

NEVŞEHİR  
HACI BEKTAŞ VELİ  
ÜNİVERSİTESİ

CAPPADOCIA JOURNAL OF EDUCATION (KAPED)



EĞİTİM FAKÜLTESİ

KAPED  
KAPADOKYA  
EĞİTİM  
DERGİSİ

e-ISSN: 2717-9346

### Amaç & Kapsam

Kapadokya Eğitim Dergisi (KAPED), eğitim alanında araştırma ve bilgiyi iletmeye adanmış hakemli bir akademik dergidir. Misyonumuz, eğitimin her seviyesinden araştırmacılar, eğitimciler ve uygulayıcılar için yenilikçi fikirlerini, ampirik çalışmalarını ve teorik bakış açılarını paylaşabilecekleri bir platform sağlamaktır.

Kapadokya Eğitim Dergisi (KAPED), aşağıdakilerle sınırlı olmamak üzere, eğitimin çeşitli yönlerini araştıran çalışmaları memnuniyetle karşılamaktadır:

- Eğitim Araştırmaları
- Öğretme ve Öğrenme
- Müfredat Geliştirme
- Eğitim Teknolojisi
- Öğretmen Mesleki Gelişimi
- Eğitim Politikaları ve Liderlik
- Kapsayıcı ve Özel Eğitim
- Ölçme ve Değerlendirme
- Yabancı Dil Eğitimi
- Matematik Eğitimi
- Fen Bilimleri Eğitimi
- Okul Öncesi Eğitim
- İlköğretim Eğitimi
- Beden Eğitimi
- Müzik Eğitimi

Kapadokya Eğitim Dergisi (KAPED), erken çocukluktan yetişkin eğitime ve yaşam boyu öğrenmeye kadar her eğitim seviyesinden araştırmayı memnuniyetle karşılamayı taahhüt etmektedir. Ayrıca çeşitli araştırma metodolojilerini ve teorik çerçeveleri kullanan araştırmacıları dergimize davet ediyoruz.

### İletişim

Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Eğitim Fakültesi,  
Nevşehir, TÜRKİYE  
Tel: +90 384 228 10 00  
Faks: +90 384 228 10 40  
e-posta: [kaped@nevsehir.edu.tr](mailto:kaped@nevsehir.edu.tr)

### Aim & Scope

Cappadocia Journal of Education (KAPED) is a peer-reviewed scholarly journal dedicated to advancing research and knowledge in the field of education. Our mission is to provide a platform for researchers, educators, and practitioners from all levels of education to share their innovative ideas, empirical studies, and theoretical perspectives.

Kapadokya Eğitim Dergisi (KAPED) welcomes contributions that explore various aspects of education, including but not limited to:

- Educational Research
- Teaching and Learning
- Curriculum Development
- Educational Technology
- Teacher Professional Development
- Educational Policy and Leadership
- Inclusive and Special Education
- Assessment and Evaluation
- Foreign Language Education
- Mathematics Education
- Science Education
- Preschool Education
- Primary Education
- Physical Education
- Music Education

Cappadocia Journal of Education (KAPED) is committed to welcoming research from every educational level, from early childhood to adult education and lifelong learning. We invite manuscripts that employ a variety of research methodologies and theoretical frameworks. Our goal is to foster a global dialogue on educational issues and facilitate the dissemination of knowledge to improve educational practices worldwide.

### Correspondence

Nevşehir Hacı Bektaş Veli University, Faculty of Education,  
Nevşehir, TÜRKİYE  
Tel: +90 384 228 10 00  
Fax: +90 384 228 10 40  
e-mail: [kaped@nevsehir.edu.tr](mailto:kaped@nevsehir.edu.tr)

#### SAHİBİ

Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi  
adına  
**Prof. Dr. Semih AKTEKİN**  
Rektör

#### OWNER

On behalf of  
Nevşehir Hacı Bektaş Veli University  
**Prof. Dr. Semih AKTEKİN**  
Rector

#### BAŞ EDİTÖR

**Prof. Dr. Mustafa TAHİROĞLU**  
Eğitim Fakültesi Dekanı

#### EDITOR-IN-CHIEF

**Prof. Dr. Mustafa TAHİROĞLU**  
Dean of Education Faculty

### EDİTÖR KURULU EDITORIAL BOARD

#### Editörler

**Doç. Dr. Davut Sarıtaş**  
Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi  
**Dr. Öğretim Üyesi Barış ERİÇOK**  
Ordu University

#### Editors

**Assoc. Prof. Dr. Davut Sarıtaş**  
Nevşehir Hacı Bektaş Veli University  
**Assist. Prof. Dr. Barış ERİÇOK**  
Ordu University

#### Alan Editörleri

**Dr. Öğretim Üyesi Eray KARA**  
Giresun University  
**Dr. Öğretim Üyesi Melike GÜNBEY**  
Giresun University

#### Section Editors

**Assist. Prof. Dr. Eray KARA**  
Giresun University  
**Assist. Prof. Dr. Melike GÜNBEY**  
Giresun University

#### Mizanpaj Editörü

**Dr. Duran MAVİ**  
Milli Eğitim Bakanlığı

#### Layout Editor

**Duran MAVİ, PhD.**  
Ministry of National Education

#### Dil Editörleri

**Dr. Sakine SİNCER**  
Hacettepe Üniversitesi  
**Dr. Coşkun DOĞAN**  
Trakya Üniversitesi

#### Language Editors

**Sakine SİNCER, PhD.**  
Hacettepe University  
**Coşkun DOĞAN, PhD.**  
Trakya University

Kapadokya Eğitim Dergisi (KAPED), eğitim alanında yapılmış teorik ve uygulamalı özgün araştırma makalelerinin, inceleme ve derlemelerin yayınlandığı hakemli, bilimsel bir dergidir.

Cappadocia Journal of Education is a peer-reviewed, scientific journal that publishes theoretical and applied original research articles, reviews and compilations in the field of education.



Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi / Nevşehir Hacı Bektaş Veli University  
Kapadokya Eğitim Dergisi (KAPED) / Cappadocia Journal of Education  
Cilt: 5 Sayı: 2 Hakem Listesi / Volume: 5 Issue: 2 Reviewer List

Sıra/No	Unvan/ Title	Adı Soyadı/ Name Surname	Kurum/ Institution
1	Prof. Dr. Prof. Dr.	Cemile Bahtiyar Karadeniz	Ordu Üniversitesi Ordu University
2	Doç. Dr. Assoc. Prof. Dr.	Aslı Saylan Kırmızıgül	Erciyes Üniversitesi Erciyes University
3	Doç. Dr. Assoc. Prof. Dr.	Ayşenur Akyazı	İstanbul Aydın Üniversitesi İstanbul Aydın University
4	Doç. Dr. Assoc. Prof. Dr.	Bircan Eyüp	Trabzon Üniversitesi Trabzon University
5	Doç. Dr. Assoc. Prof. Dr.	Burçin Aysu	Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi Ankara Yıldırım Beyazıt University
6	Doç. Dr. Assoc. Prof. Dr.	Celalettin Korkmaz	Fırat Üniversitesi Fırat University
7	Doç. Dr. Assoc. Prof. Dr.	Emrullah Akcan	Gaziantep Üniversitesi Gaziantep University
8	Doç. Dr. Assoc. Prof. Dr.	Erdoğan Uludağ	Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi Erzincan Binali Yıldırım University
9	Doç. Dr. Assoc. Prof. Dr.	Erkan Yüce	Aksaray Üniversitesi Aksaray University
10	Doç. Dr. Assoc. Prof. Dr.	Eyup Yünkül	Balıkesir Üniversitesi Balıkesir University
11	Doç. Dr. Assoc. Prof. Dr.	İlyas Kara	Amasya Üniversitesi Amasya University
12	Doç. Dr. Assoc. Prof. Dr.	İsmail Karsantık	Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Recep Tayyip Erdoğan University
13	Doç. Dr. Assoc. Prof. Dr.	Mevlüt Kara	Gaziantep Üniversitesi Gaziantep University
14	Doç. Dr. Assoc. Prof. Dr.	Miray Dağyar	Akdeniz Üniversitesi Akdeniz University
15	Doç. Dr. Assoc. Prof. Dr.	Nilüfer Köşker	Kırkkale Üniversitesi Kırkkale University
16	Doç. Dr. Assoc. Prof. Dr.	Özgür Sirem	Necmettin Erbakan Üniversitesi Necmettin Erbakan University
17	Doç. Dr. Assoc. Prof. Dr.	Serkan Aslan	Süleyman Demirel Üniversitesi Süleyman Demirel University
18	Doç. Dr. Assoc. Prof. Dr.	Sıtkı Çekirdekci	Sinop Üniversitesi Sinop University
19	Doç. Dr. Assoc. Prof. Dr.	Taner Atmaca	Düzce Üniversitesi Düzce University
20	Doç. Dr. Assoc. Prof. Dr.	Ümmü Gülsüm Durukan	Giresun Üniversitesi Giresun University
21	Doç. Dr. Assoc. Prof. Dr.	Yusuf Ergen	Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Kahramanmaraş Sütçü İmam University
22	Dr. Öğr. Üyesi Assist. Prof. Dr.	Ali Bostancıoğlu	İskenderun Teknik Üniversitesi İskenderun Technical University

23	Dr. Öğr. Üyesi <i>Assist. Prof. Dr.</i>	Ali Ünal	Hitit Üniversitesi <i>Hitit University</i>
24	Dr. Öğr. Üyesi <i>Assist. Prof. Dr.</i>	Behiye Dağdeviren Ertaş	Yozgat Bozok Üniversitesi <i>Yozgat Bozok University</i>
25	Dr. Öğr. Üyesi <i>Assist. Prof. Dr.</i>	Elmaziye Temiz	Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi <i>Çanakkale Onsekiz Mart University</i>
26	Dr. Öğr. Üyesi <i>Assist. Prof. Dr.</i>	Emine Doğan	Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi <i>Kabramanmaraş Sütçü İmam University</i>
27	Dr. Öğr. Üyesi <i>Assist. Prof. Dr.</i>	Emir Feridun Çalışkan	Muş Alparslan Üniversitesi <i>Muş Alparslan University</i>
28	Dr. Öğr. Üyesi <i>Assist. Prof. Dr.</i>	Eray Kara	Giresun Üniversitesi <i>Giresun University</i>
29	Dr. Öğr. Üyesi <i>Assist. Prof. Dr.</i>	Fatma Coşkun	Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi <i>Kabramanmaraş Sütçü İmam University</i>
30	Dr. Öğr. Üyesi <i>Assist. Prof. Dr.</i>	Levent Ertuna	Sakarya Üniversitesi <i>Sakarya University</i>
31	Dr. Öğr. Üyesi <i>Assist. Prof. Dr.</i>	Mehmet Akif Kay	Batman Üniversitesi <i>Batman University</i>
32	Dr. Öğr. Üyesi <i>Assist. Prof. Dr.</i>	Mehmet Nezir Çevik	Siirt Üniversitesi <i>Siirt University</i>
33	Dr. Öğr. Üyesi <i>Assist. Prof. Dr.</i>	Ömür Bilsay Kul	Sinop Üniversitesi <i>Sinop University</i>
34	Dr. Öğr. Üyesi <i>Assist. Prof. Dr.</i>	Semra Kiyi	Muş Alparslan Üniversitesi <i>Muş Alparslan University</i>
35	Dr. Öğr. Üyesi <i>Assist. Prof. Dr.</i>	Sevda Kattaş	Yıldız Teknik Üniversitesi <i>Yıldız Technical University</i>
36	Dr. Öğr. Üyesi <i>Assist. Prof. Dr.</i>	Yasemin Yüzbaşıoğlu	KTO Karatay Üniversitesi <i>KTO Karatay University</i>
37	Öğr. Gör. Dr. <i>Lecturer (Ph.D.)</i>	Akın Karakuyu	Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi <i>Hatay Mustafa Kemal University</i>
38	Öğr. Gör. Dr. <i>Lecturer (Ph.D.)</i>	Hüsem Korkmaz	Manisa Celâl Bayar Üniversitesi <i>Manisa Celâl Bayar University</i>
39	Öğr. Gör. Dr. <i>Lecturer (Ph.D.)</i>	Mahmut Karatay	Munzur Üniversitesi <i>Munzur University</i>
40	Öğr. Gör. Dr. <i>Lecturer (Ph.D.)</i>	Merve Turpçu	Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi <i>Kırşehir Ahi Evran University</i>
41	Arş. Gör. Dr. <i>Res. Assist. Dr.</i>	Hande Çelik	Balıkesir Üniversitesi <i>Balıkesir University</i>
42	Arş. Gör. Dr. <i>Res. Assist. Dr.</i>	Seval Kılıç	İstanbul Medeniyet Üniversitesi <i>İstanbul Medeniyet University</i>
43	Arş. Gör. Dr. <i>Res. Assist. Dr.</i>	Pınar Kılıç	Sinop Üniversitesi <i>Sinop University</i>
44	Dr. <i>Ph.D.</i>	Anıl Kadir Eranıl	Milli Eğitim Bakanlığı <i>Ministry of National Education</i>
45	Dr. <i>Ph.D.</i>	Fatma Avcı	Milli Eğitim Bakanlığı <i>Ministry of National Education</i>
46	Dr. <i>Ph.D.</i>	Taha Yasin Bacakoğlu	Milli Eğitim Bakanlığı <i>Ministry of National Education</i>
47	Öğr. Gör. <i>Lecturer</i>	Ayten Güngör	Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi <i>Muğla Sıtkı Koçman University</i>

## İÇİNDEKİLER / CONTENTS

Sıra/ No	Sayfalar/ Pages:	Başlık/Title
1	196-211 Araştırma Research	DEPREM PSİKOSOSYAL DESTEK ÇALIŞMALARINDA GÖREV ALAN PSİKOLOJİK DANIŞMANLARIN DENEYİMLERİNE YÖNELİK NİTEL BİR ÇALIŞMA A QUALITATIVE STUDY ON THE EXPERIENCES OF PSYCHOLOGICAL COUNSELORS WORKING IN EARTHQUAKE PSYCHOSOCIAL SUPPORT STUDIES <b>Ali Rıza YAVRUTÜRK</b>
2	212-230 Araştırma Research	OKUL ÖNCESİ DÖNEM ÇOCUĞA SAHİP EBEVEYNLERİN TAKİP ETMİŞ OLDUKLARI INSTAGRAM HESAPLARININ İNCELENMESİ: TÜRKİYE VE BOSNA-HERSEK KARŞILAŞTIRMASI INVESTIGATION OF INSTAGRAM ACCOUNTS FOLLOWED BY PARENTS OF PRESCHOOL CHILDREN: COMPARISON OF TÜRKİYE AND BOSNIA-HERZEGOVINA <b>Emel ÖZDEMİR, Yeşim FAZLIOĞLU, Yakup BURAK, Emra PASIC</b>
3	231-250 Araştırma Research	ÖĞRETMENLERİN OKULDA İNTERNET KULLANIM DURUMLARININ İNCELENMESİ EXAMINING TEACHERS' USE OF INTERNET IN SCHOOL <b>Muhammet Fatih KIZILKAYA, Fatma Zuhul EROL</b>
4	251-262 Araştırma Research	SINIF ÖĞRETMENİ ADAYLARININ LABORATUVAR MALZEMELERİNE İLİŞKİN BİLGİ DÜZEYLERİ PRE-SERVICE PRIMARY TEACHERS' LEVEL OF KNOWLEDGE ABOUT LABORATORY MATERIALS <b>Merve GÖK, Melek Bilge GÖKTAŞ, Dilara AKYAR YAĞDIRAN</b>
5	263-279 Araştırma Research	AN INTEGRATED ANALYSIS OF HIGH SCHOOL ENTRANCE EXAMINATION MATHEMATICS QUESTIONS AND 8TH GRADE MATHEMATICS TEXTBOOK QUESTIONS LİSELERE GİRİŞ SINAVI MATEMATİK SORULARI İLE 8. SINIF MATEMATİK DERS KİTABINDAKİ SORULARIN BÜTÜNLEŞİK İNCELENMESİ <b>Sevim Yasemin YANIK, Abdullah ÇETİN</b>
6	280-294 Araştırma Research	TÜRKİYE'DE İLKOKUL ÖĞRETİM PROGRAMLARINI ÇOCUKLAR İÇİN FELSEFE BAĞLAMINDA YENİDEN DÜŞÜNMEK RETHINKING PRIMARY SCHOOL CURRICULUM IN TÜRKİYE IN THE CONTEXT OF THE PHILOSOPHY FOR CHILDREN <b>Celal BOYRAZ</b>
7	295-313 Araştırma Research	SINIF ÖĞRETMENLERİNİN DENEYİMLERİNE GÖRE İLK OKUMA YAZMA ÖĞRETİMİNDE KARŞILAŞILAN SORUNLARIN KAYNAKLARI VE ÇÖZÜM ÖNERİLERİ SOURCES OF PROBLEMS ENCOUNTERED IN PRIMARY LITERACY TEACHING AND SUGGESTIONS FOR SOLUTIONS ACCORDING TO THE EXPERIENCES OF CLASSROOM TEACHERS <b>Engin İŞ</b>

8	314-336 Araştırma Research	GEOETİK VE COĞRAFYA EĞİTİMİ GEOETHICS AND GEOGRAPHY EDUCATION <b>Sedat EKİNCİ , Münür BİLGİLİ</b>
9	337-354 Araştırma Research	SOCIOCULTURAL AND EDUCATIONAL ANALYSIS OF PROGRAMS AND POLICIES FOR MIGRANT CHILDREN IN ASIA-PACIFIC COUNTRIES: A MULTIPLE CASE STUDY ASYA-PASİFİK ÜLKELERİNDEKİ GÖÇMEN ÇOCUKLARA YÖNELİK PROGRAM VE POLİTİKALARIN SOSYOKÜLTÜREL VE EĞİTİMSEL ANALİZİ: ÇOKLU BİR DURUM ÇALIŞMASI <b>Can SAKAR</b>
10	355-373 Araştırma Research	KAPSAYICI EĞİTİM AÇISINDAN İLKOKUL BİRİNCİ SINIF DERS KİTAPLARINDAKİ GÖRSELLERİN İNCELENMESİ EXAMINATION OF IMAGES IN PRIMARY SCHOOL FIRST GRADE TEXTBOOKS IN TERMS OF INCLUSIVE EDUCATION <b>Ahmet AKKAYA</b>
11	374-388 Derleme Review	DAĞITILMIŞ LİDERLİK: GRONN VE SPILLANE'İN PERSPEKTİFİ ÜZERİNE BİR İNCELEME DISTRIBUTED LEADERSHIP: A REVIEW ON GRONN AND SPILLANE'S PERSPECTIVES <b>Sakine SİNCER</b>
12	389-404 Derleme Review	OKUL ÖNCESİNDEN YÜKSEKÖĞRETİME: HOLLANDA EĞİTİM SİSTEMİ FROM PRESCHOOL TO HIGHER EDUCATION: THE DUTCH EDUCATION SYSTEM <b>K. Büşra KAYNAK EKİCİ</b>
13	405-416 Derleme Review	CULTURAL INSIGHTS IN LANGUAGE TEACHING FROM LANGUAGE AND LITERATURE PERSPECTIVES DİL VE EDEBİYAT PERSPEKTİFLERİNDEN DİL ÖĞRETİMİNE KÜLTÜREL BAKIŞ <b>Ercan KAÇMAZ, Ayten KUTLU</b>
14	417-438 Araştırma Research	5E MODELİNİN İLKOKUL 3. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN KAVRAMSAL GELİŞİMLERİNE ETKİSİ: "ÇEVREMİZDEKİ VARLIKLARI TANIYALIM" ÖRNEĞİ THE EFFECT OF THE 5E MODEL ON THE CONCEPTUAL DEVELOPMENT OF PRIMARY SCHOOL 3RD GRADE STUDENTS: THE EXAMPLE OF "LET'S GET TO KNOW THE THINGS AROUND US" <b>Aslıhan Esra ONAT, Tülay ŞENEL ÇORUHLU</b>
15	439-456 Araştırma Research	ADAY ÖĞRETMENLERİN YAPAY ZEKÂ ALGILARI VE EĞİTİMDE YAPAY ZEKÂ KULLANIMINA İLİŞKİN DÜŞÜNCELERİ PROSPECTIVE TEACHERS' PERCEPTIONS OF ARTIFICIAL INTELLIGENCE AND REFLECTIONS ON THE USE OF ARTIFICIAL INTELLIGENCE IN EDUCATION <b>Başak COŞKUN</b>

**DEPREM PSİKOSOSYAL DESTEK ÇALIŞMALARINDA GÖREV ALAN PSİKOLOJİK  
DANIŞMANLARIN DENEYİMLERİNE YÖNELİK NİTEL BİR ÇALIŞMA**  
**A QUALITATIVE STUDY ON THE EXPERIENCES OF PSYCHOLOGICAL COUNSELORS  
WORKING IN EARTHQUAKE PSYCHOSOCIAL SUPPORT STUDIES**

**Ali Rıza YAVRUTÜRK**  
MEB/Tokat Zile Fen Lisesi  
[a.r\\_yavruturk@outlook.com](mailto:a.r_yavruturk@outlook.com)  
ORCID: 0000-0002-6724-6019

**ÖZ**

**Geliş/Received:**

6.12.2023

**Kabul/Accepted:**

21.10.2024

**Yayın/Published:**

27.12.2024

**Anahtar Kelimeler**

Psikososyal destek,  
psikososyal destek  
programı, psikolojik  
destek

**Keywords**

Psychological  
support groups,  
psychosocial support  
program,  
psychological  
support.

Bu araştırmanın amacı, Kahramanmaraş depreminde psikososyal destek çalışmalarında görev alan psikolojik danışmanların deneyimlerinin incelenmesidir. Araştırmanın çalışma grubu 2022-2023 eğitim öğretim yılında Orta Karadeniz bölgesinde devlet okullarında görev yapan 12 psikolojik danışmandan oluşmaktadır. Katılımcılar amaçlı örnekleme yöntemlerinden biri olan kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Araştırmada nitel araştırma desenlerinden olgu bilim deseni kullanılmıştır. Veriler yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla elde edilmiştir. Elde edilen verilerin içerik analizi yapıldıktan sonra kodlar ve temalar oluşturulmuştur. Araştırma sonucunda, katılımcıların içsel, dışsal ve mesleki etkenlerden dolayı programa katıldıkları sonucuna ulaşılmıştır. Karşılaştıkları durumu da fiziki durum ve depremedelerin durumu olarak iki kategoride ele aldıkları görülmüştür. Araştırma sonucunda katılımcıların psikososyal destek programının hazırlık aşaması, uygulama aşaması ve değerlendirme aşamalarında yaptıkları bir takım çalışmalar ele alınmıştır. Ayrıca, katılımcıların psikososyal destek programına katılmaları sonucunda mesleki ve kişisel bir takım bilgi ve beceriler edindikleri sonucuna ulaşılmıştır. Son olarak, veriler alanyazın bulguları ile birlikte tartışılarak, psikolojik danışmanlara ve psikososyal destek programı paydaşlarına bazı önerilerde bulunulmuştur.

**ABSTRACT**

The aim of this research is to examine the experiences of psychological counselors who took part in psychosocial support activities during the Kahramanmaraş earthquake. The study group consists of 12 psychological counselors working in public schools in the Central Black Sea region in the 2022-2023 academic year. Participants were determined by the convenience sampling method, which is one of the purposeful sampling methods. The phenomenological design, one of the qualitative research designs, was used in the research. The data were obtained through a semi-structured interview form. After the content analysis of the obtained data, themes and codes were created. As a result of the research, it was concluded that the participants participated in the program due to internal, external and professional factors. It was seen that they evaluated the situation they encountered in two categories as physical condition and the condition of the earthquake victims. As a result of the research, some studies carried out by the participants in the preparation phase, implementation phase and evaluation phases of the psychosocial support program were discussed. In addition, it was concluded that the participants acquired some professional and personal knowledge and skills as a result of their participation in the psychosocial support program. Finally, the data were discussed together with the literature findings and some suggestions were made to psychological counselors and psychosocial program stakeholders.

**DOI:** <https://doi.org/10.69643/kaped.1401220>

**Atıf/Cite as:** Yavrutürk, A.R. (2024). Deprem psikososyal destek çalışmalarında görev alan psikolojik danışmanların deneyimlerine yönelik nitel bir çalışma. *Kapadokya Eğitim Dergisi*, 5(2), 196-211.



## Giriş

Her ne kadar depremlerin oluşumu, risk bölgelerinin varlığı ve büyüklüğü bilimsel olarak tahmin edilebilse de doğası gereği depremler jeofizik biliminde öngörülemez olarak varsayılmaktadır. Aniden ortaya çıkan acil ve afet olaylarının en belirgin sonuçları toplumsal, ekonomik ve fiziksel kayıplar ya da yıkımla şehirlerde görülebilmektedir. Afetler, sosyolojik yapının tüm etmenlerini olağanüstü sorunlarla karşı karşıya bırakmaktadır (Başterzi, 2018). Afetler nedeniyle sosyolojik yapıda kültürün olumsuz etkilenmesi, aile içi ilişkilerin sarsılması, ekonomik sorunların artması, okul ve eğitimin kesintiye uğraması, paylaşımın azalması ve ruh sağlığının olumsuz yönde etkilenmesi gibi sorunlar görülebilmektedir (Geller, et al., 1997; Öztan vd., 2019).

Depremler, fiziksel zararın yanı sıra psikolojik etkiler de yaratabilir (Acar vd., 2018). Depremlerin neden olduğu psikolojik durumlar arasında travma ve travma sonrası stres bozukluğu, kaygı, depresyon ve korku yer alabilir (Aktaş, 2003; Başterzi, 2018; Chang, & Taormina, 2011). Bu durumlar, depremin şiddeti, süresi, kişinin deneyimlediği kayıplar ve yardım alabilme durumu gibi faktörlere bağlı olarak değişebilir. Psikolojik destek çalışmaları, deprem sonrasında bu etkilerle başa çıkmada önemli rol oynamaktadır (Kadioğlu, 2018; Keskin, 2020; Şeker ve Akman, 2014). Bu bağlamda, depremlerin ruh sağlığına olumsuz yönde etki ettiği söylenebilir. Bu konu DSM-V-TR’de travma iki özelliikle karakterize edilir. Birincisi, bireyin kendisi veya bir başkası için ölüm yahut yaklaşan ölüm ya da ciddi yaralanmalar sonucu fiziksel bütünlüğün bozulması tehdidinin yaşanmasıdır. İkincisi ise bireyin yoğun korku tepkisi, çaresizlik veya dehşeti yaşamasını içermektedir (DSM-V-TR, akt. Kadioğlu, 2018). Doğa ve teknolojinin neden olduğu olaylar örneğin deprem veya uçak kazası, insanların bilinçli olarak amaçladığı olaylardan örneğin cinsel istismar veya terör saldırısından daha az patojen olarak kabul edilir (Kröger, 2013).

Afet veya zorlu yaşam olayı sonrasında psikososyal destek çalışmalarının sunulması, afetzedelere psikolojik desteğin sağlanması açısından önem arz etmektedir. Psikososyal destek, bireylerin yaşadığı travmatik olaylara veya stresli durumlarda sunulan profesyonel destek çalışmalarınıdır (Chang & Taormina, 2011). Bu destek çalışmaları, psikolojik, duygusal ve sosyal ihtiyaçları ele almayı amaçlar. Psikososyal destek, afet zamanlarında ve afet sonlarında afetzedelere sunulan psikolojik yardım sürecidir (Kadioğlu, 2018). Psikososyal destek çalışmaları profesyonel psikolojik danışmanlar ve psikologlar tarafından gerçekleştirilir. Psikososyal destek çalışmaları, afetzedelerin duygusal iyilik hallerini güçlendirmeyi amaçlar. Zorlu yaşam sonrası mümkün olan en kısa sürede psikososyal destek çalışmalarının başlatılması gerekmektedir (Erdur-Baker, 2014). Zorlu yaşam olaylarından birisi de deprem ve deprem sonrası yaşananlardır. Türkiye ve çevresinin deprem kuşağında olduğu bilinmektedir. Boğaziçi Üniversitesi Kandilli Rasathanesi’nin veri tabanı incelendiğinde 2019 yılında Türkiye ve yakın çevresinde gerçekleşen deprem sayısı 16.074’tür. 2019 yılı için ortalama gerçekleşen günlük deprem sayısı ise 44’tür. 2020 yılı verilerine baktığımızda ise ülkemizde oluşan deprem sayısı bir önceki yıla göre %98,89 artış ile 31.970’e ulaşmıştır. 2023 yılında ortalama günlük deprem sayısı 121’ye çıkmıştır. Malatya ve Elazığ çevresinde son yıllarda yıkıcı depremlerin arttığı da bilinmektedir (Boğaziçi Üniversitesi Kandilli Rasathanesi, 2023).

Deprem sonrası çalışmalarını başta Afet ve Acil Durum Yönetimi Başkanlığı (AFAD) ve Türk Kızılay olmak üzere Sağlık Bakanlığı, Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı (ASHB), Gençlik ve Spor Bakanlığı (GSP) ve Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) üstlenmektedir. Özellikle öğrenci ve aileleri ile yürütülecek çalışmalar MEB’in sorumluluğundadır. Türkiye’de deprem sonrası psikososyal destek çalışmalarında milat 1999 büyük Marmara depremi olmuştur. 1999’dan 2021 yılına kadar MEB birçok çalışma yürüterek okullarda veya afet sonrası uygulanacak psikososyal destek çalışmalarını geliştirmiştir. En son 2019 yılında psikososyal destek çalışmalarına ilişkin yeni bir program hazırlanmıştır (MEB, 2021).

Kahramanmaraş’ta 06.02.2023 tarihinde iki büyük deprem gerçekleşmiştir. Depremler 15 milyon kişinin yaşadığı bir alanı etkilemiş, 50.000’in üzerinde can kaybına, on binlerce kişinin yaralanmasına, insanlığın kadim kentlerinin harap olmasına neden olmuştur. MEB deprem bölgesinde yaşayanlara destek olmak için psikolojik danışmanlardan oluşan ekiplerle psikososyal destek gruplarını görevlendirmiştir. Bu çalışmanın amacı, psikososyal destek çalışmalarında görev alan psikolojik danışmanların deneyimlerini ve görüşlerini alanyazına kazandırmaktır. Ayrıca doğal afet sonrası yürütülen psikososyal destek çalışmalarında yaşanan sorunları saptayıp, sorunların nedenlerini ortaya çıkararak çözüm yollarının üretilmesine yardımcı olunması da hedeflenmektedir. Öte yandan alanyazın incelendiğinde psikososyal destek çalışmalarına ilişkin yurt içinde

genellikle sağlık ve kronik hastalara yönelik sunulan psikososyal destek çalışmaları, yurt dışında ise göç, parçalanmış aile, çalışma yaşamı ve teknoloji bağımlılığı gibi konularda psikososyal destek çalışmalarına ilişkin araştırmaların olduğu görülmektedir. Ancak doğrudan deprem sonrası psikososyal destek çalışmalarıyla ilgili çalışmalara rastlanmamıştır. Alanyazında psikososyal destek çalışmalarına yönelik sınırlı sayıda çalışmanın olduğu söylenebilir. Bu bağlamda, 2023 Kahramanmaraş merkezli deprem bölgesinde görev yapan psikolojik danışmanların deneyim ve görüşlerini ele alan bu çalışmanın bundan sonra yürütülecek psikososyal destek çalışmalarına, psikososyal destek programlarına, politika geliştiricilere ve araştırmacılara katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Araştırma kapsamında aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

- 1- Sizin psikososyal destek çalışmalarına katılmanızı sağlayan etkenler nelerdir?
- 2- Deprem bölgesinde karşılaştığınız durumu kısaca açıklar mısınız?
- 3- Sizin psikososyal destek programı ile ilgili yaptığınız çalışmalar nelerdir?
- 4- Deprem bölgesinde katıldığınız psikososyal destek çalışmalarının sizin üzerinizdeki etkileri neler oldu?

### Yöntem

Bu çalışma nitel araştırma yaklaşımı çerçevesinde planlanarak gerçekleştirilecektir. Çalışmada fenomenolojik desen kullanılmıştır. Fenomenolojik desen, insanların yaşantıları, algıları, deneyimleri ve olay/durumları nasıl kavramsallaştırdıklarını ortaya koyan bir yöntemdir (Çepni, 2007; Demirkaya, 2008). Fenomenolojik desen ile yapılan içerik analizleri sonucunda ulaşılan verilerin, öncelikle kavram haline dönüştürülmesi ve daha sonra olguyu açıklayabilecek temaların ortaya çıkarılması amaçlanır. Böylece ulaşılan sonuçlar betimlenerek aktarılır. Ayrıca, doğrudan alıntılara yer verilerek sonuçlar desteklenir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Deprem bölgesinde psikososyal destek hizmeti veren psikolojik danışmanların deneyimlerinin incelendiği bu çalışmada, yarı yapılandırılmış görüşmelerle elde edilen veriler incelenmiştir.

### Katılımcılar

Katılımcılar 2023 Kahramanmaraş merkezli deprem bölgesinde psikososyal destek hizmeti veren gönüllü psikolojik danışmanlardan oluşmaktadır. Katılımcılar amaçlı örnekleme yöntemlerinden biri olan kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Kolay ulaşılabilir durum örnekleme yöntemi araştırmaya hız ve pratiklik kazandırdığı için nitel çalışmalarda yaygın kullanılan bir örnekleme yöntemidir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Çalışmada Kahramanmaraş merkezli gerçekleşen depremde depremzedelere sağlanan psikolojik destek çalışmalarına katılan psikolojik danışmanlardan veriler elde edilmiştir. Katılımcılara ait bilgiler Tablo 1 de sunulmuştur.

**Tablo 1.** Katılımcıların Demografik Özellikleri

		<i>f</i>	%
Cinsiyet	Kadın	6	50
	Erkek	6	50
Yaş	25-34	5	41.7
	35-44	4	33.3
	45-üzeri	3	25
Kıdem	1-10 yıl	6	50
	11-20 yıl	2	16.7
	21-30 yıl	3	25
	31 ve üzeri	1	8.3
Kadrosunun Bulunduğu Okul Türü	İlkokul	1	8.3
	Ortaokul	5	41.7
	Lise	5	41.7
Deprem Bölgesinde Çalışma Süresi	RAM/BİLSEM	1	8.3
	1-7 Gün	1	8.3
	8-14 gün	9	75
Eğitim Durumları	15-21	2	16.7
	Lisans	10	83.3

Tablo 1 incelendiğinde katılımcıların cinsiyet yönünde eşit sayıda oldukları ve çoğunun (f=7) 35-44 yaş arasında oldukları görülmektedir. Katılımcıların yarısına yakını (f=5) ortaokul ve liselerde görev yaptığı ve yarısı (f=6) 1-10 yıllık görev yaptıkları söylenebilir. Katılımcıların büyük bir kısmının (f=9) deprem bölgesinde 8-14 günlük çalışmalar yaptıkları ve katılımcıların büyük bir kısmında (f=10) lisans mezunu olduğu görülmektedir.

### Veri Toplama Süreci

Bu çalışmada veriler araştırmacı tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu ile elde edilmiştir. Yıldırım ve Şimşek'e (2016) göre, yarı yapılandırılmış görüşme tekniğinin araştırmacıya sağladığı en önemli kolaylık, çalışmanın önceden hazırlanmış verilere bağlı olarak sistematik ve karşılaştırma yapılabilecek bilgiler sunmasıdır. Çalışmada psikolojik danışmanlar için hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu, pilot uygulama amacıyla öncelikle iki psikolojik danışmana uygulanmıştır. Yapılan pilot uygulama sonucunda görüşme sorularının işlevselliği test edilmiştir. Daha sonra görüşme formu psikolojik danışmanlık ve rehberlik bölümüne görev yapan bir öğretim üyesinin incelemesinde yararlanılarak görüşme sorularının son şekli verilmiştir. Ayrıca, görüşme formundaki sorular bir Türk Dili ve Edebiyatı öğretmeni tarafından dil ve anlatım açısından gözden geçirilmiştir. Görüşme formunun ilk bölümü katılımcılar ile ilgili yedi sorudan oluşmaktadır. Görüşme formunun ikinci bölümü ise, katılımcıların deprem bölgesindeki deneyimleri ile ilgili dört sorudan oluşmaktadır.

Görüşmeden önce katılımcılara çalışma ile ilgili bilgilerin olduğu ve çalışmaya gönüllü olarak katılmak istediklerine dair görüşme onay formu okutularak imzaları alınmıştır. Görüşmeler katılımcıların uygun oldukları zaman diliminde yapılmıştır. Bu görüşmeler katılımcıların kabulü ile ses kayıt cihazı ile kayıt altına alınmıştır. Görüşme sırasında katılımcıların kendilerini rahat hissetmeleri için güven verici ve samimi bir iletişim tarzı benimsenmiştir.

### Verilerin Analizi

Çalışmada, verilerin analizi görüşme sırasında ses kayıt cihazlarına kaydedilen verileri dinleyerek, ses kayıt cihazları ile yapılmayan görüşmelerin yazılı kopyaları kullanılarak yapılmıştır. Bu çalışmada elde edilen verilerin analizinde nitel araştırmalarda genellikle kullanılan içerik analizinden (Ekiz, 2013) faydalanarak görüşme verileri sınıflandırılmıştır. Daha sonra sınıflandırılan veriler kavram haritaları ve tablolar şeklinde sunulmuştur. Veri analizi işleminde ayrıca, yorumlama yolu tercih edilmiştir. Katılımcıların görüşme sorularına verdikleri cevaplar, ayrı ayrı olarak ele alınmıştır. Görüşme sorularına verilen cevaplar tablo ve şekiller oluşturulmuştur. Oluşturulan tablo ve şekiller genellikle katılımcılardan doğrudan alıntılara yer verilerek bulgular kısmında sunulmuştur. Katılımcıların bir soruya aynı cevabı farklı şekilde ifade etmiş olsalar da, bu cevap için ortak bir tema kullanılmıştır. Verilere dayalı olarak oluşturulan tablo ve şekiller içerik analizi ile analiz edilmiştir. İçeriklerdeki farklılıklar ve benzerlikler yorumlanmıştır.

### Geçerlilik ve Güvenirlilik

Yapılan çalışmaların bilimsel bir özellik kazanabilmesi açısından çalışmalarda geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarının yapılması önemlidir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Deprem bölgesinde psikososyal destek çalışmalarında görev alan psikolojik danışmanların deneyimlerini incelemek amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme formunun hazırlanması aşamasında uzman görüşünden yararlanılması, çalışmanın geçerliliğini olumlu yönde etkileyen bir adımdır (Çepni, 2007). Çalışma kapsamında katılımcılarla yapılan görüşmeler deşifre edilmiştir. Daha sonra notlardan elde edilen veriler tablo ve şekiller halinde sunulmuştur. Ayrıca, yüz yüze yapılan görüşmeler aracılığıyla çalışma konusu hakkında katılımcılardan daha ayrıntılı ve derinlemesine veri toplanmasını sağlanmıştır. Bu durumda nitel çalışmalarda geçerliliği arttırmaya yarayan önemli bir özelliktir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Çalışma kapsamında görüşmelerden sonra veriler katılımcıya özetlenmiştir. Daha sonra katılımcının verilerin doğruluğuna ilişkin düşünceleri alınarak katılımcı teyidi alınmıştır. Çalışmada verilerin analiz edilmesinde ve yorumlanmasında başka araştırmacıların görüşlerinden yararlanılması, verilerin amaca uygun bir şekilde toplanması için gerekli zamanın verilmesi, görüşmelerin uygun ortamlarda yapılması çalışmanın güvenilir olduğunu göstermektedir. Çalışmanın geçerliliğini ve güvenilirliğini sağlamak amacıyla,

katılımcıların ifadelerinden birebir alıntılar yapılmış, veri seti bağımsız bir okuyucu tarafından tekrar kodlanarak iki kodlama arasındaki tutarlılık  $\Delta = C \div (C + \text{e}) \times 100$  formülü (Miles ve Huberman formülü) ile hesaplanmıştır. Bu formülde  $\Delta$ : Güvenirlilik katsayısını, C: Üzerinde görüş birliğine varılan terim sayısını, e: Üzerinde görüş birliği sağlanmayan terim sayısını ifade etmektedir ve iki kodlayıcı arasındaki görüş birliği oranının en az % 80 olması gerekmektedir (Baltacı, 2017). Bu araştırmada güvenirlilik katsayısı % 83.15 olarak bulunmuştur.

### Etik Prosedürler

Çalışmanın tüm aşamalarında Amerikan Psikoloji Birliği (APA) ve Amerikan Eğitim Araştırmaları Birliği (AERA) tarafından önerilen etik süreçlerine uyulmuştur. Katılımcılara ilişkin tanımlayıcı (Ad, Soyad, T.C. no vb.) herhangi bir bilgi toplanmamıştır. Katılımcıların kendilerine bir rumuz (kişisel tanımlayıcı isim) vermeleri istenmiş ve araştırmanın herhangi bir safhasında istemeleri halinde koşulsuz çalışmadan ayrılacakları katılımcılara söylenmiştir. Katılımcıların kişisel mahremiyeti, itibarı ve hakları güvence altına alınmıştır. Araştırma, katılımcı psikolojik danışmanlar için herhangi bir risk taşımamaktadır. Analiz ve raporlama sürecinde şeffaflık ilkesine uyulmuş ve yayın etiğine uygun olarak sorumlu ve nitelikli bir yayın yapmaya çalışılmıştır. Çalışmaya başlamadan önce Trabzon Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırma ve Yayın Etik Kurulu'ndan 22.05.2023 tarih ve 2023-5/2.1 sayılı onay alınmıştır. Çalışma için Trabzon Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik Kurulu'ndan 22.05.2023 tarih ve 2023-5/2.1 sayılı onay alınmıştır.

### Bulgular

Bu bölümde katılımcıların deprem bölgesinde psikososyal destek çalışmaları ile ilgili deneyimlerini incelemek amacıyla elde edilen veriler ele alınmıştır. Araştırma soruları kapsamında katılımcıların deprem bölgesinde psikososyal destek çalışmalarına katılmasını sağlayan temel etken ile ilgili görüşleri Tablo 2 de verilmiştir.

**Tablo 2.** Psikososyal Destek Çalışmalarına Katılımı Sağlayan Etkenler

Alt Temalar	Kategoriler	f
İçsel Etkenler (f= 29)	Sorumluluk hissi (Pd1, Pd2, Pd3, Pd4, Pd5, Pd6, Pd7, Pd8, Pd9, Pd10, Pd11, Pd12)	12
	Yardımcı olma düşüncesi (Pd1, Pd3, Pd4, Pd6, Pd7, Pd8, Pd9, Pd11)	8
	Paylaşma duygusu (Pd1, Pd2, Pd3, Pd5, Pd6, Pd8, Pd9, Pd10, Pd12)	9
Dışsal Etkenler (f= 12)	Sosyal Medya (Pd4, Pd6, Pd7, Pd9, Pd10, Pd11, Pd12)	7
	Mesleki toplantılar (Pd3, Pd7, Pd10),	3
	Arkadaş grupları (Pd8, Pd11)	2
Mesleki Etkenler (f=23)	Mesleki sorumluluk (Pd1, Pd2, Pd3, Pd4, Pd5, Pd6, Pd7, Pd8, Pd9, Pd10, Pd11, Pd12)	12
	Mesleki etik (Pd1, Pd2, Pd3, Pd4, Pd5, Pd6, Pd7, Pd8, Pd9, Pd10, Pd12)	11

Tablo 2 incelendiğinde psikolojik danışmanların depremzedelere yönelik yapılan psikososyal destek çalışmalarına katılımlarını sağlayan etkenleri içsel etkenler (f= 29), dışsal etkenler (f= 12) ve mesleki etkenler (f= 23) olmak üzere üç kategoride ele aldıkları görülmektedir. Psikolojik danışmanların içsel etkenler kategorisinde sırasıyla sorumluluk hissi (f= 12), paylaşma duygusu (f= 9) ve yardımcı olma düşünce (f= 9) olmak üzere üç alt temada düşüncelerini ifade ettikleri görülmektedir. Katılımcıların içsel etkenler ile ilgili doğrudan görüşleri aşağıda verilmiştir.

Pd3: “Depremzede vatandaşlarımıza yardımcı olmak, acılarını paylaşmak ve psikolojik destek vermek açısından yardımcı olmak hem insani hem de mesleki bir sorumluluk olarak gördüğüm için programa gönüllü olarak katıldım.”

Pd4: “Psikososyal destek programına katılmak her şeyden önce doğal olarak yapmam gereken bir iş olarak değerlendiriyorum. Depremzedelere yardımcı olmak onlara psikolojik destek sağlamak benim içsel sorumluluğum olarak görüyorum.”

Pd10: “Psikososyal destek programına neden katıldım. Birçok neden sayabilirim. Ancak, katılmamak için hiçbir neden aklıma gelmedi. Program hakkında bilgim olu olmaz hemen katılmak istedim. Deprem bölgesinde insanların psikolojik desteğe ihtiyacı var. Benimde sahip olduğum bilgi ve beceriyi onlarla paylaşmaya ihtiyacım var. Dolayısıyla programa katılmayı kaçıramazdım.”

Katılımcıların görüşlerine bakıldığında psikososyal destek programına sorumluluk bilinci, bilgi ve becerilerin paylaşımı, yardımcı olma düşüncesi gibi içsel nedenlerle psikososyal destek programına katıldıkları görülmektedir. Katılımcıların Dışsal etkenler ile ilgili doğrudan görüşlerine aşağıda yer verilmiştir.

Pd 7: “Sosyal medyadaki görüntüler benim programa katılmamı olumlu yönde etkilediğini söyleyebilirim. Ayrıca, Milli Eğitim Müdürlüklerinde deprem bölgesine nasıl yardımcı olunma konusunda yapılan toplantılarda benim programa katılmamda etkili oldu.”

Pd 11: “Beni açıkçası en çok televizyon ve sosyal medyadaki görüntüler etkiledi ve benim bu destek programına katılmam bir sorumluluk meselesi olduğu sonucuna götürdüğünü söyleyebilirim.”

Pd10: “Deprem sonrasında farklı medya mecralarında paylaşılan görüntüler insanların yardıma ihtiyaçlarını gösteriyordu. Bölgeye bizden önce gidip gelen meslektaşlarımda bölgede ihtiyacın olduğunu söyleyince bende programa katılma kararı aldım.”

Katılımcıların görüşlerine bakıldığında katılımcıların medya kanallarındaki paylaşımlar, mesleki toplantılarda ve arkadaş gruplarında deprem bölgesindeki depremzedelerin psikolojik ihtiyaçlarını ortaya koyduğu görülmektedir. Katılımcılarında belirtilen nedenlerden dolayı psikososyal destek programına katıldıklarını ifade ettikleri görülmektedir. Katılımcıların mesleki etik ile ilgili doğrudan görüşlerine aşağıda yer verilmiştir.

Pd 1: “Programa katılmak mesleki bir sorumluluk olmasının yanında ahlaki olarak bir gereklilik olarak görüyorum.”

Pd 9: “Biz mesleki sorumluluğumuz gereği ihtiyacı olan herkese yardımcı olmak durumundayız. Kaldı ki depremzedelere yardımcı olmak ahlaki ve insanı bir görevdir diye düşünüyorum.”

Pd 12: “Lisans derslerimizden biri mesleki etik dersi idi. Bu dersin gereği olarak ve mesleki sorumluluğun yerine getirilmesi adına ihtiyaç duyan herkese yardım etmek gerekir. Aksi halde mesleğimizin gereğini yerine getirmemiş oluruz.”

Katılımcıların görüşlerine bakıldığında katılımcıların psikososyal destek grubuna mesleki sorumluluk ve mesleki etik kurallarının gereği olarak katıldıklarını ifade ettikleri görülmektedir. Deprem Bölgesinde Karşılaşılan Sorunlar” temasına ilişkin katılımcı görüşleri Tablo3’te sunulmuştur.

**Tablo 3.** Deprem Bölgesinde Karşılaşılan Sorunlar

Alt Temalar	Kategoriler	f
Fiziki Durum (f= 74)	İletişimsizlik (Pd1, Pd2, Pd3, Pd4, Pd5, Pd6, Pd7, Pd8, Pd9, Pd10, Pd11, Pd12)	12
	Temel ihtiyaçların giderilme ile ilgili sorunlar (Pd1, Pd2, Pd4, Pd5, Pd6, Pd7, Pd9, Pd10, Pd11, Pd12)	10
	Koordineli çalışma konusunda yaşanan sıkıntılar (Pd1, Pd3, Pd4, Pd5, Pd6, Pd7, Pd8, Pd9, Pd10, Pd11, Pd12)	11
	Fiziki engeller (Pd1, Pd2, Pd4, Pd5, Pd7, Pd8, Pd9, Pd10, Pd12)	9
	Müdahale konusunda bilgi ve beceri eksikliği (Pd1, Pd2, Pd3, Pd4, Pd5, Pd6, Pd7, Pd8, Pd10, Pd11, Pd12)	11
	Kriz yönetimi ile ilgili sorunlar (Pd1, Pd3, Pd4, Pd5, Pd6, Pd7, Pd9, Pd10, Pd11, Pd12)	10
	Olumsuz hava/iklim şartları (Pd1, Pd2, Pd3, Pd4, Pd5, Pd6, Pd7, Pd8, Pd10, Pd11, Pd12)	11
Depremzedelerin Durumu	Korku (Pd1, Pd2, Pd3, Pd4, Pd5, Pd6, Pd7, Pd8, Pd9, Pd10, Pd11, Pd12)	12
	Endişe (Pd1, Pd2, Pd3, Pd4, Pd6, Pd7, Pd8, Pd9, Pd10, Pd11, Pd12)	11
	Donukluk (Pd2, Pd3, Pd4, Pd6, Pd7, Pd8, Pd9, Pd11, Pd12)	9

(f= 73)	Sessizlik (Pd1, Pd3, Pd5, Pd7, Pd8, Pd9, Pd11, Pd12)	8
	Çaresizlik (Pd1, Pd2, Pd3, Pd4, Pd5, Pd6, Pd7, Pd8, Pd9, Pd10, Pd11, Pd12)	12
	Keder (Pd1, Pd2, Pd3, Pd4, Pd5, Pd6, Pd7, Pd8, Pd9, Pd10, Pd11, Pd12)	12
	Suçluluk (Pd2, Pd4, Pd5, Pd6, Pd7, Pd9, Pd10, Pd11, Pd12)	9

Tablo 3 incelendiğinde katılımcıların deprem bölgesinde karşılaştıkları durumu fiziki durum (f= 74) ve depremedelerin durumu (f= 73) olmak üzere iki kategoride ele aldıkları görülmektedir. Fiziki durumu sırasıyla, iletişimsizlik (f= 12), koordineli çalışma konusunda yaşanan sıkıntılar (f= 11), müdahale konusunda bilgi ve beceri eksikliği (f= 11) ve olumsuz hava/iklim şartları (f= 11) olarak ele aldıkları görülmektedir. Öte yandan, kriz yönetimi ile ilgili sorunlar (f= 10), temel ihtiyaçların giderilme ile ilgili sorunlar (f= 10) ve fiziki engeller (f= 9) olarak ele aldıkları görülmektedir. Katılımcıların deprem bölgesinde karşılaştıkları fiziki durumlar ile ilgili görüşlerine doğrudan yer verilmiştir.

Pd 2: “Benim deprem bölgesinde gözüme çarpan en önemli sorun iletişim ile ilgili sorunlar oldu. Temel ihtiyaçların giderilmesi ile ilgili bir takım sorunlar vardı. Ayrıca, her tarafta enkazların olması ayrı bir sorun alanı idi. Zaten hava şartları da yardım etmek için elverişsiz idi. Başka bir sorunda yardım için gelen arkadaşların yardım etme ile ilgili bilgi ve beceri eksiklikleri de ayrı bir sorun alanı olarak gördüm.”

Pd 5: “Deprem bölgesinde birçok sorun vardı. Bence bu durum kısmen anlaşılabilir bir durum. Başta alanda birbirlerinden habersiz ancak ortak amaçları yardım etmek olan birçok insanın alanda olduğunu gördüm. Bence, bu insanlar daha koordineli çalışsalar idi daha iyi olurdu. Gıda temini ve hijyen ile ilgili sorunlar vardı. Bu olumsuzluklardan başka her yerde enkazların olması insanlara ulaşma konusunda sıkıntı oluşturuyordu. Ayrıca, havanın soğuk olması ve insanların nasıl yardım edebileceğini bilmemeleri de ayrı sorun oluşturduğunu düşünüyorum.

Pd 10: “En büyük sıkıntı insanların ne yapacaklarını bilmemeleri ve birbirlerinden habersiz çalışmaları yapmaları olarak görüyorum. Aslında insanların kriz dönemlerinde neyi nasıl yönetmelerinin bilinmesinin ne kadar önemli olduğunu gördüm. Deprem bölgesinde en büyük eksiklerden başında iletişim ve bilgi eksikliği olduğunu düşünüyorum. Temel ihtiyaçlar ile ilgili bir takım sıkıntı yaşandı. Hava şartları da başka bir olumsuzluktu. Son olarak depremden kaynaklı yıkımlarda beraberinde bazı sorunların yaşanmasına neden olduğu söylenebilir.”

Katılımcıların görüşlerine bakıldığında fiziki durum kategorisinde genel olarak iletişim, koordineli çalışmama, yıkım, yardım konusunda bilgi ve beceri eksikliği ve hava şartları ile ilgili bir takım sorunlara değindikleri görülmektedir. Katılımcıların depremedelerin durumu ile ilgili karşılaştıkları durumları korku (f= 12), çaresizlik (f= 12), keder (f= 12), endişe (f= 11), donukluk (f= 9), suçluluk (f= 9) ve sessizlik (f= 8) durumları ile karşılaştıklarını ifade ettikleri görülmektedir. Katılımcıların depremedelerin durumu ile ilgili görüşleri aşağıda verilmiştir.

Pd2: “Depremlerde birçok duyguyu bir arada görmek mümkündür. Başta korku olmak üzere, endişe, donukluk, çaresizlik suçluluk ve derin bir keder duygusunu yaşadıklarını gördüm.”

Pd5: “Deprem bölgesinde korku, sessizlik, çaresizlik, üzüntü ve suçluluk halini insanlarda görmek mümkündür.”

Pd10: “Deprem bölgesinde insanların birçok duyguyu bir arada yaşadığını gözlemlemek mümkündür. Bunlar, korku, endişe, çaresizlik, derin kederlilik hali, suçluluk ve daha birçok tarifi mümkün olmayan ruh halleri.”

Katılımcıların açıklamalarına bakıldığında depremedelerin birçok olumsuz duyguyu bir arada yaşadıklarını ifade ettikleri görülmektedir. Katılımcıların psikososyal destek programları ile ilgili yaptıkları çalışmalar Tablo 4 'te sunulmuştur.

**Tablo 4.** Psikososyal Destek Programı ile İlgili Yapılan Çalışmalar

Alt Temalar	Kategoriler	f
	Alanyazın tarama (Pd1, Pd2, Pd3, Pd4, Pd5, Pd6, Pd7, Pd8, Pd9, Pd10,	12

Planlama / Ön Hazırlık (f= 40)	Pd11, Pd12)	
	Uzmanlardan yardım alma (Pd2, Pd3, Pd5, Pd6, Pd7, Pd8, Pd9, Pd10, Pd11, Pd12)	10
	Müdahale programları hazırlama (Pd1, Pd3, Pd4, Pd5, Pd6, Pd7, Pd8, Pd9, Pd11, Pd12)	10
	Kişisel planlama yapma (Pd2, Pd3, Pd5, Pd6, Pd8, Pd9, Pd10, Pd12)	8
Uygulama Çalışmaları (f= 54)	Hazırlık çalışmaları (Pd1, Pd2, Pd3, Pd4, Pd5, Pd6, Pd7, Pd8, Pd9, Pd10, Pd11, Pd12)	12
	Bilgi toplama çalışmaları (Pd1, Pd2, Pd3, Pd4, Pd5, Pd7, Pd8, Pd9, Pd10, Pd11, Pd12)	11
	Müdahale programlarını uygulama (Pd1, Pd2, Pd3, Pd4, Pd5, Pd6, Pd7, Pd8, Pd9, Pd10, Pd11, Pd12)	12
	Farklı yöntem ve teknikler kullanma (Pd1, Pd2, Pd4, Pd6, Pd8, Pd10, Pd12)	7
Değerlendirme çalışmaları (f= 31)	Müdahale programlarını raporlaştırma (Pd1, Pd2, Pd3, Pd4, Pd5, Pd6, Pd7, Pd8, Pd9, Pd10, Pd11, Pd12)	12
	Raporları birleştirme (Pd1, Pd2, Pd3, Pd4, Pd5, Pd6, Pd7, Pd8, Pd9, Pd10, Pd11, Pd12)	12
	Elde edilen sonuçları paydaşlarla paylaşma (Pd2, Pd3, Pd4, Pd5, Pd6, Pd7, Pd8, Pd9, Pd10, Pd11, Pd12)	11
	Çalışmalar üzerinde öznel değerlendirmeler yapmak (Pd1, Pd2, Pd3, Pd6, Pd8, Pd10, Pd11, Pd12)	8

Tablo 4 incelendiğinde Katılımcıların psikososyal destek programı ile ilgili yaptıkları çalışmaları planlama/ön hazırlık (f= 40), uygulama çalışmaları (f= 54) ve değerlendirme çalışmaları (f= 31) olmak üzere üç kategoride ele aldıkları görülmektedir. Katılımcıların planlama / ön hazırlık kategorisinde, alanyazın tarama (f= 12), uzmanlardan yardım alma (f= 10), Müdahale programları hazırlama (f= 10) ve kişisel planlama yapma (f= 8) olmak üzere dört alt temada ele aldıkları görülmektedir. Katılımcıların planlama / öz hazırlık ile ilgili görüşleri aşağıda verilmiştir.

Pd3: “Çalışmaya katılmaya karar verdikten sonra öncelikle konu ile ilgili daha önceden yapılmış çalışma ve kaynaklara baktım. Lisans hocalarım ile iletişime geçtim. Konu hakkında yardım aldım. Daha sonra müdahale programları ile ilgili bir takım çalışmalar yapmaya çalıştım. Kişisel olarak neler yapabileceğimi planlamaya çalıştım.”

Pd7: “Öncelikle elimdeki kaynak kitapları gözden geçirdim. Alanda daha önce çalışmalara katılmış arkadaşlardan yardım almak için iletişime geçtim. Müdahale programlarının çerçevelerini hazırlamaya çalıştım.”

Pd11: “Bu çalışmayı çok önemli gördüğüm için mümkün olduğu kadar daha az hata ile çalışmaya katılmalydım. Bu nedenle öncelikle konu ile ilgili daha önceden yapılan çalışmaları taradım. Daha önceden görev yapmış arkadaşlardan destek almaya çalıştım. Müdahale programlarında nelere dikkat edilir? İyi bir müdahale programı nasıl hazırlanır? Sorularına cevaplar aradım.”

Katılımcıların görüşlerine bakıldığında planlama ve ön hazırlık konusunda hem alanyazın tarama çalışması hem de süpervizyon desteğine başvurdukları görülmektedir. Ayrıca, müdahale programının geliştirilmesi için gerekli çalışmalar yaptıkları görülmektedir. Katılımcıların uygulama çalışmaları kategorisinde yaptıkları çalışmalar ile ilgili görüşlerine aşağıda yer verilmiştir.

Pd 1: “Ön hazırlık çalışmalarını tamamladıktan sonra görev yerinde çalışmalara başladığımda bile tekrar tekrar bazı hazırlıkları yapmam gerektiğini gördüm. Örneğin hizmet verdiğim kişilerden bilgi toplama ve topladığım bilgilere göre programımı revize etmek durumunda kaldırım zamanlar oldu. Bu durumda müdahale programında farklı yöntemleri kullanmam gerektiğini gördüm. Her bir çalışmadan sonra yaptıklarımı kısaca not almaya çalıştım.”

Pd 5: “Gerekli çalışmalarımı tamamladıktan sonra çalışacaklarım kişilerle ilgili mümkün olduğu kadar bilgi toplamaya çalıştım. Daha sonra hazırlamış olduğum müdahale programlarımı uygulamaya başladım. Müdahale sürecinde gördüğüm eksiklikleri gidermek için notlar aldım ve gerekli çalışmaları yaparak çalışmalarımı tamamladım.”

Pd 10: “Deprem bölgesine vardığımızda yapacağım çalışmalarla ilgili hazırlıklarımı tamamlamıştım. Sadece kimlere yönelik çalışacağım net değildi. Çalışacağım grup netleşince onlarla ilgili tanılayıcı bilgiler almaya çalıştım. Daha sonra grup müdahale programımı uygulamaya çalışmaya başladım. Mümkün olduğu kadar bireysel özellikleri göz önüne alarak farklı teknikleri kullanmaya çalıştım. En sonunda yaptığım çalışmaları kısaca raporlaştırmaya çalıştım.”

Katılımcıların görüşlerine bakıldığında gerekli bilgileri tamamlayarak hazırlık çalışmalarını tamamladıkları görülmektedir. Müdahale programlarını farklı teknik ve yöntemleri kullanarak uyguladıklarını ifade ettikleri görülmektedir. En sonunda yaptıkları çalışmaları raporlaştırdıkları sonucuna ulaşılmıştır. Katılımcıların değerlendirme çalışmaları kategorisinde yaptıkları çalışmalar ile ilgili görüşlerine aşağıda yer verilmiştir.

Pd 2: “Uygulama çalışmalarından sonra elde ettiğim raporları birleştirmeye çalıştım. Çalışmaları tamamladıktan sonra neler yapılabileceğine dair öneri ve öz değerlendirmeleri yaptıktan sonra raporları ilgili kurumlara ulaştırdım. Deneyimlerimi de mümkün olduğu kadar programa daha sonradan katılacak olan arkadaşlarla paylaştım.”

Pd 6: “Çok verimli bir çalışma gerçekleştirdiğimizi düşünüyorum. Programın sonunda gerekli belge ve raporları hazırladık ve paydaşlarımızla deneyimlerimizi paylaştık.”

Pd 11: “Çalışmamızın son kısmında hazırladığımız bilgileri bir araya getirdik. Resmi belgeleri hazırlayıp ilgili birimlere verdik. Çalışmamızın değerlendirmeleri yaptıktan sonra görev yerlerimize geri döndük. Umarım faydalı olmuştur.”

Katılımcıların görüşlerine bakıldığında yapmış oldukları çalışmaları tamamladıkları gerekli olan bilgi ve belgeleri tamamladıktan sonra değerlendirmelerde buldukları görülmektedir. Program süresince elde ettikleri bilgi ve becerileri arkadaşları ile paylaştıkları ve programın verimli bir şekilde tamamlandığı söylenebilir. Katılımcıların psikososyal destek çalışmalarının etkileri ile ilgili görüşleri Tablo 5’te sunulmuştur.

**Tablo 5.** Psikososyal Destek Çalışmalarının Etkileri

Alt Temalar	Kategoriler	f
Olumlu Etkiler (f= 55)	Mesleki beceri (Pd1, Pd2, Pd3, Pd4, Pd5, Pd6, Pd7, Pd8, Pd9, Pd10, Pd11, Pd12)	12
	Alan bilgisi (Pd3, Pd5, Pd6, Pd7, Pd9, Pd10, Pd12)	7
	Mesleki doyum (Pd1, Pd3, Pd4, Pd5, Pd6, Pd7, Pd9, Pd10, Pd11, Pd12)	10
	Paylaşımında bulunma (Pd6, Pd7, Pd8, Pd10, Pd11)	5
	Mutlu olma / Rahatlama (Pd1, Pd2, Pd3, Pd4, Pd5, Pd6, Pd8, Pd9, Pd10, Pd11, Pd12)	11
	Yardımcı olma (Pd2, Pd3, Pd4, Pd5, Pd6, Pd7, Pd9, Pd10, Pd11, Pd12)	10
Olumsuz Etkiler (f= 42)	Üzüntü (Pd1, Pd2, Pd4, Pd10, Pd12)	5
	Deprem merkezli yaşama (Pd1, Pd3, Pd4, Pd5, Pd7, Pd8, Pd10, Pd11, Pd12)	9
	Kısa süreli içe kapanma (Pd1, Pd2, Pd3, Pd4, Pd5, Pd6, Pd7, Pd8, Pd9, Pd10, Pd11, Pd12)	12
	Yetersizlik (Pd1, Pd2, Pd4, Pd5, Pd6, Pd7, Pd9, Pd10, Pd11, Pd12)	10
	Duygusal yıpranma (Pd1, Pd2, Pd3, Pd4, Pd5, Pd6, Pd7, Pd8, Pd9, Pd10, Pd11)	11

Tablo 5 incelendiğinde katılımcıların psikososyal destek çalışmalarının etkilerini olumlu etkiler (f= 55) ve olumsuz etkiler (f= 42) olmak üzere iki kategoride ele aldıkları görülmektedir. Katılımcılar psikososyal destek çalışmalarının olumlu etkileri kategorisinde sırasıyla mesleki beceri (f= 12), Mutlu olma / Rahatlama (f= 11), mesleki doyum (f= 10), yardımcı olma (f= 10), alan bilgisi (f= 7) ve paylaşımında bulunma (f= 5) olarak altı alt



temada ele aldıkları görülmektedir. Katılımcıların psikososyal destek çalışmalarının olumlu etkileri ile ilgili görüşleri aşağıda sunulmuştur.

Pd 3: “Psikososyal destek çalışmalarının bize kuşkusuz birçok olumlu etkisi olmuştur. Öncelikle mesleki olarak alan bilgi ve becerimizin gelişmesine önemli katkısı olduğunu düşünüyorum. Danışanlara yardımcı olma, mesleki doyumun yanında beni çok mutlu ettiğini deneyimledim. Birçok olumsuz duruma rağmen mesleğimin gereğini yapmanın verdiği mutluluk bütün olumsuzluklara bedel bir yaşantı olarak gördüm.”

Pd 7: “Psikososyal destek çalışması bize ne kazandırdı. Bazı kazanımları tarif etmek mümkün değil. Ancak, kitaplarda öğrenilen birçok bilginin pratikte nasıl kullanıldığını uygulamalı olarak bana bir takım beceriler kazandırdı. Hem bilgim arttı hem uygulama becerim arttı. Bence meslekten keyif alabilmek için doyumun sağlanabilmesi için kesinlikle uygulamalı çalışılmalıdır. İnsanlara psikolojik olarak yardımcı olmak, müthiş bir mesleki deneyim.”

Pd11: “Öncelikle mesleki yeterliliğine önemli katkısı olduğunu düşünüyorum. İhtiyacı olan kişilere bilgi ve becerimizle yardımcı olmak insana mutluluk veren bir olay, bu nedenle ben çok mutlu oldum ve birçok kazanımım olduğunu söyleyebilirim.”

Katılımcıların görüşlerine bakıldığında mesleki bilgi ve becerileri kazanma başta olmak üzere mesleki doyum, paylaşımda bulunma, yardımcı olma konusunda kazanımlar edindikleri görülmektedir. Öte yandan, elde edilen kazanımlar ile birlikte kendilerinin bu çalışmadan dolayı mutlu olduklarını ifade ettikleri görülmektedir. Katılımcıların psikososyal destek çalışmalarının etkileri kategorisinde, üzüntü (f= 5), depresyon merkezli yaşama (f= 9), kısa süreli içe kapanma (f= 12), yetersizlik (f= 10) ve duygusal yıpranma (f= 11) olmak üzere beş alt temada görüş belirttikleri görülmektedir. Katılımcıların psikososyal destek çalışmalarının olumsuz etkileri ile ilgili görüşleri aşağıda sunulmuştur.

Pd 2: “Her şeyden önce çok üzüldüğümü ifade etmek isterim. Psikososyal destek programına katıldığım için duygusal olarak çok yorulduğumu söyleyebilirim. Programdan hemen sonra yaşama karşı bir boşluk hissettim. Sosyal ilişkilerden uzak kalmaya başladığımı fark ettim. Program sayesinde ne kadar aciz olduğumuzu bir kez daha yaşamış oldum.”

Pd 8: “Aslında şimdi söyleyeceklerim olumsuz bir durum mu bilemiyorum. Ancak, psikososyal destek programından sonra sanki depresyon hayatımın merkezine yerleşmiş oldu. Haliyle bu durum beni başta duygusal olmak üzere birçok alanda olumsuz etkilediğini söyleyebilirim.”

Pd 9: “Program sonrası kendimi hayatta soyutlamış gibi hissettim. Bu durum belli bir süre sürdü. Eğer bu durum biraz daha uzun sürseydi profesyonel destek almayı bile düşündüm. Beni en çok olumsuz yönden etkileyen kendimi programdan sonra çok yorulmuş, tükenmiş olarak hissetmem oldu.”

Katılımcıların görüşlerine bakıldığında psikososyal destek programına katılmanın bazı olumsuz etkileri olduğunu ifade ettikleri görülmektedir. Psikososyal destek programı boyunca üzüntü duygusunu ve yetersizlik duygusunu yaşadıklarını ifade ettikleri görülmektedir. Psikososyal destek programından sonra depresyon merkezli bir yaşam sürdürdüklerini, kısa süreli içe kapanmayı yaşadıklarını ve bu durumların kendilerini duygusal olarak yıprattıklarını ifade ettikleri görülmektedir.

## Sonuç

Çalışmada 06.02.2023 tarihinde Kahramanmaraş merkezli gerçekleşen depremlerde depremzedelere yönelik yürütülen psikososyal destek çalışmalarına katılan psikolojik danışmanların, deprem bölgesindeki psikososyal destek çalışmalarına yönelik deneyimlerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Belirtilen amaç kapsamında öncelikle katılımcılara psikososyal destek çalışmalarına katılmalarını sağlayan etkenlerin neler olduğu sorusu sorulmuştur. Katılımcılar psikososyal destek programına katılmalarını etkileyen etkenleri içsel etkenler, dışsal etkenler ve mesleki etkenler olmak üzere üç kategoride ele aldıkları görülmektedir. İçsel etkenler kategorisinde, sorumluluk hissi, yardımcı olma düşüncesi ve paylaşma duygusu olarak ele alınmıştır. Ulaşılan bu veriler alan yazında birçok çalışmanın (Aker ve Karakılıç, 2011; Aşık, 2021; Oğlaoğlu, 2018; Tuncay, 2004) verileri ile uygunluk göstermektedir. Katılımcıların psikososyal destek programına katılmalarını etkileyen dışsal etkenler ise sosyal medya, mesleki toplantılar ve arkadaş grupları olarak ele alınmıştır. Son olarak, katılımcıların psikososyal destek programa katılmalarını sağlayan mesleki etkenler kategorisinde, mesleki sorumluluk ve mesleki etik temalarının olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Çalışma sonucunda ulaşılan bu veriler alan yazındaki bulgularla (Başterzi, 2018;

Kılıç, 2020; Şavur ve Arslan, 2010) paralellik göstermesine rağmen bazı çalışmalarda (Aşık, 2021; Kılıç, 2020) katılımcıların psikososyal destek programa katılımlarını sadece içsel etkenler ile açıkladıkları görülmektedir. Yapılan çalışmanın alanyazındaki çalışmalardan ayırt edici bir özelliği katılımcıların psikososyal destek programa katılmalarını etkileyen etkenleri detaylı bir şekilde ele almasıdır.

Katılımcıların deprem bölgesinde karşılaştıkları durumu fiziki durum ve depremzedelerin durumu olmak üzere iki kategoride ele alınmıştır. Fiziki durum kategorisinde, iletişimsizlik, temel ihtiyaçların giderilmesi ile ilgili sorunlar, koordineli çalışma konusunda yaşanan sıkıntılar, fiziki engeller, müdahale konusunda bilgi ve beceri eksikliği, kriz yönetimi ile ilgili sorunlar ve olumsuz hava/iklim şartları temaları kapsamında veriler elde edilmiştir. Depremzedelerin durumu kategorisinde ise, korku, endişe, donukluk, sessizlik, çaresizlik, keder ve suçluluk temaları kapsamında veriler elde edilmiştir. Çalışma sonucunda elde edilen bu veriler alan yazındaki bulgularla (Aşık, 2021; Keskin, 2020; Kılıç, 2020; Koçak, 2010) benzediği söylenebilir. Alanyazında katılımcıların deprem bölgesinde karşılaştıkları sorunları sadece depremzedeler ile ilgili çalışmalar (Koçak, 2010; Şavur ve Arslan, 2010) almasına rağmen, yapılan çalışmada hem depremzedelerin durumu hem de deprem bölgesindeki durumun ele alınması çalışmaya daha kapsayıcı verilerin elde edildiği bir çalışma olma özelliği kazandırdığı söylenebilir.

Katılımcıların psikososyal destek programı ile ilgili yaptıkları çalışmaları planlama / ön hazırlık, uygulama çalışmaları ve değerlendirme çalışmaları kategorisinde ele alınmıştır. Planlama / ön hazırlık kategorisinde, literatür tarama, uzmanlardan yardım alma, müdahale programları hazırlama ve kişisel planlama yapma temaları ile veriler elde edilmiştir. Uygulama kategorisinde, hazırlık çalışmaları, bilgi toplama çalışmaları, müdahale programı uygulama, farklı yöntem ve teknikleri kullanma ve müdahale programlarını raporlaştırma ile ilgili veriler elde edilmiştir. Değerlendirme kategorisinde ise, raporları birleştirme, elde edilen sonuçları paydaşlarla paylaşma ve çalışmalar üzerinde öznel değerlendirmeler yapmak ile ilgili veriler elde edilmiştir. Çalışma sonucunda elde edilen veriler alan yazında birçok çalışmanın (Acar, vd., 2018; Aşık, 2021; Kadioğlu, 2018; Kararımak ve Güloğlu, 2014) verileri ile örtüştüğü görülmektedir. Bu durum psikolojik danışmanların almış oldukları psikolojik eğitim programların benzer olması ile açıklanabilir. Psikososyal destek programların hazırlanması ve uygulamasında hem içerik yönünden hem de uygulanan protokoller açısından büyük oranda benzerlik göstermektedir. Bu açıdan katılımcıların alanyazındaki verilere benzer ifadelerde bulunmaları benzer protokollerin uygulanması ile açıklanabilir.

Katılımcıların deprem bölgesinde katıldıkları psikososyal destek çalışmalarının kendilerini nasıl etkilediği ile ilgili görüşleri olumlu etkiler ve olumsuz etkiler olmak üzere iki kategoride ele alındığı görülmüştür. Olumlu etkiler kategorisinde mesleki beceri, alan bilgisi, mesleki doyum, paylaşımında bulunma, mutlu olma / rahatlama ve yardımcı olma temaları ile ilgili veriler elde edilmiştir. Olumsuz etkiler kategorisinde ise, üzüntü, deprem merkezli yaşama, kısa süreli içe kapanma, yetersizlik ve duygusal yıpranma ile ilgili veriler elde edildiği görülmüştür. Çalışma sonucunda elde edilen veriler alan yazında birçok çalışmada (Aktaş, 2003; Koç, Çavuş ve Sarış, 2005; Şeker ve Akman, 2014) elde edilen veriler ile benzerlik gösterdiği söylenebilir.

Sonuç olarak, deprem bölgelerinde uygulanan psikososyal destek programları, afet sonrası bireylerin ve toplulukların ruh sağlığını iyileştirmede kritik bir rol oynamaktadır. Bu programların başarısı, erken müdahale, uzun vadeli destek ve yerel kültürel dinamiklere uygun yaklaşımlar ile doğrudan ilişkilidir. Ancak, programların etkinliğinin artırılması için daha fazla kaynak ayrılması, personel eğitimi ve halkın bilinçlendirilmesi gerekmektedir. Ayrıca, yapılan müdahalelerin uzun vadeli etkilerini ölçmek için bilimsel çalışmaların sürekliliği sağlanmalıdır. Bu bağlamda, psikososyal destek programları afet sonrası toparlanmanın temel bir parçası olup, sürdürülebilir ve kapsamlı yaklaşımlarla geliştirilmesi önem arz etmektedir.

## Öneriler

Günümüzde deprem sonralarında depremzedelere yönelik yapılan sosyal hizmet çalışmalarının en önemli parçalarından birinin psikososyal destek hizmetleri olduğu görülmektedir. Deprem sonrasında deprem bölgesinde acil yardım çalışmaları ile birlikte psikososyal destek çalışmalarının yapılmasına önem verilmeye başlandığı söylenebilir. Psikososyal destek hizmeti bir psikiyatrik tedavi çalışması olmayıp, destekleyici bir çalışma olarak ele alınmalıdır. Bu bağlamda, depremden hemen sonra depremzedelere verilen psikososyal destek çalışmalarının, depremzedelerin psikolojik sorunlarını hafifletme veya iyileştirme çalışması olarak

değerlendirilmelidir. Deprem sonrasında depremzedelerde travma ve travma sonrası stres bozukluğu, depresyon ve bazı kaygı sorunlarının oluşumu engelleme açısından psikososyal destek hizmetlerin önem arz ettiği söylenebilir. Deprem sonrasında, depremzedelerin yaşama uyum sağlamaları, toplumsal ilişkilerinin düzenlenmesi ve rutin yaşama dönülmesi konusunda psikososyal destek çalışmalarının önemli bir işlev gördüğü söylenebilir. Bu nedenle psikososyal destek çalışmaları ile ilgili çalışmaların yaygınlaştırılması alan yazına önemli katkılar sağladığı gibi psikososyal destek çalışmalarının daha nitelikli yapılması adına önem arz etmektedir.

Psikososyal destek programlarına katılacak psikojik danışmanlara psikososyal destek kapsamında yapılacak hizmet çalışmalarına yönelik deneyimli akademisyen veya saha çalışanları tarafından uygulamalı eğitimlerin yapılması gerekmektedir. Afet ile ilgili kurumlar ile birlikte MEB ve Yükseköğretim kurumları işbirliği ile psikolojik danışmanların psikososyal destek çalışmaları ile ilgili bilgi ve beceri düzeylerini daha ileri bir seviyeye taşıyacak çalışmaların yapılması gerekmektedir. Psikososyal destek programına katılacak psikolojik danışmanların zorlayıcı yaşantılar öncesi, krize müdahale ve sonrasında yapacağı veya yapması gerektiği çalışmalar ile ilgili etkili ve yetkin bir şekilde yapabilecek profesyonellikte olması gerekmektedir. Bu nedenle, psikolojik danışmanların psikososyal destek çalışmaları ile ilgili yapılan bilimsel çalışmaları yakından takip etmeleri ve uygulamalı çalışma ve eğitimlere katılması gerektiği düşünülmektedir. Bu çalışma nitel çalışma kapsamında sınırlı sayıda katılımcı görüşlerine başvurulmuş ve gerçekleştirilmiştir. Yapılan çalışmanın, daha sonraki çalışmalara veri sağlama açısından hem psikososyal destek saha çalışanlarına hem de akademik çalışmalara kaynaklık edebilecek verilere ulaşıldığı düşünülmektedir.

Deprem bölgesinde psikososyal destek programlarına ilişkin nitel çalışmalarda verilerin toplanma yöntemi ve katılımcıların temsil gücü ile sınırlı olabilir. Nitel araştırmalar, genellikle küçük ve spesifik bir örnekleme dayandığından, elde edilen bulguların genelleştirilebilirliği sınırlıdır. Ayrıca, katılımcıların duygusal durumları ve travmatik deneyimlerinin, verdikleri yanıtlar üzerinde etkili olma olasılığı yüksektir. Araştırmacının önyargıları ve veri analizindeki öznel yorumları da sonuçları etkileyebilir. Son olarak, nitel verilerin derinlemesine inceleme sağlanmasına rağmen, psikososyal destek programlarının uzun vadeli etkilerini tam anlamıyla değerlendirmek için nicel yöntemlerle desteklenmesi gerekir.

### **Çıkar Çatışması Beyanı**

Yazar bu çalışmada herhangi bir çıkar çatışması olmadığını beyan eder.

### **Mali Destek**

Yazar bu makalenin araştırılması, yazılması ve yayınlanması için herhangi bir mali destek almamıştır.

### **Yayın Etiği Beyanı**

Yazar bu çalışmada herhangi bir etik dışı davranışta ve eylemde bulunmadığını, araştırma ve yayın etiğine özenle uyduğunu beyan eder.

### **Etik Kurul İzni**

Bu çalışma için Trabzon Üniversitesi, Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik Kurulu'ndan 22/05/2023 tarih ve 2023-5/2.1 sayılı kararı ile etik kurul onayı alınmıştır.

## Kaynakça

- Acar, H., Ak., & Kesici, Ş. (2018). *Doğal afet travması*, MEB-Özel Eğitim ve Rehber Hizmetleri Genel Müdürlüğü Yayınları.
- Aker, A. T., & Karakılıç, H. (2011). Afetlerde psikososyal hizmetler birliği: Dayanışma ve işbirliğinin etkin gücü. *Türkiye Psikiyatri Derneği Bülteni*, 14(3), 2-14.
- Aktaş, A. M. (2003). Kriz durumlarında sosyal hizmet müdahalesi. *Kriz Dergisi*, 11(3), 37-44.
- Aşık, M. (2021). Deprem psikososyal destek çalışmalarında görev alan psikolojik danışman ve rehber öğretmen görüşleri (Malatya ili örneği). [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. İnönü Üniversitesi.
- Baltacı, A. (2017). Nitel veri analizinde Miles-Huberman modeli. *Abi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3(1), 1-15.
- Başterzi A. D. (2018). Kitlese travmalar sonrası akut dönemde ilk ruhsal değerlendirme ve müdahale. *Psikiyatride Güncel*, 8(1), 24-36.
- Boğaziçi Üniversitesi, (2023). Kandilli Rasathanesi ve Deprem Araştırma Enstitüsü, (Erişim Adresi: <http://www.koeri.boun.edu.tr/sismo/2/deprem-verileri/yillik-deprem-haritalari/>, (Erişim Tarihi: 24/09/2023).
- Chang, K., & Taormina, R. J. (2011). Reduced secondary trauma among chinese earthquake rescuers: A test of correlates and life indicators. *Journal of Loss and Trauma*, 16, 542-562.
- Çepni, S. (2007). *Araştırma ve proje çalışmalarına giriş (Genişletilmiş 3. Baskı)*. Celepler Matbaacılık.
- Demirkaya, H. (2008). Sınıf öğretmeni adaylarının küresel ısınma kavramını algılamaları ve öğrenme stilleri: Fenomenografik bir analiz. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 8(1), 727- 752.
- Ekiz, D. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Anı Yayıncılık.
- Geller, R. J., Jackson, D. D., Kagan, Y. Y., & Mulargia F. (1997). Earthquakes cannot be predicted. *Science*, 275, 1616-1623.
- Kadioğlu, M. (2018). *Afet yönetimi: Beklenmeyi bekleme, en kötüsünü yönetmek*. Marmara Belediyeler Birliği Kültür Yayınları, İstanbul.
- Kararımk, Ö., & Güloğlu, B. (2014). Deprem deneyimi yaşamış yetişkinlerde bağlanma modeline göre psikolojik sağlamlığın açıklanması. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 43(2), 13-21.
- Keskin, B. (2020). Deprem psikolojik etkileri ile başa çıkma. *Polis Dergisi*, 49, 51-59.
- Kılıç, N. (2020). Okul temelli psikolojik ilk yardım. *Türkiye Klinikleri Pediatri Dergisi*, 29(3), 59-67.
- Koç, T., Çavuş, C., & Sarış, F. (2005). Çanakkale kar fırtınası afetinin sosyal ve ekonomik etkilerinin değerlendirilmesi. *Sivil Savunma Dergisi*, 181, 5-20.
- Koçak, H. (2010). Doğal yıkım olaylarının zararlarının azaltılmasında yerel halkın ve yöneticilerin duyarlılığının önemi: Şili ve Haiti örnekleri. *Mülkiye*, 268, 356-357.
- Kröger, C. (2013). Psychologische erste hilfe, hogrefe verlag, *Göttingen*, 44, 4-5.
- MEB, (2021). Psikososyal Destek Programlarının Yenilenmesi Projesi, (Erişim Adresi: ([https://orgm.meb.gov.tr/www/icerik\\_goruntule.php?KNO=1258](https://orgm.meb.gov.tr/www/icerik_goruntule.php?KNO=1258)), (Erişim Tarihi: 24/08/2023).
- Oğlağlı Z. (2018). Kitlese şiddet olayları sonrası örgütlenme ve psikolojik yardım. *Psikiyatride Güncel*, 8(1), 46-52.
- Öztan, M. O, Bolova, G., Özdemir, T., Sayan, A., Elmalı, F. V. & Köylüoğlu G. (2019). Üçüncü basamak bir hastanedeki pediatrik travma hastalarının değerlendirilmesi ve travma şiddetini öngören faktörlerin saptanması. *İzmir Dr. Behçet Uz Çocuk Hastanesi Dergisi*, 9(1), 17-22.
- Şavur, E., & Arslan Tomas, S. (2010). Terör olayları sonrasında psikososyal destek hizmetleri. *Kriz Dergisi*, 18, (1), 45-61.
- Şeker, B. D., & Akman, E. (2014). Van depremi sonrası duygusal, bilişsel ve davranışsal tepkiler: polis örnekleme incelemesi. *Uludağ Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 16(27), 227-230.
- Tuncay, T. (2004). *Afetlerde sosyal hizmet: 1999 Yılı Marmara ve Bolu-Düzce depremleri sonrasında gerçekleştirilen sosyal hizmet uygulamaları*. Özbay Ofset Matbaacılık.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.

## EXTENDED SUMMARY

### Introduction

Occurrence of earthquakes, the existence of risk zones and their magnitude can be predicted scientifically, earthquakes are assumed to be unpredictable in geophysics due to their nature. The most obvious consequences of sudden emergencies and disaster events can be seen in cities with social, economic and physical losses or destruction. Disasters cause all factors of the sociological structure to face extraordinary problems. Due to disasters, problems such as negative impact on sociological culture, disruption of family relations, increase in economic problems, interruption of school and education, decrease in sharing and negative impact on mental health can be observed.

It can be said that earthquakes have a negative impact on mental health. In DSM-IV-TR, trauma is characterized by two features. The first is the threat of death to oneself or to someone else, or the threat of deterioration of physical integrity as a result of impending death or serious injury. The second involves the individual experiencing intense fear response, helplessness or terror. Events caused by nature and technology, such as an earthquake or a plane crash, are considered less pathogenic than events that are consciously intended by humans, such as sexual abuse or a terrorist attack. Psychological assistance studies increase in importance in order to provide psychosocial support studies as soon as possible and expand their scope after a disaster or difficult life event. Psychosocial support is a modularly designed professional assistance process aimed at reducing the initial stress caused by traumatic events provided to children, adolescents, adults and families immediately after the disaster event.

Psychosocial support activities should be started as soon as possible after a difficult life. One of the difficult life events is the earthquake and what happens after the earthquake. It is known that Türkiye and its surroundings are in the earthquake zone. When the database of Boğaziçi University Kandilli Observatory is examined, the number of earthquakes in our country and its immediate surroundings in 2019 is 16,074. The average number of daily earthquakes for 2019 is 44. When we look at the data of 2020, the number of earthquakes in our country reached 31,970, an increase of 98.89% compared to the previous year. The average daily number of earthquakes increased to 87 in 2020. It is also known that destructive earthquakes have increased in recent years around Malatya and Elazığ. Post-earthquake work is undertaken by the Disaster and Emergency Management Presidency (AFAD) and the Turkish Red Crescent, as well as the Ministry of Health, the Ministry of Family and Social Services (ASHB), the Ministry of Youth and Sports (GSP) and the Ministry of National Education (MEB). Especially the studies to be carried out with students and their families are the responsibility of the Ministry of Education. Post-earthquake psychosocial support studies in Turkey were marked by the great Marmara earthquake of 1999. From 1999 to 2021, the Ministry of Education has carried out many studies and developed psychosocial support studies to be implemented in schools or after disasters. Most recently, a new program regarding psychosocial studies was prepared in 2019.

Two major earthquakes occurred in Kahramanmaraş on 06.02.2023. Earthquakes affected an area where 15 million people live, caused over 50,000 deaths, tens of thousands of people were injured, and humanity's ancient cities were devastated. MEB has assigned teams of psychological counselors and psychosocial support groups to support those living in the earthquake zone. The aim of this thesis is to contribute the experiences and opinions of psychological counselors and counselors working in psychosocial support studies to the literature. Thus, it is aimed to provide personal and professional contribution to psychosocial support services and psychological counselors. It is also aimed to identify the problems experienced in psychosocial studies carried out after natural disasters, to reveal the causes of the problems and to help produce solutions. In addition, when the literature is examined, it is seen that there are studies on psychosocial support studies in the country, generally offered for health and chronic patients, and abroad on psychosocial support studies on issues such as migration, broken families, working life and technology addiction. However, studies directly related to post-earthquake psychosocial support studies have not been observed. In particular, no study has been found on the experiences of psychological counselors participating in psychosocial support activities. The experiences and opinions of psychological counselors working in the 2023 Kahramanmaraş-centered

earthquake region will be useful to future psychosocial support studies, psychosocial support programs, policy developers and researchers.

### Methodology

This study will be planned and carried out within the framework of a qualitative research approach. Phenomenological design was used in the study. Phenomenological design is a method that reveals how people conceptualize their lives, perceptions, experiences and events/situations. The data obtained as a result of the content analysis conducted with the phenomenological pattern is firstly transformed into a concept and then the themes that can explain the phenomenon are tried to be revealed. Thus, the results obtained are described and conveyed. Additionally, the results are supported by including direct quotations. In this study, the experiences of psychological counselors providing psychosocial services in the earthquake region were examined, and the data obtained through semi-structured interviews were examined in this study.

The people whose opinions will be consulted in the study will be psychological counselors providing psychosocial services in the 2023 Kahramanmaraş-centered earthquake region. Participants will be determined by the easily accessible sampling method, which is one of the purposeful sampling methods. Easily accessible case sampling method is a widely used sampling method in qualitative studies because it adds speed and practicality to the research. In the study, data were obtained from psychological counselors who participated in psychological support activities for earthquake victims in the Kahramanmaraş-centered earthquake. In this study, data was obtained using a semi-structured interview technique. The most important convenience provided by the semi-structured interview technique to the researcher is that the study provides systematic and comparable information based on previously prepared data. The interview form prepared for the students in the study was applied to two students for pilot application. As a result of the applications, the functionality of the interview questions was tested. In the study, data analysis was carried out by listening to the data recorded on voice recorders during the interview and by using written copies of the interviews that were not recorded with voice recorders. In the analysis of the data obtained in this study, the interview data were classified using content analysis, which is generally used in qualitative research. Then, the classified data were presented in the form of concept maps and tables.

### Findings

In this study, it is seen that psychological counselors discussed the factors that enabled their participation in psychosocial support studies for earthquake victims in three categories: internal factors, external factors and professional factors. It is seen that psychological counselors expressed their thoughts in three sub-themes in the internal factors category: sense of responsibility, sense of sharing and feeling of helping. Considering the opinions of the participants, it is seen that the participants reveal the psychological needs of the earthquake victims in the earthquake region in their posts on media channels, professional meetings and friend groups. It is seen that the participants stated that they participated in the psychosupport program for the reasons stated.

It is seen that the participants discussed the situation they encountered in the earthquake zone in two categories: the physical situation and the situation of the earthquake victims. It is seen that they consider the physical situation as lack of communication, difficulties in coordinated work, lack of knowledge and skills in intervention and adverse weather/climatic conditions. On the other hand, it is seen that they consider problems related to crisis management, problems related to meeting basic needs and physical obstacles. When we look at the opinions of the participants, it can be seen that in the physical condition category, they generally mentioned a number of problems related to communication, lack of coordinated work, destruction, lack of knowledge and skills in aid, and weather conditions. The participants' encounters with the situation of the earthquake victims were fear, helplessness, grief, anxiety, dullness, guilt and silence. It is seen that they stated that they encountered situations.

When we look at the opinions of the participants, it can be seen that in the physical condition category, they generally mentioned a number of problems related to communication, lack of coordinated work, destruction, lack of knowledge and skills in aid, and weather conditions. The participants' encounters with the situation of the earthquake victims were fear, helplessness, grief, anxiety, dullness, guilt and silence. It is seen that they stated that they encountered situations.

In the category of positive effects of psychosocial studies, participants expressed professional skills, being happy/relaxed, professional satisfaction, helping, field knowledge and sharing, respectively. It is seen that they are discussed in six sub-themes as presence. Looking at the opinions of the participants, it is seen that they gained professional knowledge and skills, as well as professional satisfaction, sharing and helping. On the other hand, it is seen that they stated that they were happy with this work, together with the gains obtained. In the category of the effects of psychosocial studies, the participants had five sub-categories: sadness, earthquake-centered living, short-term introversion, inadequacy and emotional wear. It is seen that they expressed their opinions on the theme.

Today, it seems that psychosocial services are one of the most important parts of the social service work carried out for earthquake victims after the earthquake. It can be said that after the earthquake, importance began to be given to psychosocial support activities along with emergency aid efforts in the earthquake region. Psychosocial service is not a psychiatric treatment study, but should only be considered as a supportive study. In this context, the psychosocial work given to earthquake victims immediately after the earthquake should be evaluated as a study to alleviate or improve the psychological problems of earthquake victims. It can be said that psychosocial services are important in preventing the occurrence of trauma and post-traumatic stress disorder, depression and some anxiety problems in earthquake victims. It can be said that psychosocial studies played an important role in helping earthquake victims adapt to life, regulate their social relations, and return to routine life after the earthquake. For this reason, dissemination of studies on psychosocial studies not only contributes significantly to the literature but also is important for making psychosocial studies more qualified.

Psychological counselors who will participate in psychosocial support programs need to be given practical training by experienced academicians or field workers regarding the service work to be carried out within the scope of psychosocial support. It is necessary to carry out studies that will take the knowledge and skill levels of psychological counselors regarding psychosocial support studies to the highest level in cooperation with disaster-related institutions, Ministry of Education and Higher Education institutions. Psychological counselors who will participate in the psychosocial support program must be professional enough to effectively and competently do the work they will do or need to do before, during and after challenging experiences. For this reason, it is thought that psychological counselors should closely follow scientific studies on psychosupport studies and participate in applied studies and training. This study was carried out within the scope of qualitative study by consulting the opinions of the number of participants. It is thought that data that can be used as a source for both psychosocial field workers and academic studies have been obtained in terms of providing data for future studies.

## OKUL ÖNCESİ DÖNEM ÇOCUĞA SAHİP EBEVEYNLERİN TAKİP ETMİŞ OLDUKLARI INSTAGRAM HESAPLARININ İNCELENMESİ: TÜRKİYE VE BOSNA-HERSEK KARŞILAŞTIRMASI

### INVESTIGATION OF INSTAGRAM ACCOUNTS FOLLOWED BY PARENTS OF PRESCHOOL CHILDREN: COMPARISON OF TÜRKİYE AND BOSNIA-HERZEGOVINA

**Emel ÖZDEMİR**

Trakya Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü/Okul  
Öncesi Eğitimi Bölümü  
[emelozdemir@trakya.edu.tr](mailto:emelozdemir@trakya.edu.tr)  
ORCID: 0000-0003-3310-2508

**Yeşim FAZLIOĞLU**

Trakya Üniversitesi/Eğitim Fakültesi/Temel Eğitim  
Bölümü  
[yesimfazlioglu@trakya.edu.tr](mailto:yesimfazlioglu@trakya.edu.tr)  
ORCID: 0000-0002-3970-7084

**Yakup BURAK**

Trakya Üniversitesi/Eğitim Fakültesi/Temel Eğitim  
Bölümü  
[Yakupburak87@hotmail.com](mailto:Yakupburak87@hotmail.com)  
ORCID: 0000-0002-0640-4749

**Emra PASIC**

Trakya Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü/Okul  
Öncesi Eğitimi Bölümü  
[emrapasic@trakya.edu.tr](mailto:emrapasic@trakya.edu.tr)  
ORCID: 0000-0001-6297-7528

#### ÖZ

**Received:**

22.12.2023

**Kabul/Accepted:**

5.09.2024

**Yayın/Published:**

27.12.2024

**Anahtar Kelimeler**

Instagram  
Erken çocukluk  
Ebeveyn  
Sosyal medya  
Instagram annesi

**Keywords**

Instagram  
Early childhood  
Parents  
Social media  
Insta-mom

Bu çalışma, Türkiye ve Bosna-Hersek'te okul öncesi dönem çocuğa sahip ebeveynlerin takip ettikleri Instagram hesaplarını karşılaştırmak amacıyla yapılmıştır. Çalışma verileri Türkiye'den 45 ve Bosna-Hersek'ten 41 '0-6' yaş grubu çocuğu olan ve erken çocukluk dönemine yönelik paylaşım yapan hesapları takip eden ebeveynlerden toplanmıştır. Araştırma sonucunda Bosna-Hersek'ten tavsiye edilen hesapların Türkiye'ye göre Instagram'ı daha profesyonel ve ticari amaçlı kullandıkları tespit edilmiştir. Türkiye ve Bosna-Hersek'teki ailelerin takip ettiği Instagram hesaplarının her iki ülkede de en çok "eğitim ve seminer" konulu içerik paylaştıkları saptanmıştır. Bosna-Hersek'ten tavsiye edilen Instagram hesaplarının Türkiye'den tavsiye edilen Instagram hesaplarına göre daha fazla çocuk resmi veya videosu paylaştığı ve reklama yer verdiği tespit edilmiştir. Ayrıca hesaplarda genel olarak çocuk fotoğraf - videolarının yoğun bir şekilde paylaşıldığı görülmüştür. Sonuç olarak, bu kontrolsüz paylaşımların pek çok açıdan risk taşıdığı söylenebilir.

#### ABSTRACT

This study was conducted in order to compare the Instagram accounts followed by parents with preschool-age children in Türkiye and Bosnia-Herzegovina. The study data were collected from 45 parents from Türkiye and 41 parents from Bosnia-Herzegovina who had children in the 0-6 age group and were following accounts that share for the early childhood period. The study results show that the recommended accounts from Bosnia-Herzegovina use Instagram for more professional and commercial purposes than in Türkiye. It has been found that the Instagram accounts followed by families in Türkiye and Bosnia-Herzegovina share the most content on "education and seminars" in both countries. It has been found that recommended Instagram accounts from Bosnia-Herzegovina share children's images or videos more, and they make use of ads more than recommended Instagram accounts from Türkiye. In addition, the study reveals that children's photos and videos were shared intensively in the accounts. As a result, it can be said that sharing posts without any control has many risks.

**DOI:** <https://doi.org/10.69643/kaped.1408491>

**Atıf/Cite as:** Özdemir, E., Fazlıoğlu, Y., Burak, Y., & Pasic, E. (2024). Okul öncesi dönem çocuğa sahip ebeveynlerin takip etmiş oldukları instagram hesaplarının incelenmesi: türkiye ve bosna-hersek karşılaştırması. *Kapadokya Eğitim Dergisi*, 5(2), 212-230.



## Giriş

21. yüzyıl gelişen teknoloji ve yaygınlaşan internet kullanımıyla yepyeni bir dönem olarak karşımıza çıkmaktadır. Bilgiye ulaşmanın ve iletişimin en hızlı olduğu bu dönem yaşamın hemen her alanında kolaylıklar sağlamakla birlikte farklı platformların da oluşmasına katkı sağlamaktadır. Bu platformlar özellikle kişilerin birbirleriyle etkileşim kurdukları sosyal medyanın da yaygınlaşmasına zemin oluşturmaktadır (Erişir ve Erişir, 2018; Jokić, 2017; Yılmaz, 2019). Sosyal medya dünyanın dört bir yanından insanların yüz yüze iletişim kurmasına gerek olmadan birbirlerine online ulaşabildikleri büyük bir özgürlük sunan ağıdır. Bu sosyal ağ kişilerin düşüncelerini ve duygularını yazı, resim, video ve müzik gibi pek çok alanda rahatlıkla paylaşabildikleri, mesafelerin önemli olmadığı başka bir dünya yaratmaktadır (Erarlan, 2019; Gürsoy-Pakkan ve Topuz-Savaş, 2021; Pujiati, Zahra ve Tamela, 2019; Serin, 2019). Günümüz dünyasında Facebook, Twitter, Snapchat, Instagram, Whatsapp ve YouTube en yaygın kullanılan sosyal medya ağlarıdır (Germic, Eckert ve Vultee, 2021). Bu sosyal medya ağlarından, kullanımı kolay ve hızlı olduğu için en çok tercih edilen sosyal medya kanalı Instagram'dır (Akyazı, 2019; Koç-Alamalı, 2021). Instagram; kullanıcıların fotoğraf ve video yükleyip paylaşmasına, kişilerin arkadaşlarıyla iletişim kurmasına ve paylaşımlarını görmek istedikleri kişileri takip etmesine olanak tanımaktadır (Jokić, 2017; Pujiati, Zahra ve Tamela, 2019). Kullanıcıların zaman geçirmesi, eğlenmesi ve yaşadıklarını paylaşması amacıyla 6 Ekim 2010'da yayına giren Instagram zamanla hobi, kültür, sanat, sağlık ve daha pek çok alanda eğitim ve bilgi paylaşım platformu olarak yaygınlaşmaya başlamıştır (Handayani, 2019; Juričić, 2019). Instagram'da kişiler gerçek kimlikleriyle paylaşım yapabildikleri gibi kurumsal ya da kişisel kimliklerinden bağımsız hesaplar açarak da birden fazla hesapta paylaşım yapma olanağına sahiptir. Bu sayede kişiler maddi kazanç sağlayacak hesaplar açarak içerik üretmeye odaklanmaktadır. İçerik üretmeye yönelik açılan hesap kullanıcıları paylaşmak istediği konuya uygun, detaylı içerik üretip onu sayfalarında belirli aralıklarla paylaşarak bu süreci yönetmektedir. Bu süreçte kullanıcılar aynı anda birçok konuya yönelik paylaşım yapmak yerine tek bir alan ya da konu üzerine paylaşım yapmaya odaklanarak hedef kitlelerine daha hızlı ulaşmayı amaçlamaktadır. Instagram'da deneyimler, hobiyeye yönelik aktiviteler, gezi rotaları, yemek tarifleri, sağlık, eğitim, spor aktiviteleri, ünlülerin yaşamları ve daha pek çok konuda içerikler üretilmektedir (Arslanbaş ve Cizrelioğulları, 2020; Dobson ve Jay, 2020; Oviatt ve Reich, 2019). McLachlan (2022) tarafından yapılan araştırmada Instagram'daki içeriklerin beğenisi ülkelere göre farklılık gösterse de en büyük ilgi seyahat, müzik, yiyecek ve içecek olarak raporlanmıştır. Bununla birlikte teknoloji, filmler, moda, güzellik ve ebeveynlik de en çok ilgi çeken içerikler olarak raporda ifade edilmiştir. Üretilen içerikler kişilerin bilgi, deneyim ve yeterlilikleri ile ilgili olduğundan hem güvenilir hem de güvenilmez bir kaynak olarak kabul edilmektedir (Jokić, 2017; Vukoja, 2021). Kişiler bilgi almak istedikleri ya da bilgilerine güvendikleri hesapları takip ederek onların deneyimlerinden faydalanmaktadır. Özellikle pandemi döneminde kişiler evde karantina sürecine girince evde yemek yapma, temizlik yapma, sağlık, eğlence, eğitim ve çocukla evde yapabilecek etkinlikler gibi yeni içerikler de ortaya çıkmıştır (Gürsoy-Pakkan ve Topuz-Savaş, 2021; Serin ve Aktaş, 2022; Subölen, 2020). Bununla birlikte kişilerin çalışmadıkları bu süreçte sosyal medya için içerikler üretmesine de neden olan bu dönem kişiler için Instagram'ı aktif kullandıkları bir dönem olarak nitelendirilebilmektedir (León-Gómez, Gil-Fernández ve Calderón-Garrido, 2021; Marciano vd., 2022; Özbek, 2022; Topçu ve Çaycı, 2022). Nitekim, kişilerin bilgi, tecrübe ve deneyimlerini paylaştıkları bu ağ gün geçtikçe aileler arasında önemli bir bilgi kaynağı olarak hızla yayılmaktadır (Başoğlu, 2020; Blum-Ross ve Livingstone, 2017). Özellikle Instagram anneliği (insta-mom) gibi kavramların ortaya çıkmasıyla da bu yeni akım araştırmalara konu olmaya başlamıştır (Serçemeli, 2020; Tufan, 2018; Westeroth, 2021). Anne-baba olma sürecini başkalarının yaşadığı tecrübelerle daha iyi geçirmek isteyen ebeveynler, Instagram'da bu sürece dair paylaşımlar yapan hesapları takip etmektedir. Özellikle erken çocukluk dönemi olarak da adlandırılan okul öncesi dönem çocuklarına (0-6 yaş) dair bilgi ve deneyimlerin paylaşıldığı bu tip hesaplar aileler tarafından ilgiyle takip edilmektedir. Gašparić (2022) tarafından Hırvatistan'da annelik ile ilgili hesapları olan ünlü *influencer*ların paylaşım yaparken nelere dikkat ettiklerini belirlemek için yapılan çalışmada, samimiyet ve güvenin önemli olduğu, yaşadıkları sorunları anlatmanın empati kurmaları adına faydalı olduğu, belirli tavsiyeler ve sorunlara çözüm sunmanın takip sayısını arttırdığı ve dolayısı ile reklam ve iş birliğini de arttırdığı tespit edilmiştir. Ailelerin çocuk gelişimi, hamilelik deneyimi, kullanılan ürünler, eğitsel içerikler, çocuğun günlük rutini, okul etkinlikleri, bebek beslenmesi, ailecek yapılan etkinlik, gezi ve tatiller gibi daha pek çok bilgiye ulaşabildikleri bu hesaplar hızla yaygınlaşmaktadır (Bulut ve Aktaş, 2022; Er vd., 2022; Gürsoy-Pakkan ve Topuz-Savaş, 2021; Sezerer, 2020). Bu süreçte yeni nesil annelik kavramı da ortaya çıkmaya başlamıştır. Annelerin kendi tecrübelerini paylaşarak başka annelerle takipleşmeleri de yaygınlaşmaktadır. Instagram'da deneyime dayalı ve güven veren bu tarz

paylaşımlar özellikle beğeni ve takipçi sayısını arttırmaktadır (Kaplan, 2018; Öden-Akman, Çuhacı-Çakır ve Kocabaş, 2021; Tufan, 2018). Hatta bu artış reklam, iş birliği ve ürün tanıtımı olarak maddi bir kazanç dönüşmektedir. Bu durum da ailelere yönelik paylaşım yapan hesapların içerik üretimlerini etkilemektedir (Başoğlu, 2020; Çelik, 2019; Ergül ve Yıldız, 2021; Karakul ve Doğan, 2021; Koç-Alamaslı, 2021; Köktener ve Akgün, 2020). Çocuklara yönelik içerik üreten kurumlar, anne ve babalar, eğitimciler ve uzmanlar tercih edilebilir olmak adına yeni fikirler üretmek durumunda kalmaktadır. Bu süreçte ise zaman zaman pek çok önemli konu gözden kaçmaktadır. Bunlardan birincisi, çocukların fotoğraf ve videoları kontrolsüz bir şekilde yayılmakta ve çocukların hakları zaman zaman ihlal edilmektedir (Atabey ve Berber, 2021; Brosch, 2016; Güngör, 2021; Köktener ve Akgün, 2020; Küçükali ve Serçemeli, 2020). İkincisi, bu paylaşımlar sırasında ürün tanıtımı yaparak para kazanan kullanıcıların ticari kazanç odaklanarak çocuklarıyla nitelikli zaman geçirme yerine Instagram'a içerik üretmeye odaklı zaman harcamaları çocuklarına daha az zaman ayırmalarına neden olmaktadır. Bir diğeri ise, hesap takip eden kullanıcıların alan uzmanları yerine popüler hesapları takip etmeleri yanlış bilgilerin hızla yayılmasına neden olmaktadır (Archer, 2019; Baker ve Walsh, 2023; Jorge vd., 2022; Westeroth, 2021). Bu durumda, çocuğun düzenine göre planlama yapan ve çocuğunun gelişimine odaklanan annelerin dışında çocuğun her anını paylaşan, fotoğraf çekme merkezli plan yapan ve sosyal medya beğenisine odaklanan bu anneler çocuğunu çocuk olarak yetiştirmek yerine bir moda ikonu gibi giydirmekte, çocuğun fiziksel güzelliğini ön plana çıkarmaktadır. Bu durumun yanı sıra çocuğuyla benzer giyinerek kendi fiziksel özelliklerini de paylaşmaktadır. Markaların anne ve çocuk yüzü olurken de toplumda bakımlı anne rolünü ön plana çıkartmaktadır. İdeal hamilelik, ideal doğum, ideal kilo verme, ideal anne, bakımlı anne gibi kavramlarla fenomen bir anne olarak toplumdaki yerini almaktadır (Bal, 2019; Entwistle ve Wissinger, 2023; Ergül ve Yıldız, 2021; Kalaitzandonakes, 2019; Orton-Johnson, 2017). Bu tür sosyal medya paylaşımları mükemmel annelik rolü çizmektedir. Bununla birlikte, annenin çocuğunu ön plana çıkartırken kendi duygusal tatminlerini yaşadığı, çocuğun gelişiminin araçsallaştırıldığı söylenebilir. Tüm bu süreç başlarda kişilerin “eğlence olsun”, “anı kalsın” ve “herkes kullanıyor” düşüncesiyle başlamış olsa da devamında artan takipçi sayısı ve iş birlikleri ile hesap sahiplerinin bu paylaşımları kazanç dönüştürme çabasına dönüşmüştür. Ebeveynlik yolcuğunu paylaşmaktan keyif alan, gününü buna göre planlayan ve sanal etkileşimlere odaklanan ebeveynler çocuğun hamilelikten başlayarak tüm gelişim sürecini fotoğraflayarak paylaşmaktadır (Archer, 2019; Blum-Ross ve Livingstone, 2017, Entwistle ve Wissinger, 2023; Salleh ve Mohd-Noor, 2019).

Çocuğun ileride utanabileceği, isteyemeyeceği veya risk taşıyan fotoğraflar sırf beğeni kazanabilme adına paylaşılırken çocuğun duygu ve düşünceleri geri plana atılmaktadır (Baker ve Walsh, 2023; Çimke, Gürkan ve Polat, 2018). Tüm bu risklerine rağmen Instagram aileler tarafından aktif bir şekilde kullanılmaktadır. Nitekim Ciboci, Kanižaj ve Labaš (2014) tarafından Hırvatistan'da yapılan çalışmada 837 ebeveynin (% 90,2) çoğunluğunun medyayı günlük olarak kullandığını tespit etmiştir. Ailelerin bu kadar yoğun kullandığı, çocukların daha doğmadan paylaşıldığı sosyal ağların kullanımına tanık olan hatta sürecin parçası olan çocukların gelişimi için riskler taşıdığı vurgulanmıştır. Nitekim Karadağ'da UNICEF iş birliği ile 2015-2016 yılları arasında internet kullanımının çocuklar için iyileştirilmesi adına yapılabilecekler konulu yapılan çalışmada çocukların, ailelerin ve eğitimcilerin bilinçlendirilmesinin önemi vurgulanmıştır. Bununla birlikte, Turkalj (2019) tarafından yapılan çalışmada ailelerin internet kullanımına yönelik yeterli bilgiye sahip olmadıkları belirtilmiştir. Ancak, internet ve sosyal medyanın aileler için birer kazanç kapısına dönüşürken çocuklarını nasıl korunacağı düşündürücüdür. Bu çalışmanın iki araştırmacısından birin Türk diğeri Boşnak olması çalışmanın ilk çıkış noktasıdır. Araştırmacılar tarafından hem Bosna-Hersek'te hem de Türkiye'de benzer çalışmalara rastlanmış olsa da Bosna-Hersek ile Türkiye arasında benzerlik ve farklılıkların değerlendirildiği bir çalışma yapmanın alana katkı sağlayacağı düşünülmüştür. Ayrıca, Balkan ülkeleri arasında Türk kültürüne yakın olmakla birlikte çok kültürlü yapısıyla Avrupa ile önemli bir köprü olan Bosna-Hersek'in seçilmesinin faydalı olacağı düşünülmüştür. Bu çalışmada, hem Türkiye hem de Bosna-Hersek'teki ailelerin takip ettiği hesapların incelenmesi, incelenen hesaplarda ülkelerarası benzerlik ve farklılıkların karşılaştırılması amaçlanmıştır. Ayrıca, şu alt amaçların yanıtı aranmıştır:

- Türkiye ve Bosna-Hersek'ten tavsiye edilen Instagram hesapların demografik (cinsiyet ve ünlü olma durumu) açıdan benzer ve farklılıkları nelerdir?
- Türkiye ve Bosna-Hersek'ten tavsiye edilen Instagram hesaplarının paylaşımları *içerik açısından* benzerlik ve farklılık göstermekte midir?
- Türkiye ve Bosna-Hersek'ten tavsiye edilen Instagram hesapları *çocuk resmi-videosu paylaşımında* benzerlik ve farklılık göstermekte midir?

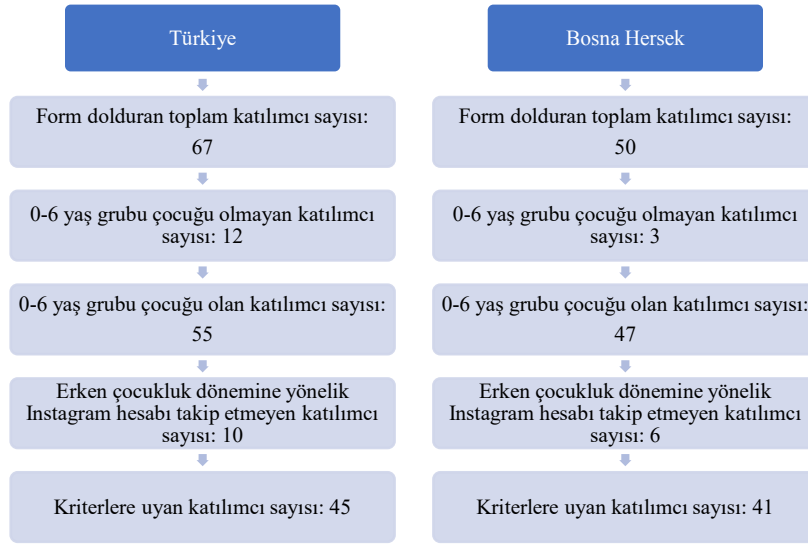
- Türkiye ve Bosna-Herkes'ten tavsiye edilen Instagram hesapları *reklam ve işbirliğinde* benzerlik ve farklılık göstermekte midir?

### Yöntem

Bu araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden biri olan betimleyici durum çalışması ve doküman analizi yöntemi birlikte kullanılmıştır. Birinci aşama betimleyici durum çalışması ile desenlenmiştir. Bu aşamada ailelerin kendi çocukları için takip etmiş oldukları Instagram hesapları belirlenmiştir. Durum çalışması bir olay veya durumun detaylı ve bütüncül bir şekilde ele alınarak incelendiği bir yöntemdir (Aytaçlı, 2012; Subaşı ve Okumuş, 2017). Bu yöntemi Merriam (2009) genel amacına göre betimleyici, yorumlayıcı ve değerlendirmeci olmak üzere üç gruba ayırmıştır. Betimleyici durum çalışmaları araştırma sonucunda elde edilen veriler ile kuram oluşturularak, bu kuramların test edildiği çalışmalardır (Artsın, 2019; Yeşilbaş-Özenç, 2023). İkinci aşamada ise ailelerin takip ettiği hesapların doküman analizi yöntemi ile değerlendirilmesi yapılmıştır. Doküman analizi yönetiminde basılı ya da basılı olmayan dijital dokümanlar incelenerek değerlendirilmektedir. Nitekim alan yazında ulaşılabilir, maliyeti düşük ve uygulaması kolay olduğu için araştırmacılar tarafından yaygın bir şekilde kullanılmaktadır. Bu yöntemde, değerlendirilecek dokümanlar belirlenir, dokümanlar detaylı bir şekilde incelenir, inceleme sonuçları gözden geçirilerek analiz yapılır ve yorumlanarak süreç tamamlanır. Sonuç olarak, bu çalışma 0-6 yaş grubu çocuğu olan ailelerin takip ettikleri erken çocukluk dönemine yönelik paylaşım yapan hesapların derinlemesine ve detaylı incelenmesine imkân tanıyan betimleyici durum çalışması ve doküman analizi yönetimi bir arada kullanılarak çalışma desenlenmiştir.

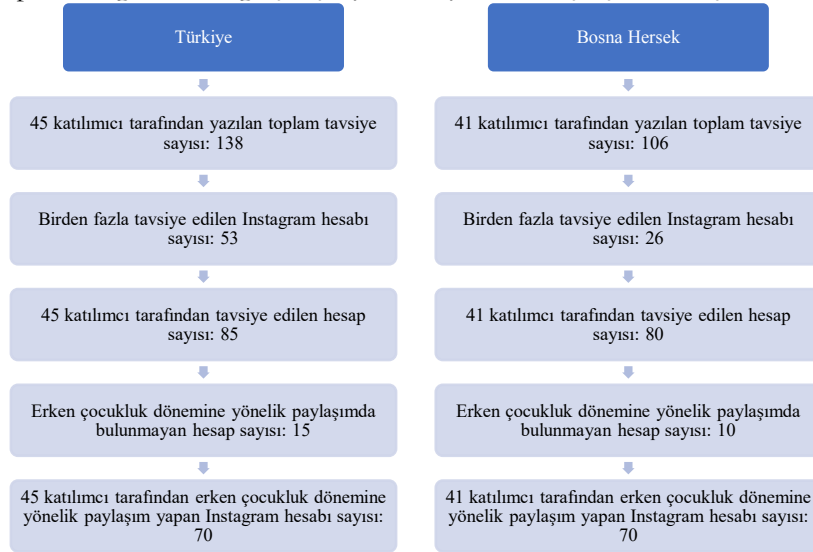
### Çalışma Grubu

Araştırma grubunu Türkiye ve Bosna-Hersek'te yaşayan, 0-6 yaş grubu çocuğu olan ve erken çocukluk dönemine yönelik paylaşım yapan hesapları takip eden ebeveynler oluşturmaktadır. Çalışmaya başlamadan önce biri Türk diğeri Boşnak okul öncesi alanında lisansüstü öğrenimi gören iki öğretmen ve bir akademisyen ile "*Beğendiğim ve Takip Ettiğim Instagram Hesapları Formu*" Türkçe olarak hazırlanmıştır. 10 maddelik hazırlanan formda "*0-6 yaş grubu çocuğunuz var mı?*", "*Erken çocuk dönemine yönelik paylaşım yapan Instagram hesaplarını takip ediyor musunuz?*" ve "*Beğenerek takip ettiğiniz 3 Instagram hesabını paylaşır mısınız?*" gibi sorular yer almaktadır. Sorular dil ve içerik bakımından değerlendirildikten sonra Türkçe olan metin yapı kapsam geçerliliği göz önünde bulundurularak Boşnakça'ya çevrilip uyarlanmıştır. Daha sonra Trakya Üniversitesi'nden araştırmanın etik kurul onayı alınmıştır. Her iki öğretmen kendi anadillerindeki formu ülkelerindeki 0-6 yaş grubu çocuğu olan ebeveynlere "*GoogleForms*" üzerinden göndermiştir. Kendilerine form gönderilen ebeveynlerin de formu doldurarak başka ebeveynlere göndermeleri istenmiştir. Çalışmanın bu bölümünde kartopu örnekleme yöntemi kullanılarak ailelere ulaşılmıştır. Kartopu örnekleme ile ulaşılan ailelerden beğendikleri ve takip ettikleri üç Instagram hesabını forma yazmaları istenmiştir. Kartopu örnekleme yönteminde frekans seçilen bir kişi aracılığı ile diğerk kişilere ulaşılmaktadır. Örnekleme kişilerin birbirlerini çalışmaya davet etmesiyle genişlemektedir (Etikan, Alkassim ve Abubakar, 2016; Noy, 2008).



**Şekil 1.** Türkiye ve Bosna-Hersek örneklem belirleme şeması

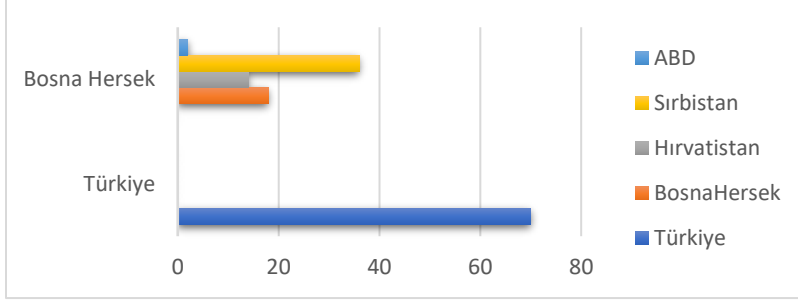
Şekil-1'de görüldüğü üzere, Türkiye'den 67 form ve Bosna-Hersek'ten 50 form doldurulup geri gönderilmiştir. Türkiye'den formu dolduran 12 kişi 0-6 yaş grubu çocuğu olmadığı için ve 10 kişi de erken çocukluk dönemine yönelik hesabı takip etmediğini belirttiği için çalışmadan çıkarılarak çalışma Türkiye'den 45 kişi olarak devam etmiştir. Bosna-Hersek'ten formu dolduran 3 kişi 0-6 yaş grubu çocuğu olmadığı ve 6 erken çocukluk dönemine yönelik hesabı takip etmediğini belirttiği için çalışmadan çıkarılarak çalışma 41 kişi olarak devam etmiştir.



**Şekil 2.** Türkiye ve Bosna-Hersek örneklemlerinden tavsiye edilen Instagram hesapları belirleme şeması

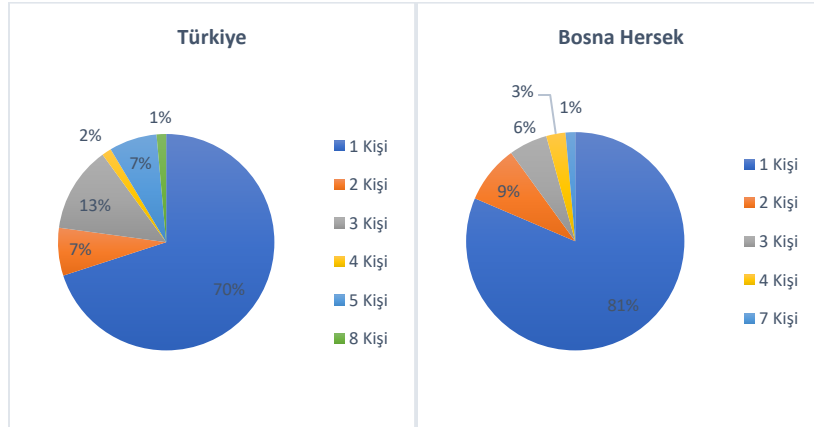
Şekil-2'ye göre, Türkiye'den 138 ve Bosna-Hersek'ten 106 tavsiye verilmiştir. Türkiye'den tavsiye edilen hesapların 53 tanesi birden fazla tavsiye edildiği için tavsiye edilen hesap sayısı 85'e düşmüştür. Tavsiye edilen 85 hesap içerisinde ise erken çocukluk dönemine yönelik paylaşım yapmayan (yetişkinler için yemek tarifi, araba galerisi, kişisel blog, tatil, giyim mağazası gibi) 15 hesap kriter örnekleme yöntemiyle çalışma grubundan çıkartılarak 70 hesap belirlenmiştir. Bosna-Hersek'ten tavsiye edilen 106 hesabın 26 tanesi birden fazla tavsiye edildiğinde tavsiye edilen hesap sayısı 80'e düşmüştür. Tavsiye edilen 80 hesap içerisinde ise erken çocukluk dönemine yönelik paylaşım yapmayan (yetişkinler için yemek tarifi, araba galerisi, kişisel blog, tatil, giyim

mağazası gibi) 10 hesap kriter örnekleme yöntemiyle çalışma grubundan çıkartılarak 70 hesap belirlenmiştir. Çalışma toplam 140 Instagram hesabıyla sürdürülmüştür.



**Grafik 1.** Aileler tarafından tavsiye edilen Instagram hesaplarının ülkelere göre dağılımı

Grafik-1’de görüldüğü üzere, Türkiye’den tavsiye veren katılımcıların %100’ü Türkiye’den paylaşım yapan hesapları takip ederken; Bosna-Hersek’ten tavsiye veren katılımcıların %25.7’si Bosna-Hersek’ten, %20’si Hırvatistan’dan, %51.4’ü Sırbistan’dan ve %2.9’u Amerika Birleşik Devletleri’nden paylaşım yapan hesapları takip etmektedir. Türkiye’deki hesapların tamamının Türk hesaplarını takip ederken Bosna-Hersek’te durum farklıdır. Bosna-Hersek’ten tavsiye edilen hesapların ağırlıklı olarak Sırbistan, Hırvatistan ve Bosna-Hersek olduğu görülmektedir. Bu da Bosna-Hersek’in siyasi tarihi ile ilişkilendirilebilir. Bu üç ülke anayasada kurucu halklar olarak belirtilen ve eşit haklara sahip olan üç etnik grup olarak nitelendirilebilmektedir (Azarkan, 2016; Semercioğlu, 2017). Mclachlan’ın (2022) araştırmasına göre sırasıyla Hindistan, Amerika, Brezilya, Endonezya ve Türkiye en çok Instagram kullanıcı hesabı olan ülkelerdir. Raporda bu üç Balkan ülkesi de yer almamaktadır. Bu durumun, çalışma bulgusunu desteklediği düşünülmektedir.



**Grafik 2.** Aileler tarafından tavsiye edilen Instagram hesaplarının tavsiye eden kişi sayısına göre dağılımı

Grafik 2’de görüldüğü üzere, Türkiye’den tavsiye edilen 70 Instagram hesabının % 70’ini 1 kişi, %7.1’ini 2 kişi, %12.9’unu 3 kişi, %1.4’ünü 4 kişi, %7.1’ini 5 kişi ve %1.4’ünü 8 kişi tavsiye ederken; Bosna-Hersek’ten tavsiye edilen Instagram hesabının %81.4’ünü 1 kişi, %8.6’sını 2 kişi, %5.7’sini 3 kişi, %2.9’unu 4 kişi ve %1.4’ünü 7 kişi tarafından tavsiye etmektedir. Grafik 2’ye göre, her iki ülkede de hesapların büyük bir kısmını 1 kişinin tavsiye ettiği söylenebilir. Ayrıca, bu çalışmada yukarıdaki grafik ve tablolara çalışma grubunun demografik özelliklerini okura sunmak için yer verilmiştir.

## Veri Toplama Araçları

### *Beğendiğim ve Takip Ettiğim Instagram Hesapları Formu*

Okul öncesi alanında lisansüstü öğrenimi gören iki öğretmen tarafından 10 maddelik “*Beğendiğim ve Takip Ettiğim Instagram Hesapları Formu*” Türkçe olarak hazırlanmıştır. Hazırlanan formda 0-6 yaş grubu çocuğu olma durumu, erken çocuk dönemine yönelik paylaşım yapan Instagram hesaplarını takip edip-etmeme, beğenerek takip ettiği

3 Instagram hesabı gibi sorular yer almaktadır. Form daha sonra metin yapı kapsam geçerliliği göz önünde bulundurularak Boşnakça'ya çevrilmiştir. Tüm değerlendirmeler ve düzenlemelerden sonra sorular "GoogleForms" üzerinde düzenlenmiştir.

### **Instagram Hesapları Değerlendirme Formu**

Okul öncesi alanında lisans üstü öğrenimi gören iki öğretmen tarafından 25 sorulu "Instagram Hesapları Değerlendirme Formu" hazırlanmıştır. Daha sonra, bu form bir akademisyen ve okul öncesi eğitimi konusunda lisans üstü eğitime devam eden iki öğretmenle yeniden değerlendirilerek amacına uygun olmadığı düşünülen 8 soru çıkarılmıştır. 17 soruya düşürülen form beş farklı uzmana gönderilerek değerlendirme yapması istenmiştir. Uzmanların yorumu doğrultusunda 5 soru daha çıkarılmıştır. Tüm değerlendirilmeler sonucunda 25 soruluk "Instagram Hesapları Değerlendirme Formu" 12 soruya düşürülerek forma son şekli verilmiştir. Formda Instagram hesabı sahibinin cinsiyeti, gerçek kişi olup-olmama durumu, ünlü olup-olmama durumu, mesleği, hesapta reklam-iş birliği olma durumu, çocuğa ait fotoğraf-video kullanımı ve paylaşım içerikleri gibi sorular yer almaktadır. Değerlendirme formu dil ve içerik bakımından değerlendirilip düzenlemeleri tamamlanmıştır.

### **Veri Toplama Süreci ve Analizi**

Çalışmanın etik kurul izninin alınmasıyla hazırlanan "Beğendiğim ve Takip Ettiğim Instagram Hesapları Formu"un Türkçe versiyonu Türkiye ve Boşnakça versiyonu Bosna-Hersek'te yaşayan 0-6 yaş döneminde çocuğu olan ebeveynlere gönderilmiştir. Katılımcılardan öncelikle formun en başında yer alan "Gönüllülük Onam Formu"nu doldurmaları istenmiş ve formu "Kabul Ediyorum" olarak dolduran katılımcılar çalışmaya dahil edilmiştir. Doldurulan formlardan gelen Instagram hesapları Şekil 2'de gösterildiği gibi belirlenmiştir. Çalışmada önce Türkiye'den 10 ve Bosna-Hersek'ten 10 olmak üzere toplam 20 Instagram hesabı "Instagram Hesapları Değerlendirme Formu"na göre iki öğretmen tarafından birlikte değerlendirilmiştir. İlk değerlendirme sürecinden sonra iki öğretmen değerlendirmeleri ayrı yapmış, ancak değerlendirmede kararsız kaldıkları hesapları birlikte yeniden değerlendirmişlerdir. İkinci aşamada öğretmenler tarafından yapılan değerlendirmeleri iki araştırmacı çevrimiçi bir şekilde yeniden değerlendirmiştir. Bu sayede kodlayıcılar arası güvenilirlik sağlanmıştır. Üçüncü aşamada ise öğretmenler ve iki alan uzmanı biri profesör diğeri doktor öğretim üyesi iki akademisyen ile değerlendirmeler gözden geçirilip kodlamalar ve kategoriler yeniden değerlendirilerek veri setine son şekli verilmiştir. Excel'de düzenlenen veriler SPSS-27 programına aktarılarak çalışmanın analizi yapılmıştır. Çalışmada içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Excel formundaki sorular (12 soru) Hesapların Demografik Özellikleri, Hesapların Paylaşım Özellikleri ve Hesapların Paylaşımlarının İçerikleri olmak üzere toplam 3 ayrı kategoride değerlendirilmiştir.

Çalışmanın içerik analiz kategorileri alan yazın ve araştırmacılar tarafından belirlenip aşağıdaki kriterlere göre değerlendirilmiştir. Hesapların Demografik Özellikleri: Hesabın kodu, cinsiyeti, hesabın gerçek kişi olma durumu, hesabın ünlü olma durumu ve hesabın sahibinin mesleği olarak belirlenmiştir. "Hesabın Sahibinin Mesleği" kategorisinde ilk olarak hesabın sahibinin Instagram hesabına mesleğini nasıl yazmış ise o şekilde Excel'e yazılmıştır. Daha sonra, alan uzmanı iki akademisyen ve bir öğretmen ile meslekler "eğitim sektörü, sağlık sektörü, psikoloji-terapi sektörü, sosyal medya sektörü, eğlence-sanat sektörü ve ev hanımı-anne" olmak üzere altı kategoride toplanmıştır. Ancak, Ev hanımı-Anne kategorisindeki hesap sahiplerinin (Türkiye'den tavsiye edilen hesaplardan 6 hesap ve Bosna-Hersek'ten tavsiye edilen hesaplardan 5 hesap) yaptıkları paylaşımlarını profesyonel olarak yapıp para kazanmaları sebebiyle uzmanlar tarafından bu kategori içerisinde yer alan tüm hesaplar kendilerini dijital içerik üreticisi olarak tanımlayan kişilerin (Türkiye'den tavsiye edilen hesaplardan 7 hesap ve Bosna-Hersek'ten tavsiye edilen hesaplardan 9 hesap) olduğu "Sosyal Medya Sektörü"ne dahil edilmiştir. Hesapların Paylaşım Özellikleri: Reklam-iş birliği olması ve Çocuk fotoğraf-videosu olmasıdır. Hesapların Paylaşımlarının İçerikleri: Eğitim-seminer, çocuk günlük yaşamı, beslenme ve sağlık, okul öncesi etkinlik ve aktivite ve ürün tanıtımı olarak belirlenmiştir.

### **Bulgular**

Türkiye ve Bosna-Hersek'te okul öncesi dönem çocuğa sahip ebeveynlerin takip etmiş oldukları Instagram hesaplarının incelenmesi amacıyla yapılan araştırmanın bu bölümünde analizlerde elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

**Tablo 1.** Instagram Hesaplarının Demografik Özellikleri Açısından Frekans ve Yüzde Dağılımı

		Türkiye		Bosna Hersek	
		f	%	f	%
Cinsiyet	Kuruluş	13	18.6	20	28.6
	Kadın	47	67.1	48	68,6
	Erkek	10	14.3	2	2.9
	Toplam	70	100.0	70	100.0
Hesabın sahibi kimliği	Kurum/Topluluk	13	18.6	19	27.1
	Gerçek Kişi	57	81.4	51	72.9
	Toplam	70	100.0	70	100.0
Hesabın ünlü olma durumu	Ünlü değil	62	88.6	57	81.4
	Ünlü	8	11.4	13	18.6
	Toplam	70	100.0	70	100.0
Hesabın sahibinin mesleği	Eğitim Sektörü	40	57.1	31	44.3
	Sağlık Sektörü	5	7.1	8	11.4
	Psikoloji & Terapi Sektörü	3	4.3	13	18.6
	Sosyal Medya Sektörü	13	18.6	14	20.0
	Eğlence & Sanat Sektörü	9	12.9	4	5.7
	Toplam	70	100.0	70	100.0

Tablo-1 içerik analizi yapılırken hesapların ünlü olma durumu hem kişi hem kurum bazında değerlendirilerek yazılmıştır. Kurumun ya da kişinin çoğunluk tarafından tanınır ve bilinir olması kriter olarak alınmıştır. Tablo-1 incelendiğinde, analiz sonuçlarına göre Türkiye’den tavsiye edilen Instagram hesaplarının %18.6’sının kuruluş, %67.1’inin kadın ve 14.3’ünün erkek; %18.6’sının kurum-topluluk ve %81.4’ünün gerçek kişi; %88.6’sının ünlü olmadığı ve %11.4’ünün ünlü olduğu; %57.1’inin eğitim sektörü, %7.1’inin sağlık sektörü, %4.3’ünün psikoloji-terapi sektörü, %18.6’sının sosyal medya sektörü ve %12.9’unun eğlence-sanat sektöründe olduğu görülmektedir. Bosna-Hersek’ten tavsiye edilen hesapların %28.6’sının kuruluş, %68.6’sının kadın ve %2.9’unun erkek; %27.1’inin kurum-topluluk ve %72.9’unun gerçek kişi; %81.4’ünün ünlü olmadığı ve %18.6’sının ünlü olduğu; %44.3’ünün eğitim sektörü, %11.4’ünün sağlık sektörü, %18.6’sının psikoloji-terapi sektörü, %20’sinin sosyal medya sektörü ve %5.7’sinin eğlence-sanat sektöründe olduğu görülmektedir.

**Tablo 2.** Instagram Hesap Paylaşımlarında Reklam-İş Birliği ve Çocuk Resmi-Videosu Olma Açısından Frekans ve Yüzde Dağılımı

		Türkiye		Bosna Hersek	
		f	%	f	%
Reklam/İş birliği	Yok	41	58.6	8	11.4
	Var	29	41.4	62	88.6
	Toplam	70	100.0	70	100.0
Çocuk resmi/videosu	Yok	33	47.1	10	14.3
	Var	37	52.9	60	85.7
	Toplam	70	100.0	70	100.0

Tablo-2’ye göre, Türkiye’den tavsiye edilen Instagram hesaplarının %58.6’sında reklam-iş birliği olmadığı ve 41.4’ünde reklam-iş birliği olduğu; %47.1’inde çocuk resmi-videosu olmadığı ve %52.9’unda çocuk resmi-videosu olduğu görülmektedir. Bosna-Hersek’ten tavsiye edilen Instagram hesaplarının %11.4’ünde reklam-iş birliği olmadığı ve %88.6’sında reklam-iş birliği olduğu; %14.3’ünde çocuk resmi-videosu olmadığı ve %85.7’sinde çocuk resmi-videosu olduğu görülmektedir. Tabloya göre, Bosna-Hersek’ten tavsiye edilen hesapların Türkiye’den tavsiye edilen hesaplara göre daha fazla reklam-iş birliği yaptığı görülmektedir. Bununla birlikte Bosna-Hersek’ten tavsiye edilen hesapların büyük çoğunluğunun hem çocuk resmi-videosu paylaşması hem de reklam-işbirliği yapması ticari amacın Instagram kullanımında ön planda olduğu söylenebilir.

**Tablo 3.** Instagram Hesap Paylaşımlarının İçerikleri Açısından Frekans ve Yüzde Dağılımı

		Türkiye		Bosna Hersek	
		f	%	f	%
Eğitim ve Seminer	Yok	26	37.1	19	27.1
	Var	44	62.9	51	72.9
	Toplam	70	100.0	70	100.0
Çocuk günlük yaşamı	Yok	35	50.0	47	67.1
	Var	35	50.0	23	32.9
	Toplam	70	100.0	70	100.0
Beslenme ve Sağlık	Yok	66	94.3	40	57.1
	Var	4	5.7	30	42.9
	Toplam	70	100.0	70	100.0
Okul Öncesi Etkinlik ve Aktivite	Yok	36	51.4	32	45.7
	Var	34	48.6	38	54.3
	Toplam	70	100.0	70	100.0
Ürün tanıtımı	Yok	53	75.7	48	68.6
	Var	17	24.3	22	31.4
	Toplam	70	100.0	70	100.0

Tablo 3'e göre, Türkiye'den tavsiye edilen Instagram hesaplarının %37.1'inde eğitim-seminere yönelik paylaşım olmadığı ve %62.9'unda eğitim-seminere yönelik paylaşım olduğu; %50'sinde çocuğun günlük yaşamına yönelik paylaşım olmadığı ve %50'sinde çocuğun günlük yaşamına yönelik paylaşım olduğu; %94.3'ünde beslenme-sağlığa yönelik paylaşım olmadığı ve %5.7'sinde beslenme-sağlığa yönelik paylaşım olduğu; %51.4'ünde okul öncesi etkinlik-aktiviteye yönelik paylaşım olmadığı ve %48.6'sında okul öncesi etkinlik-aktiviteye yönelik paylaşım olduğu ve %75.7'sinde ürün tanıtımına yönelik paylaşım olmadığı ve %24.3'ünde ürün tanıtımına yönelik paylaşım olduğu görülmektedir. Bosna-Hersek'ten tavsiye edilen Instagram hesaplarının %27.1'inde eğitim-seminere yönelik paylaşım olmadığı ve %72.9'unda eğitim-seminere yönelik paylaşım olduğu; %67.1'inde çocuğun günlük yaşamına yönelik paylaşım olmadığı ve %32.9'unda çocuğun günlük yaşamına yönelik paylaşım olduğu; 57.1'inde beslenme-sağlığa yönelik paylaşım olmadığı ve %42.9'unda beslenme-sağlığa yönelik paylaşım olduğu; %45.7'sinde okul öncesi etkinlik-aktiviteye yönelik paylaşım olmadığı ve %54.3'ünde okul öncesi etkinlik-aktiviteye yönelik paylaşım olduğu ve %68.6'sında ürün tanıtımına yönelik paylaşım olmadığı ve %31.4'ünde ürün tanıtımına yönelik paylaşım olduğu görülmektedir. Görüldüğü üzere, hem Türkiye'den hem Bosna-Hersek'ten tavsiye edilen Instagram hesaplarında en çok paylaşılan içerik eğitim-seminerdir. Bu sonuç, ailelerin çocuklarına katkı sağlamak adına bilgi almak istemelerinden kaynaklanabilir. Ayrıca, Türkiye'den tavsiye edilen Instagram hesaplarında en az paylaşılan beslenme-sağlık alanında olması ise ailelerin güvenleriyle ilişkilendirilebilir. Bosna-Hersek'ten tavsiye edilen Instagram hesaplarında en az paylaşılan içerik ise ürün tanıtımı alanındadır. Bu durumun reklam-işbirliği konusunda yoğun paylaşım yapan Bosna-Hersek'ten tavsiye edilen hesapların paylaşımlarında ürünü doğrudan tanıtım yapmadığı reklam-işbirliği ürünlerini doğal bir akışta paylaştığı düşünülmektedir.

**Tablo 4.** Instagram Hesap Paylaşımlarının Ünlü Bir Kişi Olma-Olmama ile Reklam- Ürün Tanıtımı Yapma-Yapmama

		Reklam / Ürün Tanıtımı		
		Yok	Var	Total
Türkiye	Ünlü Değil	35	27	62
	Ünlü	6	2	8
	Toplam	41	29	70
Bosna Hersek	Ünlü Değil	8	49	57
	Ünlü	0	13	13
	Toplam	8	62	70



Tablo 4'te yer alan hesapların ünlü olma durumu hem kişi hem kurum bazında değerlendirilerek yazılmıştır. Kurumun ya da kişinin çoğunluk tarafından tanınır ve bilinir olması kriter olarak alınmıştır. Bu durumda, Tablo 4'e göre Türkiye'den tavsiye edilen 70 Instagram hesabında 8 ünlü kullanıcının 2'sinin reklam-iş birliği yaparken 6'sının reklam-iş birliği yapmadığı görülmüştür. Bosna-Hersek'te ise 13 ünlü kullanıcının tamamının reklam-iş birliği yaptığı görülmüştür. Türkiye'den tavsiye edilen 62 ünlü olmayan kullanıcının 35'inin reklam-iş birliği yapmadığı, ancak 27 kullanıcının reklam-iş birliği yaptığı görülmektedir. Bosna-Hersek'ten tavsiye edilen 57 ünlü olmayan kullanıcının 8'inin reklam-iş birliği yapmadığı, ancak 49 kullanıcının reklam-iş birliği yaptığı görülmektedir. Bosna-Hersek'ten tavsiye edilen tüm ünlü hesapların reklam yapmasına rağmen Türkiye'den tavsiye edilen ünlü hesaplarında reklam az sayıda yer almaktadır. Bu durumun Bosna-Hersek'ten tavsiye edilen hesapların Türkiye'dekilerine göre daha fazla reklam-işbirliği kaynaklandığı düşünülmektedir.

**Tablo 5.** Instagram Hesaplarının Paylaşımlarında Çocuk Resmi Y Ada Videosu Olup/Olmaması ile Reklam/ Ürün Tanıtımı Yapıp/Yapmaması Arasındaki İlişkisi

		Reklam / Ürün Tanıtımı		
		Yok	Var	Total
Türkiye	Çocuk resmi/videosu yok	25	8	33
	Çocuk resmi/videosu var	16	21	37
	Toplam	41	29	70
Bosna Hersek	Çocuk resmi/videosu yok	4	6	10
	Çocuk resmi/videosu var	4	56	60
	Toplam	8	62	70

Tablo-5'e göre, Türkiye'den tavsiye edilen 70 Instagram hesabından 33 çocuk resmi-videosu paylaşmayan kullanıcının 8'i reklam-ürün tanıtımı yaparken 25'nin reklam-ürün tanıtımı yapmadığı görülmüştür. Tavsiye edilen hesaplardan 37 çocuk resmi-videosu paylaşan kullanıcının 21'i reklam-ürün tanıtımı yaparken 16'sının reklam-ürün tanıtımı yapmadığı görülmüştür. Bosna-Hersek'ten tavsiye edilen 70 Instagram hesabından 10 çocuk resmi-videosu paylaşmayan kullanıcının 6'sı reklam-ürün tanıtımı yaparken 4'ünün reklam-ürün tanıtımı yapmadığı görülmüştür. Tavsiye edilen hesaplardan 60 çocuk resmi-videosu paylaşan kullanıcının 56'sı reklam-ürün tanıtımı yaparken 4'ünün reklam-ürün tanıtımı yapmadığı görülmüştür. Bu sonuçlara göre, Bosna-Hersek'ten tavsiye edilen hesapların Türkiye'den tavsiye edilen hesaplara göre daha fazla çocuk resim-videosu paylaştığı ve reklam-ürün tanıtımı yaptığı söylenebilir.

### Tartışma ve Sonuç

Araştırmada elde edilen bulgulara göre, hem Türkiye hem de Bosna-Hersek'te tavsiye edilen Instagram hesaplarının benzerlik gösterdiği ve hesapların büyük çoğunluğunu kadınların oluşturduğu görülmektedir. Her iki ülkede de kadınların erkeklere nazaran daha fazla Instagram hesaplarının takip edildiği söylenebilir. Nitekim, Paslanmaz ve Narmanlıoğlu (2019) tarafından yapılan çalışmada kadınların erkekler göre daha fazla Instagram hikayesi paylaştığı; Aktaş, Bakırtaş ve Çiftçi (2020) tarafından yapılan çalışmada kadınların erkeklere göre Instagram paylaşımı yapmadan önce düzenlemeye daha fazla zaman ayırdıkları; Akyazı (2019) tarafından yapılan çalışmada da kadınların erkeklere oranla daha fazla paylaşım yaptığı, markaların kadınları ürünlerinin tanıtımında daha çok tercih ettiği ve kadınların Instagram ile daha fazla ilgili olduğu tespit edilmiştir. Bartholomew (2012) babaların annelere göre çocuklarının fotoğraf daha az paylaştıklarını tespit etmiştir. WAS (2023) sonuçlarına göre, 16-24 yaş arası erkekler Facebook'u, 16-24 yaş arası kadınlar ise Instagram'ı diğer sosyal platformlara göre favori olarak belirtmiştir.

Araştırmanın bir diğer bulgusuna göre, Bosna-Hersek'ten tavsiye edilen Instagram hesaplarının Türkiye'den tavsiye edilen Instagram hesaplarına göre daha fazla çocuk resmi-videosu paylaştığı görülmektedir. Çocukların mahremiyetlerinin dikkate alınmadan paylaşım yapılmasının nedeni dünya genelinde Birleşmiş Milletler İnsan Hakları Genel Beyannamesi, Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Sözleşmesi, Avrupa Konseyi Düzenlemeleri, Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesi, Avrupa Temel Haklar Birliği ve Avrupa Birliği Genel Veri Koruma Tüzüğü gibi önemli uluslararası sözleşmelerin olmasına rağmen sosyal medyada "çocuk mahremiyeti" konusunun acilen

kapsamlı bir şekilde ele alınıp mevcut sözleşme ve yasalarda gerekli düzenlemelerin yapılmamış olması olabilir (Juričić, 2019; Salleh ve Mohd-Noor, 2019; UNİCEF, 2017). Bununla birlikte, Türkiye, Hırvatistan, Bosna-Hersek ve Sırbistan özelinde sosyal medyada çocukların mahremiyetine yönelik anayasal düzenleme ve kanunlar göze çarpmaktadır (Küçükali ve Serçemeli, 2020; Sečan-Matijašćić, 2018). Nitekim, çocukların resim-videolarının paylaşımı hem bir hak ihlali hem de çocuk işçiliği olarak nitelendirilmektedir (Küçükali ve Serçemeli, 2020; Avşar ve Öğütoğulları, 2012). Anayasa ve Kanun olarak bakıldığında her iki ülkenin benzerlik gösterdiği farkın kaynağına neden olmadığı düşünülmektedir. Bu hak ihlalinin dışında fark edilmeyen önemli bir tehlike ise şu an sosyal medya kullanmayan bu çocukların fotoğrafları şu an sanal dünyada yayılırken çocuklar da büyümektedir. Ailelerin takipçi kazanma uğruna yaptıkları paylaşımlardaki bazı fotoğraf-videolara olumsuz yorumlar yapılmaktadır. Hatta, bu görsellerle kolajlar yapıp “dünyanın en çirkin kızı, dünyanın en büyük burnu, maymun çocuk vb.” olumsuz etiketler ile paylaşımlar yapılmaktadır. Bu tip paylaşımların ileride çocuğun karşısına çıkması halinde yaşayacağı psikolojik sorunlar olasıdır. Ayrıca, sosyal medyada haberi bile olmadan özel fotoğraf-videoları paylaşılan çocukların sanal dünyada savunmasız bir şekilde bırakılması tehlikelidir. Bu durum, çocukların sosyal medya zorbalığına maruz kalmasına neden olmaktadır. Özellikle ergenlik döneminde çocukların bu tip sorunlarla baş edemediği bilinmektedir (Bolat ve Korkmaz, 2021; Sherman vd., 2016; Yen, 2014). Bu kaosun ortasında günümüzde Amerika ve Fransa’da çocukların ileride anne-babalarına bu paylaşımlar sebebiyle dava açabilecekleri yönünde tartışmalar yapılmaktadır (Duygulu, 2019; Serçemeli, 2020). Çalışmada ortaya çıkan farkın kaynağı olarak Türkiye’de Millî Eğitim Bakanlığı tarafından 07-03-2017 tarihinde yayınlanan 2017-12 sayılı genelgede hukuka aykırı bir şekilde öğrenci ve öğretmenlere ait resim ve videoların paylaşımlarına yasal işlem başlatılacağı ifade edilmesi olarak düşünülmektedir (Çimke, Gürkan ve Polat, 2018; MEB, 2017). Bununla birlikte, MEB’in 2021 yılında yayımladığı “Kurumsal Sosyal Medya Kullanım Kılavuzu” da kurumsal hesapların nasıl kullanılacağına dair yol haritası ve sosyal medya hesaplarının kullanımına yönelik bilgiler verilmiştir. Hem genelgenin hem de kılavuzun Türkiye’den paylaşılan hesapların daha dikkatli paylaşımlar yapmalarına neden olduğunu düşündürmektedir (Köseoğlu ve Aydın, 2022; MEB, 2021).

