

Kuram ve Uygulamada Sosyal Bilimler Dergisi

Social Sciences: Theory and Practice



Volume 9 Issue 2
Dec 2025

e-ISSN: 2619 - 9408



Kuram ve Uygulamada
SOSYAL BİLİMLER DERGİSİ
Social Sciences: Theory & Practice

Cilt: 9 Sayı: 2 Aralık 2025
(Volume: 9 Issue: 2 Dec 2025)

ISSN: 2619-9408

Kuram ve Uygulamada Sosyal Bilimler Dergisi (KUSOB) yılda iki kez yayınlanan sosyal bilimlere yönelik kuramsal ve uygulamalı özgün araştırma, inceleme ve derlemeleri kapsamına alan uluslararası hakemli bir dergidir. Yayınlanma sürecinde ücret talep edilmemektedir.

Social Sciences: Theory and Practice (SSTP) is an international refereed journal that covers both theoretical and applied original research, analysis and reviews for social sciences published twice a year. No fee is charged in the publishing process.

Kuram ve Uygulamada Sosyal Bilimler Dergisi'nde yayınlanan makale ve kitap incelemelerindeki görüş ve düşüncelerle ilgili sorumluluk yazar/yazarlara aittir.

The author / authors are responsible for the opinions and thoughts in the articles and book reviews published in the **Journal of Social Sciences in Theory and Practice**.

KUSOB'da yayınlanan makaleler yalnızca referans gösterilerek kullanılabilir.

Articles published in **SSTP** can only be used with reference.

Kuram ve Uygulamada Sosyal Bilimler Dergisi; H.W.

Wilson, EBSCO, MLA, DRJI, Index

Copernicus, OpenAire, ResearchBib, Sindex ve

*The Linguist List, ASOS, Türk Eğitim İndeksi tarafından
dizinlenmektedir.*

SSTP is a professional, double-blind peer-reviewed international
journal. Our journal is indexed/listed by *H.W. Wilson, EBSCO,*

*MLA, DRJI, Index Copernicus, OpenAire, ResearchBib, ASOS,
Sindex ve The*

Linguist List, Turkish Education Index.

Editör /Genel Yayın Yönetmeni

Prof. Dr. Sedat MADEN

Editör Yardımcıları/ Yayın Yönetmenleri

Doç. Dr. Faruk ARICI

Doç. Dr. Mete Yusuf USTABULUT

2025 2025
Cilt: 9 Sayı: 2 Volume: 9 Issue:2

Hakem Listesi Reviewer List

Prof. Dr. Ebru Oğuz	Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi
Doç. Dr. Ayhan Bulut	Aydın Adnan Menderes Üniversitesi
Doç. Dr. Münir Şahin	Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi
Doç. Dr. Muhammed Tunagür	Muş Alparslan Üniversitesi
Doç. Dr. Celalettin Korkmaz	Fırat Üniversitesi
Doç. Dr. Canses Tican	Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Bahar Yılmaz Yendi	Giresun Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Selahattin Semiz	Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Sinan Schreglmann	Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Emine Birgül Zelzele	Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Ahmet Bolat	Hitit Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi İbrahim Doyumğaç	Adıyaman Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Müyesser Ceylan	Anadolu Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Ramazan Bulut	Afyon Kocatepe Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Aydan Ustaoglu Çelik	Yozgat Bozok Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Gökçen Tekin	Abant İzzet Baysal Üniversitesi
Dr. Hasan Bozkaya	Milli Eğitim Bakanlığı
Dr. Okan Akgül	Milli Eğitim Bakanlığı
Dr. Gülten Sakarya Erkek	Milli Eğitim Bakanlığı
Dr. Mehmet Kardoğan	Başkent Üniversitesi

Sekreteryaya Dergi İletişim

Aydın ÖNAL **E-posta:** kusobdergi@gmail.com
Murat KAYA <http://kusobdergi.com.tr/tr/>

Kuram ve Uygulamada
SOSYAL BİLİMLER DERGİSİ
Social Sciences: Theory & Practice

Cilt: 9 Sayı: 2 Volume: 9 Issue: 2
Aralık 2025 December 2025
ISSN: 2619-9408

İçindekiler

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli: Ortaöğretim Türk Dili ve Edebiyatı Öğretim Programında Okuryazarlık Becerileri <i>Mustafa YAVUZ</i>	203-222
İlkokul Öğrencilerinin Perspektifi ile Akran Zorbalığı <i>Kerim ERİM ve Sibel GÜVEN</i>	223-245
Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Kapsamında Türkçe Dersi Ölçme Değerlendirme Uygulamalarına Yönelik Öğretmen Görüşleri <i>Orhan ÖZEN</i>	246-259
Öğretmenlerin Medya Araçlarında Yer Alan İklim Haberlerine İlişkin Görüşleri <i>Vefa ÇELİKÇİ ve Erhan GÖRMEZ</i>	260-281
Yapay Zekâ Kavramının Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Ders Kitaplarına Yansımaları <i>Durmuş Barış KIR</i>	282-297
Sürdürülebilir Kalkınma Hedeflerinin Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programına Entegrasyonu <i>Adnan ÖZER ve Memet KUZEY</i>	298-326
TYMM İlkokul Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın Değerler Eğitimi Yaklaşımları Açısından İncelenmesi <i>Yavuz BOLAT</i>	327-347

Analysis of the Life Science Course Curriculum Through Provus' Program Evaluation Model	348-363
<i>Okan SARIGÖZ ve Büşra DEVİREN</i>	
Yapay Zekâ Uygulamalarına Yönelik Öğretmen Görüşleri SWOT Analizi	364-384
<i>Kevser ARSLAN, Neslihan KÖŞGER ve Asli GÖRGÜLÜ ARI</i>	
Kaynaştırma Eğitimi Uygulamalarına İlişkin Gerçekleştirilen Lisansüstü Eğitim Tez Çalışmalarının İncelenmesi	385-405
<i>Gizem AKDOĞAN ve Bülent GÜVEN</i>	

Kuram ve Uygulamada SOSYAL BİLİMLER DERGİSİ

Social Sciences: Theory & Practice

ISSN: 2619-9408

Geliş/Received: 19.02.2025 *Kabul/Accepted:* 19.09.2025

Makale Türü: Araştırma

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli: Ortaöğretim Türk Dili ve Edebiyatı Öğretim Programında Okuryazarlık Becerileri*

Mustafa YAVUZ*

ÖZ

Günümüzde okuryazarlık kavramı, yalnızca okuma ve yazma becerileriyle sınırlı kalmayıp bilgi, dijital, görsel, kültürel ve sanat okuryazarlığı gibi farklı alanları da içeren çok boyutlu bir yapıya dönüşmüştür. Bu çalışmanın amacı, 2024 Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Ortaöğretim Türk Dili ve Edebiyatı Dersi Öğretim Programı'nı okuryazarlık becerileri açısından analiz etmektir. Araştırma, nitel araştırma desenine dayalı olarak yürütülmüş; veri toplama sürecinde doküman inceleme tekniği kullanılmıştır. Belirli temalara ait anahtar kelimeler taranarak frekans analizleri gerçekleştirilmiştir. Bilgi, dijital, görsel, kültürel ve sanat okuryazarlıkları temel başlıklar olarak ele alınmış ve programda bu kavramlarla ilgili anahtar sözcüklerin kullanım sıklıkları analiz edilmiştir. Sonuçlar, programda özellikle bilgi (f=18), dijital (f=15), kültür (f=20) ve sanat (f=15) gibi kavramların öne çıktığını göstermektedir. Dijital okuryazarlık, medya okuryazarlığı, görsel analiz ve sanatsal eleştiri gibi konulara vurgu yapılırken dijital etik, siber güvenlik ve akademik dürüstlük gibi alanlarda daha fazla içeriğe ihtiyaç duyulduğu belirlenmiştir. Elde edilen bulgular, programın çağın gereksinimlerine uygun olarak güncellendiğini ve öğrencilerin 21. yüzyıl becerilerini geliştirmeye yönelik bir yapı sunduğunu ortaya koymaktadır. Ancak dijital medya içerik üretimi, kültürel etkileşim ve görsel eleştirel okuma gibi konuların daha kapsamlı ele alınması önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Türk dili ve edebiyatı eğitimi, maarif modeli, okuryazarlık becerileri, dijital okuryazarlık, eleştirel düşünme.

Türkiye Century Education Model: Literacy Skills in Secondary School Turkish Language and Literature Curriculum

ABSTRACT

Today, the concept of literacy has evolved beyond the traditional skills of reading and writing to encompass multiple dimensions, including information, digital, visual, cultural, and artistic literacies. This study aims to analyze the 2024 Turkish Language and Literature Curriculum for Secondary Education, developed within the scope of the Türkiye Century Maarif Model, in terms of literacy skills. The research was conducted using a qualitative research design, and document analysis technique was employed for data collection. Keywords related to specific literacy themes were systematically scanned in the curriculum text, and their frequencies were analyzed. Information, digital, visual, cultural, and artistic literacies were addressed as the main categories, and the frequency of key terms associated with these literacies was examined. The results indicate that concepts such as information (f=18), digital (f=15), culture (f=20), and art (f=15) are particularly emphasized in the curriculum. While the curriculum highlights topics such as digital literacy, media literacy, visual analysis, and artistic critique, there is a need for more content on digital ethics, cybersecurity, and academic integrity. The findings suggest that the curriculum has

Atıf Bilgisi: Yavuz, M. (2025). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli: Ortaöğretim Türk dili ve edebiyatı öğretim programında okuryazarlık becerileri. *Kuram ve Uygulamada Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(2), 203-222. Doi: 10.48066/kusob.1643171

* Doktor Uzman Öğretmen, mustafayavuztde@gmail.com, ORCID: orcid.org/ 0000-0002-9828-5213

been updated in line with the requirements of the contemporary era and provides a framework aimed at fostering students' 21st-century skills. However, it is recommended that subjects such as digital media content creation, intercultural engagement, and critical visual reading be addressed in greater depth.

Keywords: Turkish language and literature education, education model, literacy skills, digital literacy, critical thinking.

Giriş

Günümüzde bilgiye erişim, bilgiyi anlama ve etkin bir şekilde kullanma becerileri, bireylerin hem bireysel gelişimleri hem de toplumsal fayda ortaya koyma potansiyelleri açısından önem taşımaktadır. Bu bağlamda okuryazarlık, sadece okuma ve yazma becerilerini içeren geleneksel bir kavram olmanın ötesinde dijital, medya, finansal ve kültürel gibi çeşitli boyutlarla zenginleşmiş bir yapıya bürünmüştür. Türkiye'nin eğitim hedefleri doğrultusunda geliştirilen "2024 Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli" değişen bu okuryazarlık anlayışını öğretim programlarına entegre ederek bireylerin akademik, duygusal, sosyal ve kültürel gelişimlerini desteklemeyi amaçlamaktadır.

Ortaöğretim Türk Dili ve Edebiyatı Dersi öğretim programı da bu modelin temel unsurlarından biri olan okuryazarlık becerilerinin kazandırılmasına yönelik önemli bir rol üstlenmektedir. Program, öğrencilerin bilgiye erişim ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirirken aynı zamanda millî ve manevi değerlerle harmanlanmış bir bakış açısı kazanmalarını amaçlamaktadır. Dijital okuryazarlık becerileri sayesinde öğrencilerin teknolojiyle etkileşimlerini bilinçli bir şekilde yönetmeleri; medya okuryazarlığı ile bilgi kirliliği ve yanlış bilgilere karşı duyarlılık geliştirmeleri; finansal okuryazarlık yoluyla ekonomik bilinç kazanmaları, kültürel okuryazarlık ile yerel değerlere bağlı, küresel gelişmeleri takip eden bireyler olarak yetişmeleri bu programın temel hedefleri arasındadır. Bu bağlamda, öğrencilerin dijital içerikleri sorgulama, bilgi kaynaklarını değerlendirme ve çevrimiçi bilgilere eleştirel yaklaşma becerilerinin ders kitapları aracılığıyla desteklendiği görülmektedir (Temel ve Demir, 2025).

Bilgi birikiminin hızla arttığı, toplumsal ihtiyaçların değiştiği ve yeni becerilerin önem kazandığı bir çağda, öğretim programlarının yenilenmesi eğitim sisteminin dinamik yapısını koruması için bir zorunluluk hâline gelmiştir. 2024 yılında "Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli" kapsamında gerçekleştirilen köklü değişiklikler, öğrencilerin yalnızca akademik becerilerle donatılmasının ötesine geçerek eleştirel düşünceyi, yenilikçiliği ve üretkenliği teşvik eden bir yapı oluşturmayı amaçlamıştır. Bu bağlamda, eğitim programlarının içeriksel dönüşümünde okuryazarlık becerileri merkezi bir konuma yerleştirilmiştir.

Okuryazarlık becerileri, bireylerin bilgiye erişim, bilgiyi değerlendirme ve etkin bir şekilde kullanma yeteneklerini kapsayan kritik bir yaşam becerisidir. Bu beceriler, yalnızca okuma ve yazma yeteneği ile sınırlı olmayıp bireyin çeşitli bilgi kaynaklarını anlama ve bunlardan faydalanma kapasitesini de içerir. Literatürde, okuryazarlık becerilerinin geliştirilmesinin bireylerin akademik başarılarına, sosyal uyumlarına ve mesleki hayatlarına önemli katkılar sağladığı vurgulanmaktadır (Snow ve Matthews, 2016). Ayrıca, dijital çağda okuryazarlık becerileri, dijital araçları etkin bir şekilde kullanma yeteneği ile genişletilmiştir (Leu, Kinzer, Coiro ve Cammack, 2019a).

Günümüzde okuryazarlık becerilerinin geliştirilmesinde eğitim sistemlerinin ve öğretmenlerin rolü büyüktür. Öğrencilerin eleştirel düşünme, problem çözme ve iletişim becerilerini geliştirmek için müfredatın okuryazarlık temelli etkinliklerle zenginleştirilmesi önerilmektedir (Moje, 2015a, 2015b). Bunun yanı sıra, aile desteğinin ve erken yaşta okuryazarlık deneyimlerinin bireylerin bu becerileri kazanmasında belirleyici bir faktör olduğu belirtilmektedir (Gadsden, 2008a, 2008b). Bu bağlamda,

okuryazarlık becerilerinin yaşam boyu öğrenme sürecinin ayrılmaz bir parçası olduğu kabul edilmektedir.

Ülkemizde yapılan çalışmalar, bu becerilerin geliştirilmesinde erken çocukluk döneminde sunulan eğitim ve aile desteğinin önemini vurgulamaktadır. Örneğin, okul öncesi dönemde yapılan dil ve okuma etkinliklerinin çocukların okuma yazma becerilerini desteklediğini ve bu becerilerin ilerleyen akademik süreçlerde başarıyı artırdığını belirtilmiştir (Arı, 2011). Benzer şekilde, öğrencilerin okuma alışkanlıklarının geliştirilmesinde öğretmen rehberliğinin ve etkili öğretim yöntemlerinin önemli bir rol oynadığı ifade edilmektedir (Temiz, 2020). Ülkemizde okuryazarlık becerileri ile ilgili yapılan çalışmalarda okuryazarlık becerilerinin yalnızca okuma ve yazma ile sınırlı olmadığı, aynı zamanda dijital okuryazarlık, medya okuryazarlığı ve eleştirel okuma gibi alt becerileri de içerdiği vurgulanmaktadır (Alper ve Gürol, 2018a, 2018b; Güneş, 2022). Dijitalleşen dünyada öğrencilerin, dijital içerikleri etkin bir şekilde kullanabilmeleri ve güvenilir bilgiye erişebilme becerilerini geliştirmelerinin önemine işaret edilmektedir. Bu bağlamda, Türkiye’deki eğitim politikalarının okuryazarlık becerilerini bütüncül bir yaklaşımla ele alması gerektiği savunulmaktadır (Çiftçi, 2019a).

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Ortaöğretim Türk Dili ve Edebiyatı Dersi Öğretim Programı’nda “Okuryazarlık Becerileri” başlığı altında şu konular yer almaktadır:

1. Bilgi Okuryazarlığı: Bilginin toplanması, düzenlenmesi ve kullanılması becerilerini içerir. Öğrencilerin, metinlerin içeriğini anlamlandırma, eleştirel düşünme ve çözümleme yapma yetenekleri geliştirilir.

2. Dijital Okuryazarlık: Uluslararası literatürde dijital okuryazarlık, bireylerin dijital teknolojileri eleştirel, yaratıcı ve etkin biçimde kullanma yetkinliğini ifade eden çok boyutlu bir kavram olarak tanımlanmaktadır (Belshaw, 2012). Dijital okuryazarlığın bilgiye erişim, dijital içerik üretimi, veri değerlendirme, iletişim ve dijital etik gibi becerileri içerdiği belirtilmektedir (Leu vd., 2019a). Yerel bağlamda ise, Türkiye’nin dijital dönüşüm süreci göz önünde bulundurularak, dijital okuryazarlık; öğrencilerin teknolojik araçları bilinçli kullanmaları, siber güvenlik farkındalığı geliştirmeleri ve dijital medya ortamında sorumlu davranışlar sergilemeleri yönünde ele alınmalıdır. Bu yaklaşım, küresel trendlerle uyumlu olarak, yerel eğitim politikalarının ihtiyaçlarını da karşılayan bütüncül bir yetkinlik çerçevesi sunar.

3. Görsel Okuryazarlık: Görsel materyallerin analiz edilmesi, yorumlanması ve bunlardan anlam çıkarılması becerilerini kapsar. Bu bağlamda, görsel unsurların edebiyat ile ilişkilendirilmesi üzerinde durulmuştur.

4. Kültür Okuryazarlığı: Kültür okuryazarlığı bireylerin hem yerel hem de evrensel kültürleri anlama, değerlendirme ve bu kültürler arasındaki etkileşimleri kavrama yetkinliğini kapsayan geniş kapsamlı bir kavramdır. Uluslararası literatürde, kültürel okuryazarlık, farklı kültürel pratiklerin, sanatsal eserlerin ve edebi metinlerin eleştirel bir perspektifle incelenmesi ve yorumlanması şeklinde tanımlanır. Yerel bağlamda ise, Türkiye’nin zengin kültürel mirası, millî değerleri ve günümüz küreselleşme sürecinde ortaya çıkan kültürel etkileşimler dikkate alınarak, öğrencilerin kültürel kimliklerini derinlemesine kavramaları ve toplumsal değerleri eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirmeleri hedeflenmelidir (Çiftçi, 2019b). Bu anlayış, kültürel çeşitliliğin benimsenmesi ve eleştirel düşünmenin teşvik edilmesi açısından önemli bir eğitim yaklaşımını destekler.

5. Sanat Okuryazarlığı: Sanat eserlerinin yorumlanması, anlamlandırılması ve bu eserlerden ilham alarak özgün ürünler ortaya koyma becerisi hedeflenmiştir. Edebi metinlerde sanat temalarının işlenmesiyle öğrencilerin estetik anlayışları geliştirilir

Program, bu becerilerin kazanılmasını disiplinler arası bir yaklaşımla ele almakta ve öğrencilerin sosyal-duygusal gelişimlerine katkı sağlamayı amaçlamaktadır. Okuryazarlık becerileri, öğrencilerin eleştirel düşünme, problem çözme ve yaratıcı düşünme gibi üst düzey bilişsel becerilerini destekleyen bir temel olarak yapılandırılmıştır.

Okuryazarlık, bireylerin bilgiye erişim, bilgiyi anlama, yorumlama ve kullanma yeteneklerini kapsayan temel bir beceridir. Geleneksel okuma-yazma becerilerinin ötesine geçerek bilgi, dijital, görsel, kültürel ve sanat okuryazarlığı gibi çok boyutlu bir yapıya evrilmiş olan okuryazarlık kavramı, eğitim sistemlerinin temel bileşenlerinden biri haline gelmiştir. 2024 Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, bu gereksinimleri karşılamak amacıyla geliştirilmiş ve Ortaöğretim Türk Dili ve Edebiyatı Dersi Öğretim Programı'na okuryazarlık becerilerinin kazandırılmasını hedefleyen yapılar entegre edilmiştir. Ancak bu programın okuryazarlık becerilerini ne düzeyde ele aldığı ve söz konusu becerilerin öğrencilere hangi ölçüyle kazandırıldığı akademik olarak detaylı bir şekilde incelenmemiştir.

Bu araştırma, 2024 Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Ortaöğretim Türk Dili ve Edebiyatı Dersi Öğretim Programı'nda yer alan okuryazarlık becerilerinin kapsamını ve programdaki dağılımını inceleyerek eğitim sisteminin çağın gereksinimlerine ne ölçüde yanıt verdiğini analiz etmeyi amaçlamaktadır. Bu doğrultuda belirlenen araştırma soruları, programın okuryazarlık becerilerini kazandırma bağlamında etkisini ve dengesini ortaya koymaya yöneliktir:

1. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Ortaöğretim Türk Dili ve Edebiyatı Dersi Öğretim Programı'nda okuryazarlık becerilerinin dağılımı ve kapsamı nasıldır?
2. Sınıf düzeylerine göre okuryazarlık becerileri dağılımı nasıldır?
3. Öğretim sürecinde kullanılan değerlendirme yöntemlerinin okuryazarlık becerileriyle ilişkisi nasıldır?
4. “Bilgi okuryazarlığı” ile ilgili kavramlar nelerdir? Bu kavramlar programda ne sıklıkla yer almaktadır?
5. “Dijital okuryazarlık” ile ilgili kavramlar nelerdir? Bu kavramlar programda ne sıklıkla yer almaktadır?
6. “Görsel okuryazarlık” ile ilgili kavramlar nelerdir? Bu kavramlar programda ne sıklıkla yer almaktadır?
7. “Kültür okuryazarlığı” ile ilgili kavramlar nelerdir? Bu kavramlar programda ne sıklıkla yer almaktadır?
8. “Sanat okuryazarlığı” ile ilgili kavramlar nelerdir? Bu kavramlar programda ne sıklıkla yer almaktadır?
9. Okuryazarlık türleri (Bilgi, Dijital, Görsel, Kültür, Sanat) ile ilgili kullanılan kavramların toplam frekans dağılımı nasıldır?

Bu sorular, programın çağın eğitim gereksinimlerini ne kadar karşıladığını ve hangi alanlarda iyileştirmeye ihtiyacı olduğunu belirleyerek eğitim politikalarına ve müfredat geliştirme çalışmalarına rehberlik etmeyi amaçlamaktadır. Bu kapsamda, programda ele alınan okuryazarlık becerilerinin niteliği, öğrencilerin akademik ve bilişsel gelişimlerine olan etkileri üzerinde de durulacaktır.

Ayrıca, bu araştırma, programda öne çıkan okuryazarlık becerilerinin belirlenmesi yoluyla mevcut öğretim yaklaşımının güçlü yönlerini ortaya koymakta ve eksik kalan alanlara dikkat çekmektedir. Bu doğrultuda, gelecekte yapılacak eğitim reformlarına ilişkin öneriler geliştirilmesine

ve öğrencilerin 21. yüzyıl becerileriyle donatılmasına yönelik daha bütüncül stratejilere zemin hazırlayabilir.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, nitel araştırma yaklaşımı çerçevesinde tasarlanmış ve betimsel analiz modeli kullanılarak yürütülmüştür. Bu model, belirli bir olgunun mevcut durumunu ayrıntılı biçimde tanımlamaya ve yorumlamaya olanak sağlar. Veriler, doküman inceleme tekniği ile toplanmıştır. Doküman incelemesi, yazılı materyallerin sistematik bir biçimde analiz edilmesi yoluyla araştırma konusu hakkında bilgi veren verilerin elde edilmesini sağlar (Bowen, 2009; Merriam, 2009). Ayrıca, doküman incelemesi, nitel araştırmalarda bir veri toplama tekniği olarak kullanılmakta ve mevcut belgelerden anlamlı sonuçlar çıkarmak amacıyla tercih edilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2018).

Veri Toplama ve Analiz Süreci

Bu çalışmada, veriler 2024 yılında Millî Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanan Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Türk Dili ve Edebiyatı Dersi Öğretim Programı (MEB, 2024) üzerinden doküman inceleme tekniğiyle elde edilmiştir. Veri kaynağı olarak seçilen bu program, Türk Dili ve Edebiyatı eğitimi alanında uzman görüşleri doğrultusunda belirlenen kavramsal çerçeve kapsamında incelenmiştir. Program metni, ilgili okuryazarlık türlerine karşılık gelen kavramlar bakımından taranmış; her bir kavramın öğretim programındaki kullanım sıklığı tespit edilerek bulgular frekans (f) değerleri ile tablolar hâlinde sunulmuştur.

Veri analizinde, önceden tanımlanmış temalara dayalı olarak kavramların programda ne ölçüde yer aldığına odaklanan betimsel içerik analizi yöntemi tercih edilmiştir. Analiz süreci şu dört temel aşamada gerçekleştirilmiştir:

Seçme ve İndirgeme Aşaması: Araştırmanın temel veri kaynağı olan 2024 tarihli öğretim programı, sistematik biçimde incelenmek üzere seçilmiş; analiz için gerekli içerik bu dokümandan sağlanmıştır.

Gruplandırma Aşaması: Kuramsal altyapıya dayalı olarak belirlenen kavramlar, ilgili okuryazarlık türlerine göre gruplandırılmış; program metninde bu kavramların yer aldığı bölümler, ilgili temalar çerçevesinde sınıflandırılmıştır.

Genelleştirme ve Soyutlama Aşaması: Tarama sonucunda elde edilen kavramlar bağlamında, öğretim programının okuryazarlık türlerini ne ölçüde kapsadığı analiz edilmiş ve her tür için içeriksel değerlendirmeler yapılmıştır.

Kuramla İlişkilendirme Aşaması: Elde edilen bulgular, alan yazınında yer alan ulusal ve uluslararası kuramsal yaklaşımlar çerçevesinde değerlendirilmiş; Türk Dili ve Edebiyatı dersinde ilgili okuryazarlık becerilerine ne düzeyde yer verildiği tartışılmıştır.

Çalışmada incelenen okuryazarlık türlerine ilişkin kavramlar, yalnızca öğretim programı içeriği dikkate alınarak değil; aynı zamanda ilgili alan yazınındaki kuramsal modeller ve uluslararası çerçeveler temel alınarak belirlenmiştir. Ayrıca, kavramların içerik geçerliği, alan uzmanlarının görüşleri doğrultusunda desteklenmiştir.

Bilgi okuryazarlığına ilişkin kavramlar, özellikle “bilgi okuryazarlığı yeterlikleri” (Kurbanoğlu, 2010) ile Association of College & Research Libraries tarafından geliştirilen Bilgi Okuryazarlığı Çerçevesi (ACRL, 2016) esas alınarak belirlenmiştir. Bu çerçevede yer alan “Information Has Value”, “Authority Is Constructed and Contextual” ve “Research as Inquiry” gibi temel ilkeler, bireyin bilgiyi eleştirel biçimde değerlendirmesi, bilgi kaynaklarının güvenilirliğini

sorgulaması ve araştırma süreçlerini yönetmesini gerekli görmektedir. Bu doğrultuda taranan kavramlar: eleştirel düşünme, kaynak değerlendirme, doğruluk ve araştırma. Bu kavramlar, programın bilgi okuryazarlığı bağlamında öğrencide geliştirmeyi hedeflediği temel yeterlikleri temsil etmektedir.

Dijital okuryazarlık kapsamında kullanılan kavramlar, Dijital Okuryazarlık Bileşenleri Modeli (Belshaw, 2012) ve dijital okuryazarlığı bilişsel, teknik ve sosyo-duygusal boyutlarla ele alan yaklaşım (Ng, 2012) esas alınarak belirlenmiştir. Dijital okuryazarlık yalnızca dijital araçları kullanma becerisi olarak değil; teknolojiyle etkileşim, dijital içerikleri değerlendirme, sosyal medya kullanımı ve dijital güvenlik gibi çok yönlü süreçler olarak ele alınmıştır. Bu kuramsal çerçeve doğrultusunda programda taranan kavramlar dijital, teknoloji, sosyal medya, web ve ekran olarak belirlenmiştir. Bu kavramlar, dijital okuryazarlığın bileşenlerini doğrudan temsil eden göstergeler olması nedeniyle tercih edilmiştir.

Kültürel okuryazarlık kavramlarının belirlenmesinde geliştirilen kültürel yeterlik modelleri esas alınmıştır (Hirsch, 1987; Byram, 1997). Bu modeller, bireyin hem kendi kültürel mirasını tanıması hem de farklı kültürlerle anlamlı etkileşim kurması gerekliliğini vurgular. Bu doğrultuda programda taranan kavramlar: kültür, gelenek, millî, evrensel ve kimlik. Bu kavramlar, kültürel okuryazarlığın yerel (millî, gelenek) ve evrensel (evrensel, kimlik) boyutlarını temsil ettikleri için seçilmiştir.

Görsel okuryazarlığa ilişkin kavramlar, görsel içerikleri okuma, analiz etme, yorumlama ve üretme yeterliklerini vurgulayan çalışmalara dayalı olarak belirlenmiştir (Brill, Kim ve Branch, 2007; Avgerinou ve Pettersson, 2011). Bu doğrultuda seçilen kavramlar: görsel, grafik, infografik, anlamlandırma ve görsel analiz. Bu kavramlar, görsel mesajların çözümlemesine yönelik bilişsel ve eleştirel becerileri temsil etmektedir.

Sanat okuryazarlığı kapsamında ise, bireyin sanatsal düşünce, ifade ve estetik duyarlılık geliştirme becerilerine odaklanan çalışmalardan yararlanılmıştır (Eisner, 2002; Flood, Heath ve Lapp, 2013). Bu doğrultuda taranan kavramlar: sanat, estetik, yorumlama, yaratıcılık ve ilham. Bu kavramlar, sanat okuryazarlığının hem algılama (estetik, yorumlama) hem üretim (yaratıcılık, ilham) boyutlarını temsil ettikleri için seçilmiştir.

Böylece her bir okuryazarlık türüne ilişkin kavramlar; literatürdeki kuramsal temeller, uluslararası çerçeveler ve uzman görüşleri doğrultusunda belirlenmiş; öğretim programı metni üzerinde sistematik taramaya tabi tutulmuş ve betimsel içerik analizi yoluyla değerlendirilmiştir.

Geçerlik ve Güvenirlik

Araştırmanın geçerliğini sağlamak amacıyla içerik analizi sürecinde uzman görüşüne başvurulmuştur. Türk Dili ve Edebiyatı eğitimi ve eğitim bilimleri alanında çalışan üç akademisyenden, oluşturulan tema ve kodların araştırma amacıyla uyumlu olup olmadığı konusunda görüş alınmıştır. Uzmanların önerileri doğrultusunda bazı kavramlar yeniden adlandırılmış, örtüşen kodlar birleştirilmiş ve kodlama çerçevesi netleştirilmiştir. Böylece içerik geçerliği güçlendirilmiştir.

Araştırmanın güvenirliliği, iki araştırmacının bağımsız olarak gerçekleştirdiği kodlamalar üzerinden test edilmiştir. Kodlamalar tamamlandıktan sonra araştırmacılar arası uyum, Miles ve Huberman'ın (1994) güvenirlilik formülü ($\text{Güvenirlilik} = \frac{\text{Görüş Birliği}}{(\text{Görüş Birliği} + \text{Görüş Ayrılığı})}$) kullanılarak hesaplanmıştır. Analiz sonucunda kodlayıcılar arasındaki uyum oranı %87 olarak bulunmuştur. Bu değer, nitel araştırmalarda kabul edilen %80'in üzerindeki eşik değeri aştığından, çalışmanın güvenirliliğinin yüksek olduğu söylenebilir. Ayrıca kodlama sürecinde ortaya çıkan görüş ayrılıkları araştırmacılar arasında tartışılarak ortak bir karara bağlanmış ve böylece nihai kodlama şeması oluşturulmuştur.

Bulgular

Bu bölümde, 2024 Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Ortaöğretim Türk Dili ve Edebiyatı Dersi Öğretim Programı kapsamında okuryazarlık becerilerinin dağılımı, kapsamı, okuryazarlık becerileri kavramlarının kullanım sıklığı ve okuryazarlık becerileri kavramlarının toplam kullanım frekansları analiz edilmiştir. Program, öğrencilerin bireysel, akademik ve sosyal gelişimlerini desteklemek amacıyla bilgi, dijital, görsel, kültürel ve sanat okuryazarlığı gibi farklı boyutları kapsayan bir yapıya sahiptir. Bu beceriler çerçevesinde kazanımlar, etkinlikler ve ölçme-değerlendirme yöntemleri programda detaylandırılmıştır.

Birinci Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular

Araştırmanın “Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Ortaöğretim Türk Dili ve Edebiyatı Dersi Öğretim Programı’nda okuryazarlık becerilerinin dağılımı ve kapsamı nasıldır?” şeklindeki birinci sorusuna yönelik bulgular Tablo 1’de ifade edilmiştir.

Tablo 1. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli ortaöğretim Türk Dili ve Edebiyatı Dersi Öğretim Programı’nda okuryazarlık becerilerinin dağılımı ve kapsamı.

Okuryazarlık Türü	Tanım	Kazanımlar	Etkinlik Önerileri
Bilgi Okuryazarlığı	Bilgiyi toplama, düzenleme ve kullanma becerisi	Eleştirel düşünme, analiz yapma	Araştırma projeleri, metin analizleri
Dijital Okuryazarlık	Dijital içerikleri bilinçli tüketme ve üretme becerisi	Güvenli internet, kaynak değerlendirme	Blog yazımı, dijital kaynak analizi
Görsel Okuryazarlık	Görselleri analiz etme ve yorumlama yeteneği	Grafik okuma, estetik farkındalık	Afiş ve infografik çalışmaları
Kültürel Okuryazarlık	Kültürel metinleri anlama ve yorumlama	Yerel ve evrensel değerlere duyarlılık	Kültürel metin incelemeleri
Bilgi Okuryazarlığı	Sanat eserlerini anlamlandırma ve özgün ürünler ortaya koyma Bilgiyi toplama, düzenleme ve kullanma becerisi	Estetik zevk, sanatsal yorumlama Eleştirel düşünme, analiz yapma	Edebî eser analizleri Araştırma projeleri, metin analizleri
Dijital Okuryazarlık	Dijital içerikleri bilinçli tüketme ve üretme becerisi	Güvenli internet, kaynak değerlendirme	Blog yazımı, dijital kaynak analizi

Tablo 1’den hareketle, programda okuma yazma becerilerinin disiplinler arası bir yaklaşımla ele alındığı ve öğrencilerin sosyal-duygusal gelişimlerine katkı sağladığı gözlemlenmiştir. Bilgi okuryazarlığı becerileri, öğrencilerin eleştirel düşünme ve kaynak değerlendirme yeteneklerini geliştirirken dijital okuryazarlık becerileri, dijital ortamlarda bilinçli bir tüketici ve üretici olma yetkinliği kazandırmaktadır. Görsel okuryazarlık, öğrencilere sanat ve medya okuryazarlığını destekleyen görselleri analiz etme becerisi kazandırırken kültürel ve sanat okuryazarlığı, bireylerin yerel ve evrensel kültüre dair farkındalıklarını artırmaya yönelik yapılandırılmıştır.

Program, okuryazarlık becerilerini ölçmek ve değerlendirmek amacıyla performans görevleri, portfolyo değerlendirmeleri ve akran değerlendirmeleri gibi çok boyutlu yöntemlere yer vermektedir. Öğrencilerin bireysel ve grup bazlı etkinlikler aracılığıyla bu becerileri uygulamaları teşvik edilmektedir.

İkinci Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular

Araştırmanın “*Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Ortaöğretim Türk Dili ve Edebiyatı Dersi Öğretim Programı’nda sınıf düzeylerine göre okuryazarlık becerilerinin dağılımı nasıldır?*” şeklindeki ikinci sorusuna yönelik bulgular Tablo 2’de ifade edilmiştir.

Tablo 2. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Ortaöğretim Türk Dili ve Edebiyatı Dersi Öğretim Programı’nda sınıf düzeylerine göre okuryazarlık becerilerinin dağılımı.

Okuryazarlık Becerisi	9. Sınıf	10. Sınıf	11. Sınıf	12. Sınıf
Bilgi Okuryazarlığı	x	x	x	x
Dijital Okuryazarlık		x	x	x
Görsel Okuryazarlık	x	x		
Kültürel Okuryazarlık		x	x	x
Sanat Okuryazarlığı	x		x	x

Tablo 2, sınıf düzeylerine göre okuryazarlık becerilerinin dağılımını; bilgi, dijital, görsel, kültürel ve sanat okuryazarlığı becerilerinin hangi sınıf seviyelerinde vurgulandığını göstermektedir. Tablo, programın okuryazarlık becerilerini kademeli olarak kazandırmaya yönelik bir yapı sunduğunu ortaya koysa da bazı alanlarda dengesizlikler bulunmaktadır. Örneğin; bilgi okuryazarlığının tüm sınıf seviyelerinde yer alması, öğrencilerin bilgi edinme, eleştirel düşünme ve araştırma becerilerini tüm lise sürecine yayarak geliştirmelerini desteklemektedir. Bu durum, bilgi okuryazarlığının eğitimin temel unsurlarından biri olduğunu göstermektedir.

Dijital okuryazarlık, yalnızca 10, 11 ve 12. sınıflarda ele alınmaktadır. Oysa günümüz dijital çağında öğrencilerin erken yaşlardan itibaren dijital okuryazarlık becerilerini kazanması önemlidir. 9. sınıfta bu beceriye yer verilmemesi, dijital medya farkındalığı, siber güvenlik ve bilgi doğrulama gibi konuların erken dönemde ele alınmasını engelleyebilir.

Görsel okuryazarlık, yalnızca 9. ve 10. sınıflarda işlenirken, 11. ve 12. sınıfta yer almamaktadır. Oysa görsel analiz, medya okuryazarlığı ve sanatla ilişkili eleştirel düşünme becerilerinin üst sınıflarda da sürdürülmesi gereklidir. Görsellerin anlamlandırılması ve yorumlanması yalnızca erken lise dönemine sıkıştırılmamalı, öğrencilerin görsel medyayı eleştirel şekilde analiz etme becerisi lise boyunca desteklenmelidir.

Kültürel okuryazarlık, 10, 11 ve 12. sınıfta yer almakta ancak 9. sınıfta bulunmamaktadır. Oysa öğrencilerin yerel ve evrensel kültürel değerleri tanınması, kültürel farkındalık kazanması ve edebi eserleri kültürel bağlamda yorumlaması için bu becerinin erken yaşlardan itibaren ele alınması gereklidir.

Sanat okuryazarlığı, 9, 11 ve 12. sınıflarda işlenmekte, ancak 10. sınıfta eksiktir. Bu durum, sanatsal ifade, estetik analiz ve yaratıcı yazma gibi becerilerin sürekliliğini kesintiye uğratabilir. 10. sınıfta bu becerinin eksik olması, öğrencilerin sanatsal düşünme ve eleştirel bakış açısı geliştirme sürecinde boşluk yaratabilir.

Genel olarak okuryazarlık becerilerinin sınıf seviyelerine dengeli bir şekilde dağıtılması gerektiği görülmektedir. Dijital, görsel, kültürel ve sanat okuryazarlığının belirli sınıflarda eksik

olması, öğrencilerin kademeli ve sürekli bir gelişim süreci içinde bu becerileri kazanmalarını engelleyebilir.

Üçüncü Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular

Araştırmanın “Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Ortaöğretim Türk Dili ve Edebiyatı Dersi Öğretim Programı’nda öğretim sürecinde kullanılan değerlendirme yöntemlerinin okuryazarlık becerileriyle ilişkisi nasıldır?” şeklindeki üçüncü sorusuna yönelik bulgular Tablo 3’te ifade edilmiştir.

Tablo 3. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Ortaöğretim Türk Dili ve Edebiyatı Dersi Öğretim Programı’nda öğretim sürecinde kullanılan değerlendirme yöntemlerinin okuryazarlık becerileriyle ilişkisi.

Değerlendirme Yöntemi	Bilgi Okuryazarlığı	Dijital Okuryazarlık	Görsel Okuryazarlık	Kültürel Okuryazarlık	Sanat Okuryazarlığı
Performans Görevleri	x	x	x	x	x
Öz Değerlendirme Formları	x		x		x
Gözlem Formları		x	x	x	
Portfolyo Değerlendirmesi	x	x		x	x

Tablo 3’ten hareketle öğretim sürecinde kullanılan değerlendirme yöntemleri bilgi, dijital, görsel, kültürel ve sanat okuryazarlığı becerileriyle ilişkilendirilmiştir. Performans görevleri, tüm okuryazarlık türlerinde en yaygın kullanılan yöntem olup öğrencilerin aktif katılımını teşvik etmektedir. Ancak bazı değerlendirme yöntemlerinin belirli becerilerle sınırlı kullanılması, programın daha dengeli bir ölçme-değerlendirme yaklaşımına ihtiyaç duyduğunu göstermektedir.

Öz değerlendirme formlarının yalnızca bilgi, görsel ve sanat okuryazarlığında kullanılması, dijital ve kültürel okuryazarlık alanlarında öğrencilere kendi öğrenme süreçlerini değerlendirme fırsatı tanınmadığını göstermektedir. Bu durum, öğrencilerin dijital farkındalıklarını ve kültürel bakış açılarını geliştirme sürecinde eksiklik yaratabilir.

Gözlem formları, dijital, görsel ve kültürel okuryazarlık için kullanılırken bilgi ve sanat okuryazarlığında yer almamaktadır. Oysa bilgi okuryazarlığında kaynak değerlendirme süreci, sanat okuryazarlığında ise sanatsal üretim süreçleri öğretmen gözlemiyle daha iyi değerlendirilebilir.

Portfolyo değerlendirmesi, bilgi, dijital, kültürel ve sanat okuryazarlığında uygulanırken görsel okuryazarlıkta eksiktir. Görsel analiz becerilerinin geliştirilmesi için öğrencilerin portfolyo yoluyla kendi görsel yorumlama süreçlerini takip etmeleri sağlanmalıdır.

Genel olarak değerlendirme yöntemlerinin tüm okuryazarlık becerilerini kapsayıcı ve dengeli bir şekilde dağıtılması gerektiği görülmektedir. Belirli alanlarda eksik kalan değerlendirme yaklaşımlarının güçlendirilmesi, öğrencilerin eleştirel düşünme, medya analiz yetkinlikleri ve sanatsal üretim süreçlerindeki gelişimlerini daha etkin ölçmeyi sağlayacaktır.

Dördüncü Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular

Araştırmanın “Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Ortaöğretim Türk Dili ve Edebiyatı Dersi Öğretim Programı’nda “Bilgi okuryazarlığı” ile ilgili kavramlar nelerdir? Bu kavramlar programda

ne sıklıkla yer almaktadır?” şeklindeki dördüncü sorusuna yönelik bulgular Tablo 4’te ifade edilmiştir.

Tablo 4. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Ortaöğretim Türk Dili ve Edebiyatı Dersi Öğretim Programı’nda “bilgi okuryazarlığı” ile ilgili kavramlar.

Anahtar Kelime	Kullanım Sıklığı (f)	%	Örnek Geçtiği Bölümler
Eleştirel Düşünme	12	20	Okuma becerileri, yazma etkinlikleri
Kaynak Değerlendirme	9	15	Bilgiye erişim, değerlendirme süreçleri
Doğruluk	7	12	Medya okuryazarlığı, analiz bölümleri
Araştırma	14	23	Proje tabanlı öğrenme süreçleri
Toplam	42	100	

Tablo 4’ten hareketle, öğretim programının bilgi okuryazarlığına karşılık gelen kavramlara önemli ölçüde yer verdiği görülmektedir. Özellikle araştırma (f=14), eleştirel düşünme (f=12), kaynak değerlendirme (f=9) ve doğruluk (f=7) kavramları öne çıkmaktadır. Bu dağılım, programın öğrencilerin bilgiye ulaşma, bilgiyi analiz etme ve değerlendirme becerilerini çok yönlü biçimde desteklemeye çalıştığını göstermektedir.

Bununla birlikte, kavramların öğretim programında yer alış sıklıkları arasında belirgin farklılıklar bulunmakta; bazı kavramlara yoğun vurgu yapılırken, diğerlerinin daha sınırlı biçimde yer aldığı gözlemlenmektedir. Bu durum, programın bilgi okuryazarlığına ilişkin yeterlikleri daha dengeli ve bütüncül bir şekilde ele alması gerektiğine işaret etmektedir. Özellikle doğruluk ve kaynak değerlendirme gibi bilgi güvenilirliğiyle doğrudan ilişkili kavramlara daha fazla yer verilmesi, öğrencilerin bilgi kirliliği, dezenformasyon ve dijital ortamda eleştirel okuma gibi çağdaş sorunlara karşı daha donanımlı hale gelmelerine katkı sağlayacaktır.

Bu bağlamda bilgi okuryazarlığı bileşenlerinin dijital becerilerle entegrasyonu sayesinde, öğretim programının öğrencilere yalnızca bilgiye erişim değil; aynı zamanda bu bilgiyi eleştirel biçimde değerlendirme, anlamlandırma ve etik kullanma yetisi kazandırmaya yönelik bir yapı sunduğu anlaşılmaktadır. Ancak, akademik dürüstlük, telif hakları ve bilginin etik kullanımı gibi konuların program içinde daha sistematik bir şekilde vurgulanması gerektiği düşünülmektedir.

Beşinci Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular

Araştırmanın “Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Ortaöğretim Türk Dili ve Edebiyatı Dersi Öğretim Programı’nda “Dijital okuryazarlık” ile ilgili kavramlar nelerdir? Bu kavramlar programda ne sıklıkla yer almaktadır?” şeklindeki beşinci sorusuna yönelik bulgular Tablo 5’te ifade edilmiştir.

Tablo 5. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Ortaöğretim Türk Dili ve Edebiyatı Dersi Öğretim Programı’nda “dijital okuryazarlık” ile ilgili kavramlar.

Anahtar Kelime	Kullanım Sıklığı (f)	%	Örnek Geçtiği Bölümler
Dijital	15	30	Program genel çerçeve, kazanımlar
Teknoloji	12	24	Ders içeriği, ölçme değerlendirme
Sosyal Medya	8	16	Dijital okuryazarlık becerileri
Web	10	20	Bilgi erişim etkinlikleri
Ekran	5	10	Medya okuryazarlığı bölümü

Toplam	50	100
---------------	-----------	------------

Tablo 5'ten hareketle dijital okuryazarlık kapsamında en sık kullanılan kelimenin "dijital" (f=15) olduğu görülmektedir. "Teknoloji" (f=12) ve "web" (f=10) gibi kelimelerin de sıkça kullanılması, programın dijital içerikleri tüketme ve üretme becerilerini geliştirmeye odaklandığını göstermektedir. Ancak, "sosyal medya" (f=8) ve "ekran" (f=5) kavramlarının daha az kullanılması, dijital medya okuryazarlığının programda yeterince ön plana çıkmadığını düşündürmektedir. Özellikle günümüz dijital dünyasında öğrencilerin sosyal medya kullanımının arttığı göz önünde bulundurulduğunda, "sosyal medya okuryazarlığı", "siber güvenlik", "veri gizliliği" ve "dijital etik" gibi konuların daha fazla vurgulanması gerekmektedir. Ayrıca "e-posta", "elektronik", "kitle iletişim" gibi kavramların neredeyse hiç yer almaması, dijital iletişim becerilerinin yeterince desteklenmediğini göstermektedir. Öğrencilerin dijital platformlarda etkili, güvenli ve etik bir şekilde iletişim kurma yetkinliklerini geliştirmelerine yönelik daha fazla kazanım eklenmesi gerektiği açıktır.

Altıncı Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular

Araştırmanın “Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Ortaöğretim Türk Dili ve Edebiyatı Dersi Öğretim Programı’nda “Görsel okuryazarlık” ile ilgili kavramlar nelerdir?” şeklindeki altıncı sorusuna yönelik bulgular Tablo 6’da ifade edilmiştir.

Tablo 6. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Ortaöğretim Türk Dili ve Edebiyatı Dersi Öğretim Programı’nda “görsel okuryazarlık” ile ilgili kavramlar.

Anahtar Kelime	Kullanım Sıklığı (f)	%	Örnek Geçtiği Bölümler
Görsel	16	29	Program genel çerçeve, kazanımlar
Grafik	10	18	Ders içeriği, ölçme değerlendirme
İnfografik	8	15	Dijital okuryazarlık becerileri
Anlamlandırma	12	22	Bilgi erişim etkinlikleri
Görsel Analiz	9	16	Medya okuryazarlığı bölümü
Toplam	55	100	

Tablo 6’dan hareketle görsel okuryazarlık alanında en sık kullanılan kavramın "görsel" (f=16) olduğu görülmektedir. "Anlamlandırma" (f=12) ve "grafik" (f=10) gibi kelimeler de sıkça geçmektedir. Bu tablodan öğrencilerin görselleri analiz etme ve yorumlama becerilerini kazanmalarına yönelik bir çerçevenin oluşturulduğu anlaşılmaktadır. Ancak, "infografik" (f=8) ve "görsel analiz" (f=9) kavramlarının daha az kullanılması, programın öğrencilerin görsel bilgiyle çalışma becerilerine yönelik kazanımları yeterince vurgulamadığını göstermektedir. Özellikle medya okuryazarlığının bir parçası olarak öğrencilerin dijital görselleri eleştirel bir gözle değerlendirmesi gerektiği düşünüldüğünde, bu alana yönelik içeriklerin genişletilmesi önem arz etmektedir. Ayrıca, "estetik farkındalık", "ikonografi", "görsel okuma" gibi kavramların eksikliği, görsellerin sadece yüzeysel değil, daha derinlikli bir analizle ele alınması gerektiğini göstermektedir. Öğrencilerin reklamlar, medya içerikleri ve sanat eserleri gibi görsel unsurları eleştirel bir şekilde değerlendirebilmeleri için, programa bu alanı daha derinlemesine ele alan kazanımların eklenmesi önerilmektedir.

Yedinci Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular

Araştırmanın “Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Ortaöğretim Türk Dili ve Edebiyatı Dersi Öğretim Programı’nda “Kültürel okuryazarlık” ile ilgili kavramlar nelerdir?” şeklindeki yedinci sorusuna yönelik bulgular Tablo 7’de ifade edilmiştir.

Tablo 7. Türkiye yüzyılı maarif modeli ortaöğretim Türk dili ve edebiyatı dersi öğretim programında “kültürel okuryazarlık” ile ilgili kavramlar.

Anahtar Kelime	Kullanım Sıklığı (f)	%	Örnek Geçtiği Bölümler
Kültür	20	32	Temel yaklaşım, temalar
Gelenek	11	17	Öğrenme çıktıları, edebi metinler
Evrensel	8	13	Değerler eğitimi, karşılaştırmalı analizler
Millî	14	22	Edebi eserler, değerler eğitimi
Kimlik	10	16	Metinler arası ilişkiler
Toplam	63	100	

Tablo 7’den hareketle kültürel okuryazarlık kapsamında en sık kullanılan kelimenin "kültür" (f=20) olduğu görülmektedir. "Millî" (f=14) ve "gelenek" (f=11) kavramlarının da sıklıkla geçmesi, programın kültürel mirasın aktarımına yönelik vurgu yaptığını ortaya koymaktadır. Ancak, "evrensel" (f=8) ve "kimlik" (f=10) kavramlarının daha az kullanılması, programın kültürel okuryazarlık kapsamında farklı kültürleri tanıma, kültürel etkileşim ve kültürler arası karşılaştırma gibi konulara yeterince vurgu yapmadığını göstermektedir. "Kültürel miras", "çok kültürlülük", "küreselleşme" gibi kavramların programa eklenmesi, öğrencilerin sadece kendi kültürel değerlerini değil, dünyadaki farklı kültürleri de anlama ve değerlendirme becerilerini geliştirmelerine katkı sağlayacaktır.

Sekizinci Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular

Araştırmanın “*Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Ortaöğretim Türk Dili ve Edebiyatı Dersi Öğretim Programı’nda “Sanat okuryazarlığı” ile ilgili kavramlar nelerdir?*” şeklindeki sekizinci sorusuna yönelik bulgular Tablo 8’de ifade edilmiştir.

Tablo 8. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Ortaöğretim Türk Dili ve Edebiyatı Dersi Öğretim Programı’nda “sanat okuryazarlığı” ile ilgili kavramlar.

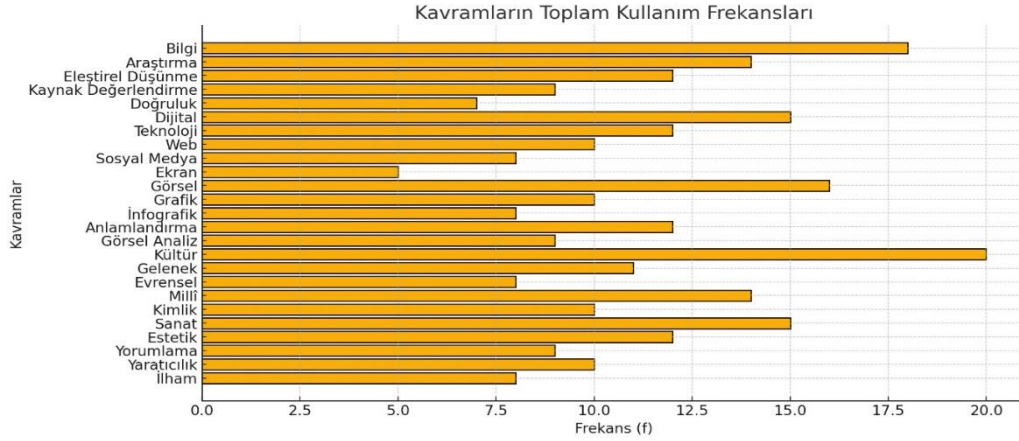
Anahtar Kelime	Kullanım Sıklığı (f)	%	Örnek Geçtiği Bölümler
Sanat	15	28	Temel hedefler, kazanımlar
Estetik	12	22	Edebi metinlerin analizi
Yorumlama	9	16	Sanatsal etkinlikler, yazma süreçleri
Yaratıcılık	10	19	Yaratıcı yazma etkinlikleri
İlham	8	15	Öğrenci projeleri, sanat eserleri
Toplam	54	100	

Tablo 8’den hareketle, sanat okuryazarlığı alanında en sık kullanılan kavram "sanat" (f=15) olup bunu "estetik" (f=12) ve "yaratıcılık" (f=10) kavramları takip etmektedir. Bu durum, programın sanat eserlerini analiz etme ve estetik duyarlılık kazandırmaya yönelik bir yaklaşım benimsediğini göstermektedir. Buna karşın, "yorumlama" (f=9) ve "ilham" (f=8) kavramlarının nispeten daha az kullanılması, öğrencilerin sanatsal düşünme süreçlerine daha fazla vurgu yapılması gerekliliğini ortaya koymaktadır. Özellikle "sanat tarihi", "sanatsal ifade" ve "sanatsal eleştiri" gibi kavramların programa eklenmesi, öğrencilerin sanatı daha derinlemesine değerlendirmelerine katkıda bulunacaktır. Ayrıca,

sanat okuryazarlığının yalnızca sanat eserlerini anlamakla sınırlı olmadığı; öğrencilerin sanatsal üretim süreçlerine de katılımını teşvik eden içeriklerle desteklenmesi gerektiği açıktır.

Dokuzuncu Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular

Araştırmanın “Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Ortaöğretim Türk Dili ve Edebiyatı Dersi Öğretim Programı’nda okuryazarlık türleri (Bilgi, Dijital, Görsel, Kültür, Sanat) ile ilgili kullanılan kavramların toplam frekans dağılımı nasıldır?” şeklindeki dokuzuncu sorusuna yönelik bulgular Şekil 1’de ifade edilmiştir.



Şekil 1. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Ortaöğretim Türk Dili ve Edebiyatı Dersi Öğretim Programı’nda okuryazarlık ile ilgili kavramların toplam kullanım frekansları.

Şekil 1’de okuryazarlık türleriyle ilişkili anahtar kavramların kullanım sıklıkları gösterilmiştir. En sık kullanılan kavramın "kültür" (f=20) olduğu görülmektedir. Bu, kültürel okuryazarlık becerilerinin programda en fazla vurgulanan alanlardan biri olduğunu göstermektedir. Kültür kavramını sırasıyla "bilgi" (f=18), "görsel" (f=16), "sanat" (f=15) ve "dijital" (f=15) kavramları takip etmektedir.

Bilgi okuryazarlığına ilişkin kavramlar arasında "bilgi" (f=18) ve "araştırma" (f=14) en sık kullanılan terimlerdir. Bu durum, programın öğrencileri bilgi edinme, analiz yapma ve eleştirel düşünme gibi becerilere yönlendirdiğini göstermektedir. Ancak "kaynak değerlendirme" (f=9) ve "doğruluk" (f=7) gibi kavramların daha düşük frekansta olması, programın güvenilir bilgiye erişim ve doğruluk kavramlarına yeterince vurgu yapmadığını göstermektedir.

Dijital okuryazarlık kapsamında, "dijital" (f=15) ve "teknoloji" (f=12) en sık kullanılan kelimeler olup programın öğrencilere dijital içerikleri bilinçli bir şekilde kullanma ve üretme becerisi kazandırmaya çalıştığını göstermektedir. Ancak "sosyal medya" (f=8) ve "ekran" (f=5) gibi dijital medya ile ilişkili terimlerin görece daha az kullanılması, dijital medya okuryazarlığının programda yeterince ön planda olmadığını düşündürmektedir.

Görsel okuryazarlık açısından "görsel" (f=16), "grafik" (f=10) ve "anlamlandırma" (f=12) kavramlarının sık kullanıldığı görülmektedir. Bu, öğrencilerin görselleri analiz etme ve yorumlama becerilerini geliştirmeye yönelik bir vurgu yapıldığını göstermektedir. Ancak "infografik" (f=8) ve "görsel analiz" (f=9) gibi terimlerin görece daha düşük frekansta olması, programın medya ve görsel içerik okuryazarlığına yönelik vurgusunun daha fazla artırılması gerektiğini göstermektedir.

Kültürel okuryazarlık açısından "kültür" (f=20) ve "millî" (f=14) kavramlarının programda en fazla geçen kelimelerden olduğu görülmektedir. Bu durum, programın yerel ve ulusal kimlik kazandırmaya yönelik bir vurgu yaptığını gösterirken, "evrensel" (f=8) kavramının daha az

kullanılması, küresel kültürel farkındalığa yönelik içeriğin görece daha sınırlı olduğunu düşündürebilir.

Sanat okuryazarlığı bağlamında "sanat" (f=15), "estetik" (f=12) ve "yaratıcılık" (f=10) kavramlarının öne çıktığı görülmektedir. Bu, programın öğrencilerin sanatsal farkındalıklarını artırmaya yönelik bir yaklaşım benimsediğini göstermektedir. Ancak "yorumlama" (f=9) ve "ilham" (f=8) gibi kavramların daha düşük frekansta olması, sanatsal eleştiri ve sanatsal üretim süreçlerinin daha fazla vurgulanması gerektiğini düşündürebilir.

Genel olarak grafik programın bilgi, dijital, görsel, kültürel ve sanat okuryazarlığı becerilerini geliştirmeye yönelik kapsamlı bir çerçeve sunduğunu göstermektedir. Ancak, dijital medya okuryazarlığı, kaynak güvenilirliği ve sanatsal eleştiri gibi alanlarda bazı kavramların görece düşük kullanımı, bu alanlara daha fazla vurgu yapılması gerektiğini ortaya koymaktadır. Bu nedenle, programın ilerleyen güncellemelerinde daha dengeli ve kapsamlı bir kavram kullanımıyla öğrencilerin 21. yüzyıl becerilerini geliştirmeye yönelik kazanımların güçlendirilmesi önerilmektedir.

Tartışma ve Sonuç

Bu araştırma, 2024 Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli kapsamında hazırlanan Ortaöğretim Türk Dili ve Edebiyatı Dersi Öğretim Programı'nın okuryazarlık becerileri bağlamında değerlendirilmesini amaçlamaktadır. Bulgular, programın bilgi, dijital, görsel, kültürel ve sanat okuryazarlığına yönelik kazanımlar içerdiğini ortaya koymakla birlikte, bu kazanımların bazı alanlarda sınırlı düzeyde kaldığını göstermektedir. Elde edilen sonuçlar, ilgili alan yazınıyla karşılaştırmalı olarak ele alınmış ve programın güçlü yönlerinin yanı sıra geliştirilmesi gereken boyutları da ortaya konmuştur. Böylece çalışma, okuryazarlık becerilerinin Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nde hangi düzeyde yer aldığını eleştirel bir bakış açısıyla tartışmaya açmaktadır.

Bilgi okuryazarlığı, programda tüm sınıf düzeylerine yayılan ve sistematik biçimde ele alınan bir beceri alanıdır. Öğrencilerin bilgiye erişim, araştırma yürütme ve bilgiyi yapılandırma süreçlerine yönelik kazanımların bulunması, bu becerinin programda merkezi bir konuma sahip olduğunu göstermektedir. Bununla birlikte, kaynak güvenilirliği, bilgi doğrulama ve akademik etik gibi kritik unsurların açık biçimde yer almaması önemli bir eksiklik olarak öne çıkmaktadır. Dijital çağda öğrencilerin yalnızca bilgiye ulaşmaları yeterli görülmemekte; ulaştıkları bilginin doğruluğunu, güvenilirliğini ve etik kullanımını sorgulama becerisi kazanmaları da gerekli görülmektedir (Leu vd., 2019b). Eleştirel bilgi okuryazarlığının akademik başarı ve bireysel sorumlulukla doğrudan ilişkili olduğu bulgusu da bu ihtiyacı desteklemektedir (Snow ve Matthews, 2016). OECD'nin PISA raporlarında ve ACRL'nin (2016) Bilgi Okuryazarlığı Çerçevesi'nde de vurgulandığı üzere, bilgiye erişimin yanında bilginin eleştirel değerlendirilmesi ve etik biçimde kullanımı çağdaş eğitim sistemlerinin öncelikli hedefleri arasındadır. Bu bağlamda programda bilgi okuryazarlığına yer verilmesi olumlu olmakla birlikte, özellikle dezenformasyonun hızla yayıldığı dijital çağda bu alanın daha kapsamlı biçimde güçlendirilmesine ihtiyaç duyulmaktadır.

