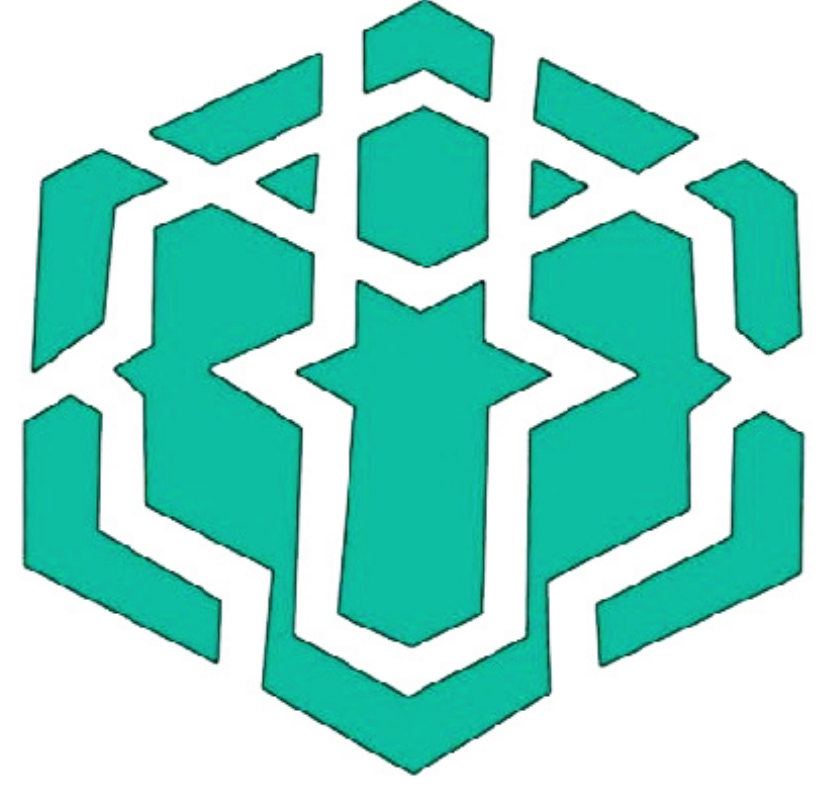


VOLUME/CİLT 11

SAYI 1 -

HAZİRAN 2026



TÜRKİYE EĞİTİM DERGİSİ

ISSN 2587-1390



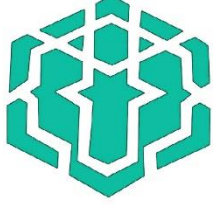
TÜRKİYE TÜRKİYE'DEN BÜYÜKTÜR



VOLUME/CİLT 11

SAYI 1 -

HAZİRAN 2026



TÜRKİYE EĞİTİM DERGİSİ

ISSN 2587-1390



TÜRKİYE TÜRKİYE'DEN BÜYÜKTÜR



Cilt 11 , Sayı 1

25 Haz 2026

Araştırma Makalesi

Araştırma Makalesi[Aile İçi Roller ve Toplumsal İletiler Bağlamında Görsel Kodların Analizi: Türkçe Ders Kitaplarında Yaşlı Karakterler](#)

[Dr. Meltem Çetinkaya*](#)

25 Haziran 2026Sayfa 1-22

[PDF Görüntüle](#)

Araştırma Makalesi[5. Sınıf Türkçe Ders Kitabının Erdem – Değer – Eylem Yaklaşımı Açısından İncelenmesi](#)

[Ersin Gülay*](#), [Şifanur Çelik](#)

25 Haziran 2026Sayfa 23-47

[PDF Görüntüle](#)

Araştırma Makalesi[Ortaokul Öğrencilerinin Kitap Okuma Alışkanlıklarının Ekran Okuma Öz Yeterliklerine Etkisi](#)

[Murat Tuncer*](#), [Betül Gezer](#)

25 Haziran 2026Sayfa 48-66

[PDF Görüntüle](#)

Araştırma Makalesi[Mapping the Physics-Mathematics Nexus: A Cross-Database Bibliometric Analysis Using R-Studio](#)

[Mehmet Altan Kurnaz*](#)

25 Haziran 2026Sayfa 67-87

[PDF Görüntüle](#)

Araştırma Makalesi[Yeşil Kuşak için Ölçme Aracı: Ortaokul Öğrencilerine Yönelik İklim ve Sürdürülebilirlik Başarı Testi](#)

[Merve Altunoluk](#), [Gamze Kırılmazkaya*](#)

25 Haziran 2026Sayfa 88-118

[PDF Görüntüle](#)

Araştırma Makalesi[Otizm Öz Yeterlik Ölçeği-Öğretmen Formunun Geçerlilik ve Güvenirlik Çalışması](#)

[Suat Şan*](#), [Fatma Alisinanoğlu](#)

25 Haziran 2026Sayfa 119-138

[PDF Görüntüle](#)

Araştırma Makalesi[Kınalızâde Ali Efendi'nin Ahlâk-ı Alâ'î'sinde Bütüncül Eğitim Anlayışı ve Toplumsal Süreklilik](#)

[Orhan Gazi Gökçe*](#)

25 Haziran 2026Sayfa 139-160

[PDF Görüntüle](#)

Araştırma Makalesi[Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Kapsamında Erdem-Değer-Eylem ile İlgili Yapılan Çalışmaların İncelenmesi](#)

[Mehmet Kardoğan*](#), [Nurullah Esendemir](#)

25 Haziran 2026Sayfa 160-173

[PDF Görüntüle](#)

Araştırma Makalesi[Akran Öğretimi ile İlgili Araştırmaların Eğilimleri: Lisansüstü Tezler Üzerine Bir İnceleme](#)

[Ruşen Yalçınkaya Altın](#), [Muhammed Tunagür*](#)

25 Haziran 2026Sayfa 174-197

[PDF Görüntüle](#)

Araştırma Makalesi[Türkçe Eğitimi Alanında Okuryazarlık Becerileriyle İlgili Yapılan Lisansüstü Tezlerin Analizi](#)

[Yunus Şakiroğlu*](#), [Erkan Bölükbaş](#)

25 Haziran 2026Sayfa 198-216

[PDF Görüntüle](#)

Araştırma Makalesi**2024 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli’ni 5. Sınıfta Uygulamaya Yönelik Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesi**

Cengiz Taşkiran, Selda Aksüt*

25 Haziran 2026Sayfa 217-237

PDF Görüntüle

Araştırma Makalesi**Dijital Çağda Doküman Analizi Yöntemi**

Mahir Kavun*, Bahattin Şimşek, Orhan Özen

25 Haziran 2026Sayfa 238-269

PDF Görüntüle

Araştırma Makalesi**Tarihî Alan Gezilerinin İlkokul Öğrencilerinin Yerel Tarihi Anlamlandırma Sürecine Katkısı: Mahperi Hatun Kervansarayı Örneği**

Berra Bulut*, Emine Altunay Şam, Enes Çolak

25 Haziran 2026Sayfa 270-291

PDF Görüntüle

Araştırma Makalesi**Öğretmen Adaylarının Dijital Okuryazarlık Özyeterliği ile Eğitim Teknolojileri Kullanımı Kaygısı Arasındaki İlişki**

Habibe Okcu*, Mehmet Volkan Demirel

25 Haziran 2026Sayfa 292-312

PDF Görüntüle

Kitap İncelemesi

Kitap İncelemesi**Köyü Canlandırma Hareketi Olarak Köy Enstitüleri**

Oguz Cam*

25 Haziran 2026Sayfa 313-315

PDF Görüntüle

Dergi Kurulları

Dergi Editör Kurulu



Doç. Dr. Bayram Arıcı
MUĞ ALPARSLAN ÜNİVERSİTESİ



Türkiye eğitimi

AP

Prof. Dr. Adem Peker
ATA TÜRK ÜNİVERSİTESİ



Politeknik Bilişim ve Eğitim, Eğitim, Özel
Politeknik Bilişim ve Eğitim



Prof. Dr. Yeşim Özer Özkan
GAZİANTP ÜNİVERSİTESİ, GAZİANTP
EĞİTİM FAKÜLTESİ



Öğretmen, Öğretmen, Öğretmen, Öğretmen,
ve Öğretmen Öğretmen Öğretmen,
Öğretmen Öğretmen Öğretmen, Öğretmen
Öğretmen Öğretmen

CT

Doç. Cengiz Taşkın
MUĞ ALPARSLAN ÜNİVERSİTESİ

Sosyal Bilimler eğitimi



Doç. Dr. Faruk Arıcı
BAYBURT ÜNİVERSİTESİ, BAYBURT EĞİTİM
FAKÜLTESİ, İLKÖĞRETİM EĞİTİMİ



Fen ve Matematik, Matematik, Fen
ve Matematik (öğretmen), Fen ve Matematik
öğretmen, Fen ve Matematik öğretileri



Dr. Orhan Özcan
T.C. MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI KURUMU



Türkiye eğitimi, Türkiye ve Sosyal Bilimler
eğitimi, Türkiye Programı, Türkiye, Eğitim
Yönetimi, Türkiye Öğretimi ve Öğretimi
(öğretmen), Türkiye Öğretimi (öğretmen), Öğretmen
Öğretmeni



Dr. Mehmet Önder Karacaoğlu
MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI



Eğitim Programları ve Öğretim, Türkiye ve
Sosyal Bilimler eğitimi, Türkiye eğitimi



Dr. Öğr. Üyesi Furkan Atmaca
MUĞ ALPARSLAN ÜNİVERSİTESİ, EĞİTİM
FAKÜLTESİ, ÖZEL EĞİTİM EĞİTİMİ, ÖZEL
YATIRIMCILAR EĞİTİMİ ANABİLİM DALI



Özel eğitim ve öğretim, Özel eğitim
eğitimi, Eğitim



Prof. Dr. Ekrem Cengiz
BAYBURT ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM FAKÜLTESİ
FEN BİLİMLERİ EĞİTİMİ ANABİLİM DALI



Eğitim, Fen Bilimleri eğitimi



Dr. Öğr. Üyesi Görkem Ceyhan
MUĞ ALPARSLAN ÜNİVERSİTESİ, EĞİTİM
FAKÜLTESİ



Öğretmen



Dr. Nofouz Majarye
UNIVERSITI MALAYA, MALAYSIA

İTİM eğitimi, Fikih eğitimi

MG

**Doç. Dr. Muhammad Faizal A.
Chani**
FACULTY OF EDUCATION, UNIVERSITY OF
MALAYA, MALAYSIA



Alan eğitimi (öğretmen)



Doç. Dr. Ramazan Şamil Tabak
AMURKALE ÜNİVERSİTESİ, EĞİTİM
FAKÜLTESİ, EĞİTİM BİLİMLERİ EĞİTİMİ,
EĞİTİM YÖNETİMİ ANABİLİM DALI



Eğitim eğitimi, Eğitim ve Öğretim,
Kariyer ve Kariyer eğitimi,
Türkiye eğitimi, Türkiye eğitimi,
Türkiye eğitimi, Türkiye eğitimi,
Türkiye eğitimi, Türkiye eğitimi,
Türkiye eğitimi, Türkiye eğitimi

Dizinler

Her veri tabanından dergilerin dizin güncelliği kontrol edilmelidir. DergiPark sorumluluk almamaktadır.

Diğer Dizinler



SOBIAD



TÜRK EĞİTİM İNDEKSİ



DRJI



Google Scholar



Index Copernicus

Aile İçi Roller ve Toplumsal İletiler Bağlamında Görsel Kodların Analizi: Türkçe Ders Kitaplarında Yaşlı Karakterler¹

Dr. Meltem ÇETİNKAYA²

Özet

Her görselin öğrencilere iletmek istediği birtakım iletiler bulunmaktadır. Bu görseller öğrencilerin topluma ve toplumu oluşturan aile yapısına ilişkin fikir edinmelerinde başat rol oynarlar. Görsellerde yer alan yaşlı karakterler de aileyi oluşturan önemli figürlerden olduğu için bu çalışmanın konusunu oluşturmuşlardır. Bu bağlamda Türkçe ders kitaplarındaki görsellerde yer alan yaşlı karakterlerin öğrencilerin aile ve yaşlılık kavramlarına ilişkin algılarının şekillenmesindeki rolü görsel kodlar üzerinden yorumlanmaya çalışılmıştır. Bu amaç doğrultusunda aile içi roller ve ilişki örüntüsü bağlamında Türkçe Ders Kitabı görsellerindeki yaşlı karakterlerin hangi aile içi rollerle temsil edildiği, bu karakterlerin aile bireyleriyle etkileşimlerinin nasıl görselleştirildiği ve aile bireyleriyle ilişkilerinde nasıl bir figür olarak konumlandırıldıklarının belirlenmesi hedeflenmiştir. Toplumsal iletiler bağlamında yaşlı karakterler aracılığıyla hangi toplumsal değerlerin ya da iletilerin aktarıldığı, yaşlılık ve aile ilişkileri bakımından hangi örtük iletilerin verildiği, bu karakterlerin görselleştirilmesinde hangi duygu durumunun baskın geldiği belirlenmeye çalışılmıştır. Ardından görsel kodlar ve temsil biçimleri bağlamında görsel kodların yaşlı karakterlerin toplumsal durumlarını ne şekilde yansıttığı, bu karakterlerin görsellerde hangi ailevi ya da toplumsal roller bakımından öne çıktığı, cinsiyet farklılığının sunum biçiminin ne şekilde olduğu ve görsellerdeki kültürel öğelerin nasıl konumlandırıldığının belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma, doküman analiziyle desenlenen nitel bir çalışmadır. Elde edilen veriler içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiştir. Ulaşılan sonuçlardan hareketle ders kitabı hazırlayıcılarına, yayınevlerine yönelik önerilere yer verilmiştir.

Anahtar Kelimeler

Yaşlı Karakterler
Aile İçi Rol
Toplumsal İleti
Görsel Kod
Türkçe Ders Kitabı

Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 03.01.2026
Kabul Tarihi: 30.03.2026
Elektronik Yayın Tarihi: 25.06.2026

DOI: 10.54979/turkegitimdergisi.1855254

¹ Bu makale, 27-29 Kasım 2025 tarihinde IV. Türk Eğitim Kongresi'nde sunulan sözlü bildirinin genişletilmiş ve gözden geçirilmiş hâlidir.

² Dr., Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, Proje Araştırmacısı, 0000-0001-5301-9037, İzmir, Türkiye, drmeltemcetinkaya@gmail.com

Analysis of Visual Codes in the Context of Family Roles and Social Messages: Elderly Characters in Turkish Textbooks

Abstract

The visuals are not used solely to support the texts covered in class. Each visual in the textbook conveys certain messages intended for students. These visuals play a crucial role in helping students form an understanding of society and the family structure that constitutes it. Since the elderly characters depicted in these visuals represent significant figures within the family, they constitute the focus of this study. In this context the study aims to interpret, through visual codes, the role of elderly characters in Turkish Textbook visuals in shaping students' perceptions of family and aging. In line with this purpose, the study seeks to identify which family roles the elderly characters represent in Turkish Textbook visuals, how their interactions with family members are visualized and how they are positioned as figures within family relationships. Within the framework of social values, it also aims to determine which social values or messages are conveyed through elderly characters, what implicit messages are transmitted regarding aging and family relations and which emotional tones predominate in the visualization of these characters. Subsequently, within the context of visual codes and representational forms, the study will explore how visual codes reflect the social status of elderly characters, in which familial or social roles these characters are foregrounded, how gender differences are represented and how cultural elements are positioned within the visuals. The research is a qualitative study designed through document analysis. The data obtained were analyzed using the content analysis method. Based on the findings, recommendations were provided for textbook authors and publisher.

Keywords

Elderly Character
Family Role
Social Message
Visual Code
Turkish Textbook

About Article

Sending Date: 03.01.2026
Acceptance Date: 30.03.2026
Electronic Issue Date: 25.06.2026

DOI: 10.54979/turkegitimdergisi.1855254

GİRİŞ

Kitaplar, çocuklar için birer rehber olarak nitelendirilmektedir (Arıcı, 2018). Ders kitapları da bu rehberliği üstlenen araçlardan biri olarak karşımıza çıkmaktadır. Eğitim yolculuğunda öğrencilere rehberlik eden ve eğitim programları ile öğrenci arasında bir köprü görevi gören ders kitapları (Tokmak ve Aktaş, 2022) birçok uyarandan meydana gelir. Bu uyarılar arasında en etkili olanlarından biri de görsellerdir (Çiftci ve Kaplan, 2018). Akkaya (2013) 21. yüzyılın görselliğin ön planda olduğu bir dönem olması nedeniyle, genel olarak dil öğretiminde, özel olarak ise Türkçe öğretiminde görsellerin vazgeçilmez bir unsur hâline geldiğini belirtmektedir. Türkçe dersleri metin odaklı dersler olmasından dolayı bu metinleri desteklemek amacıyla Türkçe ders kitaplarında sıklıkla görsel öğelerden yararlanılır. Metinlerin görsellerle desteklenmesinin daha kalıcı öğrenmeler sağladığı söylenebilir (Uzuner vd., 2010). Türkçe ders kitaplarında yer alan görseller, yalnızca derste

ele alınan metinleri desteklemek amacıyla kullanılmamakta; aynı zamanda öğrencilerin öğrenme sürecini kolaylaştırması, metinleri daha ilgi çekici hâle getirmesi ve buna bağlı olarak derse yönelik motivasyonlarını artırması bakımından da önemli bir işlev üstlenmektedir (Ghoushchi vd., 2021; Suchana, 2023). Peeck (1993), öğrenme sürecinde görsellerden yararlanılmasının öğrencilerin dikkat düzeyini artırdığını ve öğrenmenin daha derinlikli gerçekleşmesine katkı sağladığını ifade etmektedir. Görseller, öğrencilerin öğrenme süreçlerindeki bilişsel yükü azaltmanın yanı sıra kültüre ait öğelerin ve manevi değerlerin öğrencilere iletilmesinde de başat rol oynamaktadır (Mayer, 2009).

Mayer'e göre (2009) görsel ve sözel öğelerin birarada verilmesi öğrencilerin anlamlı öğrenmeler gerçekleştirmelerinde destekleyici niteliktedir. Bu bağlamda ders kitaplarında yer alan görsellerin yalnızca metni ya da kitabı hoş göstermek için kullanılmadığı, aksine öğrenmenin yapılandırılmasında aktif rol oynayan birer bileşen olduğu söylenebilir. Bilginin hem sözel hem de görsel olarak kodlanması öğrenilenlerin kalıcılığında etkili olabilmektedir. Ders kitaplarında yer alan görsellerin metinlerle birlikte verilmesi de öğrencilerin bilgiyi iki farklı bilişsel alandan işleyip hatırlamalarını kolaylaştırmaktadır.

Ders kitaplarında yer alan görsellerin bir diğer önemli işlevi de kültürel aktarım sürecine katkıda bulunmasıdır. Banks'e göre (2016), eğitimde kullanılan materyaller öğrencilerin kültürel kimliklerinin gelişiminde önemli rol oynamaktadır. Bu açıdan bakıldığında görsellerin yalnızca bilgiyi aktarmakla kalmayıp aynı zamanda toplumsal normların, değerlerin ve kültürel kodların öğrencilere aktarılmasında da etkili oldukları söylenebilir. Özellikle aile yapısına ilişkin bilgilerin, toplumsal rollere ilişkin durumların ve kuşaklar arası ilişkilerin görseller aracılığıyla verilmesi, öğrencilerin bu kavramları zihinlerinde somutlaştırmalarına yardımcı olmaktadır.

Eğitimde istenilen hedeflere ulaşılabilmesinde öğretim materyalleri önemli bir yer tutar. Bu öğretim materyallerinin başında da eğitim öğretim etkinliklerinin tamamlayıcısı olan ders kitaplarının geldiği bilinmektedir (Gündüz, 2023: 38). Ders kitaplarında yer alan görseller, öğrencilerin toplumsal algılarının biçimlenmesinde etkili olabilmektedir. Ders kitapları yalnızca bilgi aktaran materyaller olmadığı gibi bunun yanı sıra birçok kültürel mesajı da içerisinde barındırmaktadır. Bu bağlamda kitaptaki görsellerde yer alan karakterlerin yaş, cinsiyet ve toplumsal roller bakımından temsil edilme biçimi öğrencilerin bu kavramlara ilişkin algılarının şekillenmesinde doğrudan etkili olabilmektedir. Özellikle ders kitaplarındaki görsellerde yer alan yaşlı bireylerin temsili, toplumsal bağlamda yaşlılığa yüklenen anlamların öğrencilere aktarılması bakımından önemlidir.

Kitap içerisinde kullanılan her bir görselin öğrencilere iletmek istediği birtakım iletiler bulunmaktadır. Bu görseller öğrencilerin topluma ilişkin birçok konuda görüş geliştirmesinde etkili olabilmektedir. Toplumu oluşturan en küçük birim olan aileye ilişkin de fikir edinmelerinde ders kitaplarında yer alan görseller etkili olabilmektedir.

Aile deyince akla gelen anne, baba, çocuk figürlerinin yanı sıra ailelerin içerisinde bulunan yaşça büyük bireyler de akla gelmelidir. Ailedeki yaşlı bireyler aile yapısının sürdürülebilirliğinde önemli görevler üstlenirken kültürel, toplumsal ve duygusal birçok öğenin de taşıyıcısı olabilmektedirler. Aile içerisinde yer alan bu yaşlı bireyler kimi zaman Türkçe ders kitaplarındaki metinlerle ya da görsellerle de temsil edilmektedir. Görsellerde yer alan bu yaşlı karakterler de aileyi oluşturan önemli figürlerden olduğu için bu çalışmanın konusunu oluşturmuşlardır.

Yaşlı bireylerin öğretim sürecinde kullanılan materyallerdeki temsil durumları, son yıllarda giderek daha fazla araştırmaya konu olmuştur. Alanyazında yapılan araştırma sonucunda bu çalışmaların yaş ayrımcılığı (Nelson, 2016; Brown, 2022; Rasti, 2025; Yuvakgil, 2025), yaşa ilişkin beklentiler (Bellington vd. 2023), yaşlıların ve yaşlanmanın temsili (Fahr, 2004; Eftekhari vd., 2022) gibi konularda gerçekleştirilen çalışmalar olduğu belirlenmiştir. Yapılan incelemede Türkçe ders kitaplarında yer alan görsellerdeki yaşlı karakterlerin aile ve yaşlılık kavramları üzerinden incelendiği herhangi bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Bu nedenle bu çalışmada Türkçe ders kitaplarındaki görsellerde yer alan yaşlı karakterlerin öğrencilerin “aile” ve “yaşlılık” kavramlarına ilişkin algılarının şekillenmesindeki rolü görsel kodlar üzerinden yorumlanmaya çalışılmıştır. Bu amaç doğrultusunda aile içi roller ve ilişki örüntüsü bağlamında Türkçe Ders Kitabı görsellerindeki yaşlı karakterlerin hangi aile içi rollerle temsil edildiği, bu karakterlerin aile bireyleriyle etkileşimlerinin nasıl görselleştirildiği ve aile bireyleriyle ilişkilerinde nasıl bir figür olarak konumlandırıldıklarının belirlenmesi hedeflenmiştir. Toplumsal iletiler bağlamında yaşlı karakterler aracılığıyla hangi toplumsal değerlerin ya da iletilerin aktarıldığı, yaşlılık ve aile ilişkileri bakımından hangi örtük iletilerin verildiği, bu karakterlerin görselleştirilmesinde hangi duygu durumunun baskın geldiği belirlenmeye çalışılmıştır. Ardından görsel kodlar ve temsil biçimleri bağlamında görsel kodların yaşlı karakterlerin toplumsal durumlarını ne şekilde yansıttığı, bu karakterlerin görsellerde hangi ailevi ya da toplumsal roller bakımından öne çıktığı, cinsiyet farklılığının sunum biçiminin ne şekilde olduğu ve görsellerdeki kültürel öğelerin nasıl konumlandırıldığının belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu bağlamda çalışmada, aile içi roller ve toplumsal iletiler açısından ortaokul Türkçe ders kitaplarında yer alan yaşlı karakter görsellerinin incelenmesi hedeflenmiştir. Bu doğrultuda araştırmanın problem cümlesi, “Aile içi roller ve toplumsal iletiler bağlamında ortaokul Türkçe ders kitaplarında yer alan yaşlı karakter görsellerinin kitaplardaki temsili nasıldır?” biçiminde oluşturulmuştur.

Araştırmada yanıt aranan alt problemler ise üç ana başlık altında toplanmıştır:

1. Aile içi roller ve ilişki örüntüsü
 - a. Görsellerde yaşlı karakterler hangi aile içi rollerle temsil edilmektedir?
 - b. Yaşlı karakterlerin diğer aile bireyleriyle etkileşimleri nasıl görselleştirilmiştir?
 - c. Yaşlı karakterler, aile bireyleriyle ilişkilerinde otorite mi, destek mi yoksa bağımlılık figürü olarak mı konumlandırılmaktadır?
2. Toplumsal iletiler
 - d. Yaşlı karakterler aracılığıyla hangi toplumsal iletiler aktarılmaktadır?
 - e. Görseller aracılığıyla öğrencilere yaşlılık ve aile ilişkileri konusunda ne tür örtük iletiler verilmektedir?
 - f. Yaşlı karakterlerin toplumsal temsilde hangi duygu durumları öne çıkmaktadır?
3. Görsel kodlar ve temsil biçimleri
 - g. Görsel kodlar yaşlı karakterlerin toplumsal konumunu nasıl yansıtmaktadır?
 - h. Yaşlı karakterlerin görsellerdeki temsil biçimleri hangi ailevi ve toplumsal rolleri öne çıkarmaktadır?
 - i. Yaşlı karakterlerin temsilde cinsiyet farklılıkları nasıl sunulmaktadır?
 - j. Yaşlı bireylerin temsilde kültürel öğeler nasıl kullanılmaktadır?

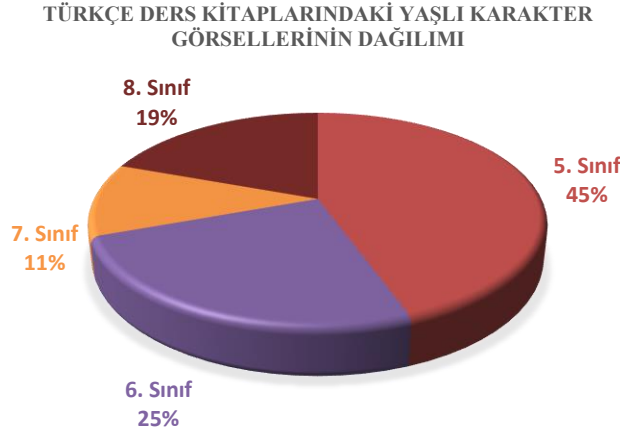
YÖNTEM

Araştırma Modeli

Nitel araştırmalar gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı çalışmalardır (Yıldırım ve Şimşek, 2005). Bu açıdan araştırma, doküman analiziyle desenlenen nitel bir çalışmadır. Doküman analizi, basılı ve elektronik materyaller olmak üzere tüm belgeleri incelemek ve değerlendirmek için kullanılan sistematik bir yöntemdir (Corbin & Strauss, 2008). Bu bağlamda çalışma, doküman analizi yönteminin basamakları göz önünde tutularak yapılandırılmıştır. Doküman analizinde; gözden geçirme (yüzeysel inceleme), okuma (kapsamlı inceleme) ve yorumlama aşamaları bulunduğundan (Bowen, 2009) incelemede bu basamaklar esas alınmıştır. Gözden geçirme (yüzeysel inceleme) aşamasında Türkçe ders kitapları bütüncül bir bakış açısıyla taranmış, yaşlı karakterlerin yer aldığı görseller belirlenerek çalışmaya ilişkin veri seti genel hatlarıyla tespit edilmiştir. Okuma aşamasında (kapsamlı inceleme), yaşlı karakterlerin yer aldığı görseller ayrıntılı bir biçimde analiz edilmiş ve araştırma amacına yönelik tespitler gerçekleştirilmiştir. Yorumlama aşamasında ise görsellerdeki yaşlı karakterler, aile içi roller ve toplumsal iletiler bağlamında değerlendirilerek alanyazındaki ilgili çalışmalar ışığında yorumlanmıştır.

Araştırma Nesnesi

Çalışmanın araştırma nesnesini Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli (TYMM) kapsamında MEB Yayınları tarafından hazırlanan ve 2025-2026 eğitim öğretim yılında ortaokullarda okutulması tasarlanan Türkçe ders kitapları oluşturmaktadır. İlgili dokümanlar üzerinde yapılan incelemede 5. sınıf düzeyi Türkçe Ders Kitabı içerisinde diğer sınıf düzeylerine oranla daha fazla yaşlı karakter görseli olduğu belirlenmiştir. Bu bağlamda Grafik 1'e bakılarak ortaokul düzeyi ders kitaplarında yer alan yaşlı karakterler arası karşılaştırma yapıldığında en çok yaşlı karakter görselinin 5. sınıf düzeyi Türkçe Ders Kitabı'nda %45'lik (16 karakter) bir oranla yer aldığı görülmektedir. Ardından 6. sınıf düzeyi Türkçe Ders Kitabı'nda %25 (9 karakter), 8. sınıf düzeyi Türkçe Ders Kitabı'nda ise %19'luk (7 karakter) yaşlı karakter görseli kullanımı olduğu görülmektedir. 7. sınıf düzeyi Türkçe Ders Kitabı'nda ise yaşlı karakter görseli kullanımının %11 (4 karakter) ile en az kullanım oranına sahip olduğu görülmektedir. Bu bağlamda sınırlı kaynakların etkin kullanımı için bilgi bakımından zengin durumların belirlenmesi ve seçilmesi (Yağar ve Dökme, 2018) anlayışına dayanan amaçlı örnekleme yöntemi kullanılarak yaşlı karakter görsellerinin en çok yer aldığı 5. sınıf düzeyi ders kitabının inceleme nesnesi olarak seçilmesine ve araştırmanın inceleme aşamasının ilgili kitap üzerinde gerçekleştirilmesine karar verilmiştir. Bu doğrultuda araştırmanın çalışma materyalini 5. sınıf düzeyi Türkçe ders kitapları (1. ve 2. kitap) oluşturmuştur.



Grafik 1. Türkçe Ders Kitaplarındaki Yaşlı Karakter Görsellerinin Dağılımı

Verilerin Toplanması ve Analizi

Çalışmaya ilk olarak araştırmanın inceleme nesnelerini oluşturan ortaokul Türkçe ders kitaplarının edinilmesiyle başlanmıştır. Bunun için Millî Eğitim Bakanlığı tarafından oluşturulan EBA (Eğitim Bilişim Ağı) adlı siteye ulaşılmıştır. Bu siteden çalışmanın inceleme nesnelerinin elektronik biçimleri elde edilmiştir. Dijital biçimlerine ulaşılan ders kitaplarının her biri birer doküman olarak kabul edilmiş ve yapılan inceleme bu ders kitapları üzerinde gerçekleştirilmiştir.

Çalışmada yaşlı karakter başlığı altında değerlendirilecek karakterlerin belirlenmesinde Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığının (Engelli ve Yaşlı Hizmetleri Genel Müdürlüğü Yaşlı Hizmetleri Dairesi Başkanlığı, Mayıs 2018) yaşlı nüfusa ilişkin yaptığı incelemelerde esas aldığı Bures'in (1997) yaş sınıflandırması benimsenmiştir. Bu sınıflandırmada yaş grupları belirlenirken kaçınılmaz bir süreç olan biyolojik özelliklerdeki değişimlere bakılmıştır. Bu bağlamda Bures'in (1997) yaş sınıflamasında:

- “25-44” yaş aralığı genç,
- “45-54” yaş aralığı orta yaşlı,
- “55-64” yaş aralığı erken yaşlı ya da yaşlılığa giriş dönemi,
- “65-74” yaş aralığı yaşlılık dönemi,
- “75 yaş üstü” yaş aralığı da ihtiyarlık dönemi olarak sınıflanmıştır.

Çalışma kapsamında “65-74” yaş aralığındaki yaşlılık dönemi ve “75 yaş üstü” yaş aralığındaki ihtiyarlık dönemi sınıfına girebilecek nitelikteki yaşlı karakter görselleri incelenmiştir. Çalışma amacından hareketle ilgili ders kitaplarının taranmasından elde edilen sonuçlar ise içerik analizi yoluyla çalışma içerisinde sunulmuştur. Yaşlı karakterlere ilişkin yorumlamalar getirilirken bir metne dayalı olarak verilen yaşlı karakterler için metinde yazılanlardan da yararlanılmış ve yapılan yorumlamalar metin ile görsel eksenini çerçevesinde şekillendirilmiştir.

Aile içi roller ve ilişki örüntüsü bağlamında yaşlı karakterlerin hangi aile içi rollerle temsil edildiğine bakılırken bu karakterlerin anne, baba, dede vb. hangi aile içi rollerle temsil edildiği belirlenmiştir. Karakterlerin aile bireyleriyle etkileşimlerinin nasıl görselleştirildiğine bakılırken bireyler arasındaki mesafe, temas, bakış vb. durumlar dikkate alınmıştır. Aile bireyleriyle ilişkilerinde nasıl bir figür olarak konumlandırıldıklarının

belirlenmesinde ise otorite, destek ve bağımlılık figürlerinden hangisinin özelliklerini gösterdiğine bakılmıştır.

Toplumsal iletiler bağlamında yaşlı karakterler aracılığıyla hangi toplumsal değerlerin ya da iletilerin aktarıldığı belirlenirken sevgi, saygı, yardımlaşma vb. açıdan karakterlerin hangi durumlar içerisinde verildikleri saptanmıştır. Yaşlılık ve aile ilişkileri bakımından hangi örtük iletilerin verildiği belirlenirken görsellerde yaşlılara nasıl davranıldığı ve aile içerisindeki ilişkilerin nasıl yapılandırıldığı belirlenmiştir. Karakterlerin görselleştirilmesinde hangi duygu durumunun baskın geldiği belirlenirken de karakterlerin yüz ifadeleri ve beden duruşları incelenmiştir.

Görsel kodlar ve temsil biçimleri bağlamında görsel kodların yaşlı karakterlerin toplumsal durumlarını ne şekilde yansıttığı belirlenirken görsellerde kullanılan göstergelerin anlamsal bağlamda çözümlemesi gerçekleştirilmiştir. Bu karakterlerin görsellerde hangi ailevi ya da toplumsal roller bakımından öne çıktığı belirlenirken ise aile ve toplum içindeki durumlarının nasıl görselleştirildiğine bakılmıştır. Cinsiyet farklılığının sunum biçiminin ne şekilde olduğuna bakılırken kitaplarda kadın yaşlıların mı, erkek yaşlıların mı daha görünür olduğu belirlenmiştir. Görsellerdeki kültürel öğelerin nasıl konumlandırıldığı belirlenirken de giyim, mekân vb. öğeler üzerinden görsellerde modern ve geleneksel yaşlılık algısının verilmesi sorgulanmıştır.

Araştırmanın Güvenirliği

Nitel araştırmalarda geçerlik-güvenirliği sağlamanın yolu, sonuca nasıl ulaşıldığının ayrıntılı bir şekilde açıklanması ve raporlaştırılmasıdır (Yıldırım & Şimşek, 2015). Diğer bir ifadeyle araştırma kapsamında elde edilen verilerin analiz güvenirliliğinin ortaya konulması ve bu bağlamda araştırmacı ve uzmanlar arasında görüş birliğinin olması gerekir. Bu da Miles ve Huberman (1994) tarafından geliştirilen formül kullanılarak yapılmaktadır.

Araştırmanın güvenirliliğinin sağlanması için araştırmacının elde ettiği bulgular ve bu bulgulara ilişkin yorumları uzman görüşüne sunulmuştur. Bu bağlamda bir devlet üniversitesinin Türkçe eğitimi alanında görev yapan bir öğretim üyesinden ve Millî Eğitim Bakanlığına bağlı kitap yazım komisyonunda görev alan doktora mezunu bir Türkçe öğretmeninden uzman görüşü alınmış ve çalışmaya son biçimi verilmiştir.

Araştırma kapsamında incelenen ders kitabı görselleri iki eş araştırmacı tarafından birbirlerinden bağımsız olacak şekilde incelenmiş ve ardından araştırmacıların tespitleri karşılaştırılmıştır. Çalışmada araştırmacıların görüş birliği ve görüş ayrılığı yaşadıkları durumlara bakılmıştır. Bu kapsamda Miles ve Huberman (1994) tarafından geliştirilen güvenirlilik formülüne “Güvenirlilik = Görüş Birliği / (Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı) X 100” başvurulmuştur. İlgili formül bağlamında araştırmanın güvenirliliği %96 olarak bulunmuştur. Miles ve Huberman’ın (1994), nitel çalışmalarda güvenirlilik oranının %70 ve üzerinde olmasının bir araştırmanın güvenilir kabul edilmesinde yeterli olduğunu ileri sürmesi ilkesine dayanarak araştırma güvenilir kabul edilmiştir. Çalışmada, görüş ayrılığı yaşanan durumlara ilişkin bir devlet üniversitesinde Türkçe eğitimi alanında görev yapan öğretim üyesinin görüşüne başvurulmuş ve alan uzmanından gelen görüşler doğrultusunda fikir birliğine varılarak çalışmaya son şekli verilmiştir.

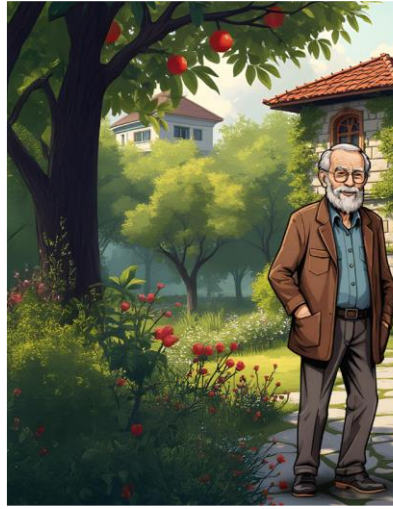
BULGULAR VE YORUMLAR

Araştırmadan elde edilen bulgular üç ana başlık altında toplanan araştırma soruları çerçevesinde aşağıda sunulmuştur:

1. Aile İçi Roller ve İlişki Örüntüsü

a. Görsellerde yaşlı karakterler hangi aile içi rollerle temsil edilmektedir?

Aile denilince büyükanne, büyükbaba, teyze ve amca gibi farklı akrabalık bağları akla gelebilmektedir (Treas, Scott, & Richards). Türkçe ders kitaplarında yer alan yaşlı karakterlerin de farklı aile içi rollerle kitaplarda temsil edildikleri belirlenmiştir. Bu karakterler karşımıza kimi zaman bir anne, baba olarak çıkmakta kimi zaman ise büyükanne (nene), büyükbaba (dede) olarak çıkmaktadır. Bu bağlamda örnek olarak Görsel 1'deki yaşlı karakterin mirasını kızları arasında paylaşmayı isteyen ve oldukça yüklü bir hazineye sahip bir baba karakteri olarak karşımıza çıktığı söylenebilir.



Görsel 1. Yaşlı Karakterin Baba Olarak Temsili

Görsel 2'de yer alan yaşlı karakter ise torunuyla vakit geçiren, onun ihtiyaçlarını karşılayan, ona yardımcı olan bir büyükbaba (dede) olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu bağlamda kitapta yer alan yaşlı karakterlerin çoğunlukla büyükbaba (dede) ve baba aile içi rolleriyle verildiği görülmektedir.



Görsel 2. Yaşlı Karakterin (Büyükbaba) Dede Olarak Temsili

b. Yaşlı karakterlerin diğer aile bireyleriyle etkileşimleri nasıl görselleştirilmiştir?

Aile içi etkileşim, yaşlı bireyler ile eşleri ve yetişkin çocukları da dahil olmak üzere aileleri arasındaki yüz yüze iletişimi ifade eder (Wu, Li & Chao, 2025). Bu kitapta yer alan yaşlı karakterlerin diğer aile bireyleriyle (eş, çocuk, torun vb.) etkileşimleri dokunma, bakışma gibi eylemlerle görselleştirilmiştir. Görsel 3 ve 4'ten de hareketle yaşlı karakterlerin diğer karakterlerle paylaşım içinde bulundukları, duygusal bir yakınlık içerisinde oldukları söylenebilir. Örnek görsellerin metinlerinden de yola çıkılarak yaşlı karakterin diğer aile bireylerinden biri olan torunuyla konuşması sonrası ona öğüt içeren sözler sarf ettiği ve bunun da Görsel 4'te görselleştirilerek okuyucuya sunulmuş olduğu söylenebilir.



Görsel 3. Yaşlı Karakterin Torunuyla Etkileşimi 1



Görsel 4. Yaşlı Karakterin Torunuyla Etkileşimi 2

c. Yaşlı karakterler, aile bireyleriyle ilişkilerinde otorite mi, destek mi yoksa bağımlılık figürü olarak mı konumlandırılmaktadır?

Yaşlı bireyler kimi zaman bir otorite figürü olarak karar verici konumda olsalar da kimi zaman yaşla birlikte fiziksel ve bilişsel yetilerinde meydana gelen değişiklikler sebebiyle aile desteğine ihtiyaç duymaya başlayabilirler ve genellikle eskiden kendilerinin kontrolünde olan kimi işlerin sorumluluğunu başkalarına devretme gereksinimi duyabilirler (Morgan & Brazda, 2013). Aile içi güç dengesi durumunun ders kitabında yer alan yaşlı karakterler için görselleştirildiği görülmektedir. Bu bağlamda örnek görsel olan Görsel 5'e bakıldığında torunuyla ilgilenen, onun ihtiyaçlarını karşılamak için çaba sarf eden bir

büyükbaba (dede) figürüyle karşılaşılmaktadır. Torununun kırılan oyuncağının tamiri için uğraşan bu yaşlı karakterin bir destek figürü olarak karşımıza çıktığını söylemek mümkündür.



Görsel 5. Destek Figürü Örneği

2. Toplumsal İletiler

d. Yaşlı karakterler aracılığıyla hangi toplumsal iletiler aktarılmaktadır?

Yaşlı bireyler edindikleri birikimlerini kendilerinden sonra gelen genç kuşaklara aktararak kültürel birikim ve değerlerin yok olmasına engel olabilirler (Canatan, 2008). Kitapta yer alan yaşlı karakterlerin de birçok toplumsal değerın öğrencilere iletilmesinde hem metin bağlamında hem de görsel bağlamında kullanıldığı görülmektedir. Bu kapsamda milli ve manevi birçok değerın, sevgi, saygı, yardımlaşma gibi değerlerin bu karakterlere ait görsellerle çocuklara verildiği görülmektedir. Örneğin Görsel 6’da bayramların konu edildiği metnin görseli yer almaktadır. Bu görselden yola çıkarak hem milli ve manevi değerlerin çocuklara aktarılmaq istendiği hem de büyüklere sevgi ve saygı duyma değerlerinin çocuklara verilmek istendiği söylenebilir.



Görsel 6. Büyüklere Saygıyı Gösteren Görsel Örneği

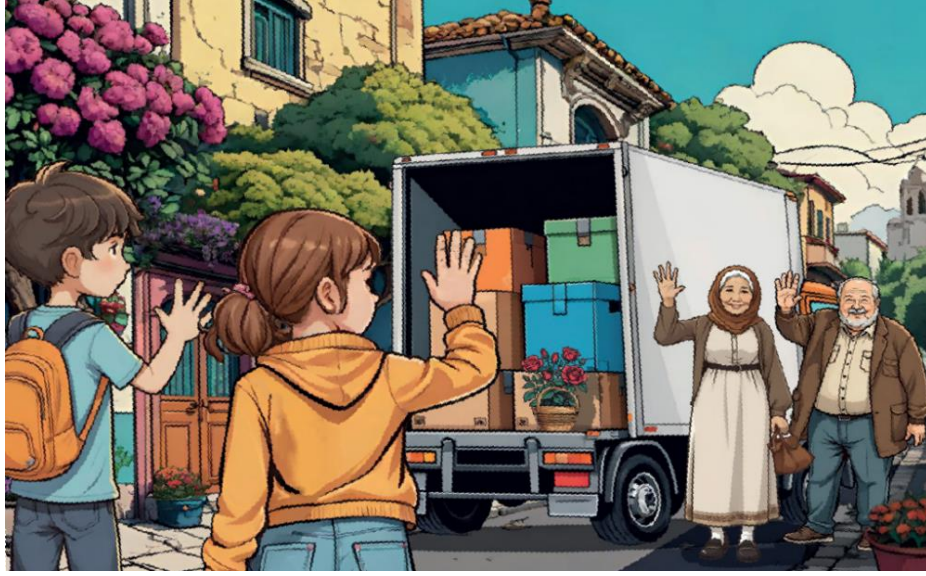
e. Görseller aracılığıyla öğrencilere yaşlılık ve aile ilişkileri konusunda ne tür örtük iletiler verilmektedir?

Kitap genelinde görseller aracılığıyla öğrencilere yaşlılara yardım etme, onları sevmek ve onlarla vakit geçirme gibi örtük iletilerin verildiğinden söz edilebilir. Görsel 7’de de yaşlı karakterlerle geçirilen vaktin vurgulandığı, bu durumun yaşlı karakterleri mutlu ettiği ve öğrencilere yaşlılarla vakit geçirmenin, onlara zaman ayırmanın öneminin örtük ileti olarak verilmek istendiği söylenebilir.



Görsel 7. Aile İlişkilerine İlişkin Görsel Örneği

Görsel 8’de ise yaşlı karakterlerin komşuluk ilişkileri bağlamında ele alındığı görülmektedir. Mahalleden taşınırken komşularının onlara ne kadar değer verdiği, onları önemsediklerinin görülmesi yaşlılarla olan komşuluk ilişkileri bağlamında öğrencilere birtakım örtük iletiler sunmaktadır. Görselde yaşlı komşularını seven, onlara değer veren, onların mahalleden ayrılması sebebiyle üzülen çocukların olduğu görülmektedir.



Görsel 8. Komşuluk Değerine İlişkin Görsel Örneği

f. Yaşlı karakterlerin toplumsal temsilde hangi duygu durumları öne çıkmaktadır?

Görsellerde kullanılan yüz ifadeleri, beden duruşları ortamın duygusal yüküne dair önemli ipuçları sunmaktadır. Görsellerdeki duygusal anlam, yüz ifadesi ve vücut duruşu aracılığıyla temsil edilir ve bunların tümü birlikte anlamlı duygusal iletişim ortamını oluşturur (Feng & O'Halloran, 2012). Görsel 9'da yaşlı karakterlerin genç karaktere kırgın oldukları duyumsanmaktadır. Oysaki Görsel 10'da genç karakterle vakit geçirirken çok mutlu oldukları görülmektedir. Bu da bizlere yaşlı karakterlerin genç karakterlerden, çevrelerinden ilgi ve sevgi beklediklerini göstermektedir. Görsel 9'daki gibi mutsuz olan yaşlı karakterlerin istedikleri ilgi ve sevgiyi gördüklerinde Görsel 10'daki gibi mutlu olacaklarından söz edilebilir.



Görsel 9. Toplumsal Temsilde Duygu Durumu Örneği 1



Görsel 10. Toplumsal Temsilde Duygu Durumu Örneği 2

Toplumsal temsildeki duygu durumları açısından Görsel 11'e bakacak olursak da görselde Rafadan Tayfa adlı animasyonun karakterlerinden olan Basri amca adlı karakterin Türkçe ders kitabında kullanıldığı görülmektedir. Bu yaşlı karakter görseldeki çatık kaşları ve asık suratı dolayısıyla sinirli biriymiş gibi gözükmemektedir. Oysaki metinde bu karakterin özünde çok iyi bir insan olarak tanımlandığı görülmektedir. Bu noktada görseldeki duygu durumunun animasyon doğasına uygun şekilde (yer yer komedi unsuruna dönüşmesini sağlayacak yönler ekleyerek) yansıtıldığı görülmektedir.



Görsel 11. Toplumsal Temsilde Duygu Durumu Örneği 3

3. Görsel Kodlar ve Temsil Biçimleri

g. Görsel kodlar yaşlı karakterlerin toplumsal konumunu nasıl yansıtmaktadır?

Görsel 12'de yer alan yaşlı karakterin içerisinde yer aldığı metne göre bu karakter emekli olmasına rağmen çocuklarla bağına koparmayan bir öğretmendir. Bu karakter, çocukların mutlu olması için onlara uçurtma yapmakta ve onlarla vakit geçirmektedir. Görseldeki diğer çocuk karakterlerin mimikleri ve beden dilleri de yaşlı karakterin toplumsal konumuna ilişkin ipuçları sunmaktadır. Her ne kadar yaşlı karakter emekli bir öğretmen olsa da çocuklarla olan iletişimini koparmamış, kendisine çocuk dünyasında yer bulabilmiştir. Çocuk karakterlerin onun çevresini sarması, ona gülümseyerek bakmaları yaşlı karakteri ne kadar sevdiklerini ve önemsediklerini göstermektedir. Bu bağlamda örnek

olarak sunulan yaşlı karakterin toplumsal konumu itibarıyla hâlâ sevgi ve saygı duyulan bir karakter olduğundan söz etmek mümkündür.



Görsel 12. Toplumsal Konum Temsili Örneği

h. Yaşlı karakterlerin görsellerdeki temsil biçimleri hangi ailevi ve toplumsal rolleri öne çıkarmaktadır?

İlgili alt problem çerçevesinde incelenen Türkçe ders kitabına bakıldığında yaşlı karakterlerin genellikle toplumsal rolleriyle öne çıktığı görülmektedir. Örnek görsel olan Görsel 13'e bakıldığında bayramlaşmak için komşuları olan yaşlı figürün kapısına giden küçük çocuk karakterlerin olduğu görülmektedir. Bu görselde bayramlaşma konusunun işlendiği bir metin kapsamında büyüklere saygı değerinin görsel üzerinden öğrencilere duyumsatıldığı ayrıca manevi değerlerimizin aktarımının gerçekleştirildiği söylenebilir.



Görsel 13. Toplumsal Rol Temsili Örneği

i. Yaşlı karakterlerin temsilinde cinsiyet farklılıkları nasıl sunulmaktadır?

5. sınıf Türkçe Ders Kitabı içerisinde birçok yaşlı karakterin kullanıldığı belirlense de bu 16 yaşlı karakterden yalnızca 4 tanesinin kadın yaşlı karakter olduğu, 12'sinin ise erkek yaşlı karakter olduğu belirlenmiştir. Bu bağlamda kadın yaşlı karakter figürlerinin görsellerde kendilerine pek fazla yer bulamadığından söz edilebilir.



Görsel 14. Cinsiyet Durumu Örneği

j. Yaşlı bireylerin temsilinde kültürel öğeler nasıl kullanılmaktadır?

İlgili ders kitabında yaşlı karakterlerin farklı kültürel öğelerle sunulduğu görülmektedir. Görsel 15 ve 16’da yaşlı karakterlerin farklı göstergelerle verilmesine ilişkin örneklerle yer verilmiştir. Bu bağlamda Görsel 15’te yer alan yaşlı karakterin kıyafetleri, görünüşü, evinin dekoru vb. öğeler açısından daha modern çizgilere sahip olduğu görülmektedir. Günümüz yaşam biçimi ve görünüşüne uygun olan karakterin modern yaşlılık algısının oluşmasını sağlayacak bir karakter olduğu görülmektedir.



Görsel 15. Modern Öğelerin Kullanım Örneği

Görsel 16’da ise kültürümüzün önemli bir parçası olan Nasrettin Hoca karakterinin temsili görseline yer verildiği görülmektedir. Bu görselde ise yaşlı karakterin kıyafetleri, dış görünüşü, içinde bulunduğu mekânın görünüşü itibarıyla ilgili karakterin daha geleneksel çizgilere sahip olduğu görülmektedir. Bu yaşlı karakterin ise öğrencilerde geleneksel yaşlılık algısının oluşmasını sağlayacak bir karakter olduğundan söz edilebilir.



Görsel 16. Geleneksel Ögelerin Kullanım Örneği

SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER

İncelenen ders kitabında yaşlı karakterlere çok fazla yer verilmediği belirlenmiştir. McGuire (2016) tarafından yapılan benzer bir çalışma da resimli çocuk kitaplarında yaşlı karakter kullanımının çok az olduğunu göstermektedir. Doğanay ve Erhan (2023) tarafından gerçekleştirilen çalışmada da ilkökul hayat bilgisi ders kitaplarında yaşlı karakterlere yeterince yer verilmediği sonucuna ulaşılmıştır ve bu da çalışmamız sonucunu destekler niteliktedir. Çalışmamızdaki yaşlı karakterlerin çoğunun aile içi rollerinin görsellerde nadiren yansıtıldığı ancak toplumsal rollerinin sıklıkla verildiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu bağlamda ders kitaplarında yer alan karakterlerin toplumsal rollerinin yanı sıra aile içi rolleriyle de verilmesinin gerekliliğine dikkat çekilmelidir. Çünkü ders kitabından derslerde sıklıkla yararlanan öğrencilerin yaşlı karakterleri, aile içi rolleri kapsamında da tanınması gerekmektedir. Görsellerdeki karakterlerin aile bireyleriyle etkileşimlerinin sohbet etme, gülümseme, onlarla sevgiyle bakışma gibi eylemler üzerinden verildiği ve olumlu durumların görsellerde yansıtıldığı belirlenmiştir. Bu durumun da görseller üzerinden öğrencilere aile bireyleri arasındaki duygusal yakınlığı duyumsatması açısından değerli olduğu göz önüne alınmalıdır. Yaşlı karakterlerin otorite ya da bağımlı figür olarak yansıtılmadığı görülmüş, çoğunlukla destek figürü olarak yansıtıldıkları sonucuna ulaşılmıştır. Bu da yaşlı karakterlerin aile içinde hâlâ etkin olduklarını gösterdiği için değerli görülmektedir. Çünkü öğrenciler yaşları ilerlese de yaşlı bireylerin diğer aile bireylerine destek vermeye devam ettiklerini görebilmektedir. Bu nedenle ders kitaplarında bu kullanımların artırılması önem taşımaktadır. Ancak Rasti (2025) yaşlı bireylerin temsil durumunu belirlediği çalışmasında İran'daki İngilizce ders kitaplarını incelemiş ve yaşlıların çoğunlukla pasif ve bağımlı şekilde temsil edildiği sonucuna ulaşmıştır. Bu bakımdan bu çalışmadan elde edilen sonuç ile çalışmamızdan elde edilen sonuç farklı özellik göstermektedir. İncelenen görsellerle büyüklere saygı, yardımlaşma, sevgi gibi değerlerin vurgulandığı belirlenmiştir. Değer aktarımının sadece metinlerle sınırlı kalmayıp görsellerle de öğrencilere verilmesinin öğrencilerin görsel hafızalarını işe koşup daha kalıcı öğrenmeler sağlanması noktasında önemli olduğu vurgulanmalıdır. Görsellerle betimlenen durumların, öğrencilerde değer kavramını somutlaştırmada yadsınamaz bir etkisi bulunmaktadır.

(Özçınar & Yılmaz, 2024). Görsellerde yaşlılarla vakit geçirilmesi gerektiği, onlara yardım edilmesi gerektiği gibi örtük iletilerin verilerek öğrencilere iletilmesi belirlenmiştir. Derslerden, kitaplardan öğrendiklerini hayata geçirebilmelerinde bu öğretilerin öğrencilerin yaşamlarında etkili olacağı göz önüne alındığında bu kullanımların daha da fazlaştırılması önerisi getirilebilir. Görsellerdeki yüz ifadelerinde sevgi, saygı, merhamet gibi duygusal atmosferlerin görüldüğü belirlenmiştir. Bu bağlamda duygusal yüklerin yüz ifadelerine yansımalarının öğrenciler tarafından ayırdına varılmasında görsellerin etkili olmasından hareketle bu kullanımlara değer verilmesi gerektiği söylenebilir. Yaşlı karakterlerin görsellerde toplumdaki konumları açısından olumlu göstergelerle yansıtıldığı belirlenmiştir. Bu bağlamda yaşlı karakterlere ilişkin öğrencilerin olumlu izlenimlere sahip olması sosyal yaşantılarını da olumlu etkileyeceği için önemsenmesi gereken durumlardan biridir. Kitap görsellerinde yaşlı karakterlerin toplumsal olaylarda aktif olarak rol aldıklarını gösterir biçimde verildikleri belirlenmiştir. Bu da yaşlı bireylerin toplumdaki konumlarını belirleme açısından değerli görülmektedir. Nelson (2016), öğretim materyallerinde yaşlı bireylerin çoğunlukla sınırlı ve kalıplaşmış rollerle temsil edildiğini ifade etmektedir. Bu durum ise öğrencilerin yaşlı bireylere yönelik algılarının gelişmemesine sebep olmaktadır. Bu kapsamda ders kitabı görsellerindeki yaşlı karakterlerin aktif ve üretken bireyler olarak verilmesi öğrencilerde daha dengeli bir yaşlılık algısının oluşması açısından önemli görülmektedir. Kitaptaki yaşlı karakterlerin büyük oranda erkek karakterler olduğu saptanmıştır. İnce ve Sevinç-Tan (2025) tarafından yapılan bir çalışmada da ilkökul düzeyi ders kitaplarında yaşlı karakterlerin cinsiyet bağlamında dağılımı incelenmiş ve bu çalışmada da yaşlı erkek karakterlerin yaşlı kadın karakterlere oranla kitap içerisinde daha çok yer aldığı belirlenmiştir. Yine Yasa (2021) tarafından yapılan benzer bir araştırmada da televizyon reklamlarındaki 50 yaş ve üzeri bireyler incelenmiştir. Yapılan inceleme neticesinde yaşlı kadınların reklamlarda yanlış ve yetersiz temsil durumlarının erkeklere oranla daha fazla olduğu sonucuna ulaşılmıştır. İlgili araştırmalar bu araştırmanın sonucunu destekler niteliktedir. Bu bağlamda yaşlı kadın karakterlere kitaplarda daha çok yer verilmesi gerektiğinden böylece erkek ile kadın yaşlı karakterlere ilişkin farklı aile içi ve toplumsal durumların görseller üzerinden öğrencilere aktarılabilceğinden söz edilebilir. İlgili karakterlerin hem geleneksel hem de modern yer ve giyim öğeleriyle yansıtıldıkları sonuçlarına ulaşılmıştır. Bu bağlamda modern ve geleneksel yaşlılık algısının görseller üzerinden çocuklarda oluşturulduğu belirlenmiştir. Kitaplarda bu farklı öğelere yer verilmesi öğrencilerin iki farklı duruma ait kültürel öğelerle karşılaşmasını sağlaması bakımından önemsenmesi gereken bir durumdur. Öğrencilerde yazınsal karakterlere ilişkin farkındalık oluşturma ve gerçek yaşamlarında karşılaştıkları bireylerle olan etkileşimlerinde yol gösterici olabilme amacıyla ders kitaplarında çocuk dünyasına uygun biçimde karakterlerin yansıtılması gerekmektedir. Karakterler geliştirilirken çocuk gerçekliği ve çocuğa görelilik ilkelerine bağlı kalınarak çocukların düş ve düşünce evrenine uygun karakterlerin geliştirilmesine, verilmek istenen değerlerin bu karakterler üzerinden verilmesine özen gösterilmelidir. Ders kitaplarında kullanılacak karakterlerin iyi geliştirilmiş karakterler olması önemlidir. Bu karakterlerin yaşam gerçekliğini çocuğa duyumsatmaya yarayacağı göz önünde bulundurularak gerçekte bağlarını koparmış karakterlerin kullanılmamasına dikkat edilmelidir. Özellikle yaşlı karakterlerin ders kitaplarında uygun metin ve görseller aracılığıyla verilmesi çocuk okurun gerçek yaşam durumlarıyla bağ kurmasında onlar için kolaylaştırıcı olabilir. Büyüklere saygı, sevgi duyma gibi değerlerin çocuklarda oluşmasında etkili olabilir. Böylece çocuklar, yaşamlarına, büyüklere saygı, sevgi

duyma gibi değerleri katabilir. Bu gibi nedenlerle gelecek kuşakların yetişmesinde sözü edilen konulara önem verilmesi gerekli görülmektedir.

Araştırma ve Yayın Etiği

Bu çalışmada, Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi'nde belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergede Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler başlığı altında açıklanan eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Etik Kurul İzni

Bu çalışma, etik kurul izni gerektiren çalışmalar arasında yer almamaktadır.

Yazarların Katkı Oranı

Makale, tek yazar tarafından hazırlanmıştır.

Çıkar Çatışması

Çalışma kapsamında herhangi bir çıkar çatışması bulunmamaktadır.

KAYNAKÇA

- Akkaya, A. (2013). Türkçe derslerinde ders kitabı dışında görsel öge kullanmaya ilişkin Türkçe öğretmenlerinin görüşlerinin incelenmesi. *Turkish Studies-International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8 (9), 471-479.
- Arıcı, A. F. (2018). *Çocuk edebiyatı ve kültürü*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Banks, J. A. (2016). *Cultural diversity and education foundations, curriculum, and teaching* (6th ed.). New York, NY: Routledge.
- Bellingtier, J. A., Schenker, L. E., & Weber, A. L. (2023). Judging a book by its older adult cover: Age-related expectations and parental preference for children's books. *Current Psychology*, 43, 774-786. <https://doi.org/10.1007/s12144-023-04298-6>
- Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal*, 9 (2), 27-40, <https://doi.org/10.3316/QRJ0902027>
- Brown, C. A. (2022). Images from Japanese English teaching materials as an ageist hidden curriculum. *Asia Pacific Journal on Curriculum Studies*, 5 (1), 1-13. <https://doi.org/10.53420/apjcs.2022.1>
- Brown, C. A. (2025). Developing and testing a framework for addressing visual agism in language teaching materials. *Journal of Visual Literacy*, 44, 162-178. <https://doi.org/10.1080/1051144X.2025.2508545>
- Canatan, A. (2008). Toplumsal değerler ve yaşlılar. *Yaşlı Sorunları Araştırma Dergisi*, 1 (1), 62-71.
- Corbin, J., & Strauss, A. (2008). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory* (3rd ed.). Sage Publications, Inc. <https://doi.org/10.4135/9781452230153>
- Çiftci, M. ve Kaplan, K. (2018). 5. sınıf Türkçe ders kitabı etkinliklerinde kullanılan görsel materyal türlerinin öğretim programına uygunluğu. *International Journal of Language Academy*, 6 (5), 183-192. <http://dx.doi.org/10.18033/ijla.4017>

- Doğanay, G. ve Erhan, G. (2023). İlkokul hayat bilgisi ders kitaplarındaki yaşlı karakterlerin incelenmesi. *Senex: Yaşlılık Çalışmaları Dergisi*, 7 (1), 3-16.
- Eftekhari, Z., Nosratinejad, F., Sahaf, R., & Zanjari, N. (2022). Representation of aging in elementary school textbooks in Iran. *J Cross Cult Gerontol*, 37 (4), 393-406. <https://doi.org/10.1007/s10823-022-09464-0>
- Engelli ve Yaşlı Hizmetleri Genel Müdürlüğü Yaşlı Hizmetleri Dairesi Başkanlığı. (Mayıs, 2018). <https://www.aile.gov.tr/media/5201/giris-ve-icindekiler.pdf> Erişim Tarihi: 14 Kasım 2025.
- Fahr, A. V. (2004). Representation of the elderly in counselor education textbooks. Dissertations. Western Michigan University. 1097. <https://scholarworks.wmich.edu/dissertations/1097>
- Feng, D. & O'Halloran, K. L. (2012) Representing emotive meaning in visual images: A social semiotic approach. *Journal of Pragmatics*, 44 (14), 2067-2084. <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2012.10.003>
- Ghoushchi, S., Yazdani, H., Dowlatbadi, H., & Ahmadian, M. (2021). A multimodal discourse analysis of pictures in ELT textbooks: Modes of communication in focus. *Jordan Journal of Modern Languages and Literatures*, 13 (4), 623-644. <https://doi.org/10.47012/jjml.13.4.2>
- Gündüz, M. (2023). *Türkiye’de ders kitapları tarihi*. Millî Eğitim Bakanlığı, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- İnce, M. ve Sevinç-Tan, H. (2025). İlkokulda okutulan ders kitaplarında yaşlı karakterinin temsili üzerine bir araştırma. 21. *Yüzyılda Eğitim ve Toplum*, 14 (41), 259-276.
- Kaya, G., Candan, S., Avşar-Tuncay, A., Hakverdi-Can, M., Can, D., & Pekbay, C. (2014). Aging education in elementary textbooks. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 116, 3030-3037. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.01.702>
- Mayer, R. E. (2009). *Multimedia learning* (2nd ed.). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511811678>
- McGuire, S. L. (2016). Early children’s literature and aging. *Creative Education*, 7 (17), 2604-2612. <http://dx.doi.org/10.4236/ce.2016.717245>
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Morgan, L. A., & Brazda, M. A. (2013). Family support and diminished control in older adults: The role of proxy control. *Journal of Applied Gerontology*, 32 (6), 651-668. <https://doi.org/10.1177/0733464813494568>
- Nelson, T. D. (2016). Promoting healthy aging by confronting ageism. *American Psychologist*, 71 (4), 276-282. <https://doi.org/10.1037/a0040221>
- Özçınar, A. ve Yılmaz, F. (2024). Visuals in elementary school first grade life studies textbooks: A study on root values and academicians’ perspectives. *Journal of Computer and Education Research*, 12 (24), 342-369. <https://doi.org/10.18009/jcer.1438666>
- Peeck, J. (1993). Increasing picture effects in learning from illustrated text. *Learning and Instruction*, 3 (3), 227-238. [https://doi.org/10.1016/0959-4752\(93\)90006-L](https://doi.org/10.1016/0959-4752(93)90006-L)
- Rasti, A. (2025). Ageism (un)covered in locally produced ELT materials. *ELT Journal*, 79 (2), 261-270. <https://doi.org/10.1093/elt/ccae060>
- Suchana, A. A. (2023). The efficacy of visuals in elementary English language textbooks: Teachers’ perceptions. *International Journal of Research and Innovation in Social Science*, 7 (8), 1849-1857. <https://doi.org/10.47772/IJRISS.2023.7940>

- Tokmak, A. ve Aktaş, V. (2022). Değerler eğitimi üzerine ders kitabı görsellerinin incelenmesi: Sosyal bilgiler dersi 5. sınıf örneği. *Uluslararası Ders Kitapları ve Eğitim Materyalleri Dergisi*, 5 (2), 70-90. <https://doi.org/10.53046/ijotem.1167595>
- Treas, J., Scott, J., & Richards, M. (2014). *The Wiley Blackwell companion to the sociology of families*. Wiley-Blackwell. DOI: 10.1002/9781118374085
- Uyar, Y., Öztürk, İ. Y., Şimşek, B. ve Yıldırım, G. (Ed.). (2025). *Ortaokul ve imam hatip ortaokulu ders kitabı Türkçe 5 (1. kitap)*. Ankara: MEB Yayınları.
- Uyar, Y., Şimşek, B., Öztürk, İ. Y. ve Yıldırım, G. (Ed.). (2025). *Ortaokul ve imam hatip ortaokulu ders kitabı Türkçe 5 (2. kitap)*. Ankara: MEB Yayınları.
- Uzuner, S., Aktaş, E. ve Albayrak, L. (2010). Türkçe 6, 7 ve 8. sınıf ders kitaplarının görseller (illüstrasyonlar) açısından değerlendirilmesi. *Türklük Bilimi Araştırmaları Dergisi*, 27, 721-733.
- Wu, J., Li, Y., & Chao, Q. (2025). An emotional support model in aging families: Linking interaction patterns to positive mental health through social activity engagement and aging attitudes. *Frontiers in Public Health*, 13, 1-9. <https://doi.org/10.3389/fpubh.2025.1531110>
- Yağar, F. ve Dökme, S. (2018). Niteliksel araştırmaların planlanması: Araştırma soruları, örneklem seçimi, geçerlik ve güvenirlik. *Gazi Sağlık Bilimleri Dergisi*, 3 (3), 1-9.
- Yasa, F. (2021). Toplumsal cinsiyet rolleri bağlamında yaşlılığın temsili: Televizyon reklamları üzerine bir araştırma. *Türkiye İletişim Araştırmaları Dergisi*, 38, 222-241. <https://doi.org/10.17829/turcom.930934>
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2005). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (5. baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yuvakgil, Z. (2025). Çocuk edebiyatında yaş ayrımcılığı: Çocuk kitaplarında yaşlıların tasviri. *Geriatrik Bilimler Dergisi*, 8 (3), 251-259. <https://doi.org/10.47141/geriatrik.1598211>

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

Each visual used in a textbook conveys a variety of messages intended for students. These visuals can play an influential role in shaping students' perspectives on numerous social issues. They may also contribute to students' understanding of the family, which is considered the smallest unit of society.

In addition to the mother, father and child figures that are commonly associated with the concept of family, older family members should also be taken into consideration. Elderly individuals within the family assume important responsibilities in maintaining the continuity of the family structure and often serve as carriers of cultural, social and emotional values. These older family members are sometimes represented through texts or visuals in Turkish textbooks. Since the elderly characters depicted in such visuals constitute significant figures within the family, they form the focus of the present study.

Method

Research Model

This study is a qualitative investigation designed using document analysis. The study was structured in accordance with the stages of the document analysis method. Since document analysis involves the stages of skimming (preliminary review), reading (in-depth

examination), and interpretation (Bowen, 2009), these stages were adopted as the basis for the analysis conducted in the study.

Research Object

The research object of the study consists of the Turkish textbooks prepared by the MEB within the scope of TYMM and intended for use in middle schools during the 2025-2026 academic year. Employing purposive sampling, which is based on the identification and selection of information-rich cases for the effective use of limited resources (Yağar & Dökme, 2018), the fifth-grade Turkish textbook, which contained the highest number of visuals depicting elderly characters, was selected as the object of analysis and the analytical phase of the study was conducted using this textbook.

Data Collection and Analysis

In determining the characters to be evaluated under the category of elderly characters, Bures's (1997) age classification was adopted. Within the scope of the study, visuals depicting elderly characters who could be classified within the 65-74 age group (old age) and the 75 years and above age group (advanced old age) were examined. In line with the purpose of the study, the findings obtained from the review of the relevant textbooks were presented through content analysis.

Reliability of the Study

To ensure the reliability of the study, the findings obtained by the researcher and the interpretations related to these findings were submitted to expert review. In this context, the reliability of the study was calculated as 96% according to the reliability formula developed by Miles and Huberman (1994).

Results and Discussion

It was determined that elderly characters were not given substantial representation in the textbook examined. A similar study conducted by McGuire (2016) also demonstrated that elderly characters were used only to a limited extent in illustrated children's books. This finding is consistent with and supports the results of the present study.

It was found that the interactions between the elderly characters depicted in the visuals and their family members were represented through actions such as conversing, smiling and exchanging affectionate glances, with positive situations being prominently reflected. This should be considered valuable, as such representations may help students perceive and appreciate the emotional closeness among family members through visual depictions.

It was observed that elderly characters were not portrayed as authority figures or dependent individuals; rather, they were predominantly represented as supportive figures. This finding is considered valuable, as it demonstrates that elderly individuals continue to play active roles within the family. However, in a study examining the representation of elderly individuals, Rasti (2025) analyzed English textbooks used in Iran and concluded that elderly people were predominantly portrayed as passive and dependent. In this respect, the findings of that study differ from those obtained in the present research.

It was determined that the visuals examined emphasized values such as respect for elders, cooperation and love. It should be emphasized that the transmission of values should not be limited to textual content alone; conveying such values through visuals is also

important, as it engages students' visual memory and may contribute to more permanent and meaningful learning experiences.

It was found that the visuals conveyed implicit messages to students, such as the importance of spending time with elderly individuals and providing them with assistance. Considering that such messages may influence students' ability to apply what they learn from textbooks and classroom instruction to their daily lives, it may be recommended that the use of such representations be further increased.

It was determined that the facial expressions depicted in the visuals reflected emotional states such as love, respect and compassion. In this context, it can be argued that such representations should be valued, as visuals can effectively help students recognize and interpret the emotional meanings conveyed through facial expressions.

It was determined that elderly characters were portrayed in the visuals through positive indicators reflecting their position within society. In this regard, such representations should be considered important, as fostering positive impressions of elderly individuals among students may also contribute positively to their social interactions and experiences.

It was determined that elderly characters in the textbook visuals were portrayed as actively participating in social life and social events. This is considered valuable in terms of reflecting the position and role of elderly individuals within society.

It was determined that the elderly characters depicted in the textbook were predominantly male. In a study conducted by İnce and Sevinç-Tan (2025), the gender distribution of elderly characters in primary school textbooks was examined and the findings similarly revealed that elderly male characters were represented more frequently than elderly female characters.

It was found that the characters in question were represented through both traditional and modern spatial and clothing elements. In this regard, it was determined that both traditional and contemporary perceptions of old age are constructed in students through visual representations.

Türkiye Eğitim Dergisi

(Türkiye Education Journal)

(2026) Cilt 11, Sayı 1, s. 23-47

5. Sınıf Türkçe Ders Kitabının Erdem – Değer – Eylem Yaklaşımı Açısından İncelenmesi

Ersin GÜLAY¹

Şifanur ÇELİK²

Özet

Bu çalışma, Türkiye Yüzyılı Maarif Programı'nın benimsediği değer temelli yaklaşım doğrultusunda 5. Sınıf Türkçe Ders Kitabı (1. Kitap) metinlerini değerler eğitimi perspektifinden incelemeyi amaçlamaktadır. Değerler eğitimi, öğrencilerin bilişsel kazanımlarının yanı sıra ahlaki muhakeme, duyuşsal farkındalık ve toplumsal sorumluluk boyutlarını güçlendiren bütüncül bir süreçtir. Türkçe dersi ve ders kitapları, metinler aracılığıyla değerleri anlamlandırma, tartışma ve davranışa dönüştürme fırsatı sunması bakımından bu sürecin merkezinde yer alır. Araştırmada Millî Eğitim Bakanlığı'nın *Erdem-Değer-Eylem Modeli* temel alınmış; modelin değerleri yalnızca bilgi alanında bırakmayıp eylemle ilişkilendiren yapısı çerçevesinde metinler sistematik biçimde çözümlenmiştir. Yöntem olarak nitel araştırma desenlerinden doküman analizi kullanılmış; metinler MEB'in yayımladığı erdem, değer ve eylem tablosu dikkate alınarak kodlanmıştır. Bulgular, sevgi, vatanseverlik, yardımseverlik, adalet ve çalışkanlık gibi değerlerin görünür biçimde işlendiğini; buna karşılık dürüstlük, sorumluluk, sabır ve hoşgörü gibi kimi temel değerlerin sınırlı veya yüzeysel temsil edildiğini göstermektedir. Ayrıca temalar arasında değer dağılımının dengesiz olduğu, bazı metinlerde didaktik anlatımın öne çıktığı, değer-eylem bağının ise yer yer zayıfladığı tespit edilmiştir. Sonuç olarak, kitabın Türkiye Yüzyılı Maarif Programı ile daha güçlü hizalanacak şekilde yeniden düzenlenmesi, değer çeşitliliğini artıracak nitelikli metinlerin eklenmesi ve etkinliklerin değerlerin davranışa dönüşümünü destekleyecek biçimde yeniden tasarlanması önerilmektedir. Bu yönelim, öğrencilerin değerleri içselleştirmesini ve erdemli davranış manzumelerini bir bütünlük içinde geliştirmesini güçlendirecektir.

Anahtar Kelimeler

Değer,
Değerler eğitimi,
Eylem,
Maarif

Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 16.01.2026

Kabul Tarihi: 11.05.2026

Elektronik Yayın Tarihi: 25.06.2026

DOI:10.54979/turkegitimdergisi.1865391

¹ Dr. Öğr. Üyesi, Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi Bölümü, ersin.gulay@erdogan.edu.tr, ORCID ID: 0000-0001-6476-1624

² Yüksek Lisans Öğrencisi, Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi, sifanur_celik24@erdogan.edu.tr, ORCID ID: 0009-0003-5428-1485

An Analysis of the 5th Grade Turkish Language Textbook in Terms of the Virtue–Value–Action Approach

Abstract

This study aims to examine the texts in the 5th Grade Turkish Language Textbook (Book 1) from a values education perspective, in line with the value-based approach adopted by the Türkiye Yüzyılı Maarif Program. Values education is a holistic process that strengthens not only students' cognitive achievements but also their moral reasoning, affective awareness, and sense of social responsibility. The Turkish language course and its textbooks occupy a central position in this process, as they provide opportunities to interpret, discuss, and transform values into behavior through texts. In the study, the Erdem–Değer–Eylem (Virtue–Value–Action) Model developed by the Ministry of National Education was taken as the analytical framework. Within this framework, the texts were systematically analyzed based on the model's structure, which links values not merely to knowledge but also to action. As the research method, document analysis—one of the qualitative research designs—was employed, and the texts were coded in accordance with the virtue, value, and action table published by the Ministry of National Education. The findings indicate that values such as love, patriotism, helpfulness, justice, and diligence are addressed in a visible manner, whereas some fundamental values—such as honesty, responsibility, patience, and tolerance—are represented in a limited or superficial way. In addition, it was found that the distribution of values across themes is unbalanced, didactic narration becomes prominent in certain texts, and the value–action connection weakens in some cases. In conclusion, it is recommended that the textbook be revised to achieve stronger alignment with the Türkiye Yüzyılı Maarif Program, that high-quality texts enhancing value diversity be included, and that activities be redesigned to better support the transformation of values into behavior. Such an orientation would strengthen students' internalization of values and contribute to the development of a repertoire of virtuous behaviors.

Keywords

Value
Values education
Action
Education

About Article

Sending Date: 16.01.2026
Acceptance Date: 11.05.2026
Electronic Issue Date: 25.06.2026

DOI:10.54979/turkegitimdergisi.1865391

GİRİŞ

Eğitim, köklü tanımıyla bireylere yaşantıları yoluyla istendik ve kalıcı davranışlar kazandırma süreci olarak tanımlansa da günümüz pedagojik paradigması eğitimi yalnızca davranış değişikliğiyle sınırlı görmemekte; aynı zamanda erdemli bireyler yetiştirmeyi

hedefleyen bütüncül bir şahsiyet inşası süreci olarak ele almaktadır. Değişen toplumsal, kültürel ve teknolojik koşullar, eğitimi teknik bir aktarım sürecinden çıkararak değer odaklı bir yapıya dönüştürmeyi zorunlu kılmaktadır (Doğan ve Aşlamacı, 2025). Bu bağlamda değerler eğitimi, bireyin edindiği bilgi ve becerileri hangi amaç doğrultusunda ve hangi etik ölçütler çerçevesinde kullanacağını belirleyen temel bir eğitim alanı olarak öne çıkmaktadır. Değerlerin yalnızca öğretilmesi değil, içselleştirilmesi ve günlük yaşamda somut davranışlara yansıtılması, eğitim sürecinin etkililiği açısından kritik bir önem taşımaktadır. Literatür incelendiğinde, değerler eğitimi alanındaki pek çok çalışmanın ders kitaplarındaki değerlerin yalnızca varlığını tespit etmeye odaklandığı görülmektedir. Mevcut araştırmalar, değerlerin genellikle belirli metinlerde yüzeysel olarak ele alındığını, öğrenciye sistematik bir biçimde kazandırılmasında eksiklikler bulunduğunu ve değerlerin davranışa (eyleme) dönüşmesi noktasında sınırlılıklar yaşandığını ortaya koymaktadır. Bu durum, alanda değerleri sadece kavramsal düzeyde ele alan araştırmaların yaygınlığına karşılık; değer, eylem ve erdem inşası arasındaki ilişkiyi bütüncül bir yaklaşımla inceleyen çalışmaların eksikliğini göstermektedir. Bu araştırmanın özgün değeri, tam da bu literatür boşluğunu doldurarak değerleri yalnızca kavramsal düzeyde bırakmayıp, erdem-değer-eylem yaklaşımıyla bütüncül bir çerçevede incelemesidir. Bu bağlamda çalışmanın amacı, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin benimsediği yapı doğrultusunda, değerlerin hangi eylemler aracılığıyla somutlaştığını ve nasıl bir erdem inşasına zemin hazırladığını ortaya koymaktır. Böylelikle araştırma, "değerin eyleme dönüşmesi" ilkesine doğrudan katkı sunmayı hedeflemektedir.

Değer ve Değerler Eğitimi

Değer, en genel anlamıyla bireyin "neyin arzu edilir/edilemez olduğu"na ilişkin kabullerini ve bu kabullerin davranışları yönlendiren çekirdeğini ifade eder. Bu vurgu, değeri yalnızca *bilinen* bir doğru olarak değil, aynı zamanda *tercih edilen* ve *uğruna eyleme geçilen* bir inanç-ölçüt sistemi olarak konumlandırır (Güngör, 2000). Böyle bir çerçevede değer; kişinin dünyayı okuma biçimini, olayları değerlendirme ölçütlerini, "iyi-kötü / doğru-yanlış / uygun-uygun değil" ayrımlarını kurma tarzını ve buna bağlı yönelimlerini belirleyen bir üst referanslar seti gibi çalışır.

Bu üst referanslar seti, tek boyutlu değildir. Değerler; bireyin iç dünyasında (niyet, vicdan, amaç), sosyal ilişkilerinde (hak, sorumluluk, adalet, saygı), kültürel süreklilikte (aidiyet, ortak anlam) ve gündelik pratiklerde (tutum, tercih, davranış) birbirine eklemlenen çok katmanlı bir yapı üretir. Nitekim öğretim programları düzleminde "değer" in; kişinin sosyal ve fiziksel çevresiyle ilişkilerinde olumlu kişilik özelliklerinin ortaya çıkmasını sağlayan, insan-toplum-çevre açısından gerekli bir yapı olarak çerçevelendiği görülür (MEB, 2025). Bu tanımlama, değeri "soyut bir ideal" olmaktan çıkarıp kişilik gelişimi ve toplumsal uyumla doğrudan ilişkili bir kurucu bileşen haline getirir.

Değerler sisteminin işlevleri: ölçüt, yön, beklenti ve muhakeme

Değerler, bireyin eylemlerine "yön" veren bir pusula olmanın yanında, eylemleri "değerlendirme"de kullanılan bir ölçüt işlevi de görür. Yazıcı'nın (2006) vurguladığı biçimiyle değerler; bireye amaç kazandırır, bireysel/toplumsal eylemlerin genel yönünü belirler ve davranışları değerlendirmede ölçüt olarak doğru-yanlış ayrımlarının kurulmasına yardım eder. Buna ek olarak değerler, bireyin yalnızca içsel muhakemesini değil, toplumsal konumunu da inşa eder. Nitekim Yeşil ve Aydın (2007), değerlerin bireylere sosyal rolleri öğretme, kültürü şekillendirme ve çevresindeki olgu veya olaylara anlam vererek kişiye farkındalık kazandırma gibi tamamlayıcı işlevlerine dikkat çekmektedir.

Bu çok boyutlu işlevler, eğitim açısından kritik sonuçlar doğurur: Değerler “ölçüt” ise eğitim yalnızca bilgi aktarımı değil, bir ölçüt kazandırma sürecidir. “Yön” işlevi gözetildiğinde eğitim, sadece beceri öğretiminin ötesinde bir yön tayini ve amaçlandırma işlevi kazanır. Değerlerin “beklenti düzenleyici” (Yazıcı, 2006) ve “sosyal rolleri öğretici” (Yeşil ve Aydın, 2007) özellikleri ise, eğitimi salt bireysel bir gelişim çabası olmaktan çıkarıp toplumsal bir uyum sürecine dönüştürür. Son olarak, muhakemeyi besleyen yapısıyla eğitim, yalnızca doğruyu söyleme değil, aynı zamanda doğruyu gerekçelendirebilme sürecine evrilir. Buradan bakınca değerler eğitimi, “ekstra” bir alan değil; öğrenmenin hedef-içerik-uygulama-değerlendirme boyutlarını birbirine bağlayan kurucu bir damardır. Çünkü bilgi ve beceri, değerlerle birleşmediğinde çoğu zaman *neden* ve *hangi amaçla* sorularına cevap üretmekte zorlanır; değerler ise bu “amaçlandırma” katmanını inşa eder.

Değerler eğitimi: içselleştirme, eyleme dönüşüm ve erdem

Değerler eğitimi salt “değerleri öğretmek” diye daraltmak, süreci bilişsel tanıma düzeyine hapseder. Oysa değer eğitiminin asıl meselesi, değerlerin içselleştirilmesi (benimsenmesi), eyleme dönüşmesi (davranışa yansımaları) ve zamanla karakter örüntüsüne dönüşmesidir. Bu noktada “erdem” kavramı, değerlerin kişilikte kalıcılığına biçimini ifade eden anahtar bir üst kavram olarak belirir.

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli’nin program düzeyinde sunduğu “Erdem-Değer-Eylem” (EDE) çerçevesi, tam da bu sürekliliği kuramsal bir bütünlük halinde görünür kılar: Erdemlerin, eğitim-öğretim etkinlikleri sonucunda kazandırılması hedeflenen kişiliğin güçlü yanlarını ifade ettiği; bu erdemlere değerler aracılığıyla ulaşıldığı, değerlerin ise eylemlerde kendini gösterdiği açıkça belirtilir (MEB, 2025). Yani çerçeve, değerleri “lafzî bir liste” olarak değil, eylemde gözlenebilen ve erdeme giden yolu kuran bir yapı olarak ele alır (MEB, 2025).

Bu mantıkla değerler eğitimi, üç aşamalı bir inşa süreci gibi düşünülebilir:

1. Değer (inanç/ölçüt) düzeyi: Birey, bir ilkeyi “doğru ve iyi” olarak kabul eder.
2. Eylem (davranış) düzeyi: Kabul edilen ilke, somut durumlarda seçim ve davranışa dönüşür.
3. Erdem (karakter) düzeyi: Tekil davranışlar süreklilik kazanır; kişinin tutarlı bir eğilimi, alışkanlığı ve karakter örüntüsü oluşur.

Maarif Modeli, bu döngüyü sadece soyut bir tasnif olarak bırakmaz; ayrıca “modelin ana hedefi”nin eylemlerden değerlere, değerlerden erdemli insana doğru ilerleyen bir yapı olarak tanımlandığını ifade eder (MEB, 2025). Bu ifade, “değerler eğitimi”nin ders içi uygulamalarda neden mutlaka davranış örüntülerine ve gözlenebilir göstergelere bağlanması gerektiğini temellendiren güçlü bir kuramsal köprüdür.

Maarif Modeli-Erdem/Değer/Eylem köprüsü nasıl kurulur?

EDE çerçevesinin en kritik katkısı, değerler eğitiminde sık görülen iki kopuşu hedef almasıdır:

- Söylem-eylem kopuşu: Değerlerin “anlatılması” ama davranışa dönüşmemesi.
- Eylem-karakter kopuşu: Doğru davranışın tekil kalması, kişilik örüntüsüne dönüşmemesi.

Model, değerleri programın “diğer öğelerinden ayrık” bir alan gibi konumlandırmak yerine; beceriler, alan içeriği ve öğrenme yaşantılarıyla “kaynaşık” biçimde ele almayı hedefler (MEB, 2025). Bu yaklaşım, değerlerin ya “duvar yazısı” gibi soyut bir sloganlaşmaya ya da

“haftanın değeri” tarzı epizodik etkinliklere sıkışmasını önlemeyi amaçlayan yapısal bir tercihtir.

Bu köprüyü öğretim tasarımı belirginleştirmenin pratik karşılığı şudur:

1. Değer : Öğretim hedefi olarak tanımlanır (hangi değer? hangi bağlamda?).
2. Eylem: Öğrenme kanıtı olarak somutlanır (hangi davranışlarla gözlenecek?).
3. Erdem: Süreklilik ve tutarlılık boyutunda izlenir (aynı değer, farklı bağlamlarda sürdürülebiliyor mu?).

Bu nedenle EDE, değerler eğitimi “ne anlatacağız?” sorusundan çıkarıp “neyi, hangi davranış göstergeleriyle, hangi öğrenme yaşantıları içinde kalıcılaştıracğız?” sorusuna doğru genişletir (MEB, 2025).

Ders kitapları ve metinler: EDE’nin görünür kılındığı alan

Değerler eğitiminde ders kitapları ve metinler, yalnızca içerik taşıyan materyaller değil; değerlerin hikâye, karakter, olay örgüsü, problem durumu ve ahlaki ikilem üzerinden yaşantılanmasını sağlayan bir “deneyim alanı”dır. Bu nedenle metinlerin değeri sadece “söylemesi” değil, değeri seçim anlarında ve sonuçlarıyla birlikte göstermesi beklenir: Karakter hangi gerekçeyle hangi davranışı seçti? Bu davranışın bedeli/sonucu ne oldu? Alternatif bir seçim mümkün müydü? Bu sorular metnin “değer → eylem” bağını kurduğu yerlerdir.

EDE köprüsünü metin üzerinden kurmak için, metin analizinde şu tür göstergeler işe koşulabilir:

- Ahlaki ikilem var mı? (Değerler çoğu zaman ikilem anında görünür olur.)
- Seçim gerekçeli mi? (Karakterin gerekçesi değerle ilişkili mi?)
- Eylem sonuç üretiyor mu? (Eylem metinde iz bırakıyor mu?)
- Tutarlılık var mı? (Karakter benzer durumlarda benzer değerleri koruyor mu?)
- Yansıtma var mı? (Karakter/okur davranışı değerlendirmeye davet ediliyor mu?)

Bu tür bir okuma, değerleri “tema başlığı” olmaktan çıkarıp “davranış örüntüsü” haline getirir; böylece “değer öğretimi” değil, “değer inşası” gerçekleşir.

“Hakikat sonrası” bağlamda değerler eğitimi: etik muhakeme ve dijital alan

Güncel tartışmalar, değerler eğitimi yalnızca kültürel aktarımın bir aracı olarak değil; dijitalleşme, enformasyon fazlalığı ve dezenformasyon koşullarında bireyin etik muhakemesini ve hakikat ayırt etme kapasitesini destekleyen bir zemin olarak da ele alır. Ünal (2025), post-truth/hakikat sonrası bağlamda değerler eğitiminin dönüşümünü; epistemolojik boyut (bilgi-doğrulama-hakikat), teknolojik boyut (dijital ortamlar) ve değer aktarımı boyutlarıyla birlikte tartışmaktadır (Ünal, 2025). Bu yaklaşımın eğitimsel karşılığı nettir: Değerler eğitimi, yalnızca “hangi değerler önemlidir?” sorusuna cevap vermekle yetinmez; aynı zamanda “hangi durumda, hangi gerekçeyle, hangi bilgiyi doğru kabul ederek, hangi eylemi seçmeliyim?” sorusunu kurabilen bir muhakeme kapasitesi inşa etmeye yönelir (Ünal, 2025). EDE köprüsü burada yeniden kritikleşir: Dijital ortamda değerler çoğu zaman “tutum” olarak değil, paylaşım/yorum/tepki gibi hızlı eylemler üzerinden görünür olur. Bu yüzden değerlerin eyleme dönüşmesi, günümüzde daha görünür ve daha riskli bir alanda

gerçekleşmektedir. EDE'nin "eylemlerden değerlere, değerlerden erdemli insana" yönelik hattı, dijital alanda da şu sorularla karşılık bulur:

- Bu içerik karşısında hangi değeri önceleyeceğim?
- Tepkim hangi eylem göstergeleriyle etik kalacak?
- Bu tutumum süreklilik kazandığında nasıl bir karakter örüntüsü üretecek?

Bu sorular, değerler eğitimi çağdaş koşullarda "etik pusula" işleviyle yeniden temellendirmeye imkân verir (Ünal, 2025).

Maarif Modeli

"Maarif" kavramı, eğitim tartışmalarında yalnızca "okul/öğretim" karşılığına indirgenemeyecek ölçüde geniş bir anlam alanına sahiptir. Türk Dil Kurumu Güncel Türkçe Sözlük'te "maarif" kelimesi iki anlamla yer alır: (i) bilgi ve kültür, (ii) öğretim ve eğitim sistemi [TDK]. Kubbealtı sözlük geleneğinde ise "maarif", ilmî müesseseler ve okullar açan; faaliyetlerini kontrol eden ve yol gösteren teşkilât bağlamıyla kurumsal bir çerçeve içinde tanımlanır (Kubbealtı Lugatı,). Benzer şekilde Türk Maarif Ansiklopedisi'nde de kavramın, eğitim-öğretim sistemi anlamının yanı sıra bilgi, beceri/hüner ve kültürle ilişkili anlam katmanlarına sahip olduğu belirtilir (Türk Maarif Ansiklopedisi,). Bu çerçeve, "maarif"i hem kültürel-bilgisel birikimi hem de bu birikimi taşıyan eğitimsel kurumsallığı birlikte işaret eden bir üst kavram olarak okumayı mümkün kılar. Bu kavramsal zemin, Maarif Modeli'nin yalnızca teknik bir program düzenlemesi olmadığını; aynı zamanda insanı yetiştirmeye dönük bir felsefi-pedagojik tasavvur içerdiğini düşündürür (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2024). Maarifin merkezinde "insan"ın bütüncül gelişimi yer alır: bireyin yalnızca bilişsel kazanımları değil, benlik-ruh-kalp-akıl bütünlüğü içinde olgunlaşması hedeflenir. Arslan'ın (2024) Topçu okuması üzerinden vurguladığı üzere maarif, kişinin "benliğiyle, ruhuyla, kalbiyle, aklıyla" bir şuur içinde yetiştirildiği; öğretmenin de "dava inancı"yla bu yetiştirme sürecinin taşıyıcısı olduğu bir sistem olarak görülür (Arslan, 2024). Bu perspektifte öğretmen, eğitimin asli unsuru ve öznesidir; eğitimi öğretmenden bağımsız düşünmek mümkün değildir (Topçu, 2016). Dolayısıyla modelin sahadaki karşılığı, yalnızca merkezi düzenlemelerle değil, öğretmenin kurduğu öğrenme iklimi ve yürüttüğü eğitimsel eylemlilikle yakından ilişkilidir (Topçu, 2016; Arslan, 2024). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nde bu bütüncül insan ve şahsiyet yaklaşımı, değerler eğitimiyle Erdem-Değer-Eylem (EDE) çerçevesi üzerinden somut bir kurguya bağlanır (MEB, 2024). EDE, değerleri "söylenip geçilen" soyut ilkeler olmaktan çıkarak eylem düzeyinde görünür kılmayı ve süreklilik kazanan eylemler üzerinden erdem/karakter inşasını hedeflemeyi amaçlar (MEB, 2024). Bu kurgu, değer eğitimindeki iki temel riske karşı "köprü" işlevi görür: (i) söylem-eylem kopuşu (değerlerin tanım düzeyinde kalması), (ii) eylem-karakter kopuşu (doğru davranışın süreklilik kazanmaması). Model, değer eylemle somutlaşması ve erdeme dönüşecek biçimde süreklileşmesi gerektiğini vurgulayarak değerler eğitimi hedef-yaşantı-davranış hattında izlenebilir bir çerçeveye taşır (MEB, 2024). Bu yönüyle EDE, değerler eğitimi "listeleme" yaklaşımından çıkarıp "muhakeme-gerekçelendirme-eylem-karakter" çizgisine bağlayan bir program mantığı üretir (MEB, 2024; Seçbir, 2024).

Güncel tartışmalar, Maarif Modeli'nin değerler eğitimi iddiasını, dijitalleşme ve dezenformasyon koşullarında etik muhakemeyi koruma ihtiyacıyla da ilişkilendirir. Post-truth/hakikat sonrası bağlamda değerler eğitiminin, bireyin doğru-yanlış ayrımını gerektirici biçimde kurmasına ve etik tutarlılık geliştirmesine destek olabileceği vurgulanmaktadır (Ünal,

2025). Bu bağlamda EDE çerçevesi, değerleri yalnızca “bilinmesi gereken doğrular” değil; çeşitli ikilemlerde eyleme yön veren ve süreklilikle erdeme taşınan bir yapı olarak yorumlamayı kolaylaştırır (MEB, 2024; Ünal, 2025). Sonuç olarak Maarif Modeli, maarif kavramının içerdiği kültür-bilgi birikimi ile sistem boyutunu birleştirirken; öğretmeni şahsiyet inşasının merkez aktörü olarak konumlandırmakta ve EDE çerçevesiyle değerler eğitimi uygulamaya taşımaya dönük bütüncül bir yaklaşım önermektedir (Topçu, 2016; MEB, 2024).

Türkiye yüzyılı maarif modeli ve erdem-değer-eylem çerçevesi

Dünya genelinde yaşanan hızlı teknolojik dönüşümler, dijitalleşme ve toplumsal hareketlilik, eğitim sistemlerinin yalnızca bilgi aktaran yapılar olmaktan çıkıp, bireyin karakter gelişimini ve değer dünyasını da inşa eden bütüncül süreçlere evrilmesini zorunlu kılmıştır. Bu gereklilikten hareketle Türk eğitim sisteminde köklü bir paradigma değişikliğine gidilmiş ve 2024 yılı itibarıyla "Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli" uygulamaya konulmuştur. Doğan ve Aşlamacı'nın (2025) analizine göre bu yeni model, önceki öğretim programlarından (2019) farklı olarak eğitimi sadece akademik becerilerin kazanıldığı teknik bir süreç olarak değil; insanı zihinsel, duygusal, bedensel, sosyal ve manevi gelişim yönleriyle bir bütün olarak ele alan kapsamlı bir "şahsiyet inşası" süreci olarak tanımlamaktadır. Modelin temel felsefesi, milli ve manevi değerlerine bağlı, evrensel gelişmeleri okuyabilen, ahlaki olgunluğa sahip ve edindiği bilgiyi hikmete, hikmeti ise insanlığın yararına olacak eylemlere dönüştürebilen nesiller yetiştirmek üzerine kuruludur. Bu yaklaşımda değerler, öğretim programlarının sadece bir parçası veya ek bir ünitesi değil, programın ruhunu oluşturan asli unsurlar olarak kabul edilmektedir. Modelin pedagojik mimarisinin merkezinde, değerler eğitimi sistematik ve uygulanabilir bir yapıya kavuşturan "Erdem-Değer-Eylem (EDE) Çerçevesi" yer almaktadır. Arslan (2025), bu çerçevenin değerleri soyut ve didaktik birer kavram olmaktan çıkarıp, yaşamın içinde karşılığı olan somut pratiklere dönüştürdüğünü belirtmektedir. EDE Çerçevesi, öğrenme sürecini üç aşamalı bir sarmal olarak kurgular: İlk aşamada öğrenci "iyi, doğru ve güzel" olan değeri tanır (Bilgi); ikinci aşamada bu değeri içselleştirerek bir karakter özelliği yani "erdem" haline getirir (Duyuş); son aşamada ise içselleşen bu erdemi günlük hayatta somut davranışlara dökerek eyleme dönüştürür (Davranış). Geçimli ve Kayahan Yüksel (2024), 5. sınıf Türkçe ders kitapları üzerine yaptıkları incelemede, bu modelin öğrencilere değerleri dikte etmek yerine, onların okudukları metinlerdeki karakterlerle özdeşim kurarak kendi iradeleriyle "iyi eylemi" seçmelerini teşvik eden bir yaklaşım sunduğunu tespit etmişlerdir. Bu durum, eğitimin sadece "bilen" değil, bildiğini "yaşayan" bireyler yetiştirme hedefini somutlaştırmaktadır. Modelin değerler sistematiki incelendiğinde, dağınık bir yapı yerine "Adalet", "Saygı" ve "Sorumluluk" olmak üzere üç temel "Çatı Değer" etrafında şekillendiği görülmektedir. Arslan'ın (2025) aktardığına göre; "Adalet" değeri hakkaniyetli olma ve her şeye hakkını verme bilincini; "Saygı" değeri varlığa, insana ve çevreye hürmet göstermeyi; "Sorumluluk" değeri ise kişinin kendisine, ailesine, toplumuna ve insanlığa karşı ödevlerinin bilincinde olmasını ifade etmektedir. Bu üç temel değerın altında dostluk, dürüstlük, vatanseverlik, yardımseverlik gibi alt değerler yer almakta ve bu değerlerin tamamı "Huzurlu Aile ve Toplum" ile "Yaşanabilir Bir Çevre" hedefine hizmet etmektedir. Doğan ve Aşlamacı (2025), modelin "kök değerler" listesi sunan eski programlardan ayrılarak, değerleri öğretim programının tamamına yaydığını ve disiplinler arası bir yaklaşımla ele aldığını vurgulamaktadır. Dolayısıyla Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli; fitrata uygunluk, bütüncül gelişim ve eylem odaklılık ilkeleriyle, Türk eğitim sistemini bilgi odaklı bir yapıdan, hikmet ve erdem odaklı bir medeniyet projesine dönüştürme iddiasını taşımaktadır.

TYMM’de değerler eğitimi şu şekilde vurgulanmaktadır:

Erdem-Değer-Eylem tablosu, öğrencilere değerler kazandırırken TYMM’yi esas almaktadır. Bu model, değerlerin sadece teorik bir anlayışa indirgenmemesini, aynı zamanda bu değerlerin öğrencilerin günlük yaşamlarına nasıl yansımaları gerektiğine dair bir yol haritası sunmaktadır. Programda, değerlerin sadece öğrenilmesi değil, bu değerlerin eyleme dökülmesi gerektiği de vurgulanmaktadır. Programda bu durum şöyle açıklanmaktadır: Erdem-Değer-Eylem Modeli, öğrencilerin davranışları, bu davranışların arkasındaki değerler ve bu değerlerin sonucunda kazanılan erdemler arasında bir bağ kurar (MEB, 2024).

Toplumsal Değerlerin Eğitimdeki Yeri: Programda yer alan değerler, bireysel ahlaki erdemlerle sınırlı kalmaz; aynı zamanda toplumsal değerler de öğretilmektedir. Adalet, saygı, hoşgörü, empati gibi değerler, öğrencilerin hem bireysel gelişimlerine hem de toplumsal uyumlarına katkı sağlamaktadır. Türkçe ders kitapları, bu değerleri işleyen metinlerle zenginleştirilir ve öğrenciler, çeşitli derslerde bu değerlere dair bilinçlenirler. Toplumsal değerlerin kazandırılması, öğrencilerin sadece bireysel değil, toplumsal sorumluluklarının farkında olmalarını sağlar. Bu bağlamda değerler, eğitim sürecinin her alanında yer almalıdır (MEB, 2024).

Değerlerin Programlara Entegrasyonu: TYMM, değerler eğitimi sadece belirli derslerde değil, tüm programlarda ve etkinliklerde yer alacak şekilde bütünleştirilmiştir. Sınıf içi ve dışı etkinliklerde öğrencilerin değerlerle ilgili düşünceleri ve bu değerleri pratikte uygulamaları beklenmektedir bu da öğrencilerin ders kitaplarında yer alan metinlerle etkileşime girerek, değerler üzerine düşüncelerini sağlayan bir öğrenme ortamı oluşturmaktadır. Öğrenme-öğretme yaşantılarında, sınıf içi ve dışı etkinliklerde değerlerin öğretilmesi, öğrencilerin değerleri günlük yaşamlarında deneyimlemeleri açısından oldukça önemlidir (MEB, 2024).

Kısaca TYMM, değerler eğitimini sadece bir ders içeriği olarak değil, öğrencilerin tüm gelişim süreçlerinde rehberlik edecek bir yaklaşım olarak benimsemektedir. Program, öğrencilerin hem bireysel hem de toplumsal değerleri içselleştirmeleri ve eyleme dökmeleri için çeşitli stratejiler sunmaktadır. Bu süreç, sadece öğrencilerin akademik gelişimlerini değil, aynı zamanda toplumsal sorumluluk bilincini artırmak için kritik bir öneme sahiptir

Türkçe ders kitapları ve değerler

Türkçe dersi, eğitim-öğretim sürecinde yalnızca dil becerilerinin kazandırılması açısından değil, aynı zamanda değer eğitiminin gerçekleştirilmesinde de merkezi bir role sahiptir. Değer eğitimi süreci, etkili bir iletişim ortamı gerektirmekte olup, bu iletişim ortamının sağlanmasında mihver ders konumundaki Türkçe dersi belirleyici bir işlev üstlenmektedir. Özellikle Türkçe öğretiminde araç olarak kullanılan metinler, öğrencilerin bireysel ve toplumsal değerlerle tanışmalarında önemli bir araç olarak görülmektedir.

Bu bağlamda, öğretim programları doğrultusunda hazırlanan Türkçe ders kitaplarında değer aktarımına ne ölçüde yer verildiğinin belirlenmesi, öğrencilerin bu değerlere ilişkin farkındalıklarını artırmak ve etkinlikleri bu doğrultuda yapılandırmak açısından önem arz etmektedir. Zira Türkçe ders kitapları, değerlerin öğrencilere kazandırılmasında temel kaynaklardan biri olarak değerlendirilmektedir. Bu kitaplarda yer alan edebî metinler aracılığıyla öğrenciler hem dilsel beceriler kazanmakta hem de toplumsal ve evrensel değerleri içselleştirme fırsatı bulmaktadır. Ancak bu amacın gerçekleştirilmesi, kitaplara seçilen metinlerin çocuklara ve gençlere olumlu değerleri kazandırabilecek nitelikte olmasıyla doğrudan ilişkilidir. Dolayısıyla metin seçiminde gösterilecek özen, ders kitaplarının

işlevselliğini belirleyen önemli bir unsur olarak öne çıkmaktadır (Yaman, Taflan ve Çolak, 2009, s. 115).

Bu çerçevede, ders kitaplarına dahil edilecek metinlerin Talim ve Terbiye Kurulu tarafından titizlikle incelenmesi gerekmektedir. Metinlerin öğretim programındaki kazanımlarla örtüşmesi sağlanmalı; sadeleştirme, kısaltma ve düzenleme gibi süreçlerde metin değişim ilkelerine uygunluk gözetilmelidir. Bunun yanı sıra, değer eğitimi hedeflenirken salt didaktik anlatıma başvurmamak yerine, dilin estetik, coşku ve heyecanı dile getirme gibi işlevlerinden yararlanılması daha etkili bir yaklaşım olarak değerlendirilmektedir (Kaygana, Yapıcı ve Aytan, 2013). Türkçe ders kitapları, öğrencilere dil becerilerini kazandırmanın yanı sıra toplumsal değerleri ve etik ilkeleri de öğretmeyi amaçlayan önemli eğitim araçlarıdır. Ancak literatür, ders kitaplarında değer eğitiminin tarihsel süreçte çoğunlukla yüzeysel ele alındığını ve bu durumun güncel çalışmalarda da farklı boyutlarıyla tartışılmaya devam ettiğini göstermektedir. Örneğin; Kaşkaya ve Duran (2017) ile Kaygana, Yapıcı ve Aytan (2013) gibi görece erken dönem çalışmalar, değerlerin bazı metinler ve etkinliklerle sınırlı kaldığını, öğrenciye sistematik biçimde kazandırılmasında eksiklikler bulunduğunu belirtmiştir. Yakın tarihli araştırmalar da bu temel sorunların devam ettiğini ortaya koymaktadır. Arslan ve Akpınar (2024), ders kitaplarında belirli kök değerler öne çıkarken diğerlerine yeterince yer verilmediğini tespit ederken; Arslan ve Turan (2024) değerlerin işlenişinin çoğunlukla yüzeysel kaldığını ve öğrencilerin bu değerleri derinlemesine içselleştirmesine yeterince katkı sağlamadığını vurgulamaktadır. Geçimli ve Kayahan Yüksel (2024) ise bu eksikliğin giderilmesi için değer aktarımının tesadüfi olmaktan çıkarılıp Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin sunduğu "erdem-değer-eylem" yaklaşımı ile daha sistematik bir zemine oturtulması gerektiğine işaret etmektedir. Bu bağlamda, kitaplardaki değer çeşitliliği ve bu değerlerin davranışa dönüşümü konusunda var olan sınırlılıklar (Cin ve Tanrıseven, 2020; Batur ve Şaşmaz, 2020), güncel öğretim tasarımlarında değer inşasının yeniden ele alınmasını zorunlu kılmaktadır. Yapılan değerlendirmeler, değer eğitiminin ders kitapları aracılığıyla öğrencilere aktarılmasında hem içerik hem de yöntem açısından sorunlar olduğunu göstermektedir. Bu bağlamda, mevcut araştırmalardan farklı olarak bu çalışmanın temel amacı, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin (TYMM) benimsediği yaklaşım doğrultusunda 5. Sınıf Türkçe Ders Kitabı (1. Kitap) metinlerini Erdem-Değer-Eylem (EDE) çerçevesinden incelemektir.

Bu genel amaç doğrultusunda araştırmanın alt amaçları şu şekilde belirlenmiştir:

1. İncelenen ders kitabı metinlerinde hangi temel değer ve erdemlerin vurgulandığını tespit etmek,
2. Tespit edilen değerlerin metinler içerisinde hangi somut eylemlerle (davranış göstergeleriyle) ilişkilendirildiğini ortaya koymak,
3. Temalar bağlamında erdem, değer ve eylem dağılımının niceliksel ve niteliksel durumunu incelemektir.

YÖNTEM

Araştırma Deseni

Bu çalışmada, incelenen durumun derinlemesine analiz edilmesi amacıyla nitel araştırma yaklaşımı benimsenmiştir. Creswell (2017), nitel araştırmayı; bireylerin veya

grupların bir sosyal soruna atfettikleri anlamı keşfetme süreci olarak tanımlamakta ve araştırmacının verileri, katılımcıların ortamlarında üretilen dokümanlar aracılığıyla toplamasının önemini vurgulamaktadır. Veri toplama tekniği olarak doküman analizi tercih edilmiştir. Doküman analizi, araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin sistematik bir biçimde incelenmesini kapsayan bilimsel bir yöntemdir. Bu yöntem, araştırmacıya doğrudan gözlem yapma veya görüşme imkânının olmadığı durumlarda ya da verilerin geniş bir zaman dilimini kapsadığı çalışmalarda, konuya dair bütüncül bir bakış açısı sunmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Araştırmanın inandırıcılığını (iç geçerlik) sağlamak amacıyla, Creswell'in (2017) önerdiği "zengin ve yoğun betimleme" stratejisi kullanılmış; elde edilen bulgular, yorum katılmadan doğrudan alıntılarla desteklenerek sunulmuştur. Araştırmanın teyit edilebilirliğini (güvenirlik) artırmak amacıyla ise Yıldırım ve Şimşek'in (2013) belirttiği üzere; veri toplama ve analiz süreci ayrıntılı bir şekilde raporlaştırılmış, ulaşılan sonuçların veri kaynaklarıyla tutarlı olup olmadığı kontrol edilmiştir.

İncelenen Dökümanlar

Araştırmanın inceleme nesnesini, Millî Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanan 5. Sınıf Türkçe Ders Kitabı (1. Kitap) oluşturmaktadır. Araştırmada amaçlı örnekleme yöntemi benimsenmiştir. Çalışma evreninden 5. sınıf düzeyinin seçilmesinin temel gerekçesi, bu kademenin 2024 yılında uygulamaya konulan Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli (TYMM) öğretim programına göre hazırlanan ilk ve en güncel ders materyallerini temsil etmesidir. İnceleme birimlerini ise kitabın içeriğinde yer alan "Oyun Dünyası", "Atatürk'ü Tanımak" ve "Duygularımı Tanıyorum" başlıklı üç tema altında bulunan toplam 20 metin meydana getirmektedir. Araştırmanın bu üç tema ve 20 metin ile sınırlandırılmasının nedeni, birinci dönemi kapsayacak şekilde 1. Kitap formunda yayımlanan ders kitabının yapısal olarak yalnızca bu bölümlerden oluşmasıdır. Böylece, yeni müfredatın benimsediği erdem-değer-eylem yaklaşımını yansıtan bu güncel eserin birinci cildi, tüm metinleri kapsayacak şekilde bütüncül bir analize dâhil edilmiştir.

Verilerin Toplanması

Veriler, Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yayımlanan ders kitabının son baskısı üzerinden toplanmıştır. İnceleme sürecinde metinlerin güncelliği, resmî niteliği ve Türkiye Yüzyılı Maarif Programı ile uyumu dikkate alınmıştır.

Veri Toplama Süreci

Araştırmanın veri toplama sürecinde, Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yayımlanan 5. Sınıf Türkçe Ders Kitabı (1. Kitap) temel veri kaynağı olarak kullanılmıştır. İnceleme sürecinde Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nde (TYMM) yer alan Erdem-Değer-Eylem Tablosu referans çerçevesi olarak kabul edilmiş; metinlerdeki değer ve eylem öğeleri bu tabloda belirlenen kriterler doğrultusunda saptanmıştır. Kitapta yer alan ana metinler ve etkinlik metinleri, değerler eğitimi perspektifiyle sistematik olarak taranmış ve analiz edilmiştir. Sürecin bilimsel niteliğini korumak ve verilerin güvenliğini sağlamak amacıyla, incelenen tüm metin birimleri dijital ortama aktarılarak yapılandırılmış bir elektronik veri seti halinde arşivlenmiştir. Bu arşivleme süreci, analiz aşamasında verilere hızlı erişim ve karşılaştırma yapma imkânı sunmuştur.

Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen veriler, nitel araştırma tekniklerinden içerik analizi yöntemiyle çözümlenmiştir. Hakem önerileri doğrultusunda analiz sürecinde anlamlı en küçük yapı birimi olan "cümle" kodlama birimi olarak esas alınmıştır. Analiz sürecinde her metin, TYMM Erdem-Değer-Eylem tablosundaki ilgili kategori ve göstergelerle titizlikle eşleştirilerek kodlanmıştır. Belirlenen erdem, değer ve eylemler; frekans (\$f\$) ve tema dağılımlarına göre sınıflandırılmış, bulguların şeffaflığını ve inandırıcılığını sağlamak amacıyla metinlerden doğrudan alıntılara yer verilmiştir. Araştırmanın geçerlik ve güvenilirliğini sağlamak amacıyla analiz süreci boyunca iki alan uzmanının görüşünden yararlanılmış, veriler karşılaştırmalı olarak değerlendirilmiştir. Kodlayıcılar arasındaki tutarlılığı sayısal olarak raporlamak amacıyla Miles ve Huberman (1994) formülü kullanılarak yapılan hesaplama neticesinde uzmanlar arası uyum katsayısı %92,6 olarak saptanmıştır. Elde edilen bu katsayı, alan yazında kabul gören güvenilirlik sınırlarının üzerinde olduğu için araştırmanın analitik çerçevesi için yeterli ve güvenilir kabul edilmiştir.

Etik Kurul İzin Bilgisi: Bu araştırma etik kurul izin belgesi gerektirmemektedir.

BULGULAR

5. Sınıf Türkçe Ders Kitabı 1’de yer alan 20 metnin incelenmesiyle ulaşılan bulguların sunumunda temaların sıralı düzeni dikkate alınmıştır. İncelenen dokümanda ilk tema “Oyun Dünyası”dır.

Erdemlerin vurgulanması: Metinlerde en sık vurgulanan erdemler arasında dürüstlük, vatanseverlik, sevgi, yardımseverlik ve adalet öne çıkmaktadır. Hikâye ve şiir türündeki metinlerde, bu erdemler genellikle kahramanların davranışları veya olay örgüsü aracılığıyla somutlaştırılmıştır.

Değerlerin çeşitliliği: Sevgi, saygı, çalışkanlık gibi temel değerlerin bir kısmı metinlerde açıkça işlenmiştir.

Bu iki başlıkta anlatılmak istenen Tablo 1’de şöyle gösterilmektedir:

Tablo 1. 1.Tema – oyun dünyası

Metin Adı	Değer	Eylem	F
Beştaş ve İki Ceviz Bileti	D1 Adalet	D1.2. Hakkaniyetli davranmak	1
Bülbül ile Bezirgân	D2 Aile Bütünlüğü D5 Duyarlılık	D2.1.5. Aile fertlerinin aile bütünlüğünü korumadaki rolünü açıklar. D5.2. Çevreye ve canlılara değer vermek.	2
Kangurunun Parmak Uçlarındaki Dünya	D4 Dostluk D14 Saygı D3 Çalışkanlık	D4.4. Arkadaşlarını ve onlarla vakit geçirmeyi önemsemek. D14.1. Nezaketli olmak. D3.1. Azimli olmak.	3
Topsuz Basketbol Oyunu	D3 Çalışkanlık D20 Yardımseverlik	D3.3. Araştırmacı ve sorgulayıcı olmak. D20.4.3. İhtiyacı olan herkese destek vermeye istekli olur.	2

Bir İp Bul, Oyuna Başla!	D3 Çalışkanlık	D3.1.4. Zorlukları aşmak için gayret gösterir.	1
Öğretmenin Sevinci	D5 Duyarlılık D15 Sevgi	D5.1.3. Sosyal ilişkilerinde sabırlı ve anlayışlı olmaya gayret eder. D15.1.8. Başkalarının sevincine ve üzüntüsüne ortak olur.	1
Oyuncukların Oyuna Oynama Olmak	D17 Tasarruf	D17.3. Sahip olduklarının değerini bilmek. D17.3.1. Emek verilerek elde edilenlere değer verir.	3

Tablo 1'e göre Oyun Dünyası Temasında bulunan 7 tane metin incelenmiştir. Bu metinlerde aile bütünlüğü, çalışkanlık, duyarlılık, dostluk, çalışkanlık, saygı, sevgi, yardımseverlik ve tasarruf olmak üzere 9 tane değer ve 16 eyleme yer verildiği görülmektedir.

Metinlerde yer verilen değerlere ve bunlara ilişkin eylemlere dair örnekler şöyledir:

"Her oyunda bir hakem olur, değil mi? Bütün arkadaşlarım sevinçle beni kutladılar. Bizim mahallede oyunların sonunda kazanan ve kaybeden herkes birbirini tebrik etmeyi bilir." (Beştaş ve İki Ceviz Bileti - D1.2)

"Anne bülbül, evlat hasretine dayanamayıp yavrularını da yanına alıp düşmüş yola. Hayatında hiç bu kadar hızlı uçmamış. Çünkü kanatlarını değil, yüreğini çırpıyormuş." (Bülbül ile Bezirgân - D2.1.5)

"Ben onun kanadını sardım. Kanadı iyileşince ormana getirecektim, demiş." (Bülbül ile Bezirgân - D5.2)

"Gökyüzünün berrak olduğu günlerin birinde minik kanguru, arkadaşları ile oyun oynamak için ağaç parkına gitmiş. Hep birlikte salıncakta sallanmışlar, zıplama tahtasında el ele zıplayarak gökyüzünden yıldız toplar gibi hayal kurmuşlar. Kaydırdıktan göle kaymışlar. Balıklar bu oyuna pek sevinmiş, kurbağalar el çırpmış." (Kangurunun Parmak Uçlarındaki Dünya - D4.4)

"Kendisi gibi görme engelli başka hayvan olmadığı için o da arkadaşları ile aynı şartlarda yarışıyor. Aslında bu durum onu rahatsız etmiyormuş. Ona farklı olduğunu hiç belli etmiyorlar, onu olduğu gibi kabul ediyorlarmış." (Kangurunun Parmak Uçlarındaki Dünya - D14.1)

"Minik kanguru, emek vererek kazandığı bir yarışmanın haklı gururunu yaşıyormuş." (Kangurunun Parmak Uçlarındaki Dünya - D3.1)

"Moni, oyunlarda karşılaştığı problemleri çok seviyordu. Ona göre oyunda bir sorun varsa bir öğrenme fırsatı da vardı. Bir problem varsa bir çözüm de vardı. Problemler onu yıldıramazdı. Pes etmek ona göre değildi. Her zaman, her yerde bir çözüm üretebileceğine inanıyordu." (Topsuz Basketbol Oyunu - D3.3)

"Bir siren sesi duyuldu. Moni, İnci ve Taci sağlık görevlisi olup ambulansla olay yerine geldi. Mete'nin ayağına buz tuttular. İncinen bileğini sargı beziyle titizlikle sardılar. Mete'yi sedyeyle saha kenarına aldılar." (Topsuz Basketbol Oyunu - D20.4.3)

"Şimdi biraz da engelleri aşarak hedefe ulaşmak isteyenler için lazer oyunundan bahsedelim "

“Öğretmen Dede, uçurtmamı kaçırdım elimden, yakala onu, lütfen! Yakala!..’ diye bağıyor küçük Deniz ve bana doğru koşuyor. “Üzülme,” dedim. “Sana yeniden yapacağım. Hem öyle kocaman, öyle güzel olacak ki, gökyüzünde süzülürken tüm kuşlar onu kıskanacak.” “Şimdi istiyorum!” dedi ağlamaklı bir sesle. “Şimdi!” Kuyruğunu sallayarak gittikçe uzaklaşan uçurtmanın arkasından hüznle baktı küçüğüm. Sanki sevinçleri de onunla uzaklaşıyor.” (Öğretmenin Sevinci - D5.1.3 ve D15.1.8)

“Nasıl yapardın oyuncaklarını? Önce içine mi doğardı yapacağın oyuncak? İçindeki küçük ressam mı çizerdi biçimlerini? Oyuncakların kırılınca ya da tekir kedi deliğe düşürünce bilyelerini ağlar mıydın?” (Oyuncukların Oyuncağı Olmak – D17.3)

“Baba sen oyunların altın çağında yaşadın çocukluğunu. Oyuncakların gizli dilini bilsen de.” (Oyuncukların Oyuncağı Olmak - D17.3.1)

“Çamur oyuncakları demir oyuncaklar kırdı. Söyle baba, kim kurtaracak çocukları sanal oyuncakların oyuncağı olmaktan kim?” (Oyuncukların Oyuncağı Olmak - D17.3.1)

Bu temadaki örnek cümlelerde adalet, aile bütünlüğü, duyarlılık, dostluk, saygı, çalışkanlık, yardımseverlik, sevgi ve tasarruf değerleri öne çıkmaktadır. Oyun, yalnızca eğlence değil; paylaşmayı, kurallara uymayı, yardımlaşmayı ve emeğe değer vermeyi öğreten bir yaşam alanı olarak resmedilmektedir. Böylece çocukların hem bireysel gelişimi hem de toplumsal uyumu için gerekli değer ve erdemler oyun üzerinden aktarılmaktadır.

Tablo 2. 2. Tema – Atatürk’ü tanımak

Metin Adı	Değer	Eylem	F
Oğlu Hüseyin’den Emine Ana’ya Mektuplar	D19 Vatanseverlik	D19.1. Millî bilinç sahibi olmak D19.1.6. Ülkesinin menfaatini şahsi menfaatinin üstünde tutar.	2
Meclis’te Yankılanan Hatıralar	D19 Vatanseverlik	D19.2. Millî kimliğini tanımak. D19.1.6. Ülkesinin menfaatini şahsi menfaatinin üstünde tutar.	2
Gazi Mustafa Kemal ve Sığırtmaç Mustafa	D15 Sevgi D19 Vatanseverlik	D15.3.4. Sevgisini samimi bir şekilde göstermeye istekli olur. D19.1.8. Türk kültürünün devamlılığı için çaba gösterir.	2
Yeni Türk Harflerinin Kabulü	D19 Vatanseverlik	D19.2.1. Ülkesinin tarihini araştırıp öğrenmeye istekli olur.	1
Atatürk’ün Öğrenim Hayatı	D19 Vatanseverlik	D19.2. Millî kimliğini tanımak. D19.2.5. Atalarının başarılarını takdir eder.	2
Atatürk’ün Vatanseverliği	D19 Vatanseverlik	D19.1. Millî bilinç sahibi olmak. D19.1.5. Vatanını sevmenin işini en iyi şekilde yapmayı gerektirdiğini bilir. D19.1.6. Ülkesinin menfaatini şahsi menfaatinin üstünde tutar.	4

		D19.1.8. Türk kültürünün devamlılığı için çaba gösterir.	
Atatürk ve Çiftlik	D19 Vatanseverlik	D19.3. Ülke varlıklarına sahip çıkmak. D19.4.2. Ülkesinin kalkınmasını ve gelişmesini destekler.	3
Baharda Çiçek Açar, 23 Nisan'da Çocuk	D19 Vatanseverlik D15 Sevgi	D19.2.2. Millî bayramların ve anma günlerinin önemini bilir. D15.3.4. Sevgisini samimi bir şekilde göstermeye istekli olur.	2

Tablo 2'ye Atatürk'ü Tanımak temasında 8 adet metne yer verilmiştir. Bu metinlerde bulunan değerler sevgi ve vatanseverliktir. Tema boyunca sadece iki değer baskın olduğu görülmektedir. Metinlerde yer verilen değerlere ve bunlara ilişkin eylemlere dair örnekler şöyledir:

"Üzülme anam. Kadınlar, çocuklar vatansız kalmasın diye gidiyoruz cepheye. Hem en iyi sen bilirsin vatansızlığın acısını. Doğduğun, büyüdüğün topraklardan düşmanın zulmü sürmedi mi seni? Ananı, babanı, telli duvaklı gelin gittiğin kocanın mezarını bırakıp da gelmedin mi Manastır'dan? Eteğinde dört küçük uşak; aç sefil, nasıl Selanik'e vardığımızı her anlatışında güzel gözlerin dolar. Biz küçüktük Hasan'la, her şey oyun gibi gelirdi bize, korku nedir bilemezdik." (Oğlu Hüseyin'den Emine Ana'ya Mektuplar - D19.1)

"Sen de içini rahat tut ana, bizler de bu peygamber ocağında, vatanımızı zalimlerden kurtaracağımız günü iple çekmekteyiz. Hele bir çıksınlar karşımıza, bizi yurdumuzdan edenlere Anadolu'yu yar etmeyeceğimizi göstereceğiz. Vatansız kalmayacak, garip kuşlar gibi ordan oraya savrulmayacak bizim evlatlarımız." (Oğlu Hüseyin'den Emine Ana'ya Mektuplar - D19.1.6)

"Üzerinde yaşadığımız toprakları kazanmak ve korumak için atalarımızın şehit ve gazi olduğu, milletimizin hep birlikte mücadele ettiği yıllardı." (Meclis'te Yankılanan Hatıralar - D19.2)

"Mehmet Akif Ersoy ise, bu yarışmaya para ödüllü olduğu için katılmamıştı. Çünkü milletin ve ordumuzun içinden geçtiği zorlu süreci anlatan, millete adanacak bir şiiri para karşılığında yazmanın uygun olmadığını düşünüyordu." (Meclis'te Yankılanan Hatıralar - D19.1.6)

"Fakir olduğu her halinden belli olan çocuğa, sevgi ve şefkatle bakıyordu." (Gazi Mustafa Kemal ve Sığırtmaç Mustafa- D15.3.4)

"Mustafa Kemal'in kalbinde çocukların apayrı bir yeri vardı. Çünkü onlar, Türkiye Cumhuriyeti'nin geleceğiydi. Ülkemizin geleceğinin parlak olması için tüm çocukların çok iyi yetiştirilip topluma kazandırılması gerektiğini düşünüyordu." (Gazi Mustafa Kemal ve Sığırtmaç Mustafa- D19.1.8)

"Arkadaşlar, bizim güzel ahenkli zengin dilimiz yeni Türk harfleri ile kendini gösterecektir. (...) Yeni Türk harflerini çabuk öğrenilmelidir. Vatandaşa, kadına, erkeğe, hamala, sandalcıya öğretiniz. Bunu vatanperverlik ve milliyetperverlik vazifesi biliniz. Bu vazifeyi yaparken düşününüz ki bir milletin, bir toplumun yüzde onu okuma yazma bilir, yüzde sekseni bilmezse bundan insan olanlar utanmalıdır." (Yeni Türk Harflerinin Kabulü - D19.2.1)

“...geleceği ve başarıları eğitim yaşamıyla şekillenmiş bir liderdi. Üstelik sadece kendi geleceğini değil, bir milletin geleceğini değiştiren bir yaşamdı onunki. Onu tanımak ve başarılarının arkasındaki karakterin nasıl şekillendiğini kavramak, onun öğrenim hayatını bilmeyi gerektirir.” (Atatürk’ün Öğrenim Hayatı – D19.2.5)

“Devletine ve milletine bağlılığı, samimi duygu ve düşünceleri arkadaşları ve hocaları tarafından sevilmesinde etkili oldu.” (Atatürk’ün Öğrenim Hayatı – D19.2)

“...henüz bir lise öğrencisiyken ülkesinin sorunlarına karşı duyarlı olmuştur. O dönemde arkadaşlarıyla yaptığı sohbetlerin önde gelen konusu ülkenin içine düştüğü durumdu.” (Atatürk’ün Vatanseverliği – D19.1.6)

“...vatan sevgisi sadece sözde kalmamış, eylemlerinde de kendini göstermiştir.” (Atatürk’ün Vatanseverliği – D19.1.8)

“Çanakkale savaşlarında "Ben size taarruz emretmiyorum, ölmeyi emrediyorum." dedikten sonra kendini de dâhil ederek "Biz ölünceye kadar geçecek zaman içerisinde yerimize başka kuvvetler ve komutanlar geçebilir." diyerek vatanın gözündeki değerini net bir şekilde ortaya koymuştur.” (Atatürk’ün Vatanseverliği – D19.1.5)

“Ona göre bir milletin gücü, köklerine ve tarihine bağlılığıyla ölçülürdü. Bu sebeple vatani emanet ettiği gençler için vatansever olmak, millî kimliklerini korumak ve geliştirmek son derece önemlidir.” (Atatürk’ün Vatanseverliği –D19.1)

“... yeşile olan tutkusunu ve özlemini, "Yeşili görmeyen gözler renk zevkinden yoksundur. Bu çiftliği öyle ağaçlandırınız ki göremeyen bir insan dahi yeşillikler arasında olduğunu fark etsin" sözcükleriyle dile getirmiş. Bu sözler, Atatürk’ün, Ankara’da neden bir çiftlik aldığını hemen anlamamızı sağlıyor. Atatürk, daha 1925 yılında tarımcılarına, bir çiftlik arazisi için yer araştırmaları emrini verdiğinde geleceği ve halkının mutluluğunu düşünüyordu.” (Atatürk ve Çiftlik -D19.3)

“Ankara’nın kenarında hem bataklık hem çorak hem de fena bir yer. Burayı biz ıslah etmezsek kim gelip ıslah edecektir?” (Atatürk ve Çiftlik - D19.3)

“Atatürk, halkına çocuklarıyla birlikte gezecekleri, eğlenecekleri ve bilgilenebilecekleri bir yeşil alan, Türk tarımına da modern tarım yöntemlerinin ilk örneklerinin uygulanabileceği bir çiftlik armağan eder.” (Atatürk ve Çiftlik - D19.4.2)

“23 Nisan... Yarının büyükleri olacak; biz bugünün çocuklarına armağan... Değeri, özgürlüğümüzde saklı... İşte o gün, bizler de çiçekler gibi rengârenk açarız. En sevdiğimiz giysilerimizi giyiniriz. Balonlar, halaylar, şarkılar, şiiirler... Üstelik yalnızca benim ve arkadaşlarımın bayramı değildir. Yeryüzünün tüm çiçekleri gibi yeryüzünün tüm çocuklarının bayramıdır. Dünyanın hiç bilmediğim bir yerindeki çocukla, aynı coşkuyu paylaşmak ne güzel!” (Baharda Çiçek Açar, 23 Nisan’da Çocuk - D19.2.2)

“Bir ulusun geleceğini değiştiren çocuk... "Ben de başarabilir miyim?" diye sorarım kendime... Hiç görmediğim çocukların resimlerine, şiiirlerine ve şarkılarına konuk olabilir miyim? O an şaşkınlığımı gizleyemem. Bir insan, kendisiyle tanış olamayan milyonlarca çocuğun kalbine nasıl girebilir?” (Baharda Çiçek Açar, 23 Nisan’da Çocuk - D15.3.4)

Bu temadaki örnek cümleler, büyük ölçüde vatanseverlik ve kısmen sevgi değerleri üzerine kuruludur. Atatürk’ün milletine bağlılığı, çocuklara sevgisi ve ülke için yaptığı fedakârlıklar, öğrenciler için örnek bir erdem anlayışı ortaya koymaktadır.