Araştırmanın bir diğer bulgusuna göre, her iki ülkede de en çok “Eğitim-Seminer” konulu içeriklerin olduğu tespit edilmiştir. Bu durumun nedeni olarak dünya genelinde 2019 yılında yaşanan Covid-19 pandemi sürecinden kaynaklandığı söylenebilir. Okul öncesi dönem çocuklarının ekrandan uzak olmaları yönündeki hassasiyet pandemi sebebiyle değişmek zorunda kalmıştır. Bunun yanı sıra, aileler evde kendilerini geliştirmeye ve çocukları için neler yapabileceklerine dair hazırlanan canlı yayınlara katılmaya başlamıştır (Fantini, Sofya ve Suryana, 2021; Rahardjo vd., 2021). Ulaşılabilirlik, zaman kaybı olmaması ve uygun fiyatlar da online eğitimler özellikle de Instagram üzerinden ücretsiz yapılan eğitimler de ebeveynler için önemli birer kaynak olmaktadır. Covid-19 ile tüm dünyada önemli alan ebeveynlerde bu konuda farkındalık oluşturmak için alan uzmanları popüler Instagram hesabına sahip kişi veya kuruluşlara konuk olması ve ailelerin eve kapanma döneminde çocukların eğitimini sürdürme ve bu yeni sürece yönelik çözüm yolları üretme konusunda hızlı erişim sağlamak için Instagram’da daha çok eğitim-seminere odaklanmaları gerekçe olabilir. Kemp (2023) tarafından yayımlanan WAS (We Are Social) raporunda Covid-19’un sosyal medya kullanımının artmasına neden olduğu ifade edilmiştir. Nitekim, Harahap ve Adeni (2020) tarafından Endonezya’da yapılan çalışmada pandemi döneminde çalışmayan annelerin gelir elde etmek amacıyla sosyal medyayı aktif bir şekilde kullandığı tespit edilmiştir. Oktay (2020) Kıbrıs’ta yapılan çalışmada pandemi döneminde sosyal medyanın haber alma, gündemi takip etme, etkileşim kurma ve zaman geçirmek için daha yoğun kullanıldığını belirtmiştir. Pandemi sürecinin sosyal medya kullanımında etkili olduğu ile ilgili alan yazında pek çok çalışma yer almaktadır (Ahmetoğulları, 2022). Bununla birlikte, McLachlan (2022) araştırmasında Instagram hesaplarının kullanıcılarının büyük bir kısmının üniversite ya da lisans üstü mezun olduğunu tespit etmiştir. Bu da kullanıcıların eğitilmiş ve alan uzmanı kişiler olduğunu düşündürmektedir. “Eğitim-Seminer” içeriğinin en çok takip edilen içerik olmasının nedeni eğitilmiş kişilerin hesaplarında bilgi ve deneyimlerini paylaşmaları olduğu düşünülmektedir. Araştırmanın bu bulgusundan elde edilen diğer bir sonuca göre, Türkiye’den tavsiye edilen Instagram hesaplarında “Çocuk günlük yaşamı” yer alırken; Bosna-Hersek’ten tavsiye edilen Instagram hesaplarında ikinci olarak “Okul Öncesi Etkinlik-Aktivite” yer almaktadır. Tüm bu sonuçlar göz önünde bulundurulduğunda, okul öncesi dönem çocuğu olan ailelerin tavsiye takip ettiği hesapların bu dönem çocuklarına yönelik içeriklerinden oluşması Instagram’da içeriklerin hedef kitleye yönelik hazırlanması ile ilişkili olmasında kaynaklandığı düşünülmektedir (Aydın ve Uzturk, 2018). Pazarlama ve satış firmalarının yaptığı çalışmalarda da hedef kitleye göre reklamlar hazırlanması gerekliliği vurgulanmıştır (Gašparić, 2022; Misra ve Beatty, 1990; Wayne, 2015).

Çalışmanın bir diğer bulgusuna göre, Instagram hesaplarının paylaşımlarının ünlü bir kişi olup-olmaması ile ürün tanıtımı yapıp-yapmaması arasındaki ilişkisi arasındaki bulguya bakıldığında, Bosna-Hersek'ten tavsiye edilen ünlü hesaplarının tamamının reklam ve ürün tanıtımı yapmasına rağmen Türkiye'de durum Bosna-Hersek'e nazaran çok daha düşük olduğu tespit edilmiştir. Benzer sonucun ünlü olmayan kullanıcılar içinde geçerliği olduğu görülmektedir. Instagram kişilerin örnek aldıkları ya da merak ettikleri ünlü kişileri takip edebilme ve yaşantılarına daha yakından tanık olabilme imkânı sunmaktadır. Bunun sonucunda, kişiler takip ettikleri kişilerin tercihlerini ve zevklerini de merak edip öğrenmek istemektedir (Çelen ve Tuna, 2018; Ergin-Akagün, Akbay-Özdemir ve Özsaçmacı, 2012; Karahan, 2022; Oyman ve Akıncı, 2019). Bu da ünlü kişilerin hesaplarında yaptıkları paylaşımları birer reklama dönüştürmesine neden olmaktadır. Nitekim, UNICEF (2016) yayınladığı raporda gençlerin ünlülerin hayatını merak ettikleri için onları sosyal medyada takip ettikleri ve onları taklit ettiklerini; Vukoja (2021) tarafından Hırvatistan'da yürütülen çalışmada ise Instagram'da ünlülerin aile hayatlarını görmek, kullandıkları ürünler ve günlük yaşantılarına tanık olmanın heyecan verici olduğu belirtilmiştir. Bununla birlikte, ünlü kişilerin topluma fayda sağlamak amacıyla ürün tanıtımı yaptıklarını ifade eden çalışmalar mevcuttur (Arslan ve Yavuz, 2021; Didar, 2021; Özcan, 2021). Tüm bu bilgiler ışığında, Bosna-Hersek'in Türkiye'ye kıyasla Instagram'ın ticari boyutuna daha fazla odaklandığı söylenebilir.

Araştırmanın bir diğer bulgusunda, Instagram hesaplarının paylaşımlarında çocuk resmi ya da videosu olup-olmaması ile ürün tanıtımı yapıp-yapmaması arasındaki ilişkisi arasındaki bulguya bakıldığında Türkiye'den tavsiye edilen Instagram hesaplarında çocuk resmi olanların çocuk resmi olmayanlara göre daha çok reklam-ürün tanıtımı yaptığı görülmektedir. Bosna-Hersek'ten tavsiye edilen Instagram hesaplarının büyük çoğunluğunda çocuk resmi ya da videosu olduğu ve çocuk resmi olanların çocuk resmi olmayanlara göre daha çok reklam-ürün tanıtımı yaptığı görülmektedir. Her iki ülke karşılaştırıldığında, Bosna-Hersek'ten tavsiye edilen Instagram hesaplarının Türkiye'den tavsiye edilen Instagram hesaplara göre büyük çoğunluğunda çocuk resmi-videosu olduğu ve reklam-ürün tanıtımı yaptığı görülmektedir. Bu çalışma bulgusunun nedeninin fotoğraf-video paylaşılan bir ağ olan Instagram'ın markalar tarafından büyük bir pazar alanı olarak görülmesi olduğu söylenebilir. Instagram'da kişilerin takipçi sayısı ile popülerliği doğru orantılı olduğundan takipçi sayısı aynı zamanda reklam-iş birliği için markalar adına büyük önem arz etmektedir. Markalar popüler ve takipçi sayısı çok kullanıcılar tercih etmekte ve onlara maddi kazanca dönüşebilen imkanlar sunmaktadır. Nitekim, ilgili alan yazında markaların reklam için Instagram'ı tercih ettiklerine yönelik pek çok çalışma yer almaktadır (Berne-Manero ve Marzo-Navarro, 2020; Soysal-Bilmiş ve Koçoğlu, 2023; DeVeirman, Cauberghe ve Hudders, 2017; Hautz vd., 2013; Jansom ve Pongsakornrungsilp, 2021; Orha-Hazar, 2023; Pamuksuz, Yun ve Humphreys, 2021; Quinton ve Harridge-March, 2010; Schaffer ve Debb, 2020; Türten ve Özarslan, 2021). Sağtaş (2022) tarafından yapılan çalışmada sosyal medyanın markaların ürünlerinin değerini arttırdığını ifade etmiştir. Akbayır ve Kılıç-Taran (2021) yaptıkları çalışmada görselliğin ön planda olduğu Instagram'da markaların görselle kendilerine öne çıkarttıkları ve hedef kitle etkili iletişime geçebildiklerini belirtmiştir. Teo, Leng ve Phua, (2018) tarafından Singapur'da yapılan çalışmada markaların sosyal medya pazarına hitap ederken yüksek kaliteli fotoğraf kullanmalarının önemine değinmiştir. Suciati (2018) yaptığı çalışmada Endonezya'da küçük ve orta ölçekli firmaların büyümek için Instagram'ı kullandığı ve ürünlerini tanıtılabilmek içinde doğal görünümlü ama kaliteli fotoğraflar kullandıklarını ifade etmiştir. Bununla birlikte iki ülke arasındaki farkın nedeninin kültürel farklılıklar, medya okuryazarlığı, sosyo-ekonomik farklar, eğitim düzeyleri ve eğitim kalitesi gibi farklılıkların olduğu düşünülmüştür.

### Öneriler

Hem Türkiye'de hem de Bosna-Hersek'te ailelerin takip etmiş oldukları Instagram hesaplarında çocukların açık bir biçimde paylaşılmasına yönelik yasal düzenlemelerin daha fazla güçlendirilmesi ve konulan yasaların denetiminin yapılması önerilebilir.

Bu çalışmanın benzerleri diğer balkan ülkeleri (Sırbistan, Bulgaristan, Yunanistan, Kuzey Makedonya, Romanya, Arnavutluk vb.) ile Türkiye arasından karşılaştırma biçiminde yürütülebilir.

Benzer bir çalışma interdisipliner bir biçimde hukukçularla birlikte Instagram hesaplarında küçük çocukların paylaşılması konusunda yasalara uygunluğu çerçeve kapsamında değerlendirilebilir. Ek olarak hukuk alanında çalışan uzmanlarla birlikte bu konunun daha ciddi bir şekilde ele alınıp ilgili bakanlıklarla ulusal karar alınarak çocukların bir pazarlama aracı olarak kullanılmasını engellemeye yönelik düzenlemeler yapılabilir.

Her iki ülkede aileler tarafından en fazla takip edilen Instagram hesaplarının detaylı bir şekilde içerik analizi yapılarak etiket, hashtag, çocuk fotoğraflarının özelliği vb. konuların daha detaylı açıklanması sağlanabilir.

Her iki ülkede de okul öncesi dönem çocuğu olan ebeveynlere çocukları için takip ettikleri Instagram hesapları konusunda farkındalık eğitimleri verilebilir. Böylece ebeveynlerde çocukları için takip ettikleri hesapları belirleme konusunda farkındalık oluşması sağlanabilir.

Sonuç olarak, okul öncesi dönem çocuğa sahip ebeveynlerin takip etmiş oldukları Instagram hesaplarına ilişkin çalışmaların ilgili alan yazında sınırlı olduğu gözlemlenmiştir. Bu gerekçeden dolayı bu konuda daha fazla araştırma yapılması ve gelişmiş ülkelerle balkan ülkeleri ve Türkiye karşılaştırmasına yönelik daha fazla araştırmanın yürütülmesine ihtiyaç olduğu görülmüştür.

### Çıkar Çatışması Beyanı

Yazarlar arasında herhangi bir çıkar çatışması olmadığını beyan ederiz.

### Mali Destek

Yazarlar bu makalenin araştırılması, yazılması ve/veya yayınlanması için herhangi bir mali destek almamıştır.

### Yayın Etiği Beyanı

Çalışmada etik dışı bir husus bulunmadığını, araştırma ve yayın etiğine özenle uyulduğunu beyan ederiz.

### Yazar Katkı Oranı

Çalışmada yazar katkı oranları şu şekildedir; Emel Özdemir (1. Yazar) %30, Yeşim Fazlıoğlu (2. Yazar) %25, Yakup Burak (3. Yazar) %25 ve Emra Pasıc (4. Yazar) %20.

### Etik Kurul İzni

Bu çalışma için Trakya Üniversitesi, Sosyal ve Beşerî Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu Başkanlığı'ndan 21/06/2023 tarih ve 06/22 sayılı kararı ile etik kurul onayı alınmıştır.

### Kaynakça

- Ahmetoğulları, K. (2022). Pandemi dönemi çevrimiçi satın alma davranışında finansal yetenekler ve teknolojik uygulamalar için öneriler: Türkiye'den kanıtlar. *Business & Management Studies: An International Journal*, 10(2), 683-702.
- Akbayır, Z., & Kılıç Taran, B. (2021). Görsel marka kimliğinin Instagram'daki yansıması. *OPUS International Journal of Society Researches*, 17(37), 4581-4618. <https://doi.org/10.26466/opus.891515>
- Akkaş, C., Bakırtaş, H., & Çiftçi, S. (2020). 'Narsistagram': Instagram kullanımında narsisizm. *Selçuk İletişim*, 13(1), 130-157.
- Akyazı, A. (2019). Sosyal medya ve tüketim ilişkisi: popüler ünlülerin Instagram hesapları üzerine bir araştırma. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, Volume 21(Özel Sayı), 93-108. <https://doi.org/10.26468/trakyasobed.423538>
- Archer, C. (2019). How influencer 'mumpreneur' bloggers and 'everyday' mums frame presenting their children online. *Media International Australia Volume*, 170(1), 47-56.
- Arslan, İ. K., & Yavuz, A. (2021). Sosyal medyanın tüketici satın alma davranışları üzerindeki etkisi. *İstanbul Ticaret Üniversitesi Girişimcilik Dergisi*, 4(8), 151-170.
- Arslanbaş, S., & Cizrelioğulları, M.N. (2020). Dijital jenerasyon olan Z kuşağının sosyal medya kullanım yaygınlığı. *4th ECLSS International Online Conference on Economics and Social Sciences*, 8-9 September 2020, Kıbrıs Bilim Üniversitesi, Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti.
- Artsın, M. (2019). Kitlesel açık çevrimiçi derslerde öğrenen davranışları ve öğrenen-içerik etkileşimi: bir durum çalışması. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 5(1), 70-86.
- Atabey, A., & Berber, L. K. (2021). Yapay zekâ sistemlerinin çocuk haklarına etkilerinin değerlendirilme yöntemi: Çocuk hakları etki analizi. *Adalet Dergisi*, (66). 55-85.

- Avşar, Z., & Ögütoğulları, E. (2012). Çocuk işçiliği ve çocuk işçiliği ile mücadele stratejileri. *Sosyal Güvenlik Dergisi*, 2(2), 9-40.
- Aydın, S., & Uzturk, E. (2018). Sosyal medya araçlarından Instagram ve fenomenlerinin reklam ile ilişkisi. *Atlas Sosyal Bilimler Dergisi*, (3), 180-192.
- Aytaçlı, B. (2012). Durum çalışmasına ayrıntılı bir bakış. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(1), 1-9.
- Azarkan, E. (2016). Slovenya, Hırvatistan ve Bosna-Hersek Devletlerinin tanınmasında siyaset ve hukukun etkisi. *Dicle Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi*, 21(35), 39-78.
- Baker, S. A., & Walsh, M. J. (2023). 'A mother's intuition: it's real and we have to believe in it': How the maternal is used to promote vaccine refusal on Instagram. *Information, Communication & Society*, 26(8), 1675-1692.
- Bal, N. (2019). *Instagram'da anneliğin sunumu üzerine*. [Doktora tezi. Ankara Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Bartholomew, MK. (2012). New parents' facebook use at the transition to parenthood. *Family Relations*. 61(3), 455-469. <https://doi.org/10.1111/j.1741-3729.2012.00708.x>
- Başoğlu, R. (2020). Annelerin sosyal medya kullanımı ve instagramda olan popüler anneler. *Akademik Tarih ve Düşünce Dergisi*, 7(1). 857-873.
- Berne-Manero, C., & Marzo-Navarro, M. (2020). Exploring how influencer and relationship marketing serve corporate sustainability. *Sustainability*, 12(11), 4392.
- Blum-Ross, A., & Livingstone, S. (2017). Sharenting: parent blogging and the boundaries of the digital self. *Popular Communication*, 15(2). 110-125. <https://doi.org/10.1080/15405702.2016.1223300>
- Bolat, D., & Korkmaz, Ö. (2021). Ortaokullarda ergenlik çağındaki öğrencilerin siber zorbalık davranışları, sosyal medya bağımlılıkları ve sosyal medya bozuklukları. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 25(1), 253-268.
- Bozic, A. (2018). *Priručnik za primjenu Porodične grupne konferencije u školama u Bosni i Hercegovini*: Rani preventivni program podrške i zaštite djece, mladih i porodica u riziku.
- Brosch A. (2016). When the child is born into the internet : Sharenting as a growing trend among parents on facebook. *The New Educational Review* 43(1) 225-36.
- Bulut, S., & Aktaş, A. (2022). *Medyanın mahremiyete etkisi*. H.Ş. Albayrak (Ed.), Tüm yönleriyle mahremiyet içinde. Ankara, T.C. Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı. 333-351.
- Ciboci, L., Kanižaj, I. & Labaš, D. (2014). Media education from the perspective of parents of preschool children: challenges and trends in free time media use. *Medijska istraživanja*, 20(2), 53-67.
- Çelen, O., & Muharrem, T. (2018). Türkiye'deki gurmelerin Instagram hesaplarının içerik analizi yöntemiyle incelenmesi. *Journal of Tourism & Gastronomy Studies*, 6(3), 411-436.
- Çelik, M. (2019). *Sosyal medyada anneliğin yeniden üretilmesi: Instagram örneği*. [Yüksek lisans tezi. İnönü Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Çimke, S., Gürkan, D. Y., & Polat, S. (2018). Sosyal medyada çocuk hakkı ihlali: Sharenting. *Güncel Pediatri*, 16(2), 261-267.
- De Veirman, M., Cauberghe, V., & Hudders, L. (2017). Marketing through Instagram influencers: the impact of number of followers and product divergence on brand attitude. *International Journal of Advertising*, 36(5), 798-828.
- Didar, İ. (2021). Televizyon reklamlarında ünlü kişilerin kullanılmasının satın alma davranışlarına etkisi: cinsiyet ekseninde bir inceleme. *Süleyman Demirel Üniversitesi Vizyoner Dergisi*, 5(11), 110-134.
- Dobson, M., & Jay, J. (2020). "Instagram has well and truly got a hold of me": Exploring a parent's representation of her children. *Issues in Educational Research*, 30(1), 58-78.
- Duygulu, S. (2019). Sosyal medyada çocuk fotoğrafları paylaşmanın mahremiyet ihlali ve çocuk istismarı açısından değerlendirilmesi. *TRT Akademi*, 4(8), 428-487.
- Entwistle, J., & Wissinger, E. (2023). Dress like a mum-mom: Instagram style mums and the fashionable ideal. *Fashion Theory*, 27(1), 5-42.
- Er, S. , Yılmaztürk, N. H., Özgül, T., & Çok, F. (2022). Parents' shares on Instagram in the early days of the COVID-19 pandemic. *Turkish Journal of Education*, 11(1), 1-15. <https://doi.org/10.19128/turje.949445>
- Erarslan, A. (2019). Instagram as an education platform for EFL learners. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 18(3), 54-69.
- Ergin Akagün, E., Akbay-Özdemir, H., & Özsaçmacı, B. (2012). Satın alma eğilim ve davranışlarında rol modellerin etkisi. *Üçüncü Sektör Sosyal Ekonomi*, 47(1), 58-68

- Ergül, G., & Yıldız, S. (2021). Sosyal medyada sosyal annelik: Instagram anneliği. *Kırkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(2), 611-627.
- Erişir, R., M., & Erişir, D. (2018). Yeni medya ve çocuk: Instagram özelinde “Sharenting” (“Paylaşanabalık”) örneği. *Hacıbayram Veli Üniversitesi Dergisi*, 4, 50-64.
- Etikan, I., Alkassim, R., & Abubakar, S. (2016). Comparison of snowball sampling and sequential sampling technique. *Biometrics and Biostatistics International Journal*, 3(1), 6-7.
- Fantini, E., Sofyan, M., & Suryana, A. (2021). Optimalisasi sosial media sebagai sarana promosi usaha kecil menengah meningkatkan penjualan di masa pandemi Covid-19. *Jurnal Ekonomi, Manajemen, Bisnis, Dan Sosial*, 1(2), 126-131.
- Gašparić, T. (2022). *Utjecaj influencer na mlade majke na društvenoj mreži Instagram*. [Doctoral dissertation. University North]. Koprivnica University Libraries.
- Germic, R. E., Eckert, S., & Vultee, F. (2021). The impact of instagram mommy blogger content on the perceived self-efficacy of mothers. *Social Media+ Society*, 7(3), 1-19.
- Güngör, A. (2021). Sosyal medyada çocuk hakları ihlali ve çocuk istismarı: Instagram Anneleri. *İletişim Kuram ve Araştırma Dergisi*, 2021(54), 1-24. <https://doi.org/10.47998/ikad.836192>
- Gürsoy-Pakkan, B., & Topuz-Savaş, A. (2021). Covid-19 pandemisi döneminde kurumsal iletişim aracı olarak sosyal medya: Özel okulların Instagram hesaplarına yönelik içerik analizi. *Gümüşhane Üniversitesi İletişim Fakültesi Elektronik Dergisi*, 9(2), 877-910. <https://doi.org/10.19145/e-gifder.917283>
- Handayani, F. (2019). Instagram as a teaching tool? Really? *Proceedings of the Fourth International Seminar on English Language and Teaching*, 320-327.
- Harahap, M.A., & Adeni, S. (2020). Tren penggunaan media sosial selama pandemi di indonesia. *Professional: Jurnal Komunikasi Dan Administrasi Publik*, 7(2), 13-23.
- Hautz, J., Fuller, J., Hutter, K., & Thüridl, C. (2014). Let users generate your video ads? The impact of video source and quality on consumers’ perceptions and intended behaviors”, *Journal of Interactive Marketing*, 28(1), <https://doi.org/10.1016/j.intmar.2013.06.003>
- Jansom, A., & Pongsakornrunsilp, S. (2021). How Instagram influencers affect the value perception of Thai millennial followers and purchasing intention of luxury fashion for sustainable marketing. *Sustainability*, 13(15), 8572.
- Jokić, E. (2017). *Mediji i obitelji. Prednosti i izazovi medija za obiteljsku komunikaciju* (Diplomski rad). Sveučilište u Zagrebu.
- Jorge, A., Marôpo, L., Coelho, A.M., & Novello, L. (2022). Mummy influencers and professional sharenting. *European Journal of Cultural Studies*, 25(1), 166-182.
- Juričić, N. (2019). *Utjecaj medija na komunikaciju između djece rane i predškolske dobi i njihovih roditelja*, [Doctoral dissertation. University of Zagreb]. University Libraries.
- Kalaitzandonakes, M. (2019). *Mother knows best: Understanding mom blogs' Influence on Moms' Nutrition Beliefs and Habits*. [Doctoral dissertation. Cornell University]. University Libraries.
- Kaplan, M.Z. (2018). *Annelik sosyalizasyonu ve sosyal medya: Instagram örneği* [Yüksek lisans tezi. Yıldız Teknik Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Karahan, M. O. (2022). Reklamlarda ünlü desteği algısının satın alma niyeti üzerindeki etkisinde marka sadakati ve marka güvenilirliğinin aracılık etkisi. *Business & Management Studies: An International Journal*, 10(3), 835-857.
- Karakul, A., & Doğan, P. (2021). 6-24 ay bebeği olan annelerin ek besin tercihlerinde sosyal medya kullanma durumları ve etkileyen faktörlerin belirlenmesi. *Gümüşhane Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi*, 10(4), 902-910.
- Kemp, S. (2023). *Social media use reaches new milestone digital 2023 July Global Statshot We Are Social Report-2023*. <https://wearesocial.com-us-blog-2023-07-social-media-use-reaches-new-milestone-06.06.2023> tarihinde erişilmiştir.
- Koç-Alamaslı, I. (2021). Kültür endüstrisi bağlamında Instagram. *İletişim Bilimi Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 39-49.
- Köktener, A., & Akgün, N. (2020). Mahremiyet algısının dönüşümü: Instagram anneleri üzerinden bir analiz. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 7(9), 235-247.
- Köseoğlu, Ö., & Aydın, İ. (2022). Devlet ilkokullarında sosyal medya politikası ve yönetimine ilişkin nitel bir araştırma. *Journal of Political Administrative and Local Studies*, 5(1), 1-25.

- Küçükali, A., & Serçemeli, C. (2020). Sosyolojik ve hukuki boyutlarıyla sosyal medyadaki çocuk işçiliği: Instagram örneği. *Journal of International Social Research*, 13(75), 658-670.
- León Gómez, A., Gil Fernández, R., & Calderón-Garrido, D. (2021). Influence of COVID on the educational use of social media by students of teaching degrees. *Education in the knowledge society: (EKS)* 22(7), 1-10.
- Marciano, L., Ostroumova, M., Schulz, P. J., & Camerini, A.L. (2022). Digital media use and adolescents' mental health during the COVID-19 pandemic: a systematic review and meta-analysis. *Frontiers in Public Health*, (9), 793-868.
- Mclachlan, S (2022). *Instagram demographics in 2023: Most important user stats for marketers* https://blog.hootsuite.com/instagram-demographics-#Instagram\_location\_demographics 06.06.2023 tarihinde erişilmiştir, 1-10.
- MEB, (2017). *Okullarda sosyal medya kullanımı. 2017\12 Genelge*. Hukuk Hizmetleri Genel Müdürlüğü Erişim Tarihi: 27.07.2023.
- MEB, (2023). *MEB kurumsal sosyal medya kullanım kılavuzu*. Basın ve Halkla İlişkiler Müdürlüğü https://basinmus.meb.gov.tr-meb\_iys\_dosyalar-2021\_04-12123508\_sosyal\_medya\_kylavuzu.pdf,(Erişim Tarihi: 05.05.2023).
- Merriam, S. (2009). *Qualitative research: A guide to design and implementation* (2nd ed.), CA: Jossey-Bass. SanFrancisco.
- Misra, S., & Beatty, S.E. (1990). Celebrity spokesperson and brand congruence an assessment of recall affect. *Journal of Business Research*, 21(2), 159-173.
- Noy, C. (2008). Sampling knowledge: The hermeneutics of snowball sampling in qualitative research. *International Journal of social research methodology*, 11(4), 327-344.
- Oktay, F. (2020). *Use of social media during the pandemia*. ECLSS İnternatiolan Online Conferance Economics and Social Science September, 2020.
- Orha-Hazar, S. (2023). Marka iletişim faaliyetlerinde sosyal medya kullanımı. *Yeni Yüzyıl'da İletişim Çalışmaları Dergisi Kongre Özel Sayısı*, 2(6), 81-95.
- Orton-Johnson, K. (2017). Mummy blogs and representations of motherhood: "Bad Mummies" and their readers. *Social Media+Society*, 3(2). <https://doi.org/10.1177/20563051177071>
- Oviatt, J. R., & Reich, M.S. (2019). Pregnancy posting: exploring characteristics of social media posts around pregnancy and user engagement. *Mhealth*, 5(46).
- Oyman, M., & Akıncı, S. (2019). Sosyal medya etkileyicileri olarak vloggerlar: Z kuşağı üzerinde para-sosyal ilişki, satın alma niyeti oluşturma ve Youtube davranışları açısından vloggerların incelenmesi. *Akdeniz Üniversitesi İletişim Fakültesi Dergisi*, (32), 441-464.
- Öden-Akman, A., Çuhacı-Çakır, B., & Kocabaş, C. N. (2021). Çocukların sosyal medyadaki dijital ayak izleri: mahremiyet ihlalinde hassas noktalar. *Türkiye Çocuk Hastalıkları Dergisi*, 15(6), 553-555. <https://doi.org/10.12956/tchd.949279>
- Özbek, G. (2022). *Türkiye'de fenomenlerin Covid-19 pandemisi ve aşılama sürecindeki Instagram performansları* [Yüksek lisans tezi. Başkent Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Özcan, H. (2021). Kurumsal imaj bağlamında imaj transferi: ünlülerin imajlarının ürün ve markaya nakledilmesi. *Türkiye Mesleki ve Sosyal Bilimler Dergisi*, (5), 105-119.
- Pamuksuz, U., Yun, J. T., & Humphreys, A. (2021). A brand-new look at you: predicting brand personality in social media networks with machine learning. *Journal of Interactive Marketing*, 56(1), 1-15.
- Paslanmaz, İ. & Narmanlıoğlu, H. (2019). Presentation of self on Instagram stories: A research about influencers. *AJIT-e: Academic Journal of Information Technology*, 10(39), 23-51. <https://doi.org/10.5824/ajit-e.2019.04.002>
- Puijati, H. , Zahra, & Tamela, E. (2019). The use of Instagram to increase students' motivation and students' competence in learning English. In: *1st International Conference on Education Social Sciences and Humanities (ICESSSHum 2019)*. Atlantis Press, 653-656.
- Quinton, S., & Harridge-March, S. (2010). Relationships in online communities: the potential for marketers. *Journal of Research in Interactive Marketing*, 4(1), 59-73.
- Rahardjo, W., Qomariyah, N., Mulyani, I., & Andriani, I. (2021). Social media fatigue pada mahasiswa di masa pandemi COVID-19: Peran neurotisisme, kelebihan informasi, invasion of life, kecemasan, dan jenis kelamin. *Jurnal Psikologi Sosial*, 19(2), 142-152.
- Sağtaş, S. (2022). Sosyal medya reklamlarının marka değeri üzerindeki etkisi: Instagram reklamları üzerine bir uygulama. *İşletme Araştırmaları Dergisi*, 14(1), 203-218.

- Salleh, A.S., & Mohd-Noor, N. A. (2019). Sharenting: its implications from the Malaysian legal perspective. *Kanun: Jurnal Undang-Undang Malaysia*, 31(1), 121-156.
- Schaffer, D. R., & Debb, S. M. (2020). Assessing Instagram use across cultures: A confirmatory factor analysis. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 23(2), 100-106.
- Sečan Matijašćić, A. (2018). Pravo na privatnost i objavljivanje osobnih podataka, informacija (o) i fotografija maloljetne djece. *Glasilo Future*, 1(3), 27-59.
- Semerçioğlu, H. (2017). Bosna-Hersek'te Yaşanan Boşnak-Sırp çatışmasının analizi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 16(63), 1339-1360.
- Serçemeli, C. (2020). Ebeveynlerin sosyal medyadaki "Over-Sharenting" davranışlarının hukuki açıdan değerlendirilmesi. *Turan-Sam*, 12(48), 229-237.
- Serin, E., & Aktaş, H. (2022). Instagram'da sembolik şiddet modası: covid-19 pandemisi sürecinde Türkiye'de 65 yaş üzeri insanlara uygulanan sembolik şiddet örneklerinin incelenmesi. *İNİF E-Dergi*, 7(1), 10-31. <https://doi.org/10.47107/inifedergi.887630>
- Serin, H. (2019). Sosyal medyada çocuk hakları ihlalleri: Ebeveynler ve öğretmenler farkında mı? *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20(Özel Sayısı), 1005-1031. <https://doi.org/10.17494/ogusbd.555107>
- Sezerer-Albayrak, E. (2020). Sosyal medya'da çocuk mahremiyeti: Ebeveynlerin Instagram'daki çocuk mahremiyetine bakış açıları. *İstanbul Ticaret Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(39). <https://doi.org/10.46928/iticusbe.787870>
- Sherman, L. E., Payton, A. A., Hernandez, L. M., Greenfield, P. M. ve Dapretto, M. (2016). The power of the like in adolescence: Effects of peer influence on neural and behavioral responses to social media. *Psychological science*, 27(7), 1027-1035.
- Soyal Bilmiş, A. N., & Koçoğlu, D. (2023). Instagram'ın Marka Kişilik Algısı Üzerine Bir Araştırma. *İnternet Uygulamaları Ve Yönetimi Dergisi*, 14(1), 29-44. <https://doi.org/10.34231/iuyd.1298382>
- Subaşı, M., & Okumuş, K. (2017). Bir araştırma yöntemi olarak durum çalışması. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21(2), 419-426.
- Subölen, S. (2020). Covid 19 pandemisi sürecinde stresle baş etme yöntemi olarak sosyal medyada mizah olgusu: Cezmikalorifer ve saykodelipaylaşımlar isimli Instagram hesaplarının analizi. *Academic Journal of Information Technology*, 11(42), 123-142. <https://doi.org/10.5824/ajite.2020.03.005.x>
- Suciati, P. (2018). Instagram marketing techniques for online store: A descriptive study. *KnE Social Sciences*, 3(11), 811-825.
- Teo, L. X., Leng, H. K., & Phua, Y. X. P. (2018). Marketing on Instagram: Social influence and image quality on perception of quality and purchase intention. *International Journal of Sports Marketing and Sponsorship*, 20(2), 321-332.
- Topçu, E., & Çaycı, B. (2022). Sosyal medyada dezenformasyon: Covid-19 pandemisi örneği. *Tam Akademi Dergisi*, 1(2), 161-191. <https://doi.org/10.58239/tamde.2022.02.005.x>
- Tufan, K. (2018). *Türkiye'de sosyal medya kullanımı ve popüler Instagram annelerinin etkileri üzerine odak grup araştırması*. [Yüksek lisans tezi. İstanbul Ticaret Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Turkalj, I. (2019). *Korištenje digitalne tehnologije kod djece predškolske dobi* [Doctoral dissertation. University of Zagreb]. University Libraries.
- Türten, B., & Özarslan, C. (2021). Türkiye'de markaların sosyal medya kullanımı: en değerli 10 markanın Instagram içeriklerinin incelenmesi. *Injocmer International Journal of Communication and Media Research*, 1(2), 120-146.
- UNICEF, (2020). *Situaciona analiza o položaju djece u Bosni i Hercegovini*. <https://www.unicef.org-bih-izvje%C5%A1taji-situaciona-analiza-o-polo%C5%BEaju-djece-u-bosni-i-hercegovini> (Erişim Tarihi: 05.05.2023).
- UNICEF, (2016) *Djeca na internetu—mogućnosti, rizici, bezbjednost. Izvještaj za Crnu Goru*. www.unicef.org-SOWC2017 06.06.2023 tarihinde erişilmiştir. Karadağ, 303-320.
- UNICEF, (2017). *Dijital bir dünyada çocuklar dünya çocuklarının durumu 2017: Dijital bir dünyada çocuklar özet kitabı* www.unicef.org-SOWC2017 06.06.2023 tarihinde erişilmiştir. New York, ABD 2017.
- Vukoja, L. (2021). *Utjecaj moderne tehnologije na odnose u obitelji* [Doctoral dissertation. University of Zadar]. University Libraries



- Wayne, M. (2015). *Marksizm ve medya araştırmaları: Anahtar kavramlar, çağdaş eğilimler*. B. Cezar. (Çev.) Yordam Kitap: İstanbul. 2015, s. 237.
- Westeroth, C. (2021). *Mum's the word: moms and instagram during the COVID-19 pandemic*. [Doctoral dissertation. University of Alberta]. University Libraries
- Yen, C. F., Chou, W. J., Liu, T. L., Ko, C. H., Yang, P. & Hu, H. F. (2014). Cyberbullying among male adolescents with attention-deficit/hyperactivity disorder: Prevalence, correlates, and association with poor mental health status. *Research in developmental disabilities*, 35(12), 3543-3553.
- Yeşilbaş-Özenç, Y. (2023). Eğitim araştırmalarında durum çalışması deseni nasıl kullanılır? *Uluslararası Eğitimde Nitel Araştırmalarda Mükemmellik Arayışı Dergisi*, 1(2), 57-67
- Yılmaz, A. (2019). Instagram'da " çocuk ve oyun " etiketi ile yapılan paylaşımların incelenmesi. *Beden Eğitimi ve Spor Dergisi*, 21(1-A), 7-22.

## EXTENDED SUMMARY

This study was conducted to compare the Instagram accounts followed by parents with preschool children in Türkiye and Bosnia-Herzegovina. This study was designed by using a combination of descriptive case study and document analysis management, which allows for an in-depth and detailed examination of the accounts that share posts about early childhood followed by families with children aged 0-6 years. The first stage was designed with a descriptive case study. In the second stage, the accounts followed by the families were evaluated by document analysis method. The research group consisted of parents living in Türkiye and Bosnia-Herzegovina, having children aged 0-6 years and following accounts that share posts about early childhood. The families reached through snowball sampling were asked to write three Instagram accounts they liked and followed on the form. The study data were collected from 45 parents from Türkiye and 41 parents from Bosnia-Herzegovina who have children aged '0-6' and follow accounts that share posts about early childhood. The study was conducted with a total of 140 Instagram accounts, 70 from Türkiye and 70 from Bosnia-Herzegovina. The 140 Instagram accounts recommended by the parents were evaluated according to the "Instagram Accounts Evaluation Form" prepared by the researchers. Content analysis was used in the study. According to the findings of the study, it is seen that the recommended Instagram accounts in both Türkiye and Bosnia-Herzegovina are similar and the majority of the accounts are women. It was determined that the Instagram accounts followed by families in Türkiye and Bosnia-Herzegovina shared the most content on "education and seminars" in both countries. The second most shared content on Instagram accounts was "Children's daily life" in Türkiye, while in Bosnia-Herzegovina it was "Preschool activities and events". It was also found that Instagram accounts recommended from Bosnia-Herzegovina shared more pictures or videos of children and included more advertisements than Instagram accounts recommended from Türkiye. Although all of the celebrity accounts recommended from Bosnia-Herzegovina advertise and promote products, the situation in Türkiye is much lower than in Bosnia-Herzegovina.

As another result of the research, it was determined that the recommended accounts from Bosnia-Herzegovina use Instagram for more professional and commercial purposes than those from Türkiye. In addition, it was observed that the accounts generally shared photos and videos of children intensively. The spread of these photos and videos on social media may cause children to be exposed to negative comments and bullying in the future. As a result, it can be said that these uncontrolled posts put the child's personality development and mental health at risk. In both Türkiye and Bosnia-Herzegovina, it is extremely important to further strengthen the legal regulations on the open sharing of children on Instagram accounts followed by families and to monitor the laws. A detailed content analysis of the Instagram accounts most followed by families in both countries can be carried out to provide more detailed explanations of issues such as tags, hashtags, characteristics of children's photos, etc.

## ÖĞRETMENLERİN OKULDA İNTERNET KULLANIM DURUMLARININ İNCELENMESİ EXAMINING TEACHERS' USE OF INTERNET IN SCHOOL

**Muhammet Fatih KIZILKAYA**

Sosyal Bilgiler Eğitimi

[mfatihkizilkaya@gmail.com](mailto:mfatihkizilkaya@gmail.com)

ORCID: 0000-0001-7143-279X

**Fatma Zuhul EROL**

Bingöl Üniversitesi, Solhan Sağlık Hizmetleri MYO,

Çocuk Gelişimi ve Gençlik Hizmetleri Bölümü

[fzerol@bingol.edu.tr](mailto:fzerol@bingol.edu.tr)

ORCID: 0000-0002-6939-2394

### ÖZET

**Geliş/Received:**

03.05.2024

**Kabul/Accepted:**

02.12.2024

**Yayın/Published:**

27.12.2024

**Anahtar Kelimeler**

İnternet kullanımı,  
Öğretmen,  
Sosyal Bilgiler  
Eğitimi,  
İnternet,  
Okul.

**Keywords**

Internet use,  
Teacher,  
Social Studies  
Education,  
Internet,  
School.

Günümüz eğitim süreçlerinde öğretmenlerden beklenen, birbirinden farklı özellik ve yetenek sahibi öğrenciler için uygun öğretim ortamları hazırlamalarının yanında bilgi ve iletişim teknolojilerini de aktif bir biçimde kullanmalarıdır. Sosyal Bilgiler öğretmenleri ile diğer branş öğretmenlerinin okulda internet kullanımlarına ilişkin görüşlerini ortaya koymayı amaçlayan bu çalışmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Eğitim konusuyla ilişkili olan bu çalışma bir durum araştırması niteliği taşımaktadır. Çalışmaya 12 farklı branştan 50 gönüllü öğretmen katılmıştır. Nitel araştırma kapsamında olan çalışmada, 9 sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Verilerin analizi, nitel çalışmada yaygın olarak kullanılan içerik analizi yöntemi ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre, öğretmenler ders dışında e-okul sistemleri yaygın olmak üzere ders planlaması yapmak, akademik araştırma ve öğrenci takibi yapmak, sosyal medya ve haber takip etmek için interneti kullanmaktadır. Ders içi kullanımda ise Eğitim Bilişim Ağı (EBA) ve görsel-ışitsel materyallerin yanı sıra konu pekiştirme ve test çözme amaçlarıyla interneti sıklıkla kullandıklarını ifade etmektedirler. Ayrıca, dersleri daha ilgi çekici hale getirmek ve öğrencileri motive etmek amacıyla, sanal gezi-gözlem faaliyetlerinde ve eğitsel oyunlar oynatmada da interneti kullandıklarını aktarmışlardır.

### ABSTRACT

In contemporary educational processes, teachers are expected not only to create suitable learning environments catering to students with diverse characteristics and abilities but also to actively employ information and communication technologies. This research, aimed at exploring the perspectives of Social Studies teachers and teachers of other subjects on internet usage in schools, utilized a qualitative research method. This study, focusing on education, adopted a case study approach, with 50 volunteer teachers from 12 different disciplines participating. Within the realm of qualitative research, a semi-structured interview form comprising 9 questions was employed for data collection. Data analysis was conducted using the content analysis method, widely utilized in qualitative research. The findings indicate that teachers utilize the internet outside of class for lesson planning, academic research, student tracking, social media, and news consumption, particularly through E-school systems. In-class usage frequently involves internet utilization for reinforcing subjects, solving tests, accessing Educational Information Network (EBA), and employing audio-visual materials. Additionally, teachers reported using the internet for virtual tours, observational activities, and educational game-based learning to enhance student engagement and motivation.

**DOI:** <https://doi.org/10.69643/kaped.1478069>

**Atıf/Cite as:** Kızilkaya, M. F. & Erol, F. Z. (2024). Öğretmenlerin okulda internet kullanım durumlarının incelenmesi. *Kapadokya Eğitim Dergisi*, 5(2), 231-250.

## Giriş

Teknolojinin sürekli gelişmesine bağlı olarak bilgisayar teknolojilerinin hayatımızdaki yeri ve önemi de artmaktadır. Bu gelişmeler, hayatımızın her alanında köklü değişikliklere yol açarak çeşitli yenilikleri beraberinde getirmektedir. Günümüzde yediden yetmişe herkesin kullandığı internet, vazgeçilmez bilgi teknolojilerinin başında yer almaktadır. İnternet ve teknolojik araçlara erişimin oldukça yaygınlaştığı günümüzde başta insan ilişkileri olmak üzere, eğitim-öğretim yöntemleri ile bilgi alışveriş şekli de değişmiştir. Özellikle öğrenme deneyimini zenginleştirmek için sonsuz olanaklara sahip olan internet; iletişimin doğasını, bilgiye erişimi ve bilginin sunulma şeklini değiştiren en önemli teknolojik araçlardan biri haline gelmiştir. İnternetin gelişip yaygınlaşması ile birlikte, insanların mekân ve zaman algıları da değişmiştir. Günümüzde internet, bilgiye erişim ve paylaşım başta olmak üzere ekonomi, savunma sanayisi, sağlık alanları ve eğitim ortamları gibi birçok alanda kullanılmaktadır. Yakın zamanda yaşamış olduğumuz Covid-19 salgını, internet ve bilgi iletişim teknolojilerinin önemini gözler önüne sermiştir.

Son zamanlarda yüz yüze eğitim ortamlarının yerlerini hızla çevrim içi eğitim ortamlarına bıraktığı görülmektedir. Öğrenciler interneti kullanarak sanal ortamda müzeleri gezmekte, tarihi mekânlar hakkında araştırma yaparak bilgi sahibi olmakta ve yeni kültürleri tanıma fırsatına ulaşmaktadır. Öğrenciler, internet sayesinde deneylerini görsel, işitsel ve sanal olarak sınıf duvarlarının ardındaki kocaman dünyaya taşıyabilmektedirler (Adams, 2000; Gibson & Oberg, 2004).

İnternetin hızlı bir şekilde geliştiği ve eğitim ortamlarında kullanılmaya başlandığı günümüzde, ders sürecinde internet kullanımıyla ilgili olarak, sosyal bilgiler öğretmenleri başta olmak üzere tüm öğretmenlere büyük sorumluluk düşmektedir, çünkü öğretmenler, eğitim sistemlerinin vazgeçilmez rehberleridir. Günümüz eğitim süreçlerinde öğretmenlerden beklenen, birbirinden farklı özellik ve yetenek sahibi öğrenciler için uygun eğitim ortamları hazırlayarak bilgi ve iletişim teknolojilerini aktif bir biçimde kullanmalarıdır. Çağın şartları gereği öğretmenlerin mesleki ve idari olarak bilgisayar ve interneti kullanmaları kaçınılmaz bir zorunluluk haline gelmiştir (MEB, 2008). Bu kapsamda, sosyal bilgiler öğretmenleri ile diğer branş öğretmenleri öğrencilerini, araştırma ve eğitim amaçlarına uygun internet kaynaklarını kullanmaları konusunda yönlendirmeli ve öğrencilerin interneti doğru kullanmaları konusunda cesaretlendirmelidir (Güler vd., 2014).

Öğretmenler, öğretim sürecinin planlanmasından yürütülmesine kadar birçok alanda etkin bir role sahiptir. İnternet, öğretmenlere derslerini düzenlemeleri için birçok kaynak sağlamaktadır. Bu doğrultuda, öğretmenler ders içeriklerini ilgi çekici hale getirmek için internetin sunduğu fırsatlardan yararlanmaktadır (Shin, 2014). Öğretmenler, interneti kullanarak diğer öğretmenlerin paylaştıkları ders planlarına, notlara, sunumlara ve e-kitaplara erişmekte, kendi materyallerini paylaşmaktadır. Ayrıca, güncel bilgileri takip etme, öğrencilerin çalışmalarını paylaşma, ders materyallerini sunma, öğrencilerle doğrudan iletişim kurma gibi amaçlarla da internet etkili bir şekilde kullanılmaktadır (Güler vd., 2014; Makoye, 2003; Ul- Amin, 2013).

Öğretmenlerin okul ortamında internet kullanım durumlarıyla ilgili literatür taraması yapıldığında yeteri sayıda araştırma olmamasına rağmen yapılmış bazı çalışmalar bulunmaktadır (Akkaya vd., 2023; Alıncak & Pancar, 2021; Bahar vd., 2009; Balay, 2015; Bulatovic, 2024; Chirwa, 2018; Ertürk, 2007; Kulak & Ayparçası, 2019; Martin, 2009; Orr, 2006; Türker & Yaylak, 2011). Güler ve diğerleri (2014), Fen Bilimleri öğretmenlerinin internet kullanımına dair görüşlerini incelemiştir. Bu araştırmaya göre, Fen Bilimleri öğretmenleri, interneti genellikle bilgiye ulaşma, araştırma yapma ve iletişim kurma amaçlarıyla kullanmaktadır. Ayrıca, öğretmenler öğrencilerin öğrenme düzeylerinin olumlu bir şekilde etkilendiğini ifade etmiştir. Korkmaz ve Tunç (2010), mesleki ve teknik eğitim kurumlarında görev yapan meslek dersi öğretmenlerinin bilgisayar ve internet tabanlı öğretim materyallerini kullanma düzeylerini ve görüşlerini araştırmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin çoğunun bilgisayar ve internet tabanlı öğretim materyallerini kullandığını, fakat materyallerin yetersiz olduğunu belirtmiştir. Sabancı (2005) ise çalışmasında interneti bireysel olarak öğrenen veya hiç kullanmayan öğretmenlerin internet kullanımıyla ilgili kurslara ihtiyaç duyduğunu, derslerinde yetersiz kullanım gösterdiklerini ve internet hizmetlerinden yeterince faydalanmadığını belirlemiştir. Ortaokul öğretmenlerinin mesleki gelişimlerinde internette yararlanma durumları ile internet kullanım seviyelerini inceleyen Kayan (2015), mesleki gelişim ve sorunların çözümünde interneti kullandıkları konusunda benzer sonuçlara ulaşmıştır. Bhatti ve diğerleri (2014), kolej öğretmenlerinin internet kullanımını, kullanım amaçlarını, internetin öğretim ve öğrenme üzerindeki etkisini, internet kaynaklarının kullanımını ve karşılaşılan sorunları incelemiştir. Araştırma sonuçları, öğretmenlerin genellikle konuları ile ilgili bilgilerini geliştirmek amacıyla interneti kullandığını, ancak elektrik

kesintileri, yavaş internet hızı gibi faktörlerin önemli sorunlar arasında yer aldığını göstermektedir. Solanki ve Dash (2013), mühendislik fakültelerindeki öğretmenler ve öğrenciler arasında internet kullanımını ve ilgili konuları analiz ettikleri çalışmalarında internetin çoğunlukla eğitim, araştırma, öğretim ve iletişim amacıyla kullanıldığını ortaya koymuştur. Modi ve Goel (2018), ilkokul öğretmenlerinin internet kullanımı üzerine gerçekleştirdikleri araştırma sonuçlarına göre, ilkokul öğretmenlerinin internet kullanımının öğretim kalitesini artırmada önemli bir rol oynadığını belirtmişlerdir. Antonijević (2018), internetin eğitim sürecindeki rolünü incelediği çalışmada, internetin eğitim sürecinde önemli bir kaynak olarak işlev gördüğünü, özellikle bilimsel ve eğitimsel içeriklerin seçilmesinin öğrenci başarı kalitesini artırmada kritik rol oynadığını belirtmiştir. Lise ve üniversitelerde çalışan öğretmenlerin internet kullanımını inceleyen Ul- Amin (2012), üniversitelerde çalışan öğretmenlerin, interneti devlet liseleri ile özel liselerdeki öğretmenlerden daha fazla kullandığı sonucuna ulaşmıştır.

Öğretmenlerin teknolojiyi derslerine entegre ederken yaşadıkları düşünme sürecini ve bu süreçte kullandıkları yöntemleri anlamak, bilgisayarlar ve interneti başarılı bir şekilde sınıflarına entegre etmeleri hususunda öğretmenlere yardımcı olmaktadır (Gay, 1997; Karchmer, 2000). Ayrıca, öğretmenlerin okul ortamında interneti nasıl kullandıklarını incelemek, öğretmen eğitimleri için de yol gösterici olabilir. Bu çalışma, 2010 yılında başlatılan FATİH (Fırsatları Artırma ve Teknolojiyi İyileştirme Hareketi) projesi kapsamında okulları internetle buluşturan girişimin etkisini değerlendirmek açısından büyük bir öneme sahiptir. Mevcut teknolojik araçların eğitim ortamlarında öğretmenler tarafından nasıl kullanıldığını anlamak, resmî kurumların gelişmeleri ve destekleri konusunda bilgi sağlamak açısından kritik bir rol oynayacaktır. Yukarıda bahsedilen bilgiler ışığında ortaokul öğretmenlerinin okulda interneti kullanma durumlarının incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır;

1. Sosyal Bilgiler öğretmenleri ile diğer branş öğretmenleri okulda interneti hangi amaçlarla kullanmaktadır?
2. Sosyal Bilgiler öğretmenleri ile diğer branş öğretmenlerine göre meslek hayatlarında internetin sağladığı kolaylıklar ve sınırlılıklar nelerdir?
3. Sosyal Bilgiler öğretmenleri ile diğer branş öğretmenleri mesleki olarak internet kullanımı konusunda herhangi bir desteğe ihtiyaç duymakta mıdır?
4. Sosyal Bilgiler öğretmenleri ile diğer branş öğretmenleri internet kullanımıyla ilgili öğrencilerine ne gibi tavsiyelerde bulunmaktadır?
5. Okullarda internet erişiminin eğitimin niteliği üzerine sağladığı kolaylıklar hakkında Sosyal Bilgiler öğretmenleri ile diğer branş öğretmenlerinin görüşleri nelerdir?
6. Sosyal Bilgiler öğretmenleri ile diğer branş öğretmenlerinin mesleki anlamda internet kullanımı hakkında önerileri nelerdir?
7. Sosyal Bilgiler öğretmenleri ile diğer branş öğretmenlerinin okulda internet kullanırken karşılaştıkları en önemli zorluklar nelerdir?
8. Sosyal Bilgiler öğretmenleri ile diğer branş öğretmenlerinin okuldaki başarıları ve verimlilikleri üzerine internetin sağladığı katkılar hakkındaki düşünceleri nelerdir?

### Yöntem

Sosyal Bilgiler öğretmenleri ile diğer branş öğretmenlerinin okulda internet kullanımına ilişkin görüşlerini ortaya koymayı amaçlayan bu araştırma, nitel araştırma yöntemi kullanılan bir eğitimsel durum araştırması niteliğindedir. Gall ve diğerleri (1996), eğitimle ilgili durum çalışmalarını, sosyal teori ve değerlendirmeye yönelik çalışmalardan ayırarak, eğitimsel eylemleri anlamak amacıyla gerçekleştirilen çalışmalar olarak belirtmiştir. Yapılan bu çalışmanın etik kurul izni Bingöl Üniversitesi Rektörlüğü Sosyal ve Beşerî Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulunun 33117789/044/140992 sayılı kararı ile alınmıştır.

### Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu, evreni temsil etme kaygısı taşımayan gönüllü örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Bu yöntem, olasılıklı örnekleme yöntemlerinden farklı olarak evren parametrelerini belirleme amacı gütmeyip, örneklemin amaç doğrultusundaki verilerini derinlemesine çözümlene çabasına vurgulamaktadır (Şimşek, 2012). Bu çalışma, Erzurum ilinde 2023-2024 yılları arasında devlet okullarında ve özel ortaokullarda aktif olarak görev yapan farklı branşlardan 50 gönüllü öğretmenin katılımı ile gerçekleştirilmiştir.

**Tablo 1.** Katılımcıların Branş Bazlı Betimsel İstatistikleri

Branşlar	Katılımcılar	N	%
Sosyal Bilgiler	Öğr3, Öğr15, Öğr16, Öğr33, Öğr47	5	10
Türkçe	Öğr4, Öğr12, Öğr29, Öğr49, Öğr50	5	10
Fen ve Teknoloji	Öğr7, Öğr10, Öğr30, Öğr42	4	8
Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	Öğr11, Öğr25, Öğr34, Öğr37, Öğr39	5	10
İngilizce	Öğr5, Öğr14, Öğr19, Öğr27, Öğr38, Öğr41	6	12
Görsel Sanatlar	Öğr9, Öğr23	2	4
Beden Eğitimi	Öğr44, Öğr45, Öğr46	3	6
Bilgisayar Teknolojileri	Öğr36	1	2
Teknoloji ve Tasarım	Öğr1, Öğr2, Öğr22, Öğr40	4	8
Matematik	Öğr3, Öğr13, Öğr17, Öğr20, Öğr21, Öğr24, Öğr26, Öğr28, Öğr31, Öğr43, Öğr48	11	22
Rehberlik	Öğr8	1	2
Müzik	Öğr6, Öğr18, Öğr32	3	6

Tablo 1 incelendiğinde, 12 farklı branş öğretmeninin çalışmaya katıldığı görülmektedir. Katılımcı grup içerisinde matematik öğretmenlerinin oranının yüksek olduğu belirlenmiştir (%22).

**Tablo 2.** Katılımcıların Cinsiyetlerine Göre Betimsel İstatistikleri

Cinsiyet	Katılımcılar	N	%
Kadın	Öğr1, Öğr3*, Öğr4, Öğr5, Öğr6, Öğr8, Öğr9, Öğr10, Öğr11, Öğr13, Öğr16*, Öğr17, Öğr19, Öğr20, Öğr22, Öğr25, Öğr26, Öğr27, Öğr29, Öğr30, Öğr31, Öğr32, Öğr34, Öğr36, Öğr37, Öğr38, Öğr40, Öğr41	28	56
Erkek	Öğr2, Öğr7, Öğr12, Öğr14, Öğr15*, Öğr18, Öğr21, Öğr23, Öğr24, Öğr28, Öğr33*, Öğr35, Öğr39, Öğr42, Öğr43, Öğr44, Öğr45, Öğr46, Öğr47*, Öğr48, Öğr49, Öğr50	22	44
Toplam		50	100

**Not:** \*Sosyal Bilgiler Öğretmenleri

Tablo 2 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretmenlerden 28'inin kadın (%56), 22'sinin erkek (%44) olduğu görülmektedir. Cinsiyet dağılımında kadın ve erkek öğretmen sayılarının birbirine yakın olduğu söylenebilir.

**Tablo 3.** Katılımcıların Yaşlarına Göre Betimsel İstatistikleri

Branşlar	Katılımcılar	N	%
25-30 Yaş	Öğr3*, Öğr8, Öğr10, Öğr13, Öğr14, Öğr19, Öğr26, Öğr30, Öğr36, Öğr37, Öğr38, Öğr41	12	24
31-35 Yaş	Öğr5, Öğr6, Öğr16*, Öğr21, Öğr22, Öğr24, Öğr25, Öğr27, Öğr28, Öğr31, Öğr39, Öğr42, Öğr43, Öğr46, Öğr48, Öğr49	16	32
36-40 Yaş	Öğr11, Öğr15*, Öğr17, Öğr18, Öğr2, Öğr20, Öğr23, Öğr32, Öğr33*, Öğr34, Öğr4, Öğr40, Öğr44, Öğr45, Öğr47*, Öğr50	16	32
41-45 Yaş	Öğr1, Öğr7, Öğr9, Öğr12, Öğr29, Öğr35	6	12
46 ve üstü	-	-	-

**Not:** \*Sosyal Bilgiler Öğretmenleri

Tablo 3 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretmenlerden çoğunluğunun 31-35 yaş ve 36-40 yaş aralığında olduğu gözlemlenmiştir. Bu yaş gruplarındaki öğretmenlerin toplam katılım oranı %32'dir. 25-30 yaş aralığındaki öğretmenlerin oranı %24 iken, 41-45 yaş aralığındaki öğretmenlerin katılım oranının %12'dir.

**Tablo 4.** Katılımcıların Eğitim Durumlarına İlişkin Betimsel İstatistikleri

Eğitim Durumu	Katılımcılar	N	%
Lisans	Öğr1, Öğr3*, Öğr4, Öğr5, Öğr7, Öğr8, Öğr9, Öğr10, Öğr11, Öğr13, Öğr14, Öğr15*, Öğr16*, Öğr19, Öğr20, Öğr21, Öğr22, Öğr23, Öğr25, Öğr26, Öğr27, Öğr29, Öğr30, Öğr32, Öğr33*, Öğr36, Öğr37, Öğr38, Öğr39, Öğr40, Öğr41, Öğr42, Öğr44, Öğr45, Öğr46, Öğr47*, Öğr48, Öğr49, Öğr50	39	78
Yüksek Lisans	Öğr2, Öğr6, Öğr12, Öğr17, Öğr18, Öğr24, Öğr28, Öğr43	8	16
Doktora	Öğr31, Öğr34, Öğr35,	3	6

**Not:** \*Sosyal Bilgiler Öğretmenleri

Tablo 4 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretmenlerin büyük çoğunluğu lisans düzeyinde eğitime sahiptir (%78). Yüksek lisans ve doktora düzeyinde eğitim almış olan öğretmenlerin oranları ise sırasıyla %16 ve %6'dır.

**Tablo 5.** Katılımcıların Mesleki Hizmet Sürelerine İlişkin Betimsel İstatistikleri

Meslekteki Hizmet Süresi	Katılımcılar	N	%
1-5 Yıl	Öğr3*, Öğr8, Öğr10, Öğr11, Öğr13, Öğr14, Öğr18, Öğr26, Öğr30, Öğr37, Öğr41	11	22
6-10 Yıl	Öğr6, Öğr15*, Öğr17, Öğr19, Öğr22, Öğr24, Öğr25, Öğr27, Öğr28, Öğr32, Öğr34, Öğr36, Öğr38, Öğr43, Öğr46, Öğr48, Öğr50	17	34
11-15 Yıl	Öğr5, Öğr9, Öğr12, Öğr16*, Öğr20, Öğr21, Öğr23, Öğr31, Öğr33*, Öğr39, Öğr42, Öğr44, Öğr45, Öğr47*, Öğr49	15	30
16-20 Yıl	Öğr2, Öğr4, Öğr29, Öğr40	4	8
21 Yıl ve üstü	Öğr1, Öğr7, Öğr35	3	6

**Not:** \*Sosyal Bilgiler Öğretmenleri

Tablo 5 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretmenlerin büyük bir kısmının 5-15 yıl arasında mesleki deneyime sahip olduğu gözlemlenmiştir. En yüksek oran, %34 ile 6-10 yıl arasındaki hizmet süresine sahip öğretmenlerdedir. Öğretmenlerin %30'u 11-15 yıl, %22'si ise 1-5 yıl arasında mesleki hizmet süresine sahip iken, 21 yıl ve üzeri deneyime sahip öğretmenlerin oranı %14'tür.

**Tablo 6.** Katılımcıların Görev Yaptıkları Okulun Ekonomik Durumuna İlişkin Betimsel İstatistikler

Okulun Ekonomik Durumu	Katılımcılar	N	%
İyi	Öğr1, Öğr2, Öğr4, Öğr5, Öğr6, Öğr7, Öğr9, Öğr10, Öğr11, Öğr12, Öğr14, Öğr16*, Öğr17, Öğr18, Öğr19, Öğr29, Öğr32, Öğr35,	18	36
Orta	Öğr3*, Öğr8, Öğr13, Öğr15*, Öğr20, Öğr21, Öğr22, Öğr23, Öğr24, Öğr25, Öğr26, Öğr27, Öğr28, Öğr30, Öğr31, Öğr33*, Öğr34, Öğr36, Öğr37, Öğr38, Öğr39, Öğr40, Öğr41, Öğr42, Öğr43, Öğr44, Öğr45, Öğr46, Öğr47*, Öğr48, Öğr49, Öğr50,	32	64
Kötü	-	-	-

**Not:** \*Sosyal Bilgiler Öğretmenleri

Tablo 6 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğu çalıştıkları okulun ekonomik durumunu orta (%64) olarak değerlendirirken, öğretmenlerin %36'sı ise okullarının ekonomik durumunu "iyi" olarak tanımlamıştır.

### Veri Toplama Aracı

Çalışmada veri toplama aracı olarak, araştırmacılar tarafından hazırlanan kişisel bilgi formu ile yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formu, öğretmenlerin okulda internet kullanım durumlarını açığa çıkarmayı amaçlayan dokuz sorudan oluşmaktadır. Uygulanan yarı yapılandırılmış görüşme formu, alanında uzman akademisyenler tarafından detaylı bir şekilde incelenmiş ve gerekli düzeltmeler yapıldıktan sonra son halini almıştır.

### Verilerin Toplanması ve Verilerin Analizi

Araştırmaya katılmayı kabul eden gönüllü öğretmenlerin belirledikleri zaman diliminde, kişisel bilgi formu ve yarı yapılandırılmış görüşme formu kendilerine sunulmuştur. Öğretmenler, kişisel bilgi formunu doldurduktan sonra görüşme sorularını incelemişlerdir. Araştırmacı, soruları sesli bir şekilde okuyarak öğretmenlere yönelmiştir. Öğretmenler, soruları cevaplarırken araştırmacı tarafından ses kayıt cihazı kullanılarak kayıtları alınmıştır.

Verilerin analizi, nitel araştırmada yaygın olarak kullanılan içerik analizi yöntemi ile gerçekleştirilmiştir. Analiz aşamasında ses kayıtları tek tek dinlenmiş ve cevaplar yazılı hale getirilmiştir. Elde edilen yazılı veri seti gözden geçirilerek temalar, kategoriler ve kodlar oluşturulmuştur.

### Güvenirlilik ve Geçerlik

Çalışmanın iç geçerliliği için geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu, konusunda uzman bir akademisyene sunulmuştur. Uzman görüşleri doğrultusunda formun okunabilirlik ve anlaşılabilirlik düzeyleri değerlendirildikten sonra, gerekli düzenlemeler yapılarak görüşme formuna son hali verilmiştir. Araştırmaya gönüllü katılan öğretmenlere form hakkında bilgi verildikten sonra görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Katılımcıların verdikleri cevaplar kendileri tarafından tekrar teyit edilmiştir. Dış geçerliliği sağlamak adına, araştırmada kullanılan görüşme formu hakkında katılımcılara ayrıntılı bir şekilde açıklama yapılmıştır. Ayrıca, araştırmaya katılan gönüllüler çalışmanın amacına uygun olarak seçilmiştir. Çalışmanın güvenirliliğini sağlamak için, ses kayıt cihazı kullanılarak veri kaybının oluşmasının önüne geçilmeye çalışılmıştır. Bununla birlikte, nitel verilerden elde edilen bulguların tamamı yorum yapılmadan okuyucuya aktarılmıştır. Kodlayıcılar arasındaki görüş birliğini ortaya koymak için Miles ve Huberman (1994) modeli kullanılmış ve bu modele göre %90 fikir birliği sağlanmıştır.



## Bulgular

Bu bölümde, sosyal bilgiler öğretmenleri ile diğer branş öğretmenlerinin okul ortamında internet kullanımına ilişkin bulgular sunulmuştur. Elde edilen veriler içerik analizine tabi tutulmuş, tema, kategori ve kodlar oluşturulmuştur. Öğretmenlerin okulda internet kullanım durumları, internetin meslek hayatlarına sağladığı kolaylıklar ve sınırlılıklar, mesleki olarak internet kullanımı konusunda desteğe ihtiyaç duyma durumları gibi alt başlıklar altında yer alan veriler tablolastırılarak aktarılmaya çalışılmıştır.

**Tablo 7. Öğretmenlerin Okulda İnternet Kullanım Durumları**

Tema	Kategori	Kod	Katılımcı	N
Öğretmenlerin okulda internet kullanım durumları	Ders dışı	Akademik araştırma	Öğr10, Öğr16*, Öğr29, Öğr30	4
		Ders planlaması ve hazırlığı yapma	Öğr2, Öğr10, Öğr12, Öğr24, Öğr33*, Öğr36, Öğr37, Öğr38, Öğr47*	9
	Sosyal medya ve haber takibi	Sosyal medya ve haber takibi	Öğr22, Öğr23, Öğr30, Öğr35, Öğr39, Öğr42, Öğr48, Öğr49, Öğr50	9
		E-okul sistemleri	Öğr15*, Öğr17, Öğr19, Öğr20, Öğr22, Öğr25, Öğr26, Öğr27, Öğr29, Öğr30, Öğr31, Öğr32, Öğr34, Öğr35, Öğr36, Öğr37, Öğr42, Öğr44, Öğr45, Öğr47*, Öğr48, Öğr49, Öğr50	23
	Ders içi	Öğrenci takibi	Öğr15, Öğr17, Öğr25	3
		EBA'dan ders işleme	Öğr3*, Öğr5, Öğr12, Öğr19, Öğr20, Öğr21, Öğr25, Öğr26, Öğr28, Öğr29, Öğr31, Öğr34, Öğr35, Öğr36, Öğr37, Öğr38, Öğr39, Öğr40, Öğr41, Öğr42, Öğr43, Öğr45, Öğr46, Öğr47*, Öğr48, Öğr50	26
	Gezi-gözlem yapmak Konu pekiştirme, konu tekrarı ve test çözmek Görsel ve işitsel materyaller (slayt, video ve resim) Motive etmek Eğitsel oyun oynatmak	Gezi-gözlem yapmak	Öğr23, Öğr33*, Öğr35,	3
		Konu pekiştirme, konu tekrarı ve test çözmek	Öğr3*, Öğr5, Öğr12, Öğr13, Öğr19, Öğr20, Öğr28, Öğr29, Öğr31, Öğr35, Öğr38, Öğr47*, Öğr48, Öğr49, Öğr50	18
		Görsel ve işitsel materyaller (slayt, video ve resim)	Öğr2, Öğr3*, Öğr4, Öğr5, Öğr6, Öğr7, Öğr8, Öğr9, Öğr10, Öğr11, Öğr12, Öğr13, Öğr14, Öğr16*, Öğr17, Öğr18, Öğr21, Öğr22, Öğr24, Öğr25, Öğr26, Öğr27, Öğr30, Öğr32, Öğr33*, Öğr35, Öğr37, Öğr41, Öğr42, Öğr43, Öğr49, Öğr50	25
		Motive etmek	Öğr8, Öğr21, Öğr26	3
Eğitsel oyun oynatmak	Öğr20, Öğr38	2		

**Not:** \*Sosyal Bilgiler Öğretmenleri

Tablo 7 incelendiğinde, araştırmada kullanılan görüşme formunda öğretmenlere “Okulda interneti hangi amaçla kullanıyorsunuz?” ve “Ders sürecinde internetten nasıl faydalaniyorsunuz?” soruları yöneltilmiş ve alınan cevaplar kategori ve kodlara ayrılarak bulgular aktarılmaya çalışılmıştır. Öğretmenler ders dışında en fazla e-okul sistemleri için interneti kullandıklarını aktarmıştır (23 öğretmen). Ders dışı kullanımda ise 9 öğretmen; ders planlaması ve hazırlığı yapmak, sosyal medyayı ve haberleri takip etmek için interneti kullandıklarını belirtmiştir. Bu görüşlerle birlikte 4 öğretmen akademik araştırma, 3 öğretmen de öğrenci takibi yaptıklarını aktarmıştır.

Okulda interneti ders dışı amaçlarla kullanan bazı öğretmen görüşleri şu şekildedir:

**Öğr15\*:** Okulda interneti yani genel olarak, e-okul üzerinden hani öğrencilerin notları, davranış bilgileri, bir de kendi okulumuzun k12 adı altında ödevlendirme veli bilgilendirme sistemi var. O amaçlı kullanıyorum.

**Öğr22:** Not girmek için çok kullanıyorum. Sınav görevi almak istediğimde, kendi bilgilerimle ilgili değişiklik yapmak istediğimde, haber sitelerine alışveriş sitelerine bakıyorum.

**Öğr25:** E-okul bilgilerini girmek, notlarını girmek, çocuklarla ilgili bilgileri güncellemek. Aile verileri ile ilgili ailesine iletişim kurabileceğimiz telefon numaralarını güncellemek bunlar için kullanıyorum.

**Öğr36:** Notları girmek için kullanıyoruz genel olarak. Ondan sonra ders için hangi konuyu anlatacaksam yani materyal kullanmak için yani bulmak için kullanıyorum. Hazır sunular, varsa onları indirmek için kullanıyorum.

Ders esnasında internet kullanımını hakkında 26 öğretmen Eğitim Bilişim Ağını (EBA) kullandığını, 25 öğretmen de görsel ve işitsel materyallerden (slayt, video ve resim) yararlandığını ifade etmiştir. Konu pekiştirme, konu tekrarı ve test çözme için interneti 18 öğretmen kullanırken, 3 öğretmen gezi-gözlem yapmak, 3 öğretmen öğrencileri motive etmek ve 2 öğretmen de eğitsel oyun oynatmak amaçlarıyla interneti kullandıklarını ifade etmiştir.

Okulda interneti ders içi amaçlarla kullanan bazı öğretmen görüşleri şöyledir:

**Öğr3\*:** Daba çok EBA'yı kullanmaya dikkat ediyorum. İnternet bağlantılı kullandığımız G...ve K... gibi matematikle ilgili programlar var. Bunlar çizim ve matematik için birçok alanda kullandığımız matematiksel işlemleri yaptığımız programlar genelde bunları kullanıyoruz.

**Öğr18:** Şimdi branşım müzik. Benim branşıma dayalı genelde bu şarkıların, türkülerin ve işte okul marşlarının sözlerini bulmada artı işte eğer daba önceden icra edilmiş müzikler varsa onlardan birer örnek bakmada kullanıyorum. Notalar indirmede kullanıyorum. Ders sürecinde yine şeylerden söylediğin gibi bu müziklerini bulduğum müzikleri indirip çocuklara işitsel bakımdan bir dinletme yaptırıyorum. Onun haricinde bizim geleneksel Türk Sanat Müziği, Türk Halk Müziği dallarında onlara da örnekler veriyorum. Çeşitli sanatçılardan onları dinlettiriyorum. Benim kendime ait müzik sınıfım var. O sınıfta ses sistemimiz var. O sistemden internet sayesinde çocuklara dinleti yapabiliyoruz.

**Öğr20:** Büyük çoğunlukla EBA'yı kullanıyorum zaten. Konumu bitirmişsem, oyunlarını oynatıyorum. Bazen değişik örneklerini kullanıyorum. Ders sürecine de testlerini kullanıyorum.

**Tablo 8.** İnternetin Öğretmenlerin Meslek Hayatlarına Sağladığı Kolaylık ve Sınırlılıklar

Tema	Kategori	Kod	Katılımcı	N
İnternetin öğretmenlerin meslek hayatlarına sağladığı kolaylık ve sınırlılıklar	Kolaylıklar	Alternatif ders kaynağına erişim	Öğr1, Öğr8, Öğr12, Öğr14	4
		Daha fazla ve hızlı soru çözme	Öğr3*, Öğr5, Öğr13, Öğr36	4
	Görsel ve işitsel materyallere anında ulaşma		Öğr2, Öğr5, Öğr10, Öğr11, Öğr13, Öğr14, Öğr17, Öğr20, Öğr21, Öğr22, Öğr23, Öğr25, Öğr31, Öğr32, Öğr33*, Öğr34, Öğr35, Öğr37, Öğr38, Öğr40, Öğr41, Öğr43, Öğr46, Öğr47*	24
		Çalışma kâğıtlarından kurtulma	Öğr4, Öğr29	2
		Bilgiye erişimde hız ve kolaylık sağlama	Öğr7, Öğr9, Öğr10, Öğr11, Öğr15*, Öğr16*, Öğr17, Öğr18, Öğr19, Öğr23, Öğr24, Öğr26, Öğr27, Öğr28, Öğr29, Öğr30, Öğr33*, Öğr34, Öğr35, Öğr36, Öğr39, Öğr42, Öğr43, Öğr44, Öğr45, Öğr47*, Öğr48, Öğr49, Öğr50	29
	Sınırlılıklar	Dersi eğlenceli hale getirme ve derse ilgi çekme	Öğr17, Öğr20	2
		EBA'nın kaynak eksikliği	Öğr1, Öğr25, Öğr31, Öğr32, Öğr40	5
		MEB erişim kısıtlılığı	Öğr22, Öğr23, Öğr24, Öğr38, Öğr44, Öğr46,	6
		Yüz yüze iletişim eksikliği	Öğr6	1
		Tembelliğe sebep olma	Öğr9, Öğr21	2
		Yaratıcılığı sınırlandırma	Öğr9	1
		Yanlış bilgi edinme	Öğr10, Öğr11, Öğr15*, Öğr30, Öğr37, Öğr39	6
	Derslere ilginin azalması	Öğr19, Öğr42	2	
	Teknik sorunlar	Öğr25	1	

**Not:** \*Sosyal Bilgiler Öğretmenleri

Tablo 8'de, öğretmenlere yöneltilen "İnternetin meslek hayatınızda sağladığı kolaylıklardan ya da sınırlandırmalardan bahsedermisiniz?" sorusuna verilen cevaplar neticesinde kategori ve kodlar oluşturulmuştur.

Öğretmenlerin büyük çoğunluğu internetin kolaylık sağladığı görüşünü aktarmıştır. 29 öğretmen internetin bilgiye erişimde hız ve kolaylık sunduğunu, 24 öğretmen de görsel ve işitsel materyallere anında ulaşmada kolaylık yaşadıklarını ifade etmiştir. İnternetin sağladığı kolaylıklar açısından, 4 öğretmen alternatif ders kaynaklarına erişimi kolaylaştırdığını, 4 öğretmen daha fazla ve hızlı soru çözmeye olanak tanıdığını, 2 öğretmen çalışma kağıtlarına olan ihtiyacı ortadan kaldırdığını ve 2 öğretmen ise dersi eğlenceli hale getirerek öğrenci ilgisini artırdığını ifade etmiştir.

Kolaylıklar açısından bazı öğretmen görüşleri şu şekildedir:

**Öğr1:** *Ben biraz branşımdan dolayı dezavantajlı durumdayım. Bizim dersimizin kitabı ya da bir kaynağı yok. Bakanlığın da dağıttığı hiçbir şeyimiz yok. Dolayısıyla biz sadece araştırma ödevlerine yönelik ya da internete dayalı ders işliyoruz. Burada internetin bize olumlu katkısı tabii büyük oluyor. Özellikle akıllı tahta dışında bile evdeki araştırmalarını yaparlarken çocuklar projeksiyona yansıtılmış sonum ödevleri ya da çıktıları dosyalarında bulundurma adına internet bizim için faydalı.*

**Öğr4:** *Genel anlamda internet kolaylık sağladı. Çünkü eskiden çarşaf çarşaf yazılar yazardık kâğıtlara dökerdik, şimdi bilgisayar ve internet ortamında bu işleri daha kolay halledebiliyoruz.*

**Öğr33\*:** *Kolaylık açısından ulaşmak istediğimiz dokümanlara hemen ulaşıyoruz, yani dersleri daha görsel hale getiriyor. Bununla birlikte bazen müze gezileri falan oluyor bunlara. Yani dersi daha çok görselleştirme adına veya herhangi bir araştırma konusu olduğu zaman yararlanıyoruz. Bu konuda dolayısıyla kolaylık sağlıyor bize.*

Tablo 8 sınırlılıklar açısından incelendiğinde; en fazla 6 öğretmen tarafından MEB erişim kısıtlılığı ve yanlış bilgi edinme olarak aktarılmıştır. 5 öğretmen EBA'nın kaynak eksikliğini, 2 öğretmen tembelleğe sebep olma ve derslere ilginin azalmasını, 1 öğretmen ise yüz yüze iletişim eksikliğini, yaratıcılığı sınırlandırmayı ve teknik sorunları sınırlılık olarak görmektedir.

Sınırlılıklar açısından bazı öğretmen görüşleri şu şekildedir:

**Öğr15\*:** *Mesela ulaştığımız her bilginin doğru olup olmadığı konusunda hani bir kitabı bilgi gibi akademik olarak doğruluğunu hemen yapamıyoruz. Özellikle bizim sosyal bilgiler dersi için bu çok önemli, çünkü mesela özellikle internet üzerinde W.... diye bir site var. Bu site üzerinde zaten istemediğimiz şekilde istemediğimizi kadar bilgi var ve yanlış bilgiler var.*

**Öğr19:** *Sıkıntıları da var tabii ki. O da öğrencilerin sosyal medya ve internete çok bağımlılıklarının olması ve ders akışı ve derslere ilgilerinin azalması diyebiliriz.*

**Öğr23:** *Milli Eğitim Bakanlığı internetini kullandığımız için Milli Eğitim Bakanlığı her siteye ulaşmamıza izin vermiyor. Ondan dolayı ulaşabildiğimiz sitelerden sadece faydalanabiliyoruz.*

**Öğr42:** *Şimdi internetin öğrenci öğrenimini sınırlandıran bir etkisi şu, özellikle aşırı derecede interneti kullandığımız zaman öğrencinin de buna ilgisi bir anda azalıyor. Yani hep internet hep internet olduğu zaman öğrencinin merakı buna azalıyor ve ilgisi dağılabiliyor.*

**Tablo 9.** Mesleki Olarak İnternet Kullanımı Konusunda Desteğe İhtiyaç Duyma Durumu

Tema	Kategori	Kod	Katılımcı	N
Mesleki olarak internet kullanımını konusunda desteğe ihtiyaç duyma durumu	Desteğe ihtiyaç duyma durumu	Uzman veya arkadaş desteği alma	Öğr1, Öğr11, Öğr15*, Öğr25, Öğr27, Öğr35, Öğr39, Öğr44	8
		Program eksikliği	Öğr13	1
		Bireysel öğrenme	Öğr2, Öğr3*, Öğr4, Öğr5, Öğr6, Öğr8, Öğr17, Öğr18, Öğr19, Öğr20, Öğr22, Öğr26, Öğr28, Öğr30, Öğr31, Öğr32, Öğr33*, Öğr36, Öğr37, Öğr38, Öğr41, Öğr45, Öğr46, Öğr47*, Öğr48, Öğr49	26
	Desteğe ihtiyaç duymama durumu	Hizmet içi eğitim, kurs veya seminer alma	Öğr5, Öğr7, Öğr9, Öğr12, Öğr14, Öğr16*, Öğr20, Öğr21, Öğr23, Öğr24, Öğr29, Öğr32, Öğr34, Öğr40, Öğr42, Öğr43, Öğr44, Öğr50	18
		Üniversitede ders alma	Öğr10, Öğr14, Öğr24	3

**Not:** \*Sosyal Bilgiler Öğretmenleri

Tablo 9’da “Mesleki olarak internet kullanımı konusunda bir desteğe ihtiyaç duyuyor musunuz?” sorusuna verilen cevaplar üzerinden kategori ve kodlar oluşturularak bulgular aktarılmaya çalışılmıştır. Öğretmen görüşleri incelendiğinde öğretmenlerin büyük bir kısmının desteğe ihtiyaç duymadıkları görülmektedir. Desteğe ihtiyaç duyduğunu aktaran 8 öğretmen uzman veya arkadaş desteği aldıklarını belirtmiştir.

Desteğe ihtiyaç duyan öğretmenlerin görüşleri şu şekildedir:

**Öğr1:** *Evet ben kişisel olarak ihtiyaç duyuyorum. Benim biraz yaşımın ilerlemesinin verdiği, belki biraz da rahatlamanın belli bir kademden sonra bu doğru değil belki ama birçoğumuz aynı durumdayız. Dolayısıyla bizim okulumuzdaki uzman arkadaşlar bilgisayar ve internet konusunda sıkıntı yaşadığımız da eksiklerimizi konusunda telafi ediyorlar. Sıkılıyor muyum bu yardımı isterken evet sıkılıyorum. Keşke daha iyi bir noktada olsam ben kendi adıma yetersiz olduğum konulardan rahatsızım.*

**Öğr15\*:** *Şöyle diyeyim, internet çok geniş bir alan. Yani kim ben çok iyi kullanıyorum diyorsa, hani o işin uzmanı değilse yalan söylemiş olur. Yani herkesin muhakkak bir bilgisayarlı bir kişi olmadığı sürece ihtiyaç duyacağına inanıyorum. Mesela şöyle diyelim, internet üzerinden ulaştığımız bilgileri alırken bir programa aktarmaya çalışırken onlarla ilgili ihtiyaç olabilir veya öğrencileri şöyle diyeyim yönlendireceğimizi zaman hani bir o bilgi de tam bilgi sahibi olmadan yönlendirdiğimizi zaman sakıncaları olabilir.*

26 öğretmen bireysel öğrendiklerini, 18 öğretmen hizmet içi eğitim, kurs veya seminer aldıklarını ve 3 öğretmen de üniversitede ders aldıklarını aktararak herhangi bir desteğe ihtiyaç duymadıklarını belirtmiştir.

Desteğe ihtiyaç duymayan öğretmenlerin görüşleri şu şekildedir:

**Öğr2:** *Bu anlamda herhangi bir desteğe ihtiyaç duymuyorum. 18 yıldır öğretmenim ve 18 yıllık meslek yaşantımda bilgisayarla ilgili ihtiyaç duyduğum konularda birçok bilgiyi edindiğimi düşünüyorum. Bilgisayar kullanımı ile ilgili bilgilere meslek hayatında ulaştığımı düşünüyorum. Ama son yıllarda zaten üniversite eğitiminde bilgisayar ve internet kullanımına yer verildiği için öğretmen adaylarının mesleğe yeterli olarak başladıklarını düşünüyorum.*

**Öğr7:** *Meslek hayatımın başından beri, internet hayatımıza girdiği günden beri, kullanım ile ilgili çeşitli seminerler aldık. Herhangi bir desteğe ihtiyaç duymuyoruz.*

**Öğr3\*:** *Belki yeni nesil olduğumdan dolayı çok sıkıntı yaşamıyorum. Elimden geldiğince de zaten araştırıyorum, yapabiliyorum. Bu konuda sıkıntı yaşamıyorum.*

**Tablo 10.** İnternet Kullanımıyla İlgili Öğretmenlerin Öğrencilerine Tavsiyeleri

Tema	Kategori	Kod	Katılımcı	N
İnternet kullanımıyla ilgili öğretmenlerin öğrencilerine tavsiyeleri	Ders konusunda tavsiyeler	Doğru bilgiye erişime dikkat etme tavsiyesi	Öğr2, Öğr9, Öğr10, Öğr15*, Öğr16*, Öğr37, Öğr47	7
		EBA’yı kullanmaya yönlendirme	Öğr3*, Öğr5, Öğr25, Öğr36, Öğr38, Öğr39, Öğr41, Öğr48	8
		Araştırma ve ödev yapma	Öğr4, Öğr5, Öğr6, Öğr10, Öğr11, Öğr13, Öğr14, Öğr15, Öğr18, Öğr28, Öğr29, Öğr31, Öğr32, Öğr42, Öğr48	15
	Ders dışı konularda tavsiyeler	İnternet sitelerine dikkat etme	Öğr1, Öğr9, Öğr10, Öğr15*, Öğr16*, Öğr17, Öğr20, Öğr22, Öğr23, Öğr24, Öğr25, Öğr26, Öğr27, Öğr30, Öğr31, Öğr33*, Öğr35, Öğr37, Öğr38, Öğr39, Öğr40, Öğr43, Öğr44, Öğr46, Öğr49, Öğr50	26
	Zaman tavsiyesi (sosyal medya ve oyun kullanmamaları)	Öğr3*, Öğr4, Öğr6, Öğr7, Öğr8, Öğr9, Öğr12, Öğr13, Öğr17, Öğr19, Öğr21, Öğr26, Öğr27, Öğr30, Öğr31, Öğr32, Öğr33*, Öğr42, Öğr43, Öğr44, Öğr45	21	

**Not:** \*Sosyal Bilgiler Öğretmenleri

Tablo 10’da “İnternet kullanımıyla ilgili öğrencilerinize ne gibi tavsiyelerde bulunursunuz?” sorusuna verilen cevaplar üzerinden kategori ve kodlar oluşturularak aktarılmaya çalışılmıştır. Ders konusunda 15 öğretmen interneti araştırma ve ödev yapmada, 8 öğretmen EBA’yı kullanmaya yönlendirmede ve 7 öğretmen de doğru bilgiye erişimde dikkat etmeleri konusunda öğrencilere tavsiyelerde bulunmuştur.

Öğretmenlerin öğrencilerine ders konusunda internet tavsiyeleri şu şekildedir:

**Öğr3\*:** *İnternete bağımlı olmalarını istemiyoruz ama EBA'dan ödev vererek bilinçli kullanmaları için uğraşıyoruz. İnternet üzerinden çok ödev vermiyorum. Sadece EBA'dan bazı testleri çözmelerini istiyorum.*

**Öğr10:** *Ben araştırma konuları verdiğim zaman tabii ki ilk araştırmalarında internetten yapmalarını istiyorum. İnternette bulabildikleri kadar farklı sitelerden bilgi bulmalarını bunları karşılaştırmalarını en sonunda ortak bir bilgiye ulaşmış derleyip araştırmalarını sunmalarını istiyorum. Buradaki tek uyarım gördüğü her sitedeki her bilgiye direkt inanmamaları, o bilgiyi doğrulamamaları, yasaklı siteler var derstle alakalı bunlara girmemelerini öneriyorum.*

**Öğr14:** *Biz şöyle tavsiyede bulunuyoruz, internet güzel bir şey ama yetişkinler için güzel bir şey diye olduğunu düşünüyorum. Ben çocuklar için çok fazla faydalı olduğunu düşünmüyorum. Şimdi çocuklar sadece oyun olarak algıladığı için interneti. Bizim söylediğimizi çocuklara, İngilizce adına çocukların çizgi film izlemesi, video izlemesi, konuşma, metni dinlemesidir.*

Ders dışı tavsiyeler incelendiğinde; 26 öğretmen girilen internet sitelerine dikkat etmeleri konusunda, 21 öğretmen de internette çok fazla zaman harcamamaları konusunda (sosyal medya ve oyun oynama) tavsiyelerde bulunmuştur.

Öğretmenlerin öğrencilerine ders dışı konularda internet tavsiyeleri şu şekildedir:

**Öğr4:** *Öğrenciler interneti şu an bilinçli kullanmıyorlar, onlar sadece internetin sosyal medya ayağındalar. Yani bir araştırma yapalım, ilgili olduğumuz mesleğe göre bir sunum hazırlayalım ya da bilgi sahibi olalım derdinde değiller. Sadece tek amaçları sosyal medyada arkadaş ortamı oluşturmak. Ne kadar biz bunu söylesek de, yaşları gereği onlar bunları anlayamıyorlar. O yüzden gerekli toplantılar yapılmalı, gerekli düzenlemeler yapılmalı. Biz öğretmenler olarak üzerimize düşen görevi fazlasıyla yaptığımızı düşünüyorum, ama toplum olarak farklı çalışmalarda yapılmalı. Bir de internete çocuklar bu kadar kolay ulaşamamalı.*

**Öğr9:** *Öğrencilere tavsiyelerde bulunurken, özellikle araştırma yaptıkları zaman kullanacakları sitelere çok dikkat etmelerini tavsiye ediyorum. Çünkü kazandırdıklarının yanında kaybettirdikleri de var. Bu, ahlaki değerlerimiz olsun ki çok önemli, günümüz için, çocuklarımız için, yetişkin çağdalar, buna çok dikkat etmelerini istiyorum. Kendi kültürümüzü, gelenek ve göreneklerimizi, adetlerimizi, ahlaki değerlerimizi kaybetmeyecek, yanlış şeyleri oluşturmayacak sitelerde bulunmalarını tavsiye ediyorum. Bununla birlikte bazı sitelerde oyunlarda var, araştırma yaparken o oyunlara da yönelmemelerini tavsiye ediyorum.*

**Öğr16\*:** *. Yani, internet kullanımı evet çok yaygın. Bizim dersimiz ya da eğitim süreci içerisinde bir sınırlaması yoktur. Fakat öğrencinin hani bu konuda sınırlandırılması gerekiyor bence. Sadece iyi araştırıp doğru bilgi tespiti yapan, doğru bilgi edinebileceğini siteleri örnek almaları gerekiyor.*

**Tablo 11.** Okullarda İnternet Erişiminin Eğitimin Niteliği Üzerine Sağladığı Kolaylıklar

Tema	Kategori	Kod	Katılımcı	N
Okullarda İnternet Erişiminin Eğitimin Niteliği Üzerine Sağladığı Kolaylıklar	Kolaylıklar	Fırsat eşitliği sağlama	Öğr1	1
		Bilgiye daha rahat, kolay ve hızlı ulaşma	Öğr5, Öğr6, Öğr8, Öğr9, Öğr13, Öğr16*, Öğr18, Öğr19, Öğr22, Öğr23, Öğr24, Öğr28, Öğr32, Öğr33*, Öğr36, Öğr39, Öğr42, Öğr43, Öğr44, Öğr47*	20
	Kolaylıklar	Alternatif ders kaynağı erişimi	Öğr2, Öğr6, Öğr10, Öğr14, Öğr15*, Öğr17, Öğr23, Öğr30, Öğr33*, Öğr34, Öğr34, Öğr38, Öğr40, Öğr48, Öğr49	15
		Öğrenmeyi kolaylaştırma	Öğr3*, Öğr10, Öğr11, Öğr17, Öğr20, Öğr21, Öğr24, Öğr25, Öğr26, Öğr27, Öğr29, Öğr31, Öğr32, Öğr33*, Öğr40, Öğr41, Öğr42, Öğr45, Öğr46, Öğr49	20
	Zaman tasarrufu	Öğr4, Öğr6, Öğr14, Öğr15, Öğr16*, Öğr17, Öğr31, Öğr36, Öğr37	9	

**Not:** \*Sosyal Bilgiler Öğretmenleri

Tablo 11'de "Okullarda internet erişiminin eğitimin niteliği üzerine ne gibi kolaylıklar sağladığını söyleyebilirsiniz?" sorusuna verilen cevaplar üzerinden kategori ve kodlar oluşturularak aktarılmaya çalışılmıştır. İnternetin eğitimin niteliği üzerine sağladığı kolaylıklar hakkında 20 öğretmen bilgiye daha rahat, kolay ve hızlı ulaşma imkanı tanıdığını, 20 öğretmen öğrenmeyi kolaylaştırdığını, 15 öğretmen alternatif ders kaynağı erişimini sağladığını, 9 öğretmen zaman tasarrufu sağladığını ve 1 öğretmen de eğitimde fırsat eşitliği sağladığını belirtmiştir.

İnternetin eğitimin niteliği üzerine sağladığı kolaylıklar hakkında öğretmenlerin görüşleri şu şekildedir:

**Öğr1:** *İnternet erişiminin tabii ki eşitliği sağladığını düşünüyorum başta. Eğitimde eşitliğin yani kaynaklara aynı anda Hakkâri'deki çocuklarla İstanbul'daki çocuklar ulaşabiliyor. Bu erişime avantajı var, öğretmeni biraz daha konunun dışında tutarak internet avantajı var. Bunlar tabii ki önemli avantajlar sağlıyor eğitime.*

**Öğr3\*:** *İnternet vasıtasıyla görselleri kullanmak öğrencilerin akıllarında daha kalıcı oluyor ama yeterince faydalı olduğunu düşünmüyorum*

**Öğr4:** *İnternet erişimi zaman kazanmak demek, zamanda önemli bizim için. 40 dakikalık bir derste yazı yazarak geçirmek yerine internet erişimi ile bunu daha kısa süreye indirgeyebiliyoruz. Çocuklara gerekli bilinci aşıladıktan sonra internetin çok faydalı olduğunu düşünüyorum. Ama nasıl doğru kullanım sağlar bu alanda çalışmalar yapılmalı çocuklar internete istedikleri her şekilde ulaşamamaları gerekiyor. O yüzden buna bir engel sınır koymak gerekiyor.*

**Öğr25:** *Eğitimin niteliğini elbette ki artırıyor. Yani az önce de belki hani benzer şeyleri söylemiş olacağım ama eğitimin niteliği konusunda hani? Bizim diyelim ki manevi bir değer bazen hani belki kendi alanımızla ilgili manevi bir değeri sözle belki anlatamadığımız durumlarda işte özellikle soyut kavramlar ya da soyut konularla ilgili bir animasyon, bir görsel çocuğun zihninde çok rahat şey yapıyor, yer edebiliyor yani.*

**Tablo 12.** Mesleki Anlamda İnternet Kullanımı Hakkında Öneriler

Tema	Kategori	Kod	Katılımcı	N
Mesleki anlamda internet kullanımı hakkında öneriler	Teknik	Erişim kolaylığı sağlanması	Öğr2, Öğr3*, Öğr18, Öğr32, Öğr36, Öğr40, Öğr48	7
		Çeşitli program ve internet sitelerinin eklenmesi	Öğr13, Öğr18, Öğr28, Öğr30, Öğr38, Öğr45, Öğr49	7
	Bilimsel	Materyal oluşturma	Öğr1, Öğr2, Öğr6, Öğr13, Öğr24, Öğr43	6
		Bilgi paylaşımı	Öğr3*, Öğr5, Öğr9, Öğr14, Öğr16*, Öğr17, Öğr22, Öğr23, Öğr24, Öğr25, Öğr30, Öğr34, Öğr35, Öğr45	14
		Seminer ve kurslar düzenlenmesi	Öğr4, Öğr12, Öğr33*, Öğr39, Öğr40*, Öğr47	6
	Ders öncesi içerik kontrolü	Öğr15*, Öğr39	2	

**Not:** \*Sosyal Bilgiler Öğretmenleri

Tablo 12'de "Mesleki anlamda internet kullanımı hakkında herhangi bir öneriniz var mı?" sorusuna verilen cevaplar üzerinden kategori ve kodlar oluşturularak aktarılmaya çalışılmıştır. 7 öğretmen teknik bakımdan erişim kolaylığı sağlanması gerektiğini, 7 öğretmen de çeşitli program ve internet sitelerinin eklenmesi gerektiğini öneri olarak sunmuştur.

Teknik bakımdan sunulan öneriler hakkında öğretmenlerin görüşleri şu şekildedir:

**Öğr28:** *İnternet üzerinden aktif şekilde diğer öğrencilerle yani okul dışında da bir buluşma sağlanabilir. Veya diğer hocalarla ilgili internet üzerinden hani sürekli iletişime geçilebilecek veya üniversitedeki hocalardan veya okul hocalarını o iletişime geçilecek? Hani bilgi paylaşımı sağlanacak şekilde ortamlar o tür siteler hazırlanabilir.*

**Öğr13:** *Tabii mesela bahsettiğim programlar var ya hocam onları yüklememiz gerek. Yükleme olmadan girdiğimde kullanabileceğim sistemin olmasını isteyebilirim. O şekilde bir paylaşım olsa bir sayfa olsa öyle gayet güzel olur. Rahatlıkla direkt ulaşmamız bilgilere daha kolay ulaşılacaktır. 2 saat aramakla uğraşmaktan ziyade ya da dediğim gibi kurulum olmadan internet üzerinden bu tarz uygulamaların bulunmasını isterim. Direkt açtığımda çocuklara gösterebileceğim bir uygulamanın olmasını isterim.*

Bilimsel olarak 14 öğretmen bilgi paylaşımı konusunda, 6 öğretmen materyal oluşturma konusunda, 6 öğretmen seminer ve kurslar düzenlenmesi konusunda ve 2 öğretmende ders öncesi içerik kontrolü sağlanması konusunda mesleki anlamda internet kullanımı üzerine önerilerde bulunmuştur.

Bilimsel bakımdan sunulan öneriler hakkında öğretmenlerin görüşleri şu şekildedir:

**Öğr2:** *Özellikle bizim meslekte yalnız Bakanlık'ta kontrolü altında teknoloji tasarım içerikli materyallerin hazırlanıp, zenginleştirilmesi ve kontrol edilmesi sonucunda çocukların inovatif yönden gelişmelerine yönelik önemli katkıları olur.*

**Öğr3\*:** *Daha fazla eğitimle ilgili sitelerin olması ve bu sitelere sadece üyelerin değil herkesin bütün öğrencilerin girmesini öneriyorum. Öğrencilerin yararlanabileceği ve öğretmenlerin de daha fazla kullanabileceği sitelerin oluşturulmasını öneriyorum.*

Sosyal ağlarda bizim grubumuz var oradan paylaşımlar yapıyoruz sorular alıyoruz. Diğer meslektaşlarımızın da böyle sosyal ortak gruplar oluşturarak birbirlerine yardımcı olmalarını öneririm.

**Öğr39:** Yani hizmet içi eğitimlerle desteklensek iyi olacak. Çünkü bayağı eksiklerimiz var. Bizim internete akıllı tahta konusunda öğrenmemiz gerekenler var. Onlar konusunda destek alsak iyi olur. Yani işte öğrencilerin erişimi konusunda daha güvenli hale getirilebilir. Hani yabancı siteler kötü siteler, uygunsuz siteler bunlara öğrenci hemen tıklayıp ulaşabiliyor ve maalesef eğitim sisteminde büyük bir ablak tükettiğine yol açıyor. Yani öğrencilerde davranışsal bozukluk hat safhada öyle söyleyeyim. Ne bileyim yani güvenli şekilde şifremi konularak veya siteler kısıtlanarak mı bir şekilde önlem alınabilir?

**Tablo 13.** Okulda İnternet Kullanırken Karşılaşılan Zorluklar

Tema	Kategori	Kod	Katılımcı	N
Okulda internet kullanırken karşılaşılan zorluklar	Teknik zorluklar	İnternet erişimi (hız ve bağlanma sorunları)	Öğr1, Öğr2, Öğr3*, Öğr4, Öğr5, Öğr6, Öğr10, Öğr11, Öğr12, Öğr14, Öğr20, Öğr23, Öğr24, Öğr29, Öğr30, Öğr31, Öğr32, Öğr35, Öğr36, Öğr37, Öğr38, Öğr39, Öğr40, Öğr41, Öğr42, Öğr43, Öğr44, Öğr47*, Öğr50	29
	Erişim zorlukları	Sitelere erişim engeli	Öğr19, Öğr22, Öğr25, Öğr30, Öğr32, Öğr33*, Öğr35, Öğr36, Öğr37, Öğr40, Öğr44, Öğr46, Öğr47*, Öğr48, Öğr49, Öğr50	16
		Uygunsuz site reklamları	Öğr5, Öğr9, Öğr25, Öğr28	4

**Not:** \*Sosyal Bilgiler Öğretmenleri

Tablo 13'te, "Okulda internet kullanırken karşılaştığınız en önemli zorluklar nelerdir?" sorusuna verilen cevaplar üzerinden kategori ve kodlar oluşturularak aktarılmaya çalışılmıştır. Teknik zorluklar açısından 29 öğretmen internet erişimi (hız ve bağlanma sorunları) konusunda zorluk yaşadığını belirtmiştir. Erişim zorlukları kategorisi incelendiğinde; 16 öğretmen sitelere erişim engeli konusunda, 4 öğretmen de uygunsuz site reklamları konusunda zorluk yaşadığını ifade etmiştir.

Okulda internet kullanırken karşılaşılan zorluklar hakkında öğretmenlerin görüşleri şu şekildedir:

**Öğr37:** Erişim, yani her zaman açılmıyor. Hızdan dolayı da açılmıyor. Yani hem hızdan dolayı açılmıyor hem de yasaklı sitelerden. Evet yasaklı siteler tabii ki olacak hani olması da gerekiyor ama bu çok fazla. Sınır konulmuş, yani çocuğa izletmek istediğin şeyi izletemiyorsun. Yani birçok şeyin denetlenip yasaklanması lazım.

**Öğr3\*:** İnternet bazen çekmiyor, bazen erişim sağlanamıyor. Bir videoyu tamamen takılmadan izlemekte zorluk yaşıyoruz.

**Öğr28:** Şunlar oluyor internet kullanımında, yani sitelere girerken insan biraz tedirgin oluyor. Bir açmada sıkıntı oluyor bir de orada hani belki milli eğitimin güvenlik sitesi için verse bile hani herhangi bir obje resim çıkması ve herhangi bir yazının çıkması insan biraz tedirgin olabiliyor çocuklar açısından. Ama genelde hani genel olarak Milli Eğitim o tür siteleri yasakladığı için biraz daha rahat olabiliyoruz.

**Tablo 14.** Okulda Başarı ve Verimliliğe İnternetin Katkıları

Tema	Kategori	Kod	Katılımcı	N
Okuldaki başarı ve verimliliğe internetin katkıları	Sağlanan katkılar	Zaman kazandırma	Öğr1, Öğr4, Öğr11, Öğr28, Öğr36	5
		Etkili anlatım, öğrenmeyi kolaylaştırma ve motivasyon	Öğr1, Öğr5, Öğr6, Öğr8, Öğr12, Öğr13, Öğr17, Öğr18, Öğr19, Öğr20, Öğr21, Öğr25, Öğr26, Öğr27, Öğr30, Öğr32, Öğr33*, Öğr37, Öğr40, Öğr41, Öğr42, Öğr44, Öğr45, Öğr46, Öğr50	25
		Ders tekrarı ve soru çözme fırsatı	Öğr1, Öğr3*, Öğr4, Öğr13, Öğr28, Öğr29, Öğr48	7
		Ek ders kaynağı ve bilgilere ulaşma fırsatı	Öğr2, Öğr4, Öğr9, Öğr10, Öğr14, Öğr22, Öğr23, Öğr24, Öğr31, Öğr38, Öğr39, Öğr47*, Öğr49, Öğr50	14
	Olumsuz düşünceler	Katkı sağlamıyor	Öğr15*, Öğr34, Öğr43	3

**Not:** \*Sosyal Bilgiler Öğretmenleri

Tablo 14'te, "Okuldaki başarınıza ve verimliliğinize internetin ne gibi katkılar sağladığını düşünüyorsunuz?" sorusuna verilen cevaplar üzerinden kategori ve kodlar oluşturularak bulgular aktarılmaya çalışılmıştır. Öğretmenlerin büyük çoğunluğu internetin okuldaki başarı ve verimliliğe katkılarının olduğunu aktarmıştır. Sağlanan katkılar bakımından 25 öğretmen etkili anlatım, öğrenmeyi kolaylaştırma ve motivasyon sağladığını, 14 öğretmen ek ders kaynağı ve bilgilere ulaşma fırsatı sağladığını, 7 öğretmen ders tekrarı ve soru çözme fırsatı sunduğunu ve 5 öğretmen de zaman kazandırma konusunda katkı sağladığını ifade etmiştir. 3 öğretmen ise internetin katkı sağlamadığını düşünmektedir.

İnternetin okuldaki başarı ve verimliliğe katkıları hakkında öğretmenlerin görüşleri şu şekildedir:

**Öğr28:** *Başarıya çok bir şey söyleyemem, ama verimliliği de arttırdığını söyleyebilirim. Şöyle yani önceden hani bizim branşımız matematik olduğu için çocukları ne kadar soruyla buluşturabiliyorsan veya ne kadar çok pratik yaptırmasını sağlayabiliyorsan, başarıyı veya verimliliği artırıyorsun. Bu bize çok fazla katkı sağladı. Mesela okuldaki çocukları internet üzerinden yani kısa süre içerisinde sorularla karşılaştırdırca biz daha fazla soru çözmüş oluyoruz. Eskije bakıyorum mesela soruyu çözüyorduk, soruyu çocuklara yazdırıyorduk. Birde bizim vaktimizi alıyordu ama şuan bir dersin içerisinde çok fazla istediğimiz kadar soruyu çözebiliyoruz çocuklarla. Bu açıdan verimliliği artırıyor.*

**Öğr36:** *Yani zaman kaybını önüyor tek şeyi bu. Evet, şu anda mesela benim bilgisayar laboratuvarım yok. Yani akıllı tahtalardan işliyorum. Yani akıllı tahtalardan, yani hani bütün sınıflarda internet olması benim işime geliyor.*

**Öğr47\*:** *Branşım genellikle görsel materyal ve güncel bilgiye ulaşmak gerektirdiği için interneti sürekli kullanmam gerekiyor. Özellikle coğrafi konularda, resim grafik ve benzeri materyallere anında ulaşabiliyor ve öğrenciye aksettirebiliyorum. Bu açıdan interneti kendi ders ve branşım açısından olumlu buluyor ve sürekli kullanıyorum.*

## Sonuç ve Tartışma

Teknoloji ve internetin hızla gelişerek yaygınlaşması, öğretmenlerin derslerinde teknolojik araçlarla birlikte interneti kullanmalarını teşvik etmekte, öğrencilerin öğrenme deneyimlerini zenginleştirmekte ve daha etkili bir öğrenme ortamı oluşturmaktadır. Öğretmenlerin teknolojik araçları ve interneti etkili bir şekilde kullanması, çağın gereksinimleri açısından oldukça önemlidir. Bu kullanma durumu Sosyal Bilgiler dersi başta olmak üzere özellikle soyut derslerde daha da önem kazanmaktadır. Bu çalışma ile Sosyal Bilgiler öğretmenleri ile diğer branş öğretmenlerinin okulda interneti kullanma durumları incelenmiştir.

Araştırmaya katılan öğretmenler ders dışında e-okul sistemleri yaygın olmak üzere ders planlaması yapmak, akademik araştırma ve öğrenci takibi yapmak, sosyal medya kullanmak ve haber takip etmek için interneti tercih etmektedir. Ders içi kullanımda ise Eğitim Bilişim Ağı (EBA) ve görsel-ışitsel materyallerin yanı sıra konu pekiştirme ve test çözme amaçlarıyla interneti sıklıkla kullandıklarını ifade etmiştir. Ayrıca, dersleri daha ilgi çekici hale getirmek ve öğrencileri motive etmek amacıyla, sanal gezi-gözlem faaliyetlerinde ve eğitsel oyunlar oynatmada interneti kullandıklarını aktarmışlardır. Araştırma sonuçları kendi içerisinde karşılaştırıldığında, Sosyal Bilgiler dersi öğretmenlerinin görüşleri ile diğer branş öğretmenlerinin görüşlerinin aynı doğrultuda olduğu görülmektedir. Literatür incelendiğinde yukarıdaki sonuçlarla benzerlik gösteren çalışmalar bulunmaktadır (Alıncak & Pancar, 2021; Güler vd., 2014; Orr, 2006; Toprak & Küçük, 2019). Solanki ve Dash (2013), araştırmalarında internetin en çok eğitim, araştırma, öğretim ve iletişim amaçlı kullanıldığını tespit etmiştir. Kulak ve Ayparçası (2019), öğretmenlerin internet ve sosyal medyayı ne sıklıkla ve hangi amaçlarla kullandıklarını araştırmış ve öğretmenlerin interneti en fazla bilgi almak için kullandıkları sonucuna varmıştır. Bu sonuçlar internetin eğitim amaçlı kullanıldığında öğretmenlerin iş verimliliğini artırabilir olduğunu göstermektedir. Ayrıca, öğretmenlerin derslerinde interneti kullanmaları, öğrencilerin öğrenme deneyimlerini zenginleştirebilir, öğretim sürecinin etkinliğini artırabilir ve öğrencilerin başarısını destekleyebilir.

Öğretmenler, internetin meslek hayatlarında sağladığı kolaylıklardan bahsederken bilgiye hızlı ve kolay erişim ile görsel ve işitsel materyallere anında ulaşma konularında internetin avantaj sağladığına vurgu yapmıştır. Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin görüşleri de aynı doğrultudadır. Ayrıca, internetin alternatif ders kaynaklarına erişim imkanı sunduğu, çalışma kağıtlarından kurtulmayı sağladığı ve dersi eğlenceli hale getirerek derse ilgi çekmede kolaylık sağladığı aktarılmaktadır. MEB'in erişim kısıtlılığı, EBA'nın kaynak eksikliği ve internet sitelerinden yanlış bilgi edinme, öğretmenlerin tembelliğe sürüklenmesi, öğrencilerin derslere olan ilgisinin azalması, yüz yüze iletişim eksikliğine sebep olması, yaratıcılığı sınırlandırılması gibi sınırlılıklar da öğretmenlerin dikkat çektiği



konulardır. Literatürde bu sonuçlarla benzerlik gösteren çalışmalar da bulunmaktadır (Güler vd., 2014; Korucu & Yücel, 2015; Korucu & Çakır, 2014). Korkmaz ve Tunç (2010), materyal ve donanım yetersizliği sebebiyle öğretmenler tarafından internetin kullanılmadığı sonucuna ulaşmıştır. Sürekli internet üzerinden ders işleme, belirli bir süre sonunda öğrencilerde derslere olan ilginin azalmasına neden olabilir. Ayrıca, çevrim içi eğitimlerde iletişim eksikliğinin yaşanması gerçekleşebilir. Yaşanan iletişim eksikliği, öğrencilerin iletişim becerilerini olumsuz etkileyebilir ve yaratıcılıklarını sınırlandırabilir. Teknik sorunlar, derslerin akışını aksatarak öğrencilerin öğrenme deneyimini olumsuz etkileyebilir. Sosyal bilgiler dersi gibi soyut konuların ağırlıklı olduğu dersler açısından, görsel ve işitsel materyallere anında ulaşma öğretmenler için en büyük kolaylıktır. İnternetin daha fazla ve hızlı soru çözme olanağı sunması, Sosyal Bilgiler öğretmenleri ile diğer branş öğretmenleri açısından eğitim sürecinde sağlanan bir diğer kolaylıktır.

Araştırmadan elde edilen başka bir sonuca göre, internet kullanımı konusunda öğretmenlerin çoğunluğu herhangi bir desteğe ihtiyaç duymamaktadır. Desteğe ihtiyaç duyduğunu ifade eden öğretmenler, bir uzman veya meslektaşlarından yardım almaktadır. Desteğe ihtiyaç duymayan öğretmenler, bireysel olarak öğrenme yoluyla, hizmet içi eğitim veya üniversite dersleri aracılığıyla bilgisayar ve internet kullanmayı öğrendiklerini aktarmıştır. Dört Sosyal Bilgiler öğretmeni, internet kullanımı konusunda desteğe ihtiyaç duymadıklarını ifade etmiş, bir öğretmen de desteğe ihtiyaç duyduğunu belirtmiştir. Akkaya ve diğerleri (2023), internet teknolojilerini kullanma konusunda öğretmenlerin yarından fazlasının yetersiz olduğunu, ancak öğretmenlerin ders içeriklerine uygun bilgiye erişim konusunda yeterliliklerinin iyi düzeyde olduğunu tespit etmiştir. Sabancı (2005), araştırmasında, interneti kullanmayan öğretmenlerin kursa katılmak istediklerini aktarmıştır. Öğretmenlerin daha önceden internet kullanımıyla ilgili eğitim alma durumları göz önüne alındığında, bu durum öğretmenlerin yeterli düzeyde yetkinliğe sahip olduklarını gösterebilir. Araştırmanın diğer sonuçları dikkate alındığında, öğretmenlerin bilgiye erişim konusunda iyi durumda oldukları görülmektedir. Bu durum, öğretmenlerin sadece teknik olarak yardıma ihtiyaç duyduklarının göstergesi olabilir.

Öğretmenler, öğrencilerine internet kullanımıyla ilgili daha çok ders dışı konularda tavsiyelerde bulunmuştur. Ders dışı konularda internet sitelerine dikkat etme ve internette fazla zaman harcamamaları hususunda yönlendirmelerde, ders içi konularda ise internette araştırma ve ödev yapma ile EBA kullanımını teşvik etme yönünde tavsiyelerde bulunulmuştur. Sosyal Bilgiler öğretmenleri daha çok internet sitelerine dikkat etme üzerinde durmuştur. Taşyürek (2021), öğrencilerle gerçekleştirdiği araştırmasında, öğrencilerin interneti ödev hazırlamak, oyun oynamak ve sosyal medyada gezinmek için kullandıklarını tespit etmiştir. Bu sonuçlarla benzer olan araştırmalar alan yazında bulunmaktadır (Bozkurt, 2020; Günel vd., 2010; Numanoğlu & Bayır, 2012; Sarı & Kunt, 2014).

Öğretmenlerin görüşlerine göre, okullarda internet erişiminin eğitimin niteliği üzerinde sağladığı kolaylıklar daha fazladır. Öğretmenler internetin eğitime olumlu etkileri hakkındaki düşüncelerini aktarırken; bilgiye daha rahat, kolay ve hızlı ulaşma imkanı sağlamanın yanında zamandan tasarruf da sağladığını, alternatif ders kaynaklarına erişim olanağı sağladığını, öğrenmeyi kolaylaştırabildiğini ve en önemlisi eğitimde fırsat eşitliği sunduğunu vurgulamıştır. Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin görüşleri diğer branş öğretmenlerinin görüşleriyle paralellik göstermektedir. Türker ve Yaylak (2011), çalışmalarında internet kullanılarak gerçekleştirilen eğitimin akademik başarıyı artırdığı sonucuna ulaşmıştır. Akkoyunlu (2002), tarafından gerçekleştirilen araştırma sonuçlarına göre; öğretmenlerin büyük çoğunluğu internetin öğretim sürecine katkı sağladığını düşünmektedir. Öğretmenlerin, internetin eğitim üzerindeki olumlu etkilerini vurgulamaları, internette daha fazla faydalanmak istediklerini gösterebilir. Bu husus eğitimde internet ve teknolojinin kullanılmasının önemini göstermektedir.

Öğretmenler mesleki anlamda internet kullanım önerilerini teknik ve bilimsel alanlarda sunmuştur. Teknik öneri olarak, kendi branşları için çeşitli internet sitelerinin kurulması ve derslerinde kullandıkları akıllı tahtalara gerekli programların yüklenmesine ihtiyaç olduğu belirtilmiştir. Bilimsel olarak ise meslektaşlarının ders hakkında bilgi paylaşımı yapmalarını, ders öncesi internet siteleri ve içeriklerini kontrol etmeleri önerilmiştir. İnternet kullanımı hakkında seminer ve kurs düzenlenmesi gerektiği düşüncesini ise yöneticiler için önemli bir öneri olarak sunulmuştur. Güler ve diğerleri (2014), Fen Bilgisi öğretmenlerinin internet kullanımı üzerine görüşlerini inceledikleri çalışmada öğretmenler, internet sitelerinin sayılarının artırılması ve ücretsiz hale getirilmesi gibi önerilerde bulunmuştur. Öğretmenlerin mesleki olarak sundukları önerilerin sebebi, internetin eğitim sürecinde etkin kullanımının önemini kavramalarından kaynaklanabilir ve eğitim sisteminin gelişimine katkı sağlayabilir.

Öğretmenler, okulda internet kullanırken en fazla teknik sorunlarla ilgili zorluk yaşamaktadır. Bu sorunların başında, internet erişiminde yaşanan düşük hız ve internete bağlanamama gelmektedir. Ayrıca, MEB tarafından sitelere erişim engeli konması ve uygunsuz site reklamları da erişim zorluklarını oluşturmaktadır. Sosyal Bilgiler öğretmenleri açısından sitelere erişim engeli ön plana çıkmaktadır. Öğretmenlerin bu konu hakkındaki görüşleriyle paralellik gösteren çalışmalar alan yazında bulunmaktadır (Güler vd., 2014; Holzhauer, 2009). Holzhauer (2009), internet filtrelemenin öğretim üzerindeki etkisini araştırmış ve benzer sonuçlara varmıştır. Bu araştırmadan elde edilen sonuçlara göre; internet erişiminin kısıtlanması sebebiyle öğretmenler interneti kullanmamaktadır. Bu durum internetteki materyallere erişemeyerek öğrencilerin öğrenmelerini olumsuz yönde etkilemektedir. Erişim engelleri ve kısıtlamalar öğretmenlerin internet kullanım isteklerini olumsuz etkileyebilir. Bu durum eğitim sürecine olumsuz yansıyor, ders akışını ve verimliliğini etkileyebilir. Öğrenci sağlığı açısından erişim kısıtlamaları konusunda öğretmenler için şifre kullanarak giriş yapma, kendi içerik sayfalarını oluşturma gibi yeni yöntemler geliştirilebilir.

Okuldaki başarı ve verimlilik hakkında öğretmenler internetin katkı sağladığını belirtmiştir. Verimlilik açısından, internet kullanımının etkili anlatım ve öğrenmeyi kolaylaştırdığı, ekstra ders motivasyonu sağladığı, ek ders kaynakları ve bilgilere ulaşma fırsatı sunduğu, zaman kazandırdığı, ders tekrarı ve soru çözme imkânı sağladığı öğretmenler tarafından aktarılmıştır. Korucu ve Yücel (2015) de bilişim teknolojileri öğretmenlerinin görüşlerini ele aldıkları çalışmalarında benzer sonuçlara ulaşmıştır ve öğretmenler internet kullanımının öğrenmeyi kolaylaştırarak üst düzey öğrenmeyi sağladığını aktarmıştır. Akkoyunlu ve Yılmaz (2005) çalışmalarında, internetin ders sürecinde öğrenme sürecini zenginleştirmek açısından öğretmenlere fırsatlar sunduğunu aktarmıştır. Akkoyunlu (2022) tarafından yapılan araştırmada, öğretmenler internetin mesleki gelişimlerine katkıda bulunacağını belirtmiştir. Sabancı (2005) ise araştırmasında farklı bir sonuca ulaşarak interneti kullanan branş öğretmenlerin derslerinde interneti çok az düzeyde kullandıklarını ifade etmiştir.

Sonuç olarak, internetin hem Sosyal Bilgiler öğretmenleri hem de diğer branş öğretmenleri için sağladığı kolaylıklar, eğitimdeki yenilikçi yaklaşımların benimsenmesine ve öğrencilerin daha etkili bir şekilde öğrenmelerine olanak tanımaktadır. İnternetin eğitim sürecinde önemli bir araç olarak kullanılmasının, öğretmenlerin işlerini kolaylaştırdığının ve öğrencilerin öğrenme deneyimlerini zenginleştirdiğinin göstergesi olabilir. Öğretmenler interneti kullanırken karşılaştıkları günlük sorunları açık bir şekilde yansıtmıştır. İnternet, öğretmenler tarafından öğretim sürecinde önemli bir araç olarak kabul edilmekte ve internetin öğretmenlerin iş verimliliğini artırdığının altı çizilmektedir.

### Öneri

İnterneti kullanmayan öğretmenler, internetin sunduğu geniş bilgi yelpazesinin farkına vararak öğrencilere internetteki bilgileri arama, analiz etme, kullanma ve doğrulama konularında rehberlik etmelidir. Öğretmenlerin mesleki gelişimlerini desteklemek amacıyla internet teknolojileri üzerine eğitimler sağlanabilir. MEB her branş için öğretmenlere uygun internet sitelerinin kurulmasına öncülük ederek, erişilebilirliğini sağlayabilir. Bu çalışma kısıtlı sayıda öğretmenin görüşlerinden hareketle oluşturulmuştur. Daha geniş öğretmen kitleleriyle çalışmalar gerçekleştirilerek karşılaştırmalar yapılabilir.

## Kaynakça

- Adams, K. I. (2000). Opening the world to learners through technology. T. J. Switzer (Ed.), *Log on or lose out: Technology in 21st century teacher education* (pp. 226–231). AACTE Publications.
- Akkaya, A., Temiz, A., Ceylan Güler, G., Ufuk Turgut, A., Yıldırım, E., & Kaplan, N. (2023). İlkokullarda görev yapan öğretmenlerin internet tabanlı uzaktan eğitime ilişkin özyeterlilikleri. *International Social Sciences Studies Journal*, 9(108), 5348-5364. <http://dx.doi.org/10.29228/sss.67040>
- Akkoyunlu, B. (2002). Öğretmenlerin internet kullanımı ve bu konudaki öğretmen görüşleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(22), 1-8.
- Akkoyunlu, B., Yılmaz, E. (2005). Öğretmen Adaylarının Bilgi Okuryazarlık Düzeyleri ile İnternet Kullanım Sıklıkları ve İnternet Kullanım Amaçları. *Eurasian Journal of Educational Research*, 19, 1-4.
- Alıncak, F., & Pancar, Z. (2021). Beden eğitimi öğretmenlerinin internet kullanım durumlarının incelenmesi. *International Journal of New Approaches in Social Studies*, 5(2), 439-453. <https://doi.org/10.38015/sbyy.1012923>
- Antonijević, R. (2018). Usage of Internet in the process of education. *Open Journal for Information Technology*, 1(2), 37-42. <https://doi.org/10.32591/coas.ojit.0102.02037a>
- Bahar, H. H., Uludağ, E., & Kaplan, K. (2009). İlköğretim öğretmenlerinin bilgisayar ve internet tutumlarının incelenmesi (Kars ili örneği). *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2), 64-83.
- Balay, R., Kaya, A., & Çevik, M. N. (2015). Öğretmenlerin internete yönelik tutumları ve eğitsel internet kullanım öz-yeterlilik inanç düzeyleri. *Karadeniz Uluslararası Bilimsel Dergi*, 1(23), 16-31. <https://doi.org/10.17498/kdeniz.01935>
- Bhatti, R., Ahmad, M. N., & Khan, S. A. (2014). Trends towards internet usage among college teachers of Lodhran district, South Punjab, Pakistan. *Library Philosophy and Practice* (e-journal), Paper 1090. <http://digitalcommons.unl.edu/libphilprac/1090>
- Bozkurt, M. (2020). İnternet bilinçli ve güvenli faydalanmaya yönelik ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin görüşleri. *The Journal of Social Science (TJSS)*, 4(8), 511-523. <https://doi.org/10.30520/tjsosci.723318>
- Bulatovic, J. (2024). The use of the Internet in the performance of schoolwork: A case study. *Scientific Electronic Archives*, 17(2). <https://doi.org/10.36560/17220241904>
- Chirwa, M. (2018). Access and use of internet in teaching and learning at two selected teachers' colleges in Tanzania. *International Journal of Education and Development using Information and Communication Technology*, 14(2), 4-16.
- Ertürk, R. (2007). *Öğretmenlerin internet kullanma becerileri ve internet'e yönelik tutumları*. [Yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Gall, M. D., Borg, W. R. & Gall, J. P. (1996). *Educational Research: An Introduction*. Longman
- Gay, S. M. (1997). *Teaching with technology: A case study of teachers' perceptions of implementing computers into the classroom*. [Doctoral dissertation, University of Nebraska]. ProQuest Dissertations and Theses Global.
- Gibson, S., & Oberg, D. (2004). Visions and realities of internet use in schools: Canadian perspectives. *British Journal of Educational Technology*, 35(5), 569-585.
- Güler, M. P., Kaya, S., & Uzun, A. (2014). Fen bilimleri öğretmenlerinin öğretimde internet kullanımına ilişkin görüşleri Kırşehir ili örneği. *Abi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 263-280.
- Günel, A., Turhal, Ü. Ç., & İmal, N., (2010, Şubat 5-6). *İlköğretim öğrencileri arasında internet kullanımının incelenmesine yönelik anket çalışması*. [Sempozyum Sunumu]. Ağ ve Bilgi Güvenliği Ulusal Sempozyumu, Ankara, Türkiye.
- Holzhauser, J. L. (2009). *Filtering of the internet and its effect on K–12 public school classroom instruction*. [Doctoral dissertation, Northcentral University]. ProQuest Dissertations and Theses Global.
- Karchmer, R. A. (2000). Understanding teachers' perspectives of Internet use in the classroom: Implications for teacher education and staff development. *Reading and Writing Quarterly*, 16, 81-85. <https://doi.org/10.1080/105735600278088>
- Kayan, F. (2015). *Ortaokul öğretmenlerinin mesleki gelişim amaçlı internet kullanım düzeyleri: bursa yıldırım örneği*. [Yüksek lisans tezi, Fatih Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Korkmaz, Ö., & Tunç, S. (2010). Mesleki-teknik eğitim öğretmenlerinin bilgisayar ve internet temelli öğretim materyallerinden yararlanmaya ilişkin görüşleri. *Abi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(3), 263-276.

- Korucu, A. T., & Çakır, H. (2014, Şubat 5-7). *Bilgisayar öğretmeni adaylarının dinamik web teknolojilerine yönelik görüşleri*. [Konferans Sunumu]. XVI. Akademik Bilişim Konferansı, Mersin, Türkiye
- Korucu, A., & Yücel, A. (2015). Bilişim teknolojileri öğretmenlerinin dinamik web teknolojilerini eğitimde kullanmalarına yönelik görüşleri. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 5(2), 124-152. <https://doi.org/10.17943/etku.78815>
- Kulak, H., & Ayparçası, M. (2019). Öğretmenlerin internet ve sosyal medya kullanımı üzerine bir araştırma: Çanakçı ilçesi örneği. *İmgelem*, 3(4), 7-32.
- Makoye, J. N. (2003). Strategic issues in ICTE implementation in schools and teacher colleges: The Tanzanian context. *The Tanzania Education Journal*, 23(22), 22–33. <http://dx.doi.org/10.46827/ejes.v9i11.4538>
- Martin, L. K. (2009). *Understanding Oklahoma agricultural teachers' use of and attitudes toward using the internet in the classroom*. [Doctoral dissertation, Oklahoma State University]. ProQuest Dissertations & Theses Global.
- MEB (2008). *Öğretmen Yeterlilikleri*, Devlet Kitapları Müdürlüğü.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. (2nd ed). Sage
- Modi, R., & Goel, N. (2018). Effects of internet usage on primary education and primary teachers. *Journal of Emerging Technologies and Innovative Research (JETIR)*, 5(1), 1-6.
- Numanoğlu, G., & Bayır, Ş. (2012). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin sınıf düzeylerine göre internet kullanımları. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10(2), 295-323.
- Orr, S. L. (2006). *A study of West Virginia P-12 teachers' use of the internet as a professional and instructional tool*. [Doctoral dissertation, Marshall University]. ProQuest Dissertations & Theses Global.
- Sabancı, B. (2005). *İlköğretimde çalışan branş sistemlerinde internet kullanma durumları*. [Yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Sarı, S., & Kunt, H. (2014). İlkokul ve ortaokul öğrencilerinin sınıf düzeylerine göre internet kullanım durumlarının belirlenmesi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 40(40), 263-280.
- Shin, L. Y. (2014). A comparative study of mobile internet usage between the U.S. and Korea. *Journal of European Psychology Students*, 5(1), 46-55. <https://doi.org/10.5334/jeps.cg>
- Solanki, R.R. & Dash, R.N. (2013). Internet usage by the teachers and the students of two technical colleges of Gujarat: A comparative study. *International Journal of Information Dissemination and Technology*, 3(3), 215-221.
- Şimşek, A. (2012). Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri. A. Şimşek (Ed.), *Evren ve örnekleme* (s. 122). Anadolu Üniversitesi Yayını.
- Taşyürek, Z. (2021). Internet usage functions of primary school students in social studies course through the eyes of teachers. *Eurasian Journal of Teacher Education*, 2(1), 10-26.
- Toprak, Ö., & Küçük, O. (2019). Öğretmenlerin internet kullanım alışkanlıkları ile yalnızlık düzeyi arasındaki ilişki: Trabzon örneği. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 12(66). <https://doi.org/10.17719/jisr.2019.3664>
- Türker, H., & Yaylak, E. (2011). İlköğretim sosyal bilgiler öğretiminde internet tabanlı öğretim yönteminin ders başarısına etkisi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29, 162-177.
- Ul-Amin, S. N. (2012). Internet usage by the teachers working in higher secondary schools and in colleges. *Scholarly Journal of Education*, 1(5), 56-65.
- Ul-Amin, S. N. (2013). An effective use of ICT for education and learning by drawing on worldwide knowledge, research and experience: ICT as a change agent for education (A literature review). *Scholarly Journal of Education*, 2(4), 38–45.

## EXTENDED SUMMARY

As a result of the continuous advancement of technology, the place and importance of computer technologies in our lives are increasing. These developments, which affect our lives, can lead to radical changes in every aspect of our lives and bring various innovations. Today, the internet, which is one of the indispensable information technologies used by people of all ages, is one of the best examples of these innovations. In today's world, where access to the internet and technological tools has become widespread, human relationships, as well as education and knowledge exchange, are being reshaped.

The effective use of the internet in educational processes not only contributes to the pedagogical field but also brings about changes that save time and space. Recently, it is observed that face-to-face educational environments are being replaced by online learning environments. Students can use the internet to visit museums in virtual environments, conduct research on historical sites to acquire knowledge, and have opportunities to learn about new cultures.

In today's rapidly evolving internet landscape, significant responsibilities fall upon all teachers, particularly social studies educators, regarding the use of the internet in the teaching process. This is because teachers are indispensable guides in the education systems. Like in other professions, the use of computers and the internet is necessary in the teaching profession. In today's educational processes, teachers are expected not only to create suitable learning environments for students with diverse characteristics and talents but also to actively utilize information and communication technologies.

When a literature review is conducted regarding teachers' usage of the internet in the school environment, it is considered that an insufficient number of studies have been conducted. However, there are researches examining the internet usage status of teachers (Akkaya et al., 2023; Alıncak & Pancar, 2021; Bahar et al., 2009; Balay, 2015; Bulatovic, 2024; Chirwa, 2018; Ertürk, 2007; Kulak & Ayparçası, 2019; Martin, 2009; Orr, 2006; Türker & Yaylak, 2011). Understanding the thinking process of teachers when integrating technology into their lessons and the methods they use in this process is crucial. Furthermore, examining how teachers use the internet in the school environment can also provide guidance for teacher training. This study is of great importance in evaluating the impact of the initiative that brought schools together with the internet within the scope of the FATİH (Increasing Opportunities and Improving Technology Movement) project initiated in 2010. Because understanding how existing technological tools are used by teachers in educational environments will play a critical role in providing information about the developments and support of official institutions. In light of the information mentioned above, it is aimed to examine the situation of middle school teachers in using the internet at school. In line with this aim, answers to the following questions were sought;

1. What purposes do social studies teachers and other subject teachers use the internet for at school?
2. What are the conveniences and limitations that the internet provides in the professional lives of social studies teachers compared to other subject teachers?
3. Do social studies teachers and other subject teachers feel the need for any support regarding internet usage professionally?
4. What advice do social studies teachers and other subject teachers give to their students regarding internet usage?
5. What are the opinions of social studies teachers and other subject teachers about the facilitations provided by internet access in schools on the quality of education?
6. What recommendations do social studies teachers and other subject teachers have regarding the professional use of the internet?
7. What are the most significant challenges encountered by social studies teachers and other subject teachers when using the internet at school?
8. What are the thoughts of social studies teachers and other subject teachers regarding the contributions of the internet to their successes and productivity at school?

This research, aiming to reveal the views of social studies teachers and other subject teachers regarding their use of the internet at school, utilized a qualitative research method. The ethical approval for this study was obtained through the decision numbered 33117789/044/140992 of the Scientific Research and Publication Ethics

Committee of Bingöl University Rectorate. The study group, consisting of participants, was determined using a voluntary sampling method, which does not aim to represent the universe. This study was conducted with the participation of 50 volunteer teachers from different fields serving in the province of Erzurum between the years 2023 and 2024. The teachers involved in the study are actively working in both public and private middle schools.

The teachers participating in the study predominantly use the internet for activities such as lesson planning, academic research, student tracking, social media use, and keeping up with news, with E-school systems being widely used for lesson planning. For in-class use, they frequently utilize the Education Informatics Network (EBA) and visual-audio materials, as well as the internet for topic reinforcement and test solving purposes. The views of Social Studies teachers are aligned with those of other subject teachers.

When discussing the conveniences provided by the internet in their professional lives, teachers particularly emphasize its advantages in terms of quick and easy access to information and instant access to visual and audio materials. The views of Social Studies teachers are also aligned with this perspective. According to another result obtained from the research, the majority of teachers do not feel the need for any support regarding internet usage. Four Social Studies teachers stated that they did not need support in internet usage, while one teacher indicated needing support.

Teachers have provided more advice to their students regarding internet usage in non-classroom contexts. According to teachers' views, the conveniences provided by internet access in schools for the quality of education are greater. When expressing their thoughts about the positive effects of the internet on education, teachers emphasize that it facilitates easy and fast access to information, saves time, provides access to alternative teaching resources, facilitates learning, and most importantly, offers equal educational opportunities. The views of Social Studies teachers are parallel to those of other subject teachers. Teachers have provided technical and scientific recommendations for internet usage in their professional lives. When using the internet at school, teachers face the most difficulties related to technical issues.

Teachers who do not use the internet should guide students on searching, analyzing, using, and verifying information online by realizing the wide range of information it offers. Training on internet technologies can be provided to support teachers' professional development. The Ministry of National Education (MEB) can lead the way in establishing suitable internet sites for each subject, ensuring accessibility. This study was based on the opinions of a limited number of teachers, and comparisons can be made with larger teacher populations in future research.

## SINIF ÖĞRETMENİ ADAYLARININ LABORATUVAR MALZEMELERİNE İLİŞKİN BİLGİ DÜZEYLERİ<sup>1</sup>

### PRE-SERVICE PRIMARY TEACHERS' LEVEL OF KNOWLEDGE ABOUT LABORATORY MATERIALS

**Merve GÖK**

Gazi Üniversitesi/Gazi Eğitim Fakültesi/Temel Eğitimi  
Bölümü

[19mervegok19@gmail.com](mailto:19mervegok19@gmail.com)

ORCID: 0009-0000-9510-3499

**Melek Bilge GÖKTAŞ**

Gazi Üniversitesi/Gazi Eğitim Fakültesi/Temel Eğitimi  
Bölümü

[melekbilgegoktas@gmail.com](mailto:melekbilgegoktas@gmail.com)

ORCID: 0009-0001-0212-9911

**Dilara AKYAR YAĞDIRAN**

Gazi Üniversitesi/Gazi Eğitim Fakültesi/Temel Eğitimi Bölümü

[dilaraakyar@gazi.edu.tr](mailto:dilaraakyar@gazi.edu.tr)

ORCID: 0000-0001-7935-3789

#### ÖZET

**Geliş/Received:**

9.05.2024

**Kabul/Accepted:**

16.08.2024

**Yayın/Published:**

27.12.2024

**Anahtar Kelimeler**

Laboratuvar,  
Fen Bilimleri,  
Öğretmen Adayları,  
Sınıf Öğretmenliği.

**Keywords**

Laboratory,  
Science,  
Pre-service Teachers,  
Primary Teaching.

Laboratuvar yöntemi sunduğu ortam ve malzeme olanaklarıyla, uygulanış şekliyle öğrencilere ve öğretmenlere çeşitli açılardan yarar sağlamaktadır. Araştırmada sınıf öğretmeni adaylarının Fen Bilimleri Laboratuvar Uygulamaları dersi alma durumlarına göre laboratuvar malzemelerine ilişkin bilgi düzeylerinin tespit edilmesi amaçlanmıştır. Araştırmada nicel araştırma yöntemi altında yer alan tarama deseni benimsenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu 112 sınıf öğretmeni adayı oluşturmuştur. Araştırmada “Laboratuvar Malzemeleri Sınıflandırma Formu” kullanılarak uzman görüşleri doğrultusunda laboratuvar malzemeleri basit, orta ve üst düzey olarak sınıflandırılmıştır. Araştırmada öğretmen adaylarının laboratuvar malzemelerine yönelik bilgi düzeyleri tespit edilmiştir. Elde edilen veriler üçüncü sınıf öğretmen adaylarının lehine bilgi düzeyleri arasında anlamlı fark olduğunu göstermiştir ( $p<0.05$ ).

#### ABSTRACT

The laboratory method benefits students and teachers in various ways with the environment and material possibilities it offers and the way it is applied. This study aims to determine the level of knowledge of pre-service primary teachers about laboratory materials according to their taking Science Laboratory Practices course. The survey design under the quantitative research method was adopted in the study. The study group of the research consisted of 112 pre-service primary teachers. In the study, laboratory materials were classified as simple, intermediate and high level in line with expert opinions using the "Laboratory Materials Classification Form". In the study, the knowledge levels of pre-service teachers about laboratory materials were determined. The data obtained showed that there was a significant difference between the knowledge levels in favor of the third-grade pre-service primary teachers ( $p<0.05$ ).

**DOI:** <https://doi.org/10.69643/kaped.1481202>

**Atıf/Cite as:** Gök, M., Gökteş, M.B., & Akyar-Yağdıran, D. (2024). Sınıf öğretmeni adaylarının laboratuvar malzemelerine ilişkin bilgi düzeyleri. *Kapadokya Eğitim Dergisi*, 5(2), 251-262.

<sup>1</sup> Bu araştırma “2209 Üniversite Öğrencileri Araştırma Projeleri Desteği” kapsamında desteklenen, ilk yazarın yürütücülüğünde ve son yazarın danışmanlığında gerçekleştirilen “Sınıf Öğretmeni Adaylarının Laboratuvar Malzemelerine İlişkin Bilgi Düzeyleri” başlıklı projeden üretilmiştir. Araştırmanın bir kısmı 8. Uluslararası Sınırsız Eğitim ve Araştırma Sempozyumu’nda (USEAS 2024) sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

## Giriş

Eğitim alanında her geçen gün çeşitli gelişmeler ve değişimler yaşanmaktadır. Bu durum öğrenciye olan bakışı etkilemektedir. Öğrencilerin 20.yüzyılda sadece bilgiyi öğrenmesi yeterli görülürken günümüzde çeşitli beceriler ile donatılması istenilmektedir (Akyar ve Sarıkaya, 2020). Fen Bilimleri öğrencilere sorgulama, deneme-yanılma ve gözlem yapma fırsatı sunarak bu isteği karşılamaktadır (Ekici vd., 2002).

Öğrencilere kattığı becerilerle destek sağlayan ve değişen dünya düzenine uyumu kolaylaştıran Fen Bilimleri, çeşitli yöntemler (anlatım, tartışma, laboratuvar, gezi-gözlem, gösteri vb.) kullanılarak gerçekleştirilebilmektedir. Araştırmacılar (Aydın vd., 2011; Güven ve Gürdal, 2002; Kaymak ve Karademir, 2019) kalıcılığı ve etkililiği sağlamak, öğrencinin sürece aktif katılımını desteklemek ve öğrenimi kolaylaştırmak adına derslerde özellikle laboratuvar yöntemi kullanımını önermektedir.

Laboratuvar kavramı Türk Dil Kurumu (TDK, 2023) tarafından çeşitli araçlarla araştırma yapmak ve araştırma sonucunda veri elde etmek için kullanılan özel alan olarak tanımlanmaktadır. Laboratuvarlar, geçmişte öğrencilerin var olan bir deneyin basamaklarını izlediği yerlerden günümüzde araştırma, yorumlama, oluşturma ve ispatlama gibi aktivitelerin gerçekleştiği ve öğrencilere çeşitli açılardan katkı sağladığı öğrenme merkezleri haline gelmiştir (Akkuş ve Kadayıfçı, 2007; Tatar vd., 2007). Laboratuvar yöntemi ise Fen Bilimleri konularını, kurallar içerisinde çeşitli araçlarla aktif bir şekilde öğrenmeye fırsat tanıyan bir yoldur (Saka vd., 2006 akt. Kılıç ve Aydın, 2018). Ocak (2020) laboratuvar yönteminin teorik bilgilerin uygulamaya döküldüğü, bireysel veya grup olarak çalışabilen hem deney yapmaya hem de yapıları gözlemlemeye uygun bir süreç olarak açıklamaktadır. Deneysel yöntemler öğrencilere bir konu hakkında somut veri elde etmeye yardımcı olurken, laboratuvarda gerçekleştirilen çalışmalar tahmin edilen ve ortaya çıkan sonuç arasındaki süreçte gözlem yapma fırsatı sağlamaktadır (Mercado, 2020). Akdeniz ve Karamustafaoglu (2003) laboratuvar yönteminin gösteri, deney ve gözlemden bir araya geldiğini; gösteri yönteminin laboratuvardaki araç-gereçlerin konu anlatımında kullanıldığını, deney yönteminin laboratuvar ortamındaki planlı çalışma sürecini içerdiğini, gözlemin ise öğrencinin laboratuvardaki izlemleri olduğunu belirtmiştir.

Laboratuvar yönteminde “Teknik Beceriler Laboratuvar Yaklaşımı, Tümdengelim Laboratuvar Yaklaşımı, Tümevarım Laboratuvar Yaklaşımı, Bilimsel Süreç Becerileri Laboratuvar Yaklaşımı ve Araştırmaya-Sorgulamaya Dayalı Laboratuvar Yaklaşımı” olmak üzere beş farklı yaklaşım bulunmaktadır (Demirci Güler, 2017, s.92).

**Tablo 1.** Laboratuvar Yaklaşımları

Laboratuvar Yaklaşımı		Yaklaşımın İlişkin Açıklama
Teknik Beceriler Yaklaşımı	Laboratuvar	Laboratuvardaki araç-gereçleri tanımaya, amacına uygun kullanmaya ve karşılaştıkları basit teknik sorunları giderebilmeye dayanmaktadır.
Tümdengelim Yaklaşımı	Laboratuvar	Derste işlenen konunun deneylerle doğrulanması esastır. Kapalı uçlu deneyler kullanılmaktadır. Öğrenciler kendilerine verilen bilgileri uygun araç-gereçler kullanarak ispatlamaya çalışır. Öğrenciye verilen deney sonucu ile öğrencinin elde ettiği sonuç arasındaki uyuma bakılır.
Tümevarım Yaklaşımı	Laboratuvar	Deneyler sonucunda konunun anlaşılması esastır. Açık uçlu deneyler kullanılmaktadır. Öğrenciler konuyu uygun araç gereçler kullanarak deneme-yanılmaya yoluyla öğrenmeye çalışır. Deney sürecine ve sonuca bakılır.
Bilimsel Süreç Becerileri Laboratuvar Yaklaşımı		Temel, nedensel ve deneysel süreç becerilerinin kazandırılması esastır. Hipotez test etme deneyleri kullanılır. Öğrenciler süreç başında kurdukları hipotezi uygun araç-gereçler kullanarak test etmeye çalışır.
Araştırma-Sorgulamaya Dayalı Laboratuvar Yaklaşımı		Bilimsel süreç becerilerinin kullanılması ve öğrencilerin çok yönlü düşünmesi esastır. Öğretmenler süreçte doğrulama, yapılandırılmış, rehberli ve açık uçlu sorgulamalar kullanabilir. Alt sınıflarda ağırlıklı olarak yapılandırılmış tercih edilirken üst sınıflara doğru rehberli ve açık uçlu sorgulamalar kullanılmaktadır.

Laboratuvar yöntemi laboratuvar becerisi kazandırmada (Arslan ve Zengin, 2016; Önen ve Çömek, 2011), Fen Bilimleri dersinin etkililiğini arttırmada (Kılıç ve Aydın, 2018; Şenler vd., 2017), bilime karşı olumlu tutum geliştirmede (Arslan ve Zengin, 2016; Harlen, 2015), iş birliği becerisini desteklemede (Cengiz, 2017; Önen ve Çömek, 2011), iletişim becerisini geliştirmede (Cengiz, 2017, Kılıç ve Aydın, 2018), yaratıcılık ve yenilikçiliğin gelişiminde (Runco, 2004), bilginin yapılandırılmasında (Cengiz, 2017; Şenler vd., 2017), kalıcı öğrenmeyi



sağlamada (Şenler vd., 2017), anlaşılmayan konuların somutlaştırılmasında (Şenler vd., 2017), problem çözme becerisinin desteklenmesinde (Önen ve Çömek, 2011) önemli bir etkidir. Araştırmacılar tarafından (Mercado, 2020) Fen Bilimleri dersinde anlamlı öğrenmenin gerçekleşebilmesi için öğrencilerin materyallerle etkileşim kurması önerilmektedir. Ancak, laboratuvar ortamına erişememe veya var olan laboratuvarın bilgi eksikliği nedeniyle kullanılamaması bu etkileşimi engellemektedir. Güzel (2003) yaptığı çalışmada öğretmen adaylarının laboratuvar malzemeleri konusunda yeterli bilgiye sahip olmadığını ve özel bir eğitime ihtiyaç duyduğunu vurgulamıştır. Akkuş ve Kadayıfçı (2007) ise öğretmenlerin laboratuvara dair bakış açılarını incelediği ve laboratuvar kullanımına ilişkin hizmet-içi eğitim verdiği çalışmada, öğretmenlerin eğitim sonucunda laboratuvara dair çeşitli bilgiler edinse de öğretmenlik süreçlerinde bilgileri kullanıp kullanmadıkları konusunda veri sahibi olmadıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin bilgi eksikliği laboratuvar kullanımı konusunda önemli bir etken olarak görülmüştür. Bununla birlikte, öğretmenlerdeki bilgi eksikliği öğrencilerin Fen Bilimlerine ilişkin kavramları anlamlı bir şekilde öğrenilmesini engellemektedir. Araştırmacılar tarafından öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının laboratuvara ilişkin yeterlik durumlarını ve malzemelere yönelik bilgi düzeylerini belirlemek adına çeşitli çalışmalar yapılmıştır. Büyük vd. (2010) Fen ve Teknoloji dersi öğretmenlerinin laboratuvara yönelik yeterlik durumlarını, Ekici (2009) Biyoloji öğretmenlerinin laboratuvar kullanımı öz-yeterlik algılarını, Tekin vd. (2012) öğretmen adaylarının temel kimya laboratuvarında yer alan bazı malzemelere ilişkin bilgi düzeyini, Coştu vd. (2005) ise Fen Bilgisi, Kimya ve Matematik Öğretmenliği bölümlerindeki öğretmen adaylarının çözelti hazırlama sürecinde yer alan laboratuvar malzemelerini doğru kullanma durumunu incelemiştir. Bu çalışmada, sınıf öğretmeni adaylarının laboratuvara ilişkin bilgi düzeylerini arttırmak ve adayları laboratuvar kullanımı açısından desteklemek adına sınıf öğretmenliği lisans programında yer alan Fen Bilimleri Laboratuvar Uygulamaları dersinin etkisi incelenmiştir. Süreçte ilkökul seviyesinde kullanılacak laboratuvar malzemelerine yer verilmiştir. Ayrıca, araştırma kapsamında yapılan literatür taramasında laboratuvar malzemelerinin sınıflandırılmasına rastlanılmamıştır. Araştırmanın veri toplama aracını oluşturabilmek adına öncelikle uzmanlardan -sınıf öğretmenlerinin laboratuvar malzemesini öğretebilme ve ilkökul öğrencilerinin ise laboratuvar malzemesini öğrenebilme durumuna dikkat ederek- laboratuvar malzemelerini sınıflandırılmaları istenmiştir. Yapılan sınıflandırma sonucunda laboratuvar malzemeleri basit, orta ve üst olmak üzere üç düzeye ayrılmıştır (Ek 1). Araştırmada sınıf öğretmeni adaylarının Fen Bilimleri Laboratuvar Uygulamaları dersi alma durumlarına göre laboratuvar malzemelerine ilişkin bilgi düzeylerinin tespit edilmesi amaçlanmıştır. Bu kapsamda çalışmada aşağıdaki problemlere yanıt aranmıştır.

Sınıf öğretmeni adaylarının Fen Bilimleri Laboratuvar Uygulamaları dersi alma durumlarına göre laboratuvar malzemelerine ilişkin bilgi düzeyleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?

a.Sınıf öğretmeni adaylarının Fen Bilimleri Laboratuvar Uygulamaları dersi alma durumlarına göre basit düzey laboratuvar malzemelerine ilişkin bilgi düzeyleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?

b.Sınıf öğretmeni adaylarının Fen Bilimleri Laboratuvar Uygulamaları dersi alma durumlarına göre orta düzey laboratuvar malzemelerine ilişkin bilgi düzeyleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?

c.Sınıf öğretmeni adaylarının Fen Bilimleri Laboratuvar Uygulamaları dersi alma durumlarına göre üst düzey laboratuvar malzemelerine ilişkin bilgi düzeyleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?

