

Eğitim Bilimleri: Teori, Metodoloji ve Uygulama

**Editör
Prof. Dr. Sinan Sönmez**

Eğitim Bilimleri: Teori, Metodoloji ve Uygulama

Editör

Prof. Dr. Sinan Sönmez

İmtiyaz Sahibi
Platanus Publishing®

Editör
Prof. Dr. Sinan Sönmez

Kapak & Mizanpaj & Sosyal Medya
Platanus Yayın Grubu

Birinci Basım
Ekim, 2025

Yayımcı Sertifika No
45813

ISBN
978-625-7078-29-0

©copyright
Bu kitabın yayım hakkı Platanus Publishing'e aittir. Kaynak gösterilmeden alıntı yapılamaz, izin alınmadan hiçbir yolla çoğaltılamaz.

Adres: Natoyolu Cad. Fahri Korutürk Mah. 157/B, 06480, Mamak,
Ankara, Türkiye.

Telefon: +90 312 390 1 118
web: www.platanuspublishing.com
e-mail: platanuskita@gmail.com



Platanus Publishing®

İÇİNDEKİLER

BÖLÜM 1.....	5
Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Dersleri İçin Çocuk Edebiyatı Okuma Yörüngesi	
Ayşe Taşkın	
BÖLÜM 2.....	33
Eğitimde Yapay Zekâ	
Battal Göldağ	
BÖLÜM 3.....	57
Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programının Analizi	
Ahmet Akkaya	
BÖLÜM 4.....	91
Fen Eğitiminde Robotik Destekli Etkinlik Uygulamaları	
Abdullah Koray & Özlem Koray	
BÖLÜM 5.....	107
Bilim ve Bilim Öğrenme	
Özlem Koray & Abdullah Koray	
BÖLÜM 6.....	127
Tamamlayıcı Beslenme ve Tamamlayıcı Beslenmeye Yönelik Eğitimlerin İçerikleri	
Yeliz Köse & Tuba Mumcu	
BÖLÜM 7.....	139
Dil Eğitiminde Yapay Zekâ: 5. Sınıf Türkçe Ders Kitabı Metinleri ile Yapay Zekâ Metinlerinin Söz Varlığına Dayalı Karşılaştırılması	
Sercan Demirgüneş & Ulviye Gizem Ünal	
BÖLÜM 8.....	155
Eş Tükenmişliğinin Bazı Yordayıcılar Üzerinden İncelenmesi	
Ali Fuat Yalçın & Gizem Çabuk	

BÖLÜM 9..... 171

**2024-Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı Öğrenme Çıktılarında Yer Alan
Fiillerin İncelenmesi**

Ramazan Çeken

BÖLÜM 10..... 185

**Türkiye Yüzyılı Maarif Modeline Göre Geliştirilmiş Olan K-8 Öğretim
Programlarında Tasarruf**

Ramazan Çeken

BÖLÜM 11..... 201

**Arif Nihat Asya'nın "Bir Bayrak Rüzgâr Bekliyor" Şiirindeki Milli ve Evrensel
Değerler**

Nurhüda Sözen & Ayşegül Çam

BÖLÜM 12.....

Sınıf Öğretmenlerinin Eğitsel Oyunlara Yönelik Görüşlerinin İncelenmesi

Muhammet Doruk & Kerem Aktaş & İshak Göç



BÖLÜM 1

Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Dersleri İçin Çocuk Edebiyatı Okuma Yörüngesi*

Ayşe Taşkın¹

Giriş

Kimileri için çocuklara özgü ayrı bir edebiyat vardır, kimileri içinse çocuklara göre bir edebiyat yoktur, dahası gerekli de değildir (Nas, 2014). Çocuk edebiyatına bu mantıkla yaklaşıldığı için uzun bir süre çocuklar yetişkinlerin okudukları kitapları okumuşlardır. Bu süreç yurtdışında 17. yüzyılda çocukların okuma ihtiyaçlarını karşılamaya yönelik çocuk edebiyatı ürünlerinin oluşturulmasına kadar devam etmiştir. Bu ürünler günümüzde çocukların dünyasına seslenen yapıtlar halini almışlardır (Sever, 2016). Çocuğun dünyasına seslenebilmeyi başaran kitaplarla çocuklar daha çok çeşitlilikle karşılaşma imkânına sahip olabilmişlerdir.

Ancak kitap çeşitliliği kadar kitap seçimi ve bunu kimin yapacağı da önem arz etmektedir. Çünkü Nas'ın (2014) da belirttiği gibi çocuğun okumaktan zevk alacağı kitap kendi seçip okuduğu kitap olacaktır. Çocuk resimlerine, yazılarına bakıp ilgisini çeken kitabı bulacaktır, böyle bir durumda o kitabı zevkle okuyacaktır. Böyle bir sistemi oturtabilen aileler ve çocukları şanslılar. Çünkü çocuklarında okuma alışkanlığı oluşturabilmeyi başarmışlardır. Çocuğun okudukça kendini geliştirmesi, hızlı okuyabilmesi, okuduğunu anlayıp sonrasında eleştirel düşünme becerisini kazanması umut edilir, yani çocukta bir okuma kültürü oluşacağı varsayılır. Çizilen bu tablo elbette okuyan Türkiye profili için hayal edilen bir tablodur. Ancak okuma verilerine (Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı, Uluslararası Okuma Becerilerinde Gelişim Araştırması, Türkiye Okuma Kültürü Araştırması, Türkiye Eğilimleri Raporu) baktığımızda sonuçlar hiç de böyle değildir.

Ülkemizde 2011 yılında Kültür ve Turizm Bakanlığı tarafından “Türkiye Okuma Kültürü Araştırması” yapılmıştır. 26 ilde 6212 kişi ile görüşme yapılmıştır. Yılda ortalama 7.2 kitap okunduğu, kitapların rastgele seçildiği, araştırmaya katılanların % 45,3'ünün düzensiz okuma yaptığı, genellikle halk kütüphanelerinden yararlanılmadığı sonucu ortaya çıkmıştır (T.C. Kültür ve Turizm Bakanlığı, 2011). Yine Mustafa Aydın koordinatörlüğünde 2020 yılında yapılan “Türkiye Eğilimleri- 2020 Kantitatif Raporu” sonuçlarında okuma eğilimleri ile ilgili ortaya çıkan sonuçlara göre kitap okuyan % 40,9'luk kesimin

* Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Dersleri İçin Çocuk Edebiyatı Okuma Yörüngesi: Yazarın aynı isimli doktora tezindeki veriler kullanılarak oluşturulmuştur.

¹ Dr., Sınıf Öğretmeni, Zonguldak, ORCID:0000-0002-6910-871X

haftalık ortalama kitap okuma sıklığı 2019'da % 1,7 iken 2020'de bu oran % 2,1'dir (Kadir Has Üniversitesi, 2021). Fen, matematik ve okuma becerilerini ölçen PISA projesinde ülkemiz 2018 yılında 2015 yılına göre ilerleme kat etmiş olsa da 79 ülkeden 40. sırada yer almıştır. 2015 sonuçlarında ülkemiz okuma becerileri açısından tüm ülkelerin ortalamasından daha düşük bir puana sahip olmuştur (T.C. Ölçme, Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğü [ODSGM], 2016). Okumaya yönelik yapılan bir diğer proje ise PIRLS (Uluslararası Okuma Becerilerinde Gelişim Projesi) olup bu proje 4. sınıf öğrencilerine uygulanmaktadır. 5 yılda 1 uygulanan bu projeye ülkemiz 2001 yılında katılmıştır. Türkiye 35 ülkeden 28. olmuştur. Ülkemizde evde bulunan kitap sayısı uluslararası ortalamanın altında olup öğrencilerin okuma becerilerinin de düşük seviyede olduğu tespit edilmiştir (Demirel ve Yağmur, 2017). Tüm bu araştırma ve projeler göstermektedir ki ülkemizde okuma ve okuduğunu anlama oranları düşüktür. Bunda da okuma kültürünün oluşmamış olmasının etkili olduğu söylenebilir. Okuma kültürü, 0-2 yaş grubundaki çocukların kitapla tanıştırılmasıyla başlayıp ilkokulda okuma alışkanlığının edinilmesi ile devam eder, eleştirel okuma becerisinin kazanılması ve akabinde okumanın bir ihtiyaç haline gelmesiyle bireyde okuma kültürü oluşur (Samur, 2017).

Bilgi aktarmaktan öteye geçemeyen, edebi ürünlerle zenginleştirilmemiş ders kitapları kadar çocuğa hitap etmeyen ya da çocuğa okuması için ödev olarak verilen kitaplar da çocuklarda okuma sevgisini oluşturmaktan çok çocukları okumaktan soğutabilir. Bu nedenle çocuk edebiyatı ürünleri, çocuklarda okuma kültürünün oluşmasında etkilidir, ayrıca yapılan çalışmalar (Açık, 2014; Bektaş, 2019; Biçer, 2019; Koçak, 2004; Özçelik, 2004; Sevinç, 2018; Subaşı, 2017; Toraman, 2018; Turan, 2015; Ülker, 2015; Yıldırım, 2017) göstermektedir ki edebi ürünlerin kullanımı öğrencinin dersteki başarısını da artırmaktadır.

Alanyazın incelendiğinde Hayat Bilgisi ile ilgili bir çalışmada (Uçuş vd., 2017) 300 çocuk kitabı beceri, değer, kazanım açısından incelenmiş, Sosyal Bilgiler alanıyla ilgili 30 çocuk ve yetişkin eserinin incelendiği çalışmada ise (Şen ve Görmez, 2021) özel amaç, beceri, değer ve kazanımlar belirlenmiştir. Sonuç olarak hem Hayat Bilgisi hem de Sosyal Bilgiler derslerinin her ikisinin de kazanımlarına, ünite ve öğrenme alanlarına yönelik tavsiye edilebilecek çocuk edebiyatı eserlerine yönelik bir çalışma tespit edilememiştir.

Bu bağlamda bu çalışma Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler derslerinde kullanılabilecek çocuk edebiyatı ürünlerinin tespit edilmesi yoluyla hem bu iki dersin kazanımlarına ulaşılmasında hem de çocuklarda okuma kültürünün oluşmasında etkili olacağı beklentisini taşımakta ve alanında yapılan ilk çalışma olması sebebiyle de alan yazına katkı sağlayacak bir çalışma olabileceği düşünülmektedir. Bu çalışmada Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler derslerinin

içeriğini destekleyebilecek çocuk edebiyatı ürünlerine dair bir “Çocuk Edebiyatı Okuma Yörüngesi” oluşturulması hedeflenmektedir. Bu amaca ulaşmak için aşağıdaki araştırma problemleri kurgulanmıştır:

1. Araştırmacının okuma ve incelemelerine göre hangi kitap hangi sınıf seviyesindeki kazanımı karşılamaktadır?
2. Araştırmacının okuma ve incelemelerine göre hangi kitap hangi sınıf seviyesindeki ünite ve öğrenme alanını karşılamaktadır?

Yöntem

Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler derslerinin içeriğini destekleyebilecek çocuk edebiyatı ürünlerine dair bir “Çocuk Edebiyatı Okuma Yörüngesi” oluşturulmasını amaçlayan bu çalışma, var olan bir durumu olduğu gibi betimleme amacı taşıması nedeniyle betimsel bir araştırmadır. Bu amaca ulaşmak için ilkökul düzeyindeki çocuk kitapları taranmıştır. Betimsel araştırmalar bir durumu olabildiğince eksiksiz bir şekilde tanımlayan araştırmalardır. Eğitim alanındaki araştırmalarda en sık kullanılan betimsel yöntem tarama çalışmasıdır (Büyüköztürk vd., 2015). Tarama yönteminde araştırma konusu olan olay, nesne veya kişiler olduğu gibi tanımlanır, var olan şey değiştirilmeden incelenir. Ayrıca tarama araştırmacısı nesneyi ya da bireyi doğrudan inceleyebileceği gibi çeşitli kaynakları, kayıtları, dağınık olan verileri de inceleyip kaynak kişilere de başvurarak bilgileri bütünleştirip yorumlar (Karasar, 2008). Bu çalışmada da öğrenme yörüngesi mantığından yola çıkılarak bir okuma yörüngesi oluşturulmaya çalışılmıştır. Okuma yörüngesi yoluyla tespit edilen kitapların öğrenciler tarafından okunduğunda hem kazanımların gerçekleşmesini sağlamak hem de çocuklarda okuma kültürünün oluşturulmasına destek olmak amaçlanmaktadır.

Örneklem

Bu çalışmada amaçlı örneklem kullanılmıştır. Amaçlı örneklemde amaç; olabildiğince derin bir araştırma yapmaktır. (Patton, 2014). Amaçlı örneklemde ölçüt örneklem tercih edilmiştir. Araştırmada ölçütler araştırmacı tarafından belirlenmiştir. Örneklem seçilirken araştırmacı tarafından belirlenen ölçütler şunlardır:

- 1.Kitapların MEB tarafından yasaklı kitaplar listesindeki yayınevlerine ait olup olmadığı,
- 2.Kitapların hali hazırda satışının olup olmadığı,
- 3.Kitaplarda ötekileştirme, aşağılama, düşmanca anlatım, şiddet içerikli anlatım, kafa kesme, öldürme gibi ifadeler ve dini üstünlük, diğer milletleri küçümseme gibi anlatımların olup olmadığı,

4. Pedofoli içeren ifadeler yer verilip verilmediği,
5. Resimlerde çocuklara uygun olmayan içeriğe yer verilip verilmediği,
6. Kazanımları karşılayıp karşılamadığı.

Bu ölçütler belirlendikten sonra ilk önce bir internet sitesinde yer alan çocuk kitaplarından 6-12 yaş aralığında bulunan 1020 kitap incelenmiş, bu kitapların yorum ve özet bilgilerinden yola çıkılarak Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler dersi kazanımlarından hangilerini karşılayabileceği belirlenmeye çalışılmıştır. Kazanımlara karşılık gelebileceği düşünülen 122 kitaptan satışı olan 87 kitap araştırmacı tarafından satın alınıp okunmuştur. Bunlardan 74 tanesinin kazanımlarla ilişkili olduğu tespit edilmiştir. Sonrasında kazanım odaklı internet taraması yapılmıştır. Bu tarama sonunda satın alınan 68 kitaptan 33 tanesinin kazanımlarla ilişkili olduğu tespit edilmiştir. Okuma sonuçlarına göre kitapların hangi kazanımlara karşılık geldiği tespit edilmiştir. İncelenen kitap sayısının örneklem açısından yeterli olmadığı düşünüldüğünden araştırmacının çalıştığı okuldaki sınıf kitaplıklarında bulunan 878 adet kitap, kitap ismi ve içindekiler göz önüne alınarak incelenmiştir. Bu kitaplar internette taranarak satışı olan ve yasaklı olmayan kitaplar belirlenmiştir. Böylece araştırmacı tarafından satın alınan 107 ve sınıf kitaplığından temin edilen 239 olmak üzere toplamda 394 adet kitap okunmuştur. Bu kitaplardan belirlenen ölçütlere uygun olmayanlar kapsam dışında tutulduktan sonra 241 adet kitabın Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler dersi kazanımlarıyla ilişkili olduğu tespit edilmiştir.

Verilerin Toplanması

Bu çalışmada elde edilen verilerin toplanması aşamasında nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır. Doküman incelemesinde çalışmada kullanılacak kaynaklar bulunur, okunur, not alınır ve değerlendirilir (Karasar, 2008; Yıldırım ve Şimşek, 2006). Bu çalışmada da 241 adet çocuk kitabı çalışmanın dokümanı olarak kullanılmıştır. Tüm dokümanlar tek tek okunup incelenen dokümanların hangi kazanımları karşıladıkları not edilmiş, ardından bu dokümanlar özetlenmiş, özetlerden tekrar kazanım kontrolleri yapılmıştır.

Veri Analizi

Çalışmada elde edilen verilerin analizinde betimsel analiz tekniği kullanılmıştır. Betimsel analizde amaç, elde edilen bilgileri düzenlemek ve yorumlayarak çalışmayı okuyacak kitleye sunmaktır. Bu amaçla bilgiler önce betimlenir, sonra betimlemeler açıklanır, ardından yorumlanır ve birtakım sonuçlar elde edilir (Yıldırım ve Şimşek, 2006).

Bulgular

Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler derslerinin içeriğini desteklemek için seçilen kitapların hangi kazanım, ünite ve öğrenme alanlarına karşılık geldiği tespit edilmiştir.

1. Hayat Bilgisi Dersinde İçeriği Desteklemek İçin Seçilen Kitapların Ünite ve Kazanımlara Göre İncelenmesi

Tablo 1. En Fazla Kitap Tespit Edilen Sınıf – Ünite ve Kazanımlar

Ünite Sınıflar	– 1. Sınıf	2. Sınıf	3. Sınıf
1. Ünite	11. kazanım	1. ve 2. kazanımlar	2. kazanım
2. Ünite	2. kazanım	7. kazanım	2. kazanım
3. Ünite	2. kazanım	5. kazanım	2. , 3. ve 4. kazanımlar
4. Ünite	4. kazanım	2. , 5. ve 6. kazanımlar	2. ve 4. kazanımlar
5. Ünite	2. kazanım	8. kazanım	9. kazanım
6. Ünite	1. ve 3. Kazanımlar	2. kazanım	5. kazanım

Tablo 2. En Az Kitap Tespit Edilen Sınıf – Ünite ve Kazanımlar

Ünite Sınıflar	– 1. Sınıf	2. Sınıf	3. Sınıf
1. Ünite	1. ,2., 3. ve 13. kazanımlar	4. ve 9. kazanımlar	5. kazanım
2. Ünite	6. kazanım	1.,6.,8. ve 9. kazanımlar	6. kazanım
3. Ünite	7. kazanım	1.,3.,4.,6 ve 7. kazanımlar	2., 3. ve 4. kazanımlar
4. Ünite	2. kazanım	4. kazanım	1. ve 6. kazanımlar
5. Ünite	3., 6. ve 7. Kazanımlar	4. kazanım	1. ve 4. kazanımlar
6. Ünite	5. ve 8. Kazanımlar	5.,6. ve 9. kazanımlar	3. kazanım

Tablo 3. Hiç Kitap Tespit Edilemeyen Sınıf – Ünite ve Kazanımlar

Ünite Sınıflar	– 1. Sınıf	2. Sınıf	3. Sınıf
1. Ünite	4.,5.,6.,7.,8.,9. ve 10. Kazanımlar	3.,5.,6. ve 11. kazanımlar	9. kazanım
2. Ünite	4. kazanım	3. ve 5. kazanımlar	3. ve 5. kazanımlar
3. Ünite	5. kazanım	2. kazanım	1. ve 5. kazanımlar
4. Ünite	-	1. ve 3. kazanımlar	5. ve 7. kazanımlar
5. Ünite	1. ve 4. Kazanımlar	1.,2.,3.,5.,6.ve7. kazanımlar	2.,5.,6. ve 7. kazanımlar
6. Ünite	6. kazanım	3.,7. ve 8. kazanımlar	-

Tablo 1’de Hayat Bilgisi dersinde en fazla kitap tespit edilen kazanımların neler olduğu ünite ünite ayrıntılı olarak gösterilmiştir. Tablo 2’ de ise en az kitap tespit edilen kazanımların hangileri olduğu belirtilmiştir. Tablo 3’ de ise hiç kitap tespit edilemeyen kazanımların neler olduğu listelenmiştir. Tablolara baktığımızda sadece 3. sınıfta 3. ünite de aynı kazanımların hem en çok kitap tespit edilen hem de en az kitap tespit edilen kazanımlar olduğu görülmektedir. Bunun nedeni ise 3. sınıf 3. ünite de ki kazanımlarla ilgili bulunan kitap sayısının en fazla 1 olmasıdır. Ayrıca 1. sınıfta 4. ünite de ve 3. sınıfta da 6. ünite ile ilgili tüm kazanımları karşılayacak kitapların tespit edildiği görülmektedir.

1. sınıfta Hayat Bilgisi dersinde toplam 6 ünite ve 53 kazanım yer almaktadır. Bu kazanımlardan 1. ünite de 7 kazanımla, 2. ünite de 1 kazanımla, 3. ünite de 1 kazanımla, 5. ünite de 2 kazanımla, 6. ünite de ise 1 kazanımla toplamda ise 12 kazanımla ilişkili kitaba rastlanmazken, 41 kazanımla ilişkili kitap tespit edilmiştir. 4. ünitenin ise tüm kazanımları karşılanmaktadır.

2. sınıf Hayat Bilgisi dersinde toplam 6 ünite ve 50 kazanım yer almaktadır. Bu kazanımlardan 1. ünite de 4 kazanımla, 2. ünite de 2 kazanımla, 3. ünite de 1 kazanımla, 4. ünite de 2 kazanımla, 5. ünite de 6 kazanımla, 6. ünite de ise 3 kazanımla toplamda ise 18 kazanımla ilişkili kitaba rastlanmazken, 32 kazanımla ilişkili kitap tespit edilmiştir.

3. sınıf Hayat Bilgisi dersinde toplam 6 ünite ve 45 kazanım yer almaktadır. Bu kazanımlardan 1. ünite de 1 kazanımla, 2. ünite de 2 kazanımla, 3. ünite de 2 kazanımla, 4. ünite de 2 kazanımla, 5. ünite de 4 kazanımla toplamda ise 11 kazanımla ilişkili kitaba rastlanmazken, 34 kazanımla ilişkili kitap tespit edilmiştir. 6. ünitenin tüm kazanımları ise karşılanmaktadır.

2. Sosyal Bilgiler Dersinde İçeriği Desteklemek İçin Seçilen Kitapların Öğrenme Alanları ve Kazanımlara Göre İncelenmesi

Kazanımlara karşılık gelen kitap sayılarına bakıldığında en fazla kitap tespit edilen sınıf, ünite ve kazanımlar aşağıdaki tabloda gösterilmiştir:

Tablo 4. Sosyal Bilgiler Dersi Öğrenme Alanı – Kazanım Odaklı Kitap Tespit Edilme Durumu

Öğrenme Alanı- Kazanım Karşılama Durumu	En Fazla Tespit Edilen Kazanımlar	Kitap Edilen	En Az Kitap Edilen Kazanımlar	Kitap Tespit Edilemeyen Kazanımlar	Tespit
1. Öğrenme Alanı	4. kazanım		3. kazanım	1. ve 2. kazanımlar	
2. Öğrenme Alanı	4. kazanım		1. ve 3. kazanımlar	-	
3. Öğrenme Alanı	5. kazanım		3. ve 6. kazanımlar	1.,2. ve 4. kazanımlar	
4. Öğrenme Alanı	3. kazanım		2. kazanım	1. kazanım	
5. Öğrenme Alanı	3. ve 5. kazanımlar		3. ve 5. kazanımlar	1.,2. ve 4. kazanımlar	
6. Öğrenme Alanı	1.,2. ve 3. kazanımlar		1.,2. ve 3. kazanımlar	4. kazanım	
7. Öğrenme Alanı	1. kazanım		4. kazanım	2. kazanım	

Tablo 4’ ü incelediğimizde 6. öğrenme alanında en fazla ve en az kitap tespit edilen kazanımların aynı olduğu görülmektedir. Bunun da sebebi bu kazanımlarla ilgili bulunan kitap sayısının en fazla 1 olmasıdır. Ayrıca tabloyu incelediğimizde 2. öğrenme alanındaki tüm kazanımlara yönelik kitap tespit edildiği görülmektedir.

4. sınıf Sosyal Bilgiler dersinde toplam 7 öğrenme alanı ve 33 kazanım yer almaktadır. Bu kazanımlardan 1. öğrenme alanında 2 kazanımla, 3. öğrenme alanında 3 kazanımla, 4. öğrenme alanında 1 kazanımla, 5. öğrenme alanında 3 kazanımla, 6. öğrenme alanında 1 kazanımla, 7. öğrenme alanında 1 kazanımla toplam 11 kazanımla ilişkili kitaba rastlanmazken, 22 kazanımla ilişkili kitap tespit edilmiştir.

Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler dersleri kazanım ve öğrenme alanlarına göre seçilen kitaplarla ilgili araştırma bulgularına göre 1. sınıfta kazanımla ilişkili kitap bulma oranı %77,3; 2. sınıfta % 64; 3. sınıfta % 75,5 iken 4. sınıfta % 66,6’tür. Bu bulgulara göre en çok kazanımla ilişkili kitap tespiti 1. sınıfla ilgili yapılmışken en az kazanımla ilişkili kitap tespiti yapılan sınıf ise 2. sınıftır.

Elde edilen verilerden yola çıkılarak oluşturulan “Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Dersi Okuma Yörüngesi” Tablo 5’ te gösterilmiştir. Bu tabloda hangi derste hangi ünite ve kazanımda hangi çocuk edebiyatı eserinden yararlanılabileceği gösterilmektedir. Bu tablo ile hem öğretmen hem veli hem de öğrenci hangi ünite veya öğrenme alanında hangi kitabı okuyabileceğini görecektir, böylece öğrenciler dersin hedeflenen kazanımına ulaşırken aynı zamanda da okuma alışkanlığı kazanarak okuma kültürünü kazanacaktır.

Tablo 5. Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Dersi Çocuk Edebiyatı Okuma Yörüngesi

Ders	Ünite- Alanı	Öğrenme	Okuma Yörüngesi
Hayat Bilgisi 1	1. Ünite: Okulumuzda Hayat	1.kazanım	Bedirhan Okula Başlıyor
		2.kazanım	Bir Zürafanın Dertleri
		3.kazanım	Bedirhan İtfaiye Eri
		11.kazanım	Okuldaki İlk Günüm
			Kurallara Uymak İstemiyorum
			Zıptırık
			Bedirhan Okula Başlıyor
			Defne ve Çınar Okuyorum
			Anlıyorum Okuma Kitapçığı 1
			Öğretmen Çiçi
			Canım Öğretmenim
		12.kazanım	Kurallara Uymak İstemiyorum
			Yangın Alarmı
			Bedirhan Okula Başlıyor
			Resim Sergisi
		13.kazanım	Defne ve Çınar Okuyorum
			Anlıyorum Okuma Kitapçığı 1
		14.kazanım	Ben Üzümlüm
			Pati ve Sınıfı
			Ressam Çiçi
			Çiçi'nin Oyunu
		15.kazanım	Okuldaki İlk Günüm
			Levent ve Arkadaşları
			Bedirhan Okula Başlıyor
			Defne ve Çınar Okuyorum
			Anlıyorum Okuma Kitapçığı 1
			Çağlar Dünya Şampiyonu
		16.kazanım	Okuldaki İlk Günüm
			Bedirhan Okula Başlıyor
			Bedirhan Okumayı Öğreniyor
			Sevimli Fil Fin Fin Meydandaki
			Çeşme
			Defne ve Çınar Okuyorum
		17.kazanım	Anlıyorum Okuma Kitapçığı 4
			Okuldaki İlk Günüm
			Bedirhan Sincaplarla Konuşuyor
	2. Ünite: Evimizde Hayat	1.kazanım	Babam Bir Dev
			İyi ki Varsın
			Büyükannem Bir Yıldız
			Ece ile Yüce Ece Abla Oluyor
			Temel'in Balonu
			Levent ve Yeni Bisikleti
			Levent ve Kardan Adam
			Levent Top Oynuyor

		Nele ve Abisi Kavga Ediyor
		Sevimli Fil Fin Fin Meydandaki
		Çeşme
		Sevimli Fil Fin Fin Fin Kayboldu
		Dedem Bir Şampiyon
		Ece ile Yüce Ece'nin Kardeşi
		Doğdu
2.kazanım		Babam Bir Dev
		İyi ki Varsın
		Büyükanem Bir Yıldız
		Ece ile Yüce Ece Abla Oluyor
		Temel'in Balonu
		Levent ve Yeni Bisikleti
		Levent ve Kardan Adam
		Levent Top Oynuyor
		Nele ve Abisi Kavga Ediyor
		Bedirhan Okumayı Öğreniyor
		Sevimli Fil Fin Fin Meydandaki
		Çeşme
		Sevimli Fil Fin Fin Fin Fin
		Kayboldu
		Kardeş Payı
		Dedem Bir Şampiyon
		Ece ile Yüce Ece'nin Kardeşi
		Doğdu
3.kazanım		Sevimli Fil Fin Fin Fin Fin
		Kayboldu
		Cesur Fırfır
5.kazanım		Neşeli Kapak
		Bedirhan Suyu Boşa Harcamıyor
		Sevimli Fil Fin Fin Meydandaki
		Çeşme
6.kazanım		Ece ile Yüce Ah Şu Televizyon
7.kazanım		Levent ve Yeni Bisikleti
		Sevimli Fil Fin Fin Meydandaki
		Çeşme
3. Ünite : Sağlıklı Hayat	1.kazanım	Naz ile Ayaz ile Okuma Yazma
		Macerası Kısa Metinleri
		Okuyorum
		Defne ve Çınar Okuyorum
		Anlıyorum Okuma Kitapçığı 1
		Parlak Saçlar
		Sağlıklı Dişler
	2.kazanım	Doktorda
		Diş Hekiminde
		Okuma Yazma Macerası Kısa
		Metinleri Okuyorum

		Defne ve Çınar Okuyorum
		Anlıyorum Okuma Kitapçığı 1
		Çağlar'ın Süt Dişi
		Elif Diş Doktoruna Gidiyor
		Hasta Ziyareti
		Parlak Saçlar
		Sağlıklı Dişler
		Durmayan Kalp
		Güçlü Kaslar
		Sağlam Kemikler
		Vitamin Deposu Domates
	3.kazanım	Çağlar Tanımadığı İnsanlarla Bir Yere Gitmez
		Bedirhan Balıkların Köyünde
		Bedirhan Sincaplarla Konuşuyor
		Defne ve Çınar Okuyorum
		Anlıyorum Okuma Kitapçığı 1
		Çilek Güzeli
		Tombiş Göbek
		Sağlam Kemikler
		Vitamin Deposu Ananas
		Vitamin Deposu Domates
		Vitamin Deposu Muz
	4.kazanım	Okuldaki İlk Günüm
		Bedirhan Arılarla Tanışıyor
		Zeliş Oyuna Daldı
	6.kazanım	Çınçın İle Cancan
		Tombiş Göbek
	7.kazanım	Ece ile Yüce Ah Şu Televizyon
4. Ünite: Güvenli Hayat	1.kazanım	Bedirhan Okula Başlıyor
		Mışmış Neredeymiş?Mutfakta
	2.kazanım	Çilek Güzeli
	3.kazanım	Konuşan Bisiklet
		Çilek Güzeli
	4.kazanım	Çağlar Tanımadığı İnsanlarla Bir Yere Gitmez
		Nele Diyor ki: Yabancılarla Hiçbir Yere Gitmem
		Kırmızı Başlıklı Kız
	5.kazanım	Bedirhan İtfaiye Eri
		Kardeş Payı
	6.kazanım	Sevimli Fil Fin Fin Meydandaki Çeşme
		Ece ile Yüce Ah Şu Televizyon
	7.kazanım	Kardeş Payı
		Çizgili

5. Ünite: Ülkemizde Hayat	2.kazanım	Ece ile Yüce Ay Dede Kime Gülümsüyor?
		Küçük Gezgini Foça'da
		Küçük Gezgini Çanakkale'de
		Küçük Gezgini Abant'ta
		Küçük Gezgini Uludağ'da
		Küçük Gezgini Ankara'da
		Küçük Gezgini Kapadokya'da
		Küçük Gezgini Olimpos'ta
		3.kazanım Küçük Gezgini Ankara'da
		5.kazanım Mustafa Kemal Atatürk ve Çocuk
6. Ünite: Doğada Hayat	1.kazanım	Küçük Gezgini Ankara'da
		Mustafa Kemal Paris'te
		Mustafa Kemal Atatürk ve Çocuk
		6.kazanım Mustafa Kemal Atatürk ve Çocuk
		7.kazanım Levent Bayram Ziyaretinde
		Zilli Zürafa
		Hayvanların Sevimli Dünyası
		Küçük Kurt
		Yavru Balık Sürüsü
		Mavi Orman
	2.kazanım	Levent ve Sevimli Kuzu
		Leylekler Göç Ediyor
		Ben Çiftlikte Yaşarım
		Çıtı Pıtı Dinolar Köpeğim Oldu
		Naz ve yaz İle Okuma Yazma
		Macerası Yeni Arkadaş
		İki İyi Arkadaş Gerçek Sevgi
		İki İyi Arkadaş Deniz Balığı
		Ben Yararlı Bir Hayvanım
		Elif Hayvanat Bahçesinde
	3.kazanım	Tırtıl Teyze
		Mavi Orman
		Ece ile Yüce Ay Dede Kime Gülümsüyor?
		Ece ile Yüce Yüce Kim Biliyor musunuz?
		Bizim Sınıfın Ormanı Var
		Ece ile Yüce Minik Fide Çiçek Açtı
		Yavru Balık Sürüsü
		Ece ile Yüce Ay Dede Kime Gülümsüyor?
		Levent ve Sevimli Kuzu
		Neşeli Kapak
		Gök Babanın Gözyaşları
		Bedirhan Balıkların Köyünde

				Bedirhan Arılarla Tanışıyor
				Çıtı Pıtı Dinolar Köpeğim Oldu
				Naz ve Ayaz ile Okuma Yazma
				Macerası Yeni Arkadaş
				İki İyi Arkadaş Gerçek Sevgi
				Ece ile Yüce Yüce Kim Biliyor musunuz?
				İki İyi Arkadaş Deniz Balığı
		4.kazanım		Yavru Balık Sürüsü
				Neşeli Kapak
				Çekirdekçi Çekirge
				Bedirhan Suyu Boşa Harcamıyor
				İki İyi Arkadaş Çöp Kutusu
				Küçük Gezgın Olimpos'ta
				Başka Bir Dünya
		5.kazanım		Bahçıvanın Hortumu
		7.kazanım		Hayvanların Sevimli Dünyası
				Küçük Kurt
				Mevsimler
		8.kazanım		Mevsimler
Hayat Bilgisi 2	1. Ünite: Okulumuzda Hayat	1. kazanım		Mutlu Su Aygırı
				Hiç Hata Yapmayan Kız
				Farklı Olmak Kötü mü?
				Farklılıklara Saygı
				10 Serüven Kırmızı Kanat
				Cimi Cici ve Kıpır
				Elimde Değil Tourette Sendromu Hakkında Bir Öykü
				İyi Kalpli Elma
				Annem Neden Çıldırıldı?
				Greg'in Zaferleri
				Sakız Ağacı
				Gün Bey'in Penceresi
		2.kazanım		Mutlu Su Aygırı
				Farklı Olmak Kötü mü?
				Farklılıklara Saygı
				10 Serüven Kırmızı Kanat
				Otizm ve Kardeşim
				Gözlük Takmak İstemiyorum
				Değerler Treni Dürüstlük
				Elimde Değil Tourette Sendromu Hakkında Bir Öykü
				Greg'in Zaferleri
				Sakız Ağacı
				Gün Bey'in Penceresi
				Rafadan Tayfa Eğleniyor Kendini Onun Yerine Koy

	4.kazanım	Canım Öğretmenim
	7.kazanım	Ben Üzümüm
		Pati ve Sınıfı
		Doğum Günü
		Sırtımdaki Ağır Yük
	8.kazanım	Şikayetçi Şakir
		Sırtımdaki Ağır Yük
	9.kazanım	Saygı Göstermek Ne Güzel
	10.kazanım	Çağlar Dünya Şampiyonu
		Ninemnin Ördüğü Atkı
2. Ünite: Evimizde Hayat	1.kazanım	Dedemin Müziği Alzheimer Hakkında Bir Öykü
		Alican'ın Günlüğü Kaybolan İnek Çiko
	2.kazanım	Dedemin Müziği Alzheimer Hakkında Bir Öykü
		Saygı Göstermek Ne Güzel
		Kibirli Küçük Karınca
	4.kazanım	Ece ile Yüce Ah Şu Televizyon
		Kibirli Küçük Karınca
		Afacan Kuzucuklar
	6.kazanım	Değerler Treni Saygı
		Dünya'nın Ömrü
	7.kazanım	Ece ile Yüce Minik Fide Çiçek Açtı
		Alican'ın Günlüğü Hırsız Geliyorum Demez
		Minik Damlacık
		Sincap Kıtırdak
		İyi Şeyler Koleksiyoncusu
		Değerler Treni Saygı
		Değerler Treni Dürüstlük
		Kibirli Küçük Karınca
		Neşeli Yarış
		Afacan Kuzucuklar
		İyi Kalpli Elma
		Babişo Necmi 1
		Memleketim
		Telefon Bilmecesi
	8.kazanım	Televizyon Çocukları Bez Bebek
		İyi Kalpli Elma
	9.kazanım	Televizyon Çocukları Bez Bebek
		Afacan Kuzucuklar
3. Ünite: Sağlıklı Hayat	1.kazanım	İyi Kalpli Elma
	3.kazanım	Özenle Yemek Ne Güzel
	4.kazanım	Karga Gakguk
	5.kazanım	Çağlar'ın Süt Dişi

			Elif Diş Doktoruna Gidiyor
		6.kazanım	Mevsimler
		7.kazanım	Mevsimler
4. Ünite: Güvenli Hayat	2.kazanım	Çilek Güzeli	Fırtınalı Bir Gün
	4.kazanım	Kardeş Payı	
	5.kazanım	Ece ile Yüce Ah Şu Televizyon	Televizyon Çocukları Bez Bebek
	6.kazanım	Konuşan Bisiklet	Kardeş Payı
5. Ünite : Ülkemizde Hayat	4.kazanım	Ben Cumhuriyet Bayramında Doğdum	
	8.kazanım	Üretimden Tüketime Buğday	Değerler Treni Saygı
		Afacan Kuzucuklar	
6. Ünite: Doğada Hayat	1.kazanım	Cesur Fıfır	Elif Hayvanat Bahçesinde
			Elif ile Arif'in Akvaryumu
			Doğayı Keşfedin Yıl Boyu Bilim
	2.kazanım	Bizim Sınıfın Ormanı Var	Ece ile Yüce Minik Fide Çiçek Açtı
			Kanguru Hopidik
			Alican'ın Günlüğü Kaybolan İnek Çiko
			Alican'ın Günlüğü Bir Köpeğim Olsun
			Değerler Treni Sevgi
			Elif ile Arif'in Akvaryumu
			Zeynep Benim Güzel Hayvanlarım
			Doğayı Keşfedin Yıl Boyu Bilim
	4.kazanım	İyi Şeyler Koleksiyoncusu	Deniz'in Sıfır Atık Kitabı
	5.kazanım	Değerler Treni Sevgi	
	6.kazanım	Fırtınalı Bir Gün	
	9.kazanım	Mevsimler	
Hayat Bilgisi 3	1. Ünite: Okulda Hayat	1.kazanım	Elimde Değil Tourette Sendromu Hakkında Bir Öykü
			Doğum Günü
			İyi Kalpli Elma
			Hayat Bilgisi Kahramanı
			Gökçe'nin Günlüğünden 10 Sirk
		2.kazanım	Değerler Treni Dürüstlük
			Doğum Günü
			Ninemin Ördüğü Atkı
			Elif ile Arif'in Akvaryumu

	Siyah İnci
	Değerli Eflatun Sen De Yapabilirsin
	Değerli Eflatun Kirkula
	Değerli Eflatun En Zor Şey
	Hayat Bilgisi Kahramanı
	Dürüst Olalım
	Şehirlerin Şifreleri 6 Kar Altında 24 Saat
	Şehirlerin Şifreleri 8 Zindandaki Mektup
	Gökçe'nin Günlüğünden 4 Truva Atı
	Kalp De Yürür
	Rafadan Tayfa Eğleniyor Kendini Onun Yerine Koy
	Rafadan Tayfa Eğleniyor Turnuva
	Küçük Beyaz Uğur Böceği
	İler Bazen Yolunda Gitmez
3.kazanım	Değerler Treni Dürüstlük
	Elimde Değil Tourette Sendromu Hakkında Bir Öykü
	Doğum Günü
	Siyah İnci
	Değerli Eflatun Sen de Yapabilirsin
	Değerli Eflatun Kirkula
	Değerli Eflatun En Zor Şey
	Hayat Bilgisi Kahramanı
	Dürüst Olalım
	Dilek Ağacı
	Şehirlerin Şifreleri 6 Kar Altında 24 Saat
	Kalp De Yürür
	Memleketim
	Ceren Konuyu Anlamadı
	Rafadan Tayfa Eğleniyor Turnuva
4.kazanım	Değerler Treni Dürüstlük
	Elimde Değil Tourette Sendromu Hakkında Bir Öykü
	Elif ile Arif'in Akvaryumu
	Değerli Eflatun Sen de Yapabilirsin
	Değerli Eflatun Kirkula
	Hayat Bilgisi Kahramanı

		Dürüst Olalım
		Dilek Ağacı
		Kalp De Yürür
		Memleketim
		Babamın Sihirli Küresi
		İşler Bazen Yolunda Gitmez
5.kazanım		Mimarlar ve Mühendisler
6.kazanım		Değerli Eflatun En Zor Şey
		Hayat Bilgisi Kahramanı
		Babamın Sihirli Küresi
7.kazanım		Şehirlerin Şifreleri 8 Zindandaki Mektup
		Gökçe'nin Günlüğünden 4 Truva Atı
		Değerli Eflatun Bir Rüya Peşinde
8.kazanım		Hayat Bilgisi Kahramanı
		İşler Bazen Yolunda Gitmez
10.kazanım		Değerler Treni Saygı
		En Güzel Kimin İş 2?
		Hem İş Yeri Hem Ev
		Mimarlar ve Mühendisler
		Büyüyünce Ne Olsam?
		Sahibini Arayan Keman
		Ceren Konuyu Anlamadı
		Üretimden Tüketime Buğday
2. Ünite: Evimizde Hayat	1.kazanım	Değerli Eflatun En Zor Şey
		Barış Bey'in Çocukluğu
		Değerli Eflatun Patronun Haberi Yok
		Kırmızı Bisiklet
	2.kazanım	Değerler Treni Dürüstlük
		Kibirli Küçük Karınca
		Babişo Necmi Necmi 1
		Değerli Eflatun En Zor Şey
		Önem Vermek Ne Güzel
		Kumluktaki Yavru Martı
		Gökçe'nin Günlüğünden 9 Çiftlikteki Müze
		Telefon Bilmecesi
	4.kazanım	Kibirli Küçük Karınca
		Afacan Kuzucuklar
		Değerli Eflatun Bir Kedim Olsa
		Değerli eflatun En Zor Şey
		Dilek Ağacı
	6.kazanım	Değerler Tı Saygı
		Dünya'nın Ömrü
	7.kazanım	Televizyon Çocukları Bez Bebek

		İyi Kalpli Elma
		Değerli Eflatun Bir Kedim Olsa
8.kazanım		Televizyon Çocukları Bez Bebek
		Afacan Kuzucuklar
		İki Kardeş
		Değerli Eflatun Kirkula
		Şehirlerin Şifreleri 8 Zindandaki Mektup
3. Ünite: Sağlıklı Hayat	2.kazanım	Değerli Eflatun Kirkula
	3.kazanım	Mevsimler
	4.kazanım	İyi Kalpli Elma
4. Ünite: Güvenli Hayat	1.kazanım	Benim Kırmızı Arabam
	2.kazanım	Gökçe'nin Günlüğünden 4 Truva Atı
		Şehirlerin Şifreleri 5 Yedi Ülkenin Toprağı
		Benim Kırmızı Arabam
		Memleketim
	3.kazanım	Ninemin Ördüğü Atkı
		Babişo Necmi Necmi 1
		Mişmiş Neredeymiş? Mutfakta
	4.kazanım	Ninemin Ördüğü Atkı
		Gökçe'nin Günlüğünden 1 Bir Çift Güvercin
		Hayat Bilgisi Kahramanı
		Gökçe'nin Günlüğünden 6 Teleferik
	6.kazanım	Ninemin Ördüğü Atkı
5. Ünite: Ülkemizde Hayat	1.kazanım	Gökçe'nin Günlüğünden 9 Çiftlikteki Müze
	3.kazanım	Şehirlerin Şifreleri 6 Kar Altında 24 Saat
		Şehirlerin Şifreleri 8 Zindandaki Mektup
		Gökçe'nin Günlüğünden 3 Adım Adım Anadolu
		Şehirlerin Şifreleri 5 Yedi Ülkenin Toprağı
	4.kazanım	Şehirlerin Şifreleri 2 Sudaki Harfler
		Memleketim
		Atatürk ve Çocuk
	8.kazanım	Sabiha Gökçen Kimdir?
		Çılgın Dedemin Zaman Makinesi
		Uzay Yolculuğu
	9.kazanım	Atatürk'ü Gördüm
		Halide Edip'le Bir Gün

		Sabiha Gökçen Kimdir?
		Gökçe'nin Günlüğünden 3 Adım
		Adım Anadolu
		Çılgın Dedemin Zaman Makinesi
		Uzay Yolculuğu
		Anadolu'ya Can Verenler Vecihi
		Anadolu'ya Can Verenler
		Mehmet Muzaffer
		Anadolu'ya Can Verenler İpsiz
		Recep
		Anadolu'ya Can Verenler Fatma
		Seher Hanım
		Anadolu'ya Can Verenler Sütçü
		İmam
		Anadolu'ya Can Verenler Halime
		Çavuş
		Gökçe'nin Günlüğünden 10 Sirk
6. Ünite: Doğada Hayat	1.kazanım	Siyah İnci
		Gökçe'nin Günlüğünden 1 Bir
		Çift Güvercin
		Değerler Treni Adalet
		Tekir
		Bulut
		Buzdolabındaki Köpek
	2.kazanım	Gökçe'nin Günlüğünden 1 Bir
		Çift Güvercin
		Doğayı Keşfedin Yıl Boyu Bilim
	3.kazanım	Korkusuz İkizler Yasak Av
	4.kazanım	Değerler Treni Sevgi
		Dünya'nın Ömrü
		Özenle Yemek Ne Güzel
		Neşeli Yarış
		Gökçe'nin Günlüğünden 1 Bir
		Çift Güvercin
		Korkusuz İkizler Yeşil Sıvı
		Kokusuz İkizler Yasak Av
		Korkusuz İkizler Değerli
		Yumurtalar
		Korkusuz İkizler Gergedan Avı
		Düşler Kulübü Küresel Isınma
		Martıya Uçmayı Öğreten Kedi
		Gökçe'nin Günlüğünden 5
		Hayvanat Bahçesinde
		Kalp De Yürür
		Koşkent'in Kayıp Çocukları
		Deniz'in Sıfır Atık Kitabı
		Levent Çevre Koruyucusu

			Palyaçobalığı Palya
			Yağmur Toplayan Şemsiye
			Güneş Kovalama Makinesi
			Büyülü Parmak
			Atlantis'in Çocukları 3
			Penceredeki Kuş
	5.kazanım		İyi Şeyler Koleksiyoncusu
			Değerler Treni Sevgi
			Dünya'nın Ömrü
			Özenle Yemek Ne Güzel
			Neşeli Yarış
			Gökçe'nin Günlüğünden 1 Bir Çift Güvercin
			Değerli Eflatun Bir Kedim Olsa
			Değerli Eflatun Kirkula
			Korkusuz İkizler Yeşil Sıvı
			Korkusuz İkizler Yasak Av
			Korkusuz İkizler Değerli Yumurtalar
			Korkusuz İkizler Gergedan Avı
			Düşler Kulübü Küresel Isınma
			Martıya Uçmayı Öğreten Kedi
			Gökçe'nin Günlüğünden 5 Hayvanat Bahçesinde
			Değerli Eflatun Bir Rüya Peşinde
			Gökçe'nin Günlüğünden 9 Çiftlikteki Müze
			Koşkent'in Kayıp Çocukları
			Deniz'in Sıfır Atık Kitabı
			Levent Çevre Koruyucusu
			Neşeli Orman'ın Şair Kurbağası
			Yağmur Toplayan Şemsiye
			Güneş Kovalama Makinesi
			Büyülü Parmak
			Atlantis'in Çocukları 3
			Palyaçobalığı Palya
	6.kazanım		İyi Şeyler Koleksiyoncusu
			Gökçe'nin Günlüğünden 9 Çiftlikteki Müze
			Deniz'in Sıfır Atık Kitabı
			Güneş Kovalama Makinesi
Sosyal Bilgiler 4	1. Öğrenme Alanı: Birey ve Toplum	3.kazanım	Buzdolabındaki Köpek
			Şehirlerin Şifreleri 6 Kar Altında 24 Saat
			Değerli Eflatun Patronun Haberi Yok
			87 Oğuz

		Şirin Çamlıca Tepesi'nde
		Şehirlerin Şifreleri 8 Zindandaki Mektup
4.kazanım		Martıya Uçmayı Öğreten Kedi
		Şehirlerin Şifreleri 6 Kar Altında 24 Saat
		Şehirlerin Şifreleri 8 Zindandaki Mektup
		Gökçe'nin Günlüğünden 6 Teleferik
		Değerli Eflatun Bir Rüya Peşinde
		Değerli Eflatun Patronun Haberi Yok
		Kalp De Yürür
		87 Oğuz
		Şirin Çamlıca Tepesi'nde
		Dörtgöz
5.kazanım		Babamın Sihirli Küresi
		Martıya Uçmayı Öğreten Kedi
		Şehirlerin Şifreleri 6 Kar Altında 24 Saat
		Şehirlerin Şifreleri 8 Zindandaki Mektup
		Değerli Eflatun Bir Rüya Peşinde
		Kalp De Yürür
		87 Oğuz
		Dörtgöz
2. Öğrenme Alanı: Kültür ve Miras	1.kazanım	Buzdolabındaki Köpek
	2. kazanım	Gökçe'nin Günlüğünden 5
		Hayvanat Bahçesinde
		Şehirlerin Şifreleri 5 Yedi Ülkenin Toprağı
		Anadolu'ya Can Verenler Halime Çavuş
		Gökçe'nin Günlüğünden 9
		Çiftlikteki Müze
		Şirin Kapalıçarşı'da
		Levent Konya'da
		Şirin Çamlıca Tepesi'nde
		Kırmızı Bisiklet
	3.kazanım	Kırmızı Bisiklet
	4.kazanım	Gökçe'nin Günlüğünden 3 Adım
		Adım Anadolu
		Çılgın Dedemin Zaman Makinesi
		Uzay Yolculuğu
		Kumluktaki Yavru Martı

		Anadolu'ya Can Verenler Vecihi
		Anadolu'ya Can Verenler Mehmet Muzaffer
		Anadolu'ya Can Verenler İpsiz Recep
		Anadolu'ya Can Verenler Fatma Seher Hanım
		Anadolu'ya Can Verenler Sütçü İmam
		Anadolu'ya Can Verenler Halime Çavuş
		Kara Yılan
		Hasan Tahsin
		Tayyar Rahime
		Ahmet Hulusi Efendi
		Hatice Bacı
		Şahin Bey
		Küçük Yusuf
		Casus Mehmet
		Asker Saime
3. Öğrenme Alanı: İnsanlar, Yerler ve Çevreler	3.kazanım	Şehirlerin Şifreleri 6 Kar Altında 24 Saat
		Şehirlerin Şifreleri 8 Zindandaki Mektup
		Ceren Konuyu Anlamadı
	5.kazanım	Gökçe'nin Günlüğünden Truva Atı
		Gökçe'nin Günlüğünden 3 Adım Adım Anadolu
		Şehirlerin Şifreleri 5 Yedi Ülkenin Toprağı
		Şehirlerin Şifreleri 2 Sudaki Harfler
		Şirin Kapalıçarşı'da
		Levent Konya'da
		Şirin Çamlıca Tepesi'nde
	6.kazanım	Gökçe'nin Günlüğünden 5 Hayvanat Bahçesinde
		Kalp De Yürür
		Gökçe'nin Günlüğünden 10 Sirk
4. Öğrenme Alanı: Bilim, Teknoloji ve Toplum	2.kazanım	Şirin Çamlıca Tepesi'nde
	3.kazanım	Edison
		Wright Kardeşler
		Dâhiler Sınıfı Einstein
		Dâhiler Sınıfı Steve Jobs
	4.kazanım	Louis Braille
		Dâhiler Sınıfı Einstein

		Dâhiler Sınıfı Steve Jobs
	5.kazanım	Korkusuz İkizler Zararlı Oyunlar
		Yaşasın Ç Harfi Kardeşliği
5. Öğrenme Alanı:	3.kazanım	Yaşasın Ç Harfi Kardeşliği
Üretim, Dağıtım ve Tüketim	5.kazanım	Ceren Konuyu Anlamadı
6. Öğrenme Alanı:	1.kazanım	Çocuk Olmaya Hakkım Var
Etkin Vatandaşlık:	2.kazanım	Değerli Eflatun Bir Rüya Peşinde
	3.kazanım	Değerli Eflatun Bir Rüya Peşinde
7. Öğrenme Alanı:	1.kazanım	Şehirlerin Şifreleri 5 Yedi Ülkenin Toprağı
Küresel Bağlantılar		Gökçe'nin Günlüğünden 9 Çiftlikteki Müze
		Sadako ve Kağıttan Bin Turna Kuşu
		Levent Dünya Harikalarının Peşinde
	3.kazanım	Sadako ve Kağıttan Bin Turna Kuşu
		Levent Dünya Harikalarının Peşinde
	4.kazanım	Aramızda Beyaz Bir Çizgi

Sonuç ve Öneriler

“Çocuk Edebiyatı Okuma Yörüngesi” başlıklı bu çalışmada 394 adet çocuk edebiyatı eserinden 241 tanesinin Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler dersi kazanımlarından hangilerini karşıladığı belirlenmiştir. Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler dersi kazanımlarına ulaşılması aşamasında hangi kitapların okunabileceğine dair oluşturulan “Okuma Yörüngesi” tablosu da Tablo 5’te gösterilmiştir.

Araştırma sonucunda toplam 181 kazanımdan 52 kazanımla ilişkilendirilebilecek kitaba rastlanmazken 1. sınıfta 41 kazanımla, 2. sınıfta 32 kazanımla, 3. sınıfta 34 kazanımla, 4. sınıfta ise 22 kazanımla ilişkili kitaba rastlanmıştır. En çok kazanım karşılığı bulunan kitaplar 1. sınıf düzeyi kitaplar olurken en az kazanım odaklı bulunan kitaplar ise 2. sınıf seviyesindeki kitaplardır.

Bu sonuçlar çocuk kitaplarının kazanım odaklı yazılmadığının göstergesi olarak kabul edilebilir. Ayrıca Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler dersinin kazanımlarına ulaşılması amacına yönelik herhangi bir çalışma olmaması, çocuk kitaplarının sayısının çokluğu ve bu kitapların hepsine ulaşım ve hepsini inceleme imkânının olmaması gibi nedenlerden dolayı tüm kazanımları karşılayabilecek kitaplara rastlanılmamıştır.

Hayat Bilgisi dersi açısından bakıldığında 1. sınıfta 4. ünite, 3. sınıfta ise 6. ünite karşılanmayan kazanım yoktur. Bazı kazanımlara yönelik az kitap tespit edilmesinin veya hiç kitap bulunmamasının en önemli nedeni; örnekleme dâhil edilen kitapların ağırlıklı olarak 1. ünite olan “Okulumuzda Hayat” ve 6. ünite olan “Doğada Hayat” ünitelerinin kazanımlarını destekleyen kitaplar olması şeklinde değerlendirilebilir. 3 sınıf bazında 1. üniteye karşılanan kitap sayısı 129 iken, 6. üniteye karşılanan kitap sayısı 123’dür (2. ünite için bu sayı 91, 3. ünite için 46, 4. ünite için 34, 5. ünite içinse 42’dir). Ayrıca kitapların kazanım odaklı yazılmıyor olması da en önemli etmenlerdendir. Örnekleme alınan kitaplar sadece sınıf ve ünite bazında değerlendirilecek olursa daha fazla kitap değerlendirilebileceğinden bu kazanımları karşılayan kitap bulma ihtimali artabilir. Ancak kitapların başında hangi kazanımı desteklediğine dair bir açıklama olmaması ve ayrıca Hayat Bilgisi Öğretim Programında Sosyal Bilgiler Öğretim Programında “Uygulanmasında Dikkat Edilecek Hususlar” ana başlığı altında yer verilen edebi ürünlerle dersin desteklenmesi gerektiği bilgisi yer almadığından bu tarz kitaplara rastlanmama olasılığı da artmaktadır.

Sosyal Bilgiler dersi kazanımlarının karşılanmasında yoğunluğun 2. öğrenme alanında, ardından 1. öğrenme alanında olduğu görülmektedir. Bunun sebebi örnekleme dâhil edilen kitaplardan “Anadolu’ya Can Verenler, Kurtuluşun Kahramanları, Değerli Eflatun ve Şehirlerin Şifreleri” kitaplarının seri kitaplar olmasının sayısal veri üstünlüğü sağlamasından kaynaklandığı şeklinde açıklanabilir. Çünkü bu kitapların karşıladıkları kazanımlar 1. ve 2. öğrenme alanlarına yönelik kazanımlardır. Ayrıca 4. sınıfla ilgili seri kitapların daha çok Milli Mücadele kahramanlarının ve bilim insanlarının hayatlarına yönelik yazılmaları bu yaş grubu öğrencilerin biyografi eserleri okumaktan zevk alması nedeniyle yazarların biyografik eserlere ağırlık vermiş olması şeklinde de açıklanabilir. Nas’a (2014) göre çocuklarda 9. yaşta serüven romanlarının yanı sıra yaşam öykülerine, çocuk dergilerine olan ilgi artar. Bu da yazarların bu yaş grubu için biyografik eserlere daha fazla ağırlık vermesinin sebebinin doğrulamaktadır.

Ders kitaplarında “Şimdi Okuma Zamanı” başlığı altındaki kitap listelerine 2005, 2007 yılına ait ortaokul sosyal bilgiler ders kitaplarında yer verilirken (Kaya ve Önal, 2006; Taşkın, 2016) 2015 yılına ait ders kitabında aynı uygulamaya yer verilmediği görülmüştür (Taşkın, 2016). Ancak 2018-2019 eğitim öğretim yılı 6. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitaplarında “Önerim Var” başlığı altında edebi kitapların isimlerine tekrar yer verilmiştir (Kapan, 2019). Ancak 2020-2021 eğitim öğretim yılı 6. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabında (Şahin, 2020) herhangi bir kitap listesine yer verilmemiştir. Yenilenen 2005 programıyla ortaokul ders kitaplarında yer bulan ancak devamlılık göstermeyen örnek kitap listesi, ayrıca “Sosyal Bilgiler Öğretim Programında da Dikkat Edilecek

Hususlar” başlığı altında yer bulan edebi eserlerin okunması önerisi de bu çalışma sayesinde ilköğretim düzeyinde gerçekleştirilmektedir.

Çalışma sonucunda 4 adet sınıf, 2 adet ders ve toplam 181 kazanımdan 129 kazanıma ulaşıldığı düşünüldüğünde çalışmanın kazanım odaklı çocuk kitabı tespit edilmesini %71,27 oranında sağlama başarısını elde ettiği söylenebilir.

Araştırmacı tarafından kazanımlara ulaşılması yolunda tavsiye edilen kitaplar öğretmen ve öğrenciler tarafından da incelenip okutularak kazanımlara ulaşılması bağlamında kitapların ne kadar etkili olduğunu ölçen bir uygulama çalışması yapılabilir.

Araştırmacı tarafından tespit edilmiş kitaplarla ilgili her bir sınıf düzeyinde yapılabilecek etkinliklerin neler olduğunu içeren bir çalışma gerçekleştirilebilir.

Aynı çalışma farklı ders ve sınıflara yönelik derslerin kazanımlarının ulaşılması boyutunda da ele alınabilir. Özellikle Türkçe ve Din Kültürü dersi kazanımlarına yönelik bir çalışma yapılabilir.

Dijital bir çağda yaşamamız sebebiyle Sosyal Bilgiler dersi kazanımlarını karşılayabilecek e kitaplar odaklı bir çalışma yapılabilir.

Araştırmacı tarafından bulunamayan ya da ulaşamayan kazanımlara yönelik kitapların yazımı teşvik edilebilir.

Tebliğler dergisinde ilköğretim ve ortaöğretim için tavsiyeli kitaplar listesi oluşturulması çalışması (2003 yılında son verilen), ortaöğretim (2004 yılında) ve ilköğretim (2005 yılında) için uygulanan 100 temel eser uygulaması (2018 yılında yürürlükten kaldırılan) tarzındaki çalışmalardan feyz alınarak Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler dersleri kazanımlarına yönelik çocuk edebiyatı eserleri listesi oluşturma çalışmaları yapılabilir.

Kaynaklar

- Açık, Ü. (2014). 6. ve 7. Sınıf sosyal bilgiler ders kitaplarında çocuk edebiyatı ürünlerinin incelenmesi. (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Bektaş, A. E. (2019). Sosyal bilgiler ders kitaplarında kullanılan biyografilerin incelenmesi. (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Biçer, H. (2019). Sosyal bilgiler öğretiminde biyografi kullanımının öğrencinin akademik başarısına ve derse karşı tutumuna etkisi. (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Büyükoztürk, Ş., Çakmak, E.K., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş & Demirel, F. (2015). Bilimsel araştırma yöntemleri. Ankara: Pegem Akademi.
- Demirel, G. & Yağmur, K. (2017). Uluslararası pırls uygulamaları ölçütlerine göre Türk öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerinin değerlendirilmesi. Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi, 3 (2). <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/335981> sayfasından erişilmiştir.
- Kadir has üniversitesi türkiye eğilimleri-2020 kantilatıf araştırma raporu (2021). https://www.khas.edu.tr/sites/khas.edu.tr/files/inline-files/TEA2020_Tur_WEBRAPOR_1.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Karasar, N. (2008).bilimsel araştırma yöntemi. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Önal, H & Kaya, N. (2006). Sosyal bilgiler ders kitaplarının (4 ve 5. sınıf) değerlendirilmesi, Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 9(16), 21-37. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/863796> sayfasından erişilmiştir.
- Kapan, A. (2019). 6.sınıf sosyal bilgiler ders kitabında önerilen edebi ürünlerin öğrenme alanlarında yer alan değerler açısından incelenmesi. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Koçak, A. (2004). İlköğretim sosyal bilgiler dersinde osmanlı devleti'nin xix. ve xx. yüzyıllarının öğretiminde hatıra ve hikayelerin kullanılması. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Nas, R. (2014). Örneklerle çocuk edebiyatı. Ezgi Kitabevi Yayınları.
- Özçelik, D. (2004). Sosyal bilgiler öğretiminde siyasetnamelerin yeri ve önemi (kutadgu bilig ve siyeru'l müluk örnekleri). (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.

- Patton, M. Q. (2014). Nitel desenler ve veri toplama. M. Bütün & S.B. Demir (Ed.), Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri içinde (230-231). Ankara: Pegem Akademi.
- Samur, A. İ. Ö. (2017). Okuma kültürü edinme sürecinde “ilkokul dönemi” (6-10 yaş). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 50 (1). <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/508578> sayfasından erişilmiştir.
- Sever, S. (2016). Çocuk ve edebiyat. Tudem Yayıncılık.
- Sevinç, A. (2018). Beşinci sınıf sosyal bilgiler dersinde yazılı edebi ürün kullanımına yönelik öğretmen ve öğrenci görüşleri. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Subaşı, Y. (2017). Türkiye ve iran sosyal bilgiler ders kitaplarında edebi ürünlerin kullanımı. (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Şahin, E. (2020). Ortaokul ve imam hatip ortaokulu sosyal bilgiler ders kitabı 6. Anadol Yayıncılık.
- Şen, E. ve Görmez, E. (2021). Çocuk ve gençlik edebiyatı yapıtlarından farklı disiplinlerde yararlanma (Sosyal bilgiler dersi için bir yazınsal okuma önerisi). Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 22 (3). <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/1453453> sayfasından erişilmiştir.
- Taşkın, A (2016). Cumhuriyet döneminde ilköğretim tarih ve sosyal bilgiler ders kitaplarında eskiçağ tarihinin öğretiminin incelenmesi. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- T.C. kültür ve turizm bakanlığı. (2011). Türkiye okuma kültürü haritası araştırması sonuçları açıklandı. <https://kygm.ktb.gov.tr/TR-36/turkiye-okuma-kulturu-haritasi-arastirmasi-sonuclari-ac-.html> sayfasından erişilmiştir.
- T.C. MEB ODSGM (2016). Pısa 2015 ulusal raporu. https://odsgm.meb.gov.tr/test/analizler/docs/PISA/PISA2015_Ulusal_Rapor.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Toraman, K. D. (2018). Sözlü ve yazılı edebi ürünlerin sosyal bilgiler dersi öğretiminde akademik başarı, tutum ve kalıcılığa etkisi. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Turan, M. (2015). Tarihi hikayelerin ilköğretim 4. Sınıf sosyal bilgiler öğretimindeki önemi. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Uçuş, S., Demirbaş, İ., Gafa, İ., Yıldız, Z. & Sönmez, K. (2017). Çocuk kitaplarının hayat bilgisi öğretim programına uygunluğunun incelenmesi. International Journal Of Eurasia Social Sciences, 8 (27).

<https://app.trdizin.gov.tr/makale/TWpZek1ESTRPQT09> sayfasından erişilmiştir.

- Ülker, D. (2015). Ortaokul 6. Sınıf sosyal bilgiler dersinde ilkçağ tarihi konularından hititler konusunun öğretilmesinde hitit masallarının kullanılmasının öğrenci görüşlerine göre değerlendirilmesi. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2006). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, M. (2017). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin derslerinde edebi ürün kullanma durumları (erzurum örneği). (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.



BÖLÜM 2

Eğitimde Yapay Zekâ

Battal Göldağ¹

1. Giriş

Genel zihinsel yeteneği, problem çözme ve öğrenme kapasitesi, soyut kavramları anlama, muhakeme etme veya mantığa dayalı görüşlere sahip olma yeteneği, gelecek hakkında akıl yürütme ve planlama yeteneği, sorun çözme, iletişim kurma, çıkarsama yapma ve karar verme gibi yüksek bilişsel becerilerle ilişkilendirilen zekâ, günümüzde gelişen bilgi iletişim teknolojileri sayesinde sadece biyolojik varlıklarla sınırlı olmayıp teknolojik sistemlerle de ilişkilendirilmektedir. Bu bağlamda yapay zekâ bu faaliyetleri yerine getirebilecek, karmaşık görevleri otomatikleştirecek sistemler geliştirmeyi hedefleyen disiplinler arası bir alandır. Yapay zekânın alt dallarından olan makine öğrenmesi ve derin öğrenme özellikle büyük veri setleri üzerinde öğrenme ve buna bağlı olarak karar verme yetenekleriyle dikkat çekmektedir. Yapay zekâ teknolojisi eğitim alanında da köklü değişikliklere yol açmıştır.

Zekâ

Zekâ, kişinin mantık, soyut düşünme, anlama, kişisel farkındalık, iletişim, öğrenme, duygusal bilgi, hafıza, planlama, yaratıcılık ve problem çözme kapasitesi gibi birçok farklı şekilde tanımlanmıştır. Farklı araştırmacılar yapmış oldukları zekâ tanımlarında zekânın farklı yönlerini vurguladıkları için günümüzde belirlenmiş kesin bir tanımı yoktur. Zekâ ile ilgili ilk araştırma ve tanımlamaların Yunan mitolojilerine kadar gittiği görülmektedir. Önceleri felsefenin bir parçası olarak değerlendirilen bu konu 19. yüzyılda psikolojinin bir bilim olarak doğmasının ardından en çok araştırılan konular arasına girmiştir (İnci, 2021). 1921'deki bir sempozyumda Amerikalı psikologlar Lewis Terman ve Edward L. Thorndike zekânın tanımı konusunda farklı görüşlere belirtmişlerdir. Terman soyut düşünme yeteneğini vurgularken, Thorndike öğrenmeyi ve sorulara iyi yanıtlar verme yeteneğini vurgulamıştır. Ancak son zamanlarda psikologlar genel olarak çevreye uyum sağlamanın hem zekânın ne olduğunu hem de ne yaptığını anlamamanın anahtarı olduğu konusunda hemfikir olmuşlardır (Sternberg, 2023). 1976'da Robinson ve Robinson zekâyı ilgili birçok kuramı analiz etmişler ve bu kuramlarda yer alan bilgilere dayanarak

¹ Doç. Dr., İnönü Üniversitesi, OSB Meslek Yüksekokulu, Bilgisayar Teknolojileri Bölümü, ORCID:0000-0001-9717-1313

zekânın en fazla kullanılan üç özelliğini saptamışlardır (Patton, Panna ve Beirne-Smith, 1986, Akt: Özekes, 2013).

1. Öğrenme kapasitesi: Kişinin verilen eğitimden yararlanabilme kapasitesi.
2. Öğrenilmiş bilginin toplamı: Kişinin kendi yetenekleri içinde öğrendiği tüm kavram ve bilgiler.
3. Çevrenin istemlerine uyabilme: Kişinin kendisini çevresine ve çevresinde görülen değişikliklere başarılı bir şekilde uyum gösterebilmesi becerisi.

Hourcade (2002) Zekâyı kişinin genel zihinsel yeteneği, problem çözme ve öğrenme kapasitesi olarak tanımlarken, Sternberg (2023) ise deneyimlerden öğrenme, yeni durumlara uyum sağlama, soyut kavramları anlama, ele alma ve bilgiyi kişinin çevresini değiştirmek için kullanma becerilerinden oluşan zihinsel kalite olarak tanımlamıştır. Cambridge Dictionary’de zekâ, öğrenme, anlama ve muhakeme etme veya mantığa dayalı görüşlere sahip olma yeteneği olarak tanımlanmıştır. Bireyler, karmaşık fikirleri anlama, çevreye etkili bir şekilde uyum sağlama, deneyimlerden öğrenme, çeşitli akıl yürütme biçimleriyle meşgul olma, düşünerek engelleri aşabilme yetenekleri bakımından birbirlerinden farklılık gösterirler. "Zekâ", işte bu karmaşık fenomenler dizisini açıklığa kavuşturma ve organize etme girişimleridir (Neisser, Boodoo, Bouchard, Boykin, Brody, Ceci, Halpern, Loehlin, Perloff, Sternberg ve Urbina, 1996).

Albus(1991) e göre zekâ en azından çevreyi hissetme, karar verme ve eylemleri kontrol etme yeteneğini gerektirir. Daha yüksek zekâ seviyeleri ise, nesneleri ve olayları tanıma, bilgiyi bir dünya modelinde temsil etme ve gelecek hakkında akıl yürütme ve planlama yeteneğini içerir. Gelişmiş biçimlerde zekâ, karmaşık ve genellikle düşmanca bir ortamda hayatta kalmak, gelişmek ve üremek için çok çeşitli koşullar altında algılama, akıllıca seçim yapma ve başarılı bir şekilde hareket etme kapasitesi sağlar.

Legg ve Hutter (2007) zekânın bazı farklı tanımlarını şu şekilde derlemiştir.

- Bilgi edinme ve uygulama kapasitesi,
- Öğrenme, anlama ve yargılama veya görüş sahibi olma yeteneği,
- Akıl yürütme, planlama, problem çözme, soyut düşünme, karmaşık fikirleri kavrama, hızlı öğrenme ve deneyimlerden öğrenme yeteneğini içeren çok genel bir zihinsel yetenektir.
- Gerçekleri ve becerileri öğrenme ve bunları uygulama yeteneği,
- Hesaplama, akıl yürütme, ilişkileri ve analogileri algılama, hızlı öğrenme, bilgiyi depolama ve geri alma, dili akıcı bir şekilde kullanma, sınıflandırma, genelleme ve yeni durumlara uyum sağlama ile ilgili genel zihinsel yetenek.

- Bir şeyleri öğrenme, anlama ve düşünme yeteneği.
- Bilgi ve becerileri edinme ve uygulama becerisi
- Akıl yürütme, planlama, problem çözme, soyut düşünme, fikirleri ve dili anlama ve öğrenme kapasiteleri gibi birbiriyle ilişkili birçok zihinsel yeteneği kapsayan bir zihin özelliğidir.

- Zihin kapasitesi, özellikle de ilkeleri, gerçekleri, gerçekleri veya anlamları anlama, bilgi edinme ve bunları uygulamaya uygulama; öğrenme ve kavrama yeteneği.

- Öğrenme ve anlama ya da problemlerle baş etme yeteneği.
- Öğrenme, akıl yürütme ve anlama kapasitesi.

Yukarıdaki tanımlar birbirleri ile güçlü bir şekilde ilişkilidir ve birçok ortak özelliği paylaşmaktadır. Legg ve Hutter (2007) yukarıdaki tanımlardan hareketle zekâyı; bireyin çevresi veya çevreleri ile etkileşimde sahip olduğu bir özellik, bazı amaçlarla veya hedeflerle ilgili olarak başarıya veya kar etme yeteneği, bireyin farklı hedef ve çevrelere nasıl adapte olacağı şeklinde tanımlamışlardır. Bu anahtar özellikler bir araya geldiğinde zekâ, geniş aralıktaki çevrelerde hedefleri elde edebime yeteneğini ölçer.

Bilgi ve iletişim teknolojilerindeki hızlı gelişim süreci, problem çözme, deneyimlerden öğrenme, yeni durumlara uyum sağlama, soyut kavramları anlama, ele alma, karar verme ve eylemleri kontrol etme ve bilgiyi kişinin çevresini değiştirmek için kullanma becerilerinin sadece insanla sınırlı olmadığını ortaya çıkarmıştır. Bu tür faaliyetleri yerine getirebilen sistemlerin oluşturulmasına yönelik çalışmalar “yapay zekâ” olarak isimlendirilen bir alanın doğuşuna zemin hazırlamıştır.

Yapay Zekâ

Yapay zekâ, yapay ve zekâ kelimelerinin birleşimidir. Yapay “gerçek olmayan” veya “doğal olmayan” ve zekâda “düşünme, yeni düşünceleri tetikleme, algılama ve öğrenme” gibi yüksek bilişsel işlevleri ifade eder. Bu bağlamda yapay zekâ, insana benzer reaksiyon gösteren ve çalışan zeki makine türlerinin yapımına odaklanan bilgisayar bilim dalı olarak tanımlanabilir. Yapay zekâ konuşmayı tanıyan, öğrenen planlayan ve problem çözmeyi, karar vermeyi içeren birçok aktivitenin bileşimidir. Bir sistem herhangi bir ortamda kendini duruma göre adapte edebiliyorsa o zeki diye adlandırılır. Bir başka deyişle bir derece insan zekâsı ile düşünüp problemleri aynı insanların çözdüğü gibi çözen ve bu şekilde davranabilecek makineleri programlama yapay zekâ olarak bilinir (Verma, 2018). Yapay zekâ; konuşmayı tanıma, öğrenme, planlama ve problem çözme gibi çok çeşitli aktiviteleri kapsayan, zeki sistemlerin üretimini amaçlayan çok disiplinli bir çalışma alanıdır.

Genel bir ifadeyle yapay zekâ, İnsan zekâsına özgü olan, algılama, öğrenme, düşünme, fikir yürütme, sorun çözme, iletişim kurma, çıkarsama yapma ve karar verme gibi yüksek bilişsel fonksiyonları veya otonom davranışları sergilemesi beklenen yapay bir işletim sistemidir (Sağlamtunç, 2020). Bu sistemler, dünyada daha önce insanların düşünmesi, yargılaması ve akıl yürütmesi için ayrılmış olan bilişsel veya algısal işlevleri yerine getiren algoritmik modellerden oluşmaktadır (Leslie, Burr, Aitken, Cows, Katell ve Briggs, 2021). Bilgisayarların ve dijital cihazların öğrenmesini, okumasını, yazmasını, konuşmasını, görmesini, yaratmasını, analiz etmesini, önerilerde bulunmasını ve insanların yaptığı diğer şeyleri yapmasını sağlayan teknolojidir (IBM, 2024).

Yapay zekâ, kendisine insan tanımlı hedefler verildiğinde gerçek ve sanal ortamları etkileyebilecek tahminler, öneriler yapacak veya kararlar alabilecek makine tabanlı yapılardır. Direkt ya da dolaylı olarak bizimle ve çevremizle etkileşim halindedir, genellikle otonom çalışır, davranışını ortam hakkında öğrenerek adapte eder. Yapay zeki sistemler örneklerden öğrenerek (danışmanlı öğrenme) ya da deneme yanılma (zorla öğrenme) ile öğrenirler. Şuan kullanımda olan birçok yapay zekâ uygulaması –öneri sistemlerinden tutun akıllı robotlara kadar- kalıp tanıma (ortamın durumu) makine öğrenmesi tekniklerine dayanmaktadır. Verideki bu kalıpları keşfederek bilgisayarla metin, ses, görüntü veya videoyu işleyebilir ve buna göre plan yapıp uygulayabilir (UNICEF, 2021)

Yapay zekâ sistemleri açık veya gizli hedefler için aldığı verilerden, etkileşimde bulundukları ortamları etkileyen çıkarım, tahmin, içerik, öneri veya karar üretme kapasitesine sahiptirler. Bu yönüyle insan tanımlı hedeflere ulaşmak üzere otonom biçimde çalışan ve ortamlara uyum sağlayan sistemler olarak işlev görürler (OECD, 2024; European Union, 2021). Bu yüzden yapay zekâ, insanın bilişsel yeteneklerini bir makine tarafından yeniden üretmek olan bir dizi bilim, teori ve tekniği içermektedir (Council of Europe, 2021).

McCarthy (2007), yapay zekâyı, “zeki makineler özellikle zeki bilgisayar programları yapmanın bilim ve mühendisliği” olarak tanımlamıştır. Bu tanım zeki sistemlerin temelinde teorik ve uygulamaları bilimsel çalışmaları içerdiğini göstermektedir. Algılama, doğal dil işleme, problem çözme, planlama, öğrenme ve adaptasyon gibi insanlarda zekâ ile ilişkilendirilen karakteristikleri sergileyen sistemleri geliştirmenin teoreği ve pratiği ile ilgili bilim ve mühendislik alanıdır. Yapay zekânın ana bilimsel amacı, insanlarda, hayvanlarda ve yapay unsurlarda zeki davranışlara izin veren prensipleri anlamaktır. Bu bilimsel amaç, direkt olarak zeki unsurları geliştirme, bilgiyi formelleştirme, insan davranışının tüm alanlarındaki düşüncüyü mekanikleştirme, bilgisayarlarla çalışmayı insanlarla çalışma kadar kolay kılma, insan ve otomatik düşüncenin tamamlayıcılığını kullanan insan-makine sistemlerini geliştirme gibi mühendislik hedeflerini de

destekler. Yapay zekâ sadece bilgisayar biliminde değil matematik, dilbilim, psikoloji, sınır bilimi, makine mühendisliği, istatistik, ekonomi, sibernetik, felsefe ve birçok bilim dalında köklere sahiptir (Tecuci, 2012; Verma, 2018).

Yapay zekâ, insan zekâsı gerektiren görevleri yerine getirerek birçok endüstride devrim yaratmaktadır. Bu tür görevlere örnek olarak bankacılıkta dolandırıcılık tespiti, müşteri hizmetlerinde kullanılan konuşma botları ve sağlık hizmetlerinde hassas tanılama verilebilir. Yapay zekâ, insanın karar verme ve akıl yürütme süreçlerini simüle etmek için deneyimlerden öğrenerek ve ortamdaki değişikliklere uyum sağlayarak zekâyı makinelere programlamayı amaçlar (Muthukrishnan, Maleki, Ovens, Reinhold, Forghani ve Forghani, 2020).

Yapay zekâ, insan benzeri bilişsel işlevleri gerçekleştirebilen sistemlerin geliştirilmesini hedefleyen geniş bir disiplin olarak, günümüzde birçok alt dalı bünyesinde barındırmaktadır.

Makine öğrenmesi ve derin öğrenme gibi ilgili alanlardaki ilerlemelerle birlikte yapay zekâ, verinin potansiyelini tam anlamıyla ortaya çıkarmanın anahtarı olarak görülmektedir. Yapay zekâ, veri keşfini önemli ölçüde hızlandırmakta, daha sağlıklı karar alma süreçlerine katkı sağlamakta ve kuruluşların, farkında bile olmadıkları sorulara yanıt bulmalarına imkân tanımaktadır (IBM, 2021).

2. Makine Öğrenimi

Makine Öğrenimi (ML), makinelerin verilen eğitim verilerinden öğrenmesini ve buna dayanarak kararlar almasını sağlayan algoritmaların ve modellerin geliştirilmesini içeren bir yapay zekâ alt kümesidir (Varghese, 2023). Minimum insan müdahalesiyle tahminlerde bulunmak için kalıpları belirlerken makineler verilerden ve geçmiş deneyimlerden otomatik olarak öğrenme yeteneği sağlamaktadır. Makine öğrenimi yöntemleri, bilgisayarların açık programlamaya gerek kalmadan özerk bir şekilde çalışmasını sağlar. ML uygulamaları yeni verilerle beslenir ve bağımsız olarak öğrenebilir, büyüyebilir, gelişebilir ve uyum sağlayabilir. Makine öğrenimi, kalıpları tanımlamak ve yinelenen bir süreçte öğrenmek için algoritmalarla yararlanarak büyük hacimli verilerden anlamlı bilgiler elde eder. ML algoritmaları, model olarak hizmet edebilecek önceden belirlenmiş herhangi bir denkleme güvenmek yerine doğrudan verilerden öğrenmek için hesaplama yöntemlerini kullanır. ML algoritmalarının performansı, 'öğrenme' süreçleri sırasında mevcut örneklerin sayısındaki artışla uyumlu bir şekilde iyileşir (Kanade, 2022).

Makine öğrenimi, insan müdahalesi olmadan sonuçları tahmin edebilen ve bilgileri sınıflandırabilen kendi kendine öğrenen modeller oluşturmak için veri kümeleri üzerinde eğitilmiş algoritmaları kullanan, yapay zekânın bir alt alanı

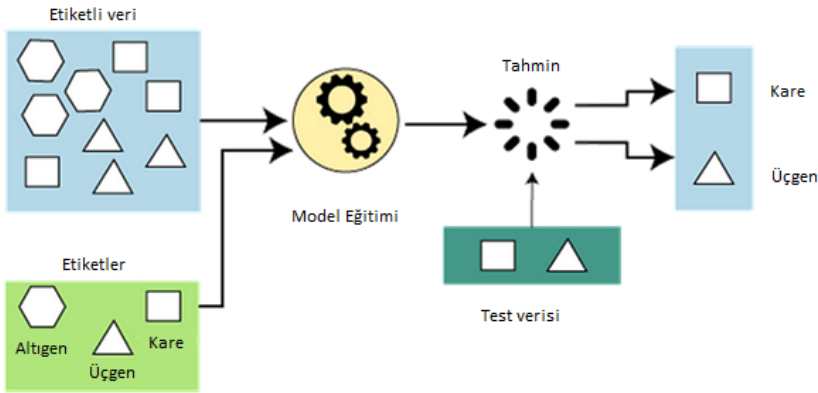
olarak günümüzde tüketicilere geçmişteki satın alımlarına göre ürün önermek, borsadaki dalgalanmaları tahmin etmek ve metinleri bir dilden diğerine çevirmek gibi çok çeşitli ticari amaçlar için kullanılmaktadır (Coursera, 2024).

