



EĞİTİM BİLİMLERİ ALANINDA BİLİMSEL ARAŞTIRMALAR

Editör: Prof. Dr. Şule FIRAT DURDUKOCA

yaz
yayınları

Eğitim Bilimleri Alanında Bilimsel Araştırmalar

Editör

Prof.Dr. Şule FIRAT DURDUKOCA

yaz
yayınları

2026

**Eğitim Bilimleri Alanında Bilimsel
Araştırmalar**

Editör: Prof.Dr. Şule FIRAT DURDUKOCA

© YAZ Yayınları

Bu kitabın her türlü yayın hakkı Yaz Yayınları'na aittir, tüm hakları saklıdır. Kitabın tamamı ya da bir kısmı 5846 sayılı Kanun'un hükümlerine göre, kitabı yayınlayan firmanın önceden izni alınmaksızın elektronik, mekanik, fotokopi ya da herhangi bir kayıt sistemiyle çoğaltılamaz, yayınlanamaz, depolanamaz.

E_ISBN 978-625-8574-46-3

Mart 2026 – Afyonkarahisar

Dizgi/Mizanpaj: YAZ Yayınları

Kapak Tasarım: YAZ Yayınları

YAZ Yayınları. Yayıncı Sertifika No: 73086

M.İhtisas OSB Mah. 4A Cad. No:3/3
İscehisar/AFYONKARAHİSAR

www.yazyayinlari.com

yazyayinlari@gmail.com

İÇİNDEKİLER

Sosyobilimsel Konularda Güncel Eğilimler: Bibliyometrik ve Kelime Bulutu Analizi.....	1
<i>Sibel KAHRAMAN</i>	
Erken Çocukluk Döneminde Yapay Zeka Destekli Çevre Eğitimi.....	25
<i>Seda BEKTAŞ, Zülfiye Gül ERCAN</i>	
National Culture and Values in the Turkish Language Curriculum: Evidence from The Türkiye Century Education Model.....	50
<i>Mutlu UYGUR</i>	
Müzik Eğitimi Ders Kitaplarından Yansıyan Ortak Repertuvar ile Maarif Model Ortak Repertuvarının Karşılaştırılması	70
<i>Cahit AKSU, Eda Asya AKSU</i>	
Eğitim Alanında Blokzincir Teknolojisinin Kullanımı: Fırsatlar ve Sınırlılıklar	96
<i>Miray DOĞAN</i>	
İnançtan Tasarıma: Öğretmen Adaylarının Eğitim Felsefesi Eğilimleri ve Öğrenme Ortamı Vizyonları İlişkisi.....	119
<i>Şule FIRAT DURDUKOCA, Nazmiye ÇİÇEK AKDENİZ, Damla GEÇKİN</i>	
Orta Öğretim Öğrencilerinde Obezite Prevalansı ve Yeme Davranışları.....	140
<i>Taner YILMAZ, Aleyna ÖZEL</i>	

Çocuk Çizimlerinin Gelişimsel Temelleri ve Çocuk Resimlerinin Psikolojik Analizi	164
---	------------

Nergüz BULUT SERİN, Değer OLĞUN

Türkçe Eğitimi Yüksek Lisans Tezleri: 2025 Yılı Değerlendirmesi.....	188
---	------------

Dursun DEMİR

Addie Modeli Çerçevesinde Sosyal Bilgiler Öğretimi İçin Dijital Oyun Geliştirme	207
--	------------

Muhammet Fatih KIZILKAYA, Vehbi Aytekin SANALAN, Vedat KARADENİZ

"Bu kitapta yer alan bölümlerde kullanılan kaynakların, görüşlerin, bulguların, sonuçların, tablo, şekil, resim ve her türlü içeriğin sorumluluğu yazar veya yazarlarına ait olup ulusal ve uluslararası telif haklarına konu olabilecek mali ve hukuki sorumluluk da yazarlara aittir."

SOSYOBİLİMSEL KONULARDA GÜNCEL EĞİLİMLER: BİBLİYOMETRİK VE KELİME BULUTU ANALİZİ

Sibel KAHRAMAN¹

1. GİRİŞ

Bilim eğitimi insanların yaşamlarıyla yakından ilgilidir, bu nedenle toplum üzerinde doğrudan etkisi olan bilimsel konular öğrenme sürecinin önemli bir parçasıdır (Hernández-Ramos, vd., 2021). Bilimsel temelli olmalarına rağmen, olumlu/olumsuz, gerekli/gereksiz, yararlı/zararlı gibi çelişkiler barındıran, tartışmaya açık, ikilemler içeren bazı tartışmalı konular sosyobilimsel konuları (SBK) ortaya çıkarmıştır (Sadler, 2004; Topçu, 2021). Klonlama, embriyonik kök hücre tedavileri, küresel ısınma, nükleer enerji ve genetiği değiştirilmiş organizmalar (GDO) gibi birçok SBK, son yıllarda toplumda oldukça fazla tartışılmakta ve gün geçtikçe daha fazla önem kazanmaktadır. Bu bağlamda sosyobilimsel konular, bilimi ve toplumu birbirine bağlayan en önemli konu başlığını oluşturmaktadır (Barrue & Albe, 2013; Herman, vd., 2019).

Sosyobilimsel konuların son yirmi yıldaki literatürü incelendiğinde, bu alanın öğrencilerin bilimsel anlayışını geliştirmede, bilimin doğasını kavramalarına yardımcı olmada, ayrıca argümantasyon ve karar verme becerilerini güçlendirmede etkili olduğu görülmektedir. Aynı zamanda fen öğrenimine yönelik ilgi, motivasyon ve öz yeterlilik kazanımlarını desteklediği ortaya konmuştur (Albe, 2008;

¹ Prof. Dr., İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, ORCID: 0000-0002-0720-4917.

Dawson & Venville, 2009; Sadler & Zeidler, 2004; Sadler & Zeidler, 2005). Günümüzde, sosyobilimsel konular üzerine pek çok araştırma ve proje yürütülmekte; özellikle teknoloji alanındaki hızlı gelişmeler, toplumun farklı yönlerini ilgilendiren yeni SBK çalışmalarını gerekli kılmaktadır. Dünyanın sürekli değişim içinde olması, sosyobilimsel konulardaki gelişmelerin ve eğilimlerin de merak edilmesine yol açmaktadır (Yeşiltaş, vd., 2024). Bu nedenle, hem ülkemizde hem de dünya genelinde yapılan sosyobilimsel çalışmaların son yıllardaki eğilimlerinin farklı boyutlarıyla değerlendirilmesi büyük önem taşımaktadır.

Son yıllarda, akademik ve bilimsel alanlarda artan araştırmalar, bu alanlardaki eğilimleri, alandaki alt disiplinleri, belirli bir konuda öne çıkan ve alan üzerinde önemli etkisi olan yayınları ve en üretken araştırmacıları, ülkeleri, kurumları ve bunların işbirliklerini belirleme ihtiyacını ortaya çıkarmıştır (Demir & Çelik, 2020; Ellegaard & Wallin, 2015; Gürten, vd., 2019; Çiftçi, vd., 2016; Seel & Zierer, 2019). Ulusal ve Uluslararası alanyazında bir bilimsel disiplin veya araştırma konusunun eğilimlerini belirlerken, bilimsel yayınları değerlendirirken ve mevcut durumu tanımlarken, derleme çalışmaları, tematik veya sistematik içerik analizi ve bibliyometrik analiz gibi yöntemler kullanılmaktadır (Yapıcıoğlu, 2021). Son yıllarda özellikle fen eğitimi alanında dikkat çeken konuların başında gelen SBK ile ilgili araştırmaların genel çerçevesini ortaya koymak ve ilgili literatürü değerlendirmek amacıyla derleme (Fang, vd., 2019; Topçu, vd., 2014; Högstöm, vd., 2024), içerik analizi (Genç & Genç, 2017; Tekin, vd., 2016; Ban & Mahmud, 2023; Aydın & Mocan, 2019) ve bibliyometrik analiz (Yapıcıoğlu, 2021; Yokhebed, vd., 2023) yöntemlerine dayanan çalışmalar bulunmaktadır.

Bahsi geçen eğilim incelemelerinin SBK ile ilgili araştırmalara önemli katkıları olduğunu kabul etmekle birlikte, konunun son yıllarda ilgi çekmeye devam etmesi nedeniyle daha kapsamlı literatür değerlendirmelerine ihtiyaç olduğu da aşıkardır. Kuşkusuz, bilimsel araştırmalar yürütüldükçe, yeni bilimsel uygulamalar ve teknolojik ürünler geliştirilecek ve insanlar farklı sosyobilimsel konularla karşı karşıya kalacaktır. Alan yazında mevcut SBK eğilimlerinin belirlendiği derleme, içerik analizi ve bibliyometrik çalışmaların; genellikle 2000 sonrasında günümüze son 20 yılda yapılan çalışmaları incelediği ve geniş bir zaman aralığı baz alınarak analizler yaptığı dikkat çekmektedir. Bu çalışma kapsamında, 2020 sonrası Türkiye’de yapılan lisansüstü tezler ile Web of Science (WoS) veri tabanında yayımlanmış makalelerin eğilimlerinin belirlenmesi ve karşılaştırılması amaçlanmıştır. SBK bağlamında, son yıllardaki güncel eğilimlerin tespiti ve bu eğilimlerin hangi yönlere evrildiğinin ortaya konması hedeflenmiştir. Ayrıca, literatürde eğilim incelemesi çalışmalarında yaygın olarak kullanılmayan kelime bulutu (word cloud) analizi, bibliyometrik analizle birlikte uygulanarak çalışmanın görsel okunabilirliğinin artırılması amaçlanmıştır.

“Bir resim bin kelimeye bedeldir” sözü değerlendirme dünyasında da geçerliliğini korumaktadır. Değerlendirme verilerini veya bir konuyla ilgili herhangi bir veriyi grafiksel bir temsil ile düzenleme yeteneği, verilerin okunmasını ve anlaşılmasını kolaylaştırır (DePaolo & Wilkinson 2014). Bibliyometrik analiz, bilimsel literatürün desenlerini, eğilimlerini ve etkilerini niceliksel yöntemlerle incelemek amacıyla kullanılan sistematik bir yöntem olup, aynı zamanda ağ haritaları, kümelenme grafikleri ve yoğunluk haritaları gibi görsel temsiller aracılığıyla alandaki ilişkileri ve eğilimleri zengin bir biçimde ortaya koymaktadır (Dereli, 2014). Ancak, bibliyometrik analizlerin çoğunlukla yalnızca Web of Science

(WoS) ve Scopus veri tabanları üzerinden yürütülmesi, Türkiye’de üretilen lisansüstü tezlerin kapsam dışında kalmasına yol açmaktadır. Bu çalışma kapsamında, bu sınırlılığını aşmak ve ulusal ölçekteki tezlerin tematik yapısını görselleştirmek amacıyla, benzer bir görselleştirme aracı olarak kelime bulutu (word cloud) analizi uygulanmıştır.

Araştırma Soruları:

1. Türkiye’de 2020-2024 yılları arasında yürütülmüş SBK ile ilişkili Lisansüstü tezlerin eğilimleri nasıldır?
2. WoS veritabanında 2020-2024 yılları arasında yayımlanmış SBK ile ilişkili makalelerin eğilimleri nasıldır?
3. WoS veritabanında 2020-2024 yılları arasında yayımlanmış SBK ile ilişkili Türkiye kaynaklı makalelerin eğilimleri nasıldır?

2. YÖNTEM

Bu araştırma, literatür taraması niteliğinde olup desen olarak **sistemik derleme yöntemine** dayanmaktadır. Sistemik derleme, belirli bir konuya ilişkin çalışmaların kapsamlı biçimde incelenmesi, önceden belirlenmiş dahil etme ve dışlama ölçütleri çerçevesinde seçilmesi ve elde edilen bulguların sentezlenmesi sürecidir (Aslan, 2018). Bu yöntem, kabul ve ret kriterleri aracılığıyla derlemeye alınacak çalışmaların tarafsız biçimde belirlenmesini amaçlamaktadır.

Bu çalışmada, 2020-2024 yılları arasında SBK ile ilişkili YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanında yayımlanan lisansüstü tezler Kelime Bulutu (Word Cloud) analizi ile ve aynı tarih aralığında Web of Science (WoS) veri tabanında yayımlanmış makaleler bibliyometrik analiz yoluyla değerlendirilmiştir. Lisansüstü tezlerin incelenmesinde kullanılan “Kelime Bulutu

Analizi”, metin madenciliği ve içerik analizi alanında yaygın olarak kullanılan görselleştirme araçları arasında yer almaktadır. Sözcüklerin metin içerisindeki frekansına dayalı olarak görsel bir temsil sunan bu yöntem, araştırmacılara metnin öne çıkan kavramlarını hızlı ve sezgisel biçimde değerlendirme olanağı sağlamaktadır. Böylelikle kelime bulutları, yoğun verilerin daha anlaşılır ve özet bir biçimde sunulmasına katkıda bulunur (DePaola & Wilkinson, 2014). Bu çalışmada kelime bulutu görselleştirmelerinin oluşturulması amacıyla **WordArt programı** kullanılmıştır. WordArt programının tercih edilme nedeni; kullanıcı dostu arayüzü, görsel çeşitlilik sunması, farklı tasarım biçimlerine olanak tanınması ve çevrimiçi ücretsiz erişim kolaylığı sağlamasıdır.

SBK ile ilişkili ve WoS veri tabanında yayımlanmış makalelerin analizinde kullanılan bibliyometrik analiz yöntemi; araştırılan konu ile ilişkili sezgisel veri ve modeller sağlayabilen ve araştırma konularıyla ilgili bazı önemli bilgileri keşfetmeyi kolaylaştıran görselleştirmeler yapabildiğinden (Ye vd., 2019) dolayı tercih edilmiştir. Bibliyometrik analiz, büyük hacimli akademik literatür üzerinde yapılan araştırmalara dayanan ve konuyu makroskobik olarak ele almayı mümkün kılan bir tekniktir (Van Nunen, vd., 2018). Bibliyometrik analiz yoluyla, önceki araştırmalara kuşbakışı bakılarak ve araştırma alanının çok disiplinli karakteri hakkında veriye dayalı bir tablo çizilerek bir görüşe varılır (Çilhoroz & Arslan, 2018; Gürlen, vd., 2019; Martínez-López, vd., 2020). Bu bakımdan, alandaki bilimsel yayınların mevcut durumunun belirlenmesine, alandaki eksikliklerin ve boşlukların keşfedilmesine katkıda bulunur ve böylece konu veya araştırma disiplinleri hakkında yeni araştırma ve uygulamalara ışık tutar (Çilhoroz & Arslan, 2018; Gürlen, vd., 2019; Şen, 2019; Dereli, 2024).

Bu çalışmada, WoS tabanlı verilerin bibliyometrik analizinde VOSviewer (1.6.20) yazılımı kullanılmıştır.

VOSviewer, bibliyometrik analiz ve veri görselleştirme amacıyla kullanılan, akademik atıf ilişkilerini incelemeye olanak tanıyan bir yazılımdır. Van Eck ve Waltman (2010), bu yazılımın bibliyometrik haritalar oluşturmak için geliştirilmiş etkili bir araç olduğunu ve farklı teknikleriyle araştırmacılara çeşitli avantajlar sunduğunu ifade etmektedir.

2.1. Veri Toplama Süreci

Öncelikle araştırmaya dâhil edilecek çalışmaların belirlenmesinde Türkiye’de yürütülmüş Lisansüstü Tezler için “YÖK Ulusal Tez Merkezi” ve uluslararası makaleler için Social Sciences Citation Index (SSCI), Science Citation Index Expanded (SCI-E) ve Emerging Sciences Citation Index (ESCI) dahil olmak üzere WoS veri tabanlarından faydalanılmıştır. YÖK Ulusal Tez merkezinde tarama yapılırken tez adı içerisinde “Sosyobilimsel”, “Sosyo-bilimsel” kavramları kullanılarak, 2020-2024 yılları arasında ve “Eğitim-Öğretim” alanında yapılan tezler (107 adet lisansüstü tez) araştırmaya dahil edilmiştir.

WoS veritabanında yapılan taramada ise makale başlığı içerisinde “Socioscientific” ve “Socio-scientific” kavramları kullanılarak, 2020-2024 yılları arasında yapılan tüm makaleler (273 adet makale) araştırmaya dahil edilmiştir.

2.2. Verilerin Analizi

Veri toplama süreci sonucunda elde edilen çalışmaların analizi; Lisansüstü tezler (107 tez) için WordArt yazılımı kullanılarak araştırma konusu, araştırmanın yılı, araştırma örnekleme ve örneklem dağılımının sonuçlarına göre kelime bulutu görselleri kullanılarak çözümlenmiştir. WoS veri tabanından elde edilen makaleler (273 makale) ise VOSviewer (1.6.20) yazılımı kullanılarak makalenin konusu, makalenin yapıldığı ülke, makalenin yazarları sonuçlarına göre bibliyometrik olarak analiz edilmiştir. WoS veritabanının yanı

sıra SCOPUS ve Google Scholar gibi diğer veritabanlarının kullanılmaması bu çalışmanın sınırlılıklarından biridir. Araştırmanın bir diğer sınırlılığı ise, sadece başlığında “sosyobilimsel” ve “sosyobilimsel” terimi geçen tez ve makalelerin çalışmaya dahil edilmesi ancak özet, anahtar kelimeler ve konunun kapsam dışı bırakılmasıdır. Bu çalışmada kullanılan zaman aralığı 2020 ile 2024 yıllarını kapsamaktadır, ancak 2025 yılı bu zaman aralığına dahil edilmemiştir, bu da bu çalışmanın bir başka sınırlaması olarak görülebilir. Bu çalışmanın verilerini toplama sürecinde 2025 yılı henüz tamamlanmadığı için 2025 yılına ait veriler çalışmaya dahil edilmemiştir.

Verilerin toplanması ve analizi süreci ortalama 35 günlük bir zaman diliminde gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın geçerliliği kapsamında araştırmaya ait amaç ve araştırmaya dahil edilen çalışmaların belirlenme aşaması açık ve anlaşılır bir biçimde sunulmuştur. Kodlamaların güvenilirliği için iki araştırmacı kodlama sürecini birlikte yürütmüştür.

3. BULGULAR

3.1. Türkiye’de 2020-2024 yılları arasında yürütölmüş SBK ile ilişkili Lisansüstü tezlerin eğilimleri nasıldır?

2020-2024 yılları arasında YÖK Tez Tarama Merkezi veri tabanına kayıtlı ve arama kriterlerine uyan 107 lisansüstü tez çalışması bulunmuştur. Bu tez çalışmalarının yıllara bağılı olarak yüksek lisans ve doktora tezi dağılımları Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1. Yıllara bağlı olarak SBK ile ilişkili lisansüstü tez çalışmalarının dağılımı

Yıllar	Yüksek Lisans (n)	Yüksek Lisans (%)	Doktora (n)	Doktora (%)
2020	10	11	1	5
2021	12	13	2	10
2022	21	24	4	21
2023	19	22	6	32
2024	26	30	6	32
Toplam	88	100	19	100

Tablo 1 incelendiği zaman sosyobilimsel konuların yıllara bağlı olarak artan bir şekilde ilgi çekmeye devam ettiği ve özellikle 2024 yılında yoğun bir şekilde çalışıldığı dikkat çekmektedir. Ülkemizde yürütülen tezlerin büyük bir çoğunluğunun yüksek lisans tezi olarak yürütüldüğü görülmektedir. Aynı şekilde 2020 yılında tez adında “sosyobilimsel” kavramı geçen sadece bir doktora tezi yürütülmüş iken bu sayının 2024 yılında 6 adet doktora tezine yükselmesi de bu kavramın gittikçe daha fazla dikkat çekmeye devam edeceğini göstermektedir.

2020-2024 yılları arasında Türkiye’de yürütülmüş lisansüstü tezlerin yıllara bağlı dağılımının kelime bulutu analizi ile görselleştirilmesi Şekil 1’de görülmektedir. Kelime bulutu analizinin sonuçlarına göre SBK son yıllarda hayli ilgi çekmekte ve bu ilgi artarak devam etmektedir.



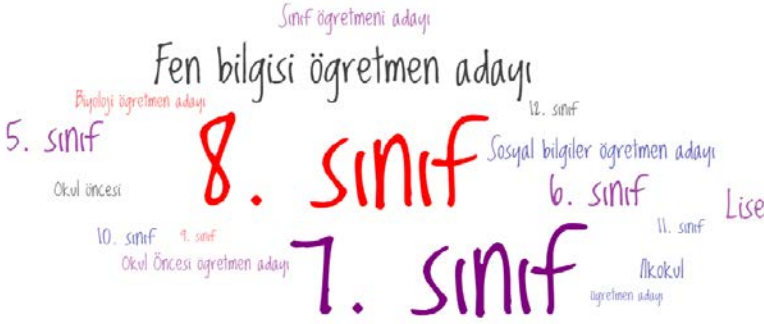
Şekil 1. Türkiye’de 2020-2024 yılları arasında yürütülmüş lisansüstü tezlerin yıllara bağlı dağılımını gösteren kelime bulutu analiz sonucu

Türkiye kaynaklı lisansüstü tez başlıklarında en çok tekrar eden kavramların kelime bulutu analizi sonuçları Şekil 2’de gösterilmiştir. Kelime bulutu analizinde öne çıkan ve en çok tekrar eden ilk üç kavramın (sosyobilimsel kavramı hariç) sırasıyla; “öğrenci”, “öğretmen” ve “fen” olduğu dikkat çekmektedir. Şekil 2’de gösterilen kelime bulutu analizinde ikinci sırada yer alan “öğrenci” kavramı ile ilgili olarak en çok hangi öğrenci gruplarının örneklem olarak kullanıldığına yönelik yapılan kelime bulutu analizi sonuçları Şekil 3’de gösterilmiştir.



Şekil 2. Lisansüstü tezlerin başlığında en sık tekrar eden kavramların kelime bulutu analiz sonucu

Lisansüstü tezlerde öne çıkan ve en çok tekrar eden ikinci kavram olan “öğrenci” kavramının kelime bulutu analizi sonuçlarına göre ortaokul düzeyinde sırasıyla 8. sınıf ve 7. sınıfların örneklem olarak daha çok tercih edildiği; üniversite düzeyinde ise “fen bilgisi öğretmen adayı” ve “sosyal bilgiler öğretmen adayı”nın daha çok tercih edildiği görülmektedir.



Şekil 3. Lisansüstü tezlerde örneklem olarak en çok kullanılan öğrenci gruplarının kelime bulutu analizi sonucu

Şekil 2’de gösterilen kelime bulutu analizinde üçüncü sırada en çok tekrar eden “öğretmen” kavramı ile ilgili olarak en çok hangi öğretmen gruplarının örneklem olarak kullanıldığına yönelik yapılan kelime bulutu analizi Şekil 4’de gösterilmiştir. Kelime bulutu analizi sonuçlarına örneklem olarak fen bilgisi öğretmenlerinin en çok tercih edilen öğretmen grubu olduğu ve bu grubu sırasıyla okul öncesi öğretmenleri ve biyoloji öğretmenlerinin izlediği tespit edilmiştir

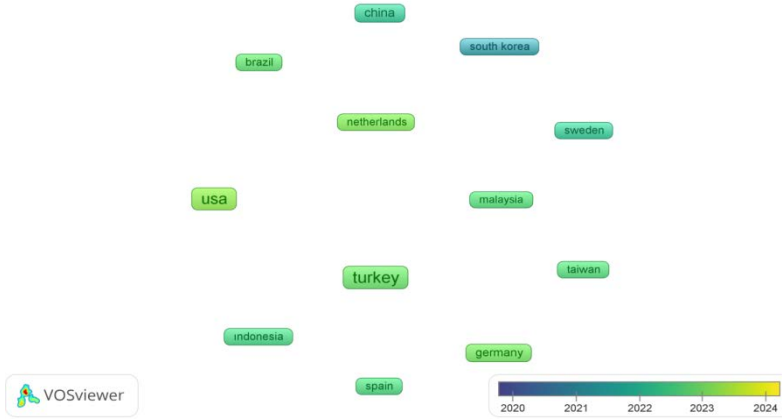


Şekil 4. Lisansüstü tezlerde örneklem olarak en çok kullanılan öğretmen gruplarının kelime bulutu analizi

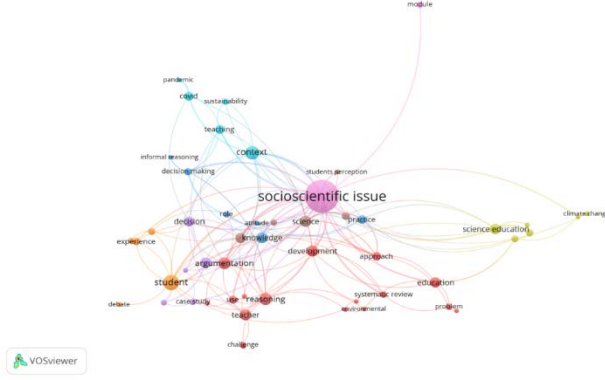
3.2. WoS veritabanında 2020-2024 yılları arasında yayımlanmış SBK ile ilişkili makalelerin eğilimleri nasıldır?

WoS veritabanında makale başlığı içerisinde “Socioscientific” ve “Socio-scientific” kavramları kullanılarak yapılan taramada, 2020-2024 yılları arasında yayımlanan makalelerde (273 adet makale) en çok tekrar eden kavramların bibliyometrik analizi Şekil 5’de verilmiştir. Şekil incelendiği zaman en çok tekrar eden ilk 3 kavramın (socioscientific hariç) sırasıyla “student”, “context” ve “argumentation” olduğu görülmektedir. Bibliyotmetrik analiz sonuçları aynı zamanda en çok tekrar eden kavramların en sık bağlantı kurduğu kavramları da göstermektedir.

WoS veritabanında yayımlanmış makalelerin ülke ve yıl dağılımını gösteren bibliyometrik analiz sonucu Şekil 6’da gösterilmektedir. Şekil 6’daki sonuçlara göre Türkiye ve ABD en fazla makalenin yayımlandığı ülkeler olarak görülmektedir.

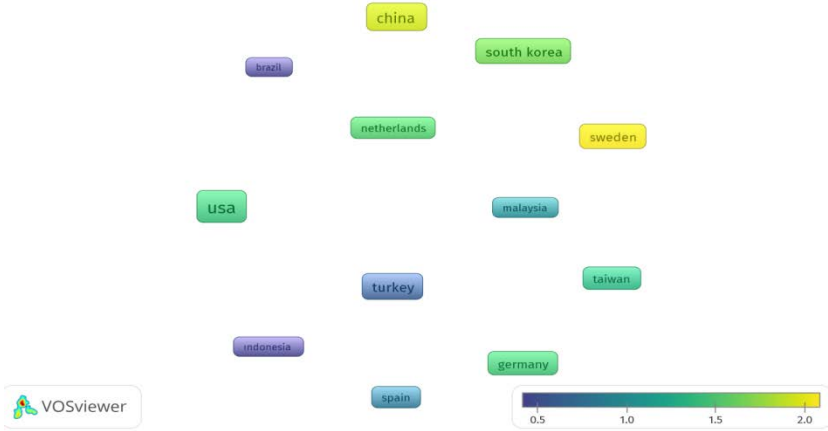


Şekil 5. WoS veritabanında 2020-2024 yılları arasında yayımlanmış SBK ile ilişkili makalelerin başlığında en sık tekrar eden kavramlar



Şekil 6. WoS veritabanında yayımlanmış makalelerin ülke ve yıl dağılımını gösteren bibliyometrtik analiz sonuçları

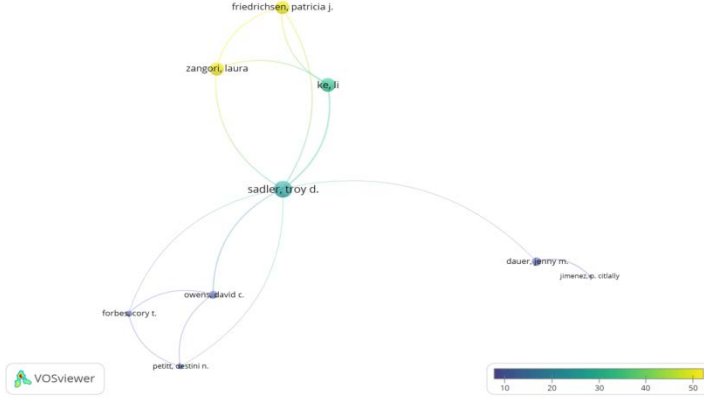
Şekil 7’de ise sosyobilimsel konularda en fazla WoS kaynaklı makale yayımlanan ülkelerin makalelerinin atıf alma oranları gösterilmiştir. Şekil 7’de verilen sonuçlara göre Türkiye kaynaklı makalelerin atıf alma oranının daha az sayıda yayın basan ülkelere kıyasla düşük olduğu dikkat çekmektedir.



Şekil 7. WoS veritabanında en çok makale yayımlanmış ülkeler ve makalelerin atıf oranlarını gösteren bibliyometrtik analiz sonuçları

2020-2024 yılları arasında en çok makale yayımlamış yazarların bağlantıları ve bu yazarların makalelerinin atıf

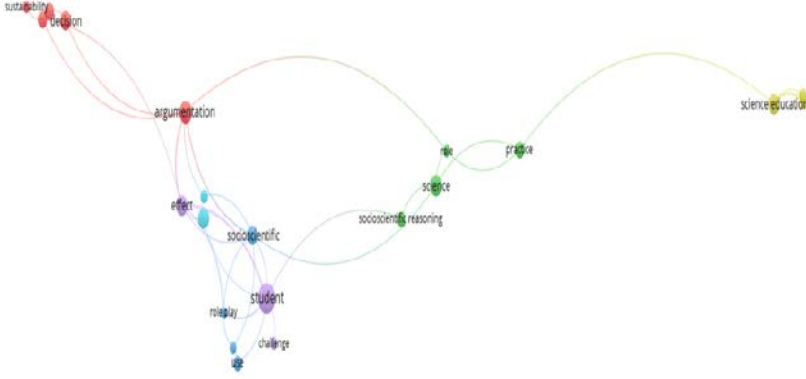
oranlarına göre bibliyometrik analiz sonuçları Şekil 8’de gösterilmiştir. Şekil 8’deki sonuçlara göre bağlantıları ile öne çıkan ve makaleleri en çok atıf alan yazarların Sadler, T.D., Ke, L. ve Zangori, L. olduğu görülmektedir.



Şekil 8. WoS veritabanında en çok makale yayımlamış yazarlar ve bu yazarların makalelerinin atıf oranlarına göre bibliyometrik analiz sonuçları

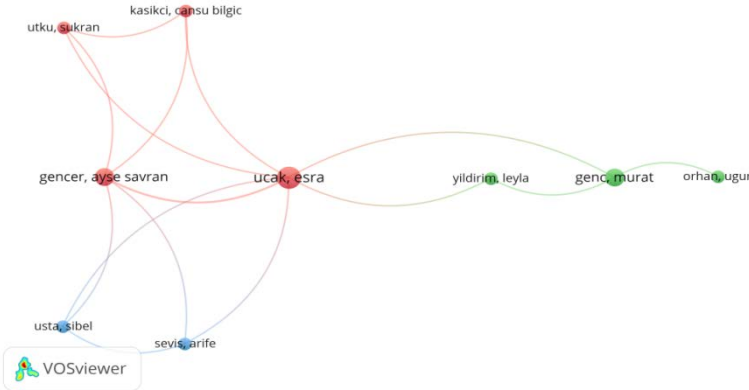
3.3. WoS veritabanında 2020-2024 yılları arasında yayımlanmış SBK ile ilişkili Türkiye kaynaklı makalelerin eğilimleri nasıldır?

WoS veritabanında makale başlığı içerisinde “Socioscientific” ve “Socio-scientific” terimleri kullanılarak yapılan taramada, 2020-2024 yılları arasında yayımlanan Türkiye adresli makalelerde (39 adet makale) en çok tekrar eden terimlerin bibliyometrik analiz sonuçları Şekil 9’da verilmiştir. Şekil incelendiği zaman en çok tekrar eden ilk 3 terimin (socioscientific hariç) sırasıyla “student”, “argumentation” ve “science” olduğu görülmektedir. Bibliyotmetrik analiz sonuçları aynı zamanda en çok tekrar eden terimlerin en sık bağlantı kurduğu terimleri de göstermektedir.



Şekil 9. Türkiye adresli makalelerin başlığında en sık tekrar eden kavramların bibliyometrik analizi

WoS veritabanında 2020-2024 yılları arasında Türkiye adresli en fazla makale yayımlanmış yazarlar ve bağlantılarını gösteren bibliyometrik analiz sonuçları Şekil 10'da gösterilmiştir. Şekil 10'daki analiz sonuçları bahsi geçen alanda öne çıkan yazarların Ucak, E; Genc, M ve Gencer, A.S olduğu görülmektedir.



Şekil 10. Türkiye adresli en fazla makale yayımlamış yazarlar ve bağlantılarına ait bibliyometrik analiz sonuçları

4. SONUÇ VE TARTIŞMA

Bu çalışmada, 2020-2024 yılları arasında Türkiye’de SBK ile ilişkili yayımlanan lisansüstü tezlerin ve aynı zaman aralığında Web of Science (WoS) veri tabanında yayımlanan makalelerin eğilimleri Kelime Bulutu ve Bibliyometrik analiz kullanılarak belirlenmiştir. Türkiye’de yürütülmüş 107 adet Lisansüstü tezi ile ilgili kelime bulutu analizi sonuçları aşağıda maddeler halinde sıralanmıştır;

- SBK hakkında yürütülen tezler yıllara bağlı artış eğilimdedir.
- SBK hakkında 2020-2024 yılları arasında yürütülmüş tezlerin %82’si yüksek lisans tezi, %18’i ise doktora tezidir.
- 2020-2024 yılları arasında yani son 5 yılda yürütülmüş tezlerin %30’u 2024 yılında yürütülmüştür.
- SBK hakkında yürütülmüş tezlerde en çok tekrar eden kavramlar “öğrenci”, öğretmen” ve “fen” olmuştur.
- Örneklem olarak en fazla kullanılan öğrenci grupları sırasıyla; ortaokul kademesinde “8. Sınıf” ve “7. Sınıf” öğrencileri ve üniversite kademesinde “fen bilgisi öğretmen adayları” ve “sosyal bilgiler öğretmen adayları”dır.
- Örneklem olarak en fazla kullanılan öğretmen grupları sırasıyla, “fen bilgisi öğretmeni”, okul öncesi öğretmeni” ve “biyoloji öğretmeni”dir.

Yukarıda sıralanan kelime bulutu analizi sonuçlarına göre SBK son yıllarda artan bir şekilde ilgi çekmekte ve akademik camiada sıklıkla çalışılan konular arasında yer almaktadır. Aydın ve Mocan (2019)’ın Türkiye’de 2008-2018 yılları arasında SBK ile ilişkili tüm tez ve makalelerin detaylı olarak incelendiği doküman analiz sonuçlarında da yıllara bağlı

benzer artış eğilimi gösterilmiştir. Aynı çalışmada yüksek lisans tez çalışmalarının doktora tez çalışmalarına göre sayıca fazla olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Başkan Takaoğlu (2023) tarafından yayımlanana bir başka sistematik doküman inceleme makalesinde, 2008-2021 yılları arasında 95 lisansüstü tez incelenmiş olup, bu çalışmanın sonuçları 2019 yılında 28 tez ile en yüksek tez sayısına ulaşıldığını ve sonraki yıllarda düşüş olduğunu göstermektedir. Ancak yürüttüğümüz bu çalışmadaki analiz sonuçlarına göre 2020-2023 yıllarında yayımlanmış tez sayısı 2019 yılına göre düşük olsa da 2024 yılında yayımlanan 32 adet tez sayısı ile sosyobilimsel konuların ilgi çekmeye devam ettiği söylenebilir. Sevgili vd. (2022) tarafından 2008-2020 yılları arasında fen bilgisi eğitimi alanında yürütülmüş ve SBK ile ilişkili 43 adet lisansüstü tez çalışmasının incelendiği bir başka içerik analizi çalışmasında sayıca en fazla tezin 2019 yılında yayımlandığı ve yıllara bağlı artış eğilimi gösterilmiştir.

Türkiye’de yürütülmüş lisansüstü tezlerin kelime bulutu analizi sonuçlarına göre tezlerin büyük oranda ortaokul kademesinde yürütüldüğü, üniversite kademesinde çoğunlukla öğretmen adaylarının tercih edildiği, öğretmen ve öğretmen adayı olarak ise öncelikle fen bilgisi öğretmenlerinin tercih edildiği görülmektedir. Benzer sonuçlar Aydın ve Mocan (2019), Başkan Takaoğlu (2023) ve Sevgili vd. (2022) tarafından yürütülen içerik analizi çalışmalarında da tespit edilmiştir. Ortaokul öğrencileri ile daha fazla çalışma yürütülmesinin nedeni 2013 ve ardından 2018 MEB müfredatlarında sosyobilimsel konulara yer verilmesinden ve daha kolay ulaşılabilir gruplar olmasından kaynaklanabilir. Üniversite öğrencilerinin fazla tercih edilmesinin nedeni de üniversite öğrencilerine ulaşılmasının ve çalışılmasının daha kolay olması olarak düşünülebilir. Bu çalışmanın ve daha önce yürütülen benzer içerik analizi çalışmalarının sonuçları,

ilköğretim seviyesinde SBK ile ilişkili daha çok araştırmaya ihtiyaç olduğunu göstermektedir.

Bu çalışmanın bir diğer kısmında WoS veritabanında 2020-2024 yılları arasında yayımlanan SBK ile ilişkili makaleler (273 adet makale) ve Türkiye adresli makaleler (39 adet makale) bibliyometrik analiz yöntemi ile incelenmiştir. Elde edilen sonuçlar aşağıda maddeler halinde sıralanmıştır.

- WoS veritabanında taranan tüm makalelerin başlığında “socioscientific” kavramı ile birlikte en çok tekrar eden diğer iki kavramın, “student” ve “argumentation” olduğu gösterilmiştir.
- Yıllara göre yayımlanan makale sayısının artış eğiliminde olduğu gösterilmiştir.
- En çok makale yayımlanan ilk üç ülkenin sırasıyla ABD, Türkiye ve Hollanda olduğu tespit edilmiştir.
- Türkiye merkezli çalışmaların sayısının fazla olmasına karşın, yapılan atıf sıralamasında ilk beş ülke arasında yer almadığı tespit edilmiştir.
- Makaleleri en çok atıf alan yazarların sırasıyla; Sadler, T.D., Ke, L. ve Zangori, L. olduğu görülmektedir.
- Türkiye adresli makalelerin analiz sonuçları SBK ile ilişkili daha çok makale yayımlayan yazarların Ucak, E; Genc, M ve Gencer, A.S olduğunu göstermektedir.

Yapıcıoğlu (2021) tarafından “sosyobilimsel konular” üzerine 1994-2019 yılları arasında yayınlanan makalelerin bibliyometrik açıdan incelendiği bir çalışmada yıllara bağlı olarak makale sayısındaki artış eğilimi, ABD, Türkiye ve İsveç’in bu alanda öncü ülkeler olduğu, Sadler, T.D. adlı araştırmacının bu alanda öncü olduğu sonuçları bu çalışmanın sonuçları ile benzerlik göstermektedir. Yeşiltaş vd. (2024)

tarafından SBK ile ilişki ve Scopus veritabanı baz alınarak yürütülen bir bibliyometrik analiz çalışmasının sonuçları da benzer eğilimlere işaret etmektedir. Yeşiltaş vd. (2024) tarafından yürütülen çalışmada da SBK ile ilgili Türkiye merkezli yapılan çalışmaların sayısının fazla olmasına karşın, yapılan atıf sıralamasında ilk beş ülke arasında yer almadığı vurgusu dikkat çekmektedir. Hem alanyazında hem de bu çalışmada elde edilen önemli bir diğer sonuç SBK ile ilişkili konuların argümantasyon kavramı ile birlikte incelenmesidir. Falah vd., (2024), en yüksek etki değerine sahip beş fen eğitimi dergisinde yer alan SBK çalışmalarını incelediği çalışmalarında, araştırma alanı olarak en fazla argümantasyon çalışmalarının yer aldığını belirtilmektedir. Yapıcıoğlu (2021) tarafından yürütülen ve 1994-2019 yılları arasında WoS veritabanında taranan 372 makalenin bibliyometrik analizinin yapıldığı çalışmada da “socioscientific issues” kavramından sonar en fazla tekrar eden anahtar kavramların “argumentation” ve “science literacy” olduğu tespit edilmiştir. SBK konularının öğretiminde argümantasyonun yaygın kullanımı bu sonucun ortaya çıkmasında etkili görülmektedir. Ayrıca literatürde, SBK'nın argümantasyon sürecinde sıkça yer aldığı ve bilimin doğasını öğretmek için güçlü bir temel sunduğu belirtilmektedir (Venville & Dawson, 2010; Sadler & Donnelly, 2006; Eastwood, vd., 2012).

Araştırma sonuçları göz önünde alındığında, sonraki araştırmalar için aşağıda yer alan öneriler sunulabilir:

- SBK alanında yürütülen lisansüstü tezlerin nicel oranlarına bakıldığı zaman doktora tez sayısının sınırlı olduğu görülmektedir. Bu alanda doktora düzeyinde çalışmalar teşvik edilmelidir.
- SBK alanında yürütülen tezlerin konu ve örneklemelerinin fen bilimleri dersi, fen bilgisi öğretmeni ve fen bilgisi öğretmen adayları ile sınırlı

kalmaması gerektiği ve yakın ilişkili branşlarda da (örneğin, sosyal bilgiler öğretmeni, sınıf öğretmeni, okul öncesi öğretmeni) araştırmalar yürütülmesi önerilebilir.

- SBK ile ilgili Türkiye merkezli yapılan çalışmaların sayısının fazla olmasına karşın, yapılan atıf sıralamasında ilk beş ülke arasında yer almaması nedeniyle daha nitelikli çalışmalar yürütülmesi teşvik edilebilir.

KAYNAKÇA

- Albe, V. (2008). When scientific knowledge, daily life experience, epistemological and social considerations intersect: Students' argumentation in group discussions on a socio-scientific issue. *Research in Science Education*, 38(1), 67-90.
- Aslan, A. (2018). Systematic reviews and meta-analyses. *Acta Medica Alanya*, 2(2), 62-63.
- Aydın, E., & Mocan, D. K. (2019). Türkiye'de dünden bugüne sosyobilimsel konular: Bir doküman analizi. *Anadolu Öğretmen Dergisi*, 3(2), 184-197.
- Ban, S., & Mahmud, S. N. D. (2023). Research and trends in socio-scientific issues education: A content analysis of journal publications from 2004 to 2022. *Sustainability*, 15(15), 11841.
- Barrue, C., & Albe, V. (2013). Citizenship education and socioscientific issues: Implicit concept of citizenship in the curriculum, views of French middle school teachers. *Science & Education*, 22(5), 1089-1114.
- Başkan Takaoğlu, Z. (2023). Sosyobilimsel Konulara Yönelik Yürütölen Lisansüstü Tezlerin İncelenmesi: Sistematik Bir Analiz. *Milli Eğitim*. 52 (237). 547-576.
- Çiftçi, K. Ş., Danişman, Ş., Yalçın, M., Tosuntaş, Ş. B., Ay, Y., Sölpük, N. & Karadağ, E. (2016). Map of scientific publication in the field of educational sciences and teacher education in Turkey: A bibliometric study. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 16(4), 1097-1123.
- Çilhoroz, Y. & Arslan, İ. (2018). Sağlık hizmetlerinde yalın yönetim yaklaşımı: Bibliyometrik bir analiz. *Atlas*

International Referred Journal On Social Sciences, 4(10), 540-555.

- Dawson, V., & Venville, G. J. (2009). High-school students' informal reasoning and argumentation about biotechnology: An indicator of scientific literacy? *Inter. J. of Science Educ.*, 31(11), 1421-1445
- Demir, E. & Çelik, M. (2020). Bibliometric profile of scientific studies in the field of science curriculum. *Türkiye Kimya Derneği Dergisi Kısım C*, 5(2), 131-182.
- DePaolo, C. A., & Wilkinson, K. (2014). Get your head into the clouds: Using word clouds for analyzing qualitative assessment data. *TechTrends*. 58, 38-44.
- Dereli, A. B. (2024). Vosviewer ile bibliyometrik analiz. *Communicata*, (28), 1-7.
- Ellegaard, O. & Wallin, J. A. (2015). The bibliometric analysis of scholarly production: How great is the impact ?. *Scientometrics*,
- Eastwood, J. L., Sadler, T. D. Zeidler, D. L., Lewis, A., Amiri, L. & Applebaum, S. (2012). Contextualizing nature of science instruction in socioscientific issues. *International Journal of Science Education*, 34(15), 2289-2315.
- Falah, M. M., Nugroho, S. E., & Ridlo, S. (2024). Socio-Scientific Issues (SSI) research trends: a systematic literature review of publications 2011-2022. *Journal of Turkish Science Education*, 21(1), 61-81.
- Fang, S-C., Hsu, Y-S. & Lin, S-S. (2018). Conceptualizing socioscientific decision making from a review of research in science education. *Inter. Journal of Science and Mathematics Education*, 17, 427-448.

- Herman, B. C., Owens, D. C., Oertli, R. T., Zangori, L. A., & Newton, M. H. (2019). Exploring the Complexity of Students' Scientific Explanations and Associated Nature of Science Views Within a Place-Based Socioscientific Issue Context. *Science and Education*, 28(3-5), 329-366.
- Hernández-Ramos, J., Perna, J., Cáceres-Jensen, L., & Rodríguez-Becerra, J. (2021). The effects of using socio-scientific issues and technology in problem-based learning: A systematic review. *Education Sciences*, 11(10).
- Högström, P., Gericke, N., Wallin, J., & Bergman, E. (2024). Teaching socioscientific issues: A systematic review. *Science & Education*, 1-44.
- Genç, M. & Genç, T. (2017). Türkiye’de sosyo-bilimsel konular üzerine yapılmış araştırmaların içerik analizi. e – *Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 4(2), 19-26.
- Gürten, E., Özdiyar, Ö. & Şen, Z. (2019). Social network analysis of academic studies on gifted people. *Education and Science*, 44(197), 185-208.
- Martínez-López, F. J., Merigó, J. M., Gázquez-Abad, J. C. & Ruiz-Real, J. L. (2020). Industrial marketing management: Bibliometric overview since its foundation. *Industrial Marketing Management*, 84, 19-38.
- Sadler, T. D. (2004). Informal reasoning regarding socio-scientific issues: A critical review of research. *Journal of Research in Science Teaching*, 41(5), 513-536.
- Sadler, T. D. & Donnelly, L. A. (2006). Socioscientific argumentation: The effects of content knowledge and morality. *International Journal of Science Education*, 28(12), 1463-1488.

- Sadler, T. D., & Zeidler, D. L. (2004). The morality of socio scientific issues: Construal and resolution of genetic engineering dilemmas. *Science education*, 88(1), 4-27.
- Sadler, T. D., & Zeidler, D. (2005). Patterns of informal reasoning in the context of socioscientific decision making. *Journal of Research in Science Teaching*, 42(1), 112-138.
- Seel, N. & Zierer, K. (2019). Bibliometric synthesis of educational productivity research: Benchmarking the visibility of German educational research. *Comparative & International Education*, 14(2), 294-317.
- Sevgili, C., Selvi, M. & Irmak, M. (2022). 2008-2020 yılları arasında fen bilgisi eğitiminde sosyobilimsel konular üzerine yayınlanmış lisansüstü tezlerin değerlendirilmesi. *JRES*, 9(2), 430-446.
- Şen, Ö. (2019). Bibliyometrik analiz yöntemi ile ağızdan ağıza iletişim (wom) konusu-nun incelenmesi. *Social Sciences Studies J.*, 6(54), 1-10.
- Tekin, N., Aslan, O. & Yılmaz, S. (2016). Research trends on socioscientific issues: A content analysis of publication in selected science education journal. *Journal of Education and Training Studies*, 4(9), 16-24.
- Topçu, M. S. (2021). *Sosyobilimsel konular ve öğretimi (4. Baskı)*. Ankara: Pegem Akademi.
- Topçu, M.S., Muğaloğlu, E. & Güven, D. (2014). Fen eğitiminde sosyobilimsel konular: Türkiye örneği. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 14(6), 2327-2348.
- Van Eck, N. J. & Waltman, L. (2010). Software survey: VOSviewer, a computer program for bibliometric mapping. *Scientometrics*, 84(2), 523-538.

- Van Nunen, K., Li, J., Reniers, G. & Ponnet, K. (2018). Bibliometric analysis of safety culture research. *Safety Science*, 108, 248–258.
- Venville, G. J. & Dawson, V. M. (2010). The impact of a classroom intervention on grade 10 students' argumentation skills, informal reasoning, and conceptual understanding of science. *J.Res. Sci. Teac.*, 47(8), 952-972.
- Yapıcıoğlu, A. E. (2021). Investigation of the bibliometric features of the articles on socioscientific issues. *OPUS International Journal of Society Researches*, 17(36), 2402-2428.
- Ye, J., Chen, D., & Kong, L. (2019). Bibliometric analysis of the wos literature on research of science teacher from 2000 to 2017. *Journal of Baltic Science Education*, 18(5), 732-747.
- Yeşiltaş, H. M., Çelikoğlu, M., & Taş, E. (2024). Fen Eğitiminde Sosyobilimsel Konulara Yönelik Çalışmaların Bibliyometrik Analizi. *Ordu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1), 35-57.
- Yokhebed, S., Masykuri, M., & Prayitno, B. A. (2023). Research Trend of Socioscientific Issues Based on Scopus Journal Database: A Bibliometric Study from 2011 to2021.*Jurnal Penelitian Pendidikan IPA*, 9(8), 417–423.

ERKEN ÇOCUKLUK DÖNEMİNDE YAPAY ZEKA DESTEKLİ ÇEVRE EĞİTİMİ¹

Seda BEKTAŞ²

Zülfiye Gül ERCAN³

1. YAPAY ZEKA

Yapay zekâ (Artificial Intelligence – AI), insan zekâsına özgü öğrenme, akıl yürütme, problem çözme, planlama ve dil anlama gibi bilişsel süreçlerin makineler tarafından gerçekleştirilmesini amaçlayan disiplinler arası bir alan olarak tanımlanmaktadır (Yılmaz Bursa, 2025). Bilgisayar bilimleri başta olmak üzere bilişsel bilim, psikoloji, nörobilim ve felsefe gibi alanların kesişiminde yer alan yapay zekâ, insan zekâsı gerektiren görevleri yerine getirebilen algoritma ve veri temelli sistemlerin geliştirilmesine odaklanmaktadır (Erbey, 2024). McCarthy’ye göre yapay zekâ, akıl yürütme, problem çözme ve genelleme gibi üst düzey bilişsel becerilere sahip insan benzeri makineler geliştirme bilimi olarak tanımlanmaktadır (Arslan, 2020).

Kavramın görece yeni olması farklı tanımların ortaya çıkmasına yol açmıştır. Slage yapay zekâyı “sezgisel programlama”, Axe ise yeni durumları çözebilen akıllı programlar olarak tanımlarken, Nilsson (1990) doğal zekânın

¹ Bu çalışma 16th International Balkan Education and Science Congress’te 15-17 Ekim’de sunulan “Artificial Intelligent Supported Environmental Education In Early Childhood” başlıklı bildiriden türetilmiştir.

² Öğr. Gör. Dr., Trakya Üniversitesi Keşan Meslek Yüksekokul Çocuk Gelişimi Programı, ORCID: 0000-0001-9025-110X.

³ Prof. Dr., Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı, ORCID: 0000-0002-7532-5251

taklidini amaçlayan bir yaklaşım olarak değerlendirmiştir. Bu tanımların ortak noktası, akıllı programlama ve insansı tepkiler geliştirmektir; ancak doğal zekânın sınırlarının belirsizliği yapay zekâyâ kesin bir çerçeve çizilmesini zorlaştırmaktadır (Arslan, 2020). Russell ve Norvig (2021) ise yapay zekâyı insan gibi veya rasyonel biçimde düşünen ve davranan sistemler geliştirme alanı olarak ele almakta hem insan davranışını modelleme hem de ideal karar süreçlerini taklit etme hedefini vurgulamaktadır. Felsefi açıdan yapay zeka, insan benzeri davranışlar sergileyebilen sistemler geliştirerek insan zekâsının doğasını anlamayı amaçlayan bir araştırma alanı olarak görülmekte ve “akıllı ajan” kavramı çerçevesinde çevresini algılayıp başarı olasılığını artıracak şekilde hareket eden sistemleri tanımlamaktadır (Selmer ve Govindarajulu, 2026).

Güncel çalışmalar, yapay zekânın bilinç ve varoluş tartışmalarıyla ilişkisini ele alarak ve büyük veri ile algoritmalar aracılığıyla toplumsal yapıları dönüştüren bir paradigma değişimi yarattığına dikkat çekmektedirler (Caviola, Sebo ve Birch, 2025; Taylor, 2025; Barnes ve Hutson, 2024). Ekonomik açıdan yapay zeka, üretkenlik ve yenilikçiliği artırma potansiyeline sahip olmakla birlikte iş gücü dönüşümü, etik riskler ve veri güvenliği gibi sorunları da beraberinde getirmektedir (Chunhong, Tang, Cao, Wei ve Shen, 2024). Genel olarak yapay zekâ, çevresini algılayan, verilerden öğrenen, karar verebilen ve hedeflere yönelik uyarlanabilir davranışlar sergileyebilen akıllı sistemlerin geliştirilmesini kapsayan; toplumsal, ekonomik ve bilimsel dönüşümleri şekillendiren temel teknolojilerden biri olarak değerlendirilmektedir (Erbey, 2024).

1.1. Yapay Zeka’nın Tarihsel Gelişimi

Yapay zekâ düşüncesi, insanın cansız varlıklara hareket ve zekâ kazandırma arzusuna dayanmaktadır. Veri depolama anlayışı geçmişe kadar uzansa da, yapay zekâ ve insan beyninin

öğrenme biçiminden esinlenerek geliştirilen; öğrenme, bilgiyi depolama, genelleme yapma ve elde edilen verilerden yeni sonuçlar üretebilme gibi temel bilişsel işlevleri gerçekleştirebilen bilgisayar tabanlı modeller olan yapay sinir ağları alanındaki temel ve belirleyici gelişmeler son elli yıl içerisinde ortaya çıkmıştır. Kuramsal temelleri, insan düşünmesini simgesel sistemler olarak açıklayan klasik felsefi yaklaşımlara dayanmaktadır (Öztürk ve Şahin, 2018).

Bilimsel temelleri 1940’lı yıllarda atılan yapay zekâ alanında, McCulloch ve Pitts (1943) nöronların işleyişini matematiksel olarak modellemiş; Shannon (1948) bilgisayarların akıl yürütme süreçlerini gerçekleştirebileceğini ileri sürmüştür. Turing (1950) makinelerin düşünebilme olasılığını tartışarak Turing Testi’ni ortaya koymuş (Mijwel, 2016); “yapay zekâ” kavramı ise 1956’da McCarthy tarafından kullanılmıştır (Arslan, 2020). Dartmouth Konferansında yapay zeka “makinelerin insanlar tarafından zeki kabul edilecek biçimde davranmasını sağlama problemi” olarak tanımlanmıştır (Cope ve Kalantzis, 2022).

1960’larda Genel Problem Çözücü ve ELIZA gibi uygulamalar geliştirilmiş; 1980’lerde sinir ağları ve uzman sistemler üzerine çalışmalar ilerlemiştir (Arslan, 2020). Ancak 1974–1980 arasında “AI Winter” döneminde araştırmalar yavaşlamış, 1980’lerde desteklerin artmasıyla yeniden ivme kazanmıştır (Öztürk ve Şahin, 2018). 1990’larda yapay sinir ağlarının gelişmesi makinelerin veriden öğrenmesini mümkün kılmış; 1997’de bir yapay zekâ sisteminin Garry Kasparov’u yenmesi toplumsal ilgiyi artırmıştır (Arslan, 2020; Mijwel, 2016).