Programda yer alan dijital okuryazarlık kazanımları; dijital içerik üretimi, teknolojik araçların etkin kullanımı ve çevrim içi iletişim becerileri bağlamında güncel bir çerçeve sunmaktadır. Bununla birlikte, bu kazanımların yalnızca 10. sınıftan itibaren yer alması, öğrencilerin söz konusu becerilerle erken yaşta tanışmasını engelleyerek öğrenme sürecinde gecikmeye yol açmaktadır. Oysa Belshaw (2012) ve Ng (2012), dijital okuryazarlığın yalnızca teknik değil, bilişsel ve sosyo-duygusal boyutlarıyla birlikte erken dönemlerden itibaren sistemli biçimde geliştirilmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Ayrıca, programda dijital okuryazarlık başlığı altında yer alan kazanımların siber güvenlik, dijital etik, veri gizliliği ve sosyal medya farkındalığı gibi çağdaş eğitimde kritik öneme sahip alanları yeterince kapsamaması dikkat çekmektedir. UNESCO'nun "Media and Information

Literacy” (MIL) çerçevesinde de öğrencilerin yalnızca dijital araçları kullanabilmelerinin değil, aynı zamanda çevrim içi ortamlarda etik kararlar alabilmelerinin, güvenli iletişim kurabilmelerinin ve dijital vatandaşlık bilinci geliştirmelerinin önemi vurgulanmaktadır. Bu bağlamda programın dijital okuryazarlık alanında attığı adımlar değerli olmakla birlikte, özellikle erken sınıflara yaygınlaştırılması ve içerik açısından daha kapsayıcı hâle getirilmesi gerekmektedir.

Programda görsel okuryazarlık bileşenlerinin alt sınıflarda yer alması olumlu bir gelişmedir; ancak 11. ve 12. sınıflarda bu becerilere yönelik kazanımların bulunmaması, öğrencilerin görsel okuma ve analiz becerilerinin süreklilik kazanmasını engellemektedir. Brill ve diğerleri (2007), görsel okuryazarlığın eleştirel düşünme, çoklu ortamlar aracılığıyla öğrenme ve bilgiye farklı açılardan yaklaşılma becerileriyle doğrudan ilişkili olduğunu vurgulamaktadır. Bu nedenle görsel okuryazarlığın lise öğrenimi boyunca aşamalı ve bütüncül bir biçimde ele alınması önem taşımaktadır. Öğrencilerin grafik, infografik, tablo, harita ve sanatsal görseller gibi çeşitli görsel metinleri analiz etme ve anlamlandırma yeterliklerinin desteklenmesi, onların akademik başarılarının yanı sıra günlük yaşamda karşılaştıkları görsel mesajları eleştirel süzgeçten geçirebilmeleri açısından da gereklidir. Günümüzde yaygınlaşan görsel manipülasyon teknikleri (örneğin deepfake videoları ve sosyal medya içerikleri), görsel okuryazarlığın yalnızca estetik değil, aynı zamanda etik ve eleştirel bir boyut kazanmasını zorunlu kılmaktadır. Bu bağlamda programda görsel okuryazarlık kazanımlarının üst sınıflara da yaygınlaştırılması, öğrencilerin medya ve bilgi okuryazarlığı bütünlüğü içinde daha donanımlı hale gelmelerine katkı sağlayacaktır.

Programda kültürel okuryazarlığın hem millî hem de evrensel düzeyde temellendirilmiş olması dikkat çekici bir özelliktir. Ancak bu kazanımların çoğunlukla üst sınıflarda yoğunlaşması, özellikle 9. sınıfta sınırlı biçimde temsil edilmesi, öğrencilerin erken dönemde kültürel farkındalık geliştirmelerini engellemektedir. Byram (1997), kültürel okuryazarlığın yalnızca bilgi edinme süreciyle sınırlı kalmaması; aynı zamanda tutum, değer ve empati boyutlarını da kapsamı gerektiğini vurgulamaktadır. Çiftçi (2019a, 2019b) de öğrencilerin kendi kültürel miraslarını tanımalarının yanında farklı kültürlerle empatik ilişkiler kurabilmelerinin önemine işaret etmektedir. UNESCO’nun Küresel Vatandaşlık Eğitimi (GCE) çerçevesi ise kültürel okuryazarlığı sosyal sorumluluk, kültürlerarası diyalog ve evrensel değerlerle bütünleştirmektedir. Bu bağlamda, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli’nde millî kültürel değerlerin güçlü şekilde vurgulanması olumlu bir yön olarak öne çıkarken evrensel ve kültürlerarası boyutların görece sınırlı kalması öğrencilerin küresel vatandaşlık yeterliklerini geliştirmede yetersiz kalabilir. Dolayısıyla kültürel okuryazarlığın yalnızca üst sınıflarda değil, tüm sınıf düzeylerinde sistematik biçimde işlenmesi, öğrencilerin hem millî kimliklerini güçlendirmelerine hem de küresel bağlamda kültürlerarası yetkinlik kazanmalarına katkı sağlayacaktır.

Sanat okuryazarlığı, programın genelinde yer almakla birlikte özellikle 10. sınıfta eksikliği hissedilen bir beceri alanı olarak dikkat çekmektedir. Eisner (2002), sanat yoluyla öğrenmenin estetik duyarlılığın geliştirilmesi, yorumlama becerilerinin artırılması ve yaratıcı ifade yollarının çeşitlendirilmesi açısından kritik bir rol üstlendiğini vurgulamaktadır. Bu bağlamda sanat okuryazarlığının yalnızca belirli sınıf düzeylerinde değil, tüm lise sürecine yayılması önemlidir. Sanat eğitimi, öğrencilerin yalnızca estetik bir bakış açısı kazanmalarını değil; aynı zamanda problem çözme, yaratıcılık ve duygusal zekâ gibi 21. yüzyıl becerilerini geliştirmelerini de desteklemektedir. Ayrıca sanat eleştirisi, öğrencilerin farklı bakış açılarını değerlendirmelerine ve kültürel çeşitliliği daha derinlikli biçimde anlamalarına katkı sağlamaktadır. Türkiye’de edebiyat ve görsel sanatlar derslerinin entegrasyonu göz önünde bulundurulduğunda, sanat okuryazarlığının disiplinler arası bir yaklaşımla güçlendirilmesi, öğrencilerin hem bilişsel hem de duyuşsal gelişimlerini destekleyecek nitelikte bir adım olacaktır.

Bütüncül bir bakış açısıyla değerlendirildiğinde, öğretim programı okuryazarlık becerilerini çok boyutlu bir bakış açısıyla ele almakta ve öğrencilerin farklı alanlarda gelişimini desteklemeyi hedeflemektedir. Bununla birlikte, becerilerin sınıf düzeylerine göre dengesiz dağılım göstermesi ve bazı alanlarda içerik eksikliklerinin bulunması, okuryazarlık yeterliklerinin sürdürülebilir biçimde geliştirilmesini sınırlamaktadır. Özellikle dijital etik, kültürlerarası iletişim ve sanat eleştirisi gibi günümüz eğitiminde kritik öneme sahip alanların programda görece zayıf kalması dikkat çekicidir. Bu durum, öğrencilerin yalnızca bilgiye erişen bireyler değil, aynı zamanda bilgiyi sorgulayan, kültürlerarası bağlamda iletişim kurabilen ve yaratıcı üretim süreçlerine katılabilen bireyler olarak yetişmelerini zorlaştırmaktadır. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin vizyonu, öğrencilerin 21. yüzyıl becerileriyle donatılmasını hedeflemekte olup programda bu vizyonla uyumlu yönler bulunmakla birlikte, eksik kalan boyutların giderilmesi hem ulusal eğitim politikaları hem de uluslararası standartlarla uyum açısından önemli bir gereklilik olarak ortaya çıkmaktadır.

Öneriler

Araştırma bulguları doğrultusunda eğitim alanındaki karar vericiler, uygulayıcılar ve araştırmacılar için aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir.

- Dijital okuryazarlık 9. sınıftan itibaren programa dâhil edilmeli; dijital medya, siber güvenlik, dijital etik ve bilgi doğrulama konuları kapsamlı bir şekilde ele alınmalıdır.
- Görsel okuryazarlık 11. ve 12. sınıflarda da sürdürülmeli; öğrencilerin görsel medya, grafikler ve sanatsal içerikleri analiz etme becerileri lise öğrenimi boyunca aşamalı olarak geliştirilmelidir.
- Kültürel okuryazarlık erken sınıf düzeylerinden itibaren daha güçlü biçimde vurgulanmalı; yerel ve evrensel değerlerin karşılaştırmalı olarak işlenmesine imkân sağlayan metinler ve etkinliklerle desteklenmelidir.
- Sanat okuryazarlığı 10. sınıf düzeyinde de işlenmeli; yaratıcı üretim süreçleri, estetik değerlendirme ve disiplinler arası sanat yaklaşımlarına yönelik kazanımların çeşitlendirilmesine özen gösterilmelidir.
- Bilgi okuryazarlığı bağlamında kaynak güvenilirliği, akademik dürüstlük ve eleştirel bilgi doğrulama becerileri açık biçimde programa entegre edilmeli; öğrencilerin dezenformasyona karşı farkındalık düzeyleri yükseltilmelidir.
- Değerlendirme yöntemleri tüm okuryazarlık türlerini kapsayacak biçimde çeşitlendirilmelidir. Performans görevlerine ek olarak, bilgi ve dijital okuryazarlık için yazılı sınavlar, açık uçlu sorular ve araştırma ödevleri uygulanmalı; görsel ve kültürel okuryazarlık için portfolyo ve öz değerlendirme formlarına yer verilmelidir.
- Öğretmenlerin rolü güçlendirilerek tüm okuryazarlık türlerine ilişkin öğrenci gelişimlerinin gözlem formlarıyla düzenli olarak takip edilmesi ve bu verilerin öğretim sürecine entegre edilmesi sağlanmalıdır.

Bu önerilerin hayata geçirilmesi, 2024 Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Türk Dili ve Edebiyatı Dersi Öğretim Programı'nın çok yönlü okuryazarlık becerilerini daha kapsayıcı biçimde desteklemesine, öğrencilerin hem ulusal hem de küresel ölçekte 21. yüzyıl bilgi toplumuna etkin katılım sağlamalarına katkı 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, etik kurul izni gerektirmemektedir.

Yazarların Katkı Oranı

Bu çalışma, tek yazarlı olarak hazırlanmıştır.

Çıkar Çatışması

Bu çalışmada, çıkar çatışmasına yol açacak bir husus bulunmamaktadır.

Kaynakça

- Alper, A., & Gürol, M. (2018a). Dijital çağda okuryazarlık becerileri ve eğitim programlarına yansımaları. *Eğitim Bilimleri Dergisi*, 42(2), 67–89.
- Alper, A., & Gürol, M. (2018b). Dijital okuryazarlık: Kavramlar ve uygulamalar. *Eğitim Teknolojileri Dergisi*, 2(1), 12–25.
- Arı, G. (2011). Okuma yazma öğretiminde hazırlık çalışmalarının yeri ve önemi. *Millî Eğitim Dergisi*, 40(189), 93–106.
- Association of College & Research Libraries. (2016). Framework for information literacy for higher education. <https://www.ala.org/acrl/standards/ilframework>
- Avgerinou, M. D., & Pettersson, R. (2011). Toward a cohesive theory of visual literacy. *Journal of Visual Literacy*, 30(2), 1–19. <https://doi.org/10.1080/23796529.2011.11674687>
- Belshaw, D. (2012). The essential elements of digital literacies (Doctoral dissertation, Durham University). <https://neverendingthesis.com>
- Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal*, 9(2), 27–40. <https://doi.org/10.3316/QRJ0902027>
- Brill, J. M., Kim, D., & Branch, R. M. (2007). Visual literacy defined – The results of a Delphi study: Can IVLA (finally) reach a consensus? *Journal of Visual Literacy*, 27(1), 47–60. <https://doi.org/10.1080/23796529.2007.11674646>
- Byram, M. (1997). Teaching and assessing intercultural communicative competence. *Multilingual Matters*. https://spada.uns.ac.id/pluginfile.php/253332/mod_resource/content/1/ICC%20Byram.pdf
- Çiftçi, E. (2019a). Kültürel okuryazarlık ve eğitimde çok kültürlülük. *Sosyoloji Araştırmaları Dergisi*, 5(1), 85–102.
- Çiftçi, E. (2019b). Türkiye'de medya okuryazarlığı eğitimi üzerine bir değerlendirme. *Millî Eğitim Dergisi*, 48(223), 40–55.
- Eisner, E. W. (2002). The arts and the creation of mind. Yale University Press. <https://yalebooks.yale.edu/book/9780300095231/the-arts-and-the-creation-of-mind/>
- Flood, A., Heath, S. B., & Lapp, D. (2013). Handbook of research on teaching literacy through the communicative and visual arts. Routledge. <https://www.routledge.com/Handbook-of-Research-on-Teaching-Literacy-Through-the-Communicative/Flood-Heath-Lapp/p/book/9780805852509>

- Gadsden, V. L. (2008a). Literacy, education, and identity: The need for social practice perspectives. *Harvard Educational Review*, 78(1), 1–22.
- Gadsden, V. L. (2008b). Family literacy. In M. L. Kamil, P. D. Pearson, E. B. Moje, & P. P. Afflerbach (Eds.), *Handbook of reading research* (Vol. 3, pp. 868–887). Routledge.
- Güneş, A. (2022). Medya okuryazarlığı bağlamında Türk Dili ve Edebiyatı derslerinde dijital okuryazarlık uygulamaları. *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 8(3), 101–118.
- Hirsch, E. D. (1987). Cultural literacy: What every American needs to know. Houghton Mifflin. <https://people.whitman.edu/~frierspr/hirsch%20cultural%20literacy.pdf>
- Kurbanoglu, S. S. (2010). Bilgi okuryazarlığı: Kavramsal bir analiz. *Türk Kütüphaneciliği*, 24(4), 723–747. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/812095>
- Leu, D. J., Kinzer, C. K., Coiro, J., & Cammack, D. W. (2019a). New literacies: Changing knowledge and classroom learning. *International Handbook of Literacy and Technology*, 4(1), 51–78.
- Leu, D. J., Kinzer, C. K., Coiro, J., & Cammack, D. W. (2019b). New literacies: A dual-level theory of the changing nature of literacy, instruction, and assessment. In D. E. Alvermann, N. J. Unrau, & M. Sailors (Eds.), *Theoretical models and processes of literacy* (6th ed., pp. 1150–1181). International Reading Association.
- Merriam, S. B. (2009). *Qualitative research: A guide to design and implementation* (3rd ed.). Jossey-Bass.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2nd ed.). Sage Publications.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2024). Türk Dili ve Edebiyatı Dersi Öğretim Programı: Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli. MEB.
- Moje, E. B. (2015a). Developing disciplinary literacy: The role of critical literacy practices. *Reading Research Quarterly*, 50(1), 1–19.
- Moje, E. B. (2015b). Doing and teaching disciplinary literacy with adolescent learners: A social and cultural enterprise. *Harvard Educational Review*, 85(2), 254–278.
- Ng, W. (2012). Can we teach digital natives digital literacy? *Computers & Education*, 59(3), 1065–1078. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2012.04.016>
- Snow, C. E., & Matthews, T. J. (2016). Reading and language in the early grades. *The Future of Children*, 26(2), 57–74. <https://doi.org/10.1353/foc.2016.0012>
- Temel, F., & Demir, F. (2025). Türk Dili ve Edebiyatı ders kitaplarında yer alan etkinliklerin dijital okuryazarlık açısından incelenmesi. *JASS Studies*, 1(8), 23–44. <https://doi.org/10.29228/JASSS.80561>
- Temiz, N. (2020). Okuma alışkanlıklarının kazandırılmasında öğretmenlerin rolü. *Eğitim ve Kültür Araştırmaları Dergisi*, 15(1), 74–89.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2018). *Nitel araştırma yöntemleri* (11. baskı). Seçkin Yayıncılık.

Extended Abstract

Introduction

Education and training, which enable individuals to develop themselves by gaining knowledge, skills and values, is a process with its own system. In order for this process to be carried out as desired, it is necessary to act within a certain plan and order. Education systems should not only equip individuals with academic knowledge, but also provide skills such as critical thinking, problem solving and analytical thinking. At this point, curriculums have great responsibilities. In order to ensure that individuals are trained in accordance with the requirements of the age and to keep up with the changing world, curriculums should be updated and include innovative approaches that can respond to the needs of the age.

Literacy skills have an important place in the academic, social and cultural development of individuals. It covers many competencies such as access to information, critical thinking, digital media use, visual reading and cultural awareness. It is not limited to just reading and writing; it requires a multifaceted understanding. Therefore, education systems are constantly updating their curricula and developing new approaches in order for students to adapt to the requirements of the 21st century.

The 2024 Türkiye Century Education Model stands out as an important step in education reforms. This model, which aims to provide students with skills appropriate to the needs of the age, offers an innovative educational framework. In this context, the Secondary School Turkish Language and Literature Curriculum aims to develop critical thinking, information management, digital literacy and artistic sensitivity in individuals.

Method

In this study, the curriculum in question was addressed in terms of literacy skills; how literacy types were integrated into the curriculum, how they were included in different grade levels and how measurement-evaluation processes were structured were examined. The document review technique, one of the qualitative research methods, was used in the research. The program published by the Ministry of National Education was analyzed in detail under the headings of information, digital, visual, cultural and art literacy.

The data analysis process was carried out in four stages. First, the program was scanned for certain key concepts; the frequency of elements such as information literacy, critical thinking, digital media, infographics, cultural awareness and artistic analysis was determined. Then, these concepts were classified thematically and their distribution within the program was examined. In the third stage, the findings were compared with educational policies and international literacy standards. In the final stage, the results were evaluated by using expert opinions.

Results and Discussion

The research findings reveal that the program addresses literacy skills in a comprehensive framework, but there are deficiencies in some areas. Although it contributes to the academic and social development of students, certain skills are not sufficiently addressed in some grade levels.

The first of the five basic literacy skills addressed in the program is information literacy. It is aimed for students to gain awareness of critical thinking, research and academic honesty. Digital literacy focuses on the ability to use internet resources correctly, analyze digital media content and gain digital security awareness. In today's world where information spreads rapidly, these skills are becoming increasingly important.

While visual literacy aims for students to evaluate media and visuals from a critical perspective, cultural literacy aims to provide sensitivity to both local and global cultural values. Art literacy contributes to students' more conscious perception of the world by developing artistic creativity, analyzing works of art and gaining aesthetic awareness. Each of these types of literacy has an important function in providing critical thinking skills.

An examination of literacy skills by grade level shows that an equal distribution is not provided in the curriculum. Although information literacy is addressed at every grade level, the fact that digital literacy is only included in the 10th, 11th and 12th grades and is not covered in the 9th grade is considered a significant deficiency. Today, students are introduced to digital media at an early age and it is thought that education for these skills should begin earlier. Similarly, while visual literacy is covered in the 9th and 10th grades, it is not included in the 11th and 12th grades. However, skills such as media and art criticism should be taught throughout high school education. Leaving art literacy incomplete in the 10th grade may hinder the development of aesthetic awareness.

When evaluated in terms of measurement and evaluation processes, it is seen that methods such as performance tasks, portfolio evaluation and peer evaluation are used in the program. However, it has been determined that self-assessment and observation forms are deficient in some types of literacy. In particular, the inadequacy of measurement tools to evaluate digital media literacy can make it difficult for students to develop their skills in this area. Evaluation processes for information verification, digital ethics and media analysis need to be made more comprehensive.

The 2024 Türkiye Century Education Model addresses literacy skills in a broad framework. However, it is of great importance that digital literacy skills are processed at earlier grade levels. Failure to include these skills, especially in the 9th grade, can prevent students from gaining digital media awareness early. In addition, addressing visual and art literacy with a more balanced distribution throughout high school education will contribute to the development of critical thinking and aesthetic sensitivity.

Cultural literacy should not be addressed only within the framework of national values. Expanding it to include global cultural interactions will provide gains for understanding different cultures and empathizing. Thus, students will grow up as conscious individuals not only in academic life but also in social life. In addition, addressing literacy skills with an interdisciplinary approach and increasing their integration with different courses will strengthen the effectiveness of the program.

Kuram ve Uygulamada SOSYAL BİLİMLER DERGİSİ

Social Sciences: Theory & Practice

ISSN: 2619-9408

Geliş/Received: 12.06.2025 *Kabul/Accepted:* 02.10.2025

Makale Türü: Araştırma

İlkokul Öğrencilerinin Perspektifi ile Akran Zorbalığı *

*Kerim ERİM**

*Sibel GÜVEN***

ÖZ

Okul koridorlarında sessizce büyüyen bir sorun olan, çocukların duygusal dünyasında derin izler bırakan akran zorbalığı; erken yaşta müdahale edilmediğinde kalıcı etkiler yaratmakta, öğrenme ortamlarını tehdit etmekte ve çocukların güvenli bir şekilde gelişimini ciddi biçimde sekteye uğratmaktadır. Zorbalık; fiziksel zarar verme, sözel incitme, dışlama veya tehdit gibi biçimlerde ortaya çıkmakta çocukların benlik algısı, sosyal ilişkileri ve akademik başarıları üzerinde yıkıcı sonuçlar doğurabilmektedir. Öğrencilerin bu durum karşısındaki yaşamışlıklarını anlamak, zorbalığı önleme, eğitimciler ve ailelerin farkındalıklarının artırılması açısından kritik önem taşımaktadır. Araştırmanın çalışma grubunu, 2024-2025 eğitim-öğretim yılına devam eden dört devlet okulundan toplam 130 öğrenci oluşturmaktadır. Çalışmada, nitel araştırma desenlerinden durum çalışması tercih edilmiştir. Veriler, araştırmacı tarafından geliştirilen açık uçlu sorulardan oluşan anket ile toplanmış, içerik analizi tekniğiyle çözümlenmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, öğrencilerin büyük çoğunluğunun akran zorbalığını bir kavram olarak anlamlandırdıkları, zorbalık türlerini genellikle sözel, fiziksel ve ilişkisel zorbalık olarak sınıflandırdıkları görülmüştür. Öğrenciler en çok sözel zorbalık ile karşı karşıya geldiklerini ifade etmişlerdir.

Anahtar Kelimeler: Akran zorbalığı, ilkokul 4. sınıf öğrencileri, şiddet, zorbalık.

Peer Bullying from the Perspective of Primary School Students

ABSTRACT

Peer bullying, a problem that grows silently in school corridors and leaves deep marks on children's emotional worlds, can have lasting effects if left untreated at an early age, threatening learning environments and seriously disrupting children's safe development. Bullying manifests in forms such as physical harm, verbal abuse, exclusion, or threats, and can have devastating consequences on children's self-perception, social relationships, and academic achievement. Understanding students' experiences with this situation is critical for preventing bullying and raising the awareness of educators and families. The study group consisted of 130 students from four public schools attending the 2024-2025 academic year. A case study, a qualitative research design, was used in the

Atıf Bilgisi: Erim, K. & Güven, S. (2025). İlkokul öğrencilerinin perspektifi ile akran zorbalığı. *Kuram ve Uygulamada Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(2), 223-245. Doi: 10.48066/kusob.1717512

* Bu çalışma Prof. Dr. Sibel GÜVEN danışmanlığında Kerim ERİM tarafından yürütülen 'İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Akran Zorbalığı Algıları' isimli yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

* MEB Sınıf Öğretmeni., k.erim1984@hotmail.com, ORCID: orcid.org/0009-0000-4007-6382

** Prof. Dr., Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, s_guven@comu.edu.tr, ORCID: orcid.org/0000-0003-4550-7297.

study. Data were collected using a survey consisting of open-ended questions developed by the researcher and analyzed using content analysis. The findings of the study revealed that the vast majority of students understood peer bullying as a concept, generally categorizing the types of bullying as verbal, physical, and relational. Students stated that the most common form of bullying they encountered was verbal bullying.

Keywords: Bullying, peer bullying, primary school 4th grade students, violence.

Giriş

Okul, çocukların yalnızca bilişsel becerilerini geliştirdikleri bir mekân değil; aynı zamanda sosyal rollerini deneyimledikleri, ilişkiler kurdukları ve aidiyet duygusunu inşa ettikleri bir yaşam alanıdır. Ancak bu sosyal ortam, her zaman olumlu deneyimlerle şekillenmeyebilir. Çocuklar, okul yaşamlarında zaman zaman dışlanma, alay edilme, fiziksel ya da sözel saldırılara maruz kalabilmekte ve bu tür davranışlar, literatürde “akran zorbalığı” olarak tanımlanmaktadır. Okullarda sıkça yaşanan ve giderek yaygınlaşan zorbalık olayları, sadece zorbalığa uğrayanı değil aynı zamanda zorbalığı yapanı ve tüm insanlığı etkileyen ciddi bir problemdir. Zorbalığı yapan öğrenciler okulda bulunan diğer öğrencileri söz ve hareketleri ile korkutarak özgür bir şekilde öğrenme haklarını engellemektedirler (Pişkin,2002).

Zorbalığın evrensel bir tanımı olmamakla beraber zorbalık konusunda literatürde fazlaca tanım yer almaktadır. Borg (1999) zorbalığı; Bir öğrenci, bir veya birden fazla öğrencinin olumsuz eylemlerine zaman için de tekrar tekrar uğruyorsa mağdur ediliyor demektir ifadesiyle açıklamaktadır. Çinkır ve Kepenekçi (2003) ise zorbalığı; incitme amacıyla yapılan bir saldırı olarak tanımlamaktadır. Olweus (2010) zorbalık olgusunu; kasıtlı saldırgan davranışlar ile “zarar” verme, zaman içinde “tekrar tekrar” gerçekleşme ve kurban ile mağdur arasında “güç dengesizliği” bulunması şeklinde ifade etmiştir. Zorbalık; aslında insanlık tarihiyle birlikte bizimle yaşamakta, bir şekilde kendini göstermekte ve giderek yaygınlaşan bir problem haline dönüşmektedir. Zorbalık ciddi anlamda ise 1970’li ve 1980’li yıllar da Olweus ’un İskandinav ülkelerinde ortaya koyduğu araştırmalarla birlikte dikkat çekmeye başlamıştır. Sonraki yıllarda pek çok ülkede zorbalık konusunda çeşitli araştırmalar yapılmıştır. Araştırmalar saldırganlığı proaktif ve reaktif saldırganlık şeklinde sınıflandırmakta; proaktif saldırganlık, yırtıcı veya iç kişisel kazançları için başkalarına zarar vermek için önceden tasarlanmış saldırgan davranışları ifade ederken, reaktif saldırganlık algılanan bir tehdide verilen tepkiyi ifade etmektedir (Koyama, Kant, Takata, Kennedy, ve Zai, 2024). Zorbalık olayları ile ilgili tanımlar göz önünde bulundurduğunda ise bu olayların bir saldırganlık türü olduğu ve saldırganlığın alt kümesini oluşturduğu görülmektedir (İlhan Alper,2008). Ancak eylemlerin zorbalık olarak tanımlanabilmesi için sadece saldırganlık unsuru taşıması yeterli değildir. Bir eylemin zorbalık olması için; “eşit olmayan güç”, “süreklilik” ve “kasıtlı” yapıyor özelliği taşıyor olması gerekmektedir (Pişkin,2002). Zorbalık olaylarının tekrarlı bir şekilde sürmesi onu diğer saldırganlık türlerinden ayırmaktadır (Dölek,2002). Şiddet ise bireylere veya çevreye yönelik düşmanca davranışların ortaya koyulmasıdır. Şiddet kavramı içerisinde kuvvet unsurunun yanında saldırganlık unsuru olan tüm söz ve davranışları da kapsamaktadır. Saldırganlık kavramı hem şiddet hem de zorbalığı içerisine alan bir şemsiye kavram niteliğindedir (Gökler,2009). Zorbalık olayları zorbalığın fiziksel türü altında yaşandığında şiddet kavramı görülmekte, sözel ve siber türleri şeklinde yaşandığında ise şiddetten ayrılmaktadır.

Çocukların büyük bir kısmı akranları tarafından saldırganlığa maruz kalmakta; fiziksel, sözel ve ilişkisel zorbalık türlerinden bir veya daha fazlası ile akran mağduriyetinin hedefi olmaktadır (Johnson, Stanley ve Troop-Gordon,2024). Akranlar arası yaşanan şiddet olguları önce doğrudan ve dolaylı zorbalık olarak sınıflandırılmaktadır. Uygulama şekillerine göre ise farklı başlıklar altında (fiziksel, sözel, cinsel, ilişkisel ve siber) ortaya çıktığı görülmektedir. Akran zorbalığının ortaya çıkmasına zemin

hazırlayan sebepler beraberinde farklı zorbalık türlerinin şekillenmesini sağlamıştır (Öztuna,2018). Bu durum akran zorbalığının literatürde farklı başlıklarda toplanmasına zemin hazırlamıştır. **Dolaylı zorbalık;** zorbalığa uğrayana direk olarak bir saldırı eyleminde bulunmadan gerçekleştirilen örtük davranışları içermektedir (Aslan ve Polat,2023). Dolaylı zorbalıkta kurbanları rahatsız edecek durumlar özel olarak tasarlanarak oluşturulur (Clagon,2020). **Doğrudan Zorbalık;** mağduru direk hedef olarak yapılan açık saldırıları içermektedir (Atalay,2010). Doğrudan zorbalık kolayca fark edilir ve bu da zorbalığa uğrayanlar için utanç duygusu yaratabilmektedir (Clagon,2020). Fiziksel ve sözlü zorbalık davranışlarının çoğu doğrudan zorbalıktır. Zorbalık olaylarını yaşayanlar bunu yapanların kim veya kimler olduğunu bilir, zorbaları ile yüz yüzedirler (Özdinçer Arslan ve Savaşer,2009). **Fiziksel Zorbalık:** Zorbalığın uzun yıllar boyunca kabul görmüş şeklidir (Ataman,2024). Fiziksel zorbalık davranışları yaygın olarak; yumruk atma, vurmak, itmek, çekmek, tekmelemek, çeşitli araç gereçler ile saldırmak, tırmalamak. Okul veya diğer eşyalarına zarar vermek, saç çekmek, çelme takmak şeklinde görülmektedir (Aslan ve Polat,2023; Nazir,2020; Şahan,2020). Bu zorbalık türünü uygulayanların baş vurduğu eylemleri fiziksel güçlerinden almaktadır. Anlaşılması kolay etkileri acımasız olan bir zorbalık türüdür. Şiddetin dozu arttığında ciddi yaralanmalara sebebiyet vermektedir. **Sözel Zorbalık:** Sıkça rastlanılan bir zorbalık türüdür. Bilinçli olarak sürekli karşı tarafa zarar verecek şekilde sözlü ifade edilen düşünce tarzıdır (Şahan,2020). Zorbaların kurbanlarını sözcükle rahatsız etmesidir (Nazir,2020). Bu zorbalık türünde bedensel güç kullanılmamaktadır. En belirgin davranış şekilleri; lakap takmak, alay etmek, sözle karşısındakini canını acıtmak veya sıkıştırmak, öğrencilerin fiziksel veya sosyolojik özelliklerini kullanarak onları küçük düşürmektedir (Ataman,2024; Bolden,2024). Bu eylemler fiziksel güç kullanılarak yapılmadığı için zaman zaman fark edilmemekle birlikte bazen zorbalık olarak ta görülmemektedir. **Duygusal/İlişkisel:** Şiddetin görünmeyen yanını oluşturmaktadır. Çölmekçi'ye (2022) göre ilişkisel zorbalık davranışları: bireyi; grup ve oyun alanlarına almamak, yalnızlaştırma, bilerek onunla konuşulmasını engelleme, dışlama, okul dışı etkinliklere almama, ortamda yokmuş gibi davranarak görmezden gelme ve ondan kaçmadır. Duygusal zorbalık eylemlerini benimseyenler, zorbalığa uğrayanların sosyal ilişkilerini koparmak ve belirli bir kişi ya da kişileri dışlamak veya yok saymak için yaşıtlarını ikna etme yoluna gitmektedirler (Balak,2017). **Cinsel Zorbalık:** Okullar seviyesinde ortaokulda görünür olmaya başlayan lise düzeyinde artan bir zorbalık türüdür (Ataman,2024). Cinsel zorbalık davranışları büyük oranda fiziksel olarak gerçekleşse de sözel davranışlar ile de zaman zaman yapılmaktadır. Belirgin davranışları şu şekildedir; Cinsel içerikli vücut ve yüz hareketleri yapmak, anlamlı bakmak, cinsel içerikli ad takmak, cinsel içerikli söylentiler çıkarma ve bunları yaymaktır (Baş, 2024). **Sanal Zorbalık:** Bir grup bireyin elektronik iletişim araçlarını kullanarak kendini kolay savunamayacak pozisyonda olan kişiye karşı tekrar tekrar sergilediği davranışlardır (Dunsmuir, Dewey ve Birch,2022). Sosyal medya ortamları ve e postalar kullanılarak çevrim içi yapılan bir zorbalıktır (Bolden,2024). Bu zorbalık türü akranlar arasında sözel veya sosyal taciz içeriyor gibi görünse de ileriki zamanlarda fiziksel ve cinsel tacizlerin çıkmasının öncüsü olabilmektedir (Şahan,2020).

Akran zorbalığı olaylarında zorbalığa uğrayanlar, zorbalığı yapanlar, hem zorbalığa uğrayıp hemde zorbalık yapanlar ve seyirci rolleri bulunmakta olup okullarda veya sosyal hayatın içinde birçok kişinin bu rollere ait anısı bulunmaktadır (Kutlu ve Hamiden Karaca,2021). Zorbalığa uğrayanlar, gerçekleşen zorbalık olgularında zorbaca eylemlere maruz kişilerdir. Zorbalığa uğrayanlar fizyolojik ve psikolojik olarak baskı altında tutulduklarını, sürekli korku duygusunu yaşadıklarını ve kendilerinden emin olmadıklarını belirtmekte, zorbalarını şikâyet etmekten kaçınmaktadırlar (Nazir,2020). Zorbalığı yapanlar ise kendilerine göre güçsüz olan bireylere zorbaca eylemlerde bulunanlardır (Pişkin,2002). Zorbalığı yapan öğrencilerin aynı zamanda akademik başarıları da düşük düzeydedir. Şiddete karşı genellikle olumlu bir tutumu benimserler ve şiddet araçlarını fazlaca kullanırlar (Gökler,2009). Zorbalık yaşam döngüsü içinde bireyin işlediği bir suç olarak değerlendirilebilir. Erken yaşlarda saldırganlık

olarak kendini gösteren zorbalık sonraki dönemde, silah taşıma tecavüz, soygunculuk ve gasp gibi çok ciddi suçlara öncülük edebilir. Zaman zaman zorbalığa uğrayan zaman zamanda zorbalık yapan kişiler ise zorba / mağdurlardır. (Nazir, 2020; Pişkin, 2002). Yapılan araştırmalarda ortaya çıkan bulgular bu grupta yer alan öğrencilerin diğer zorbalık rollerinde bulunan öğrencilere göre daha fazla zorbalık yapma eğiliminde oldukları için fiziksel ve ruhsal sorun yaşama olasılıklarının daha yüksek olduğunu göstermektedir (Hamzah, 2023). Bu süreçte seyirciler olarak adlandırdığımız bir grupta bulunur. Zorbalık olayları yaşanırken bu süreçte aktif olarak yer almayan süreci izleyen kişilerdir (Öztuna, 2018). Zorbalar eylemlerini yaparken ortamda kendilerinden başkaları yokmuş gibi davransalar da birileri tarafından izlenmektedirler. Seyirciler, zorbalık yapanların sergiledikleri eylemlere hiçbir müdahale göstermez veya olayı destekler ise pasif bir şekilde bu davranış grupça benimsenmiş olur (Yavaş, 2018). Zorbalık olaylarında seyirci rolleri çok önemlidir. Yapılan araştırmalar seyircilerin zorbalık olaylarının azaltışında hayati öneme sahip olduğunu göstermektedir. Seyircilerin bilinçlendirilmesi zorbalık olaylarının azalmasında kilit role sahiptir. Yapılan bir araştırma da zorbalık olayları yaşandığı sırada ortamda bulunan izleyici sayısının genellikle zorbalığı yapan ve zorbalığa uğrayanı geçtiğini belirtmektedir (Nazir, 2020).

Akran zorbalığı zorbalığa uğrayanları ciddi manada etkilemektedir. Gökler'e (2009) göre zorbalık olayları taraflar üzerinde olumsuz sonuçları olan ve ciddi izler bırakan bir problemdir. Mağdur çocuklar üzerinde yapılan araştırmalar okul süresinde yapılan zorbalıkların; aşağılama, sözlü tacizlere maruz kalma, özgüven zedeleme, kafa karışıklığı, kaygı ve mutsuzluk, duygu durum bozuklukları gibi durumları kısa süre zarfında yaşadıklarını belirtmektedir (Yılmaz, 2023). Ayrıca literatürde yapılan araştırmalar zorbalığa uğrayanların psikolojik sorunlar ile birlikte yorgunluk, düşük benlik saygısı, baş ve karın ağrısı, sosyal yabancılaşıma ve stres gibi durumlar yaşadıklarını göstermektedir (Günaydın, 2023). Tüm bu problemler çocukların okula aidiyet hissetmesinin önünde engel oluşturmakta ve okulları güvenli yerler olmaktan çıkarmaktadır. Yaşanan akran zorbalığı olayları akademik başarının da önüne geçmektedir. Gereken önleyici programlar zamanında uygulanmadığın da zorbalık hızla yayılmakta ve okulu etkisi altına almaktadır.

İnsanlık tarihi ile birlikte hayatımızda var olan akran zorbalığını önlemek için yeni stratejiler, yapılan araştırmalar ve ortaya koyulan programlar bu zorbalığın kurbanlarına yeni bir dünyanın kapısını sonuna kadar aralayacaktır. Akran zorbalığı olaylarında var olan bireyler bu sorunun bir parçasını oluşturuyorsa mutlaka çözümünde bir parçasını oluşturmalıdır. Özellikle ilköğretimin orta kademeleri, çocukların sosyal farkındalıklarının arttığı, ilişkilerde güç dengelerinin daha belirginleştiği ve grup dinamiklerinin hızla değiştiği bir dönemdir. Jean Piaget'ye görede bu dönem 7-11 yaş aralığını kapsayan somut işlemler dönemidir. Ülkemizde zorumlu eğitimin ilk döneminin son basamağında yer alan İlkokul 4. Sınıf öğrencileri ise genellikle 9-10 yaş grubunda yer almaktadır. Bu gelişimsel dönem doğrultusunda dördüncü sınıf öğrencilerinin zorbalığı fark etme ve adlandırma becerileri, ilkokulun diğer yaş gruplarında yer alan öğrencilere kıyasla daha ileri düzeydedir. Bu nedenle 4. sınıf öğrencilerinin zorbalıkla ilgili düşünceleri, yalnızca bireysel deneyimlerin değil, aynı zamanda gelişimsel, kültürel ve çevresel etkenlerin de izlerini taşımaktadır. TÜİK (2022) tarafından yapılan bir araştırma çalışmasında 6-17 yaş aralığındaki çocukların %13,8'i diğer çocuklar tarafından ayda en az birkaç kez zorbalığa uğradıklarını belirtmişlerdir. Yine TIMSS (2023) verileri hem dünyada hem de ülkemizde akran zorbalığı olaylarında dördüncü sınıf öğrencileri bağlamında bir artış olduğunu göstermektedir.

Çocukların akran zorbalığını nasıl tanımladığı, hangi davranışları zorbalık olarak algıladığı ve bu durumlarla nasıl baş ettiğine dair veriler, okul ikliminin iyileştirilmesinde kritik rol oynamaktadır. Zorbalığın yalnızca davranışsal değil, aynı zamanda algısal bir olgu olduğu dikkate alındığında, çocukların bu konuda ne hissettiği ve neyi nasıl değerlendirdiği, önleyici stratejilerin başarısını doğrudan etkilemektedir. Bu çalışma, ilköğretim 4. sınıf öğrencilerinin akran zorbalığına ilişkin düşüncelerini anlamayı amaçlamaktadır. Bu bağlamda çocukların zorbalık deneyimlerini hangi

bağlamlarda tanımladıkları, hangi tür davranışları zorbalık olarak nitelendirdikleri ve bu durumlar karşısındaki duygusal tepkileri detaylı bir şekilde ele alınmıştır. Çocukların sesiyle şekillenen bu araştırma, yalnızca bir durum tespiti değil, aynı zamanda okul temelli sosyal ilişkilerdeki kırılmalıkları görünür kılma çabasıdır. Bu araştırmanın temel amacı, ilköğretim 4. sınıf öğrencilerinin akran zorbalığına ilişkin düşüncelerini ve görüşlerini derinlemesine incelemektir. Öğrencilerin hangi davranışları zorbalık olarak ifade ettikleri, bu tür davranışları nasıl tanımladıkları, zorbalık karşısındaki duygusal ve davranışsal tepkileri ile zorbalıkla başa çıkma stratejileri araştırmanın temel odak noktalarını oluşturmaktadır. Bu sayede, zorbalığa yönelik müdahale programlarının daha çocuk merkezli ve yaşa duyarlı biçimde yapılandırılmasına katkı sunulması hedeflenmektedir. Bu ana amaç çerçevesinde aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

1. İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerine göre, akran zorbalığı nedir?
2. İlkokul dördüncü sınıf erkek ve kız öğrencilerinin akran zorbalığına ilişkin görüşleri nelerdir?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Akran Zorbalığına ait düşüncelerini ortaya çıkarmayı amaçlayan bu araştırma çalışmasında nitel araştırma yöntemlerinden olgubilim çalışması deseni kullanılmıştır. Bell'e (2021) göre nitel çalışmalar, araştırmacının amacı insanların belirli durumdaki deneyimlerine ilişkin algılarına dayanarak bir olguyu açıklamak olduğunda idealdir. Baltacı'ya (2019) göre ise nitel çalışmalar gözlem, görüşme veya doküman analizi gibi yöntemlerin kullanılarak bilinen veya bilinmeyen bir problemi algılamaya veya soruna ilişkin gerçekçi bir yöntemle incelemeye yönelik öznel yorumlayıcı süreci ifade etmektedir. Olgubilim ise; günlük yaşantımızda karşımıza çıkan, derinlemesine bilgi sahibi olmadığımız veya fazlaca üzerinde düşünmediğimiz olguların özüne inerek detaylı bir şekilde incelenmesine olanak sağlayan nitel bir araştırma yöntemidir (Hocaoğlu ve Baysal, 2019).

Örneklem / Araştırma grubu

Yapılan bu araştırmanın çalışma grubunu, 2024-2025 Eğitim Öğretim yılında Tekirdağ İlinde bulunan dört devlet okulundan, kolay örnekleme yöntemi ile seçilen ve velilerinden yazılı onam formu alınan 4. Sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Kolay örnekleme; örnekleme yer alacak öğelerin tanıdıklardan, yakın çevreden veya kolaylıkla ulaşılabilecek araçlardan yararlanarak belirlenmesidir (Balak,2017). Katılımcılara ait özellikleri Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1. Çalışma grubunun özellikleri

Cinsiyet	Frekans	Yüzde
Erkek	58	44
Kız	72	56
Toplam	130	100

Veri Toplama Araçları

Bu araştırmanın verileri araştırmacı tarafından oluşturulan ve alanında uzman kişiler tarafından kontrol edilen açık uçlu sorulardan oluşan anket formu kullanılarak elde edilmiştir. Ocak'a (2019) göre katılımcılara kendini ifade etme imkânı vermesi ve analizlerinin kolay olması açık uçlu soruların en büyük avantajıdır. Anket Formu iki bölümden oluşmaktadır. Birinci kısmını kişisel bilgiler, ikinci bölümünde ise sorular yer almaktadır. Veri toplama aracında yer alan sorulardan ilki, "Akran zorbalığı

...benzer. Çünkü” İkinci soru ise, akran zorbalığının resmini aşağıya çizer misiniz? şeklindedir. Açık uçlu anket formunda öğrencilerin ‘Akran Zorbalığı’ kavramını nasıl yorumladıklarına ilişkin görsel metaforları çizebilmeleri için uygun bir alan ve açıklayıcı bir not eklenmiştir. Güven ve Dak’a (2017) göre görsel metaforlar kişilerin hayatları boyunca kazandıkları zihinsel şemaların ortaya çıkarılmasında ve anlaşılmasında güçlü bir pedagojik araçtır.

Hazırlanan görüşme formunun içerik geçerliliğinin uygunluğu belirlemek için; öğretmen (Rehber, Sınıf, Türkçe) ve bu alanda uzman kişilerin görüşlerinden faydalanılmıştır. Böylece formun içerik geçerliliği sağlanmaya çalışılmıştır. Güven, Sabır ve İbaçoğlu’na (2023) göre iç geçerlilik araştırmacıların kullanacakları araç veya teknikle ölçmek istedikleri verileri doğru olarak ölçebilmesidir. İçerik geçerliği sonucunda form 10 öğrenciye önceden uygulanmış ve açık uçlu anket formunun; amaca uygunluğu, süresi, soruların anlaşılabilirliği kontrol edilmiştir. Nitel çalışmalarda geçerlilik ve güvenilirlik araştırmacının elde ettiği verileri yorumlarken yansız davranması ve araştırmanın her bir aşamasını açık bir şekilde aşama aşama anlatmasına bağlıdır (Ocak, 2019). Benli ve Özdemir’e (2024) göre ise güvenilirlik araştırmaya ait her türlü detayın özenle ele alınıp alınmadığıdır. Araştırmanın güvenilir olmasının sağlanması için bu alanda uzman öğretim görevlisi ve araştırmacı birbirlerinden bağımsız şekilde soruları incelemiş ve analizlerini yapmıştır. Yapılan analizler birbiriyle karşılaştırılarak sonuçların tutarlılığı kontrol edilmiştir. Uzman kişi ve araştırmacı tarafından ortaya konulan kategori, tema ve alt temalar karşılaştırılarak araştırma çalışmasına son hali verilmiştir. Creswell (2009) güvenilirliğin sağlanması konusunda, araştırmayı yapan kişi ile farklı bir kişinin yaptıkları kodlamaların çapraz olarak kontrol edilmesini ve kodlayıcılar arasındaki uyumluluğu önermektedir (Aktaran., Güven vd.,2023).

Verilerin Analizi

Araştırma verileri önceden hazırlanan açık uçlu sorulardan oluşan anket ve öğrenciler ile yapılan yüz yüze görüşmeler aracılığıyla elde edilmiştir. Araştırma çalışmasına başlanmadan önce Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Etik Kurulu Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Komisyonu’ undan ve Tekirdağ Valiliği’nden gerekli yasal izinler alınmıştır. Okullar önceden bilgilendirilerek gerekli randevular alınmıştır. Çalışmanın amacı doğrultusunda katılımcılara ilk olarak Akran zorbalığı benzer, çünkü sorusu sorularak öğrencilerin akran zorbalığını bir kavrama benzetip çünkü kelimesi ile açıklamaları istenmiştir. Daha sonra akran zorbalığının resmini çizerek görsel olarak ifade etmeleri istenmiştir. Uyguula sonrası çalışma kağıtları numaralandırılmıştır.

Araştırma sonucunda elde edilen verilerin analizinde nitel çalışmalarda kullanılan yöntemlerden birisi olan içerik analiz yöntemi kullanılmıştır. İçerik analizi konuyla ilgili verilerin kodlanması, kodlaması yapılan verilere ilişkin temaların oluşturulması, elde edilen kod ve temaların düzenlenerek elde edilen bulguların tanımlanması ve yorumlanması sürecidir (Barik,2020). Kodlama işlemi ise verilen amacına uygun olacak şekilde daha yalın semboller kullanılarak aktarılmasıdır (Kararsar,2019). Bu çalışmada katılımcı olan öğrencilere (K₁, E₁, K₂, E₂.....E₅₈..... K₇₂) kodları verilmiştir. Araştırmaya katılan kız ve erkek öğrencileri belirlemek için ‘E’ ve ‘K’ harflerinden faydalanılmıştır. Araştırma çalışmasına katılan öğrencilerin sorulara verdikleri cevaplar incelenerek ilişkisel ve benzerlik yönleri ortaya çıkarılarak tema ve alt temalar şeklinde tablolarda sunulmuştur. Araştırmaya katılan öğrencilerin; araştırmanın birinci sorusuna ait verdikleri yanıtlar ile araştırmanın ikinci sorusunda çizilen resimler incelenerek konu dışında olan, benzerlik ilişkisi kurulamayan, karalama ve konu dışında olan sözel ve görsel metaforlar elenmiştir. Sözel ve görsel metaforları ait temaları oluşturmak için liste hazırlanmış ve bu liste doğrultusunda tema ve alt temalar oluşturulmuştur. Yapılan analiz işlemi; kağıtlara sayfa numarası verilmesi ve okunması, kategori geliştirme, listeleme, tema ve alt temalar oluşturulması, tabloların oluşturulup yorumlanması şeklindedir.

Bulgular

Bulgular bölümde açık uçlu sorulardan oluşturulan ankete verilen yanıtlara ait veriler tablolar halinde sunulmuştur. İlk olarak öğrencilerin zorbalığı hangi kavramla niçin ilişkilendirdikleri belirleyen (Akran zorbalığı ... benzer. Çünkü ...) sorusuna ait bulgular frekanslar ve yüzdelere halinde sunulmuştur.

Tablo 2. İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin akran zorbalığına ilişkin oluşturdukları kavramlar

Tema	Alt Tema	Kavramlar	Frekans	Yüzde
Akran Zorbalığı	Doğruluk	Bozuk saat	1	0,76
	Kırılganlık	Cam	1	0,76
	Süreklilik	Sonu olmayan yazı	1	0,76
	Çaresizlik	Kara delik, Yetersizlik	2	1,52
	Temsil	Kömür, Matruşka bebek, Şeytan, Patates	4	3,06
	Şiddet aracı	Araba, Yumruk (3)	4	3,06
	Saldırganlık	Ring, Vahşi hayvan (3), Kedi- Köpek kavgası (4)	8	6,15
	Engel	Zor-kötü insan (8), Duvar- kaya- dağ (10)	18	13,75
	Can yakıcı	Baş ağrısı, Ölüm, Sinek, Acı biber (2), Adaletsizlik (2), Ateş (6), Zülüm-Eziyet (6)	19	14,55
	Kötü durum- Olumsuz sonuç	Çöp, Kötü huylu kalp, Tehdit (2), Hırsızlık (4), Savaş (4), Dalga geçmek (5), Kavga- Şiddet (10), Kötülük (19)	46	35,43
Görüş Belirtmeyenler			26	%20
Toplam			130	%100

Tablo 2’de yer alan verilere göre araştırmaya katılan öğrencilerin %80 (f=104) akran zorbalığını bir kavrama benzetmiştir. Zorbalık tanımları genel olarak “kasıtlı olarak zarar verme niyeti”, “güç dengesizliğini” içinde barındırdığı göz önünde bulundurulduğunda; öğrencilerin oluşturduğu veya benzerlik kurduğu kavramların bir şekilde insan hayatını zorlaştıran, onlara zarar veren, onların hayatını etkileyen kavramlar olduğu görülmektedir. ‘Kötü durum- Olumsuz sonuç’ temasında kırk altı (f=46) öğrencinin yer alması nedeni olarak zorbalık kavramının kötüyü çağrıştırması ve olumsuz sonuçlar ortaya çıkarmasının etkisi olduğu düşünülmektedir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin on dokuzu (f=19) ise yine zorbalığın sonuçlarını düşünerek zorbalığı ‘can yakıcı’ kavramlar ile on sekiz öğrencinin ise (f=18) akran zorbalığının gelişimin önünde bir tehdit olduğunu gösteren ‘engel’ kavramını vurgulayarak açıkladıkları görülmektedir. Araştırmaya katılan sekiz öğrenci (f=8) ise akran zorbalığının ‘saldırganlık’ yönünü göz önünde bulundurarak saldırganlığı niteleyen kavramlarla ilişkilendirdikleri görülmektedir. Araştırmaya katılan diğer

öğrenciler ise (f=13) akran zorbalığını ‘şiddet aracı’, ‘temsil’, ‘doğruluk’, ‘kırılganlık’, ‘süreklilik’ ve ‘çaresizlik’ kelimelerini temsil eden kavramlara benzettikleri görülmektedir. Bu kavramlarda literatürde yer alan şiddet ve akran zorbalığı kavramlarının benzer yönlerinin olduğu ve akran zorbalığındaki güç eşitsizliğinin varlığını doğrular niteliktedir. Araştırmaya katılan öğrencilerin %20’sinin çalışmasında ise herhangi bir benzetme unsuru bulunmamaktadır.

Akran zorbalığı benzer. Çünkü.... Sorusuna verilen cevapların bazıları şu şekildedir;

(K₂) Akran zorbalığı kocaman bir kara deliğe benzer. Çünkü acı bir çaresizliktir.

(K₁₁) Akran zorbalığı ‘kötülüğe’ benzer. Çünkü zorbalığı sadece kötü çocuklar yapar.

(K₃₁) Akran zorbalığı ‘matruşka bebeğe’ benzer. Çünkü yapma nedenini sordukça altından bir travma çıkabilir.

(K₄₂) Akran zorbalığı ‘kötülüğe’ benzer. Çünkü kötü şeyler hissederiz.

(K₄₇) Akran zorbalığı ‘kavgaya’ benzer. Çünkü bazı insanlar bazı insanlara zarar verir.

(K₅₅) Akran zorbalığı ‘adaletsizliğe’ benzer. Çünkü güçsüzler ezilir.

(E₃) Akran zorbalığı ‘kötülüğe’ benzer. Çünkü başkasına kötü söz söylemek ve kavga etmektir.

(E₇) Akran zorbalığı ‘baş ağrısına’ benzer. Çünkü travmaya neden olur.

(E₁₅) Akran zorbalığı ‘ateşe’ benzer. Çünkü çok yakar.

(E₂₃) Akran zorbalığı ‘hırsızlığa’ benzer. Çünkü insanların özel şeylerini çalarlar.

(E₄₇) Akran zorbalığı ‘şiddete’ benzer. Çünkü psikolojik baskı yapılır.

(E₅₅) Akran zorbalığı ‘arabaya’ benzer. Çünkü bize çarpabilir.

Araştırmada ikinci olarak İlkokul dördüncü sınıf erkek ve kız öğrencilerinin akran zorbalığına ilişkin görüşleri nelerdir? Sorusuna yanıt veren erkek öğrencilere dair bulgular ele alınmıştır. Erkek öğrencilerin akran zorbalığına ilişkin tanımları tablo 3’de verilmiştir.

Tablo 3. Erkek öğrencilerin akran zorbalığına ilişkin tanımları

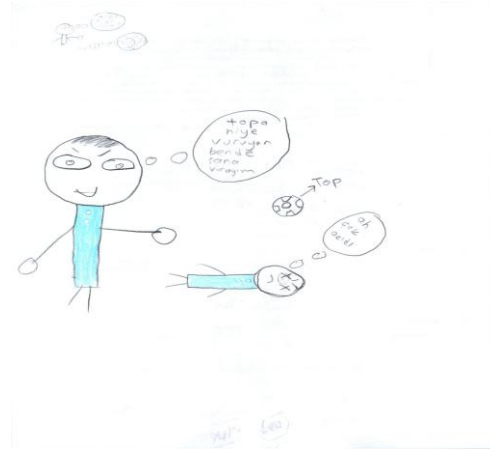
Cinsiyet	Zorbalık Türü	Zorbalık Şekli	Frekans	Yüzde
Erkek	İlişkisel	Gruptan dışlama (2)	2	3,45
	Fiziksel	Boğazını sıkma, Ateşleyici veya patlayıcı silahlarla saldırma (3), Kavga etmek, Vurmak, Dövmek (16)	20	34,48
	Sözel	Lakap takma (1), Ailesinin durumu ile alay etme (2), Çirkin sözlerle hitap (2), Küfür etme (2), Dalga geçmek (4), Tehdit (4), Zorla bir şey istemek (4), Bedensel özelliği alay etme (5)	24	41,39
Toplam			46	%79,32

Araştırmanın ikinci sorusunu oluşturan, Akran zorbalığının resmini çizer misiniz? Sorusunu erkek öğrencilerin %79,32’si (f=46) görsel metaforlar çizerek ifade etmiştir. Araştırmaya katılan erkek öğrencilerin %32,76’sının fiziksel zorbalık, %41,39’unun ise sözel zorbalık türlerine ait düşüncelerinin veya yaşanmışlıklarının olduğu görülmektedir. Ayrıca ilişkisel zorbalık bağlamında araştırmaya katılan erkek öğrencilerin sayısının az oluşu (%5,17) bu öğrencilerin ilişkisel zorbalık türüne ait düşünce ve yaşanmışlıklarının diğer zorbalık türlerine göre daha düşük düzeyde olduğunu göstermektedir. Bu durumda erkek öğrencilerin akran zorbalığı olaylarında ilişkisel zorbalık türleri altında daha az karşılaştıklarının bir işareti sayılabilir. Sözel zorbalık temasında yer alan eylemler de daha dengeli bir

dağılımın olduğu görülmektedir. Tablo 3’de gösterilen fiziksel zorbalık eylemleri incelendiğinde görselleri çizilen zorbalık şekilleri arasında dengeli bir dağılımın olmadığı yapılan zorbalık türünü en çok (f=16) “kavga etmek, vurmak ve dövmek” eylemlerini temsil eden görsel metaforlar oluşturmaktadır. Bu durum aynı zaman da araştırmaya katılan erkek öğrencilerin %27,59’luk kısmının “kavga etmek, vurmak ve dövmek” alt teması altında akran zorbalığını ifade ettiklerini göstermektedir. Bunun yanı sıra ‘ateşleyici ve patlayıcı silahlar ile saldırma’ eylemleri az sayıda olsa da (f=3) sonuçlarının daha acımasız oluşu düşünüldüğünde bu eylemlerin ortaya çıkmasının huzurlu okul ortamlarının bozulmasında bir tehdit unsuru oluşturmaya başlayacağı görülmektedir. Araştırmaya katılan erkek öğrencilerin %20,68’i ise akran zorbalığını görsel metaforlar ile ifade edememiştir. Erkek öğrencilerin araştırmanın ikinci sorusuna ait çizdikleri bazı görseller aşağıda sunulmuştur:



Resim 1: Sözel Zorbalık



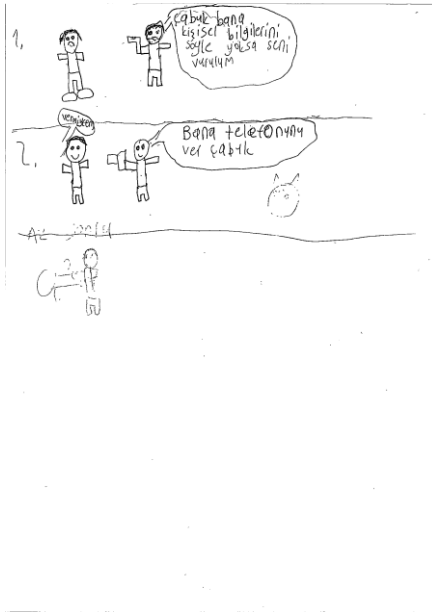
Resim 2: Fiziksel Zorbalık



Resim 3: Fiziksel Zorbalık



Resim 4: Sözel Zorbalık



Resim 5: Fiziksel Zorbalık



Resim 6: Fiziksel Zorbalık

İlkokul dördüncü sınıf kız öğrencilerinin akran zorbalığına ilişkin görüşlerine dair bulgular bu bölümde sunulmuştur. İlkokul dördüncü sınıf erkek ve kız öğrencilerinin akran zorbalığına ilişkin görüşleri nelerdir? Sorusuna yanıt veren kız öğrencilerin akran zorbalığına ilişkin tanımları ele alınmış, tablo 4’de sunulmuştur.

Tablo 4. Kız öğrencilerin akran zorbalığına ilişkin tanımları

Cinsiyet	Zorbalık Türü	Zorbalık Şekli	Frekans	Yüzde
Kız	Fiziksel	Ateşleyici veya patlayıcı silahlarla saldırma, İtilmek- Kavgaya etmek- Vurmak-Dövmek (11)	13	18,05
	İlişkisel	Oyunlara almamak, Dışlamak (11)	13	18,05
	Sözel	Küfür etme, Lakap takma, Çirkin sözlerle hitap (3), Tehdit (7), Bedensel özelliği ile alay etme (11), Dalga geçmek (13)	36	50
Toplam			62	%86,10

Tablo 4 ‘de yer alan bilgiler ışığında kız öğrencilerin %86,10’unun (f=62) akran zorbalığına ait düşüncelerini veya yaşamışlıklarını görsel metaforlar ile ifade ettikleri görülmektedir. Görsel metaforlar ile ifade edilen resimlerin dağılımında ise; ilişkisel zorbalık bağlamında on üç (f=13) öğrencinin, fiziksel zorbalık teması altında ise on üç (f=13) öğrencinin, sözel zorbalık teması altında ise otuz altı (f=36) öğrencinin yer aldığı görülmektedir. Dördüncü sınıf kız öğrencilerinin akran zorbalığının resmini çizerken erkek öğrencilerin aksine fiziksel ve sözel zorbalık türleri arasında daha dengeli dağılımın olduğu görülmektedir. Araştırmaya katılan dördüncü sınıf kız öğrencilerinin %18,05’i akran zorbalığının ilişkisel zorbalık türünün göstergeleri olan “dışlanmak” ve “oyunlara almamak”

kavramlarını kullanarak metaforlaştırdıkları görülmektedir. Fiziksel zorbalık bağlamında ise yapılan görsellerin (f=13) ilişkisel zorbalık türü ile aynı sayıda olduğu, bu tema altında en çok ifade edilen görsellerin “Kavga etmek, vurmak, dövmek” (f=11) fiillerini temsil ettiği görülmektedir. “Kavga etmek, Vurmak, Dövmek” fiilleri aynı zamanda araştırmaya katılan tüm öğrenciler (f=27) tarafından en çok simgeleştirilen akran zorbalığı eylemlerinden birini oluşturmaktadır. Araştırmaya katılan kız öğrencilerin yarısının (f=36) görsellerinde sözel zorbalık olaylarının yer aldığı, en çok çizilen sözel zorba davranışlarının ise; “tehdit” (f=7), “bedensel özelliği ile alay etme” (f=11) ve “Dalga geçmek” (f=13) eylemleri olduğu görülmektedir. Araştırmaya katılan kız öğrencilerin %13,9’ise akran zorbalığına ait görsel metaforlar oluşturamamıştır.