2.1. Makine Öğrenimi Türleri

2.1.1. Denetimli Makine Öğrenimi

Denetimli makine öğrenimi genellikle tahmin ve sınıflandırma amacıyla kullanılan makine öğrenimi modellerini oluşturmak için kullanılır. (Coursera, 2024). Denetimli öğrenme, etiketli veri kümelerinin kullanımıyla tanımlanan bir makine öğrenimi yaklaşımıdır. Bu veri kümeleri, algoritmaları verileri sınıflandırma veya sonuçları doğru bir şekilde tahmin etme konusunda eğitmek veya "denetlemek" için tasarlanmıştır. Model, etiketli girdi ve çıktıları kullanarak doğruluğunu ölçebilir ve zaman içinde öğrenebilir (Delua, 2021).

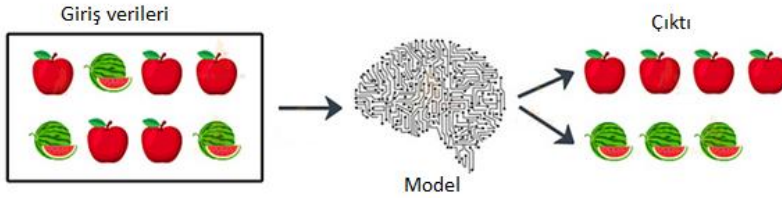
Bu tür makine öğrenimi, makinelerin etiketli veri kümeleri üzerinde eğitildiği ve sağlanan eğitime dayalı olarak çıktıları tahmin etmesinin etkinleştirildiği denetimi içerir. Etiketli veri kümesi, bazı giriş ve çıkış parametrelerinin önceden eşlendiğini belirtir. Bu nedenle makine girdi ve karşılık gelen çıktı ile eğitilir. Sonraki aşamalarda test veri setini kullanarak sonuç tahmin edilir. Örneğin, papağan ve karga görüntülerinden oluşan bir giriş veri kümesini düşünün. Başlangıçta makine, papağan ve karganın rengi, gözleri, şekli ve boyutu dâhil olmak üzere resimleri anlayacak şekilde eğitilir. Eğitim sonrasında bir papağanın giriş resmi sağlanıyor ve makinenin nesneyi tanımlaması ve çıktıyı tahmin etmesi bekleniyor. Eğitilen makine, nihai bir tahminde bulunmak için giriş resmindeki nesnenin renk, gözler, şekil vb. gibi çeşitli özelliklerini kontrol eder. Bu, denetimli makine öğreniminde nesne tanımlama sürecidir (Kanade, 2022).



Denetimli Öğrenme Modeli (Candan, 2022).

2.1.2. Denetimsiz Makine Öğrenimi

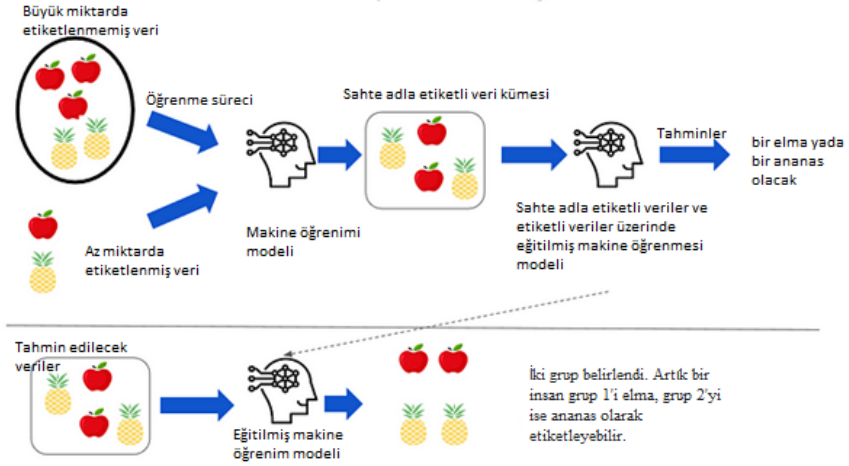
Denetimsiz makine öğrenimi, araştırmacılar ve veri bilimcileri tarafından büyük, etiketlenmemiş veri kümelerindeki kalıpları hızlı ve verimli bir şekilde tanımlamak için sıklıkla kullanılır (coursera, 2024). Denetimsiz öğrenme, etiketlenmemiş veri kümelerini analiz etmek ve kümelemek için makine öğrenimi algoritmalarını kullanır. Bu algoritmalar, insan müdahalesine gerek kalmadan verilerdeki gizli kalıpları keşfeder (bu nedenle "denetlenmezler"). (Delua, 2021). Burada makine, etiketlenmemiş bir veri seti kullanılarak eğitilir ve herhangi bir denetim olmadan çıktıyı tahmin etmesi sağlanır. Denetimsiz bir öğrenme algoritması, sıralanmamış veri kümesini girdinin benzerliklerine, farklılıklarına ve modellerine göre gruplandırmayı amaçlar. Örneğin, meyve dolu bir kabın görüntülerinin giriş veri kümesini düşünün. Burada görüntüler makine öğrenimi modeli tarafından bilinmemektedir. Veri setini ML modeline girdiğimizde modelin görevi nesnelerin renk, şekil gibi desenlerini veya giriş görsellerinde görülen farklılıkları tespit edip bunları kategorize etmektir. Kategorileştirmenin ardından makine, bir test veri kümesiyle test edilirken çıktıyı tahmin eder. (Kanade, 2022).



Denetimsiz Öğrenme Modeli (Candan, 2022).

2.1.3. Yarı Denetimli Öğrenme

Yarı denetimli makine öğrenimi, büyük miktarda etiketli verinin mevcut olmaması durumunda, sınıflandırma ve tahmin amacıyla algoritmaları eğitmek için sıklıkla kullanılır (Coursera, 2024). Yarı denetimli öğrenme, hem denetimli hem de denetimsiz makine öğreniminin özelliklerini içerir. Algoritmalarını eğitmek için etiketli ve etiketsiz veri kümelerinin birleşimini kullanır. Bir üniversite öğrencisi örneğini düşünün. Üniversitede bir öğretmenin gözetiminde bir kavramı öğrenen öğrenciye denetimli öğrenme denir. Denetimsiz öğrenmede, öğrenci aynı kavramı evde bir öğretmenin rehberliği olmadan kendi kendine öğrenir. Bu arada, öğrencinin üniversitede bir öğretmenin rehberliğinde öğrendikten sonra kavramı gözden geçirmesi yarı denetimli bir öğrenme şeklidir. (Kanade, 2022).

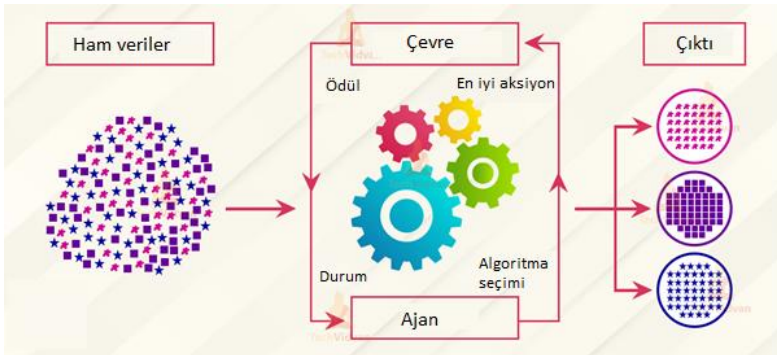


Yarı Denetimli Öğrenme Model (Atten, 2023).

2.1.4. Takviyeli Öğrenme

Takviyeli öğrenme geri bildirimle dayalı bir süreçtir. Burada yapay zekâ bileşeni, otomatik olarak çevresinin değerlendirmesini yapar, harekete geçer, deneyimlerden öğrenir ve performansı artırır. Bileşen her iyi eylem için ödüllendirilir ve her yanlış hareket için cezalandırılır. Böylece pekiştirmeli öğrenme bileşeni, iyi eylemler gerçekleştirerek ödülleri en üst düzeye çıkarmayı amaçlamaktadır. Denetimli öğrenmenin aksine, takviyeli öğrenmede etiketlenmiş veriler yoktur ve araçlar yalnızca deneyimler yoluyla öğrenir. Video oyunlarını düşünün. Burada oyun ortamı belirler ve takviye elemanının her hareketi onun durumunu tanımlar. Temsilci, ceza ve ödüller yoluyla geri bildirim alma hakkına sahiptir, bu da genel oyun puanını etkiler. Temsilcinin nihai hedefi yüksek bir puan elde etmektir. (Kanade, 2022).

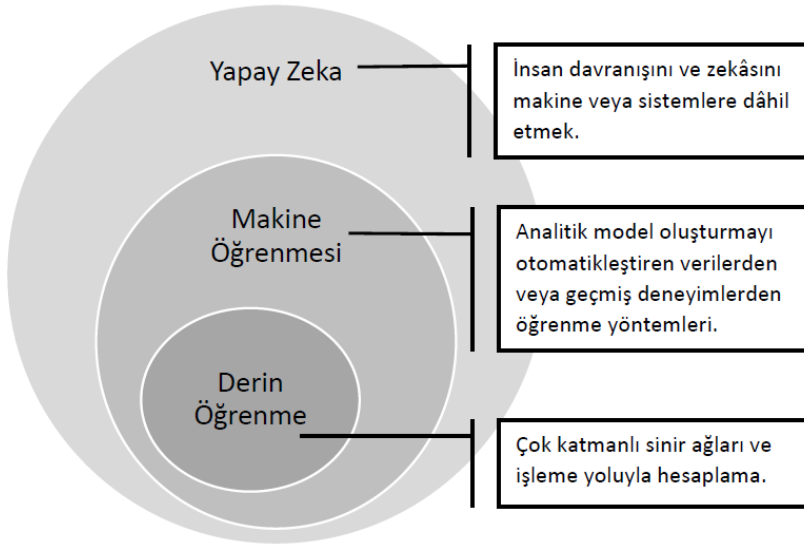
Takviyeli öğrenme genellikle, bir oyun oynamak veya bir metnin tamamını özetlemek gibi amaçlarına ulaşmak için etkili bir şekilde karar veya eylem dizileri yapması gereken algoritmalar oluşturmak için kullanılır (Coursera, 2024).



Takviyeli Öğrenme Modeli (TechVidvan, 2024).

2.2. Derin Öğrenme

Derin öğrenme, bilgisayarları örneklerden öğrenme gibi doğal insan özelliklerini taklit edecek şekilde eğiten, makine öğreniminin bir alt alanıdır. Görüntüler, ses, videolar ve metin gibi yapılandırılmamış verilerle çalışmak üzere optimize edilmiş yapay sinir ağlarına dayanan bir algoritma sınıfını ifade eder. Geleneksel ML algoritmalarına göre daha iyi performans parametreleri sunar (Patterson ve Gibson, 2017; Kotu ve Dershanede, 2019; Kanade, 2022). Makine öğreniminin (ML) ve yapay zekânın bir dalı olan derin öğrenme (DL), günümüzde temel öğrenme olarak kabul edilmektedir. DL Yapay sinir ağından (YSA) kaynaklanan teknoloji ile sağlık hizmetleri, görsel tanıma, metin analitiği, siber güvenlik ve çok daha fazlası gibi çeşitli uygulama alanlarında yaygın olarak kullanılmaktadır (Sarker, 2021).



Şekil 1. Derin öğrenme (DL), makine öğrenimi (ML) ve yapay zekâ (AI) (Patterson ve Gibson, 2017; Sarker, 2021).

Derin öğrenme, otomasyonu geliştiren, analitik ve fiziksel görevleri insan müdahalesi olmadan gerçekleştiren birçok uygulama ve hizmeti yönlendirir. Dijital asistanlar, ses özellikli TV uzaktan kumandaları, kredi kartı sahtekârlığı tespiti gibi günlük ürün ve hizmetlerin yanı sıra sürücüsüz arabalar ve üretken yapay zekâ gibi halen gelişmekte olan teknolojilerin arkasında da bu yatıyor (IBM, 2024).

3. Eğitimde Yapay Zekâ

Yapay zekâ uygulamalarını farklı şekillerde bilerek yâda bilmeyerek günlük hayatımızda içinde kullanılmaktayız. Yapay zekâ eğitim, bankacılık, savunma, tarım, akıllı şehirler, e-ticaret gibi faklı alanlarda sıklıkla kullanılmaktadır.

Yapay zekânın eğitim süreçlerine entegrasyonu ile ortaya çıkan potansiyel uygulama alanları uyarlanabilir öğrenme, öğretim değerlendirmesi, sanal sınıf, akıllı kampüs ve akıllı ders veren robotlar olarak sınıflandırılabilir. Bu kategoriler, eğitimdeki dönüşümü ve yapay zekânın kişiselleştirilmiş öğrenme deneyimleri sunma konusundaki kritik rolünü vurgulamaktadır (Temur, 2025) Yapay zekâ, eğitimin temel sorunlarının çoğuna (örneğin nitelikli öğretmen eksikliği, yetersiz öğrenci ve zengin ve fakir öğrenciler arasında büyüyen başarı farkı) bir çözüm olarak görülmektedir. Bununla birlikte, bu durum birden fazla konunun dikkate alınması ihtiyacını doğurmaktadır; yapay zekânın kullanım amaçları, eğitimde nerede kullanıldığı, kim tarafından (bireyler, kurumlar veya endüstri tarafından) nasıl işlevselleştirildiği, hangi düzeylerde (tek öğrenciden tüm sınıflara, işbirlikçi ağlar ve ulusal ve uluslararası düzeyler) kullanıldığı, nasıl çalıştığı vb. (Holmes, Persson, Chounta, Wasson ve Dimitrova, 2022).

Eğitimde yapay zekâ odaklı uygulamalar, adım adım kişiselleştirilmiş uygulamalara kadar her şeyi içerir. Bunlar; yapay zekâ destekli buluş yoluyla öğretim ve diyalog sistemleri, öğrenme, öğrenci yazılarının analizi, oyun tabanlı akıllı etmenler, yapay zekâ destekli ortamlar ve öğrenci destekli sohbet robotları vb. leridir. Aynı zamanda bilgisayarlarla birebir etkileşim kuran öğrencileri de içerir (Holmes, Bialik ve Fadel, 2019). Öğrencilerin öğrenme yolculuğunu geliştirmek, bireysel ihtiyaçlara ve öğrenme tarzlarına hitap eden özel deneyimler sağlamak içinde kullanılmaktadır (The World Organization for Humanitarian Movement [WOHM], 2023) Bunlar;

Kişiselleştirilmiş Öğrenme Yolları

Yapay zekâ algoritmaları her öğrencinin güçlü ve zayıf yönlerine göre bireysel öğrenme ihtiyaçlarını dikkate alarak öğrenciler için daha anlamlı bir öğrenme deneyimini sağlar ve dersleri her öğrenciye uygun şekilde uyarlamasına olanak tanır. Bu kişiselleştirilmiş yaklaşım, daha ilgi çekici ve etkili bir öğrenme ortamını teşvik eder (WOHM, 2023; Lynch, 2017; Lynch, 2019) .

İnteraktif ve Sürükleyici Deneyimler

Yapay zekâ, etkileşimli ve sürükleyici öğrenme deneyimlerinin geliştirilmesini kolaylaştırır. Yapay zekâ tarafından desteklenen eğitim yazılımları ve uygulamaları sayesinde genç öğrenciler içerikle daha dinamik ve ilgi çekici bir şekilde etkileşime geçebilir. Etkileşimli simülasyonlar ve sanal

gerçeklik araçları, uygulamalı deneyimler sunarak öğrenmeyi hem eğlenceli hem de etkili hale getirir (WOHM, 2023).

Yaşam Boyu Öğrenme ve Beceri Geliştirme

Yapay zekânın uyum sağlama ve gelişme yeteneği, yaşam boyu öğrenme kavramıyla kusursuz bir şekilde uyum sağlamaktadır. Yapay zekâ odaklı eğitime erken maruz kalma, öğrencilere sürekli değişen iş piyasası için gerekli becerileri kazandırır. Bu, 21. yüzyılda gerekli olan eleştirel düşünme, problem çözme ve dijital okuryazarlık becerilerini içerir. (WOHM, 2023)

Kaliteli Eğitime Küresel Erişilebilirlik

Yapay zekâ, eğitimsel erişilebilirlikteki boşluğu doldurma potansiyeline sahiptir. Yapay zeka tarafından desteklenen çevrimiçi platformlar aracılığıyla dünya çapındaki öğrenciler, coğrafi engelleri aşarak kaliteli eğitime erişebilir. Eğitimin bu şekilde demokratikleştirilmesi, her çocuğun tüm potansiyelini ortaya çıkarma fırsatına sahip olmasını sağlar. (WOHM, 2023)

Eğitimciler açısından bakıldığında yapay zekâ;

Eğitimcileri Yapay Zekâ Araçları ile Desteklemek

Eğitimciler, idari görevleri kolaylaştırmak için yapay zekâ araçlarından yararlanmaktadırlar, böylece kişiselleştirilmiş eğitim ve mentorluğa daha fazla odaklanabilirler. Yapay zekâ, not vermeyi otomatik hale getirebilir, öğrenci ilerlemesini izleyebilir ve değerli bilgiler sunarak öğretmenlerin yaratıcılığı ve eleştirel düşüncüyü geliştirmeye daha fazla zaman ayırmasına olanak tanır. (WOHM, 2023)

Gerçek Zamanlı Geri Bildirim İçin Uyarlanabilir Değerlendirmeler

Yapay zekâ odaklı değerlendirmeler, öğrenci performansına ilişkin gerçek zamanlı geri bildirim sunar. Bu uyarlanabilir değerlendirmeler, her öğrencinin öğrenme hızına uyum sağlayarak iyileştirilmesi gereken alanları belirler ve hedefe yönelik müdahaleler sağlar. Bu, eğitimcilerin zorluklara anında çözüm bulmasını sağlayarak daha etkili bir öğrenme yolculuğunu teşvik eder (WOHM, 2023).

Nasserghodsi'e göre okullarda yapay zekâ kullanılarak ilerleme sağlanabilecek bazı olasılıklar;

- Öğrencilere yanıt veren uyarlanabilir öğrenme programları,
- Öğretmenlere en iyi öğrenme müdahaleleri konusunda tavsiyelerde bulunan ulusal ve küresel veriler,
- Düzenli olarak güncellenen ve alakalı içerik,

- Öğrenci ihtiyaçlarına ve performansına göre özel öğrenme planları
- Okula özgü tahmine dayalı modeller (Lynch, 2018)

Ben Dickson’e göre yapay zekânın eğitimde kullanım alanı olarak:

- “Makine Öğrenimi algoritmaları” eğitimcilerin öğretilerindeki boşlukları ve öğrencilerin zorlandıkları noktaları tespit edebilir.
- Öğrenciler için “Kişiselleştirilmiş, tamamlayıcı rehberlik”,
- Kendi kendini optimize eden motorlar ve “insan-bilgisayar”,
- Çevrimiçi platformların içerik denetimi,
- Bireysel öğrenme ihtiyaçlarına göre özelleştirilmiş ders kitapları ve içerik oluşturma. (Lynch, 2018)

Yapay zekâ, sınıftaki öğretimi azaltmaz ancak onu birçok yönden geliştirir. Yapay zekânın eğitim sistemlerimizdeki faydalarından bazıları şunlardır (Lynch, 2017; Lynch, 2019)

Özel ders: Yapay zekâ sayesinde makineler, öğretmen rolünü üstlenerek "Akıllı Özel Ders Sistemleri", özelleştirilmiş destek ve öğretim sunmak için öğrencinin öğrenme stilini ve önceden var olan bilgisini ölçebilir. Bireyselleştirilmiş bir ortam sunarak öğrencinin kendi yetenek ve hızında ilerleme imkânı sağlar (Yazıcı ve Erkoç, 2023).

Derecelendirme. Makineler bir sınava cevap anahtarıyla not vermekten çok daha fazlasını yapabilir; öğrencilerin nasıl performans gösterdiğine ilişkin verileri derleyebilir ve hatta makaleler gibi daha soyut değerlendirmelere not verebilirler.

Kurs kalitesine ilişkin geri bildirim. Yapay zekâ, öğrencinin değerlendirmelerdeki performansına dayalı olarak ders içeriğindeki talimat boşluklarını belirleyebilir. Örneğin, öğrencilerin önemli bir yüzdesi bir soruya yanlış cevap verirse yapay zekâ, öğrencilerin eksik olduğu belirli bilgi veya kavramlara odaklanabilir, böylece eğitimciler materyaller ve yöntemlerde hedeflenen iyileştirmeler sunabilir.

Öğrencilere anlamlı ve anında geri bildirim. İletişimin çoğunun çevrimiçi veya kısa mesaj yoluyla gerçekleştiği bir çağda öğrenciler, öğretmenlerinin ve akranlarının önünde risk alma konusunda giderek daha tereddütlü hale gelmektedir. Böyle halka açık bir forumda eleştirel geri bildirim almaktan çekinmektedirler. Yapay zekâ sayesinde öğrenciler öğrenme için gerekli hataları yapma konusunda kendilerini rahat hissedebilir ve gelişmek için ihtiyaç duydukları geri bildirim alabilirler. Anında ve bireyselleştirilmiş dönütlerle öğrenci performansı hakkında öğrenciye destekleyici dönütler verir (Yazıcı ve Erkoç, 2023).

Yardımcı teknoloji. Yapay zekâ, özel ihtiyaçları olan öğrencilerin daha eşitlikçi bir eğitime erişmesine yardımcı olmak için kullanılır. Örneğin, görme engelli bir öğrenciye metin okumak gibi rutin görevleri yerine getirerek dezavantajlı öğrencileri öğrenme ortamına dâhil eder (Yazıcı ve Erkoç, 2023)

Uyarlanabilir öğrenme. Yapay zekâ öğrencilerin mevcut beceri seviyelerini değerlendirerek ve onların yetkin olmalarına yardımcı olacak rehberli bir öğretim deneyimi yaratarak öğrencilere temel ve ileri becerileri öğretmek için kullanılır.

Veri ve öğrenme analitiği. Yapay zekâ öğretmenler ve eğitim yöneticileri tarafından verileri analiz etmek ve yorumlamak için kullanılır. Öğrenme analitiklerini tutarak öğrencilerin öğrenmelerini tespit edip, buna göre öğrenme yöntemlerini, eksik yönlerini öğrenciye sunar (Yazıcı ve Erkoç, 2023).

Mesleki Gelişim. Yapay zekâ eğitimcilere mesleki gelişim sağlamak ve onların kendi hızlarında öğrenmelerine olanak sağlamak için kullanılır.

Siber güvenlik. Yapay zekâ okul BT uzmanları tarafından okul ağlarını ve kullanıcılarını siber suçlulardan korumak için kullanılır.

Emniyet ve güvenlik. Yapay zekâ okul ortamını izleyerek okuldaki olası tehditlerin belirlenmesi ve silahlı saldırıları önlemek için kullanılır.

Personel planlaması ve yedek yönetimi. Yapay eğitim yöneticileri tarafından personel planlamasını yönetmek için kullanılır. Örneğin, bir öğretmen size ertesi gün hasta olacağını bildirirse, yapay zekâ uygun bir yedek kişiyle iletişime geçip onun uygunluğunu doğrulayacak ve sistemi güncelleyecektir

Veli-Öğretmen iletişimi. Yapay zekâ ebeveyn-öğretmen iletişimini kolaylaştırmak için kullanılır ve bu süreçte ebeveyn katılımının artırılmasına yardımcı olur.

Öğrenim yönetim sistemleri. Yapay zekâ çevrimiçi eğitimler tarafından çevrimiçi öğrenmeyi ve ters çevrilmiş veya harmanlanmış öğrenmeyi yönetmek için kullanılır.

Teşhis. Yapay zekâ okuma ve akademik zorlukları teşhis etmek için kullanılır. Yapay zekâ, öğrencileri öğrenme güçlüğü açısından bile tarayabilir.

Bailey (2023)'e göre yapay zekâ çeşitli öğretme ve öğrenme rollerinde hizmet vermektedir. Bunlar;

Öğretimsel asistanlar. Yapay zekânın insan benzeri konuşmalar yürütme yeteneği, öğrencilere zor kavramları açıklamaya yardımcı olabilecek uyarlanabilir özel ders veya öğretim asistanları için fırsatlar yaratıyor. Yapay zekâ tabanlı geri bildirim sistemleri, öğrencilerin yazıları hakkında yapıcı eleştiriler sunabilir ve bu da öğrencilerin yazma becerilerinde ince ayar

yapmalarına yardımcı olabilir. Bazı araştırmalar ayrıca belirli türden yönlendirmelerin çocukların öğrenmeyle ilgili daha verimli sorular oluşturmasına yardımcı olabileceğini öne sürüyor. Yapay zekâ modelleri ayrıca engelli öğrenciler için özelleştirilmiş öğrenmeyi destekleyebilir ve yabancı dil öğrenenler için çeviri sağlayabilir.

Öğretim asistanları. Yapay zekâ, öğretmenlerin meslektaşları veya öğrencileriyle daha fazla zaman ayırmasını engelleyen bazı idari görevlerin üstesinden gelebilir. Bunlar; ders planı taslağı hazırlamak, farklılaştırılmış materyaller oluşturmak, çalışma sayfaları tasarlamak, sınavlar geliştirmek ve karmaşık akademik materyalleri açıklamanın yollarını araştırmak gibi otomatikleştirilmiş görevlerdir. Yapay zekâ ayrıca eğitimcilere öğrenci ihtiyaçlarını karşılayacak öneriler sunabilir ve öğretmenlerin uygulamalarını planlamalarına ve geliştirmelerine yardımcı olabilir.

Ebeveyn yardımcıları. Ebeveynler, bireyselleştirilmiş eğitim planı hizmetleri talep eden mektuplar oluşturmak veya bir çocuğun üstün zekâlı ve yetenekli programlar için değerlendirilmesini istemek için yapay zekâyı kullanabilir. Yapay zekâ, çocukları için bir okul seçen ebeveynler için idari asistan olarak hizmet verebilir, eve sürüş mesafesindeki okul seçeneklerini haritalandırabilir, başvuru zaman çizelgeleri oluşturabilir, iletişim bilgilerini derleyebilir ve benzerlerini yapabilir. Üretken yapay zekâ, çocuğun ilgi alanlarına göre uyarlanmış gelişen olay örgüleriyle yatmadan önce hikâyeler bile oluşturabilir.

Yönetici asistanları. Okul yöneticileri, üretken yapay zekâyı kullanarak ebeveynlere yönelik materyaller, haber bültenleri ve diğer topluluk katılımı belgeleri dâhil olmak üzere çeşitli iletişim taslakları hazırlayabilir. Yapay zekâ sistemleri aynı zamanda ders veya öğrenci servis programlarını organize etme gibi zor görevlerde de yardımcı olabilir, ihtiyaçları belirlemek için karmaşık verileri analiz edebilir. ChatGPT, okul iklimi ve diğer anket verilerini ölçmek için yararlı olabilecek karmaşık analizleri gerçekteştirebilir

Bernard Marr, yapay zekâ araçlarının eğitime katılımı ve evrensel erişimi çeşitli şekillerde geliştirebileceğini belirtmektedir;

“Farklı diller konuşanlar veya görme veya işitme engelli olanlar da dâhil olmak üzere küresel sınıfların herkese açık hale getirilmesine” yardımcı olmak,

“Hastalık nedeniyle okula gidemeyen öğrencilerin” erişiminin sağlanması

"Farklı bir seviyede veya kendi okullarında mevcut olmayan belirli bir konuda öğrenmeye ihtiyaç duyan öğrencilere" daha iyi hizmet vermek (University of San Diego, 2024).

4. Öğretmenler İçin Üretken Yapay Zekâ Araçları

Günümüzde dijital dönüşümün eğitim alanında hızla ilerlemesi, yapay zekâ teknolojilerinin öğretmenlerin mesleki yeterlikleriyle bütünleştirilmesini gerekli ve önemli kılmaktadır. Yapay Zeka, öğretmenlerin öğrencilerle etkileşim kurma biçimini kökten değiştirmiştir. Öğretmenlerin yapay zekâ tabanlı dijital teknolojileri sınıf içi öğretim süreçlerine pedagojik temellere dayalı, bilinçli ve etkili biçimde entegre etmeleri, nitelikli bir öğrenme-öğretme ortamının oluşturulması açısından kritik bir öneme sahiptir. Eğitimde dijitalleşmenin artmasıyla birlikte, öğretmenlerin sıklıkla karşılaştığı teknolojik yeniliklerin başında üretken yapay zekâ sistemleri gelmektedir. Üretken Yapay Zeka (ÜYZ), komutlara yanıt olarak metin, resim veya diğer medyaları üretebilen bir yapay zeka sistemidir. Bu platformlar, programcıların kullandığı verilerden ve algoritmalarından öğrenir (veya "eğitilir"). Daha sonra, komutlara dayalı olarak benzer özelliklere sahip çıktılar üretirler; bu çıktılar genellikle çok hızlıdır ve komut dışında başka bir çaba gerektirmez.(Tech ve Learning, 2025). ÜYZ, sohbet arayüzlerinde ve doğal dilde yazılan komutlara yanıt vererek otomatik olarak içerik üreten bir Yapay Zekâ teknolojisidir. ÜYZ, sadece var olan web sayfalarını düzenlemek yerine aslında mevcut içerikten yararlanarak yeni içerik üretir. İçerik, insan düşüncesinin tüm karakteristik ifadelerini içeren şu formatlarda ortaya çıkabilir: Doğal dilde yazılmış metinler, görüntüler, fotoğraflar, dijital resimler, karikatürler, videolar, müzik ve yazılım kodu... ÜYZ, web sayfalarından, sosyal medya konuşmalarından ve diğer çevrim içi ortamlardan toplanan verileri kullanarak eğitilir. İçeriğini; aldığı verilerdeki kelimelerin, piksellerin veya diğer öğelerin istatistiksel olarak dağılımlarını analiz ederek ve benzer örüntüleri (örneğin, tipik olarak hangi kelimelerin hangi diğer kelimeleri takip ettiğini) belirleyip tekrarlayarak oluşturur (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization [UNESCO],2024).

Üretken yapay zekâ araçlarını kullanarak;

4.1. Kişiselleştirilmiş Dersler

Kişiselleştirilmiş ders planları, öğrencilerin ihtiyaç ve ilgi alanlarına özel bir eğitim almalarını sağlamak için güçlü bir yöntemdir.

Yapay zekâ, öğrencilerin öğrenme hedefleri, güçlü yönleri ve ilgi alanlarıyla uyumlu çalışma kağıtları, sınavlar ve okuma ödevleri gibi kişiselleştirilmiş öğrenme materyalleri oluşturabilir. Yapay zekâ analitiği, eğitimcilere öğrenci ilerlemesi ve ek desteğe ihtiyaç duyulan alanlar hakkında bilgi sağlayarak, eğitimcilerin küçük grup eğitimi sırasında hedefli müdahalelerde bulunmalarına olanak tanır(National Education Association [NEA], 2025).

Üretken yapay zekâ destekli özel ders sistemleri şunları yapabilir:

- Öğrencinin başarısına göre soruların zorluk seviyesini ayarlamak
- Karmaşık kavramları açıklamak için birden fazla yöntem sunmak
- Etkileşimli problem çözme oturumlarını simüle etmek
- Sınıf dışında talep üzerine destek sağlamak (Dilmegani ve Sezer, 2025)

Örnek olarak, Khan Academy's Khanmigo, Duolingo Max., MagicSchool.

4.2. Metin Üretim ve Düzenleme Araçları

Metin üreten yapay zeka araçları, genel amaçlı dönüştürücü olarak bilinen bir tür YSA (Yapay Sinir Ağları) ile büyük dil modeli olarak adlandırılan bir tür genel amaçlı dönüştürücü kullanır. Bu nedenle Metin Üreten Yapay Zekâ sistemleri genellikle büyük dil modelleri veya BDM'ler olarak adlandırılır. Metin üreten YZ tarafından kullanılan BDM türü, Üretken Önceden Eğitilmiş Transformatör (*generative pre-trained transformer*) veya GPT ('ChatGPT'deki "GPT" buradan gelir) olarak bilinir. (UNESCO, 2024). Bu araçla, ders içerikleri, etkinlik yönergeleri, sınav soruları hazırlamak, Öğrenci yazılarını değerlendirmek ve geri bildirim sağlamak, Öğretmen mesleki gelişimi için akademik yazılar oluşturmak amacıyla kullanılmaktadır.

Örnek olarak, ChatGPT, Alpaca, Bard, Chatsonic, Jasper, Llama, Gemini, DeepSeek.

4.3. Görüntü Oluşturma Araçları

Kullanıcının verdiği metinlere göre görsel veya grafik üretebilen yapay zekâ araçlarıdır. Yapay zekâ tabanlı görüntü oluşturma araçları, stil transferi, yüksek çözünürlüklü görseller üretme, animasyonlar oluşturma ve sahne tasarımı gibi geniş bir yelpazede kullanılabilir. Eğitimde, ders materyalleri görselleştirme, tarihi olayları canlandırma, fen ve mühendislik derslerinde 3D modelleme desteği gibi farklı alanlarda öğrencilere daha etkili bir öğrenme deneyimi sunar (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2025)

Örnek olarak, Stocking.ai, Midjourney, Freepik, PhotoRoom AI, Starry AI, DALL·E, Canva AI, Adobe Firefl.

4.4. Sunum ve Slayt Hazırlama Araçları

Sunum ve içerik düzenleme araçları, eğitimciler ve öğrenciler için görsel ve metinsel içeriklerin etkili bir şekilde hazırlanmasını ve sunulmasını sağlayan dijital çözümler sunar. Bu araçlar, bilgi paylaşımını daha anlaşılır, etkileyici ve profesyonel hâle getirmek için tasarlanmıştır. Geleneksel slayt tabanlı sunumlar yerine, yapay zekâ destekli araçlar dinamik, etkileşimli ve görsel açıdan zengin içerikler oluşturmayı mümkün kılar. Otomatik tasarım önerileri, içerik düzenleme asistanları ve yapay zekâ destekli metin optimizasyonu gibi özellikler, öğretmenlerin ve öğrencilerin daha verimli çalışmasını sağlar (MEB, 2025).

Derse giriş sunumları hazırlamak, öğrencilerle grup sunumları yapmak, etkileşimli anlatımlar oluşturmak için kullanılmaktadır.

Örnek olarak, Slidesgo, Gamma, Beautiful.ai, Decktopus, Presentations AI, PromeAI, Pitch, Prezo.ai, Canva.

4.5. Video ve Ses Üretim Araçları

Eğitimde, ders anlatım videoları, simulasyon içerikleri ve animasyonlar oluşturmak için kullanılırken; pazarlama ve sosyal medya alanında tanıtım videoları, reklam içerikleri ve kısa klipler üretmek için tercih edilir. Yapay zekâ, içeriklerin hikaye anlatımı, görsel tasarım ve ses uyumu açısından daha etkili olmasını sağlarken, zamandan tasarruf edilmesine de yardımcı olur (MEB, 2024). Konu anlatım videoları oluşturmak, öğrenciler için dijital hikâye anlatımı hazırlamak, çoklu öğrenme stillerine hitap etmek için kullanılmaktadır.

Video üretim araçları, InVideo, Opus Clip, Klap, Runway, Magic Studio, Supercreator.ai, Tavus.

Ses üretim araçları, Lovo.ai, Murf.ai, Descript, ClipTo AI, Auphonic, Whisper Memos, Play.ht, Soundful.

4.6. Kodlama Araçları

Yapay zekâ kodlama asistanı, geliştiricilere çeşitli kodlama görevlerinde yardımcı olmak için yapay zekâ kullanan bir yazılım aracıdır. Bu asistanlar, kod parçacıklarını analiz edebilir, iyileştirmeler önerebilir, hataları tespit edebilir, düzeltmeler önerebilir ve hatta doğal dil komutlarına dayanarak kod bölümlerinin tamamını oluşturabilir. Genellikle VS Code, JetBrains veya tarayıcı tabanlı platformlar gibi entegre geliştirme ortamlarında (IDE'ler) çalışırlar ve çok çeşitli programlama dillerini desteklerler (Michalowski, 2025).

Örnek olarak, GitHub Copilot, Tabnine, Cursor AI, Sourcegraph Cody, Replit, Codiga, Sourcery, Hugging Face, Amazon SageMaker, Amazon Q Developer, MutableAI, AskCodi, Microsoft IntelliCode, CodeGeeX, Windsurf, Saturnhead AI, OpenAI Codex.

4.7. Değerlendirme ve Geri Bildirim Araçları

Otomatik olarak çoktan seçmeli sorular, kısa testler, açık uçlu sorular, kısa yanıtli sorular oluşturma ve öğrencilerin verdikleri cevapları analiz etmek ve geri bildirimde bulunmak işlevlerini görürler.

Örnek olarak, ClassPoint AI, QuizGecko, Quizizz AI, EdPuzzle AI, Conker.ai, Quesgen, Sensteps, MagicSchool AI, Edcafe AI, ClassMaker.

4.8. Dil Öğrenme ve Çeviri Araçları

Bu araçlar, dersleri kullanıcı performansına göre uyarlamak için yapay zekâyı kullanır. Etkileşimli alıştırmalar, konuşma pratiği ve anında geri bildirim ile oyunlaştırılmış bir deneyim sunar. Yapay zekâ sistemi, bireysel gelişime uyum sağlar ve içeriği buna göre düzenler. Dil becerilerini geliştirmek için etkileşimli dersler, telaffuz geri bildirimi ve konuşma tanıma etkileşimli diyaloglar, dil alıştırmaları teknolojisi sunar. Çeviri araçları uygulamaları ile sesli ve ekran çevirileri anlık olarak yapılabilir. Çeviri araçları dil öğrenmek için güçlü araçlardır.

Örnek olarak, Duolingo, Babbel, Voxy, Lingodeer, Google Translate, DeepL.

5. Sonuç

Yapay zekâ sadece eğitim öğretim süreçlerine katkı sağlamamakta aynı zamanda bireyselleştirilmiş bir eğitim sağlayarak öğrenci başarısının izlenmesi ve buna uygun olarak önerilerin sunulması bakımından önemli katkılar sağlamaktadır. Yapay zekâ alanında kaydedilen ilerlemeler, eğitim verilerini kullanarak daha önceden ulaşılamayan derinlikte öngörülerini ortaya çıkarabilecektir. Yapay zekâ destekli sistemleri, öğrencilerin davranışlarını izleyerek erken müdahale sistemlerinin oluşturulmasına katkı sağlayacak ortamları hazırlamaktadır. Eğitimde kullanılacak materyalleri öğrenci kişisel özelliklerini dikkate alarak uyarlayabilmesi, öğrencilerin derse olan ilgilerini artıracaktır.

Yapay zekâ destekli teknolojiler, eğitim sistemlerinin öğrenci merkezli ve esnek bir yapıya kavuşturulmasında önemli bir rol oynamaktadır. Yapay zekâ teknolojilerin içerisinde bulunan bu potansiyelin etkin bir şekilde değerlendirilebilmesi için pedagojik yaklaşımlar, teknoloji alt yapısı, öğretmen eğitimi ve politika düzeyinde düzenlemelerin yapılması gerekmektedir.

Eğitimde yapay zekânın rolü gün geçtikçe artmaktadır. Bununla birlikte veri gizliliği, mahremiyet, etik, adalet konuları önem kazanmaya başlamıştır. Bu yüzden eğitim politikalarını belirleyen kurumlar ile eğitim konusunda teknoloji geliştiren kurumların bu süreci birlikte yürütmeleri hayati önem taşımaktadır. Yapay zekâ destekli teknolojilerin etkin bir şekilde kullanılabilmesi için öğretmenlerin dijital pedagojik yeterliliklerinin tespit edilmesi ve geliştirilmesine yönelik çalışmaların yapılması önemlidir.

Yapay zekâ teknolojilerinin tüm öğrenciler tarafından kullanılması önemlidir. Bu teknolojilerin potansiyelinin ortaya çıkarılması ancak tüm öğrencilere eşit bir şekilde ulaşım imkânı verildiğinde ortaya çıkacaktır. Bu nedenle altyapı yatırımları yapılmalı, dezantajlı gurupları kapsayıcı önlemlerin alınması gerekmektedir.

Kaynaklar

- Albus, J.S. (1991) Outline for a Theory of Intelligence. IEEE Transactions On Systems, Man, and Cybernetics, 21(3), 473-509.
- Atten, C. (2023). The Ultimate Beginner Guide of Semi-Supervised Learning. <https://medium.datadriveninvestor.com/the-ultimate-beginner-guide-of-semi-supervised-learning-3bd11cb19835>
- Bailey, J. (2023). *AI in Education: The leap into a new era of machine intelligence carries risks and challenges, but also plenty of promise*. Education Next, 23(4), 28-35.
- Cambridge Dictionary(2024), Intelligence. <https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/intelligence>
- Candan, H. (2022). Adım Adım Makine Öğrenmesi. Denetimli Öğrenme ve Denetimsiz Öğrenme Arasındaki Fark. <https://medium.com/machine-learning-t%C3%BCrkiye/ad%C4%B1m-ad%C4%B1m-makine-%C3%B6%C4%9Frenmesi-b%C3%B6l%C3%BCm-4-denetimli-%C3%B6%C4%9Frenme-ve-denetimsiz-%C3%B6%C4%9Frenme-aras%C4%B1ndaki-fark-4aa174983380>
- Council of Europe (2021). Glossary - Artificial Intelligence. <https://www.coe.int/en/web/artificial-intelligence/glossary>
- Coursera (2024). What Is Machine Learning? Definition, Types, and Examples. <https://www.coursera.org/articles/what-is-machine-learning>
- Delua, J. (March, 12, 2021). Supervised vs. Unsupervised Learning: What's the Difference? <https://www.ibm.com/blog/supervised-vs-unsupervised-learning/>
- Dilmegani, C. ve Sezer, S.(2025). Top 10 Use Cases of Generative AI in Education in 2025. <https://research.aimultiple.com/generative-ai-in-education/>
- European Union (2021). Laying Down Harmonised Rules On Artificial Intelligence (Artificial Intelligence Act) And Amending Certain Union Legislative Acts. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX:52021PC0206>
- Holmes, W., Bialik, M. ve Fadel, C.(2019). Artificial Intelligence in Education Promises and Implications for Teaching and Learning. Boston:The Center for Curriculum Redesign.
- Holmes, W., Persson, J. Chounta, I-A, Wasson, B. ve Dimitrova, V (2022). *Artificial Intelligence and Education a Critical View Through the Lens of Human Rights, Democracy and the Rule of Law*. Strasbourg: Council of Europe Publishing

- Hourcade, J. (2002). Mental Retardation. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED473010.pdf>
- IBM(2021). AI in the enterprise Unleashing opportunity through data. USA : IBM Corporation
- IBM (2024). What is deep learning? <https://www.ibm.com/topics/deep-learning>
- İnci, G. (2021) Galton'dan Günümüze Zekâ ve Zekâ Kuramları, Ordu Üniversitesi Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi, 11(3), 1053-1068. <https://doi.org/10.48146/odusobiad.996062>
- Kanade, V. (2022). What Is Machine Learning? Definition, Types, Applications, and Trends for 2022. <https://www.spiceworks.com/tech/artificial-intelligence/articles/what-is-ml/>
- Kotu, V. ve Deshpande, B. (2019). Data Science Concepts and Practice. USA:Morgan Kaufmann
- Legg, S. ve Hutter, M. (2007). A Collection of Definitions of Intelligence. https://www.researchgate.net/publication/1895883_A_Collection_of_Definitions_of_Intelligence
- Leslie, D., Burr, C., Aitken, M., Cowls, J., Katell, M., and Briggs, M. (2021). Artificial intelligence, human rights, democracy, and the rule of law: a primer. The Council of Europe.
- Lynch, M. (2017). The Benefits Of Artificial Intelligence In Education. THE EDADVOCATE. <https://www.theedadvocate.org/benefits-artificial-intelligence-education/>
- Lynch, M. (2018). My Vision For The Future Of Artificial Intelligence In Education. <https://www.theedadvocate.org/vision-future-artificial-intelligence-education/>
- Lynch, M. (2019). 26 Ways That Artificial Intelligence (AI) Is Transforming Education for the Better.. THE EDADVOCATE <https://www.theedadvocate.org/26-ways-that-artificial-intelligence-ai-is-transforming-education-for-the-better/>
- MEB. (2025). Yapay Zekâ ve Eğitim: Öğretmenler için Uygulamalı Prompt Mühendisliği ve Üretken Araçlarla Yenilikçi Öğrenme Stratejileri. Ankara:Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü
- McCarthy, J. (2007). What Is Artificial Intelligence?. <https://www-formal.stanford.edu/jmc/whatisai.pdf>
- Muthukrishnan, N., Maleki, F., Ovens, K., Reinhold, C., Forghani, B. ve Forghani, R. (2020) Brief History of Artificial Intelligence. Neuroimaging Clinics of North America, 30, 393–399. <https://doi.org/10.1016/j.nic.2020.07.004>

- Michalowski, M. (12 Ağustos 2025). 20 Best AI-Powered Coding Assistant Tools in 2025. <https://spacelift.io/blog/ai-coding-assistant-tools>
- NEA(June 20, 2025). AI for Multilingual Learners. <https://www.nea.org/professional-excellence/student-engagement/tools-tips/ai-multilingual-learners>.
- Neisser, U., Boodoo, G., Bouchard, T.J., Boykin, A.W., Brody, N., Ceci, S.J., Halpern, D., Loehlin, J.C., Perloff, R., Sternberg, R. ve Urbina, S. (1996). Intelligence: Knowns and Unknowns. *American Psychologist*, 51, 77-101.
- OECD (2024). Recommendation of the Council on Artificial Intelligence, OECD/LEGAL/0449
- Özekes, M. (2013). Peabody Resim Kelime Testi 3.01-3.12 Yaş Aralığı İzmir Bölgesi Standardizasyonu Çalışması. *Ege Eğitim Dergisi*, (14) 1: 90-107
- Patton, U. R. , Poyne, J. S., Beirne-Smith, M. (1986). *Mental retardation*. USA: Merrill Pub Co.
- Patterson, j. ve Gibson, A. (2017). *Deep Learning A Practitioner's Approach*. USA: O'Reilly Media, Inc
- Sağlamtunç, K.S. (2020). Artificial Intelligence / Yapay Zekâ. <https://www.mmo.org.tr/sites/default/files/users/zeynep/AI%20-%20ARTIFICIAL%20INTELLIGENCE%20-%20YAPAY%20ZEKA.pdf>
- Sarker, I. H. (2021). Deep Learning: A Comprehensive Overview on Techniques, Taxonomy, Applications and Research Directions. *SN Computer Science*, 2,420 <https://doi.org/10.1007/s42979-021-00815-1>
- Sternberg, R. J. (2023, November 18). *Human intelligence*. *Encyclopedia Britannica*. <https://www.britannica.com/science/human-intelligence-psychology>
- TechVidvan (2024). Reinforcement Learning Algorithms and Applications. <https://techvidvan.com/tutorials/reinforcement-learning/>
- Tech ve Learning. (2025, 28 Nisan). AI Starter Kit for Teachers. <https://www.techlearning.com/how-to/ai-starter-kit-for-teachers>
- Tecuci, G. (2012). Artificial Intelligence. *WIREs Computational Statistics*, 4(2), 168-180.
- Temur, S.(2025). 2000-2024 Yılları Arasında Eğitim Alanında Yapılan Yapay Zekâ Konulu Lisansüstü Çalışmaların İncelenmesi. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 63: 1181-1218. <https://doi.org/10.53444/deubefd.1600146>
- UNICEF (2021), Policy guidance on AI for children, <https://www.unicef.org/globalinsight/media/2356/file/UNICEF-Global-Insight-policy-guidance-AI-children-2.0-2021.pdf>
- UNESCO (2024). Eğitim ve Araştırmada Üretken Yapay Zekâ Kılavuzu. Paris: Unesco

- University of San Diego (2024). 43 Examples of Artificial Intelligence in Education. <https://onlinedegrees.sandiego.edu/artificial-intelligence-education/>
- Varghese, T. (13 Ağustos 2023) Data Management In Machine Learning <https://www.linkedin.com/pulse/data-management-machine-learning-tismon-varghese/>
- Verma, M. (2018). Artificial intelligence and its scope in different areas with special reference to the field of education. International Journal of Advanced Educational Research, 3(1). 5-10.
- Yazıcı, S.Ç. ve Erkoç, M.(2023). Fen Bilimleri Grubu Öğretmenlerinin Uzaktan Eğitim Sürecinde Yapay Zekâ Kullanma Durumlarının Analizi. Buca Eğitim Fakültesi Dergisi, 58, 2682-2704. <https://doi.org/10.53444/deubefd.1316144>
- WOHM (2023). Artificial Intelligence In Education: The Future Of Early Childhood Education. <https://wohum.org/artificial-intelligence-in-education-the-future-of-early-childhood-education/>



BÖLÜM 3

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programının Analizi

Ahmet Akkaya¹

Giriş

Hızlı bir şekilde gelişen bilim ve teknoloji, dünyayı da aynı hızda değiştirmekte ve sonuç olarak bireylerin, toplumların ve doğanın ihtiyaçları bu değişim ve gelişime paralel olarak sürekli farklılaşmaktadır. Değişim ve gelişim sadece bilim ve teknoloji ile sınırlı kalmamakta ve bu durum birçok alanı olduğu gibi eğitim alanını da etkilemektedir. Eğitim sistemlerinin bireylerin, toplumun ve doğanın ihtiyaçlarına cevap verme zorunluluğunun bir sonucu olarak da öğretim planlarının güncellenmesi veya değiştirilmesi bu süreçte ön plana çıkmaktadır.

Nitekim son yüzyıla bakıldığında Türkiye’de belirli zamanlarda öğretim programlarının değiştirildiği görülmektedir. Cumhuriyetin ilan edilmesiyle birlikte program geliştirme çalışmalarına başlanılmış, ilk olarak program geliştirme çalışmaları ilkokullara yönelik gerçekleştirilmiş ve sonuç olarak 1924 yılında İlk Mektepler Müfredat Programı hayata geçirilmiştir (Gözütok, 2003). 1924 Programı Cumhuriyet döneminin ilk programı olması ve 1926 Programına öncülük etmesi açısından çok önemlidir (Fer, 2020). Program geliştirme çalışmalarına Hayat Bilgisi dersi özelinde bakıldığında, bu dersin kendi ismiyle programlarda yer alması ancak İlkokul 1926 Programı ile gerçekleşmiştir (Gündoğan, 2020; Tay, 2017).

Hayat Bilgisi dersi öğretim programında, yaşanan dönemin şartları ve ihtiyaçları göz önünde bulundurularak 1936, 1948, 1968, 1998, 2005, 2009, 2015, 2017, 2018 ve 2023 yıllarında değişiklikler yapılmıştır (Akkaya, 2023b; Atik & Aykaç, 2019). Bu değişikliklerin bir kısmı güncellemeler düzeyinde iken bir kısmının daha kapsamlı olduğu söylenebilir. Tabiat Tetkiki, Coğrafya, Tarih gibi dersler ilk defa 1926 Programı ile Hayat Bilgisi çatısı altında toplanarak okutulmaya başlanmış, Hayat Bilgisi dersi ilk kez bu program ile mihver ders olarak kabul edilmiş ve toplu öğretim uygulamasına bu program ile geçilmiştir (Fer, 2020). 1926 Programında Hayat Bilgisi dersinin amacı çocuğun temel becerileri edinmesi, kendini ve çevresini tanıması, işlere ve yapılacak faaliyetlere alışması, ahlaki gelişim sağlaması, inceleme ve gözlem yapabilmesi olarak ifade edilmiştir (Binbaşıoğlu, 2003). Yine bu program ile Hayat Bilgisi dersinin ilk üç

¹ Dr., MEB (Kozaklı Mehmet Akif Ersoy İlkokulu), ORCID: 0000-0002-5137-0541

sınıfta haftada 4 saat olacak şekilde okutulmasına karar verilmiş, ders içeriği sınıf sırasıyla 50, 36, 41 ünite şeklinde planlanmıştır (Akyürek Tay & Baş, 2017).

Cumhuriyeti yeni kuşaklara benimsetme felsefesi doğrultusunda 1936 Programı hazırlanmış (Gözütok, 2003) ve bu programda Hayat Bilgisi dersinin amacı çocuklara hayatı öğretmek, tarih bilinci ve milli şuur oluşturmak, çevreyi inceleyip doğal güzelliklerin farkına vardırarak güncellenmiştir (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 1936). Bu programda da Hayat Bilgisi dersi ilkokulların ilk üç sınıfında okutulmaya devam edilmiş fakat ders saatleri artırılarak sırasıyla 5, 6, 7 olarak güncellenmiştir (Akyürek Tay ve Baş, 2017). 1936 Programında yapılan bu değişiklik derse olan ihtiyacın arttığının ve bu derse daha fazla önem verildiğinin de bir göstergesi olarak yorumlanmıştır (Akkaya, 2023a).

Kendinden önceki programlara kıyasla daha ayrıntılı ve sistematik bir biçimde hazırlanan 1948 Programı (Gündoğan, 2020) 1930 Köy Mektepleri Programı ile 1936 Programının arasındaki ikiliğin giderilip, ortaya çıkan eşitsizliğin yok edilmesi gerekçesiyle bu programda tek bir çatı altında birleştirilmiştir (Bilasa, 2016). Bu program ile Hayat Bilgisi dersine bazı konular eklenmişse de bu programın en önemli özelliği öğretmenlere kılavuzluk edecek açıklamalar bölümü ile eğitsel sonuçlar bölümlerinin eklenmesidir (Gündoğan, 2020).

İlk defa program geliştirme aşamalarının tam olarak uygulanıp 6 yıl süren bir deneme sürecinden sonra ortaya çıkarılması ile önem kazanan (Fer, 2020) 1968 Programında Hayat Bilgisi dersinin amaçları yetenek ve beceri geliştirme, vatandaşlık görev ve sorumluluklarını öğretme, sosyal ilişkileri geliştirme, ekonomik beceriler ile daha iyi yaşama becerilerini geliştirme olarak güncellenmiştir (MEB, 1968). Bu programda konu başlıkları ünite olarak adlandırılmış ve sırasıyla sınıflar düzeyinde 7, 8 ve 8 üniteye yer verilmiştir (Gündoğan, 2020). Ders yine ilkokulların ilk üç sınıfında okutulmaya devam edilmiş fakat ders saatleri tüm sınıflarda 5 saat olacak şekilde güncellenmiştir (Bilasa, 2016).

1998 Programı ilk defa hedef ve davranışlara yer verilen bir programdır (Şahin, 2009). Yine ilkokulların ilk üç sınıfında okutulmaya devam edilen bu derste sırasıyla ilkokulun ilk üç sınıf düzeylerine göre 58, 86, 90 hedef belirlenmiş (Kocaoluk & Kocaoluk, 1998) ve demokrasi, bilinçli tüketici olma, verimlilik, sağlıklı yaşam, kendini tanıma, haklar ve sorumluluklar, çevreye duyarlı olma gibi yeni konulara yer verilmiştir (Akyürek Tay & Baş, 2017).

Milli Eğitim Bakanlığı tarafından ilk defa geliştirilen bir program geliştirme modeli ile tasarlanan 2005 Programı (Fer, 2020) ilk defa Türkiye’de yapılandırmacılığın temel alınıp pilot uygulaması yapılarak uygulamaya konulması açısından diğer programlardan ayrılmaktadır (Akyürek Tay ve Baş, 2017). Fakat bu program Danıştay tarafından iptal edilmişse de hemen hemen yok denecek kadar küçük bir revizyonla 2009 yılında tekrar uygulamaya

konulmuştur (Mızıkacı ve Gözütok, 2013). Bu program ile birey, toplum ve doğa olarak üç farklı öğrenme alanı oluşturulmuş, çağın gerektirdiği yeterliklere sahip, farklılıklara uyum sağlayabilecek bireylerin yetiştirilmesi amacı bu programda yerini bulmuştur. Bu program ile ilkokulun ilk üç sınıf seviyelerine göre sırasıyla 86, 95, 111 kazanım belirlenmiş, ölçme ve değerlendirme ayrıntılarına yer verilmiş ve belirli gün ve haftalara ilişkin bir bölüm ayrılmıştır (MEB, 2009). Bu program ile yine ilk üç sınıf seviyesinde beş saat olarak okutulan Hayat Bilgisi dersi 2010 yılında yapılan değişiklik ile her sınıf seviyesinde dört saat olacak şekilde değiştirilmiştir (MEB, 2010).

Türkiye’de 12 yıllık zorunlu eğitimin kabul edilmesiyle birlikte programlarda da değişikliğe gidilmiş, bunun sonucu olarak 2015 Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı kabul edilerek uygulamaya konulmuştur. Programda beceriler ve değerler için önemli bir yer ayrılmış ve 22 beceri ile 20 değer program kapsamına alınmıştır. Her sınıf seviyesinde altı üniteye yer verilen bu programda ilkokulun ilk üç sınıf seviyesine göre sırasıyla 54, 49, 43 kazanıma yer verilmiş, ders 1. ve 2. sınıflarda 4 saat, 3. sınıflarda 3 saat olacak şekilde planlanmıştır. Yine öğrenciye görelilik ilkesi, sınıf içi ve dışı faaliyetler, bireysel farklılıklar, konular arası bağlantı, süreç odaklı değerlendirme gibi kavramlar üzerinde bu program ile özellikle durulmuştur (MEB, 2015).

Bakanlık tarafından yapılan izleme, değerlendirme ve ihtiyaç analizi çalışmaları doğrultusunda 2015 Programı uygulamadan kaldırılmış ve 2018 Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı uygulamaya konulmuştur. Yine yapılandırmacılık felsefesi üzerine inşa edilen bu programda sarmal programlama yaklaşımı kullanılmış, birey, toplum ve doğa üçgeninde temel bilgi, beceri ve değerlerin kazandırılması amaçlanmış, 8 farklı yetkinlik, 10 farklı kök değer ile 23 farklı temel yaşam becerisi bu programda yerini bulmuştur (MEB, 2018).

2018 Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı 2023 yılında birkaç kazanımın değiştirilmesi ve birkaç kelime ve kavramın düzeltilmesi suretiyle yapılan küçük bir revizyonla değiştirilmiş ve 2023 Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı olarak uygulamaya konulmuştur (Akkaya, 2023b). Bu değişimden bir yıl sonra, 2024 yılında program üzerinde köklü bir değişikliğe gidilerek Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli öğretim programları hayata geçirilmiştir.

Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulunun 23.05.2024 tarih ve 20 sayılı kararı ile Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli öğretim programlarının genel çerçevesini belirleyen ortak metni kabul edilmiş, Hayat Bilgisi Dersi (1, 2 ve 3. Sınıflar) Öğretim Programı’nın 2024-2025 eğitim ve öğretim yılından itibaren ilkokullarda 1. sınıftan başlayarak kademeli olarak uygulanmasına karar verilmiştir.

2024 Hayat Bilgisi Dersi (1, 2 ve 3. Sınıflar) Öğretim Programı’nın tasarlanmasında disiplinler arası yaklaşım benimsenmiş, program beceri temelli

bir anlayışla hazırlanmıştır. Bu programla kendisi ile birlikte çevresini tanıyan, toplumsal değerler ile ailenin önemini benimseyen, güvenli ve sağlıklı yaşam sürebilen, ülkesini seven, araştırmacı, üretken, duyarlı, bilim ve sanata önem veren, milli ve manevi değerlere sahip bireyler yetiştirmek amaçlanmıştır. Hayat Bilgisi dersi tüm sınıf düzeylerinde yer alan altı farklı öğrenme alanına ayrılmıştır. Yine programda kazanım yerine öğrenme çıktısı kavramı tercih edilmiş ve 1. ve 2. sınıfta 23, 3. sınıfta 20 öğrenme çıktısına yer verilmiştir. Programda değerler ön plana çıkarılmış ve değerler içerikte uygulamalı olarak verilmiştir (MEB, 2024b).

2024 Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programının diğer programlarla kıyaslandığında önemli farklılıklar ve yenilikler içerdiği görülebilir. Bu yeniliklerden birisi programda yer alan öğrenme çıktıları çerçevesidir. Bu çerçevenin bireylerin beceri gelişiminin fiziksel, duygusal, zihinsel ve ahlaki boyutlarla bir bütün olarak ele alınmasının sonucu olarak ortaya çıktığı söylenebilir. Bu çerçeve altında yer alan ilk beceri, kavramsal beceriler olarak adlandırılmıştır. Kavramsal beceriler temel beceriler, bütünleşik beceriler ve üst düzey düşünme becerilerini kapsayan, becerilerin ilişkisel süreç bileşenini ifade eden bir kavram olarak kullanılmıştır. Programda temel beceriler karmaşık bir süreç gerektirmeden öğrenilip gözlenebilen sayma, okuma, yazma gibi eylemleri ifade etmektedir. Bütünleşik beceriler çelişki giderme, gözlemlleme, özetleme, çözümleme, sınıflandırma, bilgi toplama, karşılaştırma, sorgulama, genelleme, çıkarım yapma, gözleme dayalı tahmin etme, mevcut bilgiye/veriye dayalı tahmin etme, yapılandırma, yorumlama, yansıtma, muhakeme (akıl yürütme), değerlendirme, tartışma, mantıksal denetleme ve sentezleme olmak üzere 20 farklı süreç modellemesi yapılabilen eylemleri ifade etmektedir. Üst düzey düşünme becerileri ise karar verme, problem çözme ve eleştirel düşünme olmak üzere 3 farklı çok boyutlu zihinsel süreç gerektiren eylemleri ifade etmektedir (MEB, 2024a). Temel beceriler, çocukların potansiyellerini tam olarak kullanabilmeleri açısından çok önemli bir yere sahip olup daha güçlü ve daha iyi bir hayat sürmek için bu becerilerin bilinçli ve sistematik bir şekilde desteklenmesi gerekmektedir (Özmete, 2011). Ayrıca bu beceriler çocukların bütünsel gelişimlerinin desteklenmesi noktasında önemli bir ihtiyaçtır (Aparna ve Raakhee, 2011). Becerilerin eğitim ve öğretim süreçlerinde önemli bir yere sahip olduğu söylenebilir. Ayrıca bu becerilerin formal bir sistem dahilinde edindirilmesinin de aynı derecede önemli olduğu ifade edilebilir. Nitekim bireylerin yaşamları boyunca bilişsel, duyuşsal ve psikomotor öğrenmelerini yaşamlarına transfer edebilmeleri için anahtar bir kavram olan beceri, kazanılması açısından en basit düzeydeki motor kazanımlardan ve günlük yaşam becerilerinden başlayıp üst düzey entelektüel becerileri de kapsayan kapsamlı bir süreçtir (Sun, Merrill ve Peterson, 2001).

Programdaki yeniliklerden birisi de eğilimlerdir. Programda eğilim kavramı, bireylerin sahip oldukları becerilerin gerekli durumlarda nasıl kullandığı ile ilgili

olan zihinsel örüntüleri ifade etmek için kullanılmıştır. Eğilimler öğretim programlarının tasarlanmasında önemli bir yere sahip olup programların temel bileşeni olarak karşımıza çıkmaktadır. Çünkü eğilimler, becerilerin eylemlere dönüştürülmesini doğrudan etkilemekte ve bireylerin görevlerini tamamlamasına katkı sağlamaktadır. Ayrıca eğilimler tüm becerilerin etkili ve verimli bir şekilde kullanılmasını sağlamakta, becerileri hem bütüncül hem de bağımsız bir şekilde etkilemektedir (MEB, 2024a).

Programda eğilimler benlik eğilimleri, sosyal eğilimler ve entelektüel eğilim olarak kategorize edilmiştir. Kişinin kendi karakterini becerilerine yansıtması olarak tanımlanan benlik eğilimleri merak, bağımsızlık, azim ve kararlılık, kendine inanma (öz yeterlilik) ve kendine güvenme (öz güven) olmak üzere 5 farklı benlik eğilimi programda yer almaktadır. Sosyal eğilimler kişinin karakterinin sosyal bir ortamda becerilerine yansıtmasını ifade etmek için kullanılmış ve empati, sorumluluk, girişkenlik, güven ve oyunseverlik olmak üzere programda 5 farklı sosyal eğilime yer verilmiştir. Kişinin düşünsel ve zihinsel birikimlerini göstereceği becerilere yansıtması olarak ifade edilen entelektüel beceriler ise uzmanlaşma, odaklanma, yaratıcılık, gerçeği arama, açık fikirlilik, analitik düşünme, sistematik olma, soru sorma, şüphe duyma, eleştirel bakma ve özgün düşünme olarak sınıflanmıştır (MEB, 2024a).

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli öğretim programlarındaki bir diğer yenilik ise bireylerin bütüncül gelişimini sağlamayı amaçlayan, sosyal-duygusal öğrenme becerileri, değerler ve okuryazarlık becerileri olmak üzere 3 farklı yapıda tanımlanan programlar arası bileşenlerdir. Sosyal-duygusal öğrenme becerileri öğrencilerin hayatları boyunca başarılı olmaları için onları destekleyecek yeterli kümesi olarak ele alınmış ve benlik becerileri, sosyal yaşam becerileri ve ortak beceriler olarak sınıflandırılmıştır. Kişinin kendiliği ve kişiliği ile ilgili olan benlik becerileri kendini tanıma (öz farkındalık becerisi), kendini düzenleme (öz düzenleme becerisi) ve kendine uyarılma (öz yansıtma becerisi) olarak belirtilmiştir. Kişinin sosyal yönü ile ilgili olan sosyal yaşam becerileri iletişim, iş birliği ve sosyal farkındalık olarak belirtilmiştir. Kişinin hem bireysel hem de toplumsal yönünü ortak ele alan ortak/birleşik beceriler ise uyum, esneklik ve sorumlu karar verme olarak ifade edilmiştir (MEB, 2024a). Bireylerin başarılı ve mutlu olmaları sosyal-duygusal öğrenme becerilerinin gelişimi ile doğrudan ilgilidir (Zins ve Elias, 2008). Sosyal-duygusal öğrenme becerilerinin geliştirilmesine yönelik uygulamaların öğrencilerin hem okul içi hem okul dışı yaşantılarına olumlu katkı sağladığı, öğrencilerin akademik başarılarını ve sınıf içi ilişkilerini geliştirdiği ve davranış problemlerinin azalmasına olumlu katkılar sağladığı bilinmektedir (Elias, 2006; Zins, Bloodworth, Weissberg ve Walberg 2004). Bu nedenle sosyal-duygusal öğrenme becerileri eğitimin ayrılmaz bir parçası haline gelmekte ve bu durum okullara önemli sorumluluklar yüklemektedir (Cohen, 1999; Tümnüklü, 2004).

Programda, odağında insanın olduğu, huzurlu bir insan, huzurlu aile ve toplum ile yaşanabilir bir çevre oluşturmayı hedefleyen erdem-değer-eylem çerçevesi bağlamında temelinde adalet, saygı ve sorumluluğun olduğu sevgi, dostluk, vatanseverlik, yardımseverlik, dürüstlük, aile bütünlüğü, özgürlük, duyarlılık, merhamet, estetik, temizlik, sabır, tasarruf, çalışkanlık, mütevazılık, mahremiyet ve sağlıklı yaşam değerlerinden oluşan bir değer kümesi oluşturulmuştur (MEB, 2024a). Değerlerin erken yaşlarda sistematik bir şekilde öğrencilere kazandırılmasında okulların ve özellikle öğretim programlarının önemli bir işlevinin olduğu söylenebilir. Çünkü değerler kişilerin istek ve arzularını yansıtmakta, bireylere bakış açısı kazandırmakta, onları yönlendirmekte ve bir bakıma hayatın varoluş sebebi olmaktadır (Güngör, 1998).

Okuryazarlık becerileri ise işlevsellik, farkındalık ve eylemsellik olmak üzere üç farklı düzey üzerine kurgulanmıştır. Bu üç farklı düzey ise bilgi okuryazarlığı, dijital okuryazarlık, finansal okuryazarlık, görsel okuryazarlık, kültür okuryazarlığı, vatandaşlık okuryazarlığı, veri okuryazarlığı, sürdürülebilirlik okuryazarlığı, sanat okuryazarlığı olmak üzere ortak kategorilere ayrılmıştır (MEB, 2024a). Okuryazarlık becerileri bireylerin kişisel gelişimleri, topluma dâhil olmaları ve ekonomik başarıları için temel bir faktördür. Bu beceriler bilgi toplumu içinde daha etkin ve başarılı olma açısından önemlidir. Bu becerilere sahip bireyler yaşadıkları dijital çağın ihtiyaçlarına daha iyi uyum sağlamaktadırlar. Bu bakımdan okuryazarlık becerileri bireylerin kişisel gelişimlerini desteklemekte ve onların toplumsal yaşamda daha aktif bir şekilde yaşamalarına olanak sağlamak, bilgiye erişme ile iletişim alanlarında önemli bir anahtar haline gelmektedir (Mengüloğlu ve Sarıkaya, 2024).

Programdaki dikkat çeken yeniliklerden birisi de kapsamı genişletilip bütünsel becerilerden oluşturulan sosyal bilimler alan becerileridir. Hayat Bilgisi dersinde öğrenme çıktıları sosyal bilimler alan becerileriyle ilişkilendirilerek sunulmuştur. Sosyal bilimler bağlamında zamanı algılama ve kronolojik düşünme, kanıta dayalı sorgulama ve araştırma, tarihsel empati, değişim ve sürekliliği algılama, sosyal katılım, girişimcilik, mekânsal düşünme, coğrafi sorgulama, coğrafi gözlem ve saha çalışması, harita, tablo, grafik, şekil ve/veya diyagram, mantıksal muhakeme, felsefi sorgulama, felsefi muhakeme, felsefi düşünce ortaya koyma, eleştirel sosyolojik düşünme, tarihsel sorun analizi ve karar verme olmak üzere 17 farklı alan becerisi bulunmaktadır (MEB, 2024a; MEB, 2024b).

Programda öğrencilerin farklı derslerin farklı konu alanları arasında bağlantı kurmalarını, çoklu ve farklı bakış açısı geliştirmelerini, karmaşık problemlere yönelik çözüm önerileri sunmalarını sağlamak amacıyla disiplinler arası ilişkilendirme yapılmıştır. Hayat Bilgisi öğretim programında Türkçe, Sosyal Bilgiler, Fen Bilimleri, Matematik, Trafik Güvenliği, Din Kültürü Ve Ahlak Bilgisi, İnsan Hakları, Vatandaşlık Ve Demokrasi, Görsel Sanatlar, Müzik, Beden

Eğitimi Ve Oyun gibi disiplinler ile ilişkilendirmeler yapılmıştır. Bununla birlikte yukarıda belirtilen tüm beceriler birbirleriyle ilişkilendirilmiş ve bu doğrultuda öğrenme-öğretme yaşantıları bölümleri şekillendirilmiştir (MEB, 2024a; MEB, 2024b). Disiplinler arası yaklaşım bireylerin sahip olup da göremedikleri özelliklerinin ortaya çıkarılmasına yardımcı olmaktadır. Ayrıca bu yaklaşım geniş kapsamlı ve bilinçli bir şekilde kullanıldığında öğretim başarısına katkı sağlamaktadır (Özçelik ve Semerci, 2016).

Maarif Modeli Öğretim Programlarının henüz 2024 yılında uygulamaya girmesi sebebiyle, alan yazında bununla ilgili sınırlı sayıda çalışmanın olduğu görölmektedir. Yurdakal (2024) tarafından yapılan Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli 2024 İlkokul Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın incelendiği çalışmada programın olumlu ve olumsuz yanları doküman analizi ile ortaya konulmuştur. Yine Banaz (2024) tarafından yapılan 2024 Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın dijital okuryazarlık açısından incelendiği çalışmada programın dijital okuma ve yazma kavramlarını, teknolojiyi ve çağın gereksinimlerini gözeterek hazırlandığı sonuçları ortaya çıkmıştır. Sezer ve Dedeoğlu (2024) yaptıkları Maarif Modeli ilkokul öğretim programında okuryazarlık becerileri başlıklı çalışmada öğrenme çıktılarını okuryazarlık becerileri açısından incelemişler ve tüm derslere ait öğrenme çıktılarında finansal, görsel ve eleştirel okuryazarlıkla ilgili okuryazarlık kavramlarına yer verildiği sonucuna ulaşmışlardır. Kuzu, Göçer ve Akçay, (2024) tarafından yapılan Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli kapsamında ilkokul matematik dersi öğretim programının incelendiği çalışmada programda en fazla vurgulanan alan becerisinin “matematiksel araç ve teknoloji ile çalışma”, kavramsal becerinin “karşılaştırma becerisi”, eğilimin “oyunseverlik”, sosyal duygusal öğrenme becerisinin “iletişim”, değerin “çalışkanlık”, okuryazarlık becerisinin “dijital okuryazarlık” olduğu, programda en fazla vurgu yapılan disiplinin ise “görsel sanatlar” olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

Maarif Modeline yönelik çalışmaların sınırlı olmasına karşın önceki yıllarda uygulamada olan Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programlarına ilişkin daha fazla çalışma yer almaktadır. Esemen (2020) tarafından yapılan 2018 Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı (1, 2, 3. Sınıflar) kazanımlarının kök değerler ile ilişkisinin incelendiği çalışmada değerlerin kazanımlara dengeli bir şekilde dağılmadığı, kazanımlarla en fazla ilişkili olan kök değerlerin sorumluluk ve vatanseverlik olduğu, en az ilişkili olan kazanımların ise dostluk, dürüstlük ve adalet olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır. Karakuş (2021) 2018 Hayat Bilgisi Programının kazanımlarını yaşam becerileri yönünden incelediği çalışmada yaşam becerilerinin ünitelere eşit dağılmadığı, yaşam becerileri ile ilişki kazanım oranının %64 olduğu, en fazla ilişkilendirilen yaşam becerilerinin motivasyonel beceriler alanına yönelik olduğu, en az ilişkilendirilen becerilerin ise problem çözme ve karar verme becerilerine yönelik olduğu sonuçlarına ulaşmıştır. Özkan Elgün ve Uysal (2022) tarafından yapılan çalışmada ise 2018 Hayat Bilgisi

Programının kazanımlarında en çok karar verme ve problem çözüme; eleştirel ve yaratıcı düşünme, öz farkındalık ve empati becerilerine yer verildiği, yaşam becerilerinin dağılımının sistematik olmadığı, iletişim ve kişiler arası iletişim ve stres ve duygularla başa çıkma yaşam becerilerine ise kazanımlarda çok az yer verildiği sonuçlarına ulaşılmıştır. Erbaş ve Başkurt (2021) tarafından yapılan çalışmada 1. sınıf Hayat Bilgisi ders kitabında en çok sorumluluk, öz denetim, toplumsallık değerleri, 2. sınıf Hayat Bilgisi ders kitabında en çok sorumluluk, öz denetim, yardımseverlik değerleri, 3. sınıf Hayat Bilgisi ders kitaplarında en çok sorumluluk, öz denetim, tasarruf değerlerine yer verildiği sonuçlarına ulaşılmıştır.

Programın hazırlanmasında kavramsal beceriler, sosyal-duygusal öğrenme becerileri ve okuryazarlık becerilerinden yararlanıldığı, bunlara bütünsel ve etkin bir şekilde yer verildiği milli ve manevi değerlerin içerikte uygulamalı olarak işlendiği, disiplinler arası ilişkilendirmenin öğrenci düzeyi dikkate alınarak yapıldığı, programın yapılandırılmasında bütüncül eğitim yaklaşımının dikkate alındığı belirtilmektedir (MEB, 2024b). Bu bağlamda kavramsal becerilerin, eğilimlerin, sosyal-duygusal öğrenme becerilerinin, değerlerin, okuryazarlık becerileri ve alan becerileri ile disiplinler arası ilişkilendirmenin programın genelinde ne sıklıkla ve hangi düzeyleriyle kullanılmış olduğunun ortaya çıkarılması programın tasarım kalitesinin ortaya çıkarılması bakımından önemli görülmektedir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırma Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli (TYMM) 2024 Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programında yer alan kavramsal becerileri, eğilimleri, programlar arası bileşenleri, disiplinler arası ilişkileri incelemek amacıyla yapılmıştır. Bu amaç doğrultusunda aşağıda yer alan alt problemlere cevap aranmıştır:

1. TYMM 2024 Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programındaki öğrenme-öğretme uygulamalarında hangi kavramsal beceri ne sıklıkla yer almaktadır?
2. TYMM 2024 Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programındaki öğrenme-öğretme uygulamalarında hangi eğilim ne sıklıkla yer almaktadır?
3. TYMM 2024 Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programındaki öğrenme-öğretme uygulamalarında hangi sosyal-duygusal öğrenme becerisi ne sıklıkla yer almaktadır?
4. TYMM 2024 Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programındaki öğrenme-öğretme uygulamalarında hangi değer ne sıklıkla yer almaktadır?
5. TYMM 2024 Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programındaki öğrenme-öğretme uygulamalarında hangi okuryazarlık becerisi ne sıklıkla yer almaktadır?

6. TYMM 2024 Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programındaki öğrenme-öğretme uygulamalarında hangi sosyal bilimler alan becerisi ne sıklıkla yer almaktadır?

7. TYMM 2024 Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programının disiplinler arası ilişkilendirme durumu nedir?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli 2024 Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programında yer alan kavramsal becerileri, eğilimleri, programlar arası bileşenleri, disiplinler arası ilişkileri ve beceriler arası ilişkileri incelemek amacıyla yapılan bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizi kullanılmıştır.

Basılı veya elektronik belgeleri değerlendirmek ve incelemek amacıyla bir dizi işlemin kullanıldığı yöntem (Bowen, 2009) olan doküman analizinde belgelerden anlam çıkartmak, araştırılan konu hakkında bir anlayış oluşturmak ve ampirik bilgi gelişimini sağlamak için verilerin incelenip yorumlanması gerekmektedir (Corbin & Strauss, 2008). Araştırılması amaçlanan olgulara ilişkin bilginin yer aldığı yazılı materyalin analizini kapsayan bu yöntem nitel çalışmalarda tek başına bir veri toplama yöntemi olarak kullanılabilir (Yıldırım & Şimşek, 2013).

Araştırmanın Veri Kaynağı

Eğitim alanında yapılan bir çalışmada program yönergeleri, ders ve ünite planları, eğitimle ilgili resmi belgeler gibi materyaller veri kaynağı olarak kullanılabilir (Bogdan & Biklen, 1992; Goetz & LeCompte, 1984). Bu çalışmanın temel veri kaynağını Milli Eğitim Bakanlığı tarafından Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli kapsamında 2024 yılında yayınlanan Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı (1, 2 ve 3. Sınıflar) oluşturmaktadır (MEB, 2024). Çalışmanın verileri amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi kullanılarak belirlenmiştir.

Programın karmaşık ve ayrıntılı bir yapıda olmasından dolayı analiz birimlerini net ve doğru bir şekilde ortaya koymak, veri toplama sürecini daha etkin ve verimli hale getirmek, çalışmanın amacına uygun olarak sadece beceriler, eğilimler, değerler ve disiplinler arası ilişkilere odaklanabilmek için ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bu amaç doğrultusunda örnekleme yapılmış, programda yer alan kavramsal beceriler, eğilimler, sosyal-duygusal öğrenme becerileri, değerler, okuryazarlık becerileri, sosyal bilimler alan becerileri ve disiplinler arası ilişkiler başlıkları ölçüt olarak belirlenmiş. Bu doğrultuda verilerin elde edilmesi için program içerisinde yer alan başlıklar ile öğrenme – öğretme yaşantıları bölümleri analiz edilmiştir.

Verilerin Analizi

Bu araştırmanın verilerinin analizinde nitel veri analiz yöntemlerinden içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. İçerik analizi, benzer verilerin belirli tema ve kavramlar çerçevesinde bir araya getirilerek anlaşılabilirlikte düzenlenip yorumlandığı bir nitel analiz yöntemidir (Yıldırım & Şimşek, 2013).

İçerik analizi Yıldırım ve Şimşek (2013) tarafından belirtilen dört adım takip edilerek gerçekleştirilmiştir. Bu amaçla ilk adımda öğretim programı öncelikle sınıflar, daha sonra öğrenme alanları bazında bölümlere ayrılmış ve bölümler bazında kavramsal becerileri, eğilimleri, sosyal-duygusal öğrenme becerilerini, değerleri, okuryazarlık becerilerini, alan becerilerini ve disiplinler arası ilişkileri tanımlayan ifadeler ve kodlar sözcük düzeyinde seçilen analiz birimi esas alınarak kodlanmıştır.

Kavramsal becerilerin analizinde programda yer alan birinci düzey kodlar (KB1, KB2, KB3 gibi kavramsal becerilerin alt desimalleri) ve ikinci düzey kodlar (KB1.1, KB 2.3 gibi temel, bütünleşik ve üst düzey düşünme becerilerin alt desimalleri) dikkate alınmış, zaten bu iki düzeye ilişkin ayrıntıları içeren süreç bileşenlerine ait kodlar (KB 2.1. SB 1, KB 2.16.2.SB 3 gibi) dikkate alınmamıştır.

Sosyal-Duygusal Öğrenme becerilerinin analizinde programda yer alan birinci düzey kodlar (SDB1, SDB2, SDB3 gibi sosyal-duygusal öğrenme becerilerinin alt desimalleri) ve ikinci düzey kodlar (SDB1.1, SDB 2.3 gibi benlik, sosyal yaşam ve ortak/birleşik sosyal-duygusal öğrenme becerilerinin alt desimalleri) dikkate alınmış, zaten bu iki düzeye ilişkin ayrıntıları içeren süreç bileşenlerine ait kodlar (SDB1.1.SB.1, SDB2.1.SB.5 gibi) dikkate alınmamıştır.

Sosyal bilimler alan becerilerinin analizinde programda yer alan birinci düzey kodlar (SBAB11, SBAB15 gibi alan becerilerinin alt desimalleri) dikkate alınmış, zaten bu düzeye ilişkin ayrıntıları içeren süreç bileşenlerine ait kodlar (SBAB 17.1.SB.3 gibi) dikkate alınmamıştır.

Disiplinler arası ilişkilendirmeye yönelik analiz yapılırken programda yer alan öğrenme alanlarına ilişkin bilgilerin olduğu bölümdeki bilgi esas alınmıştır.

Yapılan kodlama alt problemlerde de belirtilen kavramların kodlarına uygun olarak yapılmıştır. İkinci adımda bu kodlar alt problemler olarak belirtilen temalar altında toplanmıştır. Üçüncü adımda elde edilen veriler temalara uygun olarak sınıflar düzeyinde düzenlenmiş, frekanslarla tablolarda sunulmuş ve veriler tanımlanmıştır. Son adımda ise bulgulara ilişkin yorumlama yapılmıştır.

Geçerlik ve Güvenirlik

Nitel araştırmalarda iç geçerliğin (inandırıcılık) sağlanması için uzun süreli etkileşim, derinlik odaklı veri toplama, çeşitleme, uzman incelemesi ve katılımcı teyidi gibi yöntemler önerilirken; dış geçerliğin (aktarılabirlik) sağlanması amacıyla amaçlı örnekleme ve ayrıntılı betimleme yöntemleri önerilmektedir.