Tablo 3. 3.Tema – duygularımı tanıyorum

Metin Adı	Değer	Eylem	F
Duygularımız	D15 Sevgi	D15.1.2. Sosyal ilişkilerinde duygusal dengeyi sağlar. D15.4.3. Sevgiyi ifade etmenin farklı yolları olduğunu bilir.	2
Her Yüreğe Nakış Gerek	D15 Sevgi D9 Merhamet	D15.1. Anlayışlı ve barışçıl olmak. D15.1.8. Başkalarının sevincine ve üzüntüsüne ortak olur. D15.4. Özverili olmak. D9.1. Vicdanlı olmak. D9.2. Şefkatli olmak. D9.3. İnsanı ve doğayı sevmek.	3
Türkiye	D15 Sevgi	D15.2.3. Ülkesine sevgi bağıyla bağlanır. D15.3.3. Ülkesinin değerlerine bağlılık gösterir.	2
Üç Kardeş	D15 Sevgi D17 Tasarruf	D15.3.4. Sevgisini samimi bir şekilde göstermeye istekli olur. D17.3. Sahip olduklarının değerini bilmek.	2
Dilek Kuşu	D10 Mütevazılık	D10.1. Kendini tanımak. D10.1.3. Düşünce ve davranışlarını değerlendirir. D10.1.5. Hatalarının sonuçlarını değerlendirerek hatalarını düzeltme yollarını arar.	3

Tablo 3'e göre Duygularımı Tanıyorum temasında 5 adet metne yer verilmiştir. Bu metinlerde daha çok sevgi, merhamet, mütevazılık ve tasarruf değerleri üzerinde durulmuştur.

Metinlerde yer verilen değerlere ve bunlara ilişkin eylemlere dair örnekler şöyledir:

“Duygularınızı öfkelenince bağırarak ya da kıskanırken küsüp konuşmamak gibi yollarla gösterdiğiniz mi hiç? Hissettiğiniz şey hakkında konuşacak sözcükleri bulmak kimi zaman zor olabilir. ” (Duygularımız - D15.4.3)

“İçinde bulunduğumuz duruma göre olumlu ya da olumsuz duygular içinde olmak normaldir ve önemli olan ne hissettiğimizi fark edebilmektir. Olumsuz duygulardan kaçmak ya da onları yok saymak yerine neden böyle hissettiğimizi anlamaya çalışırsak bu duyguların azalmasına yardımcı olabiliriz. ”(Duygularımız -D15.1.2)

“Bugün insanoğlu güzel duygulara muhtaç... Güzel hasletlere muhtaç... Elindeki beze, bu tomurcukları, goncaları, gülleri işlerken o küçücük yüreğine de bazı güzel duygu ve hasletleri işle... ” (Her Yüreğe Nakış Gerek – D15.4)

“O güzel duygu ve hasletlerin bazılarını söyleyeyim sana kızım. Sevgi onların en başta gelenidir. İnsanları sevmek çok büyük bir meziyettir. Hattâ hayvanları bile sevmek gerekir kızım. Bundan başka daha birçok güzel duygu vardır. Saygı, vefa, merhamet, yardımseverlik, alçak gönüllülük, etrafına ikramda bulunmak, hediyeleşmek bunlardan sadece bir kaçıdır. Temizliği sevmek ve temiz olmak, çevrenin güzelliğini korumak duygusu da bunlar arasındadır. Bu duygularla bezenmiş yüreklere sahip bir toplum düşün çocuğum!... ”(Her Yüreğe Nakış Gerek – D15.1.8, D9.1, D9.2 ve D9.3)

“Birbirini seven insanlardan meydana gelmiş bir toplum düşün. Birbirlerine, bazılarını saydığım bu güzel duyguları besleyen insanlardan meydana gelmiş bir toplum hayal et.

Bunun nasıl bir toplum olabileceğini tasavvur et kızım. İnsan olarak bu duygu ve davranışlara ne kadar muhtaç olduğumuz ortadadır!... "(Her Yüreğe Nakış Gerek –D15.1)

"Âşık olmuşum taşına, toprağına, Yerde gezen, gökte uçan kuşuna, Baharına, yazına, kara kışına Âşık olmuşum. Eli kalem, eli kazma, eli kürek tutan, Yüzü toprak kokan, Sınırlarında omuz omuza yatan insanlarına..." (Türkiye - D15.2.3)

"Nice türküler yakıldı senin için; Destanlar düzüldü bayrak bayrak. Davullar vuruldu, dize geldi zeybeklerin; Kapında nöbet beklendi yıllar yılı. Gençliğim, heyecanım, gayretim. Göz nuru, içinde sevdam; Elimde saz, dilimde türkü memleketim." (Türkiye - D15.3.3)

"Un değil çuvala girsin, yol değil arşınla gidilsin, sevgi bu, nasıl ölçsün? Gözüne pencereden gördüğü bahçe ilişmiş. Koşmuş bir avuç toprak alıp gelmiş, gözleri ıslı ıslı, — İşte, demiş. Tam bu kadar seviyorum!" (Üç Kardeş - D15.3.4)

"Bir avuç toprağı aldım, işledim, fidan diktim, gözüm gibi baktım. O da bana ağaç verdi, meyve verdi. Onları sattım, zengin oldum. İşte ben seni bu toprak kadar çok seviyorum." (Üç Kardeş - D17.3)

"Fakirlik mutluluğun sadakası, zenginlik mutluluğun imtihanıymış." (Dilek Kuşu - D10.1.3)

"...dileklerinizin ihtiyacınız mı yoksa arzunuz mu olduğuna doğru karar verin. Yoksa ihtiyacınız olana da muhtaç olursunuz." (Dilek Kuşu - D10.1)

"Aslında evet bir isteğimiz var, biz eskisi kadar mutlu olmak istiyoruz, demişler. Arzular böyledir. İmkânları yokken insanlar her şeyle mutlu olabilir ama her şeye sahipken onları neyin mutlu edeceğini bilemezler." (Dilek Kuşu - D10.1.5)

Bu temadaki örnek cümlelerde sevgi, merhamet, tasarruf ve mütevazılık değerleri öne çıkmaktadır. Duyguları tanımak ve yönetmek, bireyin kendisiyle barışık olmasını sağlarken aynı zamanda başkalarına karşı anlayışlı ve erdemli davranışlar geliştirmesine de katkı sunmaktadır. Ancak tema genelinde sevgiye yoğun vurgu yapılması, diğer değerlerin gölgede kalmasına yol açmaktadır. Daha dengeli bir değer dağılımı öğrencilerin erdemleri çok yönlü olarak kavramasını kolaylaştırabilir.

Tablo 4. 5.Sınıf Türkçe ders kitabı 1. kitapta yer alan değer değer ve eylemler

Kategoriler	Değer	Eylem
1. Tema- Oyun Dünyası	9	13
2. Tema- Atatürk'ü Tanımak	2	13
3. Tema- Duygularımı Tanıyorum	4	15
Toplam	15	41

Tablo 4'te sunulan veriler genel olarak incelendiğinde, incelenen üç temada toplam 15 değer ve 41 eylemin yer aldığı görülmektedir. Temalar arasında hem değer çeşitliliği hem de eylem yoğunluğu açısından belirgin farklılıklar mevcuttur. En fazla değer çeşitliliğine 9 farklı değer ile "Oyun Dünyası" temasında ulaşılırken, en fazla eylem yoğunluğu 15 eylem göstergesi ile "Duygularımı Tanıyorum" temasında tespit edilmiştir. "Atatürk'ü Tanımak" temasında ise değer sayısının 2 gibi oldukça düşük bir seviyede kalmasına rağmen, eylem sayısının 13 olması dikkat çekici bir bulgudur.

Bu veriler, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin (TYMM) temel felsefesi olan "değerin eyleme dönüşmesi" ilkesinin kitapta niceliksel olarak karşılık bulunduğunu ifade etmektedir. Eylem sayısının toplamda değer sayısından yaklaşık üç kat fazla olması, değerlerin soyut birer kavram olarak bırakılmayıp metinlerde somut davranış göstergeleriyle desteklendiğini göstermektedir. Ancak bazı temalarda (özellikle 2. tema) değer çeşitliliğinin çok sınırlı kalması, öğrencilerin erdem inşası sürecinde ihtiyaç duydukları farklı etik ve toplumsal referans noktalarının eksik kalabileceğine işaret etmektedir. Sonuç olarak veriler, kitabın değerleri "öğretmekten" ziyade "davranışsal kanıtlar üzerinden sunmaya" odaklandığını, ancak tematik bazda değer dağılımının daha dengeli yapılandırılması gerektiğini ortaya koymaktadır.

SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER

Bu araştırmada, 5. Sınıf Türkçe Ders Kitabı 1. Kitap'ta yer alan metinler Erdem-Değer-Eylem Modeli açısından incelenmiştir.

Kitapta yer alan metinlerin erdem, değer ve eylem tablosu çerçevesinde incelenmesi sonucunda aşağıdaki sonuçlar elde edilmiştir:

- Metinlerde en sık vurgulanan değerler arasında dürüstlük, vatanseverlik, sevgi, yardımseverlik ve adalet öne çıkmaktadır.
- Kitapta yer alan metinler genel olarak incelendiğinde sevgi, saygı, sorumluluk ve vatanseverlik gibi temel değerlerin açıkça işlendiği görülmektedir. Bununla birlikte, TYMM bünyesindeki Erdem-Değer-Eylem Tablosu'nda yer alan 20 değer tamamı yerine sadece belirli değerlere odaklanıldığı, bazı değerlerin ise oldukça sınırlı tutulduğu tespit edilmiştir. Bu durum, programın sarmallık ilkesi gereği diğer sınıf seviyelerinde farklı değerlere ağırlık verilmesi stratejisinden kaynaklanıyor olabilir. Ancak mevcut inceleme nesnesi olan 5. Sınıf Türkçe Ders Kitabı (1. Kitap), Erdem-Değer-Eylem Tablosu'ndaki göstergelerin (20 değer/41 eylem) karşılama düzeyi ölçüt alındığında, değer çeşitliliği bakımından zayıf kalmaktadır. Metinlerin değer aktarımı bağlamında niceliksel olarak yeterli görünmesine rağmen niteliksel derinlik ve çeşitlilik açısından TYMM'nin bütüncül şahsiyet inşası hedefiyle tam olarak örtüşmediği, bu yönüyle değer aktarım mekanizmalarının geliştirilmeye muhtaç olduğu değerlendirilmektedir.

Çalışmanın önemli bulgularından biri, metinlerde değerlerden daha fazla sayıda eyleme yer verilmiş olmasıdır. Bu durum, değerlerin soyut birer kavram olarak kalmayıp öğrencilerin davranışlarına yön verecek şekilde somutlaştırıldığını göstermesi açısından önemlidir. Ancak eylemlerin bazı temalarda yoğunlaşırken bazılarında sınırlı kalması, değer-eylem ilişkisinin dengeli kurulamadığını ortaya koymaktadır. Oysa değerler eğitiminin nihai amacı, öğrencilerin erdemli davranış geliştirmelerini sağlamak olduğundan, eylemler tüm temalarda daha dengeli ve sistematik biçimde temsil edilmelidir. Böylelikle öğrenciler yalnızca değerleri tanımakla kalmayacak, aynı zamanda bu değerleri gündelik yaşantılarında davranışa dönüştürerek içselleştirme imkânı bulacaklardır. Çalışmada ulaşılan diğer bir bulgu, ders kitabında değerlerin metinlerde etkin bir şekilde gösterilmesinde eksiklikler bulunmaktadır. TYMM'nin belirlediği Erdem-Değer-Eylem tablosuna uygun olarak metinlerin seçilmesi, öğrencilerin ahlaki gelişimlerini desteklemek adına önemli bir husustur. Ancak mevcut ders kitabında, bu modelde yer alan bazı temel değerlerin yeterince işlenmediği tespit edilmiştir. Erdem-Değer-Eylem tablosunda 20 adet değere yer verilirken Kitapta sadece 15 değer

metinlerde işlenmiştir. Kitapta işlenen değerler şunlardır: Aile bütünlüğü, çalışkanlık, duyarlılık, dostluk, çalışkanlık, saygı, sevgi, yardımseverlik, tasarruf, vatanseverlik, merhamet ve mütevazılıktır. Bu bulgular, literatürde daha önce yapılmış çalışmalarla da paralellik göstermektedir. Örneğin Bu bulgular, alan yazında 5. sınıf Türkçe ders kitapları üzerine yapılan güncel çalışmalarla önemli benzerlikler ve paralellikler göstermektedir. Nitekim aynı sınıf seviyesindeki (5. sınıf) ders kitaplarını inceleyen Güven ve Yıldırım (2019), metinlerde en çok 'sevgi' değerine yer verildiğini, 'dürüstlük' ve 'dostluk' gibi değerlerin ise en az işlenen kategoriler arasında kaldığını tespit etmiştir. Benzer şekilde Çifci ve Çiftçi (2024), 5. sınıf seviyesinde 'yardımseverlik', 'sevgi' ve 'vatanseverlik' değerlerinin baskın olduğunu; buna karşın 'dürüstlük', 'adalet' ve 'sabır' değerlerinin metinlerde oldukça sınırlı veya düzensiz yer aldığını rapor etmektedir. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli kapsamında hazırlanan yeni 5. sınıf Türkçe ders kitabını analiz eden Ortaköylü ve Ünal (2025) ise, mütevazılık, çalışkanlık, sevgi ve vatanseverlik değerlerinin en yüksek frekansta görüldüğünü, ancak 'adalet' ve 'mahremiyet' gibi değerlerin oldukça az yer bulduğunu belirlemiştir. Tüm bu araştırmalar, farklı yayın evleri veya program dönemlerine ait olsalar da 5. sınıf Türkçe ders kitaplarında değerlerin dağılımının homojen olmadığını ve belirli kök değerlerin diğerlerine kıyasla çok daha yüzeysel temsil edildiğini ortak bir sonuç olarak ortaya koymaktadır. Daha önceki yıllarda yapılan çalışmalar da benzer sonuçlar sunmaktadır. Çelikpazu ve Aktaş (2011), ortaokul Türkçe ders kitaplarında değerlerin çoğunlukla dolaylı yollarla aktarıldığını, doğrudan ve sistematik bir aktarımın eksik olduğunu belirtmiştir. Deniz ve Karagöl (2018) de ders kitaplarının değerleri içerdiğini ancak planlı bir yaklaşımın bulunmadığını ifade etmiştir. Sadece ders kitaplarıyla sınırlı kalmayan çalışmalar da bu tabloyu desteklemektedir. Kurudayıoğlu ve Şahin (2020), Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda yer alan kök değerlerin *Rafadan Tayfa* çizgi filminde işlendiğini, fakat bu değerlerin öğrenciler üzerinde kalıcı bir etki bırakabilmesi için öğretmen rehberliği ile pekiştirilmesi gerektiğini göstermiştir. Daha güncel bir çalışma olan Geçimli ve Kayahan Yüksel (2024) ise beşinci sınıf Türkçe ders kitabı incelemesinde Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin sunduğu "erdem-değer-eylem" yaklaşımı ile daha sistematik bir değer aktarımının mümkün olduğunu ortaya koymaktadır. Bu sonuç, kök değerlerin aktarımında yeni modelin daha bilinçli bir yönelim sunduğunu göstermesi açısından önemlidir. Metinlerin incelenmesi sonucunda belirli erdem ve değerlerin (sevgi, vatanseverlik, çalışkanlık, merhamet) sıklıkla vurgulandığı görülmüştür. Estetik, mahremiyet, özgürlük, sabır ve sağlıklı yaşam değerlerine hiç yer verilmediği tespit edilmiştir. Bunun yanında dürüstlük ve sorumluluk değerleri sınırlı ve yüzeysel biçimde işlenmiştir. Bu durum, öğrencilerin karakter gelişimi açısından bazı değerleri içselleştirme fırsatını kaçırmalarına neden olabilir. Benzer bulgular, değerler eğitiminin ders kitaplarında nasıl yer aldığına ilişkin yapılan önceki çalışmalarda da ortaya konmuştur (Yaman, Taflan ve Çolak, 2009). Bu çalışma, metinlerin pedagojik açıdan daha dengeli bir şekilde düzenlenmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Özellikle bazı temalarda yalnızca iki veya üç ana değer öne çıktığı görülmektedir. 2. Tema olan "Atatürk'ü Tanımak" teması boyunca sadece vatanseverlik ve sevgi değerlerine ağırlık verilmiş ancak diğer toplumsal ve bireysel değerler ihmal edilmiştir. Benzer şekilde 3. Tema olan "Duygularımı Tanıyorum" temasında ise en çok sevgi ve merhamet değerleri üzerinde durulmuştur. Oysaki bu tema, öğrencilerin duygu yönetimi, empati ve sosyal ilişkiler bağlamında daha geniş bir değer yelpazesıyla desteklenmelidir. Örneğin bu iki değer yanında saygı değerine de yer verilebilirdi. Daha önce yapılan araştırmalar da değer eğitiminin öğrencilerin duygusal ve sosyal gelişimleri üzerindeki etkisinin altını çizmektedir (Ulusoy ve Dilmaç, 2012).

Değer aktarımı açısından bir diğer önemli husus, metinlerin içerik ve bağlam açısından öğrencilerin günlük yaşamlarına entegre edilme düzeyidir. Bazı metinlerde değer aktarımı didaktik bir anlatımla sunulurken bazı metinlerde ise öğrencilerin hayatlarına doğrudan dokunan ve içselleştirmeyi kolaylaştıran doğal bir akış sağlanmıştır. Bu nedenle, ders kitaplarında seçilecek metinlerin sadece değerleri içermesi yeterli değildir; aynı zamanda bu değerlerin öğrenciler tarafından benimsenmesi için bağlamlarının zenginleştirilmesi gerekmektedir. Daha önce yapılan çalışmalar, metinlerin pedagojik ve kültürel bağlam içinde sunulmasının değer eğitiminin başarısını artırdığını göstermektedir (Baş ve Beyhan, 2012). Bu çalışmanın sonuçları, kitapta yer alan metinlerin değer aktarımı açısından gözden geçirilmesi gerektiğini ortaya koymaktadır. TYMM çerçevesinde belirlenen tüm erdem ve değerlerin dengeli bir şekilde dağıtılması, öğrencilere geniş bir perspektif kazandıracaktır. Ayrıca mevcut metinlerin gözden geçirilerek bazı değerleri daha güçlü şekilde işleyen metinlerle desteklenmesi gerekmektedir. Gelecekte yapılacak çalışmalar, Türkçe ders kitaplarındaki değer aktarımının öğrenciler üzerindeki etkisini ölçmeyi hedefleyebilir. Ayrıca ders kitaplarında yer alan metinlerin öğrencilerin değerleri içselleştirme süreçlerine ne ölçüde katkı sağladığı, öğretmen görüşleri alınarak detaylı bir şekilde incelenebilir. Böylece, değerler eğitiminin daha etkin bir şekilde uygulanması için öğretim materyalleri ve yöntemleri geliştirilebilir. Ayrıca değer aktarımı, maarif sistemi ve Türkçe arasında güçlü bir ilişki bulunmaktadır. Çünkü Türkçe dersleri, maarif sistemimizi yansıtmada bir araçtır. Bundan dolayı sistemde bulunan değerleri aktarmada kullanılan birincil kaynak Türkçe ders kitaplarıdır. Çünkü bu kaynakta bulunan metinlerle öğrenciler direkt olarak karşı karşıya kalmaktadır. Bundan dolayı metinlerin içeriği, vermek istediği değer ve bu değeri yansıtmış şekli çok önemlidir. Çünkü bu değer aktarımının sonucu olarak öğrencinin; şuuru, kalbi ve ruhu gelişmektedir. Bu duruma değer aktarımı olarak değil faziletli fert yetiştirmek olarak bakılmalıdır çünkü faziletli bir kişi güzel ahlak sahibi olmaktadır. Güzel ahlaklı olan bir kişiye de değer aktarmak gerekmez. O kişi kendi değerlerine sahiptir. Bu çalışmada, 5. Sınıf Türkçe Ders Kitabı 1. Kitap, TYMM’nde yer alan Erdem-Değer-Eylem Çerçevesi doğrultusunda incelenmiş ve değerler eğitimi açısından çeşitli eksiklikler tespit edilmiştir. Bu bulgular ışığında aşağıdaki öneriler sunulmaktadır:

- **Metin İçeriği ve Değer Dağılımı Gözden Geçirilmelidir:** Türkçe ders kitaplarındaki metin seçimi, tüm temel değerleri dengeli ve kapsayıcı bir şekilde içerecek biçimde yeniden yapılandırılmalıdır.
- **Etkinlikler ve Öğretim Uygulamaları Değer Odaklı Şekillendirilmelidir:** Ders kitabında yer alacak etkinlikler, değerlerin sadece bilgisel düzeyde değil; duyuşsal ve davranışsal düzeyde de kazandırılmasına hizmet edecek şekilde planlanmalı; etkileşimli, öğrenci merkezli ve yaşantı temelli etkinlikler geliştirilmelidir.
- **Öğretmenlere Yönelik Uygulama Rehberliği Sağlanmalıdır:** Değerler eğitiminin etkili bir biçimde gerçekleştirilebilmesi için öğretmenlerin metin temelli değer aktarımı konusunda desteklenmesi, kitaplarla birlikte öğretmen kılavuzları ve örnek ders planlarının sunulması önerilmektedir.
- **İleri Araştırmalar Teşvik Edilmelidir:** Farklı sınıf düzeylerindeki Türkçe ders kitaplarının değer eğitimi açısından karşılaştırmalı olarak incelendiği, öğrenci görüşlerinin dâhil edildiği ve öğretim uygulamalarının etkisini ölçen çok boyutlu araştırmalar yapılması önerilmektedir.

KAYNAKÇA

- Akbaş, O. (2008). Değerler eğitimi akımlarına genel bir bakış. Nobel Yayın Dağıtım.
- Arslan, A. (2025). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli erdem-değer-eylem çerçevesi'nin incelenmesi. *Temel Eğitim / Primary Education*, 27, 106–121. <https://doi.org/10.52105/temelegitim.1758139>
- Arslan, A., ve Akpınar, E. (2024). İkinci sınıf Türkçe ders kitabının kök değerler açısından incelenmesi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 22(47), 97–126. <https://doi.org/10.34234/ded.1427320>
- Arslan, A., ve Turan, F. (2024). 8. sınıf Türkçe ders kitabının kök değerler açısından incelenmesi. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama*, 15(29), 105–130. <https://doi.org/10.58689/eibd.1429452>
- Arslan, M. (2024). Hakikat âşığı bir aydın ve “Türkiye'nin maarif dâvası” (Nurettin Topçu). *Uluslararası Medeniyet Çalışmaları Dergisi*, 9(1), 120–132. <https://doi.org/10.58648/inciss.1382417>
- Aydın, M. Z. (2019). Okulda değerler eğitimi: Yöntemler ve etkinlikler. Nobel Akademik Yayıncılık.
- Baş, G., ve Beyhan, Ö. (2012). Türkiye’de değerler eğitimi konusunda yapılmış lisansüstü tezlerin farklı değişkenler açısından değerlendirilmesi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 10(24), 55–77.
- Batur, Z., ve Şaşmaz, E. (2020). Türkiye ve yurt dışında okutulan Türkçe ders kitaplarının değerler bakımından karşılaştırılması. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 17(37), 109–146.
- Belet, D., ve Deveci, H. (2008). Türkçe ders kitaplarının değerler bakımından incelenmesi [Konferans bildirisi]. VII. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale, Türkiye.
- Bulut, S. (2011). Atasözlerinin değerler eğitimindeki yeri (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon, Türkiye.
- Creswell, J. W. (2017). Nitel araştırma yöntemleri: Beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni (M. Bütün ve S. B. Demir, Çev. Ed.). Siyasal Kitabevi.
- Çankırılı, A. (2015). Ailede ve okulda değerler eğitimi (1. bs.). Zafer Yayınları.
- Çelikpazu, E. E., ve Aktaş, E. (2011). MEB 6, 7 ve 8. sınıf Türkçe ders kitaplarında yer alan metinlerin değer iletimi açısından incelenmesi. *Electronic Turkish Studies*, 6(2), 413–424.
- Çifci, S., ve Çiftçi, H. (2024). 5. sınıf Türkçe ders kitabının değerler eğitimi açısından incelenmesi (Anıttepe örneği). *Avrasya Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, 8(1), 12–26.
- Deniz, K., ve Karagöl, E. (2018). Değerler eğitimi açısından ortaokul Türkçe ders kitapları. *Karaelmas Journal of Educational Sciences*, 6(2), 244–255.
- Doğan, B., ve Gülüşen, A. (2011). Türkçe ders kitaplarında yer alan değerlerin incelenmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(1), 123–142.
- Doğan, S., ve Aşlamacı, İ. (2025). Türkiye Yüzyılı Maarif Modelinin değer eğitimi açısından analizi. *Çukurova Araştırmaları*, 11(1), 72–90. <http://dx.doi.org/10.29228/cukar.80525>
- Ertürk, S. (1982). Eğitimde program geliştirme. Meteksan.
- Geçimli, M., ve Kayahan Yüksel, D. (2024). Türkiye yüzyılı maarif modeli erdem-değer-eylem çerçevesi: Güz dönemi 5. sınıf Türkçe ders kitabı bağlamında bir inceleme. *Uluslararası Toplumsal Bilimler Dergisi*, 8(4), 160–174.
- Güngör, E. (2000). Değerler psikolojisi üzerinde araştırmalar. Ötüken Neşriyat.

- Güven, S., ve Yıldırım, N. (2019). Ortaokul beşinci sınıf Türkçe ders kitabındaki okuma metinlerinin değerler açısından incelenmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 12(66), 813-827.
- Hökelekli, H. (2013). Değerler psikolojisi ve eğitimi. Timaş Yayınları.
- Karadağ, R., ve Keyvan, S. (2017). Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin kök değerler açısından incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(3), 69–86.
- Kaşkaya, A., ve Duran, T. (2017). İlkokul Türkçe ders kitaplarının değer aktarımı açısından incelenmesi. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(2), 417–441.
- Kaygana, M., Yapıcı, Ş., ve Aytan, T. (2013). Türkçe ders kitaplarında değer eğitimi. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 6(7), 657–669. <https://doi.org/10.9761/JASSS1619>
- Kubbealtı Lugatı. (t.y.). Maârif [Sözlük maddesi]. Kubbealtı / Lugatim.
- Kurudayıoğlu, M., ve Şahin, S. (2020). Türkçe dersi öğretim programı'nda yer alan kök değerler açısından Rafadan Tayfa çizgi filminin incelenmesi. *Journal of History School*, 47, 2636–2656. <https://doi.org/10.29228/joh.42389>
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2018). Türkçe dersi öğretim programı (İlkokul ve ortaokul 1–8. sınıflar). MEB Yayınları.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2024). Türkçe 5. sınıf ders kitabı (Y. Uyar, İ. Y. Öztürk, B. Şimşek, ve G. Yıldırım, Ed.). Tuna Matbaacılık. (Ders Kitapları Dizisi No. 9598). ISBN 978-975-11-8008-7.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2024). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli: Öğretim programları ortak metni. <https://tymm.meb.gov.tr/ortak-metin>
- Ortaköylü, S., ve Ünal, S. (2025). 5. sınıf Türkçe ders kitabının değerler açısından incelenmesi. *Millî Eğitim*, 54(1), 1129-1172. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.1709723>[cite: 3]
- SEÇBİR. (2024, Eylül). Maarif Modeli'nin “ahlaki pusula”sı: Erdem–değer–eylem çerçevesine ilişkin değerlendirme (Rapor). İstanbul: SEÇBİR.
- Taşdelen, V. (2015). Nurettin Topçu'nun Türkiye'nin maarif davası isimli eserinde eğitimin güncel sorunları. *TYB Akademi*, 13, 39–54.
- Topçu, N. (2016). Türkiye'nin maarif dâvası. Dergâh Yayınları.
- Türk Dil Kurumu. Maarif [Sözlük maddesi]. Güncel Türkçe Sözlük.
- Türk Maarif Ansiklopedisi. Maarif [Ansiklopedi maddesi].
- Ulusoy, K., ve Dilmaç, B. (2012). Değerler eğitimi. Pegem Akademi Yayınları.
- Ulusoy, K., ve Dilmaç, B. (2018). Değerler eğitimi. Pegem Akademi.
- Ünal, S. (2025). Değerler eğitiminin dönüşümü: Post-truth çağının sunduğu fırsatlar ve tehditler. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 16(1), 492–518. <https://doi.org/10.51460/baebd.1594667>
- Yaman, E. (2016). Değerler eğitimi: Eğitimde yeni ufuklar. Akçağ Yayınları.
- Yaman, H., Taflan, S., ve Çolak, S. (2009). İlköğretim ikinci kademe Türkçe ders kitaplarında yer alan değerler. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 7(18), 107–120.
- Yapıcı, A. (2016). Değerler eğitimi ve din. Grafiker Yayınları.
- Yazıcı, K. (2006). Değerler eğitimi'ne genel bir bakış. *Türklük Bilimi Araştırmaları (TÜBAR)*, 19, 499–522.
- Yazıcı, K. (2014). Değerler eğitimine genel bir bakış. *Türkiyat Mecmuası*, 24(1), 225–246.
- Yeşil, R. ve Aydın, D. (2007). Demokratik değerlerin eğitiminde okulun ve öğretmenin rolü. *Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, (22), 65-84.

- Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2013). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, M. (2025). Sosyal değişme ve değerler. <https://mericyildirim.com/sosyal-degisme-ve-degerler/>

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

Education is increasingly understood as a holistic process that supports academic learning together with moral reasoning, emotional awareness, social responsibility, and character formation. In this context, values education has become a central component of curriculum design. Values guide individuals' choices, shape their relationships, and provide ethical criteria for evaluating behaviour. Therefore, values should not remain as abstract concepts; they should be internalized and transformed into observable behaviours. The Türkiye Yüzyılı Maarif Model adopts this understanding and places the Erdem-Değer-Eylem, or Virtue-Value-Action, approach at the centre of its educational philosophy. This approach emphasizes the connection between virtues, values, and actions. Values gain meaning when they are reflected in concrete actions, and repeated value-based actions gradually contribute to virtues. Turkish language courses have a special role in this process because texts enable students to encounter characters, conflicts, emotions, and moral choices. Thus, Turkish textbooks are not only materials for language skills but also tools for moral and social development.

Purpose of the Study

The purpose of this study is to examine the texts in the 5th Grade Turkish Language Textbook, Book 1, in terms of the Virtue-Value-Action approach adopted by the Türkiye Yüzyılı Maarif Model. The study aims to determine which values and virtues are emphasized, identify the actions through which these values are represented, and evaluate their distribution across themes.

Research Model

This study was designed as qualitative research. Since the main data source is a textbook, document analysis was used as the research method. Document analysis is appropriate for systematically examining written materials related to the phenomenon under investigation. In this study, the 5th Grade Turkish Language Textbook, Book 1, prepared by the Ministry of National Education, was analysed as the primary document. The qualitative design allowed the researchers to interpret how values, actions, and virtues are represented in the texts.

Study Material

The study material consists of the 5th Grade Turkish Language Textbook, Book 1. This textbook was selected because it was prepared in accordance with the Türkiye Yüzyılı Maarif Model and reflects the new value-based curriculum approach. The textbook includes three themes: "World of Games," "Getting to Know Atatürk," and "Recognizing My Emotions." Within these themes, twenty texts were examined. The "World of Games" theme includes seven texts, the "Getting to Know Atatürk" theme includes eight texts, and the "Recognizing My Emotions" theme includes five texts. Since Book 1 consists of these three themes, all texts were included.

Data Collection and Analysis

The data were collected from the official textbook published by the Ministry of National Education. During the analysis, the Erdem–Değer–Eylem table in the Türkiye Yüzyılı Maarif Model was used as the analytical framework. Each text was examined sentence by sentence, and the sentence was accepted as the coding unit. The values and action indicators identified in the texts were matched with the relevant categories. The data were analysed through content analysis and classified according to frequency and thematic distribution. Expert opinions were consulted during coding, and the inter-coder agreement was calculated as 92.6%, indicating reliability.

Results and Discussion

The results show that the textbook includes various values and action indicators; however, these values are not distributed equally across themes. In the “World of Games” theme, seven texts were analysed. This theme presents the richest value diversity. Justice, family unity, diligence, sensitivity, friendship, respect, love, helpfulness, and thrift are represented through different action indicators. The texts present play not only as entertainment but also as a social learning environment. Through games, children learn fairness, cooperation, sharing, perseverance, respect, and helping those in need. Therefore, this theme strongly connects values with daily-life actions. In the “Getting to Know Atatürk” theme, eight texts were examined. The dominant values are patriotism and love. The texts emphasize national consciousness, commitment to the homeland, appreciation of national history, national identity, and Atatürk’s love for children and society. Although this theme strongly reflects patriotism, its value diversity is limited when compared with the other themes. This repetition may strengthen national awareness, but it may also restrict students’ exposure to different moral and social values.

In the “Recognizing My Emotions” theme, five texts were analysed. The values emphasized in this theme are mainly love, compassion, modesty, and thrift. This theme focuses on emotional awareness, empathy, understanding others, expressing love, and evaluating one’s own thoughts and behaviours. It contributes to students’ affective development. However, patience, responsibility, respect, and self-control could have been represented more strongly. Overall, the textbook includes fifteen values and forty-one action indicators. The higher number of action indicators shows that the textbook partially reflects the action-oriented structure of the Türkiye Yüzyılı Maarif Model. Many values are connected with concrete behaviours rather than being presented only as abstract concepts. Nevertheless, the value–action relationship is not equally strong in all texts. Love, patriotism, diligence, helpfulness, compassion, and justice are prominent values. In contrast, aesthetics, privacy, freedom, patience, and healthy living are not sufficiently represented, while honesty and responsibility appear in a limited way. This imbalance indicates that the textbook needs improvement in value diversity, thematic balance, and qualitative depth.

Conclusion and Recommendations

The study concludes that the 5th Grade Turkish Language Textbook, Book 1, is partially compatible with the Türkiye Yüzyılı Maarif Model and the Virtue–Value–Action approach. The textbook includes examples in which values are associated with concrete behaviours. However, value distribution across themes is not balanced, and some texts present values didactically. To strengthen the textbook’s contribution to values education, value diversity should be increased, underrepresented values should be included more systematically, and

activities should encourage students to discuss, question, and apply values in daily-life contexts. Future studies may compare textbooks at different grade levels, examine the second book of the same grade, and include teacher and student opinions. Overall, the textbook has potential for values education, but it needs further development in thematic balance, qualitative depth, and the transformation of values into sustained virtuous actions.

Türkiye Eğitim Dergisi

(Türkiye Education Journal)

(2026) Cilt 11, Sayı 1, s. 48-66

Ortaokul Öğrencilerinin Kitap Okuma Alışkanlıkları ile Ekran Okuma Öz Yeterlikleri Arasındaki İlişki

Murat Tuncer¹

Betül Gezer²

Özet

Anahtar Kelimeler

Bu araştırmada ortaokul öğrencilerinin kitap okuma alışkanlıkları ile ekran okuma öz yeterlikleri arasındaki ilişki araştırılmıştır. İlişkisel tarama modeline göre yürütülen araştırma uygun örnekleme yöntemine göre seçilen 915 ortaokul öğrencisinin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak kişisel bilgi formu, kitap okuma alışkanlıkları ve ekran okuma öz yeterlik ölçekleri kullanılmıştır. Araştırma bulgularına göre ortaokul öğrencilerinin kitap okuma alışkanlıkları ekran okuma öz yeterlikleri ile anlamlı ve pozitif bir ilişki içindedir. Ayrıca kitap okuma alışkanlıklarının, ekran okuma öz yeterliğinin yaklaşık %9,3'ünü açıkladığı belirlenmiştir. Ekrandan okuma öz yeterliğinin sınıf düzeyine ve yıllık okunan kitap sayısına göre, kitap okuma alışkanlıklarının ise cinsiyete, sınıf düzeyine, algılanan aile gelir durumuna, anne eğitim düzeyine, kitap okuma sıklığına, kitap okuma kanalı tercihlerine ve yıllık okunan kitap sayısına göre anlamlı biçimde farklılaştığı belirlenmiştir. Bu bulgulara göre öğrencilerin ekrandan okuma öz yeterliklerini geliştirmek için kitap okumalarının teşvik edilmesi, kitaplara erişim olanaklarının geliştirilmesi ve kitap okuma amacına yönelik teknolojilere erişimlerinin kolaylaştırılması önerilmektedir.

Ekrandan okuma öz yeterliği
Okuma alışkanlıkları
Ortaokul öğrencileri
İlişkisel Tarama

Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 30.01.2026

Kabul Tarihi: 27.03.2026

Elektronik Yayın Tarihi: 25.06.2026

DOI: 10.54979/turkegitimdergisi.1877922

¹ Prof. Dr, Fırat Üniversitesi, ORCID ID: 0000-0001-9136-6355, Elazığ, Türkiye, mtuncer@firat.edu.tr

² Öğretmen, MEB, ORCID ID: 0000-0002-8318-3273.

The Relationship Between Middle School Students' Book Reading Habits and Screen Reading Self-Efficacy.

Abstract

This study investigated the relationship between middle school students' book reading habits and their screen reading self-efficacy. Conducted according to a correlational survey model, the research involved 915 middle school students selected using an appropriate sampling method. Personal information forms, book reading habits, and screen reading self-efficacy scales were used as data collection tools in the study. According to the research findings, middle school students' book reading habits are significantly and positively related to their screen reading self-efficacy. Furthermore, it was determined that book reading habits explain approximately 9.3% of screen reading self-efficacy. It was determined that screen reading self-efficacy differed significantly according to grade level and the number of books read annually, while reading habits differed significantly according to gender, grade level, perceived family income, mother's education level, frequency of reading, preferred reading channels, and the number of books read annually. Based on these findings, it is recommended that students' screen reading self-efficacy be developed by encouraging them to read books, improving their access to books, and facilitating their access to technologies for the purpose of reading books.

Keywords

Screen reading self-efficacy
Reading habits
Middle school students
Correlational survey
Keyword 5

About Article

Sending Date: 30.01.2026
Acceptance Date: 27.03.2026
Electronic Issue Date: 25.06.2026

DOI: 10.54979/turkegitimdergisi.1877922

GİRİŞ

Okuma becerisi, bireylerin yazılı dil biçimlerini anlama, yorumlama ve etkin biçimde kullanma yeteneği olarak tanımlanmakta olup, bilişsel gelişim, akademik başarı ve yaşam boyu öğrenme süreçleri açısından temel bir yapı taşı olarak kabul edilmektedir (Cavallo & Chartier, 2003). Bu bağlamda okuma, yalnızca bireysel gelişimin değil, aynı zamanda toplumsal yaşamın örgütlenmesinde ve kültürel sürekliliğin sağlanmasında da kritik bir işlev üstlenmektedir. Okuma alışkanlığı, bireyin bilgiye ulaşma amacıyla kendi iradesiyle sürdürdüğü, zamanla yerleşik bir davranış biçimine dönüşen sistematik bir etkinlik olarak ele alınmaktadır (Tella & Akande, 2007). Bu alışkanlık, bireyin boş zamanlarını etkin kullanmasını, bilgi dağarcığını geliştirmesini ve sosyal yaşamda donanımlı bir birey olarak varlığını sürdürmesini sağlamaktadır. Özellikle ergenlik döneminde kazanılan okuma alışkanlıklarının, yaşam boyu öğrenme ve bilişsel gelişim açısından uzun vadeli etkileri olduğu belirtilmektedir (Edeole & Adejoke, 2016). Günümüzde dijitalleşmenin hız kazanması, okuma alışkanlıklarını köklü biçimde dönüştürmüş ve geleneksel basılı materyallerden dijital platformlara yönelimleri artırmıştır. Teknolojik araçların bilgiye erişimde merkezi bir rol üstlenmesi, okuma sürecinin dijital ortamda yeniden tanımlanmasını zorunlu kılmıştır (Stephen & Edwards, 2017). Bu durum, yalnızca bireylerin okuma alışkanlıklarını değiştirmekle kalmayıp, aynı zamanda okuryazarlık kavramının doğasına ilişkin paradigma değişimlerini de beraberinde getirmiştir (Dresang & McClelland, 1999; DiSessa, 2000; Leu vd.,

2000). Dijital okuma süreci, alan yazında “ekrandan okuma (*screen reading*)” kavramıyla ifade edilmektedir. Ekrandan okuma, sadece metnin dijital bir yüzeyde sunulması anlamına gelmemekte; aynı zamanda metinlerin yapısal, tasarımsal ve teknik özelliklerinden kaynaklanan bilişsel ve davranışsal farklılıkları da içermektedir. Bu nedenle ekrandan okuma, bireyin bilişsel süreçlerini yeniden şekillendiren ve okuma performansını doğrudan etkileyen çok boyutlu bir deneyim alanı olarak ele alınmaktadır (Mangen vd., 2013). Basılı materyaller, okuyucuya sunduğu fiziksel temas sayesinde zamansal mekânsal sınırları kaldırarak derinlemesine anlama ve uzun süreli hafıza açısından dijital ortamlara göre daha etkilidir (Delgado vd., 2018; Myrberg & Wiberg, 2015). Nörobilimsel araştırmalara göre kâğıt üzerinden okumak uzun süreli dikkati ve daha fazla duyuşsal motor etkileşimi gerektirdiği için semantik bellek işleme süreçlerini desteklerken (Hou vd., 2017), altını çizme ve not alma gibi stratejik okuma davranışlarının daha kolay uygulanmasına imkân tanır (Chou, 2012). Buna karşılık dijital ortamlardan okuma, animasyon ve hiper bağlantılarla zenginleştirilmiş çoklu yönelimli bir süreçtir (Liu, 2005). Bu görselleştirmeler karmaşık bilgilerin hızlı kavranmasını sağlasa da (Green vd., 2010), ekran okumalarının bilişsel sınırlılıkları fazladır. Göz izleme çalışmaları, ekran okumalarında odaklanma sürelerinin daha kısa olduğunu ve bunun zihinsel yükü artırarak “tarama” (skimming) şeklinde yüzeysel bir okumaya yol açtığını göstermektedir (Jeong & Gweon, 2021; Destefano & Lefevre, 2007). Üstelik ekrandan okumalar bireyde daha fazla bilişsel stres ve yorgunluk yaratmaktadır (Noyes & Garland, 2008). Sistematik meta-analizler, okuma süresi aynı olsa bile ekran üzerinden okumada anlama düzeyinin basılı metinlerden genellikle daha düşük olduğunu (Kong vd., 2018; Singer & Alexander, 2017) kanıtlamaktadır. Sonuç olarak; analitik düşünme ve yoğun dikkat gerektiren metinlerde basılı kaynaklar bilişsel avantaj sağlarken, bilgiye hızlı erişim ve görsel zenginlik gerektiren durumlarda dijital ortamlar pratik bir seçenek oluşturmaktadır. Erken yaş grupları açısından dijital desteklerin metin anlamlandırma sürecini kolaylaştırdığı, bağımsız okuma becerilerinin gelişimini desteklediği ve pedagojik açıdan çeşitli avantajlar sunduğu bilinmektedir (Brueck vd., 2019). Tuncer ve Bahadır (2014) animasyonlar, görsel açıklamalar ve hiper bağlantılar gibi araçların öğrenme üzerinde olumlu etkileri olduğunu belirterek, bu tür öğelerin özellikle görsel öğrenen bireyler için daha etkili olabileceğini ifade etmektedir. Öte yandan, dijital cihazların çoklu işlevleri ergen okuyucular için dikkat dağınıklığı yaratmakta ve okuma sürecinin sürekliliğini ve derinliğini olumsuz etkileyebilmektedir (Merga & Roni, 2017). Bu durum, öğrencilerin dijital okuma sürecinde daha fazla bilişsel kontrol, dikkat ve stratejik yönlendirme becerisi kullanmasını gerekli kılmaktadır (Tabatabai & Shore, 2005). Tuncer (2012) tarafından üniversite öğrencilerine yapılan çalışmada basılı materyal ile projeksiyon perdesinden yapılan okuma etkinliklerinin hatırlama, kavrama ve dikkat becerileri üzerindeki etkileri karşılaştırmalı olarak incelenmiş ve basılı materyalden okuyan öğrencilerin özellikle hatırlama ve dikkat gibi bilişsel becerilerin ağırlıkta olduğu faaliyetlerde daha başarılı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Eagleton (2001) tarafından yapılan çalışmalar, ekrandan okuma deneyimi sınırlı ortaokul öğrencilerinin çoğunlukla aceleci ve değerlendirme yapmadan seçimler yaptığını göstermekte ve dijital okuryazarlık becerilerinin geliştirilmesi gerekliliğini ortaya koymaktadır. PISA sınavları verileri de basılı ve dijital okuma okuryazarlığı performansları arasında güçlü bir ilişki olduğunu göstermektedir (OECD, 2011). Bu yönüyle, ortaokul öğrencilerinin kitap okuma alışkanlıklarının ekrandan okuma öz yeterlikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi, dijital çağda gelişen yeni okuma pratiklerini anlamak açısından büyük önem taşımaktadır.

Bu araştırma okuma özyeterliliğine odaklandığından özyeterlik kavramını açıklamak gerekecektir. Sosyal Bilişsel Kuram kapsamında ilk kez Albert Bandura tarafından ortaya atılan öz yeterlik kavramı, bireyin belirli bir hedefi başarma kapasitesine ilişkin kendi inancını ifade eden çok boyutlu bir yapıdır (Bandura, 2012). Akademik başarı, sosyal ilişkiler ve stresle başa çıkma stratejilerinin öz yeterlik üzerinde belirleyici olduğu görülmektedir (Schunk & DiBenedetto, 2020). Öz yeterlik inancı, akademik kimliğin şekillenmeye başladığı ortaokul dönemi için kritik bir öneme sahiptir (Usher & Pajares, 2008). Bu dönemde yüksek öz yeterlik inancı, öğrencilerin öğrenme süreçlerine aktif katılımını artırmakta ve akademik başarıyı olumlu yönde artırmaktadır (Honicke & Broadbent, 2016; Akgün, 2013). Okuma öz yeterliği ise, bireyin okuma sürecinde başarılı olabileceğine yönelik inancını ifade etmekte olup okuma motivasyonu, bilişsel strateji kullanımı ve metni anlama başarısı üzerinde belirleyici bir rol oynamaktadır (Schunk & Zimmerman, 2007; Kurnaz & Yıldız, 2015). Yüksek okuma öz yeterliliğine sahip öğrenciler, farklı okuma ortamlarına karşı daha esnek ve uyumlu bir tutum sergileyerek, hangi ortamda olursa olsun etkili okuma stratejileri kullanma konusunda kendilerine güvenmektedirler (Schunk & Zimmerman, 2007). Dijital okuma ortamlarında öğrencilerin ekrandan okuma ile basılı materyalden okuma tercihlerinin ve performanslarının, öz yeterlik düzeyleriyle nasıl bir ilişki içinde olduğunun incelenmesi büyük önem taşımaktadır. Bu çalışmada temel olarak, ortaokul öğrencilerinin kitap okuma alışkanlıkları ile ekran okuma öz yeterlikleri arasındaki ilişki belirlenmeye çalışılmıştır. Ayrıca, her iki değişkenin çeşitli demografik değişkenlere göre anlamlı farklılık gösterip göstermediği de ikincil amaç olarak incelenmiştir. Bu amaçlar doğrultusunda, aşağıdaki alt problemlere cevaplar aranmıştır:

Örneklemin ekrandan okuma öz yeterlik algıları ikamet ettikleri şehre, okul türüne, cinsiyete, öğrenim görülen sınıfa, algılanan aile gelir durumuna, anne-baba eğitim durumuna, kitap okuma sıklıklarına, yılda okunan kitap sayısına, tercih edilen okuma kanalı ve en çok sevilen derse göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

Örneklemin kitap okuma alışkanlıkları ikamet ettikleri şehre, okul türüne, cinsiyete, öğrenim görülen sınıfa, algılanan aile gelir durumuna, anne-baba eğitim durumuna, kitap okuma sıklıklarına, yılda okunan kitap sayısına, tercih edilen okuma kanalı, en çok sevilen derse göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

Örneklemin ekrandan okuma öz yeterlikleri ile kitap okuma alışkanlıkları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Örneklemin kitap okuma alışkanlıkları, ekrandan okuma öz yeterlik algılarını ne ölçüde yordamaktadır?

YÖNTEM

Bu çalışmada ilişkisel tarama modeli tercih edilmiştir. Söz konusu model, sosyal bilimlerde değişkenler arasındaki karşılıklı ilişkilerin yapısını, yönünü ve düzeyini incelemek amacıyla sıkça başvurulan bir araştırma desendir (Creswell, 2012; Büyüköztürk vd., 2022; Karasar, 2023). Bu doğrultuda çalışmada müdahale yapılmadan, mevcut durumun ortaya konulması ve ilişkilerin belirlenmesi amaçlanmıştır. Çalışmada kitap okuma alışkanlıkları ile ekran okuma öz yeterlikleri arasındaki ilişki analiz edilmiştir.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini, 2024-2025 eğitim-öğretim yılında Malatya ve Gaziantep illerinde öğrenim görmekte olan ortaokul öğrencileri oluşturmaktadır. Çalışmanın örnekleme ise, söz konusu illerdeki ortaokullardan kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi ile seçilen toplam 915 öğrenciden meydana gelmektedir. Kolay ulaşılabilir örnekleme araştırmacılara zaman, emek ve bütçe açısından büyük avantajlar sunmaktadır (Büyüköztürk, 2012). Kolay ulaşılabilir örnekleme, özellikle eğitim alanındaki çalışmalarda, belirli bir bölgedeki öğrencilere doğrudan erişim fırsatı sunması sayesinde araştırma süreci çok daha hızlı ve işlevsel biçimde ilerleyebilmektedir (Cohen vd., 2002; Glesne, 2015). Araştırma örnekleminin cinsiyet, sınıf düzeyi, okul türü, ebeveyn eğitim durumu, aile gelir düzeyi ve okuma alışkanlıklarına ilişkin tanıtıcı bulguları Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1. Katılımcılara İlişkin Bilgiler

Değişken	n	%	Değişken	n	%
<i>Cinsiyet</i>			<i>Baba Eğitim Düzeyi</i>		
Kadın	510	55,9	Okur Yazar Değil	13	1,4
Erkek	403	44,1	İlkokul	85	9,4
<i>Sınıf</i>			Ortaokul	118	13,1
5. Sınıf	184	20,2	Lise	225	24,9
6. Sınıf	230	25,2	Üniversite	333	36,8
7. Sınıf	235	25,8	Lisansüstü	130	14,4
8. Sınıf	263	28,8	<i>Kitap Okuma Sıklığı</i>		
<i>İkamet Edilen Şehir</i>			Her gün	359	39,8
Malatya	441	48,2	Haftada birkaç kez	392	43,5
Gaziantep	474	51,8	Ayda birkaç kez	91	10,1
<i>Algılanan Aile Gelir Düzeyi</i>			Yılda birkaç kez	30	3,3
Düşük	33	3,6	Hiç okumam	27	3,0
Orta	713	78,7	<i>Yıllık Okunan Kitap Sayısı</i>		
Yüksek	160	17,7	Hiç Okumam	20	2,2
<i>Anne Eğitim Düzeyi</i>			1-5 Kitap	124	13,7
Okur Yazar Değil	15	1,6	6-10 Kitap	172	19,0
İlkokul	152	16,7	11-20 Kitap	309	34,1
Ortaokul	130	14,3	21 veya daha fazla	281	31,0
Lise	281	30,8	<i>Okuma Kanalı Tercihi</i>		
Üniversite	247	27,1	Basılı (Kitap)	758	84,6
Lisansüstü	86	9,4	Elektronik (telefon/tablet vb.)	112	12,5
			Hiçbiri	26	2,9
Toplam: 915 (%100)					

Tablo 1’de görüldüğü üzere; katılımcıların %55,9’u kadın, %44,1’i erkek öğrencilerden oluşmaktadır. Öğrencilerin büyük çoğunluğu (%81,3) imam hatip dışındaki ortaokullarda öğrenim görmektedir. Sınıf düzeyi dağılımı dengeli olmakla birlikte en yüksek oranı %28,8 ile 8. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmaya katılan öğrencilerin yaklaşık yarısı Gaziantep (%51,8), yarısı ise Malatya (%48,2) illerinde öğrenim görmektedir. Ailelerin algılanan gelir düzeyine ilişkin bulgular incelendiğinde, öğrencilerin çoğunluğunun (%78,7) orta gelir grubunda yer aldığı; annelerin %30,8’inin lise, babaların ise %36,8’inin üniversite mezunu

olduğu dikkati çekmektedir. Öğrencilerin okuma alışkanlıklarına bakıldığında, önemli bir bölümünün (%39,8) her gün kitap okuduğu, %43,5'inin ise haftada birkaç kez kitap okuduğu belirlenmiştir. Ayrıca, öğrencilerin %34,1'i yılda 11-20 kitap, %31'i ise 21 ve üzeri kitap okuduğunu belirtmiştir. Kitap okuma kanalı tercihlerinde basılı materyaller (%84,6) açık ara öne çıkarken, elektronik ortamların tercih edilme oranı %12,5'te kalmıştır.

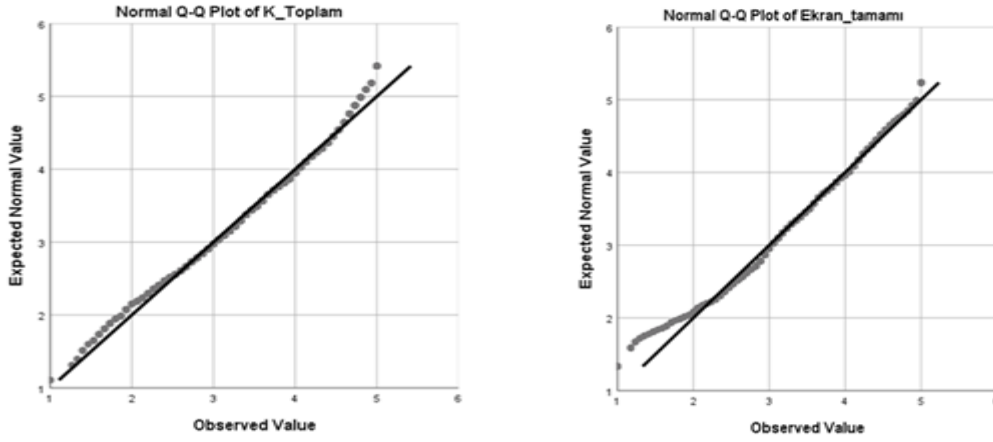
Verilerin Toplanması

Araştırmada veri toplama araçları olarak, Ortaokul Kitap Okuma Alışkanlığı Ölçeği ve Ortaokul Öğrencilerine Yönelik Ekrandan Okuma Öz Yeterlik Ölçeği kullanılmıştır. Kişisel Bilgi Formu örneklem grubundaki öğrencilerin demografik ve sosyo-kültürel özelliklerini belirlemeyi amaçlamaktadır. Formda; ikamet edilen şehir, öğrenim görülen okul türü, cinsiyet, sınıf düzeyi, algılanan aile gelir durumu, anne-baba eğitim düzeyi, kitap okuma sıklığı, yıllık okunan kitap sayısı ve tercih edilen okuma kanalı gibi değişkenlere ilişkin sorular yer almaktadır. Araştırmanın veri toplama araçlarından biri Tok vd. (2015) tarafından geliştirilen "Ortaokul Kitap Okuma Alışkanlığı Ölçeği" dir. Ölçek, 15 maddeden oluşmakta ve üç boyutludur. Geliştirme çalışmasında ölçeğin açıkladığı varyans %50,97 ve güvenirlik katsayısı 0,86 olarak raporlanmıştır. Araştırmanın ikinci veri toplama aracı Demir vd. (2024) tarafından geliştirilen "Ortaokul Öğrencilerine Yönelik Ekrandan Okuma Öz Yeterlik Ölçeği" dir. Bu ölçek öğrencilerin ekrandan okuma konusundaki öz yeterlik düzeylerini ölçmeyi amaçlamayan 17 maddeden ve üç boyuttan oluşmaktadır. Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) sonuçları, ölçeğin iyi uyum değerlerine sahip olduğunu göstermektedir. Ölçeğin Cronbach's Alpha güvenirlik katsayısı 0,925 olarak hesaplanmıştır.

Araştırma için Fırat Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu'ndan 23.05.2025 tarih ve 2025/011 sayı ile araştırma izni alınmıştır. Katılımcılar veli izni ve gönüllülük esasına dayalı olarak çalışmaya katılım sağlamışlardır.

Verilerin Analizi

Araştırmada elde verilerin değerlendirilmesinde dağılımın homojenliğine göre Bağımsız Örneklemeler İçin T-Testi, Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) ve Kruskal-Wallis H testi kullanılmıştır. Ayrıca ekrandan okuma öz yeterlikleri ve kitap okuma alışkanlıkları arasındaki ilişkilerin yönü ve gücü Pearson korelasyon analizi ile değerlendirilmiştir. Kitap okuma alışkanlıklarının ekrandan okuma öz yeterliklerini yordama durumunun tespiti için ise basit doğrusal regresyon analizi kullanılmıştır. Basit doğrusal regresyon için verilerin uygunluğu değerlendirilmiş, normal dağılım sayıltısı için çarpıklık ve basıklık değerleri hesaplanmıştır. Çarpıklık ve basıklık için $\pm 1,00$ aralığı (Büyüköztürk, 2023) dikkate alınmıştır. Bu bağlamda yapılan inceleme sonucunda, kitap okuma alışkanlığı toplam puanı için çarpıklık (skewness) değeri -0,335 ve basıklık (kurtosis) değeri -0,213; ekran okuma öz yeterliği toplam puanı için ise çarpıklık değeri -0,400 ve basıklık değeri 0,296 olarak hesaplanmıştır. Doğrusallık sayıltısı için Şekil 1'de verilen Q-Q grafikleri incelenmiştir.



Şekil 1. Q-Q Grafikleri

Yukarıda yer alan Q-Q Plot grafiklerine göre, her iki değişkenin normal dağılıma uygunluğu değerlendirildiğinde, değişkenlere ait noktalar, Q-Q grafiğindeki referans çizgisi boyunca düzenli bir şekilde sıralanmakta ve yalnızca uç noktalarda çok küçük sapmalar göstermektedir. Bu durum regresyon analizi için doğrusallık sayılıştısının sağlandığını göstermektedir. Bağımlı değişkenlerin bağımsız değişkenler açısından karşılaştırılmasında dağılımın normallığının yanı sıra gruplardaki kişi sayıları da dikkate alınmıştır. Gruplarda kişi sayısı 30'un altında olduğu durumlarda (Salkind, 2004) parametrik olmayan testlere başvurulmuştur. Bağımlı değişkenlerin bağımsız değişkenlere göre karşılaştırılmasında anlamlı fark gözlemlendiği durumlarda bu farkın daha iyi yorumlanabilmesi için ikili grup karşılaştırmalarında Cohen d [(0.00-0.20) zayıf etki, (0.21-0.50) küçük etki, (0.51-1.00) orta ve >1 güçlü etki] (Cohen, 1988; Cohen, Manion ve Morrison, 2007), Etakare [.01 küçük etki, .06 orta etki ve .014 büyük etki] (Cohen, 1988) şeklinde yorumlanmıştır.

BULGULAR

Araştırmada öncelikle ortaokul öğrencilerinin ekrandan okuma öz yeterliklerinin çeşitli değişkenler açısından anlamlı biçimde farklılaşıp farklılaşmadığı araştırılmıştır. Bu duruma yönelik bulgular Tablo 2'de sunulmuştur. Tablo 2 incelendiğinde, öğrencilerin ekrandan okuma öz yeterliklerinin cinsiyet, okul türü, ikamet edilen şehir, algılanan aile gelir düzeyi, anne ve baba eğitim durumu, kitap okuma sıklığı ve okuma kanalı tercihi değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir ($p > .05$). Buna karşılık, öğrencilerin sınıf düzeylerine göre ekrandan okuma öz yeterlik puanlarında anlamlı farklılıklar görülmüştür ($F=6,694$, $p < .05$). Yapılan çoklu karşılaştırma (post-hoc) testi sonuçları, beşinci sınıf öğrencilerinin ($\bar{x}=3,51$), altıncı ve yedinci sınıf öğrencilerine göre anlamlı ölçüde daha yüksek ekrandan okuma öz yeterlik puanına sahip olduklarını ortaya koymuştur. Ayrıca, altıncı sınıf öğrencilerinin ($\bar{x}=3,40$) yedinci sınıf öğrencilerinden ($\bar{x}=3,18$) anlamlı derecede yüksek puanlarının olduğu belirlenmiştir. Bu bulgu, sınıf düzeyine bağlı olarak öğrencilerin ekrandan okuma becerilerinde farklılaşmalar yaşandığını ve özellikle orta sınıflarda öz yeterlik algısının daha yüksek olabileceğini göstermektedir. 5. sınıf ve 6. sınıf öğrencilerinin ekran okuma öz yeterliklerinin yüksek olmasının sebebi erken yaşta dijitalleşmeyle tanışmaları, görece daha az akademik yüklerinin olmasıyla ilişkili olabileceği düşünülmektedir. Ancak ekran okuma öz yeterlikleri doğrusal bir seyir izlememektedir. 7. sınıf öğrencilerinin diğer sınıflara nazaran ekran okuma öz yeterliklerinin daha düşük

olmasının sebebi olarak; artan akademik yükler, ergenliğe geçişle beraber kendiliğe yönelik eleştirel bakış ve sınav kaygısının öz yeterlik algılarını olumsuz etkilediği düşünülebilir. 8. Sınıf düzeyinde sınav sürecine uyum süreciyle birlikte öz yeterlik algılarının yeniden artış gösterdiği gözlenmiştir. Yıllık okunan kitap sayısı değişkenine göre de anlamlı farklılıklar gözlenmiştir (KWH=11,014, $p < ,05$). Çoklu karşılaştırma testi sonuçlarına göre, yılda 21 ve daha fazla kitap okuyan öğrenciler (sıra ort.=494,09), 1-5 arası kitap okuyanlara (sıra ort.=417,22), 6-10 arası kitap okuyanlara (sıra ort.=439,49) ve 11-20 arası kitap okuyanlara (sıra ort.=442,35) kıyasla anlamlı derecede daha yüksek ekrandan okuma öz yeterlik puanına sahiptirler. Anlamlı görüş farkının belirlendiği durumlarda hesaplanan eta-kare değerleri gözlenen etkinin “zayıf” olduğunu göstermektedir.

Tablo 2. Ekrandan Okuma Öz Yeterliklerinin Çeşitli Değişkenlere Göre Karşılaştırılması

Değişken	Grup	n	$\bar{x}$ / Sıra Ort.	SS	Test İstatistiği	p	Fark
Cinsiyet	Kadın	510	3,34	,80	t=-1,259	,20	
	Erkek	403	3,41	,81			
Okul Türü	Diğer Ortaokullar	744	3,38	,77	t=0,343	,73	
	İmam Hatip Ortaokulu	171	3,35	,92			
Sınıf	Beşinci sınıf ^a	184	3,51	,85	F=6,694	,00*	a>b b>c $\eta^2=,02$
	Altıncı sınıf ^b	230	3,40	,78			
	Yedinci sınıf ^c	235	3,18	,81			
	Sekizinci sınıf ^d	263	3,42	,77			
İkamet Edilen Şehir	Malatya	441	3,34	,74	t=-1,164	,24	
	Gaziantep	474	3,40	,85			
Aile Gelir Düzeyi	Düşük	33	3,17	,88	F=2,332	,09	-
	Orta	713	3,36	,79			
	Yüksek	160	3,47	,84			
Anne Eğitim Düzeyi	Okuryazar değil	15	493,20	-	KWH=4,450	,48	-
	İlkokul	152	445,42	-			
	Ortaokul	130	434,35	-			
	Lise	281	458,94	-			
	Üniversite	247	451,44	-			
	Lisansüstü	86	504,42	-			
Baba Eğitim Düzeyi	Okuryazar değil	13	453,73	-	KWH=0,187	,99	-
	İlkokul	85	450,82	-			
	Ortaokul	118	461,59	-			
	Lise	225	453,13	-			
	Üniversite	333	449,84	-			
	Lisansüstü	130	450,93	-			
Kitap Okuma Sıklığı	Her gün	359	462,46	-	KWH=1,859	,76	
	Haftada birkaç kez	392	441,49	-			
	Ayda birkaç kez	91	452,99	-			
	Yılda birkaç kez	30	415,93	-			
	Hiç okumam	27	435,72	-			
	Basılı (Kitap)	758	443,88	-			

Okuma Kanalı Tercihi	Elektronik (telefon vb.)	112	476,87	-	KWH=11,014 ,02* e>b,c,d η ² =,01
	Hiçbiri	26	460,87	-	
Yıllık Okunan Kitap Sayısı	Hiç Okumam ^a	20	400,88	-	
	1-5 Kitap ^b	124	417,22	-	
	6-10 Kitap ^c	172	439,49	-	
	11-20 Kitap ^d	309	442,35	-	
	21 veya daha fazla ^e	281	494,09	-	

*p<.05

Araştırmada ortaokul öğrencilerinin kitap okuma alışkanlıkları çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmiştir. Bu duruma yönelik bulgular Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3. Kitap Okuma Alışkanlıklarının Çeşitli Değişkenlere Göre Karşılaştırılması

Değişken	Grup	n	$\bar{x}$ / Sıra Ort.	SS	Test İstatistiği	p	Fark
Cinsiyet	Kadın	510	3,59	,76	t=6,455	,00	Cohen d=,42
	Erkek	403	3,27	,74			
Okul Türü	Diğer Ortaokullar	744	3,43	,77	t=-1,735	,08	
	İmam Hatip Ortaokulu	171	3,54	,79			
Sınıf	Beşinci sınıf ^a	184	3,83	,73	F=32,477	,00	a>b,c,d
	Altıncı sınıf ^b	230	3,56	,78			b>c,d
	Yedinci sınıf ^c	235	3,35	,71			c>d
	Sekizinci sınıf ^d	263	3,17	,72			η ² =,10
İkamet Edilen Şehir	Malatya	441	3,40	,73	t=-1,834	,06	
	Gaziantep	474	3,49	,81			
Aile Gelir Düzeyi	Düşük ^a	33	3,39	,80	F=4,245	,01	c>b,a
	Orta ^b	713	3,41	,76			η ² =,01
	Yüksek ^c	160	3,61	,83			
Anne Eğitim Düzeyi	Okuryazar değil ^a	15	534,30	-	KWH=13,041	,02	f>c η ² =,01
	İlkokul ^b	152	442,98	-			
	Ortaokul ^c	130	415,72	-			
	Lise ^d	281	440,89	-			
	Üniversite ^e	247	472,74	-			
	Lisansüstü ^f	86	527,54	-	KWH=8,139	,14	-
Baba Eğitim Düzeyi	Okuryazar değil	13	503,54	-			
	İlkokul	85	420,35	-			
	Ortaokul	118	501,55	-			
	Lise	225	443,41	-			
	Üniversite	333	438,65	-			
	Lisansüstü	130	475,11	-	KWH=175,226	,00	a>b,c,d,e b>c,d,e c>e η ² =,19
Kitap Okuma Sıklığı	Her gün ^a	359	575,25	-			
	Haftada birkaç kez ^b	392	406,09	-			
	Ayda birkaç kez ^c	91	292,71	-			
	Yılda birkaç kez ^d	30	214,43	-			
	Hiç okumam ^e	27	214,13	-	KWH=46,428	,00	a>b,c
	Basılı (Kitap) ^a	758	473,63	-			

Okuma Kanalı Tercihi	Elektronik (telefon vb.) ^b	112	310,66	-			$\eta^2=,05$
	Hiçbiri ^c	26	309,75	-			
Yıllık Okunan Kitap Sayısı	Hiç Okumam ^a	20	182,43	-	KWH=167,303	,00	e>a,b,c,d
	1-5 Kitap ^b	124	298,07	-			d>a,b,c
	6-10 Kitap ^c	172	386,43	-			c>a,b
	11-20 Kitap ^d	309	436,55	-			b>a
	21 veya daha fazla ^e	281	601,08	-			$\eta^2=,18$

Tablo 3 incelendiğinde, öğrencilerin kitap okuma alışkanlıkları puanlarının bazı demografik ve okuma alışkanlıkları değişkenlerine göre anlamlı farklılıklar gösterdiği, bazı değişkenler açısından ise anlamlı bir farklılık gözlenmediği belirlenmiştir. Cinsiyet değişkenine göre öğrencilerin kitap okuma alışkanlıkları puanları incelendiğinde, kadın öğrencilerin ($\bar{x}=3,59$) erkek öğrencilere ($\bar{x}=3,27$) göre anlamlı derecede daha yüksek puan aldıkları görülmüştür ($t=6,455$, $p < ,05$). Okul türüne göre yapılan karşılaştırmada ise anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir ($t=-1,735$, $p > ,05$). Sınıf düzeyi değişkenine göre yapılan analizlerde anlamlı farklılıklar ortaya çıkmıştır ($F=32,477$, $p < ,05$). Çoklu karşılaştırma testi sonuçları, beşinci sınıf öğrencilerinin ($\bar{x}=3,83$) diğer tüm sınıflardan anlamlı derecede daha yüksek kitap okuma alışkanlığı puanına sahip oldukları, altıncı sınıf öğrencilerinin ($\bar{x}=3,56$) yedinci ve sekizinci sınıflardan anlamlı ölçüde daha yüksek kitap okuma alışkanlıklarının olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin ekrandan okuma öz yeterliklerinin ve kitap okuma alışkanlıklarının sınıf düzeyi arttıkça azalma eğilimi gösterdiği ve özellikle 5. sınıf öğrencilerinin daha yüksek öz yeterlik algısına ve kitap okuma alışkanlığına sahip olduklarını göstermektedir. Artan akademik yükler, sınav odaklı eğitim süreci öğrencilerin okuma motivasyonunu ve öz yeterlik algılarını olumsuz etkileyebilmektedir. Öğrencilerin kitap okuma alışkanlıkları ikamet edilen şehir açısından anlamlı farklılık göstermemiştir ($t=-1,834$, $p > ,05$). Algılanan aile gelir düzeyi değişkeni açısından yapılan analizde ise anlamlı bir fark ortaya çıkmıştır ($F=4,245$, $p < ,05$). Çoklu karşılaştırma testleri, yüksek gelir düzeyi algısına sahip ailelerin çocuklarının ($\bar{x}=3,61$) orta ve düşük gelir grubuna kıyasla anlamlı derecede daha yüksek kitap okuma alışkanlığı puanına sahip olduğunu göstermektedir. Tablo 3'teki bulgulara göre kitap okuma alışkanlıkları anne eğitim düzeyi değişkenine göre de anlamlı farklılıklar göstermiştir ($KWH=13,041$, $p < ,05$). Özellikle lisansüstü eğitim almış annelerin çocukları (sıra ort.=527,54) kitap okuma alışkanlığı açısından diğer gruplardan belirgin biçimde daha yüksek puanlara sahiptirler. Baba eğitim düzeyi açısından ise anlamlı farklılık bulunmamıştır ($KWH=8,139$, $p > ,05$). Kitap okuma sıklığı açısından yapılan karşılaştırmalarda da okuma alışkanlıkları arasında anlamlı farklılıklar belirlenmiştir ($KWH=175,226$, $p < ,05$). Her gün kitap okuyan öğrenciler (sıra ort.=575,25) tüm diğer gruplardan anlamlı yüksek puanlara sahiptirler. Okuma kanalı tercihinin göre yapılan analizlerde de anlamlı farklılık bulunmuştur ($KWH=46,428$, $p < ,05$). Basılı kitapları tercih eden öğrenciler (sıra ort.=473,63), elektronik cihazlar veya hiç okumayan öğrencilere kıyasla anlamlı derecede yüksek puanlara sahiptir. Son olarak, yıllık okunan kitap sayısı değişkenine göre yapılan analizde anlamlı farklılıklar görülmüştür ($KWH=167,303$, $p < ,05$). Özellikle yılda 21 veya daha fazla kitap okuyan öğrenciler (sıra ort.=601,08), diğer tüm gruplardan anlamlı derecede daha yüksek kitap okuma puanına sahiptir. Anlamlı görüş farkının belirlendiği durumlarda hesaplanan etki büyüklüğü dikkate alındığında kitap okuma sıklığı ve yıllık okunan kitap sayısının kitap okuma alışkanlıkları üzerinde güçlü etkiye sahip olduğu, diğer durumlarda ise “zayıf” veya “küçük etki” düzeyinde kaldığı belirlenmiştir.

Araştırma amaçlarından biri de ortaokul öğrencilerinin ekrandan okuma öz yeterlikleri ile kitap okuma alışkanlıkları arasında nasıl bir ilişki olduğunu belirlemektir. Bu amaçla korelasyon analizi yapılmış ve elde edilen sonuçlar Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4. Ekrandan Okuma Öz yeterliği ile Kitap Okuma Alışkanlıkları Arasındaki İlişki

Boyutlar	r	p
Ekrandan Okuma Öz yeterliği* Kitap Okuma Alışkanlıkları	.304**	.000
Anlama* Kitapların Beceriye Yansıması	.227**	.000
Anlama* Kitapla Kurulan İlişki	.252**	.000
Anlama* Kitaplardan Hareketle Anlatıma Yönelme	.207**	.000
Anlama* Kitap Okuma Alışkanlıkları	.257**	.000
Ekran Araçları* Kitapların Beceriye Yansıması	.279**	.000
Ekran Araçları* Kitapla Kurulan İlişki	.279**	.000
Ekran Araçları* Kitaplardan Hareketle Anlatıma Yönelme	.274**	.000
Ekran Araçları* Kitap Okuma Alışkanlıkları	.309**	.000
Kullanışlılık* Kitapların Beceriye Yansıması	.148**	.000
Kullanışlılık* Kitapla Kurulan İlişki	.146**	.000
Kullanışlılık* Kitaplardan Hareketle Anlatıma Yönelme	.117**	.000
Kullanışlılık* Kitap Okuma Alışkanlıkları	.157**	.000

** p<.001.

Tablo 4 incelendiğinde, öğrencilerin ekrandan okuma öz yeterlikleri ile kitap okuma alışkanlıkları arasında istatistiksel olarak anlamlı ($p < .001$), pozitif yönlü ve orta düzeyde bir ilişki olduğu görülmektedir ($r = .304$). Bu bulgu, öğrencilerin kitap okuma alışkanlıkları arttıkça ekrandan okuma öz yeterlik düzeylerinin de yükseldiğini göstermektedir. Elde edilen değerler, öğrencilerin kitap okuma alışkanlıklarının özellikle ekran araçlarını etkin kullanma becerileri ile daha güçlü bir ilişkiye sahip olduğunu göstermektedir. Bu bağlamda, öğrencilerin düzenli kitap okuma davranışlarının yalnızca basılı metinleri anlama becerilerini değil, aynı zamanda dijital ortamda bilgiye erişim, anlama ve kullanım yeterliklerini de desteklediği söylenebilir. Araştırmada son olarak ortaokul öğrencilerinin kitap okuma alışkanlıklarının ekrandan okuma öz yeterliklerini ne ölçüde yordadığı araştırılmıştır. Bu kapsamda basit doğrusal regresyon analizi yapılmış ve elde edilen sonuçlar Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5. Kitap Okuma Alışkanlıklarının Ekrandan Okuma Öz Yeterliklerini Yordama Durumu

Model	b	Std. Error	Beta	t	p
(Sabit)	2,283	0,116		19,681	,000
Kitap Okuma Alışkanlıkları	0,316	0,033	,304	9,650	,000

* Yordanan: Ekrandan Okuma Öz yeterliği [$n=915$; $R=.304$; $R^2=.093$; $F(1; 913)=93,126$; $p<.05$]

Tablo 5 incelendiğinde, kurulan regresyon modelinin anlamlı olduğu görülmektedir ($F(1, 913)=93,126$, $p < .05$). Modelin açıklayıcılık düzeyi incelendiğinde, kitap okuma alışkanlıklarının ekrandan okuma öz yeterliklerine ait toplam varyansın yaklaşık %9,3'ünü açıkladığı belirlenmiştir ($R^2 = .093$).

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu araştırmada, katılımcıların kitap okuma alışkanlıkları ile ekran okuma öz yeterlikleri arasındaki ilişkinin ve kitap okuma alışkanlıklarının ekran okuma öz yeterliğini yordama

gücünün belirlenmesi amaçlanmıştır. Ayrıca, her iki değişkenin çeşitli demografik değişkenlere göre anlamlı farklılık gösterip göstermediği de ikincil amaç olarak incelenmiştir. Elde edilen bulgular, öğrencilerin kitap okuma alışkanlıklarının ekran okuma öz yeterlikleri ile anlamlı ve pozitif bir ilişki içinde olduğunu göstermiştir. Ayrıca basit doğrusal regresyon analizi sonuçları, kitap okuma alışkanlıklarının ekran okuma öz yeterliğinin yaklaşık %9,3'ünü açıkladığını ortaya koymuştur ve öğrencilerin kitap okuma alışkanlıklarındaki her bir birimlik artış, ekrandan okuma öz yeterlik puanında 0,316 birimlik artışa karşılık gelmektedir. Bu varyansın düşük çıkması, ekran okuma öz yeterliğinin çok boyutlu ve karmaşık bir yapıda olduğunu göstermektedir. Kalan %90,7 varyansın; öğrencilerin dijital okuryazarlık düzeyi, dikkat, anlama gibi bilişsel faktörlerle, ekran okumaya yönelik motivasyonları, tutumları, kaygı ve stres düzeyleri ile öz düzenleme becerileri gibi psikolojik faktörlerden kaynaklanabileceği değerlendirilebilir. Kitap okuma alışkanlığının ekran okuma öz yeterliği için tek başına yeterli bir yordayıcı olmadığı araştırmanın sınırlılıkları kapsamında değerlendirilebilir. Alanyazında ise düzenli kitap okuma alışkanlıklarının öğrencilerin okuma motivasyonunu ve okuma stratejilerini güçlendirdiği, bunun da okuma öz yeterliğini artırdığı (Guthrie & Wigfield, 2000; Kurnaz & Yıldız, 2015) belirtilmektedir. Demografik değişkenler açısından, öncelikle ekrandan okuma öz yeterliklerinde; cinsiyet, okul türü, aile gelir düzeyi, anne ve baba eğitim durumu gibi değişkenlerin genel olarak anlamlı bir farklılığa yol açmadığı görülmüştür. Bu durum, öğrencilerin demografik özelliklerinden bağımsız olarak ekran okuma öz yeterliklerinde benzer düzeyde performans sergileyebileceğini göstermektedir. Bununla birlikte, sınıf düzeyine göre anlamlı ölçüde ekrandan okuma öz yeterliği farklılıkları gözlenmiştir. Beşinci sınıf öğrencileri altıncı ve yedinci sınıf öğrencilerine göre anlamlı olarak daha yüksek puana sahiptir. Ayrıca altıncı sınıf öğrencilerinin yedinci sınıf öğrencilerinden anlamlı derecede yüksek puan aldığı belirlenmiştir. Bu sonuçlar, sınıf düzeyine bağlı olarak öğrencilerin ekrandan okuma becerilerinde farklılaşmalar yaşandığını ve özellikle orta sınıflarda öz yeterlik algısının daha yüksek olabileceğini göstermektedir. Bu bulgular alanyazındaki bazı araştırmalarla paralellik göstermektedir. Bazı çalışmalarda (Loh & Sun, 2019; Lee, Jang & Conradi Smith, 2021) sınıf düzeyi arttıkça okuma öz yeterliğinin yükseldiğini bildirilmektedir. Araştırma kapsamında yıllık okunan kitap sayısı ile ekrandan okuma öz yeterliği arasında da anlamlı bir ilişki saptanmıştır. Bu durum, okuma alışkanlıklarının yoğunluğunun, öğrencilerin hem basılı hem dijital okuma becerilerini geliştirmede kritik olduğunu göstermektedir. Okuma miktarı ile öz yeterlik arasındaki ilişki yalnızca sıklıkla değil, düzenli ve çok sayıda kitap okumanın öğrencilerin bilişsel süreçlerini ve dijital okuma stratejilerini güçlendirdiğini ortaya koymaktadır. Bu bulgu, Kurnaz ve Yıldız (2015) ile Schwabe ve arkadaşlarının (2024) bulgularını desteklemektedir. Ayrıca araştırmamızın sonuçları, öğrencilerin kitap okuma alışkanlıklarının okul türü, ikamet edilen şehir ve baba eğitim düzeyi değişkenleri açısından anlamlı farklılık göstermediğini ortaya koymuştur. Bu durum, öğrencilerin okuma alışkanlıklarının bu demografik özelliklerden bağımsız olarak benzer düzeyde geliştiğini göstermektedir. Alanyazındaki bazı çalışmalar (Kurnaz & Yıldız, 2015; Deniz & Gönen, 2021), okul türü veya bölgesel farklılıklara göre okuma alışkanlıklarında belirgin bir farklılaşma olmadığını, temel belirleyicinin aile ortamı ve bireysel motivasyon olduğunu vurgulamaktadır. Ayrıca anne eğitim düzeyinin kitap okuma alışkanlıkları üzerinde anlamlı farklılık bulunurken, baba eğitim düzeyine göre anlamlı farklılığın bulunmaması alanyazındaki bazı çalışmalarla (Katrancı, 2015; Taşçı & Tahiroğlu, 2022) uyumlu olarak, çocuğun okuma alışkanlıklarının genellikle annenin eğitim düzeyi ve evdeki okuma ortamıyla daha doğrudan ilişkili olduğunu düşündürmektedir.

Araştırmada, özellikle kadınlar lehine gözlenen kitap okuma alışkanlık puanlarının daha yüksek olması Temizyürek vd. (2019) araştırma bulguları ile uyumludur. Bu durum, kız öğrencilerin okuma motivasyonu ve okuma sürecine katılımının daha yüksek olabileceğini göstermektedir. Ayrıca düşük gelirli ailelerin çocuklarının kitap erişiminde sınırlılıklar yaşaması ve bunun okuma alışkanlıklarını olumsuz etkilemesi, Deniz ve Gönen (2021) ile Algül ve Bozkurt (2021) tarafından ortaya konan bulgularla paralellik göstermektedir. Bunların yanında, kitap okuma sıklığı ve tercih edilen okuma kanalı bulguları da dikkate alındığında, düzenli kitap okumanın öğrencilerin bilişsel ve duyuşsal okuma becerilerini geliştirdiği ve dijital ortamlardaki okuma öz yeterliğini desteklediği görülmektedir. Kısa ve hızlı dijital içeriklerle sınırlı okuma alışkanlıklarının, öğrencilerin derinlemesine anlama ve sözdizimsel yapı geliştirme becerilerini sınırlayabileceği bazı çalışmalarda (Chu vd., 2020; Altamura, Vargas & Salmeron, 2023) rapor edilmiştir. Araştırmada önemli bulgulara ulaşılmış olsa da bazı sınırlılıkları mevcuttur. Araştırmada verilerin kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemiyle Malatya ve Gaziantep illerinde toplandığı ve öğrencilerin %78,7'sinin orta gelir algısına sahip öğrencilerden olması araştırmanın genellenebilirliğini sınırlandırmıştır. Gelecek araştırmalarda, evreni daha iyi temsil edecek rastgele örnekleme yöntemleriyle çalışılması ve ekran okuma öz yeterliğini yordayabilecek yeni değişkenlerin dahil edilmesi önerilmektedir. Sonuç olarak, araştırma bulguları öğrencilerin kitap okuma alışkanlıklarının hem basılı hem dijital ortamlarda okuma öz yeterliklerini desteklediğini ve özellikle yıllık okunan kitap sayısının bu ilişkinin güçlenmesinde kritik rol oynadığını göstermektedir. Elde edilen sonuçlar alanyazınla büyük ölçüde uyumlu olup, kitap okuma alışkanlığının ekran okuma öz yeterliğini destekleyen anlamlı bir yordayıcı (Singer & Alexander, 2017; İzci & Kaya, 2021; Şahin & Gültekin, 2022; Kosch vd., 2023) olduğunu vurgulamaktadır.

Araştırma ve Yayın Etiği

Bu çalışmada, Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi'nde belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergede Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler başlığı altında açıklanan eylemlerden hiçbirisi gerçekleştirilmemiştir.

Etik Kurul İzni

Fırat Üniversitesi Sosyal Beşeri Araştırmalar Etik Kurulu, Tarih: 23.05.2025, Kara No: 2025/011

Yazarların Katkı Oranı

Yazarların katkı oranı eşittir.

Çıkar Çatışması

Bu çalışmada herhangi bir çıkar çatışması bulunmamaktadır.

KAYNAKLAR

- Algül, Ö., & Bozkurt, B. (2021). Okuduğunu anlama sürecinde çıkarım becerisine ilişkin belirlemeler. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 53, 175-204. <https://doi.org/10.9779/pauefd.787770>
- Altamura, L., Vargas, C., & Salmerón, L. (2023). Do new forms of reading pay off? A meta-analysis on the relationship between leisure digital reading habits and text

- comprehension. *Review of Educational Research*, 95(1), 53-88. <https://doi.org/10.3102/00346543231216463>
- Bandura, A. (2012). On the functional properties of perceived self-efficacy revisited. *Journal of Management*, 38(1), 9-44. <https://doi.org/10.1177/0149206311410606>
- Brueck, J., Lenhart, L. A., & Roskos, K. A. (2019). *Digital reading programs: Definitions, analytic tools and practice examples*. Reading in the Digital Age: Young Children's Experiences with E-books: International Studies with E-books in Diverse Contexts, 135-156.
- Büyüköztürk, Ş. (2023). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı: İstatistik, araştırma deseni SPSS uygulamaları ve yorum*. Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2022). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi.
- Cavallo, G., & Chartier, R. (2003). *A history of reading in the west*. University of Massachusetts Press.
- Chou, I. C. (2012). Understanding on-screen reading behaviors in academic contexts: A case study of five graduate English-as-a-second-language students. *Computer Assisted Language Learning*, 25(5), 411-433. <https://doi.org/10.1080/09588221.2011.597768>
- Chu, Y. M., Jiang, J., & He, H. J. (2020). A systematic review of interventions for improving children's reading habits. *Journal of Educational Psychology*, 112(2), 223-244.
- Cohen, J., Manion, L. ve Morrison, K. (2007). *Research methods in education* (6th Ed.). New York: Routledge.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2002). *Research methods in education*. Routledge.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2th Ed.). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Creswell, J. W. (2012). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* (4th ed.). Pearson.
- Delgado, P., Vargas, C., Ackerman, R., & Salmerón, L. (2018). Don't throw away your printed books: A meta-analysis on the effects of reading media on reading comprehension. *Educational Research Review*, 25, 23-38. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2018.09.003>
- Demir, T., Akkaya, N., & Çüm, S. (2024). Ortaokul öğrencilerine yönelik ekrandan okuma öz yeterlik ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik, güvenirlik ve değişmezlik çalışmaları. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 12(1), 235-253. <https://doi.org/10.16916/aded.1369926>
- Deniz, A., & Gönen, M. (2021). Kitap okuma etkinliklerinin ve resimli öykü kitaplarının niteliği ile sosyoekonomik açıdan dezavantajlı çocukların dil gelişimleri arasındaki ilişki. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 9(4), 1376-1399. <https://doi.org/10.16916/aded.945541>
- DeStefano, D., & LeFevre, J. A. (2007). Cognitive load in hypertext reading: A review. *Computers in Human Behavior*, 23(3), 1616-1641. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2005.08.012>
- Deveci Taşçı, B., & Tahiroğlu, M. (2022). Ana-babaların ilkökul öğrencilerinin okuma tutumları üzerine etkisi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 13(2), 826-841.
- DiSessa, A. A. (2000). *Changing minds: Computers, learning, and literacy*. MIT Press.
- Dresang, E. T., & McClelland, K. (1999). Radical change: Digital age literature and learning. *Theory Into Practice*, 38(3), 160-167.
- Eagleton, T. (2001). *Literary theory: An introduction* (2nd ed.). University of Minnesota Press.
- Edeole, I. M., & Adejoke, A. M. (2016). Promoting reading habit among secondary school students in Lagos State: The role of library and ICT. *Asian Journal of Education and e-Learning*, 4(5), 145-152.

- Glesne, C. (2015). *Nitel araştırmaya giriş* (5. baskı, A. Aksoy & P. Yalçınoglu, Çev.). Nobel.
- Green, T. D., Perera, R. A., Dance, L. A., & Myers, E. A. (2010). Impact of presentation mode on recall of written text and numerical information: Hard copy versus electronic. *North American Journal of Psychology*, 12(2), 233-242.
- Guthrie, J. T., & Wigfield, A. (2000). Engagement and motivation in reading. In M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, P. D. Pearson, & R. Barr (Eds.), *Handbook of reading research* (Vol. 3, pp. 403-422). Erlbaum.
- Honick, T., & Broadbent, J. (2016). The influence of academic self-efficacy on academic performance: A systematic review. *Educational Research Review*, 17, 63-84. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2015.11.002>
- Hou, J., Rashid, J., & Lee, K. M. (2017). Cognitive map or medium materiality? Reading on paper and screen. *Computers in Human Behavior*, 67, 84-94. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2016.10.014>
- İzci, E., & Kaya, E. (2021). Ortaokul beşinci sınıf öğrencilerinin okuma kaygılarının farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 20(78), 1008-1025. <https://doi.org/10.17755/esosder.833862>
- Jeong, Y. J., & Gweon, G. (2021). Advantages of print reading over screen reading: A comparison of visual patterns, reading performance, and reading attitudes across paper, computers, and tablets. *International Journal of Human-Computer Interaction*, 37(17), 1674-1684.
- Karasar, N. (2023). *Bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar, ilkeler, teknikler* (38. baskı). Nobel Akademik.
- Katranç, M. (2015). İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin kitap okuma motivasyonlarının incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 3(2), 49-62.
- Kosch, T., Smith, J., & Müller, L. (2023). Differences in reading practices between digitalized and printed books. *Journal of Digital Literacy Studies*, 15(2), 123-140.
- Kurnaz, H., & Yıldız, N. (2015). Ortaokul öğrencilerinin okuma motivasyonlarının çeşitli değişkenlere göre değerlendirilmesi. *Turkish Journal of Social Research*, 19(3), 53-70.
- Lee, Y., Jang, B. G., & Conradi Smith, K. (2021). A systematic review of reading engagement research: What do we mean, what do we know, and where do we need to go? *Reading Psychology*, 42(6), 540-578. <https://doi.org/10.1080/02702711.2021.1920420>
- Leu, D. J., O'Byrne, W. I., Zawilinski, L., McVerry, J. G., & Everett-Cacopardo, H. (2009). Comments on Greenhow, Robelia, and Hughes: Expanding the new literacies conversation. *Educational Researcher*, 38(4), 264-269.
- Liu, Z. (2005). Reading behavior in the digital environment: Changes in reading behavior over the past ten years. *Journal of Documentation*, 61(6), 700-712. <https://doi.org/10.1108/00220410510632040>
- Loh, C. E., & Sun, B. (2019). I'd still prefer to read the hard copy: Adolescents' print and digital reading habits. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 62(6), 663-672.
- Mangen, A., Walgermo, B. R., & Brønnick, K. (2013). Reading linear texts on paper versus computer screen: Effects on reading comprehension. *International Journal of Educational Research*, 58, 61-68. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2012.12.002>
- Merga, M. K., & Roni, S. M. (2017). The influence of access to eReaders, computers and mobile phones on children's book reading frequency. *Computers & Education*, 109, 187-196. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2017.02.016>

- Myrberg, C., & Wiberg, N. (2015). Screen vs. paper: What is the difference for reading and learning? *Insights*, 28(2), 49-54. <https://doi.org/10.1629/uksg.236>
- Noyes, J. M., & Garland, K. J. (2008). Computer vs. paper-based tasks: Are they equivalent? *Ergonomics*, 51(9), 1352-1375. <https://doi.org/10.1080/00140130802170387>
- OECD. (2011). *Education at a glance 2011: OECD indicators*. Paris: OECD Publishing.
- Salkind, N. J. (2004). *Statistics for people who (Think They) hate statistics (2nd ed)*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Schunk, D. H., & DiBenedetto, M. K. (2020). Motivation and social cognitive theory. *Contemporary Educational Psychology*, 60, 101832. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2019.101832>
- Schunk, D. H., & Zimmerman, B. J. (2007). Influencing children's self-efficacy and self-regulation of reading and writing through modeling. *Reading & Writing Quarterly: Overcoming Learning Difficulties*, 23(1), 7-25. <https://doi.org/10.1080/10573560600837578>
- Schwabe, A., Kosch, L., Boomgaarden, H. G., & Stocker, G. (2024). Book readers in the digital age: Reading practices and media technologies. *Publishing Research Quarterly*, 40(1), 56-72. <https://doi.org/10.1177/20501579221122208>
- Singer, L. M., & Alexander, P. A. (2017). Reading on paper and digitally: What the past decades of empirical research reveal. *Review of Educational Research*, 87(6), 1007-1041. <https://doi.org/10.3102/0034654317722961>
- Stephen, C., & Edwards, S. (2017). *Young children playing and learning in a digital age: A cultural and critical perspective*. Routledge.
- Şahin, A. & Gültekin, G. (2022). Z kuşağının okuma tercihleri. *Avrasya Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, 6(1), 29-45.
- Tabatabai, D., & Shore, B. M. (2005). How experts and novices search the Web. *Library & Information Science Research*, 27(2), 222-248.
- Tella, A., & Akande, S. O. (2007). Children reading habits and availability of books in Botswana primary schools: Implications for achieving quality education. *The Reading Matrix*, 7(2), 117-142.
- Temizyürek, F., Çolakoğlu, O. M. & Coşkun, M. (2019). Ortaokul öğrencilerinin kitap okuma alışkanlıklarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 8(4), 2903-2920.
- Tok, M., Küçük, B. & Kırmacı, Ö. (2015). Ortaokul kitap okuma alışkanlığı ölçeği: Geçerlik güvenirlik çalışması. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 11(2), 389-404.
- Tuncer, M. (2012). Basılı materyal ve projeksiyon perdesinden okumanın öğretmen adaylarının hatırlama, kavrama ve dikkat becerilerine etkisi. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 5(7), 695-705.
- Tuncer, M., & Bahadır, F. (2014). Effect of screen reading and reading from printed out material on student success and permanency in introduction to computer lesson. *Turkish Online Journal of Educational Technology*, 13(3), 41-49.

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

Printed materials are more effective than digital media in terms of deep comprehension and long-term memory, as they eliminate temporal and spatial constraints through the physical interaction they offer the reader (Delgado et al., 2018; Myrberg & Wiberg, 2015). According to neuroscientific research, reading on paper supports semantic memory processing because it requires sustained attention and greater sensory-motor interaction (Hou

et al., 2017), while also facilitating strategic reading behaviors such as underlining and note-taking (Chou, 2012). In contrast, reading from digital media is a multi-modal process enriched with animations and hyperlinks (Liu, 2005). While these visualizations facilitate the rapid comprehension of complex information (Green et al., 2010), screen-based reading has significant cognitive limitations. Eye-tracking studies indicate that attention spans are shorter during screen reading, and this increases mental load, leading to superficial reading in the form of “skimming” (Jeong & Gweon, 2021; Destefano & Lefevre, 2007). Moreover, reading from screens causes greater cognitive stress and fatigue in individuals (Noyes & Garland, 2008). Systematic meta-analyses demonstrate that, even when reading time is the same, comprehension levels in screen-based reading are generally lower than those in printed texts (Kong et al., 2018; Singer & Alexander, 2017). In conclusion, while printed materials offer a cognitive advantage for texts that require analytical thinking and intense concentration, digital platforms provide a practical option in situations that demand quick access to information and visual richness. Since this study focuses on reading self-efficacy, it is necessary to explain the concept of self-efficacy. First proposed by Albert Bandura within the framework of Social Cognitive Theory, the concept of self-efficacy is a multidimensional construct that reflects an individual’s belief in their own ability to achieve a specific goal (Bandura, 2012). It has been observed that academic achievement, social relationships, and stress coping strategies play a decisive role in self-efficacy (Schunk & DiBenedetto, 2020). Self-efficacy beliefs hold critical importance for the middle school period, when academic identity begins to take shape (Usher & Pajares, 2008). During this period, high self-efficacy beliefs increase students’ active participation in learning processes and positively enhance academic achievement (Honicke & Broadbent, 2016; Akgün, 2013). Reading self-efficacy, on the other hand, refers to an individual’s belief in their ability to succeed in the reading process and plays a decisive role in reading motivation, the use of cognitive strategies, and text comprehension success (Schunk & Zimmerman, 2007; Kurnaz & Yıldız, 2015). Students with high reading self-efficacy demonstrate a more flexible and adaptable attitude toward different reading environments, and they are confident in their ability to use effective reading strategies regardless of the setting (Schunk & Zimmerman, 2007). It is of great importance to examine the relationship between students’ preferences and performance when reading from screens versus printed materials in digital reading environments and their levels of self-efficacy.

Method

In this study, a correlational survey model was chosen. This model is a research design frequently used in the social sciences to examine the structure, direction, and strength of the relationships between variables (Creswell, 2012; Büyüköztürk et al., 2022; Karasar, 2023). Accordingly, the study aimed to describe the current situation and identify relationships without any intervention. The study analyzed the relationship between book reading habits and screen reading self-efficacy.

Universe and Sample

The population of the study consists of middle school students enrolled in the 2024–2025 academic year in the provinces of Malatya and Gaziantep. The sample of the study comprises a total of 915 students selected from middle schools in these provinces using a convenience sampling method. Convenience sampling offers researchers significant advantages in terms of time, effort, and budget (Büyüköztürk, 2012). Convenience sampling allows the research process to proceed much more quickly and efficiently, particularly in educational studies, by providing direct access to students in a specific region (Cohen et al., 2002; Glesne, 2015).

Data Collection Tools

The Middle School Book Reading Habits Scale and the Screen Reading Self-Efficacy Scale for Middle School Students were used as data collection tools in the study. The Personal Information Form aims to determine the demographic and socio-cultural characteristics of the students in the sample group. The form includes questions regarding variables such as city of residence, type of school attended, gender, grade level, perceived family income status, parents' education level, frequency of book reading, number of books read annually, and preferred reading medium. One of the data collection tools used in the study is the "Middle School Book Reading Habit Scale" developed by Tok et al. (2015). The scale consists of 15 items and is three-dimensional. In the development study, the scale's explained variance was reported as 50.97%, and the reliability coefficient was 0.86. The second data collection tool used in the study is the "Screen Reading Self-Efficacy Scale for Middle School Students," developed by Demir et al. (2024). This scale consists of 17 items and three dimensions and is designed to measure students' levels of self-efficacy regarding screen reading. Confirmatory Factor Analysis (CFA) results indicate that the scale has good fit indices. The scale's Cronbach's Alpha reliability coefficient was calculated as 0.925.

Data Analysis

In the analysis of the data obtained in the study, the T-test for independent samples, one-way analysis of variance (ANOVA), and the Kruskal-Wallis H test were used, depending on the homogeneity of the distribution. Additionally, the direction and strength of the relationships between screen reading self-efficacy and book reading habits were assessed using Pearson correlation analysis. Simple linear regression analysis was used to determine whether book reading habits predict screen reading self-efficacy. The suitability of the data for simple linear regression was assessed, and skewness and kurtosis values were calculated to test the assumption of normal distribution. A range of ± 1.00 for skewness and kurtosis (Büyüköztürk, 2023) was considered. As a result of the analysis conducted in this context, the skewness value for the total book reading habit score was calculated as -0.335 and the kurtosis value as -0.213; for the total screen reading self-efficacy score, the skewness value was -0.400 and the kurtosis value was 0.296.

Results and Discussion

The aim of this study was to determine the relationship between participants' book-reading habits and their self-efficacy in screen reading, as well as to assess the predictive power of book-reading habits on self-efficacy in screen reading. Additionally, as a secondary objective, the study examined whether the two variables showed significant differences based on various demographic variables. The findings revealed that students' book reading habits were significantly and positively correlated with their screen reading self-efficacy. Furthermore, the results of the simple linear regression analysis revealed that reading habits explained approximately 9.3% of the variance in screen reading self-efficacy, and each one-unit increase in students' reading habits corresponds to a 0.316-unit increase in screen reading self-efficacy scores. This low variance suggests that screen reading self-efficacy has a multidimensional and complex structure. The remaining 90.7% of the variance may be attributed to cognitive factors such as students' digital literacy levels, attention, and comprehension, as well as psychological factors including their motivation toward screen reading, attitudes, anxiety and stress levels, and self-regulation skills. The finding that the habit of reading books is not a sufficient predictor of screen reading self-efficacy on its own

can be considered within the limitations of the study. The literature indicates that regular reading habits strengthen students' reading motivation and reading strategies, which in turn enhances their reading self-efficacy (Guthrie & Wigfield, 2000; Kurnaz & Yıldız, 2015). In terms of demographic variables, it was found that factors such as gender, school type, family income level, and parents' educational status generally did not result in significant differences in screen reading self-efficacy. This suggests that students can demonstrate similar levels of performance in screen reading self-efficacy regardless of their demographic characteristics. However, significant differences in screen reading self-efficacy were observed based on grade level. Fifth-grade students scored significantly higher than sixth- and seventh-grade students. Additionally, it was determined that sixth-grade students scored significantly higher than seventh-grade students. These results indicate that students' screen reading skills vary depending on grade level and that self-efficacy perceptions may be particularly higher in middle grades. These findings are consistent with some studies in the literature. Some studies (Loh & Sun, 2019; Lee, Jang & Conradi Smith, 2021) report that reading self-efficacy increases as grade level rises.

Türkiye Eğitim Dergisi

(Türkiye Education Journal)

(2026) Cilt 11, Sayı 1, s. 67-87

Fizik–Matematik Bağlantısının Haritalanması: R-Studio Kullanılarak Çapraz Veri Tabanlı Bir Bibliyometrik Analiz

Mehmet Altan KURNAZ¹

Özet

Bu çalışma, fizik ve matematik arasındaki etkileşimi ifade eden “Fizik–Matematik Bağlantısı”na ilişkin olarak 2000–2025 yılları arasında yayımlanan bilimsel literatürü, ‘Web of Science’ ve ‘Scopus’ veri tabanlarından elde edilen veriler üzerinden bibliyometrik yöntemler kullanarak analiz etmektedir. Araştırmanın amacı, alanın yayın örüntülerini, kavramsal gelişimini, temel araştırma temalarını ve küresel iş birliği ağlarını haritalamaktır. Bulgular, bu alandaki yayın sayısının 2009 yılından itibaren belirgin bir artış gösterdiğini ve çalışmaların büyük ölçüde eğitim odaklı dergilerde yoğunlaştığını ortaya koymaktadır. Tematik analizler, başlangıçta genel kavramlara odaklanan araştırmaların zamanla STEM eğitimi, matematiksel temsiller ve öz-yeterlik gibi daha özgül, uygulamaya ve pedagojik boyuta yönelik temalara evrildiğini göstermektedir. Akademik üretkenlik açısından Amerika Birleşik Devletleri öncü konumundayken, uluslararası iş birliği oranlarının düşük olması, alanın küresel iş birliği potansiyelinin henüz yeterince değerlendirilmediğine işaret etmektedir. Bu çalışma, alanın mevcut durumuna ilişkin stratejik içgörüler sunmakta ve gelecekteki araştırmalar ile uygulamalara yönelik yönelimleri ortaya koymaktadır.

Anahtar Kelimeler

Bibliyometrik Analiz
Fizik-Matematik Bağlantısı
R-Studio
Scopus
WoS

Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 12.02.2026
Kabul Tarihi: 24.03.2026
Elektronik Yayın Tarihi: 25.06.2026

DOI: 10.54979/turkegitimdergisi.1887711

¹ Prof. Dr., Kastamonu University, Education Faculty, Mathematics and Science Education Department, makurnaz@kastamonu.edu.tr, 0000-0003-2824-4077

Mapping the Physics-Mathematics Nexus: A Cross-Database Bibliometric Analysis Using R-Studio

Abstract

This study analyzes the scientific literature from 2000 to 2025 concerning the intersection of physics and mathematics, termed the "Physics-Mathematics Nexus," using bibliometric methods applied to data from the Web of Science and Scopus databases. The aim was to map the field's publication patterns, conceptual evolution, key research themes, and global collaboration networks. Findings reveal a significant increase in publications in this area starting from 2009, with a concentration in education-focused journals. Thematic analyses indicate an initial evolution from general concepts to more specific, applied, and pedagogical themes, such as STEM education, mathematical representations, and self-efficacy. Although the United States leads in academic productivity, the low international collaboration rate suggests that the global collaboration potential has not yet been fully utilized. This analysis offers strategic insights into the current state of the field and directions for future research and practice.

Keywords

Bibliometric Analysis
Physics-Mathematics Nexus
R-Studio
Scopus
WoS

About Article

Sending Date: 12.02.2026
Acceptance Date: 24.03.2026
Electronic Issue Date: 25.06.2026

DOI: 10.54979/turkegitimdergisi.1887711

INTRODUCTION

In today's research ecosystem, where scientific knowledge is rapidly expanding and interdisciplinary approaches are gaining increasing importance, understanding the interactions and intersections between different scientific disciplines has become critical. Physics and mathematics, since their inception, have been intertwined, mutually nourishing, and guiding each other's development. Mathematics forms the language of physics, while physics has presented new problems and areas of abstraction to mathematics. The intrinsic seated between physics and mathematics is widely recognized in academic discourse (Hitchin, 2007; Uhden, Karam, Pietrocola, & Pospiech, 2012), establishing what is commonly identified as a 'Physics-Mathematics Nexus' within interdisciplinary research. This study aims to unveil the nexus's structure, development, and dynamics within the scientific literature through a systematic bibliometric analysis. The rationale for such research stems from its multi-dimensional benefits, such as filling gaps in existing literature, providing domain-specific knowledge, and offering strategic direction for future research. There is a lack of a comprehensive and quantitative overview of the scientific output regarding this complex relationship between physics and mathematics. While researchers have conducted focused studies in specific subfields, systematic analyses presenting the field's general trends, prominent themes, important sources, and global collaboration patterns from a holistic perspective are limited. This deficiency creates a challenge for both newcomers to the field and existing experts in fully grasping and positioning themselves within the intellectual structure of the area. In this context, bibliometric analysis is an ideal methodology to fill this gap by

examining large volumes of scientific datasets using objective and reproducible methods (Moral-Muñoz et al., 2020; Zupic & Čater, 2015). In this regard, questions concerning how the relationship between physics and mathematics is represented in scientific literature, which themes stand out, and in what direction global research trends are progressing are critically important for understanding the field's future development. Past literature reviews and syntheses have often focused on specific topics or been limited to qualitative approaches. For instance, some studies have examined students' perceptions of the relationship between physics and mathematics, while others have focused on the pedagogical applications of mathematical modeling in physics. However, there is a lack of comprehensive work on the large-scale bibliometric mapping of the physics-mathematics nexus and the dynamic examination of its thematic evolution. This deficiency makes it difficult to systematically understand the overall structure of the field, its collaboration networks, and its conceptual development. Bibliometric analysis can map a research field's intellectual structure and evolution through key metrics such as publication patterns, keyword dynamics, and collaboration networks (Cobo et al., 2011). In the literature, fundamental indicators around the "Physics-Mathematics Nexus," such as the growth rate of scientific production over time, fluctuations in publication numbers, and received citations, are often fragmented. This study will present the quantitative development and impact of the field by showing article and citation trends over a specific period. Furthermore, identifying the most cited articles and the most productive journals will highlight key reference points in the literature and the platforms where knowledge is most widely disseminated, allowing researchers easy access to the most influential works and resources. Such a quantitative overview is essential for understanding the maturity level of the field and its place within the academic community. Moreover, due to the nature of interdisciplinary fields, research themes can change over time, new concepts can emerge, and the importance of older concepts can diminish. This study will identify the core conceptual clusters of the field by analyzing the co-occurrence networks of keywords in article abstracts and titles. Revealing how conceptual foci such as "educational research," "teacher practices," "student learning processes," "STEM education," "problem-solving," and "mathematical representations" are interrelated will provide a better understanding of the intellectual structure in the field. Furthermore, through diachronic analysis of keyword trends and thematic maps, determining how these conceptual clusters have evolved -which themes are "motor" (central and developed), "niche" (specialized), "basic" (developing), and "declining"- will offer strategic insights to researchers regarding future topics (Cobo et al., 2011). This will enable new researchers to identify current and potential research gaps in the field quickly. Furthermore, collaboration in science is vital for knowledge dissemination and innovation. This study will map global collaboration networks within the "Physics-Mathematics Nexus" by examining cross-country co-authorship relationships. It will seek answers to questions such as which countries are the most productive, which have strong collaborative ties, and which regions are less integrated into international collaboration networks. Such an analysis provides valuable information for funding agencies and policymakers to identify potential international partnership opportunities and encourage research in underrepresented regions. Moreover, identifying the most influential countries can also enable inferences about those countries' scientific strategies and success factors in this field. The strong connection between physics and mathematics carries significant pedagogical implications, especially for applied fields such as educational sciences and engineering education. This study will reveal which teaching approaches, learning processes, and cognitive factors (e.g., "self-efficacy," "decision-making") play a central role in research within

this nexus, providing evidence-based information for educators and curriculum developers. Examining the factors affecting students' success in physics and mathematics can help address the challenges encountered in teaching these subjects. A bibliometric analysis of deeply interconnected interdisciplinary fields like the "Physics-Mathematics Nexus" can serve as a methodological model for mapping interdisciplinary studies in general. This work will provide a concrete example for understanding how different disciplines come together to form a new research area and how this area has been shaped over time. In conclusion, this bibliometric analysis study will fill the gaps in the existing literature by offering a deep, quantitative, and systematic perspective on the scientific knowledge base in the "Physics-Mathematics Nexus" field. By revealing the field's core dynamics, key themes, global actors, and collaboration patterns, it is important to provide researchers, educators, policymakers, and funding agencies with a solid foundation and strategic insights for future steps in this complex and vital area. Such a study will provide domain-specific knowledge and contribute as a valuable practical application example to science mapping methodologies. Given the explanations above, the purpose of this study is to determine the publication patterns, the temporal evolution of keyword themes, the emerging key research foci through thematic maps, cross-country collaboration networks, and the most influential publication sources and countries, all through a bibliometric analysis of the scientific literature at the intersection of physics and mathematics. Unlike traditional qualitative reviews, this study employs a bibliometric lens in the introduction to justify the necessity of a systematic, data-driven mapping of the Physics-Mathematics Nexus, which serves as the methodological framework of the research. Consequently, this study aims to provide valuable insights to researchers, educators, and policymakers by presenting a comprehensive, quantitative, and systematic view of the relationship between physics and mathematics in scientific literature. The findings will contribute to identifying future research foci, encouraging interdisciplinary collaborations, and developing educational programs. Specifically, the integrated use of two major databases and the dynamic analysis of thematic evolution distinguish this study from existing literature.

METHOD

To achieve the objectives of this study, a systematic search and data analysis process was adopted, utilizing two internationally respected bibliographic databases: Web of Science (WoS) and Scopus. These databases were chosen because they cover many scientific publications, index high-quality journals and conference proceedings, and provide the necessary metadata fields (author, title, abstract, keywords, citations, etc.) for bibliometric analyses. Using two different databases aimed to minimize potential single-database bias, thereby obtaining a more comprehensive and reliable dataset (Falagas et al., 2008; Mongeon & Paul-Hus, 2016). The workflow of the study is visualized in Figure 1.

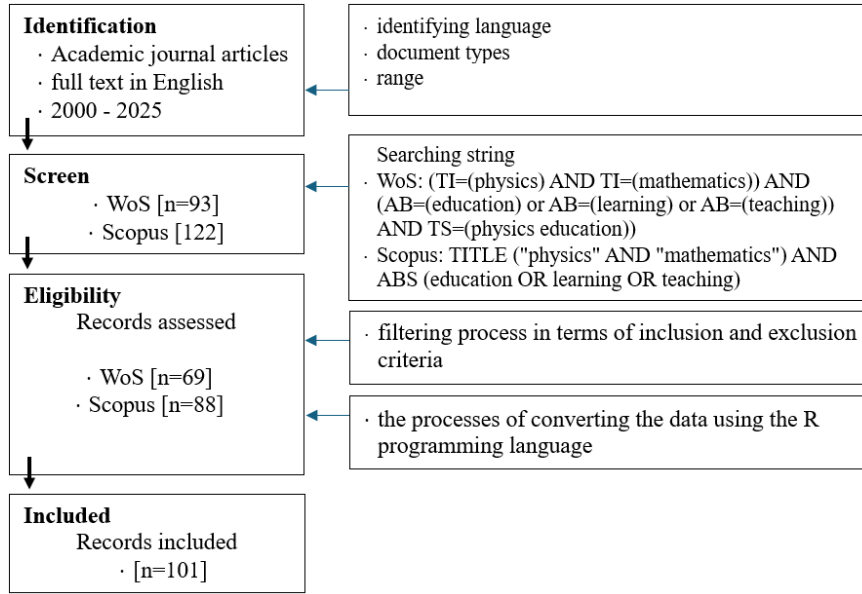


Figure 1. Data Sources Search Strategy

As seen in Figure 1, the search strategy was designed to focus on the theme of "Mapping the Physics-Mathematics Nexus." Expert subject knowledge and preliminary literature reviews supported the keyword identification process. Specifically, search queries were structured using a broad set of Boolean operators containing key terms in relevant fields. For example, "physics" AND "mathematics" terms were combined to examine the intersections in physics education and mathematics education. Related terms such as "education" OR "teaching" OR "learning" were also included in the search criteria. The search criteria were determined as follows:

•Language of Study: English. This criterion was applied because the vast majority of scientific publications are in English, and it ensures international validity.

•Document Type: Only peer-reviewed articles were included. This was done to guarantee the scientific quality and depth of the study. Document types such as editorial notes, book chapters, Early Access, and Proceedings Papers were excluded.

•Time Period: 2000-2025. This timeframe was preferred to capture current trends and developments in the field, as well as because bibliometric databases offer more standardized and comprehensive metadata for this period.

All relevant records obtained from the WoS and Scopus databases using the defined search strategy were downloaded. The downloaded data were in BibTeX and CSV formats and were subsequently processed to be suitable for analysis. Following the data collection process, a comprehensive preprocessing stage was applied to ensure the consistency and accuracy of the dataset. The following steps were taken during this stage:

(i) Application of Inclusion and Exclusion Criteria: In addition to the initially determined search criteria, an additional filtering process was applied by thoroughly examining the titles and abstracts of the retrieved articles. This manual filtering is critical to ensure the articles focus on the "Physics-Mathematics Nexus." The inclusion and exclusion criteria detailed in Table 1 guided this filtering process (Jia, Sun, & Looi, 2023). These criteria ensured the elimination of articles that did not align with the specific focus of the study.

(ii) **Data Merging:** Records downloaded from WoS and Scopus were merged into a single dataset using the R programming language. The bibliometrix package (Aria & Cuccurullo, 2017) was specifically used for this process. The bibliometrix package has powerful functions enabling easy integration of bibliographic data from different databases.

(iii) **Detection and Removal of Duplicate Records:** Potential duplicate records in the merged dataset were identified and removed. This process prevents the same publication from being listed multiple times in different databases and enhances the accuracy of the analyses (Aria & Cuccurullo, 2017).

At the end of this meticulous preprocessing, 101 studies suitable for analysis were identified.

Table 1. Inclusion and Exclusion Criteria

Attribute	Criteria	Explanation
Inclusion Criteria	· Study field is the Physics-Mathematics Nexus. · Full text is available.	Included articles must satisfy all of these criteria.
Exclusion Criteria	· Not related to the Physics-Mathematics Nexus. · Out-of-scope work (Editorial Notes, Book Chapters, Early Access, Proceeding Papers). · Not related to physics education. · Missing values (title, abstract, keywords, etc.)	An article satisfying any of these criteria is excluded.

Data Analysis Methods

A comprehensive set of bibliometric analyses was performed on the prepared dataset using the R programming language and various bibliometric packages, primarily bibliometrix (Aria & Cuccurullo, 2017). These analyses aimed to reveal the connection within the scientific literature between physics and mathematics, including publication patterns, keyword themes, collaboration networks, and trends over time. The main analysis methods applied and the categories of findings associated with these analyses are presented below:

(i) **Scientific Production Analyses:** Annual publication and citation trends were examined to determine the field's development and impact. Additionally, the most cited articles and most relevant journals were identified.

(ii) **Keyword Analyses:** Co-occurrence networks of abstract keywords were created to identify the field's core themes, conceptual structures, and research trends (Cobo et al., 2011; Van Eck & Waltman, 2010). These analyses were visualized through diachronic networks of keywords, trend topics, and thematic maps; furthermore, a Sankey diagram showing the relationships between titles, keywords, and sources was presented.

(iii) **Countries/Regions Analyses:** A world map of international collaboration was created, and the most influential countries were identified to examine international collaboration patterns and geographical contributions.

R (version 4.5.1) and relevant R packages were used for all analyses. Additionally, in the interpretation [text editing, consistency control (figure/table-text alignment, text-text alignment)] of the findings obtained in this study, interactive consultation processes were carried out with an AI-powered language model (Gemini) within ethical guidelines. This approach played a supportive role in ensuring content consistency.

Ethical Issues

This study was conducted in accordance with research and publication ethics, as it relied solely on openly accessible secondary data obtained from the Web of Science and Scopus databases and did not involve human participants, personal data, or any experimental intervention.

RESULTS

This section presents the quantitative findings of the "Mapping the Physics-Mathematics Nexus" bibliometric analysis. The analysis focused on key aspects of the study, including main information from the descriptive bibliometric analysis, scientific production, keyword themes, and country/region contributions.

Descriptive Bibliometric Analysis

Table 2 presents the main descriptive data from the bibliometric analysis titled "Mapping the Physics-Mathematics Nexus."

Table 2. The main information

Description	Results
Timespan	2001-2025
Sources	63
Documents	101
Annual Growth Rate %	9,05
Document Average Age	6,89
Average citations per doc	7,455
Author's Keywords (DE)	352
Authors	457
Authors of single-authored docs	15
Single-authored docs	16
Co-Authors per Doc	5,27
International co-authorships %	5,941

The analysis covers 101 documents published between 2001 and 2025, distributed across 63 sources. The field's annual growth rate of 9.05% indicates increasing scientific interest in the intersection of physics and mathematics. The average age of documents at 6.89 years, and an average of 7.455 citations per document demonstrates the dataset's recency and impact on the literature. The presence of 352 author keywords and 457 authors highlights conceptual diversity and broad researcher participation within the field. An average of 5.27 co-authors per document and a low 5.941% international co-authorship rate reveal that research in this area is characterized by limited collaboration. However, there is still undeveloped potential for international partnerships.

Scientific Production

Figure 2 is a time series graph illustrating the annual distribution of articles published in the "Physics-Mathematics Nexus" field between 2001 and 2025. Upon examining the graph, it is observed that the field initially (2001-2008) showed low publication numbers with significant fluctuations; in some years (e.g., 2002, 2004, 2006, 2008), there were either no publications or very few. However, a noticeable upward trend began from 2009, reaching its

first significant peak in 2015 with 10 articles. Between 2016 and 2022, the number of publications fluctuated between 5 and 7, but a second peak of 10 articles occurred again in 2023. Although a slight downward trend is observed towards 2024 and 2025, publication levels in these years remain high compared to stagnant periods. Overall, the graph indicates that scientific interest in the field has fluctuated but shows a long-term increasing trend, with intensive research periods particularly in 2015 and 2023.

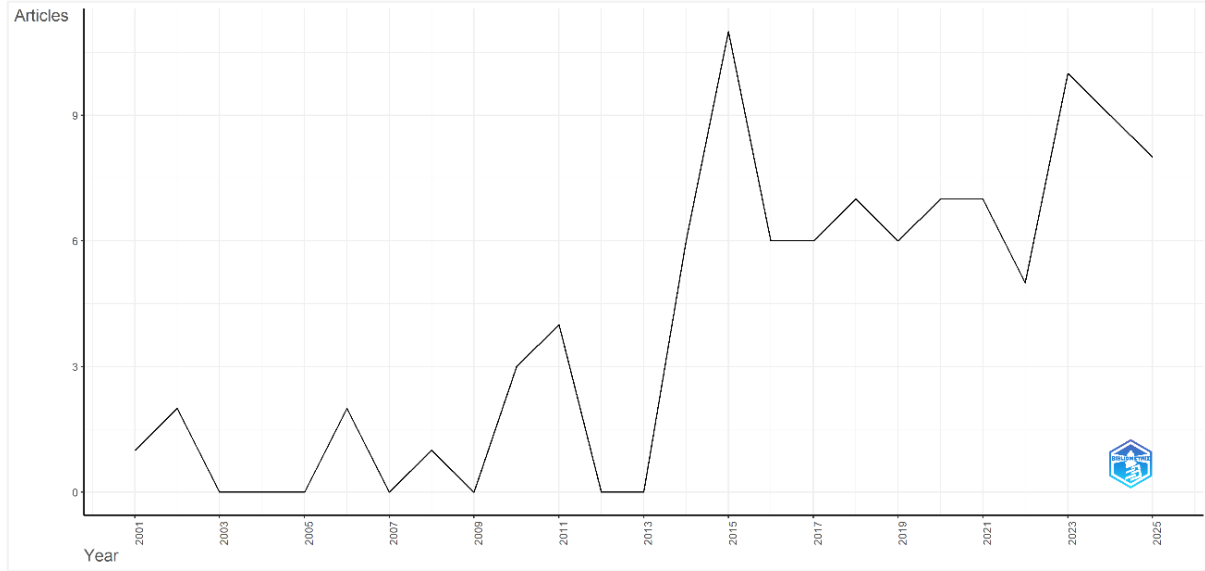


Figure 1. The Physics-Mathematics Nexus Publications Years

Figure 3 illustrates the annual distribution of total citations received by publications in the "Physics-Mathematics Nexus" field between 2001 and 2024. The graph reveals that the field's citation impact has followed a highly fluctuating course: an early peak of 4 citations occurred in 2001, followed by a sharp decline, with the number of citations falling below 1 in 2005-2006. From 2008 to 2020, citation counts generally remained low (between 0 and 1) and volatile, with no significant increase observed during this period. However, a recovery began in 2021, and a notable rise to approximately 2.4 citations was seen in 2022. Although a decline followed this increase in 2023 and 2024, the graph generally indicates that the citation impact in the field is shaped by specific key publications or periodic increases in interest, and it has not shown consistent growth.

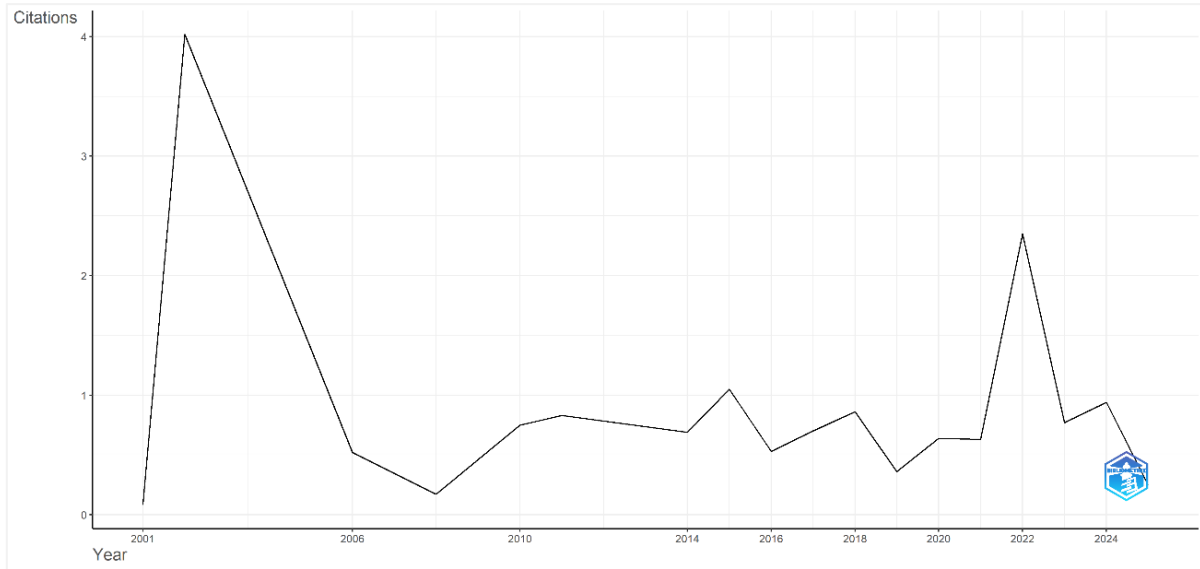


Figure 2. Citations of the Physics-Mathematics Nexus Publications per Year

Figure 4 presents the top 10 most cited articles and their global citation counts. This graph highlights the most influential and foundational works in the field. According to the graph, Meltzer (2002)'s article stands out as the most cited publication with 157 citations, suggesting it is a cornerstone reference in the physics-mathematics relationship literature. Other significant articles include Veloo, Nor, & Khalid (2015) in *International Education Studies* (38 citations), Basson (2002) in *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology* (36 citations), and Karam (2014) in *Physical Review Special Topics-Physics Education Research* (34 citations). The rest of the list comprises Yik et al. (2022) in *International Journal of STEM Education* (29 citations), Reis et al. (2011) in *International Journal of Science and Mathematics Education* (28 citations), Michelsen (2015) in *Physics Education* (27 citations), Caballero et al. (2015) in *European Journal of Physics* (24 citations), Branchetti, Cattabriga & Levrini (2019) in *Physical Review Physics Education Research* (15 citations), and Miron & Staicu (2010) in *Romanian Reports in Physics* (15 citations). This distribution indicates that the citation impact within the field is primarily concentrated in a single pioneering work. However, more recent publications are also increasingly gaining citations and growing their influence.