## Yöntem

### Araştırma Deseni

Araştırmada nicel araştırma yöntemi altında yer alan tarama deseni benimsenmiştir. Tarama deseninde araştırma grubunun ele alınan konuya ilişkin bilgisi ortaya çıkartılmaktadır. Bu desende araştırma grubu sayısının büyük olması önem arz etmektedir (Büyüköztük vd. 2014).

### Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu Ankara ilinde bulunan bir devlet üniversitesinin sınıf öğretmenliği bölümünde okuyan birinci sınıftan 63 ve üçüncü sınıftan 49 olmak üzere 112 öğretmen adayı oluşturmuştur. 2018 yılında güncellenen programda Fen Bilimleri Laboratuvar Uygulamaları dersi sınıf öğretmenliği lisans programının ikinci sınıfında okutulmaktaydı. Yüksek Öğretim Kurulu'nun 2020 yılında Eğitim Fakültelerine yetki devri sonucu bölümler kendi programlarını oluşturmuşlardır. Araştırmanın gerçekleştirildiği üniversitede Fen Bilimleri

Laboratuvar Uygulamaları dersi ikinci sınıfta okutulmaya devam etmiştir. Bu nedenle araştırmanın çalışma grubu olarak birinci ve üçüncü sınıf lisans öğrencileri tercih edilmiştir.

Çalışma grubunun belirlenmesinde kolay ulaşılabilir örnekleme ve ölçüt örnekleme yöntemleri kullanılmıştır. Ankara ilinin ve devlet üniversitelerinin tercih edilmesinde kullanılan kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi; araştırma sürecine hız ve uygulama kolaylığı kazandırmak için araştırmacının rahatlıkla ulaşabileceği grubu çalışma grubu olarak belirlemesidir (Yıldırım ve Şimşek, 2018, 123-124). Sınıf seviyelerinin tercih edilmesinde kullanılan ölçüt örnekleme yöntemi ise araştırmacılar tarafından belirlenen ölçütlerin karşılanması amacıyla çalışma grubuna karar verilmesidir (Yıldırım ve Şimşek, 2018, s.122). Sınıf öğretmenliği lisans programında Fen Bilimleri Laboratuvar Uygulamaları dersi ikinci sınıfta yer almaktadır. Bu nedenle, araştırmada ölçüt birinci sınıf öğrencileri için, laboratuvar dersi almamış olmaları; üçüncü sınıf öğrencileri için ise laboratuvar dersi almış olmalarıdır.


### Veri Toplama Aracı

Araştırmada laboratuvar malzemelerinin sınıflandırılması amacıyla araştırmacılar tarafından geliştirilen “Laboratuvar Malzemeleri Sınıflandırma Formu” kullanılmıştır. Bu formadan elde edilen verilere bağlı olarak araştırmacılar tarafından, öğretmen adaylarının Fen Bilimleri Laboratuvar Uygulamaları dersi alma durumlarına göre laboratuvar malzemelerine ilişkin bilgi düzeylerinin tespit edilmesi amacıyla “Öğretmen Adayları Laboratuvar Malzemeleri Bilgi Formu” geliştirilmiştir. Formlara ilişkin bilgiler aşağıda yer almaktadır.

### Laboratuvar Malzemeleri Sınıflandırma Formu

Form için ilgili literatür taraması yapılmıştır. Literatür taramasında Fen Bilimleri dersinde kullanılan laboratuvar malzemeleri listelenmiştir. Listelenen malzemeler ilkökul seviyesine uygun olup/olmama durumuna göre sınıflandırılmıştır. Uzmanlara göndermek amacıyla ilkökul seviyesine uygun malzemeler için bir tablo hazırlanmıştır. Tabloda malzemenin görseline, adına ve işlevine yer verilmiştir. Uzmanların malzemeye ilişkin görüş belirtebilmesi için tablonun son kısmına malzeme düzeyi, görüş ve öneriler sütunları eklenmiştir. Formdan bir bölüm Tablo 2’de verilmiştir. Form oluşturulduktan sonra beş uzmana gönderilmiştir. Her malzeme için ayrı analiz yapılmıştır. Uzman görüşleri doğrultusunda oluşturulan Sınıflandırılmış Laboratuvar Malzeme Listesi Ek 1’de sunulmuştur.

**Tablo 2.** Laboratuvar Malzeme Sınıflandırma Formu

Malzemenin Görseli	Malzemenin Adı	Malzemenin İşlevi	Malzemenin Düzeyi	Görüş ve Öneri
	Beherglas	Sıvı ürünleri ısıtmak, karıştırmak, ölçmek vb. amaçlarla kullanılmaktadır.	Basit Düzey ( ) Orta Düzey ( ) Üst Düzey ( )	.....

### Öğretmen Adayları Laboratuvar Malzemeleri Bilgi Formu

Form “Laboratuvar Malzemeleri Sınıflandırma Formu” analizinden sonra hazırlanmıştır. Formda “Kişisel Bilgiler ve Laboratuvar Malzemeleri” olmak üzere iki bölüm yer almıştır. İlk bölümde öğrencilerin sınıf seviyesi ve laboratuvar dersi alıp almama durumlarına ilişkin sorulara yer verilmiştir. İkinci bölümde ise öğretmen adaylarına 5 adet basit düzey, 5 adet orta düzey ve 5 adet üst düzey olmak üzere toplamda 15 adet malzemenin ismine ve işlevine ilişkin sorular yöneltilmiştir. Form oluşturulduktan sonra üç uzmana gönderilmiştir. Alan uzmanından ek olarak malzeme görsellerine ilişkin görüş belirtmesi de istenmiştir. Uzmanlar arası tutarlılığın hesaplanabilmesi için Lawshe (1975) tarafından geliştirilen  $KGO = \frac{Nu-N/2}{N/2}$  formülü kullanılmış, uzmanlar arası tutarlılık 0,92 olarak hesaplanmıştır.

### Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen veriler öncelikle üç araştırmacı tarafından analiz edilmiştir. Ardından araştırmacıların analizleri karşılaştırılmıştır. Tutarlılığın sağlanmadığı veriler üzerine araştırmacılar tekrar bir değerlendirme

yaparak ortak karara ulaşmıştır. Nihai veriler SPSS 22.0 paket istatistik programına işlenmiştir. Verilerin değerlendirilmesinde ilk olarak yüzdeler hesaplanmıştır. İkinci olarak ise, iki kategorik değişkenin bağımsız olup olmama durumunu incelemek amacıyla ki-kare bağımsızlık testi uygulanmıştır. Araştırmadaki değişkenler öğretmen adaylarının Fen Bilimleri Laboratuvar Uygulamaları dersi alma durumları ve laboratuvar malzemelerine ilişkin bilgi düzeyleridir.

### Bulgular

Araştırmanın amacı doğrultusunda öğretmen adaylarına “Öğretmen Adayları Laboratuvar Malzemeleri Bilgi Formu” uygulanmıştır. Formda öğretmen adaylarına laboratuvar malzemelerinin ismi ve işlevine yönelik sorular sorulmuştur. Öğretmen adaylarının basit düzeyde yer alan malzemelerin isimlerine yönelik bilgi düzeyleri Tablo 3’te verilmiştir.

**Tablo 3.** Basit Düzey Malzemeler İsim Bilgisi

		1.Malzeme		2.Malzeme		3.Malzeme		4.Malzeme		5.Malzeme	
		Y	D	Y	D	Y	D	Y	D	Y	D
1.Sınıf	N	31	32	44	19	51	12	59	4	21	42
	%	49.20	50.79	69.84	30.15	80.95	19.04	93.65	6.34	33.33	66.66
3.Sınıf	N	4	45	5	44	8	41	26	23	7	42
	%	8.16	91.83	10.20	89.79	16.32	83.67	53.06	49.93	14.28	85.71
	x <sup>2</sup>	21.61		39.83		46.17		24.82		5.33	
	p.	.00		.00		.00		.00		.02	

Formda yer alan basit düzey malzemeler sırasıyla pil yatağı, eşit kollu terazi, ispirto ocağı, damlalık ve termometredir. Elde edilen veriler incelendiğinde basit düzeyde yer alan malzemelerin ismine ilişkin öğretmen adaylarının bilgi düzeyleri arasında anlamlı fark olduğu söylenebilir ( $p < 0.05$ ). Ki kare değerleri incelendiğinde ise öğretmen adayları arasındaki farkın özellikle ispirto ocağı ve hemen akabinde eşit kollu terazi için çok belirgin, termometrede ise az belirgin olduğu görülmektedir. 1. sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının yarısından fazlası pil yatağının ve termometrenin ismini doğru belirtmiştir. En çok doğru cevabı termometre, en çok yanlış cevabı ise damlalık için vermişlerdir. 3.sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının yarısından fazlası damlalık hariç diğer malzemelerin ismini doğru belirtmiştir. En çok doğru cevabı pil yatağı, en çok yanlış cevabı ise damlalık için vermişlerdir.

Öğretmen adaylarının basit düzeyde yer alan malzemelerin işlevine yönelik bilgi düzeyleri Tablo 4’te verilmiştir.

**Tablo 4.** Basit Düzey Malzemeler İşlev Bilgisi

		1.Malzeme		2.Malzeme		3.Malzeme		4.Malzeme		5.Malzeme	
		Y	D	Y	D	Y	D	Y	D	Y	D
1.Sınıf	N	17	46	22	41	34	29	50	13	28	35
	%	26.98	73.01	34.92	65.07	53.96	46.03	79.36	20.63	44.44	55.55
3.Sınıf	N	0	49	7	42	5	44	11	38	10	39
	%	0	100	14.28	85.71	10.20	89.79	22.44	77.55	20.40	79.59
	x <sup>2</sup>	15.58		6.11		23.26		36.00		7.10	
	p.	.00		.01		.00		.00		.00	

Elde edilen veriler incelendiğinde, basit düzeyde yer alan malzemelerin işlevine ilişkin öğretmen adaylarının bilgi düzeyleri arasında anlamlı fark olduğu söylenebilir ( $p < 0.05$ ). Ki kare değerleri incelendiğinde ise öğretmen adayları arasındaki farkın özellikle damlalıkta çok belirgin, eşit kollu terazi ve termometrede az belirgin olduğu görülmektedir. 1. sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının yarısından fazlası pil yatağının, eşit kollu terazinin ve termometrenin işlevini doğru belirtmiştir. En çok doğru cevabı pil yatağı, en çok yanlış cevabı ise damlalık için vermişlerdir. 3. sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının yarısından fazlası malzemelerin işlevini doğru belirtmiştir. En çok doğru cevabı pil yatağı, en çok yanlış cevabı ise damlalık için vermişlerdir.

Öğretmen adaylarının orta düzeyde yer alan malzemelerin ismine yönelik bilgi düzeyleri Tablo 5’te verilmiştir.

**Tablo 5.** Orta Düzey Malzemeler İsim Bilgisi

		1.Malzeme		2.Malzeme		3.Malzeme		4.Malzeme		5.Malzeme	
		Y	D	Y	D	Y	D	Y	D	Y	D
1.Sınıf	N	58	5	56	7	63	0	58	5	58	5
	%	92.06	7.93	88.88	11.11	100	0	92.06	7.93	92.06	7.93
3.Sınıf	N	33	16	27	22	37	12	32	17	23	26
	%	67.34	32.65	55.10	44.89	75.51	24.48	65.30	34.69	46.93	53.06
	x <sup>2</sup>	11.05		16.39		17.28		12.50		28.03	
	p.	.00		.00		.00		.00		.00	

Formda yer alan orta düzey malzemeler sırasıyla diyapazon, puar, pistonlu hava emme, turnusol kağıdı ve spatüldür. Elde edilen veriler incelendiğinde, orta düzeyde yer alan malzemelerin ismine ilişkin öğretmen adaylarının bilgi düzeyleri arasında anlamlı fark olduğu söylenebilir ( $p < 0.05$ ). Ki kare değerleri incelendiğinde ise öğretmen adayları arasındaki farkın özellikle spatül diğer malzemelere göre daha belirgin olduğu görülmektedir. 1. sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının yarısından fazlası malzemelerin ismini yanlış belirtmiştir. En çok doğru cevabı puar, en çok yanlış cevabı ise pistonlu hava emme için vermişlerdir. 3. sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının yarısından fazlası sadece spatülün ismini doğru belirtmiştir. En çok doğru cevabı spatül, en çok yanlış cevabı ise pistonlu hava emme için vermişlerdir.

Öğretmen adaylarının orta düzeyde yer alan malzemelerin işlevine yönelik bilgi düzeyleri Tablo 6'da verilmiştir.

**Tablo 6.** Orta Düzey Malzemeler İşlev Bilgisi

		1.Malzeme		2.Malzeme		3.Malzeme		4.Malzeme		5.Malzeme	
		Y	D	Y	D	Y	D	Y	D	Y	D
1.Sınıf	N	61	2	57	6	63	0	58	5	55	8
	%	96.82	3.17	90.47	9.52	100	0	92.06	7.93	87.30	12.69
3.Sınıf	N	34	15	27	22	31	18	32	17	12	37
	%	69.38	30.61	55.10	44.89	63.26	36.73	65.30	34.69	24.48	75.51
	x <sup>2</sup>	16.11		18.39		27.57		12.50		45.24	
	p.	.00		.00		.00		.00		.00	

Elde edilen veriler incelendiğinde, orta düzeyde yer alan malzemelerin işlevine ilişkin öğretmen adaylarının bilgi düzeyleri arasında anlamlı fark olduğu söylenebilir ( $p < 0.05$ ). Ki kare değerleri incelendiğinde ise, öğretmen adayları arasındaki farkın özellikle spatül diğer malzemelere göre daha belirgin olduğu görülmektedir. 1. sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının yarısından fazlası malzemelerin işlevini yanlış belirtmiştir. En çok doğru cevabı spatül, en çok yanlış cevabı ise pistonlu hava emme için vermişlerdir. 3. sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının yarısından fazlası sadece spatülün işlevini doğru belirtmiştir. En çok doğru cevabı spatül, en çok yanlış cevabı ise diyapazon için vermişlerdir.

Öğretmen adaylarının üst düzeyde yer alan malzemelerin işlevine yönelik bilgi düzeyleri Tablo 7'de verilmiştir.

**Tablo 7.** Üst Düzey Malzemeler İsim Bilgisi

		1.Malzeme		2.Malzeme		3.Malzeme		4.Malzeme		5.Malzeme	
		Y	D	Y	D	Y	D	Y	D	Y	D
1.Sınıf	N	25	38	50	13	56	7	46	17	54	9
	%	39.68	60.31	79.36	20.63	88.88	11.11	73.01	26.98	85.71	14.28
3.Sınıf	N	8	41	28	21	33	16	22	27	32	17
	%	16.32	83.67	57.14	42.85	67.34	32.65	44.89	55.10	65.30	34.69
	x <sup>2</sup>	7.23		6.43		7.83		9.13		6.44	
	p.	.01		.01		.00		.00		.01	

Formda yer alan üst düzey malzemeler sırasıyla mikroskop, ampermetre, bünzen beki, voltmetre ve hareket motorudur. Elde edilen veriler incelendiğinde, üst düzeyde yer alan malzemelerin ismine ilişkin öğretmen adaylarının bilgi düzeyleri arasında anlamlı fark olduğu söylenebilir ( $p < 0.05$ ). Ki kare değerleri incelendiğinde ise, öğretmen adayları arasındaki farkın voltmetrede diğerlerine göre biraz daha belirgin olsa da bütün malzemelerde az belirgin olduğu söylenebilir. 1. sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının yarısından fazlası mikroskopun ismini doğru belirtmiştir. En çok doğru cevabı mikroskop en çok yanlış cevabı ise bünzen beki için vermişlerdir. 3. sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının yarısından fazlası mikroskop ve voltmetrenin ismini doğru belirtmiştir. En çok doğru cevabı mikroskop, en çok yanlış cevabı ise bünzen beki için vermişlerdir. Öğretmen adaylarının üst düzeyde yer alan malzemelerin işlevine yönelik bilgi düzeyleri Tablo 8’de verilmiştir.

**Tablo 8.** Üst Düzey Malzemeler İşlev Bilgisi

		1.Malzeme		2.Malzeme		3.Malzeme		4.Malzeme		5.Malzeme	
		Y	D	Y	D	Y	D	Y	D	Y	D
1.SINIF	N	26	37	51	12	57	6	48	15	56	7
	%	41.26	58.73	80.95	19.04	90.47	9.52	76.19	23.80	88.88	11.11
3.SINIF	N	8	41	30	19	35	14	22	27	33	16
	%	16.32	83.67	61.22	38.77	71.42	28.57	44.89	55.10	67.34	32.65
	$\chi^2$	8.11		5.35		6.81		11.51		7.83	
	p.	.00		.03		.01		.00		.00	

Elde edilen veriler incelendiğinde, üst düzeyde yer alan malzemelerin işlevine ilişkin öğretmen adaylarının bilgi düzeyleri arasında anlamlı fark olduğu söylenebilir ( $p < 0.05$ ). Ki kare değerleri incelendiğinde ise öğretmen adayları arasındaki farkın voltmetrede biraz daha belirgin olsa da diğer malzemelerde az belirgin olduğu söylenebilir. 1. sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının yarısından fazlası mikroskopun işlevini doğru belirtmiştir. En çok doğru cevabı mikroskop, en çok yanlış cevabı ise pistonlu hava emme için vermişlerdir. 3. sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının yarısından fazlası mikroskop ve voltmetrenin işlevini doğru belirtmiştir. En çok doğru cevabı mikroskop, en çok yanlış cevabı ise pistonlu hava emme için vermişlerdir.

### Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Araştırmada sınıf öğretmeni adaylarının Fen Bilimleri Laboratuvar Uygulamaları dersi alma durumlarına göre laboratuvar malzemelerine ilişkin bilgi düzeylerinin tespit edilmesi amaçlanmıştır. Laboratuvar malzemeleri uzman görüşleri doğrultusunda basit, orta ve üst düzeye ayrılmıştır. Araştırmada malzeme düzeyi arttıkça bilgi düzeyinin azaldığı söylenebilir. Bununla birlikte, araştırmadan elde edilen veriler Fen Bilimleri Laboratuvar Uygulamaları dersi alma durumlarına göre öğretmen adaylarının bilgi düzeyleri arasında anlamlı fark olduğunu göstermiştir. Ancak, birinci sınıflara oranla üçüncü sınıf öğrencilerinin laboratuvar malzemelerine yönelik bilgi düzeyi yüksek olsa da her iki sınıf seviyesinde de laboratuvar malzemelerine ilişkin bilgi eksikliğinin mevcut olduğu söylenebilir.

Kılıç vd. (2015) yaptıkları çalışmada laboratuvar uygulamaları ile öğretmenlerin laboratuvar kullanımına yönelik özyeterlik inançlarının arttırılabileceği sonucuna ulaşmıştır. Araştırmacılar teorik bilgiden ziyade uygulamalı eğitimle özyeterlik inancının destekleneceğini belirtmiştir. Gökmen ve Atmaca (2019) çalışmalarında öğretmen adaylarının laboratuvar güvenlik işaretlerine yönelik farkındalıklarını incelemiştir. Araştırmanın verileri öğretmen adaylarının güvenlik işaretlerine yönelik bilgileri ağırlıklı olarak öğretim elemanından öğrendiğini göstermiştir. Mercado (2020) ise çalışmasında Fen Bilimleri dersinde materyallerle çalışmanın öğrenmede kalıcılığı arttırdığını, bu durumun ise etkili bir şekilde gerçekleşmesi için laboratuvar ortamlarına ihtiyaç duyulduğunu belirtmiştir. Elde edilen sonuçlar, bu araştırmada temel alınan Fen Bilimleri Laboratuvar Uygulamaları dersinin önemini vurgulamaktadır. Tekin vd. (2012) yaptıkları çalışmada öğretmen adaylarının kimya alanında sıklıkla kullanılan laboratuvar malzemelerini ne kadar tanıdıklarını incelemiştir. Araştırmacılar öğretmen adaylarının malzemeleri istenilen düzeyde tanımadığı, özellikle deney sürecinde kullanılmayan malzemeleri açıklamada zorluk çektikleri sonucuna ulaşmıştır. Bu araştırmadan elde edilen veriler ise ikinci sınıfta Fen Bilimleri Laboratuvar Uygulamaları dersiyle öğretmen adaylarının laboratuvar malzemelerine yönelik bilgi düzeylerinin arttığını göstermektedir. Bununla birlikte, araştırmacılar (Tekin vd., 2012) öğretmen adaylarının malzemeleri

görsel olarak tanıdığını ancak amaçlarını açıklayamadıklarını belirtmiştir. Bu araştırmada ise isim-işlev bilgisi malzeme üzerinde değişkenlik göstermiştir. İsmi doğru açıklanırken işlevinin veya işlevi doğru açıklanırken isminin yanlış açıklandığı malzemeler tespit edilmiştir. Büyük vd. (2010) Fen ve Teknoloji dersine giren öğretmenlerin laboratuvara dair yeterlik durumlarını incelediği çalışmada mesleki kıdemin önemli bir etken olmadığını belirtmişlerdir. Araştırmacıların verilerine göre mesleğe yeni başlayan öğretmenler ile mesleğe birkaç yıldır devam eden öğretmenlerin laboratuvar çalışmalarına dair yeterlikleri arasında anlamlı bir fark yoktur. Bu araştırmada ise birinci sınıfa oranla üçüncü sınıfta okuyan öğretmen adaylarının laboratuvar malzemelerini daha iyi bildiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum neticesinde, öğretmen adaylarının mezun olmadan önce Fen Bilimleri Laboratuvar Uygulamaları dersiyle laboratuvar malzemelerine ilişkin bir alt yapı oluşturduğu ve mesleğe hazırlandığı söylenebilir. Coştu vd. (2005) çalışmalarında öğretmenlerin laboratuvara dair temel bilgi ve becerilerini lisans düzeyinde edinmesi gerektiğini vurgulamıştır. Buna bağlı olarak, araştırmacılar İlköğretim Matematik, Kimya ve Fen Bilgisi Öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğretmen adaylarının laboratuvar bilgi ve becerilerini incelemişlerdir. Elde edilen veriler öğretmen adaylarının laboratuvar da ders almalarına rağmen hesaplama, çözümleri hazırlama, maddenin hallerine dikkat etme gibi alanlarda eksiklik olduğunu göstermiştir. Bu araştırmada da üçüncü sınıf öğretmen adaylarının Fen Bilimleri Laboratuvar Uygulamaları dersi almasına rağmen bazı malzemelere yönelik bilgi eksikliği yaşadığı tespit edilmiştir. Gökmen ve Atmaca (2019) yaptıkları çalışmada öğretmen adaylarının güvenlik işaretlerine yönelik farkındalıklarının düşük olduğu sonucuna ulaşmıştır. Güvenlik işaretlerine yönelik farkındalığı arttırmak için öğretmen adaylarının laboratuvar malzemelerini tanıması gerekir. Ancak, bu araştırmadan elde edilen veriler gerek birinci gerekse üçüncü sınıf öğretmen adaylarında malzemelere yönelik bilgi eksikliği olduğunu göstermektedir.

Laboratuvar da eğitime ve laboratuvar malzemelerine yönelik yapılan çalışmalar incelendiğinde ağırlıklı olarak Fizik, Kimya ve Biyoloji bölümündeki öğretmenler veya öğretmen adayları ile çalışıldığı görülmektedir. Ancak, laboratuvar yöntemi bütün eğitim kademelerinde uygulanabilmektedir. Bu nedenle, diğer bölümlerin öğretmenleri veya öğretmen adaylarıyla laboratuvara ilişkin çalışmalar gerçekleştirilebilir. Araştırmada öğretmen adaylarının laboratuvar malzemelerine ilişkin bilgi düzeyleri incelenmiş ancak adaylardan laboratuvar malzemelerine yönelik görüş alınmamıştır. Görüşler alınarak öğretmen adaylarının kendilerini güçlü veya zayıf gördükleri yerler belirlenebilir. Araştırmada çalışma grubu olarak öğretmen adayları seçilmiştir. Benzer bir çalışma öğretmenlerle gerçekleştirilebilir. Öğretmen adaylarının laboratuvar malzemelerine yönelik bilgi düzeyini arttırmak için üniversitelere laboratuvar kurulması, laboratuvarlarda eğitim görme imkanı sağlanması, laboratuvar da ders dışında da pratik yapma fırsatı tanınması, bilgilerini güncel tutmak adına konuya yönelik çevrimiçi eğitimlerin düzenlenmesi, laboratuvar yönteminin faydaları açısından bilgilendirmelerin yapılması, laboratuvarla çeşitli kaynak ve malzeme kullanımına teşvik edilmesi, uygulama okullarında laboratuvarın bulunması ve adayların laboratuvar da ders anlatmasına imkan sağlanması önerilebilir.

### **Çıkar Çatışması Beyanı**

Yazarlar, bu makalenin araştırması, yazarlığı ve/veya yayınlanması ile ilgili olarak herhangi bir potansiyel çıkar çatışması beyan etmemektedir.

### **Mali Destek**

Bu araştırma “2209 Üniversite Öğrencileri Araştırma Projeleri Desteği” kapsamında desteklenen, ilk yazarın yürütücülüğünde ve son yazarın danışmanlığında gerçekleştirilen “Sınıf Öğretmeni Adaylarının Laboratuvar Malzemelerine İlişkin Bilgi Düzeyleri” başlıklı projeden üretilmiştir.

### **Yayın Etiği Beyanı**

Çalışmada etik dışı bir husus bulunmadığını, araştırma ve yayın etiğine özenle uyulduğunu beyan ederiz.

### **Yazar Katkı Oranı**

Çalışma, araştırmacılar arasında eşit bir işbirliği ile yürütülmüş ve raporlanmıştır.

### **Etik Kurul İzni**

Bu çalışma için Gazi Üniversitesi, Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu'ndan 24/11/2022 tarih ve 20 sayılı kararı ile etik kurul onayı alınmıştır.

### Kaynakça

- Akdeniz, A. R. ve Karamustafaoglu, O. (2003). Fizik öğretimi uygulamalarında karşılaşılan güçlükler. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(2).
- Akkuş, H. ve Kadayıfçı, H. (2007). Laboratuvar kullanımı konulu hizmet içi eğitim kursu ile ilgili bir değerlendirme. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27(1), 179-193.
- Akyar, D. ve Sarıkaya, R. (2020). Türkiye'deki girişimcilik kavramına yönelik eğitim alanında yapılan lisansüstü tezlerin içerik analizi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40(3), 979-1018. doi: [10.17152/gefad.714541](https://doi.org/10.17152/gefad.714541).
- Arslan, A. ve Zengin, R. (2016). İşbirlikli öğrenme yönteminin Fen öğretimi laboratuvar uygulamaları dersine yönelik öğrencilerin tutumlarına etkisi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(2), 37-49. doi: [10.17679/iuefd.17245785](https://doi.org/10.17679/iuefd.17245785).
- Aydın, S., Diken, E. H., Yel, M. ve Yılmaz, M. (2011). Fen ve Teknoloji ile biyoloji öğretmen adaylarının laboratuvar güvenliği hakkındaki bilgi düzeylerinin belirlenmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(2), 583-604.
- Böyük, U., Demir, S. ve Erol, M. (2010). Fen ve Teknoloji dersi öğretmenlerinin laboratuvar çalışmalarına yönelik yeterlik görüşlerinin farklı değişkenlere göre incelenmesi. *Türk Bilim Araştırma Vakfı Bilim Dergisi*, 3(4), 342-349.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (8. Baskı). Pegem Yayınları.
- Cengiz, C. (2017). Fen bilgisi öğretmen adaylarının Genel Kimya Laboratuvarı dersinde aktif öğrenmelerini sağlamaya yönelik bir eylem araştırması. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30, 574-587. doi: [10.14582/DUZGEF.1813](https://doi.org/10.14582/DUZGEF.1813).
- Coştu, B., Ayas, A., Çalık, M., Ünal, S. ve Karataş, F. Ö. (2005). Fen öğretmen adaylarının çözelti hazırlama ve laboratuvar malzemelerini kullanma yeterliliklerinin belirlenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28, 65-72.
- Demirci Güler, M. P. (2017). Fen eğitiminde laboratuvar uygulamaları. M. P. Demirci Güler (Ed.), *Fen Bilimleri Öğretimi* (1. Baskı). Pegem Akademi.
- Ekici, T., Ekici, F. ve Taşkın, E. (2002). Fen laboratuvarlarının içinde bulunduğu durum. *V. Fen Bil. ve Matematik Eğitimi Kongresi*, 16-17 Eylül 2002, ODTÜ, Ankara.
- Gökmen, A. ve Atmaca, S. (2019). Öğretmen adaylarının laboratuvar güvenlik işaretleri konusundaki farkındalıkları. *Eğitim ve Toplum Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 426-442.
- Güven, İ. ve Gürdal, A. (2002). Ortaöğretim Fizik derslerinde deneylerin öğrenme üzerindeki etkileri. *V. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi*, 513-518.
- Güzel, H. (2003). Fen Bilgisi Öğretmenlerinin Laboratuvar Kullanımı ve Teknolojik Yenilikleri İzleme Eğilimleri. *Selçuk Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15, 325-337.
- Harlen, W. (2015). *Working with Big Ideas of Science Education*. Trieste: Global Network of Science Academies (IAP) Science Education Programme.
- Kaymak, A. F. ve Karademir, E. (2019). Fen Bilimleri öğretmen adaylarının fen bilimleri laboratuvarlarının dijitalleştirilmesine yönelik görüşleri. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Türk Dünyası Uygulama ve Araştırma Merkezi Eğitim Dergisi*, 4(1), 54-66.
- Kılıç, D., Keleş, Ö. ve Uzun, N. (2015). Fen Bilimleri öğretmenlerinin laboratuvar kullanımına yönelik özyeterlik inançları: laboratuvar uygulamaları programının etkisi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(1), 218-236. doi: [10.17556/jef.22252](https://doi.org/10.17556/jef.22252).
- Kılıç, M. S. ve Aydın, A. (2018). Öğretmenlerin Fen Bilimleri dersi kapsamında laboratuvar uygulamaları hakkındaki görüşlerinin planlanmış davranış teorisi yardımıyla incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 26(1), 241-246.
- Lawshe, C. H. (1975). A quantitative approach to content validity. *Personnel Psychology*, 28(4), 563-575.

- Mercado, M. T. (2020). Development of laboratory manual in physics for engineers. *International Journal of Science and Research (IJSR)*, 9(10), 200-219.
- Ocak, G. (2020). Yöntem ve teknikler. G. Ocak (Ed.), *Öğretim İlke ve Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Önen, F. ve Çömek, A. (2011). Öğretmen adaylarının gözüyle basit araç-gereçlerle yapılan fen deneyleri. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(3), 45-72.
- Runco, M. A. (2004). Creativity. *Annual Review of Psychology*, 55(1), 657-687.
- Şenler, B., Karışan, D. ve Bilican, K. (2017). Sınıf Öğretmeni adaylarının fen ve teknoloji laboratuvarına yönelik algı ve tutumlarının incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42, 105-122. doi: [10.21764/efd.14921](https://doi.org/10.21764/efd.14921).
- Tatar, N., Korkmaz, H. ve Şaşmaz Ören, F. (2007). Araştırmaya dayalı fen laboratuvarlarında bilimsel süreç becerilerini geliştirmede etkili araçlar: Vee ve I diyagramları. *İlköğretim Online Dergisi*, 6(1), 76-92.
- Tekin, S., Uluçınar Sağır, Ş. ve Karamustafaoğlu, S. (2012). Sınıf Öğretmeni adaylarının Fen Bilgisi Laboratuvar Uygulamaları- 1 dersi kazanımlarının kimya deneyleri açısından incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31, 163-174.
- Türk Dil Kurumu. (2023). *Güncel Türkçe sözlük*. TDK.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin.



## EXTENDED SUMMARY

The world is developing and continues to change day by day with this development. This change also affects the perspective towards students. While it was considered sufficient for students to learn only information in the past, today they are expected to be equipped with various skills. Science meets this demand by providing students with the opportunity to question, trial and error, and observation. It also differs from other sciences in this respect (Ekici et al., 2002). Science, which supports students with the skills it adds to the changing world order, can be realized by using various methods (lecture, discussion, laboratory, field trip observation, demonstration, etc.). Researchers (Aydın et al., 2011; Güven & Gürdal, 2002; Kaymak & Karademir, 2019) recommend the use of laboratory method in lessons to ensure permanence and effectiveness, to support students' active participation in the process and to facilitate learning. The laboratory method is a way that allows students to learn science subjects actively with various tools within the rules (Kılıç & Aydın, 2018; Saka et al., 2006). The laboratory method is used to gain laboratory skills (Arslan & Zengin, 2016; Önen & Çömek, 2011), increase the effectiveness of the Science course (Kılıç & Aydın, 2018; Şenler et al., 2017), develop positive attitudes towards science (Arslan & Zengin, 2016), support cooperation skills (Cengiz, 2017; Önen & Çömek, 2011), improve communication skills (Cengiz, 2017, Kılıç & Aydın, 2018), structure knowledge (Cengiz, 2017; Şenler et al., 2017), providing permanent learning (Şenler et al., 2017), concretizing incomprehensible subjects (Şenler et al., 2017) and supporting problem solving skills (Önen & Çömek, 2011).

In this study, the effect of the Science Laboratory Practices course in the undergraduate program of Primary Teacher Education was examined in order to increase the knowledge level of prospective primary school teachers about the laboratory and to support them in terms of laboratory use. In the process, laboratory materials that can be used at primary school level were included. In addition, no classification of laboratory materials was found in the literature review conducted within the scope of the research. In order to create the data collection tool of the research, first of all, experts were asked to classify the laboratory materials by paying attention to the ability of classroom teachers to teach the material and the ability of primary school students to learn the material. As a result of the classification, the laboratory materials were divided into three levels: basic, medium and high (Appendix 1). In the study, it was aimed to determine the level of knowledge of prospective primary school teachers about laboratory materials according to the status of taking Science Laboratory Practices course. In this context, answers to the following problems were sought in the research.

1. Is there a significant difference between the knowledge levels of pre-service primary school teachers about laboratory materials according to the status of taking Science Laboratory Practices course?

a. Is there a significant difference between pre-service primary school teachers' level of knowledge about basic level laboratory materials according to the status of taking Science Laboratory Practices course?

b. Is there a significant difference between pre-service primary school teachers' level of knowledge about medium level laboratory materials according to the status of taking Science Laboratory Practices course?

c. Is there a significant difference between pre-service primary school teachers' level of knowledge about high level laboratory materials according to the status of taking Science Laboratory Practices course?

The survey design under the quantitative research method was adopted. The study group consisted of 112 pre-service teachers, 63 from the first year and 49 from the third year, studying in the Department of Classroom Teaching at a state university in Ankara. "Laboratory Materials Classification Form" and "Prospective Teachers Laboratory Materials Information Form" developed by the researchers were used. The data obtained as a result of the research were analyzed with a statistical program. "Laboratory Materials Classification Form" and "Pre-service Primary School Teachers Laboratory Materials Information Form" developed by the researchers were used. This study aimed to determine the level of knowledge of pre-service primary school teachers about laboratory materials according to the status of taking Science Laboratory Practices course. Laboratory materials were divided into simple, medium and high level in line with expert opinions. It can be said that the level of knowledge decreases as the material level increases. This result supports the accuracy of the material classification. In addition, the data obtained from the study showed that there was a significant difference between the knowledge levels of pre-service teachers according to the status of taking Science Laboratory Practices course. However, although the level of knowledge about laboratory materials is higher in third grade students compared to first grade students, it can be said that there is a lack of knowledge about laboratory materials in both grade levels.

## Ek 1. Laboratuvar Malzeme Listesi

<u>Basit Düzey</u>	<u>Orta Düzey</u>	<u>Üst Düzey</u>
- Beherglas	- Erlenmeyer	- Lügol çözeltisi
- Baget	- Gravant halkası	- Biüret çözelti
- Huni	- Pistonlu hava emme	- Mikroskop
- Dereceli silindir	- Diyapozon	- Ampermetre
- Lam	- Puar	- Voltmetre
- Lamel	- Dinamometre	- Hareket motoru
- Pusula	- PH kağıdı	- Bunzen beki
- Üç ayak	- Spatül	
- Amyant tel		
- Pastör pipeti		
- Mıknatis çeşitleri		
- Eşit kollu terazi		
- Büyüteç		
- Anahtar		
- Pil yatağı		
- Bağlantı kabloları		
- Termometre		
- Deney tüpü		
- Delikli tıpa		
- Hassas terazi		
- İspirto ocağı		

## AN INTEGRATED ANALYSIS OF HIGH SCHOOL ENTRANCE EXAMINATION MATHEMATICS QUESTIONS AND 8TH GRADE MATHEMATICS TEXTBOOK QUESTIONS<sup>1</sup>

### LİSELERE GİRİŞ SINAVI MATEMATİK SORULARI İLE 8. SINIF MATEMATİK DERS KİTABINDAKİ SORULARIN BÜTÜNLEŞİK İNCELENMESİ

Sevim Yasemin YANIK

Millî Eğitim Bakanlığı/Matematik Öğretmeni

[syt.80@hotmail.com](mailto:syt.80@hotmail.com)

ORCID: 0000-0003-1548-3271

Abdullah ÇETİN

Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi/Eğitim

Fakültesi/Eğitim Programları ve Öğretim

[abdcecin46@gmail.com](mailto:abdcecin46@gmail.com)

ORCID: 0000-0003-1118-0740

#### ABSTRACT

##### Geliş/Received:

02.07.2024

##### Kabul/Accepted:

16.11.2024

##### Yayın/Published:

27.12.2024

##### Anahtar Kelimeler

Bloom Taksonomisi

Ders kitabı

Merkezi sınav

##### Keywords

Bloom's Taxonomy

Textbook

Central exam

The purpose of this study is to examine the mathematics questions in the central exam for secondary education institutions (2018-2022) and the questions in the 8th grade mathematics textbook in the context of the Revised Bloom's Taxonomy. The research was conducted with document analysis, one of the qualitative research designs. The Central Examination Numerical Section A Booklet and the 8th grade mathematics textbook implemented in 2018-2022 were used as documents in the study. In addition, teacher opinions were collected to support the documents. Descriptive analysis was used to analyze the research data. The study results showed that 4% of the questions asked in the central exams for secondary education institutions in the last five years (2018-2022) were at the level of understanding, 56% at the level of application, 39% at the level of analyzing, and 1% at the level of evaluation, and no questions were asked at the recall and construction levels. In the 8th grade mathematics textbook, 10.83% of the unit evaluation questions were at the level of recall, 41.66% at the level of comprehension, 47.50% at the level of application, and no questions were asked at the level of analysis, evaluation and construction. It was determined that higher level questions were included in the central exam compared to the textbook. As a result of teachers' exam-oriented education; not using the textbook and neglecting students who did not prepare for the exam were identified as problems.

#### ÖZET

Bu araştırmanın amacı, sınavla öğrenci alacak ortaöğretim kurumlarına ilişkin merkezi sınav matematik soruları (2018-2022) ile 8. sınıf matematik ders kitabında yer alan soruları, Yenilenmiş Bloom Taksonomisi bağlamında incelemektir. Araştırma nitel araştırma desenlerinden doküman incelemesi ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada doküman olarak 2018-2022 yıllarında yapılan Merkezi Sınav Sayısal Bölüm A Kitapçığı ve 8. sınıf matematik ders kitabı kullanılmıştır. Ayrıca, dokümanları desteklemek için öğretmen görüşleri alınmıştır. Araştırma verilerinin analizinde betimsel analiz kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre son beş yılda (2018-2022) ortaöğretim kurumlarına ilişkin merkezi sınavlarda sorulan soruların %4'ünün anlama, %56'sının uygulama, %39'unun analiz etme ve %1'inin değerlendirme düzeyinde olduğu, hatırlama ve oluşturma basamağında soru sorulmadığı belirlenmiştir. 8. sınıf matematik ders kitabındaki ünite değerlendirme sorularının ise %10,83'ünün hatırlama, %41,66'sinin anlama, %47,50'sinin uygulama düzeyinde olduğu belirlenirken analiz etme, değerlendirme ve oluşturma basamağında soruya rastlanmamıştır. Merkezi sınavda, ders kitabına kıyasla daha üst düzey sorulara yer verildiği tespit edilmiştir. Öğretmenlerin sınav odaklı eğitim yapması sonucu, ders kitabını kullanmaması ve sınava hazırlanmayan öğrencileri ihmal etmesi sorun olarak belirlenmiştir.

DOI: <https://doi.org/10.69643/kaped.1508890>

**Atıf/Cite as:** Yanık, S.Y. & Çetin, A. (2024). An integrated analysis of high school entrance examination mathematics questions and 8th grade mathematics textbook questions. *Kapadokya Eğitim Dergisi*, 5(2), 263-279.

<sup>1</sup> Bu çalışma, birinci yazarın ikinci yazar danışlığında tamamlanan yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

## Introduction

Education is a supervised and feedback based process that aims to maximize the personal development of an individual (Tezcan, 1996). In order for the goals to be accomplished, this open system needs to be organized and structured. The first step in this process is to set goals (Sönmez, 1993). In this context, the Turkish Ministry of National Education (MoNE) adopted the constructivist education approach in 2005 and updated the vision of mathematics education in the form of raising individuals who can use mathematics in their lives, solve problems, discuss with others, work in teams, develop positive attitudes towards mathematics and be confident in terms of mathematical skills (MoNE, 2009). In this approach, students are defined as individuals who actively question, think critically, express their ideas, construct and solve problems, and participate in the learning process (Delil & Güleş, 2007). As a result of this new understanding, it is seen that supporting students' high-level cognitive development is emphasized (MoNE, 2018). Bloom's Taxonomy, which was revised in order for learners to structure metacognitive knowledge more easily and to provide permanent learning, addresses the dimensions of recall, comprehension, application, analysis, evaluation and creation (Krathwohl, 2002).

In order to identify whether the goals are evident in the individual level or to which extent present in the individual, the act of testing must take place. Testing is making a decision by comparing the observed results with one criterion or several criteria (Turgut & Baykul, 2015). In this regard, an objective assessment and evaluation system that measures students' knowledge and skills is necessary (Şad & Şahiner, 2016). In Türkiye, various exams have been applied for this purpose in the past. One of them is the "Centralized Examination for Secondary Education Institutions that will take students by Examination" (Ekinci & Bal, 2019), which has been implemented since 2018 to measure student achievement at the end of eight years of education and to place students in high schools. In the central exam, rather than measuring students' processing skills, questions are asked that measure higher-order thinking skills such as analytical thinking, interpretation, and inference and include more than one outcome (Biber et al., 2018). The skill-based question style that measures higher-order thinking skills asked in the central exam is similar to the question models of PISA (Program for International Student Assessment) and TIMSS (Trends in International Mathematics and Science Study) (Erden, 2020).

Today's one of the most significant tools of the education system where skill-based questions measure higher order thinking skills gain importance is textbooks, which marks 72% of usage rate in Türkiye (Kolaç, 2003; Seven, 2001). There are various concerns for textbooks. First, textbooks should be the primary source for students in preparation for central exams (Korkmaz et al., 2020). Second, textbooks should give students the opportunity to arrive classes prepared and revise the subject afterwards, and they should be sufficient in preparation for the central exam for the 8th grade students and should not make them feel the need for other resources (Kılıçoğlu, 2021; Korkmaz et al., 2020). Next, textbooks should allow students to reinforce their knowledge with different question types and question solving methods (Dane et al., 2004; Duman et al., 2001). However, as a result of the research conducted by Özmantar et al. (2017), it was found that the majority of the teachers participating in the research, 80%, used source books other than textbooks. Most of the teachers agreed that particularly the assessment and evaluation sections of the textbooks should be updated and more questions from higher cognitive levels should be included. In this way, it is considered that textbooks, which are freely available to every student in Türkiye, can be used as a primary source in preparation for exams (Etyemez, 2021). In Turan's (2019) study, the majority of the teachers stated that the content of the 6th grade mathematics textbook was in line with the program outcomes, but the number of questions was insufficient and questions serving for every student's level were not included. More specifically, 65% of the teachers participating in the study stated that the number of questions in the textbook was insufficient, and 51% stated that the questions in the textbook did not measure students' higher-order thinking skills. In addition, Tutak and Güder (2012) conducted a study on the 5th grade mathematics textbook and found that teachers used the textbook as a primary source but found the assessment and evaluation activities in the textbook inadequate.

Primary school 8th grade students take the central exam for secondary education institutions that will take students by exam and are placed in high schools as a result of the exam. One of the courses that determines the outcome of this exam is mathematics. According to the report published by MoNE (2021), the average correct answer in the 20-question mathematics test in the central exam for secondary education institutions that take students with exams is 7.56. According to PISA 2018 results, Türkiye ranked 42nd among 79 countries and 33rd among 37 OECD countries in mathematics (Koçak, 2022). In TIMSS 2019, Türkiye ranked 20th among 39 countries in the eighth grade mathematics assessment (Koçak, 2022). Türkiye lags behind the average score of

OECD countries in mathematics skills in PISA and TIMSS exams (Sarier, 2021). In the light of this information, it can be stated that problems in mathematics education in Türkiye continue.

Another problem is that the textbook is not used by teachers on the grounds that it is insufficient to prepare students for the central exam (Özmantar et al., 2017). However, some of the questions in the textbooks are related to lower level basic skills. Considering textbooks as only exam-oriented may pose a problem for the 8th grade mathematics education. While the questions asked in the central exam are aimed at selecting and placing students, the questions in the textbooks are asked to determine whether students have achieved the outcome. The fact that there are objectives at all levels in mathematics course makes it necessary to ask questions serving to these objectives in the textbooks. Therefore, it is reasonable to include questions in the textbook in line with the level and type of the objectives. Teachers' exam-oriented education (Çetin & Ünsal, 2019) may mean that they neglect students who are not prepared for the exam and students with low academic achievement. This is expected to have a negative impact on the mathematics score averages of mathematics students and the use of textbooks. In this context, it is critical to inform teachers about the function of textbooks by analyzing the questions in the central exam and textbooks. In the light of all this information, the purpose of this study is to examine the central exam mathematics questions (2018-2022) and the questions in the 8th grade mathematics textbook in the context of the Revised Bloom's Taxonomy. For this purpose, the following research questions were formed:

Q1. What are the levels of the central exam mathematics questions for the secondary education institutions that accept students through exam and the questions in the 8th grade mathematics textbook in the context of the Revised Bloom's Taxonomy?

Q2. What are the opinions of mathematics teachers who teach 8th grade mathematics courses about the questions in 8th grade mathematics textbooks?

### Method

In this section, information about the research model, data source, data collection, analysis of the collected data, validity and reliability are presented.

### Research Design

In this study, document analysis method, one of the qualitative research designs, was used since the mathematics questions in the central exam for secondary education institutions taking students with exams between 2018-2022 and the unit evaluation questions in the 8th grade mathematics textbook were classified and examined in an integrated manner according to the Revised Bloom's Taxonomy. Document analysis is the process of collecting information about a study and organizing and analyzing it with a certain coding system (Çepni, 2014). The documents to be examined in document review should be examined according to scientific principles (Kiral, 2020). The process in document review is accessing the document, confirming its authenticity, understanding and analyzing the document, and then reporting and publishing it (Yıldırım & Şimşek, 2016).

### Data Source

In the study, 100 mathematics questions from the 2018, 2019, 2020, 2021 and 2022 Central Examination for Secondary Education Institutions that take students through exams and 120 unit evaluation questions from the 2021 edition mathematics textbook of MoNE publications approved by the Board of Education were used as the data source of the study. In addition, 30 mathematics teachers working in secondary schools affiliated to the MoNE in the provincial center of Osmaniye were consulted as the study group. Criterion sampling, one of the purposeful sampling methods, was used to determine the study group. Criterion sampling is the study of situations that meet a set of criteria determined by the researcher (Yıldırım & Şimşek, 2016). Having at least five years of service experience, being a mathematics teacher in secondary schools affiliated to the MoNE, and teaching 8th grade students were taken as criteria. The interviewed teachers were coded as P1, P2, P3..., while presenting their opinions. Seventeen of the participants were female and 13 were male.

Semi-structured interview forms were used to obtain participants' views. The interview forms were prepared by examining various sources related to the textbooks, taking the opinions of two experts in the field of curriculum and instruction and three experts in the field of mathematics education. The interview forms consisted of two sections: personal information and interview questions. While creating the interview questions, it was paid attention that the questions should be open-ended, understandable, avoid directing, and be organized in a logical order (Yıldırım & Şimşek, 2016). In the interviews with the participants, their opinions on whether they use the textbook as the main source or not, the quality, quantity, achievement appropriateness of the questions in the textbook, and the relationship with the central exam were included. After the interview forms were drafted as a result of a detailed literature review, expert opinion was obtained and they were made ready for pre-interview. Three mathematics teachers were interviewed and the form was finalized in line with their opinions and suggestions. The interviews were recorded on a voice recorder with the permission of the participants, then transcribed and analyzed.

### Data Analysis

While descriptive analysis was used to analyze the documents in the study, content analysis was used to analyze the data obtained from teacher opinions. In descriptive analysis, data are classified, summarized and interpreted according to predetermined themes. In content analysis, concepts and themes are reached to explain the data obtained (Yıldırım & Şimşek, 2016). In this study, the Revised Bloom's Taxonomy was taken as a reference for descriptive analysis.

**Table 1.** Features and Skills in the Cognitive Process Dimension of the Revised Bloom's Taxonomy

Steps	Description	Keywords
Remembering	Retrieving information from long-term memory.	Remember, define, list, tabulate, use what is appropriate
Understanding	Making sense of messages and explaining concepts.	Summarize, define, interpret, translate, transform, realize, report, show differently
Application	Reusing the given information.	Select, categorize, use, calculate, configure, draft
Analyzing	Separating a whole into its parts, determining the relationship between parts.	Criticize, explain, compare, contrast, see a difference, test
Evaluation	Judging a situation according to a criterion.	Decide, conclude, evaluate, appraise, discuss, judge, defend
Creation	Creating a new original product using parts.	Assemble, build, formulate, create, design

**Source:** (Anderson et al., 2001, p.31).

In this analysis, for example, if a question involves "comparing, distinguishing", this question is considered to belong to the analyzing level, and if it involves "remembering, defining" information, the question is considered to belong to the remembering level.

Examples suitable for the steps of the Revised Bloom's Taxonomy are given below.

*Example of a question suitable for the recall level:*

Which of the following is true? (MoNE, 2021, p. 292).

- A. A triangular right pyramid has five surfaces.
- B. The surface area of a cylinder is the product of the base area and the height.
- C. A square right pyramid has five vertices.
- D. There is no circle in the expansion of a cone.

The question asked about the basic properties of geometric shapes. Since the question requires remembering the information, it is accepted at the recall level in the Revised Bloom's Taxonomy.

*Example of a question suitable for the comprehension level:*

'There are at least 6 plates on the table.' Which of the following is the inequality corresponding to the sentence? (MoNE, 2021, 187) .

- A.  $t < 6$
- B.  $t > 6$
- C.  $t \leq 6$
- D.  $t \geq 6$

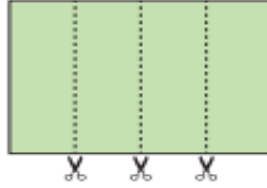
This question was accepted at the comprehension level because it was about remembering information and showing this information in a different way.

*Example of a question suitable for the application step:*

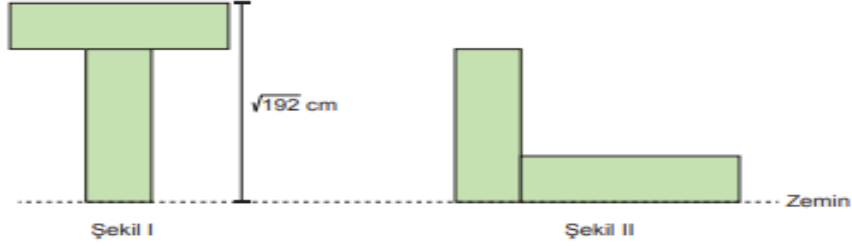
***a, b, c birer doğal sayı olmak üzere***

$$a\sqrt{b} = \sqrt{a^2b}$$

$$a\sqrt{b} + c\sqrt{b} = (a + c)\sqrt{b} \text{ dir.}$$



Dikdörtgen şeklindeki bir kâğıt, yukarıdaki gibi kesilerek dikdörtgen şeklinde dört eş parça elde edilmiştir. Bu parçaların kısa kenarları ile uzun kenarları çakıştırılarak aşağıdaki gibi iki farklı şekil oluşturulmuştur.



Şekil I'in yüksekliği  $\sqrt{192}$  cm ve Şekil II'nin çevresinin uzunluğu  $28\sqrt{3}$  cm'dir.

**Buna göre başlangıçta verilen dikdörtgen şeklindeki kâğıdın bir yüzünün alanı kaç santimetrekaredir?**

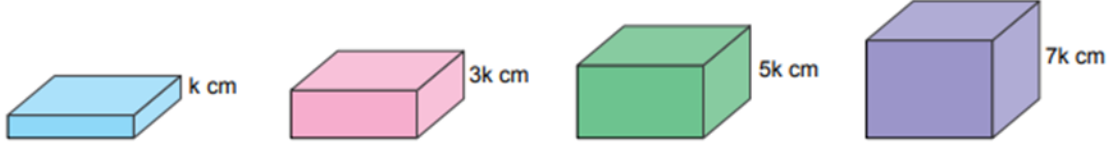
- A) 288
- B) 144
- C) 96
- D) 72

**Figure 1.** Sample Question Suitable for the Implementation Step

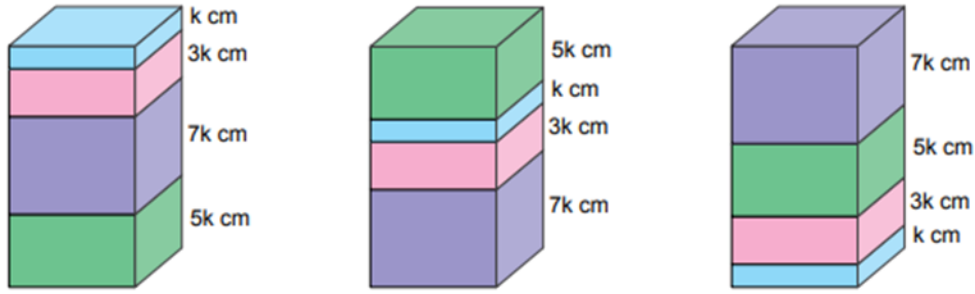
In 2021, this mathematics question in the central exam for secondary education institutions that take students with the exam is a sample question belonging to the application step since it is asked to calculate using the knowledge of operations in square roots.

*Example of a question suitable for the analyzing step;*

Yükseklikleri santimetre cinsinden birer tam sayı olan aşağıdaki dikdörtgenler prizması şeklindeki kutuların her birinden üçer adet vardır.



Bu kutular aşağıdaki gibi üst üste dizilerek üç ayrı blok oluşturulmuştur.



Bloklardaki kutuların yerleri değiştirilmeden bu üç blok üst üste konularak bir kule oluşturuluyor. Daha sonra kulenin en üstünde bulunan kutu alınıyor.

**Son durumda bu kulenin yüksekliğinin santimetre cinsinden değeri aşağıdakilerden hangisi olamaz?**

A) 94

B) 90

C) 86

D) 82

**Figure 2.** Sample Question for the Analyzing Step

In 2019, this mathematics question, which is in the central exam for secondary education institutions that take students with the exam, is in the analyzing step because it is related to thinking the parts together, thinking about the relationship between the parts and finding an answer according to the possibilities.

*Example of a question suitable for the evaluation step:*

How many ordered pairs (a, b) are there such that  $a \times b = 120$ ?

a) Determine the prime factors of the number 120

b)  $a \times b = 120$  Finding the values of a and b by experimenting

Which of the above methods is more useful to use to answer the question (Karaman, 2016)?

Since it is a question of making a decision and judgment by taking into account the available data, it is a question belonging to the evaluation step.

*Example of a question suitable for the creation step:*

Construct and solve a problem according to the information given below. Mother, father and 4 children, Adult: 45 TL, Children: 35 TL (Karaman, 2016).

The question asks for an original solution by developing a different perspective. Since building, creating, and designing are in question, it is a question belonging to the creating step.

The interviews with teachers were analyzed through content analysis (Yıldırım & Şimşek, 2016). The data obtained from the interviews with the teachers were transferred to the MAXQDA Program and analyzed. The



findings were divided into themes, sub-themes and codes, digitized and frequency values were found and presented in tables.

### Validity and Reliability

The credibility, transferability, consistency and confirmability strategies suggested by Lincoln and Guba (1985) for qualitative research were utilized. In order to increase credibility in the research, both document analysis and interview method were used to diversify the data. In addition, support was received from experts at every stage of the research. In order to ensure transferability, the research was described in detail, direct quotations from the participants' views were included, a comprehensible language use for reader-friendly purposes was employed. To ensure consistency, the questions were analyzed by one researcher and one expert. In this study, two coders coded the data set separately, the agreement between the coders was calculated using Miles and Huberman's (1994, p. 64) formula  $[\text{Reliability} = (\text{Agreement} / (\text{Agreement} + \text{Disagreement})) \times 100]$ , and the agreement rate between the coders was calculated as .92. Values of 0.70 and above obtained from the formula are accepted as reliable (Yıldırım & Şimşek, 2016). Accordingly, the data obtained from the study were considered reliable. In the questions where there was a difference of opinion, the opinion of the lecturer was taken and the final form was given regarding the steps of the questions. In order to ensure verifiability, the research data were analyzed and stored in computer environment.

### Findings

In this section, the 100 mathematics questions asked in the central exam for the secondary education institutions that take students through exam and the unit evaluation questions in the 8th grade mathematics textbook are analyzed according to the Revised Bloom's Taxonomy. In addition, the findings obtained from the opinions of mathematics teachers are also included.

#### Findings Related to the Analysis of Central Exam Mathematics Questions and 8th Grade Mathematics Textbook Questions According to the Revised Bloom's Taxonomy

The findings obtained from the analysis of 100 mathematics questions asked in the central exams between 2018 and 2022 according to Bloom's Taxonomy are given in Table 2.

**Table 2.** Analysis of Central Exam Mathematics Questions According to the Revised Bloom's Taxonomy

Bloom's Taxonomy	2018		2019		2020		2021		2022		Total	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
Remembering	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Understand	1	5	-	-	1	5	2	10	-	-	4	4
Implement	13	65	12	60	10	50	12	60	9	45	56	56
Analyze	6	30	8	40	9	45	6	30	10	50	39	39
Evaluate	-	-	-	-	-	-	-	-	1	5	1	1
Creating	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-

When Table 2 is examined, it is seen that 1 (5%) of the 2018 central exam mathematics questions were at the comprehension level, 13 (13%) were at the application level, and 6 (30%) were at the analysis level. In the central exam in 2018, mathematics questions were mostly asked at the application level. There were no examples of questions from the recall, evaluation and creation levels.

In the 2019 central exam, 12 (60%) of the mathematics questions were at the application level and 8 (40%) were at the analyzing level. In the central exam in 2019, mathematics questions were mostly asked at the application level. There were no questions at the level of recall, comprehension, evaluation and creation.

In the 2020 central exam, 1 (5%) of the mathematics questions were at the comprehension level, 10 (50%) were at the application level and 9 (45%) were at the analyzing level. In the 2020 central exam, mathematics questions

were mostly asked at the application level. There were no examples of questions from the recall, evaluation and creation levels.

2 (10%) of the 2021 central exam mathematics questions were at the understanding level, 12 (60%) were at the applying level, and 6 (30%) were at the analyzing level. There were no examples of questions from the recall, evaluation and creation strand. 9 (45%) of the 2022 central exam mathematics questions were at the application level, 10 (50%) at the analysis level and 1 (5%) at the evaluation level. In the 2022 central exam, most questions were asked at the analyzing level. There were no questions at the recall, comprehension and creation levels.



**Figure 3.** Distribution of Mathematics Questions in the Central Examination between 2018 and 2022 according to the Revised Bloom's Taxonomy

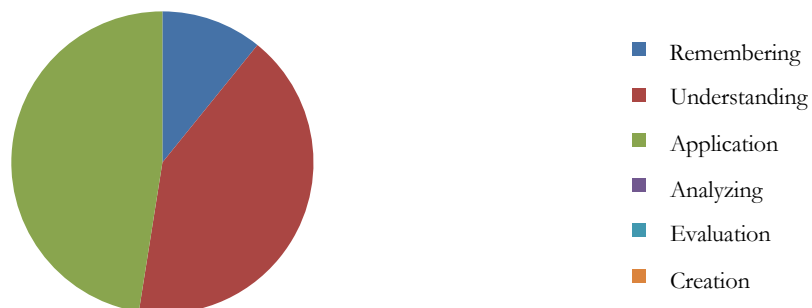
When Figure 3 is examined, it is seen that the central exam mathematics questions were mostly in the application step (56%), then analyzing (39%), then understanding (4%) and least in the evaluation step (1%). There were no questions at the remembering and creating stages.

A total of 120 unit evaluation questions in 6 units in the textbook were analyzed according to Bloom's Taxonomy and the data obtained are presented in Table 3.

**Table 3.** Analysis of Unit Evaluation Questions in the Textbook According to the Revised Bloom's Taxonomy

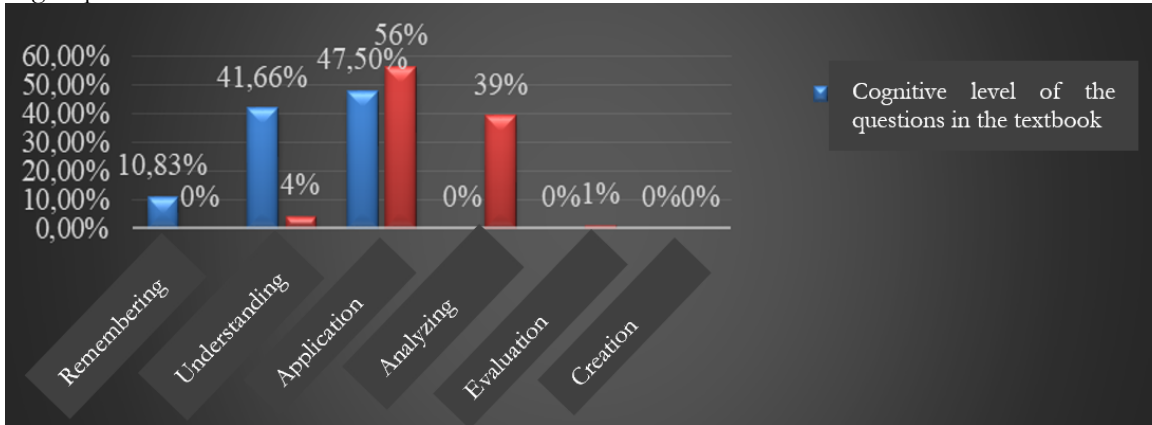
Bloom's Taxonomy	Unit 1	Unit 2	Unit 3	Unit 4	Unit 5	Unit 6	<i>f</i>	%
Remembering	1	1	2	4	3	2	13	10.83
Understanding	9	8	8	7	8	10	50	41.66
Application	10	11	10	9	9	8	57	47.50
Analyzing	-	-	-	-	-	-	-	-
Evaluation	-	-	-	-	-	-	-	-
Creation	-	-	-	-	-	-	-	-
Total	20	20	20	20	20	20	120	%100

When Table 3 is examined, 120 unit evaluation questions from a total of 6 units were analyzed. Of the unit evaluation questions, 13 (10.83%) were at the recall stage, 50 (41.66%) at the comprehension stage, and 57 (47.50%) at the application stage.



**Figure 4.** Analysis of Unit Assessment Questions in the 8th Grade Mathematics Textbook According to the Revised Bloom's Taxonomy

When Figure 4 is examined, it is seen that the unit evaluation questions are mostly in the application, then in the comprehension and at least in the recall step. There were no questions in the analyzing, evaluating and creating steps.



**Figure 5.** Comparison of the Cognitive Levels of 2018-2022 Central Exam Mathematics Questions and Unit Evaluation Questions in the 8th Grade Mathematics Textbook

When Figure 5 is examined, it is seen that both the unit evaluation questions in the mathematics textbook and the central exam mathematics questions are mostly at the application level. While there were many questions at the analyzing level in the central exam, there were no questions at the analyzing level in the textbook. While there were questions at the recall level in the textbook, there were no questions at the recall level in the central exam.

### Findings Regarding the Opinions of Mathematics Teachers on the Questions in the 8th Grade Mathematics Textbooks

In the interview with the participants, their opinions on whether or not to use the textbook as the main source, the quality, quantity, achievement appropriateness of the questions in the textbooks and the relationship with the central exam were included. According to the findings obtained from the opinions of the participants, most of the participants ( $f=22$ ) do not use textbooks as a basic source. The reasons of the participants who do not use the textbook as a main source are; not being suitable for LGS (High school entrance exam; original in Turkish) ( $f=19$ ), inadequate subject expression ( $f=10$ ), inadequate questions ( $f=17$ ). Some of the participants ( $f=8$ ) use the textbook as the main source. The justification of the teachers who use the textbook as the main source is that it follows the curriculum ( $f=5$ ) and is suitable for the student. Direct quotations from the participants' opinions are as follows.

P22: "I never use the textbook because the number and quality of questions are not suitable for the system. I need additional resources and I use additional resources. LGS and textbooks are very different. In my opinion, it is impossible for a child who only prepares for the exam from the textbook to pass LGS."

P2: "I use the textbook as the main source because I follow the curriculum and my students' level is a bit low. Apart from the textbook, I also use auxiliary test books to do more activities, solve questions, and see different question styles."

**Table 4.** Opinions on the Central Exam Mathematics Questions and the Questions in Secondary School 8th Grade Mathematics Textbooks

Themes	Codes	$f$	Sum of codes	
			$f$	%
Adequate	Using the questions in the textbook in the lesson	13		
	Finding the questions in the textbook appropriate to the objectives	9		

	Finding the questions in the textbook sufficient in the terms of quantity	8		
	Finding the question variety in the textbook sufficient	5	43	23
	Finding the questions in the textbook appropriate to the student level	5		
	Finding the questions in the textbook sufficient in preparation for the central exam	3		
	Finding the questions in the textbook insufficient in preparation for the central exam	27		
	Finding the question types in the textbook insufficient	25		
	Finding the questions in the textbook inadequate in terms of quantity	22		
Inadequate	Finding the lower level of the questions in the textbook	20		
	Using additional resources other than the textbook	19	141	77
	Not using the questions in the textbook in the lesson	17		
	Lack of skill-based questions in the textbook	11		

As a result of the interviews with the participants, it was seen that 23% of the participants stated that the questions in the textbook were sufficient and 77% stated that they were insufficient. The teachers who reported that the questions in the textbook were sufficient reported that they used the questions in the textbook in the lesson (f=13), they found the questions sufficient in preparation for the central exam (f=3), they found the questions sufficient in quantity (f=8), they found the question variety sufficient (f=5), they found the questions appropriate for the student level (f=5) and they found the questions appropriate for the achievements (f=9). Direct quotations from the participants' opinions on finding the questions in the textbook sufficient are below.

P7: "I think the questions are sufficient and provide the basic learning outcomes. Therefore, after we have already covered the subject, we definitely go over the questions. I like the questions in the book in terms of giving achievements."

P2: "I think the questions are sufficient, I think they are good in quality, but there is not enough variety. It would be better if more different kinds of questions were added."

P11: "Obviously, it is ideal in terms of comprehending the subject, you cannot solve skill-based questions without learning the subject anyway. In this respect, textbooks should not be thrown aside, they should be utilized."

The participants who expressed opinions that the questions in the textbook were insufficient stated that they did not use the questions in the textbook in the lesson (f=17), that the textbook did not include skill-based questions (f=11), that they found the questions in the textbook insufficient in terms of quantity (f=22), that they found the questions in the textbook low level (f=20), that they found the question variety in the textbook insufficient (f=25), that they turned to additional sources other than the textbook (f=19) and that they found the questions in the textbook insufficient in preparation for the central exam (f=27). Direct quotations from the participants' opinions on finding the questions in the textbook insufficient are below.

P12: "The number of questions is not sufficient in any way. It is also very weak in terms of quality. It should include more examples that will develop different solutions to the subject. Skill-based questions that require logic and reasoning should be included. Because this is how math questions come in the exam"

P18: "I never solve the questions in the textbook. I had each class buy 3 source books for the course and to solve them in the course. We solve them."

P17: "There are always questions in the textbook that consist of certain patterns and never reflect the exam. There is not even one example in the school book of the question styles that students need to solve. It is far away from the exam and we are forced to turn to additional resources. Textbooks should be adapted to today's system as soon as possible and be a guide for teachers."

P1: "I assign the questions in the textbook as homework after explaining the subject and then I solve the questions I set in class. The questions I research and solve for the students are exactly the questions that will improve my students. The questions in the book are not quite like that, but it is still good for them to fully grasp the acquisitions. In addition, they do not leave a solution place in the questions in the book, there is so little space that it is difficult for me to control. And there are always questions in the same style, children get bored while solving them."

## Discussion and Conclusion

According to the results of the research, according to the Revised Bloom's Taxonomy, 4% of the questions asked in the central exams for secondary education institutions in the last five years (2018-2022) were at the level of understanding, 56% at the level of application, 39% at the level of analyzing and 1% at the level of evaluation, and no questions were asked at the level of recall and creation. In the 8th grade mathematics textbook, 10.83% of the unit evaluation questions were at the level of recall, 41.66% at the level of comprehension, 47.50% at the level of application, and no questions were asked at the level of analysis, evaluation and construction. It was identified that higher level questions were included in the central exam compared to the textbook. It was also determined that the textbook was not used as the main source by the teachers on the grounds that it was insufficient to prepare students for the central exam. However, it is a normal situation that the questions asked in the central exam and the questions in the textbook are qualitatively different from each other. The problem that emerges here is that teachers do not use the textbook as a result of exam-oriented education, the textbook is garbage and students who are not prepared for the exam are neglected.

In this study, it was seen that the questions asked in the central exam were mostly at the application and analysis level, only one question was found at the evaluation level, and no questions were found at the creation and recall level. It was determined that the questions were concentrated at the application and analyzing level. Similar to the results of this study, Ekinci and Bal (2019) examined the 2018 central exam questions according to Bloom's Taxonomy and found that the questions were asked at the analyzing and application levels, and there were no questions at the recall and comprehension levels. Again, Öztürk (2020) examined the 2018 and 2019 transition to secondary education institutions central exam questions according to the PISA mathematics literacy proficiency scale and concluded that the questions were generally at the first three levels requiring sequential decision-making, determining the solution method of the problem and application skills; questions at the 4th, 5th and 6th levels requiring metacognitive knowledge and skills were less common. Similarly, in Üzümcü and İpek's (2022) study, no questions at the recall and creation levels were found in the central exam questions.

As a result of this study, it was seen that the unit evaluation questions in the textbooks examined were at the level of recall, comprehension and application. There were no questions at the level of analyzing, evaluating and creating in the textbooks. It was seen that the questions in the mathematics textbook were at a low level. This result of the study is supported by the result of Üredi and Ulum' study (2020). Arslan and Özpınar (2009) stated that the questions in the mathematics textbook did not go beyond the application stage, and Bakılan Mutu (2008) stated that the questions in the textbook were low-level and did not match the multiple-choice question style. These results support the results of the current study. Similarly, Şaban (2019) examined the sample questions and problems in the textbook according to PISA mathematics proficiency levels and stated that the questions in the textbook were at the lower level and that there were no high-level questions. Supporting this result of the study, İskenderoğlu and Baki (2011) examined the questions in the textbook according to the PISA mathematics proficiency level and concluded that the questions in the textbook remained at a low level and that the book did not include questions and activities that would develop higher level thinking skills.

In this study, while 39% of the central exam questions were at the analyzing level, it was seen that there were no questions at the analyzing level in the mathematics textbook. Azili and Tutkun (2021) reported in their study that the questions in the central exam were highly discriminative, and they measured high-level skills, but they were not compatible with the textbooks. Again, this result is supported by the result of Etyemez's (2021) study, which shows that while most of the questions in the textbooks are at the comprehension level, questions at the application and analysis level are included in the exam. The results of the study by Kablan and Bozkuş (2021), which examined the opinions of students and teachers on central exam questions, also support the results of the present study in that the questions in the central exam were more difficult than the questions in the textbook and included several acquisitions together. Dönmez and Dede (2020) examined the central exams according to mathematical competencies and concluded that questions measuring logical competence were mostly included in the exam. Bingölbali and Özdiner (2022) found that the mathematics textbook did not include activities that require higher-order thinking skills such as effective problem solving and mathematical modeling. Again, in Erden's (2020) study examining teachers' opinions on skill-based questions in mathematics lessons, teachers reported that textbooks were insufficient in providing guidance on skill-based questions for the exam. All these research results are similar to the results of the current study.

In this study, it was revealed that most of the participants did not use textbooks as a main source. The reasons given by the participants who did not use the textbook as the main source were listed as the textbook was not suitable for LGS, the subject expression was insufficient, and the questions were insufficient. Similar to the results of this study, 94% of the mathematics teachers who participated in Özmantar et al.'s (2017) study found the questions in the textbook insufficient in terms of quality and quantity in preparation for the exam. The results of Korkmaz et al.'s (2020) research on the evaluation of secondary school mathematics textbooks by mathematics teachers support the results of this study, and the majority of the teachers stated that the questions in the textbook were not suitable for LGS, so they did not use the textbook actively in the lesson. Katipoğlu and Katipoğlu (2016) interviewed teachers and students about the textbook and reached similar results with those of the present study. Özmantar et al. (2017), according to the results of their research, 80% of the teachers stated that they used source books other than the textbook. Again, Korkmaz et al. (2020), in their research on the evaluation of teachers' views on mathematics textbooks, reported that the majority of teachers did not use the textbook actively, used textbooks mostly to give homework to students, and turned to additional resources. Very few of the participants stated that they used the textbook as the main source. The justification of the teachers who use the textbook as the main source is that it follows the curriculum and is suitable for the student. As a matter of fact, Turan (2019) reported in their study that the majority of teachers stated that the mathematics textbook meets the learning outcomes. Taşdemir et al. (2018) found that the content of the 5th grade mathematics textbook is compatible with the learning outcomes and the activities are appropriate for the student level. Tutak and Güder (2012), in their interviews with 5th grade mathematics teachers on the textbook, concluded that most of the teachers used the textbook as a primary source. The reason why the results do not overlap with the results of this study may be that the central exam is not yet on the agenda of students and teachers in the 5th grade and that the textbook is sufficient to meet this need since teachers are more achievement-oriented. According to the research results of Çetin and Ünsal (2019), the success of students in central exams is paramount of importance for the prestige of teachers, and for this reason, teachers reported that they made the education and training process exam-oriented in order to achieve success in the exam. In this respect, the research results are similar. Similarly, in Güler et al.'s (2019) study, it was stated that central exams are at the focus of teachers' teaching activities and that teachers need questions that require high-level reasoning and logical inference to prepare students for the exam. The fact that students and teachers, particularly in the 8th grade, think exam-oriented, turn to additional resources in this direction, and work on as many central exam-style skill-based questions as possible can be considered as the reason why the textbook is not preferred. According to the results of Gökçek and Karadeniz's (2013) research on the reasons for preferring alternative sources instead of textbooks, most of the students stated that they found the textbooks inadequate. The students stated that they preferred alternative sources because they included examples appropriate to the question formats in the exam.

As a result, it was revealed that the central exam includes higher level and comprehensive questions that include several acquisitions compared to the textbook. For this reason, it was identified that the textbook was not used as the main source by the teachers on the grounds that it was insufficient to prepare students for the central exam. However, the questions in the textbook should include the questions in the central exams and lower level acquisitions. While the questions in the central exams are used for the selection and placement of students, the questions in the textbooks are used to measure whether students have acquired the learning outcomes. The problem is that teachers do not use the textbook as a result of exam-oriented education and neglect students who are not prepared for the exam. When the literature is examined, it is seen that there is a misconception among the researches and teachers that the textbook should be compatible with the central exam. The questions in the textbook can guide students preparing for the exam. However, questions that can measure basic mathematics outcomes should also be included in the textbook.

### Recommendations

Considering the results of the research, the following suggestions were made.

1. Unit evaluation questions in the textbooks can be updated to include examples of all cognitive domain steps.
2. Sections consisting of skill-based questions can be added to the assessment and evaluation sections of the textbooks to make the textbooks more attractive for students in preparation for the central exam.

3. Textbooks can be enriched by including questions in the format of the central exams held in Türkiye and international exam questions.
4. In addition to the textbooks, preparation books for the central exams, which contain only questions and activities, have started to be provided for students since 2022. This implementation can be maintained.
5. Teachers can be informed about the function of textbooks and the exam-oriented education and training process, so that they can actively use textbooks and students who are not prepared for the exam can gain the specified gains.
6. In this study, mathematics textbooks and central exam mathematics questions were examined. Similar studies can be conducted for other fields.

### Declaration of Contribution Rate of Researchers

This article is derived from the first author's master's thesis. The researchers contributed equally to the planning, execution and writing of this research.

### Statement of Support and Acknowledgment

No support was received from any institution, organization or person in this research.

### Conflict Statement

The researchers do not have any financial or personal conflicts of interest with other institutions and individuals related to the research.

### Ethics Committee Declaration

Permission for this study was granted by Kahramanmaraş Sütçü İmam University Ethics Committee with the decision dated 07.05.2021 and numbered 2021/24.

### References

- Anderson, L. W., Krathwohl, D. R., Airasian, P. W., Cruikshank, K. A., Mayer, R. E., Pintrich, P. R., Raths, J., & Wittrock, M. C. (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. Longman.
- Arslan, S., & Özpinar, İ. (2009). Evaluation of 6th grade mathematics textbooks along with the teacher opinions. *Çukurova University Journal of Faculty of Education*, 03(36), 26-38.
- Azili, E., & Tutkun, Ö. F. (2021). Advantages and limitations of the secondary education center exam (SECE) according to the opinions of middle school teachers. *Journal of Social Research and Behavioral Sciences*, 7(13), 123-146. <https://doi.org/10.52096/jsrbs.6.1.7.13.7>
- Bakılan Mutu, B. (2008). *6. ve 7. sınıf matematik ders kitapları hakkında öğretmen görüşleri* [Yüksek lisans tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Biber, A. Ç., Tuna, A., Uysal, R., & Kabuklu, Ü. N. (2018). Supporting and training course teachers' opinions on sample mathematics questions of the high school entrance exam. *Asian Journal of Instruction*, 6(2), 63-80.
- Bingölbali, E., & Özđiner, M. (2022). An Investigation of primary and middle school mathematics textbook tasks in terms of real life connection. *Afyon Kocatepe University Journal of Social Sciences*, 24(1), 45-65. <https://doi.org/10.32709/akusosbil.885878>
- Çepni, S. (2014). *Introduction to research and project studies* (7th Ed.). Celepler Matbaacılık.
- Çetin, A., & Ünsal, S. (2019). Social, psychological effects of central examinations on teachers and their reflections on teachers' curriculum implementations. *Hacettepe University Journal of Faculty of Education*, 34(2), 304-323.
- Dane, A., Dogar, Ç., & Balkı, N. (2004). The evaluation of the primary education seventh grade mathematics textbooks. *Journal of Erzurum Faculty of Education*, 6(2), 1-18.
- Delil, A., & Güleş, S. (2007). An evaluation of geometry and measure sections of the new sixth grade primary mathematics curricula according to constructivist learning approach. *Journal of Uludağ University Faculty of Education*, 20(1), 35-48.

- Dönmez, S. M. K., & Dede, Y. (2020). Analysis of mathematics questions in the exams for transition to secondary education (2016, 2017 and 2018 years) in terms of mathematical proficiency. *Başkent University Journal of Education*, 7(2), 363-374.
- Duman, T., Karakaya, N., Çakmak, M., Eray, M., & Özkan, M. (2001). *Konu alanı ders kitabı inceleme kılavuzu-matematik 1-8*. Nobel Yayınevi.
- Ekinci, O., & Bal, A. P. (2019). Evaluation of high school entrance exam (LGS) 2018 in terms of mathematics learning field and revised Bloom Taxonomy. *Anemon Muş Alparslan University Journal of Social Sciences*, 7(3), 9-18. <https://doi.org/10.18506/anemon.462717>
- Erden, B. (2020). Teachers' views related to skill-based questions in turkish, mathematics and science lessons. *Academia Journal of Educational Research*, 5(2), 270- 92.
- Etyemez, E. (2021). *Liselere giriş sınavı matematik soruları ile 8. sınıf matematik ders kitapları ünite değerlendirme sorularının bilişsel düzeylerinin karşılaştırılması* [Yüksek lisans tezi, Gaziantep Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Gökçek, T., & Karadeniz, M. H. (2013). Reasons for choosing alternative sources instead of textbook at secondary education. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education*, 4(1), 20-31. <https://doi.org/10.16949/turcomat.72492>
- Güler, M., Arslan, Z., & Çelik, D. (2019). Mathematics teachers' views on the 2018 entrance exam for high schools. *YYÜ Journal of Faculty of Education*, 16(1), 337-363.
- İskenderoğlu, T., & Baki, A. (2011). Classification of the questions in an 8th grade mathematics textbook with respect to the competency levels of PISA. *Education and Science*, 36(161), 288-301.
- Kablan, Z., & Bozkus, F. (2021). Mathematics teachers' and students' opinions on mathematics problems of the high schools entrance exam. *Mersin University Journal of Faculty of Education*, 17(1), 211-231. <https://doi.org/10.17860/mersinefd.800738>
- Karaman, M. (2016). *İlköğretim matematik öğretmenlerinin sınav soruları ile TEOG matematik sorularının yenilenmiş Bloom Taksonomisine göre analizi* [Yüksek lisans tezi, Gaziantep Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Katipoğlu, M., & Katipoğlu, S. N. (2016). Mathematics teachers' opinions about student course book. *International Journal of Education Science and Technology*, 2(3), 156-165.
- Kıral, B. (2020). Document analysis as a qualitative data analysis method. *Siirt University Journal of Institute of Social Sciences*, 8(15), 170-189.
- Kılıçoğlu, E. (2020). Investigation of abstraction skill in middle school mathematics textbook activities. *Mersin University Journal of Faculty of Education*, 16(3), 628-650. <https://doi.org/10.17860/mersinefd.736764>
- Koçak, G. (2022). *Türkiye, Singapur, Estonya ve Kanada PISA 2018 başarılarını etkileyen değişkenlerin karşılaştırılması* [Yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Kolaç, E. (2003). The evaluation of the primary education fourth grade Turkish course books with regard to teachers's views. *Journal of Uludağ University Faculty of Education*, 17(1), 105-137.
- Korkmaz, E., Tutak, T., & İlhan, A. (2020). Evaluation of secondary school mathematics textbooks by mathematics teachers. *European Journal of Science and Technology*, (18), 118-128. <https://doi.org/10.31590/ejosat.667689>
- Krathwohl, D. R. (2002). A revision of Bloom's Taxonomy: An overview. *Theory Into Practice*, 41, 4, 212-264. [https://doi.org/10.1207/s15430421tip4104\\_2](https://doi.org/10.1207/s15430421tip4104_2)
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. SAGE Publications.
- MoNE, (2009). Mathematics curriculum and guide. Retrieved from [https://akademik.adu.edu.tr/ad/egitim/mat/webfolders/Mat\\_6-8\\_2009.pdf](https://akademik.adu.edu.tr/ad/egitim/mat/webfolders/Mat_6-8_2009.pdf) on March 30, 2022.
- MoNE, (2018). Mathematics curriculum. Retrieved from <http://mufredat.meb.gov.tr/> on March 30, 2022.
- MoNE, (2021). Textbook evaluation report (teacher opinions). Presidency of the Board of Education, Ankara.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. (2nd Ed.). SAGE Publications.
- Özmantar, M. F., Dapgin, M., Çırak Kurt, S., & İlgün, Ş. (2017). Mathematics teachers' use of source books other than textbooks: Reasons, results and implications. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 16(3), 742-758. <https://doi.org/10.21547/jss.322750>
- Öztürk, N. (2020). *Liselere geçiş sistemi kapsamında gerçekleştirilen merkezî sınav matematik sorularının PISA matematik okuryazarlığı yeterli düzeyleri açısından sınıflandırılması*. [Yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.



- Sarıer, Y. (2021). Turkey's performance in PISA applications and variables predicting student's success. *Turkish Journal of Social Research*, 25(3), 905-926.
- Seven, S. (2001). *İlköğretim sosyal bilgiler ders kitapları hakkında öğretmen ve öğrenci görüşleri*. [Yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Sönmez, V. (1993). *Öğretmen elkitabı*. Adım Yayıncılık.
- Şaban, İ.H. (2019). *Matematik ders kitapları cebir öğrenme alanındaki soruların pisa matematik yeterlik düzeylerine göre incelenmesi* [Yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Şad, S. N., & Şahiner, Y.S. (2016). Students' teachers' and parents' views about transition from basic education to secondary education (BESE) system. *Elementary Education Online*, 15(1), 53-76. <https://doi.org/10.17051/io.2016.78720>
- Taşdemir, M., Taşdemir, F., Dağıstan, A., Dağdelen, S., Şahin, C., & Kılıç, E. (2018). Evaluation of 5th grade mathematics textbook of MoNE according to teachers' opinions. *Journal of Education and Training Research*, 7(2), 68-79.
- Tezcan, M. (1996). *Eğitim sosyolojisi*. Feryal Matbaası.
- Turan, B. (2019). *6. sınıf matematik ders kitabının öğretmen ve öğrenci görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi* [Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Turgut, M. F., & Baykul, Y. (2015). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. (7th Ed.). Pegem Akademi.
- Tutak, T., & Güder, Y. (2012). The opinions of the primary 5th grade school teachers' views about mathematics textbook. *Journal of Dicle University Ziya Gökalp Faculty of Education*, (19), 16-28.
- Üredi, L., & Ulum, H. (2020). Evaluation of unit evaluation questions in primary school mathematics course books according to the revised Bloom's Taxonomy. *Mersin University Journal of Faculty of Education*, 16(2), 432-447. <https://doi.org/10.17860/mersinefd.693392>
- Üzümcü, Z. B., & İpek, A. S. (2022, May 23-25). *Examination of mathematics questions included in high school entrance exam (LGS) according to the revised Bloom Taxonomy and objectives of the middle school mathematics course curriculum*. 1st International Symposium on Current Developments in Fundamental and Applied Mathematics Sciences, Erzurum, Turkey.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayınevi.

## TÜRKÇE GENİŞLETİLMİŞ ÖZET

İlköğretim 8. Sınıf öğrencileri sınavla öğrenci alacak ortaöğretim kurumlarına ilişkin merkezi sınava girerek sınav sonucunda liselere yerleşmektedir. Bu sınavın sonucunu belirleyen derslerden biri de matematik dersidir. MEB'in (2021) yayınladığı rapora göre sınavla öğrenci alacak ortaöğretim kurumlarına ilişkin merkezi sınavda 20 soruluk matematik testinde doğru cevap ortalaması 7,56'dır. PISA (Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı) 2018 sonuçlarına göre Türkiye matematik alanında 79 ülke arasında 42. sırada ve 37 OECD ülkesi arasında 33. sırada yer almıştır (Koçak, 2022). TIMSS (Uluslararası Matematik ve Fen Eğilimleri Araştırması) 2019'da Türkiye sekizinci sınıf matematik değerlendirmesinde 39 ülke arasından 20. sırada yer almıştır (Koçak, 2022). Türkiye PISA ve TIMSS sınavlarında matematik becerilerinde OECD ülkelerinin puan ortalamasının gerisinde kalmaktadır (Sarier, 2021). Bu bilgiler ışığında Türkiye'de matematik eğitiminde problemlerin devam ettiği söylenebilir.

Diğer bir problem ise ders kitabının öğrencileri merkezi sınava hazırlamada yetersiz kaldığı gerekçesiyle öğretmenler tarafından ana kaynak olarak kullanılmamasıdır. Oysa ders kitabında yer alan sorular; kazanımların düzeyine ve türüne göre yer almaktadır. Öğretmenlerin sınav odaklı eğitim öğretim yapması (Çetin ve Ünsal, 2019), toplamda matematik öğrencilerin matematik puan ortalamalarına ve ders kitaplarının kullanımına olumsuz yansımaları beklenen bir durumdur. Bu kapsamda merkezi sınavda ve ders kitaplarında yer alan soruların analiz edilerek ders kitaplarının işlevi konusunda öğretmenlerin bilgilendirilmesi önem arz etmektedir. Araştırma nitel araştırma desenlerinden doküman incelemesi ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada doküman olarak 2018-2022 yıllarında yapılan "Sınavla Öğrenci Alacak Ortaöğretim Kurumlarına İlişkin Merkezi Sınav Sayısal Bölüm A Kitabı" ve Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulunun kararı ile ders kitabı olarak kabul edilmiş 8. sınıf matematik ders kitabı kullanılmıştır. Ayrıca dokümanları desteklemek için öğretmen görüşleri alınmıştır. Araştırma verilerinin analizinde betimsel analiz kullanılmıştır.

Bu araştırmanın amacı, sınavla öğrenci alacak ortaöğretim kurumlarına ilişkin merkezi sınav matematik soruları (2018-2022) ile 8. sınıf matematik ders kitabında yer alan soruları; Yenilenmiş Bloom Taksonomisi ve öğretmen bağlamında bütünlük incelemektir. Bu bağlamda araştırma soruları aşağıdaki gibi oluşturulmuştur.

S1. Sınavla öğrenci alacak ortaöğretim kurumlarına ilişkin merkezi sınav matematik soruları ile 8. sınıf matematik ders kitabındaki soruların Bloom Taksonomisi bağlamında düzeyleri nedir?

S2. Ortaokul 8. Sınıf matematik dersine giren matematik öğretmenlerinin ortaokul 8. Sınıf matematik ders kitaplarında yer alan sorulara yönelik görüşleri nelerdir?

Araştırma sonuçlarına göre son beş yılda (2018-2022) ortaöğretim kurumlarına ilişkin merkezi sınavlarda sorulan soruların %4' ünün anlama, %56'sının uygulama, %39'unun analiz etme ve %1'inin değerlendirme düzeyinde olduğu, hatırlama ve oluşturma basamağında soru sorulmadığı belirlenmiştir. 8. sınıf matematik ders kitabındaki ünite değerlendirme sorularının ise %10,83 'ünün hatırlama, %41,66 'sının anlama, %47,50'sinin uygulama düzeyinde olduğu belirlenmiş analiz etme, değerlendirme ve oluşturma basamağında soruya rastlanmamıştır. Merkezi sınavda, ders kitabına kıyasla daha üst düzey sorulara yer verildiği tespit edilmiştir. Ders kitabının öğrencileri merkezi sınava hazırlamada yetersiz kaldığı gerekçesiyle öğretmenler tarafından ana kaynak olarak kullanılmadığı tespit edilmiştir.

Bu araştırmada merkezi sınavda sorulan sorularının en çok uygulama ve analiz etme basamağında olduğu görülmüş, sadece 1 tane değerlendirme düzeyinde soruya rastlanmış, yaratma ve hatırlama basamağından hiç soruya rastlanmamıştır. Soruların uygulama ve analiz etme düzeyinde yoğunlaştığı görülmüştür. Alanyazında yer alan araştırmalar araştırmanın bu sonucunu desteklemektedir (Ekici ve Bal, 2019. Öztürk, 2020; Üzümcü ve İpek, 2022). Bu araştırmada kullanılan ders kitabındaki ünite değerlendirme sorularının hatırlama, anlama, uygulama düzeyinde olduğu görülmüştür. Ders kitaplarında analiz etme, değerlendirme ve yaratma basamağına soruya rastlanmamıştır. Matematik ders kitabındaki soruların alt düzeyde kaldığı görülmüştür. Araştırmanın bu sonucu alanyazındaki araştırmalar desteklemektedir ( Arslan ve Özpınar, 2009; Bakılan Mutu, 2008; İskenderoğlu ve Baki, 2011; Şaban, 2019).

Bu araştırmada katılımcıların çoğunun ders kitaplarını temel kaynak olarak kullanmadıkları tespit edilmiştir. Ders kitabını temel kaynak olarak kullanmayan katılımcıların gerekçeleri; LGS' ye uygun olmama, konu anlatımının yetersiz olması, soruların yetersiz olması şeklindedir. Özmantar ve arkadaşlarının (2017) araştırmasına katılan matematik öğretmenlerinin %94' ü ders kitabındaki soruları nitelik ve nicelik açısından sınavta hazırlıkta yetersiz bulmuştur. Korkmaz ve arkadaşlarının (2020), ortaokul matematik ders kitaplarının matematik öğretmenlerin

tarafından değerlendirilmesi yönünde yaptıkları araştırma sonuçlarına göre, öğretmenlerin büyük çoğunluğu ders kitabındaki soruların LGS' ye uygun olmadığı bu sebeple ders kitabını derste aktif bir şekilde kullanmadıkları yönünde görüş bildirmiştir. Katipoğlu (2016) araştırmasında ders kitabı hakkında öğretmen ve öğrencilerle görüşmüş benzer sonuçlara ulaşmıştır.

## TÜRKİYE'DE İLKOKUL ÖĞRETİM PROGRAMLARINI ÇOCUKLAR İÇİN FELSEFE BAĞLAMINDA YENİDEN DÜŞÜNMEK

### RETHINKING PRIMARY SCHOOL CURRICULUM IN TÜRKİYE IN THE CONTEXT OF THE PHILOSOPHY FOR CHILDREN

Celal BOYRAZ

Bayburt Üniversitesi/Eğitim Fakültesi/Temel Eğitim Bölümü

[cboyraz@bayburt.edu.tr](mailto:cboyraz@bayburt.edu.tr)

ORCID: 0000-0001-5668-5051

#### ÖZET

##### Geliş/Received:

22.07.2024

##### Kabul/Accepted:

11.10.2024

##### Yayın/Published:

27.12.2024

##### Anahtar Kelimeler

Çocuklar için  
Felsefe,  
İlkokul,  
Öğretim programı,  
Türkiye

##### Keywords

Philosophy for  
Children,  
Primary School,  
Curriculum, Türkiye.

Üst düzey düşünme becerilerinin ölçülmesine odaklanan uluslararası sınavlarda (PISA ve TIMSS vb.) elde edilen sonuçlar, Türkiye'de yürütülen ilkököl eğitim sürecinin düşünme becerilerini geliştirme konusunda yetersiz kaldığının önemli bir göstergesidir. Türkiye'de son yıllarda geliştirilen öğretim programlarında düşünme becerilerinin ön plana çıkarılması bu yetersizliği gidermek için önemli bir adımdır. Kalkınma planlarında yer alan, eğitim yoluyla öğrencilerimizin düşünme becerilerini geliştirme hedefimizi de düşündüğümüzde erken yaşlardan itibaren düşünme becerilerinin geliştirilmesine odaklanılması bir gerekliliktir. Ayrıca düşünme becerilerinin gelişimini erken yaşlardan itibaren önemsemek, insanı insan yapan öze odaklanmaktır. Bu bağlamda ilkököl döneminde öğrencilerin düşünme eğitimi yaklaşımlarından olan Çocuklar için Felsefe ile tanıştırılmasının çocukların bilişsel, sosyal, duyuşsal ve dilsel gelişimlerine önemli bir katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu çalışmada, Çocuklar için Felsefe yaklaşımının Türkiye'de ilkököl düzeyinde uygulanan öğretim programları üzerine çeşitli tartışmalar yapılarak geleceğe yönelik öneriler sunulması amaçlanmıştır. Bu amaca yönelik olarak araştırmada analitik araştırma deseni benimsenmiştir. Araştırmada yürütülen tartışmalar; Türkçe, Hayat Bilgisi, Sosyal Bilgiler, Fen Bilimleri, Matematik ve İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi dersleri öğretim programları üzerinden gerçekleştirilmiştir. Sonuç bölümünde ise P4C yaklaşımına yönelik imkânlar ve sınırlılıklar doğrultusunda ilkököl eğitime yönelik önerilerde bulunulmuştur.

#### ABSTRACT

The results obtained in international exams (PISA and TIMMS etc.) focusing on the measurement of high-level thinking skills are an important indicator that the primary school education process in Türkiye is insufficient in developing thinking skills. Emphasizing thinking skills in the curricula developed in Türkiye in recent years is an important step to overcome this inadequacy. Considering our goal of developing students' thinking skills through education, which is included in the development plans, it is a necessity to focus on the development of thinking skills from an early age. In addition, emphasizing the development of thinking skills from an early age is to focus on the essence that makes people human. In this context, it is thought that introducing students to Philosophy for Children, one of the thinking education approaches, in primary school will make a significant contribution to children's cognitive, social, affective and linguistic development. In this study, it is aimed to present suggestions for the future by making various discussions on the teaching programs of the Philosophy for Children approach at the primary school level in Türkiye. For this purpose, analytical research design was adopted in the study. The discussions carried out in the study were based on the curricula of Turkish, Life Sciences, Social Studies, Science, Mathematics, Human Rights, Citizenship and Democracy courses. In the conclusion section, suggestions were made for primary school education in line with the opportunities and limitations of the P4C approach.

DOI: <https://doi.org/10.69643/kaped.1520686>

**Atıf/Cite as:** Boyraz, C. (2024). Türkiye'de ilkököl öğretim programlarını çocuklar için felsefe bağlamında yeniden düşünmek. *Kapadokya Eğitim Dergisi*, 5(2), 280-294.

## Giriş

Düşünme becerilerinin erken yaşlardan itibaren geliştirilmesi çabası eğitim sistemlerinin odaklandığı en önemli hedeflerdendir. Özellikle problem çözme, karar verme, eleştirel ve yaratıcı düşünme gibi üst düzey düşünme becerilerini bireylere eğitim yoluyla kazandırmak isteyen ülkeler, bu hedefi devlet politikası olarak tüm resmî metinlerine yansıtmaya çalışmaktadırlar. Türkiye de bu hedef doğrultusunda eğitim sistemine yön vermeye çalışan ülkelerden biridir. Türkiye'nin 2019-2023 dönemi için uzun vadeli temel amaç ve önceliklerini belirleyen 11. Kalkınma Planı'nda, eğitim alanındaki birinci hedeflerden biri, düşünme becerileri gelişmiş bireyler yetiştirmektir (Kalkınma Bakanlığı, 2019). Yine eğitimin uygulama boyutu bağlamında en önemli metinler olan öğretim programlarında üst düzey düşünme becerileri, uygulanan öğretim programlarının odağı haline getirilmiştir.

Programlarda düşünmenin doğrudan öğretimi ya da düşünme için öğretme yaklaşımları yerine dersin içeriğinin düşünmeyi öğretecek biçimde yapılandırılması (*infusion*) tercih edilmiştir (Dilekli, 2019). Örneğin; Fen Bilimleri dersi öğretim programında “analitik düşünme, eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, karar verme, problem çözme” gibi üst düzey düşünme becerileri kazandırılması gereken “yaşam becerileri” başlığı altında yer almıştır (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2018a). Sosyal Bilgiler dersi öğretim programında yansıtıcı düşünme olarak sosyal bilgiler anlayışının bir parçası olarak kabul edilmesi, üst düzey düşünme becerilerinin önemine vurgu yapmaktadır. Programın özel amaçlar bölümünde, öğrencilerin doğru ve güvenilir bilgiye ulaşma yollarını bilen, eleştirel düşünme becerisine sahip bireyler olarak yetişmeleri ve katılımın önemine inanarak problemlerin çözümünde görüş belirtmeleri beklenmektedir. Öğretmenlerden ise sosyal bilimcilerin kullandığı bilimsel yöntemleri sezdirerek, okul içinde ve dışında karşılaşılabilecek gerçek hayat problemleri ve çelişkili durumlarla öğrencileri sık sık karşılaştırmaları ve sosyal problemler üzerine yansıtıcı düşünme becerilerini geliştirebilecekleri öğrenme ortamları sağlamaları istenmektedir (MEB, 2018b). Ayrıca, Millî Eğitim Bakanlığı ve UNICEF iş birliği ile hazırlanan “K12 Beceriler Çerçevesi: Türkiye Bütüncül Modeli” metninde de üst düzey düşünme becerileri ayrı bir başlık altında ele alınmıştır. Öğretim programlarının geliştirilmesi, kitap ve yardımcı kaynakların yazımı, öğretim yöntem ve tekniklerinin düzenlenmesi, içerik ve sınavların geliştirilmesinde referans niteliğinde olan bu metin, üst düzey düşünme becerilerini problem çözme, eleştirel düşünme ve karar verme olarak tanımlamaktadır (MEB, 2023).

Eğitimde düşünme becerilerinin geliştirilmesine önem verilmesinde sosyal, kültürel ve ekonomik gerekçeler oldukça önemlidir. Ayrıca PISA, TIMSS, PIRLS gibi uluslararası sınav sonuçlarından elde edilen veriler de düşünme becerilerine önem verilmesinde etkili olmaktadır (MEB, 2005; Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı, 2017). Breakspear (2012) “PISA'nın Politika Etkisi” başlıklı çalışmasında, Almanya, Danimarka ve İsviçre'nin mevcut PISA sonuçlarını dikkate alarak eğitim reformuna giriştiğini vurgulamaktadır. Bu bağlamda, uluslararası sınavların ülkeler için kendi eğitim sistemlerini kontrol etme, iyileştirme ve geliştirme fırsatı sunduğu söylenebilir (Erden, 2020). Uluslararası sınavlardan alınan sonuçlar, Türkiye'de eğitim yoluyla bireylerin düşünme becerilerinin geliştirilemediğini göstermektedir. Bu hususta sınav odaklı ve ezbere dayalı ve daha çok cevaplarla ilgilenen bir eğitim anlayışının varlığının önemli bir engel olduğu söylenebilir (Şirin, 2017). Yukarıda resmî belgelere de yansıyan ve eğitim yoluyla ilkökul yıllarından itibaren çocuklara düşünme becerilerinin kazandırılabilmesi öğretim sürecinde gerçekleştirilebilecek zihinsel dönüşümlerle mümkün gözükmektedir. Bu dönüşüm yollarından biri de felsefe yapmanın çocukluk döneminde başlatılması gerekliliğini savunan bir öğretim yaklaşımı olan Çocuklar için Felsefe'nin ilkökul yıllarından itibaren sınıflarda uygulanabilmesidir.

## Çocuklar için Felsefe

Çocuklar için Felsefe yaklaşımına ilişkin ilk adımlar Matthew Lipman tarafından atılmıştır. Colombia Üniversitesinde felsefe ve mantık profesörü olan Lipman, üniversite yıllarının bireylerin sistematik olarak akıl yürütme ve karar vermeye başlamak için geç olduğunu fark etmiştir. Bu nedenle düşünsel yetilerin çocukluk döneminde kazanılması gerektiğini düşünerek çocuklarla felsefe dersleri yapmaya başlamıştır. Çocuklar için Felsefe (*Philosophy for Children*), günümüzde yaygın olarak P4C biçiminde kısaltılmaktadır. Kısaltma iki farklı açılımla karşımıza çıkmaktadır. Çocukların yanı sıra her yaşta kişi/toplulukla uygulanabilmesi açısından “*Philosophy for Communities*” bunlardan biriyken, “4C” becerileri olarak adlandırılan eleştirel (*critical*), yaratıcı (*creative*), özen gösteren (*caring*) ve işbirlikli (*collaborative*) düşünme becerilerini İngilizce'de ki bir kelime oyunuyla vurgulayan açılım bir diğeridir. Ayrıca Lipman'ın çalışmalarına ek olarak farklı felsefecilerin de sınıfta düşünme

veya felsefe yapmayı destekleyen bu alanda çalışması ile P4C yaklaşımı günümüzde *'philosophy with children (PwC)'* olarak da bilinmektedir (McCall, 2017: 93).

Çocuklar için Felsefe kimi zaman öğretim programı da olan bir ders olarak karşımıza çıkarken kimi zaman da bir öğrenme-öğretme yaklaşımı olarak sınıflarda benimsenmektedir. Lipman, Ann Margaret Sharp ile birlikte IAPC (Institute for the Advancement of Philosophy for Children) enstitüsünü kurmuştur. Enstitü kurulduğunda ilk olarak 10 yaş ve üzeri çocuklarla araştırmalar yürütülmüştür (McCall, 2017). Araştırmaların olumlu sonuçlar vermesinin ardından P4C oturumlarının okullarda yer alması için farklı sınıf düzeylerinde P4C programları hazırlanmıştır. Bu sayede bir öğretim programı haline gelen P4C, Lipman ve arkadaşlarının destekleriyle, akademik anlamda felsefi bir geçmişi olmayan öğretmenlere yönelik olarak hazırlanmıştır (Murriss, 2016: 64). Lipman, P4C programında öğrencilere sunulan uyarılar olarak hikâyeleri kullanmıştır. Her bir hikâye için öğretmene yardımcı olması amacıyla öğretim kılavuzları hazırlanmıştır. Bu şekliyle çeşitli ülkelerde öğretim programı ile birlikte başlı başına müfredatın içerisinde kazanımları, içeriği, öğrenme-öğretme süreci ve ölçme değerlendirme boyutlarıyla yer alan bir ders olarak uygulanmaktadır.

Diğer yandan herhangi bir disiplinde ortaya çıkan bilgilerin öğretilmesinin tek başına yeterli olmadığı durumlarda Çocuklar için Felsefe bir öğretim yaklaşımı olarak kullanılarak ilgili disiplinin düşünme biçimi hakkında düşünmenin nasıl gerçekleştirilmesi gerektiği öğretilir. Lipman (1988: 39) bu durum için şu örneği verir: "İyi bir tarihçi yalnızca tarih disiplini eğitilmiş çocuklar değil, tarihsel düşünebilen eğitilmiş çocukları hedefler." Yani öğretmen, tarih ya da başka bir disiplin alanında çıkarımlarda bulunabilecek, tartışmaya açık kavramlar hakkında tartışabilecek ve sorular üzerine soruşturma yapabilecek öğrencilerin yetişmesini hedeflediğinde P4C yaklaşımını izleyebilecektir (Boyraz, 2022a: 81). Bu bağlamda, mevcut disiplinlerin öğretim programları ile P4C'nin ne kadar uyum içerisinde olduğunun ortaya konulması önemli görülmektedir. Çünkü P4C oturumlarının okullarda sunulan derslerin içerikleriyle bütünleştirilebilmesi hem dersin içeriğinin verilmesini; hem de ilgili disiplin hakkında düşünebilmeyi sağlayacaktır. Bu kazanım, çocuklar açısından özellikle düşünme becerilerine olumlu yansıtacaktır. Türkiye'de ilkökul yıllarından itibaren derslerle bütünleşmiş bir biçimde P4C uygulamalarının yürütülmesi bu bakımda önemli görülmektedir.

Türkiye'de ilkökul yıllarında özellikle Türkçe, Hayat Bilgisi, Fen Bilimleri, Sosyal Bilgiler ve İHYD ve son olarak Matematik derslerinin içeriği, kazanımları, becerileri ve değerlerinin P4C yaklaşımı ile oldukça uyumlu olduğu düşünülmektedir. Bu düşüncede derslerin içeriğinin düşünmeyi öğretecek biçimde yapılandırılması ile derslere ilişkin beceri, değer ve kavramların P4C ile uyumlu olması etkili olmuştur. Alanyazında gerçekleştirilen araştırmalar incelendiğinde, Hayat Bilgisi dersi (Akan, 2022; Boyraz, 2019; Boyraz, 2022a; Kaya, 2020; Kulkul, 2022; Özdemir, 2021), Türkçe dersi (Akkocaoğlu-Çayır, 2021; Boyraz, 2023; Cin-Şeker, 2022; Kayaalp ve Boyacı, 2023; Özcan, 2023; Özcan, Sallabaş ve Akgül, 2022), Fen Bilimleri dersi (Boyraz, 2022b; Güler, 2023), Sosyal Bilgiler dersi (Boyraz, 2022c) Matematik dersi (Çetin ve Çetin, 2023; Kaygısız, 2023) gibi derslerde Çocuklar için Felsefe uygulamaları ve önerileri bulunmaktadır. İlkokul derslerinin öğretim programları bağlamında Çocuklar için Felsefe yaklaşımı üzerine gerçekleştirilecek araştırmaların alan yazına katkı sağlayacağı, politika yapıcılara ve öğretmenlere yol göstererek ilkökul eğitimi öğrenme-öğretme sürecini zenginleştireceği düşünülmektedir. Bu bağlamda, çalışmada, Türkiye'de ilkökul yıllarında Çocuklar için Felsefe yaklaşımının uygulanabilirliğini öğretim programlarına uygunluğu açısından tartışarak geleceğe yönelik öneriler sunulması amaçlanmıştır. Çalışmada aşağıda yer alan sorulara yanıt aranmaya çalışılmıştır.

- a. Türkiye'de uygulanmakta olan ilkökul öğretim programlarının dayandığı felsefe Çocuklar için Felsefe yaklaşımı ile uyumlu mudur?
- b. Türkiye'de ilkökul derslerinde hedeflenen kazanımların, becerilerin ve değerlerin öğretimi Çocuklar için Felsefe yaklaşımı ile uyumlu mudur?

## Yöntem

Bu araştırmada temel nitel araştırma desenlerinden analitik araştırma deseni benimsenmiştir. Analitik araştırma deseni, nicel ve nitel araştırma özelliklerini içerebilirken dokümanlar üzerinde kavramsal, hukuki, tarihsel analizlerin gerçekleştirildiği bir sistematige sahiptir (McMillan, 2004). Doğrudan etkileşim gerektirmeyen analitik araştırmada genellikle dokümanlara dayalı veri toplama süreci yürütülmektedir. Dolayısıyla araştırmada doküman incelemesi veri toplama tekniği olarak tercih edilmiştir. O'Leary (2017) doküman incelemesinin araştırmalarda yöntem olarak kullanılabilceği gibi veri toplama tekniği olarak da kullanılabilceğini söyler. Bu kapsamda

Türkçe, Matematik, Hayat Bilgisi, Sosyal Bilgiler, Fen Bilimleri ve İHYD dersi öğretim programları doküman olarak kabul edilmiş ve doküman incelemesi veri toplama tekniği olarak kullanılmıştır.

### Veri Kaynakları

Araştırmanın veri kaynağı 2018 yılında hazırlanan ve 2018-2019 eğitim öğretim yılından itibaren uygulanmaya başlayan Matematik, Hayat Bilgisi, Sosyal Bilgiler, Fen Bilimleri, İHYD dersleri ve 2019 yılında hazırlanan ve uygulamaya konulan Türkçe dersi öğretim programlarıdır. Öğretim programları, Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı (TTKB) internet sayfasında herkese açık bir biçimde bulunmaktadır. Programın ilkökul sınıfları için hazırlanmış olan kısımları veri kaynakları kapsamındadır. Resmî bir niteliğe sahip olan programlar tüm Türkiye’de yürütülen ilkökul eğitiminde öğretmenlere, ders kitabı hazırlayan yayınevlerine kılavuzluk yapmaktadır.

### Araştırmada Geçerlik ve Güvenirlik

Nitel araştırmalarda geçerlik ve güvenirlik kavramları; inandırıcılık, aktarılabilirlik, tutarlılık ve teyit edilebilirlik kavramlarıyla açıklanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Çalışmanın inandırıcılığı için bulgular bölümünde öğrenme alanlarına ilişkin örnek ifadeler ve kazanımlara yer verilmiştir. Aktarılabilirlik için çalışmanın yöntemi, anlaşılır ve ayrıntılı bir şekilde verilmiş; dokümanlara ulaşma, çalışmaya dâhil edilen ve dışarda bırakılan veriler ve analiz süreci ayrıntılı bir şekilde sunulmaya çalışılmıştır. Araştırma kapsamında incelenen programlar boyutları bağlamında iki araştırmacı ayrı ayrı çalışmıştır. Teyit edilebilirlik özelliği için çalışmanın veri analiz sürecine ilişkin notları, başka araştırmacıların kontrolüne uygun bir şekilde saklanmaktadır. Çalışmada TTKB web sitesindeki açık kaynaklar kullanıldığından etik kurul ve Milli Eğitim Bakanlığının (MEB) iznine başvurulmamıştır.

### Veri Analizi

Araştırmacı tarafından derslerin öğretim programları amaçlar, içerik, öğrenme-öğretme süreci başlıklarında Çocuklar için Felsefe yaklaşımı bağlamında incelenmiştir. Bu inceleme sonucunda elde edilen veriler literatürle birlikte tartışılarak ve yorumlanarak felsefi temellerin, kazanımların, becerilerin ve değerlerin ilgili derslerde uyumu biçiminde bulgular başlığında sunulmaya çalışılmıştır. Bu noktada literatür desteği ile birlikte bulguların sunulmasının amacı incelenen başlıklarda doğrudan veri hakkında yorum yapmanın güçlüğünden kaynaklanmaktadır. Ayrıca bu sayede temellendirilmeye çalışılan ana düşüncenin literatürle birlikte zenginleştirilebilmesi mümkün olmuştur.

## Bulgular

### P4C Yaklaşımının Felsefi Temelleri ve İlkokul Öğretim Programları

Çocuklar için Felsefe programında uygulamanın kökenlerinin birçok farklı felsefi geleneğe dayandırıldığı söylenebilir. Haynes (2002), uygulayıcıların kendi inançları ve öğretim programları doğrultusunda farklı bakış açılarını benimseyebildiğini ifade etmektedir. Lipman’ın P4C programlarının epistemolojik ve felsefi kökenlerinde Platon rasyonalizmi ve Amerikan pragmatizminin izlerini görmek mümkündür. Batı Felsefesinin Avrupa’ya özgü geleneklerine vurgu yapan ve alanda ikinci kuşak olarak adlandırılan düşünürler de bulunmaktadır (Vansieleghem & Kennedy, 2011). P4C yaklaşımında hem modernizmin hem de postmodernizmin izlerine rastlamak mümkündür. Bu bağlamda, eklektik bir anlayışa sahip olan yaklaşım felsefi anlamda zenginlik taşır (Reed & Johnson, 1999). Lipman ise, P4C yaklaşımını geliştirirken felsefi düşünme, bilgiyi sorgulama ve tartışma çerçevesinde temellendirilen Sokratik yöntemle birlikte John Dewey, George Herbert Mead, Charles Sanders Pierce ve Vygotsky’nin ezberle değil düşünmeye dayalı eğitim yaklaşımlarından etkilendiğini ifade etmiştir (Juuso, 2007).

P4C yaklaşımını destekleyenlerin buluştuıkları ortak noktalardan biri onun Sokratik (Maiotik) yöntemi benimsemesidir. Sokratik yöntemde diyaloglar yoluyla düşünceler ortaya konularak karşılıklı olarak eleştirilir ve bu yolla herkesin kabul edeceği şeye varılmak istenir. Uygulayıcılar Sokrates’in düşünüş ve tavırlarını örnek alarak, sokratik diyalogdan sınıf içi tartışmaları yürütürken yararlanır (Akkocaoglu-Çayır, 2015: 20). Elbette,

sokratik diyaloglar daha çok küçük gruplarda kullanılabilir bir yöntem olarak karşımıza çıkmaktadır. P4C’de ise daha büyük gruplarla diyaloglara dayalı bir sorgulama süreci yürütülmesi gerekmektedir. Bu süreçte sınıf bir sorgulama topluluğu halini alabilir.

Lipman P4C yaklaşımını ortaya koyarken kendisini en çok etkileyen filozofların başında John Dewey’nin pragmatik ve dolayısıyla ilerlemeci eğitim anlayışının geldiğini ifade etmektedir. Cam (2006), Lipman’ın adımlarını Sokrates’ten başlayarak attığını Montaigne ve John Locke ’un ona ışık tuttuğunu ifade ederken ilk sırada Dewey’in olduğunu ve Lipman’ın çalışmalarının Dewey’in yansıtıcı eğitim anlayışının bir yansıması olduğunu belirtir. Yansıtıcı paradigma olarak adlandırılan bu anlayış, öğretmenlerin yetiştirilmesinden program geliştirme çalışmalarına, ders kitaplarından ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarına kadar eğitim sisteminde yeni bir perspektif sunmaktadır. Lipman’a (2003) göre bu yaklaşım, geleneksel aktarım pratiğine dayalı paradigmadan eleştirel pratiğe dayalı yansıtıcı paradigmaya geçişi sağlayacaktır. Nitekim, John Dewey yansıtıcı paradigmayla, bilginin aktarımı yerine düşünme becerilerinin gelişiminin ön plana çıkarılmasını, hem öğretmen hem öğrenci için sorgulamayı bir öğrenme metodu olarak görmeyi, düşünmeyi öğrenmede disiplinli tartışmanın önemli olduğunu, insanı değerleriyle birlikte bir bütün olarak görülmesi gerektiğini savunmuştur (Cam, 2006). P4C yaklaşımının eksenini de diyaloglar yoluyla katılımcıların birbirlerinin düşüncelerine tez-antitez üretmeleri, eleştirel, yaratıcı, yansıtıcı düşünceler sunmaları ve bunları yaparken iletişim ve iş birliği gibi becerilerin etkin bir biçimde kullanılması oluşturmaktadır. Çocuklar için Felsefenin, erken yaşlardan itibaren çocuğun bilişsel, duyuşsal, dilsel ve sosyal gelişim alanlarında yüksek yararını daha çok pragmatizme yaslanarak zengin bir felsefi temellendirmeye gözetken bir öğretim yaklaşımı (Haynes, 2002; Lipman, 2003) olduğu söylenebilir. Bu bağlamda P4C, öğretim programlarının öğrenme-öğretme süreci boyutunun nasıl yürütüleceği sorusuna “bir öğretim yaklaşımı olarak” anlamlı bir yanıt olabilir. Bu yanıtın sağlam ve geçerli bir yanıt olabilmesi için Türkiye’de uygulanmakta olan öğretim programlarının felsefi temellerine göz atmakta yarar vardır.

Cumhuriyetten günümüze gelene kadar ilkökul düzeyinde farklı zaman aralıklarında program geliştirme ve güncelleme çalışmaları görülmektedir. 2018 İlkokul Programı’na kadar toplamda sekiz ilkökul programı iki de taslak program hazırlanmıştır. Ayrıca, söz konusu programlar dışında özellikle 80’li, 90’lı ve 2000’li yıllarda dersler özelinde öğretim programı hazırlama yönünde çalışmalar da yapılmıştır. Bu programları amaçlar, hedefler, ilkeler/prensip, perspektif ve programların vizyonu çerçevesinde inceleyen Çiydem ve Akdağ (2021) hazırlanan her programda realizm ve pragmatizm felsefi akımının yansımalarını tespit etmiştir. Özellikle 1924 yılında Türkiye’ye davet edilen John Dewey Türkiye’nin yeni eğitim hedeflerinin belirlenmesinde önemli düşünceler ileri sürdüğünden (Gültekin, 2020) 1924 yılından itibaren başlayan çalışmalarda pragmatist eğitim felsefesi etkilerinin her zaman görüldüğü söylenebilir. Dedeoğlu ve Polat (2021) ise, özellikle 2005-2006 eğitim öğretim yılından itibaren pragmatist akım ve bunun eğitimdeki yansıması olan ilerlemeci eğitim felsefesinin öğrenciyi merkeze alan yaklaşımıyla programların şekillendirildiği düşüncesini birçok araştırmacının benimsediğini ifade etmişlerdir.

Yukarıda sunulan açıklamalarla birlikte son olarak 2018 yılında uygulanmaya başlayan ilkökul öğretim programları incelendiğinde de tüm dersler özelinde ilk 7 sayfada öğretim programlarının amaçları, perspektifi, ölçme değerlendirme yaklaşımı gibi başlıklar ortak olarak sunulmuştur. Öğretim programlarının amaçları bölümünde; “*ilkokulu tamamlayan öğrencilerin öz güven ve öz disipline sahip, gündelik hayatta ihtiyaç duyacağı temel düzeyde sözel, sayısal ve bilimsel akıl yürütme ile sosyal becerileri ve estetik duyarlılığı kazanmış, bunları etkin bir şekilde kullanarak sağlıklı hayat yönelimli bireyler olmalarını sağlamak*” ifadeleri programda pragmatizmin etkilerinin önemli delillerindendir. Yine “*Öğretim Programlarının Perspektifi?*” başlığında yer alan ifadeler incelendiğinde de özellikle yetkinlikler başlığı altında verilen “öğrenmeyi öğrenme”, yapılandırmacı kuram; “matematiksel yetkinlik ve bilim/teknolojide temel yetkinlikler”, pragmatist eğitim anlayışı ile ilişkilendirilebilir (Çiydem ve Akdağ, 2021). Öğretim programlarında gerçekleştirilen geliştirme çalışmalarına yönelik açıklamaların yer aldığı başlıklarda ise bireylerin değişen topluma uyum sağlayabilmesi için bilgiyi üretmesi, hayatta kullanabilmesi, problem çözmesi, eleştirel düşünmesi, girişimci olması, iletişim becerilerine sahip olarak topluma ve kültüre katkı sağlaması gerekliliği üzerinde durulmaktadır. Bu nedenle, bireylerin yetişmesine hizmet edecek öğretim programlarının yalnızca bilgi aktaran bir yapıdan ziyade bireysel farklılıkları dikkate alan, değer ve beceri kazandırma hedefli, sade ve anlaşılır bir yapıda hazırlandığı vurgulanmıştır. Bu ifadelerden de öğretim programlarının pragmatizmin etkisinde olduğu görülmektedir.

Sonuç olarak Türkiye’de uygulanan ilkökul öğretim programları ile P4C’nin dayanmış olduğu felsefi temellerin oldukça uyumlu olduğunu söylemek mümkündür. Program geliştirme süreçlerinde “Hangi amaçlar? Nasıl



insan?” sorularına, öğretim programının dayandığı eğitim felsefesinin yanıt vermesi gerekliliği düşünüldüğünde Türkiye’de ilkökul eğitiminin hedefleri ile P4C yaklaşımının hedeflerinin aynı doğrultuda olduğu görülmektedir. P4C yaklaşımının eğitimsel kazanımlarına yönelik değerlendirmelere göre Türkiye’de ilkökul eğitiminin P4C yaklaşımı ile temellendirilmesi çabası önemli katkılar sağlayacaktır.

### İlkokul Öğretim Programlarında Kazanımlar, Beceriler, Değerler ve P4C

Türkiye’de 4 yıl süren ilkökul eğitiminde Türkçe, Matematik, Hayat Bilgisi, Fen Bilimleri, Sosyal Bilgiler, Beden Eğitimi ve Oyun, Müzik, Görsel Sanatlar, Trafik Güvenliği, İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi (İHYD), Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi (DKAB), İngilizce ve Serbest Etkinlikler dersleri bulunmaktadır. Serbest Etkinlikler dersi dışında yer alan tüm dersler bir öğretim programına sahiptir. Türkçe ve Matematik dersi ilkökul eğitiminin her yılında en çok ağırlığı olan dersler iken Hayat Bilgisi ilk 3 sınıfta, Fen Bilimleri dersi üçüncü ve dördüncü sınıfta ve Sosyal Bilgiler dersi yalnızca dördüncü sınıfta üçer ders saati ile yer almaktadır. Trafik Güvenliği, İHYD ve DKAB dersleri de yalnızca dördüncü sınıfta yürütülmektedir. Dedeoğlu ve Polat (2021), ilkökul öğretim programlarını program geliştirme tasarımları açısından değerlendirdiği çalışmalarında öğrenen merkezli, konu merkezli ve sorun merkezli tasarım yaklaşımlarının benimsendiğini ifade etmişlerdir. Türkçe, Beden Eğitimi ve Oyun, Görsel Sanatlar, DKAB, İHYD, Trafik Güvenliği öğretim programlarında öğrenen merkezli; Fen Bilimleri programında konu ve sorun merkezli; Hayat Bilgisi, Matematik, Müzik ve Sosyal Bilgiler programlarında ise öğrenen ve konu merkezli tasarım yaklaşımlarına ait izlerin olduğu belirtilmiştir. Bu bağlamda özellikle Türkçe, Hayat Bilgisi, Fen Bilimleri, Sosyal Bilgiler ve İHYD ve son olarak Matematik derslerinin içeriği, kazanımları, becerileri ve değerlerinin P4C yaklaşımı ile oldukça uyumlu olduğu düşünülmektedir. Bu düşüncede derslerin içeriğinin düşünmeyi öğretecek biçimde yapılandırılması ile derslere ilişkin beceri, değer ve kavramların P4C ile uyumlu olması etkili olmuştur. Alt başlıklar halinde her bir ders ayrı ayrı ele alınarak bu düşünce temellendirilmeye çalışılmıştır.

#### Türkçe Dersi ve P4C

2019 yılında uygulamaya konulan Türkçe Dersi Öğretim Programı, öğrencilerin hayat boyu kullanabilecekleri dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazma gibi dil becerilerini ve zihinsel becerileri kazanmalarını hedeflemektedir. Bu program, öğrencilerin bu becerileri kullanarak kendilerini bireysel ve sosyal açıdan geliştirmelerini, etkili iletişim kurmalarını ve Türkçe sevgisiyle okuma ve yazma alışkanlığı edinmelerini sağlamak amacıyla bilgi, beceri ve değerleri içeren bir bütünlük içinde yapılandırılmıştır (MEB, 2019).

Program tematik yaklaşımı esas alarak hazırlanmıştır. Metin dışı ve metinler arası anlam kurmayı sağlaması nedeniyle temel dil becerilerinin yanı sıra üst düzey düşünme becerilerinin geliştirilmesini de hedeflemektedir. Programın amaç ifadeleri incelendiğinde de sorgulama, eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, bilgiyi yapılandırma gibi düşünme becerilerinin Türkçe dersi yoluyla kazandırılmak istendiği görülmektedir. Öğretim programından da anlaşılacağı üzere, Türkçe dersi çocukların yalnızca ana dili gelişimlerini değil aynı zamanda bilişsel gelişimlerini sağlamayı hedefleyen bir program yapısına sahiptir. Bu bağlamda, P4C yaklaşımının Türkçe derslerinde benimsenmesinin çocuklara programın da arzuladığı katkıları sağlaması kaçınılmaz olacaktır.

Türkçe derslerinde yürütülecek P4C oturumları, ilkökul çocuklarının özellikle konuşma ve dinleme becerilerine önemli ölçüde katkı sağlayacaktır. Çünkü yaklaşım, diyalojik ve etkileşimli bir sınıf içi iletişim temeline dayanmaktadır. Yaklaşımın Türkçe derslerinde benimsenmesiyle okuduğunu anlama, eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirme ve sorgulama becerilerinde gelişim gözlemlenecektir (Boyras, 2023). Ayrıca, P4C oturumlarında genellikle uyaran olarak çocuk edebiyatı eserlerinin kullanılması Türkçe derslerinin olağan akışı ile uyumlu öğrenme-öğretme süreçleri yaratma fırsatları sunarak çocukların söz varlığını zenginleştirecek, duygu, düşünce ve hayal dünyalarını geliştirmelerine katkı sağlayacaktır.

Becerilerin yanı sıra Türkçe dersi öğretim programında da yer alan ve çocuklara erken yaşlardan itibaren kazandırılması hedeflenen kök değerlerin öğretiminde de P4C yaklaşımından yararlanılabilir. Çünkü, adalet-eşitlik, sorumluluk, barış, bağımsızlık, çalışkanlık, sevgi-saygı, özgürlük gibi değerler felsefe yapmak üzere oldukça uygun felsefi kavramlardır (Boyras, 2022a). P4C yaklaşımı, değeri aşlamaktan çok çocukları değeri irdelemeye, ona farklı açılardan bakmaya ve üzerinde derin düşünmeye yönlendirir. Bu sayede çocukların kendi değer sistemlerini sorgulamaları ve güçlü bir biçimde yapılandırmaları sağlanabilir (Akkocaoğlu-Çayır, 2021). Özellikle zorunlu temalardan olan “Erdemler” temasında yer verilen konu önerilerinde yer alan azim, cömertlik, dayanışma, dürüstlük, iyilikseverlik, saygı, sevgi, vicdanlı olmak gibi kavramların P4C yaklaşımında sıklıkla

kullanılan kavramlar olduğu görülmektedir. Sonuç olarak ilkökul Türkçe derslerinde bir yöntem ve yaklaşım olarak P4C'nin benimsenmesi doğal bir biçimde Türkçe dersi kazanımlarının, becerilerinin ve değerlerinin kazandırılmasına önemli katkılar sağlayacaktır.

### *Hayat Bilgisi Dersi ve P4C*

Gerçek yaşamdan en çok içeriğe sahip ders olan Hayat Bilgisi dersi öğretim programında birey, toplum ve doğa olarak üç öğrenme alanı üzerine inşa edilmiştir (Karabağ, 2009; MEB, 2018c). Çocuğun doğumundan itibaren geçen 6-7 yıldan bu yana dünyayı nasıl anlamlandırıldığına ilişkin deneyimler Hayat Bilgisi dersinin merkezinde yer almaktadır. Yalnızca ilkökul dönemine özgü bir ders olan Hayat Bilgisi, doğa ve toplum bilimlerinden elde edilen bilgilerin çocukların seviyesine uygun bir biçimde sunulduğu bir ders olarak karşımıza çıkar. P4C yaklaşımı yoluyla insanı bir bütün olarak ele alan Hayat Bilgisi dersi oldukça anlamlı bir uyumun ve bütünleştirmenin unsurları olacaktır. Nitekim birey, toplum ve doğa olarak üç öğrenme alanı üzerine inşa edilen Hayat Bilgisi dersi akademik felsefenin birçok kavramını içinde barındırmaktadır. Boyraz (2022b) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, Hayat Bilgisi dersinde bulunan 148 kazanımdan 72 tanesinde P4C oturumu yürütülebileceği ortaya konulmuştur. Bu kazanımlarda genel olarak akademik felsefenin kavramları da olan kural, ceza, sorumluluk, özgürlük, mutluluk, arkadaşlık, saygı, sevgi, kendini tanıma, özen gösterme, aidiyet, zaman, çalışkanlık, tüketim, mutluluk, özgürlük, birey ve toplum, iyi-kötü, doğa-insan, yaşam-ölüm, ölçülülük gibi kavramların P4C oturumlarında ele alınabileceği ifade edilmiştir. Örnek olarak *“Trafikte kurallara uymanın gerekliliğine örnekler verir.”* kazanımı için hazırlanacak bir P4C oturumunda sorumluluk, kural, ceza ve özgürlük kavramları bir arada ele alınabilir. Alanyazında var olan çalışmalar da Hayat Bilgisi dersinde P4C oturumlarının bazı bilişsel ve sosyal becerilerin gelişimine katkı sağladığını göstermektedir (Boyraz, 2019; Kaya, 2020).

P4C yaklaşımının, iletişim, iş birliği, karar verme, eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, kendini tanıma, problem çözme gibi sosyal ve bilişsel pek çok beceriye katkı sağladığını bulguların araştırma sonuçları bulunmaktadır. Hayat Bilgisi öğretim programında kazandırılması amaçlanan temel yaşam becerileri olarak sınıflanan beceriler incelendiğinde de bu becerilerle ortak olduğu görülmektedir. Kulkul (2022), Hayat Bilgisi dersinin P4C'nin temel amaç, kazanım ve değerleriyle uyumunu ve ders temaları ve ünite başlıklarından yola çıkarak felsefe oturumlarına yönelik temaların oluşturulmasına uygun olmasından dolayı hem P4C yaklaşımının hem de hayat bilgisi dersi kazanımlarının gerçekleşmesi potansiyelinin yüksek olduğunu ifade etmiştir.

P4C yaklaşımı temelli bir Hayat Bilgisi dersi ekonomi, tarih, coğrafya, bilim ve etik gibi disiplinlerin bilgi ve becerilerini çocuklara kazandırırken P4C yaklaşımıyla bu disiplinlerde nasıl düşünülmesi gerektiğinin deneyimini de sunacaktır. Bu deneyim boyunca iletişim becerileri gelişecek olan çocuklar programda vurgulanan değerlerin üzerine de düşünme fırsatı bulacaklardır. İlkokul yıllarında değerler eğitiminin bütün programların bir parçası olmasıyla birlikte Hayat Bilgisi dersinde özel bir yeri bulunmaktadır. Hayat Bilgisi dersi programında *“program uygulanırken öğrencilerin değerleri kazanmasına özen gösterilmeli, tüm kazanımlar ilgili değerlerle eşleştirilmeli ve örtük program anlayışından hareketle dersler işlenmelidir”* biçiminde öğretmenlerin dikkat etmesi gereken hususlar ifade edilmiştir (MEB, 2018c). Dolayısıyla, Hayat Bilgisi derslerinde gerçekleştirilecek olan P4C oturumlarının değerler eğitime önemli katkılar sunması mümkündür.

### *Fen Bilimleri Dersi ve P4C*

2018 yılında uygulanmaya başlanan Fen Bilimleri dersi öğretim programında önceki programlardan farklı olarak mühendislik tasarım temelli yaklaşım; fen bilimleri, teknoloji, mühendislik ve matematik alanlarının entegrasyonunu sağlayarak, öğrencilerin buluş ve yenilik yapmasını, ürün tasarlamasını ve bu ürünlerin nasıl daha kullanışlı hale geleceği konusunda çeşitli stratejiler geliştirmelerini içermektedir (MEB, 2018b). Mühendislik tasarım temelli gerçekleştirilmesi beklenen fen eğitimi, gerçek yaşam problemlerini içermektedir. Bu yolla öğrencilerin bir probleme yönelik alternatif çözümler üretmesini sağlamayı amaçlayarak öğrencilerin bir ürün ortaya çıkarmasını arzular. Dolayısıyla öğrencilerin problem çözme, karar verme, eleştirel düşünme, yaratıcılık ve iletişim gibi 21. yüzyıl becerilerinden olan öğrenme ve yenilikçilik becerilerinin kullanılmasına ve gelişmesine katkı sağlayacaktır (Boyraz, 2022c).

Fen Bilimleri dersi öğretim programında bilimsel bilgiye ulaşılması ve bilimsel bilginin kullanılmasına ilişkin analitik düşünme, karar verme, yaratıcılık, girişimcilik, iletişim ve takım çalışması gibi temel yaşam becerilerinin kazandırılması amaçlanmaktadır. Bu bağlamda P4C'nin erken yaşlardan itibaren çocukların eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, iletişim ve iş birliği becerilerine sağladığı katkılar düşünüldüğünde bir öğretim yaklaşım olarak

fen eğitimi ile bütünleştirilmesinin anlamlı olacağı düşünülmektedir. İlkokul eğitiminde öğrencilere sadece temel kavramların yer aldığı ezbere dayalı bir fen eğitimi vermek onların gelişim özellikleriyle uyuşmamaktadır. P4C yaklaşımının benimsendiği bir fen eğitimi ise iletişim ve iş birliği yapılarak zihinsel süreçlerin aktif bir şekilde kullanıldığı, yaratıcı ve eleştirel düşünme becerilerine odaklanacaktır (Boyras, 2022c).

Fen Bilimleri dersi bilim, bilimsel bilgi, bilimsel yöntem ve bilimsel etik gibi temellere dayanarak bilgi ve bilim felsefelerinin konularını içermektedir. Dolayısıyla, fen bilimleri dersinde çocuklarla P4C oturumları gerçekleştirilebilir (Akkocaoğlu-Çayır, 2021). İlkokul Fen Bilimleri dersi öğretim programı incelendiğinde karşımıza çıkan dört konu alanında da (Dünya ve Evren, Canlılar ve Yaşam, Madde ve Doğası ve Fiziksel Olaylar) felsefi konu ve kavramlarla ilişkilendirmeler yapılması mümkündür. Örneğin; Canlılar ve Yaşam konu alanında bulunan Beş Duyumuz ünitesinde zihin felsefesine, İnsan ve Çevre ünitesinde çevre felsefesine yönelik etkinlikler yürütülebilir.

Program, öğrenme sürecini; keşfetme, sorgulama, argüman oluşturma ve ürün tasarlama bağlamlarında tanımlamaktadır. Bu süreçte öğrencilerin kendilerini yazılı, sözlü ve görsel olarak ifade etmesi, iletişim ve yaratıcı düşünme becerilerinin geliştirilmesi fırsatlarının öğrencilere sunulması ve öğrencilerin fikirlerini rahatça ifade edebilmeleri üzerinde durulmaktadır. Öğrenciler düşüncelerini farklı gerekçelerle destekleyerek arkadaşlarının iddialarını çürütmek amacıyla karşıt argümanlar geliştirebilmeleri için bilimsel olgulara yönelik yarar-zarar ilişkisini tartışabilecekleri ortamların sağlanması gerekliliği açıklanmıştır (MEB, 2018b). Program öğretmen rolünü, öğrencilerinin geçerli verilere dayalı oluşturdukları iddiaları haklı gerekçelerle sundukları tartışmalarda yönlendirici ve rehber rolü olarak tanımlamaktadır. Bu ifadeler, P4C oturumlarında benimsenmesi gereken öğretmen rolünü ve geliştirilmesi hedeflenen becerileri vurgulamaktadır. P4C yaklaşımının eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme ve iletişim becerilerine sağladığı katkıların fen eğitiminde yaşam becerilerinin geliştirilmesi hedefi ile tutarlı olduğu görülmektedir (Boyras, 2022c). Bu bağlamda, P4C oturumlarının ilkokul fen eğitimine farklı bir bakış açısı ve zenginlik katacağı söylenebilir. Bir örnek olarak fen bilimleri dersi 3. sınıf kazanımlarından olan “F.3.6.1.1. Çevresindeki örnekleri kullanarak varlıkları canlı ve cansız olarak sınıflandırır.” kazanımı için varlık, canlı ve yaşam kavramları çerçevesinde hazırlanabilecek bir P4C oturumunda yaşayan bir varlığın cansız olup olamayacağı sorgulanması yaptırılabilir. “Varlıkların canlı ya da cansız olduğuna nasıl karar veriyorsunuz?” sorusu ile tartışma zenginleştirilebilir.

### **Sosyal Bilgiler-İHYD Dersleri ve P4C**

Çocuklar ilkokulun dördüncü sınıfında ilk kez içerik açısından benzerlikler barındıran Sosyal Bilgiler ve İHYD dersi ile karşılaşmaktadırlar. Birçok sosyal bilimden, öğrenci yaş seviyesi göz önüne alınarak süzülen dirik bilgilerin öğretimini amaçlayan sosyal bilgiler dersi aynı zamanda İHYD dersi gibi temel demokratik değerlere sahip etkili vatandaş yetiştirmeyi de amaçlamaktadır. Her iki program incelendiğinde de birbiriyle etkileşim içinde bir süreç yürütülmesi gerektiği vurgulanmaktadır. Özellikle Sosyal Bilgiler dersinde etkin vatandaşlık konu alanının İHYD dersi ile bütünleştirilmesi konusunda vurgular görülmektedir.

Sosyal Bilgiler dersi programında dersin sosyal bilim ve yansıtıcı düşünme olarak sosyal bilgiler anlayışlarına göre işlenmesi önemli görülmüştür. Bu yaklaşımlarda öğrencilere sosyal bilim insanları tarafından kabul edilmiş araştırma yöntemleri, araştırma şekilleri ve dünyaya bakma yolları hakkında bilgi vermeyi istemeleri ve öğrencilerin problem ve konuları tanımlamaları ve siyaset ile inanç konuları hakkında karar vermeleri bağlamında vatandaşlık için hazırlanması gerekliliği benimsenmektedir. Özellikle yansıtıcı düşünme olarak sosyal bilgiler yaklaşımı tıpkı P4C gibi John Dewey’in ilerlemeci eğitim felsefesine dayanmaktadır.

Sosyal Bilgiler dersi öğrenme alanlarına bakıldığında (“birey ve toplum, kültür ve miras, insanlar, yerler ve çevreler, bilim, teknoloji ve toplum, üretim, dağıtım ve tüketim, etkin vatandaşlık ve küresel bağlantılar”) içerik olarak felsefi konu ve kavramlara yer verildiği görülmektedir (Boyras, 2022b). Örneğin; “SB.4.5.3 Sorumluluk sahibi bir birey olarak bilinçli tüketici davranışları sergiler.” kazanımı “sorumluluk, özgürlük, ölçülü olmak” gibi felsefi kavramlar ile ilişkilendirilebilir. Kültür ve miras öğrenme alanında değişim, zaman gibi kavramlar, birey ve toplum öğrenme alanında kimlik, benlik, ben ve başkaları gibi felsefi kavramlar üzerine P4C oturumları düzenlenebilir. Programda kazandırılması beklenen beceriler incelendiğinde ise problem çözme, yenilikçi düşünme, iletişim, iş birliği, karar verme, kanıt kullanma, eleştirel düşünme, farklı alan okuryazarlıkları, kalıp yargı ve önyargıyı fark etme gibi düşünme beceri ve bileşenlerine vurgu yapıldığı görülmektedir. Sosyal Bilgiler dersinde öğrencilerin adeta küçük bir sosyal bilimci olarak çalışması, problem çözmesi, eleştirel düşünmesi,

sorgulaması ve araştırması gerekliliğince P4C yaklaşımının Sosyal Bilgiler dersi öğretim programı amaçlarıyla oldukça uyumlu olduğu görülmektedir (Boyras, 2022b).

Değerler eğitimi bağlamında hayat bilgisi dersi gibi önemli olan bir diğer ders sosyal bilgiler dersi. Programda kök değerler dışında 18 farklı değer ders kapsamında kazandırılmak üzere listelenmiştir. Ayrıca, her bir ünitenin açıklamalarında kazanımlar yoluyla hangi değere ve becerilere vurgu yapılması gerekliliğine yönelik açıklamalar öğretmenler için yol gösterici bir niteliktedir. P4C yaklaşımı aracılığıyla değerler eğitimi üzerine gerçekleştirilen çalışmalar da (Cam, 2014; Garcia-Moriyon, et al., 2020; Lomaca & Chiado, 2019) düşünüldüğünde P4C yaklaşımı ile sosyal bilgiler dersinde değerler eğitiminin de yürütülebileceği söylenebilir.

İHYD dersi ünitelerine bakıldığında (insan olmak, hak, özgürlük ve sorumluluk, adalet ve eşitlik, uzlaşma, kurallar, birlikte yaşama) ise P4C açısından daha zengin bir içeriğe sahip olduğu görülmektedir. Dersin bütün ünite başlıkları ve kazanımlarının felsefenin üzerinde durduğu konu başlıkları ile doğrudan ilişki içerisinde olduğu söylenebilir. Ontoloji, epistemoloji, etik, siyaset felsefesi gibi alanlar üzerine gerçekleştirilebilecek P4C oturumları İHYD dersi ile oldukça uyumlu olacaktır. Nitekim P4C yaklaşımı ile demokrasi, vatandaşlık gibi kavramların uyumu ve öğrencilere katkısı üzerine pek çok çalışma gerçekleştirilmiştir (Bleazby, 2006; Burgh & Yorshansky, 2011; Cleary, 2011; Dombaycı, 2014; Garret & Piper, 2011; Nuyan ve Yenisoy-Şahin, 2023; Splitter, 2011). Dombaycı (2014) çalışmasında P4C yaklaşımında demokratik vatandaşlık eğitiminin temel kavramlarının neler olması gerektiğini incelemiş ve hükümet, adalet, hukuk, özgürlük, demokrasi, otorite, aile, hukuk ve suç, dostluk, çeşitlilik, insan doğası, iş birliği vb. kavramların siyaset felsefesinin ortak temaları olarak P4C oturumları için uygun olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Sonuç olarak, Sosyal Bilgiler ve İHYD derslerinin konuları, kazanımları, programda vurgulanan temel beceriler ve değerler, P4C uygulamalarına zengin imkanlar sunmaktadır. Sosyal bilgiler ve İHYD dersinin kazanımları dikkate alınarak gerçekleştirilecek P4C oturumları sayesinde çocukların yalnızca ilgili konu alanının bilgisine sahip olması değil, aynı zamanda ilgili disiplin üzerine düşünebilmeleri, diyalog kurmaları sağlanacaktır.

### **Matematik Dersi ve P4C**

Matematik dersi öğretim programı birinci sınıftan sekizinci sınıfa kadar birlikte ele alınarak hazırlanmış bir program olarak karşımıza çıkar. Aritmetik ve geometri konularını kapsayan matematik dersi ilkökul yıllarında daha çok somut matematikte denilen sayılar ve işlemler yoluyla pratik hesaplamalar, problem çözme, ölçme, cisimler ve şekiller gibi konu alanlarından oluşmaktadır. 2018 matematik dersi öğretim programı da ilkökul düzeyinde sayılar ve işlemler, geometri, ölçme ve veri işleme öğrenme alanlarından oluşmaktadır (MEB, 2018d).

Matematiğin insanı doğruya, kesin bilgiye götüren bir düşünme yöntemi olduğu düşünüldüğünde ilkökul yıllarından itibaren matematik eğitiminin kuralların ezberlendiği bir ders olmaktan çıkarak bir düşünme dersi haline getirilmesi önemlidir. Bu husus öğretim programında pek çok yerde vurgulanmıştır. Örneğin programın uygulanmasında dikkat edilecek hususlar başlığında “*Matematik öğrenme-öğretme sürecinde öğrencilerin düşüncelerini sözlü olarak ifade etmeleri, matematiksel kavramların içselleştirilmesi, anlaşılması ve yapılandırılmasında önemli bir yere sahiptir. Öğrenciler, öğretim sürecinde kavramları nasıl yapılandırdıklarını sergilerken, bireysel ve bireylerarası iletişim kurmaya da teşvik edilmelidir.*” ifadesi bulunmaktadır. Bu ifadeye göre “nasıl bir matematik öğretimi yapılmalıdır?” sorusu sorulduğunda P4C yaklaşımı uygun bir yanıt olabilecektir. Aynı başlık altında öğrencilerin matematik öğrenirken düşüncelerini ifade etmelerine, problem çözümünde alternatif yolları aramaları konusunda öğretmenin rehberliğinin önemli olduğuna yer verilmiştir. Programda hayatın bir parçası olarak matematiksel düşünmenin gelişimi için her fırsatın değerlendirilmesi gerekliliği üzerinde durulmaktadır (MEB, 2018d).

İlkokul yıllarında gerçekleştirilecek problem çözme ve problem kurma çalışmalarının eleştirel ve yaratıcı düşünme gibi becerileri geliştirme konusunda sağladığı katkılar düşünüldüğünde P4C yaklaşımının matematik dersi hedefleri ve kazanımlarıyla örtüştüğü söylenebilir. Ancak bu noktada ilkökul matematik eğitimi daha çok kavramsal ve işlemsel becerilere odaklandığından P4C yaklaşımının matematik dersinde bir yöntem olarak kullanımı uygun olsa da yaklaşımın sınırlı olacağı düşünülmektedir. Bu bağlamda, sınırlılıkların en aza indirilmesinde öğretmenlerin yeni bir matematik dersi anlayışını benimsemesi önemli bir faktördür. Tartışmanın teşvik edildiği, kavramsal anlamının önemsendiği bir matematik dersinde P4C yaklaşımı nasıl bir matematik dersi sorusuna yanıt olacaktır. Nitekim, P4C oturumlarına katılan öğrencilerin matematik dersi başarılarını artırdığına yönelik araştırmalar bulunmaktadır (Akbaşır ve Tedikçi; 2022; Hall & Liptai, 2006; Koyuncu, 2018).

Öğrenme alanlarına bakıldığında pek çok felsefi kavramın matematik dersi ile ilişkilendirilebileceği de görülmektedir. Örneğin; sayılar ve işlemler öğrenme alanı varlık-yokluk, adalet-eşitlik, inanmak-bilmek, kural gibi P4C oturumlarında kullanılacak kavramlar ile ilişkilendirilebilir. Daha özel bir örnek vermek gerekirse “M.2.1.6.1. Bütün, yarım ve çeyreği uygun modellerle gösterir; bütün yarım ve çeyrek arasındaki ilişkiyi açıklar” kazanımını adalet-eşitlik kavramları çerçevesinde hazırlanacak bir P4C oturumu ile sunmak mümkündür. Geometri öğrenme alanı da estetik, güzel-çirkin, algı gibi kavramları barındırmaktadır. Sonuç olarak, ilkokul matematik eğitiminde de P4C oturumları düzenlenebilir. Ancak, yukarıda sıralanan diğer dersler ile karşılaştırıldığında matematik dersi P4C yaklaşımı açısından daha sınırlı bir imkân sunmaktadır.

### Sonuç

Türkiye Felsefe Kurumu başkanı İoanna Kuçuradi ile Sönmez (2016) tarafından yapılan bir söyleşide Kuçuradi; “dersleri verecek öğretmenleri hazırladıktan sonra, üniversite öncesi öğretimde dört ders verin bize, 20 yıl sonra farklı bir Türkiye olur” sözleriyle ilk ve ortaöğretim yıllarında felsefi eğitimin önemini vurgulamıştır. Elbette burada sözü edilen felsefi eğitim; binlerce yıllık felsefe tarihini ya da filozofların görüşleri üzerinden bilgi edinmek değil, soru sormayı, olay ve olgulara sorularla yönelmeyi ve farklı noktalardan bakmayı sağlayan, özel bir tür düşünme ve dile getirme eğitimidir (Çotuksöken, 2015: 37). Yani, P4C yaklaşımı temelinde bir eğitimidir. Bu çalışmanın altında yatan düşünce de Türkiye’deki ilkokul eğitimi sürecine felsefi bir temel kazandırabilmek amacıyla P4C yaklaşımının ilkokul eğitiminin temel yaklaşımı olabilmesinin imkânlarını ve sınırlıklarını ortaya koyarak yapılması gerekenler hakkında öneriler sunmaktır.