Yine nitel araştırmalarda i guvenirliğin (tutarlık) sağlanması için tutarlık incelemesi, dış guvenirliğin (teyit edilebilirlik) sağlanması amacıyla da teyit incelemesi yapılması önerilmektedir (Yıldırım & şimşek, 2013).

Bu çalışmada i geçerliğe yönelik olarak uzman incelemesine başvurulmuş bu bağlamda araştırmanın ham verileriyle birlikte araştırma desenine uygun olarak verilerin analizi ve sonuçların raporlanmasına ilişkin eğitim programları ve Ğretim alanında doktora derecesine sahip bir uzmanın görüşüne başvurulmuştur. Uzmanın araştırmanın genel olarak yöntemiyle verilerin analizi ve raporlanmasını eleştirel bir gözle değerlendirmesi ve geri bildirim vermesi istenmiştir. Uzman tarafından verilen geri dönütler ve eleştiriler çerçevesinde gerekli revizyonlar yapılmıştır.

Dış geçerliğe yönelik olarak hem amaçlı rneklemeye kullanılmış hem de ayrıntılı betimleme yapılmıştır. Araştırmanın amacına uygun kavramlara odaklanılması için çok kapsamlı bir şekilde hazırlanmış Ğretim programının içindeki kavramsal beceriler, eğilimler, sosyal-duygusal öğrenme becerileri, değerler, okuryazarlık becerileri, sosyal bilimler alan becerileri ve disiplinler arası ilişkiler başlıkları ölçütü olarak belirlenmiş ve analizde bu kavramlara dikkat edilmiştir. Ayrıca ham veriler temalara uygun olarak düzenlenmiş, verilerin doğasına bağlı kalınıp yorum katılmadan aktarım yapılarak ayrıntılı betimleme yapılmıştır.

İ guvenirliğin sağlanması amacıyla eğitim programları ve Ğretim alanında doktora derecesine sahip bir uzmana tutarlık incelemesi yaptırılmış, doküman analizi kontrol formunun oluşturulması, amaçlı rneklemeye konu olan kavramların dokümanlar üzerinden tespiti ve verilerin analizi süreçlerinin tamamında tutarlı davranılıp davranılmadığına ilişkin uzmandan geri bildirim alınmıştır. Bununla birlikte aynı uzman tarafından veriler tekrar kodlanmış ve kodlayıcılar arası görüş birliği katsayısı hesaplanmıştır. Kodlayıcılar arası görüş birliğini hesaplamak için Miles & Huberman (1994) tarafından önerilen $[grş\ birliği / (grş\ birliği + grş\ ayrılığı) \times 100]$ formülü kullanılarak iki kodlayıcı arasındaki uyum yüzdesi 1,00 olarak hesaplanmıştır. Bu katsayının kabul edilebilir minimum değerinin 0,80 olması gerekmektedir (Miles & Huberman, 1994; Patton, 2002).

Dış guvenirliğin sağlanması amacıyla da çalışma bitirildikten sonra tüm çalışmanın raporu yine aynı uzman tarafından incelenerek teyit alınmıştır.

Bulgular

Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemi doğrultusunda yapılan içerik analizi sonucu elde edilen bulgular Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1. Kavramsal Becerilere İlişkin Bulgular

Kavramsal Beceriler	1. Sınıf	2. Sınıf	3. Sınıf	Toplam
Temel Beceriler	13	5	3	21
Bütünleşik Beceriler				
Çelişki Giderme	-	-	-	-
Gözlemlleme	1	-	-	1
Özetleme	-	-	-	-
Çözümleme	1	2	3	6
Sınıflandırma	1	-	1	2
Bilgi Toplama	-	1	-	1
Karşılaştırma	1	1	-	2
Sorgulama	-	-	1	1
Genelleme	-	-	-	-
Çıkarım Yapma	-	-	-	-
Gözleme Dayalı Tahmin Etme	-	-	-	-
Mevcut Bilgiye/Veriye Dayalı Tahmin Etme	-	-	-	-
Yapılandırma	-	-	-	-
Yorumlama	-	3	3	6
Yansıtma	-	2	-	2
Muhakeme (Akıl Yürütme)	-	-	-	-
<i>Tümevarımsal Akıl Yürütme</i>	-	-	-	-
<i>Tümdengelsel Akıl Yürütme</i>	-	-	-	-
<i>Analojik Akıl Yürütme</i>	-	-	-	-
Değerlendirme	-	-	-	-
Tartışma	-	-	-	-
Mantıksal Denetleme	-	-	-	-
Sentezleme	-	-	1	1
Üst Düzey Düşünme Becerileri				
Karar Verme	-	1	-	1
Problem Çözme	-	-	-	-
Eleştirel Düşünme	-	-	-	-

Tablo 1 incelendiğinde, Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programında en fazla yer verilen kavramsal becerinin temel beceriler ($f=21$), en az yer verilen kavramsal becerilerin ise gözlemlleme, bilgi toplama, sorgulama, sentezleme, karar verme ($f=1$) becerileri olduğu görülmektedir. Ayrıca Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programında çelişki giderme, özetleme, genelleme, çıkarım yapma, gözleme dayalı tahmin etme, mevcut bilgiye/veriye dayalı tahmin etme, yapılandırma becerileri olmak üzere toplam 16 beceriye hiç yer verilmediği anlaşılmaktadır.

Sınıflar düzeyinde bakıldığında; 1. sınıf düzeyinde en fazla yer verilen kavramsal becerinin temel beceriler ($f=13$) olduğu, gözlemlleme, çözümleme, sınıflandırma ve karşılaştırma becerilerine sadece birer kez yer verildiği, 22 beceriye ise bu sınıf düzeyinde hiç yer verilmediği görülmektedir. 2. sınıf

düzeyinde en fazla yer verilen kavramsal becerinin temel beceriler ($f=5$), en az yer verilen kavramsal becerilerin ise bilgi toplama, karşılaştırma, karar verme ($f=1$) becerileri olduğu, 20 beceriye ise bu sınıf düzeyinde hiç yer verilmediği ortaya çıkmıştır. 3. sınıf düzeyinde en fazla yer verilen kavramsal becerinin temel beceriler, çözümleme ve yorumlama becerileri ($f=3$) olduğu, en az yer verilen becerilerin ise sınıflandırma, sorgulama, sentezleme ($f=1$) becerileri olduğu ve 21 beceriye ise bu sınıf düzeyinde hiç yer verilmediği belirlenmiştir.

Bu bulgulara bakıldığında, kavramsal becerilere ait alt becerilerinin programa tam anlamıyla entegre edilemediği, temel becerilerin sınıf düzeylerine göre dağılımlarının dengesiz olduğu, bütünleşik beceriler ile üst düzey düşünme becerilerinin büyük bir kısmına ilkokullarda hiç verilmediği, yine bu becerilerinin büyük bir kısmına sadece belirli sınıf düzeylerinde yer verildiği görülmektedir.

İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemi doğrultusunda yapılan içerik analizi sonucu elde edilen bulgular Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2. *Eğilimlere İlişkin Bulgular*

Eğilimler	1. Sınıf	2. Sınıf	3. Sınıf	Toplam
Benlik Eğilimleri				
Merak	5	1	4	10
Bağımsızlık	-	-	-	-
Azim ve Kararlılık	1	-	1	2
Kendine İnanma	2	3	4	9
Kendine Güvenme	5	4	-	9
Sosyal Eğilimler				
Empati	2	5	1	8
Sorumluluk	1	2	2	5
Girişkenlik	-	-	-	-
Güven	1	-	-	1
Oyun severlik	1	1	-	2
Entelektüel Eğilimler				
Uzmanlaşma	-	-	-	-
Odaklanma	-	-	-	-
Yaratıcılık	-	-	-	-
Gerçeği Arama	-	-	-	-
Açık Fikirlilik	1	2	2	5
Analitik Düşünme	-	-	1	1
Sistematik Olma	-	1	-	1
Soru Sorma	7	5	5	17
Şüphe Duyma	-	-	-	-
Eleştirel Bakma	-	1	1	2
Özgün Düşünme	-	-	2	2

Tablo 2 incelendiğinde, Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programında en fazla yer verilen eğilimin soru sorma ($f=17$), en az yer verilen eğilimlerin ise güven, analitik düşünme ve sistematik olma eğilimleri ($f=1$) olduğu görülmektedir. Ayrıca Programda bağımsızlık, girişkenlik, uzmanlaşma, odaklanma, yaratıcılık, gerçeği arama ve şüphe duyma eğilimleri olmak üzere toplam 7 eğilime hiç yer verilmediği anlaşılmaktadır.

Sınıflar düzeyinde bakıldığında; 1. sınıf düzeyinde en fazla yer verilen eğilimin soru sorma ($f=7$), en az yer verilen eğilimlerin ise azim ve kararlılık, sorumluluk, güven, oyun severlik, açık fikirlilik ($f=1$) eğilimleri olduğu, 11 eğilime ise hiç yer verilmediği görülmektedir. 2. sınıf düzeyinde en fazla yer verilen eğilimlerin empati ve soru sorma ($f=5$), en az yer verilen eğilimlerin merak, oyun severlik, sistematik olma, eleştirel bakma ($f=1$) eğilimleri olduğu, 11 eğilime ise hiç yer verilmediği ortaya çıkmıştır. 3. sınıf düzeyinde en fazla yer verilen eğilimin soru sorma ($f=5$), en az yer verilen eğilimlerin azim ve kararlılık, empati, analitik düşünme, eleştirel bakma ($f=1$) eğilimleri olduğu, 11 eğilime ise hiç yer verilmediği belirlenmiştir.

Bu bulgulara bakıldığında, her eğilime her sınıf seviyesinde yer verilmediği, eğilimlerin sınıf seviyelerine dağılımlarının yeterince dengeli olmadığı ve bazı eğilimlerin ise programa hiç yansıtılmadığı görülmektedir.

Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt problemi doğrultusunda yapılan içerik analizi sonucu elde edilen bulgular Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3. Sosyal-Duygusal Öğrenme Becerilerine İlişkin Bulgular

Sosyal-Duygusal Öğrenme Becerileri	1. Sınıf	2. Sınıf	3. Sınıf	Toplam
Benlik Becerileri				
Kendini Tanıma	4	-	1	5
Kendini Düzenleme	-	1	1	2
Kendine Uyarlama	-	-	-	-
Sosyal Yaşam Becerileri				
İletişim	2	6	3	11
İşbirliği	3	5	11	19
Sosyal Farkındalık	-	1	1	2
Ortak/Birleşik Beceriler				
Uyum	2	-	-	2
Esneklik	-	-	-	-
Sorumlu Karar Verme	-	1	-	1

Tablo 3 incelendiğinde, Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programında en fazla yer verilen sosyal-duygusal öğrenme becerisinin işbirliği ($f=19$), en az yer verilen sosyal-duygusal öğrenme becerisinin sorumlu karar verme ($f=1$) olduğu, kendine

uyarlama ve esneklik becerileri olmak üzere toplam 2 sosyal-duygusal öğrenme becerisine hiç yer verilmediği görülmektedir.

Sınıflar düzeyinde bakıldığında; 1. sınıf düzeyinde en fazla yer verilen sosyal-duygusal öğrenme becerisinin kendini tanıma ($f=4$), en az yer verilen sosyal-duygusal öğrenme becerilerinin iletişim ve uyum ($f=2$) olduğu, 5 sosyal-duygusal öğrenme becerisine ise hiç yer verilmediği görülmektedir. 2. sınıf düzeyinde en fazla yer verilen sosyal-duygusal öğrenme becerisinin iletişim ($f=6$), en az yer verilen sosyal-duygusal öğrenme becerilerinin kendini düzenleme, sosyal farkındalık, sorumlu karar verme ($f=1$) olduğu, 4 sosyal-duygusal öğrenme becerisine ise hiç yer verilmediği ortaya çıkmıştır. 3. sınıf düzeyinde en fazla yer verilen sosyal-duygusal öğrenme becerisinin işbirliği ($f=11$), en az yer verilen sosyal-duygusal öğrenme becerilerinin kendini tanıma, kendini düzenleme, sosyal farkındalık ($f=1$) olduğu, 4 sosyal-duygusal öğrenme becerisine ise hiç yer verilmediği belirlenmiştir.

Bu bulgulara bakıldığında, sosyal-duygusal öğrenme becerilerinin önemli bir bölümüne programda yer verildiği fakat becerilerinin bazılarının hem kendi grubunda hem de sınıf seviyelerinde dengesiz bir dağılım gösterdiği görülmektedir.

Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın dördüncü alt problemi doğrultusunda yapılan içerik analizi sonucu elde edilen bulgular Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4. *Değerlere İlişkin Bulgular*

Değerler	1. Sınıf	2. Sınıf	3. Sınıf	Toplam
Adalet	1	1	2	4
Aile Bütünlüğü	3	2	1	6
Çalışkanlık	3	10	5	18
Dostluk	-	1	2	3
Duyarlılık	3	2	3	8
Dürüstlük	-	1	1	2
Estetik	1	2	1	4
Mahremiyet	2	2	1	5
Merhamet	2	-	2	4
Mütevazılık	1	2	1	4
Özgürlük	3	1	3	7
Sabır	2	3	3	8
Sağlıklı Yaşam	1	3	2	6
Saygı	7	8	3	18
Sevgi	3	4	2	9
Sorumluluk	3	6	7	16

Tasarruf	-	3	1	4
Temizlik	2	2	1	5
Vatanseverlik	3	4	7	14
Yardımseverlik	-	-	3	3

Tablo 4 incelendiğinde, Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programında en fazla yer verilen değerlerin saygı ($f=18$) ve çalışkanlık ($f=18$), en az yer verilen değer ise dürüstlük ($f=2$) olduğu, tüm değerlere en az bir kez yer verildiği görülmektedir.

Sınıflar düzeyinde bakıldığında; 1. sınıf düzeyinde en fazla yer verilen değer saygı ($f=7$), en az yer verilen değerlerin adalet, estetik, mütevazılık, sağlıklı yaşam ($f=1$) olduğu, 4 değere ise hiç yer verilmediği görülmektedir. 2. sınıf düzeyinde en fazla yer verilen değer çalışkanlık ($f=10$), en az yer verilen değerlerin adalet, dostluk, dürüstlük, özgürlük ($f=1$) olduğu, 2 değere ise hiç yer verilmediği ortaya çıkmıştır. 3. sınıf düzeyinde en fazla yer verilen değerlerin sorumluluk ($f=7$) ve vatanseverlik ($f=7$), en az yer verilen değerlerin aile bütünlüğü, dürüstlük, estetik, mahremiyet, mütevazılık, tasarruf, temizlik ($f=1$) olduğu, tüm değerlere en az bir kez yer verildiği belirlenmiştir.

Bu bulgulara bakıldığında, değerlerin tümünün programa entegre edildiği, çatı değerlere özellikle daha fazla yer verildiği, sadece birkaç değere 1. ve 2. sınıf düzeylerinde hiç yer verilmediği görülmektedir.

Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın beşinci alt problemi doğrultusunda yapılan içerik analizi sonucu elde edilen bulgular Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5. Okuryazarlık Becerilerine İlişkin Bulgular

Okuryazarlık Becerileri	1. Sınıf	2. Sınıf	3. Sınıf	Toplam
Bilgi Okuryazarlığı	1	4	2	7
Dijital Okuryazarlık	1	2	2	5
Finansal Okuryazarlık	-	-	1	1
Görsel Okuryazarlık	9	7	7	23
Kültür Okuryazarlığı	1	1	-	2
Vatandaşlık Okuryazarlığı	-	-	4	4
Veri Okuryazarlığı	2	-	-	2
Sürdürülebilirlik Okuryazarlığı	2	1	1	4
Sanat Okuryazarlığı	-	1	2	3

Tablo 5 incelendiğinde, Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programında en fazla yer verilen okuryazarlık becerisinin görsel okuryazarlık ($f=23$), en az yer verilen

okuryazarlık becerisinin ise finansal okuryazarlık ($f=5$) olduğu, tüm okuryazarlık becerilerine en az bir kez yer verildiği görülmektedir.

Sınıflar düzeyinde bakıldığında; 1. sınıf düzeyinde en fazla yer verilen okuryazarlık becerisinin görsel okuryazarlık ($f=9$), en az yer verilen okuryazarlık becerilerinin bilgi okuryazarlığı, dijital okuryazarlık, kültür okuryazarlığı ($f=1$) olduğu, 3 okuryazarlık becerisine ise hiç yer verilmediği görülmektedir. 2. sınıf düzeyinde en fazla yer verilen okuryazarlık becerisinin görsel okuryazarlık ($f=7$), en az yer verilen okuryazarlık becerilerinin kültür okuryazarlığı, sürdürülebilirlik okuryazarlığı, sanat okuryazarlığı ($f=1$) olduğu, 3 okuryazarlık becerisine ise hiç yer verilmediği ortaya çıkmıştır. 3. sınıf düzeyinde en fazla yer verilen okuryazarlık becerisinin görsel okuryazarlık ($f=7$), en az yer verilen okuryazarlık becerilerinin finansal okuryazarlık, sürdürülebilirlik okuryazarlığı ($f=1$) olduğu, 2 okuryazarlık becerisine ise hiç yer verilmediği ortaya çıkmıştır.

Bu bulgulara bakıldığında bütün okuryazarlık becerilerine programda yer verildiği fakat birkaç becerinin bazı sınıf düzeylerinde yer almadığı görülmektedir.

Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın altıncı alt problemi doğrultusunda yapılan içerik analizi sonucu elde edilen bulgular Tablo 6’da sunulmuştur.

Tablo 6. Sosyal Bilimler Alan Becerilerine İlişkin Bulgular

Sosyal Bilimler Alan Becerileri	1. Sınıf	2. Sınıf	3. Sınıf	Toplam
Zamanı Algılama ve Kronolojik Düşünme Becerisi	-	-	-	-
Kanıtı Dayalı Sorgulama ve Araştırma Becerisi	3	3	3	9
Tarihsel Empati Becerisi	-	-	-	-
Değişim ve Sürekliliği Algılama Becerisi	-	-	-	-
Sosyal Katılım Becerisi	-	1	3	4
Girişimcilik Becerisi	-	-	-	-
Mekânsal Düşünme Becerisi	-	1	1	2
Coğrafi Sorgulama Becerisi	-	-	-	-
Coğrafi Gözlem ve Saha Çalışması Becerisi	-	-	-	-
Harita Becerisi	-	-	-	-
Tablo, Grafik, Şekil ve/veya Diyagram Becerisi	-	-	-	-
Mantıksal Muhakeme Becerisi	-	-	-	-
Felsefi Sorgulama Becerisi	-	-	-	-
Felsefi Muhakeme Becerisi	-	-	-	-
Felsefi Düşünce Ortaya Koyma Becerisi	-	-	-	-

Eleştirel Sosyolojik Düşünme Becerisi	-	-	-	-
Tarihsel Sorun Analizi ve Karar Verme Becerisi	-	-	-	-

Tablo 6 incelendiğinde, Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programında en fazla yer verilen sosyal bilimler alan becerisinin kanıta dayalı sorgulama ve araştırma becerisi ($f=9$) olduğu görülmektedir. Bu beceriyi sırasıyla sosyal katılım becerisi ($f=4$), mekânsal düşünme becerisi ($f=2$) izlemektedir. Ayrıca Programda 14 sosyal bilimler alan becerisine hiç yer verilmediği anlaşılmaktadır.

Sınıflar düzeyinde bakıldığında; 1. sınıf düzeyinde en fazla yer verilen sosyal bilimler alan becerisinin kanıta dayalı sorgulama ve araştırma becerisi ($f=3$) olduğu görülmektedir. Bu beceriden başka bir becerinin de bu sınıf düzeyinde yer almadığı görülmektedir. 2. sınıf düzeyinde en fazla yer verilen sosyal bilimler alan becerisinin kanıta dayalı sorgulama ve araştırma becerisi ($f=3$) olduğu görülmektedir. Bu beceriyi sırasıyla sosyal katılım becerisi ($f=1$), mekânsal düşünme becerisi ($f=1$) izlemektedir. 3. sınıf düzeyinde en fazla yer verilen sosyal bilimler alan becerilerinin kanıta dayalı sorgulama ve araştırma becerisi ($f=3$) ve sosyal katılım becerisi ($f=3$) olduğu görülmektedir. Bu becerileri mekânsal düşünme becerisi ($f=1$) izlemektedir.

Bu bulgulara bakıldığında sadece 3 tane sosyal bilimler alan becerisine bu programda yer verildiği, diğer alan becerilerinin programa entegre edilmediği görülmektedir.

Yedinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın yedinci alt problemi doğrultusunda yapılan içerik analizi sonucu elde edilen bulgular Tablo 7’de sunulmuştur.

Tablo 7. *Disiplinler Arası İlişkilendirmeye İlişkin Bulgular*

Disiplinler	1. Sınıf	2. Sınıf	3. Sınıf	Toplam
Türkçe	2	3	1	6
Matematik	1	1	1	3
Fen Bilimleri	1	2	2	5
Sosyal Bilgiler	6	5	5	16
Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	1	1	-	2
Trafik Güvenliği	1	1	1	3
İnsan Hakları Vatandaşlık ve Demokrasi	-	-	2	2
Görsel Sanatlar	1	1	1	3
Müzik	1	1	1	3
Beden Eğitimi ve Oyun	1	-	-	1

Tablo 7 incelendiğinde, Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programında en fazla yapılan disiplinler arası ilişkilendirmenin sosyal bilgiler ($f=16$) dersi ile en az

ilişkilendirmenin ise Beden Eğitimi ve Oyun ($f=1$) dersleri ile yapıldığı, ayrıca tüm derslerle disiplinler arası ilişkilendirmenin yapıldığı görülmektedir.

Sınıflar düzeyinde bakıldığında; 1. sınıf düzeyinde en fazla yapılan disiplinler arası ilişkilendirmenin sosyal bilgiler ($f=6$) dersi ile yapıldığı, 1 ders ile ilişkilendirmenin yapılmadığı görülmektedir. 2. sınıf düzeyinde en fazla yapılan disiplinler arası ilişkilendirmenin sosyal bilgiler ($f=5$) dersi ile yapıldığı, 2 ders ile ilişkilendirmenin yapılmadığı ortaya çıkmıştır. 3. sınıf düzeyinde en fazla yapılan disiplinler arası ilişkilendirmenin sosyal bilgiler ($f=5$) dersi ile yapıldığı, 2 ders ile ilişkilendirmenin yapılmadığı belirlenmiştir.

Bu bulgulara bakıldığında ilkökul ders çizelgesinde yer alan tüm derslerle ilişkilendirmenin yapıldığı, bununla birlikte sosyal bilgiler dersiyle ilişkilendirmenin dikkat çekici bir biçimde fazla yapıldığı görülmektedir.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli 2024 Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programında yer alan kavramsal becerileri, eğilimleri, sosyal-duygusal öğrenme becerilerini, değerleri, okuryazarlık becerilerini, sosyal bilimler alan becerilerini ve disiplinler arası ilişkileri incelemek ve bunların programa ne düzeyde yansıtıldığını belirlemek amacıyla yapılan bu çalışma nitel bir araştırma olarak tasarlanmış ve doküman analizi yöntemi kullanılarak yapılmıştır. Araştırmanın temel veri kaynağı 2024 Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı (1, 2, 3. Sınıflar) olup çalışılan veriler amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi kullanılarak belirlenmiştir. Programda yer alan kavramsal beceriler, eğilimler, sosyal-duygusal öğrenme becerileri, değerler, okuryazarlık becerileri, sosyal bilimler alan becerileri ve disiplinler arası ilişkiler ölçüt olarak belirlenmiş ve bunların ayrıntılarının yer aldığı bölümlerin analizlerinde nitel analiz yöntemlerinden içerik analizi kullanılmıştır.

Hayat Bilgisi dersi Öğretim Programında (1, 2 ve 3. Sınıflar) en fazla yer alan kavramsal becerinin temel beceriler olduğu, en az yer verilen kavramsal becerilerin ise gözlemlleme, bilgi toplama, sorgulama, sentezleme ve karar verme becerileri olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca 1. ve 2. sınıflar düzeyinde de en fazla yer alan kavramsal beceri temel becerilerdir. 3. sınıf düzeyinde ise en fazla yer alan kavramsal beceri temel beceriler ile birlikte çözümleme ve yorumlama becerileridir. İlkokul amaçları ve çocukların gelişim dönemleri göz önünde bulundurulduğunda temel becerilerin bu yaşlarda kazanılması oldukça önem arz etmektedir. Programda da ifade edildiği gibi (MEB, 2024a) okumak, yazmak, saymak, çizmek, belirlemek, ölçmek gibi karmaşık bir süreç gerektirmeyen ve gözlenebilen tüm eylemler temel becerileri oluşturmakta ve bu becerilerin önemli bir kısmı ilkökul 1. sınıftan itibaren kazanılmaya başlamaktadır. Bu açıdan bakıldığında, temel becerilerin kazandırılması hedefinin bu programda en fazla bu becerilere yer verilmiş olmasında etkili olduğu söylenebilir. Aparna and Raakhee'nin (2011) de ifade ettiği gibi temel yaşam becerileri çocukların bütün

gelişim alanlarında desteklenmesi açısından önemli bir ihtiyaçtır. Kuzu vd., (2024) tarafından yapılan Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Kapsamında İlkokul Matematik Dersi Öğretim Programının incelendiği çalışmada ise programda en fazla yer verilen kavramsal becerinin karşılaştırma becerisi, en az yer verilen becerilerin ise sentezleme, genelleme, sorgulama, mantıksal denetleme ve karar verme becerileri olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır. En fazla yer alan kavramsal beceri açısından bakıldığında sonuçların bu çalışmanın sonuçlarıyla farklılık gösterdiği görülmektedir. Matematiksel kavramlar arasında bağlantı kurarak öğrencilerin daha iyi anlamalarına hizmet etmesi açısından bu beceriye matematik öğretim programında daha çok yer verildiği düşünülmektedir. Yani böyle bir sonucun ortaya çıkmasında matematik dersinin doğal yapısının olduğu söylenebilir. Bununla birlikte en az yer verilen kavramsal becerilere bakıldığında ise bu araştırmamanın sonuçları ile kısmen benzerlik gösterdiği göze çarpmaktadır.

Ancak programda bazı kavramsal becerilere hiç yer verilmediği, bazılarında da çok fazla yer verilirken bazılarında sınırlı sayıda yer verildiği görülmüştür. Üstelik bu becerilerin sınıf düzeylerine dağılımlarının sistematik ve dengeli olmadığı da görülmektedir. Kuzu vd., (2024) tarafından yapılan çalışmada da ilkökul matematik öğretim programında bazı kavramsal becerilere hiç yer verilmemiş olması bu araştırmamanın sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir. Özellikle üst düzey düşünme becerilerinin önemli ölçüde ihmal edildiği görülmektedir. Fakat bu durumun öncelik ilişkisinden kaynaklandığı düşünülebilir. Yani üst düzey düşünme becerilerinin geliştirilmesine başlamadan önce temel becerilerin öğretilmesi ve geliştirilmesi önceliği buna bir örnektir. Çünkü düşünme eğitiminin ilk aşaması temel becerilerin öğretimi ile başlamakta, bu temel becerilerin geliştirilmesi düşünme becerilerinin öğretilmesi ve geliştirilmesi için önem arz etmektedir (Güneş, 2012). Çıkarım yapma, muhakeme, değerlendirme, tartışma, mantıksal denetleme gibi daha karmaşık bilişsel süreçlerin kullanımını gerektiren becerilere yer verilmemesinde de öğrencilerin somut işlemler döneminde olmasının, bu karmaşık süreçleri yönetecek gerekli yetkinlikte olmamasının etkisi olduğu söylenebilir. Çocukların hayat için öğrendikleri (Baysal, 2006) Hayat Bilgisi dersi öğrencinin kendisini geliştirmesine katkı sağlayan ve yaratıcı düşünme, problem çözme gibi becerilerin temellerinin anlatıldığı bir ders (Çilenti, 1988) olduğundan, çocuğun gelişim dönemi göz önünde bulundurularak en azından bu becerilerin tam olarak verilmesi dahi hissettirilmesi önemlidir. Çünkü becerilerin sistemli bir şekilde desteklenmesi çocukların potansiyellerini tam olarak kullanabilmeleri açısından son derece önemlidir (Özmete, 2011). Hatta başarı ve düşünme becerileri arasında pozitif yönde bir ilişki olması düşünme becerilerinin öğrenilmesini gerekli kılan nedenlerden biridir (Doğanay, 2006).

Programda en fazla yer verilen eğilimin soru sorma eğilimi, en az yer verilen eğilimlerin ise güven, analitik düşünme ve sistematik olma eğilimleri olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır. Ayrıca 1. ve 3. sınıf düzeylerinde de en fazla yer verilen

eğilim soru sorma eğilimi iken 2. sınıflarda en fazla yer verilen eğilimler soru sorma ve empati eğilimleridir. Öğrencilerin öğrenme-öğretme süreçlerine aktif katılımlarının sağlanması, bilgiyi edinmeleri, öğrenme ihtiyaçlarını karşılamaları ve sorgulama yapabilmeleri amaçlarıyla bu beceriye daha fazla yer verilmesi önemlidir. Hickman (2006) öğrencilerin soru sormalarını onların anladıklarının önemli bir kanıtı olarak ifade etmektedir. Açıkgöz (2004) ise öğrencilerin soru sormalarını onların öğrenme sürecine katılma düzeyi ile ilişkilendirmekte ve bilgiyi kavramak için ne kadar çaba harcadıklarının bir göstergesi olarak ifade etmektedir. Kuzu vd., (2024) tarafından yapılan Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Kapsamında İlkokul Matematik Dersi Öğretim Programının incelendiği çalışmada ise programda en fazla yer verilen eğilimin oyunseverlik, en az yer verilen eğilimlerin ise gerçeği arama ile azim ve kararlılık eğilimleri olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır. Bu sonuçlar, yapılan bu araştırmanın sonuçları ile benzerlik göstermemektedir. Matematiğin soyut yapısından dolayı, ilkokul öğrencileri için bu durumu somut bir hale dönüştürmenin en iyi yollarından birisinin de oyun ile öğretim olduğu düşünüldüğünde böyle bir sonucun ortaya çıkmasının doğal olduğu düşünülmektedir.

Fakat programda bağımsızlık, girişkenlik, uzmanlaşma, odaklanma, yaratıcılık, gerçeği arama, şüphe duyma eğilimlerine hiç yer verilmediği de ortaya çıkmıştır. Bilimselliğin ve bilimsel araştırma basamaklarının önemsendiği ve ön planda olduğu bir programda özellikle bilim insanlarının özelliklerini yansıtan uzmanlaşma, odaklanma, yaratıcılık, gerçeği arama, şüphe duyma gibi eğilimlere yer verilmemiş olması da düşündürücüdür. Bu durumun programın felsefesi ile çeliştiği söylenebilir. Üstelik MEB (2024a) kişilerin sahip oldukları eğilimlerin görevlerin başarıyla tamamlanmasında etkili olduğunu, becerilerin eylemlere dönüşmesini de doğrudan etkilediğini ifade etmektedir. Farklı eğilim türlerine birinci sınıftan itibaren yer verilmemesi ya da her eğilimin sınıflar düzeyinde veya program genelinde bulunmaması öğrenmeyi, sosyalliği, entelektüelliği, kişilik gelişimini, beceri ve düşünce yapısı geliştirmeyi olumsuz yönde etkileyebilir.

Hayat Bilgisi dersi Öğretim Programında (1, 2 ve 3. Sınıflar) en fazla yer alan sosyal-duygusal öğrenme becerisinin işbirliği becerisi, en az yer verilen sosyal-duygusal öğrenme becerisinin sorumlu karar verme becerisi olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca 1. sınıf düzeyinde kendini tanıma, 2. sınıf düzeyinde iletişim, 3. sınıf düzeyinde ise işbirliği becerileri en fazla yer verilen sosyal-duygusal öğrenme becerileridir. Kuzu vd., (2024) tarafından yapılan 2024 İlkokul Matematik Dersi Öğretim Programının incelendiği çalışmada programda en fazla yer verilen sosyal-duygusal öğrenme becerisi türünün iletişim becerisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu çalışmada da programda en fazla yer verilen ikinci sosyal-duygusal öğrenme becerisinin iletişim olduğu görülmektedir. Bu açıdan bakıldığında sosyal-duygusal öğrenme becerileri açısından sonuçların birbirini kısmen desteklediği, matematik ve hayat bilgisi programlarının bu bakımdan

kısmen benzer özellikler taşıdığı söylenebilir. Fakat kendine uyarlama ve esneklik becerilerine programda hiç yer verilmediği ve bu becerilerin sınıf düzeylerine dağılımlarının sistematik ve dengeli olmadığı sonuçları da ortaya çıkmıştır. Elias, Zins, Weissberg, Frey, Greenberg, Haynes, Kessler, Schwab-Stone and Shriver (1997) sosyal-duygusal öğrenme becerilerini kişilerin kendi duygularını anlayıp kontrol edebilmesi, sosyal yaşama uyum sağlaması ve kendini ifade edebilmesi için gerekli özellikler olarak nitelendirmektedir. Üstelik yapılan bazı çalışmalar sosyal-duygusal öğrenme becerilerine yer verilen programların çocukların sosyal-duygusal sorunlarını azaltmada, akademik başarılarını artırmada, sosyal sorunların çözümünü kolaylaştırmada, özgüvenlerini, empati ve güvenme duygularını artırmada, dil kullanma becerilerini geliştirmede ve daha iyi bir kariyer elde etmelerinde etkili olduğunu göstermiştir (Elias et al. 1997; Zins, Weissberg, Wang and Wallberg, 2001; Greenberg, Weissberg, O'Brien, Zins, Fredericks, Resnik and Elias, 2003; Payton, Weissberg, Durlak, Dymnicki, Taylor, Schellinger and Pachan, 2008; Durlak, Weissberg, Dymnicki, Taylor and Schellinger, 2011; Kabakçı & Totan, 2013; Eser-Aygün, 2017).

Programda en fazla yer verilen değerlerin saygı ve çalışkanlık olduğu, en az yer verilen değer ise dürüstlük değeri olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca 1. Sınıf düzeylerinde de en fazla yer verilen değer saygı iken 2. sınıf düzeyinde en fazla yer verilen değer çalışkanlık, 3. sınıf düzeyinde en fazla yer verilen değerler ise sorumluluk ve vatanseverlik değerleridir. Evrensel bir değer olan saygı değerinin bu programda ön plana çıkarılması özellikle değerlidir. Çünkü saygı değeri birçok bilgiyi, değeri ve sezgiyi bünyesinde barındıran kuşatıcı bir değer niteliği taşımaktadır (Loomans & Loomans, 2005). Kuzu vd., (2024) tarafından yapılan 2024 İlkokul Matematik Dersi Öğretim Programının incelendiği çalışmada programda en fazla yer verilen değerlerin çalışkanlık, en az yer verilen değerlerin ise duyarlılık, aile bütünlüğü, sabır, mütevazılık ve yardımseverlik olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır. En fazla yer verilen değerler açısından bakıldığında sonuçlar bu araştırmanın sonuçlarını desteklemekte ve benzerlik göstermektedir.

Bununla birlikte değerlerin tümüne programda yer verildiği fakat değerlerin sınıf düzeylerine dağılımlarının yeterince dengeli olmadığı sonuçlarına ulaşılmıştır. 2018 Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programının ve ders kitaplarının değerler açısından incelendiği bazı çalışmalarda da bazı değerlere bazı sınıf seviyelerinde hiç yer verilmemesi, dağılımların sınıf düzeylerine dengesiz olması gibi benzer sonuçların ortaya çıktığı anlaşılmaktadır (Erbaş ve Başkurt, 2021; Esem, 2020; Hatay Uçar & Çetinkaya, 2021; Akkaya & Çalışkan, 2022a; Akkaya & Çalışkan, 2022b). Değerlerin kazanılmasının yanında pekiştirilmesi de oldukça önemlidir. Bu bakımdan tüm değerlere tüm sınıf düzeylerinde yer verilmesinin gerekli ve önemli olduğu düşünülmektedir. Şimşek (2013)'te Hayat Bilgisi dersini bireyi yaşama hazırlayıp yeni kişilik özellikleri kazandırdığı gibi

değerleri kazandırabilecek, aktarabilecek ve var olanı pekiştirebilecek en iyi ders olarak tanımlamaktadır. Ayrıca Hayat Bilgisi dersi çocuğun yaşadığı toplumun değerlerini tanıması ve kendi değerlerini oluşturması açısından önemli bir derstir (Öztürk, 2013). Bu bakımdan tüm değerlere her sınıf seviyesinde yer verilmesi değerlerin ilk sınıftan itibaren kazandırılmasıyla birlikte bu değerlerin pekiştirilmesine de katkı sağlayabilecektir.

Hayat Bilgisi dersi Öğretim Programında (1, 2 ve 3. Sınıflar) en fazla yer alan okuryazarlık becerisinin görsel okuryazarlık becerisi, en az yer verilen okuryazarlık becerisinin ise finansal okuryazarlık olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca yine 1, 2 ve 3. sınıf düzeylerinde de en fazla yer verilen okuryazarlık becerisi görsel okuryazarlıktır. Sezer ve Dedeoğlu (2024) tarafından yapılan 2024 ilkökul öğretim programlarının okuryazarlık becerileri açısından incelendiği çalışmada, ilkökul öğretim programlarında en fazla yer verilen okuryazarlık becerilerinin görsel ve eleştirel okuryazarlık becerileri olması ve okuryazarlık beceri türlerinin program içindeki dağılımlarının dengesiz olması sonucu da bu araştırmanın sonuçlarını desteklemektedir. Ders kitaplarında yer alan resim, tablo, şekil gibi görsel düzenlemeler öğrenmeleri kolaylaştırmaktadır (Kılıç, 2003). Ayrıca metinlerin anlamlandırılmasında resimlendirmenin önemli bir yeri vardır (İşeri, 2002). Bununla birlikte görseller tek başlarına önemli bir işleve sahip olduğu gibi metinle birlikte ele alındığında anlamı tamamlamada, genişletmede, yeni anlamlar katmada da önemli roller üstlenmektedirler (Sever, 2013). Görsellerin tüm bu sayılan özellikleri ile birlikte özellikle 1. sınıf öğrencileri gibi henüz okuma yazmayı bilmeyen öğrenciler için görsel okuryazarlığın önemi de çok açıktır. Çünkü görsel okuryazarlık becerisi bu öğrencilerin anlamalarını kolaylaştırmada ve hatta yeni bilgileri görseller aracılığı ile öğrenmede önemli bir yere sahiptir. Kuzu vd., (2024) tarafından yapılan 2024 İlkokul Matematik Dersi Öğretim Programının incelendiği çalışmada programda en fazla yer verilen okuryazarlık becerisinin dijital okuryazarlık, en az yer verilen okuryazarlık becerisinin ise finansal okuryazarlık olduğu ortaya çıkmıştır. Bu açıdan bakıldığında böyle bir sonucun bu araştırmanın sonuçlarıyla kısmen benzerlik gösterdiğini söylemek mümkündür. Matematik dersinde en fazla dijital okuryazarlık becerisine yer verilmiş olmasının öğrenme-öğretme ortamlarına entegre edilen dijital materyallerin kullanımının matematik dersinde daha ön planda olduğu ile ilgili olduğu düşünülmektedir.

Fakat program genelinde tüm okuryazarlık becerilerine yer verilmiş olsa da bazı okuryazarlık becerilerine bazı sınıf düzeylerinde yer verilmediği de görülmektedir. Okuryazarlık becerilerinin tümüne tüm sınıf düzeylerinde yer verilmesi hem bu becerilerin pekiştirilmesinde hem de çocukların özel bir alanda (finans, kültür, sanat vb.) uzmanlaşmasına katkı sağlayabilir. Okuryazarlık becerileri sadece yazılı bir metni anlamlandırma değil, aynı zamanda spesifik bir alanda bilgi sahibi olmayı da ifade etmektedir (Erdem & Eğmir, 2018). Okuryazarlık becerileri çocukların akademik gelişimlerini desteklemekle

kalmayıp aynı zamanda onların hayat boyu öğrenme süreçlerinin de temelini oluşturmaktadır (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization [UNESCO], 2022). Ayrıca görsel okuryazarlık becerisi kişilerin görselleri kullanma ve anlama becerilerinin yanında görsellerle düşünüp öğrenme ve kendini ifade etme becerisini de içerir (Braden & Hortin, 1982).

Programda en fazla yer verilen sosyal bilimler alan becerisinin kanıta dayalı sorgulama ve araştırma becerisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca yine 1 ve 2. sınıf düzeylerinde de en fazla yer verilen sosyal bilimler alan becerisi kanıta dayalı sorgulama ve araştırma becerisi iken 3. sınıf düzeyinde en fazla yer verilen sosyal bilimler alan becerisi kanıta dayalı sorgulama ve araştırma becerisi ile sosyal katılım becerisidir. Fakat programda kanıta dayalı sorgulama ve araştırma becerisi, sosyal katılım becerisi ve mekânsal düşünme becerisi dışındaki hiçbir sosyal bilimler alan becerisine bu programda yer verilmediği belirlenmiştir. Programda en fazla yer alan sosyal bilimler alan becerisinin kanıta dayalı sorgulama ve araştırma becerisi olmasında ilkökul öğrencilerinin içinde bulunduğu dönemin özelliklerinin dikkate alınmasının etkili olduğu söylenebilir. Çünkü ilkökul öğrencileri Piaget'in zihinsel gelişim dönemlerine göre somut işlemler evresindedir. Ayrıca bu ders temellerini sosyal bilimler ve fen bilimlerinden alıp bu iki alanın bütünleşmesiyle ortaya çıkmış olsa da bu ders toplumsal bilimler, doğa bilimleri, düşünce ve değerler ile sanat alanlarını kapsamakta fakat bu kapsam tüm alanlar için aynı ölçüde ve eşit ağırlıkta olmamaktadır (Aladağ, 2016; Çelik, 2020; Sönmez, 2005). Bu bakımdan kapsamı böylesine geniş olan bir derste tamamen sosyal bilimler alanına yönelmenin de çok uygun olmayacağı düşünülmüş olabilir.

Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programında (1, 2, 3. Sınıflar) en fazla disiplinler arası ilişkilendirmenin sosyal bilgiler dersi ile en az ilişkilendirmenin Beden Eğitimi ve Oyun dersi ile yapıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Yine üç sınıf seviyesinde de en fazla disiplinler arası ilişkilendirmenin yapıldığı ders sosyal bilgiler dersi. Ayrıca programda ilkökulda okutulan tüm derslerle en az bir ilişkilendirmenin olduğu ortaya çıkmıştır. Fakat sınıf seviyelerine bakıldığında bazı derslerle ilişkilendirmenin yapılmadığı da görülmektedir. Örneğin 1. sınıf düzeyinde İnsan Hakları Vatandaşlık ve Demokrasi dersi ile 2. sınıf düzeyinde İnsan Hakları Vatandaşlık ve Demokrasi dersi ve Beden Eğitimi ve Oyun dersleri ile 3. sınıf düzeyinde ise Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi ile Beden Eğitimi ve Oyun dersleri ile ilişkilendirmenin yapılmadığı ortaya çıkmıştır. Bu disiplinler arası ilişkilendirmenin sınıf düzeyleri açısından kapsamlı yapılmadığı şeklinde yorumlanabilir. Disiplinler arası yaklaşım modern eğitim sitemleri ve bilimde hayati öneme sahiptir (Helmane & Briška, 2017). Disiplinler arası yaklaşım geniş kapsamlı ve bilinçli kullanıldığında öğretim başarısına katkılar sağlamaktadır (Yıldırım, 1996). Diğer yandan Hayat Bilgisi dersi vatandaşlık eğitim programının ilk halkasını temsil etmekle birlikte başta Sosyal Bilgiler ve Fen Bilimleri olmak üzere birçok dersin temelini oluşturmaktadır (Tay, 2017). Hayat

bilgisi konularının temelinde insan, doğa ve toplum yer almaktadır (Akınoğlu, 2005). Hayat Bilgisi dersinin kapsamı göz önünde tutulduğunda fen bilimleri ile İnsan Hakları Vatandaşlık ve Demokrasi dersi ile ilişkilendirmenin daha fazla olması daha uygun olabilir. Kuzu vd., (2024) tarafından yapılan 2024 İlkokul Matematik Dersi Öğretim Programının incelendiği çalışmada ise en fazla disiplinler arası ilişkilendirmenin Görsel Sanatlar ile Beden Eğitimi Ve Oyun dersleri ile yapıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu açıdan bakıldığında böyle bir sonuç bu araştırmanın sonuçları ile farklılık göstermektedir. Böyle bir sonucun ortaya çıkmasının, matematik dersini somutlaştırma çabasından kaynaklandığı söylenebilir.

Araştırma bulgularına genel olarak bakıldığında, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli kapsamında hazırlanan 2024 Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı (1, 2 ve 3. Sınıflar)'nda en fazla yer verilen; kavramsal becerinin "temel beceriler", eğilimin "soru sorma eğilimi", sosyal-duygusal öğrenme becerisinin "işbirliği becerisi", değerlerin "çalışkanlık" ve "saygı" değerleri, okuryazarlık becerisinin "görsel okuryazarlık becerisi", sosyal bilimler alan becerisinin "kanıta dayalı sorgulama ve araştırma becerisi" olduğu, en fazla disiplinler arası ilişkilendirmenin ise Sosyal Bilgiler dersi ile yapıldığı ortaya çıkmıştır. Bununla birlikte en az yer verilen; kavramsal becerilerin "gözlemleme", "bilgi toplama", "sorgulama", "sentezleme" ve "karar verme", eğilimlerin "güven", "analitik düşünme" ve "sistemati olma", sosyal-duygusal öğrenme becerisinin "sorumlu karar verme", değerlerin "dürüstlük", okuryazarlık becerisinin "finansal okuryazarlık becerisi", sosyal bilimler alan becerisinin "mekânsal düşünme becerisi" olduğu, en az disiplinler arası ilişkilendirmenin ise Beden Eğitimi ve Oyun dersi ile yapıldığı ortaya çıkmıştır. Ayrıca kavramsal becerilerin, eğilimlerin, sosyal duygusal öğrenme becerilerinin, okuryazarlık becerilerinin, sosyal bilimler alan becerilerinin sınıf düzeylerine dağılımlarının dengeli ve sistematik yapılmadığı, değerlerin sınıf düzeylerine dağılımlarının ise kısmen sistematik ve dengeli olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bunla birlikte Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Ortak Metninde yer alan her kavramsal beceriye, eğilime, sosyal duygusal öğrenme becerisine ve sosyal bilimler alan becerilerine bu programda yer verilmediği ortaya çıkmıştır.

Programın disiplinler arası bir yaklaşımla oluşturulduğu, beceri öğretimi ile gelişimine önem verilip öğrenme çıktılarının kavramsal beceriler, eğilimler, değerler, okuryazarlık, sosyal-duygusal öğrenme ve sosyal bilimler alan becerileriyle ilişkilendirilerek sunulduğu, değerlerin öğrenme çıktılarıyla ilişkilendirildiği (MEB, 2024b) ifade edilmekle birlikte bunların Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programında yer alan öğrenme-öğretme yaşantılarına tam olarak yansıtılmadığı da araştırma sonuçlarından anlaşılmaktadır. Burada yer verilmeyen becerilere, değerlere, eğilimlere belki de ilkökulda okutulan diğer derslerde yer verilmiş, dengeleme diğer dersler de düşünülerek yapılmış olabilir. Aynı şekilde diğer derslerdeki disiplinler arası ilişkilendirme bu

programdakinden daha da farklı olabilir. Yani öğrencinin değer, beceri ve eğilim gelişimi sadece bir ders özelinde değil bütün dersler düşünülerek bu derslere yayılmış olabilir. Nitekim Kuzu vd., (2024) tarafından yapılan Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli kapsamında ilkökul matematik dersi öğretim programının incelendiği çalışmada programda en fazla vurgulanan alan becerisinin “matematiksel araç ve teknoloji ile çalışma”, kavramsal becerinin “karşılaştırma becerisi”, eğilimin “oyunseverlik”, sosyal duygusal öğrenme becerisinin “iletişim”, değer “çalışkanlık”, okuryazarlık becerisinin “dijital okuryazarlık” olduğu, programda en fazla vurgu yapılan disiplinin ise “görsel sanatlar” olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır. Bu sonuçlarda farklı derslerde farklı eğilimlere, becerilere ve değerlere yoğunlaşıldığı şeklinde yorumlanabilir.

Bu sonuçlar doğrultusunda bazı öneriler sunulmuştur. Program geliştirmede yetkili olan birimlere yönelik olarak:

- Programda revizyon yapılarak, ortak metinde yer alan ve bu programda ihmal edilen tüm kavramsal beceriler, eğilimler, sosyal-duygusal öğrenme becerileri ve sosyal bilimler alan becerilerine bu programda yer verilebilir.
- Programda yapılacak bir revizyonla, kavramsal becerilerin, eğilimlerin, sosyal-duygusal öğrenme becerilerinin, okuryazarlık becerilerinin, değerlerin, sosyal bilimler alan becerilerinin ve disiplinler arası ilişkilendirmenin sınıf düzeylerine dağılımı sistematik ve dengeli bir şekilde yapılabilir.
- Hayat Bilgisi dersinin misyonu düşünüldüğünde sosyal bilgiler, fen bilimleri, insan hakları vatandaşlık ve demokrasi ve trafik güvenliği dersleri ile yapılacak disiplinler arası ilişkilendirmeye daha fazla ağırlık verilebilir.

Araştırmacılara yönelik olarak;

- Programda yer alan öğrenme çıktıları ve süreç bileşenleri çerçevesinde kavramsal becerilerin, eğilimlerin, sosyal-duygusal öğrenme becerilerinin, okuryazarlık becerilerinin, değerlerin, sosyal bilimler alan becerilerinin ve disiplinler arası ilişkilendirmenin varlığı araştırılabilir.
- Kavramsal becerilerin, eğilimlerin, sosyal-duygusal öğrenme becerilerinin, okuryazarlık becerilerinin, değerlerin, sosyal bilimler alan becerilerinin ve disiplinler arası ilişkilendirmenin ders kitaplarına yansımaları incelenebilir.

Kaynakça

- Akinoğlu, O. (2005). Hayat Bilgisi öğretimi. Cemil Öztürk ve Dursun Dilek (Ed.'ler), Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi içinde (1-15). Pegem A.
- Akkaya, A. (2023a). Hayat bilgisi dersi öğretim programının CIPP modeline göre değerlendirilmesi (Tez No. 790159) [Doktora tezi, Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi-Kırşehir]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Akkaya, A. (2023b). 2018 ve 2023 Hayat Bilgisi dersi öğretim programlarının karşılaştırılması. *Kapadokya Eğitim Dergisi*, 3(1), 1-11.
- Akkaya, A. & Çalışkan, N. (2022a, Kasım 17-19). Hayat bilgisi dersi 2. sınıf konularının temel yaşam becerileri ve kök değerler açısından incelenmesi [Tam Metin Konferans Bildirisi]. International Education Congress, Antalya.
- Akkaya, A. & Çalışkan, N. (2022b, Haziran 22-25). Hayat bilgisi dersi 3. sınıf kazanım ve konularının temel yaşam becerileri ve değerler açısından incelenmesi [Tam Metin Konferans Bildirisi]. IXth International Eurasian Educational Research Congress, İzmir.
- Akyürek Tay, B. & Baş, M. (2017). Cumhuriyetten günümüze Hayat Bilgisi öğretim programlarına karşılaştırmalı bir bakış. B. Tay (Ed.), Etkinlik örnekleriyle hayat bilgisi öğretimi içinde (45-70). Pegem Akademi.
- Aladağ, S. (2016). Hayat Bilgisi: Tanımı, amacı ve doğası. S. Güven ve S. Kaymakçı (Ed.'ler), Hayat Bilgisi öğretimi içinde (1-21). Pegem Akademi Yayınları.
- Aparna, N. & Raakhee, A.S. (2011). Life skill education for adolescents: Its relevance and importance. *GESJ: Education Science and Psychology*, 2(9), 3-7.
- Atik, S. & Aykaç, N. (2019). Hayat Bilgisi öğretim programlarının değerlendirilmesi (1926-2018). *Trakya Eğitim Dergisi*. 9(4), 708-722. <https://doi.org/10.24315/tred.520314>
- Banaz, E. (2024). 2024 Türkiye yüzyılı maarif modeli ortaokul Türkçe dersi öğretim programının dijital okuryazarlık açısından incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(1), 279-290. Doi: 10.48066/kusob.1483671
- Baysal, N. (2006). Hayat bilgisi: Toplumsal ve doğal yaşama bütüncül bir bakış. C. Öztürk (Ed.), Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler öğretimi içinde (1-19). Pegem A.
- Bilasa, P. (2016). Hayat Bilgisi dersi öğretim programının tarihsel gelişimi. S. Güven ve S. Kaymakçı (Ed.'ler), Hayat Bilgisi öğretimi içinde (24-56). Pegem Akademi Yayınları.
- Binbaşoğlu, C. (2003). Hayat Bilgisi öğretimi. Nobel Yayın Dağıtım.
- Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (1992). Qualitative research for education: An introduction to theory and methods (3 rd ed.). Allyn and Bacon.

- Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal*, 9(2), 27-40. <https://doi.org/10.3316/QRJ0902027>
- Braden, R. A. & Hortin, J. A. (1982). Identifying the theoretical foundations of visual literacy. *Journal of Visual/Verbal Languaging*, 2, 37-42. DOI:10.1080/23796529.1982.11674354
- Cohen, J. (1999). Social and emotional learning past and present: A psychoeducational dialogue. In C. Jonathan (ed.) *Educating minds and hearts* (pp. 3–23). Teachers College, Columbia University.
- Corbin, J. & Strauss, A. (2008). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory*. Sage.
- Çelik, Ö. (2020). Hayat Bilgisi dersinin amacı, kapsamı ve içeriği. V.Aktepe ve M. Gündüz (Ed.'ler), *Kuramdan uygulamaya Hayat Bilgisi öğretimi içinde* (2-19). Pegem Akademi.
- Çilenti, K. (1988). *Özel öğretim yöntemleri*. Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Eğitim Önlisans Yayınları.
- Doğanay, A. (2006). Etkin vatandaşlık için düşünme becerilerinin öğretimi. C. Öztürk (Ed.), *Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler öğretimi içinde* (179-218). Ankara: Pegem A.
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82, 405–432. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x>
- Elias, M. (2006). The connection between academic and social-emotional learning. In M. J. Elias, & H. A. Arnold (Eds.), *the educator's guide to emotional intelligence and academic achievement* (pp. 4-14). Corwin.
- Elias, M. J., Zins, J. E., Weissberg, R. P., Frey, K. S., Greenberg, M. T., Haynes, N. M., Kessler, R., Schwab-Stone, M. E., & Shriver, T. P. (1997). *Promoting social and emotional learning: Guidelines for educators*. Association for Supervision and Curriculum Development.
- Erbaş, A. A., & Başkurt, İ. (2021). Hayat bilgisi öğretim programındaki değerlerin hayat bilgisi ders kitaplarına yansımaları durumu. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(3), 785-813. <https://doi.org/10.17556/erziefd.841337>
- Erdem, C. & Eğmir, E. (2018). Öğretmen adaylarının eğitim programı okuryazarlığı düzeyleri. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20(2), 123-138. <https://doi.org/10.32709/akusosbil.428727>
- 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>

- Esen-Aygün, H. (2017). Sosyal-duygusal öğrenme programlarının sosyal duygusal öğrenme becerilerinin gelişimine, akademik başarı ve sınıf iklimi algısına etkisi (Tez No. 471010) [Doktora tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi-Çanakkale]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Fer, S. (2020). Eğitimde program geliştirme kuramsal temellere bakış. Pegem Akademi.
- Goetz, L.P. & Le Compte, M.D. (1984). Ethnography and qualitative design in education research. Academic Press.
- Gözütok, F.D. (2003). Türkiye’de program geliştirme çalışmaları. Milli Eğitim Dergisi, 160, 90-102.
- Greenberg, M. T., Weissberg, R. P., O’Brien, M. U., Zins, J. E., Fredericks, L., Resnik, H., & Elias, M. J. (2003). Enhancing school-based prevention and youth development through coordinated social, emotional, and academic learning. *American Psychologist*, 58(6-7), 466-474. DOI: 10.1037/0003-066X.58.6-7.466
- Güneş, F. (2012). Öğrencilerin düşünme becerilerini geliştirme. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, (32), 127-146.
- Gündoğan, A. (2020). Hayat Bilgisi dersinin dünyadaki ve Türkiye’deki tarihsel gelişimi. V. Aktepe ve M. Gündüz (Ed.’ler), *Kuramdan uygulamaya Hayat Bilgisi öğretimi içinde* (22-55). Pegem Akademi.
- Güngör, E.(1998). Değerler psikolojisi üzerine araştırmalar. Ötüken Yayınları.
- Helmane, I., & Briška, I. (2017). What is developing integrated or interdisciplinary or multidisciplinary or transdisciplinary education in school? *Signum Temporis*, 9(1), 7–15. <https://doi.org/10.1515/sigtem-2017-0010>
- Hickman, S. (2006). Social Significance Of Patterns Of Questioning In Classroom Discourse, Avaliable. <http://cla.libart.calpoly.edu/~jbattenb/papers/hickman.html>).
- İşeri, K. (2002). Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin ilköğretim programına uygunluğunun incelenmesi: Göstergebilimsel bir betimleme (Tez No. 122396) [Doktora tezi, Ankara Üniversitesi-Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Kabakçı, Ö., & Totan, T. (2013). Sosyal ve duygusal öğrenme becerilerinin çok boyutlu yaşam doyumuna ve umuda etkisi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 6(1), 40-61.
- Karakuş, C. (2021). İlkokul Hayat Bilgisi programı (2018) kazanımlarının yaşam becerileri yönünden incelenmesi. *Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 4(1), 1-25. <http://doi.org/10.33400/kuje.824004>

- Kılıç, A. (2003). İlköğretim Türkçe ders kitaplarında resimleme-içerik ilişkisi üzerine bir inceleme, İlköğretim İkinci Sınıf İçin Türkçe Ders Kitabı'nın tasarım ve resimlemesi (Tez No. 132735) [Sanatta yeterlik, Hacettepe Üniversitesi-Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Kocaoluk, F. & Kocaoluk, M.Ş. (1998). İlköğretim okulu programı. Milsan Basım Sanayi A.Ş.
- Kuzu, O., Göçer, V. & Akçay, A. O. (2024). Türkiye yüzyılı maarif modeli kapsamında ilköğretim matematik dersi öğretim programı'nın incelenmesi. RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi, (41), 640-667. DOI: <https://zenodo.org/record/13337757>
- Loomans, D. & Loomans, J. (2005). Çocuklara öz saygı ve değerleri öğretmenin 100 yolu. T. Göbekçin (Çev. Ed.). Ege-Meta Yayınları.
- MEB. (1936). İlkokul programı. Devlet Basımevi.
- MEB. (1968). İlkokul programı. Milli Eğitim Basımevi.
- MEB. (2009). İlköğretim 1, 2 ve 3. sınıflar Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı ve kılavuzu. Milli Eğitim Bakanlığı.
- MEB. (2010). İlköğretim okulu haftalık ders çizelgesi. Tebliğler Dergisi. 73 (2635), 1539-1545.
- MEB. (2015). İlkokul Hayat Bilgisi Dersi (1, 2 ve 3. sınıflar) Öğretim Programı. Milli Eğitim Bakanlığı.
- MEB. (2018). Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı. Ankara. <https://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=326> (17.09.2021)
- MEB, (2024a). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Öğretim programları Ortak Metni. www.mufredat.meb.gov.tr
- MEB, (2024b). Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı (1, 2 ve 3. Sınıflar). www.mufredat.meb.gov.tr
- Mengüloğlu, G. & Sarıkaya, B. (2024). Eğitimde okuryazarlık becerileri. Asya Studies, 8(30), 41-66. <https://doi.org/10.31455/asya.1574908>
- Mızıkacı, F. & Gözütok, F.D. (2013). 2005-2009 İlköğretim Programı. F.D. Gözütok ve F. Bıkmaz (Ed.'ler), Cumhuriyet'in ilanından 2013'e öğretim programlarının analizi hayat bilgisi örneği içinde (7. Bölüm). Yargı Yayınevi.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). Qualitative data analysis: An expanded sourcebook. (2nd ed). Sage Publications.
- Özçelik, C. & Semerci, N. (2016). Disiplinler arası öğretim yaklaşımına dayalı hazırlanan öğretim etkinliklerinin, öğrencilerin geometrik cisimlerin

- hacimleri konusundaki akademik başarılarına etkisi. Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 26(2), 141-150.
- Özkan Elgün, İ., & Uysal, F. (2022). Hayat bilgisi dersi öğretim programı kazanımlarının yaşam becerileri kapsamında incelenmesi. Baskent University Journal of Education, 9(2), 122-135.
- Özmete, E. (2011). Building life skills for empowerment of young people: A conceptual analysis. Hacettepe Üniversitesi Sosyolojik Araştırmalar e-Dergisi, 28, 1-10.
- Öztürk, E. (2013). Hayat bilgisi dersinde değerler eğitimi ve örnek uygulamalar. S. Öğülmüş (Ed.) Hayat Bilgisi öğretimi ve öğretmen el kitabı içinde (s.425-477). Pegem Akademi.
- Patton, M. Q. (2002). Qualitative research and evaluation methods (3rd Ed.). Sage Publications.
- Payton, J. W., Weissberg, R. P., Durlak, J. A., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., Schellinger, K. B. & Pachan, M. (2008). The positive impact of social and emotional learning for kindergarten to eighth-grade students: Findings from three scientific reviews. Chicago, IL: Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED505370.pdf>
- Sever, S.(2015). Çocuk edebiyatı ve okuma kültürü. Tudem Yayınları.
- Sezer, B. B. & Dedeoğlu, H. (2024). Maarif Modeli ilköğretim programında okuryazarlık becerileri: Finansal, görsel ve eleştirel. TEBD, 22(3), 2007-2027. <https://doi.org/10.37217/tebd.1511168>
- Sönmez, V. (2005). Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler öğretimi öğretmen kılavuzu. Anı Yayıncılık.
- Sun, R., Merrill, E.C. & Peterson, T. (2001). From implicit skill to explicit knowledge: A bottom-up model of skill learning. Cognitive Science, 25(2), 203-244. https://doi.org/10.1207/s15516709cog2502_2.
- Şahin, M. (2009). Cumhuriyet'in kuruluşundan günümüze Türkiye'de Hayat Bilgisi programlarının gelişimi. Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi. 2(8), 402-410.
- Şimşek, N. (2013). Hayat bilgisinde kişisel nitelik (değer) öğretimi. The Journal of Academic Social Science Studies, 6(1), 1325-1346.
- Tay, B. (2017). Hayat Bilgisi: Hayatın bilgisi. B.Tay (Ed.), Etkinlik örnekleriyle Hayat Bilgisi öğretimi içinde (1-39). Pegem Akademi.
- TDK. (2024). Türk Dil Kurumu Sözlükleri. <https://sozluk.gov.tr/>
- Türnüklü, A. (2004). Okullarda sosyal ve duygusal öğrenme. Kuram ve uygulamada eğitim yönetimi, 37(37), 136-152.

- Uçar, F. H., & Çetinkaya, S. (2021). İlkokul hayat bilgisi ders kitaplarında değerler eğitimi. *Oltu Beşeri ve Sosyal Bilimler Fakültesi Dergisi*, 2(2), 275-291.
- UNESCO. (2022). Institute for Lifelong Learning (UIL): Annual Report. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000384704> sayfasından erişilmiştir.
- Yıldırım, A. (1996). Disiplinler arası öğretim kavramı ve programlar açısından doğurduğu sonuçlar. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12, 89-94.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2013). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Seçkin Yayıncılık.
- Yurdakal, i. H. (2024). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli: 2024 İlkokul Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın (1, 2, 3 ve 4. sınıflar) İncelenmesi, *Temel Eğitim Dergisi (Journal of Primary Education)*, 24, 76-88.
- Zins J. E. & Elias M. J. (2008). Social and emotional learning: promoting the development of all students. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 17(2-3), 233-255.
- Zins, J. E., Bloodworth, M. R., Weissberg, R. P., & Walberg, H. J. (2004). The scientific base linking social and emotional learning to school success. In J. E. Zins, R. P. Weissberg, M. C. Wang, & H. J. Walberg (Eds.), *Building academic success on social and emotional learning: What does the research say?* (pp. 3–22). Teachers College Press.
- Zins, J. E., Weissberg, R.P., Wang, M.C. & Walberg, H. J. (2001). Social-emotional learning and school success. *CEIC Review*, 10(6), 1-3.



BÖLÜM 4

Fen Eğitiminde Robotik Destekli Etkinlik Uygulamaları

Abdullah Koray¹ & Özlem Koray²

Giriş

21. yüzyılda bilim ve teknoloji başta olmak üzere yaşamın her alanında sürekli bir değişim ve gelişim gözlenmekte ve bu gelişim ve değişimler ile teknoloji, sınıf ortamına taşınarak öğrenme-öğretme süreçlerine etki etmektedir. Son yıllarda eğitim alanında sık sık karşımıza çıkan robotik ve kodlama uygulamaları, dikkat çeken en önemli teknolojiler arasında yer almaktadır. Robotik terimi ilk defa 1940'lı yıllarda, ünlü bilim kurgu yazarı Isaac Asimov tarafından robotların çalışmasına adanmış bilim dalı olarak tanıtılmıştır. Fiziksel aktiviteyi karar verme süreciyle birleştiren, bir görevi yerine getirirken insanların yerini alabilecek makineleri inceleyen bilim dalı robotik olarak tanımlanmaktadır (Siciliano vd, 2010). Ancak, 1980'li yılların sonlarından itibaren robotik, eğitimde hem bir öğretim konusu olarak hem de Matematik, Fen, Mühendislik, Teknoloji ve Bilgisayar gibi çeşitli konuların öğretiminde yardımcı bir araç olarak kullanılmaktadır (Karatrantou ve Panagiotakopoulos, 2011).

Robotlar, eğitim araçları olarak sıklıkla ve verimli bir şekilde kullanılmaktadır. Anaokulundan üniversiteye kadar dünyanın dört bir yanındaki okullarda, soyut düşünme ve işbirlikçi problem çözme becerilerinin gelişimini kolaylaştırdıkları ve standart okul müfredatlarında belirtilen çeşitli bilimsel, sosyal ve sanatsal disiplinlerde öğrenmeyi destekledikleri gösterilmiştir (Bredenfeld vd., 2010; Catlin ve Balmires, 2010). Okullarda bulunan tipik bir robotik laboratuvarında, öğrencilerin bir robotik sistem inşa etmeleri gerekmektedir. Burada "inşa", hem robotun yapı malzemelerinden fiziksel olarak bir araya getirilmesi, hem de robotun sensör ve motorlarını kullanarak bir görevi yerine getirmesini sağlayan, bir kontrol programının tasarımı ve uygulanması olarak anlaşılmaktadır (Cincelli vd., 2010; Norton vd., 2006; Denis, 2001). Bir robot inşa etmek, öğrencilerin soyut düşünme ve problem çözme becerilerini kullanarak bir dizi görevin yerine getirmeleri anlamına gelmektedir. Bu görevler, mevcut kaynakları (robot setinin yapı malzemeleri ve programlama komutları) değerlendirmek, yapım ve programlama seçimlerinin sonucunu tahmin etmek, istenen hedefe ulaşmak için bir dizi talimat planlamak, planlarının sonuçlarını gözlemlemek, bunları hedefleriyle karşılaştırmak ve gerekirse daha iyi sonuçlar

¹ Doç. Dr., Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi Ereğli Eğitim Fakültesi
ORCID: 0000-0002-2972-1317

² Prof. Dr., Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi Ereğli Eğitim Fakültesi
ORCID: 0000-0003-1804-0871

elde etmek için algoritmayı veya robotun fiziksel yapısını ayarlamak olarak tanımlanabilir (Datteri vd.,2013)

Eğitsel Robotik

Robotik, çeşitli araştırmacılar tarafından eğitimi etkileme potansiyeline sahip bir teknoloji olarak görülmektedir (Alimisis ve Kynigos, 2009; Catlin ve Blamires, 2010; Papert, 1980). Eğitimde robotların kullanımına atıfta bulunmak için Eğitsel Robotik terimini kullanan makale, web sayfası ve çeşitli materyallerin sayısı giderek artmaktadır. Bu artışa rağmen eğitsel robotiğin ne olduğuna dair net bir tanım yoktur. Eguchi (2012)'ye göre eğitsel robotik, uygulamalı, aynı zamanda eğlenceli bir öğrenme ortamı yaratarak, öğrencilerin ilgisini çeken ve onları motive eden benzersiz bir öğrenme aracıdır. Stergiopoulou ve diğerleri (2016) eğitsel robotiği, öğrencilerin sahip oldukları robotik sistemlerini eğitim amaçlı belirli davranışları gerçekleştirmek üzere onları bir araya getirip programladıkları bir süreç olarak tanımlamışlardır. Angel-Fernandez ve Vincze (2018)'e göre ise eğitsel robotik, robotların aktif bir rol oynadığı faaliyetlerin, teknolojilerin ve eserlerin yaratılması ve uygulanması yoluyla insanların öğrenme deneyimini geliştirmeyi amaçlayan bir çalışma alanıdır.

Tanımlardan da anlaşılacağı üzere, eğitsel robotik eğlenceli ve öğrencilerin dikkatini çeken, öğretim sürecinde kullanılma potansiyeli oldukça yüksek olan bir öğrenme aracıdır. Belirli kavramları öğretmenin yanı sıra, robotik, problem çözme, akıl yürütme, eleştirel düşünme ve etkili işbirliği gibi becerilerin kazandırılması için kullanılır (Alimisis, 2009). Bir robotik sistemin işlevsel olması için yapım ve programlama olmak üzere iki tür faaliyetin gerçekleştirilmesi gerekir. Bu faaliyetler sonucunda bilişsel süreç becerileri ve sayısal düşünme gibi beceriler ortaya çıkmakta, öğrencilerin okul ortamında olduğu kadar gerçek hayatta karşılaştıkları problemleri de çözmelerine katkı sağlanmaktadır (Karatrantou ve Panagiotakopoulos, 2011). Ayrıca robotik sistemin yapım süreci ve programlaması, faaliyetlerin uygulanması için işbirliği yaparak öğrencinin sosyalleşmesine katkıda bulunur (Alimisis 2009). Robotiğin bu potansiyeli göz önünde bulundurularak öğretim ortamlarına dâhil edilmesi büyük önem arz etmektedir.

Eğitsel Robotik etkinlikleri hem robotik araçlar hem de öğrencilere uygulama yöntemleri bakımından çok çeşitlidir. Bazı eğitici robotik aktiviteler, derslere entegre edilmemiş, ders dışı aktiviteler veya kulüp faaliyetleri şeklinde gerçekleştirilir. Bu ders dışı faaliyetler, genellikle öğrencilerin robotikle ilk tanışması olarak kabul edilir, ancak ders hedeflerinin karşılanması ya da performansların değerlendirilmesi amacıyla kullanılmamaktadır (Baltes ve Anderson, 2005). Ders dışı Eğitsel Robotik faaliyetleri, bu özelliklerine rağmen, çocuklara algoritmik düşünme ve hatta matematiği informal bir şekilde öğrenme fırsatı sunmaktadır. Ders dışı Eğitsel Robotik faaliyetlerinde katılımcılar

akademik baskı olmadan başarı ve başarısızlıklarından ders çıkarabilirler. Açık öğrenme hedeflerine sahip olmamak veya öğretim programının hedefleriyle açık bir uyum içinde olmamak, öğrencilerin daha sonra formal bir eğitim ortamına aktarılacak çok değerli bilgi ve becerileri öğrenmesini ve geliştirmesini engellemez. Bu nedenle çocukların robotları keşfetme olanağı sunan her türlü ders dışı etkinlikler eğitimleri için değerlidir (Komis ve diğerleri, 2017).

Eğitim – Öğretim Sürecinde Eğitsel Robotik

Ders dışı faaliyetlerin öğrenciler açısından birçok avantajı ve olumlu etkisi olmasına rağmen, bazı araştırmacılar Eğitsel Robotiğin tek başına öğrencilerin öğrenmesini etkileyemeyeceği görüşündeler. Bu nedenle, Eğitsel Robotiğin eğitim-öğretim sürecine başarılı bir şekilde dâhil edilmesi için uygun bir eğitim felsefesi, öğrenme ortamı ve öğretim metodolojisine ihtiyaç olduğunu belirtmişlerdir (Alimisis, 2013). Bu amaçla, ER etkinlikleri formal eğitim ortamlarına entegre edilmekle birlikte (Genellikle STEM etkinlikleriyle), öğretim programıyla uyum düzeyleri değişkendir. Konu öğretimini gerçekleştirmek amacıyla ER etkinlikleri tasarlanırken, dersin asıl amacından uzaklaşmadan, öğretim programının hedeflediği beceri ve kazanımlar karşılanmalıdır.

Robotların yapımını, programlanmasını ve kontrolünü de içeren, öğrenme ortamlarına entegre edilebilecek uygun bir teori Papert tarafından önerilmiştir (Papert 1980). Bu teori Piaget'in yapılandırmacılık (constructivism) yaklaşımını temel alan yapısalcılık (constructionism) teorisidir. Ackermann (2001)'a göre Piaget'in yapılandırmacılık teorisi çocukların yapma ve düşünme yollarının zaman içinde nasıl geliştiğini ve hangi koşullar altında çocukların hâlihazırda sahip oldukları görüşleri terk etme ya da koruma olasılıklarının daha yüksek olduğunu açıklarken, Papert'in yapısalcılığı ise daha çok öğrenme sanatına veya "öğrenmeyi öğrenmeye" ve öğrenmede bir şeyler yapmanın önemine odaklanır. Papert, öğrencilerin (kendilerinin veya başkalarının) eserleriyle nasıl iletişime geçtikleri ve bu iletişimin kendi kendine öğrenmeyi nasıl artırdığı ve nihayetinde yeni bilginin inşasını nasıl kolaylaştırdığı ile ilgilenmiştir (Ackermann, 2001).

Papert'la birlikte bir öğrenme aracı olarak kullanılmaya başlanan robotiğin, öğretim programlarına uyarlama çalışmaları günümüzde halen devam etmektedir. Talan (2020)'a göre son on yılda eğitsel robotik üzerine yapılan çalışmalarda istikrarlı bir artış söz konusudur ve bu çalışmaların yaklaşık dörtte üçü Bilişim Teknolojileri ve Fen Bilimleri alanında yapılmıştır. Ayrıca Eğitsel Robotiğin akademik başarı üzerindeki etkisinin yanı sıra problem çözme, yaratıcılık, bilgi işlemsel düşünme, bilimsel süreç becerileri gibi üst düzey düşünme becerileri üzerindeki etkileri incelendiği Talan (2020) tarafından rapor edilmiştir. Konu öğretiminde robotiğin etkisini inceleyen çalışmalara bakıldığında genel anlamda olumlu etkisi olduğu söylenebilir. Örneğin ışık ve ses konularının öğretiminde robotik destekli etkinlikleri geliştiren Silva (2008), bu etkinlikleri kullanan öğrencilerin kullanmayanlara göre fizik dersindeki

yeteneklerinin daha fazla geliştiğini tespit etmiştir. Yine Fizik alanında elektrik, sıcaklık ve manyetizma konuları ile ilgili yapılan başka bir çalışmada Badeleh (2019) olumlu sonuçlar elde etmiştir. Song ve Lee (2011) ise matematik ve fen derslerinde, robotların yer aldığı STEM etkinliklerini kullanmışlardır. 12 oturum sonunda robotların kullanıldığı deney grubu öğrencilerinin matematik ve fen dersi akademik başarılarının kontrol grubuna göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha yüksek olduğunu tespit etmişlerdir. Olumlu sonuçların elde edildiği örneklerin yanında Lindh ve Holgersson (2007)'nin çalışmalarında olduğu gibi, akademik başarının artmadığı çalışmalar da mevcuttur.

Türkiye’de uygulanan Fen Bilimleri dersi Öğretim programının, temel amaçlarından biri alana özgü temel bilgiler kazandırmaktır. Bununla birlikte eğitim sistemimizin genel hedefleri arasında, öğrencilerin problem çözme becerilerinin geliştirilmesi yer almaktadır. (MEB, 2018). Problem çözme becerisinin insan hayatındaki önemi göz önüne alındığında, robotik uygulamalarının bu becerileri kazandırmada etkili olup olamayacağı sorusu eğitimcilerin ilgisini çekmiştir. Eğitsel robotik uygulamalarının Problem Çözme Becerisine etkisini inceleyen çalışmalara bakıldığında çeşitli yaş gruplarında olumlu sonuçların elde edildiği görülmektedir. Atmatzidou ve diğerleri (2008) didaktik bir yaklaşımla robotları kullanarak, programlama becerilerini arttırmayı amaçlayan bir kursa katılan ortaokul ve lise öğrencilerinin, problem çözme becerilerinin geliştiği gözlemlenmiştir. Yine 5. ve 6. sınıf öğrencileri ile yapılan başka bir çalışmada, robot kullanarak kodlama öğrenen katılımcıların kullanmayanlara göre problem çözme becerilerinin daha fazla geliştiği tespit edilmiştir (Özer, 2019). İlkokul öğrencileri üzerinde yapılan başka bir çalışmada da, robotik uygulamalarının öğrencilerin problem çözme becerilerini geliştirdiği sonucuna ulaşılmıştır (Tatlısu, 2020). Korkmaz (2016) ise Bilgisayar Programlama dersi alan üniversite öğrencileri ile yürüttüğü çalışmada, Lego Mindstorms Ev3 robot setlerinin, Scratch’e göre problem çözme becerilerinin gelişimine daha büyük katkı sağladığını rapor etmişlerdir.

Eğitsel robotik etkinlikleri içerip içermediğinden bağımsız olarak, yapılandırmacı yaklaşımı öğrenme ortamlarında kullanabilmek için çeşitli öğrenme döngüsü modelleri geliştirilmiştir. Bu modeller arasında 5E öğretim modeli eğitimcilerin aşına oldukları bir model olması nedeniyle, robotik destekli etkinliklerin fen eğitimi alanına adapte edilmesi sürecinde başvurulacak bir model haline gelmesine neden olmuştur. Güven ve diğerleri (2020) 5E modelini, Arduino destekli STEM etkinliklerinin uygulanmasında kullanmış ve olumlu sonuçlar elde etmiştir. Başka bir çalışmada Çakır ve Güven (2019) 6. sınıf fen bilgisi öğretim programında yer alan nabız kavramını öğretmek için, 5E öğrenme modeline uygun, Arduino destekli bir robotik ve kodlama etkinliği geliştirmişlerdir. Ghosh ve diğerleri (2019) Amerika Birleşik Devletlerindeki 26 eyaletin katılımıyla, STEM ile ilgili oluşturmaya çalıştıkları Yeni Nesil Fen Standartları (NGSS) çalışmaları kapsamında öğretmenlere hizmet içi eğitim

verildiğini rapor etmişlerdir. Söz konusu eğitimlerde öğretmenler, LEGO robotik etkinliklerini 5E öğretim modelini kullanarak NGSS’na uyarlamışlardır.

Ülkemizde Amerika Birleşik Devletlerindeki NGSS (Next Generation Science Standards) benzeri bir çalışma olmamasına rağmen, 2018 yılında güncellenen Fen bilimleri Öğretim Programına (MEB, 2018) göre, 4. sınıftan 8. sınıfa kadar her sınıf düzeyinde Fen, Mühendislik ve Girişimcilik Uygulamaları kapsamında, öğrencilerden yıl içerisinde uygulamalar yapması beklenmektedir. 2024 yılından itibaren kademeli olarak uygulanmaya başlanan Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programına bakıldığında (MEB, 2024), farklılaştırılmış öğretim kapsamında akranlarına göre daha ileri düzeyde olan öğrenciler için zenginleştirme stratejisi benimsenmiştir. Öğrenmeyi zenginleştirmek adına farklı sınıf düzeylerinde robotik uygulamalarının kullanımı da öngörülmektedir.

Milli Eğitim Bakanlığı dışında Türkiye Cumhuriyeti Cumhurbaşkanlığı Strateji ve Bütçe Başkanlığı’nın On Birinci Kalkınma Planı (2019) Kritik Teknolojiler başlığı altında Milli Teknoloji Hamlesinin gerçekleştirilmesine yönelik alt yapı çalışmaları kapsamında yapay zeka, sensör teknolojileri, robotik gibi konulara ilişkin gelişim yol haritalarının hazırlanmasına vurgu yapılmıştır.

Robotiğin eğitim öğretim sürecine dahil edilmesi, bu hedeflere ulaşmak adına katkı sağlayacağı aşikardır. Literatürdeki bilgiler ışığında, eğitsel robotikten arzu edilen düzeyde fayda sağlayabilmek için öğretim programlarına adapte edilmeleri büyük önem arz etmektedir. Bu adaptasyon tek başına etkinlik şeklinde olabileceği gibi, STEM veya 5E ve benzeri bir öğretim modeli kapsamında da gerçekleştirilebilir. Aşağıda herhangi bir robotik set kullanılarak gerçekleştirilebilecek olan iki etkinlik örneği verilmiştir.

Örnek Etkinlikler

Yaygın olarak kullanılan robotik setlerin her birinin kendine özel ara yüzleri bulunmaktadır. Ayrıca bu setlerle uyumlu olan bileşenler de oldukça farklı olabilmektedir. Bu hususlar dikkate alınarak etkinlik örneği farklı setlerle uygulanabilecek şekilde, herhangi bir markanın özel ara yüzüne veya bileşenine yer vermeden genel hatlarıyla verilmiştir.

Etkinlikler, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli 2024 Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programında yer alan Öğrenme Çıktıları ve Süreç Bileşenlerine uygun olarak hazırlanmıştır. Ayrıca etkinlik sonunda öğretmenlerin farklılaştırma eğitimi kapsamında uygulayabilecekleri zenginleştirme etkinlik önerilerine yer verilmiştir.

ÖRNEK 1.

Düzeyi: 5. Sınıf

4. ÜNİTE: IŞIĞIN DÜNYASI

2. Bölüm: Madde ve Işık

Öğrenme Çıktıları ve Süreç Bileşenleri

FB.5.4.2.1. Maddeleri ışığı geçirme durumlarına göre sınıflandırabilme

- Maddelerin ışığı geçirme durumlarına göre niteliklerini belirler.
- Maddeleri ışığı geçirme durumlarına göre ayırıştırır.
- Maddeleri ışığı geçirme durumlarına göre gruplandırır.
- Maddeleri ışığı geçirme durumlarına göre etiketler.