Kız öğrencilerin araştırmanın ikinci sorusuna ait çizdikleri bazı görseller aşağıda sunulmuştur:



Resim 1: İlişkisel Zorbalık



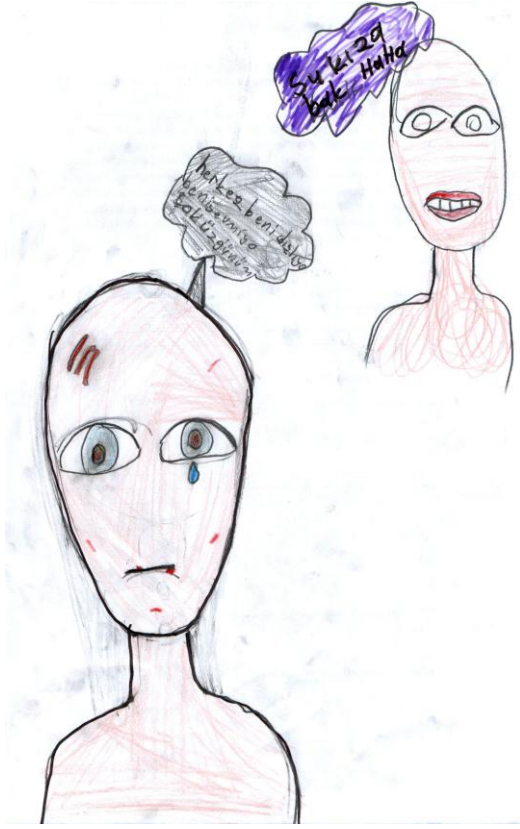
Resim 2: İlişkisel Zorbalık



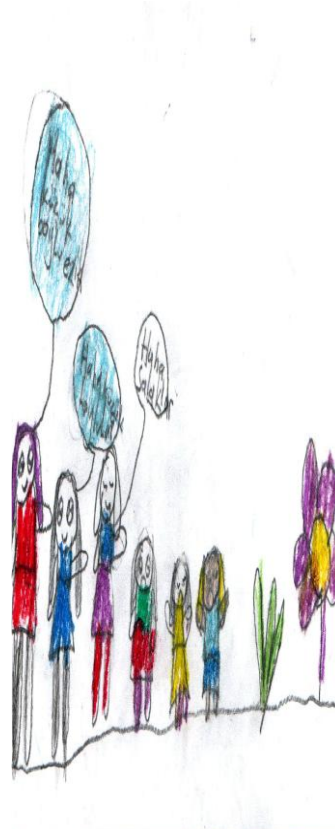
Resim 3: Fiziksel Zorbalık



Resim 4: Sözel Zorbalık



Resim 5: Sözel Zorbalık



Resim 6: Sözel Zorbalık

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu bölümde araştırmanın alt problemlerini oluşturan sorunların cevapları aranmıştır. Ortaya çıkan sonuçlar doğrultusunda önerilerde bulunulmuştur.

Birinci Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışma

Araştırmaya katılan ilkökul öğrencilerinin oluşturduğu sözel ve görsel metaforlar tablo: 2,3 ve 4'te yer alan bulgular ışığında değerlendirildiğinde; araştırmaya katılan kız öğrencilerin %86'sının, erkek öğrencilerin ise %79'unun zihinsel şemalarında akran zorbalığına ait düşünce veya yaşanmışlıkların olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Tüm öğrencilerin ise %83'ü akran zorbalığının en az bir türü hakkında zihinsel şemalarında bilgilerin yer aldığı görülmektedir. Araştırmaya katılan öğrencilerin %17'si ise akran zorbalığına ait görsel ve sözel metaforlar belirtmediklerinden bu konu hakkındaki bilgileri ya düşük düzeydedir ya da bulunmamaktadır. Dördüncü sınıf öğrencilerinin akran zorbalığı hakkında düşünce ve görüşlerinin yüksek düzeyde oluşu sosyal hayatın içinde bir şekilde akran zorbalığı rollerini üstlendiklerini veya bu konuda eğitimler aldıklarını göstermektedir. Öğrencilerin bir şekilde akran zorbalığı rolleri içerisinde kendilerini bulmaları onların zihinsel şemaların da akran zorbalığına ait olguların oluşmasına zemin hazırlayan en önemli unsurlardan birisini teşkil etmektedir. Çünkü akran zorbalığı olaylarının okulda ve sosyal çevrede sıklıkla yaşanması sonucu olarak ilkökul dördüncü sınıf öğrencileri bir şekilde akran zorbalığı rollerinin içerisinde kendilerini bulmuşlardır. Bu durumun bir sonucu olarak ta onların zihinsel şemalarında akran zorbalığına ait bilgiler oluşmuştur.

Literatürde yer alan çalışmalara bakıldığında; Pellegrini ve Long (2002) tarafından ortaya koyulan bir araştırmada ilkokuldan ortaokula geçiş döneminde zorbalık ve saldırganlık davranışlarında bir artışın olduğu görülmüştür (Akt., Bolden,2024). Öksüz, Çevik ve Kartal'ın (2012) yaptıkları bir çalışmada erkeklerin %65,8'i kızların ise %52,9'unun akran zorbalığı olaylarına karıştığını, zorbalığın erkek öğrenciler kadar kız öğrencilerde de yaygın olarak görüldüğü belirtilmektedir. Kısadal (2022) tarafından dördüncü sınıf öğrencileri ile yapılan bir araştırmada ise öğrencilerin %16,2'sinin zorba ve %15,7'sinin mağdur düzeyinde olduğu ifade edilmektedir. TIMSS 2023 verileri, TIMSS 2019 verileriyle kıyaslandığında katılımcı ülkeler ve ülkemizde akran zorbalığına katılan öğrencilerinin oranında bir artışın olduğu görülmektedir. Demircioğlu (2024) tarafından yapılan bir araştırmada ise ilkokul öğrencilerinin zorbalığa maruz kaldıklarını, dördüncü sınıf öğrencilerinde ise zorbalık davranışlarına maruz kalmada anlamlı bir artışın olduğu ifade edilmektedir. Araştırmaların sonuçları akran zorbalığının giderek arttığını göstermektedir. Bu yükseliş ile bu çalışmaya katılan öğrencilerin büyük çoğunluğunun akran zorbalığına ait düşünce ve ifadelerinin oluşu arasında bir paralellik bulunmaktadır.

Araştırmaya katılan öğrencilerin, akran zorbalığının ne olduğu hakkında farklı düşünce ve görüşleri yansıtan zihinsel şemalara sahip oldukları görülmektedir. İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin %74,46'sı akran zorbalığını ifade ederken; çaresizlik yaratan, şiddetin bir aracı olan, saldırganlığı niteleyen, insan hayatına etkileyen bir engel oluşturan, can yakıcı bir duruma sebep veren ve olumsuz sonuçlar doğuran çirkin veya kötü olaylara ait kavramları kullanarak bu olguyu kavramsallaştırmışlardır. Bununla birlikte öğrencilerin belirttiği bu kavramlar alan yazında yer alan akran zorbalığı tanımlarının oluşmasına zemin hazırlayan kavramlardır. Tablo 2'de yer alan kavramlar ayrıca akran zorbalığı olaylarının sonuçları olan “çaresizlik, değersizlik, utanç, korku ve üzüntü gibi” duyguların yaşandığını veya yaşanacağını göstermektedir. Bu verilerde bize zorbalık yapanların mağdura, mağdur olanlarında birer zorbaya dönüşmeden önleyici tedbirlerin alınması gerektiğini göstermektedir. Öğrencilerin %5,34'ünün oluşturduğu metaforlar ise akran zorbalığının; sürekliliğini, güç eşitsizliğini, insan sağlığını etkileyen yönünü, hatalı davranış olduğunu vurgulayan kavramları içermektedir. Bu kavramlarda bize zorbalık olaylarının özelliklerinden olan güç eşitsizliği, süreklilik ve zarar verme ifadelerini çağrıştırmaktadır. Zorbalığı ilk olarak tanımlayan Olweus'un belirttiği süreklilik, güç dengesizliği ve kasıt özelliklerinin öğrencilerin oluşturduğu metaforlarda yer aldığı görülmektedir. Tablo 3 ve 4'te yer alan görsel metaforlar ise bize öğrencilerin düşüncelerindeki akran zorbalığının hayata yansımaları göstermektedir. Bu yansıma ise en çok sözel, fiziksel ve ilişkisel zorbalık türlerini kullanarak gerçekleşmiştir. Oluşturulan tüm kavramlar ve çizilen görsellere bakıldığında akran zorbalığının ciddi sonuçları olan sosyal bir sorun olduğu görülmektedir. Pişkin (2002), bazı araştırmacıların okul zorbalığının merkezine; ‘grup şiddetini’ bazı araştırmacıların ‘bireysel şiddeti’ ön plana çıkardıklarını bazılarının ise ‘fiziksel saldırganlığı’ koyduklarını ilerleyen yıllarda ise okul zorbalığı tanımı daha genişletilerek “*alay etme, dalga geçme, taciz etme ve grup dışına itip yalnızlaştırma*” kavramlarının katıldığını belirtmektedir. Kutlu ve Karaca (2021) tarafından yapılan bir araştırmada ilkokul 3. ve 4. Sınıf öğrencileri akran zorbalığını; alay etmek, kavga etmek, zarar vermek, tehdit etmek, kötü ifadeler kullanma, kötü şeyler yapma, lakap takmak ve dövmek şeklinde ifade etmişlerdir.

İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin görüşlerine ve yaşamışlıklarına göre akran zorbalığı türleri; sözel, fiziksel ve ilişkisel zorbalık şeklinde sınıflandırılmaktadır. Literatürde yer alan benzer çalışmalarda ilkokullarda yapılan akran zorbalığı davranışlarının fiziksel, sözel ve ilişkisel zorbalık davranış türleri olarak gerçekleştiği görülmektedir (Kutlu ve Hamiden Karaca,2021; Tekçe,2019; Türker,2012). Ayrıca Altuntaş ve Sulak (2022) tarafından yapılan “İlkokullarda Yaşanan Akran Zorbalığının Sınıf Öğretmenlerinin Görüşleri Doğrultusunda İncelenmesi” adlı çalışmada ise eğitimcilerin sınıflarında en çok karşılaştıkları akran zorbalığı türleri; sözel, fiziksel ve diğer zorbalıklar şeklinde olmuştur. McDonald (2003) tarafından yapılan bir araştırmada; Sözel zorbalığın fiziksel zorbalıktan

daha yaygın gerçekleştiği sonucunu ortaya koymuş ve fiziksel zorbalıkların sözlü ve sözsüz zorbalığı göre daha az oran gerçekleşse de yaygın olarak görüldüğü sonucuna ulaşmıştır. Yapılan bu çalışmada elde edilen sonuçlar katılım sağlayan öğrencilerin zihinsel şemalarında en çok sözel zorbalık olaylarının yer edindiği göstermektedir. Ayrıca araştırmaya katılan okullarda öğrenim gören ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin diğer zorbalık türlerine (siber zorbalık, cinsel zorbalık vb.) ait herhangi bir düşünce ve görüşlerinin olduğunu ifade eden bir veriye bu çalışmada rastlanılmamıştır. Sideridis ve Alghamdi (2023) tarafından yapılan bir araştırmada ise ilkokullarda siber zorbalık düşük seviyede kalmıştır. Literatürde ilkokullar üzerinde yapılan çalışmalarda sözel zorbalık olayları en çok görülen zorbalık türü olup onu fiziksel ve ilişkisel zorbalık türleri izlemektedir (Eroğlu Demirhan, 2023; Demircioğlu, 2024; TIMSS Türkiye Raporu, 2023). Ayrıca araştırma yer alan görsel metaforlar incelendiğinde öğrencilerin akran zorbalığını ifade ederken yalnızca bir türünün üzerinde yoğunlaştıkları görülmektedir. Bu durum Öğrencilerin akran zorbalığının diğer türleri hakkında da bilgi sahibi olup olmadıkları hakkında kesin bir veri sağlamasa da onları en çok etkileyen ve zorlayan zorbalık olgusu hakkında net fikir vermiştir. Yapılan fiziksel zorbalıkların oranı sözel zorbalık olaylarına göre düşük düzeyde kalsa da öğrencilerin %25'inin fiziksel zorbalığa ait düşüncelerinin oluşuna ortam hazırlayan etkenlerin bilinmesi ve önleyici tedbirlerin alınması gerekmektedir.

Okul zorbalığı; 'tekmeleme, tokat vurma, itme, çekme' gibi fiziksel eylemler ile 'sataşma, alay etme, dalga geçme, kızdırma, hoşla gitmeyen sözler söyleme, isim takma, küçük düşürücü sözler söyleme' gibi eylemler ile sözel 'söylenti çıkarıp yayma, dedikodu, arkadaş grubundan dışlama, yalnızlaştırma, tehdit ve terk etme' gibi eylemler ile ortaya çıkmaktadır (Hamurcu, 2020; Pişkin, 2002). Tablo.3 ve Tablo.4' te sunulan veriler araştırmaya katılan ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin %85'inin zihinsel yapılarında var olan akran zorbalığı düşüncelerine ait davranışların sözel, fiziksel ve ilişkisel zorbalık alt temalarında gerçekleştiğini göstermektedir. Sözel zorbalık alt temasında; "dalga geçmek, bedensel özellikler ile alay edilmesi, tehdit, çirkin sözlerle hitap, zorla bir şey istemek, küfür etme, ailesinin durumu ile alay etme ve lakap takma"; fiziksel zorbalık alt temasında ise: "kavga etmek, vurmak, dövmek, ateşleyici ve patlayıcı silahlar ile saldırma, boğazını sıkma ve itilmek" şeklinde zihinsel şemaların da yer edindiği son olarak ilişkisel zorbalık bağlamında ise; "dışlanmak" eylemlerini içeren olguların olduğu görülmektedir.

Literatürde yapılan benzer çalışmalarda ilkokul öğrencileri arasından yapılan zorbalık davranışlarına; "kavga etmek, itilip kakılma, saç çekme, çöp kutusuna atma, sert cisimleri kafasına fırlatma, aşağılayıcı lakap takma, çirkin sözler söyleme, alay edilme, küfür etme, can acıtıcı hareketler yapma, yumruk atma, tekmeleme, dışlanma, dövülme, tehdit ve ailesinin çeşitli özellikleri ile dalga geçme" zorbalık davranışlarının yapıldığı görülmektedir (Kurt; 2019; McDonald, 2003, Türker, 2012). TIMSS 2023 Türkiye Raporu ayrıntılı bir şekilde incelendiğinde öğrencilerin akran zorbalığı türlerinin alt temasını oluşturan zorbalık davranışları şu şekilde ifade edilmektedir; "Hakkımda yalan söylendi", Benimle alay edildi veya bana lakap takıldı, Tehdit edildim, diğer öğrenciler beni oyun ve etkinliklerin dışında tuttu, Yapmak istemediğim şeyler yaptırıldı, Eşyam çalındı, bana ait olan şeylere bilerek zarar verildi, şiddete maruz kaldım." Eylemlerinin ilkokul dördüncü sınıflar da yaşandığı görülmektedir. Altuntaş ve Sulak (2022) ve Demircioğlu (2024) tarafından yapılan çalışmalarda ise İlkokul öğrencileri arasında yaşanan en yaygın zorbalık davranışları fiziksel zorbalık türünde: vurma, İtme, kavga etme, saç ve kulak çekme; sözel zorbalık bağlamında: alay etme-dalga geçme, lakap takma, kötü söz söyleme, tehdit etme; duygusal/ ilişkisel zorbalık türünde ise: oyunlara almama, etkinliklerden- gruptan dışlama ve küçük düşürme davranışlarının sıklıkla yaşandığı sonucuna ulaşılmıştır.

Ayrıca Kutlu ve Hamiden Karaca'nın (2021) de yaptıkları "Akran Zorbalığı Farkındalık Eğitim Programının 3. ve 4. Sınıf Öğrencilerinin Akran Zorbalığına Yönelik Görüşlerine Etkisinin

İncelenmesi” adlı çalışmada; orta sosyo – ekonomik grupta yer alan öğrencilerin görüşleri incelendiğinde öğrencilerin akran zorbalığı davranışlarını “kavga etmek, dövmek, dalga geçmek, alay etmek, kötü şeyler yapmak, kötü sözler söylemek ve tehdit etmek” Alt sosyo-ekonomik grupta ter alanlar ise “kavga etmek, dövmek, kötü şeyler, kötü sözler, küfür ve tehdit etmek, şiddet ve psikolojik baskı” şeklinde ifade ettikleri görülmektedir. Bu kavramlarda akran zorbalığının fiziksel, sözel ve duygusal/ilişkisel yönünü aynı zaman da ifade etmektedir. Literatürde yer alan bu çalışmaların sonuçları ile bu araştırmanın birinci alt problemini oluşturan sorunun sonuçlar aynı zaman da bu çalışmaların ortak noktasıdır. Öte yandan akran zorbalığı davranış türlerinden olan “kavga etmek, vurmak ve dövmek” eylemlerinin erkeklerde çok yüksek çıkması beklenen bir durum iken kız öğrencilerinin algılarında ya da yaşanmışlıklarında görece yüksek oranda bulunması bu tarz davranışların kız öğrencilere arasında da kısmen fazlaca yaşandığının bir göstergesidir. Bu tarz davranışların öğrenciler üzerinde daha acımasız sonuçlar doğurabileceği ihtimali mutlaka göz önünde bulundurulmalıdır.

İkinci Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışma

Tablo,3 ve 4’ te yer alan bulguları incelendiğinde erkek öğrencilerin; sözel, fiziksel ve ilişkisel zorbalık davranış türlerini ifade ettiği; kız öğrencilerin ise sözel, ilişkisel ve fiziksel şiddet zorbalık türlerini temsil eden metaforlar kullandıkları görülmektedir. Bu metaforların oluşmasında en büyük etken ise öğrencilerin sosyal hayatta yaşadıkları veya gözlemledikleri olgulardır. Bu olguların oluşmasında ise cinsiyet faktörü önemli bir etkindir. Erkek öğrencilerin fiziksel özelliklerinden dolayı şiddet olaylarında daha çok yer bulmaları beklenen bir durum iken kız öğrencilerin fiziksel zorbalık türlerinde bulunma oranının %18,05 olması dikkat çekici bir problemin varlığına işaret etmektedir. Çünkü oluşturulan metaforlar öğrencilerin yaşanmışlıklarının da bir yansımasıdır. Günümüz de sosyal medya ve televizyonlar da yer alan haberlerde kız öğrenciler arasındaki zorbalık davranışı görüntülerinin varlığını da şiddet eylemleri oluşturmaktadır.

Jansen vd. (2012) ve Kuppens vd. (2008) tarafından yapılan araştırmalarda ilkökul çağındaki çocuklarda ilişkisel saldırganlığın erkek öğrencilere göre kız öğrencilerde daha fazla ilişkili olduğu, fiziksel zorbalık davranışlarının ise erkeklerde daha fazla yaşandığı sonucuna ulaşılmıştır. Burnukara ve Uçanok (2017) tarafından yapılan bir araştırmada ise zorbalık türleri değerlendirildiğinde; erkek öğrencilerin fiziksel zorbalığa, kız öğrencilerin ise ilişkisel zorbalığa daha fazla maruz kaldığına değinilmektedir. Öz (2007) tarafından yapılan bir araştırma çalışmasında ise; erkek öğrencilerin saldırganlık düzeyi kız öğrencilere göre daha yüksek çıkmıştır. Sideridis ve Alghamdi (2023) tarafından yapılan bir araştırmada akran zorbalığında cinsiyet faktörünün belirgin olduğunu fiziksel zorbalığın çoğunlukla erkekler tarafından yapıldığı, çoğu uyumsuz zorbalık profillerinin genel olarak erkek olduğu görülmektedir.

Tablo 2’de yer alan sözel metaforlar incelendiğinde sözel, fiziksel ve ilişkisel zorbalık olaylarının sonuçlarının ortaya çıkaracağı etkilerin göz önünde bulundurulduğu görülmektedir. Kız öğrencilerin fiziksel ve ilişkisel zorbalık tanımlamaları eşit seviyede iken, erkek öğrencilerin fiziksel zorbalık düşünceleri veya yaşanmışlıkları kız öğrencilere göre yüksek, ilişkisel zorbalık bağlamında ise düşüktür. Her iki grupta da yer alan sözel zorbalık davranışlarının fazlaca olması ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin sözel zorbalık tanımlarına ait izlenimlerinin veya yaşanan öykülerinin fazlaca olduğunu göstermektedir. İlişkisel zorbalık yaşanmışlıklarına bakıldığında ise kızlarda bu sayının erkeklere göre çok fazla olduğu görülmektedir. Bu durum ise literatürdeki kaynaklar bakımından da beklenen bir olgudur. Mutlu ve Yılmaz (2023) tarafından yapılan çalışmada kız öğrencilerin fiziksel ve sözel zorbalık puanları erkek öğrencilerden düşüktür. Bu araştırma ise bu sonucu fiziksel zorbalık bağlamında desteklerken sözel zorbalık bağlamında ise çok aşırı farklar olmamakla beraber desteklememektedir.

Özçelik (2019) tarafından yapılan bir çalışmada ise cinsiyetin akran zorbalığının seviyelerinin belirlenmesi üzerindeki etkisinin orta derecede olduğu belirlenmiştir.

Kız öğrencilerin fiziksel zorbalık olgularına ait ifadeleri erkek öğrencilere göre daha az sayıda bulunsa da özellikle kız öğrencilerin fiziksel zorbalık teması altında bulunan “kavga etmek, vurmak, dövmek” alt temasında %15,27 öğrencinin bulunması onlarda bu algıların nasıl oluştuğunun incelenmesi açısından önem arz etmektedir. Zihinsel yapılarında oluşan bu düşünce onların akran zorbalığı olaylarında bir şekilde bulunduklarını da göstermektedir. Erkek öğrencilerin zihinsel şemalarında oluşan zorbalık davranışlarının çoğunluğunu; “kavga etmek, vurmak, dövmek, bedensel özelliği ile alay etmek, zorla bir şey istemek, tehdit, dalga geçmek” eylemleri oluştururken kız öğrencilerin tanımlarındaki zorbalık davranışlarını “dalga geçmek, bedensel özelliği ile alay edilmesi, tehdit, dışlamak kavga etmek, vurmak, dövmek, çirkin sözlerle hitap etmek” fiillerini oluşturduğu görülmektedir. Erkek öğrencilerce ifade edilen ‘ailesinin durumu ile alay etme’ ve “zorla bir şey istemek” eylemleri kız öğrencilerin ifadelerinde rastlanılmamıştır. Akran zorbalığının son yıllarda giderek artması bu çalışmada kız ve erkek öğrencilerin akran zorbalığına ait görüşlerinin de yüksek olmasına zemin hazırlamıştır. Araştırmaya katılan okullar bağlamında da kız ve erkek öğrencilerin akran zorbalığı konusunda bilgilerinin yüksek olduğu görülmektedir. Bu durum okullarda son yıllarda yaşanan akran zorbalığı olaylarındaki artışın bir yansıması olarak değerlendirilmektedir.

Literatürdeki benzer çalışmalar incelendiğinde; Balak (2017) tarafından yapılan bir araştırmada erkek ve kız öğrencilerinin “gücü kullanma, olumsuz yansıtma, başkalarını üzme, gücü kullanma” eylemine ilişkin algılarında erkek öğrenciler lehine anlamlı bir fark olduğu, Hoşgörür ve Orhan (2017) yaptıkları “Okulda Zorbalık ve Şiddetin Nedenleri ve Önlenmesinin Yönetimi” adlı çalışmada erkek öğrencilerin arasında kavga, kız öğrenciler arasından ise arkadaşını aşağılama, hem kız hem de erkek öğrenciler arasında ise itme kalkma eylemlerinin varlığı dikkat çekmektedir. Hamurcu (2020) tarafından yapılan bir araştırma da ise araştırmaya katılan öğrencilerin %12 kendisine vuran öğrencilerin kız öğrenci olduğunu %65’inin ise erkek öğrenci olduğunu belirtmiştir. Ayrıci araştırmaya katılan her 3 öğrenciden biri kötü sözler işitme davranışıyla baş başa kaldığını belirtmiştir. Tekçe (2019) tarafından ilkökul üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencileri ile yapılan bir araştırmada öğrencilerin; zorbalık yapanlar, zorbalığa uğrayanlar, hem zorbalığa uğrayanlar hemde zorbalık yapanlar ve katılmayanlar grubunda yer aldığı ve cinsiyet bakımından ise erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre daha fazla zorbalığa uğradığı sonucuna ulaşmıştır. Literatürdeki kaynaklarda ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin zorbalık olaylarında yer aldığını göstermektedir.

Devletlerce benimsenen politikalar ve erken dönemde uygulamaya koyulan önleyici programlar ile akran zorbalığının azaltılması, önlenmesi ve bir şekilde ortadan kaldırılması mümkündür (Taneri,2022). İlkokul dördüncü sınıfların yaşlarının büyümesi, akranlarına karşı kendilerinin varlığını kabul ettirme arzuları ve onları etkileyecek olumsuz rol ve model olan kişiler ile sosyal ilişki içerisinde olmaları beklenen bir durumdur (Demircioğlu,2024). Yaşça küçük olan çocuklar kendileri için rol model olan kişileri veya ebeveynlerini gözlemleyerek yeni davranışlar öğrenmektedir. Bu nedenle yetişkinlerin iyi birer rol model olması gerekmektedir. Ergün (2015) tarafından yapılan “Erken Ergenlerde Okul, Aile ve Demografik Değişkenlere Göre Akran Zorbalığının İncelenmesi” adlı çalışmada ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin akran zorbalığına maruz kalma oranı %39,21, akran zorbalığı gösterme oranı ise %32,03 olduğu bulgusuna ulaşmış ve bu bulgular ışığında; Akran zorbalığı olaylarına maruz kalmanın ilköğretim sınıf düzeylerine göre anlamlı farklılık olduğu, bu farklılıkların dördüncü ve beşinci sınıflarda kendini gösterdiği en yüksek ortalamanın ise dördüncü sınıflara ait olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Zorbalık olguları okul ortamlarında akranlar arasında basit bir şekilde alay etmek veya şakacı bir şekilde sataşmak değil aksine zorbalık saldırgan bir davranıştır (Bell,2021). Zorbalık olayları çok fonksiyonlu ve karmaşık davranış örüntüleridir. Öğrencilerin bireysel özellikleri ve geçmiş yaşantıları farklıdır. Oluşan bu farklılıklar zorbalık olaylarında kurban veya zorba olma eğilimlerini etkileyebilmektedir (Mutlu Yılmaz,2023). Literatürde yer alan çalışmalar incelendiğinde zorbalık tanımlarının temelinde zorbalığın devam edip etmeyeceği ya da önlenip önlenmeyeceğinin var olduğu görülmektedir. Çünkü yapılan bir eylem zorbalık olarak kabul edilip tanınmazsa kaçılmaz olarak artarak devam edecektir (Macdonald,2003).

Zorbalık olaylarının ana temasını ise zorbalığı yapan ile zorbalığa uğrayan arasındaki güç dengesizliği oluşturmaktadır. İlgili araştırmalar da gösteriyor ki literatürde ilkokullarda yaşanan akran zorbalığı olayları oldukça yaygın bir durumdur. İkokullarda sergilenen zorbalık olaylarını önleyecek tedbirler mutlaka alınmalı, öğrencilerin ikili ilişkilerini geliştirecek sosyal etkinlikler sürekli düzenlenmelidir. Sözel ve ilişkisel zorbalık olaylarının tespiti diğer zorbalık türlerine göre daha zor olduğu için öğrencilerin empati kurma yeteneği mutlaka geliştirilmelidir. Çağımızın etkili okulları, içerisinde yaşadığı akran zorbalığını ortadan kaldırmak için zorbalık ile mücadele eden tüm yaklaşımların içeriğini iyi bilmeli ve bu yaklaşımları kendi okullarına mutlaka entegre etmelidir. Araştırma sonucunda elde edilen veriler doğrultusunda şu önerilerde bulunmaktadır:

Öneriler

- İçinde bulunduğumuz yüzyılda kalkınma ve ilerleme hedefleri ilk olarak okullardan başlanmalıdır. Okullarda oluşan veya oluşacak olan korku dili yerine sevgi dili hâkim kılınabilir.
- İkokullarda Türkçe ve Hayat Bilgisi ders kitaplarında belirli periyodik aralıklar ile özellikle akran zorbalığında seyirci rolünde olan öğrencilerin zorbalığa uğrayan öğrencilerin yanında yer almasını sağlayacak metinler bulundurulabilir.
- İkokul 3. Sınıftan itibaren rehberlik dersi zorunlu tutularak alanda uzman kişilerce verilebilir.
- Akran zorbalığını önlemede belirleyici rol üstlenen seyircileri konu alacak araştırmalar daha fazla yapılabilir.

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 araştırmayı gerçekleştirmek üzere, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Etik Kurulu Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Komisyonunun 08.10.2024 tarihli 14/43 sayılı kararı ile etik kurul izni alınmıştır.

Yazarların Katkı Oranı

Bu Makaleye 1. yazar %50, 2. yazar %50 oranında katkı sağlamıştır.

Çıkar Çatışması

Çıkar çatışmasına dair herhangi bir durum bulunmamaktadır.

Kaynakça

- Altuntaş, Z. ve Sulak, S. E. (2022). İlkokullarda yaşanan akran zorbalığının sınıf öğretmenlerinin görüşleri doğrultusunda incelenmesi. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(2), 128-143. <https://doi.org/10.53629/sakaefd.1058580>
- Aslan, M., ve Polat, M. O. (2023). Tüm boyutlarıyla akranlar arası zorbalık. *Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(1), 43-82.
- Atalay, A. (2010). *Akran zorbalığı gösterme ve akran zorbalığına maruz kalmanın cinsiyet, yaş, sosyoekonomik düzey, anne-baba tutumları, arkadaş ilişkileri ve benlik saygısı ile ilişkisi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Dicle Üniversitesi.
- Ataman, M. (2024). *Eyvah, okuldan arıyorlar!* Kronik Kitap Yayınları.
- Balak, D. (2017). *İlkokul öğrencilerinin duygusal zekâ düzeyleri ile akran zorbalığı ve okula aidiyet duyguları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Marmara Üniversitesi.
- Baltacı, A. (2019). Nitel Araştırma Süreci: Nitel Bir Araştırma Nasıl Yapılır? *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(2), 368-388. <https://doi.org/10.31592/aeusbed.598299>
- Barik, E. (2020). *İlkokullarda akran zorbalığını önleme stratejileri ve karşılaşılan güçlüklerle ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşleri*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Çukurova Üniversitesi.
- Baş, G. (2024). *Ortaokul 5.-6.-7. sınıf öğrencilerinin, akran zorbalığı türlerine maruz kalma ve baş etme yollarının incelenmesi (Ayancık ilçesi örneği)*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Sinop Üniversitesi.
- Bell, G. (2021). *Relationship between teachers' childhood bullying experiences and attitudes towards student bullying*. [Yayımlanmamış doktora tezi]. Arizona University.
- Benli, E. ve Özdemir, A. (2024). Okul psikolojik danışmanlarının akran zorbalığına ilişkin deneyimleri: nitel bir çalışma. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi* (61), 2436-2454. <https://doi.org/10.53444/deubefd.1474880>
- Bolden, F. D. (2024). *Teachers' perspectives on bullying behaviors among elementary and middle school students: a qualitative phenomenological study*. [Yayımlanmamış doktora tezi]. Northcentral University School of Psychology.
- Borg, M. G. (1999). The extent and nature of bullying among primary and secondary schoolchildren. *Educational Research*, 41(2), 137-153. <https://www.um.edu.mt/library/oar/handle/123456789/94706>
- Burnukara, P. ve Uçanok, Z. (2012). İlk ve orta ergenlikte akran zorbalığı: gerçekleştiği yerler ve baş etme yolları. *Turkish Psychological Articles*, 15(29), 68-85.
- Clagon, A. E. (2020). *Teachers' perceptions on bullying and school bullying policy enforcement*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Amerika Birleşik Devletleri Walden University Criminal Justice.
- Çınkır, S. ve Kepenekçi, Y. K. (2003). Öğrenciler arası zorbalık. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, (34), 236-253.
- Çölmekçi, S. (2022). *Öğretmen perspektifinden akran zorbalığı*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Aydın: Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü
- Demircioğlu, A. (2024). *İlkokul öğrencilerinde akran zorbalığının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Uşak Üniversitesi.

- Dölek, N. (2002). *Öğrencilerde Zorbaca davranışların araştırılması ve bir önleyici program modeli*. [Yayımlanmamış doktora tezi]. İstanbul: Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Dunsmuir, S., Dewey, J. ve Birch, S. (2022). *Akran zorbalığı*. Yener, N. (Çeviren) Kuraldışı Yayınları.
- Ergün, N. (2015). *Erken ergenlerde okul, aile ve demografik değişkenlere göre akran zorbalığının incelenmesi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Ankara: Hacettepe Üniversitesi.
- Eroğlu Demirhan, B. (2023). *Taşınabilir ve birleştirilmiş sınıf uygulaması yapan ilkokullarda akran zorbalığı*. [Yayımlanmamış doktora tezi]. Hacettepe Üniversitesi.
- Gökler, R. (2009). *Okullarda akran zorbalığı Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi 6(2)*.
- Günaydın, B. (2023). *0-14 yaş arasındaki çocuklarda akran zorbalığı ve mizaç özellikleri ilişkisinde duygu düzenlemenin aracı rolü*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Arel Üniversitesi.
- Güven, S., Sabır, A. ve İbaçoğlu, T. (2023). Öğrencilerin kültür algılarının belirlenmesinde görsel metaforlar. *Res Journal Route Educational & Social Science Journal*, 10(3).
<http://dx.doi.org/10.17121/ressjournal.3371>
- Güven, S., ve Dak, G. (2017). Öğretmen adaylarının kamu personel seçme sınavına (KPSS) ilişkin oluşturdukları görsel metaforlar. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama*, 8(15), 2-16.
- Hamurcu, S. (2020). *İlkokul öğrencilerinde akran zorbalığı*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Hacı Bayram Veli Üniversitesi.
- Hamzah, A. A. (2023). *Predictives of bullying behavior among adolescents in saudi arabia: the role of self-esteem, emotional intelligence, and moral disengagement*. [Yayımlanmamış doktora tezi]. Andrews Üniversitesi College of Education and International Services.
- Hocaoğlu, N., ve Baysal, E. (2019). "Nicel Araştırma Modelleri-Desenleri". G. Ocak (ed.). *İçinde Eğitimde Araştırma Yöntemleri*. Pegem Akademi: Ankara.
- Hoşgörür, V., ve Orhan, A. (2017). Okulda Zorbalık ve Şiddetin Nedenleri ve Önlenmesinin Yönetimi (Muğla Merkez İlçe Örneği). *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(24), 859-880.
- İlhan Alper, S. (2008). *İlköğretimde zorbalık*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Uludağ Üniversitesi.
- Jansen, PW, Verlinden, M., Berkel, A. Dv. ve diğerleri (2012). Prevalence of bullying and victimization among children in early elementary school: Do family and school neighbourhood socioeconomic status matter? *BMC Public Health* 12, 494. <https://doi.org/10.1186/1471-2458-12-494>
- Johnson, V. E., Stanley, L. E. ve Troop-Gordon, W. (2024). Perceptions of teachers responses to children's peer victimization: agreement (and lack of agreement) among teachers and students. *Journal Of School Psychology*. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2024.101388>
- Karasar, N. (2019). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Nobel Akademik Yayıncılık.
- Kısadal, G. (2022). *İlkokullarda akran zorbalığının yordayıcısı olarak hoşgörü değerinin incelenmesi*. [Yayımlanmamış doktora tezi]. Çukurova Üniversitesi.
- Koyama, E., Kant, T., Takata, A., Kennedy, J.L. ve Zai, C.C. (2024). Genetics of child aggression, a systematic review. *Transl Psikiyatri* 14, 252 (2024). <https://doi.org/10.1038/s41398-024-02870-7>
- Kuppens, S., Grietens, H., Onghena, P., Michiels, D. ve Subramanian, S. V. (2008). Individual and classroom variables associated with relational aggression in elementary-school aged children: a multilevel analysis. *Journal Of School Psychology*, 46, 639-660. Doi: 10.1016/j.jsp.2008.06.005
- Kurt, Z. (2019). *İlköğretim 3, 4 ve 5. sınıf öğrencilerinde akran zorbalığı ve sosyal beceri arasındaki ilişkiyi etkileyen ve bu ilişkiye eşlik eden faktörler ile birlikte incelenmesi*. [Yayımlanmamış doktora tezi]. Işık Üniversitesi.
- Kutlu, M. ve Karaca, N.H. (2021). The analysis of grade teachers' views on peer bullying. *e- Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 9, 621-641. doi:10.30900/kafkasegt.983537

- Macdonald, H. M. (2003). *Bullying culture in an elementary school*. [Yayımlanmamış doktora tezi]. Güney Afrika: Rand Afrikaans Johannesburg Üniversitesi
- Millî Eğitim Bakanlığı, (2024). TIMSS 2023 Türkiye raporu. *Ölçme, Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğü*.
- Mutlu Yılmaz, N. (2023). *İlkokulda akran zorbalığı ve okula bağlılık*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi.
- Nazir, T. (2020). *School bullying book*. Lambert.
- Ocak, G. (2019). Bilimsel araştırmalarda kullanılan veri toplama araçları. G. Ocak (Ed.), *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri içinde* (s. 218-268). Pegem Akademi.
- Olweus, D. A. (2010). Bullying in schools: facts and intervention. *Kriminalistik*.
- Öksüz, Y., Çevik, C., Kartal, A. (2012). *İlköğretim 4. ve 5. Sınıf Öğrencileri Arasındaki Zorbalık Olaylarının Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi (Rize İli Örneği)*. *Journal of Turkish Studies*, 7(3), 1911-1934. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.3701>
- Öz, E. S. (2007). *İlköğretim 1. kademe 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin saldırganlık düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Ege Üniversitesi.
- Özçelik, H. (2019). *İlkokul öğrencilerinde algılanan öğretmen yakınlık davranışları ile okul doyumu ve akran zorbalığı arasındaki ilişkilerinin incelenmesi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Marmara Üniversitesi.
- Özdinçer Arslan, S., ve Savaşer, S. (2009). Okulda Zorbalık. *Milli Eğitim Dergisi*, 39(184), 218-227.
- Öztuna, A. (2018). *Dokuzuncu ve onuncu sınıf öğrencilerinde akran zorbalığı göstermenin ve akran zorbalığına maruz kalmanın psikolojik belirtilerle ilişkisi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. İstanbul Üniversitesi.
- Pişkin, M. (2002). Okul Zorbalığı: Tanımı, Türleri, İlişkili Olduğu Faktörler ve Alınabilecek Önlemler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 2(2), 531- 562.
- Sideridis, G. ve Alghamdi, M. H. (2023). Profiling experiences of bullying in the elementary school: the role of gender. *Children*, 10(4). <https://doi.org/10.3390/children10040610>
- Şahan, Ö. (2020). *Akran zorbalığı- arkadaşlık ilişkileri ve çatışmaları üzerine rehber*. Pozitif Yayınları.
- Taneri, P. O. (2022). A. bölüm akran zorbalığı ve zorbalık türleri. Ö. Y. Özbek ve P. O. Taneri (Ed.), *Bibliyoterapi kullanarak akran zorbalığı ile mücadele içinde* (s. 2-32). Anı Yayıncılık.
- Tekce, T. (2019). *İlkokul çocuklarında akran zorbalığı ve arkadaşlık niteliği arasındaki ilişkilerin incelenmesi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Çukurova Üniversitesi.
- TUİK (2023, 03). *Türkiye çocuk araştırması, 2022*. Www. Google. Chrome.
- Türker, G. (2012). *İlköğretim öğretmenlerinin akran zorbalığına yönelik tutumlarını etkileyen faktörler*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Samsun: Ondokuz Mayıs Üniversitesi.
- Yavaş, S. (2018). *Son çocukluk döneminde (9-10 yaş) sorun çözme becerilerinin akran zorbalığına etkisinin incelenmesi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Maltepe Üniversitesi.

Extended Abstract

Introduction

School is not only a place where children develop their cognitive skills; it is also a living space where they experience their social roles, establish relationships and develop a sense of belonging. However, this social environment may not always be shaped by positive experiences. Children may occasionally be subjected to exclusion, ridicule, physical or verbal attacks during their school lives, and such behaviors are defined as “peer bullying” in the literature. Bullying incidents, which frequently occur in schools and are becoming increasingly common, are a serious problem that affects not only the victim but also the bully and all of humanity. Although there is no universal definition of bullying, there are many definitions of bullying in the literature. Borg (1999) explains bullying as follows; if a student is repeatedly exposed to the negative behaviors of one or more students over time, they are becoming a victim. Olweus (2010) defined bullying as “causing harm” through intentional aggressive behaviors, occurring “repeatedly” over time and having an “imbalance of power” between the victim and the victim. Bullying incidents have actually been with us since human history, they somehow manifest themselves and become a widespread disease. Bullying began to attract serious attention in the 1970s and 1980s with the research conducted by Olweus in Scandinavian countries. In the following years, various studies on bullying were conducted in many countries. In order for an action to be considered bullying, it must have the characteristics of “unequal power”, “continuity” and “intentionality” (Pişkin, 2002). The fact that bullying incidents continue over and over again distinguishes it from other types of aggression (Dölek, 2002).

A large proportion of children are exposed to aggression by their peers and become the target of peer victimization through one or more of the following types of physical, verbal and relational bullying (Johnson et al., 2024). Violence between peers is first classified as direct and indirect bullying. Indirect bullying includes covert behaviors that are carried out without directly attacking the victim (Aslan and Polat, 2023). Indirect bullying is specifically designed to create situations that disturb the victims (Clagon, 2020). Direct Bullying includes overt attacks that directly target the victim (Atalay, 2010). Direct bullying is easily noticed and can create a sense of shame for the victims (Clagon, 2020). It is seen that it occurs under different headings according to the application methods (physical, verbal, sexual, relational and cyber).

In peer bullying incidents, there are victim, bully, bully/victim and bystander roles, and many people in schools or social life have memories of these roles (Kutlu and Hamiden Karaca, 2021). Victims are people who are exposed to bullying acts in bullying incidents. Bullies are people who bully individuals who are weaker than them (Pişkin, 2002). Bullying is thought of as a crime committed by an individual within the life cycle. Sometimes people who are victims and sometimes bullies are bullies/victims. (Nazir, 2020; Pişkin, 2002). In this process, there is a group we call bystanders. Although bullies act as if no one is around while they are doing their actions, they are being watched by someone. While bullying incidents are happening, they are people who watch the process without actively participating in this process (Öztuna, 2018). Bystander roles are very important in bullying incidents. Studies show that viewers are of vital importance in reducing bullying incidents. Raising awareness among viewers plays an important role in reducing bullying incidents. New strategies, research and programs aimed at preventing peer bullying, which has been present in our lives since

human history, will open the doors to a new world for victims of this bullying. TIMSS (2023) data show that peer bullying incidents are increasing among fourth-grade students both in the world and in our country.

Purpose

Bullying is not only a behavioral but also a perceptual phenomenon, knowing how children feel about this issue and how they evaluate it directly affects the success of preventive strategies. This study aims to understand the thoughts of 4th grade primary school students about peer bullying. This research, which is based on the voices of children, is not only an assessment of the situation but also an effort to make the vulnerabilities in school-based social relationships visible. The main purpose of this research is to examine in depth the thoughts and opinions of 4th grade primary school students about peer bullying.

Method

This research was designed with a qualitative research method and a phenomenological design was used as a method in line with the sub-problems of the research. Phenomenology was chosen because its main defining feature of the study is that it aims to find the essence or cornerstone of an experience. The data of this research was obtained using a questionnaire form consisting of two open-ended questions. The data source of the research consisted of fourth-grade primary school students in four state schools. A total of 130 students participated in the research. Content analysis, one of the methods used in qualitative studies, was used in the analysis of the data obtained as a result of the research.

Conclusion and Discussion

It was observed that 86% of the female students and 79% of the male students participating in the study had thoughts or experiences related to peer bullying in their mental schemas. 83% of all students had information about at least one type of peer bullying in their mental schemas. The high level of students' thoughts and opinions about peer bullying shows that they have somehow assumed peer bullying roles in social life or received training on this subject. Fourth grade primary school students have mental schemas reflecting different thoughts and opinions about what peer bullying is. While expressing peer bullying, 74.46% of the students conceptualized this phenomenon using concepts related to ugly or bad events that create helplessness, are a tool for violence, qualify aggression, create an obstacle affecting human life, cause a painful situation and have negative consequences. In addition, these concepts stated by the students are concepts that pave the way for the formation of peer bullying definitions in the literature. The continuity, power imbalance and intentionality characteristics stated by Olweus, who first defined bullying, are included in the metaphors created by the students. The verbal and visual metaphors created show that peer bullying is a social problem with serious consequences.

Male students highlighted metaphors representing verbal, physical and relational bullying types; female students highlighted metaphors representing verbal, relational and physical violence bullying types. The biggest factor in the formation of these metaphors is the events that students experience or observe in their social lives. Gender is an important factor in the formation of these events. While it is expected that male students will be more involved in violent incidents due to their physical characteristics, the fact that female students are 18.05% involved in physical bullying types indicates the existence of a remarkable problem. Because the metaphors created are also a reflection of the experiences of the students. Today, the presence of images of bullying behavior among female students in the news on social media and television is also constituted by violent acts. While female students'

definitions of physical and relational bullying are at equal levels, male students' thoughts or experiences of physical bullying are higher than female students and lower in the context of relational bullying. The high number of verbal bullying behaviors in both groups shows that fourth grade primary school students have many impressions or experience stories of verbal bullying. When we look at the relational bullying levels, it is seen that this number is higher in girls than in boys.

Kuram ve Uygulamada SOSYAL BİLİMLER DERGİSİ

Social Sciences: Theory & Practice

ISSN: 2619-9408

Geliş/Received: 15.09.2025 *Kabul/Accepted:* 05.11.2025

Makale Türü: Araştırma

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Kapsamında Türkçe Dersi Ölçme Değerlendirme Uygulamalarına Yönelik Öğretmen Görüşleri

Orhan ÖZEN*

ÖZ

Bu çalışma, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli kapsamında Türkçe öğretmenlerinin ölçme değerlendirme uygulamalarına yönelik görüşlerini incelemeyi amaçlamaktadır. Araştırma, nitel araştırma yöntemiyle ve olgubilim deseni çerçevesinde yürütülmüştür. Çalışma grubunu, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'ni uygulayan farklı okullarda görev yapan 25 Türkçe öğretmeni oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmış, görüşmeler sonucunda elde edilen veriler içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiştir. Araştırma bulguları, öğretmenlerin modelin tanılayıcı-geliştirici değerlendirme uygulamalarını olumlu bulduklarını, ancak zaman yönetimi ve ders planlaması açısından zorluklar yaşadıklarını ortaya koymuştur. Ayrıca, çağdaş ölçme araçlarının sınıf içi etkin kullanımı konusunda öğretmenlerin daha fazla eğitime ihtiyaç duyduğunu belirttikleri görülmüştür. Öğrenci başarısının belirlenmesinde süreç odaklı değerlendirme yaklaşımının faydalı bulunduğu ancak değerlendirme sürecinin objektifliği konusunda bazı endişeler olduğu tespit edilmiştir. Çalışma, öğretmenlerin Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'ndeki ölçme değerlendirme uygulamalarına yönelik ihtiyaçlarını ve karşılaştıkları zorlukları ortaya koyarak, modelin sahadaki uygulanabilirliğine dair önemli bilgiler sunmaktadır. Elde edilen bulgular, öğretmenlerin mesleki gelişim ihtiyaçlarının belirlenmesine ve öğretmen eğitim programlarının yeniden yapılandırılmasına yönelik öneriler sunmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Maarif modeli, Türkçe eğitimi, ölçme değerlendirme.

Teachers' Views on Turkish Course Measurement and Evaluation Practices within the Scope of the Türkiye Century Education Model

ABSTRACT

This study aims to examine Turkish teachers' views on assessment and evaluation practices within the context of the Turkey Century Education Model. The research was conducted using qualitative research methods and a phenomenological design. The study group consisted of 25 Turkish teachers working in different schools implementing the Turkey Century Education Model. A semi-structured interview form was used as the data collection tool, and the data obtained from the interviews were analyzed using descriptive and content analysis methods. The research findings revealed that teachers viewed the model's diagnostic and formative assessment practices favorably, but they experienced difficulties with time management and lesson planning. Furthermore, it was observed that teachers indicated a need for further training in the effective use of contemporary assessment tools in the classroom. The process-based assessment approach was found to be beneficial in determining student achievement, but some concerns arose regarding the objectivity of the assessment process. By revealing teachers' needs and challenges regarding assessment and evaluation practices within the Turkey Century Education Model, the study provides important

Atıf Bilgisi: Özen, O. (2025). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli kapsamında Türkçe dersi ölçme değerlendirme uygulamalarına yönelik öğretmen görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(2), 246-259. Doi: 10.48066/kusob.1784709

* Dr., Milli Eğitim Bakanlığı, Erzurum İl Millî Eğitim Müdürlüğü, orhanozen25@gmail.com, ORCID: orcid.org/0000-0002-3534-3084.

information regarding the model's applicability in the field. The findings offer recommendations for identifying teachers' professional development needs and restructuring teacher education programs.

Keywords: Maarif model, Turkish education, measurement and evaluation.

Giriş

Eğitimde ölçme ve değerlendirme, öğretim sürecinin ayrılmaz bir parçasıdır. Özellikle öğrencilerin öğrenmelerini takip etme, öğretim etkinliklerini düzenleme ve eğitim politikalarının şekillendirilmesi açısından büyük öneme sahiptir. Böylece, öğrencilerin başarı düzeylerini belirlemenin yanı sıra öğrenme sürecine ilişkin geri bildirim sağlamayı, öğretmen ve öğrencinin güçlü ve gelişime açık yönlerini belirlemeyi amaçlamaktadır (Büyükkaragöz ve Çivi, 1999). Etkili bir ölçme değerlendirme sistemi, öğretim programının hedefleri doğrultusunda öğrencilerin gelişimini izlerken, öğretim sürecine yön vermede öğretmene kılavuzluk eder. Bu nedenle ölçme ve değerlendirmenin yalnızca sonuç odaklı değil, sürece dönük olarak da yapılandırılması gerekmektedir (Karip, 2004).

Değerlendirme, öğrencinin öğrenme sürecini anlamayı ve geliştirmeyi hedefleyen sürekli bir süreçtir. Öğrenmenin niteliğini artırmak için yüksek standartlara dayalı, uygun ölçütlerle yürütülmesi gereken bu süreç; elde edilen sonuçları analiz etme, açıklama ve yorumlama becerilerini de kapsamaktadır (Guilherme, 2021).

Günümüzde geleneksel test ve sınavların yanı sıra, öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerini, yaratıcılıklarını ve problem çözme yetilerini ortaya koymalarını sağlayan yenilikçi ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarına ihtiyaç duyulmaktadır. Öğrencilerin kendi kendine veya öz yönelimli öğrenme süreçlerinde kullanılan yeni araçlar, değerlendirme anlayışında farklı hedeflerin ortaya çıkmasına yol açmıştır. Özellikle portfolyo değerlendirme, öz değerlendirme, akran değerlendirmesi, performans görevleri, proje çalışmaları, dijital rubrikler ve dijital içerikli sınavlar gibi yenilikçi teknikler, öğrencinin öğrenme sürecine aktif katılımını teşvik etmektedir (Özçelik, 2010). Günümüz eğitim anlayışının gerektirdiği çağdaş ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarını benimseyen ve derslerinde etkin biçimde kullanan öğretmenler, çağın ihtiyaç duyduğu üretken, eleştirel düşünebilen ve sorgulayan bireylerin yetişmesine önemli katkı sağlamaktadır (Göktaş ve Şad, 2021).

Bu yaklaşımlar, öğrencinin sadece bilgiyi hatırlama düzeyinde değil, bilgiyi analiz etme, değerlendirme ve yaratma düzeyinde performans göstermesini desteklemektedir. Ayrıca, teknoloji entegrasyonu ile birlikte dijital ölçme araçlarının kullanımı da yaygınlaşmakta; öğretmenlerin öğrenci başarısını daha çok boyutlu değerlendirmelerine olanak tanımaktadır (Redecker, 2013). Türk eğitim sisteminde, sadece geleneksel ölçme araçlarına değil, aynı zamanda tamamlayıcı değerlendirme yaklaşımlarına da yer verilerek öğrencilerin öğrenme süreçlerini çok yönlü biçimde izlemek ve daha etkili değerlendirme olanakları sağlamak amaçlanmıştır (MEB, 2020).

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli (TYMM) ile birlikte, ölçme ve değerlendirme uygulamalarında önemli değişiklikler görülmektedir. Bu model, öğrencilerin zihinsel, sosyal, duygusal, fiziksel ve ahlaki gelişimlerini bütüncül bir yaklaşımla ele alırken, ölçme ve değerlendirme yöntemlerinde de süreç odaklı bir yaklaşım sunmaktadır. Özellikle tanılayıcı, geliştirici (biçimlendirici) ve düzey belirleyici değerlendirme yöntemlerinin dengeli bir şekilde uygulanması hedeflenmektedir. Eğitim sürecinin başında gerçekleştirilen tanılayıcı değerlendirme, öğrencilerin mevcut bilgi ve becerilerini belirlemeyi amaçlar. Bu sayede öğretmenler, öğrencilerin güçlü ve zayıf yönlerini tespit ederek, öğretim stratejilerini buna göre planlayabilirler. Millî Eğitim Bakanlığı (MEB), yeni müfredat çerçevesinde öğretmenlere tanılayıcı değerlendirme araçları olarak ödevler, projeler, performans görevleri, öğrenci portfolyoları, sunumlar, kontrol listeleri, sınavlar, gözlem ve görüşme formları, öğrenci anketleri, rol yapma, grup çalışması, ölçekler, mezun anketleri, sınıf içi tartışmalar, öz/akran/grup değerlendirmeleri ve yansıtma yazıları gibi çeşitli yöntemler önermektedir. Öğrenme süreci boyunca gerçekleştirilen

geliştirici değerlendirme, öğrencilerin ilerlemelerini izlemeye ve ihtiyaç duydukları alanlarda destek sağlamaya yöneliktir. Sınıf içi ölçme araçları, izleme testleri ve geri bildirimler aracılığıyla, öğrencilerin öğrenme süreçleri sürekli olarak değerlendirilir ve gerekli düzenlemeler yapılır. Bu yaklaşım, öğrencilerin öğrenme eksikliklerini belirleyerek, bu eksikliklerin giderilmesine odaklanır. Eğitim sürecinin sonunda uygulanan düzey belirleyici değerlendirme ise öğrencilerin belirli bir konudaki yeterliliklerini ve genel başarı düzeylerini ölçer. Sınavlar ve final değerlendirmeleri gibi araçlarla, öğrencilerin öğrenim süreçlerinde ne kadar ilerledikleri ve hangi seviyede oldukları belirlenir. Bu tür değerlendirmeler, öğrencilerin akademik başarılarını ölçmenin yanı sıra, eğitim programlarının etkinliğini de değerlendirmeye olanak tanır (MEB, 2024). Millî Eğitim Bakanlığı, bu üç değerlendirme yöntemini dengeli bir şekilde kullanarak, öğrencilerin gelişimini bütüncül bir perspektiften izlemeyi ve desteklemeyi amaçlamaktadır. Bu yaklaşım, eğitimde süreç odaklı bir değerlendirme anlayışını benimsemekte ve öğrencilerin sadece sınav sonuçlarıyla değil, tüm öğrenim süreçleriyle değerlendirilmesini sağlamaktadır.

Türkiye’de eğitimde ölçme ve değerlendirme alanında yapılan araştırmalar, özellikle son yıllarda öğretmenlerin çağdaş ölçme araçlarını kullanma yeterlilikleri, sürece dönük değerlendirme uygulamaları ve öğrenci merkezli ölçme stratejilerine odaklanmaktadır. Yıldırım (2021) tarafından yapılan bir çalışmada, öğretmenlerin süreç değerlendirme araçlarını yeterince tanımadıkları ve bu konuda uygulama eksikliklerinin bulunduğu ortaya konmuştur. Benzer şekilde, Demirtaş ve Koç (2020) ölçme değerlendirme uygulamalarının öğretmenler tarafından daha çok sınav odaklı yürütüldüğünü ve yenilikçi yaklaşımların sınıf içi uygulamalarda sınırlı kaldığını belirtmişlerdir. Ancak, bazı çalışmalar öğretmenlerin çağdaş ölçme araçlarına yönelik olumlu tutumlar geliştirmeye başladığını ve hizmet içi eğitimlerin bu süreci desteklediğini göstermektedir (Şahin ve Atasoy, 2018; Avan vd., 2019; Yalçın vd., 2025). Bu bağlamda, TYMM’de önerilen ölçme değerlendirme yaklaşımı, literatürdeki bu ihtiyaçlara cevap verebilecek niteliktedir.

Değişen programlar, anlayış ve yaklaşımlar birçok araştırma alanını da beraberinde getirmektedir. En önemli araştırma alanlarından biri de bu uygulamaların sahadaki yansımalarını belirleyen çalışmalardır. Bu tarz uygulamaların geliştirilmesi ve en verimli şekilde uygulanması için bilimsel çalışmaların eleştirel ve yapıcı yaklaşımlarına ihtiyaç duyulmaktadır. Uygulayıcıların görüşlerini ve deneyimlerini belirlemeye çalışan nitel araştırmalar, uygulamalar arasındaki farkları ve ilişkileri araştıran deneysel çalışmalar ve uygulamaların etkinliğini araştıran eylem araştırmaları bu çalışmaların başında gelmektedir. Bu tarz çalışmalar yeni yaklaşımların ve uygulamaların olumlu ve olumsuz yönlerine ilişkin bilgi vermesi açısından oldukça değerlidir. Sahadaki çalışmalara farklı açılardan yaklaşarak detaylı bir şekilde yapılan bilimsel araştırmalar sayesinde model sunanlara ve bu modelleri uygulayanlara farklı bir perspektif sağlanmaktadır.

TYMM’nin yeni bir model olması, ölçme değerlendirme anlayışının ve uygulamalarının büyük ölçüde değişmesi ve bu alanda yapılan çalışmaların azlığı bu araştırmayı önemli kılmaktadır. Bu model, eğitim sisteminde çağdaş yaklaşımları benimseyerek öğrenci merkezli öğrenme süreçlerini ve ölçme değerlendirme uygulamalarını ön plana çıkarmaktadır. Bu bağlamda, modelin tanılayıcı-geliştirici değerlendirme, çağdaş ölçme araçlarının kullanımı ve öğrenci başarısının belirlenmesi gibi temel ölçme değerlendirme prensiplerini nasıl uyguladığı ve öğretmenler tarafından nasıl değerlendirildiği büyük önem taşımaktadır. Programların ve yaklaşımların değişmesi günümüz dünyasında değişen toplumsal ve kişisel yaşam standartları doğrultusunda beklenen bir durum olsa da bu değişimin uygulamadaki yansımaları tutarlılık ve devamlılık açısından oldukça elzemdir.

Bu çalışma, öğretmenlerin model kapsamında ölçme değerlendirme uygulamalarına ilişkin görüşlerini ortaya koyarak, modelin sahadaki uygulanabilirliğine dair önemli veriler sunmayı amaçlamaktadır. Elde edilecek bulgular, öğretmenlerin ölçme değerlendirme süreçlerindeki ihtiyaçlarını

belirlemeye katkı sağlayarak, eğitim politikalarının geliştirilmesine ve öğretmen eğitim programlarının düzenlenmesine ışık tutacaktır.

Bu doğrultuda araştırmanın amacı, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli kapsamında Türkçe dersi ölçme değerlendirme uygulamalarına yönelik öğretmen görüşlerini incelemektir. Bu doğrultuda, öğretmenlerin tanılayıcı-geliştirici değerlendirme, çağdaş ölçme araçlarının kullanımı ve öğrenci başarısının belirlenmesi konularındaki deneyimleri, karşılaştıkları zorluklar ve önerileri analiz edilecektir. Elde edilen veriler, modelin sahadaki uygulanabilirliğini değerlendirmek ve öğretmenlerin bu süreçte nasıl desteklenebileceğini belirlemek için kullanılacaktır.

Bu kapsamda araştırma sorusu şu şekilde belirlenmiştir: Öğretmenler, Türkiye Yüzyılı Maarif Modelindeki ölçme ve değerlendirme uygulamalarını, deneyimlerini ve önerilerini nasıl değerlendirmektedir?

Yöntem

Araştırmanın yöntem bölümünde çalışmada tercih edilen model, çalışmanın örneklemi, veri toplama aracı, analiz yöntemleri ve araştırmanın geçerlik ve güvenirlik çalışmalarına ait detaylar yer almaktadır.

Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nde ölçme değerlendirme uygulamalarına yönelik öğretmen görüşlerini derinlemesine incelemek amacıyla nitel araştırma yöntemi benimsenmiştir. Çalışma, olgubilim (fenomenoloji) deseni çerçevesinde yürütülmüştür. Olgubilim deseni, bireylerin belirli bir olguya dair deneyimlerini anlamaya yöneliktir (Creswell, 2013).

Öğretmenlerin Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli kapsamındaki ölçme değerlendirme uygulamalarına ilişkin algılarını ve deneyimlerini ortaya koymak açısından bu desen uygun görülmüştür. Ölçme değerlendirme uygulamalarını sahadaki uygulayıcıları olan öğretmenlerin deneyimleri ve görüşleri doğrultusunda incelemek için bu yöntem tercih edilmiştir.

Örneklem / Araştırma grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'ni uygulayan ve Erzurum ilindeki farklı okullarda görev yapmakta olan 25 Türkçe öğretmeni oluşturmaktadır. Katılımcılar, amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemiyle belirlenmiştir (Patton, 2002). Bu yöntem, farklı deneyimlere sahip öğretmenlerin görüşlerini incelemeyi sağlayarak daha kapsamlı bir analiz yapılmasına olanak tanımaktadır. Bu bağlamda hem merkez okullar hem de merkeze uzak okullarda görev yapan öğretmenlerin yanı sıra sınıf mevcudu kalabalık olan okullar ile daha az öğrenciye sahip sınıflardan oluşan okullar tercih edilmiştir. Böylece sahayı çok daha geniş bir açıdan yansıtacak bir grup belirlenmeye çalışılmıştır. Aynı zamanda katılımcıların görev süreleri de çalışma grubu oluşturulurken göz önünde bulundurulmuştur. Çalışmanın katılımcılarına ait demografik özellikler aşağıdaki tabloda ayrıntılı bir şekilde sunulmuştur.