Türkiye’de ilkokul öğretim programlarının felsefesi, perspektifi, kazandırılmak istenen yetkinlikler, Türkçe, Hayat Bilgisi, Fen Bilimleri, Sosyal Bilgiler, İHYD gibi ilkokul eğitiminde ağırlığı olan derslerin içeriği, kazanımları, becerileri ve değerlerinin P4C yaklaşımının amaçlarıyla uyumlu olması önemli bir imkân olarak karşımıza çıkmaktadır. Ayrıca, beş yıllık kalkınma planlarında eğitim yoluyla hedeflenen birey özellikleri, 2023 eğitim vizyon belgesinde hedeflenen eğitimsel amaçlar, öğretmen yetiştirme genel müdürlüğünün belirlediği öğretmen yeterlikleri P4C yaklaşımının kazanımları ve öğretmene yüklediği rol ve sorumlulukla son derece uyumludur. Kısacası, Türkiye Cumhuriyeti devletinin ilgili kurumları tarafından eğitim açısından geleceğe yönelik resmî olarak hedeflediği tüm amaçlar, P4C yaklaşımının amaçları ve kazanımları ile bütünleşmektedir. Dolayısıyla, P4C yaklaşımının ilkokullarda filizlenmesi için uygun iklim koşullarının var olduğu söylenebilir. Ayrıca, öğretim programlarında geniş ölçeklerde sunulan hedef ve kazanımların nasıl gerçekleşeceği sorusuna P4C yaklaşımı iyi bir yanıt olacaktır.

P4C yaklaşımının ilkokullarda benimsenmesindeki en büyük sınırlıklardan biri öğretmen eğitimi olsa da, pandemi dönemi ve sonrasında Millî Eğitim Bakanlığı’nın çevrim içi eğitimlerde kat ettiği mesafe, bu yaklaşımın görev yapmakta olan ilkokul öğretmenlerine hızlı bir şekilde ulaşmasını sağlamada önemli bir imkan sağlayacaktır. Bu noktada yapılması gereken hazırlıklardan bir tanesi ilkokul dersleri ile bütünleştirilmiş P4C materyalleridir.

### Öneriler

P4C yaklaşımının Türkiye’de ilkokul eğitim sürecine entegrasyonunun tam anlamıyla gerçekleşebilmesi için öğretmen eğitimi ve ilkokul dersleri ile bütünleştirilmiş materyal ve ders kitapları sınırlıklarının aşılması gerekmektedir. Bu noktada, eğitim fakültelerinin sınıf öğretmenliği programlarında düşünme eğitimi ve P4C dersleriyle öğretmen adaylarına bu eğitimlerin hizmet öncesi dönemde; hizmet içi öğretmen eğitimleri yoluyla da görev yapmakta olan öğretmenlere standardize edilmiş eğitimlerin verilmesi önerilmektedir. Nitekim, Türkiye’de üniversitelerin sürekli eğitim merkezlerinde ya da özel kuruluşlar tarafından P4C eğitimleri farklı içeriklerde belirli ücretler karşılığı sunulmaktadır. Özel uzmanlık gerektiren bir eğitimin birkaç aylık standardize olmayan kurslarla tamamlanmasının getireceği sorunlar P4C yaklaşımını bir tüketim malzemesi haline getirme riski taşımaktadır. Bu bağlamda Millî Eğitim Bakanlığı öncülüğünde nitelikli ve uzun döneme yayılan bir sertifika programı hazırlanması ve programın sadece P4C’yi tanıtmaktan öte ilkokul dersleri ile nasıl bütünleştirilmesi gerektiğini ortaya koyacak şekilde olması önerilmektedir. Eğitimlerle birlikte ilkokul dersleriyle bütünleştirilmiş P4C etkinlik ve ders kitaplarının hazırlanması da oldukça önemlidir. Son yıllarda Türkiye’de P4C üzerine gerçekleşen akademik çalışmalar, yazılan ve çevrilen kitaplar hızla artmaktadır. Bu doğrultuda, Millî Eğitim Bakanlığı koordinasyonunda mevcut ders kitaplarına P4C yaklaşımına uygun etkinlikler alan uzmanları ile iş birliği yapılarak eklenebilir. Ayrıca, zamanla P4C yaklaşımına uygun ders kitapları hazırlanmaya başlanabilir.

### Çıkar Çatışması Beyanı

Yazar bu makalede herhangi bir çıkar çatışması olmadığını beyan etmektedir.

### Mali Destek

Yazar bu makalenin araştırılması, yazılması ve/veya yayınlanması için herhangi bir mali destek almamıştır.

### Yayın Etiği Beyanı

Çalışmada etik dışı bir husus bulunmadığını, araştırma ve yayın etiğine özenle uyulduğunu beyan ederiz.

### Yazar Katkı Oranı

Çalışma, tek yazarlı olduğundan araştırmacı tarafından yürütülmüş ve raporlanmıştır.

### Etik Kurul İzni

Bu çalışma için herhangi bir etik kurul izni alınmasına gerek duyulmamıştır.

### Kaynakça

- Akan, R. (2022). *Hayat Bilgisi öğretiminde çocuklar için Felsefe (P4C) yaratıcı düşünme becerisi etkinliklerinin öğrencilerin yaratıcı düşünme becerisine etkisi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Uludağ Üniversitesi, Bursa.
- Akbayır, K., & Tedikçi, S. K. (2022). The effect of philosophy education on mathematics success. *Education Quarterly Reviews*, 5 (2). 192-207.
- Akkocaoğlu-Çayır, N. (2015). *Çocuklar için felsefe eğitimi üzerine nitel bir araştırma* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Hacettepe Üniversitesi, Ankara
- Akkocaoğlu-Çayır, N. (2021). *Öğretmenler için çocuklarla felsefe (P4C) rehberi*. Pegem Akademi.
- Bleazby, J. (2006). Autonomy, democratic community, and citizenship in philosophy for children: Dewey and philosophy for children's rejection of the individual/ community dualism. *Analytic Teaching*, 26(1), 30-52.
- Boyraz, C. (2019). *İlkokulda çocuklarla felsefe uygulamaları: Bir eylem araştırması*, (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Boyraz, C. ve Türkcan, B. (2021). Development of a primary school teacher on philosophy with children: An action research. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 13(4), <https://www.iejee.com/index.php/IEJEE/article/view/1175>
- Boyraz, C. (2022a). Sosyal bilgiler öğretiminde çocuklar için felsefe (P4C) uygulamaları. Değirmenci, Y. ve Çevik Kansu, C. (Edt.). *İlkokullarda uygulama temelli sosyal bilgiler öğretimi* (s 71-89). Nobel Akademik Yayıncılık
- Boyraz, C. (2022b). Investigation of life science course outcomes in terms of philosophy for children approach. *International Journal of Progressive Education*, 18(6), 125-139. <https://doi.org/10.29329/ijpe.2022.477.9>
- Boyraz, C. (2022c). Çocuklar için Felsefe (P4C) temelli fen öğretimi. Sadi, Ö. ve Harman, G. (Edt). *İlkokulda uygulamalı fen öğretimi*. (293-320). Nobel Akademik Yayıncılık.
- Boyraz, C. (2023). *Çocuklar için Felsefe-Öğretmen Kılavuzu*. Sadık Uygun Yayınları
- Breakspear, S. (2012). The Policy impact of PISA: An exploration of the normative effects of international benchmarking in school system performance. OECD education working papers, No. 71. *OECD Publishing (NJ1)*.
- Burgh, G., & Yorshansky, M. (2011). Communities of inquiry: Politics, power and group dynamics. *Educational Philosophy and Theory*, 43(5), 436-452. <https://10.1111/j.1469-5812.2007.00389.x>
- Cam, P. (2006). Dewey, lipman and the tradition of reflective education. In M. Taylor, H. Schreier & P. Ghirdelli (Ed.). *Pragmatism, education, and children: international philosophical perspectives*, pp. 163-183. Editions Rodopi.
- Cam, P. (2014). Philosophy for children, values education and the inquiring society, *Educational Philosophy and Theory*, 46/11, 1205.

- Cin-Şeker, Z. (2022). Türkçe derslerinde metinlerle eleştirel düşünme becerisinin geliştirilmesi bağlamında işlevsel bir yaklaşım önerisi: Çocuklar İçin Felsefe (P4C), *Uluslararası Sosyal Bilimler Eğitimi Dergisi*, 8(1), 98-122. <https://doi.org/10.47615/iscej.1094455>
- Cleary, J.P. (2011). The role of philosophy for children's community of philosophical inquiry in critical media literacy. (Unpublished Doctoral Dissertation). Montclair State University.
- Çetin, İ., ve Çetin, H. (2023). Matematik eğitiminde p4c uygulamaları: Matematik hikâyeleri örneği. *Kaygı. Bursa Uludağ Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Felsefe Dergisi*, 22(3), 515-558.
- Çiydem, E. ve Akdağ, H. (2021). Türkiye'deki ilköğretim programlarının felsefi temeller açısından incelenmesi (1924-2018). *Uluslararası Tarih Araştırmaları Dergisi*, Yıl/Vol. 6, Prof. Dr. Süleyman Büyükkarcı Özel Sayısı, 52-81
- Çotuksöken, B. (2015). Düşünme eğitiminin güncel durumu ve sorunları. B. Çotuksöken, ve H. Tepe (Editörler), *Çocuklar için felsefe eğitimi* (s. 35-48). Türkiye Felsefe Kurumu.
- Dedeoğlu H. ve Polat İ. (2021). 2020-2021 eğitim öğretim yılı ilköğretim programları üzerine bir değerlendirme. *Yaşadıkça Eğitim*, 35(1), 207-220.
- Dilekli, Y. (2019). *Etkinliklerle düşünme eğitimi*. Pegem Akademi
- Dombaycı, M. A. (2014). Philosophy for children and social inquiry: An example of education for democratic citizenship through political philosophy. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 3(2), 85-101.
- Erden, B. (2020). Türkçe, matematik ve fen bilimleri dersi beceri temelli sorularına ilişkin öğretmen görüşleri. *Academia Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 5(2), 270-292
- Erdoğan, P. (2018). *Çocuklarla Felsefe yaklaşımının düşünsel, tarihi ve sosyal temelleri üzerine bir inceleme*. (Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi). Ulusal Tez Merkezi.
- García-Moriyón, F., González-Lamas, J., Botella, J., González Vela, J., Miranda-Alonso, T., Palacios, A., & Robles-Loro, R. (2020). Research in moral education: The contribution of P4C to the moral growth of students. *Education Sciences*, 10(4), 119-138.
- Garret, D., & Piper, H. (2011). Citizenship education and philosophical enquiry: Putting thinking back into practice. *Education, Citizenship and Social Justice*, 7(1), 71-84. <https://10.1177/1746197911432592>
- Guitton, J. (2011). *Düşünme sanatı*. (Çev. C. Perin). Elips Kitap
- Güler, O. (2023). Argumentation-based learning and P4C approach: A seventh-grade study on socio-scientific issues. *Kaygı. Bursa Uludağ Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Felsefe Dergisi*, 22(3), 457-481.
- Gültekin, M. (2020). Cumhuriyet dönemi ilköğretim programlarındaki gelişmeler, M. Gültekin (Ed.) *Cumhuriyet dönemi ilköğretim programları içinde* (2-75), Pegem Akademi
- Hall, A. & Liptai, S. (2006). SHINE Trust report of findings from the SAPERE thinking for better learning project. Erişim tarihi: 05.06.2023. (<https://www.sapere.org.uk/Content/Media/Final%20SHINE%20Trust%20Project%20Report.pdf>)
- Haynes, J. (2002). *Children as philosophers learning through enquiry and dialogue in the primary classroom*. Routledge Taylor and Francis Group
- Juuso, H. (2007). *Child, Philosophy and Education: Discussing the intellectual sources of Philosophy for Children*. University of Oulu Press.
- Kalkınma Bakanlığı. (2019). On birinci kalkınma planı (2018-2023). Ankara: Strateji ve Bütçe Başkanlığı <https://www.sbb.gov.tr/wp-content/uploads/2019/07/pdf> adresinden 12.10.2022 tarihinde erişilmiştir.
- Karabağ, G. (2009). Hayat bilgisi dersinin tarihçesi. B. Tay (Edt.), *Hayat bilgisi eğitimi içinde* (s. 1-19). Maya Akademi.
- Kaya, B, N. (2020). *Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler derslerinde çocuklar için felsefe: Bir eylem araştırması*. (Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi). Ulusal Tez Merkezi.
- Kayaalp, M., & Boyacı, Ş. D. (2023). Uzaktan eğitim kapsamında ilköğretim ikinci sınıf Türkçe dersinde çocuklar için felsefe eğitimi. *Journal of Qualitative Research in Education*, (36), 216-242.
- Kaygısız, İ. (2023). İlkokul öğrencilerinin P4C destekli matematiksel modelleme uygulamaları: Bir öğretim deneyi. *Kaygı. Bursa Uludağ Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Felsefe Dergisi*, 22(3), 386-422.
- Koyuncu, M. K. (2018). Investigation of the effects of philosophy of mathematics activities on students' mathematical thinking skills, attitudes and beliefs towards mathematics. (Doctoral thesis, Marmara University). Ulusal Tez Merkezi.

- Kulkul, Y. (2022). İlköğretim 3. sınıf müfredatının çocuklar için felsefe (P4C) metoduna göre incelenmesi. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İbn Haldun Üniversitesi, İstanbul.
- Lipman, M. (1988). Critical thinking-What it can be? *Educational Leadership*, 46(1), 38-43.
- Lipman, M. (2003). *Thinking in education*. Cambridge University Pres.
- Lomaca, C., & Chiado, J. A. (2019). Learning values and critical Thinking: A P4C approach for young children. *Revista de Filosofie Aplicată*, 2(2).
- McCall, C. C. (2017). *Düşünmeyi dönüştürmek-İlk ve orta sınıflarda felsefi sorgulama*. (Çev. Edt. K. Gülenç ve N.P. Boyacı). Nobel Yayınları.
- McMillan, J.H. (2004). *Educational research: Fundamentals for the consumer*. Pearson Education.
- MEB (2005). İlköğretim 1.-5. sınıf programları tanıtım el kitabı. TTKB.
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2018a). *Fen bilimleri dersi 3, 4, 5, 6, 7 ve 8 sınıflar öğretim programı*. Milli Eğitim Basımevi.
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2018b). *Sosyal bilgiler dersi 4, 5, 6 ve 7. sınıflar öğretim programı*. Milli Eğitim Basımevi.
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2018c). *Hayat bilgisi dersi öğretim programı*. Milli Eğitim Basımevi.
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2018d). *Matematik dersi öğretim programı*. Milli Eğitim Basımevi.
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2019). *Türkçe dersi öğretim programı*. Milli Eğitim Basımevi.
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2023). *K-12 Beceriler çerçevesi: Türkiye bütüncül modeli*. Milli Eğitim Bakanlığı
- Murris, K. (2016). The philosophy for children curriculum: Resisting 'teacher proof' texts and formation of the ideal philosopher child. *Studies in Philosophy and Education*, 35(1), 63-78.
- Nuyan, E. ve Yenisoş-Şahin, E. (2023). Çocuklar için felsefe özerk düşünme, demokrasi ve demokratik yurttaşlık, *Felsefi Düşün*, no. 20, 65-85.
- O'Leary, Z. (2017). *The essential guide to doing your research project*. SAGE Publications
- Özcan, S. (2023). Özel yeteneklilere Türkçe öğretiminde çocuklar için felsefe (p4c) uygulamaları. *Kaygı. Bursa Uludağ Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Felsefe Dergisi*, 22(3), 423-456.
- Özcan, S., Sallabaş, E. ve Akgül, S. (2022). Okuma eğitiminde P4C temelli soru sorma eğitiminin işbirlikli öğrenmeye etkisi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 10(2), 327-346.
- Özdemir, Ö. (2021). *Felsefe sınıfı*. Nobel Yayın.
- Reed, R.F. & Johnson, T.W. (1999). *Friendship and moral education twin pillars of philosophy for children*. Peter Lang Publishing.
- Sönmez, E. (2016). Prof. Ioanna Kuçuradi: Acı çekmemizin nedeni bilgisizlik! Erişim tarihi: 17.06.2023. (<https://www.sozcu.com.tr/2016/egitim/prof-ionna-kucuradi-aci-cekmemizin-nedeni-bilgisizlik-1152224/>)
- Splitter, L. (2011). Identity, citizenship and moral education. *Educational Philosophy and Theory*, 43(5), 484-505. <https://10.1111/j.1469-5812.2009.00626.x>
- Şirin, S. (2017). *Bir Türkiye hayali*. Doğan Kitap
- Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı. (2017). Müfredatta yenileme ve değişiklik çalışmalarımız üzerine. [http://ttkb.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2017\\_07/18160003\\_basin\\_aciklamasiprogram.pdf](http://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_07/18160003_basin_aciklamasiprogram.pdf)
- Vansielegem, N. & Kennedy, D. (2011). What is philosophy for children, what is philosophy with children-after Matthew Lipman? *Journal of Philosophy of Education*, 45(2), 171-182.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.



## EXTENDED SUMMARY

The importance of developing thinking skills in education is underscored by social, cultural, and economic justifications. Additionally, data from international assessments such as PISA, TIMSS, and PIRLS also play a significant role in emphasizing the importance of thinking skills (MEB, 2005). In this context, it can be said that international assessments offer countries an opportunity to review, improve, and enhance their education systems (Erden, 2020). Results from these international assessments indicate that thinking skills are not sufficiently developed through education in Türkiye. It can be argued that an exam-focused, rote-learning-based educational approach that is more concerned with answers is a significant barrier to this. To overcome this obstacle, mental transformations in teaching processes are necessary. One of these transformative approaches is the implementation of the Philosophy for Children (P4C) approach from the early childhood years. This study aims to discuss the applicability of the Philosophy for Children approach in elementary school years in Türkiye, in terms of its alignment with teaching programs, and to provide future recommendations. This theoretical study seeks to answer the following questions: Are the current elementary school curricula in Türkiye aligned with the Philosophy for Children approach? and Are the targeted outcomes, skills, and values in Turkish elementary school subjects consistent with the Philosophy for Children approach? Philosophy for Children sometimes appears as a subject within the curriculum and sometimes as a learning-teaching approach adopted in classrooms. In various countries, it is implemented as a subject within the curriculum with its own outcomes, content, learning-teaching process, and assessment dimensions. However, in situations where teaching knowledge in any discipline alone is insufficient, Philosophy for Children can be used as a teaching approach to teach how thinking should be carried out regarding the thinking style of the relevant discipline. Lipman (1988: 39) provides the following example for this situation: “A good historian aims to educate children who are not only trained in the discipline of history but who are capable of historical thinking.” In other words, when a teacher aims to cultivate students who can make inferences, discuss concepts, and investigate questions in the field of history or another discipline, they can follow the P4C approach (Boyras, 2022a). Given the educational gains of the P4C approach, grounding elementary education in Türkiye with the P4C approach would provide significant contributions. In the four-year elementary education in Türkiye, subjects include Turkish, Mathematics, Life Sciences, Science, Social Studies, Physical Education and Play, Music, Visual Arts, Traffic Safety, Human Rights, Citizenship and Democracy (HRCD), Religious Culture and Moral Knowledge (RCMK), English, and Free Activities. It is noted that Turkish, Physical Education and Play, Visual Arts, RCMK, HRCD, and Traffic Safety programs are learner-centered; the Science program is topic and problem-centered; and Life Sciences, Mathematics, Music, and Social Studies programs show signs of both learner-centered and topic-centered design approaches. In this context, it is thought that the content, outcomes, skills, and values of subjects like Turkish, Life Sciences, Science, Social Studies, and HRCD are highly compatible with the P4C approach. This belief is supported by the structuring of the subjects to teach thinking and the alignment of skills, values, and concepts with P4C. Each subject is discussed separately to substantiate this belief. The philosophy, perspective, and the competencies aimed to be achieved in the elementary education programs in Türkiye, along with the content, outcomes, skills, and values of subjects such as Turkish, Life Sciences, Science, Social Studies, and HRCD, align well with the objectives of the P4C approach. In summary, all the official future educational goals set by the relevant institutions of the Republic of Türkiye align with the objectives and achievements of the P4C approach. Therefore, it can be said that there are suitable conditions for the P4C approach to take root in elementary schools. Moreover, P4C provides a good response to the question of how the broad goals and achievements set out in teaching programs can be realized. One of the main limitations in adopting the P4C approach in elementary schools is teacher training. However, the progress made by the Ministry of National Education in online training during and after the pandemic provides a significant opportunity for the P4C approach to reach active elementary school teachers quickly. One of the preparations needed in this regard is P4C materials integrated with elementary school subjects. The problems that may arise from completing a specialized training with a few months of non-standardized courses pose a risk of turning the P4C approach into a consumable product. In this regard, it is recommended to prepare a high-quality, long-term certification program under the leadership of the Ministry of National Education, which not only introduces P4C but also shows how to integrate it with elementary school subjects. Along with training, it is also crucial to prepare P4C activities and textbooks integrated with elementary school subjects. In this direction,

P4C activities can be added to existing textbooks with cooperation from experts, coordinated by the Ministry of National Education. Additionally, textbooks suitable for the P4C approach can be developed over time.

**SINIF ÖĞRETMENLERİNİN DENEYİMLERİNE GÖRE İLK OKUMA YAZMA ÖĞRETİMİNDE  
KARŞILAŞILAN SORUNLARIN KAYNAKLARI VE ÇÖZÜM ÖNERİLERİ**  
**SOURCES OF PROBLEMS ENCOUNTERED IN PRIMARY LITERACY TEACHING AND  
SUGGESTIONS FOR SOLUTIONS ACCORDING TO THE EXPERIENCES OF CLASSROOM  
TEACHERS**

**Engin İŞ**

Mardin Artuklu Üniversitesi/Sağlık Bilimleri Fakültesi/Çocuk Gelişimi Bölümü  
enginis@artuklu.edu.tr  
ORCID: 0000-0003-4304-0662

**ÖZET**

**Geliş/Received:**

1.08.2024

**Kabul/Accepted:**

12.10.2024

**Yayın/Published:**

27.12.2024

**Anahtar Kelimeler**

İlk okuma yazma  
Öğretim sorunları  
Sınıf öğretmenleri  
Eğitim deneyimleri  
Çözüm önerileri

**Keywords**

First literacy teaching  
problems  
Classroom teachers  
Education xperiences  
Solution proposals

Bu araştırma, sınıf öğretmenlerinin deneyimlerine dayanarak, ilk okuma yazma öğretiminde karşılaşılan sorunların kaynaklarını ve bu sorunlara yönelik çözüm önerilerini incelemeyi amaçlamaktadır. Nitel araştırma yöntemlerinden biri olan durum çalışması deseni ile yürütülen araştırmanın çalışma grubunu, 2023-2024 eğitim öğretim yılında ilkokullarda görev yapan 20 sınıf öğretmeni oluşturmuştur. Veriler yarı yapılandırılmış görüşmelerle toplanmış ve içerik analiziyle incelenmiştir. Araştırmada, katılımcılar, ilk okuma yazma öğretiminde karşılaşılan sorunların kaynaklarını öğrenci, aile, öğrenme ortamı, öğretmen, öğrenme süreci ve eğitim ve öğretimde kullanılan araç-gereçler şeklinde ifade etmişlerdir. Bu sonuçlara göre, sınıf öğretmenleri okuma yazma öğretiminde öncelikli olarak öğrenci kaynaklı sorunlara karşılaştıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca, aile desteğinin eksikliği, öğretim sürecinin fiziksel ve çevresel koşulları, öğretmen ve öğrenme süreci ile ilgili zorluklar da önemli sorunlar arasında yer almıştır. Çözüm önerileri arasında öğretmen-veli iş birliğinin güçlendirilmesi, fiziksel koşulların iyileştirilmesi, teknolojinin daha etkin kullanılması, öğrencilere yönelik destekleyici yaklaşımlar ve öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin artırılması gibi öneriler bulunmaktadır. Öğretmen-veli iş birliğinin, öğrencilerin okuma yazma becerilerinin gelişiminde kritik bir rol oynadığı vurgulanmıştır.

**ABSTRACT**

This study aims to examine the sources of the problems encountered in primary literacy teaching and the suggestions for solutions based on the experiences of classroom teachers. The study group of the research, which was conducted with a case study design, one of the qualitative research methods, consisted of 20 classroom teachers working in primary schools in the 2023-2024 academic year. Data were collected through semi-structured interviews and analysed through content analysis. In the study, the participants expressed the sources of the problems encountered in primary literacy teaching as student, family, learning environment, teacher, learning process and the tools and materials used in education and training. According to these results, classroom teachers stated that the problems they encountered in literacy teaching were primarily student-related. In addition, lack of family support, physical and environmental conditions of the teaching process, difficulties related to the teacher and the learning process were also among the important problems. The suggestions for solutions include strengthening teacher-parent cooperation, improving physical conditions, using technology more effectively, supportive approaches towards students and increasing the professional development of teachers. It was emphasised that teacher-parent collaboration plays a critical role in the development of students literacy skills.

**DOI:** <https://doi.org/10.69643/kaped.1526365>

**Atıf/Cite as:** İş, E. (2024). Sınıf öğretmenlerinin deneyimlerine göre ilk okuma yazma öğretiminde karşılaşılan sorunların kaynakları ve çözüm önerileri. *Kapadokya Eğitim Dergisi*, 5(2), 295-313.

## Giriş

Okuma yazma öğretimi, temel bir beceri olan okuma ve yazma yeteneğini kazandırmak için kritik bir aşamadır. Bu süreçte sınıf öğretmenleri çeşitli zorluklarla karşılaşabilmektedir. Bu zorluklarla başa çıkabilmek için etkili çözüm önerileri geliştirmek büyük önem taşımaktadır. Okuma-yazma öğretimi günümüzde her birey için hayati öneme sahip olan bir dil öğrenimi becerisidir. Bireylerin öğrenme gereksinimleri, uyum sağlama ve kendini geliştirme çabaları, okuma-yazma öğretimine yönelik çalışmalarda artışa neden olmuştur (Pressley, Allington & Pressley, 2023). Bu durum, okuma-yazma becerilerinin sadece akademik gereklilikler değil, aynı zamanda bireylerin günlük yaşamlarında etkili iletişim kurmalarını, bilgiye erişimlerini ve kişisel gelişimlerini destekleyen kritik beceriler olduğunu göstermektedir (Snow, 2010). Gelişen teknolojiyle bilgiye erişimin kolaylaşması ve hızlanması, okuma-yazma becerilerinin önemini artırmış ve toplumda okur-yazar bireylerin sayısını artırmak için yapılan çalışmaların önemini vurgulamıştır (UNESCO, 2023).

Okuma yazma öğretimi, çocukların kendileriyle, aileleriyle ve çevreleriyle olumlu ilişkiler kurmalarını, öğrenme faaliyetlerini sürdürebilmelerini ve anlama ile anlatma becerilerini geliştirmelerini sağlar (Göçer, 2014). İlk okuma yazma öğretimi, çocuklara hayat boyu gerekli temel becerileri kazandırmayı ve okuma-anlama yeteneklerini geliştirmeyi hedeflerken; bu süreç hem akademik başarılarını hem de kişisel ve sosyal gelişimlerini olumlu yönde etkiler (Brown, 2014; Schunk ve Zimmerman, 2008). Bundan dolayı, okuma yazma öğretimi sürecinin etkili ve doğru şekilde yürütülmesi ve çocukların bu becerileri güçlü bir temel üzerine inşa etmeleri büyük önem taşır (UNESCO, 2006).

Okuma yazma öğretimi, öğrencilere Türkçeyi doğru ve etkili kullanmayı, dilin yapısal özelliklerini kavramayı ve dil becerilerini geliştirmeyi hedefler (Akyol, 2015; Demirel, 2012). Bu süreçte Türk dilini sevdirmek ve dil bilgisi kurallarını doğru uygulamak da önemlidir, çünkü bu beceriler öğrencilerin iletişim yeteneklerini ve akademik başarılarını artırır (Ergin, 2015). İlkokul dönemi, çocukların temel eğitim ve öğrenme becerilerini kazandığı kritik bir dönemdir. Okuma yazma öğretimi, bu dönemde çocukların dil becerilerini, düşünme yeteneklerini, problem çözme ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirir ve özgüvenlerini artırarak öğrenme tutkusunu teşvik eder (Ergin, 2015; Şenel, 2004).

İlkokul birinci sınıfta edinilen nitelikli dinleme, okuma, izleme, anlama, yazılı ve sözlü anlatım becerileri, çocukların ilerleyen yıllardaki eğitim-öğretim durumlarını etkiler ve davranış değişikliklerini destekler (Cemaloğlu, 2002). İlk okuma ve yazma öğretimi, tüm eğitim etkinliklerinin temelidir; bu süreçte yapılan nitelikli çalışmalar, bireylerin ileriki yaşamlarında bu becerileri kullanmalarını kolaylaştırır (Ünüvar, 2005). Okuma kültürünün kazandırılması, ilkokul dönemiyle sınırlı kalmayıp, çocuğun gelecekteki eğitim hayatını da olumlu yönde etkiler (Koç, 2012). İlkokul dönemi, çocukların aile ve erken çocukluk eğitiminden sonra yapılandırılmış eğitim aldığı ilk basamaktır ve burada verilen eğitim, öğrencilerin sonraki eğitim yaşamını belirler (Morrison vd., 2005). Nitelikli bir okuma-yazma süreci, temel eğitimde başarıya ulaşmada kritik bir rol oynar; çağdaş çocukların gelişmelere uyum sağlayıp bilgiyi etkili kullanabilmesi için yeterli okuryazarlık bilgisine sahip olmaları gerekmektedir (Akyol, 2015).

Öğretmenlerin okuma yazma öğretimindeki rolü, eğitimin temel taşlarından biridir. Öğretmenler, öğrencilerin okuryazarlık becerilerini kazanmalarını ve geliştirmelerini sağlar. Doğru tekniklerle öğrencilere rehberlik eder, motivasyon kazandırır ve etkili ders materyalleri sunarak başarılarını destekler (Gambrell et al., 2007; Pressley et al., 2001; Snow et al., 1998). Ancak, öğretmenler çeşitli zorluklarla karşılaşabilmektedirler. Öğrenci farklılıkları, ebeveynlerle iş birliği sorunları, teknolojik altyapı eksiklikleri, müfredat ve ders kitabı sorunları veya kalabalık sınıflar gibi faktörler, öğretim sürecini olumsuz etkileyebilmektedir (Alkan, 2017; Akın & Öztürk, 2021; Kartal, 2019; Şahin, 2008). Ayrıca, öğretmenlerin dezavantajlı bölgelerde görev yapmaları, bu zorlukları artırarak performanslarını etkileyebilmektedir (Akın vd., 2023).

Tüm bu zorluklara rağmen, öğretmenlerin okuma yazma öğretimindeki önemi yadsınamaz. Öğretmenler, öğrencilerin öğrenme sürecinde rehberlik eden ve bu süreci anlamlı hale getiren kilit bir rol üstlenirler. Etkili öğretim stratejileri, yeterli kaynaklar ve sürekli mesleki gelişim olanakları sağlandığında, öğretmenler öğrencilerin okuryazarlık becerilerini başarıyla geliştirebilir. Bu durum, yalnızca bireylerin akademik başarılarını artırmakla kalmaz, aynı zamanda toplumun genel eğitim seviyesinin yükselmesine de önemli bir katkı sağlar.

Bu bağlamda, ülkemizdeki okuma yazma bilmeyen bireylerin sayısı, bu sürecin ne denli kritik olduğunu ve öğretmenlerin bu alandaki rolünün önemini daha da vurgulamaktadır. TÜİK 2023 verilerine göre, 15 yaş ve üzeri yetişkin nüfusta 1 milyon 501 bin 903 kız çocuğu ve kadın okuma yazma bilmemektedir. 2022 itibarıyla 6 yaş ve üzerindeki okuma yazma bilmeyen erkek çocuk ve erkek sayısı 280 bin 559 iken, kız çocuk ve kadın

sayısı ise 1 milyon 546 bin 18'dir (TÜİK, 2023). Ülkemizde 2022 yılı itibarıyla 25 yaş ve üstü nüfusun %3,3'ü okuma yazma bilmemektedir. Bu oran, eğitim durumuna göre belirli bir kesimin hâlâ temel okuma yazma becerilerinden yoksun olduğunu göstermektedir (Euronews, 2023). Bu veriler, okuma yazma sürecinde yaşanan problemleri araştırmanın ne kadar önemli olduğunu ve konunun güncelliğini ortaya koymaktadır.

Aynı şekilde, Millî Eğitim Bakanlığı (MEB), Doğu ve Güneydoğuda eğitim alanında karşılaşılan sorunları ele almak amacıyla çeşitli denetim ve değerlendirme çalışmaları gerçekleştirmiştir. Bu çalışmaların sonuçları, bölgedeki eğitim sorunlarının ciddiyetini bir kez daha gözler önüne sermiştir. Bakanlığın en önemli bulgusu, 2., 3. ve 4. sınıfa kadar gelmiş çocukların büyük bir kısmının okuma yazma bilmemesidir (MEB, 2023). Bu sorun sadece Doğu ve Güneydoğu bölgelerinde değil, Türkiye genelinde de kendini göstermektedir. Ortaokul ve liselerde, okuma yazma bilmeden öğrenim gören çok sayıda öğrenci bulunmaktadır. Bu durum, eğitim sistemindeki temel becerilerin kazandırılmasında ciddi eksikliklerin yaşandığını göstermektedir.

Ülkemizde, okuma yazma bilmeyen ve temel işlerini yürütme konusunda sorun yaşayan pek çok öğrenci bulunmaktadır. Bu durum, eğitimde temel becerilerin kazandırılmasında ciddi aksaklıkların yaşandığını ve eğitim sisteminin bu konuda önemli iyileştirmelere ihtiyaç duyduğunu göstermektedir. Ülkemizde, sınıf tekrarı uygulamasının olmaması, okuma yazma becerilerini kazanmadan bir üst sınıfa geçişi mümkün kılmaktadır. Bu durum, öğrencilerin temel okuma yazma becerilerini yeterince geliştiremeden bir üst sınıfa geçmelerine neden olmaktadır. Dolayısıyla, eksik temel becerilerle bir sonraki sınıfa geçmek, bu öğrencilerin eğitim hayatlarında sürekli bir engel olarak kalmakta ve akademik başarılarını olumsuz etkilemektedir. Özellikle okuma yazma becerilerinin eksikliği, öğrencilerin diğer derslerdeki başarılarını ve genel akademik performanslarını da düşürmektedir.

Okuma yazma becerilerinin erken yaşlarda yeterince kazandırılması, öğrencilerin eğitim hayatlarında karşılaştıkları zorlukları minimize etmek ve akademik başarılarını artırmak için kritik bir öneme sahiptir. Bu bağlamda, okuma yazma öğretiminin güçlendirilmesi ve bu konuda öğretmenlere gerekli desteklerin sağlanması büyük önem arz etmektedir. Özellikle, eğitimdeki bu temel becerilerin güçlendirilmesi, öğrencilerin genel öğrenme süreçlerini destekleyerek eğitim sisteminin kalitesini artırması bakımından önemlidir.

Öğretmenlerin görevlerini yerine getirirken karşılaştıkları sorunların çözülmesi, bu problemlerin tespit edilip çözüm yollarının belirlenmesiyle mümkün olabilmektedir (Ryan vd., 2014). Bu amaçla yapılan araştırmalarda (Adıgüzel & Karacabey, 2010; Aydın & Kartal, 2017; Babayigit & Erkuş, 2017; Başar & Gürbüz, 2020; Erbasan & Erbasan, 2020; Uslu, 2014; Yiğit, 2009), sınıf öğretmenlerinin ilk okuma yazma öğretiminde sorunlar yaşadıklarını ortaya koymuştur. Literatür taramaları, ilk okuma yazma öğretimi sırasında karşılaşılan sorunların çeşitli nedenlere dayandığını ve bu sorunların çözümüne yönelik nitel verilerin eksikliği, eğitim uygulamalarında bir boşluk oluşturmaktadır. Bu boşluk, öğretmenlerin karşılaştığı zorlukları anlamak ve etkili çözüm stratejileri geliştirmek için kritik bir öneme sahiptir.

Bu araştırmanın yapılmasının temel nedeni, sınıf öğretmenlerinin ilk okuma yazma öğretimi sırasında karşılaştıkları sorunların eğitim sürecinde büyük bir etkisi olmasıdır. İlk okuma yazma öğretimi, öğrencilerin gelecekteki akademik başarılarının temelini oluşturur. Bu nedenle, öğretmenlerin bu süreçte karşılaştıkları zorlukların anlaşılması ve çözüm önerilerinin geliştirilmesi, eğitimin kalitesini doğrudan etkiler. Bu araştırma, sınıf öğretmenlerinin deneyimlerine dayanan sorunların derinlemesine analizini sunarak, daha etkili öğretim stratejileri geliştirilmesine katkıda bulunacaktır.

Araştırmamızın özgünlüğü, doğrudan sahadan elde edilen verilerle öğretmenlerin yaşadığı zorlukların tespit edilmesine ve bu sorunlara yönelik çözüm önerilerinin somut deneyimlere dayanarak sunulmasına dayanmaktadır. Çoğu çalışma, genellikle genel teorik yaklaşımlarla sınırlı kalırken, bu araştırma öğretmenlerin bireysel deneyimlerini merkeze alarak, sınıf içindeki gerçek durumları anlamaya yönelik daha özgün bir katkı sunmaktadır.

Bu araştırmanın yalnızca öğretmenlerin deneyimlerine odaklanması, teorik bilgi eksikliğine işaret etmemektedir; aksine, teorik bilgiyi sahadan gelen deneyimlerle harmanlayarak, daha kapsamlı ve uygulanabilir çözümler üretmeyi amaçlamaktadır. Öğretmenlerin karşılaştıkları belirli sorunları ve bu sorunlara yönelik pratik çözüm önerilerini incelemek akademik literatüre önemli katkılar sağlayacaktır. Bu araştırma, sadece mevcut bilgiyi yeniden değerlendirmekle kalmayarak okuma yazma öğretiminde eğitimin kalitesini artıracak yaklaşımlar sunarak literatüre özgün bir katkı yapmayı hedeflemektedir.

Bu bağlamda, araştırma, sınıf öğretmenlerinin ilk okuma yazma öğretimi sürecinde karşılaştıkları sorunları detaylı bir şekilde incelemeyi ve bu sorunların kaynaklarını belirleyerek çözüm önerileri sunmayı

amaçlamaktadır. Bu çalışma, literatürdeki mevcut boşluğu doldurarak eğitim pratiğinde anlamlı değişiklikler sağlama potansiyeline sahiptir. Araştırma, " Sınıf öğretmenlerinin deneyimlerine dayanarak, ilk okuma yazma öğretiminde karşılaşılan sorunların kaynakları ve çözüm önerileri nelerdir? " sorusuna cevap arayarak, eğitim sürecinde uygulanabilir çözümler sunmayı hedeflemektedir.

## Yöntem

### Araştırmanın Modeli/Deseni

Bu araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden biri olan fenomenoloji yaklaşımı kullanmaktadır. Fenomenoloji yaklaşım, bir veya birden fazla durumu ayrıntılı bir şekilde inceleyerek, katılımcıların deneyimlerine ve algılarına derinlemesine odaklanan bir betimleme ve analiz sürecini içeren bir nitel araştırma metodudur (Creswell, 2021; Patton, 2014). Bu modelin tercih edilme sebebi, sınıf öğretmenlerinin deneyimlerine dayanarak ilk okuma yazma öğretiminde karşılaşılan sorunların kaynaklarını derinlemesine anlamak ve bu konuda detaylı bir analiz yapmaktır. Araştırmada veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu tercih edilmiştir. Sınıf öğretmenlerinin ilk okuma yazma öğretiminde karşılaştıkları sorunların kaynakları ve çözüm önerilerini anlamak amacıyla, yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Bu form, katılımcıların görüş ve deneyimlerini ayrıntılı bir şekilde ifade etmelerine olanak tanıyan esnek bir yapı sunmaktadır (Smith, 2006). Verilerin analizi ise içerik analizi yöntemiyle gerçekleştirilmiştir (Merriam, 2013).

### Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu, 2022-2023 eğitim öğretim yılında Mardin ilinde Milli Eğitim Bakanlığına bağlı merkez ve köy okullarında görev yapan, şu anda veya geçmişte 1. sınıf okutmuş olan 20 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Nitel araştırmalarda gerekli minimum örneklem büyüklüğü genellikle 5-25 kişiden oluşan bir çalışma grubundan olmalıdır (Creswell, 2021). Fraenkel, Wallen ve Hyun (2012) ise, nitel araştırmalarda 1-20 kişilik bir çalışma grubunu tavsiye etmektedir. Araştırmada pragmatist felsefe, yorumlayıcı bir çatı olarak benimsenmiştir. Pragmatist felsefe, öncelikle öncül koşullara değil eylemlere, durumlara ve araştırmanın sonuçlarına odaklanır (Creswell, 2021, s. 81). Araştırmada, farklı deneyim ve bakış açılarını ortaya koymak amacıyla maksimum çeşitlilik örnekleme stratejisi çerçevesinde amaçlı örnekleme yöntemi tercih edilmiştir (Patton, 2014). Bu strateji, sınıf öğretmenlerinin ilk okuma yazma öğretiminde karşılaştıkları sorunların farklı bağlamlardaki çeşitliliğini ve çözüm önerilerini daha kapsamlı bir şekilde incelemeyi sağlamıştır (Özdemir, 2018). Katılımcılara ait demografik bilgiler Tablo 1’de verilmiştir.

**Tablo 1.** Katılımcılara Ait Demografik Bilgiler

Katılımcı Kodu	Branşı	Mesleki Kıdem	Öğrenim Durumu	Yaş	Birinci Sınıfı Okutma Süresi(Yıl)	Cinsiyet	Hizmet Yeri
Ö1	Sınıf	6-10 yıl	Lisans	20-30	2	Erkek	İlçe
Ö2	Sınıf	11-20 yıl	Lisans	31-40	3	Erkek	İlçe
Ö3	Sınıf	6-10 yıl	Lisans	31-40	4	Kadın	İlçe
Ö4	Sınıf	11-20 yıl	Lisans	31-40	5	Erkek	İlçe
Ö5	Sınıf	0-5 yıl	Lisans	20-30	3	Erkek	İlçe
Ö6	Sınıf	0-5 yıl	Lisans	20-30	2	Kadın	İlçe
Ö7	Sınıf	11-20 yıl	Y. Lisans	31-40	3	Kadın	İlçe
Ö8	Sınıf	11-20 yıl	Lisans	41-50	3	Erkek	Köy
Ö9	Sınıf	11-20 yıl	Lisans	31-40	3	Kadın	Köy
Ö10	Sınıf	11-20 yıl	Lisans	41-50	10	Erkek	Köy
Ö11	Sınıf	6-10 yıl	Lisans	31-40	8	Erkek	Köy
Ö12	Sınıf	11-20 yıl	Lisans	31-40	5	Erkek	Köy
Ö13	Sınıf	0-5 yıl	Lisans	31-40	2	Erkek	Köy
Ö14	Sınıf	0-5 yıl	Lisans	20-30	2	Kadın	Köy
Ö15	Sınıf	0-5 yıl	Lisans	20-30	2	Erkek	Köy
Ö16	Sınıf	0-5 yıl	Lisans	20-30	2	Kadın	Köy

Ö17	Sınıf	0-5 yıl	Lisans	20-30	2	Kadın	Köy
Ö18	Sınıf	6-10 yıl	Lisans	20-30	5	Kadın	Köy
Ö19	Sınıf	6-10 yıl	Lisans	31-40	3	Erkek	Köy
Ö20	Sınıf	11-20 yıl	Lisans	31-40	7	Erkek	Köy

Tablo 1 incelendiğinde, araştırmaya katılan 20 öğretmenin 8'i kadın ve 12'si erkektir. 7 öğretmenin ilçe merkezinde, 13 öğretmenin ise köy okullarında görev yaptıkları görülmüştür. Mesleki kıdem göz önünde bulundurulduğunda, 7 öğretmenin 0-5 yıl, 5 öğretmenin 6-10 yıl ve 8 öğretmenin 11-20 yıl arası görev yaptıkları tespit edilmiştir. Katılımcıların yaş durumuna göre dağılımına bakıldığında ise 8 öğretmenin 20-30 yaş, 10 öğretmenin 31-40 yaş aralığında, 2 öğretmenin de 41-50 yaş aralığında olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin birinci sınıf okutma sürelerine bakıldığında ise 7 öğretmenin 2 kez, 6 öğretmenin 3 kez, 1 öğretmenin 4 kez, 3 öğretmenin 5 kez, 1 öğretmenin 7 kez, 1 öğretmenin 8 kez ve 1 öğretmenin de 10 kez okuttuğu saptanmıştır.

### Veri Toplama Aracı

Araştırmada veriler, yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak toplanmıştır. Bu yöntemin tercih edilme sebebi, katılımcıların iç dünyalarını keşfetmek ve konuya dair bakış açılarını derinlemesine anlamaktır (Patton, 2014). Yarı yapılandırılmış görüşme formu, soruların esnekliği sayesinde farklı katılımcılardan özgün bilgiler edinmeyi mümkün kılar; önceden belirlenmiş kalıplar içermez (Merriam, 2013). Araştırma konusu doğrultusunda kapsamlı bir literatür taramasının ardından, ele alınacak ana temalar ve alt konular belirlenerek görüşme soruları hazırlanmış ve iki alan uzmanının değerlendirmesine sunulmuştur. Alan uzmanlarından alınan geri bildirimler doğrultusunda, soruların geçerliliği, anlaşılabilirliği ve kapsamlılığı açısından gerekli eklemeler ve düzenlemeler yapılmıştır. Düzenlenmiş sorularla küçük bir pilot görüşme gerçekleştirilmiş, pilot uygulamadan elde edilen geri bildirimler doğrultusunda son düzenlemeler yapılmıştır. Nihayetinde, sorular Türkçe dil ve imla kurallarına uygunluk açısından bir dil uzmanının incelemesine sunulmuş görüşme formuna son şekli verilmiştir.

### Veri Analizi

Bu araştırmada, veriler yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak toplanmış ve içerik analizi yöntemiyle incelenmiştir. Bu çalışma kapsamında, nitel araştırma tekniklerinden biri olan görüşme yöntemi tercih edilmiştir. Görüşme, insanların deneyimlerini, tecrübelerini, duygularını ve algılarını anlamak ve yorumlamak için uygun bir yöntemdir (Karasar, 2022; Merriam & Grenier, 2019). İçerik analizi, verileri benzer olanlarını tema, alt tema ve kategorilere ayırarak okuyucuların kavrayabileceği bir şekilde düzenlemeyi ve açıklamayı amaçlar (Christensen et al., 2015). İçerik analizi yöntemi kullanılarak, sınıf öğretmenlerinin ilk okuma yazma öğretimi sürecindeki deneyimleri analiz edilmiştir. Kodlama süreci iki aşamada gerçekleştirilmiştir: Veri kodlama ve tema ve kategori oluşturma. Veri Kodlama aşamasında, veriler dikkatlice okunarak temel temalar ve kavramlar belirlenmiş, başlangıç kodları oluşturulmuştur. Kodlar, verilerde tekrar eden konular ve önemli kavramlar doğrultusunda belirlenmiştir. Tema ve kategori oluşturma aşamasında ise; kodlar arasında ilişkiler kurularak genel temalar oluşturulmuştur. Bu temalar, verilerdeki ortak konuları temsil etmiştir. Temalar, belirli problemleri veya çözüm önerilerini detaylandırmak amacıyla geliştirilmiştir. Benzer temalar bir araya getirilerek ana kategoriler belirlenmiştir. Son olarak, temalar ve kategoriler üzerinde derinlemesine bir inceleme yapılmış ve öğretmenlerin deneyimlerine dayanan verilerle genel eğilimler ve ortak sorunlar ortaya konmuştur (Silverman, 2018). Verilerin toplanması sürecinde görüşmeler, katılımcıların rahat olmaları için istedikleri zamanda ve mekânda gerçekleştirilmiştir. Görüşme sırasında katılımcıların etkilenmemesi ve araştırmanın bilgi toplama sürecinin olumsuz etkilenmemesi için dikkat edilmiş; araştırmacının rolü, bilgi toplama süreciyle sınırlı tutulmuştur. Katılımcıların izinleri alınarak görüşmelerin ses kaydı alınmış ve kayıtlar yazıya geçirilmiştir.

Görüşme öncesinde katılımcılara görüşmenin amacı, verilerin nasıl ve nerede kullanılacağı, gizlilik konuları hakkında detaylı açıklamalar yapılmıştır. Katılımcılardan, araştırmaya gönüllü olarak katılım onaylarını içeren bir onam formu alınmıştır. Görüşmeler yazıya döküldükten sonra, katılımcılara metinler tekrar gönderilmiş ve katılımcılardan metinlerin doğruluğunu teyit etmeleri istenmiştir (Christensen vd., 2015). Bu süreç, verilerin güvenilirliğini ve doğruluğunu sağlamak için önemli bir adımdır. Her bir öğretmene, anonimliklerini korumak amacıyla Ö1, Ö2, Ö3, ... Ö14, Ö15 şeklinde kodlar verilmiş ve verilerin analiz süreci bu kodlar kullanılarak

gerçekleştirilmiştir. Bu yöntem, verilerin sistematik bir şekilde incelenmesine ve katılımcıların kimliklerinin korunmasına yardımcı olmuştur.

### Verilerin Geçerlik ve Güvenirliği

Nitel araştırmalarda geçerlik ve güvenilirlik, araştırmacının topladığı verileri yorumlamada tarafsız davranmasına ve araştırmacının her aşamasının açık bir şekilde, adım adım açıklanmasına bağlıdır. Bu bağlamda, nitel araştırmada güvenilirlik, anlam oluşturma ile doğrudan ilişkilidir. Güvenirlik, anlam oluşturma süreciyle yakından ilişkilidir (Creswell, 2021). Guba ve Lincoln (1994), nitel araştırmalarda inandırıcılığın önemine dikkat çekerek, inanılabilirlik, güvenilirlik, onaylanabilirlik ve aktarılabilirlik olmak üzere dört ana ölçüt önermiştir. Araştırmada geçerlik ve güvenilirliği artırmak için katılımcı teyidi ve uzman incelemesi yöntemleri kullanılmıştır. Katılımcıların görüşlerinin doğru yansıtılıp yansıtılmadığı kontrol edilmiş ve gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Uzmanlar, kod ve temaları literatürle uyumluluk açısından değerlendirmiştir. Kodlayıcılar arası güvenilirlik %80' lik bir benzerlik oranıyla sağlanmış ve bu, yüksek uyum olarak değerlendirilmiştir (Creswell, 2014; Stemler, 2001). Kodlayıcılar arasında ortaya çıkan tutarsızlıkların, verilerden kaynaklanan bazı belirsizliklerden, çakışan kodlama kategorilerinden ya da basit kodlama hatalarından kaynaklandığı düşünülmüştür. Görüşmeler sırasında tarafsızlık sağlanmış, katılımcıların etkilenmemesi için sessiz bir ortam oluşturulmuş ve bulgular bölümünde, geçerliği artırmak amacıyla katılımcıların cevaplarından alıntılar yapılmıştır.

### Bulgular

Bu bölümde sınıf öğretmenlerinin ilk okuma yazma öğretimi sürecinde yaşadıkları sorunlar ve çözüm önerilerinin neler olduğuna yönelik bulgulara yer verilmiştir.

Katılımcı öğretmenlerine, “İlk okuma yazma öğretiminde karşılaşılan sorunların kaynakları hakkındaki görüşleriniz nelerdir” sorusuna ilişkin görüşleri Tablo 2 ‘de gösterilmiştir.

**Tablo 2.** İlk Okuma Yazma Öğretiminde Karşılaşılan Sorunların Kaynakları Hakkındaki Görüşler

Tema	Alt Temalar	Frekans
Sorun Kaynakları	Öğrenci kaynaklı	15
	Aileden Kaynaklı	12
	Öğrenme Ortamı	8
	Öğretmen Kaynaklı	6
	Öğrenme Süreci	6
	Eğitim Araç-Gereçleri	5

Tabloya 2'ye göre, sınıf öğretmenleri okuma yazma öğretiminde karşılaşılan sorunların kaynaklarına öğrenci (f=15), aile (f=12), öğrenme ortamı (f=8), öğretmen (f=6), öğrenme süreci (f=6) ve eğitim ve öğretimde kullanılan araç-gereçler (f=5) şeklinde bakmışlardır. Buna göre, sınıf öğretmenlerin okuma yazma öğretiminde karşılaşılan sorunların kaynaklarını çeşitli kategorilerde sınıflandırdığı ifade edilebilir. Bu sorun kaynakları arasında en sık belirten öğrenci faktörleri olmuştur. Bu, öğrencilerin bireysel farklılıkları, motivasyon eksiklikleri veya özel öğrenme ihtiyaçları gibi konuların okuma yazma öğretiminde zorluklar yarattığını göstermektedir.

Aile kaynaklı sorunlar da önemli bir paya sahiptir. Öğrenme ortamı, öğretmenlerin okuma yazma öğretiminde karşılaştıkları diğer bir zorluk alanıdır. Bu, sınıfın fiziksel koşulları, sınıf mevcudu ve öğretim materyallerinin uygunluğu gibi unsurların öğrenci öğrenmesi üzerinde önemli bir etkisi olduğunu göstermektedir. Öğretmen faktörleri, öğretmenlerin bilgi ve beceri düzeyleri, kullandıkları öğretim yöntemleri ve sınıf yönetimi becerileri gibi konuları kapsamaktadır. Bu alandaki sorunlar, öğretmenlerin mesleki gelişim ihtiyaçlarına işaret eder. Öğrenme süreci, okuma yazma öğretiminde kullanılan stratejiler, öğretim programının uygunluğu ve öğrencilerin öğrenme sürecine katılımı gibi unsurları içermektedir. Eğitim ve öğretimde kullanılan araç-gereçler ise, öğretmenlerin yeterli ve uygun materyallere erişimindeki eksikliklere dikkat çekmektedir. Ders kitapları, teknolojik araçlar ve diğer öğretim materyallerinin yetersizliği, okuma yazma öğretiminin etkinliğini olumsuz yönde etkileyebilir.



Genel olarak bu bulgular, okuma yazma öğretiminde karşılaşılan zorlukların çok boyutlu olduğunu ve bu zorlukların çözümü için hem öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarının, hem de aile, öğretmen ve öğrenme ortamının dikkate alınması gerektiğini ortaya koymaktadır.

Katılımcı öğretmenlerin, “İlk okuma yazma öğretiminde karşılaşılan öğrenci kaynaklı sorunlar hakkındaki görüşleriniz nelerdir” sorusuna ilişkin görüşleri Tablo 3’ de gösterilmiştir.

**Tablo 3.** İlk Okuma Yazma Öğretiminde Karşılaşılan Öğrenci Kaynaklı Sorunlara Yönelik Görüşler

Tema	Alt Temalar	Kodlar	f
Öğrenci Kaynaklı Sorunlar	Öğrenme durumları	Dikkat eksikliği	13
		Hazırbulunuşluk	
		Motivasyon durumu	
	Erken çocukluk eğitimi	Okul öncesi eğitim durumu	10
		Okul öncesi eğitimde harflerin yanlış öğretimi	
	Bilişsel, zihinsel ve bedensel özellikler	Bireysel farklılıklar	13
		Okula karşı korkular	
Sorumluluk bilinci	Fiziksel ve zihinsel yeterlilik	8	
	Duygusal durum		
İletişim ve etkileşim problemi	Devamsızlık problemi	10	
Çevresel faktörler	Sorumluluk duygusu	4	
Teknoloji bağımlılığı	Sosyal çevre durumu	6	
		Teknolojik araç-gereçlerle fazla zaman geçirme	

Tablo 3 incelendiğinde, katılımcıların ilk okuma yazma öğretimi sürecinde karşılaştıkları öğrenci kaynaklı sorunlar şu şekilde sıralanmıştır: öğrenme durumları (f=13), erken çocukluk eğitimi eksikliği (f=10), bilişsel, zihinsel ve bedensel özellikler (f=13), öğrenci sorumluluk bilinci eksikliği (f=8), iletişim ve etkileşim problemleri (f=10), çevresel faktörler (f=4) ve teknoloji bağımlılığı (f=6). Bu sorunlar arasında en fazla öne çıkanlar öğrenme durumları ile bilişsel, zihinsel ve bedensel özellikler olarak belirtilmiştir. Bu, öğrencilerin öğrenme süreçlerinin ve kişisel özelliklerinin, okuma yazma öğretimi açısından büyük bir zorluk yarattığını göstermektedir. Ayrıca, erken çocukluk eğitimi eksikliği, iletişim ve etkileşim problemleri gibi öğrencinin eğitim geçmişine ve sosyal becerilerine bağlı problemler de sıkça dile getirilmiştir. Bu, öğrencilerin yeterli hazırlık sürecinden geçmemiş olmalarının öğretim sürecinde aksamalara neden olabileceğini ortaya koymaktadır. Bunun yanı sıra, öğrenci sorumluluk bilinci eksikliği de dikkat çekici bir sorun olarak ifade edilmiştir. Bu durum, öğrencilerin öğrenme süreçlerine karşı tutumlarının öğretimi zorlaştırabileceğini işaret etmektedir. Çevresel faktörler ve teknoloji bağımlılığı gibi dışsal unsurlar da süreci olumsuz etkilemektedir. Bu sorunlar, öğrencilerin bireysel ve çevresel koşullarının öğretime yansması olarak değerlendirilmektedir. Konuya ilişkin bazı katılımcı görüşleri aşağıdaki sunulmuştur:

*Öğrencilerde isteksizlik ve devamsızlık belirtileri gözlemliyorum; öğrenci çok istediği bir şeyden bile kısa sürede sıkılıyor (Ö16).*

*Öğrenci kaynaklı sorunların başında, okul öncesi dönemde yapılan okuma yazma çalışmaları nedeniyle harf seslerinin yanlış öğrenilmesi geliyor, bu da öğretmenlerin işini zorlaştırıyor (Ö6).*

*Bedensel ve zihinsel olarak okuma yazmaya hazır olmayan çocuklar, bu faaliyetlerden çabuk sıkılarak soğuyorlar (Ö19).*

*Doğuda bulunan bir köy okulunda çalıştığım için karşılaştığımız en büyük sorun dil sorunu; bu durum, okuma yazmaya geçişi de geciktiriyor (Ö14).*

*Dikkat dağınıklığı ve motivasyon eksikliği, tablet, televizyon ve telefon gibi elektronik cihazlarla fazla vakit geçiren öğrencilerde sık görülüyor; bu etkileşim süresinin kontrol altına alınması gerekiyor (Ö12).*

Katılımcı öğretmenlerin, “İlk okuma yazma öğretimi sırasında karşılaşılan öğretmen kaynaklı sorunlara yönelik görüşleriniz nelerdir?” sorusuna ilişkin görüşleri Tablo 4’ te gösterilmiştir.

**Tablo 4.** İlk Okuma Yazma Öğretiminde Karşılaşılan Öğretmen Kaynaklı Sorunlara Yönelik Görüşler

Tema	Alt Temalar	Kodlar	f
Öğretmen Kaynaklı Sorunlar	Mesleki beceri	Tecrübe eksikliği	5
		Öğrenme öğretme sürecini yönetme	
		Teknolojiyi kullanmada yetersizlik	
		Sınıf yönetimi bilgisi	
		Fazla ödev verme	
	Teorik bilgiyi uygulamaya geçirememesi		
Mesleki bilgi	Mesleki bilgi	Alan bilgisi yetersizliği	4
		Yöntem ve teknik bilgi eksikliği	
Mesleki gelişim	Mesleki gelişim	Bireysel farklılıkları göz ardı etme	4
		Geleneksel yaklaşımla ders anlatma	
İş yükü ve görevine odaklanma	İş yükü ve görevine odaklanma	Mesleki anlamda yenilenememe	4
		Müfredatı yetiştirme kaygısı	
İletişim ve değerler	İletişim ve değerler	Evrak işi fazlalığı	4
		Sorumlulukların fazlalığı	
		Motivasyon sorunu	
İletişim ve değerler	İletişim ve değerler	Stres yönetimi	6
		Veli öğrenci işbirliği eksikliği	
		Öğrenciyle olan iletişim problemleri	

Tablo 4 incelendiğinde, katılımcı öğretmenler okuma yazma öğretimi sürecinde karşılaşılan öğretmen kaynaklı sorunları şu şekilde belirtmişlerdir: iletişim ve değerler (f=6), mesleki beceri (f=5), mesleki bilgi (f=4), mesleki gelişim (f=4), iş yükü ve görevine odaklanma (f=4). Bu bulgular, öğretmenlerin okuma yazma öğretimi sırasında yaşadıkları zorlukların bir dizi faktörden kaynaklandığını göstermektedir. İletişim ve değerler en çok belirtilen sorun olarak öne çıkmıştır. Bu, öğretmenlerin hem öğrencilerle hem de diğer eğitim paydaşlarıyla etkili iletişim kurma ve değer temelli bir eğitim yaklaşımı benimseme konusunda zorluklar yaşadığına işaret edebilir. Mesleki beceri ve mesleki bilgi eksiklikleri, öğretmenlerin okuma yazma öğretiminde yeterli pedagojik yetkinliğe ve bilgiye sahip olma konusundaki zorlukları yansıtıyor. Bu durum, öğretmenlerin eğitim yöntemlerini geliştirmeye ve daha etkili öğretim stratejileri kullanmaya ihtiyaç duyduğunu göstermektedir. Mesleki gelişim ihtiyacı, öğretmenlerin sürekli eğitim ve kendini geliştirme fırsatlarına erişimlerinin sınırlı olabileceğini ortaya koymaktadır. Mesleki gelişim eksikliği, öğretmenlerin güncel öğretim yöntemleri ve pedagojik yaklaşımlar hakkında bilgi sahibi olmasını zorlaştırabilir. İş yükü ve görevine odaklanma sorunu, öğretmenlerin yoğun iş yükü altında kalma ve bu nedenle odaklanmada zorluk yaşama durumunu yansıtmaktadır. Bu, öğretmenlerin sınıfta verimliliklerini ve etkinliklerini azaltabilmektedir.

Bu sorunların çözümü için, öğretmenlere yönelik daha fazla destek sağlanmasını, mesleki gelişim fırsatlarının artırılmasını ve eğitim ortamlarında öğretmenlerin iş yükünün dengelenmesini gerektirir. Ayrıca, öğretmenlerin iletişim becerilerini geliştirmeleri ve değer temelli eğitim yaklaşımlarını benimsemeleri, okuma yazma öğretiminin kalitesini artırmada önemli bir rol oynayabilir. Konuya ilişkin bazı öğretmen görüşleri aşağıdaki verilmiştir:

*Mesleğin ilk yıllarında öğretmenlerin deneyimsiz olması ve öğrenme-öğretme süreçlerini iyi yönetememesi, eğitim ve öğretimde problemlere yol açmaktadır (Ö19).*

*Öğretmen kaynaklı sorunlar arasında, ses temelli cümle yöntemini derinlemesine kavrayamama ve gereğinden fazla ödev verme gibi problemler de bulunmaktadır (Ö6).*

*Öğretmenlerin mesleki becerilerini sınıfta yansıtamaması (Ö10),*

*Teknolojik araçları yeterince kullanmaması (Ö12),*

*Konu-zaman baskısı, fazla evrak işleri ve sorumluluk yükü gibi etkenler de bu sorunlara katkıda bulunmaktadır(Ö9)*

*Kalabalık sınıflarda her öğrenciye yeterli olma çabası ve bunun getirdiği stres (Ö3) ile öğretmenlerin öğrencilerin ana dillerini anlayamaması da iletişim ve okuma yazma sorunlarına neden olmaktadır (Ö10).*

Katılımcı öğretmenlerin, ““İlk okuma yazma öğretimi sürecinde karşılaşılan aile kaynaklı sorunlara yönelik görüşleriniz nelerdir?” sorusu ilişkin görüşleri Tablo 5’ te sunulmuştur.

**Tablo 5.** İlk Okuma Yazma Öğretiminde Karşılaşılan Aileden Kaynaklı Sorunlara Yönelik Görüşler

Tema	Alt Temalar	Kodlar	f
Aileden Kaynaklı Sorunlar	Aile görev bilinci	Veli ilgisizliği ve sorumsuzluğu Okuma yazma sürecini geri plana atmaları	7
	Bilgi düzeyi ve beklentiler	Ailenin eğitim durumu Okuma yazma öğretimi hakkında bilgi yetersizlikleri Öğrencilerin hazırbulunuşluk durumlarını bilmemeleri	5
	Sosyo-ekonomik durumlar	Maddi sorunlar Aile içi iletişim Okuma yazma süreci için uygun ortam oluşturmamaları	5
	Dil sorunları	Dil problemi	2
	Tutum ve değerler	Veli-öğretmen iletişimi Ailenin öğretmen üzerindeki baskısı	6

Tablo 5 incelendiğinde, katılımcılar ilk okuma yazma öğretimi sürecinde karşılaşılan aileden kaynaklı sorunları şu şekilde belirtmişlerdir: aile görev bilinci (f=7), bilgi düzeyi ve beklentiler (f=5), sosyo-ekonomik durumlar (f=5), tutum ve değerler (f=6) ve dil sorunları (f=2). Bu bulgular, ilk okuma yazma öğretiminde aile kaynaklı sorunların önemli rol oynadığını göstermesi bakımından dikkate değerdir. En sık dile getirilen sorun, ailelerin görev bilinci eksikliğidir. Ayrıca, ailelerin bilgi düzeyi, beklentileri, sosyo-ekonomik durumları ve olumsuz tutumları da öğretimi olumsuz etkilemektedir. Dil sorunları, bazı ailelerin çocuklarının eğitimine yeterli desteği veremediğini göstermektedir. Bu faktörler, öğrencilerin başarısını ve öğretmenlerin karşılaştığı zorlukları artırmaktadır. Ailelerin eğitim sürecindeki rolünün önemini vurgulayan bu bulgular, eğitim politikalarının ailelerin sürece daha aktif katılımını teşvik edecek stratejiler geliştirmesi ve ailelerin eğitimle ilgili bilgi ve destek ihtiyaçlarının karşılanmasının önemini ortaya koymaktadır. Konuya ilişkin bazı katılımcı görüşleri aşağıdaki gibidir:

*En önemli sorun, ailelerin ilgisizliği ve çocuklarının eğitimini diğer işlerinden daha az önemsemeleridir; öğrencilerin ihtiyaç duyduğu kaynak ve materyalleri tedarik etmede pasif kalmaları da bu sorunun bir parçasıdır (Ö10).*

*Ailelerin okula karşı duyarsız olması ve sorumluluklarını yerine getirmemesi, örneğin kabvaltı yaptırmak veya kırtasiye ihtiyacını karşılamak gibi, eğitime katkı sağlayan önemli unsurları eksik bırakmaktadır (Ö12).*

*Ailelerin çocuklarına karşı aşırı ilgisizliği, onları eğitim konusunda teşvik edici çalışmaların yapılması gerektiğini göstermektedir (Ö16).*

*Ailelerin eğitim seviyesi ve eğitime bakış açıları, çocukların eğitimindeki en büyük sorunlardan biridir (Ö4).*

*Ailelerin eğitimin sadece okulda verileceği düşüncesiyle hareket etmeleri, eğitim sürecine katkıda bulunma konusunda yeterli bilgiye sahip olmadıklarını göstermektedir (Ö3).*

*Ekonomik yetersizlikler, dil problemi ve okula yeterli ev desteği sağlanmaması da öğrencilerin eğitimini olumsuz etkileyen faktörler arasındadır (Ö9).*

*Ayrıca, velilerin öğretmenlere uyguladığı baskı, öğretmenlerin kendilerini yetersiz hissetmelerine neden olabilmektedir (Ö6).*

Katılımcıların, “İlk okuma yazma öğretiminde karşılaşılan öğrenme ortamı ve öğretim materyali kaynaklı sorunlara yönelik görüşleriniz nelerdir?” sorusuna ilişkin görüşleri Tablo 6’ te gösterilmiştir.

**Tablo 6.** İlk Okuma Yazma Öğretiminde Karşılaşılan Öğretim Materyali ve Öğrenme Ortamı Kaynaklı Sorunlara Yönelik Öğretmen Görüşleri

Tema	Alt Temalar	Kodlar	f
	Alt yapı problemleri	İnternet sorunu Elektrik sorunu	1

Öğretim Materyali/Öğrenme Ortamı Kaynaklı Sorunlar	Fiziksel durumlar	Sınıf ortamı Isınma sorunu Temizlik sorunu	9
	Destek personeli eksikliği	Personel eksikliği	3
	Öğrenciye uygunluk	Öğrenme ortamının düzeni Materyalin niteliği	4
	Konu-İçerik durumu	Ders kitaplarının yetersizliği Yardımcı kaynak yetersizliği	2
	Teknolojik donanım	Akıllı tahta eksikliği Bilgisayar eksikliği Yazıcı olmayışı	6

Tablo 6 incelendiğinde, ilk okuma yazma öğretimi sürecinde karşılaşılan öğretim materyali ve öğrenme ortamı kaynaklı sorunların şu şekilde dağıldığı görülmektedir: Fiziksel durumlar (f=9), destek personeli eksikliği (f=3), teknolojik donanım (f=6), öğrenciye uygunluk (f=4), konu-içerik durumu (f=2) ve alt yapı problemleri (f=1). Bu bulgular, ilk okuma yazma öğretiminde karşılaşılan en önemli sorunların fiziksel durumlarla ilgili olduğunu, ardından teknolojik donanım ve öğrenciye uygunluk konularının geldiğini gösteriyor. Konu-içerik durumu ve alt yapı problemleri ise daha az sorun yaratıyor gibi görünüyor. Bu dağılım, öğretim materyalleri ve öğrenme ortamlarının fiziksel koşullarının ve teknolojik altyapısının kalitesinin, öğretim sürecinde önemli bir rol oynadığını vurguluyor. Eğitim ortamının fiziksel ve teknolojik şartlarının iyileştirilmesi, öğretim sürecindeki diğer sorunların da azaltılmasına katkıda bulunabilir. Konuya ilişkin bazı katılımcıların görüşleri aşağıdaki sunulmuştur:

*Sınıflarda akıllı tahta, projeksiyon, bilgisayar ve internet gibi teknolojik araçların bulunmaması, eğitim sürecini olumsuz etkilemektedir (Ö9).*

*Sınıfların ilk okuma yazma öğretimi için uygun seviyede olmaması, özellikle köylerde ve taşralarda hizmetli eksikliği nedeniyle sınıfların ısıtılması ve temizliğinin öğretime kalması gibi sorunlar, ilk okuma yazmayı olumsuz etkileyen faktörlerdir (Ö10).*

*İlk okuma yazmada en önemli unsur, öğrencinin beş duyusuna hitap eden materyallerle öğretimin gerçekleştirilmesidir (Ö1).*

*Ders kitaplarının öğretim sürecini desteklemekte yetersiz kalması, yardımcı kaynaklara olan ihtiyacı artırmaktadır (Ö6).*

*Kitapların yetersizliği, çocukların daha az etkinlik yapmalarına ve derslere aktif katılmamalarına sebep olmaktadır (Ö3).*

Katılımcıların, “İlk okuma yazma öğretiminde karşılaşılan sorunlara yönelik çözüm önerileriniz nelerdir?” sorusuna ilişkin görüşleri Tablo 7’ de gösterilmiştir.

Tema	Alt Temalar	Kodlar	f
İmkânlar ve fiziki koşullar		Okul sayısı	7
		Öğretmen sayısı	
		Nitelikli materyal eksikliği	
		Kalabalık sınıflar	
		Birleştirilmiş sınıflar	
		Öğrenme ortamları	
Öğrenciye yaklaşım durumları		Maddi destekler	2
		Sabır gösterme	
		Öğrenciye ilgi ve sevgi gösterme	

Çözüm Önerileri	Öğretmen veli durumları	Aileyi bilgilendirme Veli ile iletişim eksikliği Öğretmen aile işbirliği Öğretmen veli beklentileri Ailenin eğitim seviyesi	8
	Öğrenmeyi destekleme	Fırsat ve imkan eşitliği Bireysel farklılıklar Özel öğrenme ortamları	3
	Mesleki gelişim	Hizmet içi eğitim Öğretmenin Mesleki anlamda gelişimi Bölgesel eğitimler vermek	2
	Öğretim programları düzenleme	Müfredat Ders kitapları Ses grupları	1
	Teknoloji kullanımı	Teknolojik alt yapı Teknolojik araç-gereç eksikliği Dijital teknoloji	4
	Okul çağı dönemi	Zorun okul öncesi eğitim Okula başlama yaşı	6

Tablo 7 incelendiğinde, okuma yazma öğretimi sürecinde karşılaşılan sorunlara ilişkin katılımcıların çözüm önerileri şu şekilde sıralanmaktadır: Öğretmen ve veliler arasındaki ilişkinin güçlendirilmesi (f=8), imkânlar ve fiziki koşulların iyileştirilmesi (f=7), okul öncesi eğitimin önemi (f=6), teknolojik araç kullanımının artırılması (f=4), öğrencilerin öğrenme için desteklenmesi (f=3), öğrenci ile etkili iletişim kurulması (f=2), öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin desteklenmesi (f=2) ve öğretim programlarının iyileştirilmesi (f=1). Bu bulgu, okuma yazma öğretimi sürecindeki sorunları çözmeye yönelik önerilerin çeşitliliğini ve öncelik sıralamasını ortaya koymaktadır. Katılımcılar, öğretmen ve veliler arasındaki ilişkinin güçlendirilmesini ve fiziki koşulların iyileştirilmesini en önemli çözümler olarak değerlendirmektedir. Ayrıca, okul öncesi eğitimin önemini vurgulayan öneriler de dikkat çekmektedir. Teknolojik araçların kullanımının artırılması ve öğrencilerin desteklenmesi gibi öneriler de önemli, ancak bunlar daha az öncelikli olarak değerlendirilmiştir. Son olarak, öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin desteklenmesi ve öğretim programlarının iyileştirilmesi gibi konular daha düşük bir sıklıkta dile getirilmiştir. Bu, öğretim sürecinde en çok vurgulanan ihtiyaçların ve iyileştirilmesi gereken alanların bir yansıması olduğu ifade edilebilir. Konuya ilişkin bazı katılımcıların görüşleri şu şekildedir:

*Öncelikle, sınıflardaki öğrenci sayısının azaltılması gerekmektedir (Ö4).*

*Öğrencilerin özel bireyler olduğu göz önünde bulundurularak, birleştirilmiş sınıflarda öğretim yapılmalı ve kaynak, materyal yetersizlikleri giderilmelidir (Ö17).*

*Sınıf ve okul ortamlarının iyileştirilmesi ile sınıf mevcutlarının azaltılması önemlidir (Ö18).*

*Eğitimde teknolojinin daha fazla kullanılması, öğretim sürecini daha dikkat çekici ve hatırlanmasını kolaylaştırıcı materyallerin hazırlanmasıyla desteklenmelidir (Ö6).*

*Ailelere gerekli maddi destekler verilmeli, seminerler aracılığıyla ailelerin eğitim konusunda bilinçlendirilmesi, özellikle taşrada yaşayan aileler için önemlidir (Ö10).*

*Öğretmenlerin bu süreçte sabırlı olması gerekmektedir (Ö6).*

*Aile ile sürekli işbirliği sağlanmalı, veli toplantıları ve aile ziyaretleri düzenlenmelidir (Ö12).*

*Her okulda eşit koşullar altında akıllı tahta, internet gibi materyallerin bulunması ve okuma köşeleri gibi okuma-anlama gelişimi için sınıfların dizayn edilmesi sağlanmalıdır (Ö5).*

*Öğretmenler, yeni öğretim yöntemleri konusunda bilgilendirilmeli ve bölgesel şartlara göre öğretmenlere, o bölgeye ait kültür ve dil ile ilgili kurslar verilmelidir (Ö11, Ö10).*

*Ders kitapları ve ilk okuma yazma süreci, ses temelli değil, tümden gelim fış yöntemiyle yeniden düzenlenmelidir (Ö3).*

*Ders kitaplarının revize edilmesi, sınıf mevcutlarının azaltılması, teknolojik donanımın iyileştirilmesi ve velilerin bilinçlendirilmesi gerekmektedir. Modern teknolojilerin, örneğin sanal gerçekliğin, eğitim sürecine dahil edilmesi önerilmektedir (Ö12).*

*Ayrıca, tüm öğrencilerin zorunlu okul öncesi eğitim alması sağlanmalıdır (Ö2).*

İlk okuma yazma öğretimi sürecinde ortaya çıkan sorunların çözümüne yönelik bazı adımlar atılması gerektiği ifade edilmiştir. Bu süreçte öğrencinin sadece ön öğrenmelere sahip olması başarı için yetersiz kalacağı düşünülmektedir. Dolayısıyla, ilk okuma yazma etkinliğinde ortaya çıkan sorunlar tek bir nedene bağlı olarak

düşünülmemelidir. Bu süreçte karşılaşılan sorunların kaynağının bilinmesi çözüm anlamında önemli görülmektedir.

### Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Araştırmanın amacı, sınıf öğretmenlerinin deneyimlerine dayanarak ilk okuma yazma öğretiminde karşılaşılan sorunların kaynaklarını ve çözüm önerilerini incelemektir. Araştırmada elde edilen bulgulara göre şu sonuçlara ulaşılmıştır.

#### İlk Okuma Yazma Öğretiminde Karşılaşılan Sorunların Kaynakları

Sınıf öğretmenleri, ilk okuma yazma öğretiminde karşılaştıkları sorunları öğrenci, aile, öğrenme ortamı, öğretmen, öğrenme süreci ve eğitim araç-gereçleri olarak kategorize etmişlerdir. Öğrenci kaynaklı sorunlar en yüksek frekansta yer almakta, bu da öğrenci kaynaklı zorlukların öğretim sürecinde en büyük etken olduğunu göstermektedir. Aile kaynaklı sorunlar da önemli bir yer tutmakta ve aile desteğinin öğretim sürecindeki rolünü vurgulamaktadır. Öğrenme ortamı sorunları ise fiziksel ve çevresel koşulların önemini ortaya koymaktadır. Öğretmen ve öğrenme süreci kaynaklı sorunlar eşit sıklıkta belirtilmiştir. Bu bulgu, bu faktörlerin de dikkate alınması gerektiğini göstermektedir. Eğitim araç ve gereçleri ile ilgili sorunlar ise en düşük frekansta yer almaktadır, ancak yine de göz ardı edilmemelidir.

Öğretmenler, okul çalışanlarıyla iletişim, okul kültürü ve okul ikliminin öğretmenlerin etkileşimlerini etkileyen nedenler olduğunu belirtmişlerdir. Bu sonuçlar, öğretmenlerin öğrenci, aile, öğrenme ortamı ve öğretmen kaynaklı problemlere odaklandığını ve çözüm odaklı yaklaştığını göstermektedir. Özellikle öğrenci ve aile faktörlerinin vurgulanması, öğretmenlerin öğrencilerin kişisel ve çevresel ihtiyaçlarını dikkate aldığını ortaya koymaktadır. Babayiğit ve Erkuş (2017) araştırmasında öğrencilerin dersten sıkılmaları, ailelerin harf öğretme çabaları, kalabalık sınıflar ve ailelerin aceleci davranmaları gibi sorunlar belirlenmiştir.

Araştırma sonuçlarına göre, ilk okuma yazma öğretiminde en sık karşılaşılan sorunlar öğrenme durumları ve iletişim problemleridir. Ayrıca, erken çocukluk eğitimi eksikliği ve bilişsel, zihinsel ve bedensel farklılıklarda önemli faktörlerdir. Daha az sıklıkla dile getirilen öğrenci sorumluluk bilinci eksikliği ve teknoloji bağımlılığı da öğretim sürecini olumsuz etkileyebilmektedir. Bu bulgular, öğretim sürecinde öğrenci öğrenme durumu, iletişim becerileri ve bireysel ihtiyaçlara odaklanılması gerektiğini vurgulamaktadır.

Literatürde konuya ilişkin yapılan araştırmaların bu durumu desteklediği görülmektedir (Ryan vd., 2014). Başar (2013) yaptığı araştırmada 60-66 aylık olan çocukların öz bakım becerilerinin istenilen düzeyde olmadığı, kalem tutma etkinliklerinde sorunlarla karşılaştıkları ve bu dönemdeki öğrencilerin okulda uyum sorunlarıyla baş başa kaldığını ifade etmiştir. Benzer şekilde, Babayiğit ve Erkuş (2017) tarafından sınıf öğretmenleriyle yapılan araştırmada, öğrencilerin okuma yazma öğretiminde hazır bulunuşluklarının istenilen düzeyde olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Morgan ve Fuchs (2007) yaptıkları çalışmada okuma becerisi ve okuma isteği arasında karşılıklı bir ilişki olduğu sonucuna varmışlardır.

Öğrenci kaynaklı bir diğer önemli sorun ise erken çocukluk eğitimidir. Özellikle okul öncesi eğitim eksikliği ve harflerin yanlış öğretilmesi, öğrencilerin okuma yazma becerilerini olumsuz etkileyen temel faktörler arasındadır. Bu durum, öğretmenlerin farkındalık kazanmasını ve sorunları çözmek için çaba göstermesini gerektirir. Yapılan araştırmalar, okul öncesi eğitim almamanın, erken yaşta okula başlamanın ve yanlış uygulamaların okuma yazma sürecinde ciddi engeller oluşturduğunu göstermektedir. Akın, Yıldırım ve Lin Goodwin (2016), Babayiğit ve Erkuş (2017), Başar ve Gürbüz (2020), Erbasan ve Erbasan (2020) de benzer bulgulara ulaşmış; okul öncesi eğitimin eksikliği, yanlış uygulamalar ve algıların bu süreçte önemli sorunlar olduğunu ortaya koymuşlardır. Araştırma sonuçları, literatürdeki çalışmalarla uyum göstermektedir.

Okuma yazma öğretimi sürecinde öğrenci kaynaklı sorunlar arasında bilişsel, zihinsel ve bedensel özellikler önemli yer tutmaktadır. Sınıf öğretmenleri, bu sorunların okula zamanında başlama, öğrenme güçlüğü, özgüven eksikliği ve bireysel farklılıklardan kaynaklandığını belirtmektedir. Ayrıca, öğrencilerin ilgisizliği ve derslerden çabuk sıkılması da sık karşılaşılan problemlerdendir. Erken müdahale ve öğrenciye özel öğretim stratejileri, bu sorunların üstesinden gelmede etkili olabilir. Erbasan ve Erbasan (2020) ile Gündoğmuş (2018) çalışmalarında, öğrencilerin ilgisizlik ve çabuk sıkılma sorunlarına dikkat çekmiştir.

Araştırma verilerine göre, aileden kaynaklanan sorunlar arasında en sık karşılaşılan sorun aile görev bilincidir. Bu, ailelerin çocuklarının eğitim sürecine aktif katılım göstermemelerinin önemli bir sorun kaynağı olduğunu göstermektedir. Bilgi düzeyi ve beklentiler ile sosyo-ekonomik durumlar eşit sıklıkta belirtilmiştir. Ailelerin eğitimle ilgili bilgi eksiklikleri, beklentileri ve ekonomik durumlarının öğretim sürecinde etkili olduğunu göstermektedir. Tutum ve değerler ise ailelerin eğitimle ilgili tutumlarının ve değerlerinin önemli bir sorun kaynağı olduğunu ortaya koymaktadır.

Ölmez (2017) çalışmasında veli bilgilendirme programının, velilerin sürece daha istekli katıldıklarını ve öğrencilerin okuma yazmayı daha çabuk öğrendiklerini göstermiştir. Ayrıca, Argon ve Kıyıcı (2012), Gözde (2007), Keçeli-Kaysılı (2008), Özcan ve Özcan (2016) tarafından yapılan çalışmalar, aile katılımının öğrenci başarısındaki önemini vurgulamaktadır. Sınıf öğretmenleri, veli-öğretmen iletişiminin ve ailenin öğretmen üzerindeki baskısının tutum ve değerleri etkileyen nedenler olduğunu belirtmiştir. Babayiğit ve Erkuş (2017) ailelerin okuma yazma sürecinde aceleci davrandığını, Erbasan ve Erbasan (2020) ise öğretmenlerin ailelerden yeterli destek alamadığını ifade etmiştir. Araştırma sonuçlarının, literatürdeki bulgularla uyumlu ve benzer olduğu ifade edilebilir.

Araştırmada elde edilen sonuçlara göre, ilk okuma yazma öğretimi sürecinde öğretim materyali ve öğrenme ortamı kaynaklı en sık karşılaşılan sorunlar şunlardır: fiziksel durumlar, teknolojik donanım, öğrenciye uygunluk, konu-içerik durumu ve altyapı problemleri. En yüksek frekansta karşılaşılan sorun fiziksel durumlar olup, öğretim ortamının fiziksel koşullarının okuma yazma öğretimi büyük ölçüde etkilediğini göstermektedir. Teknolojik donanımda önemli bir sorun olarak belirtilmiştir. Teknolojik araçların yetersizliğinin öğretim sürecini etkilediği anlaşılmaktadır. Öğrenciye uygunluk sorunları, materyallerin ve ortamın öğrencilerin ihtiyaçlarına yeterince uygun olmadığını işaret etmektedir. Konu-içerik durumu ve altyapı problemleri ise daha düşük frekansta belirtilmiştir. Ancak, bu alanların da göz önünde bulundurulması gerektiği görülmektedir.

Fiziksel durumlar ve teknolojik donanım, okuma yazma öğretiminde en büyük sorunlar arasında yer alırken, öğrenciye uygunluk, konu içeriği ve altyapı problemleri daha az sıklıkla dile getirilmekle birlikte önemli konulardır. Bu bulgular, öğretim materyalleri ve öğrenme ortamlarının fiziksel ve teknolojik koşullarının iyileştirilmesi ve materyallerin öğrenci ihtiyaçlarına uygunluğunun sağlanması gerektiğini vurgulamaktadır. Babayiğit ve Erkuş (2017), sınıflardaki araç-gereç ve teknoloji eksikliğinin öne çıkan sorunlar olduğunu belirtmiştir. Bektaş (2007) tarafından yürütülen çalışmada da benzer sonuçlara ulaşılmıştır.

Öğrenciler için uygun bir öğrenme ortamı ve gerekli materyalin sağlanması, ilk okuma yazma öğretiminde büyük önem taşımaktadır. Bu ortam ve materyallerin çeşitli duylara hitap etmesi, öğrenmeyi kolaylaştırabilir. Sınıf öğretmenleri, öğrenciye uygun okuma alanları, materyal kullanımı ve ders kitaplarının niteliğinin eğitim sürecini etkilediğini belirtmiştir. Bu faktörler, öğrenme sürecini optimize etmek ve öğrencilerin okuma yazma becerilerini geliştirmek için dikkate alınmalıdır.

Araştırma sonuçlarına göre, katılımcı öğretmenler okuma yazma öğretimi sürecinde karşılaşılan öğretmen kaynaklı sorunları şu şekilde belirtmiştir: iletişim ve değerler, mesleki beceri, mesleki bilgi, mesleki gelişim ve iş yükü ile görevine odaklanma. En yüksek frekansta karşılaşılan sorun iletişim ve değerler olup, iletişim becerileri ve eğitimdeki değerlerin önemini vurgulamaktadır. Mesleki beceri ise öğretmenlerin öğretim becerilerinin geliştirilmesi gerektiğine işaret etmektedir. Diğer sorunlar eşit sıklıkta dile getirilmiştir: mesleki bilgi eksiklikleri, mesleki gelişim ihtiyaçları ve iş yükü. Bu sonuçlar, öğretmenlerin iletişim becerilerini ve mesleki gelişimlerini destekleyecek programlara ve iş yükünü yönetme stratejilerine ihtiyaç duyduğunu göstermektedir. Mesleki beceri eksikliklerinin nedenleri arasında tecrübe eksikliği, teknolojiyi kullanmada yetersizlik, sınıf yönetimi bilgisi eksikliği ve teorik bilgiyi uygulamada zorluklar bulunmaktadır. Aslan (2020) bilgisayar teknolojisinin öğrenci başarılarını artıracığını, Babayiğit ve Gültekin (2019) ise oyunla öğretimin çocuklarda ilgi uyandırıp mutluluk sağladığını belirtmiştir. Araştırma sonuçları, literatürdeki bulgularla benzerlik ve uyum göstermektedir.

### **İlk Okuma Yazma Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlara Yönelik Çözüm Önerileri**

Araştırmada katılımcılar, okuma yazma öğretimi sürecinde karşılaşılan sorunlara ilişkin katılımcıların çözüm önerileri şu şekilde sıralanmaktadır: Öğretmen ve veliler arasındaki ilişkinin güçlendirilmesi, imkânlar ve fiziki koşulların iyileştirilmesi, okul öncesi eğitimin önemi, teknolojik araç kullanımının artırılması, öğrencilerin

öğrenme için desteklenmesi, öğrenci ile etkili iletişim kurulması, öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin desteklenmesi ve öğretim programların iyileştirilmesi. Katılımcılar, öğretmen-veli iş birliğinin ve iletişiminin güçlendirilmesinin, öğrencilerin okuma yazma becerilerini geliştirmede önemli bir etken olduğunu vurgulamaktadır. Bu, ailelerin eğitim sürecine daha aktif katılımının sağlanması gerektiğini göstermektedir. Eğitim ortamlarının fiziksel koşullarının ve kaynaklarının iyileştirilmesi, öğretim sürecinin kalitesini artıracak önemli bir adım olarak görülmektedir. Fiziksel altyapının ve eğitim materyallerinin güncellenmesi gerektiği belirtilmektedir. Okul öncesi eğitimin, çocukların okuma yazma becerilerinin gelişimi açısından kritik olduğu vurgulanmaktadır. Bu, erken yaşta eğitim programlarının önemini ve bu alanda daha fazla yatırım yapılması gerektiğini işaret etmektedir. Teknolojinin eğitimdeki rolünün artırılması gerektiği ifade edilmektedir. Teknolojik araçların daha etkin bir şekilde kullanılmasının, öğretim sürecine katkıda bulunabileceği düşünülmektedir. Öğrencilerin öğrenme süreçlerinde desteklenmesi gerektiği belirtilmektedir. Bu, bireysel ihtiyaçları karşılayan destekleyici stratejilerin uygulanmasını içeriyor. Öğrencilerle etkili iletişimin kurulmasının, onların eğitim süreçlerini olumlu yönde etkileyebileceği vurgulanmaktadır. Öğretmenlerin mesleki becerilerinin ve bilgi düzeylerinin artırılması gerektiği ifade edilmektedir. Bu, öğretmen eğitim programlarının ve sürekli mesleki gelişim fırsatlarının önemini ortaya koymaktadır. Öğretim programların gözden geçirilmesi ve iyileştirilmesi gerektiği, eğitim programlarının daha etkili hale getirilmesine yönelik bir öneri olarak sunulmaktadır.

Bu sonuçlar, okuma yazma öğretimi sürecindeki sorunlara yönelik önerilerin çeşitliliğini ve öncelik sıralamasını göstermektedir. Katılımcılar, öğretmen-veli ilişkisini güçlendirmeyi ve fiziki koşulları iyileştirmeyi en önemli çözümler olarak değerlendirirken, okul öncesi eğitimin önemini ve teknolojik araç kullanımının artırılmasını da vurgulamışlardır. Öğrencilerin desteklenmesi, etkili iletişim, öğretmenlerin mesleki gelişimi ve öğretim programların iyileştirilmesi ise daha az öncelikli olarak belirtilmiştir. Bu öneriler, okuma yazma öğretimindeki en kritik ihtiyaçları ve iyileştirilmesi gereken alanlara işaret etmektedir.

Bu konuda yapılan birçok çalışmaya rağmen (Adıgüzel & Karacabey, 2010; Aydın & Kartal, 2017; Babayigit & Erkuş, 2017; Başar & Gürbüz, 2020; Erbasan & Erbasan, 2020; Uslu, 2014; Yiğit, 2009) konunun önemi göz önüne alınarak yapılan bu çalışmada, diğer araştırmaların sonuçlarıyla benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Tekrar mahiyeti şeklinde yapılan araştırmalar olarak görülse de farklı tarihlerde, yöntemlerle ve örneklem gruplarıyla yapılan bu çalışmaların ortak sonucu, ilk okuma yazma öğretiminde karşılaşılan sorunların halen devam ettiğidir. Genel olarak, bu konuda yapılan eğitim politikalarının sorunları ortadan kaldırmadığı ve sorunların kaynaklarından kaynaklanan problemlerin devam ettiği söylenebilir.

## Öneriler

Araştırmanın amacı ve bulgulara dayanarak aşağıdaki beş önemli öneri sıralanabilir:

1. Öğretmen-veli iletişimini güçlendirmek için düzenli ve etkili iletişim kanalları kurulmalı, ailelerin eğitim sürecine daha aktif katılımı sağlanmalıdır. Velilere yönelik bilgilendirme programları ve eğitim seminerleri düzenlenerek, çocuklarının eğitimine daha etkin katkıda bulunmaları teşvik edilmelidir.
2. Okul ve sınıf ortamlarının fiziksel koşulları, okuma yazma öğretiminin kalitesini doğrudan etkiler. Bu nedenle, eğitim kurumlarının altyapısı, sınıf donanımları ve materyalleri güncellenmeli, teknolojik donanım artırılmalıdır.
3. Erken yaşta okul öncesi eğitim, öğrencilerin okuma yazma becerilerinin temellerinin atılmasında kritik bir rol oynamaktadır. Okul öncesi eğitim programları güçlendirilmeli ve çocukların erken yaşlarda yeterli eğitim alması sağlanmalıdır. Ayrıca, erken çocukluk eğitiminde karşılaşılan yanlış uygulamalar gözden geçirilmeli ve gerekli düzeltmeler yapılmalıdır.
4. Eğitimde teknolojinin rolü büyümektedir. Teknolojik araçların etkin kullanımını sağlamak için öğretmenlere eğitim verilmeli ve teknolojik altyapı güçlendirilmelidir. Bu, öğrencilerin teknolojiye ilgisini artırarak öğretim sürecini daha etkili hale getirebilir.
5. Öğretmenlerin bilgi ve becerilerinin güncellenmesi, okuma yazma öğretimindeki sorunları azaltabilir. Bu nedenle, öğretmen eğitim programları ve mesleki gelişim fırsatları artırılmalı, yeni öğretim stratejileri hakkında bilgi sağlanmalı ve iş yükü yönetimi desteklenmelidir.



### Çıkar Çatışması Beyanı

Yazarlar, bu makalenin araştırması, yazarlığı ve/veya yayınlanması ile ilgili olarak herhangi bir çıkar çatışması yoktur.

### Mali Destek

Yazar bu makalenin araştırılması, yazılması ve/veya yayınlanması için herhangi bir mali destek almamıştır.

### Yayın Etiği Beyanı

Çalışmada etik dışı bir husus bulunmadığını, araştırma ve yayın etiğine özenle uyulduğunu beyan ederiz.

### Yazar Katkı Oranı

Yazar makaleyi tek başına yürütmüş ve raporlamıştır.

### Ethics Committee Approval Information / Etik Kurul İzni

Bu çalışma için Mardin Artuklu Üniversitesi, Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu'ndan 11/10/2023 tarih ve 10 sayılı kararı ile etik kurul onayı alınmıştır.

### Kaynakça

- Adıgüzel, A., & Karacabey, M. F. (2010). Sınıf öğretmenlerinin ilk okuma yazma öğretiminde karşılaştıkları sorunlar. *Education Sciences*, 5(3), 1382-1394. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/nwsaedu/issue/19823/212332>
- Akın, S. , Yıldırım, A. , & Lin Goodwin, A. L. (2016). Classroom management through the eyes of elementary teachers in Turkey: A phenomenological study. *Educational Sciences: Theory & Practice* , 16 (3), 771–797.
- Akın, M. A., Karadaş, H., & Yaylacı Gövtaş, Y. (2023). Dezavantajlı bölgelerdeki aday öğretmenlerin adaylık sürecine ilişkin görüşleri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(1), 124-147. <https://doi.org/10.17679/inuefd.1187594>
- Akın, Z., & Öztürk, E. (2021). Değer eğitimi sürecinde okul–aile işbirliği: bir nitel çalışma. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 19(42), 73-112. <https://doi.org/10.34234/ded.912583>
- Akyol, H. (2015). *Türkçe ilk okuma yazma öğretimi*. Pegem Yayıncılık.
- Alkan, H. (2017). İlköğretim matematik öğretmen adaylarının matematiksel problem çözme becerileri üzerine bir araştırma. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(2), 1047-1069. <https://dergipark.org.tr/en/pub/hunefd/issue/7803/102288>
- Argon, T. & Kıyıcı, C. (2012). İlköğretim kurumlarında ailelerin eğitim sürecine katılımlarına yönelik öğretmen görüşleri. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19, 80-95. <https://dergipark.org.tr/en/pub/zgefd/issue/47945/606598>
- Aslan, S. (2020). Sınıf öğretmeni adaylarının ilkokuma yazma öğretiminde animasyon ve simülasyon kullanımına yönelik deneyimleri ile ilgili görüşleri. *Journal of Mother Tongue Education/ Ana Dili Eğitim Dergisi*, 8(4), 1133-1148. <https://doi.org/10.16916/aded.756564>
- Aydin, H., & Kartal, H. (2017). Sınıf öğretmenlerinin okuma-yazma öğretiminde karşılaştıkları güçlüklerin hizmetiçi eğitim yoluyla giderilmesi. *Academy Journal of Educational Sciences*, 1(1), 34-54.
- Babayiğit, Ö., & Erkuş, B. (2017). İlk okuma yazma öğretimi sürecinde sorunlar ve çözüm önerileri. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(2), 271-284. <https://doi.org/10.17556/erziefd.334982>
- Babayiğit, Ö., & Gültekin, M. (2019). İlk okuma yazma öğretiminde oyunla öğretim yöntemi uygulamaları. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 9(2), 450-483. <https://doi.org/10.18039/ajesi.577376>
- Başar, M. (2013). 60-66 ay aralığında ilkokula başlayan öğrencilerin kişisel öz bakım ve ilkokuma-yazma becerilerinin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Turkish Studies*, 8(8), 241-252. <https://research.ebsco.com/c/mwvn5v/viewer/pdf/5bn3ohpxj>

- Başar, M., & Gürbüz, H. M. T. (2020). İlk okuma ve yazma öğretiminde karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 8(1), 1-20. <https://doi.org/10.35233/oyea.666563>
- Bayat, S. (2014). Sınıf öğretmenlerinin ilkokuma yazma programının uygulanmasında karşılaştıkları güçlüklerle ilişkin görüşleri. *İlköğretim Online*, 13(3), 759-775. <http://ilkogretim-online.org.tr>
- Bektaş, A. (2007). *Ses temelli cümle yöntemiyle gerçekleştirilen ilk okuma-yazma öğretiminin değerlendirilmesi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Çukurova Üniversitesi.
- Brown, J. D. (2010). *The Practice of Teaching Reading*. Longman.
- Brown, C. S. (2014). Language and literacy development in the early years: Foundational skills that support emergent readers. *Language and Literacy Spectrum*, 24, 35-49.
- Christensen, L. B., R. B. Johnson, & L. A. Turner. (2015). *Araştırma yöntemleri, desen ve analiz*. (2. Baskı). Anı Yayıncılık.
- Creswell, J.W. (2021). *Beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni*. Siyasal Kitap Evi
- Demirel, Ö. (2012). *Türkçe öğretimi*. Pegem Akademi.
- Erbasan, Ö., & Erbasan, Ü. (2020). Sınıf öğretmenlerinin ilk okuma yazma öğretimi sürecinde karşılaştığı sorunlar. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(1), 113-125. <https://doi.org/10.16916/aded.628267>
- Ergin, Ö. (2015). *İlk okuma yazma öğretimi*. Morpa Kültür Yayınları.
- Euronews. (2023). Türkiye'de 25 yaş ve üstü nüfusun yarısından fazlası ortaokul veya altı eğitim düzeyine sahip. *Euronews*. <https://tr.euronews.com/2023/06/19/>
- Fraenkel, J., Wallen, N., & Hyun, H. (2012). *How to design and evaluate research in education* 10th ed. McGraw-Hill Education.
- Gambrell, L. B., Morrow, L. M., & Pressley, M. (Eds.). (2007). *Best practices in literacy instruction*. Guilford Press.
- Göçer, A. (2014). *Etkinlik temelli ilkokuma yazma öğretimi*. Pegem Akademi.
- Gözde, G. (2007). Okuryazarlık sürecinde aile katılımının rolü. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 8(01), 17-30. [https://doi.org/10.1501/Ozlegt\\_0000000105](https://doi.org/10.1501/Ozlegt_0000000105)
- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (eds.) (1994). Competing paradigms in qualitative research, in *Handbook of Qualitative Research*. Vol. 2. Sage, 163–194.
- Gündoğmuş, H. D. (2018). The difficulties experienced by teachers in the process of primary reading and writing instruction and their solution offers for eliminating these difficulties. *Universal Journal of Educational Research*, 6(2), 333-339. <https://dx.doi.org/10.13189/ujer.2018.060216>
- Karasar, N. (2022). *Bilimsel araştırma yöntemi: kavramlar, ilkeler, teknikler*. Nobel Akademik Yayıncılık.
- Kartal, H. (2019). İlkokul öğrencilerinin fen ve teknoloji dersindeki akademik başarıları ile ders materyallerinden yararlanma ve materyal değişkenlerinin incelenmesi. *Electronic Turkish Studies*, 14(4), 95-110.
- Keçeli-Kaysılı, B. (2008). Akademik başarının artırılmasında aile katılımı. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 9(01), 069-083. [https://doi.org/10.1501/Ozlegt\\_0000000115](https://doi.org/10.1501/Ozlegt_0000000115)
- Koç, R. (2012). Okuma yazma öğretimi yöntemleri ve "ses temelli cümle yöntemi" uygulaması. *Electronic Turkish Studies*, 7(4), 2259-2268.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Sage.
- Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma desen ve uygulama için bir rehber* (S.Turan, Çev.). Nobel Yayıncılık.
- Merriam, S. B., & Grenier, R. S. (Eds.). (2019). *Qualitative research in practice: Examples for discussion and analysis*. John Wiley & Sons.
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (2023). Doğu ve Güneydoğu Bölgesindeki Birleştirilmiş Sınıflarda Eğitim Sorunları ve Raporlar. <https://sgb.meb.gov.tr/www/resmi-istatistikler/icerik/64>
- Morgan, P. L., & Fuchs, D. (2007). Is there a bidirectional relationship between children's reading skills and reading motivation?. *Exceptional children*, 73(2), 165-183. <https://doi.org/10.1177/00144029070730020>
- Morrison, G. S., Bachman, J. W., & Connor, C. M. (2005). *Educational psychology: Developing learners*. Pearson/Merrill Prentice Hall.
- Ölmez, N. (2017). *Veli bilgilendirme programının ilk okuma yazma sürecine katkısı hakkındaki veli ve öğretmen görüşleri* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi.
- Özcan, A. F., & Özcan, A. O. (2016). İlk okuma yazma öğrenmede çocukların yaşadıkları güçlükler, nedenleri ve çözüm önerileri: Nitel bir araştırma. *İstanbul Gelişim Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(1), 69-103. <https://doi.org/10.17336/igusbd.61470>

- Özdemir, Ş. (2018). *Nitel araştırma yöntemleri*. Anı Yayıncılık.
- Patton, M. Q. (2014). *Qualitative research & evaluation methods: Integrating theory and practice*. Sage publications.
- Pressley, M., Allington, R. L., Wharton-McDonald, R., Block, C. C., & Morrow, L. M. (2001). *Learning to read: Lessons from exemplary first-grade classrooms*. Guilford Press.
- Ryan, R. M., Fauth, R. C., & Brooks-Gunn, J. (2014). Childhood poverty: Implications for school readiness and early childhood education. In *Handbook of research on the education of young children* (pp. 341-364). Routledge.
- Schunk, D. H., & Zimmerman, B. J. (Eds.). (2008). *Motivation and self-regulated learning: Theory, research, and applications*. Routledge.
- Silverman, B. W. (2018). *Density estimation for statistics and data analysis*. Routledge.
- Smith, J. K. (2006). *Qualitative Psychology: A practical guide to research methods*. Sage Publications.
- Snow, C. E., Burns, M. S., & Griffin, P. (1998). *Preventing reading difficulties in young children*. National Research Council.
- Snow, C. E. (2010). Academic language and the challenge of reading for understanding. *English Language Arts*, 100(1), 4-21. <https://doi.org/10.1598/RT.100.4.1>
- Stemler, S. (2001). *An overview of content analysis: Practical Assessment, Research & Evaluation. A Peer Reviewed Electronic Journal*. Yale University. Retrieved from <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/75/153>.
- Şahin, A. (2008). İlköğretim birinci sınıf Türkçe ders kitabı, öğrenci çalışma kitabı ve öğretmen kılavuz kitabının öğretmen görüşlerine dayalı olarak değerlendirilmesi. *Abi Evran Üniversitesi Karşebir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(3), 133-146.
- Şenel, M. (2004). *Okuma yazma eğitiminde görsel işitsel materyallerin kullanımı* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Marmara Üniversitesi.
- TÜİK, (2023). *100 Yılın Göstergeleri*
- Türkiye’de 25 yaş ve üstü nüfusun yarısından fazlası ortaokul veya altı eğitim düzeyine sahip. <https://tr.euronews.com/2023/06/19/>
- UNESCO. (2006). Literacy for Life: EFA Global Monitoring Report.
- UNESCO. (2023). 2023/4 Global Education Monitoring Report: Technology in Education: A Tool on Whose Terms?
- Uslu, S. (2014). *Yenilenen ilköğretim basamağında gerçekleştirilen okuma yazma öğretim sürecine ilişkin öğretmen görüşleri* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi.
- Ünüvar, P. (2005). *Burdur ili ilköğretim okullarında ilk okuma ve yazma öğretiminde karşılaşılan sorunlar nelerdir*. I. Burdur Sempozyumu.
- Yiğit, V. (2009). *Ses temelli cümle yöntemi ile ilk okuma yazma öğretim sürecinde karşılaşılan güçlükler ve bu güçlüklerle baş etme stratejilerinin belirlenmesi; (Şırnak ili örneği)* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Çukurova Üniversitesi.

## EXTENDED SUMMARY

Teaching reading and writing is a critical stage in gaining the ability to read and write, which is a basic skill. In this process, classroom teachers may encounter various difficulties and it is important to develop effective solutions. Teaching reading and writing is a language learning skill that is vital for every individual today. Individuals' learning needs, the necessity of adapting to new situations, the continuous development and change in life, people's efforts to enhance their roles and activities in society, and their endeavors to make the most of their free time have all contributed to an increase in studies on teaching reading and writing.

This means that literacy skills are more than just an academic necessity; they enable individuals to communicate effectively in their daily lives, access information and support their personal development. The easier and faster access to information with developing technology has further increased the importance of reading and writing skills. For this reason, studies carried out to increase the number of literate individuals in society and improve literacy skills are very important.

Research on the difficulties faced by classroom teachers in teaching primary reading and writing as well as the solutions are important to improve the quality of our education system and strengthen students' literacy skills. Early literacy skills form the basis of students' academic success and play an important role throughout their future education. Therefore, investigating the difficulties that classroom teachers encounter in this process and the solutions they suggest can help develop educational policies and practices.

The aim of the research is to determine the sources and suggestions for solution the problems encountered in primary reading and writing teaching, based on the experiences of classroom teachers. However, the research also aims to analyze teachers' opinions and experiences in order to understand the reasons for the difficulties encountered in primary literacy teaching and to develop solution suggestions.

The importance of this research is related to identifying the problems encountered in the process of teaching reading and writing, which forms the basis of education at the primary school level, and offering solutions. Understanding the challenges that classroom teachers face in this process is critical to making the education system more effective. In particular, a solution-oriented approach to the problems in primary literacy teaching, with the aim of strengthening students' language skills and ensuring their success in their future education, can improve the quality of general education. Therefore, the results of the research can play an important role in shaping educational policies, teacher education and early literacy teaching.

This study, which tries to reveal the problems and solution suggestions that classroom teachers encounter in the process of teaching reading and writing, is a study conducted with a phenomenological pattern, one of the qualitative research methods. The phenomenological method is used to investigate situations that people notice about a subject but do not have the desired level of knowledge. Such studies not only help to better recognize and understand the phenomenon, but also provide examples, explanations and experiences that will provide results (Smith, 2006). The validity and reliability of the study was ensured by consulting participants and expert opinions (Lincoln and Guba, 1985, pp. 300-331).

The study group of this research consists of 20 classroom teachers who worked in central and village schools affiliated with the Ministry of National Education in Mardin in the 2022-2023 academic year and previously taught 1st grade. Minimum sample sizes required in qualitative research; It must be from a working group consisting of 5-25 people. In the research, pragmatist philosophy was adopted as an interpretive framework. Pragmatist philosophy focuses primarily on actions, situations, and the results of research, not on antecedent conditions (Creswell, 2021, p. 81). Purposive sampling method with maximum diversity sampling strategy was used in the research (Patton, 2014).

Classroom teachers looked at the sources of the problems encountered in primary reading and writing teaching as students, teachers, families, learning environment, learning process and tools and equipment used in education and training. Teachers stated that student, family, learning environment and teacher-related problems are the most important. Teachers stated that school staff and their interactions were other problems encountered in the process of teaching literacy. Teachers stated that the teacher's communication with other school employees, school culture and school climate are the reasons that affect the teachers' interaction with school employees. These results show that teachers focus on student, family, learning environment and teacher-related problems. This is important as it shows that teachers are aware of the effective factors in the educational process and that they approach these problems with a solution-oriented approach. Particularly

emphasizing student and family factors indicates that teachers consider students' personal and environmental needs. These results show that teachers focus on improving the classroom environment to increase student achievement. In the study of Babayigit and Erkuş (2017), problems such as students getting bored in lessons, families making efforts to teach their children the names of letters, classrooms being crowded, and families being hasty in the transition to reading and writing were identified.

Despite numerous studies on this subject (Adıgüzel & Karacabey, 2010; Aydın & Kartal, 2017; Babayigit & Erkuş, 2017; Başar & Gürbüz, 2020; Erbasan & Erbasan, 2020; Uslu, 2014; Yigit, 2009), its importance necessitates further investigation. In this study, results similar to those of previous research were obtained. While it may appear to be a repetition, the findings reaffirm and validate the outcomes of earlier studies, emphasizing the significance of the topic. The common result of these studies, conducted on different dates, with different methods and sample groups, is that the problems encountered in primary reading and writing teaching still continue. In general, it can be said that the education policies made in this regard do not eliminate the problems and the problems arising from the sources of the problems continue.

As solution suggestions, the participants reflected a very diverse and comprehensive approach to solving the problems encountered in primary reading and writing teaching. Suggestions such as improving facilities and physical conditions, effective communication with students, and strengthening teacher-parent relationships focus on improving the classroom environment to increase students' success. At the same time, factors such as professional development and curriculum improvement are also emphasized to support students' learning processes. The use of technological tools and the importance of pre-school education are also among the prominent suggestions. By implementing these recommendations, a strong foundation can be created to increase the success of teachers and students and affect the increase in quality in education. These suggestions represent a comprehensive approach to solving the problems encountered in primary literacy teaching.

## GEOETİK VE COĞRAFYA EĞİTİMİ<sup>1</sup>

### GEOETHICS AND GEOGRAPHY EDUCATION

Sedat EKİNCİ

Millî Eğitim Bakanlığı

[ekinci.sedat33@gmail.com](mailto:ekinci.sedat33@gmail.com)

ORCID: 0000-0002-3257-5939

Münür BİLGİLİ

Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi, Coğrafya

Öğretmenliği

[munur.bilgili@marmara.edu.tr](mailto:munur.bilgili@marmara.edu.tr)

ORCID: 0000-0002-6841-4926

#### ÖZET

##### Geliş/Received:

5.10.2024

##### Kabul/Accepted:

10.12.2024

##### Yayın/Published:

27.12.2024

##### Anahtar Kelimeler

Geoetik,  
Coğrafya etiği  
Coğrafya eğitimi  
Çevre etiği  
Sosyal etik  
**Keywords**  
Geoethics,  
Geography ethics,  
Geography  
education,  
Environmental  
ethics,  
Social ethics,

Etik değerler, toplumlar ve bilimlerin kodlarında yer alan teorik ve uygulamalı kabullerdir. Sosyal bir bilim dalı olan coğrafya ise kendi anlayışını yansıtan bir ahlak felsefesine sahiptir. Bu araştırma coğrafya için önemli olan, ama çalışmalarda ve coğrafya eğitiminde gerektiği yeri bulamayan etiğin bu bilim dalı içindeki mevcut konumunun analiz edilmesi ve bu analizler dahilinde belli sorunlar üzerine eleştiriler getirilmesi amacıyla yapılmıştır. Bu doğrultuda “Geoetik, coğrafya eğitimiyle nasıl bir ilişkiye sahiptir?” sorusuna cevap aranmıştır. Araştırmada gömülü teori deseni kullanılmıştır. Bunun yanı sıra veri analizinde doküman analizi yöntemi tercih edilmiştir. Araştırmanın veri kaynakları iki adet anket ve çeşitli dokümanlardan oluşmaktadır. Araştırmanın çalışma grubunu 50 öğretmen ve ortaöğretimden yeni mezun olmuş 50 öğrenci oluşturmaktadır. Anketler öğretmenlere çevrimiçi, öğrencilere ise yüz yüze uygulanmıştır. Verilerin analizi, kodlama tekniği ile sistematik bir şekilde gerçekleştirilmiştir. İlk aşamada yapılan açık kodlama ve odaklanmış kodlamalar sonucunda araştırmanın ana kategorileri ve temaları belirlenmiştir. Araştırma bulgularına göre, coğrafya etiği içinde en fazla ön plana çıkan tema çevre etiği olmuştur. Buna karşın sosyal etik, beklenen seviyenin oldukça gerisinde kalmıştır. Müfredatlarda ve bölüm derslerinde geoetik konusuna yeterince önem verilmediği, üzerinde durulan yerlerde ise genellikle çevre etiği lehine bir dengesizlik olduğu tespit edilmiştir. Katılımcı coğrafya öğretmenleri, coğrafya etiğinde çevre etiğinin daha fazla öne çıkarılması gerektiğini ve çevreye yönelik davranışların öğrencilere kazandırılmasının önemini vurgulamıştır.

#### ABSTRACT

Ethical values are theoretical and practical acceptances included in the codes of societies and sciences. Geography, a social science, has a moral philosophy that reflects its own understanding. The research was conducted to analyze the current position of ethics, which is important for geography but does not find the necessary place in studies and geography education in this branch of science and to criticize certain problems within these analyses. In this direction, the question of “What kind of relationship does geoethics have with geography education?” was sought an answer. The grounded theory design was used in the research. In addition, the document analysis method was preferred in data analysis. The data sources of the research consisted of two surveys and various documents. The study group of the research consisted of 50 teachers and 50 students who had recently graduated from high school. The surveys were applied to teachers online and to students face-to-face. The analysis of the data was carried out systematically with the coding technique. As a result of the open coding and focused coding conducted in the first stage, the main categories and themes of the research were determined. According to the research findings, the most prominent theme in geography ethics was environmental ethics. On the other hand, social ethics remained far behind the expected level. It was determined that geoethics was not given enough importance in the curricula and department courses, and in the places where it was emphasized, there was generally an imbalance in favor of environmental ethics. The participant geography teachers emphasized that environmental ethics should be given more importance in geography ethics and that it is important for students to acquire environmentally oriented behaviors.

DOI: <https://doi.org/10.69643/kaped.1561878>

Anf/Cite as: Ekinci, S. & Bilgili, M. (2024). Geoetik ve coğrafya eğitimi. *Kapadokya Eğitim Dergisi*, 5(2), 314-336.

<sup>1</sup> \* Bu çalışma, birinci yazarın ikinci yazar danışmanlığında yürüttüğü doktora tezinden üretilmiştir.

## Giriş

Etik kavramı, farklı düşünce ekollerine ve perspektiflere göre çeşitli şekillerde tanımlanmış ve yorumlanmış bir kavramdır. Genel anlamıyla etik, iyi-kötü, doğru-yanlış olan şeyleri anlamaya ve açıklamaya çalışan felsefenin bir alt dalıdır (Rich, 2013). Toplumda ise "etik" denildiğinde genellikle meslek etiği akla gelmektedir. Ancak, etik, meslek hayatıyla sınırlı olmayıp çok daha geniş bir alanı kapsamaktadır (Kuçuradi, 2003). Etik ile ilgili yaygın bir yanlış da ahlak ile eş anlamlı zannedilmesidir. Etik, ahlakla yakından ilişkili olmakla birlikte ondan farklı bir kavramdır. Bilimsel alanda kullanıldığı haliyle etik (ahlak felsefesi), felsefenin kökleri antik çağlara dayanan bir alt dalıdır (Yıldız, 2012). Aynı zamanda, üzerinde yoğun tartışmaların ve farklı yaklaşımların bulunduğu bir alandır. Bu nedenle, tarih boyunca birçok farklı etik perspektif, iyi ve kötü, doğru ve yanlış olan şeyler hakkında kendi ilkelerini ve görüşlerini ortaya koymuştur (Kesgin, 2009).

Etiğin geliştiği ilk medeniyet kelime olarak (ethos-karakter) kökenini aldığı Yunan medeniyetidir. İlk Çağ'da bu medeniyetin hâkim etik anlayışı erdem etiği idi. Bu dönemin filozofları cesaretli, adaletli, vicdanlı, savaşçı olma gibi erdemler üzerinden etiği yorumlamışlardır (Striker, 1987). Erdem etiği, eylemlerden ziyade kişinin karakteri üzerine odaklanmıştır. Bu yüzden, erdem etiği anlayışına sahip filozoflar karakterleri ve bu karakterlerin nasıl gelişeceklerini açıklamaya çalışmışlardır (Küçüküysal ve Beyhan, 2011). Bu dönemde görülen bir diğer etik anlayış da hazcılıktır (Vatandaş, 2017). Hazcılığa göre etik olarak incelenebilecek herhangi bir şeyde önemli olan haz ve acıdır. Eylemlerin amacı hazı arttırmak ya da acıyı azaltmak olmalıdır, çünkü haz değerli acı ise değersiz bir duygudur (Weijers, 2012). Orta Çağ'da Yunan medeniyetinden kalan etik birikim İslam medeniyeti tarafından miras kabul edilmiş ve bu miras yükseltilmiştir. Eski dönemlerden kalma eserler Arapçaya tercüme edilmiş ve bu eserlerden öğrenilen fikirler İmam Gazali, Farabi, İbn-i Sina, İbn-i Rüşd gibi dönemin büyük filozofları tarafından kabul edilip geliştirilmiş ya da eleştirilerek farklı fikirler ortaya konmuştur (Butterworth, 1983). Özellikle İmam Gazali'nin çalışmaları İslam etiğinin zirve noktasını oluşturmaktadır (Cevizci, 2014). İmam Gazali'ye göre, ahlak insanı Allah'a yakınlaştırdığı gibi yaradılış maksadına en uygun hale getirmektedir (Durakoğlu, 2014). Yeni Çağ'a gelince etik, gelişim sürecini Batı'da sürdürmeye başlamıştır. Bu dönemde Avrupa'da bilim ve etik geçmişe göre daha seküler bir biçimde ele alınmaya başlanmıştır. Bu yüzden, hâkim Hristiyan etiği yerine filozoflar kendi etik teorilerini oluşturmuşlardır. Hume, Leibniz, Kant gibi önemli ahlak filozofları bu döneme damga vurmuşlardır (Rawls, 2000). Yakın Çağ'da ise etiğin ele alınmasında yükselen bir bakış açısı olan Marksizm son zamanlarda yerini postmodernizme bırakmıştır. Artık etik ikilemler çeşitlenmiş ve teknolojinin gelişmesiyle birlikte yeni etik sorunlar ortaya çıkmıştır (Kobyliński, 2008). Örneğin, sosyal medyada paylaşımların, gizliliğin, yorumların sınırları nereye kadardır; robotların hakları olmalı mı, yapay zeka kriz zamanlarında hangi etik ölçüleri kullanarak karar verecek, yapay zekaya erdemler nasıl öğretilebilecek gibi etik soru(n)lar teknolojinin hayatımıza ve dolayısıyla etik sahaya girmesiyle ortaya çıkmıştır.

Teorik etik türlerine baktığımızda normatif etik, iyi ve ahlaklı olmanın nasıl olunması gerektiğini belli ilkelerle açıklama gayretindedir (Erdogan, 2006). Normatif etik; insan karakterini ön plana çıkaran erdem etiğini, eylemleri gerçekleştirmek için alınan hazı yeterli gören hazcılığı, eylem sonucunda acı ve mutluluğun muhasebesine göre eylemi uygun gören faydacılığı, şartlara göre değişmeyen ahlak kurallarına tam bağlılık ile sonuçtan çok eyleme odaklanan ve Immanuel Kant ile daha çok anılan deontolojik etiği ve bunlar gibi birçok etik perspektifi içinde barındırmaktadır (Cevizci, 2014). Betimleyici etik, etik meselelerin özüne doğru-yanlış gibi yargılar yakıştırmak yerine var olan etik resmi tasvir etme işine girişmektedir (Gammel, 2006). Metaetik ise kural koymak yerine var olan kuralları sorgulayan, analiz eden, bu kuralların hangi ortamda ve hangi ölçütlerle ahlaki kılındığını tartışan, inceleme odaklı etik bir yaklaşımdır (Kesgin, 2009). Eleştirel etik ise var olan etik kaideleri eleştirel bir tutumla ele alarak bunlardan sorunlu görülenleri dönüştürme gayreti içerisine giren, teorinin yanında pratiğin de olduğu etik bir yaklaşımdır (Talavera, 2021). Teorik etik dışında bir de uygulamalı etik bulunmaktadır. Uygulamalı etik, spor, medya, iş dünyası gibi günlük yaşamda karşılaştığımız alanlarda işleri kolaylaştıran ve düzene sokan etik türlerini kapsamaktadır. Bu etik türleri arasında iş etiği, spor etiği, medya etiği, tıp etiği ve çevre etiği gibi çeşitli uygulamalar bulunmaktadır (Yılmaz, 2018).

Her bilim dalında olduğu gibi coğrafyanın temelinde de bir felsefe ve daha da özelde etik bir alt yapı bulunmaktadır. Coğrafya etiği; coğrafi olarak temellendirilmiş, içerisinde pek çok perspektif bulunan bir etik türüdür. Normatif, betimsel, metaetik, eleştirel yaklaşımlarla farklı perspektifler farklı yorumlara yol açsa da etik coğrafya içinde önemli bir yer tutmaktadır (Proctor, 1998). Etiğin coğrafya için bu kadar önemli olmasına rağmen etik konulara coğrafyacıların ilgisi düşük düzeydedir. Bunun sebebi bazı coğrafyacıların etik hususları coğrafya içerisinde değerlendirmemesidir (Lynn, 1998). Bu etik türüne olan ilgiyi arttırmak amacıyla coğrafya etiği 90'lı

yıllarda geoetik (geoethics) olarak William S. Lynn tarafından kavramsallaştırılmıştır. Bu kavram, geo ve etik (ethics) kelimelerinin birleşimidir (Nwankwoala, 2019). İlk başlarda mesleki etik bağlamında kullanılan geoetik kavramı daha sonra coğrafya bilimi içerisinde yer alan etik unsurları normatif ve analitik bir şekilde ele alan bir sahaya dönüşmüştür (Brennetot, 2021).

Geoetik, yer, mekân, insan toplulukları ve diğer canlılar arasındaki ilişkilerde iyi-kötü, doğru-yanlış değerlerin yer bağlamında değerlendirildiği bir etik alanıdır. Yapısı itibarıyla geniş alanlara ve birbirinden farklı konulara temas eden coğrafya, kendi etiğinde de benzer bir ortam oluşturmıştır. Geoetik; iklim değişikliği, çevre kirliliği, su kaynaklarının paylaşımı gibi doğal çevre sorunlarına dayalı tartışma alanlarından; yerleşim yerine dayalı ayrımcılık, mekânsal adalet, sömürgecilik, ırkçılık gibi sosyal çevreye dayalı tartışma alanlarına kadar geniş bir içeriğe sahiptir. (Schmidt, 2022; Smith, 1998).

Coğrafya etiği (Geoetik) kendi içerisinde birçok alana ayrılmaktadır. İnsanla etrafındaki canlı-cansız unsurların ilişkisini inceleyen çevre etiği, iklim değişikliği üzerine yoğunlaşan iklim etiği, arazi ve toprak kullanımı hakkında yorumlamalar yapan toprak etiği, su paylaşımından su israfına kadar su ile ilgili konularla ilgilenen su etiği, insanın toplum içerisindeki durumunu etik bağlamda ele alan sosyal etik gibi türlere sahiptir (Türker, 2017). Bu etik dallardan çevre etiği, coğrafyacılar tarafından diğer etik türlere nazaran yoğun bir ilgi görmektedir. Son zamanlarda hızla değişen toplumda meydana gelen bir dizi reaksiyonun çözüm reçetelerinden biri olan sosyal etik, bu ihtiyaca rağmen coğrafyacılar nezdinde gerekli ilgiyi görememektedir. Hatta etiğin bütün alanları coğrafya eğitiminde ve araştırmalarında az bir alan kapsamaktadır (Şahin ve İnce, 2021).

Çevre etiği sadece coğrafyada değil ekoloji, jeoloji gibi disiplinlerde de önemli bir yer tutmaktadır. Çevreye etik perspektifle bakılması sonucu gelişen ve çevreye karşı sorumluluklar hakkında tartışmalara sahne olan geoetik, bu disiplinlerin alt dallarındandır (Alabaş ve Yinilmez Akagündüz, 2021). Çevre etiği içinde belli başlı görüş ayrılıkları bulunmaktadır. İnsan merkezli (antroposantrik) çevre etiği yaklaşımına göre insanın ahlaki bir değeri vardır ve çevre kullanımında insan merkezde olmalıdır. Canlı merkezli (biyosantrik) yaklaşım ise tüm canlıların ahlaki bir değere sahip olduğunu savunmaktadır. Çevre merkezli (ekosantrik) yaklaşımda ise canlı ve cansız çevre, tüm unsurlarıyla içsel bir değere sahip olup etiğin konusunu oluşturmaktadır (Palmer, McShane ve Sandler, 2014). Bununla birlikte, çevre etiği kapsamında değerlendirdiğimiz bir geoetik türü mevcuttur: afet etiği. Afet etiği, afet öncesinde, sırasında ve sonrasında nasıl davranmamız gerektiği ile sorumluluklarımızın neler olduğu hususuna odaklanmaktadır (Özey ve Ünlü, 2020).

İklim değişikliğinin beraberinde getirdiği sorunlar iklim etiğinin doğmasına ve gelişmesine zemin hazırlamıştır. Küresel iklim değişikliğinin bu kadar hızlı gerçekleşmesi, insanın ahlaki sorumsuzluğunun bir eseridir. İklim dengelerinin bozulmasını durdurmak ve bu bozulmadan kaynaklı mevcut sorunları düzeltmek insanoğlunun bir görevi olmalıdır. Bu yüzden iklim etiği; iklim değişikliğinin neden olduğu sorunları azaltma, bozulan şartlara adaptasyon ve iklim mühendisliği gibi noktalara odaklanmıştır. Burada şundan söz etmek gerekir ki değişen iklim şartlarına adaptasyon, iklim değişikliği ile yaşamayı öğrenmektir; onu normal sayıp kabullenmek değildir (Ott ve Baatz, 2012).

Su etiği, azalan su kaynaklarının kaygı oluşturduğu noktada doğmuştur. Nüfusun hızla artması, kuraklaşma, su tüketimindeki aşırı artış, artan israf kültürü zaten mevcutta az olan kullanılabilir tatlı suyun daha da azalmasına sebep olmuştur. Bu da şimdiden bazı bölgelerde yaşanan su sıkıntısının gelecekte gezegenin diğer kısımlarına da yayılacağı korkusunu ya da gerçeğini doğurmuştur. Buna engel olmak ise su etiği çerçevesinde sunulan önlemler ile mümkün olacaktır. Su okuryazarlığını arttırmak, su kullanımı ile ilgili yasaları sertleştirmek hatta suya yasal haklar verilmesi gibi önlemler su etiğinin tartışma konularından bazılarıdır (Çolakoğlu, 2009).

İnsanlar arazi denilen belli özel ya da kamusal alanlarda yaşamakta, bunları mülk edinip bunlardan faydalanmaktadır. Bu alanlar yasaların belirlediği çerçevelere göre düzenlenir. Bu düzenlemelerin nasıl olması gerektiği ile ilgili tartışmalar toprak etiği içinde gerçekleşir. Toprak etiği denilince ilgilendiği saha sadece boş bir arazi değildir. Arazi üzerindeki canlı ve cansız ne varsa ilgi sahasına girmektedir (Leopold, 1949). Toprak, bitkiler, hayvanlar, su sistemleri hepsi toprak etiğinin bir parçasıdır (Nelson, 2004).

Coğrafyanın fiziki sahasını temsil eden birçok geoetik alt dala rağmen beşerî sahasını temsil eden bir etik türü bulunmaktadır: sosyal etik. Sosyal etik, karmaşık olan, formüle edilemeyen ve bir yasaya göre ilerlemeyen sosyal davranışları etik bağlamda ele alan çalışma alanıdır. Toplum içinde yaşayan bireylerin ya da toplulukların davranışlarının nasıl olduğu sosyal bilimlerin konusu iken bu davranışların ahlaki değerlendirilmesi ve nasıl olması gerektiği sosyal etiğin konusudur. (Dhondt, 1961). Kürtaj, ötenazi, ölüm cezası ve fiziki cezalar gibi genel



konular ile gelecek için sorumluluk, göç, kaynakların dağılımı, sosyal ve mekânsal adalet gibi coğrafi konular popüler tartışma konularıdır (Devon ve Van De Poel, 2004).

Etik son dönem coğrafyasının önemli tartışma sahalarından biridir. İngilizce literatürde bu konu hakkında çok sayıda eser bulunmaktadır. Fakat coğrafya dünyasında popüler olan bu kavramın Türkiye’de önemli bir yer kaplamadığı görülmektedir. Coğrafyanın sağlıklı bir geleceğinin olması için coğrafyanın felsefi alt yapısının sağlam ve daha net temellere oturtulması gerekmektedir. Bu felsefi alt yapının önemli bir kısmını coğrafya etiği oluşturmaktadır. Bu yüzden coğrafya etiğinin iyi bir şekilde tanımlanması ve sistematikleşmesi coğrafya ve coğrafya eğitimi için önemlidir. Bu araştırmanın nihai amacı, coğrafyanın ve coğrafya eğitiminin pek de irdelenmeyen etik sahasının detaylı bir analizini ve eleştirisini sunmaktır. Aynı zamanda, Türkiye’de ve dünyada coğrafya eğitiminde coğrafya etiğinin nasıl ve ne ölçüde yer aldığını tespit etme amacı taşımaktadır. Bu doğrultuda, “Geoetik, coğrafya eğitimiyle nasıl bir ilişkiye sahiptir?” sorusuna cevap aranmıştır. Araştırma, coğrafya eğitimindeki etik meselelerin farkındalığını artırmayı ve bu konudaki pedagojik uygulamaların geliştirilmesine katkı sağlamayı hedeflemektedir. Ayrıca, coğrafya etiği ile sosyal adalet, çevresel sürdürülebilirlik ve insan hakları gibi daha geniş etik konuları arasında kurulacak bağlantılar, coğrafya eğitimine yeni bir boyut kazandıracaktır. Bu bağlamda, coğrafya öğretiminde etik değerlere yönelik bilinçlendirme ve uygulamaların önemine dikkat çekilmesi gerekmektedir. Araştırmanın kapsamı coğrafya eğitiminde coğrafya etiği ile sınırlıdır. Coğrafya literatürü ve coğrafyanın bölümlerinin etik ile ilişkisi bu araştırmanın kapsamı dışındadır.

## Yöntem

### Araştırmanın Deseni

Amaca uygun olmasından ve analizleri parçalara ayırarak tümevarımsal bir şekilde sonuca varmayı kolaylaştırmasından dolayı gömülü teori (kuram oluşturma) deseni araştırmamızın deseni olmuştur. Gömülü teori yöntemini kullanarak elde ettiğimiz veriler eleştirel yaklaşımdan yararlanarak yorumlayıcı bir üslup ile analiz edilmiş ve değerlendirilmiştir. Gömülü teori, kodlar vasıtasıyla veriyi analiz eden; kodların, sürecin, olguların araştırma boyunca ilişkiselliği üzerinden veriye yaklaşan bir desendir. Kodlar, anahtar kelime ya da kelime öbekleri ile verileri ifade eden kavramlardır. Elde edilen kodlar daha sonra kümelenecek kategorileri oluşturur. Bu kodlar ve kategoriler ile araştırmada ortaya çıkarılmaya çalışılan teori, sosyal süreçleri daha net anlamayı sağlamaktadır. Araştırmacıya yorumlama alanı bıraktığından dolayı gömülü teori yaklaşımlarından yapılandırmacı yaklaşım bu çalışmada kullanılmıştır. Çünkü yapılandırmacı gömülü teori yaklaşımında araştırmacı fazla öznelliğe kaçmadan yorum yapma kabiliyetine sahiptir ve araştırmacı araştırmanın bir parçasıdır (Mills, Bonner ve Francis, 2006).

Gömülü teori desenine ek olarak araştırmada doküman analizi yöntemi kullanılmıştır. Doküman analizi gazete, kitap, dergi, gibi basılmış ya da elektronik bir şekilde ulaşılan yazılı; resim, video, ses kaydı gibi görsel ve işitsel materyallere dayanan araştırma kaynakları geniş bir veri toplama yöntemidir (Sak vd., 2021). Araştırma bulgularının başlarında yer alan Coğrafya Müfredatları ve Etik ile Üniversitelerde Geoetik, bölümlerinde doküman analizi yöntemi kullanılmıştır. Araştırma boyunca veriler yorumlanırken eleştirel bir yaklaşım benimsenmiştir. Sosyal bilimlerde, eğitim araştırmalarında eleştirel teori çok fazla kullanılmaktadır. Eleştirel teori kullanılarak araştırılan olgu, olay, kavram ve süreçteki eksiklikler, olumsuzluklar görünür hale getirilerek ilgi bu noktalara çevrilmektedir. Bu yüzden araştırmada eleştirel teori perspektif olarak benimsenmiştir.

### Çalışma Grubu

Bu araştırmada iki grup mevcuttur. İlk grup coğrafya öğretmenlerinden oluşmaktadır. Türkiye’nin farklı bölgelerinden 50 coğrafya öğretmeni bu araştırmaya katılmıştır. Bu katılımcılar farklı üniversitelerin coğrafya ve coğrafya öğretmenliği bölümünden mezun olmuş öğretmenlerdir. Katılımcılar İstanbul başta olmak üzere (9 kişi-%16) Adana (3 kişi-%6), Afyonkarahisar (1 kişi-%2), Ağrı (1 kişi-%2), Ankara (2 kişi-%4), Batman (3 kişi-%6), Diyarbakır (2 kişi-%4), Elâzığ (1 kişi-%2), Gaziantep (1 kişi-%2), Giresun (1 kişi-%2), Iğdır (2 kişi-%4), İzmir (1 kişi-%2), Kahramanmaraş (1 kişi-%2), Karabük (1 kişi-%2), Kastamonu (1 kişi-%2), Mardin (3 kişi-%6), Mersin (2 kişi-%4), Siirt (1 kişi-%2), Şanlıurfa (5 kişi-%6), Şırnak (4 kişi-%6), Van (3 kişi-%6) gibi farklı şehirlerde yaşamaktadır. İkinci grup ise, Şanlıurfa’da ikamet eden ve ortaöğretimden yeni mezun olan 50 kişiden oluşmaktadır. Bu katılımcılar Anadolu liselerinin sözel, eşit ağırlık ve sayısal bölümleri mezunlarından oluşup zorunlu coğrafya derslerini almış kişilerdir. Coğrafya öğretmeni çalışma grubu seçilirken herhangi bir özelliğe

göre seçilmemiştir. Çalışma grubu seçkisiz olarak oluşturulmuştur. Ortaöğretim mezunları çalışma grubu seçilirken ise ortaöğretim mezuniyet tarihinden en fazla 5 sene geçmesine dikkat edilmiştir. Bu grubun çoğunluğu 1 senelik mezunlardır. Araştırmaya veri kaynağı olan anketlerde katılımcıların sorulara daha rahat cevap vermesi amacıyla katılımcılardan yaşadıkları yerler dışında kendileriyle ilgili başka bir bilgi istenilmemiştir. İsim, cinsiyet, yaş gibi bilgiler sorulmamıştır, sadece veri analizini kolaylaştırmak amacıyla kendilerine ait bir rumuz belirlemeleri istenmiştir. Belirledikleri rumuzlar kodlama ve analiz süreçlerinde kullanılmıştır.

### Veri Toplama Araçları

Araştırmanın üç veri kaynağı vardır. Birincisi 50 coğrafya öğretmeninin katıldığı çevrimiçi anketten elde edilen verilerdir. Bu formda ikisi açık uçlu olmak üzere toplamda 4 soru sorulmuştur. Coğrafya derslerinde etğin irdelenme sıklığına, coğrafyada daha fazla öne çıkması gereken etik alt dala, coğrafya eğitimi aracılığıyla öğrencilere kazandırılması hedeflenen etik davranışlara, etik konuların coğrafya eğitiminde verilme şekline dair sorular sorulmuştur. Meseleyi ayrıntıya dökmeden daha holistik bir bakış açısı sunabilecek kapsamda sorular hazırlanmıştır, çünkü sorular coğrafya eğitiminde geoetik ile ilgili genel bir çerçeve sunmayı amaçlamakta ve öğretmen katılımcıların coğrafya eğitimi ve etik ilişkisi hakkındaki görüşlerini ortaya koymayı hedeflemektedir. Diğer anket ise ortaöğretimden yeni mezun olmuş 50 katılımcıya uygulanan açık uçlu ankettir. Bu çalışma grubunun seçilmesinin nedeni ortaöğretim coğrafya eğitimlerini tamamlamış olmalarıdır. Bu gruba ise 3 tane açık uçlu soru hazırlanmıştır. Okullarda öğretilen coğrafi ahlak ve etik kurallarına, coğrafya derslerinde öğrenilenlerin günlük hayatta oluşturduğu değişimlere, coğrafya derslerinde öğrenilenler ışığında toplumun etik açıdan eleştirisine dair sorular sorulmuştur. Bu soruların gayesi ise coğrafya eğitimi neticesinde geoetik konuların ne ölçüde öğrenciye geçtiğini belirlemektir. Katılımcıların farklı bilişsel aşamalarda, geoetik unsurlara ne kadar sahip olduklarını tespit edecek kapsamda sorular hazırlanmıştır. Bu soruların her biri başka bir bilişsel basamağı temsil etmektedir. İlk soru teorik bilgi, ikinci soru uygulama, üçüncü soru ise değerlendirme aşamalarını anlamaya yönelik sorulardır ve basitten karmaşığa doğru sıralanmıştır. Bu iki anket çalışması hazırlanırken akademisyen (1) ve ortaöğretim öğretmenlerinden (2) görüş alınmıştır. Dokümanlar ise ülkelerin coğrafya müfredatları (İngiltere, Fransa, Almanya, ABD, Çin, Hindistan ve Türkiye) ve üniversite programları gibi dokümanlardır. Doküman analizi bu araştırmada veri toplama yöntemlerinden biri olarak kullanılmıştır.

### Veri Toplama Süreci

Veriler 2022 yılı sonunda ve 2023 yılı içerisinde toplanmıştır. Öğretmenler tarafından doldurulan anket online bir anket olduğu için veriler elektronik ortamda muhafaza edilmiştir. Böylece, verilerin analizi daha kolay gerçekleşmiştir. Verilerin toplanması yaklaşık bir ay sürmüştür. Ortaöğretimden mezun olan katılımcılara uygulanan anket ise yüz yüze yapılan açık uçlu sorulardan oluşan bir ankettir. Kapalı bir ortamda gerçekleşen anket çalışmasında 50 katılımcı aynı anda sorulara cevap vermiştir. Yaklaşık 20 dakika süren çalışmada katılımcılara sorular detaylı bir şekilde izah edilmiştir ve anlaşılmayan noktalar tekrar anlatılmıştır. Çalışma sürecinde herhangi bir sorun yaşanmadan anket uygulaması bitmiştir. Anket uygulandığında katılımcıların gösterdiği tepkiler daha sonra uygulanacak olan analiz süreçleri için not alınmıştır.

Araştırmada kullanılan dokümanlar ülkelerin güncel müfredatları (İngiltere, Fransa, Almanya, ABD, Çin, Hindistan ve Türkiye) ve dünyanın önde gelen üniversitelerinin (Oxford Üniversitesi, Cambridge Üniversitesi, Kaliforniya Üniversitesi-Berkeley, Chicago Üniversitesi, Edinburgh Üniversitesi, Hong Kong Üniversitesi) 2024-2025 eğitim-öğretim yılının güncel coğrafya programları ve bölüm dersleri kataloğudur. Bu dokümanlara doğrudan web siteleri aracılığıyla ulaşılmıştır. Müfredatı incelenen ülkelerin farklı kıtalarda (Avrupa, Asya, Amerika) yer alan, etki sahası geniş ve coğrafya literatürü zengin ülkeler olmasına dikkat edilmiştir (İngiltere, Fransa, Almanya, ABD, Çin, Hindistan) seçilmiştir. Üniversiteler seçilirken coğrafya bölümü olan dünyanın önde gelen üniversiteleri seçilmiştir. Gelişmiş coğrafya eğitiminin örnekleri olduğu için bu üniversiteler tercih edilmiştir. Avrupa, Amerika ve Asya'dan toplamda 6 üniversite seçilmiştir.

### Veri Analizi

Elde edilen veriler kodlar oluşturularak analiz edilmiştir. Araştırmanın deseni olan gömülü teori yaklaşımının temel analiz yöntemi olan kodlama tekniği kullanılmıştır. Veriler ilk kez okunduğunda ilk kodlama yapılmıştır. Katılımcı ifadelerinde en çok tekrar eden kelimeler ve genelde neyi anlatmak istediği dikkate alınarak kodlamalar

yapılmıştır. İlk kodlar sonraki okumalarda gerektiğinde birbirleriyle olan ilişkilerine göre araştırmacılar tarafından değiştirilmiştir. İlk kodlar tamamlandıktan sonra odaklanılmış kodlama aşamasına geçilmiştir. Bu aşamada ilk kodlar kategoriler şeklinde, kategoriler de temalar şeklinde gruplandırılmıştır. Odaklanılmış kodlama sonucu elde edilen temalardan biri seçilerek çekirdek kategori oluşturulmuş ve teori ortaya çıkarılmıştır.

Dokümanlar anket çalışmalarından farklı bir şekilde incelenmiştir. Bu çalışmada, dokümanlar içerik analizi tekniği ile analiz edilmiştir. İlk olarak, ülkelerin ortaöğretim coğrafya dersi müfredatları, üniversitelerin coğrafya bölümü ders programları araştırma alanı olarak belirlenmiştir. Daha sonra çözümlene birimleri belirlenerek etik ile ilgili kısımlar seçilirken diğer kısımlar araştırma dışında bırakılmıştır. Elde edilen veriler kategorileştirilmiş ve bilimsel bir zeminde eleştirel teorik yaklaşım benimsenerek açıklanmaya ve yorumlanmaya çalışılmıştır. Ülkelerin müfredatı geoetik bağlamda ele alınmıştır. Türkiye'nin Coğrafya Dersi Öğretim Programları Nvivo programı yardımıyla analiz edilmiştir. Üniversitelerin sitelerinden coğrafya bölümleri hakkında gerekli bilgiler ve ders programları kelime işlemci programında not edilmiş, daha sonra etik ile ilgili kısımlar seçilerek elde edilen veriler sadeleştirilmiştir. Tüm bu veriler betimsel analiz yöntemi kullanılarak analiz edilmiştir.

**Tablo 1.** Coğrafya Müfredatları ve Coğrafya Bölümlerinin Ders Programları için Kullanılan Kavramsal Değerlendirme Ölçeği

Çevre Etiği	İklim Etiği	Su Etiği	Toprak Etiği	Sosyal Etik
Sürdürülebilirlik	İklim Değişikliği	Su kaynakları kullanımı	Arazi Kullanımı	Sosyal Adalet
Çevresel Adalet	İklim Krizi	Su kaynaklarının yönetimi	Mülkiyet Hakkı	Mekânsal Adalet
Çevre Politikası	İklimsel Adalet	Su adaleti		Sosyal Sorunlar
Çevre Sorunları				Yoksulluk-Açlık
Çevre Yönetimi				Gelir Adaletsizliği
Çevre Yönetişimi				Sorumluluk
İnsan-Doğa Etkileşimi				Kaynakların Dağılımı

Müfredatların bölümleri, konuları ve üniversitelerin bölümleri, coğrafya bölümü dersleri değerlendirilirken kavramlar üzerinden değerlendirilmiştir. Özellikle üniversite dersleri, bu derslerin isimleri, açıklamaları ve konuları kavramsal bir ölçek kullanılarak değerlendirilmiştir. Örneğin, İklim Değişikliği ismini taşıyan ya da konuları arasında iklim değişikliği olan bir ders iklim etiği kapsamına alınmıştır (Tablo 1), çünkü iklim değişikliği kavramı iklim etiğinin en önemli konusudur.

### Geçerlilik ve Güvenirlilik

Cevapların güvenilirliğini arttırmak için açık uçlu sorular tercih edilmiş, soru sayısı düşük tutulmuş ve katılımcılara hiçbir şekilde müdahale edilmemiştir. Araştırmanın güvenilirliğini arttırmak için anket çalışmasının uygulaması bittikten sonra oluşturulan kodlar başka bir araştırmacı tarafından incelenmiştir. Araştırmanın geçerliliğini arttırmak için anketlerde doğrudan amaca yönelik sorular sorulmuştur. Bu sorular oluşturulurken ölçülmek istenilen özelliğe uygun olarak açık uçlu sorular daha fazla tercih edilmiştir. Böylelikle, kapalı uçlu soruların sınırlayıcı özelliği yerine ifade gücünü arttıran ölçekler ortaya çıkmıştır. Bütün bunlar sonucunda elde edilen veriler ölçmek istenilen özellikleri yansıtarak araştırmanın geçerliliğini arttırmıştır. Bu çalışmada, araştırmanın inandırıcılığı (iç geçerliliği) için çeşitlendirme (farklı yöntemlerin kullanılması), aktarılabirliği (dış geçerliliği) için kapsamlı betimleme yapılmıştır.

### Bulgular

#### Coğrafya Müfredatları ve Etik

İngiltere'de 2013 yılında yayınlanan ve günümüzde de hala kullanılmakta olan İngiltere Ulusal Coğrafya Müfredatı üç temel aşamadan oluşmaktadır. Bunların genel amacı, kalitesi yüksek bir coğrafya öğretimi ile birlikte insan faaliyetleri hakkında merak uyandırmaktır. İngiltere Ulusal Coğrafya Müfredatı incelendiğinde, müfredatın genel olarak nitelikli bir yapıya sahip olduğu görülmektedir. Bununla birlikte, bu niteliği etik bağlamda görememekteyiz. Bu da programın etik açıdan eksikliğini gösterir. Bu söyleme kanıt olarak İngiltere Ulusal Coğrafya Müfredatının içeriği verilebilir. Konum Bilgisi, Yer Bilgisi, Beşerî ve Fiziki Coğrafya, Coğrafi Beceriler ve Saha Çalışmaları konu başlıklarına sahip bir program karşımıza çıkmaktadır. Müfredatta daha çok fiziki ve beşerî coğrafya konuları ve coğrafi beceriler üzerinde durulmuştur. Bununla birlikte, müfredat amaçlarında daha

çok coğrafi okur-yazarlık, CBS öğrenimi ve yorumlaması, fiziki ve beşeri coğrafya süreçlerini anlama gibi amaçlar yer alırken etik hakkında herhangi bir amaca rastlanmamaktadır (Department for Education, 2013).

Fransa'da ise müstakil bir coğrafya dersi bulunmamaktadır. Ortaöğretim coğrafya dersinin konuları tarih ve coğrafya dersi altında tarihle birlikte verilmektedir. Bölgesel coğrafyanın etkisi altında kalmış Fransa merkezli bir müfredat karşımıza çıkmaktadır. Türkiye'deki müfredattan farklı olarak küreselleşme ve mekân kavramları ön plandadır. Çevre, Kalkınma, Hareketlilik bölümünde çevre etiği kapsamına giren çevrenin kırılabilirliği ve sürdürülebilir enerji kavramları işlenmektedir. Amaçlar arasında yer alan "Sistematik bir yaklaşım kullanarak, aktörler arasındaki ve aktörler, onların bölgeleri ve çevreleri arasındaki etkileşimlerin vurgulanması" ile çevre ve insan etkileşime vurgu yapılması ve "Toplumlar ve Çevreler: Kırılabilir Dengeler" konusu çevre etiğinin diğer etik türleri göre daha ilerde olduğunu göstermektedir (La ministre de l'Éducation nationale et de la Jeunesse, 2019). Almanya müfredatı eyaletlere göre fark göstermektedir. Her eyaletin kendi müfredatı olmakla birlikte bunlar arasında çok bir fark bulunmamaktadır. Almanya'nın toprak olarak en büyük eyaleti olan Bavyera'da ortaöğretimin birçok kademesinde etik, ders olarak okutulmaktadır. Etik dersler içerisinde 8. sınıf etik dersinde çevre etiği, 12. sınıf etik dersinde siyaset etiğinin konuları derslerde işlenmektedir. 9. sınıfta etik dersler bulunmamaktadır. 10., 11., 12. sınıflarda coğrafya dersi bulunmaktadır. Müfredat genel olarak incelendiğinde ise küreselleşme, sürdürülebilir kalkınma, ekosistemlere insan müdahaleleri, kaynak kullanımı, çevresel riskler gibi daha çok çevre etiği içinde konumlanabilecek konular mevcuttur. Aynı zamanda, müfredat amaçlarında coğrafya eğitimi ile sorumlu kişiler yetiştirmek vardır (Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung München). Başkent (Berlin) müfredatına baktığımızda ise yukarıda bahsedilen konuların yanı sıra kültürel ve kültürlerarası eğitim, tüketici eğitimi, hareketlilik (mobilite) eğitimi gibi sosyal etik ile ilgili meseleleri ihtiva eden konuların öğretimi amaçlar içerisinde yer almaktadır (Bildungsserver Berlin-Brandenburg, 2015).