Kullanılacak Malzemeler:

- Bilgisayar
- Eğitsel robotik seti ana kartı, Bağlantı kabloları, Işık sensörü
- Kâğıt, kalem, silgi
- Işık kaynağı (el feneri vb.), kitap, buzlu cam, pencere camı, defter yaprağı, tahta, karton

İzlenecek Yol:

- 4-5 kişilik gruplar oluşturulur. Grup üyelerinden etkinlik esnasında iş bölümü yapmaları istenir. (Grup sayısına yetecek kadar robotik set yoksa tek bir düzenek kurulur ve herkesin düzeneği görebileceği şekilde bir oturma düzeni oluşturulur)
- Öğrenciler, kendilerine verilen çalışma sayfasındaki talimatları izleyerek sensörü ana karta bağlar.
- Yukarıdaki işlemler her öğrenci grubu tarafından tamamlandıktan sonra, anakart bilgisayara bağlanır.
- Üretici firma tarafından verilen arayüz kullanılarak ışık sensörünün ölçüm yapmasını sağlayan kodlar öğrenciler tarafından yazılır ve bağlantı kablosu aracılığıyla anakarta aktarılır.
- Sınıf dışarıdan en az ışık gelecek şekilde perde veya kartonlar yardımı ile karartılır. Sensöre ortamdaki gelen ışığı engellemek için düzenek yeterince büyük bir kutunun içine yerleştirilebilir.
- Işık kaynağı ışık, sensöre gelecek şekilde tutulur ve sensörün ölçtüğü değer aşağıdaki tabloya kaydedilir.

- Işıık kaynağı ve sensörün arasına sırasıyla kitap, buzlu cam, pencere camı, boş defter yaprağı, tahta, karton vb. cisimler yerleştirilir ve sensörün ölçtüğü değerler sırasıyla tabloya kaydedilir.

Cisimler	Sensörün ölçtüğü değerler
Boş (Hiçbir cisim yokken)	
Kitap	
Buzlu Cam	
Pencere Camı	
Defter Yaprığı	
Tahta	
Karton	

- Öğrencilere “Hangi cisimler ışığı geçirdi, hangileri geçirmedi?” sorusu sorulur.
- Öğrencilerin tabloya kaydettikleri verileri yorumlayarak gözlemleri sonucunda maddeleri ışık geçirgenliğine göre gruplandırmaları istenir. Günlük yaşamda yakından uzağı ilkesi ile çevresindeki maddeleri ışık geçirgenliğine göre saydam, yarı saydam ve saydam olmayan (opak) cisim olarak etiketlemeleri ve bu maddelere örnekler vermeleri istenir.
- Işığı geçiren cisimler kullanılarak etkinlik tekrar edilir (benzer özellikte farklı cisimler eklenebilir). Bu defa ışık kaynağının önüne konan cisim sayısı kademeli olarak arttırılır ve sensörün ölçtüğü değerler aşğıdaki tabloya kaydedilir.

Cisimler	Sensörün ölçtüğü değerler			
	1 Adet	2 Adet	3 Adet	4 Adet
Buzlu Cam				
Pencere Camı				
Defter Yaprağı				
...				
...				

- Öğrenciler saydam ve yarı saydam maddelerin kalınlığı arttıkça ışık geçirgenliğinin nasıl değiştiği sorulur.

Zenginleştirme:

Robotik setlerindeki ışık sensörünü kullanarak öğrencilerden günlük hayatı kolaylaştırıcı bir tasarım yapmaları istenir. Tasarım sürecinde mühendislik tasarım süreçleri takip edilir.

ÖRNEK 2.

Düzeyi: 8. Sınıf

4. ÜNİTE: SESİN DÜNYASI

2. Bölüm: Sesin Madde İle Etkileşimi

Öğrenme Çıktıları ve Süreç Bileşenleri

FB.8.4.2.1. Ses ile ilgili değişkenlerin işitmeye etkisi hakkında hipotez oluşturabilme

a) Ses kaynağından uzaklık ile ses şiddetinin işitmeye etkisi hakkında problemi tanımlar.

b) Ses kaynağından uzaklık ile ses şiddetinin işitmeye etkisi ile ilgili neden sonuç ilişkilerini belirler.

c) Ses kaynağından uzaklık ile ses şiddetinin işitmeye etkisini araştırmaya yönelik değişkenleri belirler.

ç) Ses kaynağından uzaklık ile ses şiddetinin işitmeye etkisini araştırmaya yönelik değişkenleri kontrol eder.

d) Ses kaynağından uzaklık ile ses şiddetinin işitmeye etkisine ilişkin önerme sunar.

Kullanılacak Malzemeler:

- Bilgisayar
- Eğitsel robotik seti ana kartı, Bağlantı kabloları, Ses sensörü
- Kâğıt, kalem, silgi
- Ses kaynağı (hoparlör vb.), şerit metre

İzlenecek Yol:

- 4-5 kişilik gruplar oluşturulur. Grup üyelerinden etkinlik esnasında iş bölümü yapmaları istenir. (Grup sayısına yetecek kadar robotik set yoksa tek bir düzene kurulum ve herkesin düzeneği görebileceği şekilde bir oturma düzeni oluşturulur)
- Öğrenciler, kendilerine verilen çalışma sayfasındaki talimatları izleyerek sensörü ana karta bağlar.
- Yukarıdaki işlemler her öğrenci grubu tarafından tamamlandıktan sonra, anakart bilgisayara bağlanır.
- Üretici firma tarafından verilen arayüz kullanılarak ses sensörünün ölçüm yapmasını sağlayan kodlar öğrenciler tarafından yazılır ve bağlantı kablosu aracılığıyla anakarta aktarılır.
- Fondaki gürültü seviyesini azaltmak için ölçüm esnasında sınıfın sessiz olması istenir.
- Önce ses kaynağı öğrencilere mümkün olduğu kadar yakın yerleştirilerek ses dinletilir. Daha sonra aynı ses, ses kaynağını öğrencilerden mümkün olduğu kadar uzaklaştırılarak tekrar dinletilir. Her iki durumda işittikleri ses ile ilgili karşılaştırma yapmaları istenir.
- İki duyma deneyimi arasındaki farkın neden kaynaklanıyor olabileceği öğrencilere sorulur. Öğrencilerden tahminlerini kaydetmeleri istenir.
- Ses kaynağı sensöre 1m mesafede olacak şekilde yerleştirilir ve sensörün ölçtüğü değer aşağıdaki tabloya kaydedilir. Ölçümler 2,3,4 ve 5 metre için tekrar edilir.

Ses kaynağı ve sensör arasındaki mesafe (m)	Sensörün ölçtüğü değerler
1	
2	
3	
4	
5	

- Öğrencilere “Mesafe arttıkça ölçülen ses nasıl değişti?” sorusu sorulur.
- Öğrencilerin tabloya kaydettikleri verileri yorumlayarak gözlemleri sonucunda “Sesin işitilmesi uzaklık ile nasıl değişti? sorusu yöneltilir. Günlük hayatlarında sesin bu özelliği nerelerde karşlarına çıktığı sorulur.
- Bu defa mesafe sabit tutularak ses kaynağının şiddeti kademeli olarak artırılır ve sensörün ölçtüğü değerler aşağıdaki tabloya kaydedilir. (Ses kaynağının şiddeti 0 tamamen kapalı, 1 son ses)

Ses kaynağı şiddeti	Sensörün ölçtüğü değerler
$\frac{1}{4}$	
$\frac{1}{2}$	
$\frac{3}{4}$	
1	

- Öğrencilere “Ses şiddeti arttıkça ölçülen ses nasıl değişti?” sorusu sorulur.

- Öğrencilerin tabloya kaydettikleri verileri yorumlayarak gözlemleri sonucunda “Sesin işitilmesi sesin şiddeti ile nasıl değişti? sorusu yöneltilir. Günlük hayatlarında sesin bu özelliği nerelerde karşısına çıktığı sorulur.

Performans Ödevi:

Öğrencilerden şiddetli seslerin insan sağlığına zararları ile ilgili araştırma yapmaları ve arkadaşları ile paylaşımları istenir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bilişim teknolojilerinin baş döndürücü gelişimi ile birlikte kodlama, robotik, yapay zekâ gibi terimler son yıllarda oldukça popüler hale gelmiştir. Bu gelişime paralel olarak, eğitimden sağlığa, tarımdan sanata tüm alanlarda teknolojinin etkilerini örnek mümkündür. Bu nedenle öğrencilerin, ilerleyen yıllarda hangi mesleği seçerlerse seçsinler, küçük yaşlardan itibaren kodlama ve robotikle tanışmaları onlara avantaj sağlayabilir. Temel kodlama ve robotik eğitimlerinde verilen bilgilerin kalıcı olabilmesi için, fen gibi farklı disiplinlere uyarlanması faydalı olacaktır. Özellikle yukarıdaki örneklerde olduğu gibi, bazı değişkenlerin incelenen olay üzerindeki etkileri incelenirken robotik destekli etkinliklerden faydalanmak faydalı olacaktır. Basit gözlemler yapmak yerine, sensörlerin algıladıkları değerleri kullanarak oluşturdukları önermeleri test etme imkânı bulabilirler.

İlgili literatür incelendiğinde kodlama ve robotik uygulamalarının öğrencilerin akademik başarılarını (Tekin ve Keser, 2020; Kert ve diğerleri, 2020), derse yönelik tutum ve motivasyonlarını (Koray ve Uzunçelebi, 2023; Tiryaki ve Adıgüzel, 2021; Welch ve Huffman, 2011), problem çözme becerilerini (Mauch, 2001; Durak ve diğerleri, 2019) ve yaratıcılıklarını (Güven ve diğerleri, 2020, Tiryaki ve Adıgüzel, 2021) olumlu yönde etkilediğini bildiren çalışmaların olduğu görülmektedir. Robotik destekli etkinliklerinin daha etkili olabilmesi için öğrencilere bilişim teknolojileri derslerinde kodlama ve robotik eğitimi verilmesi, ardından fen bilimleri derslerinde robotik uygulamalarına başlanması önerilmektedir. Robotik programlamanın günlük problem becerilerini geliştirdiğini göz önünde bulundurularak, günlük yaşamla ilişkilendirilerek derslerin verilmesi önerilmektedir.

KAYNAKÇA

- Ackermann, E. (2001). Piaget's constructivism, Papert's constructionism: What's the difference. *Future of learning group publication*, 5(3), 438.
- Alimisis, D. (2009) (ed.): *Teacher Education on Robotics-Enhanced Constructivist Pedagogical Methods*, School of Pedagogical and Technological Education
- Alimisis, D. (2013). Educational robotics: Open questions and new challenges. *Themes in Science and Technology Education*, 6(1), 63-71.
- Alimisis, D. and Kynigos, C. (2009) Constructionism and robotics in education, D. Alimisis (ed), *Teacher Education on Robotic-Enhanced Constructivist Pedagogical Methods* (pp. 11–26), Patras: ASPETE
- Angel-Fernandez, J. M., & Vincze, M. (2018). Towards a definition of educational robotics. In *Austrian Robotics Workshop 2018* (Vol. 37).
- Atmatzidou, S., Markelis, I., & Demetriadis, S. (2008, November). The use of LEGO Mindstorms in elementary and secondary education: game as a way of triggering learning. In *International Conference of Simulation, Modeling and Programming for Autonomous Robots (SIMPAR)*, Venice, Italy (pp. 22-30).
- Badeleh, A. (2019). The effects of robotics training on students' creativity and learning in physics. *Education and Information Technologies*, 1-13. doi: 10.1007/s10639-019-09972-6.
- Baltes, J., & Anderson, J. (2005). Introductory programming workshop for children using robotics. *International Journal of Human-Friendly Welfare Robotic Systems*, 6(2), 17-26.
- Bredenfeld, A., Hofmann, A., & Steinbauer, G. (2010). Robotics in education initiatives in Europe: Status, shortcomings and open questions. In E. Menegatti (ed.), *Proceedings of SIMPAR 2010 Workshop, International Conference on Simulation, Modeling and Programming for Autonomous Robots* (pp. 568-574). Darmstadt, Germany.
- Cakir, N. K., & Guven, G. (2019). Arduino-Assisted robotic and coding applications in science teaching: Pulsimeter activity in compliance with the 5E learning model. *Science Activities*, 56(2), 42–51. <https://doi.org/10.1080/00368121.2019.1675574>
- Catlin, D., & Balmires, M. (2010). The e-Robot project: A longitudinal on-line research collaboration to investigate ERA principles. In E. Menegatti (ed.), *Proceedings of SIMPAR 2010 Workshop, International Conference on Simulation, Modeling and Programming for Autonomous Robots* (pp. 411-420). Darmstadt, Germany.
- Catlin, D., & Blamires, M. (2010). *The Principles of Educational Robotic Applications (ERA): A framework for understanding and developing educational robots and their activities*. Paris: The 12th EuroLogo Conference.

- Cincelli, S., Festi, G., Finotti, F., Lenzen, D., & Monfalcon, S. (2010). Teaching with robotics: different experiences at school after the TERECoP courses. In E. Menegatti (ed.), *Proceedings of SIMPAR 2010 Workshop, International Conference on Simulation, Modeling and Programming for Autonomous Robots* (pp. 429-438). Darmstadt, Germany.
- Datteri, E., Zecca, L., Laudisa, F., & Castiglioni, M. (2013). Learning to explain: the role of educational robots in science education. *Themes in Science and Technology Education*.
- Denis, B. (2001). Collaborative learning in an educational robotics environment. *Computers in Human Behavior*, 17(5-6), 465-480.
- Durak, H. Y., Yilmaz, F. G. K., & Yilmaz, R. (2019). Computational thinking, programming self-efficacy, problem solving and experiences in the programming process conducted with robotic activities. *Contemporary Educational Technology*, 10(2), 173-197.
- Eguchi, A. (2012) Educational robotics theories and practice: Tips for how to do it right. In *Robots in K-12 education: A new technology for learning*, (pp. 1-30). IGI Global.
- Ghosh, S., Jayasree Krishnan, V., Borges Rajguru, S., & Kapila, V. (2019, June), Middle School Teacher Professional Development in Creating a NGSS-plus-5E Robotics Curriculum (Fundamental) Paper presented at 2019 ASEE Annual Conference & Exposition , Tampa, Florida. 10.18260/1-2—33108
- Güven, G., Kozcu Cakir, N., Sulun, Y., Cetin, G., & Güven, E. (2020). Arduino-assisted robotics coding applications integrated into the 5E learning model in science teaching. *Journal of Research on Technology in Education*, 1-19. DOI:10.1080/15391523.2020.1812136
- Karatrantou, A., Panagiotakopoulos, T.C. (2011) Educational robotics and teaching introductory programming within an interdisciplinary framework. In: Jimoyiannis, A. (ed.) *Research on e-Learning and ICT in Education*. New York: Springer.
- Kert, S. B., Erkoç, M. F., & Yeni, S. (2020). The effect of robotics on six graders' academic achievement, computational thinking skills and conceptual knowledge levels. *Thinking Skills and Creativity*, 38, 100714.
- Komis V., Romero M., Misirli A. (2017) A Scenario-Based Approach for Designing Educational Robotics Activities for Co-creative Problem Solving. In: Alimisis D., Moro M., Menegatti E. (eds) *Educational Robotics in the Makers Era. Edurobotics 2016* 2016. *Advances in Intelligent Systems and Computing*, vol 560. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-319-55553-9_12
- Koray, A., & Uzünçelebi, B. H. (2023). The Effect of Educational Robotics Applications on Students' Academic Achievement and Problem-Solving

- Skills in Science Education. *Journal of Education in Science Environment and Health*, 9(4), 317-329.
- Korkmaz, Ö. (2016). The effect of scratch-and lego mindstorms Ev3-Based programming activities on academic achievement, problem-solving skills and logical-mathematical thinking skills of students. *MOJES: Malaysian Online Journal of Educational Sciences*, 4(3), 73-88.
- Lindh, J. and Holgersson, T. (2007). Does LEGO training stimulate pupils' ability to solve logical problems, *Computers and Education*, 49(4), 1097–1111. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2005.12.008>
- Mauch, E. (2001). Using technological innovation to improve the problem-solving skills of middle school students: Educators' experiences with the LEGO mindstorms robotic invention system. *The Clearing House*, 74(4), 211-213.
- MEB [Türkiye Cumhuriyeti Milli Eğitim Bakanlığı], (2018). Fen bilimleri dersi öğretim programı (İlkokul ve Ortaokul 3, 4, 5, 6, 7, ve 8. Sınıflar). Ankara
- MEB [Türkiye Cumhuriyeti Milli Eğitim Bakanlığı], (2024). Fen bilimleri dersi öğretim programı (3,4,5,6,7 ve 8. sınıflar) Türkiye yüzyılı maarif modeli. Ankara.
- Norton, S. J., McRobbie, C. J., & Ginns, I. S. (2006). Problem solving in a middle school robotics design classroom. *Research in Science Education*, 37(3), 261-277.
- Özer, F. (2019). Kodlama eğitiminde robot kullanımının ortaokul öğrencilerinin erişti, motivasyon ve problem çözme becerilerine etkisi (Yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Papert, S. A. (1980). *Mindstorms: Children, computers, and powerful ideas*. New York: Basic books.
- Siciliano, B., Sciavicco, L., Villani, L., & Oriolo, G. (2010). *Robotics: modelling, planning and control*. London: Springer Science & Business Media.
- Silva, J. M. V. D. (2008). Robótica no ensino da física, Tese de Mestrado, 4 de Fevereiro de 2008, <http://hdl.handle.net/1822/8069>.
- Song, J. B. ve Lee, T. W. (2011). The effect of stem integration education using educational robot on academic achievement and subject attitude. *Journal of the Korean Association of Information Education*, 15(1), 11-22
- Stergiopoulou M., Karatrantou A. and Panagiotakopoulos C. (2016) Educational Robotics and STEM Education in Primary Education: A Pilot Study Using the H&S Electronic Systems Platform in International Conference EduRobotics 2016. Springer, pp. 88–103.
- Talan, T. (2020) Eğitsel robotik uygulamaları üzerine yapılan çalışmaların incelenmesi. *Yaşadıkça Eğitim*, 34(2), 503-522.

- Tatlısu, M. (2020). Eğitsel robotik uygulamalarda probleme dayalı öğrenmenin ilkokul öğrencilerinin problem çözme becerilerine etkisi (Yüksek lisans tezi). Bursa Uludağ Üniversitesi, Bursa.
- Tekin Y, Keser H (2020). Matematik Öğretiminde Robotik Etkinlikler Kullanılmasının Başarıya Etkisi. Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi, 14(34), 472 - 493. Doi: 10.29329/mjer.2020.322.22
- Tiryaki, A., & Adigüzel, S. (2021). The Effect of STEM-Based Robotic Applications on the Creativity and Attitude of Students. Journal of Science Learning, 4(3), 288-297.
- Welch, A., & Huffman, D. (2011). The effect of robotics competitions on high school students' attitudes toward science. School Science and Mathematics, 111(8), 416-424.



BÖLÜM 5

Bilim ve Bilim Öğrenme

Özlem Koray¹ & Abdullah Koray²

Giriş

Bilim, uygarlığımızın bugün ulaştığı noktaya gelmesindeki en önemli insan yapımı uğraştır. İnsan neslinin tüm dünyaya hükmetmesi ve kendi varlığını yüzyıllardır sürdürebiliyor olması, gelişmiş bir akla sahip olmasına ve bu aklın ürettiği bilimsel çalışmalara bağlıdır. Bilim, aklın ürünüdür ve bu aklın ne yönde kullanılacağı etik kurallar çerçevesinde olsa da insanların özgür iradesine bağlı olarak ortaya çıkar. Bugün tüm dünyada açlık, çevre kirliliği, iklim değişikliği, canlı türlerinin tehlikede olması vb. sorunlar, bilimsel gelişmelerin insan uygarlığını daha üst seviyeye çıkarması, konfor alanını genişletmeye çalışması sonucu oluşmuştur.

İlk çağlarda, içinde yaşadığı doğanın sadece bir parçası olan insanoğlu, bugün yolaştığı sorunlarla, yerküreyi, diğer canlı yaşamlarını ve dolayısıyla kendi soyunu tüketme noktasına gelmiştir. Bilim, insanın, zekasını, en üst seviyede gösterdiği ve böylece kendini ifade edebildiği alanlardan biridir ancak, sonuçları çok iyi düşünülmeden ortaya çıkan bilimsel gelişmeler, başka bir takım problemleri de beraberinde getirebilir. Bütün bunlardan hareketle günümüz eğitim sistemlerinde en önem verilmesi gereken alanlardan biri de; bilim eğitiminin ve bilim insanı yetiştirme programlarının niteliği ve özellikle etik değerleri ön plana koyacak rasyonel politikaların bu eğitim içeriğinde yer almasıdır.

Bilim nedir?

Bilim; belli bir konuyu bilme isteğinden yola çıkan, belli bir amaca yönelen bir bilgi edinme ve yöntemli araştırma süreci olarak tanımlanabilir (TDK, 2025). Bilimsel eylemler sonucunda ulaşılan bilimsel bilgi, rasyonel düşüncüyü içermek durumunda olduğundan insan yapımı açıklamaların en güvenilir olanı bu tür bir bilgidir. Bilim, gerçeği aramanın bir yoludur; -ki bu yol bilimsel yöntem olarak ifade edilebilir- ayrıca bu gerçeklerden oluşan bilgi kümesi olarak da tanımlanabilir (Büyüköztürk vd., 2018). Bilim, dünyanın nasıl işlediğini ve nasıl bu hale geldiğini anlamının bir yoludur ve bu sadece gerçeklere birtakım

¹ Prof. Dr., Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi Ereğli Eğitim Fakültesi
ORCID: 0000-0003-1804-0871

² Doç. Dr., Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi Ereğli Eğitim Fakültesi
ORCID: 0000-0002-2972-1317

yenilerinin eklenmesi şeklinde değil, birtakım olguların derinlemesine anlaşılmasını içerir.

İnsanoğlu, ilk olarak, içinde bulunduğu doğayı anlama, yaşanacak olayları önceden kestirme ve karşılaştığı problemlere çözüm bulma davranışı ile bilgi üretmeye çalışmıştır. Fen bilimleri ya da daha fazla bilinen ismiyle doğa bilimleri, bilim yapma gayretinin ilk çıkış noktası olarak kabul edilmektedir. Diğer canlı formları karşısında hayatta kalmasının üst düzey zekâ kapasitesine bağlı olduğu düşünüldüğünde, insanın, bu zekâyı kullanarak karşılaştığı problemlere çözüm üreteceği alanın “doğa bilimleri” olduğu söylenebilir. Doğa Bilimleri, Fizik, Kimya, Biyoloji, Çevre alanları ile ilgili üretilen bilimsel bilgiyi kapsar ve bu devasa bilgi, günümüz dünyasında teknoloji alanının ivme kazanmasında büyük rol oynamıştır. Teknoloji, ilk insanın hayatta kalmak için basit avlanma araçlarını icat etmesiyle doğmuş olabilir, ancak, bugün gelinen noktada, insanoğlunun yerin en derin katmanlarına ve uzayın derinliklerine kadar ilerlemesini sağlayan baş aktördür.

Evrensel bir kültür olarak değerlendirilen bilim, bilim insanları tarafından gerçekleştirilen insani ve erişilebilir bir hoşgörüdür (Lederman, 2008). Einstein’a göre; bilim, sistematik olmayan duyu algıları ile sistematik mantıksal düşünme arasında ilişki kurma ve uyumluluk sağlama çabasıdır. Russell’a göre ise; “bilim insanların, gözlem yaparak ve bu gözlemlere dayalı akıl yürütme becerilerini kullanarak, evrene ilişkin olguları ve bu olguları birbirine bağlayan yasaları bulma gayretidir (Akt. Bora, Arslan, Çakıroğlu, 2006). Bilimsel bilgi insanlığın üzerinde birleştiği bir bilgidir. İnsanlar arasında din, dil, ırk ve milliyet ayrımı olmaksızın geçerlidir. Bilimsel bilgi aynı zamanda genel geçer bilgidir. Belirli koşullar altında kanıtlanmış mutlak gerçekler gibi görünse de, koşullar değiştiğinde bilginin kesinliği de değişebilir (Topdemir, Unat, 2024). Bilimin amacı dış dünyada doğru bilgiyi yanlış bilgiden ayırarak onu sistematik bir biçimde değerlendirmektir. Bu anlamda bilim “doğru düşünme sanatı” olarak da değerlendirilebilir. Birtakım olaylar ve olgular arasında deneye dayalı olarak sebep-sonuç ilişkilerinin kurulması ve böylece genel bilmelere ulaşılması bilim yapmadır, Örneğin; suyun sıfır santigrat derecede donması olayı, ısı ve donma arasındaki ilişkinin ürünüdür (Türkdoğan, 2000).

Bilimsel bilginin kendine has birtakım ilkeleri vardır. Bunlar: tarafsızlık, doğru ölçü, kanıtlama niteliği, genelleycilik ve olması gerekenle değil olanla uğraşmasıdır (Türkdoğan, 2000). *Tarafsızlık* ya da *objektiflik* ilkesi, bilimsel bilginin insanlığın üzerinde birleştiği ortak bilgi olması ile açıklanmaktadır. Bilim insanların peşin hükümlerden kaçınarak ve şüphecilik duyarak gerçeği arama çabasıdır. İnsanın kendi dışındaki olguları her türlü kişisel değer yargılarından uzak, olduğu gibi algılaması anlamını da taşır. Bilimde tarafsızlık mutlak olmamakla birlikte, bazı sınırlamalar ve özel anlamda yorumlanmalıdır. Tarafsızlık ilkesine, insan ve toplumla ilgilendiği ve değişken normlar taşıdığı

için, sosyal bilimlerde bağlı kalmak, doğa bilimlerine göre daha zordur. *Doğru ölçü* ilkesine göre; bilimsel bilginin üretilmesi genellikle o alanda matematiğin yani ölçme tekniklerinin kullanılmasıyla ilişkilidir. Ölçme, çeşitli nesne ve olaylara, kuralların gözetilmesiyle birlikte çeşitli sayılar vermektir. Bilimsel bilginin ediniminde geçerli, güvenilir ve tutarlı bir takım ölçme araçlarının yani ölçeklerin kullanılması doğru ölçünün kalitesini belirler. *Kanıtlama* ilkesi; bilimsel verilerin her koşulda tekrarlanması ve sonuçların geçerli olup olmadığının ortaya konması olarak açıklanmaktadır. Bütün şartlar göz önünde bulundurularak, emin olmak için tekrar tekrar saymak ve ölçmek anlamına gelmektedir. Bilimde “doğrulanabilirlik” ilkesi olarak da isimlendirilen bu ilke ilk olarak pozitivistler tarafından ortaya atılmış ancak, Popper’ın “yanlışlanabilirlik” ilkesi ile tartışmalı hale gelmiştir. Bu ilkeye göre bilimde üretilen bilgi bir yere kadar doğrudur. Kanıtlamak için sayısız deney yapmak, ortaya atılan hipotezin kesin doğruluğunu garanti etmeyebilir. Önermeyi yanlışlayabilecek bir durumla karşılaşma ihtimali hep vardır ama aksi kanıtlanıncaya kadar doğru sayılır ve bilimsel bilgi olarak kabul edilir. Bilimde *genelleyicilik* ilkesi ise; tümevarımsal mantık ilişkisine dayandırılmaktadır. Bilim olgularla tekil olarak değil, olgu türleri ile ilgilenmektedir ve sınıflama yapma bilimsel çalışmalarda ilk adım olarak kabul edilmektedir. Örneğin; “altın ısıtıldığında genişler, gümüş de ısıtıldığında genişler. Altın ve gümüş metaldir. O halde, metaller ısıtıldığında genişler” yaklaşımı, olgular arasında tümevarımsal bir mantıkla sebep-sonuç ilişkisi kurarak bir tür genellemeye ulaşmayı sağlar. Genellemeler sonradan kanıtlanmış yasa ve teorilere dönüşebilir. Bilim *olması gerekenle değil olanla ilgilenir*. Bilim var olan gerçekleri objektif bir şekilde arama ve ortaya koyma çabasıdır. Bilimde hiçbir zaman bir hipotez ya da önerme, gözlem ve deney sonuçlarına göre ispatlanmadıkça doğru olarak kabul edilemez. Belirli koşullar altında kanıta dayalı olarak nedenlerden sonuçlara yani bilimsel gerçeklere ulaşma ile bilim yapılır. Bu yüzden bilim, olanla ilgilenir ve insanları “olmayana inandırmaya” çalışmaz.

Bilim her ne kadar bu özellikleri taşıyor olsa da bilim felsefesi ve bilimin doğası alanlarında bazı kural ve kaideleri hala tartışılıyor durumdadır. Günümüzde teknolojinin de gelişmesiyle birlikte, bilimsel bilgi üretimindeki hız ve patlamada da bu tartışmalara yeni boyutlar kazandırmaktadır.

Bilim insanı kimdir?

Bilim insanları, taşıdıkları toplumsal sorumlulukla, evrenin işleyişine dair basit ve geçerli açıklamalar yapmak için, evrende gerçekleşen olgu ve olayları gözlemleyen, araştıran, sorgulayan ve anlamaya çalışan insanlardır (Ortaş, 2004). Bilim insanları toplumlarına rehberlik eden insanlar olarak, sahip oldukları fikirler ve yaptıkları keşifler ile toplumlarını değiştirmeye ve gelişmeye sevk ederler. Böylece evrensel kültür normlarının dönüşümüne de katkına bulunurlar (Unat, 2017).

Bilim insanları, bilim yapma ve bilimsel bilgi üretme işinden birinci derecede sorumlu olan ve bunu yaparken kendi çıkarlarından çok toplum yararını düşünerek hareket eden bireylerdir. Kendi toplumlarında ve başka toplumlarda, işlerini bilimsel kurallara ve etik ilkelere uygun olarak yaptıklarında ve büyük buluşlara imza attıklarında rol model olarak algılanma eğilimindedirler. Örneğin; yaptığı pek çok denemeyle neredeyse başarısızlığa uğrayacağı düşünülen Edison, ampülü keşfetmesiyle tarihe geçmiş, bazı zorlu bilimsel çalışmalarda asla pes etmemek gerektiği konusunda genç bireylere rol model olmuştur. Başka bir örnek Pavlov'la ilgili verilebilir. Ünlü Rus fizyolog köpeklerle yaptığı sayısız laboratuvar çalışması ile insan öğrenmesinin nasıl gerçekleştiği konusunda ilk teorileri ortaya atmıştır (Russell, 2015).

Bilim insanları bir takım bireysel özelliklere sahiptirler. Bunlardan en önemlileri, nesnellik, merak, azim, iletişim becerisi, başarısızlıkla başa çıkma, vizyon, çaba ve dürüstlük olarak ifade edilebilir. Nesnellik mevcut önyargıların düşünceyi etkilemesine izin vermek yerine açık fikirli olma yeteneğidir. Bilim insanının tarafsız olmasını gerektirir. Merak, ilgi çekici bir şeyi anlama isteği ve dünyaya karşı meraklı olmakla ilgilidir. Bilim insanları merak duygularını ömürleri boyunca muhafaza ederler. Azim bir işin üstünde bıkmadan usanmadan çalışmayı ifade eder. Zaman alıcı ve yorucu olsa da bilim insanları asla üzerinde çalıştıkları konuları yarım bırakmazlar. İletişim, araştırma bulgularının başkaları tarafından bilinmesini sağlamak amacıyla kamuya açık konuşmalar yapma ve bilimsel makaleler yayınlama yeteneğidir. Bilim insanları iletişim becerilerini kullanarak meslektaşları arasında araştırma sonuçlarının geçerliliğini denetleyebilirler ve daha sonra bu sonuçları kamuoyuyla paylaşırlar. Bilim insanlarının bazen 'başarısız' olması kaçınılmazdır. Örneğin; deneyler beklenildiği gibi sonuçlanmayabilir ya da maddi destekler alınamayabilir. Başarısızlık durumlarında sabır göstermek, her bilim insanının sahip olması gereken bir özelliktir. Vizyon, moda olan konuları takip etmek yerine, önemli yeni araştırma konularını belirleme ve daha sonra bu yeni konular hakkında araştırma başlatma cesaretine sahip olma isteği olarak ifade edilebilir. Bilim insanları vizyoner bakış açıları ile yenilikleri ortaya koyma ve yaratıcılık becerilerini sıkça sergilerler. Bilim insanları araştırmalarına tutkuyla bağlıdırlar ve bu nedenle çok çalışırlar; sıkı çalışmaktan asla vazgeçmezler ve hatta yaşamlarının merkezinde çok çalışmak vardır. Son olarak bilim insanları dürüst olmak zorundadır. Dürüstlük özelliği bilimsel ilerleme için çok önemli bir öğedir. Birtakım dışsal motivatörler uğruna dürüstlükten vazgeçerek bilim camiasını ve toplumu yanıltma, etik nedenlerle oldukça olumsuz karşılanmaktadır (Sumpter, 2019).

Bilim insanlarının yaptığı pek çok çalışma, başka bilim insanlarına yol gösterme ve kendi çalışmalarını için temel teşkil etme açısından çok önemlidir. Ama aynı zamanda bilim insanlarının merak ve azim gibi karakteristik özellikleri de genç meslektaşları tarafından örnek alınmıştır. Aksu'ya (2010) göre bilim

insanı; evrensel boyutta düşünebilen, objektif bakış açısını benimsemiş, bilimsel ve kişisel ahlakı yüksek olan aydınlanmış kişilerdir. Bilim insanları, yaptığı çalışmalar diğer insanlar tarafından anlaşılmaz ve zaman israfı gibi görünse de öngörüsü yüksek ve gerçeği arama azmine ve cesaretine sahip bireyler olarak yaşadıkları toplumlara yön verirler.

Bilim insanları tarafından yapılan çalışmalar, bilim adına yeni bilgiler üretilmesini ve yeni keşiflerin yapılmasını sağlarken, sosyal açıdan da diğer insanların sorunlarının giderilerek refah düzeylerinin artmasına yol açar (Türkmen ve Yalçın 2001). Bilim insanları sonuçlarını kestirebilmek için, hazırlıklı zihinleriyle, problem yaratabilecek her alana odaklanırlar. Doğa bilimleri ilk çalıştıkları alan olup, daha sonra sosyal bilimler alanında da pek çok çalışma yapmışlardır. Amaçları, en verimli şekilde problemlerin nasıl çözülebileceğine odaklanmak olan bilim insanlarının, en çok katkı yaptıkları alanlardan biri de eğitimidir. Özellikle bilimle uğraşma süreçleri, düşünme tarzları, taşıdıkları kişisel özellikler ve bakış açıları ile gelecek nesillere rol model olarak gösterilmişlerdir. Ayrıca kendilerinden sonra gelecek genç bilim insanlarını yetiştirme sorumlulukları bulunmaktadır.

Ülkemizde de yaptıkları çalışmalarla pek çok gencin yetişmesine katkıda bulunmuş ve bulunmakta olan pek çok bilim insanı bulunmaktadır. Çalışmalarıyla sonraki nesillere rol model olan ve ülkemizde astronomi biliminin gelişmesine öncülük eden bilim insanlarından biri; Nüzhet Gökdoğan (1910-2003)'dır. Cumhuriyetimizin ilk kadın bilim insanlarından olan Gündoğan, aynı zamanda ülkemizin ilk kadın gökbilimcisidir. Türk Kadınlar Derneği kurucularından olmakla birlikte, Türkiye Astronomi Derneği'ne yirmi yıl boyunca başkanlık yapmış ve TÜBİTAK Ulusal Gözlemevi projesinde rol almıştır. Ülkemizde bilimsel yayın ve kitaplarıyla astronomi biliminin gelişmesine ve astronomi eğitiminin yaygınlaşmasına katkı sağlamıştır. Tıp doktoru olmasının yanı sıra tıp alanında yaptığı çalışmalarla tanınan Türkan Saylan (1935-2009), ülkemizin cüzzamla mücadelesinde çok etkin rol almış ve hastalığın bu coğrafyadan silinmesini sağlamıştır. Dünya Sağlık Örgütü'ne de danışmanlık yapmış olan Saylan, Deri ve Zührevi Hastalıklar El Kitabı ve birçok yayını ile sağlık alanındaki gelişmelere ışık tutmuştur. ÇYDD (Çağdaş Yaşamı Destekleme Derneği)'nin kurulmasını sağlayarak, özellikle kız çocuklarının eğitim almalarına ciddi katkıda bulunmuş ve bu çalışmalar birçok ödüle layık görülmüştür (Çiv, 2021). Kimya dalında Nobel ödülü alarak ülkemize çok büyük bir gurur yaşatan Aziz Sancar da genç bilim insanları için tam bir rol model olma özelliği taşımaktadır. Elde ettiği başarı ile genç bilimcilerin, çok çalıştıkları ve iyi odaklandıkları takdirde üstün başarılarla imza atabileceklerini kanıtlamıştır.

Genç nesiller için ülkenin önde gelen bilim insanlarının yaşam hikâyelerini bilmek ve yaptıkları çalışmalardan haberdar olup, onları rol model almak hayati öneme sahiptir. Çünkü büyük bilimsel keşifleri gerçekleştiren başarılı bilim

insanları, kendi toplumlarına, bilim öğrenme ve yeni bilimsel gelişmeler ortaya koyma adına yön verme eğilimine sahiptirler. Bilim eğitimi kapsamında bilim insanların hayat hikâyelerini ve keşiflerini öğrencilerle paylaşma ve hayatta olan çok kıymetli bilim insanlarıyla öğrencileri buluşturma, bilim okuryazarlığı edinme, bilim öğrenme motivasyonunu artırma ve kariyer planlama adına kıymetlidir.

Bilim (fen) okuryazarlığı nedir?

Bilimin dilini bilmek ve anlamak, bilimsel okuryazarlığın temel bir bileşenidir (Wellington & Osborne, 2001). Bilim okuryazarlığı ya da bilimsel okuryazarlık kavramı Durant'a göre, "toplumun bilim hakkında bilmesi gereken bilgileri temsil eder" ve Jenkins'e göre ise; "genellikle önemli bilimsel fikirlerin toplum tarafından yeterince anlaşılmasının yanı sıra bilimin doğası, amaçları ve genel sınırlarına bireylerin farkındalık kazanmasını ifade eder" (Akt. Laugksch, 2000). Norris ve Philips (2003), bilimsel okuryazarlık kavramının çeşitli bileşenlerini şu şekilde ortaya koymuşlardır: Gerçek bilimsel bilgiyi sahte bilgiden ayırt edebilmek, bilimi ve bilimsel uygulamaları anlamak, neyin bilim sayıldığı bilmek, bilim öğrenmede bağımsızlık, bilimsel düşünebilme yeteneği, bilimsel bilgiyi problem çözmede kullanma becerisi, bilimsel tartışmalara katılmak için gerekli alt yapı bilgisi, kültürle ilişkisi de dahil olmak üzere bilimin doğasını anlamak, bilimsel merak ve bilimin takdir edilmesi, bilimin riskleri ve yararları hakkında bilgi ve son olarak bilim hakkında eleştirel düşünme ve bilimsel uzmanlıkla başa çıkma becerisi. Bu bileşenlerin tamamını ya da büyük bir kısmını bireylere kazandırmak bilim okuryazarlığının ana hedefidir.

Amerika Ulusal Araştırmalar Birliği (NRC) ise, 1996 yılında yayınladığı "Ulusal Fen Eğitimi Standartları" adlı eserde bilim okuryazarlığını; kültürel ve sivil olaylara, ekonomik üretkenliğe katılma konusunda kişisel kararlar vermek için gerekli bilimsel kavram ve yöntemleri bilme ve anlama olarak tanımlamıştır. Maienschein'e (1998) göre ise bilim okuryazarlığı, bir toplumdaki bireylerin daha konforlu yaşamaları için onlara yardımcı olabilecek eleştirel ve yaratıcı düşünme ile bilimsel ve teknolojik kavramları, ayrıca bilimsel bilgi edinme yollarını anlamayı ifade etmektedir. Bilim okuryazarlığı, olguları bilimsel verilerle açıklama, bilimsel sorgulama metodu tasarlama, değerlendirme ve kullanılacak veri ve bulguları bilimsel mantıkla yorumlama yeterliliğidir (OECD, 2018). Deboer (2000), toplumun tüm bireylerinin bilim okuryazarı olması gerektiğini öne sürmüştür. Çünkü bilim eğitiminin amacı, bilim insanı ya da teknik meslekler için bireyleri yetiştirmek değil, yaşadıkları dünyayı daha iyi anlamaları için onlara yardımcı olmaktır.

Holbrook ve Rannikmae (2009) bilim eğitimi yoluyla bilim okuryazarlığının geliştirilebileceğini ifade etmişlerdir. Bireylerin zorlayıcı ancak anlamlı bilimsel problemleri çözmenin yanı sıra sosyo-bilimsel kararlar vermelerinde sorumlu

davranmasını gerektiren günlük yaşam ve kariyer ile ilgili bilgi ve beceriler edinmelerinde, kanıta dayalı bilimsel yöntemlerin yaratıcı bir şekilde kullanmaları sağlanabilir. Ancak bilimsel okuryazarlığı artırmanın aynı zamanda bilime bağlı olduğunu da kabul etmek gerekir. Bu noktada bireylerin sosyo-bilimsel argümanlar ortaya koyarken sağlam ve ikna edici muhakeme sergilemede kişisel gelişim ve uygun iletişim yaklaşımlarını kullanma becerileri geliştirilebilir. Pella'nın çalışmaları ve Showalter'ın katkılarıyla bilim okuryazarlığı kavramı toplumu oluşturan bireyler açısından şu şekilde nitelendirilmiştir (Akt.Laugksch, 2000):

Bilim okuryazarı birey;

1. Bilimsel bilginin doğasını anlar.
2. İçinde bulunduğu evren ile etkileşimde bulunurken uygun bilimsel kavramları, ilkeleri, yasaları ve teorileri doğru bir şekilde kullanır.
3. Problem çözmede, karar vermede ve kendi evren anlayışını oluşturmada bilimsel süreçleri kullanır.
4. Yaşadığı evrenin çeşitli yönleriyle ve bilimin altında yatan değerlerle tutarlı bir şekilde etkileşime girer.
5. Bilim ve teknolojinin ortak girişimlerini ve bunların toplumdaki yansımalarıyla olan ilişkisini bütün yönleriyle anlar ve takdir eder.
6. Aldığı bilim eğitimi sonucunda daha zengin, daha doyurucu, daha heyecan verici bir evren görüşü geliştirmiştir ve bu eğitimi, yaşamı boyunca yaygınlaştırmaya devam etmek ister.
7. Bilim ve teknoloji ile bağlantılı olarak çok sayıda manipülatif beceri geliştirmiştir.

Bilim okuryazarlığının hedefi; bilimsel bilgiyi dikkat çekici ve önemli gören, bilim temelli yaşam tecrübeleri geliştiren ve kendi toplumunda bilimsel argümanlar oluşturup tartışmalara katılabilecek seviyede bilgiye sahip olan bireyler yetiştirmek ve referansı bilim olan toplumlar oluşturmaktır. Toplumdaki her bireyin benzer bilgi düzeyine ya da bilim okuryazarlığına sahip olması mümkün olmayabilir ancak bireylerin bilim öğrenme arzusunun ve merakının sürdürülebilir olması gerekir. Burada önemli olan herkesin modern dünyanın ihtiyaçlarını karşılayabilecek yeterlilikte bilim öğrenme fırsatını yakalamasıdır (Anagün, 2008). Kariyerlerini bilim alanlarından biri üzerine inşa edecek bireylerin bilim okuryazarlığının bütün bileşenlerini kullanmaları ve bilimi yaşam stili haline getirmeleri gerektiği söylenebilir. Bilimi kariyer olarak seçmeyen yani bilimin dışında olan bireylerin ise; en azından “bilimsel düşünme biçimi” edinmiş olmaları önemlidir. Bu kavram eleştirel düşünme, merak ve şüpheciliğin yanı sıra gözlem ve ölçüm yoluyla doğrulamayı içerir; ancak daha derin anlamı, bir bireyin doğal dünyanın düzenli ve anlaşılır olduğunu aşamalı

olarak fark etmesinden kaynaklanan hayret ve hayranlık duygusuyla ilgilidir (Lederman, 2008). Bilim okuryazarlığı kavramı, bilim insanlarının keşfettiği bir takım bilimsel gerçeklerin pasif bir şekilde öğrenilmesinden çok, bilimsel düşünme biçiminin bireylere nasıl kazandırılması gerektiğine hizmet etmektedir.

Günümüzde Bilim Öğrenme Nasıl Olmalıdır?

Günümüzde bilim öğrenmenin nasıl olması gerektiği ile ilgili açıklamalara geçmeden önce “öğrenme”nin nasıl gerçekleştiği üzerinde durmak gerekir. Eğitim bilimleri alanı hali hazırda insanın öğrenmesine odaklanmaktadır ve bu alanda üretilen bilimsel bilgi, daha çok etkili öğrenmenin nasıl olması gerektiği ve öğrenmenin kalitesinin nasıl arttırılacağı üzerinde durmaktadır. Öğrenmenin uyarıcıları algılama yoluyla önce beyinde gerçekleşmesi, sonrasında davranışlara yansması, pek çok yönü olan karmaşık bir süreci içermektedir.

Bilişsel yeterliliği yani zekâsı insanın öğrenmesindeki en önemli araçtır. İnsan zihni, öğrendikleri ölçüsünde gelişir. Beyin, öğrenilen bilgilerden hareketle ve önceki öğrenmeleri de kullanarak devrimsel nitelikte süreçler geçirir, karmaşık ilişki örüntüleri oluşturur. Öğrenme eylemi, en basit şekilde, bireydeki “davranış değişikliği” olarak tanımlanmaktadır. Bu davranış değişikliğinin oluşabilmesi için, öncelikle, zihinsel mekanizmalar harekete geçer. Bilgiyi işleme kuramında Piaget, öğrenmenin, zihinde başladığını belirterek, bireyin daha önceki bilgisi ile geçmiş ve hâlihazırdaki yaşantılarının önemine dikkat çekmiştir. Yeni bir bilginin içselleştirilmesi yani uzun süreli hafızaya kaydedilmesi ve sonraki öğrenmeler ve problem çözümleri için kullanılmasında yaşantılar (deneyimler) çok önemlidir (Engin vd. 2008) Deneyimin türü ve kalitesi öğrenmeyi etkiler. Edinilmeye çalışılan bilgiyle deneyimin uyumu ve bu deneyimin belirli bir zorluk derecesine sahip olması, öğrenmenin kalitesini ve kullanışlılığını artırır. Yaşamın kendisi öğrenme için tam bir deneyim merkezidir ve anlamlı öğrenmeler kendi yaşam tecrübelerimizle kurulur. Öğrenme bireyin dünyaya ait deneyimlerinin bir ürünü olduğu için, yeni deneyimlerle kişinin dünyayı algılama ve eyleme geçme biçimi değişir. Bu nedenle öğrenme kişinin dünyadaki yeri ve onu nasıl algıladığına dair bir değişiklik olarak da değerlendirilebilir. Burada öznellik söz konusudur yani öğrenme deneyimleri kişiden kişiye farklılık gösterir (Yeşilyurt, 2019)

Bilim öğrenmede esas olan deneyim edinmektir. Bilim yapma büyük ölçüde kültürel bir süreçtir (Kervinen ve ark., 2020) ve bilim öğrenme de kültürel bir eylem olarak değerlendirilebilir. Öğrencilerin günlük yaşamlarındaki deneyimleri ve algılama biçimleri ile bilim öğrenme deneyimleri arasında ilişki kurulması, öğrenmenin kalitesini arttırabilecek güçtedir. Bilimsel bilgi, gündelik dünyadan ayrılmış gibi görünse de aslında ve temelde insanların kendi öznel dünyalarına ilişkin gündelik, sıradan deneyimlerine dayanır. Örneğin; insanlar kendi yaşamlarında zekâlarını kullanarak sorgulama eylemi içerisinde çok defa bulunabilirler. Toplumsal kuralları tartışır, ürün fiyatlarını sorgularlar ya da başarısına gelen olumsuz durumlardan çıkarımlarda bulunurlar. Sorgulamaya

dayalı bilim öğrenimi de, bilimsel sorular hakkında tartışma, laboratuvar da deneyler tasarlama ve yürütme, araştırma sonuçlarından çıkarımda bulunma gibi öğrencilere bilimsel deneyimler sağlayan günlük yaşamda kullanılan deneyimlerle benzerlikler gösteren bir öğrenme biçimidir (Chi ve Wang, 2023). Sorgulama bilim insanları tarafından da en fazla kullanılan düşünme biçimlerindendir ve zihnin devamlı aktif olmasını sağlar. Zihnin aktif olması, eylemin davranışa yansımadan önce zihinde çok kere tekrar ediliyor olması anlamına gelir ki, bu öğrenilen davranışın sergilenme kalitesini arttırabilecek bir unsurdur.

Günümüzde bilim eğitimi bir takım bilimsel gerçeklerin ezberlenmesinden çok daha fazlasıdır. Bilimsel bilgiler yığını geçmişe göre günümüzde önemini yitirmiş ve temel bilimsel gerçeklerin anlamlı öğrenilmesine daha fazla önem verilmiştir. Çünkü günlük yaşamda ortaya çıkabilecek bilimsel temelli her bir problem, ezberlenmiş bilgilerden çok, içselleştirilmiş ve kullanışlı bilgilerle çözülebilir. Her bir bireyin, bilim (fen) okuryazarı olmasını amaçlayan öğretim programları da bilimsel bilgilerin yanı sıra pek çok becerinin bireyler tarafından özümsemesine ve uygulamada kullanılmasına odaklanmaktadır. Ekran başında geçirilen ve gerçek hayattan uzak yaşantılar ise; öğrenme deneyimlerimizi kısıtlar ve niteliğini düşürür. Yapay zekâyı da içine alan dijital bağımlılık, düşünme, araştırma, sorgulama gibi bizi insan yapan pek çok özelliğimizi köreltme potansiyeline sahiptir. Günlük yaşam deneyimlerinin edinilmediği sanal ortamlar, anlamlı ve derin öğrenmeyi olumsuz etkilediği gibi, algılama güçlüğü, dikkat eksikliği, fizyolojik sağlık sorunları, sosyal iletişim bozuklukları ve yalnızlaşma gibi bireyleri daha büyük sorunların içine itmektedir.

Beş duyunun kullanıldığı, öğrenenlerin hem zihinsel hem de bedensel aktif olduğu öğretim yöntemleri, öğrenilen bilginin kalıcılığına ve davranışa aktarılmasına en çok hizmet eden yöntemlerdir. Bu tarz yöntemler öğrencilerin bilime karşı olumlu tutum geliştirmelerine ve motivasyonlarının artmasına da katkıda bulunabilir. Bu noktada; öğrencilerin birden fazla duyu organını kullanmasına olanak veren, hareketlilik gerektiren, sorgulama ve düşünme becerilerini geliştiren ve kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu almalarını sağlayan en etkili bilim öğrenme yöntemlerinden biri de; “okul dışı öğrenme” dir.

Yirmi birinci yüzyıl yetkinliklerini eyleme dönüştürmek, fen eğitimi bağlamında belirli zorluklar taşımaktadır. Çünkü bu çağda üretilen bilimsel bilgi ve beceriler biriktikçe, okullardaki fen müfredatları da aşırı şekilde bilgi yüklenmektedir. Bu durumda öğrencilerin bilgi içeriklerini tam olarak öğrenebilmeleri için zamanları azdır (OECD, 2018). Bu zorluğa sıklıkla uygulanan çözümlerden biri, öğrencilerin konularla ilgili işlevsel bilgiyi, kendi öğrenmelerinden sorumlu olarak ve otantik yollarla edinmeleri için okul dışı öğrenme ortamlarının kullanılmasıdır.

Öğrenciler bilimi formal ya da formal olmayan yollarla öğrenebilirler. Formal bilim öğrenimi genellikle okul ortamında bilim öğrenmek olarak tanımlanırken, formal olmayan ya da informal bilim öğrenimi genellikle öğrencilerin müzeler, okul dışı veya okul sonrası kulüpler veya programlar, bilim kampları ve çeşitli medya araçları gibi çeşitli okul dışı ortamlardaki öğrenme deneyimlerini ifade eder. İnfomal öğrenme uygulamaları öğrencilerin doğal dünyayı anlamaları ve bilim temelli beceriler geliştirmeleri açısından çok önemlidir. Müzeler, bilim merkezleri, hayvanat bahçeleri, akvaryumlar ve çevre merkezleri gibi bilim odaklı tasarlanmış alanlar, gerçek dünyayla daha yakından ilişki kurma açısından öğrencilere zengin bilim öğrenme deneyimleri kazandırmaktadır. Bilimsel kamplar ve okul sonrası programlar, öğrencilerin bilime olan tutkusunu uyandırabilecek ve bilimle ilgili kariyer seçimlerine ilgi duymalarını sağlayabilecek mekânlar olarak tanımlanmaktadır (Lin ve Schunn, 2016).

Okul dışı öğrenme ortamları, belli amaçlar doğrultusunda planlı ve programlı olarak eğitim ve öğretimin okul duvarları dışında yapıldığı gezi ve etkinlikler olarak ifade edilmiştir (Şimşek, 2011). Binbaşıoğlu'na (2000) göre okul dışı etkinlikler, okulda veya okul dışında eğitimin amaçlarına uygun olarak, öğrencilerin ilgi ve istekleri doğrultusunda, kişiliklerini geliştirmek için, okul yönetiminin bilgisi ve öğretmenin rehberliği altında yapılan planlı, programlı ve düzenli çalışmalar olarak tanımlanmaktadır. Okul dışı öğrenme ortamları, okul duvarları dışında olduğu için informal, planlı ve programlı bir eğitimi içerdiği için formal eğitim kapsamına girmektedir. Okul dışı öğrenme ortamları formal ve informal yapıyı birlikte içerdiği için non- formal ortamlar olarak isimlendirilmiştir.

Tablo1. Öğrenme ortamlarının karşılaştırılması (Eshach, 2007).

Formal	Formal olmayan (non-formal)	İnfomal
Genellikle okulda Baskıcı olabilir Yapılandırılmış Genellikle önceden düzenlenmiş Motivasyon dışsal Zorunlu Öğretmen liderliğinde Öğrenme değerlendirilir Ardışık	Okul dışı kurumlarda Genellikle destekleyici Yapılandırılmış Genellikle önceden düzenlenmiş Motivasyon hem içsel hem dışsal Genellikle gönüllü Rehber veya öğretmen liderliğinde Öğrenme genellikle değerlendirilmez Genellikle ardışık değil	Her yerde Destekleyici Yapılandırılmamış Kendiliğinden olan Motivasyon içsel Gönüllü Genellikle öğrenci liderliğinde Öğrenme değerlendirilmez Ardışık değil

Okul dışı öğrenmenin birçok avantajından biri, gerçek dünyada ek öğrenme fırsatları yaratarak öğrencilerin eğitime olan ilgisini artırmaya yardımcı olmasıdır. Ayrıca, yetenekli öğrencileri keşfetmeyi ve yeteneklerini geliştirmeyi de mümkün kılar (Janiuk, 2007). Okul dışı öğrenme öğrenci motivasyonunu artırma özelliğine sahiptir. Ancak bu kapsamda yapılan çalışmalar öğrenciler tarafından gezi ve eğlence olarak algılanmamalı, öğrenme deneyimi olduğu vurgulanmalıdır. Bunun için yapılan çalışmanın ders kazanımlarıyla uyumlu bir şekilde dersin içine entegre edilmesi gerekir. Geziden önceki, dikkat çekme, sorgulama, araştırma, bilgi edinme gibi sınıf içi etkinlikler kadar, gezi sonrası yapılan analiz, çıkarım, değerlendirme gibi sınıf içi etkinlikler, uygulamanın etkisini olumlu yönde arttırabilir. Okul dışı öğrenme müfredat yetiştirme kaygısı çeken pek çok öğretmen için zaman alıcı, bütçe ve prosedür gerektiren bir yöntem olarak algılansa da, sağlayacağı avantajlar açısından öğrenciler için zengin bir öğrenme deneyimi sunabileceği değerlendirilmektedir.

Bilim Öğretiminde Okul Dışı Öğrenme: Örnek Etkinlik

ZONGULDAK GÖKGÖL MAĞARASI GEZİSİ

Ders Adı: Fen Bilimleri

Sınıf Düzeyi: 8. Sınıf

Kazanımlar: Karstik bölgelerde oluşan mağara yapılarının oluşum süreçlerini açıklar.

Fosil örneklerinden yola çıkarak, geçmişteki yaşam alanları ve çevre koşulları hakkında çıkarımda bulunur.

Mikroklima kavramını açıklar.

Mağara ortamındaki sıcaklık, nem gibi etmenlerin canlı yaşamına etkisini sorgular.

Mağarada gözlemlediği canlılar ve yapıların doğaya etkisini sorgulayarak doğayı koruma bilinci geliştirir.

Mağaradaki bitkilerin yapay ışık altında yaşam koşullarını ve ekosistemdeki yerlerini değerlendirir.

Disiplinlerarası İş Birliği: Fen bilimleri, tarih, coğrafya, arkeoloji, çevre bilimi

GEZİ ÖNCESİ

Etkinlik Adı: Mağarada Bilim Var!

Öğrenci Adı-Soyadı:

1)Aşağıda Gökgöl Mağarası ile ilgili bir metin bulunmaktadır. Metni okuduktan sonra soruları cevaplayınız.

Mikroklima özelliğine sahip olan Zonguldak – Gökgöl Mağarası ’nda yapılan gözlemlerde ilginç bir detay dikkat çekti: Mağaranın bazı kireçtaşı duvarlarında deniz canlılarına ait fosil kalıntıları bulundu. Bunlar arasında özellikle mercan fosilleri yer alıyor.

*Mercanlar, tuzlu sularda (deniz vs) yaşayan ve genellikle sıcak, sıg, temiz sularda büyüyen canlılardır. Zamanla iskeletlerini bırakır ve bu iskeletler kayalarak mercan resiflerini meydana getirir. Mercanlar yalnızca **tuzlu sularda ve güneş ışığının ulaşabildiği yerlerde** yaşarlar.

1.1)’’Mikroklima özelliğine sahip olan Gökgöl Mağarası’’ cümlesindeki ‘’mikroklima’’ sözcüğü ne anlama gelmektedir? Bize mağaranın hangi özellikte olduğunu bahsedebilir?

Açıklayınız.

.....
.....
.....

1.2) Bugün karada bulunan Gökgöl Mağarası ’nda mercan fosili bulunması, bu bölgenin geçmişte nasıl bir yer olduğunu gösterir? Açıklayınız.

.....
.....
.....

2)Not: Gideceğimiz Gökgöl Mağarası karstik mağara türüdür.

Mağaranın ekolojisi hakkında neler söyleyebilirsiniz? Mağarada sizce hangi canlılar yaşıyor olabilir? Ortam nasıldır?	
Bu mağara sizce hangi yapılardan oluşmuştur? Hangi yapıları görebilirsiniz?	

GEZİ ESNASI

Etkinlik Adı: Gökgöl Mağarası'nın Dünyasına Yolculuk

1)Sevgili öğrenciler, aşağıda yer alan görselleri mağarada bulduktan sonra gözlemleyiniz. Bu yapılar hakkında bilgi toplayınız ve gözlemlerinizi aşağıdaki tabloya yazınız.



Yapının Adı: Bu yapı nasıl oluşmuş? Bize mağara hakkında hangi bilgileri verebilir?



Yapının Adı:
Bu yapı nasıl oluşmuş? Bize mağara hakkında hangi bilgileri verebilir?



Yapının Adı:
Bu yapı nasıl oluşmuş? Bize mağara hakkında hangi bilgileri verebilir?



Yapının Adı: Bu yapı nasıl oluşmuş? Bize mağaranın oluşumu hakkında hangi bilgileri verebilir?



Yapının Adı: Bu yapı nasıl oluşmuş? Bize mağara hakkında hangi bilgileri verebilir? Diğerlerinden farkları nelerdir?



Yapının Adı: Mağaranın bu tavanı değişik yönlerde ve şekillerde gelişmiş. Bunun sebebini fen kavramlarıyla açıklayınız.

2)Aşağıda mağara içinde bulunan bir akarsu görseli yer almaktadır. Bu akarsuyu bulunuz ve gözlemleyiniz, gözlemlediğiniz ve edindiğiniz bilgilere göre aşağıdaki soruları cevaplayınız.



Akarsuyun mağaranın içindeki akış yönünü gözlemleyerek, geçtiği yol üzerindeki kaya yapılarında herhangi bir farklılık fark ettiniz mi? Bu suyun mağaranın oluşum sürecine veya yer altı su döngüsüne nasıl bir etkisi olmuş olabilir? Suyun kaynağı nereden gelmiştir?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

3)Aşağıdaki görselde mağara içinde yetişen bitkiler yer almaktadır. Bu alanı bulunuz ve gözlemleyiniz. Gözlem sonuçlarınız ve topladığınız bilgilere göre aşağıdaki soruları cevaplayınız.



Bu bitkilerin mağara gibi karanlık bir ortamda büyümesinin nedeni ne olabilir? Yapay ışık neden yerleştirilmiştir? Mağaranın karanlık ortamında toprak ve güneş ışığı olmadan nasıl hayatta kalabiliyor olabilirler?

.....
.....
.....

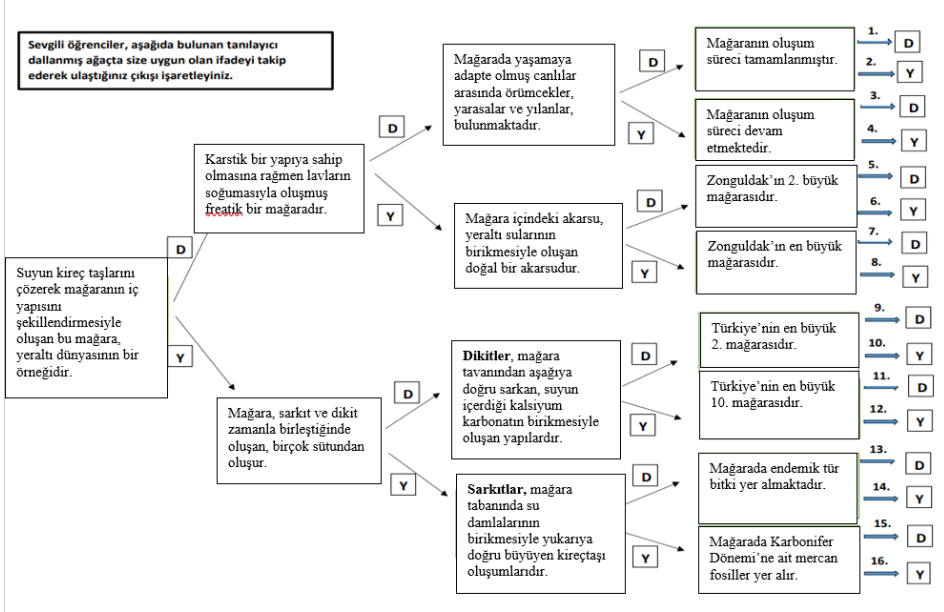
4) Mağara içinde bazı canlılar yaşamaktadır. Bu canlılara dair bilgiler tabelalarda yer almaktadır. Tabeladaki bilgileri okuyunuz ve gözlem yapıp bilgi toplayınız. Aşağıdaki boş tabloya doldurunuz.

Bulduğunuz Canlının Adı: <i>Neden mağarada yaşıyorlar? Mağaranın hangi bölümünde yer alabilirler? Beslenme özellikleri nelerdir?</i>	Bulduğunuz Canlının Adı: <i>Neden mağarada yaşıyorlar? Mağaranın hangi bölümünde yer alabilirler? Beslenme özellikleri nelerdir?</i>
--	--

GEZİ SONRASI

Gökgöl Mağarası'nda Öğrendiklerim

1) Aşağıda gezdiğimiz Gökgöl Mağarası ile ilgili ifadeler bulunan tanılayıcı dallanmış ağaç bulunmaktadır.



2) Gökgöl Mağarası, binlerce yıl boyunca doğanın sabırla şekillendirdiği özel bir yapıdır.

Sence bu tür doğal oluşumların korunması neden önemlidir?

Mağara içinde gözlemediğin yapılar, canlılar ve çevresel koşulları düşünerek çevresel, kültürel ve bilimsel açılarından açıklayınız.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

3) Mağarada sizi en çok etkileyen yapı, canlı ya da durum neydi? Neden etkilediğini de yazınız.

.....

.....

.....

.....

KAYNAKÇA

- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Erkan Akgün, Ö., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2018). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. İçinde Pegem Akademi (24. baskı). Pegem Akademi.
- Lederman, L. M. (2008). Scientists and 21st century science education. *Technology in Society*, 30(3-4), 397-400.
- Bora, N., Arslan, O., & Çakıroğlu, J. (2006). Lise öğrencilerinin bilim ve bilim insanı hakkındaki görüşleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(31), 32-44.
- Topdemir, H. G., & Unat, Y. (2019). *Bilim tarihi ve felsefesi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Türkdoğan, O. (2000). *Bilimsel araştırma metodolojisi*. İstanbul: Timaş Yayınları.
- Ortaş, İ. (2004). Öğretim üyesi ya da bilim insanı kimdir. *Pivolka*, 3(12), 11-16.
- Unat, Y. (2017). Bilim tarihinden örneklerle genç bilim insanlarına öneriler. *Journal of Gifted Education and Creativity*, 4(1), 13-26.
- Russell, B. (2015). *Bilimsel bakış*. İstanbul: Say.
- Sumpter, J. P. (2019). What makes a good scientist? Karl Fent as an example. *Journal of Hazardous Materials*, 376, 233-238.
- Türkmen, L., & Yalçın, M. (2001). Bilimin doğası ve eğitimdeki önemi. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(1), 189-195.
- Çiv, Y.Y. (2021). *Prof. Dr. Zeki Aslan'ın Değerlendirmeleriyle Türkiye'de Astronomi Eğitimi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Zonguldak.
- Wellington, J., & Osborne, J. (2001). *Language and literacy in science education*. McGraw-Hill Education (UK).
- Laugksch, R. C. (2000). Scientific literacy: A conceptual overview. *Science education*, 84(1), 71-94.
- Norris, S. P., & Phillips, L. M. (2003). How literacy in its fundamental sense is central to scientific literacy. *Science education*, 87(2), 224-240.
- OECD (2018) The future of education and skills: Education 2030. Retrieved from <https://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20>
- Deboer G. E. (2000). Scientific Literacy: Another Look at Its Historical and Contemporary Meanings and Its Relationship to Science Education Reform. *Journal of Research in Science Teaching*, 37, 6, 582-601.

- Holbrook, J., & Rannikmae, M. (2009). The meaning of scientific literacy. *International journal of environmental and science education*, 4(3), 275-288.
- Anagün, Ş. S. (2008). *İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinde yapılandırmacı öğrenme yoluyla fen okuryazarlığının geliştirilmesi: Bir eylem araştırması* (Doctoral dissertation, Anadolu University (Turkey)).
- Engin, A. O., Calapoğlu, M., & Gürbüzöğlu, S. (2008). Uzun süreli bellek ve öğrenme. *Kafkas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(2), 251-262.
- Yeşilyurt, E. (2019). Öğrenme stili modelleri: teorik temelleri bağlamında kapsayıcı bir derleme çalışması. *OPUS International Journal of Society Researches*, 14(20), 2169-2226.
- Kervinen, A., Roth, W. M., Juuti, K., & Uitto, A. (2020). The resurgence of everyday experiences in school science learning activities. *Cultural studies of science education*, 15(4), 1019-1045.
- Chi, S., & Wang, Z. (2023). Students' science learning experiences and career expectations: Mediating effects of science-related attitudes and beliefs. *International Journal of Science Education*, 45(9), 754-780.
- Lin, P. Y., & Schunn, C. D. (2016). The dimensions and impact of informal science learning experiences on middle schoolers' attitudes and abilities in science. *International Journal of Science Education*, 38(17), 2551-2572.
- Şimşek, C. L., (Eds.). (2011). *Fen öğretiminde okul dışı öğrenme ortamları*. Pegem Akademi.
- Binbaşoğlu, C. (2000). Okulda ders dışı etkinlikler. *İstanbul: Milli Eğitim Basımevi*.
- Eshach, H. (2007). Bridging in-school and out-of-school learning: Formal, non-formal, and informal education. *Journal of science education and technology*, 16(2), 171-190.
- Janiuk, R. M. (2013). Usefulness of out-of-school learning in science education. *Journal of Baltic Science Education*, 12(2), 128-129.
- Aksu, L. (2010). Ordinaryüs Profesör Aydın Sayılı, Bilim Tarihinde Türk Entelektüel Kimliği. *Tarih Okulu Dergisi*, Mayıs-Ağustos (VII), 181-186.
- Maienschein, J. (1998). Scientific literacy. *Science*, 281, 917.
- Türk Dil Kurumu (TDK). (2025). Bilim. Sozluk.gov.tr Güncel Türkçe Sözlük içinde. 08 Eylül,2025, tarihinde <https://sozluk.gov.tr/?ara=bilim> adresinden erişilmiştir



BÖLÜM 6

Tamamlayıcı Beslenme ve Tamamlayıcı Beslenmeye Yönelik Eğitimlerin İçerikleri

Yeliz Köse¹ & Tuba Mumcu²

1.Giriş

Tamamlayıcı beslenme, 6-24 aylık bebeklerin büyüme ve gelişiminin sağlıklı bir biçimde devam edebilmesi için anne sütüne ek olarak güvenilir ve sağlıklı besinlerin verilmesini ifade eder. Bebeklerin yaşamlarının 6 ayında sadece anne sütüyle beslenmeleri önerilmekte, 6.aydan itibaren uygun tamamlayıcı besinler kullanılması ve emzirmenin 2 yaşına kadar sürdürülmesi ise çocuk sağlığı açısından kritik önem taşımaktadır (WHO, 2008, 2015). Tamamlayıcı besinlere erken başlanması, bağışıklık sistemi henüz yeterince gelişmemiş çocuklarda bağırsak enfeksiyonları gibi ciddi sağlık sorunlarına yol açabilmektedir (Sabbağ, 2013). Öte yandan, geç başlanması ise besin eksiklikleri, büyüme geriliği, motor gelişim sorunları ve öğrenme güçlükleri gibi olumsuzluklara neden olabilir (Sivri, 2014; Şahin, 2013).

Ebeveynlerin, özellikle annelerin, bu kritik süreç hakkında yeterli bilgiye sahip olmamaları çocuk sağlığını doğrudan etkilemektedir. Yapılan çalışmalar, eğitilmiş ebeveynlerin tamamlayıcı beslenmeyi daha doğru ve bilinçli bir şekilde uyguladıklarını, bunun da çocukların büyüme ve gelişimine olumlu katkı sunduğunu göstermektedir (Altınbaş, Hızlı Güldemir, Garipağaoğlu, 2020; Yücesan, 1994). Bu nedenle ebeveynlere yönelik tamamlayıcı beslenme eğitim programlarının içerik ve uygulama açısından etkili şekilde planlanması önem arz etmektedir. Özellikle sağlık profesyonelleri tarafından yürütülen birebir danışmanlıklar, yazılı-görsel materyaller ve destek gruplarının bu süreçte aktif rol oynadığı görülmektedir (Arslan, 2022).

Elde edilen bulgular; eğitim içeriklerinin standardize edilmediğini, süre ve uygulama biçimlerinde farklılıklar olduğunu ve bu durumun sonuçların karşılaştırılabilirliğini etkilediğini ortaya koymuştur (Güleryüz, 2022; Yıldırım ve Şimşek, 2011).

Araştırmalarda, özellikle aile sağlığı merkezlerinde, üniversite hastanelerinde ve sosyal pediatri polikliniklerinde yapılan müdahaleler sonucunda annelerin bilgi düzeylerinde anlamlı artışlar gözlemlenmiştir. Görsel materyallerle

¹ Bilecik Şeyh Edebali Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Çocuk Gelişimi Anabilim Dalı, ORCID: 0009-0002-3800-0121

² Bilecik Şeyh Edebali Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Fakültesi, Çocuk Gelişimi Anabilim Dalı, ORCID: 0000-0003-2769-5706

desteklenen eğitimlerin, kaygıyı azaltma ve öz güveni artırma açısından etkili olduğu da belirtilmiştir (Tokatlı, 2003; Uçar ve Öztürk Şahin, 2021;).

Bu çalışmada, bebek yaşamında kritik öneme sahip olan 0-2 yaş tamamlayıcı beslenme dönemine ait bilgiler sunulmaktadır. Bu kapsamda, annelerin tamamlayıcı besine geçiş sürecindeki bilgi ve beceri düzeyleri, annelerin bilgi ve beceri düzeylerini artırmaya yönelik yapılan müdahaleler ve tamamlayıcı beslenmeye yönelik eğitim yöntemleri ve içeriklerinin nasıl olması gerektiği konularına değinilmiş olup çeşitli önerilere yer verilmiştir.

2. Annelerin Tamamlayıcı Besine Geçiş Sürecindeki Bilgi ve Beceri Düzeyi

Annelerin çoğunun tamamlayıcı beslenme sürecinde; bebeklerin gıdaların tadını reddetmesi, yeni besinleri kabul etmemesi, protein içeren besinlere ilgisiz kalması, dış çıkarma ağrısı nedeniyle yemek istememesi, bulantı ve yutma zorluğu gibi sorunlarla karşılaştıkları bildirilmektedir (Yılmazbaş, Kural, Uslu, Sezer ve Gökçay, 2015). İngiltere’de yapılan Infant Feeding Survey 2010 verilerine göre ise 0-1 yaş grubundaki çocukların %11’inde besinlere ilgisizlik, katı gıdayı reddetme, kaşıkla beslenmeye uyum sağlayamama ve kusma gibi nedenlerle tamamlayıcı beslenmeye geçişte zorluk yaşandığı görülmektedir (Kepekçi, Yalçınoglu, Devocioğlu, Eren ve Gökçay, 2012). Klinik gözlemler ve araştırma bulguları, bebeklerin bazı besinlerin tadını kabul etmemesi, yeni gıdalara direnç göstermesi ve beslenme sırasında huzursuzluk ya da olumsuz davranışlar sergilemesinin, tamamlayıcı beslenmeye geçiş sürecinde önemli güçlükler arasında yer aldığını ortaya koymaktadır (Hackett, Mukta, Jalal and Sellen, 2015; Paul, Islam, Roy and Pranab, 2014).

Tamamlayıcı beslenme döneminde, katı gıdalara erken başlanması veya uygun olmayan besinlerin verilmesi, bebeklerde gıdayı reddetme, isteksizlik ve bulantı-kusma gibi olumsuz tepkilere yol açabilmektedir. Ayrıca 6 ayın içindeki bebeklerde vaktinden önce başlanan katı gıdaların bebeklerin beslenme güçlüğü riskini arttırdığı görülmektedir. Tamamlayıcı beslenme sürecinde, katı gıdalara zamanından önce başlanması veya uygun olmayan besinlerin verilmesi, bebeklerde gıda reddi, isteksizlik, bulantı ve kusma gibi olumsuz tepkilerin ortaya çıkmasına yol açabilmektedir. Klinik gözlemler, bu dönemde beslenme sorunlarının uzun vadede enerji ve besin ögesi alımını etkileyebileceğini göstermektedir (Hollis, 2016).

Bebekler besinleri reddettiğinde, onları zorlamadan farklı besinleri birlikte sunmak ve yeni tat ile yapıların denenmesine izin vermek önerilmektedir (Benton, 2004). Bu yaklaşım uygulanmadığında ise iştahsızlık, kusma ve buna bağlı yetersiz kilo alımı gibi sağlık sorunları ortaya çıkabilir; ayrıca anne ve bebek arasındaki beslenme ilişkisinde bozulmalara neden olarak uzun vadede beslenme davranışlarını olumsuz etkileyebilir (Bağcı, 2012).

Tamamlayıcı beslenme sürecine geçişte, anneler bebeklerinin doymadığını düşünerek gereğinden fazla besleme eğiliminde bulunmakta ve besin miktarı konusunda yoğun kaygı yaşamaktadır. Klinik gözlemler, bu dönemde annelerin bebeklerinin sağlığına zarar gelebileceği korkusu, çaresizlik ve endişe gibi duygusal tepkiler deneyimlediğini göstermektedir. Literatür verileri, annelerin çoğunlukla “iyi anne olma” beklentisi ile beslenme sürecini değerlendirdiğini ve bu kaygıların hem psikolojik durumu hem de beslenme uygulamalarını olumsuz etkileyebileceğini ortaya koymaktadır. Bu durum, anne ve bebek arasındaki beslenme ilişkisinde sorunlara ve uzun vadede beslenme davranışlarının bozulmasına neden olabilmektedir (Özçetin, Yılmaz, Erkorkmaz ve Esmeray, 2010; Tokatlı, 2012;). Annelik ile beslenme durumu arasında toplumsal etkilerinin olduğu unutulmamalıdır.

Araştırmalar, toplumsal ve kültürel faktörler ile tabuların tamamlayıcı beslenme sürecini önemli ölçüde etkilediğini ortaya koymaktadır (Hackett vd.,2015; Paul vd., 2014; Rasheed, Haider and Hassan, 2011). Toplumda “iyi anne” algısı, bebeğini en doğru şekilde besleyen anne ile eşleştirildiği için, anneler bebek tok olmasına rağmen ek besin vermeye devam edebilmektedir. Bu bilinçli ya da bilinçsiz yaklaşım, çocuğun diğer temel gereksinimlerinin göz ardı edilme riskini artırmaktadır. Annenin yemek yeme davranışına fazla anlam ve beklenti yüklemesi, ilerleyen dönemlerde çocuklarda yeme problemleri gelişme olasılığını güçlendirmektedir (Beşer ve Çokuğraş, 2018; Tokatlı, 2003).

3. Annelerin Bilgi ve Becerilerini Arttırmaya Yönelik Yapılan Müdahaleler

Doğum sonrası dönemde anneler, bebeklerinin yeterince doymadığını ve beslenme açısından yetersiz kaldığını düşünmekte; ayrıca yaşlıtlarına göre zayıf oldukları ve kilo alamadıkları izlenimi ile sütlerinin bebeklerine yeterli gelmediği duygusuna kapılabilmektedirler (Yılmazbaş vd., 2015). Bebeğin ilk 6 aylık döneminde normal düzeyde büyüme ve gelişme için annelerin kendi sütünün bebeğe yeterli olduğu söylenmeli ve bebeklere bu dönemde erken ek gıda başlamaması konusunda bilinç kazandırılmalıdır (Devecioğlu ve Gökçay, 2012). Bunun yanı sıra, annelerin destek sistemlerinin güçlendirilmesi ve günlük yüklerinin hafifletilmesi büyük önem taşımaktadır. Annelerin cesaretlendirilmesi, emzirme süreçlerinde takdir edilmesi ve sağlık personelinin gebelik döneminden başlayarak bu konularda eğitimler planlaması, tamamlayıcı beslenme sürecinde kritik rol oynamaktadır. Ayrıca annelerin bilgi eksikliklerinin sistematik olarak giderilmesi, hem annelerin hem de bebeklerin sağlıklı beslenme davranışlarının desteklenmesini sağlamaktadır (Şahin, Kaya ve Kondolot, 2020).

3.1. Tamamlayıcı Beslenmeye Yönelik Eğitim Yöntemleri ve İçeriği Neler Olmalıdır?

Tamamlayıcı beslenme, sağlıklı beslenme alışkanlığının temel basamağı olarak kabul edilmekte olup, bu sürecin hem anne hem de bebek açısından

olabildiğince sorunsuz ve sağlıklı bir şekilde yürütülmesi hedeflenmektedir (Paul vd.,2014). Tamamlayıcı beslenmeye geçiş döneminde, annelerin yarısından fazlasının çeşitli zorluklarla karşılaştığı ve bu sorunları aşmak için hem sağlık personelinin (hemşire, doktor) hem de aile yakınlarından veya güvenilir çevrimiçi kaynaklardan destek aldığı görülmektedir (Özçetin, Yılmaz, Erkorkmaz ve Esmeray, 2010). Anneler bu dönemde çeşitli zorluklarla nasıl baş edebileceklerini bilememeleri, bu konularda yeterince destek ve eğitim almamaları tamamlayıcı beslenme konusunda zorluk yaşamalarına neden olmaktadır. Bu alanda en kritik uygulamalardan biri, doğum öncesi dönemi kapsayacak şekilde planlanan ve doğum ile doğum sonrasını da içine alan kapsamlı eğitim programlarının uygulanmasıdır. Bu programlarda anne sütünün önemi, emzirme teknikleri ve ek gıdaya geçiş süreçleri gibi temel konular detaylı biçimde ele alınmalıdır. Eğitimlerin yazılı ve görsel materyallerle desteklenmesi, birebir görüşmeler ile pekiştirilmesi ve alanında deneyimli kişilerce annelerin bilgi eksikliklerinin sistematik olarak giderilmesi, bu sürecin etkinliğini artıracaktır (Yücecan vd.,1994).

4. Tartışma

Araştırmalar, annelerin bebeklerine ek gıdaya başlarken sıklıkla formül mama ve diğer hazır mamaları tercih ettiklerini göstermektedir. Ancak farklı çalışmalarda, ilk verilen gıdaların çeşitlilik gösterdiği de görülmektedir. Dolayısıyla, sağlık personelinin tamamlayıcı beslenme sürecinde aktif rol alması büyük önem taşımaktadır. Annelerin, bebekleri için en uygun besin kaynağının kendi sütleri olduğu konusunda bilgilendirilmesi, hem beslenme alışkanlıklarının doğru şekilde yönlendirilmesine hem de uzun vadede bebek sağlığının korunmasına katkı sağlayacaktır (Dalili vd., 2014) Bebekler daha büyük aylara ulaşmış olsalar dahi ek besin olarak sıklıkla mama verilmesi, annelerin hangi besinlerin bebekleri için uygun olduğunu yeterince bilmemelerinden kaynaklanıyor olabileceği düşünülmektedir. Annenin ek besinlere geçiş sürecinde karşılaştığı zorluklar, anneyi pratik ve kolay hazırlanan gıdalara yönlendirmiş olabileceği dikkate alınmalıdır. Bu nedenle, annelerin evde kolayca hazırlayabilecekleri sağlıklı besinler konusunda bilgilendirilmesi ve eğitim alması, bebeklerin beslenme kalitesi ve sağlığı açısından büyük önem taşımaktadır (Şahin, Kaya ve Kondolot, 2020). Sağlık çalışanları, annelere burada yol gösterici konumunda ve eğitimleri uygulama kısmı ise annenin sorumluluğundadır.

Yapılan çalışmalar, annelerin bebeklerine ek besinlere erken başlamasında en belirleyici faktörlerden birinin, sütlerinin yetersiz olduğuna dair algı ve tutumları olduğunu göstermektedir. İlk 6 ay, bebeklerin kritik büyüme ve gelişme dönemini oluşturduğundan, ebe ve sağlık personelinin danışman ve eğitici rol üstlenmesi büyük önem taşımaktadır. Bu süreçte annelere, anne sütünün bebek için yeterli olacağı ve gerekli durumlarda süt üretimini artırmaya yönelik yöntemler

hakkında bilgi verilmelidir. Ayrıca çalışan annelerin, süt sağma ve saklama konusunda bilgilendirilmesi ve bebeklerine ilk 6 ay yalnızca anne sütü verme konusunda desteklenmesi, tamamlayıcı beslenme sürecinde doğru uygulamaların sağlanması açısından kritik bir yaklaşımdır (Şahin vd., 2020).