Tablo 1. Çalışmanın katılımcılarına ait demografik özellikler

Değişken	Grup	f
Cinsiyet	Kadın	14
	Erkek	11
Okul Türü	Ortaokul	18
	YBO	3
	İHO	4
Görev Süresi	1-5	5

	6-10	6
	11-15	6
	16-20	4
	21-25	4
Eğitim Durumu	Lisans	18
	Y. Lisans	7

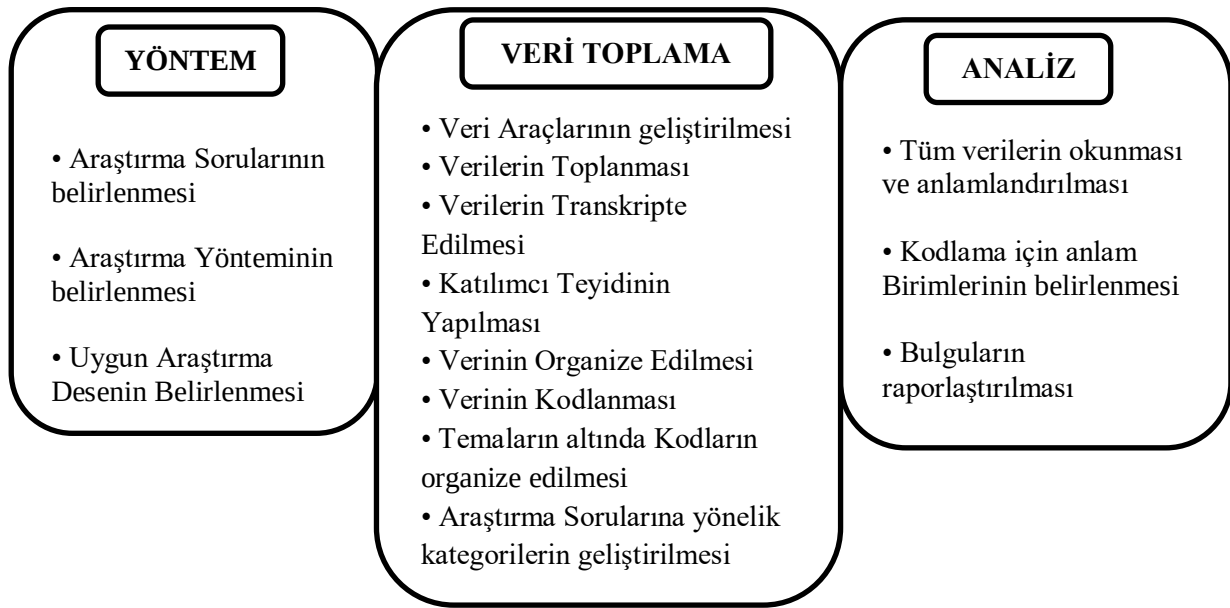
Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formu, literatür taraması ve uzman görüşleri doğrultusunda geliştirilmiş olup öğretmenlerin Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nde ölçme değerlendirme uygulamalarına ilişkin deneyimlerini anlamaya yönelik sorular içermektedir. Formda, tanılayıcı-geliştirici değerlendirme, çağdaş ölçme araçlarının kullanımı ve öğrenci başarısının belirlenmesi gibi temel temalara yönelik sorular yer almaktadır. Araştırmacı tarafından hazırlanan form görüşmenin gidişatına göre araştırmacıya farklı sorular sorma ve görüşmeyi yönlendirme olanağı sağlamaktadır.

Görüşmeler öncesinde katılımcılardan, ses kaydı alınmasına dair izinleri alınmış ve herkes için uygun bir görüşme zamanı belirlenmiştir. Araştırma kapsamında 25 ortaokul Türkçe dersi öğretmeniyle görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Katılımcıların durumuna göre görüşmeler genellikle okul ortamında, sessiz bir odada ya da boş sınıflarda yapılmıştır. Öğretmenlerle yapılan görüşmeler ortalama 20-25 dakika sürmüştür. Görüşmelere başlamadan önce katılımcıların rahatlaması, samimi yanıtlar verebilmesi ve güven ortamının oluşması amacıyla ortamı ısıtmaya ve yumuşaya yönelik sorular yöneltilmiştir. Ayrıca araştırmanın amacı açıklanmış ve kişisel bilgilerin gizli tutulacağı vurgulanmıştır. Görüşmeler sonrasında ses kayıtları birebir yazıya dökülmüş; elde edilen transkriptler bazı katılımcılara elden, bazılarına ise e-posta yoluyla ulaştırılarak doğrulamaları istenmiştir.

Verilerin Analizi

Bu çalışmada verilerin analizinde içerik analizi yöntem tercih edilmiştir. İçerik analizi yöntemi bu araştırmada dört temel aşamada yürütülmüştür: (1) verilerin kodlanması, (2) temaların oluşturulması, (3) kod ve temaların düzenlenmesi ve (4) bulguların tanımlanması (Şimşek ve Yıldırım, 2021). Araştırmada izlenen bu süreçler Şekil 1'de gösterilmiştir. Çalışma kapsamında gerçekleştirilen tüm görüşme ve gözlemler kelimesi kelimesine yazıya aktarılmış, toplamda 34 sayfalık bir transkript elde edilmiştir. Tüm dokümanlar, araştırmanın odağındaki olgulara ilişkin kavramlar doğrultusunda birçok kez incelenmiştir. Kodlama işlemleri bilgisayar ortamında yürütülmüş ve bu süreçte MAXQDA 12 nitel veri analiz programı kullanılmıştır. Bu yazılım, kodlar arasındaki ilişkileri, istatistiksel verileri ve görsel çıktıları etkileşimli bir biçimde sunarak analiz sürecine katkı sağlamıştır. Kodların bir kısmı araştırma öncesinde yapılan alan yazın incelemeleri sırasında belirlenmiş, bir kısmı ise veri seti incelenirken eklenmiştir. Araştırmacı, veri setinin tamamını kodladıktan sonra benzer özellik taşıyan kodları ve alt kodları bir araya getirerek uygun temaları oluşturmuştur. Verilerin güvenilirliğini artırmak amacıyla kodlama sürecinde bağımsız iki araştırmacı tarafından kodlar karşılaştırılmış ve uzlaşa sağlanmıştır.



Şekil 1. Araştırma süreci

Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları

Bu araştırmada verilerin geçerli ve güvenilir olmasını sağlamak amacıyla çeşitli stratejiler uygulanmıştır. Geçerlik açısından, araştırmanın içeriği belirlenen amaç ve alt problemlere uygun olarak yapılandırılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formu, konuya ilişkin literatür taraması yapılarak ve alan uzmanlarının görüşleri doğrultusunda geliştirilmiştir. Görüşme formundaki soruların kapsam geçerliğini sağlamak amacıyla Türkçe eğitimi, ölçme değerlendirme ve eğitim programları alanında uzman üç akademisyenin değerlendirmelerine başvurulmuş ve gerekli düzenlemeler yapılmıştır.

Güvenirlik kapsamında, verilerin analiz süreci şeffaf bir şekilde yürütülmüştür. Görüşme kayıtları araştırmacı tarafından kelimesi kelimesine yazıya dökülmüş ve kodlama sürecinde iki bağımsız araştırmacı ile birlikte çalışılmıştır. Kodlayıcılar arası uyum oranı hesaplanmış ve %80'in üzerinde bir uyum elde edilmiştir. Bu oran, çalışmanın güvenilirliğini artırıcı bir unsur olarak kabul edilmiştir (Miles & Huberman, 1994). Ayrıca, elde edilen bulgular doğrudan alıntılarla desteklenerek betimsel analizde yansızlık sağlanmıştır.

Katılımcı doğrulaması yoluyla öğretmen görüşlerinin analiz sonuçlarına uygunluğu kontrol edilmiş, gerekli durumlarda katılımcılarla tekrar iletişime geçilerek anlam birliği sağlanmıştır. Bunun yanı sıra, araştırmacı önyargılarının en aza indirilmesi amacıyla araştırma sürecinde sürekli yansıtma yapılmış ve araştırmacı günlük tutulmuştur.

Bu doğrultuda, araştırmanın geçerlik ve güvenilirlik standartlarına uygun şekilde yürütüldüğü ve elde edilen sonuçların araştırma sorularını yansıtacak biçimde derinlemesine analiz edildiği söylenebilir. Bu çalışma Erzurum ilindeki 25 Türkçe öğretmeni ile sınırlıdır ve nitel araştırmanın doğasında var olan sınırlılıklar doğrultusunda bulguların genellenemeyebilir.

Bulgular

Bu bölümde, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli kapsamında öğretmenlerin ölçme değerlendirme uygulamalarına ilişkin görüşlerinden elde edilen bulgular, tema, kategori, kod ve frekanslar aracılığıyla analiz edilmiştir. Veriler, betimsel analiz yöntemiyle çözümlenmiş ve katılımcıların görüşleri

doğrultusunda anlamlı temalar altında toplanmıştır. Bulgular, öğretmen görüşlerine dayalı olarak aşağıdaki dört ana tema etrafında sunulmuştur.

Tanılayıcı-Geliştirici Değerlendirme Uygulamalarına İlişkin Öğretmen Görüşleri

Bu temada, öğretmenlerin Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli çerçevesinde uygulanan tanılayıcı ve geliştirici değerlendirme uygulamalarına ilişkin algıları ve deneyimleri yer almaktadır. Katılımcılara ilk olarak “Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli’nde yer alan tanılayıcı-geliştirici değerlendirme uygulamalarını nasıl değerlendirirsiniz?” sorusu yöneltilmiştir.

Öğretmenlerin büyük bir kısmı, sürece odaklanan bu değerlendirme türünün öğrencileri daha iyi tanımalarına ve öğretimi bireyselleştirmelerine olanak sağladığını ifade etmiştir. Ancak, bu yaklaşımın zaman yönetimi açısından bazı zorluklar içerdiği de belirtilmiştir.

Tablo 2. Tanılayıcı-geliştirici değerlendirme uygulamalarına ilişkin öğretmen görüşleri

Tema	Kategori	Kod	f
Tanılayıcı-Geliştirici Değerlendirme	Uygulama süreci	Süreç odaklı değerlendirme etkili	8
		Öğrenciyi daha iyi tanıma imkânı	6
		Öğretim stratejilerini şekillendirme	5
	Karşılaşılan zorluklar	Zaman yönetiminde sıkıntı	7
		Sınıf mevcudunun fazla olması	4
		Sürekli takip gerektirmesi	3

Tablo 2 incelendiğinde, öğretmenlerin tanılayıcı ve geliştirici değerlendirme uygulamalarını genel olarak olumlu karşıladıkları görülmektedir (f 21). Katılımcılar tanılayıcı ve geliştirici değerlendirmeye ilgili olarak uygulama sürecinde süreç odaklı değerlendirmenin olumlu etkileri, öğrenciyi daha iyi tanıma imkânı bulma ve öğretim stratejilerini şekillendirme açısından faydalarından bahsetmişlerdir. Ancak uygulamada zaman ve sınıf yönetimi açısından bazı zorluklarla karşılaştıkları görülmektedir (f 11).

Öğretmenler yapılan görüşmelerde tanılayıcı-geliştirici değerlendirme uygulamalarına ilişkin örnek görüşler şu şekildedir:

Ö8: “Tanılayıcı değerlendirme sayesinde öğrencilerimin hangi konularda zorlandığını çok daha hızlı fark ediyorum. Bu, ders planımı şekillendirmemde büyük kolaylık sağlıyor.”

Ö21: “Her öğrenciye bireysel geri bildirim verebilmek çok faydalı ama kalabalık sınıflarda bu süreci yürütmek oldukça zor oluyor.”

Ö23: “Öğrenciyi daha yakından tanımak güzel fakat her ders sonunda sürekli takip yapmak öğretmenin iş yükünü ciddi biçimde artırıyor.”

Çağdaş Ölçme Araçlarının Kullanımına İlişkin Öğretmen Görüşleri

Bu tema kapsamında öğretmenlerin çağdaş ölçme araçlarına yönelik algıları ve bu araçları kullanma konusundaki deneyimleri ele alınmıştır. Görüşmenin ikinci sorusu olarak öğretmenlere “Çağdaş ölçme araçlarının kullanımı konusundaki deneyimleriniz nelerdir? Ne tür zorluklarla karşılaşyorsunuz?” soruları yöneltilmiştir.

Öğretmenler, çağdaş araçların öğrenme sürecine katkı sağladığını düşünmekle birlikte, bu araçların etkili kullanımında çeşitli sorunlar yaşandıklarını da ifade etmişlerdir.

Tablo 3. Çağdaş ölçme araçlarının kullanımına ilişkin öğretmen görüşleri

Tema	Kategori	Kod	f
Çağdaş Ölçme Araçları	Olumlu yönler	Aktif öğrenmeyi desteklemesi	7
		Öğrenci motivasyonunu artırması	5
		Becerilere dayalı ölçüm yapabilme	6

Karşılaşılan sorunlar	Uygulamada yeterli bilgi eksikliği	5
	Dijital araçlara erişim sorunları	4
	Ek zaman ve hazırlık gerektirmesi	3
Öğretmen ihtiyacı	Hizmet içi eğitim talebi	8

Tablo 3'te görüldüğü üzere, çağdaş ölçme araçlarının pedagojik katkısı öğretmenler tarafından kabul edilmekle birlikte, bu araçların etkili kullanımı için mesleki gelişim desteğine olan ihtiyaç dikkat çekmektedir. Katılımcılar aktif öğrenmeyi desteklemesi, öğrenci motivasyonunu artırması ve becerilere dayalı ölçüm yapabilmesi gibi çağdaş ölçme araçlarının olumlu yönlerine dikkat çekmişlerdir (f 18). Olumsuz yönler ise uygulamada yeterli bilgi eksikliği, dijital araçlara erişim sorunları, ek zaman ve hazırlık gerektirmesi olarak belirtilmiştir (f 12). Aynı zamanda öğretmenlerin çağdaş ölçme araçlarıyla ilgili hizmet içi eğitim talepleri de oldukça fazladır (f 8).

Aşağıda çağdaş ölçme araçlarının kullanımına ilişkin öğretmen görüşlerinden bazılarına yer verilmiştir:

Ö4: “Dijital ölçme araçları öğrencilerin motivasyonunu artırıyor. Özellikle oyunlaştırılmış testler çocukların ilgisini çekiyor.”

Ö17: “Çağdaş ölçme araçlarını kullanmak istiyorum fakat teknolojiye erişim sıkıntısı yaşayan öğrencilerim olduğu için süreç her zaman sağlıklı işlemiyor.”

Ö18: “Bu araçların etkili kullanımı için daha fazla hizmet içi eğitime ihtiyacımız var. Teoriyi biliyoruz ama pratiğe geçirmekte zorlanıyoruz.”

Öğrenci Başarısının Belirlenmesine Yönelik Öğretmen Görüşleri

Bu tema, öğretmenlerin öğrenci başarısının belirlenmesine yönelik değerlendirme araçları ve yaklaşımlarına ilişkin görüşlerini içermektedir. Bu temada öğretmenlerin “Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli kapsamında öğrenci başarısının belirlenmesini nasıl değerlendirirsiniz?” sorusuna cevaplamaları istenmiştir.

Süreç odaklı yaklaşım öğretmenler tarafından faydalı bulunurken, objektiflik konusunda bazı endişelerin var olduğu da belirtilmiştir.

Tablo 4. Öğrenci başarısının belirlenmesine yönelik öğretmen görüşleri

Tema	Kategori	Kod	f
Öğrenci Başarısı	Değerlendirme anlayışı	Süreç odaklı yaklaşımın faydalı olması	9
		Öğrencinin gelişimini izleyebilme	6
	Ölçme aracı tercihleri	Performans görevleri ve portfolyo	4
		Öz ve akran değerlendirme	5
	Sorunlar ve endişeler	Objektiflik konusunda kaygılar	6
		Notlandırma sürecinde belirsizlik	4

Tablo 4'teki veriler, öğretmenlerin süreç odaklı değerlendirme uygulamalarını desteklediklerini ancak bu sürecin nesnellik açısından dikkatle planlanması gerektiğini ortaya koymaktadır. Süreç odaklı yaklaşımın başarıya etkisi ve öğrencinin gelişimini izleyebilme fırsatı vermesi öğrenci başarısını artırma açısından olumlu karşılanmaktadır (f 15). Süreç odaklı yaklaşımda genellikle performans görevleri ve portfolyo, öz ve akran değerlendirme yöntemlerini tercih ettiklerini belirtmişlerdir (f 9). Katılımcılar süreç değerlendirme yöntemlerinin objektif olma konusunda sorun oluşturduğunu ve notlandırma konusundaki belirsizlikler yaşadıklarını vurgulamışlardır.

Öğrenci başarısının belirlenmesine yönelik örnek öğretmen görüşleri aşağıda gösterilmiştir:

Ö7: “Süreç odaklı değerlendirme, öğrencinin sadece sonuç değil gelişim sürecini de görmemizi sağlıyor. Bu, özellikle düşük başarı gösteren öğrenciler için motive edici oluyor.”

Ö13: “Portfolyo ve performans görevleri öğrencilerin becerilerini daha iyi yansıtıyor. Ancak puanlama sürecinde objektifliği korumakta zorlanıyorum.”

Ö16: “Öz değerlendirme öğrenciler için faydalı ama bazı öğrenciler kendilerine olduğundan fazla not veriyor, bu da güvenilirliği etkiliyor.”

Öğretmenlerin Model Hakkındaki Genel Görüşleri ve Önerileri

Son temada, öğretmenlerin Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli’ne dair genel görüşleri ve bu modele ilişkin önerileri yer almaktadır. Görüşmenin son sorusu olarak katılımcılara “Modelin ölçme değerlendirme süreçlerine ilişkin genel değerlendirmeniz nedir? Sürece ilişkin ne tür önerilerde bulunursunuz?” soruları sorulmuştur.

Öğretmenler genel olarak modeli olumlu bulduklarını ifade etmiş, ancak değerlendirme ölçütlerinin netleştirilmesi ve uygulamaya yönelik somut örneklerin artırılması gerektiğini vurgulamıştır.

Tablo 5. Öğretmenlerin model hakkındaki genel görüşleri ve önerileri

Tema	Kategori	Kod	f
Genel Görüşler	Modelin uygulanabilirliği	Modelin olumlu yönleri baskın	7
		Sınıf ortamında esneklik sağladığı	5
	Öneriler	Süreç değerlendirme kriterleri netleşmeli	6
		Uygulama örnekleri çoğaltılmalı	4
		Eğitim içerikleri güncellenmeli	3

Tablo 5’e göre öğretmenler, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli’nin uygulanabilirliğine dair genel olarak olumlu görüş bildirirken, sürecin daha net kılınmasına yönelik yapıcı önerilerde bulunmuşlardır. Modelin olumlu yönlerine dikkat çeken katılımcılar özellikle sınıf ortamında yarattığı esnekliği dile getirmişlerdir. Süreç değerlendirme kriterleri netleşmesi, uygulama örneklerinin çoğaltılması ve eğitim içeriklerinin güncellenmesi konusunda öneri ve beklentilerini belirtmişlerdir.

Öğretmenlerin model hakkındaki genel görüş ve önerilerinden bazıları şu şekildedir:

Ö11: “Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli genel hatlarıyla çok olumlu. Öğrenciyi merkeze alan yaklaşım motive edici.”

Ö15: “Modeli uygularken kriterlerin daha net belirlenmesi gerektiğini düşünüyorum. Belirsizlikler öğretmenler arasında farklı uygulamalara yol açabiliyor.”

Ö19: “Somut etkinlik örnekleri artırılırsa modelin sınıf ortamında uygulanabilirliği çok daha kolay olur.”

Araştırma bulgularına göre, öğretmenler Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli’nde yer alan ölçme değerlendirme uygulamalarını genel olarak olumlu bulmakla birlikte bazı zorluklar yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Tanılayıcı-geliştirici değerlendirme sürecinin öğrencilere geri bildirim sağlamada etkili olduğu ancak zaman yönetimi açısından zorlayıcı olduğu belirtilmiştir. Çağdaş ölçme araçlarının öğrenme sürecine katkı sunduğu ancak bu araçların etkili kullanımı için öğretmenlerin daha fazla eğitime ihtiyaç duyduğu tespit edilmiştir. Ayrıca, öğrenci başarısının belirlenmesinde süreç odaklı değerlendirme yaklaşımının yararlı olduğu ancak değerlendirme sürecinin objektifliğini sağlama konusunda bazı endişelerin bulunduğu görülmüştür.

Sonuç

Bu araştırma, öğretmenlerin Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli kapsamında ölçme ve değerlendirme uygulamalarına ilişkin görüşlerini ortaya koymayı amaçlamıştır. Araştırma bulguları incelendiğinde 1. temada katılımcıların tanılayıcı ve geliştirici değerlendirme yöntemlerinin öğrencilerin bireysel farklılıklarını tanımada ve öğretim sürecini esnek hale getirmede etkili olduğunu düşündüklerini ortaya koymuştur. Öğretmenlerin çoğunluğu, sürece odaklanan bu değerlendirme türünün öğrencileri daha iyi tanımalarına ve öğretimi bireyselleştirmelerine olanak sağladığını belirtmiştir. Ancak, bu yaklaşımın zaman yönetimi açısından bazı zorluklar içerdiği de belirtilmiştir. Bu bulgu, ölçme ve değerlendirmenin sadece öğrenme ürünlerini değil, süreci de izleme amacı taşıması gerektiğini savunan modern yaklaşımlarla örtüşmektedir (Black & Wiliam, 1998; Karip, 2004).

Araştırmanın 2. temasına ait bulgular değerlendirildiğinde öğretmenlerin çağdaş ölçme araçlarını pedagojik olarak faydalı buldukları ancak uygulama konusunda bilgi ve donanım eksikliği yaşadıkları tespit edilmiştir. Görüşmede, aktif öğrenmeyi desteklemesi, öğrenci motivasyonunu artırması ve becerilere dayalı ölçüm yapabilmesi gibi çağdaş ölçme araçlarının olumlu yönleri dikkat çekerken uygulamada yeterli bilgi eksikliği, dijital araçlara erişim sorunları, ek zaman ve hazırlık gerektirmesi olumsuz yönler olarak öne çıkmaktadır. Bu durum, Girmen ve Yıldırım (2019) tarafından yapılan çalışmalarda da vurgulanmakta; öğretmenlerin süreç odaklı, dijital ve alternatif ölçme araçlarını tanıma ve uygulama konularında desteklenmesi gerektiği belirtilmektedir. Özellikle dijital portfolyolar, öz ve akran değerlendirme gibi araçların etkin kullanımı, öğrencinin öğrenme sorumluluğunu artırmakta ve değerlendirme sürecine aktif katılım sağlamaktadır (Redecker, 2013). Türkben (2022) Türkçe öğretmenleriyle yaptığı benzer bir çalışmada sınıfların kalabalık olması, tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme araçlarının hazırlanmasının güç ve zaman alıcı olması, bu araçların uygulanması ve değerlendirilmesinin uzun bir süreci gerektirmesi ile okulların teknoloji altyapısının yetersizliği gibi nedenlerden dolayı tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme araçlarının daha az kullanıldığını veya hiç kullanılmadığını belirtmiştir.

Araştırmanın 3. temasında süreç değerlendirmeye dayalı ölçme uygulamalarının öğrenci gelişimini daha kapsamlı izleme açısından avantajlı olduğu ifade edilmiştir. Türkçe eğitiminde tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme araçlarını inceleyen Göçer ve arkadaşları (2017) tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme araçları sayesinde öğrenciler yalnızca ortaya koydukları ürüne göre değil, öğrenme sürecine katılımları ve sergiledikleri performans doğrultusunda da değerlendirildiğini belirtmişlerdir. Süreci merkeze alan tamamlayıcı veya bütünleyici ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin öğrenme sürecini daha doğru biçimde değerlendirmede önemli katkılar sağlayacağını vurgulamışlardır.

Ancak bu sürecin nesnellik ve standartlık açısından bazı kaygılar doğurduğu görülmektedir. Bu bulgu, alan yazınında benzer araştırmalarda da dile getirilmiş; öğretmenlerin bu tür ölçme biçimlerinin değerlendirme ölçütlerinin net olmaması ve süre yetersizliği nedeniyle zorlandıkları ifade edilmiştir (Bal, 2009; Ektem vd., 2016).

Araştırmanın son temasında genel olarak öğretmenlerin Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'ne olumlu yaklaştıkları; ancak modelin uygulanabilirliğinin artırılması için uygulama örneklerine, süreç değerlendirme kriterlerine ve öğretmen eğitimi içeriklerine ihtiyaç duydukları ortaya konmuştur. Bu da eğitim sisteminde bütüncül, esnek ve öğrenci merkezli planlamaların önemine işaret etmektedir. Özellikle tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme araçlarının etkin biçimde kullanılabilmesi için öğretmenlerin bu alandaki bilgi ve becerilerinin geliştirilmesi gerekmektedir. Uygulamalı eğitimlerle hem süreç hem de sonuç odaklı ölçme ve değerlendirme araçlarının hazırlanmasına ve bu araçların öğrenme ortamlarında nasıl kullanılacağına yönelik çalışmalara ağırlık verilmelidir (Türkben, 2022).

Bu doğrultuda yapılacak öneriler şunlardır:

- Bu çalışma süreç değerlendirme araçlarının kullanımına ilişkin öğretmen görüşlerini içermektedir. Farklı araştırmalarda ölçme değerlendirme uygulamaları deneysel yöntemler kullanılarak araştırılabilir.
- Tanılayıcı ve geliştirici değerlendirme süreçlerinin yönetimi konusunda öğretmenlere yönelik zaman yönetimi ve planlama becerilerini içeren hizmet içi eğitimler verilmelidir.
- Çağdaş ölçme araçlarının kullanımına ilişkin uygulamalı hizmet içi eğitimler yaygınlaştırılmalıdır.
- Süreç değerlendirme kriterleri, öğretmenler için anlaşılır ve uygulanabilir biçimde tanımlanmalı ve örnek uygulamalarla desteklenmelidir.
- Öğrenci başarısının belirlenmesinde nesnelliği artıracak rubrik, kontrol listesi gibi araçların hazırlanması ve kullanımı teşvik edilmelidir.

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

Atatürk Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu, Eğitim Bilimleri Birim Etik Kurul Başkanlığı, 25.09.2025 tarih ve E-29202147-101.02.02-2500313191 sayılı etik kurul izin belgesi.

Yazarların Katkı Oranı

Yazar çalışmayı tek başına hazırlamıştır.

Çıkar Çatışması

Araştırma ile alakalı herhangi bir kurum veya kuruluş ile çıkar çatışmasına dair bir durum bulunmamaktadır.

Kaynakça

- Avan, Ç., Akbaş, V., & Gülgün, C. (2019). Öğretmenlerin ölçme değerlendirmeye yönelik tutumları: Kastamonu örneği. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(3), 20-31.
- Bal, A. P. (2009). *İlköğretim beşinci sınıf matematik öğretiminde uygulanan ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarının öğretmen ve öğrenci görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Adana: Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Black, P., & Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5(1), 7-74.
- Büyükkaragöz, S., & Çivi, C. (1999). *Genel öğretim yöntemleri*. Öz Eğitim Yayınları.
- Creswell, J. W. (2013). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches (3rd ed.)*. SAGE Publications.
- Demirtaş, H., & Koç, M. (2020). Sınıf içi değerlendirme uygulamalarının incelenmesi. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 10(2), 77-95.

- Ektem, I., Keçici, S., & Pilten, G. (2016). Sınıf öğretmenlerinin süreç odaklı ölçme ve değerlendirme yöntemlerine ilişkin görüşleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(3), 661-680.
- Girmen, P., & Yıldırım, D. (2019). İlkokul 4. sınıf Türkçe dersi kapsamında ölçme ve değerlendirme süreci uygulamaları. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(4), 227-238.
- Göçer, A., Arslan, S., & Çaylı, C. (2017). Türkçe eğitiminde öğrenci gelişim durumunun belirlenmesinde süreç temelli tamamlayıcı ölçme değerlendirme yöntem ve araçları. *Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* (28), 263-292.
- Göktaş, Ö. & Şad, S. N. (2021). Matematik öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarına ilişkin algılarının incelenmesi. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(2), 402-415.
- Guilherme, M. (2021). *Critical citizens for an intercultural world: Foreign language education as cultural politics*. Multilingual Matters.
- Huberman, M., & Miles, M. (1994). *Manejo de datos y métodos de análisis*. The Sage handbook of qualitative research, 428-444.
- Karip, E. (2004). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Pegem Akademi.
- MEB, 2024. *Ortaokul Türkçe dersi öğretim programı*. MEB Yayınları, Ankara.
- MEB, 2024. *Türkiye yüzyılı maarif modeli*. MEB Yayınları, Ankara.
- Özçelik, D. A. (2010). *Okullarda ölçme ve değerlendirme*. Pegem Akademi.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods* (3rd ed.). SAGE Publications.
- Redecker, C. (2013). *The use of ICT for the assessment of key competences*. JRC Scientific and Policy Reports.
- Şahin, M., & Atasoy, E. (2018). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin alternatif ölçme-değerlendirme yöntemlerine yönelik tutumlarının değerlendirilmesi. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 18-33.
- Türkben, T. (2022). Türkçe öğretmenlerinin sınıf içi öğrenme becerilerini ölçme ve değerlendirme yeterlikleri. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama*, 13(25), 45-72.
- Yalçın, V., Çelik, H., Ünsal, D., & Çelik, A. (2025). Öğretmenlerin dijital ölçme ve değerlendirme araçlarını kullanma eğilimleri. *Ulusal Eğitim Dergisi*, 5(4), 20268-20268.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (12. bs.). Seçkin Yayıncılık.

Extended Abstract

Introduction

Measurement and evaluation in education are an integral part of the teaching process and play a critical role in monitoring student learning, directing instructional activities, and shaping educational policies. An effective measurement and evaluation system guides teachers in directing the teaching process while monitoring student progress in line with the curriculum objectives. Therefore, measurement and evaluation must be structured not only as outcome-focused but also process-oriented. Today, in addition to traditional tests and exams, there is a need for innovative measurement and

evaluation approaches that enable students to demonstrate their higher-order thinking skills, creativity, and problem-solving abilities. These approaches support students' performance not only at the level of recalling information but also at the level of analyzing, evaluating, and creating it. Furthermore, with the integration of technology, the use of digital measurement tools is becoming more widespread, allowing teachers to assess student achievement in a more multidimensional way. Research on measurement and evaluation in education in Turkey, particularly in recent years, has focused on teachers' competence in using contemporary measurement tools, process-oriented assessment practices, and student-centered assessment strategies. Within the framework of the Turkey Century Maarif Model, measurement and evaluation practices in education are undergoing a significant transformation. This model addresses students' mental, social, emotional, physical, and moral development with a holistic approach, while also envisioning radical changes in measurement and evaluation methods. It specifically aims to implement diagnostic, formative, and summative assessment methods in a balanced manner. Diagnostic assessment, conducted at the beginning of the educational process, aims to determine students' current knowledge and skills.

Within the framework of the new curriculum, the Ministry of National Education (MEB) recommends a variety of diagnostic assessment tools for teachers, including assignments, projects, performance tasks, student portfolios, presentations, checklists, exams, observation and interview forms, student surveys, role-playing, group work, scales, graduate surveys, in-class discussions, self/peer/group assessments, and reflection papers. The Turkish Century Education Model, by embracing contemporary approaches in the education system, emphasizes student-centered learning processes and measurement and evaluation practices. In this context, how the model implements fundamental measurement and evaluation principles, such as diagnostic and formative assessment, the use of contemporary measurement tools, and the determination of student achievement, and how these are evaluated by teachers, is of great importance. This study aims to reveal teachers' views on assessment and evaluation practices within the scope of the model and provide important data on its applicability in the field. The findings will contribute to identifying teachers' needs in assessment and evaluation processes, thus informing the development of educational policies and the organization of teacher training programs.

The purpose of this research is to examine teachers' views on Turkish language course assessment and evaluation practices within the context of the Turkish Century Maarif Model. To this end, teachers' experiences, challenges, and suggestions regarding diagnostic and formative assessment, the use of contemporary assessment tools, and the determination of student achievement will be analyzed. The data obtained will be used to evaluate the model's applicability in the field and to determine how teachers can be supported in this process.

This research seeks to answer the following questions:

1. How do teachers evaluate the diagnostic and formative assessment practices within the Turkish Century Maarif Model?
2. What are teachers' experiences and challenges in the use of contemporary assessment tools?
3. How do teachers evaluate the determination of student achievement within the context of the Turkish Century Maarif Model?
4. What suggestions do teachers offer regarding the model's assessment and evaluation processes?

Method

This study employed a qualitative research method to in-depth examine teachers' views on assessment and evaluation practices within the Turkey Century Education Model. The study was

conducted within the framework of a phenomenological design. The study group consisted of 25 Turkish teachers working in different schools in Erzurum province who implement the Turkey Century Education Model. Participants were selected using a maximum variation sampling method, a purposive sampling method. A semi-structured interview form was used as the data collection tool. The interview form was based on a literature review and developed in accordance with expert opinions, it includes questions aimed at understanding teachers' experiences with assessment and evaluation practices in the Turkish Century Education Model. The form includes questions addressing key themes such as diagnostic-formative assessment, the use of contemporary assessment tools, and determining student achievement. The data obtained were analyzed using descriptive and content analysis methods. During the descriptive analysis process, participant opinions were summarized based on the identified themes and supported by direct quotes. In the content analysis, data were coded, themes were created, and commonalities and differences among teachers' opinions were identified.

Discussion

According to the research findings, while teachers generally found the assessment and evaluation practices in the Turkish Century Education Model positive, they expressed some difficulties. It was stated that the diagnostic-formative assessment process was effective in providing feedback to students but challenging in terms of time management. It was determined that contemporary assessment tools contribute to the learning process, but teachers need more training to use them effectively. Furthermore, it was observed that the process-oriented assessment approach is useful in determining student achievement, but there are some concerns about ensuring the objectivity of the assessment process. This research aimed to reveal teachers' views on measurement and evaluation practices within the context of the Turkey Century Education Model. The findings revealed that teachers believe diagnostic and formative assessment methods are effective in recognizing students' individual differences and making the teaching process flexible.

Conclusion

The study found that teachers find modern assessment tools pedagogically useful but lack the knowledge and skills to implement them. Effective use of tools such as digital portfolios, self- and peer-assessment, in particular, increases student responsibility for learning and ensures active participation in the assessment process. It has been stated that assessment practices based on formative assessment are advantageous for monitoring student development more comprehensively. However, this process raises some concerns regarding objectivity and standardization. It has been revealed that teachers generally have a positive attitude towards the Turkey Century Education Model; however, they need implementation examples, process evaluation criteria, and teacher training content to increase the model's applicability. This highlights the importance of holistic, flexible, and student-centered planning in the education system. The following recommendations are made in this regard:

- Teachers should be equipped with time management and planning skills to manage diagnostic and formative assessment processes.
- Practical in-service training on the use of contemporary assessment tools should be expanded.
- Process evaluation criteria should be defined in a clear and applicable manner for teachers and supported by exemplary practices.
- The development and use of tools such as rubrics and checklists that increase objectivity in determining student achievement should be encouraged.

Kuram ve Uygulamada SOSYAL BİLİMLER DERGİSİ

Social Sciences: Theory & Practice

ISSN: 2619-9408

Geliş/Received: 18.09.2025 *Kabul/Accepted:* 12.10.2025

Makale Türü: Araştırma

Öğretmenlerin Medya Araçlarında Yer Alan İklim Haberlerine İlişkin Görüşleri*

*Vefa ÇELİKCI**

*Erhan GÖRMEZ***

ÖZ

Bu araştırmanın amacı, öğretmenlerin medya araçlarında yer alan iklim haberlerine ilişkin görüşlerini ortaya koymaktır. Çalışma, nitel araştırma yöntemlerinden içerik analizi yaklaşımı ile yürütülmüş ve veriler, yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla 22 öğretmenden toplanmıştır. Katılımcılar, amaçlı örnekleme yöntemiyle belirlenmiş; verilerin analizinde MAXQDA 24 yazılımından yararlanılmıştır. Bulgular, öğretmenlerin büyük çoğunluğunun medya içeriklerini iklim kriziyle mücadelede yetersiz, yüzeysel ve çoğu zaman manipülasyona açık gördüklerini göstermektedir. Katılımcılar, iklim haberlerinin daha doğru, bilimsel verilere dayalı, bilinçlendirici ve yönlendirici bir nitelikte sunulması gerektiğini vurgulamıştır. Ayrıca, cinsiyet değişkenine göre farklı bakış açıları tespit edilmiş; erkek öğretmenler doğruluk ve samimiyet üzerinde dururken, kadın öğretmenler farkındalık, çevresel duyarlılık ve bilimsel dayanaklara önem vermiştir. Çevreci hareketlerin medyada yeterince yer bulmadığı, haberlerin çoğunlukla propaganda aracı olarak kullanıldığı ve ekonomik-siyasi güç odaklarının etkisiyle biçimlendiği de öne çıkan bulgular arasındadır. Sonuç olarak, medya okuryazarlığı becerilerinin geliştirilmesi ve öğretmenlerin bu becerileri öğrencilere aktarması, iklim değişikliğine ilişkin bilinçli ve eleştirel bir toplumun oluşmasına katkı sağlayacaktır.

Anahtar Kelimeler: İklim krizi, medya, öğretmen görüşleri

Teachers' Opinions on Climate News in The Media

ABSTRACT

The aim of this study is to explore teachers' views on climate news presented in media outlets. The research was conducted using a qualitative research design, employing content analysis. Data were collected through a semi-structured interview form administered to 22 teachers, who were selected through purposive sampling. MAXQDA 24 software was used in the data analysis process. The findings reveal that the majority of teachers perceive media content related to climate change as insufficient, superficial, and often prone to manipulation. Participants emphasized that climate news should be presented in a more accurate, scientific, informative, and guiding manner. In addition, gender-based differences were identified: male teachers mainly focused on accuracy and sincerity, whereas female teachers highlighted awareness-raising, environmental sensitivity, and reliance on scientific data. The results also indicate that environmental movements are underrepresented in the media, climate news is often used as a propaganda tool, and its content is shaped by economic and political power structures. In conclusion, enhancing media literacy skills and transferring these skills

Atıf Bilgisi: Çelikçi, V. & Görmez, E. (2025). Öğretmenlerin medya araçlarında yer alan iklim haberlerine ilişkin görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(2), 260-281. Doi: 10.48066/kusob.1786778

* Çalışma ikinci yazarın danışmanlığında ilk yazarın yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

* Uzman Öğretmen, Van Milli Eğitim Müdürlüğü, Vali Ali Cevdet Bey İlkokulu, vefacelikci@hotmail.com, ORCID: orcid.org/0009-0000-1373-508X

** Prof.Dr., Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Bölümü, erhangormez@hotmail.com, ORCID: orcid.org/ 0000-0003-0752-802X

to students through teachers can contribute to the development of a conscious and critical society in the context of climate change.

Keywords: Climate crisis, media, teachers' opinions

Giriş

İnsanoğlu, var oluşundan günümüze kadar gerek doğa gerekse insan kaynaklı sayısız felakete tanıklık etmiş ve çoğu zaman bu felaketlerin üstesinden gelebilmiştir. Ancak son elli yıldır gündelik yaşamın her alanında etkilerini hissettiren ve insanlığın sonunu getirebilecek bir tehdit olarak nitelendirilen iklim krizi, geçmişte yaşanan felaketler gibi kolaylıkla aşılabilecek bir sorun olmaktan uzaktır. Bilim insanlarının ortaya koyduğu veriler, iklim krizinin insanlığın karşı karşıya kaldığı en ciddi sorunlardan biri olduğunu açıkça göstermektedir (UN, 2013).

Birleşmiş Milletler (BM), kuruluşunun 75. yılı vesilesiyle 2020 yılında yayımladığı “İklim Krizi – Kazanabileceğimiz Bir Yarış” başlıklı raporda, artan sıcaklıkların çevresel bozulmayı, doğal afetleri, aşırı hava olaylarını, gıda ve su güvensizliğini, ekonomik istikrarsızlığı, çatışmaları ve terörizmi tetiklediğini vurgulamıştır (UN, 2020). Raporda öne çıkan bulgulara göre; kutup ve dağlık bölgelerdeki buzullar tarihte görülmemiş bir hızla erimekte, bu durum ise deniz seviyesinin yükselmesine yol açmaktadır. Dünya nüfusunun yaklaşık %40’ı kıyıya 100 km’den daha yakın bölgelerde yaşamakta olup, nüfusu beş milyonu aşan şehirlerin üçte ikisi deniz yükselmesi riski altındadır. Gerekli önlemler alınmadığı takdirde New York, Şanghay, Abu Dabi, Osaka ve Rio de Janeiro gibi metropollerin bazı bölgeleri sular altında kalarak milyonlarca insanın yerinden olmasına neden olabilecektir.

Küresel ısınmanın en kritik etkilerinden biri de gıda ve su güvenliği alanında ortaya çıkmaktadır. İklim değişikliği, toprağın karbon tutma kapasitesini sınırlayan bozulmanın başlıca nedenlerinden biridir. Günümüzde yaklaşık 500 milyon insan erozyondan etkilenen bölgelerde yaşamaktadır; bu durum ise küresel gıdanın yaklaşık %30’unun kaybolmasına ya da israf edilmesine yol açmaktadır. Ayrıca iklim değişikliği, içme ve tarımsal sulamada kullanılan suyun hem miktarını hem de kalitesini olumsuz etkilemektedir. Yüzyıllardır belirli bölgelerde yetiştirilen birçok mahsulün yok olma tehlikesi, küresel gıda güvenliği açısından ciddi bir tehdit oluşturmaktadır. Bu süreç, özellikle yoksul ve kırılgan toplumları orantısız biçimde etkileyerek küresel adaletsizliği artırmakta ve ülkeler arasındaki ekonomik eşitsizlikleri derinleştirmektedir (IPCC, 2014; İBB, 2018).

İklim değişikliği aynı zamanda afetlerin sıklığını ve yıkıcılığını artırmaktadır. Her ne kadar iklim kaynaklı afetler yerkürenin doğal döngüsünün bir parçası olsa da küresel sıcaklık artışı bu afetleri daha yıkıcı hale getirmiştir. Sıcak hava dalgaları, kuraklıklar, tayfunlar ve kasırgalar günümüzde kitlesel yıkımlara neden olmaktadır. Nitekim afetlerin yaklaşık %90’ı iklim ve hava olaylarıyla bağlantılı olup, bu afetlerin dünya ekonomisine yıllık maliyetinin 520 milyar ABD doları olduğu ve her yıl yaklaşık 26 milyon insanı yoksulluğa sürüklediği belirtilmektedir (Hallegatte, Vogt-Schilb, Bangalore ve Rozenberg, 2017).

İklim değişikliğinin yalnızca çevresel değil, aynı zamanda uluslararası barış ve güvenlik açısından da ciddi sonuçları bulunmaktadır. Yaşam için gerekli kaynaklara erişimde artan rekabet; toprak, gıda ve su üzerinde sosyoekonomik gerilimleri derinleştirmekte ve kitlesel göçlere yol açmaktadır. İklim, mevcut sorunları ağırlaştıran bir “risk çarpanı” olarak işlev görmektedir; özellikle kuraklıklar siyasi şiddeti ve toplumsal huzursuzluğu beslemektedir. Dünya Bankası, gerekli önlemler alınmadığı takdirde 2050 yılına kadar yalnızca Sahra Altı Afrika, Latin Amerika ve Güney Asya’da 140 milyondan fazla insanın iç göçe maruz kalacağını öngörmektedir (WBG, 2018).

Bilim insanları, küresel ısınmanın inkâr edilemez bir gerçek olduğu konusunda hemfikirdir (IPCC, 1995; IPCC, 2014; Masson-Delmotte, vd., 2021). Bununla birlikte, iklim krizini yakından izleyen büyük sermaye gruplarının kontrolündeki medya araçları aracılığıyla bu sürecin doğanın olağan bir değişim süreci gibi yansıtılması, toplumsal farkındalığı azaltmakta ve insanlığı geri dönüşü olmayan

bir sürece sürüklemektedir. Dünya nüfusunun %67,9'unun (5,56 milyar kişi) internet, %63,9'unun (5,24 milyar kişi) ise sosyal medya kullanıcısı olduğu düşünüldüğünde; iklim krizine yönelik iletileri eleştirel süzgeçten geçirmeden kabul eden bireylerin sayısı küçümsenmeyecek boyuttadır (Statista, 2025).

Bu noktada, insanlığın çabaları gezegeni eski hâline döndürmeye yetmese dahi, alınacak acil önlemler dünyanın ömrünü uzatabilecek niteliktedir. Bu önlemler arasında en önemlilerinden biri, çevresel sorunlar konusunda bilinç düzeyi yüksek, eleştirel düşünebilen ve eyleme geçebilen bireylerin yetiştirilmesidir. Söz konusu sorumluluk yalnızca eğitim kurumlarına değil, aynı zamanda kamuya hitap eden resmî ve özel kurumlara da aittir.

Kamuya doğrudan ulaşarak dünya gündemindeki gelişmeleri aktaran en önemli mecraların başında medya gelmektedir. Medya organlarının, üstlendikleri toplumsal misyon gereği, edindikleri bilgileri halka tarafsız, nesnel ve politik söylemlerin etkisinden arındırılmış biçimde sunmaları gerekmektedir. Zira çevresel sorunların giderek daha karmaşık bir hâl aldığı günümüzde medya, toplumu doğru bilgilendirme konusunda kritik bir role sahiptir. Bununla birlikte, iklim krizi bağlamında büyük sermaye gruplarının manipülatif söylemleri medya aracılığıyla kamuoyuna aktarılmakta ve bu durum gerçeklerin öğrenilmesinin önünde önemli bir engel oluşturmaktadır (Morton, 2020). Nitekim Brüggemann (2017), medya kuruluşlarının çevresel krizlere ilişkin süreçlerde şeffaf davranmadığını ve konunun önemini kamuoyuna yeterince yansıtmadığını vurgulamaktadır.

Bu bağlamda, kamuoyuna sunulan yanıltıcı ya da eksik bilgilerin eleştirel bir süzgeçten geçirilerek değerlendirilmesi büyük önem taşımaktadır. Burada devreye giren unsurlardan biri ise eğitimidir. Bilgi iletilisinin kaynağını sorgulamak, amacını anlamak ve hegemonik söylemleri eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirmek, eğitilmiş birey olmanın göstergeleri arasında yer almaktadır. Bu noktada öğretmenlerin rolü özel bir önem taşır. Medya iletilerinin arka planını sorgulama becerisine sahip öğretmenler, bu eleştirel yaklaşımı rehberlik ettikleri öğrencilere de kazandırarak, toplumsal bilinçlenme sürecine katkıda bulunabilirler.

Alan yazınında yapılan çalışmalar (Aksan ve Çelikler, 2015; Demir, Canatan ve Caner, 2016; Gürer ve Sakız, 2018; Karabulut, 2023; Zülfünaz, Tek, Görümlü ve Kılınç, 2021), eğitim düzeyi arttıkça küresel iklim değişikliği farkındalığının da yükseldiğini ortaya koymaktadır. Bununla birlikte, eğitilmiş birey olmanın, bilgiyi büyük ölçüde medya araçları üzerinden edinen kişilerin iklim krizine ilişkin iletileri analiz etme ve değerlendirme biçimlerine nasıl yansıdığına dair alan yazınında yeterli düzeyde bulgular bulunmamaktadır. Alan yazını incelendiğinde öğretmenlerin medya araçlarında yer alan iklim krizi haberlerini nasıl değerlendirdiklerine yönelik herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Çalışma, elde edilen sonuçlar doğrultusunda bu eksikliği gidermeyi ve konuya ilgi duyan araştırmacılara katkı sağlamayı amaçlamaktadır.

Araştırma Problemi

Araştırmanın temel/ana problemini, “öğretmenlerin medya araçlarında yer alan iklim haberlerine yönelik görüşlerinin belirlenmesi” oluşturmaktadır.” Bu ana problemi destekler nitelikte aşağıdaki alt problemlere cevap aranmıştır:

1. Medya araçlarında yer alan iklim haberleri hakkında öğretmen görüşleri nelerdir?
2. İklim krizinde medya araçlarının görevi konusunda öğretmen görüşleri nelerdir?
3. Öğretmenlerin çevreci hareketler hakkındaki görüşleri nelerdir?
4. Öğretmenlerin medya araçlarında yer alan iklim haberlerini değerlendirme yaklaşımlarına ilişkin görüşleri nelerdir?

5. Öğretmenlerin medya araçlarında yer alan iklim haberlerinin kaynağı ve niteliğine ilişkin görüşleri nelerdir?

6. Öğretmenlerin medya araçlarında yer alan iklim haberlerinin propagandaya alet olmaya ilişkin görüşleri nelerdir?

7. Öğretmenlerin medya araçlarında yer alan iklim haberlerinin etki ve işlevine ilişkin görüşleri nelerdir?

8. Öğretmenlerin medya araçlarında yer alan iklim haberlerinin sunulma biçimine ilişkin görüşleri nelerdir?

Yöntem

Çalışma nitel araştırma yaklaşımına göre tasarlanmıştır. Nitel araştırma yöntemleri, katılımcıların bakış açılarını, duygularını ve deneyimlerini dikkate alarak bir olguyu doğal bağlamı içerisinde anlamayı hedefler (Creswell, 2018). Bu yaklaşımda temel amaç, incelenen olgunun taşıdığı anlamı ortaya koymak ve katılımcıların yaşantılarını ile bakış açılarını kendi ifadeleri doğrultusunda yorumlamaktır (Maxwell, 2018). Bu çalışmada da medya araçlarında yer alan iklim haberlerine ilişkin öğretmenlerin nasıl bir değerlendirme yaptıkları tespit edilmeye çalışılmıştır.

Çalışma Grubu

Nitel veri toplama sürecinde, yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla toplam 22 öğretmenden görüş alınmıştır. Araştırmada örneklem seçiminde, olasılığa dayalı olmayan örneklem yöntemlerinden biri olan amaçlı örneklem kullanılmıştır. Amaçlı örneklem, araştırma probleminin çözümüne en uygun ve ilgili bilgiyi sağlayabileceği düşünülen katılımcıların seçilmesine dayanmaktadır (Başaran, 2017). Bu yaklaşımda, evrenin temsil gücünü artıracak nitelikteki bir örneklem oluşturulabilmesi için katılımcılar araştırmacı tarafından belirli ölçütler doğrultusunda öznel bir şekilde seçilmektedir. Bu araştırmada söz konusu yöntemin tercih edilme nedeni, araştırma probleminin doğrudan muhatabı olan ve Sosyal Bilgiler dersini fiilen yürüten öğretmenlerin, araştırmanın amaçladığı verileri sağlayabilecek en uygun katılımcı grubunu oluşturmalarıdır. Bu öğretmen grubuna ait demografik bilgiler Tablo 1’de yer almaktadır.

Tablo 1. Öğretmenlerin demografik özelliklerine göre dağılımı

Tema	Kod	f	%
Cinsiyet	Erkek	11	%50
	Kadın	11	%50
Yaş	25-30 yaş arası	6	%27,7
	31-35 yaş arası	8	%36,6
	36-40 yaş arası	5	%22,6
	40 yaş ve üzeri	3	%13,1
Branş	Sosyal Bilgiler Öğretmeni	9	%40,9
	Sınıf Öğretmeni	13	%59,1
Öğrenim	Lisans	18	%81,8
	Lisansüstü	4	%18,2
Mesleki Kıdem	1-5 yıl	5	%22,6
	6-10 yıl	7	%31,8
	11-15 yıl	8	%36,6
	16-20 yıl	2	%09,0

Tablo 1 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyet dağılımının eşit olduğu, yaş grubunda ise 25-40 yaş aralığının çoğunluğu oluşturduğu görülmektedir. Katılımcıların büyük bir kısmı lisans mezunu olup, branş dağılımında sınıf öğretmenliği sosyal bilgilere göre daha yüksek orandadır. Ayrıca öğretmenlerin mesleki kıdemlerinin çoğunlukla 1-15 yıl arasında yoğunlaştığı görülmektedir.

Veri Toplama Süreci ve Etik

Veri toplama sürecinde, Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Yayın Etik Kurul Başkanlığı'nın 23/08/2024 tarihli ve 2024/17-02 sayılı kararı doğrultusunda, Van Milli Eğitim Müdürlüğü'nden gerekli izinler alınmıştır. Veriler, katılımcılara dijital ortam üzerinden Google Forms, e-posta ve WhatsApp uygulamaları aracılığıyla ulaştırılmış ve toplanmıştır.

Veri Toplama Aracı

Öğretmenlerin medya araçlarında yer alan iklim haberlerine ilişkin görüşlerini tespit etmek amacıyla araştırmacı tarafından “yapılandırılmış görüşme formu” hazırlanmıştır. Hazırlanan görüşme formu iki alan uzmanı ve iki Türkçe dil uzmanı tarafından kontrol edilmiştir. Görüşme formu ön uygulamada 8 sosyal bilgiler öğretmenine uygulanmış ve bu görüşmeye katılan öğretmenler soruların anlaşılır olduklarını ifade etmişlerdir. Alınan teyit işleminden sonra 8 maddeden oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu ilgili öğretmen grubuna uygulanmıştır.

Verileri Analizi

Araştırmada elde edilen nitel verilerin çözümlenmesinde içerik analizi yöntemi tercih edilmiştir. Bu yöntemin temel amacı, verilerin ortak özelliklerinden yola çıkarak onları belirli temalar altında sistematik, açık ve anlaşılır biçimde bütünleştirmektir (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Analiz sürecinde veri kaybını en aza indirmek, bulguları somutlaştırmak ve görsel olarak desteklemek amacıyla günümüzde nitel araştırmalarda yaygın olarak kullanılan yazılımlardan biri olan MAXQDA 24 paket programından yararlanılmıştır. Analiz sonucunda ulaşılan veriler ise bulgular bölümünde tablolar aracılığıyla sunulmuştur.

Geçerlik ve Güvenirlik

Bilimsel araştırmalarda geçerlik ve güvenirlik, araştırmanın niteliğini belirleyen temel ölçütler arasında yer almaktadır. Geçerlik, ulaşılan sonuçların doğruluğunu ve araştırma amacına uygunluğunu ifade ederken; güvenirlik, elde edilen sonuçların tutarlılığını ve tekrarlanabilirliğini ortaya koymaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Bu araştırmada her iki ölçütü de güçlendirmek amacıyla çeşitli önlemler alınmıştır.

Geçerlik açısından: Araştırmacı, veri toplama sürecine doğrudan katılım sağlayarak çalışmanın amacı, elde edilecek verilerin kullanım alanı ve araştırmaya bilimsel katkısı konusunda katılımcılara ayrıntılı bilgilendirme yapmıştır. Katılımcıların sorulara nesnel biçimde yanıt vermeleri teşvik edilmiş; ayrıca elde edilen verilerin ayrıntılı raporlanması, betimsel analizlerde katılımcı ifadelerinin doğrudan aktarılması gibi uygulamalar araştırmanın geçerliğini güçlendiren unsurlar olarak değerlendirilmiştir.

Güvenirlik açısından: Araştırmaya dâhil edilen grubun özellikleri açıkça ortaya konmuş, görüşme sürecine ilişkin ayrıntılı açıklamalar yapılmıştır. Böylece araştırma sürecinin şeffaflığı artırılarak, elde edilen bulguların güvenilir biçimde değerlendirilmesine zemin hazırlanmıştır.

Bulgular

Öğretmenlerin medya araçlarında yer alan iklim haberleri ve iklim hareketlerine ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla veriler, yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla toplanmıştır. Elde

edilen verilerin çözümlenmesinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Analiz sürecinde veri kaybını en aza indirmek, bulguları daha somut ve anlaşılır hale getirmek ve görselleştirmek amacıyla, günümüzde nitel araştırmalarda sıklıkla tercih edilen yazılımlardan biri olan MAXQDA 24'ten yararlanılmıştır. Analizler sonucunda ulaşılan bulgular, öğretmen görüşlerinden doğrudan alıntılarla desteklenmiş; alıntıların kime ait olduğunu gösterebilmek için erkek sınıf öğretmenleri “ESÖ-1...ESÖ-7”, kadın sınıf öğretmenleri “KSÖ-1...KSÖ-6”, erkek sosyal bilgiler öğretmenleri “ESO-1...ESO-4” ve kadın sosyal bilgiler öğretmenleri “KSO-1...KSO-5” kodları ile sembolleştirilmiştir.

1. Bulgu: Medya araçlarında yer alan iklim haberleri hakkında öğretmen görüşleri Tek-Vaka Modeli ile analiz edilmeye çalışılmıştır.



Şekil 1. İklim haberlerine ilişkin genel öğretmen görüşleri

Şekil 1 incelendiğinde, öğretmenlerin büyük çoğunluğunun medya araçlarında yer alan iklim haberlerinin, iklim kriziyle mücadele sürecinde daha doğru, bilinçlendirici ve yönlendirici içerikler sunması gerektiği görüşünü benimsedikleri görülmektedir. Öğretmenler, mevcut medya içeriklerinin bu anlamda yetersiz kaldığını ve kamuoyunu bilinçlendirme açısından etkinliğinin sınırlı olduğunu ifade etmişlerdir. Ayrıca, medyanın iklim krizi sürecine yönelik katılım eksikliği ve etkin bir iletişim ortamı sunamaması, öğretmenler tarafından iklim krizinin çözümünde önemli bir engel olarak değerlendirilmiştir. Görüşleri alınan öğretmenlerden yukarıda ulaşılan bulguları destekleyen doğrudan alıntılar incelendiğinde:

KSÖ-2: Gerçeği yansıttığını düşünüyorum fakat medyanın bunun üzerinde az durduğunu düşünüyorum daha sık bu tür haberlere yer verilmelidir. Gerçeği yansıtmıyor fakat yetersiz.

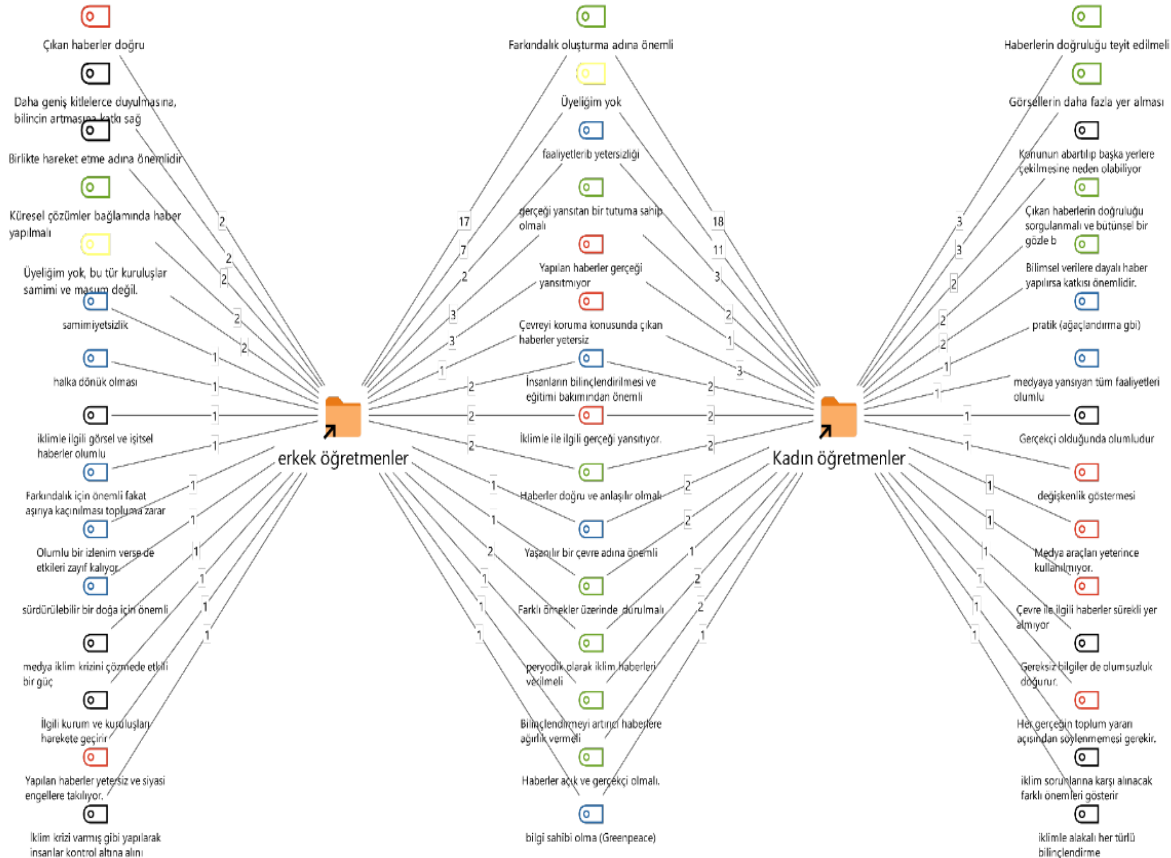
KSÖ-3: Sürdürülebilir bir yaşam sundukları ve çevre bilinci oluşturdıkları için katkılarını değerli buluyorum. Farkındalık ve çevreyi koruma adına önemli.

ESO-4: Çevreci hareketleri de yaptıkları faaliyetleri de sürdürülebilir bir doğa ve yaşam için son derece önemli görüyorum. Faaliyetlerinin bilinçlenmeye katkı sağladığına inanıyorum. Farkındalık ve çevreyi koruma adına önemli.

KSO-1: Genel olarak medyaya yansıyan, kamuoyuna duyurulan tüm haber ve çevre bilincini oluşturan tüm faaliyetleri başarılı buluyorum. Farkındalık ve çevreyi koruma adına önemli.

KSÖ-5: İnsanların bilinçlenmesi gerektiğini düşünüyorum. Çevre konusunda eğitim verebilir. Herkes üzerine düşeni yaptığı takdirde çevre sorunu diye bir sorun çıkmaz. Çevreci hareketlerin yaptıkları faaliyetler de amacına ulaşmış olur. Herkesin bilinçli hareket etmesi ve uygun eğitimler alması önemlidir.

2 Bulgu: İklim krizinde medyanın görevinin ne olduğuna yönelik öğretmen görüşleri cinsiyet bağlamında İki Vaka Modeli ile analiz edilmeye çalışılmıştır.