2000’li yıllarda sosyal robotlar ve sosyal öğrenme temelli çalışmalar hız kazanmış; günümüzde yapay zekâ sağlık, eğitim, bankacılık ve otomasyon gibi pek çok alanda yaygınlaşmıştır (Arslan, 2020). Ayrıca 2016’da geliştirilen ve “Alice”, “Bob” ile

“Eve” ağlarının yer aldığı şifreleme deneyi, yapay sinir ağlarının kendi aralarında güvenli iletişim kurabildiğini göstermiştir (Mijwel, 2016).

1.2. Yapay Zekanın Kullanım Alanları

Yapay zekâ, günümüzde pek çok sektörde hızla yaygınlaşan ve günlük yaşamın parçası haline gelen bir teknoloji olarak öne çıkmaktadır (Tekin ve Demirel, 2024). Sesli asistanlar, öneri sistemleri, yüz tanıma yazılımları, otomatik üretim, tıbbi teşhis, finansal analiz ve yaratıcı uygulamalar gibi alanlarda kullanılmakta; böylece teknik bir kavram olmanın ötesine geçerek toplumsal bir olguya dönüşmektedir (Yuldashovich ve Bakhtiyor, 2025).

Sağlık sektöründe yapay zekâ; hızlı ve doğru teşhis, kişiselleştirilmiş tedavi ve hassas tıp uygulamalarına katkı sağlamaktadır. Genetik veriye dayalı ilaç geliştirme çalışmaları bireye özgü tedavi süreçlerini desteklerken, mikro robot teknolojilerinin gelecekte ilaç taşıma ve tedavi yöntemlerinde yenilik yaratabileceği belirtilmektedir (Hoşgör ve Güngördü, 2022). Ayrıca riskli hastaların belirlenmesi, tıbbi görüntü analizi ve klinik karar destek sistemlerinde etkin biçimde kullanılmakta; bu alandaki uygulamaların son yıllarda artış gösterdiği ifade edilmektedir (Fragiadakis, Diou, Kousiouris ve Nikolaidou, 2025).

İş dünyasında yapay zekâ, Endüstri 4.0 kapsamında üretim süreçlerinin otomasyonu, verimlilik artışı ve maliyetlerin azaltılmasında önemli rol oynamaktadır. Sensör verilerinin analiziyle arızalar önceden tahmin edilebilmekte; müşteri hizmetlerinde chatbot uygulamaları yaygınlaşmaktadır (Lee, Bagheri ve Kao, 2015). Finans sektöründe kişisel finans yönetimi, yatırım danışmanlığı, risk analizi ve otomatik işlem sistemlerinde kullanılmakta; hukuk alanında ise büyük veri analiziyle belge inceleme ve araştırma süreçlerini hızlandırmaktadır. Üretimde

yapay zekâ destekli robotlar tekrarlayan ve hassas görevleri yerine getirerek verimliliği artırmakta ve insanlarla iş birliği içinde çalışabilen sistemlere dönüşmektedir (Mijwel, 2016).

1.3. Yapay Zekanın Eğitimde Kullanılması

Eğitimde yapay zekâ, öğretme ve öğrenme süreçlerini geliştirmek amacıyla kullanılan disiplinler arası ve gelişmekte olan bir alan olarak tanımlanmaktadır; özellikle fen öğretiminde yapay zeka uygulamalarına olan ilgi artmakta ve yapay zekanın genel eğitim sistemi üzerindeki etkileri giderek daha fazla araştırılmaktadır (Almasri, 2024). Yapay zeka, standart öğretimden bireysel gereksinimlere duyarlı, kişiselleştirilmiş ve uyarlanabilir öğrenme deneyimlerine geçişi desteklemekte; öğrencilerin duygu durumlarını ve öğrenme stillerini analiz edebilen sistemler, sanal öğretmenler ve akıllı öğrenme ortamları aracılığıyla öğretim süreçlerini bireyselleştirmekte ve veriye dayalı rehberlik imkânı sunmaktadır (Yarlagadda, 2025; Turgut ve Salar, 2025). Ayrıca yapay zeka, öğretim süreçlerini yenileme ve eğitimde karşılaşılan sorunlara çözüm üretme potansiyeline sahiptir (Duran ve Aydın, 2024).

Yapay zeka uygulamaları, otomatik notlandırma, öğretmen-öğrenci geri bildirim sistemleri, uyarlanabilir öğrenme ortamları ve başarı tahminleme analizleri ile mevcut eğitim süreçlerini daha işlevsel hâle getirmekte; öğretmenlere pedagojik çalışmalara daha fazla zaman ayırma olanağı sunarken verimlilik ve kaynak kullanımını artırmaktadır (Yeşilyurt, Dündar ve Aydın, 2024). Yapay zeka, kişiselleştirilmiş öğrenme deneyimleri sunma, idari görevleri kolaylaştırma ve öğrenciler arasındaki etkileşimi artırma potansiyeline sahiptir (Duran ve Aydın, 2024; Turgut ve Salar, 2025). Dijital öğrenme araçlarının yaygın kullanımı, yapay zekanın öğrenme çıktıları üzerindeki etkilerini açıklayan mekanizmaların anlaşılmasını kritik hâle getirmiş ve

fırsat eşitliği, veri gizliliği ile eğitimcilerin değişen rolü gibi tartışmaları gündeme taşımıştır (Yarlagadda, 2025).

Esnek öğretim tasarımı ile farklı öğrenme güçlüğü olan öğrenciler dâhil çeşitli öğrenen gruplarına yönelik özelleştirilmiş kaynaklar ve stratejiler geliştirilebilmekte, kapsayıcı öğrenme ortamları oluşturulabilmektedir. Akademik başarısı düşük veya performansı dalgalı öğrenciler için öğretimsel düzenlemeler sunabilen yapay zeka sistemleri, öğrenme çıktılarının geliştirilmesini desteklemekte; ancak etkililikleri, öğrencilerin bilişsel özellikleri ve öğrenme stillerini dikkate alan titiz tasarımlara bağlıdır (Turgut ve Salar, 2025).

Buna karşın yapay zekanın eğitimde kullanımı, veri gizliliği, erişim eşitliği, etik kullanım, aşırı teknoloji bağımlılığı ve pedagojik uygunluk gibi zorlukları da beraberinde getirmektedir. Bu nedenle yapay zeka uygulamalarının eğitim sistemlerine entegrasyonunda pedagojik temelli, etik ilkelere dayalı ve öğretmen merkezli yaklaşımların benimsenmesi; ayrıca eğitimciler, teknoloji uzmanları ve politika yapımcılar arasında iş birliğine dayalı yapıların oluşturulması büyük önem taşımaktadır (Garzón, Patiño ve Marulanda, 2025).

2. ERKEN ÇOCUKLUK DÖNEMİ

Erken çocukluk dönemi, yetişkin kontrolü ve rehberliğinde çocukların yapay zekâya yönelik ilgi ve farkındalıklarının temellendirilebileceği kritik bir gelişim evresidir (Yi, Liu ve Lan, 2024). Bu dönemde bilişsel, sosyal ve duygusal gelişimin hızlı ilerlemesi, teknoloji destekli uygulamaların öğrenme deneyimlerini daha etkileşimli, eğlenceli ve kişiselleştirilmiş hâle getirmesine olanak sağlamaktadır (Yılmaz Bursa, 2025). Yapay zeka; büyük veri işleme, örüntü tanıma ve gerçek zamanlı uyarılama kapasitesi sayesinde her

çocuğun bilişsel ve duygusal özelliklerine uygun öğrenme yolları sunabilmektedir (Fikri ve Rhalma, 2025).

Araştırmalar, akıllı öğretim sistemleri ve robot destekli uygulamaların kişiselleştirilmiş ve uyarlanabilir öğrenme fırsatları sağlayarak bilişsel gelişimi desteklediğini ve sosyal-duygusal etkileşimi artırdığını göstermektedir (Latif, Liu ve Zhai, 2026).

Yapay zeka entegrasyonu pedagojik fırsatlar sunmakla birlikte veri gizliliği, güvenlik ve algoritmik önyargı gibi etik riskleri de gündeme getirmektedir. Bu nedenle erken yaşta oyun temelli ve deneyimsel yaklaşımlarla yapay zeka okuryazarlığının kazandırılması önem taşımaktadır (Cimino, Maremmanni ve Cerniglia, 2025). Öğretmen yeterlilikleri de yapay zeka uygulamalarının etkililiğinde belirleyici olup mesleki gelişimle desteklenmelidir (Kölemen ve Yıldırım, 2025).

Genel olarak yapay zeka; kişiselleştirilmiş öğrenme, otomatik değerlendirme ve öğrenme analitiği uygulamalarıyla öğrenme süreçlerini zenginleştirmekte; üretken yapay zeka teknolojileri aracılığıyla içerik ve stratejileri uyarlayarak öğrenme çıktılarının iyileştirilmesine katkı sağlamaktadır (Yılmaz Bursa, 2025; Turgut, 2024). Yapay zeka arayüzlü oyuncaklar ve eğitim robotları ise yaratıcılık, problem çözme, iş birliği ve duygusal farkındalık gibi çok boyutlu becerileri desteklemektedir (Cimino, Maremmanni ve Cerniglia, 2025). Erken yaşta yapay zeka ile tanışan çocukların, veri temelli sistemlere ilişkin zihinsel modeller geliştirebildikleri ve teknolojiyi daha bilinçli değerlendirebildikleri belirtilmektedir (Dangol vd., 2025). Bu doğrultuda yapay zekanın erken çocukluk eğitim programlarına pedagojik ve etik ilkeler çerçevesinde dâhil edilmesi; teknik yeterliklerin yanı sıra etik farkındalık ve sorumlu teknoloji kullanımını da destekleme potansiyeline sahiptir (Fikri

ve Rhalma, 2025; Yi, Liu ve Lan, 2024; Ljungcrantz, 2026; Chen ve Delaney, 2025).

3. ÇEVRE EĞİTİMİ

Müfredatımızda, 15–22 Mart 2022’de yayımlanan İklim Değişikliği Eylem Planı doğrultusunda “Çevre Eğitimi Dersi”, “Çevre Eğitimi ve İklim Değişikliği Dersi” olarak yeniden düzenlenmiş ve ilköğretim 6., 7. ve 8. sınıflarda seçmeli ders olarak uygulanmaya başlanmıştır. Program; araştırma-sorgulama temelli, aktif öğrenme anlayışını benimseyerek çevre okuryazarlığı, sürdürülebilirlik, çevre etiği ve iklim değişikliği farkındalığını geliştirmeyi hedeflemektedir (MEB, 2022; Damar, 2023). Erken çocuklukta ise çocuk merkezli ve oyun temelli çevre eğitimi uygulamaları bilişsel, sosyal ve duygusal gelişimi desteklemekte; açık alan etkinlikleri ve orman okulu programları yürütücü işlev becerileri, çevre farkındalığı ve prososyal davranışlar üzerinde olumlu etkiler göstermektedir (Karaoğlu, 2024; Johnstone vd., 2022).

Çevresel kirleticiler çocukların fiziksel ve nörogelişimsel süreçlerini olumsuz etkileyebilirken, erken yaşta doğayla kurulan temasın nöro gelişim, fiziksel aktivite ve solunum sağlığı üzerinde koruyucu etkileri bulunmaktadır; ayrıca çocuklukta kazanılan doğa deneyimleri yetişkinlikte çevre koruma davranışlarını öngörmektedir (Ayonovna, 2024). Günümüzde yapay zekâ ve Nesnelerin İnterneti (IoT) teknolojilerinin, çevre eğitimine gerçek zamanlı izleme, kişiselleştirilmiş geri bildirim ve sürdürülebilir davranış geliştirme imkânı sunarak öğrenme kalıcılığı ve davranış değişikliği üzerinde olumlu etkiler yarattığı bildirilmektedir (Arif, İsmail ve İrfan, 2025). Bununla birlikte erken çocukluk dönemine özgü çevre temelli uygulamaların gelişimsel etkilerine ilişkin kanıtların sınırlı olması, metodolojik

açıdan güçlü araştırmalara duyulan ihtiyacı ortaya koymaktadır (Johnstone vd., 2022).

4. YAPAY ZEKA VE ÇEVRE EĞİTİMİ

Çevre bilimi; biyoloji, kimya, fizik, coğrafya, sosyoloji ve ekonomi gibi disiplinlerle etkileşim içinde, hava, su, toprak, ekosistemler, enerji ve iklim gibi unsurlara dayalı karmaşık çevresel sorunları inceleyen disiplinler arası bir alandır. Büyük ölçekli çevresel verilerin yapay zekâ teknolojileriyle hızlı ve etkili biçimde analiz edilebilmesi, çevre alanında yapay zeka kullanımına ilgiyi artırmış; çalışmalar özellikle çevre mühendisliği, çevresel kalite izleme, enerji analizi ve iklim değişikliği üzerine yoğunlaşmıştır (Budak ve Yavuz, 2025).

İklim değişikliği; ekosistemleri, insan sağlığını ve temel yaşam kaynaklarını tehdit eden küresel bir krizdir. Bu bağlamda yapay zeka sistemleri, bilimsel ve teknolojik çözümler üretme potansiyeliyle öne çıkmaktadır (Budak ve Yavuz, 2025). Artan sıcaklıklar, orman yangınları, buzulların erimesi ve biyolojik çeşitlilik kaybı sürdürülebilir davranışları zorunlu kılmakta; bu da bilgi, tutum ve becerileri kapsayan bütüncül bir çevre eğitimi gerektirmektedir. Ancak yapay zeka, çevresel veri analiziyle çözüm üretirken aynı zamanda teknoloji kaynaklı çevre sorunlarını da gündeme getirmekte; dolayısıyla çevre eğitimi daha karmaşık bir yapıya dönüştürmektedir (Köseoğlu ve Erten, 2026).

Çevre eğitimi, küresel sorunların karmaşıklığı nedeniyle yapay zeka uygulamalarından önemli ölçüde yararlanabilecek bir alan olarak değerlendirilmektedir. Yapay zeka tabanlı öğrenme sistemleri; kişiselleştirilmiş öğrenme yolları, simülasyonlar ve etkileşimli ortamlar sunarak öğrencilerin çevresel konuları daha derinlemesine kavramalarını sağlamakta ve eleştirel düşünme, problem çözme ile sürdürülebilirlik temelli karar verme

becerilerini geliştirmektedir (Das, Anowar ve Chakraborty, 2024; Leal Filho, Kim, Borsatto ve Marcolin, 2025).

Ayrıca yapay zeka, çok boyutlu iklim verilerini analiz ederek geçmiş olayların açıklanmasına ve gelecekteki eğilimlerin tahmin edilmesine katkı sağlamakta; küresel sıcaklık değişimleri, aşırı hava olayları ve yağış tahminlerinde yüksek doğruluk sunmaktadır. Karbon yakalama stratejileri, bitki kök sistemlerinin izlenmesi, enerji yönetimi ve sürdürülebilir kaynak kullanımının optimizasyonu gibi alanlarda da önemli rol oynamaktadır (Budak ve Yavuz, 2025; Fan, Yan ve Wen, 2023).

4.1. Yapay Zeka Destekli Sanal Simülasyonlar ve Artırılmış Gerçeklik Araçlarının Etkililiği

Yapay zekâ destekli simülasyonlar ve artırılmış gerçeklik (AR) araçları, iklim değişikliği ve biyolojik çeşitlilik gibi karmaşık çevresel konuları daha anlaşılır hâle getiren etkileşimli öğrenme ortamları sunmaktadır. Bu teknolojiler, kişiselleştirilmiş geri bildirim, deneyimsel öğrenme, görsel temsil ve gerçek yaşam senaryolarıyla öğrencilerin eleştirel düşünme, kavramsal anlayış ve problem çözme becerilerini güçlendirir. Ayrıca katılımı ve motivasyonu artırır, bilgi kalıcılığını destekler, farklı sosyoekonomik ve coğrafi koşullardaki öğrenciler için erişilebilir ve kapsayıcı öğrenme fırsatları sağlar. Öğrenci etkileşimlerini analiz ederek öğretim süreçlerine veri temelli içgörüler sunar ve STEM alanlarıyla bütünleştirilen disiplinler arası öğrenmeyi teşvik eder. Genel olarak, yapay zekâ destekli simülasyon ve AR araçları, çevre eğitimine güçlü pedagojik katkılar sağlamaktadır (Das, Anowar ve Chakraborty, 2024).

4.2. Öğrencileri Çevresel Sorumluluk Sahibi Bireyler Olarak Güçlendirmek

Yapay zekâ destekli vatandaş bilimi girişimleri, öğrencilerin çevresel veri toplama ve analiz süreçlerine katılımını artırarak çevresel farkındalık ve toplumsal sorumluluk bilincini

güçlendirmektedir. eBird, iNaturalist ve PurpleAir gibi platformlar, öğrenciler ile bilim insanları ve topluluklar arasında iş birliğini teşvik ederek ortak sahiplenme kültürü oluşturmaktadır. Bu uygulamalar, erişilebilir veri toplama, deneyim temelli öğrenme ve disiplinler arası çalışmaları destekler; biyoloji, ekoloji ve teknolojiyi bütünleştirerek öğrencilerin çevresel sorunları çözüm odaklı değerlendirmesini sağlar. Ayrıca öğrencilerin toplumsal katılımı, su kalitesi izleme, biyoçeşitlilik belgeleme ve hava kirliliği takibi gibi somut katkılar sunmasını mümkün kılar. Bu süreçler, teknolojik okuryazarlık, veri analizi ve algoritmik düşünme becerilerini geliştirirken etik ve sorumlu yapay zekâ kullanım bilincini de desteklemektedir (Das, Anowar ve Chakraborty, 2024).

4.3. Yapay Zekânın Çevre Eğitimine Entegrasyonu

Yapay zekâ, okul öncesinden ortaöğretime ve yükseköğretime kadar çevre eğitimine entegre edilerek öğrencilerin çevresel veri analizi, ekosistem modelleme ve sürdürülebilir çözüm geliştirme becerilerini güçlendirirken, öğretmenlere de yenilikçi öğretim stratejileri sunmaktadır. Okul öncesinden ortaöğretim düzeyine kadar etkileşimli yapay zekâ araçları, simülasyon ve oyun temelli öğrenmeyi öğrencilerin hız ve öğrenme stiline göre uyarlayarak motivasyonu ve kavramayı artırır. Yapay zekâ destekli sanal alan gezileri, Amazon Yağmur Ormanları veya Great Barrier Reef gibi bölgelerde çevresel değişimlerin gözlemlenmesini ve veri görselleştirme ile ekosistemlerin daha iyi anlaşılmasını sağlar. Yapay zekâ tabanlı sohbet botları ise öğrencilere dinamik, kişiselleştirilmiş ve sürekli erişilebilir soru-cevap desteği sunarak öğrenme sürekliliğini ve kapsayıcılığı artırır (Das, Anowar ve Chakraborty, 2024). Araştırmalar, bu araçların sürdürülebilir kalkınma becerileri, öz düzenlemeli öğrenme, problem çözme, dijital okuryazarlık ve eleştirel düşünme gibi yetkinlikleri geliştirdiğini göstermekte ve

yapay zekâyı çevre eğitimi için etkili bir pedagojik araç hâline getirmektedir (Alkhawaja, Idris, Al-Sayyed ve Al Jaber, 2025).

4.4. Erken Çocuklukta Çevre Eğitime İlişkin Görüşler

Çevre eğitimi, çocuklarda çevre bilgisi, tutum ve sorumlu davranış gelişimini desteklemektedir (Kim ve Kim, 2025). Oyun, hikâye ve günlük yaşamla ilişkilendirilen bütüncül yaklaşımlar; aile katılımıyla desteklendiğinde öğrenmeyi güçlendirmektedir (Lestiwati, Hartati ve Sumantri, 2025). Deneyim temelli ve program temelli uygulamalar, çevreye duyarlı davranışları; keşfetme, empati ve problem çözme gibi becerileri geliştirmektedir (Batchar vd., 2025; Lee ve Kim, 2024; Ocak, Metin, Akkaş Baysal ve Karaca, 2025). Açık hava ve tarım uygulamaları, ekolojik bilgi entegrasyonu ile çocukların çevre ile ilişkisini güçlendirmektedir (Aysu ve Aral, 2024; Acharibasam ve McVittie, 2023).

Son yıllarda iklim değişikliği ve çevresel sorunların artması, sürdürülebilir kalkınma uygulamalarına olan ilgiyi artırmış ve sürdürülebilirlik bilincinin geliştirilmesinde eğitimin önemini vurgulamıştır. PRISMA yöntemiyle 2013–2023 yılları arasında yapılan 21 çalışmanın incelenmesi, çevre eğitiminde dijital araçların kullanımının öğrencilerin sürdürülebilirlik farkındalığını artırdığını göstermektedir; özellikle sanal gerçeklik uygulamaları ve iklim değişikliği konuları öne çıkmaktadır (Hajj-Hassan, Chaker & Cederqvist, 2024). Artırılmış gerçeklik de çevre eğitiminde önemli bir teknoloji olarak görülmekte olup, sistematik incelemelerde artırılmış gerçeklik kullanımına ilişkin çalışmaların sınırlı olduğu ve öğretmen katılımının artırılmasının gerektiği vurgulanmaktadır (Simon, Zhong, Cruz & Fryer, 2025).

Erken çocukluk eğitiminde yapay zekâ destekli araçlar, sürdürülebilirlik kavramlarının öğretiminde etkili bir rol oynamaktadır. Araştırmalar, yapay zeka tabanlı uygulamaların

çocukların çevre okuryazarlığını artırdığını, eleştirel düşünmeyi geliştirdiğini ve geri dönüşüm ile enerji tasarrufu gibi çevre dostu davranışları teşvik ettiğini ortaya koymaktadır (Arif, Ismail & Irfan, 2025). Ayrıca yapay zeka arayüzlü robotik oyuncaklar, çocukların sorgulama okuryazarlığını, iş birliği ve yaratıcılık becerilerini geliştirmekte; öğretmen rehberliği ve pedagojik desteğin bu süreçte önemli olduğu belirtilmektedir (Kewalramani, Kidman & Palaiologou, 2021).

Kavramsal çalışmalar ise, sürdürülebilirlik eğitimi ile yaratıcı pedagojilerin birleştirilmesinin ve yapay zekânın eğitim süreçlerine bilinçli şekilde entegre edilmesinin öğrencilerin sürdürülebilirlik sorunlarına yönelik yaratıcı problem çözme becerilerini geliştirebileceğini ortaya koymaktadır (Henriksen, Mishra & Stern, 2024). Bu bulgular, dijital teknolojilerin ve yapay zekânın çevre eğitimi ve sürdürülebilirlik farkındalığını artırmada önemli bir potansiyel sunduğunu göstermektedir.

Yapay zekâ (YZ) ve dijital teknolojiler, çevre eğitimi ve sürdürülebilirlik farkındalığını artırmada önemli bir potansiyele sahiptir. Tabuenca, Uche-Soria, Grler, Leo, Balcells-Falgueras, Gloor ve Garbajosa (2023) AIoT sistemlerinin üç pilot vaka çalışmasını incelemiş; ilköğretimde bitki durumunu izleyerek çevre bilincini destekleme, yükseköğretimde öğrenme ortamlarını kişiselleştirme ve bitki verilerinden insan varlığı ile etkileşimleri analiz etme potansiyelini göstermiştir. Bulgular, AIoT'nin gerçek zamanlı geri bildirimlerle öğrenme deneyimlerini geliştirebileceğini ve eğitim ortamlarını optimize edebileceğini ortaya koymaktadır.

Calzada ve arkadaşları (2025), çevre eğitiminin öğrencilerin iklim değişikliği, biyolojik çeşitlilik kaybı ve kaynak tükenmesi gibi küresel sorunlara ilişkin farkındalık, eleştirel düşünme ve problem çözme becerilerini artırdığını göstermiştir. Yapay zekâ, kişiselleştirilmiş içerik ve simülasyonlarla akademik

ilgiyi yükseltmekte, karmaşık kavramların öğretiminde etkinlik sağlamaktadır. Ancak yapay zeka tabanlı öğrenmenin bireyci yapısı, iş birliği ve saha deneyimlerini sınırlandırabilir; bu nedenle işbirlikçi etkinlikler ve uygulamalı saha çalışmalarıyla dengelenmesi önemlidir. Sindhu (2025) çalışmasında, yapay zekanın mobil öğrenme ortamlarına entegrasyonunun ilköğretim düzeyinde çevre çalışmaları eğitimi geliştirme potansiyeli vurgulanmıştır. Yapay zeka odaklı mobil öğrenme, öğrenci katılımını artırabilir, kişiselleştirilmiş deneyimler sunabilir ve erken yaşta çevresel vatandaşlığı teşvik edebilir. Huang (2018) ise yükseköğretimde 186 öğrenciyle yürütülen 16 haftalık yarı deneysel çalışmada yapay zeka tabanlı öğretim sistemlerinin çevre eğitimi üzerindeki etkilerini incelemiştir; çevre eğitimi ile çevre bilgisi, çevre bilgisi ile çevre tutumu ve çevre eğitimi ile çevre tutumu arasında anlamlı korelasyonlar bulmuştur. Sonuçlar, yapay zeka destekli çevre eğitimlerinin öğrencilerin çevre anlayışını, çevre koruma bilgisini, tutumunu ve çevresel stratejileri kullanma becerisini geliştirme potansiyeline sahip olduğunu göstermektedir.

5. SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu çalışma, erken çocuklukta yapay zekâ destekli çevre eğitiminin etkili ve başarılı olduğunu göstermektedir. Eğitimciler ve aileler genellikle yapay zekâyâ olumlu yaklaşmakta, öğretmenler yapay zekâ sistemlerini kişiselleştirilmiş öğrenme ve çevresel değerlerin kazandırılmasında kullanabilmektedir. Yapay zekâ uygulamaları, çocuklara çevresel farkındalık, sorumluluk ve eylem bilinci kazandırmada teşvik edici rol oynamaktadır.

Bulgular, hizmet içi eğitimlerin öğretmenlerin teknoloji entegrasyonunu güçlendirdiğini ve eğitim politikalarının yapay zekâ kullanımını desteklemesi gerektiğini ortaya koymaktadır. Öte yandan, öğretmenler ve aileler etik, güvenlik, veri gizliliği ve

pedagojik etkiler konusunda temkinli yaklaşmakta; bu nedenle ebeveynlerin bilinçlendirilmesi ve aktif katılımının sağlanması önem taşımaktadır.

Özetle, literatür erken çocuklukta yapay zekânın pedagojik potansiyelini ve çevre eğitimine katkılarını vurgularken, etik ve güvenlik boyutlarında farkındalığın artırılmasının kritik olduğunu göstermektedir.

KAYNAKÇA

- Acharibasam, J. B., & McVittie, J. (2023). Connecting children to nature through the integration of Indigenous ecological knowledge into early childhood environmental education. *Australian Journal of Environmental Education*, 39(3), 349–361. <https://doi.org/10.1017/aee.2022.37>
- Alkhawaja, L., Idris, M., Al-Sayyed, S., & Al Jaber, A. M. (2025). Exploring the impact of artificial intelligence on students' skills for sustainable development in education. *Frontiers in Education*, 10, 1691148. <https://doi.org/10.3389/feduc.2025.1691148>
- Almasri, F. (2024). Exploring the impact of artificial intelligence in teaching and learning of science: A systematic review of empirical research. *Research in Science Education*, 54, 977–997. <https://doi.org/10.1007/s11165-024-10176-3>
- Arif, M., Ismail, A., & Irfan, S. (2025). AI-powered approaches for sustainable environmental education in the digital age: A study of Chongqing International Kindergarten. *International Journal of Environment, Engineering & Education*, 7(1), 35–47. <https://doi.org/10.55151/ijeedu.v7i1.184>
- Arslan, K. (2020). Eğitimde yapay zeka ve uygulamaları. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 11(1), 71–88.
- Ayonovna, A. S. (2024). In the context of environmental globalization, the need for environmental education becomes a priority. *American Journal of Social Sciences and Humanity Research*, 4(7), 30–35. <https://doi.org/10.37547/ajsshr/Volume04Issue07-06>
- Aysu, B., & Aral, N. (2024). Erken çocuklukta tarım eğitimi: Sürdürülebilir geleceğin temelleri olabilir mi? *Ankara*

- Üniversitesi Çevre Bilimleri Dergisi, 11(1), 18–24. <https://doi.org/10.62163/aucevrebilim.1486247>
- Barnes, E., & Hutson, J. (2024). A framework for the foundation of the philosophy of artificial intelligence. *SSRG International Journal of Recent Engineering Science*, 11(4), 113–126. <https://doi.org/10.14445/23497157/IJRES-V11I4P114>
- Batchar, R., Abad, G., Tigas, B. G., Farro, R. C., & Corintin, M. A. (2025). Exploring kindergarten learners' environmental consciousness through drawings. *Edukasi: Jurnal Inovasi Pendidikan*, 4(1), 50–59. <https://doi.org/10.56916/ejip.v4i1.971>
- Budak, S. N., & Yavuz, C. I. (2025). The environmental future of artificial intelligence: Opportunities and challenges. *STED/Sürekli Tıp Eğitimi Dergisi*, 34(4), 294–304.
- Calzada, K., CindyMae, P., T., Elen, M., Lualhati, C., Bebangco, J., Araham, L., Hayudini, A., Abduraup, R., & Mannan, S. (2025). Alternating environmental teaching through AI: Potential benefits and limitations. *Journal of Environmental & Earth Sciences*, 7(4), 138–151. <https://doi.org/10.30564/jees.v7i4.8340>.
- Caviola, L., Sebo, J., & Birch, J. (2025). What will society think about AI consciousness? Lessons from the animal case, *Trends in Cognitive Sciences*, 29(8), 681–683. <https://doi.org/10.1016/j.tics.2025.06.002>.
- Chen, J., & Delaney, V. (2025). Leveraging AI to enhance children's learning: Anchoring policy and practice in equity, AI literacy, and ethics for education leaders and

- teachers. *Early Childhood Education Journal*. <https://doi.org/10.1007/s10643-025-02036-0>
- Chunhong, Y., Tang, J., Cao, Y., Wei, T., & Shen, W. (2024). The impact of artificial intelligence on economic development: A systematic review. *International Theory and Practice in Humanities and Social Sciences*, 1(1), 130–143. <https://doi.org/10.70693/itphss.v1i1.57>
- Cimino, S., Maremmanni, A. G. I., & Cerniglia, L. (2025). The use of artificial intelligence (AI) in early childhood education. *Societies*, 15(12), 341. <https://doi.org/10.3390/soc15120341>
- Cope, B., & Kalantzis, M. (2022). Artificial intelligence in the long view: From mechanical intelligence to cyber-social systems. *Discover Artificial Intelligence*, 2, 13. <https://doi.org/10.1007/s44163-022-00029-1>
- Damar, A. (2023). Çevre eğitimi ve iklim değişikliği dersi için geliştirilen etkinliklerin uygulama süreci. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(1), 105–129. <https://doi.org/10.53629/sakaefd.1259390>
- Dangol, A., Wolfe, R., Zhao, R., Kim, J. W., Ramanan, T., Davis, K., & Kientz, J. A. (2025). Children’s mental models of AI reasoning: Implications for AI literacy education. *Proceedings of the 24th Interaction Design and Children*, 106–123 <https://doi.org/10.1145/3713043.3728856>
- Das, S., Anowar, S., & Chakraborty, S. (2024). The integration of AI technology into environmental education. *Life as Basic Science: An Overview and Prospects for the Future*, 1, 223–247. <https://doi.org/10.52756/lbsopf.2024.e01.018>
- Duran, V., & Aydın, E. (2024). Eğitimde yapay zekanın kapsamlı incelenmesi: Web of Science veri tabanı üzerinden bir AI

- destekli bibliyometrik analiz. *International Journal of Social and Humanities Sciences Research*, 11(104), 468–484. <https://doi.org/10.5281/zenodo.10737254>
- Erbey, A. (2024). Yapay zeka. In M. F. Karaca (Ed.), *Yönetim bilişim sistemleri alanında uygulama, kuram ve kavramlar* (ss, 102–116). Ankara, Türkiye: Duvar Yayınları.
- Fan, Z., Yan, Z., & Wen, S. (2023). Deep learning and artificial intelligence in sustainability: A review of SDGs, renewable energy, and environmental health. *Sustainability*, 15(18), 13493. <https://doi.org/10.3390/su151813493>
- Fikri, Y., & Rhalma, M. (2025). Nexus between early childhood education, artificial intelligence, and education for sustainability. *UKR Journal of Economics, Business and Management*, 1(3), 78–83. <https://doi.org/10.5281/zenodo.16493120>
- Fragiadakis, G., Diou, C., Kousiouris, G., & Nikolaidou, M. (2025). Evaluating human-AI collaboration: A review and methodological framework. *arXiv Preprint*. <https://doi.org/10.48550/arXiv.2407.19098>
- Garzón, J., Patiño, E., & Marulanda, C. (2025). Systematic review of artificial intelligence in education: Trends, benefits, and challenges. *Multimodal Technologies and Interaction*, 9(8), 84. <https://doi.org/10.3390/mti9080084>
- Güven, G., Yumugan, S., & Ertekin, L. (t.y.). Türkiye'de okul öncesi eğitimde kişiselleştirilmiş öğrenme deneyimleri: Yapay zekâ destekli uygulamalar ve yerel dinamikler. In *Uluslararası Sosyal Bilimler, Ekonomi ve Finans Kongresi Bildiri Kitabı*.

- Hajj Hassan, M., Chaker, R., & Cederqvist, A. (2024). Environmental education: A systematic review on the use of digital tools for fostering sustainability Awareness. *Sustainability*, 16(9), 3733. <https://doi.org/10.3390/su16093733>.
- Henriksen, D., Mishra, P., & Stern, R. (2024). Creative learning for sustainability in a world of AI: Action, mindset, values. *Sustainability*, 16(11), 4451. <https://doi.org/10.3390/su16114451>.
- Hoşgör, H., & Güngördü, H. (2022). Sağlıkta yapay zekanın kullanım alanları üzerine nitel bir araştırma. *Avrupa Bilim ve Teknoloji Dergisi*, 35, 395–407.
- Huang, S.P. (2018). Effects of using artificial intelligence teaching system for environmental education on environmental knowledge and attitude. *eurasia journal of mathematics. Science and Technology Education*, 14(7), 3277-3284. <https://doi.org/10.29333/ejmste/91248>
- Johnstone, A., Martin, A., Cordovil, R., Fjørtoft, I., Iivonen, S., Jidovtseff, B., Lopes, F., Reilly, J. J., Thomson, H., Wells, V., & McCrorie, P. (2022). Nature-based early childhood education and children's social, emotional and cognitive development: A mixed-methods systematic review. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19, 5967, 2-30. <https://doi.org/10.3390/ijerph19105967>
- Karaoğlu, S. (2024). Doğa temelli erken çocukluk eğitimi: Okul öncesi öğretmen adaylarının perspektifinden. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(3), 565–584. <https://doi.org/10.17860/mersinefd.1527656>
- Keskindemirci, G., Kök, H., Özbörü Aşkan, O., & Gökçay, E. G. (2022). Çocuklarda ev içi çevre kirliliğine maruziyet ve

- alınabilecek önlemler. *Çocuk Dergisi*, 22(3), 236–243. <https://doi.org/10.26650/jchild.2022.846458>
- Kewalramani, S., Kidman, G., & Palaiologou, I. (2021). Using artificial intelligence (AI)-interfaced robotic toys in early childhood settings: a case for children's inquiry literacy. *European Early Childhood Education Research Journal*, 29, 652 – 668. <https://doi.org/10.1080/1350293x.2021.1968458>.
- Kim, H., & Kim, M. S. (2025). A case study of environmental education for sustainable development in four- and five-year-old classroom. *Journal of Early Childhood Education Support Research*, 10(1), 1–20. <https://doi.org/10.52384/jecsec.2025.10.1.1>
- Kölemen, E. B., & Yıldırım, B. (2025). A new era in early childhood education (ECE): Teachers' opinions on the application of artificial intelligence. *Education and Information Technologies*, 30, 17405–17446. <https://doi.org/10.1007/s10639-025-13478-9>
- Köseoğlu, P., & Erten, S. (2026). A systematic review study on the use of artificial intelligence in environmental education. *Journal of Education in Science, Environment and Health*, 12(1), 20–29. <https://doi.org/10.55549/jeseh.869>
- Latif, E., Liu, V., & Zhai, X. (2026). A systematic review of intelligent and robot tutoring systems: Evolution, pedagogical design, and AI-driven classification. *Smart Learning Environments*, 13, 1, 2–22. <https://doi.org/10.1186/s40561-025-00427-9>
- Leal Filho, W., Kim, E., Borsatto, J. M. L. S., & Marcolin, C. B. (2025). Using artificial intelligence in sustainability teaching and learning. *Environmental Sciences Europe*,

- 37, 124, 2-18. <https://doi.org/10.1186/s12302-025-01159-w>
- Lee, J., Bagheri, B., & Kao, H. A. (2015). A cyber-physical systems architecture for industry 4.0-based manufacturing systems. *Manufacturing Letters*, 3, 18–23.
- Lee, Y., & Kim, H. J. (2024). A study on the development of early childhood environmental education program and young children's experiences. *Korean Educational Research Journal*, 45(3), 45–79.
- Lestiawati, I. M., Hartati, S., & Sumantri, M. S. (2025). Exploration and formulation of an appropriate environment education approach for early childhood learners. *Edelweiss Applied Science and Technology*, 9(4), 1581–1590.
- Ljungcrantz, L. (2026). The interaction of AI and early childhood education: A state-of-the-art review (2020–2024). *Early Childhood Education Journal*. <https://doi.org/10.1007/s10643-025-02079-3>
- MEB. (2022). Çevre Eğitimi ve İklim Değişikliği Dersi Öğretim Programı (Ortaokul 6, 7 veya 8. Sınıflar).
- Mijwel, M. (2016). *Yapay zekâ nedir?* Baghdad College of Economic Sciences University.
- Ocak, İ., Metin, T., Akkaş Baysal, E., & Karaca, N. H. (2025). The impact of the eco-school program on preschoolers' environmental awareness, responsible behavior, and skill development. *İnsan ve Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(2), 148–175. <https://doi.org/10.53048/johass.1800851>
- Öztürk, K., & Şahin, M. E. (2018). Yapay sinir ağları ve yapay zekâ'ya genel bir bakış. *Takvim-i Vekayi*, 6(2), 25–36.

- Russell, S. J., & Norvig, P. (2021). *Artificial intelligence: A modern approach* (4th ed.). Hoboken, NJ: Pearson.
- Selmer, B., & Govindarajulu, N. S. (2026). Artificial intelligence. In E. N. Zalta & U. Nodelman (Eds.), *The Stanford Encyclopedia of Philosophy* (Spring 2026 ed.). Stanford, CA: Metaphysics Research Lab, Stanford University. Retrieved from <https://plato.stanford.edu/archives/spr2026/entries/artificial-intelligence/>
- Simon, P., Zhong, Y., Cruz, I., & Fryer, L. (2025). Scoping review of research on augmented reality in environmental education. *Journal of Science Education and Technology*, 34, 919 - 935. <https://doi.org/10.1007/s10956-025-10218-z>
- Sindhu, B. (2025). Incorporating artificial intelligence in mobile learning for teaching environmental studies in primary classes: a theoretical exploration. *Edulogic International Journal for Multi Disciplinary Research*, 1(1), 151-165. <https://doi.org/10.63665/eijmr.v01i01.14>.
- Tabuenca, B., Uche Soria, M., Grler, W., Leo, D., Balcells-Falgueras, P., Gloor, P., & Garbajosa, J. (2023). Greening smart learning environments with artificial intelligence of things, *Internet of Things*, 25, 101051. <https://doi.org/10.1016/j.iot.2023.101051>.
- Taylor, H. (2025). Can an AI system be conscious?. *AI & Society*, 40, 5573–5574. <https://doi.org/10.1007/s00146-025-02286-x>
- Tekin, A., & Demirel, O. (2024). Yapay zekâ teknolojileri ile istihdam ve verimlilik arasındaki ilişki. *Yönetim Bilimleri Dergisi*, 22(Özel Sayı), 1585–1618. <https://doi.org/10.35408/comuybd.1485233>

- Turgut, K. (2024). Yapay zekâ'nın yüksek öğretimde sosyal bilim öğretimine entegrasyonu. *Ankara Uluslararası Sosyal Bilimler Dergisi*, 1–7.
- Turgut, Ü., & Salar, R. (2025). Yapay zekâ destekli STEM eğitimi. In F. Gürbüz & B. Alım (Eds.), *21. yüzyılda fen eğitimi: Yapay zekâ, STEM, okul dışı öğrenme ve maarif modeli uygulamaları* (ss. 21–34). Ankara, Türkiye: İksad Publishing House. <https://dx.doi.org/10.5281/zenodo.17788013>
- Yarlagadda, K. (2025). AI in education: Personalized learning and intelligent tutoring systems. *European Journal of Computer Science and Information Technology*. 13(32), 15–27. <https://doi.org/10.37745/ejcsit.2013/vol13n321527>
- Yeşilyurt, S., Dündar, R., & Aydın, M. (2024). Sosyal bilgiler eğitimi alanında lisansüstü eğitimini sürdüren öğrencilerin yapay zekâ hakkındaki görüşleri. *Asya Studies*, 8(27), 1–14. <https://doi.org/10.31455/asya.1406649>
- Yılmaz Bursa, G. (2025). Generative artificial intelligence and preschool education activities: Ethical, pedagogical, and applied approaches. *Journal of Innovative Research in Teacher Education*, 6(2), 91–102. <https://doi.org/10.29329/jirte.2025.1341.4>
- Yi, H., Liu, T., & Lan, G. (2024). The key artificial intelligence technologies in early childhood education: A review. *Artificial Intelligence Review*, 57(12), 1–36. <https://doi.org/10.1007/s10462-023-10637-7>
- Yuldashovich, T. T., & Bakhtiyor, M. M. (2025). The pros and cons of artificial intelligence. *Web of Teachers: Inderscience Research*, 3(12), 126–

131. <https://webofjournals.com/index.php/1/article/view/5644>

NATIONAL CULTURE AND VALUES IN THE TURKISH LANGUAGE CURRICULUM: EVIDENCE FROM THE TÜRKİYE CENTURY EDUCATION MODEL

Mutlu UYGUR¹

1. INTRODUCTION

National culture is a fundamental concept that refers to the totality of material and spiritual values formed by a society throughout its historical development and transmitted from generation to generation. In this context, national culture represents a comprehensive cultural heritage consisting of elements such as language, traditions, customs, beliefs, art, morality, history, and social norms. Ziya Gökalp defines national culture as a system of values formed by a nation throughout the historical process and emphasizes that these values play a decisive role in sustaining the existence of society (Gökalp, 2018). National culture is considered a fundamental reference point for individuals in developing social identities and establishing a shared sense of belonging (Topçu, 2019). Values, which constitute an important component of the social structure, are regarded as normative principles that guide individuals' behaviors and provide direction for the organization of social life. Values shape individuals' judgments regarding right and wrong while also contributing to the regulation of relationships within society (Kaplan, 2020). From this perspective, values are seen as one of the fundamental building blocks of national culture and

¹ Doçent Dr., Mersin Üniversitesi, Eğitim Programları ve Öğretim ABD, Mersin Öğretmen Akademileri, ORCID: 0000-0002-7756-2576.

play an important role in enabling societies to maintain unity, solidarity, and social harmony (Yılmaz, 2021). Throughout the historical process, societies that interacted with different civilizations have felt the need to strengthen their cultural values and transmit them to future generations in order to preserve their national identities. Ensuring cultural continuity is of great importance for societies to maintain their identities (Demir, 2022). However, in the contemporary world, globalization, technological developments, and rapid social transformations bring various challenges in the process of preserving and transmitting national culture and values (Ersoy, 2023). Educational systems play a strategic role in preserving national culture and values and transmitting them to future generations. Educational institutions function as important socialization environments where individuals learn and internalize societal values. Through schools, individuals become familiar with the shared values of society and learn to reflect these values in their behaviors. Therefore, the systematic inclusion of national culture and values in curricula is of great importance in ensuring cultural continuity. In Türkiye, the acquisition of national culture and values through education occupies a particularly important place, especially within the context of language education. Language is considered not only a means of communication but also a carrier of cultural heritage. The historical experiences, values, and cultural accumulation of a society are largely transmitted through language. In this context, Turkish language curricula provide content that aims not only to develop students' language skills but also to raise awareness of national culture and values. In recent years, during the process of restructuring educational programs in Türkiye, it has been observed that national culture and values have been integrated into curricula in a more systematic manner. Within this framework, Turkish language curricula prepared according to the Türkiye Century Education Model aim not only to provide students with grammar knowledge and language skills

but also to develop awareness of national and moral values (Demir, 2022; Ersoy, 2023).

The Türkiye Century Education Model Turkish language program adopts an instructional approach enriched with literary texts, cultural elements, and historical content in order to support students in developing a sense of national identity. In this context, the texts used in Turkish language courses and the activities carried out play an important role in ensuring the sustainability of national culture. Through processes such as text analysis, interpretation, and production, students gain the opportunity to recognize and evaluate cultural values. Thus, the language teaching process goes beyond being merely a cognitive learning domain and transforms into a cultural and value-based learning process. The learning outcomes related to national culture and values included in the 9th Grade Turkish Language Curriculum aim to enable students to recognize the historical, cultural, and moral values of the Turkish nation, analyze these values, and apply them in their daily lives. The outcomes included in the curriculum are structured within the framework of four fundamental language skills: reading, writing, speaking, and listening. In addition, it is observed that grammar outcomes are also addressed within the context of national culture and values. In this way, the program aims to develop both students' linguistic and cultural competencies.

This study aims to examine the place and importance of national culture and values within society and to analyze the effects of these concepts on individuals and the social structure. In addition, current views and studies in the literature concerning the preservation of national culture and its transmission to future generations have been reviewed. Accordingly, the concepts and learning outcomes related to national culture and values included in Turkish language curricula prepared according to the Türkiye Century Education Model were identified through document

analysis. Furthermore, the 9th grade Turkish language curriculum was analyzed within the context of “national culture and values” based on teachers’ opinions.

2. THEORETICAL FRAMEWORK

2.1. The Concept of Culture and National Culture

The concept of culture is one of the most fundamental concepts in the social sciences and encompasses a broad meaning that includes individuals’ lifestyles, value systems, beliefs, and behavioral patterns. In anthropological literature, culture refers to the totality of knowledge, beliefs, art, morality, law, and customs acquired by individuals as members of society (Tylor, 1871/2016). This definition demonstrates that culture is a learned structure transmitted from generation to generation. National culture, on the other hand, refers to the set of cultural values formed by a particular society throughout its historical development and shaping its collective identity. In Turkish intellectual history, the concept of national culture has been systematically addressed particularly through the works of Ziya Gökalp. Gökalp defines national culture as a system of values formed as a result of the historical experiences of a nation and states that this culture constitutes the foundation of social identity (Gökalp, 2018). According to Gökalp, while culture has a national character, civilization has a universal character. The preservation and sustainability of societies’ cultural identities become possible through the transmission of national culture to new generations. For this reason, national culture is considered not only a set of values inherited from the past but also a dynamic structure shaping the future of societies (Demir, 2022). National culture plays an important role in the development of individuals’ sense of social belonging. The shared values, symbols, and historical experiences of a society directly influence individuals’

identity development (Smith, 2001). Therefore, national culture is regarded as an important social mechanism that enables individuals to feel that they belong to a particular society.

2.2. The Concept of Value

The concept of value is defined as fundamental principles that guide individuals' behaviors and contribute to the regulation of social relations. Values are normative criteria that determine what is important in individuals' lives and influence their decision-making processes (Schwartz, 1992). According to Schwartz, values are fundamental beliefs that guide individuals' lives, and these values play an important role in individuals' behavioral choices. Schwartz's theory of values explains individuals' value systems through ten basic value categories (Schwartz, 2012). Hofstede's theory of cultural dimensions is another important approach explaining the relationship between culture and values. Hofstede developed cultural dimensions such as power distance, individualism–collectivism, uncertainty avoidance, and long-term orientation to analyze societies' value systems (Hofstede, 2001). Values are regarded not only as individual preferences but also as normative principles that ensure the continuity of social order. The ability of societies to live in social harmony depends on the sharing of common values (Halstead & Taylor, 2000).

2.3. Values Education

Values education refers to educational processes aimed at enabling individuals to recognize social values and reflect these values in their behaviors. Values education involves not only the transfer of cognitive knowledge but also a holistic process including affective and behavioral development (Berkowitz & Bier, 2005). Social learning processes play an important role in the acquisition of values. According to Bandura's social learning theory, individuals learn behaviors through observation and

modeling (Bandura, 1977). In this context, teachers' role modeling is considered an important factor in the acquisition of values. Schools constitute significant social learning environments for the acquisition of values. Educational institutions help individuals learn societal values and internalize them (Lickona, 1991).

2.4. Language, Culture, and Education

Language is one of the most important carriers of a society's cultural accumulation. The historical experiences, values, and cultural heritage of a society are largely transmitted through language (Kramsch, 1998). Language education involves not only the development of linguistic skills but also the transmission of cultural values. For this reason, including cultural content in language teaching curricula contributes to students' development of cultural awareness (Byram, 1997). Within the context of Turkish language teaching, literary texts, epics, tales, and folk narratives are considered important carriers of national culture. Through these texts, students gain the opportunity to recognize the cultural values of society.

2.5. The Türkiye Century Education Model and National Culture

In Türkiye, during the process of restructuring educational curricula, national culture and values have been integrated into curricula in a more systematic manner. The Türkiye Century Education Model aims not only to provide students with academic knowledge but also to develop value-based personalities.

Within the Türkiye Century Education Model, national culture and values are addressed within the following dimensions:

- Cultural Heritage Awareness
- National Identity

- Social Responsibility
- Moral Values

This approach aims to support both the individual and social development of students.

2.6. Evaluation of National Culture Outcomes in the Türkiye Century Education Model Turkish Language Program

In the Turkish language curriculum prepared within the framework of the Türkiye Century Education Model, it is observed that learning outcomes related to national culture and values are addressed within the scope of different language skills. When the program is examined, it is evident that students are expected to recognize and interpret elements of national culture particularly through the development of reading, writing, speaking, and listening skills. Within the scope of reading skills, learning outcomes include students' ability to analyze texts that contain elements of national culture and to identify the values embedded in historical and culturally oriented texts. These outcomes are intended to contribute to students' development of cultural heritage awareness and their understanding of national identity. When the outcomes related to writing skills are examined, it is seen that students are expected to produce texts focusing on national values. This approach not only enables students to recognize cultural values but also allows them to develop the ability to express and interpret these values. In this way, the program aims to increase students' awareness of national culture and to support the transmission of values. Within the scope of speaking skills, students are expected to express their views on cultural issues and share their thoughts on such topics. This outcome contributes to the development of students' critical thinking skills regarding cultural issues. Regarding listening skills, the outcomes aim to enable students to recognize the values

embedded in culturally oriented speeches and texts by evaluating such content. In this respect, listening skills are considered an important tool for developing students' cultural awareness.

Example: National Culture Outcomes in the 9th Grade Turkish Language Curriculum

Within the scope of this study, the learning outcomes related to national culture and values included in the 9th grade Turkish language curriculum were thematically analyzed and grouped under five main categories. As a result of the coding process, the first category was identified as the cultural heritage theme. Within this category, students are expected to recognize the cultural accumulation of society through elements such as historical events, traditions, and literary heritage. In this context, the aim is to enable students to become aware of the historical and cultural dimensions of national culture. The second category is the national identity theme. This category includes outcomes aimed at developing students' sense of social belonging and strengthening their awareness of national identity. Students' understanding of the role of cultural values in the formation of national identity is evaluated within this category. The third category includes the moral values theme. This theme encompasses fundamental moral values such as honesty, respect, and responsibility, which individuals are expected to possess in social life. The outcomes included in the program aim to help students recognize these values and apply them in their daily lives. The fourth category is the social values theme. This category includes values such as solidarity, cooperation, and social responsibility, which strengthen the social cohesion of society. In this respect, the program aims to develop students' awareness of cooperation and solidarity within social life. The final category includes the relationship between language and culture. This theme emphasizes that Turkish is not only a means of communication but also plays an important role in transmitting

cultural heritage. Students' ability to recognize and interpret cultural values through language is evaluated within this category. In line with this framework, the present study aims to examine the learning outcomes related to national culture and values included in the Turkish language curriculum prepared within the framework of the Türkiye Century Education Model through document analysis and content analysis methods and to support the findings with teachers' opinions.

Research Problem and Sub-Problems

Research Problem:

To what extent and in what ways are national culture and values integrated into the Turkish language curriculum within the framework of the Türkiye Century Education Model?

Sub-Problems

1. What are the new concepts and learning outcomes related to national culture and values included in the Turkish language program within the framework of the Türkiye Century Education Model?
2. What are teachers' opinions regarding the dimensions of learning outcomes, content, teaching methods, evaluation processes, and instructional materials in the Turkish language program prepared according to the Türkiye Century Education Model?

3. METHOD

This study was conducted using document analysis and content analysis techniques, which are among qualitative research methods. In qualitative research, the main aim is to interpret and make sense of data within its context (Creswell, 2018).

3.1. Data Sources

The data sources of the study consist of the following documents:

- Learning outcomes included in the Turkish Language Curriculum prepared within the framework of the Türkiye Century Education Model
- Learning outcomes related to the theme of “National Culture and Values” in the 9th Grade Turkish Language Curriculum,
- Official reports and curriculum documents.

In addition to these sources, the opinions of 20 Turkish language teachers were obtained through a Curriculum Content Evaluation Form.

3.2. Data Collection Instruments

Two main instruments were used during the data collection process:

- Document Review Form: This form was prepared to classify the learning outcomes in the Turkish language curriculum within the context of national culture and values.
- Curriculum Content Evaluation Form: A Likert-type scale was developed to collect teachers’ opinions across five dimensions (learning outcomes, content, teaching methods, evaluation methods, and materials and resources)

3.3. Data Analysis

The document analysis process was conducted in four stages:

1. Selection of documents

2. Identification of meaning units
3. Coding and thematic categorization
4. Interpretation from the perspective of national culture and values
(Bowen, 2009).

The content analysis process was carried out in accordance with the steps proposed by Yıldırım and Şimşek (2021):

1. Coding
2. Formation of themes
3. Calculation of frequency and percentage values
4. Interpretation of findings.

3.3.1. Validity and Reliability

Several strategies were employed to ensure validity and reliability in this qualitative study. First, transparency was ensured during the data analysis process, and teachers' opinions were supported through direct quotations.

To ensure reliability, the codes and themes generated during the analysis were independently examined by two field experts. Subsequently, the coding performed by the researcher and the experts was compared, and the level of agreement was calculated using the intercoder reliability formula proposed by Miles and Huberman (1994). As a result of this calculation, the reliability coefficient was found to be 87%. Since this value is above the 70% threshold accepted in qualitative research (Miles & Huberman, 1994), the reliability of the study was considered to be ensured. In addition, to enhance the consistency of the themes and codes obtained in the study, direct connections were established with teachers' opinions, and the data obtained from

different teachers were analyzed comparatively to strengthen the validity of the findings.

4. FINDINGS

4.1. Findings Related to the First Sub-Problem

In the Turkish language curriculum prepared within the framework of the Türkiye Century Education Model, it is observed that learning outcomes related to national culture and values are distributed across different skill areas. As a result of the document analysis, a total of 26 learning outcomes were identified, and these outcomes were classified under five skill areas: reading, writing, speaking, listening, and grammar. The findings indicate that the curriculum uses language skills as a primary tool for transmitting national culture and values.

In the reading skills domain, a total of six learning outcomes were identified under four categories: national identity and cultural elements, fundamental values and moral teachings, historical figures and heroism, and oral cultural products. The outcomes related to reading skills constitute 23.2% of the total outcomes. This finding indicates that students are expected to recognize elements of national culture through literary texts and culturally themed texts. In particular, the analysis of texts containing national identity, cultural heritage, and moral values is considered an important learning area that contributes to the development of students' cultural awareness.