Tamamlayıcı beslenmeye başlanılan bebeklere sunulan besinlerin kıvamı bebeğin ayına göre nöromotor gelişim düzeyine göre titizlikle belirlenmelidir. Bebek sıvı formdaki anne sütünden diğer besinlere yumuşak, yarı-katı ve katı formda olacak şekilde bir geçiş yapmaktadır. Bu dönemde besinler sıvıdan püreye; püre kıvamında ise ezilmiş, kıyılmış ya da küp şeklinde doğranmış hale dönüşerek bebeğin beslenme becerilerine uygun şekilde değiştirilmektedir (Tokatlı, 2003). 8. ayda püre kıvamında verilen besinler bebeğin dil, diş ve damağı ile ezme hareketlerini geliştirmesine katkı sağlamak amacıyla pütürlü formda olmalıdır. Pütürlü gıdalara geçiş genellikle 10. aya kadar tamamlanmalıdır. Aksi halde bebek besin alımında güçlük yaşayabilir. Ayrıca, bazı annelerin pürüzsüz kıvamlara alıştığı, parçacıklı ya da katı besinleri alırken zorlandıkları ya da boğulma korkusu yaşadıkları literatürde belirtilmiştir (Karaağaoğlu ve Samur, 2019).

Literatür incelendiğinde, annenin eğitim düzeyi arttıkça bebeklerine yalnızca anne sütü verme süresi pozitif yönde etkilendiği gözlenmektedir (İnce, Kondolot, Yalçın ve Yurdakök, 2010). Çalışan annelerde, gün içerisindeki besleme süresinin azlığı, bebeklerin yalnızca anne sütü alma süresini olumsuz yönde etkileyebilmekte ve tamamlayıcı beslenme uygulamalarında farklılıklar yaratabilmektedir. Bu bağlamda, Güleriyüz (2022) çalışmasında, aile hekimliği asistanlarına 6-24 aylık çocuklarda tamamlayıcı beslenme eğitimi verilmiş ve eğitimin etkinliği 13 soruluk bir değerlendirme formu ile ölçülmüştür. Benzer şekilde, Çiftçiler (2022) prospektif müdahale çalışmasında, 0-6 aylık bebek annelerine verilen eğitimlerin bilgi ve uygulama düzeyini artırdığı, müdahale grubunun kontrol grubuna göre daha olumlu sonuçlar elde ettiği belirtilmiştir. Cambaz (2023) ise 6-12 aylık bebekler ve annelerini içeren tanımlayıcı ve kesitsel bir araştırmada, eğitim ve farkındalık düzeyi yüksek annelerin tamamlayıcı beslenmede daha doğru davranışlar sergilediklerini göstermiştir. Yoldaş İlkaç (2023) tarafından gerçekleştirilen 536 anne-bebek çiftini kapsayan bir başka tanımlayıcı çalışmada da eğitilmiş annelerin anne sütü ve tamamlayıcı beslenme uygulamalarında daha bilinçli oldukları ve bebeklerin beslenme sürelerinin olumlu etkilendiği rapor edilmiştir. Bu bulgular, annenin eğitim düzeyi ve bilgilendirilmesinin, tamamlayıcı beslenme sürecinde kritik bir rol oynadığını ve sağlık personelinin müdahalesinin gerekliliğini vurgulamaktadır (Yayan, Ulutaş, Çalışkan ve Emre, 2016).

İlk annelik deneyimi yaşayan anneler ve çoklu doğum yapmış annelerin emzirme durumları farklılık gösterebilmektedir. Daha önce birden fazla gebelik yaşamış annelerin geçmiş emzirme deneyimleri, sonraki bebekleri emzirme

kararları ve uygulamalarında farklılık göstermektedir (Beşer ve Çokuğraş, 2018; İnce vd., 2010). Araştırmalar annelerin sahip oldukları çocuk sayısının, doğrudan etkili olmadığını ortaya koymaktadır. Ancak ek gıdaya başlama zamanı ile çocuk sayısı arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Sivri (2014) 0-3 ay arasında ek besine başlayan ya da başlanması gerektiğini düşünen kadınların çoğunluğunu 2-5 çocuk sahibi annelerin (%24), 4. aydan sonra başlanması gerektiğini düşünenlerin ise büyük ölçüde çocuksuz kadınların (%92) oluşturduğunu bildirmiştir. Ayrıca, başka bir çalışmada bir çocuğu olan annelerin, birden fazla çocuğu olanlara kıyasla yalnızca anne sütü verme süresinin anlamlı derecede daha uzun olduğu belirlenmiştir (Ünal, Akgün, Çiftçili, Boler ve Akman, 2008).

Araştırmalar, ek gıdaya geçiş zamanı ve yöntemi hakkında bilgi alan annelerin bebeklerine ilk 6 ay yalnızca anne sütü verme süresinin anlamlı düzeyde arttığını göstermektedir. Bu konuda eğitim alan annelerde 6. ayda yalnızca anne sütü verme oranının daha yüksek olduğunu; emzirme danışmanlığının özellikle lohusalığın 4-6. haftaya kadar etkili olduğunu ve hem gebelik öncesi hem de postnatal dönemde verilen danışmanlığın ilk 6 ay sadece anne sütü verme oranını anlamlı şekilde artırdığını ifade etmektedir (Çiftçili vd., 2011; Neville ve Morton, 2001). Eğitimlerin gebelikte başlayıp doğum sonrasında da sürdürülmesi, bebek sağlığını desteklemekte önemli katkı sağlamaktadır. Ancak annelerin ek gıdalara geçiş zamanı ve yöntemi konusunda yeterli düzeyde eğitim almamaları, bu olumlu etkilerin yaygınlaşmasının etkilerini sınırlamaktadır. Oysa yaşamın ilk 2 yılı, bireyin sağlıklı büyüme ve gelişimi için kritik bir dönemdir. Tamamlayıcı beslenmeye geçiş dönemi, bebeğin besinlerle ilk karşılaşması açısından kritik bir öneme sahip olup bu sürecin, bebeğin psikososyal özellikleri dikkate alınarak, anne ve bebek açısından travmatik etkiler oluşturmaktan yönetilmesi önem arz etmektedir. Bu dönemde ortaya çıkan psikososyal sorunlar, çocuğun ileriki yaşamında büyüme ve sağlık durumunu doğrudan olumsuz yönde etkileyebilmektedir (Bağcı Bosi, 2001; Coşkun, 1995; Şahin vd., 2013). Bu sebeple anne ve babaların, sağlık profesyonellerince tamamlayıcı beslenme dönemine gerekli olan önemi vermesi beklenmektedir (Şahin vd., 2013).

5. Sonuç ve Öneriler

Sonuç

Bebeklerin yalnızca anne sütü ile beslenme süresi; annenin yaşı, gelir algısı, doğum şekli ve tamamlayıcı beslenme eğitimi alma durumu gibi çeşitli faktörlerden etkilenmektedir (Gür, 2007; Şahin vd., 2013). Anneler, ek gıdaya geçiş sürecinde sütünün yetersiz geldiğini veya bebeklerinin doymadığını düşünebilmekte, bazı durumlarda ise yaşatlarıyla karşılaştırıldığında zayıf olduğu algısına kapılabilmektedir. Oysa ilk 6 ay normal gelişim gösteren bebekler için anne sütü yeterlidir ve annelerin bu konuda bilinçlendirilmesi büyük önem taşımaktadır (Kepekçi vd., 2012; Şahin vd., 2013). Ayrıca, ebeveynlerin

tamamlayıcı beslenmeye ilişkin bilgi gereksinimi, konuya ilişkin kanıta dayalı bilgilerin artırılması ihtiyacını ortaya koymaktadır (Bağcı Bosi, 2012; Dalili vd., 2014)

Öneriler

- Tamamlayıcı beslenme eğitim programları, doğum öncesinden başlayarak gebelik, doğum ve doğum sonrası dönemi kapsayabilir.
- Sağlık profesyonelleri, özellikle hemşireler ve aile hekimleri, tamamlayıcı beslenme sürecinde aktif eğitimci rolü üstlenebilir.
- Eğitimlerde yazılı ve görsel materyallerden yararlanılmalı ve birebir danışmanlık desteği sağlanabilir.
- Kurumlar arası iş birliği güçlendirilerek, özellikle yerel yönetimler ve Sağlık Bakanlığı destekleyici mekanizmalar oluşturulabilir.
- Gelecek çalışmalarda farklı sosyoekonomik düzeydeki ailelere yönelik, uzun vadeli ve karşılaştırmalı müdahale çalışmaları planlanabilir.
- Annelerin psikososyal destek alması, yüklerinin hafifletilmesi, emzirme sürecinde cesaretlendirilmesi ve takdir edilmesi sağlan
- Eğitim programları ve annelerle kurulan pozitif iletişim sayesinde hatalı beslenme uygulamalarının önlenmesi ve olumlu davranışların pekiştirilmesi sağlanabilir (Bağcı Bosi, 2012; Dalili vd., 2014).
- Sonraki çalışmalarda annelere tamamlayıcı beslenme ile ilgili eğitim verilmesi ve bu eğitimlerin ulusal düzeyde standart hâle getirilmesine yönelik çalışmalar yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Altınbaş, Z., Hızlı Güldemir, H., & Garipağaoğlu, M. (2020). 6-12 aylık bebeklerin beslenme ve büyüme-gelişme durumlarının değerlendirilmesi. *Çocuk Dergisi*, 20(1), 13-19.
- Arslan, N. (2022). *Bebek liderliğinde beslenme ve geleneksel tamamlayıcı beslenme eğitiminin bebek gelişimine etkisi* (Doktora tezi). Bülent Ecevit Üniversitesi, Zonguldak.
- Bağcı Bosı, A. T. (2023). Erken ve zamanında doğum yapan annelerin; anne sütü bileşimleri ve bebeklerin büyüme gelişmelerinin izlenmesi: Prospektif çalışma. *Türkiye Klinikleri Journal of Health Sciences*, 8(4), 575-583.
- Beşer, Ö. F., & Çokuğraş, F. Ç. (2018). Zamanında doğmuş sağlıklı çocuklarda tamamlayıcı beslenme. *Klinik Tıp Pediatri Dergisi*, 10(6), 6-12.
- Benton, D. (2004). Role of parents in the determination of the food preferences of children and the development of obesity. *International Journal of Obesity and Related Metabolic Disorders*, 28(7), 858-869.
- Cambaz Ulaş, S., Köken Durgun, S., & İldan Çalım, S. (2023). Annelerin, 6-12 aylık bebeklerinin tamamlayıcı beslenmesine yönelik davranışları. *Çocuk Dergisi*, 23(1), 8-15.
- Çiftçiler, A. (2022). *Tamamlayıcı beslenme konusunda annelere verilen eğitimin bilgi ve uygulamalarına etkisinin değerlendirilmesi* (Tıpta uzmanlık tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Tıp Fakültesi, Aile Hekimliği Anabilim Dalı, İzmir.
- Çifçili, S. Y., Akgün, T. Y., Akman, M., Ünalın, P. C., Uzuner, A., & Kalaca, S. (2011). Risk factors for early weaning among babies followed-up in a baby-friendly primary care unit. *Risk*, (66), 71. İstanbul.
- Coşkun, T. (1995). Anne sütü ile beslenme. *Çocuk sağlığı: Temel bilgiler* (3. baskı, ss. 19-45). Ankara: Hacettepe Üniversitesi Yayınları.
- Dalili, H., Farsar, A., Barakati, H., Raji, F., Shariat, M., Pourmalek, F., Musavi, P., Saadvandian, S., Yunesi, M., & Fallahi, M. (2014). Frequency of exclusive breastfeeding and its affecting factors in Tehran, 2011. *Acta Medica Iranica*, 52(7), 552-556.
- Devecioğlu, E., & Gökçay, G. (2012). Tamamlayıcı beslenme. *Çocuk Dergisi*, 12(4), 159-163.
- Güleryüz, F. B. (2022). *6-24 ay çocuklarda tamamlayıcı beslenme eğitiminin değerlendirilmesi* (Tıpta uzmanlık tezi). Sağlık Bilimleri Üniversitesi, Ankara.
- Gür, E. (2007). Anne sütü ile beslenme. *Pediatric Arşivi*, 42, 11-15.
- Hackett KM, Mukta US, Jalal CSB, Sellen DW. (2015). Knowledge, attitudes and perceptions on infant and young child nutrition and feeding among

- adolescent girls and young mothers in rural Bangladesh. *Matern Child Nutrition*, 11(2):173-189.
- Hollis, J. (2016). *Complementary feeding practices and their impact on infant health. Journal of Pediatric Nutrition*, 34(2), 45-52.
- İnce, T., Kondolot, M., Yalçın, S. S., & Yurdakök, K. (2010). Annelerin emzirme danışmanlığı alma durumları. *Çocuk Sağlığı ve Hastalıkları Dergisi*, 53, 189-197.
- Karaağaoğlu, N., & Samur, G. (2019). *Anne ve çocuk beslenmesi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Kepekçi, M., Yalçınoglu, N., Devecioğlu, E., Eren, T., & Gökçay, G. (2012). Emzirme danışmanlığı birimine başvuran annelerin ve bebeklerin incelenmesi. *Çocuk Dergisi*, 12(4), 164-168.
- Neville, M. C., & Morton, J. (2001). Physiology and endocrine changes underlying human lactogenesis II. *Journal of Nutrition*, 131(11), 3005S-3008S.
- Özçetin M, Yılmaz R, Erkorkmaz Ü, Esmeray H. (2010) Ebeveyn besleme tarzı anketi geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Türk Pediatri Arşivi* 45:124-131.
- Paul, S., Islam, Q., Roy, S., & Pranab, K. (2014). Complimentary feeding practices in under 2 children. *Chattagram Maa-O-Shishu Hosp Med Coll J*. 13; 35-41.
- Sabbağ, S. (2013). Tamamlayıcı beslenmede erken başlama ve enfeksiyon riski. *STED*. 22(3):130-133.
- Sivri, B.B. (2014). Anne sütü ve ek gıdalara geçiş. *Çocuk Sağlığı ve Hastalıkları Dergisi*, 17(1):24-28.
- Şahin, H., Yılmaz, M., Aykut, M., & Balcı, E. (2013). Kayseri’de iki toplum sağlığı merkezine başvuran annelerde emzirme sorunları ve risk etmenleri. *Türk Pediatri Arşivi*, 48(2), 145-151.
- Şahin, G. A., Kaya, N., & Kondolot, M. (2020). Annelere verilen eğitimin tamamlayıcı beslenme üzerine etkisi. *Beslenme Diyet Dergisi*, 48(1), 10-19.
- Tokatlı, A. (2003). Bebeklerde ek besinlere geçiş: "Weaning" dönemi. *STED*, 12, 134-136.
- Uçar, B., & Öztürk Şahin, Ö. (2021). 7-24 aylık bebeği olan annelerin tamamlayıcı beslenmeye ilişkin bilgi ve uygulamaları: Hastane tabanlı bir araştırma. *Çocuk Dergisi, Journal of Child*, 21(1), 48-55.
- Ünalan, P. C., Akgün, T., Çiftçili, S., Boler, İ., & Akman, M. (2008). Bebek dostu bir ana çocuk sağlığı merkezinden hizmet alan anneler neden bebeklerine erken ek gıda vermeye başlıyor? *Türk Pediatri Arşivi*, 43, 59-64.
- World Health Organization. (2008). *Complementary feeding: Report of the global consultation*. Geneva, Switzerland: Author.

- World Health Organization. (2015). *Guiding principles for feeding non-breastfed children 6–24 months of age*. Geneva, Switzerland: Author.
- Yayan, E., Ulutaş, A., Çalışkan, Z., & Emre, O. (2016). Ek besine geçişte katkılı gıda kullanımına ilişkin anne görüşlerinin değerlendirilmesi. *İnönü Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi*, 5(2), 5-11.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (8. baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yılmazbaş, P., Kural, B., Uslu, A., Sezer, G., & Gökçay, G. (2015). Annelerin gözünden ek besinlere başlama nedenleri ve annelerin mamalar hakkındaki düşünceleri. *İstanbul Tıp Fakültesi Dergisi*, 78(3), 76-82.
- Yoldaş İlktaç, H., Hızlı Güldemir, H., & Garipağaoğlu, M. (2023). 6-12 aylık bebeklerin anne sütü ile beslenme durumlarının ve tamamlayıcı beslenme uygulamalarının değerlendirilmesi. *Sağlık Bilimleri Üniversitesi Hemşirelik Dergisi*, 5(2), 115-122.
- Yücesan, S., & Ersoy, Y. (1994). Anne sütü eğitiminin tamamlayıcı beslenmeye etkisi. *Journal of Child Health*, 5(2), 41-48.



BÖLÜM 7

Dil Eğitiminde Yapay Zekâ: 5. Sınıf Türkçe Ders Kitabı Metinleri ile Yapay Zekâ Metinlerinin Söz Varlığına Dayalı Karşılaştırılması

Sercan Demirgüneş¹ & Ulviye Gizem Ünal²

GİRİŞ

1.Söz varlığı kavramı üzerine

Toplumsal yapı taşlarından biri olan dil, insan arasındaki iletişimin temel aracıdır. Ana dil, bireylerin kimliğini oluştururken, kültürel mirasın ve toplumsal değerlerin kuşaktan kuşağa aktarılmasında vazgeçilmez rol oynar. Bu bağlamda, dil öğretimi yalnızca iletişimsel becerilerin kazandırılmasını değil, aynı zamanda düşünce yapısının şekillenmesini de sağlar.

Dil öğretiminde, dinleme, konuşma, okuma ve yazma gibi dört temel anlama ve anlatma becerisi, öğrencilerin dilsel yeterliliklerinin temelini oluşturur. Bu süreçte, ders kitaplarındaki metinlerde yer alan söz varlığı, öğrencilerin kelime hazinesini geliştirmede kritik bir etken olarak öne çıkar. Zengin ve çeşitli bir söz varlığı, öğrencilerin hem anlama hem de anlatma becerilerini güçlendirirken, akademik ve sosyal yaşamdaki başarılarını da destekler. Akademik bir perspektiften değerlendirildiğinde, dil öğretimi süreçlerinin, bireylerin toplumsal uyumunu ve entelektüel gelişimini destekleyecek şekilde yapılandırılması, modern eğitim anlayışının temel taşlarından biridir.

Dil öğretimi ile ilgili alanyazında, kelime hazinesi, kelime serveti, sözcük varlığı, sözcük dağarcığı, söz dağarcığı ve söz varlığı gibi terimler sıklıkla birbirinin yerine kullanılsa da aralarında belirli anlam farklılıkları bulunduğu kabul edilmektedir. Onan (2016, s. 21) da bu kavramların aynı olguyu ifade etmek için kullanıldığını, ancak bazı ayrımlar içerdiğini belirtmektedir. Nitekim, ilgili kaynaklarda bu terimlerin kapsam ve kullanım bağlamlarına göre farklılık gösterebildiği vurgulanmaktadır. Genel olarak, söz varlığı bireyin sahip olduğu kelime hazinesinin genişliğini ifade ederken, sözcük dağarcığı daha çok aktif olarak kullanılan kelimeleri içermektedir. Bu ayrımlar göz önünde bulundurulduğunda, dil öğretimi süreçlerinde bu kavramların doğru tanımlanması ve kullanılması, öğrencilerin dil gelişimini değerlendirme açısından önemli bir gereklilik olarak karşımıza çıkmaktadır.

Türk Dil Kurumu'na (TDK, 2025) göre söz varlığı, “Bir dildeki sözlerin bütünü; söz hazinesi, söz dağarcığı, sözcük hazinesi, kelime hazinesi, kelime

¹ Prof. Dr. Niğde Ömer Halis Demir Üniversitesi, Orcid: 0000-0002-5695-5071

² Niğde Ömer Halis Demir Üniversitesi, Orcid: 0009-0002-4085-0213

kadrosu, vokabüler” olarak tanımlanmaktadır. Bu tanım, söz varlığının farklı adlandırmalarla ifade edilse de temelde bir dilin sahip olduğu tüm sözcükleri kapsayan geniş bir yapı olduğunu göstermektedir. Aksan (2006), dil öğrencilerinin dildeki anlam derinliğini kavrayabilmesi için geniş bir kelime bilgisinin temel olduğunu belirtir. Bu bağlamda, dil öğretiminin amacı sadece kelimeleri ezberlemek değil, aynı zamanda öğrencilerin bu kelimeleri anlamlı bağlamlarda kullanabilme becerisini kazanmalarını sağlamaktır. Bu süreçte, dil öğretimi programlarında yer alan terimler ve kavramlar, öğrencilerin dilsel becerilerini geliştirmede önemli bir rol oynar. Bu nedenle, 2024 Türkçe Öğretimi Maarif Programı'nda (Ortaokul, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar) “söz varlığı” terimi kullanıldığı için, bu araştırmada da aynı terim tercih edilmiştir.

1.1.Türkçe dersi öğretim programlarında söz varlığı

Eğitim programları, öğretim sürecinin temel taşlarından biridir. Bir dersin yalnızca içerik başlıklarından ibaret olmadığını, belirli bir plan, amaç ve yöntem doğrultusunda düzenlendiğini göz önünde bulundurmak gerekir. Eğitimde program kavramı, öğretim sürecini bir bütün olarak ele alan kapsamlı bir çerçeve sunar. Bu çerçeve, öğrenme hedeflerinden öğretim yöntemlerine, değerlendirme ölçütlerinden içerik seçimine kadar pek çok unsuru içinde barındırır. Programın kapsamı, sadece öğrencilere aktarılan bilgiyi değil, bu bilginin nasıl sunulacağını ve öğrenme sürecinin nasıl yapılandırılacağını da belirler.

Bu bağlamda Bartlett ve Burton’a (2014) göre program, yalnızca öğretilen içerikten ibaret değildir; aynı zamanda bir eğitim tasarısının planlanması ve uygulanması sürecidir. Yazarlar, programın okullarda ve diğer eğitim kurumlarında öğrenilmesi ve öğretilmesi gereken eğitsel bir düzenleme olduğunu belirtir. Bu nedenle eğitim kurumları programın mantığını oluşturma, uygulama ve etkilerini değerlendirme sorumluluğunu üstlenir (Akt. Jenkins & Shipman, 1967, Çev. Ayberk, 2014, s. 104).

Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı'na göre, dil öğretiminin temel hedeflerinden biri öğrencilerin söz varlıklarını geliştirerek dil zevklerini artırmak ve dil bilincine ulaşmalarını sağlamaktır. Bu doğrultuda, "söz varlığını zenginleştirerek dil zevkini geliştirme ve dil bilincine ulaşma" hedefi, programda vurgulanan önemli bir kazanım olarak öne çıkmaktadır (MEB, 2024). "Söz varlığı" kavramı, öğrencilerin dilsel yeterliliklerini geliştirecek bir araç olarak programa entegre edilmiştir ve bu sürecin önemli bir parçası, dilsel becerilerle birlikte kültürel ve sosyal değerlerin de kazandırılmasıdır (MEB, 2024). Programda, dil becerilerinin geliştirilmesinin yalnızca kurallara uygun bir biçimde değil, aynı zamanda dilin anlam derinliğini ve zenginliğini kavrayarak yapılması gerektiği belirtilmektedir.

1.2.Söz varlığını geliştirmede metinlerin rolü

Söz varlığı, dil gelişiminin temel taşlarından biridir ve öğrencilerin dil becerilerini geliştirebilmeleri için yeterli bir kelime hazinesine sahip olmaları gerekmektedir. Türkçe ders kitapları, bu gelişimi destekleyen önemli araçlardan biridir. Ancak, yapılan araştırmalar ders kitaplarındaki metinlerin, öğrencilerin kelime hazinesini etkili bir şekilde genişletmekte yetersiz kaldığını göstermektedir. Metinlerdeki kelime çeşitliliğı, öğrencilerin dil becerilerini geliştirmeleri için yeterli düzeyde olmayabilir. Bu durum öğrencilerin sadece metni anlamakla kalmayıp, dilsel becerilerini ve kelime dağarcıklarını geliştirirken karşılaştıkları zorlukları artırabilir. Onan (2016) ise bu durumu şu şekilde vurgulamaktadır: “Ana dili öğretimi, metinler aracılığıyla öğrencilerin söz varlığını alıcı ve üretici dil becerileri bağlamında derinlik, genişlik ve ağırlık boyutlarında geliştirebilmelidir.” Bu ifade, ders kitaplarında yer alan metinlerin yalnızca kelime dağarcığını arttırmakla kalmayıp, dil becerilerini çok boyutlu bir şekilde geliştirecek şekilde tasarlanması gerektiğini belirtmektedir.

Yapılan çalışmalarda, Türkçe ders kitaplarında bulunan metinlerin söz varlığı açısından eksiklikler taşıdığına dikkat çekmiştir. Yiğit’in (2011) araştırmasına göre, 8. sınıf ders kitaplarında toplam 9526 sözcük bulunmasına rağmen, bu sözcüklerin yalnızca 2799’u farklı sözcüklerden oluşmaktadır. Bu da kelime çeşitliliğinin sınırlı kalmasına neden olmaktadır. Ayrıca, metinlerde sistematik bir kelime öğretimi ve aşamalı bir söz varlığı sunulması eksikliği de belirtilmiştir. Yavuz (2020) ise 6. sınıf ders kitaplarında özel isimlerin, terimlerin ve yabancı sözcüklerin yoğun olarak kullanıldığını ancak kültürel öğeler, deyimler ve atasözleri gibi dilin zenginleştirici unsurlarının yeterince yer almadığını vurgulamıştır.

Benzer şekilde, Usda ve Uluocak (2024) tarafından yapılan bir çalışmada, sınıf düzeyine göre ders kitaplarındaki toplam sözcük sayısında artış gözlemlendiğı ancak 6. ve 7. sınıf kitaplarının söz varlığı yoğunluğunun beklentilerin gerisinde kaldığı ifade edilmiştir. Bu durum, ders kitaplarının sınıf seviyelerine uygun olarak zenginleştirilmesi gerektiğini ortaya koymaktadır. Ancak, kelime öğretiminde bilimsel tekniklerin ve sistematik planlamaların eksikliği, bu zenginleştirici içeriklerin öğrenciler için faydalı olmasını engellemektedir.

Bu bağlamda, Türkçe ders kitaplarının daha bilinçli bir şekilde tasarlanması ve metinlerde dilin çeşitli öğelerinin, özellikle kültürel unsurların, deyimlerin ve atasözlerinin daha fazla yer alması gerekmektedir. Böylelikle, öğrencilerin kelime hazinesini geliştirebilecekleri daha etkili bir dil öğretimi ortamı sağlanabilir.

2.Yapay zekâ nedir?

Teknolojik gelişmelerle birlikte yapay zekâ³, modern dünyada giderek daha fazla önem kazanan bir kavram hâline gelmiştir. İnsan zekâsını taklit edebilen ve çeşitli bilişsel süreçleri gerçekleştirebilen sistemler, eğitimden sağlığa, ekonomiden güvenliğe kadar birçok alanda etkili bir şekilde kullanılmaktadır. Nabiyeve ve Erümit (2024), yapay zekâyı şu şekilde tanımlamaktadır: “Yapay zekâ, herhangi bir canlı organizmadan faydalanmaksızın, tamamen yapay araçlar ile oluşturulan, insan benzeri davranışlar ve hareketler sergileyebilen insana özgü, hissetme, düşünme, karar verme, muhakeme, yürütme, öğrenme vb. davranışların gerçekleştirilebilmesi için bilgisayar denetimli teknolojiye verilen genel addır.” (s. 2). Bu tanım, YZ’nın temel özelliklerini ve işlevlerini açıklarken, onun insan benzeri düşünme ve öğrenme süreçlerine olan benzerliğini vurgulamaktadır. Bugün, YZ sadece verileri analiz etmekle kalmıyor, aynı zamanda daha karmaşık problemlere çözüm bulmada da kullanılabiliyor. Önümüzdeki yıllarda, yapay zekânın eğitim, iş dünyası ve diğer birçok alandaki etkisinin artması beklenmektedir.

Yapay zekâ tarihine baktığımızda, teknolojinin gelişimi, insanlık tarihindeki üretim ve yaşam biçimlerini köklü bir şekilde dönüştürerek her dönemde yeni buluşlarla ivme kazanmıştır. Sanayi devrimleri, makinelerin insan gücünün yerini almasını sağlayarak otomasyon sürecini başlatmış ve modern yapay zekâ çalışmalarına giden yolu açmıştır. Öztemel (2020), Sanayi Devrimi’nin 17. yüzyılın sonlarında buhar gücüyle çalışan makinelerin icadının toplumsal yapıyı köklü bir şekilde değiştirdiğini belirtmektedir. Elektrik ve seri üretimin hız kazandırdığı bu dönemde, otomatik çalışan makineler fikri, bilgisayarların icadı ve bilgi teknolojilerindeki ilerlemelerle daha da olgunlaşmıştır. 1950’li yıllarda bilim insanları, insan zihnini taklit edebilen sistemler üzerine çalışmalar yapmaya yönelmiş ve Allen Newell ile John McCarthy gibi araştırmacılar sınırlı zekâ unsurları barındıran programlar geliştirmiştir. 1956 yılında Dartmouth Konferansı’nda bu alan “yapay zekâ” olarak adlandırılarak modern yapay zekâ çalışmalarının temelleri atılmıştır.

Teknolojik gelişmeler, bu ilk adımların ardından 1960’lı yıllarda hız kazandı. Bilgisayarların bilgi saklama kapasitelerinin ve işlem hızlarının artmasıyla birlikte yapay zekâ alanında önemli yenilikler ortaya çıkmıştır. Bu dönemde, Newell ve Simon’un geliştirdiği Genel Problem Çözücü ve MIT’nin yapay zekâ laboratuvarlarında Joseph Weizenbaum’un yarattığı ELIZA gibi projeler, yapay zekâ ve doğal dil işleme alanlarında öncü adımlar olmuştur (Weizenbaum, 1966, akt. Arslan, 2017). 1980’lerde ise makinelerin geçmiş deneyimlerden öğrenebilmesini sağlayan derin öğrenme gibi tekniklerin gelişmesiyle, yapay zekâ daha karmaşık hale gelmiş ve uzman sistemler gibi uygulamalar çözüm önerilerini daha etkin bir şekilde sunmaya başlamıştır. 1990’larda yapay sinir

³ Bundan sonra YZ olarak anılacaktır.

ağları, makinelerin daha bağımsız ve etkileşimli bir şekilde öğrenmesini sağlamış, günümüzde yaygın olarak kullanılan Siri, sürücüsüz araçlar ve akıllı eğitim sistemleri gibi uygulamalar hayatımıza girmiştir. Bugün, yapay zekâ; eğitimden sağlığa, otomasyondan oyunlara kadar birçok sektörde sürekli gelişen ve hayatı kolaylaştıran uygulamalarla karşımıza çıkmaktadır (Arslan, 2017).

Günümüzde eğitim sistemleri, öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına ve öğrenme hızlarına uyum sağlayabilecek yenilikçi teknolojilerle dönüşüm geçirmektedir. Bu dönüşümde yapay zekâ, öğrenme süreçlerini daha etkili ve verimli hale getirmek için güçlü bir araç olarak karşımıza çıkmaktadır. Geleneksel öğretim yöntemlerinden farklı olarak, yapay zekâ destekli sistemler, öğrenciye özel içerikler sunarak eğitimi kişiselleştirme imkânı sağlar. Aynı zamanda, öğretmenlerin iş yükünü azaltırken, öğrencilerin bilgiye erişimini kolaylaştırır ve interaktif öğrenme deneyimleri sunar.

Noe (2009), yapay zekânın diğer eğitim teknolojileri arasında öne çıkmasını sağlayan temel özellikleri şu şekilde sıralamaktadır:

- Eğitim sürecini ve öğrencinin bireysel ihtiyaçlarını uyumlu hale getirebilmesi,
- Öğrenciyle doğrudan etkileşime geçerek anlık geri bildirim sağlayabilmesi,
- Öğrenme sürecini analiz edip modelleyerek, daha etkili bir öğrenme deneyimi sunabilmesi,
- Öğrencinin önceki performansını değerlendirerek hangi bilginin sağlanması gerektiğine karar verebilmesi,
- Öğrencinin bilgi düzeyine ve kavrama kapasitesine uygun içerikleri belirleyebilmesi,
- Eğitimin uygulanma süreciyle ilgili kararlar alarak öğretim sürecini yönlendirebilmesi.

Eğitimde yapay zekâ, bireysel öğrenme deneyimlerini zenginleştirerek öğrencilerin akademik başarılarını artıran ve eğitimcilere rehberlik sağlayan bir teknoloji olarak giderek daha fazla önem kazanmaktadır. Bu teknoloji, yalnızca öğrencilere kişiselleştirilmiş içerikler sunmakla kalmayıp, aynı zamanda veri analitiği kullanarak öğrencilerin öğrenme ihtiyaçlarını anlamaya da olanak tanımaktadır. Bu gelişmeler, eğitim sistemlerine daha esnek, kapsayıcı ve yenilikçi yaklaşımlar kazandırarak eğitimi daha erişilebilir ve etkili kılmayı hedeflemektedir. Eğitimde yapay zekânın bu potansiyeli hem bireyler hem de eğitimciler için önemli bir fırsat yaratmaktadır.

2.1. ChatGPT 4.0 nedir?

Gelişen yapay zekâ teknolojileri, insanlarla daha doğal ve sezgisel bir şekilde iletişim kurabilen sistemler yaratmaya devam ediyor. Bu doğrultuda OpenAI tarafından geliştirilen ChatGPT 4.0, dil işleme yetenekleriyle dikkat çeken gelişmiş bir model olarak karşımıza çıkar.

ChatGPT, kullanıcı girdilerine konuşma bağlamında insan benzeri metin yanıtları üretmek için tasarlanmıştır. Geniş bir insan konuşmaları veri kümesi üzerinde eğitildiğinden, çeşitli konulara uygun yanıtlar verebilir. Müşteri hizmetleri, içerik oluşturma ve dil çevirisi gibi alanlarda kullanılabilen bu model, kullanıcılarla doğal ve sezgisel bir etkileşim kurma yeteneğine sahiptir. OpenAI'nin GPT (Generative Pre-trained Transformer) dil modelinin bir varyantı olan ChatGPT, insan tarafından yazılmış metinlerden ayırt edilmesi zor olabilecek, tutarlı ve akıcı içerikler üretebilir. (Aydın & Karaarslan, 2022).

Bununla birlikte, ChatGPT eğitim alanında da önemli bir rol üstlenmektedir. Öğrencilere konuları daha iyi anlamaları için açıklamalar sunabilir, akademik metin yazımında rehberlik edebilir ve dil öğrenme süreçlerini destekleyebilir. Kişiselleştirilmiş geri bildirim sağlama yeteneği sayesinde, bireysel öğrenme deneyimini daha verimli hale getirerek eğitimde dijital araçların etkin kullanımına katkıda bulunmaktadır.

2.2.Yapay zekâ ve dil öğretimi

Teknolojinin hızla gelişmesi, yapay zekânın dil öğretimi süreçlerine entegre edilmesini kaçınılmaz hâle getirmiştir. Özellikle doğal dil işleme teknikleri, dil öğrenimini destekleyici araçlar sunarak hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin süreci daha verimli ve etkileşimli hâle getirmesine yardımcı olmaktadır. Dil öğretimi, yalnızca kelime bilgisi ve gramer kurallarının öğretilmesiyle sınırlı kalmayıp, aynı zamanda anlamlandırma, bağlam içi kullanımlar ve metinler arası ilişkilerin kurulması gibi daha derinlemesine bilişsel süreçleri de içermektedir. Yapay zekâ destekli uygulamalar, dil ediniminde bu unsurları analiz ederek bireylere özel geri bildirim sağlamakta ve öğrenme sürecini kişiselleştirmektedir.

Külekçi'ye (akt. Akkaya & Çıvgın, 2021) göre, bilgisayar ve dilbilimin ortak bir alanı olan doğal dil işleme, özellikle son yıllarda gelişen teknolojiye paralel olarak önemi giderek artan bir alan olarak karşımıza çıkmaktadır. Doğal bir dile ilişkin çözümleme, yorumlama ve üretme gibi temel işlevlerin geliştirilebileceği bilgisayar sistemlerinin tasarlanması ve geliştirilmesi konunun temelidir. Yapay zekâ uygulamaları, dilbilim ile doğrudan ilişkili olup, ortaya çıkan dilsel analizler yoluyla dillerin çözümlemesi sürecinde oldukça etkin sonuçlar doğurmaktadır. Bu alanda yapılan çalışmalar doğrudan dil eğitimi alanını da etkilemektedir.

Yapay zekâ tabanlı öğrenme sistemleri, bireysel dil öğrenme deneyimlerini daha etkili hâle getirmek için çeşitli yöntemler sunmaktadır. Özellikle kişiselleştirilmiş öğrenme materyalleri ve otomatik geri bildirim sistemleri, dil edinim sürecinde önemli avantajlar sağlamaktadır. Bu bağlamda, yapay zekâ

destekli dil öğrenme sistemleri, bireyselleştirilmiş öğrenme materyalleri ve geri bildirim mekanizmalarıyla öğrenme süreçlerini iyileştirmeyi hedeflemektedir. Yapay zekâ sayesinde dil öğrenenler, ses kayıtlarını yaparak konuşma değerlendirme sistemlerinden geri bildirim alabilir ve bu sayede öğrenme süreçlerini geliştirebilirler. Ayrıca, yapay zekâ idari süreçleri, öğretim programlarını ve değerlendirme yöntemlerini daha verimli hâle getirme potansiyeline sahiptir. Ancak, dil öğretiminde yapay zekânın tüm olanaklarının nasıl en iyi şekilde kullanılabileceği konusunda hâlâ araştırma eksiklikleri bulunmaktadır (Zou, Reinders, Thomas & Barr, 2023).

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı “5. Sınıf Türkçe Ders Kitabında yer alan anlatı metinleri ile yapay zekânın oluşturduğu metinler arasında söz varlığı zenginliği açısından benzerlikler / farklılıklar nelerdir?” ve Ders Kitabı⁴’nda bulunan metinler ile YZ’nin ürettiği metinlerde en sık kullanılan beş sözcük belirlendiğinde, sıralama ve kullanım sıklığındaki benzerlikler / farklılıklar nelerdir?” sorularına yanıt aramaktır.

YÖNTEM

Araştırma Tasarımı/Modeli

Araştırma tasarımı (model), araştırmacı tarafından geliştirilen bir tasarım çerçevesinde alınan bilimsel adımlardan oluşur ve araştırma sorularını yanıtlamak veya varsayımları sınamak için kullanılır.

Yayın Etiği

Bu makale, araştırma ve yayın etiğine uygun olarak gerçekleştirilmiştir.

Veri Toplama ve Verilerin Çözümlemesi

Bu araştırmada verilerin toplanmasında doküman inceleme ile veri tabanı oluşturulmuştur. Çalışma betimlemeli bir çalışmadır. Doküman incelemesi, araştırma konusu ile ilgili mevcut yazılı kaynakların belirlenmesi, sınıflandırılması, analiz edilmesi ve yorumlanması süreçlerini kapsayan bir yöntemdir. Yıldırım ve Şimşek’e (2018) göre, bu yöntemin araştırılması hedeflenen olgu ve kavramlara yönelik materyallerin analizini içerdiğini belirtmektedir. Nitel araştırmalarda doküman incelemesi, tek başına bir veri toplama aracı olarak kullanılabileceği gibi, farklı yöntemlerle de desteklenebilir. Bu sayede araştırmacı, gerekli verilere ulaşırken gözlem ya da görüşme yapmaya ihtiyaç duymadan bilgi edinebilir. Bowen (2009), doküman analizinin özellikle nitel araştırmalarda araştırmacıya derinlemesine veri sağlama açısından önemli bir yöntem olduğunu vurgulamaktadır. Bu yöntem, basılı ve elektronik

⁴ Bundan sonra DK olarak anılacaktır.

(bilgisayar tabanlı ve internet erişimli) materyallerin incelenmesi ve değerlendirilmesi sürecini kapsayan bir dizi aşamadan oluşmaktadır.

İşlem Süreci

Çalışmada öncelikle 5. Sınıf Türkçe Ders Kitabı’nın ‘daki dört metin’⁵, Planetcalc adlı sözcük sayımı sıklığı programı ile analiz edilmiştir. Ayrıca en sık kullanılan beş sözcük belirlenmiştir. Daha sonra ilgili metinlere ilişkin ders kitabında yer alan metin başındaki kavramlar ve metnin sayısal özellikleri (toplam sözcük sayısı, sınıf düzeyi...vb.) YZ’ye yönerge olarak sunulmuş ve bir metin üretmesi istenmiştir: Örneğin, Çalışmada ChatGPT 4.0’a “Düşünceyi Geliştirme Yolları, Hazırlıklı Konuşma, Açık İfade, Örtük İfade, Bilgilendirici Metin, Derin Anlam, Söz Sanatları, Duygu, Olumlu Duygu, Olumsuz Duygu, Mutluluk , Korku, Şaşkınlık, Üzüntü, Öz Şefkat, Öfke, Şefkat, Sevgi, Duygu Okuryazarlığı, Duygu Yönetimi, Duyguların İfade Edilmesi” anahtar kavramlarını metin içinde doğrudan kullanmadan ancak bu kavramları 5. sınıf düzeyindeki öğrencilere sezdirecek, kavratabilecek ya da öğretebilecek, bu yaş düzeyinin sözcük dağarcığını geliştiren en az 350 (her metne göre bu sayı değişmektedir) sözcüklük bir anlatı metni yazar mısın? yönergesi verilerek metin oluşturması istenmiştir. Böylece YZ tarafından, benzer özelliklere sahip dört ayrı metin elde edilmiştir (EK-1).

BULGULAR

5. Sınıf Türkçe Ders Kitabı’ndaki dört metin Planetcalc programında analiz edildiğinde, “Duygularımız” metninde toplam 267 sözcük ve 199 tekçil sözcük, “Her Yüreğe Nakış Gerek” metninde toplam 602 sözcük ve 366 tekçil sözcük, “Üç Kardeş” metninde toplam 570 sözcük ve 306 tekçil sözcük, “Dilek Kuşu” metninde toplam 561 sözcük ve 367 tekçil sözcük tespit edilmiştir. Genel görünümde ise duygularımız temasındaki toplam dört metin 2000 toplam sözcük ve tekçil sözcük yer almaktadır. (Tablo 1)

Tablo 1. Duygularımız Temasına Ait Metinlerde Toplam ve Tekçil Sözcük Sayıları

Metin Adı	Toplam Sözcük Sayısı	Tekçil Sözcük Sayısı
Duygularımız	267	199
Her Yüreğe Nakış Gerek	602	366
Üç Kardeş	570	306
Dilek Kuşu	561	367

⁵ Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (2024). *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli: Türkçe Dersi Öğretim Programı*. 5.sınıf 1.Türkçe ders kitabı, Duygularımı Tanıyorum Temasında bulunan “Duygularımız”, “Her Yüreğe Nakış Gerek”, “Üç Kardeş”, “Dilek Kuşu” metinleri.

Genel Görünüm	2000	1072
---------------	------	------

Ayrıca ders kitabında bulunan en sık kullanılan beş kelime Tablo 2’de gösterilmiştir:

Tablo 2. DK’daki En Sık Kullanılan Sözcükler ve Sıklıkları

Kelimeler	Kullanım Sıklıkları
Bir	72
Bu	32
Da	23
Kadar	22
Çok	21

DK ve İlköğretim Türkçe Ders Kitapları (İTDK) derlemindeki en sık kullanılan sözcükleri karşılaştırdığımızda, dilin farklı bağlamlarda nasıl işlediği daha net ortaya çıkmaktadır. Yeşim Aksan, Ümit Mersinli ve Yılmaz Yaldır’ın (2011) araştırmasına göre, İTDK verilerinde en sık kullanılan beş sözcük; bir, ol ve bu, o olarak belirlenmiştir. DK verilerinde ise bağlamsal anlatım unsurlarına uygun olarak "da" "kadar" ve "çok" gibi bağlaç ve zarf ifadeleri öne çıkarken, İTDK’ da açıklayıcı ve yapılandırıcı bir dil yapısına odaklanan "ol," "ve" "o" gibi yapısal unsurlar dikkat çekmektedir. Her iki veride de "bir" ve "bu" gibi tanımlayıcı ifadelerin bulunması, Türkçede bu unsurların dil yapısında önemli bir işlevi olduğunu ortaya koymaktadır.

Yapay zekânın oluşturduğu dört metin Planetcalc programında analiz edildiğinde; Geleneksel Oyunların Büyülü Dünyası metninde toplam 267 sözcük ve 214 tekçil sözcük, Büyülü Düşler Ülkesi metninde toplam 602 sözcük ve 454 tekçil sözcük, Renklerin Sırrı: Bir Günün Hikayesi metninde toplam 570 sözcük ve 400 tekçil sözcük, Anadolu’nun Gönül Yolu metninde toplam 563 sözcük ve 408 tekçil sözcük tespit edilmiştir. Genel görünümde ise toplam dört metin 2002 toplam sözcük ve 1117 tekçil sözcük yer almaktadır. (Tablo 3)

Tablo 3. YZ Metinlerinin Toplam Sözcük Sayıları / Tekçil Sözcük Sayıları

Metin Adı	Toplam Sözcük Sayısı	Tekçil Sözcük Sayısı
Geleneksel Oyunların Büyülü Dünyası	267	214
Büyülü Düşler Ülkesi	602	454
Renklerin Sırrı: Bir Günü'nün Hikayesi	570	400
Anadolu'nun Gönül Yolu	563	408
Genel Görünüm	2002	1117

Ayrıca YZ' nin oluşturduğu metinlerde en sık kullanılan beş sözcük tablo 4'te gösterilmiştir:

Tablo 4. YZ'deki En Sık Kullanılan Sözcükler ve Sıklıkları

Kelimeler	Kullanım Sıklıkları
Ve	60
Bir	45
Her	45
Bu	20
Yeni	18

TARTIŞMA

Türkçe ders kitabındaki metinlerle (TSS 2000) YZ tarafından oluşturulan metinler (TSS 2002) karşılaştırıldığında, toplam sözcük sayıları birbirine oldukça yakındır. Ancak tekçil sözcük sayılarında önemli bir fark olduğu görülmektedir. Türkçe ders kitabındaki metinler, toplam 1072 tekçil sözcük içerirken, YZ tarafından oluşturulan metinlerde tekçil sözcük sayısı 1117'dir. Bu bulgu, YZ tarafından oluşturulan metinlerin, toplam sözcük sayıları birbirine yakın olmasına rağmen daha zengin ve çeşitli bir söz varlığı sunduğunu göstermektedir. Örneğin, ders kitabındaki “Duygularımız” metni 267 toplam sözcük ve 199 tekçil sözcük içerirken, YZ tarafından oluşturulan “Geleneksel Oyunların Büyülü Dünyası” metni aynı uzunlukta olmasına rağmen 214 tekçil sözcük içermektedir. Benzer şekilde, “Büyülü Düşler Ülkesi” metni 602 toplam sözcük içinde 454 tekçil sözcükle ders kitabındaki “Her Yüreğe Nakış Gerek” metnine (366 tekil sözcük) kıyasla daha geniş bir kelime hazinesi sunmaktadır.

Bu noktada, YZ tarafından oluşturulan metinlerin ders kitabındaki metinlerle doğrudan kıyaslanabilir olması için belirli kriterlere göre oluşturulduğu göz önünde bulundurulmalıdır. Çalışmada, YZ metinleri oluştururken ders kitabındaki ilgili temadaki anahtar kavramlar sağlanmış ve metinlerin 5. sınıf

seviyesine uygun olması gerektiği özellikle belirtilmiştir. Bu durum, YZ'nin yalnızca rastgele kelime çeşitliliği sunmadığını, aynı zamanda belirli bir eğitim bağlamına uygun şekilde metin üretebildiğini göstermektedir.

Ancak, metinlerin kelime çeşitliliği açısından YZ lehine görülen bu fark, öğretim sürecindeki işlevsellik açısından farklı açılardan ele alınmalıdır. Ders kitabındaki metinler, pedagojik amaçlarla bilinçli olarak seçilmiş ve öğrencilerin yaş ve bilişsel gelişim seviyelerine uygun biçimde yapılandırılmıştır. YZ tarafından üretilen metinler ise, daha fazla kelime çeşitliliği sunmalarına rağmen, anlatımın eğitsel uygunluğu, kavramsal derinliği ve hedef kitleye yönelik etkisi bakımından ayrıca değerlendirilmelidir.

Bu bulgular, yapay zekanın eğitim materyali üretiminde kelime çeşitliliği açısından avantaj sağladığını gösterirken, geleneksel ders kitaplarının pedagojik hedefler doğrultusunda dil kullanımını nasıl şekillendirdiği konusunu da gündeme getirmektedir. Eğitim bağlamında kullanılacak metinlerin yalnızca kelime çeşitliliği açısından değil, öğretim hedeflerine katkısı ve öğrenciler üzerindeki etkisi açısından da değerlendirilmesi gerekmektedir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu araştırma, 5. Sınıf Türkçe Ders Kitabı'nda yer alan metinler ile YZ tarafından üretilen metinlerin söz varlığı açısından karşılaştırılmasını ve bu metinler arasındaki benzerlikleri ve farklılıkları ortaya koymayı amaçlamıştır. Elde edilen bulgular, YZ tarafından oluşturulan metinlerin tekçil sözcük sayısı açısından daha zengin bir yapı sergilediğini, ancak ders kitabındaki metinlerin de belirli öğretim hedefleri doğrultusunda hazırlandığını göstermektedir.

Ders kitabındaki metinler, belirlenen tema doğrultusunda oluşturulmuş, öğrencilerin seviyesine uygun olarak düzenlenmiş ve öğretim programındaki kavramlarla uyumlu olacak şekilde tasarlanmıştır. Yapay zekâ ile oluşturulan metinlerde ise ders kitabında araştırma için kullanılan temadaki anahtar kavramlar kullanılarak ve metinlerin 5. sınıf düzeyine uygun olması gözetilerek metin üretimi sağlanmıştır. Dolayısıyla, YZ metinlerinin rastgele üretilmediği, belirli kriterler çerçevesinde yönlendirilerek oluşturulduğu unutulmamalıdır.

Araştırma bulguları, YZ'nin metin üretiminde güçlü bir araç olabileceğini, ancak eğitsel içerik oluştururken pedagojik ilkelerin göz önünde bulundurulmasının önemli olduğunu göstermektedir. Yapay zekâ destekli metin üretimi, söz varlığı açısından daha geniş bir kullanım alanı sunsa da öğretim programlarına entegrasyonu için daha fazla araştırmaya ihtiyaç duyulmaktadır. Bu bağlamda, YZ'nin eğitim materyallerinin hazırlanmasında nasıl daha etkili kullanılabileceği üzerine gelecekte daha derinlemesine çalışmalar yapılması gerekmektedir. YZ teknolojisinin hızla gelişmesi, bu alandaki çalışmaların daha verimli hale getirilmesine olanak sağlayacaktır.

Sonuç olarak, YZ tarafından üretilen metinler, söz varlığı açısından daha zengin bir eřitlilikē sahip olsa da ğretim materyali olarak kullanımı konusunda dikkatli bir değerlendirme gerektirmektedir. Gelecekte, yapay zekâ tabanlı metin üretim süreçlerinin dil eğitimi alanında nasıl daha etkin ve pedagojik olarak uygun hale getirilebileceği üzerine yapılacak araştırmalar, bu teknolojinin eğitim sistemine entegrasyonunu daha sağlıklı bir şekilde sağlayacaktır.

KAYNAKÇA

- Akkaya, N. ve Çıvğın, H. (2021). *Türkçe eğitiminde yapay zekâ*. The Journal of International Education Science, 8 (29), 308-322.
- Aksan, D. (2006). *Türkçenin Sözcük Varlığı*. Ankara: Engin Yayınevi.
- Aksan, Y., Mersinli, Ü., & Yaldır, Y. (2011). *İlköğretim Türkçe Ders Kitapları Derlemi ve Türkçe Ulusal Dil Derlemi Örneklemindeki Sözcük Sıklıkları*.
- Arslan, K. (2020). *Eğitimde Yapay Zekâ ve Uygulamaları*. Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 11(1), 71-88.
- Aydın, Ö., Karaarslan, E. (2022). *OpenAI ChatGPT Generated Literature Review: Digital Twin in Healthcare*. In Ö. Aydın (Ed.), *Emerging Computer Technologies 2* (pp. 22-31). İzmir Akademi Derneği.
- Bartlett, S., & Burton, D. (2014). *Eğitim bilimine giriş* (B. Ayberk, Çev.). Anı Yayıncılık. (Orijinal eser 2001'de yayımlanmıştır.)
- Bowen, G. A. (2009). *Document analysis as a qualitative research method*. Qualitative Research Journal, 9(2), 27-40.
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (2024). *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli: Türkçe Dersi Öğretim Programı*.
- Nabiyev, V., & Erümit, A. K. (2024). *Yapay zekanın temelleri. Eğitimde Yapay Zekâ* (5. baskı, s. 2). Pegem Akademi
- Noe, R. (2009). *İnsan kaynaklarının eğitim ve geliştirilmesi* (Canan Çetin, çev.). İstanbul: Propedia Yayıncılık.
- Onan, B. (2016). *Söz varlığı terminolojisi üzerine bir analiz çalışması*. Millî Eğitim Söz Varlığı Özel Sayısı, 45(210). 11-29.
- Öztemel, E. (2020). *Yapay zekâ ve insanlığın geleceği*. In M. Şeker, Y. Bulduklu, C. Korkut, & M. Doğrul (Eds.), *Bilişim teknolojileri ve iletişim: Birey ve toplum güvenliği* (ss. 95-112). Türkiye Bilimler Akademisi.
- TDK (2025). *Türkçe Sözlük*. Türk Dil Kurumu. <https://www.tdk.gov.tr>. Son erişim tarihi: 08.03.2025.
- Usda, A. ve Uluocak, M. (2024). *Ortaokul Türkçe Ders Kitaplarının Söz Varlığı Unsurları Açısından İncelenmesi*. Korkut Ata Türkiyat Araştırmaları Dergisi, 18, 196-219
- Yavuz, M. (2020). *Türkçe dersi öğretim programı ve 6. sınıf Türkçe ders kitaplarının söz varlığı açısından incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2006). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.

Yiğit, A. (2011). *Millî Eğitim Bakanlığı İlköğretim 8. Sınıf Türkçe ders kitabındaki (2009) metinlerin kelime serveti açısından incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı, Türkçe Öğretmenliği Bilim Dalı.

Zou B, Reinders H, Thomas M and Barr D (2023) Editorial: Using artificial intelligence technology for language learning.



BÖLÜM 8

Eş Tükenmişliğinin Bazı Yordayıcılar Üzerinden İncelenmesi

Ali Fuat Yalçın¹ & Gizem Çabuk²

1. TÜKENMİŞLİK

Tükenmişlik, enerji, güç ya da bireysel kaynakların aşırı talepler sonucunda azalması, zamanla artan bir stres süreci yaşanması ve idealizmin yitirilmesi gibi durumlarla tanımlanabilir (Sürgevil, 2007). Tükenmişlik, insanlarla doğrudan ilişki gerektiren meslek gruplarında sıkça görülen, duygusal tükenmişlik ve işe karşı duyarsızlık gibi belirtilerle ortaya çıkan bir sendromdur (Maslach & Jackson, 1981). Tükenmişlik, birbiriyle bağlantılı belirtilerden oluşan karmaşık bir durumdur ve kişi genellikle mesleki doyumsuzluk, yorgunluk, tahammülsüzlük ve benlik algısında bozulma yaşar (Çam, 1993). Kahya (2015)'ya göre tükenmişlik, uzun süreli stres veya hayal kırıklığı neticesinde yaşanan duygusal ya da fiziksel bir bitkinlik halidir. Tükenmişlik, bireyin değişimi imkânsız görerek umutsuzluk yaşaması ve enerjisinin tükenmesidir; bazı yaklaşımlar bu durumu “mesleki otizm” olarak tanımlar (Storlie, 1979).

Tükenmişliğin nedenleri genel olarak bireysel ve örgütsel faktörler olmak üzere iki ana grupta toplanmaktadır. Bireysel nedenler arasında yaş, cinsiyet, medeni durum, çocuk sayısı, iş doyumu, kişisel beklentiler, motivasyon düzeyi, kişilik özellikleri, performans ve bireyin yaşamında karşılaştığı stres kaynakları yer almaktadır (Avşaroğlu vd., 2005). Tükenmişlik sendromunun en önemli bireysel nedenlerinden biri, bireylerin beklentilerinin karşılanmamasıdır. Kişinin iş veya özel yaşamına dair yüksek beklentilerinin gerçekleşmemesi durumunda, zamanla hayal kırıklığı ve umutsuzluk gelişmekte; bu da tükenmişlik duygusunu tetiklemektedir (Kahya, 2015).

Örgütsel nedenler ise mesleğin niteliği, iş yükü, çalışma süresi, iş yerinin fiziksel ve sosyal koşulları, rol belirsizliği, karar süreçlerine katılamama, örgüt içi ilişkiler ve ekonomik-toplumsal faktörlerden oluşmaktadır. Bu etmenler, tükenmişliğin hem kişisel hem de yapısal boyutlarını ortaya koymaktadır (Avşaroğlu vd., 2005). Telli vd. (2012) tükenmişliği etkileyen örgütsel faktörleri; örgütün yapısı, yapılan işin niteliği ve meslek türü, uzun çalışma saatleri, nöbetler, fazla mesai, düşük ücret, iş yükü ve rol belirsizliği iş yerindeki fiziksel koşulların olumsuzluğu, aşırı yasaklamalar, örgüt içi ilişkilerde yaşanan çatışmalar, sosyal desteğin yetersizliği, takdir eksikliği, kariyer fırsatlarının sınırlı oluşu ve ödül sisteminin etkisizliği olarak listelemişlerdir.

¹ Dr. Öğr. Üyesi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, ORCID: 0000-0001-6088-3720

² Rehber Öğretmen, Konya Selçuklu Gazi Kız Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi
ORCID: 0009-0006-5570-5376

Tükenmişlik sonucunda üç temel boyutta çeşitli belirtiler ortaya çıkmaktadır. Fiziksel tükenmişlik; kronik yorgunluk, enerji kaybı, halsizlik, kas ağrıları, uyku bozuklukları ve hastalıklara yatkınlık gibi bedensel yakınmalarla kendini gösterir. Duygusal tükenmişlik; depresif hisler, güvensizlik, umutsuzluk, gerginlik, sabırsızlık ve kızgınlık gibi olumsuz duygularda artış, pozitif duygularda ise azalma ile karakterizedir. Zihinsel tükenmişlik ise kişinin kendine, işine ve yaşama karşı olumsuz ve doyumsuz bir tutum geliştirmesiyle ortaya çıkar. Bu üç boyut birlikte değerlendirildiğinde tükenmişliğin bireyin genel işlevselliğini ciddi şekilde etkileyebileceği görülmektedir (Naktiyok & Karabey, 2005).

Tükenmişlik kavramı her ne kadar kökenini iş yaşamından alsa da, esasen stresle baş edememe ve çaresizlik hissine dayandığı için yalnızca işle sınırlı bir olgu değildir. Kronik yorgunluk, umutsuzluk ve tükenmişlik gibi belirtiler, hayatın farklı alanlarında da çeşitli faktörlerin etkisiyle ortaya çıkabilir. Bu yönüyle tükenmişlik, insanın genel yaşam deneyimi içinde değerlendirilmeli ve sadece iş ortamıyla sınırlı görülmemelidir (Aksöz & Arslan, 2023).

Tükenmişlik kavramına yoğunlukla mesleki çalışmalarda ve iş dünyası çalışmalarında rastlansa da son yıllarda literatürde farklı alt boyutları ile ele alınmaktadır. Bu çalışmada tükenmişlik, romantik ilişkilerdeki karşılığı olan eş tükenmişliği olarak ele alınacaktır.

1.1. Eş Tükenmişliği

Çiftler, duygusal yakınlık, karşılıklı destek ve birlikte yaşam kurma motivasyonu ile bir araya gelirler. Bu yakın ilişki, bireylerin yaşadıkları olumlu deneyimlerin yanı sıra stres ve tükenmişlik gibi olumsuz yaşantıların da paylaşılmasına neden olabilir. Bu bağlamda, bir eşin yaşadığı tükenmişliğin diğeri üzerinde de olumsuz etkiler oluşturmaya, literatürde “eş tükenmişliği, çift tükenmişliği veya ilişki tükenmişliği” kavramı ile açıklanmaktadır.

Eş tükenmişliği, uzun süreli ilişkilerde duygusal taleplerin artması sonucu ortaya çıkan, gerçeklik ile beklentiler arasında süregelen farklılığın sebep olduğu zihinsel, duygusal ve fiziksel bir yoğunluk durumudur (Pines, 2017).

Lingren (1992) çalışmasında eş tükenmişliğini evlilik tükenmişliği olarak ele almıştır. O’na göre evlilik tükenmişliği, bireylerin evliliklerinden anlam beklerken yaşadığı fiziksel, duygusal ve zihinsel tükenmişlik halidir. Evliliğin bu beklentileri karşılamadığını fark ettiklerinde, gerçekçi olmayan beklentiler ve yaşamın zorlukları birleşir. Eğer müdahale edilmezse, tatminsizlik artar ve öfkeye dönüşür, bireyler kendilerini tükenmiş hisseder.

Eş tükenmişliği, çoğu klinik eş terapisi yaklaşımında sanıldığı gibi taraflardan birinde ya da ilişkide var olan bir patolojiden değil; gerçek dışı beklentiler ile yaşamda karşılaşılan değişimlerin birleşiminden kaynaklanmaktadır. Bu süreç genellikle ani değil, yavaş ilerleyen bir yıpranmayla gelişir. Zamanla ilişkide

genel bir mutsuzluk ve keyifsizlik hakim olmaya başlar ve bu süreç, nihayetinde ilişkinin sona erme noktasına gelmesine neden olabilir (Çapri, 2008).

Pines'in psikoanalitik-varoluşçu eş tükenmişlik modeli

Bu kavramı ilk kullananlardan biri olan Pines, eş tükenmişliğini psikanalitik ve varoluşçu bir noktadan ele almıştır. Psikoanalitik-varoluşçu modele göre, yaşamda varoluşsal anlam arayışına ilişkin en sıklıkla seçilen iki alandan biri “iş” diğeri ise “eş”tir (Pines, 2010). Bu modele göre, insanlar doyurulmamış çocukluk ihtiyaçlarını giderecek ve çocukluk yaşantılarına anlam kazandıracak bir iş ve romantik bir eş seçmektedirler. Bireyler, meslek ve eş seçimi gibi yaşamın kritik kararlarında yüksek beklentiler geliştirirler. Bu beklentilerin temelinde ise çoğu zaman çocuklukta yaşanmış ama çözülmemiş duygusal yaralar yer alır. Yaşamdan elde edilen doyum ve başarılar bu yaraları iyileştirebilirken, istenen başarıya ulaşamadığında seçilen meslek ya da eş, geçmiş travmaların yeniden yaşanmasına neden olabilir. Bu tekrar yaşantılar ise bireyde tükenmişlik duygusunu tetikleyebilir.

Eş tükenmişliği, genellikle patolojik bir durumdan değil, gerçekdışı beklentilerden kaynaklanmaktadır. Bireyler, çocuklukta karşılanmayan duygusal ihtiyaçlarını partnerlerinden gidermeye çalıştığında, ilişkide yük artar ve bu beklentiler karşılanmadığında tükenmişlik yaşanabilir (Pines & Nunes, 2003). İnsanlar tüm çabalarına rağmen aradıkları ilişkiyi bulamadıklarında ve beklentileri karşılanmadığında tükenmişlik süreci başlamaktadır. Özellikle bireyin yaşamına varoluşsal bir anlam katmasını umduğu bir ilişki söz konusuysa, yaşanan hayal kırıklıkları ve sorunlar çok daha ağır ve katlanılmaz hale gelebilmektedir (Çapri, 2008).

Eşler arasında zamanla biriken duygusal yük ve karşılanmayan beklentiler, belirli semptomlarla kendini gösterebilir. Bu bağlamda eş tükenmişliğinin ortaya çıkardığı semptomları Pines (2017) üç başlıkla açıklamıştır:

Fiziksel Yorgunluk: Eş tükenmişliğinin fiziksel semptomlarını, dinlenmeyle geçmeyen kronik bir yorgunluk durumu olarak tanımlar. Bu kişiler, hafta sonunu uyuyarak geçirmelerine rağmen pazartesi sabahı hâlâ yorgun hissederler. Gün boyu bitkinlik yaşar, gece uyumakta zorlanır ve uyuyamadıklarında sinirli olurlar. Zihinsel olarak eşiyle yaşanan olumsuzlukları tekrar hatırlamaları uykuyu daha da güçleştirir. Uykuya daldıklarında ise kâbuslar görmeye başlayabilirler. Bazı bireyler uyumak için alkol ya da ilaç kullanmayı tercih eder, ancak bu da sabah daha kötü hissetmelerine neden olur. Zamanla bu kişiler baş, mide ve sırt ağrıları gibi fiziksel rahatsızlıklar yaşar, bağışıklıkları zayıflar ve yemek yeme alışkanlıklarında aşırı azalma ya da artış görülür.

Duygusal Yorgunluk: Bireyin sürekli olarak bitkinlik, hayal kırıklığı ve kızgınlık hissettiği bir tükenmişlik biçimidir. Bu durumda kişi, yaşamını anlamsız ve boş olarak algılamaya başlar, sıklıkla çökkün ruh haline bürünür ve ailesine ya

da işine enerji ayıracak gücü kendinde bulamaz. Değişim için gerekli iradeyi kaybetmiş hissederek; eşiyile ilgili beklentileri sürse de artık kendi çabası için bile motivasyon duymamaktadır. Değişimin imkânsız olduğuna inandığında ise kendini çıkmazda hissederek. Bu sürecin ileri aşamalarında, umutsuzluk ve boşluk duyguları duygusal kırılmalara ve hatta intihar düşüncelerine kadar varabilmektedir.

Zihinsel Yorgunluk: Eş ve ilişkiye yönelik olumsuz tutumların belirginleştiği, benlik saygısının azaldığı bir tükenmişlik biçimidir. İlişkinin başında hem eşe hem kendine karşı hissedilen olumlu duygular, zamanla yerini memnuniyetsizlik ve eleştiriye bırakır. Bu dönemde eşlerin birbirine dair küçük ayrıntılara bile tahammülsüzlük geliştirdiği, daha önce fark edilmeyen olumsuz özelliklerin göze batmaya başladığı görülür. Bu zihinsel tükenme süreci, yalnızca eşe yönelik algıları değil, bireyin yaşam, gelecek ve diğer insanlara dair duygularını da olumsuz yönde etkiler.

1.1.1. Eş tükenmişliğinin nedenleri

Hasanoğlu (2013) eş tükenmişliğini 5 neden üzerinden ele almıştır. Eş tükenmişliği bağlamında; ilişkinin bütününe bakabilme, iletişimin niteliği ve sıklığı, fiziksel ve cinsel çekicilik, karşılıklı takdir, güven ve destek duygusu ve günlük işlerin paylaşımı gibi faktörlerin önemine dikkat çekmiştir.

İlişkinin bütününe bakabilme

Çiftlerin ilişkilerindeki sorunları bütüncül değil de parçalı şekilde ele almaları, eş tükenmişliği düzeylerini etkileyen önemli bir unsurdur. Örneğin, birlikte karar verememeyi yalnızca “fikirlere değeri verilmemesi” olarak görmek, iletişim ve karar alma süreçlerini göz ardı etmeye yol açar. Bu yüzeysel bakış açısı, sorunun temelini inilememesine ve eşlerin birbirini yıpratmasına neden olabilir.

İletişimin niteliği ve sıklığı

Eşler arasında yaşanan sorunların temelinde iletişim ve iletişim becerilerindeki yetersizlikler yer almaktadır. Bu durum, genellikle kısa, sert ifadelerle kurulan, duygudan yoksun ve sınırlı iletişim biçimleriyle kendini göstermektedir. Sorunların kökeninden uzaklaşmak, kaçınma, ayrılma ya da alkol ve madde kullanımına yönelmek yerine; stres kaynaklarını tanımlayıp değiştirmeye çalışmak, çözüm odaklı bir tutum geliştirmek ve yapıcı iletişim kurmak, ilişkiyi daha sağlıklı bir temele oturtmaktadır.

Fiziksel ve cinsel çekicilik

Eşler arasında fiziksel çekiciliğin, cinsel çekicilikten daha besleyici bir unsur olduğu düşünülmektedir. Tükenmişlik yaşayan çiftler, fiziksel çekicilikte azalma ve duygusal uzaklaşma nedeniyle danışmanlık hizmetlerine başvurmakta, bu sorunların çözülmesiyle cinsel yaşamın iyileştiği ve ilişkinin canlandığı ifade edilmektedir. Cinsellik ve tükenmişlik arasındaki ilişki ise iki şekilde

açıklanmıştır: Tükenmişlik cinsel yaşamı olumsuz etkiler veya tükenmişlik yaşayan bireyler cinselliği çekici bulmaz (Brown, 2004).

Karşılıklı takdir, güven ve destek

İlişkilerde eşlerin birbirini takdir etmesi, güven duyması ve desteklemesi, karşılıklı iyi oluşu pekiştirmektedir. Düşük düzeyde tükenmişlik yaşayan bireylerin, eşleri tarafından daha fazla takdir edildiği, kendilerini daha güvende hissettikleri ve bu faktörlerin sorunları daha yapıcı bir şekilde çözmelerine yardımcı olduğu düşünülmektedir.

Günlük işlerin paylaşımı

Günlük yaşamın sorumlulukları, bireylerin yorulmasına ve kendilerine zaman ayırmada zorluk yaşamalarına yol açmaktadır. Evlilikteki rutin işler, örneğin taksit ödemeleri, ev içi görevlerin paylaşımı ve vergiler gibi, çiftin birbirine destek olması ve bu işleri dengeli bir şekilde paylaşması, "ben" yerine "biz" anlayışını benimsemelerini sağlar. Bu durum, çatışma olasılığını düşürür ve yorgunluğu eşit düzeyde paylaşımlarını sağlar (Spoore, 2008). Byron (2005) ise, uzun çalışma saatleri ve esnek iş saatlerinin, ev ve aile ortamında rol karmaşasına ve eşler arasında çatışmalara yol açtığını, ancak bu unsurların eşleri fiziksel olarak da yorgun hale getirdiğinden tükenmişliğe neden olduğunu ileri sürmektedir. McMurray vd. (2000) bu konuda cinsiyet farklılıklarına rastlamadıklarını belirtmiştir.

2. EŞ TÜKENMİŞLİĞİNİ YORDAYAN DEĞİŞKENLERLE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Yapılan çalışmalar eş tükenmişliğinin çok boyutlu olduğunu ve birçok değişkenden etkilendiğini göstermektedir. Bu bölümde, eş tükenmişliğini yordayan başlıca değişkenler, literatürde en fazla birlikte çalışılan konulara bu konularda yapılan araştırmalara yer verilmiştir.

2.1. Eş Tükenmişliği ve Eş Desteği

Eş desteği bir sosyal destek türüdür. Eş desteği, bireyin evliliğinde yaşadığı duygusal, sosyal ve pratik zorluklarla başa çıkmasına yardımcı olan; sevgi, saygı, anlayış, bilgi paylaşımı ve birlikte zaman geçirme gibi çok yönlü destek biçimlerini içeren bir ilişki dinamiğidir (Karaman, 2019). Özellikle birey, eşi tarafından anlaşıldığını, değer verildiğini ve desteklendiğini hissettiğinde psikolojik olarak daha güçlü olur ve ilişkideki sorunlarla daha kolay başa çıkar.

Kızıldağ & Yıldırım (2018)'ın araştırması, eş desteğinin eş tükenmişliği üzerinde doğrudan ve anlamlı bir yordayıcı olmadığını ortaya koymuştur. Ancak çalışmada, çift uyumu değişkeninin bu ilişkiyi etkileyen önemli bir aracı rol üstlendiği belirlenmiştir. Bu bulgu, eş desteğinin ancak çiftler arasındaki uyum düzeyi yüksek olduğunda tükenmişlik düzeylerini azaltmada etkili olabileceğini göstermektedir. Aynı araştırma kapsamında eş tükenmişliği, cinsiyet ve evlilik

süresi açısından da incelenmiş; kadınların duygusal, fiziksel ve zihinsel yorgunluk açısından erkeklere kıyasla daha yüksek tükenmişlik yaşadıkları bulunmuştur.

Yapılan araştırmalar, eş desteğinin yalnızca evlilik ilişkileri özelinde değil, ebeveynlik ve iş yaşamı gibi çoklu rollerin yürütüldüğü bağlamlarda da tükenmişliği azaltmada etkili olduğunu göstermektedir. Tural (2023)'ın çalışması, eş desteğinin ebeveyn tükenmişliğini doğrudan azalttığını ve bu ilişkide iş-aile çatışmasının kısmi bir aracılık rolü oynadığını ortaya koymuştur. Özellikle aileden işe yönelen çatışmaların, eş desteği ile tükenmişlik arasındaki ilişkiyi daha fazla etkilediği belirlenmiştir.

Benzer şekilde üniversite çalışan kadınlar üzerinde gerçekleştirilen araştırma, evli bireylerde duygusal tükenmenin daha yüksek olduğunu, ancak eş desteğinin bu tükenmişliği anlamlı düzeyde azalttığını göstermektedir. Eşinden düzenli destek gören kadınların duygusal tükenmişlik düzeyleri daha düşük, kişisel başarı algıları ise daha yüksek bulunmuştur. Bu bulgular, eş desteğinin yalnızca ilişkisel bir rahatlatıcı değil, aynı zamanda çok yönlü stres kaynaklarına karşı güçlü bir psikolojik tampon işlevi gördüğünü göstermektedir (Negiz & Tokmakçı, 2011).

2.2. Eş Tükenmişliği ve İş-Aile Çatışması

İş-aile çatışması, bireyin iş ve aile sorumlulukları arasında denge kurmakta zorlanması ve bu iki alanın birbirini olumsuz etkilemesiyle ortaya çıkan bir gerilim durumudur. Kadınların iş gücüne katılımının artmasıyla birlikte toplumsal yapı önemli bir dönüşüm geçirmekte; bu dönüşüm, hem kadınlar hem de erkekler açısından iş ve aile yaşamı arasındaki rol çatışmalarını daha görünür hâle getirmektedir (Allen vd., 2012).

Tural (2023)'ın çalışması, iş-aile çatışmasının kadınlarda tükenmişlik üzerindeki etkisini ortaya koyması açısından dikkat çekicidir. Araştırma, özellikle aileden işe doğru yönelen çatışmaların , çalışan kadınların tükenmişlik düzeylerini anlamlı şekilde artırdığını göstermiştir. Çalışmada, iş-aile çatışmasının yalnızca tükenmişliğe zemin hazırlamakla kalmadığı, aynı zamanda eş desteği ile tükenmişlik arasındaki ilişkiyi de zayıflattığı belirlenmiştir. Bu bulgular, çalışan kadınların çoklu roller arasında denge kurarken yaşadığı zorlanmaların, duygusal ve fiziksel tükenmeye neden olabileceğini ve bu süreçte eş desteğinin koruyucu bir faktör olarak öne çıktığını ortaya koymaktadır.

Çalışan kadınlar üzerinde yapılan bir diğer araştırma, iş-aile çatışmasının tükenmişlik düzeyleriyle anlamlı ve pozitif yönde ilişkili olduğunu ortaya koymuştur. Kadınların iş ve aile rollerini aynı anda yürütme çabası, özellikle evli ve çocuklu bireylerde fiziksel ve duygusal kaynakların tükenmesine yol açmakta, bu durum tükenmişlik hissini artırmaktadır. Araştırma, kadınların “eş, anne, çalışan ve ev kadını” gibi çoklu roller arasında denge kurmakta zorlandıklarını ve bu dengenin sağlanamamasının “ben” alanını daraltarak duygusal tükenmeye

neden olduğunu göstermektedir. Bu bulgular, iş-aile çatışmasının kadınlarda tükenmişliğin önemli bir belirleyicisi olduğunu ve sosyal destek gibi koruyucu faktörlerin bu süreci hafifletici rol oynayabileceğini ortaya koymaktadır (Negiz & Tokmakçı, 2011).

2.3. Eş Tükenmişliği ve Mesleki Tükenmişlik İlişkisi

Pines'in psikoanalitik-varoluşçu modeline göre, bireyler yaşamlarında varoluşsal anlam arayışlarını en çok meslek ve eş seçimleri üzerinden gerçekleştirmeye çalışırlar. İnsanlar, çocukluk döneminde doyurulamayan ihtiyaçlarını telafi etmek ve geçmiş yaşantılarına anlam kazandırmak için bilinçdışı şekilde bir meslek ya da eş seçerler. Bu nedenle, meslek ve eş seçimi bireyin kişisel ve ailesel geçmişinin bir yansımasıdır. Ancak bu seçilen meslek ya da eş, kişinin geçmişteki yaralarını iyileştirmek yerine, bu yaraları yeniden canlandırdığında, bireyde mesleki ya da eş tükenmişliği ortaya çıkabilmektedir (Pines & Nunes, 2003).

Pines & Nunes (2003) mesleki ve eş tükenmişliğinin ortak dinamiklere dayandığını belirtir. Her iki tükenmişlik biçimi de yüksek beklentilerle başlar ve bu beklentiler karşılanmadığında bireyde hayal kırıklığına, yorgunluğa ve motivasyon kaybına neden olur. Bu bağlamda, evlilik hayatında yaşanan tükenmişlik mesleki tükenmişliği etkileyebilir ve tam tersi de mümkündür. Örneğin birey iş yaşamında takdir görmediğinde, bu duygusal açığı eşinden karşılamaya çalışabilir. Ancak eşi bu beklentiye fark etmediğinde, birey hem işinde hem evliliğinde tükenmişlik hissedebilir.

Araştırmalar, evlilik ilişkilerindeki stresin mesleki tükenmişliğe göre bireyin genel yaşam kalitesini daha fazla etkileyebildiğini göstermektedir (Pines & Kafry, 1980). İyi bir eş ilişkisi, iş yaşamındaki stresi hafifletebilirken, sorunlu bir evlilik iş yaşamını da olumsuz yönde etkileyebilmektedir. Hatta bazı bireyler evliliklerindeki sorunlardan kaçmak adına işine fazlaca yönelip eve daha geç gitmeyi tercih etmekte, böylece sorunlar hem evde hem işte büyüyerek çift yönlü bir tükenmişlik yaratmaktadır.

Sonuç olarak, mesleki ve eş tükenmişliği birbirinden ayrı düşünülemeyecek kadar iç içe geçmiş süreçlerdir. Her iki alandaki doyum ya da doyumsuzluk bireyin psikolojik iyilik halini doğrudan etkilemektedir. Pines (2017) 'a göre, her iki tükenmişlik türünün kökeninde aynı varoluşsal ihtiyaçlar ve çözülmemiş çocukluk yaraları bulunduğu için aralarındaki ilişki kaçınılmazdır. Bu nedenle, bireyin tükenmişliğini değerlendirirken sadece iş ya da evlilik değil, yaşamının bütünsel dinamikleri göz önünde bulundurulmalıdır.

2.4. Eş Tükenmişliği ve Eş Uyumu

Yeni bir yüzyılla birlikte, tüm dünya toplumlarında olduğu gibi toplumumuzda da meydana gelen hızlı sosyal, ekonomik ve kültürel değişimlerin bir yansıması olarak evlilik ilişkileri de değişmekte, karmaşılaşmakta, evlilikte

yaşanan sorunlar geçmişe oranla çeşitlenmekte ve eşler arasındaki uyum sorunları artmaktadır (Şener & Terzioğlu, 2008). Bu nedenle eş uyumu kavramı son yıllarda dikkat çekmekte ve literatürde evlilik uyumu, çift uyumu ile denk olacak şekilde kullanılmaktadır.

Spanier & Lewis (1980)'e göre, eşlerin çeşitli konularda uzlaşabildiği, ortak etkinliklerden keyif aldığı, çatışmaların ise nadir görüldüğü ve kontrol edilebildiği evlilikler, uyumlu evlilik olarak tanımlanmaktadır. Uluç (2018) eş uyumunun bireyin evlilik ilişkisindeki ihtiyaçlarını karşılama ve bu ihtiyaçların karşılanma derecesine yönelik algısı olduğunu belirtmektedir. Eş uyumu kavramı içerisinde olumlu iletişim becerileri, çatışma çözme becerileri, problem çözme becerilerini barındırmaktadır. Literatürde çalışmalar incelendiğinde iletişim becerisi yüksek çiftlerin eş tükenmişliklerinin daha düşük olma eğiliminde olduğu görülmektedir.

Eş uyumu ile iletişim arasında güçlü bir ilişki vardır. Eşler arasındaki açık, dürüst ve empatik iletişim, karşılıklı anlayışı ve duygusal yakınlığı artırarak uyumu güçlendirir. İletişim sorunları ise çoğu zaman yanlış anlamalara, kırgınlıklara ve çatışmalara yol açarak eş uyumunu olumsuz etkileyebilir. Bu nedenle sağlıklı bir evlilikte etkili iletişim becerileri, uyumun korunmasında temel bir rol oynar. Pines (2017)'in araştırması da iletişimin önemini desteklemektedir. Araştırma bulgularında, eşlerin yaşadığı sorunlarla başa çıkmak için “destekleyici bir arkadaşla konuşma” stratejisini tercih etmelerinin eş tükenmişliğiyle yüksek düzeyde pozitif ilişki gösterdiği ortaya konmuştur. Bu durum, eşten çok dış destek arayan bireylerde tükenmişliğin daha yoğun yaşanabileceğini göstermektedir. Öte yandan, sorunlar karşısında eşle doğrudan yüzleşen bireylerde tükenmişlik düzeyinin daha düşük olduğu saptanmıştır. Bu bulgu, açık ve doğrudan iletişim kurabilen çiftlerde eş uyumunun daha yüksek olduğunu ve tükenmişliğin azalabileceğini ortaya koymaktadır.

Ev kadınlarının tükenmişliği üzerine yapılan çalışmada evlilik uyumu arttıkça tükenmişliğin azaldığı sonucuna ulaşılmıştır. Aynı çalışma eş desteği ve olumlu iletişimin de tükenmişlik ile negatif ilişkili olduğunu göstermektedir (Ulusoy, 2021).