Şekil 2. Cinsiyete göre medyanın iklim krizindeki işlevi

Şekil 2’de erkek öğretmenlerin daha çok "doğruluk", "samimiyet" ve "görsel-işitsel haberlerin etkisi" gibi konulara odaklandığı; kadın öğretmenlerin ise "farkındalık oluşturma", "bilimsel verilerle desteklenmiş haberler" ve "çevreye duyarlılık" gibi daha geniş kapsamlı ve uzun vadeli etkiler üzerinde durdukları tespit edilmiştir. Görüşleri alınan öğretmenlerden yukarıda ulaşılan bulguları destekleyen doğrudan alıntılar incelendiğinde:

ESÖ4: Yapılan bazı faaliyetlerin samimi olmadığını düşünüyorum. Günü kurtarma adına yapılıyor. Bazı faaliyetleri de doğruları ifade etme adına yapıldığını düşünüyorum. Yapılan bazı faaliyetler samimi değil.

KSÖ7: Sosyal medyanın yanı sıra görsel medya haberlerinin yapılması dikkati artırabilir. Farklı örneklerin yer alması iklim krizinin etkilerini gösterebilir. Görsellerin daha fazla yer alması.

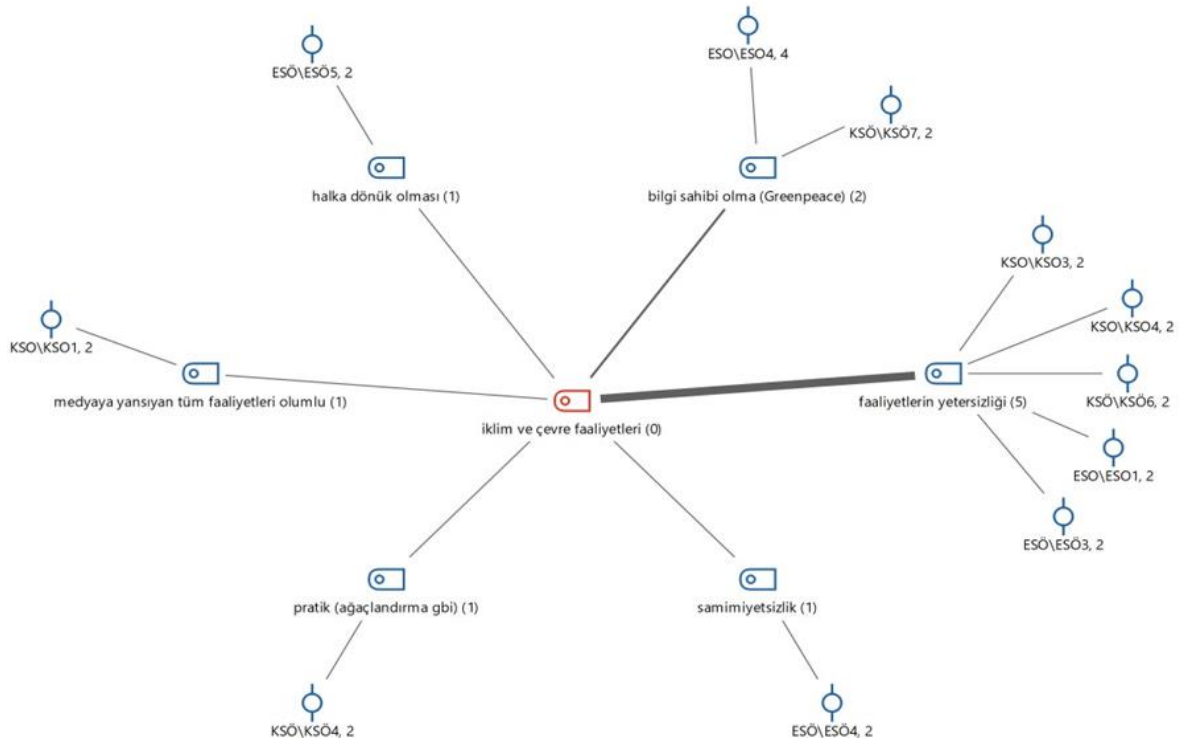
ESÖ1: Çevreci hareketler toplumları çevre tahribatı konusunda bilgilendirir. Gözen uzak alanlarda toplumu aydınlatır. Toplumun bilinçlenmesini sağlar. Çevrenin ne kadar tahribat aldığı konusunda bilgilendirir.

KSÖ7: Greenpeace hareketini biliyorum. Çevreyi koruma adına olumlu çalışmaları vardır. Farkındalık ve çevreyi koruma adına önemli.

KSO2: Çevreci hareketlerin çalışmalarını olumlu buluyorum. İnsanların çevreye duyarlılığını artırmak için sosyal medya TV kanalları gibi topluma ulaşacakları yolları etkin bir şekilde kullanıyorlar. Farkındalık ve çevreyi koruma adına önemli.

KSO1: Medya aracılığı ile çevreye duyarlı haberler yapıldığında bu tür haberleri samimi buluyorum. Nitekim kimsenin çevreyi bir prim amaçlı medyaya sunacağını düşünmüyorum. Çevre ile ilgili haberleri samimi.

3. Bulgu: Çevreci faaliyetlere yönelik öğretmen görüşleri Kod Alt- Kod Bölümler modeli ile analiz edilmeye çalışılmıştır.



Şekil 3. Çevreci faaliyetlere yönelik öğretmen görüşleri

Şekil 3 incelendiğinde öğretmenlerin çevreci hareketlerin faaliyetlerinin yetersiz olduğu konusunda görüş belirttikleri görülmektedir. Görüşleri alınan öğretmenlerden yukarıda ulaşılan bulguları destekleyen doğrudan alıntılar incelendiğinde:

ESO1: Çevreci hareketler dünya çapınca yetersiz olduğunu düşünüyorum. Şu anki teknoloji ile yaşanılabilir ve ulaşılabilir başka bir gezegen yoktur. Bunun için Dünyanın korunması açısından bu hareketlerin sorumluluk bilincinin olarak herkeste olması gerekir. Çevreci hareketleri yetersiz görüyorum.

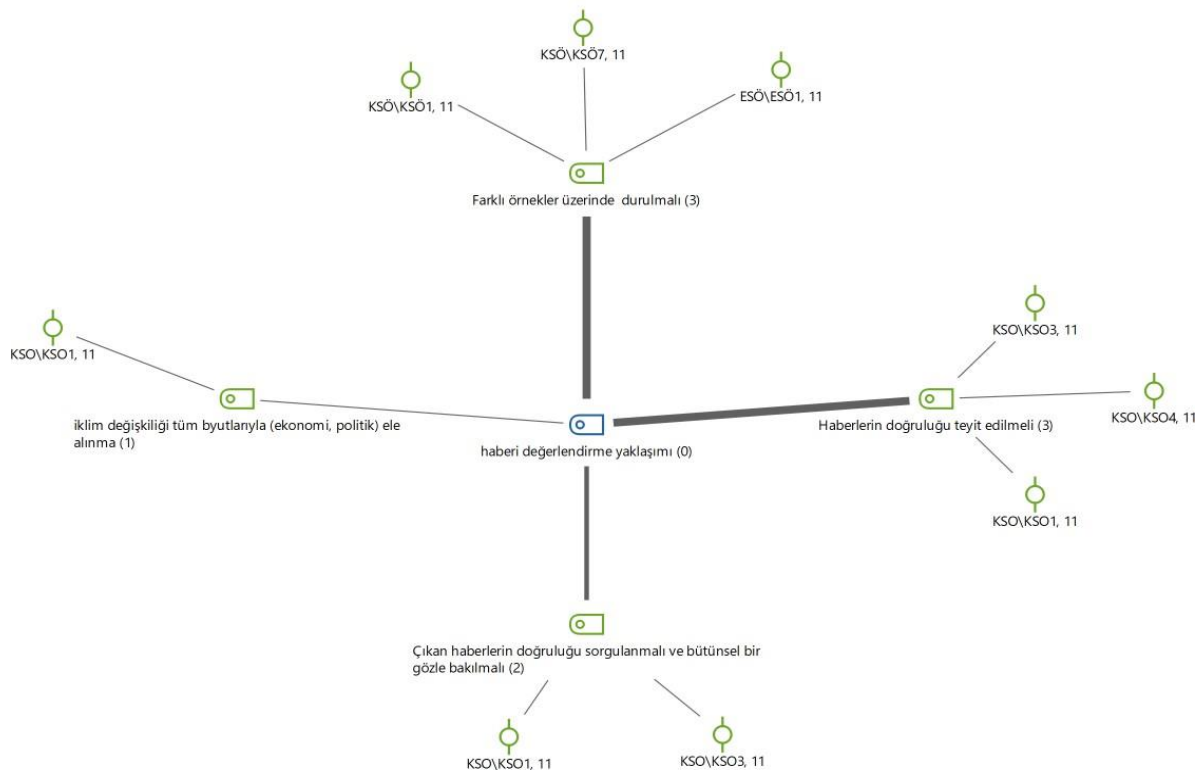
KSO4: Çok yeterli olduğunu düşünmüyorum. Daha fazla etkinlikler ve faaliyetlerin yapılması gerek. Böylelikle insanlar daha duyarlı olur.

KSO3: Yetersiz buluyorum. Pratik anlamda daha fazla faaliyete geçmeleri gerektiğini düşünüyorum. Yetersiz.

ESÖ3: Çevreci hareketler özelinde iyi-faydalı bir görüntü çizseler de etkileri kenti çaplarının dışını çıkmıyor. Olumlu bir izlenim verse de etkileri zayıf kalıyor.

KSÖ7: Öğretmenlerin medya araçlarında çevre ile ilgili yapılan haberleri değerlendirmelerine yönelik görüşleri incelendiğinde “haberi değerlendirme yaklaşımı”, “haber kaynağı ve niteliği”, “haber propagandaya alet olması” alt kategorilerin ortaya çıktığı görülmüştür.

4. Bulgu. Öğretmenlerin medya araçlarında yer alan iklim haberlerini değerlendirme yaklaşımları Kod Alt-Kod Bölümler modeli ile analiz edilmeye çalışılmıştır.



Şekil 4. Haberleri değerlendirme yaklaşımları

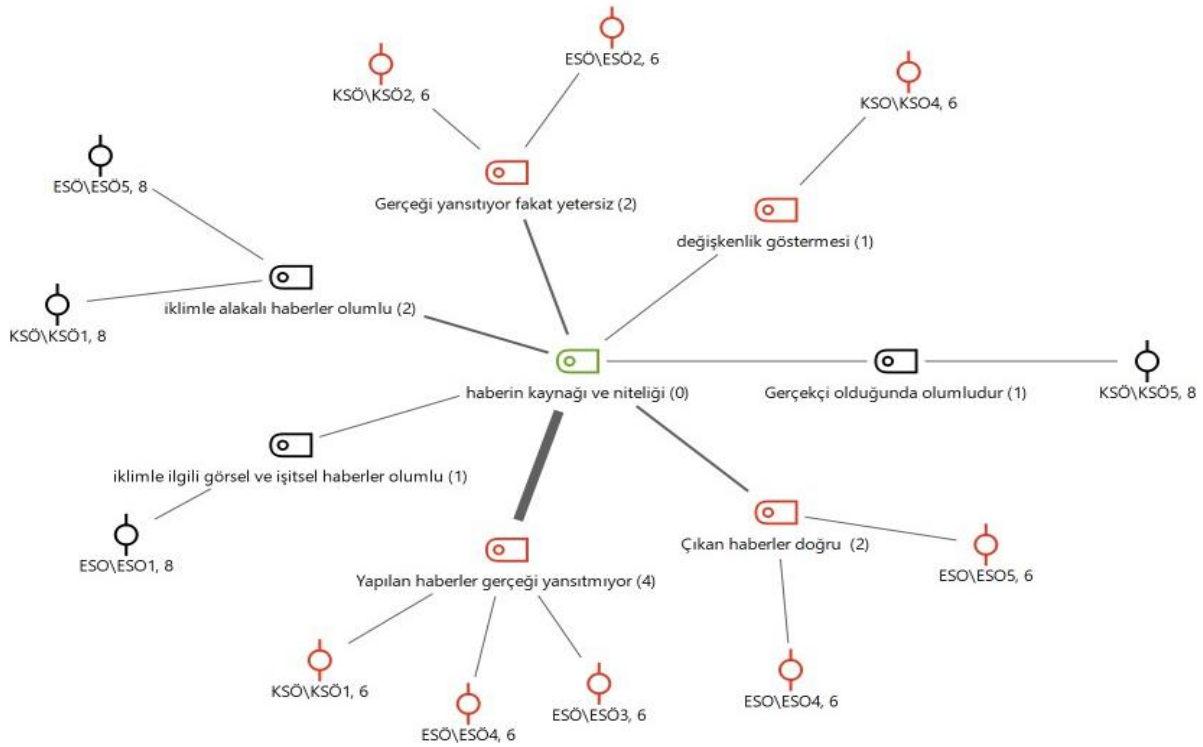
Şekil 4 incelendiğinde, öğretmenlerin medyanın iklim ile ilgili haberleri değerlendirirken haberlerin doğruluğunu sorgulama ve teyit etme yaklaşımının en kritik unsur olduğunu, farklı örnekler ve bütünsel bir bakış açısı ile derinleşmenin önemli olduğuna değindikleri tespit edilmiştir. Görüşleri alınan öğretmenlerden yukarıda ulaşılan bulguları destekleyen doğrudan alıntılar incelendiğinde:

ESÖ3: Gerçeğin kurtarılabilen tarafını gösterdiklerini düşünüyorum. Bütün tabloyu göstermiyorlar. Gerçeği tam anlamıyla vermiyor.

KSO4: Haber yapılmadan önce mutlaka iyice araştırılıp birkaç kaynaktan haber doğrulanmalıdır. Haberin daha çok akılda kalması ve etkileyici olması için olabildiğince görsellikten yararlanılmalıdır. Haberlerin akademik dille değil de daha çok toplumun seviyesine uygun olacak ortalama bir dille yapılması daha işlev gerektir. Haberin doğru ve sade bir dille verilmesi.

KSO3: Haber yapılmadan önce haberin doğruluğu araştırılmalıdır. Herhangi bir ideolojik düşünceye bağlı kalınmaksızın haber halka sunulmalıdır. Haberlerin doğruluğu teyit edilmelidir.

5. Bulgu. Medya araçlarında yer alan iklim haberlerinin kaynağı ve niteliği ile ilgili öğretmen görüşleri Kod Alt-Kod Bölümler modeli ile analiz edilmeye çalışılmıştır.



Şekil 5. Haber kaynağı ve niteliğine ilişkin görüşler

Şekil 5 incelendiğinde öğretmenlerin çoğunluğunun medyada iklim ile ilgili yapılan haberlerin gerçeği yansıtmadığını düşündükleri tespit edilmiştir. Görüşleri alınan öğretmenlerden yukarıda ulaşılan bulguları destekleyen doğrudan alıntılar incelendiğinde:

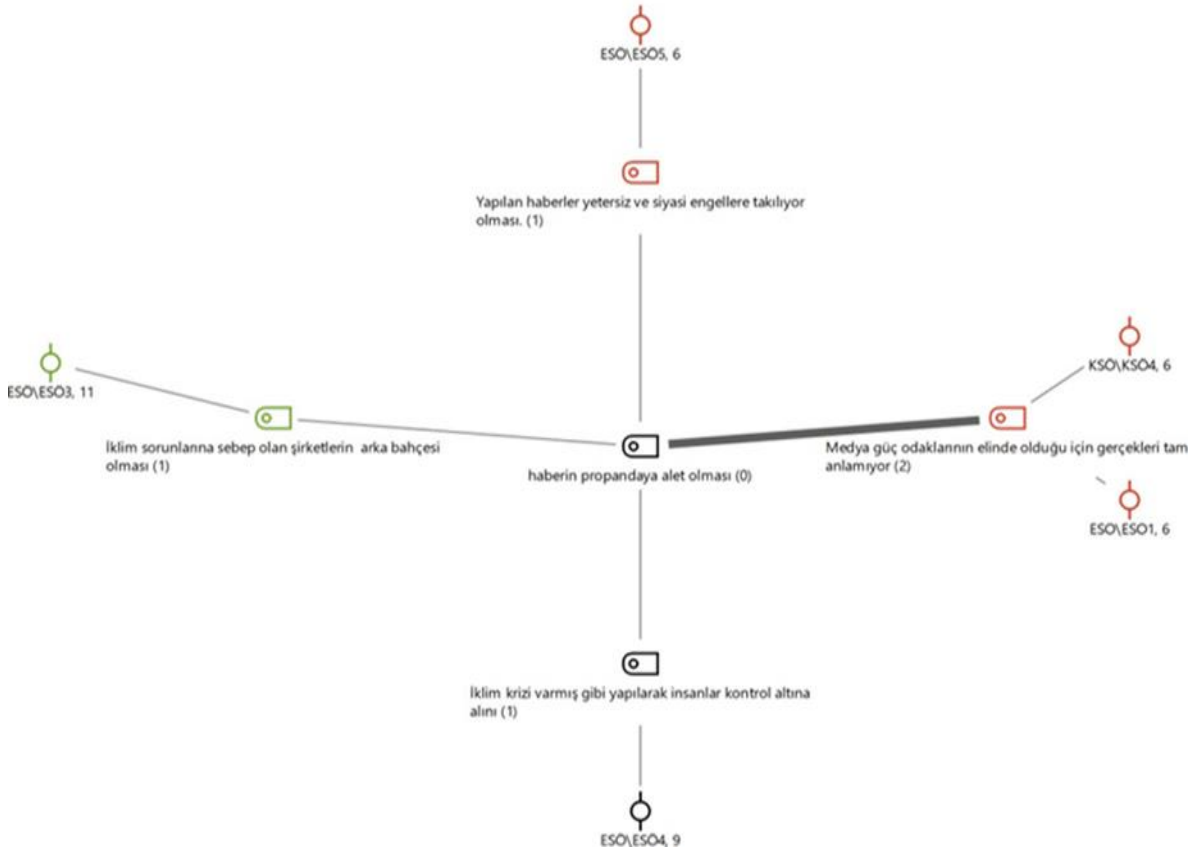
KSO1: Medya yer alan haberlerin açıkça gerçekleri yansıtmadığını düşünüyorum. Gerçeği yansıtmıyor

ESO3: Sadece çevre sorunları konusunda değil genel anlamda medya araçları ile asparagas haberlere rastlamaktayım. Ancak çevre bilincinin oluşmasında da medyanın muazzam bir etkisi vardır. Farkındalık ve çevreyi koruma adına önemli.

KSO4: Bazı çevre konularının bazı gruplarca abartıldığını, spekülasyon oluşturma amaçlı kullanıldığını düşünüyorum. Bu durum gerçek çevre sorunlarının üstünü örtüyor. Bazı gruplar abartılı davrandığı için gerçekler gizli kalıyor.

KSO5: Medya araçları toplumun her kesimine ulaştığı için doğru bilgi verilmesi gerekiyor. Abartılı durumları da vardır. Haber değerlerinin gerçek olması insanların da doğru bilinçlenmesini sağlar. Medyanın her kesime ulaşması gücü olduğu için gerçekçi olmalıdır.

6. Bulgu. Medya araçlarında yer alan iklim haberlerinin propagandaya alet olma durumu ile ilgili öğretmen görüşleri Kod Alt-Kod Bölümler modeli ile analiz edilmeye çalışılmıştır.



Şekil 6. İklim haberleri ve propaganda üzerine görüşler

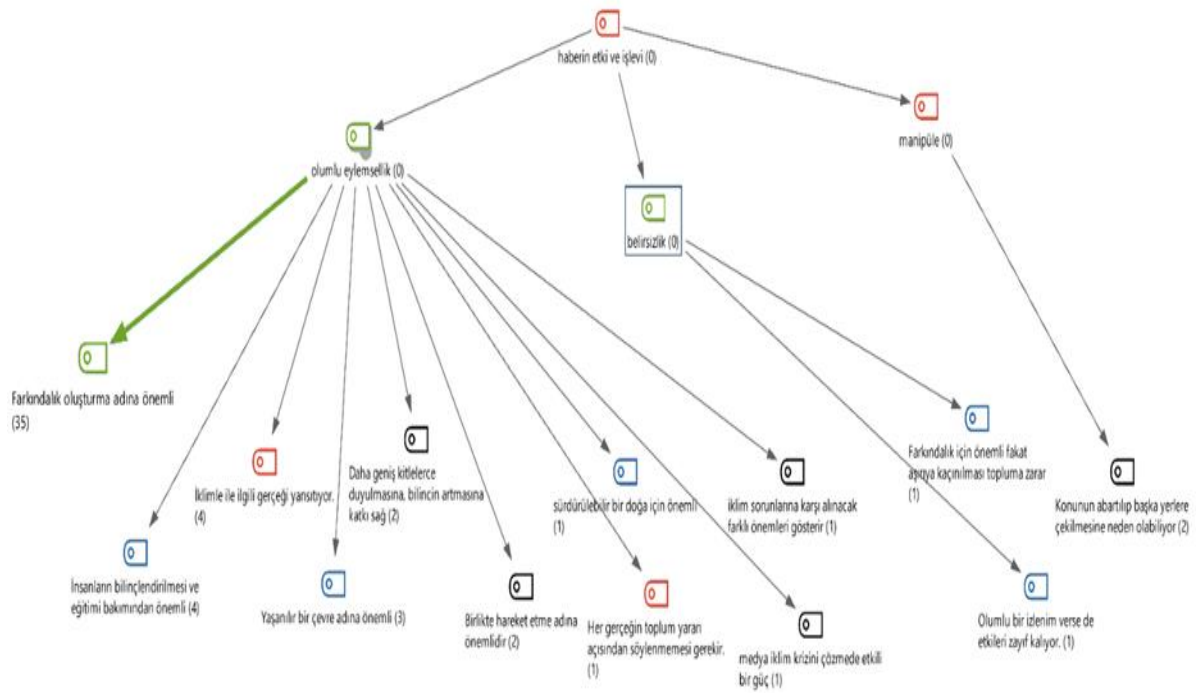
Şekil 6’da öğretmenlerin medya aracılığıyla sunulan iklim haberlerini sadece bilgi verme amacıyla değil, güç odaklarının çıkarlarını korumak veya kamuoyunu yönlendirmek için kullanılabileceğini ifade ettikleri tespit edilmiştir. Özellikle iklim haberlerinin manipülasyon aracı olarak kullanılabileceği, siyasi ve ekonomik güçlerin medya üzerindeki etkisinin haberleri şekillendirdiği düşüncesi öne çıkmaktadır. Görüşleri alınan öğretmenlerden yukarıda ulaşılan bulguları destekleyen doğrudan alıntılar incelendiğinde:

ESO1: Medya mutlaka bir gücün elindedir. Bu güç kendi ve çevresindeki kişilerin menfaati doğrultusunda elbet hareket etmektedir. Gerçekleri tamamen çıplak bir şekilde insanlara sunulması beklenilmiyor. Nitekim bazı gerçeklerde toplum yararına ve söylenmemesi de gerektiği düşüncesindeyim. Fakat o gerçeklerin sonuçlarının gerçekleşmemesi adına önlemler alınması gerekmektedir. Medya güç odaklarının elinde olduğu için gerçekleri tam anlamıyla aktarmıyor. Her gerçeğin toplum yararı açısından söylenmemesi gerektiğini düşünüyorum.

ESÖ3: Medyanın öncelikle iklim bozukluğuna sebep olan global şirketlere Pazar alanı oluşturmayı bırakması gerekmektedir. Bunun ardından iklim değişikliği haberleri yapmaları samimi olur. İklim sorunlarına sebep olan şirketlerin arka bahçesi olması.

ESÖ5: Ülkemizdeki haber bültenlerinde yer bulmadığını düşünüyorum. Türk televizyonculuğu son yıllarda birkaç kişiye ait olduğu için ve HES gibi proje sahipleri ile dostlukları olduğu için sansür geldiğini düşünüyorum. Bu sansürlerin bir boyutunun da siyasi sebeplerle geldiğinin kanaatindeyim. Yapılan haberler yetersiz ve siyasi engellere takılıyor.

7. Bulgu. Medya araçlarında yer alan iklim haberlerinin etki ve işlevi ile ilgili öğretmen görüşleri Hiyerarşik Kod-Alt Modeli ile analiz edilmeye çalışılmıştır.



Şekil 7. İklim haberlerinin etki ve işlevi

Şekil 7 incelendiğinde öğretmenlerin medyanın iklim sorunlarını çözme konusunda nasıl etkili olduğunu “olumlu eylemsellik”, “belirsizlik” ve “manipüle” şeklindeki üç alt kategori ile ifade etmeye çalıştıkları tespit edilmiştir. Öğretmenlerin çoğunlukla model, farkındalık yaratmanın ve bilinçlendirme süreçlerinin önemine değindikleri ancak bilginin abartılması ya da manipüle edilmesi gibi olumsuz etkilerin de dikkate alınması gerektiğine odaklandıkları görülmektedir. Görüşleri alınan öğretmenlerden yukarıda ulaşılan bulguları destekleyen doğrudan alıntılar incelendiğinde:

ESÖ4: Tamamı gerçeği yansıtmadığı gibi insanlar manipüle ediliyor. Yalan haberlerle insanlar doğru gerçeklikten uzaklaştırılıyor. Yapılan haberler gerçeği yansıtmıyor.

ESO3: İklim şartlarına karşı kolektif bilincin oluşmasında etkilidir. Olumsuz bir çevre sorunu konusunda kolektif bir hareketin ortaya çıkmasına katkı sunar. Birlikte hareket etme adına önemlidir.

KSO2: Medya araçlarının hepsi bazen aynı anda çevre ile ilgili haberlere art arda yer verirken bazen aynı anda hiçbir habere yer vermeyip sessizliğe bürünüyorlar. Çevre ile ilgili haberler sürekli yer almıyor.

KSÖ6: Yapılan bazı çevre katliamları ve iklim haberleri ne yazık ki medyada yeteri kadar yer almıyor ya da gerçeği yansıtmıyor. Bu konularda yapılan haberlerin daha çok tarafsız gerçeği yansıtacak şekilde özellikle her kesimden insanı bilinçlendirmeye, bilgilendirmeye yönelik olması gerektiğini düşünüyorum. Çevre sorunları yeteri kadar medya da yer almıyor yapılacak haberlerin tarafsız olması gerekir.

8. Bulgu. Medya araçlarında yer alan iklim haberlerinin sunulma biçimi ile ilgili öğretmen görüşleri Kod Alt-Kod Bölümler modeli ile analiz edilmeye çalışılmıştır.



Şekil 8. İklim haberlerinin sunumuna ilişkin görüşler

Şekil 8 incelendiğinde öğretmenlerin iklim haberlerinin sunulum tarzı ile ilgili görüşleri verilmiştir. Öğretmenlerin çoğunluğu haberlerin sunumuyla ilgili olarak “gerçekliği yansıtmaması, doğru ve anlaşılır olması, bilimsel verilere dayanması, açık ve gerçekçi olması” gibi kriterlerin daha önemli olduğuna kanaat getirmişlerdir. Görüşleri alınan öğretmenlerden yukarıda ulaşılan bulguları destekleyen doğrudan alıntılar incelendiğinde:

KSÖ5: Bilgi gerçekliği kesinleşen haberler sunarak toplumu doğru bilinçlendirebilirler. İnsanların iletişime geçmeleri adına önemli bir araçtır. Bu şekilde insanların da düşünceleri alınarak aktif katılım sağlayabilirler. Bilimsel verilere dayalı haber yapılırsa katkısı önemlidir.

KSÖ3: Medyanın iklim haberlerini sunarken olayları tüm objektifliği ile ortaya koymaya gerektiğin düşünüyorum. Haberler açık ve gerçekçi olmalı.

KSÖ2: Gerçeği yansıttığını düşünüyorum fakat medyanın bunun üzerinde az durduğunu düşünüyorum daha sık bu tür haberlere yer verilmelidir. Gerçeği yansıtır fakat yetersiz.

ESO3: İklimsel sorunlara global çözümler üretmek veya üretilmesine katkı sağlayacak haber sunumlarının yapılmasından yanayım. Küresel çözümler bağlamında haber yapılmalı.

KSÖ4: Araştırmalarını iyi yapıp konunun uzmanlarca değerlendirilmesi ve bilimsel bir dil kullanılması gerektiğini düşünüyorum. Uzmanlarca ve bilimsel bir dil ile verilmeli.

Sonuç ve Tartışma

Araştırmada elde edilen ilk bulguya göre öğretmenlerin büyük çoğunluğu, medya araçlarında yer alan iklim haberlerinin iklim kriziyle mücadele sürecinde daha doğru, bilinçlendirici ve yönlendirici içerikler sunması gerektiğini vurgulamaktadır. Katılımcılar, mevcut medya içeriklerinin bu açıdan yetersiz kaldığını ve kamuoyunu bilinçlendirme noktasında sınırlı bir işlev üstlendiğini belirtmişlerdir. Ayrıca, medyanın iklim krizi sürecine yeterince katkı sağlamaması ve etkili bir iletişim zemini oluşturamaması, öğretmenler tarafından krizin çözümünde önemli bir engel olarak değerlendirilmiştir. Bu sonuçlar, Mohammadi'nin (2022) çalışmasıyla da paralellik göstermektedir. Mohammadi (2022) teknolojik araçların doğaya verdiği zararlara dikkat çekerek medya okuryazarlığı ve teknolojik araçların çevresel etkilerine yönelik farkındalık oluşturma ile iklim kriziyle mücadelede kritik bir rol üstlendiğini ifade etmektedir. Günümüzde iklim krizi yalnızca çevresel bir sorun olmanın ötesine geçerek sosyal, siyasal ve ekonomik boyutlarıyla küresel bir mesele haline gelmiştir. Teknolojik ilerlemeler ve sosyoekonomik koşulların etkisiyle doğal kaynakların hızla tükenmesi, bu kaynakların verimli ve sürdürülebilir biçimde kullanılmasını zorunlu kılmaktadır. Bu zorunluluk, toplumsal bilinç oluşturma ve çevresel farkındalık geliştirme görevini büyük ölçüde medya kuruluşlarına yüklemektedir (Bilbay, 2024).

İkinci bulgu, cinsiyet değişkeni bakımından öğretmenlerin medyanın iklim krizindeki işlevine dair görüşlerini ortaya koymaktadır. Erkek öğretmenler daha çok haber içeriklerinin doğruluğu, güvenilirliği, samimiyeti ve görsel-işitsel unsurların etkisine odaklanırken; kadın öğretmenler farkındalık oluşturma, bilimsel verilere dayalı haber sunumu ve çevresel duyarlılık gibi daha kapsamlı ve uzun vadeli toplumsal etkileri önceleyen konulara yoğunlaşmışlardır. Bu durum, cinsiyete bağlı olarak medya içeriklerinin algılanmasında ve değerlendirilmesinde farklılıklar olduğunu göstermektedir. Talu'nun (2017) çalışması da bu sonucu desteklemekte; erkeklerin daha çok teknik çözümlere yönelirken, kadınların yaşam biçimlerinin dönüştürülmesine dayalı mücadelelere odaklandığını ortaya koymaktadır. Nitekim uluslararası araştırmalar (Knight ve Givens, 2021; Chitiga-Mabugu, Henseler, Maisonnave ve Mabugu, 2023; OECD, 2021) kadınlar ve erkekler arasında iklim değişikliğine ilişkin algı ve çözüm arayışlarında anlamlı farklılıklar bulunduğunu göstermektedir. Özellikle gelişmiş ülkelerde kadınların iklim değişikliğine yönelik farkındalık düzeylerinin erkeklere kıyasla daha yüksek olduğu saptanmıştır. Agarwal (1998), Zelezny ve Bailey (2006) gibi araştırmacılar, Hindistan'daki Chipko Hareketi, Kenya'daki Greenbelt Hareketi ve ABD'deki Zehirli Atık Hareketi örnekleriyle kadınların çevre odaklı toplumsal hareketlerde öncü roller üstlendiklerini ortaya koymuştur. Benzer şekilde Külçür'ün (2020) çalışması, kadınların iklim değişikliğinin olumsuz etkilerinden orantısız biçimde etkilendiklerini ve bu durumun çevresel adalet talebiyle ilişkili olduğunu vurgulamaktadır. Dolayısıyla iklim politikalarının, çevresel adalet ilkesini önceleyen ve medyada görünür kılınan bir yaklaşımla geliştirilmesi gerekmektedir.

Üçüncü bulguya göre öğretmenler, medyada çevreci hareketlere yeterince yer verilmediğini dile getirmiştir. Teknolojik ilerlemelerin yoğun olduğu günümüzde çevreci hareketlerin bu gelişime ayak uydurmakta zorlandığı, ancak sosyal medyanın küresel ölçekte etkileşim ve örgütlenme imkânı sağlayarak bu hareketlere önemli bir ivme kazandırdığı belirtilmiştir. Sosyal medya, bireylerin seslerini daha kolay duyurabildikleri, örgütlenme süreçlerini hızlandırabildikleri ve geniş kitlelerle etkileşim kurabildikleri bir alan sunarak çevreci hareketlerin etkinliğini artırmaktadır. Nitekim YouTube örneği üzerinden yapılan çalışmalarda, sıfır atık hareketi gibi çevresel girişimlerin küresel ve yerel düzeyde yayılmasında bu tür platformların kritik bir rol üstlendiği ifade edilmektedir (Yaşa, 2022). Bu bağlamda medyanın tarafsız, öğretici ve nitelikli içerikler üretmesi, çevresel farkındalığı artırarak iklim değişikliğiyle mücadelede bilinçli ve sorumlu bir toplum oluşumuna katkı sağlayacaktır.

Dördüncü bulgu, öğretmenlerin iklim haberlerini değerlendirirken doğruluk, bilimsel verilere dayandırma ve çok yönlü bakış açısıyla sunumun önemine dikkat çektiklerini göstermektedir. Katılımcılar, tek boyutlu ve yüzeysel haberler yerine, farklı kaynaklara dayalı ve bilimsel referanslarla desteklenen içeriklerin kamuoyu için daha faydalı olacağını vurgulamışlardır. Bu sonuçlar, Cengiz'in (2023) iklim haberciliğinin güvenilir koşullarda yürütülmesi gerektiğini ortaya koyan çalışmasıyla örtüşmektedir. Benzer şekilde Hiles ve Hinnant (2014)' te iklim haberciliğinin öznel değil, nesnel ve bilimsel bir temele oturtulması gerektiğini savunmaktadır.

Beşinci bulgu, öğretmenlerin iklim temalı haberlerin kaynağı ve niteliği konusunda kuşkucu bir tutum sergilediklerini ortaya koymaktadır. İklim konulu haberlerin olgusal gerçekliği ve açıklayıcı niteliği sorgulanmaktadır. Aksan ve Çelikler'in (2015) araştırması da öğretmenlerin küresel ısınma ve iklim krizine dair kaygılar taşıdıklarını, yanlış bilgilendirme ihtimaline rağmen belirli bir farkındalık düzeyine sahip olduklarını göstermektedir. Bu sonuç, Uzunoglu ve Karaca'nın (2021) iklim haberlerinin bilimsel verilere dayalı olması gerektiğini vurgulayan bulgularıyla da örtüşmektedir.

Altıncı bulgu, öğretmenlerin iklim haberlerinin propaganda aracı olarak kullanılabileceğine dair görüşlerini yansıtmaktadır. Öğretmenler, medya içeriklerinin yalnızca bilgi verme amacı taşımadığını, aynı zamanda siyasi ve ekonomik güç odaklarının çıkarlarına hizmet edebileceğini ifade etmişlerdir. Tekin ve Deniz'in (2024) çalışması da güç odaklarının medya üzerindeki etkisini ve iklim krizine dair içeriklerin bu doğrultuda biçimlenebildiğini ortaya koymaktadır. Benzer şekilde Özkan (2024), çevre ve doğal kaynakların kullanımının büyük ölçüde politik ve ekonomik güçlerin kontrolünde olduğunu ve bu durumun çevresel adaletsizliklere yol açtığını belirtmektedir. Bu nedenle, bireylerin ekomedya okuryazarlığı becerilerinin geliştirilmesi, manipülatif içeriklere karşı eleştirel bir bakış geliştirmeleri açısından önemlidir.

Yedinci bulgu, öğretmenlerin iklim haberlerinin işlev ve etkilerine ilişkin algılarını ortaya koymaktadır. Öğretmenler, medyanın iklim krizine dair farkındalık ve bilinç oluşturma işlevine sahip olduğunu, ancak aynı zamanda manipülasyon, belirsizlik ve korku söylemleri de üretebildiğini ifade etmişlerdir. Bu bulgu; Junsheng, Akhtar, Masud, Rana ve Banna'nın (2019) gerçekleştirdiği çalışmayla örtüşmektedir. İlgili çalışma, kitle iletişim araçlarının iklim değişikliği konusundaki farkındalık, tutum ve bilgi düzeylerini anlamlı biçimde etkilediğini ortaya koymakta; ayrıca kitle iletişim araçları ile çevre dostu davranışlar arasındaki ilişkide farkındalık, tutum ve bilginin aracılık rolü üstlendiğini göstermektedir.

Sekizinci bulgu, öğretmenlerin iklim temalı haberlerin sunum biçimine ilişkin değerlendirmelerine odaklanmaktadır. Katılımcılar, bu tür haberlerin gerçeği yansıtması, doğruluk ilkesine bağlı kalması, anlaşılır bir dil kullanması, bilimsel verilere dayalı olması ve açık bir çerçevede sunulmasının gerekliliğini vurgulamışlardır. Söz konusu ölçütler hem medya okuryazarlığının gelişimi hem de çevresel farkındalığın artırılması açısından kritik bir öneme sahiptir. Nitekim Većkalov ve arkadaşlarının (2024) yürüttüğü çalışma da bu görüşü desteklemektedir. Araştırmada, insan kaynaklı iklim değişikliğinin gerçekliğine ilişkin haberlerin bilimsel kanıtlara ve üzerinde uzlaşa sağlanmış mesajlara dayandırılmasının, bireylerin iklim değişikliğine yönelik inançlarını güçlendirdiği, kaygı düzeylerini artırdığı ve kamusal eyleme yönelik desteklerini teşvik ettiği ortaya konulmuştur.

Sonuç olarak, 21. yüzyılın en kritik küresel sorunlarından biri olan iklim değişikliği, yalnızca belirli coğrafi bölgeleri değil, tüm dünyayı etkileyen çok boyutlu ve disiplinler arası bir kriz niteliği taşımaktadır. Bu bağlamda, medya kuruluşları, eğitim kurumları ve sivil toplum örgütleri, toplumsal farkındalık yaratma, kamuoyunu bilinçlendirme ve sürdürülebilir davranış kalıplarının yerleşmesini teşvik etme süreçlerinde başat aktörler arasında değerlendirilmektedir. Özellikle medya araçlarının, geniş kitlelere kolay ve hızlı biçimde ulaşabilme gücü, onları bilgi aktarımında ve kamuoyunun yönlendirilmesinde merkezi bir konuma yerleştirmektedir. Ancak bu potansiyelin, medya kuruluşlarının

büyük sermaye grupları tarafından finanse edilmeleri sebebiyle, sıklıkla çeşitli ekonomik ve ideolojik çıkarlarla şekillendiği ve bu nedenle aktarılan bilgilerin manipülasyona açık hale gelebildiği gözlemlenebilmektedir. Bu durum, iklim krizine ilişkin haberlerin doğruluk, tarafsızlık ve şeffaflık ilkeleri çerçevesinde ele alınmasını gerekli kılmaktadır. Dolayısıyla, medya içeriklerinin kapsamlı bir eleştirel değerlendirme süzgecinden geçirilerek kamuoyuna sunulması, iklim değişikliğiyle mücadelede bilgi kirliliğinin azaltılması ve toplumsal bilincin güçlendirilmesi açısından büyük önem arz etmektedir. İklim kriziyle ilgili medya içeriklerinin, toplumun farkındalık düzeylerini artıracak biçimde bilimsel temellere dayalı olarak hazırlanması gerekmektedir. Bu içeriklerde korku ve belirsizlik söylemleri yerine, umut ve çözüm odaklı bir yaklaşım benimsenmelidir. Ayrıca, öğretmenler ve öğrenciler başta olmak üzere tüm bireylerin medya okuryazarlığı becerilerinin geliştirilmesi, manipülatif içeriklere karşı eleştirel bir bakış açısı kazanmaları açısından önemlidir. Bu doğrultuda, eğitim fakültelerinde ve hizmet içi öğretmen eğitimlerinde ekomedya okuryazarlığı programlarının yaygınlaştırılması, çevreci hareketlerin medya ve özellikle sosyal medya aracılığıyla daha görünür kılınmasını destekleyecek; bu hareketlerin kamuoyu oluşturma gücünü artıracaktır. Öte yandan, öğretmenlerin iklim değişikliği konusundaki bilgi düzeyleri ve pedagojik donanımlarını geliştirmeye yönelik eğitim programlarının düzenlenmesi, hem sınıf içi hem de sınıf dışı öğrenme ortamlarında toplumsal farkındalığın artırılmasına katkı sağlayacaktır. Ayrıca, öğretmenlerin medya okuryazarlığı becerilerini geliştirerek bu eleştirel yaklaşımı içselleştirmeleri ve öğrencilere aktarmaları, medya araçlarının iklim krizine yönelik hegemonik söylemlerinin etkisini sınırlayacak ve daha çoğulcu, bilinçlendirici ve kamusal yararı gözetilen bir iletişim ortamının oluşmasına katkı sağlayacaktır.

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

Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesinde' yer alan tüm kurallara uyulmuş ve yönergenin ikinci bölümünde yer alan "Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemlerden" hiçbirisi gerçekleştirilmemiştir. Bu araştırma, Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Yayın Etik Kurul Başkanlığı'nın 23/08/2024 tarihli ve 2024/17-02 sayılı kararıyla etik açısından uygun bulunmuştur.

Yazarların Katkı Oranı

Araştırmanın yazarları araştırmanın planlanmasından sonuç raporunun yazılmasına kadar tüm aşamalarda eşit bir şekilde katkı sunmuşlardır.

Çıkar Çatışması

Yazarlar çalışma kapsamında herhangi bir kurum veya kişi ile çıkar çatışması bulunmadığını beyan etmektedirler.

Kaynakça

- Agarwal, B. (1998). The gender and environment debate. In R. Keil, D. Bell, P. Penz, & L. Fawcett (Eds.), *Political ecology: Global and local* (ss. 193–219). Routledge.
- Aksan, Z., & Çelikler, D. (2015). Küresel ısınma ile mücadele hakkında öğretmen adaylarının algı ve görüşleri. *Akademik Bakış Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler Dergisi*, 48, 207–222.
- Başaran, Y. K. (2017). Sosyal bilimlerde örnekleme kuramı. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 5(47), 480–495. <https://doi.org/10.16992/ASOS.12368>
- Bilbay, Ö. F. (2024). İklim krizi ve dijitalleşme. *Yönetim Bilimleri Dergisi*, 22 (Özel Sayı: Endüstri 4.0 ve Dijitalleşmenin Sosyal Bilimlerde Yansımaları), 1544–1568. <https://doi.org/10.35408/comuybd.1516721>
- Brüggemann, M. (2017). Post-normal journalism – Climate journalism and its changing contribution to an unsustainable debate. In Peter Berglez, Ulrika Olausson & Mart Ots (Eds.), *What is Sustainable Journalism? Integrating the Environmental, Social, and Economic Challenges of Journalism* (ss. 57-73). New York: Peter Lang. DOI: 10.3726/b11462.
- Cengiz, Ö. (2023). Türkiye’de iklim haberciliği: Kuraklık haberleri üzerine bir içerik analizi. *İletişim Kuram ve Araştırma Dergisi*, 62, 113–132. <https://doi.org/10.47998/ikad.1252254>
- Chitiga-Mabugu, M., Henseler, M., Maisonnave, H., & Mabugu, R. (2023). Climate change and women: Impacts and adaptation. *International Review of Environmental and Resource Economics*, 17(1), 99–152.
- Creswell, J. W. (2018). *Nitel araştırma yöntemleri: Beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni* (M. Bütün & S. B. Demir, Çev. & Ed.). Siyasal Kitabevi.
- Demir, M., Canatan, E., & Caner, A. M. (2016). Atatürk Üniversitesi öğrencilerinin küresel ısınmaya yönelik bilgi ve farkındalık düzeylerinin araştırılması. In O. Erdoğan & M. L. Avsever (Eds.), *Geleceğin dünyasında bilimsel ve mesleki çalışmalar: Doğa bilimleri ve ziraat* (ss. 43–59). Ekin Basım Yayın Dağıtım.
- Gürer, A., & Sakız, G. (2018). Yetişkinlerin küresel ısınma ile ilgili bilgi düzeyleri ve geri dönüşüm farkındalıkları. *Itobiad: Journal of the Human & Social Science Researches*, 7(2), 1234–1250.
- Hallegatte, S., Vogt-Schilb, A., Bangalore, M., & Rozenberg, J. (2017). *Unbreakable: Building the resilience of the poor in the face of natural disasters*. World Bank. <https://doi.org/10.1596/978-1-4648-1003-9>
- Hiles, S. S., & Hinnant, A. (2014). Climate change in the newsroom: Journalists’ evolving standards of objectivity when covering global warming. *Science Communication*, 36(4), 428–453. <https://doi.org/10.1177/1075547014534077>
- IPCC. (1995). *IPCC Second Assessment: Climate change 1995*. WMO/UNEP. <https://archive.ipcc.ch/pdf/climate-changes-1995/ipcc-2nd-assessment/2ndassessment-en.pdf>
- IPCC. (2014). *Climate change 2014: Synthesis report. Contribution of Working Groups I, II and III to the Fifth Assessment Report of the Intergovernmental Panel on Climate Change*. <https://www.ipcc.ch/report/ar5/syr/>.
- İBB. (2018). *İstanbul iklim değişikliği eylem planı: Final raporu 2018*. <https://www.iklim.istanbul/wp-content/uploads/FinalRaporu.pdf>

- Junsheng, H., Akhtar, R., Masud, M. M., Rana, M. S. and Banna, H. (2019). The role of mass media in communicating climate science: An empirical evidence. *Journal of Cleaner Production*, 238. <https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2019.117934>
- Karabulut, N. (2023). Öğretmenlerin küresel iklim değişikliğine yönelik farkındalıklarının değerlendirilmesi. *Ulusal Eğitim Dergisi*, 3(2), 265–294. <https://doi.org/10.5281/zenodo.7612680>
- Knight, K. W., & Givens, J. E. (2021). Gender and climate change views in context: A cross-national multilevel analysis. *The Social Science Journal*, 1–18. <https://doi.org/10.1080/03623319.2021.1913041>
- Külcür, R. (2020). Toplumsal cinsiyetin çevresel adalet ve iklim değişikliği bağlamında Türkçe literatürdeki görünürlüğü. *İstanbul Üniversitesi Kadın Araştırmaları Dergisi*, 24, 31–54.
- Masson-Delmotte, V., Zhai, P., Pirani, A., Connors, S. L., Péan, C., Berger, S., ... Zhou, B. (Eds.). (2021). *Summary for policymakers*. In *Climate change 2021: The physical science basis. Contribution of Working Group I to the Sixth Assessment Report of the Intergovernmental Panel on Climate Change*. https://www.ipcc.ch/report/ar6/wg1/downloads/report/IPCC_AR6_WGI_SPM.pdf
- Maxwell, J. A. (2018). *Nitel araştırma tasarımı: Etkileşimli bir yaklaşım* (M. Çevikbaş, Çev. & Ed., 2. basım.). Nobel Akademik Yayıncılık.
- Mohammadi, M. K. (2022). Diachronic ecological discourse analysis of IMDb. *Facta Universitatis – Linguistics and Literature*, 20(1), 1–15. <https://doi.org/10.22190/FULL210314001K>
- Morton, T. (2020). *Hiper nesneler* (B. Demirtaş, Çev.). Tellekt
- OECD. (2021). *Gender and the environment: Building evidence and policies to achieve the SDGs*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/3d32ca39-en>
- Özkan, O. (2024). *Sulak alanların politik-ekolojisi bağlamında Marmara Gölü'nün kurutulması*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Statista. (2025). *Number of internet and social media users worldwide as of February 2025*. <https://www.statista.com/statistics/617136/digital-population-worldwide>
- Talu, N. (2017). İklim değişikliği ve toplumsal cinsiyet politika belirleme süreçleri. *Yasama Dergisi*, 33, 68–87.
- Tekin, M. K., & Deniz, O. (2024). A political and ecological approach to environmental disasters in the vortex of human intervention, climate change, and social issues: The case of Lake Marmara (Manisa). *Coğrafya Dergisi*, 49, 191–210. <https://doi.org/10.26650/JGEOG2024-1534874>
- UN. (2013). *Climate change*. https://unis.unvienna.org/unis/en/topics/climate_change.html
- UN. (2020). *The climate crisis – A race we can win*. <https://www.un.org/en/un75/climate-crisis-race-we-can-win>
- Uzunoğlu, S., & Karaca, H. S. (2021). Haber medyasında iklim krizi. *NewsLabTurkey*. <https://www.newslabturkey.org/haber-medyasinda-iklim-krizi/>
- Većkalov, B., Geiger, S. J., Bartoš, F., White, M. P., Rutjens, B. T., van Harreveld, F., ... van der Linden, S. (2024). A 27-country test of communicating the scientific consensus on climate change. *Nat Hum Behav* 8, 1892–1905. <https://doi.org/10.1038/s41562-024-01928-2>

- World Bank. (2018). *Climate change could force over 140 million to migrate within countries by 2050: World Bank report*. <https://www.worldbank.org/en/news/press-release/2018/03/19/climate-change-could-force-over-140-million-to-migrate-within-countries-by-2050-world-bank-report>
- Yaşa, H. (2022). Çevre(cilik) hareketi olarak sosyal medyada sıfır atık hareketi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 49, 212–230.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.
- Zelezny, L., & Bailey, M. (2006). Calling for women to lead a different environmental movement. *Organization & Environment*, 19(1), 103–109. <https://doi.org/10.1177/1086026605285588>
- Zülfünaz, Ö. Z., Tek, N., Görümlü, N., & Kılınç, Z. (2021). Sağlık Bilimleri Fakültesi öğrencilerinin küresel ısınma hakkında bilgi düzeylerinin belirlenmesi. *Sağlık Akademisyenleri Dergisi*, 8(3), 199–205. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/sagakaderg/issue/64770/888949>.

Extended Abstract

Introduction

Throughout history, humanity has experienced various natural and man-made disasters. However, the climate crisis, whose global effects have become increasingly visible over the past half-century, is considered one of the most severe threats humanity has ever faced. Reports prepared by the United Nations and the Intergovernmental Panel on Climate Change (IPCC) underline the multidimensional consequences of global warming, including melting glaciers, rising sea levels, threats to food and water security, and the increasing frequency and intensity of extreme weather events. These impacts disproportionately affect poor and vulnerable communities, thereby deepening socio-economic inequalities and triggering forced migration flows. In addition to its environmental consequences, the climate crisis is now widely acknowledged as a risk to global peace and security.

Despite these alarming dimensions, the media—shaped largely by economic and political interests—tends to portray the crisis as a distant or purely natural phenomenon. Such representations weaken public awareness and hinder the collective response needed to address the issue. As media is the primary source of information for many, especially large audiences without direct access to scientific discourse, its framing of the climate crisis significantly influences how societies perceive and respond to the problem (Morton, 2020).

In this context, it is critically important to raise individuals who are conscious, questioning, and action-oriented. Teachers, as mediators of knowledge and critical thinking, play a decisive role in guiding students toward a critical evaluation of media content. Previous research (Aksan and Çelikler, 2015; Demir, Canatan and Caner, 2016; Gürer and Sakız, 2018; Karabulut, 2023; Zülfünaz, Tek, Görümlü and Kılınç, 2021) demonstrates that higher education levels correlate with increased awareness of climate change. However, little is known about how educated individuals—particularly teachers—evaluate climate-related media messages. The absence of studies focusing specifically on teachers’ perspectives on climate news highlights a significant gap in the literature, which this study seeks to address.

Research Problem

The main research problem guiding this study is formulated as: “What are teachers’ views on climate news in the media?” To support this, the following sub-problems were examined:

1. Teachers' views on climate news in the media.
2. Teachers' views on the media's role in the climate crisis.
3. Teachers' views on environmental movements.
4. Teachers' evaluation processes of climate news.
5. Teachers' views on the sources and quality of climate news.
6. Teachers' views on the use of climate news as propaganda.
7. Teachers' views on the impact and function of climate news.
8. Teachers' views on the presentation of climate news.

Method

This research was designed within a qualitative framework to provide a holistic understanding of teachers' views in their natural context. Qualitative methods allow researchers to explore the meanings that participants attribute to experiences, phenomena, and social events by focusing on their own expressions, perspectives, and interpretations (Creswell, 2018; Maxwell, 2018). Accordingly, this study aimed to reveal how teachers perceive, evaluate, and interpret climate-related news disseminated through media channels.

Data Collection

A semi-structured interview form was developed by the researcher to gather teachers' views. The draft form was first reviewed by two subject-matter experts and two Turkish language specialists to ensure clarity and content validity. Subsequently, the form was piloted with eight social studies teachers, who confirmed the clarity and comprehensibility of the items. Following this validation process, the final form included eight open-ended questions aligned with the sub-problems of the research. The finalized version was then administered to the target group of teachers.

Findings

The study revealed eight key findings:

1. Accuracy and informativeness of climate news.

Most teachers stated that climate-related media content should be more accurate, informative, and instructive. They criticized current reporting as insufficient and superficial in raising awareness about the climate crisis.

2. Gender-based differences.

Teachers' views differed across gender lines. Male teachers emphasized accuracy, reliability, sincerity, and the effectiveness of visual elements. Female teachers focused more on awareness-raising, scientific support, environmental sensitivity, and the long-term social impacts of climate change.

3. Environmental movements.

Teachers considered environmental movements insufficiently represented in the media. They argued that such movements should be more comprehensive and effective in addressing climate issues.

4. Evaluation of media content.

Participants underlined the importance of questioning and verifying media content. They highlighted that media literacy is essential for critically engaging with climate news.

5. Sources and quality of news.

The majority expressed skepticism regarding the sources and quality of climate news. They noted that some news items are exaggerated, speculative, or fail to reflect reality accurately.

6. Propaganda and manipulation.

Teachers acknowledged that climate news could serve as a propaganda tool, manipulated by political and economic interests.

7. Functions and effects of climate news.

Three major effects of climate news were identified: positive action (raising awareness), uncertainty, and manipulation.

8. Presentation criteria.

Teachers emphasized the importance of reflecting reality, basing news on scientific evidence, and ensuring clarity, objectivity, and comprehensibility in presentation.

Conclusion and Discussion

The study concluded that teachers consider the media highly important in addressing the climate crisis, yet they remain critical of its current performance.

First, teachers emphasized that climate news should be accurate, scientific, and informative, stating that current media practices are insufficient for raising public awareness. This view corresponds with Mohammadi's (2022) findings on the need for media literacy regarding environmental impacts of technology and aligns with Bilbay (2024), who stresses media responsibility in fostering environmental consciousness.

Second, gender differences were observed in perceptions of media's role. While male teachers focused on technical aspects such as reliability and visual presentation, female teachers emphasized awareness, environmental sensitivity, and societal consequences. These results parallel Talu's (2017) argument that men prioritize technical solutions whereas women highlight lifestyle-based approaches. They also align with studies showing women's higher climate awareness and leadership in environmental movements (Agarwal, 1998; Zelezny & Bailey, 2006), as well as historical cases such as the Chipko and Greenbelt Movements. Additionally, Külcür (2020) notes that women are disproportionately affected by climate change, reinforcing the need for equity-oriented media narratives.

Third, teachers expressed concern over limited media coverage of environmental activism. While technological developments challenge conventional activism, they acknowledged that social media provides opportunities for organization, visibility, and global engagement. This supports Yaşa's (2022) claim that digital platforms enhance the effectiveness of environmental movements.

Fourth, teachers highlighted the importance of scientific accuracy and multidimensional reporting, arguing that superficial coverage fails to inform the public. These views align with Cengiz's (2023) emphasis on reliable climate journalism and Hilles and Hinnant's (2014) argument that climate reporting must be grounded in scientific evidence.

Fifth, teachers questioned the credibility of climate news, criticizing sensationalism and misinformation. This concern reflects Aksan and Çelikler's (2015) findings that educators are aware of global warming but doubt the accuracy of media narratives, and supports Uzunoğlu and Karaca's (2021) call for evidence-based reporting.

Sixth, teachers perceived climate news as susceptible to manipulation by political and economic interests. This corresponds with Tekin and Deniz (2024), who highlight power dynamics in media narratives, and Özkan's (2024) discussion of environmental injustices linked to political and economic

control. In this context, developing ecomedia literacy is viewed as essential for fostering critical evaluation skills.

In conclusion, teachers emphasized that climate reporting must be accurate, objective, and scientifically grounded—not only to raise awareness, but also to advance media literacy and environmental responsibility among students.

Kuram ve Uygulamada SOSYAL BİLİMLER DERGİSİ

Social Sciences: Theory & Practice

ISSN: 2619-9408

Geliş/Received: 26.09.2025 *Kabul/Accepted:* 30.10.2025

Makale Türü: Araştırma

Yapay Zekâ Kavramının Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Ders Kitaplarına Yansımaları

*Durmuş Barış KIR**

ÖZ

Bu araştırmanın amacı, yapay zekâ kavramının Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Türkçe ders kitaplarına yansımalarını incelemektir. Araştırma, nitel araştırma desenlerinden doküman incelemesi yöntemiyle yürütülmüştür. Araştırmada, programda yer alan yapay zekâ kavramına yönelik açıklamaların 6. sınıfta “bilim ve teknoloji” teması kapsamında; 8. sınıfta ise “iletişim ve sosyal ilişkiler” ile “doğa ve insan” temaları kapsamında yer aldığı tespit edilmiştir. Yeni programa uygun ders kitapları yalnızca 5 ve 6. sınıf düzeylerinde yayımlandığı için inceleme 6. sınıf ders kitabı ile sınırlı tutulmuştur. Bu kapsamda program ile ders kitabı incelenmiş, program–kitap örtüşmesi bağlamında karşılaştırmalı olarak değerlendirilmiştir. Bulgular; yapay zekâ kavramının programda hem temalara ilişkin açıklamalarda hem de içerik, anahtar kavram, öğrenme-öğretme uygulamaları, üretim atölyesi, zenginleştirme ve destekleme uygulamalarında yer aldığını göstermiştir. Ders kitabında ise yapay zekâ kavramına “bilim ve teknoloji” teması kapsamında hem metin hem de etkinlikler aracılığıyla yer verilmiştir. Ancak ders kitabında kavramın daha çok anlatma becerileri üzerinden işlendiği, anlama becerilerinin ise görece geri planda kaldığı tespit edilmiştir. Bu durum, program–kitap uyumunun genel olarak sağlandığını ancak beceri dağılımında tam bir dengenin kurulamadığını ortaya koymaktadır. Araştırma sonuçlarından hareketle çeşitli öneriler geliştirilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Ortaokul Türkçe dersi öğretim programı, ders kitabı, yapay zekâ, bilim ve teknoloji, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, TYMM.

The Reflections of the Concept of Artificial Intelligence in the Secondary School Turkish Language Curriculum and Textbooks

ABSTRACT

The aim of this study is to examine how the concept of artificial intelligence is reflected in The Century of Türkiye Education Model Secondary School Turkish Language Curriculum and Turkish language textbooks. The study was conducted using the document analysis method. The findings revealed that explanations related to the concept of artificial intelligence appear in the 6th-grade theme “science and technology” and in the 8th-grade themes “communication and social relations” and “nature and human.” Since textbooks aligned with the new curriculum have been published only for the 5th and 6th grades, the analysis was limited to the 6th-grade textbook. The findings indicated that the concept of artificial intelligence is included in the curriculum both in thematic explanations and within the content framework, key concepts, teaching-learning applications, production workshops, enrichment, and support practices. In the textbook, the concept was addressed within the “science and technology” theme through both texts and activities. However, it was determined that the concept was mostly handled through productive skills, while comprehension-oriented skills were relatively less emphasized. This suggests that although the general curriculum–textbook alignment was achieved, a full balance in skill distribution was not established.

Atıf Bilgisi: Kır, D. B. (2025). Yapay zekâ kavramının ortaokul Türkçe dersi öğretim programı ve ders kitaplarına yansımaları. *Kuram ve Uygulamada Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(2), 282-297. Doi: 10.48066/kusob.1791524

* Dr. Öğr. Üyesi, Yıldız Teknik Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, dbkir@yildiz.edu.tr, ORCID: orcid.org/0000-0002-9305-5865.

Keywords: Secondary Turkish language curriculum, textbook, artificial intelligence, science and technology, The Century of Türkiye Education Model, AI.

Giriş

Son yıllarda özellikle dijitalleşmenin hızlanmasıyla birlikte yapay zekâ kavramı yalnızca bilim ve teknoloji alanında değil; sanat, edebiyat, iletişim ve eğitim gibi pek çok disiplinle kesişen bir olgu hâline gelmiştir. Yapay zekânın bu disiplinlerden biri olan eğitime yansımaları, farklı boyutlarda ortaya çıkmaktadır. Bunlardan biri de öğretim programlarıdır. Öğretim programları; bireylerin çağın gerektirdiği bilgi, beceri ve değerleri edinmelerini sağlamada temel bir yol haritası işlevi görmektedir. Bu bağlamda yapay zekâ çağında, yapay zekâ kavramının öğretim programlarından eksik kalması düşünülemez. Yapay zekâ, eğitim-öğretim süreçlerinde çok boyutlu katkılar sunmaktadır. Kişiselleştirilmiş öğrenme bağlamında gerçekleştirilen araştırmalar (Bozkurt, Karadeniz ve Baneres, 2021; Kamalov, Santandreu Calonge ve Gurrib, 2023; Dogan, Goru Dogan ve Bozkurt, 2023) yapay zekânın öğrencilerin bireysel ihtiyaç, ilgi ve öğrenme hızlarına göre uyarlanmış öğrenme deneyimleri tasarlamada etkili olduğunu göstermektedir. Bunun yanında Chen, Chen ve Lin (2020), Ahmad vd. (2023) ve Huang, Saleh ve Liu (2021) yapay zekâ tabanlı analitik sistemlerin öğrenme verilerini işleyerek öğrenci başarısını öngörebildiğini ve değerlendirme süreçlerini daha nesnel hâle getirdiğini belirtmektedir. Yapay zekâ aynı zamanda öğretim süreçlerinde rehberlik ve destek işlevi de görmektedir. Feng ve Law (2021) ile Topalova ve Zhiyenbayeva (2022) akıllı öğretim sistemlerinin öğrencilere anlık geri bildirim sunarak öğrenme sürecini desteklediğini ortaya koymuştur. Bu teknolojiler, öğretmen-öğrenci etkileşimini dönüştürerek öğrenme ortamlarını daha etkileşimli ve iş birliğine dayalı hâle getirmektedir (Yue, Jong ve Dai, 2022; Popenici ve Kerr, 2017). Bunun yanı sıra yapay zekâ, eğitim kurumlarında idari ve organizasyonel süreçlerin otomasyonunu kolaylaştırmakta (Zawacki-Richter, Marín, Bond ve Gouverneur, 2019) ve böylece öğretmenlerin öğretimsel planlamaya daha fazla zaman ayırmasına imkân tanımaktadır. Benvenuti ve diğerleri (2023) ise yapay zekâ destekli öğrenme ortamlarının yaratıcılık, eleştirel düşünme ve problem çözme gibi 21. yüzyıl becerilerinin gelişimine önemli katkı sağladığını ortaya koymuştur. Bu gelişmeler; yapay zekânın etik, erişim ve eşitlik boyutlarının da dikkatle gözetilmesini gerektirmektedir (Ng, Su, Leung ve Chu, 2024). Bu bağlamda yapay zekânın yalnızca teknolojik bir araç değil; öğrenme, öğretme, değerlendirme ve yönetsel süreçleri dönüştüren bütüncül bir eğitim bileşeni hâline geldiği ifade edilebilir.