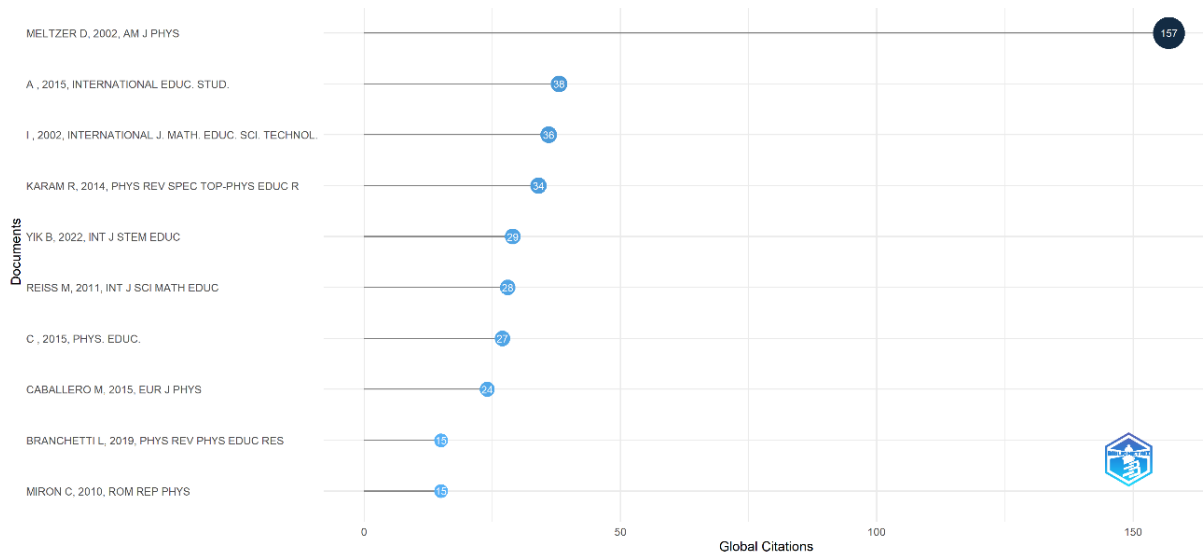


Figure 3. Most Global Cited Documents

Table 3 presents the journals with the highest scientific publications in the "Physics-Mathematics Nexus" field. This table indicates that the relevant literature is concentrated in journals focused on education sciences, physics education, and mathematics education, primarily Science & Education (10 articles), followed by Physics Education (7 articles), and Education Sciences (6 articles). Additionally, journals such as EJMSTE, FE, IJSME, and PRPER have each made significant contributions with three articles. Including journals covering broader disciplines, such as CJSMT, EJEE, and FP, each with two articles, reveals that the field deepens within specific educational disciplines and intersects with other areas like engineering education and psychology.

Table 3. Most Relevant Sources

Sources	Articles
Science & Education	SE 10
Physics Education	PE 7
Education Sciences	ES 6
Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education	EJMSTE 3
Frontiers in Education	FE 3
International Journal of Science and Mathematics Education	IJSME 3
Physical Review Physics Education Research	PRPER 3
Canadian Journal of Science, Mathematics and Technology Education	CJSMT 2
European Journal of Engineering Education	EJEE 2
Frontiers in Psychology	FP 2

Keywords

Figure 5 is a co-occurrence network map showing the relationships between article abstracts' most frequently co-occurring keywords. Node sizes represent the frequency of words, while the lines between them represent the frequency of co-occurrence, and colors indicate six different thematic clusters. These clusters reveal the main research foci in the field and how they are connected: The purple cluster (e.g., "physics education", "education research", "mathematical knowledge") relates to physics education and fundamental concepts; the red

cluster (e.g., "physics teachers", "physics teaching", "upper-secondary school") to teacher and teaching practices; the light blue cluster (e.g., "learning physics", "physics students", "mathematics education") to student learning processes and mathematics education; the orange cluster (e.g., "stem education", "technology engineering science technology", "active learning") to broader STEM education and technology integration; the brown cluster (e.g., "mathematics achievement", "physics achievement", "students attitude") to achievement tests and student attitudes; and the green cluster (e.g., "secondary school", "school students", "physics problem-solving") focuses on middle/high school students and problem-solving. Overall, this network map demonstrates that "Physics-Mathematics Nexus" research encompasses a theoretical relationship and many practical and pedagogical dimensions such as physics education, student learning, teacher roles, achievement assessment, and STEM education.

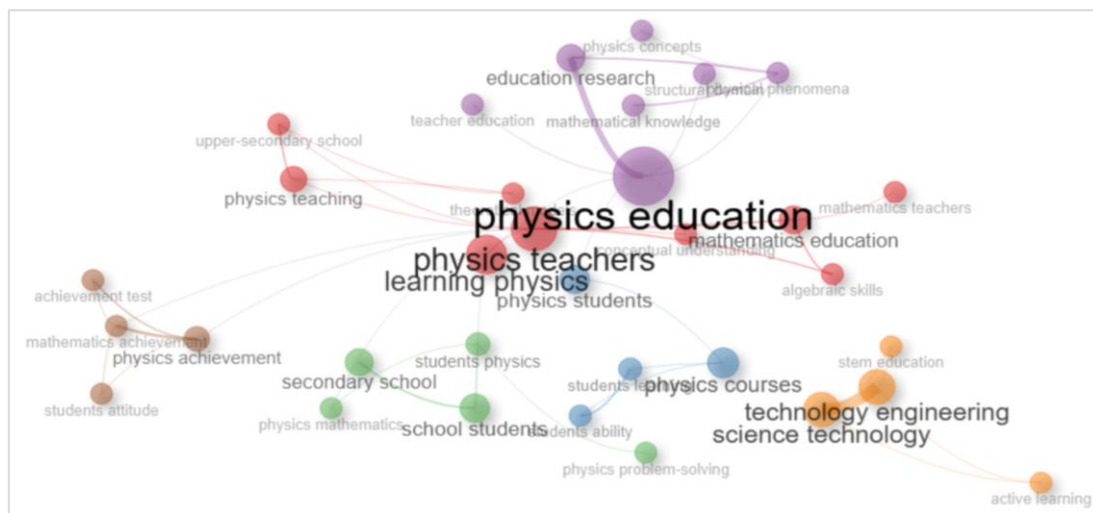


Figure 4. Co-occurrence Network in Abstracts

Figure 6 presents the diachronic network of keyword themes, based on 2011, 2015, 2020, and 2025. Each sub-graph visualizes keyword frequency with node size and co-occurrence strength with link thickness, while colors reveal the evolution of thematic clusters over time. In the 2011 period, the network structure is quite sparse, showing a dominance of more general and fundamental concepts like "science" and "knowledge." By 2015, the complexity of the network increases; the word "mathematics" notably grows and takes a central position, and pedagogical elements like "pre-service teachers" become prominent. In the 2020 period, the field's focus becomes even clearer, with the trio of "mathematics," "science," and "education" forming the core. Concepts related to education and learning processes, such as "teaching," "learning," and "epistemological beliefs," emerge as strong clusters. In the 2025 view, while these core concepts maintain their centrality, the network's scope has expanded. It is observed that a more in-depth and diverse research landscape has formed, integrating cognitive and application-oriented concepts like "problem solving" and "decision-making," as well as modern tools such as "technology." This diachronic analysis strikingly demonstrates how the "Physics-Mathematics Nexus" field has grown quantitatively and developed its research focus, thematic depth, and emphasis on pedagogical approaches over time.

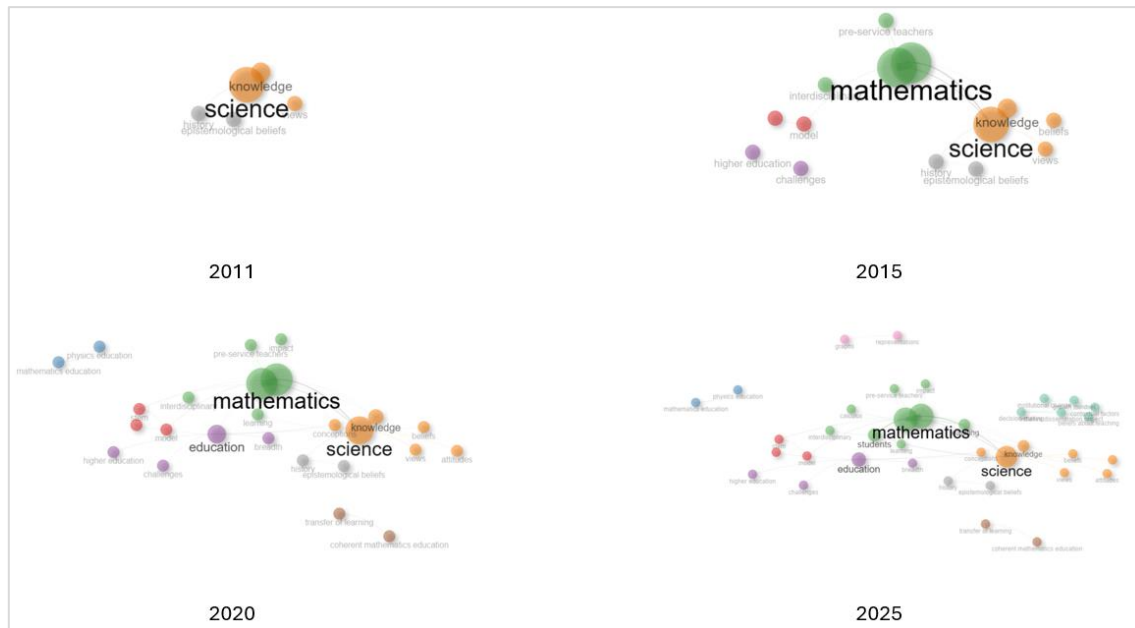


Figure 5. Diachronic Network of keywords by periods (Sources: Author's Elaboration using Biblioshiny)

Figure 7 is a trend graph visualizing keywords' temporal popularity and trends, with words on the vertical axis and years on the horizontal axis. Each horizontal line for a word indicates its active period, while the size and color of the dot on it represent its usage frequency in that year. The graph shows that the field was initially (2013-2017) associated with more general and fundamental concepts such as "views," "conceptions," "history," "interdisciplinary," "knowledge," and "science." However, from 2018 onwards, the popularity of pedagogical and student-focused terms like "education," "learning," "blended learning," "teaching," and "students" increased. Particularly around 2019-2020, core disciplines like "physics" and "mathematics" peaked with high frequencies, indicating the field's direct focus on these two subjects. From 2022 onwards, terms including more specific, applied, and psychological factors such as "STEM," "calculus," "STEM education," "representations," and "self-efficacy" began to rise. Notably, "self-efficacy" and "representations" reached their highest frequencies in 2024-2025, reflecting the field's recent evolution. Overall, the graph demonstrates that the "Physics-Mathematics Nexus" literature has undergone a dynamic thematic journey, evolving from its conceptual and historical beginnings, through pedagogical processes and student experiences, towards contemporary STEM education and psychological factors.

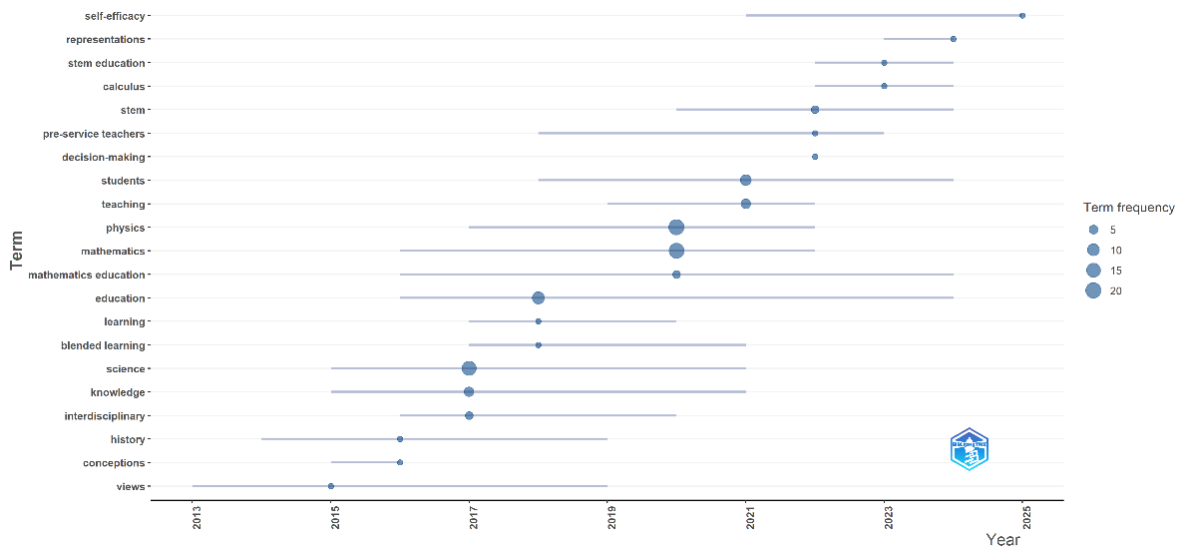


Figure 6. Keywords trend topics

Figure 8 is a thematic map that presents keyword themes in the "Physics-Mathematics Nexus" field by positioning them according to centrality (relevance degree) and density (development degree) dimensions. The horizontal axis shows a theme's external connections with other themes and its importance in the field (centrality). In contrast, the vertical axis shows how strongly the words within the theme are related to each other (density). The map is divided into four main quadrants according to these two axes: "Motor Themes" (top right) have both high internal cohesion (density) and strong connections to other themes (centrality), representing the main and developed core research topics of the field (e.g., "mathematics education", "education", "physics education", "learning", "stem education"). "Niche Themes" (top left), despite having high internal cohesion (density), are less directly connected to other general themes in the field (low centrality); this makes them well-defined within themselves, but more specialized topics focused on a specific sub-area (e.g., "calculus", "self-efficacy", "representations", "curriculum emphasis"). "Basic Themes" (bottom right) are low density but high centrality (e.g., "physics mathematics", "teaching", "interdisciplinarity", "attitude towards physics"), signifying fundamental topics for the field whose internal structure is not yet fully developed. Finally, "Emerging or Declining Themes" (bottom left) are both low density and low centrality (e.g., "conceptions", "views", "history"), indicating peripheral topics that are either newly emerging and not yet established or have lost importance over time. This map comprehensively presents the strategic importance and development level of research topics in the field.

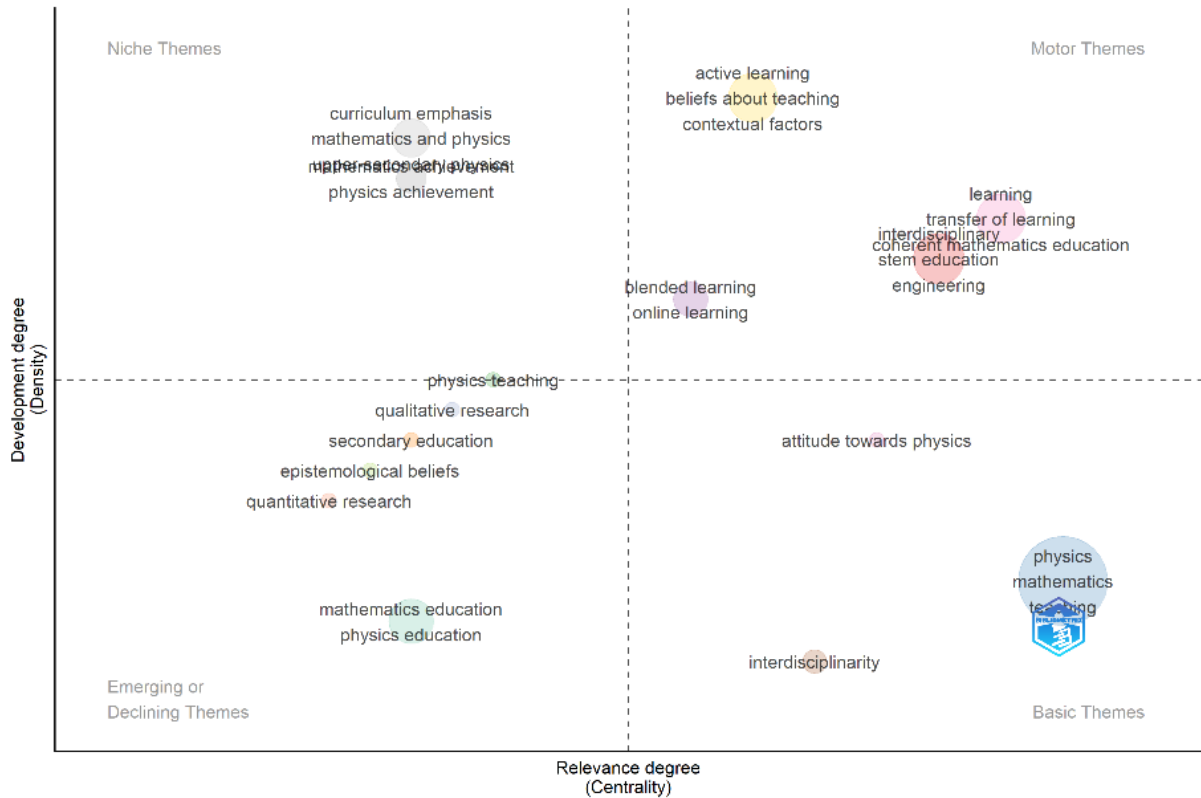


Figure 7. Thematic Map of Keywords

Figure 9 is a three-field Sankey diagram illustrating the relationships between publications' keywords (DE), title words (TI_TM), and sources (SO: Journals). The diagram visualizes the strength of connections between these three categories through the bands' thickness, representing the flow from left to right. In the left column, dominant keywords such as "mathematics," "physics," "teaching," and "mathematics education" stand out. The middle column displays titles or thematic words like "physics," "mathematics," "learning," "students," and "teaching." The right column lists the most relevant journals in the field, including "physics education," "science & education," and "education sciences." The diagram clearly shows, for example, that the keywords "mathematics" and "physics" are strongly associated with titles primarily containing "physics" and "mathematics" themes, and that these studies are largely published in "physics education" and "science & education" journals. Furthermore, it is observed that more pedagogical keywords like "teaching" and "mathematics education" are linked to title/theme words such as "teaching," "education," and "teachers," and these publications are also concentrated in similar education journals. This visual reveals the complex, quantitative connections among research topics (keywords), the main themes of publications (titles), and the platforms where these studies are published (journals), providing a deeper understanding of the field's core publication patterns.

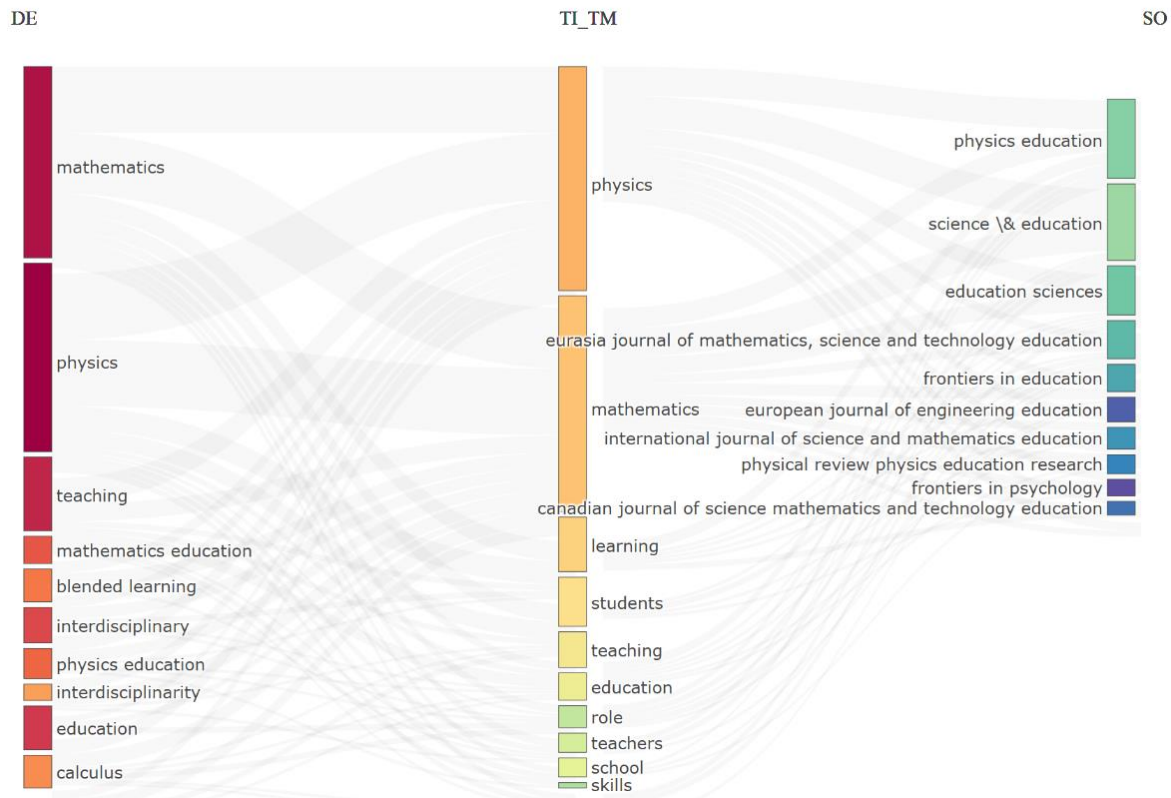


Figure 8. Three-field plot (DE: Keywords, TI_TM: Title, SO: Source)

Countries/Regions

Figure 10 is a world map that geographically visualizes international collaboration networks among countries in research. Different shades of blue on the map indicate the density of a country's publications or contributions in the field (darker blue signifies more contributions). In contrast, the thin lines between countries represent co-authorships among researchers and, thus, scientific collaboration links.

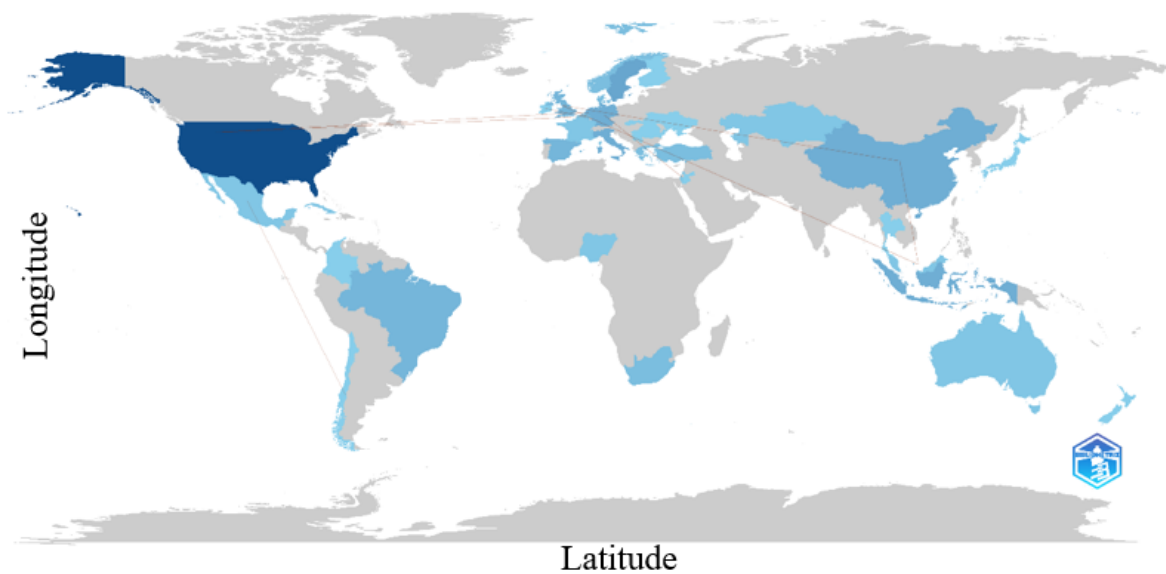


Figure 9. Collaboration World Map

Figure 10 shows that countries, primarily the United States (US), some Western European countries (e.g., Germany, UK, Netherlands), Indonesia, and China, are collaborating in the field. Notably, there are somewhat denser collaboration networks between the US and European countries, and connections exist between these countries and other regions like Chile and China. The fact that a large part of the African continent and Central Asia appear less active on the map or have sparse collaboration links suggests that these regions are either not yet sufficiently involved in international collaborations in this field or are less represented in the dataset. Overall, this map clearly illustrates the global distribution of scientific research at the intersection of physics and mathematics and the dynamics of international collaboration. Accordingly, a low level of active global collaboration can be noted. Table 4 presents the top 10 most contributing and influential countries, along with metrics such as total articles (TA), number of articles with corresponding author (NA), single-country publications (SCP), multi-country publications (MCP), ratio of multi-country publications (MCP_Ratio), total citations (C), and average citations per article (AAC).

Table 4. Most influential countries

Country	TA*	NA*	SCP*	MCP*	MCP_Ratio*	C*	AAC*
USA	50	12	12	0	0	252	21.0
Belgium	21	3	0	3	100	9	3.0
Indonesia	15	4	4	0	0	11	2.8
Italy	14	4	4	0	0	24	6.0
Germany	13	5	4	1	20	40	8.0
Spain	13	3	3	0	0	10	3.3
Brazil	10	3	3	0	0	6	2.0
China	10	4	4	0	0	14	3.5
Netherlands	10	4	4	0	0	10	5.0
Sweden	10	4	4	0	0	30	7.5

TA*-Total Articles, NA*-Number of Articles with Corresponding Authors, SCP*-Single Country Publications, MCP*-Multiple Country Publications, MCP_Ratio*-MCP/Articles, C*-Citations, AAC*-Average Article Citations

The United States (US) is the undisputed leader in academic productivity and impact within the field, boasting 50 total articles (TA*) and a high average citation count (AAC*) of 21.0 per article. The zero values for the US's MCP* and MCP_Ratio* suggest that international collaborations are determined based on the corresponding author's country. This indicates that publications by corresponding authors in the US reflect solo work or collaborations exclusively with other US authors. In contrast, international collaborations seen in other maps likely occur through corresponding authors from different countries. Belgium shows significant productivity with 21 total articles, but it stands out because all three articles where the corresponding author is from Belgium (NA*=3, MCP*=3) are international collaborations (100% MCP_Ratio*). This indicates a strong inclination among Belgian corresponding authors toward global partnerships compared to authors from other countries. Countries like Germany and Sweden significantly impact the literature relative to their publication numbers, with high average citation counts (AAC*) of 8.0 and 7.5 per article, respectively. Other countries in the table, including Indonesia, Italy, Spain, Brazil, China, and the Netherlands, also contribute to the field at various levels. For most of these countries, the low or zero international collaboration rates (based on the corresponding author) stem from the corresponding author-centric nature of this analysis methodology.

This table quantitatively illustrates which countries dominate the global research landscape in the physics-mathematics nexus field, along with their collaboration dynamics and citation impacts.

DISCUSSION

This study aimed to present a bibliometric analysis of the scientific literature in the "Physics-Mathematics Nexus" field, which is the intersection of physics and mathematics. It sought to identify publication patterns, the temporal evolution of keyword themes, main research foci revealed through thematic maps, inter-country collaboration networks, and the most influential publication sources and countries. The findings offer significant insights into the field's current state, dynamics, and future potential. The analysis revealed a marked upward trend in publications in the "Physics-Mathematics Nexus" field starting from 2009, with peaks observed in 2015 and 2023 (Figure 2). This increase can reflect growing global interest in interdisciplinary studies and, specifically, the pursuit of integration in physics and mathematics education. This rise indicates a heightened interest in exploring the applied and pedagogical dimensions of the long-standing relationship between physics and mathematics, such as physics utilizing mathematics as a "language" and mathematics offering new problem areas to physics (e.g., discussions in works like Penrose, 2004). However, the fact that annual citation counts (Figure 3) do not show parallel growth with the consistent increase in publication numbers suggests that the overall impact of the field is shaped by specific key publications or periodic surges in interest. This may indicate that new publications in the field require additional effort to reach a wider audience and create a lasting impact. Meltzer's (2002) work, being by far the most cited publication (Figure 4), demonstrates that the field's intellectual roots are based on certain foundational works that serve as references. This finding emphasizes the importance of new research building upon these seminal works. Furthermore, the literature's concentration largely in education-focused journals such as *Science & Education*, *Physics Education*, and *Education Sciences* (Table 3) reveals that "Physics-Mathematics Nexus" research is predominantly approached within pedagogical and education science contexts. This aligns with general bibliometric trends where interdisciplinary fields often focus on applied outcomes (Moral-Muñoz et al., 2020; Zupic & Čater, 2015). The keyword co-occurrence network (Figure 5) indicates that the field encompasses a theoretical relationship and multiple practical and pedagogical dimensions such as physics education, student learning, teacher roles, achievement assessment, and STEM education. This finding supports the field's application-oriented nature and strong connection with education sciences. The diachronic keyword analysis (Figure 6) and the trend topics graph (Figure 7) offer striking insights into the conceptual evolution of the field. It is observed that while general concepts like "science" and "knowledge" dominated initially, the field gradually shifted towards more specific education-focused terms such as "mathematics," "physics," "education," "teaching," and "learning." Particularly from 2022 onwards, the rise of terms like "STEM," "calculus," "representations," and "self-efficacy" indicates that the field is focusing on modern educational approaches, cognitive factors, and more specific mathematical topics. This transformation indicates that researchers are addressing the physics-mathematics relationship not merely as an abstract concept but also within the context of concrete pedagogical issues such as student achievement, learning processes, and curriculum development. The mathematization of physics and the power of mathematics in explaining physical phenomena reveal that these two fields form an inseparable whole, and

this integration is necessary in education as well. Such thematic changes are consistent with the processes of scientific fields maturing and adapting to new research problems over time (Cobo et al., 2011). The thematic map (Figure 8) comprehensively reveals the strategic importance and development level of research topics in the "Physics-Mathematics Nexus" field. The identification of topics such as "mathematics education," "education," "physics education," "learning," and "STEM education" as "Motor Themes" confirms that these areas have both high internal cohesion and strong connections to other themes, thus forming the main and developed core research topics of the field. The positioning of topics like "calculus," "self-efficacy," and "representations" as "Niche Themes" indicates that these areas are well-defined within themselves but are more specialized sub-areas with deep research potential. These niche themes can potentially fill specific research gaps and add depth to the field. On the other hand, "Basic Themes" such as "physics, mathematics," "teaching," and "interdisciplinarity" refer to topics that form the foundation of the field but whose internal structures are not yet fully developed. "Emerging or Declining Themes" like "conceptions," "views," and "history" reflect the dynamic nature of the field and its changing interests over time. This map again demonstrates the power of bibliometric analyses in mapping a research field's intellectual structure and evolution (Cobo et al., 2011). The Sankey diagram (Figure 9) quantitatively reveals the strong connections between keywords, titles, and journals, clearly showing the field's basic publication patterns and how knowledge is disseminated. This can guide researchers in publishing their work in appropriate venues and accessing relevant literature. The international collaboration map (Figure 10) and the country contributions analysis (Table 4) provide important information about global research networks in the "Physics-Mathematics Nexus" field. The US's leading position with high productivity and citation impact (Table 4) reinforces its dominant role in research capacity and influence in the field. The high international collaboration rate of countries like Belgium (Table 4) highlights their strong inclination towards global partnerships and the importance of collaboration in an interdisciplinary field. However, the less active appearance of regions like Africa and Central Asia on Figure 10 and the generally low level of international collaborations (5.941% international co-authorship rate, Table 2) indicate that the full potential of global knowledge flow and collaboration in the field has not yet been utilized. Despite the universal relationship between physics and mathematics, further expanding global collaboration networks in this field holds great potential for accelerating knowledge dissemination and discoveries. This situation points to the need for funding bodies and policymakers to develop policies encouraging research in underrepresented regions and increasing international partnership opportunities. The Sankey diagram (Figure 9) quantitatively reveals the strong connections between keywords, titles, and journals, clearly showing the field's basic publication patterns and how knowledge is disseminated. This can guide researchers in publishing their work in appropriate venues and accessing relevant literature. Overall, this bibliometric analysis has revealed that the "Physics-Mathematics Nexus" field has experienced significant growth in the last two decades but still holds further development potential regarding citation impact and international collaboration. The thematic evolution of the field demonstrates a dynamic journey from its conceptual and historical beginnings, through pedagogical processes and student experiences, towards contemporary STEM education and psychological factors. This dynamic indicates that future research should focus particularly on rising themes such as "self-efficacy," "representations," and "STEM education." Furthermore, this study offers a methodological model for mapping interdisciplinary fields, emphasizing the potential of bibliometric analyses in understanding interactions between different scientific disciplines

CONCLUSION AND RECOMMENDATIONS

This study aimed to map the scientific literature in the "Physics-Mathematics Nexus" field through a comprehensive bibliometric analysis using data compiled from international bibliographic databases, Web of Science, and Scopus. The findings revealed this dynamic interdisciplinary field's development, core themes, key players, and collaboration patterns from a quantitative perspective. The analysis revealed a significant upward trend in the number of publications in the "Physics-Mathematics Nexus" field starting from 2009, with a concentration especially in education-focused journals. This situation indicates that the mathematical language of physics and the power of mathematics in explaining physical phenomena are receiving greater attention, particularly in an educational context, and that researchers are increasingly evaluating this deep-rooted relationship in terms of its pedagogical implications. The high citation counts of seminal works like Meltzer (2002) confirmed the presence of specific reference points forming the intellectual foundation of the field. Findings related to conceptual analysis clearly showed that while the field was initially associated with more general concepts of science and knowledge, it has evolved towards more specific, applied, and pedagogical themes such as "STEM education," "learning," "teaching," "problem solving," "mathematical representations," and "self-efficacy." The thematic mapping revealed that topics like "mathematics education," "physics education," and "STEM education" are the "Motor Themes" of the field, representing both central and well-developed research areas. "Niche Themes" such as "calculus," "representations," and "self-efficacy" emerged as specialized but deep research potential topics. When examining global collaboration patterns, the US was the leader in productivity and impact within the field, but international co-authorship rates were generally relatively low. This suggests that the "Physics-Mathematics Nexus" holds further potential for international collaboration globally. Based on all these, the main implications of this study are:

- (i) The "Physics-Mathematics Nexus" field is increasingly becoming a research focus, especially from the perspective of education sciences.
- (ii) Conceptually, the field has evolved from its historical and philosophical roots towards concrete pedagogical topics such as student learning and teacher practices.
- (iii) Topics such as "STEM education," "mathematical representations," and "self-efficacy" are important and emerging themes that will shape the future research agenda of the subject area.
- (iv) While international collaboration networks exist, they have not yet reached their full potential regarding global knowledge dissemination and collaborative research efforts.

This study contributes to the literature by offering a significant methodological innovation that transcends traditional qualitative reviews, using RStudio to produce a comprehensive, data-driven bibliometric mapping of the deep-seated relationship between physics and mathematics. By quantitatively revealing publication patterns, citation networks, and collaboration structures at the intersection of these two core disciplines, this approach provides an unprecedented visualization of the Physics-Mathematics Nexus at this scale, thereby facilitating the quantification of interdisciplinary dynamics. Through thematic maps that analyze the temporal evolution of keyword themes, the study documents the field's historical trajectory and provides a strategic roadmap for researchers by forecasting emerging

research foci. Furthermore, by integrating two major databases — Web of Science and Scopus — the research offers a holistic, panoramic perspective that fills gaps in the current literature while identifying global collaboration networks and centers of knowledge production. Ultimately, the findings establish an evidence-based foundation for educators and policymakers involved in developing interdisciplinary curricula and scientific strategies, reinforcing the structural backbone of future academic inquiries. Given the education-focused nature of the field, studies on students' processes of understanding and interpreting physical phenomena with mathematical models should be increased. Especially, the effects of niche themes like "mathematical representations" and "self-efficacy" on learning outcomes should be examined in detail. Educators and curriculum developers should adopt innovative approaches that increase the integration between physics and mathematics courses. This will help students relate both disciplines meaningfully and develop real-world problem-solving skills. Funding organizations and policymakers should support programs encouraging international collaboration among physics and mathematics researchers. Establishing partnerships with researchers in underrepresented regions, such as Africa and Central Asia, will enrich the global knowledge network. In addition to the theoretical and educational dimensions of the field, further research should explore the potential of the physics-mathematics nexus in engineering, technology, and other applied sciences. This can help translate academic knowledge into practical benefits.

REFERENCES

- Aria, M., & Cuccurullo, C. (2017). Bibliometrix: An R tool for comprehensive science mapping analysis. *Journal of Informetrics*, 11(4), 959–975. <https://doi.org/10.1016/j.joi.2017.08.007>
- Basson, I. (2002). Physics and mathematics as interrelated fields of thought development using acceleration as an example. *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology*, 33(5), 679–690. <https://doi.org/10.1080/00207390210146023>
- Branchetti, L., Cattabriga, A., & Levrini, O. (2019). Interplay between mathematics and physics to catch the nature of a scientific breakthrough: The case of the blackbody. *Physical Review Physics Education Research*, 15(2), 020130. <https://doi.org/10.1103/PhysRevPhysEducRes.15.020130>
- Caballero, M. D., Wilcox, B. R., Doughty, L., & Pollock, S. J. (2015). Unpacking students' use of mathematics in upper-division physics: Where do we go from here? *European Journal of Physics*, 36(6), 065004. <https://doi.org/10.1088/0143-0807/36/6/065004>
- Cobo, M. J., López-Herrera, A. G., Herrera-Viedma, E., & Herrera, F. (2011). Science mapping software tools: Review, analysis, and cooperative study among tools. *Journal of the American Society for Information Science and Technology*, 62(7), 1382–1402. <https://doi.org/10.1002/asi.21525>
- Falagas, M. E., Pitsouni, E. I., Malietzis, G. A., & Pappas, G. (2008). Comparison of PubMed, Scopus, Web of Science, and Google Scholar: A systematic review. *The FASEB Journal*, 22(2), 338–342. <https://doi.org/10.1096/fj.07-9492LSF>
- Hitchin, N. (2007). Interaction between mathematics and physics. *Arbor*, 183(725), 427–432. <https://doi.org/10.3989/arbor.2007.i725.115>
- Jia, J., Sun, D., & Looi, C. K. (2023). A bibliometric analysis of augmented reality in science education: Trends, themes, and prospects. *Education and Information Technologies*, 28(1), 123–149.

- Karam, R. (2014). Framing the structural role of mathematics in physics lectures: A case study on electromagnetism. *Physical Review Special Topics - Physics Education Research*, 10(1), 010119. <https://doi.org/10.1103/PhysRevSTPER.10.010119>
- Meltzer, D. E. (2002). The relationship between mathematics preparation and conceptual learning gains in physics: A possible hidden variable in diagnostic pretest scores. *American Journal of Physics*, 70(12), 1259–1268. <https://doi.org/10.1119/1.1514215>
- Michelsen, C. (2015). Mathematical modeling is also physics - Interdisciplinary teaching between mathematics and physics in Danish upper secondary education. *Physics Education*, 50(4), 489–494. <https://doi.org/10.1088/0031-9120/50/4/489>
- Miron, C., & Staicu, I. (2010). The impact of interdisciplinarity on the physics-mathematics scientific education in high schools. *Romanian Reports in Physics*, 62(4), 906–917.
- Mongeon, P., & Paul-Hus, E. (2016). The journal coverage of Web of Science and Scopus: A comparative analysis. *Scientometrics*, 106(1), 213–228. <https://doi.org/10.1007/s11192-015-1765-5>
- Moral-Muñoz, J. A., Herrera-Viedma, E., Arroyo-Machado, W., Herrera, F., & Cobo, M. J. (2020). A review of the bibliometric analysis software: From science mapping to scientific performance. *Journal of Informetrics*, 14(1), 101099. <https://doi.org/10.1016/j.joi.2019.101099>
- Penrose, R. (2004). *The road to reality: A complete guide to the laws of the universe*. Vintage Books.
- Reiss, M. J., Hoyles, C., Mujtaba, T., Simon, S., & Stylianidou, F. (2011). Understanding participation rates in post-16 mathematics and physics: Conceptualising and operationalising the UPMAP project. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 9(2), 273–302. <https://doi.org/10.1007/s10763-010-9226-4>
- Uhden, O., Karam, R., Pietrocola, M., ve Pospiech, G. (2012). Modelling mathematical reasoning in physics education. *Science & Education*, 21(4), 485–506. <https://doi.org/10.1007/s11191-011-9396-6>
- Veloo, A., Nor, R., & Khalid, R. (2015). Attitude towards physics and additional mathematics achievement towards physics. *International Education Studies*, 8(3), 35–43. <https://doi.org/10.5539/ies.v8n3p35>
- Van Eck, N. J., & Waltman, L. (2010). Software survey: VOSviewer, a computer program for bibliometric mapping. *Scientometrics*, 84(2), 523–538. <https://doi.org/10.1007/s11192-009-0146-3>
- Yik, B. J., Raker, J. R., Apkarian, N., Stains, M., Henderson, C., Dancy, M. H., & Johnson, E. (2022). Evaluating the impact of malleable factors on percent time lecturing in gateway chemistry, mathematics, and physics courses. *International Journal of STEM Education*, 9(1), 15. <https://doi.org/10.1186/s40594-022-00333-3>
- Zupic, I., & Čater, T. (2015). Bibliometric methods in management and organization. *Organizational Research Methods*, 18(3), 429–472. <https://doi.org/10.1177/1094428114562629>

Türkiye Eğitim Dergisi

(Türkiye Education Journal)

(2026) Cilt 11, Sayı 1, s. 88-118

Yeşil Kuşak için Ölçme Aracı: Ortaokul Öğrencilerine Yönelik İklim ve Sürdürülebilirlik Başarı Testi

Merve Altunoluk¹

Gamze Kırılmazkaya²

Özet

Bu çalışmada küresel iklim değişikliği ve sürdürülebilir kalkınma konularına yönelik geçerli ve güvenilir bir başarı testi geliştirilmesi amaçlanmıştır. Çalışmada nicel veri toplama yöntemi olan tarama deseni kullanılmıştır. Çalışma grubunu 361 ortaokul sekizinci sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Hazırlanacak çoktan seçmeli testin maddeleri oluşturulurken 8.sınıf MEB Fen Bilimleri dersi kazanımları dikkate alınmış ve yapılan alan yazın taraması sonucu araştırmacı tarafından 45 soruluk bir madde havuzu oluşturulmuştur. Hazırlanan madde havuzu uzman görüşlerine sunulmuş ve yapılan geri dönüşler neticesinde 36 soruya indirgenmiştir. Geliştirilecek çoktan seçmeli test son olarak dil ve anlaşılabilirlik yönünden de kontrol edilerek uygulanmaya hazır hale getirilmiştir. Pilot uygulama yapıldıktan sonra, hazır hale getirilen başarı testinin taslak formu 361 öğrenciye uygulanmıştır. Hazırlanan testin veri toplama sürecinden sonra öğrencilerin cevapları analiz edilmiş ve yapılan analiz sonucunda 11 tane sorunun çıkarılmasına karar verilmiştir. Bu maddeler çıkartıldıktan sonra testte kalan maddelerin ortalama güçlük değeri 0.59 ve ortalama ayırt edicilik değeri ise 0.48 olarak elde hesaplanmıştır. Testin KR-20 iç tutarlık katsayısı 0.87 olarak elde edilmiştir. Yapılan araştırma sonucunda geçerli ve güvenilir bir iklim değişikliği ve sürdürülebilir kalkınma başarı testi elde edilmiştir. Hazırlanan başarı testinin başka araştırmacılar tarafından kullanılması önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler

Başarı testi
Fen Eğitimi
İklim Değişikliği,
Sürdürülebilir Kalkınma,
Ortaokul Öğrencileri

Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 17.02.2026

Kabul Tarihi: 23.06.2026

Elektronik Yayın Tarihi: 25.06.2026

DOI: 10.54979/turkegitimdergisi.1889112

¹ Yüksek Lisans Öğrencisi, Harran Üniversitesi, mervealtunoluk45@gmail.com, 0009-0009-5673-9772

² Dr. Öğr. Üyesi, Harran Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, gkirilmazkaya@harran.edu.tr, 0000-0003-0429-4627

Measuring the Green Belt: A Climate and Sustainability Achievement Test for Secondary School Learners

Abstract

This study aimed to develop a valid and reliable multiple-choice achievement test on global climate change and sustainable development. A survey design, a quantitative data collection method, was used in the study. The study group consisted of 361 eighth-grade middle school students. When developing the multiple-choice test items, the 8th-grade MEB Science course objectives were taken into consideration, and based on a literature review, the researcher created a 45-question item pool. The prepared item pool was submitted to experts for their opinions, and based on feedback, it was reduced to 36 questions. The developed multiple-choice test was finally checked for language and understandability before being ready for implementation. After the pilot application, the draft form of the prepared achievement test was administered to 361 students. After the data collection process, the student responses were analyzed, and the analysis resulted in the removal of 11 questions. After removing these items, the average difficulty value of the remaining items was calculated as 0.59 and the average discrimination value as 0.48. The KR-20 internal consistency coefficient of the test was calculated as 0.87. The study resulted in a valid and reliable climate change and sustainable development achievement test. It is recommended that other researchers use the prepared achievement test.

Keywords

Achievement Test
Science Education
Climate Change
Sustainable Development
Secondary School Students

About Article

Sending Date: 17.02.2026
Acceptance Date: 23.06.2026
Electronic Issue Date: 25.06.2026

DOI: 10.54979/turkegitimdergisi.1889112

GİRİŞ

Dünya'nın karşı karşıya olduğu önemli çevre sorunlarından biri olan iklim değişikliği, yalnızca yeryüzünün doğal yapısını değil aynı zamanda toplumsal yapıyı, ekonomik sistemleri ve bireylerin hayat tarzlarını da yakından etkilemektedir (IPCC, 2023). Sanayileşme faaliyetlerinin artmasıyla beraber artan fosil yakıt kullanımı, ormansızlaşma ve bilinçsiz tüketim gibi insan kaynaklı nedenler atmosferdeki sera gazı artışına neden olarak, dünyanın ortalama sıcaklığının artması, aşırı hava olayları ve biyoçeşitliliğin azalması gibi olaylara yol açmaktadır (Polat & Dellal, 2016; Ağırbaş & Sarıçam, 2023). İklim değişikliği ile doğrudan bağlantılı olan sürdürülebilir kalkınma kavramı ise çevresel koruma, ekonomik büyüme ve toplumsal eşitliği bir arada tutmayı amaçlayan bir kalkınma modelini ifade etmektedir. Brundtland Raporu'nda (1987) 'gelecek nesillerin kendi ihtiyaçlarını tehlikeye atmadan bugünün ihtiyaçlarını karşılayabilmek' olarak tanımlanan sürdürülebilir kalkınma kavramı, 'İklim değişikliği ve etkileri ile mücadele etmek için acil olarak harekete geçmek' şeklinde ifade edilen 'İklim Eylemi' (SKA -13) ile de bu iki kavramın birbirinden ayrı düşünülemeyeceğini görülmüştür (UN, 2022). Yine iklim değişikliği üç boyutu da tehdit

ederek kalkınma hedeflerinin gerçekleştirilmesini zorlaştırmaktadır (Altınok, Fırat & Soyu, 2015; Satır & Reyhan, 2013).

İnsan faaliyetleri sonucu açığa çıkan sera gazlarındaki artışın bir sonucu olarak ortaya çıkan küresel ısınmayla birlikte ortaya çıkan birtakım olumsuz durumlar kalkınma için atılacak adımları doğrudan etkilemektedir (Ari, 2018; Karakaya & Özçağ, 2001). Ortaya çıkan bu etkiler özellikle gelişmemiş ve gelişmekte olan bölgelerde kendini daha derin göstermektedir. Bu bölgelerde artan sıcaklıklar ve azalan yağış miktarları tarım sektörünü olumsuz etkilemekte ve gıda güvenliğini tehdit etmektedir (Uzan, 2023). Benzer şekilde su kaynaklarının azalması ve biyolojik çeşitliliğin bozulması gibi çevresel sorunlar, halk sağlığına, geçim kaynaklarına ve sosyal dengeye zarar vererek sürdürülebilir kalkınma çabalarını zorlaştırmaktadır (Kılıç, 2009; Uzan, 2023; Satır & Reyhan, 2013; Doğru & Orzan, 2025). Yine iklim değişikliğine bağlı olarak ortaya çıkan afetler kalkınma hedeflerinin başarısını olumsuz etkilemiştir (Aydın ve Genç, 2022). Tüm bu durumlar iklim değişikliğinin, sürdürülebilir kalkınmanın yalnızca çevresel değil, aynı zamanda sosyal ve ekonomik boyutlarını da tehdit ettiğini göstermektedir (Altınok, Fırat & Soyu, 2015; Koçar Uzan, 2023). Bu açıdan iklim değişikliğinde sera gazlarının artışının önüne geçmek kalkınma süreçlerinin gerçekleştirilmesinde önemli bir paya sahiptir (Karakaya & Özçağ, 2001) ve iklim değişikliği ile sıkı bir mücadele ortaya konulmadan sürdürülebilir kalkınma tam anlamıyla sağlanamayacaktır. Yapılacak sürdürülebilir politikalar ile iklim değişikliği de ile etkin bir şekilde mücadele edilebilir (Altınok, Fırat & Soyu, 2015; Aydın & Genç, 2022). Aynı zamanda bu iki kavrama yönelik bilinçlendirme çalışmalarının erken yaşlardan itibaren kazandırılması, iklim değişikliği ile mücadele edebilecek bireylerin yetiştirilmesi açısından büyük önem taşımaktadır (Howell & Allen, 2019). Sürdürülebilirlik kavramı, ilk olarak çevresel koruma ile ekonomik kalkınma arasındaki dengeyi vurgulayan Brundtland Raporu'nda (World Commission on Environment and Development [WCED], 1987) "gelecek nesillerin ihtiyaçlarını karşılama kapasitesini tehlikeye atmadan bugünün ihtiyaçlarını karşılama" olarak tanımlanmıştır. Bu tanım, sürdürülebilirliği yalnızca çevresel bir mesele olmaktan çıkararak sosyal ve ekonomik boyutları da içeren çok boyutlu bir yapıya dönüştürmüştür. İklim değişikliği literatürü ise özellikle sera gazı emisyonlarının artışıyla küresel sıcaklık ortalamalarının yükselmesi üzerine yoğunlaşmaktadır. Intergovernmental Panel on Climate Change (IPCC, 2021) raporuna göre, insan faaliyetleri özellikle fosil yakıt kullanımı, ormansızlaşma ve sanayileşme yoluyla atmosferdeki sera gazı yoğunluğunu artırmakta ve bu durum küresel iklim sisteminde geri dönüşmez değişimlere yol açmaktadır. Sürdürülebilir kalkınma ile iklim değişikliği arasındaki ilişki, Birleşmiş Milletler'in Sürdürülebilir Kalkınma Amaçları (Sustainable Development Goals - SDGs) çerçevesinde daha da belirginleşmiştir. Özellikle 13. amaç olan "İklim Eylemi", iklim değişikliği ile mücadeleyi sürdürülebilir kalkınmanın temel bileşenlerinden biri olarak ele almaktadır (United Nations, 2015). Literatürde, iklim değişikliğinin yalnızca çevresel değil aynı zamanda sosyal ve ekonomik etkiler doğurduğu vurgulanmaktadır. Stern (2007), iklim değişikliğinin ekonomik maliyetlerinin küresel ölçekte ciddi boyutlara ulaştığını ve erken müdahalenin uzun vadede daha düşük maliyetli olduğunu belirtmektedir. Benzer şekilde, Oreskes (2004) bilimsel konsensüsün, iklim değişikliğinin insan kaynaklı olduğu yönünde güçlü kanıtlar sunduğunu ortaya koymuştur. Eğitim literatürü açısından değerlendirildiğinde, sürdürülebilirlik ve iklim değişikliği eğitimi, bireylerin çevresel farkındalık ve davranış değişikliği geliştirmesinde kritik bir rol oynamaktadır. UNESCO (2017), Eğitim for Sustainable Development (ESD) yaklaşımı kapsamında öğrencilerin

yalnızca bilgi edinmesini değil, aynı zamanda eleştirel düşünme ve çevresel sorumluluk geliştirmesini hedeflemektedir. Araştırmalar, aktif öğrenme, oyunlaştırma ve deneyim temelli yaklaşımların öğrencilerin iklim değişikliği konusundaki kavramsal anlamalarını güçlendirdiğini göstermektedir (Rickinson et al., 2004). Son yıllarda yapılan çalışmalar, öğrencilerin iklim değişikliğini çoğunlukla günlük hava olayları ile karıştırdığını ve kavramsal yanlışların yaygın olduğunu ortaya koymaktadır (Andersson & Wallin, 2000). Bu durum, öğretim süreçlerinde kavram yanlışlarını giderici pedagojik yaklaşımların önemini artırmaktadır. İklim değişikliği ve sürdürülebilirlik, çevre okuryazarlığının yakından bağlantılı bileşenleridir. İklim değişikliği Dünya sistemi süreçlerine odaklanırken, sürdürülebilirlik daha geniş sosyo-ekolojik dengeyi ele alır. Bunları ayrı ayrı ele almak, parçalı bir anlayışa yol açar, bu nedenle, öğrencilerin bütünsel çevre muhakemesini ve sistem düşünmesini değerlendirmek için her ikisini de entegre etmenini esas olduğu düşünülmektedir. Bu çalışma, birleşik bir değerlendirme çerçevesi geliştirerek bu ihtiyaca yanıt vermektedir. Bu doğrultuda, öğrencilerin iklim değişikliği ve sürdürülebilir kalkınma konularındaki bilgi düzeylerini ölçebilecek geçerli ve güvenilir ölçme araçlarına ihtiyaç olduğu düşünülmektedir. Ancak alan yazında, bu iki kavramı birlikte ele alan bir başarı testine rastlanmamıştır. Yapılan çalışmalar incelendiğinde araştırmacıların büyük ölçüde öğrencilerin farkındalık (Deniz, İnel & Sezer, 2021; Gönen, Deveci & Aydede, 2023; Satmaz vd., 2025), tutum (Bozdoğan, 2009; Kaya, 2013) veya endişe (Gezer & İlhan, 2021) gibi duyuşsal alanlara odaklandığı, bilişsel alana yönelik sınırlı sayıda çalışmanın (Eroloğlu & Aydoğdu, 2016; Çermik & Akçay, 2020; Arslan, Görgülü-Arı, 2023) olduğu veya çevre sorunları kapsamında (Aydın & Selvi, 2020; Güven, 2013; Nacaroğlu, Bektaş, & Kızılcıkan, 2020) ele alındığı görülmektedir. Diğer taraftan sürdürülebilir kalkınma konusunda yapılan çalışmalarda da benzer bir durum söz konusudur. Geliştirilen ölçeklerin çoğunluğu öğrencilerin görüşlerini veya tutumlarını ölçmeyi amaçlamakta (Atmaca, Kiray & Pehlivan, 2019; Atabek-Yiğit & Balkan Kıyıcı, 2022; Cimer & Aydın, 2018; Demirel & Sungur, 2018; Sağdıç & Şahin, 2015; Kaya, 2013; Türer, 2010), bilişsel düzeyi ölçen çoktan seçmeli başarı testlerine çok az yer verilmektedir (Erkol, vd., 2022; Korkmaz, 2025; Özmodanlı, 2023; Türkmen, 2025). Ortaya çıkan bu sonuçlar, iklim değişikliği ve sürdürülebilir kalkınma gibi küresel olarak ön plana çıkan konuların bilişsel olarak ele alınmasının zorunluluğunu ortaya koymaktadır. Bu doğrultuda geliştirilecek olan çoktan seçmeli başarı testi, öğrencilerin bu iki konuya yönelik bilişsel düzeylerini ölçebilecek, eğitim programlarının etkililiğini değerlendirmede araştırmacılara ve öğretmenlere nesnel bir araç sunacaktır. Sonuç olarak alan yazındaki bu boşluk iki kavramın birbirinden bağımsız olarak değil birbirleriyle ilişkili şekilde ele alınmasını gerektiğini gösterirken aynı zamanda bu doğrultuda geliştirilecek ölçme araçlarına olan ihtiyacı da artırmaktadır. Bu çalışmanın amacı iklim değişikliği ve sürdürülebilir kalkınma konularına ilişkin ayrı ayrı başarı testlerinin mevcut olduğu, ancak her iki temayı bütüncül bir yaklaşımla ele alan geçerli ve güvenilir bir ölçme aracının bulunmadığı belirlenmiş; bu doğrultuda sera etkisi, iklim değişikliği, geri dönüşüm ve sürdürülebilir kalkınma konularını kapsayan kapsamlı bir başarı testinin geliştirilmesi amaçlanmıştır.

Problem Durumu

Bu çalışmada ortaokul öğrencilerine yönelik geçerli ve güvenilir bir Küresel İklim Değişikliği ve Sürdürülebilir Kalkınma konularına ait başarı testi geliştirilmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki problemler oluşturulmuştur:

1. “Küresel İklim Değişikliği ve Sürdürülebilir Kalkınma” başarı testinin geçerlik düzeyi nedir?
2. “Küresel İklim Değişikliği ve Sürdürülebilir Kalkınma” başarı testi maddelerinin madde güçlük ve madde ayırt edicilik değerleri nedir?
3. “Küresel İklim Değişikliği ve Sürdürülebilir Kalkınma” başarı testinin güvenilirlik düzeyi nedir?

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Bu çalışmada, tarama metodu kullanılmıştır. Tarama metodu var olan bir durumu olduğu gibi betimlemeyi amaçlayan araştırma yöntemidir. Bu yöntemde araştırmacı herhangi bir müdahalede bulunmaz, bireylerin, grupların veya olayların mevcut özelliklerini, görüşlerini, tutumlarını ya da başarı düzeylerini ortaya koymaya çalışır (Çepni, 2021). Bundan dolayı ortaokul öğrencilerine yönelik iklim değişikliği ve sürdürülebilir kalkınma konularındaki başarı düzeylerini belirlemek amacıyla geçerli ve güvenilir bir başarı testi geliştirmek amaçlanmıştır. Çalışma 8. Sınıf öğrencilerine uygulanmıştır.

Örneklem / Araştırma grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2024-2025 eğitim-öğretim yılında Türkiye’nin güneydoğusunda yer alan bir ilçedeki üç farklı devlet ortaokulunda öğrenim görmekte olan 361 sekizinci sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Çalışmaya katılım sağlayan öğrencilerden 155’si kız 206’sı erkek öğrencilerden oluşmaktadır. Çalışma grubu seçilirken araştırmacıya hız ve pratiklik kazandırılması hedeflendiğinden dolayı kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi (Yıldırım ve Şimşek, 2021) tercih edilmiştir. Test geliştirme sürecinde örneklem büyüklüğü belirlenirken teste yer alan soru sayısının 5 katı ile 10 katı arasında bir örnekleme çalışılması tavsiye edilmektedir (Büyüköztürk, 2023; Tavşancıl, 2019). Bu doğrultuda teste yer alan soru sayısına bağlı olarak örneklem sayısının yeterli olduğu anlaşılmaktadır.

Test Geliştirme Süreci

Çalışma kapsamında alanyazına kazandırılması hedeflenen Küresel İklim Değişikliği ve Sürdürülebilir Kalkınma Başarı Testinin geliştirilme sürecinde sırasıyla uygulanan basamaklar aşağıda detaylı şekilde ele alınmıştır (Arslan-Görgülü-Arı, 2023).

Soru Havuzunun Oluşturulması

Testin amacına uygun olması açısından iklim değişikliği ve sürdürülebilir kalkınma konularını içeren 8.sınıf MEB Fen Bilimleri dersi kazanımları tercih edilmiştir. Başarı testi için sorular hazırlanırken konuyla alakalı 45 soruluk bir havuz oluşturulmuştur

Madde Yazımı

Hazırlanan sorulardan ortaokul düzeyine uygun olmayan, birbirine benzeyen ya da konu alanını tam kapsamayan sorular çıkarılmıştır. Eleme süreci tamamlandıktan sonra kalan 36 sorunun bazılarında ise araştırmacı tarafından cevap seçeneklerinde ve kullanılan görsellerin bazılarının çok anlaşılır olmadığı düşünüldüğü için birtakım değişiklikler yapılmıştır. Böylece 36 soruluk taslak formun ilk aşaması oluşturulmuştur.

Belirtke Tablosunun Oluşturulması

Belirtke tablosunda sorularla birlikte soruların hangi kazanıma ait olduğu, hangi kaynaktan elde edildiği ve Bloom Taksonomisine göre hangi basamakta yer aldığı gösterilmiştir. Kazandırılması hedeflenen her bir kazanıma ait soruların en az 3 katı soru olacak şekilde soru hazırlanmıştır. Kazanımlara ait sorular hazırlanırken eşit sayıda soru hazırlanılmasına dikkat edilmiş ancak bazı kazanımlarda içerdiği kavramların fazlalığı nedeniyle fazla sayıda soru hazırlanılmasına dikkat edilmiştir. Geliştirilen iklim değişikliği ve sürdürülebilir kalkınma başarı testine ait belirtke tablosu Tablo 1’de yer almaktadır.

Tablo 1. İklim Değişikliği ve Sürdürülebilir Kalkınma Başarı Testine Ait Belirtke Tablosu

Soru No	Kazanım	Bloom Taksonomisine göre yer aldığı basamak	Kaynak
Soru 1	F.8.6.3.3. Küresel iklim değişikliklerinin nedenlerini ve olası sonuçlarını tartışır.	Anlama	Ölmez (2023)
Soru 2		Anlama	Araştırmacı
Soru 3		Anlama	Araştırmacı
Soru 4		Anlama	Araştırmacı
Soru 5		Anlama	Ölmez (2023)
Soru 6		Anlama	Literatür
Soru 7		Anlama	Adalı, Koşar, & Şakacı, (2019)
Soru 8	F.8.6.4.1. Kaynakların kullanımında tasarruflu davranmaya özen gösterir.	Anlama	Ölmez (2023).
Soru 9		Anlama	Araştırmacı
Soru 10		Anlama	Araştırmacı
Soru 11		Uygulama	MEB (2022)
Soru 12		Anlama	Araştırmacı
Soru 13		Anlama	Güneş Koç, Zonuz, & Yıldız (2023).
Soru 14		Anlama	Araştırmacı
Soru 15	F.8.6.4.3. Geri dönüşüm için katı atıkların ayrıştırılmasının önemini açıklar	Anlama	Araştırmacı

Soru 16		Uygulama	Araştırmacı
Soru 17	F.8.6.4.2. Kaynakların tasarruflu kullanımına yönelik uygulama yapar.	Uygulama	Araştırmacı
Soru 18		Uygulama	Araştırmacı
Soru 19		Uygulama	MEB (2022)
Soru 20		Uygulama	Araştırmacı
Soru 21	F.8.6.4.3. Geri dönüşüm için katı atıkların ayrıştırılmasının önemini açıklar	Uygulama	MEB (2022)
Soru 22		Hatırlama	Araştırmacı
Soru 23		Analiz	Araştırmacı
Soru 24		Analiz	Araştırmacı
Soru 25		Analiz	Güneş Koç, Zonuz, & Yıldız (2023).
Soru 26		Uygulama	Araştırmacı
Soru 27	F.8.6.4.5. Kaynakların tasarruflu kullanılmaması durumunda gelecekte karşılaşılabilecek problemleri belirterek çözüm önerileri sunar.	Analiz	Araştırmacı
Soru 28	F.8.6.4.4. Geri dönüşümün ülke ekonomisine katkısına ilişkin araştırma verilerini kullanarak çözüm önerileri sunar.	Analiz	Araştırmacı
Soru 29		Analiz	Araştırmacı
Soru 30		Analiz	Araştırmacı
Soru 31		Analiz	Doğanoğlu, Akyüz, Başoğlu ve Kara (2024)
Soru 32		Analiz	Araştırmacı
Soru 33	F.8.6.4.5. Kaynakların tasarruflu kullanılmaması durumunda gelecekte karşılaşılabilecek problemleri belirterek çözüm önerileri sunar.	Değerlendirme	Araştırmacı
Soru 34		Değerlendirme	MEB (2022)
Soru 35		Yaratma	Araştırmacı
Soru 36		Yaratma	Araştırmacı

Tablo 1 incelendiğinde geliştirilecek olan testte konuyla ilgili 6 farklı kazanıma yer verildiği ve hazırlanan soruların kazanımlara uygun, eşit ve dengeli bir şekilde dağılım gösterecek şekilde hazırlanmış olduğu anlaşılmaktadır. Testte yer alan soruların Yenilenmiş Bloom Taksonomisi (Bloom, 1956) (Hatırlama, Anlama, Uygulama Analiz, Değerlendirme, Yaratma) basamakları dikkate alınarak bilişsel düzeye uygun şekilde ve her kazanım için en 1 soru olacak şekilde hazırlandığı görülmektedir. Öğrencilerin sadece bilgiyi hatırlamaları değil, aynı zamanda yorumlamaları ve çözmeleri istendiğinden 'Anlama'(14 soru) ve 'Analiz' (9 soru) düzeylerinde hazırlanan soru sayılarının fazla olduğu; öğrencilerin günlük yaşam durumlarında bilgiyi kullanabilme becerilerini ölçmek amacıyla Uygulama düzeyinde 8 soru; üst düzey becerileri geliştirmek amacıyla 'Değerlendirme' (2 soru) ve 'Yaratma' (2 soru) düzeylerinden de sorular hazırlandığı görülmektedir. Testin sadece 1 maddesinde 'Hatırlama' düzeyinde soru hazırlandığı, bu durum da hazırlanan testin ezber dayalı sorular yerine anlama ve problem çözmeye yönelik sorularla zenginleştirilmeye çalışıldığı anlaşılmaktadır. Soru sayıları Bloom basamakları arasında eşit dağıtılmak amacıyla değil, öğretim programındaki kazanımların bilişsel gerekliliklerine göre belirlenmiştir. İklim değişikliği ve sürdürülebilir kalkınma kazanımlarının büyük kısmı anlama, uygulama ve analiz düzeylerinde yoğunlaştığından bu basamaklarda daha fazla maddeye yer verilmiştir. Değerlendirme ve yaratma düzeyleri testte temsil edilmekle birlikte, bu beceriler çoktan seçmeli testlerden ziyade açık uçlu ve performans temelli ölçme araçlarıyla daha etkili değerlendirilebildiğinden madde sayıları sınırlı tutulmuştur

Ölçme Aracının Çoktan Seçmeli Hale Getirilmesi

Çoktan seçmeli testler objektif bir şekilde puanlanabildiği, güçlük ve ayırt edicilik düzeylerinde kolaylıkla hazırlanabildiği, madde analizi yapılmasına imkan verdiği için ölçme ve değerlendirme alanında en etkili yöntemlerden biri olduğu kanıtlanmış olan çoktan seçmeli formatta geliştirilmesine karar verilmiştir (Hasançebi, Terzi & Genç, 2020). Böylece 36 sorudan oluşan taslak form uzman görüşlerine sunulmuştur.

Uzman Görüşünün Alınması ve Kapsam Geçerliliğinin Sağlanması

Hazırlanan taslak formun kapsam geçerliliğini sağlamak ayrıca maddelerin anlaşılabilirliğini ve hedef kitleye uygunluğunu belirleyebilmek adına (Yurduğül, 2005) iki fen eğitimi alanında uzman öğretim üyesi, dört uzman fen bilimleri öğretmeni, iki fen bilimleri öğretmeni, bir uzman sosyal bilgiler öğretmeni olmak üzere toplam 9 uzmanın görüşlerine sunulup incelenmesi istenmiştir. Lawshe tekniğinde en az 5 en fazla ise 40 uzman görüşüne ihtiyaç duyulmaktadır (Yurduğül, 2005). Bundan dolayı uzman görüşü için yeterli sayıya ulaşıldığı anlaşılmaktadır. Yine teste yer alan soruların dil ve anlatım açısından uygunluğu 2 Türkçe öğretmeni tarafından kontrol edilmiştir. Uzmanlardan ve Türkçe öğretmenlerinden gelen geri dönütler sonrası 1, 2, 7, 8 11, 13, 21 ve 36. soruların cevap şıklarında, soru köklerinde ve kullanılan tablo ve grafiklerde daha anlaşılabilir olması için bazı değişiklikler yapılmıştır. En son aşamada 36 soruluk taslak form hazır hale getirilmiştir.

Teste Ait Taslak Formunun Hazırlanması ve Pilot Uygulama Yapılması

Araştırmada öncelikle Harran Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulundan gerekli izinler alınmıştır. Uzman görüşleri sonunda hazırlanan taslak form araştırmacı eşliğinde sekizinci sınıf öğrencilerinden 30 öğrenciye uygulanmıştır. Pilot uygulamada yer alan öğrenciler, testin kapsadığı "İklim Değişikliği ve Sürdürülebilir Kalkınma" ünitesini Fen Bilimleri dersi kapsamında daha önce işlemiş öğrencilerden

seçilmiştir. Bu nedenle öğrencilerin ölçülen kazanımlara ilişkin temel bilgi ve deneyime sahip oldukları kabul edilmiştir. Pilot uygulamaya dahil edilen öğrenciler seçilirken bilişsel düzeyde her seviyeden öğrenci olmasına dikkat edilmiştir. Bundan dolayı öğrencilerin ders puanları ve öğretmenlerinin görüşleri doğrultusunda düşük, orta ve yüksek seviyedeki öğrenciler pilot uygulamaya dahil edilmiştir. Uygulama sonucunda öğrencilerin testi ortalama 30- 35 dk arasında tamamladığı görülmüş ve esas uygulama için bir ders saati yani 40 dk'nın yeterli olacağı görüşüne varılmıştır. Pilot uygulamada yer alan öğrenciler, testin kapsadığı "İklim Değişikliği ve Sürdürülebilir Kalkınma" ünitesini Fen Bilimleri dersi kapsamında daha önce işlemiş öğrencilerden seçilmiştir. Bu nedenle öğrencilerin ölçülen kazanımlara ilişkin temel bilgi ve deneyime sahip oldukları kabul edilmiştir. Ayrıca pilot uygulamanın amacı öğrencilerin başarı düzeylerini belirlemekten ziyade, geliştirilen test maddelerinin psikometrik özelliklerini (madde güclüğü, ayırt edicilik ve güvenilirlik) incelemektir. Yine teste yer alan bazı soruların (8, 23 ve 34) anlaşılmayan noktalarında değişiklikler yapılmıştır. Son aşamada esas uygulama için taslak forma son hali verilmiştir.

Testin Esas Uygulaması

Pilot uygulama sonrası 36 sorudan oluşan Küresel İklim Değişikliği ve Sürdürülebilir Kalkınma Başarı Testinin taslak formu 3 farklı ortaokulda öğrenim gören 361 sekizinci sınıf öğrencisine uygulanarak, testin esas uygulama aşaması tamamlanmıştır.

Teste Ait İstatistiksel Analizlerin Yapılması

Uygulama sonrası öğrencilerden elde edilen veriler Excel ve SPSS gibi istatistik programlarına aktararak geçerlilik ve güvenilirlik analizleri gerçekleştirilmiştir. Burada teste yer alacak ve çıkartılacak sorulara karar vermek için, başarı testine ait madde güçlük ve ayırt edicilik indeksleri ve korelasyona dayalı madde analiz değerleri dikkate alınmıştır. Yine KR-20 güvenilirlik kat sayısı değerlerine de bakılmıştır. Can (2024) KR-20 değerinin 0.40'ın altına düşmesi durumunda testin güvenilirliğinin yetersiz olacağını, 0.40 ve 0.60 aralığında ise düşük düzeyde güvenilirliğe sahip olduğunu ifade etmiştir.

Başarı Testinin Son Halinin Elde Edilmesi

Yapılan analizler sonucu testten çıkartılması gereken soruların çıkartılması ile test kullanıma hazır hale getirilmiştir. Böylece geçerli ve güvenilir bir oluşan küresel iklim değişikliği ve sürdürülebilir kalkınma başarı testi ortaya konmuştur.

Veri Toplama Aracı ve Veri Toplama Süreci

Çalışmadaki veriler çeşitli aşamalardan geçirilerek kazanımlara uygun olarak 36 sorudan oluşan çoktan seçmeli bir küresel iklim değişikliği ve sürdürülebilir kalkınma başarı testi taslağına dönüştürülmüş ve veri toplama işlemi gerçekleştirilmiştir. Hazırlanan taslak forma ait veriler ortaokul öğrencileriyle yüz yüze bir biçimde sınıf ortamında elde edilmiştir. Uygulama aşamasına geçilmeden önce çalışmaya katılan öğrencilere testin gerçekleştirilme amacına dair gerekli açıklamalar yapılmış ve test bitimine kadar öğrencilere hiçbir müdahalede bulunulmamıştır.

Verilerin Analizi

Öğrencilerden elde edilen cevaplar SPSS ve Excel programlarına aktararak analiz edilmiştir. Testin puanlandırılması ve değerlendirilmesi doğru cevap (1 puan), yanlış cevap

(0) ve boş soru (0) şeklinde yapılarak Excel programına aktarılmıştır. Testte yanlışlar doğruyu götürmeyecek şekilde değerlendirilme yapılmış ve puanlama ölçütüne göre puanlama yapılmıştır. Analize geçilmeden önce öğrencilerin testten aldıkları toplam puanlar hesaplanarak en yüksek puandan en düşük puana göre sıralanmıştır. Sıralanan puanlar sonrasında doğru cevap veren öğrencilerin yer aldığı testteki %27'lik üst grup ve %27'lik alt grup belirlenmiştir. 361 kişinin yer aldığı çalışmada doğru cevap verenlerdeki üst grup ve alt grup 97 kişi olarak belirlenmiştir. Bu aşamadan sonra sorulara ait madde güçlük (pj) ve madde ayırt edicilik(rj) değerleri hesaplanmıştır. Soruların madde güçlük değerleri orta güçlükte olduğu zaman güvenilirlik düzeyleri artarken, madde ayırt edicilik değerleri -1 ve +1 arasında bir değer alarak, 1 yaklaştıkça ayırt edicilik düzeyi artmaktadır (Hasançebi, Terzi & Küçük, 2020). Başarı testi maddeleri doğru-yanlış biçiminde ikili puanlandığından, testin iç tutarlılığını belirlemek amacıyla Kuder-Richardson 20 (KR-20) güvenilirlik katsayısı hesaplanmıştır (Can, 2024). Testteki maddelerin analizi sonucunda iki grup arasındaki ortalama farkın anlamlı olup olmadığı bağımsız gruplar t-testi uygulanarak hesaplanmış ve anlamlı bir fark bulunarak maddelerin teste yer almasına karar verilmiştir. Maddelere ait ortalama, standart sapma ve madde korelasyon değerleri de tespit edilmiştir.

BULGULAR

Bu aşamada başarı testinden elde edilen öğrenci cevapları analiz edilerek geçerlilik ve güvenilirlik analizi bulgularına yer verilmiştir.

Başarı Testinin Kapsam Geçerliliğine Yönelik Bulgular

Başarı testinin kapsam geçerliliği için ilk olarak hazırlanan soruların hangi kazanıma ait olduğu, hangi kaynaktan alındığı ve Bloom taksonomisine göre hangi basmakta yer aldığını gösteren bir belirtke tablosu hazırlanmıştır. Hazırlanan test maddeleri, kapsam geçerliği açısından değerlendirilmek üzere alanında uzman dokuz kişiye sunulmuştur. Uzmanlardan her bir maddeyi; konuya uygunluk, anlaşılabilirlik, temsil edicilik ve bilişsel düzeye uygunluk kriterlerine göre değerlendirmeleri istenmiştir. Bu doğrultuda analizlere devam edilmiştir. Bu doğrultuda dokuz uzmanla yapılan kapsam geçerlilik çalışması, geçerli bir değerlendirme için yeterli olduğu ve geliştirilen başarı testi için hazırlanan ilgili maddelerin kazanımları temsil etme düzeyinin uzman değerlendirmelerine dayalı olarak güvenilir biçimde belirlendiği söylenebilir.

Başarı Testinin Madde Analizine Yönelik Bulgular

Testte yer alan maddelerin madde analizi için 361 öğrencinin cevapları doğru cevap için bir yanlış cevap için sıfır değeri girilerek, testten aldıkları puanlar yüksekten düşüğe doğru sıralanmıştır. Daha sonra % 27'lik alt (n=97 ve üst grupta (n=97) yer alan öğrenciler belirlenerek madde analizleri gerçekleştirilmiştir. Buna göre madde güçlük indeksi soruları üst grupta doğru cevaplayanların sayısı ile alt grupta doğru cevaplarının sayısının toplam kişi sayına bölünmesiyle elde edilirken, madde ayırt edicilik indeksi üst grupta doğru cevaplayanların sayısından alt grupta doğru cevaplarının sayısının çıkartılıp alt veya üst grupta yer alan kişi sayına bölünmesiyle elde edilir. Tablo 2'de madde analizi sonucu ortaya çıkan madde güçlük ve ayırt edicilik indeksleri ve sorulara ait değerlendirmelere yer verilmiştir.

Tablo 2. Geliştirilen Başarı Testine Ait Madde Analiz Sonuçları

Soru No	Madde güçlük (pj)	Madde ayırt edicilik (rjx)	Değerlendirme
1*	.65	.11	Kolay/Çok zayıf çıkartılmalı
2	.44	.40	Orta/Çok iyi
3*	.84	.26	Çok Kolay/Düzeltilmesi gerekir
4	.65	.46	Kolay/Çok iyi
5	.48	.43	Orta/Çok iyi
6	.75	.44	Çok Kolay/Çok iyi
7	.67	.43	Kolay/Oldukça iyi yine de geliştirilebilir
8*	.31	.22	Orta/Düzeltilmesi gerekir
9*	.85	.22	Çok Kolay/Düzeltilmesi gerekir
10	.64	.48	Kolay/Çok iyi
11	.70	.50	Çok Kolay/Çok iyi
12*	.34	.23	Orta/Düzeltilmesi gerekir
13	.65	.43	Kolay/Çok iyi
14	.63	.41	Kolay/Çok iyi
15*	.80	.22	Kolay/Düzeltilmesi gerekir
16	.64	.41	Kolay/Oldukça iyi yine de geliştirilebilir
17	.72	.47	Çok Kolay/Çok iyi
18	.72	.54	Çok Kolay/Çok iyi
19*	.81	.28	Çok Kolay/Düzeltilmesi gerekir
20	.61	.48	Kolay/Çok iyi
21	.61	.62	Kolay/Çok iyi
22	.67	.29	Kolay/Düzeltilmesi gerekir
23	.54	.59	Kolay/Çok iyi
24	.64	.56	Kolay/Çok iyi

25*	.49	.29	Orta/Düzeltilmesi gerekir
26	.65	.44	Kolay/Çok iyi
27	.49	.51	Orta/Çok iyi
28	.56	.55	Kolay/Çok iyi
29	.65	.59	Kolay/Çok iyi
30	.65	.58	Kolay/ iyi
31*	.47	.28	Orta/Düzeltilmesi gerekir
32	.48	.43	Orta/Çok iyi
33	.53	.46	Kolay/Çok iyi
34	.49	.41	Orta/Çok iyi
35*	.23	.19	Zor/Çok zayıf çıkartılmalı
36	.39	.42	Orta/Çok iyi

*Testten çıkarılması gereken sorular

Tablo 2 incelendiğinde, başarı testine ait gerçekleştirilen madde ayırt edicilik(rjx) ve madde güçlük (pj) indeks değerleri ve madde analizi sonucu maddeler hakkında yapılan değerlendirmeler yer almaktadır. Testte madde ayırt edicilik değeri 0,29 ve altında kalan maddelerin testten çıkarıldığı ve maddelerin madde güçlük değerlerinin genellikle 0,60 değerinin üzerinde olduğu anlaşılmaktadır. Yapılan analiz sonucu hazırlanan 36 sorudan 1, 3, 8, 9, 12, 15, 19, 25, 31 ve 35. maddeler madde ayırt edicilik değerleri düşük oldukları için çıkartılması yönünde karar alınmıştır. Bu maddeler çıkartıldıktan sonra testte kalan maddelerin ortalama güçlük değeri 0,59 ve ortalama ayırt edicilik değeri ise 0,48 olarak elde edilmiştir. Nihai testte yer alan maddelere ait alt ve üst grupta yer alan kişi sayısı, maddelerin ortalama, standart sapma ve madde toplam korelasyonları ile anlamlılık değeri Tablo 3'te yer almaktadır.

Tablo 3. Başarı Testine Ait Bağımsız t-Testi Analiz Sonuçları

	GRUP	N	Ortalama	Standart Sapma	Madde Toplam Korelasyonu	t-değeri	p değeri (anlamlılık)
M2	ÜST	98	.6429	.48162	.431	6.088	<.001
	ALT	98	.2449	.43224			
M4	ÜST	98	.8776	.32949	.464	7.636	<.001
	ALT	98	.4184	.49583			
M5	ÜST	98	.6939	.46325	.560	6.614	<.001

	ALT	98	.2653	.44377			
M6	ÜST	98	.9694	.17315	.507	8.185	<.001
	ALT	98	.5306	.50163			
M7	ÜST	98	.8878	.31729	.405	7.155	<.001
	ALT	98	.4592	.50089			
M10	ÜST	98	.8776	.32949	.524	8.018	<.001
	ALT	98	.3980	.49199			
M11	ÜST	98	.9490	.22117	.490	9.054	<.001
	ALT	98	.4490	.49995			
M13	ÜST	98	.8673	.34094	.446	7.022	<.001
	ALT	98	.4388	.49879			
M14	ÜST	98	.8367	.37151	.452	6.508	<.001
	ALT	98	.4286	.49742			
M16	ÜST	98	.8469	.36190	.460	6.557	<.001
	ALT	98	.4388	.49879			
M17	ÜST	98	.9592	.19888	.581	8.599	<.001
	ALT	98	.4898	.50247			
M18	ÜST	98	.9898	.10102	.604	10.497	<.001
	ALT	98	.4490	.49995			
M20	ÜST	98	.8469	.36190	.513	7.850	<.001
	ALT	98	.3673	.48456			
M21	ÜST	98	.9184	.27521	.572	11.517	<.001
	ALT	98	.2959	.45880			
M23	ÜST	98	.8367	.37151	.547	10.280	<.001
	ALT	98	.2449	.43224			
M24	ÜST	98	.9184	.27521	.558	10.016	<.001

	ALT	98	.3571	.48162			
M26	ÜST	98	.8673	.34094	.517	7.203	<.001
	ALT	98	.4286	.49742			
M27	ÜST	98	.7449	.43816	.497	8.265	<.001
	ALT	98	.2347	.42599			
M28	ÜST	98	.8367	.37151	.527	9.298	<.001
	ALT	98	.2857	.45408			
M29	ÜST	98	.9490	.22117	.650	11.055	<.001
	ALT	98	.3571	.48162			
M30	ÜST	98	.9388	.24097	.527	10.692	<.001
	ALT	98	.3571	.48162			
M32	ÜST	98	.6939	.46325	.512	6.614	<.001
	ALT	98	.2653	.44377			
M33	ÜST	98	.7551	.43224	.480	7.211	<.001
	ALT	98	.2959	.45880			
M34	ÜST	98	.6939	.46325	.591	6.229	<.001
	ALT	98	.2857	.45408			
M36	ÜST	98	.6020	.49199	.405	6.602	<.001
	ALT	98	.1837	.38921			

Tablo 3'te başarı testinde %27'lik alt ve üst grupta yer öğrencilerin puanları arasındaki farkları gösteren t-değerleri, her bir maddeye ait madde toplam korelasyonu, ortalama ve standart sapma değerleri yer almaktadır. Ölçekte yer alan madde toplam korelasyon değerleri 0.405 ile 0.650 aralığında değerler alarak 0,40'un üzerinde bulunmaktadır. Bu değerlerin 0.40 ve üzerinde olması maddelerin güvenilirliği açısından iyi olduğunu göstermektedir (Can, 2024). Ayrıca ölçekte yer alan her bir maddenin alt ve üst grupları arasında anlamlı farklılığın olduğu tespit edilmiştir ($p<0,05$).

Başarı Testinin Güvenilirliğine İlişkin Bulgular

Hazırlanan çoktan seçmeli başarı testine ait madde analizleri sonrası geriye kalan 25 madde üzerinden iç tutarlılık düzeyi belirlenmiş ve testin güvenilirlik katsayıları için KR-20

iç tutarlılık katsayıları hesaplanmıştır. Bu doğrultuda yapılan analizlere bağlı ortaya çıkan güvenilirlik iç tutarlılık kat sayı değerleri Tablo 4'te gösterilmiştir.

Tablo 4. *Güvenilirlik İç Tutarlılık Kat Sayı Değerleri*

Güvenilirlik İç Tutarlılık Kat Sayıları	KR-20
İç Tutarlılık Kat Sayı Değerleri	0.87

Tablo 4 incelendiğinde başarı testine ait KR-20 iç tutarlılık katsayı değerlerinin yer aldığı görülmektedir. Başarı testine ait KR-20 iç tutarlılık katsayısı 0.87 olarak hesaplanmıştır. Yapılan değerlendirmeler sonucu geliştirilen başarı testinin oldukça güvenilir olduğu söylenebilir (Can, 2024).

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Çalışmada, ortaokul öğrencilerine yönelik iklim değişikliği ve sürdürülebilir kalkınma konularına yönelik geçerliliği ve güvenilirliği sağlanmış çoktan seçmeli bir başarı testi hazırlanması amaçlanmıştır. Bundan dolayı oluşturulan başarı testine yönelik geçerlilik ve güvenilirlik çalışmaları gerçekleştirilmiştir. Bu süreçte alan yazında hazırlanan başarı testi geliştirme çalışmalarında izlenen adımlar temel alınmış ve öncelikle çalışmanın amacı belirlenmiştir. Daha sonra kapsam geçerliliğine yönelik kazanımlar ve bu kazanımlara ait en az 3 soru belirlenerek, 9 alan uzmanının görüşüne başvurulmuştur. Bu bağlamda 9 uzmanla yürütülen kapsam geçerlilik çalışmasının yeterli olduğu söylenebilir. Hazırlanan test formunun veri toplama sürecinden sonra test maddelerine yönelik madde analizi yürütülmüş ve yapılan analiz sonucunda 1, 3, 8, 9, 12, 15, 19, 25, 31, 35. maddeler madde ayırt edicilik değerlerinin düşük olmasından dolayı testten çıkartılması yönünde karar alınmıştır. Bu maddeler çıkartıldıktan sonra testte kalan maddelerin ortalama güçlük değeri 0.59 ve ortalama ayırt edicilik değeri ise 0,48 olarak hesaplanmıştır. Alan yazın incelendiğinde testte yer alan maddelerin madde güçlük ve madde ayırt edicilik değerlerinin 0.40 ve üzerinde olması maddelerin ayırt ediciliğinin iyi olduğu şeklinde değerlendirildiği ve ortalama güçlük değerinin 0.50 civarında olmasının tercih edildiği tespit edilmiştir (Akbulut & Çepni, 2013; Büyüköztürk, 2023; Demir, Kızılay & Bektaş, 2016; Bolat & Karamustafaoğlu, 2019; Erkan & Gömleksiz, 2022; Tekin, 2010). Bu doğrultuda hazırlanan test maddelerinin orta güçlükte ve öğrenci düzeyini iyi ayırt edebilen sorulardan oluştuğu ve beklenen düzeyde ayırt edicilik ve zorluğa sahip olduğu söylenebilir. Diğer taraftan geliştirilen başarı testine ait güvenilirlik değerleri incelenmiş ve KR-20 iç tutarlılık katsayısı 0.87 olarak hesaplanmıştır. Geliştirilen ölçme araçlarında güvenilirlik kat sayı değerlerinin 0.70 ve üzerinde olması ölçme aracının güvenilirliğinin yüksek düzeyde olduğunu göstermektedir (Akbulut & Çepni, 2013; Erkan & Gömleksiz, 2022; Can, 2024). Bu açıdan geliştirilen başarı testinin oldukça güvenilir olduğu söylenebilir. Bununla birlikte küresel iklim değişikliği başarı testin de yer alan sorulara ait madde toplam korelasyon değerlerinin 0.40 değerinin üstünde bir değer aldığı ve yapılan t-testi karşılaştırmasında sorulara ait puan ortalamalarının anlamlı bir şekilde farklılaştığı tespit edilmiştir ($p<0.05$). Sonuç olarak ortaokul öğrencilerine yönelik iklim değişikliği ve sürdürülebilir kalkınma konularındaki bilgi düzeylerini geçerli ve güvenilir bir şekilde ölçebilecek bir başarı testi geliştirilmiştir (EK-1). Geliştirilen araç, mevcut 8. sınıf Fen Bilimleri müfredatına dayanarak tasarlanmıştır. “Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli”nin (2024) uygulanmasıyla müfredat yapıları yeniden düzenlenmiş ve sürdürülebilirlikle ilgili kazanımlar, ilköğretimden başlayarak sınıf

düzeylerine sarmal bir şekilde dağıtılmıştır. Bu durum, aracın mevcut haliyle doğrudan uzun vadeli uygulanabilirliğini sınırdayabilse de, iklim değışikliğı ve sürdürülebilirlik ile ilgili temel yetkinlikler revize edilmiş müfredatta geçerliliğini korumaktadır. Bu nedenle, test kavramsal olarak aktarılabilir olarak kabul edilmekle birlikte, gelecekteki çalışmaların onu güncellenmiş program çerçevesine uygun olarak uyarlaması ve doğrulaması gerekmektedir. Bu konularda çalışma yapacak başka araştırmacılara hazırlanacak test maddelerinin öğrenci seviyesini dikkate alarak, açık, sade ve anlaşılır bir dille yazmaları ve iklim değışikliğı ile sürdürülebilir kalkınma gibi soyut kavramların yer aldığı konuların öğrenciler tarafından daha iyi kavranabilmesi için test sorularında tablo, grafik, harita gibi görsel öğelere yer verilmesi önerilmektedir. Güncel değerlendirme eğilimleri açık uçlu ve süreç odaklı yaklaşımları vurgulasa da, çoktan seçmeli testler güvenilirlikleri, verimlilikleri ve karşılaştırılabilirlikleri nedeniyle büyük ölçekli eğitim değerlendirmelerinde yaygın olarak kullanılmaya devam etmektedir. Mevcut araç, öğrencilerin iklim değışikliğı ve sürdürülebilirlik konusundaki bütünleşik anlayışlarının standartlaştırılmış bir şekilde ölçülmesini sağlamak amacıyla bu formatta geliştirilmiştir. Ayrıca öğrencilerin sadece hatırlama düzeylerini ölçen sorular değil, analiz, yorumlama ve çıkarım yapma gibi üst düzey bilişsel becerilerini de ölçebilecek beceri temelli yeni sorular hazırlanması önerilmektedir. Yine hazırlanacak test formunda çoktan seçmeli maddeler ile açık uçlu sorular, kavram haritaları gibi alternatif ölçme araçlarının kullanılması, öğrencilerin iklim değışikliğı ve sürdürülebilir kalkınma konularındaki bilgi, düzeylerinin bütüncül bir şekilde değerlendirilmesini sağlayacaktır.

Araştırma ve Yayın Etiğı

Bu çalışmada, Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğı Yönergesi'nde belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergede *Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler* başlığı altında açıklanan eylemlerden hiçbirisi gerçekleştirilmemiştir.

Etik Kurul İzni: Harran Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu, 03.03.2025, E-76244175-900-423494

Yazarların Katkı Oranı 1. yazar %60, 2. yazar %40

Çıkar Çatışması: Çıkar çatışması bulunmamaktadır.

KAYNAKÇA

- Adalı, A., Koşar, K., & Şakacı, T. (2019). *Deney ve yaşam temelli fen bilimleri soru bankası (8.sınıf)*. Mozaik Yayınları
- Akbulut, H. İ., & Çepni, S. (2013). Bir üniteye yönelik başarı testi nasıl geliştirilir?: ilköğretim 7. sınıf kuvvet ve hareket ünitesi. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1), 18–44.
- Altınok, S., Fırat, E., & Soyu, E. (2015). Küresel iklim değışikliğı sorununun çözümü için yeni bir sürdürülebilir kalkınma anlayışı. *International Conference on Eurasian Economies*.
- Andersson, B., & Wallin, A. (2000). Students' understanding of the greenhouse effect, the societal consequences of reducing CO₂ emissions and why ozone layer depletion is a problem. *Journal of Research in Science Teaching*, 37(10), 1106–1118.
- Arslan, K. ve Arı, AG (2023). Ortaokulda öğrencilerin yönelik iklimi ve iklim değışikliğı başarı testinin geliştirilmesi. *Türkiye Eğitim Dergisi*, 8 (2), 361-379.
- Ari, İ. (2018). İklim değışikliğı ve kalkınma. file:///C:/Users/User/Downloads/klimDeiikliiveKalknmaBask.pdf

- Atabek-Yiğit, E., & Balkan Kıyıcı, F. (2022). The environmental awareness in the context of sustainable development: A scale development and reliability study. *Sakarya University Journal of Education*, 12(3), 646–665. <https://doi.org/10.19126/suje.1167444>
- Atmaca, A. C., Kiray, S. A., & Pehlivan, M. (2019). Development of a measurement tool for sustainable development awareness. *International Journal of Assessment Tools in Education*, 6(1), 80–91.
- Aydın, G., & Genç, F. N. (2022). Sürdürülebilir kalkınma bağlamında afet ve iklim değişikliği politikaları. *Çankırı Karatekin Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 13(2), 563-590.
- Aydın, E., & Selvi, M. (2020). Ortaokul öğrencilerine yönelik ekosistem, biyolojik çeşitlilik ve çevre sorunları başarı testinin geliştirilmesi. *Eğitim ve Toplum Araştırmaları Dergisi*, 7(2), 661–682.
- Ağırbaş, N. C., & Sarıçam, S. (2023). An examination of the state of awareness of the problem of climate change in Turkey for those living in cities: The case of Eskişehir Province. *Integrated Environmental Assessment and Management*, 19(2), 382–394. <https://doi.org/10.1002/ieam.4664>
- Bloom, B. S. (1956). *Taxonomy of educational objectives, the classification of educational goals, handbook I: Cognitive Domain*. New York: David McKay Company
- Birleşmiş Milletler (1987). *Report of the World Commission on Environment and Development: Our Common Future* (Brundtland Report). file:///C:/Users/user/Downloads/our_common_futurebrundtlandreport1987.pdf.
- Bolat, A., & Karamustafaoğlu, S. (2019). “Vücudumuzdaki Sistemler” ünitesi başarı testi geliştirme: Geçerlik ve güvenirlik. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(2), 131–159.
- Bozdoğan, A. E. (2009). Bir küresel ısınma tutum ölçeği geliştirilmesi. *Erzincan Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 2(1), 35–50.
- Büyüköztürk, Ş. (2023). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı* (28. baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Can, A. (2024). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi* (12. baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Cimer, A., & Aydın, Ö. (2018). Development of scale to assess high schoolers' attitudes toward sustainable development. *International Educational Studies*, 11(7), 116-124. doi: 10.5539/ies.v11n7p116
- Çepni, S. (2021). *Araştırma ve proje çalışmalarına giriş*. Erol Ofset.
- Çimen, O. (2013). *Dönüşümsel öğrenme kuramına dayalı çevre eğitiminin biyoloji öğretmen adaylarının çevre sorunlarına yönelik algılarına etkisi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Çermik, E., & Akçay, B. (2020). Çevresel Vatandaşlık Bilgi Testi'nin geliştirilmesi ve ortaokul öğrencilerinin bilgi düzeylerinin belirlenmesi. *Turkish Studies Education*, 15(2), 731–750. <https://dx.doi.org/10.29228/TurkishStudies.42112>
- Demir, N., Kızılay, E., & Bektaş, O. (2016). 7. sınıf çözeltiler konusunda başarı testi geliştirme: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 10(1).
- Demirel, Z. M., & Sungur, S. (2018). Sürdürülebilir kalkınmaya yönelik tutum ölçeğinin Türkçe'ye uyarlanması. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(2), 1619–1633. <https://doi.org/10.29299/kefad.2018.19.02.015>

- Deniz, M., İnel, Y., & Sezer, A. (2021). Üniversite öğrencilerinin küresel iklim değişikliğine yönelik farkındalık ölçeği. *International Journal of Geography and Geography Education (İGGE)*, 43, 252-264.
- Doğanoğlu, K., Akyüz, F., Başoğlu, U., Kara, M., & Göksu, H. (2024). *Fen bilimleri defterim* (8. sınıf). Arı Yayınları.
- Doğru, S., & Orzan, M. (2025). Öğretmen adaylarının sürdürülebilir kalkınma ve iklim değişikliği farkındalıklarının incelenmesi. *Afet ve Risk Dergisi*, 8(1), 182-195.
- Erkan, S., & Gömleksiz, M. (2022). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* (6. baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Erkol, M., Artun, H., Temur, A., & Okur, M. (2022). 3E, 5E ve FeTeMM ile desteklenmiş öğrenme ortamının sürdürülebilir kalkınma konusuna etkisi. *Journal of Computer and Education Research*, 10(19), 73-102. <https://doi.org/10.18009/jcer.1002914>
- Eroğlu, B., & Aydoğdu, M. (2016). Fen bilgisi öğretmen adaylarının küresel ısınma hakkındaki bilgi düzeylerinin belirlenmesi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(2), 345-374.
- Gezer, M., & İlhan, M. (2021). İklim değişikliği endişesi ölçeği: Türkçeye uyarlama çalışması. *Ege Coğrafya Dergisi*, 30(1), 195-204.
- Gönen, Ç., Devci, E. Ü., & Aydede, M. N. (2023). Development and validation of climate change awareness scale for high school students. *Environmental Development and Sustainability*, 25, 4525-4537. <https://doi.org/10.1007/s10668-022-02213-w>
- Güneş Koç, R. S., Zonuz, N., & Yıldız, N. (2023). Çevre eğitimi ve iklim değişikliği: Ortaokul ve imam hatip ortaokulu 6-7-8. sınıf ders kitabı. Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Güven, E. (2013). Çevre sorunları başarı testinin geliştirilmesi ve öğretmen adaylarının bilgi düzeylerinin belirlenmesi. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(2).
- Hasançebi, B., Terzi, Y., & Küçük, Z. (2020). Madde güçlük indeksi ve madde ayırt edicilik indeksine dayalı çeldirici analizi. *Gümüşhane Üniversitesi Fen Bilimleri Dergisi*, 10(1), 224-240.
- Howell, R. A., & Allen, S. (2019). Significant life experiences, motivations and values of climate change educators. *Environmental Education Research*, 25(6), 813-831. <https://doi.org/10.1080/13504622.2016.1158242>.
- IPCC (Intergovernmental Panel on Climate Change) (2023). Climate change 2023: Synthesis report. United Nations Environment Programme (UNEP) <https://www.unep.org/resources/report/climate-change-2023-synthesis-report>
- IPCC. (2021). *Climate Change 2021: The Physical Science Basis*. Cambridge University Press
- Kaya, M.F. (2013). Sürdürülebilir Kalkınmaya Yönelik Tutum Ölçeği geliştirme çalışması. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 28, 175-193.
- Karakaya, E., & Özçağ, A. G. M. (2001). *Sürdürülebilir Kalkınma ve İklim Değişikliği: İktisadi Araçların Analizi*. In First conference in fiscal policy and transition economies, University of Manas.
- Kiliç, C. (2009). Küresel iklim değişikliği çerçevesinde sürdürülebilir kalkınma çabaları ve Türkiye. *Cumhuriyet University Journal of Economics & Administrative Sciences/Cumhuriyet Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 10(2).
- Korkmaz, Ş. (2025). *Sürdürülebilir kalkınma için eğitime yönelik lise öğrencilerinin görüşleri ve öğrenmeye etkisi: "Ekosistem ekolojisi ve güncel çevre sorunları" ünitesi örneği* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri

- Enstitüsü, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Anabilim Dalı, Biyoloji Eğitimi Bilim Dalı, Konya, Türkiye
- Lawshe, C. H. (1975). A quantitative approach to content validity. *Personnel Psychology*, 28(4), 563–575.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2022, 2 Kasım). 8. sınıf fen bilimleri ünitelendirilmiş örnek sorular. Ölçme, Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğü. <https://odsgm.meb.gov.tr/www/8-sinif-kazanim-testleri/icerik/676>
- Nacaroğlu, O., Bektaş, O. ve Kızılcı, O. (2020). Madde döngüleri ve çevre sorunları konusunda başarı testi geliştirme: toplam ve güvenilirlik çalışması. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 28(1), 36-51
- Oreskes, N. (2004). Beyond the ivory tower: The scientific consensus on climate change. *Science*, 306(5702), 1686.
- Ölmez, T. (2023). 2. dönem fen bilimleri infografik destekli soru bankası (8. sınıf). Okyanus Yayınları.
- Özmodanlı, İ. (2023). *Kavram karikatürleri kullanımının 8. sınıf öğrencilerinin sürdürülebilir kalkınma konusuna yönelik tutumlarına ve akademik başarılarına etkisi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Anabilim Dalı, Fen Bilgisi Eğitimi Bilim Dalı, Ankara, Türkiye.
- Polat, K., & Dellal, İ. (2016). Göksu Deltasında çeltik yetiştiriciliği yapan üreticilerin iklim değişikliği algısı ve iyi tarım uygulamaları yapmalarında etkili faktörlerin belirlenmesi. *Tarım Ekonomisi Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 46-54.
- Rickinson, M., et al. (2004). A review of research on outdoor learning. *National Foundation for Educational Research*.
- Tavşancıl, E. (2019). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi* (5. baskı). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Türer, B. (2010). Fen bilgisi ve sosyal bilgiler öğretmen adaylarının sürdürülebilir kalkınma farkındalıklarının belirlenmesi (Yüksek Lisans tezi). Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İlköğretim Anabilim Dalı, Samsun.
- Türkmen, T. (2025). Web 2.0 araçları ile zenginleştirilen fen öğretiminin öğrencilerin sürdürülebilir kalkınmaya yönelik tutumlarına ve başarılarına etkisi (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). İnönü Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Anabilim Dalı, Fen Bilgisi Eğitimi Bilim Dalı, Malatya, Türkiye.
- Sağdıç, A. & Şahin, E. (2015). Sürdürülebilir kalkınma eğitimine yönelik inançlar: Ölçek geliştirme çalışması. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 16(3), 161-180.
- Satır, A., & Reyhan, H. (2013). Küresel iklim değişikliği sorununa çözüm için nasıl bir sürdürülebilir kalkınma anlayışına ihtiyacımız var? *In International Conference on Eurasian Economies* (pp. 962-964).
- Satmaz, İ., Girgin, D., Ayverdi, L., & Önder, E.Y. (2025). Ortaokul öğrencilerine yönelik farkındalık ölçeği geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (73), 59-88.
- Stern, N. (2007). *The Economics of Climate Change: The Stern Review*. Cambridge University Press.
- UNESCO. (2017). *Education for Sustainable Development Goals: Learning Objectives*

- UNESCO Türkiye Millî Komisyonu. (2022). Sürdürülebilir kalkınma 2030 amaçları. <https://www.unesco.org.tr/Pages/2022/1403/Sürdürülebilir-Kalkınma-2030-Amaçları>
- United Nations. (2015). *Transforming our world: The 2030 Agenda for Sustainable Development*.
- Uzan, H. K. (2023). Sürdürülebilir Kalkınma Çerçevesinde iklim değişikliğinin kırsal kalkınmaya etkisi. *Fiscaoeconomia*, 7(3), 2250-2272.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yurdugül, H. (2005). Ölçme aracı geliştirme sürecinde kapsam geçerliği için kapsam geçerlik indekslerinin kullanılması. XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi. <https://yunus.hacettepe.edu.tr/~yurdugul/3/indir/PamukkaleBildiri.pdf>
- WCED. (1987). *Our Common Future*. Oxford University Press.

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

Climate change, one of the major environmental problems facing the world, closely affects not only the natural structure of the earth but also the social structure, economic systems, and the lifestyles of individuals (IPCC, 2023). Human-caused factors such as increased fossil fuel use due to industrialization, deforestation, and unconscious consumption cause an increase in greenhouse gases in the atmosphere, leading to events such as an increase in the average temperature of the world, extreme weather events, and a decrease in biodiversity (Polat & Dellal, 2016; Ağırbaş & Sarıçam, 2023).

The concept of sustainable development, which is directly linked to climate change, refers to a development model that aims to combine environmental protection, economic growth, and social equality. The concept of sustainable development, defined in the Brundtland Report (1987) as "meeting the needs of the present without jeopardizing the needs of future generations," and Climate Action (SDG-13), expressed as "taking urgent action to combat climate change and its effects," show that these two concepts cannot be considered separately (UN, 2022). Furthermore, climate change threatens all three dimensions, making it more difficult to achieve development goals (Altınok, Fırat & Soyu, 2015; Satır & Reyhan, 2013).

A review of the literature revealed that while separate achievement tests exist for climate change and sustainable development, a valid and reliable measurement tool that addresses both themes holistically is lacking. Therefore, the aim was to develop a comprehensive achievement test covering the greenhouse effect, climate change, recycling, and sustainable development.

Methods

This study utilized an exploratory sequential design, a type of mixed-methods research. In this design, qualitative data are first collected and analyzed, and then the quantitative results are used to test or generalize the findings. This method can also be used in the process of developing a data collection tool (Çepni, 2021). Therefore, an exploratory sequential design was used to determine the achievement levels of middle school students on climate change and sustainable development, aiming for a valid and reliable achievement test. The study group consisted of 361 eighth-grade students attending three different state middle schools in a district located in southeastern Turkey during the 2024-2025 academic year. Of the participating students, 155 were girls and 206 were boys. A convenient sampling

method (Yıldırım and Şimşek, 2021) was chosen to select the study group, aiming to provide speed and practicality for the researcher.

Results and Discussion

This study aimed to develop a validated and reliable multiple-choice achievement test for middle school students on climate change and sustainable development. Therefore, validity and reliability studies were conducted on the developed achievement test. This process was based on the steps followed in achievement test development studies in the literature, and the aim of the study was first determined. Then, learning outcomes related to content validity and at least 3 questions related to these outcomes were determined, and the opinions of 9 field experts were sought. In this context, it can be said that the content validity study conducted with 9 experts was sufficient. After the data collection process of the prepared test form, item analysis was conducted on the test items, and as a result of the analysis, it was decided to remove items 1, 3, 8, 9, 12, 15, 19, 25, 31, and 35 from the test due to their low item discrimination values. After the removal of these items, the average difficulty value of the remaining items in the test was calculated as 0.59 and the average discrimination value as 0.48. A review of the literature reveals that item difficulty and item discrimination values of 0.40 and above are considered to indicate good discrimination, and an average difficulty value of around 0.50 is preferred (Akbulut & Çepni, 2013; Büyüköztürk, 2023; Demir, Kızılay & Bektaş, 2016; Bolat & Karamustafaoğlu, 2019; Erkan & Gömleksiz, 2022; Tekin, 2010). Accordingly, it can be said that the prepared test items consist of questions of medium difficulty that accurately distinguish student levels and possess the expected level of discrimination and difficulty. Furthermore, the reliability values of the developed achievement test were examined, and the KR-20 internal consistency coefficient was calculated as 0.87. In developed measurement tools, reliability coefficient values of 0.70 and above indicate a high level of reliability (Akbulut & Çepni, 2013; Erkan & Gömleksiz, 2022; Can, 2024). In this respect, the developed achievement test can be considered quite reliable. However, it was found that the item-total correlation values of the questions in the global climate change achievement test were above 0.40, and the mean scores of the questions differed significantly in the t-test comparison ($p < 0.05$). In conclusion, an achievement test capable of validly and reliably measuring the knowledge levels of middle school students on climate change and sustainable development has been developed (Appendix-1). For other researchers who will conduct studies on these topics, it is recommended that test items be written in clear, simple, and understandable language, taking into account the student level, and that visual elements such as tables, graphs, and maps be included in the test questions to help students better understand abstract concepts such as climate change and sustainable development. It is also suggested that new skill-based questions be prepared that can measure not only students' knowledge levels but also their higher-order cognitive skills such as analysis, interpretation, and inference. Furthermore, the use of alternative assessment tools such as multiple-choice and open-ended questions, and concept maps in the test form will ensure a holistic assessment of students' knowledge levels on climate change and sustainable development.

EK-1 İKLİM DEĞİŞİKLİĞİ VE SÜRDÜRÜLEBİLİR KALKINMA BAŞARI TESTİ

1- Atmosferde yer alan gazlardan bazıları Güneş ışınlarını tutar ve uzaya salınmasına izin vermez. Bu gazların, ışınları tutması nedeniyle Dünya ışınları uzaya salamaz ve ısınır. Buna sera etkisi adı verilir.



Sera etkisi ile ilgili verilenlere göre aşağıdakilerden hangisine ulaşılabilir?

- A) Atmosfer tabakasının incelmesi ile sera gazları daha az tutulur.
- B) Sera etkisi her zaman canlılar için olumsuz sonuçlara yol açar.
- C) Sera etkisini tamamen ortadan kaldırmak dünyadaki yaşam için gerekli bir durumdur.
- D) Orman yangınlarının artması atmosferdeki sera gazlarının artması ile ilişkili olabilir.

2.Sera etkisinin artması sonucu Dünya'nın ortalama sıcaklığında gözle görülür bir artış yaşanmaktadır. Bu artış küresel ısınmaya da neden olmaktadır. Küresel ısınmaya bağlı olarak ortaya çıkan iki olayın görselleri aşağıda verilmiştir.



Verilen görseller incelendiğinde ;

- I .Kuraklığın artması tarım alanlarının ve canlı çeşitliliğinin azalmasına sebep olabilir
- II.İnsanların tüketim alışkanlıkları atmosferdeki sera gazı miktarını artırarak dünyanın daha fazla ısınmasına yol açmış olabilir.
- III.Atmosferde sera gazı miktarının artması buzulların erimesine ve kuraklığa neden olabilir

yukarıda verilen çıkarımlardan hangisine ulaşılabilir ?

- A) I ve II B) I ve III C) II ve III D) I, II ve III

3-İnsanların doğal kaynakları bilinçsiz bir şekilde kullanmaya devam etmesi ile iklim değişikliğinin etkilerinin hızla artacağı düşünülmektedir.

Buna göre

- I. Biyoçeşitliliğin azalması
- II. Kuraklıkların yaşanması
- III. Sellerin oluşması

olaylarından hangisi ya da hangileri iklim değişikliğine bağlı olarak ortaya çıkabilecek durumlardır?

- A) Yalnız I B) Yalnız II C) I , II ve III D) I ve II

4- Bilgi: Karbondioksit, metan ve su buharı başta olmak üzere bazı gazların dünyadan yansıyan ışınları tutmasıyla dünyamız ısınır. Buna sera etkisi denir. Atmosferdeki sera gazlarının artmasıyla sera etkisi artar ve bu durum yeryüzünün daha fazla ısınmasına neden olur. Bu da küresel ısınmayı açığa çıkarır (Şekil I)

Seralar ise çiftçilerin tarımda kullandıkları cam veya naylon kullanarak yaptıkları yapılardır. (Şekil II)



Şekil I



Şekil II

Buna göre;

- I.Çiftçilerin tarımda kullandıkları seralar, sera etkisini olumsuz yönde etkiler.
- II. Sera etkisinin artması sonucu özellikle tarım ürünlerinde çeşitlilik meydana gelebilir.
- III. Fabrikaların faaliyetleri dünyanın gün geçtikçe daha fazla ısınmasına yol açabilir.

Buna göre küresel ısınma ve sera etkisi ile ilgili verilen çıkarımlardan hangileri yapılamaz?

- A) Yalnız I B) Yalnız II C) I ve II D)II ve III

5-



İçinde bulunduğumuz yüzyılda küresel ısınma ile beraber kasırga, sel ve heyelan gibi doğal afetlerin yıkıcı etkileri artarak binlerce insanın yaşamını ve sahip olduklarını kaybetmesine sebep olmuştur.. Bunun en çarpıcı örneklerinden biri ise Amerika'daki New Orleans eyaletinde meydana gelen 'Katrina Kasırgası'dır'. Uzmanlar ortaya çıkan bu durum için azaltıcı bazı önlemler alınması gerektiğini savunmaktadır.

Buna göre aşağıdakilerden hangisi küresel ısınmayı azaltmak için alınabilecek önlemler arasında yer almaz?

- A) Ulaşım için toplu taşıma araçları ya da bisiklet tercih etmek
- B) Enerji üretiminde termik santral kullanmak
- C) Özellikle şehirlerde yeşil alanların sayısını artırmak
- D) Geri dönüşüm ve geri kazanım faaliyetlerini artırmak

6.Doğal kaynaklara zarar vermeden kaynakların bilinçli kullanılmasıyla, gelecek nesillerin de ihtiyacının karşılanmasına yönelik bugünün ve geleceğin planlanması sürdürülebilir kalkınma olarak tanımlanmaktadır.

Buna göre Sürdürülebilir Kalkınma ile ilgili verilen bilgiye göre aşağıdaki yorumlardan hangisi yapılamaz?

- A) Evlerimizde kullandığımız ürünleri geri dönüşüme kazandırmak sürdürülebilir kalkınma için önemlidir.
- B) Sadece evlerimizde enerji tasarrufu yapmak sürdürülebilir kalkınma için yeterlidir.
- C) Gelecek nesillerin de kaynaklara ulaşabilmesi adına kaynakların bilinçli kullanılması önemlidir.
- D) İnsan nüfusunun artmasıyla beraber artan enerji ihtiyacını karşılamak için sürdürülebilir kalkınma hedeflerine ulaşmak önemlidir.

7. Aşağıda bir ailenin bir gün boyunca evde yaptığı ortak faaliyetlere verdiği cevaplara ait bir tablo yer almaktadır.

Ailemize Ait Ortak Faaliyetler	Açıklamalar
Evinizde çamaşırlar nasıl yıkanıyor.	Elde/Makinede
Evinizde bulaşıklar nasıl yıkanıyor	Elde/Makinede
Evinizde bulaşıklar makineye konmadan önce sudan geçiriliyor mu?	Evet/Hayır
Evinizde kullanılmış yağlar nasıl atılıyor?	Şişede biriktiriliyor/Lavaboya dökülüyor

Buna göre verilen tabloda ailedeki kişiler hangi cevapları verirse sürdürülebilir yaşama yönelik doğru tercihlerde bulunmuş olurlar?

- A) Makine-Makine- Hayır- Şişede biriktiriliyor
- B) Makine-Makine- Evet- Şişede biriktiriliyor
- C) Elde-Elde- Hayır-Lavaboya dökülüyor
- D) Elde-Elde- Evet-Lavaboya dökülüyor

8.

Gıda ve Tarım Örgütü'ne göre üretilen gıdaların 3'te 1'i ziyan oluyor.

En fazla israf EKMEKTE

Yukarıda verilen bir gazete haberine göre aşağıda verilen yorumlardan hangileri yapılamaz ?

- A) Ülkemizdeki ekmeklerin yarısına yakını israf olmaktadır.
 B) Gıdaların israf olması dünyadaki aç insanların sayısının artmasına neden olabilir.
 C) Daha fazla üretim yapılması gıda israfını önleyebilir.
 D) Ekmeğin çöpe atılmaması için eve ihtiyaç kadar ekmek alınabilir.

9. Aşağıda bir ülkeye ait yenilenebilir enerji kullanımı ve sürdürülebilir kalkınma puanı verilmiştir.

SENE	Yenilenebilir Enerji Kullanımı (%)	Sürdürülebilir Kalkınma Puanı
2000	26	50
2010	30	75
2020	43	80

Tabloda verilen bilgilere göre aşağıda verilen bilgilerden hangisine ulaşılabılır?

- A) Sürdürülür kalkınma puanı ile Yenilenebilir enerji kullanımı arasında bir ilişki yoktur.
 B) 2020 yılındaki sürdürülebilir kalkınma puanı 2000 yılına göre azalmıştır.
 C) Yenilebilir enerji kaynakları kullanımı arttıkça sürdürülebilir kalkınma hedeflerine daha çabuk ulaşılabılır.
 D) Enerji ihtiyacını karşılamak için yenilenebilir enerji kaynaklarını kullanmak o kadar da önemli değildir.

10. Sürdürülebilir kalkınma için kaynakların tasarruflu kullanımı en ön sırada yer almaktadır. Aşağıda aynı mahallede yaşayan iki farklı kişinin kaynakları tasarruflu kullanma adına evlerinde yaptığı bazı uygulamalar yer almaktadır.



- Evin içine ve dışına ısı yalıtımı yaptırdı
- Muslukları sensörlü musluklarla değiştirdi.
- Geri dönüşüm kutuları aldı

unda
sürd
bi k

- Evinin bahçesine beton döktürerek su kullanımını azalttı
- Sadece kâğıt ve plastiklerin geri dönüşümünü yaptı
- Bozulan muslukları tamir ettirdi

gulamalar değerlendirildiğinde;

a eksik bilgiye sahiptir
doğru kullanılması gereken özeni

gostermektedir

III. Sürdürülebilir kalkınma için sadece 1.evin sahibi gerekli önlemleri almıştır. yapılan yorumlardan hangisi doğrudur?

- A) Yalnız I B) I ve II C) I ve III D) I, II ve III

11-



Tasarruflu musluk ucu.

Led Lamba

Ayarlanabilir Vana

Özlem yeni evine geçtiğinde ;

I. Evindeki tüm muslukların ucuna tasarruflu musluk ucu takıyor

II. Evindeki tüm lambaları led lamba ile değiştiriyor

III. Evindeki peteklerin vanalarına ayarlanabilir vana takıyor.

Özlem yaptığı bu değişikliklere yönelik aşağıda verilen ifadelerden hangisi yanlıştır?

A) Kaynakların tasarruflu kullanılmasının gelecek nesilleri de etkileyebileceğini bilmemektedir.

B) İsrafi önlemek adına yeni teknolojilerden yararlanmıştır.

C) Sürdürülebilir kalkınma hedeflerine ulaşmak için doğru adımlar atmıştır

D) Kaynakların sınırsız olmadığını ve tasarruflu kullanılması gerektiğini düşünmektedir

12- Bir okul müdürü sürdürülebilir kalkınma ile ilgili aşağıdaki uygulamaları hayata geçirmek istiyor.**1-Bütün sınıflara geri dönüşüm kutuları koyarak her öğrencinin çöplerini ayrıştırması isteniyor****2-Okulda elektrik ve suyun tasarruflu kullanımı için muslukların ve prizlerin yanına uyarı işaretleri asılıyor****3-Okulun çatısına güneş panelleri taktırılarak okulun elektrik ihtiyacının bu panellerden karşılanması sağlanıyor****4-Binanın dış kısmına ısı yalıtımı yaptırılıyor.****Buna göre okul müdürünün yaptığı uygulamalar ile ilgili aşağıdaki yorumlardan hangisi yapılamaz?**

A) Yapılan uygulamalarla öğrencilerin sürdürülebilir yaşam konusunda bilinçlenmesini istemektedir

B) Okulun enerji ihtiyacını karşılamak için yenilenemez enerji kaynaklarını kullanmak istemektedir.

C) Öğrencilerin sürdürülebilir kalkınma ve geri dönüşüm arasındaki ilişkiyi anlamalarını istemektedir

D) Okulda kaynakların tasarruflu kullanımı konusunda gereken özeni göstermektedir.

13- Gezegenimi Seviyorum konulu poster yarışmasında aşağıdaki gibi bir poster tasarlanmıştır.



Buna göre aşağıda verilenlerden hangisi çizilen posterin anlatmak istediği mesajlardan biri değildir?

- A) Temiz ve sağlıklı bir çevre için bisiklet yolları yapmak bisikleti olanlar için gereklidir.
- B) Dünyadaki kaynakların tasarruflu kullanımında geri dönüşüm önemlidir.
- C) Daha temiz bir çevre ve sağlıklı yaşam için insan elinin etkisi önemlidir.
- D) Yenilenebilir enerji kaynakları kullanımı yaşanabilir bir dünya için gereklidir.

14-Aşağıdaki görselde atık maddelerin geri dönüşüm aşamaları verilmiştir.

- 1- Atık ve çöplerin taşınması
- 2- Atıkların ayrıştırılması
- 3- Taşınması
- 4- Atık ve ayrıştırma merkezlerinde toplanması
- 5- Ayrıştırılan ürünlere fiziksel ve kimyasal işlemler uygulanması
- 6- Yeni ürün oluşturulup kullanıma sunulması

Buna göre aşağıda verilen ifadelerden hangisi çıkarılamaz?

- A) Bütün atık maddeler aynı fiziksel ve kimyasal işlemlerden geçmektedir
- B) Atıklar ve çöplere ayrıştırma işleminden sonra fiziksel ve kimyasal işlemler uygulanmaktadır.
- C) Geri dönüşüm işlemi sayesinde yeni ürünler elde edilmektedir.
- D) Atık maddeler farklı geri dönüşüm kutularında toplanarak ayrıştırma işlemine kolaylık sağlamaktadır.

15-Geri kazanım artık kullanılmayacak durumda olan nesnelerin yeniden işleme sürecidir. Örneğin gemilerde yanma işlemi sonucu açığa çıkan gazın ısı enerjisinden faydalanılarak bir geri kazanım işlemi yapılabilir.

Buna göre aşağıda verilen ifadelerden hangisi geri kazanımın faydalarından değildir?

- A) Doğal kaynaklar daha az kullanılır
- B) Atık miktarı azalabilir.
- C) Daha az para harcanacağından ülke ekonomisine katkı sağlayabilir
- D) Enerji kullanımını artırabilir

16-Sürdürülebilir kalkınma hedeflerine ulaşmada atıkların çeşitli şekillerde geri dönüşüme kazandırılması önemli olduğu için atıklara tekrar kullanım ve ileri dönüşüm gibi yöntemler uygulanmaktadır.

Buna göre aşağıdakilerden hangisi tekrar kullanım ve ileri dönüşümün sağlayacağı faydalar arasında yer almaz?

- A) Atıklar yeniden değerlendirileceği için atık kontrolü sağlanır
- B) Ortaya çıkan ürünler farklı alanlarda kullanılabilir.
- C) Farklı iş sahaları ortaya çıkarılarak işsizlik azalabilir
- D) İnsanların daha fazla ürün tüketmesine neden olabilir.

17-Aşağıdakilerden hangisi geri dönüşüm yapan bir kişinin ilk yapması gerekmektedir.

- A) Çöpleri ve atık maddeleri ayrıştırmak
- B)Geri dönüşüm malzemelerini ham madde haline getirmek.
- C) Atık maddeleri taşımak
- D) Atık maddeleri fiziksel ve kimyasal işlemlerden geçirmek.

18-Aşağıdakilerden hangisi kaynakların tasarruflu kullanılmadığı durumlarda gelecekte ortaya çıkabilecek durumlardan biridir?

- A) Geri dönüşümü yapılan ürünler sayesinde çevre kirliliğinin azalması
- B) İhtiyaç duyulan ürünlerin üretilmesi
- C) Elektrik faturalarının daha düşük gelmesi
- D)Yenilenebilir enerji kaynaklarına daha fazla ihtiyaç duyulması

19-Aşağıda bir cam şişenin geçtiği aşamaları gösteren bir şema yer almaktadır.



Verilen şemaya göre;

-Cam şişeler çöp kutuları yerine ayrı kutularda toplanmalıdır

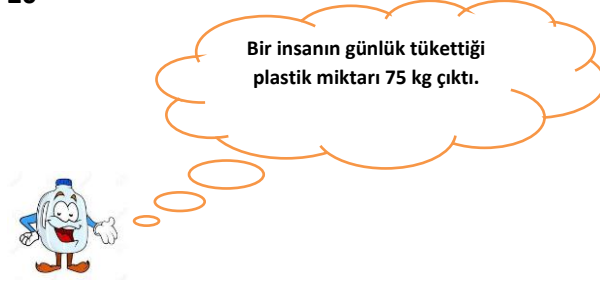
-Cam şişeler fabrikaya getirildiğinde şekillerine göre ayrıştırılır

-Cam şişeler geri dönüşüm işleminden sonra tekrar cam şişe olarak kullanılır

ifadelerinden hangisine ulaşılabilir?

- A) Yalnız I B) I ve II C) I ve III D) II ve III

20-



Buna göre ;

I. Plastiklerin geri dönüştürülmesi için daha fazla bilinçlendirme çalışması yapmak

II. Plastik şişeler yerine cam şişe kullanmak

III. Alışverişte plastik torbalar yerine bez çantaların kullanılmasını teşvik etmek

Yapılan işlemlerden hangisi/hangileri plastik kullanımını azaltmaya yönelik uygulamalardandır.

- A) Yalnız I B) Yalnız II C) I ve II D) I,II,ve III

21- Bir cam şişe geri dönüştürüldüğünde;

“Bir çamaşır makinesinin 25 dakikada harcadığı elektrik enerjisi ile bir TV’nin 10 dakikada harcadığı elektrik enerji elde edilebilir.”

Buna göre ;

I. Atıklar geri dönüştürüldüğünde ülkenin bütün enerji ihtiyacı karşılanır

II. Kaynakların hızlı tükenmemesi için atık maddelerin geri dönüştürülmesi önemlidir.

III. Enerji ihtiyacının bir kısmı atık maddelerin geri dönüştürülmesi ile elde edilebilir.

ifadelerinden hangileri çıkarılabilir?

- A) Yalnız I B) I ve II C) II ve III D) I ve III

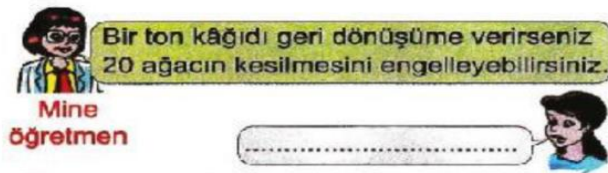
22- Merve ‘Sıfır Atık’ konusu ile ilgili aşağıdaki gibi bir poster hazırlıyor



Buna göre aşağıda verilen ifadelerden hangisi doğru olamaz?

- A) Geri dönüşümün ülke ekonomisine katkı sağlayabilir.
- B) Küresel ısınmayı azaltmak için geri dönüşüm yapılabilir.
- C) Geri dönüşüm ile ihtiyaç duyulandan fazla su kullanılabilir.
- D) Geri dönüşüm ile enerji tasarrufu sağlanabilir.

23- Mine öğretmen konuyu öğretmek için öğrencilerine bir oyun oynatmak istemiştir. Bunun için sınıfa ‘Kaynakları tasarruflu kullandığımızda gelecekte neler olabilir?’ diye bir soru yöneltmiştir ve ilk olarak kendisi bir örnek vermiş ve sırayla diğer öğrencilerinde söylemesini istemiştir?



Buna göre hangi öğrencinin verdiği örnekte hata yapılmıştır?

- A) Ham madde tüketimi azaltılarak doğal kaynaklarımız korunabilir
- B) Cam, plastik ve kağıt gibi ürünleri daha fazla kullanılarak geri dönüşüme katkı sağlanabilir.
- C) Ülke ekonomisine katkı sağlanır ve yeni iş imkanları ortaya çıkabilir
- D) Daha az atık birikimi yapılarak çevre kirliliğinin önüne geçilebilir

24- Aşağıda bir camın geri dönüştürülmesi ile bazı durumlarda meydana gelen azalma yüzdeleri verilmiştir.



Buna göre bir cam dönüştürüldüğünde gelecekte aşağıdaki durumlardan hangisinin olması beklenmez?

- A) Atmosferdeki sera gazı miktarının artması

B) Hava kirliliğinin azalması

C) Enerji tasarrufunun artması

D) Ham madde ve kaynak ihtiyacının azalması

25.Sorumlu bir vatandaş olarak evimizde, okulumuzda ve çevremizde bulunan atıkları doğru şekilde geri dönüşüme kazandırırızsa üzerimize düşen görevi yerine getirmiş oluruz. Böylece gelecek nesillerde bizim kullandığımız kaynaklara ulaşabilir.

Buna göre böyle düşünen bir kişi kaynakları yanlış kullandığında gelecekte aşağıdaki durumlardan hangisi ile karşılaşmaz?

A) Çevre kirliliği

B) Sera gazlarının azalması

C) Su kaynaklarının azalması

D) Çok sevdiği ürünlerin satışının durdurulması

Türkiye Eğitim Dergisi

(Türkiye Education Journal)

(2026) Cilt 11, Sayı 1, s. 119-138

Otizm Öz Yeterlik Ölçeği-Öğretmen Formunun Geçerlilik ve Güvenirlik Çalışması*

Suat ŞAN¹

Fatma ALİSİNANOĞLU²

Özet

Bu çalışmanın amacı, Ruble ve diğerleri (2013) tarafından geliştirilen Öğretmen Otizm Öz Yeterlik Ölçeği (Autism Self-Efficacy Scale for Teachers-ASSET)'ni geçerlik ve güvenirlik analizlerini yaparak Türk kültürüne uyarlamaktır. Çalışma grubu, 0-6 yaş aralığındaki otizmlili çocuklarla çalışan 358 öğretmenden (263 kadın, 95 erkek) oluşmaktadır. Veriler, araştırmacılar tarafından geliştirilen Demografik Bilgi Formu ve Otizm Öz Yeterlik Ölçeği-Öğretmen Türkçe Formu aracılığıyla elde edilmiştir. Yapı geçerliği, Doğrulamalı Faktör Analizi (DFA) kullanılarak incelenmiş ve elde edilen sonuçlar, modelin tüm uyum indeksleri açısından kabul edilebilir düzeyde uyum gösterdiğini ortaya koymuştur. DFA bulguları ayrıca, 30 maddeden oluşan tek faktörlü yapının korunduğunu doğrulamıştır. Yapı geçerliğine ilişkin kanıtlara ek olarak, ölçümlerin güvenirliği (iç tutarlılığı) Cronbach Alpha (α) ve Spearman-Brown iki yarı güvenirlik katsayıları kullanılarak değerlendirilmiştir. Bulgular, Cronbach Alpha katsayısının 0,96 ve Spearman-Brown iki yarı güvenirlik katsayısının 0,94 olduğunu göstermiştir; bu değerler ölçeğin yüksek düzeyde güvenilir olduğunu ortaya koymaktadır. Sonuç olarak, elde edilen Otizm Öz Yeterlik Ölçeği-Öğretmen Formu'nun Türkçe uyarlamasının geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğunu göstermektedir.