Similarly, within the writing skills domain, six learning outcomes were identified under four categories: informative writing, cultural language use, writing in literary genres, and identity and originality. The proportion of outcomes related to writing skills is also 23.2%, which is equal to that of reading skills. This result indicates that the curriculum aims not only to

enable students to understand cultural values but also to develop their ability to express these values in written form. Producing texts that include proverbs, idioms, cultural themes, and issues related to national identity allows values to be actively expressed.

In the speaking skills domain, five learning outcomes were identified under three categories: informative and cultural speeches, transmission of oral culture, and value-based speeches. The proportion of speaking outcomes within the total outcomes is 19.2%. This finding suggests that the curriculum aims to improve students' ability to express their views on cultural issues orally and to share national values through verbal communication. In addition, the transmission of oral cultural elements serves an important function in ensuring the sustainability of traditional cultural heritage.

Similarly, in the listening skills domain, five learning outcomes were identified under three categories: oral culture and history, value-based listening, and critical listening. Listening skills also account for 19.2% of the total outcomes. This indicates that the curriculum aims to develop students' abilities to understand, interpret, and evaluate culturally oriented speeches and texts. In particular, the inclusion of critical listening skills allows students not only to listen to cultural content but also to analyze it.

In the grammar skills domain, four learning outcomes were identified under three categories: the historical dimension of the Turkish language, linguistic diversity, and the preservation and transmission of language. Grammar outcomes constitute 15.4% of the total outcomes. This finding indicates that grammar is not addressed solely as a structural component of language but is also associated with the historical development and cultural dimension of language. In particular, emphasizing the

preservation of Turkish and its transmission to future generations highlights the strong relationship between language and culture.

Overall, the findings indicate that reading and writing skills have the highest proportion in the transmission of national culture and values, while speaking and listening skills appear at similar levels. The proportion of grammar-related outcomes is relatively lower compared to other skill areas. This distribution demonstrates that the Turkish language curriculum adopts a holistic approach that aims not only to develop linguistic competence but also to foster students' cultural identity, social values, and awareness of national culture. Moreover, the integration of cultural content into different language skills indicates that national culture and values are systematically incorporated into the teaching process.

4.2. Findings Related to the Second Sub-Problem

Table 1. Analysis of Teachers' Evaluations of the Curriculum Content Related to National Culture and Values (N=20)

Section	Statement	f	%
Alignment of National Culture and Values with Learning Outcomes	Clear, measurable, and attainable	18	90
Inclusion of National Culture and Values in the Content	Appropriate in terms of currency, scope, and sequence of topics	14	70
Teaching Methods	Effective and student-centered	19	95
Evaluation Methods	Assessment and evaluation criteria are sufficient	13	65
Materials and Resources	Adequate, up-to-date, and accessible	12	60

According to Table 1, the majority of teachers indicate that national culture and values in the 9th Grade Turkish Language Curriculum are structured in alignment with the

learning outcomes. In particular, the statement “*teaching methods are effective and student-centered*” receiving a 95% positive evaluation indicates that the curriculum adopts a strong pedagogical approach. Similarly, 90% of the teachers stated that the learning outcomes related to national culture and values are clear, measurable, and attainable, emphasizing that the objectives of the curriculum are understandable and applicable. Regarding the evaluation of the curriculum content, 70% of the teachers reported that national culture and values are appropriately included in the content in terms of currency, scope, and sequence of topics. This finding indicates that the curriculum is generally perceived positively in terms of its content dimension. However, evaluation methods (65%) and the adequacy of materials and resources (60%) received comparatively lower ratings. This suggests that certain aspects of the curriculum implementation, particularly assessment tools and instructional materials, require further development. Overall, teachers’ opinions indicate that the Turkish language curriculum provides a strong theoretical and pedagogical framework for the acquisition of national culture and values. Nevertheless, it also reveals that the materials, resources, and assessment tools used in practice require further support and development.

5. DISCUSSION AND CONCLUSION

This study aimed to examine how national culture and values are incorporated into the Turkish language curriculum prepared within the framework of the Türkiye Century Education Model. The findings indicate that the curriculum aims to promote the acquisition of national culture and values primarily through language skills. As a result of the document analysis, a total of 26 learning outcomes related to national culture and values were identified, with the majority of these outcomes being

concentrated within reading and writing skills. This finding demonstrates that language education serves not only to develop linguistic competence but also to facilitate cultural transmission. The findings of the study are consistent with the literature emphasizing the strong relationship between language and culture. Kramsch (1998) states that language is not merely a means of communication but also a carrier of cultural identity and social values. In this context, the literary texts, cultural themes, and historical content included in the Turkish language curriculum can be considered important tools for developing students' awareness of national culture. The findings also reveal that reading and writing skills are more frequently utilized in the transmission of national culture and values. This highlights the importance of literary texts and written cultural elements in the transmission of cultural values. Similarly, Byram (1997) argues that the use of cultural content in language teaching increases students' cultural awareness and enhances their intercultural communication skills. Another important finding of the study is that the majority of teachers believe that national culture and values are appropriately integrated into the learning outcomes of the Turkish language curriculum. Ninety percent of teachers indicated that the learning outcomes are clear and attainable, suggesting that the overall framework of the curriculum is positively evaluated by teachers.

However, the relatively lower evaluations regarding the adequacy of materials and resources indicate that there are areas within the implementation dimension of the curriculum that require further improvement. A review of the literature shows that the success of educational curricula depends not only on the curriculum content but also on how teachers implement the curriculum in practice. For values education to be effective, teachers must act as role models and actively integrate values into the teaching process (Lickona, 1991). Bandura's (1977) social

learning theory also suggests that individuals learn behaviors through observation and modeling. In this context, teachers' ability to reflect national culture and values in classroom practices plays a significant role in enabling students to internalize these values. The findings of the study also indicate that the new Turkish language curriculum adopts a more systematic approach to the transmission of national culture and values compared to previous curricula. The curriculum appears to provide a structure that supports students in learning about their own culture and comparing it with other cultures. This can be considered an important gain in terms of cultural identity development. Nevertheless, an examination of teachers' opinions reveals that teachers experience certain difficulties in terms of how values should be taught within the classroom environment. In particular, the limited number of activities and practical examples that can be used in teaching values causes challenges during the implementation process. This finding is also consistent with studies in the literature on values education. Berkowitz and Bier (2005) emphasize that for values education to be effective, curricula should be supported with concrete examples of practice and instructional activities. In conclusion, this study demonstrates that the Türkiye Century Education Model Turkish language curriculum plays a significant role in the acquisition of national culture and values by students. The curriculum particularly supports cultural transmission through reading and writing skills. However, the development of instructional materials, practical applications, and assessment tools will contribute to the more effective implementation of the curriculum.

REFERENCES

- Aydın, M. Z. (2012). *Okulda değerler eğitimi*. Nobel Akademik Yayıncılık.
- Aydın, M. Z., & Gürler, Ş. A. (2014). *Okulda değerler eğitimi yöntem ve etkinlikleri*. Nobel Akademik Yayıncılık.
- Bacanlı, H. (2006). *Duyuşsal davranış eğitimi*. Nobel Akademik Yayıncılık.
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Prentice Hall.
- Berkowitz, M. W., & Bier, M. C. (2005). What works in character education: A research-driven guide for educators. *Journal of Research in Character Education*, 3(1), 29–48.
- Bilgin, N. (2014). *Sosyal bilimlerde içerik analizi*. Siyasal Kitabevi.
- Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal*, 9(2), 27–40.
- Byram, M. (1997). *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Multilingual Matters.
- Creswell, J. W. (2018). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (5th ed.). Sage.
- Demir, M. (2022). *Eğitim ve kültürel aktarım*. Pegem Akademi.
- Dilmaç, B., & Ulusoy, K. (2016). *Değerler eğitimi*. Pegem Akademi.
- Ersoy, A. F. (2016). Sosyal bilgiler öğretiminde değerler eğitimi. In C. Öztürk (Ed.), *Sosyal bilgiler öğretimi* (pp. 323–350). Pegem Akademi.
- Ersoy, A. F. (2023). *Küreselleşme ve kültür*. Eğitim Yayınları.
- Gökarp, Z. (2018). *Türkçülüğün esasları*. Ötüken Yayınları.

- Halstead, J. M., & Taylor, M. J. (2000). Learning and teaching about values. *Cambridge Journal of Education*, 30(2), 169–202.
- Hofstede, G. (2001). *Culture's consequences* (2nd ed.). Sage Publications.
- Kaplan, M. (2006). *Kültür ve dil*. Dergâh Yayınları.
- Kaplan, M. (2020). *Kültür ve toplum*. Dergâh Yayınları.
- Karasar, N. (2019). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Nobel Akademik Yayıncılık.
- Kramsch, C. (1998). *Language and culture*. Oxford University Press.
- Kuş, E. (2012). *Nicel-nitel araştırma teknikleri*. Anı Yayıncılık.
- Lickona, T. (1991). *Educating for character*. Bantam Books.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis* (2nd ed.). Sage.
- Miles, M. B., Huberman, A. M., & Saldaña, J. (2014). *Qualitative data analysis* (3rd ed.). Sage Publications.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2024). *Türkçe dersi öğretim programı (9–12. sınıflar)*. MEB Yayınları.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2024). *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Türkçe dersi öğretim programı (9–12. sınıflar)*. MEB Yayınları.
- Patton, M. Q. (2015). *Qualitative research and evaluation methods* (4th ed.). Sage Publications.
- Schwartz, S. H. (1992). Universals in the content and structure of values. In M. Zanna (Ed.), *Advances in experimental social psychology* (Vol. 25). Academic Press.

- Schwartz, S. H. (2012). An overview of the Schwartz theory of basic values. *Online Readings in Psychology and Culture*, 2(1), 1–20.
- Smith, A. D. (2001). *National identity*. University of Nevada Press.
- Şimşek, H., & Yıldırım, A. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.
- Topçu, N. (2019). *Türkiye'nin maarif davası*. Dergâh Yayınları.
- Tylor, E. B. (2016). *Primitive culture*. Cambridge University Press.
- Ulusoy, K., & Dilmaç, B. (2015). *Değerler eğitimi*. Pegem Akademi.
- Yılmaz, K. (2021). Education and values. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 11(2), 45–60.
- Yükseköğretim Kurulu. (2021). *Bilimsel araştırma ve yayın etiği yönergesi*. YÖK Yayınları.

MÜZİK EĞİTİMİ DERS KİTAPLARINDAN YANSIYAN ORTAK REPERTUVAR İLE MAARİF MODEL ORTAK REPERTUVARININ KARŞILAŞTIRILMASI

Cahit AKSU¹

Eda Asya AKSU²

1. GİRİŞ

Repertuvar; “bir müzik türünün, çeşidinin veya tanımı belirli bir müzik stilindeki eserlerin oluşturduğu bütündür” (Say, 2005, s.140).

Belli bir müzik türü veya çeşidini içeren eserler, sınıflandırılarak tasnif edilir, bir araya getirilir ve bütünleştirilerek bir repertuvar haline getirilir. Bu repertuvarlar; çeşitli kurumların arşivlerinde, antoloji, rapor vb. gibi yazılı belgelerde, dijital kayıtlarda ve bireysel arşivlerde varlığını sürdürür. Oluşturulan bu repertuvar da genellikle o müzik türü veya çeşidinin adını alır. Örneğin Türk halk müziği repertuvarı, klasik Türk müziği repertuvarı, Tasavvuf müziği repertuvarı vd.

Bir toplumun müzik kültürünün en belirgin izdüşümleri, o toplumun müzik tür ve çeşitlerini yansıtan bu repertuvarlarda görünür. Bu repertuvarlarda yer alan eserler, ilgili müzik kültürünü taşıyan ve tanıtan çeşitli sunum ve iletişim araçları ile topluma sunulurken, toplum da ilgili müzik türü ve çeşidinin en

¹ Prof. Dr. Trabzon Üniversitesi Fatih Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü, ORCID: 0000-0002-2496-7203.

² Doktora Öğrencisi Trabzon Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı Müzik Eğitimi Bilim Dalı Doktora Programı, ORCID: 0009-0001-1853-900X.

beğendiği ve özümsemediği eserlerini, bu taşımayı ve tanıtmayı üstlenen kişi ve kurumlardan talep ederek, karşılıklı bir akışı diri tutar.

Toplumun müzik kültürünü yansıtan bazı örnek eserler, taşıdıkları anlam ve içerikle, o toplumun hafızasında ve gündelik yaşamında ayrı bir konumdadır. Eserleri bu seçkin konuma taşıyan unsurlar farklı farklıdır. Bu unsurlar aynı zamanda bir toplumun temel müzik eğitimi süreçlerindeki bireyleri için uygun görülen ortak repertuvar eserleri için çok önemli birer ölçüt veya standart olma özellikleri olarak ta düşünülebilir. Buna göre;

- a. Müzik eserinin ele aldığı tema veya söz içeriğine yansıyan konular,
- b. Müzik eserinin, ait olduğu toplumun milli duygularını ve manevi değerlerini yansıtma gücü,
- c. Müzik eserinin taşıdığı estetik unsurlar ve bunların muhatabında bıraktığı etki,
- d. Müzik eserinin, duyulduğunda veya icra edildiğinde insanlar için ifade ettiği duygular,
- e. Müzik eserinin, insanların çocukluk ve gençlik dönemlerinde bıraktığı izler,
- f. Müzik eserinin, var olduğu her dönemde sağlamış olduğu popülerite,
- g. Müzik eserinin, eğitimde amaç veya araç olarak kullanılabilirlik ölçütleri

ve daha sayılabilecek pek çok özellik, o müzik eseri/eserlerinin ortak repertuvar için düşünülebilecek standartlarına da işaret edebilmektedir.

Müzik eserlerinin taşıdıkları ve temsil ettikleri anlam dünyasının elverişli potansiyeli, eğitim süreçleri için öngörülen hedefleri gerçekleştirmede de çok önemli bir amaç ve araç olarak

organize edilmiştir. Müzik eserleri, barındırdıkları bazı tipik özellikleri ile hem bizzat müzik disiplininin eğitiminde hem de diğer disiplinlerin eğitiminde amaç ve araç olarak kullanılabilmekte ve bu sayede amaçlanan pek çok bilgi, beceri, tutum ve değerlerin kazandırılmasında çok önemli bir fonksiyonu yerine getirmektedirler.

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) öncülüğünde hazırlanan Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli (TYMM) kapsamında yayınlanan; 1-8. Sınıflar Müzik Öğretim Programı (MEB, 2025a) ve Haz. 9-12. Sınıflar Ortaöğretim Müzik Öğretim Programı'nda (MEB, 2025b) modelin önemli bir yeniliği olarak her sınıf düzeyinde ortak müzik repertuvarları ön görülmüştür. Bu durum 1-8. Sınıflar Müzik Öğretim Programı'nda şöyle ifade edilmiştir:

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Müzik Programı'nın önceki programlardan en farklı yönü ise programın sonunda verilen “Ortak Repertuvar” kısmıdır. Ülkemizin kültürel mirasında kendine yer bulmuş değişik türlerdeki (şarkı, türkü, ninni, ağıt, marş vb.) müzik eserleri her sınıfın düzeyine uygun olarak ve “sadece isimleri verilerek” programın sonuna yerleştirilmiştir. Bu yolla millî birlik ve beraberliğimizin gelişimi ile yeri geldiğinde bu eserlerin bütün yurttaki topluca seslendirilerek milletçe duygularımızın ifadesine katkı sağlanması ve köklerden geleceğe müziksel mirasımızın yeni nesillere aktarılması hedeflenmiştir (MEB, 2025a, s.4).

Bu uygulama kapsamında hem ilköğretim aşamasında hem de ortaöğretim aşamasındaki müzik öğretim programlarında verilen ortak repertuvar eserlerinin nicelikleri aşağıdaki tabloda genellenmiştir.

Tablo 1. TYMM müzik öğretim programlarındaki “Ortak Repertuvar” eserlerinin ait olduğu tür ve biçimlere ilişkin nicel özellikler

Okul Kademesi	Tür ve Biçimler				Toplam
	Okul Müziği (Okul Şarkıları ve Marşlar) (N)	Türk Halk Müziği (N)	Türk Sanat Müziği (Tasavvuf Müziği, Mehter Müziği) (N)	Popüler Müzik (N)	
İlkokul-Ortaokul 1-8. Sınıflar	14	16	13	7	50
Ortaöğretim Lise Haz. 9-12. Sınıflar	–	21	14	–	35

Söz konusu ortak repertuvarlar içinde verilen eserlerin künyeleri; önce eser ismi, sonra bestecisi sonra da ilgili müzik türü ile birlikte verilmiştir. Bu eserlerin listesi, aşağıda tabloda detaya girmeden sadece eser isimleri olarak verilmiştir.

Tablo 2. TYMM müzik öğretim programlarında sınıflara göre “Ortak Repertuvar” eser isimleri

Sınıflar	Eser İsimleri
1. Sınıf	Atabarı, 23 Nisan, Orman, Çalışkan Olmalıyız, Küçük Çalgıcılar
2. Sınıf	Maçka Yolları, Ayva Çiçek Açmış, Bahçevan, Annem Annem, Sarı Çizmeli Mehmet Ağa
3. Sınıf	Nar Tanesi, Yangın Olur Biz Yangına Gideriz, Mavi Boncuk, Sen Varsın Öğretmenim, Gezsen Anadoluyu
4. Sınıf	Silifkenin Yoğurdu, Eski Dostlar, Sevdan Olmasa, Orda Bir Köy Var Uzakta, Üç Elma
5. Sınıf	Urfa'nın Etrafı, Çayeli'nden Öteye, Aman Avcı Vurma Beni, Gülnihal, Mor Menekşe, Kuş Sesleri, Bayrağım
6. Sınıf	İnce Giyerim İnce, Uzun İnce Bir Yoldayım, Karadeniz Türküsü, Kapat Gözlerini, Anla Artık Anla Beni, Dağlar Dağlar, Tuna Nehri (Plevne Marşı)
7. Sınıf	Erzurum Çarşı Pazar, Havada Bulut Yok (Yemen Türküsü), Karahisar Kalesi, Nazende Sevgilim, Elbet Bir Gün, Sen Ağlama, Kirlara Doğru, Yurdumda (Tohumlar Fidana)

8. Sınıf	İki Keklik, Benden Selam Olsun (Köroğlu), Gesi Bağları, Nasıl Geçti Habersiz, Muhabbet Bağına Girdim Bu Gece, Samanyolu, Anlasana, Fesuphanallah
Hazırlık	Vardar Ovası, Adana Köprü Başı, Altın Hızma Mülâyim, Rüya Gibi Her Hatıra, Leylak Takıvermiş Saçının Tellerine
9. Sınıf	Kızılıklar Oldu Mu, Divane Âşık Gibi De Dolaşırım Yollarda, Yüksek Yüksek Tepelere Ev Kurmasınlar, Çanakkale İçinde, Burçak Tarlası (Sabahtan Kalktım Ki), Hey Onbeşli, Karahisar Kalesi, Ben Seni Sevdüğümü, Uyan Ey Gözlerim, Gönül Verdim Bir Civane, Uzun İnce Bir Yoldayım
10. Sınıf	Değdi Saçlarıma Bahar Küleği (Azerbaycan Halk Şarkısı), Gemiciler Kalkalım, Palandöken Dağı, Fikrimin İnce Gülü, Şu Karşiki Dağda Bir Yeşil Çadır, Hangi Bağın Bağbanısan, Gönümün Şarkısını Gözlerinde Okurum
11. Sınıf	Ela Gözlüm Ben Bu Elden Gidersem, Bekledim De Gelmedin, Kahveyi Kavururlar, Estergon Kalesi, Bir Pür Cefâ Hoş Dilberdir, Ey Güzel Kırım (Kırım Halk Türküsü)
12. Sınıf	Yemen Türküsü, Sivastopol Önünde Yatan Gemiler, Menekşe Kokulu Yârim, Tûtî-İ Mu'cize-Güyem, Ey Koca Topçu, Nasıl Geçti Habersiz

1.1. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı; TYMM müzik öğretim programlarında yer verilen “ortak repertuvar” ile daha önceki müzik öğretim programları için hazırlanmış müzik ders kitaplarında çeşitli süzgeçlerden geçip, eğitim müziği (okul müziği) olarak kendilerine sıklıkla ve sürekli olarak yer bulan ve böylece doğal olarak bir ortak repertuvar oluşturmuş olan eserlerin tespit edilip karşılaştırılmasıdır.

1.2. Araştırmanın Önemi

TYMM müzik öğretim programlarındaki ortak repertuvar listesinin veriliş amaçları içinde; kültürel miras içinde kendine yer bulmuş olma, millî birlik ve beraberliğimizin gelişimine katkıda bulunma, bütün yurttaki topluca seslendirilebilme, sınıf düzeylerine uygun olma, milletçe duygularımızın ifadesine katkı sağlama ve köklerden geleceğe müziksel mirasımızı yeni nesillere aktarma gibi vurgular görülmektedir. Tüm bu vurgular

sosyolojik ve kültürel olarak müziğin ve müzik eğitiminin önemi ve fonksiyonuna işaret eden olumlu vurgulardır.

Ancak, çok zengin bir tarihi ve kültürü olan Türk toplumu için ortak bir müzik repertuarı oluşturmak ve bunu özellikle örgün müzik eğitimi süreçleri için organize edebilmek oldukça önemli ve iddialı bir çalışma alanıdır. Bu çalışma alanı içinde, daha önceki pek çok müzik öğretim programı için hazırlanan müzik ders kitaplarındaki eserlerden yararlanmak, çok etkili bir standart veya bir ölçüt olarak düşünülebilir.

Nasıl ki herhangi bir müzik türü; tarihsel süreç içinde kendi ölçütlerine uygun olarak üretilen (yakılan veya bestelenen) eserlerin bir araya getirilmesi, sınıflandırılması ve analiz edilmesi ile kendi repertuarını oluşturuyorsa; örgün genel müzik eğitimi süreçleri içinde kullanılan müzik eserleri de, eğitim müziği veya okul müziği repertuarını oluşturur. Nitekim cumhuriyet tarihimiz boyunca geliştirdiğimiz pek çok müzik öğretim programı için kullandığımız geleneksel-çağdaş, klasik-popüler, anonim-telifli pek çok müzik eserinden oluşan çok fonksiyonel bir okul müziği repertuarımız söz konusudur. Bu repertuar içinde geleneksel ve popüler müziklerimizden eserler olduğu gibi, eğitim müziği bestecilerimizin ürettikleri pek çok özgün eser de söz konusudur. Bu eserler pek çok müzik öğretim programı bünyesinde hazırlanan ders kitaplarında ve müzik dersi etkinliklerinde o kadar sıklıkla kullanılmışlardır ki, adeta okul müziği repertuarının değişmez unsurları olarak kalıplaşmışlardır. Bir başka deyişle farklı müzik türlerinden oluşan bu eserlerden oluşan bütün, hem amaç hem de araç olarak o kadar benimsenmiştir ki, adeta okul müziği veya eğitim müziğinin doğal bir repertuarı olmuştur.

Bu araştırmanın; TYMM deki ortak repertuar olgusuna katkı sağlama ve gerekli görüldüğünde güncelleme çalışmaları aşamasında bir fikir vermesi ve ortak repertuar için rasyonel

eserlerin seçilmesi sürecine katkı sağlama potansiyeli nedeniyle önemli bir çalışma olduğu değerlendirilmiştir.

1.3. Varsayımlar

1. Araştırmada tespit edilen eserlerin ortak repertuvar için öngörülen nitelikleri karşıladıkları varsayılmıştır.

2. Örneklemeye alınan müzik öğretim programlarının, önceki eğitim seviyelerine dayalı, sonraki eğitim seviyelerine hazırlayıcı olacak şekilde ön koşullu olarak yapılandırıldıkları varsayılmıştır.

1.4. Sınırlılıklar

1. Araştırma, ilgili öğretim programı doğrultusunda hazırlanmış ve okutulması tavsiye edilmiş müzik ders kitaplarının tamamının değil rastgele seçilmiş bazı serilerinin incelenmesi ile sınırlıdır.

2. Araştırma 2025 TYMM müzik öğretim programlarında verilen ortak repertuvar ve bu araştırmanın yapıldığı dönemde yeni yayımlanmış olan TYMM 1, 5 ve 9. Sınıflar müzik ders kitaplarındaki eserlerle, daha önce geliştirilip uygulanmış müzik öğretim programları (1991/1994, 2006/2009, 2017) ile ilişkili müzik ders kitaplarında yer alan eserlerin incelenerek karşılaştırılması ile sınırlıdır.

2. YÖNTEM

2.1. Araştırma Modeli

Bu araştırma; “Genel Tarama Modeli” ile yürütülmüştür. “Genel tarama modelleri, çok sayıda elemandan oluşan bir evrende, evren hakkında bir yargıya varmak amacı ile evrenin tümü ya da ondan alınacak bir grup, örnek ya da örneklem üzerinde yapılan tarama düzenlemeleridir” (Karasar, 2022, s. 111).

Bu kapsamda çalışmanın odağında olan ve çeşitli boyutları ile incelenen müzik eğitimi ders kitapları içindeki eserler, söz konusu tarama düzenlemesinin öznesini oluşturmuştur.

2.2. Evren-Örneklem

Araştırmanın evreni, örgün genel müzik eğitimi öğretim programları ekseninde hazırlanan müzik ders kitapları, örnekleme ise 1991/1994, 2006/2009, 2017 ve 2025 müzik öğretim programları kapsamında hazırlanan ders kitapları ve 2025 TYMM ortak repertuarı ile bu program için yeni yayınlanmış olan 1., 5. ve 9. Sınıf müzik ders kitaplarıdır.

Örneklem oluşturulurken bazı ölçütlere dikkat edilmiştir. Öncelikle örgün genel müzik eğitimi olarak betimlenen eğitim süreçleri; ilköğretim, ortaokul ve liselerdir. Bu çalışmada incelenen kitaplar tüm bu okul kademelerini temsil eden müzik ders kitaplarıdır. Ancak bu kitaplar, bu amaçla tüm yayınevlerince yazılmış olan kitapların tamamı değil, bunlar arasından rastgele seçilmiş ancak bakanlıkça onaylanmış bazı müzik ders kitabı serileridir.

Örnekleme 1990'lı yıllardan başlanmasının sebebi; özellikle '1994 İlköğretim Kurumları Müzik Dersi Öğretim Programı'nın, modern anlamda günümüzde bir öğretim programında bulunması gereken tüm program unsur ve bileşenlerini temsil eden ilk müzik öğretim programımız olması ve sonra gelen programlarda da aynı yapının kurgulanmış olmasıdır. Bu nedenle çalışmaya bu dönem müzik öğretim programlarından başlanmıştır.

Yukarıda anlatılan nedenlerden dolayı, araştırmanın örnekleme oluşturulurken hem amaçlı örnekleme hem de rastgele örnekleme yöntemleri kullanılmıştır.

2017 ve 2025 program geliştirme süreçlerinde ilköğretim ve ortaöğretim müzik öğretim programları aynı tarihte geliştirilip yayınlanmıştır. Ancak 1994 ilköğretim müzik programının lise muadili olan programı 1991 yılında, 2006 yılında geliştirilen ilköğretim müzik programının lise muadili de 2009 yılında yayınlanıp uygulanmaya başlanmışlardır. Bu nedenle bu araştırmada; 1991/1994, 2006/2009, 2017 ve 2025 olarak toplamda 4 adet bütünleşik müzik öğretim programına ilişkin 45 adet müzik ders kitabı ve 2 adet öğretim programında verilen “Ortak Repertuvar” olmak üzere toplamda 47 adet eser, örnekleme alınmıştır.

Bu ders kitapları, Milli Eğitim Bakanlığı tarafından onaylanmış ve tavsiye edilmiş kitaplar olup, basıldıkları yıllar baz alınarak, ilgili müzik öğretim programıyla eşleştirilmişlerdir. Örneklem tablosu aşağıda verilmiştir.

Tablo 3. Örneklem Tablosu

Öğretim Programı	Taranan Müzik Ders Kitabı
1994 İlköğretim 1-8. Sınıflar	İlköğretim Müzik 1-5. Sınıflar/Ömer Faruk YURTOĞLU İlköğretim Okulları İçin Ders Kitabı Müzik 6-7-8/Hüsnü YILDIZ ve Meltem ÇAM İlköğretim Müzik 6-7-8/Refik SAYDAM
2006 İlköğretim 1-8. Sınıflar	İlköğretim 1-8 Müzik Öğrenci Çalışma Kitapları/Neşem YAŞAR vd./Nurten ÖZDEMİR/Yasemin KOÇ Müzik İlköğretim 1-2-3 Öğretmen Kılavuz Kitabı/Neşem YAŞAR Müzik İlköğretim 4-5 Öğretmen Kılavuz Kitabı/Neşem YAŞAR vd.
2017 İlköğretim 1-8. Sınıflar	İlkokul Müzik Ders Kitapları 1-4. Sınıflar/Çeşitli Yazarlar Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Müzik 5-8. Sınıflar Ders Kitapları/Çeşitli Yazarlar
2025 İlköğretim 1-8. Sınıflar	İlkokul 1. Sınıf Müzik Ders Kitabı/Hicran TEMUR vd. Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Müzik 5. Sınıf Ders Kitabı/Hicran TEMUR vd.

	Ortak Repertuvar-Müzik Dersi Öğretim Programı (1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar). Ankara: MEB Yayını
1991 ve 2009 Lise Müzik Öğretim Programları	Lise 1-2-3 Müzik Ders Kitabı/Şinasi AYDIN Müzik Lise 1-2-3/Sabri YENER Liseler İçin Müzik 1-2-3/Salih AKKAŞ
2017 Orta Öğretim Müzik Dersi Öğretim Programı	Ortaöğretim Müzik Dersi 9-12.Sınıflar Öğretmen Kılavuz Kitapları/Burcu ERSÖZ vd./Fisun KAYA vd.
2025 Ortaöğretim Müzik Dersi Öğretim Programı (Hazırlık, 9, 10, 11 ve 12. Sınıflar).	Ortaöğretim 9.Sınıf Müzik Öğretmen Kılavuz Kitabı/Alı ÖZER vd. Ortak Repertuvar-Ortaöğretim Müzik Dersi Öğretim Programı (Hazırlık, 9, 10, 11 ve 12. Sınıflar). Ankara: MEB Yayını

2.3. Verilerin Toplanması

Araştırmanın verileri, 1991/1994, 2006/2009, 2017 müzik öğretim programları paralelinde hazırlanıp örgün genel müzik eğitimi süreçlerinde kullanılan müzik ders kitapları içindeki eserler ve 2025 TYMM Müzik Öğretim Programları için verilen ‘Ortak Repertuvar’ listesi ile bu araştırmanın yapıldığı dönemde henüz yayımlanmış olan Maarif Model 1. Sınıf, 5. Sınıf ve 9. Sınıf müzik ders kitapları içindeki eserler baz alınarak elde edilmiştir.

Öncelikle; örneklemdaki müzik öğretim programlarının uygulanmaya başladığı tarihler içinde yayımlanmış ve MEB tarafından kullanılması tavsiye edilmiş olan müzik ders kitapları, basılı ve dijital olarak temin edilmiştir. Daha sonra bu kitaplar içinde yer alan ve hem hedef ve kazanımlar için düzenlenen etkinliklere eşlik eden müzik eserleri hem de kitapların ekinde verilen eser dağarcıkları taranarak kullanılan müzik eserlerinin tespiti yapılmıştır. Ortak repertuvar eserleri tespit edilirken örnekleme alınan 4 adet müzik öğretim programı, bütüncül olarak değerlendirilmiştir. Araştırmada ilkökul, ortaokul ve lise süreçleri bir bütün olarak düşünülmüş ve tek bir müzik öğretim programı o programla ilintili ilkökulu, ortaokulu ve liseyi temsil etmiştir. Bir başka deyişle farklı tarihlerde yayınlanmış olsa bile belli bir

dönem için ilkököl, ortaoköl ve liseyi kapsayan programlar, bir adet müzik öğretim programı olarak değeriendirilmiştir. Bu kapsamda 1991 lise müzik öğretim programı ile 1994 ilköğretim müzik öğretim programı; “1991/94” şeklinde ifade edilerek, bir adet program olarak düşünölmüştür. Aynı şekilde 2006 ilköğretim programı ile 2009 ortaöğretim programları da “2006/09” şeklinde ifade edilerek bir adet müzik öğretim programı olarak düşünölmüş ve eserler ona göre ifade edilmiştir. Buradan hareketle örneğini; hem 2006 ilköğretim programında hem de 2009 lise programında tekrarlanan bir eser, ‘iki ayrı programda değil tek bir programda yer alan eser’ şeklinde kodlanmış ve değeriendirilmişlerdir.

Verilerin toplanması aşamasında müzik ders kitaplarına yansıyan eserlerin ait oldukları müzik tür ve biçimleri açısından gruplandırılmasında; programlarda mevcut olma durumlarına göre, 4 müzik grubuna ait eserler tespit edilmiştir. Bu müzik türleri; Okul Müziğı, Türk Halk Müziğı, Türk Sanat Müziğı ve Popöler Müzik olarak ifade edilmiştir. Bu gruplar içinde; marşlar, tekerlemeler, sayışmalar; “Okul Müziğı” başlığı altında değeriendirilirken, Mehter müziğı örnekleri Türk sanat müziğı başlığı altında ve Tasavvuf müziğı örnekleri de Türk halk müziğı başlıkları altında değeriendirilmişlerdir.

2.4. Verilerin Analizi

Araştırmanın verileri “İçerik Çözömlemesi” ile analiz edilmiştir. “İçerik çözömlemesi; belli bir metnin, kitabın, belgenin içeriğinde gizli olan kavram, ilke ve özellikleri anlama ve anlatma amacı ile yapılan bir taramadır. Belgelerdeki bakış açısı, felsefe, dil, anlatım vb. özellikler, derinliğine yapılacak çözömlmelerle anlamaya çalışılır” (Karasar, 2022, s.231).

Bu kapsamda incelenen eserler; öncelikle müzik türü ve biçimi olarak analiz edilip gruplandırılmıştır. Buna ek olarak incelen müzik eserlerinin; örneklemdaki 4 farklı öğretim

programındaki tekrarlanma sıklıkları açısından analizlerine ilişkin betimlemeler yapılmıştır.

3. BULGULAR

1. Araştırmanın birinci bulgusu; 2025 Maarif Model Müzik Öğretim Programları ortak repertuvarlarında ve bu program için yayınlanmış ders kitaplarındaki eserler ile Maarif Model'den önce uygulanan **üç farklı programla** ilintili müzik ders kitaplarında ortak olarak yer alan eserlerin tespitine ilişkindir. Buna göre:

Tablo 4. 2025 Maarif Model Müzik Öğretim Programları Ortak repertuvarlarında ve Ders Kitaplarında Bulunan Eserler ile Daha Önce Uygulanan Üç Farklı Öğretim Programına (1991/1994, 2006/2009, 2017) İlişkin Müzik Ders Kitaplarına Yansıyan Ortak Repertuvar Eserleri Tablosu

Okul Müziği		Türk Halk Müziği		Türk Sanat Müziği		Popüler Müzik	
Öğretim Programları: 1991/1994, 2006/2009, 2017, 2025		Öğretim Programları: 1991/1994, 2006/2009, 2017, 2025		Öğretim Programları: 1991/1994, 2006/2009, 2017,2025		Öğretim Programları: 1991/1994, 2006/2009, 2017, 2025	
Eser	Üreticisi	Eser	Üreticisi	Eser	Üret	Eser	Üretici
Havada Bir Top Bulut Olsam	Söz- Müzik: Salih Aydoğan	Çanakka le İçinde	Anonim/ Kastamunu	Pencer e açıldı Bilal oğlan	Anonim/ Rum eli	-	
Vatan Marşı (Başka bir aşk istemez)	Söz: Cemal Ethem Yeşil Müzik: Musa Süreyya Bey	Uzun İnce Bir Yoldayım	Aşık Veysel				
Cumhuriyet Marşı	Söz- Müzik: Sefai Acay	Üç Elma	Anonim/ Kars				

Dumlupınar	Söz: İzzet Ulvi Müzik: Ziya Aydıntan	Dertli Dolap	Yunus Emre/ Sivas
Gençlik Marşı (Dağ Başını Duman Almış)/Uyarlama	Söz: Ali Ulvi Elöve Müzik: Felix Körling	Aşkın Aldı Benden Beni	Yunus Emre/ Anonim
23 Nisan (El Ele verelim)	Söz- Müzik: İstemihan Taviloğlu	Yenice Yolları	Anonim/ Adana
Orman (Kestane Gürgen Palamut)	Söz- Müzik: Erdoğan Okyay	Saray Yolu	Anonim/ Elazığ
Kırlara Doğru	Söz- Müzik: Ziya Aydıntan		
Atatürk'ü Severim	Söz- Müzik: Mahir Dinçer		
Halay	Söz- Müzik: Saip Egüz		
Gel bize katıl bize	Söz-Müzik: Muammer Sun		
Öğretmen Marşı (Alnımızda bilgilerden)	Söz: H. Ertaylan Müzik: C. M. Altar		
Bir dünya bırakın	Söz-Müzik: Salih Aydoğan		
Gel bize katıl bize	Söz-Müzik: Muammer Sun		
Dostluk	Söz: E. Zuckmayer Müzik: Uyarlama		
Atam (İstiklal Güneş gibi)	Söz-Müzik: Ziya Aydıntan		
Güzel Anadolu (Dağ deniz ova çayır)	Söz-Müzik: Hasan Toraganlı		

Tablo 4'te görüldüğü üzere 2025 TYMM müzik öğretim programından önce kullanılan 3 farklı müzik öğretim programı ile

ilişkili müzik ders kitaplarında ortak olarak yer alan 25 adet eser tespit edilmiştir. Bu eserler daha çok okul müziği, Türk halk müziği ve sınırlı da olsa Türk sanat müziği biçimleri içinde düşünülebilecek eserlerken, popüler müzik başlığında ortak kullanılan eserler tespit edilememiştir. Bu marş, şarkı ve türküler; bir ortak repertuvar eserinin taşınması gereken ölçütler açısından analiz edilerek, çeşitli sınıf düzeylerine dönük olarak organize edilebilecek ortak repertuvar eserleri olarak değerlendirilebilirler.

Tablo içinde tespit edilen 25 adet eser içinde; **bold** (koyu) olarak gösterilen 13 adet eser, aynı zamanda 2025 Maarif Model müzik öğretim programları ortak repertuvarlarında da yer alan eserlerdir. Bu bağlamda, Maarif Model ortak repertuvarda yer alan eserlerin daha önceki en az üç farklı müzik öğretim programı ile ilişkili müzik ders kitaplarında ortak olarak kullanılan eserlere yer verme düzeyi % 52 oranındadır.

2. Araştırmanın ikinci bulgusu; 2025 Maarif Model Müzik Öğretim Programları ortak repertuvarlarında ve bu program için yayınlanmış ders kitaplarındaki eserler ile Maarif Model'den önce uygulanan; 1991/1994, 2006/2009 ve 2017 müzik öğretim programlarından **en az ikisinde** ortak olarak yer alan eserlerin tespiti ve karşılaştırılmasına ilişkindir. Söz konusu eserler, aşağıdaki tabloda künyeleriyle verilmişlerdir.

Tablo 5. 2025 Maarif Model Müzik Öğretim Programlarında ve Önce Uygulanan Üç Farklı Öğretim Programından (1991/1994, 2006/2009, 2017) En Az İkisine İlişkin Müzik Ders Kitaplarına Yansıyan Ortak Repertuvar Eserleri

Okul Müziği		Türk Halk Müziği		Türk Sanat Müziği	
Öğretim Programları: 1991/1994, 2006/2009, 2017, 2025		Öğretim Programları: 1991/1994, 2006/2009, 2017, 2025		Öğretim Programları: 1991/1994, 2006/2009, 2017, 2025	
Eser/Üretici	Program	Eser/Üretici	Program	Eser/Üretici	Program
Çalışkan Olmalıyız/ Sefai Acay	1991/94 2025	Bir dalda iki kiraz/Anonim- İstanbul	2017 2025	Kapat Gözlerini/ M. Erbulan- M. Seyran	1991/94 2025

Annem- (Küçükken başucumda)/ Ahmet Muhtar Ataman	1991/94 2025	İnce giyerim ince/Anonim- Tekirdağ	2017 2025	Fikrimin ince gülü/İsmail Hakkı Bey	2017 2025
Kuş sesleri/ Enderuni Selahattin Bey- Uyarlama	2017 2025	Havada bulut yok/Anonim-Muş	2017 2025	Eski Ordu Marşı (Ceddin deden)/A.R. Şengel- İsmail Hakkı Bey	1991/94 2025
Tuna Nehri (Plevne Marşı)/Mehmet Ali Bey	2017 2025	Yüksek yüksek tepelere/Anonim- Edirne	2006/09 2025	Katip (Üsküdar'a Gider iken)/Anoni m-İstanbul	1991/94 2017
Yurdumda/Mah ir Dinçer	2017 2025	Oy kemeçe kemeçe/ Anonim-Ordu	2006/09 2025	Gül ağacı değilem/Neci p Mirkelamoğl u	1991/94 2006
Vatan/ Saip Egüz	2017 2025	İki keklik bir kayada/ Anonim-Balıkesir	2017 2025	Gitmesin gözlerinden pırıl/İlkan San-N. Tokatlıoğlu	1991/94 2017
Bayrağım (Atalarım gökten yere)-Halil Bedii Yönetken	1991/94 2006/09	Divane aşık gibi/Anonim- Trabzon	2017 2025	Hicran Oku Sinem/M. Sadi Bey- Şevki Bey	1991/94 2006/09
Sakarya Marşı/Ahmet Cemalettin Cinkılıç	1991/94 2017	Hey on beşli/ Anonim-Tokat	2017 2025	Yemenimde Hare Var/Anonim	1991/94 2006/09
Ankara Marşı (Ankara Ankara güzel Ankara)/Halil Bedii Yönetken	1991/94 2017	Seherde bir bülbul/ Anonim-Erzurum	1991/94 2025	İstanbul'dan Üsküdar'a /Anonim- İstanbul	1991/94 2017
Adımız andımızdır/B. Kemal Çağlar- Ahmet Muhtar Ataman,	1991/94 2006/09	Hangi bağın bağbanısan/ Anonim- Diyarbakır	2017 2025	Olmaz İlaç Sine-i /Namık Kemal-Hacı Arif Bey	1991/94 2017
10. Yıl Marşı/B. K. çağlar-F. N. Çamlıbel-Cemal Reşit Rey	1991/94 2006/09	GemicilerKalkalı m/ Anonim-Trabzon	2017 2025		
23 Nisan kutlu olsun/Halil Bedii Yönetken	1991/94 2017	Süt içtim dilim yandı/Anonim- Kilis	1991/94 2017		
Kızılay/Sefai Acay	1991/94 2006	Karahisar Kalesi/ Anonim- Afyon	1991/94 2017		
Atatürk (Türkü ölümden..)/hasan	1991/94 2006	Bülbulüm altın kafeste/ Anonim-Rumeli	1991/94 2017		

Ali Yücel-Ekrem Zeki Ün			
Akdeniz Marşı/Samih Rıfat-Leyla Saz	1991/94 2006/09	Madımak/ Anonim-Sivas	1991/94 2017
23 Nisan (Sanki Her tarafta..)/ Saip Egüz	1991/94 2006/09	Sazıma/Aşık Veysel	1991/94 2006/09
Atatürk'ün Çiçekleri-Salih Aydoğan-	2006/09 2017	Çemberimde gülöya Anonim- Çanakkale	2006/09 2017
Samsun'dan doğan güneş/ Sefai Acay	1991/94 2006/09	Yadıma sen düşende/ Anonim-Azeri	1991/94 2006/09
Oyun/Hasan Toraganlı- Johannes Brahms	1991/94 2017	Biz canları güle vermişiz/ Anonim-Sivas	1991/94 2006/09
Cumhuriyet Marşı-Zati Arca	1991/94 2006/09		
Yaşasın okulumuz/ Ahmet Muhtar Ataman- Uyarlama	1991/94 2006/09		
Ata'ya Özlem (10 Kasım)/Sefai Acay	1991/94 2006/09		
Merdiven/Erdoğan n Okyay	2006/09 2017		
Sağlık/Saip Egüz-Ziya Aydıntan- Uyarlama	1991/94 2006/09		
Mini mini bir kuş/Saip Egüz	1991/94 2006/09		
Çalgılar/Hilmi Seyrek	1991/94 2006/09		
Atatürk ölmedi yüreğimde/ Erdoğan Okyay	2006/09 2017		
Not: Tabloda Popüler Müzik örneklerinden iki programda tekrarlayan sadece iki eser olduğu için popüler müzik için ayrıca sütün oluşturulmamıştır. Bu eserler; ikisi de Barış Manço'ya ait olan "Sarı Çizmeli Mehmet Ağa" ve "Dağlar Dağlar" eserleridir. Bu iki eser de 2017 ve 2025 programında yer almaktadırlar.			

Tablo 5'te görüldüğü üzere 2025 Maarif Model müzik öğretim programlarından önceki üç farklı öğretim programından en az iki tanesi ile ilişkili müzik ders kitaplarında ortak olarak yer alan eserler; daha çok okul müziği, Türk halk müziği, Türk sanat müziği ve çok sınırlı olan popüler müzik biçimleri içinde düşünülebilecek eserlerdir. Bu marş, şarkı ve türküler; bir ortak

repertuvar eserinin taşınması gereken ölçütler açısından analiz edilerek, çeşitli sınıf düzeylerine dönük olarak organize edilebilecek ortak repertuvar eserleri olarak değerlendirilebilirler.

Tablo içinde tespit edilen 58 adet eser içinde; **bold** (koyu) olarak gösterilen 22 adet eser, aynı zamanda 2025 Maarif Model müzik öğretim programları ortak repertuvarlarında da yer alan eserlerdir. Bu bağlamda, Maarif Model ortak repertuvarında yer alan eserlerin daha önceki en az iki farklı müzik öğretim programı ile ilişkili müzik ders kitaplarında ortak olarak kullanılan eserlere yer verme düzeyi % **38** oranındadır.

3. Araştırmanın üçüncü bulgusu da; “Ortak Repertuvar” olarak belirlenen eserlerin farklı müzik türlerini temsil etme düzeylerinin dengeli olarak dağıtılmamış olmasıdır. Bu durum hem TYMM Müzik Öğretim Programları için verilen “Ortak Repertuvar” listesinde hem de bu ortak repertuvarın daha önceki programlar için kullanılan ortak eserleri barındırma düzeyleri anlamında geçerlidir. Buna göre;

Tablo 6. 2025 TYMM müzik öğretim programlarındaki “Ortak Repertuvar” eserlerinin ait olduğu tür ve biçimlere ilişkin nicel özellikler

Okul Kademesi	Tür ve Biçimler				Toplam
	Okul Müziği (Okul Şarkıları ve Marşlar) (N)	Türk Halk Müziği (N)	Türk Sanat Müziği (Tasavvuf Müziği, Mehter Müziği) (N)	Popüler Müzik (N)	
İlkokul-Ortaokul 1-8. Sınıflar	14	16	13	7	50
Ortaöğretim Lise Haz. 9-12. Sınıflar	–	21	14	–	35

Tablo 6’da TYMM müzik öğretim programlarındaki “Ortak Repertuvar” eserlerinin ait olduğu tür ve biçimlere ilişkin nicel özellikler incelendiğinde ilköğretim kademesini temsil eden müzik öğretim programında nispeten daha dengeli bir dağılım

görülmekle birlikte, özellikle ortaöğretim kademesinin müzik öğretim programı için okul müziklerinin ve popüler müziklerin ön görülmemiş olması ilginçtir. Nitekim bu durumla ilgili olarak program metinlerinde ayrıca bir açıklama da yapılmış değildir.

Aynı şekilde 2025 TYMM müzik öğretim programlarındaki “Ortak Repertuvar” eserlerinin daha önceki programlar için hazırlanmış ders kitaplarındaki ortak eserleri barındırma düzeylerine müzik tür ve biçimleri açısından baktığımızda da karşımıza şöyle bir tablo çıkmaktadır.

Tablo 7. 2025 TYMM müzik öğretim programlarındaki “Ortak Repertuvar” eserlerinin müzik tür ve biçimlerinin daha önceki programlar için hazırlanmış ders kitaplarındaki ortak eserleri temsil etme düzeyleri

2025 TYMM İlköğretim-Ortaöğretim Müzik Programlarının Daha Önceki Programlar İçin Kullanılan Eserleri Temsil Durumları	Tür ve Biçimler			
	Okul Müziği (Okul Şarkıları ve Marşlar) (N)	Türk Halk Müziği (N)	Türk Sanat Müziği (Tasavvuf Müziği, Mehter Müziği) (N)	Popüler Müzik (N)
Daha önceki 3 farklı müzik öğretim programında bulunan eserleri temsil etme durumları	17 Eserden 10 Adedi	7 Eserden 3 Adedi	1 Eserden 0 Adedi	Eser Yok
Daha önceki 2 farklı müzik öğretim programında bulunan eserleri temsil etme durumları	27 Eserden 6 Adedi	19 Eserden 11 Adedi	10 Eserden 3 Adedi	2 Eserden 2 Adedi

Tablo 7’de görüldüğü üzere, 2025 TYMM müzik öğretim programları için öngörülen ortak repertuvar ve hazırlanan ders kitaplarındaki eserlerin tür ve biçimlerini barındırma düzeyi ile daha önce kullanılan programlar için kapsanmış olan ortak eserlerin tür ve biçimlerini barındırma düzeyleri arasında uyumsuzluklar söz konusudur. Özellikle daha önceki üç farklı programda da ortak olarak yer alan Okul Müziği, Türk Halk

Müziği ve zaten çok az olan Türk Sanat Müziği eserleri TYMM Ortak Repertuvar havuzuna yeterince yansıtılmamıştır.

Burada popüler müziklere ayrıca bir parantez açmak gerekirse; toplumumuzda “Popüler” kavramı nispeten yaşanan anda ve dönemde, çok bilinen, çok tüketilen anlamında algılandığı için bu müzik türü için doğal bir ortak repertuvar oluşturmak zor olabilir. Ancak popüler müziklerin eğitimde kullanılabilirliği boyutu daha detaylı analiz edildiğinde, bu müzik türünü de temsil edecek önemli bestecilerimiz ve eserleri olduğu görülecektir.

4. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Örgün genel müzik eğitimi süreçleri için bir ortak repertuvar organize edilmeye çalışıldığında; şüphesiz bazı çok önemli değişkenlerin bir arada düşünülmesi gerekir. Öncelikle seçilecek eserlerin oluşturacağı repertuvar, o repertuvarı ortak kılacak özellikler bakımından çok iyi analiz edilmelidir. Bu araştırmanın giriş bölümünde de değinildiği üzere bu ölçütler; müzik eserinde ele alınan tema veya söz içeriğine yansıyan konular, müzik eserinin ait olduğu toplumun milli duygularını ve manevi değerlerini yansıtırma gücü, müzik eserinin taşıdığı estetik unsurlar ve bunların muhatabında bıraktığı etki, müzik eserinin duyulduğunda veya icra edildiğinde insanlar için ifade ettiği duygular, müzik eserinin insanların çocukluk ve gençlik dönemlerinde bıraktığı izler, müzik eserinin var olduğu her dönemde sağlamış olduğu popülerite, müzik eserinin eğitimde amaç veya araç olarak kullanılabilirlik ölçütleri vb. olarak düşünülebilir.

Nitekim müzik ders kitapları hazırlanırken seçilen eserler; öncelikle program kazanımlarına veya öğrenme çıktılarına hizmet edecek şekilde uzman kişilerce organize edilirken aynı zamanda yukarıda sayılan ölçütlere de büyük oranda dikkat

edilerek belirlenmektedir. Böylece eğitim amaçlı olarak kullanılan bu müzikler aynı zamanda “Eğitim Müziği (Okul Müziği)” dediğimiz özgün alanın da doğal repertuvarını oluşturmaktadır.

Örgün genel müzik eğitimi süreçlerinde, müzik eğitimiyle birçok bilgi, beceri, değer, tutum vd. kazandırılırken, bu öğrenme etkinliklerinin en önemli araçları, kullanılan müzik türleri ve müzik eserleridir. Bu eserlerin seçiminde ideal olanı temsil eden ölçütlere ne kadar fazla dikkat edilirse, seçilen o eserler hem “Ortak Repertuvar” olgusunu içerik olarak besleyecek hem de bu olgunun arka planındaki beklentilerin rasyonel biçimde gerçekleşmesine hizmet edecektir.

Bu araştırmada; 2025 tarihli TYMM müzik öğretim programlarında verilen ortak repertuvar eserlerinin, örgün genel müzik eğitiminde geçmişten günümüze kadar sürekli kullanılan ve bu yönüyle belli bir teamül oluşturmuş ortak eserlerle uyumu veya bu eserleri tekrarlama-barındırma-taşıma durumunun tespiti amaçlanmıştır. Buna göre; TYMM müzik öğretim programlarında verilen ortak repertuvar eserlerinin ve bu program kapsamında yeni hazırlanmış olan 1, 5 ve 9. Sınıf müzik ders kitaplarındaki eserlerin, daha önce uygulanmış olan **3 farklı** müzik öğretim programı ders kitaplarında ortak olan eserleri barındırma düzeyi, % 52’lik bir oranla “**Orta**” düzeydedir. Aynı şekilde; daha önce uygulanmış olan **2 farklı** programın ders kitaplarında ortak olan eserleri barındırma düzeyi de % 38’lik bir oranla “**Düşük**” düzeydedir.

Ayrıca, “Ortak Repertuvar” olarak belirlenen eserlerin farklı **müzik tür ve biçimlerini** temsil etme düzeylerinin dengeli olarak dağıtılmadığı tespit edilmiştir. Bu durum, hem TYMM Müzik Öğretim Programları için verilen “Ortak Repertuvar” eserlerinin kendi içinde, hem de bu ortak repertuvarın daha önceki

programlar için kullanılan ortak eserleri barındırma düzeyleri boyutu için de geçerlidir.

Bu sonuçlar; örgün temel müzik eğitim süreçlerimizin çok önemli bir bileşeni olan ve okul müziği veya eğitim müziği olgusu içinde düşünülebilecek çok değerli bazı eserlerin belli bir düzeyde göz ardı edildiği şeklinde yorumlanabilir.

Öneriler

1. Temel eğitim çağımızdaki çocuklarımızın müzik eğitimi için bir “Ortak Repertuvar” öngörüldüğünde, bu repertuvarın belirlenme ölçütlerinin şeffaf bir biçimde tanımlanması ve ilan edilmesi önerilir.
2. Örgün genel müzik eğitimi için öngörülen “Ortak Repertuvar”ı belirlemenin en rasyonel ölçütlerden birisi, o zamana kadar genel müzik eğitimine belli bir süreklilik içinde kaynaklık etmiş eserleri değerlendirmek olabilir.
3. Örgün genel müzik eğitimi için oluşturulacak bir “Ortak Repertuvar” içinde, o toplumun müzik kültürünün hem tüm bileşenlerini hem de bunları orantılı bir biçimde kapsayan eserlere yer verilmesi önerilir.
4. Örgün genel müzik eğitimi için öngörülen “Ortak Repertuvar”a dönük revize veya güncelleme çalışmaları aşamasında, bu ve benzeri çalışmaların önermelerinden yararlanılabilir.
5. “Ortak Repertuvar”a seçilecek eserler sadece birer kültürel unsur olarak değil aynı zamanda eserlerin eğitsel değeri, çocuğun gelişim düzeylerine uygunluğu, 1. Sınıftan 12. Sınıfa kadar olan sınıf düzeyleriyle eşleştirme gibi çalışma alanlarında

mümkün olduğunca pedagojik ilkelere dikkat edilmesi önerilir.