ABD'de ise ortaöğretimde coğrafya dersi bulunmamaktadır. Tarih ile birlikte sosyal bilgiler dersi içinde coğrafya konuları verilmektedir. ABD eğitim sisteminde coğrafyanın yeri Avrupa ülkelerine kıyasla daha azdır (Demirci, 2005). ABD de Almanya gibi eyaletler ile sınırlandırılmış müfredatlara sahiptir. Bu yüzden, her eyaletin kendi müfredatı mevcuttur. Örneğin, New York müfredatı incelendiğinde coğrafi konum-haritalar, doğa ve insan, bölgeler olarak özetleyebilecek konular ana temaları oluşturmaktadır. Konular içerik bakımında yüzeysel ele alındığından geoetik konularda yüzeysel kalmıştır. Çevre etiği ile ilgili konulara rastlanmıştır (Coğrafya, İnsan ve Çevre bölümünde), ama coğrafyanın sosyal bilgiler dersinde diğer sosyal bilimlerle birlikte ele alınmasından doğan müfredat içeriğinin darlığından, sosyal konuların genel olarak coğrafya bağlamı dışında ele alınmasından dolayı ABD coğrafya müfredatı geoetik açıdan yetersiz kalmıştır (The State Education Department ve The University of the State of New York, 2014).

Çin Halk Cumhuriyeti'nde coğrafya dersleri zorunlu ve seçmeli bir şekilde temel ders olarak ortaöğretimde verilmektedir. Çin Komünist Partisinin temel doktrinleri müfredatta kendisi göstermektedir. Sosyalist bireyler yetiştirmek ve bu perspektifle ahlak inşası amacı bulunmaktadır. Amaçlarda yer alan "Coğrafya müfredatı, Xi Jinping'in sosyalist ideolojisini yeni dönemde Çin özellikleriyle uygular." ifadesi söylenenleri destekler niteliktedir. Özellikle ahlak kavramı müfredat içerisinde önemli bir yer tutmaktadır. Çevre etiği içerisinde değerlendirebileceğimiz sürdürülebilir kalkınma, doğal ve fiziki çevreyi anlama, daha iyi bir insan olmak için doğa kurallarına saygılı olmak gibi amaçlara sahiptir. İçerik olarak bakıldığında doğrudan geoetik ile ilgili bir bölüm bulunmamaktadır (Çin Halk Cumhuriyeti Eğitim Bakanlığı, 2017).

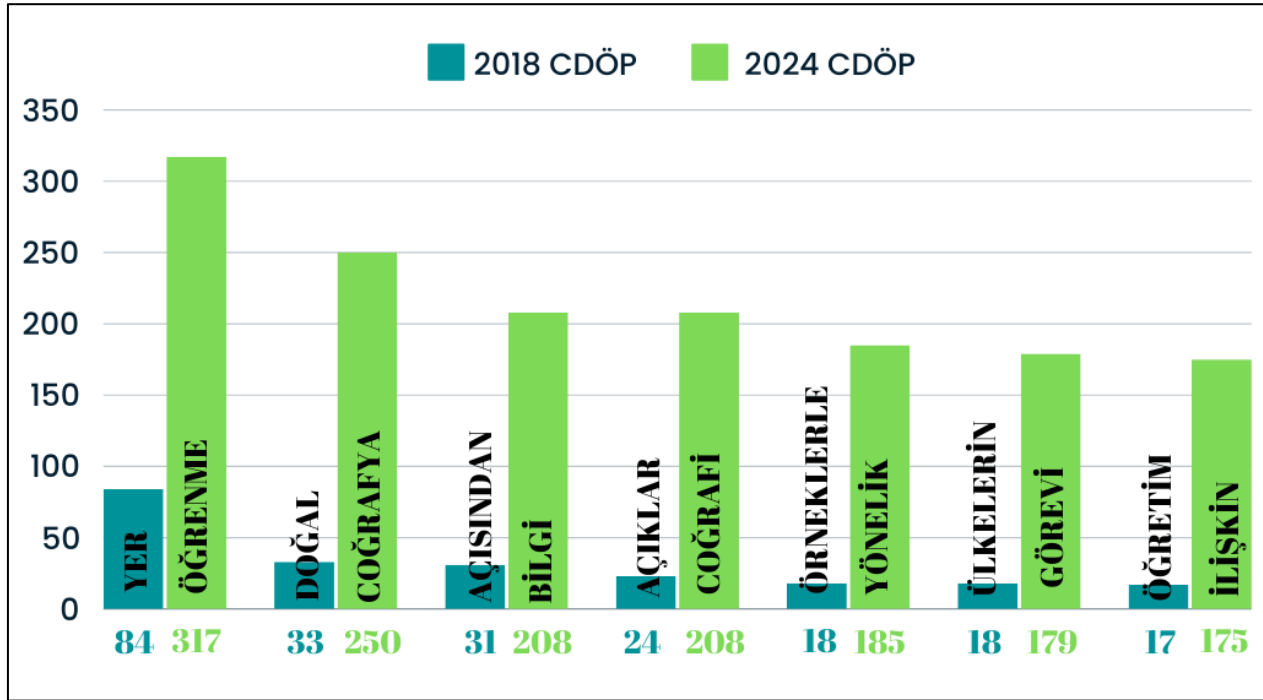
Hindistan'da ortaöğretim derslerinde tek başına coğrafya dersi bulunmamaktadır. İktisat, siyaset ve tarih ile birlikte sosyal bilgiler derslerinde coğrafya konuları işlenmektedir. Konu bakımında aşırı uzun bir listeye sahip bu müfredat özellikle çevre ve iklim etiği üzerinde durmaktadır. Bunun dışında su etiği ile ilgili bir bölüm de mevcuttur (Su Kıtılığı ve Su Koruma ve Yönetimi İhtiyacı). Müfredatın coğrafi yönüne konu olarak baktığımızda Hindistan coğrafyası, gezegenlerin konumu, iklim değişikliğinin insanlar üzerindeki etkisi, doğanın ve coğrafi koşulların insan hayatı üzerindeki etkileri gibi konular yer almaktadır (Sarkari Guider, 2022).

Türkiye'de 2024-2025 eğitim-öğretim yılı itibarıyla iki adet ortaöğretim coğrafya programı bulunmaktadır. 2018 yılında hazırlanan program ise 10, 11, 12. sınıflarda kullanılmaktadır. 2024 yılında hazırlanan Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Coğrafya Programı ise şimdilik sadece 9. sınıflarda uygulanmaktadır. 2024 programı zamanla 10, 11 ve 12. sınıflarda uygulanacaktır. Şu an bir geçiş aşaması hali söz konusudur. İki öğretim programının daha eskisi olan 2018 Türkiye Ortaöğretim Coğrafya Programı incelendiğinde, konu olarak geniş bir yelpazeye sahip bir müfredat yapısı karşımıza çıkmaktadır. Adalet, dostluk, dürüstlük, öz denetim, sabır, saygı, sevgi, sorumluluk, vatanseverlik, yardımseverlik gibi kök değerlere sahip bir programdır. Programın genel amaçları incelendiğinde,

doğa-insan etkileşimi vurgulanmaktadır. Özellikle çevre etiği çokça vurgulanmakla birlikte sosyal etik açısından eksik kalmıştır (Millî Eğitim Bakanlığı, 2018). 2024 yılında uygulanmaya başlayan Coğrafya Dersi Öğretim Programı vatan bilinci ve millî kimlik oluşturma, doğal, beşerî ve ekonomik kaynakların sürdürülebilir kullanımı konusunda coğrafi bilinç geliştirme, afetler, çevre sorunları gibi güncel konulara coğrafi bilinçle yaklaşma, doğal-kültürel miras değerlerini kavramaları ve bu değerlere yönelik koruma bilinci geliştirme gibi amaçlara sahiptir. Bu yönüyle çevreyle ilgili meseleler başta olmak üzere etik ve değerlere duyarlı bir programdır, fakat program içinde etik kelimesi kullanılmamaktadır. Etik meseleler değerler kavramı altında ele alınmıştır (Millî Eğitim Bakanlığı, 2024a). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Ortak Metni (Millî Eğitim Bakanlığı, 2024b) hemen başlarındaki şu ifadeler değerlere verilen önemi göstermektedir:

Adalet, hikmet, merhamet, iyilik, doğruluk, çalışkanlık, faydalı olmak ve güzellik gibi değerler üzerinde yükselen bir medeniyet mirasına sahip olan milletimiz; Türkiye Yüzyılı'nda eğitim adına kararlı adımlarla geleceğe hazırlanmaktadır. Türk eğitim sistemi bütün ideolojilerin üstünde millî bir şahsiyetin oluşumuna katkı sağlamak ve millî bilince sahip şahsiyetlerden oluşan bir toplum oluşturabilmek adına ahlaklı, erdemli; milleti ve insanlık için iyi, doğru, faydalı ve güzel olanı yapmayı ideal edinmiş bilge nesilleri hedefler.

Bununla birlikte öğrenci profili tarif edilirken ahlaklı, bilge, cesaretli, estetik, iradeli, merhametli, sağlıklı, sorgulayıcı, üretken, vatansever olarak on profil özelliği açıklanmıştır. Tüm bunlar programın değerleri ön planda tuttuğunun başka bir göstergesidir (Millî Eğitim Bakanlığı, 2024b).



**Grafik 1.** Türkiye Ortaöğretim Coğrafya Dersi Öğretim Programlarında En Fazla Tekrarlanan Kelimeler

Coğrafya Öğretim Programlarında; ile, bir gibi tek başına mana taşımayan kelimeler çıkartıldığında en fazla tekrar eden kelimeler yukarıda (Grafik 1) verilmiştir. 2018 Coğrafya Dersi Öğretim Programına bakıldığında *yer* kelimesi en çok tekrarlanan kelime olmuştur. Coğrafyanın ana kavramlarından biri olan yer için bu durum gayet normaldir. *Doğal* kelimesi ise fiziki coğrafyanın baskınlığını işaret etmektedir. *Açısından* kelimesinin kullanılması ise programın ilişkiselliği vurguladığını göstermektedir. *Açıklar* kelimesi ise bilgi basamağında öğrenmeye odaklanıldığını bu yönüyle de programın uygulamayı pek görmediğini göstermektedir. Bu da öğretmenlerin etik konularda uygulamanın eksikliğini ifade etmelerine kanıttır. 2024 yılında yürürlüğe giren Coğrafya Dersi Öğretim Programında tekrar eden kelimeler incelendiğinde yapılandırmacı yaklaşımın ifadeleri kullanılmıştır. Programın

öğrencilerin bilgiye ulaşmalarını amaçladığı düşünüldüğünde bu ifadeler sürpriz olmamaktadır. Fakat özelde kazanımlar (öğrenme çıktıları) incelendiğinde -ebilme yüklemine içeren çok sayıda kazanım olması 2018 programına göre daha uygulamaya dönük olduğunu göstermektedir. Bu yönüyle somut öğrenmelere daha yatkındır.

**Tablo 2.** 2024 Coğrafya Dersi Öğretim Programında Eklenen ve Çıkarılan Konular

SINIF	Eklenen konular	Çıkarılan konular
9. SINIF	Niçin Coğrafya Öğrenmeliyiz? İklim Sisteminin Bileşenleri ve Bu Sistemi Etkileyen Değişkenler	Ekonomik Faaliyetlerin Temel Özellikleri Kırsal Yerleşme Tipleri
	İklim Sisteminde Yaşanan Değişiklikler	
	Demografik Dönüşüm Modeli	
	Nüfusla İlgili Fırsat, Sorun ve Politikalar	
	Tehlike, Risk ve Afet Bütüncül Afet Yönetimi	
10. SINIF	Coğrafi Bakış Mekânsal Verilerin Haritalara Aktarılması Yeryüzü Şekilleri ile İlgili Gözlem ve Saha Çalışması Yeryüzü Şekilleri ile Beşerî Faaliyetler Arasındaki Etkileşim Afetlerle Mücadelede İyi Uygulama Örnekleri Afetlere Karşı Dirençli Yaşam Alanları Afetlerden Korunma Uygulamaları Afet Bilinci	Su, Toprak ve Bitkilerin Genel Özellikleri Ekonomik Faaliyetlerin Temel Özellikleri Uluslararası Ulaşım Hatlarının Genel Özellikleri ve Etkileri Gelişmişlik Seviyesinin Belirlenmesinde Etkili Olan Faktörler Gelişmiş ve Gelişmekte Olan Ülkelerin Ekonomik Özellikleri
11. SINIF	Mekânsal Sorunlar ve Coğrafya CBS'de Harita Oluşturma Yerleşmelerin Mekânsal Organizasyonları Türkiye'nin Kültürel Hinterlandı (Gönül Coğrafyalarımız) Su Stresi Türkiye'de Su Yönetimi ve Suyun Sürdürülebilir Kullanımı Ülkeler Coğrafyası (Madencilik Faaliyetleri, Enerji Ekonomisi Bağlamında)	Biyocoşunluluk Ekosistemlerin Unsurları Enerji Akışı ve Madde Döngüleri Kırsal Yerleşme Tipleri Üretim, Dağıtım ve Tüketimi Etkileyen Faktörler Üretim, Dağıtım ve Tüketim Sektörlerinin Ekonomiye Etkileri Doğal Kaynaklar ve Ekonomi İlk Kültür Merkezleri Kültür Bölgelerinin Oluşumu ve Dağılışı Anadolu'nun Kültürel Özellikleri Madenler ve Enerji Kaynaklarına Ait Kullanımın Çevresel Etkileri
12. SINIF	Gelecekte Coğrafya Bilimi WEB Tabanlı CBS'de Harita Oluşturma Kültür-Mekân Etkileşimi Kültürel Coğrafi Görünüm ve Sürdürülebilirlik Türkiye'de Toprağın Sürdürülebilir Kullanımı Ülkeler Coğrafyası (Ulaşım Sistemleri, Ticaret ve Turizm Faaliyetleri Bağlamında)	Ekstrem Doğa Olayları ve Etkileri Ekonomik Faaliyetlerin Sosyal ve Kültürel Etkileri Şehirleşme, Sanayi ve Göç İlişkisinin Toplumsal Etkileri Gelecekte Şehir ve Ekonomi Türkiye'nin İşlevsel Bölgeleri Türkiye'nin Bölgesel Kalkınma Projeleri Tarihî Ticaret Yolları Kıta ve Okyanusların Konumsal Önemi Ülkelerin Konumunun Küresel ve Bölgesel Etkileri Teknolojik Gelişmelerin Kültürel ve Ekonomik Etkileri Gelişmişlik Seviyesinin Belirlenmesinde Etkili Olan Faktörler Gelişmiş ve Gelişmekte Olan Ülkelerin Ekonomik Özellikleri

**Not:** 9. sınıf konuları olan “Dünya’nın Şekli ve Hareketleri” konusu iklime etkileri kapsamında ve Coğrafi Koordinat Sistemi” konusu harita bilgisi kapsamında ele alınmıştır

2024 yılında yayınlanan Coğrafya Dersi Öğretim Programında konu başlıkları bağlamında büyük bir değişim görülmektedir. Eklenen birçok konu olduğu gibi çıkarılan da birçok konu bulunmaktadır (Tablo 2). Çıkarılan konu başlıklarının içinde yer alan bazı konular eklenen yeni başlıklar arasında yer almaktadır. 2018 Coğrafya öğretim programında olup 2024 coğrafya programında olmayan konular genellikle bilgi basamağında öğrenmelere açık konularken eklenen konular daha çok öğrencilerin yorum ve analiz yapma yeteneğini daha çok kullanma olanağı veren konular olmaktadır. Eklenen İklim Sisteminde Yaşanan Değişiklikler, Bütüncül Afet Yönetimi, Afetlerle Mücadelede İyi Uygulama Örnekleri, Afet Bilinci, Mekânsal Sorunlar ve Coğrafya, Türkiye’de Su Yönetimi ve Suyun Sürdürülebilir Kullanımı, Kültürel Coğrafi Görünüm ve Sürdürülebilirlik, Türkiye’de Toprağın Sürdürülebilir Kullanımı gibi konular doğrudan geoetik kapsamında yer alan konulardır. Bu nedenle, 2018 programına göre etik hassasiyeti daha yüksek bir program oluşturulmuştur.

**Tablo 3.** Ülkelerin Coğrafya Müfredatları ve Geoetik

Ülkeler	Lisede Coğrafya Dersi Olanlar	Lisede Coğrafya Dersi Olmayanlar	Çevre Etiği Planda Olanlar	Ön Öne Çıkan Diğer Etik Türler
İngiltere	X		X	
Fransa		X	X	
Almanya	X		X	İklim Etiği, Sosyal Etik,
ABD		X	X	
Çin	X		X	
Hindistan			X	İklim Etiği, Su Etiği, Toprak Etiği
Türkiye	X	X	X	İklim Etiği, Su Etiği, Toprak Etiği

İngiltere, Almanya, Çin ve Türkiye’de ortaöğretimde coğrafya ayrı bir ders olarak yer almaktadır. Fransa, ABD ve Hindistan’da ise tarih başta olmak üzere diğer sosyal bilimlerin konularının da içinde bulunduğu sosyal bilgiler dersi içinde coğrafya konuları yer almaktadır (Tablo 3). İngiltere müfredatı genel olarak beceri temelli bir anlayışa sahiptir ve bu yönüyle Türkiye’de yürürlükte olan 2018 ve 2024 ortaöğretim coğrafya dersi programlarına benzerdir. Fakat Türkiye’deki müfredatlar etik bağlamında daha ileri düzeydedir. İngiltere müfredatının çalışmanın amaçları bölümünde etik ile ilgili, manzara ve çevrelerin kullanımı ve insan etkisi sonucunda doğanın dönüşümü hakkındaki anlayışın artırılması gibi dolaylı olarak etik bağlamda ele alınabilecek amaçlar vardır. Ama Türkiye’deki müfredatlarda ise değerler özelinde etik konular açık bir şekilde amaçlar ve hedeflerde ele alınmıştır. İncelenen ülkelerin hepsinde çevre etiği ön plandadır. Türkiye ve Hindistan’da çevre etiğinin yanı sıra su etiği, iklim etiği ve toprak etiği ile ilgili konular bulunmaktadır. Almanya müfredatı ise yoksulluk ve zenginlik, açlık ve bolluk, yoksulluğun nedenleri, yoksulluktan kurtulma, adil ticaret gibi konuları ele almasında ötürü sosyal etik açısından en ileride olan müfredattır.

### Üniversitelerde Geoetik

Oxford, Cambridge, Kaliforniya Üniversitesi-Berkeley, Chicago Üniversitesi, Edinburgh Üniversitesi, Hong Kong Üniversitesi gibi dünyaca ünlü üniversitelerde coğrafya bölümü bulunmaktadır. Bu üniversitelerde çoğunlukla dersler seçmelidir. Oxford Coğrafya Bölümünde çevre coğrafyası, iklim değişikliklerinin etkisi ve adaptasyon, iklim değişikliği ve değişkenlik gibi çevre ve iklim etiği ile ilgili dersler mevcuttur. Küresel güneyde çocukluk ve gençlik gibi sosyal etik ile ilgili dersler de bulunmaktadır. Bununla birlikte dersler iklim ve çevre değişikliği, eşitsizlik, sosyal, ekonomik ve kültürel dönüşüm, biyoçeşitlilik kaybı gibi geoetik konuları temel almaktadır (University of Oxford, 2024). Cambridge’de sürdürülebilir kalkınma, eşitsiz ekonomiler ve eşitsizlik gibi konuların bulunduğu insanlar, yer ve farklılık politikaları ile çevresel süreçler ve değişimi dersleri yer almaktadır. Bu derslerin varlığı çevre ve sosyal etik ile ilgili konuların ders programında yer aldığını göstermektedir. Bölümün genel bakış sayfasının ilk paragrafında coğrafyacıların belli zorluklarla mücadele ettiğini ve bu bölümün “gıda güvenliği, iklim ve biyoçeşitlilik acil durumları, salgın hastalıklar, küreselleşme,

sosyal eşitsizlikler, kentleşme, volkan, eriyen buz tabakaları” gibi sorunları ele aldığı belirtilmiştir. Bu da üniversitenin geoetik hassasiyeti göstermektedir (University of Cambridge, 2024).

Kaliforniya Üniversitesi, Berkeley’de Coğrafya Bölümünde araştırma odak noktaları belirlenmiştir ve belirlenen odak noktalarının hepsinde etişe olan ilgi görülmektedir. Bu odak noktalar beş tanedir: Dünya sistemleri bilimi, ırksal coğrafyalar, eleştirel ortamlar, geo-uzamsal temsil ve politik ekonomilerdir. Dünya sistemleri bilimi odak noktası çevresel değişikliklere ve çevre-toplum ilişkisine vurgu yaptığı için çevre etiği ön plandadır. ırksal coğrafyalar, eleştirel ortamlar, geo-uzamsal temsil ve politik ekonomiler odak noktaları ise daha çok sosyal etik ile ilgili konulara değinmektedir. Coğrafya bölümünün dışında Toplum ve Çevre, Çevre Bilimleri, Enerji ve Kaynaklar, Etnik Çalışmalar, Toplumsal Cinsiyet ve Kadın Çalışmaları, Çevre Tasarımı, Engellilik Çalışmaları, Disiplinler Arası İnsan Hakları gibi geoetik konularını içeren bölümler de mevcuttur (University of California, Berkeley, 2024).

Edinburgh Üniversitesinde Coğrafya Bölümünde çevresel bozulma ve iklim değişikliğine konularının öğretilmesi gerçekleştirilmektedir (The University of Edinburgh, 2024a). Bu konular da çevre etiği ve iklim etiği ile ilgilidir. Coğrafya Bölümünün dışında Sürdürülebilir Kalkınma, Yer Bilimleri ve Fiziki Coğrafya, Ekoloji ve Çevre Bilimleri, Yer (Dünya) Bilimleri coğrafya veya coğrafya etiğinin konu ve kısımlarını içeren bölümler de bulunmaktadır (The University of Edinburgh, 2024b). Chicago Üniversitesinde Karşılaştırmalı İnsani Gelişme Bölümü gibi sosyal bilimlere ait bölümler yer almakla birlikte tam anlamıyla bir coğrafya bölümü mevcut değildir. Coğrafya ile ilgili Çevre, Coğrafya ve Şehirleşme ile Coğrafi Bilgi Sistemleri bölümleri yer almaktadır. Doğrudan geoetik ile ilgili dersler Coğrafi Bilgi Sistemleri Bölümünde mevcut değildir. Çevre, Coğrafya ve Şehirleşme Bölümünde ise çevre etiği ile ilgili dersler bulunmaktadır. (Chicago University, 2024). Hong Kong Üniversitesinde ise etik sorunlara hassas bir Coğrafya Bölümü bulunmaktadır. Çevresel değişim ve sosyo-politik çatışmalar, çağdaş küresel çevre sorunları, sürdürülebilir kalkınma, su kaynakları ve yönetimi, insanların ekosistem üzerindeki etkileri, çevre yönetimi, sürdürülebilir toplumlar için doğa koruma, sürdürülebilirlik analizi ve yönetimi için insan-doğa etkileşimi, küresel değişim ve sürdürülebilir kalkınma, kentsel sürdürülebilirlik ve iklim yönetimi gibi geoetik sahalara temas eden dersler Coğrafya Bölümünde bulunmaktadır (The University of Hong Kong, 2024).

**Tablo 4.** Üniversitelerin Coğrafya Bölümlerinin Geoetik ile İlgili Dersleri

Üniversiteler	Geoetik ile İlgili Dersler
Oxford	Çevresel Coğrafya, Küresel Güneyde Çocuk ve Gençlik, İklim Değişikliğine ve Değişkenlik, Eleştirel Gelişim Coğrafyaları, Uygulamada Sürdürülebilir Kalkınma, Sürdürülebilir Şehirlik
Cambridge	İnsanlar, Yer ve Farklılık Politikası, Çevresel Süreçler ve Değişim
Kaliforniya-Berkeley	Gıda ve Çevre, Su Kaynakları ve Çevre, Küresel Çevre Politikaları, İrk Ekolojileri,
Chicago	Çevre Etiği, İklim Etiği, İklim Değişikliğine, Çevre ve Toplum, Çevresel Bilgi Politikası, Sürdürülebilir Kentsel Gelişim, Sınıf, İrk ve Kentsel Mekân: Şehri üretmek, Küresel Sağlık, Çevre ve Yerli Gelecekler, İklim Değişikliğine ve İnsan Sağlığı, Ekonomi ve Çevre Politikası, İklim Adaletinin Dijital Coğrafyaları, Berlin: Çatışma, Topluluk ve Sürdürülebilirlik, İklim Krizinde Çocuk Sahibi Olmak Etik mi, Chicago’da Çevre Adaleti, İlke ve Uygulamada Çevre Adaleti I-II, Hayvan Politikası, İklim Değişikliğine ve Toplum, İklim Değişikliğine ve İnsan Hareketliliğine
Edinburg	İklim Değişikliğine, Çevre Sorunları, Ekonomik ve Küresel Sosyal Sorunlar
Hong Kong	İnsan-Doğa Etkileşimi, Küresel Değişim ve Sürdürülebilir Kalkınma, Kentsel Sürdürülebilirlik ve İklim Yönetimi, Çağdaş Küresel Çevre Sorunları, Sürdürülebilir Toplumlar İçin Doğa Koruma, Su kaynakları ve Yönetimi, Çevre Yönetimi, Çin’in Çevresel ve Sürdürülebilir Kalkınma Konularına Giriş, Sürdürülebilir Kalkınma: Giriş ve Nicelik Belirleme, İklim Değişikliğine ve Çevre, Çevre Yönetimi: Etki Değerlendirmesi,

Üniversitelerin coğrafya bölümleri incelendiğinde Chicago, Hong Kong ve Oxford üniversitelerinin geoetik bağlamda daha fazla derse sahip oldukları görülmektedir. Bunlar arasında Chicago üniversitesi Çevre Etiği ve



İklim Etiği dersleriyle doğrudan geoetiği ele almaktadır. Üniversiteler hakkında genel bir değerlendirme yapıldığında bütün üniversitelerde çevre etiğinin ön planda olduğu görülmektedir. Çevre etiği dışında İklim Değişikliği ve Değişkenlik, İklim Değişikliği, Çevre ve Toplum gibi iklim etiğini ilgilendiren dersler; Su kaynakları ve Yönetimi gibi su etiğini ilgilendiren derslerle; Küresel Güneyde Çocuk ve Gençlik, Eleştirel Gelişim Coğrafyaları, Ekonomik ve Küresel Sosyal Sorunlar gibi sosyal etiği ilgilendiren dersler mevcuttur (Tablo 4). Genel olarak dersler ele alındığında, çevre etiği ön planda iken sosyal etik çevre etiğine göre daha geri planda kalmıştır.

### Geoetik Bağlamında Coğrafya Eğitimine Eleştirel Bakış

Etik değerlere ve ahlaki farkındalığa sahip coğrafyanın konusu olan iklim, çevre, su, toprak, toplum gibi alanları koruyan insanlar yetiştirmek coğrafya öğretmeninin amaçlarından biridir. Bu eğitim aileden okula daha sonra kişinin kendisine düşen bir görevdir. Okul kısmında en büyük rol öğretmenlere düşmektedir. Bu yüzden, bu kısımda coğrafya öğretmenlerinin coğrafya eğitiminde etik hakkındaki düşünceleri paylaşılmaktadır. Anket formundaki sorulardan alınan cevaplar kategoriler şeklinde burada değerlendirilmektedir.

“Coğrafya derslerinde etik yeteri kadar irdeleniyor mu?” sorusu sorulduğunda %2 çok fazla, %4 fazla, %22 hayır, %30 orta ölçekte, %42 kısmen şeklinde cevaplar verilmiştir. Buna göre etik, coğrafya derslerinde yeteri kadar işlenmemektedir. Öğretmenlerin de iddia ettiği gibi etik coğrafya derslerinde hatta coğrafya araştırmalarında çok dikkate alınan bir konu değildir.

“Coğrafyada hangi etik alt dal daha fazla öne çıkmalıdır?” sorusuna gelen cevapların oransal değeri şu şekildedir: %2 su etiği, %2 hayvan etiği, %4 siyaset etiği, %18 iklim etiği, %24 sosyal etik, %50 çevre etiği. Coğrafya öğretmenleri çevre etiğinin daha fazla ön plana çıkarılması gerektiğini belirtmişlerdir. Üniversite dersleri ve bölümleri olsun, müfredatlar olsun hepsinde de ön plana çıkan etik türü çevre etiğidir. İkinci olarak, öğretmenler sosyal etiğin öne çıkması gerektiğini belirtmişlerdir.

**Tablo 5.** “Coğrafya Eğitimiyle Öğrencilere Verilmesi Gereken Etik Davranışlar Nelerdir?” Sorusuna Verilen Cevapların Frekansları, Kategori ve Temaları

Frekans	Kategori	Tema
2	Çevre	Çevre
4	Çevre Bilinci	Çevre
2	Çevre Kullanımı	Çevre
2	Doğa Sevgisi	Çevre
2	Çevre Etiği	Çevre
1	Çevreye Duyarlılığı	Çevre
1	Çevreye Uyum	Çevre
1	Çevreye Saygı	Çevre
1	Doğaya Saygı	Çevre
1	Doğa Bilinci	Çevre
1	Doğayı Koruma	Çevre
1	Doğa ve Kullanımı	Çevre
3	İnsan-Çevre	İnsan-Çevre
1	Çevre-Toplum	İnsan-Çevre
2	Adalet	Erdem
1	Ötekileştirmemek	Erdem
1	Dürüstlük	Erdem
1	Saygılı-Hoşgörülü	Erdem
1	Ahlak	Erdem
1	Vatan Sevgisi	Erdem
1	Değerleri Koruma	Erdem

1	Dünya Vatandaşı Olma	Erdem
1	Etik Birey	Erdem
2	Sosyal Etik	Diğer Etik Türler
1	Hayvan Etiği	Diğer Etik Türler

“Coğrafya eğitimiyle öğrencilere verilmesi gereken etik davranışlar nelerdir?” sorusuna verilen cevaplar kodlara dönüştürülerek özet bir halde kısaltılmıştır (Tablo 5). Öğretmenler daha çok çevre ile ilgili davranışların öğrencilere kazandırılması gerektiği üzerinde durmuştur. Çevre ile anlatılmak istenen ise ağırlıklı olarak fiziki çevredir. İkinci olarak, erdem niteliğindeki davranışların kazandırılması gerektiğini ifade etmişlerdir. Erdemlerden bazıları değerler kategorisinde de değerlendirilecek niteliklerdir.

**Tablo 6.** “Etik Konular, Coğrafya Eğitiminde Nasıl Verilmeli?” Sorusuna Verilen Cevapların Frekansları, Kategori ve Temaları

Frekans	Kategori	Tema
1	Somut Öğrenme	Somut Öğrenme
5	Uygulamalı	Somut Öğrenme
2	Yaparak	Somut Öğrenme
1	Uygulama+Teori	Somut Öğrenme
1	Arazide	Somut Öğrenme
1	Arazi Çalışmaları	Somut Öğrenme
1	Gerçek Durumlar	Somut Öğrenme
1	Günlük Hayat	Somut Öğrenme
1	Güncel Hayat	Somut Öğrenme
1	Gezerek Görerek	Somut Öğrenme
1	Aktif Öğrenme	Somut Öğrenme
1	Yaşayarak	Somut Öğrenme
1	Hayattan	Somut Öğrenme
1	Görsel Öğretim	Somut Öğrenme
1	Direkt	Somut Öğrenme
1	Hissettiren	Somut Öğrenme
1	Çevre-İnsan	Çevre
1	İnsan-Çevre	Çevre
1	Çevre Sorunları	Çevre
1	Çevre Çalışmaları	Çevre
1	Eğitim	Eğitim Unsurları
1	Ders Kitabı	Eğitim Unsurları
1	Müfredata Eklenmeli	Eğitim Unsurları
1	Beşerî Konularla	Eğitim Unsurları
1	Farkındalık	Bilinçlendirme
1	Etik Bilinç	Bilinçlendirme
1	Coğrafyanın Önemi	Bilinçlendirme
1	Yorumlar	Bilinçlendirme
1	Her Şekilde	Her Şekilde

1	Fark Etmez	Her şekilde
2	Ayrı Bir Ders	Ayrı Bir Ders

“Etik konular, coğrafya eğitiminde nasıl verilmeli?” sorusuna verilen cevapların kodları Tablo 6’da yer almaktadır. Soruya verilen yanıtlar çeşitlilik arz etmektedir. En fazla, etik konuların coğrafya eğitiminde somut öğrenmelerin gerçekleşeceği şekilde verilmesi gerektiği ifade edilmiştir. Verilen cevapların ortak noktası öğrencinin işin içinde aktif bir şekilde olması gerektiğidir. Aktif öğrenmeler öğrencinin pasif olduğu durumlara göre daha kalıcı öğrenmeler sunmaktadır. Katılımcıların çoğu uygulamalı bir eğitimi savunmuşlardır. Neticede eğitim teorik ve pratik süreçlerle birlikte ilerler.

### Coğrafya Eğitiminin Çıktısı: Geoetik

Çalışmanın bu bölümünde ortaöğretimden mezun olan katılımcılarla yapılan anketin sonuçlarıyla devam edilecektir.

**Tablo 7.** “Okullarda Size Öğretilen Coğrafi Ahlak ve Etik Kurallarını Yazınız.” Sorusuna Verilen Cevapların Frekansları, Kategorileri ve Temaları

Frekans	Kategori	Tema
14	Çevre Temizliği	Çevreyi Koruma
9	Çevreyi Koruma	Çevreyi Koruma
6	Çevre Bilinci	Çevreyi Koruma
4	Tasarruf	Çevreyi Koruma
3	Ağaçlandırma	Çevreyi Koruma
2	Çevre Kuralları	Çevreyi Koruma
2	Doğaya Saygı	Çevreyi Koruma
2	Kaynakları Bilinçli Kullanma	Çevreyi Koruma
2	Çevreye Duyarlılık	Çevreyi Koruma
1	Çevreye Karşı Tutum	Çevreyi Koruma
1	Saygılı Olma	Saygılı Olma

Mezun katılımcılar çevre etiği ile ilişkilendirilecek kuralları okullarda coğrafya eğitimi ile öğrendiklerini beyan etmişlerdir. Bir katılımcı hariç bu soruya cevap veren her katılımcı çevre ile ilgili cevaplar vermiştir (Tablo 7). Son zamanlarda artan üretim ve tüketim, fosil yakıt kullanan ulaşım araçlarının yaygınlaşması, nükleer denemeler gibi teknolojik ilerlemeler sonucunda ekolojik sisteme yapılan dolaylı ve doğrudan müdahaleler çevre sorunlarını oluşturmuştur. Kamuoyunda artan farkındalık ile bu konular hakkında bilgiler okullarda ya da farklı ortamlarda aktarılmaktadır. Bu farkındalık, bu cevapların nedenlerinden biridir. Bir diğer sebep ise okulda verilen coğrafya eğitiminde çevre etiği ile ilgili kurallar ve davranışların ağırlıkta olmasıdır. Coğrafyanın kazanım yapısında da fark edilen çevre etiğinin ağırlığı eğitimin kendisinde de görülmektedir (bkz. Ortaöğretim Coğrafya Dersi Öğretim Programı).<sup>2</sup>

**Tablo 8.** “Coğrafya Derslerinizde Öğrendikleriniz Günlük Hayatınızda Ne Değiştirdi?” Sorusuna Verilen Cevapların Frekansları, Kategorileri ve Temaları

Frekans	Kategori	Tema
8	Çevreye Duyarlı Olma	Bilinçli-Duyarlı Olma
4	Daha Bilinçli Olma	Bilinçli-Duyarlı Olma
2	Çevreye Dikkatli Davranma	Bilinçli-Duyarlı Olma
2	Çöp Atmamak	Bilinçli-Duyarlı Olma
2	İsraf Yapmama	Bilinçli-Duyarlı Olma

<sup>2</sup> <https://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=336>

2	Bakış Açısını Değiştirmek	Bilinçli-Duyarlı Olma
2	Doğayı Anlamak	Bilinçli-Duyarlı Olma
1	Hava Kirliliği	Bilinçli-Duyarlı Olma
1	Sera Etkisini Kısıtlamak	Bilinçli-Duyarlı Olma
1	Geri Dönüşüm	Bilinçli-Duyarlı Olma
1	Çevreyi Temiz Tutma	Bilinçli-Duyarlı Olma
1	Çevreye Zararı Azaltma	Bilinçli-Duyarlı Olma
1	Çevre Konusunda Bilinçlendirmek	Bilinçli-Duyarlı Olma
1	Bilgi Sahibi Olma	Bilinçli-Duyarlı Olma
1	Doğa Hakkında Bilgilendirmek	Bilinçli-Duyarlı Olma
1	Deprem Konusunda Bilgi	Bilinçli-Duyarlı Olma
1	Doğal Afetlerde Yapılması Gerekenler	Bilinçli-Duyarlı Olma
1	Duyarlılık	Bilinçli-Duyarlı Olma
1	Çevre Kuralları	Bilinçli-Duyarlı Olma
1	Çevreyi Koruma	Bilinçli-Duyarlı Olma
1	Doğaya Saygı	Bilinçli-Duyarlı Olma
1	Nüfusu Öğrendim	Coğrafi Farkındalık
1	Farklı Yerleri Tanıma	Coğrafi Farkındalık
1	Farklı Kültürleri Tanıma	Coğrafi Farkındalık
1	Dünyayı Daha İyi Tanıma	Coğrafi Farkındalık
1	Çevreyi Değerlendirmek	Coğrafi Farkındalık
1	Doğayı Analiz Etme	Coğrafi Farkındalık
1	Coğrafi Koşulları Bilmek	Coğrafi Farkındalık
3	Çok Şey	Diğer
2	Hiçbir Şey	Diğer
1	Artık Anlıyorum	Diğer
1	Denemelerde Netimi Yükseltiyor	Diğer

Cevaplar dikkate alındığında, katılımcılar aldıkları coğrafya eğitimi neticesinde günlük hayatlarında çevreye karşı daha fazla bilinçli ve duyarlı olduklarını ifade etmişlerdir (Tablo 8). Çevre kurallarını öğrenme, deprem gibi doğal afetler hakkında bilinçlenme, çevreyi koruma, çevreye karşı duyarlı olma gibi davranışları kazandıklarını ifade etmişlerdir. Bir kısım katılımcı ise coğrafi analiz yeteneklerinin geliştiğini açıklamıştır. Cevapların çoğunlukla geoetik ile ilgili bilgilerin veya davranışların kazanıldığı yönündedir. Bu soru, coğrafya eğitiminin işe yararlılık seviyesini ölçme amacı taşımaktadır. Bu yönüyle de faydacıdır.

Coğrafya kazanımlarını incelediğimizde, daha çok anlama basamağına yönelik kazanımlar karşımıza çıkmaktadır. Bu yüzden, ağırlıklı olarak öğrencilerden bilgilerin bilinmesi isteniyor. Fakat geoetik sorunların çözümü anlama-bilgi basamağından daha üst seviyelerdedir. Günlük pratikler ile aşılacak sorunlar eğitimde pratik (uygulamalı) bir biçimde verilmemektedir. Hatta mevcut eğitim, uygulamalı öğretime mesafelidir. Kapalı (fiziken ve ruhen), korunaklı ortamlara hapsedilmiş eğitim ortamında bu çok mümkün değildir.

**Tablo 9.** “Coğrafya Derslerinde Öğrendikleriniz Işığında Toplum Etiği Açısından Eleştiriniz?” Sorusuna Verilen Cevapların Frekansları, Kategorileri ve Temaları

Frekans	Kategori	Tema
3	Çevreyi Kirletmek	Çevreye Karşı Duyarsızlık
3	Çevreye Karşı Duyarsızlık	Çevreye Karşı Duyarsızlık

3	İsraf	Çevreye Karşı Duyarsızlık
3	Uygulama Yok	Çevreye Karşı Duyarsızlık
2	Duyarsızlık	Çevreye Karşı Duyarsızlık
2	Erozyon	Çevreye Karşı Duyarsızlık
2	Çevreye Uyum Sağlayamama	Çevreye Karşı Duyarsızlık
2	Bilinçsizlik	Çevreye Karşı Duyarsızlık
2	Doğayı Tanımaları Gerek	Çevreye Karşı Duyarsızlık
1	Bilinçlendirilmeli	Çevreye Karşı Duyarsızlık
1	Çevreye Zarar Verme	Çevreye Karşı Duyarsızlık
1	Çevreyi Korumaları Gerek	Çevreye Karşı Duyarsızlık
1	Çöp Atıyorlar	Çevreye Karşı Duyarsızlık
1	Dar Bakış Açısı	Çevreye Karşı Duyarsızlık
1	Hava Kirliliği	Çevreye Karşı Duyarsızlık
1	Orman Yangınları	Çevreye Karşı Duyarsızlık
1	Doğal Afetlere Karşı Önlemler	Çevreye Karşı Duyarsızlık
1	Doğaya Saygı	Çevreye Karşı Duyarsızlık
1	Ayak Uydurulmuyor	Çevreye Karşı Duyarsızlık
1	Kötü İnsan	Çevreye Karşı Duyarsızlık
1	Cehalet	Çevreye Karşı Duyarsızlık
4	Yanlış Tarım	Beşerî Faaliyet Sorunları
3	Yanlış Yapılaşma	Beşerî Faaliyet Sorunları
1	Çevre Sorunları	Beşerî Faaliyet Sorunları
1	Kaynakları Yanlış Kullanma	Beşerî Faaliyet Sorunları
1	Nankörlük	Beşerî Faaliyet Sorunları

Katılımcılar toplumu eleştirirken daha çok çevreye karşı uygulamalar yönünden bir eleştiri yapmışlardır (Tablo 9). Eleştirilerden elde edilen veriler ışığında toplum, çevreye karşı duyarsız ve zarar veren bir konumdadır. Katılımcılar toplumu çevreye verdikleri zarar bağlamında eleştirmişlerdir. Beşerî faaliyet teması altında yapılan eleştiriler ise yine çevre ile ilgilidir. Yani iki temada da eleştiriler birbirine yakın noktaldır. Çevreciler ve ekolojistlerinin etkisiyle artan çevreye ilgi coğrafya müfredatlarında da hissedilmiştir. Ülkemizde de kazanımlarda çevre etiği diğer geoetik türlere kıyasla daha fazla yer bulmuştur. Mezun katılımcılar bilgi bağlamında çevre etiği ile ilgili kazanımları almış durumdadırlar.

### Tartışma ve Sonuç

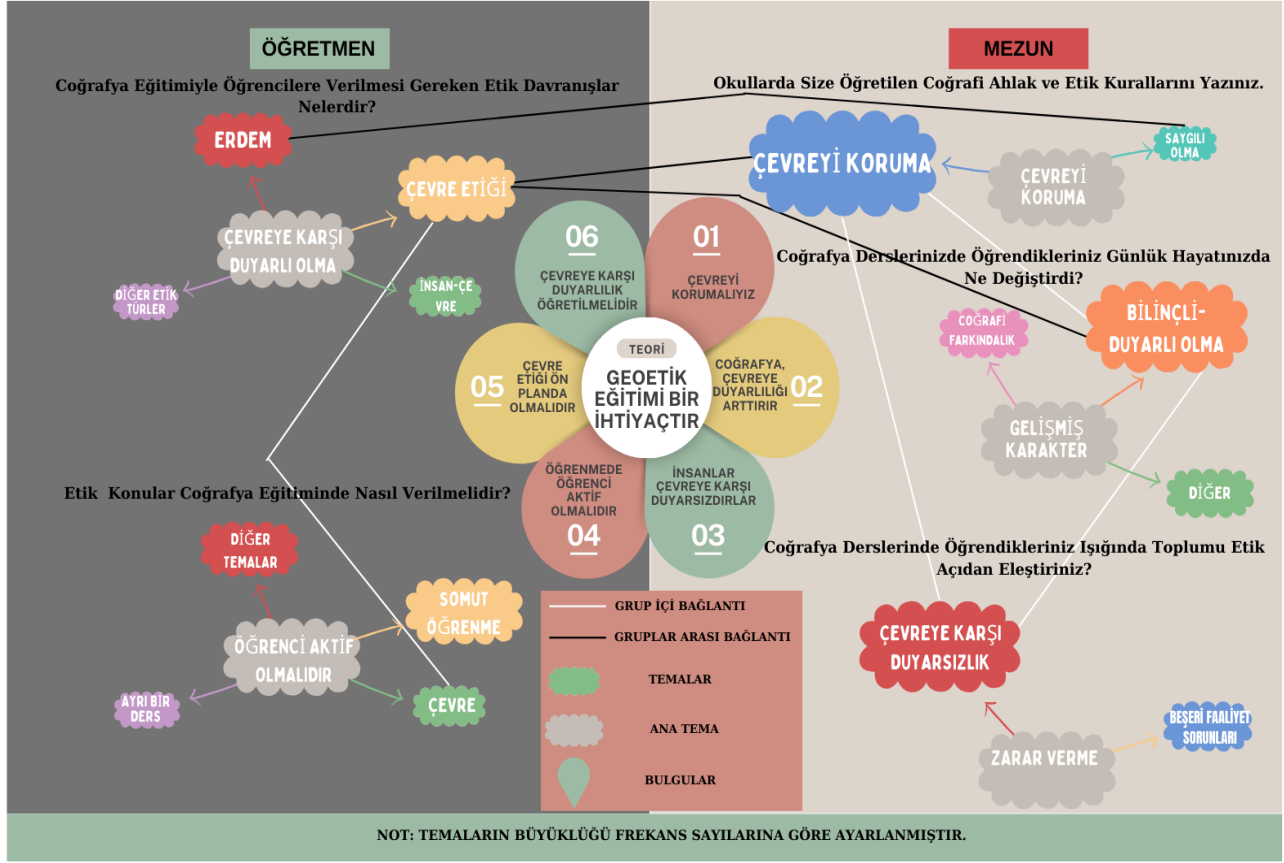
Ülkelerin ortaöğretim coğrafya müfredatları içerisinde etik değerlere verilen yer farklılık göstermektedir. Ama genel bir değerlendirme yapılırsa, çevre etiği diğer etik türlere göre burada da baskındır. İngiltere Ulusal Coğrafya Müfredatı etik açıdan yetersiz bir programdır. Fransa ise bölgesel coğrafya ağırlıklı bir müfredat programına sahip olmakla birlikte çevre etiği ön plandadır. Almanya ise incelenen müfredat programları içerisinde etik hassasiyeti en yüksek olan programdır. Büyük coğrafyacıların ülkesi olarak beklendik bir program karşımıza çıkmaktadır. ABD’de ise coğrafi açıdan içerik ve kapsam olarak, incelenen diğer müfredatlara göre düşük seviyede bir müfredat ile karşılaşmaktadır. Bunun sebebi ise ABD’de ortaöğretimde coğrafya, sosyal bilgiler dersi içinde tarih, ekonomi gibi diğer sosyal bilimlerle birlikte yer almaktadır. Bu yüzden, ABD müfredatında coğrafyaya ayrılan payın az olmasından dolayı geoetik ile ilgili konular da sınırlıdır. Çin Halk Cumhuriyeti’nin ortaöğretim coğrafya programında ise ülkeyi merkeze alan romantik bir manzara ile karşılaşmaktayız. Ahlak kavramı üzerinde duran sosyalist bir etik anlayış programda hâkimdir. Hindistan’da ise konu sayısı çoktur ve çevre ve iklim etiği ön plandadır. Türkiye’de ise şu an uygulanmakta olan iki adet coğrafya dersi öğretim programı bulunmaktadır. Bunlardan ilki olan, 10, 11, 12. sınıflarda uygulanan ve 2018 yılında yayınlanan Coğrafya Dersi

Öğretim Programı konu sayısı uzun ve etik olarak değerlendirildiğinde ise değerler eğitimi odaklı bir programdır (Şahin ve İnce, 2021; Alabaş ve Yinilmez Akagündüz, 2021). 9. sınıflarda uygulanan ve 2024 yılında uygulanmaya başlanan Coğrafya Dersi Öğretim Programı ise eskisine nazaran konu bakımından daha seyrek, ama etik açıdan daha ileri düzeydedir.

Dünyada coğrafya bölümleri olan büyük üniversitelerde ise etik ile ilgili dersler bulunmaktadır. Daha çok çevre etiği ile ilgili dersler bulunmakla birlikte diğer etik türler ile ilgili dersler de bulunmaktadır. Bu üniversitelerde Sürdürülebilir Kalkınma, Yer Bilimleri ve Fiziki Coğrafya, Ekoloji ve Çevre Bilimleri, Yer (Dünya) Bilimleri, Atmosfer Bilimi, Çevre Bilimleri, Çevre-Yer Bilimleri, Enerji ve Kaynaklar, Etnik Çalışmalar, İklim Bilimi, Küresel Yoksulluk ve Uygulama, Toplumsal Cinsiyet ve Kadın Çalışmaları, Çevre Tasarımı, Engellilik Çalışmaları, Sürdürülebilir Çevre Tasarımı gibi coğrafya ve coğrafya etiği ile ilgili bölümler yer alabilmektedir. Öğretmenlerin sorulara verdiği cevaplar incelendiğinde, coğrafya derslerinde etik, yeteri kadar irdelenmemektedir. Geoetik alanında en fazla ön plana çıkarılması gereken alan ise çevre etiği olmalıdır. Çevre bilinci, çevre duyarlılığı, çevreye uyum ve saygı gibi davranışlar öğrencilere kazandırılmalıdır. Tüm bu kazanımlar öğrenciye verilirken öğrenme yaparak, yaşayarak, uygulamalı bir şekilde somut öğrenmelerle gerçekleşmelidir. Mezun katılımcıların verdikleri cevaplarda ise çevre ile ilgili hassasiyet göze çarpmaktadır. Çevreyi koruma, çevreye karşı duyarlı-bilinçli olma, çevreye ve doğaya saygı, tasarruf, çevreyi temiz tutma gibi davranışları coğrafya eğitimiyle öğrendiklerini ifade etmişlerdir. Bundan hareketle, mezun katılımcıların coğrafya öğretimiyle verilmek istenenleri aldıkları görülmüştür. Sezer'in (2023) yaptığı bir çalışmada, insanların coğrafya algısının coğrafyanın özelliğine gayet yakın olduğu belirtilmiştir. Kısacası, coğrafya eğitimiyle verilmek istenen ve coğrafi algı istenilen düzeydedir.

Ülkelerin müfredatlarında, üniversite programlarında, katılımcıların verdikleri cevaplarda çevre etiği ön plandadır ve sosyal etik ise yeterince görülmemiştir. Çevre etiğinin eğitimde bu kadar ön planda olmasının sebebi çevre etiği ve eğitimi ile çevresel sorunların aşılabileceği düşüncesidir. Bu yüzden müfredatlarda çevresel unsurlar rahatlıkla kendine yer bulmuştur (Shyam ve Gupta, 2016). Sosyal etik ise gelir adaletsizliği, gecekondulaşma, hoşgörüsüzlük, kayırmacılık, kutuplaşma, sınıf farklılıkları, cinsiyetçilik, ırkçılık, topluma karşı sorumsuzluk gibi toplumsal sorunlara gereken çözüm önerileri sunmaktadır ve bu da onun önemini göstermektedir (Cortese, 2003). Ama ülkemizde sosyal etik gerektiği ilgiyi görememiştir. Türkiye'deki ortaöğretim coğrafya dersi öğretim programları sosyal değerlere vurgu yapmasına rağmen müfredatlar içerik bakımından sosyal etik konusunda yetersizdir. Ortaöğretim mezunlarının verdikleri cevaplarda çevre etiğini diğer etik türlerin çok önüne koydukları görülmektedir. Sorulara verilen cevaplarda sosyal meselelerin daha az görünür olmasının müfredatla taşıdığı paralellik dikkat çekmektedir. Peki sosyal etik neden bu kadar az görünürdür? Çevre etiğinin popüler ve hâkim geoetik türü olması sosyal etiği daha az görünür kılmıştır. Çevrenin insani ihtiyaçları karşılama üstlendiği vazgeçilmez rol, insanların birbirleri arasındaki etkileşimin üstünde tutulmuştur (Jennings, Yun ve Larson, 2016). Aynı zamanda kapitalizmin hızlı yükselişinin sonucunda artan çevre sorunlarına cevap arayışı çevre etiğini diğer geoetik alt dallara karşı daha önemli kılmıştır.

Öğretmen katılımcılara "Coğrafya derslerinde etik yeteri kadar irdeleniyor mu?" sorusu sorulduğunda; %2 çok fazla, %4 fazla, %22 hayır, %30 orta ölçekte, %42 kısmen şeklinde cevaplar gelmiştir. Bütün bunlar etiğin coğrafya dersinde yeterince ele alınmadığını göstermektedir. Bunun sebebi müfredatların etiğe değerler eğitimi kapsamında, konular içinde yer vermesidir. Yani geoetik tek başına bir konuyu oluşturmak yerine konu üzerinden değerlendirilmektedir. Bu meselenin çözümü ise geoetiğin konuların bir yan çıktısı olması yerine coğrafya dersinin bir konusu haline getirilmesiyle mümkündür. Bir diğer soru olan "Coğrafyada hangi etik alt dal daha fazla öne çıkmalıdır?" sorusuna gelen cevapların oransal değeri: %2 su etiği, %2 hayvan etiği, %4 siyaset etiği, %18 iklim etiği, %24 sosyal etik, %50 çevre etiği şeklindedir. Burada da çevre etiği cevabı çoğunluktadır. Katılımcıların çoğu çevre etiğinin ön planda olması gerektiğini ifade etmiştir. Bu cevap ülkelerin müfredatları ve üniversiteleri programları ve coğrafya bölümlerinin ders programları ile paralellik taşımaktadır.



Şekil 1. Araştırma Soruları, Temalar ve Sonuç

Şekil 1 incelendiğinde, öğretmenler öğrencilere *çevre etiği* ile *erdemlerin* öğrencilere coğrafya eğitimi ile verilmesi gerektiğini ifade etmişlerdir. Mezun katılımcılara ise okullarda öğrendikleri coğrafi ahlak ve etik kuralları ile ilgili soru yöneltildiğinde *çevreyi koruma* teması altında *çevre etiği* içinde konumlanan konuları ve *saygılı olma* gibi bir erdemi öğrendiklerini ifade etmişlerdir. Hatta mezun öğrenciler coğrafya derslerinde öğrendiklerinden dolayı günlük hayatta daha fazla çevreye karşı bilinçli-duyarlı olmayı öğrendiklerini ifade etmişlerdir. Bu da çevre etiği içerisinde bir husustur. Bütün bunlar değerlendirildiğinde öğretmenlerin öğrencilere vermek istedikleri çevre etiği ve erdemler, mezun katılımcılar tarafından öğrenilmiştir. Coğrafya eğitiminde verilmesi gereken davranışlar ekseriyetle muhataplarına verilebiliyorsa sorun nerededir? Bir cevap olarak: coğrafya eğitiminden beklenen de verilebilir. Turan'ında (2009) belirttiği gibi coğrafya eğitimi alan herkesten dünya sorunlarına karşı bir çözüm ya da bir tavır beklenmektedir. Ama günümüz dünya sorunları eğitim seviyesinin artmasına rağmen devam etmektedir. Çünkü verilen coğrafya eğitimi ve sonucunda beklenen çıktılar sorunları çözecek yeterlilikte bilgi, tutum ve beceri sağlamamaktadır. Şekilden çıkan bir diğer sonuç ise mezun öğrencilerin 3 soruya da verdiği cevapların birbirlerini desteklemesidir. Bu da katılımcıların konu özelinde gayet net bir anlayışa sahip olduğunu göstermektedir. İlk iki soruda *çevreyi koruma*, *bilinçli-duyarlı olma* (çevreye karşı) temaları açık farkla ön sıradadırlar. Bu iki tema birbirini destekler niteliktedir. Toplum etiği açısından eleştirmeleri istenildiğinde *çevreye karşı duyarsızlık* teması altında toplumu eleştirmişlerdir. Bu temada ilk iki sorudaki baskın temalarla ilişkilidir. Bir diğer bulgu ise öğretmenlerin tema bulutları daha küçük olup mezun katılımcıların tema bulutları daha büyüktür. Çünkü öğretmenler daha fazla farklı görüşlere sahipken mezun katılımcılar birbirlerine yakın görüşlere sahip cevaplar vermişlerdir. Öğrencilere verilen tek tip müfredat sonucunda aynılaşan söylem ve perspektifler şaşılacak bir sonuç değildir. Başdemir'inde (2012) ifade ettiği gibi müfredat çeşitliliğine dayanmayan bir sistem mantıklı değildir.

İki grubun sorulara verdiği cevaplardan çıkan temaların birleşimiyle oluşan ana temalara bakıldığında; çevreye karşı duyarlı olma, çevreyi koruma, gelişmiş karakter ve zarar verme ana temaları birbirleriyle ilişkilidir. Gelişmiş karakterler çevreye karşı duyarlı olur ve çevreyi korur ve kimin zarar verdiğinin farkında olur. Temalar, ana

temalar genellikle çevre ile ilgili olduğu için sorular değişse bile cevaplar birbirini tekrar etmiştir. Bütün bu cevaplardan elde edilen özet sonuçlar; çevreyi korumalıyız, insanlar çevreye karşı duyarsızdırlar, çevreye karşı duyarlılık öğretilmelidir, coğrafya çevreye karşı duyarlılığı artırır, öğrenmede öğrenci aktif olmalıdır, çevre etiği ön planda olmalıdır. Bütün bunların tam ortasında geoetik yer almaktadır. Mezun katılımcıların öğrendiklerini iddia ettikleri bilgi ve davranışlar ya da öğretmenlerin öğretilmesini ifade ettikleri etik bilgi ve davranışlar ancak iyi bir geoetik eğitimiyle verilebilir. Bu yönüyle geoetik eğitimi bir ihtiyaçtır (Lambert, 1999) ve bu ihtiyaç coğrafya eğitimi ve öğretimi ile sağlanmaktadır. Çünkü coğrafya eğitimi; coğrafyanın tutum, değer ve etik bilgilerini nesillere aktarmaktadır (Ünlü, 2018).

Öğretmenlerin verdiği cevaplar, ülkelerin ortaöğretim müfredatları, dünyaca ünlü üniversitelerin coğrafya bölümlerinde verilen dersler göstermektedir ki etik coğrafya içerisinde önemli bir yerde değildir. Öğretmen cevaplarında coğrafya derslerinde etiğin yeterince irdelenmediği anlaşılmaktadır. Ülkelerin de ortaöğretim coğrafya dersi müfredatlarında ise coğrafya etiği ile doğrudan bölümlere rastlanmaması bu konunun önemsenmediğini göstermektedir. İncelenen üniversitelerin coğrafya bölümü derslerinde Chicago Üniversitesi hariç geoetik ya da alt dalları ayrı bir ders olarak yer almamaktadır. Dünyada ve ülkemizde coğrafya etiği, çevre etiği ile neredeyse eş anlamlı bir etik türü olarak algılanmaktadır. Çevre sorunlarında yaşanan artışı takiben bu düşünce günden güne güçlenerek devam etmektedir. Fakat geoetik sosyal sorunlara da eğilebilen bir kapsama sahiptir (Popke, 2010), ama geoetik içinde sosyal etik geri planda kalmıştır.

#### Öneriler

- Coğrafya eğitiminde coğrafya etiği ile ilgili konular üzerinde daha fazla durulmalıdır.
- Çevre etiğine nazaran daha az ilgilenilen sosyal etiğe verilen önem artırılmalıdır.
- Coğrafya gibi geniş muhtevaya sahip bir dersin etik yapısı dar bir alana sıkıştırılmamalıdır.
- Ortaöğretim coğrafya dersi müfredatlarında belli kazanımlar doğrudan geoetik ile ilgili olmalıdır.
- Üniversitelerde ise en azından geoetik seçmeli bir ders olarak verilmelidir.
- Geoetik ile ilgili daha sonra yapılacak araştırmalar coğrafyanın felsefi temeline etiği yerleştirmeyi amaçlamalıdır.

#### Çıkar Çatışması Beyanı

Yazarlar bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve/veya yayımlanmasıyla ilgili olarak herhangi potansiyel bir çıkar çatışması olmadığını beyan ederler.

#### Mali Destek

Yazarlar bu makalenin araştırılması, yazılması ve/veya yayınlanması için herhangi bir mali destek almamıştır.

#### Yayın Etiği Beyanı

Çalışmada etik dışı bir husus bulunmadığını, araştırma ve yayın etiğine özenle uyulduğunu beyan ederiz.

#### Yazar Katkı Oranı

Çalışmanın yürütülmesi ve raporlanmasında birinci ve ikinci araştırmacının katkı oranları eşittir.

#### Etik Kurul İzin Bilgisi

Bu çalışma, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Araştırma ve Yayın Etik Kurulu'nun 10/04/2023 tarihli ve 04-15 sayılı kararı ile alınan izinle yürütülmüştür.

#### Kaynakça

- Alabaş, R., Yinilmez Akagündüz, S. (2021). İnsan ve çevre ilişkilerinin ahlaki değeri: Türkiye'deki coğrafya öğretim programı ve ders kitaplarında çevre etiğinin yeri, *International Journal of Education Technology and Scientific Researches*, 6(16), 1851-1906.
- Başdemir, H. Y. (2012). Türk eğitim sisteminin yapısal sorunları ve bir öneri. *Liberal Düşünce Dergisi*, (67), 35-52.



- Bildungsserver Berlin-Brandenburg. (2015). Geografie. [https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/unterricht/rahmenlehrplaene/Rahmenlehrplanprojekt/amtliche\\_Fassung/Teil\\_C\\_Geografie\\_2015\\_11\\_10\\_WEB.pdf](https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/unterricht/rahmenlehrplaene/Rahmenlehrplanprojekt/amtliche_Fassung/Teil_C_Geografie_2015_11_10_WEB.pdf)
- Brennetot, A. (2021). Professional Geoethics, Prescriptive Geoethics and Analytical Geoethics. For a constructivist approach of the ethical dimension of geographical space. *Cybergeog: European Journal of Geography*. <https://doi.org/10.4000/cybergeog.36157>.
- Butterworth, C. E. (1983). Ethics in medieval islamic philosophy. *The Journal of Religious Ethics*, 11(2), 224-239.
- Cevizci, A. (2014). *Etik-ahlak felsefesi*. Say Yayınları.
- Chicago University. (2024). *Program of Study*. <http://collegecatalog.uchicago.edu/thecollege/programsofstudy/>
- Cortese, A.J. (2003). *Walls and bridges: Social Justice and Public Policy*. State University of New York Press., <https://doi.org/10.1353/book4748>.
- Çin Halk Cumhuriyeti Eğitim Bakanlığı. (2017). *Lise coğrafya müfredat standartları*. <http://www.moe.gov.cn/srcsite/A26/s8001/200303/W020200401347866333475.pdf>
- Çolakoğlu, E. (2009). Ortak bir değer olarak su ve su etiği. *Uluslararası Yönetim İktisat ve İşletme Dergisi*, 5(9), 109-116.
- Demirci, A (2005), *ABD’de eğitim sistemi ve coğrafya öğretimi*. Aktif Yayınevi.
- Department for Education. (2013). *National curriculum in England: geography programmes of study*. <https://www.gov.uk/government/publications/national-curriculum-in-england-geography-programmes-of-study>
- Devon, R., & Van de Poel, I. (2004). Design ethics: The social ethics paradigm. *International Journal of Engineering Education*, 20(3), 461-469.
- Dhondt, U. (1961). Fondements d'une éthique sociale. *Revue philosophique de Louvain*, 59, 494-514.
- Durakoğlu, A. (2014). Gazali'de ahlak eğitimi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(2), 211-226.
- Erdoğan, İ. (2006). Medya ve etik: Eleştirel bir giriş. *İletişim Kuram ve Araştırma Dergisi*, 23, 1-26.
- Gammel, S. (2006). *Ethics and morality*. The Ethics Portfolio Technical University Darmstadt For Nanocap.
- Jennings, V., Yun, J., & Larson, L. (2016). Finding common ground: environmental ethics, social justice, and a sustainable path for nature-based health promotion. *Healthcare*, 4(3), 61
- Kesgin, A. (2009). Etik üstüne. *Dini Araştırmalar*, 12(35), 143-160.
- Kobyliński, Andrzej. (2008). *The dilemmas of modern ethics*. Wydawnictwo uniwersytetu kardynała stefana wrocławskiego.
- Kuçuradi, İ. (2003). Etik ve etikler. *Türkiye Mübendislik Haberleri*, 423(1), 7-9.
- Küçüküysal, B., Beyhan, E. (2011). Virtue ethics In Aristotle’s nicomachean ethics. *Journal of Human Sciences*, 8(2), 43-51.
- La ministre de l'Éducation nationale et de la Jeunesse. (2019). *Programmes et ressources en histoire-géographie - voie GT*. <https://eduscol.education.fr/1667/programmes-et-ressources-en-histoire-geographie-voie-gt>
- Lambert, D. (1999). Geography and moral education in a super complex world: The significance of values education and some remaining dilemmas. *Ethics, place and environment*, 2(1), 5-18.
- Leopold, A. (1949). *A sand county almanac, and sketches here and there*. Oxford University Press.
- Lynn W. S. (1998). Animals, ethics and geography. Wolch J and Emel J (ed) *Animal Geographies: Place, Politics and Identity in the Nature-Culture Borderlands* (ss. 280–298) içinde. Verso.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2018). *Ortaöğretim coğrafya dersi (9, 10, 11, ve 12. Sınıflar) öğretim programı*. <http://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/2018120203724482-Cografya%20dop%20pdf.pdf>
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2024a). *Ortaöğretim coğrafya dersi öğretim programı*. <https://tymm.meb.gov.tr/upload/program/2024programcog9101112Onayli.pdf>
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2024b). *Türkiye yüz yıl maarif modeli öğretim programları ortak metni*. <https://tymm.meb.gov.tr/ortak-metin>
- Mills, J., Bonner, A., & Francis, K. (2006). The development of constructivist grounded theory. *International Journal of Qualitative Methods*, 5(1) 25-35. [http://www.ualberta.ca/~iiqm/backissues/5\\_1/pdf/mills](http://www.ualberta.ca/~iiqm/backissues/5_1/pdf/mills).
- Nelson, M. (2004). Teaching the land ethic. *Worldviews: Global Religions, Culture, and Ecology*, 8(2-3), 353-365.
- Nwankwoala, H. O. (2019). Geoethics as an emerging discipline: perspectives, ethical challenges and prospects. *Earth Sciences Malaysia*, 3(1), 1-8.
- Ott, K., Baatz, C. (2012). Domains of climate ethics. *Jahrbuch für Wissenschaft und Ethik*, 16(1), 95-114.

- Özey, R., Ünlü, M., (2020). *Afetler ve afet yönetimi*. Aktif Yayınevi.
- Palmer, C., McShane, K., & Sandler, R. (2014). Environmental ethics. *Annual Review of Environment and Resources*, 39, 419-442
- Popke, J., (2010), 'The spaces of being in-common: Ethics and social geography', Smith, S. J., Pain, R., Marston, S. A., Jones, J. P. (ed), *The Sage Handbook of Social Geographies* (ss. 435–454) içinde. Sage.
- Proctor, J. D. (1998). Ethics in geography: giving moral form to the geographical imagination. *Area*, 30(1), 8-18.
- Rawls, J. (2000). *Lectures on the history of moral philosophy*. Harvard University press.
- Rich, K. L. (2013). Introduction to Ethics. J. B. Butts ve K. L. Rich (ed). *Nursing Ethics- across the Curriculum and into Practice* (ss. 3-30) içinde. Jones & Bartlett Publishers.
- Sak, R., Şahin Sak, İ. T., Öneren Şendil, Ç., & Nas, E. (2021). Bir araştırma yöntemi olarak doküman analizi. *Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 4(1), 227-250. <http://doi.org/10.33400/kuje.843306>
- Sarkari Guider. (2022). Objectives of social studies curriculum at secondary level. <https://sarkariguider.in/माध्यमिक-स्तर-पर-सामाजिक/>
- Schmidt, J. J. (2022). Geography and ethics I: Placing injustice in the Anthropocene. *Progress in Human Geography*, 46(4), 1086-1094.
- Sezer, A., (2023). Türkiye’de coğrafya algısı: Fenomonolojik çalışmaların betimsel analizi. T. Çetin, H. Kara, H. Özüdoğru (Ed.), *VI. Uluslararası Sosyal Bilimler Araştırmaları Kongresi Bildiriler Kitabı* içinde (ss. 509-518). Anadolu Kültürel Araştırmalar Dergisi Yayınları.
- Shyam, R. & Gupta, P. (2016). Environmental awareness. *International Journal of Science and Research*, 5(3), 692-696.
- Smith, D. M. (1998). Geography and moral philosophy: some common ground. *Ethics, Place and Environment*, 1(1), 7-33.
- Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung München. *Geographie*. [https://www.gym8-lehrplan.bayern.de/contentserv/3.1.neu/g8.de/id\\_26548.html](https://www.gym8-lehrplan.bayern.de/contentserv/3.1.neu/g8.de/id_26548.html)
- Striker, G. (1987). Greek ethics and moral theory. *The Tanner Lectures On Human Values*, 9, 183-202.
- Şahin, V., İnce, Z. (2021). Coğrafya derslerinde etik değerler öğretimi üzerine bir inceleme. *Journal of Innovative Research in Social Studies*, 4(1), 1-11.
- Talavera, I. (2021). What is critical ethics and why it matters. *Academia Letters*, 2.
- The State Education Department, The University of the State of New York. (2014, Kasım). *New York State K-12 social studies Framework*. <http://www.nysed.gov/common/nysed/files/programs/curriculum-instruction/ss-framework-k-12-intro.pdf>
- The University of Edinburgh. (2024a). *Geography*. <https://www.ed.ac.uk/studying/undergraduate/degrees/index.php?action=programme&code=F800>
- The University of Edinburgh. (2024b). *A-Z of degrees*. <https://www.ed.ac.uk/studying/undergraduate/degrees/index.php?action=degreeList>
- The University of Hong Kong. (2024). *Teaching timetable*. <https://www.geog.hku.hk/list-of-courses>
- Turan, İ. (2009). Günümüz dünya sorunları karşısında coğrafya eğitimi. *Millî Eğitim Dergisi*, 39(184), 176-191.
- Türker, A. (2017). *Coğrafya ve etik*. (Doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü
- University of California, Berkeley. (2024). *Geography*. Erişim Adresi <https://guide.berkeley.edu/undergraduate/degree-programs/geography/> (Erişim Tarihi 10/27/2024).
- University of Cambridge. (2024). *Undergraduate study* [www.undergraduate.study.cam.ac.uk](http://www.undergraduate.study.cam.ac.uk)
- University of Oxford (2024) *Geography*. <https://www.ox.ac.uk/admissions/undergraduate/courses/course-listing/geography>
- Ünlü, M. (2018). An evaluation of occupational ethical values of geography teacher candidates in Turkey. *Educational Research and Reviews*, 13(2), 68-73.
- Weijers, D. M. (2012). *Hedonism and happiness in theory and practice*. [Doktora tezi-Victoria University Of Wellington] Te Herenga Waka—Victoria University of Wellington.
- Vatandaş, S. (2017). Felsefenin kadim bir konusu olarak ahlâk ve ahlaki eylemin amacı olarak “mutluluk”. *Uluslararası Yönetim ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 4(7), 1-9.
- Yıldız, N. (2012). Etik ile ahlak ayırımı. *Felsefe Arşivi*, (35), 23-36.
- Yılmaz, A. (2018). Felsefenin sunduğu bir imkân olarak uygulamalı etik. *Muhafazakar Düşünce Dergisi*. Sayı: 19, 67-78

## EXTENDED SUMMARY

### Introduction

Ethics is one of the important discussion areas in recent geography. There are a considerable number of works on this subject in the English literature. However, it seems that this concept, which is popular in the world of geography, does not have an important place in Turkey. The ultimate aim of this research is to present a detailed analysis and criticism of geography and geography education, which are not much examined in the ethical field. In order for geography to have a healthy future, the philosophical infrastructure of geography must be built on solid and clearer foundations. One of these foundations is geography ethics. In the 90s, geography ethics was conceptualized as geoethics (Nwankwoala, 2019).

As in every branch of science, there is a philosophy and, more specifically, an ethical infrastructure at the basis of geography. Geography ethics is a type of ethics that is geographically based and has many perspectives. This type of ethics was conceptualized as geoethics by William S. Lynn in the 90s. According to Lynn, geographers' interest in ethical issues is low. The reason for this is that ethical issues are not evaluated within geography by some geographers (1998). Although different perspectives with normative, descriptive, metaethical and critical approaches lead to different interpretations, ethics has an important place in geography (Proctor, 1998).

Geography ethics is divided into many sub-branches. The most popular of these is environmental ethics. Environmental ethics is not only in geography; It is also included in disciplines such as ecology and geology. It is one of the sub-branches of geoethics, which developed as a result of looking at the environment from an ethical perspective and witnessed discussions about responsibilities towards the environment (Alabaş and Akagündüz, 2021). The problems brought about by climate change paved the way for the emergence and development of climate ethics. Water ethics was born at the point where dwindling water resources became a concern. Rapid population growth, drought, excessive increase in water consumption, and increased waste culture have led to a further decrease in usable fresh water, which is already scarce. This has given rise to the fear or reality that the water shortage already experienced in some regions will spread to other parts of the planet in the future. People live in certain private or public areas called land, and they can own and use them. These areas are regulated according to the frameworks determined by law. Discussions about how these regulations should be take place within the scope of land ethics. Social ethics is the field of study that deals with social behaviors that are complex, cannot be formulated and do not proceed according to a law, in an ethical context. While the behavior of individuals or communities living in society is the subject of social sciences, the moral evaluation of these behaviors and how they should be is the subject of social ethics. (Dhondt, 1961).

This research was written to demonstrate that ethics is an area that should not be ignored within geography and geography education. Because there are very few works written about geography ethics, especially in Turkish literature. Throughout the research, the question "what relationship does geoethics have with geography education?" The question will be answered.

### Method

The grounded theory (theory generation) design was chosen as the design of our research due to its suitability for the purpose and facilitating reaching a conclusion inductively by separating the analyses into parts. The data we obtained using the grounded theory method were analyzed and evaluated with an interpretive style by using a critical approach. Grounded theory is a design that analyzes data through codes; approaches data through the relationality of codes, processes, and phenomena throughout the research. Codes are concepts that express data with keywords or phrases. The codes obtained are then clustered to form categories. The theory that is attempted to be revealed in the research with these codes and categories fulfills the task of understanding social processes more clearly. The constructivist approach, one of the grounded theory approaches, was used in this study because it leaves room for interpretation for the researcher. Because in the constructivist grounded theory approach, the researcher has the ability to interpret without being too subjective and the researcher is a part of the research (Mills, Bonner, & Francis, 2006).

There are two groups in this research. Our first group is a group consisting of geography teachers. Fifty geography teachers from different regions of Turkey participated in this study. These participants were teachers who graduated from different universities and completed the geography department and geography teaching department. The second group was a group consisting of graduates. Fifty recent secondary school graduates residing in Şanlıurfa participated in this study. These participants were high school graduates and had completed

their compulsory geography education. No identity information was requested from any participant in the study. In fact, nicknames were requested instead of their names. Nicknames were used only in the coding and analysis processes. Participant names are not included in this study.

### Findings

In curricula, the German geography curriculum has developed ethically. Socialist morality stands out in the curriculum of the People's Republic of China. The French curriculum has developed in terms of environmental ethics. England, Türkiye and India are behind Germany and France in terms of ethics. The USA, on the other hand, has an inadequate curriculum in terms of geoethics.

Oxford Department of Geography offers courses on environmental and climate ethics, such as environmental geography, the impact of climate change and adaptation, and climate change and variability. There are also courses on social ethics such as childhood and youth in the global south ([www.ox.ac.uk](http://www.ox.ac.uk)). Cambridge courses include courses in people, place and diversity politics, and environmental processes and change, including topics such as sustainable development, unequal economies and inequality ([www.undergraduate.study.cam.ac.uk](http://www.undergraduate.study.cam.ac.uk)). Interest in ethics is felt in all of the focal points identified in the Department of Geography at the University of California, Berkeley. Apart from the Geography department, such as Atmospheric Science, Environmental Sciences, Environmental-Earth Sciences, Energy and Resources, Ethnic Studies, Climate Science, Global Poverty and Practice, Gender and Women's Studies, Environmental Design, Disability Studies, Sustainable Environmental Design, Interdisciplinary human rights. There are also sections covering geoethics ([guide.berkeley.edu](http://guide.berkeley.edu)).

According to teachers, ethical issues are not adequately addressed in geography lessons. When we look at teachers' opinions about geoethics, judgments about environmental ethics come to the fore. They expressed their opinion that environmental-related behaviors should be improved through geography education. They argued that environmental ethics should be brought to the fore. They also took into consideration behaviors related to virtue. The predominant opinion is that all these ethics-related trainings should be given in a concrete way. Graduates stated that they learned environmental protection behaviors through geography education. They explained that thanks to what they learned in geography lessons, they gained the ability to be more sensitive and conscious of the environment in daily life and to make geographical analysis. Graduate participants also criticized the society as insensitive to the environment.

### Results and Discussion

Geography ethics is divided into many areas. Environmental ethics, which examines the relationship between humans and the living and non-living elements around them, climate ethics, which focuses on climate change, soil ethics, which interprets land and soil use, water ethics, which deals with water-related issues from water sharing to water waste, social ethics, which deals with the situation of humans in society in an ethical context. It has types such as ethics (Türker, 2017). Among these branches of ethics, environmental ethics attracts intense attention from geographers. Social ethics, which is one of the solution prescriptions for a series of reactions that have occurred in a rapidly changing society recently, does not receive the necessary attention from geographers despite this need.

The answers given by the teachers, the secondary education curricula of the countries, and the courses given in the geography departments of world-famous universities show that ethics does not have the place it deserves in geography. This situation is more noticeable in our country. In the world and in our country, geography ethics is perceived as a type of ethics almost synonymous with environmental ethics. Following the increase in environmental problems, this idea continues to grow stronger day by day. However, geoethics has a scope that can also address social problems (Popke, 2010). The ethical structure of a course with a broad content such as geography should not be compressed into a narrow area. At the same time, the parts that are weak in terms of application should be strengthened with geography education.

### Pedagogical Implications

- Geography ethics should be brought to the forefront in geography education.
- Ignored social ethics should be brought closer to the center of geography ethics.
- Part of the curriculum in schools and part of the courses in universities should be devoted to the field of ethics.
- Further research on geoethics should aim to place ethics in the philosophical foundation of geography.

**SOCIOCULTURAL AND EDUCATIONAL ANALYSIS OF PROGRAMS AND POLICIES FOR  
MIGRANT CHILDREN IN ASIA-PACIFIC COUNTRIES: A MULTIPLE CASE STUDY**  
**ASYA-PASİFİK ÜLKELERİNDEKİ GÖÇMEN ÇOCUKLARA YÖNELİK PROGRAM VE  
POLİTİKALARIN SOSYOKÜLTÜREL VE EĞİTİMSEL ANALİZİ: ÇOKLU BİR DURUM  
ÇALIŞMASI**

**Can SAKAR**

Jandarma ve Sahil Güvenlik Akademisi/Güvenlik Bilimleri Fakültesi/Sosyal Bilimler Bölümü

[can.sakar@jsga.edu.tr](mailto:can.sakar@jsga.edu.tr)

ORCID: 0000-0003-2829-7718

**ABSTRACT**

**Geliş/Received:**

4.10.2024

**Kabul/Accepted:**

22.12.2024

**Yayın/Published:**

27.12.2024

**Keywords**

Migrant children,  
Education programs,  
Asia-Pacific,  
Migrant policies

**Anahtar Kelimeler**

Göçmen çocuklar,  
Eğitim programları,  
Asya-Pasifik,  
Göçmen politikaları

This study aims to analyze the educational and sociocultural aspects of migrant education programs and policies implemented in selected Asia-Pacific countries exposed to high migration flows for many years. This research was based on a multiple case study design. The study group included four Asia-Pacific (the United States, New Zealand, Japan and the Republic of Korea) countries. The data for this study consisted of official documents and was analyzed using content analysis. From an educational standpoint, this study found that most countries provided individual learning opportunities for migrant children in their programs or policies through pedagogical ways, considering migrant children's past academic experiences, cultural backgrounds, and social life standards. The second educational perspective observed in education programs or policies was the role and importance of language development programs. From a sociocultural standpoint, most countries aimed to provide continuous social adaptation support, especially for migrant children, from their first entry into the host country to the following years without exposure to interruption/administrative challenges. This study suggests key policy actions for countries that are increasingly exposed to migration movements and do not have extensive historical experience in accepting and integrating domestic and international migrants into their social systems.

**ÖZET**

Bu çalışma, uzun yıllardır yüksek göç akımlarına maruz kalan seçilmiş Asya-Pasifik ülkelerinde göçmen çocukların eğitimine yönelik uygulanan göçmen eğitim programları ve politikalarını eğitimsel ve sosyokültürel açılarından analiz etmeyi amaçlamaktadır. Bu araştırma çoklu bir durum çalışmasına dayanmaktadır. Çalışma grubu, dört Asya-Pasifik ülkesini (Amerika Birleşik Devletleri, Yeni Zelanda, Japonya ve Kore Cumhuriyeti) içermektedir. Çalışmanın verileri, göçmen çocukların eğitimi konusunda seçilmiş ülkeler tarafından hazırlanan ve uygulanan resmi belgelerden oluşmuş olup içerik analizi aracılığıyla analiz edilmiştir. Eğitimsel açıdan bakıldığında bu çalışma, birçok ülkenin göçmen çocukların geçmiş akademik deneyimleri, kültürel arka planları, ve sosyal yaşam standartlarını göz önünde bulundurarak programlarında veya politikalarında göçmen çocuklara pedagojik yollar aracılığıyla bireysel öğrenme fırsatları sağladığını bulmuştur. Eğitim programlarında ve politikalarında gözlenen ikinci eğitimsel bakış açısı, dil gelişim programlarının rolü ve önemi üzerinedir. Sosyokültürel açıdan bakıldığında bu çalışma, birçok ülkenin özellikle göçmen çocuklar için ev sahibi ülkeye ilk girişlerinden devam eden yıllara değin herhangi bir kesinti/idari zorluğa maruz kalmadan sürekli bir sosyal uyum desteği sağlamayı amaçladığını ortaya çıkarmıştır. Bu çalışma, göç hareketlerine giderek daha fazla maruz kalan, yerel ve uluslararası göçmenleri sosyal sistemlerine kabul etme ve adaptasyonlarını sağlama konusunda kapsamlı tarihsel deneyime sahip olmayan ülkeler için temel politika eylemlerini önermektedir.

**DOI:** <https://doi.org/10.69643/kaped.1561222>

**Atıf/Cite as:** Sakar, C. (2024). Sociocultural and educational analysis of programs and policies for migrant children in Asia-pacific countries: a multiple case study. *Kapadokya Eğitim Dergisi*, 5(2), 337-354.

## Introduction

This study aims to analyze the educational and sociocultural aspects of migrant education programs and policies implemented in Asia-Pacific countries, where migrant populations have preferred to settle permanently for many years. From past to present, high-volume migration flows from undeveloped countries to developed ones have required a multidimensional preparation for destination countries in different management levels through laws, policies, programs, or regulations to comprehensively integrate those newcomers into their existing cultural, economic, and social systems (Atobatele & Mouboua, 2024; de Leeuw & van Wichelen, 2012; Doomernik & Bruquetas-Callejo, 2016; Hübschmann, 2015; Gathmann & Garbers, 2023; Joppke, 2007; Penninx, 2005; Qi et al., 2024). In addition to the adult migrant population, their children also have constituted a critical mass that needs to be addressed in migration flows. The reason is that these children are affected by several cultural, social, and educational challenges that arise from permanent migration to a new country or environment.

The key reason behind the design and implementation processes of educational programs for migrant children is mainly based on the inequality between migrant children and their domestic peers. In education settings, many research that focused on migrant children in different world countries revealed the fact that migrant children are always in a risk in terms of low school enrollment (Wu & Zhang, 2015), high dropout rates (Brinbaum & Guégnard, 2013; Miller, 2016; Tjaden & Hunkler, 2017), low test scores or academic success (McKenzie & Rapoport, 2011; Meng & Yamauchi, 2017; Tavassolie et al., 2018), or discrimination issues (Crush & Tawodzera, 2014). These factors made countries take immediate and long-term innovative and comprehensive actions to provide equality for migrant children in educational environments. Countries also offer migrant children better integration chances by reflecting host countries' or regions' cultural, financial, and educational norms and expectations.

The programs or policy implementations to meet migrant children's education are significant in wiping out possible inequality between migrant children and their domestic peers in education. Countries that are exposed to external or internal migration also have to consider migrant children's social, emotional, and psychological requirements or problems that they face (Andrade et al., 2023). That is because these factors may have a direct effect in terms of inequality in educational settings against migrant children. Several factors, including being separated from their parents during migration, exposed to forced migration due to unforeseen or unexpected global issues such as wars or natural disasters, negatively affect migrant children's emotional and psychological situations (Diaz, 2024; Kapel Lev-Ari et al., 2024; MacLean et al., 2020).

In addition to different types of emotional and psychological problems, a low level of successful social integration, especially in educational environments, constitutes one of the other major challenges encountered by migrant children in their host countries (Martin et al., 2023; Kösters et al., 2024). Considering the side effects of these multidimensional challenges faced by migrant children in their host countries where they settled, the existence of inequality in social and educational orders is inevitable. Therefore, it is critical that countries around the world that are at the center of various migration flows design and implement national policies, laws, or regulatory actions. These actions are also significant as they can minimize and eliminate inequality between migrant children and their local peers in educational settings.

The literature shows that the existing research on the analysis of education programs for migrant children mostly focused on some specific countries or regions, which are preferred by the migrant population. As a leading Pacific country in education, several researchers thoroughly examined the structural characteristics of the *Migrant Education Program* (MEP) implemented in the United States, including their contents, application principles, focal points, and ultimate goals through the migrant population and their needs (DiCerbo, 2001; Kindler, 1995; Madrid, 2019; Perry, 1997). In addition, some studies analyzed migrant children's needs in the US through various cases. For instance, Johnson (1987) examined the ways to improve existing educational quality in migrant education problems through observed issues in classroom settings by offering some solutions to instruction and collaboration factors. Paying attention to Mexican migrant children's different problems, such as low level of academic success, inadequate English, and unconstructive communication with other people in school environments, Gibson and Bejinez (2002) revealed how migrant education programs played a significant role in boosting these migrant children's educational engagement rates thanks to the existence of teacher-student interaction. By comprehensively analyzing policy implementations regarding the education of migrant children

in the US through the example of Michigan, Tatto et al. (2000) found that policies need to be improved in many ways to offer more inclusive opportunities from a technological standpoint, including the use of computers, internet sources, for migrant children. Their analysis report also suggested that migrant students' needs must be considered to obtain successful outcomes in this manner (Tatto et al., 2000). In another study, Núñez (2009) examined another important education program titled *Migrant Student Leadership Institute*, and she found that attending these programs had positive reflections on migrant students' changing thoughts and attitudes since these programs prompted them to apply for and enroll in HEIs at higher rates than before.

Similar to the US example, there are also Asian countries with a rooted historical background and the potential to attract migrant populations thanks to high-level social, educational, and financial standards and welfare. The literature demonstrated that some research examined past and present implementations regarding migrant children's education in Asia countries. Many studies aimed to investigate local or general education policies in different regions or cities in China, focusing on the consequences that may positively or negatively affect the migrant population, including children, youth, and families (Hu & West, 2015; Jiang, 2023; Li, 2020; Liu et al., 2017; Wang, 2019). In Japan, which is one of the other countries exposed to migration flow in Asia, migrant education has been examined in terms of benefits or problematic points of central or local policy initiatives/reforms offering educational, cultural or social support for migrant children and adults from various aspects (Green, 2014; Kobayashi, 2014; Kondo, 2011), and critical factors considered by the central government in revising national migration policy to pull more foreign people into Japanese society (Park, 2021). Even though these studies did not only focus on the analysis of migrant education programs or similar activities, they offered a broad perspective for the literature to see the general policies regarding the education of the migrant population in China and Japan cases.

This study is critical and necessary to improve the current literature based on many standpoints. As seen in the past and current research regarding the education programs offered to migrant children with examples from Pacific and Asia countries, there is a significant gap in the literature due to the lack of studies that emphasize similar tendencies and implementations between observed countries' education programs. Even though there is a notable amount of research regarding overall policy evaluations in almost every country examined, most of them either focused on only the challenges faced by the migrant population or were out of date. Except for the United States case, most studies did not establish a solid background about current education programs or policies and their contextual structure in Asia countries. Moreover, no study has approached these rooted education programs and thoroughly analyzed them to guide the governments of less developed or developing world countries in designing and implementing comprehensive and progressive education programs for the migrant population. Therefore, examining the structural basis of education programs and policies designed and implemented by developed countries where the centrals of migration flow is vital because it may offer governments of the world countries a structuralist vision for future education programs and policy plans to integrate each part of their societies and have a well-structured social, cultural, and educational environment. For these reasons, this study aims to provide a high-level contribution to the existing literature and seeks to find answers to the research questions below:

- 1) What is the educational and sociocultural structure of the educational programs and policies designed and implemented for the education of migrant children in selected Asia-Pacific countries?
- 2) How these programs and policies designed for the migrant population can be used as a guide by countries newly exposed to high-volume of migration flows in designing and implementing progressive education programs and policy actions?

## Methodology

### Research Design

This research was designed based on the dynamics of the qualitative research methodology. According to Saldaña (2011), "Qualitative research is an umbrella term for a wide variety of approaches to and methods for the study of natural social life" (p. 3). The main characteristic of qualitative research is associated with reaching deep meanings about an issue and trying to understand the background of complex problems from a comprehensive outlook (Creswell, 2013). By aligning with the general characteristics of the qualitative research methodology, this research is based on a multiple case study design. Multiple case study design not only allows

researchers to focus on situations or issues from a comprehensive view but also allows them to make comparative analysis through the cases based on similar or different points observed (Hunziker & Blankenagel, 2021). Therefore, choosing this research design is appropriate for this study. This study contextually examines the contents of education programs and policies designed and implemented for migrant populations' education through their common characteristics by presenting these cases as qualified samples for other world countries in developing new education programs and policies for migrant populations.

### Study Group

The study group consisted of four Asia-Pacific countries (n=4). These countries are the United States of America, New Zealand, Japan, and the Republic of Korea. The main factor for including the United States in the study group was its deep-rooted social efforts and comprehensive education policies for migrant children from the past to the present. The United States was described and chosen as a major country example in the Pacific region as it borders the Pacific Ocean. For the Asian region, most studies on the education of migrant children have focused on specific developed countries, such as China and Japan. Thus, there are two key reasons for selecting Japan, New Zealand, and the Republic of Korea for the study group as Asian cases. The first reason is the lack of studies on the education programs and policies for migrant children implemented in these countries. The second reason is that these developed countries have global effects from social, educational, and economic aspects. Based on these reasons, the purposeful sampling method was used to create the study group. In general, this method shows appropriateness to the nature of the qualitative research design as it focuses on unique and representative samples of people or documents in generating perspectives, opinions, or conclusions about a topic or issue (Creswell, 2014). As one of the strategies considered under the purposeful sampling method, intensity sampling was chosen. According to Patton (2002), "Using the logic of intensity sampling, one seeks excellent or rich examples of the phenomenon of interest, but not highly unusual cases" (p. 234). Therefore, this method is not only consistent with the nature of the multiple case study research design but also beneficial for researchers to reach comprehensive conclusions as answers to the research questions through the qualified samples.

### Data Collection Procedure

The data for this study consist of various official documents, including policy texts and informative papers prepared and implemented by the United States, New Zealand, Japan, and the Republic of Korea regarding the education of migrant populations. Open accessibility and relevance were used as two criteria in selecting data sources. The official documents that include comprehensive information in seeking answers to the research questions were collected through government or government-based websites belonging to the selected study group (MEXT, n.d.; MEXT, 2014; Ministry of Education, n.d.-a; Ministry of Education, n.d.-b; Ministry of Justice Korea Immigration Service, n.d.; Office of Elementary & Secondary Education, 2021). Most of the documents collected from the websites were either in English or the websites had English language support. However, some documents/information were non-English. The readability of these non-English documents was ensured by translating them from their original language into English before the data analysis.

### Data Analysis

The content analysis procedure was employed to analyze the data in this research. In content analysis, categories can be created before starting the analysis process based on the existing theoretical explanation/framework or what the researcher aims to discover in the data (Cohen et al., 2007, p. 475). Therefore, after explaining the core dynamics of the selected education programs through the official documents, two categories were created to be analyzed. These categories were sociocultural perspectives of the programs or policies and educational perspectives of the programs or policies. Then, each category was comprehensively analyzed based on the contextual structures of the education programs or policies implemented in the United States of America, New Zealand, Japan, and the Republic of Korea. Finally, future policy recommendations were presented on how these contents could be revised and used by undeveloped or developing countries to better respond to the future needs of migrant children in the context of the constantly changing social order due to globalization.



The validity of this study was ensured by the external auditor method (Creswell, 2014). This method aims to discover validity-related issues that may affect the research by examining all components of the qualitative study, such as methodology, data analysis, or presentation of data/results processes, by an external person (Creswell, 2014). Firstly, the researcher found and contacted an external auditor working in another department once the data collection and analysis processes were completed. Then, the researcher asked the external auditor to comprehensively examine the study through the methodological approaches, presentation and analysis of qualitative data that could affect validity. As the last step, based on the comprehensive feedback received from the external auditor, the researcher has revised and clarified all problematic points in the entire written document to provide validity throughout the study.

## Findings

In this section, well-established education programs and/or policies designed and implemented by the United States of America, New Zealand, Japan, and the Republic of Korea for the education of migrant children will be examined from educational and sociocultural perspectives.

### The United States of America

As one of the most developed countries in educational, cultural, social, and financial aspects, the United States of America receives a high migration stream from various world countries. Each year, either adult or non-adult, citizens of world countries aim to enter the US legally or illegally to establish a new life with better conditions or obtain comprehensive opportunities that may offer enhanced welfare in the short or long term. The recent report explaining immigration-related statistics indicates that in 2022 1,018,349 people in the US obtained lawful permanent status, and 25,519 people came to the country with refugee status (United States Department of Homeland Security, 2023). Furthermore, the US also encountered a high level of migration flow by people having no legal authorization to enter the country, and the estimated number of these people reached 10,990,000 in 2022 (Baker & Warren, 2024). Not only international migration has always been a hot topic in the US but also internal migration has constantly shaped the ongoing economic dynamics of the country. For instance, according to the National Agricultural Workers Survey (NAWS) 2021-2022, seasonal and migrant crop workers constituted 32% of the total migrant population while the international migrant population rate was 43%, the migrant newcomer rate was 25%, and 69% of the migrant crop workers had at least one child in their families (Fung et al., 2023). The fact that the United States has historically faced a constant flow of domestic and international migration has been a powerful force for the government to take immediate and continuous actions. For this reason, the United States has developed a comprehensive federal-based policy plan, titled the *Migrant Education Program*, to focus on migrant students' educational necessities and provide actions to solve the problems they encounter in education settings through collaboration with responsible agencies (Kindler, 1995).

The *Migrant Education Program* (MEP) focused on a specific group, agricultural workers' children, who were a part of the seasonal movement within the country's borders for employment purposes (Madrid, 2019). The structure of this program is based on a partnership between the federal government and each state education agency (SEAs) by presenting SEAs the opportunity to receive grants to be used in the education of migrant students through various educational programs or activities (Perry, 1997). Therefore, through this program, the US aims not only to ensure that migrant children receive better education considering the problems they face but also to ensure that this population is integrated into US society at the highest level in many aspects.

### *Migrant Education Program from an Educational Perspective*

The vital role of the migrant education program implemented in each state of the US as a fully funded program provided by the federal government generally covers cumulative development for migrant children from the educational perspective. Desiring to offer academic support for migrant children who are 3 between 21 years old and had to move within states of the US due to the financial mandates, this program mainly aims to eliminate both observable and hidden discrepancies that may occur between migrant children and their local peers through implemented in-school educational activities, including curricula, academic standards set by schools or states, or graduation-related issues (Office of Elementary & Secondary Education, 2021). Focusing

on various vital educational factors that can cause direct or indirect effects on migrant children's academic development in school settings against their local peers, educational support offered by this program provides constructive and progressive ways of creating balance and equality in their educational experiences. Based on its educational purposes, this program tries to intervene in curricula by revising them through dynamic improvement processes in the context of the migrant children's necessities and lack of education backgrounds from the start of their education to the graduation process.

In line with the nature of being an inclusive program example, the *Migrant Education Program* does not have a centralized and inward-looking implementation approach to increase the quality of academic support for migrant children. In this context, the Program does not exhibit an attitude closed to external solidarity for all assistance activities included in its content to reach the highest contribution level. The Program adopts constant interaction with different programs or organizations, such as *Migrant & Seasonal Head Start* or the *College Assistant Migrant Program (CAMP)*, by aiming to offer assistance for migrant children in various education levels to achieve its goals with a high success rate (Office of Elementary & Secondary Education, 2021). Therefore, its collaborative attitudes and current implementations in this way try to minimize the lack of points in action and maximize the desired educational integration and success in favor of migrant children directly.

### *Migrant Education Program from a Sociocultural Perspective*

The content of the *Migrant Education Program* also allows state agencies to redesign or recreate assistance processes through various social or health-related initiatives by seeking answers to the questions of what migrant children need or how this population can be better integrated into the educational settings in areas/regions where they newly settled in. Instead of strict program regulations or rules, the program itself provides agencies to use given funds to help migrant children improve their health conditions (i.e., medical or dental needs) or other social necessities and bolster their integration processes into the social order (Office of Elementary & Secondary Education, 2021). This cumulative assistance aims to increase the efficiency of equality and increase success in education as the other supportive factors.

### **New Zealand**

New Zealand, another country appealing to migrant populations from all over the world with the dream of a better life or high-respected career opportunities for the future, hosts numerous migrant children in its various areas. The increasing number of this special population is a solid standpoint of current and future policies aiming to offer better education, social integration, and cumulative well-being for migrant children or children with refugee backgrounds. Each year, New Zealand welcomes around 1,500 refugees as a part of a United Nations program (Ministry of Education, n.d-a). Even though being a highly preferred destination for the migrant population, New Zealand does not have a central comprehensive program structure that is directly managed and implemented by the government. On the contrary, different programs supporting each other constitute general assistance for migrant/refugee children in the country. Currently, two general assistance plans, which are the concrete initiatives carried out by the government to improve these children's academic success gradually, are being implemented by the New Zealand Ministry of Education. These assistance initiatives regarding providing not only education but also integration for migrant children in New Zealand differ by the migrant children's ages and their education levels.

### *English for speakers of other languages (ESOL) Program from an Educational Perspective*

One of the programs, which is called *English for speakers of other languages (ESOL)*, aims to improve the general English proficiency of specific groups consisting of migrant students, refugees, or other eligible people who were born within New Zealand borders but have a migrant or refugee parent (Ministry of Education, n.d-b). This education program that mainly targets the migrant or refugee population in New Zealand is funded by the Ministry of Education, and schools within the New Zealand borders can apply to this program if they have met some required standards in the scope of enrolled students they had. One of the main requirements that must be met by schools is having eligible participants with a lower level of English proficiency based on a scoring

system assessed by their educational institutions (Ministry of Education, n.d-b). Then, eligible participants' schools must submit all these required documents that indicate the existence of an eligible student or students who need to improve English proficiency in their institutions. After this process and following the approval procedure, administrated by the Ministry of Education, these schools become eligible to receive funding at changing rates for each eligible student. Thus, these educational institutions can use these funds to support students in acquiring higher-level English language skills so that they can have better educational experiences in the long term.

### *Refugee Flexible Funding Pool Program from a Sociocultural Perspective*

Another policy initiative, the *Refugee Flexible Funding Pool*, aims to improve migrant or refugee children's education experience in New Zealand's schools by presenting extensive support to all education institutions to cover migrant or refugee students' needs in various areas (Ministry of Education, n.d.-a). This program goes beyond only offering one-dimensional support activities for students for educational purposes (e.g., language support) and covers all other social, cultural, or economic issues that may cause essential hardship in participating in education settings for refugee students. The comprehensive content of this program, which offers social and cultural development, provides welfare to the migrant or refugee population as it can eliminate concrete deficiencies that may negatively affect the educational experiences of these children in the country. Refugees or migrant masses who have newly arrived and settled in the country can be directly affected by various problems that may arise due to different reasons, such as the inability to find safe housing options, exposure to discrimination, and malnutrition as a result of financial difficulties. The general effects of these variables can negatively influence the current and future desire, ambition, and adaptation of these specific populations who are starting to study in a new country. As a result, without meeting these basic human needs, migrant or refugee families may not be able to focus on ensuring that their children receive quality education or become a qualified part of the country's education system. Thus, the implementation of this formative financial program aims to include all refugee students in the education system by removing social, cultural, or other barriers that may negatively impact their educational experiences in New Zealand schools.

## Japan

As a country mostly known for its past and current role in changing world order and contributions to globalization thanks to the various positive reasons, Japan pulls foreigners not only for temporary visits but also for permanent settlement. Although the general approaches of policies in Japan regarding migration to the country were not incentive and supportive for international migrants, this situation recently gained new momentum in the opposite direction (Okubo, 2021). In particular, Japan started to create various programs to appeal particularly to skilled people for highly qualified jobs to provide long-term cumulative contributions to the future of Japan (Oishi, 2014; Wakisaka & Cardwell, 2021). For a long time, the number of people who preferred to settle in Japan increased, and this caused vital consequences for the future of Japan from social, political, and economic perspectives (Douglass & Roberts, 2000). The most recent statistics report about the total number of foreign people who came to Japan indicated that the country received 39,885 foreigners from world countries as external migrants in August 2024 (Statistics Bureau, Ministry of Internal Affairs and Communications, 2024). This constantly increasing trend in mostly international migration inevitably creates a demand for comprehensive and inclusive reform actions in education for the migrant population, including children and youths. However, in Japan, there are no unique migrant education programs designed especially for migrant populations living and studying within country borders. Rather than a comprehensive framework program for migrant children similar to the US example, the Japanese Government currently implements some separate programs that support each other to offer educational and social well-being for foreign students but are not valid for migrant children in Japanese schools. These programs are about developing and implementing a special curriculum for foreign students to acquire the Japanese language, school admission conditions, other school-related supports, and ongoing collaboration to improve existing quality standards in favor of them in educational settings (MEXT, n.d.). This study will focus on these different programs implemented by the Federal Government for foreign children in Japan.

### *A Special Curriculum Initiatives for Foreign Students from an Educational Perspective*

The Japanese Government adopts to design and implement a special program to better adapt foreign students to Japan and the Japanese language through a smooth transition from their own cultural and educational experiences in their homelands. This program, which is implemented between 10 and 280 units each year, especially for elementary or junior high school students, does not have to be performed using the same teaching methods used in the standard academic curriculum at the grade levels that the students are studying since learning outcomes can be transferred with diverse modified teaching methods and adapted to the learning levels of students (MEXT, 2014). This opportunity allows teachers to carry out individualized educational activities and learning outcomes that best provide linguistic development for non-Japanese students or students who came back to the country from overseas countries and have insufficient levels of Japanese. From the educational perspective, implementing this type of curricular activity, which can be totally revised in terms of students' needs, learning styles, or information process capabilities, can also play a constructive role in the entire learning experience since it can encourage foreign students to learn Japanese by following their learning pathways. In addition, schools can be more flexible in the standardized procedures used in selecting students to the appropriate grade levels by age to provide maximum learning acquisition by non-Japanese students in the Japanese language (MEXT, 2014). Thanks to this flexibility, students are placed in classrooms based on their cognitive capabilities and readiness for the Japanese language as foreigners. Thus, they can acquire that language, which may be completely different from their mother language, without creating a bias or hesitation that may impede their learning performance directly.

### **Republic of Korea**

The Republic of Korea is a crucial Asian country with a long record of welcoming refugees, asylum seekers, or international migrants through international and national legal actions such as the 1951 Refugee Convention, the 1967 Protocol, and the 2013 Refugee Act (UNHCR The UN Refugee Agency, n.d.). As of 2020, the Republic of Korea has a total of 1,728,182 people in terms of international migrant stock compared to the other world countries (United Nations Department of Economic and Social Affairs, Population Division, 2020). This notion of the Republic of Korea regarding accepting asylum-seekers, migrants, or refugees for many years enables this country as a qualified example to be examined in terms of currently implemented education programs and policy initiatives for children who are coming from other world countries and settling in this country. However, the Republic of Korea does not show any active and dynamic performance in providing various laws, regulations, or government education programs, especially for migrant children. Although there are some general laws and policy texts for foreigners or multicultural families in the country, government-based programs or reform initiatives currently implemented for the social and educational development of children with migrant status appear to be insufficient. Currently, there is a significant program to provide social and cultural assistance through various actions for children with migrant statuses in the country. The governmental program initiative, *Initial Adjustment Support Program for Immigrants*, implemented in the Republic of Korea is explained with its sociocultural dimensions below.

### *Initial Adjustment Support Program for Immigrants from a Sociocultural Perspective*

The *Initial Adjustment Support Program for Immigrants* is a government-based policy initiative that mainly aims to minimize sociocultural shocks experienced by newly arrived migrant populations in Korea by providing a variety of ways of social integration into society. This program is open to people of different statuses in Korea, and participation in this program includes mandatory participation and voluntary participation (Ministry of Justice Korea Immigration Service, n.d.). In addition to the other existing groups, such as international students or seasonal workers, migrant children and youths of multicultural families who live in Korea can voluntarily participate in the program, whereas new foreigners who arrived and started to work in some selected fields in Korea have to participate in this program mandatorily (Ministry of Justice Korea Immigration Service, n.d.). Even though this program does not mainly aim to provide educational support for the development of the specific migrant children who are part of multicultural families residing in Korea, it mostly focuses on offering

social and cultural support for the better integration of this population. For this reason, the structural core of the program consists of transferring basic daily knowledge, including security and law-related procedures, and the characteristics and processes of immigration services currently implemented in the country, which is essential for a smooth transition to the new culture and environment (Ministry of Justice Korea Immigration Service, n.d.). From the sociocultural standpoint, mandatorily implementing this program for the migrant population is practical and functional for the children for their social integration process into Korean society since they can learn how the current system in the country where they are new works. The reason is that this first contact may be a triggering power in demonstrating the main discrepancies between the receiving country and sending countries so that migrant children can adapt themselves by exploring ways of better integration. Thus, this action not only prevents the side effects of the sudden challenges of many new rules for this population (children) but also sets a barrier to experiencing high-level hesitation or confusion in their relationships with the current sociocultural environment.

### Conclusion and Discussion

Various factors that directly or indirectly affect the internal relations of nations and their external network of relations with other nations expose the world to the impact of a constantly ongoing migration stream. The increasing momentum of migration worldwide, towards some selected countries, prioritizes thinking about the role of education for migrant children in the globalized world order. Due to this reason, this study explored the structural characteristics of education programs and policy plans from educational and sociocultural perspectives implemented in selected Asia-Pacific countries that have received high-volume migrant flow for many years. By analyzing common elements and general practices in education program structures and policy initiatives of Asia-Pacific cases, this study offered policy recommendations for other world countries newly exposed to high-volume migration flows and do not have extensive historical experience in accepting and integrating international migrants into their social systems.

The findings obtained from the case analysis of main education programs and policy initiatives in the United States of America, New Zealand, Japan, and the Republic of Korea indicated that the first educational dimension that the majority of countries focused on was providing individual learning opportunities for each migrant children through different pedagogical ways considering their past academic experiences, cultural backgrounds, and social life standards. The study results showed that some countries aimed to implement unique or flexible curricula for each migrant child by age and learning capabilities. Considering the potential positive impact of transnational curricula on children of different statuses (Bajaj & Bartlett, 2017) and the effects of other curricular requirements or innovations on the comprehensive development of foreign groups who started to get education in a new country (Ibesh et al., 2021), this action is a constructive way of providing high-level educational outcomes for migrant or refugee children. Furthermore, a country analyzed (Japan) has put the option of redesigning their curricula for foreign language acquisition in action prepared by age categories for migrant children to enhance knowledge transfer and constructive learning. By doing those initiatives, the countries as the popular destinations of migration streams desired to positively trigger migrant children's willingness to participate in classes and boost their ambition to become competitive among their local peers in school settings.

The findings revealed that some country examples were quite flexible in changing or revising the curricula and ignored some vital needs that local children had to meet in favor of migrant children. Beyond that, one of the countries, the United States, took this flexibility a step further, implementing the idea that academic standards or norms set by the authorities could be redesigned in favor of migrant children who become part of the education system. In the United States, the extensive flexibility to reshape or redesign academic standards is a constructivist attitude toward the education of migrant children. Since each individual's learning process may be unique, setting unchangeable or solid educational standards in educational settings may reduce migrant children's desire to participate in educational environments. Therefore, providing opportunities for migrant children in the United States through flexibility in academic standards or norms can be considered an effective way to include them in education. The focal point of all these implementations for the education of migrant children was to prepare migrant or foreign children for a new academic environment, which might be completely different from their past educational experiences, and to provide qualified national education by not excluding these children but trying to include all of them into the national educational system as if they were born there.

The second educational dimension mainly observed in education programs or policies of some countries examined for migrant children was the role and importance of language development programs. For instance, in the New Zealand case, this study has concluded that this country adopted designing and implementing comprehensive language support programs for the migrant population who live within country borders as one of the prioritized educational outcomes that must be acquired for the migrant children in educational environments. The high level of success of children settling in a new country is related to their proficiency in the language used in the host country and their maximum benefit from the educational environment (Stanat & Edele, 2016). Thus, these types of programs can be considered as the primary key factor for children to provide the best integration process not only for the societal order but also for the educational settings. Giving importance to this type of language assistance programs by countries through their educational activities and educational policy initiatives can be explained as an indicator of how they desire to not only integrate foreign nationals into their social and educational systems but also to protect their different sorts of national values in terms of educational, social, and cultural perspectives. Besides, implementing language programs or other social programs for these specific groups may play a key role in the best integration process in the shortest term. These programs introduce migrant communities to the customs, traditions, and other key issues necessary to ensure a peaceful environment in that country or region. Thanks to these programs, the psychological and emotional adaptation of migrant communities settling in a new area that may be significantly different from their homeland will be achieved in a shorter period. This policy and related actions supported the current literature that pointed out the importance of language and language education in the host countries for qualified educational, social, and cultural integration of groups that arrived and settled in these destinations (Cassar & Attard Tonna, 2018; Meehan et al., 2021; Rodríguez-Izquierdo & Darmody, 2019; Trasberg & Kond, 2017).

This study also revealed that the sociocultural dimension of the education programs or policies in some countries examined is to provide comprehensive and continuous social adaptation support, especially for migrant children, from their first entry into the host country to the following years without exposure to interruption or administrative challenges. Based on the Japan case, for instance, this study found that this country believed in the power of offering full assistance to foreigners beginning from their first entrance to the country. This action is important because it can play a facilitating role in the process of smooth acceptance of these groups into a new society. Through this action, migrant groups can abandon their past individual habits that reflect the sociocultural rules or norms of their homeland and easily adopt the policies, practices, or traditions of a new country. To successfully carry out this action, this country has shaped its education policy programs for migrant children in a way that every individual coming to the country learns both basic and advanced dynamics of social life so that they can more easily adapt and adopt the new cultural environment. This belief can positively affect migrant children because they can create new schemes mentally regarding the life of a new country without any confusion or complexity since they would be exposed to educational, cultural, and social knowledge as soon as they settle in. Thus, accepting this action as an ongoing policy plan may be helpful for countries that receive a high number of migrants to familiarize migrants with a new environment by eliminating their biases or hesitations against accepting the rules or people of a new country. This action may also maintain social cohesion that might be disrupted by the increasing number of foreign people of different nationalities from many countries.

Even though this study focused on some selected cases regarding education programs or education policies in developed countries, it had two limitations. The first limitation of this study was that it did not examine other developed countries on different continents, such as Europe, which received high migration flow for years. Due to the inadequate number of academic studies in the literature that particularly examined Asian or Pacific regions, this study focused solely on selected cases in these regions. Since this study only analyzed education programs or policies regarding migrant children, it ignored other types of education programs or policies currently implemented for other migrant masses of different ages and sexes, and that was the second limitation. Considering these limitations by future researchers in the field will help expand the number of qualified academic works on this issue and offer a high contribution to the existing literature.

### Recommendations

Based on the analysis results that put forward educational and sociocultural perspectives adopted and implemented by selected Asia-Pacific countries in their education programs and policies for migrant populations, this study offers policy reform recommendations, especially for the less developed or developing countries that became new destinations for high-volume migrant flows worldwide. Therefore, this study proposes the policy actions below:

- Countries should first consider creating a long-term roadmap that thoroughly demonstrates how they intend to offer comprehensive social integration support for migrant populations beginning from their entry to their countries. As the initial part of this plan, they should lay the foundations of cooperation with all governmental units and third-party organizations.
- From the educational perspective, the first thing that countries must focus on regarding the education of migrant children should be correctly determining each child's current skills, capabilities, and level of proficiency in the language of their countries to design comprehensive language assistance programs by beginning the first years of their school experiences.
- In school settings, countries should also prioritize designing dynamic curricula for migrant children rather than implementing only standard national curricula, which are resistant to change. This action can be vital since it can increase migrant children's ambition and willingness to embrace new educational environments with all components, including their teachers and peers.
- Lastly, countries should invest in funding programs through the collaborative movements of government and private organizations/institutions to provide full financial support to meet the social and educational needs of migrant children. Adopting this as an ongoing policy plan may be effective in boosting migrant children's academic achievements. This policy plan may minimize or gradually eliminate migrant children's biases, negative thoughts, or levels of unacceptability against the new country and its social and educational environments. Thus, being aware of the ongoing government support and feeling secure in financial situations may positively influence migrant children's academic achievements. Besides, this may also contribute to the cumulative growth of countries in the long term.

### Declaration of Conflicting Interests

The author declares no potential conflicts of interest with respect to the research, authorship, and/or publication of this article.

### Funding

The author did not receive any financial support for the research, writing, and/or publication of this article.

### Statements of Publication Ethics

I hereby declare that the study has not unethical issues and that research and publication ethics have been observed carefully.

### Researchers' Contribution Rate

The study was conducted and reported by a single author.

### Ethics Committee Approval Information

Since this research does not involve human and/or animal participants, ethics committee approval is not required.

## References

- Andrade, A. S., Roca, J. S., & Pérez, S. R. (2023). Children's emotional and behavioral response following a migration: a scoping review. *Journal of Migration and Health*, 7, 100176. <https://doi.org/10.1016/j.jmh.2023.100176>
- Atobatele, F. A., & Mouboua, P. D. (2024). The dynamics of language shifts in migrant communities: Implications for social integration and cultural preservation. *International Journal of Applied Research in Social Sciences*, 6(5), 844-860. <https://doi.org/10.51594/ijarss.v6i5.1106>
- Bajaj, M., & Bartlett, L. (2017). Critical transnational curriculum for immigrant and refugee students. *Curriculum Inquiry*, 47(1), 25–35. <http://www.jstor.org/stable/26156858>
- Baker, B., & Warren, R. (2024). *Population estimates. Estimates of the unauthorized immigrant population residing in the United States: January 2018–January 2022*. Washington: U.S. Department of Homeland Security, Office of Homeland Security Statistics. [https://ohss.dhs.gov/sites/default/files/2024-06/2024\\_0418\\_ohss\\_estimates-of-the-unauthorized-immigrant-population-residing-in-the-united-states-january-2018%25E2%2580%2593january-2022.pdf](https://ohss.dhs.gov/sites/default/files/2024-06/2024_0418_ohss_estimates-of-the-unauthorized-immigrant-population-residing-in-the-united-states-january-2018%25E2%2580%2593january-2022.pdf)
- Brinbaum, Y., & Guégnard, C. (2013). Choices and enrollments in French secondary and higher education: Repercussions for second-generation immigrants. *Comparative Education Review*, 57(3), 481–502. <https://doi.org/10.1086/670729>
- Cassar, J., & Attard Tonna, M. (2018). They forget that I'm there: Migrant students traversing language barriers at school. *LAFOR Journal of Language Learning*, 4(1). <https://doi.org/10.22492/ijll.4.1.01>
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research methods in education* (Sixth ed.). Routledge.
- Creswell, J. W. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (4th ed.). SAGE Publications.
- Creswell, J. W. (2013). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (Third edition). SAGE Publications.
- Crush, J., & Tawodzera, G. (2014). Exclusion and discrimination: Zimbabwean migrant children and South African schools. *Journal of International Migration and Integration*, 15(4), 677-693. <https://doi.org/10.1007/s12134-013-0283-7>
- de Leeuw, M., & van Wichelen, S. (2012). Civilizing migrants: Integration, culture and citizenship. *European Journal of Cultural Studies*, 15(2), 195-210. <https://doi.org/10.1177/1367549411432029>
- Diaz, A. D. (2024). Assessment of suicide risk and cultural considerations in forcibly displaced migrant youth. *Academic Pediatrics*, 24(5, Supplement), 25-31. <https://doi.org/10.1016/j.acap.2023.05.024>
- DiCerbo, P. A. (2001). *Why migrant education matters*. Washington DC: Issue Brief No. 8, National Clearinghouse for Bilingual Education. [https://www.ncela.ed.gov/sites/default/files/legacy/files/rcd/BE020920/Why\\_Migrant\\_Education\\_Matters.pdf](https://www.ncela.ed.gov/sites/default/files/legacy/files/rcd/BE020920/Why_Migrant_Education_Matters.pdf)
- Doomernik, J., & Bruquetas-Callejo, M. (2016). National immigration and integration policies in Europe since 1973. In B. Garcés-Mascareñas & R. Penninx (Eds.), *Integration processes and policies in Europe: Contexts, levels and actors* (pp. 57-76). Springer International Publishing. [https://doi.org/10.1007/978-3-319-21674-4\\_4](https://doi.org/10.1007/978-3-319-21674-4_4)
- Douglass, M., & Roberts, G. S. (2000). Japan in a global age of migration. In M. Douglass & G. S. Roberts (Eds.), *Japan and global migration: Foreign workers and the advent of a multicultural society* (pp. 2-35). Routledge.



- Fung, W., Prado, K., Gold, A., Padovani, A., Carroll, D., & Finchum-Mason, E. (2023). *Findings from the National Agricultural Workers Survey (NAWS) 2021–2022: A demographic and employment profile of United States crop workers*. (Research Report No. 17). JBS International, Inc. <https://www.dol.gov/sites/dolgov/files/ETA/naws/pdfs/NAWS%20Research%20Report%202017.pdf>
- Gathmann, C., & Garbers, J. (2023). Citizenship and integration. *Labour Economics*, 82, 102343. <https://doi.org/10.1016/j.labeco.2023.102343>
- Gibson, M. A., & Bejinez, L. F. (2002). Dropout prevention: How migrant education supports Mexican youth. *Journal of Latinos and Education*, 1(3), 155–175. [https://doi.org/10.1207/S1532771XJLE0103\\_2](https://doi.org/10.1207/S1532771XJLE0103_2)
- Green, D. (2014). Education of foreign children in Japan: Local versus national initiatives. *Journal of International Migration and Integration*, 15(3), 387–410. <https://doi.org/10.1007/s12134-013-0299-z>
- Hu, B., & West, A. (2015). Exam-oriented education and implementation of education policy for migrant children in urban China. *Educational Studies*, 41(3), 249–267. <https://doi.org/10.1080/03055698.2014.977780>
- Hunziker, S., & Blankenagel, M. (2021). Multiple case research design. In S. Hunziker & M. Blankenagel (Eds.), *Research design in business and management: A practical guide for students and researchers* (pp. 171–186). Springer Gabler. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-34357-6\\_9](https://doi.org/10.1007/978-3-658-34357-6_9)
- Hübschmann, Z. (2015). *Migrant integration programs: The case of Germany*. Global Migration Research Paper No. 11, Global Migration Centre. <https://repository.graduateinstitute.ch/record/292694?ln=en&v=pdf>
- Ibesh, R., Ahmad, W., Chikhou, R., Jumah, R., Sankar, H., & Thurston, A. (2021). The educational experiences of Syrian women in countries of safety/asylum. *International Journal of Educational Research Open*, 2, 100027. <https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2020.100027>
- Jiang, Y. (2023). An analysis of the educational policies related to Chinese migrant children. *Journal of Education, Humanities and Social Sciences*, 8, 1873–1878. <https://doi.org/10.54097/ehss.v8i.4600>
- Johnson, D. M. (1987). The organization of instruction in migrant education: Assistance for children and youth at risk. *TESOL Quarterly*, 21(3), 437–459. <https://doi.org/10.2307/3586497>
- Joppke, C. (2007). Beyond national models: Civic integration policies for immigrants in Western Europe. *West European Politics*, 30(1), 1–22. <https://doi.org/10.1080/01402380601019613>
- Kapel Lev-Ari, R., Aloni, R., & Ari, A. B. (2024). Children fleeing war-exploring the mental health of refugee children arriving in Israel after the Ukraine 2022 conflict. *Child Abuse & Neglect*, 149, 106608. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2023.106608>
- Kindler, A. L. (1995). Education of migrant children in the United States. *Directions in Language and Education*, 1(8). <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED394305.pdf>
- Kobayashi, Y. (2014). *Language education for migrant workers and their social integration in Japan*. Global Migration Research Paper No. 8, Global Migration Centre. <https://repository.graduateinstitute.ch/record/283791?ln=en&v=pdf>
- Kondo, A. (2011). Migrant integration policy in Japan. *Meijo Hogaku (Meijo Law Review)* 61(1), 3–30. [https://law.meijo-u.ac.jp/staff/contents/61-1/610102\\_Kondo.pdf](https://law.meijo-u.ac.jp/staff/contents/61-1/610102_Kondo.pdf)
- Kösters, M. P., Chinapaw, M. J. M., Zwaanswijk, M., van der Wal, M. F., & Koot, H. M. (2024). Differences in anxiety and depression among migrant and non-migrant primary school children in the Netherlands. *Child Psychiatry & Human Development*, 55(3), 588–598. <https://doi.org/10.1007/s10578-022-01454-0>

- Li, D. (2020). Investigating equity-minded migrant education policies in Shanghai from migrant parents' perspectives. *ECNU Review of Education*, 3(2), 357-379. <https://doi.org/10.1177/2096531120911801>
- Liu, S., Liu, F., & Yu, Y. (2017). Educational equality in China: analysing educational policies for migrant children in Beijing. *Educational Studies*, 43(2), 210–230. <https://doi.org/10.1080/03055698.2016.1248904>
- MacLean, S. A., Agyeman, P. O., Walther, J., Singer, E. K., Baranowski, K. A., & Katz, C. L. (2020). Characterization of the mental health of immigrant children separated from their mothers at the U.S.–Mexico border. *Psychiatry Research*, 286, 112555. <https://doi.org/10.1016/j.psychres.2019.112555>
- Madrid, J. E. (2019). Title I's Migrant Education Program: The challenges of addressing migrant students' educational needs in the 21st century. *Georgetown Journal of Law & Modern Critical Race Perspectives*, 11(1), 67-98. <https://www.law.georgetown.edu/mcrp-journal/wp-content/uploads/sites/22/2019/09/GT-GCRP190017.pdf>
- Martin, S., Horgan, D., O'Riordan, J., & Maier, R. (2023). Refugee and migrant children's views of integration and belonging in school in Ireland – and the role of micro- and meso-level interactions. *International Journal of Inclusive Education*, 1–20. <https://doi.org/10.1080/13603116.2023.2222304>
- McKenzie, D., & Rapoport, H. (2011). Can migration reduce educational attainment? Evidence from Mexico. *Journal of Population Economics*, 24(4), 1331-1358. <https://doi.org/10.1007/s00148-010-0316-x>
- Meehan, A., de Almeida, S., Bäckström, B., Borg-Axisa, G., Friant, N., Johannessen, Ø. L., & Roman, M. (2021). Context rules! Top-level education policies for newly arrived migrant students across six European countries. *International Journal of Educational Research Open*, 2, 100046. <https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2021.100046>
- Meng, X., & Yamauchi, C. (2017). Children of migrants: The cumulative impact of parental migration on children's education and health outcomes in China. *Demography*, 54(5), 1677-1714. <https://doi.org/10.1007/s13524-017-0613-z>
- MEXT. (n.d.). 帰国・外国人児童生徒教育情報 [Educational information for returning and foreign students]. International Education Division, Bureau of Educational Policy. [https://www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/clarinet/003.htm](https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/clarinet/003.htm)
- MEXT. (2014). 学校教育法施行規則の一部を改正する省令等の施行について（通知） [Notice on the enforcement of ministerial ordinances amending part of the Enforcement Regulations of the School Education Act]. International Education Division, Bureau of Educational Policy. [https://www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/clarinet/003/1341903.htm](https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/clarinet/003/1341903.htm)
- Miller, K. (2016). Education across borders: The relationship between age at migration and educational attainment for Mexico-U.S. child migrants. *Teachers College Record*, 118(1), 1-48. <https://doi.org/10.1177/016146811611800104>
- Ministry of Education. (n.d.-a). *Refugee background students*. New Zealand Ministry of Education. <https://www.education.govt.nz/school/student-support/supporting-transitions/refugee-background-students/>
- Ministry of Education. (n.d.-b). *ESOL funding*. New Zealand Ministry of Education. <https://www.education.govt.nz/school/funding-and-financials/esol-funding/>
- Ministry of Justice Korea Immigration Service. (n.d.). *Initial Adjustment Support Program for Immigrants*. Ministry of Justice Republic of Korea. [https://www.immigration.go.kr/immigration\\_eng/1868/subview.do](https://www.immigration.go.kr/immigration_eng/1868/subview.do)

- Núñez, A.-M. (2009). Creating pathways to college for migrant students: Assessing a migrant outreach program. *Journal of Education for Students Placed at Risk (JESPAR)*, 14(3), 226–237. <https://doi.org/10.1080/10824660903375636>
- Office of Elementary & Secondary Education. (2021). *Migrant Education Program (Title I, Part C) – State Grants*. U.S. Department of Education, OESE Office of Migrant Education. <https://oese.ed.gov/offices/office-of-migrant-education/migrant-education-program/>
- Oishi, N. (2014). Redefining the “highly skilled”: The points-based system for highly skilled foreign professionals in Japan. *Asian and Pacific Migration Journal*, 23(4), 421-450. <https://doi.org/10.1177/011719681402300406>
- Okubo, T. (2021). Public preferences on immigration in Japan. *Japan and the World Economy*, 58, 101073. <https://doi.org/10.1016/j.japwor.2021.101073>
- Park, S.-C. (2021). A study on migration policy in Japan. In C.-P. Chu & S.-C. Park (Eds.), *Immigration policy and crisis in the regional context: Asian and European experiences* (pp. 11-29). Springer Singapore. [https://doi.org/10.1007/978-981-33-6823-1\\_2](https://doi.org/10.1007/978-981-33-6823-1_2)
- Patton, M. Q., (2002). *Qualitative research & evaluation methods* (3rd ed.). SAGE Publications.
- Penninx, R. (2005). Integration of migrants: Economic, social, cultural and political dimensions. In M. Macura, A. L. MacDonald, & W. Haug (Eds.), *The new demographic regime. Population challenges and policy responses* (pp. 137-152). United Nations.
- [https://unece.org/fileadmin/DAM/pau/\\_docs/pau/PAU\\_2005\\_Publ\\_NDR.pdf](https://unece.org/fileadmin/DAM/pau/_docs/pau/PAU_2005_Publ_NDR.pdf)
- Perry, J. D. (1997). *Migrant education: Thirty years of success, but challenges remain*. Brown University: The Education Alliance Press. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED421313.pdf>
- Qi, L., Ma, Z., Chen, H., Bo, Y., & Meng, H. (2024). Innovative immigration management services from the perspective of international migrant integration: A focus on the United States green card system. *International Journal of Social Sciences and Public Administration*, 3(2), 214-219. <https://doi.org/10.62051/ijsspa.v3n2.25>
- Rodríguez-Izquierdo, R. M., & Darmody, M. (2019). Policy and practice in language support for newly arrived migrant children in Ireland and Spain. *British Journal of Educational Studies*, 67(1), 41–57. <https://doi.org/10.1080/00071005.2017.1417973>
- Saldaña, J. (2011). *Fundamentals of qualitative research*. Oxford University Press.
- Stanat, P., & Edele, A. (2016). Language proficiency and the integration of immigrant students in the education system. In M. C. Buchmann, R. A. Scott, & S. M. Kosslyn (Eds.), *Emerging trends in the social and behavioral sciences: An interdisciplinary, searchable, and linkable resource* (pp. 1–15). John Wiley & Sons, Inc. <https://doi.org/10.1002/9781118900772.etrds0407>
- Statistics Bureau, Ministry of Internal Affairs and Communications. (2024). *Report on Internal Migration in Japan / Monthly report* (Data Set). E-Stat: Portal Site of Official Statistics of Japan. [https://www.e-stat.go.jp/en/stat-search/files?stat\\_infid=000040208919](https://www.e-stat.go.jp/en/stat-search/files?stat_infid=000040208919)
- Tatto, M. T., Lundstrom-Ndibongo, V., Newman, B. E., Nogle, S. E., Sarroub, L. K., & Weiler, J. M. (2000). The education of migrant children in Michigan: A policy analysis report. *Faculty Publications: Department of Teaching, Learning and Teacher Education*. 33. <https://digitalcommons.unl.edu/teachlearnfacpub/33>
- Tavassolie, T., López, C., De Feyter, J., Hartman, S. C., & Winsler, A. (2018). Migrant preschool children's school readiness and early elementary school performance. *The Journal of Educational Research*, 111(3), 331–344. <https://doi.org/10.1080/00220671.2016.1261074>

- Tjaden, J. D., & Hunkler, C. (2017). The optimism trap: Migrants' educational choices in stratified education systems. *Social Science Research*, 67, 213–228. <https://doi.org/10.1016/j.ssresearch.2017.04.004>
- Trasberg, K., & Kond, J. (2017). Teaching new immigrants in Estonian schools - Challenges for a support network. *Acta Paedagogica Vilnensia*, 38, 90–100. <https://doi.org/10.15388/ActPaed.2017.38.10793>
- UNHCR The UN Refugee Agency. (n.d.). *Republic of Korea*. UNHCR The UN Refugee Agency. <https://www.unhcr.org/countries/republic-korea>
- United Nations Department of Economic and Social Affairs, Population Division. (2020). *International Migrant Stock 2020: Destination*. United Nations. [https://www.un.org/development/desa/pd/sites/www.un.org.development.desa.pd/files/undesapd\\_2020\\_ims\\_stock\\_by\\_sex\\_and\\_destination.xlsx](https://www.un.org/development/desa/pd/sites/www.un.org.development.desa.pd/files/undesapd_2020_ims_stock_by_sex_and_destination.xlsx)
- United States Department of Homeland Security. (2023). *2022 Yearbook of Immigration Statistics*. Washington, D.C.: U.S. Department of Homeland Security, Office of Homeland Security Statistics. [https://ohss.dhs.gov/sites/default/files/2024-03/2023\\_0818\\_plcy\\_yearbook\\_immigration\\_statistics\\_fy2022.pdf](https://ohss.dhs.gov/sites/default/files/2024-03/2023_0818_plcy_yearbook_immigration_statistics_fy2022.pdf)
- Wakisaka, D., & Cardwell, P. J. (2021). Exploring the trajectories of highly skilled migration law and policy in Japan and the UK. *Comparative Migration Studies*, 9(1), 43. <https://doi.org/10.1186/s40878-021-00251-3>
- Wang, T. (2019). Education as a population control mechanism in China: The education and policy for migrant children in Shanghai. *Aleph, UCLA Undergraduate Research Journal for the Humanities and Social Sciences*, 16. <http://dx.doi.org/10.5070/L6161045564>
- Wu, X., & Zhang, Z. (2015). Population migration and children's school enrollments in China, 1990–2005. *Social Science Research*, 53, 177-190. <https://doi.org/10.1016/j.ssresearch.2015.05.007>

## GENİŞLETİLMİŞ ÖZET

Geçmişten günümüze gelişmemiş ülkelere doğru yönelim gösteren yüksek hacimli göç akışları, varış ülkeleri için yeni gelenleri kendi mevcut kültürel, ekonomik ve sosyal sistemleriyle bütünleştirmek adına kapsamlı kanunlar, politikalar, programlar veya düzenlemeler aracılığıyla farklı yönetim seviyelerinde çok boyutlu bir hazırlık sürecini gerektirmiştir (Atobatele & Mouboua, 2024; de Leeuw & van Wichelen, 2012; Doomernik & Bruquetas-Callejo, 2016; Hübschmann, 2015; Gathmann, & Garbers, 2023; Joppke, 2007; Penninx, 2005; Qi et al., 2024). Yetişkin göçmen nüfusun yanı sıra, göçmen çocukların da göç akımlarında ele alınması gereken kritik bir kitleyi oluşturduğu görülmektedir. Çünkü göçmen çocuklar da yeni bir ülkeye veya çevreye kalıcı göçün getirdiği çeşitli kültürel, sosyal ve eğitimsel zorluklardan etkilenmektedirler. Göçmen çocuklara ve göçmen nüfusa yönelik eğitim programlarının tasarlanması ve uygulanmasının ardında yatan temel neden, esasen göçmen çocuklar ile yerli akranları arasındaki eşitsizliğe dayanmaktadır. Eğitim ortamlarında, dünyanın farklı ülkelerindeki göçmen çocuklara odaklanan birçok araştırma, göçmen çocukların düşük/yetersiz okul kaydı (Wu & Zhang, 2015), yüksek okul terk oranları (Brinbaum & Guégnard, 2013; Miller, 2016; Tjaden & Hunkler, 2017), düşük sınav puanları veya akademik başarı (McKenzie & Rapoport, 2011; Meng & Yamauchi, 2017; Tavassolie et al., 2018), veya ayrımcılık sorunları (Crush & Tawodzera, 2014) gibi farklı açılardan her zaman risk altında olduğunu ortaya koymuştur. Söz konusu faktörler, ülkeleri göçmen çocuklara yalnızca eğitim ortamlarında eşitlik sağlamak üzere değil, aynı zamanda kendi ülkelerinin/bölgelerinin kültürel, ekonomik ve eğitimsel kural ve beklentilerini yansıtarak onlara daha iyi uyum şansı sunmak için acil, uzun vadeli, yenilikçi ve kapsamlı adımlar atmaya yöneltmiştir.

Bu çalışma, uzun yıllardır yüksek göç akımlarına maruz kalan seçilmiş Asya-Pasifik ülkelerinde göçmen çocukların eğitimine yönelik uygulanan göçmen eğitim programları ve politikalarını eğitimsel ve sosyokültürel açılardan analiz etmeyi amaçlamaktadır. Bu araştırma, çoklu bir durum çalışmasına dayanmaktadır. Çalışma grubu, Asya-Pasifik bölgesinden toplam dört ülkeyi (Amerika Birleşik Devletleri, Yeni Zelanda, Japonya ve Kore Cumhuriyeti) içermektedir. Çalışmanın verileri, göçmen çocukların eğitimi konusunda seçilmiş ülkeler tarafından hazırlanan ve uygulanan resmî belgelerden oluşmaktadır. Veriler, içerik analizi yöntemi aracılığıyla analiz edilmiştir.

Araştırma sonuçları, incelenen ülkelerin çoğunluğunun eğitim programları ve politika girişimlerinde odaklandığı ilk eğitimsel boyutun her göçmen çocuğa geçmiş akademik deneyimleri, kültürel geçmişleri ve sosyal yaşam standartları dikkate alınarak farklı pedagojik yollarla bireysel öğrenme fırsatları sağlamak olduğunu göstermiştir. Araştırma sonuçları, bazı ülkelerin her göçmen çocuk için yaşa ve öğrenme becerilerine göre benzersiz müfredatlar uygulamayı amaçladığını göstermiştir. Ulusötesi müfredatların farklı statülerdeki çocuklar üzerindeki potansiyel olumlu etkisi (Bajaj & Bartlett, 2017) ve diğer müfredat gereksinimlerinin veya yeniliklerin yeni bir ülkede eğitim almaya başlayan yabancı grupların kapsamlı gelişimi üzerindeki etkileri (Ibesh et al., 2021) göz önüne alındığında bu eylem, göçmen veya mülteci çocuklar için üst düzey eğitim çıktıları sağlamanın yapıcı bir yoldur. Göçmen çocuklar için incelenen bazı ülkelerin eğitim programlarında veya politikalarında esas olarak gözlemlenen ikinci eğitimsel boyutun dil geliştirme programlarının rolü ve önemine dair olduğu görülmüştür. Çocukların yeni bir ülkeye yerleşirken elde ettikleri yüksek başarı düzeyi, ev sahibi ülkede kullanılan dilde yeterliliklerine ve eğitim ortamından en üst düzeyde fayda sağlamalarına bağlıdır (Stanat & Edele, 2016). Bu nedenle bu tür programlar, çocukların yalnızca toplumsal düzen için değil aynı zamanda eğitim ortamları için de en iyi uyum sürecini elde etmeleri için birincil anahtar faktör olarak düşünülebilir. Bu politika ve ilgili eylemler, bu yerlere gelen ve yerleşen grupların nitelikli eğitimsel, sosyal ve kültürel uyumu için ev sahibi ülkelerde dil ve dil eğitiminin önemine işaret eden mevcut literatürü desteklemektedir (Cassar & Attard Tonna, 2018; Meehan et al., 2021; Rodríguez-Izquierdo & Darmody, 2019; Trasberg & Kond, 2017). Bu çalışma ayrıca incelenen bazı ülkelerdeki eğitim programları veya politikalarında gözlenen sosyokültürel boyutun, göçmen çocuklar için, ev sahibi ülkeye ilk girişlerinden sonraki yıllara değin herhangi bir kesinti ve/veya idari zorluğa maruz kalmadan kapsamlı ve sürekli sosyal uyum desteği sağlamak olduğunu ortaya koymuştur.

Araştırma sonuçları, özellikle dünya çapında yüksek hacimli göç akışları için yeni varış noktaları haline gelen daha az gelişmiş veya gelişmekte olan ülkelerin; a) göçmen nüfuslarına ülkelere girişlerinden başlayarak kapsamlı sosyal uyum desteğini nasıl sunmayı amaçladıklarını ayrıntılı bir şekilde gösteren uzun vadeli bir yol haritası oluşturmalarını, b) göçmen çocukların eğitimi konusunda her çocuğun mevcut becerilerini, yeteneklerini ve ülkelerinin dilindeki yeterlilik düzeyini doğru bir şekilde belirleyerek okul deneyimlerinin ilk yıllarından

başlayarak kapsamlı dil yardım programları tasarlamalarını, c) okul ortamlarında, yalnızca değişime dirençli standart ulusal müfredatları uygulamak yerine göçmen çocuklar için değişime açık dinamik müfredatlar tasarlamayı önceliklendirmelerini, d) göçmen çocukların sosyal ve eğitimsel ihtiyaçlarını karşılamak için tam mali destek sağlamaları gerektiğini önermektedir.

## KAPSAYICI EĞİTİM AÇISINDAN İLKOKUL BİRİNCİ SINIF DERS KİTAPLARINDAKİ GÖRSELLERİN İNCELENMESİ

### EXAMINATION OF IMAGES IN PRIMARY SCHOOL FIRST GRADE TEXTBOOKS IN TERMS OF INCLUSIVE EDUCATION

Ahmet AKKAYA

Millî Eğitim Bakanlığı/Kozaklı Mehmet Akif Ersoy İlkokulu

[akkayahmet87@gmail.com](mailto:akkayahmet87@gmail.com)

ORCID: 0000-0002-5137-0541

#### ÖZET

##### Geliş/Received:

22.10.2024

##### Kabul/Accepted:

22.12.2024

##### Yayın/Published:

27.12.2024

##### Anahtar Kelimeler

Kapsayıcı Eğitim

Maarif Modeli

İlkokul Ders

Kitapları

##### Keywords

Inclusive Education

Maarif Model

Primary School

Textbooks

Bu çalışma ilkököl 1. sınıf ders kitaplarındaki görsellerin kapsayıcı eğitime uygunluğunu incelemek amacıyla yapılmıştır. Çalışma doküman inceleme yönteminin kullanıldığı nitel bir araştırma olarak tasarlanmış ve yürütülmüştür. Araştırma kapsamında doküman olarak ilkököl 1. sınıfta okutulan İlk Okuma ve Yazma 1. ve 2. kitap, Türkçe 1. ve 2. Kitap, Matematik 1. ve 2. Kitap, Hayat Bilgisi 1. ve 2. Kitap ile Müzik ders kitabı temel veri kaynakları olarak kullanılmıştır. Ders kitaplarından elde edilen verilerin analizi nitel analiz yöntemlerinden biri olan betimsel analiz yöntemi kullanılarak yapılmıştır. Güvenirlilik bağlamında inandırıcılığın sağlanması amacıyla uzman incelemesi yöntemi kullanılmış ve kitaplarda yer alan görsellerin belirlenen temalara uygunluğuna ilişkin elde edilen bulgulara yönelik alan uzmanlarının görüşüne başvurulmuştur. Aktarılabirlik için bu çalışma kapsamında ayrıntılı betimleme yöntemi tercih edilmiş bu amaçla görsellere ilişkin doğrudan alıntılara çalışmada yer verilmiştir. Tutarlığın sağlanması amacıyla araştırmacı üçgenlemesi yapılmış ve kodlayıcılar arası görüş birliği katsayısı hesaplanmıştır. Araştırma sonucunda ilkököl 1. sınıf ders kitaplarının kapsayıcılığı yansıtmada yetersiz kaldığı, farklı dezavantajlı grupların kitaplarda tam olarak temsil edilmediği, sınırlı olarak temsil edilen grupların dağılımlarının ise dengesiz olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır. Bu sonuçlar, kapsayıcı eğitim anlayışını güçlendirmek için ders kitaplarının görsellerine yönelik daha dikkatli bir tasarım süreci gerektiğini göstermektedir.

#### ABSTRACT

This study was conducted to examine the suitability of visuals in primary school 1st grade textbooks for inclusive education. The study was designed and conducted as a qualitative research using the document review method. Within the scope of the research, the First Reading and Writing 1st and 2nd books, Turkish 1st and 2nd books, Mathematics 1st and 2nd books, Life Sciences 1st and 2nd books and Music textbook taught in primary school 1st grade were used as the main data sources. The analysis of the data obtained from the textbooks was carried out using the descriptive analysis method, which is one of the qualitative analysis methods. In order to ensure credibility in the context of reliability, the expert review method was used and field experts were consulted regarding the findings obtained regarding the suitability of the visuals in the books to the determined themes. For transferability, the detailed description method was preferred within the scope of this study and for this purpose, direct quotes regarding the visuals were included in the study. In order to ensure consistency, researcher triangulation was performed and the consensus coefficient between the coders was calculated. As a result of the research, it was concluded that the primary school first grade textbooks were inadequate in reflecting inclusiveness, that different disadvantaged groups were not fully represented in the books, and that the distribution of the groups that were limitedly represented was unbalanced. These results show that a more careful design process is required for the visuals of the textbooks in order to strengthen the understanding of inclusive education.

DOI: <https://doi.org/10.69643/kaped.1571764>

Atf/Cite as: Akkaya, A. (2024). Kapsayıcı eğitim açısından ilkököl birinci sınıf ders kitaplarındaki görsellerin incelenmesi. *Kapadokya Eğitim Dergisi*, 5(2), 355-373.

## Giriş

İnsanın doğumundan ölümüne kadar olan süreçte önemli bir yeri ve önemi olan eğitim hem bir hak hem de bir ihtiyaç olarak karşımıza çıkmaktadır. Eğitimin bir ihtiyaç haline gelmesinde dünyada hızla değişen şartlar ve paradigmaların, insanın kendisini geliştirme ve gerçekleştirme arzusunun, insanın yaşadığı topluma adapte olup sağlıklı bir hayat sürme isteği ve gerekliliği gibi nedenlerin etkili olduğu söylenebilir. Maslow (1943) ihtiyaçlar hiyerarşisi piramidinin en üst basamağında kendini gerçekleştirme ihtiyacı olduğunu belirtmektedir. Nitekim Varış, vd. (1991) eğitimin temel amaçlarından birinin de kişinin kendini gerçekleştirmesine imkân hazırlamak olduğunu ifade etmektedir. Kendini gerçekleştirme kişinin yapabileceklerinin en iyisini yapması ve kendini tatmin edebilmesine yönelik bir ihtiyaçtır (Maslow, 1969). Bu bakımdan kişinin kendini gerçekleştirmesinde eğitimin önemli ve gerekli bir süreç olduğu düşünülebilir.

Eğitimin temel bir insan hakkı olduğu ilk olarak 1948 yılında Birleşmiş Milletler örgütü tarafından kabul edilen İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi ile resmîlik kazanmıştır. Bununla birlikte yine Birleşmiş Milletler örgütünün 1989 tarihinde kabul ettiği Çocuk Hakları Sözleşmesi ile de eğitim hakkı tekrar vurgulanmış ve taraf ülkeleri bağlayıcı bir nitelik kazanmıştır (Karaman Kepenekci & Taşkın, 2017). 1739 sayılı Milli Eğitim Kanununda yer verilen Türk Milli Eğitiminin temel ilkeleri bölümünde eğitimin bir hak olduğu doğrudan belirtilmiştir. Bununla birlikte yine aynı bölümde yer alan genellik ve eşitlik, fırsat ve imkân eşitliği, süreklilik, karma eğitim gibi diğer ilkelerle de eğitim hakkı dolaylı olarak vurgulanmıştır (Millî Eğitim Temel Kanunu [METK], 1973). Görüldüğü üzere eğitimin bir hak olduğu hem ulusal hem de uluslararası mevzuatlar ile garanti altına alınmıştır.

Eğitim, bireyin kendini gerçekleştirme sürecinde temel bir araçtır. Bununla birlikte, dezavantajlı grupların eğitim süreçlerine dâhil edilmesi kapsayıcı eğitim anlayışının temelini oluşturur. Son yıllarda küresel çapta yaşanan sosyo-ekonomik değişiklikler, küresel salgınlar, doğal afetler ve savaşların doğrudan ve dolaylı etkileri ile birlikte özellikle komşu ülkelerden yoğun bir göç dalgasının yaşanmasının ve belirgin bir şekilde gözlemlenen toplumsal değişmelerin Türkiye’de kapsayıcı eğitim kavramını daha önemli hale getirdiği söylenebilir. Kapsayıcı eğitim, farklı nedenlerle dezavantajlı gruplarda yer alan öğrencilerin adil bir biçimde sistematik ve formal olarak belirli ilkeler ve amaçlar çerçevesinde fırsat ve imkan eşitliği göz önünde bulundurularak mevcut eğitim sistemine entegrasyon süreci olarak ifade edilebilir. Engellilik, kronik hastalık, özel eğitim ihtiyacı, dil, din, ırk farklılığı, anne ve/veya babası olmama, parçalanmış ailede yaşama, sosyo-ekonomik düzey düşüklüğü, mültecilik, evlat edinilme, cinsiyet farklılıkları, çocuk işçilik gibi durumlar kapsayıcı eğitim bağlamında dezavantajlı gruplarda yer alan öğrenci özellikleri olarak görülebilir. UNESCO (2009) kapsayıcı eğitimi, eğitim sistemlerinin tüm öğrencilere ulaşma kapasitelerini güçlendirme süreci ve herkes için eğitimi başarmanın temel stratejisi olarak tanımlamaktadır. Stubbs (2008) ise kapsayıcı eğitimi herkesin en temel haklarından biri olan eğitime herhangi bir dışlanmaya maruz kalmadan ulaşabilmesi olarak tanımlamaktadır.

Kapsayıcı eğitim tüm öğrencilerin farklılıkları her ne olursa olsun kendi yaşlarıyla birlikte tam katılımlı ve kaliteli bir eğitim alma ihtiyacına odaklanmalıdır (Ainscow, 2015). Schaeffer (2008) kapsayıcı eğitimde hak temelli bir yaklaşım benimsendiğini ifade etmekle birlikte bu yaklaşımda üç temel boyutu: eğitimin ayırım yapılmadan herkese verilmesi, insan haklarına saygı ile demokratik değerlerin ön planda tutulması, öğrenen haklarına saygı göstererek bu saygının materyallere, müfredata, çevreye ve yöntemlere yansıtılması olarak ifade etmektedir. Öğrencilerin sahip olduğu farklar nedeniyle kapsayıcı eğitimde öğrencilerin kayıtlı oldukları okullara adapte olmasından ziyade tüm eğitim bileşenlerinin (müfredat, yönetim, okul, aile, materyaller vs.) öğrenci ihtiyacına cevap verebilecek yeterlilik ve nitelikte olması hedeflenmektedir (Guijarro, 2008). Kapsayıcı eğitim hem farklı gereksinim ve öğrenme stilleri olan çocukları hem de farklı kültürden gelen bireyleri bir araya getirme amacına yönelik, dezavantajlı gruptaki çocukların akranlarıyla aynı eğitim fırsatlarından yararlanma hakkına yönelik ortaya çıkmış bir yaklaşımdır (Taneri, 2022).