Yapay zekânın eğitim alanındaki çok boyutlu etkileri, öğretim programlarının yeniden yapılandırılmasını zorunlu kılmıştır (UNESCO, 2021). Nitekim öğretim programları, yalnızca bilgi aktarımını sağlamakla kalmayıp aynı zamanda öğrencilerin çağın gerektirdiği düşünme, iletişim ve problem çözme becerilerini geliştirmeyi amaçlayan üst düzey bir yol haritası işlevi de görmektedir. Bu bağlamda Türkçe dersi; dil aracılığıyla düşünme, anlama ve ifade etme süreçlerini doğrudan geliştirmeye yönelik bir ders olarak yapay zekâ çağında ayrı bir önem taşımaktadır. Dil hem düşünmenin hem de öğrenmenin aracıdır (Güneş, 2009); dolayısıyla yapay zekâ çağında öğrencilerin dili doğru, eleştirel ve yaratıcı biçimde kullanabilmeleri, onların çağın gerektirdiği farkındalıkları kazanmaları açısından önemli görülmektedir. Bu bağlamda Türkçe öğretim programında yapay zekâ kavramının nasıl konumlandırıldığı, dil eğitiminin dönüşümünü ve çağın gerektirdiği becerilere uyum düzeyini anlamak bakımından da önem arz etmektedir.

Zhou ve diğerleri (2022) yapay zekâyı müfredatlarına entegre eden ülkelere yönelik gerçekleştirdikleri araştırmalarında Çin, İngiltere, Yeni Zelanda, Avustralya, Kanada, Arjantin ve Gana'nın müfredatlarında yapay zekâyı yer verdiklerini tespit etmiştir. Su, Zhong ve Ng (2022) de Çin Halk Cumhuriyeti, Hong Kong, Japonya, Singapur ve Kore'nin müfredatlarında yapay zekâ içeriklerine yer verildiğini tespit etmiştir. Bellas, Guerreiro-Santalla, Naya ve Nuro (2023) AI+ projesi kapsamında, Avrupa'daki birçok ülkede lise öğrencileri için iki yıllık yapay zekâ müfredatının hazırlandığını ve test

edildiğini belirtmektedir. Yue, Dai, Siu-Yung ve Chai (2021) Amerika, Finlandiya, Avustralya, Singapur, Hindistan, Çin, Kuzey Kore ve İngiltere'nin yapay zekâ müfredatlarının olduğunu belirtmektedir. Türkiye'de ise 2024 yılında uygulamaya konulan Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli kapsamında Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda yapay zekâya yer verilmiştir.

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Türkçe Dersi Öğretim Programı ile ilgili pek çok araştırma yapılmıştır. Bu araştırmalar; programın dijital okuryazarlık açısından incelenmesi (Banaz, 2024), değerler açısından incelenmesi (Karagöl ve Aydoğan, 2025; Geçimli ve Kayahan Yüksel, 2024), kültür okuryazarlığı bağlamında incelenmesi (Köçer, 2025), dil öğretim yaklaşımları açısından incelenmesi (Can ve Keleş, 2024), konuşma öğrenme alanı bağlamında değerlendirilmesi (Yıldırım, 2025); temalarındaki eğilimlerin incelenmesi (Yıldırım, 2025); Yenilenmiş Bloom Taksonomisi'ne göre incelenmesi (Afacan Süğümlü ve Bahşi, 2025) olarak sıralanabilir. Literatür incelendiğinde programın yapay zekâ ile ilişkisine ve ders kitaplarına yansımalarına ilişkin herhangi bir çalışmanın olmadığı tespit edilmiştir. Buradan hareketle bu çalışmada, yapay zekâ kavramının Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Türkçe ders kitaplarına yansımaları incelenmiştir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, yapay zekâ kavramının Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Türkçe ders kitaplarına yansımalarını incelemektir. Araştırmada, bu amaç doğrultusunda aşağıdaki alt problemlere yanıt aranmıştır:

- Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda yapay zekâ kavramı nasıl ele alınmıştır?
- Türkçe 6. Sınıf Ders Kitabı'nda yapay zekâ kavramı nasıl ele alınmıştır?
- Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda yer alan yapay zekâ kavramı, Türkçe 6. Sınıf Ders Kitabı'na nasıl yansımıştır?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, nitel araştırma desenlerinden biri olan doküman analizi yöntemiyle yürütülmüştür. Doküman analizi; basılı veya dijital ortamlarda yer alan yazılı materyallerin sistematik biçimde incelenmesi ve çözümlenmesi sürecidir (Yıldırım & Şimşek, 2016). Araştırmada bu kapsamda yapay zekâ kavramının Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Türkçe ders kitaplarına yansımaları incelenmiştir. Programda ortaya konulan hedeflerin ve ders kitaplarında sunulan içeriklerin sistematik karşılaştırması yapılmış, böylece program–kitap uyumu analiz edilmiştir.

İnceleme Nesneleri

Araştırmanın inceleme nesnelerini Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli (TYMM) Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı (MEB, 2024) ile TYMM'ye uygun olarak yayımlanan Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Türkçe 6. Sınıf Ders Kitabı (MEB, 2025) oluşturmuştur. Araştırmada, programda yer alan yapay zekâ kavramına yönelik açıklamaların 6. sınıfta “bilim ve teknoloji” teması kapsamında; 8. sınıfta ise “iletişim ve sosyal ilişkiler” ile “doğa ve insan” temaları kapsamında yer aldığı tespit edilmiştir. Yeni programa uygun ders kitapları yalnızca 5 ve 6. sınıf düzeylerinde yayımlandığı için inceleme 6. sınıf ders kitabı ile sınırlı tutulmuştur.

Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen veriler, betimsel analiz tekniğiyle çözümlenmiştir. Betimsel analiz; önceden belirlenen temalar çerçevesinde verilerin düzenlenmesi, yorumlanması ve doğrudan alıntılar ya da örneklerle desteklenmesi sürecini kapsamaktadır (Yıldırım & Şimşek, 2016). Bu doğrultuda öncelikle TYMM Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda yer alan yapay zekâ kavramına ilişkin ifadeler belirlenmiş ve kodlanmıştır. Ardından, Türkçe 6. Sınıf Ders Kitabı'nda “bilim ve teknoloji” teması altında yapay zekâyâ yer verilen metin ve etkinlikler tespit edilmiştir. Elde edilen veriler, şu ölçütlere göre karşılaştırmalı olarak analiz edilmiştir:

- Yer alma durumu: Programda belirtilen yapay zekâ açıklamalarının ders kitabında yer alması.
- Yer alma biçimi: Metin ya da etkinlik düzeyinde yer alması.
- Beceri alanı: Anlama ve anlatma olarak yer alması.

Bu ölçütler çerçevesinde yapılan analiz sonucunda, program–kitap örtüşmesi sistematik olarak incelenerek bulgular bölümünde tablolar ve örneklerle sunulmuştur.

Araştırma Süreci

Araştırmada öncelikle amaç ve kapsam belirlenmiştir. Bu bağlamda yapay zekâ kavramının Türkçe öğretim programı ve ders kitaplarına yansımalarını tespit edebilmek amacıyla araştırma gerçekleştirilmiştir. Araştırmada, programda yer alan yapay zekâ kavramına yönelik açıklamaların 6. sınıfta “bilim ve teknoloji” teması kapsamında; 8. sınıfta ise “iletişim ve sosyal ilişkiler” ile “doğa ve insan” temaları kapsamında yer aldığı tespit edilmiştir. Yeni programa uygun ders kitapları yalnızca 5 ve 6. sınıf düzeylerinde yayımlandığı için 7 ve 8. sınıf ders kitapları kapsam dışı bırakılmıştır. Veri kaynakları belirlendikten sonra kodlama sürecine geçilmiştir. Bu kapsamda TYMM Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda yer alan yapay zekâ kavramına ilişkin açıklamalar belirlenmiş; bu açıklamalarda kavramın geçtiği yerler tema açıklamaları, anahtar kavramlar, üretim atölyesi gibi kategoriler altında kodlanmıştır. Aynı şekilde ders kitabında “bilim ve teknoloji” teması altında yapay zekâyâ yer verilen metin ve etkinlikler tespit edilmiş; bunlar ise madde, üretim atölyesi, değerlendirme bölümü gibi kategoriler altında kodlanmıştır. Daha sonra programdan elde edilen bulgular ile ders kitabında tespit edilen bulgular; yer alma durumu, yer alma biçimi ve beceri alanı ölçütleri çerçevesinde karşılaştırılmıştır. Analiz sürecinde her bir eşleşme, bahsedilen ölçütler doğrultusunda değerlendirilmiş ve program–kitap uyumu bağlamında yorumlanmıştır. Bulgular; tablo, doğrudan alıntı ve örnek açıklamalarla desteklenerek sunulmuştur. Araştırma sürecinin aşamaları Şekil 1'de sunulmuştur:



Şekil 1. Araştırma sürecinin aşamaları

Bulgular

Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Yapay zekâ kavramının TYMM Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda nasıl ele alındığını ortaya koymak amacıyla program incelenmiş ve elde edilen bulgular Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1. TYMM Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda yer alan yapay zekâ kavramına ilişkin bulgular

Kavramın Geçtiği Yer	Kavrama İlişkin Açıklama
Temalara ilişkin açıklamalar bölümünde, 6. sınıf “bilim ve teknoloji” temasında (s. 20)	“Bilim ve gelecek, <i>yapay zekâ</i> kavramı, <i>yapay zekânın</i> diğer disiplinlerle (bilim, sanat, edebiyat vb.) ilişkisi.”
Temalara ilişkin açıklamalar bölümünde, 8. sınıf “iletişim ve sosyal ilişkiler” temasında (s. 21)	“Dijital yenilikler: bulut teknolojisi, artırılmış gerçeklik, <i>yapay zekâ</i> ve kullanım alanları (bilim, sanat, edebiyat vb.).”
6. sınıf temaları bölümünde, “bilim ve teknoloji” temasının içerik çerçevesinde (s. 143)	“Bilim/Teknoloji/ <i>Yapay Zekâ</i> ...”
6. sınıf temaları bölümünde, “bilim ve teknoloji” temasının anahtar kavramlarında (s. 143)	“bilim, teknoloji, gelecek, bilim insanları, <i>yapay zekâ</i> ...”
6. sınıf temaları bölümünde, “bilim ve teknoloji” temasının öğrenme-öğretme uygulamalarında (s. 145)	“Öğrencilere, yazılarında çeşitli konuları tartışabilmeleri ve bu tartışmaları yaparken uygun geçiş ve bağlantı ifadelerini kullanabilmeleri (T.Y.6.14., T.Y.6.20.) için ‘merak duygusu, bilim ve gelecek, teknolojinin insan hayatındaki yeri, <i>yapay zekâ</i> kavramı’ gibi konular verilir.”
6. sınıf temaları bölümünde, “bilim ve teknoloji” temasının üretim atölyesi uygulamasında (s. 146)	“Temada işlenen konu ve öğrenme çıktıları doğrultusunda öğrencilerin <i>yapay zekânın</i> kullanım alanları ile ilgili araştırma yapmaları, çeşitli alanlarda <i>yapay zekâ</i> ile oluşturulmuş görsellerden oluşan bir dosya oluşturmaları ve bu dosyayı arkadaşlarıyla paylaşmaları sağlanabilir (D3.3, E1.1, OB2.1, OB4, E3.7).”
6. sınıf temaları bölümünde, “bilim ve teknoloji” temasının zenginleştirme uygulamasında (s. 146)	“Gelecek yüzyılda hangi yeni teknolojik gelişmelerin, araç gereçlerin ortaya çıkabileceğine ilişkin bir metin yazılması, bu metnin uygun <i>yapay zekâ</i> programlarından biri kullanılarak görselleştirilmesi, metin ve görsellerin birleştirilerek sınıfta ya da uygun dijital ortamlarda sunulması istenir.”
8. sınıf temaları bölümünde, “iletişim ve sosyal ilişkiler” temasının üretim atölyesi uygulamasında (s. 193)	“‘ <i>Yapay zekâ</i> ve kullanım alanları’na ilişkin bir münazara fikri çerçevesinde problemler ve çözüm önerilerini içeren bir rapor hazırlanır ve değerlendirmeler sonucu bir münazara yapılabilir.”
8. sınıf temaları bölümünde, “iletişim ve sosyal ilişkiler” temasının zenginleştirme uygulamasında (s. 194)	“‘ <i>Yapay zekâ</i> ve kullanım alanları’ konusunda bir araştırma yapılması, araştırmalar neticesinde edinilen bilgilerin <i>yapay zekâ</i> araçları kullanılarak içerik hâline getirilmesi ve bu içeriğin sınıfta ya da uygun dijital ortamlarda hazırlıklı konuşma, ses dosyası, ‘podcast’ vb. etkinlik veya içerikler şeklinde sınıfta ya da uygun dijital ortamlarda paylaşılması istenir.”
8. sınıf temaları bölümünde, “iletişim ve sosyal ilişkiler” temasının destekleme uygulamasında (s. 194)	“Dinleme/izleme metninde yer alan ‘genel ağ’, ‘ <i>yapay zekâ</i> ’, ‘sosyal medya’ vb. kavramlara ilişkin konu başlıkları, görsel araçların sunumu ve uygun şematik düzenleyicilerin kullanımı ile somutlaştırılır.”
8. sınıf temaları bölümünde, “doğa ve insan” temasının zenginleştirme uygulamasında (s. 207)	“Hayal edilen dünyanın anlatıldığı bir metnin yazılması ve bu metnin <i>yapay zekâ</i> uygulamaları ya da dijital

araçlar yardımıyla görselleştirmesi ve sınıfta ya da uygun dijital ortamlarda paylaşılması istenir.”

Tablo 1’de görüldüğü üzere yapay zekâ kavramı TYMM Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda hem temalara ilişkin açıklamalarda hem de temaların uygulama süreçlerinde yer almaktadır. Özellikle 6. sınıf düzeyinde, “bilim ve teknoloji” temasında kavramın doğrudan vurgulandığı dikkat çekmektedir. Anahtar kavramlar arasında yer almasının yanı sıra öğrencilerin yazılı ve sözlü tartışma süreçlerinde yapay zekâ ile ilgili içeriklere yönlendirilmeleri istenmektedir. Ayrıca üretim atölyesi ve zenginleştirme uygulamalarında öğrencilerin yapay zekâ araçlarını kullanarak araştırma yapmaları, görsel dosyalar oluşturmaları ve bunları arkadaşlarıyla paylaşmaları beklenmektedir. 8. sınıf düzeyinde ise yapay zekâ, “iletişim ve sosyal ilişkiler” ile “doğa ve insan” temaları çerçevesinde ele alınmaktadır. Bu aşamada öğrencilerin yapay zekâyâ ilişkin daha üst düzey beceriler geliştirmeleri hedeflenmiştir. Münazara, rapor yazımı, araştırma ve podcast üretimi gibi etkinliklerle öğrencilerin eleştirel düşünme ve iletişim becerilerinin geliştirilmesi amaçlanmıştır. Ayrıca yapay zekâ araçlarının içerik üretiminde doğrudan kullanılması istenerek öğrencilerin dijital okuryazarlık becerilerinin geliştirilmesi hedeflenmiştir. Genel olarak programın 6. sınıfta daha çok farkındalık oluşturmaya ve görsel-araştırma tabanlı etkinliklere odaklandığı; 8. sınıfta ise eleştirel düşünme, tartışma ve uygulamalı içerik üretimi gibi becerilere yöneldiği görülmektedir. Bu durum, yapay zekâyâ ilişkin kazanımların kademeli olarak derinleştirilmesi gerektiğini ortaya koymakta ve programın disiplinler arası yaklaşımını yansıtmaktadır.

İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Yapay zekâ kavramının Türkçe 6. Sınıf Ders Kitabı’nda nasıl ele alındığını ortaya koymak amacıyla kitap incelenmiş ve elde edilen bulgular Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2. Türkçe 6. Sınıf Ders Kitabı’nda yer alan yapay zekâ kavramına ilişkin bulgular

Kavramın Geçtiği Yer	Kavrama İlişkin Açıklama
“Bilim ve teknoloji” temasında, gelecek derse hazırlık kısmında (s. 75)	“Günlük hayatınızda kullandığınız hangi araçların <i>yapay zekâ</i> destekli çalıştığını araştırınız. Araştırma sonucunuzu arkadaşlarınızla paylaşmak üzere not alınız.”
“Bilim ve teknoloji” temasında, “Sesli Asistan” metni (s. 76)	Kavram metin düzeyinde yer almıştır.
“Bilim ve teknoloji” temasında, “Sesli Asistan” metnin 4. etkinliğinin a, b ve c maddelerinde (s. 82)	“a. Sesli asistan gibi diğer <i>yapay zekâ</i> uygulamalarının da geliştirilmesi gereken bazı noktaları vardır. Örneğin günümüzde <i>yapay zekâyla</i> üretilen şiirlerde anlamca ilgisiz kelimeler ve rastgele uzunlukta dizeler yer alabilir.” “Etkinliğin “a” maddesinden hareketle aşağıdaki akrostişlerin özelliklerini belirleyip defterinize yazınız. Daha sonra akrostişlerin benzerlik ve farklılıklarını listeleyiniz.” “c. Listelerinizden hareketle defterinize şiirlerin <i>yapay zekâ</i> tarafından yazılıp yazılmadığını gerekçelendirerek açıkladığınız bir paragraf yazınız.”
“Bilim ve teknoloji” temasında, “Sesli Asistan” metnin 5. etkinliğinde (s. 82)	“ <i>Yapay zekâ</i> , günlük hayatımızın odağına yerleşti. Baş her sıkıştığında <i>yapay zekâ</i> programlarına danışan, hatta onu dertleşeceği biricik dost olarak görenler bile var...”
“Bilim ve teknoloji” temasında, üretim atölyesi etkinliğinin a ve b maddelerinde (s. 106)	“ <i>Yapay zekâ</i> hayatımızın birçok alanında kullanılıyor. Örneğin akıllı telefonlarımızdaki asistanlar; sorularımıza cevap veriyor, istediğimiz müziği çalıyor, istediğimiz kişiye mesaj atıyor ya da istediğimiz kişiyi arıyor.

	a. <i>Yapay zekânın</i> yukarıda bahsedilen kullanımını duyduunuz mu? Yapay zekânın bu özelliğinin hayatınıza etkisi ile ilgili düşünceleriniz nelerdir? Söyleyiniz.” “b. <i>Yapay zekânın</i> kullanım alanları ile ilgili bir sunum planı hazırlayınız. Planınıza göre <i>yapay zekânın</i> kullanım alanları ile ilgili güvenilir kaynaklardan araştırma yapınız. Araştırmada elde ettiğiniz bilgi ve görsellerden arkadaşlarınıza yapacağınız bir sunumda kullanmak üzere dosya oluşturunuz.”
“Bilim ve teknoloji” temasında, değerlendirme bölümünün 7. etkinliğinde (s. 111)	“7. Aşağıda iki ayrı mesajlaşma örneği verilmiştir. Bu mesajlaşmalardan biri <i>yapay zekâ</i> teknolojisi ile diğeri ise gerçek bir kişi ile gerçekleştirilmiştir. Metinleri okuyup soruları cevaplayınız.”

Tablo 2’de görüldüğü üzere Türkçe 6. Sınıf Ders Kitabı’nda yapay zekâ kavramı “bilim ve teknoloji” teması kapsamında hem metin düzeyinde hem de etkinlikler aracılığıyla öğrencilere sunulmuştur. Özellikle “Sesli Asistan” metni, yapay zekânın günlük hayattaki kullanımına dikkat çekmekte ve öğrencilerin konuya aşinalık kazanmalarını sağlamaktadır. Ayrıca gelecek derse hazırlık kapsamında öğrencilerden yapay zekâ destekli araçları araştırmaları istenerek teknoloji ile günlük yaşam arasında bağlantı kurulmuştur. Etkinlikler incelendiğinde öğrencilerin yapay zekânın kullanım alanlarını tartışmaları, güçlü ve zayıf yönlerini irdelemeleri ve edebî ürünler üzerindeki yansımalarını değerlendirmeleri beklenmektedir. Örneğin; yapay zekâ tarafından üretilen şiirlerin analiz edilmesi ve öğrencilerin bu şiirleri gerekçelendirerek açıklamaları, kavramın eleştirel bir bakış açısıyla ele alınmasına imkân tanımaktadır. Bunun yanında üretim atölyesi etkinliklerinde, öğrencilerin araştırma yaparak görseller toplamaları ve bunları sunum dosyası hâline getirerek arkadaşlarıyla paylaşmaları istenmiştir. Bu yaklaşım; yapay zekânın yalnızca teorik bir bilgi olarak değil, aynı zamanda araştırma ve sunum gibi üretim süreçlerinin konusu olarak da kitapta yer aldığını göstermektedir.

Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

TYMM Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda yer alan yapay zekâ kavramının Türkçe 6. Sınıf Ders Kitabı’nda “bilim ve teknoloji” temasına nasıl yansıdığını görmek amacıyla gerçekleştirilen analiz sonuçları Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 3. TYMM Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda yer alan yapay zekâ kavramının Türkçe 6. Sınıf Ders Kitabı’na yansımalarına ilişkin bulgular

Öğretim Programı	Ders Kitabı	Yer Alma Durumu	Yer Alma Biçimi	Beceri Alanı
Temalara ilişkin açıklamalar bölümünde, 6. sınıf “bilim ve teknoloji” temasında: “Bilim ve gelecek, <i>yapay zekâ</i> kavramı, <i>yapay zekânın</i> diğer disiplinlerle (bilim, sanat, edebiyat vb.) ilişkisi.”	“Sesli Asistan” metni ve etkinliklerinde <i>yapay zekânın</i> günlük yaşamdaki işlevleri ve edebî ürünlerdeki yansımaları ele alınmıştır.	Var	Metin + Etkinlik	Anlama + Anlatma
6. sınıf temaları bölümünde, “bilim ve teknoloji” temasının içerik çerçevesinde ve anahtar kavramlarında: “ <i>Yapay zekâ</i> ”	Anahtar kavram doğrudan yer almakta ve etkinliklerle desteklenmektedir.	Var	Etkinlik	Anlatma
6. sınıf temaları bölümünde, “bilim ve teknoloji” temasının öğrenme-öğretme uygulamalarında: “Öğrencilere, yazılarında	Öğrencilerden <i>yapay zekânın</i> günlük hayattaki kullanımına ilişkin düşüncelerini ifade	Var	Etkinlik	Anlatma

çeşitli konuları tartışabilmeleri ve bu tartışmaları yaparken uygun geçiş ve bağlantı ifadelerini kullanabilmeleri (T.Y.6.14., T.Y.6.20.) için ‘merak duygusu, bilim ve gelecek, teknolojinin insan hayatındaki yeri, <i>yapay zekâ</i> kavramı’ gibi konular verilir.”	etmeleri ve kısa yazılar yazmaları istenmiştir.				
6. sınıf temaları bölümünde, “bilim ve teknoloji” temasının üretim atölyesi uygulamasında: “Temada işlenen konu ve öğrenme çıktıları doğrultusunda öğrencilerin <i>yapay zekânın</i> kullanım alanları ile ilgili araştırma yapımları, çeşitli alanlarda <i>yapay zekâ</i> ile oluşturulmuş görsellerden oluşan bir dosya oluşturmaları ve bu dosyayı arkadaşlarıyla paylaşmaları sağlanabilir (D3.3, E1.1, OB2.1, OB4, E3.7).”	Kitapta öğrencilerden <i>yapay zekâ</i> kullanım alanlarıyla ilgili araştırma yapımları, elde ettikleri bilgi ve görsellerden sunum dosyası hazırlamaları beklenmektedir.	Var	Etkinlik	Anlatma	
6. sınıf temaları bölümünde, “bilim ve teknoloji” temasının zenginleştirme uygulamasında: “Gelecek yüzyılda hangi yeni teknolojik gelişmelerin, araç gereçlerin ortaya çıkabileceğine ilişkin bir metin yazılması, bu metnin uygun <i>yapay zekâ</i> programlarından biri kullanılarak görselleştirilmesi, metin ve görsellerin birleştirilerek sınıfta ya da uygun dijital ortamlarda sunulması istenir.”	-	-	-	-	-

Tablo 3 incelendiğinde, yapay zekâ kavramının TYMM Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda öngörülen şekilde Türkçe 6. Sınıf Ders Kitabı’na büyük ölçüde yansıdığı görülmektedir. Özellikle “Sesli Asistan” metni, öğrencilerin yapay zekâyı günlük yaşam bağlamında tanımalarını sağlamış; buna ek olarak metinlere bağlı etkinliklerde kavram, edebî ürünler üzerinden tartışmaya açılmıştır. Programda yapay zekâ, içerik çerçevesinde ve anahtar kavramlar arasında doğrudan yer almakta; bu durum ders kitabına da yansımaktadır. Ayrıca programda, öğrenme-öğretme uygulamalarında öğrencilerin yapay zekâyı ilişkin düşüncelerini yazmaları ve günlük yaşamla bağlantılar kurmaları yönünde etkinlikler verilmiştir. Kitapta ise etkinlik olarak öğrencilerden, yapay zekânın günlük hayattaki kullanımına ilişkin düşüncelerini ifade etmeleri ve kısa yazılar yazmaları istenmiştir. Bu bulgu, programın öngördüğü öğrenme-öğretme uygulamalarının kitapta karşılık bulunduğunu göstermektedir. Ancak etkinliklerin niteliği incelendiğinde yapay zekâ kavramının daha çok

anlatma becerileri (yazma ve konuşma) üzerinden işlendiği, anlama becerilerinin ise daha sınırlı düzeyde ele alındığı dikkat çekmektedir. Öte yandan programın zenginleştirme uygulamaları kapsamında öngördüğü etkinlikler, TYMM Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın Uygulanmasına İlişkin Genel Uygulama Esasları'nda geçen "Farklılaştırma kapsamında zenginleştirme ve destekleme bölümünde yer verilen uygulamalara ders kitaplarında yer verilmez. Farklılaştırmaya yönelik tüm uygulamalar; öğrencilerin ilgi, ihtiyaç ve istekleri göz önünde bulundurularak öğretmenler tarafından planlanır ve yürütülür." ifadesi kapsamında ders kitabına yansımaları bakımından incelemeye alınmamıştır. Genel olarak bulgular; TYMM Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda yapay zekâ kavramına yönelik açıklamaların Türkçe 6. Sınıf Ders Kitabı'na büyük ölçüde yansıdığını ancak etkinliklerin ağırlıklı olarak anlatmaya dayalı olması nedeniyle anlama boyutunun geri planda kaldığını göstermektedir.

Sonuç ve Tartışma

Bu araştırmada TYMM Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı kapsamında yapay zekâ kavramının nasıl ele alındığı ve bu kavramın Türkçe 6. Sınıf Ders Kitabı'na nasıl yansıdığı incelenmiştir. Bulgular; yapay zekâyâ ilişkin kavramın programda hem temalara ilişkin açıklamalarda hem de temaların içerik, anahtar kavram, öğrenme-öğretme uygulamaları, üretim atölyesi uygulamaları, zenginleştirme ve destekleme uygulamalarında yer aldığını ortaya koymuştur.

Programda yapay zekâ, 6. sınıfta "bilim ve teknoloji" teması ile özellikle görünür kılınmış; öğrencilerin günlük yaşamla bağlantılar kurmaları, araştırma yapmaları, yazılı ve sözlü tartışmalara katılmaları ve üretim odaklı çalışmalar yürütmeleri öngörülmüştür. 8. sınıf düzeyinde ise kavramın iletişim, sosyal ilişkiler ve doğa-insan temaları üzerinden daha üst düzey beceriler (eleştirel düşünme, münazara, dijital içerik üretimi) ile ilişkilendirildiği görülmektedir. Bu durum, yapay zekâyâ ilişkin öğrenme sürecinin kademeli bir şekilde derinleştirilerek yapılandırıldığını göstermektedir. Banaz (2024) da programda doğrudan infografik, sanal, yapay zekâ kavramlarının kullanılmasının, programın çağın koşullarına göre hazırlandığını gösterdiğini ifade etmektedir. Bulgular; uluslararası alandaki bazı müfredat yaklaşımlarıyla da ilişkilendirilebilir. Karampelas (2025) yirmi bir ülkenin fen bilimleri öğretim müfredatlarını incelediği araştırmasında yapay zekânın bilgi, beceri ve tutum boyutlarını dengeleyen kapsamlı bir yaklaşımla entegre edildiğini belirtmektedir. TYMM Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda ise yapay zekâ kavramı, özellikle 6 ve 8. sınıf düzeylerinde disiplinler arası bir kavram olarak ele alınmış; öğrencilerin araştırma, tartışma ve üretim etkinlikleri aracılığıyla hem bilişsel hem de uygulamalı boyutlarda deneyim kazanmaları istenmiştir. Bu yönüyle programın, Karampelas'ın ortaya koyduğu uluslararası eğilimle örtüşen bir yaklaşım benimsediği söylenebilir. Benzer biçimde Bellas ve diğerlerinin (2023) geliştirdiği AI+ modelinde de yapay zekâ, yalnızca teknik bir bilgi alanı olarak değil; problem çözme, iş birliği, eleştirel düşünme ve yaratıcılık gibi becerilerle bütünleştirilmiş disiplinler arası bir çerçevede ele alınmaktadır. TYMM'de Türkçe dersi bağlamında yapay zekâ kavramını belirli temalara yerleştirerek öğrencilerin günlük yaşamla bağlantı kurmalarını, yazma, tartışma ve üretim etkinlikleri aracılığıyla düşüncelerini ifade etmelerini hedeflemektedir. Bu noktada her iki yaklaşım da yapay zekâyı, öğrencilerin yalnızca kavramsal düzeyde bilgi edindikleri bir alan olarak değil; aynı zamanda üst düzey becerilerle ilişkilendirilen bir öğrenme bağlamı olarak konumlandırmaktadır. Bununla birlikte programda yapay zekâ kavramının yalnızca 6 ve 8. sınıf düzeylerinde ele alınması dikkat çekicidir. 5. sınıfta öğrencilerin temel farkındalık geliştirmeleri, 7. sınıfta ise üst düzey becerilere hazırlık sürecine katkı sağlanması açısından bu kavramın programda ilgili sınıf seviyelerinde yer almaması, öğrenme sürecinde kademeli bir gelişimin oluşturulmasını güçleştirebilir. Özellikle alfa kuşağı olarak tanımlanan, küçük yaşlardan itibaren dijital araç ve gereçlerle yoğun biçimde etkileşim hâlinde olan öğrenciler dikkate alındığında yapay zekâ kavramının 5. sınıftan itibaren programda yer alması önemli görülmektedir. Bu bağlamda yapay zekâyâ ilişkin

içeriklerin 5–8. sınıf düzeyleri arasında süreklilik gösterecek biçimde yapılandırılmasının, programın gelişimsel bütünlüğünü güçlendireceği düşünülmektedir. Nitekim Huang (2021) öğrencilerin hızla gelişen akıllı çağa uyum sağlamaları için yapay zekâ eğitiminin erken yaşlarda, temel eğitim kademesinde başlamasının önemini ve gerekliliğini ifade etmektedir. Aynı şekilde Walter (2024) de bu görüşü desteklemektedir. Walter; öğrencilerin ileri düzeyde öğrenim ve profesyonel yaşam için temel bir anlayış geliştirmeleri, teknoloji odaklı bir dünyada yenilik ve liderlik yapabilmeleri için yapay zekâ ile erken yaşta tanıştırılması gerektiğini belirtmektedir.

Ders kitabına ilişkin bulgular incelendiğinde yapay zekâ kavramının programda öngörülen şekilde Türkçe 6. Sınıf Ders Kitabı'na büyük ölçüde yansıdığı görülmektedir. Özellikle “Sesli Asistan” metni ve buna bağlı etkinlikler, öğrencilerin yapay zekâyı günlük yaşam bağlamında ele almalarına imkân tanıyacak biçimde yapılandırılmıştır. Ayrıca öğrencilerden yapay zekâ destekli araçların araştırılması, kullanım alanlarının tartışılması, güçlü ve zayıf yönlerinin değerlendirilmesi ve bu bağlamda kısa yazılar yazmaları beklenmektedir. Üretim atölyesi kapsamında ise araştırma ve sunum çalışmalarına yer verilerek öğrencilerin üretim süreçlerine katılımı desteklenmektedir. Ancak bulgular; ders kitabında yapay zekâ kavramının daha çok anlatma becerileri (yazma ve konuşma) üzerinden işlendiğini, anlama becerilerinin ise görece geri planda kaldığını ortaya koymaktadır. Bu durum, program–kitap uyumunun genel olarak sağlandığını ancak beceri dağılımında dengenin tam anlamıyla kurulamamış olduğunu düşündürmektedir. Çağ (2025) 5. sınıf Türkçe ders kitabının bazı öğrenme çıktılarının programda öngörülen en az üç etkinlikte yer alma ilkesini karşılamadığını, kimi çıktılara yalnızca iki etkinlikte yer verildiğini tespit etmiştir. Mutlu ve Yurt (2019) ise 6. sınıf Türkçe ders kitabını öğrenme alanları açısından inceledikleri araştırmada, kitabın programla genel olarak örtüştüğünü ancak özellikle dinleme/izleme becerilerinin programda öngörülen düzeyin altında kaldığını tespit etmiştir. Bu iki bulgu, ders kitaplarının programla tam uyum göstermediğini ve bazı beceri alanlarının yeterince temsil edilmediğini ortaya koymaktadır. Benzer biçimde bu araştırmada da Türkçe 6. Sınıf Ders Kitabı'nda yapay zekâ kavramının TYMM Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda öngörüldüğü biçimde yer aldığı ancak etkinliklerin ağırlıklı olarak anlatma becerilerine dayandığı; buna karşılık anlama boyutunun geri planda kaldığı tespit edilmiştir. Dolayısıyla farklı bağlamlarda yürütülmüş olmakla birlikte, tüm bu çalışmalar ders kitaplarının programın öngördüğü çeşitliliği ve beceri dengesini tam olarak yansıtamadığını göstermektedir. Bu durum, gelecekte hazırlanacak ders kitaplarında programın beklentilerine daha dengeli ve bütüncül bir şekilde karşılık verilmesi gerektiğine işaret etmektedir.

Öneriler

Araştırmanın bulguları ve elde edilen sonuçlar doğrultusundan aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir:

- Ders kitabında yapay zekâ kavramına ilişkin etkinliklerin büyük ölçüde anlatma becerilerine dayandığı görülmüştür. Programın öngördüğü beceri çeşitliliğinin daha dengeli biçimde yansıtılabilmesi için anlama odaklı etkinliklere de daha fazla yer verilmelidir.

- TYMM Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda yapay zekânın bilim, sanat, edebiyat gibi farklı disiplinlerle ilişkisine vurgu yapılmaktadır. Bu yaklaşımın ders kitaplarına yansıtılabilmesi için yapay zekâ kavramının yalnızca edebî değil; aynı zamanda kültürel ve sanatsal bağlamlarla ilişkilendirildiği metin ve etkinliklere yer verilmelidir.

- Yapay zekâ kavramının yalnızca 6 ve 8. sınıf düzeylerinde yer alması, öğrenme sürecinde kademeli bir ilerlemenin tam olarak oluşturulmasını güçleştirebilir. Öğrencilerin dijital yerlilik özellikleri dikkate alınarak yapay zekâ kavramına 5. sınıftan itibaren kademeli biçimde yer verilmesi önerilmektedir.

- Yapay zekâ kavramının yalnızca “bilim ve teknoloji” temasıyla sınırlı tutulması, kavramın günümüz yaşamındaki çok yönlü etkilerini yansıtmada yetersiz kalmaktadır. Oysa yapay zekâ yalnızca teknolojik gelişmelerle değil; iletişim, sanat, edebiyat ve sosyal yaşam gibi pek çok alanda etkisini göstermektedir. Bu nedenle programda yapay zekâyâ farklı temalar içerisinde de yer verilmesi ve ders kitaplarının bu çeşitliliği yansıtacak şekilde tasarlanması önerilmektedir. Böylece öğrenciler, yapay zekâyı yalnızca teknik bir kavram olarak değil; disiplinler arası bir olgu olarak kavrayabilecektir.

- Yapay zekâ kavramının ders kitaplarında etkin ve pedagojik açıdan doğru biçimde kullanılabilmesi için öğretmenlerin bu konuda mesleki gelişim desteğine ihtiyaçları vardır. TYMM Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda öngörülen üretim atölyesi ve zenginleştirme uygulamalarının sınıf ortamında işlevsel hâle gelebilmesi için öğretmenlere yönelik kılavuz materyaller ve hizmet içi eğitimler sağlanmalıdır.

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, doküman analizi yöntemiyle yürütülmüş olup herhangi bir insan katılımcıdan veri toplanmamıştır. Bu nedenle etik kurul izni gerektirmemektedir.

Yazarların Katkı Oranı

Makale, tek yazar tarafından yazılmıştır.

Çıkar Çatışması

Herhangi bir çıkar çatışması mevcut değildir.

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. <https://doi.org/10.33710/sduijes.1629076>
- Ahmad, K., Iqbal, W., El-Hassan, A., Qadir, J., Benhaddou, D., Ayyash, M., & Al-Fuqaha, A. (2023). Data-driven artificial intelligence in education: A comprehensive review. *IEEE Transactions on Learning Technologies*, 17, 12-31.
- Banaz, E. (2024). 2024 Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı’nın dijital okuryazarlık açısından incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(1), 279-290. <https://doi.org/10.48066/kusob.1483671>
- Bellas, F., Guerreiro-Santalla, S., Naya, M., & Duro, R. J. (2023). AI curriculum for European high schools: An embedded intelligence approach. *International Journal of Artificial Intelligence in Education*, 33(2), 399-426. <https://doi.org/10.1007/s40593-022-00315-0>
- Benvenuti, M., Cangelosi, A., Weinberger, A., Mazzoni, E., Benassi, M., Barbaresi, M., & Orsoni, M. (2023). Artificial intelligence and human behavioral development: A perspective on new skills

- and competences acquisition for the educational context. *Computers in Human Behavior*, 148, 107903. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2023.107903>
- Bozkurt, A., Karadeniz, A., Baneres, D., Guerrero-Roldán, A. E., & Rodríguez, M. E. (2021). Artificial intelligence and reflections from educational landscape: A review of AI studies in half a century. *Sustainability*, 13(2), 800. <https://doi.org/10.3390/su13020800>
- Can, T., & Keleş, Ş. (2024). Türkiye Yüzyılı Maarif Modelinde dil öğretim yaklaşımlarında ön plana çıkan kavramlar üzerine bir inceleme. *Bezgek Yabancılar Türkçe Öğretimi Dergisi*, 3(4), 309-323.
- Chen, L., Chen, P., & Lin, Z. (2020). Artificial intelligence in education: A review. *IEEE access*, 8, 75264-75278.
- Çağ, H. D. (2025). 2024 Ortaokul Türkçe Öğretim Programı'ndaki dinleme/izleme öğrenme çıktılarının 5. sınıf ders kitabındaki görünümleri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 13(1), 249-265. <https://doi.org/10.16916/aded.1588343>
- Dogan, M. E., Goru Dogan, T., & Bozkurt, A. (2023). The use of artificial intelligence (AI) in online learning and distance education processes: A systematic review of empirical studies. *Applied sciences*, 13(5), 3056. <https://doi.org/10.3390/app13053056>
- Feng, S., & Law, N. (2021). Mapping artificial intelligence in education research: A network-based keyword analysis. *International Journal of Artificial Intelligence in Education*, 31(2), 277-303. <https://doi.org/10.1007/s40593-021-00244-4>
- Geçimli, M., & 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.
- Güneş, F. (2009). Türkçe Öğretiminde Günümüz Gelişmeleri ve Yapılandırıcı Yaklaşım. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(11), 1-21.
- Huang, J., Saleh, S., & Liu, Y. (2021). A review on artificial intelligence in education. *Academic Journal of Interdisciplinary Studies*, 10(3).
- Huang, X. (2021). Aims for cultivating students' key competencies based on artificial intelligence education in China. *Education and Information Technologies*, 26(5), 5127-5147.
- Kamalov, F., Santandreu Calonge, D., & Gurrib, I. (2023). New era of artificial intelligence in education: Towards a sustainable multifaceted revolution. *Sustainability*, 15(16), 12451. <https://doi.org/10.3390/su151612451>
- Karagöl, E., & Aydoğan, Ş. (2025). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programındaki değerler açısından türkçe öğretmenlerinin 5. sınıflara önerdiği çocuk edebiyatı kitapları. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 13(1), 73-93. <https://doi.org/10.71084/ijlet.1609900>

- Karampelas, K. (2025). Integration of artificial intelligence in national science curricula. *Contemporary Mathematics and Science Education*, 6(1), ep25002. <https://doi.org/10.30935/conmaths/15883>
- Köçer, N. (2025). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Türkçe Dersi Öğretim Programı ve 5. sınıf Türkçe ders kitabının kültür okuryazarlığı bağlamında incelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 14(1), 161-171. <https://doi.org/10.7884/teke.1589388>
- MEB. (2025). *Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Türkçe 6. Sınıf Ders Kitabı*. Millî Eğitim Bakanlığı.
- MEB. (2024). *Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı (5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli*. Millî Eğitim Bakanlığı.
- Mutlu, H. H., & Yurt, E. E. (2019). 6. sınıf Türkçe ders kitabındaki etkinliklerin öğrenme alanlarına dağılımının incelenmesi. *Ordu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 9(3), 469-474.
- Ng, D. T. K., Su, J., Leung, J. K. L., & Chu, S. K. W. (2024). Artificial intelligence (AI) literacy education in secondary schools: a review. *Interactive Learning Environments*, 32(10), 6204-6224. <https://doi.org/10.1080/10494820.2023.2255228>
- Popenici, S. A., & Kerr, S. (2017). Exploring the impact of artificial intelligence on teaching and learning in higher education. *Research and practice in technology enhanced learning*, 12(1), 22.
- Su, J., Zhong, Y., & Ng, D. T. K. (2022). A meta-review of literature on educational approaches for teaching AI at the K-12 levels in the Asia-Pacific region. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 3, 100065. <https://doi.org/10.1016/j.caeai.2022.100065>
- Tapalova, O., & Zhiyenbayeva, N. (2022). Artificial intelligence in education: AIED for personalised learning pathways. *Electronic Journal of e-Learning*, 20(5), 639-653.
- UNESCO. (2021). *AI and education: Guidance for policy-makers*. UNESCO Publishing.
- Walter, Y. (2024). Embracing the future of Artificial Intelligence in the classroom: the relevance of AI literacy, prompt engineering, and critical thinking in modern education. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 21(1), 15. <https://doi.org/10.1186/s41239-024-00448-3>
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, N. (2025). Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın (Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli-2024) konuşma öğrenme alanı bağlamında değerlendirilmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 14(2), 568-586. <https://doi.org/10.7884/teke.1598993>
- Yıldırım, A. (2025). Türkiye Yüzyılı Maarif Eğitim Modeli ve Türkçe dersi temalarındaki eğilimlerin incelenmesi. *TURAN-SAM*, 17(65), 425-430.

- Yue, M., Dai, Y., Siu-Yung, M., & Chai, C. S. (2021, November). An analysis of K-12 artificial intelligence curricula in eight countries. In *International Conference on Computers in Education*.
- Yue, M., Jong, M. S. Y., & Dai, Y. (2022). Pedagogical design of K-12 artificial intelligence education: A systematic review. *Sustainability*, 14(23), 15620. <https://doi.org/10.3390/su142315620>
- Zawacki-Richter, O., Marín, V. I., Bond, M., & Gouverneur, F. (2019). Systematic review of research on artificial intelligence applications in higher education—where are the educators?. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 16(1), 1-27. <https://doi.org/10.1186/s41239-019-0171-0>
- Zhou, Y., Zhan, Z., Liu, L., Wan, J., Liu, S., & Zou, X. (2022, September). International prospects and trends of artificial intelligence education: A content analysis of top-level AI curriculum across countries. In *Proceedings of the 6th International Conference on Digital Technology in Education* (pp. 337-343). <https://doi.org/10.1145/3568739.3568796>

Extended Abstract

Introduction

In recent years, with the rapid acceleration of digitalization, the concept of artificial intelligence (AI) has emerged as a phenomenon intersecting not only with science and technology but also with disciplines such as art, literature, communication, and education. The reflection of AI on education, as one of these disciplines, manifests itself in various dimensions—one of which is curricula. Curricula serve as a fundamental roadmap for enabling individuals to acquire the knowledge, skills, and values required by the age. In this context, in the era of AI, it is unthinkable for the concept of AI to be absent from educational curricula. Zhou et al. (2022) identified that countries such as China, the United Kingdom, New Zealand, Australia, Canada, Argentina, and Ghana have incorporated AI into their curricula. Similarly, Su, Zhong, and Ng (2022) found that the curricula of China, Hong Kong, Japan, Singapore, and Korea include AI-related content. Bellas, Guerreiro-Santalla, Naya, and Nuro (2023) reported that, within the scope of the AI+ project, a two-year AI curriculum for high school students has been developed and tested in several European countries. Yue, Dai, Siu-Yung, and Chai (2021) also noted that the United States, Finland, Australia, Singapore, India, China, North Korea, and the United Kingdom have national AI curricula. In Türkiye, The Century of Türkiye Education Model, implemented in 2024, includes AI within the Secondary School Turkish Language Curriculum.

A variety of studies have been conducted on The Century of Türkiye Education Model Turkish Language Curriculum. These include examinations in terms of digital literacy (Banaz, 2024), values education (Karagöl & Aydoğan, 2025; Geçimli & Kayahan Yüksel, 2024), cultural literacy (Köçer, 2025), language teaching approaches (Can & Keleş, 2024), speaking skills (Yıldırım, 2025), thematic tendencies (Yıldırım, 2025), and analysis based on the Revised Bloom's Taxonomy (Afacan Süğümlü & Bahşi, 2025). However, the literature review revealed that there has been no study investigating the relationship between the curriculum and AI or its reflections in textbooks. Therefore, this study aims to examine how the concept of AI is reflected in The Century of Türkiye Education Model Secondary School Turkish Language Curriculum and Turkish language textbooks.

Method

This study was conducted using the document analysis method, one of the qualitative research designs. Within this scope, the study examined how the concept of artificial intelligence is reflected in The Century of Türkiye Education Model Secondary School Turkish Language Curriculum and Turkish language textbooks. A systematic comparison was made between the objectives set forth in the curriculum and the content presented in the textbooks, thereby analyzing the degree of curriculum–textbook alignment.

The data sources of the study consisted of the The Century of Türkiye Education Model (TYMM) Secondary School Turkish Language Curriculum (MoNE, 2024) and the Secondary School and Imam Hatip Secondary School 6th Grade Turkish Language Textbook published in accordance with the TYMM (MoNE, 2025). The curriculum analysis revealed that references to the concept of artificial intelligence appear in the 6th-grade theme “science and technology,” and in the 8th-grade themes “communication and social relations” and “nature and human.” Since textbooks aligned with the new curriculum have only been published for the 5th and 6th grades, the scope of the study was limited to the 6th-grade textbook.

The data obtained in the study were analyzed through descriptive analysis. Accordingly, the statements related to AI in the TYMM Secondary School Turkish Language Curriculum were first identified and coded. Then, the texts and activities in which AI was addressed under the “science and technology” theme in the 6th grade Turkish textbook were determined. The collected data were comparatively analyzed according to the following criteria:

- Inclusion status: Whether the explanations regarding artificial intelligence in the curriculum are reflected in the textbook.
- Form of inclusion: Whether the concept appears at the text or activity level.
- Skill domain: Whether it is addressed through comprehension or production activities.

Based on these criteria, the alignment between the curriculum and the textbook was systematically examined, and the findings were presented in the results section with tables and examples.

Conclusion

This study examined how the concept of AI is addressed in the TYMM Secondary School Turkish Language Curriculum and how it is reflected in the 6th-grade Turkish language textbook. The findings revealed that the concept of AI appears in the curriculum both in the thematic explanations and within the content, key concepts, teaching–learning practices, production workshops, enrichment, and support activities. In the curriculum, AI is made particularly visible in the 6th grade under the theme of “science and technology,” where students are expected to make connections with daily life, conduct research, participate in written and oral discussions, and engage in production-oriented tasks. At the 8th-grade level, the concept is associated with higher-order skills—such as critical thinking, debate, and digital content creation—through the themes of “communication and social relations” and “nature and human.” This demonstrates that the learning process related to AI is structured in a progressively deepening manner.

However, it is noteworthy that the concept of AI is addressed only at the 6th and 8th grade levels. The absence of this concept in the 5th grade, where students are expected to build fundamental awareness, and in the 7th grade, which could serve as preparation for advanced skills, may hinder the establishment of a gradual developmental trajectory in learning. Considering the Alpha generation—defined as students who are intensely engaged with digital tools from an early age—the inclusion of AI

in the curriculum starting from the 5th grade is of particular importance. In this respect, structuring AI-related content in a continuous manner across grades 5–8 is considered essential for strengthening the developmental integrity of the curriculum.

The findings regarding the textbook indicate that the concept of AI is largely reflected in the 6th-grade Turkish language textbook in line with the curriculum. In particular, the text “Voice Assistant” and its related activities are designed to enable students to engage with AI in the context of daily life. Students are also expected to research AI-supported tools, discuss their areas of use, evaluate their strengths and weaknesses, and write short texts on the topic. Within the framework of the production workshop, research and presentation tasks are included to encourage students’ participation in production processes. However, the findings also reveal that AI in the textbook is predominantly addressed through productive skills (writing and speaking), while receptive skills remain relatively less emphasized. This suggests that, although curriculum–textbook alignment has generally been achieved, the balance between skill areas has not been fully established.

Kuram ve Uygulamada SOSYAL BİLİMLER DERGİSİ

Social Sciences: Theory & Practice

ISSN: 2619-9408

Geliş/Received: 02.11.2025 *Kabul/Accepted:* 08.12.2025

Makale Türü: Araştırma

Sürdürülebilir Kalkınma Hedeflerinin Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programına Entegrasyonu *

Adnan ÖZER*

Memet KUZEY**

ÖZ

Bu çalışma, sosyal bilgiler öğretmenlerinin, Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı (SBDÖP) öğrenme çıktıları ile Birleşmiş Milletler Sürdürülebilir Kalkınma Amaçları arasındaki ilişkilendirme düzeylerine dair deneyimlerini incelemeyi amaçlamaktadır. Araştırma, nicel araştırma yöntemlerinden betimsel tarama modeli kapsamında yürütülmüştür. Veri toplama aracı olarak 4, 5, 6 ve 7. sınıflara ait öğrenme çıktıları ile Sürdürülebilir Kalkınma Amaçları (SKA)'nın yer aldığı SKA ile Öğrenme Çıktıları İlişkilendirme Formu kullanılmıştır. Çalışma grubu, 18 farklı ilden gönüllü olarak katılan 128 sınıf ve sosyal bilgiler öğretmeninden oluşmaktadır. Veriler, frekans ve yüzde dağılımlarıyla analiz edilmiştir. Araştırma bulguları, öğretmenlerin SBDÖP'deki öğrenme çıktıları ile özellikle SKA4, SKA16 ve SKA12 gibi hedefler arasında güçlü ilişkilendirmeler yaptığını göstermiştir. Buna karşın çevresel sürdürülebilirliğe dair SKA13, SKA14 ve SKA15 gibi amaçlarla ilişkilendirmesinin sınırlı kaldığı gözlemlenmiştir. Bu durum, öğretim programının çevresel öğrenme çıktıları daha bütüncül olarak vermesi gerektiğini de ortaya koymaktadır. Araştırmanın sonuçları, SBDÖP'nin sosyal ve ekonomik sürdürülebilirlik bağlamında SKA ile büyük ölçüde uyumlu olduğunu; ancak çevresel hedefler açısından geliştirilmeye açık yönlerinin bulunduğunu ortaya koymuştur.

Anahtar Kelimeler: Çevresel sürdürülebilirlik, öğrenme çıktıları, sosyal bilgiler öğretim programı, sürdürülebilir kalkınma amaçları.

The Integration of the Sustainable Development Goals into the Social Studies Curriculum

ABSTRACT

This study investigates social studies teachers' views on the alignment between the learning outcomes of the Social Studies Curriculum and the United Nations Sustainable Development Goals (SDGs). The research was designed using a descriptive survey model, one of the quantitative research methods. The "SDG-Learning Outcomes Alignment Form," which includes learning outcomes for grades 4–7 and the SDGs, was used as the data collection tool. The study group consisted of 128 classroom and social studies teachers from 18 provinces who participated voluntarily. Data were analyzed using frequency and percentage distributions. Findings indicate that teachers identified strong alignments between curriculum outcomes and goals such as SDG 4 (Quality Education), SDG 16 (Peace, Justice, and Strong Institutions), and SDG 12 (Responsible Consumption and Production). However, alignment with environmentally focused goals—SDG 13 (Climate Action), SDG 14 (Life Below Water), and SDG 15 (Life on Land)—was relatively limited. These findings suggest that the curriculum should better integrate environmental learning outcomes.

Atıf Bilgisi: Özer, A. & Kuzey M. (2025). Sürdürülebilir kalkınma hedeflerinin sosyal bilgiler dersi öğretim programına entegrasyonu. *Kuram ve Uygulamada Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(2), 298-326. Doi: 10.48066/kusob.1816024

* Bilim Uzmanı, Bayburt İl Milli Eğitim Müdürlüğü, adnann_ozerr@outlook.com, ORCID: orcid.org/0009-0006-3975-3087

** Doç. Dr., Bayburt Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, memetkuzeybayburt.edu.tr, ORCID: orcid.org/0000-0002-9866-8134

Overall, while the Social Studies Curriculum aligns well with social and economic sustainability dimensions, it requires further enhancement regarding environmental objectives.

Keywords: Environmental sustainability, learning outcomes, social studies curriculum, sustainable development goals.

Giriş

Tarihsel süreç boyunca insanlık, karşılaştığı bölgesel sorunlarla mücadele ederek bu sorunların etkilerinin üstesinden gelmeyi başarmıştır. Ancak Sanayi Devrimi ile başlayan modern dönem, üretim ve tüketim kalıplarında meydana gelen köklü değişiklikler sonucunda, dünyanın her bölgesini farklı düzeylerde etkileyen küresel sorunların ortaya çıkmasına neden olmuştur. Bu sorunlarla başa çıkmanın en etkili yollarından biri ise küresel düzeyde bir çağrının yapılmasıdır. Bu çağrı, yalnızca çevresel meseleleri ele almakla sınırlı kalmayıp; sosyal, ekonomik ve kültürel yapıları da dönüştürmeyi hedefleyen bir sürdürülebilir kalkınma eylemidir (Yumnam, Yumnam ve Charoibam, 2024).

Batı merkezli düşünce sisteminin doğayı yalnızca bir araç olarak görmesi ve doğal kaynakları insan yararına sınırsızca sömürmesi, doğa ve insanın geleceğini tehdit eden sonuçlar doğurmuştur (Li, ve ark., 2025). Bozulan bu insan-doğa ilişkisi, sürdürülebilir kalkınma hareketinin uluslararası düzeyde kabul görmesinin başlıca nedenlerinden biri olarak, iklim krizine zemin hazırlamıştır (United Nations Environment Programme [UNEP], 2023). Bu süreç, özellikle Sanayi Devrimi sonrası hız kazanmış; fosil yakıtların aşırı kullanımı, sera gazlarındaki artış ve ormansızlaşma gibi çevresel sorunlar nedeniyle küresel ısınma ve iklim değişikliği gibi felaketleri tetiklemiştir. Atmosferdeki karbondioksit (CO₂) ve metan (CH₄) oranlarının artışıyla birlikte, orman yangınları, seller, erozyonlar ve su kaynaklarının azalması gibi etkiler dünya genelinde hissedilir hale gelmiştir. Bu noktada, mevcut çevresel eylem tarzlarının yetersiz kaldığı anlaşılmış ve küresel bir dönüşüm ihtiyacı ortaya çıkmıştır (Akın, 2006; Baroudi ve Haidar, 2025).

İklim değişikliğiyle mücadele ve daha sürdürülebilir bir gelecek inşası için, küresel ölçekte birçok girişim hayata geçirilmiştir. Bu çabaların merkezinde yer alan sürdürülebilir kalkınma kavramı, 1987 yılında yayımlanan Brundtland Raporu ile tanımlanmış ve çevresel sürdürülebilirliği ekonomik kalkınma ile birleştiren bir yaklaşım olarak benimsenmiştir (World Commission on Environment and Development [WCED], 1987). 2015 yılında ilan edilen “2030 Sürdürülebilir Kalkınma Gündemi”, 17 sürdürülebilir kalkınma amacıyla birlikte, tüm ulusların evrensel olarak uygulamasını hedefleyen bir eylem planı sunmuştur (Notions [UN], 2015). Bu yaklaşım, insanlığın hem kendi geleceği hem de doğal çevrenin geleceği konusundaki endişelerini yansıttığı gibi (Sachs, 2012), aynı zamanda yoksulluğun ortadan kaldırılması, yaşam standartlarının yükseltilmesi, barışın teşviki, çevresel bozulmanın önlenmesi ve adil bir toplumun inşası gibi çok boyutlu hedefleri de içermektedir (Dugarova ve Gülasan, 2017; Osbom, Cutter ve Ullah, 2015).

SKA’na ulaşmanın en kalıcı ve etkili yollarından biri eğitimidir. Sürdürülebilir kalkınmanın temel bileşenlerinden biri olan eğitim, aynı zamanda bireylerin bu hedefleri anlamasını, fark etmesini ve içselleştirmesini sağlamayı amaçlamaktadır. Bu doğrultuda Birleşmiş Milletler, “Sürdürülebilir Kalkınma için Eğitim On Yılı”nı ilan ederek konunun önemine dikkat çekmiştir (UN, 2024b). Eğitim alanındaki küresel yönlendirmeleriyle öne çıkan UNESCO ise 2014 ve 2021 yıllarında yayımladığı belgelerde, bu eğitimi zorunlu bir yaklaşım olarak benimsemiş; özellikle beceri, değer ve yetkinlik kazandırma yönüne vurgu yapmıştır (UNESCO, 2021). Ancak dünya genelinde sürdürülebilir kalkınma hedeflerine yönelik farkındalık hâlâ sınırlıdır (Bergman, 2015). Bu nedenle çevrenin korunması ve doğal kaynakların sorumlu kullanımı gibi konuları içeren öğretim programlarına duyulan ihtiyaç belirginleşmiştir (Baroudi ve Haidar, 2025).

Öğretim programları, özellikle temel eğitim düzeyindeki programlar bu konuda daha da önemlidir; çünkü temel eğitim, devlet güvencesi altında her çocuğun devam etmesi zorunlu olan bir eğitim basamağıdır (Aydın, 2000). Bu nedenle, öğretim programları sürdürülebilir kalkınma bilincinin yaygınlaştırılmasında etkili araçlar olarak değerlendirilmektedir (UNESCO, 2024). Bu programlar sayesinde öğrenciler, çevre ve iklim değişikliği gibi karmaşık sorunları anlayarak çözüm üretme becerileri kazanabilirler. Ancak bu programlar geliştirilirken, kültürel değerler, ideolojiler ve bilişsel önyargılar gibi faktörlerden etkilenebileceği için dikkat edilmelidir (Di Baldassarre, vd., 2019).

Farklı ülkelerde yapılan bazı araştırmalar, öğretim programlarının sürdürülebilir kalkınma hedeflerine entegrasyon düzeyini değerlendirmişlerdir. Bozkaya (2021), sosyal bilgiler dersinde güncel konuların ele alınması ve öğretilmesine vurgu yapmaktadır. Bulut (2020) ise kitap okuyan öğrencilerin doğru ile yanlış arasındaki farkı arayarak, araştırarak, sorgulayarak ve analiz ederek yaşam sorunlarını çözmede daha başarılı olduklarını ifade eder. Ifegbesan, Lawal, ve Rampedi, (2017), Nijerya'daki sosyal bilgiler müfredatında sürdürülebilirlik temaları ve kavramlarının içerik analizini yapmışlar, sürdürülebilir kalkınma ile doğrudan veya dolaylı ilişkili birçok konuya yer verildiğini belirlemişlerdir. Ancak, bu müfredatın sürdürülebilirlik içeriği ve kalkınma hedeflerine odaklanma açısından sınırlamaları olduğunu vurgulamışlardır. Bekiroğlu ve Ütkür-Güllühan (2023), hayat bilgisi ve sosyal bilgiler derslerinin kısmen uyumlu olduğunu ve bu derslerin, sürdürülebilir kalkınma hedefleriyle dolaylı olarak ilişkili olduğunu ifade etmişlerdir. Chou ve Wang (2024), sosyal bilgiler ve fen bilimleri müfredatlarının sürdürülebilir kalkınma amaçlarıyla ilgili içerik yönergelerinin sadece küçük bir kısmıyla ilişki gösterdiğini belirtmişlerdir. Ullah ve Ali (2021) sosyal bilgiler müfredatının sürdürülebilir kalkınma değerlerini içerdiğini, ancak bazı eksik göstergelere sahip olduğunu ifade etmişlerdir. Yuan ve Yu (2024) çalışmalarında sürdürülebilir kalkınma amaçlarının öğretim programlarına yerleştirilmesi için bütünsel ve dengeli bir yaklaşıma ihtiyaç olduğunu vurgulamışlardır. Yılmaz, Arıcı ve Dilber (2017) ise çalışmalarında öğretim programlarının öğrencilerin yaşantı problemlerine ve yaşantılarına farklı bakış açıları geliştirebilecek öğretim tekniklerine yer vermesi gerektiğini belirtmişlerdir.