Anahtar Kelimeler

Öz Yeterlik
Otizm
Öğretmen
Ölçek

Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 14.02.2026

Kabul Tarihi: 07.05.2026

Elektronik Yayın Tarihi: 25.06.2026

DOI: 10.54979/turkegitimdergisi.1889256

* Bu çalışma, birinci yazar tarafından Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü bünyesinde yürütülen doktora tezinden üretilmiştir.

¹ Doktora Öğrencisi, Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Temel Eğitim Anabilim Dalı, Okul Öncesi Eğitim Doktora Programı, İstanbul, Türkiye, sansuat19@gmail.com, 0000-0002-1526-5840

² Prof. Dr, Gazi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Okul Öncesi Eğitim Anabilim Dalı, Ankara, Türkiye, alisinanf@gmail.com, 0000-0002-9177-7151

Validity and Reliability Study of the Autism Self-Efficacy Scale: Teacher Form

Abstract

The aim of this study is to adapt the Autism Self-Efficacy Scale for Teachers (ASSET), originally developed by Ruble et al. (2013), to Turkish culture by examining its validity and reliability. The study sample consisted of 358 teachers (263 female and 95 male) working with children aged 0–6 years diagnosed with autism spectrum disorder. Data were collected using a Demographic Information Form developed by the researchers and the Turkish version of the Autism Self-Efficacy Scale: Teachers Form. Construct validity was examined using Confirmatory Factor Analysis (CFA), and the results indicated that the model demonstrated acceptable fit across all fit indices. The findings also confirmed the preservation of the original single-factor structure with 30 items. In addition to the evidence for construct validity, the reliability (internal consistency) of the measurements was assessed using Cronbach's alpha (α) and Spearman-Brown split-half reliability coefficients. The findings showed a Cronbach's alpha coefficient of 0.96 and a Spearman-Brown split-half reliability coefficient of 0.94, indicating a high level of reliability. Overall, the results demonstrate that the Turkish adaptation of the Autism Self-Efficacy Scale for Teachers is a valid and reliable measurement instrument.

Keywords

Self-Efficacy
Autism
Teacher
Scale

About Article

Sending Date: 14.02.2026
Acceptance Date: 07.05.2026
Electronic Issue Date: 25.06.2026

DOI: 10.54979/turkegitimdergisi.1889256

GİRİŞ

Erken çocuklukta kazanılan beceri ve kazanımlar bireylerin tüm yaşamını etkileyen kritik bir role sahiptir. Son yılların en önemli çocukluk çağı bozukluklarından olan Otizm Spektrum Bozukluğu (OSB) için erken yaşların önemi bu bağlamda ayrı bir öneme sahiptir (Kahraman & Yuvacı, 2019). Otizm spektrumu genellikle sosyal etkileşim ve iletişim yetersizliği, tekrarlayıcı ve sınırlı davranışlarla nitelendirilmektedir (APA, 2013). Otizmin nedenleri arasında ise kesin bir yargı belirtmemekle beraber sıklıkla nöro-gelişimsel, genetik ve çevresel etkenlerin varlığından söz edilmektedir (Al-Gratı, 2023; Çakıcı, 2020; Yüksel, 2021; Yeterge, 2023). Otizm spektrum bozukluğuna sahip çocuklar için erken tanı ve müdahale kapsamında gerçekleştirilen eğitimler, bu çocukların ilerleyen yaşamlarında hayati iyileştirmelere aracılık etmektedir (Akın & Düzel, 2023; Maksimović vd., 2023). Ayrıca güncel veriler erken yaşlarda teşhis edilen otizm spektrum bozukluğunun küresel düzeyde hızlı bir artış kaydettiğini göstermektedir (Westby vd., 2024; Issac vd., 2025). Yapılan araştırma verilerine göre her 68 çocuktan 1'inde otizm spektrum bozukluğu görülmektedir (Love vd., 2019). Yakın zamanda İtalya'da yapılan yerel bir çalışma verilerine göre yaygınlık oranının her

77 çocukta 1 olduğu belirtilmiştir (Moschetti vd., 2024). Yine yakın zamanda yapılan başka bir çalışmada ise bu oranın 36 çocukta 1 olduğu yönündedir (Chattopadhyay, 2024).

Otizm spektrum bozukluğunun yaygınlığına bağlı olarak otizmlili bireylerin eğitim kurumlarındaki varlığında da artış gözlemlenmektedir. Ayrıca özel eğitime ihtiyaç duyan öğrenci grupları arasında öğretmenler açısından en zorlayıcı grubun otizm spektrum bozukluğu olan çocuklar olduğu çalışmalarda ifade edilmektedir (Love vd., 2020). Dolayısıyla öğretmenlerin otizm hakkında sahip oldukları mesleki bilgi yeterliliği, otizm spektrum bozukluğu olan çocuklara karşı tutumlarında önemli rol oynamaktadır (Lu vd., 2020; Wittwer vd., 2024). Öğretmenlerin harcadığı zaman ve enerjisi karşısında çocukların istedik hedef ve kazanımlara ulaşamaması öğretmeni başta hayal kırıklığı, motivasyon kaybı ve meslekten uzaklaşma gibi pek çok ciddi sonuçla karşı karşıya bırakabilmektedir (Billingsley, 2004; Travers, 2017; Çelik, 2019). Bu sonuçlar Bandura'nın öz yeterlik teorisiyle büyük ölçüde örtüşmektedir. Bandura'ya göre (1997) kişinin yeterlilik duygusu ne kadar yüksek olursa bir işi başarmadaki azim ve kararlılığı da aynı oranda yükselmekte ve bu durum başarı olasılığını güçlendirmektedir. Öz yeterlik, kavramsal olarak bireylerin belirli bir görevi başarıyla yerine getirmeye yönelik inançlarını tanımlamaktadır (Bandura, 1997). Eğitsel anlamda öz yeterlik, öğretmenin sınıf yönetimi, etkili bir ders içeriği sunma ve öğrencileri istedik pozitif yönde meşgul etme hakkındaki inançlarını içermektedir (Ruble vd., 2013). Öğretmenlerin öz yeterlik inançlarının öğrenim çıktıları üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğu yapılan pek çok çalışmada ifade edilmektedir. Ayrıca yapılan çalışmalar öğretmenlerin öz yeterlik inançları ile kişisel duyguları (stres, tükenmişlik vb.) ve mesleki motivasyonları arasında sıkı bir ilişki olduğunu göstermektedir (Tschannen-Moran & Hoy, 2001; Ruble vd., 2013; Boujut vd., 2017; Wittwer vd., 2024). Örneğin, Love vd. (2020) tarafından yapılan araştırmaya göre yüksek düzeyde öz yeterliğe sahip öğretmenlerin otizm spektrum bozukluğu olan çocuklarla daha olumlu bir etkileşim kurduklarını tespit etmiştir. Mevcut alan yazın çalışmalarına bakıldığında öğretmenlerin otizm öz yeterliklerini değerlendiren sadece bir ölçme aracı olduğu görülmektedir (Gündoğdu-Kılıçarslan, 2024). Ancak yapılan bu çalışmaya bakıldığında araştırmanın yalnızca 209 özel eğitim öğretmeni ile yürütüldüğü ifade edilmiştir. Bu çalışmada ise örneklem grubu temsiliyeti artırılarak farklı branşlardaki (okul öncesi, özel eğitim, çocuk gelişimi, sınıf öğretmeni, dil konuşma terapisti, psikolog vd.) öğretmenlere yer verildi. Ayrıca öğretmenlerin çalıştığı yaş grubu okul öncesi dönemle sınırlandırıldı. Yapılan bir çalışmaya göre öğretmen öz yeterliğin yaşa ve konu alanına göre farklılık yarattığı belirtilmiştir. Söz konusu çalışmada özellikle küçük öğrencilerin öğretmen öz yeterliğinden daha fazla etkilendiği ifade edilmiştir (Zee & Koomen, 2016). Türkiye'de okul öncesi özel eğitim alanında çalışan öğretmenlerin kişisel farkındalık, mesleki ve pedagojik yeterlik, özel eğitim alanı gibi başlıklarda yetersizlik hissettikleri alanyazın çalışmalarında dikkat çeken bir nokta olarak kabul edilmektedir. Özellikle farklı lisans alanlarından mezun olan okul öncesi öğretmenlerinin özel eğitim alanında kendilerini yetersiz bulduğu yapılan araştırmalarda not edilmektedir. Ayrıca söz konusu alanda çalışan öğretmenlerin okul tercihlerinin de önemli bir faktör olduğu gözden kaçırılmaması gereken bir nokta olarak değerlendirilmektedir. Zira özel eğitim anaokullarının çalışma saatleri ya da fiziki koşulları öğretmenlerce kısmen daha uygun görülebilmektedir (Deveci, 2025). Ancak söz konusu durumların otizmlili çocuklar açısından ciddi bir riski beraberinde getirdiği unutulmaması gereken önemli bir faktördür. Öyle ki yapılan çalışmalar otizmlili çocukların özel eğitimde çalışan öğretmenleri mesleki tükenmişlik, kişisel stres ve motivasyon konusunda oldukça zorlayan bir grup olduğu rapor edilmektedir (Simó-Pinatella vd., 2023; Boujut vd., 2016). Dolayısıyla bu alanda çalışan öğretmenlerin eğitsel öz yeterliklerinin etkin bir şekilde değerlendirilmesi ve bu bağlamda desteklenmesi

olası riskleri sınırlandıracak ciddi bir ihtiyaç olarak değerlendirilmektedir. Öte yandan okul öncesi öğretmenleri, çocuk gelişimcileri, özel eğitim öğretmenleri, dil konuşma terapisti, psikolog gibi eğitimcilerin otizmlili okul öncesi dönemdeki çocuklarla daha yoğun çalıştığı yapılan çalışmalarda not edilmektedir (Sarıkaya & Özdemir, 2017; Gönen, Kılıç & Koçak, 2024; Love vd., 2019). Bu çerçevede söz konusu eğitimcilere geçerliliği ve güvenilirliği geniş bir temsiliyet ile kanıtlanmış bir ölçme aracının önemli bir destek kaynağı olacağı öngörülmektedir. Ayrıca ölçme aracının, alan yazında ilgili konularda çalışma yapacak araştırmacı ve uygulayıcılara katkı sunacağı düşünülmektedir.

YÖNTEM

Araştırma Deseni

Bu araştırmaya katılan öğretmenlerin araştırmaya dahil edilmesinde geçmişte ya da mevcut durumda otizm spektrum bozukluğu olan en az bir çocukla (0-6 yaş) çalışmış olma deneyimleri esas alınmıştır. Bu bağlamda okul öncesi düzeyde çocuklarla çalışmış ya da çalışan öğretmenlerin otizm öz yeterliklerini ölçmek amacıyla *Öğretmen Otizm Öz Yeterlik Ölçeği* (*Autism Self-Efficacy Scale for Teachers-ASSET*)'nin geçerlilik ve güvenilirlik çalışması için hedeflenen öğretmen örneklem grubu ile çalışma yürütülmüştür. Bu hedef doğrultusunda nicel araştırmalarda sıkça başvurulan betimsel tarama deseni kullanılmıştır. Betimsel tarama kişilerin olgu ve olaylar hakkındaki görüş ve tutumlarının betimlendiği araştırmalar olarak nitelendirilmektedir (Karakaya, 2012: s. 59). Geçmişte ya da mevcut durumda var olan durumları olduğu gibi betimlemeyi amaçlayan betimsel taramada araştırma, bağlamındaki konu, olay, kişi ya da nesneler herhangi bir değişiklik yapılmadan olduğu gibi tanımlanır (Karasar, 2018: s. 109).

Evren-Örneklem

Çalışma grubuna dahil edilecek öğretmenlerin belirlenmesi için öncelikle 0 ile 6 yaş aralığında en az 1 otizm spektrum bozukluğu olan çocukla çalışmış ya da halen çalışıyor olma şartı aranmıştır. Bu koşul doğrultusunda İstanbul İl'inde Resmi ve Özel eğitim kurumlarında çalışmakta olan öğretmenler çalışmaya dahil edilmiştir. Örneklem grubunu 263'ü kadın ve 95'i olmak üzere toplamda 358 katılımcı temsil etmektedir. Çalışmaya katılan öğretmenlerin büyük çoğunluğunun 31-40 yaş aralığını temsil ettiği ve yine önemli bir çoğunluğun lisans mezunu olduğu görülmüştür. Katılımcıların çalıştığı kurumlara bakıldığında büyük çoğunluğun Rehabilitasyon Merkezi, Özel Eğitim Sınıfı, Özel Eğitim Anaokulu, Bağımsız Anaokulu ve Özel Eğitim Uygulama Okulu olduğu görülmektedir. Ayrıca az sayıda da olsa katılımcılar arasında Rehberlik ve Araştırma Merkezi, İlkokul ve Ortaokul, Özel Eğitim Meslek Okulu gibi kurumlarda çalışanların da olduğu çalışma sonucunda rapor edilmiştir. Çalışma grubu demografik bilgilere ilişkin bulgular Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Çalışma Grubu Demografik Bilgilere İlişkin Bulgular

Demografik Değişken	Kategori	Kişi Sayısı	Yüzde (%)
1. Cinsiyet	Erkek	95	26.5
	Kadın	263	73.5
2. Yaş	20-25 Yaş	50	14.0
	26-30 Yaş	91	25.4
	31-40 Yaş	129	36.0
	41-50 Yaş	69	19.3
	51 Yaş ve üstü	19	5.3
3. Öğrenim Durumu	Lisans	292	81.6

	Yüksek Lisans	50	14.0
	Ön Lisans	13	3.6
	Doktora	3	0.8
4. Meslekteki Çalışma Süresi	1-5 Yıl	148	41.3
	6-10 Yıl	96	26.8
	11-15 Yıl	55	15.4
	16-20 Yıl	32	8.9
	21 Yıl ve Üstü	27	7.5
5. Mezun Olunan Bölüm	Özel Eğitim	119	33.2
	Çocuk Gelişimi (Lisans)	79	22.1
	Okul Öncesi Öğretmenliği	75	20.9
	Çocuk Gelişimi (Ön Lisans)	16	4.5
	Sınıf Öğretmenliği	15	4.2
	Psikoloji	12	3.4
	Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik	8	2.2
	Dil ve Konuşma Terapisi	7	2.0
	Sosyoloji	7	2.0
	Felsefe	5	1.4
	Fizyoterapi ve Rehabilitasyon	3	0.8
	Beden Eğitimi ve Spor	2	0.6
	İktisat	2	0.6
	Meslek Lisesi Çocuk Gelişimi	2	0.6
	Bilgi İşlem	1	0.3
	Engelli Bakım ve Rehabilitasyon	1	0.3
	Gastronomi ve Mutfak Sanatları	1	0.3
	Odyoloji	1	0.3
	Sosyal Hizmetler	1	0.3
	Diğer	1	0.3
5. Mezun Olunan Bölüm (Gruplandırılmış)	Özel Eğitim	119	33.2
	Çocuk Gelişimi (Lisans)	79	22.1
	Okul Öncesi Öğretmenliği	75	20.9
	Çocuk Gelişimi (Ön Lisans)	18	5.0
	Sınıf Öğretmenliği	15	4.2
	Diğer	52	14.5
6. Çalışılan Kurum	Rehabilitasyon Merkezi	137	38.3
	Özel Eğitim Sınıfı	94	26.3
	Özel Eğitim Anaokulu	76	21.2
	Anaokulu	16	4.5
	Anasınıfı	6	1.7
	Özel Eğitim Uygulama Okulu	6	1.7
	Özel Eğitim Meslek Okulu	5	1.4
	Rehberlik ve Araştırma Merkezi	3	0.8
	İlkokul	2	0.6
	Klinik	2	0.6
	Üniversite	2	0.6
	Anaokulu ve Özel Eğitim	1	0.3
	Bireysel Eğitim	1	0.3
	Lise Uygulama Okulu	1	0.3
	OÇEM	1	0.3
	Orta Okul	1	0.3

	Özel Eğitim Alt Sınıfı	1	0.3
	Özel Eğitim Okulu	1	0.3
	Özel Eğitim Ortaokulu	1	0.3
	Özel Okul	1	0.3
6. Çalışılan Kurum (Gruplandırılmış)	Rehabilitasyon Merkezi	138	38.5
	Özel Eğitim Sınıfı	97	27.1
	Özel Eğitim Anaokulu	77	21.5
	Anaokulu	22	6.1
	Özel Eğitim Meslek Okulu / Uygulama Okulu	14	3.9
	Diğer	10	2.8
7. Çalışılan Sektör	Kamu	208	58.1
	Özel Sektör	150	41.9
8. Mesleki Hayatında veya Şu Anda Eğitim Verdiği Otizm Yaş Grubu	0-2 Yaş	1	0.3
	3 Yaş	5	1.4
	4 Yaş	18	5.0
	5 Yaş	65	18.2
	6 Yaş	50	14.0
	Hepsi	219	61.2
9. Otizme İlişkin Hizmet Öncesi ya da Hizmet İçi Kurs, Seminer ya da Katılmadım Bir Programa Katılım Durumu	ya İlkisine de Katıldım	136	38.0
		91	25.4
	Hizmet İçi	80	22.3
	Hizmet Öncesi	51	14.2

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama araçları olarak Demografik Bilgi Formu ve Otizm Öz Yeterlik Ölçeği-Öğretmen Formu kullanılmıştır.

Demografik bilgi formu

Bilgi formu araştırmacılar tarafından oluşturulmuştur. Formda yer alan sorular literatürde yer alan benzer çalışmalara bakılarak seçilmiştir. Ayrıca alanda çalışan 2 uzmandan formun içerdiği değişkenler hakkında görüş alınmıştır. Bu formda öğretmenlerin yaş, cinsiyet, meslekte çalışma süresi, öğrenim durumu vb. bilgilere yer verilmiştir.

Otizm Öz Yeterlik Ölçeği-Öğretmen Formu

Araştırmacılar tarafından geçerlilik ve güvenilirlik çalışması yapılan ölçeğin orijinalini Ruble vd. (2013) geliştirmiştir. Öğretmen Otizm Öz Yeterlik Ölçeği (autism self-efficacy scale for teachers-asset)'nin orijinal versiyonuna bakıldığında ölçeğin 30 maddelik ve tek boyutlu bir ölçek olduğu anlaşılmaktadır. Öğretmenlerin otizm öz-yeterliliği 0-100 arası bir puanlama (hiç yapamam, orta düzeyde yaparım, kesinlikle yaparım) derecesi ile ölçülmektedir. Yani öğretmenin her bir madde için kendi yeterliliğini bu ölçüt aralığında puanlaması beklenmektedir. Ancak çalışmayı gerçekleştiren Ruble vd. (2013) çalışmadan elde ettikleri bulgular sonucunda 0-50 puan bandında hiç puanlama verisine ulaşmadıklarını ifade etmişlerdir. Bu sonuç doğrultusunda ölçeğin 6 puanlık yanıt ölçeği şekline dönüştürülmesine karar verilmiştir. Yani 0 ile 50 puan aralığı 0; 51 ile 60 aralığı 1; 61 ile 70 aralığı 2; 71 ile 80 aralığı 3; 81 ile 90 aralığı 4 ve 91 ile 100 aralığı 5 olacak şekilde yeniden kodlanmıştır. Bu çerçevede ölçme aracı, 0 ile 5 arası değerlerle puanlanmış ve 6'lı puanlama şekline dönüştürülmüştür. Örneğin, puanlamada "0" işaretleyen bir kişinin 0-50 aralığında

puanlamayı tercih ettiği anlaşılmaktadır. Orijinal çalışmada yazarların gelecek çalışmalar için sundukları öneride ölçeğin 6'lı Likert puanlama seçeneği ile yapılabilirliği yönünde görüş belirtilmiştir. Yapılan bu çalışmada söz edilen öneri doğrultusunda 6'lı (0-5) Likert puanlama seçeneği tercih edilmiştir. Bu doğrultuda katılımcılar sorulara 0 (Hiç yapamam), 1 (Yapamam), 2 (Biraz yapabilirim), 3 (Orta düzeyde yapabilirim), 4 (Yapabilirim), 5 (Çok iyi yapabilirim) şeklinde yanıt vermiştir. Ölçeğin orijinali olan Öğretmen Otizm Öz Yeterlik Ölçeği (Self-Efficacy Scale for Teachers) için geçerlilik ve güvenirlik değerlerine bakıldığında .96 oranında güvenirlik ve .39 ile .89 aralığında geçerlilik değerlerine sahip olduğu görülmektedir. Bu çalışmada ise .56 ile .80 aralığında geçerlilik değerleri bulgulanmıştır. Ayrıca Cronbach Alpha (α) iç tutarlık katsayısı .96 ve Spearman-Brown İki Yarı güvenirlik katsayısı da .94 ile iyi düzeyde güvenilir ölçümleri gösterdiği bulgulanmıştır.

Etik Kurul İzin Bilgileri

Etik değerlendirmeyi yapan kurulun adı = Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Etik Kurul Etik inceleme karar tarihi = 07/11/2024, Etik değerlendirme belgesi konu numarası = 11.11.2024-573.

Verilerin Analizi

Araştırmada kullanılan ana ölçek olan Otizm Öz Yeterlik Ölçeği-Öğretmen Formu'nun geçerlik ve güvenirlik analizleri Doğrulamalı Faktör Analizi (DFA) yapılarak gerçekleştirilmiştir. Doğrulamalı faktör analizi yapılarak analiz edilen verinin teorik ölçek modeliyle yeterli uyumu gösterip göstermediği incelenmiştir. İki aşamada da güvenirlik analizleri gerçekleştirilerek iç tutarlılığın sağlandığı kontrol edilmiştir.

Araştırma kapsamında ölçekten elde edilen ölçümlerin model veri uyumu Doğrulamalı Faktör Analizi (DFA) yapılarak test edilmişken, güvenirlik için Cronbach Alpha değerleri hesaplanmıştır. Doğrulamalı Faktör Analizi yapılırken hem tek değişkenli hem de çok değişkenli normallik varsayımı kontrol edilmiştir. Tek değişkenli normallik için toplam puanlara ait çarpıklık basıklık değerleri kontrol edilmiştir ve -2 il +2 arasında değişmiştir. Bu değerler tek değişkenli normalliğin sağlandığını göstermiştir (Hair vd., 2010). Ancak çok değişkenli çarpıklık değerlerinin normallikten sapma gösterdiği (Relative Multivariate Kurtosis (RMK)= 1.31) gözlenmiştir (Mardia, 1970). Bu amaçla DFA yapılırken normallikten sapmaların olduğu durumlarda kullanılan Robust Maximum Likelihood (MLR) kestirim yöntemi kullanılmıştır. Araştırma kapsamında hem DFA model veri uyumunun test edilmesi amacıyla RMSEA, SRMR, CFI, NFI ve NNFI değerler raporlanmıştır. Araştırmada yapılan istatistiksel testlerden elde edilen sonuçların yorumlanmasında 0,05 anlamlılık düzeyi dikkate alınmıştır. Araştırmanın istatistiksel analizinde LISREL 8.80 programı kullanılarak gerçekleştirilmiştir (Jöreskog & Sörbom, 2006).

Veri toplama süreci

Veri toplama süreci öncesinde Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsünden etik kurul izni ve öğretmenlerle çalışma yapmak için gerekli olan MEB izinleri alınmıştır. Bu süreçte resmi ve resmi olmayan eğitim kurumu yöneticileriyle iletişim sağlanmış, çalışmaların yürütülmesi hakkında kendilerine bilgi verilmiş ve onların desteğiyle öğretmenlerle iletişime geçilmiştir. Hem yüz yüze hem de uzaktan yapılan görüşmede öğretmenlere çalışma hakkında bilgilendirme yapılmış ve ölçek formu kendilerine iletilmiştir. Çalışmaya dahil edilme kriterinde okul öncesi düzeyde çocuklarla çalışmış ya da mevcut durumda çalışıyor olma koşulunu sağlayan öğretmenlere Google Form aracılığıyla

oluşturulmuş olan *Bilgilendirilmiş Onam Formu*, *Demografik Bilgi Formu* ve *Otizm Öz Yeterlik Ölçeği-Öğretmen Formu* iletilmiştir. Çalışmada verilere daha kolay bir şekilde ulaşılabilmesine ve kartopu tekniği ile uygun katılımcılara ulaştırılmasında olanak sağladığı için Google Form ile veri toplama tekniği tercih edilmiştir. Çalışmada toplamda 358 öğretmenden veri alınmıştır. Veri toplama süreci 2024-2025 eğitim öğretim yılında 2 Mayıs -29 Ekim tarihleri arasında gerçekleştirilmiştir.

BULGULAR

Bu bölümde Otizm Öz Yeterlik Ölçeği-Öğretmen Formu'nun geçerlilik ve güvenilirliğine ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Dil Geçerliliğine İlişkin Bulgular

Orijinal ölçeğin psikometrik özellikleri incelenmesinin ardından ölçeğin orijinal formu için Lisa A. Ruble 'den e-mail kanalıyla izin alınmıştır. Ölçeğin içerik geçerliliği için Şencan'ın (2005) uyarılma ölçekler için önerdiği süreç işlenmiştir. Bu süreç doğrultusunda ölçeğin dil, yapı, kavramsal uygunluk özellikleri incelenmiştir. Bu doğrultuda öncelikle çevir-tekrar çevir tekniği ölçek orijinal dilden hedef dile 2 İngilizce öğretmeni tarafından çevrilmiş, ardından başka 2 İngilizce öğretmeni tarafından hedef dilden tekrar orijinal dile çevrilmiştir. Yapılan bu çeviriler ortak bir taslak form ile rapor edilmiştir ve bu form 5 kişilik İngilizce dil uzmanının görüşüne sunulmuştur. Uzmanların kavramsal ve dilsel ifadelerle yönelik görüşleri incelenmiş ve orijinal form ile karşılaştırılmıştır. Formda uzmanlardan her madde için "uygundur", "uygun değildir", "düzeltilmeli/öneri" şeklinde değerlendirme yapmaları istenmiştir. Bu süreçte maddeler üzerinde görüş birliği sağlamak için formlar döngü ile karşılaştırılmış ve Türkçe maddelerin İngilizce maddelere karşı uygun çevirileri belirlenmiştir. Taslak çeviri formunun hedef kitleye kültürel uygunluğunu belirlemek için 8 alan uzmanından görüş alınmıştır. Uzmanların görüşleri doğrultusunda maddeler üzerinde gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Bu doğrultuda ikinci aday taslak formu rapor edilmiştir. Bu ikinci form nihai olarak bir dil uzmanının değerlendirilmesi ile son aday taslak forma dönüştürülmüştür.

Kapsam Geçerliliğine İlişkin Bulgular

Araştırmaya yönelik ölçek formunun kapsam geçerliğini test etmek için Lawshe Tekniği'nden yararlanılmıştır (Lawshe, 1975). Bu doğrultuda 8 uzmandan uzman görüşü alınmıştır. Uzmanlar, her madde için sunulan 3 seçenekten (Uygun, Uygun değildir, Düzeltilmeli/Öneri,) birini değerlendirmiştir. Literatüre bakıldığında bu tarz derecelendirme tekniklerinin olduğu görülmektedir (Alisinanoğlu & Şimşek, 2013). Alan uzmanlarından alınan görüşler incelendiğinde 8 uzmanın değerlendirmesinde hiçbir maddenin çıkarılmasının işaretlenmediği ancak bazı maddelerin düzeltilmesine yönelik önerilerin sunulduğu görülmüştür. Özellikle ölçeğin çeviri formundaki maddelerin dil ve kavramsal olarak özel eğitim terminolojisine uygunluğu açısından düzeltilmesi gerektiği yönünde görüş belirtilmiştir. Örneğin; orijinal ölçekte "bu öğrenci için amaç ve hedeflere dayalı bir öğretim planı yazın" şeklindeki Madde 6, uzman görüşü doğrultusunda "bu öğrenci için hedefe dayalı bir 'Bireyselleştirilmiş Öğretim Planı (BÖP)' yazabilirim" şeklinde revize edilmiştir. Yine başka bir uzman görüşüne göre orijinal ölçekte "bu öğrenci için sorunlu davranışların nedenini değerlendirin" şeklindeki Madde 13, uzman görüşü doğrultusunda "sorunlu davranışlar " yerine "problem davranış" olarak düzenlenmiştir. Bu madde vb. maddelerdeki ifadeler yukarıda da söz edildiği gibi özel eğitim terminolojine göre yeniden düzenlenmiş ve ikinci sefer uzmanların görüşüne sunulmuştur. Ayrıca uzman görüşü doğrultusunda tüm maddeler için emir kipi şeklinde olan "yazın", "değerlendirin" şeklindeki ifadeler "yazabilirim", "değerlendirebilirim" şeklinde uyarlanmıştır.

Finalde uzmanlardan toplanan verilerle ölçek formundaki maddelerin her birinin KGO (Kapsam Geçerlik Oranı) değeri ve ölçeğin tamamının KGİ (Kapsam Geçerlik İndeksi) değeri hesaplanmıştır. Hesaplanarak elde edilen değerler uzman sayısına göre Lawshe'nin belirlediği KGÖ (Kapsam Geçerlik Ölçütü) değeriyle karşılaştırılarak ölçek maddelerinin ve ölçeğin bütününe kapsam geçerliğinin yeterli düzeyde olup olmadığı incelenmiştir. Lawshe Tekniği'ne göre her madde için ayrı ayrı hesaplanan KGO (Kapsam Geçerlik Oranı) değerinin formülü " $KGO = (N_g - (N/2)) / (N/2)$ " şeklindedir. Burada N toplam uzman sayısını, N_g ise o madde hakkında "uygun" görüşünü bildiren uzman sayısını ifade eder. Uzmanların "Uygun" şeklinde bildirdiği görüşe +1 puan, "Düzeltilmeli/Öneri" şeklinde bildirdiği görüşe 0 puan, "Uygun değildir" şeklinde bildirdiği görüşe -1 puan verilerek hesaplanmaktadır. Ardından, her bir maddenin KGO değerlerinin ortalaması alınarak KGİ (Kapsam Geçerlik İndeksi) değeri elde edilmektedir. Lawshe Tekniği'ne göre her bir KGO ve KGİ değerinin istatistiksel olarak anlamlı şekilde yüksek olup olmadığını test etmek için kullanılan eşik değerler vardır; bu eşik değerlere KGÖ (Kapsam Geçerlik Ölçütü) denir. KGÖ eşik değerleri uzman sayısına göre değişmektedir. Lawshe'nin hesaplamasının hatalı olduğunu gösterip hatayı düzelterek daha isabetli bir KGÖ eşik değerleri tablosu ortaya koyan Wilson vd'nin (2012) yöntemini daha da geliştiren Ayre ve Scally'e göre (2014) 8 uzman varken KGÖ eşik değeri 0.750'dir; buna göre KGO ve KGİ değerleri 0.750'den düşükse o maddenin veya ölçeğin kapsam geçerliğinin yetersiz olduğu anlamına gelmektedir. Hazırlanıp uzman değerlendirmesine sunulmuş olan ölçeğin uzman görüşü verilerine dayanarak hesaplanan KGO ve KGİ değerleri Tablo 2'de gösterilmektedir. Buna göre, ölçeğin maddelerinin büyük çoğunluğunun yeterli düzeyde yüksek kapsam geçerliğine sahip olduğu, sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca, ölçeğin bir bütün olarak ele alındığında kapsam geçerliğinin eşik değerin üzerinde olduğu gözlenmiştir.

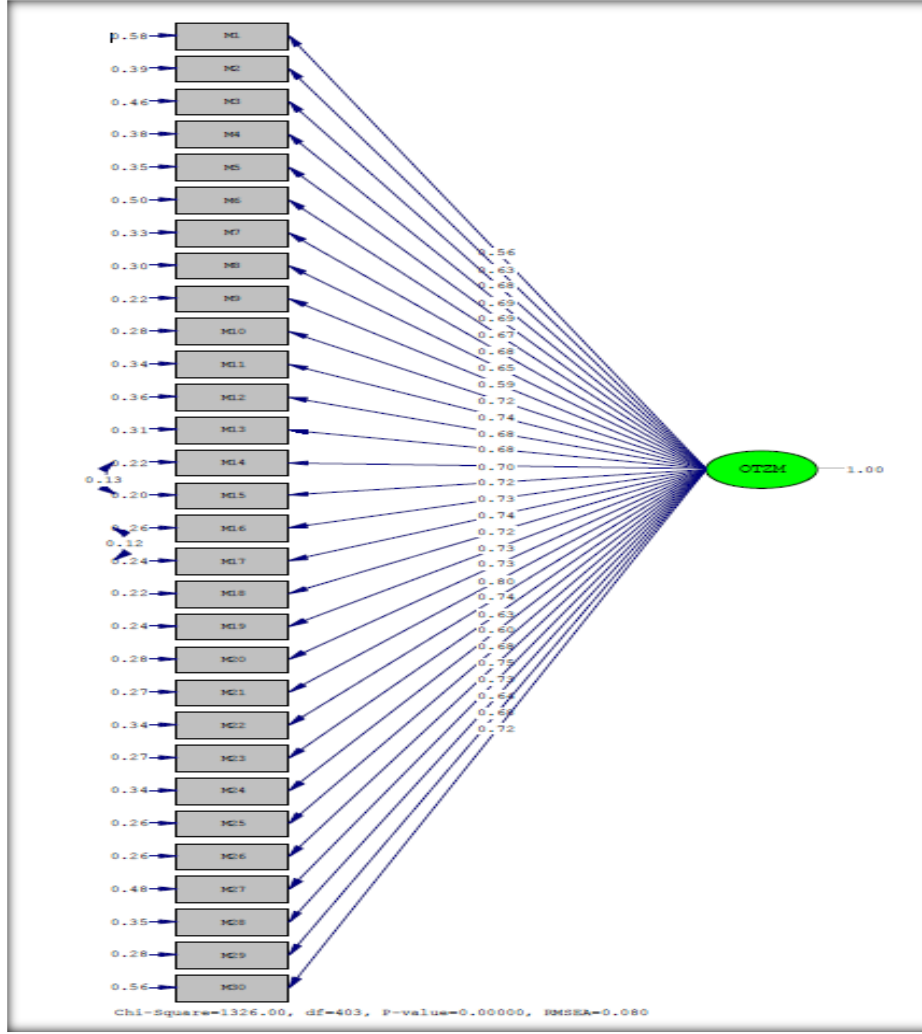
Tablo 2. Kapsam Geçerliği Analizine İlişkin Bulgular

Madde Numarası	Uygun	Düzeltilmeli/Öneri	Uygun değil	Kapsam Geçerlik Oranı (KGO)
Madde 1	8	0	-	1.00
Madde 2	8	0	-	1.00
Madde 3	7	1	-	0.75
Madde 4	7	1	-	0.75
Madde 5	8	0	-	1.00
Madde 6	7	1	-	0.75
Madde 7	7	1	-	0.75
Madde 8	7	1	-	0.75
Madde 9	7	1	-	0.75
Madde 10	8	0	-	1.00
Madde 11	7	1	-	0.75
Madde 12	7	1	-	0.75
Madde 13	7	1	-	0.75
Madde 14	8	0	-	1.00
Madde 15	8	0	-	1.00
Madde 16	8	0	-	1.00
Madde 17	7	1	-	0.75
Madde 18	8	0	-	1.00
Madde 19	8	0	-	1.00
Madde 20	7	1	-	0.75

Madde 21	8	0	-	1.00
Madde 22	8	0	-	1.00
Madde 23	8	0	-	1.00
Madde 24	8	0	-	1.00
Madde 25	8	0	-	1.00
Madde 26	8	0	-	1.00
Madde 27	7	1	-	0.75
Madde 28	8	0	-	1.00
Madde 29	7	1	-	0.75
Madde 30	7	1	-	0.75
Toplam Uzman Sayısı = 8				
Kapsam Geçerlik İndeksi (KGI) = 0.883				
8 Uzman İçin Kapsam Geçerlik Ölçütü (KGÖ) = 0.750				

Yapı Geçerliliğine İlişkin Bulgular

Otizm Öz Yeterlik Ölçeği-Öğretmen Formu'nun Türkçe formu için yapılan çeviri ve kültürel uygunluk şartları sağlandıktan sonra ölçeğin geniş bir örneklem grubu üzerinde yapı geçerliliği test edilmiştir. Bu doğrultuda 358 katılımcıdan elde edilen veri üzerinden yapı geçerliliği, Doğrulamalı Faktör Analizi ile incelenmiştir. Doğrulamalı Faktör Analizi-DFA (Confirmatory Factor Analysis), bir ölçme aracının yapı geçerliliğini belirlemek için yapılan başlıca yöntem olarak kabul edilmektedir. Bu yöntemde daha önceden belirlenen bir teori ya da model ile değişkenler arası ilişkiler test edilmektedir (Tabachnick & Fidell, 2013; Kline, 2005). Araştırma kapsamında uyarılma çalışması yapılan Öğretmen Otizm Öz Yeterlik Ölçeği (Autism Self-Efficacy Scale for Teachers-ASSET)'nin 30 maddeden oluşan orijinal yapısı korunarak Doğrulamalı Faktör Analizi (DFA) yapılmıştır. Elde edilen yol diyagramı (path diagram) ve standartlaştırılmış regresyon katsayıları (faktör yükleri) Şekil 1'de sunulmuştur.



Şekil 1. DFA Modeline İlişkin Faktör Yükleri (Standart Regresyon Katsayıları) ve Hata Varyansları

Şekil 1’de görüldüğü üzere ölçeğin orijinalinde yer alan madde 30 madde ile kurulan tek faktörlü faktör yapısına ilişkin faktör yükleri 0,56 ile 0,80 arasında değiştiği görülmektedir. Tüm bu katsayılar 0,05 düzeyinde anlamlıdır. Hata varyansları ise 0,27 ile 0,58 arasındadır. Maddelerin faktör yüklerinin 0,32’nin üstünde olmasının model veri uyumunun kabul edilebilir düzeyde olduğunu göstermektedir (Tabachnick & Fidel, 2013). Ayrıca hata varyansları ilişkili olan M14-M15 ve M16-M17 maddeleri arasında hatalar arasında ilişki (modifikasyon) tanımlanmıştır.

Ölçme modeline ait kurulan DFA modelinin model veri uyumuna ait değerler Tablo 3’te verilmiştir (Forza & Filippini, 1998; Schermelleh-Engel, Moosbrugger & Müller, 2003).

Tablo 3. DFA Model Veri Uyumu Ölçütleri

Uyum Ölçüsü	Uyarlaması yapılan ölçeğe ait değerler	İyi düzey uyum	Kabul edilebilir düzey uyum
χ^2 / sd	3,29	$0 \leq \chi^2 / sd \leq 2$	$2 < \chi^2 / sd \leq 5$
RMSEA	0,08	$0 \leq RMSEA \leq 0.05$	$0.05 < RMSEA \leq 0.08$
SRMR	0,05	$0 \leq SRMR \leq 0.05$	$0.05 < SRMR \leq 0.10$
CFI	0,98	$0.97 \leq CFI \leq 1.00$	$0.95 \leq CFI < 0.97$
NFI	0,98	$0.95 \leq NFI \leq 1.00$	$0.90 \leq NFI < 0.95$
NNFI	0,98	$0.97 \leq NNFI \leq 1.00$	$0.95 \leq NNFI < 0.97$

Tablo 3'te görüldüğü üzere ölçekten elde edilen ölçümler için kurulan DFA modelinde $\chi^2 / sd = 3,29$ ve kabul edilebilir uyumu göstermektedir. Benzer şekilde RMSEA değerinin 0,08 olması kabul edilebilir uyuma işaret etmektedir. SRMR değerlerinin 0,05 olması, CFI, NFI ve NNFI değerlerinin 0,95'in üzerinde olması iyi düzeyde uyuma işaret etmektedir. Elde edilen tüm bulgular genel olarak değerlendirildiğinde; Otizm Öz Yeterlik Ölçeği-Öğretmen Formu'nun yapı geçerliğinin sağlandığı ve ölçekten elde edilen puanların geçerli olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Güvenirliliğe İlişkin Bulgular

Araştırmada yapı geçerliğine ilişkin sağlanan kanıtlara ek olarak ölçümlerin güvenirliğini (iç tutarlılığını) belirlemek amacıyla Cronbach Alpha (α) iç tutarlık katsayısı ve Spearman-Brown iki yarı güvenirliği hesaplanmış; maddelerin ayırt edicilik düzeylerini belirlemek için ise düzeltilmiş madde-toplam korelasyonları raporlanmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4. Ölçekten Elde Edilen Puanlara İlişkin Madde İstatistikleri ve Güvenirlik Değerleri

Madde No	N	Madde Ortalaması ($\bar{X}$)	Standart Sapma (Ss)	Düzeltilmiş Madde-Toplam Korelasyonu (r)
M1	358	4,17	0,94	0,59
M2	358	4,27	0,88	0,70
M3	358	4,01	0,95	0,70
M4	358	4,17	0,92	0,74
M5	358	4,27	0,90	0,75
M6	358	4,18	0,97	0,68
M7	358	4,33	0,88	0,75
M8	358	4,38	0,84	0,75
M9	358	4,47	0,75	0,77
M10	358	4,13	0,89	0,79
M11	358	4,09	0,94	0,77
M12	358	4,13	0,91	0,73
M13	358	4,09	0,88	0,76
M14	358	4,20	0,84	0,83
M15	358	4,20	0,84	0,84
M16	358	4,14	0,89	0,81
M17	358	4,17	0,89	0,83
M18	358	4,28	0,85	0,81
M19	358	4,29	0,88	0,81
M20	358	4,10	0,90	0,78
M21	358	4,10	0,95	0,82
M22	358	4,04	0,94	0,77
M23	358	4,32	0,81	0,76
M24	358	4,33	0,83	0,70
M25	358	4,24	0,84	0,79
M26	358	4,12	0,91	0,81
M27	358	4,08	1,00	0,71
M28	358	4,28	0,87	0,72

M29	358	4,30	0,86	0,78
M30	358	4,11	1,03	0,67
Genel Madde Ortalaması				:4,20
Cronbach Alpha (α)				:0,96
Spearman Brown İki Yarı Güvenirliği				:0,94

Tablo 4'te görüldüğü üzere 30 maddeye ilişkin aritmetik ortalamaların 3,04 ile 4,47 arasında değerler aldığı ve genel madde ortalamasının da 4,20 olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçlar öğretmenlerin otizm öz yeterlik düzeylerinin yüksek düzeyde olduğunu göstermektedir. Tüm maddelere ait madde ayırt edicilik değerleri (Madde-toplam korelasyonu) da 0,59 ile 0,83 arasında değer almış ve maddelerin ölçeğin toplam puanıyla ilişkili ve iyi düzeyde ayırt edici olduğunu göstermektedir (Norušis, 1994). Cronbach Alpha (α) iç tutarlık katsayısı 0,96; Spearman-Brown İki Yarı güvenirlilik katsayısı da 0,94 ile iyi düzeyde güvenilir ölçümleri göstermektedir. Bu bulgu ölçümlere ait iç tutarlılığın yüksek düzeyde olduğunu diğer ifade ile ölçümlerin güvenilir olduğunu göstermektedir (George & Mallery, 2016).

SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER

Bu araştırmada Ruble vd. (2013) tarafından geliştirilen Öğretmen Otizm Öz Yeterlik Ölçeği (Autism Self-Efficacy Scale for Teachers-ASSET)'nin Türkçe 'ye uyarlanması doğrultusunda geçerlilik ve güvenilirlik çalışması yapılmıştır.

Ölçme aracının faktör yapısına bakıldığında orijinalindeki tek faktörlü yapının korunduğu görülmektedir. Otizm spektrum bozukluğu bağlamında öğretmen öz yeterliği; davranış yönetimi, öğretimsel uyarlamalar, iletişim gibi alanlarda farklı yaklaşımları içerse de erken çocukluk döneminde bu beceriler bağımsız değil, bütünlük bir biçimde müdahaleyi gerektirmektedir. Erken müdahale kapsamında söz konusu becerilerin multidisipliner bir yaklaşımla bütüncül şekilde değerlendirilmesi, öz yeterlik algısının tek faktörlü bir yapı olarak korunmasını destekleyici niteliktedir (Kurtkapan, Uzunoğlu & Coşkun, 2024). Bu bağlam, öz yeterlik kavramının bütüncül bir inanç sistemi olduğunu ifade eden Bandura'nın öz yeterlik kuramıyla paralellik göstermekle birlikte Ruble vd. (2013) tarafından geliştirilen ölçme aracının tek faktörlü yapısıyla da örtüşmektedir. Bu durum mevcut çalışmanın kuramsal olarak tutarlılığını desteklemektedir.

Bu çalışmada Otizm Öz Yeterlik Ölçeği-Öğretmen Formu'nun geçerlilik ve güvenilirlik değerleri, otizm spektrum bozukluğu olan çocuklarla çalışan 358 kişilik örneklem üzerinde Doğrulamalı Faktör Analizi (DFA) yapılarak test edilmiştir. Literatürde ölçek uyarlama çalışmalarında DFA ile geçerlilik ve güvenilirlik çalışmalarının sıklıkla tercih edildiği rapor edilmektedir (Diken, Topbaş & Diken, 2009; Ahmetoğlu, Burak & Acar, 2019). Ayrıca bu çalışmada öğretmenlerin temsiliyetinde branş sınırlandırılması yapılmamıştır. Ancak tüm katılımcıların geçmişte ya da mevcut durumlarında okul öncesi dönemdeki otizmlili çocuklara yönelik otizm öz yeterlikleri dahil etme kriteri olarak belirlenmiştir. Bu yaş grubundaki otizm spektrum bozukluğu olan çocuklarla daha sık çalışan başta okul öncesi öğretmeni, özel eğitim öğretmeni, çocuk gelişimci, sınıf öğretmeni gibi eğitimcilerin yanı sıra dil konuşma terapisti, psikolog, psikolojik danışmanlık ve rehberlik, fizyoterapist, odyolog, sosyolog gibi eğitimci gruplarından oluşan geniş bir popülasyon ile katılım sağlanmıştır.

DFA'ya ilişkin faktör yüklerine bakıldığında ölçeğin orijinalinde yer alan 30 maddelik tek faktörlü yapı yüklerinin 0,56 ile 0,80 arasında değer aldığı, tüm maddelerin 0,05 düzeyinde anlamlı olduğu görülmektedir. Madde faktör yüklerinin 0,32'nin üstünde olması model veri uyumunun kabul edilebilir düzeyde olduğunu göstermektedir (Tabachnick & Fidel, 2013).

Yalnızca iki madde çiftinde (M14-M15 ve M16-M17) hatalar arasında ilişki (modifikasyon) tanımlanmıştır. Bu maddeler analiz edildiğinde maddelerin birbirine oldukça benzer ifadeler içerdiği görülmektedir. Ayrıca bu maddelerin ölçekte ardışık bir sıra oluşturması hata terimleri arasında ilişki tanımlanmasını gerektirmiştir. Bu tanımlanan hata varyansları kuramsal temellere dayalı olup modelin yapısal bütünlüğünü bozmamaktadır.

Doğrulamalı Faktör Analizi model veri uyum değerlerine ilişkin bulgularında $\chi^2 / sd = 3,29$; RMSEA= 0,08 kabul edilebilir uyum göstermekte; ayrıca SRMR = 0,05 olması ve CFI, NFI, NNFI değerlerinin 0,95'in üzerinde olması ölçme aracının geçerlik ve güvenilirliğinin sağlandığını göstermektedir. Ölçeğin orijinal yapısındaki 30 maddenin korunarak yapılan iç tutarlılık güvenilirliğinde madde ayırt edicilik değerleri 0,59 ile 0,83 arasında değer almış ve maddelerin ölçeğin toplam puanıyla ilişkili ve iyi düzeyde ayırt edici olduğunu göstermiştir (Norušis, 1994). Cronbach Alpha (α) iç tutarlılık katsayısı değerinin 0,96 olması ve Spearman-Brown İki Yarı güvenilirlik katsayısı değerinin 0,94 olması ölçeğin iç tutarlılığın yüksek düzeyde olduğunu diğer ifade ile ölçümlerin güvenilir olduğunu göstermektedir. Otizm Öz Yeterlik Ölçeği-Öğretmen Formu'nun Türk kültürüne uyarlandığı başka bir çalışmada (Gündoğdu-Kılıçarslan, 2024) 208 özel eğitim öğretmeni ile Açıklayıcı Faktör Analizi yapılarak ölçeğin yapı geçerliliği test edilmiş ve analiz sonuçlarında .94 düzeyinde geçerliliğe sahip olduğu bulgulanmıştır. Güvenirlik için yapılan Cronbach-Alfa iç tutarlılık katsayısı hesaplamasında güvenilirliğin .97 olarak hesaplandığı ve ölçeğin oldukça yüksek bir güvenilirliğe sahip olduğu görülmüştür (Gündoğdu-Kılıçarslan, 2024). Güvenirliğe ilişkin yapılan analizlerde madde ortalamalarının 4.01–4.47 aralığında olması ve genel ortalamanın 4.20 olması yüksek bir oranı yansıtmaktadır. Bu veriler öz yeterlik ölçümlerinde sıklıkla karşılaşılan sosyal beğenirlik ve tavan etkisi bağlamında değerlendirilmektedir. Sosyal beğenirlik yanlılığı, özellikle öz bildirim dayalı performans ölçümlerinde katılımcıların kendilerini daha kabul edilebilir olarak değerlendirmelerini etkileyebilmektedir. Bu durum algı ve tutumlarına yansiyabilmekte ve ölçümlerde daha yüksek puanlamaya kaynaklık edebilmektedir. Ayrıca sınırlı puan aralığına sahip Likert tipi ölçeklerde sıklıkla karşılaşılan tavan etkisi de göz ardı edilmemesi gereken bir nokta olarak görülmektedir. Ölçme aracının zorlayıcı olmaması ya da kültürel özellikteki yanıt eğilimlerinin benzerlik göstermesi tavan etkisine olası etki faktörleri arasında değerlendirilmektedir. Dolayısıyla katılımcılardan elde edilen puanların yüksek oranda rapor edilmesinde sosyal beğenirlik ve tavan etkisinin olası rolü olabileceği önem taşımaktadır (Crowne & Marlowe, 1960). Uyarlama çalışması kapsamında elde edilen tüm sonuçlar Otizm Öz Yeterlik Ölçeği-Öğretmen Formu'ndan elde edilen ölçümlerin geçerli ve güvenilir olduğunu ve bu puanlarla yapılacak çıkarımların doğru olduğuna işaret etmektedir. Ölçek 30 maddeden oluşmakta ve ölçekten alınabilecek en düşük puan ise 0 iken en yüksek puan 150'dir. Ölçekte ters puanlanan madde bulunmamaktadır. Orijinal ölçek formunda Ruble vd. (2013) tarafından yapılan çalışmada 0-100 puan aralığı kullanılmış ancak aynı çalışmada bu puanlama, 0-5 aralığında 6'lı Likert olarak rapor edilmiştir. Yazarların yeni çalışmalar için sunduğu öneriler ışığında revize edilen ölçekleme yöntemi (0-5 aralıklı) tercih edilmiştir. Ayrıca literatürde ölçme araçlarının psikometrik açıdan ideal yanıt aralığının 4 ile 7 yanıt aralığı olduğu ifade edilmektedir (Lozano, García-Cueto & Muñiz, 2008). Bu çerçevede mevcut çalışmada ölçme aracının 6'lı Likert olarak kullanılmasının uygulamada avantajlar sağladığı ve veri toplama sürecinde kolaylaştırıcı rol oynadığı görülmektedir. Bu çalışmada yeni puanlama yaklaşımının kullanılması, pratikte kolaylaştırıcı olmakla birlikte ölçeğin farklı kültürlerde elde edilen bulgularla doğrudan karşılaştırılmasını sınırlandırabilmektedir. Buna ek olarak mevcut çalışmanın amacı, ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik özelliklerinin incelenerek Türk kültürüne uyarlanması olduğundan

puanlama yanıt aralığı için, kültürler arası karşılaştırma ya da kültürler arası ölçüm değişmezliği analizleri çalışmaya dahil edilmemiştir. Ancak farklı kültürel örneklemeler arasındaki puanlama yaklaşımının incelenmesinin önemli olduğu düşünülmekte olup, bu durum gelecekte gerçekleştirilecek karşılaştırmalı çalışmalar için bir araştırma konusu olarak değerlendirilmektedir. Bu çalışmadan elde edilen bulguların yeni yapılacak çalışmalara ve uygulamacılara katkı sunacağı düşünülmekle beraber bulguların bazı sınırlıklar dahilinde değerlendirilmesi gerekmektedir. Öncelikle, bu çalışmanın örneklem grubunu yalnızca okul öncesi dönemdeki (0-6 yaş) otizm spektrum bozukluğu olan çocuklarla çalışan öğretmenler oluşturmaktadır. Bu durum elde edilen bulguların farklı kademelerdeki (ilkokul, ortaokul, lise) öğretmenlere genellemesini sınırlandırmaktadır. Örneklem grubunun temsiliyetine bakıldığında birçok branşın (okul öncesi öğretmenleri, çocuk gelişimcileri, özel eğitim öğretmenleri, dil konuşma terapisti, psikolog) katılımcı olarak çalışmaya dahil olduğu görülmektedir. Ancak bu çalışmada farklı branşlar arasında karşılaştırmalar yapılmakla birlikte ölçüm değişmezliği analizlerine yer verilmemiştir. Katılımcıların mezun oldukları bölümlerin çok sayıda olması ve bazı grupların örneklem büyüklüğünün oldukça düşük olması çok gruplu doğrulayıcı faktör analizi yapılmasını sınırlandırmıştır. Bu durum branşlar arası karşılaştırmayı sınırlandıran bir faktör olmakla birlikte çalışmanın temel amacı öğretmenlerin genel otizm öz yeterlik eğilimlerini açığa çıkarmak olduğundan sonuçların bu sınırlılık ve amaç kapsamında değerlendirilmesini gerektirmektedir. Ancak bu sınırlıklarla birlikte ölçeğin genel faktör yapısı tüm örneklem üzerinde doğrulanmıştır. İkinci olarak, bu çalışmamızda, çalışma grubu yalnızca belirli bir bölge (İstanbul ili) ile sınırlıdır; gelecekteki çalışmalarda daha fazla sayıda bölgeden elde edilen örneklem popülasyonu ile geniş temsiliyet sağlanabilir. Son olarak bu çalışmada geçerlilik ve güvenirlik kanıtları Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) sonucu ulaşılan yapı geçerliliği bulguları ile sınırlıdır. Bu sınırlıklar doğrultusunda gelecekteki çalışmalarda ölçeğin farklı kademe ve örneklem gruplarında kullanılması durumunda, araştırmacılar, DFA'ya ek olarak ölçüt geçerlilik, yakınsak geçerlilik gibi geçerlilik türlerini kullanarak çalışmalarını daha da güçlendirebilirler.

KAYNAKÇA

- Ahmetoğlu, E., Burak, Y., Acar, İ. H. (2019). Otizmli öğrencilerin katıldıkları başarılı kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamalarına ilişkin öğretmenlerin algıları. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 21(2), 501-514.
- Akın, N., & Düzel, S. A. (2023). Türkiye’de erken çocukluk otizmi konulu lisansüstü tezlerin incelenmesi. *Journal of Sustainable Education Studies*, 4(1), 13-26.
- Al-Gratı, R. H. A. (2023). *Otizmli çocuğu olan annelerin depresyon anksiyete ve stres düzeylerine yönelik bir araştırma* (Yüksek lisans tezi). Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü. <https://openaccess.ahievran.edu.tr/server/api/core/bitstreams/8bf1da0f-590c-41da-af91-2d54977fd83f/content>
- Alisinanoğlu, F., & Şimşek, Ö. (2013). Okul öncesi dönemdeki çocukların yazmaya hazırlık becerilerini değerlendirme kontrol listesinin geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 21(3), 1163-1176.
- Ayre, C., & Scally, A. J. (2014). Critical values for Lawshe’s content validity ratio: Revisiting the original methods of calculation. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 47(1), 79-86. <https://doi.org/10.1177/0748175613513808>
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W. H. Freeman.

- Billingsley, B. S. (2004). Special education teacher retention and attrition: A critical analysis of the research literature. *The Journal of Special Education*, 38, 39-55.
- Boujut, E., Popa-Roch, M., Palomares, E. A., Dean, A., & Cappe, E. (2017). Self-efficacy and burnout in teachers of students with autism spectrum disorder. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 36, 8-20.
- Boujut, E., Dean, A., Grouselle, A., & Cappe, E. (2016). Comparative study of teachers in regular schools and teachers in specialized schools in France, working with students with an autism spectrum disorder: Stress, social support, coping strategies and burnout. *Journal of autism and developmental disorders*, 46(9), 2874-2889.
- Chattopadhyay, N. (2024). Autism screening in India: many a chasm to bridge. *Indian Pediatrics*, 61(4), 321-322.
- Crowne, D. P., & Marlowe, D. (1960). A new scale of social desirability independent of psychopathology. *Journal of Consulting Psychology*, 24(4), 349-354. <https://doi.org/10.1037/h0047358>
- Çakıcı, A. (2020). Otizm spektrum bozukluğu olan çocukların kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim sorunlarına genel bir bakış. *Bogazici University Journal of Education*, 37(2), 81-106.
- Çelik, S. (2019). *Okulöncesi öğretmenlerine yönelik olarak geliştirilen yüz yüze ve web tabanlı doğal öğretim öğretmen eğitimi programı (ODÖP)'nın etkililiğinin incelenmesi* (Doktora tezi). Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ulusal Tez Merkezi.
- Deveci, M. N. (2025). *Özel eğitim anaokulundaki öğretmenlerin mesleki ihtiyaçlarının belirlenmesi* (Yüksek lisans tezi). Bursa Uludağ Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. <https://acikerisim.uludag.edu.tr/entities/publication/292dd15f-4d89-4b20-ae6e398a0c5d4dbf>
- Diken, Ö., Topbaş, S., & Diken, İ. H. (2009). Ebeveyn davranışını değerlendirme ölçeği (EDDÖ) ile çocuk davranışını değerlendirme ölçeği (ÇDDÖ)'nin geçerlik ve güvenirlik çalışmaları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 10(02), 41-64. https://doi.org/10.1501/Ozlegt_00000000139
- Field, A. (2018). *Discovering statistics using IBM SPSS statistics: North American edition*. SAGE.
- Forza, C., & Filippini, R. (1998). TQM impact on quality conformance and customer satisfaction: a causal model. *International journal of production economics*, 55(1), 1-20.
- George, D., & Mallery, P. (2016). *IBM SPSS statistics 23 step by step: A simple guide and reference*. Routledge.
- Gönen, A., Kılıç, K., & Koçak, F. (2024). Özel eğitim anaokullarında çalışmakta olan öğretmenlerin yaşadıkları güçlüklerin belirlenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(2), 969-990.
- Gündoğdu-Kılıçarslan, E. (2024). *Öğretmenler için Otizm Öz Yeterlik Ölçeği (ÖZYÖ-OSB) uyarlama çalışması ve özel eğitim öğretmenlerinin otizme ilişkin öz yeterlik algıları* (Yüksek lisans tezi). İstanbul Medeniyet Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü. Ulusal Tez Merkezi.
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., & Anderson, R. E. (2010). *Multivariate data analysis (7th ed.)*. Pearson Prentice Hall.
- Issac, A., Halemani, K., Shetty, A., Thimmappa, L., Vijay, V. R., Koni, K., ... & Kapoor, V. (2025). The global prevalence of autism spectrum disorder in children: a systematic review and meta-analysis. *Osong Public Health and Research Perspectives*, 16(1), 3.
- Jöreskog, K. G., & Sörbom, D. (2006). *LISREL 8.80 for Windows: User's reference guide*. Lincolnwood, IL: Scientific Software International.

- Kahraman, Ö. G., & Yuvacı, M. (2019). Erken çocukluk dönemi otizm taramasının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Hacettepe University Faculty of Health Sciences Journal*, 6(1), 67-81.
- Karakaya, İ. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. A. Tanrıoğlu (Edt.) *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Anı Yayıncılık.
- Karasar, N. (2018). *Bilimsel araştırma yöntemi, kavramlar ilkeler teknikler*. Nobel Akademik Yayıncılık.
- Kline, R.B. (2005). *Principles and practice of structural equation modeling*. The Guilford Press.
- Kurtkapan, H., Uzunoğlu, G. E., & Coşkun, Ş. (2024). Otizm spektrum bozukluğunun yönetiminde multidisipliner yaklaşımlar ve gölge öğreticiliğin rolü. *PESA Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 10(2), 168-177.
- Lawshe, C. H. (1975). A quantitative approach to content validity. *Personnel psychology*, 28(4), 563-575. <https://doi.org/10.1111/j.1744-6570.1975.tb01393.x>
- Love, A. M., Findley, J. A., Ruble, L. A., & McGrew, J. H. (2020). Teacher self-efficacy for teaching students with autism spectrum disorder: Associations with stress, teacher engagement, and student IEP outcomes following COMPASS consultation. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 35(1), 47-54.
- Love, A. M., Toland, M. D., Usher, E. L., Campbell, J. M., & Spriggs, A. D. (2019). Can I teach students with Autism Spectrum Disorder? Investigating teacher self-efficacy with an emerging population of students. *Research in developmental disabilities*, 89, 41-50.
- Lozano, L. M., García-Cueto, E., & Muñiz, J. (2008). Effect of the number of response categories on the reliability and validity of rating scales. *Methodology*, 4(2), 73-79.
- Lu, M., Zou, Y., Chen, X., Chen, J., He, W., & Pang, F. (2020). Knowledge, attitude and professional self-efficacy of Chinese mainstream primary school teachers regarding children with autism spectrum disorder. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 72, 101513.
- Maksimović, S., Marisavljević, M., Stanojević, N., Ćirović, M., Punišić, S., Adamović, T., ... & Subotić, M. (2023). Importance of early intervention in reducing autistic symptoms and speech-language deficits in children with autism spectrum disorder. *Children*, 10(1), 122.
- Moschetti, A., Giangreco, M., Ronfani, L., Cervellera, S., Ruffilli, M. P., Nume, C., ... & Servidio, A. G. (2024). An ecological study shows increased prevalence of autism spectrum disorder in children living in a heavily polluted area. *Scientific Reports*, 14(1), 17159.
- Norušis, M. (1994). *Statistical Data Analysis, SPSS Inc.*, Chicago, IL
- Ruble, L. A., Toland, M. D., Birdwhistell, J. L., McGrew, J. H., & Usher, E. L. (2013). Preliminary study of the autism self-efficacy scale for teachers (ASSET). *Research in autism spectrum disorders*, 7(9), 1151-1159.
- Sarıkaya, B. B., & Özdemir, S. (2017). Otizmli çocuklarla çalışan öğretmenlerin işe adanmışlık, çocuk sevmeye ve empati eğilimleri arasındaki ilişki. *İstanbul Aydın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(2), 27-48.
- Schermelleh-Engel, K., Moosbrugger, H., & Müller, H. (2003). Evaluating the fit of structural equation models: Tests of significance and descriptive goodness-of-fit measures. *Methods of psychological research online*, 8(2), 23-74.
- Simó-Pinatella, D., Günther-Bel, C., & Mumbardó-Adam, C. (2023). Addressing challenging behaviours in children with autism: A qualitative analysis of teachers' experiences. *International Journal of Disability, Development and Education*, 70(1), 18-31.
- Şencan, H. (2005). *Sosyal ve davranışsal ölçümlerde güvenilirlik ve geçerlilik*. Seçkin Yayınevi

- Tabachnick, B. G., ve Fidell, L. S. (2013). *Using Multivariate Statistics* (4th ed.). Needham Heights, MA: Allyn& Bacon.
- Travers, J. C. (2017). Evaluating claims to avoid pseudoscientific and unproven practices in special education. *Intervention in School and Clinic*, 52, 195-203.
- Tschannen-Moran, M., & Hoy, A. W. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and teacher education*, 17(7), 783-805
- Westby, C., Chen, K. M., Cheng, L., Jithavech, P., & Maroonroge, S. (2024). Autism in Taiwan and Thailand: Influences of culture. *Neuropsychiatric Disease and Treatment*, 1523-1538.
- Wilson, F. R., Pan, W., & Schumsky, D. A. (2012). Recalculation of the critical values for Lawshe's content validity ratio. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 45(3), 197-210. <https://doi.org/10.1177/0748175612440286>
- Wittwer, J., Hans, S., & Voss, T. (2024). Inclusion of autistic students in schools: Knowledge, self-efficacy, and attitude of teachers in Germany. *Autism*, 28(8), 2040-2052.
- Yeterge, H. T. (2023). Çocukların ekran kullanım sürelerinin otizm spektrum bozukluğu semptomlarındaki etkisine yönelik yapılan çalışmaların incelenmesi. *Uluslararası Temel Eğitim Çalışmaları Dergisi*, 4(2), 62-73.
- Yüksel, E. (2021). *Otizm spektrum bozukluğu tanısı alan çocuklarda dpoae test bataryası ile işitmenin değerlendirilmesi* (Yüksek lisans tezi). İstanbul Gelişim Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü. Ulusal Tez Merkezi
- Zee, M., & Koomen, H. M. (2016). Teacher self-efficacy and its effects on classroom processes, student academic adjustment, and teacher well-being: A synthesis of 40 years of research. *Review of Educational research*, 86(4), 981-1015.

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

Early childhood is a critical developmental period during which educational interventions can significantly influence lifelong outcomes. This importance becomes even more evident for children with Autism Spectrum Disorder (ASD), whose developmental trajectories can be positively altered through early diagnosis and intervention (Kahraman & Yuvacı, 2019; Akın & Düzel, 2023). ASD is characterized by persistent difficulties in social communication and interaction, alongside restricted and repetitive patterns of behavior (APA, 2013). Recent studies indicate that the prevalence of ASD continues to increase worldwide, emphasizing the need for qualified educational support and intervention services (Westby et al., 2024; Issac et al., 2025). Teachers play a central role in the educational success of children with ASD. However, educating students with autism is often perceived as more demanding than working with other groups of students with special educational needs (Love et al., 2020). Research suggests that teachers' knowledge, competence, and self-efficacy beliefs strongly influence both their instructional practices and their interactions with students with ASD (Lu et al., 2020; Wittwer et al., 2024). According to Bandura's (1997) social cognitive theory, self-efficacy refers to individuals' beliefs in their capability to organize and execute actions required to achieve specific goals. Higher levels of self-efficacy are associated with increased persistence, motivation, and resilience when facing challenges. Teacher self-efficacy has been linked to student achievement, teacher engagement, reduced burnout, and lower occupational stress (Tschannen-Moran & Hoy, 2001; Ruble et al., 2013; Boujut et al., 2017). Specifically,

teachers with stronger autism-related self-efficacy tend to establish more effective educational interactions with students with ASD and demonstrate greater confidence in implementing individualized interventions (Love et al., 2020). Therefore, assessing teachers' autism-specific self-efficacy is essential for both research and practice. Although there have been attempts to adapt autism self-efficacy measures for Turkish educators, existing studies have generally focused on limited professional groups, particularly special education teachers (Gündoğdu-Kılıçarslan, 2024). The present study aimed to adapt the Autism Self-Efficacy Scale for Teachers (ASSET), developed by Ruble et al. (2013), into Turkish and to examine its validity and reliability among a broader group of professionals working with preschool-aged children with ASD.

Method

The study employed a descriptive survey design. Participants consisted of 358 professionals working with children aged 0–6 years diagnosed with ASD, including preschool teachers, special education teachers, child development specialists, classroom teachers, psychologists, speech and language therapists, and counselors. Data were collected using a Demographic Information Form and the Turkish version of the Autism Self-Efficacy Scale for Teachers (ASSET). The adaptation process followed internationally accepted procedures for scale adaptation, including translation, back-translation, expert review, and content validation. Content validity was assessed using Lawshe's (1975) method, while construct validity was examined through Confirmatory Factor Analysis (CFA). Reliability was evaluated using Cronbach's alpha and Spearman–Brown split-half coefficients.

Results

Content validity findings demonstrated that all items met acceptable validity criteria, with a Content Validity Index (CVI) of .883. CFA results confirmed the original one-factor structure consisting of 30 items. Factor loadings ranged from .56 to .80 and all were statistically significant. Model fit indices indicated acceptable to excellent fit ($\chi^2/df = 3.29$, RMSEA = .08, SRMR = .05, CFI = .98, NFI = .98, NNFI = .98), supporting the construct validity of the Turkish version of the scale (Kline, 2005; Tabachnick & Fidell, 2013). Reliability analyses revealed excellent internal consistency, with a Cronbach's alpha coefficient of .96 and a Spearman–Brown split-half coefficient of .94. Item-total correlations ranged from .59 to .83, indicating satisfactory item discrimination (George & Mallery, 2016). Participants reported relatively high levels of autism-related self-efficacy, with an overall mean score of 4.20.

Discussion and Conclusion

The findings indicate that the Turkish version of the Autism Self-Efficacy Scale for Teachers is a valid and reliable instrument for assessing autism-specific teacher self-efficacy. The preservation of the original single-factor structure is consistent with Bandura's (1997) conceptualization of self-efficacy as a holistic belief system and aligns with the findings of the original ASSET study (Ruble et al., 2013). Furthermore, the strong psychometric properties obtained in this study are consistent with previous Turkish adaptation research (Gündoğdu-Kılıçarslan, 2024). The study contributes to the literature by extending the scale's applicability beyond special education teachers to a broader multidisciplinary group of professionals

involved in early childhood autism intervention. Given the growing prevalence of ASD and the importance of early intervention, the availability of a psychometrically sound instrument can support future research, professional development programs, and evidence-based educational practices (Love et al., 2019; Simó-Pinatella et al., 2023). Despite its strengths, the study has some limitations. The sample was limited to educators working in İstanbul and focused exclusively on professionals serving preschool-aged children with ASD. Future research should examine the scale's psychometric properties across different educational levels, geographical regions, and professional groups. Additionally, further evidence regarding convergent validity, criterion validity, and measurement invariance would strengthen the overall validation process. In conclusion, the Turkish adaptation of the Autism Self-Efficacy Scale for Teachers provides a robust tool for measuring teachers' confidence in educating children with ASD and may contribute significantly to both educational research and practice in Türkiye.

Türkiye Eğitim Dergisi

(Türkiye Education Journal)

(2026) Cilt 11, Sayı 1, s. 139-160

Kınalızâde Ali Efendi'nin Ahlâk-ı Alâ'î'sinde Bütüncül Eğitim Anlayışı ve Toplumsal Süreklilik¹

Orhan Gazi Gökçe²

Özet

Anahtar Kelimeler

Bu çalışma, Kınalızâde Ali Efendi'nin *Ahlâk-ı Alâ'î* adlı eserinde yer alan aile hayatı ve çocuk eğitimi anlayışını bütüncül bir çerçevede incelemeyi amaçlamaktadır. Klasik Osmanlı ahlâk düşüncesinin önemli metinlerinden biri olan bu eser, ahlâkı sadece bireysel erdemler düzeyinde ele almamakta; birey, aile ve toplum arasında süreklilik arz eden çok katmanlı bir yapı içinde konumlandırmaktadır. Bu bağlamda aile, ahlâkî kişiliğin inşa edildiği temel eğitim ortamı olarak öne çıkarken çocuk terbiyesi bu sürecin merkezî unsuru olarak değerlendirilmektedir. Araştırma, nitel araştırma yaklaşımı çerçevesinde doküman analizine dayalı olarak yürütülmüş; veri toplama tekniği olarak doküman analizi, veri çözümleme yöntemi olarak ise tematik analiz kullanılmıştır. Çalışmada *Ahlâk-ı Alâ'î*'nin özellikle aile, çocuk terbiyesi ve gündelik hayat pratiklerine ilişkin bölümleri sistematik biçimde incelenmiştir. Elde edilen bulgular, Kınalızâde'nin çocuk eğitimi erken yaşta başlayan, alışkanlıklar ve çevresel etkiler yoluyla şekillenen uzun vadeli bir karakter inşa süreci olarak ele aldığını göstermektedir. Dil kullanımı, beslenme, oyun, disiplin, ekonomik tutumlar ve sosyal ilişkiler gibi gündelik pratikler, ahlâk eğitiminin temel bileşenleri olarak değerlendirilmektedir. Ayrıca anne ve babaya hürmet, bireysel bir erdem olmaktan ziyade ahlâkî sürekliliği sağlayan kurucu bir ilke olarak temellendirilmektedir. Sonuç olarak *Ahlâk-ı Alâ'î*, ahlâk eğitiminin soyut ilkelerden ziyade gündelik hayat içinde şekillendiğini vurgulayan sistemli ve bütüncül bir eğitim anlayışı ortaya koymaktadır. Bu yönüyle eser, klasik ahlâk literatürü içinde pedagojik boyutu güçlü bir metin olarak değerlendirilebilir ve çağdaş eğitim tartışmalarıyla ilişkilendirilebilecek önemli kavramsal imkânlar sunmaktadır.

Ahlâk Eğitimi

Aile

Çocuk Terbiyesi

Şahsiyet Eğitimi

Ahlâk-ı Alâ'î

Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 23.02.2026

Kabul Tarihi: 24.04.2026

Elektronik Yayın Tarihi: 25.06.2026

DOI: 10.54979/turkegitimdergisi.1896071

¹ Bu çalışma, 27-29 Kasım 2025 tarihleri arasında Yıldız Teknik Üniversitesinde gerçekleştirilen "Eğitimde Aile, Ailede Eğitim" başlıklı V. Türk Eğitim Kongresinde sunulan sözlü bildirinin genişletilmesi yoluyla üretilmiştir.

² Dr. Öğretim Üyesi, Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi, orhangazi.gokce@gop.edu.tr, 0000-0002-3787-7960

Concept of Comprehensive Education and Social Continuity in Kınalızâde Ali Efendi's *Ahlâk-ı Alâî*

Abstract

This study aims to examine the understanding of family life and child education in *Ahlâk-ı Alâî*, a major work of classical Ottoman moral thought written by Kınalızâde Ali Efendi. The work conceptualizes morality not merely as a set of individual virtues but as a multi-layered structure that establishes continuity between the individual, family, and society. Within this framework, the family is positioned as the primary environment of moral formation, while child upbringing constitutes a central component of moral education. The study was conducted within a qualitative research framework based on document analysis. Document analysis was employed as the data collection technique, and thematic analysis was used for data interpretation. The study systematically analyzed the sections of *Ahlâk-ı Alâî* related to family structure, child upbringing, and everyday moral practices. The findings reveal that Kınalızâde conceptualizes child education as a long-term process of character formation that begins in early childhood and develops through habituation and environmental influence. Daily practices such as language use, nutrition, play, discipline, economic behavior, and social interaction are treated as integral components of moral education. Respect for parents is not only defined as an individual virtue but also as a foundational principle ensuring moral continuity across generations. In conclusion, *Ahlâk-ı Alâî* presents a systematic and holistic educational perspective in which moral development is shaped through everyday life practices rather than abstract principles. In this respect, the work offers a conceptually rich framework that can be meaningfully engaged with contemporary discussions on moral and character education.

Keywords

Moral education
Family
Child upbringing
Character education
Ahlâk-ı Alâî

About Article

Sending Date: 23.02.2026
Acceptance Date: 24.04.2026
Electronic Issue Date: 25.06.2026

DOI: 10.54979/turkegitimdergisi.1896071

GİRİŞ

Kınalızâde Ali Efendi, tam adıyla Alâeddin Ali bin Emrullah, 16. yüzyıl Osmanlı ilim ve fikir dünyasının en önemli şahsiyetlerinden biri olarak kabul edilir. Hicrî 916 (Miladî 1510–1511) yılında Anadolu'nun Isparta şehrinde doğmuştur. Ailesi, dedesi Abdülkadir Hamîdî'nin kına boyası kullanmasıyla anılan Kınalızâde lakabıyla tanınan itibarlı bir ilmî gelenekten gelir; babası Emrullah Efendi de çeşitli kadılıklarda görev yapmış bir hukukçudur. Bu köklü ilmî çevre, Ali Efendi'nin erken yaşlardan itibaren ilme yönelmesinde belirleyici olmuştur. Nitekim çocukluk ve ilk tahsilini Isparta'da tamamlayan Ali Efendi, eğitimini derinleştirmek üzere İstanbul'a gelmiştir. İstanbul'a gelişi, onun ilmî kişiliğinin şekillenmesinde bir dönüm noktasıdır. Burada dönemin önde gelen âlimlerinden ders almış; Mahmud Paşa, Davud Paşa ve Ali Paşa medreselerinde müderrislerle çalışma fırsatı bulmuştur. Bu süreçte özellikle Fatih Medresesi'nde Kara Salih Efendi ve Çivizâde Muhyiddin

Mehmed Efendi gibi önemli hocalardan istifade etmesi, ilmî derinliğini artırmıştır. Dahası öğreniminin ilerleyen safhalarında bazı derslerde muîd (yardımcı öğretmen) olarak görev alması, onun bir talebe olmanın ötesinde hocalık nosyonuna sahip bir ilim adamı olduğunu da göstermektedir (Aksoy, 2002). Eğitim sürecinin ardından Ali Efendi'nin ilmî birikimi, doğrudan devlet ve eğitim kurumlarında karşılık bulmuştur. Bu bağlamda çeşitli medreselerde müderrislik görevlerinde bulunmuş; Edirne, Bursa ve İstanbul gibi önemli merkezlerde eğitim faaliyetlerini sürdürmüştür. Bununla birlikte ilmî kimliğini yalnızca tedris faaliyetleriyle sınırlamayan Ali Efendi, Osmanlı adli teşkilatında kadı olarak da görev almış; Şam, Kahire, Halep ve Bursa gibi farklı eyaletlerde hizmet etmiştir. Bu görevler, onun hem ilmî hem de idarî tecrübesini derinleştirmiş ve nihayetinde 1571'de Anadolu Kazaskerliği'ne atanmasıyla kariyerinin en üst noktalarından birine ulaşmasını sağlamıştır. Kınalızâde Ali Efendi'nin şahsiyeti yalnızca ilmî ve idarî yönleriyle sınırlı değildir. Onun edebî yönü de dikkat çekicidir. Arapça, Farsça ve Türkçe dillerinde şiirler söylemiş; kaside ve gazeller kaleme almıştır. Bu edebî birikim nazım sahasıyla sınırlı kalmamış; münşeât ve mektuplarında da kendini gösteren güçlü ve etkileyici bir üslubun temelini oluşturmuştur (Aynî, 1993, s. 80-81). Böylece Ali Efendi, ilim ile edebiyatı aynı potada eriten çok yönlü bir Osmanlı âlimi olarak öne çıkmıştır. Hayatının son döneminde ulaştığı ilmî ve idarî merteye, onun dönemin saygın şahsiyetleri arasında yer almasını sağlamıştır. Hicrî 979 (Miladî 1572) yılında vefat eden Ali Efendi, Edirne yakınlarındaki Nâzır Mezarlığı'na defnedilmiştir. Vefatının ardından dönemin kaynaklarında onun "ulûmda kutup" olarak nitelendirilmesi, ilmî otoritesinin ve bıraktığı etkinin açık bir göstergesidir. Dahası, bu ilmî miras yalnızca kendi eserleriyle sınırlı kalmamış; ailesi aracılığıyla da devam etmiştir. Özellikle oğlu Hasan Çelebi'nin klasik Osmanlı edebiyatının önemli tezkirecilerinden biri olarak anılması, bu sürekliliğin en somut örneklerinden biridir (Tuğluk, 2014).

Ahlâk-ı Alâî, Yapısı ve Düşünsel Çerçevesi

Kınalızâde Ali Efendi tarafından Osmanlı Türkçesiyle kaleme alınan *Ahlâk-ı Alâî*, hikmetin pratik felsefe (amelî hikmet) alanına ait klasik eserlerinden biri olarak kabul edilir. Müellif, ahlâk ilminin bütün insanları ilgilendiren bir alan olduğunu, insanın mutluluğa ulaşabilmesi için bu bilgiyi edinmesinin zorunlu bulunduğunu vurgular. Eserin adı, dîbâce, ferağ kaydı ve metnin çeşitli yerlerinde "Ahlâk-ı Alâî" şeklinde geçer. "Yüksek/yüce ahlâk" anlamına gelen bu adlandırma, ahlâk ilmine atfedilen değerle doğrudan ilişkilidir. Kınalızâde, ebced hesabına göre eseri 971 yılında yazmaya başladığını, 972 yılında tamamladığını belirtir; metnin sonunda ise kesin bitiş tarihi olarak 25 Safer 973 / 21 Eylül 1565 Cuma gününü kaydeder. Eserin Şam kadılığı sırasında kaleme alınmış olması, müellifin ilmî birikimi ile idarî tecrübesinin aynı zeminde buluştuğunu gösterir (Oktay, 2002, s. 2010). *Ahlâk-ı Alâî*, bir giriş ile birlikte pratik felsefenin üç temel alanına karşılık gelen bölümlerden oluşur. Bunlar içinde ahlâk ilmi, ev ve aile yönetimi (Tedbîr-i menzil) ve devlet yönetimi (Tedbîr-i medîne) metnin ana omurgasını oluşturur. Bu yapı, insanın bireysel varlığından toplumsal ve siyasal düzene doğru genişleyen bir düşünce sistematığı ortaya koyar. Giriş bölümünde eserin yazılış gerekçeleri açıklanır ve ardından felsefenin teorik ve pratik kısımları tanıtılır. Teorik felsefe, insanı yanlış inançlardan ve cehaletten uzaklaştıran bir alan olarak tanımlanır. Pratik felsefe ise davranışları düzenleyerek iyi ahlâkın kazanılmasını sağlar. Bu iki alanın birlikte ele alınması, dünya ve ahiret mutluluğu fikriyle temellendirilir. Aynı bölümde ahlâkın değişebilirliği, nefsin güçleri ve insanın varlık düzeni içindeki konumu gibi temel meseleler de tartışılır (Uysal, 2007, s. 334).

Eserin ilk ve en hacimli kısmı olan ahlâk ilmi bölümünde bireyin kötü huylardan arınarak erdemli bir karakter kazanması için gerekli ilkeler sistemli biçimde ele alınır. “Fazilet” ve “rezilet” kavramları, erdeme benzeyen kusurlar ve ahlâkî hastalıkların mahiyeti bu çerçevede incelenir. Bu hastalıkların giderilmesine yönelik yöntemler, ahlâkın bir tür “tedavi süreci” olarak kavranmasına imkân tanır. İkinci bölüm olan “Tedbîr-i menzil”, bireysel ahlâkın aile içindeki yansımalarını konu edinir. Evin idaresi, geçimin düzenlenmesi, çocuk terbiyesi, yeme-içme ve konuşma âdâbı gibi meseleler bu bağlamda değerlendirilir. Bu düzlem, toplumsal yapının temel birimi olarak aileyi merkeze alır ve siyasal düzene geçiş için bir ara basamak işlevi görür. Üçüncü bölümde ise “Tedbîrü’l-medîne” başlığı altında devlet yönetimi, adalet, yöneticilerin sorumlulukları ve toplumsal ilişkiler ele alınır. Böylece eser, bireyden devlete uzanan bütünlüklü bir ahlâk tasavvuru ortaya koyar. Kınalızâde’nin bu eseri, kadim ahlâk literatürüyle güçlü bir ilişki içindedir. Nasîrüddîn-i Tûsî’nin *Ahlâk-ı Nâsirî*’si ile Celâleddîn Devvânî’nin *Ahlâk-ı Celâlî*’si, eserin temel referansları arasında yer alır. İslâm düşüncesinde ahlâk felsefesinin gelişim çizgisi, İbn Miskeveyh’in Antik Yunan mirasını İslâmî çerçeveye birleştirdiği *Tehzîbü’l-Ahlâk* ile sistemli bir yapıya kavuşur. Tûsî, bu mirası pratik felsefenin üç temel alanını kapsayacak biçimde genişletir. Devvânî ise daha sade bir yapı kurarken anlatımını şiir, dinî metinler ve hikâyelerle zenginleştirir (Demirkol, 2016, s. 78). Bu metinlerin Farsça kaleme alınmış olması ve istifade alanının kısıtlı olması Kınalızâde’nin eserini Türkçe yazma tercihinde belirleyici olmuştur (Köse, 1998, s. 17-18). Kınalızâde’nin yaklaşımı, söz konusu birikimi Osmanlı düşünce dünyasının ihtiyaçları doğrultusunda yeniden yorumlayan bir karakter taşır. Ferid Kam’ın değerlendirmesine göre Kınalızâde’nin ahlâk anlayışı, Aristoteles’ten Kant’a uzanan mutluluk temelli ahlâk geleneği içinde konumlandırılabilir. Bu çerçeve, insanın nihai amacını mutlulukla ilişkilendirir. Kınalızâde ise bu yaklaşımı doğrudan aktarmak yerine ahlâkın nihai gayesini teolojik bir zemine yerleştirir. Kur’an ayetleri ve hadisler, ahlâkî ilkelerin temellendirilmesinde merkezi bir rol üstlenir. Bu kaynaklar, müellifin kendi yorumlarıyla birleşerek daha bütünlüklü bir ahlâk anlayışı ortaya çıkarır (Kam, 1332, s. 358). Kınalızâde Ali Efendi, ahlâk literatüründeki pek çok eserden farklı olarak oldukça geniş bir kaynak yelpazesinden yararlanarak eserinin içeriğini zenginleştirmiş; bu yaklaşımını yoğun örneklendirme ve tahkiye yoluyla desteklemiştir. Anlatımda açıklığı sağlamak amacıyla yalnız sözlü anlatımla yetinmeyip yer yer görsel unsurlara da başvurmuş, özellikle adalet kavramının hayatın farklı alanlarıyla olan karşılıklı ilişkisini somutlaştırmak için “daire-i adalet” mefhumunu şematik anlatım yöntemiyle göstermiştir. Bu bağlamda adaletin, toplumsal ve bireysel düzenin merkezinde yer alan kurucu bir ilke olduğunu diğer tüm alanlarla sıkı bir bütünlük içerisinde ele alan dairesel bir tasvirle ifade etmiştir (Oktay, 2002, s. 216). Eserde XVI. yüzyılın edebî üslubuna uygun olarak dili yer yer ağır olmakla birlikte felsefî açıklamaların yer aldığı kısımlarda daha sade bir anlatım benimsenmiş; örnekler ve hikâyelerle metnin anlaşılabilirliği artırılmıştır. Müellifinin kendi dönemine kadar İslâm dünyasında biriken felsefî, dinî, tasavvufî ve edebî birikimi kapsamlı bir sentez ve özgün bir terkiplerle bir araya getirdiği *Ahlâk-ı Alâî*, yazıldığı dönemden itibaren büyük ilgi görmüş, sonraki ahlâk ve eğitim eserleri üzerinde belirleyici bir etki bırakmıştır. *Ahlâk-ı Alâî*’de hem müellifin kendi kaleme aldığı manzum parçalara geniş yer verdiği hem de farklı şairlerin şiirlerinden yaptığı alıntılarla anlatımını zenginleştirdiği görülmektedir. Eserde Farsça şiirler, Arapça ve Türkçe alıntılara kıyasla sayıca daha fazladır. Kınalızâde, aktardığı manzumların şairlerini zaman zaman belirtmekle birlikte çoğu alıntıyı kaynak göstermeden kullanmıştır. Türkçe şiirlerin önemli bir kısmının müellife ait olduğu bunların bazılarında açık nispet ifadelerinin yer almasından anlaşılmaktadır. Farsça manzumlar arasında ise özellikle Sa’dî, Molla Câmî, Hâfız ve Mevlânâ’nın öne çıktığı görülmektedir. Bu şairler edebî otoriteler

olmanın yanı sıra özellikle Molla Câmî ve Mevlânâ'nın tasavvufî kimlikleriyle eserin ahlâkî ve irfanî yönünü güçlendirdikleri dikkat çekmektedir (Arslan ve Demirkol, 2025, s. 199). Klasik İslâm–Osmanlı düşünce geleneğinde nasihatnâmeler ve siyasetnâmeler yalnız yöneticilere pratik öğütler veren metinler değildir; insanın kendini terbiye etmesiyle başlayan, aileyi düzenleyen ve nihayet toplum/devleti adaletle ayakta tutan hiyerarşik bir ahlâk tasavvurunu taşırlar. Bu nedenle söz konusu literatür birey, aile ve toplum/devlet ekseninde birbirine bağlı bir dünya kurar (Levend, 1963). Bu literatüre dâhil olan Kınalızâde'nin bu eseri; bireyden aileye, aileden topluma doğru helezonik ve bütüncül bir ahlâk anlayışını ortaya benimser. Eser üzerine lisans, yüksek lisans ve doktora düzeyinde çok sayıda akademik çalışma yapılmış; modern neşirler, çeviri ve karşılaştırmalı incelemelerle günümüz literatüründe canlılığını korumuştur. Klasik İslâm ahlâk literatürü içerisinde önemli bir yere sahip olmasına rağmen *Ahlâk-ı Alâî*'nin aile hayatı ve çocuk eğitimi bağlamındaki yaklaşımı çoğu çalışmada ya genel ahlâk felsefesi çerçevesinde ele alınmakta ya da sınırlı örnekler üzerinden değerlendirilmektedir. Oysa eser bireysel ahlâktan başlayarak aile düzeni ve toplumsal yapıya uzanan çok katmanlı bir ahlâk ve terbiye anlayışı sunmaktadır. Bu durum, *Ahlâk-ı Alâî*'nin özellikle aile ve çocuk eğitimi açısından sunduğu kavramsal çerçevenin, metnin bütünlüğü içinde ve doğrudan kaynak metne dayalı olarak yeniden ele alınmasını gerekli kılmaktadır. Aile ortamının bireyin ahlâkî yönelimlerini belirleyen temel zemin olduğuna yönelik vurgular, ilgili literatürde çoğunlukla değer aktarımı ve toplumsal uyum çerçevesinde ele alınmaktadır (Taşkın, 2019; Göz, 2020; Budak ve Gündoğdu, 2023; Yalçın, 2025). Bu araştırma ise söz konusu yaklaşımları genişleterek aile içi etkileşimlerin normların aktarımıyla sınırlı kalmadığını; bireyin dilsel, bilişsel ve anlam kurma süreçleri üzerinden sürekli olarak yeniden üretildiğini göstermektedir. Bu bağlamda özellikle metinle kurulan ilişkinin aile içinde şekillenen deneyimlerle birleştiğinde ahlâkî gelişimi durağan bir kazanım olmaktan çıkarıp dinamik ve çok katmanlı bir inşa sürecine dönüştürdüğü anlaşılmaktadır. Bu yönüyle çalışma, aile temelli ahlâk anlayışını yeniden çerçeveledirerek onu metin merkezli öğrenme ve anlamlandırma süreçleriyle ilişkilendiren özgün bir katkı sunmaktadır.

Bu çalışma, Kınalızâde Ali Efendi'nin *Ahlâk-ı Alâî* adlı eserinde aile hayatı ve çocuk eğitimi anlayışını bütüncül bir çerçevede incelemeyi amaçlamaktadır. Bu doğrultuda araştırmanın temel problemi, klasik Osmanlı ahlâk düşüncesi içinde aile ve çocuk terbiyesinin nasıl kavramsallaştırıldığıdır.

Bu problem çerçevesinde araştırma aşağıdaki sorulara cevap aramaktadır:

1. Kınalızâde Ali Efendi'ye göre aile, birey ve toplum arasındaki ilişkiyi kuran bir yapı olarak nasıl tanımlanmaktadır?
2. Aile kurumunun ontolojik ve toplumsal temelleri nelerdir ve bu yapı çocuk terbiyesi açısından nasıl bir işlev üstlenmektedir?
3. Aile içinde otorite, rol dağılımı ve yönetim ilkeleri hangi ahlâkî esaslara dayandırılmaktadır?
4. Çocuk eğitimi hangi ahlâkî, pedagojik ve psikolojik ilkeler doğrultusunda ele alınmaktadır?
5. Çocuğun terbiyesinde çevre, alışkanlık, tedricî eğitim ve disiplin anlayışı nasıl yapılandırılmaktadır?

6. Gündelik hayat pratikleri (yeme-içme, konuşma, oyun, beden kullanımı vb.) ahlâk eğitiminin hangi boyutlarını yansıtmaktadır?
7. Ekonomik tutumlar, paylaşma ve cömertlik gibi değerler çocuk eğitiminde nasıl konumlandırılmaktadır?
8. Anne ve babaya hürmet, ahlâkî süreklilik ve toplumsal düzen açısından nasıl temellendirilmektedir?
9. Kınalızâde'nin aile ve çocuk eğitimine ilişkin yaklaşımı, klasik ahlâk literatürü içinde hangi yönleriyle özgün bir yapı arz etmektedir?

Araştırma, bu sorular doğrultusunda *Ahlâk-ı Alâ'î*'de ortaya konulan ahlâk ve terbiye anlayışının yalnız teorik bir çerçeve sunmadığını; aile düzeni, çocuk terbiyesi ve gündelik hayat pratikleri üzerinden somutlaşan bütüncül bir eğitim modeli ortaya koymayı amaçlamaktadır.

YÖNTEM

Araştırma Deseni

Bu araştırma, Kınalızâde Ali Efendi'nin *Ahlâk-ı Alâ'î* adlı eserinde aile hayatı, çocuk eğitimi ve ahlâk terbiyesine ilişkin yaklaşımları incelemeyi amaçlayan nitel bir araştırmadır. Nitel araştırmalar, bireylerin olaylara yükledikleri anlamları ortaya çıkarmayı ve olguları kendi doğal bağlamları içerisinde bütüncül bir bakış açısıyla anlamlandırmayı amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2021, s. 41). Araştırmada veri kaynağı olarak yazılı bir metin esas alındığından çalışma, doküman analizine dayalı olarak yürütülmüştür. Doküman analizi ise araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin sistematik biçimde incelenmesini ve yorumlanmasını sağlayan bir araştırma yöntemidir (Bowen, 2009). Özellikle tarihî, felsefî ve düşünsel metinlerin çözümlenmesinde yaygın olarak kullanılan bu yöntem, araştırmacıya doğrudan birincil kaynaklar üzerinden veri elde etme imkânı sunmaktadır. Bu çalışma kapsamında *Ahlâk-ı Alâ'î*, aile yapısı, çocuk terbiyesi, ebeveynlik anlayışı ve gündelik hayat pratikleri bağlamında incelenmiş; metinde yer alan ilgili bölümler sistematik olarak analiz edilmiştir. Araştırmanın odağını Kınalızâde'nin aile ve çocuk eğitimine ilişkin ortaya koyduğu ahlâkî, pedagojik ve toplumsal yaklaşımların belirlenmesi oluşturmaktadır. Bu doğrultuda metin, kendi tarihsel ve düşünsel bağlamı içerisinde değerlendirilmiş; elde edilen veriler tematik analiz yoluyla yorumlanmıştır.

Veri Kaynağı

Araştırmanın temel veri kaynağını, Kınalızâde Ali Efendi'nin *Ahlâk-ı Alâ'î* adlı eseri oluşturmaktadır. Eserin birçok modern tercümesi vardır. Bunlar içinden orijinal dile sadık kalınarak 2015 yılında Mustafa Koç tarafından hazırlanan metin esas alınmıştır (Kınalızâde, 2015). Çalışmada, eserin modern neşirlerinden yararlanılmış; metin içi alıntılar, ilgili bölümlerden doğrudan aktarılmış ve sayfa numaraları belirtilerek kullanılmıştır. Ayrıca eserin ahlâk, aile ve eğitim boyutunu ele alan ikincil literatür (tezler, makaleler ve ansiklopedi maddeleri) destekleyici kaynaklar olarak değerlendirilmiştir.

Veri Toplama Süreci

Araştırmada veri toplama tekniği olarak doküman analizi kullanılmıştır. Doküman analizi, yazılı materyallerin sistematik biçimde incelenmesini ve yorumlanmasını içeren bir veri toplama sürecidir (Bowen, 2009, s. 27). Bu teknik, özellikle tarihsel ve düşünsel metinlerin

analizinde yaygın olarak kullanılmakta; araştırmacıya doğrudan birincil kaynak üzerinden veri elde etme imkânı sağlamaktadır. Bu çalışmada *Ahlâk-ı Alâ'î*'nin özellikle "Tedbîr-i menzil" ve "Her kimseye lâzım olan âdâb" bölümleri ayrıntılı biçimde incelenmiş; aile yapısı, çocuk terbiyesi, gündelik hayat pratikleri ve ahlâkî değerler ile ilgili pasajlar temel veri setini oluşturmuştur.

Veri Analizi

Elde edilen veriler, tematik analiz yöntemi ile çözümlenmiştir. Tematik analiz, metinlerde tekrar eden anlam örüntülerinin (temaların) sistematik biçimde belirlenmesi ve yorumlanmasını sağlayan bir analiz tekniğidir (Braun ve Clarke, 2006, s. 79). Bu yaklaşım, özellikle nitel araştırmalarda karmaşık veri setlerinin düzenlenmesi ve anlamlandırılması açısından etkili bir yöntem olarak kabul edilmektedir. Analiz sürecinde öncelikle metinlerde tekrar eden kavramlar ve vurgular belirlenmiş; ardından bu unsurlar aile yapısı, çocuk eğitimi, ahlâkî alışkanlıklar, disiplin anlayışı, değerler ve toplumsal düzen gibi temalar altında sınıflandırılmıştır. Temalar, metnin iç tutarlılığı dikkate alınarak yorumlanmış; doğrudan alıntılar, analizleri destekleyen kanıtlar olarak kullanılmıştır. Metnin yorumlanmasında anakronik yaklaşımlardan kaçınılmış; değerlendirmeler, *Ahlâk-ı Alâ'î*'nin yazıldığı 16. yüzyıl Osmanlı düşünce dünyası çerçevesinde yapılmıştır. Bununla birlikte, uygun görülen yerlerde bulgular güncel eğitim ve ahlâk tartışmalarıyla ilişkilendirilmiştir.

BULGULAR

Bu çalışmada, Kınalızâde Ali Efendi'nin *Ahlâk-ı Alâ'î* adlı eserinde aile hayatı ve çocuk eğitimiyle ilgili görüşleri tematik bir bütünlük içerisinde analiz edilmiştir. İnceleme, eserin özellikle "Tedbîrü'l-Menzi" başlığı altında yer alan bölümlerine odaklanmakta; aile kurumunun mahiyeti, ebeveynlik anlayışı ve çocuk terbiyesinin ahlâk merkezli yapısı, doğrudan metin alıntıları üzerinden değerlendirilmektedir.

Ailenin Ontolojik ve Toplumsal Zorunluluğu

Kınalızâde'ye göre aile, bireysel tercihlerle kurulan rastlantısal bir birliktelik değil insanın yaratılışına içkin toplumsal bir zorunluluktur. Eserde insanın "medeniyyün bi't-tab" olduğu vurgulanarak onun ihtiyaçlarını tek başına karşılayamayacağı; beslenme, barınma ve korunma gibi temel gereksinimlerin ancak düzenli bir topluluk içerisinde mümkün olabileceği ifade edilir (Kınalızâde, 2015, s. 321). Bu bağlamda aile biyolojik soyun devamını sağlayan bir yapı olmanın çok ötesinde medeniyetin ilk örgütlenme alanı olduğunu şöyle ifade eder:

"Ve çün tenâkuh vâkî' ola, tenâsül ü tevâlüd olup evlâd hâsıl olsa gerek. Ve evlâd hâl-i sigarında terbiyet ü takviyet-i ebeveyne muhtâcdır. Pes anların dahi levâzım u mühimmâtı munzamm olur. Gâliban mücerred nefis-i peder ü mâder kifâyet etmeyip hâdime muhtâc olur. Ve bu cemâ'at erkân-ı menzildir ve intizâm-ı ma'âş bu erkânla olur." (s. 322)

Bu yaklaşım, aileyi duygusal bağlardan önce işlevsel ve ahlâkî bir kurum olarak konumlandırır. Aile içinde ortaya çıkan düzen, bireyin yalnız fiziksel varlığını değil ahlâkî kişiliğini de şekillendirir. Dolayısıyla çocuk eğitimi, bu zorunlu toplumsallığın merkezinde yer almakta; bireyin topluma uyum sağlayabilmesi için gerekli ahlâkî donanımın ilk kez kazanıldığı alan olarak aile öne çıkmaktadır.

“Erkân-ı Menzil” Kavramı ve Aile İçinde Rol Bilinci

Kınalızâde, aileyi “erkân” kavramı üzerinden açıklar. Sözlükte “bir şeyde temel durumunda olan taraflar, çok kuvvetli ve güçlü olan yönler, esaslar, direkler, âdet, yol yöntem, usûl, âdap” anlamlarına gelen “erkân” kavramı aileyi ayakta tutacak temel kaideleri ifade eder (Ayverdi, t.y.). Eserde anne, baba, çocuk, hizmetli ve ekonomik imkânlar, menzilin yani evin temel unsurları olarak sıralanır (Kınalızâde, 2015, s. 322). Bu sıralama, ailenin ebeveyn ve çocuktan ibaret olmadığını; iş bölümü, sorumluluk ve karşılıklı bağımlılık esasına dayanan bir yapı olduğunu göstermektedir. Bu yaklaşımın çocuk eğitimi açısından en önemli sonucu, terbiyenin soyut nasihatlerle değil yaşanan düzenin kendisiyle gerçekleşmesidir. Çocuk, ailedeki rol dağılımını, sorumluluk anlayışını ve gündelik işleyişi gözlemleyerek öğrenir. Bu nedenle aile düzenindeki aksaklıklar, doğrudan çocuğun ahlâkî gelişimini etkileyen unsurlar olarak değerlendirilmelidir. Kınalızâde’nin aileyi bir sistem olarak ele alması, çocuk terbiyesini bu sistemin işleyişine içkin bir süreç hâline getirir.

Ailede Otorite ve Yönetim İlkesi

Eserde aile düzeninin sağlanabilmesi için “tedbîr” kavramı merkezi bir yer tutar. Kınalızâde, düzenin kendiliğinden ortaya çıkmayacağını, mutlaka bir “müdebbir”e ihtiyaç duyduğunu belirtir ve bu görevi baba figürüyle ilişkilendirir ve şu ifadeleri kullanır:

“Ve çün her kesretin bir cihetle vahdeti olur, lâbüdd bu kesretin dahi vahdeti nizâm-ı sînâ’îdir. Ve nizâm-ı sînâ’î tedbîr ile olur ve tedbire müdebbir gerek. Ve lâyük u münasib oldur ki bu tedbîrin sâhibi vü müdebbiri sâhib-i menzil ola ki pederdir.” (Kınalızâde, 2015, s. 322).

Burada söz konusu olan otorite, keyfî bir hâkimiyet istenci değil düzeni, dengeyi ve ahlâkî sürekliliği sağlayan bir sorumluluk bilincidir. Bu otoritenin nasıl kullanılacağı ise eserde ayrıntılı biçimde açıklanır. Yönetimde sertlik ve yumuşaklık, vaat ve uyarı, hoşgörü ve disiplin gibi zıt yöntemlerin duruma göre kullanılması gerektiği vurgulanır (Kınalızâde, 2015, s. 323). Bu yaklaşım, çocuk eğitiminde tek tip bir disiplin anlayışını reddeder; ebeveynin çocuğun yaşına, mizacına ve davranışına göre esnek ama tutarlı bir yol izlemesini öngörür. Böylece aile içi otorite, korku üretmekten ziyade öngörülebilirlik ve güven inşa eden bir yapıya bürünür. Kınalızâde’nin çocuk eğitime dair yaklaşımının temelinde, çocuğun ontolojik konumuna ilişkin güçlü bir vurgu yer alır. Çocuk, “mahz-ı fazl ve mevhîbe-i Hakk” olarak tanımlanır; yani ebeveynin mülkü değil ilâhî bir lütuf ve emanettir (Kınalızâde, 2015, s. 357). Bu bakış açısı, ebeveynliğe ahlâkî bir yükümlülük kazandırır. Bu çerçevede çocuk terbiyesi, ebeveynin kendi beklentilerini gerçekleştireceği bir araç değil çocuğun fıtratını koruyarak onu iyiye yönlendirme sorumluluğudur. Kınalızâde, ebeveynin çocuğa karşı tutumunun temelinde şükür bilinci bulunması gerektiğini vurgulayarak eğitimi ahlâkî bir görev olarak temellendirir. Bu yaklaşım, çocuk eğitiminin yalnız pedagojik değil etik bir mesele olduğunu açıkça ortaya koymaktadır.

Kız Çocuğa Yaklaşım ve Toplumsal Önyargının Eleştirisi

Eserde kız çocuklarına yönelik toplumsal tutumlar açık biçimde eleştirilir. Kınalızâde, kız çocuğun doğumuyla huzursuzluk duyan ebeveynleri uyarır ve bu tavrın cehaletten kaynaklandığını ifade eder (Kınalızâde, 2015, s. 357). Ayrıca kız çocuğun, aile için rızık ve saadet vesilesi olabileceğini belirterek biyolojik cinsiyet üzerinden yapılan değersizleştirmeye karşı ahlâkî bir duruş sergiler ve şu ifadelerle yer verir:

“Beyân-ı âdâb-ı terbiyet-i evlâd u etfâl. Çün veled eğer pişer eğer duhter vücûda gele, Hakk celle ve te’âlâya şükr ü sena eyleye ve anı mahz-ı fazl ve mevhîbe-i Hakk bile. Ve eğer duhter ise yâ fâkîr-i

kesîrû'l-iyâl ise zinhâr bî-huzûr u müberrem olmaya -ki Hakk tebâreke ve te'âlâ amn rızkını takdir etmiştir- mümkündür ki beğenmeyip teberrüm ettiği mevlûdun başında sa'âdet ve rızkında vüs'at konulmuş olup emvâl kudümü pederine mûcib-i ikbâl ü irfâk ve sebep-i vüs'at-i emvâl ü erzâk ola. Ve ehline "Duhter vilâdet ettin!" diye izhâr-ı melâlet eylemeye, zîrâ ihtiyârdan hâlidir, bî-ihtiyân levm cehlden nâşîdir." (s. 357). Bu yaklaşım, çocuk terbiyesinin yalnız çocuğa değil ebeveynin zihniyetine yönelik bir terbiye süreci olduğunu göstermektedir. Kınalızâde, aile içi dili ve tutumu dönüştürmeyi hedefleyerek çocuğun değer algısının daha doğmadan şekillendiğine işaret eder. Bu yönüyle eser, dönemi için dikkat çekici bir toplumsal eleştiri içermektedir. Kınalızâde, kız çocuklarının terbiyesini erkek çocuklara kıyasla farklı bir çerçevede ele alır. Erkek çocuk terbiyesi için zikredilen ilkelerin büyük kısmının kızlar için de geçerli olduğu belirtilmekle birlikte kız çocukları söz konusu olduğunda hayâ, iffet ve mahremiyet kavramları ön plana çıkarılır (Kınalızâde, 2015, s. 366). Bu yaklaşım, dönemin toplumsal ve kültürel şartları içerisinde değerlendirilmelidir.

Terbiyenin Başlangıcı: Çevre, Alışkanlık ve Bulaşma Etkisi

Kınalızâde, çocuk terbiyesinin doğrudan eğitimle değil çocuğun içinde bulunduğu çevreyle de yakından ilişkili olduğunu belirtir. "Tabî'at sâriktir" ifadesiyle, huy ve davranışların geçişkenliğinden söz ederken çocuğun çevresini taklit etme eğilimine dikkat çeker (Kınalızâde, 2015, s. 358). Bu nedenle ebeveynin çocuğun arkadaş çevresini ve günlük etkileşimlerini titizlikle gözetmesi gerektiği şu cümlelerle vurgulanır:

"Ve evvel-i te'dîb oldur ki rezâyille mevsûf azdâd ile muhâlatasından men' oluna. Ve sefeh ü fuhşla mevsûm ve lu'b u lehve kâh meşgûl sıbyân u gılmânla mücâleset ü musâhabet ettirilmeye ki henüz sâde olmakla anların ahlâk u atvâriyle tahalluk eylemeye ki tabî'at sâriktir, husûsen ki zemân-ı sabî ve mevsim-i sigarda ola." (s. 358)

Bu yaklaşım, çocuk eğitiminde önleyici bir strateji önerir. Buna göre kötü alışkanlıkları düzeltmekten önce bu alışkanlıkların oluşmasını engellemek önemlidir. Böylece terbiye, cezaya dayalı bir müdahaleden ziyade ortam düzenlemesi yoluyla gerçekleştirilir. Kınalızâde'nin bu tespiti, modern eğitim psikolojisinde vurgulanan sosyal öğrenme ve model alma kuramlarıyla örtüşmektedir.

Tedricî Eğitim, Disiplin ve Hata Yönetimi

Eserde çocuk terbiyesinin temel ilkelerinden biri "tedricî"tir. Çocuğun ahlâkî ve davranışsal eğitiminde aşamalı bir yol izlenmesi gerektiği, ani ve sert müdahalelerin kalıcı fayda sağlamayacağı, özellikle çocuğun yaptığı hatalarda doğrudan suçlama ve sert uyarıdan kaçınılması, davranışın dolaylı biçimde düzeltilmesi şöyle ifade edilir:

"Ve dâyimâ yanında ahyâr u sulehâyı medh ve eşrâr u eşkıyâyı zemm ü kadh edeler ki şürûrdan hârib ve hayrâta râgıb ola. Eğer bir kabîhe ikdâm ederse evvelâ serzeniş-i sarîh etmeyip mezemmetle tahvîf edip anı sehve hami edeler yâ işitilmemiş anlatıp âher sabiyi mesel edip 'bu fi'li etmiş, şu makule ikâb olmuş' diyeler. Ve'l-hâsıl icâb etmeyince kendiyse 'Sen şöyle etmişsin' demeyeler ki 'Ma'lûm oldu, bana külli ikâb olmadı' diye mu'âvedeye ikdâm etmeye." (Kınalızâde, 2015, ss. 358-359).

Bu yaklaşım, çocuğun davranışını kontrol altına almak yerine onun iç denetim mekanizmasını geliştirmeyi hedefler. Kınalızâde, çocuğun hatayla özdeşleşmesini engelleyerek davranışın tekrarlanma ihtimalini azaltmayı amaçlar. Bu yönüyle eser, dönemi için ileri sayılabilecek bir psikolojik farkındalık da sergilemektedir.

Çocuğun bazı imkânların kıymetini anlaması ve şükran duygusu ile hareket etmesi ve hayatın zorluklarına karşı direnç kazanması için her istediğini hemen vermemek gerektiği şu ifadelerle dile getirilir:

“Ve zemân-ı sabide dâyimâ nefâyis-i et’ime ve lezâyiz-i eşribe vermeyip gâh gâh nân-ı huşkla iktifâ etmek gerek ki zemânla atvâr-ı zemân ve esfâr-ı zemin etmekte ol makûle ihtiyâç oldukta anınla dahi iktifâ etmeğe kadir ola.” (s. 359)

Kınalızâde, çocuğun beslenme alışkanlıklarının onun terbiyesi ile doğrudan ilişki kurar. Çocuğun aldığı gıdaların sadece bedeni değil ruhi ve zihni durumlarını belirlediğini vurgular:

“Ve etfâle sabâh gıdâsın çok vermeyeler ki zihnine belâdet ve tab’ına kesel verip ta’allümden mâni’ olmaya. Ve et ve helvâ ve mîve ve serî’ü’l-istihâle nesneleri çok vermeyeler. Ve ta’âm yerken husûsen mîve yerken su içirmeyeler. Ve müskirattan eğerçi her kimesneye ictinâb vâcibdir, ammâ etfâle ictinâb be-gâyet lâzımdır.” (s. 360)

Beslenme alışkanlıklarıyla birlikte uyku düzeninin de önemine dikkat çeken Kınalızâde gece uykusunun önemine işaret ederken gündüz uyumanın sakıncalarından söz eder. Ayrıca yaz ve kış mevsimlerinde çocuğun nasıl giydirilmesi gerektiğine ilişkin tavsiyelerde bulunur. “Riyâzet” kavramından hareketle erken yaşlarda çocukların zor şartlara hazırlanmasının önemine şu cümlelerle dikkat çeker:

“Ve ba’z-ı umûru ihfâ etmeğe mu’tâd etmeyeler ki ihfâ etmeğe mu’tâd olup kabâyihe ikdâm eylemeye. Ve gece çok uyumaktan ve gündüz mutlaka uyumaktan men’ edeler. Ve esbâb-ı tena’umdan yazın serdâbelere gitmek ve büyük mirvahalar saldırmak ve elin ayağın ovdurmak gibi ve kışın kalın kürkler ve gayet ısıcak yerlerde oturmak gibi men’ edeler. Ve piyâde yürümeğe ve süvâr olmağa riyâzet ettireler. Ve hareket ü sükûn ve durmak ve oturmak ve söz söylemek ve ta’âm yemek bu cümle âdâbı ta’lîm eyleyeler, nitekim an-karîbin beyân olunsa gerek” (s. 360)

Çocuk eğitiminde en önemli hususlardan birisi kuşkusuz çocuğun öncelikle kendisine, ailesine ve diğer insanlara karşı dürüst olması ve yalan söylememesidir. Bu ilkeden hareketle Kınalızâde; çocukların boş yere yemin etmemeleri, meclislerde sorulmadan söylememeleri, beyhude işlerden uzak durmaları hususunda anne babanın son derece hassas olması gerektiğine işaret eder:

“Ve kizb söylemekten ve yemîn etmekten eğer sâdık eğer kâzib men’ eyleyeler. Ve mecâlis-i ricâlde sözü az söyleyip sordukları nesneye cevâb vermeğe iktisâr ettireler. Ve dıhk-ı bisyâr ü bî-takrîb ve harekât ü evzâ’-ı bîhûdeden men’ edeler.” (s. 360)

Cömertlik, Paylaşma ve Ekonomik Ahlâkın Terbiyesi

Kınalızâde Ali Efendi, çocuk terbiyesinde ahlâkî eğitimin en kritik boyutlarından birini mal ile kurulan ilişki üzerinden tanımlar. Çocuğun cimrilığe değil cömertliğe alıştırılması gerektiğini açıkça ifade eder:

“Ve tıflı sehâvete mu’tâd edeler ve akrânma ihsân u birr etmeği telkin edeler ve anlara tekebbür ü tecebbür ve istihzâ vü izdirâ etmekten küllî men’ edeler. Ve sadaka etmek istese anın eline verip sadaka ettireler ki mu’tâd-ı bezi ola.” (Kınalızâde, 2015, s. 361)

Burada “sehâvet”, maddî cömertlikle sınırlandırılmaz; başkasını gözetme, paylaşma ve empati geliştirme anlamlarını da içerir. Çocuğun akranlarına ihsanda bulunmasının özellikle vurgulanması, ahlâk eğitiminin yatay toplumsal ilişkiler içinde gerçekleşmesi gerektiğini gösterir. Kınalızâde’ye göre ahlâk büyüklerle kurulan hiyerarşik ilişkilerle sınırlı tutulamaz. Bununla birlikte eşitler arasındaki etkileşimlerde de şekillenir. Bu bağlamda çocuk vermesi

öğretilen bir özne olarak değil vererek ahlâk kazanan bir birey olarak tasarlanır. Sadakanın çocuğun kendi eliyle verilmesi tavsiyesi bu anlayışı pekiştirir:

“Ve sadaka etmek istese anın eline verip sadaka ettireler ki mu’tâd-ı bezl ola.” (Kınalızâde, 2015, s. 361) Bu ifade, ahlâk eğitiminin pasif telkinle değil bizzat deneyim yoluyla gerçekleştiğini gösterir. Çocuk, sadakayı bir kavram olarak öğrenmekten ziyade eylem olarak tecrübe eder ve böylece cömertlik alışkanlığına dönüşür. Bu yaklaşım, günümüz eğitim literatüründe yaşantısal öğrenme olarak adlandırılan modele karşılık gelmektedir.

Mal Sevgisinin Ahlâkî Bir Tehlike Olarak İnşası

Kınalızâde’nin ekonomik ahlâka ilişkin en sert uyarılarından biri, mal sevgisinin çocukta yerleşmesine karşıdır. Dünyalık malın gözde küçültülmesi gerektiğini savunur: “Ve emvâl-i dünyâyı gözüne hakîr göstereler ve sîm ü zere mahabbetten... tenfîr edeler.” (Kınalızâde, 2015, s. 361) Bu noktada Kınalızâde, İmam Gazâlî’ye atıf yaparak mal sevgisini neredeyse putperestlik düzeyinde bir ahlâkî sapma olarak yorumlar. Gazâlî’nin, putlardan sakınma duasını altın ve gümüş sevgisiyle ilişkilendiren tefsirine yer verilmesi, bu yaklaşımı teolojik bir zemine oturtur (Kınalızâde, 2015, s. 361). Bu yorum, çocuk terbiyesinde ekonomik değerlerin nötr olmadığını, aksine ahlâkî kişiliği doğrudan şekillendirdiğini göstermektedir. Kınalızâde’ye göre para sevgisi bireysel bir zaaf olarak değil insanı “hayyât u akâribden bedter” kılan yani ahlâkî olarak en düşük düzeylere sürükleyen bir tutkudur. Bu sert ifade, çocuk eğitiminde değerler sisteminin merkezine zühdi bir perspektifin yerleştirildiğini ortaya koyar.

Oyun, Dinlenme ve Ahlâkî Sınırlar

Kınalızâde, çocuğun oyun ihtiyacını bütünüyle reddetmez; aksine belirli bir ölçü ve zaman dâhilinde oyuna izin verilmesini önerir: “Ve her gün bir mikdâr udet zemânında lu’b ü bâzîye ruhsat vereler.” (Kınalızâde, 2015, s. 361) Bu ifade, çocuk psikolojisine dair önemli bir farkındalığı yansıtır. Çocuk eğitimi disiplin ve öğrenme üzerine kurmak esere göre yetersizdir; dinlenme ve oyun, eğitimin tamamlayıcı unsurlarıdır ancak bu serbestliğin sınırı da net biçimde çizilir: “Ammâ fuşş u kabâyihе müştēmil bâzî olmaya.” (Kınalızâde, 2015, s. 361) Dolayısıyla oyun, ahlâk dışı içeriklerden arındırılmış olmalıdır. Bu yaklaşım, çocuğun eğlence yoluyla da değer kazandığını; oyunun ahlâkî denetimden tamamen bağımsız bir alan olarak görülmediğini gösterir. Kınalızâde, böylece eğitim ile eğlence arasında etik bir denge ve süreklilik kurar.

Otorite Algısı, Saygı ve Korku Dengesi

Metinde dikkat çeken bir diğer husus, çocuğun otorite figürleriyle kurduğu ilişkiye yöneliktir. Baba, anne, öğretmen ve büyük kardeşin, çocuğun gözünde saygı ve haşyet uyandıran figürler olması gerektiği belirtilir (Kınalızâde, 2015, s. 361). Bu vurgu, ahlâkî eğitimin yalnız sevgi üzerinden değil sınırlı bir korku ve çekinme duygusu üzerinden de yürütüldüğünü gösterir. Bu bağlamda ebeveynlerin çocuklarına duyduğu aşırı sevgiyi açıkça göstermemeleri tavsiye edilir: “Ve peder ü mâderin mahabbet-i mufritaları olursa... i’lâm etmeyeler.” (Kınalızâde, 2015, s. 361) Gerekçe pedagojiktir. Çocuk ebeveyn sevgisinin sınırsız olduğunu fark ettiğinde korku ve saygı duygusu zayıflar; bu da eğitimde gevşekliğe yol açar. Bu nedenle Kınalızâde, öğretmenin zaman zaman sertliğini, ebeveynin aşırı sevgisine tercih edilebilecek bir terbiye aracı olarak görür:

“Ol sebepten cevır u cefâ-yı üstâd, mihr ü mahabbet-i âbâ vü ümmehâttañ tercih olunur.”(Kınalızâde, 2015, s. 361) Bu yaklaşım, modern pedagojide eleştiriye açık olmakla birlikte eserin otoriteyi tamamen reddetmeyen ahlâk anlayışını yansıtır. Burada amaç, çocuğun sevgiyle şımarıklaşmasını değil ölçülü bir saygı ve sorumluluk bilinci kazanmasını sağlamaktır.

Meslekî ve İlmî Yönlendirme: Derinleşme ve Yetkinlik İlkesi

Kınalızâde, çocuk eğitimini yalnız ahlâk ve davranış eğitimiyle sınırlamaz; meslekî ve ilmî yönlendirmeyi de terbiye sürecinin ayrılmaz bir parçası olarak görür. Çocuğun bir ilim veya sanata yönlendirilmesi gerektiğini, ancak bu yönelimin yüzeysel kalmaması gerektiğini vurgular: “Bir fenne yâ bir sînâ’ata iştigâl ettireler... me’âric ü merâtib ve etrâf u cevânibini tahsîl ü tekmîl ettireler.” (Kınalızâde, 2015, s. 363) Bu yaklaşım, eğitimin derinlik ilkesine dayanır. Kınalızâde’ye göre bir alana girip yarıda bırakmak, kişiyi yetkin kılmaz. İlim ve sanatta kemâl ancak bütüncül öğrenmeyle mümkündür. Verilen örneklerde yazı, hitabet, dil, edebiyat, gramer ve hatta muhasebe gibi alanların birlikte öğretilmesi, eğitimin çok yönlü ama tutarlı bir yapı arz ettiğini gösterir. Bu anlayış, çocuk eğitiminde erken uzmanlaşmadan ziyade temel donanımı güçlü bireyler yetiştirmeyi hedefleyen bir pedagojik perspektif sunar.

Ahlâkın Eğitime Önceliği ve Ebeveyn Hakkı

Kınalızâde’ye göre çocuk eğitiminde ahlâk, bilgiden önce gelir. Müellif eserde “Edebin ıslâhı, bilginin ikmâlinden evlâdır” ifadesiyle eğitimin temel amacını açıkça ortaya koyar (Kınalızâde, 2015, s. 371). Çocuğun konuşma, davranış, oturuş ve muamele adabını öğrenmesi, onun toplumsal hayata uyumunu sağlayan asli unsurlar olarak değerlendirilir. Bu ahlâk merkezli yaklaşım, ebeveyn hakkı vurgusuyla tamamlanır. Eserde anne ve babanın çocuğa sunduğu emek, hiçbir karşılıkla telafi edilemeyecek bir nimet olarak tanımlanır (Kınalızâde, 2015, s. 376). Çocuğun ebeveynine karşı sorumluluğu yalnız itaat değil vefa, şükran ve saygı çerçevesinde ele alınır. Böylece aile, kuşaklar arası bir ahlâk aktarım alanı hâline gelir.

Kınalızâde Ali Efendi’nin *Ahlâk-ı Alâ’î*’de “Her Kimseye Lâzım Olan Âdâb” başlığı altında ele aldığı hususlar, eserin pedagojik sisteminde geçiş alanı işlevi görür. Bu bölüm, çocuk terbiyesinde kazanılan ahlâkî alışkanlıkların yalnız aile içinde kalmaması, bireyin toplum hayatına intikal edebilmesi için gerekli olan asgari davranış repertuarını tanımlar. Bu yönüyle eğitim iyi çocuk yetiştirmekle sınırlı kalmaz; uyumlu ve ölçülü şahsiyeti inşa etmeyi hedefler. Bu başlık altında sıralanan âdâb, bireyin konuşma, dinleme, yürüme, oturma, yeme-içme, mecliste bulunma ve başkalarıyla ilişki kurma biçimlerine dair ayrıntılı düzenlemeleri içerir. Kınalızâde’nin bu ayrıntılara verdiği önem, ahlâkın soyut bir erdem değil bedensel ve davranışsal pratikler bütünü olarak kavrandığını göstermektedir. Eserin bu bölümünde dikkat çeken temel yaklaşım, ahlâkın alışkanlıklar üzerinden inşa edilmesidir. Kınalızâde’ye göre edep yalnız bilinen bir kural değil tekrar edilen davranışlar yoluyla kişiliğin parçası hâline gelen bir meleke olarak kazanılır. Bu nedenle konuşurken sözün ölçülü olması, mecliste haddin bilmesi, başkasını küçük düşürecek davranışlardan kaçınılması gibi hususlar, terbiye sürecinin ayrıntı düzeyinde ele alınması gereken konuları olarak görülür. Bu yaklaşım, çocuk eğitimiyle doğrudan ilişkilidir. Çünkü çocuk, aile ve öğretmen rehberliğinde kazandığı bu mikro davranış kalıplarını, ilerleyen yaşlarda kendiliğinden ve refleksif biçimde sürdürür. Böylece ahlâk, dış denetimden iç denetime doğru evrilir. Kınalızâde’nin edep vurgusu, bu yönüyle modern pedagojide “öz düzenleme” ve “iç disiplin” kavramlarına karşılık gelmektedir.

Yine bu bölümde konuşma âdâbına yapılan vurgu, ahlâkın dil üzerinden inşa edildiğini gösterir. Kınalızâde; gereksiz sözden, alaydan, istihzadan ve başkasını küçük düşüren ifadelerden kaçınılmasını Arapça, Farsça ve Türkçe’de bazı tabirlere atıflar yaparak ısrarla vurgular:

“Gerektir ki mutlaka çok söylemekten gayet ihtirâz oluna ki kesret-i kelâm hiffet-i dimâğ ve sehâfet-i akim nişânıdır ve mûcib-i sukût-ı mehâbet ve killet-i vak’dır. Kesret-i kelâm a’sâb-ı dimâğ ve âlât-ı tekellüme zarar olduğundan gayrı ashâb u ahbâb katmda mezmûm u sakîl add olunup sohbetinden melûl ve istimâ’-ı hikâyât-ı dûr u dırâzından dil-gîr olurlar; adı Arabî’de “miksâr” ve “mihzâr”, Fârisî’de “pür-gûy”, Türkî’de “yanşak” denilir.” (s. 367)

Bu yaklaşım, dilin iletişim aracı olmanın ötesinde ahlâkî bir eylem alanı olarak görüldüğünü ortaya koyar. Çocuk eğitimi bağlamında bu vurgu son derece kritiktir. Çünkü çocuk, konuşma biçimini büyük ölçüde çevresinden öğrenir. Aile içinde kullanılan dilin ölçülü olması, çocuğun hem kendine hem başkalarına saygı duymasını sağlar. Bu nedenle dil terbiyesi, çocuk eğitiminde örtük müfredat işlevi görür. Kınalızâde’nin meclis âdâbına dair ayrıntıları, bireyin toplumsal hayatta nasıl görünür olacağını belirleyen kurallar bütünü sunar. Müellif “Ve mecâlîste hikâyât-ı dûr u dırâz ve niçe şu’be münşâ’ib olup encâm-ı kelâm ve muhassal-ı merâm bulunmayıp sâyir cülesâyâ fursat-ı sühan komamak ve gayrı heriflere söylemeğe nevbet vermemek erzel-i rezâyil ve akbah-ı hasâyildir.” (s. 367) ifadeleriyle mecliste söz kesmemek, büyüklerin önünde ölçülü davranmak, kendini öne çıkarmaya çalışmamak gibi hususlara dikkat çekerek bireyin toplumsal hiyerarşiyle uyumlu bir davranış geliştirmesi gerektiğini vurgular ve bu hususta meseleyi örneklerden yola çıkarak şöyle açıklar:

“Ve ekâbire ve fi’l-cümle ta’zîmi mühimm olan kimesnelere hitâb edicek, “sen” demeye “siz” diye. Ve akrân u emsâliyle dahi telattuf u rıfkla hitâb eyleye, ammâ katı temellük u hudû’ üzerine söylemeye ki mezellet ü nifâk-âmîz olmaya. Ve gybet ü nemîmet ve kizb ü bühtân ve âzâr-ı merdüm olacak kelimâtı söylemekten ve dinlemekten ihtirâz eyleye. Ve bu makûle kelimât ehli ile ihtilât u imtizâc etmeye. Ve kelimâtı arasında zâyid elfâz: “Dinledin mi?”, “Anladın mı?”, “Beri bak!”, “Beni dinle!”, “Ma’lûm oldu mu?” ve bunların emsâlini getirmekten ictinâb ede. Ve ekâbir hitâbında “sultânım”, “yarıcın Allâh”, “devletlû sultânım” ve bunun gibi elfâzı dahi çok îrâd etmeye. Ve ekâbire yüzüne karşı du’â etmek düşürse ihtisâr ede dûr u dırâz ed’iyeden -ki âdet-i şehâdîn ü hâhendegândır- ihtirâz ede.” (s. 372)

Bu hassas yaklaşım, aile ve çocuk eğitiminde kazandırılan saygı ve edep anlayışının, kamusal alanda sürdürülebilir hâle gelmesini sağlar. Kınalızâde’ye göre edep sadece özel alanla kısıtlı değildir. Bununla beraber toplum içinde de tutarlı biçimde sergilenmelidir. Bu tutarlılık, bireyin güvenilir ve itibarlı bir kişilik olarak algılanmasının temelidir. Kınalızâde eserinde oturuş, yürüyüş, yeme-içme ve genel beden kullanımını, ahlâkın dışı vurulan yönleri olarak ele alır. Kınalızâde, beden terbiyesini ahlâk terbiyesinden ayrı düşünmez; aksine beden kontrolü, nefsin kontrolünün bir göstergesi olarak görülür. Aşağıdaki ifadelerde müellif, bu hususlara ilişkin hususi durumlara işaret eder:

“Yürümek zemânında katı sür’at etmeye ki alâmet-i hiffet ü tayştır; ve katı but’ u te’ennî dahi eylemeye ki delîl-i kesel ü kibrdir, belki miyâne eyleye.” (s. 372)

“Ve giderken ikide bir dönüp ardına bakmaya ki [184a] ahmaklar alâmetidir. Ve muttasıl başın aşağı edip yere bakmak etmeye ki hüzn ü fikr-i gâlib alâmetidir. Ve bu zemânda anın gibi âdeme “Yere bakandan hayr gelmez” derler.” (s. 372)

“Ve başın eline ve dizine dayamaya ki alâmet-i hüzn ü keseldir. Ve boyun eğmeye. Ve abes harekât ki sakalın yolmak gibi ve oynamak gibi ve burnuna iletip koklamak gibi ve sâyir a’zâsın oynatmak gibi, cümle mekrûhtur, etmeye. Ve parmakların ağzına ve burnuna sokmaya ve çıtlatmaya ve gerinmek ve esnemekten mehmâ-emken ictinâb ede. Ve esnemek katı galebe ederse, elin ağzına tuta. Ve ağzının ve burnunun suyun şöyle ihrâc eylemeye ki hâzırlar göre veya avazın işite, belki destmâl ile ala; eli ile ve yeni ucu ile almaya ve silmeye. Ve’l-hâsıl mûcib-i takazzür ve mûris-i nefret-i cülesâ olan evzâ’dan mülâhaza edip ictinâb ede.” (s. 373)

“Zarûret olmayınca helâya girmek ve gusl etmek gibi anlarda dahi mehmâ-emken tesettür ede. Hazret-i Osmân’dan -ki kân-ı hayâ idi- mervîdir ki “Ben karanlık gecede gusl ederim, rabbimden hayâ edip yılan bükülür gibi bükülürüm.” (s. 374)

“Ve kimesne yanında yatıp uyumaya ve arkası üzerine yatıp uyumaya, husûsen ki uyuduktan gatîf ya’nî horlamak âdeti ola, zîrâ istilkâ üzere uyumak gatîfa sebebdır ve dahi mazarratları vardır.” (s. 374)

Bu bakış açısı, çocuk eğitimi açısından beden farkındalığını ve davranış kontrolünü erken yaşta kazandırmayı amaçlar. Çocuk, bedenini ölçülü kullanmayı öğrendikçe toplumsal sınırları da daha kolay içselleştirir. Böylece âdâb, bireyin hem iç dünyasını hem de dış görünümünü düzenleyen bütüncül bir terbiye aracına dönüşür. Aile içinde başlayan ahlâk eğitimi, çocukluk döneminde oyun, disiplin ve alışkanlıklarla pekiştirilir; bireyin hayat boyu taşıyacağı bir davranış sistemine dönüştürülür.