KAYNAKÇA

- Akkaş, S. (2001). *Liseler İçin Müzik 1-2-3*. Ankara: Ocak Yayınları
- Aras, S., Gerçek, B., Kökkeçeci, C. ve Türkili, K. (2019). *İlkokul Müzik Ders Kitabı 3*. Ankara: MEB Devlet Kitapları
- Aydın, Ş. (1996). *Lise Müzik Ders Kitabı 3*. Ankara: Küre Yayıncılık
- Aydın, Ş. (1999). *Lise Müzik Ders Kitabı 1*. Ankara: Küre Yayıncılık
- Aydın, Ş. (2000). *Lise Müzik Ders Kitabı 2*. Ankara: Küre Yayıncılık
- Ayrancı, D., Erol, E., İzci, O. ve Yılmaz, A. (2019). *İlkokul Müzik Ders Kitabı 2*. Ankara: MEB Devlet Kitapları
- Çalışkan, B. G., Varlı Esen, E., Sevinç, Ç. ve Tamay Tezcan, S. (2019). *İlkokul Müzik Ders Kitabı 4*. Ankara: MEB Devlet Kitapları
- Ersöz, B., Armağan, E., Kaya, F., Gümüş, K., Kocamanoğlu, K., Savaş, Ö. ve Alpaslan, U. (2020). *Ortaöğretim Müzik Dersi 9 Öğretmen Kılavuz Kitabı*. Ankara: MEB Devlet Kitapları
- Ersöz, B., Armağan, E., Kaya, F., Gümüş, K., Kocamanoğlu, K., Savaş, Ö. ve Alpaslan, U. (2020). *Ortaöğretim Müzik Dersi 10 Öğretmen Kılavuz Kitabı*. Ankara: MEB Devlet Kitapları
- Ersöz, B., Gümüş, K. ve Alpaslan, U. (2020). *Ortaöğretim Müzik Dersi 11 Öğretmen Kılavuz Kitabı*. Ankara: MEB Devlet Kitapları

- Gerçek Yıldız, B., Akşit, S. ve Sepetoğlu, S. (2023). *Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Müzik 6. Sınıf Ders Kitabı*. Ankara: MEB Devlet Kitapları
- Gerçek Yıldız, Gözeten, İ. Ç. ve B., Akşit, S. (2023). *Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Müzik 8. Sınıf Ders Kitabı*. Ankara: MEB Devlet Kitapları
- Karasar, N. (2022). *Bilimsel Araştırma Yöntemi Kavramlar-İlkeler-Teknikler, (37. Bs.)*, Ankara: Nobel
- Kasa, Ö. ve Tamay Tezcan, S. (2023). *İlkokul 1. Sınıf Müzik Ders Kitabı*. Ankara: MEB Devlet Kitapları
- Kaya, F., Acar, M., Özel, M. ve Koç, S. (2021). *Ortaöğretim Müzik Dersi 12 Öğretmen Kılavuz Kitabı*. Ankara: MEB Devlet Kitapları
- Koç. Y. (2007). *İlköğretim 7 Müzik Öğrenci Çalışma Kitabı*. Ankara: MEB Devlet Kitapları
- MEB. (2025a). *Müzik Dersi Öğretim Programı (1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar)*. Ankara: MEB Yayını
- MEB. (2025b). *Ortaöğretim Müzik Dersi Öğretim Programı (Hazırlık, 9, 10, 11 ve 12. Sınıflar)*. Ankara: MEB Yayını
- Özdemir, N. ve Koç. Y. (2007). *İlköğretim 8 Müzik Öğrenci Çalışma Kitabı*. Ankara: MEB Devlet Kitapları
- Özdemir, N. (2010). *İlköğretim 6 Müzik Öğrenci Çalışma Kitabı*. Ankara: MEB Devlet Kitapları
- Özer, A., Çaşka, E. A., Abat, E., Çimek, G., Ermiş, İ, Dedegil, M., Dil Bitir, O., Şahin, S., Caf, Ş. N. ve Temel Karataş, T. (2025). *Ortaöğretim 9. Sınıf Müzik Öğretmen Kılavuz Kitabı*. Bursa: MEB Devlet Kitapları
- Say, A. (2005). *Repertuvar, Müzik Ansiklopedisi 3, P-Z*, Ankara: Müzik Ansiklopedisi Yayınları

- Saydam, R. (1999). *İlköğretim Müzik 6-7-8 Ders Kitabı*. Ankara: Sevgi Yayınları
- Sevinç, Ç., Varlı Esen, E. ve Ersin Genç, S. (2022). *T.C. Millî Eğitim Bakanlığı Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Ders Kitabı 7. Sınıf Müzik*. Ankara: MEB Devlet Kitapları
- Temur, H., Sümbüllü, M. K., Güven, O. ve Göksel, R. E. (2025). *İlkokul 1. Sınıf Müzik Ders Kitabı*. Ankara: MEB Devlet Kitapları
- Temur, H., Sümbüllü, M. K., Güven, O. ve Göksel, R. E. (2025). *Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Müzik 5. Sınıf Ders Kitabı*. Ankara: MEB Devlet Kitapları
- Tonya, A., Türkili, K. ve İzci, O. (2023). *Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Müzik 5. Sınıf ders Kitabı*. Ankara: MEB Devlet Kitapları
- Yaşar, N. ve Yücesoy, G. (2007). *İlköğretim 4 Müzik Öğrenci Çalışma Kitabı*. Ankara: MEB Devlet Kitapları
- Yaşar, N., Özdemir, A., Eren, E. Ö. ve Öztürk, S. (2007). *İlköğretim 3 Müzik Öğrenci Çalışma Kitabı*. Ankara: MEB Devlet Kitapları
- Yaşar, N., Özdemir, A., Eren, E. Ö. ve Öztürk, S. (2011). *İlköğretim 5 Müzik Öğrenci Çalışma Kitabı*. Ankara: MEB Devlet Kitapları
- Yaşar, N. (2012). *İlköğretim Müzik 1-2-3 Öğretmen Kılavuz Kitabı*. İstanbul: MEB Devlet Kitapları
- Yaşar, N. (2012). *İlköğretim 1 Müzik Öğrenci Çalışma Kitabı*. Ankara: MEB Devlet Kitapları
- Yaşar, N., Çelik, M. ve Şendağ, B. A. (2012). *İlköğretim Müzik 4-5 Öğretmen Kılavuz Kitabı*. Ankara: MEB Devlet Kitapları

- Yaşar, N. (2014). *İlköğretim 2 Müzik Öğrenci Çalışma Kitabı*. Ankara: MEB Devlet Kitapları
- Yener, S. (2001). *Liseler İçin Müzik 1-2-3*. Ankara: MEB Devlet Kitapları
- Yıldız, H. ve Çam, M. (1996). *İlköğretim Okulları İçin Ders Kitabı Müzik 6-7-8*. Ankara: Pasifik Ders Kitapları
- Yurtoğlu, Ö. F. (2000). *İlköğretim Müzik 1-5 Ders Kitabı*. İstanbul: Düzgün yayıncılık

EĞİTİM ALANINDA BLOKZİNCİR TEKNOLOJİSİNİN KULLANIMI: FIRSATLAR VE SINIRLILIKLAR

Miray DOĞAN¹

1. GİRİŞ

Günümüz dünyasında eğitim sistemleri, dijital teknolojilerin hızla gelişmesi ve öğrenme ortamlarının dönüşmesiyle birlikte köklü bir değişim süreci yaşamaktadır. Bu dijitalleşme süreci, yalnızca eğitim içeriklerini ve öğretim yöntemlerini değil, aynı zamanda eğitim yönetimi, veri güvenliği ve bireyselleştirilmiş öğrenme süreçlerini de derinden etkilemektedir (Taşdan, 2024). Eğitim, artık daha geniş kitlelere ulaşırken, öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına uygun deneyimler sunan esnek ve etkileşimli bir yapıya kavuşmaktadır. Bu dönüşümün temelinde, bilgi ve iletişim teknolojilerinin etkisiyle ortaya çıkan yenilikçi araçların rolü büyüktür (Demir, 2024).

Bu teknolojilerden biri olan blokzincir, ilk olarak Nakamoto (2008) tarafından kripto para işlemlerini güvence altına almak amacıyla geliştirilmiş olsa da günümüzde yalnızca finans sektörüyle sınırlı kalmayıp, sağlık, kamu yönetimi, hukuk ve eğitim gibi farklı alanlarda da etkin biçimde kullanılmaktadır (Tapscott & Tapscott, 2016). Blokzincir teknolojisinin merkeziyetsizlik, güvenlik, şeffaflık ve değiştirilemezlik gibi nitelikleri, onu çok disiplinli bir çözüm aracı haline getirmiştir. Özellikle 21. yüzyılda hızla değişen sosyal, ekonomik ve kültürel yapılar, bu tür teknolojilere olan ihtiyacı artırmaktadır. Bitcoin'in

¹ Dr., Department of Pedagogy of the Graduate School of Education, L.N. Gumilyov, Eurasian National University, Kazakhstan, ORCID: 0000-0002-6734-8947.

2008'deki çıkışı ile dijital devrim niteliğinde bir dönüşüm başlatan blokzincir, iş dünyasından gündelik yaşama kadar pek çok alanda etkisini hissettirmiştir (Bulut, 2025).

Eğitim alanında blokzincirin sunduğu olanaklar giderek daha fazla dikkat çekmektedir. Diploma ve sertifika gibi belgelerin güvenli bir biçimde saklanması, doğrulanması ve paylaşılması; akademik kayıtların şeffaf şekilde tutulması ve öğrenme süreçlerinin kişiselleştirilmesi gibi uygulama örnekleri, bu teknolojinin eğitim sistemine sağlayabileceği katkıların başında gelmektedir (Grech & Camilleri, 2017; Bracamonte & Okada, 2017). Bunun yanı sıra, blokzincirin dijital kimlik alanında sunduğu yenilikler, özellikle uzaktan eğitim ve dijital çalışma biçimlerinin yaygınlaştığı günümüzde, güvenilir dijital belgelerin ve kimliklerin önemini artırmaktadır (Grech, Balaji, & Miao, 2022). Blokzincir teknolojisinin eğitim alanında anlamlı ve sürdürülebilir bir etki yaratabilmesi için özel sektör ile kamu kurumları arasında etkili iş birliği ve koordinasyonun sağlanması kritik önemdedir. Bu bağlamda, söz konusu teknolojinin eğitim kurumları için bir tehdit değil, aksine öğrenme süreçlerini iyileştiren, maliyetleri düşüren, güveni artıran ve veri gizliliğini güçlendiren yenilikçi bir araç olarak değerlendirilmesi gerektiği vurgulanmaktadır (Sithandekile, 2025). Son yıllarda blokzincir teknolojisine ilişkin uluslararası düzeydeki ilgi artarken, eğitimdeki uygulamalara yönelik akademik çalışmalar da çeşitlenmektedir (Sharples & Domingue, 2016; Alammary vd., 2019; Fedorova & Skobleva, 2020; El Koshiry vd., 2023).

Diğer taraftan Türkiye özelinde yapılan araştırmalar incelendiğinde, blokzincirin büyük ölçüde finans sektörü bağlamında ele alındığı; eğitim sistemine entegrasyonuna yönelik çalışmaların ise oldukça sınırlı olduğu görülmektedir (Aygün & İlhan, 2018; Bulut, 2025; Demir, 2024; Taşdan, 2024; Yıldırım, 2018). Bu durum, eğitimde dijital dönüşüm politikalarının çağdaş ihtiyaçlara cevap verebilmesi için yerel düzeyde daha fazla

araştırma ve uygulama geliştirilmesi gerekliliğini ortaya koymaktadır.

2. BLOKZİNCİR NEDİR?

Blokzincir teknolojisi, kökenini 2008 yılında Satoshi Nakamoto takma adıyla yayımlanan *Bitcoin: Bir Eşten Eşe Elektronik Ödeme Sistemi* başlıklı teknik belgeye dayandırmaktadır (Nakamoto, 2008). Bu belge, blokzincirin temel felsefesini ortaya koymuş ve teknolojinin, ağ katılımcıları arasında dijital varlıkların güvenli biçimde transferini sağlayan dağıtık bir sistem olarak gelişmesine öncülük etmiştir (Yıldırım, 2018). Literatürde sıklıkla dağıtık defter teknolojisi (distributed ledger technology) olarak tanımlanan blokzincir; işlemlerin güvenli biçimde kaydedilmesini, dijital varlık transferlerinin gerçekleştirilmesini ve bu süreçlerin düşük maliyetle sonuçlandırılmasını mümkün kılmaktadır (Tschorsch & Scheuermann, 2016). Merkezi olmayan yapısı sayesinde aracı ihtiyacını ortadan kaldırarak, özellikle finansal ve dijital işlemlerde güvenilirliği ve verimliliği artırmaktadır. Bu teknoloji, verilerin merkezi bir otoriteye bağlı olmadan saklandığı, yetki ve sorumluluğun sistemdeki tüm düğümler arasında paylaşıldığı dağıtık bir veritabanı altyapısı sunar. Blokzincir yalnızca dijital paraların ötesinde, veri güvenliği, şeffaflık, uzlaşma protokolleri, güvenlik mekanizmaları ve akıllı sözleşmeler gibi birçok yenilikçi bileşenle birlikte kullanılmakta ve bu yönüyle çok boyutlu bir teknolojik devrim niteliği taşımaktadır (Tanrıverdi ve ark., 2019).

Teknolojik altyapısı bakımından, blokzincir her bir bloğun kendinden önceki bloğa kriptografik olarak bağlandığı zaman sıralı bir kayıt sistemine dayanır. Bu yapı, katılımcıların bilgisayarlarında saklanan bloklar sayesinde merkezi bir otoriteye ihtiyaç duymadan çalışan, dağıtık ve değiştirilemez bir dijital

defter sunar. Sisteme yeni verilerin eklenebilmesi, ağ genelinde fikir birliği sağlanmasına bağlıdır. Bu yönüyle, blokzincir sistemi güvenli, şeffaf ve doğrulanabilir bir kayıt altyapısı sunarak manipülasyona karşı yüksek bir direnç oluşturur (Delgado-von-Eitzen ve ark., 2021).

Blokzincir teknolojisinin adlandırılması da bu yapısal özelliklere dayanmaktadır. Zincir halinde kronolojik sırayla birbirine bağlanan veri bloklarından oluşan bu sistemde, yeni veriler belirli aralıklarla entegre edilmekte ve tüm düğümler kendi defter sürümlerini eşzamanlı olarak güncellemektedir. Böylece, geleneksel merkezi veritabanlarından farklı olarak, merkeziyetsiz bir yapıda işleyen ve yüksek derecede güvenlik sağlayan bir sistem ortaya çıkmaktadır (Taşdan, 2024). Bu evrimsel süreç Şekil 1’de, blokzincir teknolojisinin yalnızca finans alanıyla sınırlı kalmadığını; veri güvenliği, şeffaflık ve merkeziyetsizlik ilkeleri doğrultusunda farklı sektörlerde uygulanabilirliğinin giderek arttığını göstermektedir.



Şekil 1. Blokzincir Teknolojisinin Evrimi. Kaynak: Panagiotidis, (2022).

Blokzincir teknolojisinin gelişimi, literatürde çeşitli evrelerle açıklanmıştır. Angelis ve da Silva (2019), bu teknolojiyi dört aşamalı bir model çerçevesinde değerlendirmektedir:

- ✓ Blokzincir 1.0, dijital para birimlerine ve finansal işlemlere odaklanmakta; Bitcoin gibi kripto para birimlerinin doğuşunu temsil etmektedir.
- ✓ Blokzincir 2.0, akıllı sözleşmeler, gizlilik koruma ve token sistemleri gibi gelişmiş işlevlerle teknolojinin kapsamını genişletmiştir.

- ✓ Blokzincir 3.0, merkeziyetsiz uygulamalar (dApps) aracılığıyla sağlık, eğitim, kamu yönetimi ve tedarik zinciri gibi farklı sektörlere yayılmıştır.
- ✓ Blokzincir 4.0 ise yapay zekâ entegrasyonu ile daha akıllı ve otomatik karar destek sistemlerinin gelişimini mümkün kılmaktadır.

Bu evrimsel süreç, blokzincir teknolojisinin yalnızca finans sektörüyle sınırlı kalmadığını; veri güvenliği, şeffaflık ve merkeziyetsizlik ilkeleri doğrultusunda pek çok sektörde yenilikçi uygulamalar sunduğunu göstermektedir (Panagiotidis, 2022). Swan (2015) ise blokzincirin gelişimini üç aşamada incelemekte ve benzer bir dönüşüm sürecine işaret etmektedir. Ona göre Blockchain 1.0, eşten eşe (peer-to-peer) dijital ödeme sistemlerini; Blockchain 2.0, daha geniş finansal araçları ve akıllı sözleşmeleri; Blockchain 3.0 ise eğitimi, sağlığı ve kamu hizmetlerini kapsayan daha geniş kapsamlı uygulamaları ifade etmektedir. Chen ve ark. (2018), blokzincir teknolojisinin yalnızca teknolojik bir yenilik değil, aynı zamanda toplumsal yapılar ve kurumsal işleyiş üzerinde dönüştürücü bir etki yaratma potansiyeli taşıdığını ifade etmektedir. Onlara göre bu teknoloji, mevcut internet yapısını bilgi paylaşımı interneti'nden değer paylaşımı interneti'ne dönüştürme kapasitesine sahiptir. Bu dönüşüm, bilgi temelli küresel ekonomilerin gelişimini destekleyecek niteliktedir. Sun ve ark. (2018), blokzincir teknolojisinin üç temel unsur üzerine inşa edildiğini belirtmektedir: işlemler, bloklar ve zincirler. İşlemler, defterdeki değişiklikleri temsil eden veri girişleridir; bloklar ise belirli zaman dilimi içerisindeki işlemlerin bütününe kaydeder. Bu blokların birbirine zaman sıralı olarak bağlanmasıyla oluşan zincir, sistemin temel yapı taşıdır. Bu sistemin ilk uygulananı, Bitcoin protokolüne dayanmakta ve şifrelenmiş işlemler ile tamamlanmamış işlem koleksiyonlarının dağıtık bir defter sisteminde kaydedilmesi esasına dayanmaktadır (Albeanu, 2017).

Bu noktada, blokzincirin yalnızca bir teknoloji değil, aynı zamanda güven, şeffaflık ve iş birliği temelinde yeniden inşa edilmiş bir dijital altyapı sunduğu söylenebilir.

2.1. Eğitim Alanında Blokzincir Uygulamaları

Blokzincir teknolojisi, yükseköğretimde güvenli, şeffaf ve değiştirilemez bir kayıt sistemi sunarak eğitim sektöründe önemli bir dönüşüm potansiyeline sahiptir (Samala vd., 2024). Bu teknoloji, belge doğrulama süreçlerini kolaylaştırmak ve idari işlemleri daha verimli hale getirmek gibi kritik katkılar sağlamaktadır. Li ve Han (2019) tarafından geliştirilen bir modelde ise, akademik kurumlar arasında oluşturulan konsorsiyum blokzinciri kullanılarak, eğitim verilerinin şifrelenmiş halde off-chain sunucularda depolanması önerilmektedir. Bu sistemde eğitim kayıtlarının hash değerleri Ethereum blokzincirine kaydedilmekte, akıllı sözleşmeler ise kurumlar arası veri paylaşım süreçlerini yönetmektedir. Önerilen model, performans ve güvenlik analizleri ile olası tehditlere karşı dayanıklılığı ortaya koymaktadır.

Blokzincir, temel olarak güvenlik, şeffaflık ve merkeziyetsizlik ilkeleri doğrultusunda işlem kayıtlarını tutan dağıtık bir veri yapısıdır. Açık kaynaklı yazılımlar aracılığıyla dünya genelinde çok sayıda bilgisayar ağı üzerinde işlem verilerinin yönetimini merkeziyetsiz kılar. Blokzincirde yapılacak herhangi bir değişiklik, merkezi bir otoriteye bağlı olmaksızın ağ katılımcıları arasında fikir birliğiyle gerçekleştirilir (Abdulahakeem & Hu, 2021). Dijital kimlik belgelerinin blokzincir üzerinden noter benzeri şekilde kayıt altına alınması, eğitim sisteminde önemli olanaklar sunar (Grech vd., 2022). Bu olanaklar; yönetim, bireysel veri egemenliği, güven, şeffaflık ve değiştirilemezlik gibi temel başlıklar altında şekil 2’de özetlenebilir:



Şekil 2. Blokzincir Teknolojisinin Eğitimde Sağladığı Temel Olanaklar. Kaynak: (Grech vd., 2022).

- ✓ Yönetişim (Governance): Dağıtık defter aracılığıyla belge veren kurumların yetki ve zamanlaması güvence altına alınabilir.
- ✓ Bireysel Veri Egemenliği (Self-sovereignty): Kullanıcılar kişisel verileri üzerinde tam denetime sahiptir, aracı olmadan doğrulama yapılabilir.
- ✓ Güven (Trust): Blokzincirin altyapısı, ödeme, sertifika düzenleme ve kimlik doğrulamada güven ortamı sağlar.
- ✓ Şeffaflık ve Kaynak İzlenebilirliği (Transparency and Provenance): İşlemler ve veriler şeffaf ve değiştirilemez şekilde kayıt altındadır, eğitim materyallerinin sürdürülebilirliği izlenebilir (El Koshiry vd., 2023).
- ✓ Değiştirilemezlik (Immutability): Veriler kalıcı ve sonradan değiştirilemezdir, bu akademik belgelerin güvenilirliği için kritik bir özelliktir.

- ✓ Aracısızlık (Disintermediation): Kimlik ve belge doğrulama gibi işlemler merkezi otorite olmadan yürütülür, maliyet ve işlem süresi azalır.

Bu bağlamda, blokzincir teknolojisi sayesinde eğitim kurumları belgelerin doğruluğunu artırmakta, öğrenciler ise dijital kimliklerini kendi denetimleri altında yönetebilir hale gelmektedir. Bu dönüşüm, eğitim sistemlerini daha güvenli, şeffaf ve kullanıcı merkezli kılma potansiyeline sahiptir (Grech vd., 2022). Teknolojik gelişmelerin hızla ilerlemesiyle blokzincir uygulamalarının eğitim yönetiminde gelecekte daha derin ve yaygın etkiler yaratması beklenmektedir (Taşdan, 2024). Han ve arkadaşları (2018), bireylerin resmi eğitim kayıtlarının sahibi olduğu ve bu kayıtları kolaylıkla üçüncü taraflarla paylaşabildiği merkeziyetsiz sistemler önererek blokzincirin eğitime yönelik potansiyelini ortaya koymuştur. Geleneksel olarak eğitim kayıtları departmanlar, fakülteler veya devlet kurumları tarafından tutulurken, blokzincir sayesinde bireyler kayıtlarını doğrudan kendileri kontrol edebilir ve yönetebilir. Böylece aracı kurumlara olan ihtiyaç ortadan kalkmakta, kayıtların oluşturulması ve güncellenmesi süreçleri hızlanmaktadır (Park, 2021). Blokzincir teknolojisinin eğitim alanında uygulanabilirliği üzerine yapılan çalışmalar, öğrenci ve mezun verilerinin güvenli saklanması ve paylaşılması açısından önemli avantajlar sağlamaktadır (Savelyeva & Park, 2022; Vidal vd., 2020). Üniversite veritabanlarında sınırlı erişime sahip olan bilgilerin açık veri yaklaşımlarıyla uyumlu hale getirilmesi, blokzincirin şeffaflık ve değiştirilemezlik özellikleri sayesinde mümkün olmaktadır. Özellikle pandemi sürecinde, sağlık bilişimi uygulamalarında eğitim belgeleri ve sertifikaların doğrulanabilir biçimde saklanması açısından blokzincir işlevsel bir araç olarak öne çıkmıştır. Bu süreçte bilgi teknolojileri hizmetleri ve insan kaynağının dijital yetkinliği kritik bir rol üstlenmektedir. Eğitim alanında henüz erken benimsenme aşamasında olan blokzincir,

sertifika düzenleme, akreditasyon izleme, yaşam boyu öğrenme pasaportları, fikri mülkiyet koruması ve veri yönetimi gibi birçok uygulama senaryosuna imkân tanımaktadır (Sun vd., 2018).

Günümüzde birçok yükseköğretim kurumu ve üniversite, öğrenci odaklı akademik ve idari süreçleri desteklemek amacıyla blokzincir tabanlı eğitim sistemlerini benimsemeye başlamıştır. Bu sistemler; öğrenci belgelerinin, sertifikaların ve transkriptlerin güvenli biçimde saklanması, yönetilmesi ve doğrulanması gibi işlevleri yerine getirmektedir. University of Nicosia (UNIC) tarafından 2014 yılında başlatılan bir girişim ile öğrencilere ait akademik sertifikaların blokzincir teknolojisi aracılığıyla dijital olarak doğrulanabilir şekilde kayıt altına alınması hedeflenmiştir (University of Nicosia, 2014). Nitekim Nguyen, Dao ve Do'nun (2020) çalışmasında da vurgulandığı üzere, Vietnam'da blokzincir teknolojisine dayalı bir sertifika doğrulama sisteminin geliştirilmesine yönelik somut adımlar atılmakta ve bu alandaki uygulamalar giderek yaygınlaşmaktadır. Bu bağlamda, mevcut literatür, blokzincir teknolojisini yalnızca diploma ve transkript gibi belgelerin ötesine geçerek öğrenme kazanımlarının kaydını tutan yenilikçi bir platform olarak ele almaktadır. Özellikle, öğrenme süreçlerinin nasıl gerçekleştirildiğini ve kazanımların nasıl elde edildiğini belgelemek amacıyla, öğrenme etkinliklerinin dijital özetlerini akıllı sözleşmeler aracılığıyla kayıt altına alma potansiyeli ön plana çıkmaktadır. Öğrenme günlükleri temelli bu teknoloji, bireylerin öğrenme geçmişlerini güvenli bir biçimde bir eğitim kurumundan diğerine taşımasına olanak sağlamaktadır. Ayrıca, söz konusu sistem, bireyin ve/veya kayıtları elinde bulunduran kurumun izniyle, mevcut öğrenme analitiği platformlarının bu kayıtlara erişimini mümkün kılarak kurumsal sınırların ötesinde veri paylaşımını desteklemektedir (Ocheja vd.,2019).

Türkiye özelinde blokzincir teknolojisinin eğitim sistemine entegrasyonu, özellikle belge doğrulama, eğitim

sertifikalarının güvenliği ve dijital dönüşüm yaklaşımları açısından giderek önem kazanmaktadır. Blokzincir teknolojisi, veri güvenliği, şeffaflık ve izlenebilirlik gibi özellikleriyle eğitim belgelerinin saklanması ve doğrulanması süreçlerinde potansiyel avantajlar sunmaktadır. Bu kapsamda Bahçeşehir Üniversitesi bünyesinde geliştirilen CertifyIST uygulaması ile üniversitenin diploma, sertifika ve transkript gibi eğitim belgelerinin blokzincir teknolojisiyle güvenli şekilde yönetilmesi amaçlanmıştır; bu sistem sahte belgelere karşı koruma sağlamakta ve belgelerin istemciler tarafından hızlıca erişilebilir olmasına imkân tanımaktadır (Bahçeşehir Üniversitesi, 2025). Blokzincir teknolojisine ilişkin Ar-Ge ve uygulama faaliyetleri, TÜBİTAK BİLGEM bünyesinde kurulan Blokzincir Laboratuvarı aracılığıyla yürütülmektedir. Bu laboratuvar, blokzincir teknolojileri ve uygulamaları üzerine araştırma ve danışmanlık faaliyetleri ile dijital kimlik ve belge sistemlerine yönelik altyapı geliştirme çalışmalarına katkı sağlamaktadır (TÜBİTAK BİLGEM, t.y.).

Türkiye’de kamu çalışanlarının eğitim sertifikalarının doğrulanmasına yönelik yapılan bir düzenleme ile Uzaktan Eğitim Kapısı üzerinden alınan sertifikaların karekod ve barkod gibi doğrulama yöntemleriyle e-Devlet üzerinden kontrol edilebilmesi sağlanmıştır. Bu uygulama, eğitim sertifikalarının güvenilirliğini artırma ve şeffaf bir doğrulama süreci oluşturma hedefiyle hayata geçirilmiştir (Cumhurbaşkanlığı İnsan Kaynakları Ofisi, 2024).

Bu uygulamalar Türkiye’de blokzincir teknolojisinin eğitimde soyut bir kavram olmaktan çıkarak gerçek uygulama örneklerine dönüşmeye başladığını göstermektedir. Türkiye özelinde ise yapay zekâ, makine öğrenmesi ve blokzincir gibi dijital teknolojilerin eğitim sistemine entegrasyonu giderek artan bir önem taşımaktadır. Blokzincirin sunduğu veri güvenliği, şeffaflık ve izlenebilirlik özellikleri sayesinde hem devlet

kurumları hem de üniversiteler bu teknolojiye yönelik projeler geliştirmektedir. Özellikle diploma ve sertifika doğrulama sistemleri, bu teknolojinin öncelikli kullanım alanlarından biri haline gelmiştir. Yükseköğretim Kurulu (YÖK), dijital diplomaların merkeziyetsiz sistemler üzerinden doğrulanmasını sağlayacak projeler yürütmekte olup, bu sistemlerin sahte belgeyi önleme, uluslararası belge paylaşımını hızlandırma ve istihdam süreçlerini şeffaflaştırma açısından önemli katkılar sunduğu bildirilmektedir (YÖK, 2023).

Ayrıca, öğrenci kayıtlarının ve akademik geçmişin merkeziyetsiz biçimde saklanması, kurumlar arası öğrenci hareketliliğini kolaylaştırmakta ve yaşam boyu öğrenme yaklaşımına destek vermektedir. TÜBİTAK destekli projelerde, öğrenci bilgi sistemlerinin blokzincir tabanlı hale getirilmesi hedeflenmiş, böylece bireylerin akademik verilerinin güvenli ve kullanıcıya ait şekilde korunması amaçlanmıştır (TÜBİTAK, 2024). Yükseköğretimde öğrenci hareketliliği sürecinde blokzincir teknolojilerinin kurumlar arası koordinasyona katkı sağlayabileceği belirtilmekte ve bu sayede farklı kurumlarda eğitim gören öğrencilerin kayıtlarının doğruluğu kolaylıkla denetlenerek geçişlerin hızlandırılması mümkün olmaktadır (Bucea-Manea-Toniş vd., 2021). Aynı zamanda, eğitim kurumları ve öğrenciler için güvenlik ve verimlilik açısından önemli iyileştirmeler sağlayabilir (Jirgensons & Kapenieks'e 2018).

Pandemi sonrası yükseköğretimin dijital dönüşümünü inceleyen Son-Turan (2022), Sürdürülebilir Kalkınma Amacı 4'ü (SKA 4) destekleyen, sürdürülebilirlik tokenları ve merkeziyetsiz yapıları içeren blokzincir iş modeli (BBM-HE) geliştirmiştir. Bu model, geleneksel diploma odaklı yaklaşımdan uzaklaşıp, öğrencilerin istihdam edilebilir becerilerine öncelik veren kapsayıcı ve dönüşümsel bir çerçeve sunmaktadır.

2.2. Blokzincir Teknolojisinin Uygulanabilirliği; Fırsatlar ve Sınırlılıklar

Blokzincir teknolojisi, eğitim sistemlerinde köklü bir dönüşümün kapılarını aralayarak hem akademik hem de idari süreçlerin yeniden yapılandırılmasına olanak tanımaktadır. Bu teknolojinin en dikkat çeken yönlerinden biri, öğrenci bilgilerini merkeziyetsiz, güvenli ve değiştirilemez biçimde dijital transkriptler aracılığıyla saklama kapasitesidir (Haque ve ark., 2024). Bu sayede notlar, sertifikalar ve diğer akademik belgeler blokzincir ağı üzerinde güvenli muhafaza edilmekte; belge kaybı, hasar ya da sahteciliğe karşı etkin bir koruma sağlanmakta ve geleneksel kâğıt tabanlı sistemlerin yerini dijital çözümler almaktadır.

Blokzincir destekli yapı, aynı zamanda öğrencilerin belirli öğrenme çıktıları elde etmeleri durumunda mikro yeterliliklere dayalı dijital rozetlerle ödüllendirildiği sistemlerin geliştirilmesini de desteklemektedir (Suktam vd., 2024). Mikro-yeterlilikler, özellikle yaşam boyu öğrenme perspektifiyle değerlendirildiğinde, bireylerin öğrenme süreçlerini daha esnek, izlenebilir ve doğrulanabilir bir şekilde sürdürmelerini mümkün kılmaktadır. Bir diğer önemli katkı alanı ise diploma sahteciliğinin önlenmesidir. Geçmişte sıklıkla karşılaşılan bu sorun, blokzincir teknolojisi sayesinde ciddi oranda azaltılabilmektedir. Diplomalar, kişisel verilerle eşleştirilerek blokzincire kaydedilmekte; bu kayıtlar ağdaki düğümler tarafından doğrulanmakta ve değiştirilemez şekilde saklanmaktadır (Chen vd., 2018). Böylece, hem akademik belgelerin güvenilirliği artırılmakta hem de ulusal ve uluslararası ölçekte kabul görmesi kolaylaşmaktadır.

Tablo 1. Türkiye’de Eğitimde Blokzincir Teknolojisinin Uygulama Aşamaları ve Araştırma Merkezleri

Eğitim Düzeyi	Kurum/Proje Adı	Yıl	Açıklama
K-12 (Tanıtım Aşaması)	Balıkesir İl Milli Eğitim Müdürlüğü – “Dönüşüm Eğitimden Başlıyor: Blockchain” Projesi	2018	MEB tarafından düzenlenen, öğretmenlere yönelik ilk blokzincir tanıtım eğitimi.
Yükseköğretim	Bahçeşehir Üniversitesi – BlockchainIST Center	2018	Türkiye’nin ilk üniversite tabanlı blokzincir araştırma ve uygulama merkezi.
Yükseköğretim (Uygulama)	Bahçeşehir Üniversitesi – CertifyIST Dijital Sertifika Sistemi	2019	Diploma ve transkriptlerin blokzincir ile doğrulanmasına yönelik pilot uygulama.
Yükseköğretim (Araştırma Merkezi)	Yıldız Teknik Üniversitesi – Blokzincir ve Finansal Teknolojiler Merkezi (BFTM)	2021	FinTech, blokzincir ve dağıtık defter teknolojileri üzerine araştırmalar yürütülmektedir.

Tabloda görüldüğü gibi, Türkiye’de blokzincir teknolojisinin eğitim alanında kullanımı son yıllarda giderek artmaktadır. Bu süreç, ilk olarak 2018 yılında Balıkesir İl Millî Eğitim Müdürlüğü tarafından yürütülen bir tanıtım projesi ile başlamıştır. Bu proje, öğretmenlerin blokzincir teknolojisi hakkında farkındalık kazanmasını hedefleyerek Türkiye’deki ilk örneklerden biri olmuştur. Yükseköğretim kurumları ise blokzincir teknolojisinin hem uygulama hem de araştırma boyutunda önemli adımlar atmıştır. Özellikle Bahçeşehir Üniversitesi, 2018 yılında kurduğu BlockchainIST Center ile Türkiye’nin ilk üniversite tabanlı blokzincir araştırma merkezi olma unvanını elde etmiştir. Sonraki yıllarda, Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul Üniversitesi gibi köklü kurumlar, kendi bünyelerinde blokzincir teknolojilerine odaklanan araştırma merkezleri kurmuştur.

Bireyin tüm öğrenme yaşamına dair çıktıları barındıran elektronik portföylerin oluşturulmasına da olanak sağlamaktadır.

Bu portföyler, doğrulanabilir, bütünsel ve değiştirilemez biçimde yapılandırılmakta; bireylerin akademik ve mesleki geçmişine dair şeffaf bir görünürlük sunmaktadır (Fedorova & Skobleva, 2020). Alsobhi vd. (2023), blokzincir temelli mikro yeterlilik sistemlerinin yükseköğretim kurumlarında dijital çağın gereksinimlerine uygun, güvenilir ve taşınabilir bir öğrenme altyapısı sunduğunu vurgulamaktadır. Bu bağlamda, daha küçük ölçekli öğrenme birimlerine dayanan yapıların tanınması, daha kapsayıcı bir eğitim ortamının oluşumuna katkı sağlamaktadır (Egunjobi & Adeyeye, 2024).

Teknolojinin eğitim kurumlarına entegrasyonu yalnızca öğrenci odaklı verilerle sınırlı değildir. Blokzincir, öğrenci kabulü, mezun takibi, ders dışı etkinliklerin kaydı, yurt yerleştirme ve kütüphane yönetimi gibi çok sayıda idari süreçte de şeffaflık, hesap verebilirlik ve güvenlik ilkelerini esas alan bir dönüşüm sağlamaktadır (Xu vd., 2019). Ayrıca, akademik üretim süreçlerinde fikrî mülkiyetin korunması, intihalin önlenmesi ve belge orijinalliğinin sağlanması açısından da güçlü bir altyapı sunmaktadır (Bhaskar vd., 2021). Blokzincir kullanımı, kaynak yetersizlikleri veya işlem hataları (insan hatası) gibi olasılıkların kontrol altına alınması ya da azaltılmasında da önemli bir rol oynamaktadır. Geleceğin akıllı kampüslerinin, şeffaflık ve güvenliği sağlamak amacıyla blokzincir sistemlerinden yararlanması gerekmektedir (Fernández-Caramés & Fraga-Lamas, 2019).

Panagiotidis (2022), blokzincir teknolojisinin öğretmenlerin uzmanlıklarının şeffaf ve rekabetçi bir biçimde değerlendirilmesine, öğrenme süreçlerinin hızlandırılmasına ve güvenilir sertifikasyon sistemlerinin oluşturulmasına katkı sağladığını ifade etmektedir. Bununla birlikte, blokzincirin merkeziyetsiz yapısı, öğrenci ve öğretim elemanlarının kurumlar arası geçişlerini kolaylaştırmakta; bireyselleştirilmiş öğrenme deneyimlerinin uygulanabilirliğini artırmaktadır (Ocheja vd.,

2022). Bulut (2025) da benzer şekilde, bu yapının ölçme ve değerlendirme süreçlerini daha esnek, güvenilir ve veri temelli bir yapıya dönüştürdüğünü belirtmektedir. Öğrenciler, öğretim elemanları, yöneticiler ve işverenlerin blokzincire güven duyması ve sistemi etkin kullanabilmesi, teknolojinin sürdürülebilirliği açısından kritik öneme sahiptir (Bhaskar ve ark., 2021). Ayrıca, sistemlerin yüksek enerji tüketimi, altyapı maliyetleri ve sürekli bakım gereklilikleri, özellikle sınırlı kaynaklara sahip kurumlar için önemli bir maliyet yükü doğurmaktadır (Catalini & Gans, 2016).

Blokzincir teknolojisinin güvenilirliğine karşın, bazı eğitim kurumlarının veri gizliliği ve güvenliği konularında çekinceler taşıdığı da bilinmektedir (Xu vd., 2019). Kosba vd. (2016), teknolojinin dinamik doğası nedeniyle zamanla güvenlik açıklarının ortaya çıkabileceğine dikkat çekmiştir. Alammary vd., (2019) ise blokzincir uygulamalarının yaygınlaşmasını engelleyen unsurlar arasında erişilebilirlik, maliyet, kullanıcı güveni, teknolojinin olgunlaşma düzeyi, yasal düzenlemelerdeki belirsizlikler ve geleneksel diplomaların geçerliliğini yitirme riski gibi faktörleri sıralamaktadır. Samala ve ark., (2024), teknolojinin dünya genelinde benimsenmesinin hızla artmasına rağmen, hâlen birlikte çalışabilirlik, ölçeklenebilirlik ve veri gizliliği gibi yapısal sorunların çözülmesi gerektiğini belirtmektedir. Raimundo ve Rosário, (2021) ise özellikle kamu-özel sektör iş birliklerinin bu süreci hızlandırmada etkili olabileceğini öne sürmektedir. Teknik terminolojinin karmaşıklığı, kullanıcı arayüzlerinin yetersizliği ve güvenlik uygulamalarının anlaşılması güç yapısı, kullanıcı deneyimini olumsuz etkileyebilmektedir. Awaji vd., (2020), bu sorunların kullanıcı dostu tasarımlar ve erişilebilir arayüzlerle giderilebileceğini ifade etmektedir. Tapscott ve Kaplan (2019), blokzincir teknolojisinin eğitimdeki potansiyelini değerlendirirken, özellikle eğitim sertifikalarının dijitalleştirilmesi, merkeziyetsizleştirilmesi ve

yaşam boyu öğrenmenin desteklenmesini ön plana çıkarmaktadır. Bununla birlikte, bu teknolojilerin öğrenme çıktıları ve kurumsal verimlilik üzerindeki etkilerinin daha bütüncül bir biçimde analiz edilebilmesi için ileri düzey araştırmalara ihtiyaç duyulmaktadır. Böcker vd., (2020), boylamsal araştırmalarla öğrenci başarısı ve mezun istihdamı üzerindeki uzun vadeli etkilerin incelenmesinin önemini vurgularken, karşılaştırmalı çalışmalar da blokzincir temelli eğitim sistemlerinin geleneksel yapılarla kıyaslanmasına olanak tanıyabilir. Blokzincir teknolojisi (BT), en son yeniliklerden biridir ve hâlâ çok az kişi bu teknolojiye aşinadır. Bu alanda yetişmiş iş gücü ya da mühendis eksikliği bulunmaktadır. BT, kriptografi, dağıtık sistemler ve akıllı sözleşmelerin (SC) geliştirilmesi gibi özel uzmanlık gerektiren bilgileri içerir (Raimundo & Rosário, 2021). Eğitim sektöründe (EdS) BT'nin benimsenebilmesi için, bu teknolojiyi uygulamak isteyen kuruluşlara rehberlik edecek blokzincir uzmanlarının yetiştirilmesine ve bu doğrultuda bir organizasyonun kurulmasına ihtiyaç vardır. Dolayısıyla, blokzincir alanında yeterli beceri eksikliği, eğitim sektöründe BT'nin benimsenmesinin önünde önemli bir engel oluşturabilir (Rani vd., 2024).

3. SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu çalışma, blokzincir teknolojisinin eğitim alanındaki potansiyellerini, uygulamalarını ve karşılaşılan zorlukları kapsamlı şekilde ortaya koymuştur. Blokzincir, eğitimde belge doğrulama, kayıt yönetimi, öğrenci hareketliliği, akademik başarıların şeffaf takibi, fikri mülkiyetin korunması gibi birçok işlevi daha güvenli, şeffaf ve verimli hale getirme potansiyeline sahiptir. Özellikle dijital kimlik yönetimi ve mikro sertifikalar gibi yenilikçi uygulamalar, eğitim sistemlerinin dijital dönüşümünü hızlandırmaktadır. Ancak, teknolojinin yaygın benimsenmesi, teknik altyapının oluşturulması, veri güvenliği,

maliyet ve yasal düzenlemeler gibi alanlarda hâlen önemli engeller bulunmaktadır.

3.1. Gelecekte yapılması gereken çalışmalar ve öneriler

Eğitimde blokzincir teknolojisinin etkili biçimde kullanılabilmesi için güçlü bir teknolojik altyapı oluşturulması, sistemler arası birlikte çalışabilirliği sağlayacak standartların geliştirilmesi ve veri güvenliği ile gizliliği koruyan protokollerin oluşturulması gerekmektedir. Bunun yanı sıra, öğrenciler, eğitimciler, yöneticiler ve işverenler arasında teknolojiye yönelik farkındalığın artırılması, yaygın benimseme açısından önem taşımaktadır. Ulusal ve uluslararası düzeyde hukuki ve etik düzenlemelerin geliştirilmesi, özellikle veri koruma ve dijital haklar konusunda açık politikaların oluşturulmasını gerektirir. Ayrıca blokzincirin yapay zekâ ile entegrasyonu, kişiselleştirilmiş öğrenme, güvenli öğrenme analitikleri ve eğitim süreçlerinin otomasyonu gibi yeni olanaklar sunmaktadır. Farklı eğitim kademelerinde yürütülecek pilot uygulamalar ve uluslararası iş birlikleri ise dijital kimlik, sertifika doğrulama ve diploma tanınırlığı gibi alanlarda önemli katkılar sağlayabilir. Bu nedenle blokzincirin eğitimdeki potansiyelinden tam olarak yararlanabilmek için disiplinlerarası araştırmaların, paydaş iş birliğinin ve kapsamlı stratejilerin geliştirilmesi büyük önem taşımaktadır.

KAYNAKÇA

- Abdulhakeem, S., & Hu, Q. (2021). Powered by blockchain technology, DeFi (decentralized finance) aims to increase financial inclusion for the unbanked by reshaping the global financial system. *Modern Economy*, 12(1), 1–16. <https://doi.org/10.4236/me.2021.121001>
- Alammary, A., Alhazmi, S., Almasri, M., & Gillani, S. (2019). Blockchain-based applications in education: A systematic review. *Applied Sciences*, 9(12), 2400. <https://doi.org/10.3390/app9122400>
- Albeanu, G. (2017, October). Blockchain technology and education. In *Proceedings of the 12th International Conference on Virtual Learning (ICVL)* (pp. 271–275).
- Alsobhi, H. A., Alakhtar, R. A., Ubaid, A., et al. (2023). Blockchain-based micro-credentialing system in higher education institutions: Systematic literature review. *Knowledge-Based Systems*, 265, 110238. <https://doi.org/10.1016/j.knosys.2022.110238>
- Angelis, J., & da Silva, E. R. (2019). Blockchain adoption: A value driver perspective. *Business Horizons*, 62(3), 307–314. <https://doi.org/10.1016/j.bushor.2018.12.001>
- Ankara Üniversitesi. (2022). *Blokzincir araştırma ve uygulama merkezi*. <https://blokzincir.ankara.edu.tr>
- Awaji, B., Solaiman, E., & Albshri, A. (2020). Blockchain-based applications in higher education: A systematic mapping study. In *Proceedings of the 5th International Conference on Information and Education Innovations (ICIEI '20)* (pp. 96–104). Association for Computing Machinery. <https://doi.org/10.1145/3411681.3411688>
- Aygün, M., & İlhan, G. O. (2018). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının blokzinciri üzerine görüşleri. *OPUS*

- International Journal of Society Researches*, 9(16), 908–932. <https://doi.org/10.26466/opus.494009>
- Balikesir İl Millî Eğitim Müdürlüğü. (2018). *Dönüşüm eğitimden başlıyor: Blockchain projesi uygulamaya geçti*. <https://balikesir.meb.gov.tr>
- Bahçeşehir Üniversitesi. (2025). *Blockchain uygulaması ile sahte diplomanın önüne geçilecek*. <https://bau.edu.tr>
- Bhaskar, P., Tiwari, C. K., & Joshi, A. (2021). Blockchain in education management: Present and future applications. *Interactive Technology and Smart Education*, 18(1), 1–17. <https://doi.org/10.1108/ITSE-07-2020-0102>
- Böcker, J., Heller, S., & Kraus, D. (2020). The use of blockchain technology in education: Applications and challenges. *International Journal of Educational Management*, 34(5), 1013–1029.
- Bracamonte, V., & Okada, H. (2017). A review of blockchain technology applications for academic institutions. *IEICE Technical Report*, 117(340), 11–14.
- Bucea-Manea-Țoniș, R., Martins, O. M. D., Bucea-Manea-Țoniș, R., Gheorghîță, C., Kuleto, V., Ilić, M. P., & Simion, V.-E. (2021). Blockchain technology enhances sustainable higher education. *Sustainability*, 13(22), 12347. <https://doi.org/10.3390/su132212347>
- Bulut, G. (2025). Ölçme ve değerlendirmede yenilikçi yaklaşımlar: Blokzincir ve MST örneği. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 11(1), 88–108. <https://doi.org/10.51948/auad.1596445>
- Catalini, C., & Gans, J. S. (2016). *Some simple economics of the blockchain* (MIT Sloan Research Paper No. 5191-16). <https://doi.org/10.2139/ssrn.2874598>

- Chen, G., Xu, B., Lu, M., & Chen, N.-S. (2018). Exploring blockchain technology and its potential applications for education. *Smart Learning Environments*, 5, 1. <https://doi.org/10.1186/s40561-017-0050-x>
- Cumhurbaşkanlığı İnsan Kaynakları Ofisi. (2024, May 14). *Kamu çalışanlarının eğitim sertifikalarında blok zincir dönemi başlıyor*. <https://www.cbiko.gov.tr>
- Delgado-von-Eitzen, C., Anido-Rifón, L., & Fernández-Iglesias, M. J. (2021). Blockchain applications in education: A systematic literature review. *Applied Sciences*, 11(24), 11811. <https://doi.org/10.3390/app11241181>
- Demir, L. (2024). Digital transformation in Turkish higher education. *International Online Journal of Education and Teaching*, 11(2), 345–356.
- Egunjobi, D., & Adeyeye, O. J. (2024). Blockchain in education: Transforming credentialing, data security, and student records management. *International Research Journal of Modernization in Engineering, Technology and Science*, 6(10), 502–510. <https://doi.org/10.56726/IRJMETS6206>
- El Koshiry, A., Eliwa, E., Abd El-Hafeez, T., & Shams, M. Y. (2023). Unlocking the power of blockchain in education: An overview of innovations and outcomes. *Blockchain: Research and Applications*, 4(4), 100165. <https://doi.org/10.1016/j.bcra.2023.100165>
- Fernández-Caramés, T. M., & Fraga-Lamas, P. (2019). Towards next-generation teaching, learning, and context-aware applications for higher education. *Applied Sciences*, 9(21), 4479. <https://doi.org/10.3390/app9214479>
- Fedorova, E. P., & Skobleva, E. I. (2020). Application of blockchain technology in higher education. *European Journal of Contemporary Education*, 9(3), 552–571.

- Fintechtime. (2018). *Türkiye'nin ilk üniversite tabanlı blockchain merkezi kuruldu*. <https://fintechtime.com>
- Grech, A., & Camilleri, A. F. (2017). *Blockchain in education*. European Commission Joint Research Centre. <https://doi.org/10.2760/60649>
- Grech, A., Balaji, V., & Miao, F. (2022). *Education and blockchain: Executive summary* (Rev. ed.). UNESCO & Commonwealth of Learning. <https://doi.org/10.56059/11599/4131>
- Han, M., Li, Z., He, J., Wu, D., Xie, Y., & Baba, A. (2018). A novel blockchain-based education records verification solution. In *Proceedings of the 19th Annual SIG Conference on Information Technology Education* (pp. 178–183).
- Haque, M. A., Haque, S., Zeba, S., Kumar, K., Ahmad, S., Rahman, M., & Ahmed, L. (2024). Sustainable and efficient e-learning IoT system through blockchain technology. *E-Learning and Digital Media*, 21(3), 216–235.
- İstanbul Üniversitesi. (2022). *Blokzincir teknolojileri ve kripto varlıklar uygulama ve araştırma merkezi*. <https://blockchain.istanbul.edu.tr>
- Jirgensons, M., & Kapenieks, J. (2018). Blockchain and the future of digital learning credential assessment and management. *Journal of Teacher Education for Sustainability*, 20(1), 145–156.
- Kosba, A., Miller, A., Shi, E., Wen, Z., & Papamanthou, C. (2016). Hawk: The blockchain model of cryptography and privacy-preserving smart contracts. In *2016 IEEE Symposium on Security and Privacy* (pp. 839–858). <https://doi.org/10.1109/SP.2016.55>

- Li, H., & Han, D. (2019). EduRSS: A blockchain-based educational records secure storage and sharing scheme. *IEEE Access*, 7, 179273–179289. <https://doi.org/10.1109/ACCESS.2019.2956157>
- Nakamoto, S. (2008). *Bitcoin: A peer-to-peer electronic cash system*. <https://bitcoin.org/bitcoin.pdf>
- Nguyen, B. M., Dao, T.-C., & Do, B.-L. (2020). Towards a blockchain-based certificate authentication system in Vietnam. *PeerJ Computer Science*, 6, e266. <https://doi.org/10.7717/peerj-cs.266>
- Ocheja, P., Agbo, F. J., Oyelere, S. S., Flanagan, B., & Ogata, H. (2022). Blockchain in education: A systematic review and practical case studies. *IEEE Access*, 10, 99525–99540. <https://doi.org/10.1109/ACCESS.2022.3206791>
- Panagiotidis, P. (2022). Blockchain in education: The case of language learning. *European Journal of Education (EJED)*, 5(1), 66–83.
- Park, J. (2021). Promises and challenges of blockchain in education. *Smart Learning Environments*, 8(1), 1–13.
- Raimundo, R., & Rosário, A. (2021). Blockchain system in higher education. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 11(1), 276–293. <https://doi.org/10.3390/ejihpe11010021>
- Rani, P., Sachan, R. K., & Kukreja, S. (2024). A systematic study on blockchain technology in education: Initiatives, products, applications, benefits, challenges and research direction. *Computing*, 106, 405–447. <https://doi.org/10.1007/s00607-023-01228-z>
- Savelyeva, T., & Park, J. (2022). Blockchain technology for sustainable education. *British Journal of Educational*

Technology, 53(6), 1591–1604.
<https://doi.org/10.1111/bjet.13253>

- Sharples, M., & Domingue, J. (2016). The blockchain and kudos: A distributed system for educational record, reputation and reward. In *Adaptive and adaptable learning* (Lecture Notes in Computer Science, Vol. 9891, pp. 490–496). Springer.
- Sun, H., Wang, X., & Wang, X. (2018). Application of blockchain technology in online education. *International Journal of Emerging Technologies in Learning*, 13(10).
- Swan, M. (2015). Blockchain thinking: The brain as a decentralized autonomous corporation. *IEEE Technology and Society Magazine*, 34(4), 41–52.
- Tapscott, D., & Tapscott, A. (2016). *Blockchain revolution: How the technology behind Bitcoin is changing money, business, and the world*. Penguin.
- Tanrıverdi, M., Uysal, M., & Üstündağ, M. T. (2019). Blokzinciri teknolojisi nedir? Ne değildir? *Bilişim Teknolojileri Dergisi*, 12(3), 203–217.
- Xu, M., Chen, X., & Kou, G. (2019). A systematic review of blockchain. *Financial Innovation*, 5(1), 27.
<https://doi.org/10.1186/s40854-019-0147-z>
- Yıldırım, H. (2018). Açık ve uzaktan öğrenmede blokzincir teknolojisinin kullanımı. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 4(3), 142–153.

İNANÇTAN TASARIMA: ÖĞRETMEN ADAYLARININ EĞİTİM FELSEFESİ EĞİLİMLERİ VE ÖĞRENME ORTAMI VİZYONLARI İLİŞKİSİ

Şule FIRAT DURDUKOCA¹

Nazmiye ÇİÇEK AKDENİZ²

Damla GEÇKİN³

1. GİRİŞ

Eğitim felsefesi; eğitimin en temel ilkelerini, kavramlarını, sorunlarını anlamaya çalışan felsefe alanıdır (Günay, 2019). Her eğitim sisteminin bir eğitim felsefesi vardır; aksi halde eğitimin hedeflerinden ders seçimlerine, ders içeriklerinden öğretme ve ölçme tekniklerine kadar her şey karmakarışık olur (Ergün ve Çoban, 2020). Çünkü eğitim felsefesi eğitimin doğasını, amacını, sürecini, etkinliklerini ele alan, bu unsurları felsefî bakış açısıyla sorgulanan, eleştirel yaklaşımla gözden geçirip değerlendiren ve insani ihtiyaçlar göz önünde bulundurularak insanların eğitime yön veren bir disiplindir (Kantarıcı, 2013). Nitekim Önal (2025) eğitim felsefesinin eğitime bir bütünlük kazandırarak “Nasıl bir insan

¹ Prof. Dr., Kafkas Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, ORCID: 0000-0001-8864-3243.

² Öğretmen, Kafkas Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı, ORCID: 0009-0009-1018-533X.

³ Öğretmen, Kafkas Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı, ORCID: 0009-0005-8208-7828.

yetiştirmeliyiz?” sorusuna temel oluşturmaya çalışmakta olduğunu söylemektedir.

Eğitim felsefesinin geliştiği, öğrenmenin üretildiği, çoğaltıldığı, yayıldığı ve anlamlandırıldığı yer, mekân, bağlam ve kültür olarak tanımlanan öğrenme ortamı; bireyin dinamik ilişkiler ağı içerisinde yer aldığı; öğrenme etkinliklerine katılımını teşvik eden ya da engelleyen tüm sosyal ve fiziksel koşulların bütünü olarak tanımlanabilir (Bıkmaz, 2022).