Öğrencilerin kendilerini okula ait hissetmeleri kapsayıcı eğitimin amaçlarından biri olduğundan (Shawney, 2015), kapsayıcı eğitim ile tüm dezavantajlı gruplarda yer alan öğrencilerin bu aidiyet duygusunu hissetmesi amaçlanmakta ve kişilerin bu aidiyet duygusunu yaşadığı ve kabul gördüğü ortamlarda akademik başarılarının yükselme eğiliminde olduğu bilinmektedir (Lee, 2014; Stayhorn, 2018). Bu bakımdan, eğitimin önemli bileşenlerinden biri olan ders kitaplarında ve öğretim programlarında dezavantajlı grupta yer alan bir öğrencinin kapsayıcılığın izleri görmesinin onlarda aidiyet duygusunu geliştireceği, diğer öğrenciler için ise bir farkındalık yaratacağı düşünülmektedir. Ders kitaplarının önemli işlevlerinden birisi de toplumsal hayata rehberlik etmesidir



(Kılıç, 2008). Öğretim programlarındaki içerikleri yansıtması nedeniyle ders kitapları birçok öğretmen için öğretim programlarının somutlaşmış halidir (Hussain, 2012).

Ders kitapları hem öğretmen hem öğrenci açısından gerek okul içinde gerekse okul dışında onlara yardımcı olan bir materyal olup (Mithanks & Grmek, 2020) ayrıca ders kitapları içeriğinde barındırdığı metinler, görseller ve etkinliklerle öğretmene kılavuzluk etmektedir (Haulle & Kabelege, 2021). Polat ve Akcan (2017) farklılıkları destekleyen ve tüm öğrencilerin kültürel özelliklerini yansıtan materyal kullanımının, öğrencilerde gelişme ihtimali olan varsayım ve önyargıların engellenebilmesinde önemli olduğunu ifade etmektedir.

Milli Eğitim Bakanlığı öğretim programlarının genelinde büyük bir değişiklik yaparak 2024 Mayıs'ında Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli (TYMM) öğretim programlarını onaylamış ve kademeli olarak uygulanacak olan TYMM 2024-2025 eğitim ve öğretim yılında birinci, beşinci ve dokuzuncu sınıflarda uygulamaya konulmuştur. Bakanlığın, TYMM ortak metninde kapsayıcı eğitim ortamına değindiği ve her öğrencinin ilgi, yetenek ve öğrenme profili göz önünde bulundurularak kapsayıcı bir eğitim ortamı sunan, her öğrencinin benzersiz öğrenme ihtiyaçlarını karşılamaya yönelik olan farklılaştırma uygulaması bileşenlerine öğretim programlarında yer verdiği görülmektedir (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2024).

Kapsayıcı eğitim ile ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde, kapsayıcı eğitim açısından öğretim programlarının incelendiği (Şimşek, Dağistan, Şahin, Koçyiğit, Dağistan Yalçınkaya, Kart & Dağdelen, 2019; Koçyiğit & Şimşek, 2019; Temur, 2024c; Tuzcuoğlu Bülbül & Sakız, 2020; Gültekin Talayhan & Sakız, 2022), eğitim paydaşlarının kapsayıcı eğitim ile ilgili görüşlerinin alındığı (Akbulut & Akşin Yavuz, 2021; Ünal & Aladağ, 2021; Tuzcuoğlu & Aydın, 2023), ders kitaplarının farklı değişkenler açısından incelendiği (Ari ve Doğan, 2022) çalışmalara rastlanmaktadır.

Literatürde, farklı ders kitaplarının kapsayıcı eğitim bağlamında incelendiği çalışmalar bulunmakla birlikte, bu çalışmaların genellikle üst sınıf düzeylerine odaklandığı görülmektedir. Kapsayıcı eğitim bağlamında ders kitaplarının incelendiği çalışmalar literatürde sınırlı da olsa yer almaktadır. Nitekim Temur (2024a) tarafından yapılan çalışmada 4. sınıf sosyal bilgiler ders kitabı, Temur (2023b) tarafından yapılan çalışmada 6. sınıf sosyal bilgiler ders kitabı, Kula & Özaslan (2023) tarafından yapılan çalışmada ilkökul İngilizce ders kitapları, Öntaş (2024) tarafından yapılan çalışmada ilkökul ve ortaokullarda kullanılan sosyal bilgiler ders kitapları kapsayıcı eğitim bağlamında incelendiği görülmektedir. Ancak literatürde Maarif Modeli Öğretim Programlarına göre hazırlanan ders kitaplarının incelendiği çalışmaya rastlanamamıştır.

Bu çalışmada 2024 yılında uygulanmaya başlayan Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli öğretim programları doğrultusunda hazırlanan ilkökul 1. sınıf ders kitapları kapsayıcı eğitim bağlamında incelenmiştir. Uygulamaya yeni konulan öğretim programları çerçevesinde hazırlanmış olan yeni ders kitaplarının bu bağlamda incelenmesinin bu çalışmayı önemli kıldığı düşünülmektedir. Bu çalışma, yeni öğretim programları doğrultusunda hazırlanan ders kitaplarının kapsayıcı eğitim anlayışına uygunluğunu analiz ederek, literatürdeki eksiklikleri gidermeyi ve eğitimin daha kapsayıcı hale getirilmesine katkı sunmayı hedeflemektedir.

Bu araştırma, 1. sınıf ders kitaplarını ele alarak bu alandaki önemli bir boşluğu doldurmayı amaçlamaktadır. Bu çalışma kapsamında ilkökul 1. sınıf ders kitaplarında yer alan görsellerde din, cinsiyet, toplumsal roller, engelli ve/veya özel gereksinimli bireyler ile farklı kültürlere ait kapsayıcılık öğelerinin incelenmesi hedeflenmiştir. Son yıllarda Türkiye'nin çok fazla ve farklı etnik kökenlerde yabancı sığınmacı almasından dolayı eğitim sistemine entegre olan çok farklı kültüre ve inanca sahip öğrenci olmuştur. Bu bakımdan farklı kültürlere ve dinlere ait öğelerin ders kitaplarındaki durumu bu çalışmada ele alınmıştır. Bununla birlikte kadınların cinsiyet özelliklerinden dolayı toplumda birçok açıdan olumsuz yargıya maruz kalmalarının toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin kavramsal ve kuramsal yaklaşımların ortak noktasını oluşturmasından (Güvendi, 2023) dolayı bu çalışmada cinsiyet ile toplumsal roller, Türkiye'de son yıllarda engelli birey ve özel gereksinimli birey sayısındaki artıştan (Türkiye Cumhuriyeti Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı [ASHB], 2023) dolayı da engelli ve/veya özel gereksinimli bireyler bu çalışmada kapsayıcı eğitim açısından ele alınmıştır. Ayrıca cinsiyet, toplumsal roller, dil, din, ırk, engellilik gibi unsurların bu çalışmada ele alınmasının nedeni öğrencilerin sıklıkla ayrımcılığa uğradığı konular arasında cinsiyet, sosyo-ekonomik düzey, engellilik, ırk ve konuşulan dilin olmasıdır (Altındağ Kumaş, 2022).

İlkokul 1. sınıf öğrencilerinin okuma ve yazma öğrenmeye yeni başlamalarından dolayı ders kitaplarında ilk dikkat edecekleri unsurun görseller olacağı düşünüldüğünde bu çalışmayla yeni müfredata uygun yeni ders kitaplarındaki görsellerin kapsayıcı eğitim bağlamında incelenmesinin ayrıca önemli olduğu söylenebilir. Bu çalışmanın temel amacı Maarif Modeli öğretim programlarına uygun olarak hazırlanmış olan tek kitap grubu olan ilkökul 1. sınıf ders kitaplarındaki görsellerin kapsayıcı eğitim bağlamında incelenmesidir. Bu ana problem doğrultusunda aşağıdaki alt problemlere cevap aranmıştır.

1. İlkokul 1. sınıf ders kitaplarında yer alan görsellerde cinsiyet türüne ait öğeler hangi sıklıkla yer almaktadır?
2. İlkokul 1. sınıf ders kitaplarında yer alan görsellerde toplumsal rollere (mesleklere) ve cinsiyete göre toplumsal rollere (mesleklere) ait öğeler hangi sıklıkla yer almaktadır?
3. İlkokul 1. sınıf ders kitaplarında yer alan görsellerde engelli ve/veya özel gereksinimli bireylere ait öğeler hangi sıklıkla yer almaktadır?
4. İlkokul 1. sınıf ders kitaplarında yer alan görsellerde farklı dinlere/inançlara ait öğeler hangi sıklıkla yer almaktadır?
5. İlkokul 1. sınıf ders kitaplarında yer alan görsellerde farklı milletlere/kültürlere ait öğeler hangi sıklıkla yer almaktadır?

## Yöntem

### Araştırmanın Modeli

Bu çalışma, ilkökul 1. sınıf ders kitaplarındaki görsellerin kapsayıcı eğitime uygunluğunun analiz edildiği, doküman inceleme yöntemine dayalı bir nitel araştırma olarak tasarlanmıştır. Bowen'a (2009) göre doküman inceleme elektronik veya basılı materyallerin belli ölçütler çerçevesinde değerlendirildiği sistematik bir süreçtir. Doküman analizi, yazılı belgelerin içeriğinin sistematik olarak titiz bir biçimde analizi için kullanılan bir tür nitel araştırma yöntemidir (Wach & Ward, 2013). Ayrıca doküman analizi araştırılması amaçlanan olgu veya olgulara ilişkin verileri barındıran yazılı materyallerin analizini kapsamaktadır (Yıldırım & Şimşek, 2013).

Doküman analizi dokümanlara ulaşma, dokümanların orijinalliğini kontrol etme, dokümanları anlama, verileri analiz etme ve veriyi kullanma olarak beş aşamalı bir süreçte gerçekleştirilir (Forster, 1995). Bu açıardan bakıldığında kapsayıcı eğitim bağlamında doküman analizi, materyallerin görsel içeriğindeki çeşitliliği ve eşitliği analiz etmek için etkili bir yöntem olarak düşünülmektedir. Eğitim alanında yapılan bir çalışmada program yönergeleri, ders ve ünite planları, eğitimle ilgili resmi belgeler gibi materyaller veri kaynağı olarak kullanılabilir (Bogdan & Biklen, 1992; Goetz & LeCompte, 1984). Bu çalışmada doküman analizi, ders kitaplarında yer alan görsellerin kapsayıcı eğitime uygunluğunu incelemek, görsellerdeki çeşitliliği ortaya koymak, birbirinden ayrılan veya birbirine benzeyen görselleri belirli kriterler çerçevesinde ortaya çıkarmak amacıyla kullanılmıştır.

### Verilerin Kaynağı ve Verilerin Toplanması

Bu çalışma kapsamında doküman olarak ilkökul 1. sınıfta okutulan ders kitapları temel veri kaynakları olarak kullanılmıştır. Nitekim eğitim alanında yapılan çalışmalarda temel veri kaynağı olarak kullanılacak dokümanlardan birisi de ders kitaplarıdır (Bogdan & Biklen, 1992; Goetz & LeCompte, 1984). Bu bağlamda Milli Eğitim Bakanlığı Yayınlarına ait Türkçe 1. Sınıf Ders Kitapları (1. ve 2. Kitaplar), Türkçe 1. Sınıf İlk Okuma Yazma Kitapları (1. ve 2. Kitaplar) Matematik 1. Sınıf Ders Kitapları (1. ve 2. Kitaplar), Hayat Bilgisi 1. Sınıf Ders Kitapları (1. ve 2. Kitaplar) temel veri kaynakları olarak kullanılmış ve araştırmanın verileri bu dokümanlardan elde edilmiştir. Bu kitapların 2024 yılında hayata geçirilen ve ilkökul düzeyinde sadece 1. sınıflarda uygulanmaya başlanan Türkiye Yüzyılı Maarif Müfredatı öğretim programları çerçevesinde hazırlanan yeni müfredata uygun kitaplar olması, 1. sınıf ders kitaplarındaki görsellerin kapsayıcı eğitim bağlamında incelenmek istemesinde ve çalışma grubunun bu kitaplardan oluşturulmasında etkili olduğu söylenebilir. Bununla birlikte Türkçe, İlk Okuma Yazma, Matematik ve Hayat Bilgisi kitapları ikişer cilt olmakla birlikte bu çalışma kapsamında tek bir kitap olarak değerlendirilmiş ve bulgular kısmında tek kitap olarak ifade edilmiştir.

## Verilerin Analizi

Bu çalışma kapsamında ders kitaplarından elde edilen verilerin analizi nitel analiz yöntemlerinden biri olan betimsel analiz yöntemi kullanılarak yapılmıştır. Betimsel analiz, verilerin daha önceden belirlenen temalar çerçevesinde özetlenip yorumlandığı nitel bir analiz yöntemidir. Betimsel analizde öncelikle analiz için bir çerçeve oluşturulur sonrasında ise tematik çerçeve bağlamında veriler işlenir ve bulgular tanımlanarak yorumlanır (Yıldırım & Şimşek, 2013). Bu bağlamda öncelikle araştırmanın alt problemlerinden yola çıkılarak bir analiz çerçevesi oluşturulmuş ve alt problemlere uygun olarak incelenecek değişkenler betimsel analiz için tema olarak belirlenmiştir. Daha sonra belirlenen temalara göre ders kitaplarında yer alan görseller incelenmiş, temaya uygun olan veriler yani görseller bu çerçevede işlenmiştir. Son olarak düzenlenen verilerin tanımları yapıp tablolaştırılmış ve görsel örnekleri doğrudan verilerle bulgular tanımlanmış, bulgular açıklanıp, ilişkilendirilip anlamlandırılarak analiz tamamlanmıştır. Ders kitaplarının kitap tanıtım bölümlerinde, ünite/tema tanıtım bölümlerinde yer alan görseller tanıtım amaçlı olup içerik görselinin aynısı olduğu için buradaki resimler analize dâhil edilmemiştir.

Yapılan analizlerde başörtülü kadın görselleri İslam dini ile ilişkilendirilmiş, başörtüsüz kadın görselleri ise seküler/laik temsiller olarak düşünülmüştür. Cinsiyet türlerinin belirlenmesinde görsellerdeki kız ve erkeklerin fiziksel cinsiyet özelliklerine dikkat edilmiştir. Toplumsal rollerin (mesleklerin) analizinde mesleğe ilişkin figürler dikkate alınmıştır. Engelli (yetersizliği olan) bireyler belirlenirken tekerlekli sandalye, baston gibi araçların varlığına dikkat edilmiş, özel gereksinime ihtiyaç duyan bireylerin tespitinde ise yaşlılık ve destekle gündelik işlerini yürütebilme kriterleri göz önünde bulundurulmuştur. Farklı kültürlere/milletlere ait öğelerin belirlenmesinde bayrak, yemek, para, kıyafet, oyun, tarihi mekân, önemli şahsiyetler gibi bir milleti temsil edebilecek öğelerin varlığına dikkat edilmiştir.

## Geçerlik ve Güvenirlik

Nitel araştırmalarda geçerlik inandırıcılık ve aktarılabirlik ile güvenirlik ise tutarlık ve teyit edilebilirlik ile sağlanabilir. İnandırıcılık için çeşitleme, uzman incelemesi, katılımcı teyidi, derinlemesine veri toplama ve uzun süreli etkileşim gibi yöntemler kullanılabilirken aktarılabirlik için detaylı betimleme yapma ve amaçlı örnekleme yöntemleri kullanılmaktadır (Yıldırım & Şimşek, 2013). Bu çalışmada inandırıcılığın sağlanması amacıyla uzman incelemesi yöntemi kullanılmış ve kitaplarda yer alan görsellerin belirlenen temalara uygunluğuna ilişkin elde edilen bulgulara yönelik alan uzmanlarının görüşüne başvurulmuştur. Aktarılabirlik için bu çalışma kapsamında ayrıntılı betimleme yöntemi tercih edilmiş bu amaçla görsellere ilişkin doğrudan alıntılara çalışmada yer verilmiştir.

Tutarlığın sağlanması amacıyla araştırmacı üçgenlemesi yapılmış ve veriler bir başka eğitim bilimleri uzmanı tarafından tekrar kodlanmış ve kodlayıcılar arası görüş birliği katsayısı hesaplanmıştır. Kodlayıcılar arası görüş birliğini hesaplamak için Miles & Huberman (1994) tarafından önerilen  $[\text{görüş birliği} / (\text{görüş birliği} + \text{görüş ayrılığı}) \times 100]$  formülü kullanılarak iki kodlayıcı arasındaki uyum yüzdesi 0,98 olarak hesaplanmıştır. Bu katsayının kabul edilebilir minimum değerinin 0,80 olması gerekmektedir (Miles & Huberman, 1994; Patton, 2002). Bu bakımdan bu çalışmada güvenirlüğün sağlandığı söylenebilir. Ayrıca yine güvenirlüğe ilişkin olarak teyit edilebilirliğe yönelik teyit incelemesi stratejisi (Erlandson vd., 1993) kullanılmış, bu bağlamda araştırmanın tüm ham verileri, analiz aşamasında yapılan kodlamalar ve yapılan analiz sürecinin ayrıntıları dışarıdan bir uzmanın incelemesine sunulmuştur.

## Bulgular

### Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

İlkokul 1. sınıf ders kitaplarında yer alan görsellerde cinsiyet türüne ait öğelerin (kadın ve erkek görselleri) hangi sıklıkla yer aldığına ilişkin betimsel analiz yapılmış ve bulguların sayısallaştırılmış hali Tablo 1'de verilmiştir. Ayrıca görsellerden alıntılar yapılarak tablo altında gösterilmiştir.

Tablo 1. Ders Kitaplarındaki Cinsiyet Türlerine İlişkin Bulgular

Cinsiyet Türü	Türkçe	İlk Okuma Yazma	Matematik	Hayat Bilgisi	Müzik
Erkek	323	177	215	270	67
Kadın	262	161	188	222	69
<b>Toplam</b>	<b>585</b>	<b>338</b>	<b>403</b>	<b>492</b>	<b>136</b>

Tablo 1 incelendiğinde, ilkokul 1. sınıf Türkçe ders kitaplarında erkek görsellerinin kadın görsellerinden fazla olduğu ve cinsiyet türüne ilişkin toplam görsel sayısının 585 olduğu görülmektedir. İlkokul 1. sınıf İlk Okuma Yazma ders kitaplarında erkek görsellerinin kadın görsellerinden fazla olduğu ve cinsiyet türüne ilişkin toplam görsel sayısının 338 olduğu görülmektedir. İlkokul 1. sınıf Matematik ders kitaplarında erkek görsellerinin kadın görsellerinden fazla olduğu ve cinsiyet türüne ilişkin toplam görsel sayısının 403 olduğu görülmektedir. İlkokul 1. sınıf Hayat Bilgisi ders kitaplarında erkek görsellerinin kadın görsellerinden fazla olduğu ve cinsiyet türüne ilişkin toplam görsel sayısının 492 olduğu görülmektedir. Son olarak ilkokul 1. sınıf Müzik ders kitaplarında kadın görsellerinin erkek görsellerinden fazla olduğu ve cinsiyet türüne ilişkin toplam görsel sayısının 136 olduğu görülmektedir. Ders kitaplarından alınan bazı görseller aşağıda gösterilmiştir.

Resim 1. Erkek ve Kız Çocuklar (Türkçe 1.Kitap s. 30)	Resim 2. Erkek Çocuk (Matematik 2.Kitap s. 89)	Resim 3. Kız Çocuk (İlk Okuma Yazma 1.Kitap s. 160)
Resim 4. Erkek Çocuk (Hayat Bilgisi 1.Kitap s. 65)	Resim 5. Kız Çocuklar (Müzik Kitabı s. 44)	Resim 6. Kız Çocuk (Hayat Bilgisi 2.Kitap s. 77)

### İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

İlkokul 1. sınıf ders kitaplarında yer alan görsellerde mesleklerin ve cinsiyete göre mesleklerin hangi sıklıkla yer aldığına ilişkin betimsel analiz yapılmış ve bulguların sayısallaştırılmış hali Tablo 2’de verilmiştir. Ayrıca görsellerden alıntılar yapılarak tablo altında gösterilmiştir.

Tablo 2. Ders Kitaplarındaki Cinsiyet Türlerine Göre Toplumsal Rollere İlişkin Bulgular

Toplumsal Roller	Türkçe		İlk Okuma Yazma		Matematik		Hayat Bilgisi		Müzik	
	Erkek	Kadın	Erkek	Kadın	Erkek	Kadın	Erkek	Kadın	Erkek	Kadın
Öğretmen	6	9		3	1	5	12	16	3	1
Doktor	1	3	1			1	1	1		
Manav			2		2					
Kurye					1					
Fırıncı					1	1				
Aşçı					1		1			
Pilot	1						6			
Şoför	1		1				4	1	1	
Yönetici							1	2		
Satış Görevlisi		1	1				2	5		
Büro Personeli								2		
Temizlik							1			
Güvenlik							2			
̄Astronöt	5	1						1		
Çoban			1							
Çiftçi	1		2							
Balıkçı			2	1						
Asker	1		1							
Ressam	1									
Terzi	1									
Boyacı	1									
Mühendis		1								
Postacı		1								
<b>Toplam</b>	<b>19</b>	<b>16</b>	<b>11</b>	<b>4</b>	<b>6</b>	<b>7</b>	<b>30</b>	<b>28</b>	<b>4</b>	<b>1</b>

Tablo 2 incelendiğinde, ilkokul 1. sınıf Türkçe ders kitaplarında 19 defa erkeklerin, 16 defa kadınların 13 farklı meslek bağlamında resmedildiği görülmektedir. İlkokul 1. sınıf İlk Okuma Yazma ders kitaplarında 11 defa erkeklerin, 4 defa kadınların 9 farklı meslek bağlamında resmedildiği görülmektedir. İlkokul 1. sınıf Matematik ders kitaplarında 6 defa erkeklerin, 7 defa kadınların 6 farklı meslek bağlamında resmedildiği görülmektedir. İlkokul 1. sınıf Hayat Bilgisi ders kitaplarında 30 defa erkeklerin, 28 defa kadınların 11 farklı meslek bağlamında resmedildiği görülmektedir. Son olarak ilkokul 1. sınıf Müzik ders kitaplarında 4 defa erkeklerin, 1 defa kadınların 2 farklı meslek bağlamında resmedildiği görülmektedir. Ders kitaplarından alınan bazı görseller aşağıda gösterilmiştir.

A cartoon illustration of a male tailor in a brown vest and white shirt, measuring a brown jacket on a mannequin.	A cartoon illustration of a male courier in a yellow hard hat and red vest, holding a red clipboard and standing next to a mailbox with numbers 20, 7, and 6.	A cartoon illustration of a male farmer in a brown hat and blue overalls, holding a wooden staff and standing in a green field.
Resim 7. Erkek Terzi (Türkçe 1.Kitap s. 97)	Resim 8. Erkek Kurye (Matematik 1.Kitap s. 119)	Resim 9. Erkek Çiftçi (İlk Okuma Yazma 2.Kitap s. 13)

A cartoon illustration of a female teacher wearing a pink hijab and a white lab coat, standing in a classroom with a sign that says 'Sınıf K'.	A photograph of a female doctor in a white lab coat examining a male patient's eye with a microscope.	A cartoon illustration of a female teacher in a purple shirt and blue skirt, holding a tambourine in a classroom setting with a sign that says 'Yansıma Oyunu' and the letters 'a', 'o', 'i', 'u'.
Resim 10. Kadın Öğretmen (Hayat Bilgisi 1.Kitap s. 29)	Resim 11. Kadın Doktor (Hayat Bilgisi 2.Kitap s. 96)	Resim 12. Kadın Öğretmen (Müzik Kitabı s. 17)

### Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular




İlkokul 1. sınıf ders kitaplarında yer alan görsellerde engelli ve/veya özel gereksinimli bireylerin hangi sıklıkla yer aldığına ilişkin betimsel analiz yapılmış ve bulguların sayısallaştırılmış hali Tablo 3'te verilmiştir. Ayrıca görsellerden alıntılar yapılarak tablo altında gösterilmiştir.

Tablo 3. Ders Kitaplarındaki Engelli ve/veya Özel Gereksinimli Bireylere İlişkin Bulgular

Birey Türü	Türkçe	İlk Okuma Yazma	Matematik	Hayat Bilgisi	Müzik
Bedensel Yetersizliği Olan	7	3	3	10	1
Görme Yetersizliği Olan	-	1	-	-	-
Yaşlı (Yardıma Muhtaç)	2	-	-	2	-
<b>Toplam</b>	<b>9</b>	<b>4</b>	<b>3</b>	<b>12</b>	<b>1</b>

Tablo 3 incelendiğinde, ilkokul 1. sınıf Türkçe ders kitaplarında 7 bedensel yetersizliği olan (tekerlekli sandalyede), 2 yaşlı (yardıma muhtaç) bireye ait görselin yer aldığı görülmektedir. İlkokul 1. sınıf İlk Okuma Yazma ders kitaplarında 3 bedensel yetersizliği olan (tekerlekli sandalyede), 1 görme yetersizliği olan bireye ait görselin yer aldığı görülmektedir. İlkokul 1. sınıf Matematik ders kitaplarında 3 bedensel yetersizliği olan (tekerlekli sandalyede) bireye ait görselin yer aldığı görülmektedir. İlkokul 1. sınıf Hayat Bilgisi ders kitaplarında 10 bedensel yetersizliği olan (tekerlekli sandalyede), 2 yaşlı (yardıma muhtaç) bireye ait görselin yer aldığı görülmektedir. Son olarak İlkokul 1. sınıf Müzik ders kitaplarında 1 bedensel yetersizliği olan (tekerlekli sandalyede) bireye ait görselin yer aldığı görülmektedir. Ders kitaplarından alınan bazı görseller aşağıda gösterilmiştir.

		
<p>Resim 13. Bedensel Yetersizliği Olan Çocuk (Türkçe 1.Kitap s. 36)</p>	<p>Resim 14. Görme Yetersizliği Olan Çocuk (İlk Okuma Yazma 1.Kitap s. 143)</p>	<p>Resim 15. Bedensel Yetersizliği Olan Çocuk (Matematik 1.Kitap s. 133)</p>

		
<p>Resim 16. Yardıma Muhtaç Yaşlı (Hayat Bilgisi 1.Kitap s. 64)</p>	<p>Resim 17. Bedensel Yetersizliği Olan Çocuk (Hayat Bilgisi 2.Kitap s. 36)</p>	<p>Resim 18. Bedensel Yetersizliği Olan Çocuk (Müzik Kitabı s. 71)</p>

### Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

İlkokul 1. sınıf ders kitaplarında yer alan görsellerde farklı dinlere/inançlara ait bireylerin veya simgelerin hangi sıklıkla yer aldığına ilişkin betimsel analiz yapılmış ve bulguların sayısallaştırılmış hali Tablo 4'te verilmiştir. Ayrıca görsellerden alıntılar yapılarak tablo altında gösterilmiştir.

Tablo 4. Ders Kitaplarındaki Farklı Dinlere/İnançlara İlişkin Bulgular

Din/İnanç	Türkçe		İlk Okuma Yazma		Matematik		Hayat Bilgisi		Müzik	
	Birey	Simge	Birey	Simge	Birey	Simge	Birey	Simge	Birey	Simge
İslam	11	-	9	-	2	-	12	-	-	-
<b>Toplam</b>	<b>11</b>	<b>-</b>	<b>9</b>	<b>-</b>	<b>2</b>	<b>-</b>	<b>12</b>	<b>-</b>	<b>-</b>	<b>-</b>

Tablo 4 incelendiğinde, ilkökul 1. sınıf ders kitaplarının tamamında sadece İslam dinine mensup olduğu düşünülen birey görsellerine yer verildiği, diğer dinlere/inançlara ilişkin herhangi bir simge veya bireye ait görselin yer almadığı görülmektedir. Bununla birlikte ilkökul 1. sınıf Türkçe ders kitaplarında 11, ilkökul 1. sınıf İlk Okuma Yazma ders kitaplarında 9, ilkökul 1. sınıf Matematik ders kitaplarında 2, ilkökul 1. sınıf Hayat Bilgisi ders kitaplarında 12 bireyin din/inanç bağlamında resmedildiği görülmektedir. Ders kitaplarındaki erkek görsellerinde herhangi bir dini sembol veya simgeye rastlanmamıştır. Ders kitaplarından alınan bazı görseller aşağıda gösterilmiştir.

Resim 19. Başörtülü Kadın (Türkçe 1.Kitap s. 27)	Resim 20. Başörtülü Kadın (İlk Okuma Yazma 2.Kitap s. 41)	Resim 21. Başörtülü Kadın (Hayat Bilgisi 2.Kitap s. 43)

### Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

İlkokul 1. sınıf ders kitaplarında yer alan görsellerde farklı milletlere/kültürlere ait öğelerin hangi sıklıkla yer aldığına ilişkin betimsel analiz yapılmış ve bulguların sayısallaştırılmış hali Tablo 5'te verilmiştir. Ayrıca görsellerden alıntılar yapılarak tablo altında gösterilmiştir.



Tablo 5. Ders Kitaplarındaki Farklı Milletlere/Kültürlere İlişkin Bulgular

Millet/Kültür	Unsur	Türkçe	İlk Okuma Yazma	Matematik	Hayat Bilgisi	Müzik
Türk	Bayrak	75	75	20	52	21
	Atatürk	10	78	10	20	6
	Yöresel	2			6	1
	Gelenekler	3			8	
	Şahsiyetler	1		1	1	1
	Müzik	1	5	2	1	23
	Tarihi Mekân		3	3	13	1
	Para		4	160	12	
	Yiyecek		4		3	
	Eşya		1	3		
	Harita				6	
<b>Toplam</b>		<b>92</b>	<b>170</b>	<b>199</b>	<b>122</b>	<b>53</b>

Tablo 5 incelendiğinde, tüm ilkökul 1. sınıf ders kitaplarında yer alan farklı milletlere/kültürlere ilişkin görsellerde sadece Türk milletine ve kültürüne ait öğelerin yer aldığı görülmektedir. Farklı milletlere/kültürlere ait en fazla görselin yer aldığı kitap matematik kitabı iken en az görsel Müzik kitabında yer almaktadır. Bununla birlikte genel olarak bakıldığında ilkökul 1. sınıf ders kitaplarında milletlere/kültürlere ilişkin olarak en fazla Atatürk ve Türk bayrağı görsellerin yer aldığı görülmektedir. Ders kitaplarından alınan bazı görseller aşağıda gösterilmiştir.

A cartoon illustration of an elderly man with grey hair, wearing a blue sweater and dark pants, sitting in a brown armchair. A young boy with blonde hair, wearing a red shirt and blue pants, is standing next to him, holding his hand. They appear to be in a warm, indoor setting.	A portrait of Mustafa Kemal Atatürk, the founder of the Republic of Turkey. He is shown from the chest up, wearing a dark suit and a white shirt with a tie. He is looking slightly to the right. The background is a large red circle with a white crescent and star, representing the Turkish flag.	A portrait of Yunus Emre, a prominent Sema ceremony leader and poet. He is shown from the chest up, wearing a yellow turban and a dark garment. He has a serious expression and is looking slightly to the right.
Resim 22. Bayramlaşma (Hayat Bilgisi 2.Kitap s. 43)	Resim 23. Atatürk (Hayat Bilgisi 1.Kitap s. 44)	Resim 24. Yunus Emre (Müzik Kitabı s. 62)

<p>Resim 25. Yöresel Kıyafetli Çocuk (Türkçe 2.Kitap s. 62)</p>	<p>Resim 26. Anıtkabir (İlk Okuma Yazma 2.Kitap s. 116)</p>	<p>Resim 27. Türk Paraları (Matematik 2.Kitap s. 98)</p>

### Sonuç, Tartışma ve Öneriler

İlkokul 1. sınıf ders kitaplarındaki görsellerin kapsayıcı eğitim açısından incelendiği bu araştırmada, birinci alt problem doğrultusunda Türkçe, İlk Okuma Yazma, Matematik ve Hayat Bilgisi ders kitaplarında erkek görsellerine kadın görsellerinden daha fazla yer verildiği, Müzik kitabında ise kadın görsellerine erkek görsellerinden daha fazla yer verildiği sonuçlarına ulaşılmıştır. Bu sonuçlar değerlendirildiğinde cinsiyet özelliği bakımından erkek ve kadın görsellerinin dersler bazında dağılımlarının dengesiz olduğu söylenebilir. Yapılan bazı çalışmaların sonuçları da bu çalışmayla ulaşılan sonuçları desteklemektedir. Nitekim ilkökul Türkçe ders kitaplarındaki görsellerin incelendiği çalışmalarda kitaplarda erkek görsellerinin kadın görsellerinden daha fazla yer aldığı sonucu ortaya çıkmıştır (Balcı & Sel, 2017; Kırbasoğlu-Kılıç & Eyüp, 2011). Ayrıca ilkökullarda okutulan farklı ders kitaplarındaki görsellerin cinsiyet türü açısından incelendiği çalışmalarda da erkek görsellerine kadın görsellerinden daha fazla yer verildiği belirlenmiştir (Demirhan, 2021; Temellioğlu & Küçük-turan, 2022; Kula & Özasan, 2023; Küçük-Karaca, 2022). Hatta farklı öğretim kademelerinde okutulan ders kitaplarında da erkek görsellerinin kadın görsellerinden fazla olduğu yapılan çalışmalarla ortaya konulmuştur (Özdemir & Balcı-Karaboğa, 2019; Başkan-Takaoğlu, 2021; Özdemir, 2023; Satılmış, 2019; Davarcı & Zengin, 2021; Karabulut, 2021). Ders kitaplarında erkek ve kadın görsellerinin dağılımlarına dikkat edilip niceliksel ve niteliksel bir eşitlemeye gidilmesinin cinsiyet ayrımcılığının giderilmesinde etkili olabileceği düşünülmektedir. Çünkü ders materyallerinin kişideki benlik algısının gelişmesinde, toplum hakkındaki düşüncelerinin şekillenmesinde de etkileri vardır (Rosenberg 1973). Ayrıca ders kitapları cinsiyet eşitliğinin toplumdaki benimsenip benimsenme amacına yönelik eğitim politikası araçlarıdır (Biemmi, 2018).

İkinci alt problem doğrultusunda Türkçe ders kitaplarında 13 farklı mesleğin resmedildiği ve bu çerçevede 19 erkek ile 16 kadın görselinin bu mesleklerle ilişkili olarak resmedildiği belirlenmiştir. İlk Okuma Yazma ders kitaplarında 9 farklı mesleğin resmedildiği ve bu çerçevede 11 erkek ile 4 kadın görselinin bu mesleklerle ilişkili olarak resmedildiği belirlenmiştir. Matematik ders kitaplarında 6 farklı mesleğin resmedildiği ve bu çerçevede 6 erkek ile 7 kadın görselinin bu mesleklerle ilişkili olarak resmedildiği belirlenmiştir. Hayat Bilgisi ders kitaplarında 11 farklı mesleğin resmedildiği ve bu çerçevede 30 erkek ile 28 kadın görselinin bu mesleklerle ilişkili olarak resmedildiği belirlenmiştir. Müzik ders kitabında 2 farklı mesleğin resmedildiği ve bu çerçevede 4 erkek ile 1 kadın görselinin bu mesleklerle ilişkili olarak resmedildiği belirlenmiştir. Genel olarak değerlendirildiğinde Matematik ders kitapları haricinde diğer ders kitaplarında erkek görsellerinin mesleklerle ilişkilendirmesinin daha fazla olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Yine 23 farklı meslek ile ilgili görsele 1. sınıf ders kitaplarında yer verildiği görülmektedir. Bu sonuçlar ışığında, mesleklere ilişkin görsellerin dağılımının dersler bazında dengesiz olduğu, bazı kitaplarda daha farklı mesleklere yer verilirken bazılarındaki bu durumun sınırlı olduğu söylenebilir. Hatta öğretmenlik gibi bazı mesleklere çok sık yer verilerek birçok mesleğin göz ardı edildiği de söylenebilir. İlkokul Türkçe ders kitaplarının incelendiği çalışmalarda erkeklerin kadınlara göre daha fazla meslek çeşidi ile kitaplarda yer aldığı sonuçları (Balcı & Sel, 2017; Kırbasoğlu-Kılıç & Eyüp, 2011; Aydın, 2021; Altunkaynak vd., 2023) bu çalışmanın sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir. Yine ilkökulda okutulan farklı ders kitaplarındaki görsellerin

incelendiği çalışmalarda erkeklerin kadınlardan daha fazla meslek çeşidiyle resmedildiği ortaya çıkmıştır (Kula & Özaslan, 2023; Temelloğlu & Küçükturan, 2022; Emral, Şimşek & Güllühan, 2022; Küçük-Karaca, 2022). Hatta farklı öğretim kademelerinde okutulan ders kitaplarında da erkek görsellerinin kadın görsellerinden daha fazla meslek türüyle resmedildiği yapılan çalışmalarla ortaya konulmuştur (Özdemir ve Balcı-Karaboğa, 2019; Başkan-Takaoğlu, 2021; Özdemir, 2023; Tatlı & Eyüp, 2022; Karabulut, 2021; Sarıtaş & Şahin, 2018). Ayrıca Sönmez (2020) tarafından yapılan çalışmada da Hayat Bilgisi ders kitaplarında toplumsal cinsiyet rollerinin sunulmasının yetersiz kalması sonucu bu çalışmanın sonuçları ile benzerlik göstermektedir. Bu durumun erkek egemen bir toplum kültürünün ön planda tutulmasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Aynı şekilde birinci alt problemde ulaşılan sonuç için de aynı yorum yapılabilir. Böyle bir algının değiştirilmesinde okullar ve ders kitaplarına önemli görevlerin düştüğü söylenebilir. Legewie & DiPrete (2012) toplumdaki cinsiyet rollerine ilişkin algıların okul ortamlarında pekiştiğini öne sürmektedir. Kadın ve erkeklerin mesleklerle ilişkilendirilmesinde eşitlik ilkesi bağlamında bir tasarımın yapılmasının bu algının önüne geçebileceği düşünülmektedir.

Üçüncü alt problem doğrultusunda Türkçe ders kitaplarında 7'si bedensel yetersizliği olan, 2'si yardıma muhtaç olan yaşlı insan olmak üzere toplam 9 engelli ve/veya özel gereksinimli birey görseline yer verildiği ortaya çıkmıştır. İlk Okuma Yazma ders kitaplarında ise 3 bedensel yetersizliği olan birey ile 1 görme yetersizliği olan birey görseline yer verildiği belirlenmiştir. Matematik ders kitaplarında 3, Müzik ders kitabında ise 1 bedensel yetersizliği olan bireyin resmedildiği ortaya çıkmıştır. Hayat Bilgisi ders kitaplarında ise 10'u bedensel yetersizliği olan ve 2'si yardıma muhtaç birey olmak üzere toplam 12 engelli ve/veya özel gereksinimli bireyin resmedildiği sonuçlarına ulaşılmıştır. Bu sonuçlar değerlendirildiğinde engelli ve özel gereksinimi olan birey görsellerinin kitaplarda sınırlı sayıda yer aldığı ve kitaplarda genel olarak bedensel engelli bireylere odaklanılarak diğer engel türlerine ilişkin görsellere yer verilmediği, kronik hastalığı olanlar, aşırı yoksul olanlar, sığınmacılar veya mülteciler gibi diğer yardıma muhtaç ve özel gereksinimli bireylere yer verilmediği söylenebilir. Can vd., (2017) tarafından ilköğretim ders kitaplarındaki engellilik üzerine yapılan çalışmada ders kitaplarındaki engelli birey görsellerinin sınırlı olduğu ve ilgili görsellerinde bedensel engelli ve çocuklarla sınırlı kaldığı sonucu bu çalışmanın sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir. Yine Karal & Ünlüol-Ünal (2022) yaptıkları çalışmada ilköğretim Türkçe ders kitaplarında özel gereksinimle ilgili içeriklerin tüm içeriklere oranla çok düşük düzeyde olduğunu belirlemişlerdir. Kula & Özaslan (2023) tarafından yapılan çalışmada da İlkokul İngilizce ders kitaplarındaki engelli birey görsellerinin çok sınırlı olduğu bulunmuştur. Ders kitaplarında engelli ve/veya özel gereksinimli bireylere sıklıkla yer verilmesinin hem engelli olan öğrencilerde hem de engelli olmayan diğer akranları üzerinde olumlu etkiler yaratacağı düşünülmektedir. Öyle ki engelli öğrencilerin kendilerine ilişkin bir durumu ders kitaplarında görmelerinin onlardaki dışlanma düşüncesini azaltacağı, engelli olmayan akranlarında ise farkındalığı geliştirip engelli bireyler hakkında olumlu tutumlar geliştirebileceği ve akranlarıyla daha olumlu ilişkiler kurabileceği söylenebilir. Nitekim yapılan çalışmalar çocukların küçük yaşlarda özel gereksinimli bireylere karşı olumsuz tutumlar içinde bulduklarını fakat bu tutumların değiştirilmesinde erken dönemlerin önemli olduğunu (Nasatir ve Horn, 2003), okul çağındaki çocukların engelli ve/veya özel gereksinimli akranlarına karşı olumlu tutumlarının, onlar arasındaki ilişkilerinde olumlu olmasını sağladığını (Diamond & Hong, 2010), bu alandaki tutumların doğrudan ve dolaylı deneyimlerden etkilendiğini (Price vd., 2016) ortaya koymuştur. Bu bakımdan ders kitaplarında daha fazla engelli ve/veya özel gereksinimli birey görsellerine yer verilmesinin hem kapsayıcı eğitim açısından tamamlayıcı olacağı, hem de tüm öğrencilerin farklı deneyimler kazanarak olumlu tutumlar sergilemesinde etkili olacağı söylenebilir.

Dördüncü alt problem doğrultusunda Müzik kitabı hariç diğer ders kitaplarında sadece İslamiyet'i anlatan birey görsellerine yer verildiği, bunun haricindeki din ve inanışlara ilişkin sembol veya birey görselinin hiçbir kitapta yer almadığı, bununla birlikte Müzik kitabında hiçbir din veya inanışa ait görselin bulunmadığı sonuçları ortaya çıkmıştır. Bu sonuçlar değerlendirildiğinde kitapların farklı din ve inanış açısından kapsayıcılığı yansıtmadığı ve bu bakımdan eksik kaldığı söylenebilir. Kula & Özaslan (2023) tarafından yapılan çalışmada ilkököl İngilizce ders kitaplarında İslamiyet dışında farklı bir din veya inanışa ait bir öğenin bulunamaması sonucu bu çalışmanın sonuçlarını desteklemektedir. Yine Akcan & Türkmenoğlu (2021) tarafından yapılan çalışmada ilkököl hayat bilgisi 3. sınıf ders kitabında da farklı dinlere ait öğelere rastlanamamıştır. Türkiye'de farklı dinlere mensup insanların da yaşadığı göz önünde bulundurulduğunda, böylesine bir sonucun çıkması dikkat çekicidir. Farklı din veya inanışlar ait öğelere yer verilmemesinin dışlanmışlık algısı yaratabileceği, birlik ve beraberlik anlayışına olumsuz etkileri olabileceği göz ardı edilmemelidir.

Beşinci alt problem doğrultusunda ders kitaplarının tamamında sadece Türk kültür ve medeniyete ilişkin görsellerin yer aldığı, bunun haricinde başka bir kültüre, devlete veya millete ait unsurlara kapsayıcılık bağlamında yer verilmediği sonucu ortaya çıkmıştır. Fakat Akcan & Türkmenoğlu (2022) tarafından yapılan çalışmada Hayat Bilgisi 3. Sınıf ders kitaplarında dili ve etnik kökeni farklı bireylere çok sayıda yer verildiği sonucu bu çalışmanın sonuçlarıyla örtüşmemektedir. Böyle bir farklılığın ortaya çıkmasında kitapların farklı yayınevleri tarafından tasarlanmış olması ve farklı sınıf seviyesinde bulunmasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Bu bakımdan ilkökul 1. sınıf ders kitaplarının farklı kültürleri temsil etme açısından yetersiz olduğu söylenebilir. Hâlbuki özellikle son yıllarda Türkiye'ye farklı etnik kökenden olan insanların göç etmesi sebebiyle farklı kültürlerle sahip çocukların aynı ortamları paylaştığı bilinen bir gerçektir. Ders kitaplarında farklı etnik kökenden olan bireylerin kültürlerine ilişkin öğelere yer verilmesinin çocuklar arasındaki sosyal etkileşimi güçlendireceği, birbirlerini tanımlarını kolaylaştıracağı, farklılıklara saygı duymayı deneyimleyerek öğrenecekleri düşünülmektedir. Shaw'a (1988) göre de çok kültürlü eğitimde herkes için eğitim anlayışıyla farklı etnik köken ve dine sahip olanların toplumun bir parçası olarak hissetmeleri, anlayışlı ve hoşgörülü çocukların yetiştirilmesi amaçlanmaktadır. Fakat farklı kültürleri temsil etmesi açısından yetersiz bir kapsayıcılığa sahip olan kitapların bu misyonu yerine getirmede etkisiz kalacağı söylenebilir.

Ders kitaplarındaki görsellerin eğitim ve öğretim süreçlerinde önemli roller üstlendiği söylenebilir. Öğrencilerin kavramları anlamlandırması açısından ders kitaplarında yer alan görseller ile bu görsellerin tasarımı etkili olmaktadır (Hibbing & Rankin-Erickson, 2003). Sonuçlar genel olarak değerlendirildiğinde, ilkökul 1. sınıf ders kitaplarının kapsayıcılığı yansıtmada yetersiz kaldığı, kapsayıcı eğitim anlayışı ile tam olarak örtüşmediği, farklı dezavantajlı grupların kitaplarda tam olarak temsil edilmediği ortaya çıkmıştır. Akcan & Türkmenoğlu (2022) tarafından yapılan Hayat Bilgisi 3. Sınıf ders kitabının incelendiği çalışmada da kitabın genel durumunun kapsayıcı eğitim anlayışı ile örtüşmediği sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçlar, kapsayıcı eğitim anlayışını güçlendirmek için ders kitaplarının görsellerine yönelik daha dikkatli bir tasarım süreci gerektiğini göstermektedir. Günümüzde hala eğitim ve öğretimde en önemli materyal olarak kullanılan ders kitaplarının büyük bir hassasiyetle, kapsayıcı eğitim ilkelerine uygun olarak tasarlanması büyük önem arz etmektedir.

Sonuçlar ışığında ders kitaplarının tasarımı ve geliştirilmesinde yetkili olan makamlara öneriler şunlardır:

- Erkek ve kadın cinsiyet özelliklerini, toplumsal rollerini yansıtan görsellerin kitap içindeki dağılımı eşitlenebilir. Daha fazla meslek türüne hitap eden görseller cinsiyet dağılımları da gözetilerek kullanılabilir.
- Farklı din, inanç ve etnik kökeni temsil eden unsurlara ders kitaplarında yer verilebilir.
- Engelli (yetersiz) bireyler ile özel gereksinimli bireylerin yer aldığı görsellerin sayısı artırılabilir, farklı yetersizlik (duyma yetersizliği, zihinsel yetersizlik, organ eksikliği vb.) durumlarını yansıtan görsellere yer verilebilir.

Sonuçlar ışığında araştırmacılara yönelik öneriler şunlardır:

- İlkokulun farklı sınıflarında okutulan ders kitapları kapsayıcı eğitim bağlamında incelenip bu çalışmanın sonuçlarıyla karşılaştırılabilir.
- Ders kitaplarındaki görseller parçalanmış aileler, göçmenler, azınlıklar, sosyo-ekonomik düzeyi düşük olanlar gibi dezavantajlı gruplar açısından da incelenebilir.
- Ders kitaplarındaki metinler kapsayıcı eğitim açısından incelenebilir.

## Kaynakça

- Ainscow, M. (2015). *Towards self-improving school systems: Lessons from a city challenge*. Routledge.
- Akbulut, F., & Akşın Yavuz, E. (2021). Öğretmen adayları kapsayıcı eğitim hakkında ne düşünüyor?. *Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Çalışmaları Dergisi*, 6(1), 33-52. DOI: 10.37754/ 756554.2021.613
- Akcan, E., & Türkmenoğlu, Ö. A. (2022). Hayat bilgisi ders kitaplarının farklılıklar açısından incelenmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42(1), 423-459. <https://doi.org/10.17152/gefad.951327>
- Altındağ-Kumaş, Ö. (2022). Kapsayıcılık ve kapsayıcılığın içeriği. Ö. Altındağ-Kumaş ve S. Süer (Ed.), *Nitelikli kapsayıcı eğitim (kuramdan uygulamaya)* içinde (ss. 1-22). Eğiten Kitap.
- Altunkaynak, M., Gül, U., Canatan, L., Daşkın, İ., & Kütük, G. (2023). İlkokul Türkçe ders kitaplarındaki metinlerde yer alan mesleklerin cinsiyet açısından incelenmesi. *Ulusal Eğitim Dergisi*, 3(2), 317-329.
- Ari, S., & Doğan, H. (2022). Kapsayıcı eğitim temelinde hayat bilgisi dersi kazanımlarında ve kitaplarında farklılıklara saygı değerinin incelenmesi. *TURAN: Stratejik Araştırmalar Merkezi*, 14(53), 192-200. DOI:10.15189/1308-8041
- ASHB, (2023). Engelli ve yaşlı istatistik bülteni Temmuz 2023. Erişim: [https://www.aile.gov.tr/media/140662/eyhgm\\_istatistik\\_bulteni\\_temmuz\\_23.pdf](https://www.aile.gov.tr/media/140662/eyhgm_istatistik_bulteni_temmuz_23.pdf) (17.12.2024)
- Aydın, B. (2021). İlkokul Türkçe ders kitaplarındaki metinlerde meslek analizi. *OPUS International Journal of Society Researches*, 17(34), 1047-1062. <https://doi.org/10.26466/opus.688008>
- Balcı, E. & Sel, B. (2017). İlkokul Türkçe ders kitaplarında yer alan çocuk edebiyatı ürünlerinde toplumsal cinsiyet eşitsizliğini besleyen düşünme biçimleri. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 21(3), 723-740.
- Biemmi, I. (2018). Gender in schools and culture: taking stock of education in Italy. *Gender and Education*, 27(7), 812-827. <https://doi.org/10.1080/09540253.2015.1103841>
- Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (1992). *Qualitative research for education: An introduction to theory and methods*. Allyn and Bacon.
- Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal*, V/I. 9(2), 27-40. <https://doi.org/10.3316/QRJ0902027>
- Can, D., Pekbay, C., Hakverdi Can, M., Kaya, G., Avşar Tuncay, A. & Candan, S. (2017). İlköğretim ders kitaplarında engellilik. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41(41), 75-89.
- Davarcı, Y., & Zengin, Z. S. (2021). Din dersi ders kitapları görsellerinde toplumsal cinsiyet üzerine bir analiz. *Türkiye Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi* (12), 283-300. <https://doi.org/10.53112/tudear.981599>
- Diamond, K. E. & Hong, S. (2010). Young children's decisions to include peers with physical disabilities in play. *Journal of Early Intervention*, 32, 163-177. <https://doi.org/10.1177/1053815110371332>
- Emral, T., Şimşek, A., & Ütkür Güllühan, N. (2022). İlkokul ders kitaplarında rol modellerin cinsiyete ve faaliyet alanlarına göre dağılımı. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, (19), 355-380. <https://doi.org/10.46778/goputeb.1140216>
- Erlanson, D. A., Harris, E. L., Skipper, B. L. & Allen, S. T. (1993). *Doing naturalistic inquiry: A guide to methods*. SAGE.
- Forster, N. (1995). The analysis of company documentation. C. Cassell & G. Symon (Eds). *Qualitative methods in organizational research: A practical guide*. Sage Publications.
- Goetz, L.P. & Le Compte, M.D. (1984). *Ethnography and qualitative design in education research*. Academic Press.

- Guijarro, R. B. (2008, November 25-28). Defining an inclusive education agenda. Reflections around the 48. Session of the International Conference on Education, Geneva, Switzerland.
- Gültekin Talayhan, Ö., & Sakız, H. (2022). Beşinci sınıf İngilizce dersi öğretim programının kapsayıcı eğitim ilkeleri etrafında incelenmesi. *Trakya Eğitim Dergisi*, 12(2), 574-590. <https://doi.org/10.24315/tred.881080>
- Güvendi, N. (2023). Toplumsal cinsiyet rolleri bağlamında Türk kültüründe kadın: kuramsal bir tartışma. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 27(3), 551-564.
- Haulle, E., & Kabelege, E. (2021). Relevance and quality of textbooks used in primary education in Tanzania: A case of social studies textbooks. *Contemporary Education Dialogue*, 18(1), 12-28. <https://doi.org/10.1177/0973184920962702>
- Hibbing, A. N., & Rankin-Erickson, J. L. (2003). A picture is worth a thousand words: Using visual images to improve comprehension for middle school struggling readers. *The Reading Teacher*, 56(8), 758-770.
- Hussain, R. (2012, November 1-3). Students' views of impact of textbooks on their achievements. In Search of Relevance and Sustainability of Educational Change. An International Conference at Aga Khan University Institute for Educational Development, Karachi.
- Işık Demirhan, E. (2021). Toplumsal cinsiyet eşitliği açısından öğretim programı ve ders kitabı inceleme (4. Sınıf İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi). *Journal of Innovative Research in Social Studies*, 4(1), 69-82. <https://doi.org/10.47503/jirss.931329>
- Karabulut, A. (2021). Toplumsal cinsiyet rolleri açısından 8. sınıf Türkçe ders kitabının incelenmesi. *Anasay* (16), 119-131. <https://doi.org/10.33404/anasay.921848>
- Karal, M. A., & Ünlüol Ünal, N. (2022). İlköğretim Türkçe ders kitaplarında özel gereksinimli bireyler. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 20(3), 806-827. <https://doi.org/10.37217/tebd.1065649>
- Karaman-Kepenekci, Y. & Taşkın, P. (2017). *Eğitim bukuku*. Siyasal Kitabevi.
- Kılıç, D. (2008). Ders kitabının öğretimdeki yeri. Ö. Demirel ve K. Kıroğlu (Ed.), *Ders kitabı incelemesi* içinde (ss. 37-53). Pegem Akademi.
- Kırbaçoğlu Kılıç, L., & Eyüp, B. (2011). İlköğretim türkçe ders kitaplarında ortaya çıkan toplumsal cinsiyet rolleri üzerine bir inceleme. *Ordu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 2(3), 129-148.
- Koçyiğit, E., & Şimşek, H. (2019). Kapsayıcı eğitim bağlamında Türkiye'de ortaöğretim programlarında çok kültürlülüğün izleri. *Kuram ve Uygulamada Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(2), 75-90.
- Kula, S. S. & Özaslan, D. (2023). İlkokul İngilizce ders kitaplarının kapsayıcı eğitim bağlamında değerlendirilmesi. *Abi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(2), 457-476. <https://doi.org/10.31592/aeusbed.1101757>
- Küçük Karaca, C. (2022). *Cinsiyet eşitliği çerçevesinde Sosyal Bilgiler ders kitaplarının (4, 5, 6, 7) incelenmesi* [Yüksek Lisans Tezi, Aksaray Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Lee, J. S. (2014). The relationship between student engagement and academic performance: Is it a myth or reality?. *The Journal of Educational Research*, 107(3), 177-185. <https://doi.org/10.1080/00220671.2013.807491>
- Legewie, J., & DiPrete. T. (2012). School context and the gender gap in educational achievement. *American Sociological Review*, 77(3) 463-485. DOI: 10.1177/00031224124440802
- Maslow, A. H. (1943). A Theory of Human Motivation. *Psychological Review*, 50, 370-396.
- Maslow, A. H. (1969). The farther reaches of human nature. *Journal of Transpersonal Psychology*, 1(1), 1-9

- MEB, (2024). *Türkiye yüzyılı maarif modeli öğretim programları ortak metni*. Milli Eğitim Bakanlığı
- Mithans, M., & Grmek, M. I. (2020). The use of textbooks in the teaching-learning process. *New Horizons In Subject Specific Education*, <https://doi.org/10.18690/978-961-286-358-6.10>,
- Milli Eğitim Temel Kanunu (1739 S.K.), *T.C. Resmi Gazete*, 14574, 24 Haziran 1973.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook. (2nd ed)*. Sage Publications.
- Nasatir, D. & Horn, E. (2003). Addressing disability as a part of diversity: through classroom children's literature. *Young Exceptional Children*, 6(4), 2-10. <https://doi.org/10.1177/109625060300600401>
- Öntaş, T. (2024). Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarında Kapsayıcı Eğitim. *Mevzu – Sosyal Bilimler Dergisi*, 12, 449-477. <https://doi.org/10.56720/mevzu.1471849>
- Özdemir, E. (2023). Ortaokul fen bilimleri ders kitaplarında yer alan görsellerin toplumsal cinsiyet bağlamında analiz edilmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 43(3), 1487-1520. <https://doi.org/10.17152/gefad.1172054>
- Özdemir, E., & Balcı Karaboğa, A. (2019). Ortaokul matematik ders kitaplarında toplumsal cinsiyet. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(3), 760-781. <https://doi.org/10.17860/mersinefd.580405>
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods (3rd Ed.)*. Sage Publications.
- Polat, S., & Akcan, E. (2017). Eğitim temalı filmlerin çokkültürlü eğitim açısından analizi. *Electronic Turkish Studies*, 12(18), 475-504. DOI Number: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.12108>
- Price, C. L., Ostrosky, M. M. & Mouzourou, C., (2016). Exploring representations of characters with disabilities in library books. *Early Childhood Education Journal*, 44(6), 563-572. <https://doi.org/10.1007/s10643-015-0740-3>
- Rosenberg, M. (1973). Evaluate Your Textbooks for Racism, Sexism. *Educational Leadership*, November, 107-109.
- Santaş, E., & Şahin, Ü. (2018). Hayat bilgisi ders kitaplarında toplumsal cinsiyet rolleri üzerine bir inceleme. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* (48), 463-477.
- Satılmış, S. (2019). 5. Sınıf Türkçe ders kitabının toplumsal cinsiyet açısından incelenmesi. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20, 1249-1262. <https://doi.org/10.17494/ogusbd.555475>
- Sawhney, S. (2015). Unpacking the nature and practices of inclusive education: The case of two schools in Hyderabad. *International Journal of Inclusive Education*, 19(9), 887-907. <https://doi.org/10.1080/13603116.2015.1015178>
- Schaeffer, S. (2008, November 25-28). Defining an Inclusive Education Agenda. Reflections around the 48. Session of the International Conference on Education. Geneva, Switzerland.
- Shaw, B. (1988). The incoherence of multicultural education. *British Journal of Educational Studies*, 36(3), 250-259. <https://doi.org/10.1080/00071005.1988.9973787>
- Sönmez, K. (2020). *İlkokul hayat bilgisi ve sosyal bilgiler ders kitaplarının toplumsal cinsiyet açısından incelenmesi* [Yüksek Lisans Tezi, Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Strayhorn, T. L. (2018). *College students' sense of belonging: A key to educational success for all students*. Routledge.
- Stubbs, S. (2008). *Inclusive education: Where there are few resources*. The Atlas Alliance.
- Şimşek, H., Dağıstan, A., Şahin, C., Koçyiğit, E., vd. (2019). Kapsayıcı eğitim bağlamında türkiye’de ilköğretim programlarında çokkültürlülüğün izleri. *Abi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(2), 177-197. <https://doi.org/10.31592/aeusbed.563388>

- Taneri, P. O. (2022). Kapsayıcı eğitim uygulamaları: Çeşitlilikleri ve farklılıkları kucaklayan kapsayıcı çemberi genişletme. Eğiten Kitap Yayınevi.
- Tatlı, S., & Eyüp, B. (2022). Ortaokul Türkçe ders kitaplarında yer alan mesleklere dair bir inceleme. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 26(3), 741-758.
- Temellioğlu, Ş. H., & Küçüküran, G. (2022). Dördüncü sınıf sosyal bilgiler ders kitabının toplumsal cinsiyet açısından incelenmesi. *E-Kafkas Journal of Educational Research*, 9(2), 679-698. <https://doi.org/10.30900/kafkasegt.956711>
- Temur, S. (2024a). 4. sınıf sosyal bilgiler ders kitabının kapsayıcı eğitim bağlamında incelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 13(2), 710-734. <https://doi.org/10.7884/teke.1412362>
- Temur, S. (2024b). 6. sınıf sosyal bilgiler ders kitabının kapsayıcı eğitim bağlamında incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* (70), 87-114. <https://doi.org/10.21764/maeuefd.1390447>
- Temur, S. (2024c). Sosyal bilgiler dersi öğretim programının kapsayıcı eğitim bağlamında incelenmesi. *Trakya eğitim dergisi*, 14(1), 165-191. <https://doi.org/10.24315/tred.1336439>
- Bülbül, N. T., & Sakız, H. (2020). Almanca öğretim programının kapsayıcı eğitim ilkeleri etrafında yeniden düzenlenmesi. *21. Yüzyılda Eğitim Ve Toplum*, 9(27), 879-909.
- Tuzcuoğlu, N., & Aydın, D. (2023). Okul öncesi öğretmenlerinin kapsayıcı eğitim ile ilgili görüşleri, problemleri ve çözüm önerileri. *Temel Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 27-40. <https://doi.org/10.55008/te-ad.1284572>
- UNESCO. (2009). *Policy guidelines on inclusion in education*. Fransa: Birleşmiş Milletler.
- Ünal, R., & Aladağ, S. (2020). Kapsayıcı eğitim uygulamaları bağlamında sorunlar ve çözüm önerilerinin incelenmesi. *Journal of Interdisciplinary Education: Theory and Practice*, 2(1), 23-42.
- Variş, F., Gürkan, T., Pektaş, S., Gözütok, F. D., Gürbüzürk, O. & Babadoğan, C. (1991). *Eğitim bilimine giriş*. AÜ Basımevi.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.
- Wach, E. & Ward, R. (2013). *Learning about Qualitative Document Analysis*. the Institute of Development Studies and partner organisations. Report. <https://hdl.handle.net/20.500.12413/2989>



## EXTENDED SUMMARY

Within the scope of this study, it was planned to examine religion, gender, social roles, individuals with disabilities and/or special needs, and elements belonging to different cultures in the visuals in primary school 1st grade textbooks. Considering that the first element that primary school 1st grade students will pay attention to in textbooks will be visuals since they have just started learning to read and write, it can be said that it is also important to examine the visuals in new textbooks that are compatible with the new curriculum in the context of inclusive education with this study. The main purpose of this study is to examine the visuals in primary school 1st grade textbooks in the context of inclusive education.

This study, which was conducted to examine the visuals in the primary school 1st grade textbooks in the context of inclusive education, was designed and conducted as a qualitative research using the document review method. Within the scope of this study, the primary school 1st grade textbooks were used as the main data sources as documents. In this context, the Turkish 1st Grade Textbooks (1st and 2nd Books), Turkish 1st Grade First Reading and Writing Books (1st and 2nd Books), Mathematics 1st Grade Textbooks (1st and 2nd Books), Life Sciences 1st Grade Textbooks (1st and 2nd Books) belonging to the Ministry of National Education Publications were used as the main data sources and the data of the research were obtained from these documents.

The analysis of the data obtained from the textbooks within the scope of this study was carried out using the descriptive analysis method, which is one of the qualitative analysis methods.

Within the scope of validity and reliability, the expert review method was used in this study to ensure credibility and the opinions of field experts were sought regarding the findings obtained regarding the conformity of the visuals in the books to the determined themes. For transferability, the detailed description method was preferred within the scope of this study and for this purpose, direct quotes regarding the visuals were included in the study. In order to ensure consistency, the researcher triangulated and the data was recoded by another researcher and the agreement coefficient between the coder was calculated as 0.98. All raw data of the research, the coding done during the analysis phase and the details of the analysis process were presented to an external expert for review.

As a result of the research, it was concluded that male visuals were given more space than female visuals in Turkish, First Reading and Writing, Mathematics and Life Sciences textbooks, while female visuals were given more space than male visuals in the Music book. It was concluded that male visuals were associated with professions more in other textbooks except for mathematics textbooks. Again, it was seen that visuals related to 23 different professions were given in 1st grade textbooks. It was concluded that visuals of disabled and special needs individuals were given a limited number of places in the books and that visuals related to other types of disabilities were not given, and that people with chronic diseases, those in extreme poverty, asylum seekers or refugees, and other individuals in need of assistance and special needs were not given a place. It has been concluded that except for the music book, only images of individuals describing Islam are included in other textbooks, no symbols or images of individuals related to religions and beliefs other than this are included in any book, and that there are no images related to any religion or belief in the music book. It has been concluded that only images related to Turkish culture and civilization are included in all textbooks, and that elements related to another culture, state or nation are not included in the context of inclusiveness. When preparing textbooks, it is recommended that elements representing individuals with different ethnic origins and religions be included more, that images related to male and female gender types and roles be included equally in order to prevent gender discrimination and increase inclusiveness based on gender, that the representation of different types of disabilities and individuals with special needs be increased, and that when disadvantaged groups are considered, inclusiveness should not be limited to elements such as disability, gender, effective origin and language, culture, and that the scope should be expanded in this context.

## DAĞITILMIŞ LİDERLİK: GRONN VE SPILLANE'İN PERSPEKTİFİ ÜZERİNE BİR İNCELEME

### DISTRIBUTED LEADERSHIP: A REVIEW ON GRONN AND SPILLANE'S PERSPECTIVES

Sakine SİNCER

Hacettepe Üniversitesi/Yabancı Diller Yüksekokulu  
[sakinekocasincer@gmail.com](mailto:sakinekocasincer@gmail.com)  
ORCID: 0000-0001-8929-3652

#### ÖZ

##### Geliş/Received:

15.12.2023

##### Kabul/Accepted:

23.12.2024

##### Yayın/Published:

27.12.2024

##### Anahtar Kelimeler

Liderlik,  
Dağıtılmış liderlik,  
Küreselleşme,

##### Keywords

Leadership,  
Distributed  
leadership,  
Globalization.

Günümüzde, toplumlar ve kültürler yeniden şekillenirken ihtiyaçlar ve beklentiler de yeniden tanımlanmaktadır. Söz konusu ihtiyaçların karşılanması bakımından etkili liderlere her zamankinden daha çok ihtiyaç duyulmaktadır. Etkili liderliğin ne olduğu veya nasıl olması gerektiği sorusu ise gündemdeki yerini korumaktadır. Son yıllarda bu soruya verilen cevaplardan bir kısmı, dağıtılmış liderlik yaklaşımı üzerinde yoğunlaşmaktadır. Bu çalışmanın amacı, değişimin hız kazandığı küresel dünyanın ihtiyaçlarına cevap verecek niteliklere sahip etkili liderliğin bir örneği olarak görülen dağıtılmış liderlik yaklaşımını irdelemektir. Bu bağlamda, öncelikle dağıtılmış liderlik yaklaşımının tarihsel gelişimi ele alınmış, sonrasında ise dağıtılmış liderliğin ne olduğu ve ne olmadığı üzerinde durularak çalışılmıştır. Yaklaşımın en bilinen savunucularından Gronn ve Spillane'in görüşleri çerçevesinde dağıtılmış liderliğe farklı bakış açıları ortaya konulduktan sonra dağıtılmış liderliğin örnek uygulamalarına yer verilerek dağıtılmış liderlik yaklaşımının güçlü yanları, bu yaklaşımın benimsendiği örgütlerde ortaya çıkan olumlu sonuçlar bağlamında; zayıf yanları ise dağıtılmış liderlik yaklaşımının hayata geçirilmesinin önündeki engeller ve bu yaklaşımın doğurabileceği olumsuz sonuçlar bağlamında incelenmiştir. Geleneksel alanyazın taramasının benimsendiği bu çalışmada, dağıtılmış liderliğe ilişkin bilgiler birincil ve ikincil kaynaklara dayalı alanyazın taraması yöntemiyle toplanmıştır.

#### ABSTRACT

Today, as societies and cultures are being reshaped, the needs and expectations of the changing society are also being redefined. In this environment, effective leaders are needed more than ever to meet these needs. The question of what effective leadership is or how it should be remains on the agenda. In recent years, some of the answers to this question have focused on the distributed leadership approach. The purpose of this study is to examine the distributed leadership approach, which is seen as an example of effective leadership with qualities that will meet the needs of the global world where change is accelerating. In this context, firstly, the historical development of the distributed leadership approach is discussed, and then the theoretical framework of the approach is drawn by focusing on what distributed leadership is and what it is not. After revealing different perspectives on distributed leadership within the framework of the views of Gronn and Spillane, who are the most well-known advocates of the approach, the strengths of the distributed leadership approach are discussed in the context of the positive results that emerged in organisations where this approach is adopted. The weaknesses of the distributed leadership approach are analysed in terms of the obstacles to the implementation of the distributed leadership approach and the negative consequences that may arise from this approach. In this study, which employs a traditional literature review design, information on distributed leadership was collected through a literature review based on primary and secondary sources.

DOI: <https://doi.org/10.69643/kaped.1405527>

Atıf/Cite as: Sincer, S. (2024). Dağıtılmış liderlik: Gronn ve Spillane'in perspektifi üzerine bir inceleme. *Kapadokya Eğitim Dergisi*, 5(2), 374-388.

## Giriş

Küreselleşmenin etkisiyle giderek dönüşen günümüz dünyasında, toplumlar ve kültürler yeniden biçimlenmekte; bu süreç, değişen toplumsal ihtiyaçların ve beklentilerin yeniden tanımlanmasını zorunlu kılmaktadır (Dickson, 2023). Değişimin hızının önemli ölçüde arttığı bu ortamda, söz konusu ihtiyaçların karşılanması bakımından etkili liderlere her zamankinden daha çok ihtiyaç duyulmaktadır. Etkili liderliğin ne olduğu veya nasıl olması gerektiği sorusu ise gündemdeki yerini korumaya devam etmektedir. Teknolojik ilerlemeler, toplumsal değişim ve ekonomik dönüşümler, liderlerin karşılaştığı zorlukları her geçen gün daha da karmaşık hale getirmektedir (Dunn, 2020). Bu bağlamda, geleneksel liderlik anlayışları, modern toplumların ihtiyaçlarına yanıt vermekte yetersiz kalabilmektedir (Benmira ve Agboola, 2021). Bu sebeple, liderlik teorileri de evrilmekte ve daha esnek, yenilikçi yaklaşımlar ortaya çıkmaktadır. Dağıtılmış liderlik, dönüşümcü liderlik, hizmetkar liderlik gibi güncel liderlik yaklaşımları, liderlerin rolünü yeniden tanımlayarak, liderliğin sadece tek bir kişinin sorumluluğu olmaktan çıkarılmasını ve kolektif bir çaba olarak ele alınmasını sağlamaktadır.

Soğuk Savaş sonrası döneme damgasını vuran küreselleşme olgusunun daha iyi anlaşılmasını sağlayacak bir bakış açısı sunan Friedman (2010, s. 108), küreselleşmeyle birlikte Soğuk Savaş zamanının komuta ve kontrol mekanizmasına dayanan liderlik anlayışından komuta ve bağlantı ilkelerini esas alan bir liderlik modeline geçildiğini belirtmektedir. Küreselleşen dünyada liderlik, hızlı değişim ve belirsizliklerle dolu bir ortamda kolektif hedeflere ulaşabilmek için kritik bir gerekliliktir (Brooks ve Normore, 2010). Böylesi bir ortamda liderler vizyon belirleyerek, kaynakları etkin bir şekilde kullanarak ve toplumsal gruplar arasında iş birliği ve uyumu teşvik ederek karmaşık sorunların çözümüne rehberlik etmek durumundadır (Litz, 2011). Bu bağlamda, liderler çok boyutlu sorunları anlamlandırma, yenilikçi çözümler geliştirme ve sürdürülebilir politikalar uygulama kapasitesine sahip olmalıdır (Petrick vd., 1999. Spillane (2006, s. 11) ise, liderliğin tanımlarının pek çoğunun bir hataya düştüğünü belirtmektedir. Spillane'e göre, liderliği, etkililik veya çıktı açısından ele alan tanımlar liderlik eyleminin olumlu sonuçlarına odaklanmaktadır. Hâlbuki Spillane'in de vurguladığı gibi, liderlik her zaman olumlu ve yararlı sonuçlar ortaya koyan bir eylem olmak zorunda değildir. Liderler, insanları ve örgütleri pek de yararlı olmayan çıktılar üretmeye de yönlendirebilmektedir. Diğer yandan, Bush ve Glover (2003), dönüşümsel liderlik, katılımcı liderlik, postmodern liderlik, kolektif liderlik gibi pek çok farklı liderlik yaklaşımı olsa da aslında birbirinden farklı olduğu öne sürülen bu yaklaşımlar arasındaki ayrımların yapay olduğunu ve başarılı liderlerin bunların hepsini az ya da çok benimseyebilen etkili liderler olduğunu ifade etmektedir (akt. Ritchie ve Crick, 2007, s. 39).

Liderlik kavramını ele alan çalışmalar incelendiğinde, kişi-odaklı, davranış-odaklı ve koşul-odaklı liderlik yaklaşımlarının, liderin özelliklerinin ne olduğuna ve liderin ne yaptığına yoğunlaştığı görülmektedir (Özdemir, 2012). Okul liderliği bağlamında yürütülen işlemsel, dönüşümsel ve öğretimsel liderlik çalışmaları da liderliği tek adam anlayışı çerçevesinde ele almaktadır (Bass, 1985; Burns, 1978; Hallinger ve Murphy, 1985'ten akt. Özdemir, 2012). Gronn (2000) ise, tek adam liderliği anlayışının lider-izleyen düalizmine dayandığını belirtmektedir. Gronn'a göre, bu anlayış, liderin izleyenler karşısında üst bir konumda olduğunu ve izleyenlerin lidere bağımlı olduğunu öngörmektedir. Spillane (2005), lideri adeta kahramanlaştıran tek adam anlayışının iki temel sorunu barındırdığını belirtirken bu noktaları şöyle sıralamaktadır: Öncelikle bu kahramansı liderlik anlayışı okul liderliğini tek bir lidere atfeder ki bu lider zaten okul müdürüdür. Okul liderliğini tek adam liderliğine indirgeyen bu yaklaşım kabul edilemez, çünkü okul müdürü okulu tek başına daha iyiye ve mükemmele taşıyamaz. Aksine, liderlik çeşitli donanımlara ve özelliklere sahip farklı bireyleri gerektirir. Spillane'e göre, tek adam anlayışı ile ilgili bir diğer sorun ise, bu anlayışın liderlik eylemini göz ardı etmesidir. Bu anlayışın savunucuları, liderliğin nasıl olduğu değil, ne olduğu üzerinde durmaktadır. Hâlbuki liderlik eylemi sadece liderlerin ne yaptığı değil, yaptıklarını nasıl yaptıkları ve neden yaptıkları ile de ilgilidir.

Ritchie ve Crick (2007, s. 41), artık tek adam liderliğini terk edip daha kapsamlı bir yaklaşıma doğru yol almamız gerektiğini belirtirken liderliğin sadece yapmakla ilgili bir kavram olmadığını, yapma potansiyeli ve bu potansiyelin nasıl ortaya çıkarılabileceği ile de yakından ilintili olduğunu ifade etmektedir. Ritchie ve Crick'e göre, liderlik aslında bir sinerji meselesi olmakla birlikte liderlik etme, izleme ve bağlam üçlüsü arasındaki akışkan ilişkiler ağıdır. Liderlik artık, ortak bir amaç geliştirilmesi ve gerçekleştirilmesi konusunda farklı bireylerin katkı sağlayabileceği kolektif bir çaba halini almıştır (Thorpe, Gold ve Lawler, 2011). Bu yüzden, günümüz dünyasının hızla artan ve değişen ihtiyaçlarını karşılayabilecek özelliklere sahip etkili liderliği anlamak için, lideri adeta bir kahraman olarak gören geleneksel bakış açısı değişime uğramıştır.

Günümüzde, farklı ihtiyaçlara ve bağlamlara uygun olarak geliştirilmiş pek çok liderlik yaklaşımı bulunmaktadır. Klasik hiyerarşik liderlik modellerinden dönüşümsel liderlik, hizmetkar liderlik ve otantik liderlik gibi daha

modern yaklaşımlara kadar uzanan bu çeşitlilik, liderlik olgusunun dinamik ve çok boyutlu yapısını yansıtmaktadır. Örneğin, dönüşümsel liderlik, vizyon oluşturma ve ilham verme üzerine yoğunlaşırken (Leithwood ve Jantzi, 2005); hizmetkar liderlik, liderin topluma ve ekip üyelerine hizmet etmeyi merkeze almaktadır (Russell, 2001). Diğer yandan, otantik liderlik, liderin samimiyetine ve değerlerine sadık kalmasına vurgu yapmaktadır (Novicevic vd., 2006). Bu yaklaşımlar, günümüzün hızlı değişen ve belirsizliklerle dolu dünyasında liderlerin daha esnek, kapsayıcı ve etkili olmalarına olanak tanımaktadır. Liderlik bağlamında bu çeşitlilik, örgütlerin ve toplumların farklı gereksinimlerini karşılamada kritik bir rol oynamaktadır.

Son yıllarda, dağıtılmış liderlik, modern toplumların ve örgütlerin giderek artan karmaşıklığını ve iş birliğine dayalı yapısını daha etkili bir şekilde yönetmek için kritik bir yaklaşım haline gelmiştir (Azorin vd., 2020; Marion ve Uhl-Bien, 2001). Geleneksel hiyerarşik liderlik modelleri, hızlı değişen çevresel koşullarda ve çok aktörlü süreçlerde yeterince esnek olmayabilir. Bu bağlamda, dağıtılmış liderlik liderlik rollerinin ve sorumluluklarının bir grup ya da ağ içinde paylaşılmasını öngörerek, bireysel liderin sınırlarını aşan bir katılım ve karar alma süreci sunmaktadır (Cannatelli, 2017). Özellikle bilgi ekonomisine dayalı organizasyonlarda ve demokratik toplumlarda, bireylerin yetkinliklerini, uzmanlıklarını ve özgün perspektiflerini liderlik süreçlerine dahil etmek, hem yenilikçi çözümler üretmek hem de katılımı artırmak için gereklidir (Gronn, 2002). Bu noktada dağıtılmış liderlik bugünün liderlik yaklaşımı olarak görülürken (Harris, 2008, s. 13), artık zamanı gelmiş bir liderlik olarak da tanımlanmaktadır (Gronn, 2008).

Bu çalışma, dağıtılmış liderlik yaklaşımının daha iyi anlaşılması için var olan bilgileri derleyip bütünleştirmeyi amaçlayan bir alan yazın taraması çalışmasıdır. Çalışmada, dağıtılmış liderlik literatürüne dair kapsamlı bir perspektif geliştirilmesine olanak sağlamak için konu ile ilgili çalışmalar incelenmiştir.

### Dağıtılmış Liderlik Yaklaşımının Tarihsel Gelişimi

Dağıtılmış liderlik, 21. yüzyıla girilmesiyle dikkat çeken ve üzerinde çalışılmaya başlanan bir yaklaşım olsa da bu kavramın kökenlerinin daha eskilere dayandığını söylemek mümkündür. Oduro (2004), dağıtılmış liderlik uygulamalarının örneklerinin M.Ö. 1250 yıllarında bile görüldüğünü söylerken, bu yaklaşımın aslında örgütün amaçlarına ulaşması için önerilen en eski liderlik yaklaşımlarından biri olduğunu belirtmektedir (akt. Bolden, 2011). Dağıtılmış liderlik kavramını ilk kez kullanan kişi Gibb olsa da Benne ve Sheats 1948 yılında yürüttükleri bir çalışmada dağıtılmış liderlik anlayışına gönderme yapmıştır (Gronn, 2008). Benne ve Sheats'ın çalışmasında, lider ile izleyenlerin görevleri arasında keskin bir ayrımın yapılmasının doğru olmadığı belirtilirken, örgüt amaçlarına ulaşmak için yürütülen etkinlikler sırasında liderliğin grup üyeleri arasında yayılması (*diffusion*) gerektiği ifade edilmektedir (Benne ve Sheats, 1948'den akt. Gronn, 2008).

Dağıtılmış liderliğin kuramsal bir çerçeveye oturtulması için zemin hazırlayan çalışma ise, 1954 yılında Avusturyalı bir psikolog olan Gibb tarafından yürütülmüştür (Gronn, 2000). Gronn, *Handbook of Social Psychology* adlı kitabında formal ve informal gruplardaki etkileme süreçlerinin dinamiklerini anlamaya çalışan Gibb'in, odak liderlik (*focused leadership*) ile dağıtılmış liderliği birbirinden ayırdığını belirtmektedir. Odak kavramı, liderliğin tek bir kişide toplandığını ifade ederken dağıtılmış kavramı, liderliğin zaman zaman grubun farklı üyeleri arasında paylaşıldığını ve dağıtıldığını ifade etmektedir (Harris, vd., 2007). Gibb'e göre, örgütün içinde bulunduğu durum değiştiğinde, liderlik bir kişiden diğer bir kişiye geçme eğilimi göstermektedir (Gibb, 1954'ten akt. Gronn, 2008). *Handbook of Social Psychology* adlı kitabının ikinci baskısında Gibb daha da ileriye giderek, liderlerin aslında tepkisel olduğunu ve dolayısıyla izleyenlerin davranışına göre yolunu çizmek zorunda olduğunu belirtirken liderliğin zaman zaman odak veya dağıtılmış bir niteliğe bürünen bir grup etkinliği olarak algılanması gerektiğini belirtmektedir (Gibb, 1968'den akt. Gronn, 2008). Bu durumda, gruplar içerisinde bir veya daha fazla lider olduğunu söylemek mümkündür.

Gibb ile aynı dönemlerde yaşamış olan French ve Snyder de liderliğin temelinde güç kavramının yer aldığını belirtirken liderliği, grubun bir bölümünün diğeri üzerindeki olası sosyal etkisi olarak tanımlamaktadır (French ve Snyder, 1959'dan akt. Gronn, 2008). French ve Snyder'a göre, bir kişinin grubun diğer üyelerini etkileme gücü varsa, bu kişi bir dereceye kadar da olsa o grubun lideri olarak kabul edilmektedir. Görüldüğü gibi, Gibb, Benne, Sheats, French ve Snyder'ın bakış açılarının ortak noktası, liderlik görevinin örgütün içindeki küçük veya büyük gruplar tarafından yürütülmesidir. Katz ve Kahn'ın 1978 yılında yayınlanan *The Social Psychology of Organizing* adlı kitabı ile liderliğin odak noktası grup olmaktan çıkmış ve örgütün tamamına yayılmıştır (Gronn, 2008). Katz ve Kahn, liderliği örgütün tamamını ilgilendiren konularda, etkileme gücünün örgütün herhangi bir üyesi tarafından kullanılması olarak tanımlarken liderlik eyleminin dağıtıldığı veya paylaşıldığı örgütlerin, daha etkili ve başarılı

olduğunu belirtmektedir (Katz ve Kahn, 1978'den akt. Gronn, 2008). Schein'e (1988) göre ise, örgütün amaçlarına ulaşması için gerekli görevler ve eylemler belirlendiğinde, grubun herhangi bir üyesi söz konusu görevleri ve eylemleri üstlenebilir (akt. Gronn, 2008). Schein, bu görev ve eylemlerin en ideal biçimde dağıtıldığı grupların etkili olabileceğini belirtmektedir. Bu noktada, Schein'in liderliğin dağıtılması kadar nasıl dağıtıldığını da önemseydiği görülmektedir.

2000'li yıllara gelindiğinde ise, dağıtılmış liderliğin Peter Gronn ve James Spillane'in yürüttükleri çalışmalar ile kavramsallaştığını söylemek mümkündür (Harris, 2003; Mayrowetz, 2008). Dağıtılmış liderlik yaklaşımının kurucuları olarak nitelendirebileceğimiz bu isimlerin dağıtılmış liderliğe bakışları, çalışmanın ilerleyen bölümlerinde ayrıntılı olarak ele alınmış olmakla birlikte günümüzde dağıtılmış liderliğin hayata geçirildiği örgütlerin varlığından söz edildiğini belirtmekte fayda görülmektedir. Devlet Okulları Yöneticileri Komisyonu (Council of Chief State School Officers - CCSSO) ve Birleşik Devlet Eğitim Komisyonu (Education Commission of the States – ECS) gibi eğitim liderliği politikalarına yön veren kurumlar, dağıtılmış liderlik fikrini, yürütmekte oldukları pek çok projeye dâhil etmektedir (Mayrowetz, 2008). Dağıtılmış liderlik yaklaşımının neden bu kadar çok taraftar topladığı sorusuna cevap arayan Hartley'e (2007) göre, dönüşümsel liderlik yaklaşımıyla özdeşleştirilen karizmatik kahraman imajının başarısızlığa uğraması ve günümüz koşullarında okul liderlerini bekleyen görev ve sorumlulukların karmaşıklığı, dağıtılmış liderliğin gündeme gelerek taraftar bulmasını sağlamıştır.

### Dağıtılmış Liderlik Nedir?

Dağıtılmış liderliği, artık zamanı gelmiş olan bir yaklaşım olarak değerlendiren Gronn (2008), öncelikle dağıtılmış kavramı üzerinde durmaktadır. Gronn, dağıtılmış olgusunun günümüzdeki örnekleri arasında dağıtılmış bilgi sistemleri, dağıtılmış bilgi, dağıtılmış biliş, dağıtılmış karar verme, dağıtılmış iş, dağıtılmış öğrenme sistemleri gibi kavramları sıralamaktadır. Gronn'a göre, küreselleşme bağlamında ele alınan yayılma ve akışkanlık, iş yerlerindeki esneklik, katı kavramsal ayrımlara gösterilen tepkiler, düalizme dayalı sınıflandırmaların reddedilmesi, sabit ve değişmez gerçeklerden ve sınırlardan, emir komuta zincirini esas alan örgüt yapılarından, Weberci bürokratik paradigmalardan kurtularak daha esnek bir yapıya yönelme eğilimini ortaya koymaktadır (Gronn, 2006). Bu bağlamda, dağıtılmış liderliğin, post-modern dünyanın yeni eğilimlerinden doğan kavramlardan sadece biri olduğunu söylemek mümkündür. Sınırların belirsizleştiği küreselleşen dünyada, kavramların ve olguların da sınırlar gibi birbirinden kesin çizgilerle ayrılamaması gerçeğinden ötürü gündeme gelen dağıtılmış kavramı, liderlik anlayışını da etkilemiş görünmektedir (Gronn, 2009). Spillane (2006) ise, dağıtılmış liderliğin bir reçete mi bir perspektif mi olduğunu sorgulamaktadır. Bunun sonucunda, dağıtılmış liderliğin okul liderliğini daha etkili bir hale getirmenin formülü olmadığı belirtilmektedir (Spillane, 2006, s. 9). Spillane'e göre, dağıtılmış liderlik, liderliğin nasıl daha etkili olabileceği konusunda öngörü sahibi olma yollarından biridir (Spillane, 2006, s. 10).

Dağıtılmış liderlik, liderler ile izleyenler arasındaki ayrımların gittikçe belirsizleştiği örgütlerde ortaya çıkan farklı bir güç ilişkisini öngörmektedir (Gronn, 2000). Liderlerin artık örgütün merkezindeki tek adam olarak algılanmadığı bu örgütlerde, liderlik sabit ve değişmez bir olgu değil, akışkan (*fluid*) ve kendiliğinden ortaya çıkan (*emerging*) bir olgu olarak anlaşılmalıdır (Gronn, 2008). Bu anlayışa göre, örgütte yer alan herkes bir şekilde liderlik sergileyebilmektedir. Bu noktada, Goleman bir yanlış anlaşılmayı önlemek için önemli bir hususa değinmektedir. Goleman'a göre, örgütteki herkesin zaman zaman bir şekilde liderlik davranışları sergilemesi, örgütteki herkesin bir lider olduğu veya olması gerektiği anlamına gelmemekle birlikte daha demokratik ve kolektif bir liderlik anlayışının ortaya çıkmasının kapılarını aralamaktadır (Goleman, 2002'den akt. Harris, 2003). Hiyerarşik sistemlerin ve yapıların tepesinde bulunan bir kişinin varlığına dayalı olan geleneksel liderlik anlayışlarının aksine, dağıtılmış liderlik örgüt üyelerinin iş birliği içinde çalışarak uzmanlık kazandığı kolektif liderliğin bir şekli olarak kabul edilmektedir (Harris, 2003). Dağıtılmış liderliği benimseyen örgütlerde, liderin, liderlik eyleminin merkezindeki yerini kaybetmesi (*de-centre*) söz konusudur (Gronn, 2002). Liderlik, sadece tepede bulunan kişinin tekelinde olmaktan çıkmış, örgüt içerisinde hangi kademedede olursa olsun bir şekilde liderlik eden herkesin katkıda bulunduğu bir eylem haline gelmiştir (Goleman, 2002'den akt. Harris, 2003). Bu yüzden, dağıtılmış liderliği rehberlik etme ve yönlendirme konusunda farklı kaynakların işe koşulduğu bir eylem olarak algılamak mümkündür (Harris, 2003). Elmore (2000) ise, söz konusu farklı kaynakların örgütün amacına ulaşması için uyumlu bir şekilde hareket etmesi açısından, örgütün üyeleri tarafından paylaşılan ortak kültür ve değerlerin önemini vurgulamaktadır.

Okul liderliği açısından ele alındığında, dağıtılmış liderlik yaklaşımı bir okulda birden fazla okul müdürü olmasını gerektirmektedir (Spillane, 2006, s. 13). Eş başkan kavramından yola çıkarak bu kavramı eş müdür ifadesi ile tanımlamak mümkün görünmektedir. Spillane, ayrıca, liderliğin resmi olarak liderlik koltuğunu dolduran bireylerin eylemlerinden daha fazlasını ifade ettiğini belirtmektedir. Spillane'e göre, formal ve informal liderlerin, liderlik eylemlerini üstlenmesi mümkündür. Spillane, okul liderliğinin liderler arasında dağıtılmasının ise sadece yasalarla, yönetmeliklerle veya okul müdürlerinin aldıkları kararlar yoluyla gerçekleşmediğini vurgulamaktadır, çünkü öğretmenler veya ebeveynler de kendi inisiyatifleri ile liderliğin getirdiği sorumlulukları üstlenebilmektedir. Harris (2008, s. 37) de, liderlik eylemini üstlenen grupların oluşumunun resmi yollarla olabildiği gibi, bu grupların kendiliğinden de oluşabileceğini belirtmektedir. Bu noktada, dağıtılmış liderliğin, liderlik eylemine bir şekilde katılan bütün bireylerin veya grupların etkinliklerini birleştiren ve bütünleştiren bir yanı olduğu düşünülmektedir. Dağıtılmış liderlik yaklaşımının öne sürdüğü ve her örgüt için geçerli olabilecek tek bir modelin varlığından söz etmek mümkün değildir (Harris, 2008, s. 37). Dağıtılmış liderlik, herhangi bir örgütte ortaya çıkıp gelişebileceği gibi, içine doğduğu örgütün niteliklerinden de bağımsız değildir (Gronn, 2008). Bu yüzden, dağıtılmış liderlik yapısal, kültürel, sosyal ve bireysel özelliklerin ve eylemlerin bir araya gelerek oluşturduğu karmaşık bir bütün olarak algılanmaktadır (Ritchie ve Crick, 2007, s. 41). Ritchie ve Crick, bu karmaşıklıktan yola çıkarak dağıtılmış liderliğin temel özelliklerini şöyle sıralamaktadır: Dağıtılmış liderlik (i) liderliğin sınırlarını genişletir, (ii) geleneksel hiyerarşiye meydan okur, (iii) örgüt üyelerinin birleştirilmiş gücünü ve coşkusunu kullanan bütüncül bir yaklaşımdır, (iv) işbirliği içinde çalışan profesyonellerin amaçlı eylemlerini gerektirir, (v) liderlik eylemini gerektiren amaca ve bu amaca ilişkin gerekli uzmanlık ve yaratıcılığa sahip olan kişiye bağlı olarak çeşitli kaynakların bir araya gelmesi ile oluşabilir ve (vi) özerklik ile karşılıklı dayanışmayı öngören birbirine bağlılığı teşvik eder.

### Dağıtılmış Liderlik Ne Değildir?

Dağıtılmış liderlik, işbirlikçi liderlik, paylaşılan liderlik, eş-liderlik, demokratik liderlik, takım liderliği ve durumsal liderlik ile eş anlamlı kullanıldığı gibi dönüşümsel liderlik yaklaşımının bir türevi olarak da görülmesine rağmen aslında bu liderlik türleri ile aynı değildir (Spillane, 2005; 2006, s. 22). Bu yüzden, dağıtılmış liderlik yaklaşımının ne olduğunu tam olarak anlayabilmek için dağıtılmış liderliğin ne olmadığına da açık bir şekilde ortaya konulması gerektiği düşünülmektedir. Bu yüzden, çalışmanın bu bölümünde dağıtılmış liderliğin ne olmadığı üzerinde durulmuştur.

Spillane'e (2005) göre, dağıtılmış liderlik bir yere kadar paylaşılan liderliğe izin verebilir, fakat paylaşılan liderlik ile tam olarak örtüşmez; çünkü liderliğin dağıtılmış olması, paylaşılmasından daha geniş bir anlama sahiptir. Fitzsimons, James ve Denyer (2011) ise, dağıtılmış liderlik ile paylaşılan liderliğin birbirinin yerine kullanılmasına rağmen aslında bu iki liderlik yaklaşımının felsefi temellerinin farklı olduğunu belirtmektedir. Dağıtılmış liderlik ile paylaşılan liderlik arasındaki temel farklar Tablo 1'de verilmiştir.

**Tablo 1.** Dağıtılmış Liderlik ile Paylaşılan Liderlik Arasındaki Temel Farklar

Paylaşılan Liderlik	Dağıtılmış Liderlik
<ul style="list-style-type: none"> <li>Liderlik, önceden belirlenmiş bir lider ile liderlik rollerini paylaşan diğer grup üyeleri tarafından yürütülür.</li> <li>Liderlik, karşılıklı bir etkileme süreci sayesinde, kendileri liderlik eden ve diğerlerinin de liderlik etmesine izin veren birden çok bireyin varlığını gerektirir.</li> <li>Biliş, grup üyeleri tarafından paylaşılır.</li> <li>Bir grup içindeki etkinin toplamı sayesinde yarar sağlanır (kolektif etki).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Liderlik, sadece önceden belirlenmiş, formal liderler tarafından değil örgüt içindeki pek çok birey tarafından yürütülür.</li> <li>Liderlik eylemi, liderler, izleyenler ve örgütsel bağlam arasındaki etkileşimden doğar ve bu etkileşim tarafından şekillenir.</li> <li>Biliş hem grup üyelerini hem de grup üyelerinin içinde bulunduğu bağlamı kapsayacak şekilde genişler ve esner.</li> <li>Uyumlu eylem (<i>concertive action</i>), eşgüdümlü performans (<i>co-performance</i>) veya birleşik eylemlilik (<i>conjoint agency</i>) yoluyla yarar sağlanır.</li> </ul>

Kaynak: Fitzsimons, D., James, K. T., & Denyer, D. (2011). Alternative approaches for studying shared and distributed leadership. *International Journal of Management Reviews*, 13(3), 313-328.

Tablo 1’de de görüldüğü gibi, paylaşılan liderlik ile dağıtılmış liderlik ilk bakışta birbirine oldukça benzer olsa da aralarında oldukça önemli farklar bulunmaktadır. Bu yüzden, bu iki kavramın sık sık birbirinin yerine kullanılması, aralarındaki teorik farkların tamamen göz ardı edilmesi anlamına gelmektedir.

İşbirlikçi liderlik, doğası gereği dağıtılmış bir özelliğe sahip olsa da dağıtılmış liderliğin bütün örnekleri işbirlikçi olmayabilir (Spillane, 2006, s. 23). Spillane’e göre, dağıtılmış liderlik yaklaşımını benimseyen bir örgüt, örgütteki mevcut duruma göre daha çok veya daha az işbirlikçi olmayı gerektirebilir. Spillane, benzer şekilde, dağıtılmış liderliği benimseyen bir örgütte demokratik liderlik söz konusu olabileceği gibi otokratik liderliğin de görülebileceğini belirtmektedir. Ayrıca, dağıtılmış liderlik yaklaşımı gereği, liderlik bir örgütte birden fazla lider arasında dağıtılmış olsa da bu dağıtım demokratik yollarla gerçekleşmemiş olabilir (Woods, 2004). Takım liderliği de liderliğin dağıtılmasını gerektirmemektedir (Spillane, 2005; 2006, s. 23). Spillane’e göre, liderliği, liderler, izleyenler ve durum arasındaki etkileşim olarak görmeyen bir takım, liderlik eylemini yerini getiriyor olabilir ki liderliği etkileşim olarak görmeyen bir anlayış zaten temelde dağıtılmış liderliğe aykırıdır. Spillane, eş-liderlik kavramının da liderliğin dağıtılmasını gerektirse de tıpkı takım liderliği gibi, liderlik eylemini lider-izleyen-durum arasındaki etkileşim olarak görmediğini ifade etmektedir ki bu noktada eş-liderlik dağıtılmış liderlikten ayrılmaktadır. Spillane, ayrıca, eş-liderlik anlayışının, liderlerin ortak değerleri, emelleri ve hedefleri olduğu anlayışına dayandığını belirtmekle birlikte dağıtılmış liderlik yaklaşımının, liderlerin ortak değerlere ve hedeflere sahip olmasını gerekli kılmadığını vurgulamaktadır. Bu yüzden, her dağıtılmış liderliğin eş-liderlik olmadığını söylemek mümkün görünmektedir. Spillane’e (2006, s. 24) göre, dağıtılmış liderlik kavramsal olarak dönüşümsel liderlikten de farklıdır. Spillane, dağıtılmış liderliğin, dönüşümsel liderliği etkileşimsel liderlikten daha üstün tutmadığını; aksine, dağıtılmış liderliğin dönüşümsel veya etkileşimsel olabileceğini belirtmektedir. Spillane, ayrıca, dağıtılmış liderliğin, liderliğin merkezine herhangi bir kişiyi değil liderlik eyleminin kendisini koyduğunun altını çizerek dağıtılmış liderliğin, bu noktada da dönüşümsel liderlikten ayrıldığını ifade etmektedir.

Dağıtılmış liderliğin yukarıda belirtilen liderlik yaklaşımları ile eş anlamlı olarak kullanılmasının yanı sıra bu kavramın doğru yorumlanması ile ilgili de birbiri ile çelişen anlayışlar mevcuttur (Harris, 2008, s. 33). Harris’e göre, genelde sanılanın aksine, dağıtılmış liderlik herkesin liderlik ettiği anlamına gelmemektedir. Harris, aynı anda herkesin liderlik eylemleri sergilediği bir örgütün, etkililik ve verimlilik açısından sorgulanması gerektiğini belirtmektedir. Ayrıca, dağıtılmış liderlik herhangi bir örgütte formal liderlere gerek olmadığını da öngörmektedir (Harris, 2003). Aksine, formal liderlerin dağıtılmış liderlik yaklaşımının hayata geçirilmesinde katalizör görevi üstlenmek gibi temel bir görevi olduğu düşünülmektedir. Harris, formal liderlerin, örgütte değişimi ve yenilenmeyi gerçekleştirmek için informal liderlere destek vermelerinin çok önemli olduğunu belirtmektedir. Formal liderler, aslında örgütlerde dağıtılmış liderliğin hayata geçirilmesini sağlayabilecek yegâne kişilerdir ki dağıtılmış liderliğin örgüt içinde başarıyla uygulanması için gerekli ortamı ve koşulları yaratmakla yükümlüdürler (Harris, 2008, s. 35). Bu noktada, formal liderler ile informal liderler arasındaki güç ilişkisinin dağıtılmış liderlik açısından hayati bir değer taşıdığı düşünülmektedir.

Dağıtılmış liderlik, bir kişi tarafından diğerlerine veya bir grup tarafından diğer bir gruba yapılan bir şey de değildir (Bennett, 2003’ten akt. Bolden, 2011). Bennette’e göre, dağıtılmış liderlik bireylerin eyleminden ziyade etkileşim ve iletişimden beslenen bir grup eylemidir. Bu bağlamda, dağıtılmış liderlik yaklaşımının benimsendiği örgütlerde liderler ve izleyenler gibi, aktif ve pasif olmakla birlikte birbirinden kesin çizgilerle ayrılmış iki tarafın varlığından söz etmenin mümkün olmadığı düşünülmektedir.

Dağıtılmış liderlik, yetki devri (*delegation*) yoluyla, formal liderin istenmeyen görev ve sorumlulukları daha alt kademedeki bireylere vermesiyle yeni liderlerin ortaya çıkmasını sağlayan bir yaklaşım da değildir (Harris, 2003). Aksine, formal liderler örgüt içinde gücün yeniden dağıtılması yoluyla liderlik eylemini dağıtmış olurlar ki liderlik eylemini yerine getiren informal liderlerin üstlendikleri sorumluluk ve görevler, örgüt açısından oldukça önemli olabilir (Harris, 2008). Bush ve Glover’e göre (2012), liderliğin dağıtılması, karar verme sorumluluğunun da paylaşılmasını gerektirirken, yetki devri bir örgüt içinde üst kademedeki bir kişinin alt kademedeki bir kişiye, yani yukarıdan aşağıya, görev verilmesini ifade etmektedir. Bu yüzden, dağıtılmış liderliği, yetki devri yoluyla başarılabilecek bir liderlik yaklaşımı olarak algılanmanın doğru olmayacağı düşünülmektedir.

### Gronn ve Spillane’in Dağıtılmış Liderliğe Bakışı

Dağıtılmış liderlik, özellikle son yıllarda sık kullanılan bir kavram olsa da üzerinde anlaşılan tek ve ortak bir tanımdan yoksundur (Harris vd., 2007). Bu kavramın farklı kişiler için farklı anlamlara geldiğini ifade eden Harris

ve diğerleri, dağıtılmış liderlik yaklaşımını bu açıdan bukalemuna benzetmektedir. Ancak, farklı tanımları ve yorumları olsa da dağıtılmış liderlik yaklaşımının çerçevesini, bu yaklaşımın kurucuları olarak kabul edilen Gronn ve Spillane'in bakış açıları ile çizmenin doğru olacağı düşünülmektedir.

### **Gronn'a Göre Dağıtılmış Liderlik Yaklaşımı**

Gronn'a (2000) göre, görevlerin ve eylemlerin dağıtılması fikri yeni bir iş bölümü anlayışını da beraberinde getirmektedir. Gronn, örgütlerdeki iş bölümünün yeniden yorumlanmasının ise, geleneksel bir şekilde tanımlanan bireysel rollere ve lider-izleyen anlayışına eleştirel bir bakış açısı geliştirmek anlamına geldiğini belirtmektedir. Liderliğin bireyselci bir yaklaşımla ele alınmasının temelinde bir birey, grup veya örgütün etkili ve verimli bir performans sergilemesinin, amaca ulaşmada doğru yolu bilen ve diğerlerini bu yola girmeye ikna edebilen tek bir bireyin liderliğine dayandığı görüşü yatmaktadır (Yukl, 1999'dan akt. Gronn, 2000). Bu bireyselci yaklaşımın aslında lider-izleyen düalizminin bir açıklaması olduğunu belirten Gronn (2000), bu anlayışa göre, liderlerin izleyenlerden üstün olduğunu, izleyenlerin liderlere bağlı olduğunu ve liderliğin başkaları adına, onlar için ve onlara yapılan bir şey olduğunu ifade etmektedir. Gronn'a göre ise, liderliği yaymak, liderliğin bir kişide yoğunlaştırılmasından daha etkili sonuçlar verecek bir yöntemdir (Gronn, 2003'ten akt. Baloğlu, 2011).

Gronn (2000), liderliğin yeniden yorumlanması sürecinde etkinlik teorisinin (*activity theory*) de dikkate alınması gerektiğini vurgularken dağıtılmış liderliğin temelindeki anlayışlardan birinin de bu teori olduğunu belirtmektedir. Vygotsky'nin görüşlerine dayanan etkinlik teorisi, amaçların gerçekleştirilmesi sürecine etki eden sosyo-kültürel unsurlar üzerinde durmaktadır (Baloğlu, 2011). Değişmeyip sabit kalan lider-izleyen düalizmini geride bırakıp çoğulcu olmanın yanı sıra kendiliğinden ortaya çıkan görev-odaklı rollerin de olası olduğunu kabul etmek, etki (*influence*) ile etkinlik (*activity*) arasındaki ilişkinin yeniden gözden geçirilmesini gerektirmektedir (Gronn, 2000). Etkinlik teorisine göre, bir etkinliği gerçekleştirme sürecinde hiçbir eylem bir diğerinden bağımsız değildir (Baloğlu, 2011). Baloğlu, bu açıdan bakıldığında, liderliğin hiyerarşik pozisyonu dikkate almaksızın günlük etkinlikler içerisinde gerçekleşen bir süreç olduğunu; bu yüzden, liderlik eyleminin sosyo-kültürel unsurlardan, kurallardan ve örgüt üyelerinin eylemlerinden etkilendiği gibi onları da etkilediğini belirtmektedir. Baloğlu'na göre, bir örgütte, örgüt üyeleri kendi etkilerini ne kadar çok kullanırsa, liderlik de o ölçüde dağıtılmış olur. Etkinlik teorisinin liderlik anlayışına yansımaları sonucunda, etkinin örgütlerde akışkan bir niteliğe büründüğü belirtilmektedir (Gronn, 2000). Gronn, etkinlik teorisinden yola çıkarak dağıtılmış olan etkinin, liderliğin de dağıtılmasını beraberinde getirdiğini belirtmektedir. Dağıtılmış liderlik yaklaşımını etkinlik teorisi ile birlikte ele alan Gronn, etkinlik teorisinin örgütsel yapılar ve örgüt üyelerinin eylemleri arasında bir köprü kurulmasına yardımcı olduğunu ifade etmektedir.

Yukarıda da belirtildiği gibi, Gronn'a (2002) göre, dağıtılmış liderliğin başlangıç noktası örgütteki iş bölümüdür. Gronn, liderliğin, iş bölümü anlayışı ile dağıtıldığında, formal liderlerin gücünün ortadan kalkmadığını; aksine, formal liderler ile informal liderlerin birbirini karşılıklı olarak güçlendirdiği bir durum ortaya çıktığını belirtmektedir. Dağıtılmış liderlik yaklaşımını, tek adam liderliğinin alternatifi olarak sunan Gronn (2009), bu yaklaşımı daha sonra melez (*hybrid*) olarak adlandırılabilir ikili bir yapı içerisinde ele almaktadır. Gronn'a (2008) göre, etkili liderlik odak liderlik ile dağıtılmış liderliğin uygun bir şekilde karışmasıyla mümkün olabilir. Gronn, liderliğin, iş birliğine dayalı iş bölümünü gerektirmesine rağmen bazı temel rollerin önceden belirlenmiş olan bireysel liderler tarafından yerine getirilmesinin de kaçınılmaz olduğunu vurgulamaktadır. Bu yüzden, örgütün amaçlarına ulaşabilmesi için yer geldiğinde odak liderliği temel alan uygulamalar, dağıtılmış liderlik anlayışı ile birlikte var olabilmektedir (Gronn, 2006).

Gronn'a (2003) göre, dağıtılmış liderliğin temelinde toplamlı (*aggregated*) ve bütüncül (*holistic*) iki eylem yer almaktadır (akt. Baloğlu, 2011). Toplamlı modele göre, örgüt üyelerinin sahip oldukları bilgi ve beceriler, birbirini tamamlayarak örgütün amacına ulaşması yolunda bir liderlik eylemi havuzu oluşturmaktadır (Gronn, 2000). Bir örgütte bireysel liderlerin eylemleriyle ortaya çıkan çıktıların toplamından daha büyük ve anlamlı çıktılar elde etmek için, bireylerin tek tek sahip olduğu bu bilgi ve becerilerin liderlik havuzunda toplanması gerekmektedir (Gronn, 2003'ten akt. Baloğlu, 2011). Toplamlı liderlik anlayışı, liderliği yayma (*additive*) ve liderliği uyumlaştırma (*concertive*) eylemlerini içinde barındırmaktadır (Gronn, 2002). Gronn'a göre, odak liderliğin tam tersi bir durumu öngören yayma eylemi, bir örgütte liderliği tek kişide yoğunlaştırmak yerine, örgüt üyelerine yaymayı esas almaktadır. Gronn, uyum eyleminin ise, örgüt üyeleri arasında yayılmış olan liderliğin, birbirini olumlu etkilemesini sağlamak olduğunu ifade ederken uyum eylemi sayesinde liderliğin, kendi parçalarının toplamından daha fazlasına denk geldiğine dikkat çekmektedir.



Bu noktada, Gronn'un dağıtılmış liderliği holizm fikri ile ele aldığını belirtmekte fayda vardır. Holizm, bütünü, kendisini oluşturan parçaların toplamından daha fazlası olduğunu öngören bir anlayıştır (Baloğlu, 2011). Bir diğer deyişle, "bir artı birin ikiden fazla ettiğini" söylemek mümkündür. Bennis ise, holizmi "Hiçbirimizin zekâsı hepimizinki kadar parlak olamaz." sözleriyle ifade etmektedir (akt. Friedman, 2010, s. 108). Gronn (2002), holizm fikrini liderlik açısından ele aldığı anda, bir toplama işleminden ziyade bir düzenleme işi olarak görmektedir. Gronn'a göre, dağıtılmış liderlik, parçalardan bütün oluşturmayı öngörürken parçaların birleşmesi yoluyla ortaya çıkan bütün, kendine özgü işlevleri ve özellikleri olan yapısal bir bütünlüktür. Günümüz örgütlerinde çalışanların karşılıklı bağımlılıklarının ve iş birliğine duyulan ihtiyacın artması ile birlikte, holistik yaklaşımın dağıtılmış liderliğin hayata geçirilmesi ve uygulanması açısından önemli bir role sahip olması kaçınılmazdır (Baloğlu, 2011).

### *Spillane'e Göre Dağıtılmış Liderlik Yaklaşımı*

Spillane (2005), başarılı liderlik öykülerinin benzer aşamalardan geçtiğinden söz etmektedir. Bu aşamalar şöyledir: (i) Karizmatik bir lider, örgüt içinde bir değişim başlatır, (ii) değişimin başlaması, yeni beklentilerin ve yeni bir vizyonun oluşmasını sağlar, (iii) yeni bir vizyon beraberinde yeni uygulamaları ve yeni rutinleri getirir, (iv) yeni uygulama ve rutinler örgüt kültüründe değişmelere sebep olur, (v) değişim, örgüt üyelerinin mutlu olmasını sağlar ve (vi) başarı gelir. Spillane'e göre, bu aşamaları içeren liderlik öyküleri, lideri kahramanlaştıran tek adam liderliğini akıllara getiren bir uygulama olmakla birlikte temelde bazı yanlışlar içermektedir. Spillane, tek adam liderliğinin, liderliğin nasıl olduğu sorusundan çok ne olduğu sorusu üzerinde durduğunu; oysa nasıl sorusunun, liderlik eylemine odaklandığını ve liderlik eyleminin de liderlerin ne yaptığı değil, nasıl yaptığı ve neden yaptığı ile ilgilendiğini belirtmektedir.

Spillane'nin (2006, s. 3) dağıtılmış liderlik anlayışına göre, liderler buzdağının sadece görünen kısımlarıdır. Spillane'e göre, liderlik eylemi liderlerin, liderleri izleyenlerin ve her ikisinin de içinde bulunduğu durumun etkileşiminin bir ürünüdür. Bu yüzden, Spillane'e göre, dağıtılmış liderlik anlayışında oldukça önemli olan üç temel unsur vardır: Birincisi, bu yaklaşımın odak noktası liderlik eylemidir. İkincisi, liderlik eylemi, liderler, izleyenler ve durumun etkileşiminden doğar. Üçüncüsü, durum, liderlik eylemini etkilerken liderlik eyleminden etkilenmektedir de. Spillane'e (2006, s. 4) göre, liderlik sadece kahramanları değil sıradan fanileri de önemsemekte, sadece formal liderlerin rollerini değil, resmi yollarla liderlik rolünü üstlenmemiş olanların eylemlerini de dikkate almaktadır.

Spillane (2006, s. 12), dağıtılmış liderliğin iki temel yanı olduğundan söz etmektedir: Lider-ve (*leader-plus aspect*) ve liderlik eylemi (*leadership practice*).

- Lider-ve: Dağıtılmış liderlik yaklaşımına göre, liderlik bir örgütün tepesinde bulunan müdür veya yönetici ile sınırlı değildir. Dağıtılmış liderlik, liderlik eyleminin birden fazla lider tarafından yürütülmesini öngörmektedir. Formal liderin yanı sıra informal liderler de zaman zaman liderlik eylemine katkıda bulunabilirler.
- Liderlik Eylemi: Dağıtılmış liderlik yaklaşımının odak noktası, liderlik rolleri ve işlevleri ile de sınırlı değildir. Liderlik eylemi, liderler, izleyenler ve durumun etkileşimi ile oluşan bir süreçtir.

Spillane'e (2005) göre, liderliği liderlik pozisyonunda bulunanların eylemlerinden ibaret saymak üç temel sebepten ötürü yanlıştır: Birincisi, liderlik eylemi birden çok liderin varlığını gerektirirken söz konusu liderler formal de olabilir informal de olabilir. İkincisi, liderlik eylemi, lideri izleyenlere yapılan bir şey değildir. Dağıtılmış liderlik anlayışına göre, izleyenler sadece lideri takip eden edilgenler değildir. Aksine, izleyenler liderlik eyleminin en önemli üç bileşeninden biridir. Üçüncüsü, liderlik eyleminde önemli olan bireylerin eylemleri değil, bu eylemler arasındaki etkileşimdir.

Spillane (2006, s. 16), dağıtılmış liderlik açısından birlikte çalışmanın önemli olmakla birlikte yeterli olmadığını belirtmektedir. Spillane'e göre, liderlik, bireyler arasındaki bağlar ve uyum yoluyla oluşmaktadır. Spillane, bu uyumu dans metaforu ile gözler önüne sermekte; iyi bir dans için, dans edenlerin bireysel hareketlerinden çok, aralarındaki bağın, yani uyumun önemli olduğunun altını çizmektedir. Spillane (2005), ayrıca, liderlerin izleyenleri etkilediğini, fakat aynı zamanda onlardan etkilendiğini belirtmektedir. Spillane'e göre, liderlerle ve içinde bulunulan durumla etkileşim içinde olan izleyenler de liderleri etkileyerek, onların yerine getireceği liderlik eylemine yön verebilmektedir. Bu açıdan bakıldığında, liderlerin yalnız izleyenlerle değil içinde bulunulan durumla da etkileşim halinde olduğunu bir kez daha vurgulamakta fayda görülmektedir.

Liderliğin dağıtılıp dağıtılmadığı kadar nasıl dağıtıldığı da çok önemlidir (Spillane, 2006, s. 15). Spillane'e göre, liderlik formal veya informal liderlerin tek tek veya birlikte tasarladığı bir model çerçevesinde dağıtılabilir gibi

liderliğin dağıtılması her zaman belirli bir model yoluyla veya yasa ve yönetmelikler aracılığıyla gerçekleşmek zorunda değildir. Spillane, liderliğin dağıtılmasının, kendiliğinden ortaya çıkan bir durum da olabileceğini belirtmektedir. Spillane, ayrıca, örgütün beklenmedik bir sorunla karşılaştığında formal ve informal liderlerin sorunu çözmek üzere birlikte hareket ettikleri bir model aracılığıyla da liderliğin dağıtılabilirliğini ve bu durumda liderliğin kriz yoluyla dağıtıldığını söylemenin mümkün olduğunu ifade etmektedir.

Dağıtılmış liderlik yoluyla, bireyler birbirlerinin eylemleri arasında bir etkileşim oluşmasını sağlamakta ve liderlik bu etkileşim sayesinde gerçekleşmektedir (Spillane, 2006, s. 60). Liderlik eylemini sadece liderin yaptıkları ile sınırlamayan, durumu ve izleyenleri de liderlik eyleminin iki önemli bileşeni olarak gören Spillane, dağıtılmış liderlik yaklaşımını ele alış biçiminde yeni fikirlerle eskileri birleştirmektedir. Spillane (2005; 2006), bu noktada, dağıtılmış liderlik yaklaşımının yıllanmış bir şarabın yeni bir şişede sunulmuş hali olmadığını, yepyeni bir şarap olduğunu belirtmektedir.

### Dağıtılmış Liderlik Uygulamaları: Güçlü ve Zayıf Yanlar

Spillane'in (2006, s. 9) belirttiği gibi, dağıtılmış liderlik, liderlik eyleminin sorunlarını çözmek için sunulan bir reçete değil, liderliğin nasıl daha etkili olabileceği konusunda öngörü sağlamak için yararlanılabilecek bir yaklaşımdır. Bundan dolayı, dağıtılmış liderliğin örgütlerde uygulanmasına ilişkin tek ve kesin bir modelin varlığından da söz edilememektedir (Gronn, 2008). Herhangi belirli bir durumda veya örgütte, dağıtılmış liderliğin farklı yansımalarını görmek mümkündür (Bolden, 2011). Dağıtılmış liderlik, örgütlerde – bu çalışma bağlamında okullarda - kurulan liderlik takımları yoluyla hayata geçirilebileceği (Bush ve Glover, 2012) gibi, ebeveynlerin öğrencilere materyal dağıtmak üzere sınıflara davet edilmesi de dağıtılmış liderlik uygulamalarından biri olarak kabul edilmektedir (Mayrowetz, 2008). Dağıtılmış liderliğin ortaya çıkabileceği farklı desenleri, dört araştırmacının gözünden betimleyen taksonomi Tablo 2'de verilmiştir.

**Tablo 2.** Dağıtılmış Liderlik Desenleri

Gronn (2002)	Macbeath ve diğerleri (2004)	Leithwood ve diğerleri (2006)	Spillane (2006)
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Spontan İş birliği:</i> Farklı bilgi, beceri ve/ya yeteneklerden sahip bireylerden oluşan gruplar belirli bir görevi/projeyi tamamlamak üzere biraraya gelir ve görev tamamlandıktan sonra dağılır.</li> <li>• <i>Sezgisel Çalışma İlişkileri:</i> Birbirlerine karşı güven duygusu besleyen iki veya daha fazla birey, kendilerine bu yönde bir talimat verilme de, bir görevi tamamlamak için ortak hareket etmeyi benimser.</li> <li>• <i>Kurumsallaşmış Uygulama:</i> Bireyler arasında iş birliğini sağlamak için komite</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Formal Dağıtım:</i> Liderlik kasıtlı olarak devredilir.</li> <li>• <i>Prağmatik Dağıtım:</i> Liderlik rolleri sorumlulukları farklı aktörler arasında müzakere yoluyla dağıtılır.</li> <li>• <i>Stratejik Dağıtım:</i> Liderliğe ilişkin belirli bir ihtiyacı karşılamak üzere belirli bilgi ve becerisi olan ve/ya kaynaklara ulaşma olasılığı olan yeni kişiler işe koşulur.</li> <li>• <i>Artan Dağıtım:</i> Bireyler deneyim kazandıkça liderliğe ilişkin daha çok sorumluluk alırlar.</li> <li>• <i>Fırsatçı Dağıtım:</i> Bireyler, önceden planlamadan, fakat</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Planlı Uyum:</i> Müzakere sürecinin ardından, kaynaklar ve sorumluluklar belirli bir göreve veya fonksiyona en iyi liderlik edecek bireylere ve/ya kişilere kasten dağıtılır.</li> <li>• <i>Spontan Uyum:</i> Liderlik görevleri ve fonksiyonları planlanmamış bir şekilde dağıtılır, kimin hangi liderlik fonksiyonunu yerine getireceğine ilişkin planlanmamış ve sezgisel kararlar dağıtılmasında etkilidir.</li> <li>• <i>Spontan Uyumsuzluk:</i> Liderlik planlanmamış bir şekilde dağıtılır,</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>İşbirlikçi Dağıtım:</i> Aynı yerde ve aynı zamanda çalışan iki veya daha fazla lider, birlikte çalışır.</li> <li>• <i>Kolektif Dağıtım:</i> Aynı zamanda, fakat farklı yerlerde çalışan iki veya daha fazla liderin eylemlerine dayalıdır. Liderler, farklı yerlerde birbirlerinden bağımsız çalışıyor gibi görünseler de birbirine bağımlı ortak çalışmalar yürütür.</li> <li>• <i>Koordine Edilmiş Dağıtım:</i> Farklı yerde ve farklı zamanda belirli bir sırayla gerçekleştirilmesi gereken liderlik eylemlerini ifade eder. Bayrak</li> </ul>

veya takım gibi formal örgütsel yapılar devreye girer.	gönüllü olarak, görevlerinin gerektirdiğinden daha fazla sorumluluk alırlar.	fakat bu kez planlanmamış dağıtım liderlik eylemlerinin uyumsuzlaşmasına neden olur.	koşusunda olduğu gibi, birlikte oluşan performans belirli bir sıraya dayanır.
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Kültürel Dağıtım: Liderlik, bir örgütün veya grubun üyeleri tarafından doğal olarak kabul edilirken bireyler arasında organik bir şekilde paylaşılır.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Anarşik Uyumsuzluk:</i> Liderler birbirinden bağımsız bir şekilde kendi amaçları doğrultusunda hareket eder. Liderler, diğer liderlerin etkisini ve eylemlerini reddetme eğilimindedir.</li> </ul>	

Tablo 2'den de anlaşıldığı gibi, Gronn ve Spillane dağıtılmış liderliğin kişilerarası dinamiklerine ve insanların ortak amaçlara ulaşmak için iş birliğine gitme yollarına odaklanırken Macbeath ve diğerleri (2004) ile Leithwood ve diğerleri (2006), dağıtılmış liderliğin daha farklı şekillerine vurgu yapmaktadır (akt. Bolden, 2011). Bolden'a göre, dört desenin de ortak noktası ise, örgütlerin kendi kültürüne göre dağıtılmış liderliğin de kurumsallaşması (*institutionalization*) aşamasında farklılıkların ortaya çıkabileceğini kabul etmesidir. Ayrıca, Gronn ve Spillane'in yanı sıra Macbeath ve diğerleri (2004) ortaya koydukları dağıtım şekillerinden herhangi birinin diğerine göre daha etkili ve tercih edilesi olduğunu belirtmezken Leithwood ve diğerleri (2006), örgütün verimliliği için planlı ve spontan uyumun daha etkili olacağı görüşündedir.

Çalışmanın bu bölümünde, dağıtılmış liderliğin bir hayal olmaktan çıkıp Tablo 2'de sunulan farklı yollarla gerçeğe dönüştürüldüğü örgütlerde ne gibi faydaların elde edildiğine odaklanılarak bu liderlik yaklaşımının güçlü yanları üzerinde durulmuştur.

Her geçen gün daha fazla taraftar bulan dağıtılmış liderlik yaklaşımının, okul ve öğrenci çıktıları üzerinde olumlu bir etkisinin olduğunu söylemek mümkündür (Bush ve Glover, 2012). Başarılı okul liderliğinin yedi önkoşulu olduğunu belirten Leithwood ve diğerleri (2006), bunlardan ikisinin dağıtılmış liderlik ile ilgili olduğunu belirtmektedir (akt. Bush ve Glover, 2012). Leithwood ve diğerlerine göre, bu iki unsur şunlardır: (i) Okul liderliği dağıtıldığı zaman, okul ve öğrenciler üzerinde daha büyük bir etki yaratmaktadır ve (ii) liderliğin dağıtılmasına ilişkin bazı uygulamalar diğerlerine göre daha etkili olabilmektedir. Okul müdürünün tekelinde olan etki veya güç dağıtıldığı zaman, okul müdürünün gücünün eksilmediğini vurgulayan Leithwood ve diğerleri, liderliğin dağıtılmasının oldukça olumlu sonuçlar doğurduğunu belirtmektedir.

Mutter'a (2003, s. 4) göre, liderliğin dağıtılması, aşırı iş yükü altında ezilen ve liderlik rolünün gereklerini yerine getiremeyen yöneticilerin yardım almasını sağlarken aynı zamanda okuldaki bütün personelin karar alma sürecine ve liderlik eylemlerine katılımını kolaylaştırmaktadır ki bu katılım okulların etkililiğini arttırmaktadır (akt. Mayrowetz, 2008). Ayrıca, birçok kişinin liderlik eylemine katıldığı okullarda, liderlik eylemine katkıda bulunan bu bireyler hem kendileri hakkında hem de okulun karşılaştığı meseleler konusunda daha çok bilgi sahibi olacak ve bir farkındalık geliştirecektir (Mayrowetz, 2008). Mayrowetz, okullarda oluşan bu kolektif kapasitenin bir süre sonra, okulun ihtiyaçlarını kendi kendine karşılayabileceği bir noktaya kadar yükselebileceğini belirtmektedir. Bir diğer deyişle, dağıtılmış liderlik öğretmenlerin birlikte çalışarak uzmanlık geliştirdikleri ve kolektif bir liderlik oluşturdukları, bu yolla da örgüt içindeki insan kapasitesini en üst noktaya taşıdıkları bir liderlik yaklaşımı olarak ifade edilmektedir (Harris, 2008, s. 18).

Dağıtılmış liderlik yaklaşımının uygulamaya aktarılması aşamasında, liderliğin dağıtılıp dağıtılmadığı değil, liderliğin nasıl dağıtıldığı önem kazanmaktadır (Gronn, 2008). Leithwood ve diğerleri (2007) de, dağıtılmış liderliğin örgütsel çıktılar üzerindeki etkisinin liderliğin dağıtılma şekline bağlı olduğunu belirtmektedir (akt. Harris, 2008, s. 52). Leithwood ve diğerlerine göre, liderlik, liderlik eyleminin başarıyla yürütülmesine ilişkin görevlerin gerektirdiği bilgi ve uzmanlığa sahip olan veya bu bilgi ve uzmanlığı geliştirebilecek yeterlikte olan kişiler arasında dağıtılmalıdır. Ayrıca, etkili dağıtılmış liderlik planlanmış bir şekilde koordine edilmelidir.

Liderlik dağıtılırken dikkat edilmesi gereken hususların varlığından söz edildiğinde, söz konusu hususlara dikkat edilmediğinde ortaya çıkan olumsuz sonuçlar veya bunlara dikkat edilmesini engelleyen bazı faktörler karşımıza çıkmaktadır. Çalışmanın bu bölümünde, dağıtılmış liderliğin olumsuz sonuçları veya başarıyla hayata geçirilmesinin önündeki engeller, bu yaklaşımın zayıf yanları bağlamında ele alınmıştır.

Corrigan (2013), dağıtılmış liderliğin sadece etkili bir söz sanatı mı yoksa gerçek bir yaklaşım mı olduğunu sorguladıktan sonra bu kavramın son dönemlerde oldukça çekici bir yanının bulunmasına rağmen eğitimin yönetimi bağlamında olumsuz sonuçlar doğurabileceğini belirtmektedir. Harris ve diğerleri (2007), informal liderliğin dağıtılmasının takım içindeki yetersizlikleri daha da derinleştirerek takım çıktılarını olumsuz etkileyebileceği görüşünü savunan araştırmacıların varlığından söz etmektedir ki bu araştırmacılar daha çok değil daha az liderin tercih edilebilir bir durum olduğunu ifade etmektedir. Ayrıca, liderlik eylemine katılan bütün bireylerin, çok iyi birer lider olmama ihtimali bulunmaktadır (Kellerman, 2004'ten akt. Mayrowetz, 2008). Bu yüzden, liderliği çok sayıda kişiye dağıtmak riskli olabilir, çünkü bu durumda liderliğin dağıtılması yetersizliklerin de dağıtılması anlamına gelmektedir (Timperley, 2005, s. 417'den akt. Corrigan, 2013).

Liderliğin dağıtılması, birbiriyle çatışan öncelikler ve hedeflerin bir araya getirilmesini zorunlu kılarak yapısal ve kültürel sınırların çığnenmesini gerektirebilir (Harris vd., 2007). Bu yüzden, bir okul ortamında, liderliğin öğretmenler arasında dağıtılması arzu edilen bir durum olsa da zorlukların farkında olmakta yarar görülmektedir. Formal liderler açık bir şekilde izleyenlerden saygı ve otorite talebinde bulunmazken, öğretmen liderlerin formal otoritenin verdiği güce sahip olmadığı için kendisine saygı gösterilmemesi veya itiraz edilmesi durumlarında daha hassas olması muhtemeldir (Timperley, 2005, s. 412'den akt. Harris ve diğerleri, 2007). Bu durumda, dağıtılmış liderliğin örgüte uyumsuzluk ve anlaşmazlık getirmesi mümkün görünmektedir.

Harris'e (2008, s. 40) göre, dağıtılmış liderlik yaklaşımının okullarda benimsenmesi ve başarıyla uygulanmasının önünde üç temel engel vardır. Harris, bu engelleri şöyle sıralamaktadır:

- Mesafe: Diğer okullarla kurulan ortaklıklar ve yapılan iş birlikleri ile büyüyen ve daha karmaşık bir örgüt yapısına sahip olan günümüz okullarında, mesafe öğretmenlerin bir araya gelerek takım halinde çalışmasını engellemektedir. Bu yüzden, fiziksel uzaklık liderliğin dağıtılmasını engelleyebilir.
- Yapı: Günümüz okullarının yapısı tepeden aşağıya doğru giden bir yaklaşımla oluşturulduğu için, bu yapı öğretmenlerin birlikte çalışmasını ve liderlik rolleri üstlenerek özerklik kazanmasını engelleyen bir sorundur.
- Kültür: Liderliğin dağıtılması, okulların mevcut yapısından kurtularak liderliğin daha organik, doğal ve kontrol edilmesi daha güç bir yapıya kavuşturulmasını sağlayacak kültürel bir değişimi de gerektirmektedir.

Harris (2003; 2013), sorumluluk ve otoriteyi kimin dağıttığı sorusunun da çok önemli olduğunu belirtmektedir. Harris'e göre, liderlik sorumluluğunu öğretmenlere dağıtan kişi okul müdürü ise, bu dağıtımın yetki verme işleminden öteye gidememesi ihtimaller dâhilindedir. Okulun başarıya ulaşmasından sorumlu olan kişinin sadece tepede bulunan kendisi olduğunu düşünen bir okul müdürünün, liderliği okulun diğer üyelerine dağıtıp dağıtmamak konusunda bir ikilem yaşaması olasıdır (Harris, 2013). Bu noktada, okul müdürünün tutumu dağıtılmış liderliğin hayata geçirilmesi açısından oldukça önemlidir, çünkü dağıtılmış liderliğin hayata geçirilebilmesi için formal lider konumundaki kişilerin, ellerindeki gücü diğerlerine verme konusunda istekli olması gerekmektedir. Belirli etkinlikler ve konular üzerindeki doğrudan kontrolünü kaybeden formal liderler, daha kırılabilir bir yapıya bürünebilir veya bu kontrolü hiç kaybetmek istemeyebilir. Bu yüzden, Harris'e göre, bütün liderlik yaklaşımlarında olduğu gibi, dağıtılmış liderliğin de etki ve otoritenin kötüye kullanılmasıyla ortaya çıkan karanlık bir tarafı bulunmaktadır.

## Sonuç ve Tartışma

Okulların dönüştürülmesinde ve küreselleşen dünyanın ihtiyaçlarını karşılayacak eğitim kurumları haline getirilmesinde bireysel liderlerin tek başına başarıya ulaşması her geçen gün biraz daha olanaksız görünmektedir. Harris ve diğerlerinin (2007) de belirttiği gibi, olağanüstü bir öngörü ve vizyona sahip güçlü liderlerin günümüz okullarının taleplerini karşılayacak sayıda ve yeterlikte olmamaları, liderliğin dağıtılması fikrini gündeme getirmiştir.

Liderliğin, hiyerarşiye ve önceden belirlenmiş makamlara bağlı kalmadan birden fazla birey arasında formal veya informal yollarla dağıtılmasını ifade eden dağıtılmış liderlik, okullarda öğretmenlerin, öğrencilerin ve velilerin de liderlik eylemine katılmasını öngörürken okul çevresindeki diğer kaynaklarla kurulacak bağlara ve iş birliğine de özel bir önem vermektedir (Baloğlu, 2011). Liderliğin temelinde yatan etki ve gücün sabit ve değişmez olmaktan ziyade akışkan bir yapıya sahip olduğunu belirten Gronn'a (2008) göre, dağıtılmış liderlik, liderliğin kimi zaman örgütün tepesindeki tek adam tarafından yürütüldüğü, kimi zaman da birden fazla birey arasında dağıtıldığı melez bir sistemdir. Spillane (2005; 2006) ise, dağıtılmış liderliğin liderler-izleyenler-durum arasındaki etkileşimden doğduğunu vurgulamaktadır.

Alanyazında dağıtılmış liderliğin olumlu sonuçlarına ilişkin çalışmalara (Botha ve Triegaardt, 2014; Harris, 2004; Heck ve Hallinger, 2009; Heck ve Hallinger, 2010; Hulpia ve Devos, 2010; Hulpia, Devos ve Keer, 2009; Hulpia, Devos ve Rosseel, 2009b; Jones, Lefoe, Harvey ve Ryland, 2012; Macbeath, 2005; Menon, 2005; Mullick, Sharma ve Deppeler, 2013; Özdemir ve Demircioğlu, 2014; Rabindarang, Bing ve Yin, 2014; White, 2014) rastlansa da liderliğin dağıtılmasının her zaman örgütsel iyileşmeyle sonuçlandığını söylemek mümkün değildir (Harris vd., 2007). Dağıtılmış liderliğin kim tarafından, nasıl ve hangi amaçla dağıtıldığı, bu yaklaşımın başarıya ulaşmasını sağlayacak kritik sorulardandır (Harris vd., 2007; Bush ve Glover, 2012). Ayrıca, yapılan alanyazın taramasında, 2000'li yılların başlarında Gronn ve Spillane'in çalışmalarıyla kavramsallaşan dağıtılmış liderliğin, genellikle eğitim yönetimi ve okul liderliği bağlamında ele alındığı görülmüştür. Ancak, son yıllarda dağıtılmış liderliğin farklı kurum ve kuruluşlardaki yansımalarına ilişkin çalışmaların da yapıldığı fark edilmiştir (Oborn, Barrett ve Dawson, 2013; Walter ve Hart, 2014).

Dağıtılmış liderlik, organizasyonların daha esnek, yenilikçi ve etkili olabilmesi için önemli bir model sunmaktadır. Bu bağlamda, araştırmacılara, bu yaklaşımın farklı kültürel ve örgütsel bağlamdaki etkilerini daha derinlemesine incelemeleri ve teoriyi diğer liderlik modelleriyle karşılaştırarak daha kapsamlı bir anlayış geliştirmeleri önerilmektedir. Ayrıca, liderlik rollerinin daha etkin bir şekilde dağıtılabilmesi için, örgütsel yapılar içinde açık iletişim ve güçlü iş birliği ortamlarının sağlanması önemlidir. Uygulayıcılara, liderlik sorumluluklarını net bir şekilde tanımlamaları ve teknolojinin sunduğu imkanlardan faydalanarak daha verimli liderlik süreçleri oluşturmayı hedeflemeleri tavsiye edilmektedir. Bunun yanı sıra, liderlik becerilerinin sürekli gelişim gerektirdiği unutulmamalı ve bu becerilerin her seviyede desteklenmesi için eğitim ve geri bildirim süreçleri güçlendirilmelidir.

### **Çıkar Çatışması Beyanı**

Yazar, bu makalenin araştırma, yazarlık ve/veya yayın süreci ile ilgili herhangi bir potansiyel çıkar çatışması olmadığını beyan eder.

### **Mali Destek**

Yazar, bu makalenin araştırılması, yazılması ve/veya yayınlanması için herhangi bir mali destek almamıştır.

### **Yayın Etiği Beyanı**

Yazar, çalışmada etik dışı bir husus bulunmadığını, araştırma ve yayın etiğine özenle uyulduğunu beyan eder.

### **Yazar Katkı Oranı**

Çalışmanın tamamı, yazar tarafından yürütülmüş ve raporlanmıştır.

### **Etik Kurul İzni**

Bu çalışmada etik kurul iznini gerektirecek bir yöntem benimsenmediği için bu çalışma için etik kurul izni alınmamıştır.

### Kaynakça

- Azorín, C., Harris, A., & Jones, M. (2020). Taking a distributed perspective on leading professional learning networks. *School Leadership & Management*, 40(2-3), 111-127.
- Baloğlu, N. (2011). Dağıtımçı liderlik: okullarda dikkate alınması gereken bir liderlik yaklaşımı. *Abi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(3), 127-148.
- Bolden, R. (2011). Distributed leadership in organizations: A review of theory and research. *International Journal of Management Reviews*, 13(3), 251-269.
- Benmira, S., & Agboola, M. (2021). Evolution of leadership theory. *BMJ leader, leader-2020*.
- Botha, R. N., & Triegaardt, P. P. (2014). Distributed leadership towards' school improvement: Case study in South African schools. *International Journal of Educational Sciences*, 7(2), 309-317.
- Brooks, J. S., & Normore, A. H. (2010). Educational leadership and globalization: Literacy for a global perspective. *Educational Policy*, 24(1), 52-82.
- Bush, T., & Glover, D. (2012). Distributed leadership in action: Leading high-performing teams in English schools. *School Leadership and Management, Formerly School Organisation*, 32(1), 21-36.
- Cannatelli, B., Smith, B., Giudici, A., Jones, J., & Conger, M. (2017). An expanded model of distributed leadership in organizational knowledge creation. *Long Range Planning*, 50(5), 582-602.
- Corrigan, J. (2013). Distributed leadership: Rhetoric or reality? *Journal of Higher Education Policy and Management*, 35(1), 66-71.
- Dickson, R. K. (2023). The Changing Paradigm of Leadership in A 21st Century Global Business Environment. *IISTE-European Journal of Business and Management*, 15(14), 46-56.
- Dunn, R. (2020). Adaptive leadership: Leading through complexity. *International Studies in Educational Administration*, 48(1), 31-38.
- Elmore, R. F. (2000). *Building a new structure for school leadership*. Washington DC: The Albert Shanker Institute.
- Fitzsimons, D., James, K. T., & Denyer, D. (2011). Alternative approaches for studying shared and distributed leadership. *International Journal of Management Reviews*, 13(3), 313-328.
- Friedman, T. (2010). *Lexus ve zeytin ağacı: Küreselleşmenin geleceği*. (4. Baskı). (Çev. Elif Özsayar). İstanbul: Boyner Holding Yayınları.
- Gronn, P. (2000). Distributed properties: A new architecture for leadership. *Educational Management Administration & Leadership*, 28(3), 317-338.
- Gronn, P. (2002). Distributed leadership as a unit of analysis. *The Leadership Quarterly*, 13, 423-451.
- Gronn, P. (2006). The significance of distributed leadership. *Educational Leadership Research*, 7, 160-172.
- Gronn, P. (2008). The future of distributed leadership. *Journal of Educational Administration*, 46(2), 141-158.
- Gronn, P. (2009). Leadership configurations. *Leadership*, 5(3), 381-394.
- Harris, A. (2003). Teacher leadership as distributed leadership: Heresy, fantasy or possibility? *School Leadership and Management: Formerly School Organisation*, 23(3), 313-324.
- Harris, A. (2003). Distributed leadership in schools: Leading or misleading? *Management in Education*, 16(5), 10-13.
- Harris, A. (2004). Distributed leadership and school improvement: Leading or misleading? *Educational Management Administration & Leadership*, 32(1), 11-24.
- Harris, A., Leithwood, K., Day, C., Sammons, P., & Hopkins, D. (2007). Distributed leadership and organizational change: Reviewing the evidence. *Journal of Educational Change*, 8(4), 337-347.
- Harris, A. (2008). *Distributed school leadership: Developing tomorrow's leaders*. London: Routledge.
- Harris, A. (2013). Distributed leadership: Friend or foe? *Educational Management Administration & Leadership*, 41(5), 545-554.
- Hartley, D. (2007). The emergence of distributed leadership in education: Why now? *British Journal of Educational Studies*, 55(2), 202-214.
- Heck, R. H., & Hallinger, P. (2009). Assessing the contribution of distributed leadership to school improvement and growth in math achievement. *American Educational Research Journal*, 46(3), 659-689.
- Heck, R. H., & Hallinger, P. (2010). Testing a longitudinal model of distributed leadership effects on school improvement. *The Leadership Quarterly*, 21(5), 867-885.
- Hulpia, H., Devos, G., & Rosseel, Y. (2009a). Development and validation of scores on the distributed leadership inventory. *Educational and Psychological Measurement*, 69(6), 1013-1034.

- Hulpia, H., Devos, G., & Rosseel, Y. (2009b). The relationship between the perception of distributed leadership in secondary schools and teachers' and teacher leaders' job satisfaction and organizational commitment. *School Effectiveness and School Improvement*, 20(3), 291-317.
- Hulpia, H., Devos, G., & Van Keer, H. (2009). The influence of distributed leadership on teachers' organizational commitment: A multilevel approach. *The Journal of Educational Research*, 103(1), 40-52.
- Hulpia, H., & Devos, G. (2010). How distributed leadership can make a difference in teachers' organizational commitment? A qualitative study. *Teaching and Teacher Education*, 26(3), 565-575.
- Jones, S., Lefoe, G., Harvey, M., & Ryland, K. (2012). Distributed leadership: A collaborative framework for academics, executives and professionals in higher education. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 34(1), 67-78.
- Korkmaz, E. ve Gündüz, H. B. (2011). İlköğretim okulu yöneticilerinin dağıtımcı liderlik davranışlarını gösterme düzeyleri. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 1(1), 123-153.
- Leithwood, K., & Jantzi, D. (2005). Transformational leadership. *The Essentials of School Leadership*, 31, 43.
- Litz, D. (2011). Globalization and the changing face of educational leadership: current trends and emerging dilemmas. *International Education Studies*, 4(3), 47-61.
- MacBeath, J. (2005). Leadership as distributed: A matter of practice. *School Leadership and Management*, 25(4), 349-366.
- Marion, R., & Uhl-Bien, M. (2001). Leadership in complex organizations. *The Leadership Quarterly*, 12(4), 389-418.
- Mayrowetz, D. (2008). Making sense of distributed leadership: Exploring the multiple usages of the concept in the field. *Educational Administration Quarterly*, 44(3), 424-435.
- Menon, M. E. (2005). Students' views regarding their participation in university governance: Implications for distributed leadership in higher education. *Tertiary Education and Management*, 11(2), 167-182.
- Mullick, J., Sharma, U., & Deppeler, J. (2013). School teachers' perception about distributed leadership practices for inclusive education in primary schools in Bangladesh. *School Leadership & Management*, 33(2), 151-168.
- Novicevic, M. M., Harvey, M. G., Ronald, M., & Brown-Radford, J. A. (2006). Authentic leadership: A historical perspective. *Journal of Leadership & Organizational Studies*, 13(1), 64-76.
- Oborn, E., Barrett, M., & Dawson, S. (2013). Distributed leadership in policy formulation: A sociomaterial perspective. *Organization Studies*, 34(2), 253-276.
- Özdemir, M. (2012). Dağıtımcı liderlik envanterinin Türkçe uyarlaması: Geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 18(4), 575-598.
- Özdemir, M., & Demircioğlu, E. (2014). Distributed leadership and contract relations: evidence from Turkish high schools. *Educational Management Administration & Leadership*. DOI:10.1177/1741143214543207.
- Petrick, J. A., Scherer, R. F., Brodzinski, J. D., Quinn, J. F., & Ainina, M. F. (1999). Global leadership skills and reputational capital: Intangible resources for sustainable competitive advantage. *Academy of Management Perspectives*, 13(1), 58-69.
- Rabindarang, S., Bing, K. W., & Yin, K. Y. (2014). The influence of distributed leadership on job stress in technical and vocational education. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, 4(1), 490-499.
- Ritchie, R. & Crick, R. D. (2007). *Distributing leadership for personalizing learning*. London: Network Continuum.
- Russell, R. F. (2001). The role of values in servant leadership. *Leadership & Organization Development Journal*, 22(2), 76-84.
- Scribner, J. P., Sawyer, R. K., Watson, S. T., & Myers, V. L. (2007). Teacher teams and distributed leadership: A study of group discourse and collaboration. *Educational Administration Quarterly*, 43(1), 67-100.
- Spillane, J. P. (2005). Distributed leadership. *The Educational Forum*, 69(2), 143-150.
- Spillane, J. P. (2006). *Distributed Leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Spillane, J. P., Camburn, E. M., & Pareja, A. S. (2007). Taking a distributed perspective to the school principal's workday. *Leadership and Policy in Schools*, 6(1), 103-125.
- Storey, A. (2004). The problem of distributed leadership in schools. *School Leadership & Management*, 24(3), 249-265.

- Thorpe, R., Gold, J. & Lawler, J. (2011). Locating Distributed Leadership. *International Journal of Management Reviews*, 13(3), 239-250.
- Walter, J., & Hart, P. T. (2014). *Distributed leadership and policy success: Understanding political dyads*. In Australian Political Studies Association, The Australian Political Studies Association Annual Conference, University of Sydney.
- White, D. A. (2014). *Distributed leadership for innovative use of ICT in teaching and learning: Empowerment through culture, capacity and collaboration* (Doctoral dissertation, University of Waikato).
- Woods, P. A. (2004). Democratic leadership: Drawing distinctions with distributed leadership. *International Journal of Leadership in Education*, 7(1), 3-26.



## EXTENDED SUMMARY

Today, as societies and cultures are being reshaped, needs and expectations are also being redefined. Effective leaders are needed more than ever to fulfil these needs. The question of what effective leadership is or how it should be remains on the agenda. In recent years, some of the answers to this question have centred on the distributed leadership approach.

Although Gibb was the first person to use the concept of distributed leadership, Benne and Sheats referred to distributed leadership in a study conducted in 1948 (Gronn, 2008). In this study, they state that it is not correct to make a sharp distinction between the tasks of leaders and followers, and that leadership should be diffused among group members during the activities carried out to achieve organisational goals (Benne & Sheats, 1948 as cited in Gronn, 2008). The study that laid the groundwork for the theoretical framework of distributed leadership was conducted by Gibb, an Austrian psychologist, in 1954 (Gronn, 2000). According to Gibb, as the situation in the organisation changes, leadership tends to pass from one person to another (Gibb, 1954 as cited in Gronn, 2008). In the 2000s, distributed leadership was conceptualised with the studies conducted by Peter Gronn and James Spillane (Harris, 2003; Mayrowetz, 2008).

According to Gronn, diffusion and fluidity in the context of globalisation, flexibility in workplaces, reactions to rigid conceptual distinctions, rejection of classifications based on dualism, fixed and unchanging facts and boundaries, organisational structures based on chain of command, Weberian bureaucratic paradigms reveal the tendency to move towards a more flexible structure. In this context, distributed leadership is only one of the concepts emerging from the new trends of the post-modern world. In the globalised world where borders are blurred, the concept of distributed, which has come to the agenda due to the fact that concepts and phenomena cannot be separated from each other with clear lines like borders, seems to have affected the understanding of leadership. Spillane states that distributed leadership is not a formula for making school leadership more effective (Spillane, 2006, p. 9). Instead, it is one of the ways to have insight into how leadership can be more effective (Spillane, 2006, p. 10).

The distributed leadership approach has a positive impact on school and student outcomes (Bush & Glover, 2012). According to Mutter (2003, p. 4), distributed leadership provides help for administrators who are overwhelmed by excessive workload and cannot fulfil the requirements of the leadership role, while at the same time facilitating the participation of all staff in the school in the decision-making process and leadership actions, which increases the effectiveness of schools (as cited in Mayrowetz, 2008). In addition, in schools where many people participate in leadership action, these individuals who contribute to leadership action will have more knowledge and awareness about themselves and the issues facing the school (Mayrowetz, 2008). Mayrowetz states that this collective capacity in schools can increase to a point where the school can meet its needs on its own after a while. In other words, distributed leadership is defined as a leadership approach in which teachers work together to develop expertise and collective leadership, thereby maximising human capacity within the organisation (Harris, 2008, p. 18).

There are also researchers who argue that the distribution of informal leadership can negatively affect team outputs by deepening the inadequacies within the team, and fewer leaders rather than more leaders are preferable. In addition, it is possible that not all individuals who participate in leadership action are very good leaders (Kellerman, 2004 as cited in Mayrowetz, 2008). Therefore, it may be risky to distribute leadership to a large number of people, because in this case, distributing leadership means distributing inadequacies (Timperley, 2005, p. 417 as cited in Corrigan, 2013).

Distributing leadership can involve breaking structural and cultural boundaries by requiring the juxtaposition of conflicting priorities and goals (Harris et al., 2007). Therefore, although it is desirable to decentralise leadership among teachers in a school setting, it is useful to be aware of the challenges. While formal leaders do not explicitly demand respect and authority from followers, teacher leaders are likely to be more sensitive when they are not respected or challenged because they do not have the power that formal authority gives (Timperley, 2005, p. 412 as cited in Harris et al., 2007). In this case, it seems possible that distributed leadership may bring disharmony and conflict in the organisation.