Yemek Âdâbı: Bedensel Disiplin Üzerinden Ahlâkın İnşası

Kınalızâde Ali Efendi, yemek âdâbını Ahlâk-ı Alâ’î’de basit bir görgü meselesi olarak değil nefis terbiyesinin en somut alanlarından biri olarak ele alır. Yemek yeme biçimi, bireyin ölçülülük (i’tidâl), kanaat ve başkalarını gözetme gibi temel ahlâkî niteliklerini dışa vuran bir pratik olarak değerlendirilir. Eserde yemeğin aceleyle ve aşırı iştahla tüketilmesi, oburluk ve haz merkezli davranışların nefsi güçlendirdiği; buna karşılık ölçülü yemenin akli ve edebi beslediği şu ifadelerle vurgulanır (Kınalızâde, 2015, s. 374–375).

“Ve ta’âm yerken ellerin ve yenlerin âlûde eylemeye.” (s. 374)

“Ve lokmasın küçük ede ve tîz yutmaya ve çok dahi tutmaya, i’tidâl gözet.” (s. 375)

“Ve ta’âmın elvânına nazar ve râyihasını istiismâm etmeye ve iyisin üründülemeye. Ve eğer ta’âmın latifi sofrada az ise hırs u vülû’ gösterme ye, belki kendi çekilip cülesâsına îsâr ede.” (s. 375)

“Ve hem-kâsesinin lokmasına bakmaya, belki kendiye dahi çendân bakmaya ve önünden yiye.” (s. 375)

“Vasat-ı tabaktan almak câyiz ola, ammâ gayrı kimesne önündeki mîveyi çekip almak de’b-i edebe münâfidır.” (s. 375)

“Ve cülesâdan gayet evvel ta’âmdan elin çekmeye. Ve iştihâsı yoksa ta’allül edip tenâvül eder gibi olup ekser-i cülesâ ferâgat ettikleri zemânda ferâgat göstere.” (s. 375)

“Ve ta’âmı ta’yîb eylemeye. İştihâsı olmazsa tenâvül eder gibi ola; ta’yîb-i fi’lî dahi eylemeye. “Ve esnâ-yı ta’âmda su istemeğe zarûret olursa bir veçhile içe ki halkından ve dehânından âvâz gelmeye.” (s. 375)

Bu yaklaşım, bedenin kontrolünün ahlâkî kemalin ön şartı olarak görüldüğünü gösterir. Nitekim Kınalızâde, nefsin en güçlü taleplerinden biri olan yeme içme arzusunun terbiye edilmediği bir ortamda, daha üst düzey ahlâkî davranışların kalıcı olamayacağını ima eder.

Çocuk eğitimi açısından yemek âdâbının önemi özellikle belirgindir. Çocuk, sofrada sadece beslenmez; beklemeyi, paylaşmayı, başkasının hakkını gözetmeyi ve şükür bilincini öğrenir. Bu nedenle yemek esnasında gösterilen sabır, sessizlik ve ölçülülük, çocuğun bedensel arzularını erteleyebilme becerisini geliştirir. Bu beceri, modern pedagojide “dürtü kontrolü” olarak adlandırılan yetinin erken bir biçimi olarak değerlendirilebilir. Kınalızâde’nin yemek âdâbına yüklediği bu anlam, eğitimin zihinsel bir edim olmanın ötesinde beden üzerinden işleyen bir süreç olduğunu ortaya koyar. Yemek, bu yönüyle ahlâkın gündelik hayatta tekrar tekrar prova edildiği bir eğitim alanına dönüşür. Yemek âdâbı bireysel ölçülülükle sınırlı değildir; başkalarıyla birlikte yeme, paylaşma ve sıra gözetme gibi toplumsal davranışları da kapsar. Kınalızâde; başkasının önüne uzanmayı, haddi aşmayı ve sofrada dikkat çekici davranışlarda bulunmayı edep dışı sayar (Kınalızâde, 2015, s. 373). Bu kurallar, çocuğun erken yaşta sınır bilinci kazanmasına hizmet eder. Bu bağlamda sofrada, aile içinde mikro-toplum işlevi görür. Çocuk, bu küçük toplulukta edep öğrendikçe ileride katılacağı daha geniş toplumsal yapılara uyum sağlama becerisi kazanır. Dolayısıyla yemek âdâbı, bireysel bir alışkanlık olmaktan öte toplumsal uyumun erken eğitim alanlarından biridir.

Anne ve Babaya Hürmet: Ahlâkî Sürekliliğin Temeli

Kınalızâde’nin aile ve çocuk eğitimi anlayışında anne ve babaya hürmet dinî bir yükümlülük olmanın ötesinde ahlâkî düzenin devamlılığını sağlayan kurucu bir ilke olarak ele alınır. Eserde anne-baba hakkı, diğer tüm insanî ilişkilerin üzerinde konumlandırılır ve bu hakka riayet, bireyin ahlâkî olgunluğunun en açık göstergelerinden biri olduğu ifade edilir (Kınalızâde, 2015, ss. 376–378). Anne ve babanın çocuk üzerindeki emeği; doğumdan itibaren bakım, besleme, koruma, terbiye ve ahlâk kazandırma gibi çok katmanlı bir süreç olarak tasvir edilir:

“Ve vücûdun sebab-i hakîkîsi Hakk -celle ve alâ- ve sebab-i zâhirîsi peder ü mâderdir. Ve andan gayrı beşerin kemâl-i aczi zemânında takviyet ve ihtiyâc-ı tâmmu hîninde terbiyet edip küta kadir değil iken agdiye vü eşribesin tahsîl ve kuvvet ten kasır iken cem’-i levâzımım tekmîl ve bi’l-cümle sebab-i beka ve illet-i neşv ü nemâsı olan zarû[r]iyyâtı tetmîm ettikten sonra âdâb-ı nefis ve ahlâk u ef âl-i haseneyi ta’lîm ü teflîm ederler ve envâ’-ı meşakkat u ta’ab ile esbâb-ı dünyâyı cem’ edip bî-minnet ü ta’ab anlara zahîre-i rûzgâr ve udde-i nevâyib-i leyi ü nehâr, belki kendi nefislerin koyup ekser-i ni’metleri anlara îsâr ederler.” (s. 376)

Kınalızâde’ye göre anne babanın emeği hiçbir karşılıkla tam anlamıyla ödenemez. Bu nedenle çocuğun anne-babaya hürmeti, borcun kapatılması değil vefa bilincinin sürekliliği olarak anlaşılmalıdır. Bu yaklaşım, çocuk eğitiminde hürmet duygusunun korkuya indirgenmediğini bilakis şükür ve minnettarlıkla temellendirildiğini göstermektedir. Çocuğun anne-babaya karşı saygılı olması, otoriteye boyun eğme maksadına değil kendisine sunulan emeğin farkında olmasına ve özsaygısını geliştirmesine dönüktür. Kınalızâde, anne ve babaya hürmetin yalnız davranışsal itaatle sınırlı kalmaması gerektiğini, dil ve tavır boyutunu da kapsadığını vurgular. Anne-babanın sözünün sert biçimde reddedilmesi, yüz çevirme, kaba konuşma ve ses yükseltme gibi davranışlar edep dışı kabul edilir (Kınalızâde, 2015, s. 378). Bu vurgu, ahlâkın sadece ne yapıldığı ile değil nasıl yapıldığı ile de ilgili olduğunu ortaya koyar:

“Ammâ muhâlefet dahi mücâmele vü linet üzerine olup huşûnet ü unf üzerine olmaya. Ve İmâm Gazzâlî ekser-i ulemâdan nakl eyler ki “Şübühâtta dahi muvâfakat-ı vâlideyn vâcibdir, fe-keyfe ki

mübâhâta.” Ve fukahâ derler ki “Bir Müslimin a’mâ Nasrânî pederi olsa, anı yedip kiliseye iletmeye, ammâ yedip kiliseden evine getirmek gerektir.” (s. 378)

Çocuk eğitimi açısından bu yaklaşım, çatışma anlarında bile edebin korunması gerektiği fikrini yerleştirir. Kınalızâde’ye göre ebeveynle ihtilaf kaçınılmaz olsa dahi bu ihtilafın yumuşaklık ve nezaket çerçevesinde sürdürülmesi gerekir. Böylece hürmet, düşüncesiz bir itaate değil ölçülü bir ilişki ahlâkına dönüşür. Anne ve babaya hürmet, *Ahlâk-ı Alâ’î*’de aile içi bir erdem olarak kalmaz; toplumsal düzenin devamını sağlayan bir aktarım mekanizması olarak da görülür. Kınalızâde’ye göre ebeveyne hürmet eden birey, büyüğe saygı ve küçüğe merhamet dengesini daha kolay kurar. Bu denge, toplum içinde hiyerarşi ile adalet arasında bir uyum üretir. Bu yönüyle anne-babaya hürmet, çocuk eğitiminde kazanılan bir davranış olmaktan çıkarak toplumsal ahlâkın çekirdeği hâline gelir. Ailede öğrenilen bu hürmet dili, bireyin devletle, otoriteyle ve diğer toplumsal kurumlarla kurduğu ilişkinin de ahlâkî zeminini belirler.

TARTIŞMA

Bu çalışmada elde edilen bulgular, Kınalızâde Ali Efendi’nin *Ahlâk-ı Alâ’î* adlı eserinde aileyi bireysel ahlâkın başlangıç noktası olmanın ötesinde toplumsal düzenin kurucu unsuru olarak konumlandığını göstermektedir. Bu yaklaşım, klasik İslâm ahlâk geleneğinde yer alan birey-aile-toplum sürekliliği ile uyumludur. Nitekim İbn Miskeveyh ile sistemleşen ve Nasîrüddîn Tûsî ile kurumsal bir çerçeveye kavuşan ahlâk anlayışı, bireysel erdemlerden başlayarak ev idaresi ve siyasal düzene doğru genişleyen bütüncül bir yapı ortaya koymaktadır (Demirkol, 2016, s. 60–65). Bu bağlamda elde edilen bulgular, Kınalızâde’nin söz konusu geleneği Osmanlı düşünce dünyasında yeniden yorumladığını göstermektedir. Ailenin ontolojik bir zorunluluk olarak temellendirilmesi, modern sosyoloji ve eğitim kuramlarıyla karşılaştırıldığında dikkat çekici bir paralellik ortaya koymaktadır. Berger ve Luckmann’a göre birey, toplumsal gerçekliği birincil olarak aile içinde öğrenmekte ve içselleştirmektedir (Berger ve Luckmann, 2016, s. 129–133). Kınalızâde’nin aileyi biyolojik bir birliktelik olmanın ötesine taşıyarak ahlâkî ve toplumsal düzenin ilk örgütlenme alanı olarak ele alması, klasik metin ile modern sosyolojik yaklaşım arasında güçlü bir örtüşme olduğunu göstermektedir. Bu durum, *Ahlâk-ı Alâ’î*’nin pedagojik boyutunun çağdaş tartışmalarla ilişkilendirilebileceğini ortaya koymaktadır. Araştırmamızın önemli bulgularından biri, çocuk terbiyesinde alışkanlık, çevre ve model alma süreçlerine verilen merkezi roldür. Kınalızâde’nin “tabîat sâriktir” ifadesiyle dile getirdiği davranışların bulaşıcılığı fikri, modern eğitim psikolojisinde yer alan sosyal öğrenme kuramıyla büyük ölçüde örtüşmektedir. Bandura’ya göre bireyler, davranışları gözlem yoluyla öğrenmekte ve çevresel modeller aracılığıyla içselleştirmektedir (Bandura, 1977, s. 22–25). Özellikle kolektif davranış üzerine yapılan araştırmalar, bir grubun çevresel uyaranlara verdiği tepkilerin tek tek bireylerin toplamından daha fazlasını ifade ettiğini ortaya koymaktadır. Bu bağlamda anlamın bireysel bilişsel süreçlerden ziyade bireyler arası etkileşimler yoluyla da üretildiği fikri bu bağlamında yeniden düşünülmelerini gerekli kılmaktadır (Cavagna vd., 2010). Bu açıdan bakıldığında, Kınalızâde’nin çocuk terbiyesine ilişkin yaklaşımı, çağdaş psikolojik kuramların öngördüğü öğrenme mekanizmalarıyla uyumlu bir yapı sergilemektedir. Disiplin ve tedricî eğitim anlayışı da bulguların literatürle kesiştiği önemli bir alanı oluşturmaktadır. Kınalızâde’nin doğrudan cezalandırma yerine dolaylı yönlendirme, alışkanlık kazandırma ve iç denetimi geliştirmeye yönelik bir yaklaşım benimsemesi, günümüz eğitim anlayışında öne çıkan içsel motivasyon temelli yaklaşımlarla benzerlik göstermektedir. Ryan ve Deci’nin öz-belirleme

kuramına göre kalıcı öğrenme ve davranış değişimi, bireyin içsel motivasyonunun desteklenmesiyle mümkün olmaktadır (2000, s. 68–70). Bu bağlamda Kınalızâde'nin yaklaşımı, dışsal kontrol yerine içsel düzenin inşasını hedefleyen bir pedagojik anlayışla örtüşmektedir. Bununla birlikte aile içi otorite ve disiplin anlayışı söz konusu olduğunda klasik metin ile modern pedagojik yaklaşımlar arasında belirgin farklılıklar ortaya çıkmaktadır. Kınalızâde'nin baba merkezli otoriteyi vurgulaması, geleneksel toplum yapısının bir yansımasıdır. Modern eğitim yaklaşımlarında ise ebeveynlik, daha çok rehberlik, demokratik iletişim ve çocuğun bireyselliğini destekleme üzerine kuruludur (Baumrind, 2013, s. 62–65). Bu farklılık, metnin tarihsel bağlamından kaynaklanmakta olup doğrudan bir çelişki olarak değil farklı toplumsal yapıların pedagojik yansımaları olarak değerlendirilmelidir. Araştırma bulgularında dikkat çeken bir diğer unsur, Kınalızâde'nin kız çocuklarına yönelik toplumsal önyargıları eleştiren yaklaşımıdır. Kız çocuklarının değersizleştirilmesine karşı geliştirdiği söylem, dönemin sosyo-kültürel yapısı dikkate alındığında özgün ve dikkat çekici bir perspektif sunmaktadır. Bu durum, eserin normatif bir ahlâk öğretisi olmanın ötesinde çok erken dönemde toplumsal eleştiri barındıran bir metin olduğunu göstermektedir. Ekonomik tutumlar ve mal sevgisine yönelik eleştiriler, ahlâk eğitiminin değerler boyutunu ortaya koymaktadır. Kınalızâde'nin mal sevgisini ahlâkî bir tehlike olarak değerlendirmesi, klasik İslâm ahlâk düşüncesindeki zühd anlayışıyla uyumludur (Levend, 1963, s. 102–105). Günümüz eğitim anlayışında bu yaklaşım doğrudan karşılık bulmasa da paylaşma, empati ve sosyal sorumluluk gibi değerler eğitimi bağlamında yeniden yorumlanabilir. Gündelik hayat pratiklerinin ahlâk eğitiminin merkezine yerleştirilmesi, çalışmanın en önemli bulgularından biridir. Yeme-içme, konuşma, beden kullanımı ve sosyal etkileşim biçimleri, Kınalızâde'de ahlâkın somutlaşma alanları olarak ele alınmaktadır. Bu yaklaşım, karakter eğitimi literatüründe vurgulanan ahlâkın davranış yoluyla kazanıldığı fikriyle de doğrudan örtüşmektedir (Lickona, 1992, s. 51–55). Bu bağlamda ahlâk, soyut ilkelere ziyade tekrar edilen pratikler yoluyla içselleştirilen bir yapı olarak ortaya çıkmaktadır. Son olarak anne ve babaya hürmetin ahlâkî sürekliliğin temeli olarak konumlandırılması, bireysel ahlâk ile toplumsal düzen arasındaki bağı açık biçimde ortaya koymaktadır. Bu yaklaşım, ahlâkın kuşaklar arası aktarım yoluyla sürdürüldüğünü vurgulamakta ve eğitimi bireysel gelişim süreci olmanın ötesine taşımakta ve toplumsal devamlılık açısından da değerlendirmektedir. Bu yönüyle *Ahlâk-ı Alâ'î*, ahlâk eğitiminin sosyal boyutunu güçlü biçimde temellendiren bir metin olarak değerlendirilebilir. Nitekim metinde aile, çocuğun ahlâkî kişiliğinin şekillendiği ilk ve en etkili çevre olarak konumlandırılmakta; ebeveynlik, biyolojik bir görevden ziyade ahlâkî ve pedagojik bir sorumluluk olarak ele alınmaktadır. Çocuğun erken yaşlardan itibaren alışkanlıklar yoluyla eğitilmesi, çevrenin ve örneğin belirleyici rolü, ölçülülük ilkesinin disiplin anlayışına yön vermesi gibi vurgular, Kınalızâde'nin eğitimi uzun vadeli ve kademeli bir karakter inşa süreci olarak gördüğünü göstermektedir. Bu yaklaşım, ahlâkın soyut normlardan ziyade tekrar eden davranışlar ve gündelik pratikler üzerinden kazanıldığı fikrini merkeze alması bakımından dikkat çekicidir. Özellikle “Her Kimseye Lâzım Olan Âdâb” başlığı altında ele alınan yeme içme, konuşma, paylaşma, anne-babaya hürmet ve sosyal ilişkiler gibi alanlar, ahlâk eğitiminin gündelik hayattan bağımsız düşünülmemeyeceğini açık biçimde ortaya koymaktadır. Ahlâk, bu bağlamda sadece doğruyu bilmek değil doğruyu zamanında, ölçülü ve yerinde yapabilme becerisi olarak tanımlanmaktadır. Bu anlayış, *Ahlâk-ı Alâ'î*'yi normatif bir ahlâk metni olmanın ötesine taşımakta onu aynı zamanda bir görgü, terbiye ve yaşam rehberi hâline getirmektedir.

Bunlarla birlikte eserde yer alan disiplin, otorite ve cinsiyet rolleri gibi bazı yaklaşımlar, günümüz pedagojik ve toplumsal değerleriyle birebir örtüşmemektedir. Ancak bu durum, metnin zayıflığı olarak değil yazıldığı dönemin sosyal ve kültürel gerçekliğinin bir yansıması olarak değerlendirilmelidir. Anakronik okumalar yerine Ahlâk-ı Alâî'nin kendi tarihsel bağlamı içinde ele alınması, eserin düşünsel derinliğini ve sistematik yapısını daha sağlıklı biçimde kavramayı mümkün kılmaktadır. Nitekim Kınalızâde'nin amacı, değişmez pedagojik modeller sunmaktan ziyade ahlâk merkezli bir eğitim anlayışının temel ilkelerini ortaya koymaktır.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu çalışma, Kınalızâde Ali Efendi'nin *Ahlâk-ı Alâî* adlı eserinde yer alan aile ve çocuk eğitimi anlayışını inceleyerek klasik Osmanlı ahlâk düşüncesinin pedagojik boyutunu sistemli bir çerçeve içinde ortaya koymayı amaçlamıştır. Yapılan analizler, eserin ahlâkı bireysel erdemler alanına indirgemediğini aksine birey, aile ve toplum arasında süreklilik arz eden çok katmanlı bir yapı içinde ele aldığını göstermektedir. Bu yaklaşım, eğitimi yalnız bilgi aktarımına dayalı bir süreç olmaktan çıkarak hayatın bütününe yayılan bir karakter inşa pratiği olarak konumlandırmaktadır. Ortaya çıkan genel çerçeve, *Ahlâk-ı Alâî*'nin eğitim anlayışının üç temel eksen etrafında şekillendiğini ortaya koymaktadır. İlk olarak eser, aileyi ahlâkî gelişimin kurucu zemini olarak konumlandırmakta ve bireyin toplumsal varlığa dönüşüm sürecini bu yapı üzerinden temellendirmektedir. İkinci olarak eğitim, süreklilik ve tedricilik ilkeleri doğrultusunda alışkanlıkların inşası ve davranışların düzenlenmesi üzerinden ilerleyen bir süreç olarak ele alınmaktadır. Üçüncü olarak ise ahlâk, soyut ilkeler bütünü olmaktan çıkarılarak gündelik hayatın somut pratikleri içinde görünür hâle getirilmektedir. Bu yönüyle *Ahlâk-ı Alâî*, eğitimi zihinsel bir faaliyet olmanın ötesinde bedensel, duygusal ve toplumsal boyutları kapsayan bütüncül bir süreç olarak kavrayan bir anlayış ortaya koymaktadır. Çocuğun konuşma biçiminden beslenme alışkanlıklarına, oyun anlayışından sosyal ilişkilerine kadar uzanan geniş bir davranış alanının eğitimin parçası olarak görülmesi, eserin pedagojik yaklaşımının derinliğini göstermektedir. Bu durum, ahlâkın öğretilen değil yaşanan ve tekrar yoluyla içselleştirilen bir yapı olduğunu ortaya koymaktadır. Çalışmanın ortaya koyduğu bir diğer önemli sonuç, *Ahlâk-ı Alâî*'nin kendi dönemine ait bir normlar bütünü sunmakla kalmadığını bununla birlikte eğitim düşüncesi açısından süreklilik taşıyan bazı temel ilkeler içerdiğidir. Alışkanlıkların önemi, çevresel etkinin belirleyiciliği, eğitimin erken yaşta başlaması ve karakter gelişiminin uzun vadeli bir süreç olarak ele alınması gibi vurguları yönüyle eser, günümüz eğitim yaklaşımlarıyla da anlamlı ilişkiler kurulabilecek niteliktedir. Bu durum, edebiyat eğitimi bağlamında da klasik metinlerin yalnızca tarihsel bir değer taşımadığını; çağdaş eğitim tartışmalarına katkı sunabilecek düşünsel bir zemin oluşturduğunu göstermektedir. Bununla birlikte eserde yer alan bazı yaklaşımlar özellikle otorite, disiplin ve toplumsal roller konusundaki vurgular, dönemin tarihsel ve kültürel şartlarıyla yakından ilişkilidir. Bu nedenle metnin değerlendirilmesinde anakronik yorumlardan kaçınılması, eserin kendi bağlamı içinde anlaşılması büyük önem taşımaktadır. Bu yaklaşım hem metnin düşünsel bütünlüğünü korumayı hem de günümüzle kurulacak ilişkilerin daha sağlıklı bir zemine oturmasını mümkün kılmaktadır. Sonuç olarak bu çalışma, *Ahlâk-ı Alâî*'nin aile ve çocuk eğitimi bağlamında sunduğu yaklaşımın, sistemli, bütüncül ve pratik yönü güçlü bir eğitim anlayışı ortaya koyduğunu göstermiştir. Kınalızâde Ali Efendi eğitimi bireyin iç dünyası ile toplumsal düzen arasında kurulan bir köprü olarak ele almakta ahlâkı ise bu ilişkinin sürekliliğini

sağlayan temel unsur olarak konumlandırmaktadır. Bu yönüyle eser, klasik Osmanlı düşüncesi içinde eğitimin merkezine karakter inşasını yerleştiren güçlü bir teorik çerçeve sunmakta ve günümüz eğitim anlayışlarıyla yeniden düşünölmeye açık bir zemin oluşturmaktadır.

Buradan hareketle aşağıdaki öneriler geliştirilebilir:

- Klasik ahlâk metinleri, tarihsel veya felsefî bağlamın ötesine geçirilerek eğitim bilimleri perspektifiyle de sistematik biçimde incelenmelidir.
- *Ahlâk-ı Alâ'î* gibi eserlerde yer alan alışkanlık, ölçölölük ve çevresel etki kavramları, çağdaş karakter eğitimi ve değerler eğitimi yaklaşımlarıyla karşılaştırmalı olarak ele alınabilir.
- Eğitim programlarında ahlâkın gündelik hayat pratikleriyle ilişkisini güçlendiren içeriklere daha fazla yer verilmesi, değerler eğitiminin somutlaştırılmasına katkı sağlayabilir.
- Aile temelli eğitim anlayışının yeniden değerlendirilmesi, özellikle erken çocukluk döneminde karakter gelişimine yönelik çalışmalar açısından önemli bir imkân sunmaktadır.
- Gelecek araştırmalarda *Ahlâk-ı Alâ'î*'nin farklı bölümleri öğretmenlik anlayışı, otorite kavrayışı ve toplumsal düzen tasavvuru açısından ayrı ayrı incelenerek daha kapsamlı bir eğitim modeli ortaya konulabilir.

Araştırma ve Yayın Etiği

Bu çalışmada, Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi'nde belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergede Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler başlığı altında açıklanan eylemlerden hiçbirini gerçekleştirilmemiştir. (Zorunlu)

KAYNAKÇA

- Aksoy, H. (2002). Kınalızâde Ali Efendi. *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi* (Cilt 25, ss. 416–418). İstanbul: TDV Yayınları. <https://islamansiklopedisi.org.tr/kinalizade-ali-efendi>
- Arslan, Alpaslan ve Demirkol, Murat (2025). Ahlâk-ı Alâ'î'nin Edebî Kaynaklarının Tespit ve Değerlendirilmesi. *İlahiyat Araştırmaları Dergisi* 24 (Aralık 2025), 143-203.
- Aynî, M. A. (1993). *Türk Ahlâkçıları*. İstanbul Kitabevi Yayınları.
- Ayverdi, İlhan (t.y.). "Erkân". *Kubbealtı Lügâti*. Kubbealtı Akademisi. <https://lugatim.com/s/erkan> (Erişim Tarihi: 17.01.2026).
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Baumrind, D. (2013). The influence of parenting style on adolescent competence and substance use. In *Adolescents and their Families* (pp. 22-61). Routledge.
- Berger, P., & Luckmann, T. (2016). The social construction of reality. In *Social theory re-wired* (pp. 110-122). Routledge.
- Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal*, 9(2), 27–40.

- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101.
- Budak, Y., ve Gündoğdu, Y. B. (2023). Kınalızâde'de Aile Ahlâkı/Family Ethics in Kınalızâde. *Disiplinlerarası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 7(15), 162-173.
- Cavagna, A., Cimarelli, A., Giardina, I., Parisi, G., Santagati, R., Stefanini, F., & Viale, M. (2010). Scale-free correlations in starling flocks. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 107(26), 11865-11870.
- Demirkol, M. (2016). Ahlâk-ı Alâî'nin ahlâk felsefesi literatürü içindeki yeri ve özgünlüğü. *Eskiye*, (33), 51-78.
- Göz, K. (2020). Kınalızâde'nin Aile Ahlâkına Bakışı. *Pamukkale Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 7(1), 1-25.
- Kam, Ferid (1332). "Kınalızade Ali Çelebi". *DEFM* 1/ 4: 357-379.
- Kınalızâde, Ali Efendi. (2015). *Ahlâk-ı Alâî* (Haz. M. Koç). İstanbul: Klasik Yayınları.
- Köse, Ali (1988). *Ahlâk-ı Alâî'nin İkinci Kitabı İlm ü Tedbîr ü'l-Menzil'de Eğitim*. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Marmara Üniversitesi.
- Levend, Â. S. (1963). Ümmet çağında ahlak kitaplarımız. *Türk Dili Araştırmaları Yıllığı Belleten*, 89–115.
- Lickona, T. (1992). *Educating for character: How our schools can teach respect and responsibility*. Bantam.
- Oktay, Ayşe Sıdika (2002). Kınalızâde Ali Efendi'nin hayatı ve Ahlâk-ı Alâî isimli eseri. *Divan: Disiplinlerarası Çalışmalar Dergisi* (12). 185-233.
- Oktay, Ayşe Sıdika (2005). *Kınalızâde Ali Efendi ve Ahlâk-ı Alâî*. İstanbul: İz Yay.
- Oktay, Ayşe Sıdika. "Ahlâk-ı Alâî (Ali Çelebi)". *Türk Edebiyatı Eserler Sözlüğü*, <http://tees.yesevi.edu.tr/madde-detay/ahlak-i-alai-ali-celebi>. [Erişim Tarihi: 16 Ocak 2026].
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 54–67.
- Taşkın, S. (2019). *Aristoteles ve Kınalızade Ali'de Ahlak*. Nobel Bilimsel Eserler.
- Tuğluk, İbrahim Halil. "Ali Çelebi (Kınalızâde)." *Türk Edebiyatı İsimler Sözlüğü*. <https://teis.yesevi.edu.tr/madde-detay/ali-celebi-kinalizade>. [Erişim Tarihi: 16 Ocak 2026].
- Uysal, Enver (2007). Kınalızâde's views on the moral education of children. *Journal of Moral Education*. 37, 333-341.
- Yalçın, E. (2025). *Antik Yunandan Kınalızâde'ye Ahlâk ve Siyaset*. Kutlu Yayınevi.
- Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (12. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

This study examines the understanding of family life and child education in Ahlâk-ı Alâî, one of the foundational works of sixteenth-century Ottoman moral thought written by Kınalızâde Ali Efendi. In classical Islamic-Ottoman ethical literature, morality is conceptualized within a tripartite framework consisting of individual ethics, household management, and political order. Within this structure, the family occupies a central position as the primary sphere in which moral character is formed and social continuity is maintained.

Despite extensive scholarship on Ahlâk-ı Alâî in the fields of philosophy and intellectual history, its perspective on family-centered moral education and child upbringing

has not been examined in a sufficiently systematic manner within the field of educational studies. Existing studies tend to focus primarily on its philosophical sources, intellectual context, and ethical classifications, while the pedagogical implications embedded in the text remain relatively underexplored. This study aims to address this gap by analyzing how Kınalızâde conceptualizes child education, parental responsibility, moral discipline, and everyday practices within the household. By situating the text within the broader framework of moral and character education, the study seeks to reveal the pedagogical dimensions of classical Ottoman ethical thought and to contribute to contemporary discussions on family-centered moral education.

Method

This study adopts a qualitative research design based on document analysis. The study focuses on the systematic examination of *Ahlâk-ı Alâî* as a historical and intellectual text. Document analysis was employed as the primary data collection technique, while thematic analysis was used for data interpretation. Document analysis was employed as the primary data collection technique. This method involves the systematic examination and interpretation of written materials and is widely used in studies dealing with historical and conceptual sources. In this research, *Ahlâk-ı Alâî* constitutes the main data source, and relevant sections were carefully selected and analyzed. In order to avoid anachronistic interpretations, the analysis prioritizes the internal logic of the text and its historical context. At the same time, conceptual connections with contemporary discussions in moral and character education are established where appropriate.

Data Collection Tools

The primary data source of the study is *Ahlâk-ı Alâî*. The sections related to family life, child upbringing, parental responsibility, discipline, moral habits, and everyday conduct were identified as the core units of analysis. In addition to the primary text, relevant secondary literature on Kınalızâde and classical Islamic ethical thought was consulted to support contextual interpretation and to situate the findings within the broader academic literature.

All textual excerpts were selected based on their relevance to the research questions and were analyzed in relation to recurring conceptual patterns within the text.

Data Analysis

The collected data were analyzed using thematic analysis. This method allows for the identification, organization, and interpretation of recurring patterns of meaning within qualitative data. Key concepts such as moderation, habituation, discipline, parental authority, environmental influence, and respect were identified and grouped under broader thematic categories. These themes were then interpreted in relation to one another in order to reveal the internal coherence of the text. The analysis prioritizes conceptual consistency and interpretative depth rather than quantitative measurement. While the primary focus remains on the historical context of the text, the findings are also discussed in relation to broader theoretical perspectives in moral and character education.

Results and Discussion

The findings demonstrate that Kınalızâde conceptualizes the family as the foundational institution of moral formation. Child education is not limited to the transmission of knowledge; rather, it is understood as a gradual and continuous process of character

construction that begins in early childhood. Moral development is shaped through habituation, environmental influence, discipline, and the regulation of bodily and behavioral practices. Everyday activities such as eating, speaking, playing, managing resources, and interacting with others are treated as essential components of moral education. In this sense, morality is not abstract but embodied in daily life practices. One of the central findings of the study is the emphasis on moderation as a fundamental pedagogical principle. The regulation of appetite, speech, emotional expression, and economic behavior is presented as a necessary condition for moral refinement. By linking bodily discipline with ethical development, Kınalızâde establishes a strong connection between self-control and character formation.

Respect for parents emerges as a key mechanism ensuring moral continuity across generations. Parental authority is framed as a moral responsibility rather than arbitrary power, and child upbringing is understood as a process that combines discipline with gradual internalization. At the same time, certain elements of the text, particularly those related to hierarchical authority and gender roles, reflect the socio-cultural conditions of its historical context. These aspects should therefore be interpreted within their own temporal framework rather than evaluated according to contemporary standards. Overall, the findings suggest that *Ahlâk-ı Alâ'î* presents a systematic and integrated model in which family life, moral education, and social order are closely interconnected. The work offers a historically grounded yet conceptually rich perspective that can contribute to contemporary discussions on moral and character education.

Although the work does not offer a modern pedagogical model, its emphasis on habituation, environmental influence, and character formation resonates with contemporary discussions in character education and moral development. By grounding ethical formation in daily life practices, *Ahlâk-ı Alâ'î* provides a historically rooted yet conceptually rich perspective on family-centered moral education. This study thus highlights the educational significance of classical ethical texts and contributes to a deeper understanding of moral thought within the Ottoman intellectual tradition.

Türkiye Eğitim Dergisi

(Türkiye Education Journal)

(2026) Cilt 11, Sayı 1, s. 161-173

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Kapsamında Erdem-Değer-Eylem ile İlgili Yapılan Çalışmaların İncelenmesi

Mehmet KARDOĞAN¹

Nurullah ESENDEMİR²

Özet

Anahtar Kelimeler

Değişen dünya düzeni ile birlikte birçok alan değişim dönüşüm geçirmektedir. Bu alanlardan birisi de eğitimidir. Toplumsal ahlak normlarına ve ulusal değerlere dayalı bir eğitim-öğretim anlayışı, küresel değişimlerin etkisiyle birçok ülkede yeniden gözden geçirilmektedir. Eğitim-öğretim süreçlerindeki bu dönüşüm, yalnızca bilişsel becerilerin geliştirilmesiyle sınırlı kalmayıp aynı zamanda ahlaki bilinç ve erdem temelli bireylerin yetiştirilmesi sorumluluğunu da kapsamaktadır. Bu nedenle, çağın gerektirdiği evrensel değerlerle donanmış, toplumsal değerlere uyum sağlayabilen, ahlaki sorumluluk bilinci gelişmiş bilinçli bireyler yetiştirmek, modern eğitim sistemlerinin temel amaçlarından biri olarak öne çıkmaktadır. Türkiye eğitim sistemi, Türkiye Yüzyılı vizyonu çerçevesinde tasarlanan yeni ve çağın gereksinimlerine uygun olarak bireylerin bilgi, beceri ve değerler açısından donatılmasını hedeflemektedir. Bu bağlamda bu çalışma, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli kapsamında Erdem-Değer-Eylem çerçevesinde yapılan çalışmaların incelenmesini amaçlamaktadır. Bu amaç doğrultusunda çalışmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Çalışmanın verileri doküman incelemesi yoluyla toplanmıştır. Çalışma verilerinin toplanması için araştırmacı tarafından geliştirilen "Makale Belirleme Formu"nda yararlanılmıştır. Çalışma kapsamında elde edilen verilerin analizinde nitel analiz tekniklerinden betimsel analiz tekniği kullanılmıştır. Elde edilen bulgular doğrultusunda, çalışmaların yıllara göre dağılımında 2025 yılında yoğunluk kazandığı, en fazla makale türünde çalışmanın gerçekleştirildiği, nitel araştırma yöntemlerinin ön plana çıktığı ve çalışmaların farklı disiplinler arasında çeşitlilik gösterdiği belirlenmiştir. Bu sonuçlardan hareketle lisansüstü ve uygulamaya yönelik çalışmalara ağırlık verilmesi önerilmektedir.

Değer

Erdem

Eylem

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli

Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 07.04.2026

Kabul Tarihi: 07.05.2026

Elektronik Yayın Tarihi: 25.06.2026

DOI: 10.54979/turkegitimdergisi.1924678

¹ Dr. Öğr. Üyesi, Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı, ORCID: 0000-0002-5620-3371, Van-Türkiye, e-posta: mhmtkardogan13@gmail.com

² Araş. Gör. Dr., Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı, ORCID: 0000-0001-6841-2552, Van-Türkiye, e-posta: esendemirnurullah@gmail.com

Examination of Studies Conducted on Virtue-Value-Action Within the Scope of the Turkish Century Education Model

Abstract

Along with the changing world order, many areas are undergoing transformation. One of these areas is education. An approach to education and teaching based on social moral norms and national values is being re-evaluated in many countries under the influence of global changes. This transformation in education and teaching processes is not limited to the development of cognitive skills, but also encompasses the responsibility of raising individuals with moral awareness and virtue. Therefore, nurturing conscious individuals equipped with the universal values required by the age, able to adapt to social values, and with a developed sense of moral responsibility has emerged as one of the fundamental objectives of modern education systems. The Turkish education system aims to equip individuals with knowledge, skills, and values in line with the requirements of the modern age, as designed within the framework of the Türkiye Century vision. In this context, this study aims to examine the work carried out within the framework of the Virtue-Value-Action approach under the Türkiye Century Education Model. To this end, a qualitative research method was used in the study. The data for the study were collected through document analysis. The "Article Identification Form" developed by the researcher was used to collect the study data. In the analysis of the data obtained within the scope of the study, the descriptive analysis technique from qualitative analysis techniques was used. Based on the findings, it was determined that the distribution of studies over the years peaked in 2025, with the highest number of studies being conducted in the article type, qualitative research methods coming to the fore, and studies showing diversity across different disciplines. Based on these results, it is recommended that emphasis be placed on postgraduate and application-oriented studies.

Keywords

Action
Value
Virtue
The of Türkiye Century Education Model

About Article

Sending Date: 07.04.2026
Acceptance Date: 07.05.2026
Electronic Issue Date: 25.06.2026

DOI: 10.54979/turkegitimdergisi.1924678

GİRİŞ

Küreselleşme süreci; toplumsal, ekonomik ve kültürel alanlarda önemli dönüşümleri beraberinde getirmekte bu dönüşümler dünya düzeninin yeniden şekillenmesine neden olmaktadır. Söz konusu değişimlerden etkilenen temel alanlardan biri de eğitim-öğretim faaliyetleridir. Eğitim, bireyin toplumsal yaşama uyum sağlamasında, toplumsal değer ve normları içselleştirmesinde ve bu çerçevede özgün bir kimlik inşa etmesinde temel bir rol oynamaktadır (Arslan, 2025). Toplumsal ahlak normları ve ulusal değerleri esas alan eğitim-öğretim anlayışı, değişen küresel koşullar doğrultusunda birçok ülkede yeniden yapılandırılmakta ve bireylerin çağın gerektirdiği bilgi, beceri ve değerlerle donatılmasını

amaçlamaktadır. Bu bağlamda Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) 2024 yılında çağın gereklerine uygun yeni eğitim-öğretim müfredatı olan Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'ni (TYMM) hazırlamıştır. TYMM *Köklerden Geleceğe* ilkesiyle; “millî ve manevi değerleri koruyup geliştirmeyi, aynı zamanda maddi gelişmenin zirvesini hedefleyen; öğretim programlarının temel yaklaşımı, öğrenci profili, Erdem-Değer-Eylem Çerçevesi ve Beceriler Çerçevesi gibi bileşenlerin bir araya gelmesiyle oluşan sistematik ve bütüncül bir eğitim modeli” (MEB, 2025, s.3) olduğunu vurgulamaktadır. Diğer bir ifadeyle yeni eğitim-öğretim programı, değişen dünya düzeninin gereklilikleri çerçevesinde bireyin yalnızca bilişsel gelişimini öncelemenin yeterli olmadığını vurgulamakta ve duyuşsal alanın geliştirilmesini de eğitim sürecinin önemli bir boyutu olarak ele almaktadır. Nitekim duyuşsal alanın geliştirilmesi, bireylerin toplumsal ahlak normları ve temel değerlere ilişkin farkındalık ve bilinç kazanmalarında belirleyici bir rol oynamaktadır (Alamdar ve Ceylan, 2024). Bu bağlamda, bireylerin değişen yaşam koşullarına uyum sağlayabilmesi, evrensel ahlak değerlerini içselleştirerek nitelikli bir yaşam sürdürebilmesi değerlerin öğretimiyle mümkündür (Akçay ve Tunagür, 2017). Literatürde değer kavram, bireylerin ulaşmak için yoğun çaba gösterdiği ve elde etmeyi güçlü biçimde arzuladığı unsurlar, insan davranışları üzerinde belirleyici ve yönlendirici bir inanç sistemi (Bolay, 2007); bir toplumun sosyokültürel yapısına anlam kazandıran ve önemli kabul edilen kuralları/ölçütleri (Cooper, 2014); bireyin bir davranışa veya düşünceye atfettiği önem doğrultusunda yaptığı kişisel tercihler ile toplumun bir üyesi olarak benimsediği ve sürdürdüğü genel amaçları (Dede, 2007) şeklinde tanımlanmaktadır. Yeni eğitim modelinde değer; bireyin varoluşuna anlam kazandıran, yaşamı anlamlandırma sürecini destekleyen ve bireyin ahlaki, erdemli ve toplumsal açıdan uyumlu bir yapı geliştirmesinde belirleyici rol oynayan, insan, toplum ve çevre açısından gerekli olan temel bir bileşendir (MEB, 2025). TYMM, eğitim sürecini erdem, değer ve eylem eksenleri doğrultusunda yeniden yapılandırmayı amaçlayan bütüncül bir anlayışı yansıtmaktadır (Arslan, 2025). Erdemlerin, bireyin değerlerini davranışa dönüştürmesiyle ortaya çıktığı ifade edilmektedir. Nitekim “karakter, eyleme dönüşmüş değerler bütünüdür” (Lickona, 1992). Birey, bu erdemlere yaşam deneyimleri yoluyla edindiği değerler aracılığıyla ulaşmakta öz konusu değerler ise bireyin eylemlerine yansımaktadır. Bu yaklaşım doğrultusunda TYMM’de, bireyi erdemlere yönlendiren ve eylemler aracılığıyla görünür hâle gelen değerler, Erdem-Değer-Eylem Çerçevesi kapsamında kavramsal bir yapı içinde ele alınmaktadır. Programda yer alan değerlerin temel dayanağı millî ve manevi değerlere dayanmakta ancak evrensel değerle de ihmal edilmemiştir. Modelin temel hedefi; eylemler yoluyla değerlerin inşa edilmesi, bu değerler aracılığıyla erdemli bireyin yetiştirilmesi ve nihai aşamada huzurlu aile ve toplum ile yaşanabilir bir çevrede huzurlu bireyin oluşturulmasıdır (MEB, 2025). Erdem-Değer-Eylem Çerçevesi’nde, çatı değerler temelinde yapılandırılmış bir değerler sistemi ortaya konulmaktadır. Erdem-Değer-Eylem Çerçevesi Şekil 1’de verilmiştir.



Şekil 1. Erdem-Değer-Eylem Çerçevesi (MEB, 2025, s.36).

Çatı değerler, diğer bütün değerler ile yoğun kesişim noktaları olan değer yapılarını ifade etmektedir. Modelde saygı, sorumluluk ve adalet; çatı değerler olarak yer almaktadır. Kişisel hayat açısından önemli olan tasarruf, sabır, mahremiyet, mütevazılık, sağlıklı yaşam ve çalışkanlık değerleri insan; sevgi, dostluk, özgürlük, dürüstlük, vatanseverlik, yardımseverlik ve aile bütünlüğü değerleri aile ve sosyal çevre; temizlik, duyarlılık, estetik ve merhamet değerleri ise fiziksel çevre alanlarında yer almaktadır. Değerlerin ilgili olduğu alana karar verilirken daha çok katkı sağladığı alan dikkate alınmıştır. Erdem-Değer-Eylem Çerçevesi; eğitim öğretimde mutlaka yer alması gereken değerleri içermesi açısından sade, değer alanları ve değerlerin birbirleriyle ilişkileri açısından tutarlı, kolay uygulanabilir olması açısından da kullanılabilir olarak tasarlanmıştır (MEB, 2025, s. 36).

TYMM Erdem-Değer-Eylem çerçevesinde farklı disiplinlerde yapılan çalışmalar bulunmaktadır. Alamdır ve Ceylan (2024) çocuk edebiyatı yapıtlarını, Arabacı (2025) 9. sınıf matematik ders kitapları ile hazırlık sınıfı matematik kitaplarını, Çağlayan (2025) 5. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin görünümünü, Demirbaş ve Yorulmaz (2025) sosyal bilgiler dersi öğretim programını, Er (2025) Fuzûlî'nin gazellerini, Geçici ve Özhan (2025) ilköğretim matematik öğretmenleri adaylarının değerlere yönelik kurdukları matematik problemlerini, Güven ve Dere (2025) okul öncesi eğitim programında değerler ve alan becerileri arasındaki ilişkiyi, Kahraman (2025) Adnan Özyalçın'ın çocuk kitaplarında yer alan değerler ile bu değerlere bağlı olarak sergilenen eylemleri, Kahraman ve Biber (2025) 5. sınıf matematik ders kitabını, Pınar (2025) 5. sınıf fen bilimleri ders kitabını bu bağlamda incelemiştir. Literatür taramasında Erdem-Değer-Eylem ile ilgili yapılan çalışmaların eğilimlerini belirlemeye yönelik herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu durum bir eksiklik olarak değerlendirilmiş ve bu eksiklikten hareketle bu çalışmanın gerekli olduğu düşünülmüştür. Nitekim güncellenen eğitim-öğretim programında yer alan Erdem-Değer-Eylem boyutuna ilişkin yürütülen çalışmaların eğilimlerinin ortaya konulması, gelecekte yapılacak araştırmalar için yol gösterici nitelik taşımaktadır. Bu durum, araştırmacıların tekrara düşmeden daha önce yeterince ele alınmamış veya ihmal edilmiş alanlara yönelmelerine katkı sağlaması bakımından önem arz etmektedir. Bu araştırmanın, ilgili literatürde yer alan çalışmaların yıllara göre dağılımı, çalışma türleri, öğrenme alanları ve kullanılan araştırma yöntemlerine ilişkin kapsamlı bir çerçeve sunarak literatüre katkı

sağlayacağı öngörülmektedir. Bu bağlamda çalışmada, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Erdem-Değer-Eylem çerçevesinde yapılan çalışmaların eğilimleri belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda şu sorulara cevap aranmıştır:

1. Erdem-Değer-Eylem ile ilgili yapılan çalışmaların; yıllara göre dağılımı nasıldır?
2. Türüne (makale/tez) göre dağılımı nasıldır?
3. Öğrenme alanlarına göre dağılımı nasıldır?
4. Yöntemine göre dağılımı nasıldır?

YÖNTEM

TYMM Erdem-Değer-Eylem çerçevesinde yapılan çalışmaların incelendiği bu çalışmada, nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Nitel araştırma, gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel bilgi toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik bir sürecin izlediği araştırmalardır (Yıldırım, 1999).

Çalışma Materyali

Bu çalışmanın inceleme nesnesini, Erdem-Değer-Eylem teması üzerine yapılmış ve tam metinlerine erişilebilen 30 makale ile 5 lisansüstü tez olmak üzere toplam 35 çalışma oluşturmaktadır.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Çalışmanın verileri doküman incelemesi yoluyla toplanmıştır. Doküman incelemesi, araştırılması amaçlanan olgu ya da olgulara ilişkin bilgi barındıran yazılı ve görsel materyallerin sistematik biçimde çözümlenmesini içeren bir yöntemdir (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Erdem-Değer-Eylem teması kapsamında yapılan çalışmalara ulaşmak amacıyla kapsamlı bir literatür taraması yapılmıştır. Tarama sürecinde daha isabetli ve güvenilir sonuçlara ulaşabilmek için “Erdem-Değer-Eylem” ile “Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli” anahtar kavramları kullanılmıştır. Bu tarama sonucunda tam metinlerine erişim sağlanabilen toplam 35 çalışma inceleme kapsamına alınmıştır. Araştırmanın verileri; YÖK Tez Merkezi, DergiPark, ULAKBİM, Google Akademik ve Google veri tabanları aracılığıyla elde edilmiştir. Alt problem sorularına yönelik verileri elde etmek için *Makale Belirleme Formu* kullanılmıştır. Bu form, Sözbilir vd. (2012) tarafından geliştirilen “Makale Sınıflama Formu”ndan yararlanılarak geliştirilmiştir. Geliştirilen formda yıl, tür, öğrenme alanları ve yöntem başlıkları bulunmaktadır. Formun geçerliğini test etmek için üç (n=3) alan uzmanının görüşüne başvurulmuştur. Uzmanların vermiş oldukları dönüt doğrultusunda sekiz çalışma üzerinde ön uygulama yapılmış ve veriler ayrı ayrı işlenmiştir. Bağımsız bir (n=1) araştırmacı tarafından elde edilen veriler karşılaştırılmış ilgili formun geçerliğini desteklediği değerlendirilmiştir. Araştırma kapsamında elde edilen verilerin çözümlemesinde betimsel analiz tekniği kullanılmıştır. Betimsel analiz, belirli bir konu alanında yürütülen araştırmaların sistematik biçimde incelenerek, bu çalışmaların eğilimlerinin ve ortaya koyduğu bulguların tanımlayıcı düzeyde değerlendirilmesini amaçlayan bir analiz tekniğidir (Çalık ve Sözbilir, 2014). Yapılan analizleri desteklemek ve bulguların daha açık bir biçimde sunulmasını sağlamak amacıyla frekans (f) ve yüzde (%) gibi temel betimsel istatistiklerden yararlanılmış, elde edilen sayısal veriler tablo ve grafikler aracılığıyla görselleştirilerek yorumlanmıştır. Ayrıca toplanan verilerin güvenilirliğini test etmek için Miles ve Huberman (1994) tarafından geliştirilen “Güvenirlik = Görüş birliği / (Görüş birliği + Görüş ayrılığı) x 100” formülü kullanılmış ve kodlayıcılar arası uyum oranı %95 olarak belirlenmiştir. Bu tür

çalışmalarda kodlamalar arası uyum oranının %70 ve üzerinde olması yeterli kabul edilmektedir (Yıldırım & Şimşek, 2021). Bu sonuç yapılan analizlerin güvenilir olduğunu ortaya koymaktadır.

BULGULAR

Çalışmanın Birinci Alt Problemine İlişkin Bulgular

Çalışmanın birinci alt problem sorusunu oluşturan “Erdem-Değer-Eylem ile ilgili yapılan çalışmaların yıllara göre dağılımı nasıldır?” sorusuna yönelik bulgular Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1. Erdem-Değer-Eylem ile İlgili Yapılan Çalışmaların Yıllara Göre Dağılımı

Yıllar	Yıllara Dağılımı (f)	Yıllara Dağılımı (%)
2025	30	85,7
2024	5	14,2
Toplam	35	99,9

Tablo 1’de yer alan bulgular, çalışmaların yıllara göre dağılımında belirgin bir farklılık olduğunu ortaya koymaktadır. İncelenen toplam 35 çalışmanın 30’u (%85,7) 2025 yılına, 5’i (%14,2) ise 2024 yılına aittir. Bu dağılım, çalışmaların büyük ölçüde 2025 yılında yoğunlaştığını ve yıllar arasında dengesiz bir dağılım bulunduğunu göstermektedir. Bu durumun başlıca nedeni 2024 yılında yürürlüğe giren TYMM’nin henüz yeterince yaygınlaşmamış olması ile açıklanabilir.

Çalışmanın İkinci Alt Problemine İlişkin Bulgular

Çalışmanın ikinci alt problem sorusunu oluşturan “Erdem-Değer-Eylem ile ilgili yapılan çalışmaların türüne (makale/tez) göre dağılımı nasıldır?” sorusuna yönelik bulgular Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2. Erdem-Değer-Eylem ile İlgili Yapılan Çalışmaların Türüne Göre Dağılımı

Çalışmaların Türü	(f)	(%)
Makale	30	85,7
Yüksek Lisans Tezi	5	14,2
Toplam	35	99,9

Tablo 2’deki verilere göre çalışmaların türlerine ilişkin dağılımda makalelerin ağırlıklı bir yer tuttuğu görülmektedir. Toplam 35 çalışmanın %85,7’si (f=30) makale, %14,2’si (f=5) ise yüksek lisans tezi türündedir. Bu bulgu, literatürde araştırma çıktılarının büyük ölçüde makale formatında sunulduğunu, yüksek lisans tezlerinin literatür içindeki temsiliyetinin sınırlı düzeyde kaldığını göstermektedir. Nitekim yüksek lisans tezlerinin yalnızca %14,2’lik bir paya sahip olması literatürdeki sınırlı temsiliyetine dair açık ve nesnel bir gösterge olarak yorumlanabilir.

Çalışmanın Üçüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular

Çalışmanın üçüncü alt problem sorusunu oluşturan “Erdem-Değer-Eylem ile ilgili yapılan çalışmaların öğrenme alanlarına göre dağılımı nasıldır?” sorusuna yönelik bulgular Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 3. Erdem-Değer-Eylem ile İlgili Yapılan Çalışmaların Öğrenme Alanlarına Göre Dağılımı

Öğrenme Alanları	(f)	(%)
Türkçe	9	25.7
Sosyal Bilgiler	5	14.2
Hayat Bilgisi	2	5.7
Okul Öncesi	1	2.8
Okul Öncesi ve Hayat Bilgisi	1	2.8
Sınıf Öğretmenliği	1	2.8
Türk Dili ve Edebiyatı	1	2.8
Fen Bilimleri	1	2.8
Matematik (İlköğretim)	1	2.8
Matematik (Lise)	1	2.8
Diğer (Materyal)	12	34.2
Toplam	35	99.4

Tablo 3 incelendiğinde, çalışmaların öğrenme alanlarına göre eşit dağılım göstermediği görülmektedir. Toplam 35 çalışmanın %25,7'si Türkçe, %14,2'si Sosyal Bilgiler alanına odaklanırken, Hayat Bilgisi, Okul Öncesi, Fen Bilimleri, Matematik, Sınıf Öğretmenliği ve Türk Dili ve Edebiyatı gibi diğer alanlar görece sınırlı kalmıştır. Bunun yanında, “Diğer (Materyal)” kategorisinin %34,2 ile en yüksek paya sahip olması, çalışmaların önemli bir kısmının belirli bir ders alanına bağlı kalmaksızın genel eğitim materyallerine yöneldiğini göstermektedir. Bu bulgu, erdem-değer-eylem ile ilgili çalışmaların hem belirli ders alanlarına yönelik hem de disiplinlerarası materyal geliştirme yönelimlerini yansıttığını ortaya koymaktadır.

Çalışmanın Dördüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular

Çalışmanın dördüncü alt problem sorusunu oluşturan “Erdem-Değer-Eylem ile ilgili yapılan çalışmaların yöntemine göre dağılımı nasıldır?” sorusuna yönelik bulgular Tablo 4’te sunulmuştur.

Tablo 4. Erdem-Değer-Eylem ile İlgili Yapılan Çalışmaların Yöntemine Göre Dağılımı

Yöntem	(f)	(%)
Nitel	34	97.1
Nicel	1	2.8
Karma	-	-
Toplam	35	99.9

Tablo 4 incelendiğinde, çalışmaların yöntemsel dağılımında nitel araştırma yönteminin baskın olduğu görülmektedir. Toplam 35 çalışmanın 34’ünde (%97,1) nitel yöntem tercih edilmiş, nicel yöntem ise yalnızca bir çalışmada (%2,8) kullanılmıştır. Bu bulgu, incelenen alanda çalışmaların ağırlıklı olarak yorumlayıcı ve betimleyici analizlere dayandığını göstermektedir. Nicel yöntemin son derece sınırlı düzeyde olması sayısal veriye dayalı genelleme amacı güden çalışmaların bu alanda ikincil planda kaldığına işaret etmektedir. Ayrıca karma yönteme dayalı herhangi bir çalışmaya rastlanmamış olması yöntemsel çeşitliliğin sınırlı olduğunu göstermektedir.

SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER

Bilim ve teknoloji alanındaki hızlı ve çok boyutlu ilerlemeler, geleneksel eğitim anlayışının sürdürülebilirliğini tartışmalı hâle getirerek çağdaş eğitim anlayışına geçişi

zorunlu kılmalıdır. Bu dönüşüm süreci eğitim-öğretim faaliyetlerinin yöntem yaklaşımını, içerik çerçevesini, amaç ve kazanımlarını yeniden tanımlamakta ve bu doğrultuda öğretim programlarının ve müfredat yapılarını yeniden yapılandırılmasını gerekli kılmalıdır. Eğitim-öğretim faaliyetlerinde yaşanan bu dönüşüm sadece bilişsel kazanımların geliştirilmesiyle sınırlı kalmamakta ahlaki bilinç ve erdem temelli bireyler yetiştirme sorumluluğunu da kapsamaktadır. Eğitim sistemlerinin temel amaçlarından biri, dönüşen küresel koşulların gerektirdiği değerleri benimsemiş, toplumsal normlarla uyum içinde yaşayan, ahlaki sorumluluk bilinci gelişmiş ve eleştirel farkındalığa erişmiş bireyler yetiştirmektir. Nitekim eğitim sistemlerinin başlıca hedeflerinden birisi de değişen dünyanın gerektirdiği değerleri benimsemiş toplumsal norm ve değerlerle uyumlu, ahlaki sorumluluk bilincine sahip, bilinçli vatandaşlar yetiştirmektir (Kan, 2010; Temur, 2023). Değerler, bireylerin davranış ve yaşam biçimlerini düzenleyen, aynı zamanda toplumsal etkileşim ve işleyişini belirleyen temel unsurlar arasında yer almaktadır (Aydın ve Akyol Gürler, 2020). Değerlerin bireylerin akademik performansını ve sosyal becerilerini geliştirmedeki rolü ile toplumsal sorumluluk bilincinin oluşumuna katkısı dikkate alındığında, değerler eğitiminin eğitim süreçlerindeki belirleyici etkisi açıkça görülmektedir. Bu çerçevede, Türkiye Yüzyılı vizyonu doğrultusunda eğitim alanında, eleştirel düşünme becerisine sahip, sorgulayıcı, analitik düşünebilen ve toplumsal ahlaki değerleri içselleştirmiş, sorumluluk bilinci yüksek ve erdem odaklı bireylerin yetiştirilmesini amaçlayan kapsamlı adımlar atılmaktadır. Bu bağlamda, TYMM söz konusu vizyonun somut ve kayda değer örneklerinden biri olarak öne çıkmaktadır. Nitekim söz konusu modelin temel yaklaşımı, Türk eğitim sistemini ideolojik yönelimlerin ötesinde konumlandırarak millî kimlik ve bilinç temelinde güçlü bir şahsiyet inşasını amaçlamaktadır. Bu çerçevede yeni sistem ahlaki ilkelere bağlı, erdemli, milleti ve insanlık için iyi, doğru, yararlı ve estetik değeri olanı gerçekleştirmeyi yaşam ideali hâline getirmiş bilge kuşakların yetiştirilmesini temel hedef olarak benimsemektedir (MEB, 2025). Değerler eğitimi ile ilgili bilimsel çalışmaların yapılması ve özellikle hangi alanda çalışmaların yapıldığı veya yapılmadığının bilinmesi, daha sonra gerçekleştirilecek çalışmalar için yönlendirici ve stratejik bir temel oluşturmaktadır. Bu bağlamda, TYMM Erdem-Değer-Eylem kapsamında yapılan çalışmaların eğilimlerinin belirlendiği bu çalışmada elde edilen sonuçlar, Erdem-Değer-Eylem ile ilgili çalışmaların hangi alanlarda yoğunlaştığını, hangi konuların ise ihmal edildiğini ortaya koymakta ve gelecekteki çalışmaların yönlendirilmesine katkı sağlayacaktır. Araştırma kapsamında ulaşılan bulgulara göre, incelenen toplam 35 çalışmanın 30'unun 2025 yılında, 5'inin ise 2024 yılında gerçekleştirildiği belirlenmiştir. Bu sonuç, çalışmaların yıllara göre dağılımının dengeli olmadığı 2025 yılı lehine belirgin bir yoğunlaşma olduğunu ortaya koymaktadır. Bu durum, 2024 yılında yürürlüğe giren TYMM'nin uygulama ve akademik üretim süreçlerinde henüz başlangıç aşamasında bulunmasıyla ilişkilendirilebilir. Dolayısıyla mevcut çalışmaların büyük ölçüde modelin ilk uygulama yılı sonrasında şekillendiği, ilerleyen yıllarda ise daha dengeli ve kapsamlı bir birikimin oluşmasının beklendiği söylenebilir. Çalışmaların türlerine ilişkin bulgulara göre, 35 çalışmanın 30'unun makale, 5'nin yüksek lisans tezi olduğu saptanmıştır. Bu dağılım, lisansüstü tez çalışmalarının makalelere kıyasla sınırlı düzeyde kaldığını ve alandaki akademik üretimin henüz tez temelli çeşitlilik ve yoğunluğa tam olarak ulaşmadığını göstermektedir. Bu durum, bilimsel bilginin ağırlıklı olarak makale formatı aracılığıyla sağlandığı ve bunun temel nedenlerinden birinin hızlı yaygınlaşma ile akademik görünürlük sağlama işlevi olduğunu düşündürmektedir. Bununla birlikte, lisansüstü tez çalışmalarının niceliksel olarak artırılması, daha kapsamlı veri setlerine dayalı ve derinlemesine yöntemsel tasarımlar içeren araştırmalar yoluyla literatürün kuramsal ve metodolojik zenginliğini

güçlendirebilecek bir potansiyele işaret edecektir. Çalışmaların öğrenme alanlarına ilişkin bulgulara göre yapılan çalışmaların dengeli bir şekilde olmadığı belirlenmiştir. Özellikle materyal odaklı çalışmaların en yüksek paya sahip olması, araştırmaların önemli bir bölümünün ders temelli sınırların ötesine geçerek daha bütüncül ve disiplinlerarası bir çerçevede ele alındığını göstermektedir. Diğer bir ifadeyle erdem-değer-eylem yaklaşımının yalnızca belirli öğretim alanlarına özgü uygulamalarla sınırlı olmadığı, modelin genel tasarımına ve içerik geliştirme boyutuna yönelik çalışmaların da yapıldığını göstermektedir. Çalışmaların yöntemsel dağılıma göre, alandaki araştırmaların büyük ölçüde nitel yaklaşımlara dayandığı ve yorumlayıcı ile betimleyici analizlere öncelik verdiği görülmektedir. Nicel yöntemlerin ve karma yöntemlerin sınırlı veya yok denecek düzeyde kullanılması, sayısal genellemeler ve yöntemsel çeşitlilik açısından alandaki araştırma pratiğinin henüz yeterince gelişmediğine işaret etmektedir. Gelecek araştırmalarda yöntemsel çeşitliliğin artırılması veya daha dengeli yöntemsel stratejilerin benimsenmesi, literatürün analitik derinliğini ve uygulama alanının kapsamını önemli ölçüde güçlendirebileceğini düşündürmektedir.

Araştırma ve Yayın Etiği

Bu çalışmada, Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi'nde belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergede Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler başlığı altında açıklanan eylemlerden hiçbirisi gerçekleştirilmemiştir. (Zorunlu)

Etik Kurul İzni: Etik Kurul İzni Gerekmemektedir.

Yazarların Katkı Oranı: Yazarlar Eşit Oranda Katkı Sağlamıştır. (1. yazar %50, 2 yazar %50).

Çıkar Çatışması: Çıkar çatışması bulunmamaktadır.

KAYNAKÇA

- Akçay, A., & Tunagür, M. (2017). Türkiye’de değerlerin tespitine yönelik yapılmış yüksek lisans tezleri üzerine bir içerik analizi. *Ekev Akademi Dergisi* 21(71), 53-72.
- Alamdar, S. G., & Ceylan, M. (2025). Çocuk edebiyatı yapıtlarının erdem-değer-eylem çerçevesi açısından incelenmesi. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 15(1), 223-260. <https://izlik.org/JA85GP95XG>
- Arabacı, C. D. (2025). *Türkiye yüzyılı maarif modeli kapsamında hazırlanan 9.sınıf matematik ders kitaplarının ve hazırlık sınıfı matematik kitaplarının erdem-değer-eylem bağlamında incelenmesi*. (Tez No: 940456) [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi-Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Arslan, A. (2025). TYMM erdem-değer-eylem çerçevesi’nin incelenmesi. *Temel Eğitim*, 7(27), 106- 121. <https://doi.org/10.52105/temelegitim.1758139>
- Aydın, M. Z., & Akyol Gürler, Ş. (2020). *Okulda değerler eğitimi yöntemler, etkinlikler, kaynaklar* (6. Basım). Nobel Akademik Yayıncılık.
- Bolay, S. H. (2007). Değerlerimiz ve günlük hayat. *Değerler Eğitimi Merkezi Dergisi*, 1(1), 12-19.
- Cooper, D. (2014). *Character education: a study of an elementary school leadership academy*. Wilmington University (Delaware).

- Çağlayan, G. (2025). Erdem-Değer-Eylem Çerçevesi Açısından 5. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarındaki Metinlerin Görünümü. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 13(2), 222-240. <https://doi.org/10.71084/ijlet.1670468>
- Çalık, M., & Sözbilir, M. (2014). İçerik analizinin parametreleri. *Eğitim ve Bilim*, 39(174), 33-38. <https://doi.org/10.15390/EB.2014.3412>
- Dede, Y. (2007). Matematik öğretiminde değerlerin yeri. *İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(1), 11-19.
- Demirbaş, Y. E., & Yorulmaz, B. (2025). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli İlkokul Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programının Değerler Eğitimi Açısından İncelenmesi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 23(50), 311-357. <https://doi.org/10.34234/ded.1654849>
- Er, A. (2025). *Fuzûlî'nin gazellerinin erdem-değer-eylem çerçevesi açısından incelenmesi*. (Tez No: 948723) [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Erzincan Binalı Yıldırım Üniversitesi-Erzincan]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Geçici, M. E., & Özhan, G. (2025). İlköğretim matematik öğretmeni adaylarının değerlere yönelik kurdukları matematik problemlerinin erdem-değer-eylem çerçevesine göre değerlendirilmesi. *Millî Eğitim*, 54(1), 413-452. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.1699842>
- Güven, G., & Dere, F. (2025). Türkiye yüzyılı maarif modeli 2024 okul öncesi eğitim programı'nda değerler ve alan becerileri arasındaki ilişkinin analizi. *Milli Eğitim Dergisi*, 54(1), 1471-1500. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.1705437>
- Kahraman, A. (2025). *Adana Özyalçiner'in çocuk kitaplarının erdem-değer-eylem çerçevesi bağlamında incelenmesi*. (Tez No: 976911) [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi-Ağrı]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Kahraman, M., & Biber, A. Ç. (2025). 5. sınıf matematik ders kitabının Türkiye yüzyılı maarif modeli erdem-değer-eylem çerçevesi açısından incelenmesi. *Medeniyet Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 9(1), 35-49.
- Kan, Ç. (2010). Sosyal bilgiler dersi ve değerler eğitimi. *Milli Eğitim*, (187), 138-145.
- Lickona, T. (1992). *Educating for character: How our schools can teach respect and responsibility*. Bantam.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: an expanded sourcebook*. Sage.
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2025). *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli öğretim programları ortak metni*. <https://tymm.meb.gov.tr/ortak-metin> adresinden (Erişim tarihi: 02 Şubat 2026)
- Pınar, M. A. (2025). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli erdem-değer-eylem çerçevesi bağlamında 5. sınıf fen bilimleri ders kitabının incelenmesi. *International Journal of Düzce Educational Sciences*, 3(2), 92-116. <https://doi.org/10.62195/ijdes.1701554>
- Sözbilir, M., Kutu, H., & Yasar, M. D. (2012). Science education research in Turkey: A content analysis of selected features of papers published. D. Jorde ve J. Dillon (Eds.), *Science education research and practice in Europe: retrospective and prospective* içinde. (ss.341-374). Sense Yayıncıları.
- Temur, S. (2023). Examples of activities that can be used for value transfer in a primary school 4th grade social studies course. In Demircioğlu, A. (Ed.), *Global perspectives on value education in primary school* (pp.316-345). ABD: IGI Global. doi: 10.4018/978-1-6684-9295-6.ch019
- Yıldırım, A. (1999). Nitel araştırma yöntemlerinin temel özellikleri ve eğitim araştırmalarındaki yeri ve önemi, *Eğitim ve Bilim*, 23, 7-17.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (12. baskı). Seçkin Yayıncılık.

EXTENDED ABSTRACT

The process of globalisation brings about significant transformations in social, economic and cultural spheres, and these transformations lead to the reshaping of the world order. One of the fundamental areas affected by these changes is education and training. Education plays a fundamental role in enabling individuals to adapt to social life, internalise social values and norms, and build a unique identity within this framework (Arslan, 2025). The approach to education and training based on social moral norms and national values is being restructured in many countries in line with changing global conditions and aims to equip individuals with the knowledge, skills and values required by the era. In this context, the Ministry of National Education (MoNE) has prepared the of *Türkiye Century Education Model* (TCEM) in 2024, a new education and training curriculum in line with the requirements of the age. In the literature, the concept of value refers to elements that individuals strive intensely to attain and strongly desire to obtain, constituting a belief system that is decisive and directive in human behaviour (Bolay, 2007); rules/criteria that are considered important and give meaning to a society's sociocultural structure (Cooper, 2014); the general goals that an individual adopts and pursues as a member of society, based on the importance they attach to a behaviour or thought (Dede, 2007). In the new education model, value is a fundamental component that gives meaning to an individual's existence, supports the process of making sense of life, and plays a decisive role in developing an individual's moral, virtuous, and socially harmonious structure, which is essential for humans, society, and the environment (MoNE, 2025). TCEM reflects a holistic approach that aims to restructure the educational process along the axes of virtue, value, and action (Arslan, 2025).

No studies were found in the literature review that aimed to determine the trends in studies related to Virtue-Value-Action. This situation was considered a deficiency, and based on this deficiency, it was thought that this study was necessary. Indeed, revealing the trends in studies conducted on the Virtue-Value-Action dimension included in the updated education and training programme provides guidance for future research. This is important in terms of helping researchers move towards areas that have not been sufficiently addressed or have been neglected, without repeating previous work. This research is expected to contribute to the literature by providing a comprehensive framework regarding the distribution of studies in the relevant literature by year, types of studies, learning areas, and research methods used. In this context, the study aims to determine the trends in studies conducted within the framework of the Türkiye Century Education Model of Virtue-Value-Action. To this end, the following questions were addressed:

1. What is the distribution of studies on Virtue-Value-Action by year?
2. What is the distribution of studies on Virtue-Value-Action by type (article/thesis)?
3. What is the distribution of studies on Virtue-Value-Action by field of study?
4. What is the distribution of studies on Virtue-Value-Action by method?

This study, which examines research conducted within the TCEM Virtue-Value-Action framework, employed a qualitative research method. Qualitative research involves the use of qualitative data collection methods such as observation, interviews, and document analysis, and follows a process aimed at presenting perceptions and events in a realistic and holistic manner in their natural environment (Yıldırım, 1999, p. 10). The object of examination in this

study consists of a total of 35 works, including 30 articles and 5 postgraduate theses with full texts available on the theme of Virtue–Value–Action. The data for this study were collected through document review. Document review is a method that involves the systematic analysis of written and visual materials containing information related to the phenomenon or phenomena under investigation (Yıldırım and Şimşek, 2021). A comprehensive literature review was conducted to access studies conducted between 2020 and 2025 under the theme of Virtue–Value–Action. The key concepts of "Virtue–Value–Action" and "The of Türkiye Century Education Model" were used in the review process to achieve more accurate and reliable results. As a result of this screening, a total of 35 studies with full-text access were included in the review. The research data were obtained through the YÖK Thesis Centre, DergiPark, ULAKBİM, Google Scholar, and Google databases. The *Article Identification Form* was used to obtain data for the sub-questions. This form was developed using the "Article Classification Form" developed by Sözbilir et al. (2012). The developed form includes the headings of year, type, learning areas, and methods. This form includes fields for year, type, learning areas, and methods. To test the validity of the form, the opinions of three (n=3) subject matter experts were sought. Based on the feedback provided by the experts, a pilot study was conducted on eight studies, and the data were processed separately. The data obtained by an independent (n=1) researcher were compared and found to support the validity of the form.

Descriptive analysis was used to analyse the data obtained within the scope of the research. Descriptive analysis is an analysis technique that aims to systematically examine research conducted in a specific subject area and to evaluate the trends and findings of these studies at a descriptive level (Çalık and Sözbilir, 2014). To support the analyses and present the findings more clearly, basic descriptive statistics such as frequency (f) and percentage (%) were used, and the numerical data obtained were visualised and interpreted through tables and graphs. Additionally, to test the reliability of the collected data, the formula developed by Miles and Huberman (1994), "Reliability = Agreement / (Agreement + Disagreement) x 100", was used, and the inter-coder agreement rate was determined to be 95%. In such studies, an inter-coder agreement rate of 70% or above is considered sufficient (Yıldırım & Şimşek, 2021). This result demonstrates that the analyses performed are reliable.

According to the findings of the research, it was determined that 30 of the total 35 studies examined were conducted in 2025, while 5 were conducted in 2024. This result reveals that the distribution of studies over the years is unbalanced, with a clear concentration in favour of 2025. This situation can be attributed to the fact that the TCEM, which came into effect in 2024, is still in its early stages in terms of its implementation and academic production processes. Therefore, it can be said that the current studies have largely taken shape after the first year of the model's implementation, and a more balanced and comprehensive accumulation is expected in the coming years. According to the findings regarding the types of studies, 30 of the 35 studies were articles and 5 were master's theses. This distribution shows that postgraduate thesis studies remain limited compared to articles and that academic production in the field has not yet fully reached thesis-based diversity and intensity. This situation suggests that scientific knowledge is predominantly disseminated through articles, and that one of the main reasons for this is the function of rapid dissemination and ensuring academic visibility. However, increasing the number of postgraduate thesis studies points to the potential to strengthen the theoretical and methodological richness of the literature through research based on more comprehensive data sets and involving in-depth methodological designs. It has been determined that studies based on findings related to learning areas are not

balanced. The fact that material-focused studies account for the highest proportion indicates that a significant portion of the research goes beyond subject-based boundaries and is addressed within a more holistic and interdisciplinary framework. In other words, it shows that the virtue–value–action approach is not limited to applications specific to certain teaching areas, but that studies are also being conducted on the general design of the model and the content development dimension. According to the methodological distribution of the studies, it is observed that research in the field is largely based on qualitative approaches and prioritises interpretative and descriptive analyses. The limited or negligible use of quantitative and mixed methods indicates that research practice in the field is not yet sufficiently developed in terms of numerical generalisations and methodological diversity. Increasing methodological diversity or adopting more balanced methodological strategies in future research could significantly strengthen the analytical depth of the literature and the scope of the field of application.

Türkiye Eğitim Dergisi

(Türkiye Education Journal)

(2026) Cilt 11, Sayı 1, s. 174-197

Akran Öğretimi ile İlgili Araştırmaların Eğilimleri: Lisansüstü Tezler Üzerine Bir İnceleme

Ruşen Yalçinkaya Altın¹

Muhammed Tunagür²

Özet

Bu araştırmada 1999-2024 yılları arasında eğitim alanındaki akran öğretimi ile ilgili yapılan lisansüstü tezlerin eğilimlerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç kapsamında araştırmada sistematik inceleme yöntemi işe koşulmuştur. Araştırmanın veri kaynağını eğitim alanında hazırlanan 136 yüksek lisans ve doktora tez çalışması oluşturmaktadır. YÖKTEZ veri tabanından elde edilen verilerin elde edilmesinde araştırmacılar tarafından hazırlanan tez inceleme formu kullanılmıştır. Bu bağlamda lisansüstü tezler; yıllara, üniversitelere, türüne, bilim dallarına, araştırma desenlerine, hedef kitlelerine, veri toplama araçlarına ve anahtar kelime kullanım sıklıklarına göre incelenmiştir. Verilerin çözümlenmesinde betimsel analiz yöntemi esas alınmıştır. Elde edilen bulgular incelendiğinde çalışmaların özellikle son yıllarda artış gösterdiği belirlenmiştir. En fazla çalışmanın 2023 yılında, en az çalışmanın ise bazı yıllarda oldukça sınırlı sayıda gerçekleştirildiği görülmüştür. Çalışmaların üniversitelere göre dağılımında belirli üniversitelerin öne çıktığı, özellikle Gazi Üniversitesinde yoğunlaşma olduğu tespit edilmiştir. Bilim dalları açısından incelendiğinde, araştırmaların büyük ölçüde İngiliz Dili Eğitimi Ana Bilim Dalında yoğunlaştığı, diğer alanlarda ise oldukça sınırlı kaldığı görülmüştür. Araştırma desenleri bakımından en çok ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desenin tercih edildiği; nitel ve alternatif desenlerin ise sınırlı düzeyde kullanıldığı belirlenmiştir. Hedef kitlelerinde üniversite öğrencilerinin ağırlıkta olduğu, lisansüstü öğrencilerle yapılan çalışmaların oldukça az olduğu tespit edilmiştir. Genel olarak bulgular, akran öğretimi alanındaki çalışmaların artış eğiliminde olduğunu; ancak belirli üniversiteler, disiplinler ve yöntemler etrafında yoğunlaştığını ortaya koymaktadır.

Anahtar Kelimeler

Akran
Akran Öğretimi
Lisansüstü

Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 08.04.2026

Kabul Tarihi: 16.06.2026

Elektronik Yayın Tarihi: 25.06.2026

DOI: 10.54979/turkegitimdergisi.1926248

¹ Öğretmen, Milli Eğitim Bakanlığı, 0009-0003-3798-8358, Muş, Türkiye, hacettepe.rusen.2014@gmail.com

² Doç. Dr., Muş Alparslan Üniversitesi, 0000-0002-6427-6431, Muş, Türkiye, m.tunagur@alparslan.edu.tr

Trends in Peer Teaching Research: A Review of Graduate Theses

Abstract

This study aims to examine the trends in postgraduate theses on peer teaching in education between 1999 and 2024. To this end, a systematic review method was employed. The data source of the research consists of 136 master's and doctoral theses prepared in the field of education. A thesis review form prepared by the researchers was used to obtain data from the YÖKTEZ database. In this context, postgraduate theses were examined according to years, universities, disciplines, research models, sample groups, data collection tools, and keyword usage frequency. Descriptive analysis was used to analyze the data. An examination of the findings reveals that studies have increased, particularly in recent years. The highest number of studies was conducted in 2023, while the lowest number were observed in certain years with a limited number of studies. Regarding the distribution of studies by university, certain universities stand out, with a particular concentration at Gazi University. Examining the disciplines, research is largely concentrated in the English Language Education Department, while it remains quite limited in other areas. In terms of research models, the pre-test-post-test control group quasi-experimental design was most frequently preferred; qualitative and alternative designs were used to a limited extent. The sample groups consisted mainly of university students, with very few studies involving postgraduate students. Overall, the findings indicate an upward trend in studies in the field of peer teaching; however, these studies are concentrated around specific universities, disciplines, and methods.

Keywords

Peer
Peer Teaching
Graduate

About Article

Sending Date: 08.04.2026
Acceptance Date: 16.06.2026
Electronic Issue Date: 25.06.2026

DOI: 10.54979/turkegitimdergisi.1926248

GİRİŞ

Aktif öğrenme yöntemlerinden biri olan akran öğretimi, öğretmenlerin öğrenme yolculuğu boyunca eğitim rehberi olarak rol üstlendiği bir süreçtir. Öğrenciler konular ve içerikler hakkında etkileşimle, tartışmalarla öğrenme süreçlerine katkıda bulunur ve zihinsel becerilerin daha aktif kullanılabilmesi için etkileşime dayalı derslerin işlenmesini sağlar (Mazur, 1997). Akran öğretimi öğrenme süreçlerindeki katkılarının yanında sosyal ve zihinsel gelişimlerini de destekler niteliktedir. Dahası, öğrenme sürecini bireysellikten çıkarıp karşılıklı gelişim becerisine taşıdığı düşünülebilir. Sadece farklı öğrenme seviyesindeki öğrencilerin değil, farklı ekonomik grupların, sosyal grupların ve yaş gruplarının da etkileşiminin artmasına destek sunarak eğitimi bütünleştirmeye olanak sağlar (Akcabelenli, 2023). Literatürde akran öğretimi, akran danışmanlığı, akran kolaylaştırıcılığı gibi farklı kavramlarla yer alsada temelde gelişim sürecini kalıcı ve etkili hâle getirmeyi, aynı zamanda bilgiyi tecrübe hâline getirmeyi hedefleyen bir sürece vurgu yapılmaktadır (Karale, 2023). Yapılan araştırmalar akran öğretiminin liseden üniversite düzeyine kadar farklı öğrenme ortamlarında kullanılabileceği yönündedir (Şimşek ve Yayla, 2016).

Akran öğretimi 18. yüzyılda engelli bireylerin daha kolay öğrenmesini sağlamak amacıyla kullanılmıştır. Yakın zamanda ise daha az gruplar olduğu için kırsal alanlarda aktif olarak kullanılan ve büyük öğrencilerin küçük öğrencilere yardım etmesi yararları arasında düşünülebilir (Türkmenoğlu ve Baştuğ, 2017). Bunun yanı sıra, aynı yaş grubunda olup okuma güçlüğü çeken öğrencilerin de daha deneyimli bir akranından yardım alması sosyalliğini ve olumlu duygularını geliştireceği düşünülebilir (Altundağ ve Kolsuz, 2023). Akran öğretimi, eğitim-öğretim sürecindeki iletişimin daha temelli olması için öğrenme sırasındaki taşların tamamen yerine oturmasını etkileşimle sağlıyor. Öğrencilerin sürece müdahilliğini artırarak fikrini beyan etme, yön verme veya sokratik düşünmeyi sınıfa taşıdığı gözlemlenebilir (Töman ve Yarımkaya, 2018). Akran eğitimi, öğrencilerin öğrenilen her yeni bilgiyi önce bireysel uygulama, daha sonra aktarım yoluyla tekrar etme ve içselleştirme fırsatı sunar. Geleneksel eğitimde ağırlıklı olan tek taraflı bilgi aktarımı yerine grubun tümünün katılım sağladığı bilgi ağı oluşturulur. Küçük gruplu eğitim ortamları her öğrenciye aktif katılımlı ve kalıcı öğrenmeler sağlar (Crouch ve Mazur, 2001). Öğrenciler açısından yararlılıklarının yanı sıra, akran öğretimi uygulayıcılar ya da öğretmenler açısından da büyük avantajlar sağlamaktadır. Mesleğe yeni başlayan tecrübe konusunda yetersiz hisseden öğretmenler için hakimiyet alanını genişletmek amacıyla başvurulabilecek en etkili öğretim yöntemlerinden biri olduğu söylenebilir. Bireysel olarak her öğrencinin sürecini yönetmek yerine grupların sürecini yönetmek öğretmeni de daha güvende hissettirebilir. Bu şekilde yenilikçi öğretim yöntemlerini kullanan ve bu yöntemlerdeki çıktıları meslektaşları ile paylaşan öğretmenler akran öğretiminin bir parçasıdır. Sadece öğrencileri arasında değil, kendi mesleki gelişimleri söz konusu olduğunda da meslektaşlarından akran koçluğu almalarının profesyonelliklerini destekleyeceği düşünülebilir. Bu sayede okul ikliminde oluşması ihtimal olan inhisar durumları da ortadan kaldırılmaya çalışılabilir (Seferoğlu, 2001). Öğrenci ve uygulayıcı için birçok yararı olmasının yanı sıra akran öğretiminin sınırlılıkları da bulunmaktadır. Karşılıklı olmayan sadece bir akran tarafından öğretim diğer akran tarafından öğrenmenin gerçekleştiği durumlarda, bu süreç doğru planlanmazsa öğrencilerin iletişimi kısıtlı kalır ve öğrenmenin ilerlemesi olumsuz etkilenebilir. Akran tarafından yapılan müdahaleler profesyonel olmadığı için uygulama güvenilirliği düşük olabilir. Öğrenme-öğretmen etkileşimi sırasında öğrenmeye ihtiyaç duyan öğrencinin eksikleri vurgulanırsa bu öğrenme sürecini olumsuz etkileyebilir (Kurnaz, 2024). Bu bağlamda konu ile ilgili alan yazında birçok çalışma yer almaktadır. Ağırlıklı olarak çalışmaların sonuçları gösteriyor ki akran öğretimi eğitim-öğretim sürecini olumlu yönde destekleyebilir. Ada'nın (2021) işitme engelli öğrenciler için olan çalışmasının sonucuna göre akran öğretimi uygulanan öğrencilerin başarı düzeyleri diğer öğrencilerden daha anlamlı şekilde artış göstermiştir. Uygulamaya dayalı eğitimlerde, özellikle fen bilimleri konuları işlenirken kullanılan akran öğretimi yöntemi pratik düşünmeyi, yaratıcı düşünmeyi ve eleştirel düşünmeyi de desteklemiştir (Töman, 2018). Yıldırım'ın (2017) çalışmasında fikir beyan eden, kendilerine göre akran öğretiminin katkılarını sıralayan öğrenciler de Şekercioğlu'nun (2011) aktif öğrenci davranışları isimli tablosunda yer alan davranışlarından olan bilgisini paylaşma, kalıcı öğrenmek için aktif olma vb. davranışların akran öğretimi ile kazandırılabilirliğini belirtmişlerdir. Bu çalışmada akran öğretimi alanında yapılan lisansüstü çalışmaların çeşitli değişkenlere göre incelenerek eğilimlerinin ortaya konulması amaçlanmıştır. Bu doğrultuda çalışmaların yıllara, üniversitelere, bilim dallarına, araştırma desenlerine, hedef kitlelerine, veri toplama araçlarına ve anahtar kelimelerin kullanım sıklığına göre dağılımları tespit edilmeye çalışılmış ve aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

- Akran öğretimi alanında yapılan lisansüstü çalışmaların tez türüne göre dağılımı nasıldır?
- Akran öğretimi alanında yapılan lisansüstü çalışmaların yıllara göre dağılımı nasıldır?
- Akran öğretimi alanında yapılan lisansüstü çalışmaların üniversitelere göre dağılımı nasıldır?
- Akran öğretimi alanında yapılan lisansüstü çalışmaların bilim dallarına göre dağılımı nasıldır?
- Akran öğretimi alanında yapılan lisansüstü çalışmaların araştırma desenlerine göre dağılımı nasıldır?
- Akran öğretimi alanında yapılan lisansüstü çalışmaların hedef kitlelerine göre dağılımı nasıldır?
- Akran öğretimi alanında yapılan lisansüstü çalışmaların veri toplama araçlarına göre dağılımı nasıldır?
- Akran öğretimi alanında yapılan lisansüstü çalışmaların anahtar kelimelerinin kullanım sıklığına göre dağılımı nasıldır?

YÖNTEM

Araştırma Deseni

Sistematik inceleme yöntemi, bir araştırma sorusu kapsamında literatürü detaylı bir şekilde tarayarak konu ile ilgili birtakım ölçütlerin kullanılması, tanımlanması ve analiz edilmesini kapsamaktadır (Kitchenham, 2004; Lunny ve diğerleri, 2016). Bu yöntem aracılığıyla akran öğretimi alanında lisansüstü çalışmalar incelenmiş ve yapılan çalışmaların yıllara, üniversitelere, bilim dallarına, araştırma desenlerine, hedef kitlelerine, veri toplama araçlarına, veri analiz yöntemlerine ve anahtar kelimelerin kullanım sıklığına göre dağılımları tespit edilmeye çalışılmıştır.

Çalışma Materyali

Bu araştırmanın çalışma materyalini 1999-2024 yılları arasında akran öğretimi alanında yapılan toplam 136 yüksek lisans ve doktora tez çalışması oluşturmaktadır.

Veri Toplama Aracı

Bu çalışmada veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen tez inceleme formu kullanılmıştır. Bu form yıl, tür, üniversite, bilim dalı, araştırmanın modeli, hedef kitle, veri toplama aracı ve anahtar kelime kategorilerinden oluşmaktadır.

Verilerin Analizi

Araştırmanın verilerinin toplanmasında doküman incelemesi yönteminden faydalanılmıştır. Doküman incelemesi, yazılı dokümanlara dayalı metinlerin incelenmesini esas alan bir nitel araştırma tekniğidir (Patton, 2002). Araştırmanın veri kaynağı oluşturulurken YÖK Ulusal Tez Merkezi'nde "akran", "akran eğitimi", "akran öğretimi" anahtar kelimeleri üzerinden tarama gerçekleştirilmiştir. 1999-2024 yılları arasında YÖK Tez Merkezi'nde yer alan akranla ilgili yüksek lisans ve doktora tezlerinden yalnızca "eğitim ve öğretim" kategorisinde yer alan tezler araştırma kapsamında incelenmiştir. Araştırma

kapsamında 35'i doktora, 101'i yüksek lisans tezi olmak üzere toplam 136 tez, hazırlanan tez inceleme formu aracılığıyla incelenmiş, elde edilen veriler frekans ve yüzde değerleri kullanılarak analiz edilmiştir. Bu bağlamda verilerin analizinde betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. Betimsel analiz, verilerin araştırmada daha önce belirlenen temalara göre oluşturulma süreci olarak tanımlanabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Verilerin analizi sürecinde her bir lisansüstü tez; türü, üniversite, bilim dalı, araştırmanın modeli, hedef kitle, veri toplama aracı ve anahtar kelimelere göre sınıflandırılmıştır. Ulaşılan veriler, frekans ve yüzde tekniklerinden yararlanılarak yorumlanmıştır.

BULGULAR

Araştırmamızın bu bölümünde lisansüstü derecelerde akran öğretimi ile ilgili yapılan çalışmaların yıllarına, tez türüne, yapıldığı üniversitelere, ana bilim dallarına, araştırma desenlerine, araştırma yöntemlerine, veri toplama araçlarına ve hedef kitlelerine göre dağılımları tablolar halinde yer almaktadır.

Tablo 1. Tezlerin Yıllara Göre Dağılımı

Yıl	Doktora		Yüksek Lisans		Toplam	
	f	%	f	%	f	%
1999	1	50,0%	1	50,0%	2	1.47%
2002	0	0,0%	1	100,0%	1	0.735%
2007	1	100,0%	0	0,0%	1	0.735%
2008	2	100,0%	0	0,0%	2	1.47%
2009	2	50,0%	2	50,0%	4	2.94%
2010	0	0,0%	1	100,0%	1	0.735%
2011	2	28,6%	5	71,4%	7	5.15%
2012	1	33,3%	2	66,7%	3	2.21%
2013	2	50,0%	2	50,0%	4	2.94%
2014	2	25,0%	6	75,0%	8	5.88%
2015	3	42,9%	4	57,1%	7	5.15%
2016	3	33,3%	6	66,7%	9	6.62%
2017	3	25,0%	9	75,0%	12	8.82%
2018	1	16,7%	5	83,3%	6	4.41%
2019	3	21,4%	11	78,6%	14	10.29%
2020	2	18,2%	9	81,8%	11	8.09%
2021	3	27,3%	8	72,7%	11	8.09%
2022	0	0,0%	4	100,0%	4	2.94%
2023	4	26,7%	11	73,3%	15	11.03%
2024	0	0,0%	14	100,0%	14	10.29%
Toplam	35	20,6%	101	59,4%	136	100,0%

Tablo 1 incelendiğinde 1999-2024 yılları arasında akran öğretimi ile ilgili toplam 136 adet tez çalışması yapıldığı sonucuna ulaşılmıştır. En fazla tez çalışmasının 2023 (%11.03); en az tez çalışmasının ise 2002 (%0.735), 2003 (%0.735) ve 2010 (%0.735) yıllarında yapıldığı görülmektedir.

Tablo 2. Tezlerin Üniversitelere Göre Dağılımı

Üniversite	Doktora		Yüksek Lisans		Toplam	
	f	%	f	%	f	%
Akdeniz Üniversitesi	0	0,0%	1	0,7%	1	0,7%
Anadolu Üniversitesi	4	2,9%	1	0,7%	5	3,7%
Ankara Üniversitesi	1	0,7%	1	0,7%	2	1,5%
Atatürk Üniversitesi	7	5,1%	2	1,5%	9	6,6%
Aydın Üniversitesi	0	0,0%	5	3,7%	5	3,7%
Bahçeşehir Üniversitesi	0	0,0%	3	2,2%	3	2,2%
Balıkesir Üniversitesi	2	1,5%	2	1,5%	4	2,9%
Bayburt Üniversitesi	0	0,0%	1	0,7%	1	0,7%
Bilkent Üniversitesi	0	0,0%	1	0,7%	1	0,7%
Binali Yıldırım Üniversitesi	0	0,0%	1	0,7%	1	0,7%
Bülent Ecevit Üniversitesi	0	0,0%	1	0,7%	1	0,7%
Celal Bayar Üniversitesi	1	0,7%	0	0,0%	1	0,7%
Cumhuriyet Üniversitesi	0	0,0%	1	0,7%	1	0,7%
Çağ Üniversitesi	0	0,0%	4	2,9%	4	2,9%
Çanakkale Üniversitesi	0	0,0%	1	0,7%	1	0,7%
Çukurova Üniversitesi	0	0,0%	3	2,2%	3	2,2%
Demokrasi Ü.	0	0,0%	3	2,2%	3	2,2%
Dokuz Eylül Üniversitesi	4	2,9%	2	1,5%	6	4,4%
Dumlupınar Üniversitesi	3	2,2%	2	1,5%	5	3,7%
Erciyes Üniversitesi	0	0,0%	3	2,2%	3	2,2%
Fırat Üniversitesi	1	0,7%	2	1,5%	3	2,2%
Gazi Üniversitesi	4	2,9%	8	5,9%	12	8,8%
Gaziantep Üniversitesi	0	0,0%	4	2,9%	4	2,9%
Gedik Üniversitesi	0	0,0%	1	0,7%	1	0,7%
Hacettepe Üniversitesi	1	0,7%	3	2,2%	4	2,9%
İbrahim Çeçen Üniversitesi	0	0,0%	1	0,7%	1	0,7%
İnönü Üniversitesi	1	0,7%	3	2,2%	4	2,9%
İstanbul Üniversitesi	0	0,0%	1	0,7%	1	0,7%
Karadeniz Teknik Üniversitesi	0	0,0%	1	0,7%	1	0,7%
Kocaeli Üniversitesi	0	0,0%	1	0,7%	1	0,7%
Marmara Üniversitesi	1	0,7%	4	2,9%	5	3,7%
Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi	0	0,0%	1	0,7%	1	0,7%
Mersin Üniversitesi	0	0,0%	3	2,2%	3	2,2%
Mustafa Kemal Üniversitesi	0	0,0%	1	0,7%	1	0,7%
Necmettin Erbakan Üniversitesi	0	0,0%	3	2,2%	3	2,2%
Hacı Bektaş Üniversitesi	0	0,0%	1	0,7%	1	0,7%
Niğde Üniversitesi	0	0,0%	1	0,7%	1	0,7%
Ortadoğu Teknik Üniversitesi	4	2,9%	3	2,2%	7	5,1%
Ondokuz Mayıs Üniversitesi	0	0,0%	1	0,7%	1	0,7%
Onsekiz Mart Üniversitesi	0	0,0%	3	2,2%	3	2,2%

Ömer Halisdemir Üniversitesi	0	0,0%	1	0,7%	1	0,7%
Pamukkale Üniversitesi	0	0,0%	1	0,7%	1	0,7%
Sıtkı Koçman Üniversitesi	0	0,0%	1	0,7%	1	0,7%
Süleyman Demirel Üniversitesi	0	0,0%	1	0,7%	1	0,7%
Trabzon Üniversitesi	1	0,7%	3	2,2%	4	2,9%
Uludağ Üniversitesi	0	0,0%	4	2,9%	4	2,9%
Uşak Üniversitesi	0	0,0%	2	1,5%	2	1,5%
Yeditepe Üniversitesi	0	0,0%	2	1,5%	2	1,5%
Yıldız Teknik Üniversitesi	0	0,0%	2	1,5%	2	1,5%
Toplam	35	25,7%	101	74,3%	136	100,0%

Tablo 2 incelendiğinde elde edilen bulgulara göre 1999-2024 yılları arasında akran öğretimi ile ilgili yapılan çalışmaların en çok Gazi Üniversitesinde (%8,8); en az ise Akdeniz Üniversitesi (%0,7), Bayburt Üniversitesi (%0,7), Bilkent Üniversitesi (%0,7), Binali Yıldırım Üniversitesi (%0,7), Bülent Ecevit Üniversitesi (%0,7), Celal Bayar Üniversitesi (%0,7), Cumhuriyet Üniversitesi (%0,7), Çanakkale Üniversitesi (%0,7), Gedik Üniversitesi (%0,7), İbrahim Çeçen Üniversitesi (%0,7), İstanbul Üniversitesi (%0,7), Karadeniz Teknik Üniversitesi (%0,7), Kocaeli Üniversitesi (%0,7), Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi (%0,7), Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi (%0,7), Mustafa Kemal Üniversitesi (%0,7), Hacı Bektaş Üniversitesi (%0,7), Niğde Üniversitesi (%0,7), Ondokuz Mayıs Üniversitesi (%0,7), Ömer Halisdemir Üniversitesi (%0,7), Pamukkale Üniversitesi (%0,7), Sıtkı Koçman Üniversitesi (%0,7), Süleyman Demirel Üniversitesinde (%0,7) yapıldığı sonucuna varılmıştır.

Tablo 3. Tezlerin Ana Bilim Dallarına Göre Dağılımı

Anabilim Dalı	f	%
İngiliz Dili Eğitimi Ana Bilim Dalı	36	26,47
Sınıf Eğitimi Bilim Dalı / Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı	13	9,56
Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Ana Bilim Dalı	9	6,62
Fizik Eğitimi Bilim Dalı	7	5,15
Beden Eğitimi ve Spor Öğretimi Anabilim dalı / Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalı	7	5,15
Fen Bilgisi Eğitimi Anabilim Dalı	7	5,15
Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı	6	4,41
Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı	6	4,41
İlköğretim Ana Bilim Dalı	5	3,68
Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı	5	3,68
Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bilim Dalı	4	2,94
Özel Eğitim Ana Bilim Dalı	3	2,21
Matematik Eğitimi Anabilim Dalı	3	2,21
İngiliz Dili ve Edebiyatı Bilim Dalı 3	3	2,21
Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Anabilim Dalı	2	2,21
Yabancı Diller Eğitimi Anabilim Dalı	2	2,21
Kimya Eğitimi Bilim Dalı	2	2,21
Zihin Engelliler Öğretmenliği Bilim Dalı	2	2,21
Okul Öncesi Eğitimi Dalı	2	2,21

İlköğretim Matematik Öğretmenliği Programı	1	0,74
Ortaöğretim Fen ve Matematik Alanları Eğitimi Ana Bilim Dalı	1	0,74
Müzik Öğretmenliği Bilim Dalı	1	0,74
Yabancı Dil Öğretimi Bilim Dalı	1	0,74
Yabancılarla Türkçe Öğretimi Ana Bilim Dalı	1	0,74
Biyoloji Eğitimi Bilim Dalı	1	0,74
Sosyal Bilgiler Bilim Dalı	1	0,74
Alman Dili Eğitimi Bilim Dalı	1	0,74
Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Programı	1	0,74
Bilgi Teknolojileri ve Sosyal Medya Eğitimi Bilim Dalı	1	0,74
Eğitim Teknolojisi Bilim Dalı	1	0,74
Felsefe ve Din Bilimleri Ana Bilim Dalı	1	0,74
Toplam	136	100

Tablo 3’den elde edilen bilgilere göre 1999-2024 yılları arasında akran öğretimi ile ilgili yapılan çalışmaların en çok İngiliz Dili Eğitimi Ana Bilim Dalı (%26,47); en az ise İlköğretim Matematik Öğretmenliği Programı (%0,74), Ortaöğretim Fen ve Matematik Alanları Eğitimi Ana Bilim Dalı (%0,74), Müzik Öğretmenliği Bilim Dalı (%0,74), Yabancı Dil Öğretimi Bilim Dalı (%0,74), Yabancılarla Türkçe Öğretimi Ana Bilim Dalı (%0,74), Biyoloji Eğitimi Bilim Dalı (%0,74), Sosyal Bilgiler Bilim Dalı (%0,74), Alman Dili Eğitimi Bilim Dalı (%0,74), Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Programı (%0,74), Bilgi Teknolojileri ve Sosyal Medya Eğitimi Bilim Dalı (%0,74), Eğitim Teknolojisi Bilim Dalı (%0,74), Felsefe ve Din Bilimleri Ana Bilim Dalı (%0,74) ana bilim dallarında yapıldığı bulgusuna ulaşılmıştır

Tablo 4. Tezlerin Hedef Kitleye Göre Dağılımı

Hedef Kitle	f	%
Belirtilmemiş	14	10,3
Doküman	2	1,5
İlkokul Öğrencileri	14	10,3
Lisansüstü Öğrencileri	1	0,7
Lise Öğrencileri	15	11,0
Ortaokul Öğrencileri	30	22,1
Öğretmen	6	4,4
Üniversite Öğrencileri	54	39,7
Toplam	136	100,0

Tablo 4 incelendiğinde 1999-2024 yılları arasında akran öğretimi ile ilgili yapılan çalışmalarda en çok çalışmanın üniversite öğrencileri (%39,7) ve ortaokul öğrencileri (%22,1) ; en az ise lisansüstü öğrenciler (%0,7) ile yapıldığı görülmektedir.

Tablo 5. Tezlerde Kullanılan Veri Toplama Araçlarının Dağılımı

Veri Toplama Araçları	f	%
Form	104	%28,42
Ölçek	85	%23,22
Test	56	%15,30
Anket	32	%8,74
Mülakat	27	%7,38
Doküman	27	%7,38
Günlükler	10	%2,73
Kontrol Listesi	7	%1,91
Gözlem	5	%1,37
Rubrik	4	%1,1
Öğrenci Ürünleri	1	%0,27
Toplam	358	%100

Tablo 4 incelendiğinde 1999-2024 yılları arasında akran öğretimi ile ilgili yapılan çalışmalarda en çok Form (%28,42), ölçek, ve test araçlarının; en az ise öğrenci ürünleri (%0,27) aracının kullanıldığı görülmüştür

Tablo 6. Tezlerde Kullanılan Araştırma Desenlerinin Dağılımı

Araştırma Deseni	f	%
Ön Test-Son Test Kontrol Gruplu Yarı Deneysel	57	41,61
Durum Çalışması	19	13,87
Açıklayıcı Ardışık Desen	11	8,03
Gömülü Desen	10	7,30
Tek Gruplu Ön Test – Son Test Yarı Deneysel Desen	7	5,11
Eylem Araştırması	7	5,11
Karma	6	4,38
Deneysel Desen	5	3,65
Olgu Bilim	5	3,65
Tarama	4	2,92
İçerik Analizi	2	1,46
Çoklu Yoklama Deseni	1	0,73
Tasarım Temelli Desen	1	0,73
Vaka Çalışması	1	0,73
Toplam	136	%100

Tablo 6 incelendiğinde 1999-2024 yılları arasında akran öğretimi ile ilgili yapılan çalışmalarda araştırma deseni olarak en çok Ön Test-Son Test Kontrol Gruplu Yarı Deneysel Desen (%41,61), Durum Çalışması (%13,87) ve karma araştırma yöntemlerinden Açıklayıcı Ardışık Desen (%8,03) ; en az ise Vaka Çalışması (%0,73), Tasarım Temelli Desen (%0,73), Çoklu Yoklama Deseni (%0,73) desenlerinin kullanıldığı görülmüştür.

Tablo 7. Tezlerde Kullanılan Anahtar Kelimelerin Dağılımı

Anahtar Kelimeler	f	%
Akran Öğretimi	32	5,67
Akran Değerlendirme	17	2,98
Akran Eğitimi	14	2,45
Tutum	14	2,45
Akran Dönütü	13	2,28
Akran Geri Bildirimi	12	2,10
Akran	10	1,75
Öğretmen Dönütü	7	1,23
Akademik Başarı	6	1,05
Aktif Öğrenme	6	1,05
Yazma Becerisi	6	1,05
Akran Etkileşimi	5	0,88
Fen Eğitimi	5	0,88
Fizik Eğitimi	4	0,70
Kavramsal Anlama	4	0,70
Motivasyon	4	0,70
Öz Değerlendirme	4	0,70
Akran Destekli Öğrenme	3	0,53
Başarı	3	0,53
Çevrimiçi Akran Geri Bildirimi	3	0,53
Din Eğitimi	3	0,53
Dönüt	3	0,53
Geri Bildirim	3	0,53
Kavram Yanılgıları	3	0,53
Matematik Başarısı	3	0,53
Öğretmen Geri Bildirimi	3	0,53
Öğretmen Yetiştirme	3	0,53
Yabancılarla Türkçe Öğretimi	3	0,53
Yapılandırımcılık	3	0,53
Yazma Kaygısı	3	0,53
Akran Baskısı	2	0,35
Akran Desteği	2	0,35
Akran Geri Dönütü	2	0,35
Akran Öğretimi Yöntemi	2	0,35
Alternatif Değerlendirme	2	0,35
Çevrimiçi Değerlendirme	2	0,35
Düzeltilme	2	0,35
Empati	2	0,35
Fiziksel Etkinlik Kartları	2	0,35
Geribildirim	2	0,35
Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitimi	2	0,35

İkinci Dilde Yazma	2	0,35
İlkokul Öğrencileri	2	0,35
İngilizce Yazma Becerileri	2	0,35
İşbirlikli Öğrenme	2	0,35
Kavramsal Öğrenme	2	0,35
Kaygı	2	0,35
Mikro Öğretim	2	0,35
Okuma Tutumu	2	0,35
Ortaokul	2	0,35
Öğretmen	2	0,35
Öğretmen Eğitimi	2	0,35
Öz Düzenleme	2	0,35
Öz ve Akran Değerlendirme	2	0,35
Öz-Değerlendirme	2	0,35
Özel Yetenekli Öğrenciler	2	0,35
Problem Çözme	2	0,35
Programlama Öğretimi	2	0,35
Sınıf Öğretmeni	2	0,35
Sınıf Öğretmenliği	2	0,35
Süreç Yaklaşımı	2	0,35
Web Tabanlı Değerlendirme	2	0,35
Yabancı Dil Olarak İngilizce	2	0,35
Yabancı Dil Olarak İngilizce Yazma	2	0,35
Yazma	2	0,35
Acil Uzaktan Eğitim	1	0,18
Akademik Amaçlar İçin İngilizce	1	0,18
Akademik Yazma	1	0,18
Akıcı Okuma Akıcı Yazma	1	0,18
Akran Arabuluculuğu	1	0,18
Akran Arabuluculuk	1	0,18
Akran Aracılığı	1	0,18
Akran Baskısına Karşı Direnme	1	0,18
Akran Destek Programı	1	0,18
Akran Destekli Eğitim	1	0,18
Akran Destekli Okuma	1	0,18
Akran Destekli Öğretim	1	0,18
Akran Destekli Yazma	1	0,18
Akran Dönütü Dâhil Etme	1	0,18
Akran Etkisi	1	0,18
Akran Geri Bildiriminin Bilişsel Özellikleri	1	0,18
Akran Geri Dönütüne Karşı Tutumlar	1	0,18
Akran Geri Dönütüyle İlgili Algılar	1	0,18
Akran İlişkileri	1	0,18

Akran Koçluğu	1	0,18
Akran Öğretim Modeli	1	0,18
Akran Öğretimi Tekniği	1	0,18
Akran Rehberliği	1	0,18
Akran Ve Öz Değerlendirme	1	0,18
Akran Yardımcıları	1	0,18
Akran Yardımcılığı	1	0,18
Akranla Strateji Öğretimi	1	0,18
Akran-Öğretmen Toplantısı	1	0,18
Algılanan Öğrenme	1	0,18
Almanca Öğretmenliği Bölümü	1	0,18
Alternatif Ölçme Ve Değerlendirme	1	0,18
Altı Dakika Yöntemi	1	0,18
Analitik Dereceli Puanlama Anahtarı	1	0,18
Anlaşmazlık	1	0,18
Anlaşmazlık Çözümü	1	0,18
Anonim Akran Geridönütü	1	0,18
Arabuluculuk	1	0,18
Araştırmaya Dayalı Öğrenme Topluluğu	1	0,18
Argümantasyon Becerileri	1	0,18
Argümantasyon Destekli Akran Öğretimi	1	0,18
Argüman Haritaları	1	0,18
Aile Yapısı	1	0,18
Aynalar	1	0,18
Aynı Akranlar	1	0,18
Basit Elektrik Devresi	1	0,18
Beceri	1	0,18
Beden Eğitimi	1	0,18
Beden Eğitimi Ve Spor	1	0,18
Beden Eğitimi Ve Spor Dersi	1	0,18
Beden Eğitimi Ve Tutum	1	0,18
Benlik Saygısı	1	0,18
Biçimlendirici Akran Değerlendirme	1	0,18
Biçimlendirici Geribildirim	1	0,18
Biçimlendirici Ölçme	1	0,18
Bilgi Kalıcılığı	1	0,18
Bilgilendirme	1	0,18
Bilgisayar Destekli	1	0,18
Bilgisayar Ortamlı Akran Geribildirimi	1	0,18
Bilim Ve Sanat Merkezleri	1	0,18
Bilimsel Süreç Becerileri	1	0,18
Bilimsel Süreç Becerileri Laboratuvar Yaklaşımı	1	0,18
Bilişim Teknolojileri Ve Yazılım	1	0,18

Bilişsel Bulunuşluk	1	0,18
Bilişüstü Yeti	1	0,18
Bireysel Farklılıklar	1	0,18
Birleştirilmiş Sınıf	1	0,18
Birleştirilmiş Sınıflar	1	0,18
Birlikte Öğrenme	1	0,18
Bloom	1	0,18
Bty Dersine Yönelik Tutum	1	0,18
Bulut Tabanlı Öğrenme	1	0,18
Bütünleştirme	1	0,18
Bütünleşik Beden Eğitimi	1	0,18
Çatışma	1	0,18
Çatışma Çözme	1	0,18
Çatışma Çözümü	1	0,18
Çevrim İçi Öğrenme	1	0,18
Çevrimiçi Akran Öğretimi	1	0,18
Çevrimiçi Ölçme Ve Değerlendirme	1	0,18
Çevrimiçi Yazılı Akran Geri Bildirimi	1	0,18
Çizim	1	0,18
Çocuk	1	0,18
Çok Ögeli Bilişsel Strateji	1	0,18
Derlem Analizi	1	0,18
Derlem Temelli Hata Analizi	1	0,18
Ders Planı	1	0,18
Destekleme	1	0,18
Deney Grubu	1	0,18
Dijital Geridönüt	1	0,18
Dijital Vatandaşlık	1	0,18
Dijital Yeterlik	1	0,18
Dil	1	0,18
Dilbilgisi Edinimi	1	0,18
Diyaloglu Akran Geri Bildirimi	1	0,18
Doğrudan Strateji Öğretimi	1	0,18
Dönüşüm Geometrisi	1	0,18
Düzeltici Dönüte Verilen Yanıt	1	0,18
Eba	1	0,18
Edimbilim	1	0,18
Efl Yazma	1	0,18
Elektrik	1	0,18
Elektrik Devreleri	1	0,18
Elektrik Ve Manyetizma	1	0,18
Elektrostatik	1	0,18
Eleştirel Düşünme	1	0,18

Engelli Bireylerin Eğitilmesi	1	0,18
Ergen	1	0,18
Ergenlik	1	0,18
Erken Çocukluk	1	0,18
Eş Zamanlı Sözlü Geri Bildirim	1	0,18
Etkileşim Kalıpları	1	0,18
Etkileşim Örüntüleri	1	0,18
Etkileşimli Öğrenme	1	0,18
Etkileşimsel Örüntü	1	0,18
Etkileşimsel Stratejiler	1	0,18
Eylem Araştırması	1	0,18
Farkındalık	1	0,18
Farklı Akranlar	1	0,18
Fen Bilgisi Ve Sınıf Öğretmen Adayı	1	0,18
Fen Bilimleri Eğitimi	1	0,18
Fen Öğrenme Motivasyonu	1	0,18
Fen Ve Teknoloji Dersine Tutum	1	0,18
Fizik Dersi	1	0,18
Fizik Öğretmenleri	1	0,18
Geleneksel Güreş Öğretim Yöntemi	1	0,18
Geleneksel Öğretim Yöntemi	1	0,18
Gelişimsel Yetersizlik	1	0,18
Geri Bildirim Sınıflandırması	1	0,18
Geri Bildirim Uygulaması	1	0,18
Geri Bildirimde Teknoloji Kullanımı	1	0,18
Geri Bildirime Karşı Koyma	1	0,18
Geridönüt	1	0,18
Gitar Eğitimi	1	0,18
Google Evraklar	1	0,18
Gömülü Öğretim	1	0,18
Grup Dinamikleri	1	0,18
Güreş	1	0,18
Güreş Temel Becerilerinin Öğretimi	1	0,18
Hatırlama Oranı	1	0,18
Hedef Yönelimi	1	0,18
Isı-Sıcaklık	1	0,18
Işık	1	0,18
İhak	1	0,18
İkili Çalışma	1	0,18
İkinci Dil Gramerinde Yetkinlik	1	0,18
İkinci Dil Yazma	1	0,18
İletişim	1	0,18
İletişim Kurma İstekliliği	1	0,18

İletişim Ve İnsan İlişkileri	1	0,18
İlköğretim İkinci Kademe Öğrencileri	1	0,18
İngiliz Dili Eğitimi	1	0,18
İngiliz Dili Öğretmen Adayı	1	0,18
İngilizce	1	0,18
İngilizce Öğrenenlerin Konuşma Becerileri	1	0,18
İnternet Kullanımı	1	0,18
İnternet Üzerinden Herkese Açık Kurs	1	0,18
İş Birliği	1	0,18
İş Birlikli Öğrenme Yöntemi	1	0,18
İşbirlikçi Etkileşim	1	0,18
İşbirlikli Problem Çözme	1	0,18
İşitme Engelli Öğrenciler	1	0,18
Kalıcılık	1	0,18
Kareköklü İfadeler	1	0,18
Karma Desen Çalışması	1	0,18
Karma Yöntem Araştırması	1	0,18
Kavram Yanılgısı	1	0,18
Kavramsal Değişim	1	0,18
Kelime Öğrenme Stratejileri	1	0,18
Kesirler	1	0,18
Kontrol Grubu	1	0,18
Konuşma Aktiviteleri	1	0,18
Konuşma Becerileri	1	0,18
Konuşma Öz Yeterlik Düzeylerine Etkisi	1	0,18
Küçük Grup Çalışması	1	0,18
Literatür Taraması	1	0,18
Makale Yazımı Öğretimi	1	0,18
Matematiğe Karşı Tutum	1	0,18
Matematiğe Yönelik Tutum	1	0,18
Matematik Tutumu	1	0,18
Mekanik Yazma	1	0,18
Memnuniyet	1	0,18
Metin Anlama	1	0,18
Mooc	1	0,18
Müdür Yetkili Öğretmen	1	0,18
Mülteci Çocuklar	1	0,18
Müzik Eğitimi	1	0,18
Müzik Öğretmenliği Eğitimi	1	0,18
Nezaket Stratejileri	1	0,18
Nitel Araştırma	1	0,18
Okul Öncesi Öğretmenliği	1	0,18
Okuduğunu Anlama	1	0,18

Okuma	1	0,18
Okuma Başarısı	1	0,18
Okuma Güçlüğü	1	0,18
Okuma Hatası	1	0,18
Okuma Hızı	1	0,18
Okuma Stratejileri Öğretimi	1	0,18
Okuma Yazma Becerileri	1	0,18
Olgu Bilim	1	0,18
Ortak Çalışmaya Dayalı Yazma	1	0,18
Ortaokul Öğrencileri	1	0,18
Ortaöğretim Onuncu Sınıf Öğrencileri	1	0,18
Öfke Kontrolü	1	0,18
Öfke Denetimi Beceri Eğitim Programı	1	0,18
Öğrenci Geri Bildirim Okur Yazarlığı	1	0,18
Öğrenci Puanlaması	1	0,18
Öğrenci Tutumları	1	0,18
Öğrencilerin Tutumları	1	0,18
Öğrenen Özerkliği	1	0,18
Öğrenme Stratejisi	1	0,18
Öğretim Becerileri	1	0,18
Öğretim Stilleri	1	0,18
Öğretimsel Bulunuşluk	1	0,18
Öğretmen Adayları	1	0,18
Öğretmen Görüşleri	1	0,18
Öğretmen Yeterliği	1	0,18
Öğretmenlik Uygulaması Süreci	1	0,18
Ön Test	1	0,18
Öyküleyici Metin	1	0,18
Öz Dönüt	1	0,18
Öz-Düzenleme	1	0,18
Öz-Düzenleyici Öğrenme	1	0,18
Özel Gereksinimli Birey	1	0,18
Özel Gereksinimli Çocuk	1	0,18
Öz-Yeterlik	1	0,18
Pedagojik İnançlar	1	0,18
Peergrade	1	0,18
Performans	1	0,18
Problem Çözme Becerileri	1	0,18
Probleme Dayalı Öğrenme	1	0,18
Programlama Özyeterliği	1	0,18
Rasyonel Sayılar	1	0,18
Resim	1	0,18
Robotik Kodlama	1	0,18

Rubrik	1	0,18
Sınıf	1	0,18
Saldırganlık	1	0,18
Sosyal Bilgiler Eğitimi	1	0,18
Sosyal Beceri Eğitimi Programı	1	0,18
Sosyal Beceriler	1	0,18
Son Test	1	0,18
Söylem Belirleyiciler	1	0,18
Sözlü Akran Düzeltici Dönütü	1	0,18
Sözlü Düzeltici Geribildirim	1	0,18
Suç	1	0,18
Sunuş Yoluyla Öğretim Yaklaşımı	1	0,18
Sürece Dayalı Yazı	1	0,18
Sürece Odaklı Yazma	1	0,18
Süreç Temelli Yazma Yaklaşımı	1	0,18
Şeffaf Akran	1	0,18
Şeffaf Akran Değerlendirme	1	0,18
Tartışma	1	0,18
Tartışmacı Makale Yazma	1	0,18
Taslak Yazma	1	0,18
Temel İletişim Becerileri	1	0,18
Tıp Eğitimi	1	0,18
Toplumsal Bulunuşluk	1	0,18
Turnitin	1	0,18
Tutukluk	1	0,18
Üçüncül Yazma	1	0,18
Uygulamalar	1	0,18
Uyma Davranışı	1	0,18
Uzaktan Eğitim	1	0,18
Üstkavramsal Faaliyetleri Aktif Hale Getirebilecek Okuma Stratejileri	1	0,18
Video Aracılı Geri Bildirim	1	0,18
Video Kayıt	1	0,18
Voleybol Becerisi	1	0,18
Web Destekli Eğitim	1	0,18
Web Tabanlı Akran Ve Öz Değerlendirme	1	0,18
Web Tabanlı Akran-Öz Değerlendirme	1	0,18
Yabancı Dil Eğitimi	1	0,18
Yabancı Dil Olarak İngilizcede Yazma Performansı	1	0,18
Yabancı Dil Öğretimi	1	0,18
Yabancı Dil Öğretmenleri	1	0,18
Yabancı Dilde Yazma Kaygısı	1	0,18
Yabancı Dilde Yazmada Geri Bildirim	1	0,18
Yansıtıcı Düşünme	1	0,18

Yansıtımlı Karşılıklı Akran Eğitimi	1	0,18
Yapay Zeka	1	0,18
Yapılandırmacı Yaklaşım	1	0,18
Yardım İsteme	1	0,18
Yaşam Kalitesi	1	0,18
Yazılı Anlatım Başarısı	1	0,18
Yazılı Anlatım Becerileri	1	0,18
Yazma Başarısı	1	0,18
Yazma Becerileri	1	0,18
Yazma Eğitimi	1	0,18
Yazma Etkinlikleri	1	0,18
Yazma Öğretimi	1	0,18
Yazma Performansı	1	0,18
Yazma Tutumu	1	0,18
Yeni Ölçme-Değerlendirme Yöntemleri Ve Akran Değerlendirme	1	0,18
Zihin Yetersizliği	1	0,18
Zihin Yetersizliği Olan Birey	1	0,18
Zihinsel Engelli	1	0,18
Zihinsel Engelli Çocuklar	1	0,18
Zorbalıkla Baş Etme	1	0,18
21. Yüzyıl Becerileri	1	0,18
4.Sınıf Fen Bilimleri Dersi	1	0,18
Toplam	571	100

Tablo 7 incelendiğinde 1999-2024 yılları arasında akran öğretimi ile ilgili yapılan çalışmalarda anahtar kelime olarak en çok Akran Öğretimi (%5,60); en az ise Acil Uzaktan Eğitim (0,18), (0,18), Akademik Amaçlar İçin İngilizce (0,18), Akademik Yazma (0,18), Akıcı Okuma Akıcı Yazma (0,18), Akran Arabuluculuğu (0,18), Akran Arabuluculuk (0,18), Akran Aracılığı (0,18), Akran Baskısına Karşı Direnme (0,18), Akran Destek Programı (0,18), Akran Destekli Eğitim (0,18), Akran Destekli Okuma (0,18), Akran Destekli Öğretim (0,18), Akran Destekli Yazma (0,18), Akran Dönütü Dâhil Etme (0,18), Akran Etkisi (0,18), Akran Geri Bildiriminin Bilişsel Özellikleri (0,18), Akran Geri Dönütüne Karşı Tutumlar (0,18), Akran Geri Dönütüyle İlgili Algılar (0,18), Akran İlişkileri (0,18), Akran Koçluğu (0,18), Akran Öğretim Modeli (0,18), Akran Öğretimi Tekniği (0,18), Akran Rehberliği (0,18), Akran Ve Öz Değerlendirme (0,18), Akran Yardımcıları (0,18), Akran Yardımcılığı (0,18), Akranla Strateji Öğretimi (0,18), Akran-Öğretmen Toplantısı (0,18), Algılanan Öğrenme (0,18), Almanca Öğretmenliği Bölümü (0,18), Alternatif Ölçme Ve Değerlendirme (0,18), Altı Dakika Yöntemi (0,18), Analitik Dereceli Puanlama Anahtarı (0,18), Anlaşmazlık (0,18), Anlaşmazlık Çözümü (0,18), Anonim Akran Geridönütü (0,18), Arabuluculuk (0,18), Araştırmaya Dayalı Öğrenme Topluluğu (0,18), Argümantasyon Becerileri (0,18), Argümantasyon Destekli Akran Öğretimi (0,18), Argüman Haritaları (0,18), Aile Yapısı (0,18), Aynalar (0,18), Aynı Akranlar (0,18), Basit Elektrik Devresi (0,18), Beceri (0,18), Beden Eğitimi (0,18), Beden Eğitimi Ve Spor (0,18), Beden Eğitimi Ve Spor Dersi (0,18), Beden Eğitimi Ve Tutum (0,18), Benlik Saygısı (0,18), Biçimlendirici Akran Değerlendirme (0,18), Biçimlendirici Geribildirim (0,18), Biçimlendirici Ölçme (0,18), Bilgi Kalıcılığı (0,18), Bilgilendirme (0,18), Bilgisayar Destekli (0,18), Bilgisayar Ortamlı Akran

Geribildirimi (0,18), Bilim Ve Sanat Merkezleri (0,18), Bilimsel Süreç Becerileri (0,18), Bilimsel Süreç Becerileri Laboratuvar Yaklaşımı (0,18), Bilişim Teknolojileri Ve Yazılım (0,18), Bilişsel Bulunuşluk(0,18), Bilişüstü Yeti (0,18), Bireysel Farklılıklar (0,18), Birleştirilmiş Sınıf (0,18), Birleştirilmiş Sınıflar (0,18), Birlikte Öğrenme (0,18), Bloom (0,18), Bty Dersine Yönelik Tutum (0,18), Bulut Tabanlı Öğrenme (0,18), Bütünleştirme (0,18), Bütünleşik Beden Eğitimi (0,18), Çatışma (0,18), Çatışma Çözme (0,18), Çatışma Çözümü (0,18), Çevrim İçi Öğrenme (0,18), Çevrimiçi Akran Öğretimi (0,18), Çevrimiçi Ölçme Ve Değerlendirme (0,18), Çevrimiçi Yazılı Akran Geri Bildirimi (0,18), Çizim (0,18), Çocuk (0,18), Çok Ögeli Bilişsel Strateji (0,18), Derlem Analizi (0,18), Derlem Temelli Hata Analizi (0,18), Ders Planı (0,18), Destekleme (0,18), Deney Grubu (0,18), Dijital Geridönüt (0,18), Dijital Vatandaşlık (0,18), Dijital Yeterlik (0,18), Dil (0,18), Dilbilgisi Edinimi (0,18), Diyaloglu Akran Geri Bildirimi (0,18), Doğrudan Strateji Öğretimi (0,18), Dönüşüm Geometrisi (0,18), Düzeltici Dönüte Verilen Yanıt (0,18), Eba (0,18), Edimbilim (0,18), Efl Yazma (0,18), Elektrik (0,18), Elektrik Devreleri (0,18), Elektrik ve Manyetizma (0,18), Elektrostatik (0,18), Eleştirel Düşünme (0,18), Engelli Bireylerin Eğitilmesi (0,18), Ergen (0,18), Ergenlik (0,18), Erken Çocukluk (0,18), Eş Zamanlı Sözlü Geri Bildirim (0,18), (0,18), Etkileşim Kalıpları (0,18), (0,18), Etkileşim Örüntüleri (0,18), Etkileşimli Öğrenme (0,18), Etkileşimsel Örüntü (0,18), Etkileşimsel Stratejiler (0,18), Eylem Araştırması (0,18), Farkındalık (0,18), Farklı Akranlar (0,18), Fen Bilgisi Ve Sınıf Öğretmen Adayı (0,18), Fen Bilimleri Eğitimi (0,18), Fen Öğrenme Motivasyonu (0,18), Fen Ve Teknoloji Dersine Tutum (0,18), Fizik Dersi (0,18), Fizik Öğretmenleri (0,18), Geleneksel Güreş Öğretim Yöntemi (0,18), Geleneksel Öğretim Yöntemi (0,18), Gelişimsel Yetersizlik (0,18), Geri Bildirim Sınıflandırması (0,18), Geri Bildirim Uygulaması (0,18), Geri Bildirimde Teknoloji Kullanımı (0,18), Geri Bildirime Karşı Koyma (0,18), Geridönüt (0,18), Gitar Eğitimi (0,18), Google Evraklar (0,18), Gömülü Öğretim (0,18), Grup Dinamikleri (0,18), Güreş (0,18), Güreş Temel Becerilerinin Öğretimi (0,18), Hatırlama Oranı (0,18), Hedef Yönelimi (0,18), Isı-Sıcaklık (0,18), Işık (0,18), İhak (0,18), İkili Çalışma (0,18), İkinci Dil Gramerinde Yetkinlik (0,18), İkinci Dil Yazma (0,18), İletişim (0,18), İletişim Kurma İstekliliği (0,18), İletişim Ve İnsan İlişkileri (0,18), İlköğretim İkinci Kademe Öğrencileri (0,18), İngiliz Dili Eğitimi (0,18), İngiliz Dili Öğretmen Adayı (0,18), İngilizce (0,18), İngilizce Öğrenenlerin Konuşma Becerileri (0,18), İnternet Kullanımı (0,18), İnternet Üzerinden Herkese Açık Kurs (0,18), İş Birliği (0,18), İş Birlikli Öğrenme Yöntemi (0,18), İşbirlikçi Etkileşim (0,18), İşbirlikli Problem Çözme (0,18), İşitme Engelli Öğrenciler (0,18), Kalıcılık (0,18), Kareköklü İfadeler (0,18), Karma Desen Çalışması (0,18), Karma Yöntem Araştırması (0,18), Kavram Yanılgısı (0,18), Kavramsal Değişim (0,18), Kelime Öğrenme Stratejileri (0,18), Kesirler (0,18), Kontrol Grubu (0,18), Konuşma Aktiviteleri (0,18), Konuşma Becerileri (0,18), Konuşma Öz Yeterlik Düzeylerine Etkisi (0,18), Küçük Grup Çalışması (0,18), Literatür Taraması (0,18), Makale Yazımı Öğretimi (0,18), Matematiğe Karşı Tutum (0,18), Matematiğe Yönelik Tutum (0,18), Matematik Tutumu (0,18), Mekanik Yazma (0,18), Memnuniyet (0,18), Metin Anlama (0,18), Mooc (0,18), Müdür Yetkili Öğretmen (0,18), Mülteci Çocuklar (0,18), Müzik Eğitimi (0,18), Müzik Öğretmenliği Eğitimi (0,18), Nezaket Stratejileri (0,18), Nitel Araştırma (0,18), Okul Öncesi Öğretmenliği (0,18), Okuduğunu Anlama (0,18), Okuma (0,18), Okuma Başarısı (0,18), Okuma Güçlüğü (0,18), Okuma Hatası (0,18), Okuma Hızı (0,18), Okuma Stratejileri Öğretimi (0,18), Okuma Yazma Becerileri (0,18), Olgu Bilim (0,18), Ortak Çalışmaya Dayalı Yazma (0,18), Ortaokul Öğrencileri (0,18), Ortaöğretim Onuncu Sınıf Öğrencileri (0,18), Öfke Kontrolü (0,18), Öfke Denetimi Beceri Eğitim Programı (0,18), Öğrenci Geri Bildirim Okur Yazarlığı (0,18), Öğrenci Puanlaması (0,18), Öğrenci Tutumları (0,18), Öğrencilerin Tutumları (0,18), Öğrenen Özerkliği (0,18), Öğrenme Stratejisi (0,18), Öğretim Becerileri (0,18), Öğretim Stilleri (0,18), Öğretimsel Bulunuşluk (0,18), Öğretmen

Adayları (0,18), Öğretmen Görüşleri (0,18), Öğretmen Yeterliği (0,18), Öğretmenlik Uygulaması Süreci (0,18), Ön Test (0,18), Öyküleyici Metin (0,18), Öz Dönüt (0,18), Öz-Düzenleme (0,18), Öz-Düzenleyici Öğrenme (0,18), Özel Gereksinimli Birey (0,18), Özel Gereksinimli Çocuk (0,18), Öz-Yeterlik (0,18), Pedagojik İnançlar (0,18), Peergrade (0,18), Performans (0,18), Problem Çözme Becerileri (0,18), Probleme Dayalı Öğrenme (0,18), Programlama Özyeterliği (0,18), Rasyonel Sayılar (0,18), Resim (0,18), Robotik Kodlama (0,18), Rubrik (0,18), Sınıf (0,18), Saldırganlık (0,18), Sosyal Bilgiler Eğitimi (0,18), Sosyal Beceri Eğitimi Programı (0,18), Sosyal Beceriler (0,18), Son Test (0,18), Söylem Belirleyiciler (0,18), Sözlü Akran Düzeltici Dönütü (0,18), Sözlü Düzeltici Geribildirim (0,18), Suç (0,18), Sunuş Yoluyla Öğretim Yaklaşımı (0,18), Sürece Dayalı Yazı (0,18), Sürece Odaklı Yazma (0,18), Süreç Temelli Yazma Yaklaşımı (0,18), Şeffaf Akran (0,18), Şeffaf Akran Değerlendirme (0,18), Tartışma (0,18), Tartışmacı Makale Yazma (0,18), Taslak Yazma (0,18), Temel İletişim Becerileri (0,18), Tıp Eğitimi (0,18), Toplumsal Bulunuşluk (0,18), Turnitin (0,18), Tutukluk (0,18), Üçüncül Yazma (0,18), Uygulamalar (0,18), Uyuma Davranışı (0,18), Uzaktan Eğitim (0,18), Üstkavramsal Faaliyetleri Aktif Hale Getirebilecek Okuma Stratejileri (0,18), Video Aracılı Geri Bildirim (0,18), Video Kayıt (0,18), Voleybol Becerisi (0,18), Web Destekli Eğitim (0,18), Web Tabanlı Akran Ve Öz Değerlendirme (0,18), Web Tabanlı Akran-Öz Değerlendirme (0,18), Yabancı Dil Eğitimi (0,18), Yabancı Dil Olarak İngilizcede Yazma Performansı (0,18), Yabancı Dil Öğretimi (0,18), Yabancı Dil Öğretmenleri (0,18), Yabancı Dilde Yazma Kaygısı (0,18), Yabancı Dilde Yazmada Geri Bildirim (0,18), Yansıtıcı Düşünme (0,18), Yansıtımlı Karşılıklı Akran Eğitimi (0,18), Yapay Zeka (0,18), Yapılandırmacı Yaklaşım (0,18), Yardım İsteme (0,18), Yaşam Kalitesi (0,18), Yazılı Anlatım Başarısı (0,18), Yazılı Anlatım Becerileri (0,18), Yazma Başarısı (0,18), Yazma Becerileri (0,18), Yazma Eğitimi (0,18), Yazma Etkinlikleri (0,18), Yazma Öğretimi (0,18), Yazma Performansı (0,18), Yazma Tutumu (0,18), Yeni Ölçme-Değerlendirme Yöntemleri Ve Akran Değerlendirme (0,18), Zihin Yetersizliği (0,18), Zihin Yetersizliği Olan Birey (0,18), Zihinsel Engelli (0,18), Zihinsel Engelli Çocuklar (0,18), Zorbalıkla Baş Etme (0,18), 21. Yüzyıl Becerileri (0,18), 4.Sınıf Fen Bilimleri Dersi (0,18) kelimelerinin kullanıldığı görülmüştür.

SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER

Bu araştırmada, 1999–2024 yılları arasında akran öğretimi alanında gerçekleştirilen lisansüstü tezler; yıllara, üniversitelere, bilim dallarına, araştırma desenlerine, hedef kitleye, veri toplama araçlarına ve anahtar kelime kullanım sıklıklarına incelenmiştir. Elde edilen bulgular, Türkiye’de akran öğretimi alanındaki akademik üretimin belirli eğilimler etrafında yoğunlaştığını ve zaman içerisinde artış gösterdiğini ortaya koymaktadır. Öncelikle, tezlerin yıllara göre dağılımı incelendiğinde, özellikle son yıllarda belirgin bir artış olduğu ve en yüksek yoğunluğun 2023 yılında gerçekleştiği görülmektedir. Bu durum, akran öğretimi yaklaşımının güncel eğitim anlayışları içinde giderek daha fazla önem kazandığını ve araştırmacıların ilgisinin son dönemde bu alana yöneldiğini göstermektedir. Buna karşın, 2000’li yılların başlarında sınırlı sayıda çalışma yapılmış olması, alanın Türkiye’de görece yeni gelişen bir araştırma sahası olduğunu düşündürmektedir. Üniversiteler bazında değerlendirildiğinde, çalışmaların belirli üniversitelerde yoğunlaştığı, özellikle Gazi Üniversitesinin bu alanda öne çıktığı görülmektedir. Bununla birlikte, çok sayıda üniversitede yalnızca sınırlı sayıda çalışma yapılmış olması, akran öğretimi araştırmalarının ülke genelinde dengeli bir dağılım göstermediğini ortaya koymaktadır. Bu bulgu, akran öğretimi ile ilgili tezlerin belirli merkezlerde yoğunlaştığını ve farklı üniversitelerde bu alana yönelik araştırma

kapasitesinin artırılması gerektiğini düşündürmektedir. Bilim dallarına göre dağılım incelendiğinde, çalışmaların büyük ölçüde İngiliz Dili Eğitimi Ana Bilim Dalında yoğunlaştığı belirlenmiştir. Bu durum, akran öğretimi yaklaşımının özellikle yabancı dil öğretimi bağlamında etkili bir yöntem olarak görüldüğünü ve bu alanda daha sık tercih edildiğini göstermektedir. Buna karşılık, farklı disiplinlerde oldukça sınırlı sayıda çalışmanın bulunması, akran öğretiminin disiplinlerarası potansiyeline rağmen yeterince yaygın kullanılmadığını ortaya koymaktadır. Araştırma desenleri açısından değerlendirildiğinde, ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desenin açık ara en fazla tercih edilen yöntem olduğu görülmektedir. Bu durum, araştırmacıların akran öğretiminin etkililiğini ölçmeye yönelik nicel ve deneysel yaklaşımlara ağırlık verdiğini göstermektedir. Nitel ve alternatif desenlerin oldukça sınırlı düzeyde kullanılması ise alanın metodolojik çeşitlilik açısından geliştirilmesi gerektiğine işaret etmektedir. Hedef kitle bakımından en fazla üniversite öğrencileri ile çalışıldığı, lisansüstü düzeyde ise oldukça sınırlı sayıda araştırma yapıldığı belirlenmiştir. Bu bulgu, akran öğretimi uygulamalarının daha çok yükseköğretim düzeyinde ele alındığını; ancak farklı eğitim kademelerinde yeterince incelenmediğini göstermektedir. Veri toplama araçları incelendiğinde, form türü araçların en yaygın kullanılan veri toplama yöntemi olduğu, buna karşılık öğrenci ürünlerinin oldukça sınırlı düzeyde değerlendirildiği görülmektedir. Bu durum, veri toplama süreçlerinde daha çok yapılandırılmış araçlara yönelim olduğunu ortaya koymaktadır. Son olarak, anahtar kelime kullanımına ilişkin bulgular, “akran öğretimi” ifadesinin en sık kullanılan kavram olduğunu; buna karşılık akran öğretimi ile ilgili alanın alt boyutlarını yansıtan pek çok kavramın kullanıldığı görülmektedir. Genel olarak değerlendirildiğinde, akran öğretimi alanındaki lisansüstü çalışmaların son yıllarda artış gösterdiği, ancak belirli üniversiteler, disiplinler ve yöntemler etrafında yoğunlaştığı anlaşılmaktadır. Bu bağlamda, gelecekte yapılacak araştırmalarda farklı üniversitelerde, farklı disiplinlerde ve çeşitli metodolojik yaklaşımlarla çalışmaların artırılması; ayrıca farklı hedef kitlelerin ve veri toplama araçlarının kullanılması, alanın daha dengeli ve kapsamlı bir şekilde gelişmesine katkı sağlayacaktır. Bu araştırmadan elde edilen bulgular doğrultusunda, akran öğretimi alanında çalışma yapacak araştırmacılara aşağıdaki öneriler sunulabilir:

1. Araştırmacıların güncel eğilimler dışında boylamsal çalışmalara yönelmeleri önerilmektedir. Böylece alanın gelişim süreci daha derinlemesine ortaya konulabilir.
2. Akran öğretimi çalışmalarının büyük ölçüde belirli alanlarda (özellikle İngiliz dili eğitimi) yoğunlaştığı görülmektedir. Bu bağlamda, araştırmacıların matematik eğitimi, fen eğitimi, Türkçe eğitimi gibi farklı disiplinlerde akran öğretimi uygulamalarını incelemeleri, alanın kapsamını genişletecektir.
3. Araştırmalarda ağırlıklı olarak yarı deneysel desenlerin kullanıldığı belirlenmiştir. Bu nedenle, nitel araştırmalar, karma yöntemler, tasarım temelli araştırmalar ve eylem araştırmaları gibi alternatif metodolojik yaklaşımların daha fazla tercih edilmesi önerilmektedir.

Araştırma ve Yayın Etiği

Bu çalışmada, Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi’nde belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergede Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler başlığı altında açıklanan eylemlerden hiçbirisi gerçekleştirilmemiştir.

Etik Kurul İzni

Bu araştırma etik kurul izni gerektirmemektedir.

Yazarların Katkı Oranı

1. yazar %50, 2 yazar %50 katkı sunmuştur.

Çıkar Çatışması

Herhangi bir çıkar çatışması bulunmamaktadır.

KAYNAKÇA

- Ada, S. E. (2021). *Kesirler konusunun öğretiminde akran öğretiminin işitme engelli öğrencilerin akademik başarılarına etkisi ve öğrenci görüşleri*. [Yüksek Lisans Tezi, Bursa Uludağ Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Akcabelenli, Ö. (2023). Öğretmen görüşlerine göre akran öğretimi. *Uluslararası Liderlik Eğitimi Dergisi*, 7(2), 29-42.
- Altundağ, Ş. & Kolsuz, S. (2023). İlkokulda okuma güçlünün akran öğretimi aracılığıyla giderilmesi, *Journal of Social, Humanities and Administrative Sciences*, 9(60):2214-2227.
- Crouch, C. H., & Mazur, E. (2001). Peer instruction: Ten years of experience and results. *American Journal of Physics*, 69, 970-977.
- Karakale, F. (2023). Akran destekli öğrenimin yabancı dil olarak rusça derslerinde uygulanabilirliği üzerine bir değerlendirme. *Uluslararası İnsan Çalışmaları Dergisi*, 6(12), 254-274.
- Kitchenham, B. (2004). Procedures for performing systematic reviews. Keele, UK, *Keele University*, 33, 1-26.
- Kurnaz, E., & Türkoğlu Boyvat, G. (2024). Farklı yetenekler, ortak hedefler: akran ağı Stratejisi. *Journal of Uludag University Faculty of Education*, 37(2), 708-738. <https://doi.org/10.19171/uefad.1442428>
- Lunny, C., Brennan, S.E., McDonald, S. & McKenzie, J.E. (2016). Evidence map of studies evaluating methods for conducting, interpreting and reporting overviews of systematic reviews of interventions: rationale and design. *Systematic Reviews*, 5(1),1-8.
- Mazur, E. (2014). *Peer instruction: Getting students to think in class*. American Institute of Physics. <http://dx.doi.org/10.1063/1.53199>
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research & evaluation methods*. SAGE
- Seferoğlu, S. S. (2001). Akran eğitimi: Öğretmenlerin mesleki eğitiminde yeni bir yaklaşım. *Eğitim ve Bilim*, 26(119).
- Şekercioğlu, A. G. (2011). Akran öğretimi yönteminin öğretmen adaylarının elektrostatik konusundaki kavramsal anlamalarına ve tutumlarına etkisi. [Yüksek Lisans Tezi, Balıkesir Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Şimşek, Ö. ve Yayla, K. (2016). Akran öğretimi yöntemi'nin, öğrencilerin manyetizma konusundaki akademik başarı ve tartışma istekliliklerine etkisi. *Öğretim Teknolojileri Ve Öğretmen Eğitimi Dergisi*, 5(3), 135-143.
- Töman, U. (2018). Akran öğretimi tekniğinin 6. sınıfta bulunduğumuz vücudumuzdaki sistemler ünitesine yönelik başarı düzeylerine etkisi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 22(3), 1727-1740.

- Töman, U. ve Yarımkaaya, D. (2018). 7. sınıf ışık konusunun öğretiminde akran öğretimi tekniği kullanımının öğrencilerin başarı düzeyleri üzerindeki etkisi. *Hitit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1, 499-514. <http://dx.doi.org/10.17218/hititsosbil.418586>
- Türkmenoğlu, M., & Baştuğ, M. (2017). İlkokulda akran öğretimi aracılığıyla okuma güçlüğüünün giderilmesi. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 5(3), 36-66.
- Yıldırım, T., & Canpolat, N. (2017). Akran öğretiminin etkililiğine ilişkin öğrenci görüşleri. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(24), 515-526.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

Peer teaching, one of the active learning methods, is a process in which teachers assume the role of educational guides throughout the learning journey. Students contribute to the learning process through interaction and discussions about topics and content, and interactive lessons are conducted to enable the more active use of mental skills (Mazur, 1997). In addition to its contributions to learning processes, peer teaching also supports social and mental development. Furthermore, it can be considered to shift the learning process from individualism to mutual development skills. It facilitates the integration of education by supporting increased interaction not only among students at different learning levels but also among different economic, social, and age groups (Akcabelenli, 2023). Although peer teaching appears in the literature with different concepts such as peer mentoring and peer facilitation, it fundamentally emphasizes a process that aims to make the development process permanent and effective, and to transform knowledge into experience (Karale, 2023). This research aims to reveal the trends in postgraduate studies in the field of peer teaching by examining them according to various variables. In this context, the distribution of studies according to years, universities, disciplines, research models, sample groups, data collection tools, and the frequency of keyword use was determined, and the following questions were addressed:

- What is the distribution of postgraduate studies in the field of peer teaching by year?
- What is the distribution of postgraduate studies in the field of peer teaching by university?
- What is the distribution of postgraduate studies in the field of peer teaching by discipline?
- What is the distribution of postgraduate studies in the field of peer teaching by research model?
- What is the distribution of postgraduate studies in the field of peer teaching by sample group?
- What is the distribution of postgraduate studies in the field of peer teaching by data collection tool?
- What is the distribution of postgraduate studies in the field of peer teaching according to the frequency of keyword use?

Method

Research Model

The systematic review method involves thoroughly examining the literature within the scope of a research question, using, defining, and analyzing a number of criteria related to the topic (Kitchenham, 2004; Lunny et al., 2016). Through this method, postgraduate studies in the field of peer teaching were examined, and an attempt was made to determine the distribution of these studies according to years, universities, disciplines, research models, sample groups, data collection tools, data analysis methods, and the frequency of keyword usage.

Study Group

The research material for this study consists of a total of 136 master's and doctoral dissertations conducted in the field of peer teaching between 1999 and 2024.

Data Collection Tools

In this study, a thesis review form developed by the researchers was used as a data collection tool. This form consists of categories such as year, type, university, field of study, research model, sample/target audience, data collection tool, and keywords.

Data Analysis

The document review method was used to collect the research data. Document review is a qualitative research technique that focuses on examining texts based on written documents (Patton, 2002). While creating the research data source, a search was conducted in the YOK National Thesis Center using the keywords "peer", "peer education", and "peer teaching". Only theses in the "education and teaching" category from the master's and doctoral theses related to peer education found in the YOK Thesis Center between 1999 and 2024 were examined within the scope of the research. A total of 136 theses, 35 doctoral and 101 master's theses, were examined using a prepared thesis review form, and the obtained data were analyzed using frequency and percentage values. In this context, descriptive analysis method was used in the analysis of the data. Descriptive analysis can be defined as the process of creating data according to the themes previously determined in the research (Yıldırım and Şimşek, 2016). In the data analysis process, each postgraduate thesis; The data were classified according to type, university, field of study, research model, sample/target audience, data collection tool, and keywords.

Results and Discussion

In this research, postgraduate theses conducted in the field of peer teaching between 1999 and 2024 were examined from a holistic perspective according to years, universities, disciplines, research models, sample groups, data collection tools, and keyword usage frequency. The findings reveal that academic production in the field of peer teaching in Turkey is concentrated around certain trends and has increased over time. Firstly, when the distribution of theses by year is examined, it is seen that there is a significant increase, especially in recent years, and the highest concentration occurred in 2023. This situation shows that the peer teaching approach is gaining more and more importance in current educational understandings and that researchers' interest has recently turned to this field. In contrast, the limited number of studies conducted in the early 2000s suggests that the field is a relatively newly developing research area in Turkey. Finally, the findings regarding keyword usage show that the expression "peer teaching" is the most frequently used concept; In contrast, this shows that many concepts reflecting the sub-dimensions of the field are used with relatively low frequency. Generally, it is understood that postgraduate studies in the field of peer teaching have increased in recent years, but are concentrated around certain universities, disciplines, and methods. In this context, increasing the number of studies in different universities, different disciplines, and with diverse methodological approaches in future research; as well as using different sample groups and data collection tools, will contribute to the more balanced and comprehensive development of the field.

Türkiye Eğitim Dergisi

(Türkiye Education Journal)

(2026) Cilt 11, Sayı 1, s. 198-216

Türkçe Eğitimi Alanında Okuryazarlık Becerileriyle İlgili Yapılan Lisansüstü Tezlerin Analizi

Yunus Şakiroğlu¹

Erkan Bölükbaş²

Özet

Bu araştırmanın amacı, Türkçe eğitimi alanında okuryazarlık türlerini konu alan lisansüstü tezlerin çeşitli değişkenler açısından incelenmesidir. Bu doğrultuda Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nde "okuryazarlık" anahtar kelimesiyle yapılan tarama sonucunda bulunan toplam 43 lisansüstü tez araştırma kapsamına alınmıştır. Çalışma, nitel araştırma yöntemine dayalı doküman incelemesi deseni ile yürütülmüş; veriler betimsel analiz tekniği ile çözümlenmiştir. Tezler üniversite, yıl, tür, konu, ana bilim dalı, veri toplama aracı, okuryazarlık türü, araştırma yöntemi ve örneklem/çalışma grubu kategorilerinde değerlendirilmiştir. Araştırma bulgularına göre okuryazarlık konulu tezlerin en çok Çanakkale Onsekiz Mart, Akdeniz ve Gazi Üniversitelerinde yapıldığı; tezlerin çoğunluğunu yüksek lisans çalışmalarının oluşturduğu görülmüştür. En yaygın araştırma yöntemi nitel araştırma iken en sık kullanılan veri toplama araçlarının form ve ölçek olduğu belirlenmiştir. Okuryazarlık türleri açısından dijital okuryazarlık ve medya okuryazarlığının diğer türlere oranla daha fazla araştırıldığı; örneklem grubu bakımından ise Türkçe öğretmen adayları ve ortaokul öğrencilerinin daha yoğun olarak tercih edildiği tespit edilmiştir. Çalışma sonucunda okuryazarlık alanında özellikle farklı okuryazarlık türlerinin sınırlı düzeyde araştırıldığı ve konunun bütüncül olarak ele alındığı çalışmaların az olduğu görülmüştür. Bu sonuçlar, okuryazarlığın alt türlerine yönelik çeşitliliği artıracak disiplinler arası çalışmaların gerekliliğini ortaya koymaktadır.

Anahtar Kelimeler

Türkçe Eğitimi
Okuryazarlık Becerileri
Okuryazarlık Türleri
Lisansüstü Tez

Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 13.04.2026

Kabul Tarihi: 09.06.2026

Elektronik Yayın Tarihi: 25.06.2026

DOI: 10.54979/turkegitimdergisi.1929653

¹ Dr. Öğr. Üyesi, Muş Alparslan Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı, Muş, Türkiye, y.sakiroglu@alparslan.edu.tr, 0000-0001-6151-7984

² Öğretmen, MEB, Muş, Türkiye, blkbs.erkan@gmail.com, 0009-0007-0462-8611

Analysis of Master's Theses on Literacy Skills in the Field of Turkish Education

Abstract

The aim of this study is to examine postgraduate theses addressing literacy types in the field of Turkish language education with respect to various variables. In line with this aim, a total of 43 postgraduate theses identified through a search conducted in the National Thesis Center of the Council of Higher Education using the keyword “literacy” were included in the scope of the study. The research was designed as a qualitative study based on the document analysis approach, and the data were analyzed using descriptive analysis techniques. The theses were evaluated according to the following categories: university, year, type, subject, department, data collection tools, literacy type, research method, and sample/study group. The findings indicate that theses on literacy were most frequently conducted at Çanakkale Onsekiz Mart University, Akdeniz University, and Gazi University, and that the majority of the studies were master’s theses. Qualitative research was identified as the most commonly used research method, while forms and scales were the most frequently employed data collection tools. In terms of literacy types, digital literacy and media literacy were found to be investigated more extensively than other types. Regarding the sample groups, preservice Turkish language teachers and middle school students were the most frequently preferred participants. The results of the study reveal that different types of literacy have been examined to a limited extent and that studies addressing literacy in a holistic manner are relatively scarce. These findings highlight the need for interdisciplinary research that will increase diversity in studies focusing on the subtypes of literacy.

Keywords

Turkish Language Education
Literacy Skills
Types of Literacy
Graduate Thesis

About Article

Sending Date: 13.04.2026
Acceptance Date: 09.06.2026
Electronic Issue Date: 25.06.2026

DOI: 10.54979/turkegitimdergisi.1929653

GİRİŞ

Bireyin çeşitli beceriler edinmesi ve farklı alanlarda kendisini geliştirebilmesi için öğrenmenin yaşam boyu devam etmesi gerekmektedir. Öğrenmenin gerçekleşebilmesi ise bireyin bilgiyi bulma, kullanma ve üretme süreçlerine etkin bir şekilde katılımına bağlıdır (Mete, 2020). Bu nedenle bireyin bilgiye erişme, bilgiyi kullanma ve yeni bilgiler üretme süreçlerinin nasıl daha etkili ve verimli hale getirileceği, okuryazarlık becerileri çerçevesinde ele alınmaktadır (Topal, Ongun ve Arıcı, 2022). Kendini gerçekleştirme, kişisel markalaşma, mesleki gelişim, okullaşma ve ulusal kalkınma açısından önemli bir yere sahip olan okuryazarlık; bireylerin yaşam boyu öğrenme süreçlerine katılabilmeleri ve sosyal ile politik yaşama etkin biçimde dâhil olabilmeleri için sahip olmaları gereken temel becerilerden biri olarak kabul edilmektedir (Barrett ve Riddell, 2019; Rintaningrum, 2019; Shara, Andriani,

Ningsih ve Kisno, 2020; akt. Sur, 2022). Okuryazarlık, yalnızca geleneksel anlamda yazılı metinleri okuma ve anlama becerisiyle sınırlı olmayıp, teknolojik gelişmeler doğrultusunda çeşitlenen bilgiye erişme, bu bilgiyi eleştirel biçimde değerlendirme ve etkili şekilde kullanabilme yeterliklerini de kapsamaktadır (Mengüloğlu ve Sarıkaya, 2024). Dolayısıyla, TDK tarafından her ne kadar “okuryazar olma durumu” biçiminde tanımlansa da günümüzde okuryazarlık kavramının kapsamı geçmişe kıyasla önemli ölçüde genişlemiştir (Kavun, 2024). Miser’e (2002) göre, “kodları çözümleme olarak tanımlanan okuma-yazmadan farklı olarak okuryazarlık, anlamlandırmayı ve bir dereceyi ifade etmektedir” (Akt. Güvenç, 2017). Tuna ve Ulu (2016) okuryazarlık kavramını, bireyin çeşitli problemleri tanımlayarak yeni bilgiler ortaya koyması, bu bilgileri bilimsel gerçeklerle destekleyerek sunması ve neden-sonuç ilişkilerini kurabilmesini sağlayan bir beceri alanı olarak tanımlamaktadır. Mengüloğlu ve Sarıkaya (2024) okuryazarlığı, yalnızca sözcük dağarcığı ve dil bilgisi ile sınırlı olmayan; metinleri anlama, eleştirel düşünme, bilgiye erişme ve bilgiyi değerlendirme gibi üst düzey bilişsel süreçleri kapsayan geniş bir kavramsal çerçeve olarak ele almaktadır. Buna ek olarak Kurudayıoğlu ve Tüzel (2010) ise okuryazarlığın durağan bir yapı taşımadığını; toplumun ve çağın ihtiyaçlarına bağlı olarak sürekli değişebilen dinamik bir kavram niteliği taşıdığını belirtmektedir. Bu nedenle okuryazarlık kavramı, yalnızca geleneksel anlamıyla sınırlı kalmayıp teknolojik, toplumsal ve kültürel dönüşümlere paralel olarak çeşitlenmiş; dijital okuryazarlık, medya okuryazarlığı ve görsel okuryazarlık gibi farklı alt türleri de kapsayan çok boyutlu bir yapıya dönüşmüştür. Alan yazınında birçok okuryazarlık becerisinin olduğu görülmektedir. Dijital okuryazarlık, bireyin yaşamındaki çeşitli durumlarda dijital araçları bilinçli ve uygun biçimde kullanarak bilgiye erişme, bilgiyi yönetme, değerlendirme, yeni içerikler üretme ve başkalarıyla iletişim kurma becerisidir. Bu beceri, teknoloji değiştikçe sürekli gelişen bir süreçtir (Martin, 2005) ve kişinin dijital ortamlarda etkin ve sorumlu şekilde hareket etmesini sağlar (Aykaç, Kamçı ve Hamidi, 2025).

Medya okuryazarlığı, dijital ortamda sunulan medya içeriklerinin anlamını çözme, bu içeriklerin doğruluğunu ve etkisini değerlendirme ve kullanıcıya yönelik sonuçlarını fark edebilme becerisidir (Aufderheide, 1992). Görsel okuryazarlık, bireyin karşılaştığı görsel mesajları anlayıp yorumlayabilmesi, bu mesajların anlamını çözerek değerlendirebilmesi için gerekli olan yeni bir okuma biçimidir (Tüzel, 2010). Bilgi okuryazarlığı, bireyin gereksinim duyduğu bilgiye etkili biçimde ulaşabilmesi, bulduğu bilgilerin doğruluğunu ve güvenilirliğini değerlendirebilmesi ve bu bilgileri amaçları doğrultusunda uygun şekilde kullanabilmesini sağlayan temel bir öğrenme becerisidir (Kurbanoğlu, 2010). Eleştirel okuryazarlık, bireyin metinlerdeki anlamı şekillendiren güç ilişkilerini, ideolojik yapıları ve toplumsal etkileri sorgulayarak dili bilinçli ve çözümleyici bir gözle değerlendirme becerisidir (Potur, 2014). Ölçme ve değerlendirme okuryazarlığı, öğretmenin etik ilkelere ve ölçme prensiplerine uygun biçimde uygun araçları seçme ya da geliştirme; uygulama, puanlama, sonuçları yönetme ve paylaşma süreçlerini doğru ve etkili şekilde yürütebilme becerisidir (Gürsoy, 2017). Akademik okuryazarlık, bireyin akademik metinleri anlayabilmesi, inceleyebilmesi, değerlendirebilmesi ve bu metinlere dayalı yeni bilgi üretebilmesi için gerekli olan okuma, yazma, düşünme ve iletişim becerilerinin bütünüdür (Türkben ve Satılmış, 2022). Alan yazını incelendiğinde okuryazarlık becerisinin çeşitli bağlamlarda ele alındığı ve bu türlerin hem öğretimde hem de öğretim sonrasında finans (Güvenç, 2017; Kılıç, Ata ve Seyrek, 2015), sağlık (Kendir Çopurlar ve Kartal, 2016; Özkan, Tüzün, Uğraş Dikmen ve İlhan, 2020), dijital (Altun ve Bangir Alpan, 2021; Özaydın ve

Kumral, 2021), medya (Karaduman, 2019; Karaman ve Karataş, 2009), aile (Gül, 2007; Sönmez, Özden ve Çetinkaya, 2024), akademik (Tunagür, 2021), yapay zekâ (Elçiçek, 2024) gibi birçok alanda kullanımına yönelik araştırmalar bulunmaktadır. Ancak alan yazını incelendiğinde bu okuryazarlık türlerinin tümünün bir arada araştırma konusu edildiği çalışmanın az sayıda olduğu görülmektedir. Çalışmanın bu yönüyle alana katkı sunması beklenmektedir. Bu araştırmada okuryazarlık türlerini konu alan lisansüstü tezlerin çeşitli açılardan analiz edilmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki alt problem sorularına yanıt aranmıştır:

Okuryazarlık türleri ile ilgili yapılan lisansüstü tezlerin;

1. Üniversitelere,
2. Yıllara,
3. Tez türlerine,
4. Konularına
5. Ana bilim dallarına,
6. Araştırma yöntemlerine
7. Veri toplama araçlarına,
8. Okuryazarlık türlerine,
9. Örneklem/çalışma gruplarına göre dağılımı nasıldır?

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın yöntemi kapsamlı biçimde açıklanmış olup araştırma deseni, inceleme nesneleri, veri toplama süreci ve veri analiz teknikleri ayrıntılı şekilde ele alınmaktadır. Araştırmanın yöntemsel yapısı, çalışmanın amacına ve problem durumuna uygun olarak belirlenmiştir.

Araştırma Deseni

Okuryazarlık ile ilgili yapılan lisansüstü tezlerin değerlendirildiği bu çalışmada nitel araştırma yöntemi tercih edilmiştir. Nitel araştırma; “gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma” (Yıldırım ve Şimşek, 2008) şeklinde tanımlanmaktadır. Creswell’e (2013) göre nitel araştırmalar özellikle sosyal bilimlerde “katılımcıların deneyimlerini, söylemlerini ve metinlerini yorumlamaya” yönelik güçlü bir yaklaşımdır. Bu doğrultuda çalışma, nitel araştırma yöntemine dayalı doküman incelemesi deseni ile yürütülmüştür.

Araştırmanın İnceleme Nesnesi

Okuryazarlık konusuna yönelik alan yazını taraması, Yükseköğretim Kurulu (YÖK) Ulusal Tez Merkezi’nde yer alan tezler esas alınarak sistematik biçimde yürütülmüştür. Tarama süreci kapsamında veri tabanının gelişmiş arama ekranı kullanılmış ve herhangi bir disiplin, üniversite türü, enstitü veya tez türü sınırlaması yapılmaksızın yalnızca “okuryazarlık” anahtar kelimesi üzerinden ayrıntılı bir inceleme gerçekleştirilmiştir.

Ulusal Tez Merkezi kapsamında gerçekleştirilen tarama sonucunda, Türkçe eğitimi alanında toplam 43 lisansüstü tezin 2015-2024 yılları arasında yapıldığı tespit edilmiştir. Araştırmaya dâhil edilecek tezlerin seçiminde temel ölçüt, çalışmaların YÖK Ulusal Tez Merkezi kataloğunda kayıtlı olması olarak görülmüştür. Bu ölçüt, erişilebilirlik, doğrulanabilirlik ve bilimsel etik açısından önem taşımakta; araştırmaya dahil edilen tüm tezlerin resmi veri tabanı aracılığıyla erişilebilir olmasını ve güvenilir kaynaklardan elde edilmesini mümkün kılmaktadır.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Bu çalışmada veriler, nitel araştırma yöntemleri kapsamında yer alan doküman incelemesi yöntemiyle toplanmıştır. Doküman incelemesi, “araştırılması amaçlanan olgu ya da olaylar hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin sistematik olarak analiz edilmesini” ifade etmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Araştırmanın veri kaynağını, Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi veri tabanında yer alan lisansüstü tezler oluşturmaktadır. Veri toplama ve kodlama sürecinin daha düzenli yürütülebilmesi amacıyla öncelikle bir Excel tablosu hazırlanmış, tarama sonucunda ulaşılan veriler bu tabloya aktarılmıştır. Elde edilen veriler betimsel analiz yöntemiyle çözümlenmiş; önceden belirlenen tema ve başlıklar doğrultusunda yorumlanarak özetlenmiştir. Bu süreçte amaç, bulguları düzenli bir yapıda sunarak doğru ve anlaşılır biçimde yorumlamak ve okuyucuya sistematik bir çerçeve içerisinde aktarmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Araştırma kapsamında okuryazarlık konulu tezlerle ulaşıldıktan sonra betimsel analiz temelinde bir analiz çerçevesi oluşturulmuş ve incelenecek temalar belirlenmiştir. Tema belirleme sürecinde alan yazını taraması yapılmış ve benzer çalışmalar incelenmiştir. Alan yazınından elde edilen bulgular doğrultusunda, araştırmanın alt problemleri temel alınarak temalar şekillendirilmiştir. Belirlenen temalar doğrultusunda 43 lisansüstü tez; üniversite, yıl, tür, konu, ana bilim dalı, veri toplama aracı, okuryazarlık türü, araştırma yöntemi ve örneklem/çalışma grubu değişkenleri açısından sınıflandırılmıştır. Son aşamada elde edilen bulgular frekans ve yüzde değerleri kullanılarak nicel olarak da ifade edilmiştir.

BULGULAR ve YORUM

Çalışmanın bu bölümünde okuryazarlık üzerine yapılmış tezlerin; üniversite, yıl, tez türü, ana bilim dalı, konu, okuryazarlık türü, araştırma yöntemi, örneklem/çalışma grubu ve veri toplama araçlarına göre dağılımlarına yer verilmiştir.

Okuryazarlık becerileriyle ilgili yapılan tezlerin üniversitelere göre dağılımı Tablo 1’de verilmiştir:

Tablo 1. Lisansüstü Çalışmaların Üniversitelere Göre Dağılımı

Sıra	Üniversite	Frekans	Yüzde
1	Çanakkale Onsekiz Mart Üni.	9	20,93
2	Akdeniz Üni.	6	13,95
3	Gazi Üni.	6	13,95
4	Erciyes Üni.	2	4,65
5	Gaziantep Üni.	2	4,65
6	Kırıkkale Üni.	2	4,65
7	Uşak Üni.	2	4,65
8	Aksaray Üni.	1	2,33
9	Anadolu Üni.	1	2,33

10	Atatürk Üni.	1	2,33
11	Başkent Üni.	1	2,33
12	İstanbul Aydın Üni.	1	2,33
13	İstanbul Üni.-Cerrahpaşa	1	2,33
14	Karamanoğlu Mehmet Bey Üni.	1	2,33
15	Kütahya Dumlupınar Üni.	1	2,33
16	Mersin Üni.	1	2,33
17	Muş Alparslan Üni.	1	2,33
18	Necmettin Erbakan Üni.	1	2,33
19	Sakarya Üni.	1	2,33
20	Yıldız Teknik Üni.	1	2,33
21	Yüzüncü Yıl Üni.	1	2,33

Tablo 1 incelendiğinde, okuryazarlık konusundaki lisansüstü çalışmaların 21 farklı üniversiteye yayıldığı ve bu alanda en fazla lisansüstü çalışmanın Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi (%20,93) olduğu; Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesini ise %13,95 oranlarıyla Akdeniz Üniversitesi ve Gazi Üniversitesinin takip ettiği görülmektedir. En az çalışmanın yapıldığı üniversitelerin ise %2,33 oranıyla Aksaray Üniversitesi, Anadolu Üniversitesi, Atatürk Üniversitesi, Başkent Üniversitesi, İstanbul Aydın Üniversitesi, İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa, Karamanoğlu Mehmet Bey Üniversitesi, Kütahya Dumlupınar Üniversitesi, Mersin Üniversitesi, Muş Alparslan Üniversitesi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Sakarya Üniversitesi, Yıldız Teknik Üniversitesi ve Yüzüncü Yıl Üniversitesi olduğu görülmektedir.

Okuryazarlık becerileriyle ilgili yapılan tezlerin yıllara göre dağılımı Tablo 2’de verilmiştir:

Tablo 2. Lisansüstü Çalışmaların Yıllara Göre Dağılımı

Sıra	Yıl	Frekans	Yüzde
1	2024	9	20,93
2	2022	9	20,93
3	2021	5	11,63
4	2020	4	9,30
5	2017	4	9,30
6	2023	3	6,98
7	2025	2	4,65
8	2014	2	4,65
9	2012	2	4,65
10	2019	1	2,33
11	2018	1	2,33
12	2015	1	2,33

Tablo 2 incelendiğinde, okuryazarlık konusundaki lisansüstü tezlerin 2013 ve 2016 yılları haricinde 2012 yılından beri her yıl düzenli olarak çalışıldığı görülmektedir. Mevcut yıllarda çalışmaların en yüksek yüzdelere %20,93 oranıyla 2022 ve 2024 oluştururken en düşük yüzdelere ise %2,33 oranıyla 2015, 2018 ve 2019 oluşturmaktadır. Okuryazarlık becerileriyle ilgili yapılan tezlerin tez türlerine göre dağılımı Tablo 3’te verilmiştir:

Tablo 3. Lisansüstü Çalışmaların Tez Türlerine Göre Dağılımı

Sıra	Tez Türü	Frekans	Yüzde
1	Yüksek Lisans	26	60,47
2	Doktora	17	39,53

Tablo 3 incelendiğinde, okuryazarlık konusundaki lisansüstü çalışmaların %60,47'sini yüksek lisans tezleri oluştururken %39,53'ünü doktora tezlerinin oluşturduğu görülmektedir.

Okuryazarlık becerileriyle ilgili yapılan tezlerin konusuna göre dağılımı Tablo 4'te verilmiştir:

Tablo 4. Lisansüstü Çalışmaların Konusuna Göre Dağılımı

Sıra	Konu	Frekans	Yüzde
1	Eğitim ve Öğretim	41	95,35
2	Dilbilim	1	2,33
3	Türk Dili ve Edebiyatı	1	2,33

Tablo 4 incelendiğinde, okuryazarlık konusundaki lisansüstü tezlerin 3 farklı konuda hazırlandığı ve bu konulardan en fazla lisansüstü çalışmanın "Eğitim ve Öğretim" (%95,35) konusunda olduğu görülmektedir. En az çalışmanın yapıldığı konuların ise "Dilbilim = Türk Dili ve Edebiyatı" (%2,33) ile "Türk Dili ve Edebiyatı" (2,33) olduğu görülmektedir.

Okuryazarlık becerileriyle ilgili yapılan tezlerin ana bilim dallarına göre dağılımı Tablo 5'te verilmiştir:

Tablo 5. Lisansüstü Çalışmaların Ana Bilim Dallarına Göre Dağılımı

Sıra	Ana Bilim Dalı	Frekans	Yüzde
1	Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı	26	60,47
2	Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı	8	18,60
3	Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı	2	4,65
4	Sosyal Bilimler ve Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı	2	4,65
5	Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Ana Bilim Dalı	1	2,33
6	Eğitim Programları ve Öğretimi Ana Bilim Dalı	1	2,33
7	İlköğretim Ana Bilim Dalı	1	2,33
8	Sosyal Bilimler ve Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı	1	2,33
9	Türkçe Ana Bilim Dalı	1	2,33

Tablo 5 incelendiğinde, okuryazarlık konusundaki lisansüstü tezlerin 9 ayrı ana bilim dalına yayıldığı ve bu dallardan en fazla lisansüstü çalışmanın Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı'nda (%60,47) hazırlandığı görülmektedir. En az çalışmanın yapıldığı ana bilim dallarını ise %2,33 oranıyla Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Ana Bilim Dalı, Eğitim Programları ve Öğretimi Ana Bilim Dalı, İlköğretim Ana Bilim Dalı, Sosyal Bilimler ve Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı ve Türkçe Ana Bilim Dalı'nın oluşturduğu görülmektedir.

Okuryazarlık becerileriyle ilgili yapılan tezlerin araştırma yöntemlerine göre dağılımı Tablo 6'da verilmiştir:

Tablo 6. Lisansüstü Çalışmaların Araştırma Yöntemlerine Göre Dağılımı

Sıra	Araştırma Yöntemi	Frekans	Yüzde
1	Nitel Yöntem	18	41,86
2	Nicel Yöntem	13	30,23

3	Karma Yöntem	12	27,91
---	--------------	----	-------

Tablo 6 incelendiğinde, okuryazarlık konusundaki lisansüstü çalışmaların 3 farklı araştırma yöntemiyle hazırlandığı görülmektedir. Bu lisansüstü çalışmalarda en fazla nitel yöntem (%41,86); en az ise karma yöntem (%27,91) kullanılmıştır.

Okuryazarlık becerileriyle ilgili yapılan tezlerin veri toplama araçlarına göre dağılımı Tablo 7’de verilmiştir:

Tablo 7. Lisansüstü Çalışmaların Veri Toplama Araçlarına Göre Dağılımı

Sıra	Veri Toplama Aracı	Frekans	Yüzde
1	Form	19	20,43
2	Ölçek	18	19,35
3	Görüşme	14	15,05
4	Günlükler	9	9,68
5	Video Kayıtları	8	8,60
6	Anket	7	7,53
7	Gözlem	6	6,45
8	Uygulama Soruları	5	5,38
9	Envanter	3	3,23
10	Dereceli Puanlama Anahtarı (Rubrik)	2	2,15
11	Test	2	2,15

Tablo 7 incelendiğinde, okuryazarlık konusundaki lisansüstü çalışmaların 12 farklı veri toplama aracıyla hazırlandığı; bu alanda en fazla lisansüstü çalışmanın ise form (%17,59) ve ölçek (%16,67) ile gerçekleştirildiği görülmektedir. En az çalışmanın ise %1,85 oranıyla puanlama anahtarı ve test veri toplama araçları ile gerçekleştirildiği görülmektedir.

Okuryazarlık becerileriyle ilgili yapılan tezlerin okuryazarlık türlerine göre dağılımı Tablo 8’de verilmiştir:

Tablo 8. Lisansüstü Çalışmaların Okuryazarlık Türlerine Göre Dağılımı

Sıra	Okuryazarlık Türü	Frekans	Yüzde
1	Dijital Okuryazarlık	17	27,42
2	Medya Okuryazarlığı	11	17,74
3	Görsel Okuryazarlık	7	11,29
4	Bilgi Okuryazarlığı	4	6,45
5	Eleştirel Okuryazarlık	4	6,45
6	Ölçme Değerlendirme Okuryazarlığı	4	6,45
7	Akademik Okuryazarlık	3	4,84
8	Duygusal Okuryazarlık	2	3,23
9	Bilgi ve İletişim Teknolojileri Okuryazarlığı	2	3,23
10	Program Okuryazarlığı	2	3,23
11	Aile Okuryazarlığı	1	1,61
12	Ekran Okuryazarlığı	1	1,61
13	Çok Katmanlı Okuryazarlık	1	1,61
14	Karikatür Okuryazarlığı	1	1,61
15	Kültür Okuryazarlığı	1	1,61
16	Yapay Zekâ Okuryazarlığı	1	1,61

Tablo 8 incelendiğinde, okuryazarlık konusundaki lisansüstü çalışmaların 16 farklı okuryazarlık türünde hazırlandığı ve bu alanda en fazla lisansüstü çalışmanın dijital

okuryazarlık (%27,42) ile medya okuryazarlığı (%17,74) olduğu görülmektedir. Ayrıca bu alanda en az çalışmanın yapıldığı türler ise %1,61 oranıyla aile okuryazarlığı, ekran okuryazarlığı, çok katmanlı okuryazarlık, karikatür okuryazarlığı, kültür okuryazarlığı ve yapay zekâ okuryazarlığı olduğu görülmektedir.

Okuryazarlık becerileriyle ilgili yapılan tezlerin örneklem/çalışma grubuna göre dağılımı Tablo 9'da verilmiştir:

Tablo 9. Lisansüstü Çalışmaların Örneklem/Çalışma Grubuna Göre Dağılımı

Sıra	Örneklem/Çalışma Grubu	Frekans	Yüzde
1	Türkçe Öğretmeni Adayları	13	19,70
2	Ortaokul Öğrencileri	12	18,18
3	Türkçe Ders Kitapları	7	10,61
4	Türkçe Dersi Öğretim Programı	6	9,09
5	Araştırmacının Kendisi	4	6,06
6	Öğrenci Velileri	4	6,06
7	Türkçe Öğretmenleri	4	6,06
8	Öğretim Elamanları	3	4,55
9	Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğreten Öğreticiler	3	4,55
10	Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenen Öğrenciler	2	3,03
11	Branş Öğretmenleri	1	1,52
12	Çocuk Dergileri	1	1,52
13	İlkokul Öğrencileri	1	1,52
14	Öğretmen Kılavuz Kitapları	1	1,52
15	Sınıf Rehber Öğretmenleri	1	1,52
16	Türkçe ve Sosyal Bilgiler Öğretmenleri	1	1,52
17	Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretim Programı	1	1,52
18	Yabancılar İçin Türkçe Seti Ders/Çalışma Kitapları	1	1,52

Tablo 9 incelendiğinde, okuryazarlık konusundaki lisansüstü tezlerin 18 farklı örneklem/çalışma grubu üzerinden çalışıldığı görülmektedir. Bu alanda en fazla lisansüstü çalışmanın Türkçe öğretmeni adayları (%19,70) ile ortaokul öğrencileri (18,18) hakkında hazırlandığı görülmektedir. En az çalışmanın yapıldığı lisansüstü çalışmaların ise %1,11 oranıyla branş öğretmenleri, çocuk dergileri, ilkokul öğrencileri, öğretmen kılavuz kitapları, sınıf rehber öğretmenleri, Türkçe ve sosyal bilgiler öğretmenleri, yabancı dil olarak Türkçe öğretim programı ve yabancılar için Türkçe seti ders/çalışma kitapları olduğu görülmektedir.

SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER

Okuryazarlık konusu ile ilgili yapılmış lisansüstü çalışmaların incelendiği bu çalışmada 43 lisansüstü tez incelenmiş ve şu sonuçlara ulaşılmıştır:

Araştırma kapsamında incelenen 43 lisansüstü çalışmanın yayımlandıkları üniversitelere bakılmış; 43 çalışmanın 21 üniversiteye yayıldığı ve ilgili konuda en fazla çalışmanın sırasıyla Çanakkale Onsekiz Mart, Akdeniz ve Gazi üniversiteleri olduğu tespit edilmiştir. Gür ve Duman'ın (2024) dijital okuryazarlık ile ilgili 113 yüksek lisans ve doktora tezini incelediği çalışmada ilk üçte Gazi, Mersin ve Anadolu üniversiteleri yer alırken Erdem'in (2018) medya okuryazarlığı ile ilgili yapmış olduğu çalışmada yine Çanakkale Onsekiz Mart ve Gazi üniversiteleri bulunmaktadır. Sönmez, Kaleli-Yılmaz ve Altun (2022) matematik okuryazarlığı üzerine yapılmış 97 lisansüstü tezini incelediği çalışmada ise ilk

üçte Bursa Uludağ, Hacettepe ve Orta Doğu Teknik üniversiteleri şeklindedir. Haçat Oğuz ve Demir (2018), köklü üniversitelerde hazırlanan tez sayısının diğer üniversitelere kıyasla daha fazla olmasını, bu üniversitelerin daha erken kuruluş yıllarına sahip olmaları ve akademik altyapı ile olanaklar açısından daha gelişmiş olmalarıyla ilişkilendirmektedir. Araştırmada okuryazarlık konusu ile ilgili yapılmış çalışmaların özellikle 2020 yılından itibaren bariz bir şekilde arttığı görülmektedir. Özen'in (2025) öğretim programı okuryazarlığı üzerine hazırladığı çalışmada 44 makale ve 32 tez incelemiş ve bu inceleme sonucunda ilgili çalışmaların 2020 yılı öncesinde 4 iken sonrasında 28 olduğu görülmüştür. 21. yüzyıl becerilerine yönelik artan vurgu, dijitalleşme ve medya ortamlarının eğitim üzerindeki etkisi, öğretim programlarında gerçekleştirilen güncellemeler ve okuryazarlık kavramının anlam alanının genişlemesi gibi etkenler, okuryazarlık üzerine yapılan çalışmaların son yıllarda belirgin bir artış göstermesini kaçınılmaz hâle getirmiştir. Sonuç olarak bu çalışmada ulaşılan bulgularla benzer çalışmalardan elde edilen bulgular örtüşmektedir (Er ve Metin, 2023; Koç Akran, 2021; Özgür ve Eskicumalı, 2023; Demirez, 2023). Araştırma kapsamında incelenen 43 lisansüstü çalışma, türleri açısından değerlendirildiğinde çalışmaların %60,47'sinin yüksek lisans düzeyinde gerçekleştirildiği belirlenmiştir. Doktora düzeyinde yapılan lisansüstü çalışmaların oranının ise %39,53 olduğu tespit edilmiştir. İletişim bilimleri alanında medya okuryazarlığı üzerine yapılan lisansüstü tezlerin bibliyometrik analizinin yapıldığı çalışmada Özgür ve Eskicumalı (2023), erken okuryazarlık alanında gerçekleştirilmiş lisansüstü tez çalışmalarının incelendiği çalışmada Aslışen Tanju ve Hakkoymaz (2020), Türkiye'de bilimsel okuryazarlık alanında yapılan araştırmaların içerik analizinde Arduç ve Kahraman (2021) bu çalışmada ulaşılan bulgularla örtüşen sonuçlar elde etmiştir. Çoğu üniversitede doktora düzeyinde eğitim veren program sayısının yeterli sayıda olmaması, yüksek lisans tezlerinin doktora tezlerinden yaklaşık yedi kat daha fazla olmasının başlıca nedenlerinden biri olarak görülmektedir (Demircan, 2007). Ayrıca doktora döneminin yüksek lisans dönemine göre daha zorlu bir süreç olması, bu sürecin araştırmacıda konu hakkında derin bilgi sahibi olmasının gerekliliği, araştırmacının yüksek lisanstan sonra doktora için kendisinde yeterince güç bulamaması gibi etmenler doktora tezlerinin yüksek lisans tezlerine göre daha az olmasına sebep olmaktadır. Araştırma kapsamında incelenen 43 lisansüstü çalışmanın yayımlandıkları konulara bakılmış; 43 çalışmanın %95,35'inin "Eğitim ve Öğretim" konusunda, %4,65'lik oranının ise "Dilbilim ile Türk Dili ve Edebiyatı" konularında işlendiği belirlenmiştir. Mete'nin (2020) Türkiye'de okuryazarlıklar ile ilgili lisansüstü tezleri incelediği çalışmada tezlerin %71,1 oranında "Eğitim ve Öğretim" konusunda yazıldığı tespit edilmiş olup mevcut araştırmayla benzer sonuca ulaşılmıştır. Araştırmada 43 lisansüstü çalışma, ana bilim dallarına göre incelenmiş ve %60,47'lik oranla en fazla çalışmanın Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı'nda gerçekleştiği fakat tamamının eğitim alanları bilim dallarında hazırlandığı sonucuna ulaşılmıştır. Oğuz Haçat ve Demir'in (2019) eğitim alanında okuryazarlık konusu ile ilgili tezleri incelediği çalışmada sırasıyla Fen Bilgisi Eğitimi Ana Bilim Dalı(%23,70), Sınıf Eğitimi Ana Bilim Dalı(%12,66), Eğitim Programları ve Öğretim Ana Bilim Dalı(%12,66), Matematik Eğitimi Ana Bilim Dalı(%12,01), Sosyal Bilgiler Eğitimi Ana Bilim Dalı(%10,06) dallarında olduğu, dolayısıyla Fen Bilgisi Eğitimi Ana Bilim Dalı dışında bu çalışmayla benzerlik taşıdığı görülmektedir. Çelebi, Demir ve Karakuş'un (2023) yapay zekâ okuryazarlığı ile ilgili lisansüstü tezleri incelediği çalışmada ise eğitim alanları ana bilim dallarının yanı sıra bilgi ve bilgi işleme bilim dalı ile insan kaynakları ve endüstriyel ilişkiler bilim dallarında da hazırlanmış tezlerin varlığı gözlenmiştir. Erdem'in (2018) medya okuryazarlığı ile ilgili tezleri incelediği çalışmada ise eğitim alanları bilim

dallarının (%54) bulunmasının yanı sıra tezlerin bir kısmını da gazetecilik bilim dalı (%15,4) ile radyo televizyon ve sinema bilim dallarının (%13,8) oluşturduğu görülmüştür. Özellikle okuryazarlık kavramının genişlemesiyle okuryazarlık ile ilgili hazırlanan çalışmaların eğitim alanları dışında çeşitli bilim dallarında da çalışılması yadsınamaz bir gerçektir. Araştırma kapsamında incelenen 43 lisansüstü çalışmanın veri toplama araçlarına bakılmış; form, ölçek ve görüşme araçlarının yoğunlukta olduğu ancak anket, gözlem, test gibi veri toplama araçlarının da kullanıldığı görülmüştür. Kılınçaslan ve Dökme'nin (2022) fen okuryazarlığı ile ilgili lisansüstü tezleri incelediği çalışmada ölçek veri toplama aracının en fazla kullanıldığı; anket veri toplama aracının ise en az kullanılan araç olduğu görülmektedir. Erdoğan ve Arslan'ın (2023) matematik eğitimi alanında matematik okuryazarlığı ile ilgili tezleri incelediği çalışmada görüşme veri toplama aracının en fazla kullanılan araçlardan biri olduğu; test veri toplama aracının ise en az kullanılan araçlardan biri olduğu görülmektedir. Şantaş'ın (2021) sağlık okuryazarlığı ile ilgili lisansüstü tezleri incelediği çalışmada ise %91,2 oranıyla anket bulgusuna ulaştığı görülmektedir. Araştırmada 43 lisansüstü çalışma, okuryazarlık türüne göre incelenmiş ve yoğunlukta olarak dijital, medya, bilgi ve görsel okuryazarlıklar başta olmak üzere yapay zekâ, kültür, karikatür gibi okuryazarlıklar bulgusuna ulaşılmıştır. Sur (2022) okuryazarlık kavramı ve okuryazarlık araştırmaları ile ilgili tezleri ve makaleleri incelediği çalışmada benzer olarak medya, bilgi, dijital, görsel okuryazarlık; farklı olarak ise sağlık, ekonomi/finans, çevre/ekoloji okuryazarlık bulgularına ulaşılmıştır. Sağlamgöncü (2023) sosyal bilgiler eğitiminde okuryazarlık ile ilgili lisansüstü tezleri incelediği çalışmada ise medya ve dijital okuryazarlıklarının yanı sıra finansal, harita, hukuk politik gibi okuryazarlıklar bulgusuna da ulaşılmıştır. Okuryazarlık kavramının genişlemesi ve okuryazarlıklar üzerine yapılan çalışmaların artmasıyla birlikte özellikle 21. yüzyıl becerilerine odaklanılması dijital, medya, görsel, bilgi gibi okuryazarlıklar hakkında çalışmaların yapılmasını kaçınılmaz hale getirmiştir. Araştırma kapsamında incelenen 43 lisansüstü çalışmanın araştırma yöntemine bakılmış; sırasıyla nitel (%41,86), nicel (%30,23) ve karma (%27,91) yöntemin kullanıldığı görülmüştür. Tanrıverdi ve Apak'ın (2013), görsel okuryazarlık ile ilgili lisansüstü tezleri ve makaleleri inceledikleri çalışmada %92,85 oranla nicel yönetime ulaştıkları ve bu yönüyle mevcut çalışmanın bulgusundan farklılaştıkları görülmüştür. Çakıcı, Efecan, Yirik ve Uyanık'ın (2022) ülkemizde 2000-2021 yılları arasında yayımlanan erken okuryazarlık ile ilgili makaleleri inceledikleri çalışmada sırasıyla nicel (%60,3), nitel (%35,6) ve karma (%4,1) yöntemine başvurulduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Can ve Kınca'ın (2020) eleştirel okuryazarlık ile ilgili makaleleri incelediği çalışmada ise %91,48 oranla nitel yöntem kullanıldığı görülmüştür. Araştırma kapsamında incelenen 43 lisansüstü çalışmanın örneklem/çalışma grubuna bakılmış; çalışmalarda en çok Türkçe öğretmeni adayları(%19,70), ortaokul öğrencileri(%18,18), Türkçe ders kitapları(%10,61) ve Türkçe dersi öğretim programı(%9,09) gruplarının bulunduğu görülmüştür. Sarıgül'ün (2020) Türkiye'de finansal okuryazarlık ile ilgili lisansüstü tezleri incelediği çalışmada en yüksek oranı %33,34 ile üniversite öğrencilerinin oluşturduğu görülmüştür. Salur'un (2022) sosyal bilgiler alanında yapılan okuryazarlık ile ilgili araştırmaları incelediği çalışmada ise en yüksek oranı %61,7 ile öğretmen adayları oluşturmaktadır. Coşkun Şimşek, Dumlu ve Turanlı'nın (2023) Türkiye'de matematik okuryazarlığı ile ilgili araştırmaları incelediği çalışmada en yüksek iki oranı sırasıyla %38 ve %29 ile ilköğretim öğrencileri ve öğretmen adayları oluşturmaktadır. Son olarak Sağlamgöncü'nün (2023) sosyal bilgiler eğitiminde okuryazarlık ile ilgili lisansüstü tezleri incelediği çalışmada çalışma gruplarının çoğunluğunu sosyal bilgiler öğretmen adayları, ortaokul öğrencileri, sosyal bilgiler öğretmenleri oluşturduğu

görülmektedir. Bu benzerliğin başlıca sebeplerinden biri olarak okuryazarlık ile ilgili çalışmaların çoğunluğunun “Eğitim ve Öğretim” alanında olduğu gözden kaçmamalıdır.

Çalışmada ulaşılan sonuçlar bağlamında bazı öneriler sunulmuştur. Bunlar şu şekildedir:

İncelenen tezlerde dijital, medya, bilgi ve görsel okuryazarlıkların yoğunlukta olduğu görülmekle birlikte; sağlık, finans, çevre, yapay zekâ ve hukuk okuryazarlığı gibi son yıllarda önem kazanan alanlara yönelik lisansüstü çalışmalar gerçekleştirilebilir. Ayrıca okuryazarlık kavramının yalnızca eğitim alanı ile sınırlı kalmayarak iletişim, sosyoloji, psikoloji, bilgisayar mühendisliği ve işletme gibi farklı disiplinlerde ele alınması, alan yazında disiplinler arası bakış açısını güçlendirecek ve araştırma çeşitliliğini arttıracaktır.

Okuryazarlık türlerinin öğretim programlarına etkin biçimde entegrasyonunu sağlamak amacıyla disiplinler arası modüller, seçmeli dersler ve dijital içerikler geliştirilebilir. Bu doğrultuda, öğretmen adaylarının okuryazarlık türlerine ilişkin bilgi ve becerilerini geliştirmeye yönelik hizmet öncesi ve hizmet içi eğitim faaliyetlerinin artırılması, uygulamaya dönük niteliğin güçlendirilmesine katkı sağlayacaktır.

Son olarak gelecek araştırmalar açısından okuryazarlık çalışmalarının zaman içerisindeki yönelimlerini ortaya koymak amacıyla bibliyometrik eğilim analizlerinin belirli aralıklarla gerçekleştirilmesi önem arz etmektedir. Ayrıca Türkiye’deki okuryazarlık araştırmalarının uluslararası çalışmalarla karşılaştırmalı olarak incelenmesi, mevcut durumun küresel bağlamda değerlendirilmesine olanak sağlayarak alan yazına daha kapsamlı ve bütüncül katkılar sunacaktır.

Araştırma ve Yayın Etiği

Bu çalışmada, Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi’nde belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergede Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler başlığı altında açıklanan eylemlerden hiçbirisi gerçekleştirilmemiştir.

Etik Kurul İzni

Bu çalışma, insan/hayvan denek içermediği ve mevcut dokümanların analizi niteliğinde olduğundan etik kurul izni gerektirmemektedir.

Yazarların Katkı Oranı

Bu çalışmaya birinci yazar %40, ikinci yazar %60 oranında katkı sağlamıştır.

Çıkar Çatışması

Bu çalışmada herhangi bir çıkar çatışması bulunmamaktadır.

KAYNAKÇA

- Akbulut, S. (2022). *Türkçe öğretmeni adaylarının süreç-tür odaklı yazma yaklaşımı ile yapılandırılmış çok katmanlı metin yazma süreçlerinin incelenmesi*. [Doktora Tezi]. Akdeniz Üniversitesi.
- Alkış, E. (2022). *Türkçe öğretmenlerinin dijital okuryazarlık yeterlik algılarının değerlendirilmesi*. [Yüksek Lisans Tezi]. Kütahya Dumlupınar Üniversitesi.
- Altun, N. ve Bangir Alpan, G. (2021). Temel eğitim programlarında dijital okuryazarlık. *JRES*, 8(2), 280-294. <https://doi.org/10.51725/etad.971177>

- Arduç, M. A. ve Kahraman, S. (2021). Türkiye’de bilimsel okuryazarlık alanında yapılan araştırmaların içerik analizi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 8(16), 18-43. <https://doi.org/10.29129/inujse.934792>
- Arslan, M. E. (2023). *Türkçe öğretmeni adaylarının dijital teknolojiye yönelik tutumlarının incelenmesi*. [Yüksek Lisans Tezi]. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi.
- Aslışen Tanju, E. H. T. ve Hakkoymaz, S. (2020). Erken okuryazarlık alanında gerçekleştirilmiş lisansüstü tez çalışmalarının incelenmesi: Bir içerik analizi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(4), 1483-1498.
- Aşçı, A. U. (2024). *Otantik öğrenme yönteminin ortaokul öğrencilerinin Türkçe dersi başarılarına ve dijital okuryazarlık becerilerine etkisi*. [Doktora Tezi]. Necmettin Erbakan Üniversitesi.
- Aufderheide, P. (1992). National leadership conference on media literacy. Conference report. Washington, DC: Aspen Institute.
- Avcı, İ. N. (2024). *5. sınıf Türkçe dersinin aile okuryazarlığıyla ilişkilendirilmesine yönelik bir eylem araştırması*. [Doktora Tezi]. Akdeniz Üniversitesi.
- Aykaç, N., Kamçı, F. ve Hamidi, N. B. (2025). Türkçe öğretmeni adaylarının dijital okuma öz yeterliklerinin incelenmesi. *EKEV Akademi Dergisi*, (103), 427-443.
- Barası, M. (2020). *2018 ortaokul Türkçe dersi öğretim programının 21. yüzyıl becerileri açısından incelenmesi*. [Yüksek Lisans Tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Barrett, G. F., & Riddell, W. C. (2019). Ageing and skills: The case of literacy skills. *European Journal of Education*, 54(1), 60-71.
- Can, S. ve Kıncal, R. Y. (2020). Eleştirel okuryazarlık kapsamında yayınlanan makaleler üzerine bir değerlendirme. *Uluslararası Sosyal Bilimler ve Eğitim Bilimleri Sempozyumu*. 10-26
- Coşkun Şimşek, M., Dumlu, B. Ö. ve Turanlı, N. (2023). Türkiye’de matematik okuryazarlığı üzerine yapılmış çalışmaların betimsel içerik analizi. *TEBD*, 21(3), 1204-1225. <https://doi.org/10.37217/tebd.1195319>
- Creswell, J. W. (2013). *Qualitative inquiry & Research design*. SAGE.
- Çakıcı, B., Çetiner, E., Efecan, E., Yirik, E. ve Uyanık, G. (2022). Ülkemizde 2000-2021 yılları arasında yayınlanan erken okuryazarlık ile ilgili makalelerin incelenmesi. *JRES*, 9(2), 447-468. <https://doi.org/10.51725/etad.1129112>
- Çelebi, C., Demir, U. ve Karakuş, F. (2023). Yapay zekâ okuryazarlığı konulu çalışmaların sistematik derleme yöntemiyle incelenmesi. *Necmettin Erbakan Üniversitesi Ereğli Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(2), 535-560. <https://doi.org/10.51119/ereegf.2023.67>
- Çelik, G. (2017). *Türkçe derslerinde görsel okuryazarlık yoluyla okuma becerilerinin geliştirilmesi: Bir karma yöntem çalışması*. [Doktora Tezi]. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi.
- Çocuk, H. E. (2020). *Dijital öykü uygulamalarının Türkçe öğretmen adaylarının akademik başarılarına, dijital okuryazarlık ve Türkçe öğretimi özyeterlik algılarına etkisi*. [Doktora Tezi]. Mersin Üniversitesi.
- Dal, S. (2012). *İlköğretim 5. sınıf Türkçe dersinde eleştirel okuryazarlık uygulamaları: Bir eylem araştırması*. [Doktora Tezi]. Anadolu Üniversitesi.
- Demircan, C. (2007). Çocuk edebiyatı konulu lisansüstü çalışmalar ile ilgili bir durum araştırması. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13, 23-35.
- Demirez, D. (2023). Finansal okuryazarlık: lisansüstü tezlerin içerik analizi (2010-2022). *Çağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20(1), 151-168.
- Devecioğlu, D. (2021). *Ortaokul Türkçe ders kitaplarının eleştirel okuryazarlık açısından incelenmesi*. [Yüksek Lisans Tezi]. Gaziantep Üniversitesi.

- Dinlemez, Ş. (2021). *Türkçe öğretmeni adaylarının dijital okuryazarlık düzeyleri ile dijital vatandaşlık düzeyleri arasındaki ilişkinin belirlenmesi*. [Yüksek Lisans Tezi]. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi.
- Doğan, S. (2024). *Türkçe öğretmeni adaylarının ölçme-değerlendirme okuryazarlığı ve öz yeterlik düzeyleri ile eğitimde ölçme-değerlendirme dersine yönelik tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. [Doktora Tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Ekmekçi, V. (2017). *Yabancılar Türkçe öğretiminde akademik okuryazarlık öğretimine yönelik bir eylem araştırması*. [Doktora Tezi]. Erciyes Üniversitesi.
- Elçiçek, M. (2024). Öğrencilerin yapay zekâ okuryazarlığı üzerine bir inceleme. *Bilgi ve İletişim Teknolojileri Dergisi*, 6(1), 24-35. <https://doi.org/10.53694/bited.1460106>
- Emirhan, T. (2023). *Türkçe eğitimi açısından çocuk dergilerindeki kök değerler ve 21. yüzyıl becerileri*. [Doktora Tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Er, Ö. ve Metin, Ö. (2023). Sosyal bilgiler eğitiminde politik okuryazarlık çalışmalarının incelenmesi. *Uluslararası Sosyal Alan Araştırmaları Dergisi*, 12(2), 24-44.
- Erdem, C. (2018). Medya okuryazarlığı araştırmalarında eğilimler: lisansüstü tezlere yönelik bir içerik analizi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 11(4), 693-717. <http://dx.doi.org/10.30831/akueg.390260>
- Erdoğan, E. ve Arslan, Ç. (2023). Matematik eğitimi alanında matematik okuryazarlığı üzerine yapılan çalışmaların tematik içerik analizi. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 57, 1669-1693.
- Eroğlu, A. (2020). *Ortaokul 7. sınıf Türkçe dersinde dijital hikâye anlatımının kullanılması*. [Doktora Tezi]. Sakarya Üniversitesi.
- Erol, B. G. (2024). *Üretken yapay zekâ kabul seviyesi ve yapay zekâ okuryazarlığının Türkçe öğretmenliği lisans öğrencilerinin dijital yazma becerilerine etkisine yönelik bir değerlendirme*. [Yüksek Lisans Tezi]. Akdeniz Üniversitesi.
- Gül, G. (2007). Okuryazarlık sürecinde aile katılımının rolü. *Özel Eğitim Dergisi*, 8(1), 17-30.
- Günay, G. (2022). *Türkçe eğitiminde dijital okuryazarlık: Bir karma yöntem araştırması*. [Yüksek Lisans Tezi]. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi.
- Gür, Z. B. (2024). *Ortaokul Türkçe Öğretim Programı'nın (2019) dijital okuryazarlık bağlamında değerlendirilmesi*. [Yüksek Lisans Tezi]. Kırıkkale Üniversitesi.
- Gür, Z. B. ve Duman, S. N. (2024). Dijital okuryazarlık ile ilgili tezlerin sistematik derlemesi. *Ulusal Eğitim Akademisi Dergisi*, 8(1), 126-137. <https://doi.org/10.32960/uead.1434912>
- Gürsoy, G. (2017). Ölçme ve değerlendirme okuryazarlığı: Kavramsal bir analiz. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 281-316.
- Güvenç, H. (2017). Öğretim programlarımızda finansal okuryazarlık. *İlköğretim Online*, 16(3), 935-948. <https://doi.org/10.17051/ilkonline.2017.330233>
- Haçat, S. O. ve Demir, F. B. (2019). Eğitim alanında okuryazarlık üzerine yapılan lisansüstü tezlerin analizi. *Anadolu Kültürel Araştırmalar Dergisi*, 3(2), 116-145.
- Kaplan, K. (2017). *Medya okuryazarlığı dersinin Türkçe öğretimiyle birleştirilmesi sürecinde medya okuryazarlığı dersi öğretmenlerinde bulunması gereken yeterlikler*. [Doktora Tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Kaplan, K. (2020). *Ortaokul Türkçe derslerinde karikatür okuryazarlığı becerisinin geliştirilmesi: Bir eylem araştırması*. [Doktora Tezi]. Uşak Üniversitesi.
- Kaplan, M. (2025). *Türkçe öğretiminde dijital okuryazarlık*. [Yüksek Lisans Tezi]. Aksaray Üniversitesi.
- Karabudak, N. İ. (2022). *Dijital görüntü kılavuzu metodu'nun Türkçe öğretmeni adaylarının görsel okuryazarlık becerisine etkisi*. [Yüksek Lisans Tezi]. Akdeniz Üniversitesi.

- Karaca, O. D. (2021). *Ortaokul Türkçe ders kitaplarında görsel okuryazarlık uygulamaları*. [Yüksek Lisans Tezi]. Başkent Üniversitesi.
- Karaduman, S. (2019). Yeni medya okuryazarlığı: Yeni Beceriler/olanaklar/riskler. *Erciyes İletişim Dergisi*, 6(1), 683-700
- Karaman, M. K. ve Karataş, A. (2009). Öğretmen adaylarının medya okuryazarlık düzeyleri. *İlköğretim Online*, 8(3), 798-808
- Kartal, M. (2021). *Türkçe öğretmeni adaylarının dijital hikâye uygulamalarına yönelik farkındalıkları*. [Yüksek Lisans Tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Kavun, M. (2024). Sınıf öğretmenlerinin ilköğretim 4. sınıf öğrencileri için önerdikleri kitaplar. *Kuram ve Uygulamada Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(2), 414-426. <https://doi.org/10.48066/kusob.1589579>
- Kendir Çopurlar, C. ve Kartal, M. (2015). Sağlık okuryazarlığı nedir? Nasıl değerlendirilir? Neden önemli? *Turkish Journal of Family Medicine and Primary Care*, 10(1), 42-47.
- Kılıç, Y., Ata, H. A. ve Seyrek, İ. H. (2015). Finansal okuryazarlık: Üniversite Öğrencilerine Yönelik Bir Araştırma. *Muhasebe ve Finansman Dergisi*, (66), 129-150. <https://doi.org/10.25095/mufad.396535>
- Kılıçlı, H. (2024). *Türkçe öğretmen adaylarının 21. yüzyıl becerileri, program okuryazarlığı ve öz yeterlik algıları arasındaki ilişki*. [Yüksek Lisans Tezi]. Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi.
- Kılınçaslan, H. ve Dökme, İ. (2022). Türkiye kapsamında fen okuryazarlığı: betimsel bir içerik analizi. *Trakya Eğitim Dergisi*, 12(2), 911-925. <https://doi.org/10.24315/tred.943835>
- Koç Akran, S. (2021). Sağlık okuryazarlığı üzerine sistematik derleme. *IJHE*, 7(15), 143-168.
- Kolcuoğlu, B. (2022). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretenlerin ölçme ve değerlendirme okuryazarlıkları üzerine bir inceleme*. [Yüksek Lisans Tezi]. İstanbul Aydın Üniversitesi.
- Kökten, E. O. (2019). *Ortaokul 5,6, 7 ve 8. sınıf Türkçe ders kitaplarında yer alan haber metinlerinin değerlendirilmesi*. [Yüksek Lisans Tezi]. Uşak Üniversitesi.
- Kurbanoğlu, S. S. (2010). Bilgi okuryazarlığı: Kavramsal bir analiz. *Türk Kütüphaneciliği*, 24(4), 723-747.
- Kurudayıoğlu, M., ve Tüzel, M. S. (2010). 21. yüzyıl okuryazarlık türleri, değişen metin algısı ve Türkçe eğitimi. *Türklük Bilimi Araştırmaları Dergisi*, 15(28), 283-298.
- Martin, A. (2005). DigEuLit – a European framework for digital literacy: A progress report. *Journal of e-Literacy*, 2(2), 130-136.
- Mengüloğlu, G. (2024). *Türkçe öğretmeni adaylarının okuryazarlık becerilerinin incelenmesi*. [Yüksek Lisans Tezi]. Muş Alparslan Üniversitesi.
- Mengüloğlu, G. ve Sarıkaya, B. (2024). Eğitimde okuryazarlık becerileri. *Akademik Sosyal Araştırmalar*, 8(30), 41-66. <https://doi.org/10.31455/asya.1574908>
- Mete, G. (2020). Okuryazarlık türleri ve 2023 vizyonu belgesi. *Kesit Akademi Dergisi*, 6(22), 109-120. <https://doi.org/10.29228/kesit.40368>
- Mete, G. (2020). Türkiye’de okuryazarlık: lisansüstü tezlerin içerik analizi. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 46, 194-206. DOI: <http://dx.doi.org/10.29228/SOBIDER.40214>
- Miser, R. (2002). Küreselleşen dünyada yetişkin eğitimi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 35(1), 55-60.
- Oğuz Haçat, S. ve Demir, F. B. (2019). Eğitim alanında okuryazarlık üzerine yapılan lisansüstü tezlerin analizi. *Anadolu Kültürel Araştırmalar Dergisi*, 3(2), 116-145.
- Özaydın, A. ve Kumral, O. (2021). Dijital yerlilerin gözünden dijital okuryazarlık. *JRES*, 8(2), 362-377. <https://doi.org/10.51725/etad.1008850>

- Özen, O. (2024). *Türkçe öğretmenlerinin program okuryazarlık düzeylerinin incelenmesi*. [Doktora Tezi]. Atatürk Üniversitesi.
- Özen, O. (2025). Öğretim programı okuryazarlığı üzerine yapılan çalışmaların eğilimleri. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(46), 801-829.
- Özgür, H. ve Eskicumalı, A. (2023). İletişim bilimleri alanında medya okuryazarlığı üzerine yapılan lisansüstü tezlerin bibliyometrik analizi. *Medya ve Kültür*, 3(2), 193-208. doi: 10.60077/medkul.1388535
- Özkan, S., Tüzün, H., Uğraş Dikmen, A. ve İlhan, M. N. (2020). Salgınlarda toplum davranışı ve sağlık okuryazarlığı. *Journal of Biotechnology and Strategic Health Research*, 1, 105-110.
- Pehlivanlı, B. (2022). *Dijital okuryazarlık bağlamında ortaokul Türkçe ders kitapları*. [Yüksek Lisans Tezi]. Kırıkkale Üniversitesi.
- Potur, Ö. (2014). *Ortaokul Türkçe derslerinde eleştirel okuryazarlık eğitimi*. [Doktora Tezi]. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi.
- Potur, Ö. (2014). Türkçe derslerinde eleştirel okuryazarlık. *Ana Dili eğitimi Dergisi*, 2(4), 32-49.
- Rintaningrum, R. (2019). Explaining the important contribution of reading literacy to the country's generations: Indonesian's perspectives. *International Journal of Innovation, Creativity and Change*, 5(3), 936-953.
- Sağır, Ş. K. (2024). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ders kitaplarının dijital okuryazarlık bağlamında incelenmesi*. [Yüksek Lisans Tezi]. Akdeniz Üniversitesi.
- Sağlamgöncü, A. (2023). Sosyal bilgiler eğitiminde okuryazarlık: lisansüstü eğitimde gerçekleştirilen okuryazarlık araştırmaları. *ODÜSOBİAD*, 13(1), 253-276. <https://doi.org/10.48146/odusobiad.1160115>
- Salur, M. (2022). Sosyal bilgiler eğitimi alanında yapılan okuryazarlık ile ilgili çalışmaların içerik analizi: Türkiye örneği. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41(2), 717-765. <https://doi.org/10.7822/omuefd.1190397>
- Sarıgül H. (2020). Türkiye’de finansal okuryazarlık alanında yazılan lisansüstü tezlerin içerik analizi. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi/Journal of Higher Education and Science*, 10(1), 153-165. <https://doi.org/10.5961/jhes.2020.377>
- Sayın, H. (2015). *Medya okuryazarlığı becerilerinin ortaokul Türkçe programı içerisindeki yeri ve öğrencilerin medya metinleri üretme becerilerinin değerlendirilmesi*. [Yüksek Lisans Tezi]. Erciyes Üniversitesi.
- Shara, A. M., Andriani, D., Ningsih, A. W. & Kisno (2020). Correlating reading literacy and writing literacy in junior high school Pematangsiantar. *Journal of English Education*, 5(2), 72-85. <https://dx.doi.org/10.31327/jee.v5i2.1249>
- Sönmez, D., Kaleli Yılmaz, G. ve Altun, M. (2022). Matematik okuryazarlığı üzerine yapılmış ve ulusal tez merkezinde yayınlanmış olan tezlerin doküman analizi. *Temel Eğitim Dergisi/Journal of Primary Education*, 13, 13-31. <https://doi.org/10.52105/temelegitim.13.2>
- Sönmez, M., Özden, B. ve Çetinkaya, F. Ç. (2024). Aile okuryazarlığı programı ile ebeveynlerin okuma kültürü oluşturma yeterliliklerinin geliştirilmesi. *Türkiye Eğitim Dergisi*, 9(2), 306-316.
- Sur, E. (2022). Okuryazarlık kavramı ve Türkiye’deki okuryazarlık araştırmaları üzerine bir inceleme. *Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi (AKEF) Dergisi*, 4(2), 445- 467. <https://doi.org/10.38151/akef.2022.27>

- Şahin Kılıcı, A. (2023). *Türkçeyi yabancı dil olarak öğreten öğretim elemanlarının ölçme değerlendirme okuryazarlık düzeylerinin belirlenmesi*. [Yüksek Lisans Tezi]. Gaziantep Üniversitesi.
- Şantaş, G. (2021). Türkiye'de sağlık okuryazarlığı araştırmaları: lisansüstü tezlere yönelik bir içerik analizi. *Türk Fen ve Sağlık Dergisi/Turkish Journal of Science and Health*, 2(2), 54-60. <https://doi.org/10.51972/tfsd.887032>
- Şeyranlı, B. (2022). *Türkçe öğretmen adaylarının sosyal medya bağımlılığı ile dijital okuryazarlıkları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. [Yüksek Lisans]. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi.
- Tanrikulu, F. (2014). *Medya okuryazarlığı bağlamında çocuk dergileriyle zenginleştirilmiş Türkçe dersinin etkililiği: Bir eylem araştırması*. [Doktora Tezi]. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi.
- Tanrıverdi, B. ve Apak, Ö. (2013). Görsel okuryazarlık üzerine bir içerik analizi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26(1), 267-293.
- Topal, Y., Ongun, A., ve Arıcı, B. (2022). Okuma eğitimi ile ilgili lisansüstü tezlerin eğilimleri: bir içerik analizi. *Türkiye Eğitim Dergisi*, 7(2), 459-471.
- Topraktepe, Ö. (2022). *İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin Türkçe dersinde okuduğunu anlama ve duygusal okuryazarlık becerilerinin gelişiminin izlenmesinde iki ve üç boyutlu yenilikçi madde formatları*. [Yüksek Lisans Tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Tuna, G. ve Ulu, M. O. (2016). Üniversite öğrencilerinin finansal okuryazarlık düzeylerini etkileyen faktörlerin belirlenmesi: İşletme bölümü öğrencileri üzerine bir araştırma. *Uluslararası Yönetim İktisat ve İşletme Dergisi*, 12(12), 128-141.
- Tunagür, M. (2021). Türkçe öğretmeni adaylarının akademik okuryazarlık düzeylerinin incelenmesi. *EKEV Akademi Dergisi*, (87), 435-450.
- Türk Dil Kurumu. (t.y.). Güncel Türkçe sözlük. 05.12.2025 tarihinde <https://sozluk.gov.tr/> adresinden erişilmiştir.
- Türkben, T. ve Satılmış, S. (2022). Öğretmen adaylarının akademik okuryazarlık, dijital okuryazarlık ve eleştirel okuryazarlık becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Türkiye Eğitim Dergisi*, 7(2), 345-364.
- Tüzel, M. S. (2010). Görsel okuryazarlık. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, (27), 691-705.
- Tüzel, S. (2012). *İlköğretim ikinci kademe Türkçe derslerinde medya okuryazarlığı eğitimi: Bir eylem araştırması*. [Doktora Tezi]. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi.
- Ulusoy, F. (2022). *Maarif Vakfı tarafından hazırlanan Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Programının yeni okuryazarlıklar bağlamında incelenmesi*. [Yüksek Lisans Tezi]. Akdeniz Üniversitesi.
- Uzan, M. F. (2018). *Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin duygusal algı becerisi düzeylerinin değerlendirilmesi*. [Yüksek Lisans Tezi]. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi.
- Yıldıran, G. (2025). *Yabancı/ikinci dil olarak Türkçe öğrencilerine yönelik ölçme ve değerlendirme okuryazarlığı öz yeterlik ölçeğinin geliştirilmesi*. [Yüksek Lisans Tezi]. Yıldız Teknik Üniversitesi.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (7. Baskı). Seçkin Yayıncılık
- Yıldırım, Ş. (2017). *Türkçe ve sosyal bilgiler öğretmenlerinin medya okuryazarlığı eğitimi ile ilgili becerileri ve görüşleri*. [Yüksek Lisans Tezi]. Yüzüncü Yıl Üniversitesi.
- Yücelşen, N. (2021). *Türkçe öğretmeni adaylarının akademik yazma becerilerinin geliştirilmesine yönelik bir eylem araştırması*. [Doktora Tezi]. İstanbul Üniversitesi.

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

Literacy has evolved from a basic ability to read and write into a multidimensional construct encompassing cognitive, social, and technological competencies. In contemporary educational contexts, literacy is closely associated with individuals' capacity to access, evaluate, produce, and effectively communicate information. With the rapid advancement of technology and the diversification of information sources, new forms of literacy—such as digital, media, visual, information, and academic literacy—have emerged. These developments have expanded the conceptual boundaries of literacy, transforming it into a dynamic and interdisciplinary field. In the field of Turkish language education, literacy skills play a crucial role in fostering lifelong learning, critical thinking, and active participation in social life. Accordingly, there has been a noticeable increase in postgraduate studies focusing on different types of literacy. However, despite this increase, it is observed that research tends to focus on specific literacy types, while studies addressing literacy as a holistic construct remain limited. This fragmentation highlights the need for a comprehensive analysis of existing postgraduate theses to identify trends, gaps, and future research directions. This study aims to examine postgraduate theses on literacy skills in the field of Turkish language education in terms of various variables, including university, year, thesis type, subject, academic department, research method, data collection tools, literacy types, and sample groups. In doing so, the study seeks to provide a systematic overview of the current state of the literature and contribute to the development of a more integrated perspective on literacy studies.

Method

Research Model

In this study, which evaluates postgraduate theses on literacy, a qualitative research method was employed. Qualitative research is defined as “a research approach in which qualitative data collection methods such as observation, interview, and document analysis are used, and a qualitative process is followed to present perceptions and events in a realistic and holistic manner within their natural context” (Yıldırım & Şimşek, 2008).

Study Group (Research Objects)

The literature review on literacy was conducted systematically based on the theses available in the National Thesis Center of the Council of Higher Education (YÖK). Within the scope of the search process, the advanced search interface of the database was utilized, and a comprehensive examination was conducted using only the keyword “literacy,” without imposing any restrictions regarding discipline, university type, institute, or thesis type. As a result of the search conducted within the National Thesis Center, a total of 43 postgraduate theses completed between 2015 and 2024 in the field of Turkish language education were identified. The primary criterion for inclusion in the study was that the theses had to be registered in the YÖK National Thesis Center database.

Data Collection and Analysis

In this study, the data were collected through document analysis, a qualitative research method. The data source consisted of postgraduate theses available in the database of the Council of Higher Education National Thesis Center. To ensure a systematic data collection

and coding process, an Excel spreadsheet was initially created, and the data obtained from the search were recorded in this table. The collected data were analyzed using the descriptive analysis method and were interpreted and summarized based on predetermined themes and categories. Following the identification of theses related to literacy, an analytical framework based on descriptive analysis was developed, and the themes to be examined were determined. During the theme identification process, a literature review was conducted, and similar studies were examined. Based on the findings obtained from the literature and the sub-problems of the research, the themes were finalized. In line with the determined themes, the 43 postgraduate theses were classified according to variables such as university, year, thesis type, subject, academic department, data collection tools, literacy type, research method, and sample/study group. In the final stage, the findings were also quantitatively presented using frequency and percentage values.

Results and Discussion

The findings of the study reveal significant trends in postgraduate research on literacy in the field of Turkish language education. First, the distribution of theses across universities indicates that institutions such as Çanakkale Onsekiz Mart, Akdeniz, and Gazi Universities have a higher concentration of research in this area. This may be attributed to their strong academic infrastructure and research capacity. An examination of the distribution by years shows a notable increase in the number of theses, particularly after 2020. This increase can be associated with the growing emphasis on 21st-century skills, digital transformation processes, and the expanding scope of literacy. In terms of thesis type, the majority of the studies are master's theses, while doctoral dissertations are relatively limited in number. This suggests that advanced and in-depth research at the doctoral level remains insufficient in the field. Regarding research subjects, it was found that most theses are concentrated in the field of education and teaching, whereas studies conducted in linguistics or literature are quite limited. This finding indicates that literacy research predominantly has a pedagogical orientation. In terms of research methods, qualitative approaches are the most commonly used, followed by quantitative and mixed methods. This preference reflects the exploratory nature of literacy studies and the importance of understanding participants' experiences. With respect to data collection tools, forms and scales are the most frequently used instruments, followed by interviews and observation techniques. This suggests a tendency toward structured data collection tools, although qualitative tools are also widely utilized. One of the most striking findings relates to literacy types. Digital literacy and media literacy are the most frequently studied areas, whereas other types such as cultural literacy, artificial intelligence literacy, and family literacy receive relatively limited attention. This imbalance indicates a need for more comprehensive research addressing diverse literacy types. Finally, an analysis of sample groups shows that preservice Turkish language teachers and middle school students constitute the most common participants. This suggests that research predominantly focuses on teacher education and early adolescence, while other groups remain underrepresented. Overall, the findings indicate that although there is a growing body of literature on literacy in Turkish language education, studies tend to focus on specific areas rather than adopting a holistic perspective. Therefore, it is recommended that future research adopt interdisciplinary approaches and integrate different types of literacy to provide a more comprehensive understanding of literacy in contemporary educational contexts.

Türkiye Eğitim Dergisi

(Türkiye Education Journal)

(2026) Cilt 11, Sayı 1, s.217-237

2024 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'ni 5. Sınıfta Uygulamaya Yönelik Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesi

Cengiz Taşkiran¹

Selda Aksüt²

Özet

Araştırmanın amacı, 2024 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'ni 5. sınıfta uygulamaya yönelik öğretmen görüşlerini incelemektir. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden olgubilim deseni kullanılmıştır. Çalışma grubunu 2024-2025 eğitim öğretim yılı bahar döneminde Elâzığ il merkezinde on beş ortaokulda görev yapan otuz sosyal bilgiler öğretmeni oluşturmaktadır. Çalışma grubunun belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme kullanılmıştır. Araştırmada veriler görüşme yöntemiyle elde edilmiştir. Araştırmada elde edilen veriler, nitel veri analiz programında içerik analizi tekniği ile çözümlenmiştir. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'ni bütüncül eğitim modeli, beceri temelli eğitim, öğrenci merkezli eğitim yaklaşımı, erdem-değer-eylem modeli, disiplinler arası anlayış, farklılaştırılmış öğretim yaklaşımı ve süreç temelli ölçme ve değerlendirme yaklaşımı olarak ifade ettikleri ve çok boyutlu şekilde değerlendirdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin, öğretim programının uygulanabilirliğine ilişkin deneyimlerini öğrenci merkezli bir öğrenme ortamı, öğrencilerin aktif katılımı, bireysel farklılıkları dikkate alma, farklı öğretim yöntem ve tekniklerini kullanma, teknolojiyi etkin bir şekilde kullanma, öğrenme sürecini bir bütün olarak değerlendirme ve öğrencinin öğrenme sorumluluğunu almaları olarak ifade ettikleri belirlenmiştir. Değişen şartlara ve günün koşullarına göre öğretim programının daha etkili şekilde uygulanabilmesi ve geliştirilebilmesi için öğretmenlerin düzenli olarak görüşleri alınarak, geri bildirimler doğrultusunda öğretim programı sürekli güncellenebilir.

Anahtar Kelimeler

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli
Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim
Programı
Sosyal Bilgiler Öğretmeni

Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 14.04.2026

Kabul Tarihi: 12.06.2026

Elektronik Yayın Tarihi: 25.06.2026

DOI: 10.54979/turkegitimdergisi.1930338

¹ Doç. Dr., Muş Alparslan Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Sosyal Bilgiler Eğitimi Ana Bilim Dalı, ORCID: 0000-0002-3677-6316, Muş, Türkiye, c.taskiran@alparslan.edu.tr

² Dr, Bağımsız Araştırmacı, ORCID: 0000-0001-6128-7867, Elazığ, Türkiye, selda.aksut@hotmail.com

An Examination of Teachers' Opinions Regarding the Implementation of the 2024 Social Studies Curriculum and the Turkish Century Education Model in 5th Grade

Abstract

The aim of this research is to examine teachers' opinions on implementing the 2024 Social Studies Curriculum and the Turkish Century Education Model in the 5th grade. The study employed a phenomenological design, a qualitative research method. The study group consisted of thirty social studies teachers working in fifteen middle schools in Elâzığ city center during the spring semester of the 2024-2025 academic year. Criterion sampling, a type of purposeful sampling, was used to select the study group. Data were collected through interviews. The data were analyzed using content analysis techniques in a qualitative data analysis program. The study concluded that social studies teachers described the "Turkish Century Education Model" in a multi-dimensional way, encompassing a holistic education model, skills-based education, a student-centered approach, a virtue-value-action model, interdisciplinary understanding, a differentiated instruction approach, and a process-based assessment and evaluation approach. Social studies teachers expressed their experiences regarding the applicability of the curriculum as follows: a student-centered learning environment, active student participation, consideration of individual differences, use of different teaching methods and techniques, effective use of technology, evaluation of the learning process as a whole and students taking responsibility for their learning. To ensure more effective implementation and improvement of the curriculum in light of changing circumstances and current conditions, teachers' opinions should be regularly gathered, and the curriculum can be continuously updated based on their feedback.

Keywords

Turkish Century Education Model
Social Studies Curriculum
Social Studies Teacher

About Article

Sending Date: 14.04.2026
Acceptance Date: 12.06.2026
Electronic Issue Date: 25.12.2026

DOI: 10.54979/turkegitimdergisi.1930338

GİRİŞ

Eğitim, bireylerin sosyal, kültürel ve ekonomik hayatta aktif olarak rol almalarını sağlayan bir süreçtir. Bu bağlamda, toplumların gelişimi eğitim sistemlerinin niteliği ile yakından ilgilidir. Eğitim bireylere bilgi aktarmakla birlikte bireylerin düşünme, sorgulama, problem çözme ve iletişim becerilerini geliştirmeyi amaçlamaktadır. Dolayısıyla öğrencilere çağın ihtiyaçlarına uygun bilgi ve becerileri kazandırma sürecinde eğitim programları önemli bir rol oynamaktadır (Kayman & Özdemir, 2025, s.518). Eğitim ve öğretimden istenen verimin alınabilmesi yaşanan gelişmeleri ve değişimleri takip eden, millî değerlerle beraber evrensel ilkelere ulaşabilen bir programla mümkündür (Afacan Süğümlü & Bahşi, 2025, s.28). Eğitim programları değişen ve gelişen dünyada, öğrencilerin çağın gereksinimlerine uygun donanım ve niteliklere sahip bireylerin yetiştirilmesinde etkili bir araçtır (Yıldız vd.,

2025, s.43). Ayrıca eğitim programları küreselleşen dünyaya uyum sağlayabilen bireylerin yetiştirilmesinde önemlidir (Kosalı, 2025, s.9). Küresel çağda teknolojik, sosyal, ekonomik ve siyasi alanlarda yaşanan gelişmeler birçok alanda da yenilikleri beraberinde getirmiştir. Ülkemizde ve ülke dışında yaşanan gelişmeler ve değişimler özellikle eğitim alanında yapılan değişimlere de hız kazandırmıştır. Eğitimde teknoloji kullanımının artması ve yeni öğrenme yaklaşımlarının kullanılması reformların yapılması açısından kritik önem taşımaktadır. Bu durum ise öğretim programlarının çağın şartlarına uygun şekilde düzenlenmesini gerektirmektedir (Kan & Çevik, 2025, s.20). Öğretim programları bilgi, beceri ve değerlerin öğrencilere kazandırılması sürecinde bir yol haritası çizerek standart oluşturan programlardır (Berk & Özer, 2024, s.3243; Turan vd., 2025, s.108). Öğretim programlarının toplumların eğitim ihtiyaçları ve eğitimden beklentilerinde yaşanan değişimler doğrultusunda güncellenmesi gerekmektedir (Turan vd., 2025, s.108). Öğretim programları dinamik bir yapıya sahip olduğu için bu programların belirli sürelerde güncellenmesi önemlidir (Berk & Özer, 2024, s.3243). Çünkü çağın gereksinimlerine uygun şekilde hazırlanan öğretim programları eğitim ve öğretim faaliyetlerinin başarıya ulaşmasında kritik önem taşımaktadır (Turan vd., 2025, s.108). Bu doğrultuda öğretim programları belirli dönemlerde güncellenmektedir. Güncellenen programlardan biri de bireylerin ve toplumların yaşamlarını araştıran sosyal bilgiler dersi öğretim programıdır (Kan & Çevik, 2025, s.20). Teknolojinin gelişimine ve değişen koşullara uyum sağlanabilmek için sosyal bilgiler dersi öğretim programının yenilenmesi önemlidir (Ocak & Kocaman, 2021, s.4). Çünkü toplumun gereksinimleri doğrultusunda güncellenmeyen sosyal bilgiler eğitim programının, gelecekteki değişimlere ayak uydurması mümkün değildir (Diktaş vd., 2025, s.669). *“Sosyal bilgiler, hemen her bakımdan değişen ülke ve dünya koşullarında bilgiye dayalı karar alıp problem çözebilen etkin vatandaşlar yetiştirmek amacıyla sosyal ve beşerî bilimlerden aldığı bilgi ve yöntemleri kaynaştırarak kullanan bir öğretim programıdır”* (Öztürk & Deveci, 2020, s.2).

Sosyal bilgiler, *“iyi bir vatandaş olarak evrensel ve milli değerlere sahip, programın belirlemiş olduğu becerileri gerçek hayata uygulayabilen; farklı bilim dallarından elde ettiği bilgilerle gelecekteki yaşamına dair sağlıklı bir yol çizebilen bireyler yetiştirmek amacıyla geliştirilmiş; kendini yenileyebilen dinamik ve kompleks bir çalışma alanıdır”* (Çatak, 2020, s.3). Sosyal bilgiler, öğrencilere bilgi, beceri, değer ve tutumları kazandıran (Ocak & Kocaman, 2021, s.4), insanların ve toplumun hayatını konu alan, erken yaştan itibaren bireyleri topluma hazırlayan ve herkesi daha iyi anlamak için rehberlik yapan (Temizkan, 2024, s.39), bireylerin günlük yaşamlarında karşılaştıkları sorunları çözerek, yaşama hazırlanmalarını sağlayan (Altay, 2020, s.337) çok yönlü bir derstir. Bu derste, etkili ve üretken yurttaşlar yetiştirmek amaçlanmaktadır. Sosyal bilgiler dersi bireylerin topluma ayak uydurabilmesine, topluma faydalı bireylerin yetiştirilmesine ve bireylerin kişilik gelişimine önemli katkılar sağlamaktadır (Aykaç & Adıgüzel, 2011, s.298). Birey ve toplum bağlamında önemli avantajlara sahip olan sosyal bilgiler dersinin lisans programında 2018 yılında değişiklik yapılmıştır. Yapılan değişiklikler incelendiğinde bazı derslerin saat ve AKTS oranlarının azaltıldığı hem meslek bilgisi hem de seçmeli derslerin oranlarının artırıldığı görülür. Dahası genel kültür, sosyal bilimler, tarih ve coğrafya derslerinin oranlarında da azalmaya gidilmiştir. Yapılan değişiklikler göz önünde bulundurulduğunda sosyal bilgiler dersinin çok disiplinli yapısının bozulduğu, yeni eklenen bazı alan eğitimi derslerinin içeriklerinin benzer oluşunun ise bazı kargaşalara sebep olabileceği söylenir. Yapılan düzenlemelerin en büyük avantajı ise seçmeli ders sayısının artırılmasıdır (Tokcan & Tangülü, 2019).

Sosyal bilgiler dersi lisans programında yapılan düzenlemeleri takiben sosyal bilgiler dersi öğretim programında da çağın ihtiyaçları doğrultusunda düzenlemeler yapılmıştır. Bu doğrultuda eğitim sisteminde köklü bir dönüşümün temelini oluşturan Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli (TYMM) hazırlanmıştır (Ülçay, 2024, s.72). Eğitim hem geçmişe hem de geleceğe ışık tutan bir süreç olduğu gibi birçok bileşeni içinde barındıran bir bütündür. *“Millî ve manevi değerler manzumesi ile maddi gelişmenin zirvesini hedefleyen Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli; öğretim programlarının temel yaklaşımı, öğrenci profili, Erdem Değer-Eylem Çerçevesi, beceriler çerçevesi bileşenlerinden oluşan bütüncül bir modeldir.”* Bu model, yetkin ve erdemli bireyler yetiştirmeyi hedeflemektedir (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2024a, s.3-5). TYMM, *“eğitim sisteminde kapsamlı bir dönüşüm öngörmekte ve öğrenci merkezli, milli ve değer temelli bir eğitim anlayışını hedeflemektedir.”* (Duyul vd., 2025, s.1).

TYMM'ye uygun olarak hazırlanan sosyal bilgiler dersi öğretim programı, *“değişen ve gelişen dünya koşullarından hareketle bireye toplumsal konularda ihtiyaç duyduğu becerilerin kazandırılması amacıyla geliştirilmiştir. Sosyal bilgiler doğası gereği tarih, coğrafya, sosyoloji, psikoloji, arkeoloji, antropoloji, ekonomi, hukuk, siyaset gibi bilim alanlarının ürettiği bilgilerin işe koşulduğu bir yapıya sahiptir. Bu bakımdan programın içeriği toplumsal faaliyetlerin yerel, bölgesel, ulusal ve uluslararası ölçekte incelendiği disiplinler arası bir yapıda hazırlanmıştır.”* (MEB, 2024b, s.4).

Eğitim sisteminin temel yapı taşlarından biri olan öğretmenler hem öğrencilerin gelişimlerinde ve başarılarında hem de öğrenme-öğretme sürecine yol gösteren programların etkili biçimde uygulanması sürecinde önemli bir rol oynamaktadır (Ak & Köse, 2024, s.136-137). Öğretmenler öğretim programlarını uygulama sürecinde öğrencilere bilgiyi aktarmanın yanı sıra rehberlik eden ve aktif rol üstlenen aktif kişilerdir. Programın uygulayıcısı olan öğretmenler, öğrencilerin program hedeflerine ulaşmasını kolaylaştırmakta ve öğretimin niteliğini artırmaktadır (Yıldız vd., 2025, s.43). Eğitim politikalarının uygulama sürecinde başarılı olması öğretmenlerin bu süreci nasıl algıladıkları ve benimsedikleriyle yakından ilgilidir (Duyul vd., 2025, s.1-2). Çünkü öğretmenler, sınıf içi uygulamalarda, eğitim reformlarının uygulanmasında ve öğrencilerin bireysel gelişimlerinde eğitim sisteminin merkezinde bulunmaktadır (Aydın, 2025, s.3). Bu doğrultuda programın uygulayıcısı konumundaki sosyal bilgiler öğretmenleri programların amaçları her ne kadar güncellense de özünde mevcut öğretim programları doğrultusunda öğrencileri iyi ve etkin vatandaşlar olarak yetiştirmeye çalışmaktadır (Yalçın & Akhan, 2019, s.845). Türk eğitim sisteminde köklü bir dönüşümü hedefleyen yenilikçi bir model olan TYMM kapsamında güncellenen öğretim programlarından biri de Sosyal Bilgiler Ders Öğretim Programı'dır. SBDÖP 2024-2025 eğitim öğretim yılında ortaokulların 5. sınıflarından itibaren kademeli olarak uygulanmaya başlanmıştır. SBDÖP'nin güncellendiği ve uygulamaya konulduğu süreçte programın uygulayıcısı öğretmenlere önemli bir sorumluluk düşmektedir. Uygulamaya konulan sosyal bilgiler dersi öğretim programının sağlıklı bir şekilde değerlendirilebilmesi, programın daha etkili bir şekilde uygulanabilmesi ve geliştirilebilmesi için süreci doğrudan yürüten sosyal bilgiler öğretmenlerinin uygulama sürecine yönelik deneyimlerinin incelenmesi büyük bir önem arz etmektedir. Bu kapsamda çalışmada 2024 sosyal bilgiler dersi öğretim programı TYMM'yi 5. sınıfta uygulamaya yönelik öğretmen görüşlerine başvurulmuştur. Bu çalışmanın, programa yönelik yapılacak araştırmalara katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Araştırmanın amacı, 2024 sosyal bilgiler dersi öğretim programı TYMM'yi 5. sınıfta uygulamaya yönelik öğretmen görüşlerini incelemektir. Bu amaç çerçevesinde araştırma soruları belirlenmiştir:

1. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin, TYMM'ye yönelik görüşleri nelerdir?
2. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin, öğretim programının uygulanabilirliğine ilişkin deneyimlerine yönelik görüşleri nelerdir?
3. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin, öğretim programının öğrencilere etkisine yönelik görüşleri nelerdir?
4. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin, öğretim programını uygulama sürecinde karşılaştıkları sorunlara yönelik görüşleri nelerdir?
5. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin, öğretim programını daha etkili şekilde uygulamaya ve geliştirmeye yönelik önerileri nelerdir?

YÖNTEM

Araştırma Deseni

Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden olgubilim deseni kullanılmıştır. Nitel araştırma özellikle sosyal bilimlerde kullanılan, sosyal olayları ve olguları değerlendirilen, bu doğrultuda çıkarımda bulunulan ve çıkarımı test ederek kuram oluşturulan bir araştırma yöntemidir (Çağlayan, 2025, s.141). Olgubilim deseninde birçok insanın tecrübe ettiği bir olguya ve kavrama odaklanılmaktadır (Güler vd., 2015, s.43). Olgubilim bir insanın olgularla ilgili fikrini ve bir durumla ilgili algısını ortaya koyma amacı taşıyan desendir (Sığı, 2021, s.76). Araştırmada olgubilim deseni 2024 sosyal bilgiler dersi öğretim programını 5. sınıfta uygulamaya yönelik öğretmenlerinin deneyimlerini ve görüşlerini derinlemesine incelemek amacıyla tercih edilmiştir.

Çalışma Grubu

Çalışma grubunu 2024-2025 eğitim öğretim yılı bahar döneminde Elâzığ il merkezinde 15 ortaokulda görev yapan 30 sosyal bilgiler öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmanın çalışma grubu amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme göre belirlenmiştir. Amaçlı örnekleme nitel araştırmalarda çalışmanın amacına uygun özelliklere sahip bireylerin seçildiği yöntemdir (Şahin, 2023, s.198). Ölçüt örneklemede, araştırma problemiyle ilgili önceden belirlenmiş özelliklere sahip insanları, olayları ve durumları karşılayan ölçütler seçilmesi gerekmektedir (Altunışık vd., 2023, s.483). Araştırmaya 2024 sosyal bilgiler dersi öğretim programını 5. sınıfta uygulayan öğretmenlerin katılması ölçüt olarak belirlenmiştir. Bu doğrultuda araştırmada belirlenen okullarda görev yapan sosyal bilgiler öğretmenlerinden 5. sınıfta derslere giren ve 2024 sosyal bilgiler dersi öğretim programını uygulayan öğretmenler seçilmiştir. Araştırmaya katılan sosyal bilgiler öğretmenlerinin demografik özelliklerine göre dağılımı Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Katılımcıların Demografik Özelliklerine Göre Dağılımı

Değişken		f	%
Cinsiyet	Kadın	15	50
	Erkek	15	50
Mesleki kıdem	1-5 yıl	1	3.33
	6-10 yıl	2	6.67
	11-15 yıl	8	26.66
	16-20 yıl	8	26.66
	21 yıldan fazla	11	36.66
	Evet	12	40

Lisansüstü eğitim	Hayır	18	60
	Toplam	30	100

Tablo 1 incelendiğinde 15 ortaokulda görev yapan 15'i kadın ve 15'i erkek olmak üzere toplam 30 sosyal bilgiler öğretmeninin araştırmaya katıldığı belirlenmiştir.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada veriler görüşme yöntemiyle elde edilmiştir. Görüşme, kişilere araştırılan konu ile ilgili kapalı uçlu ve açık uçlu soruların sorularak bilginin elde edildiği veri toplama yöntemidir (Buran, 2021, s.48). Olgubilim çalışmalarında görüşmeler önemli bir veri toplama yöntemi olduğu gibi herhangi bir olguyla ilgili anlamları ve deneyimleri belirlemek amacıyla görüşmelerin esneklik, detaylandırma ve etkileşim özelliklerine dikkat edilmelidir (Yıldırım & Şimşek, 2021, s.68). Yarı yapılandırılmış görüşmede araştırmacının önceden hazırladığı soruların yer aldığı bir görüşme protokolünün hazırlandığı ve görüşmenin akışına göre görüşülen kişinin cevaplarını açmak için farklı soruların sorulduğu esnek bir görüşme tekniğidir (Türnüklü, 2000, s.547). Araştırma verileri araştırmacıların hazırladığı yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır. Bu form, hazırlanırken öncelikle araştırmanın amacı kapsamında alanyazın incelenmiş ve 7 sorunun yer aldığı taslak görüşme formu hazırlanmıştır. Üç alan uzmanına ve üç sosyal bilgiler öğretmenine sunulan form uzmanların görüş ve önerileri çerçevesinde formdan iki soru çıkarılarak görüşme soruları düzenlenmiştir. Görüşme formu 3 öğretmen ile önceden uygulanarak pilot uygulama yapılmıştır. Uygulama sonucunda gerekli düzeltmeler yapılmış ve soruların anlaşılır olmasına dikkat edilerek 5 sorudan oluşan forma son şekli verilmiştir.

Araştırma Fırat Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu'ndan (05/02/2025 tarihli 31465 sayılı kararı) alınan izinle yürütülmüştür. Katılımcıların araştırmaya gönüllü olarak katılmalarına dikkat edilmiş ve katılımcılardan araştırmaya gönüllü olarak katıldıklarına ilişkin katılımcı onayı alınmıştır. Ayrıca araştırmada bilimsel araştırma ve yayın etiğine uyulmuştur. Görüşmeler uygulama yapılan ortaokullarda katılımcıların kendini rahat hissettiği ortamlarda araştırmaya gönüllü olarak katılan katılımcılarla yüz yüze yapılmıştır. Araştırma sürecinde görüşmelere orijinal ve farklı fikirler gelmeye kadar devam edilmiş ve görüşmeler veri doygunluğuna ulaşıldığı zaman tamamlanmıştır. Görüşme verileri analiz sürecinde kullanılmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen veriler, nitel veri analiz programında içerik analizi tekniği ile çözümlenmiştir. İçerik analizi, insanların yazdıkları ve söylediklerinin nicelleştirilmesi ve sayısallaştırılması süreci şeklinde tanımlanabilir (Alanka, 2024). İçerik analizi, insanların yazdıklarının ve söylediklerinin nicelleştirilmesi, sayısallaştırılması süreci olarak tarif edilebilir. Tümevarım yaklaşımı izlenen içerik analizinde, verilerin detaylıca incelenmesi ve ulaşılan anlamların çözümlenmesi amaçlanmaktadır (Şahin, 2023, s.205). Nitel araştırma verileri *"verilerin kodlanması, temaların bulunması, kodların ve temaların düzenlenmesi ve bulguların tanımlanması ve yorumlanması"* süreçleri doğrultusunda analiz edilmiştir (Yıldırım & Şimşek, 2021, s.251). Araştırma verileri bilgisayara aktararak analize uygun hale getirilmiş, anlamlı veri birimlerine ayrılmış, bu veri birimlerini açıklayan kısa kodlar verilmiş ve bu kodların aralarındaki ilişki doğrultusunda kategorilerle ilişkilendirilerek temalar belirlenmiştir. Bu temalar düzenlenerek betimlenmiş, temalar tablolarla

görselleştirilmiş, bulgular katılımcı görüşleriyle elde edilen doğrudan alıntılarla örneklendirilmiş ve bulgular araştırma verileri kapsamında yorumlanmıştır. Nitel araştırmalarda geçerlik ve güvenilirlik için inandırıcılık, aktarılabilirlik, tutarlık ve teyit edilebilirlik stratejileri kullanılmıştır (Erlandson vd., 1993; Lincoln & Guba, 1985). Bu bağlamda araştırmada geçerliği ve güvenilirliği sağlamak amacıyla inandırıcılık için uzman incelemesi ve katılımcı teyidi, aktarılabilirlik için ayrıntılı betimleme ve amaçlı örnekleme, tutarlılık için tutarlılık incelemesi ve teyit edilebilirlik için teyit incelemesi stratejileri kullanılmıştır.

BULGULAR

Araştırmada 2024 sosyal bilgiler dersi öğretim programı TYMM'yi 5. sınıfta uygulamaya yönelik öğretmen görüşleri alt başlıklar halinde tablolarla sunulmuştur.

1.Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşleri doğrultusunda TYMM'ye yönelik belirlenen temalara Tablo 2'de yer verilmiştir.

Tablo 2. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli

Tema	Alt Tema	Katılımcılar	f
Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli	Bütüncül eğitim modeli	K1, K2, K6, K11, K12, K13, K19, K23, K27, K30	10
	Beceri temelli eğitim	K3, K6, K9, K16, K17, K21, K27	7
	Öğrenci merkezli eğitim yaklaşımı	K1, K3, K10, K14, K24, K25, K28	7
	Erdem-değer-eylem modeli	K4, K8, K16, K18, K26, K29	6
	Disiplinler arası anlayış	K7, K15, K22	3
	Farklılaştırılmış öğretim yaklaşımı	K20, K30	2
	Süreç temelli ölçme ve değerlendirme yaklaşımı	K5, K10	2

Tablo 2 incelendiğinde, katılımcıların TYMM'yi en fazla "bütüncül eğitim modeli", "beceri temelli eğitim", "öğrenci merkezli eğitim yaklaşımı", "erdem-değer-eylem modeli", "disiplinler arası anlayış", "farklılaştırılmış öğretim yaklaşımı" ve "süreç temelli ölçme ve değerlendirme yaklaşımı" olarak ifade ettikleri belirlenmiştir. TYMM'yi 30 katılımcıdan 10'unun bütüncül eğitim modeli olarak ifade ettikleri belirlenmiştir. Katılımcılardan K2 "TYMM öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve bedensel açıdan gelişimlerini merkeze alan bütüncül eğitim modelidir." cümlesiyle düşüncesini açıklarken, diğer katılımcı K13 "Maarif modeli bütüncül eğitim yaklaşımına sahip bir modeldir." cümlesiyle görüşünü açıklamıştır. Başka bir katılımcı K23 "Bu modelde bütüncül bir eğitim anlayışı benimsendiğini söyleyebilirim." şeklinde düşüncesini belirtmiştir. Araştırmaya katılan 30 katılımcıdan 7'sinin TYMM'yi beceri temelli eğitim modeli olarak ifade ettikleri görülmüştür. Bu temayı ifade eden katılımcı K9 "Beceri temelli bir eğitim modelidir." şeklinde düşüncesini belirtirken, başka bir katılımcı K17 "Kavramsal beceriler, alan, okuryazarlık ve sosyal-duygusal öğrenme becerilerini içeren beceri odaklı bir yapıda tasarlanmıştır." şeklinde düşüncesini belirtmiştir. TYMM'yi beceri temelli eğitim ve öğrenci merkezli eğitim yaklaşımı temaları ile açıklayan katılımcı K3 "TYMM, becerileri kapsayan ve öğrenci merkezli bir eğitim modelidir." cümlesiyle görüşünü ifade etmiştir. TYMM'yi öğrenci merkezli eğitim yaklaşımı olarak belirten 7 katılımcı olduğu tespit edilmiştir. Katılımcılardan K14 "Öğrenci merkezli bir eğitim modeli olarak hazırlanmıştır." cümlesiyle

görüşünü ifade ederken, diğer katılımcı K25 “Modelinin öğrenci merkezli bir eğitim modeli olduğunu söyleyebilirim.” cümlesiyle görüşünü ifade etmiştir. Katılımcılardan biri erdem-değer-eylem modeli teması ile ilgili görüşünü K29 “Erdem-değer-eylem çerçevesinin modelin önemli bir parçası olduğunu söyleyebilirim.” cümlesiyle açıklamıştır. TYMM’yi disiplinler arası anlayış temasıyla açıklayan katılımcı K7 “TYMM disiplinler arası ilişkilere yer veren bir modeldir.” cümlesiyle görüşünü belirtirken, başka katılımcı K22 “Bu modelde farklı disiplinlerin bütünlük içerisinde ele alınmaktadır.” cümlesiyle düşüncesini belirtmiştir. Katılımcı farklılaştırılmış öğretim yaklaşımı temasıyla ilgili düşüncesini K20 “Maarif modeli farklılaştırılmış öğrenmenin benimsendiği kapsamlı bir modeldir.” cümlesiyle açıklamıştır. Katılımcıların biri süreç temelli ölçme ve değerlendirme yaklaşımı temasıyla ilgili görüşünü K5 “...öğrencilerin farklı özelliklerini ortaya çıkarabilmek için süreç odaklı ölçme değerlendirme araçlarının kullanıldığı bir model olduğunu düşünüyorum.” şeklinde ifade etmiştir.

2.İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin, öğretim programının uygulanabilirliğine ilişkin deneyimlerine yönelik görüşleri doğrultusunda belirlenen temalara Tablo 3’te yer verilmiştir.

Tablo 3. Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programının Uygulanabilirliğine İlişkin Deneyimler

Tema	Alt Tema	Katılımcılar	f
Sosyal bilgiler dersi öğretim programının uygulanabilirliğine ilişkin deneyimler	Öğrenci merkezli bir öğrenme ortamı	K2, K7, K10, K14, K16, K21, K23, K24, K28, K29	10
	Öğrencilerin aktif katılımı	K1, K3, K12, K13, K17, K26, K28	7
	Bireysel farklılıkları dikkate alma	K4, K5, K20, K28	4
	Farklı öğretim yöntem ve tekniklerini kullanma	K6, K11, K19, K27	4
	Teknolojiyi etkin bir şekilde kullanma	K18, K19, K25, K30	4
	Öğrenme sürecini bir bütün olarak değerlendirme	K9, K15, K22	3
	Öğrencinin öğrenme sorumluluğunu almaları	K8, K12	2

Tablo 3’teki katılımcıların programın uygulanabilirliğine ilişkin deneyimlerine yönelik görüşlerine bakıldığında; katılımcıların deneyimlerini “öğrenci merkezli bir öğrenme ortamı”, “öğrencilerin aktif katılımı”, “bireysel farklılıkları dikkate alma”, “farklı öğretim yöntem ve tekniklerini kullanma”, “teknolojiyi etkin bir şekilde kullanma”, “öğrenme sürecini bir bütün olarak değerlendirme” ve “öğrencinin öğrenme sorumluluğunu almaları” olarak ifade ettikleri belirlenmiştir. Programın uygulanabilirliğine ilişkin deneyimlerini 30 katılımcıdan 10’unun öğrenci merkezli bir öğrenme ortamı oluşturdukları şeklinde ifade ettikleri görülmüştür. Katılımcılardan biri bu temayla ilgili düşüncesini K24 “Bu programı uygularken öğrenci merkezli bir ortam oluşturmaya ve bu şekilde planlama yapmaya dikkat ediyorum. Çünkü öğrencilerin uygulama sürecinde daha etkin olmaları gerektiğini düşünüyorum.” cümlesiyle açıklamıştır. Programın uygulanabilirliğine ilişkin deneyimlerini 1 katılımcı öğrenci merkezli bir öğrenme ortamı, öğrencilerin aktif katılımı ve bireysel farklılıkları dikkate alma temalarıyla ifade ederken, bu temalarla ilgili katılımcı K28 “Uygulama sürecinde öğrencilerin aktif katılım sağladığı, bireysel farklılıklarının göz önünde bulundurulduğu ve öğrencilerin merkezde olduğu öğrenme ortamları oluşturmaya dikkat ediyorum.” cümlesiyle görüşünü ifade etmiştir.

Programa ilişkin deneyimlerini 7 katılımcı öğrencilerin aktif katılım sağladığını belirtirken, temaya ilişkin görüşünü katılımcı K1 “Öğretim programının uygulanabilirliği açısından öğrencilerin derse aktif olarak katılmaları son derece önemlidir.” cümlesiyle açıklamıştır. Programın uygulanabilirliğini öğrencilerin aktif katılımı ve öğrencinin öğrenme sorumluluğunu almaları temalarıyla açıklayan katılımcı K12 “Bu programda öğrencilerin öğrenme sürecine aktif katılım sağladıklarını ve öğrenme sorumluluklarını aldıklarını söyleyebilirim.” cümlesiyle görüşünü ifade etmiştir. Katılımcılardan biri bireysel farklılıkları dikkate alma teması ile ilgili görüşünü K4 “Bireysel farklılıkları göz önünde bulunduruyorum. Çünkü her öğrenci kendi öğrenme hızında ilerliyor, bazı öğrenciler geç öğrenirken, bazı öğrenciler daha erken öğrenebiliyor.” cümlesiyle ifade etmiştir. Programın uygulanabilirliğine ilişkin deneyimlerini farklı öğretim yöntem ve tekniklerini kullanma temasıyla ilişkilendiren katılımcı K6 “Tartışma, örnek olay, grup çalışması, eğitsel oyunlar gibi farklı öğretim yöntem ve tekniklerini uygulamaya çalışıyorum. Öğrencilerin bütüncül gelişimlerini desteklemeye çalışıyorum.” şeklinde düşüncesini açıklarken, başka bir katılımcı K11 “Öğretim programının uygulanabilirliği açısından gezi-gözlem, örnek olay, tartışma, soru cevap gibi çeşitli yöntem ve teknikleri kullanmanın gerekli olduğunu düşünüyorum.” şeklinde düşüncesini belirtmiştir. Katılımcılardan biri ise K27 “İşlenen konunun amacına uygun olarak çeşitli yöntem ve teknikler kullanıyorum. Örnek-olay, tartışma, drama gibi...” cümlesiyle görüşünü ifade etmiştir. Katılımcılardan biri farklı öğretim yöntem ve tekniklerini ve teknolojiyi etkin bir şekilde kullanma temaları ile ilgili görüşünü K19 “Anlatım, tartışma, soru-cevap yöntemi ile EBA platformundaki zenginleştirilmiş içeriklerle öğrencilerin öğrenme süreçlerini deneyimlemesini sağlıyorum.” şeklinde açıklarken, başka bir katılımcı teknolojiyi etkin bir şekilde kullanma teması ile ilgili düşüncesini K30 “Teknolojiyi etkin ve bilinçli bir şekilde kullanmanın öğrenme sürecini zenginleştirdiğini düşünüyorum.” şeklinde ifade etmiştir. Katılımcılardan biri ise öğrencinin öğrenme sorumluluğunu almaları ile ilgili görüşünü K8 “Derse öğrencilerin hazır gelerek öğrenme sorumluluğunu üstlendikleri görülmektedir.” cümlesiyle açıklamıştır.

3.Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin, görüşleri doğrultusunda öğretim programının öğrencilere etkisine yönelik belirlenen temalara Tablo 4’te yer verilmiştir.

Tablo 4. Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programının Öğrencilere Etkisi

Tema	Alt Tema	Katılımcılar	f
Sosyal bilgiler dersi öğretim programının öğrencilere etkisi	Bütüncül bir bakış açısı kazandırma	K1, K2, K7, K11, K14, K17, K22, K25, K29	9
	Çok yönlü gelişimi destekleme	K2, K5, K12, K20, K21, K24, K30	7
	Yetkin ve erdemli insanlar olmaları	K9, K13, K18, K28	4
	Bilgi ve becerilerle donatılma	K10, K21, K27	3
	Milli, manevi ve evrensel değerleri içselleştirme	K4, K8, K26	3
	Toplum bilincine sahip aktif vatandaşlar olmaları	K3, K15, K19	3
	Karşılaştıkları zorluklarla baş edebilme	K6, K10	2
	Sistem düşüncesi kazandırma	K16, K23	2

Tablo 4 değerlendirildiğinde; öğretim programının öğrencilere etkilerine ilişkin en fazla yüklemenin “bütüncül bir bakış açısı kazandırma” temasına yapıldığı belirlenmiştir.

Belirlenen diğer temalarda ise katılımcıların; “çok yönlü gelişimi destekleme”, “yetkin ve erdemli insanlar olmaları”, “bilgi ve becerilerle donatılma”, “milli, manevi ve evrensel değerleri içselleştirme”, “toplum bilincine sahip aktif vatandaşlar olmaları”, “karşılaştıkları zorluklarla baş edebilme” ve “sistem düşüncesi kazandırma” temalarını belirttikleri görülmüştür. Programın öğrencilere etkisini 9 katılımcı bütüncül bir bakış açısı kazandırma olarak belirtirken, 7 katılımcı çok yönlü gelişimi destekleme olarak belirtmiştir. Katılımcılardan K2 “Sosyal bilgiler dersi öğrencilerin çok yönlü gelişimlerini destekleyen ve bütüncül bakış açısı kazanmalarını sağlayan önemli bir derstir.” şeklinde görüşünü ifade etmiştir. Programın öğrencilere etkisini 1 katılımcı hem çok yönlü gelişimi destekleme hem de bilgi ve becerilerle donatılma olarak vurgulamıştır. Katılımcıların biri bu temalarla ilgili düşüncesini K21 “Bu derste öğrencilerin çok yönlü gelişmeleri ve farklı bilgi ve becerilere sahip olmaları desteklenmektedir.” cümlesiyle açıklamıştır. Katılımcılardan biri yetkin ve erdemli insanlar olmaları ile ilgili görüşünü K18 “Bu programda yetkin ve erdemli insanlar yetiştirmek hedeflenmektedir. Bu doğrultuda yetkin ve erdemli öğrencilerin yetiştirilebilmesi sürecinde sosyal bilgiler dersi büyük önem taşımaktadır.” cümlesiyle belirtmiştir. Programın öğrencilere etkisine yönelik katılımcılardan biri K10 “Derste öğrencilerime çağımızda gerekli olan bilgi ve becerileri kazandırmaya ve karşılaştıkları sorunlarla pes etmeden mücadele etmelerinin öğretmeye çalışıyorum.” şeklinde düşüncesini belirterek bilgi ve becerilerle donatılma ve karşılaştıkları zorluklarla baş edebilme temalarını vurguladıkları görülmüştür. Katılımcılardan biri milli, manevi ve evrensel değerleri içselleştirme ile ilgili düşüncesini K4 “Çocuklarımızın milli, manevi ve evrensel değerleri benimseyen bireyler olarak yetiştirilmesinin önemli olduğunu düşünüyorum Sosyal bilgiler dersi bu değerlerin öğrencilere kazandırılması sürecinde etkili bir derstir.” cümlesiyle açıklamıştır. Katılımcı toplum bilincine sahip aktif vatandaşlar olmaları teması ile ilgili düşüncesini K15 “Sosyal bilgiler dersinin toplum bilincine sahip etkin bireyler yetiştirme sürecinde önemli bir ders olduğunu düşünüyorum.” cümlesiyle belirtmiştir. Öğretim programının öğrencilere sistem düşüncesi kazandırma açısından etkisi olduğunu vurgulayan katılımcı K16 “Sosyal bilgiler dersi öğretim programında sürdürülebilirlik, finansal, dijital, veri, bilgi ve vatandaşlık okuryazarlığı gibi okuryazarlık becerileri çerçevesinde öğrencilere sistem düşüncesi kazandırmaya çalışıyoruz.” cümlesiyle düşüncesini açıklarken, diğer katılımcı K23 “Günümüzde öğrencilere sosyal ve çevresel sistemler gibi karmaşık sistemlerin ve bu sistemler arasındaki ilişkilerin anlaşılması için sistem düşüncesinin kazandırılması çok önemlidir. Bu doğrultuda sosyal bilgiler dersinde sistem okuryazarlığı ile öğrencilerin sistemsel düşünmesini sağlayarak öyle hareket etmelerini hedefliyoruz.” cümlesiyle düşüncesini açıklamıştır.

4.Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin, görüşleri doğrultusunda öğretim programını uygulama sürecinde karşılaştıkları sorunlara yönelik belirlenen temalara Tablo 5’te yer verilmiştir.