Öğrenme ortamı, öğretim etkinlikleri açısından önemlidir. Öğrenenin içinde bulunduğu öğrenme-öğretme ortamının özellikleri öğrenenin algısı üzerinde etkili olmaktadır. Öğrenme ortamı, sınıfın büyüklüğü, materyal kullanımı, sınıfın temizliği ve yapısal özellikleri gibi fiziksel özelliklerden; öğretmen tutumu ve öğrencinin kendini güvende hissetmesi gibi psikolojik özelliklerden; sınıf ve okul içi iletişim, sosyalleşme, öğrenme ortamının kültürel durumu, öğrenci bireyselliği gibi sosyal ve kültürel özelliklerden etkilenir (Kayabaşı ve Çakmak, 2024). Bununla birlikte teknoloji kullanımı, kullanılan öğretim teknikleri, sergilenen disiplin uygulamaları, öğretmenin mesleğe olan bağlılığı, etkili sınıf yönetimi gibi faktörler de öğrenme ortamının bileşenleridir ve öğrenme sürecini doğrudan ya da dolaylı biçimde etkileyerek öğrenme ortamının niteliğini belirler (Sarier, 2023).

Öğrenme ortamları, öğretmenlerin benimsedikleri eğitim felsefelerine göre şekillenip farklılaşabilmektedir. Başlıca eğitim felsefeleri olarak belirlenen daimicilik, esasicilik, ilerlemecilik ve yeniden kurmacılık bu farklılaşmayı temsil etmektedir (Tuncel, 2004).

Daimicilikte (perennialism) bilgi mutlak ve kesindir. Başat kültürel değerleri aktaran öğretmen, sınıfın tek otoritesidir, alanında uzmandır, tüm öğretim etkinliklerinin merkezindedir, öğrenciler için bir örnektir (Erden’den aktaran Karadağ, vd.

2009; Sönmez, 2023). Öğrenme ortamlarında öğretmen aktiftir (Korucu, 2024). Eğitim hayata hazırlıktır. Çocuklara belli zamanda işe yarayan bilgiler yerine her zaman her koşulda işe yarayan bilgi ve değerler kazandırılmalıdır. Eğitimde klasik eserlere önem verilmelidir (Demirel, 2024). Öğrenme ortamında öğretmen otoritesi hâkimiyetinde dış disiplin uygulanarak gerektiğinde cezaya başvurulur. Sınıf ortamında, yaşamın gerçeklerinin değil, ideal ve evrensel olanın sunulması ve öğrencilerin akıllarını ve iradelerini geliştirecek olanakların yaratılması savunulur. (Pullam'dan aktaran Tuncel, 2004).

Esasicilikte (essentialism) sosyal ve kültürel bir varlık olan görülen insan, doğuştan hiçbir bilgi ile donanmamıştır. Tekrar, eğitimde önemlidir. Eğitim programları başat kültürel değerlerle donanmış olmalıdır. Öğretimin özünde çok çalışma ve disiplin vardır. (Altinkurt, vd. 2012). Öğretmenin görevi çocuk ile yetişkin dünyası arasında bir ortaklık kurabilmektir. Öğrenci pasif, öğretmen aktiftir (Sönmez, 2023). Öğrenme ortamlarında ise okul hiyerarşik bir düzenle yönetilir. Otoriteyi korumak ve dış disiplini sağlamak için öğrenciye ceza ya da ödül verilebilir (Power'dan aktaran Tuncel, 2004). Sınıf ortamında konular iyi ezberlenip öğrenilmediğinde ceza yöntemiyle öğretmeye başvurulur. Öğrencinin dışarıdan bir sorun getirmesine müsaade edilmez. Bu sorun beraberinde problem çözme, tartışma gibi konuları ortaya çıkarır; bu da zaman kaybı olarak görülmektedir (Eti ve Tepe, 2023).

İlerlemecilik (progressivism) çağdaş toplumun ihtiyaç ve kaygılarını ele almanın önemini vurgulayan bir eğitim felsefesidir. Eğitimin öğrencileri modern dünyanın karmaşıklığı ve zorluklarına hazırlamaya odaklanması gerektiğine inanılır (Yurtdakal Gönülal, 2024, s.128). Öğretmenler öğretim ortamını, toplumsal ve zihinsel amaçları bir potada eriten ve öğretmenin yönetici rolünden sıyrılıp sadece öneren bir kişi olarak görüldüğü bir demokrasi laboratuvarı olarak görmektedirler

(Varış'tan aktaran Karadağ, vd. 2009). Öğretmen sınıfta rehberdir; problem çözme ve bilimsel araştırmalarda yol göstericidir (Demirel, 2024). İlerlemeci öğrenme ortamı ise her bir öğrenci için bağımsız olarak düzenlenmelidir. Ayrıca demokratik olmalı ve öğrenciye ceza verilmemelidir. Bilgiler öğrencinin yeteneğine, ilgisine, hazır bulunuşluk düzeyine göre onun hizmetine sunulmalı; öğrenci istediği her konuyu ya da sorunu sınıfa getirebilmelidir. Öğrenci eğitim ortamına getirilen sorunları çözmek için araştırma yapmalı, bilimsel yöntemi kullanarak çözümler üretmelidir. Bununla birlikte ortamda bilgisayar, televizyon, video, film gibi eğitim teknolojileri de kullanılmalıdır (Sönmez, 2023).

Yeniden Kurmacılık (reconstructionism) eğitim felsefesine göre eğitimin amacı toplumun yeniden düzenlemek ve toplumda gerçek demokrasiyi yerleştirmek olarak kabul edilmektedir. Eğitim yeni bir toplumsal düzen yaratmaya girişmelidir; toplumsal değişimde temel sorumluluk okullardadır, bu işte esas itici güç ise öğretmenlerdir. Okul yeni bir toplumsal gelişmeye imkân verecek biçimde geleceğe yönelik olmalıdır (Demirel, 2024, s.22). Yeniden kurmacı öğrenme ortamında ise ceza kullanılmamalı; dönüt, düzeltme, ipucu ve pekiştirece önem verilmelidir. Öğrenme ortamında önemli olan amaçlara ulaşmaktır. Sınıf ortamı demokratik olmalıdır. Var olan yöntem ve tekniklere yenileri eklenmeli, öğrenciler eğitim ortamına etkin biçimde katılmalıdır (Sönmez, 2023). Yeniden kurmacılık akımında öğretmenler değişim ve reformlardan sorumludurlar. O nedenle sınıf içinde bir proje yöneticisi ve araştırma lideri gibi hareket etmelidirler. Temel görevleri, öğrencilerin insanlığın karşı karşıya olduğu problemlerin farkında olmalarına yardımcı olmaktır. (Erden'den aktaran Karadağ, vd. 2009).

Yukarıda ayrıntılı olarak tanımlanan eğitim felsefeleri; bilginin doğasına, eğitimin amacına, öğretmen ve öğrenci

rollerine ve öğrenme ortamının nasıl yapılandırılması gerektiğine ilişkin farklı ontolojik ve epistemolojik kabuller ortaya koymaktadır. Bu kabuller, yalnızca kuramsal düzeyde kalmamakta; öğretim programlarının tasarımından sınıf içi etkileşime, öğrenme ortamının fiziksel düzeninden pedagojik iklimine kadar pek çok boyutu doğrudan etkilemektedir. Dolayısıyla öğretmen adaylarının benimsedikleri eğitim felsefesi eğilimleri, onların nasıl bir öğrenme ortamı tasavvur ettiklerini ve mesleki uygulamalarında nasıl bir pedagojik bağlam oluşturmayı hedeflediklerini anlamada belirleyici bir değişken olarak değerlendirilebilir. Bu noktada, inanç düzeyindeki felsefi yönelimlerin tasarım düzeyindeki öğrenme ortamı vizyonlarıyla nasıl bir ilişki içinde olduğunun ortaya konulması önem taşımaktadır. Bu araştırmanın amacı, öğretmen adaylarının eğitim felsefesi eğilimleri ile öğrenme ortamı vizyonları arasındaki ilişkiyi incelemek ve felsefi yönelimlerin öğrenme ortamına ilişkin tasarım anlayışlarını ne ölçüde yordadığını ortaya koymaktır.

2. YÖNTEM

2.1. Araştırmanın Modeli

Araştırma karma yöntem desenlerinden yakınsayan paralel desen kullanılarak tasarlanmıştır. Bu desende araştırmacı, nitel ve nicel verileri eş zamanlı olarak toplamakta, analiz sürecinde bu aşamalar birbirinden ayrı tutulmakta, ancak genel yorumlama yapılırken sonuçlar birleştirilmektedir (Creswell ve Plano-Clark, 2011).

2.2. Araştırmanın Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu bir devlet üniversitesinin Eğitim Fakültesi'nde 2025-2026 eğitim-öğretim yılı kapsamında öğrenim gören ve ölçüt örnekleme yöntemiyle seçilen 60

öğretmen adayları oluşturmaktadır. Eğitim Felsefesi ve Seçmeli Eğitim Programları ve Öğretim dersini alma, araştırmaya gönüllü olarak katılma, ölçütler olarak kabul edilmiştir. Öğretmen adaylarının %71'i (n=43) kadın olup %17'si (n=10) ikinci sınıf, %83'ü (n=50) ise dördüncü sınıf düzeyinde öğrenim görmektedirler. Adayların %43'ü İlköğretim Matematik Eğitimi (İME) ABD, %40'ı (n=24) Sosyal Bilgiler Eğitimi (SBE) ABD ve %17'si (n=10) Müzik Eğitimi (ME) ABD öğrencileridir.

2.3. Araştırmanın Veri Toplama Araçları

Eğitim felsefesi eğilimlerinin belirlenmesinde Aytaç ve Uyangör (2020) tarafından geliştirilen “Eğitim Felsefesi Eğilimleri Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçek, dört boyutta toplam 36 maddeden oluşmaktadır. Ölçek toplamının Cronbach-alpha güvenirliği .83'tür. Bu araştırmada ölçeğin Cronbach güvenirlik analizi yinelenmiş, ölçek geneli ve alt boyutlar için sırasıyla şöyle bulunmuştur: .90; .75; .92; .90 ve 92. Öğretmen adaylarının öğrenme ortamı vizyonlarının belirlenmesinde ise araştırmacılar tarafından uzman görüşleri doğrultusunda geliştirilen “Öğrenme Ortamı Vizyonu Formu” kullanılmıştır. Form; Öğretmen ve Öğrenci Roller, Öğrenme Ortamının Fiziksel Düzeni, Eğitimin Amacı, Öğretme-Öğrenme Süreci ve Ölçme- Değerlendirme boyutlarından oluşmaktadır.

2.4. Verilerin Analizi

Araştırmanın nicel verilerinin analizinde betimsel istatistikten, Mann Whitney U ve Kruskal Wallis H-testinden yararlanılmıştır. Değişkenlere göre öğretmen adaylarının eğitim felsefesi eğilimlerinin belirlenmesinde, gruptaki denek sayısının 30'dan az olması (Sümbüloğlu ve Sümbüloğlu, 2005) durumu dikkate alınarak parametrik olmayan testlerle analizler gerçekleştirilmiştir. Anlamlılık düzeyi $p < .05$ olarak alınmıştır. Araştırmanın nitel verilerinin analizinde ise betimsel analiz yöntemi kullanılmış, katılımcılara yöneltilen açık uçlu sorular

analiz sürecinde temalar olarak kabul edilmiş, ilgili temalar altında oluşturulan kodlar tablolaştırılarak, katılımcı görüşleri ile desteklenerek sunulmuştur.

Nitel verilerin analizinde geçerliği sağlamak için; elde edilen bulguların kendi içerisinde anlamlı ve tutarlı olması, ortaya anlamlı bir bütün çıkarması durumu değerlendirilmiş, öğretmen adaylarının görüşlerinden doğrudan alıntılara yer verilmiş, bulgular katılımcılara sunularak gerçekliği tartışılmış, örneklem hakkında ayrıntılı bilgiler sunulmuştur (Yıldırım ve Şimşek, 2013, 290-293). Nitel veri analizini güvenilirliği için ise veri analizi süreci açık bir biçimde tanımlanmış, analiz sürecinde araştırmacı tarafından yapılan sınıflandırmalar, alan uzmanı bir araştırmacının görüşleriyle gözden geçirilmiş; farklı yorumlar üzerinde uzlaşma sağlanarak bulguların tutarlılığı artırılmıştır (Merriam ve Tisdell, 2016).

3. BULGULAR

Tablo 1. Eğitim Felsefesi Eğilimleri Ölçeği Betimsel İstatistik Sonuçları

Ölçek	N	$\bar{X}$	SS	Min.	Max.
İlerlemeci Eğitim Felsefesi Eğilimi (İEFE)	60	4,34	,63	13	65
Yeniden Kurmacı Eğitim Felsefesi Eğilimi (YKEFE)	60	4,25	,68	9	45
Esasici Eğitim Felsefesi Eğilimi (EEFE)	60	3,06	1,10	7	35
Daimici Eğitim Felsefesi Eğilimi (DEFE)	60	3,61	,89	13	35

Tablo 1'e göre öğretmen adayları çoğunlukla ilerlemeci ($\bar{X}=4,34$) ve yeniden kurmacı ($\bar{X}=4,25$) eğitim felsefesi eğilimindedirler. Bu eğilimleri sırasıyla daimici ($\bar{X}=3,61$), esasici ($\bar{X}=3,06$) eğitim felsefesi eğilimleri takip etmektedir.

Tablo 2. Cinsiyet ve Sınıf Düzeyi Değişkenlerine Göre Eğitim Felsefesi Eğilimlerinin Farklılaşma Durumu

Değişkenler		N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
İEFE	Kadın	43	32,13	1381,50	295,50	,247
	Erkek	17	26,38	448,50		
	2.sınıf	10	28,85	288,50	233,50	,742
	4.sınıf	50	30,83	1541,50		
YKEFE	Kadın	43	33,97	1460,50	216,50	,013*
	Erkek	17	21,74	369,50		
	2.sınıf	10	31,90	319,00	236,00	,777
	4.sınıf	50	30,22	1511,00		
EEFE	Kadın	43	31,37	1349,00	328,00	,537
	Erkek	17	28,29	481,00		
	2.sınıf	10	31,05	310,50	244,50	,913
	4.sınıf	50	30,39	1519,50		
DEFE	Kadın	43	31,00	1333,00	344,00	,723
	Erkek	17	29,24	497,00		
	2.sınıf	10	29,45	294,50	239,50	,835
	4.sınıf	50	30,71	1535,50		

Tablo 2 incelendiğinde ölçeğin sadece YKEFE alt boyutunun salt cinsiyet değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir ($U=216,50$; $p<,05$). Sıra ortalamaları dikkate alındığından kadın öğretmen adaylarının yeniden kurmacı eğitim felsefesini benimseme eğilimlerinin erkek öğretmen adaylarından daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır.

Tablo 3. Anabilim Dalı Değişkenine Göre Eğitim Felsefesi Eğilimlerinin Farklılaşma Durumunu

Boyutlar	ABD	N	Sıra Ort.	Sd	X ²	p	Anlamlı fark
İEFE	İME	26	29,37	2	,49	,78	
	ME	10	28,85				
	SBE	24	32,42				
YKEFE	İME	26	29,71	2	,12	,93	
	ME	10	31,90				
	SBE	24	30,77				
EEFE	İME	26	22,21	2	11,96	,00*	İMÖ-SBÖ
	ME	10	31,05				
	SBE	24	39,25				
DEFE	İME	26	25,77	2	4,40	,11	
	ME	10	29,45				
	SBE	24	36,06				

Tabloya göre ölçeğin EEFE alt boyutu öğrenim görülen ABD değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermektedir ($X^2 = 11,96$; $p < ,05$). Farklılığın hangi ABD arasında olduğunun belirlenmesi için yürütülen Mann Whitney U testi sonuçlarına göre anlamlı farklılık İlköğretim Matematik Eğitimi ABD öğretmen adayları ile Sosyal Bilgiler Eğitimi ABD öğretmen adayları arasında olup ($U = 138,00$; $p = ,00 < ,05$) Sosyal Bilgiler Eğitimi ABD’nda öğrenim gören öğretmen adayları lehinedir (Sıra Ort._{SBE} = 39,25; Sıra Ort._{İME} = 22,21).

Öğretmen adaylarının gelecekte tasarlamayı düşündükleri öğrenme ortamlarında öğretmen ve öğrenci rollerinin, sınıfın fiziksel düzeninin, eğitimin amacının, öğretme-öğrenme süreci ve ölçme-değerlendirme uygulamalarının benimsedikleri eğitim felsefelerine göre farklılaştığı tespit edilmiştir. Bulgular aşağıda dört temel felsefi yönelim çerçevesinde yapılandırılmış, öğretmen görüşlerinden doğrudan alıntılarla desteklenmiştir.

İlerlemecilik eğitim felsefesini benimseyen öğretmen adayları öğretmeni rehber, ve kolaylaştırıcı olarak tanımlamış; ona demokratik sınıf ortamı düzenleyen, üst düzey düşünme becerilerini geliştiren ve öğrenmeyi öğrenci ihtiyaçlarına göre organize eden bir rol öngörmüşlerdir. Öğrenci ise aktif katılımcı, karar veren, gelişiminden sorumlu birey olarak ifade edilmiştir. Fiziksel ortamın esnek/U düzen oturma planına sahip, öğrenci ilgisine uygun ve üç boyutlu materyallerle zenginleştirilmiş, STEM ve zekâ oyunları köşeleri bulunan, teknolojik araçlarla desteklenen biçimde düzenlenmiş bir yapı taşıması gerektiği belirtilmiştir. Eğitimin amacı değişime uyum sağlama, üst düzey düşünebilme, problem çözme, iş birliği, empati, teknoloji kullanımı, etkin vatandaşlık, sorumluluk, demokratik değerler, ve öğrenmeyi öğrenme becerilerini geliştirme olarak ifade edilmiştir. Öğretme-öğrenme sürecinde proje üretimi, bireysel ve grup etkinlikleri, problem çözme çalışmaları, dijital araç

kullanımı, drama ve oyunlaştırma uygulamaları vurgulanmıştır. Ölçme ve değerlendirme sürecinde öğrencilerin güçlü ve zayıf yönlerini belirleme, gelişime rehberlik etme, süreç temelli ve öz değerlendirme uygulamaları ile geleneksel tekniklerin birlikte kullanılması ifade edilmiştir. Bu doğrultuda bazı öğretmenlerin görüşleri şöyledir:

“...daha demokratik bir sınıf ortamı tasarlayabilen, eleştirel düşünme ve değerlendirme, analiz, sentez gibi üst düzey düşünme becerilerini öğrencilerde geliştirebilen, onlar adına öğrenmenin nasıl daha kolay olabileceğini düşünen ve uygulayan öğretmen rolünde görüyorum kendimi.” (ME1)

“Sınav değil süreç odaklı değerlendirmeyi tercih ederim. Sınav sadece anlık bilgi ama sınıf içerisinde yaptığımız sözlüler, performans değerlendirme ve öz değerlendirme yöntemleriyle ölçmek hem akademik hem de sosyal becerilerini yansıtır.” (SBE9)

Yeniden Kurmacılık felsefesini benimseyen öğretmen adayları, öğretmeni toplumsal dönüşüm lideri ve eleştirel düşünmeyi teşvik eden bir aktör olarak tanımlamış; öğrenciyi sosyal sorumluluk bilinci gelişen, eleştirel düşünen ve toplumsal sorunlara çözüm üreten birey olarak ifade etmişlerdir. Fiziksel ortamın esnek oturma düzenine sahip, kapsayıcı ve erişilebilir, çoklu öğrenme stillerine hitap eden, somut ve üç boyutlu materyallerle zenginleştirilmiş, akıllı tahta ve dijital platformların aktif kullanıldığı bir yapıda olması gerektiği belirtilmiştir. Eğitimin amacının değişime uyum, toplumsal duyarlılık, teknolojik okuryazarlık, eleştirel ve yaratıcı düşünme, öğrenmeyi öğrenme, empati, hoşgörü, iş birliği, sorumluluk, özgüven ve iyi vatandaş yetiştirme olduğu ifade edilmiştir. Öğretme-öğrenme sürecinde problem çözme temelli bireysel ve grup etkinlikleri, aktif katılım, iş birliği, bilgiyi keşfetme, geliştirme ve yaşamsal becerilere dönüştürme uygulamaları

vurgulanmıştır. Ölçme ve değerlendirme uygulamalarının süreç odaklı, çağdaş ve öz değerlendirmeye dayalı uygulamalar olacağı vurgulanmıştır. Bazı öğretmenlerin görüşlerinden doğrudan alıntılar aşağıda sunulmuştur:

“Müzik aletlerini kolayca ulaşılabilecek yerlere koyardım, esnek bir oturma düzeni yapardım, bu sayede katılım artardı. Akıllı tahta, ses kayıt cihazları ve enstrümanlarla etkinliklere yer verirdim.” (ME6)

“Ders içeriğinin öğrenilmesinde öz değerlendirmeye çok önem verirdim. Bireysel olarak herkesin kendisini değerlendireceği bir sistem kurardım...” (SBE11).

Esasicilik eğitim felsefesini benimseyen öğretmen adayları, öğretmeni disiplin sağlayıcı ve bilgi aktarıcı olarak tanımlamış; öğrenciyi disiplinli çalışan, öğretmeni dinleyen ve akademik bilgi geliştiren birey olarak ifade etmişlerdir. Fiziksel ortamı tek kişilik sıralar veya U düzeniyle planlayacaklarını, bu ortamda teknolojik araçların kullanılacağını, kitap ve deney araçlarına yer verileceğini açıklamışlardır. Öğrenme ortamında eğitimin amacının bilimsel ve etik ilkelere uyma, kültürel mirası aktarma, etkin vatandaşlık ve bilgilerin kalıcılığını sağlama olacağı ifade edilmiştir. Öğretme-öğrenme sürecinin öğretmen merkezli olacağı, öğrencilerin çoğunlukla dinleyici konumunda bulunacağı ancak dersleri yorumlayabilecekleri belirtilmiştir. Ölçme ve değerlendirme sürecinde ders içeriğinin öğrenilmesini belirleme, yeterlilik ölçme, başarıya göre sıralama, mutlak değerlendirme, geleneksel teknikler ve öz değerlendirme uygulamalarının yer alacağı ifade edilmiştir. Aşağıda esasicilik eğitim felsefesine göre öğrenme ortamını düzenlemeyi amaçlayan öğretmen adaylarının görüşlerinden doğrudan alıntılar sunulmaktadır:

“Öğrenci öğretmenin aktarmak istediklerini benimseyecek, öğretmen de tutum ve söylemlerine dikkat edecek...” (İME8)

“Ders içeriği ne kadar öğrenilmiş diye yoklamak amaçlı değerlendirme yapacağım, öğrencilerin başarı durumlarını kıyaslayacağım...” (ME6)

“Eğitim doğru kesin ve kanıtlanabilir olmalıdır. İnsan aklının geliştirilmesi amaçlanmalı. Toplumun yapısına göre değişmeli ve kültürel mirası aktarabilen değerlere yer verilmelidir.” (İME2)

Daimicilik felsefesini benimseyen öğretmen adayları, öğretmeni evrensel doğruları aktaran ve mantıksal düşünmeyi yönlendiren uzman olarak tanımlamış; öğrenciyi evrensel bilgi ve değerleri edinen ve klasik eserleri tartışan birey olarak ifade etmişlerdir. Fiziksel ortamın geleneksel oturma düzenine sahip, büyük yazı tahtası bulunan, klasik eserlerin yer aldığı ve teknolojik araçlarla desteklenen bir yapı taşıması gerektiği belirtilmiştir. Eğitimin amacının bireyi evrensel doğruya ulaştırma, disiplin ve sorumluluk kazandırma, bilgili birey yetiştirme, yaratıcı düşünme becerisi geliştirme ve topluma katkı sağlama olduğu ifade edilmiştir. Öğretme-öğrenme sürecinin öğretmen merkezli olacağı, öğrencilerin dinleyici konumunda not alacakları; bazı durumlarda sınırlı düzeyde araştırma ve iş birliğine yer verilebileceği belirtilmiştir. Ölçme ve değerlendirme sürecinde ders içeriğinin öğrenilmesini belirleme, yeterlilik ölçme, başarıya göre sıralama, davranış değerlendirme ve geleneksel ölçme tekniklerinin kullanımı vurgulanmıştır. Aşağıda öğretmen görüşlerinden doğrudan alıntılar sunulmuştur:

“Eğitimin amacı sorumluluk sahibi topluma katkı sağlayan bireyler yetiştirmektir.” (SBE21)

“Öğrenciler öğrenmeye odaklı, disiplinli ve dersi dinleyen rolünde olurdu.” (SBEÖ 11)

“Sınıfın ortamını ısı, sıcaklık, ışık ve gürültü bakımından öğrenci motivasyonunu etkilemeyecek şekilde ayarlardım. Sınıfın ortamı temiz ve klasik bir sınıf olurdu. Klasik eserlere, kitaplara, akıllı tahtaya ve bilgisayar gibi araçlara yer verirdim.” (İME11)

4. SONUÇ VE TARTIŞMA

Araştırmanın sonucunda öğretmen adaylarının sıklıkla ilerlemeci ve yeniden kurmacı eğitim felsefelerini benimseme eğiliminde oldukları tespit edilmiştir. Araştırmadan elde edilen bu bulgu literatür ile örtüşmektedir (Kurt, 2022; Tural, 2023; Yargı ve Sıvacı, 2021; Zöğ, 2022). İlerlemecilik ve yeniden kurmacılık yönelimlerinin baskın çıkması, öğretmen adaylarının öğrenme sürecini öğrenci merkezli, deneyime dayalı ve toplumsal dönüşümü önceleyen bir perspektifle kurguladıklarını göstermektedir. Bu yönelim, Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından geliştirilen Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli(TYMM)’nin bütüncül gelişim, değer temelli eğitim, eleştirel düşünme, üretkenlik ve toplumsal sorumluluk eksenli yaklaşımıyla da örtüşmektedir. Nitekim modelde öğrencinin aktif özne olarak konumlandırılması, öğrenmenin hayatla ilişkilendirilmesi ve eğitim yoluyla toplumsal iyilik hâlinin güçlendirilmesi hedefleri (MEB, 2024), ilerlemeci ve yeniden kurmacı felsefi temellerle kuramsal düzeyde paralellik göstermektedir. Bu bağlamda elde edilen bulgular, öğretmen adaylarının çağdaş eğitim politikalarıyla uyumlu bir pedagojik vizyona sahip olduklarını ortaya koymaktadır.

Araştırmanın sonucunda kadın öğretmen adaylarının yeniden kurmacı eğitim felsefesini benimseme eğilimlerinin erkeklerden daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu bulgu toplumsal duyarlılık, eşitlik ve dönüşüm odaklı pedagojik yaklaşımların cinsiyet değişkeniyle ilişkili olabileceğine işaret

etmektedir. Yeniden kurmacı eğitim felsefesi, eğitimi toplumsal adaletin sağlanması ve sosyal sorunların çözümünde etkin bir araç olarak konumlandığından, bireylerin toplumsal sorumluluk ve empati düzeyleriyle yakından ilişkilidir. Ayrıca kadın öğretmen adaylarının/kadınların daha demokratik, öğrenci merkezli ve toplumsal duyarlılığı yüksek eğitim anlayışlarına yönelme eğiliminde olduklarını ortaya koyan çalışmalara da literatürde rastlanmaktadır (Aslan, 2017; Daşdemir, 2022; Oğuz ve Yılmaz vd., 2014). Bu bulgu, öğretmen adaylarının eğitim felsefesi tercihlerinin yalnızca bilişsel kabullerle değil, aynı zamanda toplumsal roller, değer yönelimleri ve pedagojik duyarlılıklarla da şekillenebileceğini göstermektedir. Dolayısıyla cinsiyet değişkenine bağlı olarak ortaya çıkan bu farklılık, yeniden kurmacı yaklaşımın öngördüğü eleştirel bilinç ve toplumsal dönüşüm vurgusunun kadın öğretmen adayları tarafından daha güçlü biçimde içselleştirilmiş olabileceği şeklinde yorumlanabilir.

Araştırmada Sosyal Bilgiler Eğitimi ABD’de öğrenim gören öğretmen adaylarının esasici eğitim felsefesini benimseme eğilimlerinin İlköğretim Matematik Eğitimi ABD’de öğrenim gören öğretmen adaylarına göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu bulgu her iki alanın epistemolojik ve ideolojik temelleri çerçevesinde ele alınıp tartışılabilir. Esasicilik; kültürel mirasın aktarımı, temel bilgi ve değerlerin korunması ve öğretmenin otorite konumunun güçlendirilmesi gibi ilkeler üzerine temellenmiş bir eğitim felsefesidir (Gutek, 2014). Sosyal Bilgiler Eğitimi programları ise doğası gereği tarih, vatandaşlık bilgisi, millî kültür, toplumsal değerler ve normatif içeriklerle doğrudan ilişkilidir. Bu alan, öğrencilerin toplumsal kimlik, yurttaşlık bilinci ve kültürel süreklilik bağlamında yetiştirilmesini hedeflediğinden (MEB, 2018), temel değerlerin aktarımını önceleyen esasici yaklaşımla daha kolay örtüşebilmektedir. Buna karşılık İlköğretim Matematik Eğitimi

alanı, daha çok bilişsel süreçler, problem çözme, analitik düşünme ve yapılandırılmış kavramsal öğrenme üzerine odaklanmaktadır (Altun, 2002). Matematik öğretimi literatüründe yapılandırmacı ve öğrenci merkezli yaklaşımlar uzun süredir baskın paradigma olduğundan (Altun, 2006; Cobb, 1994), bu alandaki öğretmen adaylarının ilerlemeci veya yapılandırmacı yönelimlere daha yakın durmaları olasıdır. Ayrıca Sosyal Bilgiler alanının program içeriğinde yer alan millî kimlik, tarihsel süreklilik ve değer aktarımı boyutu (MEB, 2018), son yıllarda politika belgelerinde de vurgulanan kültürel aktarım misyonuyla paralellik göstermektedir. TYMM’de de millî ve manevi değerlerin korunması ve kuşaktan kuşağa aktarılması hedeflenmektedir (MEB, 2024). Bu bağlam, Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının esasici eğilime daha yakın konumlanmalarını açıklayan yapısal bir faktör olarak değerlendirilebilir. Literatürde bölüm ve yürütülen ders alanları değişkenlerine göre benimsenen eğitim felsefelerinin farklılaştığını gösteren araştırma bulgularına rastlanmaktadır (Tutal, 2023; Zöğ, 2022).

Araştırmanın nitel bulguları, öğretmen adaylarının öğrenme ortamına ilişkin pedagojik tasavvurlarının benimsedikleri eğitim felsefeleri doğrultusunda sistematik biçimde farklılaştığını göstermektedir. Bu durum, eğitim felsefesinin yalnızca soyut bir inanç sistemi değil; öğretimsel kararları yönlendiren normatif bir çerçeve işlevi gördüğünü ortaya koymaktadır. Eğitim felsefeleri, eğitimin amacı, bilginin doğası, öğretmen-öğrenci rolleri ve değerlendirme anlayışı gibi temel pedagojik bileşenleri belirleyen ontolojik ve epistemolojik kabuller içerir (Gutek, 2014; Sönmez, 2023). Nitel analiz bulguları da bu kuramsal varsayımı doğrulamaktadır.

İlerlemeci eğilim gösteren öğretmen adayları, eğitimin amacını bireyin deneyim yoluyla gelişimi, problem çözme

kapasitesinin artırılması ve demokratik yaşama etkin katılım olarak tanımlamışlardır. Öğrenme ortamı tasarımlarında esnek fiziksel düzen, iş birlikli öğrenme vurgulanmıştır. Ölçme-değerlendirme anlayışları ise süreç temelli, biçimlendirici ve performans odaklıdır. Bu bulgular, ilerlemeciliğin deneyim merkezli ve öğrenci etkinliğini önceleyen pedagojik çerçevesiyle örtüşmektedir (Demirel, 2024). Nicel bulgularda ilerlemeci eğilimin yüksek çıkması, bu yaklaşımın yalnızca söylem düzeyinde değil, pedagojik tasarım düzeyinde de içselleştirildiğini göstermektedir. Yeniden kurmacı yönelimdeki adaylar ise eğitimi toplumsal dönüşümün aracı olarak konumlandırmış; öğrenme ortamını eleştirel tartışma, sosyal problem çözme ve toplumsal duyarlılık geliştirme ekseninde tasarlamışlardır. Ölçme-değerlendirme tercihleri, öğrencinin eleştirel bilinç düzeyini ve toplumsal farkındalığını ortaya koyacak alternatif tekniklere dayanmaktadır. Yeniden kurmacılığın eğitimi mevcut toplumsal yapıyı yeniden inşa etme aracı olarak gören yaklaşımı (Gutek, 2014) dikkate alındığında, bu bulgular kuramsal olarak tutarlıdır. Nicel bulgularda ilerlemeci ve yeniden kurmacı eğilimlerin görece yüksek çıkması, çağdaş öğretmen yetiştirme programlarının yapılandırmacı paradigmaya dayalı olmasının bir yansıması olarak değerlendirilebilir. Bu durum, öğretmen adaylarının geleneksel bilgi aktarımcı yaklaşımlardan olan daimicilik ve esasicilikten ziyade öğrenci merkezli modellerin temelini oluşturan çağdaş eğitim felsefelerine yöneldiklerini göstermekte, çağdaş eğitim söyleminin klasik idealist temelden uzaklaştığına işaret etmektedir.

Genel olarak değerlendirildiğinde, nitel ve nicel bulgular arasında güçlü bir tutarlılık söz konusudur. Öğretmen adaylarının felsefi eğilimleri, öğrenme ortamı tasarımında yalnızca deklaratif bir tercih olarak kalmamakta; eğitimin amacı, fiziksel organizasyon ve ölçme-değerlendirme anlayışına somut

biçimde yansımaktadır. Bu durum, öğretmen yetiştirme sürecinde eğitim felsefesinin pedagojik karar verme süreçlerinde belirleyici bir değişken olduğunu göstermektedir. Ayrıca bulgular, güncel öğretim programlarında vurgulanan öğrenci merkezli ve beceri temelli yaklaşımın öğretmen adaylarının zihinsel şemalarında yer ettiğini düşündürmektedir. Nitekim Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, bütüncül gelişim, değer temelli eğitim ve aktif öğrenme ilkelerini merkeze almaktadır (MEB, 2024). Araştırma bulguları bu paradigma ile uyumlu bir öğretmen profiline işaret etmektedir.

KAYNAKÇA

- Altınkurt, Y., Yılmaz, K., ve Oğuz, A. (2012). İlköğretim ve ortaöğretim okulu öğretmenlerinin eğitim inançları. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(2), 1–19.
- Altun, M. (2002). *Matematik öğretimi* (9. Baskı). Alfa Yayınları.
- Altun, M. (2006). Matematik öğretiminde gelişmeler. *Journal of Uludag University Faculty of Education*, 19(2), 223-238.
- Aslan, S. (2017). Sınıf öğretmenlerinin eğitim inançlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25(4), 1453-1458.
- Aytaç, A., ve Uyangör, N. (2020). Eğitim felsefesi eğilimleri ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Güncel Eğitim Bilimleri Araştırmaları II*, 147–161.
- Bıkmaz, F. (2022). *Öğrenme ortamı. Sosyal Bilimler Ansiklopedisi* (3. Basım). TÜBİTAK Yayınları. <https://yayinlar.tubitak.gov.tr>
- Cobb, P. (1994). Where is the mind? Constructivist and sociocultural perspectives on mathematical development. *Educational Researcher*, 23(7), 13–20.
- Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2011). *Karma yöntemli araştırma tasarımı ve yürütülmesi* (2. baskı). Sage Publications.
- Daşdemir, İ. (2022). Sosyal Bilgiler eğitimi temelinde öğretmen adaylarının demokratik eğilimleri. *Sivas Cumhuriyet University Educational Sciences Institute Journal*, 1(2), 198-207.

- Demirel, Ö. (2024). *Eğitimde program geliştirme: Kuramdan uygulamaya* (32. baskı). Pegem Akademi.
- Ergün, M., ve Çoban, A. (Eds.). (2020). *Eğitim felsefesi* (2. Baskı). Pegem Akademi.
<https://doi.org/10.14527/9786052415641>
- Eti, S., ve Tepe, T. (2023). Eğitim fakültelerinde okuyan öğretmen adaylarının eğitim felsefesi akımlarına ilişkin eğilimlerinin karşılaştırılması. *Bartın University Journal of Educational Research*, 7(1), 60–71.
- Gutok, G. L. (2014). *Eğitimde felsefi ve ideolojik yaklaşımlar* (2. Baskı). (Çev. Nesrin Kale). Ütopya Yayınları.
- Günay, D. (2019). Eğitim felsefesine bir yaklaşım. *Journal of University Research*, 2(3), 131–137.
<https://doi.org/10.32329/uad.658305>
- MEB. (2018). *Sosyal bilgiler dersi öğretim programı (İlkokul ve ortaokul 4, 5, 6 ve 7. sınıflar)*.
<https://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=354>
- MEB. (2024). *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli: Ortak metin*.
<https://tymm.meb.gov.tr/ortak-metin>
- Merriam, S. B., ve Tisdell, E. J. (2016). *Qualitative research: A guide to design and implementation* (4th ed.). Jossey-Bass.
- Kantarıcı, Z. (2013). Sokrates ve eğitim felsefesi. *Mavi Atlas: Gümüşhane Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, (1), 78–90.
- Karadağ, E., Baloğlu, N., ve Kaya, S. (2009). Okul yöneticilerinin eğitim felsefesi akımlarını benimseme düzeylerine ilişkin ampirik bir çalışma. *Kaygı: Uhudağ*

Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Felsefe Dergisi, 12, 181–200.

- Kayabaşı, Y., ve Çakmak, M. (2024). Examining teacher candidates' perceptions of the learning-teaching environment in terms of different variables. *MSKU Journal of Education*, 11(1), 107–120. <https://doi.org/10.21666/muefd.1408041>
- Korucu, M. (2024). *Öğretmenlerin eğitim felsefesi ve hayat boyu öğrenme eğilimlerinin öğretim programına bağlılık düzeylerine etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir, Türkiye.
- Kurt, Ş. H. (2022). Okul öncesi öğretmenlerinin eğitim felsefesi eğilimleri ile üst düzey düşünme becerileri arasındaki ilişki. *Ege Eğitim Dergisi*, 23(3), 319–333. <https://doi.org/10.12984/eggefd.1085860>
- Oğuz, A., Altinkurt, Y., Yılmaz, K., ve Hatipoğlu, S. (2014). Öğretmenlerin eğitim inançları ile öğrenen özerkliğini destekleme davranışları arasındaki ilişki. *Turkish Journal of Educational Studies*, 1(1), 37- 78.
- Önal, M. (2025). İnsan ve eğitim. T. Ceylan (Ed.), *Eğitim felsefesi* içinde (ss. 23-38). Akademisyen Yayınevi. <https://doi.org/10.37609/akya.3539>
- Sarier, Y. (2023). Öğretmen adaylarına göre huzur ve mutluluk veren sınıf ortamının belirleyicileri. *Temel Eğitim Dergisi*, 18(1), 6–17. <https://doi.org/10.52105/temelegitim.18.1>
- Sönmez, V. (2023). *Eğitim felsefesi* (17.Baskı). Anı Yayıncılık.

- Sümbüloğlu, V., ve Sümbüloğlu, K. (2005). *Klinik ve saha araştırmalarında örnekleme yöntemleri ve örneklem büyüklüğü* (1. Baskı). Hatiboğlu Yayınları.
- Tuncel, G. (2004). Öğretmenlerin kendi eğitim felsefelerini inşa etmeleri üzerine. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (10), 223–242.
- Tutal, Ö. (2023). Öğretmen adaylarının 21. yüzyıl becerileri ile eğitim felsefesi eğilimleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Journal of Sustainable Educational Studies (JSES)*, 4(4), 261-276.
- Yargı, E. ve Sıvacı, S. Y. (2021). Öğretim elemanlarının ihtiyaç belirleme eğilimleri ile eğitim felsefesi inançları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(1), 65-84.
- Yıldırım A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (9. Baskı). Seçkin Yayıncılık.
- Yurtdakal Gönülal, D. H. (2024). *Theodore Brameld'in eğitim felsefesinde kültür problemi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara ,Türkiye.
- Zöğ, H. (2022). *Öğretmenlerin öğretim programına bağlılıkları, eğitim felsefelerine yönelik eğilimleri ve öğretme öğrenme süreci yeterlilik algıları arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış doktora tezi). Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir, Türkiye.

ORTAÖĞRETİM ÖĞRENCİLERİNDE OBEZİTE PREVALANSI VE YEME DAVRANIŞLARI

Taner YILMAZ¹

Aleyna ÖZEL²

1. GİRİŞ

Ergenlik; çocukluk ve yetişkinlik arasındaki zamanı kapsayan ve bireyi; fiziksel, duygusal, cinsel ve psikososyal olarak olgunlaştıran bir dönemdir (Yılmaz, 2023). Batı literatüründe “ergen” sözcüğü “adolescent”e karşılık gelir. Dünya sağlık örgütü (WHO) 10-19 yaş kapsamında ele alınan adölesan grup; 1,2 milyar ile dünya nüfusunun yaklaşık %20’sini oluşturur ve “ihmal edilmiş, ölçülmesi zor ve ulaşılması güç bir nüfus” olarak tanımlanır (Corderio LS ve ark., 2006). Bu dönem, bebeklik döneminden itibaren ikinci hızlı gelişmelerin olduğu dönemdir. Bu süreçte vücuttaki yağ, su ve hormon miktarlarında önemli değişiklikler gözlemlenir. Bu değişiklikler, hızlı büyüme sebebiyle enerji ve besin öğelerine olan ihtiyacı artırır (Cordeiro LS ve ark., 2006; WHO, 2010) Bu yoğun gelişim sürecinde sağlıklı yaşam alışkanlıkları, adölesanların sağlıklı büyüebilmeleri için önem taşır. Bu alışkanlıklar arasında düzenli fiziksel aktivite, dengeli beslenme, yeterli uyku, zararlı alışkanlıklardan kaçınma ve stresle başa

¹ Doç. Dr., Uşak Üniversitesi, Spor Bilimleri Fakültesi, Beden Eğitimi ve Spor Bölümü, Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Programı, ORCID: 0000-0001-7443-6753.

² Uşak Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Beden Eğitimi ve Spor Eğitimi Anabilim Dalı, Beden Eğitimi ve Spor Öğretimi Programı, ORCID: 0009-0008-6649-8223.

çıkabilme yetilerinin geliştirilmesi yer alır (Bilici ve Köksal, 2013).

Adölesanlardan okul çağında sağlıklı beslenme, düzenli fiziksel aktivite, yeterli uyku, stresle baş edebilme yetisi, zararlı alışkanlıklardan uzak durabilme ve kişisel hijyene özen gösterme davranışlarını sergilemeleri beklenir (Bilici ve Köksal, 2013). Sağlıklı beslenme alışkanlığı geliştirmeleri; anne babanın eğitim düzeyine, çocuğun çevresindeki rol modellere, okul ortamına, arkadaş grubuna, medya gibi pek çok değişkene bağlıdır (Saçan ve Adıbelli, 2018). Adölesanlar genelde hangi besinlerin zararlı, hangilerinin faydalı olduğunu bilseler dahi çevrelerinden etkilenecek beslenme alışkanlıklarını yönlendirirler (Yılmaz, 2022).

2. SAĞLIKLI BESLENME

Sağlıklı beslenme; bireylerin fizyolojik, mental ve sosyal iyilik haline katkıda bulunan ve yaşamın önemli bir tamamlayıcısı olup vücudun ihtiyaç duyduğu besinlerin yeterli miktarda, dengeli bir diyetle tüketmesidir (WHO, 1998). Yaşamsal faaliyetlerin devamı için ihtiyaç duyulan besinlerin dengeli ve yeterli miktarda alınması hayat kalitesini artırır, sağlığı olumlu yönde etkiler ve de çeşitli hastalık risklerine karşı bağışıklığı güçlendirerek koruma sağlar.

11-14 yaş grupları arasında yapılan çalışmada erkek öğrencilerinin %50.9'unun, kız öğrencilerin %46.9'sının beslenme düzeyinin yetersiz olduğu saptanmıştır (Tuncay, 2017). Bu çalışmada da görülebildiği gibi adölesanların sağlıklı beslenme alışkanlıklarını geliştirmede ve doğru seçimleri yapma konusunda yeterli deneyimden ve bilgiden yoksun oldukları barizdir. Bu nedenle planlı beslenme, öğünleri düzenleme gibi önemli hususları atlama eğilimi sergilerler (Michels ve ark.,

2018; Musaiger, Al-Khalifa ve Al-Mannai, 2016; Rakıcıoğlu ve Akal Yıldız, 2011).

Gelişmekte olan ülkelerde yaşayan adölesanların temel beslenme sorunları çoğunlukla şişmanlık, yetersiz/sağlıksız yeme alışkanlıkları ve yaşam biçimidir (Cordeiro LS ve ark., 2006). 2020 yılında Ankara'daki lise öğrencileri üzerinde yapılan anket çalışmasında öğrencilerin beslenme eğitimi konusunda yeterince bilgilendirilmedikleri, nasıl sağlıklı beslenecekleri konusunda yeterli bilgiye sahip olmadıkları sonucuna ulaşılmıştır (Seçken ve Morgil, 2000). Benzer şekilde Covid-19 sonrası lise öğrencilerinde sağlık davranışlarını inceleyen bir çalışmada lise öğrencilerinin beslenme davranışı puanları ($\bar{X} = -2.04 \pm 5.221$) çok kötü olarak bulunmuştur (Aydın, Karavelioğlu ve Acar, 2024). Bu dönemdeki kötü beslenme alışkanlıkları yetişkinlikte obeziteye, cinsel gelişimde gecikmeye ve fizyolojik bozukluklara yol açmaktadır (Yılmaz, 2022). Aynı zamanda adölesanların sağlıksız beslenme alışkanlıklarını inceleyen çalışmalar oldukça azdır, bu durumun adölesanlar üzerindeki ciddi yan etkilerini ele alan çalışmalar da yetersizdir (Corderio LS ve ark., 2006).

3. OBEZİTE PREVELANSI

Prevalans, bir hastalığın belirli bir süre içerisinde toplumda görülme sıklığını ifade eden ve hastalığın büyüklüğü hakkında bilgi veren bir ölçüttür. Hastalıkların prevalansı, belirlenen süre içerisindeki tüm eski ve yeni vakaların risk altındaki kişi sayısına bölünmesi yöntemiyle bulunur (T.C Sağlık Bakanlığı, 2020).

WHO (2011) tarafından “sağlığı bozacak ölçüde vücutta anormal veya aşırı yağ birikmesi” olarak tanımlanan obezite, her yaş grubu için önemli bir sorun olsa da adölesan çağı gibi hayatın erken dönemlerinde büyük tehlike oluşturur. [Çocukluk

Çağı Obezite Araştırması (COSI-TUR), 2017; Ogden ve ark., 2014]. Obezite genetik yatkınlıktan kaynaklanabildiği gibi çok yönlü çevresel faktörler de oluşumunu kolaylaştırır. Çocuk ve adolesan obezitesininin %1'inden azı genetik yatkınlık, %99'u çevresel faktörlerden kaynaklanır (Köksal ve Özel, 2008).

WHO obeziteyi en riskli 10 hastalıktan biri olarak görürken aynı zamanda 1975'den bu yana obezitenin 3 kat arttığını ve 2016 yılında 18 yaş ve üzeri 650 milyon kişinin obez olduğunu rapor etmiştir (Alpkaya ve Çoknaz, 2018). 24.788 kişi üzerinde yapılan TURDEP (Türkiye Diyabet, Hipertansiyon ve Obezite ve Endokrinolojik Hastalıklar Prevalans) çalışmasında kadınların %30'u, erkeklerin %13'ünün obez olduğu saptanmış, genel obezite prevalansının %22.3 olduğu tespit edilmiştir (Satman ve ark., 2002). Türkiye Sağlık Bakanlığı (2015) verilerinde ülkemizde kadın nüfusunun %20,9'unun, erkek nüfusunun %13,7'sinin obez olduğu ve toplam nüfusta %17'sinin obez olduğu bildirilmiştir (Alpkaya ve Çoknaz, 2018). Son zamanlarda görülen ölümcül hastalıklardan %63'ünün bulaşıcı olmayan (obezite gibi) hastalıklardır. Bu hastalıklar arasında yer alan kalp, diyabet, kanser ve kronik solunum yolu hastalıkları da obeziteyle bağlantılıdır (Aslan ve Gündoğdu, 2023).

Öncesinde hayatta kalmak için ziraat ile uğraşan, güvenli yaşam alanları bulabilmek için devamlı hareket halinde olan; atlayan, zıplayan, koşan, yüzen insanoğlunun endüstriyel gelişimlerle beraber hareketsizleşmesi beraberinde artan obezite prevalansını getirmiştir (Orhan ve Yoncalık, 2016). İnsanların makinelere, internet yoluyla alışverişe olan bağımlılıklarının artışı fiziksel aktivite oranlarını düşürmüştür. Bu düşüş, yanlış beslenmeyle beraber kilo alımlarını tetiklemektedir (Yılmaz ve Dinç, 2010).

Obezitenin bu denli yaygınlaşması yalnızca bireyler için değil, toplumumuz için de ciddi bir sağlık tehdidi oluşturmaktadır. Bu durum son 30 yılda gençler arasında artan obezite prevalansı ile belirginleşmiştir (Ulukan, 2023). Adölesanların %14.7'si kilolu, %4.1'i şişman olduğu bir çalışmada da yine öğrencilerin fiziksel aktivite düzeyleriyle vücut kitle indekslerinin birbirleriyle bağlantılı oldukları tespit edilmiştir (Aksoydan ve Çakır, 2011). Dünya genelinde, her altı adölesandan biri fazla kilolu bulunmuştur (WHO, 2013). Ülkemizde bölgesel olarak yapılan çalışmalarda ise çocukluk çağında şişmanlık prevalansı %4-13, obezite prevalansı %9-27 düzeyinde bulunmuştur (Çalışır ve Karaçam, 2011). Örneğin Elazığ kent merkezinde bulunan ortaöğretim okullarında okuyan öğrencilerde yapılan bir çalışmada; öğrencilerin obezite oranı %13,5, araştırmaya katılan öğrencilerin %51.7'sinin spor yapmadığı sonuçlarına ulaşılmıştır. 2019 alınan verilere göre ortaokul öğrencilerinin %9.6'sının obez olduğu, Beslenme Davranış Ölçeği (BDÖ) puan ortalamalarının yüksek düzeyde olduğu ve Çocuklar için Fiziksel Aktivite Ölçeği (ÇFAÖ) puan ortalamalarının orta düzeyde olduğu görülmüştür (Aksakal ve Oğuzöncül, 2017).

Çocukluk çağı obezitesinin nedenleri arasında fiziksel aktivitelere katılım düzeyinin yetersiz ve düzensiz olması ile alınan kaloriyle harcanan kalori arasındaki dengesizlik gösterilebilir (Gürel ve İnan, 2001; Behrman ve ark., 2004). Okul kantinlerindeki yüksek kaloriye sahip besinlerin tüketimi, adölesanların sık ara öğün tüketme alışkanlığı, hareketsiz yaşam, “fast food” tüketimi, teknolojinin aşırı ve bilinçsiz kullanımı, kalori açığı oluşturulamaması gibi durumlar adölesanlarda fazla kilo ve obezite riskini arttırır (Zaal ve ark. 2009; Aksoydan ve Çakır, 2011).

4. YEME BOZUKLUKLARI VE ERGENLİK DÖNEMİNDEKİ BESLENME ALİŞKANLIKLARI

Yeme bozukluğu; bireyin yaşam kalitesini düşüren ve çeşitli sağlık sorunlarıyla psikolojik rahatsızlıklar doğuran bir beslenme davranışı çarpıklığıdır. Bu çarpıklık, çeşitli yeme alışkanlıklarına bağlı olarak gelişmektedir. Bahsi geçen yeme alışkanlıkları arasında obeziteyle ilişkili olarak emosyonel yeme, dışsal yeme, tıknırcasına yeme yer alır. Emosyonel yeme, herhangi bir açıktan ziyade negatif duygu uyaranlarına karşı geliştirilen yeme bozukluğudur. Dışsal yeme, besinin kokusu ve görüntüsünden etkilenecek şekilde fazla yeme bozukluğudur. Tıknırcasına yeme bozukluğu ise kişinin özdenetiminin ortadan kalkmasıyla açlık hissi duymadan aşırı yemesi, tokluk hissi duyana kadar durmaması ve ardından pişmanlık duyduğu yeme bozukluğudur (Tuncay, 2017). 2022 yılında yapılan çalışmada öğrencilerin %19.3'ünde yeme bozukluğu olduğu saptanmıştır (Özer ve ark., 2022).

Yeme bozukluklarının çoğu adölesanlarda oluşur ve bu dönemde yeme biçimleri genel olarak şekillenir. Adölesanlar vücut kitle indekslerindeki değişimlerle beraber oldukça duygusal tutum ve davranışlar sergilemeye başlarlar, bu da duygusal yeme bozukluklarının oluşmasına yol açar (Tuncay, 2017). Kız çocuklarında gelişen adipoz doku erken menstrüasyon, vücut memnuniyetsizliği ve yeme bozukluğunun gelişmesini tetikler (Striegel-Moore ve Smolak, 2001).

Ergenlikle başlayan bağımsızlık; evdeki alışagelmış yeme alışkanlıklarından da kopmayı, öğün atlamayı ve hazır yiyeceklerle, abur cuburlara para harcamayı beraberinde getirir (Semra, 2006). Gelişmekte ve büyümekte olan adölesanların bu dönemde besinler üzerindeki kontrolleri ve kilo korkusundan dolayı diyetle eğilimleri artış gösterir (Musaiger ve ark., 2016).

Adölesanlar öğretim kademesi ilerledikçe düzenli öğün tüketmemeye ve öğün atlamaya, sıklıkla “fast food” tüketmeye yönelmektedirler. Bu durum, öğretim kademesiyle kilolu öğrenci sayısının birbiriyle orantılı arttığını göstermektedir (Aksoydan ve Çakır, 2011). Bu dönemde öğrencilerin akademik başarıyı öne koyarak beslenmeyi geri plana attıkları görülmektedir (Yılmaz ve ark., 2020).

Çarpık kentleşme, oyun ve spor alanlarının yetersizliği, aşırı teknolojik alet kullanımı ve sınavlara hazırlık süreçleri gibi durumlar nedeniyle çocukların spor alışkanlığı kazanmaları zorlaşmış; sağlıklı, obez, asabi ve asosyal bir nesil ortaya çıkmıştır. İlkokul çağındaki çocukların, aynı zamanda adölesanların en çok hareket etmesi gereken zamanda bu enerjilerini yanlış yönlendirmeleri olumsuz dönütleri beraberinde getirir (Keten, 1993). Bu olumsuz dönütler arasında obezite, kısa boy, tip 2 diyabet, kalp ve damar rahatsızlıkları, omurga ve eklem rahatsızlıkları, karaciğer bozukluğu ve nöral sorunlar gibi fiziksel sorunların yanı sıra ayrımcılığa maruz kalma, özgüven yetersizliği ve sosyal ortamlardan kaçınma yer alır (Biçer ve Bosi, 2020; Ng ve ark., 2013; Speiser ve ark., 2005).