Sürdürülebilir kalkınma konularının öğretim programlarına entegre edilmesi, bu hedeflere ulaşmada hayati öneme sahiptir (Chou ve Wang, 2024). Bu kapsamda verilen eğitimler; toplumsal eşitliği teşvik eden, çevreyi koruyan ve sürdürülebilir yaşamı destekleyen davranışları geliştirmeye odaklanmalıdır (Lilian, 2022). Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) eğitimi, toplumsal farkındalığın bir aracı olarak görmektedir. Sürdürülebilir kalkınmayı eğitim sistemiyle bütünleştirmek adına önemli kararlar almıştır. MEB'in 2022 yılında yayımladığı "İklim Değişikliği Eylem Planı", öğretim programlarının sürdürülebilir kalkınma bakış açısıyla yeniden yapılandırılmasını ve çevresel farkındalığın artırılmasını hedeflemiştir. Yine bu doğrultuda, 22-23 Kasım 2022 tarihlerinde "İklim Değişikliği Farkındalığının Temel Eğitime Entegrasyonu" başlıklı bir çalıştay düzenlemiştir (MEB, 2023).

MEB; değişen toplumsal, ekonomik, bilimsel ve teknolojik koşullara uyum sağlamak amacıyla, 2024-2025 eğitim-öğretim yılında Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli (TYMM) adını verdiği yeni programı uygulamaya koymuştur. TYMM, sürdürülebilir kalkınma için gerekli olan becerilerin kazandırılmasını, sürdürülebilir, finansal ve çevresel okuryazarlığın güçlendirilmesini ve öğrenci deneyimlerinin niteliğini artırmayı amaçlayan bir modeldir. Bu kapsamda, sistem okuryazarlığını, sürdürülebilirlik bilincini ve çevre duyarlılığını ön plana çıkarttığı ifade edilebilir. Modelin "Erdem Değerler Eylem" yaklaşımıyla birlikte "Huzurlu İnsan", "Huzurlu Aile ve Toplum" ve "Yaşanabilir Çevre" gibi temaları çevresel ve toplumsal sürdürülebilirlik perspektifinde ele alındığı söylenebilir (MEB, 2024b).

Konuya dair yapılan literatür incelemesinde, öğretim programlarının sürdürülebilir kalkınma farkındalığının artırılmasında önemli bir rol oynayabileceğini ortaya koymaktadır. Kaya ve Tomal (2011), sürdürülebilir kalkınmanın yalnızca doğal kaynak yönetimiyle sınırlı olmadığını, kültürel ve

barışçıl boyutların da dikkate alınması gerektiğini vurgulamıştır. Dere ve Dölek (2024), insan hakları, güçlü kurumlar ve adaletin sürdürülebilirliğin ayrılmaz parçası olduğunu belirtmiştir. Soysal ve Akbulut (2024), sosyal bilgiler ders kitaplarında “İklim Eylemi”, “Eşitsizliklerin Azaltılması” ve “Sürdürülebilir Şehirler” gibi amaçlara yer verildiğini ifade etmişlerdir. İşler Kardaş (2023), 4. sınıf sosyal bilgiler dersi ile SKA arasında uyum olduğunu vurgulamıştır. Kaymak ve Tosun (2024), öğretim uygulamalarında teorik çalışmaların ağır bastığını ifade etmişlerdir. Azrak (2022), sosyal bilgiler dersinin farkındalık kazandırmadaki işlevselliğini vurgulamıştır. Barak ve Gönençgil (2020), sosyal bilgiler müfredatının iklim değişikliği ve sürdürülebilirlik konularında yeterince kapsamlı olmadığını ifade etmişlerdir.

Bu çalışmanın gerekçesi, SKA’nın dünya genelinde sürdürülebilir kalkınma için evrensel bir standart oluşturması ve eğitim sisteminin, sürdürülebilir kalkınma hedeflerinin topluma kazandırılmasındaki kritik rol oynadığı düşüncesidir. SBDÖP bu amaçlar ile ne kadar uyumlu olduğu ve öğretmenlerin süreci nasıl değerlendirdiği konusunda daha fazla bilgiye ihtiyaç duyulmaktadır. Bu bağlamda, çalışma, sürdürülebilir kalkınma bilincinin artırılması ve öğretim programlarına daha etkili bir şekilde yansıtılması konusunda önemli katkı sunacağı varsayımıdır.

Bu çalışma, sosyal bilgiler dersi üzerinden SKA’nın öğretim programlarına entegrasyonunun derinlemesine analiz edilmesini ve öğretmenlerin ilişkilendirmeleri ile mevcut durumun incelenmesini amaçlamaktadır. Öğretmenlerin SKA ile SBDÖP arasındaki ilişkileri nasıl değerlendirdiklerini ortaya koymayı ve bu bulgular doğrultusunda öğretim programındaki öğrenme çıktılarının geliştirilmesine yönelik öneriler sunmaya odaklanmaktadır. Bu bağlamda, yapılan araştırma, sürdürülebilir kalkınma bilincinin eğitim aracılığıyla yaygınlaştırılması ve eğitimde program geliştirmenin bu doğrultuda şekillendirilmesine katkı sağlayabilecektir. Bu amaç çerçevesinde aşağıdaki problemlere yanıt aranmıştır.

1. Öğretmenlerin SKA ile TYMM 4. sınıf SBDÖP öğrenme çıktıları arasındaki ilişkilendirme düzeyi nedir?
2. Öğretmenlerin SKA ile TYMM 5. sınıf SBDÖP öğrenme çıktıları arasındaki ilişkilendirme düzeyi nedir?
3. Öğretmenlerin SKA ile TYMM 6. sınıf SBDÖP öğrenme çıktıları arasındaki ilişkilendirme düzeyi nedir?
4. Öğretmenlerin SKA ile TYMM 7. sınıf SBDÖP öğrenme çıktıları arasındaki ilişkilendirme düzeyi nedir?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu çalışma, sosyal bilgiler öğretmenlerinin öğretim programında yer alan öğrenme çıktıları ile Birleşmiş Milletler tarafından belirlenen 17 SKA arasındaki ilişkilendirme düzeylerini ortaya koymayı amaçlamaktadır. Bu doğrultuda, çalışma nicel araştırma yöntemlerinden betimsel tarama modeli kapsamında yürütülmüştür. Tarama modelleri, geçmişte ya da halen var olan bir durumu olduğu şekliyle betimlemeye yönelik araştırmalardır (Karasar, 2022). Araştırmada kullanılan veri toplama aracı, nitelikli uzman görüşüne dayalı bir ilişkilendirme matrisi niteliğindedir. Tablonun dikey ekseninde SKA (17 amaç), yatay ekseninde ise SBDÖP (75 öğrenme çıktısı) yer almaktadır. Katılımcılardan, her bir öğrenme çıktısının hangi SKA ile ilişkili olduğunu işaretlemeleri istenmiştir. Bu yöntem, belirli bir ölçüt doğrultusunda yapılan yargıya dayalı veri toplama tekniklerinden biridir (Büyüköztürk ve diğerleri, 2023).

Katılımcılara, her bir öğrenme çıktısını bir veya birden fazla SKA ile ilişkilendirme ya da hiçbir SKA ile ilişkilendirmeme konusunda kendilerine bırakıldığı yönergede ifade edilmiştir. Böylece katılımcıların deneyimleri yansıtma olanağı verilmiştir. Katılımcılardan elde edilen veriler, frekans ve yüzde dağılımlarıyla çözümlenmiştir. SKA'nın öğrenme çıktılarıyla ne düzeyde ilişkilendirildiği ortaya konmuştur. Bu yöntem, eğitim alanında öğretim programlarının sürdürülebilirlik bağlamında ne ölçüde bütünlük olduğunu değerlendirmek için yaygın olarak kullanılmaktadır (UNESCO, 2017).

Araştırma Grubu

Çalışma grubu, zaman, maliyet ve işgücü kaybını önlemeyi amaçlayan uygun örneklem yöntemi ile oluşturulmuştur. Bu yöntem, araştırmacının kolayca ulaşabileceği bir örneklemden veri toplamasını sağlamaktadır (Büyüköztürk vd. 2023). SBDÖP çerçevesinde, Mayıs 2024'te "İl Formatör Eğitimci Eğitimci Semineri" süreci başlatılmış ve tüm öğretmenlere hizmet içi seminerler yoluyla programlar detaylı bir şekilde tanıtılmıştır. Ayrıca 2024-2025 eğitim-öğretim yılı itibarıyla program kademeli olarak uygulanmaya başlanmıştır.

Çalışma grubu oluşturulurken, katılımcılar ile "Whatsapp sosyal bilgiler", "Whatsapp sınıf öğretmenleri", "Telegram sosyal bilgiler zümresi" ile "Telegram sınıf öğretmenleri" grupları vasıtasıyla iletişim kurulmuş ve araştırma ile ilgili gerekli bilgilendirme yapılmıştır. Katılımcılardan gelen dönüşlere göre, araştırmaya gönüllü olarak katılmak isteyen 128 katılımcı çalışma grubu oluşturmuştur. Bu katılımcıların her birinden yalnızca bir yanıt alınmıştır. Araştırmaya katılan katılımcıların görevli olduğu iller, sayıları, branşları, yaşları ve öğrenim düzeylerine ilişkin bilgiler ise Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1. Çalışma grubunun demografik özellikleri ve illere göre dağılımı

İl	Branş		Lisans					Yüksek Lisans					Toplam
			Yaş					Yaş					
	Sınıf	Sosyal Bilgiler	20-30	31-40	41-50	51-60	61+	20-30	31-40	41-50	51-60	61+	
İstanbul	10	19	10	6	5	2	2	2	2				29
Ankara	7	5	1	7	3				1				12
İzmir	4	8	2	2	2	2	1	2	1				12
Adana	4	6	1	4	2	1		2					10
Bursa	5	3	1		4	3							8
Samsun	3	3	1	2	3								6
Tekirdağ	1	5		5	1								6
Diyarbakır	4	1	1	3				1					5
Kayseri	4	1	1	1	3								5
Mersin	2	3		2	3								5
Trabzon	2	3			5								5
Ağrı	1	3	4										4
Aydın	1	3				4							4
Muğla	4					4							4
Van	1	3	4										4
Bayburt	-	3	3										3
Edirne	1	2				3							3
Sivas	3		3										3
Toplam	57	71	32	32	31	19	3	7	4				128

Tablo 1 incelendiğinde, çalışma grubunun 18 ilden toplam 128 katılımcıdan oluştuğu görülmektedir. Bu geniş katılımcı havuzu, farklı bakış açılarının ve deneyimlerin paylaşılmasına olanak tanıdığı düşünülmektedir. Katılımcıların branş dağılımına bakıldığında, sosyal bilgiler öğretmenlerinin

sayıca fazla olduğu belirlenmiştir. İl bazında yapılan incelemede ise Türkiye'nin farklı bölgelerinden en az bir ilin olduğu ve en yüksek katılımın İstanbul, Ankara ve İzmir'den olduğu gözlemlenmiştir.

Katılımcıların yaş dağılımı incelendiğinde, 20-30 ile 31-40 yaş gruplarındaki katılımcıların oranının yüksek olduğu saptanmıştır. Eğitim düzeylerine bakıldığında, katılımcıların çoğunluğunun lisans mezunu olduğu, yüksek lisans mezunu olanların ise genç yaş grubunda yoğunlaştığı belirlenmiştir. Bu durum, genç bireylerin eğitim süreçlerine olan ilgisini, yenilikleri ve eğilimleri takip edebileceklerini göstermesi açısından önemli görülmüştür. Çalışma grubunun bu özellikleri ve katılımcıların görüşleri çalışma konusunun daha derinlemesine kavranılmasına katkı sağlayabilecektir.

Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada veri toplama aracı olarak öncelikle sınıf düzeyinde SBDÖP'nın öğrenme çıktıları belirlenmiştir. Dördüncü sınıfta on yedi, beşinci sınıfta on dokuz, altıncı sınıfta on sekiz ve yedinci sınıfta on yedi öğrenme çıktısı tespit edilmiştir (MEB, 2024a). Bunun ardından, Birleşmiş Milletler SKA ele alınmış ve on yedi amaçtan oluştuğu belirlenmiştir. Sonra bu alan konusu ile ilgili literatür taranmıştır. Çalışma konusu ile ilgili araştırmaların veri toplama araçları incelenmiş ve çalışmada yol gösterici olanlar not edilmiştir. Daha sonra her bir sınıf düzeyi için sosyal bilgiler öğrenme çıktıları ile SKA tablolar halinde düzenlenmiştir. Bu tabloların yatay ekseninde öğrenme çıktıları, dikey ekseninde ise SKA'na yer verilmiştir. Tablolar katılımcılardan, hangi öğrenme çıktısının hangi SKA ile ilişkili olduğunu belirlemek amacıyla kutucuklara işaret koyacakları şeklinde tasarlanmıştır. Hazırlanan bu tablolar, bölümdeki dört alan uzmanı akademisyen ile paylaşılmış ve uzmanların görüşleri alınmıştır. Ardından, iki sınıf öğretmeni ve üç sosyal bilgiler öğretmeni ile yapılan değerlendirmeler sonucunda, "Sürdürülebilir Kalkınma Amaçları ile Öğrenme Çıktıları İlişkilendirme Formu"na son şekli verilmiştir. Uzman ve öğretmen görüşleri doğrultusunda yapılan analizler, formun güvenilirliğini ve geçerliliğini artırmıştır.

Veri Toplama Süreci

Veri toplama aracı hazırlandıktan sonra, araştırma için gerekli olan etik kurul belgesi ve araştırma izin belgesi ilgili kurumlardan alınmıştır. 2025 yılı bahar döneminde, farklı illerde görev yapan sosyal bilgiler öğretmenleri ile yürütülmüştür. Veri toplama aracı, çevrim içi (Google Form) ortamında katılımcılara ulaştırılmış ve gönüllülük esasına göre katılımları sağlanmıştır. Katılımcılardan, SBDÖP'nda yer alan her bir sınıf düzeyindeki öğrenme çıktılarını, Birleşmiş Milletler tarafından belirlenen 17 SKA ile ilişkilendirmeleri istenmiştir.

Veri toplama aracında, her bir öğrenme çıktısının satır, SKA'n ise sütun olarak yer aldığı bir matris kullanılmıştır. Katılımcılar, bir öğrenme çıktısını bir veya birden fazla ya da hiçbir SKA ile ilişkilendirmeme serbestliğine sahip olmuşlardır. Bu sayede, öğretmenlerin sürdürülebilirlik odaklı yaklaşımlarına ve öğrenme çıktılarının bu bağlamda nasıl değerlendirildiğine ilişkin nitelikli veri elde edilmesi amaçlanmıştır.

Veri toplama süreci yaklaşık bir hafta sürmüştür; toplamda 128 sınıf ve sosyal bilgiler öğretmenlerinden geri dönüş alınmıştır. Her bir öğretmenden bir yanıt kabul edilmiştir. Elde edilen veriler doğruluk açısından kontrol edilerek analiz sürecine dahil edilmiştir.

Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları

Çalışmada kullanılan veri toplama aracı, araştırmacılar tarafından geliştirilmiştir. Araştırmanın geçerliğini artırmak amacıyla öncelikle konuya ilişkin literatür taranmış ve alan yazındaki benzer çalışmalardan yararlanılmıştır. Taslak form, dört alan uzmanı akademisyen (Sosyal Bilgiler Eğitimi alanında 10+ yıl deneyimli), iki sınıf öğretmeni ve üç sosyal bilgiler öğretmeni tarafından incelenmiştir. Uzmanlar, formundaki maddeler öğrenme çıktıları ve SKA göstergeleri ile uyum açısından

değerlendirmiş, öneriler doğrultusunda bazı maddeler eklenmiş, bazı maddeler çıkarılmış ve bazı ifadeler yeniden düzenlenmiştir.

Uzman görüşleri doğrultusunda yapılan bu düzenlemeler, formun kapsam geçerliliğini güçlendirmiştir. Uzmanlar arası tutarlılık, her maddenin uygunluk açısından değerlendirildiği uyum yüzdesi ile ölçülmüş ve %85 oranında birlik sağlanmıştır. Ayrıca, formun uygulama öncesi pilot çalışması gerçekleştirilmiş, katılımcılara açık ve anlaşılır yönergeler sunulmuş, ölçüm hatalarının en aza indirilmesi sağlanmıştır. Bu süreç, formun güvenilirliğini desteklemiş ve nitelikli uzman görüşüne dayalı ilişkilendirme matrisi tekniği ile güvenilir veri elde edilmesine uygun bir yaklaşım sunmuştur (Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2023; Karasar, 2022).

Verilerin Analizi

Çalışma verilerinin analizi, toplanan bilgilerin sistematik bir şekilde değerlendirilmesi amacıyla gerçekleştirilmiştir. İlk aşamada, katılımcılardan elde edilen veriler Google Form aracılığıyla toplanmış ve her bir öğretmenden gelen yanıtlar ayrı ayrı numara verilerek (örneğin, Öğretmen 1 [Ö1]) kaydedilmiştir. Verilerin analizinde, nicel yöntem kullanılarak, öğrenme çıktıları ile SKA arasındaki ilişkilerin derinlemesine incelenmesi hedeflenmiştir.

Araştırmada elde edilen veriler, betimsel istatistik teknikleri kapsamında frekans (f) ve yüzde (%) hesaplamaları ile analiz edilmiştir. Her bir öğrenme çıktısının hangi SKA ile ne sıklıkta ilişkilendirildiği belirlenmiş ve tablolar aracılığıyla görsel olarak sunulmuştur. Bu yöntem, öğretmenlerin ilişkilendirme eğilimlerinin nicel olarak görünür hâle getirilmesini sağlamış ve verilerin anlaşılmasını kolaylaştırmıştır.

Veri toplama aracı, öğretmenlerin bir öğrenme çıktısını birden fazla SKA ile ilişkilendirme ya da hiçbir SKA ile ilişkilendirmeme olasılığı nedeniyle, veriler analiz edilirken çoklu kodlamalara yer verilmiştir. Bu çerçevede analiz sürecinde, her bir öğrenme çıktısının SKA ile eşleştirilme yoğunluğu, en çok ve en az ilişkilendirilen amaçlar gibi ölçütler doğrultusunda değerlendirilmiştir. Sayısal sonuçların yanında öğretim programının sürdürülebilirlik bağlamındaki bütünselliği de dikkate alınarak yorumlanmıştır.

Bulgular

Çalışmanın bu bölümünde katılımcıların “SKA ile SBDÖP öğrenme çıktıları” eşleştirmelerinden oluşan “Sürdürülebilir Kalkınma Amaçları ile Öğrenme Çıktıları İlişkilendirme Formu”dan elde edilen verilere ve yorumlara yer verilmiştir. Katılımcıların verdikleri yanıtlar sınıf başlıkları altında değerlendirilmiş ve yorumlanmıştır.

Sürdürülebilir Kalkınma Amaçlarının 4. Sınıf Sosyal Bilgiler Öğretim Programına Entegrasyonuna İlişkin Bulgular

Bu başlık altında, katılımcılardan SKA’nın, 4. sınıf SBDÖP öğrenme çıktılarına nasıl yansıdığını belirlemeleri istenmiştir. Bu doğrultuda öğretmenlere şu yönerge verilmiştir: Tabloda, 4. sınıf SBDÖP’ndaki öğrenme çıktıları ile SKA birlikte verilmiştir. Her bir öğrenme çıktısını, ilişkili olduğunu düşündüğünüz SKA ile eşleştiriniz. Bir veya birden fazla ilişkilendirme yaptığınız kutucuklara “X” veya benzeri işaret koyunuz. İlişkısiz olduğunu düşündüğünüz öğrenme çıktıları için ise herhangi bir işaretleme yapmayınız. Katılımcıların bu yönergeye verdikleri yanıtlar Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2. SKA'nın 4. sınıf sosyal bilgiler öğretim programına entegrasyonuna ilişkin bulgular

Öğrenme Çıktıları	SKA1 Yoksulluğa Son		SKA2 Açlığa Son		SKA3 Sağlıklı ve Kaliteli Yaşam		SKA4 Nitelikli Eğitim		SKA5 Cinsiyet Eşitliği		SKA6 Temiz Su ve Sanitasyon		SKA7 Erişilebilir ve Temiz Enerji		SKA8 İnsana Yakışır İş ve Ekonomik Büyüme		SKA9 Sanayi, Yenilikçilik ve Altyapı	
	f	%	f	%	f	%	F	%	f	%	F	%	f	%	f	%	f	%
SB.4.1.1. Sosyal bilgiler dersinin hayatına sunacağı katkıları yorumlayabilme	65	50.78	60	46.88	78	60.94	90	70.31	32	25.00	65	50.78	56	43.75	78	60.94	32	25.00
SB.4.1.2. Bireysel özelliklere saygı duymanın önemine ilişkin çıkarım yapabilme							100	78.12	95	74.22								
SB.4.1.3. Toplumsal birliği sürdürmeye yönelik fikir üretebilme	32	25.00	27	21.09			85	66.41							65	50.78	72	56.25
SB.4.2.1. Konum ve yön bulurken haritaları kullanabilme					56	43.75	68	53.12										
SB.4.2.2. Yakın çevresinden hareketle doğa ve insan ilişkisini çözümleyebilme			58	45.31			55	42.97			100	78.12	95	74.22			48	37.50
SB.4.2.3. Afetlerin etkilerini azaltma konusunda yapılabileceklerle ilişkin oluşturduğu ürünü paylaşabilme					70	54.69	80	62.50			30	23.44	55	42.97				
SB.4.3.1. Geçmişten günümüze çocuk oyun ve oyuncaklarının değişimini karşılaştırabilme							60	46.88										
SB.4.3.2. Aile tarihini yansıtan bir ürün oluşturabilme							70	54.69									32	25.00
SB.4.3.3. Yakın çevresindeki ortak miras öğelerini tanımanın önemini yorumlayabilme							68	53.12										
SB.4.4.1. Cumhuriyetin ilanına giden yolda Mustafa Kemal Atatürk'ün ve Türk milletinin yaptığı fedakârlıkları yorumlayabilme							85	66.41	58	45.31								
SB.4.4.2. Cumhuriyetin getirdiği değişimlerin hayatımıza katkılarını yorumlayabilme							95	74.22	56	43.75					55	42.97	48	37.50
SB.4.4.3. Okulda karar alma ve demokratik katılım süreçlerine ilişkin fikir üretebilme							90	70.31	70	54.69								

SB.4.5.1. Doğal kaynakların tüketimi ile ilgili grafik yorumlayabilme	56	43.75	58	45.31	27	21.09	100	78.12		90	70.31	85	66.41	56	43.75	55	43.75
SB.4.5.2. İstek ve ihtiyaçları arasındaki bilinçli seçimleri hayatına yansıtabilme	78	60.98	70	54.69	56	43.75	85	66.41		32	25.00						
SB.4.5.3. Bir ürünün üretim, dağıtım ve tüketim süreçlerini çözümleyebilme							90	70.31				60	46.88	70	54.69	65	50.78
SB.4.6.1. Çevrim içi ortamda uyulması gereken güvenlik kurallarını eylemlerine yansıtabilme					32	25.00	100	78.12									
SB.4.6.2. Bilim insanlarının çocukluk hayatı ile kendi yaşamı arasında bağlantı kurabilme							92	71.88									

Tablo 2.'nin devamı

Öğrenme Çıktıları	SKA10 Eşitsizliklerin Azaltılması		SKA11 Sürdürülebilir Şehirler ve Toplamlar		SKA12 Sorumlu Üretim ve Tüketim		SKA13 İklim Eylemi		SKA14 Sudaki Yaşam		SKA15 Karasal Yaşam		SKA16 Barış, Adalet ve Güçlü Kurumlar		SKA17 Amaçlar için Ortaklık	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
SB.4.1.1. Sosyal bilgiler dersinin hayatına sunacağı katkıları yorumlayabilme	45	35.15	26	20.31	56	43.75	52	40.62	51	39.84	49	38.28	74	57.81	61	47.65
SB.4.1.2. Bireysel özelliklere saygı duymanın önemine ilişkin çıkarım yapabilme	39	30.46											42	32.81	11	8.59
SB.4.1.3. Toplumsal birliği sürdürmeye yönelik fikir üretebilme	43	33.59											81	63.43	71	55.46
SB.4.2.1. Konum ve yön bulurken haritaları kullanabilme			12	9.37					4	3.14	6	4.68				
SB.4.2.2. Yakın çevresinden hareketle doğa ve insan ilişkisini çözümleyebilme																
SB.4.2.3. Afetlerin etkilerini azaltma konusunda yapılabileceklerle ilişkin oluşturduğu ürünü paylaşabilme			19	14.84			84	62.50							69	53.90
SB.4.3.1. Geçmişten günümüze çocuk oyun ve oyuncaklarının değişimini karşılaştırabilme															2	1.56
SB.4.3.2. Aile tarihini yansıtan bir ürün oluşturabilme					5	3.90									3	2.34
SB.4.3.3. Yakın çevresindeki ortak miras öğelerini tanımanın önemini yorumlayabilme															27	21.09

SB.4.4.1. Cumhuriyetin ilanına giden yolda Mustafa Kemal Atatürk'ün ve Türk milletinin yaptığı fedakârlıkları yorumlayabilme	45	35.15							29	22.65	24	18.75
SB.4.4.2. Cumhuriyetin getirdiği değişimlerin hayatımıza katkılarını yorumlayabilme	47	36.71							18	14.06	35	27.34
SB.4.4.3. Okulda karar alma ve demokratik katılım süreçlerine ilişkin fikir üretebilme	29	22.65							61	47.65	21	16.40
SB.4.5.1. Doğal kaynakların tüketimi ile ilgili grafik yorumlayabilme			21	16.40	49	38.28	13	10.15				
SB.4.5.2. İstek ve ihtiyaçları arasındaki bilinçli seçimleri hayatına yansıtabilme					19	14.84					13	10.15
SB.4.5.3. Bir ürünün üretim, dağıtım ve tüketim süreçlerini çözümleyebilme					59	46.09						
SB.4.6.1. Çevrim içi ortamda uyulması gereken güvenlik kurallarını eylemlerine yansıtabilme	17	13.28							29	22.65		
SB.4.6.2. Bilim insanlarının çocukluk hayatı ile kendi yaşamı arasında bağlantı kurabilme											46	35.93

Tablo 2 incelendiğinde, dördüncü sınıf düzeyindeki öğrenme çıktılarının SKA ile ilişkilendirildiği görülmektedir. Bir öğrenme çıktısının birden fazla SKA ile eşleştirilmesi, toplam yüzde değerlerinin %100'ün üzerine çıkmasına neden olmuştur. Bu durum, öğretmenlerin SKA'ya bütüncül bir bakış açısıyla yaklaştıklarını göstermektedir. Öğrenme çıktılarını en az bir SKA ile ilişkilendirmeleri, sürdürülebilirlik bağlamında bütüncül bir anlayışın benimsendiğine işaret etmektedir. Bu bağlamda, çoklu kodlama yaklaşımı öğretmen tercihleri üzerinde etkili bir unsur olarak değerlendirilebilir.

Öğretmenlerin öğrenme çıktılarını en çok ilişkilendirdikleri SKA; SKA4, SKA3, SKA8, SKA 16 olmuştur. Bu amaçlarla yapılan yoğun ilişkilendirme, sosyal bilgiler dersinin yaşamla doğrudan bağlantılı ve toplumsal işlevi yüksek bir ders olduğunu ortaya koymaktadır. Özellikle programda yer alan vatandaşlık ve toplumsal farkındalıkla ilgili öğrenme çıktıların, söz konusu SKA'nı destekler nitelikte olduğu söylenebilir.

SKA4 ile en çok ilişkilendirilen öğrenme çıktıları SB.4.1.1., SB.4.4.3. ve SB.4.5.1. olmuştur. SKA16 ile en sık ilişkilendirilen öğrenme çıktıların ise SB.4.1.3. ve SB.4.1.1. olduğu görülmektedir. SKA12 ile en çok ilişkilendirilen öğrenme çıktısı SB.4.5.3 iken, SKA13 ile en fazla ilişkilendirilen öğrenme çıktısının SB.4.2.3 olduğu tespit edilmiştir. Bu bulgular, öğretmenlerin farklı öğrenme çıktılarını ilgili SKA ile eşleştirirken tematik uygunluk ve içerik bütünlüğüne önem verdiklerini göstermektedir.

Öğrenme çıktılarının daha az ilişkilendirildiği SKA arasında SKA14 ve SKA15 yer almaktadır. Bu durum, SBDÖP'nin içeriğinin doğrudan biyolojik çeşitlilik ya da ekosistem temalarına yeterince yoğunlaşmadığı şeklinde değerlendirilebilir. Görece düşük ilişkilendirme oranına sahip bir diğer amaç ise SKA7'dir. Bu sonucun nedeni, öğretim programında enerji konusuna doğrudan bir vurgu yapılmaması ve bu temanın sosyal bilgiler dersi bağlamında ikincil düzeyde kalması olarak yorumlanabilir.

Öğrenme çıktılarının hem çevresel hem de toplumsal SKA ile ilişkilendirilmesi, SBDÖP'nin çok boyutlu sürdürülebilirlik farkındalığına sahip olduğunu göstermektedir. Örneğin, SB.4.5.1. ve SB.4.2.3. öğrenme çıktılarının hem çevresel hem de toplumsal amaçlarla eşleştirilmesi, programın disiplinler arası ve bütüncül yapısını ortaya koymaktadır. Benzer şekilde, SB.4.4.3. öğrenme çıktısının SKA16 ile SKA17 kapsamında değerlendirilmesi, demokratik katılım ve kurumsal süreçlere dâhil olmanın öğretim programında önemsendiğini göstermesi bakımından dikkat çekicidir. Öğrenme çıktılarının büyük ölçüde SKA4, SKA 16, SKA13 ve SKA3 ile ilişkilendirilmesi ise programın nitelikli eğitim, sorumlu tüketim, çevresel farkındalık ve toplumsal barış gibi temel sürdürülebilirlik temalarını içerdiği şeklinde yorumlanmıştır.

Sürdürülebilir Kalkınma Amaçlarının 5. Sınıf Sosyal Bilgiler Öğretim Programına Entegrasyonuna İlişkin Bulgular

Bu başlık altında, katılımcılardan SKA'nın, 5. sınıf SBDÖP öğrenme çıktılarına nasıl yansıdığını belirlemeleri istenmiştir. Bu doğrultuda katılımcılara şu yönerge verilmiştir: Tabloda, 5. sınıf SBDÖP'ndaki öğrenme çıktıları ile SKA birlikte verilmiştir. Her bir öğrenme çıktısını, ilişkili olduğunu düşündüğünüz SKA ile eşleştiriniz. Bir veya birden fazla ilişkilendirme yaptığınız kutucuklara "X" veya benzeri işaret koyunuz. İlişkisiz olduğunu düşündüğünüz öğrenme çıktıları için ise herhangi bir işaretleme yapmayınız. Katılımcıların bu yönergeye göre verdikleri yanıtlar Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3. SKA'nın 5. sınıf sosyal bilgiler öğretim programına entegrasyonuna ilişkin bulgular

Öğrenme Çıktıları	SKA1 Yoksulluğa Son		SKA2 Açlığa Son		SKA3 Sağlıklı ve Kaliteli Yaşam		SKA4 Nitelikli Eğitim		SKA5 Cinsiyet Eşitliği		SKA6 Temiz Su ve Sanitasyon		SKA7 Erişilebilir ve Temiz Enerji		SKA8 İnsana Yakışır İş ve Ekonomik Büyüme		SKA9 Sanayi, Yenilikçilik ve Altyapı	
	F	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
SB.5.1.1. Dâhil olduğu gruplar ve bu gruplardaki rolleri arasındaki ilişkileri çözümleyebilme							80	62.50										
SB.5.1.2. Kültürel özelliklere saygı duymanın birlikte yaşamaya etkisini yorumlayabilme					42	32.81	55	42.97										
SB.5.1.3. Toplumsal birliği sürdürmeye yönelik yardımlaşma ve dayanışma faaliyetlerine katkı sağlayabilme					32	25.00	58	45.31	15	11.72								
SB.5.2.1. Yaşadığı ilin göreceli konum özelliklerini belirleyebilme					55	42.97	100	78.12										
SB.5.2.2. Yaşadığı ilde doğal ve beşerî çevredeki değişimi neden ve sonuçlarıyla yorumlayabilme					25		90	70.31			70	54.69	58	45.31	70	54.69	60	46.88
SB.5.2.3. Yaşadığı ilde meydana gelebilecek afetlerin etkilerini azaltmaya yönelik farkındalık etkinlikleri düzenleyebilme	60	46.88	58	45.31	48	37.50	89	69.53			55	42.97						
SB.5.2.4. Ülkemize komşu devletler hakkında bilgi toplayabilme							74	57.81										
SB.5.3.1. Yaşadığı ildeki ortak miras öğelerine ilişkin oluşturduğu ürünü paylaşabilme							73	57.03										
SB.5.3.2. Anadolu'da ilk yerleşimleri kuran toplumların sosyal hayatlarına yönelik bakış açısı geliştirebilme							78	60.94										
SB.5.3.3. Mezopotamya ve Anadolu medeniyetlerinin ortak mirasa katkılarını karşılaştırabilme							82	64.06										
SB.5.4.1. Demokrasi ve cumhuriyet kavramları arasındaki ilişkiyi çözümleyebilme							85	66.41										

SB.5.4.2. Toplum düzenine etkisi bakımından etkin vatandaş olmanın önemine yönelik çıkarımda bulunabilme	80	62.50																	
SB.5.4.3. Temel insan hak ve sorumluluklarının önemini sorgulayabilme	75	58.59	78	60.94	82	64.06	65	50.78	78	60.94	32	25.00							
SB.5.4.4. Bir ihtiyaç hâlinde veya sorun karşısında başvuru yapılabilecek kurumlar hakkında bilgi toplayabilme	90	70.31																	
SB.5.5.1. Kaynakları verimli kullanmanın doğa ve insanlar üzerindeki etkisini yorumlayabilme	77	60.16	80	62.50	65	50.78	85	66.41			40	31.25	55	42.97	56	43.75	65	50.78	
SB.5.5.2. İhtiyaç ve isteklerini karşılamak için gerekli bütçeyi planlayabilme	50	39.06	53	41.41	46	35.94	97	75.78											
SB.5.5.3. Yaşadığı ildeki ekonomik faaliyetleri özetleyebilme	93	72.66													83	64.84	89	69.53	
SB.5.6.1. Teknolojik gelişmelerin toplum hayatına etkilerini tartışabilme					61	47.66	89	96.53									39	30.47	
SB.5.6.2. Teknolojik ürünlerin bilinçli kullanımının önemine ilişkin ürün oluşturabilme	94	73.44															67	52.34	

Tablo 3'ün devamı

Öğrenme Çıktıları	SKA10 Eşitsizliklerin Azaltılması		SKA11 Sürdürülebilir Şehirler ve Topluluklar		SKA12 Sorumlu Üretim ve Tüketim		SKA13 İklim Eylemi		SKA14 Sudaki Yaşam		SKA15 Karasal Yaşam		SKA16 Barış, Adalet ve Güçlü Kurumlar		SKA17 Amaçlar için Ortaklık	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
SB.5.1.1. Dâhil olduğu gruplar ve bu gruplardaki rolleri arasındaki ilişkileri çözümleyebilme	21	16.40													18	14.06
SB.5.1.2. Kültürel özelliklere saygı duymanın birlikte yaşamaya etkisini yorumlayabilme															34	26.56
SB.5.1.3. Toplumsal birliği sürdürmeye yönelik yardımlaşma ve dayanışma faaliyetlerine katkı sağlayabilme													12	9.37	41	32.03
SB.5.2.1. Yaşadığı ilin göreceli konum özelliklerini belirleyebilme									12	9.37	10	7.81				
SB.5.2.2. Yaşadığı ilde doğal ve beşerî çevredeki değişimi neden ve sonuçlarıyla yorumlayabilme					41	32.03	49	39.28	43	33.59	43	33.59				

SB.5.2.3. Yaşadığı ilde meydana gelebilecek afetlerin etkilerini azaltmaya yönelik farkındalık etkinlikleri düzenleyebilme	84	65.62	41	32.03	41	32.03		51	39.84
SB.5.2.4. Ülkemize komşu devletler hakkında bilgi toplayabilme								3	2.34
SB.5.3.1. Yaşadığı ildeki ortak miras öğelerine ilişkin oluşturduğu ürünü paylaşabilme								1	0,78
SB.5.3.2. Anadolu'da ilk yerleşimleri kuran toplumların sosyal hayatlarına yönelik bakış açısı geliştirebilme								3	2.340,
SB.5.3.3. Mezopotamya ve Anadolu medeniyetlerinin ortak mirasa katkılarını karşılaştırabilme								1	0,78
SB.5.4.1. Demokrasi ve cumhuriyet kavramları arasındaki ilişkiyi çözümleyebilme	46	35.93					41	32.03	39 30,46
SB.5.4.2. Toplum düzenine etkisi bakımından etkin vatandaş olmanın önemine yönelik çıkarımda bulunabilme	56	43.75					53	41.40	
SB.5.4.3. Temel insan hak ve sorumluluklarının önemini sorgulayabilme	63	49.21					58	45.31	56 43.75
SB.5.4.4. Bir ihtiyaç hâlinde veya sorun karşısında başvuru yapılabilecek kurumlar hakkında bilgi toplayabilme							71	55.46	13 10.15
SB.5.5.1. Kaynakları verimli kullanmanın doğa ve insanlar üzerindeki etkisini yorumlayabilme			19	14.84	36	28.12	41	32.03	17 13.28 17 13.28
SB.5.5.2. İhtiyaç ve isteklerini karşılamak için gerekli bütçeyi planlayabilme					25	19.53			
SB.5.5.3. Yaşadığı ildeki ekonomik faaliyetleri özetleyebilme					59	46.09			
SB.5.6.1. Teknolojik gelişmelerin toplum hayatına etkilerini tartışabilme	48	37.50					32	25.00	
SB.5.6.2. Teknolojik ürünlerin bilinçli kullanımının önemine ilişkin ürün oluşturabilme	41	32.03					38	29.68	

Tablo 3 incelendiğinde, beşinci sınıf düzeyindeki öğrenme çıktılarını SKA ile ilişkilendirilmesinde dikkate değer bir çeşitlilik ve yoğunluk olduğu görülmektedir. Katılımcıların çoklu kodlama yöntemini kullanarak bir öğrenme çıktısını birden fazla SKA ile ilişkilendirdikleri ya da bazı durumlarda herhangi bir SKA ile ilişkilendirme yapmadıkları tespit edilmiştir. Bu durum, çoklu kodlama yaklaşımının katılımcılara kendi pedagojik yaklaşımlarını ve deneyimlerini yansıtmaya fırsatı sunduğunu göstermektedir.

Katılımcıların öğrenme çıktılarını en çok ilişkilendirdikleri SKA; SKA4, SKA16 ve SKA12 olmuştur. Bu bulgu, sosyal bilgiler dersinin özellikle vatandaşlık, hak ve sorumluluk bilinci, ekonomik farkındalık ve kaynakların etkin kullanımı gibi temalar üzerinde güçlü bir şekilde yapılandığını göstermektedir. Söz konusu ilişkilendirmeler, öğretim programının hem toplumsal hem de ekonomik sürdürülebilirlik boyutlarını desteklediğini ortaya koymaktadır.

Öğrenme çıktılarının daha az ilişkilendirildiği SKA arasında SKA14 ve SKA15 yer almaktadır. Bu durum, SBDÖP’nda doğrudan ekosistemler ya da biyolojik çeşitlilik konularına odaklanan öğrenme çıktılarının sınırlı olmasından kaynaklanıyor olabilir. Dolayısıyla, ilgili SKA ile kurulan bağlantıların sınırlı düzeyde kalması, dersin çevresel sürdürülebilirliğin belirli boyutlarına daha dolaylı bir şekilde katkı sunduğunu göstermektedir.

SKA4, SKA1, SKA2 ve SKA13 ile çok yönlü bir bağlantı kurarak en fazla ilişkilendirilen öğrenme çıktısı SB.5.5.1., kaynakların verimli kullanımı konusunda öğretmenlerin bu hedefleri dikkate aldığını ortaya koymaktadır. Ayrıca, SKA13 ve SKA4 ile iklim değişikliği temalı olarak en çok ilişkilendirilen SB.5.2.3 öğrenme çıktısı, afet farkındalığına yönelik bir bağlantı kurulduğunu göstermektedir. SKA16, SKA1, SKA2, SKA3 ve SKA5 ile sosyal adalet vurgusu yapılarak en fazla ilişkilendirilen SB.5.4.3. öğrenme çıktısı ise insan haklarına dikkat çekildiğini düşündürmektedir. Son olarak, SKA4 ve SKA12 ile finansal okuryazarlık ve tüketici bilinci üzerine odaklanarak en çok ilişkilendirilen SB.5.5.2. öğrenme çıktısı, bütçe planlaması konusundaki farkındalığı artırmaya yönelik bir yaklaşım sergilendiğini göstermektedir.

Öğretim programı, toplumsal, ekonomik ve çevresel boyutları dengeli bir şekilde ele alarak SKA ile uyumlu bir yapı sergilemektedir. Ancak, çevresel konular, özellikle biyolojik çeşitlilik ve sudaki yaşam gibi alanlarda bazı açılardan yetersizlikler söz konusu olabilir. Öte yandan, programın vatandaşlık, haklar, demokrasi ve ekonomik bilinç gibi konularda SKA ile güçlü bir entegrasyon gösterdiği ve bu yönüyle sosyal sürdürülebilirlik açısından güçlü bir temel oluşturduğu söylenebilir. Ayrıca, öğrenme çıktılarından SB.5.6.1. ve SB.5.6.2. gibi çıktılar ile SKA12 ve SKA13’ün ilişkilendirilmesi, geleceğe yönelik teknolojik bilinç ve farkındalık kazandırılması açısından olumlu bir gelişme olarak değerlendirilmiştir.

Sürdürülebilir Kalkınma Amaçlarının 6. Sınıf Sosyal Bilgiler Öğretim Programına Entegrasyonuna İlişkin Bulgular

Bu başlık altında, katılımcılardan SKA’nın, 6. sınıf SBDÖP öğrenme çıktılarına nasıl yansıdığını belirlemeleri istenmiştir. Bu doğrultuda katılımcılara şu yönerge verilmiştir: Tabloda, 6. sınıf SBDÖP’ndaki öğrenme çıktıları ile SKA birlikte verilmiştir. Her bir öğrenme çıktısını, ilişkili olduğunu düşündüğünüz SKA ile eşleştiriniz. Bir veya birden fazla ilişkilendirme yaptığınız kutucuklara “X” veya benzeri işaret koyunuz. İlişkisiz olduğunu düşündüğünüz öğrenme çıktıları için ise herhangi bir işaretleme yapmayınız. Katılımcıların bu yönergeye göre verdikleri yanıtlar Tablo 4’de sunulmuştur.

Tablo 4. SKA'nın 6. sınıf sosyal bilgiler öğretim programına entegrasyonuna ilişkin bulgular

Öğrenme Çıktıları	SKA1 Yoksulluğa Son		SKA2 Açlığa Son		SKA3 Sağlıklı ve Kaliteli Yaşam		SKA4 Nitelikli Eğitim		SKA5 Cinsiyet Eşitliği		SKA6 Temiz Su ve Sanitasyon		SKA7 Erişilebilir ve Temiz Enerji		SKA8 İnsana Yakışır İş ve Ekonomik Büyüme		SKA9 Sanayi, Yenilikçilik ve Altyapı	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
SB.6.1.1. Dâhil olduğu grupların ve bu gruplardaki rollerinin zaman içerisinde değişebileceğine ilişkin çıkarım yapabilme							80	62.50	54	42.19								
SB.6.1.2. Kültürel bağlarımızın ve millî değerlerimizin toplumsal birliğe etkisini yorumlayabilme							89											
SB.6.1.3. Toplumsal hayatta karşılaşılan sorunlara yönelik çözüm önerilerini müzakere edebilme							97											
SB.6.2.1. Ülkemizin, kıtaların ve okyanusların konum özelliklerini belirleyebilme							116											
SB.6.2.2. Ülkemizin doğal ve beşerî çevre özellikleri arasındaki ilişkiyi çözümleyebilme							113	88.28			23	17.97	41	32.03	48	37.50	47	36.72
SB.6.2.3. Ülkemizin Türk dünyasıyla kültürel iş birliklerini yorumlayabilme							85	66.41										
SB.6.3.1. Türkistan'da kurulan ilk Türk devletlerinin medeniyetimize katkılarını sorgulayabilme							89	69.53										
SB.6.3.2. VII-XIII. yüzyıllar arasında İslam medeniyetinin eğitim, bilim, hukuk, kültür, sanat ve mimari alanlarında insanlığın ortak mirasına katkılarına dair akıl yürütebilme							94	73.44	29	22.66								
SB.6.3.3. İslamiyet'in kabulüyle Türklerin sosyal ve kültürel hayatlarında meydana gelen değişimi dönemin bakış açısıyla değerlendirebilme							90	70.31										

SB.6.3.4. XI-XIII. yüzyıllar arasında meydana gelen siyasi faaliyetler ve askerî mücadelelerin Anadolu'nun Türkleşmesi ve İslamlaşmasına etkisini özetleyebilme	93	72.66															
SB.6.4.1. Yönetimin karar alma sürecini etkileyen unsurları çözümleyebilme	37	28.91	97	75.78													
SB.6.4.2. Toplumsal düzenin sürdürülmesinde temel hak ve sorumlulukların önemini yorumlayabilme	35	27.34	95	74.22													
SB.6.4.3. Vatandaşlık haklarının kullanımında dijitalleşme ve teknolojik gelişmelerin etkilerini sorgulayabilme	49	38.28	98	76.56													
B.6.5.1. Ülkemizin kaynakları ile ekonomik faaliyetler arasındaki ilişkiyi çözümleyebilme	42	32.81	43	33.59	47	36.72	101	78.91		19	14.84	28	21.88	80	62.50	84	65.63
SB.6.5.2. Ekonomik faaliyetler ve meslekler arasındaki ilişki hakkında çıkarımda bulunabilme	6	4.69	97	75.78													
SB.6.5.3. Tasarladığı bir ürün için yatırım ve pazarlama proje önerisi hazırlayabilme	21	16.41	100	78.13										54	42.19	25	19.53
SB.6.6.1. Ulaşım ve iletişim teknolojilerindeki gelişmelerin kültürel etkileşimdeki rolünü yapılandırabilme					97	75.78											
SB.6.6.2. Bir ürün veya fikrin telif ve patent süreçleriyle ilgili bilgi toplayabilme					97	75.78										19	14.84

Tablo 4'ün devamı

Öğrenme Çıktıları	SKA10 Eşitsizliklerin Azaltılması		SKA11 Sürdürülebilir Şehirler ve Toplamlar		SKA12 Sorumlu Üretim ve Tüketim		SKA13 İklim Eylemi		SKA14 Sudaki Yaşam		SKA15 Karasal Yaşam		SKA16 Barış, Adalet ve Güçlü Kurumlar		SKA17 Amaçlar için Ortaklık	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
SB.6.1.1. Dâhil olduğu grupların ve bu gruplardaki rollerinin zaman içerisinde değişebileceğine ilişkin çıkarım yapabilme															14	10.93

SB.6.1.2. Kültürel bağlarımızın ve milli değerlerimizin toplumsal birliğe etkisini yorumlayabilme	5	3.90				25	19.53
SB.6.1.3. Toplumsal hayatta karşılaşılan sorunlara yönelik çözüm önerilerini müzakere edebilme						12	9.37
SB.6.2.1. Ülkemizin, kıtaların ve okyanusların konum özelliklerini belirleyebilme			28	21.87	30	20.43	
SB.6.2.2. Ülkemizin doğal ve beşerî çevre özellikleri arasındaki ilişkiyi çözümleyebilme	16	12.50	51	39.84			
SB.6.2.3. Ülkemizin Türk dünyasıyla kültürel iş birliklerini yorumlayabilme						58	45.31
SB.6.3.1. Türkistan'da kurulan ilk Türk devletlerinin medeniyetimize katkılarını sorgulayabilme						29	22.66
SB.6.3.2. VII-XIII. yüzyıllar arasında İslam medeniyetinin eğitim, bilim, hukuk, kültür, sanat ve mimari alanlarında insanlığın ortak mirasına katkılarına dair akıl yürütebilme						14	10.94
SB.6.3.3. İslamiyet'in kabulüyle Türklerin sosyal ve kültürel hayatlarında meydana gelen değişimi dönemin bakış açısıyla değerlendirebilme						9	10.03
SB.6.3.4. XI-XIII. yüzyıllar arasında meydana gelen siyasi faaliyetler ve askerî mücadelelerin Anadolu'nun Türkleşmesi ve İslamlaşmasına etkisini özetleyebilme						2	1.56
SB.6.4.1. Yönetimin karar alma sürecini etkileyen unsurları çözümleyebilme	48	37.5				21	16.41
SB.6.4.2. Toplumsal düzenin sürdürülmesinde temel hak ve sorumlulukların önemini yorumlayabilme	68	53.13				71	55.47
SB.6.4.3. Vatandaşlık haklarının kullanımında dijitalleşme ve teknolojik gelişmelerin etkilerini sorgulayabilme	47	36.72				32	25,00
B.6.5.1. Ülkemizin kaynakları ile ekonomik faaliyetler arasındaki ilişkiyi çözümleyebilme			74	57.81			
SB.6.5.2. Ekonomik faaliyetler ve meslekler arasındaki ilişki hakkında çıkarımda bulunabilme			21	16.41			
SB.6.5.3. Tasarladığı bir ürün için yatırım ve pazarlama proje önerisi hazırlayabilme			32	25.00			
SB.6.6.1. Ulaşım ve iletişim teknolojilerindeki gelişmelerin kültürel etkileşimdeki rolünü yapılandırabilme						14	10.94
SB.6.6.2. Bir ürün veya fikrin telif ve patent süreçleriyle ilgili bilgi toplayabilme			49	38.28	19	14.84	

Tablo 4 incelendiğinde, katılımcıların altıncı sınıf düzeyindeki bazı öğrenme çıktılarının birden fazla SKA ile ilişkilendirdikleri tespit edilmiştir. Bu yaklaşım, öğrenme çıktılarına disiplinler arası ve bütüncül bir bakış açısı kazandırdığını ve sürdürülebilir kalkınma anlayışıyla uyumlu bir yapı oluşturduğunu göstermektedir. Ayrıca, bu durumun ortaya çıkmasında çoklu kodlama yönteminin etkili olduğu sonucuna varılmaktadır.

Katılımcıların öğrenme çıktılarını en çok ilişkilendirdikleri SKA arasında SKA4 öne çıkmakta, neredeyse tüm öğrenme çıktıları bu amaçla ilişkilendirilmiştir. Ayrıca, SKA8 ile SKA9 amaçları da bazı öğrenme çıktılarıyla güçlü bir şekilde ilişkilendirilmiştir.

Öğrenme çıktılarının daha az ilişkilendirildiği SKA14 ve SKA15 yer almaktadır. Bu durum, SBDÖP'nin çevreyle ilgili öğrenme çıktılarına yeterince yer verilmediğini göstermektedir. Ayrıca, SKA 17, düşük bir oranda ilişkilendirilmiş olup bu da iş birliği ve küresel ortaklık temasının programda yeterince vurgulanmadığını düşündürmektedir.

Katılımcılar, SB.6.2.2. öğrenme çıktısını, SKA6, SKA12, SKA13 ve SKA11 gibi çevresel hedeflerle çoklu ve yoğun bir şekilde ilişkilendirmiştir. Bu durum, çevresel farkındalık açısından güçlü bir öğrenme çıktısı olduğunu göstermektedir. Ayrıca, SKA4, SKA9, SKA10 ve SKA16 ile ilişkilendirilen SB.6.4.3. öğrenme çıktısı, teknolojik gelişmelere ve yönetim süreçlerine duyarlılığın bir göstergesi olarak, dijital okuryazarlık ve vatandaşlık hakları konularında önemli bir bağlantı kurmaktadır. Son olarak, SB.6.5.1. öğrenme çıktısı, yedi farklı SKA ile ilişkilendirilmiş olup, bu öğrenme çıktısının geniş bir sürdürülebilirlik yelpazesini kapsadığı söylenebilir.

Katılımcılar, bazı öğrenme çıktılarını belirli SKA ile zayıf bir şekilde ilişkilendirmiştir. Özellikle, SB.6.3.1., SB.6.3.2., SB.6.3.3. ve SB.6.3.4. öğrenme çıktıları, SKA4 dışında diğer SKA ile sınırlı bir ilişki göstermektedir. Ayrıca, SB.6.6.2 öğrenme çıktısı, SKA9 ile güçlü bir ilişkilendirmeye sahipken, SKA12 ve SKA17 ile daha zayıf bir ilişki bulunmaktadır. Bu durum, belirli SKA'nın öğretim programında daha fazla vurgulanması gerektiğine işaret edebilir.

Öğretim programı, özellikle sosyal ve ekonomik boyutlar açısından SKA ile güçlü bir entegrasyona sahiptir. Ancak, ekolojik boyutla ilgili entegrasyonun sınırlı olduğu söylenebilir. Program, mekânsal analiz, kültürel bağlar, vatandaşlık ve ekonomik konularında güçlü bir bağlantı kurarken, doğal çevre ve ekosistemlere yönelik içeriklerin geliştirilmesi gerekliliği ortaya çıkartmaktadır. Bu durum, programın çevresel sürdürülebilirlik açısından daha kapsamlı bir yaklaşım benimsemesi gerektiğini göstermektedir.

Sürdürülebilir Kalkınma Amaçlarının 7. Sınıf Sosyal Bilgiler Öğretim Programına Entegrasyonuna İlişkin Bulgular

Bu başlık altında, katılımcılardan SKA'nın, 7. sınıf SBDÖP öğrenme çıktılarına nasıl yansıdığını belirlemeleri istenmiştir. Bu doğrultuda katılımcılara şu yönerge verilmiştir: Tabloda, 7. sınıf SBDÖP'ndaki öğrenme çıktıları ile SKA birlikte verilmiştir. Her bir öğrenme çıktısını, ilişkili olduğunu düşündüğünüz SKA ile eşleştiriniz. Bir veya birden fazla ilişkilendirme yaptığınız kutucuklara "X" veya benzeri işaret koyunuz. İlişkisiz olduğunu düşündüğünüz öğrenme çıktıları için ise herhangi bir işaretleme yapmayınız. Katılımcıların bu yönergeye göre verdikleri yanıtlar Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5. SKA'nın 7. sınıf sosyal bilgiler öğretim programına entegrasyonuna ilişkin bulgular

Öğrenme Çıktıları	SKA1 Yoksulluğa Son		SKA2 Açlığa Son		SKA3 Sağlıklı ve Kaliteli Yaşam		SKA4 Nitelikli Eğitim		SKA5 Cinsiyet Eşitliği		SKA6 Temiz Su ve Sanitasyon		SKA7 Erişilebilir ve Temiz Enerji		SKA8 İnsana Yakışır İş ve Ekonomik Büyüme		SKA9 Sanayi, Yenilikçilik ve Altyapı	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
SB 7.1.1. Dâhil olduğu gruplarda ve sosyal hayatta etkili iletişimin önemini sorgulayabilme							95	77.22	56	43.75								
SB.7.1.2. Özel gereksinimli bireyler için fırsat eşitliğini sürdürmeye yönelik fikir üretebilme							90	70.31	65	50.78								
SB.7.1.3. Türk toplumunun millî meseleler karşısında gösterdiği tutum ve davranışlara ilişkin çıkarım yapabilme							97	75.78										
SB.7.2.1. Küreselleşmenin insan ve toplum hayatında meydana getirdiği değişimi yorumlayabilme	54	42.19	61	47.66			89	69.53	21	16.41								
SB.7.2.2. Bölgesel ve küresel sorunların çözümünde ülkemizin rolünü özetleyebilme	41	32.03	38	29.69			103	80.47					9	7.03				
SB.7.3.1. Osmanlı Devleti'nin cihan devleti hâline gelmesini sağlayan politikaları sorgulayabilme							84	65.63										
SB.7.3.2. Değişen dünya dengeleri karşısında Osmanlı Devleti'nin uyguladığı yenilikleri neden ve sonuçlarıyla yorumlayabilme							78	60.94										
SB.7.3.3. Osmanlı kültür ve medeniyet unsurlarına ilişkin oluşturduğu ürünü paylaşabilme							93	72.66										
SB.7.4.1. Türkiye Cumhuriyeti'nin temel niteliklerini özetleyebilme	46	35.94	43	33.59			96	75	41	32.03								
SB.7.4.2. Türkiye Cumhuriyeti Devleti'nin yönetim yapısını çözümleyebilme							91											
SB.7.4.3. Ülkemizdeki demokrasinin gelişimini, demokrasinin temel ilkeleri açısından yorumlayabilme							96	75	21	16.41								
SB.7.4.4. Demokrasinin uygulama sürecinde karşılaşılan sorunları özetleyebilme							89	69.53										

[illegible]

Tablo 5'in devamı

	Erin	Will lar	mi	et	in
--	------	-------------	----	----	----

Adı Soyadı: _____

İşletmelerin Enerji Verimliliği ve Çevre Sorunlarına Karşı Alınan Önlemlerin Etkisi

Öğrenme Çıktıları	SKA1 Azaltıl		SKA1 Şehirle		SKA1 Üretim		SKA1		SKA1 Yaşam		SKA1 Yaşam		SKA1 ve Gü		SKA1 Ortakl	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
SB 7.1.1. Dâhil olduğu gruplarda ve sosyal hayatta etkili iletişimin önemini sorgulayabilme															13	10,16
SB.7.1.2. Özel gereksinimli bireyler için fırsat eşitliğini sürdürmeye yönelik fikir üretebilme	79	61.72														
SB.7.1.3. Türk toplumunun millî meseleler karşısında gösterdiği tutum ve davranışlara ilişkin çıkarım yapabilme															36	28.13
SB.7.2.1. Küreselleşmenin insan ve toplum hayatında meydana getirdiği değişimi yorumlayabilme	38	29.69					15	11.72					19	14.84		
SB.7.2.2. Bölgesel ve küresel sorunların çözümünde ülkemizin rolünü özetleyebilme							42	32.81	25	19.53	23	17.97			45	35.16
SB.7.3.1. Osmanlı Devleti'nin cihan devleti hâline gelmesini sağlayan politikaları sorgulayabilme													2	1.56		
SB.7.3.2. Değişen dünya dengeleri karşısında Osmanlı Devleti'nin uyguladığı yenilikleri neden ve sonuçlarıyla yorumlayabilme													3	2.34		

SB.7.3.3. Osmanlı kültür ve medeniyet unsurlarına ilişkin oluşturduğu ürünü paylaşabilme			5	3.91
SB.7.4.1. Türkiye Cumhuriyeti'nin temel niteliklerini özetleyebilme	58	45.31	39	30.47
SB.7.4.2. Türkiye Cumhuriyeti Devleti'nin yönetim yapısını çözümleyebilme			41	32.03
SB.7.4.3. Ülkemizdeki demokrasinin gelişimini, demokrasinin temel ilkeleri açısından yorumlayabilme	52	40.63	56	43.75
SB.7.4.4. Demokrasinin uygulama sürecinde karşılaşılan sorunları özetleyebilme			33	25.78
SB.7.5.1. Millî kalkınma hamlelerini neden ve sonuçlarıyla yorumlayabilme			45	35.16
SB.7.5.2. Ekonomik gelişmişlik ile üretim, dağıtım ve tüketim döngüsü arasındaki ilişkiyi çözümleyebilme			57	44.53
SB.7.6.1. Bilimsel ve teknolojik gelişmelerin gelecekteki toplum hayatına etkilerine ilişkin öngöründe bulunabilme	21	16.41		
SB.7.6.2. Örnek metinler üzerinden sosyal bilimlerin çalışma alanlarına dair genelleme yapabilme			12	3.38
SB.7.6.3. Toplumsal hayatta karşılaşılabileceği bir probleme yönelik bilimsel sorgulama yapabilme			2	1.56

Tablo 5 incelendiğinde, yedinci sınıf düzeyinde katılımcıların bazı öğrenme çıktılarını birden fazla ve yoğun bir şekilde SKA ile ilişkilendirdikleri gözlemlenmiştir. Çoklu kodlama yöntemiyle yapılan ilişkilendirmeler, verilerin daha genel bir şekilde değerlendirilmesine olanak tanımakta ve yoğun ya da seyrek eşleştirmeler aracılığıyla gelişim gerektiren alanların belirlenmesini sağlamaktadır. Bu yaklaşım, öğretim programındaki güçlü yönleri ve iyileştirilmesi gereken alanları daha net bir şekilde ortaya koyabilmektedir.

Katılımcıların öğrenme çıktılarını en yoğun şekilde ilişkilendirdikleri SKA'ndan, SKA4 olmuştur. Neredeyse tüm öğrenme çıktılarının bu amaçla ilişkilendirilmesi, öğretim sürecinin doğrudan eğitimle bağlantılı olması nedeniyle beklenen bir durumdur. SKA10 ise özellikle SB.7.1.2 (özel gereksinimli bireylerin hakları) ile SB.7.4.1. ve SB.7.4.3. (demokrasi ve eşitlik) öğrenme çıktıları aracılığıyla güçlü bir şekilde ilişkilendirilmiştir. Bu durum, katılımcıların sosyal adalet vurgusunu ön plana çıkardıklarını göstermektedir. Ayrıca, SKA16, demokrasi, yurttaşlık ve yönetim temalarını içeren kazanımlarla anlamlı ve tutarlı biçimde ilişkilendirilmiştir. Bu bulgular, SBDÖP'nın toplumsal sorumluluk ve yönetim temelli öğrenme alanlarını güçlü biçimde desteklediğini ortaya koymaktadır.