Tablo 5. Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programını Uygulama Sürecinde Karşılaşılan Sorunlar

Tema	Alt Tema	Katılımcılar	f
	Evet		23
Sosyal bilgiler dersi öğretim programını uygulama sürecinde karşılaşılan sorunlar	Zaman yetersizliği	K8, K9, K10, K13, K14, K16, K23, K25, K26, K29, K30	11
	Sınıfların kalabalık olması	K13, K15, K18, K19, K26, K27, K30	7
	Öğrencilerin hazır bulunuşluk	K5, K9, K11, K14	4

düzeylerinin yeterli olmaması		
Aile katılımında zorluk yaşanması	K2, K3	2
Öğretmenlerin uyum sağlamada zorluk yaşamaması	K6, K20	2
Teknolojik altyapı ve materyal eksikliği	K21, K24	2
Hayır	K1, K4, K7, K12, K17, K22, K28	7

Tablo 5'te katılımcıların öğretim programını uygulama sürecinde karşılaştıkları sorunlara ilişkin görüşlerine bakıldığında; bazı katılımcıların süreçte “evet” sorun yaşadıkları belirlenirken, bazılarının ise süreçte “hayır” sorun yaşamadıkları belirlenmiştir. Katılımcıların görüşleri doğrultusunda programın uygulama sürecinde karşılaştıkları sorunları; “zaman yetersizliği”, “sınıfların kalabalık olması”, “öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeylerinin yeterli olmaması”, “aile katılımında zorluk yaşanması”, “öğretmenlerin uyum sağlamada zorluk yaşamaması” ve “teknolojik altyapı ve materyal eksikliği” şeklinde ifade ettikleri belirlenmiştir.

Araştırmaya katılan 30 katılımcının 11'inin programı uygulama sürecinde karşılaştıkları sorunları zaman yetersizliği ile ifade ettikleri belirlenmiştir. Bu temayı belirten katılımcı K8 “Yeni bir program olduğu için tabi ki bazı sorunlar yaşıyoruz. Bu sorunlardan bence en önemlisi zaman çünkü etkinlikleri yapmaya zaman yetmiyor.” cümlesiyle düşüncesini açıklarken, başka bir katılımcı K10 “Programı uygulamak için ders saatinin kısa olduğunu söyleyebilirim.” cümlesiyle düşüncesini açıklamıştır. Katılımcılardan biri bu tema ile ilgili görüşünü K16 “Programı daha ilk kez uyguluyoruz ama etkinlikleri yaparken süreçte zamanın yeterli olmadığını gördüm.” cümlesiyle belirtirken, diğer bir katılımcı görüşünü K29 “Programda çok güzel etkinlikler var ama bu etkinlikleri uygulayabilmek için zaman yeterli değil ders süresi yetmiyor.” cümlesiyle belirtmiştir. Öğretim programını uygulama sürecinde karşılaştıkları sorunları zaman yetersizliği ve sınıfların kalabalık olması temalarıyla açıklayan katılımcı K13 “Ders süresi öğrenme çıktıları ve etkinlikler için yeterli değil. Ayrıca sınıflar kalabalık maalesef her etkinliği yapamıyoruz. Programın 10-15 kişilik sınıflar için daha uygun olduğunu düşünüyorum.” cümlesiyle düşüncesini belirtirken, başka bir katılımcı K26 “Konularımızı günlük hayatla ve toplumla ilişkilendirerek öğretmeye çalışıyorum. Bu şekilde çocukların derse katılımlarını arttırıyorum. Etkinlikleri mümkün olduğu kadar yaptırıyorum fakat zaman çok yetersiz ve sınıflarımız 45 kişi olduğu için bütün çocukların etkinliklerde çok aktif olması mümkün olmuyor. Bu sistemin uygulanması için sınıfların en fazla 25 kişi olması gerekiyor. Kalabalık sınıflarda uygulanması ve verim alınması çok zor.” cümlesiyle düşüncesini belirtmiştir. Katılımcılardan biri ise temalar ile ilgili görüşünü K30 “Öğretim programını uygulama sürecinde zaman ve öğrenci sayısı düşünüldüğünde etkinlikleri verimli bir şekilde yapmamız mümkün değil. Çünkü kalabalık sınıflarda ders saati yetmiyor.” cümlesiyle açıklamıştır.

Katılımcılardan biri K9 “EBA'daki etkinlik ve açıklamalar güzel ama vakit yetmiyor. Öğrencide çalışmadan hazırlık yapmadan gelince etkinliklerde sorun yaşanıyor.” şeklinde düşüncesini belirtirken, başka bir katılımcı K14 “Ders süresi yeterli gelmiyor. Öğrencilerin derse hazırlıklı gelmeleri konusunda imkanları da yeterli değil.” şeklinde düşüncesini belirterek uygulama sürecinde karşılaştıkları sorunları zamanın yetersiz olması ve öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeylerinin yeterli olmaması ile ilişkilendirdikleri belirlenmiştir. Programı uygulama sürecinde karşılaştıkları sorunları 7 katılımcı sınıfların kalabalık olmasıyla belirtmiştir. Bu temayla ilgili katılımcı K18 “Öncelikle kalabalık sınıflarda uygulanması çok zor. Her bir öğrencinin yaptığı çalışmanın sınıf içerisinde sunumunda zorluk yaşanıyor. Değerlendirmede

de yine sınıfların kalabalık olması bir sorun teşkil ediyor.” şeklinde görüşünü açıklarken, diğer katılımcı K19 “Kalabalık sınıf ortamı...” şeklinde görüşünü açıklamıştır. Katılımcılardan biri K27 “Sınıflar kalabalık olduğu için genellikle grupla yapılan etkinlikleri uygulama sürecinde zorlanıyoruz.” cümlesiyle düşüncesini ifade etmiştir. Öğretim programını uygulama sürecinde karşılaştıkları sorunları 30 katılımcıdan 4’ünün öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeylerinin yeterli olmaması şeklinde ifade ettikleri belirlenmiştir. Katılımcılardan biri bu tema ile ilgili görüşünü K5 “Programda öğrencilerin yeterli hazır bulunuşluk seviyesine sahip olduğunun düşünülmesi uygulama sürecinde karşılaşılan önemli bir sorundur. Çünkü öğrencilerin bir kısmı derse hazırlıksız gelmektedir.” cümlesiyle belirtirken, başka katılımcı K11 “Programın uygulanabilmesi için öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeylerinin yüksek olması önemli ancak çoğu öğrenci derse yeterli düzeyde hazırlanarak gelmiyor. Bu durum dersi olumsuz yönde etkiliyor.” cümlesiyle belirtmiştir. Katılımcılardan biri aile katılımında zorluk yaşanması teması ile ilgili görüşünü K3 “...ayrıca süreçte veli desteği eksikliği de yaşadığımı söyleyebilirim.” cümlesiyle açıklamıştır. Araştırmaya katılan 2 katılımcının programı uygularken karşılaştıkları sorunları teknolojik altyapı ve materyalin eksikliğiyle ifade ettikleri belirlenmiştir. Bu temaları açıklayan katılımcı K21 “EBA’da internetin yavaş olması bazı videoların takip edilmesini dolayısıyla dersi olumsuz etkiliyor. Aynı zamanda yeterli materyalin olmaması da dersin etkili bir şekilde işleniş açısından önemli bir sorundur.” cümlesiyle düşüncesini açıklarken, diğer katılımcı K24 “Konulara uygun olarak kendi etkinliklerimizi yapıyoruz. Okulumuzda fazla materyal olmadığı için biz kendi imkanlarımızla bir şeyler yapmaya çalışıyoruz. Ayrıca okulumuzda internetin yavaş olması EBA’ya girerken uygulama sürecinde sorun yaşamamıza neden oluyor.” cümlesiyle düşüncesini açıklamıştır. Araştırmaya katılan 30 katılımcıdan 7’sinin (K1, K4, K7, K12, K17, K22, K28) öğretim programını uygularken herhangi bir sorunla karşılaşmadıklarını ifade ettikleri belirlenmiştir. Katılımcılardan biri K4 “Süreçte bir sorun yaşamadım. Programı öğrencilerimle sınıfta etkili bir şekilde uyguluyorum.” cümlesiyle düşüncesini açıklarken, diğer katılımcı K17 “Derste programla ilgili herhangi bir problemle karşılaşmadım.” cümlesiyle düşüncesini açıklamıştır. Başka bir katılımcı temayla ilgili fikrini K28 “Hayır, öğretim programını uygulama sürecinde bir sorun yaşamadım.” cümlesiyle belirtmiştir.

5.Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin, öğretim programını daha etkili şekilde uygulamaya ve geliştirmeye ilişkin önerilerine yönelik görüşleri doğrultusunda belirlenen temalara Tablo 6’da yer verilmiştir.

Tablo 6. Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programını Daha Etkili Şekilde Uygulamaya ve Geliştirmeye İlişkin Öneriler

Tema	Alt Tema	Katılımcılar	f
Sosyal bilgiler dersi öğretim programını daha etkili şekilde uygulamaya ve geliştirmeye ilişkin öneriler	Ders saati arttırılmalı	K8, K13, K16, K23, K26	5
	Sınıf mevcutları azaltılmalı	K13, K15, K18, K27, K30	5
	Öğretmenlere eğitim ve destek verilmeli	K6, K19, K20, K25	4
	Okullardaki altyapı ve materyal eksiklikleri giderilmeli	K21, K24, K29	3
	Öğretmenler rehber olmalı	K5, K9, K10	3
	Öğretmenlerden sürekli geri bildirim alınmalı	K4, K12, K29	3
	Aile katılımı sağlanmalı	K2, K3	2
	Öğrencilere sorumluluk verilmeli	K11, K14	2

Tablo 6 değerlendirildiğinde; öğretim programını daha etkili şekilde uygulamaya ve geliştirmeye yönelik önerilere ilişkin en fazla yüklemenin “ders saati arttırılmalı” ve “sınıf mevcutları azaltılmalı” temalarına yapıldığı belirlenmiştir. Belirlenen diğer alt temalarda ise katılımcıların; “öğretmenlere eğitim ve destek verilmeli”, “okullardaki altyapı ve materyal eksiklikleri giderilmeli”, “öğretmenler rehber olmalı”, “öğretmenlerden sürekli geri bildirim alınmalı”, “aile katılımı sağlanmalı” ve “öğrencilere sorumluluk verilmeli” şeklinde önerilerde bulundukları tespit edilmiştir. Öğretim programını daha etkili şekilde uygulamaya ve geliştirmeye yönelik 30 katılımcıdan 5’inin ders saati arttırılmalı önerisinde bulunduğu belirlenmiştir. Katılımcılardan biri K8 “*Ders süresinin arttırılması gerektiğini düşünüyorum.*” cümlesiyle görüşünü açıklarken, diğer katılımcı K23 “*Dersteki bazı etkinlikleri kalabalık sınıflarda süre yetmediği için uygulamak zor bu yüzden ders saati arttırılabilir.*” cümlesiyle görüşünü açıklamıştır. Başka bir katılımcı ise K26 “*Sosyal bilgiler ders saati arttırılmalı...*” şeklinde görüşünü belirtmiştir. Katılımcılardan biri K13 “*Öğretim programının daha etkili şekilde uygulanması için sosyal bilgiler ders saatinin artırılması ve sınıf mevcutlarının 15-20 kişiye düşürülmesi gerektiğini düşünüyorum.*” şeklinde görüşünü ifade ederek ders saatinin arttırılması ve sınıf mevcutlarının azaltılması gerektiğini vurgulamıştır. Programı daha etkili şekilde uygulamaya yönelik sınıf mevcutlarının azaltılması gerektiği önerisinde bulunan 5 katılımcının olduğu tespit edilmiştir. Katılımcılardan biri K15 “*Programın etkili bir şekilde uygulanması ve geliştirilmesi için öncelikle sınıf mevcutları azaltılmalıdır.*” cümlesiyle düşüncesini belirtirken, başka bir katılımcı K30 “*Sınıf mevcutları kesinlikle çok azaltılmalı. Okulumuz ve sınıflarımız çok kalabalık anormal yoruluyoruz, kargaşa fazla oluyor, etkinlikler amacına ulaşmıyor.*” cümlesiyle görüşünü belirtmiştir. Programı etkili şekilde uygulamaya ve geliştirmeye yönelik önerileri öğretmenlere eğitim ve destek verilmeli temasıyla açıklayan katılımcı K19 “*Öğretim programının kademeli bir şekilde etkin bir şekilde uygulanması ve öğretmenlerin bu süreçte daha etkili olmaları için öğretmenlere sürekli eğitim verilmesi ve destek olunması gerektiğini düşünüyorum.*” cümlesiyle görüşünü açıklarken, başka bir katılımcı tema ile ilgili görüşünü K20 “*Bu programın uygulanmasında bazı aksaklıklar yaşansa da bunların öğretmenlerin tecrübe kazanması ile sona ereceğini düşünüyorum. Öğretmenlere belli aralıklarla eğitim verilmeli...*” cümlesiyle belirtmiştir. Öğretmenler rehber olmalı temasını açıklayan katılımcı K5 “*Etkinliklerin uygulanabilirliği açısından öğretmenlerin rehber konumunda olması ve yol göstermesi önemlidir.*” cümlesiyle düşüncesini ifade ederken, diğer katılımcı K9 “*Öğretim programının daha etkili bir şekilde uygulanması için öğretmenlerin öğrenme sürecinde öğrencilere rehberlik etmesinin çok önemli olduğunu düşünüyorum. Bu yüzden öğrencilerime her zaman rehberlik etmeye dikkat ediyorum.*” cümlesiyle düşüncesini ifade etmiştir. Programını daha etkili şekilde uygulamaya ve geliştirmeye yönelik aile katılımı sağlanmalı önerisinde bulunan 2 katılımcının (K2, K3) olduğu belirlenmiştir. Katılımcılardan biri K2 “*Programı daha etkili hale getirmek amacıyla nasıl ki biz öğretmenler üstümüze düşen sorumluluklarımızı yerine getiriyorsak, ailelerden de bu konuda bize yardımcı olmalarını ve eğitim sürecine aktif katılım sağlamalarını bekliyoruz.*” cümlesiyle düşüncesini açıklamıştır.

SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin, TYMM’yi bütüncül eğitim modeli, beceri temelli eğitim, öğrenci merkezli eğitim yaklaşımı, erdem-değer-eylem modeli, disiplinler arası anlayış, farklılaştırılmış öğretim yaklaşımı ve süreç temelli ölçme ve değerlendirme yaklaşımı olarak ifade ettikleri ve çok boyutlu şekilde değerlendirdikleri saptanmıştır. TYMM Türk eğitim sisteminde köklü bir değişimi öngören ve dönüşümü hedefleyen

yenilikçi bir modeldir. Alanyazın incelendiğinde araştırma sonuçlarını destekleyen çalışmalar olduğu belirlenmiştir. Alp'in (2025) yaptığı çalışmada Türkçe öğretmenlerin TYMM'yi yenilikçi ve öğrenci merkezli bir model olarak değerlendirdikleri belirlenmiştir. Arslan (2025) tarafından yapılan çalışmada öğretmenler TYMM Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı'nın (HBDÖP) öğrenci merkezli bir yaklaşım olduğunu, değerler eğitiminin entegre edildiğini ve sosyal duygusal öğrenme becerilerini desteklediğini belirtmişlerdir. Duyul vd., (2025) tarafından yapılan çalışmada öğretmenlerin TYMM'yi eğitim sisteminde bütüncül eğitim yaklaşımı ve değerler eğitimi anlayışını ön plana çıkardığı görülmüştür. Kangal ve Çevik Kansu'nun (2025) çalışmasında sınıf öğretmenlerinin TYMM yeni öğretim programıyla ilgili olarak en çok vurgulanan konuları/değişimleri beceri temelli eğitim, farklılaştırma, erdem-değer-eylem modeli ve bütünleştirilmiş eğitim, çok yönlü gelişim şeklinde belirttikleri tespit edilmiştir. Uludağ Kırçıl ve Uluçınar Sağır'ın (2025) yaptığı çalışmada sınıf öğretmenlerinin TYMM'yi değerler, bütüncül, süreç odaklı, beceri odaklı, bireyselleştirilmiş öğrenme, disiplinler arası ve öğrenci odaklı olarak belirttikleri sonucuna varılmıştır. Güneş'in (2024) çalışmasında Türk dili ve edebiyatı öğretmenlerinin 2024 TYMM'yi öğrenci merkezli ve beceri odaklı eğitim yaklaşımı olarak olumlu yönlerini vurguladığı belirlenmiştir. Uygun ve Akgül'ün (2024) çalışmasında sosyal bilgiler öğretmenlerinin TYMM'ye ilişkin beceri odaklı, değerlerin vurgulandığı, öğrenci merkezli ve sonuç yerine sürecin ölçüldüğü yönünde olumlu görüşleri olduğu belirlenmiştir.

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin, öğretim programının uygulanabilirliğine ilişkin deneyimlerini öğrenci merkezli bir öğrenme ortamı, öğrencilerin aktif katılımı, bireysel farklılıkları dikkate alma, farklı öğretim yöntem ve tekniklerini kullanma, teknolojiyi etkin bir şekilde kullanma, öğrenme sürecini bir bütün olarak değerlendirme ve öğrencinin öğrenme sorumluluğunu almaları olarak ifade ettikleri belirlenmiştir. Dolayısıyla öğretmenlerin uygulama sürecine ilişkin deneyimleri programın başarılı bir şekilde uygulanabilmesi açısından belirleyici olduğu gibi programın sürdürülebilirliği açısından büyük önem taşıdığı söylenebilir. Ayrıca programın uygulama sürecinde başarılı olması ülkemizin geleceği olan çocukların yetiştirilmesi açısından son derece önemlidir. Alanyazındaki araştırma sonuçları bu araştırma sonucuyla paralellik göstermektedir. Alp'in (2025) çalışmasında Türkçe öğretmenlerin TYMM'yi sınıf içi uygulamalarda öğrencilerin ilgisini çekmesi ve merakını artırması açısından önemli ve güçlü olduğunu ifade ettikleri belirlenmiştir. Arslan'ın (2025) yaptığı çalışmada öğretmenlerin TYMM HBDÖP'nin aktif öğrenmeyi ve kapsayıcı yaklaşımı güçlü yönleri olarak belirttikleri görülmüştür. Aydın'ın (2025) yaptığı çalışmada öğretmenlerin TYMM ilkökul Türkçe dersi öğretim programına ilişkin öğrenci merkezli yapısı yönünde olumlu görüş bildirdikleri görülmektedir. Kangal ve Çevik Kansu'nun (2025) yaptığı çalışmada sınıf öğretmenlerin çoğunun TYMM yeni öğretim programının uygulanabilir olduğunu ifade ettikleri görülmüştür. Kayman ve Özdemir (2025) tarafından yapılan çalışmada öğretmenlerin 2024 ortaokul Türkçe dersi öğretim programının uygulanabilir olduğunu dile getirdikleri belirlenmiştir. Kosalı'nın (2025) yapmış olduğu araştırmada öğretmenler 2024 5. sınıf fen bilimleri dersi öğretim planı hakkında etkinliklerle aktif katılımın sağlandığı ve öğrenci merkezli olduğu yönünde olumlu görüşe sahip oldukları belirlenmiştir. Uludağ Kırçıl ve Uluçınar Sağır'ın (2025) yapmış olduğu araştırmada sınıf öğretmenlerinin TYMM'nin uygulanmasında olumlu olarak başarılı şeklinde ve kısmen olumlu olarak ise öğrenci hızına göre ve çok başarılı değil şeklinde değerlendirdikleri görülmüştür. Ak ve Köse'nin (2024) yaptığı çalışmada öğretmenlerin 2024 fen bilimleri dersi öğretim programının öğrencinin süreçte aktifleşmesini ve süreç temelli

değerlendirme yapılmasını olumlu yönleri olarak belirttikleri görülmüştür. Güneş'in (2024) yaptığı çalışmada Türk dili ve edebiyatı öğretmenlerin 2024 TYMM'nin sınıfta uygulanabilir olduğunu belirtirken, uygulama sürecinde öğrenci merkezli etkinliklere daha fazla yer verilmesi ve teknolojinin etkin şekilde kullanılması gerektiğini belirtmiştir. Araştırma sonucunda öğretmenlerin, öğretim programının öğrencilere bütüncül bir bakış açısı kazandırma, çok yönlü gelişimi destekleme, yetkin ve erdemli insanlar olmaları, bilgi ve becerilerle donatılma, milli, manevi ve evrensel değerleri içselleştirme, toplum bilincine sahip aktif vatandaşlar olmaları, karşılaştıkları zorluklarla baş edebilme ve sistem düşüncesi kazandırma açısından katkı sağladığı belirlenmiştir. Bu bağlamda sosyal bilgiler dersi öğretim programının değişen ve gelişen dünya koşulları doğrultusunda öğrencinin ihtiyaçlarına göre güncellenen yenilikçi ve gelişime açık kapsamlı bir program olduğu ve öğrencileri geleceğe hazırladığı söylenebilir. Araştırmanın sonucuyla benzer şekilde Duyul vd., (2025) tarafından yapılan çalışmada öğretmenlerin TYMM'nin öğrencilerin başarısını ve eleştirel düşünme becerilerini olumlu yönde etkilediğini belirttikleri görülmüştür. Araştırmada bazı öğretmenlerin, öğretim programını uygulama sürecinde herhangi bir sorunla karşılaşmadığı belirlenirken, bazı öğretmenlerinin ise çeşitli sorunlarla karşılaştığı belirlenmiştir. Öğretmenlerin programın uygulama sürecinde zamanın yetmediğini, sınıfların kalabalık olduğunu, öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeylerinin yeterli olmadığını, aile katılımında zorluk yaşandığını, öğretmenlerin uyum sağlamada zorluk yaşadıklarını ve teknolojik altyapı ve materyal eksikliği olduğunu belirttikleri görülmüştür. Öğretmenler, sosyal bilgiler dersi öğretim programının geliştirilmesi gereken yönlerini ve uygulamada karşılaşılan çeşitli sorunları ortaya koymaktadır. Dolayısıyla programın uygulanabilirliği ve etkililiği açısından bu sorunların dikkate alınarak çözüme kavuşturulması önemlidir. Alanyazında bu çalışma sonuçlarıyla tutarlı olan çalışmalar olduğu görülmüştür. Alp'in (2025) yaptığı çalışmada Türkçe öğretmenleri TYMM'nin uygulama sürecinde bazı zorluklarla karşılaştıkları ve bu zorlukları zamanın yetersiz olduğu, sınıf mevcudunun fazla olduğu, teknik ve erişimle ilgili sorunların olduğu ve aile katılımında zorluk yaşandığı şeklinde ifade ettikleri belirlenmiştir. Arslan'ın (2025) yaptığı çalışmada öğretmenler TYMM HBDÖP'nin iyileştirilmesi gereken alanları materyal eksikliği ve velilerin katılımı olarak belirtirken, programı uygularken karşılaşılan zorlukları zaman yönetimi ve materyal eksikliği olarak belirtmiştir. Kangal ve Çevik Kansu'nun (2025) yaptığı çalışmada sınıf öğretmenlerin TYMM yeni öğretim programında sınıf içinde karşılaştıkları sorunları kalabalık sınıflar ve EBA'nın istenildiği gibi aktif olarak kullanılamaması şeklinde ifade ettikleri belirlenmiştir. Kayman ve Özdemir'in (2025) yaptığı çalışmada öğretmenlerin 2024 ortaokul Türkçe dersi öğretim programının kalabalık sınıflar, iş yükünün fazla olması ve içeriğin yoğunluğundan dolayı programın uygulanabilirliğinde zorluklar yaşandığını ifade ettikleri görülmüştür. Kosalı'nın (2025) çalışmasında öğretmenlerin 2024 5. sınıf fen bilimleri dersi öğretim planı hakkında zamanın yetersiz ve kalabalık sınıflarda uygulanmanın zor olduğuna dair olumsuz görüşe sahip oldukları belirlenmiştir. Uludağ Kırçıl ve Uluçınar Sağır (2025) tarafından yapılan çalışmada sınıf öğretmenlerinin TYMM'yi uygulama sürecinde yaşadıkları zorlukları sürenin yetmediği ve kalabalık sınıfların olduğu şeklinde belirttikleri görülmüştür. Ak ve Köse'nin (2024) yaptığı çalışmada öğretmenlerin 2024 fen bilimleri dersi öğretim programının kalabalık sınıflarda uygulanması ve ders saatinin yetersiz olması sınırlılıkları olarak ifade edilmektedir. Güneş'in (2024) yaptığı çalışmada bazı Türk dili ve edebiyatı öğretmenleri 2024 TYMM'nin sınıfta uygulanabilir olduğunu belirtirken, bazı öğretmenler ise uygulama sürecinde kalabalık sınıflar ve altyapı eksikliklerinden dolayı zorluklar yaşanabileceğini belirtmiştir. Uygun ve Akgül (2024)

tarafından yapılan çalışmada sosyal bilgiler öğretmenlerinin TYMM'ye ilişkin uygulanabilirliğin zorluğu, ders saatinin yetersizliği ve alt yapının tam olarak hazırlanmadığı yönünde olumsuz görüşleri olduğu tespit edilmiştir. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin, öğretim programını daha etkili şekilde uygulamaya ve geliştirmeye yönelik ders saati arttırılmalı, sınıf mevcutları azaltılmalı, öğretmenlere eğitim ve destek verilmeli, okullardaki altyapı ve materyal eksiklikleri giderilmeli, öğretmenler rehber olmalı, öğretmenlerden sürekli geri bildirim alınmalı, aile katılımı sağlanmalı ve öğrencilere sorumluluk verilmeli önerilerinde bulundukları belirlenmiştir. Sosyal bilgiler dersi öğretim programının daha etkili bir şekilde uygulanabilmesi ve geliştirebilmesi için söz konusu önerilerin dikkate alınmasının gerektiği sonucuna varılmıştır. Ayrıca öğretmenler, öğretim programının genel yapısı ve programının uygulama sürecinde karşılaştığı sorunlar doğrultusunda genel anlamda programı geliştirici yönlerine dikkat çekmektedir. Alanyazında bu araştırmanın sonuçlarıyla benzerlik gösteren çalışmalar olduğu belirlenmiştir. Alp (2025) tarafından yapılan çalışmada Türkçe öğretmenleri TYMM'nin daha etkili şekilde uygulanabilmesi için zaman yönetiminin ve uygulama kolaylığının sağlanması gerektiği konusunda öneri geliştirdikleri görülmüştür. Arslan (2025) tarafından yapılan çalışmada öğretmenlerin TYMM HBDÖP'nin programın uygulanabilirliği sürecinde yaşanan zorlukların çözümüne yönelik farklı düzeylere sahip öğrencilere bireysel rehberlik yapılması ve eğitim materyalleri ve kaynakları sağlanması gerektiği önerilerini belirttikleri sonucuna ulaşılmıştır. Kangal ve Çevik Kansu (2025) tarafından yapılan çalışmada sınıf öğretmenlerin TYMM yeni öğretim programına yönelik her kesimden daha fazla görüş alınmalı önerisinde bulundukları belirlenmiştir. Kayman ve Özdemir'in (2025) yaptığı çalışmada öğretmenlerin 2024 ortaokul Türkçe dersi öğretim programının etkili biçimde uygulanabilmesi için sınıf mevcutlarının azaltılması, teknolojik altyapının güçlendirilmesi, programla ilgili eğitim verilmesi, veli ve öğrencinin bilgilendirilmesi gerektiğini belirtmiştir. Kosalı (2025) tarafından yapılan çalışmada öğretmenler, 2024 5. sınıf fen bilimleri dersi öğretim programının olumsuz yönlerine çözüm bulmaya yönelik ders saatin arttırılması, okul şartlarının iyileştirilmesi ve malzeme eksikliğinin giderilmesi ve hizmet içi eğitimler verilmesi gerektiği önerilerinde bulunmuşlardır. Uludağ Kırçıl ve Uluçınar Sağır (2025) tarafından yapılan çalışmada sınıf öğretmenlerinin TYMM'nin uygulanmasında materyal desteği sağlanmalı önerisini sunduğu belirlenmiştir. Ak ve Köse (2024) tarafından yapılan çalışmada öğretmenler etkili bir fen bilimleri dersi öğretim programı için program hazırlanmadan önce öğretmen görüşlerinin alınması, öğretmenin rehber olması ve hizmet içi eğitimlerin arttırılması gerektiğini ifade etmiştir. Güneş (2024) tarafından yapılan çalışmada Türk dili ve edebiyatı öğretmenlerinin 2024 TYMM'nin daha etkili hale getirilmesi için öğretmenlere kapsamlı eğitimler verilmeli ve destek sağlanmalı, okulların altyapı eksiklikleri giderilmeli ve öğretmenlerden alınan geri bildirimler düzenli olarak değerlendirilmeli önerilerde bulundukları belirlenmiştir. Uygun ve Akgül (2024) tarafından yapılan çalışmada sosyal bilgiler öğretmenlerinin TYMM'ye ilişkin süreçte öğretmen görüşlerin alınması, ders saatinin arttırılması, alt yapı ve kaynakların güçlendirilmesi yönünde önerilerde bulundukları tespit edilmiştir. Araştırma sonuçları kapsamında şu önerilere yer verilebilir.

- Değişen şartlara ve günün koşullarına göre öğretim programının daha etkili şekilde uygulanabilmesi ve geliştirilebilmesi için öğretmenlerin düzenli olarak görüşleri alınarak, geri bildirimler doğrultusunda öğretim programı sürekli güncellenebilir.
- Öğretim programının uygulayıcısı olan öğretmenlerin öğretim programını daha etkili bir şekilde uygulayabilmesi için öğretmenlere programa yönelik eğitim verilebilir.

- TYMM, işbirliği gerektiren dinamik bir süreci kapsadığı için tüm paydaşların katılımı ve iş birliği sağlanabilir.
- Öğretim programının uygulanabilirliği için okullardaki teknolojik altyapı güçlendirilmeli ve materyal eksiklikleri giderilmelidir.
- Öğretim programının uygulanabilirliğinin ve etkililiğinin artırılması açısından ders saati arttırılabilir.
- Öğretim programının başarılı bir şekilde uygulanabilmesi için sınıf mevcutları azaltılmalıdır.

Araştırma ve Yayın Etiği

Bu çalışmada, Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi'nde belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergede Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler başlığı altında açıklanan eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Etik Kurul İzni

Bu araştırma, Fırat Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu'nun 05.02.2025 tarihli ve 31465 sayılı kararı ile yürütülmüştür.

Yazarların Katkı Oranı

1. yazarın araştırmaya katkı oranı %50, 2. yazarın araştırmaya katkı oranı %50'dir.

Çıkar Çatışması

Araştırmada herhangi bir kişi ya da kurum ile finansal ya da kişisel yönden bir çıkar çatışması yoktur.

KAYNAKÇA

- Afacan Süğümlü, A., & Bahşi, N. (2025). Türkiye yüzyılı maarif modeli ortaokul Türkçe dersi öğretim programı'nın bloom taksonomisi'ne göre incelenmesi. *SDU International Journal of Educational Studies*, 12(1), 27-49. <http://doi.org/10.33710/sduijes.1629076>
- Ak, B. S., & Köse, M. (2024). 2024 Fen bilimleri dersi öğretim programı hakkında öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *Akademik Platform Eğitim ve Değişim Dergisi*, 7(2), 132-169. <http://doi.org/10.55150/apjec.1582677>
- Alanka, D. (2024). Nitel bir araştırma yöntemi olarak içerik analizi: Teorik bir çerçeve. *Kronotop İletişim Dergisi*, 1(1), 64-84.
- Alp, A. (2025). 5. sınıf Türkçe dersi bağlamında "Köklerden Geleceğe" anlayışının öğretmen görüşlerine dayalı olarak incelenmesi. *Uluslararası Dil Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 40-53.
- Altay, N. (2020). 2018 sosyal bilgiler öğretim programının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi: İzmir örneği. *Manisa Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 18(3), 336-352. <http://doi.org/10.18026/cbayarsos.713052>
- Altunışık, R., Boz, H., Gegez, A. E., Koç, E., Sıgır, Ü., Yıldız, E., & Yüksel, A. (2023). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri: Yeni perspektifler* (2. baskı). Seçkin Yayıncılık.

- Arslan, A. (2025). TYMM hayat bilgisi dersi öğretim programının birinci sınıf öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, (162), 202-220. <http://doi.org/10.29228/ASOS.80345>
- Aydın, S. (2025). *Türkiye yüzyılı maarif modeli Türkçe dersi ilk okuma yazma sürecinin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Aykaç, M., & Adıgüzel, Ö. (2011). Sosyal bilgiler dersinde yaratıcı dramının yöntem olarak kullanılmasının öğrenci başarısına etkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 19(1), 297-314.
- Berk, Ş., & Özer, B. (2024). "Türkiye yüzyılı" maarif modeli (TYMM) öğretim programlarına ilişkin nitel bir değerlendirme. *Tarih Okulu Dergisi*, 17(73), 3241-3256. <http://doi.org/10.29228/joh.78177>
- Buran, A. (2021). Nitel araştırmada veri toplama. F. N. Seggie & Y. Bayyurt (Eds.), *Nitel Araştırma Yöntem, Teknik, Analiz ve Yaklaşımları* (3. basım, ss. 46-60). Anı Yayıncılık.
- Çağlayan, O. (2025). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri* (3. baskı). Seçkin Yayıncılık.
- Çatak, M. (2020). Programlara göre sosyal bilgilerin tarihi gelişimi. S. Şimşek (Ed.), *Sosyal Bilgiler ve Sınıf Öğretmenleri için Sosyal Bilgiler Öğretimi* (2. basım, ss. 1-28). Anı Yayıncılık.
- Diktaş, A., Girgin, D., Satmaz, İ., & Yabanova, U. (2025). Türkiye yüzyılı maarif modeli sosyal bilgiler dersi öğretim programının SOLO taksonomisine göre analizi. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(1), 667-690. <http://doi.org/10.17240/aibuefd.2025..-1556985>
- Duyul, S., Duyul, Y., Kesman, M., & Kesman, M. (2025). Türkiye yüzyılı maarif modeli konusunda öğretmen görüşleri. *Ulusal Eğitim Dergisi*, 5(3), 1-19. <https://doi.org/10.5281/zenodo.15002346>
- Erlandson, D. A., Harris, E. L., Skipper, B. L., & Allen, S. D. (1993). *Doing naturalistic inquiry: A guide to methods*. Sage Publications.
- Güler, A., Halıcıoğlu, M. B., & Taşgın, S. (2015). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma: Teorik çerçeve, pratik öneriler, 7 farklı nitel araştırma yaklaşımı, kalite ve etik hususlar* (2. baskı). Seçkin Yayıncılık.
- Güneş, E. (2024). Beceri temelli öğretim ve 2024 maarif modeli: Farklı coğrafi bölgelerden Türk dili ve edebiyatı öğretmenlerinin bakış açısından bir değerlendirme. *Multidisipliner Yaklaşımlarla Coğrafya Dergisi*, 2(4), 232-243.
- Kan, Ç., & Çevik, S. (2025). Öğrenme alanları ve değerler açısından 2018 ve 2024 programlarının karşılaştırılması. *Medeniyet Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 9(1), 19-34.
- Kangal, A., & Çevik Kansu, C. (2025). "Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli" hakkında ilköğretim 1. sınıf öğretmen görüşleri. *Eurasian Journal of Teacher Education*, 6(2), 107-125. <https://doi.org/10.69918/ejte.1620917>
- Kayman, F., & Özdemir, H. (2025). 2024 ortaokul Türkçe dersi öğretim programı: Öğretmen görüşleri ve öneriler. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 14(2), 517-531. <https://doi.org/10.30703/cije.1567388>
- Kosalı, B. (2025). *Türkiye yüzyılı maarif modeli çerçevesinde 5.sınıf fen bilimleri müfredat değişimi ile ilgili öğretmen görüşleri* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Mersin Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic Inquiry*. Sage Publications.
- MEB. (2024a). *Türkiye yüzyılı maarif modeli öğretim programları ortak metni*. MEB.
- MEB. (2024b). *Sosyal bilgiler dersi öğretim programı (4, 5, 6 ve 7. sınıflar)*, *Türkiye yüzyılı maarif modeli*. MEB.

- Ocak, G., & Kocaman, B. (2021). 2018 yılı 5. sınıf sosyal bilgiler dersi öğretim programının değerlendirilmesi. *International Journal of Field Education*, 7(2), 1-24.
- Öztürk, C., & Deveci, H. (2020). Farklı ülkelerin sosyal bilgiler öğretim programlarının değerlendirilmesi. C. Öztürk (Ed.), *Farklı Ülkelerin Sosyal Bilgiler Öğretim Programları* (3. basım, ss. 1-42). Pegem Akademi.
- Sıgır, Ü. (2021). *Nitel araştırma yöntemleri* (2. baskı). BETA.
- Şahin, S. (2023). *Sosyal bilimlerde araştırma: Kavramlar, yöntemler, veri analizi, yayım ve etik* (1. baskı). Pegem Akademi.
- Temizkan, Ö. (2024). 2018 ve 2024 maarif modeline göre hazırlanan sosyal bilgiler ders kitaplarında sosyolojik kavramların analizi. *Studies on Social Science Insights*, 4(3), 36-63. <https://doi.org/10.53035/SOSSCI.106>
- Tokcan, H., & Tangülü, Z. (2019). 2006 ve 2018 sosyal bilgiler öğretmenliği lisans programı üzerine karşılaştırmalı bir analiz çalışması. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 23(1), 97-119.
- Turan, R., Gedik, H., & Kutluay, G. (2025). 2024 sosyal bilgiler dersi öğretim programı üzerine karşılaştırmalı bir analiz. *Ulusal Eğitim Akademisi Dergisi*, 9(1), 107-134. <https://doi.org/10.32960/uead.1627065>
- Türnüklü, A. (2000). Eğitimbilim araştırmalarında etkin olarak kullanılacak nitel bir araştırma tekniği: Görüşme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 24(24), 543-559.
- Uludağ Kırçıl, R., & Uluçınar Sağır, Ş. (2025). Türkiye yüzyılı maarif modeli'nin sınıf içi yansımaları: Öğretmen görüşleri. *Erciyes Eğitim Dergisi*, 9(1), 24-46. <https://doi.org/10.32433/eje.1673094>
- Uygun, K., & Akgül, G. (2024). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin Türkiye yüzyılı maarif modeline ilişkin görüşleri. *Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 8(2), 81-102.
- Ülçay, O. (2024). Türkiye yüzyılı maarif modeli değerlendirmesi. *Ulusal Eğitim, Toplum ve Dünya Dergisi*, 1(2), 70-75.
- Yalçın, A., & Akhan, N. E. (2019). Cumhuriyetten günümüze sosyal bilgiler programlarının sosyal bilgiler öğretim yaklaşımlarına göre incelenmesi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 12(3), 842-873.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (12. baskı). Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız, Y., Güneş, G., & Demir, M. K. (2025). Yeni öğretim programlarında Türkçe dersi ile ilgili sınıf öğretmenlerinin beklentileri. *Journal of Social, Humanities and Administrative Sciences*, 11(1), 42-51. <https://doi.org/10.5281/zenodo.14744731>

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

The Social Studies Curriculum is one of the updated curricula within the framework of the Turkish Century of Education Model, an innovative model aiming for a fundamental transformation in the Turkish education system. The Social Studies Curriculum was gradually implemented starting from the 5th grade of middle school in the 2024-2025 academic year. Teachers, who are the implementers of the updated curriculum, bear a significant responsibility during this process. To ensure a healthy evaluation of the implemented social studies curriculum, and to facilitate its more effective implementation and improvement, examining the experiences of social studies teachers directly involved in

the implementation process is of paramount importance. Within this scope, the study sought teachers' opinions on implementing the 2024 social studies curriculum, the Turkish Century Education Model in the 5th grade. It is believed that this study will contribute to future research on the curriculum.

The aim of this research is to examine teachers' opinions on implementing the 2024 Social Studies Curriculum and the Turkish Century Education Model in the 5th grade. Within this framework, the research questions were determined as follows:

1. What are the opinions of social studies teachers regarding the Turkish Century Education Model?
2. What are the opinions of social studies teachers regarding their experiences concerning the applicability of the curriculum?
3. What are the opinions of social studies teachers regarding the impact of the curriculum on students?
4. What are the opinions of social studies teachers regarding the problems they encountered during the implementation process of the curriculum?
5. What are the suggestions of social studies teachers for implementing and improving the curriculum more effectively?

Method

Research Model

The study utilized a phenomenological design, a qualitative research method. A phenomenological design focuses on a phenomenon and concept experienced by many people (Güler et al., 2015, p. 43).

Study Group

The study group consists of thirty social studies teachers working in fifteen middle schools in the city center of Elâzığ during the spring semester of the 2024-2025 academic year. The study group was determined using criterion sampling, a type of purposive sampling method.

Data Collection Tools

In this study, data were obtained through interviews. Research data were collected using a semi-structured interview form prepared by the researchers. In preparing this form, the literature was first reviewed within the scope of the research objective, and a draft interview form containing 7 questions was prepared. The form was presented to three subject matter experts and three social studies teachers. Based on the experts' opinions and suggestions, two questions were removed from the form, and the interview questions were revised. A pilot study was conducted with the three teachers. Following this, necessary corrections were made, and the final form, consisting of 5 questions, was finalized, ensuring clarity.

Data Analysis

The data obtained in the research were analyzed using the content analysis technique in a qualitative data analysis program. Qualitative research data were analyzed in accordance with the processes of "coding the data, identifying themes, organizing codes and themes, and defining and interpreting the findings" (Yıldırım & Şimşek, 2021, p. 251). In

qualitative research, credibility, transferability, consistency, and confirmability strategies were used for validity and reliability (Erlandson et al., 1993; Lincoln & Guba, 1985).

Results and Discussion

The study concluded that social studies teachers described and evaluated the "Turkish Century Education Model" in a multi-dimensional way, encompassing a holistic education model, skills-based education, a student-centered educational approach, a virtue-value-action model, an interdisciplinary understanding, a differentiated instruction approach, and a process-based assessment and evaluation approach. The Turkish Century Education Model is an innovative model that foresees and aims for a radical change and transformation in the Turkish education system.

Social studies teachers have identified the following as key factors influencing the applicability of the curriculum: a student-centered learning environment, active student participation, consideration of individual differences, the use of diverse teaching methods and techniques, effective use of technology, holistic evaluation of the learning process, and students taking responsibility for their own learning. Therefore, teachers' experiences regarding the implementation process are crucial for the successful application of the program and are of great importance for its sustainability. Furthermore, the success of the program's implementation process is extremely important for raising the children who represent the future of our country.

The research results indicate that teachers believe the curriculum contributes to students' holistic development, multifaceted growth, competence and virtuous character, equipping them with knowledge and skills, internalizing national, spiritual, and universal values, fostering active citizens with social awareness, enabling them to cope with challenges, and instilling systems thinking. In this context, it can be said that the social studies curriculum is a comprehensive, innovative, and development-oriented program updated to meet students' needs in line with changing and developing global conditions, and that it prepares students for the future.

The study revealed that while some teachers encountered no problems during the implementation of the curriculum, others did face various challenges. Teachers reported insufficient time, overcrowded classrooms, inadequate student readiness, difficulties with parental involvement, adaptability issues, and a lack of technological infrastructure and materials. The teachers highlighted areas for improvement in the social studies curriculum and various problems encountered during its implementation. Therefore, addressing and resolving these issues is crucial for the program's applicability and effectiveness.

It has been determined that social studies teachers suggested that the curriculum should be implemented and improved more effectively by increasing lesson hours, reducing class sizes, providing training and support to teachers, addressing infrastructure and material deficiencies in schools, employing teachers as mentors, receiving continuous feedback from teachers, ensuring family participation, and giving students responsibility. It was concluded that these suggestions should be considered in order to implement and improve the social studies curriculum more effectively. Furthermore, teachers, in line with the general structure of the curriculum and the problems they encountered during its implementation, generally drew attention to aspects that would improve the curriculum.

Türkiye Eğitim Dergisi

(Türkiye Education Journal)

(2026) Cilt 11, Sayı 1, s. 238-269

Dijital Çağda Doküman Analizi Yöntemi

Mahir KAVUN¹

Bahattin ŞİMŞEK²

Orhan ÖZEN³

Özet

Bu çalışma, nitel araştırmalarda yaygın biçimde kullanılan doküman analizi yöntemini günümüz koşulları çerçevesinde yeniden ele almayı amaçlamaktadır. Türkiye'de doküman analizi yöntemini konu edinen makale düzeyindeki araştırmaların sınırlı sayıda olması ve dijital teknolojilerle birlikte belge kavramının kapsamının genişlemesi, bu araştırmanın hazırlanmasına zemin oluşturmuştur. Çalışmada öncelikle doküman ve doküman analizi kavramları yeniden tartışılmakta; ardından yöntemin dokuz aşamalı bir çerçevesi ortaya konmaktadır. Bu aşamalar sırasıyla araştırma sorusunun belirlenmesi, belge derleme ve örnekleme, belgelerin eleştirel değerlendirilmesi, ön okuma ve sınıflama, kodlama, tema ve kategori geliştirme, yorum ve anlam üretme, geçerlik ve güvenirlik stratejileri ile raporlamadan oluşmaktadır. Araştırmada ayrıca betimsel, in vivo ve değerlendirici kodlama türleri somut örneklerle açıklanmakta; yöntemin eğitim, hukuk, sağlık, tarih, siyaset, sosyoloji, işletme, sosyal hizmet ile dijital ortam ve büyük veri alanlarındaki kullanımları incelenmektedir. Son olarak yapay zekâ araçlarının doküman analizine katkısı; doğal dil işleme, metin sınıflandırma, konu modelleme, duygu analizi ve büyük dil modelleri ekseninde değerlendirilmekte ve yapay zekâ destekli yaklaşımların geleneksel yöntemi ikame edemeyeceği, aksine araştırmacının yorumlayıcı kapasitesini genişleten tamamlayıcı bir katman oluşturması gerekeceği yorumu yapılmaktadır.

Anahtar Kelimeler

Doküman Analizi
Nitel Araştırma Yöntemi
Yapay Zekâ
Kodlama
Geçerlik ve Güvenirlik

Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 21.04.2022

Kabul Tarihi: 24.06.2026

Elektronik Yayın Tarihi: 25.06.2026

DOI: 10.54979/turkegitimdergisi.1935562

¹ Dr. Öğr. Üyesi, Bayburt Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı, 0000-0003-1319-5145, Bayburt, Türkiye, mahirkavun@gmail.com

² Öğr. Gör. Dr., Atatürk Üniversitesi, TÖMER, 0000-0001-9707-5313, Erzurum, Türkiye, b.simsek@atauni.edu.tr

³ Dr., Erzurum İl Millî Eğitim Müdürlüğü, 0000-0002-3534-3084, Erzurum, Türkiye, orhanozen25@gmail.com

Document Analysis Methodology in the Digital Age

Abstract

This study aims to re-examine the document analysis method, which is widely used in qualitative research, within the framework of contemporary conditions. The limited number of article-level studies addressing the document analysis method in Türkiye, together with the expansion of the scope of the concept of document in conjunction with digital technologies, has provided the grounds for the preparation of this research. The study first revisits the concepts of document and document analysis; subsequently, a nine-stage framework of the method is presented. These stages consist, respectively, of the formulation of the research question, document compilation and sampling, critical evaluation of documents, preliminary reading and classification, coding, theme and category development, interpretation and meaning-making, validity and reliability strategies, and reporting. The study also elucidates descriptive, in vivo, and evaluative coding types through concrete examples; and examines the applications of the method in the fields of education, law, health, history, politics, sociology, business, social work, as well as digital environments and big data. Finally, the contribution of artificial intelligence tools to document analysis is evaluated along the axes of natural language processing, text classification, topic modeling, sentiment analysis, and large language models; and it is argued that artificial intelligence-supported approaches cannot substitute for the traditional method, but rather should constitute a complementary layer that extends the researcher's interpretive capacity.

Keywords

Document Analysis
Qualitative Research Method
Artificial Intelligence
Coding
Validity and Reliability

About Article

Sending Date: 21.04.2026
Acceptance Date: 24.06.2026
Electronic Issue Date: 25.06.2026

DOI: 10.54979/turkegitimdergisi.1935562

GİRİŞ

21. yüzyılın ikinci çeyreğinin yaşandığı günümüzde mesleklerden alışveriş olanaklarına, kavramlardan iletişim şekillerine kadar birçok alanda değişiklik meydana gelmiştir. Bu değişiklikler, beraberinde bilimsel çalışmalarda da farklı bakış açılarının ortaya çıkmasını sağladığı gibi veri kaynaklarını da derinden etkilemiştir. “Bilgi teknolojisi, bilimle ilgili hemen her şeyi değiştirmektedir” (Hey et. al, - 2009, s. XXX). On yıllar önce doküman denildiğinde hemen herkes tarafından sadece yazılı belgeler anlaşılmasına rağmen günümüzde dokümanın da sınırları genişlemiş, birçok zeminde yazılı, görsel, işitsel dokümanlar üretilmesi kaçınılmaz olmuştur. Örneğin birkaç dakikalık bir videoda yer alan görüntü ve sesler doküman olduğu gibi o videoya yapılan yorumlar da doküman kapsamındadır. Doküman analizi yöntemi, en sık kullanılan araştırma yöntemlerinden biridir. Yapılan alan yazını taramasında bir yöntem olarak doküman analizini (incelemesini) ele alan 3 makaleye (Karadaban vd., 2023; Kırıl, 2020; Sak vd., 2021) rastlanmıştır. Karadaban vd., (2023) tarafından hazırlanan araştırma, bu konudaki en güncel araştırma olmasına rağmen kapsamı açısından diğer iki araştırmaya göre daha sınırlı tutulmuştur. Doküman analizi

yöntemiyle ilgili bilimsel araştırma yöntemlerine ilişkin kitaplarda bir bölüm olarak yer verilmesi, makale düzeyinde araştırmaların kısıtlı sayıda olması gibi çeşitli nedenler bu araştırmanın hazırlanmasına zemin hazırlamıştır. Bahsi geçen araştırmalar dışında doküman analizi yöntemini ele alan kitap düzeyinde bir çalışmaya (Özkan, 2020) rastlanmıştır.

Ayrıca son zamanlarda üretilen yapay zekâ araçları, sosyal medya uygulamaları, mesajlaşma programları, internet siteleri (alışveriş siteleri, haber siteleri, forum siteleri vb.) gibi dijital ortamda üretilen dokümanların incelenmesi, bu dokümanların sınıflandırılması ve hazırlanan bir çalışmada üst düzey bir verim elde edilebilmesi için bu yöntemle ilgili eski bilgilerin teknolojik gelişmelerle harmanlanarak yeniden üretilmesine ihtiyaç duyulduğu düşünülmektedir.

Yukarıdaki ifadelerden hareketle bu araştırmanın amacının; doküman ve doküman analizi kavramlarını yeniden tartışma, doküman analizi yönteminin aşamaları, dokümanların sınıflandırılması, bu yöntemin kullanım alanları, yapay zekâ ile doküman analizi ilişkisi gibi konuların irdelenerek araştırmalarında bu yöntemi tercih edecek olan araştırmacılara bir kaynak sunmak olduğu söylenebilir.

Doküman nedir?

Doküman, bilgi verme ya da sanat üretme amacı taşıyan; görsel (fotoğraf, resim vb.), ses kaydı, video (çizgi film, reklam filmi, sinema filmi vb.), yazı (ansiklopedi, basılı veya elektronik ortamdaki bütün metinler, dergi, kartvizit, kitap, pankart vb.) içeren bütün materyallerdir. Daha önce yapılan doküman tanımlarında genellikle yazılı metinler kastedilmektedir: “Genellikle ‘doküman ya da belge’ kelimesi metinsel bir kaydı ifade eder” (Buckland, 1997, s. 804). Williams (1948), sözlü ifadelerin belge olmayacağını dolayısıyla da belge olarak kabul edilmemesi gerektiğini söyler (s. 151). Ancak günümüz dünyasında yazılı metinlerden ziyade dijital ortamda bulunan metinlerin hem fazlalığı hem de işlevselliği, yadsınamaz gerçeklerden biridir. “Bir belge, en dar anlamıyla, yazılı, daktilo edilmiş, basılmış veya başka bir şekilde maddi bir zeminde üretilmiş sözlü bir sembol veya sözlü semboller dizisidir (Williams, 1948, s. 151). Burada belirtilen “maddi bir zeminde üretilmiş” ifadesi söz konusu araştırmacının ileri görüşlülüğünü göstermektedir. Zira teknolojinin gelişmesine bağlı olarak geliştirilen çeşitli uygulamalardan elde edilen ürünler de belge niteliğindedir.

“Doküman ya da belge nedir?” sorusunun ele alındığı çalışmalar (Buckland, 1997; Frohmann, 2009; Williams, 1948) da bulunmaktadır. Bu çalışmalarda dokümanın ne olduğu, nasıl tanımlanması gerektiği ve dokümanların işlevleri çeşitli açılardan ele alınmıştır. Doküman hakkında alan yazınında birbiriyle örtüşen birçok tanım bulunmaktadır. Türk Dil Kurumu Türkçe Sözlük’te doküman; “Belge” (Türk Dil Kurumu, 2023, s. 1054) olarak tanımlanırken belge, “Bir gerçeğe tanıklık eden yazı, fotoğraf, resim, film vb.; vesika, doküman” (Türk Dil Kurumu, 2023, s. 468) şeklinde tanımlanır. Söz konusu sözlükte; vesika da “Belge” (Türk Dil Kurumu, 2023, s. 3483) olarak verilmektedir. Bu tanımın dışında dokümanla ilgili bazı tanım ve ifadeler şu şekildedir: “Dokümanlar bir araştırmacının müdahalesi olmadan kaydedilmiş metinleri ve resimleri içermektedir” (Kıral, 2020, s. 174); Bilgi içeren yazılı materyaller, filmler, videolar ve fotoğraflar da dokümandır (Yıldırım ve Şimşek, 2021); “Doküman; toplumla ilgili bilgi edinmeyi sağlamakta olan materyallerdir” (Karadaban vd., 2023, s. 2666).

Bu bağlamda ilk insanlardan günümüze kadar dokümanlar farklı şekillerde hazırlanmıştır; geçmişte ağaç yaprağı, deri ve taş üzerine yapılan çizimler doküman olarak

değerlendirilirken günümüzde ise elektronik ortamda hazırlanan dokümanlar da mevcuttur. Örneğin, restoranlarda karekod teknolojisi aracılığıyla erişilen dijital menüler yaygın biçimde kullanılmaktadır. Resmî ya da özel web sitelerde yer alan metinler de dokümandır. Çeşitli araştırmalarda bu metinlerin de incelenebildiği görülmektedir.

Doküman Analizi

Doküman analizi, kâğıt üzerinde veya dijital ortamda bulunan, insan ya da insan icadı bir araç tarafından üretilmiş bütün ürünlerin (materyallerin) detaylı bir şekilde incelenmesine olanak sağlayan nitel bir araştırma yöntemidir. Doküman analizi⁴ için çok sayıda tanım ve ifade bulunmaktadır: “Doküman analizi, basılı ve elektronik materyaller olmak üzere tüm belgeleri incelemek ve değerlendirmek için kullanılan sistemli bir yöntemdir” (Kıral, 2020, s. 173). “Doküman inceleme yöntemi, araştırmanın veri setini oluşturan birincil veya ikincil kaynak olarak nitelendirilen çeşitli dokümanların elde edilmesi, gözden geçirilmesi, sorgulanması ve analizi olarak tanımlanabilir” (Özkan, 2020, s. 2). “Doküman analizi, araştırma verilerinin birincil kaynağı olarak çeşitli dokümanların toplanması, gözden geçirilmesi, sorgulanması ve analizi olarak tanımlanabilen bilimsel bir araştırma yöntemidir” (Sak vd., 2021, s. 228). “Belgesel tarama, var olan kayıt ve belgelerden veri toplama tekniğidir” (Karasar, 2020, s. 229). “Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar (Yıldırım ve Şimşek, 2021, s. 187). Bu ifadelerden hareketle doküman analizinin hem bir veri toplama tekniği olarak görüldüğü hem de sistemli bir araştırma yöntemi olduğu ileri sürülebilir.

Kıral (2020) da bu yöntemin adına “belge incelemesi” demenin doğru olacağını, ancak alan yazınında kullanılan “doküman analizi”ni tercih ettiği belirtir (s. 173). Alan yazınında; belgesel tarama (Karasar, 2020; Sak vd., 2021, s. 230); doküman analizi (Kıral, 2020), doküman incelemesi (Karadaban vd., 2023; Özkan, 2020; Özkan, 2023, Yıldırım ve Şimşek, 2021) olarak geçen bu araştırma yöntemi hangi adla anılırsa anılsın, kastedilen görsel, metin (basılı ya da dijital), resim, ses kaydı ve video gibi ürünlerin detaylı bir şekilde incelenmesini gerekli kılmaktadır.

Doküman Analizinin Aşamaları

Doküman analizi çoğu zaman belirli aşamalar üzerinden ilerleyen bir süreç olarak tanımlansa da bu aşamaların her çalışmada aynı biçimde ve sırayla ortaya çıktığını söylemek güçtür. Alan yazınında farklı araştırmacıların süreci farklı sayıda ve farklı mantıklarla yapılandığı görülür; örneğin Bowen (2009) dört aşamalı bir yapı önerirken, Merriam ve Tisdell (2016) daha ayrıntılı bir çerçeve sunmakta, Yin (2014) ise daha geniş ve esnek bir yaklaşımı benimsemektedir.

Bu çalışmada önerilen dokuz aşamalı yapı, söz konusu yaklaşımların mekanik bir bileşimi değil; daha çok, araştırmacıya yön gösterebilecek bir “çalışma şeması” olarak düşünülmelidir. Çünkü doküman analizi, doğası gereği, katı ve doğrusal bir yöntemden ziyade geri dönüşlerin ve yeniden değerlendirmelerin kaçınılmaz olduğu bir süreçtir. Bu

⁴ Doküman analizi, bir yöntem olmaktan ziyade bir veri analiz tekniğidir. Ancak alan yazınında çoğunlukla “doküman analizi” terimi kullanıldığı için araştırma boyunca da bu terim tercih edilmiştir. Bazı araştırmalarda (Özkan, 2020; Özkan, 2023, Yıldırım ve Şimşek, 2021) bu yöntemin “doküman incelemesi yöntemi” olarak değerlendirildiği de görülmektedir.

yönüyle, yöntemin henüz tam anlamıyla standartlaşmamış olması bir zayıflık değil; aksine, onu farklı araştırma bağlamlarına uyarlanabilir kılan temel özelliklerinden biridir. Doküman analizinin aşamalarına ilişkin özet bilgiler, Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1. Doküman Analizinin Aşamaları: Temel İşlev ve Anahtar Kaynaklar

Sıra No	Aşama	Temel İşlev	Anahtar Kaynaklar
1	Araştırma Sorusunun Belirlenmesi	Belge seçim ölçütlerini ve analitik stratejiyi yönlendirir	Yin (2014); Maxwell (2013)
2	Belge Derleme ve Örneklem	Amaçlı örneklemeye bilgi zenginliği esas alınır	Patton (2015); Prior (2003)
3	Belgelerin Eleştirel Değerlendirilmesi	Özgünlük, güvenilirlik, temsil edilebilirlik ve anlam ölçütleri	Scott (1990); McCulloch (2004)
4	Ön Okuma ve Sınıflama	Veriye dalmak; ilk izlenimler not alınır	Braun & Clarke (2006); Saldaña (2013)
5	Kodlama ⁵	Anlam birimlerinin etiketlenmesi; tümevarım ve tüm dengelim	Miles vd. (2014); Corbin & Strauss (2015)
6	Tema ve Kategori Geliştirme	Kodların soyutlanarak tematik yapıya dönüştürülmesi	Braun & Clarke (2006); Schreier (2012)
7	Yorum ve Anlam Üretme	Veri ile kuram sentezlenerek özgün anlam üretilir	Merriam & Tisdell (2016); Prior (2003)
8	Geçerlik ve Güvenirlik Stratejileri	İnandırıcılık, aktarılabilirlik, tutarlılık, doğrulanabilirlik	Lincoln & Guba (1985); Tracy (2010)
9	Raporlama	Analitik karar noktaları gerekçesiyle raporlanır	Creswell & Poth (2018)

Not. Aşamalar doğrusal bir ilerlemeyi değil, araştırmacının analiz boyunca döngüsel olarak başvurduğu esnek bir çerçeveyi yansıtmaktadır. Bowen (2009), Merriam ve Tisdell (2016) ile Yin (2014) sentezinden uyarlanmıştır.

Doküman analizinin aşamalarına ilişkin bilgiler aşağıda sunulmuştur.

Araştırma Sorusunun Belirlenmesi

Analizin başlangıç noktası, tutarlı ve odaklanmış bir araştırma sorusunun kurulmasıdır. Yin (2014), araştırma sorusunun niteliğinin hem belge seçim ölçütlerini hem de analitik stratejiyi şekillendirdiğini belirtmiştir. Maxwell’in (2013) interaktif araştırma tasarımı modelinde ise araştırma sorusu; amaçları, kavramsal çerçeveyi ve yöntemleri birbirine bağlayan bir bağ işlevi görür. Bu tip bir incelemede araştırmacının ilk adımda yanıt arayacağı sorular şunlardır: Hangi tür bilgiye ihtiyaç var? Belgeler bu bilgiyi sağlayabilecek kapasitede mi? Doküman analizi tek başına yeterli bir yöntem mi, yoksa karma bir tasarım mı gereklidir? Bu sorular araştırmacının temellerinin sağlam atılması açısından araştırmacıya yol gösteren önemli noktalar.

⁵ İlgili başlık altında sıralamaya dâhil edilmeden açıklanmıştır.

Belge Derleme ve Örneklem

Nitel araştırmada örneklem mantığı, istatistiksel temsil yerine bilgi zenginliğini esas alır. Patton (2015), “amaçlı örneklem”nin araştırmacıya en fazla veri sunacak belgeleri seçme fırsatı verdiğini söyler. Amaçlı örneklem sayesinde amaca yönelik sonuçların doğru ve tutarlı olma ihtimali en üst seviyeye çıkarılmış olur. Prior (2003), belge derlemenin salt bir toplama eylemi olmadığını; araştırmacının derleme kriterleri aracılığıyla analizi önceden şekillendirdiğini vurgular. Bu sayede araştırmacı araştırma sorusuna yönelik analizi, veri toplama sürecinde başlatır. Araştırmacı, belgeleri; birincil kaynaklar (resmî yazışmalar, yasal metinler, günlükler), ikincil kaynaklar (raporlar, medya içerikleri, yorumlar) ve üçüncül kaynaklar (veri tabanları, meta-analizler) olarak sınıflandırabilir.

Belgelerin Eleştirel Değerlendirilmesi

Scott (1990), belgelerin analize dâhil edilmeden önce dört temel ölçütü; (özgünlük, güvenilirlik, temsil edilebilirlik ve anlam) sorgulanması gerektiğini savunmaktadır. Bu ölçütler teorik düzeyde yeterince açık görünse de pratikte ciddi güçlükler doğurur. Örneğin, dijital ortamda dolaşıma giren kurumsal belgeler için "özgünlük" ölçütü, belgenin kâğıt üzerindeki özgün hâliyle değil ekran görüntüsü ya da PDF kopyasıyla analiz edilmesi durumunda belirsizleşmektedir. Bu sorun özellikle resmî kurumlarca yayımlanan politika belgelerinde somutlaşmaktadır: Belgeler güncellenmekte, önceki sürümler silinmekte ve araştırmacı erişim tarihi ile belge sürümünü tutuzlukla kaydetmediği takdirde güvenilirlik sorunu kaçınılmaz hâle gelmektedir. Bu nedenle Scott'ın çerçevesi, dijital belge ortamı için güncellenmiş yorumlarla uygulanmalıdır. Bu durum dijital belgenin edinim tarihinin araştırma zamanına en yakın tarihte üretilmiş olma gerekliliğini ortaya çıkarmıştır. McCulloch (2004), özellikle tarihsel belgelerin üretim bağlamı, yazarın konumu ve dolaşım ağlarının eleştirel değerlendirilmesi gerektiğini de ayrıca belirtmiştir.

Scott'ın dört değerlendirme ölçütü (1990):

1. Özgünlük (authenticity): Belge gerçek ve bozulmamış mı?
2. Güvenirlik (credibility): İçerik ön yargı veya çarpıtmadan arındırılmış mı?
3. Temsil edilebilirlik (representativeness): Belge kendi türünü yeterince temsil ediyor mu?
4. Anlam (meaning): Metin, araştırma bağlamında yorumlanabilir mi?

Ön Okuma ve Sınıflama

Braun ve Clarke (2006), bu aşamayı "veriye dalmak" olarak kavramlaştırır. Ayrıca bu süreçte yapılacak yüzeysel okumaların gözden kaçırılan anlam katmanlarına yol açabileceğini belirtirler. Araştırma sürecinde, ön okuma aşamasında araştırmacı tekrar eden, dikkat çeken öge ve temalara ilişkin ilk izlenimlerini yazılı hâle getirmelidir. Not alma ile daha sonra dikkatten kaçabilecek bilgilerin önüne geçilmiş olur. Bu not alma pratiği, Saldaña'nın (2013) “analitik hafıza” kavramıyla tanımlanmakta ve kodlama kararlarının izlenebilirliğini destekleyen taşınabilir bir zihinsel arşivin oluşmasına olanak sağlamaktadır.

Tema ve Kategori Geliştirme

Tema ve kategori kavramları doğrudan araştırmanın kendisiyle ilgilidir. Kategoriler daha çok somut ve tanımlayıcı alt başlıkları içerirken temalar doğrudan araştırma sorusuna cevap verecek nitelikte soyut, yorumlayıcı ve bütüncül yapılardır. Bu noktada bir tema ya da

kategori geliştirme, iki analiz boyutunda gerçekleşir. İlki tümevarımcı analizdir. Bu analizde veriden teoriye gidilir ve önceden belirlenmiş kod listesi olmaz, kodlar doğrudan verinin içinden çıkarılır. İkinci analiz ise tümdengelimci analizdir. Burada teoriden veriye doğru bir süreç vardır. Araştırmacı alan yazınından çıkardığı hazır kod anahtarı ile veriyi inceler ve veri kategorilerini oluşturur. Bir temanın güçlü sayılabilmesi için kendi içinde tutarlı olması ve diğer temalardan belirgin biçimde ayrışması beklenirken uygulamada bu ayırım her zaman net olmayabilir (Braun ve Clarke, 2006); bu durumda araştırmacı çoğu zaman temalar arasında sınır çizmekte zorlanır. Dolayısıyla temalaştırma süreci, teknik bir adım olmanın ötesinde, yorumlayıcı bir denge kurma çabası olarak da düşünülmelidir. Schreier (2012) ise bu süreçte bir kodlama çerçevesi (coding frame) geliştirilmesini önerirken, çerçeve yapısının hem tematik hem de içeriksel boyutlarının paralel biçimde kurulması gerektiğini savunmaktadır.

Yorum ve Anlam Üretme

Merriam ve Tisdell (2016), yorumlamanın salt betimlemeden derinlemesine ayrıştığını; araştırmacının verilerle kuramsal bilgiyi sentezleyerek özgün anlam üretmesi gerektiğini söyler. Bu aşamada araştırmacı, verinin ne söylediğinden çok ne anlama geldiğini ya da neden böyle bir sonuç verdiğini sorgular. Doküman analizinde temel amaç, veriyi tüm yönleriyle detaylı bir şekilde parçalara ayırma ve sonrasında bu parçaları yeni ve derin bir bakış açısıyla bir araya getirmeyi içerir. Bu özelliği ile bir olanı olduğu gibi anlatan bir rapor değil, olanın nedenini ve etkisini vurgulayan akademik bir yorumdur. Ayrıca Prior (2003) ise yorum aşamasında araştırmacının belgenin yalnızca içeriğini değil, belgenin var olma koşullarını da -kim yazdı, kime yazıldı, ne amaçla dolaştı, ne zaman üretildi- analitik olarak işleme tabi tutması gerektiğini ileri sürmektedir.

Doküman Analizinde Geçerlik ve Güvenirlik

Doküman analizinde geçerlik ve güvenirlik, elde edilen bulguların doğruluğunu, tutarlılığını ve bilimsel güvenirliliğini sağlamaya yönelik uygulamalar bütünüdür. Nitel araştırmanın doğası gereği bu kavramların ölçümüne ilişkin tek bir standart yaklaşım bulunmamakta; geçerlik ve güvenirlik, araştırmanın kuramsal temeline ve benimsenen paradigmaya göre farklı biçimlerde ele alınmaktadır (Shenton, 2004). Bununla birlikte bu kavramların araştırmanın bilimsel niteliğini belirleyen temel ölçütler olduğu konusunda alan yazınında uzlaşa bulunmaktadır (Cohen vd., 2018; Merriam & Tisdell, 2016).

Lincoln ve Guba (1985), nitel araştırmada geçerlik ve güvenirliliğin kavramsal çerçevesini dört temel ölçüte dayandırır. Bunlar; inandırıcılık, aktarılabilirlik, tutarlılık ve doğrulanabilirliktir. Ayrıca Yıldırım ve Şimşek (2021), bu ölçütlerin uygulamalarını ayrıntılandırarak araştırmacının analiz bağlamına göre ilgili stratejileri nasıl konumlandırabileceğine değinmektedir. Tracy (2010) ise çerçeveyi genişleterek farklı nitel paradigmaları kapsayan sekiz ölçütlü bir büyük çadır (big-tent) modeli önermektedir. Bunlar: Değerlendirmeye değer konu, yüksek titizlik, içtenlik, inandırıcılık, etki ve yankı, önemli katkı, etik ve anlamlı uyumdur. Bu çerçeveler, doküman analizinde güven duyulabilirliğin yalnızca bir teknik değil, kaynak seçiminden raporlamaya uzanan bütünsel bir sorumlulukla sağlanabileceğini ortaya koymaktadır.

Bu kuramsal ölçütlerin doküman analizindeki en somut karşılığı veri kaynağı çeşitlenmesidir. Tek bir belgeye ya da belge türüne dayanan çıkarsamalar, birbirinden bağımsız kaynakların paralel kullanımıyla elde edilebilecek yorumsal güvenceden yoksun kalır; resmî raporlar, program belgeleri ve akademik çalışmaların birlikte incelenmesi, bulguların

karşılaştırmalı olarak doğrulanmasına olanak tanır (Bowen, 2009). McCulloch (2004), çeşitlemenin yalnızca farklı veri kaynaklarını değil; farklı araştırmacıların sürece dâhil edilmesini, farklı kuramsal perspektiflerin dikkate alınmasını ve aynı olgunun farklı analiz teknikleriyle ele alınmasını da kapsayan çok yönlü bir yaklaşım olduğunu belirtmektedir. Prior'a (2003) göre bir belgenin güvenilirliği ancak üretildiği koşullar ve eş zamanlı kaynaklarla karşılaştırıldığında değerlendirilebilir; bu nedenle veri kaynağı çeşitlemesi, birçok araştırma tasarımıyla güçlü bir tercih olmanın ötesinde zaman zaman kaçınılmaz bir gereklilik hâline gelmektedir.

Çeşitlemenin yanı sıra geçerliği güçlendiren ikinci uygulama uzman görüşüne başvurulmasıdır. Belge seçiminde, kategori ve kod oluşturmada ve bulguların yorumlanmasında alan uzmanlarından alınan geri bildirim, araştırmacının olası yorum hatalarını azaltır ve analiz sürecini daha sağlam bir temele oturtur (Creswell, 2014; Yıldırım ve Şimşek, 2021). Doğrudan alıntılarının kullanılması ise inandırıcılığı artıran bir diğer stratejidir; araştırmacının yorumlarını belgelerden alınan ifadelerle desteklemesi, okuyucunun bulguları bağımsız olarak değerlendirebilmesine olanak tanır. Bu noktada alıntılarının araştırma amacına hizmet edecek biçimde seçilmesi, bağlamlarının korunması ve gerektiğinde kimlik bilgilerinin takma adlarla gizlenmesi önem taşır (Merriam & Tisdell, 2016). Güven duyulabilirliğin sağlanmasında analitik sürecin şeffaf biçimde belgelenmesi belirleyicidir. Belgelerin nasıl seçildiğinin, kodlama kararlarının hangi gerekçelerle alındığının ve yorumların nasıl üretildiğinin bir kodlama günlüğü aracılığıyla kayıt altına alınması, araştırmanın denetlenebilirliğini güvence altına alır. Bu şeffaflık, başka araştırmacıların yöntemsel niteliği değerlendirmesine ve yorumların alternatif okumalarla sınanmasına zemin hazırlayarak araştırmanın bilimsel niteliğini güçlendirir (Creswell, 2014).

Geçerlik stratejilerinin yanı sıra güvenilirlik, araştırma sürecinin tutarlılığını ve aynı koşullarda benzer sonuçlara ulaşılabilmesini güvence altına alan uygulamalarla sağlanır. Doküman analizinde güvenilirliğin en somut göstergesi **kodlayıcılar arası uyumdur**. Verilerin birden fazla araştırmacı tarafından bağımsız olarak kodlanması ve elde edilen kodlamaların karşılaştırılarak bir uyum oranının hesaplanması, sınıflandırma kararlarının araştırmacının öznel yorumundan ne ölçüde bağımsız olduğunu ortaya koyar. Nitel veri analizinde bu uyum, çoğu zaman Miles ve Huberman'ın (1994) önerdiği güvenilirlik formülü aracılığıyla hesaplanmaktadır. Kodlayıcılar arası uyumun yüksek olması, kodlama çerçevesinin yeterince açık tanımlandığına ve tutarlı biçimde uygulandığına işaret eder.

Güvenirliğin sürdürülebilmesi, aynı zamanda analiz sürecinin sistematik ve planlı biçimde yürütülmesine bağlıdır. Belge seçiminden kodlamaya uzanan adımların belirli bir yöntemsel tutarlılıkla uygulanması ve bu sürecin kodlama tabloları, analitik notlar ve kayıtlarla belgelenmesi hem araştırmanın denetlenebilirliğini hem de bulguların güvenilirliğini güçlendirir (Creswell, 2014; Merriam & Tisdell, 2016; Yıldırım ve Şimşek, 2021).

Aşağıda doküman analizi yönteminde geçerlik ve güvenilirliği sağlamak için kullanılan stratejileri özetleyen ve araştırmalarda sıklıkla kullanılan akademik bir tablo (Tablo 2) hazırlanmıştır.

Tablo 2. Doküman Analizi Yönteminde Geçerlik ve Güvenirliği Sağlamaya Yönelik Stratejiler (Yıldırım ve Şimşek, 2021; Bowen, 2009; Shenton, 2004; Cohen vd., 2018).

Boyut	Strateji	Açıklama
Geçerlik	Dokümanların özgünlüğünün kontrol edilmesi	Araştırmada kullanılan dokümanların gerçekliği ve güvenirliliği araştırmacı tarafından doğrulanmalıdır. Dokümanların kaynağı, üretildiği bağlam ve amacı incelenmelidir.
	Araştırma sorularına uygun doküman seçimi	Dokümanların araştırma problemine uygun olması gerekir. Bu nedenle doküman seçiminde belirli ölçütler oluşturulmalı ve seçim süreci açık biçimde raporlanmalıdır.
	Veri çeşitliliği sağlama	Araştırmada mümkün olduğunca farklı türde dokümanların kullanılması (raporlar, resmî belgeler, kitaplar, programlar vb.) bulguların geçerliliğini artırır.
	Kategori ve kod tanımları	Veri analizinde kullanılan kod ve kategoriler açık biçimde tanımlanmalı ve verilerle uyumlu olmalıdır.
	Kuramsal çerçeve ile ilişkilendirme	Elde edilen bulguların ilgili alan yazını ve kuramsal çerçeve ile ilişkilendirilmesi araştırmanın geçerliliğini güçlendirir.
Güvenirlik	Kodlama sürecinin sistematik yürütülmesi	Dokümanlardan elde edilen verilerin analizinde belirli bir kodlama sistemi kullanılmalı ve analiz süreci ayrıntılı biçimde açıklanmalıdır.
	Birden fazla araştırmacı ile kodlama	Kodlama sürecinin birden fazla araştırmacı tarafından yapılması ve kodlayıcılar arası uyumun kontrol edilmesi güvenirliliği artırır.
	Süreci kaydetme	Araştırma sürecinin tüm aşamaları ayrıntılı biçimde kayıt altına alınarak araştırmanın izlenebilirliği sağlanır.
	Araştırmacı ön yargısının kontrolü	Araştırmacının kendi varsayımlarının analiz sürecini etkilememesi için objektif değerlendirme yapılmalıdır.
Geçerlik ve Güvenirlik	Uzman görüşü alma	Kodlama ve kategorilerin alan uzmanları tarafından değerlendirilmesi araştırmanın güvenirliliğini artırır.

Miles ve Huberman Modeline Göre Veri Analizi

Doküman analizinde en yaygın kullanılan yaklaşımlardan biri Miles ve Huberman (1994) tarafından geliştirilen analiz modelidir. Bu model, nitel verilerin analiz sürecini sistematik bir çerçeve içinde ele almakta ve araştırmacılara uygulamada yol gösterici bir yapı sunmaktadır. Miles ve Huberman modeline göre nitel veri analizi üç temel aşamadan oluşmaktadır. Bu aşamalar verilerin azaltılması, verilerin sunulması ve sonuç çıkarma ile doğrulama olarak adlandırılmaktadır.

Modelin ilk aşaması olan verilerin azaltılması, araştırma sürecinde toplanan ham verilerin düzenlenmesi, sınıflandırılması, özetlenmesi ve araştırma amacına uygun biçimde dönüştürülmesi sürecini ifade etmektedir. Nitel araştırmalarda elde edilen veriler, çoğu

zaman oldukça geniş ve karmaşık bir yapı göstermektedir. Bu nedenle araştırmacının veriler arasında seçim yapması, araştırma problemine doğrudan katkı sağlamayan verileri ayıklaması ve anlamlı veri parçalarını belirleyerek kodlaması gerekmektedir. Veri azaltma süreci yalnızca analiz aşamasında değil, araştırmanın başlangıcından raporun tamamlanmasına kadar devam eden dinamik bir süreçtir. Araştırmacı bu süreçte verileri düzenler, gruplara ayırır, özetler çıkarır ve böylece verilerin daha anlamlı bir yapıya kavuşmasını sağlar (Baltacı, 2017).

Veri azaltma sürecinde kodlama ve not alma işlemleri önemli bir yer tutmaktadır. Kodlama sürecinde araştırmacı, veri seti içerisinde yer alan anlamlı ifadeleri belirli kavramlar veya temalar altında toplar. Kodlama sırasında ortaya çıkan düşünceler veya yorumlar araştırmacı notları olarak kaydedilir ve daha sonraki analiz aşamalarında kullanılır. Bu süreç, nitel analizde yeni kavramların ve temaların ortaya çıkarılmasına katkı sağlamaktadır. Araştırmacının analiz sürecinde aklına gelen tüm fikirleri kaydetmesi, verilerin daha derinlemesine yorumlanmasını mümkün kılmaktadır.

Miles ve Huberman modelinin ikinci aşaması verilerin sunulmasıdır. Bu aşamada araştırmacı, veri azaltma sürecinde düzenlenmiş ve anlamlı hâle getirilmiş verileri sistematik bir biçimde sunar. Hem nitel veriler çoğu zaman karmaşık ve dağınık bir yapı gösterdiğinden, verilerin anlaşılır biçimde organize edilmesi gerekmektedir. Bu amaçla tablolar, grafikler, matriksler, kavram haritaları ve çeşitli şemalar kullanılabilir. Verilerin bu şekilde görselleştirilmesi, araştırmacının veriler arasındaki ilişkileri daha kolay fark etmesini ve yorumlamasını sağlamaktadır. Ayrıca insan zihninin çok sayıda bilgiyi aynı anda işlemekte zorlandığı düşüncesinden hareketle, verilerin görsel olarak düzenlenmesi analiz sürecinin daha anlaşılır ve sistematik yürütülmesine katkı sağlamaktadır (Miles & Huberman, 1994).

Modelin üçüncü ve son aşaması ise sonuç çıkarma ve doğrulama sürecidir. Bu aşamada araştırmacı, elde edilen verilerden hareketle anlamlı sonuçlara ulaşmaya çalışmaktadır. Araştırmacı veri toplama sürecinin başlangıcından itibaren verilerin ne anlama geldiğini yorumlamaya çalışır ve analiz ilerledikçe bu yorumlar daha belirgin hâle gelir. Sonuç çıkarma sürecinde araştırmacı, veriler arasındaki ilişkileri belirleyerek çeşitli temalar, örüntüler ve açıklamalar geliştirir. Bununla birlikte ulaşılan sonuçların geçerli ve güvenilir olabilmesi için farklı veri kaynakları, alan notları veya diğer araştırma bulgularıyla desteklenmesi gerekmektedir. Böylece araştırmacı elde ettiği sonuçları doğrulayarak araştırmanın bilimsel güvenilirliğini artırmaktadır (Creswell, 2014; Shenton, 2004).

Miles ve Huberman (1994) modeline göre bu üç aşama birbirinden tamamen bağımsız süreçler değildir. Aksine bu aşamalar araştırma süreci boyunca birbirini etkileyen ve eş zamanlı olarak ilerleyen analiz akışları şeklinde yürütülmektedir. Araştırmacı, veri toplama sürecinden itibaren analiz sürecini düşünmekte, elde edilen verileri sürekli olarak gözden geçirerek yeni düzenlemeler yapmakta ve bu süreç araştırma raporunun tamamlanmasına kadar devam etmektedir.

Raporlama

Creswell ve Poth (2018), nitel araştırma raporlarının analitik karar noktalarını gerekçeleriyle birlikte açıklaması ve okuyucunun yorum sürecini takip edebilmesini sağlaması gerektiğini vurgular. Bu şeffaflık, Lincoln ve Guba'nın (1985) "denetlenebilirlik" (auditability) olarak adlandırdığı güvenilirlik boyutuyla doğrudan ilişkilidir.

Belge türleri ve metodolojik bağlamları

Hangi belge türlerinin kullanılacağını belirlemenmesi, araştırma tasarımının metodolojik karar olarak erken bir noktada yerleştirilmesi gereken bir sorudur. Prior (2003), belgeleri üretim kaynağı bakımından resmî/kurumsal (devlet arşivleri, şirket raporları, mahkeme kayıtları), kişisel (mektuplar, günlükler, biyografiler) ve kamuya açık (gazete haberleri, kanun metinleri, reklamlar) olarak sınıflandırmaktadır.

McCulloch (2004), bu sınıflandırmayı eğitim, tarih ve sosyal bilimler alanındaki araştırmalar için derinleştirerek birincil belgeler (doğrudan üretim kaynağına ait: dönem dergisi, resmî yazışma), ikincil belgeler (yorumlanmış ya da derlenmiş: akademik analiz, gazeteci haberi) ve üçüncül belgeler (meta-sentez, alan yazını taraması) ayrımı yapmaktadır. Tablo 3'te belge türlerinin ilgili kaynaklara göre sentezlenme özellikleri verilmektedir.

Tablo 3. Belge Türleri: Prior (2003) ve McCulloch (2004) Sınıflandırmalarının Sentezi

Tür	Alt Kategori	Örnekler	Metodolojik Not
Birincil	Resmî / Kurumsal	Kamu arşivi, kararname, protokol	Özgünlük doğrulaması kritik
	Kişisel	Günlük, mektup, anı	Öznel anlatım; refleksivitenin farkındalığıyla okunmalı
İkincil	Yorumlanmış	Gazete haberi, akademik yorum	Üretim bağlamı ve editöryal filtre sorgulanmalı
Üçüncül	Meta-derleme	Alan yazını taraması, veri tabanı	Temsil edilebilirlik sorunları vardır
Birincil / İkincil / Üçüncül	Dijital / Çevrim İçi	Sosyal medya, web arşivi, forum	Kalıcı erişim / link çürümesi sorunu

Not. Prior (2003) üretim kaynağı temelinde üçlü bir ayrım önerirken, McCulloch (2004) bu sınıflandırmayı eğitim, tarih ve sosyal bilimler bağlamında yorumlama katmanlarına göre genişletmektedir.

Doküman analizinde kodlama ve temalaştırma

Saldaña (2013), kodlamayı "veriden anlam çıkarmak için sembollerin, sözcüklerin ya da ifadelerin sistematik biçimde atanması" (s. 3) şeklinde tanımlamaktadır. Temalaştırma ise bu kodların soyutlama düzeyini artırarak kapsayıcı analitik yapılar olarak yeniden örgütlenmesini ifade etmektedir. Kodlama ve temalaştırma sadece teknik işlemler değildir; araştırmacının veride neyin önemli olduğuna dair verdiği yorumsal kararlar bütünüdür.

Kodlama türleri ve örnekleri

Betimsel kodlama

Betimsel kodlama, veriyle ilk temasın en sade biçimlerinden biridir. Araştırmacı bu aşamada metni derinlemesine yorumlamaktan çok, "Ne anlatılıyor?" sorusuna yanıt arar. Bu yönüyle, kodlar çoğunlukla kısa ve doğrudan ifadelerden oluşur.

Özellikle kurumsal belgeler, politika metinleri ya da arşiv materyalleri gibi doğrudan katılımcı deneyimi içermeyen veri türlerinde betimsel kodlama, önemli bir başlangıç noktası sağlar. Ne var ki bu yaklaşımın sınırlılığı da açıktır: Veri hakkında bilgi verir, fakat açıklama üretmez. Bu nedenle betimsel kodlama tek başına yeterli değildir; daha ileri analiz aşamalarıyla desteklenmediğinde yüzeyde kalma riski taşır. Söz konusu süreç, betimsel

kodlamayı değersiz kılmaz; aksine, onu analitik sürecin zorunlu, fakat geçici bir evresi hâline getirir. Saldaña (2013), betimsel kodların ilerleyen aşamalarda örüntü kodlara ve temalara dönüşeceğini belirtir ve ilk döngüde kodların aşırı yorumsal yük taşımaması gerektiğini belirtir. Yıldırım ve Şimşek (2021) de bu ilkeye paralel biçimde, kodlama sürecinin veri bütünlüğünü koruyacak şekilde adım adım inşa edilmesini önermektedir.

Örnek:

“Bugün matematik dersinde öğrencilerin yarısı tahtaya kalkamadı. Grup çalışması yaptırdım ama gürültü kontrolü çok zordu. Zamanı verimli kullanamadım. [Öğretmen günlüğü, Kasım 2023]”

Tablo 4. Betimsel Kodlama Örneği: Öğretmen Günlüğü Bölümü

Ham Metin (Öğretmen Günlüğü)	Betimsel Kod	Kategori
Bugün matematik dersinde öğrencilerin yarısı tahtaya kalkamadı.	Öğrenci katılım yetersizliği	Öğrenci Performansı
Grup çalışması yaptırdım, ama gürültü kontrolü çok zordu.	Sınıf yönetimi güçlüğü	Öğretmen Uygulamaları
Zamanı verimli kullanamadım.	Zaman yönetimi sorunu	Öğretmen Uygulamaları

Not. Betimsel kodlar, metnin içeriğini yorumsal müdahale olmaksızın etiketler. Kodlar ilerleyen aşamalarda örüntü kodlara ve temalara dönüşür (Saldaña, 2013).

In Vivo kodlama

In vivo kodlama, Latince kökenli adıyla "canlı içinde" anlamına gelir; araştırılanların kendi sözcüklerinin ve ifadelerinin doğrudan kod olarak kullanıldığı bir yaklaşımdır. Gömülü kuram⁶ (grounded theory) metodolojisiyle yakından ilişkili olan bu kodlama türü; araştırmacının kendi yorumsal kategorilerini değil, veri içinden yükselen kavramları ön plana çıkarmıştır. Kavramın temelleri Corbin ve Strauss'un (2015) "grounded theory" çalışmalarına dayanmakla birlikte Charmaz (2006), yaklaşımı yapılandırmacı bir bakış açısıyla yeniden ele almış; araştırmacının yorumsal müdahalesini asgaride tutarak özgün deneyimin kodlama sürecine taşınmasını vurgulamıştır. Saldaña (2013) ise in vivo kodlamayı ilk döngü kodlama alanının ayrılmaz bir parçası olarak konumlandırır; özellikle katılımcı deneyimlerine ilişkin özgün kavramları tespit etmede işlevsel olduğunu belirtmektedir.

Doküman analizinde bu kodlama türünün uygulanabilirliği, belge türüne ve araştırma amacına göre farklılaşmaktadır. Görüşme deşifreleri, günlükler veya bireysel yazışmalar gibi katılımcı üretimi metinlerde in vivo kodlama, özgün ifadelerin analitik kategorilere dönüşmeden önce korunmasını sağlar; bu özelliği yöntemsel bir güvence işlevi görür. Buna karşın kurumsal raporlar, resmî yazışmalar veya politika belgelerinde egemen olan bürokratik ya da kurumsal dil, özgün katılımcı sesinin izini büyük ölçüde taşıyamamakta; dolayısıyla bu tür belgelerde in vivo kodlamanın analitik getirisi sınırlı kalmaktadır. Ayrıca in vivo kodların aşırı kullanımı, araştırmanın ileri aşamalarında vakalar arası genelleme güçlüğüne ve

⁶ Kavramın Türkçe karşılığı için bk. Özsoy, S. ve Çetinkaya, A. (2014). Nitel araştırma desenlerinden gömülü kuram (Grounded theory). *Ege Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Dergisi*, 30(1), 153-164.

güvenirlik sorunlarına yol açabilme durumu söz konusu olduğundan, bu kodların seçici ve gerekçeli biçimde kullanılması önerilmektedir. Kırıl (2020), Sak vd. (2021), Yıldırım ve Şimşek (2021), de bu uyarıya paralel biçimde, kodlama sürecindeki araştırmacı kararlarının şeffaf biçimde raporlanmasını nitel araştırmanın güvenilirlik koşulu olarak ele almaktadır.

Örnek:

“Buraya geldiğimizde ne dili biliyorduk ne de nereye gideceğimizi. Sanki yedi kat yabancıydık. [Görüşme deşifre, Katılımcı 7]”

Tablo 5. In Vivo Kodlama Örneği: Sığınmacı Görüşmesi

Ham Metin (Görüşme Deşifresi)	In Vivo Kod	Kavramsal Kategori
Buraya geldiğimizde ne dili biliyorduk ne de nereye gideceğimizi.	"Ne dili biliyorduk ne de nereye gideceğimizi"	Yönelim yoksunluğu
Sanki yedi kat yabancıydık.	"yedi kat yabancı"	Kimlik görünmezliği

Not. In vivo kodlarda katılımcının kendi ifadesi doğrudan kod olarak kullanılır. Bu yaklaşım, araştırmacı kategorilerinin özgün deneyimin önüne geçmesini engeller (Charmaz, 2006).

Değerlendirici kodlama

Değerlendirici kodlama; bir belgenin herhangi bir olguyu, politikayı ya da uygulamayı olumlu, olumsuz veya nötr biçimde nasıl konumlandığını sistematik olarak ortaya koymaktadır. Saldaña (2013), bu kodlama türünü özellikle program değerlendirme araştırmalarında önermekte; belgenin üretildiği kurumsal bağlamın ve yazarın konumunun değerlendirme yönelimini doğrudan biçimlendirdiğini vurgulamaktadır.

Doküman analizinde değerlendirici kodlama; kamu kurumu faaliyet raporları, politika metinleri ve kurumsal duyurular gibi değerlendirme yükü taşıyan belge türleriyle en verimli sonuçları üretmektedir. Bu tür belgeler; neyin başarı sayıldığını, neyin sorun olarak çerçevelendiğini ve kimin bakış açısının görünür kılındığını analitik olarak sorgulamayı mümkün kılmaktadır. Fairclough (1992) ve van Dijk (2008), eleştirel söylem analizi çerçevesinde bu sorgulamanın ideolojik boyutlarına dikkat çekmektedir: Değerlendirici kodlar, yalnızca bir olgu hakkındaki yargıyı değil; o olguyu çerçeveleyen iktidar ilişkilerini ve kurumsal söylemi de taşımaktadır. Değerlendirici kodlamanın güvenilirliği ise araştırmacının yorum sürecine bağımlı olduğundan tek kodlayıcı uygulamalarında güvenilirliği sorgulanabilir. Bu sorunu gören Miles, Huberman ve Saldaña (2014), değerlendirici kodların birden fazla kodlayıcı tarafından bağımsız olarak atanması ve kodlayıcılar arası uyumun ölçülmesini önermektedirler. Doküman analizinde bu özellikle dikkat edilen bir durumdur. Ayrıca belgenin değerlendirici yönelimi, araştırmacının kendi ön yargılarıyla örtüşüyorsa yorum sapmasına karşı ek güvence mekanizmaları da devreye sokulmalıdır.

Örnek:

“Yeni istihdam programı 10.000 kişiye iş imkânı sağlamıştır. Ancak katılımcıların yüzde kırkı altı ay içinde işten ayrılmıştır. [Kamu kurumu faaliyet raporu, 2023]”

Tablo 6. Değerlendirici Kodlama: Kurumsal Rapordan Örnek

Ham Metin (Kurumsal Rapor)	Değerlendirme Yönelimi	Kod	Yorum
Yeni istihdam programı 10.000 kişiye iş imkânı sağlamıştır.	Olumlu	Başarı iddiası	Rakam öne çıkarılıyor.
Ancak katılımcıların %40'ı altı ay içinde işten ayrılmıştır.	Olumsuz	Sürdürülebilirlik sorunu	"Ancak" ile çerçeveleme kırılıyor.

Not. Değerlendirici kodlama, belgenin bir olguyu nasıl çerçevelediğini ortaya koymaktadır. Birden fazla kodlayıcıyla uygulanması güvenilirliği artırır (Miles vd., 2014).

İkinci Döngü Kodlamadan Temaya Geçiş

Saldaña (2013), kodlamayı iki döngü olarak ele alır: Birinci döngüde ham birimler üretilirken, ikinci döngüde bunlar temalar olarak yeniden yapılandırılmaktadır.

Tablo 7. Ham Koddan Temaya Geçiş: Özel Okul Yöneticisi Görüşmeleri

Ham Kod	Örüntü Kodu	Tema	Tema Tanımı
Verimlilik baskısı	Performans odaklı yönetim	Kurumsal Baskı	Kurumsal baskı altında öğretmen kimliğinin dönüşümü
Başarı ölçümü belirsizliği	Performans odaklı yönetim	Kurumsal Baskı	-
Velilerle iletişim yükü	Aile-okul gerilimi	Kurumsal Baskı	-
Mesleki yalnızlık	Mesleki destek eksikliği	Öğretmen Dayanıklılığı	Baskıya karşı baş etme stratejileri
Okul müdürüyle çatışma	Liderlik uyumsuzluğu	Öğretmen Dayanıklılığı	-

Not. İkinci döngü kodlamada ham kodlar, örüntü kodlar aracılığıyla kapsayıcı temalara dönüştürülmektedir (Saldaña, 2013). Tema tanımları, kodların kavramsal tutarlılığını güvence altına alır.

Tablo 8. Kodlama Türlerinin Karşılaştırmalı Özeti

Kodlama Türü	Temel İşlev	Uygun Belge Türleri	Sınırlılıklar
Betimsel Kodlama	İçeriği doğrudan etiketler	Kurumsal raporlar, politika metinleri, arşiv belgeleri	Açıklamaz; yorumsal derinlik sınırlıdır.
In Vivo Kodlama	Katılımcının kendi ifadesini kod olarak kullanır	Görüşme deşifreleri, günlükler, bireysel yazışmalar	Kurumsal metinlerde getirisi düşüktür.
Değerlendirici Kodlama	Olumlu / olumsuz / nötr yönelimleri saptar	Faaliyet raporları, kurumsal duyurular, politika belgeleri	Tek kodlayıcıda güvenilirlik sorunu doğabilir.

Not. Her kodlama türü farklı belge türleri ve araştırma amaçları için farklı analitik getiri sunmaktadır. Türler birlikte kullanıldığında metodolojik derinlik artar.

Temalaştırmada temel ilkeler

Braun ve Clarke (2006), güvenilirliği sağlamak için her temanın araştırma sorusuna anlamlı bir katkı sunmasını, tek bir temanın aşırı geniş ve muğlak olmamasını ve temaların alt kodlarla somutlaştırılmasını önermektedir. Schreier (2012), tematik boyutlar ile içerikle ilgili boyutların birbirinden ayırt edilmesi gerektiğini; tematik boyutun “nasıl” ve “ne”, içerikle ilgili boyutun ise “hangi veri” sorularını kapsadığını açıklamaktadır.

Kodlayıcılar arası güvenilirlik

Birden fazla araştırmacının kodlama yaptığı durumlarda kodlayıcılar arası uyumun ölçülmesi metodolojik bir zorunluluktur. Landis ve Koch (1977), Cohen Kappa katsayısı için $k > 0.80$ mükemmel/çok iyi; $k = 0.61-0.80$ aralığını ise önemli/güçlü uyum gösterdiğini vurgulamaktadır. Neuendorf (2017) bu ölçüte ek olarak Krippendorff's alpha ve Scott's pi istatistiklerinin de standart raporlama sonucu içine dâhil edilmesini önerir; zira farklı uyum indeksleri, özellikle kategorilerin frekans dağılımının asimetrik olduğu durumlarda birbirinden farklı sonuçlar üretebilmektedir.

Doküman analizinin kullanım alanları

Doküman analizi farklı disiplinlerde yaygın olarak kullanılmakla birlikte, her alanın bu yöntemi kendine özgü biçimlerde uyarladığı görülmektedir. Her disiplinin kullandığı belge türleri ve analitik öncelikleri birbirinden farklılık gösterebilmektedir. Aşağıda dokuz temel alan ve bu alanlardaki özgün katkılar incelenmektedir; ardından karma yöntem tasarımlarındaki kullanımı ele alınmaktadır.

Eğitim araştırmaları

Eğitim araştırmalarında doküman analizi doğrudan araştırma yöntemi olarak kullanılabildiği gibi özellikle nitel çalışmalarda gözlem ve görüşme metinlerini analiz etmek amacıyla da kullanılan bir yöntemdir. Ayrıca Merriam ve Tisdell (2016), doküman analizinin eğitim araştırmalarında gözlem ve görüşmeyi tamamlayan üçüncü bir veri kaynağı olarak işlev gördüğünü vurgular. Apple (2004), ABD'deki K-12 ders kitaplarını eleştirel doküman analizi ile incelemiş; müfredat içeriklerinin egemen ideolojik yapıları yeniden ürettiği sonucuna ulaşmıştır. Türkçe alan yazınında Kırıl (2020), doküman analizini bağımsız bir nitel

araştırma yöntemi olarak ele alarak kavramın metodolojik sınırlarını tartışmakta; yöntemin veri toplama tekniği mi yoksa bütünleşik bir araştırma deseni mi olduğu sorusunu Türkçe bağlamında ilk kez sistematik biçimde yanıtlamaktadır. Sak vd. (2021), bu tartışmayı genişleterek doküman analizinin tanımı, mantığı ve aşamaları konusundaki kavramsal yanlış anlamaları ele almaktadır. Ulusal alan yazını bağlamında Kıral ve Çilek (2020), MEB'in 2023 Eğitim Vizyonu'nu doküman analizi yöntemiyle karakter eğitimi açısından incelemiş; politika metnindeki söylemsel örüntüler ile uygulamadaki yansımalar arasındaki boşlukları görünür kılmışlardır.

Hukuk ve yargı araştırmaları

Hukuk ve yargı araştırmalarında doküman analizi sadece veri toplama aracı olarak yer almaz, aynı zamanda hukukî gerçekliğin inşasını inceleyen temel bir metodolojidir. Hukuk ve yargı doğası gereği metin merkezli bir yapı sergilemektedir. Bu da doküman analizinin bu alanda normatif, betimsel ve eleştirel analizler yapmasına olanak sağlar. McCrudden (2000), karşılaştırmalı anayasa hukuku araştırmalarında yargı kararlarının sistematik doküman analizi yapılmaksızın güvenilir biçimde karşılaştırılamayacağını ileri sürmektedir. Wodak ve Meyer (2009) araştırmalarında, hukuki metinlerin eleştirel söylem analizi perspektifinden incelenmesinin, toplumsal ve iktidar ilişkilerinin yasal dil aracılığıyla nasıl yeniden üretildiğini gözler önüne serdiği üzerinde durmaktadır. Doküman analizi, Anayasa Mahkemesince alınan kararların sistematik analizi gibi birçok farklı hukuk ve yargı verisi üzerinde akademik çalışma yapma potansiyelini barındırmaktadır.

Sağlık ve tıp araştırmaları

Sağlık ve tıp araştırmalarında doküman analizi, klinik verilerin ötesine geçerek sağlık politikaları, hastane yönetimi, etik kurullar ve tıp eğitimi gibi alanlarda derinlemesine bilgi sağlayan nitel ve nicel bir yöntemdir. Tıp camiasında genellikle "sistematik derleme" ile karıştırılsa da (Moilanen vd., 2022), doküman analizi daha çok kurumsal kayıtlar ve yazılı metinlerin bağlamsal incelenmesine odaklanır. Doküman analizinin sağlık politikası araştırmalarındaki uygulamaları giderek genişlemektedir. Cansever (2021), COVID-19 sürecinde Türkiye'de uygulanan sağlık politikalarını, merkezi yönetim tarafından yayımlanan politika belgelerini doküman analizi yöntemiyle analiz ederek ortaya koymuştur. Benzer biçimde İşlek vd. (2020), pandemi dönemindeki politika uygulamalarını sekiz ana başlık altında değerlendirmiştir. Hsieh ve Shannon'un (2005) toplamsal içerik analizi yaklaşımı, bu tür sağlık iletişimi araştırmalarında uygun bir analitik çerçeve sağlamaktadır.

Tarih ve arşiv araştırmaları

Tarih ve arşiv araştırmalarında doküman analizi, sadece bir veri toplama aracı değil, yöntemin bizzat kendisidir. Tarihçi için doküman, geçmişin "tanığı" ve yeniden inşa edilmeye çalışılan hakikatin birincil parçasıdır. Sosyal bilimlerin diğer alanlarında doküman analizi; genellikle görüşme ve gözlemleri desteklemek için kullanılırken, tarih araştırmalarında (özellikle hayatta olmayan kişiler ve geçmiş dönemler söz konusu olduğunda) tek ve temel analiz yöntemidir. Tosh (2015), tarihinin belgeyle kurduğu eleştirel ilişkinin aktif bir anlam üretme pratiği olduğunu; McCulloch (2004) ise tarihsel doküman analizinin birincil kaynak eleştirisini zorunlu kıldığını ve araştırmacının belgenin üretim bağlamı, iletimi ve korunmasına ilişkin soruları metodolojik olarak yanıtlaması gerektiğini söyler. Türk tarihçiliğinde Osmanlı tahrir defterleri -nüfus, vergi ve arazi sayımlarını içeren bu sistematik idari belgeler- doküman analizinin tarihsel uygulaması açısından özgün bir gelenek

oluşturmaktadır. Tahrir defterlerine dayalı araştırmalar, Türkiye'de 1940'lardan bu yana siyasi, idari, demografik ve iktisadi tarih çalışmalarının vazgeçilmez kaynakları olarak işlev görmektedir; bu defterlerin güvenilirliği, temsil edilebilirliği ve yorum sınırlılıkları da yöntemsel tartışmaların konusunu oluşturmaktadır. Kadı sicilleri ve fermanların analizi ise toplumsal ve hukuki tarihin yeniden inşasına olanak tanımaktadır.

Siyaset bilimi ve kamu yönetimi

Siyaset bilimi ve kamu yönetimi araştırmalarında doküman analizi, sadece bilgi toplama aracı değil, iktidarın dilini, politika tercihlerini ve kurumsal dönüşümleri anlamaya yarayan analitik bir yöntemdir. Bu alanlarda "metin", siyasi aktörlerin niyetlerini ve kamusal kararların rasyonelini barındıran en somut kanıttır. Geddes (2003), karşılaştırmalı siyaset araştırmalarında doküman analizinin hem hipotez üretme hem de hipotez sınama süreçlerinde işlevsel olduğunu savunmaktadır. van Dijk (2008), siyasi söylem analizinin (parlamento tutanakları, parti manifestoları, politika metinleri) iktidar ilişkilerinin dil üzerinden nasıl üretildiğini göstermektedir. Ulusal bağlamda siyasi parti programları ve seçim beyannamelerinin doküman analizi yöntemiyle incelenmesi, siyasi öncelik değişimlerinin söylemsel izlerini sürmek açısından henüz yeterince işlenmemiş bir alan olarak öne çıkmaktadır. AB üyelik süreçlerindeki ulusal eylem planlarının analizi de demokratikleşme söyleminin ne ölçüde içselleştirildiğini görünür kılmakta ve analiz edilebilir bir konu alanı olarak doküman analizi için uygun veriler sunmaktadır.

Sosyoloji ve kültürel çalışmalar

Sosyoloji ve kültürel çalışmalar alanında doküman analizi, toplumsal yapının ve kültürel değerlerin metinler üzerinden nasıl inşa edildiğini deşifre eden eleştirel bir yöntemdir. Bu disiplinlerde dokümanlar sadece "veri deposu" değil, toplumsal anlamın üretildiği, sürdürüldüğü veya sorgulandığı birer sosyal nesnedir. Fairclough (1992), eleştirel söylem analizi çerçevesinde belge analizinin toplumsal eşitsizliklerin dilsel mekanizmalarını deşifre etmedeki rolünü ortaya koymaktadır. Wodak ve Meyer (2009), eleştirel söylem analizinin başlıca yaklaşımları (Fairclough'un diyalektik-ilişkisel yaklaşımı, van Dijk'ın sosyolojik çözümlemesi, Wodak'ın Söylem Tarihsel Yaklaşımı, Jäger ve Maier'in Foucaultcu biçimi ile van Leeuwen'ın yeniden bağlamsallaştırma yaklaşımı) arasındaki epistemolojik ve yöntemsel farklılıkları ayrıntılı biçimde ele almaktadır.

İşletme ve örgüt araştırmaları

İşletme ve örgüt araştırmalarında doküman analizi; kurumsal kimliğin, stratejik yönelimin, örgüt kültürünün ve yönetsel süreçlerin "yazılı izlerini" sürmek için kullanılır. İşletmeler doğası gereği rasyonel ve kayıt tutan yapılar olduğu için, bu alanda dokümanlar örgütün hafızası olarak kabul edilir. Atkinson ve Coffey (2011), kurumsal belgelerin örgütsel gerçekliği yansıtmak yerine onu aktif biçimde inşa ettiğini vurgular. Hoştut (2015), kurumsal sosyal sorumluluk raporlarındaki söylemi doküman analizi ve söylem analizi yöntemleriyle incelemekte; bu tür raporların kurumsal meşruiyet stratejilerini nasıl kurduğunu ortaya koymaktadır. Ertan (2018) ise 2005-2017 yılları arasında 120 işletme tarafından yayımlanan 391 sürdürülebilirlik raporunu doküman incelemesiyle analiz etmekte; raporlama eğilimlerindeki değişimi ve yüksek uygulama düzeyindeki raporların görece azlığını belgelemektedir. Bu çalışmalar, Schreier'in (2012) kodlama çerçevesi yaklaşımının ulusal alan yazını bağlamındaki uygulanabilirliğini somutlaştırmaktadır.

Sosyal hizmet araştırmaları

Sosyal hizmet araştırmalarında doküman analizi; sosyal hizmet alanlarının yaşam koşullarını, sosyal politikaların etkililiğini ve kurumsal uygulamaların insan hakları odaklılığını incelemek için kullanılan önemli bir yöntemdir. Sosyal hizmet, doğası gereği yüksek düzeyde raporlama (vaka kayıtları, sosyal inceleme raporları vb.) gerektiren bir disiplin olduğu için dokümanlar, araştırmacılara sahaya dair derinlemesine ve etik açıdan uygun veriler sağlar. Pithouse ve Atkinson (1988), sosyal hizmet vaka dosyalarının yalnızca idari kayıtlar olmayıp profesyonel karar verme süreçlerinin izlerini taşıyan anlatsal yapılar olduğunu ortaya koymaktadır. Bu dosyaların analizi, kurumsal dil ve sosyal hizmet epistemolojisinin kesişimini anlama ve meslek pratiğindeki rutinleşmiş kategorileri sorgulamak açısından kritik bir alan oluşturmaktadır. Türkiye'de sosyal hizmet kurumlarındaki vaka yönetimi belgelerini doküman analizi perspektifinden ele alan çalışmalar doküman analizi yöntemi için uygun veri setlerini sunmaktadır.

Dijital ortam ve büyük veri araştırmaları

Dijital ortam ve büyük veri (Big Data) çağında doküman incelemesi, geleneksel kâğıt tabanlı analizden, bilgisayar destekli ve algoritma temelli bir "Metin Madenciliği" sürecine evrilmiştir. Günümüzde dokümanlar artık sadece PDF veya Word dosyaları değil; sosyal medya gönderileri, e-postalar, log kayıtları ve dijital arşivlerdir. Grimmer ve Stewart (2013) çalışmasında, Doğal Dil İşleme araçlarının geleneksel doküman analizini işlevsiz kıldığını; aksine araştırmacının yorumlayıcı özerkliği ölçeklendiren araçlar olarak işlev gördüğünü söyler. Dijital arşivlerin ve web içeriği analizinin önünde durduğu metodolojik sorunlar: Kalıcı erişim, veri kopyalama etiği, bağlantı çürümeleri Scott'ın (1990) özgünlük ve temsil edilebilirlik ölçütleriyle doğrudan ilişkilendirilebilir.

Tablo 9. Kullanım Alanlarının Karşılaştırmalı Özeti

Kullanım Alanı	Tipik Belge Türleri	Analitik Yaklaşım	Temel Kaynaklar
Eğitim	Müfredat, politika, ders kitabı	Tematik, eleştirel içerik analizi	Kıral (2020); Apple (2004)
Hukuk & Yargı	Mahkeme kararları, anayasa metinleri	Eleştirel söylem analizi	McCrudden (2000); Wodak & Meyer (2009)
Sağlık & Tıp	Politika belgeleri, pandemi raporları	Toplamsal içerik analizi	Hsieh & Shannon (2005); Cansever (2021)
Tarih & Arşiv	Tahrir defterleri, kadı sicilleri	Birincil kaynak eleştirisi	Tosh (2015); McCulloch (2004)
Siyaset Bilimi	Parlamento tutanakları, manifestolar	Siyasi söylem analizi	van Dijk (2008); Geddes (2003)
Sosyoloji	Medya metinleri, kültürel belgeler	Eleştirel söylem analizi	Fairclough (1992); Wodak & Meyer (2009)
İşletme & Örgüt	Sürdürülebilirlik raporları, kurumsal belgeler	Söylem ve içerik analizi	Atkinson & Coffey (2011); Ertan (2018)
Sosyal Hizmet	Vaka dosyaları, idari kayıtlar	Anlatsal analiz	Pithouse & Atkinson (1988)
Dijital & Büyük Veri	Web içerikleri, dijital arşivler	NLP, konu modelleme	Grimmer & Stewart (2013)

Not. Her disiplin doküman analizini kendine özgü biçimlerde uyarlamaktadır. Tablo, belge türü–analitik yaklaşım ilişkisini görünür kılmak amacıyla hazırlanmıştır.

Karma yöntem tasarımlarında doküman analizi

Karma yöntem araştırması, nitel ve nicel verilerin bir araştırma sorusunu yanıtlamak amacıyla birleştirilmesini öngören bir tasarım yaklaşımıdır. Creswell ve Plano Clark (2017), karma yöntemin salt iki veri setinin bir arada kullanılması olmadığını; her iki yönetime ilişkin metodolojik kararların birbiriyle tutarlı biçimde bütünleşmesi gerektiğini belirtir. Doküman analizi, karma yöntem tasarımlarında iki temel işlevle ortaya çıkabilir. Birinci işlev, nicel araştırmanın ardından derinleştirici olarak devreye girmesidir: Bir ölçek araştırmasının bulgusu, başvuru belgelerinin ya da politika metinlerinin analizi ile anlam kazanabilir. İkinci işlev, bir tasarımın başlangıç aşamasında kavramsal harita oluşturmaya, kuram ya da hipotez geliştirmeye yönelik keşfedici kullanımdır. Creswell ve Plano Clark (2017), her iki veri setinin bir arada ele alındığı bu yapıyı yakınsak tasarım (convergent design) olarak adlandırmakta; yorumlama aşamasının analitik titizlikle yürütülmesinin tasarımın geçerliği açısından kritik olduğu üzerinde durmaktadır. Türkçe alan yazınında Yıldırım ve Şimşek (2021), bu bütünleşik kullanımın güvenilirlik ve geçerlik koşullarını ele alarak araştırmacılara pratik yönlendirmeler sunmaktadır.

Yapay zekânın doküman analizindeki yeri ve önemi

Yapay zekâ ve makine öğrenmesi temelli yaklaşımlar, son yıllarda doküman analizinin sınırlarını belirgin biçimde genişletmiştir. Ancak bu genişlemeyi yalnızca teknik bir ilerleme olarak okumak, olup bitenin kapsamını daraltmak anlamına gelir. Daha derinde, araştırmacının metinle kurduğu ilişkinin doğası değişmektedir. Metin, bir yandan hâlâ yorumlanması gereken bir kültürel ürünken; diğer yandan artık algoritmik olarak işlenen, sınıflandırılan ve yeniden yapılandırılan bir hesaplama nesnesine dönüşmüştür.

Grimmer vd.'nin (2022) belirttiği gibi, metin artık yalnızca yorumlanan bir veri kaynağı değildir; aynı zamanda algoritmik olarak işlenebilen, sınıflandırılabilen ve yeniden yapılandırılabilen bir "veri nesnesi" hâline gelmiştir. Bu ikili konum araştırmacıya önemli olanaklar sağlarken, göz ardı edilemeyecek soruları da beraberinde getirmiştir:

- Algoritma tarafından üretilen temalar ne ölçüde anlamlıdır?
- Bağlamdan koparılan metin parçaları nasıl yorumlanmalıdır?
- Belki daha da önemlisi: Yorumlama yetkisi ne ölçüde araştırmacıda kalmaktadır?

Bu sorular, yapay zekânın doküman analizine katkısını tartışırken atlanamayacak epistemolojik bir gerilime işaret etmekte; yöntemin reddedilmesini değil, yeniden konumlandırılmasını gerektirmektedir.

Yapay zekâ (YZ) ve makine öğrenmesi teknolojilerinin hızla gelişmesi, doküman analizini hem yöntemsel hem de epistemolojik açıdan dönüştürmüştür. Grimmer vd. (2022), bu dönüşümü metin verisinin sosyal bilimlerdeki konumunun yeniden tanımlanması olarak ele almakta ve YZ destekli analizin geleneksel nitel doküman analizini ikame etmediğini; aksine onun kapasitesini genişleten bir metodolojik katman oluşturduğunu savunmaktadır. Bu çalışmada da benimsenen yaklaşım budur. Buradan hareketle yapay zekânın doküman analizindeki rolü beş temel eksenle ele alınabilir: doğal dil işleme, metin sınıflandırma, konu modelleme, duygu analizi ve büyük dil modelleri.

Doğal dil işleme modellerinin kuramsal temelleri ve analitik imkânları

Doğal dil işleme (NLP), en genel anlamıyla bilgisayarların insan dilini çözümlemeye ve belirli ölçüde anlamlandırmaya çalıştığı bir araştırma alanıdır. Dil bilimi ile bilgisayar bilimleri

arasında konumlanan bu alan, özellikle büyük metin koleksiyonlarının analizinde araştırmacılara önemli kolaylıklar sağlamaktadır. Manning ve Schütze (1999), NLP'nin istatistiksel temellerini ayrıntılı biçimde ele alarak dil modellerinin büyük ölçekli metin derlemlerindeki kalıpları nasıl yakaladığını göstermektedir. Jurafsky ve Martin (2023) ise metin tarama, dil bilgisel ayrıştırma ve anlam modellemesi gibi tekniklerin hesaplamalı altyapısını kapsamlı biçimde sergileyerek alanın güncel durumunu ortaya koymaktadır.

Bird vd. (2009), Python'un NLTK kütüphanesi üzerinden NLP iş akışlarını adım adım tanımlayarak; tokenizasyon (metin parçalama), morfolojik ayrıştırma, etiketleme, sözcük frekans analizi ve düzensizlik tespiti gibi temel işleme adımlarının nasıl bir arada kullanılabileceğini somut örneklerle açıklar. Örnek olarak; binlerce mahkeme kararının ya da politika belgesinin tek tek okunması zaman, iş yükü ve kaynak açısından çoğu zaman olanaklı değildir; buna karşılık NLP tabanlı algoritmalar bu belgeleri anahtar temalar ve kanıt yapıları bakımından kısa bir sürede tarayabilmektedir. Bu hız avantajının araştırma tasarımını nasıl etkilediği, kendi başına üzerinde durulması gereken bir sorudur.

Metin sınıflandırma ve otomatik kategorizasyon

Metin sınıflandırma, belgelerin önceden tanımlanmış kategorilere otomatik olarak atanmasını amaçlamaktadır. Sebastiani (2002), makine öğreniminin metin kategorizasyonundaki kullanımını kapsamlı biçimde derleyerek alanın ana yaklaşımlarını (Naive Bayes, destek vektör makineleri, karar ağaçları ve sinir ağları) karşılaştırmalı olarak sunmaktadır. Araştırmacı, binlerce belgeyi önceden belirlenmiş konulara ya da türlere göre sınıflandırabilen bu yöntemler aracılığıyla analize başlangıç haritası oluşturabilmektedir. Burada kritik olan husus, kategorilerin şeffaf ve gerekçelendirilmiş biçimde tanımlanmasıdır; aksi hâlde sınıflandırma, araştırmacının hiç sormadığı soruları yanıtlayan bir egzersize dönüşebilir.

Grimmer vd. (2022) ise otomatik sınıflandırma çıktılarının her durumda araştırmacı yorumlamasından geçmesi gerektiğini savunur. Yapay zekâ araçlarının sunduğu olanaklar oldukça geniş olmakla birlikte, bu araçların araştırmacının yerini doğrudan alabildiğini söylemek güçtür. Daha gerçekçi bir okuma, onları araştırmacının sorduğu soruları büyük veri kümeleri üzerinde sınamasını ve örüntüleri daha hızlı fark etmesini kolaylaştıran destekleyici araçlar olarak görmekten geçmektedir.

Konu modelleme: gizli Dirichlet tahsisi

Konu modelleme, büyük metin koleksiyonlarında gizli tematik yapıları otomatik olarak ortaya çıkaran istatistiksel bir yaklaşımdır. Bu alanda en yaygın kullanılan yöntem, Blei vd. (2003) tarafından geliştirilen gizli Dirichlet tahsisi (Latent Dirichlet Allocation, LDA) modelidir. LDA, her belgeyi konuların bir karışımı, her konuyu ise sözcüklerin olasılıksal bir dağılımı olarak modellemektedir. Böylelikle araştırmacı, binlerce belgeden oluşan bir derlemi önceden tanımlanmış bir kodlama şemasına ihtiyaç duymaksızın inceleyebilmekte; ortaya çıkan tematik kümeler nitel analizin başlangıç noktasını oluşturmaktadır.

Yöntemin gücü kadar sınırlılığı da dikkat çekicidir. Manning ve Schütze (1999), bu tür istatistiksel dil modellerinin en belirgin sınırlılıklarından birinin "bag-of-words" (sözcük torbası) varsayımı olduğunu vurgular: Sözcüklerin sıralarından ve sentaktik bağlamlarından soyutlanarak ele alınması, dilin anlam zenginliğinin büyük ölçüde yitirilmesine yol açmaktadır. Grimmer vd. (2022) de konu modelleme çıktılarının anlam ve geçerlik açısından mutlaka araştırmacı tarafından değerlendirilmesi gerektiğini; salt istatistiksel çıktının

doğrudan bulgu olarak sunulmaması gerektiğini belirtmektedir. Bu uyarı, yazılımın "bulduğu" bir konunun, araştırma sorusuyla ilgili bir tema olduğunu henüz göstermediğini hatırlatır niteliktedir.

Duygu analizi ve değerlendirici içerik tespiti

Duygu analizi, bir metindeki öznel ifadelerin (görüşler, tutumlar, duygular) otomatik olarak tespit edilmesini amaçlar. Pang ve Lee (2008) bu alanı, "metinlerde ifade edilen görüşlerin ve tutumların hesaplamalı yöntemlerle sınıflandırılması" biçiminde tanımlamakta ve doküman analizinin nicel bir uzantısı olarak konumlandırmaktadır. İşlev itibarıyla duygu analizi, Saldaña (2013) tarafından tanımlanan değerlendirici kodlamanın (evaluation coding) otomatik ve büyük ölçekli bir tamamlayıcısı niteliğindedir. Nitel araştırmacının tek tek metinlerde yürüttüğü değer yüklemelerini, duygu analizini binlerce belge üzerinde ölçeklendirmekte; ancak aynı zamanda o değerlendirmelerin küçük farklılıklarını da büyük ölçüde standartlaştırmaktadır.

Büyük dil modellerinin Transformer mimarisinden GPT'ye evrimi

Transformer mimarisinin geliştirilmesi, doküman analizinde kullanılan YZ araçlarını kökten dönüştürmüştür. Vaswani vd. (2017) tarafından tanıtılan bu mimari, bağlam duyarlı temsillerin çok başlıklı dikkat mekanizmalarıyla üretilmesini sağlarken, Manning ve Schütze'nin (1999) vurguladığı "bag-of-words" sınırlılığını aşarak sözcükler arası uzun mesafeli anlam ilişkilerinin modellenmesinin önünü açmıştır. Devlin vd. (2019) tarafından tanıtılan BERT, çift yönlü kodlama kapasitesiyle metin sınıflandırmada belirleyici performans artışları sağlamıştır.

Brown vd. (2020) tarafından duyurulan GPT-3 modeli ise az sayıda örnekten yararlanarak metin anlama ve üretme görevlerini yüksek doğrulukla yerine getirebilmesiyle dikkat çekmektedir. Büyük dil modellerinin doküman analizine katkıları temelde dört alanda somutlaşır. Bunlar; çok dilli belge sınıflandırma, argüman yapısı tespiti, otomatik özet ve sentez üretimi ve belge içindeki tutarsızlıkların işaretlenmesi. Bu dört alan, geleneksel doküman analizinin birer "yavaş" işlemi olarak yürüttüğü görevlerin ölçekli karşılıklarıdır; ancak ölçek kazanımı, yorum derinliğini otomatik olarak beraberinde getirmemektedir.

Geleneksel doküman analizi ile yapay zekâ entegrasyonu

Yapay zekânın doküman analizine uygulanması, iki metodolojik geleneğin karşıtlığı olarak değil, birbirini tamamlayan bir ilişkiler bütünü olarak düşünülmelidir. Bird vd. (2009), NLP iş akışlarının araştırmacı yorumunu destekleyen bir katman olarak kurgulanması gerektiğini vurgulamakta ve ham NLP çıktısının doğrudan sonuç olarak sunulmamasının metodolojik bir zorunluluk olduğunu belirtmektedir.

Bu iş birliği modeli pratikte üç aşamalı bir akış olarak düşünülebilir. İlk aşamada araştırmacı, LDA ile binlerce belgeyi tarayarak öncül bir tematik harita oluşturur. İkinci aşamada bu haritayı Braun ve Clarke'ın (2006) tematik analiz çerçevesiyle nitel olarak derinleştirir. Üçüncü aşamada ise YZ çıktılarını Scott'ın (1990) dört değerlendirme ölçütü (özgünlük, güvenilirlik, temsil edilebilirlik ve anlam) ışığında sorgulayarak bulguların geçerliğini pekiştirir. Bu akış, YZ ile insan yargısının eklemlendiği, araştırma etiğiyle uyumlu sonuçların üretilmesini mümkün kılan bir tasarım önerisi olarak okunabilir.

Uygulamadaki yapay zekâ destekli araçlar

Yukarıda kuramsal düzeyde ele alınan yapay zekâ olanakları, günümüzde nitel veri analizi yazılımlarına doğrudan entegre edilmiş durumdadır. Nitel veri analizinin önde gelen yazılımları (NVivo, ATLAS.ti ve MAXQDA), 2024-2025 sürecinde üretici yapay zekâ (GenAI) tabanlı özetleme ve kod önerme işlevlerini ana programlarına dâhil etmiştir. NVivo, 2015'ten bu yana geliştirdiği otomatik kodlama (autocoding) işlevini, mevcut kodlama örüntülerini öğrenen makine öğrenmesi tabanlı bir yapıya kavuşturmuş; 2024 itibarıyla üretici yapay zekâ destekli özetleme ve kod önerisi özelliklerini eklemiştir. ATLAS.ti ise “niyetli yapay zekâ kodlaması” (intentional AI coding) adı verilen, bağlamsal komutlarla yönlendirilen bir kodlama desteği sunmaktadır. Bununla birlikte alan yazınında, bu araçların uygulayıcı denetimi olmaksızın kullanılmasının aşırı güvene ve yorumsal sığılğa yol açabileceği konusunda uyarılar bulunmaktadır (Mortelmans, 2025).

Bunların yanı sıra ChatGPT gibi genel amaçlı büyük dil modelleri de komut (prompt) tabanlı kodlama ve tematik analiz amacıyla giderek daha fazla kullanılmaktadır; araştırmacı, bir metin parçasını modele vererek olası kodları ya da temaları üretmesini isteyebilmektedir. Konu modelleme içinse MALLET ve Python tabanlı Gensim gibi açık kaynaklı kütüphaneler, gizli Dirichlet tahsisi (LDA) uygulamalarını büyük derlemlerde çalıştırma olanağı sunmaktadır. Ancak tüm bu araçlarda ortak ilke değişmemektedir: Yapay zekâ çıktıları, araştırmacının yorumsal denetiminden geçmeden doğrudan bulgu olarak sunulamaz. Araçların sunduğu hız ve ölçek avantajı, özellikle ironi, ima ve bağlamsal anlam gibi inceliklerde insan yargısının yerini alamamaktadır.

Tablo 10. Geleneksel doküman analizi ile YZ destekli doküman analizinin karşılaştırması

Boyut	Geleneksel doküman analizi	YZ destekli doküman analizi
Ölçek	Sınırlı; araştırmacı kapasitesine bağlıdır.	Binlerce belge eş zamanlı işlenebilir.
Kodlama süreci	Elle yapılır; yorumsal kararlar araştırmacıya aittir.	Otomatik kategorizasyon; araştırmacı doğrulama yapar.
Tema geliştirme	Tümevarımsal ve tümdengelimisel döngü	LDA gibi istatistiksel konu modelleme
Güvenirlik denetimi	Kodlayıcılar arası Kappa hesaplanır.	Algoritma çıktıları manuel örnekleme doğrulanır.
Bağlam duyarlılığı	Yüksek; sosyal ve tarihsel bağlam işlenir.	Sınırlı; sözdizimi ve anlam bağlamı kısmen kavranır.
Şeffaflık	Kodlama günlüğü ve analitik notlarla sağlanır.	Eğitim verisi ve model parametreleri raporlanmalıdır.
Etik kaygılar	Araştırmacı önyargısı; iç geçerlik riski	Algoritmik önyargı; sahte nesnellik riski

Not. YZ araçları geleneksel nitel analizi ikame etmemekte; araştırmacının yorumlayıcı kapasitesini ölçeklendiren destekleyici bir katman oluşturmaktadır (Bird vd., 2009; Grimmer vd., 2022).

Etik boyutlar: algoritmik yansızlık ve şeffaflık

Yapay zekâ araçlarının kullanımı ciddi etik soruları beraberinde getirmektedir. Mittelstadt vd. (2016), algoritmaların eğitim verisindeki tarihsel ön yargıları model çıktılarına sistematik biçimde yansıtabileceğini; bunun sonucunda analizin, sahte bir nesnellik görüntüsü arkasında öznel hataları barındırabileceğini ayrıntılı biçimde tartışmaktadır. Bu sorun, özellikle belgelerin kendisinin tarihsel ilişkilerinin bir ürünü olduğu sosyal bilimler araştırmalarında iki katlı bir risk yaratır. Bu riskte hem belgedeki tarihsel ön yargı hem de onu çözümleyen modeldeki tarihsel ön yargı aynı bulgunun içine yerleşebilir.

Bu etik kaygılar, YZ ile doküman analizi yürütecek araştırmacılar için bazı ilkeleri zorunlu kılar. Bu ilkeler:

- Kullanılan modelin eğitim verisi ve sınırlılıkları şeffaf biçimde raporlanması,
- Otomatik çıktıların bir alt örneklem üzerinde manuel doğrulamayla desteklenmesi,
- Algoritmanın ürettiği kategoriler ile araştırmacının kavramsal çerçevesi arasındaki uyumsuzlukların küçümsememesi, aksine bir analiz kaynağı olarak değerlendirilmesidir.

Tracy'nin (2010) sekiz ölçütünden biri olan etik ilkesi, bu bağlamın doğrudan metodolojik karşılığı olarak da değerlendirilebilir.

Büyük dil modelleriyle nitel analizin geleceği

GPT-4, Gemini gibi büyük dil modellerinin yaygınlaşmasıyla birlikte nitel doküman analizinde yeni bir tartışma alanı açılmıştır. Grimmer vd. (2022), büyük dil modellerinin insan araştırmacının kodlamasını istatistiksel olarak ve belirli koşullar altında kısmen taklit edebildiğini; ancak belgenin toplumsal bağlamını, üretim koşullarını ve örtük mesajlarını yani neyin söylenmediğini kavrayacak bilgi üretme ve gerekçelendirme kapasitesinden yoksun olduğunu vurgulamaktadır. Bu sınır, Scott (1990) ile Atkinson ve Coffey'in (2011) belgelerin anlam ve temsil boyutlarına ilişkin uyarılarıyla da doğrudan örtüşmektedir.