Çalkantılı duygusal süreçlerden geçen adölesanlarda gelişen şişmanlık algısı, beraberinde depresyon ve yeme bozukluklarını beraberinde getirir. Adölesanların kilo alma korkusu zayıflamaya yönelik bir takıntı geliştirmelerine, beden imgelerinden rahatsız olmalarına ve ilerlediğinde daha psikiyatrik bir hastalığa sahip olmalarına sebep olur (Baş, 2007). Beden imgelerine olan takıntılarının, çevrelerindeki olumsuz tutumdan da kaynaklandığını söyleyebiliriz. Adölesanların aşırı kilolu ve obez yaşlıtlarına olan tutumları üzerine yapılan bir çalışmada aşırı kilolu ve obez adölesanların “çirkin, aptal, güvenilmez, değersiz, mutsuz” olarak tanımlandıkları ve olumsuz bir tutum geliştirdikleri görülmüştür (Uluöz, 2016).

Kilo artışı ilerledikçe adölesanların vücutlarına karşı geliştirdikleri memnuniyetsizlik artar, kilofobileri onları aşırı diyet yapmaya ve bulimik semptomlarla karakterize olmuş yeme bozukluklarına yakalanmaya sürükler (Striegel-Moore ve Smolak, 2001). Amerika Birleşik Devletleri'nde yapılan çalışmalarda diyet yapma davranışının sıklıkla 13-14 yaşlarında ortaya çıktığı görülmektedir (Malinauskas ve ark., 2006; Zaal ve ark., 2009).

Ergenlerin içinde bulundukları sosyal çevrenin ve medyanın tesiri altında geliştirdikleri beden imgesi; kızları zayıflamaya, erkekleri kas geliştirmeye güdülerken henüz gelişmemiş prefrontal korteksleri nedeniyle riskleri hesaplayamadan plansız hareket edebilmekte, sağlıklarına ciddi zararlar verebilmektedirler (Saçan ve Adıbelli, 2016; Santrock, 2014). Obez ve fazla kilolu ergenlerin geliştirdikleri olumsuz beden algıları, onları sağlıksız beslenme davranışlarına ve aşırı spor yapmaya yönlendirebildiği gibi fiziki ve psikolojik olarak da kötü etkilenmelerine sebep olabilmektedir. (Kartal ve ark., 2019). Yeme bozukluklarının gelişmesi de yine bahsi geçen etkenlere bağlıdır.

4.1. Fast-Food Tüketimi ve Okul Kantinlerinin Obeziteye Etkisi

Fast food tüketimi, yeme bozukluklarının artışında tetikleyici bir unsurdur. 2019 yılında yapılan çalışmada öğrencilerin fast food tüketim sıklığı %70.5 bulunmuş, fast food tüketenlerin %37.2'sinin haftada 1 kez tükettikleri saptanmıştır. 2015 yılında Aktaş ve arkadaşlarının yaptığı çalışmada ise çocukların %30.2'sinin haftada 1, %7.8'inin haftada 2 ya da daha fazla; Smetanina ve arkadaşlarının yaptığı çalışmada ise çocukların %8.4'ünün haftada 3 kez ve daha fazla fast food tükettiği bulgularına ulaşılmıştır. Bu veriler, yıllar içinde adölesanların fast-food tüketiminin sıklaştığı görülmüştür

(Yılmaz ve Karataş, 2019). Öğretim kademesi ilerledikçe düzenli öğün tüketimi azalmış öğün atlama sıklığı ve “fast food” tüketimi artmış; kilolu adölesanlarının sayısı yükselmiştir (Aksoydan ve Çakır, 2011). 2020 yılında 267 öğrenci üzerinden yapılan çalışmada araştırmaya katılan öğrencilerin %72.2 öğrencinin kantinden alışveriş yaptığı; %51 oranla en çok tost, daha sonra simit, su, meyve suyu ve cips satın aldıkları bilgisine ulaşılmıştır. Öğrencilerin %41.8’i düzenli spor yaparken %8,9’u hiç spor yapmamaktadır. Bu öğrencilerin beşte biri (%20,6) kilolu, beşte biri (%19,1) şişmandır. Bu durumun öğrencilerin sık sık salam ve türevlerini tüketmesi, hamurışıyle karın doyurması ve gazlı içecekleri her gün tüketme eğiliminde olması kaynaklanması olasıdır (Biçer ve Bosi, 2020).

5. SONUÇ

Obezitenin ve yeme bozukluklarının yayılmaması için alınması gereken birtakım önlemler ve bunların başka ülkelerdeki örnekleri vardır. Yapılan bir çalışmada, öğrencilere sağlıklı beslenme eğitimi verilip doğru beslenme alışkanlıkları kazandırıldığında obezite prevalansında azalma, diyet kalitesinde artış yaşandığı görülmüştür (Zaal ve ark. 2009). Bir başka örnekte, İskandinav ülkelerinde obezitenin önüne geçebilmek için çeşitli önlemler geliştirilmiştir; bunlar arasında şekerli içeceklerin sınırlandırılması, günlük ekran süresinin iki saat altına indirilmesi, teknolojik aletlerin uyku alanından uzaklaştırılması, düzenli kahvaltı yapma alışkanlığı kazandırılması, fast-food tüketiminin kısıtlanması, yemek porsiyonlarının küçültülmesi, meyve ve sebze açısından zengin bir beslenme düzeni oluşturulması, çocukların ailecek yenen yemeklere özendirilmesi, günde 60 dakika orta yoğunlukta fiziksel aktivite yapılması yer almaktadır (Davis ve ark., 2007; Spear ve ark., 2007).

Obeziteyle erken dönemde mücadele etmek ve toplumu bu konuda bilinçlendirmek oldukça önemlidir (Aslan ve Gündoğdu, 2023). Sağlıklı bir toplum oluşturmak ve bu yapıyı koruyabilmek için fiziksel aktivite ve beslenmeye dikkat etmemiz gerekmektedir (Erdoğan, 2021). Bu konuda yapacağımız obezite eğitimi; obezitenin oluşma nedenleriyle nasıl önleneceği bilgisinin verilmesi toplumumuz için önemli bir stratejidir. Bu kapsamda çocukluk ve adölesan dönemden başlayarak yetişkinliğe kadar obezite konusunda yeterli bilgilendirmenin yapılması hedeflenmektedir. Yapılacak eğitimle obezitenin sağlık üzerindeki ciddi etkileri, bu prevalansı azaltmaya yönelik sağlık politikalarının uygulanabilmesi için bilinçlenmenin ve olumlu tutumun ne kadar önemli olduğu vurgulanmalıdır (Ulukan, 2023).

Bu dönemde adölesanlara dengeli beslenme ve yeme bozuklukları hakkında kapsamlı bir bilgi verilmeli; kendilerini gözlemlemeleri, özdenetim yapabilmeleri ve yemekle kendilerini ödüllendirmeden kaçınabilmeleri için destek verilmeli; okul eğitim müfredatına temel beslenme, gıda güvenliği, besin örüntüleri hakkında güncel bilgilerin dahil edilmeli; geliştirilmesi hedeflenen sağlıklı beslenme tutumunun kontrollü ve sürdürülebilir olması için çalışmalar yapılmalı; beslenme eğitiminin verilmesinden önce ve sonra yeme bozuklukları anketleri uygulanarak sonuçlar değerlendirilmelidir (Tuncay, 2017).

Verilecek sağlıklı beslenme eğitimi kapsamına besin öğelerinin hangi oranlarda ne kadar tüketilmesi gerektiği, yeme bozukluklarının nasıl önüne geçileceği dahil edilmesi, beslenme alışkanlıklarının düzeltilmesi amaçlanmalıdır (Yardımcı ve Özçelik, 2015). Bu konuda okulların sağlıklı beslenme alışkanlığı geliştirilmesinde rol alması, okul beslenme programları düzenlenmesi, gençlerin okul arazisinde ekim alanı oluşturması ve kendi yetiştirdikleri besinlerle sağlıklı öğünler

planlaması, okul kantinin bu besinlerle öğünler sunması güncel bilimsel yaklaşımlar arasındadır [British Nutrition Foundation (BNF), 2011; U.S. Department of Agriculture Food and Nutrition Service (USDA), 2013; Farm to School Grant Program (FTS), 2013; Ratcliffe, 2011; Moss, 2013].

Fiziksel aktivite yapmayan adölesanlara kıyasla fiziksel olarak aktif adölesanlar daha yüksek kardiorespiratuar sağlığa, daha az yağlanma oranlarına ve daha iyi gelişmiş kaslara sahiplerdir; aynı adölesanların kemik dayanıklılığı ve psikolojik “iyi oluş” halleri de daha iyidir (De Rezende ve ark., 2015). Obezitenin ve aşırı kilonun önüne geçmek için çocuk ve adölesanların düzenli fiziksel aktivite yapmaları gerekmektedir. Fiziksel aktivitenin az yapılmasındaki sebeplerin başında ise evde veya dışarıda teknolojik aletlerle fazla zaman geçirme alışkanlığı gelmektedir. Ekran başında geçirilen her bir saatin yetişkinlik döneminde obeziteye yakalanma riskini %7 arttırdığı tespit edilmiştir (Viner ve Cole, 2005). Adölesanların fiziksel aktivite yapma ve sağlıklı beslenme yönünde alışkanlık geliştirmeleri, obezitenin ve obeziteye bağlı diğer hastalıkların ilerlememesi için önemlidir.

Çocukluk çağından itibaren düzenli aktivite alışkanlığı kazandırılması ve egzersizi günlük yaşamlarının bir parçası haline getirmelerinin sağlanması, olası sağlık tehditlerinin azaltılması için oldukça önemlidir (Bozkuş ve ark., 2013). Fiziksel olarak aktif olan gençler, daha az yağlanma oranları ve daha güçlü kaslara sahipken mental sağlıkları da daha iyidir (De Rezende ve ark., 2015). Öztora’nın çalışmasında, adölesanların yalnızca %15,7’sinin haftada 4 saat ve üzerinde spor yaptığı gözlemlenmiştir (Yorulmaz ve ark., 2002). 2022 yılında yapılan çalışmada 14-15-16 yaş grubundaki bireylerin çoğunluğunun düzenli spor yapmadığı görülmüştür. Aynı çalışmanın bulgularında katılımcıların %7,5’i 81 kilo ve üzeri, %52,5’si 71 ve 80 kilo arası bulunmuştur (Yılmaz, 2022). Adölesanların

beslenme şekilleri, fiziksel aktivite yapma düzeyleri ve VKİ değerlendirildiğinde içlerinde düzenli olarak fiziksel aktivite yapanların sıklığı oldukça azdır (Aksoydan ve Çakır, 2011). 2016 yılında ülkenin yedi farklı coğrafi bölgesindeki 1286 öğrenci üzerinden yapılan çalışmada öğrencilerin en fazla haftada 1-2 gün, en az ayda 1-2 gün spor yaptıkları bulgusuna ulaşılmıştır (Orhan ve Yoncalık, 2016).

Düzenli yapılan fiziksel aktivite, fiziksel uygunluğu geliştirir ve sağlıklı yaşam tarzını destekler (Bozkuş ve ark., 2013). Adölesanların yaptığı düzenli fiziksel aktivite, obezite riskini azaltmaya yardımcı olmakla beraber VKİ'ni ve bel çevresindeki yağlanmalarını azaltabilmektedir (Hagan ve ark., 1986; Katznel ve ark., 1995; Ross ve ark., 2000). Adölesanların düzenli fiziksel aktivite yapması, fiziksel gelişimi ve zihinsel olgunlaşması için oldukça faydalıdır (Yılmaz, 2022). Adölesanların vücut gücüne göre ayarlanmış aktiviteler kemiklerin güçlenmesini, kasların gelişmesini sağlar, sinir sistemini dengeler, davranışları düzenler ve onların çevreyle olan ilişkisini olumlu destekler (Kara, 1991; İkizler, 1997). Düzenli egzersiz; endorfinin salgılanmasını artırarak stresini, depresyon ve anksiyete riskini azaltıp uyku kalitesini artırabilmektedir (Coryel ve ark., 2016; Sander ve ark., 2017).

Herhangi bir alışkanlıkların sürdürülebilmesi için belirli bir tutumun geliştirilmesi gerekmektedir. Sağlıklı beslenme ve düzenli hareket etmeye yönelik bu tutumların öğrenme yoluyla benimsenmesi amaçlanmalı ve eğitim ile iyi alışkanlıklar kazandırılmalıdır (Orhan ve Yoncalık, 2016). Adölesanları fiziksel aktiviteye teşvik ederek onların hareketsiz yaşam tarzına olan eğilimlerini azaltmak ve gereken obezite eğitimi vermek, ortaya çıkan obezite probleminin önüne geçmek için önemli sağlık stratejileri arasındadır.

Obezitenin ortaya çıkış nedenlerinin, etkilerinin ve nasıl önleneceğinin detaylı bir şekilde çocukluktan itibaren anlatılması; obezitenin yalnızca bir kilo sorunu değil, bir sağlık problemi olduğu konusunda neslin bilinçlendirilmesi bu konudaki duyarlılığın artmasını ve obezite prevalansının düşmesini sağlayabilir (Ulukan, 2023). Öğrencilerin fiziksel aktiviteye yönlendirilmesi, obezitenin önüne geçilmesi için alınabilecek tedbirlerden birisidir. Literatür tanımı olarak fiziksel aktivite, gün içerisinde eklem ve kasların hareket ettirerek enerji harcama eylemidir; nabızın yükselmesi, ventilasyon hızının yükselmesiyle gerçekleşen farklı şiddetteki aktiviteler olarak da tanımı yapılabilir (Bek, 2008). Ulusal Spor ve Fiziksel Eğitim Derneği (2008) çocukların her gün en az 60 dakika fiziksel aktivite yapmalarını tavsiye etmektedir.

Düzenli egzersiz ve fiziksel aktivite yapan bireylerin obezite farkındalık düzeylerinin daha yüksek olduğu bilgisinden hareketle fiziksel aktiviteye yapılan teşvik programlarının bu prevalansı azaltacağı düşünülmektedir (Aslan ve Gündoğdu, 2023). Fiziksel aktiviteyi genç yaşta hayatlarında alışkanlık haline getirmeleri, ileriki yıllarda daha sağlıklı bir yaşamın temelini oluşturmalarına yardımcı olacaktır (Bozkuş ve ark, 2013).

Adölesanların spora güdülenmesinde beden eğitimi derslerinin etkisi çoktur (Alpkaya ve Çoknaz, 2018). Beden eğitimi ve spor ders uygulamalarına amaç, çocukların fiziksel aktivite yoluyla eğitilmesi ve hareket kapasitelerinin en üst düzeye çıkarılmasıdır (Çöndü, 2004). Beden eğitimi ve spor dersi, adölesanların fiziksel, zihinsel ve ruhsal gelişimlerini desteklemek için uygulanan planlı faaliyetlerdir (Çelik ve Pudur, 2011). Fiziksel aktiviteye ve spora olan pozitif tutumun arttırılması için öğrencilere beden eğitimi ve spor derslerinde daha fazla sportif aktivite seçeneklerinin sunulması, cinsiyet farklılıklarının ve kültür geçmişinin göz önünde bulundurulması

önerilmektedir (Alpkaya ve Çoknaz, 2018). Okullarda spor günleri düzenlenmeli, belirlenen hafta boyunca birçok spor türü adölesanlara tanıtılıp onların yeteneklerine ve yatkınlıklarına göre branşlara yönlendirilmeleri sağlanmalıdır (Orhan ve Yoncalık, 2016). WHO adölesanlara oyun yoluyla spor yaptırılmasını, ulaşım için bisiklet sürmeleri veya yürümeleri için onları teşvik etmeyi, beden eğitimi dersi aktivitelerinin sıklıkla uygulanmasını önermektedir.

Okul, iş yeri, mahalle gibi alanlarda bilinçlendirme programları düzenlenmeli; medya araçlarında obeziteye dair bilinçlendirme kampanyaları organize edilmeli; sağlık profesyonelleri, eğitimciler, hükümet ve özel sektör işbirliği içinde bu prevalansa karşı hareket etmeli; geniş kitlelere ulaşmaya gayret edilmelidir (Ulukan, 2023). Adölesanların fiziksel aktivite seçenekleri arttırılmalı, spor aktivitelerine yönlendirilmeli; adölesanların sıklıkla erişim sağladıkları platformlardaki yayın organlarının sağlıklı beslenme ve fiziksel aktivite önemini vurgulayan programlar yayınlanmalı; bu reklamlar sıklıkla denetlenmelidir (Aksoydan ve Çakır, 2011).

KAYNAKÇA

- Adıbelli, D., & Saçan, S. (2018). Lise Gençlerinde Beslenme Alışkanlıkları, Enerji İçeceği ve Takviye Gıda Kullanımı. *Gençlik Araştırmaları Dergisi*, 6(15), 113-134.
- Aksakal, B.Y. & Oğuzöncül, A.F. (2017). Elazığ Kent Merkezinde Bulunan Ortaöğretimde Okuyan Öğrencilerde Obezite Sıklığı ve Etkileyen Faktörlerin İncelenmesi. *Dicle Tıp Dergisi*, 44(1), 13-24.
- Aksoydan, E., & Çakır, N. (2011). Adölesanların Beslenme Alışkanlıkları, Fiziksel Aktivite Düzeyleri ve Vücut Kitle İndekslerinin Değerlendirilmesi. *Gülhane Tıp Dergisi*, 53(4), 268-269.
- Alpkaya, U., & Çoknaz, H. (2018). Lise Öğrencilerinin Beden Eğitimi Dersi Tutumlarının, Obez Akran Tutumlarının Karşılaştırılması ve Arasındaki İlişkinin İncelenmesi
Comparison of the Attitudes of the High School Children Towards Physical Education Courses and Towards Their Obese Peers, and the Analysis of the Relationship Between Them. *The Journal*, 11(57).
- Al-Saad, E. (2016). Causes and Effects of Fast Food. *International Journal of Scientific & Technology Research*, 5(4), 279-280.
- American College of Sports Medicine Position Stand (1998). There Commended Quantity and Quality of Exercise for Developing and Maintaining Cardiorespiratory and Muscular Fitness, and Flexibility in Healthy Adults. *Medicine & Science in Sports & Exercise*: 30, 975-991.
- Aslan, T. V., & Gündoğdu, C. (2023). Ortaokul Öğrencilerinin Obezite Farkındalık Düzeylerinin İncelenmesi. *Spor Eğitim Dergisi*, 7(3), 210-222.

- Aydın, E. N., Karavelioğlu, M. B. & Acar, e. (2024). Covid-19 Sonrası Lise Öğrencilerinde Sağlık Davranışları: Fiziksel aktivite, Beslenme Alışkanlıkları ve Vücut Kitle İndeksi Arasındaki İlişki. *Sportif Bakış: Spor ve Eğitim Bilimleri Dergisi*, 11(s1), 48-62.
<https://doi.org/10.33468/sbsebd.393>.
- Baş M. (2008). Yeme Bozukluklarında Diyetsetel Yaklaşım ve Ağırılık Yönetimi İlişkisi. Yetişkinlerde Ağırılık Yönetimi. Ed.: Baysal A., Baş M., birinci basım, İstanbul s.: 202-234.
- Behrman, R.E., & Kliegman, R.H.B. (2004). Jenson, Nelson Textbook of Pediatrics. Philadelphia, Pa: Saunders. Xlviii 173-5.
- Bek, N. (2008). Fiziksel Aktivite ve Sağlığımız. Ankara: Klasmat.
- Biçer, B. K., & Bosi, T. B. (2020). Ortaöğretimde Okuyan Çocuk ve Ergenlerde Şişmanlık Durumunun Değerlendirilmesi. *Gazi Sağlık Bilimleri Dergisi*, 6(2), 14-23.
- Bilici, S., Köksal, E. (2013). Okul Öncesi ve Okul Çağı Çocuklara Yönelik Beslenme Önerileri ve Menü Programları. Şanlıer, N.(ed). Sağlık Bakanlığı Yayınları, Ankara.
- Bilici, S., Köksal, E. (2013). Okul Öncesi ve Okul Çağı Çocuklara Yönelik Beslenme Önerileri ve Menü Programları. Şanlıer, N.(ed). Sağlık Bakanlığı Yayınları, Ankara.
- Bozkuş, T., Türkmen, M., Kul, M., Özkan, A., Öz, Ü., & Cengiz, C. (2013). Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu'nda Öğrenim Gören Öğrencilerin Fiziksel Aktivite Düzeyleri ile Sağlıklı Yaşam Biçimi

Davranışlarının Belirlenmesi ve İlişkilendirilmesi. *International journal of sport culture and science*, 1(3), 49-65.

British Nutrition Foundation (2011). Food a Fact of <http://www.foodafactoflife.org.uk/site.aspx?siteid=15&t=2>.

Cordeiro L.S., Lamstein S., Mahmud Z., Levinson Fj.. Adolescent Malnutrition in Developing Countries: a Close Look at the Problem and at Two National Experience. Standing Committee on Nutrition (Scn News) late 2005-early 2006; 31: 6-13.

Cordeiro, L. S., Lamstein, S., Mahmud, Z., & Levinson, F. J. (2006). Adolescent Malnutrition in Developing Countries: A Close Look at the Problem and at Two National Experiences. *Scn news*, 31, 6-13.

Coryell, W. H., Butcher, B. D., Burns, T. L., Dindo, L. N., Schlechte, J. A., & Calarge, C. A. (2016). Fat Distribution and Major Depressive Disorder in Late Adolescence. *Journal of Clinical Psychiatry*, 77(1), 84-89.

COSI-TUR, (2017). “Türkiye Çocukluk Çağı (İlkokul 2. Sınıf Öğrencileri) Şişmanlık Araştırması – COSI-TUR 2016” Sağlık Bakanlığı, Halk Sağlığı Genel Müdürlüğü, Milli Eğitim Bakanlığı, Dünya Sağlık Örgütü Avrupa Bölge Ofisi, Sağlık Bakanlığı Yayın no: 1080, Ankara.

Çalışır, H. & Karaçam, Z. (2011). The Prevalence of Overweight and Obesity in Primary Schoolchildren and Its Correlation with Sociodemographic Factors in Aydın, Turkey. *International Journal of Nursing Practice*, 17, 166–173.

- Davis mm, Gance-Cleveland B., Hssink S., Johnson R., Paradis G., & Resnicow K. (2007). Çocuklukta Obezitenin Önlenmesine Yönelik Öneriler. *Pediatric*; 120 ek 4 : s 229-53.
- De Rezende, L.F.M. Azeredo, C.M. Silva, K.S. Claro, R.M. França-Junior, I. Peres, M.F.T. Eluf-Neto, J. (2015). The Role of School Environment in Physical Activity Among Brazilian Adolescents. *Plos One*, 10(6), e0131342-e0131342.
- Erdoğan, R. (2021). Pandemi Döneminde Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu Öğrencilerinin Beslenme Alışkanlıkları ve Fiziksel Aktivite Düzeylerinin Belirlenmesi. *Opus International Journal of Society Researches*, Pandemi Special Issue, 3276-3295.
- Gürel, F. S. & İnan, G. (2001). Çocukluk Çağı Obezitesi Tanı Yöntemleri, Prevalansı ve Etyolojisi. *Adü Tıp Fakültesi Dergisi*, 2(3), 39-46.
- Hagan, R. D., Upton, S. J., Wong, L., & James, W. (1986). The Effects of Aerobic Conditioning and/or Caloric Restriction in Overweight Men and Women. *Medicine & Science in Sports & Exercise*, 18, 87-94.
- İkizler, H.C. (1997). Karagözoğlu C: Sporda Başarının Psikolojisi. 3. Baskı, s. 93-95, Alfa Basım Yayım, İstanbul.
- Kara, H. (1991). Liselerde Sportif Yarışmalarda Derece Alan Öğrencilerin Akademik Başarıları, (Yüksek Lisans Tezi), Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Katzel, L. I., Bleecker, E. R., Colman, E. G., Rogus, E. M., Sorkin, J. D., & Goldberg, A. P. (1995). Effects of Weight Loss vs Aerobic Exercise Training on Risk Factors for Coronary Disease in Healthy, Obese, Middle-

- aged and Older Men: a Randomized Controlled Trial. *Jama*, 274, 1915-1921.
- Keten, M. (1993). Türkiye’de Spor, Atatürk Kültür Merkezi Başkanlığı Yayınları, Ankara.
- Köksal, G., Özel, Hg.(2008). Çocukluk ve Ergenlik Döneminde Obezite. T.C. Sağlık Bakanlığı Temel Sağlık Hizmetleri Genel Müdürlüğü Yayını, Ankara.
- Michels, N. Vynckier, L. Moreno, L.A. Beghin, I. De la, O.A. Forsner, M. De Henauw, S. (2018). Mediation of Psychosocial Determinants in the Relation Between Socio-economic Status and Adolescents' diet Quality. *European Journal of Nutrition & Food Safety*, 57(3), 951-963.
- Moss, A., Smith, S., Null, D., Long, R.S. ve Traquoudas, U. (2013). Farm to School and Nutrition Education: Positively Affecting Elementary School-aged Children's Nutrition Knowledge and Consumption Behavior, *Childhood Obesity*, 9 (1); 51-56.
- Musaiger, A.O. Al-khalifa, F. & Al-mannai, M. (2016). Obesity, Unhealthy Dietary Habits and Sedentary Behaviors Among University Students in Sudan: Growing Risks for Chronic Diseases in a Poor Country. *Environmental Health and Preventive Medicine*, 21(4), 224-230.
- Ng M., Fleming T., Robinson M. et al. Global, Regional, and National Prevalence of Overweight and Obesity in Children and Adults During 1980– 2013: A Systematic Analysis for the Global Burden of Disease Study 2013. *Lancet* 2014; 384: 766–81.
- Ogden, C.L. Carroll, M.D. Kit, B.K. Flegal, K.M. (2014) Prevalence of Childhood and Adult Obesity in the United

- States, 2011 2012. Journal of the American Medical Association, 311(8), 806-814.
- Orhan, R., & Yoncalık, O. (2016). Türkiye'deki Ortaokul Öğrencilerinin Beden Eğitimi ve Spor Alışkanlıkları. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(1), 353-376.
- Orhan, R., & Yoncalık, O. (2016). Türkiye'deki Ortaokul Öğrencilerinin Beden Eğitimi ve Spor Alışkanlıkları. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(1), 353-376.
- Özer, H., Hepsert, S., & Kılıç, Y. (2022). Beden Eğitimi ve Spor Alanında Öğrenim Gören Öğrencilerin Yeme Tutumlarının İncelenmesi. *Akdeniz Spor Bilimleri Dergisi*, 5(2), 334-343.
- Rakıcıoğlu, N. & Akal Yıldız, E. (2011). Energy and Nutrient Intake and Food Patterns Among Turkish University Students. *Nutrition Research and Practice*, 5(2), 117-123.
- Ratcliffe, M.M., Merrigan, K.A, Rogers, B.L. ve Goldberg, J.P. (2011). The Effects of School Garden Experiences on Middle School-Aged Students' Knowledge, Attitudes, and Behaviors Associated with Vegetable Consumption, *Society for Public Health Education*, 12(1); 36-43.
- Ross, R., Dagnone, D., Jones, P. J., Smith, H., Paddags, A., Hudson, R., & Janssen, I. (2000). Reduction in Obesity and Related Comorbid Conditions After Diet-induced Weight Loss or Exercise-induced Weight Loss in Men: a Randomized, Controlled Trial. *Annals of Internal Medicine*, 133(2), 92 103.
- Sander, C., Ueck, P., Mergl, R., Gordon, G., Hegerl, U., & Jimmerich, H. (2017). Physical Activity in Depressed and Non-depressed Patients with Obesity. *Eating and*

Weight Disorders - Studies on Anorexia, Bulimia and Obesity, 2017, 1–9.

Santrock, J.W. (2014). Yaşam Boyu Gelişim: Gelişim Psikolojisi. Galip Yüksel (çev. Ed.). Ankara: Nobel Yayıncılık.

Satman I., Yılmaz T., Sengül A. Population Based Study of Diabetes and Risk Characteristics in Turkey Result of the Turkish Diabetes Epidemiology Study (Turdep). Diabetes Care. 2002;25:1551-6.

Seçken, N., & Morgil, F. İ. (2000). Ortaöğretim Kurumlarındaki Öğrencilerin Beslenme Sorunları ve Ders Kitaplarında Beslenme Konusunun İncelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(18).

Semra İ. (2006) Obez Bireylerde Beslenme, Fiziksel Aktivite ve Sosyal Özelliklerin Değerlendirilmesi, (Yüksek Lisans Tezi), İstanbul Üniversitesi, İstanbul.

Sormaz, Ü. (2013). Okul Beslenme Eğitimi Programları. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 2(3), 36-48.

Spear, B. A., Barlow, S. E., Ervin, C., Ludwig, D. S., Saelens, B. E., Schetzina, K. E., & Taveras, E. M. (2007). Recommendations for Treatment of Child and Adolescent Overweight and Obesity. *Pediatrics*, 120(supplement_4), s254-s288.

Speiser Pw., Rudolf Mc., Anhalt H., Camacho Hubner C., Chiarelli F., Eliakim A., Freemark M., Gruters A., Hershkovitz E., Iughetti L., Krude H., Latzer Y., Lustig Rh., Pescovitz Oh., Pinhas-Hamiel O., Rogol Ad., Shalitin S., Sultan C., Stein D., Vardi P., Werther Ga., Zadik Z., Zuckerman-Levin N., Hochberg Z., Obesity

- Consensus Working Group. Childhood Obesity. J Clin Endocrinol Metab. 2005; 90 (3): 1871-1887.
- Striegel-Moore Rh., Smolak L. (2001). Eating Disorders: Innovative Directions in Research and Practice. Washington: American Psychiatry Association.s.:111-132
- T.C. Sağlık Bakanlığı. (2020). *Prevalans*. COVID-19 Bilgilendirme Platformu. <https://covid19.saglik.gov.tr/TR-66500/prevalans.html>.
- Tayhan Kartal, F., Arslan Burnaz, N., Yaşar, B., Sağlam, S., & Kıymaz, M. (2019). Adölesanların Beslenme Bilgi Düzeylerinin Beslenme ve Egzersiz Alışkanlıkları Üzerine Etkisinin İncelenmesi. *Cbü Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 14(2), 280-295.
- Tuncay, B. (2017). 11-14 Yaş Grubu Çocukların Beslenme Bilgi Düzeyleri ve Debq ile Yeme Bozukluklarının Belirlenmesi.
- U.S. Department of Agriculture Food and Nutrition Service (2013). Farm to School, <http://www.fns.usda.gov/farmentoschool> .
- Ulukan, M. Obezite Eğitimi ve Fiziksel Aktivitenin Önemi. *Spor Bilimleri Temelinde*, 85.
- Uluöz, E. (2016). Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu Öğrencilerinin Obez Bireylere Karşı Tutum Düzeylerinin Sınıf Değişkenine ve Bazı Değişkenlere göre Karşılaştırılması. *Uluslararası Spor, Egzersiz ve Antrenman Bilimi Dergisi*, 2(4), 124-136.
- Viner, R. M. & Cole, T. J. (2005). Television Viewing in Early Childhood Predicts Adult Body Mass Index. *The Journal of Pediatrics*, 147(4), 429-435.

- Who Reference 2007. Growth Reference Data for 5-19 Years.
[Http://www.who.int/growthref/en](http://www.who.int/growthref/en).
- Who. (1998). Healthy Nutrition: an Essential Element of a Health-promoting School.(available online, who database at<https://apps.who.int/iris/handle/10665/63907>).
- World Health Organization, Obesity and Overweight, 2013.
[Http://www.who.int/mediacentre/factsheets/fs_311/en/](http://www.who.int/mediacentre/factsheets/fs_311/en/).
- World Health Organization: Adolescent Nutrition.
[Http://www.who.int/child-adolescent-health/nutrition/adolescent.html](http://www.who.int/child-adolescent-health/nutrition/adolescent.html).
- Yardımcı, H. & Özçelik, A.Ö. (2015). Üniversite Öğrencilerinin Öğün Düzenleri ve Beslenme Eğitiminin Beslenme Bilgisine Etkisi. *Beslenme ve Diyet Dergisi*, 43(1), 19-26.
- Yılmaz, A., & Kocataş, S. (2019). Ortaokul Öğrencilerinin Obezite Sıklığının, Beslenme Davranışlarının ve Fiziksel Aktivite Düzeylerinin Değerlendirilmesi. *Halk Sağlığı Hemşireliği Dergisi*, 1(3), 66-83.
- Yılmaz, R. (2023). Research on Nutrition and Regular Sports Habits of Adolescent Individuals. *Eurasian Education & Literature Journal*, 16(16), 67-85.
- Yılmaz, T., Dalbudak İ., & Yiğit, Ş. (2020). Relationship Between Life Satisfaction and Nutrition of Students at the Faculty of Sports and Health Sciences at University. *Progress in Nutrition*, 22(2).
- Yorulmaz F., Aktürk Z., Dağdeviren N., Dalkılıç A., Smoking Among Adolescents: Relation to School Success, Socioeconomic Status, Nutrition, and Self-Esteem. *Swiss Med Wkly* 2002; 132: 449-454.

- Zaal, A.A., Musaiger, A.O. ve D'souza, R. (2009). Dietary Habits Associated with Obesity Among Adolescents in Dubai, United Arab Emirates, *Nutricion Hospitalaria* (24); 437-444.
- Zekeriya, Ç., & Atilla, P. (2011). Ortaöğretim Öğrencilerinin Beden Eğitimi ve Spora İlişkin Tutumları. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(özel).

ÇOCUK ÇİZİMLERİNİN GELİŞİMSEL TEMELLERİ VE ÇOCUK RESİMLERİNİN PSİKOLOJİK ANALİZİ

Nergüz BULUT SERİN¹

Değer OLĞUN²

1. GİRİŞ

Çocukluk dönemi, bireyin bilişsel, duygusal, sosyal ve kişilik gelişiminin temellerinin atıldığı, yaşam boyu sürecek psikolojik yapılanmanın şekillendiği kritik bir evre olarak kabul edilmektedir (Allen & Marotz, 2009). Bu dönemde çocuklar, yaşantılarını, içsel çatışmalarını, duygularını ve çevreleriyle kurdukları ilişkileri çoğu zaman sözel dilin sınırlarını aşan yollarla ifade etmektedir. Resim yapma etkinliği, bu ifade yolları arasında çocuk için hem doğal hem de güvenli bir iletişim alanı sunmaktadır (Lowenfeld & Brittain, 1987; Winner, 2008). Çocuk resimleri yalnızca estetik bir ürün olarak değil; çocuğun bilişsel olgunluğu, duygusal durumu, benlik algısı, aile ilişkileri ve çevresel uyum düzeyi hakkında çok katmanlı bilgiler sunan bir gelişimsel gösterge olarak ele alınmaktadır (Cox, 2005; Golomb, 2003). Özellikle okul öncesi ve ilkököl döneminde, çocukların sözel anlatım becerilerinin sınırlı olması, resimleri psikolojik değerlendirme açısından daha da önemli kılmaktadır (Köseoğlu, 2023; Malchiodi, 2012).

¹ Prof. Dr., Lefke Avrupa Üniversitesi, RPD, Lefke, KKTC, ORCID: 0000-0002-2074-3253.

² Uzman Psikolojik Danışman, Lefkoşa Atatürk İlkokulu, KKTC, ORCID: 0009-0008-9743-7992.

Alan yazın, çocuk resimlerinin projektif bir teknik olarak değerlendirilebileceğini ve çocukların içsel dünyalarına dair bilinçdışı unsurları dolaylı biçimde yansıtabildiğini ortaya koymaktadır (Akkoyun, 2019). Projektif yaklaşıma göre çocuk, çizim sürecinde farkında olmaksızın kaygılarını, çatışmalarını, ilişkisel algılarını ve duygusal yaşantılarını semboller aracılığıyla dışa vurur (Santillo ve arkadaşları, 2025). Bu nedenle çocuk resimleri; psikologlar, psikolojik danışmanlar, öğretmenler ve ebeveynler için erken farkındalık ve müdahale açısından önemli bir değerlendirme aracı olarak kullanılmaktadır (Yavuzer, 2012; Malchiodi, 2022). Gelişimsel kuramlar, çocuk çizimlerinin yaşa bağlı belirli aşamalardan geçtiğini ve bu aşamaların bilişsel gelişimle doğrudan ilişkili olduğunu vurgulamaktadır (Sanghvi, 2020). Okul öncesi dönemde görülen kontrolsüz karalamalar, zamanla yerini sembolik temsillere ve anlamlı figürlere bırakırken; ilkökul döneminde çizimler daha gerçekçi, orantılı ve detaylı bir yapıya kavuşmaktadır (Artut, 2004; İnci & Kandır, 2021). Bu gelişimsel değişimlerin doğru değerlendirilmemesi, çizimlerdeki bazı göstergelerin yanlış yorumlanmasına yol açabilmektedir (Thomas & Silk, 1990).

Çocuk resimlerinde kullanılan renkler, figürlerin büyüklüğü, konumu ve çizgisel özellikler; çocuğun duygusal durumuna ve sosyal ilişkilerine dair önemli ipuçları sunmaktadır (Burkitt, 2003). Renklerin yoğunluğu ve seçimi, çocukların yaşadıkları kaygı, mutluluk, öfke veya güvensizlik gibi duygusal durumlarla ilişkili olarak değerlendirilmektedir (Malchiodi, 2012; Winston ve ark. 1995). Özellikle koyu ve baskın renklerin yoğun kullanımı, bazı çalışmalarda duygusal zorlanma veya içe yönelimle ilişkilendirilmiştir (Burkitt, 2003). Aile resmi çizimleri ise çocukların aile içi ilişkileri, bağlanma örüntüleri ve algıladıkları roller hakkında önemli veriler sunmaktadır (Güven, 2009). Çocuğun kendini aile içinde konumlandırma biçimi, figürler arası mesafe, figürlerin büyüklük farkları ve

etkileşimleri; çocuğun aileye dair duygusal algısını yansıtmaktadır (Samurçay, 2006; Malchiodi, 1998). Bu bağlamda aile çiz testleri, klinik ve eğitsel değerlendirmelerde yaygın biçimde kullanılmaktadır (Sayıl, 2004; Silver, 2013).Çocuk resimlerinin değerlendirilmesinde kültürel bağlamın dikkate alınması ise giderek daha fazla önem kazanmaktadır (Yavuzer,2012). Kültürel normlar, aile yapıları ve toplumsal değerler; çocukların sembolik anlatımlarını ve çizim içeriklerini doğrudan etkileyebilmektedir (Barraza, 1999).Bu çalışmanın amacı, okul öncesi ve ilkokul düzeyindeki öğrencilerin çizdikleri resimleri gelişimsel, projektif, duygusal ve kültürel boyutlarıyla ele alarak psikolojik analizini gerçekleştirmektir. Araştırma kapsamında; çocuk çizimlerinin gelişimsel aşamaları, renk ve sembol kullanımı, aile ve sosyal ilişkilerin yansımaları ile resim analizinde kullanılan temel teknikler bütüncül bir yaklaşımla incelenecektir. Ayrıca elde edilen bulgular doğrultusunda öğretmenlere ve ebeveynlere yönelik öneriler sunulacaktır.

2. KURAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Bölüm 1. Çocuk Resimlerinin Gelişimsel Temelleri

Çocuk resimleri, bireyin gelişimsel sürecinin erken dönemlerinden itibaren bilişsel, motor, duygusal ve sosyal olgunlaşmanın görsel bir yansıması olarak değerlendirilmektedir. Gelişim psikolojisi alanındaki çalışmalar, çizim etkinliğinin yalnızca sanatsal bir uğraş değil; aynı zamanda çocuğun dünyayı algılama, yapılandırma ve ifade etme biçimini ortaya koyan çok boyutlu bir gelişimsel gösterge olduğunu ortaya koymaktadır (Sanghvi, 2020; Allen & Marotz, 2009). Özellikle okul öncesi ve ilkokul dönemlerinde çocuklar, yaşantılarını ve içsel süreçlerini sözel yollarla tam olarak ifade

edemediklerinde çizim yoluna başvurmaktadır. Bu yönüyle resim, çocuğun bilişsel şemalarının, duygusal deneyimlerinin ve çevresiyle kurduğu ilişkilerin dışavurumuna aracılık eden gelişimsel bir araç niteliği taşımaktadır (Cox, 2005; Golomb, 2003). Çocuk, çizim sürecinde yalnızca gördüğünü değil; bildiğini, hissettiğini ve anlamlandırıdığını da kâğıda aktarmaktadır (Lowenfeld & Brittain, 1987; Winner, 2008).

2.1.1.Çocuk Resimlerinin Gelişim Psikolojisindeki Yeri

Gelişimsel kuramlar, çocukların çizimlerinde gözlenen değişimlerin rastlantısal olmadığını; bilişsel gelişimle paralel ilerleyen sistematik bir süreci yansıttığını vurgulamaktadır. Piaget'nin bilişsel gelişim kuramına göre çocuk, çevresini pasif biçimde algılayan değil, aktif olarak yapılandıran bir bireydir ve bu yapılandırma süreci çizimlere sembolik olarak yansımaktadır (Sanghvi, 2020). Bu bağlamda çocuk resimleri, çocuğun zihinsel temsillerinin görsel karşılığı olarak değerlendirilmektedir. Allen ve Marotz (2009), çizimlerin erken çocukluk döneminden itibaren motor gelişim, algısal bütünleşme ve sembolik düşüncenin gelişimiyle birlikte ilerlediğini belirtmektedir. Alan yazınında yer alan çok sayıda çalışma, çocuk resimlerinin yaşa bağlı olarak belirgin özellikler gösterdiğini ve bu özelliklerin gelişimsel normlarla uyumlu biçimde değiştiğini ortaya koymaktadır (Artut, 2002). Okul öncesi dönemde çizimler daha çok motor denemelere ve sembolik keşiflere dayanırken, ilkökul döneminde bilişsel planlama, ayrıntılandırma ve gerçekçilik düzeyi belirgin biçimde artmaktadır (İnci & Kandır, 2021; Cox, 2005). Bu gelişimsel bakış açısı, çocuk resimlerinin değerlendirilmesinde kritik öneme sahiptir. Yaşa uygun olmayan beklentilerle yapılan yorumlar, çizimlerdeki bazı göstergelerin yanlış anlamlandırılmasına yol açabilmektedir (Thomas & Silk, 1990).

2.1.2.Çizim Sürecinin Bilişsel ve Motor Temelleri

Çizim, bilişsel süreçler ile ince motor becerilerin eş zamanlı olarak devreye girdiği karmaşık bir etkinliktir. Çocuk, çizim sırasında hem zihinsel planlama yapmakta hem de el-göz koordinasyonu, kas kontrolü ve motor hassasiyet becerilerini kullanmaktadır (Gil-Ruiz ve arkadaşları, 2025). Bu yönüyle çizimler, çocuğun motor gelişimi hakkında da önemli ipuçları sunmaktadır. Araştırmalar, çizim becerisindeki gelişimin bilişsel olgunlaşma ile doğrudan ilişkili olduğunu göstermektedir. Çocuğun nesneleri algılama, sınıflandırma ve temsil etme becerisi geliştikçe, çizimler de daha organize ve anlamlı bir yapıya kavuşmaktadır (Case & Dalley, 2014). Özellikle insan figürü çizimlerinde gözlenen orantı, simetri ve detay kullanımı, bilişsel gelişimin önemli göstergeleri arasında yer almaktadır (Lange-Küttner& Vinter 2008; Koppitz, 1968). Dijital çağda yapılan güncel çalışmalar, çizim ortamları değişse bile çizim yoluyla ifade edilen gelişimsel göstergelerin büyük ölçüde benzerlik gösterdiğini ortaya koymaktadır (Overby & Constance, Quenzer 2022). Bu bulgu, çizimin biçiminden bağımsız olarak özünde gelişimsel bir ifade aracı olduğunu desteklemektedir.

2.1.3.Çocuk Çizimlerinin Gelişimsel Aşamaları

Alan yazında çocuk çizimlerinin gelişimsel aşamaları farklı sınıflandırmalarla ele alınmakla birlikte, temel olarak belirli evrelerden geçtiği konusunda görüş birliği bulunmaktadır (Lowenfeld & Brittain, 1987; Gil-Ruiz ve arkadaşları, 2025). Bu aşamalar, çocuğun bilişsel ve motor gelişimiyle paralel biçimde ilerlemektedir. Erken çocukluk döneminde görülen karalama aşaması, çocuğun çizimle tanıştığı ve motor denemeler yaptığı bir evredir. Bu dönemde çizimler düzensiz ve kontrolsüz görünse de, çocuğun beden farkındalığı ve hareket kontrolü açısından önemli bir gelişimsel basamak oluşturmaktadır (Artut,

2004; Yavuzer, 2012). Sembolik aşamada çocuk, çizimlerine anlam yüklemeye başlamakta; insan figürleri, ev, güneş ve ağaç gibi temel semboller ortaya çıkmaktadır. Bu çizimler, çocuğun zihinsel temsillerinin görselleşmiş hâli olarak değerlendirilmektedir (Cox, 2005; Golomb, 2003). İlkokul dönemine gelindiğinde ise çizimler daha gerçekçi, ayrıntılı ve orantılı bir yapı kazanmaktadır. Perspektif, mekânsal düzenleme ve figürler arası ilişkiler belirginleşmektedir (Winner, 2008; Winston ve ark. 1995). Bu gelişimsel değişimler, çizimlerin değerlendirilmesinde yaş faktörünün neden vazgeçilmez olduğunu açıkça ortaya koymaktadır.

2.1.4. Okul Öncesi Dönemde Resimsel İfade

Okul öncesi dönemde resim, çocuğun kendini ifade etmesinde temel araçlardan biridir. Çocuklar bu dönemde çizimleri aracılığıyla duygularını, korkularını, sevinçlerini ve ilişkisel deneyimlerini sembolik biçimde yansıtmaktadır (Golomb, 2003; Köseoğlu, 2023). Çizimlerde görülen figürlerin sadeliği, ayrıntı eksikliği ya da abartılı öğeler, gelişimsel özellikler çerçevesinde değerlendirilmelidir (İnci & Kandır, 2021). Araştırmalar, okul öncesi çocukların çizimlerinin özellikle duygusal ifade açısından zengin veriler sunduğunu göstermektedir (Burkitt, 2003). Ancak bu verilerin sağlıklı biçimde yorumlanabilmesi için gelişimsel normların dikkate alınması gerekmektedir.

2.1.5. İlkokul Döneminde Çizimlerin Yapısal Değişimi

İlkokul döneminde çocukların çizimleri belirgin bir yapısal dönüşüm geçirmektedir. Figürler daha ayrıntılı, mekânsal düzenlemeler daha bilinçli ve anlatım daha planlı hâle gelmektedir (Cox, 2013). Bu dönemde çocuk, çizimi yalnızca bir ifade aracı olarak değil, aynı zamanda bir anlatım dili olarak kullanmaya başlamaktadır (Lowenfeld & Brittain, 1987; Winner, 2008). Bu gelişimsel ilerleme, çizimlerin psikolojik analizinde

önemli bir avantaj sunmaktadır. İlkokul dönemindeki çizimler, çocuğun benlik algısı, sosyal ilişkileri ve duygusal durumuna dair daha açık ve okunabilir ipuçları barındırmaktadır (Winston ve ark. 1995; Köseoğlu, 2023).

2.2. Bölüm 2. Projektif Yaklaşım ve Çocuk Resimlerinin Psikolojik Yorumu

Çocuk resimleri, gelişimsel özelliklerinin yanı sıra projektif değerlendirme açısından da önemli bir veri kaynağı olarak kabul edilmektedir. Projektif yaklaşım, bireyin bilinçdışı süreçlerinin, içsel çatışmalarının ve duygusal yaşantılarının yapılandırılmamış uyarılar aracılığıyla dışa vurulduğu varsayımına dayanmaktadır (Ballús ve arkadaşları, 2023; Santillo ve arkadaşları,2025). Bu bağlamda çocuk resimleri, çocuğun kendisini ve çevresini nasıl algıladığını yansıtan projektif bir araç olarak değerlendirilmektedir. Resim, çocuğu yakından tanımamıza olanak sağlayan projektif bir tekniktir (Köseoğlu, 2023). Çocuklar çizimleri aracılığıyla kendileri hakkında önemli bilgileri sunmaktadırlar. Resimler, çocuğu anlamamıza ve onun bakış açısıyla yaşantısını görmemize izin veren bilimsel veri sunan tekniklerden birisidir. Çocuklar iç dünyaları ve çevrelerine ilişkin duygu ve düşüncelerini resimlerine yansıtmaktadırlar. Psikolojik durumlarını resimlere yansıtarak yaşadıkları problemleri somut bir şekilde görme fırsatı bulurlar (Akay ve Başkurt,2022). Çocuklar, sözel ifade becerilerinin sınırlı olduğu dönemlerde iç dünyalarını çizimler yoluyla daha rahat yansıtabilmektedir. Projektif resim testleri, çocuğun bilinçli olarak ifade edemediği duygu, düşünce ve yaşantıların sembolik biçimde ortaya çıkmasına olanak tanımaktadır (Akkoyun, 2019). Bu yönüyle çocuk resimleri, psikolojik değerlendirme sürecinde tamamlayıcı bir rol üstlenmektedir.

2.2.1. Projektif Yaklaşımın Kuramsal Temelleri

Projektif tekniklerin temel varsayımı, bireyin belirsiz ve yapılandırılmamış bir uyaran karşısında kendi içsel dünyasını yansıtmasıdır. Güncel araştırmalar, insan figürü çizimlerinin çocukların benlik algısı, kaygı düzeyi ve kişilik özellikleri hakkında anlamlı ipuçları sunduğunu göstermektedir (Ballus ve arkadaşları,2023;Santillo ve arkadaşları (2025). Ayrıca Santillo ve arkadaşları (2025), projektif çizimlerin klinik uygulamalarda tek başına tanı koyma aracı olarak değil; çoklu değerlendirme sürecinin bir parçası olarak ele alınması gerektiğini vurgulamaktadır. Benzer biçimde Sayıl (2004), projektif resim testlerinin gözlem, görüşme ve diğer psikometrik araçlarla birlikte kullanılmasının değerlendirme güvenilirliğini artırdığını ifade etmektedir.

2.2.2. İnsan Figürü Çizimleri ve Psikolojik Anlamları

İnsan figürü çizimleri, çocuk resimleri içerisinde en sık kullanılan projektif tekniklerden biridir. İnsan figürü çizimleri çocukların bilişsel gelişim düzeylerini değerlendirmede uzun yıllardır kullanılan araçlar arasında yer almaktadır. Figürün büyüklüğü, çizim ayrıntıları, uzuvların varlığı ya da yokluğu gibi unsurlar, çocuğun benlik algısı ve duygusal durumu ile ilişkilendirilmektedir (Skybo ve arkadaşları,2007). Çocukların çizdikleri insan figürlerinde özellikle baş, el ve yüz detaylarının psikodinamik açıdan anlamlı göstergeler taşımaktadır (Ballús ve arkadaşları, 2023).

2.2.3. Aile Resimleri ve Sosyal İlişkilerin Projektif Yorumu

Aile resmi çizimleri, çocukların aile içi ilişkilerini ve duygusal bağlarını anlamada sıkça kullanılan projektif teknikler arasında yer almaktadır. Çocukların aile üyelerini resimde nasıl konumlandığı, figürler arası mesafe, büyüklük farkları ve yüz ifadeleri; algılanan yakınlık, çatışma veya dışlanma duygularına

dair ipuçları sunmaktadır (Güven, 2009; Malchiodi, 1998). Samurçay, (2006), aile resimlerinde çocuğun kendisini merkeze alması ya da resim dışında bırakmasının benlik algısı ve aile içi konumlanmayla ilişkili olduğunu belirtmektedir. Benzer biçimde Güven (2009), aile figürlerinin çizim sırası ve detaylandırılma düzeyinin, çocukların duygusal bağlanma örüntülerini yansıtabileceğini ifade etmektedir.

2.2.4.Figür, Uzuv ve Mekânsal Düzenin Psikolojik Yorumu

Çocuk resimlerinde figürlerin sayfa üzerindeki konumu ve mekânsal düzenlemeler, projektif değerlendirme açısından önemli göstergeler sunmaktadır. Sayfanın kenarına yerleştirilen figürler, sosyal geri çekilme ya da güvensizlikle ilişkilendirilirken; sayfanın merkezinde yer alan büyük figürler güçlü benlik algısına işaret edebilmektedir (Cox, 2013). Uzuvların abartılı ya da eksik çizilmesi, çocuğun beden algısı ve duygusal yaşantılarıyla ilişkilendirilmektedir. Özellikle travmatik yaşantılara sahip çocukların çizimlerinde beden bütünlüğünde bozulmalar ya da aşırı vurgular görülebilmektedir (Burkitt, 2003).

2.2.5. Projektif Resimlerin Değerlendirilmesinde Sınırlılıklar

Projektif resimlerin sunduğu veriler değerli olmakla birlikte, bu tekniklerin öznel yorumlara açık olduğu unutulmamalıdır. Santillo ve arkadaşları (2025), projektif tekniklerin tanı koyma sürecinde tek başına kullanılmaması gerektiğini açıkça vurgulamaktadır. Çocuk resimleri, çocuğun o anki ruh hali, motivasyonu ve çevresel koşullardan etkilenebilmektedir (Malchiodi, 2012). Bu nedenle projektif değerlendirmelerde gelişimsel normlar, kültürel bağlam ve bireysel farklılıklar mutlaka dikkate alınmalıdır (Yavuzer, 2012). Projektif çizimler, ancak bütüncül bir değerlendirme sürecinin

parçası olarak ele alındığında anlamlı ve güvenilir sonuçlar sunabilmektedir (Malchiodi, 2022).

2.3. Bölüm 3. Renk Kullanımı ve Sembolik Anlamlar

Çocuk resimlerinde renk kullanımı, bilişsel gelişimin yanı sıra duygusal durumun ve içsel yaşantıların dışavurumunda önemli bir araç olarak değerlendirilmektedir. Renkler, çocukların duygularını sözel olmayan yollarla ifade etmelerine olanak tanımakta; bu yönüyle projektif değerlendirme sürecinde anlamlı göstergeler sunmaktadır (Aydos & Özet, 2025; Burkitt, 2003). Renk tercihleri, çocuğun yaşına, gelişim düzeyine, kültürel çevresine ve o anki duygusal durumuna bağlı olarak değişkenlik gösterebilmektedir. Bu nedenle renklerin psikolojik yorumlanması, tek başına sembolik anlamlara indirgenmeden, bütüncül bir değerlendirme çerçevesinde ele alınmalıdır (Malchiodi, 2012; Yavuzer, 2012).

2.3.1. Gelişimsel Süreçte Renk Kullanımı

Çocukların renk kullanım becerileri, gelişimsel aşamalarla paralel olarak ilerlemektedir. Erken çocukluk döneminde renkler çoğunlukla rastlantısal ve deneysel biçimde kullanılırken, yaş ilerledikçe renklerin nesneyle daha tutarlı eşleştirildiği görülmektedir (Lowenfeld & Brittain, 1987; Artut, 2002). Bu süreç, çocuğun bilişsel olgunlaşması ve sembolik düşünme becerilerinin gelişimiyle ilişkilidir. Golomb (2003), okul öncesi dönemde çocukların renkleri duygu ifade aracı olarak yoğun biçimde kullandığını; özellikle sıcak ve soğuk renk tercihleriyle duygusal tepkilerini yansıttıklarını belirtmektedir. Küçükşen 2010, ilkökul öğrencilerinin resimlerinde renk kullanımının duygu yoğunluğu ile anlamlı biçimde ilişkili olduğunu ortaya koymuştur.

2.3.2. Renklerin Duygusal ve Sembolik Anlamları

Renklerin psikolojik anlamları, evrensel eğilimler göstermekle birlikte bireysel ve kültürel farklılıklardan etkilenmektedir. Burkitt (2003), çocukların olumlu duyguları ifade ederken daha parlak ve canlı renkleri; olumsuz duygular söz konusu olduğunda ise koyu ve baskın renkleri tercih etme eğiliminde olduklarını belirtmektedir. Winston ve ark. (1995), çocuk resimlerinde yoğun siyah, gri ve koyu tonların kullanımının kaygı, içe çekilme ve duygusal sıkıntı göstergeleriyle ilişkili olabileceğini ifade etmektedir. Ancak bu tür yorumların tek bir çizime dayandırılmaması; çocuğun genel çizim örüntüsü ve yaşam bağlamı içinde ele alınması gerektiği vurgulanmaktadır (Malchiodi, 2022).