## OKUL ÖNCESİNDEN YÜKSEKÖĞRETİME: HOLLANDA EĞİTİM SİSTEMİ

### FROM PRESCHOOL TO HIGHER EDUCATION: THE DUTCH EDUCATION SYSTEM

K. Büşra KAYNAK EKİCİ

Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi/Sağlık Bilimleri Fakültesi/Çocuk Gelişimi Bölümü

[kbkaynak.ekici@aybu.edu.tr](mailto:kbkaynak.ekici@aybu.edu.tr)

ORCID: 0000-0002-2897-2018

#### ÖZET

**Geliş/Received:**

20.02.2024

**Kabul/Accepted:**

14.12.2024

**Yayın/Published:**

27.12.2024

**Anahtar Kelimeler**

Hollanda,

Eğitim,

Özgürlük.

**Keywords**

The Netherlands,

Education,

Freedom.

Öyküsel derleme deseninde yürütülen bu araştırmada Hollanda eğitim sisteminin araştırılması amaçlanmaktadır. Bu kapsamda yaklaşık 17 milyonluk bir ülke olan Hollanda eğitim sistemi okul öncesi eğitimden yükseköğretime dek ele alınmak sureti ile Hollanda eğitim sisteminin anlaşılabilirliğine katkıda bulunulması hedeflenmiştir. Bu amaç dahilinde alan yazın taraması yapılmış ve Hollanda eğitim sistemi açıklanmaya çalışılmıştır. Alan yazın taraması sonucunda elde edilen bilgiler Hollanda eğitim sisteminin yasal dayanakları, okul öncesi eğitim, ilköğretim, ortaöğretim, mesleki eğitim ve yükseköğretim başlıkları altında ele alınmıştır. Yapılan araştırma sonucunda Hollanda eğitim sisteminin temelde Hollanda Anayasası'nın 23. Maddesinin sağlamış olduğu olanaklar üzerine bina edildiği; pek çok alternatif sunduğu belirlenmiştir. Bunun yanı sıra Hollanda genelinde merkezi yönetim tarafından uygulaması amacı ile geliştirilen ulusal eğitim programlarının bulunmadığı, buna rağmen sistemin içindeki çocukların gelişimlerini yakından izleyerek başarılı bir eğitim sistemi bina ettiği görülmüştür.

#### ABSTRACT

This narrative review study focuses on the education system of the Netherlands, a country with approximately 17 million residents spanning from preschool to higher education. Our goal is to enhance understanding of the Dutch education system. To achieve this, we conducted a literature review that briefly explains various aspects of the system. The information gathered covers key topics, including the legal foundations of the Dutch education system, preschool education, primary education, secondary education, vocational education, and higher education. The research concludes that the Dutch education system is built on a framework of the Article 23 of the Dutch Constitution. Additionally, it highlights that the system offers a wide range of educational alternatives. Furthermore, it has been noted that the central government has not established any national education programs for implementation across the Netherlands. Nevertheless, an effective education system has been developed through rigorous monitoring of children's progress within the framework.

**DOI:** <https://doi.org/10.69643/kaped.1440225>

**Atf/Cite as:** Kaynak-Ekici, K.B. (2024). Okul öncesinden yükseköğretime: Hollanda eğitim sistemi. *Kapadokya Eğitim Dergisi*, 5(2), 389-404.

## Giriş

Eğitim sistemlerinin geliştirilmesi neredeyse insanoğlunun var oluşuna dek uzanmaktadır. İnsanoğlu bu dünyada var oluşu ile birlikte geçirmiş olduğu sosyal, kültüre, ekonomik ve siyasi evreler nihayetinde kendilerini özgü farklı eğitim sistemleri geliştirmiştir (Saracaloğlu, 2023). Bu birbirinden farklı eğitim sistemleri özellikle toplumsal refahın sağlanmasında önemli rol oynamaktadır. Günümüzde eğitim sistemlerinin bu önemli rolüne binaen gerek PISA (Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı) gerekse TIMSS (Uluslararası Matematik ve Fen Bilimleri Araştırması) gibi uluslararası sınavlar yapılmakta; bu sınavların ortaya koydukları ölçütlerden yola çıkarak eğitim sistemlerinin toplumsal refah üzerindeki etkisi anlaşılmaya çalışılmaktadır (Hudson, Leask & Younie, 2020). Bu noktada farklı eğitim sistemlerini bilmek, bireylerin ve toplumların eğitimle ilgili kararlarını daha bilinçli bir şekilde alabilmeleri için kritik öneme sahiptir. Eğitim sistemleri, ülkelerin kültürel, ekonomik ve sosyal dinamiklerine bağlı olarak şekillenir ve bu sistemlerin karşılaştırılması, en iyi uygulamaların belirlenmesine yardımcı olur. Özellikle küreselleşen dünyada, eğitim alanındaki yenilikler ve metodolojiler hızla yayılmakta; bu durum, farklı eğitim sistem ve yaklaşımlarının anlaşılmasını daha da önemli kılmaktadır (Darling Hammond, 2017; OECD, 2024). Bu bağlamda tüm çocuklara yüksek kaliteli eğitim sağlamak; demokratik ülkelerle rekabet eden bireyler yetiştirebilmek için farklı ülkelerin sistemlerinin bilinmesi gerekmektedir (Hudson, Leask & Younie, 2020).

Farklı ülkelerin eğitim deneyimlerinden yararlanmak; daha kapsamlı ve etkili bir eğitim sistemi oluşturmak için önemli bir adımdır. Eğitim sistemleri üzerine yapılan araştırmalar ve karşılaştırmalar gerek politika yapımcıların gerekse eğitimcilerin daha iyi bir eğitim ortamı oluşturmaları, daha iyi bir sistem oluşturmaları için gerekli verileri sunmaktadır (World Bank, 2021). Farklı eğitim sistemlerini incelemek; bireysel farklılıklara cevap verebilen etkili stratejilerin belirlenmesine de olanak tanımaktadır. Farklı stratejilerin belirlenmesi ve bunların kullanılması öğrencilerin mevcut potansiyellerini optimum düzeye çıkarmalarına yardımcı olmaktadır. Bu bağlamda eğitimciler de farklı eğitim sistemlerinden bireysel çıkarımlarda bulunarak; farklı yaklaşımları kendi öğretim süreçlerine uyarlama ve dolayısı ile eğitim sistemini geliştirilmesine katkı sağlama fırsat elde ederler (Hattie, 2017).

Tüm bu gerekçelerden hareketle bu çalışmada okul öncesinden yükseköğretime Hollanda eğitim sistemine ilişkin genel bir bakış açısı kazandırılması amaçlanmaktadır. Bu amaç doğrultusunda özellikle Türkçe alan yazın taranmış; oldukça sınırlı sayıda araştırma ya da derleme niteliğinde makalenin yer aldığı görülmüştür. Alan yazında; Hollanda ve eğitim konusunda tarama yapıldığında Türk asıllı göçmenlerin Hollanda'daki temel eğitim uygulamalarına yönelik ayrımcılık algıları (Ural, 2012), Hollanda'da Türk göçmen işçi çocuklarına uygulanan eğitim politikaları (Bingöl ve Özdemir, 2014) gibi daha çok Türk çocukları üzerinden yapılan değerlendirmeler ile; Türk ve Hollanda eğitim sistemlerinin ilköğretim yönetimlerinin karşılaştırılması (Özhamit, 2003); çeşitli ülkeler ile birlikte Hollanda ve Türkiye'nin de içinde bulunduğu ülkelerin ilköğretim düzeyinde İngilizce eğitim programlarının karşılaştırılması (Güler, 2022), öğretmen yetiştirme ve seçme sistemlerinin karşılaştırılması (Cirit Gül, 2016; Kocabaş, 2005) gibi karşılaştırılmalı çalışmaların yanı sıra Hollanda da uygulanan Piramit Metodu (Kaynak Ekici & Temel, 2023) ve De Brede okul modeli (Karakurt Abass, 2012) gibi özellikli program ve metodları içeren çalışmaların bulunduğu görülmüştür. Alan yazında Hollanda eğitim sisteminin genel yapısını ele alan bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu durum da araştırmacının mevcut çalışmayı yapmasının önemlilik arz ettiğini ortaya koymuştur. Bu bağlamda bu çalışmada Türkçe alan yazında oldukça sınırlı düzeyde bilgilerin yer aldığı Hollanda eğitim sistemi ana hatları ile açıklanmaya ve okuyucuya bu konuda bakış açısı kazandırılmaya çalışılmıştır.

## Yöntem

İlgili alan yazında kırk sekiz derleme türünün olduğundan bahsedilmektedir. Bu araştırma bu kırk sekiz derleme türünün altında toplandığı yedi farklı derleme ailesinden biri olan geleneksel derleme ailesinden öyküsel derleme deseninde (narrative review) yürütülmüştür. Geleneksel derlemeler, araştırmacıların seçtiği konuların farklı yönlerini ele alan, konuyu geniş bir perspektif içerisinde ele alan derleme çalışmalarıdır. Geleneksel derlemeler her ne kadar bibliyografik veri tabanı araması kullansa da yöntemleri her zaman açık değildir. Geleneksel derleme ailesinin altında birçok farklı derleme deseni yer almaktadır (Sutton vd., 2019). Sistematik derleme çalışmaları ile karşılaştırıldığında öyküsel derlemeler, ilgili alan yazının araştırmacının kendinin belirlediği kurallar dahilinde uygun olacak şekilde geleneksel bir şekilde incelenmesini içerir (Booth vd., 2016). Bu bağlamda mevcut çalışmada Hollanda eğitim sistemini ana hatları ile tanımlamak için çeşitli başlıklar belirlenerek bu doğrultuda

alan yazın taraması yapılmış; elde edilen bilgiler okuyucu ile paylaşılmıştır. Bu başlıklar belirlenirken öncelikli olarak eğitim sistemin yararlanıcısı olan öğrencilerin etnik yapıları, eğitim sisteminin işleyişine rehberlik eden yasal dayanaklar ile eğitim sisteminin basamakları (okul öncesi eğitim, ilköğretim, ortaöğretim, mesleki eğitim ve yükseköğretim) esas alınmıştır. Çalışmanın ilerleyen bölümünde bu konuya ilişkin bilgiler sunulmaktadır.

### Hollanda Eğitim Sistemindeki Bireylerin Etnik Yapısı

Hollanda'nın eğitim sistemini anlamak için ilk olarak bu eğitim sisteminin yararlanıcısı olan bireylerin sayılarına ve etnik köklerine bakmak gerekmektedir. Merkezi İstatistik Bürosu 2024 verilerine göre Hollanda nüfusu 17.942.942 olarak hesaplanmıştır (Centraal Bureau voor de Statistiek, 2024c). Toplam nüfusun 689.013'ü 4 yaşın altındadır. 1.442.293'ü 4-12 yaşları arasında iken; 1.172.039'u 12-18 yaşları arasındadır (Centraal Bureau voor de Statistiek, 2024d). Hollanda'da yaşayan 17 milyon bireyin %22.1'inin "göçmen" kimliği bulunmaktadır. Bu göçmelerin de sayıca en kalabalık kısmını, %2.3'erlik dilimleri ile Türkler ve Faslılar oluştururken bunu %2.1 ile Surinamlılar ve %0.9 ile Antillerli bireyler oluşturmaktadır (Driessen, 2018). 1 Ocak 2021 tarihli güncel verilere göre 17,5 milyonluk Hollanda nüfusunun %14'ü Hollanda dışında doğmuş bireylerden oluşmaktadır. Buna ek olarak %11.4'ü de Hollanda'da doğan göçmen nüfusun çocuklarıdır (Centraal Bureau voor de Statistiek, 2024e). Hollanda'da bulunan bu göçmen popülasyonun Hollandalı diğer bireylere kıyasla daha düşük eğitim seviyesine ve daha yüksek işsizlik düzeyine sahip olduğu bilinmektedir. Bunlardan Türkler ile Faslılar Hollanda'ya 1960'lı yıllarda misafir işçi olarak gitmiş olup; şu an Hollanda'da bu popülasyonun ikinci veya üçüncü kuşakları bulunmaktadır. Surinam ve Antiller ise eski birer Hollanda kolonisi olup, bu kökenden göçmenler 1970'li yıllarda Hollanda'ya gelmişlerdir. Göçmeler ile ilgili olarak yapılan çalışmalar genel olarak Türk ve Faslı çocukların dil gelişimleri açısından akranlarından yaklaşık olarak 6 ay ila 1 yıl geride bulduklarını ortaya koymaktadır (Driessen, 2018). Bu doğrultuda Hollanda, ülkesindeki göçmenleri görmezden gelmek yerine onların varlığını kabul ederek, mevcut durumu ortaya koyan çalışmaları desteklemiş, sosyal dezavantajları bulunan bu çocukların gelişimsel geriliklerini ortadan kaldırmayı hedefleyen eğitim programları arayışına girmiştir (Broekhof, 2006).

### Hollanda Eğitim Sisteminin Yasal Dayanakları

Hollanda 1800'ler civarında Fransız işgali esnasında merkezi bir hükümete kavuşmuştur. Ancak eğitim bakanlığı 1918 yılında kurulmuştur. Ondan öncesinde içişleri bakanlığı eğitim ile ilgili konularla ilgilenmekteydi. 1798 yılında Hollanda çeşitli konuları içeren bir eğitim ajandasına sahip olsa da Hollanda'da eğitime dair ilk yasalara bakıldığında karşımıza 1800'lü yıllar çıkmaktadır. 1806 yasası ile ilkokulların herkese açık olması sağlanmış olsa da zorunlu eğitim 1 Ocak 1091 tarihinde getirilmiştir. Buna göre 6-12 yaşları arasındaki çocuklar okula gitmek ya da evde eğitim almak zorunda bırakılmıştır. İlerleyen süreçte zorunlu eğitim yaşı 4 yıl daha artırılmıştır (Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, 2024a).

Dil, din ve evlenme özgürlüğü konusunda gündeme gelen Hollanda da eğitim konusunda da ciddi özgürlükler bulunmaktadır (Van Oers, 2013). Bireylerin eğitim hakkı Hollanda Anayasa'sının 23. Maddesince garanti altına alınmıştır. İlgili maddenin kendi içerisinde 8 alt bendi bulunmaktadır. Buna göre;

- I. Eğitim, Hollanda hükümetinin sürekli gözetimini gerektiren bir konudur.
- II. Hollanda Paramentosu Yasası tarafınca belirlenen resmi makamların gözetim hakkı ve öğretmenlere yönelik yetenek ve ahlaki soruşturma yapma hakkı saklı kalmak koşulu ile, kanun uyarınca belirlenen eğitim biçimlerinde ve kanuni düzenlemelere tabi olarak eğitim vermek serbesttir.
- III. Kamusal yetkililer tarafından düzenlenen eğitim, herkesin dinine ve inancına saygı duyularak yine kanunla düzenlenir.
- IV. Hollanda devleti, her şehirde yeterli sayıda devlet okullarında temel eğitimin verilmesini sağlamaktadır. Kanunda belirtilen kurallar dahilinde, bu eğitimin alınması fırsatı bulunmak kaydı ile bu hükümde istisnalar olabilir.
- V. Hem özel okullar hem de tamamen devlet tarafından finanse edilen kamu okullarının uyması gereken standartlar; özel okulların dini inanç ve diğer görüşlere göre eğitim verme konusunda serbest oldukları göz önüne alınarak kanunla belirlenir.

- VI. Temel eğitim için bu standartların hem özel hem de kamu okulları tarafından tam olarak sağlandığı garanti edilir. Bu düzenleme ile özel okulların öğretmen ve yardımcı öğretmenleri istedikleri şekilde seçme özgürlüğüne saygı duyulur.
- VII. Özel okullar da kamu okulları gibi kanunun gerektirdiği şartlara uyduğunu ortaya koymak kaydıyla kamu okulları ile eşit şekilde finanse edilir. Özel orta öğrenim ve yükseköğrenime hazırlayıcı eğitimin finansmanı kanunla düzenlenir.
- VIII. Hükümet Parlemantoya yıllık olarak genel eğitim durumunu gösteren rapor sunar (De Nederlandse Grondwet Artikel 23, 2002; Hollanda Anayasası, 2002).

Yukarıda görüldüğü gibi Hollanda Anayasası'nın 23. Maddesinde hükümetin kontrolü altında olan eğitim kurumlarının "özgür" olma hakları tanımlanmaktadır. Buna göre anayasanın 23. Maddesinin Hollanda vatandaşlarını ve toplumsal grupları; otoriter, tek yönlü pedagojik girişimlerden ve okullaşmadan koruduğu görülmektedir. Bahsedilen bu özgürlük kavramının uygulama alanlarına iki şekilde yansımaları olmaktadır: Bunlardan ilki okulların ve erken çocukluk eğitim ve bakım hizmetlerinin kendi pedagojik yaklaşımlarını kendilerinin seçme, sınıflarında ya da oyun merkezlerinde öğretimi nasıl yapacaklarına kendilerinin karar verme haklarının olmasıdır. Bu da ulusal bir eğitim programı bulunmadığını ya da kurumlara çocuk kabul ederken bir seçim sistemine veya kayıt sistemine uyma zorunluluklarının olmadığını ortaya koymaktadır. İkincisi ise ailelerin kendi çocuklarını gönderecekleri okulu belirlerken özgür olmasıdır. Hollanda'daki eğitimsel zeminin çeşitliliği ailelerin de kendilerine uygun okulu bulmaları konusunda özgür olmasını da beraberinde getirmiştir. Hollanda'da devlet okullarına ek olarak dünya genelindeki farklı pedagojik yaklaşımları benimseyen okullar (Montessori, Freinet ve Stenier'in görüşlerine dayalı "özgür okullar", Petersen'in görüşlerine dayalı "Jenaplan okulları", Parkhurst'ün görüşlerine dayalı "Dalton okulları", Vygotsky'nin görüşlerine dayalı "Developmental Education" – gelişimsel eğitim- okulları, Laevers'in görüşlerine dayalı "deneyim temelli" okullar), bazı daha genel ilkeler ve ilgilere dayalı üstün yetenekli çocuklar için Leonardo okulları ile Amerika'daki Sudbury okullarının eğitim felsefesini izleyen demokratik okullar gibi farklı felsefi anlayışlara dayalı okullar da faaliyetlerini sürdürmektedir. Yukarıda bahsettiğimiz tüm bu okullar dahi Hollanda'daki eğitim sisteminin çeşitliliğini yansıtmada yetersiz kalmaktadır. Ancak konuyu genel olarak göstermesi açısından Hollanda'da bulunan okulların yalnızca %30'unun devlet okulu olduğunu, %70'inin ise bir temaya bağlı olan özel okullar olduğunu söylemek mümkündür (SLO, 2009; Van Oers, 2013).

### Okul Öncesi Eğitim

Avrupa genelinde erken çocukluk eğitim hizmetlerinin temeline bakıldığında 13. Yüzyılın sonlarından başlayan ancak 1820-1830'larda hız kazanan bir hareketlenme durumundan bahsetmek mümkündür. Yaklaşık olarak 1800'lerin başlarında hız kazanan erken çocukluk eğitim hizmetleri sanayileşme, kentleşme ve coğrafi hareketliğin neden olduğu çocukların çalışan ebeveynlerinden ayrılmak durumunda kalması, akrabalık ve mahalle dayanışma ağlarının tahribatı gibi çeşitli sosyal sorunlara çözüm arayışı neticesinde ortaya çıkmıştır. Bu tür özel girişimler daha çok yoksulların çocuklarına yardımcı olmayı hedeflemekle birlikte; özelde bazı girişimler çocukların fiziksel bakımını üstlenmeyi, onları sokaklardan uzak tutmayı, hijyen ve beslenme konusunda eğitmeyi, sosyal değerler aşılıyarak sosyal ve bilişsel yetkinliklerini gelişmeyi amaçlamışlardır (Willekens, 2015).

Hollanda'nın demografik yapısından kaynaklanan heterojenliğin okul öncesi eğitime de yansıdığı (Van Oers, 2013); bu bağlamda erken çocukluk eğitimi konusundaki sorumlulukların şu üç kurum arasında paylaşıldığı bilinmektedir (OECD, 2016a, 2016b):

- *Sosyal İşler ve İstihdam Bakanlığı (Ministerie van Sociale Zaken en Werkgelegenheid)*: 2002 yılından bu yana 0-4 yaş çocukları için erken çocukluk eğitimi politikalarından sorumludur. Bu sorumlulukları kapsamında 2005 yılında uygulamaya konulan Çocuk Bakımı (*Wet Kinderopvang*) Yasası ile 2-3 yaşları arasındaki çocuklar için hazırlayıcı okul öncesi eğitimi içeren Refah Yasası'nın uygulanması yer almaktadır.
- *Eğitim, Kültür ve Bilim Bakanlığı (Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap)*: Genel eğitim sisteminden ve yaşları 2.5 ile 4 arasında olan dezavantajlı çocuklara yönelik olan özel müdahale programlarından (VVE) sorumludur. Ayrıca bakanlık bünyesinde yer alan eğitim müfettişliği, erken çocukluk eğitim ve bakım hizmetlerinin eğitimsel yönlerini bu programlardaki hizmet kalitesine odaklanarak izlemektedir.

- *Sağlık Hizmetleri Servisleri (Gemeentelijke Gezondheidsdienst)*: Belediyelere bağlı olan bu servisler de erken çocukluk eğitim ve bakım hizmetlerinin yapısal kalitesini izlemekle ve hizmet sağlayıcıların yani kurumların yıllık denetimlerini yapmakla görevlendirilmiştir. 2010 yılından itibaren bu denetimler gündüz bakım merkezleri için belirlenen ulusal kalite standartları temel alınarak yapılmaktadır.

Hollanda’da erken çocukluk eğitim ve bakım hizmetleri 0-7 yaşları arasındaki çocukları kapsamaktadır. Bu sistem içerisinde 0-4 yaşları arasındaki çocuklar gündüz bakım merkezlerinde, anaokullarında veya anaokulu oyun gruplarında eğitim alırken; 4-6 yaşları arasındaki çocuklar ise ilkokulun içinde örgün eğitime devam etmektedir. Ancak bu kapsamda ilkokulun içindeki ilk iki yıl çocuk doğası ile uyumlu olacak şekilde oyun üzerine bina edilmiştir (Van Oers, 2013). Bu bağlamda Hollanda’da erken çocukluk eğitim hizmetleri çocukların kendilerini güvende hissetmeleri sağlamakla ve gelişimlerini desteklemek için alan sağlamak ile yükümlüdür. Bu yükümlülükler nedeni ile Hollanda hükümeti bu kuruluşların uyması gereken bazı yasalar çıkarmışlardır. Bunlar; çocuk bakımı yasası (Wet kinderopvang), çocuk bakımı kalite kararname (Besluit kwaliteit kinderopvang), çocuk bakımı yasası düzenlemesi (regeling Wet kinderopvang)’dir. Bu yasal dayanaklar doğrultusunda erken çocukluk eğitim ve bakım hizmetleri için dört farklı tema belirlenmiştir. Aşağıda bu temalar kısaca açıklanmıştır (Rijksoverheid, 2024b):

- *Çocukların gelişimi merkezdedir*: Erken çocukluk eğitim ve bakım kuruluşları çocukların duygusal olarak kendilerini güvende hissetmelerini sağlamalıdır. Bu doğrultuda kurum çocukların gelişimlerini izler ve destekler. Gerekli olması halinde bu doğrultuda ayarlamalar yapar.
- *Çocukların güvenliği*: Ebeveynlerin çocukların gönül rahatlığı ile kuruma gönderebilmeleri gerekmektedir. Bu nedenle her kuruluşun bir güvenlik ve sağlık politikası bulunmaktadır.
- *Tanıdık yüzler ve eğitim grupları*: Çocuğun gelişimi ve refahı için güvenli bir ortam şarttır. Bu doğrultuda pedagojik çalışanlar başına düşen maksimum çocuk sayısı belirlenmiştir. Yanı sıra çocukla çalışan profesyonellerin en az birinin daimî bir şekilde o grupta bulunması önemlidir.
- *Erken çocukluk eğitim ve bakım hizmetleri çalışanları için eğitim ve destek*: Kaliteli erken çocukluk hizmetleri doğru bilgi ve becerilere sahip çalışanlara bağlıdır. Bu nedenle eğitim politikasından sorumlu yöneticiler ve eğitim görevlileri çocukla çalışan bu personelleri günlük çalışmalar esnasında eğitirler. Her bir kurum kendi personelinin eğitimini ve gelişimini sağlamaya yönelik bir planı bulunmaktadır.

Bu dört farklı tema doğrultusuna işleyen erken çocukluk eğitim ve bakım hizmetleri için resmi hedef kitle olarak düşük düzeyde eğitim almış, özellikle de göçmen ebeveynlerin çocukları belirlemiştir. Ancak gerek yerel yönetimler gerekse okul yönetimlerinin diğer grupları da hedef kitle içerisinde dahil etme şansları bulunmaktadır (Driessen, 2018). Bu doğrultuda yerel yönetimler, hedef gruptaki her bir çocuk için erken çocukluk eğitim ve bakım merkezlerinde bir yer sunmakla yükümlüdür. Ayrıca hedef kitleye ulaşmak için gerekli kurum ve kuruluşlarla da anlaşmalar yapabilme yetkileri bulunmaktadır (OECD, 2016b).

Kurum merkezli erken çocukluk eğitim ve bakım hizmetlerinin yanı sıra Hollanda hükümeti, evde bakım hizmetlerine finansman desteği sunmaktadır. Öte yandan zorunlu eğitimle başlayan formal eğitim hizmetlerinin “home school” denilen ev okulu yaklaşımı kullanılarak verilmesini desteklemektedir. Hükümetin ev okulu yaklaşımını desteklememesinin nedeni, hali hazırda Hollanda’da pek çok inanca, düşünceye uygun eğitim veren okulların bulunmasıdır. Zorunlu Eğitim Yasası gereğince okul çağındaki tüm çocuklar okula devam etmelidir. Ancak çocukların okullara devam etmesinin bazı istisnaları olabilmektedir. Bu istisnai durumlarda ebeveynler çocuklarının ev okullarına devam etmesi için “okula devam muafiyet belgesi” almak amacı ile bölgesel makamlara başvuruda bulunmaktadır. Sayıları net olarak bilinmemekle birlikte Hollanda’da 200-2.000 arasındaki öğrencinin ev okulu yaklaşımı gereğince evde eğitimlerine devam ettikleri tahmin edilmektedir (EURYDICE, 2018).

Yüksek kaliteli erken çocukluk eğitimine katılım çocukların yaşamlarının ilk yıllarındaki refahı, öğrenmesi ve gelişimleri üzerinde olumlu bir etkisi vardır. Bu önemi etkiye binaen Hollanda’da 3 yaşındaki çocukların %85’i, 4 yaşındaki çocukların %95’i ve 5 yaşındaki çocukların %99’u erken çocukluk eğitim hizmetlerinden yararlanmaktadır (OECD, 2023). Bununla birlikte Hollanda’da okul öncesi eğitim ücretli olup; her bir çocuk gerekli olan saatlik ücret bu eğitimi sunan kurum ve kuruluşlar tarafından belirlenmektedir. Bunun yanı sıra merkezi hükümet de her yıl okul öncesi eğitim hizmetleri için saatlik bir ücret tespit etmektedir. Bu bağlamda

hükümetin kendi belirlediği ücret oranında ebeveynlerin hükümetten ödeme talep etme hakları bulunmaktadır. Ancak ebeveynler eğer isterlerse çocuklarını hükümetin belirlediği saatlik ücretten daha fazla ücret isteyen okul öncesi eğitim kurumlarına da gönderebilmektedir. Bu durumda da hükümetin belirlediği ücret kadarını geri almaya hakları bulunmaktadır. Kalan ücret ise ebeveynlerin kendileri tarafından karşılanmaktadır. Hollanda Merkezi İstatistik Bürosu verilerine göre 2023 yılı içerisinde çocuk başına okul öncesi eğitim hizmetlerinin maliyeti ortalama 8.950 avro olarak hesaplanmıştır. Bu maliyetin %64'ü yani 5.750 avro çocuk bakımı ödeneği aracılığı ile ebeveynlere geri ödenmiş olup; geri kalan 3.210 avro ise ebeveynler tarafından ödenmiştir. Bu da okul öncesi eğitim hizmetlerinden yararlanan her 4 ebeveynen 3'ünün çocuklarını hükümetin belirlediği azami saatlik ücretten daha fazla ücret talep eden kurumlara gönderdiğini ortaya koymaktadır. 2023 yılı itibarı ile 700 binden fazla ebeveynin bu ödenekten yararlandığı bilinmektedir (Centraal Bureau voor de Statistiek, 2024f).

## İlköğretim

Hollanda'da 4-12 yaş arasındaki çocuklar, kendi eğitim içeriklerini ve öğretim yöntemlerini ulusal hedeflerle uyumlu olarak, beklenen okuryazarlık ve matematik seviyesine ulaşmalarını sağlamak amacıyla seçme özgürlüğüne sahip oldukları ilkokullara devam etmektedirler (OECD, 2016a). Bununla birlikte ilköğretim okullarında matematik, sosyal bilgiler, sanat, beden eğitimi gibi çekirdek dersler Felemenkçe olarak öğretilmekte, ders kitapları da ücretsiz olarak okul tarafından sağlanmaktadır (Turpçu, 2018). Bunun yanı sıra Hollanda'da ilköğretim okulları için bir eğitim yılı en az 200 gün olup, okullar haftanın beş günü açıktır. Ancak genelde çarşamba günleri öğleden sonraları tatil olmaktadır. Hollanda'da sekiz yıllık ilköğretim boyunca öğrencilerin en az 7.520 saatlik ders görmüş olmaları beklenmektedir. Ancak bu ders saatinin dağılımı konusunda ilk dört sınıf ile son dört sınıf için esneklik sağlanmıştır. Buna göre okullar son dört yıl için ders saatini 3.760'a kadar düşürebilirken, ilk dört yıl için minimum 3.520'ye düşürebilmektedir (UNESCO, 2012).

Hollanda'da ortalama her 6.6 km<sup>2</sup>'lik bir alanda bir ilköğretim okulu bulunmaktadır. Coğrafi dağılım gereği çocukların %97.6'sı ikamet ettikleri bölgenin posta kodu içerisinde yer alan bir okula gidebilmektedir. Buna göre neredeyse ilköğretime devam eden çocukların %6.7'si okuluna 500 metre ile 1 km mesafe uzakta yaşarken, %26'sı ise 1 km'den daha uzak mesafede ikamet etmektedir. İlköğretime devam eden çocukların yalnızca %0.2'si okullarına 3 km'den daha uzakta yaşamaktadır ve genelde Hollanda'nın kuzeyinde ikamet etmektedir (EURYDICE, 2019). Hollanda'da ilköğretim çağında bulunan çocukların üçte biri devlet okullarına devam ederken, üçte ikisi ise farklı felsefeleri temel alan okullara devam etmektedir (SLO, 2009). 2023 yılı itibarı ile 1.357.421 çocuk ilköğretim okullarına (bao), 33.919 çocuk öğrenme güçlüğü olan çocuklar yönelik özel ilköğretim okullarına (sbao), 34.510 çocuk ise ilköğretim düzeyinde özel eğitim kurumlarına (so) devam etmektedir. Ortaöğretim düzeyinde özel eğitime devam eden çocuk sayısı ise 39.121'dir (Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, 2024b).

Hollanda'da ilköğretim düzeyinde dil ve aritmetik önemli dersler olarak nitelenmektedir. Öğrencilerin ilköğretim sonrasında ortaöğretime devam edebilmeleri için bu derslerde yeterli hakimiyete sahip olmaları gerekmektedir. Bu bağlamda bu iki ders için belirlenen referans seviyeleri çocukların sahip olmaları ve bilmeleri gereken yeterlilikleri göstermektedir. Hollanda'da ilköğretim düzeyinde önemli bir diğer husus ise yine dil ile ilgilidir. Hollanda'da çocukların yaklaşık olarak %15 dil becerilerinde eksikliğe sahiptir. Bu noktada çocukların dil eksikleri ile mücadele edebilmek için Hollanda genelinde çaba gösterilmekte; çocuklara ek dil eğitimi hizmeti sunulmaktadır. Daha küçük çocuklarda görülen dil eksiklikleri ile mücadele için ise okul öncesi eğitim hizmetleri devreye girmektedir (Rijksoverheid, 2024c). Dil eksiklerin de anlaşılacağı gibi her çocuk aynı olanaklara sahip olarak büyümmez. Bazı ebeveynlerin çocuklarına yardım edebilmek için zamanı veya yeterli miktarda parası bulunamayabilir. Bir çocuğun yoksulluk içerisinde büyümesinin büyük sonuçları bulunmaktadır. Bunlardan biri de eğitim söz konusu olduğunda akranlarından geride kalabilmeleridir. Bu sonucun ortaya çıkmasında ebeveynlerinin genelde az zamanları olup ödevlerine yardım edememesi olduğu gibi; kitap almak, spor veya müzik dersleri için ayıracak bütçelerinin olmaması da önemli rol oynamaktadır. Ayrıca ebeveynlerin kendi geçmişleri ve eğitim seviyeleri de oldukça önemlidir. Bu bağlamda Hollanda hükümeti ilköğretim düzeyinde yoksul ailelerin çocuklarının eğitimde geri kalmalarını önlemek için birtakım önlemler almaktadır. Bunların başında yoksullukla mücadele eden çocuklara ekstra destek sağlanması amacı ile okullara ödenek sağlanmasıdır. Böylelikle çocuklar okul aracılığı ile ekstra dil desteği, yaz okulunda ek aritmetik dersleri gibi normalde mahrum olduğu bazı olanaklara kavuşabilmektedir. Okullara sağlanan ödeneklerin nasıl veya neye harcanacağına okulların

kendisi karar vermektedir. Bir diğer önlem ise çocukların derslerini daha iyi takip edebilmeleri, daha iyi konsantre olmalarının sağlanması amacı ile sunulan ücretsiz okul yemekleridir. Ücretsiz okul yemeği uygulamasının mevcut hali ile 2025-2026 eğitim öğretim yılının sonunda de sürdürülmesi planlanmıştır. Son önlem ise yoksul çevrelerden gelen bu çocukları okul dışında da desteklemek amacı ile uygulanan okul ve çevre programıdır. Bu program aracılığı ile okullar, yerel yönetimler ve okul çevresindeki diğer sivil toplum kuruluşları ile birlikte çalışarak müzeye gitme, spor etkinliklerine katılma gibi olanaklardan mahrum olan yoksul çocuklara yönelik ek etkinlikler planlarlar. Bu etkinlikler çocukların iyi oldukları alanları keşfetmelerine; kendilerini geliştirmeyi öğrenmelerine yardım etmektedir (Rijksoverheid, 2024d).

İlköğretimi bitiren çocuklar okullarından bir “sonuç raporu” almakta; bunun yanı sıra Hollanda Ölçme ve Değerlendirme Merkezi (CITO) tarafından düzenlenen CITO sınavına girmektedir. Bu sınav çocukların okuma-yazma; matematik-aritmetik ve çalışma becerileri üzerine odaklanmaktadır. Ayrıca isteğe bağlı olarak sosyal ve çevresel bilimler üzerine de odaklanılabilmektedir. 2012 yılından itibaren tüm genel ilköğretim okulları için CITO sınavı; 2013 yılından itibaren ise tüm 8. sınıflar için bu sınavın dil ve aritmetik becerileri kısmını almak zorunludur. İlköğretimi tamamlayan tüm çocuklar CITO sınavı sonuçlarının yanı sıra öğretmenlerinin görüşleri de göz önüne alınarak ortaöğretime devam etmektedir (UNESCO, 2012; OECD, 2016a).

### Ortaöğretim

Hollanda çocukları 12 yaşından yani ilköğretimin sonundan itibaren değerlendirme amacı ile izlemeye başlamaktadır. Hollanda ile birlikte Belçika'nın Flaman bölgesinde, Almanya ve Macaristan'da da çocuklar ilköğretimin sonundan itibaren izlenmektedir. Ancak Hollanda'nın çocukları izleme konusunda bu ülkelerden en önemli farklı ortaöğretim kurumlarının ilk yıllarında çocuklara “köprü sınıflarına” devam etme olanağı tanınmasıdır. Çocuklar köprü sınıfına devam ettiği süre zarfında devam edeceği ortaöğretim kurumu konusunda yapılacak olan seçimi geciktirme hakkına sahip olabilmektedir (OECD, 2016a).

Hollanda da eğitimin farklı akışları bulunmaktadır. Buna göre ilkokula başlayan her 100 çocuktan 94'ü normal bir akış içerisinde ortaöğretim kurumlarına devam etmektedir (Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, 2024c). Hollanda'da mesleki eğitim öncesi ortaöğretim kurumları (VMBO-Voorbereidend Middelbaar Beroeps Onderwijs), genel ortaöğretim kurumları (HAVO-Hoger Algemeen Voortgezet Onderwijs) ve üniversite öncesi ortaöğretim kurumları (VWO-Voorbereidend Wetenschappelijk Onderwijs) olmak üzere üç farklı ortaöğretim programı bulunmaktadır (UNESCO, 2012).

Mesleki eğitim öncesi ortaöğretim programları (VMBO) 12-16 yaşları arasındaki gençler için düzenlenmiştir. Mevcut mesleki eğitim öncesi ortaöğretim programları (VMBO) 1999 yılından itibaren uygulanmakta olup; eski mesleki öncesi eğitim öncesi eğitim (VBO) ve eski orta düzeyde genel ortaöğretimin (MAVO) birleştirilmesi ile oluşturulmuştur. VMBO mezunu olan gençler 5 yıllık genel ortaöğretim kurumlarına (HAVO) veya meslek yüksekokulu denkliğindeki MBO'lara devam edebilmektedir. Mesleki eğitim öncesi ortaöğretim kurumları (VMBO) öğrencilerine takip edebilecekleri dört farklı öğrenme programı sunulmaktadır (EURYDICE, 2018; OECD, 2016a; SLO; 2009):

- *Temel Mesleki Program (VMBO-b)*: Genel eğitim ve pratik deneyimlerin birleşiminden oluşmaktadır.
- *Orta Düzeyde Yönetim Mesleki Programı (VMBO-k)*: Bu program ilerleyen süreçte mesleki eğitime devam etmek isteyen öğrenciler için düzenlenmiştir. Örneğin bu programdan mezun olan bir kişi franchising bir markada yemek organizasyon müdürü olabilir.
- *Bütünleştirilmiş/Birleştirilmiş Program (VMBO-g)*: Teorik ve uygulamalı konuların birleştirilmesi ile oluşturulmuştur.
- *Teorik Program (VMBO-t)*: Meslek yüksekokulu denkliğindeki MBO veya 5 yıllık genel ortaöğretim programı olan HAVO eğitimine devam etmek isteyen öğrenciler için en uygun programdır.

VMBO'lara devam eden gençler en erken ikinci eğitim öğretim yılının sonunda mühendislik-teknoloji, bakım-refah ya da ticaret-tarım sektörlerinden birini ve takip edecekleri öğrenme programlarından birini seçmektedir. Hollanda'da VMBO'daki teorik programdan (VMBO-t) başarılı olan öğrencilerin 4. yıllarında 5 yıllık genel ortaöğretim programına (HAVO) devam edebildiği gibi, başarılı HAVO öğrencileri de 5. yıllarında 6 yıllık üniversite öncesi ortaöğretim (VWO) kurumlarına geçebilmektedir. Her üç ortaöğretim okulunda da öğretim



süreci “temel ortaöğretim” eğitimi ile başlamaktadır. Böylelikle tüm öğrenciler için geniş bir çekirdek müfredat oluşturulmuştur. Bu müfredat sayesinde ortaöğretim kurumları arasında geçiş mümkün olabilmektedir. Öte yandan bu ortaöğretim kurumları gerek programlarının uzunluğu gerekse okul bitirme sınavlarının düzeyi açısından birbirinden ayrılmaktadır. Buna göre ortaöğretimin en üstü sayılan üniversite öncesi ortaöğretim (VWO) kurumlarının üç farklı türü bulunmaktadır: *Gymnasium*, *atheneum* ve *lyceum* (gymnasium ve atheneum’un bir kombinasyonudur). Bu kurumlardan gymnasiumda Yunanca ve Latince zorunludur. Genel ortaöğretim kurumları olan HAVO ve üniversite öncesi ortaöğretim kurumları olan VWO’larda eğitimin üçüncü yılında öğrenciler kültür-toplum, ekonomi-toplum, bilim-sağlık, bilim-teknoloji konularındaki ders kombinasyonlarından birini seçerler ve yeniden gruplanırlar (UNESCO, 2012).

Hollanda’da HAVO programlarından mezun gençler uygulamalı bilimler için yükseköğretime devam ederken (HBO); VWO programlarından mezun gençler araştırma üniversiteleri (WO) de dahil olmak üzere tüm yükseköğretim kurumlarına devam edebilmektedir. 2015-2016 eğitim öğretim yılı verilerine göre Hollanda’da 16 yaşındaki gençlerin %28 HAVO programlarına devam ederken %19’u VWO programlarına devam etmektedir. Bu farklı ortaöğretim programlarına devam eden gençlerin sosyoekonomik düzeylerine bakıldığında ise oldukça çarpıcı bir görüntü karşımıza çıkmaktadır. 2005 yılında ortaöğretime başlayan gençler arasında, ebeveyn gelirine göre üst çeyrekte yer alan öğrencilerin dört yıl sonra (2008-2009 eğitim öğretim yılı) alt çeyrekte yer alan öğrencilere oranla dört kat daha fazla üniversite öncesi ortaöğretim (VWO) kurumlarına geçtikleri belirlenmiştir. Öte yandan temel mesleki eğitim (VMBO-b) programına, ebeveyn gelirine göre alt çeyrekte yer alan gençlerin, üst çeyrekte yer alanlara göre beş katı oranda daha fazla devam ettikleri görülmüştür. Bir diğer ifade ile alt sosyoekonomik düzeydeki ailelerin çocukları daha fazla mesleki eğitimi tercih etmektedir. Başka bir çarpıcı veri de HAVO ve VWO programlarına devam eden gençlerin etnik kökenleri ile ilgilidir. 2010-2011 eğitim öğretim yılı verilerine göre HAVO veya VWO programlarına devam eden öğrencilerin %30’unu Batı ülkelerinden olmayan etnik kökeni farklı öğrenciler oluştururken; yaklaşık %50’sini ise yerli Hollanda’lı öğrenciler oluşturmaktadır. (OECD, 2016a).

Hollanda’da ortaöğretimin bitirilmesi için HAVO öğrencilerinin sekiz, VWO öğrencilerinin ise dokuz dersi kapsayan ulusal bir sınava girmesi gerekmektedir. Bu sınavın neticesinde başarılı olan öğrencilere HAVO ya da VWO diploması verilmektedir. VMBO’nun son sınıfındaki öğrenciler ise devam ettikleri öğrenme programına göre beş (VMBO-b, VMBO-k’ya devam etmeleri durumunda) ya da altı (VMBO-g, VMBO-t’ye devam etmeleri durumunda) dersi kapsayan ulusal sınava girmektedir (UNESCO, 2012). Bitirme sınavının yanı sıra 16-18 yaşları arasındaki gençlerin ortaöğretim kurumlarından ayrılmadan önce Felemenkçe “startkwalificatie” adı verilen bir tür yeterlilik belgesi almaları gerekir. Bu yeterlilik belgesi okul terkinin önlemek ve iş bulma şansını artırmak için tasarlanmıştır. Yeterlilik belgesi, 16-18 yaşları arasındaki öğrencilerin HAVO, VWO veya MBO 2. Düzey veya daha yüksek bir diplomaları olmaması halinde eğitime devam etmeleri gerektiği anlamına gelmektedir. Zorunlu eğitimin bitmesi (16 yaşına girilen okul yılının sonu) ile alınabilen bu yeterlilik belgesinin geçerliği 18 yaşına girilen güne kadar devam etmektedir. Eğer bireyler bu yeterlilik belgesine sahip değillerse yani yeterliliklerini kanıtlayıcı bir belge yoksa 18 yaşına kadar okul devam etmek durumundadır. Bir diğer ifade ile yeterlilik belgesine sahip olmamaları halinde bireylerin zorunlu eğitim süreleri uzamaktadır (OECD, 2023; Rijksoverheid, 2024a).

2021-2022 eğitim öğretim yılı verilerine göre ortaöğretim diploması alan öğrencilerden 154 bini 2023 sonbaharında üs düzey mesleki eğitim ve yükseköğretim programlarına devam etmişlerdir. Bu eğitim programlarını seçmelerinin en önemli nedeni sorulduğunda ise çoğunluğu seçtikleri alanın en çok sevdiği alan olduğunu belirtmişlerdir. Buna göre VWO programlarından mezun olan gençlerin %82’si, HAVO öğrencilerinin %75’i ve VMBO öğrencilerinin %61’si üs düzey mesleki eğitim ve yükseköğretimde seçtikleri alanın sevgi ile ilişkilendirmişlerdir. VMBO öğrencilerinin %18’i ise VWO ve HAVO öğrencilerinden daha fazla iyi bir iş bulma şansı olduğu için ileri eğitimlerinde tercih ettikleri alanı seçtiklerini belirtmişlerdir (Centraal Bureau voor de Statistiek, 2024g).

### **Mesleki Eğitim ve Yükseköğretim**

Hollanda’da üst düzey mesleki eğitim programlarına (MBO) VMBO mezunu gençler devam etmektedir. VMBO mezunu gençlerin girdikleri ulusal sınav sonucunda aldıkları VBMO çıkış sertifikası kendi mesleki eğitimleri konusunda sahip olmaları gereken temel yeterliliklerin tamamına sahip oldukları anlamına gelmemektedir.

VMBO-k, VMBO-g ve VMBO-t programlarını başarı ile tamamlayan gençler üst düzeyde mesleki eğitime (MBO 3. ve 4. düzey) kaydolabilmektedir. Her üst düzeyde mesleki eğitim (MBO) kursu için iki öğrenme programı bulunmaktadır (UNESCO, 2012). Bunlardan birincisi tam zamanlı eğitim programıdır. Bu programda uygulama kursun %20'si ile %60'ı arasında yer almaktadır. İkincisi ise iş tabanlı eğitim programıdır. Bu programda uygulama ilgili kursun %60'ından fazlasını kapsamaktadır (NUFFIC, 2012; UNESCO, 2012). 2023-2024 eğitim öğretim yılı itibarı ile üst düzey mesleki eğitim (MBO) programlarında devam eden gençlerin sayısı 479.510 olarak hesaplanmıştır (Centraal Bureau voor de Statistiek, 2024a). 2022-2023 eğitim öğretim yılında ise 150.720 öğrenci üst düzey mesleki eğitim (MBO) programlarından mezun olmuştur. Bu gençlerin mezun oldukları alanlara bakıldığında ise en yüksek oranda sağlık sektörüne mezun verildiği (38.550); bunu sırası ile hizmet sektörü (36.680), teknoloji, sanayi ve inşaat sektörünün (28.830) izlediği görülmüştür (Centraal Bureau voor de Statistiek, 2024b).

Öğrencileri iş ve çalışma yaşamına hazırlayan MBO programları bölgesel eğitim merkezlerinde (ROCs), tarım eğitim merkezlerinde (AOCs) ve meslek okullarında (vakscholen) takip edilebilmektedir. MBO programlarının uzunluğu seçilen yeterlilik düzeyinde bağlı olup en fazla 4 yıl sürebilmektedir. Aşağıda MBO programlarının yeterlilik düzeyleri verilmiştir (NUFFIC, 2012; OECD, 2016a; SLO, 2009):

- Birinci düzey: Asistan eğitimi 6 ay ile bir yıl arasında sürmektedir. Sonucunda *assistentopleiding* diploması verilmektedir.
- İkinci düzey: Temel mesleki eğitim iki ile üç yıl arasında sürmektedir. Sonucunda *basisberoepsopleiding* diploması verilmektedir.
- Üçüncü düzey: Mesleki eğitim iki ile dört yıl arasında sürmektedir. Sonucunda *vakopleiding* diploması verilmektedir.
- Dördüncü düzey: Yönetim eğitimi yaklaşık dört yıl sürmektedir. Sonucunda *middenkaderopleiding* diploması verilmektedir. Bu eğitim aynı zamanda daha yüksek mesleki eğitime giriş sağlamaktadır. Uzmanlık eğitiminin (*specialistenopleiding*) eğitiminin de yeterlilik seviyesi dördüttür ve bir ile iki yıl arasında sürmektedir. Bu eğitim, üçüncü (*vakopleiding*) ve dördüncü düzey (*middenkaderopleiding*) eğitimden sonra yapılmaktadır.

Hollanda'da yükseköğretim köklü bir maziye sahiptir. Ülkedeki en eski üniversite 1575 yılında İspanyollara karşı direnişin sembolü olarak kurulan Leiden Üniversitesi'dir. En genç üniversiteler ise Maastricht (1976) Üniversitesi ve Heerlen'deki Açık Üniversite (1984)'dir. Hollanda'da akademik eğitimin yanı sıra işgücü piyasasına yönelik geniş çaplı yüksek mesleki eğitim bulunmaktadır (Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, 2024a).

Hollanda'da iki farklı yükseköğretim türü bulunmaktadır: Araştırma üniversiteleri (WO) ve uygulamalı bilimler için üniversiteler (HBO). Buna göre araştırma üniversitesi denilen üniversitelere (WO) devam edebilmek için, 6 yıllık üniversite öncesi ortaöğretim (VWO) mezunu olmak veya uygulamalı bilimler için yükseköğretimin (HBO) ilk yılını tamamlamak gerekmektedir. Araştırma üniversitelerine gidebilmek için bazı durumlarda ek şartlar da bulunabilmektedir. Bir diğer yükseköğretim kurumu olan uygulamalı bilimler üniversitelerine (HBO) devam edebilmek için ise genel ortaöğretim (HAVO) veya üniversite öncesi ortaöğretim (VWO) diploması gerekmektedir. Ayrıca bu üniversitelere devam edebilmek için de bazı durumlarda ek şartlar da olabilmektedir. HBO'ya kabul almanın bir diğer yolu da üst düzeyde mesleki eğitim programları olan MBO'nun dördüncü düzeyini tamamladığını (yönetim eğitimi-middenkaderopleiding) veya MBO'nun dördüncü düzeyini de tamamladıktan sonra devam edilebilen uzmanlık eğitimi (*specialistenopleiding*) aldığını gösteren bir belgeye sahip olmaktır. MBO'nun dördüncü düzeyinin ardından uzmanlık eğitimi de tamamlayan bireyler kendi uzmanı oldukları meslek konusunda eğitim almaya devam ederlerse bazı durumlarda HBO'nun ilk yılındaki derslerden muaf olabilmektedir. Daha kısa olan ön lisans programlarına kabul edilmenin şartları da HBO'ya kabul şartları ile aynıdır. Sanat eğitimi gibi bazı programlar içinse kurumun kendisi tarafından belirlenen bazı özel yeteneklere sahip olmak gerekmektedir. Bunun yanı sıra tıp, veterinerlik, diş hekimliği, gazetecilik ve fizyoterapi gibi bazı programlar için kontenjan sınırı bulunmaktadır. Bu programlara öğrenci seçilirken ortaöğretim final sınavı ortalaması yüksek olanların kazanma şansının daha yüksek olduğu bir çekiliş yapılmaktadır (NUFFIC, 2012).

HBO denilen uygulamalı bilimler üniversiteleri (*hogescholen*) daha yüksek mesleki yeterliliğin gerekli veya faydalı olduğu çeşitli meslekler için hem teorik hem de uygulamalı/pratik eğitim sağlamaktadır (EURYDICE; 2008/09). HBO'lar yedi farklı sektörde yükseköğretim olanağı sunmaktadır. Bunlar; tarımda yüksek eğitim (*hoger agrarisch onderwijs, HAO*), ekonomi, işletme ve yönetimde yüksek eğitim (*hoger economisch onderwijs, HEO*), sağlık hizmetlerinde yüksek eğitim (*hoger gezondheidszorgonderwijs, HGZO*), yüksek öğretmen eğitimi (*hoger pedagogisch onderwijs, HPO*), sosyal hizmetlerde yüksek eğitim (*hoger sociaal-agogisch onderwijs, HSAO*), yüksek mühendislik eğitimi (*hoger technisch onderwijs, HTNO*) ve sanat eğitimi (*kunstonderwijs, KUO*)'dir. Tüm bu programlar neredeyse Hollanda'nın her yerinde bulunan uygulamalı bilimler üniversitelerinden takip edilebilmektedir. Bununla birlikte bazı HBO'lar tarım, sanat veya öğretmen eğitimi gibi özellikle uzmanlaştıkları alanlarda eğitim programları sunmaktadır. Tüm HBO'lar için ekonomik, işletme ve yönetim yüksek eğitimi açık ara en büyü sektör olup bunu yüksek öğretmen ve mühendislik eğitimi programları izlemektedir (NUFFIC, 2012). HBO mezunları ticaret ve sanayi, sosyal hizmetler, sağlık ve kamu sektöründe orta ve üst düzey olarak ifade edilebilen işler bulabilmektedir (EURYDICE; 2008/09).

Araştırma üniversitelerinde akademik araştırma ve öğretim birleştirilmektedir. WO'larda sunulan yükseköğretim, akademik disiplinlerde eğitim, bağımsız burs arayışı, bilimsel bilginin bir meslek bağlamında uygulanması, çeşitli disiplinlerde çalışılan olguların daha iyi anlaşılması ve yeni bilgiler üretilmesi konularına odaklanmaktadır (EURYDICE; 2008/09). Günümüz rakamlarına göre Açık Üniversite (*Open Universiteit*)'nin de dahil olduğu on dört üniversite araştırma üniversitesi kapsamındadır. WO'ların çoğu ekonomi, hukuk, tıp, dil ve kültür, doğa bilimleri ve kamu yönetimi gibi çeşitli alanlarda eğitim programları sunmaktadır. Bunun yanı sıra bir araştırma üniversitesi tarım ve çevre; üç araştırma üniversitesi de teknik çalışma programları konusunda uzmanlaşmıştır (NUFFIC, 2012). Hollanda Açık Üniversitesi ise, üniversite ve yüksek mesleki düzeyde başlangıç kursları sağlamaktan ve yükseköğretimde yeniliğe katkıda bulunmaktan sorumlu olup, uzaktan eğitim aracılığı ile eğitim vermektedir (EURYDICE; 2008/09).

Yükseköğretim kurumlarının finansmanına bakıldığında için karşımıza üç farklı yapı çıkmaktadır: Devlet tarafından (*bekostigde*) finanse edilen kurumlar, onaylı (*aangewezen*) kurumları ve özel (*particuliere*) kurumlar. Devlet tarafından finanse edilen (13 üniversite, açık üniversite, 50'den fazla yüksekokul –*hogescholen*–) kurumlar Eğitim, Kültür ve Bilim Bakanlığı veya Ekonomi, Tarım ve İnovasyon Bakanlığından fon almaktadır ve buradan mezun olanların dereceleri resmi olarak tanınmaktadır. Bu kurumlar eğitim ücretleri kanunla belirlenen eğitim programları sunmaktadır. Onaylı kurumlar (örneğin; Universiteit voor Humanistiek ve Nyenrode Business Universiteit gibi) ise Hollanda hükümetinden hiçbir fon almamakla birlikte, mezunlarının dereceleri resmi olarak tanınmaktadır ve öğrenim ücretlerini kanunla değil kendileri belirleyebilmektedir. Çeşitli yabancı üniversiteler gibi özel üniversiteler ise Hollanda hükümetinin düzenlemeleri kapsamına girmemektedir (NUFFIC, 2012). Hollanda'da sunulan mesleki eğitim ve yükseköğretimin başarısını kanıtlar nitelikteki OECD (2023) verilerine bakıldığında şu tablo ile karşılaşılmaktadır: Hollanda'da gerek tam zamanlı gerekse yarı zamanlı resmi eğitimde olan 18-24 yaşları arasındaki gençlerin oranı %71'dir. Bu oran ile Hollanda OECD ülkeleri arasındaki en yüksek ikinci orana sahiptir. Bu yüksek orana karşılık %4.1'lik NEET (Ne eğitimde ne istihdamda olan gençler) oranı ile Hollanda OECD ülkeleri arasında en düşük oran ile başı çekmektedir. Yani Hollanda'daki gençlerin büyük çoğunluğu eğitim sistemin içinde olduğu gibi bu sistemin içinde olmayanların büyük çoğunluğu da istihdam edilmiştir. Her ikisinde de olmayan genç sayısı diğer ülkelere kıyasla oldukça azdır. Her iki parametre açısından OECD ortalamasına bakıldığında bu oranların sırası ile %55 ve %14.6 olarak belirlenmiştir (OECD, 2023).

### Sonuç ve Öneriler

Derleme niteliğindeki bu araştırmada Hollanda eğitim sistemi okul öncesi eğitimden yükseköğretime dek ele alınarak açıklanmaya çalışılmıştır. Yapılan alan yazın taraması sonucunda Hollanda eğitim sisteminin pek çok açıdan diğer OECD ülkelerinin eğitim sistemlerinden ayrıldığı görülmüştür. Buna göre Hollanda'da okulların anayasanın 23. maddesi kapsamında ifade edilen ciddi bir özgürlükleri bulunmaktadır (OECD, 2016a). Anayasada yeri olan bu özgürlük ilkesi uygulamada iki anlama gelmektedir: (1) temel koşullar yerine getirildiğinde okul açma özgürlüğü vardır, (2) aileler çocukları için okul seçmekte özgürdürler. Bu ilke aynı zamanda Hollanda okullarının özerkliğini de garanti altına almaktadır. Okullar özellikle uyguladıkları eğitsel yöntem ve içerik bakımından özgürdürler. Bu noktada, ölçme ve değerlendirme süreçlerine bakıldığında, bu özerkliğin yansımaları görmek mümkündür (Scheerens, Ehren, Slegers ve de Leeuw, 2012).

Özgürlük prensibi dahilinde okulların uymak durumunda oldukları ulusal bir eğitim programı bulunmasa bile Hollanda'da çocuklar 12 yaşından itibaren değerlendirme amacı ile izlenmeye başlanmaktadır. Bu bağlamda çocukları erken yaştan itibaren izlemenin uluslararası sınav sonuçlarına da yansıdığı görülmektedir. Buna göre Hollanda'nın okuryazarlık ve aritmetik sonuçlarının oldukça iyi olduğu ve bu durum ile de çoğu Avrupa ülkesinden ilerde oldukları belirlenmiştir. Yanı sıra Hollanda eğitim sisteminin gençleri kendi zayıf oldukları alanlarda destekleyerek, Doğu Asya'nın şampiyonları olan Japonya ve Güney Kore'deki gençler kadar etkili hale getirdiği de belirlenmiştir. Sınav sonuçlarındaki olumlu yönde görülen bu değişim ve erken yaştan itibaren çocukları izlemeler Hollanda eğitim sisteminin dinamikliğini göstermektedir. Bu doğrultuda Hollanda'nın ülke olarak kendi eğitim sistemini düzenli ve sistematik bir şekilde değerlendirdiği, tabiri caiz ise öz değerlendirme yaptıkları görülmüştür. Bir diğer ifade ile Hollanda'nın devlet olarak sürekli gelişimi sağlamak, ileri gitmek konusunda ciddi bir motivasyonu bulunmaktadır. Bu motivasyon kapsamında sadece merkezi hükümet değil aynı zamanda da yerel yönetimler üzerlerine düşen sorumlulukları gerçekleştirerek eğitim sistemini desteklemektedir (OECD, 2016a).

Sonuç olarak tüm bu incelemeler kapsamında Hollanda eğitim sisteminin mevcut Türk eğitim sisteminden pak çok açıdan farklılaştığı görülmektedir. Bu farklılık ilk olarak kendini okul öncesi eğitimde göstermektedir. Türkiye'de zorunlu okul öncesi eğitimden bahsetmek mümkün değildir. Bununla birlikte Türkiye'de okul öncesi eğitim çoğunlukla Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı bağımsız anaokulları ve anasınıflarında yürütülmektedir. Millî Eğitim Bakanlığı'nda yürütülen bu hizmetlere eylül ayının sonu itibari ile 57-68 aylık çocukların kaydı yapılmaktadır. Yanı sıra Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı'na bağlı kreş ve gündüz bakımevlerinde de okul öncesi eğitim verilmektedir. Yine son yıllarda Diyanet İşleri Başkanlığı'na bağlı 4-6 yaş Kur'an Kurslarının sayısı da bir hayli artmıştır. Bu kurumlar arasında özellikle yetkinlik konusunda çeşitli farklar bulunmaktadır. Son yapılan değişikliklerle birlikte Türkiye'de Millî Eğitim Bakanlığı uhdesinde yürütülen okul öncesi eğitim hizmetleri UNICEF destekli projelerle güncellenen Millî Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim Programı ve Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Okul Öncesi Eğitim Programı doğrultusunda verilmektedir. Bununla birlikte özellikle kreş ve gündüz bakımevlerinde takip edilen programlar çok çeşitlidir. Özellikle özel bazı okul öncesi eğitim kurumları; okul öncesi eğitimde çocuklara okuma-yazma öğretme konusunda çocukları zorlayabilmektedir. Oysaki çocukların okul öncesi eğitim basamağında esas olan çocukları okuma yazma öğrenmeye hazırlamaktır. Hollanda'da çocuklar için zorunlu eğitime başlama yaşı 4 olarak ifade edilse dahi çocuklar okul öncesinin sonlandığı ilköğretimin başladığı 4 yaşında okuma-yazma öğrenmeye zorlanmamaktadır. Bu bağlamda ilköğretimin ilk iki yılında çocuklar oyun temelli müfredatlarla eğitimlerine devam etmektedir.

Hollanda ortaöğretim ve mesleki eğitim sistemi de yine Türk eğitim sisteminden oldukça farklıdır. Buna göre Hollanda'da yaygın olarak ortaöğretim; mesleki eğitim öncesi ortaöğretim kurumları (VMBO), genel ortaöğretim kurumları (HAVO) ve üniversite öncesi ortaöğretim kurumları (VWO) olmak üzere üç ana koldan yürütülmektedir. Türkiye'de ise ortaöğretim yaygın olarak Millî Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Genel Müdürlüğüne bağlı fen liseleri, Anadolu liseleri, güzel sanatlar liseleri, sosyal bilimler liseleri ve spor liseleri gibi genel ortaöğretim kurumlarında yürütülmektedir. Bunun yanı sıra Din Öğretimi Genel Müdürlüğü'ne bağlı Anadolu imam hatip liselerine devam eden gençlerin sayıları azımsanmayacak kadar çoktur. Türkiye'de mesleki eğitim veren Mesleki ve Teknik Eğitim Genel Müdürlüğü'ne bağlı mesleki ve teknik Anadolu liselerine devam eden gençlerin sayısı ise diğer tüm liselere devam edenlere kıyasla oldukça sınırlı sayıdadır. Türkiye'de mesleki eğitimi amacı almak amacı ile ortaöğretim kurumlarına devam etmek gerek ailelerin gerekse gençlerin öncelikli tercihi değildir. Hollanda'da ortaöğretime takiben mesleki eğitime devam etmek isteyen VMBO mezunu gençler MBO yani mesleki eğitim programlarına devam edebilmektedir. Hollanda yükseköğretim sistemine bakıldığında ise araştırma üniversiteleri (WO) ve uygulamalı bilimler için üniversiteler (HBO) olmak üzere iki farklı üniversite karşımıza çıkmaktadır. Bu bağlamda Hollanda yükseköğretim sisteminin, Türk yükseköğretim sisteminde yer alan araştırma üniversiteleri sistemi ile benzerlik gösterdiği belirlenmiştir.

Tüm bu sonuçlardan hareketle Hollanda eğitim sisteminden bazı çıkarımlarda bulunmak mümkündür. Bunlardan ilki zorunlu olmasa dahi yüksek düzeyde okul öncesi eğitim okullaşma oranları; çocukların gelişimlerinin yakından takip edilmesi ve bunların eğitim sisteminin bir üst basamağına iletilmesidir. Bir diğer çıkarım ise Hollanda mesleki eğitim sisteminden çıkarılmalıdır. Ülkemizdeki özellikle genç işsizliğin çözümü gençlerin mesleki eğitime dahil edilmesinden geçmektedir. Son olarak yükseköğretim sistemi açısından üniversitemizin niteliğinin artırılması da Hollanda eğitim sisteminden çıkarılması gereken bir diğer çıkarımdır.

Bu bağlamda araştırmacılara, eğitimcilere ve politika yapıcılara birtakım önerilerde bulunulmuştur. İlk olarak öyküsel derleme deseni kullanılarak yürütülen bu çalışmada Hollanda eğitim sisteminin genel yapısı hakkında okuyucuya bir öngörü kazandırılmak hedeflenmiştir. Bu bağlamda çalışmanın bulguları olarak da değerlendirilebilecek olan başlıklar belirlenirken daha çok eğitim sisteminin genel akışı göz önüne alınmıştır. Bu yönü ile çalışmada eğitim sistemlerinin önemli bir yapıtaşını oluşturan öğretmen yetiştirme konusuna hiç değinilmemiştir. Bu araştırmanın önemli bir sınırlılığını oluşturmaktadır. İlerleyen süreçlerde araştırmacılara Hollanda özelinde öğretmen yetiştirme sistemini ele almaları önerilmektedir. İkinci olarak ise mevcut araştırmada eğitim kademelerine ilişkin olarak derinlemesine bilgi sunulamamıştır. Oysaki her bir eğitim kademesinde programdan eğitim felsefesine, kullanılan yöntem tekniklere çeşitli farklılıklar ve alan özgü durumlar bulunmaktadır. İlerleyen süreçlerde araştırmacılara eğitim kademesi bazlı daha derinlikli incelemeler yapmaları önerilmektedir. Araştırmacılara son olarak Hollanda eğitim sisteminin önemli bir yapıtaşını oluşturan değerlendirme amaçlı izleme çalışmalarına eğilmeleri önerilmektedir. Bu araştırma kapsamında eğitimcilere de bazı önerilerde bulunulabilir. Bu noktada eğitimcilere Türk eğitim sisteminde bir zorunluluk olmasa da özellikle değerlendirme amaçlı izleme konusunda daha fazla gayret göstermeleri önerilmektedir. Örneğin eğitim sistemimizin ilk basamağını oluşturan okul öncesi eğitimde öğretmenler çocukları izlemeye başlamakta, bu amaç kapsamında anekdot kayıtları almakta ve portfolyolar tutmaktadırlar. Daha sonra bu portfolyolar dönem sonunda aileye teslim edilmekte eğitim sisteminin içinden çıkarılmaktadır. Oysaki çocukların gelişimlerini ve ilerlemeleri takip etmenin oldukça önemli olduğu düşünüldüğünde bu verilerin eğitim sisteminin ilerleyen basamaklarına iletilmesi önem arz etmektedir. Eğitimcilere yönelik bir diğer öneri de mesleki eğitim ile ilgili olabilir. Mesleki eğitimin ülkelerin refahına ciddi anlamda katkısı bulunmaktadır. Oysaki ülkemizde ortaokuldan mezun olan gençlerin neredeyse tamamının öncelikli tercihi genel ortaöğretim kurumlarına devam etmek yönündedir. Bu bağlamda eğitimciler mesleki eğitimin önemi konusunda öğrencilere rehberlik edebilir; onları mesleki eğitim alma konusunda cesaretlendirebilirler. Araştırma kapsamında son olarak politika yapıcılara yönelik de birtakım öneriler sunulmuştur. İlk olarak özellikle eğitim alanında çalışan politika yapıcılara farklı ülkelerin eğitim sistemleri konusunda kapsamlı bilgi sahibi olmaları önerilmektedir. Bu bağlamda ülkemizin eğitim sistemi üzerinde yapılacak olan bir takım iyileştirme faaliyetleri söz konusu olduğunda PISA, TIMSS, PIRLS gibi uluslararası sınav sonuçlarından başarılı sonuçlar alan ülkelerin eğitim sistemlerini örnek almaları önerilmektedir. İkinci olarak ise politika yapıcılara ülkemizde ivedi şekilde okul öncesi eğitim hizmetlerinin zorunlu olması konusunda harekete geçmeleri önerilmektedir. Bunu takiben bir diğer öneri de mesleki eğitime yöneliktir. Gerek sosyal refahın sağlanması gerekse genç işsizliği oranlarının azaltılması için mesleki eğitimin güçlendirilmesi ve gençlerin bu alanda eğitim görmeye teşvik edilmesi gerekmektedir. Bunun için politika yapıcılara ciddi sorumluluklar düşmektedir. Nitekim mesleki eğitimin güçlendirilmesi ancak merkeziyeti yönetimlerin desteği ile olabilir. Son olarak ise politika yapıcılara eğitim sistemi içerisine dahil edilen her bir çocuğun gösterdikleri gelişimlerin ciddi bir şekilde değerlendirme amaçlı izlenmesi konusunda harekete geçmeleri önerilmektedir. Sistemin içerisine dahil edilen her bir bireye yapılan yatırımlar göz önüne alındığında bu bireyleri izlemenin ve gerekli olması halinde müdahalede bulunarak iyileştirmeler yapılması için girişimde bulunulmasının önemi oldukça açık görünmektedir.

### **Çıkar Çatışması Beyanı**

Yazar, bu makalenin araştırma, yazarlık ve/veya yayın süreci ile ilgili herhangi bir potansiyel çıkar çatışması olmadığını beyan eder.

### **Mali Destek**

Yazar bu makalenin araştırılması, yazılması ve/veya yayınlanması için herhangi bir mali destek almamıştır.

### **Yayın Etiği Beyanı**

Çalışmada etik dışı bir husus bulunmadığını, araştırma ve yayın etiğine özenle uyulduğunu beyan ederiz.

### **Yazar Katkı Oranı**

Çalışma, araştırmacı tarafından eşit bir iş birliği ile yürütülmüş ve raporlanmıştır.

## Etik Kurul İzni

Derleme niteliğinde bu çalışma için etik kurul izni alınması gerekmemektedir.

## Kaynakça

- Bingöl, A. S., & Özdemir, M. Ç. (2014). Almanya ve Hollanda'da Türk göçmen işçi çocuklarına uygulanan eğitim politikaları. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 12(2), 134-157.
- Booth, A., Sutton, A., & Papaioannou, D. (2016). *Systematic Approaches to a Successful Literature Review*. Sage.
- Broekhof, K. (2006). *Preschool Education in The Netherlands*. Utrecht: Sardes Educational Services.
- Centraal Bureau voor de Statistiek. (2024a). *Mbo; studenten, niveau, leerweg, studierichting, regiokenmerken*. <https://opendata.cbs.nl/statline/#/CBS/nl/dataset/85353NED/table?ts=1732405138651> adresinden erişilmiştir.
- Centraal Bureau voor de Statistiek. (2024b). *Mbo; gediplomeerden, niveau, leerweg, studierichting, herkomst*. <https://opendata.cbs.nl/statline/#/CBS/nl/dataset/85355NED/table?ts=1732405931865> adresinden erişilmiştir.
- Centraal Bureau voor de Statistiek. (2024c). *Bevolking; kerncijfers*. <https://opendata.cbs.nl/statline/#/CBS/nl/dataset/85496NED/table?ts=1732537969601> adresinden erişilmiştir.
- Centraal Bureau voor de Statistiek. (2024d). Jongeren. Hoeveel jongeren zijn er in Nederland? <https://www.cbs.nl/nl-nl/visualisaties/dashboard-bevolking/leeftijd/jongeren> adresinden erişilmiştir.
- Centraal Bureau voor de Statistiek. (2024e). Herkomst. Hoeveel inwoners van Nederland zijn in het buitenland geboren? <https://www.cbs.nl/nl-nl/visualisaties/dashboard-bevolking/herkomst> adresinden erişilmiştir.
- Centraal Bureau voor de Statistiek. (2024f). Ouders betaalden gemiddeld 3.201 euro aan kinderopvang in 2003. <https://www.cbs.nl/nl-nl/nieuws/2024/30/ouders-betaalden-gemiddeld-3-210-euro-aan-kinderopvang-in-2023> adresinden erişilmiştir.
- Centraal Bureau voor de Statistiek. (2024g). Meeste jongeren kiezen opleiding die hen het leukst lijkt. <https://www.cbs.nl/nl-nl/nieuws/2024/44/meeste-jongeren-kiezen-opleiding-die-hen-het-leukst-lijkt> adresinden erişilmiştir.
- Cirit Gül, A. (2016). Türkiye ile Çin, Finlandiya, Japonya ve Hollanda'nın öğretmen yetiştirme ve seçme sistemlerinin karşılaştırılması. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(2), 63-72.
- Darling Hammond, L. (2017). *The Flat World and Education: How America's Commitment to Equity Will Determine Our Future*. Teachers College Press.
- De Nederlandse Grondwet Artikel 23. (2002). [https://www.denederlandsegrondwet.nl/id/vi5kn3s122s4/artikel\\_23\\_het\\_openbaar\\_en\\_bijzonder](https://www.denederlandsegrondwet.nl/id/vi5kn3s122s4/artikel_23_het_openbaar_en_bijzonder) adresinden erişilmiştir.
- Driessen, G. (2018). Early childhood education intervention programs in the Netherlands: Still searching for empirical evidence. *Education Sciences*, 8(3), <https://doi.org/10.3390/educsci8010003>
- EURYDICE. (2008/09). *Organization of The Education System in The Netherlands*. European Commission, 2008/09 edition. <https://estudandoeducacao.files.wordpress.com/2011/05/holanda.pdf> adresinden erişilmiştir.
- EURYDICE. (2018). *Organisation of The Education System and of Its Structure*. [https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/organisation-education-system-and-its-structure-53\\_en](https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/organisation-education-system-and-its-structure-53_en) adresinden erişilmiştir.

- EURYDICE. (2019). *Organisation of Primary School*. [https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/organisation-primary-education-32\\_en](https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/organisation-primary-education-32_en) adresinden erişilmiştir.
- Güler, C. (2022). *Finlandiya, Çin, Hollanda ve Türkiye’de uygulanan yabancı dil (İngilizce) eğitim programlarının karşılaştırılması*. [Yüksek lisans tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.
- Hudson, E., Leask, M., & Younie, S. (2020). *Education System Design: Foundations, Policy Options and Consequences*. Routledge.
- Hattie, J. (2017). *Visible Learning: A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. Routledge.
- Karakurt Abass, S. (2013). Okul modeli olarak “De Brede School”: Hollanda örneği. [Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.
- Kaynak Ekici, K. B., & Temel, Z. F. (2023). Effectiveness of the Netherlands’ pyramid method in the Turkish context. *Evaluation and Program Planning*, 97. <https://doi.org/10.1016/j.evalprogplan.2022.102220>
- Kocabaş, A. (2005). Hollanda eğitim sistemi ve sınıf öğretmeni yetiştirmede aktif bir model. *Milli Eğitim Dergisi*, 167, 16-28.
- Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap. (2024a). *Geschiedenis*. <https://www.rijksoverheid.nl/ministeries/ministerie-van-onderwijs-cultuur-en-wetenschap/organisatie/geschiedenis#:~:text=De%20eerste%20onderwijswetten%20stammen%20uit,kwam%20de%20bekende%20schoolstrijd%20voort> adresinden erişilmiştir.
- Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap. (2024b). *Ontwikkeling van het aantal leerlingen in het primair onderwijs*. <https://www.ocwincijfers.nl/sectoren/primair-onderwijs/leerlingen/aantallen-ontwikkeling-aantal-leerlingen> adresinden erişilmiştir.
- Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap. (2024c). *Stromen in het Nederlandse onderwijs*. <https://www.ocwincijfers.nl/sectoren/onderwijs-algemeen/leerlingen-en-studenten/stromen-in-het-nederlandse-onderwijs> adresinden erişilmiştir.
- Netherlands Organization for International Cooperation in Higher Education (NUFFIC). (2012). *Country Module: The Netherlands. Degrees and Qualifications in The Netherlands*. International Recognition Department, The Hague. <http://ecahe.eu/w/images/b/be/NUFFIC-country-module-netherlands.pdf> adresinden erişilmiştir.
- OECD. (2016a). *Netherlands 2016: Foundations for the Future, Reviews of National Policies for Education*. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264257658-en> adresinden erişilmiştir.
- OECD. (2016b). *Starting Strong IV Monitoring Quality in Early Childhood Education and Care Data Country Note: Netherlands*. <http://www.oecd.org/education/school/ECECDCN-Netherlands.pdf> adresinden erişilmiştir.
- OECD. (2023). *Education at a Glance OECD Indicators Netherlands-Country Note*. <https://www.rijksoverheid.nl/ministeries/ministerie-van-onderwijs-cultuur-en-wetenschap/documenten/rapporten/2023/09/12/country-note-education-at-a-glance-2023> adresinden erişilmiştir.
- OECD. (2024). *Education at a Glance 2024: OECD Indicators*. <https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/c00cad36-en.pdf?expires=1732528969&id=id&accname=guest&checksum=4491306BB7F174884BAEDBB19706193F> adresinden erişilmiştir.
- Özhamit, N. (2003). *Türk ve Hollanda eğitim sistemlerinin ilköğretim yönetimlerinin karşılaştırılması*. [Yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.

- Rijksoverheid. (2024a). *Waarom moet ik een startkwalificatie hebben?*  
<https://www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/leerplicht/vraag-en-antwoord/waarom-moet-ik-een-startkwalificatie-hebben> adresinden erişilmiştir.
- Rijksoverheid. (2024b). *Kwaliteit kinderopvang.*  
<https://www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/kinderopvang/kwaliteitseisen-kinderopvang-en-peuterspeelzalen> adresinden erişilmiştir.
- Rijksoverheid. (2024c). *Kwaliteit basisonderwijs.*  
<https://www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/basisonderwijs/kwaliteit-basisonderwijs-omhoog> adresinden erişilmiştir.
- Rijksoverheid. (2024d). *Kansengelijkheid op de basisschool.*  
<https://www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/kansengelijkheid-in-het-onderwijs/basisonderwijs> adresinden erişilmiştir.
- Saracaloğlu, A. S. (2023). Karşılaştırmalı eğitime giriş. A. S. Saracaloğlu (Edt.), Dünya Ülkelerinden Örneklerle Karşılaştırmalı Eğitim ve Öğretmen Yetiştirme Sitemlerine Bakış I (ss. 1-48). Pegem Akademi
- Scheerens, J., Ehren, M. C. M., Slegers, P. J. C., & De Leeuw, R. (2012). *OECD Review on Evaluation and Assessment Frameworks for Improving School Outcomes: Country Background Report for The Netherlands*. The Hague, the Netherlands: Ministry of Education.  
[https://www.oecd.org/education/school/NLD\\_CBR\\_Evaluation\\_and\\_Assessment.pdf](https://www.oecd.org/education/school/NLD_CBR_Evaluation_and_Assessment.pdf) adresinden erişilmiştir.
- SLO (2009). *Inclusive Education in the Netherlands*. Enschede: SLO/National Institute for Curriculum Development.  
<http://downloads.slo.nl/Repository/inclusiveeducation-in-the-netherlands.pdf> adresinden erişilmiştir.
- Sutton, A., Clowes, M., Preston, L., & Booth, A. (2019). Meeting the review family: Exploring review types and associated information retrieval requirements. *Health Information and Libraries Journal*, 36, 202-222.  
<https://doi.org/10.1111/hir.12276>
- Turpçu, M. (2018). Hollanda eğitim sistemi: Türk eğitim sistemine ilişkin çıkarımlar. *Rota Educational and Social Science Journal*, 5(14), 583-599.
- UNESCO. (2012). *World Data on Education 2010/11*. Geneva: UNESCO/International Bureau of Education.  
[http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user\\_upload/Publications/WDE/2010/pdf-versions/Netherlands.pdf](http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Publications/WDE/2010/pdf-versions/Netherlands.pdf) adresinden erişilmiştir.
- Ural, A. (2012). Türk asıllı göçmenlerin Hollanda'daki temel eğitim uygulamalarına yönelik ayrımcılık algıları. *Eğitim ve Bilim*, 37(165), 262-274.
- Van Oers, B. (2013). Educational innovation between freedom and fixation: the cultural-political construction of innovations in early childhood education in the Netherlands. *International Journal of Early Years Education*, 21(2-3), 178-191. <https://doi.org/10.1080/09669760.2013.832949>
- Willekens, H. (2015). *Religious Cleavages, the School Struggle and the Development of Early Childhood Education in Belgium, France and the Netherlands*. The Development of Early Childhood Education in Europe and North America Historical and Comparative Perspectives içinde (Edts: H. Willekens, K. Scheiwe & K. Nawrotzki) London: Palgrave MacMillan.
- World Bank. (2021). *World development report 2021: Data for better lives*. Washington, DC.  
<https://openknowledge.worldbank.org/bitstream/handle/10986/35218/9781464816000.pdf> adresinden erişilmiştir.



## EXTENDED SUMMARY

This narrative review study focuses on the education system of the Netherlands, a country with approximately 17 million residents spanning from preschool to higher education. Our goal is to enhance understanding of the Dutch education system. It is necessary to look at demographic structure first to understand the Dutch education system in general. 22.1% of the 17 million living in the Netherlands have an "immigrant" identity. While, Turks and Moroccans constitute the most populated part of these immigrants with 2.3%, Surinamese with 2.1%, and Antilles individuals with 0.9%. It is known that this immigrant population in the Netherlands has a lower education level and a higher unemployment level compared to other Dutch individuals. Researches on immigrants reveal that Turkish and Moroccan children are generally 6 months to 1 year behind their peers in language development (Driessen, 2018). In this direction, the Netherlands has supported the studies that reveal the current situation by accepting the existence of immigrants instead of ignoring them. It has sought education programs to eliminate the developmental delays of these children with social disadvantages (Broekhof, 2006).

In the Netherlands, which has made a name for itself in terms of freedom of language, religion, and marriage, there are also serious freedoms in education. Dutch citizens and social groups in Article 23 of the constitution; seem to protect from authoritarian, one-way pedagogical initiatives and schooling (Van Oers, 2013). It is possible to say that only 30% of the schools in the Netherlands are public schools, while 70% are private schools affiliated with a theme (SLO, 2009; Van Oers, 2013).

Early childhood education and care services cover children aged 0-7 in the Netherlands. In this system, children aged 0-4 receive education in daycare centers, kindergartens, or kindergarten playgroups; children aged 4-6 continue their formal education in primary school. Children aged 4-12 in the Netherlands; attend primary schools, which are free to choose their own educational content and teaching methods in line with the level of literacy and mathematics (OECD, 2016a). While one-third of primary school-age children in the Netherlands attend public schools, two-thirds attend schools based on different philosophies (SLO, 2009).

All children who have completed primary education continue to secondary education, taking into account the opinions of their teachers moreover the results of the CITO exam (UNESCO, 2012; OECD, 2016a). There are three different secondary education programs in the Netherlands: Pre-vocational secondary education institutions (VMBO-Voorbereidend Middelbaar Beroeps Onderwijs), general secondary education institutions (HAVO-Hoger Algemeen Voortgezet Onderwijs) and pre-university secondary education institutions (VWO-Voorbereidend Wetenschappelijk Onderwijs), 2012).

Young people who are graduates of VMBO continue their higher-level vocational training programs (MBO) in the Netherlands. There are two different types of higher education in the Netherlands: research universities (WO) and universities for applied sciences (HBO). Accordingly, to attend universities (WO) called research universities, it is necessary to graduate from 6 years of pre-university secondary education (VWO) or to complete the first year of higher education (HBO) for applied sciences.

The Dutch education system differs from the existing Turkish education system in many respects. This difference first shows itself in preschool education, followed by primary education. Even though the age of compulsory education for children in the Netherlands is expressed as 4, children don't force to learn to read and write at the age of 4 when primary education starts, where preschool ends. In this context, children continue their education with play-based curricula in the first two years of primary education.

There are some lessons to be learned from the Dutch education system. The first of these is the high level of preschool education enrollment rates, even if it is not compulsory. Secondly, closely following the development of children and conveying them to the next level of the education system. Another lesson to be learned from the comprehensive Dutch vocational education system is the inclusion of young people in vocational training. That may be the solution to youth unemployment in our country. Finally, increasing the quality of our universities in terms of the higher education system is another lesson to be learned from the Dutch education system.

## CULTURAL INSIGHTS IN LANGUAGE TEACHING FROM LANGUAGE AND LITERATURE PERSPECTIVES<sup>1</sup>

### DİL VE EDEBİYAT PERSPEKTİFLERİNDEN DİL ÖĞRETİMİNE KÜLTÜREL BAKIŞ

Ercan KAÇMAZ

Nevşehir Hacı Bektaş Veli University/Department of  
English Language and Literature  
ercan@nevsehir.edu.tr  
ORCID: 0000-0001-8304-6482

Ayten KUTLU

Nevşehir Hacı Bektaş Veli University/Institute of Social  
Sciences Department of English Language Education  
aytnktlu@gmail.com  
ORCID: 0009-0002-9172-1323

#### ÖZET

**Geliş/Received:**

29.10.2024

**Kabul/Accepted:**

24.12.2024

**Yayın/Published:**

27.12.2024

**Anahtar Kelimeler**

Toplum,  
Kültür,  
Dil,  
Edebiyat,  
Dil Öğretimi

**Keywords**

Society,  
Culture,  
Language,  
Literature,  
Language Teaching

Culture is regarded as an essential component of a society. It encompasses several aspects of human life, including the language, literature, art, attitudes, beliefs, customs, and morals of people who live in the same community and share the same history. The cultures of people living in different societies have their own unique cultures, even if they are somewhat similar to each other. In the same vein, language reflects the culture to which it belongs and differs from one society to another. Language is the most important communication tool that provides social elements of a society. It is best passed down from generation to generation through literature such as poetry, fairy tales, stories, or novels. Literature offers the opportunity to understand the lives, thoughts, and feelings of people from the same culture and society. As mentioned, it is clear that culture, literature, and language are interdependent and cannot be considered separate from each other. Culture is also important for language teaching and cannot be disconnected from one another. From this point, this paper focuses on how language, literature, and culture are interrelated and the role of culture in language teaching.

#### ABSTRACT

Kültür, bir toplumun temel bir bileşeni olarak kabul edilir. Aynı toplumda yaşayan ve aynı tarihi paylaşan insanların dili, edebiyatı, sanatı, tutumları, inançları, gelenekleri ve ahlakı da dahil olmak üzere insan yaşamının çeşitli yönlerini kapsar. Farklı toplumlarda yaşayan insanların kültürleri, birbirlerine bir şekilde benzeseler bile, kendilerine özgü kültürleri vardır. Aynı şekilde dil de ait olduğu kültürü yansıtır ve bir toplumdan diğerine farklılık gösterir. Dil, bir toplumun sosyal unsurlarını sağlayan en önemli iletişim aracıdır. Şiir, masal, hikaye veya roman gibi edebiyat türleriyle en iyi şekilde nesilden nesile aktarılır. Edebiyat, aynı kültürden ve toplumdan gelen insanların yaşamlarını, düşüncelerini ve duygularını anlama fırsatı sunar. Belirtildiği üzere, kültür, edebiyat ve dilin birbirine bağlı olduğu ve birbirinden ayrı düşünülemeyeceği açıktır. Kültür, dil öğretimi için de önemlidir ve birbirinden bağlantısız değildir. Bu noktadan hareketle, bu makale dil, edebiyat ve kültürün birbiriyle nasıl ilişkili olduğuna ve kültürün dil öğretimindeki rolüne odaklanmaktadır.

**DOI:** <https://doi.org/10.69643/kaped.1575749>

**Atıf/Cite as:** Kaçmaz, E. & Kutlu, A. (2024). Cultural insights in language teaching from language and literature perspectives. *Kapadokya Eğitim Dergisi*, 5(2), 405-416.

<sup>1</sup>The study with the same title was presented in the form of an abstract at the III - International Symposium on Literature, Culture and Language held online and in person on July 12-14, 2024, in Bitlis, Türkiye.

## Introduction

Society is a community where people live together and share the same culture and history. Belias and Koustelios (2014) describe that culture is the product of a group of people living in the same place and sharing similar histories, religions, norms, values, and artifacts. According to this definition, people are born into the same society and are shaped by the cultural aspects of their society. As a part of a society, culture is a set of rules, norms, and ethics that enable people to live in harmony with each other. Therefore, the culture of every society is not the same, so it can vary from one community to another. Different cultures have different perspectives to understand the way of life. Culture is seen as specific to a community although the cultures of some societies are similar to each other in some respects. Similarly, language is unique and belongs to the society in which it is spoken. As Kramersch (2014, p. 32) states, “No two languages are ever sufficiently similar to be considered as representing the same social reality”. Language is an important part of culture because it provides the society’s social elements. Jiang (2000) clarifies that “Language and culture make a living organism; language is flesh, and culture is blood. Without culture, language would be dead; without language, culture would have no shape” (p. 328). On that ground, culture, and language are interrelated, and the two cannot be considered separately.

Besides language, one of the best ways to reveal culture is through literature. As a written source, literature is an effective way to express and display the cultural characteristics of a society. According to Patil (2015), literature, as a valuable tool, can be used to improve the capacity to communicate effectively in foreign cultural environments. In this approach, literature shows how people communicate in different societies and helps readers understand how to chat and communicate with these people. Moreover, literature successfully demonstrates the cultural aspects of the society that produced the language. As Cruz (2010) states, literature is the aesthetic representation of a language as well as culture. From this point, literature is a means of reflecting culture as well as language. It reflects the lifestyle of the characters, their daily routines, and the conditions of the region in which they live. At the same time, the language used in literature is more sophisticated and the way it is written is different for each society. Similar to how language is specific to every society, literature is also unique to each social context. Consequently, culture and literature are inseparable, like language and culture.

Culture is so comprehensive that it plays an active role in the language teaching process as it does in almost every field. In the same way that language and literature cannot be isolated from culture, language teaching, and culture cannot be apart from each other. When teaching a language, inevitably culture is also being taught (McLeod, 1976). In this sense, language cannot be taught without culture, just as culture cannot be taught without language. The culture of a society makes language teaching and learning more understandable and meaningful, as it reflects the history, way of life, relationships between men and women, behaviors, traditions, memories, feelings, emotions, aspirations, and ideas of people from the same society. For this reason, language teaching cannot be considered independent of culture. Through literature, that is, literary texts, culture is best reflected in language teaching. Patil (2015) describes that “Literature is a slice of life; it holds a mirror to life. Literature, they say, is a seismograph of the society it portrays.” (p.155). If literature is the mirror of a society, it is also the mirror of a culture. In this manner, literature is used as a tool to integrate culture into language teaching. Thus, culture is important in language teaching and needs to be integrated into the teaching through literature.

Just as we see our shadow when we lean over the water, culture is the shadow of a society. To this extent, culture reflects the society in which people live together and these people live their lives with cultural characteristics from birth to death. Everything is part of culture from the moment of birth to the way we live life, our entertainment, our understanding of war and peace, the moment of death, funerals and mourning. In fact, culture, which expresses all of these, reveals cultural characteristics that vary from society to society. One of these cultural characteristics of a society is language, because language is how people communicate and convey their norms, positive or negative. There is no culture without language, which is the lifeblood of society, and no language without culture. Therefore, the place of culture in language teaching is indispensable. Crozet and Liddicoat (1997) emphasize that culture must be integrated into language teaching. Otherwise, even if learners are linguistically competent, they may be socially incapable of communicating effectively with native speakers. It becomes difficult for them to understand cultural nuances beyond grammatical structures

and to use language appropriately in contextual and real-life situations. So, culture needs to be taught alongside language teaching, not as an independent supplement. However, educators and curriculum designers still do not realize that language teaching and culture teaching are integral, and in some societies the teaching of culture and language together is even frowned upon.

The role of literature in language teaching is also important. This is because language teaching is not only about acquiring skills such as speaking, listening, reading and writing, but also about learning culture and literature. Khatib and Rahimi (2012) maintain that literature is one of the most important materials of language teaching, it teaches the target language by providing communicative situations and their authentic and real contexts. It also provides the joy of language learning through interesting stories and can broaden learners' knowledge and experience of the world. As expressed in the above statements, literature, as an authentic material, best reflects both language and culture. Therefore, it is necessary to recognize that literature and culture are a united whole and to integrate them into language teaching. That's not only because language reflects literature, but also literature reflects culture in the best way. But unfortunately the importance of literature is still not fully understood and literary texts are still not used in language teaching. In fact, although there are studies on the importance of culture, language and literature, there are still debates and lack of practice on the intertwining of literature with culture and its reflection on language teaching. The place of culture in language learning is inadequately addressed and the relevance of culture to language learning or literature is presented as separate studies. This study approaches culture from a broader perspective by considering culture in terms of language, literature and language teaching. This paper aims to present some concrete examples of this issue from a theoretical point of view by making use of the relevant literature, emphasizing the importance of culture in terms of language, literature and language teaching and giving some suggestions in this regard.

## Literature Review

### What is Culture?

People have to set some rules, laws, morals, and ethics to live together in a society. All of these can be defined as culture. Indeed, there are numerous definitions of culture. According to Kramsch (1998), culture can be addressed as the fact that individuals living in a community share the same history and that these individuals follow these beliefs and values wherever they go. Since it is difficult for people to break away from their own culture, people intend to continue their culture wherever they go. Patil (2015) describes that “Culture shows itself in everything-language, literature, performing arts, verbal and non-verbal behavior of people, etc.” (p. 143). This definition fairly reveals that culture encompasses everything about the community. As an example based on this definition, in the 2024 Paris Olympics, France used mascots with Phrygian hats because they symbolize freedom and the French revolution. To the French, these hats mean a lot to their culture, but to other societies, they may not mean much at all. In order to understand cultural aspects of a society, it is necessary to understand the society and its background. Brown (2014) defines culture as a way of life in which people exist, feel, think, and relate to others. As in the phrase “When in Rome, do as the Romans do”, when people visit a foreign place, they are expected to behave like the locals, eat like them and think like them. This means that it is very difficult to live in a society where you know the language but not the culture. It is therefore essential to learn culture as well as language.

For a more detailed definition of culture, Kramsch (1995) addresses it from two different perspectives. In terms of social sciences, culture means that members of that community share attitudes, beliefs, and ways of thinking, behaving, and remembering. In terms of humanities, culture is the way a social group of people expresses themselves from generation to generation through material productions such as literature, art, and social institutions. Besides, Mazari and Derraz (2015) assert that culture reveals the particular way of life and values of a group of people, not only in the world of art but also in institutions. By these definitions, culture is not only sharing a society's thoughts, feelings, beliefs, and attitudes but also concretely conveying them. For example, while some societies give importance to balconies in buildings, others prefer to use attics in their structures. Some communities build stone houses with high ceilings and large rooms, while others like smaller houses with a combined kitchen and living room. Moreover, in some nations, paintings and sculptures that are naked do not have artistic value, whereas in many other places everything touched by human beings is art. While in other countries gothic architecture is prominent, in some countries Islamic architecture stands out.

Overall, a society's art, architecture, and buildings also reflect its culture. In fact, culture is everything and when one learns a language, one learns these things and so one becomes culturally aware, including the architecture of the buildings.

Culture means blindly adhering to the beliefs born within it and not questioning them. As indicated by Brislin (1990), culture is a set of values and ideals that people living in a society consciously or unconsciously accept as correct. In this manner, every society has its rights and wrongs, and these are accepted without question by the people living in this society. Kramsch (1995) claims that "Culture is always linked to moral values, notions of good and bad, right and wrong, beautiful and ugly" (p. 2). To this definition, culture is the collection of concepts of good and bad produced by the people of a society. For instance, some societies consider polygamy and having many children to be right. In some communities, it is believed that it is better for people to live together before marriage. At the same time, in some regions, it is considered acceptable to live together and have children without getting married. Furthermore, abortion is accepted in some societies but not in others. In some nations, giving birth to a girl child is seen as humiliating. As Patil (2015) states, "What is considered acceptable, polite, and appropriate in one culture may not be considered so in another culture" (p. 144). To illustrate, it is appropriate to kiss each other on the cheek in many societies whereas it is common to kiss on the lips in some. In some social groups it is suitable to shake hands when greeting or leaving, while in others it is proper to simply say hello or goodbye without touching. Further to illustrate, in some societies it is not approved for women to shake hands with men, while in others both men and women are treated equally, regardless of gender. Learning a language means learning the correct and incorrect behaviors of people belonging to that language, and making communication more comfortable and accurate.

Culture is actually how societies are similar or differentiated from each other by small nuances or big differences. For Yıldırım (2012), what distinguishes one group of people from another is their way of thinking, their way of communicating, their way of behaving, what religion or philosophy they believe in, and what meaning they attribute to life. Overall, the cultures of societies are the same in some respects but they still have many different characteristics. Way of thinking, lifestyle, beliefs, morals, attitudes, language, folklore, holidays, cuisine, family, male-female relations, even marriage and mourning rituals, degree and place of entertainment, and every other issue varies from society to society. As examples for women's positions, in some nations women are not allowed to do every job, and in others, women's duties in every sector are regarded as normal. While in some societies housework is shared by men and women, in many others housework is considered solely women's duty. This situation is slightly different, especially in male-dominated societies where men are promoted more easily than women in the workplace and men earn more than women, even if the salaries of men and women doing the same job are not equal. As exemplified in other issues, caring for elderly mothers and fathers continues to be a responsibility and a tradition in some areas whereas in other places, they are sent to nursing homes and their needs are met in this way. In some social groups, it is customary to visit elders on holidays or festivals. In many areas, there is a funeral meal, prayers and condolences at the funeral home, in others mourning is shown by wearing black and sending wreaths to the graves. In some locations, it is not welcome to have fun until the early hours of the morning. In some districts there are too many entertainment places, while in other districts it is not an acceptable situation. Furthermore, eating raw fish is considered appropriate in some societies, but not in others. While alcohol is an indispensable beverage in many societies, it is not consumed at all in some. In some places, home-cooked cuisine dominates, while in other places fast food cuisine is widespread. In many locations the meal is set on the floor, while in others a dining room and table are required. On the whole, the culture is regarded as specific to a particular society although the cultural aspects of some societies are more or less similar to each other. The similarities between cultures or their differences in many ways provide both convenience and cultural awareness in language learning.

### **The Connection Between Culture and Language**

Language is the existence of a society. A nation without the language that remains mute is doomed to extinction. For this reason, a society that protects its language also protects its culture. According to Mazari and Derraz (2015), a way of expressing and sharing culture is through the language of the community. That is why language and culture are interdependent. Risager (2005) explains that language can be accepted as an integrated part of society and culture, so language is cultural in some aspects all the time. At this point, culture

is the product of people living in the same place, and language is a tool produced by these people. With this tool, people get along, live together, and cooperate within the same society. Brown (2014) focuses on the connection between language and culture that the two cannot be separated without losing the importance of one another. In this respect, there is always culture where language exists and there is always language where culture occurs. Just as language produces culture, culture produces language. Since language reflects culture through verbal or written language, it has a very important place in language learning. So, focusing on cultural elements in language teaching contributes to effective language learning.

Language is the guide of a society. It reflects beliefs, rules, and norms as well as being a means of communication. Patil (2015) states that “language orchestrates the culturally conditioned patterns of perception, attitude and behaviour of its community” (p. 147). Language, like the conductor of an orchestra, organizes how the culture is expressed in the best way and how it reflects the culture in harmony. That is to say, language is a tool used by people to implement the culture to ensure harmony with each other. Sapir (1921) emphasizes the importance of the relationship between language and culture and claims that language reflects the history and social structure of its speakers and is learned and transmitted culturally rather than biologically. To him, language is created and shaped by people sharing the same culture and it is a heritage passed down from generation to generation as an indispensable part of the culture. Jiang (2000) describes that “Communication is like transportation: language is the vehicle and culture is traffic light. Language makes communication easier and faster; culture regulates, sometimes promotes and sometimes hinders communication” (p. 329). In this sense, culture is the set of norms and rules organized by people living in the same place in order to ensure unity among people through language. Knowing these norms and rules enables healthy communication with native speakers. Therefore, it is essential to address culture in language learning.

Language reflects daily life experiences, relationships, and positive or negative behaviors. As Kramsch (1995) mentions, culture occurs through language use, reflecting the words and actions of speakers in daily life and language enables understanding of particular situations between friends and acquaintances, local transactions between sellers and customers, and employers and employees. For instance, in some societies, when addressing adults, it is normal to use expressions such as elder sister, elder brother, father, mother, etc., while in other societies, it is fine to address people only by their first names. In some places it is acceptable to live with their family elders, while in others it is preferable to live alone and with one's own family. Kinship relations are very important in some societies and not so important in others. The relationship between employee and employer, working hours, wages of the employee, and the attitude and behavior of the employee to the employer vary from society to society. On the whole, all of these are culture and the language is the best way to reflect it. For this reason, these cultural elements should also be included in language teaching, so that learning culture along with language produces effective results in language learning.

Although culture is similar in some features, it varies from society to society, so an attitude perceived positively may be perceived negatively in another society. Patil (2015) claims that speech acts differ from one culture to another in terms of their content, distribution, linguistic realization, function, and frequency. By way of example, an attitude, behavior, or action that is considered blasphemous in one society may have more positive meanings in another society. That is, hand signs, facial expressions and the words the speakers use to express themselves vary as well. Patil's claim highlights that the verb comes at the end when making a sentence in Turkish, but is used in the middle of the sentence in English. It may also be that the written language of languages that do not use an alphabet, but instead use pictures or signs, is different from spoken language. Chinese, Japanese, and Russian are given as examples. To communicate effectively, it is necessary to pay attention to this cultural context while learning a language. Lovrović and Kolega (2021) emphasize that cultural misunderstanding prevents effective communication and successful social relationships. According to their discourse, in some societies it is considered rude to ask questions about private life, in others it is acceptable. In some places, it is considered impolite to speak loudly in conversation, while in other places it is regarded as normal. In some nations, it is seen as disrespectful to interrupt and ask questions before the other person finishes speaking, but in others it is a common habit. If an unnatural situation arises because of such examples, healthy communication cannot be established and the conversation may end there. Therefore, it is not enough to just know the language of a society; it is also very important to know the culture of that society. The use of slang words, the expression of anger, sincerity, kindness, rudeness, prayer, oath, curse,

compliment, criticism, and sincerity are specific to a culture. Although there are differences in each society, language helps us express them in the best way possible in a social and cultural context. Language is not only a means of communication, but also a means of correctly understanding and expressing social boundaries and the culture of society. Therefore, including them in language teaching helps learners to understand the culture that underpins the language.

### The Connection Between Culture and Literature

Language is a cultural component that is transmitted from one generation to the next. Mazari and Derraz (2015) claim that language allows the development, elaboration, and transmission of culture, especially with its written form. This definition implies that language and culture are best conveyed in written form and this is through literature. While language is a reflection of culture, literature is a reflection of culture and language. According to Collie and Slater (1987), literature is a variety of written materials and is permanent rather than temporary. Based on this explanation, literature, as a written material, ensures the permanence and continuation of culture. As the Turks say, “Spoken words fly away, written words remain.” In other words, what is said may be forgotten, but the written materials are always persistent. Thus, literature is a valuable written resource that reflects culture as well as language. Literature is not only an unspoiled expression of language in written form, but also a tool that best reflects culture. That’s why the inclusion of literature in language teaching helps to gain the best understanding of the culture and language of that language.

Language is the transmitter of traditions, habits, routines, and social and economic context, and when mastered through literature, it reflects the human soul (Cruz, 2010). In this respect, literature is a means of showing society's emotions, feelings, perspective on life, clothing, marriage events, and the value given to men and women. For example, the novel *Great Expectations*, written by Charles Dickens, reflects the difference between the peasants and the urbanites of 19th-century England. This novel also mirrors the greed for money and the girls' desire to marry someone from high society at that time. Here's another example, the novel *Jane Eyre*, by Charlotte Brontë, indicates religious oppression, class distinction and male supremacy of 19th-century England. Both authors focused on the class division in 19th century England from different perspectives and pointed out different problems they had seen. Here are some more examples, *Invisible Man*, by Afro-American author Ralph Ellison is a novel about black Americans and racism in 19th-century America. It represents the difficulties and challenges faced by African Americans due to discrimination of white people. The novel *Burmese Days*, by English author George Orwell is centred on the relationship between the British coloniser and the colonised, and portrays the superiority of the white British colonialists over the non-white native colonised Burmese and Indians. The novel *Anna Karenina*, by Russian author Leo Tolstoy, reflects the social and political aspects of 19th-century Imperial Russia, addressing love, morality, and social norms. Moreover, *The Shirt of Flame* was written by Turkish author Halide Edib Adivar. This novel reveals the social and political reality of the Turkish people's National Struggle by focusing on love, death, separation, pain and war. It is evident from the examples that these literary pieces contain human emotions, feelings, love affairs, family relationships, wars, discrimination, conflicts, as well as human behaviour in all areas of culture. Although some basic features of culture remain constant, culture is a changing phenomenon and changes from time to time in society. Therefore, the fact that literary texts reflect the period and history gives the reader a lot of information about culture. Literature is effective in language teaching as it presents culture, history and language to the reader in a real authentic way and enables language learners to further internalize the language they learn.

Literary texts that contain literature can be considered as a tool that reflects every aspect of the society that speaks the language. According to Hişmanoğlu (2005), through literary texts such as novels, plays, short stories, etc., it is easier to understand how people in that country communicate. In this manner, literary texts, which are a component of literature, show the communication characteristics of the society. Literary texts convey to us the daily language of society, rhetorical arts, proverbs, or idioms in the best way. That is, literature shows the language of society and also represents the language of the period in which the author wrote the work. For example, the epic poem *Bewolf* was written in old English. The author presents the readers with the English used at that time and reveals the heroism, beliefs, and wars of the society of that period. Further examples, the language Shakespeare used in his works is called Early Modern English, from the 1500s to the 1700s. Shakespeare reflects love, loyalty, family ties, inheritance, death and social conflicts in his works during the Elizabethan age. Dede Korkut Tales were written in Old Anatolian Turkish and are

about the migration and village life of the Turkish people at that time. Based on these examples, literature is the most reflective tool of the language spoken and written in a certain period. That's why the period in which the author writes is very important and reflects the culture of that society. Hence, the use of literary texts in language teaching shows the history of language and how it has changed over time and how culture has been influenced over time, which helps language learners to better recognize and interpret the language that is intertwined with culture.

Literature presents similarities and differences between various cultural groups (Genc & Bada, 2005). Although culture is specific to each society, some similar or different aspects of societies are the same and literature conveys this best. For instance, the essay *A Room of One's Own*, written by Virginia Woolf, reflects the social, economic, and psychological effects of inequality between men and women in every field, especially when women cannot take part in literature in England. It also provides readers with an insight into twentieth-century feminist thought. In the same way, the novel *The Bell Jar*, by American author Sylvia Plath is about women giving up their studies, careers and dreams in order to raise children at home and be a housewife. In other words, it is a novel that highlights the inequality between men and women. Moreover, the novel *Woman Has No Name*, by Duygu Asena, also emphasizes twentieth-century feminist thought and refers to the women's inequality in Turkey. Certainly, women were not as equal as men in many societies at that time. In their literary works, these authors explained this issue with examples from England, America and Turkey based on their own countries. Even though they put emphasis on their feelings and thoughts, they reflected the dominant culture of their societies at that time and perhaps became the voice of the same problems experienced in many societies. As a result, although literary texts describe the author's feelings and thoughts, imaginary plot, characters, world and events, they can reveal similar and different cultural aspects of societies. When language learners learn about the similarities and differences between the culture of their mother tongue and the new language they learn, this leads them to a more conscious learning. While learning a new language, language learners also learn about different cultures and broaden their horizons by learning different perspectives.

### **The Role of Culture in Language Teaching**

The relationship between literature, language, and culture is as important as the relationship between culture and language teaching. Kovács (2017) states “It is difficult to imagine language teaching without referring in one way or another to the target culture; therefore, culture has always been present in the teaching process” (p. 74). With this statement, it is apparent that culture is an integral part of language teaching. Yıldırım (2012) emphasizes the importance of culture in language learning and asserts that understanding language is impossible without understanding culture. In that point, both language learning and teaching should not only include grammar and vocabulary, but also the culture of the society that creates the language. How language is used and how it is shaped is related to culture. Therefore, language teaching and culture are intertwined. Because learning a language is not only about grammar and vocabulary, but also about what those words or sentences mean to speakers of that language.

Learning a language is not limited to just the language; it is also necessary to know the culture of that society. For Hariri (2022), “Learning a language is not only about learning its words, grammar rules, pronunciation, or language skills (reading, writing, listening, and speaking), but it is also about learning the culture that is associated with the language” (p. 1). For example: “it is raining cats and dogs” is an English idiom and it means that it is raining heavily. If the person does not know this idiom, a misunderstanding happens. Another example, “it’s no use crying over spilt milk” is an English proverb. It means that it is useless to cry over past events that cannot be changed and that regret is useless. Someone who does not know this proverb cannot understand the meaning of spilled milk. Learning a language also requires learning the idioms and proverbs that are part of the culture. As stated by Kovács (2017), the culture of native speakers can not be denied in the language teaching and learning process. In other words, knowing and understanding the culture of native speakers is an important part of language learning. To illustrate, Christmas day is celebrated in many societies, while in others it is not even known what it is. The Chinese New Year is a centuries-old tradition in China and other societies don't know how much value the Chinese attach to it. It is also unknown what to do or when to celebrate Easter, which is not practiced in many places. From the historical traditions, for instance, it is important to know what Juneteenth National Independence Day means and what is its significance in history,



or why American Independence Day is celebrated. Language learning and teaching cannot be fully achieved if the person does not know what these events given in the examples mean in reading passages, listening texts or in speech. Thus, knowing the important dates, festivals, religions and rituals of the native speakers is very important in language teaching and learning, because knowledge of festivals and rituals helps language learners to better interpret such expressions when they come across them in reading or conversation.

Literature is the most appropriate and best source that helps language learners learn about the culture while learning a language. As Arıkan (2005) explains, literature encourages learners to understand people from other cultures as well as their own. It is apparent from this explanation that learners acquire their own culture and other cultures and make comparisons when necessary. At the same time, they become tolerant of other cultures and respect other people's lifestyles. Van (2009) claims that besides enhancing learners' language skills, literature also engages their imaginations, improves cultural awareness, and stimulates critical thinking about themes, plots, and characters. In this regard, literature reflects culture as well as language. Although the novel, the play, and the story, which are literary texts, present an imaginary world of the author, the author is influenced by the culture of the society. The characters and events are described from social and regional backgrounds. For this reason, literature offers a different horizon to learners by synthesizing culture and imagination. Bland (2018) asserts that literature provides readers with foreign language and culture, and new perspectives in the world. The reader therefore begins to look at events from the perspective of diverse cultures, thus improving the reader's ability to empathize by recognizing different races, ethnicities, desires, goals, knowledge, beliefs, memories, aspirations, and worldviews. Looking at things from the perspective of different cultures accelerates language development and prevents language learners from learning a language with a flat logic.

Literature is a tool for developing all language skills and vocabulary usage (Povey, 1972). In this connection, with literature, which includes literary texts, language learners learn words, word patterns, and grammar rules. At the same time, they improve their reading and speaking skills by making sentences from the words and sentence structures they learn. While reading literary texts, students also learn about many different linguistic patterns, communicative features, and what native speakers mean (Hişmanoğlu, 2005). To illustrate, "Here you go." is used to pass an object to another person. "Go" in the original form means to leave, but the meaning here is quite different. "Guess what?" is used to draw attention to something the person is about to say. "You are welcome." is used as a polite acknowledgement of thanks. "Why not?" may seem to have a negative meaning, but in fact it means acceptance of the offer. "I can't help laughing." means I can't stop laughing, but normally "help" means doing a favour. These language patterns are commonly used in English by native speakers. In the English language, there are many more such usages, as well as phrasal verbs, conjunctions, relative clauses and pronouns, and it is important to know them. One of the best ways to comprehend their use and meaning is through literary texts. Indeed, to learn a new language, it is necessary to know the grammar, vocabulary, and linguistic features of the language, and this is achieved through literary texts. Ökten (2013) assumes that literature broadens language and cultural knowledge by offering authentic materials. In this way, literature with original materials reflects the natural and real uses of the language and makes the learning process of language learners efficient. To sum up, as a written source, literature reflects both the spoken language and culture of the society in the best way.

### Conclusion

Culture is one of the fundamental elements that build a society. Societal values, behaviors, traditions, beliefs, customs, opinions, and other concepts constitute the basic components of culture. Culture manifests itself in everything in a society. Language, one of them, is the most important construct of a social culture. Indeed, language is a tool that determines how society expresses or reflects its culture with its structure and rules. In that point, positive and negative uses of language, slang, formal and informal language, proverbs, and idioms are evaluated and understood only in a cultural context. To Tannen (1984), the content, form, subject, or style of human communication is culture-specific. Language reflects the content and style of language, language rules, and people's right or wrong behavior, thoughts and attitudes from a cultural perspective. That is to say, it ensures the harmony of a society's communication, cultural rules, norms, beliefs, lifestyles, habits, and routines. Thus, language can only be understood within its cultural framework.

As language comes out of social interactions, it cannot be learned without culture (Dema & Moeller, 2012). In this vein, culture manifests itself in the field of language teaching as in every field. Language learning and teaching includes not only grammatical rules, sentence structures, and vocabulary, but also the culture of the society that creates the language. Since language teaching is impossible without addressing culture, literature, that is, literary texts must be integrated into language teaching. Literature, which is a written source, reflects both the language and culture of a society in the best possible way, thus enabling the transmission of language and culture from one generation to the next. Uslu (2005) emphasizes that literature plays a unique role and offers authentic materials for the language teaching process. Literature offers the most unknown features of society and cultural understanding and awareness. In this way, language learners become acquainted with real language and real-world experiences through literary texts. In sum, just as language, literature, and culture are interwoven with each other, culture is also integral to the process of language teaching.

Since language, literature and culture are inextricably linked, they are considered to be complementary elements. Like culture manifests itself in language and literature, language manifests itself in culture and literature. As literature presents language in its most vivid and contextually rich form and carries the elements of culture, it manifests itself in language teaching. Just as a Turkish bagel is not without tea, a French breakfast is not without croissants and coffee. English tea is with milk and Japanese rice is with chopsticks; these are components that are inseparable for people. Everything that is not considered separately from each other is like integral parts that complement each other. At the same time, there are basic elements that people need, like bread, nature, air, and water, and there are certain components that are inseparable from each other, one without the other. Culture is just one of these elements and it cannot exist without literature and language. Therefore, integrating literature into language teaching not only increases linguistic competence, but also provides an understanding of the culture from which the language originated.

### **Suggestions for Pedagogical Implications**

A great number of language students find literature difficult and feel as if they cannot understand it. One of the reasons for this is that most language coursebooks do not include literary texts or the use of literature in some coursebooks is very rare or limited. Attention should be given to the inclusion of short literary texts in all language coursebooks and these texts should be applied according to the topic or unit. In other words, literary genres such as poetry, short stories, or a chapter from a novel should be included in language coursebooks. By becoming more familiar with these literary texts, students may be able to give up their negative feelings and opinions about literature and change their view that these genres are too difficult. As a suggestion, more literary texts should be included in coursebooks for language classes. Therefore, coursebook writers, curriculum designers, and teachers who know their students best should work together to adapt culture to language teaching.

The majority of language teachers avoid using literary texts in their lessons because they think that literary texts are challenging for their students. In fact, literary texts should be selected according to the language level, interests, needs, and background of the students so that they can participate more actively in the lessons. Many language teachers also think that culture is not necessary in language teaching. Or they don't even think about integrating culture into their lessons for fear of backlash from students and parents. Nevertheless, language and culture lessons should be integrated into the language teaching curriculum and literary texts should be included in language lesson plans.

All language teachers should pay attention to the interrelationship and necessity of language, culture, and literature. They should know that they have to teach culture while teaching language and should act accordingly. They should frequently use literature, that is, literary texts that best reflect culture in their lessons. Since literary texts, which are authentic materials, mirror real language, they help students learn vocabulary, grammar rules, and figures of speech. Therefore, even when preparing lesson plans, teachers should adapt literary texts to the topics and ensure greater exposure of students to these texts. As a recommendation, if necessary, language teachers should even be given courses on the importance of culture and literature in language teaching.

### Declaration of Conflicting Interests

The authors declare no potential conflicts of interest with respect to the research, authorship, and/or publication of this article.

### Funding

The author(s) did not receive any financial support for the research, writing, and/or publication of this article.

### Statements of Publication Ethics

We hereby declare that the study has not unethical issues and that research and publication ethics have been observed carefully.

### Researchers' Contribution Rate

The study was conducted and reported with equal collaboration among the researchers.

### Ethics Committee Approval Information

This study does not require ethics committee approval.

### References

- Arıkan, A. (2005). An evaluation of the literature component of Hacettepe University English Language Teaching Department. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H.U. Journal of Education)* 29, 27-33.
- Belias, D., & Koustelios, A. (2014). Organizational culture and job satisfaction: A review. *International review of management and marketing*, 4(2), 132-149.
- Bland, J. (2018). *Using literature in English language education: Challenging reading for 8–18 year olds*. Bloomsbury Publishing.
- Brislin, R. W. (Ed.). (1990). *Applied cross-cultural psychology* (Vol. 14). Sage Publications.
- Brown, H. D. (2014). *Principles of language learning and teaching: A course in second language acquisition*. Pearson.
- Collie, J. (1987). Literature in the language classroom: A resource book of ideas and activities. *Cambridge UP*.
- Crozet, C., & Liddicoat, A. J. (1997). Teaching culture as an integrated part of language teaching: An introduction. *Journal of the Applied Linguistic Association of Australia*, 5(14), 6–28.
- Cruz, J. H. (2010). The role of literature and culture in English language teaching. *Linguistica Aplicada*, 17, 1-16.
- Dema, O., & Moeller, A. K. (2012). Teaching culture in the 21st century language classroom. In T. Sildus (Ed.), *Touch the world: Selected papers from the 2012 Central States Conference on the Teaching of Foreign Languages* (pp. 75–91). Faculty Publications Department of Teaching, Learning, and Teacher Education. Retrieved from <https://digitalcommons.unl.edu/teachlearnfacpub/181>
- Genc, B., & Bada, E. (2005). Culture in language learning and teaching. *The Reading Matrix*, 5(1).
- Hariri, K. A. (2022). Incorporating culture in teaching English as a lingua franca between intercultural awareness and *cultura franca*: A reading in the literature. *MEXTESOL Journal*, 46(2), n2. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1357788>
- Hişmanoğlu, M. (2005). Teaching English through literature. *Journal of Language and Linguistic studies*, 1(1), 53-66.
- Jiang, W. (2000). The relationship between culture and language. *ELT Journal*, 54(4), 328-334. <https://doi.org/10.1093/elt/54.4.328>
- Khatib, M., & Rahimi, A. H. (2012). Literature and language teaching. *Journal of Academic and Applied Studies*, 2(6), 32–38.
- Kramersch, C. (1995). The cultural component of language teaching. *Language, Culture and Curriculum*, 8(2), 83-92. <https://doi.org/10.1080/07908319509525192>
- Kramersch, C. (1998). *Language and culture*. Oxford University Press.
- Kramersch, C. (2014). Language and culture. *AILA Review*, 27, 30–55. <https://doi.org/10.1075/aila.27.02kra>

- Kovács, G. (2017). Culture in language teaching. *Acta Universitatis Sapientiae, Philologica*, 9(3), 73-86. <https://doi.org/10.1515/ausp-2017-0030>
- Lovrović, L., & Kolega, C. T. (2021). Teaching culture through reading literature in English language teaching. *ELOPE: English Language Overseas Perspectives and Enquiries*, 18(2), 185-203. <https://doi.org/10.4312/elope.18.2.185-203>
- Mazari, A., & Derraz, N. (2015). Language and culture. *International Journal of Humanities and Cultural Studies*, 2(2), 350-359.
- McLeod, B. (1976). The relevance of anthropology to language teaching. *TESOL Quarterly*, 10(2), 211-220. <https://doi.org/10.2307/3585642>
- Ökten, C. E. (2013). Teaching foreign language with using cultural aspects of literature. *Istanbul University Journal of Sociology*, 3(26), 33-43.
- Patil, Z. N. (2015). Culture, language and literature: Developing intercultural communicative competence through international literature. *English Scholarship Beyond Borders*, 1(1), 143-164.
- Povey, J. F. (1967). Literature in TESL programs: The language and the culture. *TESOL quarterly*, 1(2), 40-46.
- Risager, K. (2005). Languaculture as a key concept in language and culture teaching. *The consequences of mobility: Linguistic and sociocultural contact zones* (pp. 185–196).
- Sapir, E. (1921). An introduction to the study of speech. *Language*, 1(1), 15.
- Tannen, D. (1984). The pragmatics of cross-cultural communication. *Applied linguistics*, 5(3), 189-195.
- Uslu, Z. (2005). Edimibilim ve yabancı dil öğretimine etkileri. *Dil Dergisi*, (127), 34-43.
- Van, T. T. M. (2009). The relevance of literary analysis to teaching literature in the EFL classroom. *English Teaching Forum*, 47(3), 2. U.S. Department of State, Bureau of Educational and Cultural Affairs, Office of English Language Programs.
- Yıldırım, A. (2012). Literature and English culture in ELT. *Novitas-ROYAL (Research on Youth and Language)*, 6(2), 177–192.

## TÜRKÇE GENİŞLETİLMİŞ ÖZET

Kültür, aynı toplumda yaşayan ve aynı tarihi paylaşan insanların dili, edebiyatı, sanatı, tutumları, inançları, gelenekleri ve ahlakı da dâhil olmak üzere insan yaşamının çeşitli yönlerini kapsar. Kültür, kutlama, festival, bayram, merasim ve tören gibi insanların hayatlarına nüfuz eden bir dizi görünmez kurallar bütünüdür. Bu kurallar ile aynı toplumda yaşayan insanlar sorgusuz bunları kabul ederek onlardan beklenen şekilde davranır, düşünür ya da hareket eder. Kültür, bir toplumun özeli, toplumsal hayatıdır. Kültür, bir toplumun temel taşıdır. İnsanların susuz bir hayat yaşaması nasıl düşünülemezse, kültürsüz bir toplum ve toplumsuz bir kültür de düşünülemez.

Kültürün birçok bileşeni vardır ve bunlardan biri de dildir. Her toplumun kendine ait bir dili vardır ve dil ait olduğu kültürü yansıttığı için bir toplumdaki diğerine farklılık gösterir. Dil, toplumun iletişimini ve sosyal unsurları sağlayan bir araçtır. Dil, kültürel unsurların taşıyıcısı olarak bu unsurların aktarılmasında önemli bir rol oynar. Dil, bir toplumun rehberidir. Bir iletişim aracı olmanın yanı sıra inançları, kuralları ve normları da yansıtır. Aslında dil, yapısı ve kurallarıyla toplumun kültürünü ifade eden ve aynı zamanda onu yansıtan bir araçtır. Bu nedenle, dilin olumlu ve olumsuz kullanımları, argo, resmi ve gayri resmi dil, atasözleri ve deyimler ancak kültürel bir bağlam içinde değerlendirilir ve anlaşılır. Dil, insanların birbirleriyle uyum sağlamak amacıyla kültürü uygulamak için kullandıkları kültürel bir araçtır.

Dil, nesiller arası bir köprü ise köprüdeki bağlantıyı kuran, temel taşları oluşturan da kültürün diğer bir bileşeni olan edebiyattır. Edebiyat, dilin estetik bir şekilde kullanılmasıdır ve kültürün korunmasında ve aktarılmasında önemli bir araç görevi görür. Bu yüzden edebiyat sadece bir sanat değil aynı zamanda kültürel zenginliği yansıtan, ortaya koyan, toplumun bellek birikimidir. Edebiyat, okuyuculara aynı toplumda yaşayan, aynı kültürde birleşen insanların yaşamlarını, düşüncelerini ve duygularını anlama fırsatı sunar. Hem insanların kendi kültürlerini öğrenmesine hem de başka toplumda yaşayanların kültürlerini öğrenmesine olanak sağlar. Okuyucu, farklı bakış açılarından bakmayı öğrenir ve empati yeteneğini geliştirir aynı zamanda eleştirel düşünme gücünü de güçlendirir. Masallar, şiirler, öyküler ve romanlar kültürü en iyi ifade eden ve kültürün kalıcılığını sağlayan edebi türlerdir. Bu edebi türlerle okuyucular, dil becerilerini geliştirir, yeni kelimeler, atasözleri ya da deyimlere aşina olur hem de kültürü en iyi, en doğru şekilde öğrenirler.

Aslında kültürün, her alanda olduğu gibi dil öğretimi alanında da önemli bir yeri vardır. Dil öğrenimi ve öğretimi sadece dilbilgisi kurallarını, cümle yapılarını ve kelimeleri değil, aynı zamanda toplumun kültürünü de içerir. Kültürü ele almadan dil öğretimi mümkün olmadığına göre edebiyatın, yani edebi metinlerin dil öğretimine entegre edilmesi gerekir. Edebi metinler yazarın duygu ve düşüncelerini, hayali olay örgüsünü, karakterleri, dünyayı ve olayları anlatsa da toplumların benzer ve farklı kültürel yönlerini ortaya koyar. Dil öğrenenler, ana dillerinin kültürü ile öğrendikleri yeni dil arasındaki benzerlik ve farklılıkları gördüklerinde, bu onları daha bilinçli bir öğrenmeye yönlendirir. Dil öğrenenler yeni bir dil öğrenirken aynı zamanda farklı kültürler hakkında bilgi sahibi olur ve farklı bakış açılarını öğrenerek ufuklarını genişletirler. Dolayısıyla dil öğretimi ve kültür iç içe geçmiş durumdadır. Çünkü bir dili öğrenmek sadece dilbilgisi ve kelime dağarcığıyla ilgili değil, aynı zamanda bu kelimelerin veya cümlelerin o dili konuşanlar için ne anlama geldiğiyle de ilgilidir.

Sonuç olarak, dil, edebiyat ve kültür ayrılmaz bir şekilde birbirine bağlı olduğundan, birbirini tamamlayan unsurlar olarak kabul edilirler. Kültürün dil ve edebiyatta kendini göstermesi gibi, dil de kültür ve edebiyatta kendini gösterir. Kültür, dil öğretimi için de önemlidir ve birbirinden ayrı düşünülemez. Bu nedenle, edebiyatı dil öğretimine entegre etmek yalnızca dilsel yetkinliği artırmakla kalmaz, aynı zamanda dilin kaynaklandığı kültürün anlaşılmasını da sağlar. Bu noktadan hareketle, bu makale dil, edebiyat ve kültürün birbiriyle nasıl ilişkili olduğuna ve kültürün dil öğretimindeki rolüne odaklanmaktadır.

## 5E MODELİNİN İLKOKUL 3. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN KAVRAMSAL GELİŞİMLERİNE ETKİSİ: “ÇEVREMİZDEKİ VARLIKLARI TANIYALIM” ÖRNEĞİ<sup>1</sup>

### THE EFFECT OF THE 5E MODEL ON THE CONCEPTUAL DEVELOPMENT OF PRIMARY SCHOOL 3RD GRADE STUDENTS: THE EXAMPLE OF “LET’S GET TO KNOW THE THINGS AROUND US”

**Ashlan Esra ONAT**

Arsin Halk Eğitim Merkezi/Trabzon  
aslihanesra\_onat19@trabzon.edu.tr  
ORCID: 0000-0001-8758-5467

**Tülay ŞENEL ÇORUHLU**

Trabzon Üniversitesi/Fatih Eğitim Fakültesi/Temel  
Eğitim Bölümü  
tsenel@trabzon.edu.tr  
ORCID: 0000-0002-0263-7844

#### ÖZET

**Geliş/Received:**

29.08.2024

**Kabul/Accepted:**

25.12.2024

**Yayın/Published:**

27.12.2024

**Anahtar Kelimeler**

Kavram Yanılgısı,  
Kavramsal Değişim,  
5E Modeli,  
Canlı,  
Cansız

**Keywords**

Misconception,  
Conceptual Change,  
5E Model,  
Living,  
Non-living

Bu araştırma, "Çevremizdeki Varlıkları Tanıyalım" konusunda 5E modeli çerçevesinde hazırlanan rehber materyalin, ilkököl 3. sınıf öğrencilerinin kavramsal gelişimlerine etkisini incelemeyi amaçlamaktadır. Araştırma, tek grup ön test-son test deseniyle gerçekleştirilmiştir. Örneklem grubu, Trabzon ili Arsin ilçesindeki bir ilkökölün 3. sınıfındaki 20 öğrenciden oluşmaktadır. Çalışmada veri toplama araçları olarak kelime ilişkilendirme testi ve yapılandırılmış grid kullanılmıştır. Rehber materyalin uygulanması, "Canlıların Dünyasına Yolculuk" ünitesi kapsamında "Çevremizdeki Varlıkları Tanıyalım" konusunda altı ders saati boyunca gerçekleştirilmiştir. Elde edilen bulgular, öğrencilerin canlı ve cansız varlıklarla ilgili bazı kavram yanılgılarına sahip olduklarını göstermiştir. 5E modeli temel alınarak geliştirilen rehber materyalin öğrencilerin kavramsal gelişiminde anlamlı yönde etkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Çalışmada, drama ve rol oynama etkinlikleriyle öğrencilerin, canlıların temel özelliklerini canlandırılmalarına ve aktif katılımı kavramları öğrenmelerine katkı sağlanması önerisi sunulmuştur.

#### ABSTRACT

This study aims to investigate the impact of a guidance material, prepared within the framework of the 5E model, on the conceptual development of third-grade primary school students regarding the topic "Let's Get to Know the Things Around Us." The experimental group consists of 20 students from a third-grade class in a primary school located in the Arsin district of Trabzon province. The research employed a single-group pre-test post-test design, using a word association test and a structured grid as data collection tools. The guidance material was implemented over six class hours within the "Journey to the World of Living Beings" unit under the theme "Recognizing Things in Our Environment". Findings indicated that students have certain misconceptions about living and non-living things. It was concluded that the guide material developed based on the 5E model had a significant effect on the conceptual development of the students. The study suggests that students should be encouraged to portray the basic characteristics of living things and to learn concepts through active participation through drama and role-playing activities.

**DOI:** <https://doi.org/10.69643/kaped.1540464>

**Atıf/Cite as:** Onat, A. E. & Şenel Çoruhlu, T. (2024). 5E modelinin ilkököl 3. Sınıf öğrencilerinin kavramsal gelişimlerine etkisi: “çevremizdeki varlıkları tanıyalım” örneği. *Kapadokya Eğitim Dergisi*, 5(2), 417-438.

<sup>1</sup> Bu çalışma, birinci yazarın ikinci yazar danışmanlığında yürüttüğü yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

## Giriş

Fen bilimleri, bilginin doğasıyla ilgili çıkarımlar yapma, mevcut bilgiyi anlama ve yeni bilgilere ulaşma sürecidir. Bu alanda, çevrede gözlemlenen olaylar anlam kazanabilir (Çepni vd., 1997; Hançer vd., 2003). Örneğin fen bilimleri, suyun buharlaşma süreci, bitkilerin büyüme şartları ve hastalıkların oluşumu gibi olayların kavranmasına yardımcı olur. Fen bilimleri dersi ilkökul üçüncü sınıf "Çevremizdeki Varlıkları Tanıyalım" konusu canlı ve cansız varlıkların anlamlandırılması açısından önemli konulardan biridir. Bu konu, öğrencilerin sonraki yıllarda öğrenmelerinde temel oluşturacak pek çok önemli konuyla bağlantılıdır. Bu nedenle, bu konuda yer alan kavramların yanlış bir şekilde öğrenilmesi oldukça kritiktir. Yapılan araştırmalar, öğrencilerin bu konuda çeşitli yanlışlara sahip olduğunu göstermektedir (Birinci, 2013; Özdemir & Eren, 2024; Topsakal, 2009). Özdemir ve Eren (2024) çalışmalarında ilkökul 3. sınıf fen bilimleri dersinde web 2.0 uygulamalarının kullanımının etkisini incelerken çeşitli kavram yanlışlarına ulaşmışlardır. Araştırma sürecinde bir uygulama aracılığıyla öğrencilerin canlı ve cansız varlıkları belirtmeleri istenmiştir. Öğrencilerden bazıları çevre, dağ, futbol ve doğayı canlı; insan, kedi, mercan, balık ve yaprağı cansız olarak belirterek kavram yanlışlarını ortaya koymuşlardır. İlkokul 5. sınıflarla yapılan başka bir çalışmada "Canlılar Dünyasını Gezelim ve Tanıyalım" ünitesi ile ilgili kavram yanlışları belirlenirken öğrencilerin ağaçların cansız olduğuna dair yanlışına rastlanmıştır (Aymen-Peker ve Taş, 2020). Birinci'nin (2013) doğa eğitimi etkinliklerini değerlendirdiği çalışmada, öğrencilerin bir kısmının canlı varlıkları sınıflandırırken sadece hayvanlara odaklandığı, bitkileri cansız olarak nitelendirdiği ortaya çıkmıştır. Benzer şekilde Opfer ve Siegler' de (2004) çocukların hayvanlara canlılık özelliklerini yüklerken zorlanmadıklarını fakat bitkileri canlı kategorisine almakta zorlandıklarını belirtmişlerdir. Başka bir çalışmada öğrencilerin büyük bir çoğunluğu Güneş ve mum alevini canlı olarak değerlendirmiş; pilin enerji sağladığı ve saatin ses çıkardığı gerekçesiyle onu canlı olarak tanımlamıştır. Aynı çalışmada, sessiz ve hareketsiz oldukları için öğrenciler, patates, bitki ve çeşitli tohumları cansız olarak değerlendirmişlerdir (Halmatov vd., 2012). Tamir vd., (1981) çalışmasında öğrencilerin çoğu tohumu ve yumurtayı cansız kategorisine yerleştirmiştir. Öğrenciler, genellikle hareketsiz nesnelere cansız olarak sınıflandırmışlardır (Çakıcı, 2010, s. 104). Kavram yanlışları, öğrencilerin öğrenme sürecinde iki temel soruna neden olur. İlk olarak, öğrenciler yeni deneyimleri anlamaya çalışırken yanlışları kullanarak öğrenmeyi zorlaştırabilirler. İkinci olarak, öğrenciler kendi kişisel algılarına dayanarak kavram yanlışları geliştirdikleri için, bu yanlışları düzeltmek öğretim sürecinde zor olabilir. Erken yaşlarda fark edilip düzeltilmeyen kavram yanlışları, öğrencilerin ileriki öğrenmelerini olumsuz etkileyebilir. Bu nedenle, fen bilimleri dersinin başladığı 3. sınıftan itibaren kavram yanlışlarına odaklanmak önemlidir (Demircioğlu vd., 2004; Meşeci vd., 2013).

Kavram yanlışlarının giderilmesinde kavramsal değişim metni (KDM), kavram karikatürü (KK), drama ve eğitsel oyun gibi çeşitli kavramsal değişim yöntem ve materyalleri kullanılabilir. KDM'ler, öğrencilerin yanlışlarının potansiyel nedenlerini belirterek, bu yanlışları bilimsel bilgiyle açıklayan yazılardır (Guzzetti vd., 1997) KK'ler, mizah içermeyen çeldiricilere sahip diyalog formunda yazılı metni görselle birleştiren değerlendirme araçlarıdır. KK'ler fen konularını günlük olaylarla ilişkilendirir, öğrencilerin var olan kavram yanlışlarına odaklanır ve araştırmaya yönlendirir (Cengizhan, 2011; Keogh & Naylor, 1999). Drama, fen derslerinde öğrencilerin öğrenmeyi ve becerilerini geliştirmeyi destekleyen bir yöntemdir. Gerçek olayların kullanılması, öğrenme sürecini artırabilir, ancak bu her zaman mümkün olmayabilir. Bu durumda drama karmaşık konuların anlaşılmasını kolaylaştırabilir ve öğretim yöntemlerini çeşitlendirebilir (Alrutz, 2004; Tanrıseven, 2000). Eğitsel oyunlar, konuların somut hale getirilerek öğrenilmesini sağlar ve ders kazanımlarına uygun kurallı oyunlar, çekingen öğrenciler dahil herkesi aktif katılıma teşvik eder. Bu oyunlar, eğlenceli bir öğrenme ortamında öğrencilerin bilgileri kalıcı hale getirmesine yardımcı olur (Dumlu-Güler, 2011; Kickmeier-Rust vd., 2011; Korkmaz, 2018). Somut işlem dönemindeki ilkökul öğrencilerinin Fen Bilimleri dersinde kavramları ve olayları anlayabilmesi için deneyimleyerek öğrenmeye ihtiyaçları vardır. Bu nedenle, fen programında deney yaparak öğrenmeye yönelik kazanımlar önemli bir yer tutar (Eyecioğlu & Yeşilyurt, 2021; Kestane, 2024). Anlamli öğrenmenin sağlanması ve yanlışların giderilmesi, farklı yöntem ve tekniklerin bir arada kullanıldığı öğretimlerde daha etkili hale gelir (Karşlı & Ayas, 2013; Sinanoğlu, 2017; Yıldız, 2008). Öğrencilerin öğrenme deneyimlerinde kalıcı bir öğrenme sağlanabilmesi için, öğrencilerin sadece dinleyici olmanın ötesine geçtiği, aktif bir şekilde katıldıkları, öğretmenin rehberliğinde uygulamalı etkinliklerle öğrenme süreçlerine dahil oldukları yöntemler tercih edilmelidir. Bu süreçte, öğrencilerin dikkatini çekebilecek, ilgi ve motivasyonlarını artıran, kendi gözlemlerini yaparak ve sorunları çözerek öğrenmelerini sağlayan öğretim yaklaşımları

kullanılmalıdır (Yavuz, 2023). Bundan yola çıkarak kavramsal değişim stratejilerinin bir arada kullanılması öğretim ortamını zenginleştireceğinden kavram yanlışlarının giderilmesinde daha etkili bir öğrenme ortamı sağlayabilir. Bu şartları 5E modeli sunabilecektir.

"5E öğretim modeli" ismini İngilizce karşılığını oluşturan kelimelerin baş harflerinden almıştır (Şahin, 2010). Kavramsal gelişim sürecinde, 5E modelinin aşamalarında materyaller kullanmak öğrencilere aktif bir katılım sağlar. Bu, öğrencilerin sadece dinleyen değil, keşfeden, katılan, çözümleyen, paylaşan ve bilgiyi üreten bireyler haline gelmelerine olanak tanır (Çelik vd., 2010). Alanyazında kavramsal gelişim sürecinde 5E modeli ve kavramsal değişim stratejilerinin etkililiğini belirten çalışmalar bulunmaktadır. 5E modeli, uygulamalı etkinliklerle desteklendiğinde, öğrencilerin kavramsal anlayışlarını anlamlı bir şekilde artırabilir ve kavram yanlışlarını gidermede oldukça etkili olabilir (Asmarisa vd., 2017; Wangdi vd., 2015). Yapılan bir çalışmada 5E modelinin kavramsal öğrenme üzerindeki uzun vadeli etkileri değerlendirilmiştir. Kinetik-moleküler teoriye yönelik kavram yanlışlarını ölçen anketler, beş yıllık bir süreyle uygulanmış ve çalışmaya 725 öğrenci katılmıştır. 5E modelinin uygulandığı okullarda doğru cevap oranlarında istatistiksel olarak anlamlı artışlar gözlenirken, kontrol grubunda yer alan okullardaki öğrencilerde anlamlı bir değişiklik görülmemiştir. Sonuçlar, 5E modelinin öğretim uygulamalarında kalıcı bir değişim yaratarak öğrencilerin kavramsal öğrenmesini uzun vadede olumlu yönde etkilediğini göstermektedir (Garcia I Grau vd., 2021). Başka bir çalışmada ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin ısı ve sıcaklık konusundaki kavram yanlışları belirlenerek bu yanlışların KDM ile giderilmesi amaçlanmıştır. Sonuçlar, KDM'lerin belirlenen üç kavram yanlışının tümünde anlamlı bir iyileşme sağladığını, ancak düz metinlerin yalnızca bir kavram yanlışını gidermede etkili olduğunu göstermiştir. Bu bulgular, KDM'lerin öğrencilerin kavram yanlışlarını gidermek için etkili bir araç olabileceğini ortaya koymaktadır (Çelik, 2024). Yong ve Kee'nin (2017) çalışması, fotosentezle ilgili kavram yanlışlarını gidermek amacıyla 29 dördüncü sınıf öğrencisi üzerinde KK'ler, sınıf içi tartışmalar ve görüşmelerle gerçekleştirilmiştir. Elde edilen veriler, KK'lerin öğrencilerin yanlışlarını tespit etmede ve azaltmada etkili olduğunu göstermektedir. Sarı (2024) araştırmasında, kavram karikatürü destekli Tahmin- Gözlem- Açıklama tekniği ve günlük yaşam örneklerinin entegre edildiği 5E modelinin, 8. sınıf öğrencilerinin "Basınç" ünitesindeki kavramsal anlamalarını geliştirdiğini ve olumlu görüşler oluşturduğunu tespit etmiştir. Bu çalışmada kavram yanlışlarının giderilmesinde 5E modeli içerisinde KDM'ler, KK'ler, deney, eğitsel oyun ve dramadan yararlanılmıştır.

İlkokul 3. sınıf fen bilimleri dersinde "Canlılar Dünyasına Yolculuk" ünitesi kapsamında, "Çevremizdeki Varlıkları Tanıyalım" konusunda öğrencilerin "canlı (bitki ve hayvan) ve cansız (hava, su, toprak) varlıkları ayırt etmeleri" hedeflenmiştir. Nitekim Milli Eğitim Bakanlığı (MEB, 2018) öğretim programında konu ile ilgili kazanımın altında "Canlı ve cansız kavramlarında literatürdeki kavram yanlışlarına dikkat edilir" ifadesi bulunmakta ayrıca alanyazında öğrencilerin bu konuda oldukça fazla kavram yanlışına sahip olduğu (Halimatov vd., 2012; Opfer, & Siegler 2004; Tamir vd., 1981'den aktaran Çakıcı, 2010, s. 104) görülmektedir. Bu nedenle öğrencilerin sahip olabilecekleri kavram yanlışlarının giderilmesine yönelik yapılacak çalışmaların değerli olduğu düşünülerek bu çalışma planlanmıştır.

Bu çalışmanın amacı, "Çevremizdeki Varlıkları Tanıyalım" konusunu içeren 5E modelinin basamaklarına entegre edilmiş çeşitli kavramsal değişim stratejileriyle hazırlanan rehber materyalin "İlkokul üçüncü sınıf fen bilimleri dersinde canlı ve cansız varlıklar" konusunda öğrencilerin kavramsal gelişimine etkisini araştırmaktır.

## Yöntem

Bu araştırma, basit deneysel yöntemeye uygun deney öncesi modellerden biri olan tek grup ön test-son test deseni kullanılarak yürütülmüştür. Bu desende, önce çalışılan gruba ön test uygulanır, sonra deneysel müdahale gerçekleştirilir ve en sonunda son test yapılır (Creswell, 2017). Zayıf deneysel desen olarak da bilinen bu yöntem değişkenler arasındaki ilişkinin keşfedilmesinde yararlanılır.

## Çalışma Grubu

Araştırma, Trabzon'un Arsin ilçesindeki bir ilkokulda 2021-2022 eğitim öğretim yılında rastgele seçilen 3/B sınıfındaki 20 öğrenci üzerinde gerçekleştirilmiştir. Öğrenci kimlikleri gizli tutulmuş, veri toplama araçlarının pilot uygulaması önceden konuyu öğrenmiş beş öğrenci ile yapılmıştır. Etik kurul izni ve yasal izinler alındıktan sonra, velilerden öğrencilerin katılımına ilişkin onam alınmıştır. Uygulamayı gerçekleştiren öğretmen, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği mezunu ve 21 yıllık deneyime sahip olup, son 14 yıldır aynı okulda öğretmenlik yapmaktadır.

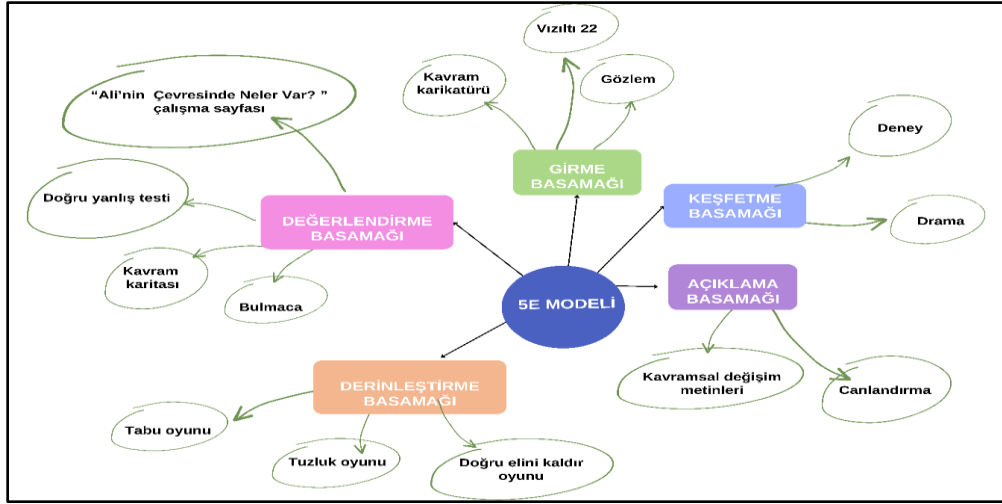


## Veri Toplama Araçları

Çalışmanın verileri “kelime ilişkilendirme testi (KİT)” ve “yapılandırılmış grid (YG)” ile toplanmıştır. Öğrencilerin kavram yanlışları ve kavramsal gelişim süreçlerini izlemek amacıyla KİT (Ek 1) ön ve son test olarak uygulanmıştır. "Canlı ve Cansız" anahtar kavramları uzman görüşleri doğrultusunda seçilmiştir. Her bir anahtar kavram beş kez tekrarlanarak yazılmıştır. Uygulama süresi, Kempa & Nicholls (1983) tarafından ortalama 30 saniye olarak kabul edilmiş ancak KİT'in son halini belirlemek için beş öğrenci üzerinde yapılan pilot çalışmada her anahtar kelime için bir dakikanın yeterli olduğu gözlemlenmiştir. YG'de öğrencilere canlı ve cansız kavramlarıyla ilgili beş soru yöneltilmiş, bu soruların cevapları 9 kutucuğa yerleştirilmiştir. Soruların hazırlanmasında uzman görüşlerinden faydalanılmıştır. YG'nin pilot çalışması, konuyu önceki derslerde öğrenen beş öğrenci ile gerçekleştirilmiş, yanlışları tespit etmede yetersiz olan kısımlar düzeltilerek YG (Ek 2) son halini almıştır.

## Uygulama Süreci

Araştırma öncesinde öğrencilerin olası kavram yanlışlarını belirlemek için alanyazın taranmıştır. Gerekli izinler alındıktan sonra, üçüncü sınıf öğrencilerine KİT ve YG ön test olarak uygulanmıştır. Elde edilen ön test verileri analiz edildikten sonra, bu yanlışları düzeltmeye yönelik rehber materyaller hazırlanmıştır. Bu materyaller, 5E modeline uygun geliştirilmiştir. Şekil 1'de 5E modeli basamaklarında nelerin kullanıldığı verilmiştir.



Şekil 1. Rehber Materyalde 5E Modeli Aşamalarında Kullanılan Kavram Değişim Stratejileri

Girme aşamasında, öğrencilerdeki kavram yanlışları düzeltmek için KK (Ek 3) kullanılmıştır. Ön testte, bazı öğrenciler ağacın cansız olduğunu ve hareket eden her varlığın canlı olduğunu düşündükleri kavram yanlışları belirlenmiştir. Bu yanlışlar üzerine düşünme ve tartışma yeteneklerini geliştirmek amacıyla KK tercih edilmiştir. Ayrıca, vızıltı 22 tekniği kullanılarak tartışmalar genişletilmiştir. Bu stratejinin ardından gözlem etkinliği ile öğrencilerin aktif katılımı sağlanmıştır.

Keşfetme aşamasında deney ve drama yöntemleri kullanılmıştır. Ön testte öğrencilerde tohumun cansız olduğuna dair yanlışlar tespit edildiği için tohumdan başlayan bitkinin yaşam döngüsünü gözleme amacıyla teraryum yapımı deneyi gerçekleştirilmiştir. Ayrıca, öğrencilerin canlılık özelliklerini yanlış değerlendirdikleri belirlendiğinden, drama kullanılarak bu yanlışların giderilmesi ve canlılık özelliklerinin doğru bir şekilde anlaşılması hedeflenmiştir.

Açıklama aşamasında, kavramsal değişim metinlerinden (Ek 4) yararlanılmıştır. Ön testte, öğrencilerin yumurta ve bitkinin cansız, Güneş'in ise canlı olduğuna dair yanlışları tespit edildiğinden, bu yanlışların nedenlerini açıklayan ve bilimsel bilgilerle düzeltmeyi hedefleyen KDM'ler hazırlanmıştır. Bu aşamada, canlandırma da kullanılarak öğrencilere daha etkili bir öğrenme süreci sağlanması hedeflenmiştir.

Derinleştirme aşamasında öğrencilerin edindikleri yeni bilgileri pekiştirmesi ve genişletmesi için tabu, doğru elini kaldır ve tuzluk oyunları hazırlanmıştır. Hazırlanan eğitsel oyunlarla öğrencilere sunulan bilgilerin daha kalıcı olması amaçlanmıştır.

Değerlendirme aşamasında, öğrencilerin kavramları ne kadar anladığını belirlemek amacıyla birden fazla ölçme aracı kullanılmıştır. "Ali'nin Çevresinde Neler Var?" çalışma sayfası ile öğrencilerden metinde geçen canlı ve cansız varlıkları belirlemeleri ve gerekçeleri sorularak iki aşamalı bir test oluşturulmuştur. Aynı zamanda, Doğru Yanlış testi kullanılarak kavram yanlışlarının devam edip etmediği belirlenmeye çalışılmıştır. Kavram haritası oluşturma etkinliği ise öğrencilerin kavramları zihinlerinde ne kadar yapılandırdıkları hakkında bilgi sağlamıştır. Bulmaca ile de canlıların ortak özelliklerinin incelenmesi amaçlanmıştır.