Yakın zamanda yapılan başka bir çalışma, tükenmişliğin sadece bireyi değil, eşini de etkileyebileceğini göstermektedir. Eş tükenmişliği, kişinin yaşadığı yıpranmanın ilişkiye yansısıyla ortaya çıkar. Eşler arasındaki uyum ise bu süreçte koruyucu bir rol oynar. Uyumu yüksek çiftler, tükenmişlikle daha sağlıklı başa çıkabilirken, uyumu düşük çiftlerde ilişki doyumu da azalabilir. Bu nedenle, hem bireysel hem ilişkisel iyi oluşu desteklemek için eş tükenmişliğini ve eş uyumunu birlikte ele almak önemlidir (Gülbay, 2025).

Evlilik doyumu yüksek olan bireyler ise çoğunlukla duygusal olarak desteklendiklerini hissettiklerinden, stresle baş etme konusunda daha başarılı olmakta ve tükenmişlik belirtilerine karşı daha dirençli bir tutum

sergileyebilmektedir. Bu bağlamda evlilik ilişkisinde kurulan sağlıklı iletişim, karşılıklı anlayış ve duygusal yakınlık gibi doyumunu artıran etkenler, bireyin tükenmişlik yaşama riskini azaltıcı bir rol oynayabilir (Isayeva vd., 2021).

Sonuç olarak, evlilik doyumunu bireyin tükenmişlik yaşantısında belirleyici bir değişken olarak öne çıkmaktadır. Evlilik ilişkilerinde yaşanan memnuniyetin artırılması, tükenmişliğin önlenmesi ve bireysel iyilik halinin korunması açısından önemli bir koruyucu faktör olarak değerlendirilebilir.

2.5. Eş Tükenmişliği ve Sosyodemografik Ögeler ve Cinsiyet Roller

Sosyodemografik değişkenler, eşlerin karşılıklı tükenmişlik yaşama riskini anlamada önemli bir çerçeve sunar. Gelir yetersizliği, düşük eğitim düzeyi ve yoğun çalışma koşulları, yalnızca bireysel stres yükünü artırmakla kalmaz, aynı zamanda çift ilişkisindeki duygusal dayanıklılığı da zayıflatabilir. Sosyal destek kaynaklarının sınırlı olması ya da yaşanan çevrenin sunduğu imkânların kısıtlılığı, çiftlerin birbirinden beklentilerini artırarak duygusal tükenmeyi besleyebilir. Bu bağlamda, eş tükenmişliği bireylerin değil, çiftin yaşam koşullarının ortak bir yansıması olarak ele alınmalıdır.

Özellikle cinsiyete dayalı rollerin katı biçimde içselleştirildiği ilişkilerde, eşler arasındaki iş bölümü çoğu zaman adaletsiz bir hâl alır. Kadının bakım veren, erkeğin geçim sağlayan olarak konumlandığı geleneksel yapılar, hem fiziksel hem de duygusal emeğin dengesiz dağılmasına neden olur. Bu dengesizlik, tarafların tükenmişliğini yalnızca artırmakla kalmaz, aynı zamanda birbirlerinin duygusal ihtiyaçlarını görememelerine de yol açar. Dolayısıyla toplumsal cinsiyet rolleri, eş tükenmişliğinin sadece bireysel değil, ilişkisel ve yapısal boyutlarını da derinleştiren bir etken olarak değerlendirilmelidir.

Yapılan bir çalışmada eş tükenmişliği ile sosyodemografik özellikler arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırma, yaş, cinsiyet, eğitim durumu ve meslek gibi faktörlerin eş tükenmişliği üzerinde etkili olduğunu ortaya koymuştur. Özellikle genç yaşta bireyler, yaşça büyük bireylere göre daha yüksek tükenmişlik seviyelerine sahipken, yüksek eğitim düzeyine sahip bireyler daha düşük tükenmişlik yaşamaktadır. Kadınlar, ailevi sorumlulukların etkisiyle daha fazla tükenmişlik yaşarken, erkeklerin tükenmişlik düzeylerinin, iş yükü ve stresle daha fazla ilişkilendirildiği görülmüştür. Ayrıca, yoğun iş yükü ve stresli işlerde çalışan bireyler de daha fazla tükenmişlik deneyimlemektedir. Bu bulgular, eş tükenmişliğini anlamak ve etkilerini azaltmaya yönelik sosyal ve psikolojik müdahalelerde, sosyodemografik özelliklerin göz önünde bulundurulmasının önemini vurgulamaktadır (Yurdakul, 2019).

Doğan & Şirin (2019)'in akademik personel üzerinde yaptığı araştırmaya göre eş tükenmişliği, özellikle evli akademik personel üzerinde, bağlanma stillerine ve sosyodemografik faktörlere bağlı olarak değişim göstermektedir. Kaygılı ve kaçınmacı bağlanma stilleri, eş tükenmişliği ile pozitif yönde ilişkilirken, güvenli

bağlanma bu tükenmişlik düzeylerini azaltmaktadır. Akademik personelin, iş ve aile gibi birçok sorumluluğu aynı anda taşıması, yüksek stres ve tükenmişlik riskini arttırmaktadır. Özellikle akademik alanda, kadın akademik personellerin iş-özel yaşam dengesi kurmakta daha fazla zorlandığı ve bunun da tükenmişlik düzeylerini artırdığı görülmektedir. Ayrıca, kadınların, erkeklere kıyasla daha yüksek düzeyde kaygılı bağlanma stillerine sahip olabileceği ve bu bağlamda eş tükenmişliği yaşama olasılıklarının arttığına dair bulgular bulunmaktadır.

2015 yılında alkol bağımlılarının eşleri ile yapılan çalışma sonucunda elde edilen bulgular, alkol bağımlılığı yaşayan erkeklerin eşlerinde tükenmişlik düzeylerinin yüksek olduğunu ve bu durumun evlilik uyumunu olumsuz yönde etkilediğini ortaya koymuştur. Alkol bağımlılığı, eşlerin hem duygusal hem de fiziksel anlamda aşırı bir yük altına girmesine neden olmakta, bu da tükenmişlik, stres ve depresyon gibi duygusal sorunlara yol açmaktadır. Eşlerin tükenmişlik yaşaması, evlilik uyumlarını bozmakta, aralarındaki duygusal bağın zayıflamasına neden olmaktadır (Kıvanç, 2015).

Başka bir araştırma, evli bireylerde eş tükenmişliğinin benliğin ayrımlaşması ile negatif ilişkili olduğunu göstermiştir; benliğini daha iyi ayrımlaştıran bireyler, eş tükenmişliğini daha az yaşamaktadır. Eğitim düzeyine göre anlamlı bir fark saptanmazken, çalışmayan bireylerde –özellikle okul çağı ve ergen çocuklu dönemlerde– tükenmişliğin daha yüksek olduğu görülmüştür. Yaşlı ve yalnız ana-baba evresinde ise asgari ücret düzeyinde gelire sahip bireylerin eş tükenmişliğinin daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Öte yandan çocuk sayısı, köken aile tipi ve aynı şehirde yaşama gibi değişkenlere göre anlamlı bir fark görülmemiştir. Çalışmanın sonuçları, eş tükenmişliğinin bireysel farkındalık, sosyoekonomik durum ve aile içi rollere bağlı olarak değişebileceğini ortaya koymaktadır (Uyar & Erkan, 2022).

Kinnuen & Feldt (2004) çalışmalarında, ekonomik stresin evlilik ilişkilerine etkisini çift düzeyinde ele alarak incelemiştir. Bulgulara göre, ekonomik zorluklar ekonomik baskıyı artırmakta, bu durum psikolojik sıkıntıya yol açmakta ve sonuç olarak evlilik uyumu olumsuz etkilenmektedir. Psikolojik sıkıntı, ekonomik baskı ile evlilik uyumu arasındaki ilişkide kısmen aracı rol oynarken, ekonomik baskı evlilik uyumunu doğrudan da azaltmaktadır. Ayrıca eşlerden birinin psikolojik sıkıntısı, diğer eşin evlilik uyumunu da olumsuz etkilemektedir. Özellikle erkeklerin uzun süreli işsizliği, kadınların evlilik uyumunu düşürmektedir .

Çapri (2013)'nin ölçek uyarlamaya yönelik yaptığı çalışmasında kadınların hem mesleki hem de eş tükenmişlik puanlarının erkeklerden anlamlı düzeyde yüksek olduğu bulunmuştur. Kadınların, hem işte hem evde daha fazla sorumluluk üstlenmeleri ve ilişkilerine daha yüksek anlam yüklemeleri bu farkı açıklamaktadır. Ayrıca kadınların beklentilerinin karşılanmaması, tükenmişliği

artıran bir unsur olarak değerlendirilmektedir. Bu bulgu, özellikle çalışan kadınların çift rol yüklerinin tükenmişlik üzerindeki etkisine dikkat çekmektedir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Eş tükenmişliği, sadece bireysel bir yorgunluk ya da stres durumu olmayıp, evlilikteki duygusal bağları ve iletişim kalitesini derinden etkileyen karmaşık bir süreçtir. Bu durum, çiftlerin birbirleriyle kurdukları ilişkide tatminsizlik, kopukluk ve çatışmaların artmasına yol açabilir. Eş tükenmişliği, evlilik yaşamının temel taşlarından biri olan karşılıklı destek ve uyumu zedeleyerek, hem bireylerin hem de çiftin genel yaşam kalitesini olumsuz etkiler. Dolayısıyla, eş tükenmişliği kavramının nedenleri, belirtileri ve başa çıkma yollarının bilimsel açıdan incelenmesi, evliliklerin güçlendirilmesi ve sürdürülebilir kılınması açısından büyük önem taşımaktadır.

Eş tükenmişliğinin önlenmesinde en önemli faktörlerden biri, çiftler arasındaki uyumun sağlanması ve etkili, sağlıklı iletişim kurabilmeleridir (Çapri, 2008). Evli bireylerin duygularını açıkça ve samimiyetle paylaşmaları, karşılıklı sevgi, saygı ve güven bağlarını güçlendirmeleri, ilişkinin dayanıklılığını artırır (Menteş, 2024). İletişim becerilerinin, çatışma çözme yöntemlerinin ve genel uyum kapasitesinin geliştirilmesi, evlilik doyumunu yükseltirken eş tükenmişliğinin azalmasında da kritik bir rol oynar (Uluç, 2018). Ayrıca, evlilik öncesinde ve evlilik sürecinde düzenlenen ilişki rehberliği programları, cinsiyet temelli farklı yaklaşımlarla desteklendiğinde, tükenmişliğin önlenmesinde daha başarılı sonuçlar alınabilmektedir (Uyar & Erkan, 2022).

Eş desteği, bireylerin tükenmişlik düzeyini azaltan en etkili koruyucu faktörlerden biridir (Öztürk, 2021). Sağlıklı iletişim ortamları yaratmak ve karşılıklı destek mekanizmalarını güçlendirmek, eş tükenmişliğinin önlenmesinde başvuru en önemli yöntemler arasında yer alır (Çapri & Gökçakan, 2013). Bununla birlikte, evlilik süresi uzun olan çiftlerde eş desteğinin azalma eğiliminde olması ve düşük eğitim düzeyine sahip bireylerde tükenmişlik belirtilerinin artması, müdahalelerin bu özel gruplara yönelik olarak planlanmasının gerekliliğini göstermektedir (Uyar & Erkan, 2022). Sosyal destek ağlarının güçlendirilmesi, bireylerin ilişki içinde dengeyi korumalarını ve psikolojik dayanıklılıklarını artırarak tükenmişlik sürecini yavaşlatmaktadır (Öztürk, 2021).

Bağlanma stilleri ve duygu düzenleme becerileri, eş tükenmişliğinin oluşumunda etkili olan temel belirleyiciler olarak ortaya çıkmaktadır (Kızıldağ & Vatan, 2016). Güvenli bağlanma stiline sahip bireyler, ilişkide işbirliği yapma ve destekleyici tutum sergileme konusunda daha başarılı olup, bu durum tükenmişlik düzeylerini azaltmaktadır. Öte yandan, kaygılı bağlanma stiline sahip bireylerde ilişki içinde çatışma ve tükenmişlik düzeyinde artış gözlenmektedir (Şen vd., 2024). Kaçınan bağlanma ise duygusal mesafenin artmasına ve ilişki doyumunun azalmasına yol açarak tükenmişliği tetiklemektedir (Kızıldağ &

Vatan, 2016). Duygu düzenleme güçlükleri ise bireylerin olumsuz duygularla başa çıkmasını zorlaştırmakta, sosyal destek aramada yetersiz kalmaya sebep olarak tükenmişliği beslemektedir (Şen vd., 2024). Bu nedenlerle, bağlanma stilleri ve duygu düzenleme becerileri, psikolojik destek ve müdahale süreçlerinde dikkatle ele alınmalıdır (Kızıldağ & Vatan, 2016).

Psikolojik iyi oluş, eş tükenmişliğinin evlilik doyumu üzerindeki olumsuz etkilerini azaltan güçlü bir aracı faktör olarak kabul edilmektedir. Bireylerin psikolojik iyi oluşlarını destekleyecek müdahaleler, tükenmişlikle mücadelede kritik öneme sahiptir ve ilişkisel dayanıklılığı artırmaktadır (Şen vd., 2024). Ancak evlilik dinamiklerinin çok boyutlu ve karmaşık yapısı göz önünde bulundurulduğunda, yalnızca psikolojik iyi oluşa odaklanmak yeterli olmayabilir; kapsamlı ve bütüncül müdahalelerin geliştirilmesi gerekmektedir (Şen vd., 2024).

Evlilik uyumu ve mesleki tükenmişlik, eş tükenmişliğinin belirleyicileri arasında öne çıkan değişkenlerdir. Pozitif bakış açısının da tükenmişlik üzerinde anlamlı bir yordayıcı olduğu belirlenmiştir (Çapri & Gökçakan, 2013). Cinsiyet, eğitim düzeyi ve diğer sosyo-demografik özelliklerin eş tükenmişliği üzerinde etkileri bulunduğu için, müdahale programlarında bu kültürel ve demografik farklılıkların dikkate alınması önem taşımaktadır (Çapri & Gökçakan, 2013).

Çiftler arasındaki empati, yakınlık, etkili iletişim ve karşılıklı anlayışın güçlendirilmesi, eş tükenmişliğinin önlenmesinde kritik bir rol oynamaktadır (Khaledian vd., 2023). Aile terapistlerinin, sevgi, bağlanma, iletişim becerileri ve affedicilik temelli müdahaleleri uygulayarak çiftlerin ilişki doyumu ve psikolojik dayanıklılığını artırmaları önerilmektedir. Özellikle bağımlı eşe sahip bireylerde, tükenmişliği önlemede sistemik ve çift merkezli modellerin benimsenmesi etkili olmaktadır ve bu yaklaşımlar aile bütünlüğünün korunmasına önemli katkılar sağlamaktadır (Khaledian vd., 2023).

Aile ve psikolojik danışmanlar için eş tükenmişliğini tetikleyen risk faktörlerini bilmek çok önemlidir. Bu sayede danışanın yaşadığı sorunların temelinde yatan bağlanma tarzları, duygu düzenleme sorunları, iletişim problemleri ve stres kaynakları daha iyi anlaşılır. Bu bilgiler, danışmanın terapi sürecini danışanın özel ihtiyaçlarına göre şekillendirmesini sağlar. Ayrıca, risk faktörlerinin farkında olmak, tükenmişliğin ilerlemesini önlemek için erken müdahalede bulunmayı mümkün kılar. Evlilik uyumu, iş-yaşam dengesi ve sosyal destek gibi etkenler dikkate alındığında, danışanların hem bireysel hem de çift olarak dayanıklılıkları artar. Böylece, ruh sağlığı uzmanları daha etkili destek sunabilir ve çiftlerin yaşam kalitesini yükseltebilir.

KAYNAKÇA

- Aksöz, F., & Arslan, B. (2023). Toplumsal cinsiyet sarmalında güneydoğu anadolu bölgesi'nde kadın olmak: Şanlıurfa ilindeki kadınların toplumsal tükenmişlik düzeyleri. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 12(3), 1520-1545.
- Allen, T. D., Johnson, R. C., Saboe, K. N., Cho, E., Dumani, S., & Evans, S. (2012). Dispositional variables and work–family conflict: A meta-analysis. *Journal of Vocational Behavior*, 80(1), 17-26.
- Avşaroğlu, S., Deniz, M. E., & Kahraman, A. (2005). Teknik öğretmenlerde yaşam doyumu iş doyumu ve mesleki tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14, 115-129.
- Brown, S. L. (2004). Union transitions among cohabitators: The significance of relationship assessments and expectations. *Journal of Marriage and the Family*, 62, 833-846.
- Byron, K. (2005). A meta-analytic review of work–family conflict and its antecedents. *Journal of Vocational Behavior*, 67(2), 169-198.
- Çam, O. (1993). Tükenmişlik (burnout) nedir? *Ege Üniversitesi Hemşirelik Yüksek Okulu Dergisi*, 9(1), 51-53.
- Çapri, B. (2008). *Eş Tükenmişliğini Yordayan Değişkenlerin İncelenmesi* [Doktora Tezi]. Mersin Üniversitesi.
- Çapri, B. (2013). Tükenmişlik ölçeği-kısa formu ile eş tükenmişlik ölçeği-kısa formu'nun türkçe uyarlaması ve psikoanalitik-varoluşçu bakış açısından mesleki ve eş tükenmişlik ilişkisi. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 13(3), 1393-1418. <https://doi.org/10.12738/estp.2013.3.1576>
- Çapri, B., & Gökçakan, Z. (2013). The variables predicting couple burnout. *İlköğretim Online*, 12(2), 561-574.
- Doğan, K., & Şirin, H. D. (2019). Yetişkin güvensiz bağlanma boyutlarının eş tükenmişliğini yordama gücü: Üniversite akademik personeli örneği. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 42, 23-32.
- Güllbay, L. (2025). *Evliliğin İlk 10 Yılında Aile İçi İletişim, Çatışma Çözüm Stilleri Ve Evlilik Uyumu Arasındaki İlişkinin İncelenmesi* [Yüksek Lisans Tezi]. Üsküdar Üniversitesi.
- Hasanoğlu, A. (2013). *İlişkilerin günlük hayatı* (1. bs). Remzi Kitabevi.
- Isayeva, M. A., Gayibova, N. A., & Rasulova, N. T. (2021). Compatibility of couple relations as the basis of the strong family. *urkish Online Journal of Qualitative Inquiry (TOJQI)*, 15(3), 234-245.
- Kahya, C. (2015). Örgütsel sessizlik ve tükenmişlik sendromu ilişkisi. *Electronic Turkish Studies*, 10(10), 523-546.

- Karaman, Z. (2019). *Normal Gelişim Gösteren Çocuğu Olan Ebeveynler İle Özel Gereksinimli Çocuğu Olan Ebeveynlerin Algıladıkları Eş Desteğı Ve Evlilik Doyumu Düzeylerinin İncelenmesi* [Yüksek Lisans Tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Khaledian, M., Shahmoradi, S., & Madani, Y. (2023). Explanation of the Process of Formation of Marital Burnout in Women with Addicted Spouses. *ournal of Family Counseling and Psychotherapy*, 12(2), 90-124.
- Kıvanç, N. (2015). *Eşleri Alkol Bağımlisi Olan Kadınların Tükenmişlik Düzeyi Ve Cinsiyet Rollerinin Evlilikle İlişkisi* [Uzmanlık Tezi]. Ankara Üniversitesi.
- Kızıldağ, S., & Vatan, S. (2016). Evli bireylerde eş tükenmişliğini yordamada bağlanma ve duygu düzenleme özelliklerinin incelenmesi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(24), 1069-1095.
- Kızıldağ, S., & Yıldırım, İ. (2018). Testing a Couple Burnout Model. *Türk Psikolojik Danışma Ve Rehberlik Dergisi*, 8(49), 101-116.
- Kinnuen, U., & Feldt, T. (2004). Economic stress and marital adjustment among couples: Analyses at the dyadic level. *European Journal of Social Psychology*, 34(5), 519-532.
- Lingren, H. G. (1992). *NF92-101 Marriage burnout* (No. 264). University of Nebraska - Lincoln. <https://digitalcommons.unl.edu/extensionhist/264>
- Maslach, C., & Jackson, S. E. (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal of Occupational Behaviour*, 2, 99-113.
- McMurray, J. E., Linzer, M., Konrad, T. R., Douglas, J., Shugerman, R., & Nelson, K. (2000). The work lives of women physicians. *Journal of General Internal Medicine*, 15(6), 372-380.
- Menteş, A. (2024). *Evlilik Güçlendirme Programı'nın Evlilik Doyumu Ve Eş Tükenmişliğine Etkisi* [Doktora Tezi]. Hacettepe Üniversitesi.
- Naktiyok, A., & Karabey, C. N. (2005). İşkoliklik ve tükenmişlik sendromu. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 19(2), 179-198.
- Negiz, N., & Tokmakçı, E. (2011). Çalışma yaşamında kadının tükenmişliği: Aile-iş-sosyal yaşam açısından tükenmişlik (süleyman demirel üniversitesi örneğı). *Journal of Yaşar University*, 24(6), 4041-4070.
- Öztürk, G. (2021). *Evli Bireylerde Covid-19 Kaygısı Algılanan Eş Desteğinin Eş Tükenmişliğine Olan Etkisi* [Yüksek Lisans Tezi]. Yakın Doğu Üniversitesi.
- Pines, A. M. (2010). *Âşık olmak: Sevgililerimizi neye göre seçeriz?* (9. baskı). İletişim Yayınları.
- Pines, A. M. (2017). *Çiftlerde Tükenmişlik* (1. baskı). İletişim Yayınları.

- Pines, A. M., & Kafry, D. (1980). The experience of tedium in life and work. *Human Relations*, 33(7), 477-503.
- Pines, A. M., & Nunes, R. (2003). The relationship between career and couple burnout: İmplications for career and couple counseling. *Journal of Employment Counseling*, 40(2), 50-64.
- Spanier, G. B., & Lewis, R. A. (1980). Marital quality: A review of the seventies. *Journal of Marriage and the Family*, 42(4), 825-839. <https://doi.org/10.2307/351827>
- Storlie, F. J. (1979). Burnout: The elaboration of a concept. *American Journal of Nursing*, 79(12), 2108-2111.
- Sürgevil, O. (2007). Belediye çalışanlarının duygusal saldırıya uğrama ve tükenmişlik düzeylerinin incelenmesine yönelik bir araştırma. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 17(1), 36-58.
- Şen, B., Bulut Serin, N., & Karagülmez, K. (2024). Spouse Burnout and Marriage Satisfaction in Married Individuals: The Mediating Role of Psychological Well-being. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 15(2), 1266-1284. <https://doi.org/10.51460/baebd.1465197>
- Şener, A., & Terzioğlu, G. (2008). Bazı sosyo-ekonomik ve demografik değişkenler ile iletişimin eşler arası uyuma etkisinin araştırılması. *Aile ve Toplum Dergisi*, 4(13), 7-20.
- Telli, E., Ünsar, A. S., & Oğuzhan, A. (2012). Liderlik davranış tarzlarının çalışanların örgütsel tükenmişlik ve işten ayrılma eğilimleri üzerine etkisi: Konuyla ilgili bir uygulama. *EJOVOC: Electronic Journal of Vocational Colleges*, 2(2), 135-150.
- Tural, B. (2023). *Çalışan Annelerde Eş Desteği İle Ebeveyn Tükenmişliği Arasındaki İlişkide İş-Aile Çatışmasının Aracı Rolü* [Yüksek Lisans Tezi]. İbn Haldun Üniversitesi.
- Uluç, M. (2018). *Evli Bireylerde Eş Uyumunun Ve Algılanan Eş Desteğinin Eş Tükenmişliğine Etkisi* [Yüksek Lisans Tezi]. Yakın Doğu Üniversitesi.
- Ulusoy, A. N. (2021). *Ev Kadınlarında Tükenmişliği Yordamada Eş Desteği Ve Evlilik Uyumunun Rolü* [Yüksek Lisans Tezi]. Işık Üniversitesi.
- Uyar, S., & Erkan, Z. (2022). Evli bireylerin eş tükenmişliğinin benliğin ayrımlaşması, aile yaşam döngüsü ve bazı demografik değişkenler açısından incelenmesi. *International Journal Of Eurasia Social Sciences*, 13(50), 1359-1385.
- Yurdakul, Y. (2019). *Beş Faktör Kişilik Özellikleri Ve Karanlık Üçlü Kişilik Özelliklerinin Eş Uymu İle Olan İlişkileri: Evli Çiftlerde Kesitsel Bir Çalışma*



BÖLÜM 9

2024-Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı Öğrenme Çıktılarında Yer Alan Fiillerin İncelenmesi

Ramazan Çeken¹

Öğrenme çıktıları nasıl yazılmalıdır?

Öğretim programları zamanla değiştirilmekte veya yenilenmektedir. İlgili dokümanlar, bilimsel, sosyal, kültürel, politik, teknolojik ve iktisadi alanda kaydedilen değişimler ile gözden geçirilmektedir (Yiğit Özudoğru, 2024). Söz konusu alanlarda meydana gelen ilerlemeler, öğretim programlarını oluşturan temel unsurlara yansımaktadır. Bu ögeler, amaç, içerik, öğrenme-öğretme ve ölçme-değerlendirme şeklinde sıralanmaktadır (Baştürk ve Baştape, 2013; Demirel, 2007; Küçükahmet, 2003).

Öğretim programlarında yer alan kazanımlar günümüzde öğrenme çıktıları olarak yer almaktadır. Kazanımlar, içerik ele alındıktan sonra edinilecek beceri ve bilgiler ile geliştirilebilecek tutum, görüş ve davranışları ifade etmektedir (MEB, 2000). Bu ifadeler sınıf seviyesine uygun olacak şekilde içeriğin sınırlarını, öğrenme-öğretme süreci ile ölçme-değerlendirme çalışmalarının sınırlarının belirlenmesine temel oluşturmaktadır. Öğrencilerin kazanımları edinip edinmediğinin anlaşılması için ölçme ve değerlendirme süreci uygulanmaktadır (Kaş ve Köktürk, 2021).

Türkiye’de öğretim programlarında öğrencilerin edinmeleri beklenen beceriler, 2000’den 2018 yılına kadar geliştirilmiş olan öğretim programlarında “kazanım” kelimesi ile ifade edilmiştir. 2024 yılında Türkiye Yüzyılı Maarif Modeline (TYMM) göre hazırlanmış olan öğretim programlarında ise öğrencilerden minimum düzeyde edinmeleri beklenen beceriler “öğrenme çıktısı” olarak ifade edilmiştir. (TYMM, 2024)

Öğrenme çıktıları, öğrenme süreci sonunda öğrencilerden geliştirmeleri beklenen becerileri ifade etmektedir. Öğrenme çıktıları genellikle bilgi, beceri ve tutum içermektedir (Bingham, 1999; Donnelly and Fitzmaurice, 2005; Gosling and Moon, 2001). Hedef ise kazanımların içeriğinde yer verilmiş olan genel bir beklentiye odaklanır. Amaç, öğretmenin niyetini ortaya koymaktadır. Öğretilmek istenen içerikler, öğrenilmesi beklenen hedefler olarak ifade edilebilmektedir (Moon, 2002).

Kazanımlarda, öğretilmesi beklenenlerden çok, öğrenileceklere vurgu yapılır. Söz konusu ifadelerde öğrenme süreci sonucunda öğrencilerin gösterecekleri davranışlara yer verilmektedir. Açıkça anlaşılabilmesi bakımından amaçlardan

¹ Prof. Dr., Aksaray Üniversitesi Eğitim Fakültesi, ORCID: 0000-0003-3584-7132

farklıdır. Hedef kitlenin ortak olarak kabul edebileceği bir anlama sahiptir. Kazanımlar özellikleri şu şekilde sıralanabilir (Kennedy, 2006):

1. Kazanımlar, öğrencilerin minimum düzeyde geliştirebilecekleri becerilere odaklanır.

2. Çok sayıda ve yüzeysel kazanımlar yerine az sayıda ve belirgin kazanımlara odaklanmak gerekir.

3. Kazanımlar temenni içermekten çok öğrencilerin yapabileceklerine vurgu yapmalıdır.

4. Kazanımlar basitçe ve açıkça ifade edilmiş olmalıdır.

5. Kazanımların ölçümlenebilir olması gerekir.

6. Kazanımların fiilleri Bloom Taksonomisine göre ifade edilmeli ve sınıflandırılmalıdır.

7. Kazanım “yapar” gibi aktif fiiller içermelidir.

8. ”Bilmek, anlamak, takdir etmek, farkında olmak...” gibi farklı anlamlara gelebilecek fiiller kullanılmamalıdır.

9. “Uygular”, “analiz eder” gibi somut fiiller, “fark etmek”, “anlamak”, “bilmek”, “öğrenmek” gibi fiillere göre daha faydalı ve kullanışlıdır. Açıkça anlaşılmayan fiilleri ölçmek ve değerlendirebilmek kolay değildir.

Kazanım, diğer bir ifade ile öğrenme çıktısı yazımı için Bloom Taksonomisinde önerilen aktif fiillerin kullanılması, ölçme ve değerlendirme süreci açısından kritik önem taşımaktadır. Her bir kazanım bir aktif fiil ile yazılmalıdır. Karmaşık cümle kurmaktan kaçınılmalıdır. Gerekirse birden fazla cümle kurulmalıdır. Öğrenme çıktıları veya kazanımlar gözlemlenebilir olmalı, ölçülebilir nitelik taşınmalıdır. Öğrenme çıktılarına son şekli verilmeden önce meslektaşlar ve öğrencilerden de destek almak yararlı olabilir. Kazanımları, temelden üst düzey öğrenme basamaklarına doğru sıralamak gerekir (Kennedy, 2006).

Bu çalışmada 2024-FBDÖP öğrenme çıktıları, kazanımların yazılmasında uyulması gereken kurallar bağlamında incelemeye tabi tutulmuştur. İlgili öğrenme çıktıları, odaklanılan beceriyi ifade eden fiillerin gözlemlenebilir, ölçülebilir ve açıkça anlaşılabilir olup olmadığının anlaşılması, söz konusu ifadelerin birden çok eylemi içerip içermediği, ilgili kelimelerde anlam genişlemesine yol açabilecek durumların mevcut olup olmadığı bakımlarından sorgulanmıştır.

Kazanımlar/öğrenme çıktıları üzerine doküman incelemesi

Doküman incelemesi, insanların görüşlerine ulaşmanın mümkün olmadığı durumlarda veya onların bakış açılarını daha derinlemesine anlamak amacı ile

araştırmada ek veri kaynakları olarak kullanılabilen belgelere odaklanılan bir araştırma yaklaşımıdır. Doküman incelemelerinde birincil kaynak olarak farklı belge türleri incelenmektedir (Gorsky ve Mold, 2020). Doküman araştırması, eğitim ve öğretim programı incelemelerinde de kullanılmaktadır (Alhamuddin, Fanani, Yasin ve Murniati, 2020).

Bu öğretim programı incelemesi çalışması da doküman incelemesine dayalı olarak gerçekleştirilmiştir. Çeken (2022) tarafından 2018-FBDÖP’te yer alan kazanımların içeriğinin incelenmesinde kullanılmış olan kriterler, bu çalışmada da tarama kriterleri olarak belirlenmiştir.

İlgili öğretim programı içinde yer alan 182 adet öğrenme çıktısı, becerileri ifade eden fiillerin gözlemlenebilir ve ölçülebilir davranışları açıkça ifade edip etmemesi, öğrenme çıktılarının birden çok fiili içerip içermemesi yönünden incelenmiştir.

Öğrenme çıktısında yer verilmiş olan fiiller birden çok ise alternatif olarak nasıl ifade edilebileceğine ilişkin önerilere yer verilmiştir. Birden çok cümle ile ifade edilmesi önerilen öğrenme çıktıları açıklanmıştır. Karmaşık, gözlemlenmesi ve ölçülmesinde sorunlar ile karşılaşılacak fiiller belirlenmiştir.

2024-FBDÖP öğrenme çıktılarındaki yer alan fiiller

Bu bölümde 2024-FBDÖP (MEB, 2024) öğrenme çıktılarındaki belirlenmiş olan kriterler bağlamında değerlendirilerek, sınıf düzeylerine göre ulaşılan saptamalara yer verilmiştir. Üçüncü sınıf düzeyinde yer alan öğrenme çıktılarına yönelik tespitler, Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. Üçüncü sınıf öğrenme çıktılarındaki yer alan fiiller	
Öğrenme Çıktısı	İçerikte yer alan fiiller
FB.3.2.2.c	verileri yorumlama ve verileri değerlendirme
FB.3.6.1.b	veri toplama ve veriyi kaydetme
FB.3.7.2.a	araştırma yapma ve bilgi toplama
FB.3.8.1.a	veri toplama ve veriyi kaydetme

Tablo 1’de ele alınan FB.3.2.2.c numaralı öğrenme çıktısının “verileri yorumlama ve verileri değerlendirme”; FB.3.6.1.b numaralı öğrenme çıktısının “veri toplama ve veriyi kaydetme”, FB.3.7.2.a numaralı öğrenme çıktısının “araştırma yapma ve bilgi toplama”, FB.3.8.1.a numaralı öğrenme çıktısının “veri toplama ve veriyi kaydetme” becerilerini içerdiği anlaşılmaktadır.

Üçüncü sınıf düzeyinde içeriğinde birden fazla fiil saptanmış olan öğrenme çıktıları incelendiğinde, her bir öğrenme çıktısında iki adet fiile yer verildiği görülmektedir. FB.3.2.2.c numaralı öğrenme çıktısında öğrencilerden, “...verileri yorumlayarak değerlendirir” ifadesinin “... verileri yorumlar” veya

“... verileri değerlendirir” ifadelerinden birisi kullanılarak sadeleştirilebileceği değerlendirilmektedir. “... veri toplayarak kaydeder” ile biten FB.3.6.1.b ve FB.3.8.1.a numaralı öğrenme çıktılarının “veri toplar” veya “veriyi kaydeder” ifadelerinden biri kullanılarak” daha basit bir anlatım ile yeniden düzenlenebileceği ileri sürülebilir. FB.3.7.2.a numaralı öğrenme çıktısının içeriğinde yer alan “araştırma yapma ve bilgi toplama” becerilerinden, “... araştırma yapar” veya “... bilgi toplar” fiillerinden birine yer verilebileceği gibi, söz konusu eylemler, birden çok ve daha kısa cümleler olarakta ifade edilebilir.

2024-FBDÖP dördüncü sınıf öğrenme çıktılarında yer alan fiiller Tablo 2’de görülmektedir.

Tablo 2. Dördüncü sınıf öğrenme çıktılarında yer alan fiiller	
Öğrenme Çıktısı	İçerikte yer alan fiiller
FB.4.1.2.c	kaynakları kullanma ve bilgi toplama
FB.4.5.3.c	araştırmayı planlama ve araştırmayı gerçekleştirme
FB.4.5.3.d	açıklama yapma ve çözüm üretme
FB.4.5.3.e	değerlendirme ve paylaşma
FB.4.6.1.c	araştırmayı planlama ve araştırmayı gerçekleştirme
FB.4.6.1.ç	verileri analiz etme ve verileri yorumlama
FB.4.6.1.d	açıklama yapma ve çözüm üretme
FB.4.6.1.e	bilgiyi değerlendirme ve bilgiyi paylaşma
FB.4.8.1.ç	verileri analiz etme ve verileri yorumlama
FB.4.8.1.d	açıklama yapma ve çözüm üretme
FB.4.8.1.e	bilgiyi değerlendirme ve bilgiyi paylaşma

Tablo 2’de yer almakta olan FB.4.1.2.c numaralı öğrenme çıktısının “kaynakları kullanma ve bilgi toplama”, FB.4.5.3.c numaralı öğrenme çıktısının “araştırmayı planlama ve araştırmayı gerçekleştirme”, FB.4.5.3.d numaralı öğrenme çıktısının “açıklama yapma ve çözüm üretme”, FB.4.5.3.e numaralı öğrenme çıktısının “değerlendirme ve paylaşma”, FB.4.6.1.c numaralı öğrenme çıktısının “araştırmayı planlama ve araştırmayı gerçekleştirme”, FB.4.6.1.ç numaralı öğrenme çıktısının “verileri analiz etme ve verileri yorumlama”, FB.4.6.1.d numaralı öğrenme çıktısının “açıklama yapma ve çözüm üretme”, FB.4.6.1.e numaralı öğrenme çıktısının “bilgiyi değerlendirme ve bilgiyi paylaşma”, FB.4.8.1.ç numaralı öğrenme çıktısının “verileri analiz etme ve verileri yorumlama”, FB.4.8.1.d numaralı öğrenme çıktısının “açıklama yapma ve çözüm üretme”, FB.4.8.1.e numaralı öğrenme çıktısının “bilgiyi değerlendirme ve bilgiyi paylaşma” fiillerini içerdiği anlaşılmaktadır.

Dördüncü sınıf öğrenme çıktılarından FB.4.1.2.c numaralı öğrenme çıktısının “kaynakları kullanır” veya “bilgi toplar”; FB.4.5.3.c numaralı öğrenme çıktısının “araştırmayı planlar” veya “araştırmayı gerçekleştirir”; FB.4.5.3.d numaralı öğrenme çıktısının “açıklama yapar” veya “çözüm üretir”; FB.4.5.3.e numaralı

öğrenme çıktısının “değerlendirir” veya “paylaşır”; FB.4.6.1.c numaralı öğrenme çıktısının “araştırmayı planlar” veya “araştırmayı gerçekleştirir”, FB.4.6.1.ç numaralı öğrenme çıktısının “verileri analiz eder” veya “verileri yorumlar”; FB.4.6.1.d numaralı öğrenme çıktısının “açıklama yapar” veya “çözüm üretir”; FB.4.6.1.e numaralı öğrenme çıktısının “bilgiyi değerlendirir” veya “bilgiyi paylaşır”; FB.4.8.1.ç numaralı öğrenme çıktısının “verileri analiz eder” veya “verileri yorumlar”; FB.4.8.1.d numaralı öğrenme çıktısının “açıklama yapar” veya “çözüm üretir”; FB.4.8.1.e numaralı öğrenme çıktısının “bilgiyi değerlendirir” veya “bilgiyi paylaşır” fiillerinden biri ile bitirilmesi veya gerekli olması durumunda her bir fiilin başka bir öğrenme çıktısının yüklemi olacak şekilde yeniden düzenlenmesi önerilebilir.

Söz konusu öğrenme çıktısı içeriğinde yer verilen fiillerin ifade ettiği becerilerin tamamı önemli olabilir. Bu nedenle öğrencilerden geliştirmeleri beklenen becerilerin tamamına kazanımlarda yer verilmek istenebilir. Bu durumda becerilerin birden çok ve daha kısa cümleler ile ifade edilmesi gerekmektedir.

2024-FBDÖP’te beşinci sınıf düzeyinde yer alan öğrenme çıktıları Tablo 3’te görülmektedir.

Tablo 3. Beşinci sınıf öğrenme çıktılarında yer alan fiiller

Öğrenme Çıktısı	İçerikte yer alan fiiller
FB.5.2.2.1.b	kullanma ve ölçüm yapma
FB.5.2.3.1.a	bilgi kullanma ve örüntü oluşturma

Tablo 3’te verilmiş olan FB.5.2.2.1.b numaralı öğrenme çıktısında “kullanma ve ölçüm yapma”, FB.5.2.3.1.a numaralı öğrenme çıktısında “bilgi kullanma ve örüntü oluşturma” eylemlerinin yer aldığı saptanmıştır.

Beşinci sınıf düzeyinde FB.5.2.2.1.b numaralı öğrenme çıktısında yer alan “kullanma ve ölçüm yapma” becerileri ile FB.5.2.3.1.a numaralı öğrenme çıktısında ifade edilmiş olan “bilgi kullanma ve örüntü oluşturma” eylemlerinin farklı cümlelerde ifade edilmesi gerekir. Çünkü söz konusu her bir fiilin odağında farklı öğrenme içerikleri yer almaktadır. Benzer şekilde FB.5.2.2.1.b numaralı öğrenme çıktısında yer alan “kullanır” ve “ölçüm yapar”; FB.5.2.3.1.a numaralı öğrenme çıktısında ifade edilmiş olan “bilgiyi kullanır” ve “örüntü oluşturur” becerilerinin aynı cümleler içinde ifade edilmesi yerine farklı ve daha kısa cümlelerin yüklemi olarak yazılabileceği ifade edilebilir.

Altıncı sınıf düzeyinde yer alan öğrenme çıktılarına ilişkin tespitler Tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4. Altıncı sınıf öğrenme çıktılarında yer alan fiiller

Öğrenme Çıktısı	İçerikte yer alan fiiller
FB.6.5.3.1.c	hesaplama ve tahmin yapma
FB.6.5.3.2.a	hipotez kurma ve hipotezi test etme
FB.6.6.2.1.b	ölçüm yapma ve analiz etme

Tablo 4’te belirtilmiş olan, FB.6.5.3.1.c numaralı öğrenme çıktısında “hesaplama ve tahmin yapma”, FB.6.5.3.2.a numaralı öğrenme çıktısında “hipotez kurma ve hipotezi test etme”, FB.6.6.2.1.b numaralı öğrenme çıktısında “ölçüm yapma ve analiz etme” becerilerine yer verildiği anlaşılmaktadır.

Altıncı sınıf düzeyinde yer alan FB.6.5.3.1.c numaralı öğrenme çıktısında yer alan “hesaplar” ve “tahmin yapar”, FB.6.5.3.2.a numaralı öğrenme çıktısında yer alan “hipotez kurar” ve “hipotezi test eder”, FB.6.6.2.1.b numaralı öğrenme çıktısında yer alan “ölçüm yapar” ve “analiz eder” becerilerinin farklı öğrenme çıktılarında yer alması gereken fiillerden olduğu belirtilebilir.

Yedinci sınıf düzeyi fiilleri Tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 5. Yedinci sınıf öğrenme çıktılarında yer alan fiiller

Öğrenme Çıktısı	İçerikte yer alan fiiller
FB.7.2.1.1.b	gözlemleme, veri toplama ve veriyi kaydetme
FB.7.2.1.1.c	yorumlama ve değerlendirme
FB.7.3.1.1.b	inceleme ve veriyi kaydetme
FB.7.3.2.1.b	inceleme ve veriyi kaydetme
FB.7.3.3.1.b	inceleme ve veriyi kaydetme
FB.7.5.2.2.a	inceleme ve ilişkileri ortaya koyma
FB.7.7.2.1.e	değerlendirme ve paylaşma

Tablo 5’te belirtildiği gibi FB.7.2.1.1.b numaralı öğrenme çıktısında “gözlemleme, veri toplama ve veriyi kaydetme”, FB.7.2.1.1.c numaralı öğrenme çıktısında “yorumlama ve değerlendirme”, FB.7.3.1.1.b numaralı öğrenme çıktısında “inceleme ve veriyi kaydetme”, FB.7.3.2.1.b numaralı öğrenme çıktısında “inceleme ve veriyi kaydetme”, FB.7.3.3.1.b numaralı öğrenme çıktısında “inceleme ve veriyi kaydetme”, FB.7.5.2.2.a numaralı öğrenme çıktısında “inceleme ve ilişkileri ortaya koyma”, FB.7.7.2.1.e numaralı öğrenme çıktısında “değerlendirme ve paylaşma” fiillere odaklanıldığı görülmektedir.

Yedinci sınıf düzeyinde “FB.7.2.1.1.b numaralı öğrenme çıktısında ifade edilebilecek “gözlemler”, “veri toplar” ve “veriyi kaydeder”; FB.7.2.1.1.c numaralı öğrenme çıktısında ifade edilebilecek “yorumlar” ve “değerlendirir”; FB.7.3.1.1.b, FB.7.3.2.1.b ve FB.7.3.3.1.b numaralı öğrenme çıktılarında ifade edilebilecek “inceler” ve “veriyi kaydeder”; FB.7.5.2.2.a numaralı öğrenme çıktısında ifade edilebilecek “inceler” ve “ilişkileri ortaya koyar”; FB.7.7.2.1.e

numaralı öğrenme çıktısında ifade edilebilecek “değerlendirir” ve “paylaşır” fiillerinin, farklı cümlelerde ifade edilmesi gerektiği anlaşılmaktadır.

Sekizinci sınıf içerikleri Tablo 6’da ifade edilmektedir.

Tablo 6. Sekizinci sınıf öğrenme çıktılarında yer alan fiiller

Öğrenme Çıktısı	İçerikte yer alan fiiller
FB.8.3.1.1.a	inceleme ve ilişkileri ortaya koyma
FB.8.3.1.2.b	inceleme ve veriyi kaydetme
FB.8.3.3.2.b	problem çözme ve veriyi kaydetme
FB.8.4.1.2.b	gözlem yapma ve analiz etme
FB.8.4.2.2.b	veri toplama ve veriyi kaydetme
FB.8.4.2.3.c	araştırmayı planlama ve araştırmayı gerçekleştirme
FB.8.4.2.3.ç	verileri analiz etme ve verileri yorumlama
FB.8.4.2.3.d	açıklama yapma ve çözüm üretme
FB.8.4.2.3.e	değerlendirme ve paylaşma
FB.8.6.1.1.b	verileri toplama ve analiz etme
FB.8.6.2.5.b	kıyaslama ve çelişkileri tespit etme

Tablo 6’ya göre sekizinci sınıf düzeyinde yer alan FB.8.3.1.1.a numaralı öğrenme çıktısının “inceleme ve ilişkileri ortaya koyma”, FB.8.3.1.2.b numaralı öğrenme çıktısının “inceleme ve veriyi kaydetme”, FB.8.3.3.2.b numaralı öğrenme çıktısının “problem çözme ve veriyi kaydetme”, FB.8.4.1.2.b numaralı öğrenme çıktısının “gözlem yapma ve analiz etme”, FB.8.4.2.2.b numaralı öğrenme çıktısının “veri toplama ve veriyi kaydetme”, FB.8.4.2.3.c numaralı öğrenme çıktısının “araştırmayı planlama ve araştırmayı gerçekleştirme”, FB.8.4.2.3.ç numaralı öğrenme çıktısının “verileri analiz etme ve verileri yorumlama”, FB.8.4.2.3.d numaralı öğrenme çıktısının “açıklama yapma ve çözüm üretme”, FB.8.4.2.3.e numaralı öğrenme çıktısının “değerlendirme ve paylaşma”, FB.8.6.1.1.b numaralı öğrenme çıktısının “verileri toplama ve analiz etme”, FB.8.6.2.5.b numaralı öğrenme çıktısının “kıyaslama ve çelişkileri tespit etme” fiillerini içerdigi ifade edilebilir.

FB.8.3.1.1.a numaralı öğrenme çıktısının “inceler” ve “ilişkileri ortaya koyar”; FB.8.3.1.2.b numaralı öğrenme çıktısının “inceler” ve “veriyi kaydeder”; FB.8.3.3.2.b numaralı öğrenme çıktısının “problem çözer” ve “veriyi kaydeder”; FB.8.4.1.2.b numaralı öğrenme çıktısının “gözlem yapar” ve “analiz eder”; FB.8.4.2.2.b numaralı öğrenme çıktısının “veri toplar” ve “veriyi kaydeder”; FB.8.4.2.3.c numaralı öğrenme çıktısının “araştırmayı planlar” ve “araştırmayı gerçekleştirir”; FB.8.4.2.3.ç numaralı öğrenme çıktısının “verileri analiz eder” ve “verileri yorumlar”; FB.8.4.2.3.d numaralı öğrenme çıktısının “açıklama yapar” ve “çözüm üretir”; FB.8.4.2.3.e numaralı öğrenme çıktısının “değerlendirir” ve “paylaşır”; FB.8.6.1.1.b numaralı öğrenme çıktısının “verileri toplar” ve “analiz eder”; FB.8.6.2.5.b numaralı öğrenme çıktısının “kıyaslar” ve çelişkileri tespit eder” fiillerini aynı cümle içinde içerdigi görülmektedir. Daha sade, açık ve

anlaşılabilir bir anlatım için yukarıda sıralanan fiillerin farklı cümlelerin yüklemi olarak kullanılabileceği değerlendirilmektedir.

2024-FBDÖP öğrenme çıktılarından FB.6.7.2.1., FB.7.3.2.2., FB.8.3.3.3. ve FB.8.6.2.4. öğrenme çıktılarında tartışma yapabilme becerisine yer verilmektedir. Söz konusu içerikler Tablo 7’de ele alınmaktadır.

Tablo 7. <i>Tartışmanın öğrenme çıktılarındaki yeri</i>	
Öğrenme Çıktısı	İçerikte önerilen tartışma konusu
FB.8.6.2.4.	Elektrik enerjisi üretim santrallerinin avantaj ve dezavantajları
FB.6.7.2.1.	ısınmak için kullanılan yakıtın çevre ve insan üzerine etkileri
FB.6.7.2.1.	kan bağışının sosyal dayanışma için önemi
FB.8.3.3.3.	akraba evliliklerinin genetik sonuçları

Tablo 7’de yer alan FB.6.7.2.1., FB.7.3.2.2., FB.8.3.3.3. ve FB.8.6.2.4. öğrenme çıktılarında “tartışma yapabilme” becerisinin önerildiği anlaşılmaktadır. Türk Dil Kurumu Güncel Türkçe Sözlükte (2025) tartışma, “karşıt düşünceleri karşılıklı olarak savunma” olarak açıklanmaktadır. Belirtilen öğrenme çıktılarından sadece FB.8.6.2.4. numaralı ifadede, belirtilen zıt fikirlerin karşılıklı olarak savunulmasına vurgu yapılmakta, diğer öğrenme çıktılarının karşıt fikirlerin savunulması bağlamında bazı sınırlılıklara sahip olabileceği değerlendirilmektedir. Örneğin, FB.8.6.2.4. numaralı öğrenme çıktısında “elektrik enerjisi üretim santrallerinin avantaj ve dezavantajları” ifadesi ile tartışmacıların karşılıklı olarak “elektrik üretim santraller”ini hangi bakımlardan savunmaları gerektiği açıkça ifade edilmektedir. FB.6.7.2.1. numaralı öğrenme çıktısında ise “ısınmak için kullanılan yakıtın çevre ve insan üzerine etkileri”nin tartışılması öngörülmekte, ancak belirtilen ifadenin içeriğinde iki farklı düşüncenin yer almadığı görülmektedir. FB.7.3.2.2. numaralı öğrenme çıktısında da “kan bağışının sosyal dayanışma için önemi”nin tartışılması gündeme getirilmekte, ancak içerikte karşıt gruplar veya bireylerin hangi zıt düşünceleri savunabilecekleri anlaşılamamaktadır. FB.8.3.3.3. numaralı kazanımda da “akraba evliliklerinin genetik sonuçları”nın tartışılması önerilmekte, fakat içerikte tartışabilecek zıt düşüncelerin neler olabileceğine yer verilmemektedir.

2018-FBDÖP kazanımları ile 2024-FBDÖP öğrenme çıktılarına ilişkin karşılaştırmalar

Öğrenme çıktılarının içeriğinde yer alan fiillerin açıkça anlaşılabilir, gözlemlenebilir ve ölçülebilir nitelikler taşıyıp taşımadığının anlaşılmasına odaklanılan bu doküman incelemesi çalışması ile 2018 ve 2024 FBDÖP kazanım/öğrenme çıktılarının kıyaslanması da yapılmıştır. Bu çalışmada 2024-FBDÖP kapsamından ifade edilmiş olan 182 adet öğrenme çıktısından 43’ünde

kazanımların taşınması gereken özellikler bağlamında sorunlu olabileceği düşünülen içerikler taşıdığı değerlendirilmiştir. Olası sorunlar, kazanımların birden çok fiili içermesi ve bu nedenle uzun cümleler şeklinde ifade edilmiş olması ile içeriğin açıkça anlaşılabilir olmaması olarak sıralanmıştır.

Çeken (2022) tarafından gerçekleştirilmiş olan bir öğretim programı incelemesi çalışmasında, 2018-FBDÖP’te yer alan 305 kazanımdan 21’inin, bu çalışmada ele alınan kriterler bağlamında sorunlu olabileceği değerlendirilen bazı fiiller içerdiği sonucuna ulaşılmıştır. Söz konusu çalışmada 2018-FBDÖP kazanımlarının içinde yer alan fiillerin anlam genişlemesi ve daralması bağlamında incelemesi gerçekleştirilmiştir. Sonuç olarak söz konusu kazanımların, kolayca gözlemlenebilir ve ölçülebilir olma özelliğine sahip olmadığı, becerileri ifade eden eylemlerin başka fiiller ile değiştirilmesi gerektiği, bazı kazanımların cümle kurgusunda sorunların olduğu, bazı kazanımlarda da becerilerin belirgin bir şekilde ifade edilemediği sonucuna ulaşılmıştır.

Bu çalışmada ulaşılan sonuçlar ise 2024-FBDÖP öğrenme çıktılarının 2018-FBDÖP’ten farklı olarak anlam genişlemesi ve anlam daralması bağlamında sorunlar taşımadığı, buna karşın “tartışma” becerilerinin yer aldığı ifadelerin her iki öğretim programında da “zıt fikirlerin savunulmasına” gönderme yapmaktan uzak olduğunu ortaya koymaktadır (FB.6.7.2.1., FB.7.3.2.2., FB.8.3.3.3., FB.8.6.2.5.). Ayrıca, 2024-FBDÖP öğrenme çıktılarından 39 farklı ifadede en az iki farklı fiile yer verildiği (FB.3.2.2.c, FB.3.6.1.b, FB.3.7.2.a, FB.3.8.1.a, FB.4.1.2.c, FB.4.5.3.c, FB.4.5.3.d, FB.4.5.3.e, FB.4.6.1.c, FB.4.6.1.ç, FB.4.6.1.d, FB.4.6.1.e, FB.4.8.1.ç, FB.4.8.1.d, FB.4.8.1.e, FB.5.2.2.1.b, FB.5.2.3.1.a, FB.5.2.2.1.b, FB.5.2.3.1.a, FB.6.5.3.1.c, FB.6.5.3.2.a, FB.6.6.2.1.b, FB.7.2.1.1.b, FB.7.2.1.1.c, FB.7.3.1.1.b, FB.7.3.2.1.b, FB.7.3.3.1.b, FB.7.5.2.2.a, FB.7.7.2.1.e, FB.8.3.1.1.a, FB.8.3.1.2.b, FB.8.3.3.2.b, FB.8.4.1.2.b, FB.8.4.2.2.b, FB.8.4.2.3.c, FB.8.4.2.3.ç, FB.8.4.2.3.d, FB.8.4.2.3.e, FB.8.6.1.1.b, FB.8.6.2.5.b), bir öğrenme çıktısında ise üç farklı becerinin (FB.7.2.1.1.b) yer aldığı görülmektedir. 2024-FBDÖP öğrenme çıktılarında saptanan ve yukarıda ifade edilen kriterler bakımından sorunlu olabileceği değerlendirilen cümlelerin genel olarak birden çok eylem içerdiği görülmektedir.

Sonuç ve öneriler

Alanyazında öğretim programı öğrenme çıktılarının incelendiği çalışmaların olduğu görülmekle birlikte, bu araştırmalarda ilgili ifadelerin içeriğinde yer alan fiillerin, kazanımların yazılmasında uyulması gereken kriterler bağlamında ele alınmadığı görülmektedir. Ak ve Köse (2024) tarafından gerçekleştirilen bir çalışmada, öğretmenlerin öğrenme çıktılarının sadeleştirildiğinden söz ettikleri anlaşılacakla birlikte, bu sadeleştirmenin becerileri ifade eden fiillerden çok içeriğin öğrencinin seviyesine uygun olması bağlamında ele alındığı anlaşılmaktadır.

Kazanımların odağında ele alınması gereken fiillerin açıkça anlaşılabilen kelimelerden seçilmesi, ifade edilen becerinin ölçülebilir ve gözlemlenebilir olması ile yakından ilişkilidir. 2018 ve 2024 yıllarında MEB tarafından geliştirilmiş ve uygulamaya konulmuş olan FBDÖP, bu bakımlardan bazı sorunlu içerikler taşımaktadır. Söz konusu sorunlu içerikler, bu çalışmada öğrenme çıktılarında öğrencilerden edinmeleri beklenen becerilerin ifade edildiği fiiller olarak belirlenmiş ve incelenmiştir.

Değerlendirmeler, halen uygulanmakta olan FBDÖP öğrenme çıktılarından 43'ünde öğrenme çıktılarının yazılmasında dikkat edilmesi gereken hususlara uyulmadığı, bunlardan 40'ının içeriğinde *birden çok fiile* yer verildiği, *tartışma* yapılmasının önerildiği üç adet öğrenme çıktısının zıt fikirleri ihtiva etmekten oldukça uzak olduğu anlaşılmaktadır. Bu doğrultuda araştırmacılar, öğretmenler, ders kitabı yazarları ve program geliştirenler açısından 2024-FBDÖP öğrenme çıktılarının odağında yer alan becerilerin iyi anlaşılması kritik önem taşımaktadır.

Araştırmacılar ve program geliştirenlerin, öğrenme çıktılarının ifade edilmesinde uyulması gereken kriterlerin 2024-FBDÖP'te nasıl yer aldığını incelemesi gerekmektedir. Öğretmenlere, öğrenme çıktılarının içeriğinde yer alan becerileri açıkça anlaşılabilir, gözlemlenebilir ve ölçülebilir olacak şekilde düzenlemeleri, öğrenme-öğretme uygulamalarını bu doğrultuda gerçekleştirmeleri önerilebilir. Ders kitabı yazarlarından, içeriğin oluşturulmasına hareket noktası oluşturan öğrenme çıktıları ile ilgili olarak gerekli uyarlamaları yapmaları beklenmektedir.

Kaynaklar

- Ak, B. S. ve Köse, M. (2024). 2024 Fen bilimleri dersi öğretim programı hakkında öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *Akademik Platform Eğitim ve Değişim Dergisi*, 7(2), 132-169. DOI: 10.55150/apjec.1582677
- Alhamuddin, Fanani, A. ., Yasin, I. . ve Murniati, A. (2020). Politics of education in curriculum development policy in Indonesia from 1947 to 2013: A documentary research. *Jurnal Pendidikan Islam*, 9(1), 29–56. <https://doi.org/10.14421/jpi.2020.91.29-56>
- Baştürk, S. ve Taştepe, M. (2013). *Eğitim programı tasarımı ve geliştirilmesi* (1. Bölüm). Öğretim İlke ve Yöntemleri, Ed. Savaş Baştürk. Vize Yayıncılık.
- Bingham, J. (1999). *Guide to developing learning outcomes*. Sheffield Hallam University
- Çeken, R. (2022). Fen bilimleri dersi öğretim programında anlam genişlemesi sorunu. *Maarif Mektepleri Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(2), 56-70. <https://doi.org/10.46762/mamulebd.1186464>
- Demirel, Ö. (2007). *Eğitimde program geliştirme: Kuramdan uygulamaya*. Pegem Yayınları.
- Donnelly, R & Fitzmaurice, M. (2005). Designing modules for learning. In: emerging issues in the practice of university learning and teaching. AISHE
- Gorsky, M. and Mold, A. (2020). Documentary Analysis. In *Qualitative Research in Health Care* (eds C. Pope and N. Mays). <https://doi.org/10.1002/9781119410867.ch7>
- Gosling, D. & Moon, J. (2001), How to use learning outcomes and assessment criteria. SEEC Office.
- Kaş, B. ve Köktürk, Ş. (2021). Akademik çeviri programları kapsamında eğitim, öğretim, eğitim programı ve öğretim programı kavramlarının değerlendirilmesi. *Toplum ve Kültür Araştırmaları Dergisi*, 8, 96-110. <https://doi.org/10.48131/jscs.988092>
- Kennedy, D. (2006). *Writing and using learning outcomes: a practical guide*. University College Cork.
- Küçükahmet, L. (2003). Öğretimde planlama ve değerlendirme (13. Baskı). Nobel Yayın Dağıtım.
- MEB (2000). İlköğretim okulları fen bilgisi dersi öğretim programı. *Tebliğler Dergisi*, 2518, 1001-1105.
- MEB (2024). *Fen bilimleri dersi öğretim programı*. <https://tymm.meb.gov.tr/ogretim-programlari/fen-bilimleri-dersi>

- Moon, J. (2002). *The module and programme development handbook*. Kogan Page Limited.
- Türk Dil Kurumu (2025). *Güncel Türkçe sözlük*. <https://sozluk.gov.tr/>
- Yiğit Özudoğru, H. (2024). Cumhuriyet dönemi coğrafya dersi öğretim programları (1924-2024). *İstanbul Ticaret Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 23(49), 1714-1737. doi:10.46928/iticusbe.1477944
- TYMM (2024). *Öğretim programları ortak metni*. Milli Eğitim Bakanlığı. <https://tymm.meb.gov.tr/ortak-metin>



BÖLÜM 10

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeline Göre Geliştirilmiş Olan K-8 Öğretim Programlarında Tasarruf

Ramazan Çeken¹

Tasarruf ve İsfraf

Türk Dil Kurumu Güncel Türkçe Sözlüğünde (2025) tasarruf, para ve malın biriktirilmesi olarak ifade edilmektedir. İsfraf ise aynı sözlükte zaman, para ve emeğin gereksiz yere harcanması, savurganlık olarak belirtilmektedir. Oxford Learner's Dictionaries (2025) tasarrufu, harcanmasına veya kullanılmasına gerek olmayan para veya zaman gibi büyüklükler için kullanılan bir adlandırma olarak açıklamaktadır. Türkiye İsfraf Raporunda tasarruf gelirin tüketilmeyen kısmı, israf ise istek ve ihtiyaçları karşılayan kaynaklar ve imkanların plansız, dengesiz ve gereğinden fazla harcanması olarak ifade edilmektedir (Ticaret Bakanlığı, 2018).

Alanyazın dikkate alınarak kaynakların tasarrufu ve israfını belirli başlıklar altında toplamak mümkündür. Örneğin, Ticaret Bakanlığı (2018) tarafından yayımlanmış olan Türkiye İsfraf Raporunda tasarruf ve israf ile ilgili kullanılmış olan başlıklar, gıda, enerji, su, giyim, zaman, para, malzeme (Demir, bakır, kâğıt ...) olarak belirtilmektedir. Türkiye İsfrafı Önleme Vakfı (2024) tarafından yayımlanmış olan *İsfraf Raporunda* israf şekilleri, kumar endüstrisi, silahlanma, kamu kurumlarında görülen gereksiz harcamalar ve yönetim süreçleri, su, gıda, kâğıt, teknoloji (e-atık), plastik, insan kaynakları ve tecrübe israfı olarak sıralanmaktadır. Gıdanın israf edilmesi su, enerji, toprak, sermaye ve emeğin de israfı olarak değerlendirilmelidir (Aday ve Aday, 2021).

Günümüzde yoksulluk ve açlığın artmasına rağmen, israfın da arttığı görülmektedir. Az gelişmiş ülkelerde açlık ve yoksulluğun, gelişmiş ülkelerde ise israfın yaygın olduğu bilinmektedir. Özellikle gıda israfına, gelirlerin artması, tüketimde artış, ev dışı tüketimin artışı, ticaret imkanlarının fazla olması, kentleşme, doğal yaşam ve tarımsal faaliyetlerden uzaklaşma gibi etkenler yol açmaktadır (Dölekoğlu, Gün ve Giray, 2014).

İnsanların tasarruf ve israfa yönelik tutum ve davranışlarında, değişen ekonomik sistem ve küreselleşmenin önemli etkileri vardır. Artan tüketim alışkanlıklarının atasözleri, deyimler ve edebiyatta olduğu gibi kültürel kökleri bulunmaktadır. Bu nedenle israftan kaçınma ve tasarruf yapmaya ilişkin kültürel etkilerin de dikkate alınması gerekir. Halk kültüründe var olan kazanç, para, mal,

¹ Prof. Dr., Aksaray Üniversitesi Eğitim Fakültesi, ORCID: 0000-0003-3584-7132

tasarruf ve israf ile ilgili kalıpların, halk edebiyatı ürünlerine ve geleneksel hayata yansıdığı görülmektedir (Demirden, 2024).

Bazı araştırmalarda, enerji tasarrufu amacı ile davranışları desteklemek için enerji tüketimini izlemenin yararlı olabileceği vurgulanmaktadır. Bu bağlamda, eğitim faaliyetleri ile bilgi transferi en üst düzeye çıkarılabilir ve sürdürülebilir davranışlar ile sosyo-kültürel bir değişim teşvik edilebilir (Pietrapertosa, et al., 2021).

Furnham (1999) düzenli olarak birikim yapanların, borç alanlardan farklı psikolojik motivasyonlara sahip olduğunu, borcu ya bir başarısızlık ya da güncel yaşamın bir parçası olarak gördüklerini belirtmektedir. Chavali (2020) tarafından Umman'da gençlerin tasarruf ve harcama alışkanlıklarının incelendiği bir araştırmada, söz konusu değişkenlerin akranların ve ebeveynlerin etkisi, gençlerin finansal okuryazarlığı, tasarruf ve harcama alışkanlıklarıyla yakın ilişkili olduğu saptanmıştır. Özetle belirtmek gerekirse, tasarruf yapabilme alışkanlığının ruhsal, sosyal ve kültürel boyutları bulunmaktadır.

Özdenetim, tasarruflu olabilmenin temelinde yer alan önemli bir psikolojik faktördür. Bireylerde özdenetim diğer bir anlatımla irade problemi, söz konusu davranışın belirleyicilerinden kabul edilmektedir (Demirel ve Artan, 2024). Bireyin davranış, istek ve duygularını kontrol edebilmesi ile açıklanabilen özdenetim, günümüzde tüketici davranışlarının anlaşılması bakımından önem taşımaktadır.

Geçen yüzyılda gelişmeye başlayan yeni tüketici davranışları, güncel bir *tüketim kültürünün* gelişmesine yol açmıştır. Teknolojide kaydedilen ilerlemeler ve küreselleşme sürecinin etkisi ile kafeler, alışveriş merkezleri ve sinema gibi yeni mekanlar ve bunlara uygun davranış kalıpları ve gelenekler insanların güncel yaşamına girmiştir. Tüketim toplumunun sahip olduğu güncel kültürel yaşamdan faydalanılarak yeni bir ekonomi anlayışının benimsendiğine yönelik yaklaşım, bilimsel çalışmalarda ortaya konulmuştur (Demirden, 2024; Özdemir, 2012).

Tasarruf Eğitimi ve Öğretim Programları

Tasarruf yapabilme becerisi sosyal boyutta ele alındığında, eğitim kurumları için de gündemde olan bir konudur. Bu hedefe yönelik Millî Eğitim Bakanlığının (MEB) geliştirmiş olduğu öğretim programlarına uygun olacak şekilde işlenen derslerin zamanla azaldığı bilinmektedir. Bu değişim hem eğitim ve ekonomiye hem de insanların tüketim alışkanlıklarına olumsuz şekilde yansımaktadır (Demirden, 2024).

Tasarruf farkındalığının kazanılması sürecinde öğretim programlarından yararlanılmaktadır. Bu amaçla geçmişten günümüze tasarruf ve israf kavramları, öğretim programları ile ders kitaplarında yer almıştır. Örneğin, Osmanlı İmparatorluğu'nun son zamanlarında insanların yaşadığı ekonomik sorunlar

nedeniyle söz konusu kavramlar okul uygulamaları ve ders kitaplarında ele alınmıştır (Çam, Yılar ve Ünal, 2020).

Tasarruf, MEB tarafından uygulamaya konulmuş olan öğretim programlarında da yer almaktadır. Söz konusu dokümanlar, *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli (TYMM)* anlayışına uygun, geçmişten geleceğe uzanan bir bakış açısı ile ve bütüncül bir yaklaşımla geliştirilmiştir. Bu bileşenlerden *değerler, insan-toplum-çevre* etkileşimi odağında yer alan bir çerçeve içinde ele alınmaktadır. *Tasarruf*, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Öğretim Programları Ortak Metni (TYMMÖPOM) içinde maddi olanakların kontrollü ve planlı bir şekilde sarfedilmesini, israftan kaçınarak tutumlu davranışlar sergileyebilmeyi, birikim yapabilmeyi, sahip olduğu imkanların kıymetini anlayarak bilinçli tüketici olabilmeyi içermektedir (MB, 2024ı). Özetle TYMMÖPOM'de tasarrufa, bir *değer* olarak israf ile birlikte disiplinler arası bakış açısına uygun şekilde yer verilmektedir.

Disiplinler arasılık, günümüzde öğretim programlarında yer alan içeriklerden biridir (MEB, 2024ı; Republic of the Philippines Department of Education, 2016). Çünkü, disiplinler arası öğrenme yaklaşımı bilginin bağlantılarının iyi anlaşılmasına katkı sunabilmektedir. İçeriğin bütünleştirilmiş bir bakışla öğrenilmesi, tasarruf yapabilme ile ilgili becerilerin ilişkilendirilmesi bakımından gerekli görülmelidir. Bu nedenle tasarruf, sosyal ve doğa bilimleri ile ilgili farklı disiplinlerde ele alınabilmektedir.

Tasarruf ile ilgili açıklamalar benzer şekilde, temel eğitim düzeyinde çok sayıda öğretim programı ve dersin içeriğinde de yer almaktadır. Tasarruf edebilme davranışının kazandırılması sürecine katkı sunabilmek için söz konusu içeriklerin bağlamının iyi anlaşılması gerekir. Tasarrufun TYMM'ye göre hazırlanmış 2024 yılı öğretim programlarında hangi bağlamda ele alındığının ortaya konulması ile söz konusu dokümanlarda tasarruf çeşitlerine nasıl yer verildiği daha iyi anlaşılabilir. Böylece, 2024 yılından önce uygulanmış olan öğretim programları ile ilgili olarak gerçekleştirilmiş olan tasarruf temalı araştırmaların sonuçları ile bu çalışmanın sonuçlarının karşılaştırılması mümkün olabilecektir.

Bu öğretim programı inceleme çalışması, tasarruf eğitiminin bütüncül bir çerçeve ile öğrenme-öğretme etkinliklerine yansıtılabilmesi bakımından önem taşımaktadır. Çalışmanın sonuçlarının öğretmenler, araştırmacılar, ders kitabı yazarları ve öğretim programı geliştirenler açısından veriler sunması beklenmektedir. Bu noktadan hareketle araştırmanın problemi şu şekilde belirlenmiştir. TYMM'ye göre okul öncesinden liseye kadar geliştirilmiş ve 2024 yılında uygulamaya konulmuş olan eğitim ve öğretim programlarında tasarruf nasıl yer almaktadır?

Doküman İncelenme Süreci

Bu öğretim programı inceleme çalışması nitel araştırma yaklaşımına uygun olacak şekilde kurgulanmıştır. Araştırmada, TYMM'ye göre 2024 yılında okul öncesinden liseye kadar geliştirilmiş olan eğitim ve öğretim programlarında tasarruf ve israf içeriklerinin nasıl yer aldığının derinlemesine açığa kavuşturulması hedeflenmiştir. Genelleme yapmaktan çok ilgili içeriğin söz konusu dokümanlarda nasıl yer aldığının anlaşılmasının öncelendiği bu tür araştırmalarda, değişkenler arasında var olabilen örüntülerin ortaya çıkarılması hedeflenmektedir (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2024).

Nitel araştırmalarda verilerin toplanması için, gözlem ve görüşme tekniklerinin yanı sıra doküman tekniğinden de yararlanılmaktadır. Basılı veya dijital ortamda kaydedilmiş olan belgelerin sistematik bir yaklaşımla incelemesini amaçlayan doküman analizine, nitel çalışmalarda tek başına bir teknik olarak yer verilebilmektedir. Bununla birlikte söz konusu teknik diğerleri ile birlikte veri çeşitliliğinin sağlanması bakımından da benimsenebilir (Kıral, 2020).

Bu çalışmada, belgeler <https://tymm.meb.gov.tr/ogretim-programlari> adresinden edinilmiştir. İncelenmiş olan öğretim programları, tasarruf içerikleri yönünden taranmıştır. Saptanan içeriklerin bağlamı, tasarruf şekilleri dikkate alınarak temalarla açıklanmıştır. Nitel araştırmalarda oluşturulan kategoriler, çalışmanın başında, alanyazına dayalı olarak ifade edilebilir (Kıral, 2020). TİSVA (2019) raporunda tasarruf çeşitleri, *enerji tasarrufu*, *gıda tasarrufu*, *su tasarrufu*, *e-israf*, *plastik* ve *kağıt tasarrufu* olarak yer almıştır. Bunlara ek olarak *kaynakların tasarruflu kullanımı* (MEB, 2018b), *mali bakımdan tasarruf* (Sancak ve Demirci, 2012; Tanas Karagöl ve Özcan, 2014) ve *değerler eğitimi-tasarruf* ilişkisi (Özlale, 2012) sınıflandırmaları dikkate alınmıştır. İlgili içerikler söz konusu tasarruf yolları dikkate alınarak, temalara dahil edilmiştir.

Buna göre bu doküman incelemesinde temalar, alanyazına dayalı olarak, yaygın kabul gören sınıflandırmalar ile belirlenmiştir. Böylece kategoriler *su tasarrufu* (ST), *enerji tasarrufu* (ET), *gıda tasarrufu* (GT) ile *para tasarrufu* (PT), *kaynakların tasarrufu* (KT) ve *diğer tasarruf içerikleri* (DE) olarak benimsenmiştir. Diğer tasarruf içerikleri, bağlamı (tasarruf şekilleri) tam olarak ifade edilmemiş içerikler ile tasarrufun bir değer olarak öğrenilmesini ifade eden kelimeleri kapsamı nedeni ile *değerler eğitimi* (DE) teması olarak adlandırılmıştır.

Tasarruf ile ilgili içeriğin, ünite, tema, öğrenme alanı, kazanım, öğrenme çıktıları veya açıklamalarında yer alan ayrıntılarda ifade edilmiş olması ve MEB'in 2024 yılında uygulamaya koymuş olduğu öğretim programı dokümanlarında yer alması, incelemeye dahil edilme kriterleri olarak belirlenmiştir.

2024 yılında TYMM'ye göre okul öncesinden liseye kadar geliştirilmiş olan eğitim ve öğretim programları, tasarruf içerikleri bakımından taranmıştır. Tarama ifadeleri olarak *tasarruf, israf, savurganlık, bilinçli tüketici, kaynaklar* ve *bütçe* kelimeleri belirlenmiştir. Belirlenmiş olan ifadeler ile bu içeriklerin dahil edildiği temalar, başka bir uzman tarafından da incelenmiştir. İçeriğin temalara dahil edilmesi süreci, dört aylık bir zaman diliminden sonra tekrarlanmıştır. İlgili içeriğin dahil edilmesi gereken temanın hangisi olması gerektiğine ilişkin nihai karar bu şekilde verilmiştir.

Tarama ifadelerinin yer aldığı içerikleri taşıyan dokümanlar olarak, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi (DKABDÖP), Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı (FBDÖP), Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı (HBDÖP), İnsan Hakları, Vatandaşlık ve Demokrasi Dersi Öğretim Programı (İHVDDÖP), İlkokul Matematik Dersi Öğretim Programı (İMDÖP), İlkokul Türkçe Dersi Öğretim Programı (İTDÖP), Okul Öncesi Eğitimi Programı (OÖEP), Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı (OTDÖP), Peygamberimizin Hayatı Dersi Öğretim Programı (PHDÖP), Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı (SBDÖP) ve Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Öğretim Programları Ortak Metni (TYMMÖPOM) incelenmiştir. Tasarruf içeriklerinin saptanmış olduğu öğretim programları, Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Öğretim Programı Adlarına İlişkin Kısaltmalar

Öğretim Programı Adı	Kısaltma	Atıf
Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi	DKABDÖP	(MEB, 2024a)
Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı	FBDÖP	(MEB, 2024b)
Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı	HBDÖP	(MEB, 2024c)
İnsan Hakları, Vatandaşlık ve Demokrasi Dersi Öğretim Programı	İHVDDÖP	(MEB, 2024ç)
İlkokul Matematik Dersi Öğretim Programı	İMDÖP	(MEB, 2024d)
İlkokul Türkçe Dersi Öğretim Programı	İTDÖP	(MEB, 2024e)
Okul Öncesi Eğitimi Programı	OÖEP	(MEB, 2024f)
Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı	OTDÖP	(MEB, 2024g)
Peygamberimizin Hayatı Dersi Öğretim Programı	PHDÖP	(MEB, 2024ğ)
Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı	SBDÖP	(MEB, 2024h)
Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Öğretim Programları Ortak Metni	TYMMÖPOM	(MEB, 2024ı)

Etik İzin Beyanı: Bu araştırmada etik kurul izni alınmasını gerektiren bir uygulamaya yer verilmemiştir.

Öğretim Programlarında Tasarruf ve İsraf İçerikleri

Bu bölümde Tablo 1'de verilen TYMM'ye göre hazırlanmış ve halen temel eğitim düzeyi eğitim-öğretim programı dokümanlarında tespit edilen tasarruf ve

israf içeriklerine yer verilmiştir. Tablo 2’de DKABDÖP’te tasarruf içerikleri yer almaktadır.

Tablo 2. DKABDÖP’te Tasarruf İçerikleri (MEB, 2024a)

Öğretim Programında Yer Alan İçerik	Sınıf Düzeyi/Ünite No	Tema	f
Beslenirken israftan kaçınma	4/1 Günlük Hayat ve Din	GT	1
Harcama yaparken israftan kaçınma	8/3 Din ve Sosyal Hayat	PT	1
Tasarruf	8/1 Kader İnancı	DE	2
	8/3 Din ve Sosyal Hayat		

Tablo 2’de ifade edilmiş olan, DKABDÖP’te ele alınması önerilen söz konusu içeriklerin *gıda*, *paranın tasarrufu* ile *değerler eğitimi*ne yönelik olduğu görülmektedir. DKABDÖP, harcama yaparken ve beslenirken israftan kaçınmaya ve tasarrufun bir değer olarak öğrenilmesine odaklandığı görülmektedir. FBDÖP’te yer alan ilgili içerikler Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3. FBDÖP’te Tasarruf İçerikleri (MEB, 2024b)

Öğretim Programında Yer Alan İçerik	Sınıf Düzeyi/Ünite No	Tem a	f
Tasarruf	3/4 Maddeyi Tanıyalım, Karıştırıp Ayırılım		
	3/6 Yaşamımızı Kolaylaştıran Elektrik		
Tasarruf kavramı			
Tasarruf tedbirleri			
Tasarruf	4/8 Sürdürülebilir Şehirler ve Topluluklar	DE	
	5/5 Maddenin Doğası		
	5/7 Sürdürülebilir Yaşam ve Geri Dönüşüm		
Tasarruflu davranma			14
	7/3 Vücudumuzdaki Sistemler		
	7/7 Sürdürülebilir Yaşam ve Enerji		
Tasarruf			
	8/6 Elektrik’in Yolculuğu		
	8/7 Sürdürülebilir Yaşam ve Madde Döngüleri		
Tasarruf önlemleri			
Elektrik tasarrufu	3/6 Yaşamımızı Kolaylaştıran Elektrik		
FB.3.6.3. Elektrik tasarrufu			
Elektrik tasarrufu	4/6 Enerji Dedektifleri		
Elektrik, su ve gıda	4/8 Sürdürülebilir Şehirler ve Topluluklar	ET	31
Isının tasarrufu	5/5 Maddenin Doğası		
Elektrik tasarrufu	8/6 Elektrik’in Yolculuğu		
Tasarruflu ampul kullanımı			
Ülke varlıklarının tasarruflu kullanımı	5/5 Maddenin Doğası	KT	
Kaynakların tasarruflu kullanılması	7/7 Sürdürülebilir Yaşam ve Enerji		15
FB.7.7.2.1.Kaynakların tasarrufu			
	4/2 Sağlıklı Besleniyorum		
Gıda tasarrufu	4/8 Sürdürülebilir Şehirler ve Topluluklar	GT	2
Su tasarrufu	7/7 Sürdürülebilir Yaşam ve Enerji	ST	7
	4/8 Sürdürülebilir Şehirler ve Topluluklar		
Tasarruf ile birikim	8/7 Sürdürülebilir Yaşam ve Madde Döngüleri	PT	1

Tablo 3’te yer verilmiş olan FBDÖP içerisinde saptanan tasarruf ve israf ile ilgili ifadeler, *enerji*, *gıda*, *su*, *para* ve *kaynakların tasarrufu* ile *değerler eğitimi*

içerikleri başlıkları altında toplanmıştır. FBDÖP’te yaygın olarak enerji tasarrufu ile ilgili olarak elektrik ve ısı enerjisinin tasarrufuna ve tasarruflu ampul kullanılmasına yer verilmektedir. FBDÖP’te kaynakların tasarruflu kullanılmasının da yer aldığı görülmektedir. Gıda ve para tasarrufu sınırlı düzeyde ele alınmaktadır. HBDÖP’te yer alan tasarruf içerikleri Tablo 4’te belirtilmiştir.

Tablo 4. HBDÖP’te Tasarruf İçerikleri (MEB, 2024c)

Öğretim Programında Yer Alan İçerik	Sınıf Düzeyi/Öğrenme Alanı	Tema	f		
Tasarrufun teşvik edilmesi	2/5 Doğa ve Çevre	DE	6		
Tasarruf					
İsraftan kaçınma					
İsrafın zararları					
İsraftan kaçınma	3/3 Ailem ve Toplum	KT	19		
Tasarruf	3/5 Doğa ve Çevre				
Kaynakları tasarruflu kullanılması					
HB.2.5.4. Kaynakları tasarruflu kullanma	2/5 Doğa ve Çevre				
Kaynakların tasarruflu kullanılması	3/5 Doğa ve Çevre				

Tablo 4’e göre HBDÖP kapsamında saptanmış olan tasarruf ve israf içeriklerinin *kaynakların tasarrufu* ile *değerler eğitimi* bağlamında ifade edildiği görülmektedir. İHVDDÖP’te yer alan tasarruf ve israf içerikleri Tablo 5’te ifade edilmiştir.

Tablo 5. İHVDDÖP’te Tasarruf İçerikleri (MEB, 2024ç)

Öğretim Programında Yer Alan İçerik	Sınıf Düzeyi/Ünite No	Tema	f
Tasarruf	4/2 Etkili Bir Vatandaşım	DE	1
Su israfı		ST	1

Tablo 5 incelendiğinde, İHVDDÖP’te tasarruf ve israf içeriklerinin *su tasarrufu* ile *değerler eğitimi* temaları ile ilişkilendirildiği anlaşılmaktadır. İMDÖP’te yer alan tasarruf içeriklerine Tablo 6’da yer verilmiştir.

Tablo 6. İMDÖP’te Tasarruf İçerikleri (MEB, 2024d)

Öğretim Programında Yer Alan İçerik	Sınıf Düzeyi/Tema No	Tema	f
Ülke kaynaklarının israfı	1/3 Sayılar ve Nicelikler	KT	1
Tasarrufun önemi		DE	
Tasarruf	2/2 Sayılar ve Nicelikler		4
Tasarrufun önemi			

Tablo 6’ya göre İMDÖP kapsamında tespit edilmiş olan tasarruf ve israf içeriklerinin *kaynakların tasarrufu* ve *değerler eğitimi* ile ilgili olduğu görülmektedir. İTDÖP’te yer alan tasarruf içerikleri Tablo 7’de sıralanmıştır.