Bu tespit, doküman analizinin geleceğinin tek bir alana indirgenemeyeceğini açıkça göstermektedir. Daha olası görünen senaryo, yapay zekânın sunduğu hız ve ölçek avantajı ile araştırmacının yorumlayıcı bakışını bir araya getiren karma yaklaşımların öne çıkacağıdır. Başka bir ifadeyle, önümüzdeki dönemde tartışılması gereken mesele "Yapay zekâ mı, araştırmacı mı?" ikilemi değil; her iki kapasitenin hangi araştırma sorularında, hangi aşamada ve hangi denetim mekanizmalarıyla birleştirileceğidir.

Doküman Analizi Yönteminde Dikkat Edilmesi Gereken Hususlar

Basılı ya da dijital belgelerin sistematik biçimde incelenmesi ve yorumlanması sürecini ifade eden Doküman Analizi Yöntemi, araştırmacıya hem tarihsel hem de bağlamsal veriler sunma potansiyeline sahiptir. Bununla birlikte doküman analizinin etkili ve güvenilir sonuçlar verebilmesi için araştırma sürecinde bazı temel hususlara dikkat edilmesi gerekmektedir. Bu yöntemin güvenilir ve geçerli sonuçlar üretmesi, araştırmacının belirli

bilimsel ilkeleri dikkate almasına bağlıdır (Bowen, 2009). Alan yazınında en fazla üzerinde durulan başlıklar aşağıda sıralanmıştır.

Amaca uygunluk

İlk olarak incelenecek dokümanların araştırma problemiyle doğrudan ilişkili olmasına dikkat edilmelidir. Dokümanların araştırmanın amacı ve kapsamı ile uyumlu olması, elde edilen verilerin anlamlı biçimde yorumlanabilmesini sağlar. Araştırmacının analiz sürecine dâhil edeceği belgelerin, araştırma sorularını destekleyebilecek nitelikte olması önem taşımaktadır (Stake, 2005). Bu nedenle dokümanların seçimi rastlantısal değil, araştırmanın kuramsal çerçevesi ve amaçları doğrultusunda bilinçli biçimde yapılmalıdır. Kullanılacak belgelerin araştırma problemiyle doğrudan ilişkili olması, verilerin anlamlı ve tutarlı bir şekilde yorumlanmasına katkı sağlar. Araştırma amacına hizmet etmeyen belgelerin veri setine dâhil edilmesi, analiz sürecinin karmaşıklaşmasına ve sonuçların güvenilirliğinin azalmasına neden olabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2021).

Özgünlük

Doküman analizinde dikkat edilmesi gereken bir diğer önemli husus, belgelerin özgünlüğünün ve güvenilirliğinin incelenmesidir. İncelenen dokümanların gerçekliği, doğruluğu ve güvenilirliğini sorgulanmalıdır. Belgelerin kim(ler) tarafından üretildiği, hangi amaçla hazırlandığı ve hangi bağlamda ortaya çıktığı gibi unsurların incelenmesi, verilerin daha sağlıklı yorumlanmasını sağlar (Scott, 1990). Dokümanlar, her zaman olayların tam ve nesnel bir yansıması olmayabilir. Bu nedenle belgelerin doğruluğu, güvenilirliği ve temsil ediciliği araştırma sürecinde mutlaka değerlendirilmelidir (Patton, 2015).

Seçilen dokümanların orijinal olup olmadığı, yazarı, yazılma tarihi ve hangi koşullar altında üretildiği titizlikle sorgulanmalıdır. Dokümanın bariz hatalar veya iç tutarsızlıklar barındırıp barındırmadığı, üzerinde sonradan bir müdahale edilip edilmediği kontrol edilmelidir.

Tasnif

Araştırma sürecinde dokümanlar sistematik bir şekilde sınıflandırılmalı ve düzenlenmelidir. Araştırmacı, elde ettiği belgeleri belirli kategoriler veya temalar doğrultusunda düzenleyerek analiz sürecini daha yönetilebilir hâle getirebilir. Bu süreç, verilerin daha kolay analiz edilmesini ve anlamlı temalar oluşturulmasını destekler. Tasnif sürecinde dokümanlar; türlerine, konularına, tarihlerine ve araştırma sorularıyla ilişkilerine göre sınıflandırılabilir. Bu işlem, veri setini daha yönetilebilir hâle getirir ve analiz sürecinin sistematik biçimde yürütülmesine yardımcı olur. Nitel araştırmalarda doküman analizi sürecinin etkili şekilde yürütülebilmesi için belgelerin belirli bir sistem içinde düzenlenmesi gerektiği vurgulanmaktadır (Bowen, 2009).

Analiz

Doküman analizi sürecinde verilerin kodlanması ve temalar hâlinde yorumlanması da önemli bir aşamadır. Araştırmacı, dokümanlardan elde edilen bilgileri belirli kavramlar veya kodlar altında toplayarak bu veriler arasındaki ilişkileri ortaya koymalıdır. Bu süreçte içerik analizi veya betimsel analiz tekniklerinden yararlanılabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2021).

Veri çeşitliliği

Bir diğer önemli nokta ise veri çeşitliliğinin sağlanmasıdır. Araştırmanın güvenilirliğini artırmak amacıyla mümkün olduğunca farklı türde dokümanların incelenmesi gerekmektedir. Resmî raporlar, öğretim programları, ders kitapları, makaleler, arşiv belgeleri veya dijital içerikler gibi farklı kaynakların kullanılması araştırmanın veri zenginliğini artırabilir (Merriam & Tisdell, 2016).

Doküman analizinde, dokümanlar tek başına yeterli veri kaynağı olarak görülmemektedir. Nitel araştırmalarda dokümanlar çoğu zaman diğer veri toplama yöntemleriyle birlikte kullanılmaktadır. Görüşme, gözlem ve doküman analizi gibi farklı veri kaynaklarının bir arada kullanılması, araştırma bulgularının doğrulanmasına ve araştırmanın güvenilirliğinin artırılmasına katkı sağlamaktadır. Aynı zamanda araştırmacı yanlılığının etkisini azaltarak kanıtların birbirini desteklemesini sağlar. Bu yaklaşım alan yazınında "üçgenleme" olarak adlandırılmaktadır (Denzin, 2017). Sadece dokümanlara dayanmak, araştırmacıyı "kâğıt üzerindeki gerçekliğe" hapsedebilir. Belgelerdeki resmî söylem ile sahadaki uygulama arasındaki farkı görmek için veri çeşitlemesi bir "zorunluluk" olarak ele alınmalıdır (Merriam & Tisdell, 2016).

Şeffaflık

Doküman analizinin uygulanmasında dikkat edilmesi gereken bir diğer husus da analiz sürecinin sistematik ve şeffaf bir şekilde yürütülmesidir. Araştırmacının dokümanları nasıl seçtiğini, analiz sürecinde hangi yöntemleri kullandığını ve verileri nasıl yorumladığını açık biçimde ortaya koyması gerekir. Bu durum, araştırmanın bilimsel güvenilirliğini artırmakta ve araştırmanın tekrar edilebilirliğine katkı sağlamaktadır. Araştırmacının araştırma sürecini şeffaf bir şekilde raporlaştırması gerekmektedir. Hangi dokümanların hangi ölçütlere göre seçildiği, kaç dokümanın analiz edildiği ve analiz sürecinde hangi aşamaların izlendiği açık biçimde belirtilmelidir. Bu durum, araştırmanın denetlenebilirliğini ve bilimsel niteliğini artırmaktadır (Creswell & Creswell, 2018). Özellikle kamuya açık belgelerin incelenmesinde, kurumların sadece kendilerini olumlu gösteren (başarı hikâyeleri) belgeleri paylaşma eğiliminde olduğu, başarısızlıkları yansıtan belgelerin ise genellikle erişime kapalı olduğu göz önünde bulundurulmalıdır.

Etik

Doküman analizi sürecinde etik ilkelere uyulması büyük önem taşımaktadır. Özellikle telif hakkı bulunan belgelerin kullanımı sırasında gerekli izinlerin alınması ve kaynakların doğru biçimde gösterilmesi araştırma etiği açısından gereklidir (Bowen, 2009). Dokümanların kullanımı için ilgili kişi ve/veya kurumlardan izin alınmalı, kişisel verilerin gizliliği korunmalı ve gerekirse takma (kod) isimler kullanılmalıdır. Özellikle çevrim içi kaynakların telif ve özlük hakları ihlaline yol açabileceği akıldan çıkarılmamalıdır. Doküman analizi bulgularının araştırmada kullanımı sürecinde araştırmacıların bazı etik sorulara yanıt vermesi gerekmektedir. Bu bağlamda, dokümanların kısmen ya da tamamen kullanılmasının belirli kişi ya da kurumlar açısından herhangi bir zarar veya çıkar doğurup doğurmayacağı ve dokümanlarda yer alan kişi, grup ya da kurumların gizliliğinin nasıl korunacağı gibi hususlar dikkate alınmalıdır. Bu doğrultuda, gizliliğin sağlanabilmesi için kişi ve kurumlara takma adlar verilmesi ve bu konuda özenli davranılması gerektiği vurgulanmaktadır (Gürbüz ve Şahin, 2018).

Bağlam

Araştırmacı, ayrıca dokümanların bağlamını dikkate almalıdır. Bir belgenin üretildiği tarihsel, sosyal ve kurumsal koşullar, belgenin değerlendirilmesinde önemli rol oynar. Bu bağlamın göz ardı edilmesi, dokümanların yanlış yorumlanmasına neden olabilir. Dokümanların üretildiği ortamın ve amacının dikkate alınması, araştırmacının elde ettiği verileri daha doğru biçimde yorumlamasına yardımcı olur (Stake, 2005).

Kapsam

Son olarak dokümanların kapsam ve bütünlük açısından değerlendirilmesi önemlidir. Araştırmacı, seçilen belgelerin araştırma konusunu ne ölçüde kapsadığını incelemeli ve dokümanların konunun yalnızca belirli yönlerini mi yoksa bütünü mü yansıttığını belirlemelidir. Eksik ya da sınırlı kapsamlı dokümanların kullanılması araştırma sonuçlarının güvenilirliğini olumsuz etkileyebilir (Patton, 2015).

SONUÇ

Eğitimden sosyal bilimlere kadar birçok alanda kullanılan doküman analizi yönteminin güncel gelişmeler ışığında yeniden ele alınmasının amaçlandığı bu çalışmada ulaşılan sonuçlar şu şekildedir:

Doküman analizi, bir veri analiz yöntemi olmasının dışında başlı başına bir araştırma yöntemidir. Her araştırma yönteminde olduğu gibi hazırlanan bir çalışmanın ilgililer tarafından tekrar edilebilmesine (yeniden hazırlandığında aynı ya da benzer sonuçlara ulaşılmasına) olanak sağlayan bir araştırma yöntemidir.

Doküman analizinde kullanılan inceleme nesneleri, çağın gereklerine göre yeniden tanımlanabilmektedir. Günümüzde sık kullanılan yapay zekâ araçlarının ürettiği ürünler, inceleme nesnesi olarak değerlendirilirken ilerleyen yıllarda başka inceleme nesnelerinin de olabileceği son derece olasıdır. Bu bağlamda günümüzdeki bilimsel ve teknolojik gelişmelerin bilimsel araştırmalara yeni imkânlar sunmasının yanı sıra doküman analizi yönteminde de çeşitli dönüşümlere yol açması kaçınılmazdır.

Alan yazınında farklı adlarla anılsa da doküman analizi bir bilimsel araştırma yöntemi olarak birçok kriteri bünyesinde barındırmaktadır. Araştırmalarında doküman analizi yöntemini tercih edecek araştırmacıların bu çalışmada belirtilen hususlara göre hareket etmelerinin uygun olacağı değerlendirilmektedir.

Araştırma ve Yayın Etiği

Bu çalışmada, Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi'nde belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergede Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler başlığı altında açıklanan eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Etik Kurul İzni

Araştırma için etik kurul izni gerekmemektedir.

Yazarların Katkı Oranı

1. yazar %34, 2. yazar %33, 3. yazar % 33 oranında katkı sağlamıştır.

Çıkar Çatışması

Bu araştırmada herhangi bir çıkar çatışması bulunmamaktadır.

KAYNAKÇA

- Apple, M. W. (2004). *Ideology and curriculum* (3. bs.). Routledge.
- Atkinson, P., & Coffey, A. (2011). Analysing documentary realities. D. Silverman (Ed.), *Qualitative research* (3. bs., ss. 77-92). Sage Publications.
- Baltacı, A. (2017). Nitel veri analizinde Miles-Huberman modeli. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3(1), 1-14.
- Bird, S., Klein, E., & Loper, E. (2009). *Natural language processing with Python: Analyzing text with the natural language toolkit*. O'Reilly Media. 19 Mart 2026 tarihinde <https://www.nltk.org/book/> adresinden erişildi.
- Blei, D. M., Ng, A. Y., & Jordan, M. I. (2003). Latent Dirichlet Allocation. *Journal of Machine Learning Research*, 3, 993-1022.
- Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal*, 9(2), 27-40. <https://doi.org/10.3316/QRJ0902027>
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Brown, T., Mann, B., Ryder, N., Subbiah, M., Kaplan, J. D., Dhariwal, P., & Amodei, D. (2020). Language models are few-shot learners. *Advances in Neural Information Processing Systems*, 33, 1877-1901.
- Buckland, M. K. (1997). What is a "document"? *Journal of the American Society for Information Science*, 48(9), 804-809. [https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1097-4571\(199709\)48:9<804::AID-ASI5>3.0.CO;2-V](https://doi.org/10.1002/(SICI)1097-4571(199709)48:9<804::AID-ASI5>3.0.CO;2-V).
- Cansever, İ. H. (2021). Covid-19 sürecinde Türkiye'de sağlık politikaları. *Başkent Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 6(2), 172-189.
- Charmaz, K. (2006). *Constructing grounded theory: A practical guide through qualitative analysis*. Sage Publications.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2018). *Research methods in education* (8. bs.). Routledge.
- Corbin, J., & Strauss, A. (2015). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory* (4. bs.). Sage Publications.
- Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2017). *Designing and conducting mixed methods research* (3. bs.). Sage Publications.
- Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2018). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (4. bs.). Sage Publications.
- Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2018). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (5th ed.). Sage.
- Creswell, J. W. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. California: Sage Publications Inc.
- Denzin, N. K. (2017). *The research act: A theoretical introduction to sociological methods*. Routledge.
- Devlin, J., Chang, M. W., Lee, K., & Toutanova, K. (2019). BERT: Pre-training of deep bidirectional transformers for language understanding. *Proceedings of NAACL-HLT 2019*, 4171-4186. <https://doi.org/10.18653/v1/N19-1423>
- Ertan, Y. (2018). Türkiye'de sürdürülebilirlik raporlaması (2005-2017). *Muhasebe ve Vergi Uygulamaları Dergisi*, 11(3), 463-478.

- Fairclough, N. (1992). *Discourse and social change*. Polity Press.
- Frohmann, B. (2009). Revisiting “what is a document?”. *Journal of Documentation*, 65(2), 291-303. <https://doi.org/10.1108/00220410910937624>.
- Geddes, B. (2003). *Paradigms and sand castles: Theory building and research design in comparative politics*. University of Michigan Press.
- Grimmer, J., & Stewart, B. M. (2013). Text as data: The promise and pitfalls of automatic content analysis methods for political texts. *Political Analysis*, 21(3), 267-297. <https://doi.org/10.1093/pan/mps028>
- Grimmer, J., Roberts, M. E., & Stewart, B. M. (2022). *Text as data: A new framework for machine learning and the social sciences*. Princeton University Press.
- Gürbüz, S., & Şahin, F. (2018). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri* (5. bs.). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Hey, T., Tansley, S., & Tolle, K. (Eds.). (2009). *The fourth paradigm: Data-intensive scientific discovery*. Microsoft Research.
- Hoştut, S. (2015). Kurumsal sosyal sorumluluk raporlarında söylem. *İletişim Kuram ve Araştırma Dergisi*, 40, 119-136.
- Hsieh, H. F. ve Shannon, S. E. (2005). Three approaches to qualitative content analysis. *Qualitative Health Research*, 15(9), 1277-1288. <https://doi.org/10.1177/1049732305276687>
- İşlek, E., Özatkan, Y., Bilir, M. K., Arı, H. O., Çelik, H., & Yıldırım, H. H. (2020). COVID-19 pandemi yönetiminde Türkiye örneği: Sağlık politikası uygulamaları ve stratejileri. TUSPE Rapor: 2020/2. TUSPE Yayınları.
- Jurafsky, D., & Martin, J. H. (2023). *Speech and language processing* (3. taslak baskı). 19 Mart 2026 tarihinde <https://web.stanford.edu/~jurafsky/slp3/> adresinden erişildi.
- Karadaban, A., Kaplan, C., Özek, Ö., Çaksu, C., Aküzüm, F., & Aydın, M. (2023). Nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelenmesi. *International Social Mentality and Researcher Thinkers Journal*, 9(67), 2666-2670. <http://dx.doi.org/10.29228/smryj.67567>.
- Karasar, N. (2020). *Bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar ilkeler teknikler* (36. basım). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Kıral, B. (2020). Nitel bir veri analizi yöntemi olarak doküman analizi. *Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(15), 170-189.
- Kıral, B., & Çilek, A. (2020). 2023 Eğitim Vizyonu Belgesi'nin karakter eğitimi bakımından değerlendirilmesi. *Millî Eğitim Dergisi*, 49(225), 5-22.
- Landis, J. R., & Koch, G. G. (1977). The measurement of observer agreement for categorical data. *Biometrics*, 33(1), 159-174. <https://doi.org/10.2307/2529310>
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Sage Publications.
- Manning, C. D., & Schütze, H. (1999). *Foundations of statistical natural language processing*. MIT Press.
- Maxwell, J. A. (2013). *Qualitative research design: An interactive approach* (3. bs.). Sage Publications.
- McCrudden, C. (2000). A Common Law of Human Rights? Transnational judicial conversations on constitutional rights. *Oxford Journal of Legal Studies*, 20(4), 499-532. <https://doi.org/10.1093/ojls/20.4.499>
- McCulloch, G. (2004). *Documentary research in education, history and the social sciences*. Routledge Falmer.
- Merriam, S. B., & Tisdell, E. J. (2016). *Qualitative research: A guide to design and implementation* (4th ed.). Jossey-Bass.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis* (2.bs.). Sage.

- Miles, M. B., Huberman, A. M., & Saldaña, J. (2014). *Qualitative data analysis: A methods sourcebook* (3. bs.). Sage Publications.
- Mittelstadt, B. D., Allo, P., Taddeo, M., Wachter, S., & Floridi, L. (2016). The ethics of algorithms: Mapping the debate. *Big Data and Society*, 3(2). <https://doi.org/10.1177/2053951716679679>
- Mortelmans, D. (2025). NVivo and AI: (Semi)-automatic coding. Doing qualitative data analysis with NVivo içinde. Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-031-66014-6_19
- Moilanen, T., Sivonen, M., Hipp, K., Kallio, H., Papinaho, O., Stolt, M., Turjamaa, R., Häggman-Laitila, A., & Kangasniemi, M. (2022). Developing a feasible and credible method for analyzing healthcare documents as written data. *Global Qualitative Nursing Research*, 9, 1-13. <https://doi.org/10.1177/23333936221108706>
- Neuendorf, K. A. (2017). *The content analysis guidebook* (2. bs.). Sage Publications.
- Özkan, U. B. (2020). *Eğitim bilimleri araştırmaları için doküman inceleme yöntemi*. Pegem Akademi.
- Özkan, U. B. (2023). Doküman inceleme yönteminde geçerlik ve güvenirlik: Eğitim bilimleri araştırmaları bağlamında kuramsal bir inceleme. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 56, 832-848. <https://doi.org/10.53444/deubefd.1258867>
- Özsoy, S., & Çetinkaya, A. (2014). Nitel araştırma desenlerinden gömülü kuram (grounded theory). *Ege Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Dergisi*, 30(1), 153-164.
- Pang, B., & Lee, L. (2008). Opinion mining and sentiment analysis. *Foundations and Trends in Information Retrieval*, 2(1-2), 1-135. <https://doi.org/10.1561/15000000011>
- Patton, M. Q. (2015). *Qualitative research & evaluation methods: Integrating theory and practice* (4. bs.). Sage publications.
- Pithouse, A., & Atkinson, P. (1988). Telling the case: Occupational narrative in a social work office. N. Coupland (Ed.), *Styles of discourse*. Croom Helm.
- Prior, L. (2003). *Using documents in social research*. Sage Publications.
- 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. <https://doi.org/10.33400/kuje.843306>
- Saldaña, J. (2013). *The coding manual for qualitative researchers* (2. bs.). Sage Publications.
- Schreier, M. (2012). *Qualitative content analysis in practice*. Sage Publications.
- Scott, J. (1990). *A matter of record: Documentary sources in social research*. Polity Press.
- Sebastiani, F. (2002). Machine learning in automated text categorization. *ACM Computing Surveys*, 34(1), 1-47. <https://doi.org/10.1145/505282.505283>
- Shenton, A. K. (2004). Strategies for ensuring trustworthiness in qualitative research projects. *Education for Information*, 22(2), 63-75.
- Stake, R. E. (2005). Qualitative Case Studies. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *The Sage handbook of qualitative research* (3rd ed., pp. 443-466). Sage Publications Ltd.
- Tosh, J. (2015). *The pursuit of history* (6. bs.). Routledge.
- Tracy, S. J. (2010). Qualitative quality: Eight 'big-tent' criteria for excellent qualitative research. *Qualitative Inquiry*, 16(10), 837-851. <https://doi.org/10.1177/1077800410383121>
- Türk Dil Kurumu. (2023). *Türkçe sözlük 1 (a-j)* (12. baskı). Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Türk Dil Kurumu. (2023). *Türkçe sözlük 2 (k-z)* (12 baskı). Türk Dil Kurumu Yayınları.
- van Dijk, T. A. (2008). *Discourse and power*. Palgrave Macmillan.

- Vaswani, A., Shazeer, N., Parmar, N., Uszkoreit, J., Jones, L., Gomez, A. N., Kaiser, L., & Polosukhin, I. (2017). Attention is all you need. *Advances in Neural Information Processing Systems*, 30, 5998-6008.
- Williams, G. L. (1948). What is a document? *The Modern Law Review*, 11(2), 150-162. <https://www.jstor.org/stable/1090381>.
- Wodak, R., & Meyer, M. (Eds.). (2009). *Methods of critical discourse analysis* (2th ed.). Sage Publications.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (12. baskı). Seçkin Yayıncılık.
- Yin, R. K. (2014). *Case study research: Design and methods* (6th ed.). Sage Publications.

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

The second quarter of the twenty-first century has witnessed profound transformations in numerous domains, ranging from occupations and modes of communication to conceptual frameworks and commercial practices. These transformations have inevitably reshaped the landscape of scientific inquiry and have exerted a considerable influence on the sources of data employed in research. Whereas the notion of a document was once largely confined to written texts, contemporary conditions have significantly expanded its boundaries, encompassing written, visual, and auditory materials produced across a variety of platforms. Video recordings, images, audio files, and even user-generated commentary now fall within the scope of what may be legitimately designated as documents. Document analysis, as one of the most frequently employed research methods in the social sciences, has consequently undergone substantive reconceptualization.

Despite the widespread use of this method, scholarly publications specifically addressing document analysis as a methodological framework remain relatively limited in the Turkish academic literature. A review of the existing literature reveals only a small number of article-level studies devoted to this topic, alongside a more restricted set of book-length works. This scarcity, combined with the emergence of artificial intelligence tools, social media platforms, and diverse digital environments producing novel document types, has necessitated a renewed examination of the method. The present study aims to reconsider the concepts of document and document analysis, to elaborate the stages of the method, to classify documents systematically, to explore the areas of application of the method, and to examine the relationship between artificial intelligence and document analysis, thereby offering a comprehensive resource for researchers who prefer this method.

Method

This study adopts a conceptual and theoretical approach in which the existing literature on document analysis is critically reviewed, synthesized, and reinterpreted in light of contemporary developments. Drawing upon both Turkish and international sources, the research examines the methodological foundations of document analysis, elaborates its procedural stages, and integrates recent developments in artificial intelligence and digital data environments. The study does not rely on empirical data collection; rather, it constructs an analytical framework by synthesizing theoretical contributions from scholars such as Bowen (2009), Scott (1990), Prior (2003), Merriam and Tisdell (2016), Yin (2014), Saldaña (2013), and others, alongside contributions from Turkish researchers including Kırıl (2020), Sak and colleagues (2021), Karadaban and colleagues (2023), Özkan (2020), and Yıldırım and Şimşek (2021).

Results and Discussion

The study proposes a nine-stage framework for conducting document analysis. These stages comprise the formulation of the research question, document compilation and sampling, critical evaluation of documents, preliminary reading and classification, coding, theme and category development, interpretation and meaning-making, the implementation of validity and reliability strategies, and reporting. The framework is not presented as a rigid linear sequence but rather as a flexible scheme to which researchers may return cyclically throughout the analytical process. The study emphasizes that document analysis, by its very nature, is a process in which revisions and re-evaluations are inevitable, and that the absence of complete standardization should be regarded not as a weakness but as a feature that enables its adaptation to diverse research contexts.

With respect to document evaluation, Scott's (1990) four-criteria framework, comprising authenticity, credibility, representativeness, and meaning, is presented as foundational, while also noting that this framework requires updated interpretations for digital document environments. The study further addresses three primary types of coding—descriptive, in vivo, and evaluative coding—each illustrated through concrete examples drawn from teacher diaries, refugee interview transcripts, and institutional reports. The transition from first-cycle to second-cycle coding, through which raw codes are transformed into overarching themes via pattern codes, is also examined in detail.

The matter of validity and reliability is treated as a fundamental concern, with strategies including data source triangulation, expert consultation, the use of direct quotations, detailed reporting of the research process, intercoder agreement assessment, and systematic documentation of the coding process being delineated. Lincoln and Guba's (1985) four criteria, credibility, transferability, dependability, and confirmability are presented alongside Tracy's eight-criterion big-tent model, offering researchers a comprehensive foundation for ensuring the scientific rigor of their work.

The study subsequently examines the application of document analysis across nine distinct fields: education, law and judicial studies, health and medicine, history and archival research, political science and public administration, sociology and cultural studies, business and organizational research, social work, and digital and big data environments. Each domain is shown to adapt the method in accordance with its particular document types and analytical priorities, thereby demonstrating the methodological flexibility of the approach.

A substantial portion of the discussion is devoted to the role of artificial intelligence in document analysis. Five principal axes are identified: natural language processing, text classification, topic modeling, sentiment analysis, and large language models. The development of the Transformer architecture, and the subsequent emergence of models such as BERT and GPT, is presented as having significantly expanded analytical possibilities. Nevertheless, the study emphasizes that artificial intelligence tools do not supplant traditional qualitative document analysis; rather, they constitute a supplementary methodological layer that extends the researcher's interpretive capacity. Ethical concerns, particularly those relating to algorithmic bias and the need for transparency regarding training data and model parameters, are given careful consideration. The study also addresses essential considerations such as relevance to research purpose, authenticity, classification, systematic analysis, data diversity, transparency, ethics, contextual sensitivity, and scope in applying the method.

Conclusion

The study concludes that document analysis constitutes a scientific research method in its own right, rather than merely a data analysis technique, and that it enables the replicability

of research through its systematic procedures. The objects of inquiry employed in document analysis are continuously redefined in accordance with the requirements of the era; artificial intelligence-generated materials currently serve as such objects, and it is highly probable that additional categories will emerge in the years ahead. Regardless of the terminological variations found in the literature, document analysis incorporates multiple criteria characteristic of a scientific research method, and researchers who select this method are advised to proceed in accordance with the considerations elaborated in this study.

Tarihî Alan Gezilerinin İlkokul Öğrencilerinin Yerel Tarihi Anlamlandırma Sürecine Katkısı: Mahperi Hatun Kervansarayı Örneği

Berra Bulut Çolak¹
Emine Altunay Şam²
Enes Çolak³

Özet

Çalışmanın amacı, Mahperi Hatun Kervansarayı'na düzenlenen alan gezisinin, ilkokul öğrencilerinin yerel tarihi deneyimleme ve anlamlandırma süreçlerine katkılarını inceleyerek, tarihî mekânların öğretim aracı olarak nasıl kullanılabileceğine dair çıkarımlarda bulunmak ve yerel tarih öğretimine ilişkin somut eğitim önerileri sunmaktır. Araştırma, nitel araştırma yaklaşımıyla olgubilim deseninde tasarlanmış ve eylem araştırması yöntemiyle yürütülmüştür. Çalışma grubunu, Tokat ili Pazar ilçesindeki bir devlet ilkokulunda öğrenim gören 21 öğrenci oluşturmaktadır. Veri toplama süreci, ön-son görüşmeler ve alan gezisi uygulamasını içeren üç aşamada gerçekleştirilmiştir. Araştırmada yarı yapılandırılmış görüşme formu, araştırmacı gözlem notları, öğrenci çizim ve hikâyeleri kullanılmıştır. Veriler içerik analizi yöntemiyle çözümlenmiş, kodlama sürecinde bilgisayar destekli nitel veri analiz yazılımından yararlanılmıştır. Bulgular, öğrencilerin gezi öncesinde tarihî mekân kavramını sınırlı biçimde algıladıkları, yaşadıkları çevredeki tarihin farkında olmadıklarını göstermektedir. Gezi sonrasında ise öğrencilerin tarihî mekân kavramını daha doğru biçimde tanımladıkları, Mahperi Hatun'un tarihî rolünü ve kervansarayın işlevini öğrendikleri, şehirlerine yönelik daha olumlu bir bakış geliştirdikleri gözlemlenmiştir. Çalışma, tarihî alan gezilerinin öğrencilerin bilişsel ve sosyal öğrenmelerine katkı sunduğunu ve yerel tarih öğretiminde okul dışı öğrenme ortamlarının kritik bir rol oynadığını göstermektedir. Araştırma, tarihî alan gezilerinin planlı bir biçimde ders programlarına entegre edilmesi gerektiğine işaret etmektedir.

Anahtar Kelimeler

Yerel tarih,
Okul dışı öğrenme,
Tarihi alan gezisi,
Eylem araştırması

Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 24.03.2026
Kabul Tarihi: 06.06.2026
Elektronik Yayın Tarihi: 25.06.2026

DOI: 10.54979/turkegitimdergisi.1915041

¹ Doktora Öğrencisi, Amasya Üniversitesi. E-posta: berrabulut05@gmail.com; ORCID: <https://orcid.org/0009-0009-9957-0305>

² Prof. Dr., Amasya Üniversitesi. E-posta: emine.sam@amasya.edu.tr; ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2140-3450>

³ Sınıf Öğretmeni. E-posta: enescolakk60@gmail.com; ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4565-6498>

The Contribution of Historical Site Visits to Primary School Students' Understanding of Local History: The Case of Mahperi Hatun Caravanserai

Abstract

This study aims to examine the contributions of a field trip to the Mahperi Hatun Caravanserai to primary school students' experience and interpretation of local history, to offer insights into the use of historical sites as teaching tools, and to present concrete recommendations for local history instruction. Designed within a qualitative framework using a phenomenological pattern, the research was conducted through the action research method. The study group consisted of 21 students attending a state primary school in the Pazar district of Tokat, Türkiye. Data were collected in three stages: pre- and post-trip interviews and the field trip itself. Semi-structured interview forms, researcher observation notes, student drawings, and narratives were used as data sources. The data were analyzed using content analysis, supported by computer-assisted qualitative data analysis software. Findings indicate that before the trip, students had limited understanding of historical sites and were unaware of the history in their surroundings. After the trip, students better conceptualized historical sites, learned about Mahperi Hatun's role and the function of the caravanserai, and developed a more positive view of their city. The study underscores the value of planned field trips in supporting students' cognitive and social learning in local history education.

Keywords

Local history,
Out-of-school learning,
Historical site visit,
Action research

About Article

Sending Date: 24.03.2026
Acceptance Date: 06.06.2026
Electronic Issue Date: 25.06.2026

DOI: 10.54979/turkegitimdergisi.1915041

GİRİŞ

Yerel tarih öğretimi, öğrencilerin yaşadıkları çevre ile geçmiş arasında bağ kurmalarını ve mekân üzerinden öğrenmeyi deneyimlemelerini sağlayan önemli bir öğrenme alanıdır (Hayta & Çakmak, 2024). Bu sayede öğrenciler tarihî bilgi edinmekle birlikte çevrelerine yönelik farkındalık ve duyarlılık da geliştirirler (Öztaşçı, Kabapınar, & Tuncel, 2020). Ancak ilkökul düzeyinde yerel tarih genellikle sınıf içi etkinliklerle sınırlı kalmakta ve öğrenciler tarihî yapılarla doğrudan etkileşim kurma fırsatı bulamamaktadır (Bozkurt & Belenli, 2024). Oysa tarihî mekânlara yapılan alan gezileri ve sözlü tarih çalışmaları, öğrencilerin tarih bilgisine ilk elden temas etmesini sağlayarak öğrenme sürecini daha anlamlı ve kalıcı hale getirmektedir. Böyle uygulamalar, çocukların geçmişi tanımlarının ötesinde, toplumsal kimlik geliştirmelerine ve yaşadıkları yere ait aidiyet duygusu kazanmalarına da katkı sunmaktadır (Kınasakal, Demir & Kaymakçı, 2019). Bu bağlamda, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı'nda (2024) yer alan "Yaşadığım Yer ve Ülkem" öğrenme alanı, öğrencilerin yakın çevrelerindeki tarihî

ve kültürel değerleri tanımalarını ve koruma bilinci kazanmalarını hedeflemektedir. Örneğin, 2. sınıf kazanımı HB.2.4.1 ile öğrencilerin “yakın çevresindeki tarihî mekânları ve doğal güzellikleri tanımaları” istenmekte; 3. sınıf kazanımı HB.3.4.1 ile ise “tarihî mekânların ve doğal güzelliklerin korunmasının önemini fark etmeleri” beklenmektedir (MEB, 2024). Benzer şekilde, Sosyal Bilgiler dersi programında da yerel tarih ve kültürel mirasın korunması vurgusunu sürdürmektedir (MEB,2024). Kuramsal açıdan ise yerel tarih öğretimi, deneyim temelli öğrenme (Kolb, 1984) ve bağlamsal öğrenme (Falk & Dierking, 2016) yaklaşımlarıyla açıklanabilir. Kolb’un öğrenme döngüsünde öğrenciler, tarihî bir mekânda yaşadıkları somut deneyimleri yansıtarak soyut kavramsallaştırma yapar ve bilgiyi etkin biçimde uygularlar. Falk ve Dierking’in (2016) bağlamsal öğrenme modeline göre ise öğrenme, kişisel, sosyal ve fiziksel bağlamların etkileşimiyle biçimlenmektedir. Dolayısıyla tarihî alan gezileri bu üç bağlamı aynı anda harekete geçirir. Yer temelli (place-based) öğrenme yaklaşımı da öğrencilerin yaşadıkları çevreyle bilişsel ve duyuşsal bağ kurmalarının yurttaşlık bilinci ve aidiyet duygusunu güçlendirdiğini vurgulamaktadır (Gruenewald, 2003). Okul dışı öğrenme ortamlarında gerçekleştirilen tarihî alan gezilerinin öğrenciler üzerinde bilişsel, duyuşsal ve sosyal açılardan pek çok olumlu etkisi olduğu literatürde geniş biçimde desteklenmektedir (Berg & Stolare,2024; Dinç & Üztemur, 2017; Erol-Şahin & Yeşilbursa, 2018; Noel, 2006) Bilişsel olarak, iyi planlanmış bir alan gezisi öğrencilerin konuya dair bilgisini derinleştirmekte ve kalıcılığı artırmaktadır. Örneğin, bir araştırmada tarihî mekân gezilerinin 6. sınıf öğrencilerinin akademik başarı düzeylerini anlamlı biçimde yükselttiği saptanmıştır (Anahtarcıoğlu, 2019). Alan gezileri, öğrencilere ders konularını somut gerçeklik içinde görme ve deneyimleme imkânı sunduğundan, sınıfta edinilen bilgilerin gerçek dünyayla bağlantısını kurmalarına yardımcı olmaktadır. National Research Council (2009) raporuna göre öğrencilerin gerçek nesnelerle ve yerinde öğrenme yaşantıları edinmeleri merak ve ilgiyi tetiklemekte, gözlem becerilerini geliştirmekte ve yeni bilgileri mevcut bilgi altyapılarına daha kolay entegre etmelerini sağlamaktadır (NRC, 2009). Bu tür deneyimsel öğrenme sonucunda öğrenciler, kazandıkları bilgileri uzun süre hafızalarında tutabilmekte ve alan gezisi sırasında yaşananlar yıllar sonra bile hatırlanabilmektedir (Behrendt & Franklin, 2014). Duyuşsal açıdan, alan gezilerinin öğrencilerin derse ve konuya yönelik motivasyonlarını artırdığı; müze ve tarihî mekân gezilerinin ise öğrencilerin merakını, olumlu tutumlarını ve içsel motivasyonlarını güçlendirerek kalıcı öğrenmelerine katkı sağladığı görülmektedir (Menkshi & Brahल्ली, 2020). Sosyal boyutta ise, alan gezileri öğrencilerin iletişim ve iş birliği becerilerinin gelişmesine katkı sağlamaktadır. Bununla birlikte alan gezilerinin etkili bir öğrenme yaşantısına dönüşmesi, sürecin iyi planlanmasına bağlıdır. Literatürde alan gezilerinin zaman, maliyet, güvenlik, ulaşım, öğrenci hazırlığı ve gezi sonrası değerlendirme gibi sınırlılıklarının bulunduğu belirtilmektedir (Behrendt & Franklin, 2014; DeWitt & Storksdieck, 2008). Ayrıca öğrencilerin mekâna ilişkin ön bilgileri, psikolojik hazırbulunuşlukları ve gezi alanına yabancılik düzeyleri öğrenme sürecini etkileyebilmektedir (Orion & Hofstein, 1994). Bu nedenle alan gezilerinin öğretimsel değerinin ortaya çıkabilmesi için gezi öncesi hazırlık, gezi sırasında rehberlik ve gezi sonrası yansıtma etkinliklerinin bütüncül biçimde planlanması gerekmektedir. Sınıf ortamının dışına çıkan öğrenciler, grup halinde yeni bir şeyi keşfederken birlikte öğrenmeyi deneyimlemektedir (Kabapınar & Demeter-Şafak, 2021).

Bu bağlamda çalışmanın amacı, Mahperi Hatun Kervansarayı’na düzenlenen alan gezisinin, ilkökul öğrencilerinin yerel tarihi deneyimleme ve anlamlandırma süreçlerine katkılarını inceleyerek, tarihî mekânların öğretim aracı olarak nasıl kullanılabileceğine dair

çıkarmalarda bulunmak ve yerel tarih öğretimine ilişkin somut eğitim önerileri sunmaktır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki problem ve alt problem soruları belirlenmiştir.

Problem Sorusu

Bir tarihî mekâna gerçekleştirilen alan gezisi, ilkokul öğrencilerinin yerel tarihi deneyimleme ve tarihsel içerikleri anlamlandırma süreçlerini nasıl etkilemektedir?

Alt Problem Soruları

1. Öğrenciler, alan gezisi öncesi ve sonrası yerel tarih kavramını nasıl tanımlamakta ve hangi unsurlarla ilişkilendirmektedir?
2. Öğrenciler, Mahperi Hatun Kervansarayı'nın alan gezisi sürecindeki deneyimlerini nasıl ifade etmektedir?
3. Alan gezisi, öğrencilerin tarihî kişilere, yapıya ve geçmişe yönelik merak ve soru sorma eğilimlerini nasıl etkilemektedir?
4. Öğrenciler, alan gezisi sonrası edindikleri tarihî bilgileri nasıl anlatmakta ve yorumlamaktadır?

YÖNTEM

Araştırma Deseni

Bu araştırmada, nitel araştırma yöntemlerinden eylem araştırması ile olgubilim (fenomenoloji) deseni birlikte kullanılmıştır. Çalışmanın uygulama boyutu, öğretim sürecinde gerçekleştirilen yerel tarih etkinliklerini kapsadığı için eylem araştırmasının temel ilkelerine dayanmaktadır. Eylem araştırması, uygulamada karşılaşılan sorunların belirlenmesi, bu sorunlara yönelik çözüm yollarının geliştirilmesi ve sürecin sürekli olarak gözden geçirilmesini içeren döngüsel bir yapıya sahiptir (Yıldırım & Şimşek, 2013). Bununla birlikte, araştırmanın amacı yalnızca öğretim sürecini geliştirmekle sınırlı değildir. Çalışma, aynı zamanda öğrencilerin yerel tarih deneyimlerine, yani Mahperi Hatun Kervansarayı gezisi sırasında yaşadıkları anlamlandırma süreçlerine odaklanmaktadır. Bu yönüyle çalışma, katılımcıların deneyimlerini derinlemesine incelemeyi amaçlayan fenomenolojik bir yaklaşım da taşımaktadır (Creswell, 2013; Yıldırım & Şimşek, 2013). Ancak fenomenoloji bu araştırmada bağımsız bir araştırma deseni olarak değil, öğrencilerin yaşantılarını ve anlamlandırma süreçlerini derinlemesine yorumlamaya katkı sağlayan bir analiz yönelimi olarak kullanılmıştır.

Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu, Tokat ili Pazar ilçesinde yer alan bir devlet ilkokulunda öğrenim gören öğrenciler oluşturmaktadır. Çalışma grubu, araştırmanın amacı doğrultusunda amaçlı örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabilir durum örnekleme tekniğiyle belirlenmiştir. Bu yöntem, araştırmacının erişim kolaylığı sağladığı bir grupta derinlemesine veri toplayabilmesine olanak tanıdığı için tercih edilmiştir (Yıldırım & Şimşek, 2013).

Tablo 1. Katılımcıların Demografik Özellikleri

Sınıf Düzeyi	Frekans
1. sınıf	4
2. sınıf	7
3. sınıf	6
4. sınıf	4
Toplam	21

Öğrenciler 7-10 yaş aralığında olup, yaş ve gelişim düzeyleri açısından yerel tarih uygulamasına katılım için uygun özellikler göstermektedir. Bu yaş grubu, somut işlemler döneminde bulunmaları nedeniyle geçmişe ilişkin olayları somut örnekler üzerinden anlamlandırma ve tarihsel mekânla etkileşim yoluyla öğrenme açısından elverişli bir bilişsel düzeydedir (Piaget, 1970; Demircioğlu, 2005). Farklı sınıf kademelerinden öğrencilerin araştırmaya dahil edilmesi, çalışma verilerine hem yaş hem de bilişsel gelişim bakımından karşılaştırmalı bir derinlik kazandırmıştır. Bu çeşitlilik, öğrencilerin Mahperi Hatun Kervansarayı gezisi sürecinde yerel tarih algılarını, tarihsel mekânla kurdukları etkileşimi ve öğrenme deneyimlerini farklı gelişim düzeyleri açısından değerlendirmeye olanak sağlamıştır. Katılımcılar seçkisiz yöntemle belirlenmemiştir. Araştırma, çalışmanın yürütüldüğü köy okulunda öğrenim gören ve araştırma sürecine katılım için gerekli izinleri bulunan tüm öğrencilerle gerçekleştirilmiştir. Okuldaki öğrenci sayısının sınırlı olması ve alan gezisinin okul bütünlüğünde planlanması nedeniyle öğrencilerin tamamına ulaşılması amaçlanmıştır.

Araştırma Süreci

Alan gezilerinde öğrenme verimliliğini artırmak amacıyla, gezi öncesinde öğrencilerin ön bilgi düzeyinin geliştirilmesi, gezi sırasında etkin katılımın sağlanması ve gezi sonrasında yansıtıcı etkinliklerle öğrenmenin pekiştirilmesi önem taşımaktadır (National Research Council [NRC], 2009). Ayrıca öğrencilerin mekâna ilişkin ön bilgi edinmeleri “yenilik (novelty) etkisini” azaltarak öğrenmeyi kolaylaştırmaktadır (Orion & Hofstein, 1994). Bu bağlamda, araştırma süreci, eylem araştırmasının da doğasına uygun biçimde tanılama, tanımlama, geliştirme, uygulama-değerlendirme ve sonuçların paylaşılması aşamalarından oluşmaktadır (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz & Demirel, 2008).

1. Tanılama Aşaması:

Araştırmacı, yerel tarih konularının ilkökul öğrencilerinin öğrenme süreçlerindeki etkisini incelemek amacıyla, çalışma grubundaki öğrencilerin tarihî mekânlara ilişkin ön bilgilerini belirlemiştir. Bu kapsamda öğrencilere “Tarihî mekân nedir?” ve “Tokat’ta hangi tarihî yerleri biliyorsunuz?” gibi sorular yöneltilmiş ve elde edilen yanıtlar doğrultusunda öğrencilerin yerel tarihe yönelik farkındalıklarının sınırlı düzeyde olduğu görülmüştür.

2. Tanımlama Aşaması:

Bu bulgular doğrultusunda, öğrencilerin yaşadıkları çevredeki tarihî mekânları tanımları ve tarihsel bilinç kazanmalarına katkı sağlamak amacıyla bir yerel tarih öğretimi uygulaması planlanmıştır. Uygulama mekânı olarak Tokat ili Pazar ilçesinde yer alan Mahperi Hatun Kervansarayı belirlenmiş ve öğrencilerin yaşadığı bölgeye yakınlığı nedeniyle etkinliklerin bu tarihî mekânda yürütülmesine karar verilmiştir.

3. Geliştirme Aşaması:

Bu aşamada, öğretmen Mahperi Hatun Kervansarayı'nı önceden ziyaret ederek mekânın fiziksel özelliklerini, tarihî önemini ve öğrenci güvenliğine ilişkin ayrıntıları incelemiştir. Bu bağlamda; gezi planı hazırlanmış, gerekli resmî izinler alınmış ve öğrencilerin yaş düzeyine uygun etkinlikler tasarlanmıştır. Etkinlik planında drama, hikâye yazma, resim yapma, çalışma kâğıdı uygulamaları ve gözlem etkinlikleri yer almıştır. Ayrıca gezi öncesi öğrencilerin mekâna dair ön bilgi edinmelerini sağlamak için kısa bir tanıtım sunumu yapılmıştır. Bu sunumun ardından öğrencilerden, kervansarayların geçmişteki kullanımı ve günümüzdeki korunma biçimleri üzerine kısa bir ön araştırma yapmaları istenmiştir.

4. Uygulama ve Değerlendirme Aşaması:

Belirlenen tarihte Mahperi Hatun Kervansarayı'na alan gezisi düzenlenmiştir. Gezi sürecinde öğrenciler, önceden hazırlanan çalışma kâğıtları aracılığıyla gözlemlerini kaydetmiş, tarihî yapının mimari özelliklerini incelemiş ve "Kervansarayda Bir Gün" temalı bir drama etkinliği gerçekleştirmiştir. Ayrıca öğrenciler gezi boyunca fotoğraf çekmiş, kısa notlar tutmuş, çizimler yapmış ve gezi sonrası kendi hikâyelerini yazmışlardır. Gezi tamamlandıktan sonra öğrencilerin ürünleri sınıf ortamında sergilenmiş ve velilerle paylaşılmıştır.

5. Sonuçların Paylaşılması Aşaması:

Gezi sonrası öğrencilerden toplanan hikâye, resim ve çalışma kâğıtları içerik analiziyle değerlendirilmiş ve öğrencilerin tarihî mekâna yönelik algı, duygu ve öğrenme düzeyleri belirlenmiştir. Sonuçlar, öğretmenlerle ve okul yönetimiyle paylaşılmış bu tür yerel tarih temelli uygulamaların ilkökul düzeyinde tarih öğretimi açısından taşıdığı potansiyel vurgulanmıştır.

Veri Toplama Aracı

Araştırmaya ilişkin veriler, 2024-2025 eğitim-öğretim yılı güz yarıyılında, Mayıs ayı içerisinde toplanmıştır. Veri toplama süreci, araştırmanın amacına uygun olarak gezi öncesi, gezi süreci ve gezi sonrası olmak üzere üç aşamada gerçekleştirilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme formu, öğrencilerin yerel tarih ve tarihî mekân farkındalıklarını belirlemek amacıyla gezi öncesinde ve gezi sonrasında uygulanmıştır. Alan gezisi çalışma kâğıtları, öğrencilerin tarihî mekâna ilişkin gözlemlerini yönlendirmek amacıyla gezi öncesi hazırlık sürecinde dağıtılmış ve gezi sırasında etkin biçimde kullanılmıştır.

Araştırmada çeşitli nitel veri toplama araçlarından yararlanılmıştır:

- ✓ Yarı yapılandırılmış ön ve son görüşme formları,
- ✓ Alan gezisi çalışma kâğıtları,
- ✓ Öğrencilerin gezi sırasında ve sonrasında ürettikleri hikâyeler, çizimler ve drama etkinlik ürünleri,
- ✓ Araştırmacı ve öğretmen tarafından tutulan gözlem notları.

Veri toplama araçları, araştırmanın amacı, ilgili literatür ve öğrencilerin yaş düzeyi dikkate alınarak hazırlanmıştır. Görüşme soruları, öğrencilerin yerel tarih ve tarihî mekân algılarını belirlemeye yönelik açık ve anlaşılır ifadelerden oluşturulmuştur. Alan gezisi çalışma kâğıtları, öğrencilerin Mahperi Hatun Kervansarayı'nı gözlemlemelerini ve mekânla

ilgili çıkarım yapmalarını destekleyecek şekilde düzenlenmiştir. Hazırlanan araçlar, kapsam ve dil uygunluğu açısından alan uzmanı ve sınıf öğretmeni görüşleri doğrultusunda gözden geçirilmiş ve gerekli düzenlemeler yapılarak uygulamaya hazır hâle getirilmiştir. Öğrenci ürünleri ve gözlem notları ise görüşme verilerini destekleyici nitel veri kaynakları olarak değerlendirilmiştir.

Verilerin Analizi

Araştırma kapsamında elde edilen veriler, nitel veri analizi yöntemlerinden içerik analizi tekniği kullanılarak çözümlenmiştir. İçerik analizi, verilerde yer alan anlamlı örüntüleri ortaya çıkarmayı ve katılımcı ifadelerinden temalar oluşturarak sistematik bir yapı kurmayı amaçlamaktadır (Yıldırım & Şimşek, 2018). Öncelikle, öğrencilerin ön ve son görüşme formlarından, gezi çalışma kâğıtlarından, hikâye ve çizimlerinden elde edilen veriler bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Ardından veriler, tekrar eden ifadeler ve anlam birimlerine göre kodlanmış, benzer kodlar bir araya getirilerek temalar oluşturulmuştur. Kodlama ve temalaştırma süreci, nitel veri analizinde sıklıkla kullanılan bilgisayar destekli bir analiz programı aracılığıyla yürütülmüştür.

Kodlama sürecinde her öğrenciye gizliliği korumak amacıyla bir kimlik kodu atanmıştır. Kodlama sistemi, öğrencinin düzeyini ve sıra numarasını içerecek şekilde yapılandırılmıştır (örneğin Ö.1.1: 1. sınıf, 1. öğrenci; Ö.2.3: 2. sınıf, 3. öğrenci). Böylece farklı sınıf kademeleri arasında yapılan karşılaştırmalarda veri bütünlüğü korunmuştur. Analiz sürecinde araştırmanın güvenilirliğini artırmak amacıyla veriler birden fazla kez okunmuş, kodlar öğrencilerin doğrudan ifadeleriyle karşılaştırılarak gözden geçirilmiştir. Kodlama güvenilirliğini sağlamak için veriler ikinci bir araştırmacı tarafından da kodlanmış ve kodlayıcılar arasındaki görüş ayrılıkları tartışılarak ortak karara varılmıştır.

Sınırlılıklar

Bu araştırma, Mahperi Hatun Kervansarayı'na düzenlenen tek bir alan gezisine ve sınırlı bir öğrenci grubuna dayanmaktadır. Bu nedenle bulgular, benzer sosyo-kültürel bağlamlara genellenebilir nitelikte olmakla birlikte, farklı yaş düzeyleri veya tarihî mekân türlerine genelleme yapılırken dikkatli olunmalıdır. Alan gezisi yalnızca bir defa gerçekleştirilmiş ve gezi sonrası veriler kısa vadede toplanmıştır. Dolayısıyla, öğrenmenin kalıcılığı ve yenilik/alışılmadıklık (novelty) etkisinin uzun vadeli yansımaları ölçülememiştir (Orion & Hofstein, 1994).

BULGULAR

Bu bölümde, Mahperi Hatun Kervansarayı'na düzenlenen alan gezisinin ilkökul öğrencilerinin yerel tarihi anlamlandırma süreçlerine etkisini ortaya koymak amacıyla gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış ön ve son görüşmeler ile öğrencilerin gezi sırasında doldurdukları çalışma kâğıtlarından elde edilen veriler doğrultusunda ulaşılan nitel bulgular sunulmaktadır. Veriler, nitel içerik analizi yöntemiyle çözümlenmiş; analiz sürecinde görüşme soruları ve çalışma kâğıtlarındaki etkinlikler temel alınarak temalar belirlenmiştir.

Öğrencilerle gerçekleştirilen ilk görüşmelerden elde edilen bulgular aşağıda tablolar halinde sunulmaktadır:

Tablo 2. Öğrencilerin Gezi Öncesi Tarihî Mekân Kavramına İlişkin Görüşlerinin Kodlanması

Tema	Kod	Öğrenci	f
Tarihi mekân kavrayışı	Müze ile eş değer görme	Ö.2.1, Ö.2.4, Ö.3.4, Ö.3.5,	4
	Geçmişten kalma eser/oluşum	Ö.1.1, Ö.2.3, Ö.2.6, Ö.3.1, Ö.3.3, Ö.3.6, Ö.4.1, Ö.4.2, Ö.4.4	9
	Belirsiz ve somut olmayan algı	Ö.1.4, Ö.3.2, Ö.4.3,	3
	Yüzeysel bilgi	Ö.2.7,	1
	Hiçbir bilgi yok	Ö.1.2, Ö.1.3, Ö.1.4, Ö.2.2, Ö.2.5,	5

Tablo 2 incelendiğinde, öğrencilerin tarihî mekân kavramını tanımlarken sınırlı bir algıya sahip oldukları görülmektedir. Katılımcıların önemli bir kısmı tarihî mekânı “müze gibi yerler...” (Ö.2.1) veya “müze demektir” (Ö.3.4) şeklinde ifade ederek kavramı büyük ölçüde müze ile özdeşleştirmiştir. Bir diğer grup ise kavramı “çok eskiden kalan yerler... mesela müzedeki eski şeyler, eski halılar... Tokat’ta gittiğimiz konak gibi” (Ö.4.4) sözleriyle geçmişten kalan yapılarla ilişkilendirmiştir. Öte yandan Balıca Mağarası ve Kaz Gölü gibi doğal oluşumları tarihî mekân kategorisine dâhil eden öğrencilerin bulunması, kavrama yönelik belirgin bir yanılgıya işaret etmektedir. Ayrıca özellikle birinci ve ikinci sınıflarda bazı öğrencilerin hiç tanım yapamaması, tarihî mekân farkındalıklarının henüz tam gelişmediğini göstermektedir.

Tablo 3. Öğrencilerin Gezi Öncesi Yerel Tarih Bilgisi ve Merak Alanlarına İlişkin Görüşlerinin Kodlanması

Tema	Kod	Öğrenci	f
Yerel tarih bilgisi ve farkındalık	Kervansaray hakkında ön bilgi eksikliği	Ö.1.1, Ö.1.2, Ö.1.3, Ö.1.4, Ö.2.1, Ö.2.2, Ö.2.4, Ö.2.3, Ö.2.5, Ö.2.6, Ö.2.7, Ö.3.1, Ö.3.2, Ö.3.3, Ö.3.4, Ö.3.5, Ö.3.6, Ö.4.3, Ö.4.4	19
	Yanlış yüklemeler	Ö.4.1,	1
	Kervansaraya ilişkin detaylı merak	Ö.1.1, Ö.1.4,	2
	Sosyal ve kişisel merak	Ö.3.6,	1
	Yaşadığı şehrin tarihi kimliğine ilişkin olumsuz algı	Ö.1.2, Ö.1.3, Ö.1.4, Ö.2.2, Ö.2.5, Ö.3.2, Ö.3.4, Ö.3.5, Ö.3.6, Ö.4.3,	10
	Yerel kahraman farkındalığı	Ö.2.6, Ö.2.7,	2
	Yerel tarih farkındalığı	Ö.1.1, Ö.1.4, Ö.2.1, Ö.2.3, Ö.2.4, Ö.2.6, Ö.2.7, Ö.3.1, Ö.3.3, Ö.4.2, Ö.4.4	11

Tablo 3 incelendiğinde, öğrencilerin büyük çoğunluğunun Mahperi Hatun Kervansarayı hakkında ön bilgiye sahip olmadığı görülmektedir. Bazı öğrenciler *kervansarayı “bilmiyorum hocam, müze gibi bir yer mi?”* (Ö.2.3) şeklinde ifade ederek yapıyı genel bir müze mekânı olarak hayal etmişlerdir. Öte yandan, bazı öğrencilerin yaşadıkları şehrin tarihî kimliğine ilişkin olumsuz bir algıya sahip oldukları dikkat çekmektedir. Nitekim öğrenciler “yaşadığımız şehirde tarihi yer yok” (Ö.3.6) ifadesiyle Tokat’ın tarihî dokusuna yönelik farkındalığın oldukça sınırlı olduğunu göstermiştir. Bununla birlikte, birkaç öğrencinin yerel

çevrelerinde gördükleri heykel, anıt ve diğer kültürel unsurlardan söz ederek “Tokat’ta var... pazarda da var... heykeller vardı...” (Ö.1.1) şeklinde aktarmaları, kısmen de olsa yerel kahramanlara ve kültürel öğelere yönelik bir farkındalıklarının bulunduğu işaret etmektedir.

Tablo 4. Öğrencilerin Gezi Öncesi Geziye Yönelik Tutum ve Beklentilerine İlişkin İfadelerinin Kodlanması

Tema	Kod	Öğrenci	f
Geziye yönelik tutum ve motivasyon	Olumlu ve hevesli tutum	Ö.1.1, Ö.1.2, Ö.1.3, Ö.1.4, Ö.2.3, Ö.2.5, Ö.2.7, Ö.4.2,	8
	İlgisiz veya belirsiz tutum	Ö.2.2, Ö.2.4, Ö.3.1, Ö.3.4, Ö.3.5,	5

Tablo 4 incelendiğinde, öğrencilerin geziye yönelik tutumlarının büyük ölçüde olumlu olmakla birlikte bu olumlu tutumun çoğu zaman sosyal etkileşim ve eğlence beklentilerine dayandığı görülmektedir. Öğrencilerin bir kısmı geziyi öğrenme fırsatından ziyade arkadaşlarla vakit geçirme, yolculuk yapma veya farklı bir ortamda bulunma motivasyonu ile beklemektedir. Bu bağlamda bir öğrenci, geziye ilişkin heyecanını “Otobüste giderken dışarıyı izlemeyi merak ediyorum. Orada da gezeceğiz, onu merak ediyorum” (Ö.2.5) sözleriyle ifade ederek, öğrenmeden çok yolculuk ve gezinme deneyimine odaklanmıştır. Benzer biçimde, bir başka öğrenci “...evet, parkı merak ediyorum” (Ö.3.1) diyerek tarihî bir mekândan ziyade gezinin sosyal yönüne ilgi duyduğunu göstermiştir. Öte yandan, bazı öğrencilerin daha doğrudan bir öğrenme motivasyonu sergilediği de görülmektedir. Örneğin bir öğrenci kervansaraydaki geçmişe ait objeleri inceleme isteğini “Oraları görmeyi, gezmeyi çok merak ediyorum. Kendimi iyi hissediyorum. Eşyaları görüyorum, oraları geziyorum, güzel şeylere bakıyorum” (Ö.2.3) sözleriyle açıklamış, bu ifadeler öğrencinin tarihî unsurları keşfetmeye yönelik içsel bir meraka sahip olduğunu ortaya koymuştur.

Tablo 5. Öğrencilerin Gezi Öncesi Kazanım ve Öğrenme Kaynağı Beklentilerine İlişkin İfadelerinin Kodlanması

Tema	Kod	Öğrenci	f
Kazanım beklentisi	Bilgi edinme beklentisi	Ö.1.2, Ö.1.3, Ö.1.4, Ö.3.3, Ö.3.5, Ö.4.4	9
	Duyuşsal kazanım beklentisi	Ö.2.1, Ö.2.6, Ö.3.2,	3
	Sosyal fayda veya eğlence beklentisi	Ö.2.2, Ö.2.3, Ö.2.4, Ö.2.5, Ö.3.1, Ö.3.2,	9
	Beklenti belirtmeme/bilmiyorum	Ö.1.2, Ö.3.4, Ö.3.6, Ö.4.1, Ö.4.3,	5
Öğrenme kaynakları	Geleneksel kaynaklar	Ö.1.2, Ö.1.3, Ö.2.1, Ö.2.4, Ö.2.6, Ö.3.2, Ö.3.3, Ö.3.5, Ö.4.1, Ö.4.2,	10
	Dijital kaynaklar	Ö.2.3, Ö.2.5, Ö.4.4	3
	Kaynak belirtmeme ya da bilmiyorum	Ö.1.1, Ö.1.4, Ö.1.5, Ö.2.2, Ö.3.4, Ö.4.3,	9
	Görerek/gezerek öğrenme	Ö.2.7, Ö.3.1, Ö.3.6,	3

Tablo 5 incelendiğinde, öğrencilerin geziye yönelik beklentilerinin üç temel kategori altında toplandığı görülmektedir: bilgi edinme, duygusal kazanım ve sosyal etkileşim. Bazı öğrenciler geziyi doğrudan öğrenme fırsatı olarak değerlendirmiş; örneğin bir öğrenci beklentisini “*yeni şeyler öğrenmek*” (Ö.3.5) ifadesiyle dile getirmiştir. Buna karşılık bazı öğrenciler gezi sürecinin kendilerine mutluluk, merak ve heyecan vereceğini düşünmüş; geziyi “*arkadaşlarımla birlikte olmayı ve merak etmeyi kazandırır*” (Ö.2.5) sözleriyle tanımlayarak hem duygusal hem sosyal beklentileri bir arada vurgulamıştır. Üçüncü bir öğrenci grubu ise geziyi arkadaşlarıyla vakit geçirmek, oyun oynamak ya da birlikte etkinlik yapmak gibi sosyal deneyimlere odaklanarak değerlendirmiştir. Ayrıca herhangi bir beklenti belirtmeyen öğrencilerin bulunması, geziye ilişkin algıların öğrenciler arasında farklılaştığını göstermektedir. Öğrenme kaynaklarına ilişkin yanıtlar incelendiğinde, öğrencilerin bilgi edinme yollarına dair oldukça çeşitli ve çoklu bir algıya sahip oldukları görülmektedir. Geleneksel öğrenme kaynakları hâlâ önemli bir yer tutmaktadır; örneğin bir grup öğrenci “*dedemizden, nenemizden öğrenebiliriz*” (Ö.3.2) demiştir. Bunun yanında dijital araçlar da güçlü bir öğrenme kaynağı olarak görülmektedir. Öğrenciler, “*tablettten, bilgisayardan, laptop ve telefondan öğrenebiliriz*” (Ö.2.5) diyerek teknolojik öğrenme araçlarını vurgulamıştır. Daha az sayıda öğrenci ise öğrenmeyi mekâna giderek, yani doğrudan deneyim yoluyla tercih etmektedir. Örneğin bazı öğrenciler “*gezerek öğrenebiliriz, görerek öğrenebiliriz*” (Ö.2.7) ifadesiyle deneyim temelli öğrenmenin önemini ortaya koymuştur.

Mahperi Hatun Kervansarayı gezisi sürecinde öğrencilerle gerçekleştirilen etkinlikler:

Gezi sırasında öğrenciler, gruplara ayrılarak Mahperi Hatun Kervansarayı’nın avlu, han odaları, ahır ve mescit bölümlerini incelemişlerdir. Her grup, kendilerine verilen çalışma kâğıtları aracılığıyla gözlemlerini kaydetmiştir. Bu çalışma kâğıtlarında yapının konumu, mimari özellikleri ve kullanım amacı gibi bilgi temelli soruların yanı sıra, öğrencilerin mekânla kurduğu duygusal ve zihinsel ilişkiyi ortaya koymaya yönelik akıl yürütme soruları da yer almıştır. Öğrencilerden, örneğin “Mahperi Hatun neden bu yapıyı inşa ettirmiş olabilir?” ve “günümüzde kervansaraylar hangi amaçlarla kullanılabilir?” gibi sorulara kendi yorumlarını yazmaları istenmiştir. Elde bulgular tablo 5’te sunulmaktadır:

Tablo 6. Öğrencilerin, gezi esnasında “Mahperi Hatun neden bu yapıyı inşa ettirmiş olabilir?” sorusuna verdikleri yanıtların kodlanması

Tema	Kod	Öğrenci	f
Yapının amacı	Dinlenmek	Ö.1.1., Ö.1.2., Ö.1.3., Ö.2.1., Ö.2.2., Ö.2.3., Ö.2.4., Ö.2.5., Ö.2.6., Ö.2.7., Ö.3.3., Ö.3.2., Ö.3.3., Ö.3.4., Ö.4.3.,	15
		Ö.1.2., Ö.3.1., Ö.4.1., Ö.4.3.,	4
		Ö.2.4., Ö.2.7., Ö.3.2., Ö.4.2., Ö.4.3., Ö.4.3.	6
		Ö.4.1., Ö.4.2., Ö.4.3.	3

Tablo 6 incelendiğinde, öğrencilerin kervansarayın inşa edilme amacına yönelik algılarında 4 kod öne çıkmaktadır. Bu bulgu, öğrencilerin tarihî mekânın işlevsel yönünü kavrayabildiklerini ve Selçuklu dönemi ticaret yolları bağlamında kervansarayların ekonomik, sosyal ve güvenlik amaçlı önemini fark ettiklerini göstermektedir.

Tablo 7. Öğrencilerin, gezi esnasında “günümüzde kervansaraylar hangi amaçlarla kullanılabilir?” sorusuna verdikleri yanıtların kodlanması

Tema	Kod	Öğrenci	f
Güncel kullanım amacı	Düğün salonu	Ö.1.1., Ö.1.2., Ö.2.1., Ö.2.2., Ö.2.4., Ö.2.5., Ö.2.6., Ö.2.7., Ö.3.1., Ö.3.2., Ö.4.2.	11
	Kafe/restoran	Ö.1.1., Ö.1.2., Ö.1.3., Ö.2.1., Ö.2.2., Ö.2.4., Ö.2.5., Ö.2.6., Ö.2.7., Ö.3.3., Ö.3.4., Ö.4.1.,	12
	Kültürel ziyaret alanı	Ö.2.3., Ö.3.2., Ö.3.5., Ö.4.4.	4
	Fotoğraf çekinme yeri	Ö.4.3.	1

Tablo 7 incelendiğinde, öğrencilerin günümüzde kervansarayların en çok kafe/restoran ve düğün salonu olarak kullanılabileceğini düşündükleri görülmektedir. Bunun yanında bazı öğrenciler kervansarayları kültürel ziyaret alanı ve fotoğraf çekinme yeri olarak tanımlamıştır. Bu bulgu, öğrencilerin tarihî mekânların günümüzdeki sosyo-kültürel dönüşümünü fark ettiklerini göstermektedir. Öğrenciler, kervansarayları artık turistik ve toplumsal etkileşim mekânları olarak görmektedir. Öğrencilerle gezi sürecinde gerçekleştirilen etkinliklere ilişkin bazı görseller aşağıda sunulmaktadır.

**Görsel 1.** Öğrenciler kervansarayın avlusunda serbest resim etkinliği yaparken**Görsel 2.** Öğrenciler kervansarayda çalışma yapırlarıyla yerinde gözlem ve kayıt tutarken



Görsel 3. Öğrenciler “Kervansarayda Bir Gün” adlı drama etkinliğini gerçekleştirirken

Gezi sürecinde öğrenciler drama, resim ve çalışma kâğıdı etkinlikleri aracılığıyla Mahperi Hatun Kervansarayı’nı gözlemlemiş; yapının geçmişteki ve günümüzdeki kullanımına ilişkin görüşlerini ifade etmişlerdir. Bu süreçte elde edilen öğrenci yanıtları aşağıdaki tablolarda sunulmuştur.

Öğrencilerle gerçekleştirilen son görüşmelerden elde edilen bulgular aşağıda tablolar halinde sunulmaktadır:

Tablo 8. Öğrencilerin Gezi Sonrası Tarihî Mekân Kavramına İlişkin Görüşlerinin Kodlanması

Tema	Kod	Öğrenci	f
Tarihî mekân kavrayışı	Tarihî mekân kavramının çok boyutluluğunu fark etme	Ö.1.2, Ö.2.3, Ö.2.4, Ö.2.7, Ö.3.6, Ö.4.1, Ö.4.2,	7
	Somut mekanla özdeşleştirme	Ö.1.1, Ö.2.1, Ö.2.2, Ö.2.5, Ö.2.6, Ö.3.1, Ö.3.2, Ö.3.4,	8
	Tarihî kişiyle ilişkilendirme	Ö.4.3	1

Tablo 8 incelendiğinde, gezi sonrasında öğrencilerin tarihî mekân algılarının belirgin biçimde çeşitlendiği ve somutlaştığı görülmektedir. Gezi öncesinde tarihî mekân kavramını çoğunlukla “müze” ile sınırlayan öğrenciler, gezinin ardından han, kervansaray, konak gibi farklı yapı türlerini de bu kategoriye dâhil etmeye başlamıştır. Öğrencilerin tarihî mekânlara ilişkin ifadeleri, bu kavramı artık yalnızca eski eşya ve nesnelerle değil, zaman, mekân ve kişi bağlamıyla ilişkilendirdiklerini göstermektedir. Bir öğrenci, tarihî mekânı “*yıllar önce yapılmış şeyler... İnsanlar yapmışlar hâlâ duruyor*” (Ö.2.2) sözleriyle tanımlayarak tarihsel süreklilik fikrini öne çıkarmıştır. Benzer şekilde bir başka öğrenci, tarihî mekânları “*sanat eserlerinin olduğu yerler... başka insanların yaptırdığı şeyler*” (Ö.1.2) şeklinde ifade etmiştir.

Ayrıca bazı öğrencilerin tarihî mekânları, onları yaptıran veya içinde yaşamış olan tarihî şahsiyetlerle bağdaştırdığı görülmektedir; örneğin bir öğrencinin “önemli kişilerin yaşadığı ve onların yaptırdığı yerler” (Ö.4.3) ifadesi bu durumu açık biçimde ortaya koymaktadır.

Tablo 9. Öğrencilerin Gezi Sonrası Yerel Tarih Bilgisi ve Tarihî Şehir Algısına İlişkin Görüşlerinin Kodlanması

Tema	Kod	Öğrenci	f
Yerel tarih bilgisi ve farkındalık	Mahperi Hatun’un kimliğini ve rolünü kavrama	Ö.1.1, Ö.1.2, Ö.2.1, Ö.2.3, Ö.2.4, Ö.2.6, Ö.2.7, Ö.3.5, Ö.4.1, Ö.4.3, Ö.4.4	11
	Kervansarayın işlevini anlama	Ö.1.1, Ö.2.2, Ö.2.3, Ö.2.4, Ö.2.6, Ö.2.7, Ö.3.1, Ö.3.2, Ö.3.5, Ö.3.6, Ö.4.3, Ö.4.4	12
	Yaşadığı şehrin tarihi kimliğine ilişkin olumlu algı	Ö.1.1, Ö.1.2, Ö.2.2, Ö.2.7, Ö.3.1, Ö.3.2, Ö.3.4, Ö.4.1, Ö.4.2, Ö.4.3, Ö.4.4	11

Tablo 9 incelendiğinde, gezi sonrasında öğrencilerin Mahperi Hatun’un kimliği ve kervansarayın işlevine ilişkin bilgilerinin belirgin biçimde geliştiği görülmektedir. Gezi öncesinde bu konularda sınırlı ya da yanlış bilgilere sahip olan öğrenciler, gezi sonrasında Mahperi Hatun’un Selçuklu Devleti içerisindeki konumunu doğru biçimde ifade edebilmişlerdir. Bir öğrencinin “Mahperi Hatun, Selçuklu Devleti’nde yaşamış... Alaaddin Keykubat’ın eşi idi. Birçok eser yaptırmış, camiler, kervansaraylar gibi” (Ö.1.2) şeklindeki ifadesi, öğrencilerin hem tarihî kişilik hem de eserler arasında anlamlı bağlar kurabildiğini göstermektedir. Benzer şekilde, kervansarayın işlevine yönelik öğrenci açıklamaları da doğruya yakın çıkarımlar barındırmaktadır. Öğrenciler, kervansarayların yalnızca konaklama alanı değil, aynı zamanda tüccarlara güvenlik, dinlenme, sosyal etkileşim ve temel ihtiyaçları karşılama imkânı sağlayan çok işlevli yapılar olduğunu belirtmiştir. Öğrencilerin: “farklı yerlerden gelenler birbirleriyle tanışıyorlarmış... görevliler varmış, güvenliği sağlıyorlarmış... yemek yiyorlarmış, su içiyorlarmış, iyice dinleniyorlarmış” (Ö.2.4) şeklindeki ifadeleri, kervansarayın sosyal, ekonomik ve güvenlik boyutlarını kapsayıcı biçimde yansıtmaktadır. Ayrıca gezi sonrasında öğrencilerin yaşadıkları şehre ilişkin tarihî algılarında da belirgin bir dönüşüm gözlenmiştir. Gezi öncesinde “tarihî yer yok” şeklindeki ifadeler dikkat çekerken, gezi sonrasında öğrencilerin Tokat’ın tarihsel zenginliklerini fark ettikleri ve bu farkındalığı olumlu duygularla ifade ettikleri görülmüştür. Bir öğrencinin “Bunları görünce Tokat’ın geçmişini düşündüm” (Ö.2.7) sözleri, bu dönüşümün açık bir göstergesidir.

Tablo 10. Öğrencilerin Gezi Sonrası Gezi Deneyimine Yönelik Tutumlarına İlişkin İfadelerinin Kodlanması

Tema	Kod	Öğrenci	f
Geziye yönelik tutum ve motivasyon	Deneyimden keyif alma	Ö.1.1, Ö.1.2, Ö.2.1, Ö.2.2, Ö.2.3, Ö.2.4, Ö.2.5, Ö.2.6, Ö.2.7, Ö.3.1, Ö.3.2, Ö.3.3, Ö.3.4, Ö.3.5, Ö.3.6, Ö.4.1, Ö.4.2, Ö.4.3, Ö.4.4	19
	Merak ve öğrenme arzusu	Ö.1.1, Ö.2.1, Ö.2.3, Ö.2.4, Ö.2.6, Ö.3.6, Ö.4.3, Ö.4.1	8
	Deneyimini paylaşma ve anlatma isteği	Ö.1.1, Ö.1.2, Ö.2.1, Ö.2.2, Ö.2.3, Ö.2.4, Ö.2.5, Ö.2.6, Ö.2.7, Ö.3.1, Ö.3.2, Ö.3.3, Ö.3.4, Ö.3.5, Ö.3.6, Ö.4.1, Ö.4.2, Ö.4.3, Ö.4.4	19

Tablo 10 incelendiğinde, öğrencilerin tamamına yakınının gezi deneyiminden keyif aldığını ifade ettikleri görülmektedir. Öğrenciler özellikle mekânın fiziksel özellikleri,

mimarisi ve gezi sırasında gerçekleştirilen etkinliklerin kendileri için ilgi çekici olduğunu belirtmiştir. Özellikle bir öğrencinin *“Duvarlar dikkatimi çekti, bir de kuş yuvası vardı... Resim yaptığımız da hoşuma gitti”* (Ö.1.1) şeklindeki ifadesi, öğrencilerin mekânın ayrıntılarına yönelik dikkatlerinin arttığını ve öğrenme sürecinden haz aldıklarını göstermektedir. Gezi sonrasında öğrencilerin daha fazla bilgi edinme ve merak duygusu geliştirdikleri de anlaşılmaktadır. Bir öğrencinin *“Acaba eskiden burada nasıl yaşadılar... hayvanlar orada nasıl nefes alıyordu diye merak ettim... Bir gün orada kalmayı çok isterdim”* (Ö.4.1) sözleri, öğrencilerin tarihî mekânı yalnızca gözlemlemekle yetinmeyip, geçmişteki yaşam pratiklerine yönelik bilişsel sorgulamalar geliştirdiğini ortaya koymaktadır. Bu durum, alan gezisinin öğrencilerin tarihsel düşünme becerilerini harekete geçirdiğini göstermektedir. Ayrıca öğrencilerin önemli bir kısmı, gezi sonrasında deneyimlerini arkadaşlarıyla paylaşma isteği duyduklarını ifade etmiştir. Bir öğrencinin *“Kervansarayaya gitmelisin, çok güzel bir yer... İçine girmek çok heyecan vericiydi derdim”* (Ö.3.1) şeklindeki açıklaması, gezi deneyiminin öğrenciler arasında sosyal öğrenme ve akran iletişimi açısından da güçlü bir etki oluşturduğunu göstermektedir.

Tablo 11. Öğrencilerin Gezi Sonrası Kazanımları ve Öğrenme Kaynaklarına İlişkin İfadelerinin Kodlanması

Tema	Kod	Öğrenci	f
Kazanım beklentisi	Detay ayrıntıları öğrenme beklentisi	Ö.1.1, Ö.1.2, Ö.2.1, Ö.2.3, Ö.2.4, Ö.2.6, Ö.3.1, Ö.4.1, Ö.4.3, Ö.4.4	10
	Tarihi bilgi kazanma beklentisi	Ö.1.1, Ö.1.2, Ö.2.1, Ö.2.4, Ö.3.1, Ö.3.3, Ö.3.6	7
	Geçmiş yaşamı öğrenme arzusu	Ö.2.3, Ö.2.5, Ö.2.6, Ö.2.7, Ö.3.5, Ö.4.1, Ö.4.2, Ö.4.4	8
Öğrenme kaynakları	Görerek/gezerek öğrenme	Ö.2.2, Ö.2.4, Ö.2.5, Ö.3.1, Ö.3.2, Ö.3.3, Ö.4.1, Ö.4.2, Ö.4.3, Ö.4.4	10
	Geleneksel kaynaklar	Ö.1.1, Ö.1.2, Ö.1.3, Ö.2.3, Ö.3.4, Ö.3.5	6
	Dijital kaynaklar	Ö.2.2, Ö.3.6	2

Tablo 11 incelendiğinde, gezi sonrasında öğrencilerin merak düzeylerinin belirgin biçimde arttığı ve bu merakın daha derinlikli sorulara dönüştüğü görülmektedir. Öğrenciler yalnızca mekânın görünümüne ilişkin yüzeysel unsurları değil, kervansarayın yapısal özellikleri, kullanılan malzemeler ve geçmişteki yaşam pratikleri gibi daha kapsamlı unsurları sorgulamaya başlamıştır. Öğrencilerin, *“Taşların neden farklı olduğunu merak ettim... insanlar orada nasıl kalıyordu, nasıl yaşıyorlardı... başka odaları var mıydı onu öğrenmek isterim”* (Ö.2.6) şeklindeki açıklaması, mekânın maddi kültür unsurlarına yönelik gelişen detaycı bakışı açık biçimde ortaya koymaktadır. Bir öğrencinin *“Mahperi Hatun’un hayatını öğrenmek isterim... kervansarayaya kimler gelmiş, nasıl yaşamışlar onu merak ettim”* (Ö.2.4) demesi, öğrencilerin tarihsel aktörlere dair bilgi talebinin güçlendiğini ve gezi sonrasında tarihe ilişkin daha bütüncül bir perspektif geliştirdiklerini göstermektedir. Benzer şekilde bazı öğrenciler, gezi deneyimini kendi şehirlerinin geçmişiyle ilişkilendirerek tarihî empati geliştirmiştir. *“Eskiden insanlar nasıl yaşamış olabilir... geçmişte yaşadığımız şehir nasıl bir yerdi acaba diye merak ettim”* (Ö.4.4) ifadesi, öğrencilerin tarihsel bağlamı anlamaya yönelik sorgulayıcı bir yaklaşım benimsediklerini göstermektedir. Ayrıca, öğrencilerin yerel tarih bilgisini daha geniş bir coğrafi bağlama taşımaya başladıkları da görülmektedir. *“Tokat’ta gittiğimiz yerleri gezdik... diğer şehirlere de gidip öğrenebiliriz. Okulda da daha çok çalışırsak*

öğrenebiliriz" (Ö.3.1) açıklaması, öğrencilerin öğrenme sürecini daha geniş bir mekânsal deneyimle ilişkilendirmeye başladıklarını ortaya koymaktadır.

SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER

Bu araştırmanın bulguları, Mahperi Hatun Kervansarayı'na yapılan alan gezisinin ilkökul öğrencilerinin yerel tarih farkındalığını, kavramsal ayırt etme becerisini ve öğrenmeye yönelik güdülenmesini anlamlı biçimde desteklediğini göstermektedir. Gezi öncesinde "yaşadığım şehirde tarihî yer yok" biçimindeki genelleyici yargıların gezi sonrasında "şehir tarihî zenginlikler barındırıyor" yönünde olumluya evrilmesi, yerel tarih gezilerinin tutum değişikliğini tetikleyebildiğini gösteren çalışmalarla uyumludur (Kinasakal, Demir & Kaymakçı, 2019; Erol Şahin & Yeşilbursa, 2018; Mert & Beldağ, 2019). Bu bulgu, yalnızca bilişsel bir fark etmeyi değil, yaşanan çevreyle ilişki kurma ve aidiyet gelişimini de işaret etmektedir; yer temelli öğrenme yaklaşımı, öğrencinin "yer" ile kurduğu bu anlamlı bağın yurttaşlık bilinci ve sorumluluğu güçlendirdiğini vurgulamaktadır (Gruenewald, 2003; Sobel, 2005). Elde edilen bir diğer önemli bulgu, öğrencilerin tarihî mekân kavramına ilişkin algılarındaki belirgin değişimdir. Gezi öncesinde tarihî mekân denilince akıllarına çoğunlukla müzeler gelen ya da doğal oluşumları (ör., mağara, göl) bu kategoriye dâhil ederek kavram yanılgısı yaşayan öğrenciler, gezi sonrasında "han", "kervansaray", "konak" gibi farklı yapı türlerini de tarihî mekân kapsamında değerlendirmeye başlamışlardır. Bu genişleyen bakış açısı, öğrencilerin somut bir mekânsal deneyim sayesinde kavramsal öğrenme yaşadıklarını göstermektedir. Tarihî mekân algısındaki dönüşüm, deneyimsel öğrenme sürecinin işlevselliğini ortaya koymaktadır. Öğrencilerin, müze odaklı dar kavrayıştan han, kervansaray ve konak gibi yapıları içeren çok boyutlu bir algıya geçişi, Kolb'un (1984) deneyimsel öğrenme döngüsüyle uyumludur. Gezi sırasındaki somut yaşantı ve yansıtıcı gözlem süreçleri, soyut kavramsallaştırmayı desteklemiş, öğrencilerin kavram yanılgılarının azalması ve doğru kategorileme becerilerinin gelişmesi bu sürecin etkinliğini göstermiştir. Nitekim alan gezilerine dayalı gerçek bağlamlı öğrenmenin kavramsal anlamayı güçlendirdiği ve kavram yanılgılarını azalttığı literatürde de vurgulanmaktadır (DeWitt & Storksdieck, 2008; Behrendt & Franklin, 2014; Orion & Hofstein, 1994). Öğrencilerde gözlemlenen merak artışı ve sorgulama davranışı, alan gezilerinin duyuşsal kazanımlar bağlamında içsel motivasyonu ve keşif isteğini güçlendirdiği yönündeki mevcut literatürle uyumludur (Behrendt & Franklin, 2014; Noel, 2006). Özellikle kervansarayların işlevi ve Mahperi Hatun'un tarihsel rolüne ilişkin üretilen derinlemesine sorular, öğrencilerde üst düzey düşünme becerilerinin ve tarihsel empati gelişiminin göstergesi olarak değerlendirilebilir. Bu durum, Falk ve Dierking (2016) tarafından öne sürülen bağlamsal öğrenme modelinin temel varsayımı olan kişisel, sosyal ve fiziksel bağlamların etkileşiminin anlam oluşumunu desteklediği görüşünü destekler niteliktedir. Bu bağlamda uluslararası çalışmalar da okul gezilerinin bilişsel, duyuşsal ve bedensel deneyimleri eş zamanlı harekete geçirerek tarihsel anlamının niteliğini dönüştürebileceğini ortaya koymaktadır (Berg & Stolare, 2024; Jatuporn & Wattanatorn, 2015). Yerel bağlamda ulaşılan en çarpıcı bulgu ise, öğrencilerin kervansarayların tarihsel işlevleri (ticaret, güvenlik, konaklama) ile güncel kullanım potansiyelleri (kafe/restoran, düğün salonu) arasında anlamlı bir ayırım yapabilmeye başlamasıdır. Bu çift yönlü kavrayış, tarihsel süreklilik ve değişim olgusunu pedagojik açıdan somutlaştırmakta olup, MEB (2024) Sosyal Bilgiler ve Hayat Bilgisi programlarının kültürel miras kazanımlarıyla doğrudan örtüşmektedir. Ayrıca, yerel ve sözlü tarih temelli çalışmalarda rapor edilen öğrencilerin;

küçük birer tarihçi gibi davranma, çoklu kaynağı kullanma, kanıta dayalı çıkarım yapma gibi becerilerinin bu çalışmada da filizlendiği gözlenmiştir (Kabapınar & Demeter-Şafak, 2021). Bu durum, alan temelli öğrenmenin ve yerel tarih çalışmalarının tarihsel düşünme becerilerinin gelişimine katkısını ortaya koymaktadır. Öte yandan, ilk kez ziyaret edilen ortamlarda gözlemlenen yenilik etkisi (novelty effect), bilişsel işleme kapasitesini geçici olarak sınırlandırabilmektedir (Orion & Hofstein, 1994). Bu riski azaltmak amacıyla, gezi öncesinde gerçekleştirilen kavramsal brifing ve yapılandırılmış hazırlık çalışmaları kritik bir önem taşımaktadır. Bu çalışmada da gözlemlenen ve öğrenci odak noktasının “sosyal/eğlence” temelli beklentilerden “bilgi-anlama-sorgulama” eksenine kayması, iyi yapılandırılmış bir gezi sürecinin karakteristik bir çıktısı olduğu değerlendirilmektedir. Bu bulgu, hazırlık ve yansıtıcı değerlendirme aşamalarının öğrenme çıktılarının kalıcılığı üzerindeki belirleyici rolünü vurgulayan literatürle tam uyum içindedir (DeWitt & Storksdieck, 2008; NRC, 2009). Elde edilen bulgular, öğrenci yanıtlarında sınıf düzeylerine bağlı bazı betimsel farklılıkların görülebildiğine işaret etmektedir. Bu durum araştırmanın temel karşılaştırma odağı olmamakla birlikte, özellikle küçük yaş gruplarında tarihî mekân kavramının daha somut ve sınırlı ifadelerle açıklandığı ve üst sınıf düzeylerinde ise kervansarayın işlevi, tarihî şahsiyetlerle ilişkilendirme ve geçmiş yaşamı sorgulama gibi daha ayrıntılı açıklamaların öne çıktığı görülmüştür. Bu bulgu, öğrencilerin tarihî mekân deneyimini yaş ve bilişsel gelişim düzeyleriyle ilişkili olarak farklı biçimlerde anlamlandırabildiğini düşündürmektedir. Ayrıca, Piaget’nin (1970) somut işlemlerden soyut işlemlere geçişi öngören bilişsel gelişim kuramıyla ve Kolb’un (1984) deneyimsel öğrenme döngüsüyle tutarlılık göstermektedir. Alan gezisi, somut yaşantıyı yansıtıcı gözlem ve soyut kavramsallaştırmaya dönüştürerek kavram yanılgılarını azaltmış aynı zamanda yerel kimlik algısını ve şehre yönelik olumlu tutumları güçlendirmiştir. Bu sonuçlar, bağlamsal öğrenme (Falk & Dierking, 2016) ve yer-temelli eğitim yaklaşımlarının (Gruenewald, 2003; Sobel, 2005) etkililiğini destekler niteliktedir.

Sonuç olarak bu çalışmada, Tokat ilinde bulunan Mahperi Hatun Kervansarayı’na düzenlenen tarihî alan gezisinin ilkökul öğrencilerinin yerel tarihi algılama ve anlamlandırma süreçlerine etkileri incelenmiştir. Sonuçlar, böyle bir alan deneyiminin öğrenciler üzerinde çok yönlü ve olumlu etkileri olduğunu ortaya koymaktadır. Öncelikle öğrencilerin tarihî mekân kavramını anlama biçimleri belirgin şekilde gelişmiştir. Gezi öncesinde tarihî mekân denildiğinde akıllarında tek tük örnekler (çoğunlukla müzeler) beliren veya bu kavramı yanlış yorumlayan öğrenciler varken, gezi sonrasında farklı türde yapıların (kervansaray, han, konak vb.) da tarihî mekân olabileceğini öğrenmişler ve bu kavrama ilişkin daha zengin bir bakış açısı kazanmışlardır. Bu gelişim, alan gezisinin öğrencilerin zihninde kavramları somutlaştırma gücünü göstermektedir. Öğrenciler yerel tarihe dair bilgi düzeylerini önemli ölçüde arttırmışlardır. Gezi öncesi görüşmelerde Mahperi Hatun Kervansarayı hakkında hiçbir ön bilgiye sahip olmadıkları anlaşılan öğrenciler, gezi sonrasında Mahperi Hatun’un Selçuklu Devleti’ndeki konumunu (örneğin bir Selçuklu Sultanı’nın eşi ve hayırsever bir şahsiyet olduğunu) öğrenmiş ve kervansarayın ticaret yolları üzerindeki işlevini ve tarihî önemini keşfetmişlerdir. Bu sayede, yaşadıkları şehrin tarihî kimliğine ilişkin farkındalıkları da artmıştır. Gezi öncesinde kendi şehirlerinde “kayda değer tarihî bir yer olmadığını” düşünen bazı öğrenciler, gezinin ardından Tokat’ın geçmişte önemli eserler ve olaylar barındırdığını fark ederek yaşadıkları yere yönelik bir gurur ve sahiplenme duygusu geliştirmişlerdir. Bu değişim, yerel tarih eğitiminin duyuşsal boyutta da etkili olabileceğini göstermektedir.

Alan gezisi öğrencilerin merak duygusunu ve öğrenme motivasyonunu belirgin biçimde tetiklemiştir. Gezi sonrasında öğrenciler yalnızca verilen bilgileri hatırlamakla kalmamış, aynı zamanda daha fazla bilgi edinme isteği sergilemişlerdir. Birçok öğrenci kervansarayla ilgili edinilenlerle yetinmeyip “acaba bu yapı nasıl inşa edildi, içinde kimler kaldı, o dönem insanlar günlük hayatlarında neler yapardı?” gibi daha derinlikli sorular sormaya başlamıştır. Bu sorular, öğrencilerin tarihsel içeriğe eleştirel ve sorgulayıcı yaklaşıtlarını, yüzeysel öğrenmeden ziyade anlamaya yönelik bir çaba içine girdiklerini göstermektedir. Ayrıca öğrenciler, gezi deneyimlerini aileleri ve arkadaşlarıyla paylaşmak istediklerini, hatta okulda edindikleri bilgileri onlara anlatma hevesinde olduklarını ifade etmişlerdir. Bu durum, gezinin öğrenciler üzerinde özgüven ve iletişim becerisi geliştirici bir etki de yaptığını düşündürmektedir. Sonuçlar, böylesi gezilerin öğrencilerin bilgi düzeyini artırmakla kalmayıp, aynı zamanda onların tarihsel farkındalık, merak, yaratıcılık ve toplumsal aidiyet gibi önemli beceri ve duygularını da beslediğini göstermektedir. Bu yönüyle çalışma, ilkökul öğretim programlarında tarihî alan gezilerinin planlanması ve uygulanmasının ne denli değerli olduğunu bir kez daha ortaya koymaktadır. Bu bağlamda araştırma sonuçlarına dayalı olarak şu öneriler getirilmektedir:

- ✓ Sınıf öğretmenleri yerel tarih gezilerini ders planlarına entegre ederek öğrencilerin somut öğrenme deneyimleri kazanmalarını sağlamalıdır.
- ✓ Müfredatta yerel tarih konularının okul dışı öğrenme etkinlikleriyle desteklenmesine yönelik açık yönergeler yer verilmelidir.
- ✓ Öğretmenlerin alan gezisi düzenlemesini kolaylaştıracak bürokratik süreçler iyileştirilmeli ve okullara bu konuda mali ve lojistik destek sağlanmalıdır.
- ✓ Öğretmen yetiştirme ve hizmet içi eğitim programlarında, yerel tarih ve okul dışı öğrenme yöntemlerine dair uygulamalı eğitimlere ağırlık verilmelidir.
- ✓ Eğitim fakültelerinde yerel tarih ve okul dışı öğrenme yaklaşıtlarını merkeze alan uygulamalı derslere daha fazla yer verilmelidir.
- ✓ Öğretmen adaylarının alan gezisi planlama, uygulama ve değerlendirme süreçlerine ilişkin yeterlikleri lisans düzeyinde sistematik biçimde geliştirilmelidir.

Araştırmacılara yönelik öneriler ise şu şekildedir:

- ✓ Alan gezilerinin uzun vadeli etkilerini ölçmeye yönelik boylamsal çalışmalar yapılabilir.
- ✓ Farklı coğrafi ve sosyo-ekonomik bölgelerde karşılaştırmalı araştırmalar yürütülerek etkinliklerin kapsamı genişletilebilir.
- ✓ Dijital ve sanal gezi uygulamalarının fiziksel gezilerle bütünleştirildiği karma modellerin eğitsel etkisi incelenebilir.

KAYNAKÇA

- Anahtarcıoğlu, G. (2019). *Sosyal bilgiler dersinde tarihi mekan gezilerinin öğrencilerin akademik başarılarına etkisi: Aksaray ili örneği*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Niğde.
- Behrendt, M., & Franklin, T. (2014). A review of research on school field trips and their value in education. *International journal of environmental and science education*, 9(3), 235-245. <https://doi.org/10.12973/ijese.2014.213a>

- Berg, M., & Stolare, M. (2024). School trips to historical sites: students' cognitive, affective and physical experiences from visits to Auschwitz. *History Education Research Journal*, 21(1). <https://doi.org/10.14324/HERJ.21.1.03>
- Bozkurt, K., & Belenli, T. (2024). Yerel ve sözlü tarihin tarih derslerinde kullanımına yönelik öğrenci görüşleri: Yozgat örneği. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 44(2), 1483-1514. <https://doi.org/10.17152/gefad.1451743>
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Creswell, J. W. (2013). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (3rd ed.). Sage Publications. https://www.academia.edu/download/55010759/creswell_Qualitative_Inquiry_2nd_edition.pdf adresinden 01.10.2025 tarihinde erişilmiştir.
- Demircioğlu, İ. H. (2005). *Tarih öğretiminde öğrenci merkezli yaklaşımlar*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- DeWitt, J., & Storksdieck, M. (2008). A short review of school field trips: Key findings from the past and implications for the future. *Visitor Studies*, 11(2), 181-197. <https://doi.org/10.1080/10645570802355562>
- Dinç, E., & Üztemur, S. (2017). Türkiye’de sosyal bilgiler ve tarih eğitiminde müzeler ve tarihi mekânlardan yararlanmaya yönelik araştırmaların içerik analizi. *Milli Eğitim Dergisi*, 46(214), 61-84.
- Erol Şahin, A. N., & Yeşilbursa, C. C. (2018). Tarih bölümü öğrencilerinin alan gezileri ve müze ziyaretlerine ve müzede yapılan etkinliklere yönelik görüşleri. *Turkish History Education Journal*, 7(2), 555-577. <https://doi.org/10.17497/tuhed.431328>
- Falk, J. H., & Dierking, L. D. (2016). *The museum experience revisited*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315417851>
- Gruenewald, D. A. (2003). The best of both worlds: A critical pedagogy of place. *Educational Researcher*, 32(4), 3-12. <https://doi.org/10.3102/0013189X032004003>
- Hayta, N., & Çakmak, M. (2024). Yerel tarihin tarih öğretimindeki yeri ve önemi. *Heterotopic View*, 2(2), 118-124. <https://doi.org/10.5281/zenodo.12605673>
- Jatuporn, O., & Wattanatorn, A. (2015). *The Development of Local History Curriculum Based on Place- Based Education Approach for Primary School Students*. In The European Conference on Education 2015: Official Conference Proceedings. IAFOR. https://papers.iafor.org/wp-content/uploads/papers/ece2015/ECE2015_11528.pdf.
- Kabapınar, Y. ve Şafak, Ö. D. (2021). Farklılıkların bulunduğu bir mekân olarak Kuzguncuk’u öğrencilerle duyumsamak: Bir sözlü ve yerel tarih çalışması örneği. *Öğretmen Eğitiminde Yenilikçi Araştırmalar Dergisi*, 2(2), 115-131. <https://doi.org/10.29329/jirte.2021.372.2>
- Kabapınar, Y., & Karakurt, F. (2016). Yerel tarih sosyal bilgiler/tarih öğretim programlarında yer almalı mıdır?: “Malatyalı olmak” ile “Malatya’yı bilmek” aynı şey midir? *Turkish History Education Journal*, 5(2), 437-463. <https://doi.org/10.17497/tuhed.279934>
- Kınasakal, İ., Demir, A., & Kaymakçı, S. (2019). Ortaokul 5. sınıf sosyal bilgiler dersinde yerel tarih kullanımına bir örnek: Safranbolu gezisi. *Turkish Studies - Educational Sciences*, 14(6), 3181-3202. <https://doi.org/10.29228/TurkishStudies.36863>
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Prentice Hall. <https://learningfromexperience.com/downloads/research-library/the-process-of-experiential-learning.pdf>

- Menkshi, E., & Brahल्ली, E. (2020). Field Trips as a Valuable Learning Experience for Students. *Vjetari Shkencor*, (4), 225-231. https://www.researchgate.net/publication/370400427_FIELD_TRIPS_AS_A_VALUABLE_LEARNING_EXPERIENCE_FOR_STUDENTS
- Mert, B., & Beldağ, A. (2019). Sosyal bilgiler öğretiminde sözlü ve yerel tarih uygulamalarının öğrencilerde farkındalık oluşmasına etkisi. *Milli Eğitim Dergisi*, 48(1), 267-292.
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2024). *Hayat bilgisi dersi öğretim programı (ilkokul 1, 2 ve 3. sınıflar)*. Ankara: MEB Yayınları.
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2024). *Sosyal bilgiler dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 4-7. sınıflar)*. Ankara: MEB Yayınları.
- National Research Council. (2009). *Learning Science in Informal Environments: People, Places, and Pursuits*. The National Academies Press. <https://doi.org/10.17226/12190>
- Noel, A. M. (2006). Making history field trips meaningful: Teachers' and site educators' perspectives on teaching materials. *Journal of Museum Education*, 31(3), 217-227. <https://doi.org/10.1080/00933104.2006.10473321>
- Orion, N., & Hofstein, A. (1994). Factors that influence learning during a scientific field trip in a natural environment. *Journal of Research in Science Teaching*, 31(10), 1097-1119. <https://doi.org/10.1002/tea.3660311005>
- Öztaşçı, C. A., Kabapınar, Y., & Tuncel, G. (2020). Yerel tarih öğretim yöntemini sosyal bilgiler dersinde kullanmak: yanibaşında olan geçmişini görmek ve duyumsamak. *Turkish History Education Journal*, 9(1), 66-88. <https://doi.org/10.17497/tuhed.669015>
- Piaget, J. (1970). *Science of education and the psychology of the child*. New York: Viking Press.
- Sobel, D. (2005). *Place-based education: Connecting classrooms and communities*. Orion Society.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (9. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

EXTEND ABSTRACT

Teaching local history is an important learning area that allows students to connect their environment with the past and experience learning through place (Hayta & Çakmak, 2024). In this way, students not only acquire historical knowledge but also develop awareness and sensitivity towards their environment (Öztaşçı, Kabapınar, & Tuncel, 2020). However, at the primary school level, local history is generally limited to classroom activities, and students do not have the opportunity to directly interact with historical structures (Bozkurt & Belenli, 2024). Yet, field trips to historical sites and oral history studies make the learning process more meaningful and lasting by allowing students to have firsthand contact with historical information. Such practices contribute not only to children's understanding of the past but also to their development of social identity and a sense of belonging to their place of residence (Kınasakal, Demir & Kaymakçı, 2019). In this context, the "My Place of Residence and My Country" learning area in the Turkish Century Education Model Life Skills Curriculum (2024) aims to enable students to recognize and develop an awareness of the historical and cultural values in their immediate environment. For example, the 2nd grade learning outcome HB.2.4.1 requires students to "recognize the historical sites and natural beauties in their immediate surroundings"; and the 3rd grade learning outcome HB.3.4.1 expects them to "recognize the importance of protecting historical sites and natural beauties" (MEB, 2024). Similarly, the Social Studies curriculum continues to emphasize the protection of local history and cultural heritage (MEB, 2024). Theoretically, the teaching of local history

can be explained by experience-based learning (Kolb, 1984) and contextual learning (Falk & Dierking, 2016) approaches. In Kolb's learning cycle, students reflect on their concrete experiences in a historical place, make abstract conceptualizations, and apply knowledge effectively. According to Falk and Dierking's (2016) contextual learning model, learning is shaped by the interaction of personal, social, and physical contexts. Therefore, field trips to historical sites activate these three contexts simultaneously. The place-based learning approach also emphasizes that students' cognitive and affective connections with their environment strengthen their civic awareness and sense of belonging (Gruenewald, 2003). The literature widely supports the numerous positive effects of field trips to historical sites conducted in out-of-school learning environments on students in terms of cognitive, affective, and social aspects (Berg & Stolare, 2024; Dinç & Üztemur, 2017; Erol-Şahin & Yeşilbursa, 2018; Noel, 2006). Cognitively, a well-planned field trip deepens students' knowledge of the subject and increases its retention. For example, one study found that field trips to historical sites significantly increased the academic achievement levels of 6th-grade students (Anahtarçioğlu, 2019). Field trips help students connect the knowledge gained in the classroom with the real world, as they offer the opportunity to see and experience course material in a tangible reality. According to a National Research Council (2009) report, students' on-site learning experiences with real objects stimulate curiosity and interest, improve observation skills, and enable them to integrate new information more easily into their existing knowledge base (NRC, 2009). As a result of this type of experiential learning, students can retain the information they acquire in their memory for a long time, and the experiences during the field trip can be remembered even years later (Behrendt & Franklin, 2014). From an affective perspective, field trips increase students' motivation towards the course and subject matter; museum and historical site visits strengthen students' curiosity, positive attitudes, and intrinsic motivation, contributing to lasting learning (Menkshi & Brahल्ली, 2020). In the social dimension, field trips contribute to the development of students' communication and collaboration skills. However, the transformation of field trips into an effective learning experience depends on the well-planned process. The literature indicates that field trips have limitations in terms of time, cost, safety, transportation, student preparation, and post-trip evaluation (Behrendt & Franklin, 2014; DeWitt & Storksdiack, 2008). Furthermore, students' prior knowledge of the location, psychological readiness, and level of unfamiliarity with the site can affect the learning process (Orion & Hofstein, 1994). Therefore, for field trips to reveal their educational value, pre-trip preparation, in-trip guidance, and post-trip reflection activities need to be planned holistically. Students, venturing outside the classroom, experience collaborative learning while discovering something new in groups (Kabapınar & Demeter-Şafak, 2021). In this context, the aim of this study is to investigate the Mahperi Hatun Caravanseraı. The aim of this study is to examine the contributions of field trips organized for primary school students to their experiences and understanding of local history, to draw conclusions about how historical sites can be used as teaching tools, and to offer concrete educational suggestions regarding the teaching of local history.

METHOD

Research Design

This research combines qualitative research methods, specifically action research and phenomenology. The application dimension of the study is based on the fundamental

principles of action research, as it encompasses local history activities conducted within the teaching process. Action research has a cyclical structure involving identifying problems encountered in practice, developing solutions to these problems, and continuously reviewing the process (Yıldırım & Şimşek, 2013). However, the aim of this research is not limited solely to improving the teaching process. The study also focuses on students' experiences with local history, specifically their meaning-making processes during their visit to the Mahperi Hatun Caravanserai. In this respect, the study also employs a phenomenological approach aimed at deeply examining the participants' experiences (Creswell, 2013; Yıldırım & Şimşek, 2013). However, phenomenology in this research is not used as an independent research design, but rather as an analytical orientation that contributes to deeply interpreting students' experiences and meaning-making processes.

Study Group

The study group of this research consists of students attending a state primary school in Pazar district of Tokat province. The study group was determined using the convenience sampling technique, one of the purposeful sampling methods, in line with the purpose of the research. This method was preferred because it allows the researcher to collect in-depth data in a group that is easily accessible (Yıldırım & Şimşek, 2013).

CONCLUSION, DISCUSSION, and RECOMMENDATIONS

The findings of this research show that the field trip to the Mahperi Hatun Caravansary significantly supported primary school students' awareness of local history, conceptual discrimination skills, and motivation to learn. The shift from generalizing judgments such as "there are no historical sites in my city" before the trip to positive judgments such as "the city has historical riches" after the trip is consistent with studies showing that local history trips can trigger attitude change (Kınasakal, Demir & Kaymakçı, 2019; Erol Şahin & Yeşilbursa, 2018; Mert & Beldağ, 2019). This finding indicates not only cognitive awareness but also the development of a relationship with the living environment and a sense of belonging; the place-based learning approach emphasizes that this meaningful connection the student establishes with "place" strengthens civic awareness and responsibility (Gruenewald, 2003; Sobel, 2005). Another important finding is the significant change in students' perceptions of the concept of historical place. Before the field trip, students often associated historical sites with museums or included natural formations (e.g., caves, lakes), leading to misconceptions. After the trip, however, they began to consider different building types such as "inns," "caravanserais," and "mansions" as part of the historical site concept. This broadened perspective demonstrates that students experienced conceptual learning through a concrete spatial experience. The transformation in their perception of historical sites reveals the functionality of the experiential learning process. The students' shift from a narrow, museum-focused understanding to a multi-dimensional perception encompassing structures like inns, caravanserais, and mansions is consistent with Kolb's (1984) experiential learning cycle. The concrete experiences and reflective observations during the trip supported abstract conceptualization, and the reduction of students' misconceptions and the development of their correct categorization skills demonstrated the effectiveness of this process.

The field trip significantly stimulated the students' curiosity and learning motivation. After the trip, students not only remembered the information given but also showed a desire to acquire more information. Many students, not content with what they learned about the caravanserai, began to ask more in-depth questions such as, "How was this structure built, who stayed inside, and what did people do in their daily lives during that period?" These questions show that students approached the historical content critically and questioningly, and made an effort to understand rather than superficially learning. Furthermore, students expressed their desire to share their travel experiences with their families and friends, and even their eagerness to tell them about the information they gained at school. This suggests that the trip also had a positive effect on students' self-confidence and communication skills. The results show that such trips not only increase students' knowledge but also nurture important skills and emotions such as historical awareness, curiosity, creativity, and social belonging. In this respect, the study once again highlights the value of planning and implementing historical site trips in primary school curricula. Based on the research results, the following recommendations are made:

- ◎ Classroom teachers should integrate local history trips into their lesson plans to ensure students gain concrete learning experiences.
- ◎ Clear guidelines should be included in the curriculum to support local history topics with out-of-school learning activities.
- ◎ Bureaucratic processes that facilitate teachers' field trips should be improved, and schools should be provided with financial and logistical support in this regard.
- ◎ Practical training on local history and out-of-school learning methods should be emphasized in teacher training and in-service training programs.
- ◎ More emphasis should be placed on applied courses focusing on local history and out-of-school learning approaches in education faculties.
- ◎ The competencies of prospective teachers regarding the planning, implementation, and evaluation processes of field trips should be systematically developed at the undergraduate level.

Recommendations for researchers are as follows:

- ◎ Longitudinal studies can be conducted to measure the long-term effects of field trips.
- ◎ The scope of activities can be expanded by conducting comparative research in different geographical and socio-economic regions.
- ◎ The educational impact of blended learning models integrating digital and virtual field trip applications with physical trips can be examined.

Köyü Canlandırma Hareketi Olarak Köy Enstitüleri

Oğuz ÇAM¹

Kitap İncelemesi/Book Review



Bu çalışmanın türü kitap incelemesi olup çalışma kapsamında Abdullah ELMAS'ın “Köyü Canlandırma Hareketi Olarak Köy Enstitüleri” başlıklı kitabı incelenmektedir. 2020 senesinde yayımlanan bu kitap 90 sayfadan oluşmaktadır. Kitabın yayım yeri Ankara, yayımcısı da İksad Yayınevi'dir. Kitap 23-24.07.2025 tarihleri arasında okunmuş, 24-25.07.2025 tarihleri arasında da incelenmiştir. Kitabın içinde yazarının (Abdullah ELMAS) özgeçmişi vardır. Bu özgeçmişte ise ilgili yazarın doğum tarihine ve yerine, medenî hâline, eğitim durumuna ve temel ilgi alanlarına (Türk eğitim tarihi ve eğitim denetimi, Türkiye'de eğitim kurumlarına yönetici yetiştirme ve atama politikaları, eğitimde program geliştirme ve köy enstitüleri) değinilmektedir (Elmas, 2020, s.88). Kitap bilgilendirici düzyazı türünde olup genel olarak köy enstitüleri, köy enstitülerinin Türk eğitim sistemindeki yeri ve önemi ile ilgili konuları kapsamaktadır. İçerisinde noktada önemli bilgiler aktarmayı hedefleyen bir araştırma ürünü olan bu kitabın içerisinde konuyla ilgili olmak üzere temel ve ayrıntılı açıklamalara yer verilmesi, zaman zaman da bu bilgilerin tanık, kanıt ve örnek göstermek suretiyle desteklenmesi söz konusudur. Bu da ilgili çalışmanın inandırıcılık bakımından gelişmesine katkı sağlamaktadır. Kitap üzerinde hem yazım hem de anlatım yönlerinden eksikliklerin ve hataların bulunduğunu görmek mümkündür. Kitapta dört sayfa kaynak kullanıldığı göze çarpmaktadır. Kitabın içerisine çok sayıda yabancı kaynaktan bilgi eklenmesi gerektiği düşünülmektedir. Bu durum ortaya konulan bilgilerin

¹ Bilim Uzmanı, Kastamonu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Turizm İşletmeciliği Ana Bilim Dalı, İnanç Turizmi Bölümü, oguzcam911@gmail.com, ORCID: 0000-0003-3222-3367.

zenginleştirilmesi, çeşitlendirilmesi, desteklenmesi ve daha evrensel bakış açılarına sahip olunması bakımından önemli konu teşkil etmektedir. Yazar literatüre kazandırdığı kitapla köy, eğitim ve öğretim unsurlarını etkileşimli biçimde irdeleyerek eğitim bilimleri literatürünün gelişmesi adına önemli adım atmaktadır. Köy enstitülerinin köylerin eğitim-öğretim, ekonomik gelişim ve kalkınma açısından geliştirilmesi noktasında büyük önem taşıdığının altını çizen yazar bu bağlamda önemli kazanımların sağlandığını vurgulamaktadır. Ayrıca yazar köylerin ve köylülerin gerek teorik gerekse pratik yönden ilerleme kaydetmelerinin köy enstitülerinin oluşumuyla ve gelişimiyle beraber önemli ivmeler kazandığını düşünmektedir. Buna ek olarak, köy enstitülerinin odak noktasında yer aldığı konularda vatana ve millete daha fazla yararlı olunması temelinde şekillenen düşüncelerin ve eğilimlerin bulunduğunu çıkarsamak mümkündür. Kitapta genel olarak köy enstitülerine, köy enstitülerinin Türk eğitim sistemindeki yerine ve önemine dikkat çekildiği görülmektedir. Bu düşünceye ek olarak, aşağıda yer alan paragraflarda kitabın içeriğine ilişkin önemli bilgilere yer verilmektedir. Köy enstitüleri kapsamında genel olarak köy enstitülerini meydana getiren sebepler, köy enstitülerinin kanunî temeli, köy enstitülerinin kuruluşu, bir yüksek köy enstitüsünün (Hasanoğlu Yüksek Köy Enstitüsü) açılışı, köy enstitülerinin örgütsel yapısı ve köy enstitülerinin kapatılması süreci gibi konular şöyle özetlenmektedir. Köy enstitüleri, eğitim anlamında yenilik, gelişim ve kolaylık sağlama adına önem taşıyan oluşumlar veya yapılanmalar olarak görülebilmektedir. Köy enstitülerinin çeşitli sebeplerden dolayı meydana getirildiğinden söz etmek mümkündür. Türkiye’de okuma-yazma oranının artırmak istenmesi, eğitim sistemini daha kaliteli hâle getirmek ve kolaylaştırmak istenmesi, köylülerin geliştirmek ve bilinçlendirmek istenmesi, köylerde yer alan ve okul çağında bulunan kişilerin sayısının azımsanmayacak derecede fazla olması bu sebepler arasında sayılabilmektedir. Köy enstitüleri (Kuruluş: 1940; kapatılış: 1954) kanunî temele sahiptir. Buna ek olarak, köy enstitülerine ilişkin çok sayıda yasal düzenlemenin gerçekleştirildiğini ileri sürmek mümkündür. Bu yasal düzenlemelerle birlikte köy enstitülerinin kuruluşunun, işleyişinin ve yapısının şekillendiğini, en son olarak da bu enstitülerin kapatıldığını ifade etmek mümkündür. Köy enstitülerinin kuruluş zamanı çok eskilere dayanmaktadır. Ayrıca köy enstitülerinin kuruluş zamanı 2. Dünya Savaşı’nın yaşanmasına denk gelmektedir. Bu durum da köy enstitülerinin kuruluşunun dezavantajlı ve olumsuz etkilerle sarılı zamana rastlamasının önemli göstergesidir. Türkiye’de farklı alanlarda köy enstitülerinin oluşturulduğunu, bunun da öğrencilerin eğitimlerinden geri kalmamaları, köylerin de hem iş gücü hem de yerel kalkınma bakımından gelişmesi noktasında önem taşıdığını belirtmekte fayda vardır. Köy enstitüleri eğitimin sağlanması ve toplumsal iş yükünün yapılabilmesi anlamında önem taşıyan kurumlar olarak görülmekte, Hasanoğlu Yüksek Köy Enstitüsü de bu enstitülerden önemli biri olarak göze çarpmaktadır. Bölge ilköğretim müfettişi, gezici başöğretmen ve (enstitülere) öğretmen yetiştirme amacını taşıyan bu enstitü eğitim, verimlilik, etkililik, teoride ve uygulamada gelişmişlik yönünden büyük potansiyel ve önem sahibidir. Köy enstitüleri çok katmanlı örgütsel yapıya sahiptir. Bu yapı sayesinde köy enstitülerinin daha fazla verim elde etmesine yardımcı olduğunu ve bu enstitülerin yönetim sürecinin daha fazla etkili hâle getirilmesi ve iyileştirilmesi bakımından önemli yollar kat edildiğini ileri sürmek mümkündür. Köy enstitülerinin zaman içerisinde kapanış sürecine doğru yol aldığı ve kapatıldığı bilinmektedir. Köy enstitülerinin kapatılmasına neden olan etkenlerden bazılarının bu bağlamda ciddi olumsuz eleştirel düşüncelerin varlık göstermesi, bu enstitülere yönelik olarak komünistlik iddialar odağında yoğunlaşan fikirler olduğu düşünülmektedir. Köy enstitülerinin kapatılmasından sonra eğitim açısından çeşitli zorluklarla ve olumsuzluklarla karşılaşıldığını ifade etmekte fayda

vardır. Köy enstitülerinin Türk eğitim sistemindeki yeri ve önemi kapsamında söz konusu enstitülerin Türk eğitim sistemi içerisinde olabildiğince büyük konuma ve öneme sahip olduğunun altı çizilmektedir. Köy enstitüleri sayesinde Türk eğitim sisteminde bulunan çeşitli yetersizliklerin veya eksikliklerin giderilmeye çalışıldığı görülmektedir. Buna ek olarak, köy enstitüleri çeşitli kurumların (Örneğin; UNESCO) ilgisini cezbetmekte, bu bağlamda da insanlar ve toplumlar üzerinde önemli ve olumlu izlenimler oluşturabilmektedir. Tüm bunlar Türk eğitim sisteminin olumlu anlamda yol kat etmesine yardımcıdır. Yine buna ek olarak, köy enstitüleri aracılığıyla köylerde yer alan ve eğitim aşamasında bulunan kişilerin eğitim almaları ve bu vesileyle kendilerini geliştirerek geleceklerine yön vermelerinin önü açılmaktadır. Bu tür durumlar da kişilerin bakış açılarının gelişmesini ve zenginleşmesini sağlayarak onların yaşanan olaylara ve durumlara daha çözüm odaklı ve uzlaşmacı yaklaşım sergilemelerini kolaylaştırmaktadır. Genel olarak bu anlatılanlar da insanî açıdan büyük önem taşımaktadır. Sonuç olarak, geçmişten bugüne yüksek derecede önem arz eden konular mevcut olup bu konulardan birini eğitim oluşturmaktadır. Dünya ve Türk eğitim sistemleri kapsamında çeşitli anlayışların sürdürüldüğünü belirtmek mümkündür. Dünya ve Türk vatandaşlarının farklı anlayışlarıyla sahip eğitim almalarıyla birlikte kendilerini zihinsel açıdan geliştirmeleri sağlanmaktadır. Bu bilgilere ek olarak, Türk eğitim sisteminin köklü yapıya sahip olduğu ve zaman içerisinde çeşitli değişimler ve gelişimler yaşadığı görülmektedir. Bu kapsamda köy enstitüleri, Türk eğitim sistemi içerisinde önemli konuma sahip olmasıyla dikkat çekmektedir. Bu düşüncelerden yola çıkarak bir kitap incelemesi ortaya konmaktadır. Ortaya konan bu incelemeyle birlikte eğitim literatürünün gelişimine destek olunmaktadır. Bu sayede eğitim paydaşlarının faydalanabilecekleri bir kaynağın ortaya çıkarılmasına katkı sağlanarak eğitim anlamında ilerlemelerin kaydedilmesine zemin hazırlanmaktadır. Söz konusu bilgiler de ilgili kitabın eğitim açısından önemli kaynak olma potansiyeli taşıdığını çağrıştırmaktadır.

Kaynakça

Elmas, A. (2020). *Köyü canlandırma hareketi olarak köy enstitüleri*. İksad Yayınevi.

Köyü Canlandırma Hareketi Olarak Köy Enstitüleri

Oğuz ÇAM¹

Kitap İncelemesi/Book Review



Bu çalışmanın türü kitap incelemesi olup çalışma kapsamında Abdullah ELMAS'ın “Köyü Canlandırma Hareketi Olarak Köy Enstitüleri” başlıklı kitabı incelenmektedir. 2020 senesinde yayımlanan bu kitap 90 sayfadan oluşmaktadır. Kitabın yayım yeri Ankara, yayımcısı da İksad Yayınevi'dir. Kitap 23-24.07.2025 tarihleri arasında okunmuş, 24-25.07.2025 tarihleri arasında da incelenmiştir. Kitabın içinde yazarının (Abdullah ELMAS) özgeçmişi vardır. Bu özgeçmişte ise ilgili yazarın doğum tarihine ve yerine, medenî hâline, eğitim durumuna ve temel ilgi alanlarına (Türk eğitim tarihi ve eğitim denetimi, Türkiye'de eğitim kurumlarına yönetici yetiştirme ve atama politikaları, eğitimde program geliştirme ve köy enstitüleri) değinilmektedir (Elmas, 2020, s.88). Kitap bilgilendirici düzyazı türünde olup genel olarak köy enstitüleri, köy enstitülerinin Türk eğitim sistemindeki yeri ve önemi ile ilgili konuları kapsamaktadır. İçerisinde noktada önemli bilgiler aktarmayı hedefleyen bir araştırma ürünü olan bu kitabın içerisinde konuyla ilgili olmak üzere temel ve ayrıntılı açıklamalara yer verilmesi, zaman zaman da bu bilgilerin tanık, kanıt ve örnek göstermek suretiyle desteklenmesi söz konusudur. Bu da ilgili çalışmanın inandırıcılık bakımından gelişmesine katkı sağlamaktadır. Kitap üzerinde hem yazım hem de anlatım yönlerinden eksikliklerin ve hataların bulunduğunu görmek mümkündür. Kitapta dört sayfa kaynak kullanıldığı göze çarpmaktadır. Kitabın içerisine çok sayıda yabancı kaynaktan bilgi eklenmesi gerektiği düşünülmektedir. Bu durum ortaya konulan bilgilerin

¹ Bilim Uzmanı, Kastamonu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Turizm İşletmeciliği Ana Bilim Dalı, İnanç Turizmi Bölümü, oguzcam911@gmail.com, ORCID: 0000-0003-3222-3367.

zenginleştirilmesi, çeşitlendirilmesi, desteklenmesi ve daha evrensel bakış açılarına sahip olunması bakımından önemli konu teşkil etmektedir. Yazar literatüre kazandırdığı kitapla köy, eğitim ve öğretim unsurlarını etkileşimli biçimde irdeleyerek eğitim bilimleri literatürünün gelişmesi adına önemli adım atmaktadır. Köy enstitülerinin köylerin eğitim-öğretim, ekonomik gelişim ve kalkınma açısından geliştirilmesi noktasında büyük önem taşıdığının altını çizen yazar bu bağlamda önemli kazanımların sağlandığını vurgulamaktadır. Ayrıca yazar köylerin ve köylülerin gerek teorik gerekse pratik yönden ilerleme kaydetmelerinin köy enstitülerinin oluşumuyla ve gelişimiyle beraber önemli ivmeler kazandığını düşünmektedir. Buna ek olarak, köy enstitülerinin odak noktasında yer aldığı konularda vatana ve millete daha fazla yararlı olunması temelinde şekillenen düşüncelerin ve eğilimlerin bulunduğunu çıkarsamak mümkündür. Kitapta genel olarak köy enstitülerine, köy enstitülerinin Türk eğitim sistemindeki yerine ve önemine dikkat çekildiği görülmektedir. Bu düşünceye ek olarak, aşağıda yer alan paragraflarda kitabın içeriğine ilişkin önemli bilgilere yer verilmektedir. Köy enstitüleri kapsamında genel olarak köy enstitülerini meydana getiren sebepler, köy enstitülerinin kanunî temeli, köy enstitülerinin kuruluşu, bir yüksek köy enstitüsünün (Hasanoğlu Yüksek Köy Enstitüsü) açılışı, köy enstitülerinin örgütsel yapısı ve köy enstitülerinin kapatılması süreci gibi konular şöyle özetlenmektedir. Köy enstitüleri, eğitim anlamında yenilik, gelişim ve kolaylık sağlama adına önem taşıyan oluşumlar veya yapılanmalar olarak görülebilmektedir. Köy enstitülerinin çeşitli sebeplerden dolayı meydana getirildiğinden söz etmek mümkündür. Türkiye’de okuma-yazma oranının artırmak istenmesi, eğitim sistemini daha kaliteli hâle getirmek ve kolaylaştırmak istenmesi, köylülerin geliştirmek ve bilinçlendirmek istenmesi, köylerde yer alan ve okul çağında bulunan kişilerin sayısının azımsanmayacak derecede fazla olması bu sebepler arasında sayılabilmektedir. Köy enstitüleri (Kuruluş: 1940; kapatılış: 1954) kanunî temele sahiptir. Buna ek olarak, köy enstitülerine ilişkin çok sayıda yasal düzenlemenin gerçekleştirildiğini ileri sürmek mümkündür. Bu yasal düzenlemelerle birlikte köy enstitülerinin kuruluşunun, işleyişinin ve yapısının şekillendiğini, en son olarak da bu enstitülerin kapatıldığını ifade etmek mümkündür. Köy enstitülerinin kuruluş zamanı çok eskilere dayanmaktadır. Ayrıca köy enstitülerinin kuruluş zamanı 2. Dünya Savaşı’nın yaşanmasına denk gelmektedir. Bu durum da köy enstitülerinin kuruluşunun dezavantajlı ve olumsuz etkilerle sarılı zamana rastlamasının önemli göstergesidir. Türkiye’de farklı alanlarda köy enstitülerinin oluşturulduğunu, bunun da öğrencilerin eğitimlerinden geri kalmamaları, köylerin de hem iş gücü hem de yerel kalkınma bakımından gelişmesi noktasında önem taşıdığını belirtmekte fayda vardır. Köy enstitüleri eğitimin sağlanması ve toplumsal iş yükünün yapılabilmesi anlamında önem taşıyan kurumlar olarak görülmekte, Hasanoğlu Yüksek Köy Enstitüsü de bu enstitülerden önemli biri olarak göze çarpmaktadır. Bölge ilköğretim müfettişi, gezici başöğretmen ve (enstitülere) öğretmen yetiştirme amacını taşıyan bu enstitü eğitim, verimlilik, etkililik, teoride ve uygulamada gelişmişlik yönünden büyük potansiyel ve önem sahibidir. Köy enstitüleri çok katmanlı örgütsel yapıya sahiptir. Bu yapı sayesinde köy enstitülerinin daha fazla verim elde etmesine yardımcı olduğunu ve bu enstitülerin yönetim sürecinin daha fazla etkili hâle getirilmesi ve iyileştirilmesi bakımından önemli yollar kat edildiğini ileri sürmek mümkündür. Köy enstitülerinin zaman içerisinde kapanış sürecine doğru yol aldığı ve kapatıldığı bilinmektedir. Köy enstitülerinin kapatılmasına neden olan etkenlerden bazılarının bu bağlamda ciddi olumsuz eleştirel düşüncelerin varlık göstermesi, bu enstitülere yönelik olarak komünistlik iddialar odağında yoğunlaşan fikirler olduğu düşünülmektedir. Köy enstitülerinin kapatılmasından sonra eğitim açısından çeşitli zorluklarla ve olumsuzluklarla karşılaşıldığını ifade etmekte fayda

vardır. Köy enstitülerinin Türk eğitim sistemindeki yeri ve önemi kapsamında söz konusu enstitülerin Türk eğitim sistemi içerisinde olabildiğince büyük konuma ve öneme sahip olduğunun altı çizilmektedir. Köy enstitüleri sayesinde Türk eğitim sisteminde bulunan çeşitli yetersizliklerin veya eksikliklerin giderilmeye çalışıldığı görülmektedir. Buna ek olarak, köy enstitüleri çeşitli kurumların (Örneğin; UNESCO) ilgisini cezbetmekte, bu bağlamda da insanlar ve toplumlar üzerinde önemli ve olumlu izlenimler oluşturabilmektedir. Tüm bunlar Türk eğitim sisteminin olumlu anlamda yol kat etmesine yardımcıdır. Yine buna ek olarak, köy enstitüleri aracılığıyla köylerde yer alan ve eğitim aşamasında bulunan kişilerin eğitim almaları ve bu vesileyle kendilerini geliştirerek geleceklerine yön vermelerinin önü açılmaktadır. Bu tür durumlar da kişilerin bakış açılarının gelişmesini ve zenginleşmesini sağlayarak onların yaşanan olaylara ve durumlara daha çözüm odaklı ve uzlaşmacı yaklaşım sergilemelerini kolaylaştırmaktadır. Genel olarak bu anlatılanlar da insanî açıdan büyük önem taşımaktadır. Sonuç olarak, geçmişten bugüne yüksek derecede önem arz eden konular mevcut olup bu konulardan birini eğitim oluşturmaktadır. Dünya ve Türk eğitim sistemleri kapsamında çeşitli anlayışların sürdürüldüğünü belirtmek mümkündür. Dünya ve Türk vatandaşlarının farklı anlayışlarıyla sahip eğitim almalarıyla birlikte kendilerini zihinsel açıdan geliştirmeleri sağlanmaktadır. Bu bilgilere ek olarak, Türk eğitim sisteminin köklü yapıya sahip olduğu ve zaman içerisinde çeşitli değişimler ve gelişimler yaşadığı görülmektedir. Bu kapsamda köy enstitüleri, Türk eğitim sistemi içerisinde önemli konuma sahip olmasıyla dikkat çekmektedir. Bu düşüncelerden yola çıkarak bir kitap incelemesi ortaya konmaktadır. Ortaya konan bu incelemeyle birlikte eğitim literatürünün gelişimine destek olunmaktadır. Bu sayede eğitim paydaşlarının faydalanabilecekleri bir kaynağın ortaya çıkarılmasına katkı sağlanarak eğitim anlamında ilerlemelerin kaydedilmesine zemin hazırlanmaktadır. Söz konusu bilgiler de ilgili kitabın eğitim açısından önemli kaynak olma potansiyeli taşıdığını çağrıştırmaktadır.

Kaynakça

Elmas, A. (2020). *Köyü canlandırma hareketi olarak köy enstitüleri*. İksad Yayınevi.