### Verilerin Analizi

KİT verilerinin analizi, iki aşamada gerçekleştirilmiştir. Öncelikle anahtar kavramlar için verilen cevapların frekansları tablolar kullanılarak okuyucuya sunulmuştur. "Canlı ve cansız" kavramlarıyla ilişkilendirilen kelimelerin frekanslarından kelime bulutları (KB) oluşturulmuş ardından kesme noktası (KN) tekniği ile (Johnstone, & Sutcliffe, 1999) kavram ağı oluşturulmuştur. Anahtar kavramla ilişkilendirilen kelimelerin analizinden sonra, öğrencilerin verdiği cevapları değerlendirmek için Abraham ve diğerleri (1992) tarafından geliştirilen anlama seviyesi kategorileri kullanılmıştır. Çalışmada, öğrencilerin kavramları anlama seviyeleri, tam anlama (TA), kısmen anlama (KA), belirli kavram yanlışlarıyla kısmen anlama (BKYKA), kavram yanlışsı (KY) ve anlamama (A) olmak üzere beş kategoriye ayrılmıştır. Sırası ile bu anlama seviyelerinin puanları: 4, 3, 2, 1 ve 0 puan olarak belirlenmiştir. Bu kategoriler, öğrencilerin kurdukları cümlelerin bilimsel doğruluğuna ve kavramlarla ilişkisinin anlamlılığına dayanılarak değerlendirilmiştir. Kategoriler, öğrencilerin kavramları doğru anlama seviyelerini belirlemek için kullanılmıştır. Ön ve son test puanları, Wilcoxon işaretli sıralar testi kullanılarak yapılmıştır.

Çalışmada, YG verilerinde grid kutucuklarının puanlamasında kullanılan formül, öğrencinin doğru ve yanlış seçtiği kutucuk sayılarına dayanmaktadır. Puanlar, +1, 0, -1 arasında değişmekte olup 10 üzerinden değerlendirildiğinden elde edilen sonuç +1 ile toplanarak 5 ile çarpılmıştır (Bahar vd., 2002; Yeşilyurt & Önel, 2017). Açık uçlu soruların analizi, KİT'in ilgili cümle analizinde kullanılan kategorilere dayanmıştır. Öğrencilerin YG'den aldıkları toplam puanlar hesaplanmıştır ve ön-son test arası karşılaştırmaları, SPSS 22.00 programı kullanılarak Wilcoxon işaretli sıralar testi ile gerçekleştirilmiştir.

## Bulgular

KİT ön ve son testlerinin uygulaması sonucunda öğrenciler tarafından toplam 200 kelime üretilmiştir. Anahtar kavramlara ait detaylı frekans tablosu Tablo 1'de sunulmuştur.

**Tablo 1.** Anahtar Kavramlarla İlgili Üretilen Kelimelerin Ayrıntılı Frekansı

Canlı kavramı	Ön test		Cansız kavramı	Ön test	
	f	f		f	f
Üretilen Kelime			Üretilen Kelime		
Kedi	17	7	Silgi	10	6
Köpek	15	6	Kalem	7	5
İnsan	14	16	Masa	7	8
Aslan	5	3	Sıra	7	2
At	5	2	Oyuncak	7	2
Kuş	5	6	Tahta	6	2
Ağaç	3	4	Dolap	5	2
Balık	3	3	Kâğıt	5	4
Çiçek	3	3	Direk	4	-
Kaplumbağa	3	-	Ev	4	-
Tavşan	3	1	Kapı	3	-
Baykuş	2	-	Tablo	3	1
Koyun	2	1	Cam	2	-
Zürafa	2	2	Çanta	2	1
Fare	1	2	Taş	2	2
Hayvan	1	7	Sandalye	2	2
Bitki	-	8	Televizyon	2	2
Civciv	-	2	Araba	1	4
Papağan	-	2	Kalemlik	1	5
Tavuk	-	2	Kitap	1	3
Timsah	-	2	Saat	1	2
Tohum	-	6	Toprak	1	9
Yumurta	-	6	Yatak	1	2
Diğer	16	9	Güneş	-	3
			Hava	-	3
			Saç	-	6
			Su	-	3
			Kupa	-	4
			Diğer	16	17
Toplam	100	100		100	100

Tablo 1'de "Diğer" seçeneğinde frekansı bir olan yanıtlar mevcuttur. Ön testte frekansı bir olup son testte frekansı artan kelimeler, benzer şekilde son testte frekansı bir olup ön testte frekansı artan kelimeler tabloda verilmiştir. Öğrencilerin "Diğer" seçeneğindeki Güneş ve toprak yanılgıları ön testte tespit edilmiştir. Son testte canlı kavramıyla ilişkilendirilen yanılgılı kelime bulunmamıştır. Ön testte "Diğer" seçeneğinde yer alan "ağaç," KİT tarafından tespit edilen kavram yanılgısını ifade ederken, son testte cansız kavramına yönelik yanılgılı kelime görülmemiştir. Öğrencilerin canlı kavramıyla ilişkilendirdikleri kelimelerin frekans değerleri kullanılarak hazırlanmış kelime bulutu (KB) Şekil 2'de gösterilmiştir.



Şekil 2. Ön-Son Testte Canlı Kavramı ile İlişkili Kelime Bulutları

Şekil 2'de, öğrenciler canlı kavramıyla ilgili ön test cevaplarında 32 farklı kelime kullanmıştır. Ön testte frekans değeri en yüksek beş kelime, kedi (f=17), köpek (f=15), insan (f=14), aslan (f=5) ve kuştur (f=5). Son testte, öğrenciler 30 farklı kelime kullanmıştır. Son testte frekans değeri yüksek beş kelime insan (f=16), bitki (f=8), kedi (f=7), hayvan (f=7) ve tohumdur (f=6). Öğrencilerin cansız kavramıyla ilişkilendirdikleri kelimelerin frekans değerlerine dayanarak hazırlanan KB Şekil 3'te gösterilmiştir.



Şekil 3. Ön-Son Testte Cansız Kavramı ile İlişkili Kelime Bulutları

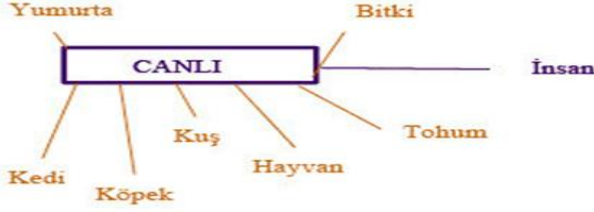
Şekil 3'te ön testte öğrenciler cansız kavramıyla ilgili cevaplarında 39 farklı kelime kullanmıştır. Ön testte frekans değeri en yüksek beş kelime; silgi (f=10), sıra (f=7), kalem (f=7), oyuncak (f=7) ve masa (f=5) olarak belirlenmiştir. Son testte ise; toprak (f=9), masa (f=8), silgi (f=6), sac (f=6) ve kalem (f=5) kelimeleri olduğu görülmüştür.

Ön ve son testlere göre canlı ve cansız kavramlarına ait kavram ağları, Tablo 3'teki anahtar kavramlarla ilişkilendirilen kelimeleri içermektedir. Ön testteki ilişkiler, Şekil 4'te kesme noktaları kullanılarak görselleştirilmiştir.

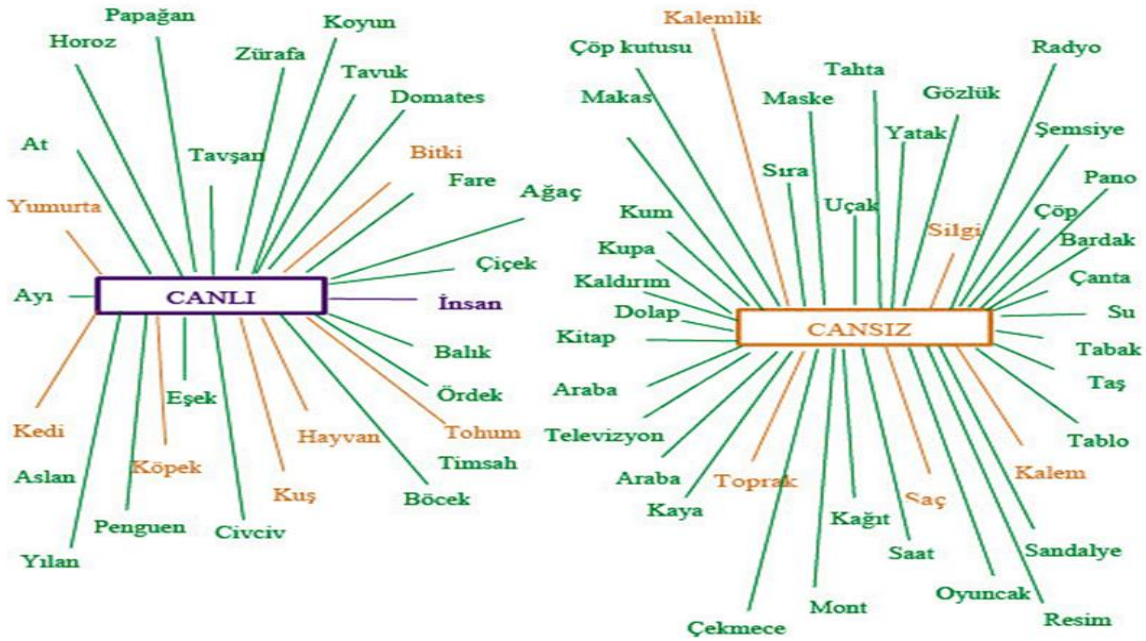




KN 5-9



KN 1-4



Şekil 5. Son Test KİT Kavram Ağı

Şekil 5'e bakıldığında KN 15 ve üzerinde öğrenciler canlı kavramını insan ile ilişkilendirmiş, cansız kavramıyla ilişkilendirilen kelime bulunmamıştır.  $14 \geq KN \geq 10$  aralığında canlı ve cansız kavramlarıyla ilişkilendirilen bir kelime bulunmamaktadır.  $9 \geq KN \geq 5$  için oluşturulan kavram ağında, öğrenciler canlı kavramına hayvan isimleri, bitki, yumurta ve tohumu da eklemişler cansız kavramını cansız nesnelere ve toprakla ilişkilendirmişlerdir.  $4 \geq KN > 1$  için oluşturulan kavram ağında canlı kavramı hayvan ve bitkilerle ilişkilendirilmiştir. Bu kısımda öğrenciler cansız kavramına yeni cansız nesnelere eklemişler ve programda olduğu gibi hava, su ve topraktan bahsetmişlerdir.

"İlgili cümle" bölümü, öğrencilerin canlı ve cansız kavramlarına ilişkin kurdukları cümlelerin anahtar kavramla olan ilişkisinin analiz edildiği bölümdür. Canlı ve cansız kavramları için öğrenci cümlelerinin frekans tablosu ve örnekleri Tablo 2'de sunulmuştur.

**Tablo 2.** Canlı- Cansız Kavramlarına Yönelik Anlama Seviyeleri ve Frekans Değerleri

Kelime	Kategori	Örnek Cümle	Ön test		Son test	
			f	%	f	%
Canlı	TA	“Onlar beslenme, boşaltım, hareket, solunum, üreme, büyüme ve tepki verme yaparlar” Ö20ST	-	-	12	60
	KA	“Çünkü hareket ediyorlar, solunum yapıyorlar ve boşaltım yapıyorlar.” Ö17ST	-	-	4	20
	BKYKA	“Çünkü yemek yiyor, koşuyor ve solunum yapıyor.” Ö11ÖT	2	10	1	5
	KY	“Çünkü hareket ettikleri için onlara canlı diyoruz.” Ö10ÖT	13	65	-	-
	A	“Canlı oldukları için canlı varlıklar yazdım.” Ö5ÖT	5	25	4	20
Cansız	TA	“Canlıların ortak özelliğini taşımadığından cansızlar.” Ö11ST	-	-	12	60
	KA	“Onlar beslenme ve solunum yapamadığından canlı değiller.” Ö19ST	-	-	3	15
	BKYKA	“Cansızlar çünkü yemek yiyemezler.” Ö6ÖT	2	10	-	-
	KY	“Hareket etmiyorlar, ses çıkarmıyorlar ve iç organları yoktur diye canlı değildir.” Ö18ST	13	65	-	-
	A	“Sıra, kalemler onların yetenekleri yok.” Ö1ST	5	2	5	25

Tablo 2'ye göre, öğrencilerin büyük çoğunluğunun ön testte canlı ve cansız kavramlarına dair tanımları bilimsel olarak yetersizdir. Ancak, son testte bu kavramlara yönelik tanımlarda belirgin artış gözlenmiştir. Ön testte canlı ve cansız için TA kategorisine giren cümle yokken, son testte canlı ve cansız için 12'şer cümle bu kategoriye girmiştir. Ayrıca, kavram yanlışları ön testte gözlemlenmiştir, ancak son testte bu yanlışların düzeltildiği görülmüştür. Çalışma grubunun canlı ve cansız kavramlarındaki ön ve son test performansları arasında istatistiksel farka yönelik yapılan analiz Tablo 3'te görülmektedir.

**Tablo 3.** Kelime İlişkilendirme Testi Ön Test ve Son Test Başarı Puanlarının Wilcoxon İşaretili Sıralar Testi Sonuçları

Ön test-son test	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p*
Negatif sıra	2	3,5	7,00	-3,562**	,000
Pozitif sıra	17	10,76	183,00		
Eşit	1				
Toplam	20				

\*p<.05 \*\*Negatif sıralar temelinde

Uygulama sonrasında yapılan Wilcoxon işaretili sıralar testi, çalışma grubunun KİT ön ve son test puanları arasında anlamlı bir fark olduğunu göstermiştir (z:3,562; p<.05). YG kutucuklarında yer alan varlıkların canlı ve cansız sınıflandırmasıyla ilgili ön-son test sonuçları Tablo 4'te sunulmuştur.

**Tablo 4.** “Canlı ve Cansız” Varlıkların Sınıflandırması

Varlıklar	Canlı				Cansız			
	Ön test		Son test		Ön test		Son test	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Kedi	19	95	20	100	1	5	-	-
Ağaç	13	65	17	85	7	35	2	10
Güneş	7	35	-	-	11	55	20	100
Toprak	6	30	1	5	11	55	19	95
Hava	5	25	-	-	10	50	20	100
Su	4	20	-	-	14	70	20	100
Tohum	4	20	16	80	14	70	2	10
Yumurta	3	15	17	85	13	65	2	10
Araba	2	10	-	-	17	85	20	100

Tablo 4'e göre, öğrencilerin ön testte kediyi 19'u canlı, biri cansız olarak sınıflandırırken, son testte hepsi kediyi canlı olarak görmüştür. Ağaç için ön testte 13'ü canlı, yedisi cansız, son testte ise 17 öğrenci canlı, ikisi cansız olarak sınıflandırmıştır. Benzer şekilde, Güneş, toprak, hava, su, tohum, yumurta ve araba gibi varlıklar için de ön testle son test arasında sınıflandırmalarda belirgin değişiklikler gözlenmiştir. YG sorularının açık uçlu bölümüne verilen yanıtların anlama seviyelerine göre analizi Tablo 5'te detaylı bir şekilde sunulmuştur.

**Tablo 5.** Yapılandırılmış Grid Sorularına Verilen Cevapların Frekansları ve Örnekleri

Soru	Kategori	Örnek Cümle	Ön test		Son test	
			f	%	f	%
2	TA	“Çünkü seçtiğim varlıklar canlılarda olan yedi özelliği taşıyor.” Ö13ST	-	-	13	65
	KA	“Kedi, kendiliğinden hareket edebiliyor. Ağaç, kendiliğinden büyüyor. Tohum, kendiliğinden büyüyor.” Ö8ÖT	4	20	6	30
	BKYKA	“Canlılar nefes alır ve yürürler.” Ö11ÖT	1	5	-	-
	KY	“Güneş çünkü çiçek ve ağacın büyümesine yardım eder. Kedi çünkü hareket ettiği için, su çiçeklerin büyümesine yardım eder. Yumurta büyümemize yardım eder.” Ö3ÖT	9	45	-	-
	A	“Kediler hayvanların bir özellikleri vardır. Hava, Güneş onların bir özellikleri vardır.” Ö1ÖT	6	30	1	5
4	TA	“Çünkü yedi ortak özelliğin hepsine sahip değildirler. O yüzden cansızdır.” Ö7ST	-	-	15	75
	KA	“Çünkü solunum, beslenme gibi şeyler yapmıyorlar.” Ö19ST	-	-	1	5
	BKYKA	“Cansızlar niye cansız çünkü nefes almazlar ve yürüyemezler.” Ö11ÖT	2	10	-	-
	KY	“Yumurta hareket etmediği için cansız.” Ö4ÖT	15	75	-	-
	A	“Çünkü canlıdır.” Ö9ÖT	3	15	3	15
5	TA	“Üreme, yön değiştirme, beslenme, doğar, büyür, gelişir, ölür, solunum, boşaltım, tepki.” Ö7ST	-	-	14	70
	KA	“Kendiliğinden büyüyen, kendiliğinden hareket eden varlıklara canlı denir.” Ö8ÖT	4	20	4	20
	BKYKA	“Canlı olabilmesi için boşaltım, beslenme, nefes almaları, yürümeleri ve koşmaları gerekir.” Ö13ÖT	1	5	-	-
	KY	“Kedi, köpek onların canlı özellikleri zıplamak.” Ö1ST	13	65	1	5
	A	“Hayvanlar şöyle yapar yemek yapamaz, kendi kendine canı sıkılır.” Ö10ÖT	2	10	1	5

Tablo 5'de YG'nin 2. öncülü öğrencilerin canlıları sınıflandırma yeteneklerini değerlendirmiştir. Ön testte genellikle canlılığı sadece hareketle sınırlayan yanıtlar verilmiş, öğrencilerin canlıları yürüyen, konuşan veya organları olan varlıklar olarak algıladıkları belirlenmiştir. Son testte ise öğrenciler genel olarak canlıların ortak özelliklerinden bahsetmişlerdir. YG'nin 4. öncülü öğrencilerin cansızları sınıflandırma becerilerini değerlendirmiştir. Ön testte genellikle hareket etmeyen varlıkların cansız olduğuna dair yanıtlar belirlenmiştir, özellikle yumurta, tohum ve ağacın cansız olduğu öğrenciler tarafından ifade edilmiştir. Son testte ise öğrenciler canlıların ortak özelliğinin hepsini taşımayanların cansız olduğunu belirtmişlerdir. YG'nin 5. öncülü öğrencilerin canlıların özelliklerini açıklama yeteneklerini değerlendirmiştir. Ön testte öğrenciler bir varlığın canlı olabilmesi için varlığın yürüme, koşma ve konuşma gibi insani özelliklerine odaklanmışlardır. Son testte ise genellikle öğrenciler canlıların yedi ortak özelliğini dile getirmişler, yalnızca bir öğrenci canlıların zıplaması gerektiği şeklinde yanlış bir ifade kullanmıştır. Bu durum, öğrencinin canlılığı sadece hareketlilikle sınırlayarak, hareketi yalnızca yer değiştirmek olarak düşünmesinden kaynaklanabilir. Tablo 6'da, yapılandırılmış gridin Wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçları sunulmuştur.



**Tablo 6.** Yapılandırılmış Grid Wilcoxon İşaretili Sıralar Testi Sonuçları

Ön test-son test	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p*
Negatif sıra	0	,00	,00	-3,920**	,000
Pozitif sıra	20	10,50	210,00		
Eşit	0				
Toplam	20				

\*p<.05 \*\*Negatif sıralar temelinde

Uygulama sonrasında yapılan Wilcoxon İşaretili Sıralar Testi, çalışma grubunun YG ön-son test puanlarında anlamlı derecede fark olduğu görülmektedir ( $z=3,920$ ;  $p<.05$ ).

### Tartışma ve Sonuç

Bu araştırmada, 3. sınıf öğrencilerinin "Çevremizdeki Varlıkları Tanıyalım" konusundaki kavramsal gelişimlerine 5E modeli temel alınarak geliştirilen rehber materyalin etkisi incelenmiştir. KİT ve YG'den edinilen bulgular alanyazın ışığında tartışılmıştır. Elde edilen bulgular öğrencilerin genellikle canlı kavramını hayvanlarla ilişkilendirdiğini, bitkilerden ise nadiren bahsettiklerini göstermektedir (Bkz. Tablo 1). Bu durum, 3. sınıf Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı'ndaki "Canlı türlerinden sadece bitki ve hayvanlardan söz edilir." ifadesiyle uyumsuz görünmektedir (MEB, 2018). Bu eğilim, öğrencilerin genellikle canlılık özelliklerini hayvanlara atfetme eğiliminde olduklarını göstermektedir, bu da alanyazında ki diğer çalışmalarla paralellik göstermektedir (Birinci, 2013; Demiral, 2018; Martinez-Losada vd., 2014). Demiral (2018) yapmış olduğu çalışmada çocukların % 93'ünün hayvanları doğru bir şekilde canlı sınıfına dahil ettiklerini özellikle mantar ve küf mantarlarını doğru bir şekilde sınıflandırmada problem yaşadıkları sonucuna ulaşmıştır. Canlı kavramıyla ilgili kavram yanlışları, öğrenci yanıtlarında "Çünkü hareket ettiği için ona canlı diyoruz." gibi ifadelerle ortaya çıkmaktadır. Bu yanlışlar, canlıların özelliklerini genellikle hareket etme, ses çıkarma ve organ sahibi olma gibi sınırlı özelliklerle sınırlamaya yönelik eğilimleri yansıtmaktadır (Bahar vd., 2002; Topsakal, 2009). Bu yanlışın giderilmesinde çalışmada KK, deney ve drama etkinliklerine yer verilmiştir. Alanyazında, KK'nin öğrencilerde kavramsal değişimi sağladığına yönelik çalışmalar mevcuttur (Atasoy vd., 2013; Bülbül vd., 2014; Cerrah-Özsevgeç vd., 2019; Dayan, 2020; Yavuz & Büyükeksi, 2011; Yong & Kee, 2017). Bu çalışmalardan bir örnek olarak, beşinci sınıf öğrencileriyle yapılan bir çalışmada, kontrol grubuna geleneksel etkinlikler, deney grubuna ise aynı etkinliklere ek olarak KK sunulmuştur. Deney grubunun daha iyi kavramsal anlamaya sahip olduğu tespit edilmiştir (Atasoy vd., 2013). Deneylerin ve dramaların kavramsal değişim sürecine katkı sağladığı alanyazında da belirtilmiştir (Başkan; 2006; Bayram & Ersoy, 2014; Demir, 2018; Durmuş, 2009; Wangdi vd., 2015). Son test verilerine bakıldığında öğrencilerin büyük kısmının bitkileri de canlı sınıfına dahil ettiği görülmektedir. Teraryum deneyi, bitkilerin canlı olarak sınıflandırılmasında etkili olmuştur. Deney, öğrencilere görsel bir deneyim sağlayarak kavramsal gelişimlerine katkıda bulunmuştur. KK ve drama, öğrencilere ağaçların cansız olduğu yanlışını düzeltme konusunda etkili olmuştur. Bu etkinlikler, öğrencilere canlılık özelliklerini daha geniş bir perspektiften değerlendirme fırsatı tanımıştır. Ayrıca, KİT ilgili cümle bölümünde öğrencilerin genellikle hareket eden varlıkların canlı olduğu yanlışına sahip olduğu tespit edilmiştir ve bu bulguya alanyazındaki diğer çalışmalarda da rastlanmıştır (Çeper, 2019; Nouredine & Zouhaire, 2017; Yeşilyurt, 2003; Topsakal, 2009). Alanyazın incelendiğinde KDM'lerin yanlışların giderilmesinde etkili olduğunu ortaya çıkarmış çalışmalar bulunmaktadır (Beerenwinkel vd., 2011; Dorsah & Acquaye, 2018; Durmuş, 2009; Kayabaş & Emre, 2020; Özkan vd., 2001; Sarı-Ay & Aydoğdu, 2015). Çalışma, öğrencilerin "güneş, hava, su, toprak ve araba canlıdır" gibi yanlışları olduğunu ortaya koymuştur. Ayrıca, öğrencilerin canlı ve cansız varlıkları sınıflandırırken bazı temel kavram hataları yaptığı gözlemlenmiştir. Güneş'in canlı olduğu yanlışlığı, KDM ve etkinliklerle düzeltilmiştir. Öğrencilere canlılığı tanımlarken sadece hareket etme gibi özelliklerin yeterli olmadığı vurgulanmıştır. Cansız kavramıyla ilgili yanlışlar ise öğrenci yanıtlarında "Cansızlar çünkü yemek yiyemezler ve solunum yapamazlar." gibi ifadelerle gözlemlenmektedir. Bu bulgular, solunumu ağız ve burundan nefes almak olarak tanımlama ile beslenmeyi ağızdan besin almak olarak tanımlamanın bu kavram yanlışlarına yol açabileceğini düşündürmektedir. Bulgular, canlılık özelliklerinin hareket etme ve organ sahibi olma ile sınırlı tutulduğu, insana benzemeyen özellik gösterenlerin ise cansız kabul edildiği literatürle de uyumludur (Bahar vd., 2002; Çeper, 2019; Demiral, 2018; Halmatov vd., 2012; Martinez-Losada vd., 2014; Yeşilyurt, 2003; Topsakal, 2009). Ön test bulgularına

bakıldığında öğrenciler genel olarak tohum ve yumurtayı cansız olarak nitelemişlerdir. Son testlerde ise bu yanlışların büyük ölçüde azaldığı görülmektedir. Tohumun cansız olduğu yanlışının giderilmesinde, öğrenme ortamında kullanılan etkinlikler etkili olmuş olabilir. Teraryum deneyi, tohumun uygun şartlarda çime dönüşümünü öğrencilere gözlemlene imkânı sağlayarak yanlışın azalmasına katkıda bulunmuştur. Genel olarak hava, su, toprağın canlı olduğu yanlışının giderilmesinde 5E modeli basamaklarının etkili olduğu düşünülmektedir. Gözlem, teraryum deneyi, drama, oyun gibi etkinlikler, öğrencilere canlı ve cansız varlıklar arasındaki farkları öğretme ve pekiştirme konusunda etkili olmuştur (Başkan, 2006; Bayram & Ersoy, 2014; Aygün, 2019). Değerlendirme basamağındaki çalışma sayfası ve bulmaca gibi öğrenci etkinlikleri de kavram yanlışlarının giderilmesinde etkili olmuştur (Yeşiltaş vd., 2017). Bu çalışmada kullanılan yöntemler, öğrencilere aktif katılım ve deneyimleme fırsatları sunarak kavramsal anlamalarını derinleştirmiştir. Alanyazındaki benzer çalışmalar, bu tür etkileşimli öğrenme stratejilerinin kavram yanlışlarını azaltmada etkili olduğunu göstermektedir (Ural-Keleş, 2009; Kaleli & Gökalp, 2018).

Bu çalışmada, "Çevremizdeki Varlıkları Tanıyalım" konusunda geliştirilen rehber materyalin, öğrencilerin kavramsal gelişimlerine anlamlı bir etkisi olduğu sonucuna varılmıştır ( $p=0.000$ ). Bu bulgu, 5E modeline dayalı geliştirilen rehber materyalin öğrencilerin "canlı ve cansız" kavramlarını anlamlı öğrenmelerine katkı sağladığını göstermektedir. Alanyazında, 5E modelinin kavram yanlışlarının giderilmesinde etkili olduğunu belirten birçok çalışma bulunmaktadır (Değirmençay, 2010; Şahin, 2010; Şenel-Çoruhlu & Çepni, 2016; Ural-Keleş, 2009). Özellikle, çalışmanın kullanılan kavramsal değişim stratejileri olan KK, KDM ve drama gibi yöntemlerin, öğrencilerin kavramsal anlamasına ve değişimine katkıda bulunduğu görülmüştür. Bu sonuçlar, önceki araştırmalarla tutarlıdır (Atasoy vd., 2013; Beerenwinkel vd., 2011; Cerrah-Özsevgeç vd., 2019; Dayan, 2020; Dorsah & Acquaye, 2018; Yong & Kee, 2017).

Çalışmanın uygulama süresi ve öğrencilere aktif katılım sağlama özellikleri göz önüne alındığında, 5E modelinin öğrenci yanlışlarını giderme konusunda etkili bir öğretim stratejisi olduğu söylenebilir. Bu bulgular, fen bilimleri eğitiminde etkili öğretim stratejilerinin tasarımına ve uygulanmasına katkı sağlayabilir. Sonuç olarak, 5E modeli ve kavramsal değişim materyalleri, öğrencilerin canlı ve cansız varlıklar konusundaki kavramsal gelişimine olumlu bir etki yapmıştır.

### Öneriler

Görsel ve somut örneklerle öğrencilere canlı ve cansız varlık sınıflandırması yapma fırsatları sunulmalıdır. Hareket kavramı, canlıların temel özellikleri anlatılırken somut örneklerle desteklenerek işlenmelidir. Örneğin, bitkilerde hareketi açıklamak için bir bitkinin ışığa doğru yönelmesini veya yapraklarının kapanmasını gösteren görseller ve kısa videolar kullanılabilir. Öğretmen, önce kavramı sözlü olarak açıklayarak ardından bu açıklamayı görsellerle somutlaştırabilir. Öğrenciler, drama etkinlikleriyle bir bitkinin ışığa yönelmesini veya hayvanların hareketlerini canlandırarak kavramları deneyimleyebilir. Ayrıca, kavramsal değişim metinleri ve kavram karikatürleri ile öğrencilerin yanlışlarını düzeltmeleri sağlanabilir. Örneğin, bir kavram karikatürüyle bitkilerin hareketini hayvanların hareketiyle kıyaslayan eğlenceli bir görsel sunulması öğrencilere farkındalık kazandırılabilir. Ayrıca, bu konulara ilişkin sınıf içinde yapılacak deneylerle, öğrenciler konuyu somut bir şekilde gözlemleyebilirler. Örneğin, bitkilerin ışığa doğru hareketini gözlemlemek için, bir bitkiyi ışıklı bir pencerenin önüne, diğerini ise karanlık bir yere yerleştirip, her gün ışığa nasıl yöneldiğini gözlemleyebilirler.

Beslenme, solunum ve boşaltım gibi konular ise öğrencilerin bireysel ve grup çalışmalarını destekleyecek materyallerle öğretilir. Bu süreçler, görseller, videolar ve kavram haritaları ile desteklenerek öğrencilere sunulabilir. Örneğin, sindirim, solunum ve boşaltım sistemlerine ilişkin basit şemalar ve kısa videolar, öğrencilerin bu süreçleri anlamalarını kolaylaştırabilir. Grup çalışmalarıyla, öğrencilerin bu sistemler arasındaki ilişkiyi kavram haritaları oluşturarak tartışmaları sağlanabilir.

Ayrıca, etkileşimli öğrenme yöntemlerine yer verilebilir. Drama ve rol oynama etkinlikleriyle öğrenciler, canlıların temel özelliklerini canlandırabilir ve aktif katılımı kavramları öğrenebilir. Örneğin, bir grup öğrenci bitkilerin hareketini dramatize ederken diğer bir grup canlıların beslenme süreçlerini temsil edebilir. Bu tür etkinlikler sayesinde, öğrencilerin kavramları somut bir şekilde deneyimlemeleri sağlanabilir. Derslerin sonunda ise bireysel çalışma ve sınıf tartışmaları ile öğrenilen bilgiler pekiştirilerek, öğrencilerin aktif katılımıyla konuya dair geri bildirim alınabilir. Bu yöntemler, öğrenme sürecini hem eğlenceli hem de verimli hale getirebilir.

Benzer çalışma, farklı derslerde ve sınıf düzeylerinde tekrarlanabilir. Bu şekilde, öğrencilerin kavramsal gelişiminde rehber materyallerin etkisi disiplinlerarası ve farklı yaş gruplarında daha geniş bir perspektifle

değerlendirilebilir. Yürütülecek çalışmalarda, öğrenci gözlemleri, mülakatlar ve öğrenci ürünleri gibi çeşitli araçların kombinasyonu ile veri toplama süreci daha kapsamlı hale getirilebilir.

### Çıkar Çatışması Beyanı

Araştırmanın yazarları olarak herhangi bir çıkar/çatışma beyanımız olmadığını ifade ederiz.

### Yayın Etiği Beyanı

Bu araştırmanın planlanmasından uygulanmasına verilen toplanmasından verilerin analizine kadar olan tüm süreçte “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölüm olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir. Çalışmada etik dışı bir husus bulunmadığını, araştırma ve yayın etiğine özenle uyulduğunu beyan ederiz.

### Yazar Katkı Oranı

Araştırmanın birinci yazarı araştırmanın tüm süreçlerini gerçekleştirmiş olup araştırmanın ikinci yazarı araştırmanın tüm süreçlerine danışmanlık sağlamıştır.

### Etik Kurul İzni

Bu çalışma için Trabzon Üniversitesi, Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu'ndan 24.09.2021 tarih ve E-81614018-000-793 sayılı kararı ile etik kurul onayı alınmıştır.

### Kaynaklar

- Abraham, M.R., Gryzyboeski, E.B., Renner, J.W., & Marek, A.E. (1992). Understanding and misunderstanding eighth graders of five chemistry concepts found in textbooks. *Journal of Research in Science Teaching*, (29), 105-120.
- Alrutz, M. (2004). Granting Science A Dramatic License: Exploring a 4th grade science classroom and the possibilities for integrating drama. *Teaching Artist Journal*, 2(1), 31-39.
- Asmarisa, N., Budiasih, E., & Suharti, S. (2017). Efektivitas Pembelajaran I c 5E untuk mengurangi kesalahan konsep materi redoks dan retensinya pada siswa kelas x. *Jurnal Pendidikan: Teori, Penelitian, dan Pengembangan*, 2(9), 1277-1282.
- Atasoy, Ş., Tekbiyık, A., & Gülay, A. (2013). Beşinci sınıf öğrencilerinin ses kavramını anlamaları üzerine kavram karikatürlerinin etkisi. *Journal of Turkish Science Education*, 10(1), 176-196.
- Aygün, H. A. (2019). *Fen öğretiminde eğitsel oyun kullanımının öğrencilerin akademik başarısına ve kavram yanlışlarının giderilmesine etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Adıyaman Üniversitesi.
- Aymen Peker, E., & Taş, E. (2020). 5. sınıf öğrencilerinin “canlılar dünyasını gezelim ve tanıyalım” ünitesi ile ilgili kavram yanlışları. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(1), 643-670.
- Bahar, M., Cihangir, S., & Gözün, Ö. (2002, Eylül). Okul öncesi ve ilköğretim çağındaki öğrencilerin canlı ve cansız nesnelere ile ilgili alternatif düşünce kalıpları. V. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi, ODTÜ, Ankara.
- Bahar, M., Öztürk, E., & Ateş, S. (2002, Eylül) “Yapılandırılmış Grid Metodu ile Lise Öğrencilerinin Newton’un Hareket Yasası, İş, Güç ve Enerji Konusundaki Anlama Düzeyleri ve Hatalı Kavramlarının Tespiti”, V. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresinde Sözlü Bildiri, ODTÜ, Ankara. <https://doczz.biz.tr/doc/Frencilerinin-newto...> Erişim tarihi: 13 Nisan 2022.
- Başkan, H. (2006). *Fen ve teknoloji öğretiminde drama yönteminin kavram yanlışlarının giderilmesi ve öğrenci motivasyonu üzerine etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Karadeniz Teknik Üniversitesi.
- Bayram, H., & Ersoy, N. (2014). 7. sınıf öğrencilerinin maddelerin sınıflandırılması ve değişimi konusundaki kavram yanlışlarının deney ve kavram haritası yöntemi ile giderilmesi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 40(40), 31-46.
- Beerenwinkel, A., Parchmann, I., & Grasel, C. (2011). Conceptual change texts in chemistry teaching: A study on the particle model of matter. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 9(5), 1235-1259.

- Birinci, O. (2013). *İlkokul 3. sınıf hayat bilgisi dersine yönelik geliştirilen doğa eğitimi etkinliklerinin öğrencilerin doğa algılarına etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi.
- Bülbül, E., Şahin, Ç., & Durukan, Ü. G. (2014). Investigation of secondary school 7th grade students 'alternative concepts about space researches. İ. Şahin, S. A. Kıray, & S. Alan (Ed.), *International Conference on Education in Mathematics, Science & Technology* (s. 399-404), Konya.
- Cengizhan, S. (2011). Prospective teachers' opinions about concept cartoons integrated with modular instructional design. *Education and Science*, 36(160), 93-104.
- Cerrah-Özsevgeç, L., Yurtbakan, E., & Uludüz, Ş. (2019). İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin "kütle ve ağırlık" kavramlarına yönelik yanlışlarının giderilmesinde kavram karikatürünün etkisi. *Fen Bilimleri Öğretim Dergisi*, 7(1), 51-67.
- Creswell, J. W. (2017). Araştırma deseni nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları. S.B. Demir (Ed.), *Nicel yöntemler* (M. Bursal, Çev.) içinde (s. 155-182). Ankara: Eğiten Kitap.
- Çakıcı, Y. (2010). Fen eğitiminde yapılandırmacı yaklaşım ve öğrencilerin kavram yanlışları. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(1), 89-115.
- Çelik, S., Şenocak, E., Bayrakçeken, S., Taşkesenligil, Y., & Doymuş, K. (2010). Aktif öğrenme stratejileri üzerine bir derleme çalışması. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (11), 155-185.
- Çeper, E. N. (2019). *Tematik öğretim yaklaşımıyla ilkökul birinci sınıf öğrencilerinde çevresel farkındalık geliştirme eylem araştırması* [Yüksek lisans tezi]. Kocaeli Üniversitesi.
- Çelik, E. (2024). *8. sınıf öğrencilerinin ısı ve sıcaklık konusundaki kavram yanlışlarının belirlenmesi ve kavramsal değişim metinleri ile kavram yanlışlarının iyileştirilmesi* [Yüksek lisans tezi]. Harran Üniversitesi.
- Çepni, S., Ayas, A., Johnson, D., & Turgut, M. (1997). Fizik Öğretimi. Ankara: YÖK/ Dünya Bankası Milli Eğitim Geliştirme Projesi Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitimi.
- Dayan, G. (2020). İlkokul 3. sınıf öğrencilerinin kavram karikatürlerine ilişkin metaforik algıları. *International Journal of Scholars in Education*, 3(2), 330-345.
- Değirmençay, Ş. A. (2010). *Zenginleştirilmiş 5E öğretim modeline dayalı rehber materyallerin kavramsal değişim üzerine etkileri: "ısının yayılması ve genleşme"* [Doktora tezi]. Karadeniz Teknik Üniversitesi.
- Demir, Y. (2018). *5E öğrenme modeline uygun etkinliklerin ilkökul 4. sınıf fen bilimleri dersi öğretimine etkisi* [Yüksek lisans tezi]. Fırat Üniversitesi.
- Demiral, Ü. (2018). Investigation of conceptual understandings of pre-school age children on living and non-living things. *International Journal of Eurasia Social Sciences*, 9(33), 1860-1882.
- Demircioğlu, H., Demircioğlu, G., & Ayas, A. (2004). Kavram yanlışlarının çalışma yapılarıyla giderilmesine yönelik bir çalışma. *Milli Eğitim Dergisi*, (163), 121-131.
- Dorsah, M. P., & Acquaye, D. O. (2018). Effect of conceptual change texts on senior high school students' cognitive achievement in electrochemistry. *International Journal of Innovative Research and Advanced Studies*, 5(4), 143-148.
- Dumlu-Güler, T., (2011). *6. sınıf fen ve teknoloji dersindeki 'hücre ve organelleri' konusunun eğitsel oyun yöntemiyle öğretilmesinin öğrencilerin akademik başarısına etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Atatürk Üniversitesi.
- Eyecioglu, E., & Yeşilyurt, M. (2021). Dijital deneylerin fen bilimleri dersinde kullanılmasının öğrenci başarısına etkisi. *Nişantaşı Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(1), 29-35.
- Garcia I Grau, F., Valls, C., Piqué, N., & Ruiz-Martín, H. (2021). The long-term effects of introducing the 5E model of instruction on students' conceptual learning. *International Journal of Science Education*, 43(9), 1441-1458.
- Guzzetti, B. J., Williams, W. O., Skeels, S. A., & Wu, S. M. (1997). Influence of text structure on learning counterintuitive physics concepts. *Journal of Research in Science Teaching*, 34(7), 701-719.
- Halmatov, M., Ağgül-Yalçın, F., & Okur Akçay, N. (2012, Haziran). Öğrencilerin canlı ve cansız nesnelere ilişkin alternatif düşünce kalıpları. X. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi, Niğde.
- Hançer, A. H., Şensoy, Ö., & Yıldırım, H. İ. (2003). İlköğretimde çağdaş fen bilgisi öğretiminin önemi ve nasıl olması gerektiği üzerine bir değerlendirme. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(13), 80-88.
- Johnstone, A. H., Bahar, M., & Hansell, M. H. (2000). Structural communication grids: a valuable assessment and diagnostic tool for science teachers. *Journal of Biological Education*, 34(2), 87-89.
- Kaleli, T., & Gökalp, F. (2018). Fen bilimleri öğretiminde drama yöntemi destekli 5E öğretim modelinin enerji konusunda öğrenci başarısı ve farkındalığına etkisi. *The Journal of Academic Social Science*, (69), 490-506.

- Karlı, F., & Ayas, A. (2013). Farklı kavramsal değişim yöntemleri ile alternatif kavramları gidermek ve bilimsel süreç becerilerini geliştirmek mümkün müdür? Elektrokimyasal piller örneği. *Journal of Computer and Education Research*, 1(1), 1-26.
- Kayabaş, M., & Emre, İ. (2020). The effect of conceptual change texts on fourth grade students' academic achievement, scientific process skills, attitudes towards science and overcoming of misconceptions. *Ihlara Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 5(2), 259-270.
- Kestane, E. (2024). *Dördüncü sınıf maddenin doğası ünitesinde biçimlendirici değerlendirme uygulamalarının öğrencilerin kavramsal anlamalarına etkisinin değerlendirilmesi* [Yüksek lisans tezi]. Uludağ Üniversitesi.
- Kempa, R. F., & Nicholls, C. E. (1983). Problem-solving ability and cognitive structure-an exploratory investigation. *European Journal of Science Education*, 5(2), 171-184.
- Keogh, B., & Naylor, S. (1999). Concept cartoons, teaching and learning in science: an evaluation. *International Journal of Science Education*, 21(4), 431-446.
- Kickmeier-Rust, M., Mattheiss, E., Steiner, C., & Albert, D. (2011). A psycho-pedagogical framework for multi-adaptive educational games. *International Journal of Game-Based Learning*, 1(1), 45-58.
- Korkmaz, S. (2018). *Eğitsel oyun geliştirerek desteklenen fen bilimleri öğretiminin öğrenci tutum ve başarısına etkisi* [Yüksek lisans tezi]. Bartın Üniversitesi.
- Martinez-Losada, C., Garcia-Barros, S., & Garrido, M. (2014). How children characterise living beings and the activities in which they engage. *Journal of Biological Education*, 48(4), 201-210.
- Meşeci, B., Tekin, S., & Karamustafaoğlu, S. (2013). Maddenin tanecikli yapısıyla ilgili kavram yanlışlarının tespiti. *Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (9), 20-40.
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2018). Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve ortaokul 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar). Ankara: Millî Eğitim Basımevi.
- Noureddine, Z., & Zouhaire, L. (2017). Study of middle school students conceptions regarding the living concept. *International Journal of Environmental and Science Education*, 12(3), 475-484.
- Opfer, J. E., & Siegler, R. S. (2004). Revisiting preschoolers' living things concept: A microgenetic analysis of conceptual change in basic biology. *Cognitive Psychology*, 49(4), 301-332.
- Onat, A. E. (2023). *5E modelinin ilkökul 3. sınıf öğrencilerinin kavramsal gelişimlerine etkisi: 'Çevremizdeki varlıkları tanıyalım' örneği* [Yüksek lisans tezi]. Trabzon Üniversitesi.
- Özdemir, A. M., & Eren, P. (2024). İlkokul 3. sınıfta fen bilimleri dersinde web 2.0 uygulamaları kullanımının etkisinin incelenmesi. *Neşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi*, 14(1), 372-392.
- Özkan, Ö., Tekkaya, C., & Geban Ö. (2001). Ekoloji konularındaki kavram yanlışlarının kavramsal değişim metinleri ile giderilmesi. Yeni Binyılın Başında Türkiye'de Fen Bilimleri Eğitimi Sempozyumu içinde (191-193 s.). İstanbul: Maltepe Üniversitesi.
- Sarı, A. (2022). *Kavram karikatürü destekli TGA tekniğinin ve günlük yaşam örneklerinin entegre edildiği 5E modelinin öğrencilerin kavramsal anlamalarına ve derse yönelik görüşlerine etkisi: Basınç örneği* [Yüksek lisans tezi]. Giresun Üniversitesi.
- Sarı-Ay, Ö., & Aydoğdu, C. (2015). Maddenin halleri ve ısı konusunda kavram yanlışlarının giderilmesinde kavramsal değişim metinlerinin etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(2), 99-111.
- Sinanoğlu, K. (2017). *Kavram karikatürleri ve kavramsal değişim metinlerinin 6. sınıf öğrencilerinin bilişsel yüküne, akademik başarısına ve kalıcılığına etkisi* [Yüksek lisans tezi]. Ordu Üniversitesi.
- Şahin, Ç. (2010). *İlköğretim 8. sınıf kuvvet ve hareket ünitesinde zenginleştirilmiş 5E öğretim modeline göre rehber materyaller tasarlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Karadeniz Teknik Üniversitesi.
- Şenel-Çoruhlu, T., & Çepni, S. (2016). Zenginleştirilmiş 5E modelinin öğrenci kavramsal değişimi üzerine etkisi: Astronomi örneği. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24(4), 1785-1802.
- Tanrıseven, I. (2000). *Matematik öğretiminde problem çözme stratejisi olarak dramatisasyonun kullanılması* [Yüksek lisans tezi]. Marmara Üniversitesi.
- Topsakal, Ü. (2009). Tematik öğretimin canlı ve cansız varlıklarla ilgili kavram yanlışlarının giderilmesinde etkililiği. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (17), 219-234.
- Ural-Keleş, P. (2009). *Kavramsal değişim metinleri, oyun ve drama ile zenginleştirilmiş 5E modelinin etkililiğinin belirlenmesi: "canlıları sınıflandıralım" örneği* [Doktora tezi]. Karadeniz Teknik Üniversitesi.
- Wangdi, D., Dorji, K., & Dema, M. (2015, March). Proceedings of the 2nd International Conference on Innovation in Education. Institute for Innovative Learning, Mahidol University, Thailand.

- Yavuz, B. (2023). *öğrenme istasyonları tekniğinin altıncı sınıf öğrencilerinin "elektriğin iletimi" ünitesindeki kavramsal anlama düzeylerine ve görüşlerine etkisinin değerlendirilmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Uludağ Üniversitesi.
- Yavuz, S., & Büyükeksi, C. (2011). Kavram karikatürlerinin ısı-sıcaklık kavramlarının öğretiminde kullanılması. *Karaelmas Fen ve Mühendislik Dergisi*, 1(2), 25-30.
- Yeşiltaş, H. M., Taş, E., & Özyürek, C. (2017). Yaratıcı drama destekli fen öğretimin kavram yanlışlarına etkisi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (32), 827-836.
- Yeşilyurt, D., & Önel, A. (2017). Yaşam temelli öğrenme modeli ile ortaokul 5. sınıf öğrencilerine sağlıklı beslenme farkındalığının kazandırılması. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1), 1-23.
- Yeşilyurt, S. (2003). Ana sınıfı öğrencileri ve ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin canlı ve cansız kavramlarını anlama düzeyleri üzerine bir araştırma. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(2), 83-96.
- Yıldız, E. (2008). *5E modelinin kullanıldığı kavramsal değişime dayalı öğretimde üst bilişim etkileri: 7. sınıf kuvvet ve bereket ünitesine yönelik bir uygulama* [Doktora tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Yong, C. L., & Kee, C. Z. (2017). Utilizing concept cartoons to diagnose and remediate misconceptions related to photosynthesis among primary school students. In M. Karpudewan, A. N. M. Zain, & A. L. Chandrasegaran (Eds.), *Overcoming Students' Misconceptions in Science* (pp. 9–28). Springer Nature Singapore. <https://doi.org/10.1007/978-981-10-3437-4>

## EXTENDED SUMMARY

Within the scope of the unit “Journey to the World of Living Things” in the 3rd grade primary school science course, it was aimed for students to distinguish between living (plants and animals) and non-living (air, water, soil) things in the topic “Let's Recognize the Things Around Us”. As a matter of fact, in the curriculum of the Ministry of National Education (MoNE, 2018), there is the statement “Attention is paid to the misconceptions in the literature on the concepts of living and non-living” under the acquisition related to the subject, and it is seen in the literature that students have quite a lot of misconceptions on this subject (Halmatov et al., 2012; Opfer, & Siegler 2004; Tamir et al., 1981 as cited in Çakıcı, 2010, p. 104). For this reason, this study was planned considering that the studies to be conducted to eliminate the misconceptions that students may have are valuable. This study aims to investigate the impact of a guidance material, prepared within the framework of the 5E model, on the conceptual development of third-grade primary school students regarding the topic "Let's Get to Know the Things Around Us."

This study was conducted using a one-group pre test-post test design, which is one of the pre-experimental models and is suitable for the simple experimental method. In this design, the group is first given a pretest measurement, then the experimental procedure is applied, and finally the post test is performed (Creswell, 2017). The data of the study were collected with the word association test and structured grid.

The study was conducted in a primary school in Arsin district of Trabzon on 20 randomly selected 3/B class students in the 2021-2022 academic year. Student identities were kept confidential and data collection tools were piloted with five students who had previously learned the subject. After ethics committee permission and legal permissions were obtained, consent was obtained from the parents regarding the participation of the students. The guidance material was implemented over six class hours within the "Journey to the World of Living Things" unit under the theme "Let's Recognize Things in Our Environment".

Findings indicated that students have certain misconceptions about living and non-living things. The 5E model was found to have a significant impact on students' conceptual development and was effective in correcting their conceptual misconceptions. In this study, it was concluded that the guidance material developed for the topic “Let's Recognize Things in Our Environment” had a significant effect on students' understanding of the concepts. Statistical analysis showed that there was a significant difference between pre and post test scores ( $p=0.000$ ). This finding shows that the guidance material based on the 5E model contributed positively to student conceptual development. In the literature, there are many studies indicating that the 5E model is effective in eliminating misconceptions (Değirmençay, 2010; Şahin, 2010; Şenel-Çoruhlu & Çepni, 2016; Ural-Keleş, 2009). In particular, it was observed that the conceptual change strategies used in the study, such as conceptcartoons, conceptual change text and drama, contributed to students' conceptual understanding and change. These results are consistent with previous studies (Atasoy et al., 2013; Beerenwinkel et al., 2011; Cerrah-Özsevgeç et al., 2019; Dayan, 2020; Dorsah & Acquaye, 2018; Yong & Kee, 2017).

The study suggests that students should be encouraged to portray the basic characteristics of living things and to learn concepts through active participation through drama and role-playing activities.

## EKLER

### Ek 1: Kelime İlişkilendirme Testi

#### KELİME İLİŞKİLENDİRME TESTİ

Bu çalışmanın amacı “CANLI VE CANSIZ VARLIKLAR” konusunda verilen anahtar kelimeleri okuyarak, bu kelimelerin aklınıza getirdiği ilgili kelimeleri belirlemektir.

##### Yönerge

- Sayfada verilen ilk anahtar kelimeyi gördüğünüzde aklınıza gelen kelimeleri yanlarındaki boşluklara yazınız.
- Diğer anahtar kelimeye geçmeniz söylenene kadar hızlıca aklınıza gelen kelimeleri yazınız.
- Kelimeleri yazmak için 1 dakikanız vardır.
- Anahtar kelimelerin size çağrıştırdığı kesin doğru cevapları yoktur. Bu nedenle aklınıza gelen tüm kelimeleri yazınız.
- İlgili cümle bölümüne anahtar kavramla ilgili aklınıza gelen bir cümle yazınız.
- Diğer anahtar kelimeye geçmeniz söylenince ilk kelimedede olduğu gibi yönergelere uyunuz.

CANLI	
CANLI	
CANLI	
CANLI	
CANLI	
CANLI	

İlgili cümle:

.....  
.....

CANSIZ	
CANSIZ	
CANSIZ	
CANSIZ	
CANSIZ	
CANSIZ	

İlgili cümle:

.....  
.....












## Ek 2: Yapılandırılmış Grid

### YAPILANDIRILMIŞ GRİD

Bu çalışmanın amacı “CANLI VE CANSIZ VARLIKLAR” konusunda hazırlanmış yapılandırılmış gridde bulunan varlıkların canlı mı cansız mı olduğunu ayırt etmenizdir.

#### Yönerge

- Aşağıda görselleri verilmiş varlıkları inceleyiniz, aşağıda size verilen soruları cevaplandırınız.

1  GÜNEŞ	2  KEDİ	3  SU
4  ARABA	5  TOPRAK	6  YUMURTA
7  TOHUM	8  HAVA	9  AĞAÇ

- 1) Yukarıda kutucuklarda yer alan varlıklardan **canlı** olanların yer aldığı kutucuklardaki canlıların isimlerini veya kutucuk numaralarını aşağıda verilen boşluğa yazınız.

.....

- 2) Seçmiş olduğunuz canlı varlıklar hangi özelliklerinden dolayı **canlı** olarak sınıflandırılmaktadır? Aşağıda verilen boşluğa nedenlerini yazınız.

.....

- 3) Yukarıda kutucuklarda yer alan varlıklardan **cansız** olanların yer aldığı kutucuklardaki cansızların isimlerini veya kutucuk numaralarını aşağıda verilen boşluğa yazınız.

.....

- 4) Seçmiş olduğunuz cansız varlıklar hangi özelliklerinden dolayı **cansız** olarak sınıflandırılmaktadır? Aşağıda verilen boşluğa nedenlerini yazınız.

.....

- 5) Bir varlığın canlı olarak adlandırılabilmesi için sahip olması gereken özellikler sizce nelerdir? Açıklayınız.

.....

### KAVRAM KARİKATÜRÜ

Bu çalışmanın amacı "CANLI VE CANSIZ VARLIKLAR" konusunda hazırlanan kavram karikatüründe bulunan karakterlerden hangisinin haklı olduğu ile ilgili görüşlerinizi nedenleri ile belirlemektir.

#### Yönerge

- Kavram karikatürünü inceleyiniz.
- İnceledikten sonra sorulara uygun cevapları belirtilen alanlara yazınız.



1. Yukarıda Ece, Kerem, Buse ve Sezer çevremizdeki varlıklar hakkında tartışmaktadırlar. Sence hangi öğrenci haklı?

- Ece       Kerem       Buse       Sezer

2. Neden onun haklı olduğunu düşünüyorsun?

Çünkü.....

.....

### KAVRAMSAL DEĞİŞİM METNİ

Bu çalışmanın amacı “CANLI VE CANSIZ VARLIKLAR” konusunda hazırlanan kavramsal değişim metnini okuyarak kavram yanlışlarını gidermektir.

#### Yönerge

- Kavramsal değişim metnini okuyunuz.



#### BİTKİLER CANLIDIR

Bazı öğrenciler bitkilerin cansız olduğunu düşünmektedir. **Bu düşünce yanlıştır.** Öğrenciler bitkilerin aktif hareket etme ve konuşma, gibi insanda bulunan özelliklere sahip olmadıklarından cansız olduklarını düşünebilirler.



Ancak bitkiler de canlıdır ve hareket ederler. Bitkiler kökleri ile toprağa bağlı olduğundan hareket alanları kısıtlıdır. Hareketlerini aşağıda görüldüğü gibi yaprakları, dalları, çiçekleri ve kökleri ile yaparlar. Bunun yanında bitkiler de diğer tüm canlılar gibi solunum yapar, büyür, çoğalır, tepkide bulunur ve boşaltım yapar. Bu yüzden **bitkiler canlıdır.**



★ Tebrikler artık sen de bitkilerin canlı varlık olduğunu biliyorsun.

## ADAY ÖĞRETMENLERİN YAPAY ZEKÂ ALGILARI VE EĞİTİMDE YAPAY ZEKÂ KULLANIMINA İLİŞKİN DÜŞÜNCELERİ

### PROSPECTIVE TEACHERS' PERCEPTIONS OF ARTIFICIAL INTELLIGENCE AND REFLECTIONS ON THE USE OF ARTIFICIAL INTELLIGENCE IN EDUCATION

Başak COŞKUN

Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi/Uluslararası İlişkiler Ofisi

[basak84coskun@gmail.com](mailto:basak84coskun@gmail.com)

ORCID: 0000-0002-0042-7130

#### ÖZET

##### Geliş/Received:

12.10.2024

##### Kabul/Accepted:

25.12.2024

##### Yayın/Published:

27.12.2024

##### Anahtar Kelimeler

Fırsatlar,

Nitel,

Öğretmenlik

mesleği,

Önlemler,

Tehditler.

##### Keywords

Opportunities,

Precautions,

Qualitative,

Teaching

profession,

Threats.

Yapay zekânın tüm alanlarda olduğu gibi eğitim sektöründe de köklü değişiklikler yaratması beklenmektedir. Bu çalışmada, eğitimde yapay zekâyı kullanacak aktörler olarak öğretmen adaylarının yapay zekâyla ilgili algıları ve eğitimde yapay zekânın etkilerine dair düşüncelerini ortaya koymak amaçlanmıştır. Bu çerçevede, araştırmanın deseni olgubilim, çalışma grubu ise Orta Anadolu'da bulunan bir üniversitenin eğitim fakültesinde farklı bölümlerde öğrenim gören dokuz öğretmen adayı olarak belirlenmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme formuyla toplanan veriler betimsel teknikle analiz edilmiştir. Bulgular, öğretmen adaylarının yapay zekâyı insana atfedilen özellikler üzerinden tanımladığı, yapay zekâyla ilgili yanlış kavramsallaştırmalara sahip olduğu ve yapay zekâyı zaman zaman bir tehdit olarak algıladığını göstermiştir. Yapay zekânın eğitim ekonomisini olumlu yönde etkileyeceği ancak öğretmenlik mesleğinin ve eğitim kurumlarının yok olma tehlikesinin bulunduğu dair görüşler öne çıkmış, ayrıca öğrenme üzerinde oldukça olumsuz etkileri olacağı ileri sürülmüştür. Eğitimde yapay zekânın doğru ve etkili bir biçimde kullanılması için sunulan öneriler ulusal politikalar, eğitim paydaşlarına yapay zekâ eğitimi, öğretim programlarında yapay zekâ dersleri/modülleri koyulması ve denetim gibi düşünceler yer almıştır. Çalışmanın sınırlılıkları ve bulguları çerçevesinde araştırmacılara eğitimin farklı paydaşlarıyla yapacakları nitel ve nicel çalışmalarla eğitimde yapay zekâ alan yazınındaki birikimi artırmaları; uygulayıcılara ise ulusal çapta politika belgelerinin ve mevzuatın oluşturulması gibi öneriler sunulmuştur.

#### ABSTRACT

It is widely expected that artificial intelligence will cause dramatic transformations in all fields of life, including education. In this study, it was aimed to dig into prospective teachers' perceptions of artificial intelligence and their perspectives on the use of artificial intelligence in education. In this frame, the phenomenological approach was selected as the appropriate design, and nine prospective teachers, studying in different departments of the faculty of education at a university located in Central Anatolia, formed the study group. A semi-structured interview form was used as the data collection tool and descriptive analysis method was applied to the data. The findings showed that prospective teachers defined artificial intelligence by the features attributed to the human species, they had some misconceptions about artificial intelligence and perceived it as a possible threat to the human species. They presumed that artificial intelligence would have a positive influence on the economic aspects of education. However, they argued that it posed a huge danger to the future of the teaching profession and schooling, and would harm learning enormously. The suggestions prospective teachers made on the appropriate and effective use of artificial intelligence in education ranged from constructing national policies, artificial intelligence training for education staff, and improving educational curricula with artificial intelligence subject to monitoring. In line with the limitations and findings of the study, it was recommended that the researchers nurture the field of artificial intelligence in education with more qualitative and quantitative research with different stakeholders in the education system; the practitioners were recommended to develop national policies and artificial intelligence legislation.

DOI: <https://doi.org/10.69643/kaped.1566047>

Atf/Cite as: Coşkun, B. (2024). Aday öğretmenlerin yapay zekâ algıları ve eğitimde yapay zekâ kullanımına ilişkin düşünceleri. *Kapadokya Eğitim Dergisi*, 5(2), 439-456.

## Giriş

Son dönemlerde bilimle ilgili programların popüler bir konusu olmanın ötesinde, yapay zekâ arama motorları, mobil uygulamalar ve sağlık hizmetleri gibi birçok alanda gündelik hayatımızı etkilemektedir (Sánchez-Prieto vd., 2020). An ve diğerlerine göre (2023), birçok sektöre büyük değişim ve dönüşümü getirdiği ve getirebileceği gibi, yapay zekâ öğrenme ve öğretme konusunda temel anlayış ve uygulamaları değiştirebilir. Yapay zekânın insan hayatını nasıl etkileyeceğine dair birçok tahmin yapılırken, eğitim sektöründe ‘robot öğretmenlerin’ eğitim işini üstleneceği veya en azından ‘yapay-zeki makinelerin’ eğitim işinde esas rolü oynarken ‘insan öğretmenlerin’ bu makinelerin asistanı gibi çalışabilecekleri şeklinde tahminler bulunmaktadır (Edmond, 2017). Yapay zekanın öğretmenlerin ve hatta okulun yerini alması durumunda muhtemel riskler ve fırsatlarla ilgili tartışmalar arasında gelecek her nasıl olursa olsun, öğretmenler yapay zekâ temelli eğitimde en önemli paydaşlardan biri olarak görülmektedir (Seufert vd., 2020). Dolayısıyla, yapay zekanın okullarda başarılı bir biçimde kullanılması için onların görüşleri, deneyimleri ve beklentilerinin dikkate alınması elzemdir (Holmes vd., 2019). Buna rağmen, yapay zekâ kullanımı üzerine öğretmen algılarına dair çalışmalar oldukça sınırlıdır (Chiu ve Chai, 2020). Bilgisayar bilimi alanında eğitim almış öğretmenlerin büyük bir kısmı dahi mesleğe hazırlanırken yapay zekâyla ilgili herhangi bir eğitim almamış olduğunu gözleyen Linder ve Berges (2020), öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunun önünde yapay zekânın “ne” olduğunu anlamak veya yapay zekâyı “nasıl” öğretecekleri ve kullanacakları konusunda büyük bir sınav olduğunu savunmaktadır. Yapay zekânın ne olduğu veya hayatı nasıl etkileyeceğine dair beklentiler ve tahminler son dönemde kamuoyunda popülerleşse de yapay zekâyla ilgili tartışmalar nispeten daha uzun bir geçmişe sahiptir. Örneğin, yapay zekâ alanında bundan neredeyse 40 yıl önce yazılmış makalelerde (örn. Schank, 1987) bile yapay zekânın ne olduğuyula ilgili kafa karışıklığına değinilmiştir. Schank’a (1987) göre, kazandığı devasa ve anlaşılabilir popülarlığı yüzünden yapay zekâ alan dışındaki hemen herkes tarafından yanlış anlaşılmaktadır. Hatta yapay zekâ uygulayıcılarının bile yapay zekânın gerçekten ne olduğuyula ilgili bir şekilde kafası karışıktır. Teknik bir altyapısı olmayan insanlar için yapay zekâyı anlamak oldukça zorlu olmasının yanı sıra kavramın kapsamının yıllar içinde evrimleşmesi de karmaşıklığa neden olmaktadır (Long ve Magerko, 2020). Ne denli karmaşık olursa olsun, yapay zekâ günümüzde eğitimde dil öğrenme, öğretim ve sınav materyali hazırlama gibi birçok alanda kullanılmaya başlanmıştır ve öğretmenlerin tutumları olumlu görünmektedir (Karataş vd., 2024). Diğer taraftan, eğitim alanında yapay zekâ kullanımı konusunda araştırma birikimi oldukça sınırlıdır; bir açıdan yapay zekânın etkisi veya etiği gibi tartışmalar yapılmadan uygulamaları kullanıma geçmiştir. Bu çerçevede, eğitimde yapay zekâ kullanımında en önemli rollerden birine sahip olacak öğretmenler/geleceğin öğretmenlerinin yapay zekâ algıları ve yapay zekânın etkisindeki bir eğitim sisteminde gelecek beklentilerini ortaya koymak, eğitimde yapay zekâ kullanımına ilişkin sektörün içinden önemli bir bakış açısı sunacaktır.

## Yapay Zekânın ‘Ne’liği

1956 yılında John McCarty tarafından ilk defa kullanılan (Russel ve Norvig, 2010) yapay zekâ kavramına dair ‘bilim kurgu’ algısı, büyük verinin çoğalması, işlem gücüne ekonomik erişim ve makine öğrenmesi alanındaki gelişmeler sayesinde son zamanlarda değişmiştir. (UNESCO, 2019). Artık bilim kurgu kadar uzak görünmemekle birlikte, yapay zekâ kavramıyla neyin kastedildiğine dair konunun uzmanları arasında dahi bir uzlaşma yoktur. Bu duruma insan zekâsı için kullanılan ‘genel zekâyı’ tanımlamaktaki zorluklar sebep olduğu gibi (örneğin, Çoklu Zekâ Teorisi [Gardner, 2000], Kuantum Zekâ Teorisi [Zhang, 2017], Duygusal Zekâ Teorisi [Salovey ve Mayer, 1990]), zekâ kavramını sadece insan üzerinden, yani biyolojik zekâyla tanımlamaya yönelik eleştiriler de katkıda bulunmaktadır (Kılıç, 2024). Tegmark (2017) yapay zekâyı ‘biyolojik olmayan zekâ’ şeklinde oldukça sade bir yaklaşımla tanımlayıp; zekâyı karmaşık hedefleri gerçekleştirebilme yeteneği olarak değerlendirmiş, zekânın kavramları ve düşünceleri algılama ve anlama, sorun çözme, yaratıcılık, müzakere etme, planlama ve sosyal duygusal öğrenmeyi kapsayan birden fazla türü olduğunu savunmuştur. Zekâyı getirilen bu çoğulcu yaklaşıma benzer şekilde, Baker ve Smith (2019) yapay zekânın tek bir teknoloji olmadığını belirterek, yapay zekâyı “genellikle insanlara atfedilen, özellikle öğrenme ve sorun çözme gibi bilişsel görevleri yapan bilgisayarlar” olarak tanımlamıştır. McCarthy’ye (1998, Akt. Aggarwal, 2018) göre ise yapay zekâ makinelerin (yani bilgisayarların) insan zekâsını taklit ederek karar alabilmesini sağlayan işlem teknolojileridir ve makine öğrenmesi, sinir ağları ve derin öğrenme şeklinde sınıflanabilecek çeşitli analitik yöntemleri kapsamaktadır.

UNESCO (2019), Sürdürülebilir Kalkınma için Zorluklar ve Fırsatlar: Eğitimde Yapay Zekâ raporunda yapay zekâ tanımlarını genel olarak ‘düşünme’ ve ‘davranma’ veya ‘insansılık’ ve ‘ussallık’ boyutlarıyla özetlemiştir. Tablo 1’de UNESCO tarafından sunulan yapay zekâ tanımları görülmektedir.

**Tablo 1.** Yapay Zekânın Boyutları

<b>İnsansı Düşünmek</b>	<b>Ussal Düşünmek</b>
Bilgisayarları düşünmesini sağlamaya yönelik çabalar ..... akıllı makineler tamamıyla ve gerçek anlamıyla.... (Haugeland, 1989).	Algı, ussallaştırma ve eyleme geçmeyi mümkün kılacak işlem çalışmaları (Winston, 1992).
<b>İnsansı Davranmak</b>	<b>Ussal Davranmak</b>
İnsanlar tarafından yapıldığında zekâ gerektiren işlevleri gerçekleştirebilecek makineler yaratma sanatı (Kurzweil, 1990).	Yapay zekâ nesnelerin zeki davranışlarıyla ilgilidir (Nilsson, 1998).

Tablo 1’de sunulan ikili ayrım yapay zekânın insan zekâsına benzemesi mi, yoksa nesnelerin zekâsı üzerinden mi tanımlanması gerektiği ya da akılla ilgili becerilerin mi yoksa davranışların mı dikkate alınması gerektiği tartışmasını özetler biçimdedir.

Yapay zekâyı tanımlama çabalarında insan zekâsı ve makine zekâsı arasındaki fark açısından konuya yaklaşanların da olduğu görülmektedir. Örneğin, Seldon ve Abidoye (2018) yapay zekâyı makine zekâsı olarak adlandırırken, makine zekâsını amaçlarını gerçekleştirmek için çevresini algılayıp uyum sağlayan, insan odaklı bir makine tarafından dijital olarak kontrol edilen mekanik bir süreç olarak tanımlamıştır. Bu yaklaşımda, makinelerin zekâsının insan yönetiminde olduğu vurgulanmaktadır. Bazı araştırmacıların ise kapsayıcı bir yapay zekâ tanımı yerine artırılmış zekâ (Lui ve Lamb, 2018) veya hibrit artırılmış zekâ (Zheng vd., 2017) gibi kavramları kullandığı görülmektedir. Bu kavramlarda insan beynini zekânın kaynağı olarak taklit eden hibrit bir yapay zekâyı dikkat çekilmektedir. Artırılmış zekâ bilgisayarlar ve akıllı yazılımların içgüdü ve yaratıcılık gerektiren görevleri yapmaya, açık uçlu ve iyi tanımlanmamış görevler çözmek için karar almaya yetkin olmadığı ve bu yüzden insansı bilişsel modellerle insan-bilgisayar iş birliğinin veya akıllı yazılımlarda bilişsel modellerin mümkün olması anlamına gelmektedir (Lameras ve Arnab, 2022). Aslında epistemolojik veya ontolojik olarak zekânın ne olduğuna dair uzlaşmış ve net bir tanım yapılamazken, yapay zekâ yerine yardımcı, hibrit, artırılmış veya makine zekâsı kavramlarından hangisinin kullanılması gerektiğine ilişkin tartışmalar, bu çalışmanın sınırlarını aşacak niteliktedir. Bu sebeple, burada dikkat çekilen olgu yapay zekânın ‘ne’liği üzerine bir uzlaşma bulunmaması ve tartışmaların devam etmekte olduğu gerçeğidir.

### **Eğitimde Yapay Zekâ: Öğretmenlik Mesleğinin Geleceği**

Günümüzde yapay zekâ birçok sektörde akıllı otomasyonu geliştirerek dünyayı dönüştürmektedir (Jordan ve Mitchell, 2015). Yapay zekâ başta olmak üzere, gelişmiş makine öğrenmesi, robotik mühendisliği ve nanoteknoloji üzerine yapılan çalışmalar 2020 yılında hemen tüm sektörlerde insanlar tarafından yapılan 20 milyon işin makineler tarafından yapılmaya başlandığını iddia etmektedir (Wogu vd., 2018). Oxford Üniversitesi tarafından yapılan bir modelleme çalışması 21. yy’daki yapay zekâ alanındaki gelişmeler sonucunda günümüzde var olan işlerin %47’sinin otomasyona dönüşme riski olduğunu tahmin etmektedir (Paterson, 2017). Grace ve diğerleri (2018), dünyada insanlar tarafından yapılan tüm işlerin 120 yıl içinde tamamen makineleşeceğini öne sürmüştür. Eğitimde de yapay zekâ öğrenme ve öğretme konusunda temel anlayışları ve uygulamaları değiştirebilir (An vd., 2022). Nitekim Oxford Üniversitesinde yapılan başka bir çalışmaya göre önümüzdeki on yılda yapay zekâ tercüme, analitik düşünme, eleştirel makale yazabilme gibi alanlarda öğretmenlerin önüne geçerek eğitimde devrim yaratacaktır (Edmond, 2017). Wogu ve diğerlerine (2018) göre, sürekli gelişen yapay zekâ teknolojileri öğretmenler ve öğrencilerin gelecekteki konumlarını sorgulatmaktadır.

UNESCO (2019), yapay zekânın eğitimde kullanım alanlarını iki başlıkta ele almıştır. Bunlar yapay zekânın öğrenme ve öğretme süreçleri ve eğitim yönetimi üzerindeki etkisidir. Çeşitli ülkelerdeki yapay zekâ bütünleşik

eğitim uygulamaları incelendiğinde, yapay zekânın eğitime erişim, işbirlikçi öğrenme ortamları yaratma ve öğretmenleri destekleyecek akıllı öğretim sistemleri yoluyla eğitimi kişiselleştirme ve öğrenme çıktılarını iyileştirme konusunda kullanıldığına işaret etmektedir. Etkili öğrenim ve öğretim uygulamaları yanında, eğitim yönetimi bilgi sistemleri (EMIS [Educational Management Information Systems]) aracılığıyla okullardan sağlanacak veriyle, büyük çaplı eğitim sistemlerini yönetme kapasitesi oluşturulabileceği öne sürölmektedir. Holmes ve diğerlerine (2019) göre, yapay zekânın sadece teknolojik değil pedagojik, etik ve öğretmen yeterlikleri çerçevesinde öğretim ve öğrenme üzerinde etkisi olmayacağını düşünmek en hafif tabiriyle saflık olacaktır. Ancak, bu etki insan öğretmenlerin yerini alan robot öğretmenler boyutunda olmayabilir. Nitekim, yapay zekanın eğitim sektöründe öğretmenlerin sınıftaki rollerini tamamlayıcı nitelikte, not verme ve belgeleri arşivleme gibi zaman alıcı ve nispeten düşük düzey görevler yükleneceği düşünölmektedir (Wogu vd., 2017). Birçok çalışma yapay araçların eğitimin esas hedefleri ve amaçlarını gerçekteştirme kapasitesinin olmadığı ve eğitim kurumlarının var olma gerekçelerinin yerini alamayacağını savunmaktadır (Watkins, 2017). Bryant ve diğerleri de (2020) mevcut ve gelişmekte olan teknolojilerin öğretmenlerin yerine geçmekten çok, öğretmenlerin işlerini daha iyi ve verimli biçimde yapmalarına yardımcı olabileceğini belirtmiştir. Çünkü öğretmenler zamanlarının %20 ila %40'ını ders hazırlığı, değerlendirme ve yönetsel işler gibi makinelerin kolaylıkla yapacağı işlere harcamaktadır. Bu işleri yapay zekâ yapabilirse, öğretmenler teknolojinin en az etkili olabileceği, öğrenciyle bağ kurma, rehberlik etme, davranışsal, sosyal ve duygusal becerileri geliştirme gibi işlere veya mesleki gelişimlerine daha çok vakit ayırabilirler. Dillenbourg'a (2016) göre, öğretmenlerin mesleklerini kaybetme korkusu yersiz olabilir, çünkü eğitimin dijitalle doğru evrilmesi gelecekte daha az öğretmene ihtiyaç duyulacağı anlamına gelmemektedir. Bu yüzden, yapay zekanın öğretmenlerin yerini alıp almayacağı değer, öğretmenlere ne gibi fırsatlar sunduğu ve bu fırsatların öğretmen rollerini ne şekilde değeriftireceğini tartışmak daha mantıklıdır (Hrastinski vd., 2019).

### Eğitimde Yapay Zekâ: Aşılması Gereken Engeller

Özellikle de zorlu veya gelişmekte olan bölgelerdeki öğretmen açığına bir çözüml (Edwards ve Cheok, 2018), engelli, sığınmacı, okulsuz veya izole toplumlarda yaşayan marjinalleştirilmiş insanlar ve topluluklar için eğitim fırsatlarına erişim (UNESCO, 2019) veya yoklama alma, ders planlama, materyal hazırlama, değerlendirme, yönetsel işler gibi öğretmen iş yükünü bir hayli artıran görevlerde destek (Çelik vd., 2022) çerçevesinde fırsat olarak görölsede; yapay zeka, bazıları aşılması oldukça güç olan, birçok zorluğu ve çözümleri kolay olmayan sorunu beraberinde getirmektedir. Yapay zekâyla ilgili etik, mahremiyet ve adalet konuları birçok risk yaratacağı gibi yapay zeka entegre eğitim ortamlarında öğretmenlerin ihtiyaç duyacağı beceri ve kapasiteyle ilgili sorunlar veya bunların nasıl kazandırılması gerektiğine dair bilinmezler çeşitli zorluk ve sonuçlar doğuracaktır. Örneğin, yapay zekâyla ilgili birçok girişim önyargılarla ilgili etik sorunları (örneğin yapay zekâ temelli eğitimin öğrencilerin beceri veya performansıyla ilgili önyargıları) gündeme getirmektedir. Yapay zekâ temelli eğitim alan öğrencilerin kişisel bilgilerinin nasıl kullanılacağı veya üçüncü şahışlar tarafından kötüye kullanımıyla ilgili de belirgin endişeler bulunmaktadır. Diğer taraftan, başka bir endişe de yapay zekâ temelli eğitimin en önemli yararlanıcıları olacak öğrenciler ve öğretmenler üzerindeki muhtemel etkilerinin yeterince araştırmamasıdır (Lameras ve Arnab, 2022). UNESCO (2019), yapay zekâ temelli eğitim uygulamalarının doğurabileceği zorlukları temel olarak altı başlıkta sıralamıştır. Bunlar;

- Yapay zekâ konusunda kapsamlı bir kamu politikası yaratmak;
- Eğitimde yapay zekâ için kapsayıcılık ve eşitliği sağlayabilmek;
- Öğretmenleri yapay zekâ ile güçlendirilmiş eğitime hazırlamak ve aynı zamanda yapay zekâ geliştiricilerinin eğitimi anlamasını sağlamak;
- Kaliteli ve kapsayıcı veri sistemleri geliştirmek;
- Eğitim alanında yapay zekâ araştırmalarını artırmak;
- Veri toplama, kullanma ve paylaşma süreçlerinde etik ve şeffaf olmaktır.

Özellikle 3. maddeyle öğretmenlerin yapay zekâyâ hazırlanmasının çift taraflı gelişen bir süreç olması gerektiği, başka bir deyişle, öğretmenlerin yapay zekâyı pedagojiye uygun ve amaçlı bir biçimde kullanabilmek için yeni dijital beceriler edinmek zorunda olduğunun, yapay zekâ geliştiricilerininse öğretmenlerin nasıl çalıştıkları veya gerçekte yaşam ortamlarında nasıl sürdürölebilir çözümler ürettiklerini anlaması gerektiğinin altı çizilmiştir (UNESCO, 2019). Nitekim, yapay zekâ geliştiricilerinin çoğu yapay zekânın eğitimde etkili biçimde uygulanabilmesi için gereken öğrenme yöntemleri veya pedagoji konusunda yeterli bilgiye sahip değerildir (Luckin

ve Çukurova, 2019). Özetle, yapay zeka temelli öğretim konusunda en önemli paydaşlar öğretmenlerdir (Seufert vd., 2020). Bu yüzden, yapay zekanın okullara başarılı bir biçimde adapte edilmesi için onların görüşleri, deneyimleri ve beklentileri dikkate alınmalıdır (Holmes vd., 2019). Yapay zekânın eğitimde sebep olabileceği risklerin öğretmenlerin bilgisi ve görüşü dikkate alınmadan aşılması mümkün görünmemektedir.

### Çalışmanın Önemi

Akıllı ders ve otomatik değerlendirme sistemlerinden (Heffernan ve Heffernan, 2014), öğrenci gelişim takibi yapan (Gaudio vd., 2012), okul terki ihtimalini tahmin eden (Popenici ve Kerr, 2017) veya öğrenci geçmişini profilendiren sistemlere (Cohen vd., 2017) kadar eğitimde birçok alanda yapay zeka entegre uygulamalar geliştirilse de, Clark'a (2020) göre yapay zeka kullanımında eğitim sektörü finans ve sağlık gibi sektörlerin gerisinde kalmıştır. Oysa çeşitli riskleri barındırsa da, eğitimde yapay zekâ birçok soruna çözüm üretebilecek fırsatları da yaratabilir (Eriçok vd., 2024). Eğitimde üretebileceği çözümlere belki de en büyük engel eğitimde yapay zekâ alanındaki tartışmaların ve araştırmaların henüz oldukça yeni olmasıdır. Alanyazın incelendiğinde, özellikle amprik çalışmaların hala çok sınırlı sayıda olduğu görülmektedir. Erişilen alanyazında İngilizce öğretmenlerinin yapay zeka kullanma niyetleri (An vd., 2023), Avrupa ülkelerinde öğretmenlerin yapay zeka algıları (Chounta vd., 2021; Polak vd., 2022), yapay zeka konusunda bilişim ve teknoloji öğretmenlerinin ön kabulleri (Lindner ve Berges, 2020), Rusya'da öğretmen eğitiminde yapay zeka (Vlasova vd., 2019) konularında amprik çalışmalar olduğu, alanda daha çok teorik yayınların hakim olduğu (örneğin Çelik vd., 2022), ya da yapay zekanın genel etkisi yerine bilgisayar destekli değerlendirme (Kersting vd., 2014) gibi özel uygulamalar üzerine yapıldığı görülmektedir. Türkiye'de ise, Arslan (2020), İşler ve Kılıç'ın (2021) kuramsal, Dülger ve Gümüseli'nin (2023), Çetin ve Aktaş'ın (2021) amprik çalışmaları eğitimde yapay zeka alanındaki çalışmalardan sadece birkaç tanesi olsa da; Tekin'in de (2023) işaret ettiği gibi Türkiye'de eğitimde yapay zeka alanında araştırma birikimi ve çeşitliliği açısından oldukça sınırlıdır ve özellikle son yıllarda ivme kazanabilmiştir.

Yapay zekânın eğitimde doğru ve etkili kullanımı için öğretmenlerin en önemli paydaşlardan birini oluşturduğu genel olarak kabul edilmektedir. Çünkü öğretmenler yapay zekâyı sadece kullanan değil muhtemelen öğreten konumunda da olacaklardır. Öğretmenler için yapay zeka destekli araçların tasarımında katılımcı bir yaklaşıma ihtiyaç duyulduğu kabul edilse de (Chounta vd., 2022), öğretmenlerin yapay zekanın pedagojik kullanımıyla ilgili becerilerinin veya yapay zekanın gelişiminde öğretmenlerin rolünün alanyazında genellikle göz ardı edildiği (Langran vd., 2024) veya öğretmenlerin konuyla ilgili algılarına dair araştırmaların henüz çok yeni olduğu (Chiu ve Chai, 2020) kabul edilmektedir. Bu çerçevede, gelecekte yapay zekâyı kullanması ve doğru şekilde öğretmesi beklenen yegâne aktör olan öğretmen adaylarının, yapay zekânın ne olduğuna dair eğitimde yapay zekâ kullanımının etkileriyle ilgili düşüncelerine dair bilgi ihtiyacı bu araştırmanın temel sorularına kaynaklık etmiştir. Bu temel üzerine oluşan araştırma soruları olgubilim tekniği çerçevesinde “ne” ve/veya “nasıl” şeklinde tanımlanarak şu şekilde ifade edilmiştir;

1. Öğretmen adayları yapay zekâyı nasıl tanımlamaktadır?
2. Öğretmen adayları yapay zekânın eğitim üzerindeki etkileri konusunda ne düşünmektedir?
3. Öğretmen adaylarının yapay zekânın eğitimde doğru kullanılması için alınması gereken önlemler konusunda görüşleri nelerdir?

### Yöntem

#### Desen

Bu çalışmada nitel araştırma desenlerinden olgu bilim (fenomenoloji) deseni kullanılmıştır. Olgu bilim doğrudan deneyimleri derinlemesine analizlerle betimlemek için (Creswell ve Poth, 2016) deneyim yapılarını ilk elden deneyim sahibi olanların bakış açılarından yararlanarak inceler (Smith, 2018). Yıldırım ve Şimşek'e (2011) göre olgularla, olaylar, deneyimler, algılar, yönelimler, kavramlar ve durumlar gibi farklı biçimlerde karşılaşılabilir. Mevcut çalışmada, katılımcıların yapay zekâ ile ilgili algıları, kavrama yükledikleri anlam, deneyimleri ve gelecekteki yönelimleri çerçevesinde irdelenmiştir. Başka bir ifadeyle, bu çalışmada yapay zekâ katılımcıların öznel tecrübeler, bireysel algıları ve olaylara yükledikleri anlamlar (Akturan ve Esen, 2008) doğrultusunda ele alınmıştır. Bununla birlikte, Creswell'e (2008) göre olgu bilimin amacı bireylerin bir olguya ilgili deneyimlerini tek tek anlayıp yorumlamanın yanında, ortak deneyimler ve algılar sayesinde “olgunun doğası ile ilgili bir anlayış” kazanmaktır. Yapay zekanın bir olgu olarak seçilmesinin arkasında yatan motivasyon, uzmanlarının dahi



tanımlamakta bir uzlaşya varamaması, aslında günlük hayatta çok kullanılıp ne olduğu az bilinen ve düşünülen bir olgu olması ve bu çerçevede öğretmen adaylarının bu olguyu nasıl algıladıklarına dair bir öğrenme ihtiyacı oluşmasıdır. Böylece, öğretmen adaylarının hem doğru ya da yanlış kavramsallaştırmaları ortaya konabilecek hem de konuya bakış açıları derinlemesine sunulacaktır.

### Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu, amaçlı örnekleme yöntemiyle belirlenen ve 2023-2024 akademik yılında Orta Anadolu'da bir üniversitenin eğitim fakültesinde farklı bölümlerde öğrenim gören 9 öğrenci oluşturmuştur. Amaçlı örnekleme yönteminde gereken ölçüt olarak öğrencilerin farklı bölümlerden olmaları, kadın ve erkek öğrencilerin eşit sayıda katılımı, sınıf düzeyi bakımından çeşitliliğin sağlanması ölçütleri gözetilmiştir. Araştırmanın katılımcı grubu planlanırken bahsi geçen fakülte'deki her bir bölümden bir öğrencinin dâhil edilmesi düşünülmüş, ancak sonrasında Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Öğretmenliği Programı öğrencilerinin grup dışında tutulmasına karar verilmiştir. Bölümleri gereği yapay zekâ konusunda daha ilgili ve bilgili olabilecekleri, onlarla yapılabilecek bir çalışmanın sadece o bölümden öğrencilerle yürütülmesinin daha anlamlı olacağına karar verilmiştir. Bu yüzden, bu bölüm haricinde diğer bölümlerden birer katılımcıyla araştırma yürütülmüştür. Katılımcıların özellikleri kod adlarıyla birlikte Tablo 2'de görülmektedir.

**Tablo 2.** Çalışma Grubu

Kod adı	Cinsiyet	Yaş	Sınıf	Bölüm
Sezgin	Erkek	23	4. sınıf	Özel Eğitim Programı
Emel	Kadın	20	2. sınıf	Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Programı
Fahriye	Kadın	21	3. sınıf	Fen Bilgisi Öğretmenliği Programı
Pınar	Kadın	22	3. Sınıf	İngilizce Öğretmenliği Programı
Rahşan	Kadın	21	3. Sınıf	Sınıf Öğretmenliği Programı
Ezo	Kadın	22	3. Sınıf	Okul Öncesi Öğretmenliği Programı
Rümeysa	Kadın	23	4. Sınıf	Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Programı
Semra	Kadın	22	3. sınıf	Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Programı
Yaşar	Erkek	24	4. Sınıf	Türkçe Öğretmenliği Programı

Tablo 2'de görüldüğü üzere, katılımcılar konusunda kadın ve erkek öğrenci denklığı sağlamak amaçlandıysa da bu amaç tam olarak gerçekleştirilememiştir. Bunun bir sebebi katılımın tamamen gönüllülük esasına bağlı olması ve kadın öğrencilerin araştırmaya daha çok ilgi göstermeleri ve eğitim fakültesinde ağırlıklı bir oranda kadın öğrenci olması olabilir. Eğitim fakültesi bünyesinde olmayıp da gelecekte öğretmenlik mesleğini icra edecek bir bölüm olarak din eğitimi alanından gönüllü bir katılımcıya da ulaşılammıştır. Bu yüzden, araştırmanın çalışma grubu katılımcı sayısı dokuz olarak nihayetlendirilmiştir.

### Veri Toplama Aracı ve Verilerin Toplanması

Veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formundan yararlanılmıştır. Görüşme formu alanyazın incelendikten sonra oluşturulmuş, katılımcıların yapay zekânın “ne” olduğu, eğitimi “nasıl” etkileyeceği konusunda yorumlar yapabilecekleri sorular sorulmuştur. Sorular iki alan uzmanı tarafından incelendikten sonra iki öğretmen adayı öğrenciyle pilot görüşme yapılmıştır. Pilot görüşme sonunda soruların anlaşılabilirliği ve araştırmanın amaçlarına hizmet edip etmediği konusunda görüşleri alınmıştır. Uzman görüşleri ve pilot görüşmeler sonunda yapılan değişikliklerle forma son hali verilmiştir (Ek-1). Görüşmelerin tamamı katılımcıların tercih ettikleri saatte ve yerde, yüz yüze gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler 25 dakika ila 47 dakika sürmüştür. Tüm görüşmeler katılımcılardan onam alınarak kaydedilmiştir.

### Verilerin Analizi

Veri analizi öncesinde görüşme kayıtları yapay zekâ araçları kullanılarak tam metin kelime dosyasına aktarılmıştır; ancak hatalı aktarımları önlemek için araştırmacı tarafından tekrar kontrol edilmiştir. Betimsel teknikle yapılan analiz sürecinde Cooper ve diğerleri (2012) tarafından önerilen adımlar; verilerle tanışma, kodlama ve temalar ile alt temaların geliştirilmesi süreci işletilmiştir. Çalışmanın ve analizin geçerliği ve güvenilirliğini sağlamak için bu

kodlardan ortaya çıkarılan temalar ve yorumlar katılımcılara sunulmuş ve onaylama fırsatı verilmiştir (Creswell ve Poth, 2016). Bu süreç, bulguların doğruluğunu ve güvenilirliğini desteklemeye yardımcı olmuştur. Ayrıca, önyargıyı en aza indirmek ve çalışmanın güvenilirliğini artırmak için öz-yansıtma teknikleri kullanılmıştır (Lincoln ve Guba, 1985). Öz-yansıtma araştırmacıların araştırma süreci ve bulguları üzerindeki kendi önyargılarını ve etkilerini kabul etmek için kendi kendilerini değerlendirmelerini içermiştir. Bunlara ek olarak, çalışmanın tüm süreci detaylandırılarak ve katılımcı görüşmelerinden doğrudan alıntılar yapılarak geçerlik ve güvenilirlik sağlanmıştır.

## Bulgular

Araştırmanın bulguları araştırma sorularına paralel bir biçimde öğretmen adaylarının yapay zekâyı nasıl tanımladığı, yapay zekânın eğitim üzerindeki etkileri ve eğitimde doğru kullanılması için alınması gereken önlemler konusundaki görüşleri çerçevesinde sunulmuştur.

### Yapay Zekâ Nedir?

Çalışmaya katılan öğretmen adaylarının yapay zekâ kavramıyla ilgili algıları ‘insan olma üzerinden yapay zekâ’, ‘yapay zekâyı tanımlama’ ve ‘tehdit olarak yapay zekâ’ temaları altında tartışılmıştır.

### Yapay Zekâ: İnsanımsı ama Tam Olarak da Değil!

Öğretmen adaylarıyla gerçekleştirilen görüşmelerde yapay zekâyı tanımlama girişimlerinde en çok öne çıkan temanın ‘insan’ olduğu görülmektedir. Başka bir deyişle, aday öğretmenler yapay zekâyı tanımlarken gerek zekânın kaynağı olsun gerekse sınırları olsun insan zekâsı üzerinden ya da insana atfedilen özellikleri odağına alarak bir tanımlama yapma yoluna gitmişlerdir. Görüşmelerin ağırlıklı bir bölümünde (Fahriye, Pınar, Ezo, Rümeyya, Semra, Yaşar) yapay zekânın kaynağının insan olduğuna, yani insan ürünü bir teknoloji olduğuna; insan eliyle yazılım ve girdilerin sağlandığına dikkat çekilmektedir. Diğer bir deyişle, genel zekânın kaynağından farklı olarak yapay zekâyı yaratan insanlardır. Pınar’a göre ‘iyi şekilde programlanmış olmak’ veya Rümeyya’ya göre ‘...sen ona ne söylersen onu yapabiliyor...’ olması, Yaşar’a göre de ‘...insanın üretmesi...’ yapay zekânın en sık belirtilen özelliği olarak göze çarpmıştır. Benzer şekilde, insan ekseninde bir yaklaşımla yapay zekânın insanımsı olduğu (Rümeyya, Ezo, Yaşar), başka bir deyişle insana öykünülen bir teknoloji olduğu belirtilmiştir. Örneğin, Rümeyya bu benzerliğin ‘...insan zekâsından uyarlanan bir şey olduğu için...’ diye belirterek; Ezo ise ‘yapay zekâ aslında bir yandan insanımsı özelliklerin o atom altı parçacıklar mı diyeyim artık ne diyeyim o sinirsel bağlantılarla bir şekilde bilgisayarın yapmasını’ sağlıyor diyerek, bilgisayarların insanımsı özelliklere sahip olduğunda, yapay zekânın söz konusu olduğunu vurgulamıştır. Yapay zekânın ‘ne’liğini açıklama çabalarında birbirleriyle çelişen ifadelerin de kullanıldığı görülmektedir. Örneğin, Rümeyya’nın;

“İnsan zekâsı uçsuz bucaksız ama yapay zekâ biraz onun sınırlarıyla kalıyor. Yani bir insanın zekâsı bence kıyaslanamaz ama yapay zekâ biraz kısıtlı kalıyor. Sen ona ne söylersen onu yapabiliyor gibi. Yani ne söylersen komut verdiğin ölçüde zeki aslında; ya da yazılım da aynı şekilde... Yani yazılımın kapasitesiyle doğru orantılı belki onun zekâsı diye düşünüyorsun”

veya Yaşar’ın ‘insanın kusursuzluğu yapay zekâda yok çünkü insan elinden çıkmış’ gibi ifadeleriyle yapay zekânın sınırlılığını vurguladığı, aksine Ezo’nun ‘...insanın yaptığı şeyin 10’a çıkartarak yaptırmaya çalışmak, ama aynı zamanda insanüstü olan şeyleri de 10’a çıkartıp yaptırmaya çalışmak...’ cümleleriyle yapay zekâyı ‘insanüstü’ özellikler atfettiği göze çarpmaktadır. Pınar bu insanüstü performansı ‘...yapay zekâ dediğimiz şeyde aslında birçok grubun, insanın payı var. Birçok kişinin elinin altından geçerek yapay zekâ ortaya çıktı ve kusursuz olması gerekiyor ki insanlar hızlı bilgiye hızlı bir şekilde ve doğru bir şekilde ulaşabilsin’ sözleriyle kolektif bir çabanın sonucu olmasına bağlıyor.

Bir taraftan insanüstü veya insana öykünen bir zekâ olduğunu ifade eden katılımcılar, diğer taraftan yapay zekânın ‘duyguları olmaması’ (Pınar, Rahşan, Ezo, Yaşar) ve ‘sezgilerinin olmaması’ (Ezo) yönünden genel zekâdan ayrıldığını belirtmişlerdir. Ezo bu farkı şu şekilde özetlemektedir:

“... yani insan zekâsında şu Gardner’in Çoklu Zekâ Kuramı var ya aslında çok fazla zeka türünü barındırıyor. Bunun içerisinde mesela duygusal zekâmız var, müzikal zekâmız var. Bir şey hissetme becerilerimiz var, ama yapay zekâda daha çok aslında sanki işin mekanik tarafı, matematiksel tarafının

daha ön planda olduğunu düşünüyorum. Bu anlamda yapay zekânın aslında genel zekâdan hissiyat, duygular veya bir şeyleri sezgisel olarak anlamlandırmada yetersiz kaldığını düşünüyorum.”

### ***Bu Gerçekten Yapay Zekâ mı?***

Görüşmelerin yine büyük bir çoğunluğunda (Sezgin, Pınar, Semra, Yaşar, Emel, Rümeyşa) yapay zekânın teknolojik araçlar veya uygulamalar üzerinden açıklandığı dikkat çekmektedir. Telefon, tablet, bilgisayarlar (Sezgin, Yaşar), robotlar (Pınar, Semra, Yaşar), sanal testler (Sezgin), antrenman performans programları (Emel), çevrimiçi dersler (Sezgin, Rümeyşa) yapay zekâyâ örnekler olarak sunulmuştur. Bu noktada, yapay zekânın yanlış bir şekilde kavramsallaştırılmış olma ihtimali göze çarpmaktadır. Örneğin, Sezgin Covid 19 döneminde “En önemli sorun olarak da öğrenci olduğumuz için eğitimimiz olumsuz etkilendi. Yapay zekâ ile bir nebze de olsa indirgemiş oldu çevrimiçi sürecinde uzaktan eğitim gibi...” diyerek; Rümeyşa ise ‘Çünkü çevrimiçi ders yapabildik. Ama bundan bir yüz yıl önce belki böyle bir şey imkânımız olmayacaktı, fırsatımız olmayacaktı’ sözleriyle canlı ve uzaktan ders gibi uygulamaların yapay zekâ entegre olduğunu ima etmektedir.

Yaşar ise, “Yapay zekânın şu anda bildiğim kadarıyla daha da fazla geliştiğini ve robotlara döndüğünü görebiliyoruz. Bu robotların da biraz insana benzetilmeye çalışılsa da bir başarı sağlanmaya biraz daha zaman olduğunu düşünüyorum ve bunları görüyorum...” cümleleriyle yapay zekâ algısının insanımsı robotlarla sınırlandırıldığını ima etmektedir, başka bir deyişle, yapay zekânın gelişim göstergesinin insanımsı robotlar olarak algılandığını belirtmiştir.

### ***Yapay Zekâ İnsanlık için Bir Tehdit mi?***

Fahriye, Semra, Emel, Rahşan, Ezo ve Yaşar’la yapılan görüşmelerde yapay zekânın getirebileceği tehlikelerin de altının çizildiği görülmektedir. Ezo yapay zekâyâ yönelik bu tehdit algısını ‘kendini sormaktan alıkoyamadığı’ .... “İnsanlığı bitirir mi, insanlığın iş gücünü yok eder mi insanların yerini artık alacak mı?” sorularıyla ifade ederken, “Böyle bir şey düşünüyorum. Bizim üretimimiz sonucu oluşan ve bize sonunda düşman olabilecek bir şey... Belki bunu bir savaş olarak kullanacaklar” şeklinde ifade eden Fahriye’yle, yapay zekânın kullanıcıya göre kötü niyetlere alet edilebileceğini ifade eden Semra ve “Yapay zekânın da bu şekilde ilerlemesi belki hayatımızı kolaylaştırıyor ama sonrasında bir sorun çıkabilir mi bunlar da düşünmeden edemiyorum” diyen Yaşar’ın düşüncelerinin aynı yönde olduğu gözlenmektedir. Emel ise yapay zekânın yarattığı korkuyu “Yani ilerideki şeyden çok korkuyorum ben. Mesela embriyoları falan artık makine cihazlarla falan üreteceğimiz bir çocuk şey yapma olasılığını falan artık kalmayacağından falan... şüphe duymuyorum. Artık cihazlar tarafından üretileceğini düşünüyorum ben” şeklinde özetlemiştir.

### ***Yapay Zekânın Eğitime Etkileri***

Çalışmaya katılan öğretmen adaylarının yapay zekânın eğitim üzerindeki etkileri konusundaki görüşleri ‘eğitim üzerindeki ekonomik etkileri’, ‘öğretmenlik mesleğinin geleceği’ ve ‘öğrenme üzerindeki etkileri’ temaları çevresinde tartışılmıştır.

### ***Yapay Zekâ Eğitimi Daha Ekonomik Hale Getirebilir mi?***

Görüşmelerin hepsinde öğretmen adaylarının yapay zekânın eğitimi daha ekonomik hale getirebileceğini belirttikleri görülmektedir. Ekonomik hale getirme, zaman bakımından ekonomik ve para bakımından ekonomik olarak iki açıdan ele alınmıştır. Altı görüşmede (Sezgin, Emel, Pınar, Rahşan, Ezo, Semra) yapay zekânın bilgiye hızlı bir biçimde ulaşma ve dolayısıyla zaman bakımından tasarruf sağladığı belirtilmiştir. Semra’ya göre yapay zekâ “...bilgi alma amaçlı, ödevlerini daha çabuk halletmek... Aslında zaman ekonomiklik açısından iyi, zaman tasarruf açısından ...” Yaşar ise zaman bakımından ekonomikliği “...dönem olarak nasıl diyelim biraz yoğunuz. Bunları hazırlamak için zaman gerekli. Zamanımız da olmayınca, yapay zekâyâ bu tür şeylerde başvurabilirim” diyerek staj eğitiminde hazırlaması gereken sunumlar konusunda yapay zekâdan yardım alarak zaman tasarrufu sağladığını ifade etmiştir. Katılımcılara göre, yapay zekâ eğitiminde sadece zaman açısından değil maddi açıdan da kazanımlar sağlayabilir. Basılı ders araçlarına duyulan ihtiyacı azaltması (Emel, Rümeyşa, Yaşar) özellikle öğrenciler için önemli gibi görünürken; ders işleme süreçlerinde gerçek hayat uygulamalarında oldukça maliyetli olabilecek – sanal laboratuvarlar (Fahriye), sanal gözlüklerle düzenlenebilecek geziler (Rahşan), yabancı dil pratiği (Semra) - uygulamalara neredeyse ücretsiz erişim imkânı da eğitimde bu konulara ayrılan bütçeyi azaltabilecektir.

### *Yapay Zekâ ve Öğretmenlik Mesleğinin Geleceği*

Görüşmelerde (Emel, Semra, Yaşar, Pınar) aday öğretmenler yapay zekânın eğitimde yaratacağı ekonomik etkilerden, özellikle ‘doğru bilgiye hızlı bir biçimde ulaşmayla’ birlikte, öğretmenlik mesleğinin dönüşeceğini belirtmişlerdir. Emel, Semra ve Yaşar bu dönüşümü belki de en uç şekilde yorumlayarak, yapay zekâyla gelecekte öğretmenlere ihtiyaç duyulmayacağını, ders anlatma süreçlerinin ‘robot öğretmenler’ (Emel ve Yaşar) tarafından gerçekleştirilebileceğini öngörmüşlerdir. Semra’ya göre ise yapay zekâyı çok güvendiğimiz için gelecekte bilgi anlamında öğretmenlere gerek duyulmayacaktır. Emel ‘Artık cihazların, yapay zekâların, robotların ben artık... ders anlatacağını falan düşünüyorum ki hani buna yönelik bir sürü bilim kurgu kitabı da var zaten’ diyerek robot öğretmenlerin ‘insan öğretmenlerin’ yerini alabileceği öngörüsünde bulunmuştur. Sadece öğretmenlik mesleğinin değil, ücretsiz eğitime erişimle (Pınar) bugünkü kabul ettiğimiz haliyle okul veya üniversite kavramının da yok olabileceğini ifade eden katılımcılar (Pınar ve Semra) yapay zekânın okulsuzlaşmayla sonuçlanabileceğini ileri sürmüşlerdir.

Katılımcılar mesleğin tamamen yok olabileceğine dair öngörülerinin yanında nispeten daha iyimser düşüncelere sahip olduklarını; örneğin öğretmenlik mesleği tamamen yok olmasa da mesleğin değersizleşebileceğine (Pınar), öğretmenlere yeni roller atfedilebileceğine (Semra) dair düşüncelerini de paylaşmışlardır. Öğretmenlere veya öğrencilere destek olabilecek uygulamaların da ortaya çıkabileceğini, böylelikle yapay zekânın eğitimde bazı sorunlara çözüm de getirebileceğini düşünen katılımcılar, özel eğitim öğrencileri için bireyselleştirilmiş eğitimde (Sezgin), yetenek tarama testleri ve atletik performans testlerinde (Emel), dünya çapında savaş veya salgın gibi krizlerde kullanılacak gelişmiş uzaktan eğitim sistemlerinde (Fahriye), okul programı hazırlama, öğrenme stillerini tespit etme, öğretmenlerin mesleki gelişiminde (Ezo), etkinlik tasarımı ve öğretim materyali hazırlamakta (Ezo, Yaşar) ve hatta ulusal ölçekte eğitim sistemi düzeyinde karar verme aşamasında (Semra) yapay zekânın kullanılabilirliğini paylaşmışlardır.

### *Yapay Zekânın Öğrenme Üzerindeki Etkisi*

Öğretmenlik ve okul üzerindeki olumlu veya olumsuz etkileri bir tarafa, katılımcılar yoğun bir biçimde (Sezgin, Rümeyisa, Semra, Emel, Ezo, Pınar) yapay zekânın eğitimde yaygınlaşmasıyla öğrenmenin olumsuz şekilde etkileeneceği görüşünü paylaşmışlardır. Öğrenme üzerindeki olumsuz etkisine dair öngörüler ‘kolaya/tembelliğe alışma’ (Sezgin, Rümeyisa, Semra), öğrenme sürecindeki ‘sosyal iletişimi yok etmesi / azaltması’ (Emel, Pınar), ‘işbirlikçi’ (Pınar) ve ‘yaparak-yaşayarak’ (Semra) öğrenmeyi azaltması, ‘öğrenilenlerin kalıcı olmaması’ (Ezo ve Rümeyisa) ve ayrıca ‘bilginin doğruluğu sorunu’ (Ezo) fikirleriyle paylaşılmıştır. Hızlı erişilen bilginin kolay unutulduğunu vurgulayan Ezo, bu durumu şöyle ifade etmiştir:

“Slayt hazırlama uygulamalarının bu kadar revaçta olmadığı, yani kolay erişimin bu kadar olmadığı zamanlarda bir şeyleri çok fazla araştırıyorduk ve o araştırma süreci uzun olduğunda onu aklımızda tutma sürecinin de daha çok aslında, yani belleğimize daha uzun süre tutabiliyorduk diye düşünüyorum.”

Pınar ise;

“Yapay zekâ diye bir şey olmasa bilgiye ulaşmak için birçok kaynağa soru sormamız gerekecek. Bu öğretmenler olabilir, arkadaşlarımız olabilir, kütüphane, çevre hepsi olabilir ama artık böyle bir bot olduğu için direk ona soruyoruz ve aslında insanlarla olan iletişimimiz baya bir düşüyor. Zaten şu an bile fark ediliyor. Yani kimse kimseye bir şey danışmıyor, sormuyor ya da bu çok azaldı çünkü herkes tek başına ulaşabiliyor bilgiye ve insanlar arası dayanışmayı da çok büyük negatif oranda etkilediğini düşünüyorum.”

sözleriyle yapay zekânın iletişim ve insanlar arası işbirliğini olumsuz şekilde etkileyebileceğini açıklamıştır.

### *Ne Yapmak Gerekir?*

Yapay zekânın eğitimde doğru ve etkili bir biçimde kullanılması için neler yapılması gerektiğine dair bazı katılımcılar ‘yapay zekâyla ilgili ulusal düzeyde sistem kurmak’ (Semra) veya ‘ulusal düzeyde eğitim felsefesini değiştirmek’ (Rümeyisa) gibi geniş kapsamlı yorumlar yaparken, ‘eğitim paydaşlarına yapay zeka eğitimi’ (Sezgin, Emel, Fahriye, Raşan, Ezo), ‘öğrenciler için öğretim programı değişikliği’ (Pınar, Ezo) ve ‘denetim’ (Sezgin, Fahriye, Yaşar) şeklinde daha eğitim sistemi odaklı fikirler de paylaşılmıştır.

Semra yapay zekâ konusunda bazı kararların ve önlemlerin ulusal düzeyde alınması gerektiği yönündeki düşüncesini,

“Bunun için baştaki görevlilerin, asıl devlet görevlilerinin, ülkelerin kendi açısından bir sistem kurmaları gerekiyor. Mesela yapay zekâyı yaygınlaştırmamalı mıyız, yaygınlaştırmamalı mıyız? Ne düzeyde yaygınlaştırmalıyız? Bunun için bir sistematik oluşturmaları gerekiyor. .... Ne düzeyde kullanılması gerekiyor? Hangi uygulamalara bu sistemi yükleyebiliriz? Bunu düşünmek gerekiyor.” sözleriyle paylaşmıştır. Emel ise güvenlik önlemlerinin yanı sıra öğretmenlerin ciddi bir eğitim sürecinden geçmesi gerektiğini

“Ülkemizde bence bir güvenlik önlemlerini almamız gerekiyor. Hem öğrenci için hem öğretmen için. Hani yapay zekâ geldiğinde sadece eğitim değil, bir kişinin tüm benliğini ele geçireceğini düşünüyorum ben. Hani ondan dolayı güvenlik önleminin kesinlikle alınması gerekiyor. Öğretmenlerin bu konuda tamamen bir yıl süreyle falan daha fazla bir seminer alması gerekiyor kesinlikle. Çünkü direk gelir gelir gelmez kullanılacak bir sistem olarak görmüyorum. Hani alışıldık bir sistem değil bir kere. Hani bir uyum sürecinin geçilmesi, geçirilmesi gerekiyor.”

sözleriyle ifade etmiştir. Yapay zekâ konusunda sadece öğretmenlerin değil ailelerin de eğitilmesi, bu konuda okulun ailelere rehberlik etmesi gerektiği de paylaşılmıştır (Fahriye, Rahşan, Ezo).

Yapay zekânın eğitimde doğru ve etkili kullanılabilmesi için getirilen önerilerden bir diğeri de öğretim programında yapay zekâyla ilgili içeriklere yer verilmesi şeklinde olmuştur. Öneriyi ifade eden Pınar ve Rahşan, anaokulu veya ilkokul birinci ve ikinci sınıf gibi çok küçük yaşlarda öğrencilere verilebilecek yapay zekânın doğru kullanılmasına dair eğitimin, yapay zekânın kötü kullanımının önüne geçeceğine inandıklarını belirtmişlerdir.

Katılımcı öğretmen adayları yapay zekânın eğitimde kullanımının önüne kesinlikle geçilemeyeceğini düşündüklerini paylaşırken çeşitli düzeylerde denetim mekanizmalarının işe koşulması gerektiğini de eklemiştir. Sezgin, Milli Eğitim Bakanlığı tarafından gerek çeşitli sistemler aracılığıyla gerekse müfettişler tarafından birebir denetimin sağlanması gerektiğini, Fahriye öğretmenlerin öğrencileri denetlemesi gerektiğini, Yaşar ise kullanımın çeşitli alanlara sınırlanarak denetimin sağlanabileceğini, eğitimin her alanında kullanılmaması gerektiğini, yoksa ‘insan zekâsının geriye gideceğini’ öne sürmüştür.

### Tartışma

Amacı öğretmen adaylarının yapay zekâyâ ilişkin algıları ve eğitimde yapay zekâ kullanımına dair görüşlerini belirlemek olan bu çalışmada, temel olarak öğretmen adaylarının yapay zekâyı nasıl tanımladıkları, yapay zekânın eğitim üzerindeki etkileri konusunda düşünceleri ve yapay zekânın eğitimde doğru kullanılması için alınması gereken önlemler hakkındaki görüşleri irdelenmiştir. Katılımcı öğretmen adaylarının yapay zekâyı insan olma üzerinden, başka bir deyişle insana atfedilen özelliklerle tanımlamaya çalıştıkları; bazı teknolojik araçları ve uygulamaları yapay zekâ entegre olmasa da yapay zekâyâ örnek göstererek yanlış kavram setine sahip oldukları ve yapay zekânın insanlık için bir tehdit olabileceğini düşündükleri gözlenmiştir.

Uzmanları arasında bile yapay zekânın tanımı üzerinde bir uzlaşma olmadığı bilinmektedir. Nitekim UNESCO (2019) yapay zekâ tanımlarında ‘insansı düşünme’ ve ‘insansı davranma’, ‘ussal düşünme’ ve ‘ussal davranma’ çerçevesinde farklı yaklaşımları kategorize etmiştir. Bu sınıflandırmayla yapay zekânın sadece insan zekâsı ve davranışları üzerinden algılamamak gerektiği çıkarımı yapılmaktadır. Benzer şekilde, zekânın biyolojik-insan zekâsı üzerinden tanımlanmasının sınırlı bir anlayış olduğunu dile getiren uzmanlar olsa da (Kılıç, 2024), belki de oldukça doğal bir şekilde öğretmen adaylarının yapay zekâyı insansılık üzerinden tanımlamaya daha yatkın oldukları görülmüştür. Bu durumun beklenen bir durum olduğunu söylemek yanlış olmaz, çünkü katılımcıların hiçbiri teknoloji merkezli bir öğretmenlik dalında öğrenci değildir. Bölümleri gereği yapay zekâyı en yaygın ve bildikleri bir olgu üzerinden tanımlamaları oldukça makul görünmektedir. Lindner ve Berges (2020) tarafından Almanya’da öğretmenlerle yapılan çalışmada da yapay zekâ sistemlerinin insanımsı veya insanı taklit eden sistemler şeklinde algılandığı gözlenmiştir. Öğretmen adaylarının yapay zekâyla ilgili nispeten ‘sınırlı’ yorumları bir detay gibi görünebilir; Westerman ve diğerlerinin de (2012) dikkat çektiği gibi öğrenciler öğrenme sürecinde sadece kendi sahip oldukları ön-fikirlerden değil, başkalarının fikirlerinden ve kavramlaştırmalarından da etkilenmektedir. Dolayısıyla, öğretmenlerin yapay zekâyla ilgili sahip oldukları yanlış veya doğru kabuller öğrenme sürecini etkileyebilir.

Çalışmanın diğer bir bulgusu olan yapay zekâyla ilgili yanlış kavramsallaştırmalar, yani yapay zekânın entegre olmadığı uygulamalar veya teknolojik aletler üzerinden tanımlanması, öğretmen adaylarının yanlış ön kabullere sahip olabileceğine dair daha net bir işaret sunmaktadır. Katılımcıların çevrimiçi toplantılar veya tablet, telefon gibi cihazları yapay zekâyâ örnek olabilecek şekilde paylaşmasının arkasında yapay zekânın alan uzmanı olmayan

kişiler tarafından pek de bilinmediği gerçeği yatmaktadır. Sınırlı da olsa öğretmenlerin yapay zekâ algılarıyla ilgili yapılan çalışmalarda, örneğin Estonya’da K-12 öğretmenlerinin %4’ü yapay zekâyı hiç duymadıklarını, %47’si ise yapay zekâyla ilgili sınırlı bilgiye sahip olduklarını paylaşmışlardır. Araştırmada öğretmenlerin sadece %6’sı yapay zekayla ilgili oldukça çok bilgiye sahip olduklarını belirtmişlerdir (Chounta vd., 2021). Yapay zekâyla ilgili öğretmenlerin bilgi eksikliklerinin öğrencilere de yanlış kavram setleri olarak iletileceği düşünülmektedir. Bu yüzden, öğretmenlerin/adayların bilgi eksikliği önemli bir sorun olarak ele alınmalıdır.

Çalışmanın bulguları aday öğretmenlerin yapay zekânın insanlığa karşı bir tehdit olarak algıladığını göstermiştir. Lindner ve Romeike’ye (2019) göre, öğretmenlerin yapay zekâyla ilgili bilgileri dikkat çekmek için abartılan konular ve medyadan etkilenmektedir. Yapay zekânın veya insanımsı robotların filmlerde nasıl tasvir edildiği düşünüldüğünde bu şekilde bir algının oluşması normal görünmektedir. Ancak, diğer taraftan yapay zekânın insanlığın sonunu getirmese de çok büyük sosyal krizlere sebep olabileceğine dair öngörüler de bulunmaktadır. Yudkowsky (2008) yapay zekânın icadıyla insanların yapacak hiçbir şeyi kalmayacağı, sadece acıkıp televizyon izleyeceğimizi öne sürmüştür. Kendini geliştiren yapay zekâyı da ilerlemenin etkili bir yasal düzenleme oluşturulana kadar durdurulması gerektiğini savunan Federspiel ve diğerleri (2023), yapay zekânın – özellikle sağlık alanında insanları ve otonom ölümcül silahların kullanımını kontrol ve manipüle ederek insanlığı tehdit edebileceğini detaylı bir biçimde açıklamıştır.

Yapay zekânın eğitime etkisi konusunda aday öğretmenler yapay zekânın eğitimi daha ekonomik hale getirebileceğini ancak diğer taraftan öğretmenlik mesleğini büyük ölçüde dönüştüreceği belki de yok edeceğini ifade ederken, öğrenme üzerinde de olumsuz etkileri olabileceğini savunmuşlardır. UNESCO’ya (2019) göre, yapay zekâ eğitime eşit ve kapsayıcı erişimi sağlayabilecek; dışlanmış, engelli, sığınmacı, okulsuz kalmış, izole olmuş insanlar ve toplumlara öğrenme fırsatları sunacaktır. Örneğin, sanal gerçeklik kullanılarak yönetilen robotlar, evde veya hastanede özel eğitim ihtiyacı olan çocukların okula devamını veya acil durumlar ve krizlerde tüm çocuklar için eğitimin devam etmesini sağlayacaktır. Edwards ve Cheok’a (2018) göre, yapay zeki robotlar küresel çapta öğretmen açığına, özellikle de erişilmesi zor kırsal kesimlerdeki açığa bir çözüm getirebilir. Böylece, herkes için eşit ve kaliteli eğitim amacına ulaşmakta kullanılabilir. Bryant ve diğerlerine (2020) göre ise, öğretmenlerin çok da uzmanlık gerektirmeyen rollerine, örneğin yoklama alma veya yönetsel işlere destek olarak yapay zekâ, öğretmenlerin iş yükünü azaltarak eğitimde verimi artırabilir.

Eğitimde azınlıklara ulaşma veya verimliliği artırma gibi etkileri bulursa da çalışmaya katılan öğretmen adayları yapay zekânın mesleklerini yok edeceğine ve öğrenme süreçlerini olumsuz etkileyeceğine dair korkularını ciddi bir biçimde dile getirmişlerdir. Aslında sadece öğretmenlik mesleğinin değil yapay zekâ birçok mesleğin geleceğine dair çeşitli endişeler yaratmaktadır (Paterson, 2017). Mesleğe atfedilen rolleri değiştireceği ortak bir kanı olmakla birlikte, uzmanların neredeyse tamamı yapay zekâ eğitime ne kadar dahil olursa olsun öğretmenlik mesleğinin yok olmayacağını düşünmektedir (Chin vd., 2011; Lee vd., 2008). Ghafourifar’a (2017) göre, öğrenci-öğretmen ilişkisi o kadar karmaşık ve insanidir ki, yapay veya uzaktan öğrenme araçlarında bu ilişki kurulamaz. Bu yüzden, yapay zekâ araçlarının öğretmenlerin yerini almasından çok öğretmenlerin sınıftaki rollerini tamamlayıcı, zaman alıcı ve alt düzey işlevlerde yardımcı olacağı düşünülmektedir. Okulsuzlaşma riskine dair ise, yapay araçların eğitimin gerçek hedef ve amaçlarını aktarma kapasitesinin olmadığı ve eğitim kurumlarının yerini alamayacağına inanılmaktadır (Watkins, 2017).

Öğrenme üzerindeki etkileri bakımından ele alındığında katılımcılar eğitimde yapay zekâ kullanımının öğrencileri tembelleştirme, sosyal iletişimi ve iş birliğini azaltması, öğrenilen bilgilerin kolay unutulması gibi bir dizi soruna neden olabileceğini ifade etmişlerdir. Araştırmalar çevrimiçi veya yüksek düzey makine zekâsı sistemleri kullanan öğrencilerin eleştirel düşünme ve sorun çözmek için elzem olan 21. yy becerilerini ve davranışlarını geliştirme fırsatını kaçırdıklarını göstermektedir (Watsons, 2017). Wogu ve diğerlerine (2018) göre, eğitimde yapay zekâ araçları gibi kanallar öğrencinin bağımsız bir biçimde çalışma ve öğrenme yeteneğini artırsa da doğal topluluğun bir parçası olmasını sağlayan psikolojik, sosyal ve duygusal becerileri geliştirmede zorluklar yaşamalarına sebep olabilmektedir. Yapay zekânın eğitime büyük çapta entegre olmasının, özellikle teknoloji bağımlılığı ve yabancılaşma etkisi şeklinde psikolojik sonuçları olabilecektir. Başka bir ifadeyle, sistemler, araçlar ve teknolojik cihazlara tamamen bağlı hale gelen öğrenciler, bunları yaşamda neredeyse her şeyi yapabileceği tek araç olarak görmeye başlayabilir. Bu araçları kullanmak mümkün olmadığı durumlarda eylem gösterebilme kapasitesi sınırlanmış olabilir. Yabancılaşma ise öğrenciler öğrendikleri konunun nesnesi ve öznesinden hem zaman hem de mekân bakımından ayrı oldukları için ortaya çıkabilir. Diğer taraftan UNESCO’ya (2019) göre, yapay zekânın etkileriyle ilgili tahminler bu kadar karamsar olmak zorunda değil. Örneğin, yapay zekâ araçları iş birliğini

azaltmaktan çok artırabilir de çünkü bilgisayar destekli işbirlikçi öğrenme öğrenciler aynı ortamda olmadan da iş birliği yapabilmelerini sağlamakta, öğrencilere nerede ne zaman isterlerse çalışma konusunda çok çeşitli seçenekler sunmaktadır. Öğrenmeyi nasıl etkileyeceği sorusunun cevabı tek başına yapay zekâ kullanımında değil, yapay zekâ entegre eğitim sistemleri, modüller veya uygulamaların nasıl tasarlandığında, geleneksel veya geleneksel olmayan öğrenme ortamlarında nasıl kullanıldığı ve farklı öğrenme yollarıyla nasıl birleştirildiğinde yatıyor olabilir.

Bu çalışmada, yapay zekânın eğitimde sebep olabileceği olumsuz etkilere ve eğitimde doğru biçimde kullanılmasına yönelik öneriler arasında, ulusal düzeyde atılabilecek adımlar gibi geniş çaplı ve yapay zekâ alanında paydaşlara eğitim ve denetim gibi daha dar ölçekli öneriler sunulduğu görülmüştür. Aslına bakılırsa, yapay zekâ eğitimde diğer sektörler göre daha yavaş bir gelişme göstermektedir çünkü dünya çapında eğitim sistemleri geleneksel örgüt sistemlerinde teknolojik değişiklikleri kabul etmekte gönülsüzdür. Kısmen bu yüzden eğitimde yapay zekâyla ilgili kamusal politikalar henüz emekleme döneminde, ancak gelecek on yılda katlanarak büyüyecek bir alandır. Fransa, Avustralya, Estonya, Güney Kore, Çin ve Amerika Birleşik Devletleri gibi ülkeler ulusal yapay zekâ stratejilerini yayınlamışlardır (UNESCO, 2019). Türkiye’de Cumhurbaşkanlığı Dijital Dönüşüm Ofisi tarafından yayınlanan ‘Ulusal Yapay Zekâ Stratejisi’ ve ‘Ulusal Yapay Zekâ Stratejisi 2024-2025 Eylem Planı’ yapay zekâ alanında ilk ulusal düzeyde belgelerdir. Bu belgelerde, çeşitli devletlerin 5-10 yıllık dönemlerde yapay zekâyı ayıracakları bütçe, pazarda edinecekleri pay gibi detaylar mevcutken Türkiye’nin bu politika belgelerinin amaçlarının gerçekleşmesi için ayırdığı ve ayıracağı bütçe belli değildir (cbddo.gov.tr). Politika belgeleri olmakla birlikte, Türkiye gibi gelişmekte olan ülkelerde temel teknolojik altyapı, yapay zekâ alanında eğitim almış insan kaynağının sınırlılığı gibi yapısal sebepler yapay zekâ entegrasyonu ile ilgili tartışmalar sınırlı düzeyde yapılabilmektedir (UNESCO, 2019). Bu durum, ulusal çapta manevraların başarılı olabileme şansını azaltmaktadır.

Birçok araştırma ve rapor (Holmes vd., 2019; Lameris ve Arnab, 2022), mevcut araştırmaların bulgularına paralel bir biçimde eğitimde yapay zekâyı kullanacak olan paydaşların konuyla ilgili eğitiminin önemine vurgu yapmaktadır. Linder ve Romeike’nin (2019) belirttiği gibi, öğretmenlerin – özellikle bilgisayar, öğretim teknolojileri gibi alanlarda olmayanların – yapay zekâyla ilgili bilgileri oldukça sınırlıdır ve konuyla ilgili olanların bilgileri de popüler bilim programları ve medya araçlarından edinilen daha yüzeysel veya tıklanma amacıyla sunulan içeriklerden beslenmektedir. Henüz hiçbir ülkede öğretmen eğitimi programının bir parçası olmayan yapay zekâyla ilgili olarak Almanya’da öğretmenlerin %85’inden fazlası yapay zekânın öğretmen eğitiminin bir parçası olması gerektiğini belirtmişlerdir (Linder ve Romeike, 2019). Diğer taraftan, eğitimciler için yapay zekâ eğitiminin ne şekilde olması gerektiğiyle ilgili net bir tablo yoktur. Nitekim yapay zekânın eğitime entegrasyonu henüz emekleme döneminde olduğu gibi yapay zekâ eğitiminin nasıl olması gerektiği ve kapsamına dair araştırmalar da henüz başlangıç aşamasındadır (Long ve Maberko, 2022) ve bu alanda da bilgi birikimine ihtiyaç duyulmaktadır. Ancak, diğer sektörlerde yapay zekâ hızlı bir biçimde kullanılmaya başlamış olduğu için konuyla ilgili insan kaynağına ihtiyaç duyulmaktadır ve eğitim kurumları sektörler insan kaynağı sunmanın en önemli kapısıdır. Bu açıdan, gerek öğrenciler için öğretim programlarında gerekse eğitim paydaşları için hazırlanacak modüllere ivedilikle ihtiyaç duyulduğu bir gerçektir. Mevcut araştırmanın bulgularına paralel bir biçimde Cumhurbaşkanlığı Ulusal Yapay Zekâ Stratejisi 2024-2025 Eylem Planında ‘... algoritmik düşünme, YZ teknolojileri ve etik ilkeler ekseninde iyileştirilecek ve ilgili öğretim programları çerçevesinde dijital içerikler hazırlanacaktır.’ (Eylem 1.12); ‘Ortaöğretim seviyesinde YZ öğretim programı hazırlanacaktır.’ (Eylem 1. 13) ve ‘Öğretmenlerin YZ alanında hizmet içi eğitimlerle farkındalıkları ve kapasiteleri artırılacaktır.’ (Eylem 1. 15) eylem ifadeleriyle hem öğrenci öğretim programlarında hem de öğretmenlerin kapasitelerinin artırılması konusunda hedefler koyulduğu görülmektedir. Milli Eğitim Bakanlığı tarafından da bir genelge yayınlanması gerektiğini dile getiren Umut ve Öntaş (2024) bu genelgenin öğrenci öğretmen ve de velilere yönelik olması gerektiği ve uygulamaların yakından takip edilmesi gerektiğini savunarak mevcut araştırmadaki katılımcıların görüşlerine paralel biçimde süreç içinde denetim ve yakından izlemeyi eğitimde yapay zekâ kullanımı konusunda bir öneri olarak sunmuşlardır.

## Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmayla, henüz emekleme döneminde olan eğitimde yapay zekâ ile ilgili çalışmalara, yapay zekâyâ öğretmenler ve geleceğin öğretmenleri gözünden bakan sınırlı ampirik alan yazına katkı sunmak, öğretmen adaylarının yapay zekâyı nasıl algıladığı ve eğitimde kullanımını üzerine görüşlerini irdelemek amaçlamıştır. Çalışmaya katılan aday öğretmenler, yapay zekâyı insana atfedilen özellikler üzerinden tarif ederken, yapay zekâyı ilgili bazen yanlış kavramsallaştırmalar da yapmakta ve yapay zekâyı bir tehdit olarak algılamaktadırlar. Yapay zekânın eğitimi daha ekonomik hale getirmesi olumlu bir beklentiyken, öğretmenlik mesleği ve öğrenmeyle ilgili çeşitli riskler algılanmaktadır. Yapay zekânın eğitimde doğru ve etkili kullanılması içinse ulusal çapta alınacak önlemlerden, yakından denetime kadar fikirler paylaşılmıştır.

Gelecekte eğitimde yapay zekâyı kullanacak olan öğretmen adaylarının bakış açılarını ortaya koymakla alana önemli bir katkı yapacağını uman bu araştırmacının bazı sınırlılıkları da bulunmaktadır. Bunlardan ilki, katılımcı sayısı ve katılımcı havuzunda kadın ve erkek öğrencilerin eşit düzeyde temsil edilememesi olabilir. Gelecekteki araştırmalarda daha büyük çalışma grupları ve daha eşit bir cinsiyet temsiliyetiyle araştırma yapılması önerilmektedir. Nitel araştırmanın getirdiği birçok avantajla birlikte, nicel araştırmalara da – özellikle yapay zekâyâ karşı tutum, kullanma niyeti vb. ve bu değişkenleri yordayan öncüllerle yapılacak çalışmalara ihtiyaç duyulmaktadır. Bu araştırmanın ulaştığı bulguların yanında katılımcılar tarafından öne çıkarılmayan yapay zekâ etiği veya eğitimde yapay zekâ kullanımı için gereken enerji maliyeti gibi konular da araştırmacıların ilgisini beklemektedir. Yapay zekâ araştırmalarının ağırlıklı olarak gelişmiş ülkelerde yapıldığı da göze alındığında gerek Türkiye’de gerekse gelişmekte olan diğer ülkelerde bilgi birikiminin hızla sağlanması önemlidir. Uygulayıcı ve politika yapıcıların yapay zekânın eğitimde kullanımıyla ilgili ulusal politika belgeleri oluşturmaları ve yapay zekânın eğitimde kullanımına yönelik mevzuat çalışmalarını yapmaları beklenmektedir. Mevzuat çalışmalarının devamında gerek öğretim programları gerekse öğretmenlerin hem hizmet öncesi hem de hizmet içinde yapay zekâ eğitimlerinin planlanması ve hayata geçirilmesi önerilmektedir.

## Çıkar Çatışması Beyanı

Yazar(lar) bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve/veya yayımlanmasıyla ilgili olarak herhangi potansiyel bir çıkar çatışması olmadığını beyan eder(ler).

## Mali Destek

Yazar(lar) bu makalenin araştırılması, yazılması ve/veya yayımlanması için herhangi bir mali destek almamıştır.

## Statements of Publication Ethics/ Yayın Etiği Beyanı

Yazar(lar) çalışmada etik dışı bir husus bulunmadığını, araştırma ve yayın etiğine özenle uyulduğunu beyan eder(ler).

## Kaynakça

- Aggarwal, C. C. (2018). *Neural networks and deep learning*. Cham: Springer.
- Akturan, U., & Esen, A. (2008). Fenomenoloji. T. Baş & U. Akturan (Eds.). *Nitel araştırma yöntemleri* (s. 83-98) Seçkin Yayıncılık.
- An, X., Chai, C. S., Li, Y., Zhou, Y., Shen, X., Zheng, C., & Chen, M. (2023). Modeling English teachers' behavioral intention to use artificial intelligence in middle schools. *Education and Information Technologies*, 28(5), 5187–5208. <https://doi.org/10.1007/s10639-022-11286-z>
- Baker, T., & Smith, L. (2019). *Educ-AI-tion rebooted? Exploring the future of artificial intelligence in schools and colleges*. Nesta Foundation.
- Bryant, J., Heitz, C., Sanghvi, S., & Wagle, D. (2020). *How artificial intelligence will impact K-12 teachers*. McKinsey & Company.
- Chin, K.-Y., Wu, C. H., & Hong, Z. W. (29 Ağustos- 1 Eylül 2011). *A humanoid robot as a teaching assistant for primary education*. Fifth International Conference on Genetic and Evolutionary Computing, Kinmen, Taiwan / Xiamen, China. <https://doi.org/10.1109/ICGEC.2011.13>



- Chiu, T. K., & Chai, C. S. (2020). Sustainable curriculum planning for artificial intelligence education: A self-determination theory perspective. *Sustainability*, 12(14), 5568. <https://doi.org/10.3390/su12145568>
- Chounta, I. A., Bardone, E., Raudsep, A., & Pedaste, M. (2022). Exploring teachers' perceptions of artificial intelligence as a tool to support their practice in Estonian K-12 education. *International Journal of Artificial Intelligence in Education*, 32(3), 725–755. <https://doi.org/10.1007/s40593-021-00243-5>
- Clark, D. (2020). *Artificial intelligence for learning: How to use AI to support employee development*. Kogan Page Publishers.
- Cohen, I. L., Liu, X., Hudson, M., Gillis, J., Cavalari, R. N., Romanczyk, R. G., ... & Gardner, J. M. (2017). Level 2 screening with the PDD Behavior Inventory: Subgroup profiles and implications for differential diagnosis. *Canadian Journal of School Psychology*, 32(3-4), 299-315. <https://doi.org/10.1177/0829573517721127>
- Cooper, H. E., Camic, P. M., Long, D. L., Panter, A. T., Rindskopf, D. E., & Sher, K. J. (2012). *APA handbook of research methods in psychology, Vol 2: Research designs: Quantitative, qualitative, neuropsychological, and biological*. American Psychological Association.
- Creswell J. (2008). *Basics of qualitative research*. SAGE.
- Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2016). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. SAGE.
- Çelik, I., Dindar, M., Muukkonen, H., & Järvelä, S. (2022). The promises and challenges of artificial intelligence for teachers: a systematic review of research. *TechTrends*, 66(4), 616–630. <https://doi.org/10.1007/s11528-022-00715-y>
- Dillenbourg, P. (2016). The evolution of research on digital education. *International Journal of Artificial Intelligence in Education*, 26, 544-560. <https://doi.org/10.1007/s40593-016-0106-z>
- Edmond, C. (2017). *This is when a robot is going to take your job, according to Oxford University*. Formative Content, World Economic Forum. An online publication of the World Economic Forum. 29.07.2024 tarihinde <https://www.weforum.org/agenda/2017/07/how-long-before-a-robot-takes-your-job-here-s-when-ai-experts-think-it-will-happen> adresinden erişilmiştir.
- Eriçok, B., Karataş, F., & Yüce, E. (2024). Öğretmen adaylarının yapay zekaya ilişkin metafor algıları. *Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 7(2), 607-630. <http://doi.org/10.33400/kuje.1511500>
- Edwards, B. I., & Cheok, A. D. (2018). Why not robot teachers: Artificial intelligence for addressing teacher shortage. *Applied Artificial Intelligence*, 32(4), 345–360. <https://doi.org/10.1080/08839514.2018.1464286>
- Federspiel, F., Mitchell, R., Asokan, A., Umana, C., & McCoy, D. (2023). Threats by artificial intelligence to human health and human existence. *BMJ Global Health*, 8(5), 1-6. <https://doi.org/10.1136/bmjgh-2022-010435>
- Haugeland, J. (1989). *Artificial intelligence: The very idea*. MIT Press.
- Heffernan, N. T., & Heffernan, C. L. (2014). The ASSISTments ecosystem: Building a platform that brings scientists and teachers together for minimally invasive research on human learning and teaching. *International Journal of Artificial Intelligence in Education*, 24(4), 470–497. <https://doi.org/10.1007/s40593-014-0024-x>
- Holmes, W., Bialik, M., & Fadel, C. (2019). *Artificial intelligence in education: Promises and implications for teaching and learning*. Center for Curriculum Redesign, Boston, USA.
- Hrastinski, S., Olofsson, A. D., Arkenback, C., Ekström, S., Ericsson, E., Fransson, G., ... & Utterberg, M. (2019). Critical imaginaries and reflections on artificial intelligence and robots in postdigital K-12 education. *Postdigital Science and Education*, 1, 427-445. <https://doi.org/10.1007/s42438-019-00046-x>
- Gardner, H. E. (2000). *Intelligence reframed: Multiple intelligences for the 21st century*. Hachette Uk.
- Gaudioso, E., Montero, M., & Hernandez-Del-Olmo, F. (2012). Supporting teachers in adaptive educational systems through predictive models: A proof of concept. *Expert Systems with Applications*, 39(1), 621–625. <https://doi.org/10.1016/j.eswa.2011.07.052>
- Ghafourifar, M., Khorrami, M., Shamsabadi, H., & Ganjali, A. (2017). The Study of phonetic stylistics in the sermons of Nahj al-balagha. *Journal of Arabic Language & Literature*, 8(2), 19-22.
- Grace, K., Salvatier, J., Dafoe, A., Zhang, B & Evans, O. (2018). When will AI exceed human performance? Evidence from AI experts. *Journal of Artificial Intelligence Research* 62, 729-754. <https://doi.org/10.48550/arXiv.1705.08807>

- Jordan, M. I., & Mitchell, T. M. (2015). Machine learning: Trends, perspectives, and prospects. *Science*, 349(6245), 255-260. <https://doi.org/10.1126/science.aac4520>
- Karataş, F., Eriçok, B. & Tanrikulu, L. (2024). Reshaping curriculum adaptation in the age of artificial intelligence: Mapping teachers' AI-driven curriculum adaptation patterns. *British Educational Research Journal*, 00, 1–27. <https://doi.org/10.1002/berj.4068>
- Kersting, N. B., Sherin, B. L., & Stigler, J. W. (2014). Automated scoring of teachers' open-ended responses to video prompts: Bringing the classroom-video-analysis assessment to scale. *Educational and Psychological Measurement*, 74(6), 950-974. <https://doi.org/10.1177/0013164414521634>
- Kılıç, T. (26 Mayıs 2024). *İnsan beyninin sınırları*. [Video]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=jUZvU1It5U>
- Kurzweil, R. (1990). *The age of intelligent machines*. MIT Press.
- Lameras, P., & Arnab, S. (2022). Power to the teachers: An exploratory review on artificial intelligence in education. *Information (Switzerland)*, 13(1). <https://doi.org/10.3390/info13010014>
- Langran, E., Searson, M., & Trumble, J. (2024). Transforming teacher education in the age of generative AI. M. Searson, E. Langran & J. Trumble (Ed.) *Exploring new horizons: Generative artificial intelligence and teacher education* (s. 2-13). Association for the Advancement of Computing in Education (AACE).
- Lee, E., Lee, Y., Kye, B., & Ko, B. (30 Temmuz 2008). *Elementary and middle school teachers', students' and parents' perception of robot-aided education in Korea*. (Sözlü bildiri). EdMedia, World Conference on Educational Media and Technology, Vienna, Austria.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. SAGE.
- Lindner, A., & Berges, M. (21-24 Ekim 2020). *Can you explain AI to me? Teachers' pre-concepts about artificial intelligence*. (Sözlü bildiri) 2020 IEEE Frontiers in Education Conference (FIE), Uppsala, İsveç.
- Lindner, A., & Romeike, R. (18-20 Kasım 2019). *Teachers' perspectives on artificial intelligence*. (Sözlü bildiri). ISSEP 2019 - 12th International conference on informatics in schools: Situation, evaluation and perspectives. Larnaca, Kıbrıs.
- Long, D., & Magerko, B. (25-30 Nisan 2020). *What is AI literacy? Competencies and design considerations*. (Sözlü bildiri) Conference on Human Factors in Computing Systems. Honolulu, HI, USA. <https://doi.org/10.1145/3313831.3376727>
- Luckin, R., & Cukurova, M. (2019). Designing educational technologies in the age of AI: A learning sciences-driven approach. *British Journal of Educational Technology*, 50(6), 2824-2838. <https://doi.org/10.1111/bjet.12861>
- Lui, A., & Lamb, G. W. (2018). Artificial intelligence and augmented intelligence collaboration: regaining trust and confidence in the financial sector. *Information & Communications Technology Law*, 27(3), 267-283. <https://doi.org/10.1080/13600834.2018.1488659>
- Nilsson, N. J. (1998). *Artificial intelligence: a new synthesis*. Morgan Kaufmann.
- Paterson, C. (2017). *Artificial intelligence in education: Where it is at, where its headed*. Getting Smart. An online publication. 28.07.2024 tarihinde <http://www.gettingsmart.com/2017/10/artificial-intelligence-in-education/> adresinden erişilmiştir.
- Popenici, S. A., & Kerr, S. (2017). Exploring the impact of artificial intelligence on teaching and learning in higher education. *Research and Practice in Technology Enhanced Learning*, 12(1), 1–13. <https://doi.org/10.1186/s41039-017-0062-8>
- Polak, S., Schiavo, G., & Zancanaro, M. (30 Nisan – 6 Mayıs 2022). *Teachers' perspective on artificial intelligence education: an initial investigation*. (Sözlü bildiri) Conference on Human Factors in Computing Systems - Proceedings. New Orleans, USA. <https://doi.org/10.1145/3491101.3519866>
- Russel, S. & Norvig, P. (2010). *Artificial intelligence: A modern approach*. Pearson Education.
- Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9(3), 185-211.
- Sánchez Prieto, J., Trujillo Torres, J. M., Gómez García, M., & Gómez García, G. (2020). Gender and digital teaching competence in dual vocational education and training. *Education Sciences*, 10(3), 84. <https://doi.org/10.3390/educsci10030084>

- Schank, R. C. (1987). What is AI, anyway?. *AI Magazine*, 8(4), 59-69. <https://doi.org/10.1609/aimag.v8i4.623>
- Seldon, A., & Abidoye, O. (2018). *The fourth education revolution: Will artificial intelligence liberate or infantilise humanity*. University of Buckingham.
- Seufert, S., Guggemos, J., & Sailer, M. (2020). Technology-related knowledge, skills, and attitudes of pre-and in-service teachers: The current situation and emerging trends. *Computers in Human Behavior*, 115, 106552. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2020.106552>
- Smith, J. A. (2018). "Yes it is phenomenological": A reply to Max Van Manen's critique of interpretative phenomenological analysis. *Qualitative Health Research*, 28(12), 1955-1958. <https://doi.org/10.1177/1049732318799577>
- T.C. Cumhurbaşkanlığı (2021). *Ulusal yapay zeka stratejisi 2021-2025*. 31.07.2024 tarihinde <https://cbddo.gov.tr/SharedFolderServer/Genel/File/TR-UlusalYZStratejisi2021-2025.pdf> adresinden erişilmiştir.
- T.C. Cumhurbaşkanlığı (2021). *Ulusal yapay zeka stratejisi 2024-2025 eylem planı*. 31.07.2024 tarihinde <https://cbddo.gov.tr/SharedFolderServer/Genel/File/UlusalYapayZekaStratejisi2024-2025EylemPlani.pdf> adresinden erişilmiştir.
- Tegmark, M. (2017). *Life 3.0: Being human in the age of artificial intelligence*. Random House
- Tekin, N. (2023). Eğitimde yapay zekâ: Türkiye kaynaklı araştırmaların eğilimleri üzerine bir içerik analizi. *Necmettin Erbakan Üniversitesi Ereğli Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(Özel Sayı), 387-411. <https://doi.org/10.51119/ereegf.2023.49>
- Umut, T. N. & Öntaş, T. (2024). *Eğitimde yapay zekâ kullanımına ilişkin düzenleme ihtiyacı ve öneriler*. Politika Notu, Enstitü Sosyal.
- UNESCO (2019). *Artificial intelligence in education: Challenges and opportunities for sustainable development education sector*. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, Paris, France. 29.07.2024 tarihinde <https://en.unesco.org/themes/education-policy> adresinden erişilmiştir.
- Vlasova, E. Z., Avksentieva, E. Y., Goncharova, S. V., & Aksyutin, P. A. (2019). Artificial intelligence-The space for the new possibilities to train teachers. *Espacios*, 40(9), 1-17.
- Watkins, J.(2017). *Why you should care: Because the future ain't slowing down for nobody*. The daily dosage. Ozy Poll publications online. 28.07.2024 tarihinde <https://www.ozy.com/acumen/ozy-poll-full-results/80468> adresinden erişilmiştir.
- Winston, P. H. (1992). *Artificial intelligence*. Addison-Wesley Longman Publishing.
- Westermann, K., Rummel, N., & Holz, L. (21-25 Şubat 2012). *Taking up pre-concepts promotes understanding. Contributions to teaching mathematics 2012 digital*. (Sözlü Bildiri). 46th Conference for Mathematics Education. Münster: WTMVerlag.
- Wogu, I., Assibong, P., Deborah Udoh, O., Misra, S., Fadeke Olu-Owolabi, E., Assibong, P. A., & Udoh, O. D. (2018). Artificial intelligence, artificial teachers and the fate of learners in the 21st century education sector: Implications for theory and practice. *International Journal of Pure and Applied Mathematics*, 119(16), 2245-2259.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık
- Yudkowsky, E. (2008). Artificial intelligence as a positive and negative factor in global risk. N. Bostrom & M. M. Čirković (Eds.) *Global catastrophic risks* (s. 308-345). Oxford University Press.
- Zhang, W. R. (2017). From equilibrium-based business intelligence to information conservational quantum-fuzzy cryptography—a cellular transformation of bipolar fuzzy sets to quantum intelligence machinery. *IEEE Transactions on Fuzzy Systems*, 26(2), 656-669. <https://doi.org/10.1109/TFUZZ.2017.2687408>.
- Zheng, N. N., Liu, Z. Y., Ren, P. J., Ma, Y. Q., Chen, S. T., Yu, S. Y., ... & Wang, F. Y. (2017). Hybrid-augmented intelligence: collaboration and cognition. *Frontiers of Information Technology & Electronic Engineering*, 18(2), 153-179. <https://doi.org/10.1631/FITEE.1700053>

## EXTENDED SUMMARY

It is widely expected that the artificial intelligence will cause dramatic transformations in all the fields of life including education. In this study, it was aimed to dig into prospective teachers' perceptions of artificial intelligence and their perspectives on the use of artificial intelligence in education. In this frame, phenomenological approach of qualitative research method was selected as the appropriate design and 9 prospective teachers, studying in different departments of the faculty of education at a university located in Central Anatolia, formed the study group. A semi-structured interview form was used as the data collection tool and descriptive analysis method was applied to the data. The findings showed that prospective teachers defined artificial intelligence by the feature unique to the human species either as human-like intelligence or human-like skills and behaviors. It was observed that they had some misconceptions about artificial intelligence, that is they wrongly labelled some applications or online services as artificially intelligent agents. Moreover, they had strong opinions about possible negative consequences of oblivious use of artificial intelligence and perceived it as a threat to human existence in the future. In terms of educational discussions, they presumed that artificial intelligence would have a positive influence on the economic aspects of education by providing equal opportunities to the disadvantaged groups or access to the resources with no cost. However, they argued that it posed a huge danger to the future of teaching profession and schooling, and would bring enormous harm to learning quality. According to them, teaching profession and educational institutions would have to transform itself in line with the developments in the artificial intelligence field or it would lose the importance and prestige currently ascribed to them. They argued that overreliance on artificially intelligent agents would lead students to laziness, decrease the amount of social interaction and collaboration in the learning processes; and the comparatively easier access to information would cause other problems like misinformation. The suggestions prospective teachers made on the appropriate and effective use of artificial intelligence in education ranged from developing national artificial intelligence policies, artificial intelligence training to education staff and parents, improving educational curricula with artificial intelligence subjects/modules to distant and close monitoring. To be specific, the participants underlined that a national policy was needed in order to integrate artificial intelligence into the educational system, or it would bring more harm than good by creating important security flaws to all people in the system. Besides national policies, trainings to both parents and education staff were needed in order to teach them the efficient use of artificial intelligence. Lastly, the prospective teachers emphasized that the curricula should be revised and students should be educated about the proper use of technology and artificial intelligence. In line with the limitations and findings of the study, it was recommended that the researchers nurture the nascent field of artificial intelligence in education with more qualitative and quantitative researches with different stakeholders in the education system; the practitioners were recommended to develop national policies, set the artificial intelligence legislation, improve teacher education and school curricula with artificial intelligence.

### EK-1 Görüşme Soruları

1. Kendinden biraz bahseder misin?
2. Yapay zekâyı nasıl tanımlıyorsunuz? Yapay zekâ deyince aklınıza ne geliyor?  
Sondaj 1. Genel zekâyla yapay zekâ arasında fark ne sence?
3. Şu an öğrenci olarak eğitimle ilgili yaşantınızda yapay zekâdan nasıl yararlanıyorsunuz? Yapay zekâyı eğitiminizde ne tür uygulamalarda kullanıyorsunuz? Bu soruyu kendi deneyimleriniz ya da öğrenci arkadaşlarınızın deneyimleri üzerinden yorumlayabilirsiniz.  
Sondaj 1. Sence yapay zekâ hayatı (genel olarak) nasıl etkiler?
4. Sence yapay zekâ eğitimi nasıl etkiler?  
Sondaj 1. Öğrenme süreçleri, öğretme süreçleri bakımından detaylandırabilir misin?  
Sondaj 2. Bunun avantaj ve dezavantajlar açısından eğitime yansımaları nasıl olur?
5. Bir öğretmen adayı olarak düşündüğünde öğretmenlerin ileride yapay zekâyı eğitimde kullanmalarına yönelik ne düşünüyorsunuz?  
Sondaj 1. Sizce ileride bir öğretmen olarak yapay zekâyı öğretimde kullanabilir misiniz? Neden evet veya neden hayır? Bu nasıl olur sence?
6. Eğitimde yapay zekâyı doğru ve etkili biçimde kullanabilmek için sizce ne gereklidir?
7. Başka eklemek istediğin bir şey var mı?