Tablo 7. İTDÖP’te Tasarruf İçerikleri (MEB, 2024e)

Öğretim Programında Yer Alan İçerik	Sınıf Düzeyi/Tema No	Tema	f
Kaynakların tasarruflu kullanılması	2/3 Doğada neler oluyor?	KT	1
Tasarruf	1/3 Çevremizdeki Yaşam 2/3 Doğada neler oluyor? 3/1 Değerlerimizle Yaşıyoruz 3/ Doğayı Tanıyoruz 4/1 Erdemler 4/3 Doğa ve İnsan 4/7 Geçmişten Geleceğe Mirasımız	DE	8

Tablo 7 incelendiğinde, İTDÖP kapsamında ele alınan tasarruf ve israf içeriklerinin *kaynakların tasarrufu* ve *değerler eğitimi* ile ilgili olduğu anlaşılmaktadır. OÖEP’te yer alan içerikler Tablo 8’de özetlenmiştir.

Tablo 8. OÖEP’te Tasarruf İçerikleri (MEB, 2024f)

Öğretim Programında Yer Alan İçerik	İçeriğin Yer Aldığı Ünite/Kazanım/Konu	Tema	f
Su tasarrufu	FBAB4. Bilimsel Veriye Dayalı Tahmin Etme	ST	3
Su israfı	FBAB8. Bilimsel Model Oluşturma		
Kaynakların sürdürülebilirliği	Erdem-Değer-Eylem Çerçevesi	KT	1
İsraftan kaçınma	Erdem	DE	
İsrafın zararları			
Tasarruf	3.5. Programın yapısı SBAB17. Finans Ek 2. Beceri Gözlem Formu Erdem 48-60 Ay Aralık Ayı Planı		12
Tasarruf ile birikim	Erdem-Değer-Eylem Çerçevesi	PT	
Tüketimde tasarruf	48-60 Ay Aralık Ayı Planı		2
Gıda israfı	Erdem	GT	1
Enerji tasarrufu	Ek 10. Belirli Gün Ve Haftalar	ET	
	Erdem		2

Tablo 8’de OÖEP kapsamında ele alınan tasarruf ve israf içerikler *değerler eğitimi*, *su tasarrufu*, *enerji tasarrufu*, *para tasarrufu*, *gıda tasarrufu* ve *kaynakların tasarrufu* olarak sıralanmıştır. OTDÖP’te yer alan içerikler Tablo 9’da sıralanmıştır.

Tablo 9. OTDÖP’te Tasarruf İçerikleri (MEB, 2024g)

Öğretim Programında Yer Alan İçerik	Sınıf Düzeyi/Tema No	Tema	f
İsraftan kaçınma	8/3 Doğa ve İnsan		
Tasarruf		DE	5
	6/6 Lider Ruhlar		
Enerji tasarrufu	8/3 Doğa ve İnsan	ET	1
Zaman tasarrufu	Uygulama Esasları	ZT	1
Emek tasarrufu		GT	1
Mali yönden tasarruf	6/6 Lider Ruhlar	PT	1

Tablo 9'a göre OTDÖP kapsamında ele alınan tasarruf ve israf içerikleri *değerler eğitimi, zaman tasarrufu, enerji tasarrufu, para tasarrufu ve gıda tasarrufu* olarak belirlenmiştir. PHDÖP'te yer alan içerikler Tablo 10'da ifade edilmiştir.

Tablo 10. PHDÖP'te Tasarruf İçerikleri (MEB, 2024ğ)

Öğretim Programında Yer Alan İçerik	Sınıf Düzeyi/Ünite No	Tema	f
İsraf kavramı	5/3 Rehberim Peygamberim	DE	4
İsraftan kaçınma			
Tasarruf			
Kaynakların tasarruflu kullanılması	5/4 Toplumsal Hayatta Peygamberimiz	KT	2

Tablo 10'da PHDÖP kapsamında ele alınan tasarruf ve israf içeriklerinin *diğer tasarruf içerikleri ile kaynakların tasarrufu* olarak sıralandığı görülmektedir. SBDÖP'te yer alan içerikler Tablo 11'de yer almaktadır.

Tablo 11. SBDÖP'te Tasarruf İçerikleri (MEB, 2024h)

Öğretim Programında Yer Alan İçerik	Sınıf Düzeyi/Öğrenme Alanı	Tema	f
Tasarruf	Uygulama Esasları	DE	10
	4/5 Hayatımızdaki Ekonomi		
	5/5 Hayatımızdaki Ekonomi		
	5/6 Teknoloji ve Sosyal Bilimler		
	7/5 Hayatımızdaki Ekonomi		
İsraf kavramı	6/1 Birlikte Yaşamak	KT	
Kaynakların tasarruflu kullanılması	4/5 Hayatımızdaki Ekonomi		
Kaynakların israfı	5/5 Hayatımızdaki Ekonomi		9
Mali yönden israf			
Tüketimde tasarruf	4/5 Hayatımızdaki Ekonomi	PT	3
Mali yönden tasarruf	5/5 Hayatımızdaki Ekonomi		

Tablo 11'de SBDÖP kapsamında ele alınan tasarruf ve israf içeriklerinin *değerler eğitimi, kaynakların tasarrufu ve para tasarrufu* olarak sıralandığı görülmektedir. TYMMÖPOM'te yer verilmiş olan tasarruf ve israf ile ilgili içeriklere Tablo 12'de yer verilmiştir.

Tablo 12. TYMMÖPOM'de Tasarruf İçerikleri (MEB, 2024ı)

Öğretim Programında Yer Alan İçerik	Sınıf Düzeyi/Ünite No	Tema	f
Harcamaların Aile Bütçesine göre planlanması	Erdem-Değer-Eylem Çerçevesi	PT	10
Birikim yapma			
Bilinçli tüketici olma			
Düzenli tasarruf yapma			
Tasarruf ve yatırım			

Bilinçli harcama				
Tasarruf	Finansal Okuryazarlık			
Tasarruf		DE		
İsraftan kaçınmak				
İsrafın zararları			6	
Tutumlu olma				
Kaynakların verimli kullanılması	Erdem-Değer-Eylem	KT	2	
Maddi kaynaklarda birikim yapma	Çerçevesi			
Enerji tasarrufu		ET	1	
Gıda israfı		GT	1	
Zamanın verimli kullanılması		ZT	1	

Tablo 12’de TYMMÖPOM kapsamında ele alınan tasarruf ve israf içeriklerinin *para tasarrufu, değerler eğitimi, kaynakların tasarrufu, enerji tasarrufu, gıda tasarrufu ve zaman tasarrufu* olarak sıralandığı görülmektedir. TYMMÖPOM temel eğitim düzeyinde tasarruf ve israfı genel olarak *Erdem-Değer-Eylem Çerçevesi* bağlamında ele almaktadır. Bu nedenle tasarruf ve israf ile ilgili içeriklerin DKABDÖP, FBDÖP, HBDÖP, İHVDDÖP, İMDÖP, İTDÖP, OÖEP, OTDÖP, PHDÖP ve SBDÖP kapsamında *diğer tasarruf içerikleri (DE)* olarak yer aldığı anlaşılmaktadır.

Karşılaştırmalı Sonuçlar

Kesik ve Çeken (2021) tarafından, 2018 yılında uygulamaya konulmuş olan temel eğitim düzeyine yönelik eğitim ve öğretim programlarının tasarruf ve israf içerikleri bakımından incelendiği bir doküman analizi çalışmasında 66 adet ilişkili içerik belirlenmiştir. Söz konusu dokümanlarda tasarrufa, okul öncesinden liseye kadar her sınıf düzeyinde yer verildiği saptanmıştır. İlgili içeriklerin genel olarak FBDÖP’te yer aldığı; OÖEP, HBDÖP, SBDÖP, İMDÖP, teknoloji ve tasarım dersi öğretim programlarında sınırlı düzeyde yer verildiği; İTDÖP, DKABDÖP, temel dini bilgiler, tasarım, bilişim teknolojileri ve müzik dersleri öğretim programlarında yer almadığı sonucuna ulaşılmıştır. 66 adet içeriğin 22’sinin KT, 15’inin PT, 11’inin DE, 10’unun ET, 7’sinin GT ve 1’inin de ST ilgili olduğu değerlendirilmiştir. Belirtilen çalışmada 66 adet içeriğin 22’sinin FBDÖP, 9’unun SBDÖP ve 8’inin SBDÖP kapsamında ele alındığı ifade edilmektedir. Tablo 13’te TYMM’ye göre 2024 yılında uygulamaya konulmuş eğitim ve öğretim programlarında saptanmış olan tasarruf içeriklerinin yer aldığı temalara ilişkin frekanslar yer almaktadır.

Tablo 13. Tasarruf İçeriklerine İlişkin Frekanslar

Öğretim Programı	DE	KT	ET	PT	ST	GT	ZT	TOPLAM
DKABDÖP	2			1		1		4
FBDÖP	14	15	31	1	7	2		70
HBDÖP	6	19						25
İHVDDÖP	1				1			2
İMDÖP	4	1						5
İTDÖP	8	1						9
OÖEP	12	1	2	2	3	1		21
OTDÖP	5		1	1		1	1	9
PHDÖP	4	2						6
SBDÖP	10	9		3				22
TYMMÖPOM	6	2	1	10		1	1	21
TOPLAM	72	50	35	18	11	6	2	194

Tablo 13'e göre TYMM dikkate alınarak temel eğitim düzeyine yönelik olacak şekilde geliştirilmiş olan DKABDÖP, FBDÖP, HBDÖP, İHVDDÖP, İMDÖP, İTDÖP, OÖEP, OTDÖP, PHDÖP ve SBDÖP'te 194 adet tasarruf içeriğinin yer aldığı anlaşılmaktadır. Söz konusu içeriklerden 72'sinin *tasarruf eğitimi* ile ilgili olduğu değerlendirilmektedir. TYMMÖPOM kapsamında yer verilmiş olan ve öğrencilerin *Erdem-Değer-Eylem Çerçevesinde* değerlerin geliştirilmesine yönelik olarak ilgili öğretim programlarının tamamında, değerler eğitimine farklı sınıflar düzeyinde yer verilmektedir.

194 adet tasarruf içeriğinden 50'sinin *kaynakların tasarrufuna* yönelik olarak FBDÖP, HBDÖP, İHVDDÖP, İMDÖP, İTDÖP, OÖEP, PHDÖP ve SBDÖP'te yer aldığı, DKABDÖP ve OTDÖP'te yer almadığı anlaşılmaktadır. Enerji tasarrufu ile ilgili olarak 35 adet içerik saptanmış olup, söz konusu içeriklerinin 31'inin FBDÖP kapsamında olduğu tespit edilmiştir. Su tasarrufuna FBDÖP kapsamında yer verildiği anlaşılmaktadır. Su, gıda ve zaman tasarrufu ile ilgili içeriklerin, öğretim programlarında oldukça sınırlı düzeyde kaldığı görülmektedir.

2018'den 2024'e K-8 düzeyi eğitim-öğretim programı kazanım ve öğrenme çıktılarında tasarruf ve israf ile ilgili içeriklerin yoğun olarak FBDÖP, SBDÖP ve HBDÖP kapsamında yer alması eğilimin devam ettiği anlaşılmaktadır. Bununla birlikte 2024 yılından itibaren OÖEP ve TYMMÖPOM kapsamında ilgili içeriklerin yaygın olarak yer aldığı değerlendirilmektedir. 2024 yılı dokümanlarında tasarrufun değerler eğitimi bağlamında en çok yer verilen içerik olduğu ifade edilebilir. Bununla birlikte 2018 yılı öğretim programlarında saptanmış olduğu gibi, 2024 yılı öğretim programı dokümanlarında da su, gıda, zaman tasarrufuna oldukça sınırlı düzeyde yer verilmiştir.

Öneriler

TYMM'ye göre hazırlanmış olan öğretim programlarında, tasarruf ve israf ile ilgili içeriklerden genel olarak *değerler eğitimi, kaynakların tasarruflu kullanılması ve enerji tasarrufuna* yer verilmektedir. Su, gıda ve zamanın tasarruflu kullanılması bağlamında içerikler ise oldukça sınırlı şekilde yer almaktadır. Öğretmenler ve ders kitabı yazarlarının, incelenmiş olan dokümanlarda tasarruf ve israf içeriklerine ilişkin olarak ortaya konulmuş olan bağlamı dikkate almaları faydalı olabilir. Farklı öğretim programlarında ilgili içeriklerin nasıl ele alındığına ilişkin farkındalığa sahip olan öğretmenler ve ders kitabı yazarlarından, öğrenme öğretme sürecini disiplinler arası yaklaşımla planlamaları ve uygulamaları beklenmektedir.

Araştırmacılar, bu çalışmanın sonuçlarından hareketle, tasarruf ile ilgili içeriklerin bütüncül bir bakışla nasıl öğrenilebileceğine ilişkin çalışmalar gerçekleştirebilir. Öğretim programı geliştirenlerin, yeni öğretim programı geliştirilmesi sürecinde su, gıda ve zaman tasarrufu ve güncel tasarruf uygulamalarının ilgili dokümanlarda nasıl alması gerektiğine yönelik bu tür çalışmalardan yararlanmaları beklenmektedir.

Kaynakça

- Aday, M. ve Aday, S. (2021). Gıda kayıp ve israfının azaltılmasında gıda bankacılığı. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi*, 9, 291-310. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/1462117>
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2024). Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri. Pegem Akademi.
- Chavali, K. (2020). Saving and spending habits of youth in Sultanate of Oman. *Journal of Critical Reviews*, 7(2), 718-721. DOI:10.31838/jcr.07.02.132
- Çam, D. İ., Yılar, B. M. ve Ünal, O. (2020). Son dönem Osmanlı ve güncel ders kitaplarında tasarruf değeri. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39(3), 35-374.
- Demirden, N. (2024). Halk ekonomisi: Türk kültüründe tasarruf. *Akademik Dil ve Edebiyat Dergisi*, 8(3), 1626-1644. <https://doi.org/10.34083/akaded.1573245>
- Demirel, S. K. ve Artan, S. (2024). Özdenetim ve tasarruf arasındaki ilişkinin analizi: Doğu Karadeniz Bölgesi örneği. *Karadeniz Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Bilimler Dergisi*, 14(27), 1-22. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/sbed/issue/85265/1327063>
- Dölekoğlu, C., Gün, S. ve Giray, H. (2014). *Yoksulluk ve gıda israfı sarmalı*. 11. Ulusal Tarım Ekonomisi Kongresi, Samsun, Türkiye, 3 - 05 Eylül 2014, cilt.1, ss.172-181. <https://www.researchgate.net/publication/271441560>
- Furnham, A. (1999). The saving and spending habits of young people. *Journal of Economic Psychology*, 20(6), 677-697. [https://doi.org/10.1016/S0167-4870\(99\)00030-6](https://doi.org/10.1016/S0167-4870(99)00030-6).
- Kıral, B. (2020). Nitel bir veri analizi yöntemi olarak doküman analizi. *Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(15), 170-189.
- Kesik, G. ve Çeken, R. (2021). Temel eğitim programlarında tasarruf kavramına disiplinlerarası bakış. *Aksaray Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(2), 112-131. doi: 10.38122/ased.52.1
- MEB (2024a). *İlk-ortaokul ve imam hatip ortaokulu din kültürü ve ahlak bilgisi dersi öğretim programı*. Ankara: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Öğretim Programları. <https://mufredat.meb.gov.tr/?ysclid=m6glwsnkg30573216>
- MEB (2024b). *Fen bilimleri dersi öğretim programı*. Ankara: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Öğretim Programları. <https://mufredat.meb.gov.tr/?ysclid=m6glwsnkg30573216>

- MEB (2024c). *Hayat bilgisi dersi öğretim programı*. Ankara: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Öğretim Programları. <https://mufredat.meb.gov.tr/?ysclid=m6glwsnkg30573216>
- MEB (2024ç). *İnsan hakları, vatandaşlık ve demokrasi dersi öğretim programı*. Ankara: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Öğretim Programları. <https://mufredat.meb.gov.tr/?ysclid=m6glwsnkg30573216>
- MEB (2024d). *İlkokul matematik dersi öğretim programı*. Ankara: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Öğretim Programları. <https://mufredat.meb.gov.tr/?ysclid=m6glwsnkg30573216>
- MEB (2024e). *İlkokul Türkçe dersi öğretim programı*. Ankara: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Öğretim Programları. <https://mufredat.meb.gov.tr/?ysclid=m6glwsnkg30573216>
- MEB (2024f). *Okul öncesi eğitimi programı*. Ankara: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Öğretim Programları. <https://mufredat.meb.gov.tr/?ysclid=m6glwsnkg30573216>
- MEB (2024g). *Ortaokul Türkçe dersi öğretim programı*. Ankara: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Öğretim Programları. <https://mufredat.meb.gov.tr/?ysclid=m6glwsnkg30573216>
- MEB (2024ğ). *Peygamberimizin hayatı dersi öğretim programı*. Ankara: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Öğretim Programları. <https://mufredat.meb.gov.tr/?ysclid=m6glwsnkg30573216>
- MEB (2024h). *Sosyal bilgiler dersi öğretim programı*. Ankara: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Öğretim Programları. <https://mufredat.meb.gov.tr/?ysclid=m6glwsnkg30573216>
- MEB (2024ı). *Türkiye yüzyılı maarif modeli öğretim programları ortak metni*. Ankara: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Öğretim Programları. <https://mufredat.meb.gov.tr/?ysclid=m6glwsnkg30573216>
- Oxford Learner's Dictionaries. (2025). *Oxford University Press*. <https://www.oxfordlearnersdictionaries.com/definition/english/saving?q=saving>
- Özdemir, N. (2012). *Kültür ekonomisi ve yönetimi* (1. Baskı). Hacettepe Yayıncılık.
- Özlale, Ü. (2012). *Eğitim ve sağlık politikalarının tasarruf üzerindeki etkileri*. Discussion Paper, 112. Ankara: Turkish Economic Association.
- Pietrapertosa, F., Tancredi, M., Salvia, M., Proto, M., Pepe, A., Giordano, M., Afflitto, N., Sarricchio, G., Di Leo, S., Cosmi, C. (2021). An educational awareness program to reduce energy consumption in schools. *Journal of Cleaner Production*, 278, 1-13. <https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2020.123949>

- Republic of the Philippines Department of Education. (2016). *K to 12 curriculum guide science*. Republic of the Philippines Department of Education. https://www.deped.gov.ph/wp-content/uploads/2019/01/Science-CG_with-tagged-sci-equipment_revised.pdf
- Sancak, E. ve Demirci, N. (2012). Ulusal tasarruflar ve Türkiye’de sürdürülebilir büyüme için tasarrufların önemi. *Ekonomik ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 8(2), 8:159-198.
- Tanas Karagöl, E. ve Özcan, B. (2014). *Sürdürülebilir büyüme için tasarruf*. Ankara: SETA Siyaset, Ekonomi ve Toplum Araştırmaları Vakfı.
- Ticaret Bakanlığı. (2018). *Türkiye israf raporu*. Ankara: Ticaret Bakanlığı, Tüketicinin Korunması ve Piyasa Gözetimi Genel Müdürlüğü. <https://ticaret.gov.tr/data/5c51a78e13b8762dc06a72c9/T%C3%BCrkiye%20%C4%B0sraf%20Raporu.pdf>
- Türk Dil Kurumu. (2025). *Güncel Türkçe Sözlüğü*. Ankara: Türk Dil Kurumu Başkanlığı. <https://sozluk.gov.tr/>
- TİSVA. (2019). *Sayılarla israf raporu*. Türkiye İsrافی Önleme Vakfı.
- Türkiye İsrافی Önleme Vakfı. (2024). *İsraf raporu*. Ankara. https://www.tgmp.net/eyayin/israf_raporu_2024.html



BÖLÜM 11

Arif Nihat Asya'nın “Bir Bayrak Rüzgâr Bekliyor” Şiirindeki Milli ve Evrensel Değerler

Nurhüda Sözen¹ & Ayşegül Çam²

Giriş

Toplumların kolektif hafızasında derin izler bırakan edebî şahsiyetler, yalnızca ortaya koydukları edebî ürünlerle değil, aynı zamanda temsil ettikleri değerler sistemi ve düşünsel arka plan aracılığıyla da kimlik inşa süreçlerinde belirleyici bir rol üstlenirler. “Bu çerçevede Arif Nihat Asya, Cumhuriyet dönemi Türk edebiyatında özgün şiir dili ve ideolojik duruşuyla öne çıkan, dikkat çekici edebî şahsiyetlerden biri olarak değerlendirilebilir. Bu bağlamda, Arif Nihat Asya'nın şiirsel söylemini ve ideolojik yönelimini anlamak, onun edebî kişiliğini şekillendiren temel dinamikleri ortaya koymak açısından önemlidir.

Arif Nihat Asya'nın şiirsel dünyası, estetik ve ideolojik unsurları harmanlayarak, kolektif bilinç ve toplumsal aidiyet duygusunu destekleyen bir anlatı alanı oluşturur; Bu alan, Türk milletinin millî ve manevî değerleri etrafında inşa edilmiş olup vatan, millet, bayrak, din ve tarih gibi kavramlarla güçlü bir söylemsel bütünlük içinde şekillenir (Çağrı, 2012; Orakçı, 2003; Öner, 1979). Asya'nın şiirlerinde bu söylemsel bütünlüğün en dikkat çekici yönlerinden biri, tarihsel bilinçle örülmüş bir estetik anlayışa yaslanmasıdır.

Arif Nihat Asya'nın tarihî figürlere ve destansı geçmişe yönelik duyduğu hayranlık, onu geleneği edilgen biçimde taklit eden bir söylemden uzaklaştırarak, kültürel mirası çağdaş bağlamda yeniden inşa eder; bu bağlamda Asya'nın edebiyat anlayışı, geçmiş ile gelecek arasında süreklilik kuran kültürel bir aktarım mekanizması işlevi görmektedir. Arif Nihat Asya'nın metinlerinde, Alparslan'dan Fatih Sultan Mehmet'e, Yavuz Sultan Selim'den Kanunî Sultan Süleyman'a uzanan tarihî figürler, milletin kolektif kimliğini ve yaratıcı ruhunu simgeleyen kültürel arketipler olarak inşa edilmektedir. Tarihî figürlerin şiirsel metne aktarımı, Asya'nın tarih bilinci ile kurduğu sürekli ve etkileşimli ilişkinin somut bir tezahürüdür (Tepebaşı, 2022; Çetin, 2017; Kabaklı, 1978). Bu bağlamda Arif Nihat Asya'nın eserleri, bireylerin tarihsel kökleriyle bağ kurmasına ve köklerden geleceğe kolektif bir kimlik bilinci geliştirmesine aracılık eden metinlerdir (Öner, 1979). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli de köklerden geleceğe temasını önceleyen bir model olarak oluşum gösterir.

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, eğitim programlarında millî ve manevî değerlerin sistematik ve etkili bir biçimde yer almasını temel hedef olarak benimsemektedir. Modelin vizyonu, yalnızca akademik bilgi aktarımını değil,

¹ Doç. Dr., Milli Eğitim Bakanlığı, İstanbul İl MEM, ORCID:0000-0003-2937-472X

² Milli Eğitim Bakanlığı, Sultanbeyli Ali Kuşçu İHO, ORCID:0009-0007-9741-3168

aynı zamanda değerler üzerinden bireyin bütüncül gelişimini ve toplumsal sorumluluk bilincini merkeze alır. Bu çerçevede, Arif Nihat Asya'nın şiirleri, modelin hedefleriyle uyumlu bir içerik sunarak değerler eğitimi açısından önemli bir kaynak niteliği taşır. Şairin millî duyarlılığı, tarihsel bilinç ve manevi derinliği yansıtan dizeleri, eğitim ortamlarında hem kültürel mirasın aktarımı hem de öğrencilerin karakter gelişimi için zengin bir öğrenme materyali olarak değerlendirilebilir. Arif Nihat Asya'nın şiirleri, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin amaçladığı kültürel süreklilik ve toplumsal aidiyetin inşasında hem edebi hem pedagojik açıdan anlamlı bir katkı sunar. Özellikle “Bir Bayrak Rüzgar Bekliyor” adlı şiir, Türkiye Yüzyılı vizyonunun öncelik verdiği değerler eğitiminde, öğrencilerin hem estetik duyarlılıklarını geliştiren hem de milli-manevi sorumluluk bilincini güçlendiren bir araç olarak değerlendirilebilir. Yapılan bu araştırma, Bir Bayrak Rüzgar Bekliyor adlı şiirde yer alan değer unsurlarını sistematik ve bilimsel bir perspektiften tahlil etmeyi amaçlamaktadır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

- Arif Nihat Asya'nın Bir Bayrak Rüzgâr Bekliyor Şiirinde Tespit Edilen Evrensel Değerler nelerdir?
- Arif Nihat Asya'nın Bir Bayrak Rüzgâr Bekliyor Şiirinde Tespit Edilen Ulusal Değerler nelerdir?

Çalışma kapsamında, ‘Bir Bayrak Rüzgar Bekliyor’ şiirinde yer alan vatan, bayrak, şehitlik, özgürlük, iman ve tarih bilinci gibi temalar aracılığıyla birey-toplum ilişkisi bağlamında hangi değerlerin ön plana çıktığının tespit edilmesi, hem edebiyat bilimi hem de değerler eğitimi disiplinlerine anlamlı katkılar sunacaktır. Çalışmanın tek bir şiir üzerine yoğunlaşması, kapsam açısından sınırlı olsa da, derinlemesine bir analiz olanağı sağlayacak ve Arif Nihat Asya'nın edebî kimliğini ve şiirinde değer aktarımına verdiği önemi daha derinlemesine inceleyerek, alanyazındaki mevcut eksiklikleri giderme amacını taşımaktadır.

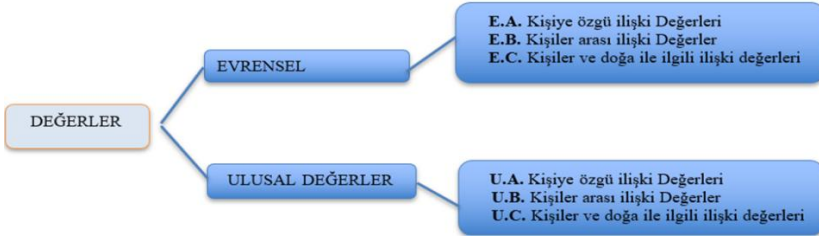
Yöntem

Bu araştırmada, Arif Nihat Asya'nın *Bir Bayrak Rüzgar Bekliyor* adlı şiiri değerler perspektifinden analiz edilmiş; veri toplama aracı olarak ise nitel araştırma yöntemlerinden biri olan doküman incelemesi yöntemi tercih edilmiştir (Bowen, 2009, s. 27; O’leary, 2004, s. 177). Doküman incelemesi, yazılı veya dijital kaynakların belirli bir sistematik çerçevede toplanıp çözümlenmesini içeren bir veri toplama yöntemi olduğu için bu yöntem aracılığıyla mevcut belgeler analiz edilerek, araştırma konusuna yönelik anlamlı çıkarımlar elde edilmesi sağlanır (O’Leary, 2004, s. 177).

Verilerin Toplanması

Araştırmanın inceleme nesnesini, Arif Nihat Asya'nın şiirlerine yer verilen *Bir Bayrak Rüzgar Bekliyor* (2020) adlı eserinin 19–21. sayfaları arasında yer alan

‘Bir Bayrak Rüzgar Bekliyor’ adlı şiir oluşturmaktadır. Şiir detaylı bir şekilde incelenmiş; okuma sürecinde sistematik notlar tutulmuş, elde edilen veriler ise kodlama yöntemiyle kategorize edilerek analiz edilmiştir. Değerlerin sınıflandırılmasında, Şahin (2018) tarafından geliştirilen değer tasnifi modeli esas alınmıştır. Bahsi geçen tasnife göre, değerler ‘evrensel’ ve ‘ulusal değerler’ olmak üzere iki ana kategoriye ayrılmış; her iki kategori ise ‘kişiye yönelik ilişkiler’, ‘kişilerarası ilişkiler’ ve ‘kişiler ile doğa arasındaki ilişkiler’ başlıklarını içeren alt gruplara bölünmüştür.



Şekil 1: Değer İncelemesinde Kullanılan Tasnif (Şahin, 2018, s.67).

Verilerin Analizi

Araştırma kapsamında toplanan verilerin analizinde içerik analizi yöntemi benimsenmiştir. İçerik analizi, yazılı veya sözlü metinlerde yer alan ifadeler üzerinden, belirli bağlamlara dair anlamlı yorumlar yapmayı amaçlayan nitel bir çözümleme tekniğidir (Krippendorff, 2004, s. 18). Bu yöntem sayesinde, şiirde yer alan değerler tutarlı ve sistematik bir biçimde sınıflandırılarak analiz edilmiştir. Araştırma kapsamında incelenen şiir, defalarca titizlikle okunmuş; şiirde yer alan anlamlı ifadeler, temalar ve değerlerle ilgili sistematik notlar tutulmuştur. Tespit edilen değer unsurları, şiirin ilgili bölümleri ve sayfa numaralarıyla birlikte kayıt altına alınarak düzenli bir şekilde arşivlenmiştir. Şiir metni, yalnızca biçimsel düzeyde değil; aynı zamanda değer aktarımı, tarihsel bilinç ve kimlik inşası gibi derinlemesine yapısal unsurlar doğrultusunda analiz edilmiştir.

Bulgular

Bu bölümde Arif Nihat Asya'nın *Bir Bayrak Rüzgâr Bekliyor* şiirinde tespit edilen değerler evrensel ve ulusal olarak analiz edilmiştir.

3.1. Arif Nihat Asya'nın Bir Bayrak Rüzgâr Bekliyor Şiirinde Tespit Edilen Evrensel Değerlere İlişkin Bulgular

Arif Nihat Asya'nın "Bir Bayrak Rüzgâr Bekliyor" Şiirine İlişkin Evrensel değerler; kişiye özgü ilişki değerleri, kişiler arası ilişki değerleri, kişiler ve doğa ile ilişki değerleri başlıkları altında analiz edilmiştir.

3.1.1. “Bir Bayrak Rüzgâr Bekliyor” Şiirinde Evrensel Değer Kapsamında Kişiyi Özgü İlişki Değerlerine Yönelik Bulgular

Bir Bayrak Rüzgâr Bekliyor” Şiirinde Evrensel Değer Kapsamında Kişiyi Özgü İlişki Değerlerine Yönelik Bulgular aşağıda Tablo 1’de ifade edilmiştir.

Değer	Frekans	Geçtiği Bölüm / İfade
Ahlak / Etik	1	“Öpelimtemizsedudaklarımız, fakatbasmaintoprağatemizdeğilseayaklarımız.”
Akılcılık	1	“Bir bayrak rüzgâr bekliyor.” (doğruzamanıbekleme)
Asalet / Asil Olma	1	“Türbesi yakışmış bu kutlu tepeye.”
Azimli ve Mücadeleci Olma	2	“Ve bir bayrak dalgalanmakiçin; Rüzgar bekliyor!”
Cesaret / Cesur Olma	2	“Ve bir bayrak dalgalanmakiçin; rüzgâr bekliyor!”
Disiplin / Öz Denetim	1	“Sesindenyüksekçıkmasınnutuklar, kasideler.”
Güven / Güvenilir Olma	1	“Tuttuğu bayrak belli.”
Güzellik / Estetik	1	“Yazın sarı, kışın beyaz çiçekler yeter.”
İdeal Sahibi Olma	2	Bayrağınkutsalbirhedef olarak gösterilmesi.
İleri Görüşlü Olma	2	Ve bir bayrak dalgalanmakiçin; Rüzgar bekliyor!”
İstiklal / Hürriyet / Özgürlük	3	“Ve bir bayrak dalgalanmakiçin; rüzgâr bekliyor.”
Kanaatkâr / Tutumlu Olma	1	“Yazın sarı, kışın beyaz çiçekler yeter.”
Kişilik / Şahsiyet	1	“Tuttuğu bayrak belli.”
Özgün Olma	1	Bayrağın Türk milletineözgüoluşu.
Özgüven / Özsaygı	1	“Şehitlertepesiboş değil.”
Sabırlı Olma	3	“Rüzgâr bekliyor.” (3 kez tekrar)
Samimiyet / İçtenlik	1	“Sesindenyüksekçıkmasınnutuklar, kasideler.”
Sanat	1	Şiirinkendisi (estetik ve sanatsaldil).

Temizlik	1	“Öpelim temiz seduduklarımız.”
Ümitli İyimser Olma	/ 3	“Bir bayrak rüzgâr bekliyor.” (tekrarlanannakarat)
Zarafet Nezaket	/ 1	“Edeplegelip birer birer öpsün diye faniler

Tablo 1’de yer alan değerler (ahlak / etik, akılcılık, asalet / asil olma, azimli ve mücadeleci olma, cesaret / cesur olma, disiplin / öz denetim, güven / güvenilir olma, güzellik / estetik, ideal sahibi olma, ileri görüşlü olma, istiklal / hürriyet / özgürlük, kanaatkâr / tutumlu olma, kişilik / şahsiyet, özgün olma, özgüven / özsaygı, sabırlı olma, samimiyet / içtenlik, sanat, temizlik, ümitli / iyimser olma, zarafet / nezaket) aşağıda ayrı ayrı bulgulanmıştır.

Ahlak / Etik Değeri; Tablo 1 incelendiğinde şiirde ahlak / etik değerinin frekans değeri 1 olarak belirlenmiştir. Şair, bireyin yalnızca fiziksel değil, aynı zamanda manevi temizliğe ve ahlaki sorumluluğa sahip olması gerektiğini vurgular. Şehitlik mekânı, en kutsal değerlerin simgesi olarak görülmekte ve bu alana yaklaşırken etik bir hassasiyet içinde olunması gerektiği belirtilmektedir.

“Öpelim temiz se dudaklarımız,

Fakat basmasın toprağa temiz değilse ayaklarımız (Asya, 2020, s. 20)

Yukarıda ifade edilen dizelerde temiz dudak ve temiz ayak metaforları kullanılarak, hem fiziksel saflık hem de ruhsal arınma ifade edilmektedir. Şair, şehitlerin yattığı topraklara saygının yalnızca dışsal davranışlarla değil, içsel bir ahlaki duruşla gösterilebileceğini dile getirir. Şiirdeki bu ifade, şehitlik kavramı üzerinden tüm topluma bir ahlaki sorumluluk bilinci kazandırmayı amaçlamaktadır..

Akılcılık Değeri; Tablo 1 incelendiğinde şiirde akılcılık değerinin frekans değeri 1 olarak belirlenmiştir. Akılcılık, olaylara duygusallıktan ziyade stratejik bir bakış açısıyla yaklaşmayı, sabır ve bilinçle doğru zamanı beklemeyi ifade eder.

“Bir bayrak rüzgâr bekliyor.”(Asya, 2020, s. 21)

Yukarıda ifade edilen dizede bayrak, yalnızca bağımsızlık ve özgürlüğün sembolü değil, aynı zamanda doğru zamanı beklemenin metaforu olarak ele alınmıştır. Bayrağın dalgalanmak için rüzgârı beklemesi, aceleci bir tutum yerine akılcı ve planlı bir hareket tarzını temsil eder. Bu yaklaşım, Türk milletinin tarih boyunca karşılaştığı zorluklar karşısında sabırla ve bilinçle doğru anı kollayarak bağımsızlığını kazanma stratejisini simgeler. Böylece duygusal coşku ile birlikte mantıklı kararlar ve stratejik düşüncenin önemi vurgulanmış olur.

Asalet / Asil Olma Değeri; Tablo 1 incelendiğinde şiirde asalet / asil olma değerinin frekans değeri 1 olarak belirlenmiştir. Asalet, bireyin kişisel erdemlerinden ziyade milletin ortak şeref, onur ve yüceliğini ifade eder. Şair, bu

değeri özellikle şehitlik kavramı üzerinden ele alarak, şehitlerin millet için taşıdığı anlamı yüceltmektedir.

“Türbesi yakışmış bu kutlu tepeye.” (Asya, 2020, s. 21)

Yukarıdaki ifade de şehitlerin yattığı yerin “kutlu tepe” olarak tanımlanması, onların hizmet ettikleri davanın yüceliğini ve asaletini simgeler. Şair, şehitliğin yalnızca bir mezar değil, milletin şeref ve onurunun sembolü olduğunu vurgular. Bu ifade, şehitlerin fedakârlıklarının ne kadar kutsal ve asil bir anlam taşıdığını ortaya koyar.

Azimli ve Mücadeleci Olma Değeri; Tablo 1 incelendiğinde, şiirde azimli ve mücadeleci olma değerinin frekans değeri 2 olarak belirlenmiştir. Bu değer, Türk milletinin tarih boyunca bağımsızlık ve özgürlük uğruna verdiği mücadelenin güçlü bir göstergesidir. Şair, bu değeri bayrak ve kahramanlık kavramları üzerinden sembolleştirerek, milletin sarsılmaz iradesini ve kararlılığını vurgulamaktadır. Bu değer, şiirde şu dizelerle yansıtılmaktadır:

“Ve bir bayrak dalgalanmak için; Rüzgar bekliyor!

Toprağını kahramanlar bekliyor!” (Asya, 2020, s. 21)

İlk dize, Türk milletinin bağımsızlık için her zaman hazır ve tetikte olduğunu, mücadele için doğru anı beklediğini simgeler. İkinci dize ise, vatan topraklarının kahramanlıkla korunduğunu ve bu topraklar için verilen mücadeledeki azmi ortaya koyar. Bayrak burada yalnızca bir sembol değil, milletin mücadele ruhunun ve kararlılığının en somut ifadesi olarak ele alınmıştır. Bu durum, bağımsızlık yolunda gösterilen azmin, direncin ve sarsılmaz iradenin şiirdeki en güçlü yansımasıdır.

Cesaret / Cesur Olma Değeri;Tablo 1 incelendiğinde şiirde cesaret / cesur olma değerinin frekans değeri 2 olarak belirlenmiştir. Cesaret, burada yalnızca bireysel kahramanlık olarak değil, milletin ortak iradesi ile özgürlüğe kavuşma kararlılığı şeklinde ele alınmıştır. Şair, Türk milletinin bağımsızlık mücadelesindeki kararlılığını bayrak metaforu üzerinden yüceltmektedir.

“Ve bir bayrak dalgalanmak için; rüzgâr bekliyor!” (Asya, 2020, s. 21)

Yukarıda ifade edilen dize, bayrağın yeniden yükseleceği günün beklentisini ifade eder. Buradaki rüzgâr, milletin özgürlük arzusunu harekete geçiren cesur ruhun sembolüdür.

Disiplinli Olma / Öz Denetim Değeri;Tablo 1 incelendiğinde şiirde disiplinli olma ve öz denetim değerinin frekans değeri 1 olarak belirlenmiştir. Şair, bireylerin şehitleri anarken ölçülü, samimi ve gösterişten uzak bir tutum sergilemeleri gerektiğini vurgular. Bu yaklaşım, toplumsal hafızada öz denetimin ve disiplinin önemine işaret eder.

“Sesinden yüksek çıkmasın nutuklar, kasideler.”(Asya, 2020, s. 20)

Yukarıda ifade edilen dizede, aşırı ve yapmacık söylemler reddedilirken, içten gelen bir bağlılık ve saygı öne çıkarılır. Disiplinli olma, şiirde yalnızca bireysel bir erdem değil, milli birlik ve manevi değerlere karşı ortak bir sorumluluk olarak ifade edilir. Böylece toplumun kutsal değerleri samimiyetle yaşatması ve gelecek kuşaklara doğru şekilde aktarması sağlanır.

Güven / Güvenilir Olma Değeri; Tablo 1 incelendiğinde şiirde güven / güvenilir olma değerinin frekans değeri 1 olarak belirlenmiştir. Güven değeri, milletin bağımsızlık mücadelesine ve bu mücadelenin temsilcilerine olan sarsılmaz inancı yansıtır. Güven, burada hem şehitlerin davalarına olan sadakatini hem de milletin kendi değerlerine olan bağlılığını ifade eder.

“Tuttuğu bayrak belli.” (Asya, 2020, s. 19)

Yukarıda ifade edilen dizede, şehitlerin hangi davaya hizmet ettiklerinin açık ve net bir şekilde ortaya konduğu görülmektedir. Belirsizliğe yer bırakmayan bu ifade, davanın güvenilirliğini ve şehitlerin sadakatini simgeler. Aynı zamanda milletin, kendisini temsil eden bayrağa ve kahramanlara duyduğu güveni yansıtır. Şiirde güven, bireysel bir değer olmanın ötesinde, toplumsal birlik ve dayanışmanın temeli olarak ele alınmıştır.

Güzellik / Estetik Değeri; Tablo 1 incelendiğinde şiirde güzellik / estetik değerinin frekans değeri 1 olarak belirlenmiştir. Şair, şehitlere gösterilen hürmetin yapay ve gösterişli sembollerle değil, doğanın kendiliğinden sunduğu güzelliklerle ifade edilmesi gerektiğini vurgular. Dolayısıyla şair hem görsel estetiği hem de manevi sadeliği ön plana çıkarır.

“Yazın sarı, kışın beyaz çiçekler yeter.” (Asya, 2020, s. 20)

Yukarıda ifade edilen dizede, doğanın mevsimlere göre sunduğu sade ve doğal güzellikler, şehitler için en içten armağan olarak betimlenmiştir. Buradaki estetik anlayış, sadece gözle görülen bir güzellik değil, doğal ve manevi bir uyumun ifadesidir.

İdeal Sahibi Olma Değeri; Tablo 1 incelendiğinde şiirde ideal sahibi olma değerinin frekans değeri 2 olarak belirlenmiştir. Şair, bayrağı yalnızca bir bağımsızlık simgesi olarak değil, milletin ülküsü ve ortak hedefi olarak sunmaktadır. Bu ideal, geçmişten alınan güçle geleceği inşa etme arzusunu da kapsamaktadır. Bayrağın kutsal bir hedef olarak gösterilmesi, bayrağın şiirdeki konumu, yalnızca bir sembolün ötesine geçerek, milletin varoluş mücadelesini temsil eden yüce bir hedef haline gelmiştir.

İleri Görüşlü / Önsezi Sahibi Olma Değeri; Tablo 1 incelendiğinde, şiirde ileri görüşlü / önsezi sahibi olma değerinin frekans değeri 2 olarak belirlenmiştir. Bu değer, milletin yalnızca mevcut koşullarla yetinmeyip geleceğe dair güçlü bir vizyon ve umut taşıdığını göstermektedir. Şair, milletin doğru zamanı bekleyerek

bağımsızlık ve özgürlük idealine ulaşacağına olan kesin inancı güçlü bir şekilde yansıtmaktadır. Bu değer, şiirde şu dizelerle ifade edilmiştir:

“Ve bir bayrak dalgalanmak için; Rüzgar bekliyor!”(Asya, 2020, s. 19)

“Şehitler tepesi boş değil.”

Şair, bu dizeler aracılığıyla bireysel bir umuttan çok, toplumsal bir vizyonu dile getirmektedir. Böylece milletin bağımsızlık ve birlik idealinin gelecekte mutlaka gerçekleşeceğine dair önsezi ve ileri görüşlülük ortaya konmuştur.

İstiklal / Hürriyet / Özgürlük Değeri; Tablo 1 incelendiğinde şiirde istiklal, hürriyet ve özgürlük değerinin frekans değeri 3 olarak belirlenmiştir. Bayrak, milletin bağımsızlığını ve özgürlük idealini simgeleyen en güçlü unsur olarak şiirin merkezinde yer alır. Şair, bağımsızlığın yalnızca bir siyasi kazanım değil, milli bir ölü ve ruh olduğunu vurgular.

“Ve bir bayrak dalgalanmak için; rüzgâr bekliyor.”(Asya, 2020, s. 19)

Yukarıda ifade edilen dizede bayrağın dalgalanması, Türk milletinin bağımsızlığını kazanmasıyla mümkün olabilecek bir yükselişi simgeler. Rüzgâr, hürriyet mücadelesini harekete geçirecek olan milli iradeyi temsil eder. Bu ifade, milletin özgürlük arzusunun ve istiklal ülküsünün en güçlü sembolü olarak dikkat çeker. Şiirde bu değer yalnızca geçmişte verilen bir mücadele olarak değil, gelecek nesillere aktarılan bir ideal olarak da işlenir. Bayrağın dalgalanma isteği, milletin özgürlük ve bağımsızlık yolunda gösterdiği azim ve kararlılığı yansıtır.

Kanaatkâr / Tutumlu Olma Değeri; Tablo 1 incelendiğinde şiirde kanaatkâr / tutumlu olma değerinin frekans değeri 1 olarak belirlenmiştir. Şair, şehitleri anarken abartılı ve gösterişli merasimlere ihtiyaç olmadığını, doğal ve sade armağanların yeterli olduğunu vurgular. Bu yaklaşım, kanaatkârlığın ve tutumluluğun bir erdem olarak yüceltilmesidir.

“Yazın sarı, kışın beyaz çiçekler yeter.”(Asya, 2020, s. 20)

Yukarıda ifade edilen dizede doğanın mevsimlere göre sunduğu çiçekler, şehitlere sunulabilecek en içten ve anlamlı armağan olarak görülmüştür. Şair, bu ifade ile israftan kaçınma, sadelik ve tevazu gibi değerleri öne çıkarır. Kanaatkârlık, burada yalnızca bireysel bir özellik değil, aynı zamanda toplumun manevî olgunluk ve denge anlayışının da bir göstergesi olarak sunulmuştur.

Kişilik / Şahsiyet Sahibi Olma Değeri; Tablo 1 incelendiğinde şiirde kişilik / şahsiyet sahibi olma değerinin frekans değeri 1 olarak belirlenmiştir. Bu değer, bireylerin inanç ve değerleri uğruna kararlı ve net bir duruş sergilemelerini ifade eder. Şair, milletin ve şehitlerin davasındaki sarsılmaz tutumunu, kişilik ve şahsiyetin bir yansıması olarak ortaya koyar.

“Tuttuğu bayrak belli.”(Asya, 2020, s. 19)

Yukarıda ifade edilen dizelerde şehitlerin hangi bayrak uğruna mücadele ettiği açık bir şekilde belirtilmiştir. Buradaki belirlilik, kişilik sahibi olmanın temel göstergesidir. Davasında net ve kararlı bir duruş, bireyin kimliğini koruduğunu ve değerlerinden taviz vermediğini gösterir. Şair, bu ifadeyle yalnızca şehitlerin değil, tüm milletin kendi kimliğini ve değerlerini koruyarak onurlu bir varoluş mücadelesi vermesi gerektiği mesajını verir.

Özgün Olma Değeri; Tablo 1 incelendiğinde şiirde özgün olma değerinin frekans değeri 1 olarak belirlenmiştir. Bayrak, Türk milletinin eşsiz kimliğini ve karakterini yansıtan önemli bir semboldür. Bayrağın renkleri ve taşıdığı anlam, milletin bağımsızlık ruhunu ve kendine has değerlerini temsil eder. Bu durum, Türk milletinin diğer milletlerden ayrılan özgün yapısını ortaya koyar.

Özgüven / Özsaygı Değeri; Tablo 1 incelendiğinde, şiirde özgüven / özsaygı değerinin frekans değeri 1 olarak belirlenmiştir. Şair, milletin geçmişten gelen kahramanlık mirasını ve bağımsızlık iradesini vurgulayarak toplumsal özgüveni yüceltmektedir. Bu değer, şiirde şu dize ile yansıtılmıştır:

“Şehitler tepesi boş değil.”(Asya, 2020, s. 21)

Bu dize, Türk milletinin hiçbir zaman yalnız ve çaresiz olmadığını, geçmişten bugüne özgüven ve özsaygı ile varlığını koruduğunu ifade etmektedir. Şehitlerin varlığı, milletin bağımsızlık yolundaki sarsılmaz iradesini ve kendine olan güvenini simgeler.

Sabırlı Olma Değeri; Tablo 1 incelendiğinde şiirde sabırlı olma değerinin frekans değeri 3 olarak belirlenmiştir. Şair, sabrı yalnızca beklemek olarak değil, bilinçli bir stratejiyle birleşmiş bir erdem olarak ele alır. Türk milletinin tarih boyunca bağımsızlık yolunda gösterdiği kararlılık ve metanet, bu değer en güçlü yansımalarıdır.

“Ve bir göğüs, nefes almak için; rüzgâr bekliyor.”(Asya, 2020, s. 19)

“Ve bir bayrak dalgalanmak için; rüzgâr bekliyor!” (2 kez)

Bayrağın ve göğsün rüzgârı beklemesi, acelecilikten uzak, kararlı ve sabırlı bir duruşu simgeler. Bu bekleyiş, Türk milletinin zor zamanlarda dahi umut ve azmini kaybetmeden doğru zamanı kolladığına işaret eder. Şair, sabrın yalnızca pasif bir bekleyiş olmadığını, milli mücadele ve bağımsızlık yolunda bilinçli bir hazırlığın göstergesi olduğunu ortaya koyar.

Samimiyet / İçtenlik Değeri; Tablo 1 incelendiğinde şiirde samimiyet / içtenlik değerinin frekans değeri 1 olarak belirlenmiştir. Şair, şehitlere duyulan saygının ve minnetin gösterişli törenlerle değil, içten bir bağlılıkla ifade edilmesi gerektiğini vurgular.

“Sesinden yüksek çıkmasın nutuklar, kasideler.”(Asya, 2020, s. 20)

Yukarıda ifade edilen dizelerde, yapay nutuklar ve abartılı ifadeler reddedilirken, sessiz ve derin bir hürmetin önemi dile getirilir. Samimiyet, burada milletin kahramanlarına duyduğu bağlılığın en sahici ve anlamlı ifadesi olarak sunulmuştur. Şair, gerçek bağlılığın içten gelen duygularla yaşatılması gerektiğini ifade eder.

Sanat Değeri;Tablo 1 incelendiğinde şiirde sanat değerinin frekans değeri 1 olarak belirlenmiştir. *Bir Bayrak Rüzgâr Bekliyor*, sanatın gücünü kullanarak milli değerleri ve duyguları derin bir estetikle aktaran bir eserdir. Şair, imgeler, tekrarlar ve güçlü bir dil kullanımıyla hem estetik bir zevk sunmakta hem de milli bilinci pekiştirmektedir. Şiirin bütününde kullanılan edebi sanatlar ve simgesel dil, onun sadece milli bir söylev değil, aynı zamanda sanatsal bir eser olduğunu ortaya koyar.

Temizlik Değeri;Tablo 1 incelendiğinde şiirde temizlik değerinin frekans değeri 1 olarak belirlenmiştir. Temizlik, burada yalnızca fiziksel bir durum değil, aynı zamanda manevi arınmayı ve içsel saflığı temsil eder. Şair, şehitliğe yaklaşırken hem bedeninin hem de kalbin temiz olması gerektiğini vurgular.

“*Öpelim temizse dudaklarımız.*”(Asya, 2020, s. 20)

Bu dize, şehitlere ve onların yattığı kutsal mekâna saygının bir göstergesi olarak temizlik değerini öne çıkarır. Temiz dudak metaforu, samimi bir niyetle ve arınmış bir ruhla hareket edilmesi gerektiğini simgeler.

Ümitli / İyimser Olma Değeri; Tablo 1 incelendiğinde şiirde ümitli / iyimser olma değerinin frekans değeri 3 olarak belirlenmiştir. En çok tekrar eden değerlerden biridir. Şair, milletin geleceğe dair umudunu ve özgürlük idealine olan inancını tekrarlanan nakaratlar aracılığıyla vurgular. Bu değer, Türk milletinin zorluklar karşısında bile iyimserliğini ve direncini kaybetmediğini simgeler.

“Bir bayrak rüzgâr bekliyor.” (Asya, 2020, s. 21)

Bayrağın rüzgârı beklemesi, geçici durgunlukların ardından mutlaka bir hareket ve yükseliş olacağına duyulan kesin inancı yansıtır. Şiirdeki tekrarlar, bu umudun sürekli ve güçlü bir duygu olarak varlığını pekiştirir. Böylece iyimserlik, bireysel bir his olmanın ötesine geçerek toplumsal bir bilinç ve ortak bir ruh haline dönüşür.

Zarafet / Nezaket Değeri; Tablo 1 incelendiğinde şiirde zarafet / nezaket değerinin frekans değeri 1 olarak belirlenmiştir. Şair, şehitlerin yattığı kutsal mekâna yaklaşırken bireylerin davranışlarında incelik ve edep göstermesi gerektiğini vurgular. Bu değer, yalnızca bireysel bir tutum değil, aynı zamanda toplumsal bir saygı ve edep anlayışının yansımasıdır.

“Edeple gelip birer birer öpsün diye faniler.”(Asya, 2020, s. 19)

Yukarıda ifade edilen dizelerde geçen “edeple” kelimesi, şehitlere yönelik yaklaşımın yalnızca fiziksel bir davranış değil, manevi bir saygı ve içtenlik taşıması gerektiğini ifade eder. Şair, şehitlik mekânında gösterilen zarafetin ve nezaketin, toplumun ortak değerlerine duyulan hürmetin bir göstergesi olduğunu ortaya koyar.

3.1.2 “Bir Bayrak Rüzgâr Bekliyor” Şiirinde Evrensel Değer Kapsamında Kişilerarası İlişki Değerlerine Yönelik Bulgular

Bir Bayrak Rüzgâr Bekliyor” Şiirinde Evrensel Değer Kapsamında Kişilerarası İlişki Değerlerine Yönelik Bulgular aşağıda Tablo 2’de ifade edilmiştir.

Tablo 2: Bir Bayrak Rüzgâr Bekliyor” Şiirinde Evrensel Değer Kapsamında Kişilerarası İlişki Değerleri

Değer	Frekans	Geçtiği Bölüm / İfade
Arkadaşlık Kardeşlik	/ 1 (dolaylı)	Bayrak etrafında birleşen millet imgesi.
Cömertlik Fedakârlık	/ 2	“Ve birgögüs, nefesalmakiçin; rüzgâr bekliyor.”
Eşitlik	1 (dolaylı)	Bayrağingölgesinde birleşme imgesi.
İnsana Saygı	1	“Basmasın toprağatemizde değilse ayaklarımız.”
Kadın Aileye Önem Verme	ve 1	“Ona oğullardan, analardan dilekler yeter.”
Kıymet / Değer Bilme	2	“Tuttuğu bayrak belli.”
Sadakat Bağlılık	/ 3	Bayrağa ve vatan bağlılığı ifade eden dizeler.
Saygı	3	“Sesinden yüksek çıkmasın nutuklar, kasideler.”
Sevgi	2	“Şehitler tepesi boş değil.”
Sosyal Sorumluluk	1	“Ona oğullardan, analardan dilekler yeter.”
Vatan ve Millet Sevgisi	3	“Tuttuğu bayrak belli.” ve şiirin bütününde.
Vefa	2	“Şehitler tepesi boş değil.”

Tablo 2’de yer alan değerler (arkadaşlık / kardeşlik, cömertlik / fedakârlık, eşitlik, insana saygı, kadın ve aileye önem verme, kıymet / değer bilme, sadakat

/ bağıllık, saygı, sevgi, sosyal sorumluluk, vatan ve millet sevgisi, vefa) aşağıda ayrı ayrı ifade edilmiştir.

Arkadaşlık / Dostluk / Kardeşlik; Tablo 2 incelendiğinde şiirde arkadaşlık, dostluk ve kardeşlik değerinin frekans değeri 1 olarak (dolaylı) belirlenmiştir. Şair, bu değeri doğrudan ifade etmez; ancak bayrak etrafında birleşen millet imgesiyle dolaylı olarak yansıtır. Bayrak, şiirde yalnızca bağımsızlığın değil, aynı zamanda toplumsal dayanışma ve kardeşlik ruhunun en güçlü sembolüdür. *Dolaylı olarak;*

“Bayrak etrafında birleşen millet” imgesi.

Bu imge, milletin her bireyinin sınıf, statü veya köken farkı gözetmeksizin ortak bir kader bilinciyle bir araya geldiğini simgeler. Bayrağın etrafında toplanmak, bireyler arasında güçlü bir kardeşlik bağı oluşturur ve toplumsal birlik duygusunu pekiştirir.

Cömertlik / Fedakârlık; Tablo 2 incelendiğinde şiirde cömertlik / fedakârlık değerinin frekans değeri 2 olarak belirlenmiştir. Bu değer, vatan uğruna yapılan en yüce fedakârlığı, yani kişinin kendi canını millideğerler için feda etmesini simgeler. Şair, cömertliği yalnızca maddi bir paylaşım olarak değil, hayatı uğruna mücadele edilen dava için ortaya koymak olarak ele alır ve bunu şiirin merkezinde yüceltir.

“Ve bir göğüs, nefes almak için; rüzgâr bekliyor.”

“Şehitler tepesi boş değil.” (Asya, 2020, s. 19)

İlk dize vatani korumak uğruna savaşan askerlerin nefeslerini, hatta yaşamlarını feda etmeye hazır olduklarını simgeler. Bu, en yüksek düzeyde bir fedakârlığın ve cömertliğin ifadesidir. İkinci dize ise, bu fedakârlığın somut bir sonucudur. Vatan uğruna can veren şehitler, milletin bağımsızlığı ve varlığının devamı için yapılan fedakârlığın yaşayan sembolleri olarak görülür. Bu iki dize bir arada değerlendirildiğinde, şairin fedakârlığı milli birlik ve bağımsızlık yolunda en yüksek değerlerden biri olarak yücelttiği görülmektedir.

Eşitlik; Tablo 2 incelendiğinde şiirde eşitlik değerinin frekans değeri 1 olarak (dolaylı) tespit edilmiştir. Şair, eşitlik kavramını doğrudan dile getirmese de bayrağın gölgesinde birleşme imgesi üzerinden bu değeri dolaylı olarak işler. Bayrak, toplumun tüm kesimlerini bir araya getiren birleştirici bir sembol olarak sunulur. *Dolaylı olarak bayrağın gölgesinde birleşme imgesi* olarak ifade edilebilir. Bu imge, milletin sınıf, statü, zenginlik veya makam farkı gözetmeksizin aynı idealler etrafında birleşmesini simgeler. Bayrağın altında herkes eşit kabul edilir; bu, millet olmanın temel koşullarından biridir.

Şiirdeki bu dolaylı anlatım, bayrağın bağımsızlık ve ortak kimlik simgesi olmasının yanı sıra, toplumsal bütünlüğün ve eşitliğin de teminatı olduğunu gösterir.

İnsana Saygı; Tablo 2 incelendiğinde şiirde insana saygı değerinin frekans değeri 1 olarak belirlenmiştir. Bu değer, şairin şehitlere ve onların temsil ettiği kutsal değerlere yönelik derin hürmetini yansıtır. Saygı, burada yalnızca bir bireye değil, milletin varlığını korumak için canını feda eden kahramanlara ve onların hatıralarına yöneliktir.

“Basmasın toprağa temiz değilse ayaklarımız.”(Asya, 2020, s. 20)

Yukarıda ifade edilen dizede, şehitlerin yattığı toprağa yaklaşırken temizlik ve saygı vurgulanmaktadır. Şair, şehitlik mekânının sadece bir toprak parçası değil, insan onurunun ve fedakârlığın yüceltildiği kutsal bir yer olduğunu ifade eder. Buradaki “temiz olma” vurgusu, bedensel bir temizlikten çok, manevi bir arınmayı ve içten bir saygı duruşunu simgeler.Şiirdeki bu yaklaşım, şehitlik kavramı üzerinden tüm insanlığa saygının yansıtılmasıdır.

Kadın ve Aileye Önem Verme; Tablo 2 incelendiğinde şiirde kadın ve aileye önem verme değerinin frekans değeri 1 olarak belirlenmiştir. Aile, toplumun en temel yapı taşı olarak, milletin manevi gücünü besleyen bir unsur olarak ele alınmıştır. Özellikle anneler, hem bireysel hem de toplumsal düzeyde milli birlik ve direncin simgesi olarak yüceltilmiştir.

“Ona oğullardan, analardan dilekler yeter.”(Asya, 2020, s. 20)

Yukarıda ifade edilen dizede, şair şehitlerin anılması ve milli değerlerin korunmasında annelerin dualarının ve oğulların varlığının manevi bir güç kaynağı olduğunu ifade eder. Analar, yalnızca aile içinde değil, milletin varlığını koruyan kutsal değerlerin taşıyıcısı olarak görülmektedir. Şair, bu dizelerle kadınların ve aile kurumunun toplumsal dayanışmadaki önemini vurgular.

Kıymet / Değer Bilme; Şiirde kıymet / değer bilme değerinin frekans değeri 2 olarak belirlenmiştir. Bu değer, Türk milletinin bağımsızlığını, bayrağını ve kutsal değerlerini tanıma ve koruma bilincini yansıtır. Şair, bayrağı en yüksek kıymetin sembolü olarak ele alarak, ona sahip çıkmanın milletin varoluşu için vazgeçilmez bir sorumluluk olduğunu vurgular.

“Tuttuğu bayrak belli.”

“Kim demiş meçhul asker diye?”(Asya, 2020, s. 21)

Tablo 2 incelendiğinde ilk dize, şehitlerin hangi değerler uğruna savaştığının açıkça bilindiğini ortaya koyar. Bu, milletin bayrağın kıymetini bildiğini ve ona sahip çıktığını gösterir. Bayrak burada yalnızca bir sembol değil, milletin bağımsızlık ideali ve ortak hafızasının somut bir göstergesi olarak işlenmiştir. İkinci dize ise, vatan için can verenlerin isimleri bilinmese dahi onların fedakârlıklarının unutulmadığını ve milletin kalbinde yaşatıldığını gösterir. Bu, milletin kendi kahramanlarının kıymetini bildiğinin en güçlü kanıtıdır.

Sadakat / Bağlılık Değeri; Tablo 2 incelendiğinde şiirde sadakat / bağlılık değerinin frekans değeri 3 olarak belirlenmiştir. Bu değer, Türk milletinin bayrağına, vatanına ve davasına olan sarsılmaz inanç ve bağlılığını yansıtır. Şair, şehitlerin fedakârlığını sadakatin en yüce göstergesi olarak ele alır. Bu yaklaşım, milletin geçmişine, bağımsızlığına ve kutsal değerlerine duyduğu derin bağlılığın sembolüdür.

“Tuttuğu bayrak belli.

Şehitler tepesi boş değil.

Kim demiş meçhul asker diye?”(Asya, 2020, s. 21)

Bu dizeler bir bütün olarak değerlendirildiğinde, sadakatin yalnızca bireysel bir erdem değil, milletin geçmişten bugüne uzanan varoluş mücadelesinin temel gücü olduğu görülmektedir.

“Tuttuğu bayrak belli.

Şehitler tepesi boş değil.

Kim demiş meçhul asker diye?”(Asya, 2020, s. 19)

Şiirin mısralarında; şehitler, toplumsal hafızada vatan uğruna fedakârlığın ve bayrak ile millî değerlere sarsılmaz bağlılığın simgesel ifadesi olarak yer alır.

Saygı; Tablo 2 incelendiğinde şiirde saygı değerinin frekans değeri 3 olarak belirlenmiştir. Şair, şehitlerin anılmasında ve kutsal değerlere yaklaşımda gösterişten uzak, içten bir hürmeti ön plana çıkarır. Bu saygı anlayışı, milletin manevi değerlerine olan bağlılığının ve samimiyetinin göstergesidir.

“Sesinden yüksek çıkmasın nutuklar, kasideler.”

“Yazın sarı, kışın beyaz çiçekler yeter.”

“Ona oğullardan, analardan dilekler yeter.”(Asya, 2020, s. 20)

İlk dizede, şair yapmacık nutukları ve abartılı törenleri eleştirerek, şehitlere sessiz ve derin bir saygı gösterilmesi gerektiğini dile getirir. İkinci dizede, gösterişli çelenkler yerine doğaninsade çiçeklerinin yeterli olacağını ifade eder. Bu sadelik, gerçek hürmetin bir sembolü olarak sunulmuştur. Üçüncü dizede ise şehitlere karşı en değerli davranışın içten gelen dualardan ve dileklerden oluştuğu vurgulanır.

Sevgi; Tablo 2 incelendiğinde şiirde sevgi değerinin frekans değeri 2 olarak belirlenmiştir. Bu değer, milletin şehitlerine ve onların fedakârlıklarına duyduğu derin minnet ve bağlılığı yansıtır. Arif Nihat Asya, sevgiyi yalnızca bireysel bir duygu olarak değil, toplumsal birlik ve milli hafızayı güçlendiren manevi bir unsur olarak ele almıştır.

“Şehitler tepesi boş değil.

Kim demiş meçhul asker diye?”(Asya, 2020, s. 19)

İlk dize, milletin şehitlerini unutmadığını ve onlara duyduğu sevginin somut bir mekân üzerinden yaşatıldığını gösterir. Bu sevgi, sadece bir duygusal bağlılık değil, aynı zamanda milli kimliğin ve birlik ruhunun bir yansımasıdır. Şehitler Tepesi burada, milletin ortak sevgisinin ve minnet duygusunun simgesine dönüşür. İkinci dize ise, şehitlerin isimleri bilinmese dahi milletin kalbinde ebedi olarak yaşatıldığını ifade eder. Bu sevgi, geçmişten bugüne uzanan bir bağ kurarak toplumsal hafızayı canlı tutar.

Sosyal Sorumluluk; Tablo 2 incelendiğinde şiirde sosyal sorumluluk değerinin frekans değeri 1 olarak belirlenmiştir. Şair, toplumun bireylerine düşen en önemli görevin şehitleri unutmamak, onları samimi dualarla anmak olduğunu vurgular. Burada maddi değil, manevi bir sorumluluk ön plana çıkarılmaktadır.

“Ona oğullardan, analardan dilekler yeter.” (Asya, 2020, s. 20)

Bu dize, toplumsal hafızanın canlı tutulmasını ve şehitlere karşı duyulan minnetin toplumun her bireyi tarafından taşınması gerektiğini ifade eder. Böylece sosyal sorumluluk, bireysel bir görev olmanın ötesinde toplumsal bir bilinç haline gelir.

Vatan ve Millet Sevgisi; Tablo 2 incelendiğinde, şiirde vatan ve millet sevgisi değerinin frekans değeri 3 olarak belirlenmiştir. Bayrak, bu sevginin en güçlü ve somut sembolü olarak şiirin merkezinde yer almaktadır. Şair, milletin varlığını ve bağımsızlığını vatan ve millet sevgisi üzerine temellendirmekte ve bu sevgiyi kutsal bir duygu olarak işlemektedir.

“Şehitler tepesi boş değil.”

“Toprağını kahramanlar bekliyor!”

“Tuttuğu bayrak belli.”(Asya, 2020, s. 19)

Yukarıda ifade edilen ilk dize, milletin hangi değerler uğruna mücadele verdiğini net bir şekilde ortaya koyarken; ikinci dize, vatanın kahramanlıkla korunmasını ve ona duyulan derin sevgiyi yansıtmaktadır. Üçüncü dize ise bu sevgiyi somutlaştırarak, milletin birliği ve bağımsızlığı için taşıdığı idealleri simgelemektedir. Şiirin bütününde bayrak, vatan ve millet sevgisini birleştiren güçlü bir metafor olarak kullanılmıştır. Bu yaklaşım, bağımsızlık mücadelesinin manevi temelini ve milletin kutsal değerler etrafında birleşmesini yansıtmaktadır.

Vefalı Olma; Tablo 2 incelendiğinde şiirde vefalı olma değerinin frekans değeri 2 olarak tespit edilmiştir. Vefa, bir milletin geçmişine, kahramanlarına ve onların fedakârlıklarına karşı duyduğu derin minnetin ve sadakatin bir göstergesidir. Arif Nihat Asya, bu şiirde vefa duygusunu şehitlik kavramı üzerinden işler ve toplumsal birliğin güçlendirilmesinde önemli bir unsur olarak sunar.

“Şehitler tepesi boş değil.”

“Kim demiş meçhul asker diye?”(Asya, 2020, s. 19)

Yukarıda ifade edilen İlk dizede, milletin şehitlerini unutmadığını, onların hatıralarının toplumsal hafızada canlı bir şekilde varlığını sürdürdüğünü gösterir. Bu, şehitlik makamının manevi değerine duyulan derin bir vefayı yansıtır. İkinci dize ise, vefanın en güçlü göstergelerinden biridir. Şair, hiçbir şehidin milletin gözünde meçhul olmadığını, her birinin isimleri bilinmese dahi milletin kalbinde ebedileştiğini dile getirir. Bu yaklaşım, vefanın bireysel bir duygu olmaktan çıkıp toplumsal bir bağ haline geldiğini ortaya koyar.

3.1.3 “Bir Bayrak Rüzgâr Bekliyor” Şiirinde Evrensel Değer Kapsamında Kişiler ve Doğa ile İlgili İlişki Değerlerine Yönelik Bulgular

Bir Bayrak Rüzgâr Bekliyor” Şiirinde Evrensel Değer Kapsamında Kişiler ve Doğa ile İlgili İlişki Değerlerine Yönelik Bulgular aşağıda Tablo 3’te ifade edilmiştir.

Tablo 3: Bir Bayrak Rüzgâr Bekliyor” Şiirinde Kişiler ve Doğa ile İlgili İlişki Değerleri		
Değer	Frekans	Geçtiği Bölüm / İfade
Doğaya Duyarlı Olma	1	“Yazın sarı, kışın beyaz çiçekler yeter.”
Memleket Sevgisi ve Özlemi	2	“Türbesi yakışmış bu kutlu tepeye.”
Tarihî / Kültürel Mirasa Duyarlı Olma	2	“Şehitler tepesi boş değil.” / “Kim demiş meçhul asker diye?”

Tablo 3’te yer alan değerler (doğaya duyarlı olma, memleket sevgisi ve özlemi, tarihî / kültürel mirasa duyarlı olma) aşağıda ayrı ayrı ifade edilmiştir.

Doğaya Duyarlı Olma Değeri; Tablo 3 incelendiğinde Şiirde doğaya duyarlı olma değerinin şiirde geçmesine ilişkin frekans değeri 1 olarak belirlenmiştir. Şair, şehitlerin anılması için gösterişli çelenkler veya yapay süsler yerine doğanın kendi armağanlarının yeterli olduğunu dile getirir. Bu yaklaşım, doğaya duyarlılığı, sadeliği ve doğanın sunduğu güzelliklere saygıyı göstermek olarak ifade edilebilir

“Yazın sarı, kışın beyaz çiçekler yeter! (Asya, 2020, s. 20)

Memleket Sevgisi ve Özlemi Değeri; Tablo 3 incelendiğinde, memleket sevgisi ve özlemi değerinin evrensel ve kişiye özgü ilişki değerlerine ilişkin frekans değeri 2 olarak belirlenmiştir. Şairin, şehidin defnedildiği toprağı kutsal ve değerli olarak gördüğü belirlenmiştir. Bu ifade, vatan toprağına duyulan sevgi ve aidiyet duygusunu yansıtmaktadır. Milletin şehitleri için en değerli yerin yine kendi vatan toprakları olduğu vurgusu yapılmıştır (Asya, 2020, s. 20). Bu durum,

memleket sevgisine ve özlemine ilişkin değeri göstermektedir. Buna ilişkin şiirde geçen mısralar aşağıda ifade edilmiştir:

“Türbesi yakışmış bu kutlu tepeye.

Toprağını kahramanlar bekliyor!”(Asya, 2020, s. 21)

Tarihî / Kültürel Mirasa Duyarlı Olma Değeri;Tablo 3 incelendiğinde şiirde tarihî ve kültürel mirasa duyarlı olma değerinin frekans değeri 2 olarak tespit edilmiştir. Bu değer, şairin geçmişten günümüze uzanan tarihî ve kültürel birikime karşı farkındalık oluşturma ve bu mirasın korunması gerektiğini vurgulayan yaklaşımını yansıtmaktadır.

“Şehitler tepesi boş değil.”

“Kim demiş meçhul asker diye?” (Asya, 2020, s. 21)

Yukarıda ifade edilen dizelerde şair, şehitlik mekânlarını yalnızca birer anma yeri olarak değil, aynı zamanda milletin tarihî hafızasını ve fedakârlıklarının somut bir göstergesi olarak ele alır.

3.2. Arif Nihat Asya’nın Bir Bayrak Rüzgâr Bekliyor Şiirinde Tespit Edilen Ulusal Değerlere İlişkin Bulgular

Arif Nihat Asya’nın “Bir Bayrak Rüzgâr Bekliyor” Şiirine İlişkin Ulusal değerler; kişiye özgü ilişki değerleri, kişiler arası ilişki değerleri, kişiler ve doğa ile ilişki değerleri başlıkları altında analiz edilmiştir.

3.2.1 “Bir Bayrak Rüzgâr Bekliyor” Şiirinde Ulusal Değerler Kapsamında Kişiyeye Özgü İlişki Değerlerine Yönelik Bulgular

Arif Nihat Asya’nın “Bir Bayrak Rüzgâr Bekliyor” Şiirine İlişkin Ulusal değerler kapsamında kişiye özgü ilişki değerleri aşağıda Tablo 4’de gösterilmiştir.

Tablo 4: “Bir Bayrak Rüzgâr Bekliyor” ŞiirindeUlusal Değerler Kapsamında KişiyeyeÖzgüİlişki Değerleri

Değer	Frekans	Geçtiği Bölüm / Dize
Dinî İnanç	2	“Bir el ki; ahrettenuzanmış.”
Fetih İnancı	1	“Ve bir bayrak dalgalanmak için; rüzgâr bekliyor.”
HırslıOlmama Tokgözlülük	/ 1	“Yazın sarı, kışın beyaz çiçekler yeter.”
Kahramanlık / Yiğitlik	2	“Şehitler tepesi boş değil, toprağını kahramanlar bekliyor.”
MillîBilinç	2	“Tuttuğu bayrak belli.”

Millî Tarihi Sevme	2	“Şehitler tepesi boş değil.”
Şehitlik	2	“Kim demiş meçhul asker diye?”
Türk Kimliği	2	“Tuttuğu bayrak belli.”

Tablo 4’te yer alan değerler (dinî inanç, fetih inancı, hırslı olmama / tokgözlülük, kahramanlık / yiğitlik, millî bilinç, millî tarihi sevme, şehitlik, türk kimliği) aşağıda ayrı ayrı ifade edilmiştir.

Dinî İnanç Değeri; Tablo 4 incelendiğinde şiirde dinî inanç değerinin frekans değeri 2 olarak belirlenmiştir. Bu değer, şairin milletin manevi dünyasına ve inanç sistemine atıfta bulunduğunu, dinî değerlerin toplumsal birlik ve mücadele ruhunun temelinde yer aldığını göstermektedir. Dinî inanç, şiirde sadece bireysel bir duygu olarak değil, milletin bağımsızlık mücadelesine yön veren birleştirici bir güç olarak ele alınmıştır.

“Şehitler tepesi boş değil.”

“Kim demiş meçhul asker diye?” (Asya, 2020, s. 21)

Yukarıda ifade edilen dizelerde şair, şehitliği yalnızca bir tarihsel olgu olarak değil, dini bir değer ve mukaddes bir makam olarak ele almaktadır. İlk dize, vatan için canını feda edenlerin ruhlarının orada varlığını sürdürdüğünü, bu mekânların kutsallığını ortaya koyar. Bu bağlamda, şair dini inancı; şehitlik, iman ve vatan sevgisi ekseninde işler. Şehitlik kavramı, İslam kültüründe yüce bir mertebe olarak kabul edildiğinden, bu dizeler milletin dini inançlarının millî kimlikle birleşmesini ve bireylerin toplumsal sorumluluk bilincini güçlendirmesini ifade eder. Bu yaklaşım, bireylerde hem manevi bağlılığı hem de toplumsal birlik ve dayanışma ruhunu pekiştirir.

Fetih İnancı Değeri; Tablo 4 incelendiğinde şiirde fetih inancı değerinin frekans değeri 1 olarak belirlenmiştir. Bu değer, Türk milletinin tarih boyunca sürdürdüğü fetih anlayışının ve mücadele ruhunun, milletin var oluş sürecindeki önemini yansıtmaktadır. Fetih inancı, yalnızca yeni topraklar kazanmayı değil, aynı zamanda milletin manevi dirilişini, birlik ve beraberliğini ve geleceğe yönelik umutlarını ifade eden güçlü bir simgedir.

“Ve bir bayrak dalgalanmak için; rüzgâr bekliyor.” (Asya, 2020, s. 21)

Yukarıda ifade edilen dizelerde bayrak, bağımsızlık ve millî kimliğin yanı sıra tarihî ilerleyişin ve yeni ufuklara yönelmenin sembolü olarak işlenmiştir. Bayrağın dalgalanmayı beklemesi, milletin tarih boyunca karşılaştığı engelleri aşma azmini ve yeni fetihlere yönelme iradesini temsil eder. Şair, bu metaforla bayrağın dalgalanmasını bir yeniden doğuşun ve milletin kaderini tayin eden fetih ruhunun şiirsel bir yansıması olarak ortaya koymaktadır.

Hırslı Olmama / Tokgözlü Olma Değeri; Tablo 4 incelendiğinde şiirde hırslı olmama / tokgözlü olma değerinin frekans değeri 1 olarak belirlenmiştir. Bu

değer, bireyin maddi hırslardan uzak durmasını, sahip olduklarıyla yetinmesini ve manevi değerleri maddi gösterişin üzerinde tutmasını yansıtır. Türk kültüründe tevazu ve kanaatkârlık, toplumun birlik ve beraberliğini güçlendiren önemli ahlaki erdemler olarak kabul edilmiştir.

“Yazın sarı, kışın beyaz çiçekler yeter.” (Asya, 2020, s. 20)

Yukarıda ifade edilen dizede şair, şehitlerin anılması için görkemli ve yapay merasimler yerine doğanın sunduğu sade güzelliklerin yeterli olduğunu dile getirir. Bu yaklaşım, tokgözlülüğün ve kanaatkârlığın bir ifadesi olarak değerlendirilir.

Kahramanlık / Yiğitlik Değeri; Tablo 4 incelendiğinde Şiirde kahramanlık / yiğitlik değerinin frekans değeri 2 olarak belirlenmiştir. Bu değer, Türk milletinin varoluş mücadelesinde ortaya koyduğu cesaret, fedakârlık ve yiğitlik ruhunun şiirin ana temalarından biri olduğunu ortaya koymaktadır. Türk kültüründe kahramanlık, yalnızca bireysel cesaretin göstergesi değil, aynı zamanda milli kimliği yaşatan ve toplumsal birlikteliği güçlendiren temel bir unsur olarak kabul edilmektedir.

“Şehitler tepesi boş değil, toprağını kahramanlar bekliyor.”

“Kim demiş meçhul asker diye?” (Asya, 2020, s. 21)

Yukarıda ifade edilen ilk dizede şair, kahramanlık değerini şehitlik kavramı üzerinden işler. Vatan topraklarının kahramanların kanıyla korunarak kutsallık kazandığını belirtir. İkinci dizede ise şair, kahramanların unutulmadığını ve her birinin milletin hafızasında yaşayan birer yiğitlik sembolü olarak varlığını sürdürdüğünü vurgular. Her şehidin kimliğinin milletin kalbinde saklı olduğunu ve bu fedakârlıkların asla silinmeyeceğini dile getirir. Bu iki bölüm birlikte değerlendirildiğinde, şair kahramanlık geleneğinin geçmişten bugüne kesintisiz bir şekilde sürdüğünü ve bu ruhun milli kimliğin ayrılmaz bir parçası olduğunu güçlü bir şekilde ortaya koymaktadır.

Millî Bilince Sahip Olma Değeri; Tablo 4 incelendiğinde şiirde millî bilince sahip olma değerinin frekans değeri 2 olarak belirlenmiştir. Bu değer, Türk milletinin ortak kimlik ve idealler etrafında birleşmesini sağlayan en güçlü unsurlardan biri olarak ele alınmıştır. Bayrak, şiirde sadece bir kumaş parçası değil, milletin bağımsızlık mücadelesinin, birliğinin ve varoluşunun simgesi olarak işlenmiştir.

“Tuttuğu bayrak belli.”

“Kim demiş meçhul asker diye?” (Asya, 2020, s. 21)

Yukarıda geçen ilk dize millî bilincin kararlılığını ve netliğini ortaya koymaktadır. Bu dize, şehitlerin hangi değerler uğruna savaştığını açıkça gösterir. Burada belirsizliğe yer bırakmayan bir duruş sergilenmiş, milletin kendi davasına

olan sarsılmaz inancı vurgulanmıştır. İkinci dize ise, milli bilincin hafızadaki sürekliliğine dikkat çeker. Bu iki bölüm birlikte değerlendirildiğinde, milli bilincin yalnızca geçmişteki mücadeleleri anmakla sınırlı kalmadığı, aynı zamanda geleceğe yön veren birleştirici bir güç olduğu ortaya çıkmaktadır.

Millî Tarihi Sevme Değeri; Tablo 4 incelendiğinde şiirde millî tarihi sevme değerinin frekans değeri 2 olarak tespit edilmiştir. Bu değer, bir milletin geçmişine duyduğu saygı, köklerine olan bağlılığı ve tarih bilincinin sürekliliğini ifade etmektedir. Arif Nihat Asya, şiirinde Türk milletinin kahramanlıklarla dolu tarihine sahip çıkmanın, bugünkü milli değerlerin ve bağımsızlık ruhunun temelini oluşturduğunu vurgulamaktadır.

“Şehitler tepesi boş değil.”

“Kim demiş meçhul asker diye?” (Asya, 2020, s. 21)”

İlk dize Şehitler Tepesinin yalnızca bir coğrafi yer değil, Türk milletinin kahramanlık tarihinin somut bir sembolü olduğunu ortaya koyar. Bu ifade, milletin geçmişine ve fedakârlıklarına duyduğu derin sevgi ve saygıyı simgeler. İkinci ise, şehitlerin asla unutulmadığını ve her birinin milletin hafızasında tarihî bir kahraman olarak yaşatıldığını gösterir. Bu iki bölüm bir arada değerlendirildiğinde, şiir milli tarihe sahip çıkmanın yalnızca geçmiş hatırlamak değil, aynı zamanda bugünü anlamlandırmak ve geleceğe güçlü bir şekilde yürümek için gerekli bir unsur olduğunu ortaya koymaktadır.

Şehitlik Değeri; Tablo 4 incelendiğinde şiirde şehitlik değerinin frekans değeri 2 olarak belirlenmiştir. Şehitlik, Türk kültüründe en yüce erdemlerden biri olarak kabul edilmiş ve tarih boyunca milletin bağımsızlık mücadelesinde kutsal bir mertebe olarak görülmüştür. Arif Nihat Asya, şiirinde şehitlik kavramını hem dini hem de milli bir değer olarak yüceltmektedir. Bu değer, milletin varoluşunu anlamlandıran ve birlik duygusunu pekiştiren en temel yapı taşlarından biridir.

“Şehitler tepesi boş değil.”