2.3.3. Renk Kullanımı ve Travmatik Yaşantılar

Travmatik deneyimlere maruz kalan çocukların resimlerinde renk kullanımının belirgin biçimde farklılaştığı gözlenmektedir. Burkitt, 2003, travma sonrası çizimlerde renk çeşitliliğinin azaldığını, bazı durumlarda tek renk kullanımının öne çıktığını belirtmektedir. Bu durum, çocuğun duygusal donukluk ya da yoğun kaygı yaşantılarıyla ilişkilendirilebilmektedir. Foley ve Mullis, (2008) istismar ve ağır stres yaşayan çocukların çizimlerinde kırmızı ve siyah renklerin aşırı kullanımının dikkat çekici bir gösterge olabileceğini ifade etmektedir. Bununla birlikte bu tür göstergelerin, kesin yargılar yerine risk işaretleri olarak değerlendirilmesi gerektiği vurgulanmaktadır.

2.3.4. Kültürel Bağlamda Renk Algısı

Renklerin anlamlandırılması, kültürel bağlamdan bağımsız değildir. Yavuzer (2012), Türk kültüründe bazı renklerin sembolik anlamlarının çocuk resimlerine de yansıdığını; bu durumun değerlendirme sürecinde göz önünde bulundurulması gerektiğini belirtmektedir ve kültürel normların

ve aile tutumlarının, çocukların renk tercihleri üzerinde belirleyici olabileceğini vurgulamaktadır. Bu bağlamda renk kullanımının psikolojik yorumlanmasında evrensel sembollerin yanı sıra kültürel ve çevresel etmenlerin birlikte ele alınması gerekmektedir (Thomas ve Silk,1990).

2.3.5. Renk Analizinde Değerlendirme İlkeleri ve Sınırlılıklar

Renk analizi, çocuk resimlerinin yorumlanmasında değerli bir araç olmakla birlikte, tek başına tanı koydurucu değildir. Moula (2020), renk yorumlarının gelişimsel düzey, bağlam ve tekrar eden çizim örüntüleri dikkate alınarak yapılması gerektiğini vurgulamaktadır. Malchiodi (2012), çocuk resimlerinde renk kullanımının anlık ruh hali, çizim ortamı ve kullanılan materyallerden etkilenebileceğini belirtmektedir. Bu nedenle renk analizi, gözlem, görüşme ve diğer değerlendirme araçlarıyla birlikte ele alındığında anlamlı ve güvenilir sonuçlar sunabilmektedir (Yavuzer, 2012).

2.4. Bölüm 4. Travma, Duygusal Sorunlar Ve Risk Göstergeleri

Çocuk resimleri, yalnızca gelişimsel ve bilişsel göstergeler sunmakla kalmaz; aynı zamanda duygusal durumlar, travmatik yaşantılar ve riskli psikososyal süreçlerin dışavurumu için de değerli bir araçtır. Resim yoluyla ifade, çocuğun sözel anlatımda güçlük yaşadığı durumlarda içsel dünyasını gözlemlemeyi mümkün kılar (Malchiodi, 2012; Akay & Başkurt, 2022). Travma ve duygusal sorunların resimlerdeki yansımaları, çizim tarzı, figürlerin boyutları, renk seçimi ve sayfa kullanımındaki aşırılıklar gibi çeşitli göstergelerle ortaya çıkmaktadır. Örneğin, yoğun siyah renk kullanımı, kesik ve sert çizgiler, sayfanın belirli bölümlerinin aşırı karalanması gibi unsurlar, çocuğun kaygı, korku veya stres yaşantısına işaret edebilir (Burkitt,2003; Winston ve ark. 1995).

2.4.1. Travma Belirtilerinin Çizimlere Yansıması

Çocukların yaşadığı travmalar, çizimlerine doğrudan yansıyabilmektedir. Malchiodi (2022) fiziksel istismar, duygusal ihmal veya diğer travmatik deneyimlerin, çocuk resimlerinde belirgin motifler ve tekrarlayan semboller olarak ortaya çıktığını vurgulamaktadır. Travmatik resimler genellikle çocuğun kontrol, güvenlik ve kendini ifade etme temalarıyla ilişkilendirilmektedir. Foley ve Mullis, (2008) travma sonrası çizimlerde figür boyutunun küçülmesi, uzuv eksiklikleri veya aşırı basitlik gibi göstergelerin, çocuğun benlik algısında ve duygusal güvenlik hissinde bozulmaya işaret edebileceğini ifade etmektedir.

2.4.2. Duygusal Sorunlar ve Risk Göstergeleri

Duygusal sorunların erken belirlenmesi, çocuğun gelişimsel ve sosyal sağlığı açısından kritik öneme sahiptir. Güven (2009) ve Samurçay, (2006), çocukların çizimlerinde yalnızlık, kaygı, saldırganlık veya korku temalarının belirginleştiğini; bu durumların aile ve sosyal çevre ile ilişkili olabileceğini göstermektedir. Kırmızı, siyah veya koyu tonların aşırı kullanımı, figürlerin sıkışık yerleştirilmesi veya sayfanın tek bir bölümüne odaklanma gibi desenler, risk göstergesi olarak yorumlanabilir (Burkitt, 2003; Yavuzer, 2012). Bununla birlikte, bu göstergelerin bağlamdan bağımsız yorumlanmaması gerektiği; diğer gözlem ve görüşme verileriyle desteklenmesi gerektiği vurgulanmaktadır (Malchiodi, 2012; Thomas & Silk, 1990).

2.4.3. Aile ve Sosyal Çevre Etkisi

Travma ve duygusal sorunların resimlere yansımasında aile ve sosyal çevre önemli bir rol oynamaktadır. Malchiodi, (1998) ve Güven, (2009), çocuğun aile dinamiklerinin, ebeveyn tutumlarının ve sosyal ilişkilerinin, resimlerdeki tema, figür ve renk kullanımını etkileyebileceğini belirtmektedir. Özellikle aile

resimleri, çocuğun aile üyeleriyle olan duygusal bağlarını ve algısını ortaya koymada önemli ipuçları sunmaktadır. (Fury,Carlson,&Sroufe,1997;Gernhardt,2022). Bu bağlamda çocuk resimlerinde gözlenen risk göstergeleri, yalnızca çocuğun bireysel durumu ile sınırlı olmayıp, aile ve çevresel etmenlerin de değerlendirilmesini gerektirmektedir.

2.4.4.Klinik ve Gelişimsel Değerlendirme Açısından Önemi

Travma ve duygusal sorunların resim yoluyla değerlendirilmesi, psikolojik danışma, eğitimsel yönlendirme ve erken müdahale açısından büyük önem taşır. Malchiodi (2022) ve Santillo ve arkadaşları (2025), çocuk resimlerinin sistematik gözlemle analiz edilmesinin, travmatik yaşantıların erken tespitini ve uygun müdahale planlamasını mümkün kıldığını ifade etmektedir. Moula (2020), resimlerin klinik kullanımında etik çerçevelerin ve çocuğun güvenliğinin öncelikli olduğunu vurgulamaktadır. Ayrıca, tek bir resim üzerinden değerlendirme yapılmasının yanıltıcı olabileceği; uzun süreli gözlem ve farklı materyallerle desteklenmiş değerlendirme yapılmasının gerekliliği belirtilmektedir.

2.5. Bölüm 5. Projektif Yaklaşımlar: İnsan, Aile Ve Duygusal İçerik

Projektif teknikler, çocukların içsel dünyalarını anlamada, duygusal durumlarını ve sosyal algılarını gözlemlemede kullanılan önemli araçlardır. Çocuk resimleri, özellikle insan ve aile figürleri, çocuğun bilinçdışı düşüncelerini, duygusal deneyimlerini ve sosyal ilişkilerini yansıtmaya kapasitesine sahiptir (Koppitz, 1968; Ballús ve arkadaşları, 2023). Bu yaklaşım, çocukların sözel anlatımla ifade edemedikleri duygusal içeriklerin açığa çıkarılmasını sağlar (Hinz, 2019; Santillo ve arkadaşları,2025).

2.5.1. İnsan Figürleri ve Duygusal İçerik

İnsan figürleri, çocuk resimlerinde en sık kullanılan semboller arasında yer almaktadır. Bu figürler, çocuğun benlik algısı, sosyal ilişkileri ve duygusal durumuna dair ipuçları sunar (Cox, 2005). Örneğin, figürlerin büyüklüğü, ayrıntı düzeyi ve uzuvların çizim biçimi, çocuğun özsaygısı, kaygı düzeyi ve sosyal algısı hakkında veri sağlar (Koppitz, 1968).

Çocuğun çizdiği yüz ifadeleri, duruş ve pozisyonları, duygusal durumunu açık bir şekilde yansıtabilir. Yüz ifadelerinde gözlenen aşırı abartılar veya eksiklikler, çocuğun içsel gerilimini veya bastırılmış duygularını ifade edebilir (Malchiodi, 2012).

2.5.2. Aile Resimleri ve Sosyal Algı

Aile resimleri, çocuğun aile üyeleriyle olan ilişkilerini, aidiyet duygusunu ve sosyal bağlarını gözlemlemede önemli bir göstergedir (Samurçay, 2006; Güven, 2009). Figürler arası mesafe, yerleşim, büyüklük ve pozisyon gibi unsurlar, çocuğun algısal ve duygusal durumunu yansıtır. Örneğin, ebeveyn figürlerinin uzak çizilmesi veya eksik temsil edilmesi, çocukta güven eksikliği veya bağlanma sorunlarına işaret edebilir (Güven, 2009). Aile figürlerinde yer alan ayrıntılar ve sembolik objeler, çocuğun ailedeki rol algısını ve yaşadığı stres ya da çatışmaları açığa çıkarabilir. Bu bağlamda, aile resimleri hem klinik hem de eğitimsel değerlendirme açısından değerli bir veri kaynağıdır (Malchiodi, 1998; Golomb, 1992).

2.5.3. Duygusal Temaların Projektif Değerlendirmesi

Projektif değerlendirme, çocuğun resimlerinde ortaya çıkan duygusal temaları sistematik olarak analiz eder. Çocuğun çizdiği şiddet, yalnızlık, korku veya oyun temaları, psikolojik durumun anlaşılmasında önemli ipuçları sunar (Akkoyun, 2019; Burkitt, 2003). Bunun yanı sıra, renk seçimi ve sayfa kullanımı

da duygusal içeriğin değerlendirilmesinde destekleyici bir göstergedir (Küçükşen, 2010). Projektif değerlendirme, çocuğun kendini ifade etme biçimini anlamak, olası duygusal çatışmaları belirlemek ve erken müdahaleyi planlamak için kullanılabilir. Ancak bu teknik, tek başına tanı koymak için değil; diğer gözlem ve değerlendirme yöntemleriyle desteklenerek uygulanmalıdır (Moula, 2020; Thomas & Silk, 1990).

2.5.4. Klinik ve Eğitimsel Uygulamalar

Çocuk resimlerinde projektif tekniklerin kullanımı, psikologlar, psikolojik danışmanlar ve eğitimciler için hem klinik hem de eğitimsel açıdan önemli bilgiler sunar (Santillo ve arkadaşları, 2025; Hinz, 2009). Çocukların iç dünyalarını anlamak, travma, kaygı, sosyal uyum ve davranışsal problemleri erken tespit etmek açısından değerli bir yöntemdir. Eğitim ortamında, proje tabanlı gözlem ve resim çalışmaları, çocukların sosyal becerilerini, grup içi ilişkilerini ve duygusal farkındalıklarını artırmaya yönelik planlamalara temel oluşturur (Thomas ve Silk, 1990; Case & Dalley, 2014).

2.6. Bölüm 6. Eğitimsel ve Klinik Kullanımlar, Etik İlkeler ve Sınırlılıklar

Çocuk resimlerinin psikolojik ve gelişimsel değerlendirmede kullanımı, hem eğitim hem de klinik uygulamalarda önemli yer tutmaktadır. Çizimlerin değerlendirilmesi, çocukların bilişsel, duygusal ve sosyal gelişimlerini anlamada güvenilir bir araç olarak kabul edilmektedir (Cox, 2005; Golomb, 2003; Malchiodi, 2022). Ancak bu tekniklerin uygulanması, belirli etik kurallar ve sınırlamalar çerçevesinde yürütülmelidir (Moula, 2020; Thomas & Silk, 1990).

2.6.1. Eğitimsel Kullanımlar

Okul öncesi ve ilkokul düzeyinde çocuk resimleri, öğretmenler için çocukların gelişimsel sürecini izleme ve destekleme imkânı sağlar. Çocukların çizimleri, özellikle motor koordinasyon, algısal farkındalık ve bilişsel planlama becerilerinin gözlemlenmesi açısından değerli veriler sunar (Allen & Marotz, 2009). Eğitim ortamında resim analizi, çocukların duygusal durumları, sosyal ilişkileri ve problem çözme becerilerinin anlaşılmasına yardımcı olur (Küçükşen 2010; İnci & Kandır, 2021). Ayrıca çizim etkinlikleri, yaratıcı düşünme, ifade becerileri ve duygusal farkındalık geliştirme amacıyla ders planlarına entegre edilebilir. Öğretmenler, çocukların çizimlerini gözlemleyerek ihtiyaç duyulan destek alanlarını belirleyebilir ve bireyselleştirilmiş eğitim stratejileri geliştirebilir (Case & Dalley, 2014; Thomas ve Silk, 1990).

2.6.2. Klinik Kullanımlar

Klinik bağlamda, çocuk resimleri psikolojik değerlendirme ve terapi süreçlerinde kullanılmaktadır. Resimler, travma, kaygı, depresyon veya sosyal uyum problemleri gibi duygusal durumları açığa çıkarabilir (Malchiodi, 2012; Burkitt, 2003). Klinik uzmanlar, çocukların çizimlerini gözlemleyerek olası risk faktörlerini erken tespit edebilir ve uygun müdahaleleri planlayabilir (Koppitz, 1968; Foley & Mullis, 2008). Projektif yaklaşımlar, çocukların bilinçdışı duygu ve düşüncelerini anlamada değerli bir araçtır. Güncel araştırmalar, insan figürü çizimlerinin çocukların benlik algısı duygusal işlevsellikleri ve psikolojik uyumları hakkında anlamlı ipuçları sunduğunu göstermektedir çocukların çizimleri, içsel deneyimlerini dolaylı ve sembolik olarak yansıtarak özellikle bağlanma temsilleri ve duygusal durumlar hakkında bilgi verebilmektedir. İnsan ve aile figürleri, figürlerin boyutu, mekânsal konumlandırılması ve detay düzeyi, çocukların

psikolojik durumları hakkında bilgi sağlar (Ballús ve arkadaşları, 2023; Santillo ve arkadaşları, 2025; Pace ve arkadaşları 2022; Hinz, 2019). Bununla birlikte, tek başına resim analizi tanı koymak için yeterli değildir ve diğer klinik değerlendirme araçlarıyla desteklenmelidir (Santillo ve arkadaşları,2025).

2.6.3. Etik İlkeler ve Sınırlılıklar

Çocuk resimlerinin değerlendirilmesinde etik sorumluluklar kritik öneme sahiptir. Analiz ve yorumlamalar, çocuğun mahremiyetine saygılı şekilde yürütülmeli ve sonuçlar yalnızca eğitimsel veya klinik amaçlarla kullanılmalıdır. Çocuğun çizimlerinin yanlış yorumlanması, gereksiz kaygıya veya yanlış yönlendirmeye sebep olabilir (Thomas & Silk, 1990; Malchiodi, 2022). Sınırlılıklar arasında, kültürel farklılıklar, bireysel gelişim hızları ve kişisel deneyimlerin çizimlere yansımaları yer almaktadır. Bu nedenle çizimlerin yorumlanması sırasında, çocuğun gelişim düzeyi, kültürel bağlam ve bireysel özellikler göz önünde bulundurulmalıdır (Golomb, 2003).

3. SONUÇ

Çocuklarda resim analiz yolu ile çocukların psikolojik, sosyal, zihinsel ve gelişimsel süreçleri hakkında bilgi edinmek mümkün görünmektedir. Çocuk resimlerinin yorumlanmasında evrensel göstergelerin yanı sıra yerel ve kültürel faktörlerin de göz önünde bulundurulması gerekmektedir. Çocuk resimlerine yönelik çalışmaların sınırlı olması, bu alanda yapılacak araştırmaları daha da önemli kılmaktadır. Sosyo-kültürel yapı, eğitim sistemi ve aile dinamikleri; çocukların psikolojik gelişimlerini ve ifade biçimlerini özgün biçimde şekillendirebilmektedir. Bu nedenle, okul öncesi ve ilkökul düzeyindeki çocukların resimlerinin psikolojik açıdan incelenmesi; hem bilimsel literatüre katkı sunması hem de

eğitimciler ve ebeveynler için uygulamaya dönük çıkarımlar sağlayacağı düşünülmektedir. Psikologlar, eğitimciler ve ebeveynler de bu çizimlerin neyi ifade ettiğini anlamak için çeşitli gözlemler ve araştırmalar yapmaktadır. Çocuklarda resim analiz yolu ile çocukların psikolojik, sosyal, zihinsel ve gelişimsel süreçleri hakkında bilgi edinmek mümkün görünmektedir. Öğretmen ve ebeveynlerin çocuk resimleri ve resim analizi konusunda bilgilere yer verilmelidir. Normal dışı çocuk çizim figürlerine rastlanıldığında uzmanlara başvurulması açısından önemli görülmektedir.

KAYNAKÇA

- Akay, R. (2022). *Çocuk resimlerinin analizi* (Ed: Akay, R., & Başkurt, A.). *Çocuğu Tanıma Teknikleri (0-18 Yaş Gelişimsel Yaklaşım) içinde*, 149-168. Efe Akademi Yayınları, İstanbul.
- Akkoyun, F. (2019). Kişiliğin projektif testlerle değerlendirilmesi. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 16(2), 397-408.
- Allen, K., & Marotz, L. (2009). *Developmental profiles: Pre-birth through twelve*. Cengage Learning.
- Artut, K. (2002). *Sanat eğitimi kuram ve yöntemleri*. Anı Yayıncılık, Ankara.
- Artut, Ö. G. K. (2004). Okul öncesi resim eğitiminde çocukların çizgisel gelişim düzeylerine ilişkin bir inceleme. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(1). 223-234.
- Aydos, E. H., & Özet, B. (2025). Relationship Between Colours and Emotions as Reflected in Children's Drawings. *Infant and Child Development*, 34(6), 1-13. <https://doi.org/10.1002/icd.70053>.
- Ballús, E., Comelles, M. C., Pasto, M. T., & Benedico, P. (2023). Children's drawings as a projective tool to explore and prevent experiences of mistreatment and/or sexual abuse. *Frontiers in Psychology*, 14, 1-11. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1002864>
- Barraza, L. (1999). Children's drawings about the environment. *Environmental education research*, 5(1), 49-66.

- Burkitt, E., Barrett, M., & Davis, A. (2003). Children's colour choices for completing drawings of affectively characterised topics. *Journal of child psychology and psychiatry*, 44(3), 445-455.
- Cannoni, E., Pinto, G., & Bombi, A. S. (2023). Typical emotional expression in children's drawings of the human face. *Current Psychology*, 42(4), 2762-2768.
- Case, C., & Dalley, T. (2014). *The handbook of art therapy*. Routledge.
- Cox, M. (2005). *The pictorial world of the child*. Cambridge University Press.
- Cox, M. V. (2013). *Children's drawings of the human figure*. Psychology Press.
- Foley, Y. C., & Mullis, F. (2008). Interpreting Children's Human Figure Drawings: Basic Guidelines for School Counselors. *Georgia School Counselors Association Journal*, 1(1), 28-37.
- Fury G, Carlson EA, Sroufe LA.(1997).Children's representations of attachment relationships in family drawings. *Child Dev*.68(6):1154-64. PMID: 9418231.
- Gernhardt, A., Keller, H., & Rübeling, H. (2016). Children's family drawings as expressions of attachment representations across cultures: possibilities and limitations. *Child development*, 87(4), 1069-1078. <https://doi.org/10.1111/cdev.12516>
- Gil-Ruiz, P., Martinez-Verez, V., Ospina Toro, W., & Castañeda Marulanda, W. (2025). Children's drawing and graphic development: An empirical study of the developmental stages according to lowenfeld. *Education Sciences*, 15(6),681-699. <https://doi.org/10.3390/educsci15060681>

- Golomb, C. (1992). *Aart and the young child: Another Look at the Developmental Question*.
- Golomb, C. (2003). *The child's creation of a pictorial world*. Psychology Press.
- Güven, G. (2009). *Okul öncesi çocuklarının insan ve aile resmi çizimlerinin değerlendirilmesi* (Doctoral dissertation, Marmara Üniversitesi (Turkey)).
- Hinz, L. D. (2019). *Expressive therapies continuum: A framework for using art in therapy*. Routledge.
- İnci, M. A., & Kandır, A. (2021). Okul Öncesi Dönemde Görsel Algı Becerilerine Yönelik Yapılan Lisansüstü Tezlerin İncelenmesi. *Muallim Rifat Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(2), 35-55.
- Koppitz, E. M. (1968). Psychological evaluation of children's human figure drawings. (No Title).
- Köseoğlu, S. A. (2023). Bir iletişim aracı olarak çocuk resmi ve özellikleri. *Stratejik ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 7(1), 137-145.
- Küçükşen Öner, F. (2010). İlköğretim öğrencilerinin resimlerinde renk ve duygu ilişkisi ve kırmızının öğrencilerde yarattığı kavramsal ve simgesel çağrışımlar. *Yayınlanmamış Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul*.
- Lange-Küttner, C., & Vinter, A. (Eds.). (2008). *Drawing and the non-verbal mind: A life-span perspective*. Cambridge University Press.
- Lowenfeld, V., & Brittain, W. L. (1987). *Creative and mental growth* (8th ed.). Macmillan.
- Malchiodi, C. A. (1998). *Çocukların resimlerini anlamak* (çev: T. Yurtbay) İstanbul: Epsilon Yayıncılık.

- Malchiodi, C. A. (2012). *Understanding children's drawings*. Guilford Press.
- Malchiodi, C. A. (Ed.). (2022). *Handbook of expressive arts therapy*. Guilford Publications.
- Moula, Z. (2020). 5-12 yaş arası çocuklara okul temelli ortamlarda uygulanan sanat terapisinin etkinliğine ilişkin sistematik bir inceleme. *Uluslararası Sanat Terapisi Dergisi* , 25 (2), 88-99.
- Overby, A., Constance, J., & Quenzer, B. (2022). Reimagining art education: Moving toward culturally sustaining pedagogies in the arts with funds of knowledge and lived experiences. *Art Education*, 75(1), 20-25.
- Pace, C. S., Muzi, S., & Vizzino, F. (2022). Family drawing for assessing attachment in children: Weaknesses and strengths. *Frontiers in Psychology*, 13, 980129.
- Samurçay, N. (2006). Çocuk ve resim. *Artist*, 6(1), 22-7.
- Sayıl, M. (2004). Çocuk çizimlerinin klinik amaçlı kullanımı üzerine bir değerlendirme. *Türk Psikoloji Yazıları*, 7(14), 1-13.
- Sanghvi, P. (2020). Piaget's theory of cognitive development: a review. *Indian Journal of Mental Health*, 7(2), 90-96.
- Santillo, G., Morra, R. C., Esposito, D., & Romani, M. (2025). Projective in time: A systematic review on the use of construction projective techniques in the digital era Beyond inkblots. *Children*, 12(4), 406427. <https://doi.org/10.3390/children12040406>
- Skybo, T., Ryan-Wenger, N., & Su, Y. H. (2007). Human figure drawings as a measure of children's emotional status: Critical review for practice. *Journal of pediatric nursing*, 22(1), 15-28.

- Silver, R. (2013). *Art as language: Access to emotions and cognitive skills through drawings*. Routledge.
- Thomas, G. V., & Silk, A. M. (1990). *An introduction to the psychology of children's drawings*. New York University Press.
- Winston, A. S., Kenyon, B., Stewardson, J., & Lepine, T. (1995). Children's Sensitivity to Expression of Emotion in Drawings. *Visual Arts Research*, 21(1), 1–14.
- Winner, E. (2008). Development in the arts: Drawing and music. *Child and Adolescent Development*, 322.
- Yavuzer, H. (2012). *Resimleriyle çocuk*. Remzi Kitabevi, İstanbul.

TÜRKÇE EĞİTİMİ YÜKSEK LİSANS TEZLERİ: 2025 YILI DEĞERLENDİRMESİ¹

Dursun DEMİR²

1. GİRİŞ

Günümüz dünyasında kişilerin anaokulu ile başlayana resmi eğitim yolculuğu doktora ile bitmektedir. 12 yıllık zorunlu eğitime anaokulunu da kattığımızda lisans eğitimi öncesi öğrenciler 13 yıl eğitim görmüş olmaktadır. Ülkemizde ortalama bir lisans eğitiminin 4 yıl, yüksek lisans eğitiminin 3 ve doktora eğitiminin de 4 yıl sürdüğü (YÖK, 2016) göz önüne alındığında doktorasını yapan bir kişinin yaklaşık 24 yıl eğitim aldığı görülmektedir. Eğitim alan kişilerin kazandıkları yeni bilgi ve becerileri göstermelerinin en yaygın yolu, yapılan sınavlarda başarılı olmaktır. Bununla birlikte öğrencinin daha aktif olduğu ve yaparak öğrenmesinin teşvik edildiği günümüz eğitim anlayışında öğrencilerin sınavlar dışında ürettiği ürünlerle değerlendirilmesi de giderek yaygınlaşmaktadır. Örneğin, Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda (2024, s. 231) öğrenci ürün dosyası (portfolyo), ölçme ve değerlendirme araçları arasında gösterilmiştir.

Türkçe Sözlük'te (TDK, 2023) tez, “üniversitelerde öğrencilerin hazırlayıp genellikle bir sınav kurulu önünde savundukları bilimsel eser” olarak tanımlanmaktadır. Bazı batılı

¹ Bu çalışma, 13.02.2026 tarihinde 17. Uluslararası "Başkent" Sosyal, Beşeri, İdari ve Eğitim Bilimleri Kongresi'nde “2025 Yılında Yapılmış 100 Türkçe Eğitimi Yüksek Lisans Tezinin İncelenmesi” başlığıyla sunulan sözlü bildirinin genişletilmiş halidir.

² Dr. Öğr. Üyesi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı, ORCID: 0000-0002-4882-9462.

ülkelerde lise eğitiminin sonunda öğrencilerden tez yazmaları istendiği için söz konusu tanımın ülkemiz gerçekleri göz önüne alınarak yapıldığı anlaşılmaktadır. T.C. Kopenhag Büyükelçiliği'nin (2026) verdiği bilgiye göre, Danimarka'da “bazı lise türlerinde öğrencilerin mezun olabilmesi için bitirme tezi yazması ve bu tezlerinin de kabul edilmesi gerekmektedir”. Yine Avrupa'da birçok üniversitede (bk. Vienna University of Economics and Business, 2026; European Business University, 2026) öğrencilerin lisans mezunu olabilmesi için tez yazmaları gerekmektedir. Ülkemizde liselerde ve çoğu lisans eğitiminde bitirme tezi olmadığı için tez denilince akla yüksek lisans ve doktora eğitimleri gelmektedir. Dolayısıyla Türkiye'de doktora eğitimini bitirmiş birisinin yüksek lisans ve doktora olmak üzere yazdığı iki tezi bulunurken Avrupa ülkelerindeki öğrencilerde bu sayının daha fazla olduğu görülmektedir. Ülkemiz gençleri için yüksek lisans tezi, ilk yazdıkları tez olduğu için hem konu seçimi hem de tezin yazımı aşamalarında zorlandıkları bir süreci ifade etmektedir.

Yüksek Öğretim Kurumu (YÖK, 2026) verilerine göre Türkiye'de 1959- 2025 yılları arasında yazılan yüksek lisans, doktora, sanatta yeterlilik, diş hekimliğinde veya tıpta uzmanlık tezi sayısı 970.642'dir. Yıllar bazında en çok tezin de 2024 yılına ait olduğu ilgili genel ağ sayfasındaki verilerden anlaşılmaktadır. Söz konusu yılda Türkiye'de 68.169 tez yazılmıştır.

Tez yazmak, iyi bir alan bilgisi yanında akademik dilin özelliklerine hâkim olmayı da gerektirmektedir. Alan bilgisi içerik için akademik dil ise biçim ve sunum için gereklidir. Tezlerde içerik “Ne?” sorusuna karşılık gelirken biçim “Nasıl?” sorusuna karşılık gelmektedir. Aslında yazılı bütün eserler için gerekli ve geçerli olan içerik ve biçim boyutları, söz konusu bilgilendirici akademik metinler olduğunda daha da bir önem kazanmaktadır. Akademik metinlerin kendilerine özel dil bilgisi yapıları ve kelimeleri vardır. Örneğin çoğu akademik metinde

şimdiki zaman ifadesi, “-yor” eki yerine “-mAktAdır” eki ile ifade edilmektedir. Yine, araştırmacıların cümlelerinde kendilerini gizlemek ve nesnel bir duruş sergilemek için edilgen çatıyı daha yaygın bir şekilde kullandıkları görülmektedir. Akademik metinlerde çok yaygın bir şekilde kullanılan kelimeler üzerine yapılan çalışmalar (bk. Sayar ve Genç, 2023) da bulunmaktadır. Tez yazmak için gerekli biçim bilgisine sadece akademik dilin özelliklerini dâhil etmek yetersizdir. Tez yazacak öğrencilerin, kendi disiplinlerindeki tezlerin hangi bölümlerden oluştuğu, her bir bölümde neyin nasıl yazıldığı bilgisine sahip olmaları da gerekmektedir. Örneğin, görgül çalışmaları anlatan tezlerin genellikle beş ana bölümden oluştuğu bilinmektedir: Giriş, kuramsal çerçeve, yöntem, bulgular ve tartışma ve sonuç. Bu ana bölümlere ilaveten tez yazarların başlık, önsöz, teşekkür, özet, kaynaklar ve ekler gibi tali bölümlerin de nasıl yazılması gerektiğini öğrenmeleri ve bunların yazımına da zaman ve çaba harcaması gerekmektedir.

Türkçe eğitiminde yapılmış yüksek lisans ve doktora tezlerini konu edinen çeşitli çalışmalar bulunmaktadır. Bunlardan birinde Yakışan (2025), 2020-2024 yılları arasında bu alanda hazırlanmış 596’sı yüksek lisans, 185’i doktora olmak üzere toplam 781 lisansüstü tezi incelemiştir. Çalışma sonucunda, yüksek lisans tezlerinde ağırlıklı olarak nitel yöntemlerin, doktora tezlerinde ise karma yöntemin kullanıldığı; incelenen tezlerde çalışma grubunun genellikle öğrencilerden seçildiği; veri analizi yöntemi olarak en çok içerik analizinin kullanıldığı belirlenmiştir. Ayrıca nitel yöntemle hazırlanan tezlerde söz varlığı, nicel yöntemle hazırlananlarda okuma eğitimi, karma yöntemle hazırlananlarda ise yöntem-teknik-strateji konusunun en sık işlenen konular olduğu tespit edilmiştir. Önal ve Maden (2021) ise 2015-2019 yılları arasında Türkçe eğitiminde hazırlanmış 839 lisansüstü tezi inceleme konusu yapmıştır. Araştırmada, tezlerde konu bakımından çeşitliliğin olduğu, tezlerin önemli bir kısmında

nitel araştırma modellerinin kullanıldığı örneklem olarak ise dokümanların dışında ortaokul öğrencileri ve Türkçe öğretmenlerinin tercih edildiği sonucuna ulaşılmıştır. Yağmur Şahin vd. (2013) ise Türkçe eğitimi alanında 2000-2011 yılları arasında yapılan 552 tezi incelemiştir. Çalışma sonucunda tezlerin belirli konularda yoğunlaştığı ve tezlerde dört temel dil becerisiyle ilgili konulara diğerlerine oranla daha az yer verildiği tespit edilmiştir.

Mevcut çalışmanın amacı, 2025 yılı içerisinde bu alanda yapılmış söz konusu tezleri; konuları, örneklemeleri, yöntemleri, veri toplama araçları ve analiz yöntemleri bakımından incelemektir. Özelde çalışma aşağıdaki sorulara cevap bulmayı hedeflemektedir:

1. Türkçe eğitimi üzerine 2025 yılında yapılan yüksek lisans tezlerinin öğretim türlerine göre dağılımı nasıldır?
2. Türkçe eğitimi üzerine 2025 yılında yapılan yüksek lisans tezlerinin konularına göre dağılımı nasıldır?
3. Türkçe eğitimi üzerine 2025 yılında yapılan yüksek lisans tezlerinin veri kaynaklarına göre dağılımı nasıldır?
4. Türkçe eğitimi üzerine 2025 yılında yapılan yüksek lisans tezlerinin yöntemlerine göre dağılımı nasıldır?
5. Türkçe eğitimi üzerine 2025 yılında yapılan yüksek lisans tezlerinin veri toplama araçlarına göre dağılımı nasıldır?
6. Türkçe eğitimi üzerine 2025 yılında yapılan yüksek lisans tezlerinin veri analiz yöntemlerine göre dağılımı nasıldır?

2. YÖNTEM

2025 yılında Türkçe eğitimi alanında yapılan yüksek lisans tezlerini inceleyen bu çalışmada nitel yöntemlerden olan doküman incelemesi kullanılmıştır. Söz konusu yılda çok fazla

sayıda tez yapıldığı için bu tezlerin hepsini incelemek yerine içlerinden rastgele seçilen 100 tanesini incelemek yeterli görülmüştür. İlgili tezlere ulaşmak için YÖK Ulusal Tez Merkezi'nde arama yapılmıştır. İlk önce “Türkçe eğitimi” ibaresi dizinler içerisinde aranmış ve 2025'te yapılmış 38 teze ulaşılmıştır. Daha sonra detaylı arama sayfasında “ana bilim dalı” kısmına “Türkçe ve sosyal bilimler” ifadesi yazılarak arama yapılmış ve 44 teze ulaşılmıştır. En son aşamada ise “bilim dalı” kısmına “Türkçe Eğitimi Bilim Dalı” yazılmış ve 235 teze ulaşılmıştır. Söz konusu sayfalardaki tezlerden erişime açık olanlar sayı 100'e ulaşana kadar teker teker indirilmiştir. Ulusal Tez Merkezi'ndeki tarama yaklaşık bir hafta sürmüş ve en son arama 9 Ocak 2026 tarihinde gerçekleştirilmiştir. İndirilen tezler ayrı bir klasörde toplanmıştır. İndirilen tezleri araştırma soruları kapsamında incelemek için araştırmacı tarafından Excel dosyasında bir “Tez İnceleme Formu” oluşturulmuştur. İlgili formda her bir tez için 11 ayrı veri girişi oluşturulmuştur.

Tez inceleme formunun ilk sütuna T1'den T100'e kadar her bir teze verilen numaralar yazılmıştır. İkinci sütuna tezin yapıldığı üniversitenin adı, üçüncü sütuna tezin adı, dördüncü sütuna ise birden üçe kadar rakamlar yazılmıştır. Tez; Türkçenin ana dili olarak öğretimi üzerine yapılmışsa 1, yabancı dil olarak öğretimi üzerine yapılmışsa 2, yurt dışındaki yaşayan iki dilli Türk çocukları üzerine yapılmışsa 3 rakamı ilgili sütuna yazılmıştır. Özellikle eser inceleme şeklinde yapılan ve içinde Türkçe öğretiminin hangi türünde kullanılabileceği belirtilmeyen tezler için ise ilgili sütuna “belirtilmemiş” ifadesi yazılmıştır. Tezleri konularına göre sınıflandırmak için literatür taraması yapılmış ve ilgili çalışmalar gözden geçirilmiştir. Bazı çalışmaların konu sınıflandırmasını çok detaylı yaptığı için genel resmi göstermede yetersiz kaldığı, bazılarının ise tutarsız yaptığı (Örneğin “yabancı dil olarak Türkçe” ve “okuma eğitimi” gibi iki farklı konu kategorisi kullanılmıştır. Oysa bir çalışma yabancılara

Türkçe öğretiminde okuma becerisini ele almışsa hangi sınıfa dâhil edilecektir?) görüldüğünden yeni bir konu sınıflandırmasının yapılmasına karar verilmiştir. Mevcut çalışmada incelenen yüksek lisans tezlerinin konuları aşağıdaki tabloda gösterildiği gibi sınıflandırılmıştır.

Tablo 1. Tez konularının sınıflandırılması

Kod	Konu	Açıklama
K1	Temel dil becerileri	Okuma, yazma, konuşma ve dinleme becerilerinden biri veya birkaçı üzerine yapılan tezler
K2	Eser inceleme	Çeşitli eserleri (edebiyat eserleri, şarkılar vs.) inceleyen tezler
K3	Ders kitabı inceleme	Türkçe ders kitaplarını inceleyen tezler
K4	Strateji/ yöntem/ teknik/ model kullanımı	Çeşitli strateji, yöntem, teknik veya modelin Türkçe öğretiminde uygulanmasını konu edinen tezler
K5	Materyal geliştirme	Türkçe dersleri için materyal geliştirmeyi konu edinen tezler
K6	Söz varlığı	Türkçe söz varlığını inceleyen çalışmalar
K7	Yapay zekâ	Türkçe eğitiminde yapay zekâ kullanımını konu edinen çalışmalar
K8	Kültür	Türk kültürünü inceleyen çalışmalar
K9	Müfredat inceleme	Bir veya iki müfredatı inceleyen ve/veya karşılaştıran tezler
K10	Ölçme ve değerlendirme	Türkçe eğitiminde ölçme ve değerlendirme üzerine yapılan tezler
K11	Dil bilgisi	Türk dil bilgisi üzerine yapılan çalışmalar
K12	Ders değerlendirme	Türkçe derslerini çeşitli açılardan değerlendiren çalışmalar
K13	İhtiyaç analizi	Türkçe öğrenen öğrencilerin ihtiyaçlarını belirlemeye yönelik yapılan tezler

Mekân sütununa tezin verilerinin toplandığı yerin kodlaması yapılmıştır: “İlkokul, ortaokul, lise, üniversite, TÖMER, yurt dışı” veya “yok”. Son seçenek/kod, özellikle eser veya ders kitabı incelemesi üzerine yapılan tezler için kullanılmıştır. Ayrıca, TÖMER’ler her ne kadar üniversitelerin bünyesinde yer alan kurumlar olsa da buralarda yabancılara Türkçe öğretimi yapıldığı için üniversiteden ayrı olarak kodlanmıştır. Veri kaynakları sütununa verilerin kaynağına dair kodlar yazılmıştır. Veriler öğrencilerden toplanmışsa sayısı ve sınıf seviyesi (üniversite öğrencileri için ayrıca ön lisans, lisans,

yüksek lisans ve doktora ifadeleri) öğretmenlerden toplanmışsa öğretmenlerin sayısı ve branşı, çeşitli eserlerden toplanmışsa sayısı ve türü (edebiyat eseri, ders kitabı vs.) gibi bilgiler ilgili sütuna yazılmıştır. Tezlerin dört beceri ile söz varlığı ve dil bilgisinden hangisini ele aldığı bilgisi bir sonraki sütuna yazılmıştır. Bu altı alanın dışında kalan tezler için “diğer” kodlaması yapılmıştır. Yöntem sütununa önce “nicel, nitel” ve “karma” kodlarından biri ve akabinde belirtilmişse tür bilgisi (betimsel, doküman, deneysel, durum, eylem araştırması vs.) yazılmıştır. Tez inceleme formunun son iki sütununa ise veri toplama araçlarına ve veri analiz yöntemlerine ait veriler yazılmıştır.

3. BULGULAR

Bu bölümde çalışma sonucunda elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Araştırmanın ilk sorusunun cevabı olan tezlerin öğretim türlerine ait veriler Tablo 2’de gösterilmiştir.

Tablo 2. Tezlerin Türkçe öğretim türlerine göre dağılımları

Öğretim türü	Sayı	%
Ana dili olarak Türkçe öğretimi	55	55
Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi	25	25
İki dilli Türk çocuklarına Türkçe öğretimi	2	2
Belirtilmemiş	18	18
Toplam	100	100

Tezlerin yarıdan fazlasının (%55) ana dili olarak Türkçe öğretimi, dörtte birinin (%25) yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ve ikisinin de yurt dışında yaşayan iki dilli Türk çocuklarına Türkçe öğretimi üzerine yapıldığı görülmektedir. Geriye kalan 18 tezde Türkçenin hangi alandaki öğretimi üzerine yapıldığına dair bir bilgiye rastlanmamıştır. Bu gruptaki tezlerin daha çok eser inceleme üzerine yapıldığı görülmektedir. Örneğin T25’te İbrahim Erkal’ın eserleri kültürel öğeler ve değerler eğitimi açısından incelenmiş ve elde edilen verilerin Türkçenin hangi

alandaki öğretiminde kullanılabileceği konusuna hiç değinilmemiştir. İncelenen tezlerin konularına ait veriler Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3. Tezlerin konularına ait veriler

Konu	Sayı	%
Temel dil becerileri	30	30
Eser inceleme	25	25
Ders kitabı inceleme	11	11
Strateji/ yöntem/ teknik/ model kullanımı	8	8
Materyal geliştirme	4	4
Söz varlığı	4	4
Yapay zekâ	4	4
Kültür	3	3
Müfredat inceleme	3	3
Ölçme ve değerlendirme	3	3
Dil bilgisi	2	2
Ders değerlendirme	2	2
İhtiyaç analizi	1	1
Toplam	100	100

İncelene tezler, Tablo 1'deki sınıflandırmaya göre konuları bakımından gruplandırılmıştır. Tablo 3'te görüldüğü gibi, tezlerin %30'u dört dil becerisi üzerine yapılmıştır. Eser inceleme konusunda yapılan tezler ikinci sıradadır ve her dört tezden birisinin konusu budur. Tezlerin yarısından fazlasının (%55) bu iki konudan biri üzerine yapıldığı tablodaki verilerden anlaşılmaktadır. Türkçe ders kitapları üzerine yapılan tez sayısı ise 11'dir. Geriye kalan 10 konu üzerine yapılan tez sayısı tek hanelidir. Son iki yılın en popüler konularından biri olan yapay zekâ üzerine Türkçe eğitimi bölümlerinde 4 tezin yapıldığı görülmektedir. İhtiyaç analizi konusunda sadece bir tez yapılmıştır. Söz konusu tezde (T49) bir devlet üniversitesindeki TÖMER'de Türkçe öğrenen 505 yabancı öğrencinin dil ihtiyaçları tespit ve analiz edilmiştir.

Tablo 4. Tezlerin örneklem türlerine ait veriler

Örneklem Türü	Sayı	%
Öğrenci	39	39
Eser	27	27
Ders kitabı	11	11
Öğretmen	7	7
Müfredat	3	3
TÖMER’de öğretici	2	2
Şarkı	2	2
LGS soruları	2	2
Akademisyen	1	1
Karışık	6	6
Toplam	100	100

Tabloda görüldüğü üzere, tezlerin %39’unda örneklem olarak öğrenciler kullanılmıştır. Verilerini basılı materyallerden (eser, ders kitapları, müfredat, LGS soruları) elde eden tezlerin oranı %43 olarak görülmektedir. İki tez ise verilerini şarkılardan elde etmiştir. Örneklem türü olarak insanı kullanan tez oranı %49’dur. Diğer taraftan karışık kategorisinde 6 tez yer almakta ve aslında bunlar arasında da verilerini insanlardan elde etmiş çalışmalar bulunmaktadır. İlgili tezlerin bu kategoride yer almasının nedeni, verilerini tablodaki kategorilerden sadece birinden değil ikisinden almış olmalarıdır. Örneğin T15 ve T64 örneklem olarak hem öğretmenleri hem de öğrencileri kullanmış, T85 ise verilerini hem ders kitaplarından hem de öğretmenlerden toplamıştır. Tablo 5 ve 6’de sırası ile tezlerde verilerin toplandığı öğretmen ve öğrenciler hakkında detaylı veriler sunulmuştur.

Tablo 5. Öğretmenlere ait veriler

Öğretmen	Sayı	%
Türkçe öğretmeni	299	72
Diğer branş öğretmenleri	119	28
Toplam	418	100

İncelenen 100 tezde veri kaynağı olarak kullanılan öğretmenlere bakıldığında bunların %72’sinin Türkçe öğretmeni, %28’inise diğer branş öğretmenleri olduğu görülmektedir.

Tablo 6. Öğrencilere ait veriler

Öğrenci	Sayı	%
İlkokul öğrencileri	215	6
Ortaokul 5. sınıf öğrencileri	211	6
Ortaokul 6. sınıf öğrencileri	390	11
Ortaokul 7. sınıf öğrencileri	493	14
Ortaokul 8. sınıf öğrencileri	629	17
Lise öğrencileri	98	2
TÖMER öğrencileri	1.041	30
Lisans öğrencileri	515	14
Toplam	3.592	100

Tabloda, tezlerde toplam 3.592 öğrencinin çalışma grubu olarak kullanıldığı ve bunlar içerisinde en büyük grubun TÖMER öğrencileri olduğu görülmektedir. Lisans öğrencileri ile birlikte bu grup (üniversite öğrencileri), toplam öğrencilerin %44'ünü oluşturmaktadır. Çalışma grubunun geriye kalan kısmı (%56) Millî Eğitim Bakanlığına bağlı okullarda öğrenim görmekte bunlar içerisinde en kalabalığını ortaokul 8. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. En az katılımın lise öğrencilerinden olduğu da tablodaki verilerden anlaşılmaktadır.

Tablo 7. Tezlerde temel dil becerileri ile söz varlığı ve dil bilgisine ait veriler

Dil becerileri, kelime ve dil bilgisi	Sayı	%
Okuma becerisi	25	36
Yazma becerisi	11	16
Söz varlığı	11	16
Konuşma becerisi	8	11
Dil bilgisi	7	10
Dinleme becerisi	2	3
Karışık	6	8
Toplam	70	100

Temel dil becerileri ile dil bilgisi ve söz varlığı üzerine 70 tezin yapıldığı görülmektedir. Bu veriler şöyle oluşturulmuştur: Tablo 3'te konusu temel dil becerileri, söz varlığı ve dil bilgisi dışında olan tezler daha detaylı bir şekilde incelenmiştir. Örneğin eser ve ders kitabı incelemesi yapan tezler ilgili kitapları dört dil becerisi, söz varlığı ve dilbilgisi yönünden ele almışsa bu

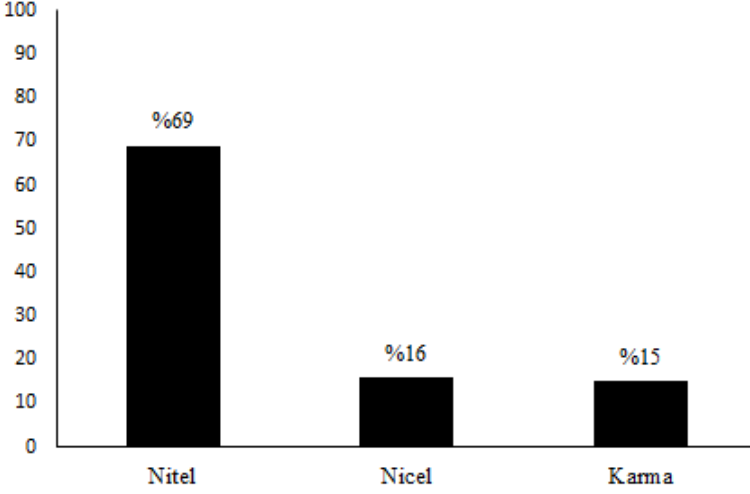
çalışmalar da bu tabloda (Tablo 7) değerlendirilmiştir. T7 kodlu tez (8. Sınıf Türkçe ders kitaplarında yer alan metinlerdeki fiilimsilerin tespiti ve Türkçe öğretimi bakımından değerlendirilmesi) konu olarak ders kitabı inceleme kategorisine dâhil edilmiştir. Fakat bu tabloda ilgili tez dil bilgisi alanına dâhil edilmiştir, çünkü 8. Sınıf ders kitapları bir dil bilgisi konusu (fiilimsiler) açısından incelenmiştir. Aynı şekilde T77 kodlu tez (Şermin Yaşar'ın çocuk kitaplarında yer alan çocuk karakterlerin incelenmesi) Tablo 3'te eser incelmeye, mevcut tabloda ise okuma becerisi alanına dâhil edilmiştir. Tablo 7'de yer alan 70 tezin %36'sının okuma becerisi üzerine yapıldığı görülmektedir. Dört dil becerisi içerisinde en az tez dinleme becerisinde yapılmıştır. Karışık kategorisinde yer alan tezlerden biri olan T15'te dijital öyküler aracılığıyla çocuk oyunlarının dinleme ve yazma becerilerinin geliştirilmesine etkisi, T30'da ise metaverse araçlarının yabancı dil olarak Türkçe öğrenen çocukların dinleme ve konuşma tutumlarına etkisi incelenmiştir.

Tablo 8. Tez verilerinin toplandığı mekânlara ait veriler

Mekânlar	Sayı	%
Ortaokul	32	32
TÖMER	10	10
Üniversite	6	6
İlkokul	3	3
Yurt dışı	2	2
Karışık	1	1
Mekân yok	46	46
Toplam	100	100

Tabloda görüldüğü üzere, 100 tezin 32'si verilerini ortaokullardan 10'u ise TÖMER'lerden toplamıştır. Lisans bölümleri ile birlikte düşündüğümüzde tezlerin %16'sının verilerini üniversite kampüslerinden topladığı anlaşılmaktadır. Verilerini yurt dışından toplayan tez sayısı ikidir. Karışık kategorisinde bir tez (T67) yer almakta ve o da Türkçe için yeni bir okunabilirlik formülü geliştirme kapsamında verilerini ilkökul, ortaokul, lise, üniversite öğrencilerinden toplamıştır.

Diğer taraftan, 46 tezin verilerini herhangi bir mekândan toplamadığı tablodan anlaşılmaktadır. Verilerini; eser, ders kitabı, müfredat, şarkı ve LGS soruları gibi çeşitli dokümanlardan elde eden çalışmalar (bk. Tablo 4) bu kategoriye dâhil edilmiştir.



Şekil 1. Tezlerin yöntemlerine ait veriler

Şekilde görüldüğü gibi tezlerin %69'u nitel, %16'sı nicel ve geriye kalan %15'i karma yöntemlerle yapılmıştır. Nitel yöntemlerle yapılmış tezlerin türlerine ait veriler Tablo 9'da sunulmuştur.

Tablo 9. Nitel yöntemle yapılan tezlerin türlerine ait veriler

Araştırma türü	Sayı	%
Betimsel	19	28
Doküman inceleme	11	16
Durum çalışması	9	13
Olgubilim	4	6
Eylem araştırması	3	4
Sistematiik derleme	1	1
Belirtilmemiş	22	32
Toplam	69	100

Görüldüğü gibi nitel yöntemlerle yapılan tezlerin %28'i betimsel, %16'sı doküman incelemesi, %13'ü ise durum çalışması şeklindedir. Tablodaki veriler nitel yöntemlerle yapılan

çalışmaların altı farklı desende yürütüldüğünü, çalışmaların yaklaşık üçte birinde (%32) ise nitel yöntemlerin hangi türünün kullanıldığının belirtilmediğini göstermektedir.

Tablo 10. Nicel yöntemle yapılan tezlerin türlerine ait veriler

Araştırma türü	Sayı	%
Deneysel	8	50
Betimsel	2	13
İlişkisel tarama	1	6
Belirtilmemiş	5	31
Toplam	16	100

Nicel yöntemlerle yapılan tezlerin yarısı (%50) deneysel, ikisi betimsel ve biri ilişkisel tarama türünde yürütülmüştür. Beş çalışmada ise tür bilgisi belirtilmemiştir.

Tablo 11. Tezlerin veri toplama araçlarına ait veriler

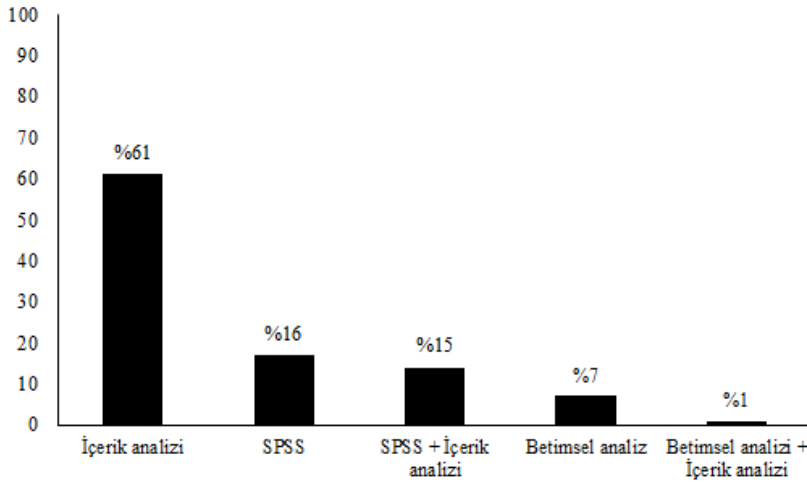
Veri toplama araçları	Sayı	%
Doküman analizi	52	36
Görüşme	28	19
Anket / ölçek	21	14
Test	19	13
Kişisel bilgi formu	10	7
Öğrenci ürünleri	7	5
Gözlem	4	3
Günlük/alan notları	4	3
Toplam	145	100

Tezlerin 8 farklı veri toplama aracı kullanarak verilerini topladığı görülmektedir. Doküman analizi tezlerin %36'sında, görüşme tekniği %19'unda ve anket/ölçek ise %14'ünde veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Diğer taraftan birçok tezde birden fazla veri toplama aracı kullanılmıştır. Dolayısıyla 100 tezin 145 veri toplama aracı ile verilerini topladığı görülmektedir. Tezlerin kullandığı veri toplama araçları sayısına ait veriler Tablo 12'de gösterilmiştir.

Tablo 12. Tezlerin veri toplama araçları sayısına ait veriler

Veri toplama araçları sayısı	Sayı	%
1	60	60
2	19	19
3	4	4
4	6	6
5	1	1
6	1	1
Toplam	100	100

Tabloda görüldüğü gibi 60 tez verilerini sadece bir veri toplama aracı kullanarak elde etmiştir. Tezlerin 19’unda ise iki veri toplama aracı kullanılmıştır. En çok veri toplama aracı kullanan tez sayısı birdir ve o da verilerini 6 farklı araç kullanarak toplamıştır.



Şekil 2. Tezlerin veri analiz yöntemlerine ait bilgiler

Şekilde görüldüğü gibi tezlerin %61’i verilerini içerik analizi yöntemi ile analiz etmiştir. Veri analizi için SPSS programını kullanan tez oranı %16, söz konusu programla birlikte içerik analizini kullanan tez oranı da %15’tir. Tezlerden sadece biri verilerini betimsel ve içerik analizlerini birlikte kullanarak analiz etmiştir.

4. TARTIŞMA VE SONUÇ

Türkçe eğitimi alanında 2025 yılında yapılmış yüksek lisans tezlerini çeşitli değişkenler açısından incelemeyi amaçlayan bu çalışmada tezlerin yarısından fazlasının (%55) Türkçenin ana dili olarak öğretimi üzerine yapıldığı dörtte birinin ise Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi üzerine yapıldığı görülmüştür. Yakışan (2025) da 2020-2024 yılları arasında Türkçe eğitimi alanında yapılmış lisansüstü tezleri incelediği çalışmasında 2024'te yapılmış yüksek lisans tezlerinin çoğunun ana dili olarak Türkçe eğitimi üzerine yapıldığını tespit etmiştir. Bu anlamda iki çalışma sonucunun uyduğu görülmektedir.