“Kim demiş meçhul asker diye?” ”(Asya, 2020, s. 21)

İlk dize, vatan uğruna canını feda edenlerin ruhlarının orada varlığını sürdürdüğünü simgeler. Bu ifade, şehitliğin kutsallığını ve vatanın şehitlerin kanıyla anlam kazandığını ortaya koyar. Şair, bu dizeler aracılığıyla şehitliğin yalnızca bir ölüm değil, milletin kimliği ve bağımsızlığı için sonsuz bir var oluşun simgesi olduğunu vurgulamaktadır.

Türk Kimliğine Değer Verme Değeri; Tablo 4 incelendiğinde şiirde Türk kimliğine değer verme değerinin frekans değeri 2 olarak tespit edilmiştir. Bu değer, milletin varlığını koruma ve geleceğe taşıma çabasının temel unsurlarından biri olarak ele alınmıştır. Bayrak, şiirde yalnızca bir sembol değil, Türk kimliğinin en görünür ve en kutsal simgesi olarak işlenmiştir. Şair, Türk kimliğini bağımsızlık, onur ve sadakatle bütünleşmiş bir ideal olarak sunar.

“Tuttuğu bayrak belli.”

“Kim demiş meçhul asker diye?””(Asya, 2020, s. 21)

İlk dize, Türk kimliğinin korunması ve yaşatılmasının bir varoluş mücadelesi olduğunu göstermektedir. Burada şehitlerin hangi değerler uğruna savaştığı açıkça ifade edilir. Belirsizliğe yer bırakmayan bu vurgu, Türk kimliğinin net ve sarsılmaz bir şekilde ortaya konduğunu göstermektedir. İkinci dize ise, Türk kimliğine sahip çıkan kahramanların asla unutulmadığını vurgular. Şair, her bir şehidin milletin ortak hafızasında Türk kimliğinin yaşayan bir sembolü olarak varlığını sürdürdüğünü dile getirir. Bu iki bölüm bir arada değerlendirildiğinde, Türk kimliğine değer vermenin yalnızca etnik ya da kültürel bir aidiyet değil, bağımsızlık, sadakat ve onur ile bütünleşen bir ideal olduğu ortaya çıkmaktadır. Şair, bayrak üzerinden Türk kimliğini somutlaştırır.

3.2.2 “Bir Bayrak Rüzgâr Bekliyor” Şiirinde Ulusal Değerler Kapsamında Kişilerarası İlişki Değerlerine Yönelik Bulgular

Tablo 5: “Bir Bayrak Rüzgâr Bekliyor” Şiirinde Kişilerarası İlişki Değerleri

Değer	Frekans	Geçtiği Bölüm / Dize
Birlik Olma	2(dolaylı)	Bayrak etrafında birleşen millet imgesi “Şehitler tepesi boş değil...”
Misafirperverlik / Konukseverlik	0	Şiirde doğrudan işlenmemektedir.

Tablo 5’te yer alan değerler (Birlik Olma, Misafirperverlik / Konukseverlik) aşağıda ayrı ayrı ifade edilmiştir.

Birlik Olma Değeri; Tablo 5 incelendiğinde, bu değer frekansı 2’dir. Dolaylı olarak aşağıdaki dizelerde işlendiği görülmektedir:

“Şehitler tepesi boş değil...”

“Tuttuğu bayrak belli.” (Asya, 2020, s. 21)

Arif Nihat Asya, bu dizeler aracılığıyla milletin ortak bir sembol etrafında kenetlenme duygusunu güçlü bir biçimde yansıtmaktadır. “Şehitler tepesi boş değil” ifadesi, geçmişten günümüze uzanan sürekli bir milli birliğin varlığına işaret ederken; “Tuttuğu bayrak belli” dizesi ise milletin ortak bir ideal etrafında birleştiğini göstermektedir. Şairin burada dile getirdiği birlik, yalnızca fiziksel bir araya gelmeyi değil, aynı zamanda ortak inançlar, tarih bilinci ve milli hedefler etrafında kaynaşmayı ifade etmektedir. Bu birlik anlayışı, milli kimliğin güçlenmesine, toplumsal dayanışmanın artmasına ve milletin geleceğe güvenle bakabilmesine önemli katkılar sunmaktadır.

Misafirperverlik / Konukseverlik Değeri; Tablo 5 incelendiğinde, bu değer şiirde doğrudan işlenmediği görülmektedir. *Bir Bayrak Rüzgâr Bekliyor* şiirinde

temel vurgu; şehitlik, bayrak, millet ve bağımsızlık idealleri üzerine kuruludur. Bu nedenle, toplumsal yaşamda önemli bir yere sahip olan misafirperverlik değeri açık bir şekilde yer almaz.

Ancak dolaylı olarak, aşağıdaki dize Türk milletinin manevi duyarlılığını ve insana değer veren kültürel yapısını yansıtarak, geniş anlamda toplumsal şefkat ve konukseverliği çağrıştırabilir:

“Ona oğullardan, analardan dilekler yeter.” (Asya, 2020, s. 20)

Bu ifade, Türk toplumunun sevgi ve saygı temelli insani ilişkilerine vurgu yapması bakımından konukseverlik ruhuyla ilişkilendirilebilir. Yine de misafirperverlik, şiirin ana temaları arasında yer almamaktadır. Sonuç olarak: Bu bölümde birlik olma değeri şiirde belirgin ve güçlü şekilde dolaylı olarak işlenmiştir. Misafirperverlik ise doğrudan geçmemekte, ancak Türk toplumunun kültürel kodlarıyla bağ kurularak dolaylı şekilde ilişkilendirilebilmektedir.

3.2.3 “Bir Bayrak Rüzgâr Bekliyor” Şiirinde Ulusal Değerler Kapsamında Kişiler ve Doğa ile İlgili İlişki Değerlerine Yönelik Bulgular

Tablo 6: “Bir Bayrak Rüzgâr Bekliyor” Şiirinde Kişiler ve Doğa ile İlgili İlişki Değerleri				
Değer	Frekans		Geçtiği Bölüm/Dize	
Doğaya Duyarlılık	-		-	
Tarihî / Kültürel Miras	-		-	
Duyarlılık				

Tablo 6 incelendiğinde “Bir Bayrak Rüzgâr Bekliyor” Şiirinde Ulusal Değerler Kapsamında Kişiler ve Doğa ile İlgili İlişki Değerlerine ait veriler tespit edilmemiştir.

Sonuç ve Öneriler

Evrensel değer kapsamında kişiye özgü ilişki değerlerinin analizine göre, şiirde ahlaki, toplumsal ve bireysel erdemler sistematik ve kapsamlı bir şekilde işlenmiştir. Şair, metninde ahlak ve etik prensiplerden başlayarak akılcılık, asalet, disiplin, güvenilirlik ve samimiyet gibi temel değerler ekseninde derin tematik katmanlar oluşturarak, bireyin hem manevi boyutta hem de sosyal sorumluluk bağlamında taşıması gereken yükümlülüklerle dikkat çekmektedir. Bununla birlikte, azim, cesaret, sabır ve ideal sahibi olma gibi mücadeleci ve kararlılık gerektiren değerler, milletin tarihsel bağımsızlık mücadelesine ve özgürlük idealine olan sarsılmaz bağlılığını güçlü biçimde yansıtmaktadır. Estetik ve sanatla ilişkilendirilen özgünlük, temizlik, zarafet ve kanaatkârlık gibi erdemler ise, şiirin hem bireysel hem de kolektif düzeyde bütüncül ve çok boyutlu bir değerler sistemi kurduğunu göstermektedir. Ayrıca, ileri görüşlülük, ümit ve

özgüven gibi geleceğe yönelik olumlu tutumlar, milletin zorluklar karşısındaki direnç ve kararlılığının metne nüfuz ettiğini ortaya koymaktadır. Bu bağlamda, şiir yalnızca milli ve manevi değerlerin estetik biçimde aktarılmasını sağlayan bir araç olmayıp, aynı zamanda toplumsal hafıza ve aidiyet duygusunun şekillenmesinde işlevsel bir kültürel metin olarak değerlendirilebilir. Dolayısıyla, şiirde ifade edilen değerler, bireysel karakter gelişimi ile kolektif bilinç ve kimlik oluşumunu destekleyen kapsamlı bir eğitim ve kültür aracı olma niteliği taşımaktadır.

Evrensel değer odağında kişilerarası ilişki değerlerinin analizine göre, şiirde sosyal ve toplumsal erdemlerin kapsamlı ve sistematik bir biçimde ele alındığı tespit edilmiştir. Şair, arkadaşlık, dostluk ve kardeşlik gibi toplumsal dayanışma unsurlarını, bayrak simgesi aracılığıyla milletin birlik ve bütünlüğü bağlamında dolaylı olarak ifade etmektedir. Cömertlik ve fedakârlık değerleri, özellikle vatan uğruna can verme teması çerçevesinde öne çıkarken, eşitlik ve insana saygı gibi temel insani değerler ise toplumsal uyum ve bir arada yaşamının temel bileşenleri olarak şiirde yer bulmaktadır. Kadın ve aile kavramına verilen önem, milletin manevi direncini ve sürekliliğini sağlayan temel unsurlar olarak değerlendirilmiş; annelik ise milli birlik ve direncin sembolü biçiminde yüceltilmiştir. Kıymet bilme ve sadakat değerleri, milletin bağımsızlık ve özgürlük mücadelesine olan derin bağlılığını ve sorumluluk anlayışını yansıtırken, saygı ve sevgi değerleri hem bireysel hem de kolektif düzeyde kutsal değerlere karşı duyulan içten bağlılığın göstergesi olarak belirginleşmektedir. Sosyal sorumluluk vurgusu, şehitlerin hatırlanması ve onlara duyulan manevi bağlılığın önemini ön plana çıkarırken, vatan ve millet sevgisi şiirin temel teması olarak güçlü bir şekilde işlenmiştir. Son olarak, vefa duygusu, tarihî kahramanlara ve milli değerlere yönelik minnet ve sadakat bağlamında toplumsal birliğin pekiştirilmesinde hayati bir rol oynamaktadır. Bu bağlamda, şiir; toplumsal dayanışma, bağlılık ve milli bilinç gibi kolektif değerleri estetik bir biçimde bütünleştirerek, hem bireysel hem de toplumsal düzeyde çok katmanlı bir kültürel ve eğitsel metin olarak değerlendirilebilir.

Evrensel bağlamda kişiler ve doğa ile ilgili ilişki değerinin analizine göre, şiirde doğaya duyarlılık, memleket sevgisi ve tarihî-kültürel mirasa bağlılık temalarının belirgin ve sistematik bir biçimde işlendiği görülmektedir. Şair, doğaya karşı duyarlılığı, yapay ve gösterişli sembollere başvurmada, doğanın kendiliğinden sunduğu sade ve özgün güzelliklere duyulan saygı ve uyum çerçevesinde ifade etmektedir. Bu yaklaşım, insan-doğa ilişkisine dair samimi bir perspektifi ve doğanın sunduğu armağanların kıymetinin farkında olma bilincini yansıtmaktadır. Memleket sevgisi ve özlem teması ise, vatan topraklarının kutsallığına ve milletin aidiyet duygusuna vurgu yaparak, şehitlerin ebedî istirahatgahının milli değerler bağlamında taşıdığı anlamı güçlendirmektedir. Ayrıca, tarihî ve kültürel mirasa yönelik duyarlılık unsuru, şairin geçmişten günümüze uzanan tarihî ve kültürel birikime ilişkin farkındalık oluşturma ve bu

mirasın korunmasının önemine dikkat çekme amacını ortaya koymaktadır. Bu doğrultuda, şiir; doğa, vatan ve tarihî-kültürel değerleri estetik bir bütünlük içinde sunarak, hem bireysel hem de toplumsal kimlik inşasında işlevsel bir edebi metin niteliği kazanmaktadır.

Ulusal değerler kapsamında kişiye özgü ilişki değerlerinin analizine göre, şiirde dinî inanç, fetih inancı, tevazu, kahramanlık, millî bilinç, tarih bilinci, şehitlik ve Türk kimliği gibi temel değerlerin çok boyutlu ve sistematik bir şekilde şiirde ele alındığı gözlemlenmektedir. Dinî inanç, yalnızca bireysel bir olgu olarak değil, aynı zamanda milletin manevi dünyasında toplumsal birlik ve direniş ruhunu besleyen temel bir unsur olarak değerlendirilmiştir. Fetih inancı ise, tarih boyunca süregelen mücadele azmi ve milletin manevi dirilişinin sembolü olarak şiirin anlam dünyasında önemli bir yer tutmaktadır. Maddi hırslardan uzak durma ve kanaatkârlık erdemleri, toplumsal dayanışma ve ahlaki dengeyi güçlendiren değerler olarak ön plana çıkarılmıştır. Kahramanlık ve yiğitlik temaları, milletin varoluş mücadelesindeki cesaret ve fedakârlığın şiirin temel eksenini oluşturduğunu göstermektedir. Millî bilince sahip olma ve millî tarih bilincini koruma değerleri ise, ortak kimlik ve tarihsel sürekliliğin sağlanmasında belirleyici rol oynamaktadır. Şehitlik, hem dinî hem de millî anlamda kutsal bir merteye olarak şiirde yüceltilmekte ve milletin birlik ve beraberlik duygusunun pekiştirilmesinde merkezi bir işlev görmektedir. Son olarak, Türk kimliğine atfedilen değer, bağımsızlık, onur ve sadakat kavramlarıyla bütünleşmiş bir kimlik anlayışını ifade etmekte ve bayrak simgesi aracılığıyla somutlaştırılmaktadır. Bu bağlamda, şiir; manevi, tarihî ve millî değerleri estetik ve anlamlı bir bütünlük içinde harmanlayarak, hem bireysel hem de toplumsal düzeyde kimlik inşasında önemli bir edebi araç işlevi görmektedir.

Ulusal değerlerde kişilerarası ilişki değerlerinin incelenmesi sonucunda, misafirperverlik ya da konukseverlik değerinin şiirde doğrudan ele alınmadığı tespit edilmiştir. “Bir Bayrak Rüzgâr Bekliyor” adlı eserde öncelikli temalar şehitlik, bayrak, millet ve bağımsızlık idealleri üzerine odaklanmakta olup, toplumsal yaşamın önemli bir unsuru olan misafirperverlik kavramına belirgin bir atıf yapılmamaktadır. Şiirde ulusal değerler kapsamında kişiler ve doğa ile ilgili ilişki değerler incelendiğinde “kişilerle ve doğayla ilgili ilişki değerlerine dair herhangi bir verinin olmadığı ortaya koyulmuştur.

Şair, metninde etik ve manevi erdemlerden hareketle toplumsal dayanışma, fedakârlık, vatan sevgisi, tarih bilinci ve millî kimlik gibi temel kavramları etkili ve anlamlı bir biçimde işlemiştir. Bu bağlamda, dinî inanç ve fetih ruhu gibi manevi boyutlar, milletin ortak mücadele ve direniş ruhunun temel taşları olarak şiirde belirginleşirken, tevazu, kanaatkârlık ve kahramanlık gibi erdemler de bireysel ve toplumsal boyutlarda değer kazanmaktadır. Ayrıca, şehitlik ve vefa kavramları, hem dini hem milli perspektiflerle yüceltilerek şiirin temel motifleri arasında yer almaktadır. Sonuç olarak, şiir, hem bireysel karakter gelişimi hem

de kolektif bilinç ve kimlik oluşumuna katkı sağlayan zengin ve çok boyutlu bir kültürel metin olarak, milli ve manevi değerlerin estetik düzeyde aktarılmasında önemli bir edebi işlev taşımaktadır. Araştırma sonucunda geliştirilen öneriler şöyledir:

- Değer aktarımında edebiyatın işlevinden yola çıkılarak, *Arif Nihat Asya'nın* yalnızca bu şiiri değil, tüm şiirsel ve nesir türündeki metinleri disiplinlerarası bir perspektifle incelenmeli; böylece hem edebiyat hem de eğitim alanında bütüncül bir yaklaşım geliştirilebilmelidir.
- *Arif Nihat Asya'nın* eserleri üzerinden yürütülecek nitel araştırmalar; edebiyat eğitimi, değerler eğitimi, kültür aktarımı ve ahlak gelişimi gibi farklı araştırma alanlarında yeni ve özgün veriler sunarak alanyazındaki boşlukların giderilmesine katkı sağlayabilir.

Teşekkür: Bu makale, İstanbul İl Millî Eğitim Müdürlüğü tarafından düzenlenen İstanbul Öğretmen Akademileri Eğitimde Yeni Yaklaşımlar Atölyeleri kapsamında verilen Makale Yazma Eğitimi sonrasında hazırlanmış olup, İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne teşekkür ederiz.

KAYNAKÇA

- Asya, A. N. (2020). *Bir Bayrak Rüzgar Bekliyor*. İstanbul: Ötüken Neşriyat.
- Asya, A. N. (2005h). *Kanatlarını arayanlar*. İstanbul: Ötüken Neşriyat.
- Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal*, 9(2), 27- 40. <https://doi.org/10.3316/QRJ0902027>
- Doğanay, S. (2019). Arif Nihat Asya'nın kişiliği ve kader algısı: Psikolojik bir yaklaşım. *Hikmet-Akademik Edebiyat Dergisi*, (10), 180–200.
- Gürbüz, A. (2021). Arif Nihat Asya'nın şiirinde vatan anlayışı. *ProceedingsBook May*, 6(8).
- Kılıç, A. F., & Sezgin, M. N. (2017). Arif Nihat Asya'nın şiirlerinde değerler etrafında tematik bir çalışma. *Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(2), 69–90.
- O'leary, Z. (2004). *The essential guide to doing research*. SAGE Publications.
- Öner, S. (1979). *Arif Nihat Asya*. İstanbul: Toker Yayınları.
- Şahin, H. (2018). Yahya Kemal Beyatlı'nın eserlerindeki değerler ve bu değerlere yönelik Türkçe öğretmeni adaylarının görüşlerinin incelenmesi. [Yayımlanmış Doktora Tezi]. Atatürk Üniversitesi.
- Tepebaşı, A. (2022). *Arif Nihat Asya: Hayatı, sanatı, eserleri* (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Yavuz, K. (1987). *Psikanalizde ilk dinî gelişmelerin değeri*. Erzurum: Atatürk Üniversitesi Basımevi.



BÖLÜM 12

Sınıf Öğretmenlerinin Eğitsel Oyunlara Yönelik Görüşlerinin İncelenmesi

Muhammet Doruk¹ & Kerem Aktaş² & İshak Göç³

Giriş

Oyun çocuğun dış dünya ile ilişki kurmasına aracılık eden, istek ve düşündüklerini ifade etmesini sağlayan, içgüdüsel olarak amaçlı olup olmadığına bakılmaksızın gerçekleştirilen en önemli uğraşıdır (Egemen, Yılmaz ve Akil, 2004). Oyun sıradan bir kavram olarak değerlendirilmemesi gereken, çocuğun dünyasının temel kavramı olan ve çok çeşitli düşünceleri ve deneyimleri de içine alan bir olaydır (Gönen ve Dalkılıç, 2002). Oyunu öğrenmeye katkı sunan pedagojik bir araçtır (Fleer, 2014).

Oyunu tarihi, dünya tarihiyle birlikte başlamış ve çeşitli malzemelerden yapılan oyuncaklar ile farklı oyunlar her kültürde insanlığın gelişimi için kullanılmıştır. Oyunlar ve bazen de oyunları tamamlayan oyuncaklar, çocuğun fiziksel becerilerini geliştirmenin yanı sıra, düşünme ve keşfetme yoluyla zihinsel gelişimine de katkıda bulunurlar (Başal,2007; akt. Canlı ve Demirarslan, 2020). Oyun çocuğun dünyasını tanımanın, onunla iletişim kurmanın ve dünyasını paylaşmanın en yaygın ve doğal yollarından biridir. Oyun, çocuğun hayal ettiği ve mutlu olduğu bir dünyayı temsil eder (Kadim, 2012).

Oyun belirli bir hedefe yönelik olması ya da olmaması ve kurallı ya da kuralsız olup olmamasından bağımsız olarak, her durumda çocuğun gönüllü olarak katıldığı ve çocuğun bilişsel, duygusal, fiziksel, dilsel ve sosyal olarak gelişmesine temel olan ve onun açısından öğrenmesine katkısı en yüksek olan süreçlerden biridir (Dönmez, 1999). Piaget oyunun bir uyum olduğunu belirtmiş ve oyunun çocuğun kendisine başkalarının öğretemeyeceği şeyleri deneyimleyerek öğrenme fırsatı sunan bir metot olduğunu ifade etmiştir (Yavuzer, 1984). Oyun çocukların temel gereksinimlerinden biridir. Çocuklar oynarken büründükleri roller vasıtasıyla gelecekteki hayatları için tecrübe kazandıklarından dolayı oyun oynama gereksinimleri giderilmezse kişilik gelişimleri olumsuz yönde etkilenebilir (Demir, 2012).

Oyun ile alakalı iki temel kuram öne çıkmıştır. Bunlardan biri “neden oyun oynanır?” sorusuna yoğunlaşan “Klasik Oyun Kuramları”, diğeri ise oyunun içeriğiyle ilgilenen “Modern Oyun Kuramları”dır (Şenyuva, 2023; Saracho ve

¹ Doç Dr., Uşak Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, ORCID: 0000-0003-3085-1706

² Arş. Gör., Hakkari Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, ORCID: 0000-0001-7005-8054

³ Öğretmen, Hakkari Yüksekova İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü Bilim ve Sanat Merkezi
ORCID: 0009-0000-9425-9803

Spodek, 1998, Tüfekçioğlu, 2008). Klasik oyun kuramları; *fazla enerji kuramı*, *rahatlama kuramı*, *egzersiz kuramı* ve *tekrarlama kuramı* olmak üzere dört alt başlıktan oluşmaktadır (Şenyuva, 2023). Modern oyun kuramları ise; *psikanalitik oyun kuramı*, *psikososyal oyun kuramı*, *bilişsel oyun kuramı*, *içten uyarılma kuramı*, *sosyo-kültürel oyun kuramı*, *sistem kuramı* ve *diğer oyun kuramları* olmak üzere yedi alt başlıkta incelenmektedir (Şenyuva, 2023).

Alanyazında üç oyun türünün öne çıktığı görülmektedir. Bunlardan bir tanesi olan serbest oyunda kurallar çocuklar tarafından oluşturulur, çocuklar diledikleri gibi oynayabilir, konusu, odak noktası, başlangıç ve bitiş zamanının onların isteği doğrultusunda olur; onların özgürlük, yaratıcılık ve keşif duygularını geliştirir (Tassoni ve Hucker, 2005). Bir diğer tür olan rehber oyun çocukların doğal öğrenme becerileri vasıtasıyla düzenlenmiş bir çevrede daha çok özgürlük ve yetişkin klavuzluğunda oynamasına fırsat veren öğrenme yaklaşımlarından biridir (Weisberg Hirsh-Pasek, Golinkoff, Kittredge ve Klahr 2016; akt. Efe Kendüzler, 2023). Dijital oyun ise bilgisayar, akıllı telefon ve diğer dijital teknolojilerin oyun etkinliklerinde yer almasıdır (Xu, Chen, Eutsler, Geng, ve Kogut, 2020).

Oyun, çocuğun dünyayı kavraması, çevresindekilerle iletişim kurması ve kendini ifade etmesi için kritik bir öneme sahiptir. Oyun çocuğun dil ve zihin becerilerinin gelişimine önemli ölçüde katkı sağlar (Güneş, 2015). Oyunlar çocukluk çağında gereksinimlerin karşılanması için işlev görürken yetişkinlik döneminde üst düzey becerilerin gelişmesini sağlamaktadır (Winnicott, 2013). Dewey'e göre, oyunlar sunulan bilgilerin ezberlenmesinden ziyade öğrencilerin bunları yaparak ve yaşayarak öğrenmesine imkânı sağlar (Koçyiğit vd., 2007). Yörükoğlu (1993) ise çocuğun oyun oynadıkça becerilerinin ve yeteneklerinin geliştiğini, oyunun onlar için bir deney ortamı olduğunu ve onların özgürlüğü olduğunu ifade etmiştir.

Eğitsel oyunlar bireylerin rahat biçimde edindikleri bilgileri tekrarlayıp pekiştirmelerini sağlayan etkinliklerdir Demirel (2010). Eğitsel oyunlar, özellikle ilköğretim çağındaki çocuklara yönelik olarak kullanılır çünkü bu yaş grubundaki çocuklar soyut kavramları somutlaştırmada ve kalıcı öğrenmeyi sağlamada zorluk çekerler (Çangır, 2008). Eğitimde belirlenen amaçlara ulaşmaya yardımcı olan, bilgi ve becerilerin gelişimini sağlayan ve önceki öğrenilenlerin pekiştirilmesine olanak tanıyan planlı ve hedef odaklı oyunlardır (Coşkun, 2012). Belirli kazanımları amaçlayan, kurallar çerçevesinde yapılan etkinliklerdir; dil öğretiminde kelime oyunları, kafiyeli sözcük bulma, resimlerden sözcük bulma ve anlamlı kelimeler oluşturma gibi örneklerle sıkça kullanılır. (Aytaş, Uysal, 2017). Eğitsel oyunlar, iyi planlanıp uygulandığında, eğlenceli ve keyifli bir ortamda öğrencilerin kolayca öğrenmelerine yardımcı olur ve bu süreçte zihinsel, duyuşsal ve sosyal becerilerinin gelişimini destekler (Bayat, Kılıçarslan ve Şentürk, 2014). Öğrencilerin konuları kavraması veya problem çözme

becerilerini geliştirmesi için oyun formatının bir araç olarak kullanılmasıdır (Demirel, Seferoğlu ve Yağcı, 2003).

Oyun tekniği rretmenler için eğitim ortamında önemli bir yöntem ve etkili bir dikkat çekme yöntemlerinden birisidir. Özellikle somut işlemeler çağında bulunan çocuklara gerekli kazanımları aktarmada rretmenler çok sık tercih etmektedirler (Piaget, 1962). Eğitsel oyunlar sayesinde öğrenciler için soyut olan kavramlar somutlaştırılır (Pehlivan, 2005). Bu nedenle rretmenlerin sınıflarında eğitsel oyunları kazanımlar ile harmanlayıp kullanması söz konusu kazanımın kalıcılığını ve hatırlanmasını kolaylaştıracaktır (Altunay, 2004). ğrenme ortamının çocuklar için sıkıcı olmaması ve eğlenerek öğrenmelerinin sağlanması daha etkili ve verimli bir öğrenme sağlayabilir. Oyun ocuğun hayatında her yönüyle gelişmesine destek olan temel yapıtaşlarından biridir. Eğitsel oyunlar da eğitim ve ğretim sürecinde en vazgeçilmez yöntemler arasındadır (Dolunay ve Karamustafaoğlu, 2021). Özyürek ve avuş (2016) yaptıkları çalışmada oyun yönteminin öğrenciler için kalıcı öğrenme sağladığını ve onların derse katılımlarıyla ilgili ciddi oranda artışa sebep olduğu görüşünde olduklarını ortaya çıkarmışlardır. Oyun ocuklara başkalarının ğretmeyeceği konuları ve kavramları kendi yaşantı ve tecrübeleriyle öğrenme yoludur (Kuğuoğlu ve Kürtüncü Tanır, 2006).

Rousseau (2006) eğitim hakkındaki görüşleriyle birçok eğitimciyi ve eğitim uygulamalarını etkilemiştir. "Emile" adlı eserinde ocuk için oyunun önemini, öğrenme ve öğretimin onun tabiatına uygun olması bakış açısıyla vurgulamıştır. Rousseau (2006), gün boyunca çocukların oyun oynamalarında bir sakınca olmadığını, çünkü oyunun onları yaşama hazırlayan en önemli etkinlik olduğunu savunur. Oyun, ocuğun bilişsel, sosyal, duygusal ve motor beceriler kazanmasını sağlayarak gelişimine katkıda bulunur. Oyun hem öğretici hem de geliştiricidir. Rousseau, ocukların öğrenmek ve gelişmek için doğal olarak hazır ve istekli olduklarını ve bu nedenle oyunun, eğitimin bir parçası olması gerektiğini belirtir. İlköğretim dönemindeki çocukların enerji seviyeleri yüksektir ve bu durum gizli saldırganlık güdülerinin açığa çıkmasına sebep olabilir. Oyun sayesinde çocuklar sahip oldukları enerji ve saldırganlık güdülerini boşaltma fırsatı bulmaktadırlar (Yavuzer, 2012). Oyunlar, ğrencilere mutlu ve rahat bir öğrenme çevresi sunar. Böylece, konular daha ilgi çekici olur ve en ilgisiz öğrencilerin dahi bu aktivitelere katılımı teşvik edilebilir (Demirel, 2015). Eğitsel oyunlar, çocukların öğrendikleri kavramları daha etkin biçimde uygulamalarına imkân sağlarken, yanlış çalışma alışkanlıklarının düzeltilmesine de olanak sağlar (Horn, 1986; Bilen, 2002; Akt. Peker, 2018). Sınıf rretmenleri de, oyunların öğrencilerin gelişimi üzerinde önemli katkısı olduğunu, sınıf ortamında verimliliği artırdığını, öğrenmeyi hızlandırdığını ve kolaylaştırdığını ayrıca derslere karşı ilgiyi yükselttiğini ifade etmişlerdir (Alıncak, 2016). Bununla birlikte, sınıf rretmenleri, ilkokul ğrencilerinin oyun esnasında aktif olmaktan keyif aldıklarını ve oyunların bir ğretim metodu olarak tüm ilkokul derslerinde

kullanılabileceğini belirtmişlerdir (Ucus, 2015). Demirtaş, Çalık, Sarışık ve Sarışık'ın (2021) yaptıkları çalışma sonuçları öğretmenlerin eğitsel oyunların öğrenmeyi daha kalıcı hale getirdiği ve derslerin daha neşeli geçmesine olanak sağladığı görüşüne sahip olduklarını ortaya çıkarmıştır.

Yukarıda ifade edilen oyunun olumlu etkilerinden öğrencilerin yararlanabilmesi için hiç şüphesiz öğretmenlerine büyük görev düşmektedir. Özellikle öğrencilerin öğrenme yolu olarak oyuna en çok ihtiyaç duydukları ilkokul kademesinde oyunun kullanımı önemlidir. Bu nedenle sınıf öğretmenlerinin eğitsel oyunlar konusunda yeterli beceriye sahip olmaları gerekmektedir. Öğretmenlerin sahip oldukları inanışları uygulamalarına yansıttıkları düşünüldüğünde, sınıf öğretmenlerinin de eğitsel oyunların önemi, amacı, pedagojik değeri anlamında olumlu görüşe sahip olmaları önemsenmelidir. Bu bağlamda sınıf öğretmenlerinin zaman zaman eğitsel oyunlara yönelik görüşlerinin alınması ileride yaşanabilecek eksikliklerin önüne geçebilmek adına yararlıdır. İlgili literatür incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin eğitsel oyunlara yönelik görüşlerinin; eğitsel oyunlara yönelik yeterlikleri (Hazar ve Altun, 2018; Tortop ve Ocak, 2010), kullanma sıklıkları ve eğitsel oyunların öğrenci üzerine etkileri (Özyürek ve Çavuş, 2016) ve yabancı dil öğretimine yönelik düşünceler (Batdı, 2012) özelinde olduğu görülmüştür. Buna göre sınıf öğretmenlerinin öğrencilerin öğrenim hayatlarında önemli bir yer tutan eğitsel oyunlara yönelik görüşlerini farklı açılardan ortaya çıkarabilecek daha fazla sayıda çalışmanın yapılması gerektiği söylenebilir. Bu amaçla çalışmada; sınıf öğretmenlerinin eğitsel oyun algıları, eğitsel oyunların amacına, kullanışlılığına, faydalılığına ve kullanım sıklığına yönelik görüşlerinin ortaya çıkarılması amaçlanmıştır. Ayrıca bu çalışmada, diğer çalışmalardan farklı olarak, araştırma grubunun seçiminde birçok demografik özellik bakımında maksimum çeşitlilik dikkate alınarak olabildiğince farklı gruptan sınıf öğretmenin görüşü alınmıştır. Bu amaçla aşağıdaki araştırma sorularının cevapları aranmıştır.

- 1- Eğitsel oyun denilince aklınıza ne geliyor?
- 2- Sizce eğitsel oyunların veya derslerde kullanılan eğitsel oyunların amacı ne olabilir?
- 3- Derslerinizde eğitsel oyunlara ne sıklıkla yer veriyorsunuz? Neden?
- 4- Kullandığımız eğitsel oyunların faydalı olup olmaması konusunda neler söylersiniz?
- 5- Kullandığımız eğitsel oyunların derslerde kullanışlı olup olmaması ile ilgili ne düşünüyorsunuz?

Yöntem

Bu çalışmada sınıf öğretmenlerinin eğitsel oyunlara yönelik görüşlerinin incelenmeye çalışılmıştır. Nitel bir araştırma yaklaşımına göre tasarlanan bu çalışma bir olgu bilim örneğidir. Olgubilim araştırması, bireylerin kendi iş

tecrübelerini öne çıkaran olgular veya yaşantılara ilişkin algılarını anlamayı amaçlar (Creswell, 2007). Bu çalışmada da öğretmenlerin görüşlerinin ortaya çıkarılması hedeflenmiştir.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu, Türkiye'nin Doğu Anadolu Bölgesi'nde yer alan bir devlet ilkokulunda görevli sekiz sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemi belirlenirken olabildiğince farklı görüşleri elde edebilmek için ilkokulun her sınıf seviyesinden 1 kadın ve 1 erkek öğretmenden veri toplanılması planlanmıştır. Ayrıca çalışma grubunun medeni durum, yaş, mesleki kıdem, eğitsel oyunlarla ilgili eğitim alma durumlarına göre de olabildiğince farklı özellikte olmasına özen gösterilmiştir. Bu bağlamda çalışma grubu seçiminde maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bu yöntemin temel hedefi, araştırmaya katılacak kişilerin çeşitliliğini maksimum seviyede yansıtmaktır. Bu örnekleimde hedef genelleme yapmak değil, farklılık gösteren durumlar arasında ortak paylaşılan olguları ortaya çıkarmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Çalışma grubunun demografik özellikleri Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1. Çalışma grubunun demografik özellikleri

Özellik		f
Cinsiyet	Kadın	4
	Erkek	4
Medeni Durum	Evli	3
	Bekar	5
Yaş	20-25	1
	25-30	3
	30-35	4
	35-40	0
Mesleki Kıdem	1-5	3
	5-10	4
	10-15	1
	15-20	0
Okuttuğu sınıf seviyesi	1.sınıf	2
	2.sınıf	2
	3.sınıf	2
	4.sınıf	2
Eğitsel oyun ile ilgili eğitim alma durumu	Evet	5
	Hayır	3

Verilerin Toplanması ve Analizi

Bu araştırma için veriler araştırmacılar tarafından geliştirilmiş yarı yapılandırılmış Eğitsel Oyun Görüşme Formu (EOGF) kullanılmıştır. EOGF iki bölümden oluşmaktadır. İlk bölümde katılımcılarla ilgili demografik özellikleri elde etmeye yönelik altı soru yer almıştır. İkinci bölümde eğitsel oyna yönelik görüşleri almak için hazırlanan beş açık uçlu soru mevcuttur. EOGF geliştirme sürecinde öğretmenlerin görüşlerini almak için 10 açık uçlu sorunun olduğu taslak form oluşturulmuştur. Taslak formun geçerliğini denetlemek için nitel araştırma konusunda uzman bir öğretim üyesinin görüşü alınmıştır. Uzman görüşü çerçevesinde aynı amaca hizmet ettiği düşünülen beş soru formdan çıkartılmıştır.

Demografik sorularda eklenerek EOGF oluşturulmuştur. EOGF'nin pilot uygulaması çalışmaya katılmayan iki sınıf öğretmeni ile yapılmıştır. Pilot uygulama sonucunda soruların açık ve anlaşılır olduğuna kanaat getirilmiş ve EOGF ana uygulamada kullanılmıştır. İkinci yazar tarafından öğretmenlerle yapılan görüşmeler öğretmenlerin kendi okullarına gidilerek öğle aralarında yapılmıştır. Bireysel ve yüz-yüze yapılan görüşmeler dışsal faktörlerden etkilenilmeyeceğine inanılan bir odada gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler ortalama 35 dakika sürmüş ve ses kayıt cihazı yardımıyla kayıt altına alınmıştır. Öğretmenlere bu çalışmanın gönüllülük esasına göre yürütüleceği, istedikleri anda görüşmenin sonlanabileceği ve çalışmanın sadece bilimsel çalışma için toplanıp kimliklerinin gizli tutulacağına yönelik açıklamalar yapılmıştır.

Verilerin analizinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. İçerik analizinde, görüşme süreci boyunca toplanan veriler arasından birbirine benzeyen veriler belirli temalar ve alt temalar altında bir araya getirilerek düzenli bir şekilde sunulur (Aydın, 2015). Analiz öncesinde, görüşülenler görüşme sırasına göre sıralanmış ve Ö1-Ö8 arası numaralanmıştır. Araştırma için elde edilen ses kayıtları, bilgisayar kullanılarak yazıya dökülmüştür. Benzer ve farklı kavramları tanımlayan kodlar belirlendikten sonra, 8 katılımcının metinleri her kod için yeniden incelenmiştir. Kodlar arasındaki benzerlikler ve farklılıklar belirlendikten sonra, ilişkili kodları toplayan kategoriler oluşturulmuştur. Görüşmeyi yapan yazar tarafından oluşturulan taslak kod ve kategoriler diğer yazarlar tarafından ayrı ayrı değerlendirilmiştir. Kodlar üzerinde tam bir mutabakat sağlanırken kategoriler üzerinde %64 uyum sağlanmıştır. Uyumsuz olunan kategoriler için bir araya gelinmiş ve toplam altı kategori yenilenmiş ve tam bir mutabakata varılmıştır. Elde edilen verilerin sunumunda her kategoriye ait örnek öğretmen görüşleri değişiklik yapılmadan sunulmuştur.

Bulgular

Sınıf öğretmenlerinin eğitsel oyunlara yönelik görüşlerinin ortaya çıkarılması amacıyla yapılan çalışmada ilk olarak, öğretmenlerin eğitsel oyun algısı araştırılmıştır. Bu amaçla görüşmelerde öğretmenlere “Eğitsel oyun denilince aklınıza ne geliyor?” sorusu sorulmuştur. Öğretmenlerin cevapların üç kategori altında beş koda ayrıldıkları tespit edilmiştir. Tablo 2’de söz konusu kod ve kategoriler hakkında bilgiler sunulmuştur.

Tablo 2. Sınıf Öğretmenlerinin eğitsel oyun algıları

Kategori	Kod	f
Oyun	Kazanıma yönelik oluşturulmuş oyunlar	2
	Eğitim için kullanılan oyunlar	2
	Eğitirken eğlendiren oyunlar	1
Öğrenme ortamı	Keyifli/eğlenceli öğrenme ortamı	2
Öğretim Yöntemi	Öğretim yöntemlerinden biri	1

Tablo 2 incelendiğinde, beş öğretmenin eğitsel oyun algılarının daha çok oyun kavramı üzerinden şekillendiği ortaya çıkmıştır. Buna göre öğretmenlerin eğitsel oyun algısının çoğunlukla oyun kavramı üzerinde şekillendiği söylenebilir. Eğitsel oyunlardan; İki öğretmen kazanımlara yönelik hazırlanmış oyunları, iki öğretmen eğitim için kullanılan oyunları, bir öğretmen eğitirken eğlendiren oyunları anladıklarını ifade etmiştir. İki öğretmen görüşlerinde eğitsel oyunların sağladığı öğrenme ortamına vurgu yapmıştır. İki öğretmen eğitsel oyunlardan eğlenceli ve keyifli öğrenme ortamlarını anladıklarını ifade etmiştir. Bir öğretmen ise eğitsel oyunlara öğretimde kullanılan bir yöntem olarak anlam yüklemiştir. Aşağıda her kategoriye örnek olarak birer öğretmen görüşü sunulmuştur.

Ö3: Eğitsel oyun denince eğitirken eğlendiren oyunlar aklıma geliyor. Çocuklar eğlenirken farkında olmadan öğreniyorlar. Eğitsel oyunlar çocuğa bir bilgi veriyor. Bir kazanın kazandırıyor aklıma bunlar geliyor.

Ö2: Eğitsel oyun denince özellikle sınıf öğretmeni olarak bunu çok kullanıyorum. Keyifli eğitim öğretim ortamı aklıma geliyor. Çocukların Kahkahalar atmaları aklıma giriyor keyfi öğrenmeler yani. Çocukların mutlu olduğu bir öğretim ortamı.

Ö6:” Dersin daha eğlenceli hale gelebilmesi için öğrencinin öğreneceği konuyu daha da böyle aktifleştirip daha da iyi anlayabilmesi için öğretmenin uyguladığı basit yöntemlerden biri.

Öğretmenlerin eğitsel oyun algılarına yönelik görüşlerinin alınmasının ardından öğretmenlere eğitsel oyunun amacı sorulmuştur. Öğretmenlerin görüşlerinin toplamda dört kategori altında 12 koda ayrıldıkları ortaya çıkmıştır. Elde edilen kod ve kategorilere yönelik bilgiler Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 3. Sınıf öğretmenlerinin eğitsel oyunun amacına yönelik görüşleri

Kategori	Kod	f
Öğretmen	Çocukla iletişim kurmak	2
Öğrenci	Hayal gücünü geliştirmek	1
	Sosyalleşme	1
	Özgüven artırmak	1
	Bedensel gelişim	1
	Zihinsel gelişim	1
	Değerler eğitimi	1
Öğrenme	Öğrenmeyi kolaylaştırmak/gerçekleştirmek	5
	Kalıcı öğrenme sağlamak	2
Öğretim	Okulu veya dersleri daha eğlenceli hale getirmek	1
	Dikkat süresini uzatmak	2
	Öğrenci merkezli öğretim yapmak	3

Tablo 3'e göre üç öğretmen oyunların öğretmen açısından, altı öğretmenin öğrenci açısından, yedi öğretmenin öğrenme açısından ve altı öğretmen öğretim açısından eğitsel oyunların önemine vurgu yapmışlardır. Buna göre öğretmenlerin eğitsel oyunların en çok öğrenci, öğrenme ve öğretim açısından amacını ön planda tuttukları söylenebilir. İki öğretmen eğitsel oyunların amacının çocuklarla iletişim kurmak olduğunu belirterek öğretmene yönelik amaca vurgu yapmıştır. Altı öğretmen eğitsel oyunların amaçlarının öğrencilerin hayal gücünü geliştirme, sosyalleşme, özgüven artırmak, bedensel ve zihinsel gelişim sağlama ve değerler eğitimi edinme olduğunu ifade etmişlerdir. Yedi öğretmen eğitsel oyunların kazanımlardaki becerileri verme, öğrenmeyi kolaylaştırma ve kalıcı öğrenmeyi sağlama amaçlarının olduğunu belirtmişlerdir. Altı öğretme ise eğitsel oyunların sınıfta yapılan öğretim sırasındaki amaçlarından bahsetmiştir. Bu öğretmenler eğitsel oyunların amacının dersleri daha eğlenceli hale getirmek, dikkat süresini uzatmak, yapılandırmacı eğitim sistemine uygun ve farklı bir yöntem uygulamak olduğunu dile getirmişlerdir. Aşağıda her kategoriye örnek, öğretmen ifadeleri yer almıştır.

Ö5: Ben oyununda çocukların dili olduğunu düşünüyorum yani oyunu kullanabilmek Aslında çocukların seninle konuşabilmesi demektir. Dolayısıyla eğitsel oyunun amacı çocuğa onun dilinden bir şeyler öğretebilmek demek. Yani oyunla çocuklara hitap edebilmek, öğretilmesi gereken şeyleri onların diline indirgeyebilmek çok önemli bence.

Ö2: Çocuk sosyalleşir çocuk kendisini daha iyi ifade edebilir... Mesela değerler eğitimi öğretilbilir, özgüven verilebilir. Çocuğun oyunda değerler eğitiminden bahsettim ya dürüst olması sağlanabilir ya da rekabeti çok iyi niyetle yapması sağlanabilir.

Ö3: Bence çocuklar oyunu çok sevdikleri için dersi kazanımları oyun dersin kazanımlarını oyun oynatırken kazandırmak bir amaç. Çocuklar oyun oynadıklarını düşünüirken aynı zamanda konuları öğreniyorlar. Ben kazanımları kazandırdıklarını düşünüyorum kendim de zaten bu amaçla kullanıyorum.

Ö7: Eğitsel oyunlar, güncel yöntem ve teknikler öğrencilerin öğrenmede aktif rol almasını sağladığı için bence öğrenme konusunu çok fazla kolaylaştırıyor bu yönde. Öğrencilere sadece dersi anlatıp yazı yazdırıp, ezber yaptırarak monoton bir ders anlatımı yapmaktansa eğitsel oyunlarla yapılandırmacı eğitim sistemine uygun bir şekilde ders işleyebiliriz.

Öğretmenlere eğitsel oyunları ne sıklıkta ve hangi amaçla kullandıkları sorulmuştur. Öğrenciler dört farklı sıklıkta eğitsel oyunları kullandıklarını belirtmişlerdir. Tablo 4’de veriler sunulmuştur.

Tablo 4. Sınıf öğretmenlerinin derslerinde eğitsel oyunlara ne sıklıkla ve neden yer verdiklerine ilişkin görüşleri

Sıklık	Amaç	f
Her gün (3)	Öğrenmeyi sağlamak	3
	Dikkat çekmek	1
	Pekiştirme ve değerlendirme	1
	Aktif katılım	1
	Kalıcılık	1
	Okula ilgiyi artırmak	1
Haftada 2 veya 3	Zaman yetersizliği	2
Haftada 1-2	Somutlaştırma	1
	Öğrenmeyi sağlamak	1
Haftada 1	İletişim kurmak	1

Tablo 4’e göre üç öğretmen her gün eğitsel oyunlardan faydalandığını ifade etmiştir. Öğretmenler öğrenmeyi sağlamak, dikkat çekmek, pekiştirme ve değerlendirme yapmak, aktif katılımı sağlamak, kalıcı öğrenmeyi ve okula olan ilgiyi artırmak için eğitsel oyunları kullandıklarını belirtmişlerdir. İki öğretmen zaman yetersizliğinden dolayı haftada iki ya da üç adet eğitsel oyunları kullandığını ifade etmiştir. İki öğretmen soyut kavramları somutlaştırmak ve öğrenmeyi sağlamak için haftada bir ya da iki kez derslerinde eğitsel oyunlara yer verdiğini söylemiştir. Bir öğretmen haftada bir kez öğrencilerle iletişim kurmak için eğitsel oyunlardan faydalandığını ifade etmiştir. Aşağıda her sıklık düzeyine örnek olarak birer öğretmen görüşü sunulmuştur.

Ö7: *Hemen hemen her gün en az bir tane eğitsel oyun kullanmaya özen gösteriyorum. Genelde ben pekiştirme ve değerlendirme amaçlı kullanıyorum. Eğitsel oyunları konu anlatımlarında çok yer vermek istemiyorum. Etkileşimli videolar ve benzeri şeyler Tabii ki kullanıyorum ama eğitsel oyunları dediğim gibi pekiştirme ve değerlendirme amacıyla kullanıyorum.*

Ö6: *Zaman sıkıntısı olmazsa zaten bu dediğim gibi 2 ya da 3 değil de daha fazla kullanılabilir fakat zamandan yana sıkıntı yaşadığımız için eğitsel oyunları çok fazla böyle her derste istediğimiz şekilde kullanamıyoruz.*

Ö4. *Belki haftada bir ya da iki. Derslerin oturmadığı soyut kaldığı yerlerde somutlaştırma amaçlı veya konuların daha kalıcı hale gelmesi için kullanıyorum genellikle.*

Ö5: *Haftada bir tane mutlaka. Nedenine gelecek olursak daha önce de belirttiğim gibi ben oyunun çocuk dili olduğunu düşünüyorum ve onların dilinden konuşunca onlarla iletişimi daha rahat kurabiliyorum. Anlamayı da kolay hale getirebiliyorum.*

Sınıf öğretmenlerinin derslerinde haftada en az bir defa eğitsel oyunları kullandıkları bulgusunun ardından öğretmenlerin kullandıkları eğitsel oyunlara yönelik deneyimlerine odaklanılmıştır. Kullandıkları eğitsel oyunların faydalı olup olmamasına dair görüşleri alınmıştır. Sınıf öğretmenlerinin çoğunluğu kullandıkları eğitsel oyunların faydalı olduklarını belirterek birçok açıdan sağlanan faydalarını ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin görüşlerinin üç kategori altında toplamda 18 kod altında toplandığı ortaya çıkmıştır. Tablo 5'te elde edilen kod ve kategorilere yönelik bilgiler sunulmuştur.

Tablo 5. Sınıf öğretmenlerinin derslerinde kullandıkları eğitsel oyunların sağladığı faydalara ilişkin görüşleri

Kategori	Kod	f
Öğrenci	Sosyalleşme	5
	Bedensel gelişim	3
	Zihinsel gelişim	4
	Hayal güçlerini geliştirme	1
	Akademik gelişim	1
	Duygusal gelişim	1
	Değerler eğitimi	1
Öğretim süreci	İstek	2
	Eğlenceli ortam	1
	Aktif katılım	1
	Dikkat çekme	1
	Somutlaştırma	1
	Kalıcı öğrenme	1
	Gizil öğrenme	1
Dezavantajlar	Zaman problemi	4
	Süreç yönetimi	2
	Rekabet	2
	Beklenen sonuçları görememe	1

Tablo 5'te sınıf öğretmenlerinin derslerinde kullandıkları eğitsel oyunları faydalı bulup bulmama ile ilgili görüşlerinin sırasıyla öğrenci ve öğretim süreci açısından faydalarını ifade ederken dezavantajlar boyutuyla da değerlendirmelerde bulunmuşlardır.

Buna göre öğretmenlerin eğitsel oyunların çoğunlukla faydalı olduklarını düşündükleri ve bu faydanın en çok öğrenciye yönelik olduğunu düşündükleri söylenebilir. Sınıf öğretmenleri eğitsel oyunların en çok öğrenci açısından etkilerine odaklanmıştır. Sınıf öğretmenleri eğitsel oyun yoluyla öğrencinin sosyal, bedensel, zihinsel, akademik, duygusal, kurgusal becerilerinin geliştiğini ve değerler eğitimine yönelik kazanımlar sağlandığını ifade etmişlerdir. Sınıf öğretmenleri ikinci sırada eğitsel oyunların öğretim sürecindeki faydalarına odaklanmışlardır. Bu öğretmenler öğretim süreci içerisinde öğrencilerin istekli, dikkatli, aktif olduklarını ve eğlendiklerini belirtmiştir. Öğretim sürecinde soyut kavramların somutlaştığı, kalıcı öğrenmenin gerçekleştiği ve gizli olumlu davranışların sergilendiğini söylemişlerdir. Bazı öğretmen adayları eğitsel oyunlarda yaşanan bazı olumsuzluklara dikkat çekmiş ve bu durumun eğitsel oyunlarla öngörülen faydaların alınamamasına yol açtığını ifade etmişlerdir. Bu öğretmenler; uygun oyun seçilmemesi durumunda beklenen sonuçların görülmediğini, müfredatta zaman problemi yaşandığını, süreçte sınıf yönetiminin zor olduğunu ve rekabet ortamının olumsuz sonuçlar doğurduğunu belirtmişlerdir. Aşağıda her kategoriye ait örnek öğretmen görüşleri sunulmuştur.

Ö1: *Sosyalleşiyor. Yani çocuklar o oyun ortamında kimseyi dışlamıyor aslında. Çünkü daha öncesinde benim sınıfıma başka bir okuldan gelmiş ve çok içine kapanık bir öğrencim vardı. Bu oyunlara dahil ola ola diğerleriyle anlaşıp artık kendisi oyun kurmaya başlamıştı. Bunu gözlemledim... Hayal dünyalarını geliştirdiğini zaten söylemiştim. Hayal güçlerini geliştirmeye faydası kesinlikle var.*

Ö8: *Ben sınıfta düz anlatımdan ziyade öğrencileri işin içine alarak anlatmayı tercih ediyorum burada eğitsel oyunların da çok faydasını görüyorum... Ayriyeten daha eğlenceli bir ortamda öğrenmeler gerçekleşiyor.*

Ö5: *Oyunun çocuklarım da o etkiyi yaratmadığını da hani tecrübe edindim daha önce. Yani çok düşündüğüm gibi olmayabiliyor. Bu yüzden oyun seviyesi de çok mühim ya da dediğim gibi Kendi duygularımızla bazen bir oyunu seçeriz fakat çocuklara hitap etmeye de bilir bunu da dezavantaj olarak belki belirtebilirim.*

Ö4: *Bütün öğretmeye çalıştığımız kazanımları hakikatten oyuna döktüğün zaman bunun için yeteri kadar zaman yok. Belli başlı şeyleri ancak seçip yapabilirsin. Her şeyi ben oyunda öğreteyim mantığına bürünürsek işin içinden çıkamayız. Kazanımları yetiştiremeyiz.*

Ö6: *Bazen böyle daha büyük bir rekabet yarışına girebiliyorlar. Üstünlük taslayabiliyorlar. Öğretmenin biraz daha disiplinli veya o şeyi koruması gerekiyor.*

Sınıf öğretmenlerine bu kez eğitsel oyunların kullanışlı olup olmadığı sorulmuştur. Öğretmen adaylarının görüşlerinin üç tema altında toplamda 14 kategori altında toplandığı ortaya çıkmıştır. Tablo 6'da sınıf öğretmenlerinin kullandıkları eğitsel oyunların kullanışlılığına yönelik görüşleri sunulmuştur.

Tablo 5. Sınıf öğretmenlerinin eğitsel oyunların kullanılabilirliğine ilişkin görüşleri

Kategori	Kod	f
Ders	Tüm derslerde somutlaştırmada	5
	Türkçe, Matematik, Beden Eğitimi'nde	2
	öğretim için	
	Türkçe'de kalıcılık için	2
	Hayat bilgisi, Türkçe dersinde etkileşim için	1
	Matematik, Türkçe 'de Pekiştirmede	1
Uygunluk	Beden Eğitimi'nde yönerge uygulamada	1
	Fiziksel koşullar	1
	Sınıf mevcudu	1
	Kazanım	1
Dezavantajlar	Sınıf yönetimi	1
	Gürültü	1
	Maliyet	1
	Zaman	1

Tablo 6 incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin derslerinde kullandıkları eğitsel oyunların kullanılabilirliğine yönelik görüşlerinin ders, uygunluk ve dezavantajlar bağlamında değerlendirdikleri belirlenmiştir. Öğretmenler en çok ders bazında değerlendirmeler yapmışlardır. Sınıf öğretmenleri kullandıkları eğitsel oyunların çeşitli ders ve konularda pekiştirme, somutlaştırma, etkileşim, kalıcılık, yönergeyi uygulama ve kazanımı vermede kullanışlı olduklarını ifade etmişlerdir. Bazı öğretmenler eğitsel oyunların maliyet, fiziksel koşullar, sınıf mevcudu, zaman ve kazanımla uyum konusunda bazı uygulama dezavantajlarının olduğunu dile getirmişlerdir. Bazı öğretmenler oyunların kullanışlı olması için fiziksel koşulların, sınıf mevcudunun ve ilgili kazanımın uygun olması gerektiğini dile getirmiştir. Aşağıda her kategoriye yönelik birer örnek öğretmen görüşü sunulmuştur.

Ö6: *Tüm dersler de bazen hocam soyut kavramlarla karşılaşabiliyoruz. İlkokul çağındaki öğrenci soyut kavramlar karşılaştığında ne anlama geldiğini bilmediğinde anlaması pek mümkün olmayabiliyor. Bu soyut kavramları biraz somutlaştırarak oyunlara dönüştürerek anlattığımız zaman daha iyi bir öğrenme ortamı oluşturabiliyoruz.*

Ö5: *Fiziksel koşullar da çok önemlidir. Çünkü bana göre şu anda bahsettiğimiz o eğitsel oyunlar ne yazık ki eğitim kurumlarımızın tamamında edinilmiş durumda değil bu da kesinlikle kullanışsız bir alan yaratıyor sınıfın buna uygun olmayabilir, okulun bu anlamda eğitsel oyunları destekleyici fiziki koşula sahip olmayabilir. Bunların tamamını kullanılabilirlik açısından söyleyebilirim.*

Ö3: *Biraz gürültü fazla oluyor o şekilde bir dezavantajı var.*

Sonuç ve Tartışma

Araştırmada ilk olarak öğretmenlerin eğitsel oyun algısı ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Öğretmenlerin algılarında çoğunlukla “oyun” terimi üzerine yoğunlaştığı görülmüştür. Az sayıda öğretmende eğitsel oyunların öğrenme ortamı ve öğretim yöntemi algısının oluştuğu ortaya çıkmıştır. Eğitsel oyunları sadece sınıfta oynatılan herhangi bir oyun özelinde değerlendirmek, eğitsel oyunların eğitimdeki yerini ve önemini oldukça sınırlandırmak olacaktır. Eğitsel oyunlar veya oyunla öğretim alt yaş grubu öğrenciler

için olmazsa olmaz öğretim yöntemlerinden biridir. Her ne kadar eğitsel oyunlar mana olarak “eğitimde kullanılan oyunlar” düşüncesini akıllara getirse de sahip olduğu önem ve işlev göz önüne alındığında yüzeysel bir anlayış olarak değerlendirilebilir. Literatür incelendiğinde de eğitsel oyunlar ya da oyunla öğretimin öğretimde kullanılan önemli bir yöntem olduğu ve belli başlı özellikleri barındırması gerektiği vurgulanmıştır. Varışoğlu vd. (2013) eğitsel oyunu, çocuğun fiziksel, zihinsel ve ruhsal alanlarda gelişmesine katkı sunan; çocuğun neşeli ve mutlu olma duygusunu arttıran, bununla birlikte olumlu davranış ve alışkanlıklar kazanmasına katkıda bulunan tüm etkinlikler olarak tanımlamışlardır. Bu nedenle öğretmenlere eğitsel oyunların ya da oyunla öğretimin anlamı ve teknik özellikleri konusunda eğitici faaliyetler geliştirilebilir.

Öğretmenlere eğitsel oyunların amacı sorulduğunda; öğretmen, öğrenci, öğrenme ve öğretim için amaçlarından bahsettikleri tespit edilmiştir. Öğretmene bakan yönüyle, eğitsel oyunların amacının öğretmenin öğrenci ile iletişim kurması olduğunu ifade etmişlerdir. Taşpınar da (2012) eğitsel oyunların öğrencilerle iletişim kurmada etkili bir araç olduğunu belirtmiştir. Bu yönüyle eğitsel oyunların öğretmen-öğrenci etkileşimini sağlamada önemli bir araç olduğu söylenebilir. Özellikle alt yaş grubundaki, okulla yeni tanışan öğrencilerin üzerindeki çekingenliği atma, öğretmenine ısınma, okul ve öğretmeni ile ilgili olumlu tutum geliştirme adına eğitsel oyunlar önemli bir araçtır. Gündüz, Aktepe, Uzunoglu ve Gündüz (2017) yaptıkları çalışmada eğitsel oyunların çocuğa sosyal ilişkiler kurmasında katkı sağladığı ve değerlerle ilgili kavramlar oluşturmaya yardım ettiği gözlenmiştir. Koçkaya ve Siyez (2017) yaptıkları çalışmada oyun terapisi programının çocuklarda çekingenlik davranışını azalttığını ortaya çıkarmışlardır. Bazı öğretmenler de eğitsel oyunlar ile öğrencilerin bazı fiziksel, bilişsel, duyuşsal ve sosyal gelişimlerinin sağlanmasının hedeflendiğini belirtmiştir. Literatür incelendiğinde eğitsel oyunların çocukların fiziksel, sosyal ve duygusal gelişimlerine katkı sağladığı aktarılmıştır (Varış vd., 2013). Özyürek ve Çavuş (2016) yaptıkları çalışmada katılımcılar, oyunun kalıcı öğrenmeyi desteklediğini, öğrencilerin hayal gücünü geliştirdiğini, derse katılımı artırdığını ve zihinsel ve fiziksel gelişime katkı sağladığını belirtmişlerdir. Erol vd. (2021) eğitsel oyunların öğrenim sürecini daha hızlı ve kalıcı hale getirdiğini, öğrencilerin sosyalleşmesine katkı sağladığını ifade etmiştir. Bazı öğretmenler de eğitsel oyunların amacının öğrenmeyi kolaylaştırmak, gerçekleştirmek ve kalıcı hale getirmek olduğunu belirtmişlerdir. Literatüre bakıldığında eğitsel oyunların öğrenmeyi kolaylaştırıp kalıcı öğrenmeyi sağladığı çalışma sonuçları mevcuttur (Can ve Aydın, 2023; Erol vd., 2021). Bazı öğretmenler öğretim sürecinde eğitsel oyunlar sayesinde öğrenci merkezli öğretim yapıldığını, derslerin daha eğlenceli hale geldiğini ve öğrencilerin dikkat süresinin uzadığı ifade etmişlerdir. Literatür incelendiğinde eğitsel oyunların öğretim süreçlerine olumlu etkilerinin olduğu görüşlere rastlanmaktadır. Örneğin Babayiğit ve Gültekin (2019) yaptıkları çalışmada oyunla öğretim yönteminin öğrencilerin derslere ilgisini artırdığını ve oyun esnasında derslerden zevk aldıklarını ve mutlu olduklarını belirlemişlerdir. Ayrıca Demirtaş vd. (2021) yaptıkları çalışmada öğretmenlerin eğitsel oyunların öğrenmeyi eğlenceli hale getirdiğini görüşünde olduklarını belirlemişlerdir.

Erol vd. (2021) oyunun eğitim sürecini eğlenceli hale getirdiğini ifade etmişlerdir. Eğitsel oyunlar, öğretmenlerin ders içeriklerini ve öğretim yöntemlerini planlamalarına yardımcı olarak, çocuklara ve bireylere tutum ve özel davranışları değiştirme, mutluluk seviyesinde gelişim, başarı düzeyini artırma, genel ve spora özgü motivasyonu geliştirme ve sosyal beceriler kazandırma gibi katkılar sağlar (Pehlivan, 2005; Özgün ve diğerleri,

2017; Akt. Uskan ve Bozkuş (2019). Öğretmenlerin görüşleri ile ilgili literatür karşılaştırıldığında, öğretme görüşlerinin literatürdeki tespitlerle büyük oranda örtüştüğü tespit edilmiştir. Buna göre öğretmenlerin eğitsel oyunların amaçlarına yönelik farkındalıklarının yüksek olduğu söylenebilir.

Öğretmenlere son olarak derslerinde eğitsel oyunlara ne sıklıkta ve ne amaçla yer verdikleri merak edilmiştir. Öğretmenlerin üçü her gün eğitsel oyunlara yer verdiklerini belirtmiştir. Öğretmenler öğrenmeyi sağlamak, dikkat çekmek, pekiştirme ve değerlendirme, aktif katılımı sağlamak ve okula ilgiyi artırmak için bu sıklıkta eğitsel oyunlara yer verildiğini söylemiştir. Diğer öğretmenler ise en az haftada bir defa derslerinde eğitsel oyunlara yer verdiklerini beyan etmişlerdir. Bu öğretmenler de öğrenmeyi sağlamak, kavramları somutlaştırmak ve iletişim kurmak amacıyla bu sıklıkta oyunları tercih ettiklerini ifade etmişlerdir. İki öğretmen haftada iki ya da üç tane etkinlik kullanıp diğerlerine göre daha seyrek oyunları kullandığını dile getirmiştir. Bu durumun sebebi olarak zaman yetersizliğini öne sürmüştür. Bu sonuçlara paralel olarak Yurt ve Eyüp de (2012) yaptıkları çalışmada sınıf öğretmenlerinin büyük bir kısmının derslerinde drama etkinliğine yer verdiklerini (%96), küçük bir kısmının (%4) ise hiç drama etkinliği yapmadığını belirlemişlerdir. Bu öğretmenlerin %12 si ayda bir kere drama etkinliği yapmaktadır. Öğretmenlerin küçük bir bölümü (%29) haftada veya ayda birkaç defa drama etkinliğine yer vermektedir. Bazıları ise her gün drama etkinliği yaptırmaktadır. Bu öğretmenlerin bir bölümü günde bir defa (%4), bir bölümü ise günde birkaç defa (%4) drama etkinliği yapmaktadır. Bu sonuçların aksine Demirtaş vd. (2021) çeşitli branş öğretmenleriyle yaptıkları çalışmada öğretmenlerin büyük çoğunluğunun eğitsel oyunları derslerinde bazen kullandıklarını, bir kısmının sık sık kullandıklarını ve çok az bir bölümünün hiç kullanmadıklarını ortaya çıkarmışlardır. Hazar ve Altun'da (2018) benzer şekilde ortaokulda görev yapan öğretmenlerin eğitsel oyunları nadiren ya da zaman zaman kullandıklarını belirlemişlerdir.

Öğretmenlerin haftada en az bir defa eğitsel oyunları kullandıklarını belirtmelerinin ardından kendi tecrübelerine dayalı sorulara geçilmiştir. Eğitsel oyunlarla ilgili tecrübelerine dayalı bilgi toplanmak istenmiştir. Bu amaçla ilk olarak öğretmenlere kullandıkları eğitsel oyunların faydalı olup olmadığı sorulmuştur. Verdikleri cevaba göre nedenlerini belirtmeleri istenmiştir. Öğretmenler kullandıkları eğitsel oyunların öğrenciye ve öğretim sürecine olan faydalarını ifade etmiştir. Bazı öğretmen adayları da eğitsel oyunların uygulama sürecinde yaşadıkları sorunları dile getirmiştir. Öğretmenlerin ilk sırada eğitsel oyunların öğrencilere sağladığı faydalara odaklandıkları görülmüştür. Öğretmenler eğitsel oyunlarla öğrencilerin sosyal, bedensel, zihinsel, yaratıcılık, akademik, duygusal ve değer eğitimi anlamında geliştiğini belirtmiştir. Bu sonuçlarla paralel olarak Özer ve diğerleri (2006) yaptıkları çalışmada eğitsel oyunun zihinsel gelişime katkı sağladığını belirlemişlerdir. Durualp (2010) ise eğitsel oyunların çocuğun benmerkezcilikten kurtulup sosyalleşmesine katkı sağladığını ifade etmiştir. Uskan ve Bozkuş (2019) oyunun çocuğun duygusal gelişimine ve ahlaki kavramları öğrenmesine, öğrenmeye ilgisini artırıp odaklanmasına ve akademik olarak gelişimine katkı sağladığını, öğrencilerin derslerde katılımını arttırdığını, gerçek hayattaki yaşantılar ile benzerlik gösterdiği için öğrenmeyi kolaylaştırdığını belirtmiştir. Bozan (2016), oyunun çocuğun bedensel gelişimine katkı sağladığını ifade etmiştir. Bazı öğretmenler de eğitsel oyunlarla öğretim sürecinde; öğrencilerin daha istekli ve aktif olduklarını, dikkat süresinin arttığını, kavramların daha somut hale geldiğini, kalıcı ve gizil öğrenmelerin

gerçekleştirdiğini ve öğrenme ortamının eğlenceli hale geldiğini belirtmişlerdir. Altunay (2004) oyun yöntemi sayesinde derslerin eğlenceli geçtiğini ve öğrencilerin derse aktif katılımlarını sağladığını ifade etmiştir. Hazar ve Altun (2018) ise eğitsel oyunlara öğrenciler açısından bakıldığında, eğitsel oyunlar dersleri sıkıcı olmaktan çıkarıp, öğrenci dikkatini artırıp ve motive olmasını sağlayan, yaparak ve yaşayarak öğrenme fırsatı sunan ve edindiği bilgilerin kalıcı olmasına olanak sunan önemli bir öğretim yöntemidir. Bu oyunlar, öğrencilere öğrenirken eğlenme ve eğlenirken öğrenme fırsatları sunarak ders süresini uzatır. Öğretmenler açısından değerlendirildiğinde ise eğitsel oyunlar, farklı zekâ alanlarına hitap edebilme, bireysel farklılıkları değerlendirebilme, öğrencileri derse aktif olarak katma ve öğretim sürecinde öğrencilerle birlikte eğlenerek öğretme gibi önemli avantajlar sunar.

Öğretmenlerinin derslerinde kullandıkları eğitsel oyunların kullanışlı olup olmaması ve hangi derslerinde ne amaçla kullanışlı bulduklarına ilişkin görüşleri alınmıştır. Öğretmenler bu soruya ders, eğitsel oyunlara uygun durumlar ve kullanışlılığı etkileyen sorunlar bağlamında dönütler vermişlerdir. Öğretmenler çoğunlukla hangi dersler için eğitsel oyunların kullanışlı olduğunu dikkate almışlardır. Öğretmenler ilk sırada tüm dersler için kullanışlı olduğunu belirtmekle birlikte en sık Türkçe dersinde kullanışlı olduğunu belirtmişlerdir. İkinci sırada matematik dersi yer almıştır. Demirtaş vd. (2021) yaptıkları çalışmada eğitsel oyunların kullanımına uygun dersin daha çok matematik dersi olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Bununla birlikte Türkçe dersi ve Fen Bilimleri derslerinin de eğitsel oyunların kullanımına uygun olduklarını vurgulamışlardır. Çalışmada elde edilen sonuçlar yukarıdaki çalışma sonucu ile ayrılmış fakat görüşler ile örtüşmüştür. Bu çalışmada en uygun dersin Türkçe olduğu ön plana çıkarken tüm dersler için kullanışlı olduğu görüşü de çoğunluktadır. Bu bulguyla paralel olarak Mubaslat (2012), dil öğretiminde öğretimsel içeriklerin ve süreçlerin planlanmasında eğitsel oyunların katkı sağladığını belirtmiştir. Öğretmenlerin eğitsel oyunları kullanma gerekçeleri ise daha çok eğlence, kalıcı öğrenme, ilgi ve istek, kolay öğrenme, derse katılım, etkili iletişim, öğrenmeyi pekiştirme ve somut öğrenme şeklinde sıralanmıştır. Hazar ve Altun'da (2018) yaptıkları çalışmada öğretmenler eğitsel oyunların konuları somutlaştırma, kalıcı öğrenmeyi sağlama, dikkati artırma gibi etkilerinden bahsetmişlerdir. Bu sonuçlar bize öğretmenlerin eğitsel oyunların derslerde kullanılmasının faydalı olduğunu düşündüklerini göstermektedir. Bazı öğretmenler fiziksel koşulların, sınıf mevcudunun ve kazanımların eğitsel oyunları kullanmaya uygun olması durumunda kullanışlı olduğunu belirtmiştir. Tut ve diğ. (2023) bu sonuçlara paralel olarak yaptıkları çalışmada okuldaki altyapı problemleri sınıflarsa öğrenci sayılarının az ya da çok olması vb. bazı faktörlerin eğitsel oyunların kullanımı için engel teşkil ettiği sonucuna varmışlardır. Bazı öğretmenler de uygulama sırasında sınıf yönetiminin zorlaştığını, gürültülü bir ortam oluştuğunu, maliyetli olduğunu ve zaman alıcı olduğu için eğitsel oyunların kullanışlı olamayabileceğini belirtmiştir. Greundig ve diğerleri oyunun her öğrenme yöntemine uygun olmaması, öğrencilerin arzu edilmeyecek düzeyde etkileşime girmesi, zaman konusunda problem yaratması, maliyetinin pahalı olması, oyun içeriğinin bilinmesi ve sonuç olarak aynı grupla oynanmasının faydalı olmaması ve oyun takım çalışması gerektiriyorsa bütün katılımcıların bilgi seviyesinin tam olarak değerlendirilememesi gibi bazı sınırlılıkları olduğunu belirlenmiştir (Pehlivan, 2005). Demirtaş vd. (2021) yaptıkları çalışmada eğitsel oyunların çok zaman alması ve işlenen konular ile oyunların ilişkilendirilmemesi gibi dezavantajlara sahip olduğu sonucuna varmışlardır.

Bu çalışma nitel bir yaklaşımla, maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemine göre seçilmiş sekiz sınıf öğretmeninin eğitsel oyunlara yönelik görüşleri alınarak gerçekleştirilmiştir. Bu anlamada çalışmanın sonuçları kullanılan yöntem, araştırma grubu ve veri toplama araçları ile sınırlıdır. Benzer çalışmalar farklı yaklaşımlarla tekrarlanarak sonuçları karşılaştırılabilir. Çalışmanın sonucunda öğretmenlerin eğitsel oyunların amacı, kullanışlılığı ve faydalılığı anlamında olumlu görüşlere sahip iken bazı öğretmenlerin eğitsel oyunların olumsuz sonuçlarının olduğunu dile getirdiği tespit edilmiştir. Ayrıca eğitsel oyun algısının “oyun” ön plana çıkarılarak yapıldığı ortaya çıkmıştır. Bu durum sınıf öğretmenlerinin eğitsel oyunların eğitsel kısımlarının daha az önemsenmesinden veya eğitsel oyunlar hazırlama ve uygulama konusundaki bilgi eksikliğinden kaynaklanabilir. Bu sebepler başka bilimsel araştırmaların konusu olabilir. Bu bağlamda öğretmenlerin eğitsel oyunlara yönelik bilgi ve tecrübeleri sınanabilir. Tespit edilen eksiklikler üzerine iyileştirici çalışmalar yapılabilir.

Kaynakça

- Alıncak, F. (2016). Evaluation of opinions of primary school teachers on the method of education with game. *European Journal of Physical Education and Sport Science*, 2(3). <http://dx.doi.org/10.5281/zenodo.159875>.
- Altunay, D. (2004). *Oyunla Desteklenmiş Matematik Öğretiminin Öğrenci Erişimine ve Kalıcılığa Etkisi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Aydın S. (2015). “Olgu Bilim Araştırmaları” Metin, M. (Ed.) Eğitimde Bilimsel Araştırma Yöntemleri, Ankara: Pegem Akademi.
- Aykaç, M., & Köğce, D. (2013). Sınıf öğretmenlerinin matematik derslerinde yaratıcı drama yöntemini kullanma durumlarının incelenmesi. *Tarih Okulu Dergisi*, 2014(XVII).
- Aytaş, G. ve Uysal, B. (2017). Oyun kavramı ve sınıflandırılmasına yönelik bir değerlendirme. *Manisa Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 15(1), 675-690.
- Babayiğit, Ö. ve Gültekin, M. (2019). İlk okuma yazma öğretiminde oyunla öğretim yöntemi uygulamaları. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 9(2), 450-483.
- Batdı, V. (2012). Yabancı Dil Öğretiminde Eğitsel Oyunların Kullanılmasına İlişkin Öğretmen Görüşleri. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 1(4).
- Bayat, S., Kılıçarslan, H. & Şentürk, Ş. (2014). Fen ve teknoloji dersinde eğitsel oyunların yedinci sınıf öğrencilerinin akademik başarısına etkisinin incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(2), 204-216.
- Bozan, N. (2014). Okul Öncesi Eğitimde Oyunun Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24(5), 2157-2166.
- Can, Ş., & Aydın, Ş. (2023). The Effect of Mathematics Teaching Enriched with Educational Games on Students' Mathematics Achievement and Retention in Seventh Grade Polygons. *Journal of Computer and Education Research Year*, 11(22), 966-985.
- Canlı, S. K., & Demirarslan, D. (2020). Çocuk oyun alanlarının tarihi gelişimi. *Çocuk ve Gelişim Dergisi*, 3(6), 60-75.
- Coşkun, H., Akarsu, B., & Kariper, İ. A. (2012). Bilim öyküleri içeren eğitsel oyunların fen ve teknoloji dersindeki öğrencilerin akademik başarılarına etkisi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(1), 93-109.
- Creswell, J. (2007). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. 2nd ed. Thousand Oaks, CA: Sage.

- Çangır, M. (2008). *İlköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi derslerinde eğitsel oyun yönteminin uygulanma durumu (Tuzla örneği)* (Yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Demir, M. (2012). 7. Sınıf vücudumuzdaki sistemler ünitesinin oyun tabanlı öğrenme yaklaşımı ile işlenmesinin öğrencilerin akademik başarılarına ve fen teknoloji dersine karşı tutumlarına etkisi. *X. Ulusal Fen ve Matematik Eğitimi Kongresi*, 27-30.
- Demirel Ö (2010) Eğitim sözlüğü (Pegem Yayınları, Ankara).
- Demirel, Ö. (2015). Öğretme sanatı (22. bs.). Ankara: Pegem Yayınları.
- Demirtaş, Z., Çalık, M., Sarışık, S., & Sarışık, S. (2021). Öğrenme-öğretme sürecinde eğitsel oyunlar tekniğinin kullanılmasına ilişkin öğretmen görüşleri. *Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1), 16-28.
- Dolunay, A., & Karamustafaoğlu, O. (2021). Fen bilimleri öğretmenlerinin eğitsel oyunlar hakkında görüşleri: "En Süratli Ses" oyunu. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2021(16), 48-69.
- Dönmez, N. B. (1999). Oyun Kitabı. Ankara: Esin Yayınevi.
- Durualp, E. Aral, N. (2010). Altı Yaşındaki Çocukların Sosyal Becerilerine Oyun Temelli Sosyal Beceri Eğitiminin Etkisinin İncelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39(39), 160-172.
- Efe Kendüzler, S. (2023). *Eğitsel oyun, matematik merkezinde oyun ve dijital oyunun çocukların matematik ve öz-düzenlemeli öğrenme becerilerine etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- Egemen A., Yılmaz, Ö., ve Akil, İ. (2004). Oyun, oyuncak ve çocuk. *Aydın Adnan Menderes Üniversitesi Tıp Fakültesi Dergisi*, 5(2), 39-42.
- Erol, S., Erdem, İ. ve Akkaya, A. (2021). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde eğitsel oyunların kullanımının akademik başarı, tutum ve kalıcılığa etkisi. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(Özel Sayı), 166-183.
- Fleer, M. (2014). Theorling play in the early years. USA: Cambridge University Press.
- Gönen, M., & Dalkılıç, N. U. (2002). *Çocuk eğitiminde drama: Yöntem ve uygulamalar*. Epsilon.
- Gündüz, M., Aktepe, V., Uzunoğlu, H., & Gündüz, D. D. (2017). Okul öncesi dönemdeki çocuklara eğitsel oyunlar yoluyla kazandırılan değerler. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(1), 62-70.
- Güneş, F. (2015). Oyunla öğrenme yaklaşımı. *Turkish Studies*, 10(11), 773-786.
- Hazar, Z. (2018). Eğitsel oyunlara yönelik öğretmen görüşleri ve yeterliliklerinin incelenmesi. *CBÜ Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 13(1), 52-72.

- Kadim, M. (2012). *Okul öncesi öğretmenlerinin oyun öğretimine yönelik özyeterliliklerinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Koçkaya, S., & Siyez, D. M. (2017). Okul öncesi çocuklarının çekingenlik davranışları üzerine oyun terapisi uygulamalarının etkisi. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 9(1), 31-44.
- Koçyiğit, S., Tuğluk, M. N. ve Kök, M. (2007). Çocuğun Gelişim Sürecinde Eğitsel Bir Etkinlik Olarak Oyun. Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi, 16, 324-342.
- Kuğuoğlu, S. ve Kürtüncü Tanır, M. (2006). Gelişim dönemlerine göre oyunun terapötik kullanımı. Ege Üniversitesi Hemşirelik Yüksek Okulu Dergisi, 22(1), 293-304.
- Mubaslat, M. (2012). The effect of using educational games on the students' achievement in English language for the primary stage. Erişim adresi: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED529467.pdf>.
- Özyürek, A. ve Çavuş, Z. S. (2016). İlkokul öğretmenlerinin oyunu öğretim yöntemi olarak kullanma durumlarının incelenmesi. *Kastamonu Education Journal*, 24(5), 2157.
- Pehlivan, H. (2005). Oyun ve Öğrenme. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Peker, E. A. (2018). *5. sınıf" Canlılar Dünyasını Gezelim ve Tanıyalım" ünitesinin klasik eğitsel oyunlar ve teknoloji destekli eğitsel oyunlarla öğretiminin değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Samsun.
- Piaget, J. (1962). Play, Dreams and Imitation in Childhood. London: Routledge and Paul.
- Rousseau, J. J. (2006). *Emile: Bir Çocuk Büyüyor* (4. baskı). (Ü. Akagündüz, Çev.). İstanbul: Selis Kitaplar.
- Saracho, O. N. ve Spodek, B. Multiple Perspectives on Play in Early Childhood Education. New York: Suny Press, 1998.
- Şenyuva, M. (2023). Oyun Kuramları Üzerine Bir İnceleme.
- Tassoni, P., & Hucker, M. (2005). Planning play and the early years. Pearson Education.
- Taşpınar, M. (2012). *Kuramdan uygulamaya öğretim ilke ve yöntemleri*. Elhan Kitap Yayın Dağıtım. <https://doi.org/10.14527/9786052411032>
- Tortop, Y., & Ocak, Y. (2010). Sınıf Öğretmenlerinin Eğitsel Oyun Uygulamalarına Yönelik Görüşlerinin İncelenmesi. *Spor ve Performans Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 14-22.

- Tut, E., Kiroğlu, K. ve Kırbıyık, N. (2023). İlkokullarda Eğitsel Oyunların Kullanımını Engelleyen Faktörler. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (57), 1256-1286.
- Tüfekçioğlu, U. (2008). Okul Öncesi Eğitimde Oyun ve Önemi. U. Tüfekçioğlu (ed.), Çocukta Oyun Gelişimi, Beden Eğitimi ve Oyun Öğretimi İçinde. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları.
- Ucus, S. (2015). Elementary school teachers' views on game-based learning as a teaching method. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 186, 401-409.
- Uskan, S. B. ve Bozkuş, T. (2019). Eğitimde oyunun yeri. *Uluslararası Güncel Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 5(2), 123-131.
- Varışoğlu, B., Şeref, İ., Gedik, M., & Yılmaz, İ. (2013). Türkçe dersinde uygulanan eğitsel oyunlara yönelik tutum ölçeği: geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (11), 1059-1081.
- Xu, Z., Chen, Z., Eutsler, L., Geng, Z., & Kogut, A. (2020). A scoping review of digital game-based technology on English language learning. *Educational Technology Research and Development*, 68(3), 877-904
- Yavuzer, H. (1984). Çocuk Psikolojisi. İstanbul: Altın Kitaplar.
- Yavuzer, H. (2012). Çocuk Psikolojisi (34. bs.). İstanbul: Altın Kitaplar Yayınevi.
- Yazıcı, H. Koca, M. K. (2008). Sosyal bilgiler öğretimi programı. B.Tay, A. Öcal.(eds). *Sosyal Bilgiler Öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2011). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayınevi.
- Yörüköğlu, A. (1993). Çocuk Ruh Sağlığı. İstanbul: Özgür Yayınevi.
- Yurt, S. U., & Eyüp, B. (2012). Sınıf Öğretmenlerinin Öğrenme-Öğretme Sürecinde Drama Etkinliklerine Yer Verme Durumlarının İncelenmesi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (34).
- Winnicott, D. W., (2013). Oyun ve gerçeklik (T. Birkan, Çev.). İstanbul: Metis Yayınları.