Konularına bakıldığında tezlerin yaklaşık üçte birinin dört dil becerisi üzerine, dörtte birinin eser inceleme ve %11'inin ders kitabı inceleme üzerine yapıldığı görülmektedir. Mevcut çalışmada tezler farklı bir konu sıralamasına tabi tutulduğu için bu verileri önceki çalışma verileri ile karşılaştırmanın bilimsel olmayacağı düşünülmüştür. Örneğin Önal ve Maden (2021) çalışmasında “okuma eğitimi” ile “medya okuryazarlığı”nı iki farklı konu şeklinde ele almıştır. Mevcut çalışmada ise bu iki alan “okuma becerisi” başlığı altında birleştirilmiştir. Yine aynı çalışmada “ana dil eğitimi” şeklinde ayrı bir tez konusu belirlenmiş ve 23 çalışma burada gösterilmiştir. Oysa söz konusu tabloda yer alan konuların pek çoğu (Ör. Konuşma eğitimi, yazma eğitimi dil bilgisi öğretimi vs.) pekâlâ bu kategoriye dâhil edilebilir. Mevcut çalışmada en çok zaman ve çaba harcanan konu tezlerin konularına göre sınıflandırılması olmuştur. Mümkün mertebe sade ve bir tezin birden fazla kategoriye dâhil edilemeyeceği bir sınıflandırma yapılmaya özen gösterilmiştir. Bununla birlikte yaptığımız sınıflandırma da eleştirilebilir. Örneğin eser inceleme, ders kitabı inceleme ve müfredat inceleme kategorileri “metin incelemeleri” başlığı altında tek bir kategoride toplanabilirdi. Fakat öğretim programı ve ders kitaplarını diğer metin türlerinden ayrı göstermeyi tercih ettik. Benzer bir

düşünceyi örneklem türlerinin sınıflandırmasında da yaptık. Orada da bu üç sınıfı ayrı tutmaya özen gösterdik. Çalışmamamızda incelenen tezlerin %39'u örneklem olarak öğrencileri, %27'si eserleri ve %11'i ders kitaplarını kullanmıştır. Önal ve Maden'in (2021) çalışmasında ise doküman birinci sırada öğrenci ise ikinci sıradadır. Bu farkın iki çalışma arasındaki yöntem farkından kaynaklandığı düşünülmektedir. Mevcut çalışmada yukarıda da belirtildiği gibi dokümanlar; “eser, ders kitabı” ve “müfredat” gibi kategorilere ayrılmışken söz konusu çalışmada böyle bir ayırım yapılmamıştır. Benzeri sınıflandırmayı mevcut çalışmada kullanmış olsaydık bizde de dokümanlar örneklem olarak ilk sıraya yerleşirdi. İncelediğimiz tezlerde, çalışma grubu olarak daha çok ortaokul öğrencilerinin ve öğretmenlerden de Türkçe öğretmenlerinin tercih edildiği görülmektedir. Türkçe dersi ortaokullarda verilen bir ders olduğu için tez yazarlarının verilerini ortaokul öğrencilerinden ve Türkçe öğretmenlerinden toplaması gayet anlaşılır ve makul bir uygulama olarak görülmelidir.

Çalışmaların temel dil becerileri bağlamındaki dağılımına baktığımızda, tezlerin daha çok okuma ve yazma becerilerine ağırlık verdiğini görmekteyiz. Dinleme becerisi, dört beceri içinde en az çalışılan beceri konumundadır. Söz konu beceri üzerine sadece iki tezin yapıldığı görülmektedir. Bu veriler, tez yazarlarının yazı dilini (harfleri) konuşma diline (seslere) tercih ettikleri şeklinde yorumlanabilir. Tezlerin yapıldığı mekânlara bakıldığında ortaokulların öne çıktığı görülmektedir. Bu sonucu, örneklem türleri sonucu ile birlikte değerlendirmek gerekmektedir. Yukarıda da ifade edildiği gibi çalışmaların yaklaşık üçte biri verilerini ortaokul öğrencilerinden toplamıştır. Bu durumun verilerin toplandığı mekânlara da yansıdığı görülmektedir. Diğer taraftan TÖMER'ler ikinci sırada yer almaktadır. Bununla birlikte tezlerin yaklaşık yarısı (%46) verilerini herhangi bir mekândan bağımsız olarak toplamıştır. Bu

veri de tezlerin konuları ile ilgili elde edilen verilerle uyumludur. Örneklem türü olarak eser, ders kitabı, müfredat, şarkı ve LGS sorularını kullanan tez oranı da %45'tir.

Tezlerin yöntem verilerine baktığımızda %69'unun nitel yöntemlerle yürütüldüğünü görmekteyiz. Bu sonuç, Önal ve Maden (2021) ile Yakışan'ın (2024) bulguları ile örtüşmektedir. Mevcut çalışmada olduğu gibi Önal ve Maden'in (2021) çalışmasında da tez yazarları veri toplama aracı olarak en çok doküman analizini kullanmıştır. Toplanan verilerin analizine bakıldığında içerik analizinin en çok tercih edilen analiz türü olduğu görülmektedir. Bu bulgu, Yakışan'ın (2024) bulgusu ile örtüşmektedir.

Çalışma sonuçlarının Türkçe eğitimindeki güncel araştırma konularını ortaya koyarak araştırmaların seyri konusunda lisansüstü öğrencilere bir fikir vererek yeni çalışma alanları belirleme konusunda kendilerine yardımcı olacağı düşünülmektedir.

KAYNAKÇA

- Boyacı, S. ve Demirkol, S. (2018). Türkçe eğitimi alanında yapılan doktora tezlerinin incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 6(2), 512-531.
- European Bussiness University (2026). *Guidelines for Bachelor (Undergraduate) Thesis*. <https://ebulux.lu/wp-content/uploads/2023/09/Guidelines-for-BachelorTHESIS.pdf> Erişim tarihi: 13.01.2026
- Eyüp, B. (2020). Türkçe öğretmenleri ile ilgili yapılan lisansüstü tezlerin eğilimleri: bir içerik analizi (2000-2019). *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (21), 536-558. <https://10.29000/rumelide.843489>.
- Önal, A.ve Maden, S. (2021). Türkçe eğitimi ile ilgili 2015-2019 yılları arası lisansüstü tezlerin araştırma eğilimleri. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 23(3), 929-941.
- Sayar, E., & Genç, A. (2023). Akademik Türkçe sözcük listesi oluşturma üzerine derlemden öğretime kuramsal tartışmalar. *Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları (HÜTAD)*, (38), 269-295.
- Sevim, O., & Erem, N. H. Ö. (2012). Türkçe eğitimi alanındaki yüksek lisans tezlerinin başlıklarına ve özetlerine eleştirel bir bakış. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 1(3), 174-186.
- Study in Sweden (2026). *5 Stages of writing a bachelor thesis in Sweden*. <https://studyinsweden.se/blogs/2024/07/06/5-stages-of-writing-a-bachelor-thesis-in-sweden/> Erişim tarihi: 13.01.2026
- T.C. Kopenhag Büyükelçiliği (2026). **Danimarka eğitim sistemi**. <https://kopenhag->

be.mfa.gov.tr/Mission/ShowInfoNote/399341 Erişim
tarihi: 13.01.2026

Vienna University of economics and bussiness (2026). *Bachelor's thesis*. <https://www.wu.ac.at/en/students/my-program/bachelors-student-guide/bachelors-student-guide-german-taught-programs/bachelors-thesis> Erişim
tarihi: 13.01.2026

Yağmur Şahin, E., Kana, F., & Varışoğlu, B. (2013). Türkçe eğitimi bölümlerinde yapılan lisansüstü tezlerin araştırma eğilimleri. *International Journal of Human Sciences*, 10(2), 356-378.

Yakışan, O. (2025). Türkçe eğitimi araştırmalarında eğilimler: 2020-2024 yılları arasındaki lisansüstü tezler. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 13(3), 354-369.

Yükseköğretim Kurulu YÖK (2016). *Lisansüstü Eğitim ve Öğretim Yönetmeliği*. <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2016/04/20160420-16.htm> Erişim tarihi: 13.01.2026

Yükseköğretim Kurulu YÖK (2026). *Ulusal tez merkezi istatistikleri*. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/IstatistikiBilgiler?islem=2> Erişim tarihi: 13.01.2026

ADDIE MODELİ ÇERÇEVESİNDE SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETİMİ İÇİN DİJİTAL OYUN GELİŞTİRME^{1,2}

Muhammet Fatih KIZILKAYA³

Vehbi Aytekin SANALAN⁴

Vedat KARADENİZ⁵

1. GİRİŞ

Dünya üzerinde yaşanan gelişmeler insanların hayatlarını etkilemektedir. Özellikle teknolojik ilerlemeler sonucunda meydana gelen gelişmeler beraberinde birçok sorunu da getirmiştir. Bireylerin yaşanan bu gelişmelere ayak uydurabilmeleri için karşılaştıkları problemleri çözmeleri gerekmektedir. Eğitim, karşılaşılan sorunları çözüme kavuşturma noktasında bireylere yol göstermektedir. Aile ile başlayan eğitim okul ile devam etmektedir. Öğrencileri hayata hazırlama görevi eğitim ortamlarında okullara verilmiştir. Ortaokul düzeyinde ise bu rol sosyal bilgiler dersine yüklenmiştir. Sosyal bilgiler dersi, sosyal bilim alanlarındaki konuları disiplinler arası bir yaklaşımla

¹ Bu çalışma Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Birimi tarafından SOA-2022-801 kodlu proje ile desteklenmiştir.

² Bu çalışma Muhammet Fatih Kızılkaya'nın, Prof. Dr. Vedat KARADENİZ danışmanlığında yürüttüğü doktora tezinden üretilmiştir.

³ Dr. Öğr. Üyesi. Bayburt Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilgiler Eğitimi Bölümü, Sosyal Bilgiler Eğitimi Ana Bilim Dalı ORCID: 0000-0001-7143-279X.

⁴ Doç. Dr., Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Ana Bilim Dalı Eğitimi Ana bilim Dalı, ORCID: 0000-0002-8329-3456.

⁵ Prof. Dr., Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi, Fen- Edebiyat Fakültesi, Coğrafya Bölümü, Beşerî Coğrafya Ana Bilim Dalı, ORCID: 0000-0001-6667-3898.

ele almaktadır. Bu doğrultuda sosyal bilgiler; tarih, coğrafya, antropoloji, sosyoloji, ekonomi, siyaset bilimi, psikoloji, felsefe ve hukuk gibi sosyal bilim alanları ile insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi konularını öğrenme alanları altında ünite ve konulara ayırarak öğrencileri geleceğe hazırlayan bir derstir (MEB, 2018).

Bireyler doğdukları andan itibaren sosyal çevrenin üyesi olurlar. Sosyal bilgiler dersi öğrencilere sosyal çevreye uyumlu halde yaşamaları için onlara yol göstermektedir. Yaşadığımız çağda gelişim ve değişimler çok sık ve hızlı bir şekilde gerçekleşmektedir. Bu durum bireylerin kişiliklerinin oluşmasında büyük bir öneme sahiptir. Yaşam içerisinde meydana gelen olay ve durumlar bireylerin davranışlarında da değişimlere sebep olmaktadır. Günümüzde okul çağındaki öğrenciler z kuşağı bireyleri olarak adlandırılmaktadır. Bu öğrenciler; 21. yüzyıl becerilerine sahip, teknolojik yenilikleri yakından takip eden, dünya zevkleri ön planda olan ve işlerini hızlı bir şekilde gerçekleştirebilme özelliklerine sahiptir. Gelişmiş olanaklara sahip olan z kuşağı öğrencileri sanal platformlar üzerinden sosyalleşmekte, sanal gerçeklik ve dijital oyunları kullanarak gerçek dünyayı sanal dünya haline getirmektedir (Williams, 2010).

Günümüz öğrencilerinin dijital oyunlara karşı tutumu, okula karşı tutumunun tam tersidir. Bu sebeple dijital oyunlar, öğrencilerin alışkanlıklarına ve ilgi alanlarına daha iyi uyan yeni bir öğrenme kültürü oluşturabilir (Prensky, 2001). Bu durum eğitim materyali olarak dijital oyunların eğitim sürecinde kullanılmasının faydalı olabileceği düşüncesini doğurmaktadır. Yapılan araştırmalarda oyunların; birden fazla disiplinde öğrenmeyi teşvik ettiği, öğretim süresini azalttığı ve öğrenmede kalıcılığı artırdığı, probleme dayalı öğrenme için anlamlı bir ortam sağladığı, öğrencilerin derse olan ilgisini artırdığı işbirlikçi çalışmayı desteklediği ve motivasyonu artırdığı görülmektedir (Bal, 2019; Chin & Tsuei, 2014; Coelho & Costa, 2016; Fong,

Jenson ve Hébert, 2018; Guo, Hsu, Lin, Lin, & Huang, 2020; Holyoak, 1991; Hwa, 2018; Pıcka & Pešková, 2018; Pusey & Pusey, 2016; Ramos & Anastácio, 2018; Silva & Araujo, 2017; Torrealba & Camacho, 2018; Yang & Quadir, 2018; Yu, Yu, Fan, & Wang, 2014).

Teknolojiyi hayatlarının her alanında kullanan günümüz öğrencilerinin dikkat ve ilgilerini derslere çekmek bazı sorunların çözüme kavuşmasında ilk aşama olacaktır. Dijital oyunların derslere olan ilgiyi artırdığı yapılan çalışmalarla ortaya konulmuştur (Silva & Araujo, 2017; Torrealba & Camacho, 2018). Ancak dijital oyunların eğitim ortamlarında etkili bir şekilde kullanılabilmesi için oyun tasarımlarına dikkat edilmelidir. Eğitim ortamlarında kullanılacak oyunların öğretim programlarıyla iç içe olması ve öğrencilerin ihtiyaç ve seviyelerine uygun olarak tasarlanması gerekmektedir.

2. ÖĞRETİM TASARIMI VE ADDIE MODELİ

Etkili bir öğretimin sağlanabilmesi için eğitim hedeflerinin sistemli ve bilinçli bir biçimde planlanması büyük önem taşımaktadır. Öğretim sürecinin özenle hazırlanması ve planlanan şekilde uygulanması, belirlenen hedeflere ulaşılmasını kolaylaştırmaktadır. Eğitim ortamında yer alan tüm öğelerin herhangi bir aksaklık ya da karışıklık olmadan uyum içinde işlemesi, etkili bir öğretim sürecinin temel koşullarından biri olarak kabul edilmektedir (Bilen, 2014). Öğretim süreci, önceden belirlenen kazanımlar doğrultusunda tasarlanan etkinlikler ve planlı uygulamalar aracılığıyla gerçekleştirilmektedir. Bu nedenle öğretim süreçlerinin planlanması, süreç içerisinde ortaya çıkabilecek olası problemlerin önceden öngörülmesine imkân tanımaktadır (Tan, 2017). Söz konusu problemlerin çözümüne yönelik olarak ise bireylerin öğrenmeyi nasıl daha etkili

gerçekleştirebileceği sorusu öğretim tasarımı sürecinde ele alınmaktadır.

Öğretim tasarımı, öğretim sürecinin bilimsel ilkelere dayalı biçimde planlanması ve uygulanmasına yönelik sistematik bir süreç olarak tanımlanmaktadır (Morrison, Ross & Kemp, 2012). Başka bir ifadeyle öğretim tasarımı, eğitim ortamlarında gerçekleştirilen öğretim etkinliklerinin belirli bir plan ve düzen doğrultusunda yürütülmesini ifade etmektedir (İşman, 2015). Öğretim tasarımının temel amacı, öğrenme sürecini daha etkili, verimli ve anlaşılır hâle getirmektir. Öğretim tasarımının farklı disiplinlerde kullanılmaya başlanmasıyla birlikte, yürütülen çalışmaların belirli bir sistem ve model çerçevesinde gerçekleştirilmesinin daha yararlı olacağı düşünülmüş ve bu doğrultuda çeşitli öğretim tasarımı modelleri geliştirilmiştir.

Öğretim tasarımı modellerinin ortaya çıkışı 1960'lı yıllara dayanmaktadır. İzleyen dönemlerde hem öğretim teknolojileri alanında hem de eğitim bilimleri literatüründe geliştirilen model sayısında önemli bir artış görülmüştür. Bu modeller, öğretim sürecinin hem öğretme hem de öğrenme boyutlarını kapsadığı varsayımına dayanmaktadır. Bu nedenle öğretim tasarımı modelleri, nitelikli öğretim materyallerinin geliştirilmesinde araştırmacılara ve uygulayıcılara yol gösteren önemli araçlar sunmaktadır (Branch & Kopcha, 2014).

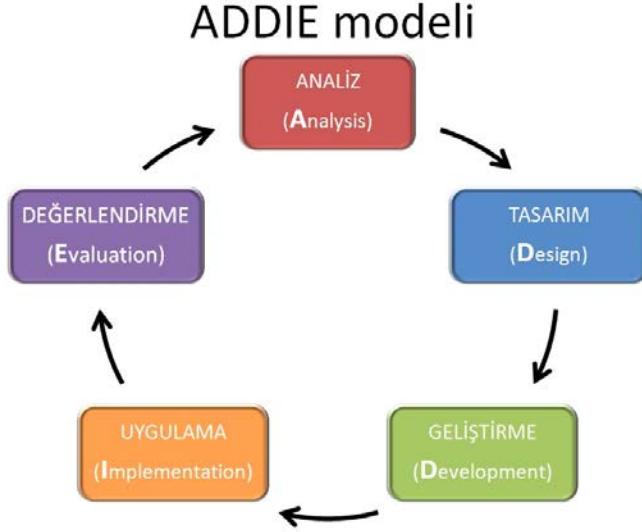
Seels ve Richey (1994) öğretim tasarımı modelini, öğretim sürecinin analiz edilmesi, tasarlanması, geliştirilmesi, uygulanması ve değerlendirilmesi aşamalarını kapsayan sistemli ve planlı bir süreç olarak tanımlamaktadır. Modeller aracılığıyla karmaşık yapılar daha anlaşılır hâle getirilmekte ve süreç ile işlevlerin daha açık bir biçimde temsil edilmesi sağlanmaktadır. Öğretim tasarımı modelleri, öğretme ve öğrenme materyallerinin geliştirilmesine yönelik izlenecek adımları ortaya koyarak sürecin görsel ve sistematik biçimde anlaşılmasına katkı

sağlamaktadır. Bununla birlikte bu modeller; uygun öğrenme çıktılarının belirlenmesi, veri toplanması ve analiz edilmesi, öğrenme stratejilerinin geliştirilmesi, öğretim materyallerinin seçilmesi ya da hazırlanması, elde edilen sonuçların değerlendirilmesi, uygulama sürecinin yürütülmesi ve gerekli düzenlemelerin yapılması gibi aşamalarda rehberlik eden bir çerçeve sunmaktadır.

Öğretim tasarımı farklı biçimlerde tanımlanabilmekle birlikte analiz, tasarım, geliştirme, uygulama ve değerlendirme basamaklarının sistem yaklaşımına dayandığı görülmektedir. Alanyazın incelendiğinde öğretim tasarımına ilişkin çok sayıda modelin geliştirildiği anlaşılmaktadır. Bu modeller arasında ADDIE Çekirdek Öğretim Tasarımı Modeli, ARCS Motivasyon Modeli, ASSURE Modeli, Dick ve Carey Öğretim Tasarımı Modeli, Bilişsel Çıraklık Öğretim Tasarımı Modeli, SAM Modeli ve 4C/ID Modeli yer almaktadır.

Söz konusu özellikler dikkate alındığında, özellikle yazılım ve öğretim teknolojileri alanında ADDIE modeli öğretim tasarımı sürecinin yönetilmesine yardımcı olan işlevsel bir araç olarak öne çıkmaktadır (Spector & Ohrazda, 2004). ADDIE modeli, öğretim sistemleri tasarımı alanında temel başvuru çerçevelerinden biri olarak kabul edilmektedir (Branch, 2018; Noe, 2017; Sink, 2014). Modelin adı İngilizce “Analyze, Design, Develop, Implement, Evaluate” sözcüklerinin baş harflerinden oluşmakta ve sırasıyla analiz, tasarım, geliştirme, uygulama ve değerlendirme aşamalarını ifade etmektedir.

Şekil 1.1. ADDİE Tasarım Modeli



Kaynak: <https://wordpress.com/>

ADDİE modelinde öğrenme sürecinin ilk aşamasını analiz basamağı oluşturmaktadır. Bu aşamada öğretim sürecinde neyin öğretileceği belirlenir. Ayrıca çalışmanın yürütüleceği hedef kitle, bu kitlenin öğrenme gereksinimleri, öğrenme hedefleri ile karşılaşılabilecek güçlükler ve sınırlılıklar analiz edilir. Tasarım aşaması ise öğrenmenin nasıl gerçekleştirileceğinin planlandığı basamaktır. Bu aşamada oluşturulacak öğrenme ortamının özellikleri, hedef kitlenin bilişsel düzeyi, kullanılacak öğretim yöntem ve teknikleri ile öğrenme sürecinin yapısı belirlenir. Geliştirme aşamasında tasarlanan ürün somut hâle getirilir ve ortaya çıkan materyaller üzerinde düzenlemeler yapılır. Bu süreçte geliştirilen ürün genellikle düzeltmeye yönelik değerlendirmelerden geçirilir ve gerekli iyileştirmeler yapılarak yeniden düzenlenir. Uygulama aşamasında geliştirilen ürün planlanan öğrenme ortamlarında kullanıma sunulur ve öğretim süreci içerisinde uygulanır. Değerlendirme aşamasında ise

geliştirilen ürünün öğretim sürecine uygunluğu ve etkililiği incelenir. Bu süreçte elde edilen sonuçlara göre gerekli düzenlemeler yapılır ve ihtiyaç duyulması durumunda tekrar analiz aşamasına dönülerek sürecin döngüsel yapısı tamamlanır (Kaminski, 2006; McGriff, 2000).

3. SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETİMİ İÇİN STRATEJİ TABANLI ÜRETİM OYUNUNUN TASARLANMASI

Sosyal bilgiler öğretim programında yer alan öğrenme alanları, öğrencilerin günlük yaşamla bağlantı kurmalarına ve yaşam becerileri kazanmalarına katkı sağlamaktadır. Bu öğrenme alanları arasında yer alan Üretim, Dağıtım ve Tüketim temaları ise bireylerin günlük yaşamlarında sıkça karşılaştıkları ekonomik süreçleri kapsamı bakımından önemli bir yere sahiptir. Bu doğrultuda öğretim tasarımı modeli olan ADDIE kapsamında, Üretim, Dağıtım ve Tüketim öğrenme alanı temel alınarak strateji tabanlı bir üretim oyunu tasarlanmıştır. Öğretim tasarımı modeli doğrultusunda geliştirilen bu oyunun, öğrencilerin derse olan ilgilerini artırabileceği, sosyal bilgiler dersine yönelik olumlu tutum geliştirmelerine katkı sağlayabileceği düşünülmektedir. Bununla birlikte strateji tabanlı üretim oyunu ile öğrencilerin ilgisini çekebilecek alternatif bir öğrenme ortamının tasarlanması da çalışmanın önemini ortaya koymaktadır.

Öğrenme Materyali – Tasarım Formu

Tablo 1. Oyun Tasarım Temel Çerçevesi

Ders	SOSYAL BİLGİLER
Sınıf	6.SINIF
Öğrenme Alanı	ÜRETİM, DAĞITIM VE TÜKETİM
Öğrenme Alanı öğrenme çıktıları	• “Ülkemizin kaynaklarıyla ekonomik faaliyetlerini ilişkilendirir.” • “Kaynakların bilinçsizce tüketilmesinin canlı yaşamına etkilerini analiz eder.” • “Türkiye’nin coğrafi özelliklerini dikkate alarak yatırım ve pazarlama proje önerileri hazırlar.” • “Vatandaşlık sorumluluğu ve ülke ekonomisine katkısı açısından vergi vermenin gereğini ve önemini savunur.” • “Nitelikli insan gücünün Türkiye ekonomisinin gelişimindeki yerini ve önemini analiz eder.” • “İlgi duyduğu mesleklerin gerektirdiği kişilik özelliklerini, becerileri ve eğitim sürecini araştırır.”
Öğrenme çıktısı bileşeni (alt öğrenme çıktıları ya da beceriler)	• “Vatanseverlik, doğal çevreye karşı duyarlılık ve sorumluluk gibi değerleri öğretmek.” • “Girişimcilik, yenilikçilik ve araştırma gibi becerileri öğretmek.”
Elektronik sunum stratejisi	Dijital çevrim içi oyun
Materyal türü	☒ Etkileşimli uygulama ☐ Animasyon ☒ Simülasyon ☐ Video ☒ Resim ☐ İnfografik
Hazırlayan	Muhammet Fatih KIZILKAYA

Tablo 1 de 6. sınıf Sosyal Bilgiler dersi Üretim, Dağıtım ve Tüketim öğrenme alanı kapsamında geliştirilen dijital çevrim içi oyunun öğretimsel tasarım bileşenleri yer almaktadır. Tablo incelendiğinde oyunun; öğrencilerin ülke kaynakları, ekonomik faaliyetler, vergi bilinci, meslek seçimi ve nitelikli insan gücünün ekonomi üzerindeki etkileri gibi kazanımları edinmelerini destekleyecek şekilde yapılandırıldığı görülmektedir.

Tablo 2. Öğrenme amaçlarına göre öğrenme materyali öğelerinin ve amaçlarının belirlenmesi

Öge	Eğitsel gereklilik/Amaç
Türkiye Fiziki Haritası	Yaşadığı ülkenin coğrafi yapısını öğrenmek
Seviye Göstergesi	Öğrencinin “XP” toplayarak ilerleme durumunu gösterir. (Her 2000XP toplandığında seviye bir artar)
Para Göstergesi:	Öğrencinin elde ettiği gelirleri gösterir.
Enerji göstergesi:	Öğrencinin oyunda kullanmak için sahip olduğu enerji miktarını gösterir.
Çevre Puan Göstergesi:	Öğrencinin kazandığı çevre puanlarını gösterir.

Tablo 2 de 6. sınıf Sosyal Bilgiler dersi Üretim, Dağıtım ve Tüketim öğrenme alanı çerçevesinde geliştirilen dijital çevrim içi oyunun öğrenme materyali bileşenlerini ve amaçlarını ortaya koymaktadır.

Tablo 3. Tarımsal İçerikli Öğrenme Amaçlarına Göre Öğrenme Materyali Öğeleri ve Eğitsel Amaçları

Tarımsal Ürünler Üretim Bölgesi	• “Doğal kaynakların insanların herhangi bir müdahalesi olmadan kendiliğinden oluştuğunu öğretmek.” • “Doğal kaynakların üretim süreçlerinde kullanılmasının ve insanlar tarafından tüketilmesinin ekonomik faaliyetleri ortaya çıkardığını öğretmek.” • “Ülkelerin kendi kaynaklarını kullanarak üretim yaptığını öğretmek.” • “Toprak kavramını öğretmek.” • “Toprağın yaşamımızı sürdürmek için önemli bir kaynak olduğunu öğretmek.” • “İnsanların, toprak kullanarak çeşitli ekonomik faaliyetler yaptığını öğretmek.” • “Toprak kullanılarak en fazla yapılan ekonomik faaliyetin tarım olduğunu öğretmek.” • “Ülkemizde tarımın gelişmesi ve yetiştirilen ürünlerin çeşitli olmasının sebeplerini öğretmek. • “Tarımın ülkemizde yaşayan insanların önemli bir kısmı için geçim kaynağı olduğunu öğretmek.” • “Tarım faaliyetleri sonucunda elde edilen ürünlerin tarımla uğraşmayan diğer insanların da gıda ihtiyacını karşıladığını öğretmek.” • “Tarım alanlarında ekonomik faaliyet olarak buğday üretiminin yapıldığını öğretmek.” • “Verimli topraklarda ekonomik faaliyet olarak pamuk üretiminin yapıldığını öğretmek.” • “Topraklarda ekonomik faaliyet olarak zeytin ağaçları dikilerek zeytin üretiminin yapıldığını öğretmek.” • “Tarım alanlarında ekonomik faaliyet olarak mısır üretiminin yapıldığını öğretmek.” • “Topraklarda ekonomik faaliyet olarak kayısı ağaçları dikilerek
---------------------------------	--

	kayısı üretiminin yapıldığı öğretmek.” • “Tarım alanlarında ekonomik faaliyet olarak pirinç üretiminin yapıldığını öğretmek.” • “Ülkemizin orta kesiminde ova ve platolar fazla olduğunu, yaz aylarının karasal iklime bağlı olarak kurak geçmesinden dolayı bu zamanlarda buğday tarımı yapıldığını, bu nedenle ülkemizin orta kesiminde unlu mamuller (makarna, bisküvi gibi) tesisi kurmanın doğru bir yatırım olabileceğini öğretmek.” • “Karadeniz kıyıları yer şekilleri bakımından dağlık ve engebeli olduğunu, özellikle Doğu Karadeniz’de yıl boyunca yağış görüldüğü bu nedenle bu çevrenin çay ve fındık yetiştirmeye uygun olduğunu Trabzon ve Rize’ye çay, Ordu ve Giresun’a ise fındığa dayalı üretim tesislerinin kurulabileceğini öğretmek”
Sera bölgesi	• “Seracılık kavramını öğretmek.” • “Toprak üzerinde yapılan ekonomik faaliyetlerden birinin de seracılık olduğunu öğretmek.” • “Seracılık yapılması için gereken koşulların neler olduğunu öğretmek.” • “Seraların nasıl yapıldığını ve hangi amaçla kullanıldığını öğretmek.”
Tarımsal Gıda Sanayi Tesisleri	• “Tarım ve hayvancılık faaliyetleri sonucunda üretilen ürünlerin bazılarının sanayide ham madde olarak kullanıldığını öğretmek.” • “Ülkemizin doğusunun yer şekillerinin dağlık ve engebeli olduğunu, bu kısımlar iklime ve bitki örtüsüne bağlı olarak hayvancılık yatırımları yapmaya uygun olduğunu, bu nedenle ülkemizin doğusunda et ve süt ürünleri tesisleri kurmanın doğru bir yatırım olabileceğini öğretmek.” • “Tarım ve hayvancılık faaliyetleri sonucunda üretilen ürünlerin bazılarının sanayide ham madde olarak kullanıldığını öğretmek.” • “Hayvancılık faaliyetleri ile et ve süt üretimi yapıldığını öğretmek.” • “Süt’ün, gıda sanayisinde ham madde olarak kullanıldığında peynir, yoğurt, tereyağı gibi ürünler üretildiğini öğretmek.” • “Tarım alanlarında yetiştirilen şeker pancarının sanayide şeker üretimi için ham madde olarak kullanıldığını öğretmek.” • “Tarım ve hayvancılık faaliyetleri sonucunda üretilen ürünlerin bazılarının sanayide ham madde olarak kullanıldığını öğretmek.” • “Tarım ve hayvancılık faaliyetleri sonucunda üretilen ürünlerin bazılarının sanayide ham madde olarak kullanıldığını öğretmek.” • “Tarım alanlarında yetiştirilen ayçiçeği, zeytin, mısır ve susam gibi ürünlerin gıda sanayisinde yağ üretimi için ham madde olarak kullanıldığını öğretmek.” • “Tarım alanlarında yetiştirilen sebze ve meyvelerden fabrikalarda konserve üretimi yapıldığını öğretmek.”

Tablo 3 incelendiğinde oyunun; öğrencilerin coğrafi farkındalıklarını artırmak, ekonomik faaliyetleri ve doğal kaynak kullanımını anlamak, oyun içi motivasyon ve ilerlemelerini izlemek, tarımsal üretim ve sanayi faaliyetlerini somut örneklerle kavramak gibi kazanımları destekleyecek biçimde tasarlandığı görülmektedir.

Tablo 4. Hayvansal İçerikli Öğrenme Amaçlarına Göre Öğrenme Materyali Öğeleri ve Eğitsel Amaçları

Öge	Eğitsel gereklilik/Amaç
Hayvansal ürünler Üretim Bölgesi	• “Hayvancılığın ülkemizde yapılan ekonomik faaliyetlerden biri olduğunu öğretmek.” • “Hayvancılığın yapılmasında topraktan yararlanıldığını öğretmek” • “Besi çiftliklerinde yetiştirilen büyükbaş hayvanların ülkemizdeki insanların et ihtiyacını karşıladığını öğretmek.” • “Tarımsal faaliyetler sonucunda elde edilen Arpa, çavdar ve yulaf gibi ürünlerden hayvan yemi üretimi yapıldığını öğretmek.” • “Mera hayvancılığının nasıl olduğunu öğretmek.” • “Hayvancılığın ülkemizde yapılan ekonomik faaliyetlerden biri olduğunu öğretmek.” • “Hayvancılığın yapılmasında topraktan yararlanıldığını öğretmek.” • “Besi çiftliklerinde yetiştirilen büyükbaş hayvanların ülkemizdeki insanların et ihtiyacını karşıladığını öğretmek.” • “Tarımsal faaliyetler sonucunda elde edilen Arpa, çavdar ve yulaf gibi ürünlerden hayvan yemi üretimi yapıldığını öğretmek.” • “Mera hayvancılığının nasıl olduğunu öğretmek.” • “Kümes hayvancılığının özellikle nüfusun fazla olduğu şehirlerde nüfusun et ve yumurta ihtiyacını karşıladığını öğretmek.” • “Kümes hayvanlarının yiyeceklerinden olan buğday ve mısır gibi tarım ürünlerinin topraktan yetiştirildiğini öğretmek.” • “Ülkemizde bozkır bitki örtüsünün yaygın olduğu topraklar üzerinde genellikle küçükbaş hayvancılığın yapıldığını öğretmek.” • “Mera hayvancılığının nasıl olduğunu öğretmek.” • “Arıcılığın ne olduğunu ve bal üretiminin nasıl gerçekleştiği öğretmek.” • “İpek böcekçiliğinin ne olduğunu öğretmek.”
Hayvansal Gıda Sanayi Tesisleri	• “Hayvancılık faaliyetleri ile et ve süt üretimi yapıldığını öğretmek.” • “Et’in, gıda sanayisinde ham madde olarak kullanıldığında sucuk, salam ve sosis gibi ürünler üretildiğini öğretmek.”

Tablo 4’te 6. sınıf Sosyal Bilgiler dersi Üretim, Dağıtım ve Tüketim öğrenme alanı kapsamında geliştirilen dijital çevrim içi oyunun hayvansal üretim ve gıda sanayi bileşenlerini göstermektedir. Tablo incelendiğinde oyunun; öğrencilerin hayvancılık türlerini, üretim süreçlerini, tarımsal ürünlerin

hayvancılıkta kullanımını ve hayvansal ürünlerin gıda sanayisinde değerlendirilmesini somut örneklerle kavramalarını destekleyecek şekilde tasarlandığı görülmektedir. Böylece öğrencilerin ekonomik ve stratejik düşünme becerilerini geliştirmeleri hedeflenmektedir.

Tablo 5. Madensel İçerikli Öğrenme Amaçlarına Göre Öğrenme Materyali Öğeleri ve Eğitsel Amaçları

Öğ	Eğitsel gereklilik/Amaç
Maden üretim alanı	• “Maden kavramını öğretmek.” • “Madencilik kavramını öğretmek.” • “Madenlerin ülkeler için önemli bir kaynak olup toprak altından çıkarıldığını öğretmek.” • “Madenciliğin ülkemizde yapılan önemli bir ekonomik faaliyet olduğunu öğretmek.” • “Ülkemizdeki insanların bir kısmının maden ocaklarında çalışarak geçimlerini sağladıklarını öğretmek.” • “Demir, bakır, bor, krom ve boksit’ in ülkemizde çıkarılan madenlerden olduğunu öğretmek.” • “Yer altından çıkarılan madenlerin sanayide ham madde olarak kullanıldığını öğretmek.” • “Bor madeninin roket yakıtı, sabun, boya, deterjan, ısıya dayanıklı cam yapımında kullanıldığını öğretmek.” • “Cıva’ nın; tarım ilacı yapımında, boya sanayisinde, altın ve gümüş cevherlerini ayrıştırma işleminde kullanıldığını öğretmek.”
Maden sanayisi Üretim Tesisi	• “Mutfakta kullanılan çelik tencereler ve ısıya dayanıklı camların madenlerin işlenmesi sonucu elde edildiğini öğretmek.” • “Fabrikalarda işlenen madenlerin birçok ürünün yapımında kullanıldığını Demir, krom ve alüminyum madenlerinin otomobil, kamyon, uçak, gemi, otobüs ve lokomotif gibi ulaşım araçlarının üretiminde kullanıldığını öğretmek.” • “İyi bir iletken olan Bakır’ın madeni binaların elektrik tesisatında, bilgisayar, cep telefonu, akıllı tahta gibi elektronik araç gereçlerin içinde kullanıldığını öğretmek.” • “Bor madeninin roket yakıtı, sabun, boya, deterjan, ısıya dayanıklı cam yapımında kullanıldığını öğretmek.” • “Cıva’ nın; tarım ilacı yapımında, boya sanayisinde, altın ve gümüş cevherlerini ayrıştırma işleminde kullanıldığını öğretmek.” • “Mutfakta kullanılan çelik tencereler ve ısıya dayanıklı camların madenlerin işlenmesi sonucu elde edildiğini öğretmek.”

Tablo 5 incelendiğinde, oyunun öğrencilerin maden ve madencilik kavramlarını tanımalarını, madenlerin ekonomik faaliyetler içerisindeki rolünü kavramalarını ve yer altı kaynaklarının sanayi üretimindeki kullanım alanlarını anlamalarını destekleyecek şekilde yapılandırıldığı görülmektedir.

Tablo 6. Ormansal İçerikli Öğrenme Amaçlarına Göre Öğrenme Materyali Öğeleri ve Eğitsel Amaçları

Öge	Eğitsel gereklilik/Amaç
Orman ürünleri Üretim Tesisi	• “Kullanmakta olduğunuz kitap, defter ve kâğıtların ağaçlardan üretildiğini öğretmek.” • “Ülkemizin önemli kaynaklarından birinin de ormanlar olduğunu öğretmek.” • “Orman kavramını öğretmek.” • “Ormancılık kavramını öğretmek.” • “Ormancılığın ülke ekonomisi için önemli bir ekonomik faaliyet olduğunu öğretmek.” • “Orman köylerinde yaşayan insanların ormancılık yaparak geçimlerini sağladıklarını öğretmek.” • “Ormanların bireylerin temel ihtiyaçlarını karşılayan birçok ürünün kaynağı olduğunu öğretmek.” • “Ağaçlardan kâğıt ve karton üretimi yapıldığını öğretmek.” • “Ormanlık alanların doğa turizmine katkı sağladığını öğretmek.” • “Ormanlardan elde edilen kerestelerin atölyelerde ve fabrikalarda işlenerek mobilya üretiminde kullanıldığını öğretmek.” • “Ormanları yalnızca ekonomik faaliyet amacıyla kullanılan bir kaynak olarak görmemek gerektiğini öğretmek.” • “Ekonomik faaliyetlere ham madde sağlamanın dışında ormanların başka birçok faydasının bulunduğu öğretmek.” • “Ormanların havadaki karbondioksit miktarını azaltıp oksijen miktarını artırarak havayı temizlediğini. Böylece hava kirliliğini önlediğini öğretmek.” • “Ormanların doğal afet olan sel ve erozyonu önlediğini öğretmek.” • “Ormanların Yabani hayvanlara barınak olduğunu öğretmek.” • “Ormanların koruması gerektiğini, ormanlarda ateş yakmaması gerektiğini ve boş arazileri mümkün olduğunca ağaçlandırmak gerektiğini öğretmek.”

Tablo 6 incelendiğinde, oyunun öğrencilerin orman ve ormancılık kavramlarını tanımalarını, ormanların ülke ekonomisindeki yerini kavramalarını ve orman kaynaklarının üretim süreçlerindeki kullanımını anlamalarını destekleyecek şekilde yapılandırıldığı görülmektedir. Bu kapsamda ağaçlardan kâğıt, karton ve mobilya üretimi gibi örnekler aracılığıyla orman kaynaklarının ekonomik faaliyetlerdeki rolü somutlaştırılmaktadır.

Tablo 7. Su Ürünleri ve Arıtma Tesisleri İçerikli Öğrenme Amaçlarına Göre Öğrenme Materyali Öğeleri ve Eğitsel Amaçları

Öğeler	Eğitsel gereklilik/Amaç
Baraj	• “Suyun bizler için vazgeçilmez bir yaşam kaynağı olduğunu öğretmek.” • “Günlük yaşamımızı sürdürmek için suya ihtiyacımız olduğunu öğretmek.” • “Suyun ekonomik faaliyetler için de önemli bir kaynak olduğunu öğretmek.” • “Tarım ürünlerini yetiştirmek için suya ihtiyaç olduğunu. Bu nedenle tarımsal faaliyetlerin genellikle suya yakın yerlerde yapıldığını öğretmek.” • “Kullandığımız elektriğin akarsular üzerine kurulan barajlardan suyun hareket enerjisinden yararlanılarak üretilbildiğini öğretmek.” • “İnsanların içme amacıyla akarsu, nehir ve göl gibi tatlı su kaynaklarındaki suları ve yer altı sularını kullandığını öğretmek.” • “Dünyadaki içilebilir nitelikteki temiz su miktarının çok az olduğunu öğretmek.” • “Suyu tasarruflu kullanmaya özen göstermeyi öğretmek.” • “Su kaynaklarının hem tarım alanlarını sulamak hem barajlarda elektrik üretmek hem de içmek için kullanıldığını öğretmek.” • “Tarım arazileri kirli sularla sulandığında buralarda yetiştirilen sebze ve meyveleri tüketen insanların zarar görebileceğini öğretmek.” • “Su kirliliği sonucu su kaynaklarında yaşayan canlıların yaşamları sona erebildiğini öğretmek.”
Arıtma tesisleri	• “Kızartma yapmak amacıyla kullanılan yağların; suya ve kanalizasyona dökülmeden toplanması gerektiğini öğretmek.” • “Bitkisel atık yağların suya ve kanalizasyona döküldüğü andan itibaren su yüzeyini kapladığını öğretmek.” • “Suya ve kanalizasyona dökülen bitkisel yağların havadan suya oksijen geçişini önlediğini öğretmek.”

	• “Denize, akarsuya ve göle ulaşan bitkisel atık yağların kuşlara, balıklara ve diğer canlı türlerine zarar verdiğini öğretmek.” • “Kullanılmış kızartmalık yağların çevrenin korunması amacıyla kanalizasyona, toprağa, denize ve benzeri ortamlara dökmemesi gerektiğini öğretmek.” • “Doğal kaynakların üretim süreçlerinde bilinçsizce kullanımı sonucunda çeşitli atık maddelerin oluştuğunu öğretmek.” • “Atık maddelerin havaya, suya ve toprağa karışarak tüm canlıların yaşamını olumsuz etkilediğini öğretmek.” • “Eysel atıkların toprağa rastgele bırakılması, çiftçilerin bilinçsizce kimyasal gübre ve tarım ilacı kullanması, fabrika atıklarının gerekli işlemler yapılmadan toprağa salınması toprak kirliliğinin her geçen gün artmasına neden olduğunu öğretmek.” • “Toprağın kâğıt, pil, plastik ve cam atıklarıyla kirlenmesi canlıların yaşam alanlarının daralmasına neden olduğunu öğretmek.” • “Atık maddelerle kirlenen toprağın, tarımın yapılmasına ve canlıların yaşamını devam ettirmesine engel olduğunu öğretmek.” • “Toprak kirliliği yaşanan tarım arazilerindeki zararlı maddeler, yetişen sebze ve meyvelerle insanlara geçebildiğini bu durumun da insanlarda çeşitli sağlık sorunlarının görülmesine neden olduğunu öğretmek.”
--	--

Tablo 7 incelendiğinde, oyunun öğrencilerin suyun yaşam ve ekonomik faaliyetler açısından önemini kavramalarını, su kaynaklarının kullanım alanlarını öğrenmelerini ve suyun sürdürülebilir kullanımına yönelik farkındalık kazanmalarını destekleyecek şekilde yapılandırıldığı görülmektedir. Bu kapsamda barajlar aracılığıyla suyun enerji üretimi, tarımsal sulama ve içme suyu temini gibi farklı alanlardaki kullanımları somut örneklerle açıklanmaktadır. Ayrıca arıtma tesisleri ile ilgili içerikler aracılığıyla su ve toprak kirliliğinin nedenleri, atıkların çevre üzerindeki olumsuz etkileri ve çevrenin korunmasına yönelik bilinçli davranışların önemi vurgulanarak öğrencilerde çevresel sorumluluk bilinci geliştirilmektedir.

Tablo 8. Nitelikli İnsan Kaynakları İçerikli Öğrenme Amaçlarına Göre Öğrenme Materyali Öğeleri ve Eğitsel Amaçları

Öge	Eğitsel gereklilik/Amaç
Nitelikli insan kaynakları	• “Ülkemiz için önemli kaynaklardan birinin de insan olduğunu öğretmek.” • “Ekonomik faaliyetlerin insanlar tarafından yapıldığını öğretmek.” • “Ülkemizdeki bireylerin tarım, sanayi ve hizmet sektöründe çalışarak ülke ekonomisine katkıda bulunduğunu öğretmek.” • “Tarım faaliyetlerinde ürünlerin yetiştirilmesi ve toplanması işleminin insanlar tarafından yapıldığını öğretmek.” • “Hayvancılık faaliyetlerinde, hayvanların bakımı ve beslenmesi, ürünlerin elde edilmesinin insanlar tarafından yapıldığını öğretmek.” • “Yer altında bulunan madenlerin belirlenmesi ve çıkarılmasının insanlar tarafından yapıldığını öğretmek.” • “Fabrikalarda ürünlerin işlenerek kullanıma hazır hâle getirilmesi için insanların çalıştıklarını öğretmek.” • “Ülkemizdeki insanların önemli bir kısmının hizmet sektöründe çalışarak ekonomik faaliyetlerde bulunduklarını öğretmek.”

Tablo 8 incelendiğinde, oyunun öğrencilerin nitelikli insan kaynağının ekonomik faaliyetler açısından önemini kavramalarını, üretim süreçlerinde insanların rolünü anlamalarını ve tarım, sanayi ile hizmet sektörlerindeki işleyişi somut örneklerle öğrenmelerini destekleyecek şekilde yapılandırıldığı görülmektedir. Bu kapsamda öğrenciler, ekonomik faaliyetlerin insanlar aracılığıyla yürütüldüğünü ve farklı sektörlerdeki iş gücünün ülke ekonomisine katkısını öğrenmektedir.

4. SONUÇ

Bu çalışmada, 6. sınıf Sosyal Bilgiler dersi Üretim, Dağıtım ve Tüketim öğrenme alanı kapsamında geliştirilen dijital çevrim içi oyunun öğrenme materyali öğeleri ve bu öğelerin eğitsel amaçları incelenmiştir. Analizler, oyunun öğrencilerin ekonomik, çevresel ve stratejik düşünme becerilerini desteklemeyi hedefleyen çeşitli içeriklerle yapılandırıldığını

göstermektedir. Tarımsal üretim ve hayvansal üretim bileşenleri, öğrencilerin toprağın ve hayvanların ekonomik faaliyetlerdeki kullanımını somut örnekler üzerinden anlamalarını sağlamakta; bu durum, öğrencilerin üretim süreçlerinin karmaşıklığını kavramalarına ve tarım-hayvancılık faaliyetlerinin günlük yaşam ve ekonomiye etkilerini bütüncül şekilde değerlendirmelerine olanak tanımaktadır. Benzer şekilde, madencilik ve ormancılık içerikleri, doğal kaynakların sürdürülebilir kullanımının önemini vurgulamakta ve öğrencilerin doğal kaynaklar ile ekonomik faaliyetler arasındaki ilişkiyi kavramalarını sağlamaktadır. Su ve arıtma tesisi bileşenleri, suyun hem yaşam hem de ekonomik faaliyetler açısından kritik bir kaynak olduğunu göstermekte; suyun yanlış kullanımının çevre ve tarımsal üretim üzerindeki olumsuz etkilerini örnekler aracılığıyla açıklayarak öğrencilerde çevresel sorumluluk bilinci geliştirmektedir. Nitelikli insan kaynağı ile ilgili içerikler ise üretim süreçlerinde insan emeğinin önemini ve farklı sektörlerdeki iş gücünün ülke ekonomisine katkısını somut örneklerle göstermektedir.

Bu kapsamda, oyunun tasarımında yer alan içerikler, öğrencilerin yalnızca bilgi kazanmasını değil, aynı zamanda ekonomik ve çevresel süreçleri analiz etme ve stratejik düşünme becerilerini geliştirmelerini de desteklemektedir. Örneğin, tarım ve hayvancılık içerikleri, öğrencilerin üretim ve dağıtım zincirini kavrayarak ekonomik kararların sonuçlarını değerlendirebilmelerini mümkün kılmaktadır. Madencilik ve ormancılık içerikleri, doğal kaynakların sürdürülebilir kullanımının ekonomik ve çevresel sonuçlarını sorgulamaya yönlendirmekte, su ve arıtma tesisi içerikleri ise kaynakların bilinçli kullanımının toplum sağlığı ve çevre koruma açısından önemini pekiştirmektedir. Nitelikli insan kaynağı içeriği, ekonomik faaliyetlerin yalnızca kaynaklarla değil, aynı zamanda insanların bilgi ve becerileriyle yürütüldüğünü anlamalarını sağlamaktadır.

Tasarlanan dijital çevrim içi oyun, öğrencilerin üretim, dağıtım ve tüketim süreçlerini daha bütüncül bir perspektifle kavramalarına olanak tanımakta, öğrenme sürecini hem bilgi edinme hem de eleştirel düşünme boyutlarında zenginleştirmektedir. Bununla birlikte, oyunun etkilerinin doğrudan öğrenme çıktıları üzerindeki boyutu henüz ölçülmediği için, gelecekte yapılacak uygulamalı çalışmaların, öğrencilerin kazanımlarını, motivasyonlarını ve problem çözme becerilerini değerlendirmesi büyük önem taşımaktadır.

Sonuç olarak, tasarlanan dijital çevrim içi oyun, Sosyal Bilgiler dersi kapsamındaki üretim, dağıtım ve tüketim konularının öğrenciler tarafından somut, deneyimsel ve bütüncül bir şekilde öğrenilmesini destekleyebilecek potansiyele sahiptir. Bu yaklaşım, öğrencilerin ekonomik ve çevresel süreçleri anlamaları, stratejik ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirmeleri ve sürdürülebilir davranışlar konusunda farkındalık kazanmaları açısından önemli bir öğrenme aracı olabileceğini göstermektedir.

KAYNAKÇA

- Bal, M. (2019). Use of digital games in writing education: An action research on gamification. *Contemporary Educational Technology*, 10(3), 246–271. <https://doi.org/10.30935/cet.590005>
- Bilen, M. (2014). *Plandan uygulamaya öğretim*. Ankara: Yargı Yayınları.
- Branch, R. M. (2018). Characteristics of foundational instructional design models. In R. A. Reiser & J. V. Dempsey (Eds.), *Trends and issues in instructional design and technology* (4th ed., pp. 23–30). Pearson.
- Branch, R. M., & Kopcha, T. J. (2014). Instructional design models. In J. Spector, M. Merrill, J. Elen, & M. Bishop (Eds.), *Handbook of research on educational communications and technology*. New York, NY: Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4614-3185-5_7
- Chin, J. C., & Tsuei, M. (2014). A multi-modal digital game-based learning environment for hospitalized children with chronic illnesses. *Journal of Educational Technology & Society*, 17(4), 366–378.
- Coelho, P. M. F., & Costa, M. R. M. (2016). A digital tool that makes educational games: The Brazilian context for teaching and learning. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 19(2), 53–70. <http://dx.doi.org/10.5944/ried.19.2.14758>
- Fong, K., Jenson, J., & Hebert, C. (2018). Challenges with measuring learning through digital gameplay in K–12 classrooms. *Media and Communication*, 6(2), 112–125. <https://doi.org/10.17645/mac.v6i2.1366>
- Guo, J. L., Hsu, H. P., Lin, M. H., Lin, C. Y., & Huang, C. M. (2020). Testing the usability of digital educational games

- for encouraging smoking cessation. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(8), 2695. <https://doi.org/10.3390/ijerph17082695>
- Holyoak, K. J. (1991). Problem solving. In D. N. Osherson & E. E. Smith (Eds.), *Thinking: An invitation to cognitive science* (pp. 117–146). Cambridge, MA: MIT Press.
- Hwa, S. P. (2018). Pedagogical change in mathematics learning: Harnessing the power of digital game-based learning. *Journal of Educational Technology & Society*, 21(4), 259–276.
- İşman, A. (2015). Eğitim teknolojisi ve öğretim tasarımı. In A. İşman, F. Odabaşı, & B. Akkoyunlu (Eds.), *Eğitim teknolojileri okumaları 2015* (pp. 1–23). Sakarya: TOJET.
- Kaminski, J. (2006). Use ADDIE to design online courses. Retrieved January 18, 2026, from <https://mmbogretimtasarimi.wordpress.com/2011/04/19/addie-modeli/>
- McGriff, S. J. (2000). *Instructional system design (ISD): Using the ADDIE model*. University Park, PA: Penn State University.
- MEB. (2018). Sosyal bilgiler dersi öğretim programı (İlkokul ve ortaokul 4, 5, 6 ve 7. sınıflar). Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Morrison, G. R., Ross, S. M., & Kemp, J. E. (2012). *Designing effective instruction*. Hoboken, NJ: Wiley.
- Noe, R. A. (2017). *Employee training and development* (7th ed.). New York, NY: McGraw-Hill Education.
- Picka, K., & Pešková, K. (2018). Perception of digital games as educational media by lower secondary school pupils.

- Journal of Technology and Information Education, 10(1), 17–33. <https://doi.org/10.5507/jtie.2018.002>
- Prensky, M. (2001). Digital game-based learning. New York, NY: McGraw-Hill.
- Pusey, M., & Pusey, G. (2016). Using Minecraft in the science classroom. *International Journal of Innovation in Science and Mathematics Education*, 23(3).
- Ramos, D. K., & Anastácio, B. S. (2018). Cognitive skills and the use of digital games in school: The perception of children. *Educação Unisinos*, 22(2), 214–223. <https://doi.org/10.4013/edu.2018.222.11>
- Seels, B., & Richey, R. (1994). *Instructional technology: The definition and domains of the field*. Washington, DC: Association for Educational Communications and Technology.
- Silva, M. L. M., & de Araujo, R. M. (2017). Crayon sharks: Um estudo de caso sobre o design e aplicação de um jogo digital para o ensino de ciências. *Holos*, 7, 328–343. <http://dx.doi.org/10.15628/holos.2017.3080>
- Sink, D. L. (2014). Design models and learning theories for adults. In E. Biech (Ed.), *ASTD handbook: The definitive reference for training & development* (2nd ed., pp. 181–199). Alexandria, VA: ASTD Press.
- Spector, J. M., & Ohrazda, C. (2004). Automating instructional design: Approaches and limitations. In D. Jonassen & M. Driscoll (Eds.), *Handbook of research on educational communications and technology* (2nd ed.). New York, NY: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781410609519>
- Tan, Ş. (2017). Öğretim hedeflerinin belirlenmesi. In *Öğretim ilke ve yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.

- Torrealba, L. G., & Camacho, E. D. (2018). Juegos, conocimientos y aceptación de la tecnología en la era digital. *Revista Ibérica de Sistemas e Tecnologías de Informação*, E16, 171–181.
- Williams, S. (2010). Welcome to generation Z. *B&T Magazine*, 60(2731), 12.
- Yang, J. C., & Quadir, B. (2018). Effects of prior knowledge on learning performance and anxiety in an English learning online role-playing game. *Journal of Educational Technology & Society*, 21(3), 174–185.
- Yu, Z., Yu, W. H., Fan, X., & Wang, X. (2014). An exploration of computer game-based instruction in the “World history” class in secondary education: A comparative study in China. *PLOS ONE*, 9(5), e96865. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0096865>

**EĞİTİM BİLİMLERİ ALANINDA BİLİMSEL
ARAŞTIRMALAR**

yaz
yayınları

YAZ Yayınları
M.İhtisas OSB Mah. 4A Cad. No:3/3
İscehisar / AFYONKARAHİSAR
Tel : (0 531) 880 92 99
yazyayinlari@gmail.com • www.yazyayinlari.com