Katılımcıların bazı öğrenme kazanımlarını çok boyutlu olarak değerlendirip birden fazla SKA ile ilişkilendirdikleri görülmektedir. Örneğin, SB.7.2.1. kazanımı olan küreselleşmenin etkileri, sosyal, ekonomik, eğitimsel ve kültürel sürdürülebilirlik bağlamında SKA1, SKA2, SKA4 ve SKA10 ile ilişkilendirilmiştir. SB.7.5.2 kazanımı olan ekonomik gelişmişlik ile üretim ve tüketim ilişkisi ise, SKA8, SKA9 ve SKA12 ile ilişkilendirilerek sürdürülebilir ekonomik yapının önemine dikkat çekilmiştir. Ayrıca, SB.7.6.1. öğrenme çıktısı kapsamında bilimsel ve teknolojik gelişmeler, SKA4, SKA9 ve SKA11 ile eşleştirilmiş; böylece geleceğe dönük, yenilikçi ve eleştirel düşünme becerilerinin desteklendiği ve vurgulandığı ifade edilebilir.

Katılımcıların bazı öğrenme çıktılarıyla SKA arasında zayıf ilişkiler kurduğu belirlenmiştir. Örneğin, SB.7.3.1., SB.7.3.2. ve SB.7.3.3. gibi Osmanlı Devleti'ne ilişkin öğrenme çıktıları yalnızca SKA4 ile ilişkilendirilmiş, ancak tarihsel sürdürülebilirlik bağlamı yeterince yansıtılamamıştır. Bu kazanımların, kültürel mirasın korunması ve yaşatılması açısından SKA11 ile de ilişkilendirilebileceği düşünülmektedir. Benzer şekilde, SB.7.6.3. öğrenme çıktısının yalnızca SKA4 ile ilişkilendirilmesi, bilimsel sorgulama ve problem çözme becerilerinin SKA16 ile SKA13 gibi amaçlarla da bütünleştirilebileceği gerçeğini göz ardı etmektedir. Ayrıca, çevresel temaları kapsayan SKA13, SKA14 ve SKA15 ile neredeyse hiçbir ilişkilendirme yapılmamıştır. Bu durum, yedinci sınıf düzeyindeki öğrenme çıktılarının doğa ve çevre temalarına doğrudan odaklanmaması nedeniyle, çevresel sürdürülebilirlik bağlamında belirli eksiklikler barındırdığını gösterdiği söylenebilir.

Öğretim programındaki öğrenme çıktılarının, özellikle insan hakları, eşitlik, yönetim, bilim ve ekonomik kalkınma gibi sosyal ve ekonomik sürdürülebilirlik boyutlarıyla güçlü bir biçimde ilişkilendirildiği görülmektedir. Buna karşılık, çevresel sürdürülebilirlik açısından değerlendirildiğinde, SKA13, SKA14 ve SKA15 ile yapılan ilişkilendirmelerin sınırlı kaldığı ifade edilebilir. Katılımcıların öğrenme çıktılarını farklı SKA ile çoklu biçimde eşleştirmesi ise, öğretim programını daha bütüncül bir bakış açısıyla değerlendirdiklerine işaret etmektedir.

Sonuç

Bu araştırma kapsamında, SBDÖP'nda yer alan 4, 5, 6 ve 7. sınıf düzeylerindeki öğrenme çıktılarının (SKA) ile ilişkilendirilme düzeyi incelenmiştir. Bulgular, SBDÖP öğrenme çıktılarının katılımcıların yorumları doğrultusunda SKA ile büyük ölçüde örtüştüğünü ve öğretmenlerin çoklu kodlama yöntemini benimseyerek birden fazla SKA arasında anlamlı ilişkiler kurduklarını göstermektedir. Bu durum, sürdürülebilir kalkınma anlayışının öğretim sürecine disiplinler arası ve bütüncül bir yaklaşımla entegre edildiğini ortaya koymaktadır.

Öğrenme çıktılarının sıklıkla birden fazla SKA ile ilişkilendirilmesi, katılımcıların sürdürülebilir kalkınma yaklaşımını çevresel, toplumsal ve ekonomik boyutlarıyla bütüncül biçimde ele aldıklarını ortaya koymaktadır. Bu durum, öğretmenlerin yalnızca müfredatın sunduğu çerçeveye sınırlı kalmayıp, pedagojik inisiyatiflerini kullanarak SKA'nı derinlemesine içselleştirdiklerini göstermektedir (Bulut ve Çakmak, 2018).

Öğrenme çıktılarının en yoğun şekilde ilişkilendirildiği SKA arasında SKA 4: Nitelikli Eğitim, SKA 16: Barış, Adalet ve Güçlü Kurumlar, SKA 3: Sağlıklı ve Kaliteli Yaşam, SKA 8: İnsana Yakışır İş ve Ekonomik Büyüme ile SKA 12: Sorumlu Üretim ve Tüketim öne çıkmaktadır. Bu durum, katılımcıların vatandaşlık, ekonomik bilinç ve toplumsal sorumluluk temalarına öncelik verdiğini göstermektedir. Bu bulgu, Aktaş, Dinçol-Özgür ve Yılmaz (2020), Dere ve Demirci-Dölek (2024), Yalçın (2022) gibi çalışmalarda sonuçlarla büyük ölçüde tutarlıdır.

Buna karşılık, SKA 13: İklim Eylemi, SKA 14: Sudaki Yaşam, SKA 15: Karasal Yaşam ve SKA 17: Amaçlar için Ortaklıklar gibi çevresel ve küresel iş birliğini öne çıkaran hedeflerle kurulan ilişkilerin oldukça sınırlı olduğu görülmüştür. Öte yandan, çevresel sürdürülebilirliğe ilişkin SKA 13: İklim Eylemi, SKA 14: Sudaki Yaşam, SKA 15: Karasal Yaşam ve SKA 6: Temiz Su ve Sanitasyon gibi hedeflerle yapılan ilişkilendirmeler oldukça sınırlı kalmıştır. Bu durum, öğretim programının çevresel SKA'na yeterince yer vermediğini düşündürmektedir. Benzer şekilde Azrak (2022), sosyal bilgiler öğretmenlerinin SKA'nın programa yeterince yansıtılıp yansıtılmadığına karar veremediklerini belirtmiş; bu durum katılımcıların farkındalığının müfredat sistematik biçimde yansıtılması ihtiyacını ortaya koymaktadır.

Araştırma kapsamında bazı öğrenme çıktılarının çoklu SKA ile ilişkilendirilmesi dikkat çekicidir. Ayrıca, araştırma kapsamında kullanılan çoklu kodlama yöntemi, katılımcıların kişisel yorumlarının SKA eşleştirmelerine doğrudan yansıdığını göstermiştir. Bu bulgu, SKA'na dair pedagojik yorumların katılımcıların çevresel, sosyal ve ekonomik temalara duyarlılığına bağlı olarak değişebildiğini göstermektedir (Dere ve Demirci-Dölek, 2024). Bu durum, öğretmen eğitiminde sürdürülebilir kalkınma temalarının daha yapılandırılmış biçimde ele alınması gerektiğine işaret etmektedir. Bu bağlamda, öğretmenlerin SKA'yı yalnızca tematik olarak değil, aynı zamanda pedagojik olarak da anlamlı biçimde değerlendirdikleri söylenebilir.

Program geliştirme sürecinde dikkate alınan "Değişen İklimle Uyum Çerçevesinde Su Verimliliği", "Türkiye Afet Risk Azaltma Planı", "Kadına Yönelik Şiddetle Mücadele Eylem Planı" gibi ulusal stratejik belgeler, SBDÖP'nin SKA ile yapısal uyumunu hedeflediğini göstermektedir (MEB, 2024a). Bununla birlikte, öğretim programının 81 ilden öğretmen görüşleriyle şekillendirilmiş olması, öğretmenlerin uygulama deneyimlerinin doğrudan sürece dâhil edildiğini ve araştırmada elde edilen bulguların bu zemine dayandığını göstermektedir.

Genel olarak değerlendirildiğinde, bu çalışma, SBDÖP'nin toplumsal ve ekonomik sürdürülebilirlik temalarında güçlü bir SKA uyumu gösterdiğini, ancak çevresel boyutların hâlâ sınırlı düzeyde temsil edildiğini ortaya koymaktadır. Bu bulgu, Oğuz Hacı ve Demir (2019)'un belirttiği gibi altıncı sınıf düzeyinde SKA ile ilişkilendirilen kazanım sayısının daha az olmasının da bir yansıması olabilir. Ayrıca, Kaya ve Tomal (2011)'in vurguladığı “Üretim, Dağıtım ve Tüketim” ile “Küresel Bağlantılar” gibi alanlarda SKA entegrasyonu güçlü iken; teknolojik, çevresel ve toplumsal cinsiyet eşitliği gibi temalarda daha kapsamlı bir müfredat bütünlüğüne ihtiyaç duyulmaktadır.

Çalışmanın teorik katkısı, SKA'nın öğretim programı bağlamında nasıl içselleştirildiğini ve uygulamaya nasıl yansıdığını ortaya koymasındadır. Pratik katkısı ise, öğretmenlerin SKA temelli öğretimi nasıl gerçekleştirdiklerine dair somut bulgular sunmasıdır. Bununla birlikte, çalışmanın belirli sınıf düzeyindeki yalnızca bir dersin incelenmiş olması, araştırmanın sınırlılıklarından biridir. Farklı sınıf düzeylerini kapsayan uzunlamasına çalışmalarla SKA uyumu daha bütüncül biçimde değerlendirilebilir. Araştırmanın sonuçlarına dayalı olarak şu öneriler geliştirilebilir:

1. Çevresel sürdürülebilirlik vurgusu artırılmalıdır.
2. Tarihsel içerikler kültürel sürdürülebilirlik bağlamında yeniden değerlendirilmelidir.

3. Öğretmenlere SKA konusunda hizmet içi eğitimler verilmelidir.
4. Program geliştiriciler çoklu kodlama yaklaşımını daha çok desteklemelidir.
5. Konu ile alakalı daha geniş ölçekli ve uzunlamasına araştırmalara ihtiyaç vardır.

Bu bağlamda, SBDÖP'nın SKA'la daha dengeli ve sistematik biçimde bütünleştirilmesi için hem program düzeyinde hem de öğretmen yetiştirme süreçlerinde bütüncül yaklaşımların benimsenmesi önem arz etmektedir.

Araştırma ve Yayın Etiği

Bu çalışmada, Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi'nde belirtilen tüm kurallara uyulmuştur.

Etik Kurul İzni

Bu araştırmanın Etik Kurul İzni, Bayburt Üniversitesi Etik Kurulu'nun 07/05/2025 tarih ve 177/5 sayılı kararı ile onaylanmıştır. Bu çalışmada yer alan katılımcıların bilgilendirilmiş gönüllü onam beyanları alınmıştır.

Yazarların Katkı Oranı

Çalışmada yer alan yazarlar, 1. yazar %50, 2. yazar %50 oranında makaleye katkıda bulunduklarını beyan ederler.

Çıkar Çatışması

Yazarlar çıkar çatışmasına dair bir durumun olmadığı beyan ederler.

Kaynakça

- Akın, G. (2006). Küresel ısınma, nedenleri ve sonuçları. *Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih Coğrafya Fakültesi Dergisi*, 46(2), 29-43.
- Aktaş, F., Dinçol Özgür, S., & Yılmaz, A. (2020). İlköğretim programlarının BM 2030 sürdürülebilir kalkınma hedefleri açısından incelenmesi. *Karaelmas Fen ve Mühendislik Dergisi*, 10(1), 61-70.
- Aydın, A. (2000). Zorunlu temel eğitim uygulaması ve çözüm bekleyen sorunlar. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(89), 98-103.
- Azrak, Y. (2022). *Sosyal bilgiler dersinde sürdürülebilir kalkınma: Sosyal bilgiler öğretmenlerinin ve ortaokul öğrencilerinin görüşleri*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Barak, B., & Gönençgil, B. (2020). Dünyada ve Türkiye'de ortaokul öğretim programlarının iklim değişikliği eğitimi yaklaşımına göre karşılaştırılması. *Journal of Geography*, 40, 187-201.
- Baroudi, S., & Haidar, H. A. (2025). Sustainability in the United Arab Emirates secondary schools: A policy practice analysis. *Sustainability* 17(7), 1-21.
- Bekiroğlu, D., & Ütkür-Güllühan, N. (2023). Investigation of life studies and social studies curriculum in the context of sustainable development goals. *Osmangazi Journal of Educational Research*, 10(1), 27-46.
- Bergman, M., M. (2015). Linking business and society beyond corporate responsibility: Culture, social development, and corporate sustainability. *Journal of International Business Ethics*, 8(2), 3-8.

- Bozkaya, H. (2021). Sosyal bilgiler dersinde güncel konuların ele alınması ve göçmen öğrencilerin toplumsal uyumları. *Atlas Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(7), 89-101.
- Bulut, A. (2022). Okul öncesi öğretmen adaylarının kitap okuma alışkanlıklarının eleştirel düşünme becerileri üzerindeki etkisi. *Turkish Studies-Education*, 15(5), 3191-3201.
- Bulut, B., & Çakmak, Z. (2018). Sürdürülebilir kalkınma eğitimi ve öğretim programlarına yansımaları. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 7(4), 2680-2697.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2023). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Chou, P. I., & Wang, Y. T. (2024). The representation of sustainable development goals in a national curriculum: A content analysis of Taiwan's 12-year basic education curriculum guidelines. *Environmental Education Research*, 30(4), 591-608.
- Dere, İ., & Dölek, E. D. (2024). Türkiye sosyal bilgiler öğretim programında birleşmiş milletler 2030 sürdürülebilir kalkınma amaçları. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(3), 1813-1837.
- Di Baldassarre, G., Sivapalan, M., Rusca, M., Cudennec, C., Garcia, M., Kreibich, H., Konar, M., Mondino, E., Mard, J., Pande, S., Sendarson, M., R., Tian, F., Viglione, A., Wei, J., Wei, Y., Yu, D., J., Srinivasan, V., & Blöschl, G. (2019). Sociohydrology: Scientific challenges in addressing the sustainable development goals. *Water Resources Research*, 55(8), 6327-6355.
- Dugarova, E., & Gülasan, N. (2017). *Global trend: Challenges and opportunities in the implementation of the sustainable development goals*. London: Academic Press.
- Ifegbesan, A. P., Lawal, M. B., & Rampedi, I. T. (2017). The Nigeria teachers social studies training curriculum and sustainable development goals: A content analysis. *Journal of International Social Studies*, 7(1), 92-122.
- İşler Kardaş, N. (2023). İlkokul sosyal bilgiler dersi öğretim programının sürdürülebilir kalkınma hedefleri ve yenilenmiş bloom taksonomisi kapsamında incelenmesi. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 25(2), 472-486.
- Karasar, N. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar, ilkeler, teknikler*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Kaya, M. F., & Tomal, N. (2011). Sosyal bilgiler dersi öğretim programının sürdürülebilir kalkınma eğitimi açısından incelenmesi. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 49-65.
- Kaymak, B., & Tosun, A. (2024). Sosyal bilgiler eğitiminde sürdürülebilirlik ile ilgili yapılan çalışmaların incelenmesi: Bir meta sentez çalışması. *Trakya Eğitim Dergisi*, 14 (Özel Sayı), 233-253.
- Li, Z., Jeon, S. J., Fan, A., Mooney, C. H., Wu, L., & Shukla, Y. (2025). A holistic framework for sustainable service technology: Insights from eastern philosophies. *Journal of Service Management*, 36(3), 362-389.
- Lilian, G. K. (2022). Education for sustainable development pedagogy in pre-primary social studies curriculum in Kenya. *Review of literature. Journal La Edusci*, 3(3), 69-80.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2023). *İklim değişikliği farkındalığının temel eğitime entegrasyonu çalıştırı raporu*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.

- Millî Eğitim Bakanlığı (2024a). *Sosyal bilgiler dersi öğretim programı (4, 5, 6 ve 7. sınıflar) Türkiye yüzyılı maarif modeli*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2024b). *Türkiye yüzyılı maarif modeli öğretim programları ortak metni*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Notions (UN). (2015). U. Nations (UN) *Transforming our world:the 2030 agenda for sustainable development*. New York: United Nations General Assembly
- Oğuz Hacat, S., & Demir, F. B. (2019). Sürdürülebilir kalkınma eğitimi açısından sosyal bilgiler dersi öğretim programının değerlendirilmesi. *Diyalektolog Ulusal Sosyal Bilimler Dergisi*,22, 211-225.
- Osborn, D., Cutter, A., & Ullah, F. (2015). Universal sustainable development goals: Understanding the transformational challenge for developed countries. *Stakeholder Forum Report*, 2(1), 1-25.
- Sachs, J. D. (2012). From millennium development goals to sustainable development goals. *The lancet*, 379(9832), 2206-2211.
- Soysal, H., & Akbulut, S. (2024). 2024 Türkiye yüzyılı maarif modeli kapsamında türkçe ve sosyal bilgiler ders kitaplarında sürdürülebilir kalkınma amaçlarının görünümü. *Journal of Emerging Educational Studies*, 1(1), 33-46.
- Ullah, S. R., & Ali, S. (2021). Education for sustainable development incorporation through social studies curriculum: A phenomenological approach. *Bulletin of Education and Research*, 43(1), 201-219.
- UNESCO. (2017, January 1). *Education for sustainable development goals: learning objectives*. Retrieved from <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000247444>
- UNESCO. (2021). *Education for sustainable development: A roadmap*. Paris:UNESCO.
- UNESCO. (2024, October 23). *Education for sustainable development: What you need to know*. Retrieved from <https://www.unesco.org/en/sustainable-development/education/need-know>
- United Nation Environment Programme (UNEP). (2023, September 14). *Climate change undermines nearly all sustainable development goals*. Retrieved from <https://www.unep.org/news-and-stories/press-release/climate-change-undermines-nearly-all-sustainable-development-goals>
- United Nations. (2015). *Transforming our world: The 2030 agenda for sustainable development*. New York: United Nations General Assembly. Retrieved from <https://sdgs.un.org/2030agenda>
- United Nations. (2024b, March 19). *Sustainable development goals knowledge platform. sustainable development goals*. Retrieved from <https://sustainabledevelopment.un.org/topics/education>
- World Commission on Environment and development. (1987). *Report of the world commission on environment and development: Our common future*. Oxford: Oxford University Press.
- Yalçın, A. (2022). 21. yüzyılda sürdürülebilir kalkınma hedefleri: Türkiye’de sosyal bilgiler dersi öğretim programının yapısal olarak incelenmesi. *Harran Maarif Dergisi*,7(1), 117-149.
- Yılmaz, M., Arıcı, F., & Dilber, R. (2017). Altı şapkalı düşünme tekniğinin 7. Sınıf öğrencilerinin akademik başarılarına etkisi. *Researcher*,5(8), 128-139
- Yuan, X., & Yu, L. (2024). Integrating sustainable development goals in China's education curriculum: Analysis and future directions. *Geo: Geography and Environment*,11(1), 1-11.

Yumnam, G., Yumnam, G., & Charoibam, I. S. (2024). A systematic bibliometric review of the global research dynamics of united nations sustainable development goals 2030. *Sustainable Futures* 7, 1-15.

Extended Abstract

Throughout history, humanity has faced and overcome regional challenges; however, the modern era, beginning with the Industrial Revolution, has introduced global problems that affect every part of the world. These challenges, triggered by overconsumption of fossil fuels, deforestation, and rapid industrialization, have culminated in issues such as global warming and climate change. To address these problems, the international community has increasingly emphasized sustainable development. The adoption of the 2030 Agenda for Sustainable Development by the United Nations, comprising 17 Sustainable Development Goals (SDGs), reflects the urgency of creating a more equitable, peaceful, and environmentally conscious global society.

Education plays a pivotal role in achieving these goals, as it fosters awareness, equips learners with critical skills, and promotes values aligned with sustainability. Within this framework, curricula become powerful instruments for embedding sustainable development awareness into societies. The Turkish Ministry of National Education (MoNE) has recently introduced reforms through the Türkiye Yüzyılı Maarif Model (TYMM), which highlights values such as “Peaceful Individuals,” “Peaceful Families and Societies,” and “Livable Environment.” These reforms align closely with global efforts to integrate sustainability into education.

In this context, the Social Studies Curriculum represents an ideal setting to examine the integration of SDGs, given its interdisciplinary structure that combines history, geography, citizenship, and economics. This study explores how social studies teachers in Turkey perceive the alignment between the curriculum learning outcomes and the SDGs.

Method

The study adopted a descriptive survey model, a quantitative research method to describe existing conditions. A correlation matrix was developed, listing 75 learning outcomes from the 4th to 7th grades of the Social Studies Curriculum on the horizontal axis, and the 17 SDGs on the vertical axis. Participants were asked to indicate which learning outcomes they associated with each SDG.

The study group was selected through convenience sampling. One hundred twenty-eight volunteer teachers (classroom and social studies teachers) from 18 provinces across Turkey participated. The participants represented diverse age groups, predominantly between 20 and 40 years, and most held bachelor’s degrees, while a smaller proportion had completed postgraduate education.

The data collection process was done online through Google Forms in spring 2025. Participants were free to associate a learning outcome with multiple goals or with none, allowing for more nuanced responses. Data were analyzed using frequency and percentage distributions, which revealed how often and to what extent learning outcomes were linked to specific SDGs. To ensure validity and reliability, the instrument was reviewed by four academic experts, two classroom teachers, and three social studies teachers.

Findings

The findings reveal that teachers associated the curriculum learning outcomes strongly with SDG 4 (Quality Education), SDG 16 (Peace, Justice, and Strong Institutions), and SDG 12 (Responsible Consumption and Production). For example, outcomes related to democratic participation, citizenship,

and responsible use of resources were frequently matched with these goals. This highlights the curriculum's emphasis on civic responsibility, human rights, and economic awareness.

In contrast, relatively limited associations were made with environmental goals, such as SDG 13 (Climate Action), SDG 14 (Life Below Water), and SDG 15 (Life on Land). Although some outcomes, such as disaster awareness and resource management, were linked to these goals, the overall frequency was lower. This suggests that environmental sustainability is underrepresented in the curriculum compared to social and economic dimensions.

Grade-specific analyses showed similar patterns:

Grade 4 outcomes emphasized citizenship, democratic participation, and environmental awareness, particularly in SDG 4 and SDG 16.

Grade 5 outcomes strongly reflected responsible resource use and budgeting skills, aligning with SDGs 12 and 8.

Grade 6 outcomes integrated geography and economy with sustainable practices, but showed weak connections with biodiversity-focused goals.

Grade 7 outcomes highlighted national identity, global citizenship, and democratic development, linking primarily to SDG 4 and SDG 16.

Overall, the results indicate that while the Social Studies Curriculum provides a strong foundation for promoting social and economic sustainability, it remains limited regarding environmental literacy and ecological consciousness.

Discussion

The study concludes that the Social Studies Curriculum in Turkey is partially aligned with the United Nations SDGs. Teachers perceive strong linkages between the curriculum and social-economic goals, particularly in quality education, civic participation, justice, and responsible consumption. However, the curriculum shows weaknesses in addressing environmental sustainability, particularly issues related to climate action, biodiversity, and ecosystems.

These findings underscore the need for a more holistic approach in curriculum design that integrates environmental learning outcomes alongside social and economic dimensions. Enhancing ecological themes, such as biodiversity, renewable energy, and sustainable urbanization, would ensure a more balanced and comprehensive reflection of the SDGs.

The study also highlights the importance of teacher perspectives in evaluating curriculum alignment. As curriculum implementers, teachers provide valuable insights into how global sustainability agendas are interpreted and applied in local contexts. Their input can guide policymakers and curriculum developers in revising and strengthening educational programs.

In summary, this research contributes to the growing body of knowledge on education for sustainable development, emphasizing the crucial role of social studies education in equipping students with the knowledge, skills, and values necessary to address global challenges. The results suggest that the Turkish Social Studies Curriculum is well-positioned to foster social and economic sustainability but requires significant improvement to cultivate comprehensive environmental awareness.

Kuram ve Uygulamada SOSYAL BİLİMLER DERGİSİ

Social Sciences: Theory & Practice

ISSN: 2619-9408

Geliş/Received: 09.11.2025 *Kabul/Accepted:* 25.12.2025

Makale Türü: Araştırma

TYMM İlkokul Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın Değerler Eğitimi Yaklaşımları Açısından İncelenmesi

Yavuz BOLAT*

ÖZ

Bu çalışma, 2024 yılında uygulamaya konulan Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli kapsamındaki İlkokul Türkçe Dersi Öğretim Programı'nı, değerler eğitimi kuramsal yaklaşımları çerçevesinde analiz etmeyi amaçlamaktadır. Nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizi tekniğiyle desenlenen çalışmada, programın temel felsefesi, özel amaçları, tematik içerikleri, önerilen öğretim yöntemleri ve merkezine yerleştirilen Erdem-Değer-Eylem (EDE) Modeli incelenmiştir. Analizler, programın değerler eğitiminde tek bir yaklaşıma bağlı kalmayıp, değer telkini, değer analizi ve değer açıklama yaklaşımlarını sentezleyen hibrit bir model sunduğunu ortaya koymaktadır. Programın değer içeriğini (ne öğretileceğini) tanımlayan EDE Modeli, yapılandırılmış ve sistematik yapısıyla, önceden belirlenmiş değer setlerinin aktarımını hedefleyen değer telkini yaklaşımının modernleştirilmiş bir formunu temsil etmektedir. Öte yandan, programın pedagojik uygulamalar için önerdiği yöntemler ise öğrenci merkezli ve sorgulayıcı olan değer analizi ve değer açıklama yaklaşımlarıyla güçlü bir şekilde örtüşmektedir. Bu sentez, uygulamada potansiyel bir pedagojik gerilime yol açmaktadır: Önceden tanımlanmış bir değerler setinin içselleştirilmesi amaçlanırken, aynı zamanda bu değerlerin öğrenciler tarafından eleştirel bir süzgeçten geçirilerek serbestçe sorgulanması beklenmektedir. Çalışma, bu hibrit yapının, öğretmenlere hem kültürel mirası aktaran bir ahlaki rehber hem de eleştirel sorgulamayı teşvik eden tarafsız bir kolaylaştırıcı olma gibi karmaşık ve çift yönlü bir rol yüklediği sonucuna ulaşmaktadır. Programın başarısı, öğretmenlerin bu iki zıt rol arasındaki dengeyi yönetme konusundaki pedagojik ustalığına bağlıdır.

Anahtar Kelimeler: Değerler eğitimi, öğretim programı, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, Erdem-Değer-Eylem Modeli, değer analizi

An Analysis of the TCEM Primary School Turkish Curriculum from the Perspective of Values Education Approaches

ABSTRACT

This study aims to analyze the Primary School Turkish Language Curriculum, published in 2024 as part of the Türkiye Century Education Model (Turkey Century Education Model), within the framework of theoretical approaches to values education. Utilizing document analysis, a qualitative research method, the study systematically examines the curriculum's core philosophy, specific objectives, thematic content, suggested teaching methods, and the central Virtue-Value-Action (VVA) Model. The analysis reveals that the curriculum does not adhere to a single theoretical approach but presents a sophisticated hybrid model synthesizing elements of Value Inculcation, Value Analysis, and Value Clarification. The VVA Model, which defines the value content (the "what"), is a structured and systematic framework aiming to transmit a predetermined set of national and cultural values, representing an advanced form of the Value Inculcation approach.

Atıf Bilgisi: Bolat, Y. (2025). TYMM ilkököl Türkçe dersi öğretim Programı'nın değerler eğitimi yaklaşımları açısından incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(2), 327-347. Doi: 10.48066/kusob.1820396

* Doç. Dr., Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, yavuzbolat06@com, ORCID: orcid.org/0000-0002-2398-9208

Conversely, the suggested pedagogical methods (the "how"), such as critical thinking, discussion, inquiry, and empathy, align strongly with the student-centered and inquiry-based principles of Value Analysis and Value Clarification. This synthesis creates a central pedagogical tension in the program's application: it simultaneously targets the transmission of a defined, closed-ended value set while demanding open-ended methods that encourage students to critically question and freely inquire about these values. The study concludes that this hybrid structure assigns teachers a complex and dual role: they must act as both a moral guide (transmitting the values) and a neutral facilitator (moderating critical discussion). The successful implementation of this model critically depends on educators' capacity to navigate this inherent conflict.

Keywords: Values education, curriculum, Turkey Century Education Model, Virtue-Value-Action Model, value analysis.

Giriş

Eğitim sistemlerinin temel hedeflerinden biri, bireyleri yalnızca akademik bilgi ve becerilerle donatmak değil, aynı zamanda onları toplumun sorumlu, ahlaklı ve üretken üyeleri haline getirmektir. Bu hedefe ulaşmada değerler eğitimi hem bireysel karakter gelişiminin hem de toplumsal uyumun sağlanmasında merkezi bir rol oynamaktadır (Aliyah ve Masnawati, 2022). Klasik eğitim anlayışlarında model alma, telkin ve değerlerin ezberlenmesi gibi yöntemlerle aktarılan değerler, modern ve demokratik toplumlarda bireyin özgür iradesiyle karar alabilme yetisini destekleyen yaklaşımlarla yeniden şekillenmektedir (Watts vd. 2021). Bu bağlamda, ulusal öğretim programları, bir ülkenin gelecek nesillere hangi değerleri aktarmayı hedeflediğini ve bu aktarımı hangi pedagojik felsefeyle gerçekleştirmeyi planladığını gösteren en temel teknik belgelerdir (Bolat, 2021).

Modern eğitim sistemleri, küreselleşmenin getirdiği karmaşık sosyal, ekonomik ve etik zorluklarla yüzleşirken, değerler eğitiminin rolü ve önemi konusunda küresel bir yeniden uyanış yaşanmaktadır. Uluslararası literatür, değerler eğitimi artık müfredatın bir eklentisi olarak değil, bütüncül öğrenci gelişimi, akademik başarı ve demokratik vatandaşlığın tesisi için temel bir bileşen olarak konumlandırmaktadır. Bu alanda "değerler eğitimi", "karakter eğitimi" ve "ahlak eğitimi" terimleri sıkça kullanılmaktadır (Zajda, 2021). Bu terimler zaman zaman birbirinin yerine kullanılsa da uluslararası araştırmalar aralarında önemli nüanslar olduğunu ortaya koymaktadır (Karakuş vd., 2025). Ahlak eğitimi genellikle doğru ve yanlış ayırt etme ve ahlaki akıl yürütme süreçlerine odaklanırken, karakter eğitimi daha geniş bir yelpazeyi kapsamaktadır. Karakter eğitimi, saygı, adalet ve hoşgörü gibi ilişkisel değerlerin yanı sıra, azim, öz disiplin ve çaba gibi "performans değerlerini" de içermektedir (Lin vd., 2025). Bu geniş kapsam, öğrencinin sadece ahlaki bir fail olarak değil, aynı zamanda hayatta başarılı olmak için gerekli erdemlere sahip bir birey olarak gelişimini hedeflemektedir (Loeser, 2023).

Bu kavramsal çeşitlilik, alanın teorik evrimini yansıtmaktadır. Lawrence Kohlberg gibi öncülerin ahlaki akıl yürütmeye odaklanan bilişsel yaklaşımları (Azizah, 2024), zamanla duygu, eylem ve sosyal bağlamı ihmal ettiği yönünde eleştirilere maruz kalmıştır. Bu eleştiriler, Lickona (1991) gibi düşünürlerin ahlaki bilme, hissetme ve eylemeyi birleştiren bütüncül modeller önermesine zemin hazırlamıştır (Chen vd., 2023). Bu evrim, alanın adlandırmasına da yansımış ve "ahlak eğitimi"nden daha kapsayıcı olan "değerler eğitimi" ve "karakter eğitimi" terminolojisine doğru bir kayma yaşanmıştır. Bu değişim, eğitimin amacının sadece ahlaki akıl yürüten bireyler yetiştirmekten, etik, dirençli ve bütüncül olarak gelişmiş bireyler yetiştirmeye doğru kaydığını göstermektedir (Azizah, 2024).

Uluslararası düzeyde, okulların geleceğin vatandaşlarını şekillendiren kritik kurumlar olduğu ve değerlerden arındırılmış bir eğitim anlayışının sadece imkânsız değil, aynı zamanda öğrencinin tüm alanlardaki gelişimine potansiyel olarak zararlı olduğu konusunda güçlü bir fikir birliği mevcuttur (Lin vd., 2025). Değerler eğitimi, iklim değişikliği, sosyal adalet ve ekonomik eşitsizlik gibi modern

dünyanın karmaşık sorunlarına karşı öğrencileri etik bir donanıyla hazırlamanın bir yolu olarak görülmektedir (Lovat vd., 2010).

Uluslararası araştırmalar, değerler eğitiminin öğrencilerin iyi oluşu ve akademik başarısı üzerinde güçlü ve nedensel bir etkiye sahip olduğunu ortaya koymaktadır (Chen vd., 2022). Bu bulgular, eğitimin yalnızca bilişsel yönüyle sınırlı olmadığını; duyuşsal ve sosyal boyutlarıyla da derin bir etkileşim içinde olduğunu göstermektedir. Değer temelli öğrenme yaklaşımı, öğrencilerin hem akademik başarılarını hem de kişisel gelişimlerini destekleyen, dolayısıyla eğitim ortamlarının vazgeçilmez bir unsuru olarak kabul edilen bir anlayıştır. Bu yaklaşımın kökeninde, Aristoteles'in eğitimin nihai amacı olarak tanımladığı eudaimonia- yani bireyin potansiyelini gerçekleştirme, gelişip serpilmesi ve iyi oluş hâline ulaşması— kavramı yer almaktadır. Bu bakış açısına göre, akademik başarı değer merkezli ve bütüncül bir eğitimin temel amacı değil, doğal bir sonucudur (Lovat vd., 2010; Clement, 2010). Bu çerçevede, eğitimde bilişsel hedeflerin ötesine geçilerek öğrencilerin değer gelişimi, anlam arayışı ve iyi oluşunun desteklenmesi hem bireysel hem de toplumsal düzeyde sürdürülebilir bir öğrenme kültürünün oluşmasına katkı sağlayacaktır.

Nörobilim alanındaki bulgular da bu bağlantıyı desteklemektedir. Araştırmalar, duyguyla ilişkili süreçlerin, okulda öğrenilen yapılandırılmış bilgi ve becerilerin gerçek dünya karar alma mekanizmalarına aktarılması için kritik olduğunu göstermektedir (Zajda, 2021). Duygusal süreçler, muhakeme ve eyleme rehberlik eden bir dümen görevi görür. Bu, biliş ve duygunun birbirinden ayrı değil, iç içe geçmiş süreçler olduğunu ve destekleyici duyuşsal durumların entelektüel katılımı enerjilendirdiğini kanıtlamaktadır (Clement, 2010). Değerler eğitimi, olumlu bir okul iklimi yaratarak, öğrenci-öğretmen ilişkilerini güçlendirerek ve öğrencilerin öz saygı, dayanıklılık ve öz yönetim becerilerini geliştirerek tam da bu destekleyici duyuşsal ortamı oluşturmaktadır (Jiang vd., 2025). Bu bulgular, eğitimde sıklıkla karşılaşılan bir ikilemi de çözmektedir. Akademik olmayan konulara ayrılan zamanın, temel derslerdeki başarıdan çalındığına dair geleneksel "sıfır toplamı oyun" anlayışı, bu kanıtlar ışığında geçerliliğini yitirmektedir. Aksine, etik bir rehberliğin yokluğunun "sıg ve parçalanmış bir öğrenmeye" yol açabileceği belirtilmektedir (Lin vd., 2025).

Değerler eğitimi, akademik öğrenmenin gerçekleşmesi için en uygun koşulları yaratan temel bir katman işlevi görür. Dolayısıyla bu, bir ödünleşim değil hem karakter hem de akademik alanda geri dönüş sağlayan temel bir yatırımdır (Keçeci Kurt vd., 2016). Bu durum, okulun amacını salt bilgi aktarımından, gelişip serpilmiş bireylerin yetiştirilmesine doğru yeniden çerçevelemektedir (Bolat & Korkmaz, 2021). Değerler eğitiminin en temel amaçlarından biri, öğrencileri demokratik ve küresel toplumların sorumlu, bilgili ve aktif üyeleri olarak hazırlamaktır. Uluslararası literatür, değerler eğitimi demokrasi, aktif vatandaşlık, sosyal adalet ve insan hakları eğitimiyle doğrudan ilişkilendirmektedir (Zajda, 2021). Amaç, öğrencilerin sadece vatandaşlık bilgilerini ezberlemesi değil, aynı zamanda hoşgörü, saygı, adalet ve ortak iyiye bağlılık gibi demokratik yaşam için gerekli karakter ve erdemleri içselleştirmesidir (Agboola ve Tsai, 2012; Althof ve Berkowitz, 2006).

Etkili bir vatandaşlık eğitimi, temelde bir karakter eğitimi uygulamasıdır. Demokrasinin mekanik işleyişini öğretmek, bu işleyişin temelini oluşturan ahlaki ve sivil erdemleri geliştirmeden yapıldığında yetersiz kalmaktadır. Demokratik toplumlar, sadece prosedürel bilgiye değil, aynı zamanda empati, dürüstlük ve başkalarına karşı sorumluluk duygusu gibi belirli karakter özelliklerine sahip vatandaşlara ihtiyaç duymaktadırlar (Althof ve Berkowitz, 2006). Değerler eğitimi, öğrencileri karmaşık toplumsal meseleler hakkında eleştirel düşünmeye, farklı kültürlerden insanlarla etkileşim kurmaya ve medeni diyalog becerileri geliştirmeye teşvik ederek onların toplumsallaşmasını hızlandırmaktadır (Kirschenbaum, 2000; Lin vd., 2025; Loeser, 2023; Lickona, 1991; Nucci vd., 2024). Bu bağlamda, Topluma Hizmet Yoluyla Öğrenme (Service-Learning) veya Adil Topluluk (Just Community) gibi pedagojik modeller, bu erdemleri teoride bırakmayıp pratiğe dökmek için tasarlanmıştır (Nucci vd.

2014). Bu yaklaşımlar, öğrencilere sivil katılım için gerçek fırsatlar sunarak, teorik bilgileri somut deneyimlerle birleştirmelerini sağlamaktadır. Dolayısıyla, değerler eğitimi, anlamlı bir demokratik vatandaşlığın üzerine inşa edildiği ahlaki altyapıyı inşa etmektedir. Karakter gelişimini vatandaşlık eğitimine entegre etmemek, haklarını bilen ama sorumluluklarını ihmal eden bir vatandaş profili yaratma riski taşır ki bu da nihayetinde demokrasinin sağlığını zayıflatmaktadır (Battistoni, 1997). Bu durum toplumun en değerli gördüğü yeni nesillerin toplumun en değerli unsurlarıyla bir noktada buluşamamasına neden olmaktadır. Böylece toplumsal ve kültürel çözünme hızlanabilir. Eğitim sistemleri bunu önceden görerek değerler ve karakter eğitimi uygulamalarını eğitim programlarına yansıtmıştır (Bolat ve Güllü, 2024).

Değerler eğitimi, tek bir metodolojiye indirgenemeyecek kadar çeşitli felsefi ve psikolojik temellere dayanan zengin bir alandır. Uluslararası literatürdeki bu çeşitliliği anlamlandırmak için Superka, Ahrens ve Hedstrom (1976) tarafından geliştirilen ve alanında temel kabul edilen tipoloji, yol gösterici bir çerçeve sunmaktadır. Bu çerçeve, değerler eğitimi yaklaşımlarını beş ana kategoriye ayırmaktadır. Bunlar; Telkin (Inculcation), Ahlaki Gelişim (Moral Development), Analiz (Analysis), Değerleri Belirginleştirme (Values Clarification) ve Eylem Öğrenmesi (Action Learning) (Hutti, 2004). Bu sınıflandırma, her bir yaklaşımın temel amacını, yöntemlerini ve dayandığı varsayımları netleştirerek, alandaki farklı pedagojik stratejilerin karşılaştırmalı bir analizini yapmayı mümkün kılmaktadır. Sınıflamada yer alan bu yaklaşımlar tek başına ya da birkaç yaklaşım ve yöntemleriyle birlikte kombine bir biçimde de öğretim süreçlerinde kullanılmaktadır (Bolat, 2016). Aşağıdaki Tablo 1, bu beş temel yaklaşımın kapsamlı bir özetini sunmaktadır (Superka vd. 1976).

Tablo 1. Değerler eğitimi yaklaşımlarının karşılaştırmalı analizi

Yaklaşım	Temel İlke	Teorisyen	Yöntemler	Güçlü Yönler	Eleştiriler
Telkin	Önceden belirlenmiş toplumsal veya evrensel değerleri aşılama.	Schwartz	Modelleme, pekiştirme, hikâye anlatımı, simülasyonlar	Sosyal uyumu ve net davranış standartlarını teşvik eder.	Endoktrinasyon riski taşır; eleştirel düşünceyi engelleyebilir.
Ahlaki Gelişim	Evrensel ahlaki akıl yürütme aşamalarında ilerlemeyi teşvik etme.	Kohlberg, Piaget	Ahlaki ikilem tartışmaları, vaka analizleri. (Moral dilemma)	Karmaşık akıl yürütme ve etik özerklik geliştirir.	Aşırı bilişseldir; potansiyel kültürel ve cinsiyet yanlılığı taşır.
Değerleri Belirginleştirme	Öğrencilerin kendi kişisel değerlerini belirlemelerin e ve ifade etmelerine yardımcı olma.	Simon, Rath, Kirschenbaum	Sıralama egzersizleri, yansıtıcı günlük tutma, açık tartışmalar	Öz farkındalığı ve kişisel sorumluluğu artırır.	Ahlaki göreceliğe yol açabilir; net etik rehberlikten yoksundur.
Analiz	Değer temelli konulara mantıksal ve bilimsel akıl yürütme uygulama.	Kohlberg, Coombs	Araştırma, münazara, benzer vaka analizi	Eleştirel düşünmeyi ve kanıta dayalı karar vermeyi teşvik eder.	Duygusal olarak kopuk olabilir; eyleme yol açmayabilir.
Eylem Öğrenmesi /Topluma Hizmet	Değerleri sosyal eylem ve toplumsal katılımı ilişkilendirme.	Dewey, Freire	Topluma hizmet projeleri, sivil katılım etkinlikleri	Empati, sivil sorumluluk ve gerçek dünya becerilerini geliştirir.	Yüzeysellik riski, kurtarıcı kompleksi gibi stereotipleri pekiştirme.

Erdem-Değer-Eylem (EDE) Modeli: Programın Değer Çerçevesi

2024 İlkokul Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın değerler eğitimi anlayışının merkezinde, “Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli”nin bütüncül bir parçası olarak tasarlanan Erdem-Değer-Eylem (EDE) Modeli yer almaktadır. Program, öğretme-öğrenme sürecinde EDE modelinde sunulan değerlerin gözetilmesi gerektiğini” açıkça belirtmektedir (MEB 2024b). Bu model, programın değerler eğitimine yönelik yapısal ve felsefi çerçevesini oluşturmaktadır.

Felsefi Temelleri ve Amaçları

EDE Modeli, “erdemli insan” yetiştirme nihai hedefine ulaşmak için tasarlanmış sistematik bir çerçevedir. Modelin temel felsefesi, soyut bir kavram olan “erdem”e, somut “eylemler” üzerinden ve “değerler” aracılığıyla ulaşılabileceği varsayımına dayanır. Çerçevenin ana hedefi; eylemlerden değerlere, değerlerden erdemli insana ve nihayetinde “huzurlu aile ve toplum” hedefine ulaşmaktır. Bu model, Türk milletinin tarihinden ve kültüründen gelen yaşayış, inanış, duygu ve düşüncelerini okul ve dersler aracılığıyla yeni nesillere aktarmayı amaçlar. Model, yalnızca bilişsel gelişimi değil, aynı zamanda üst düzey düşünme, öz benlik ve duygu eğitimini de kapsayarak bireyin bütüncül gelişimini hedeflemektedir (MEB 2024a).

EDE Modelinin Yapısal Analizi

EDE Modeli, hiyerarşik ve bütünlük bir yapıya sahiptir. Bu yapı, değerlerin somutlaştırılması ve öğretim sürecine entegre edilmesini kolaylaştırmayı amaçlamaktadır. Bu yapıyı aşağıdaki biçimde açıklayabiliriz (MEB, 2024a):

Hiyerarşik Yapı: Model, “Eylemden değere, değerden erdeme uzanan yolculuk” olarak tanımlanır. Bireyin sergilediği somut ve gözlemlenebilir eylemler, onun sahip olduğu değerleri yansıtır. Bu değerlerin tutarlı bir şekilde içselleştirilmesi ve hayata geçirilmesi ise bireyi erdemli kılmaktadır.

Çatı Değerler: Model, diğer tüm değerlerle yoğun kesişim noktaları olan üç temel “çatı değer” etrafında kümelenmiştir. Bu çatı değerler; adalet, saygı ve sorumluluk değerleridir.

Alt Değerler ve Bileşenler: Her çatı değer altında, daha spesifik alt değerler yer almaktadır. Bu alt değerler arasında aile bütünlüğü, çalışkanlık, dostluk, duyarlılık, dürüstlük, estetik, mahremiyet, merhamet, mütevazılık, sabır, sevgi, vatanseverlik ve yardımseverlik gibi pek çok değer bulunmaktadır. Modelin en ayırt edici özelliği, her bir alt değeri, “süreç bileşenleri” olarak adlandırılan somut eylemlere ve davranışsal göstergelere ayırmasıdır. Örneğin, “Çalışkanlık” değeri altında yer alan “Azimli olmak” bileşeni, “Zorlukları aşmak için gayret gösterir” ve “Yenilgi ve başarısızlıklarında tekrar deneme gücünü kendinde bulur” gibi gözlemlenebilir eylemlerle tanımlanmıştır.

Programlar Arası Bir Bileşen Olarak EDE Modeli

Türkçe Dersi Öğretim Programı, EDE Modeli’ni ayrı bir ders veya ünite olarak değil, “programlar arası bileşen” olarak konumlandırmaktadır (MEB, 2024b). Bu, değerlerin programın diğer öğelerinden, becerilerden ve alan içeriğinden bağımsız bir şekilde değil, programa organik olarak işlenmesi gerektiği anlamına gelmektedir (MEB 2024a). Dolayısıyla, işlenecek her metin, yapılacak her etkinlik ve geliştirilecek her dil becerisi, EDE Modeli’nde tanımlanan değerlerle ilişkilendirilmelidir. Bu yapısal ve felsefi özellikler incelendiğinde, EDE Modelinin, geleneksel değer telkini yaklaşımının sistematik ve çağdaş bir yorumu olduğu görülmektedir. Değer telkini, önceden belirlenmiş toplumsal değerlerin aktarımını hedeflemektedir (Sever vd., 2024). EDE Modeli de benzer şekilde, “erdemli insan” profili için gerekli olan değerleri ve erdemleri kapsamlı bir şekilde önceden tanımlamıştır. Ancak model,

bu değerleri soyut nasihatler olarak bırakmak yerine, her birini ölçülebilir ve gözlemlenebilir eylemlere dönüştürerek telkin sürecini somutlaştırmakta ve modern öğretim programlarının yeterlilik temelli yapısıyla uyumlu hale getirmektedir. Bu yönüyle EDE Modeli, değer telkini yaklaşımının yapılandırılmış ve pedagojik olarak daha işlevsel bir versiyonu olarak değerlendirilebilir.

Araştırmanın Amacı ve Önemi

2024 yılında Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından uygulamaya konulan “Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli”, Türk eğitim sisteminde bütüncül bir dönüşümü hedeflemektedir. Bu modelin temel bileşenlerinden biri olan yeni İlkokul Türkçe Dersi Öğretim Programı, dil becerilerinin yanı sıra değerler, eğilimler ve sosyal-duygusal öğrenme becerilerini de merkeze alan yapısıyla dikkat çekmektedir. Program, “ahlaklı, erdemli, milleti ve insanlık için iyi, doğru, faydalı ve güzel olanı yapmayı ideal edinmiş öğrenci profili” yetiştirme hedefini açıkça beyan etmektedir (MEB, 2024b).

Bu çalışma, söz konusu yeni öğretim programını, yukarıda tanımlanan değerler eğitimi kuramsal yaklaşımları (değer telkini, değer analizi, değer açıklama) merceğinden incelemeyi amaçlamaktadır. Çalışmanın temel araştırma problemi:

“Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli İlkokul Türkçe Dersi Öğretim Programı’nın benimsediği temel değerler eğitimi felsefesi nedir ve bu felsefe programın amaç, içerik ve yöntemlerine nasıl yansımaktadır?” şeklinde ifade edilebilir. Bu sorunun getireceği cevaplar, programın kuramsal altyapısını anlamlandırmak, potansiyel uygulama dinamiklerini öngörmek ve öğretmenlere rehberlik etmek açısından araştırmanın önemini ortaya çıkarmaktadır.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu çalışma, nitel araştırma desenlerinden doküman analizi yöntemiyle tasarlanmıştır. Doküman analizi; araştırılması hedeflenen olgu ile ilgili yazılı, basılı veya dijital materyallerin sistematik biçimde incelenmesi, anlamlandırılması ve yorumlanması sürecini içerir (Yıldırım & Şimşek, 2013; Morgan, 2022) Bu yöntemde, belgeler yalnızca veri kaynağı olarak değil, aynı zamanda sosyal ve kültürel bağlam içinde oluşmuş “metinler” olarak ele alınır ve bu metinler üzerinden temalar, kavramlar ve yapılar çözümlenir (Ji, 2024).

Bu yöntemin tercih edilmesinin temel nedeni, araştırmanın amacının bir eğitim politikasının temelini oluşturan kurucu belgeyi derinlemesine ve bağlamsal olarak incelemek olmasıdır. Bu bağlamda, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli İlkokul Türkçe Dersi Öğretim Programı’nın değerler eğitimi felsefesini, amaçlarını, içeriğini ve yöntemlerini derinlemesine incelemek amacıyla bu yöntem tercih edilmiştir. Nitekim doküman analizi, politika belgelerinin ideolojik, kültürel ve pedagojik temelini sistematik şekilde açığa çıkarmaya olanak tanır (Chand, 2025).

Veri Kaynağı

Araştırmanın temel veri kaynağını, MEB tarafından 2024 yılında yayımlanan “İlkokul Türkçe Dersi Öğretim Programı (1, 2, 3 ve 4. Sınıflar): Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli” başlıklı resmî doküman oluşturmaktadır. Dokümanlar, nitel araştırmaların yürütülmesinde önemli birer veri kaynağı olarak görülmektedir. Nitel araştırmalarda dokümanlar, araştırma konusuna ilişkin tarihsel, kültürel ve bağlamsal bilgilerin sistematik biçimde elde edilmesine olanak tanır (Dalglish vd., 2021; Morgan, 2022).

Verilerin Analizi

Metin Elde edilen doküman, içerik analizi tekniği kullanılarak çözümlenmiştir. Analiz sürecinde nitel araştırma süreçlerinde kullanılan aşağıdaki içerik analizi adımları izlenmiştir (Corbin & Strauss, 2008; Baltacı, 2019; Karataş, 2025):

Kodlama: Program dokümanı, değerler eğitimiyle ilgili kavramları, amaçları, ilkeleri, yöntemleri ve içerik unsurlarını belirlemek amacıyla satır satır okunarak kodlanmıştır. Özellikle programın özel amaçları, uygulama esasları, tema içerikleri, önerilen öğretim stratejileri ve Erdem-Değer-Eylem (EDE) Modeli’ne yapılan atıflar üzerinde durulmuştur.

Temaların Oluşturulması: Elde edilen kodlar, araştırmanın kuramsal çerçevesini oluşturan değerler eğitimi yaklaşımları (değer telkini, değer analizi, değer açıklama) temelinde bir araya getirilerek temalar oluşturulmuştur. Bu temalar; “programın değer içeriği (ne?)” ve “programın pedagojik yöntemleri (nasıl?)” olarak iki ana kategoride toplanmıştır.

Bulguların Yorumlanması: Oluşturulan temalar, ilgili literatür ışığında yorumlanarak programın benimsediği değerler eğitimi felsefesi, bu felsefenin programın öğelerine yansımaları ve potansiyel uygulama dinamikleri hakkında çıkarımlarda bulunulmuştur.

Tablo 2. Doküman analizi süreci

Aşama	Program Bölümleri	Analizin Amacı
1. Kodlama	Programın genel felsefesi, özel amaçları, uygulama esasları, tema içerikleri, EDE Modeli’ne atıflar, önerilen öğretim stratejileri.	Değerler eğitimiyle ilgili anahtar kavramları, ilkeleri, yöntemleri ve içerik unsurlarını belirlemek.
2. Tema Oluşturma	Kodlama aşamasında elde edilen veriler.	Verileri “programın değer içeriği (ne?)” ve “programın pedagojik yöntemleri (nasıl?)” ana temaları altında gruplamak.
3. Yorumlama	Oluşturulan temalar ve bu temalar arasındaki ilişkiler.	Bulguları, değerler eğitimi yaklaşımları (değer telkini, değer analizi, değer açıklama) kuramsal çerçevesi ışığında yorumlayarak programın benimsediği felsefeyi ortaya koymak.

Araştırmanın Geçerliği ve Güvenirliği

Nitel araştırmalarda geçerlik ve güvenirlik, nicel araştırmalardaki ölçütlerden farklı olarak inandırıcılık, aktarılabilirlik, tutarlılık ve doğrulanabilirlik kavramlarıyla sağlanır (Nowell vd., 2017). Bu bağlamda, araştırmanın inandırıcılığını artırmak amacıyla programın farklı bölümlerinden—örneğin genel amaçlar, tema içerikleri ve önerilen öğretim stratejileri—elde edilen bulgular karşılaştırılarak veri üçgenlemesi yapılmıştır. Böylece, programın amaçlarında vurgulanan bir değer tema içeriklerinde ve önerilen pedagojik yöntemlerde nasıl somutlaştırıldığı sistematik biçimde incelenmiştir.

Araştırmanın aktarılabilirliğini sağlamak için ise, analiz süreci ayrıntılı olarak betimlenmiş; ulaşılan sonuçlar, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli İlkokul Türkçe Dersi Öğretim Programı’ndan doğrudan alıntılarla desteklenmiştir. Ayrıca, araştırma süreci boyunca metodolojik kararların açık biçimde raporlanmasıyla çalışmanın izlenebilirliği ve güvenirliği güçlendirilmiştir (Tracy, 2010; Korstjens ve Moser, 2018).

Bulgular

Programın Genel Amaçları ve Tematik İçeriklerinde Tanımlanan Değerler

Öğretim programının özel amaçları, değerler eğitimine verilen önemi açıkça ortaya koymaktadır. Program, öğrencilerin “millî, manevi, ahlaki, tarihi, kültürel ve sosyal değerleri içselleştirmeleri” ve “millî duygu ve düşüncelerini güçlendirmeleri” gerektiğini belirtmektedir. Bu amaçlar, programın değerler eğitiminde belirli bir kültürel ve ulusal çerçeveyi benimsediğini göstermektedir. Program, 1-4. Sınıflar için ortak olan 8 tema etrafında yapılandırılmıştır. Tablo 3’te “temaların içerikleri” başlığı altında sunulan bu temalar, programın değerler haritasını detaylı bir şekilde ortaya koymaktadır (MEB 2024b).

Tablo 3. 2024 İlkokul Türkçe Dersi Öğretim Programı tema içerikleri ve ilişkili değerler

Tema İçeriği No	Tema İçeriği Başlığı (Özet)	İlişkili Değerler ve Kavramlar
1. Tema İçerikleri	Erdemler ve Nezaket	Etik davranmak, ahlak, nezaket, dürüstlük, ailede sorumluluk alma, çalışkanlık, dostluk, duyarlılık, merhamet, mütevazılık, saygı, sevgi, azim, cömertlik, güven, paylaşma, sabır, vefa, yardımseverlik, öz denetim.
2. Tema İçerikleri	Millî Mücadele ve Atatürk	Kahramanlık, cesaret, fedakârlık, gazilik, şehitlik, vatanseverlik, millî egemenlik, millî irade, millî kimlik.
3. Tema İçerikleri	Doğa ve Çevre	Tasarruf, tutumluluk, çevre bilinci, sürdürülebilirlik, doğal mirasa saygı, sağlıklı yaşam.
4. Tema İçerikleri	Okuma Kültürü	Dil sevgisi, okuma sevgisi, yazılı kültür, bilgi okuryazarlığı, eleştirel okuryazarlık, vatandaşlık okuryazarlığı.
5. Tema İçerikleri	Sanat, Spor ve Oyun	Estetik, özgünlük, yenilikçi düşünme, centilmenlik, spor kültürü, geleneksel sanatlar, hayal gücü, mizah.
6. Tema İçerikleri	Bilim ve Keşif	Merak, araştırma, sorgulama, keşif, icat, bilimsellik.
7. Tema İçerikleri	Millî Kültür ve Miras	Türkçe, bayrak, vatan, millî ve manevi değerler, insani ve kültürel değerler, kültürel miras, gelenekler, tarihî şahsiyetler.
8. Tema İçerikleri	Hak ve Sorumluluklar	Demokrasi, çocuk hakları, temel hak ve özgürlükler, liyakat, hakkaniyet, eşitlik, mahremiyet, sorumluluk, ifade özgürlüğü.

Tablo 3’te görüldüğü üzere, programın tematik yapısı, EDE Modeli’nde yer alan adalet, saygı, sorumluluk gibi çatı değerlerin yanı sıra vatanseverlik, aile bütünlüğü, dürüstlük, çalışkanlık gibi çok sayıda alt değeri doğrudan içeriklerle ilişkilendirmektedir. Bu yapı, değerlerin dersin ana içeriğinden ayrı tutulmadığını, aksine metin seçimleri ve etkinliklerin bu değerler etrafında şekilleneceğini göstermektedir. Tablo 2’nin detaylı analizi, bu tematik yapının yalnızca bir içerik listesi olmadığını, aynı zamanda programın merkezindeki EDE Modeli’nin operasyonel bir aracı olarak tasarlandığını ortaya koymaktadır. Temalar ile EDE Modeli’nin “Adalet”, “Saygı” ve “Sorumluluk” olarak belirlenen çatı değerleri arasında doğrudan bir ilişki bulunmaktadır. 8. Tema (“Hak ve Sorumluluklar”), doğrudan “Sorumluluk” ve “Adalet” çatı değerlerini somutlaştırırken; 1. Tema (“Erdemler ve Nezaket”), “Saygı” çatı değerini ve onun nezaket, dürüstlük, merhamet gibi bileşenlerini işlemektedir. Benzer şekilde, 2. Tema (“Millî Mücadele ve Atatürk”) ve 7. Tema (“Millî Kültür ve Miras”), EDE çerçevesinin önemli bir alt değeri olan "vatanseverlik" değerinin telkini için birincil kanallar olarak yapılandırılmıştır. Bu sistematik entegrasyon, değerlerin dersin diğer unsurlarından bağımsız olarak değil, dil öğretiminin dokusuna işlenerek aktarılmasını sağlamaktadır. Bu durum, değer telkini modelinin temel bir özelliği olan sistematik ve yukarıdan aşağıya bir değer aktarım stratejisini yansıtmaktadır. Program, kullanılacak metin türlerini de sınıf düzeylerine göre belirlemiştir.

Tablo 4. Sınıf düzeylerine göre kullanılacak metin türleri

Türler		1. Sınıf	2. Sınıf	3. Sınıf	4. Sınıf
Bilgilendirici Metinler	Anı	+	+	+	+
	Dilekçe			+	+
	Broşür (liste, diyagram, tablo, grafik, kroki, harita, afiş gibi karma içerikli metinler)	+	+	+	+
	e-posta			+	+
	Günlük	+	+	+	+
	Haber metni, reklam	+	+	+	+
	Kılavuzlar	+	+	+	+
	Mektup	+	+		+
	Özlü sözler (atasözü, deyim, duvar yazıları, döviz vb.)	+	+		+
	Sosyal medya mesajları	+	+	+	+
	Resmî kurum web siteleri		+	+	+
	Bilimsel yazılar		+	+	+
Öyküleyici Metinler	Öykü	+	+	+	
	Masal/Efsane/Destan	+		+	
	Fabl	+	+	+	+
	Karikatür	+			
	Çizgi roman	+	+	+	+
	Mizahi fıkra	+		+	+
	Roman				+
	Tiyatro				
Şiir	Mani/Ninni				
	Türkü/Şarkı	+	+	+	+
	Şiir	+	+	+	
	Tekerleme/Sayısmaca/Bilmece	+	+	+	+

Tablo 4’te sunulan metin türleri, programın değer aktarım stratejisinin bir başka boyutunu göstermektedir. “Anı”, “Masal/Efsane/Destan” gibi geleneksel metin türleri ve tarihî şahsiyetlerle ilgili metinler, EDE Modeli’nde tanımlanan kahramanlık, fedakârlık, çalışkanlık gibi erdemleri modelleme yoluyla aktarmak için ideal araçlardır. Bu, hikâye anlatımı ve model alma gibi klasik telkin yöntemleriyle uyumludur. Bununla birlikte, programın “haber metni, reklam” ve “sosyal medya mesajları” gibi modern ve gerçek dünya metinlerine yer vermesi, örtük bir pedagojik ikiliğe işaret etmektedir. Bu metinler, değerlerin pasifçe alınmasından ziyade, eleştirel bir süzgeçten geçirilmesi için ham madde sunar. Bu durum, program tasarımcılarının öğrencilerin değerleri sadece özümsemelerini değil, aynı zamanda çağdaş bağlamlarda analiz etmelerini de amaçladığını düşündürmektedir. Program ayrıca her sınıf düzeyi için tema sayılarını, bu temalara ayrılan süreleri ve öğrenme çıktısı sayılarını da belirlemiştir.

Tablo 5. Sınıf düzeylerine göre tema, öğrenme çıktısı sayısı ve süre dağılımı

Sınıf Düzeyi	Tema Sayısı	Öğrenme Çıktısı Sayısı	Ders Saati
1. Sınıf	8	99	360
2. Sınıf	8	108	360
3. Sınıf	8	111	288
4. Sınıf	8	114	288

Programın yapısal dağılımı (Tablo 5), değerler eğitimine yönelik bilinçli bir tasarımın varlığını teyit etmektedir. Dört sınıf düzeyinde de aynı sekiz temanın korunması, değerler eğitiminde bir sarmal program modelinin benimsendiğini göstermektedir. Temel değerler her yıl, 1. Sınıftan 4. Sınıfa doğru

artan öğrenme çıktısı sayısının da işaret ettiği gibi, artan bir karmaşıklık ve derinlik düzeyinde yeniden ele alınmaktadır. Bu yapı, değer telkini yaklaşımının hedefleriyle tutarlı olarak, belirlenmiş değerlerin sürekli ve sistematik bir şekilde pekiştirilerek derinlemesine içselleştirilmesini amaçlayan kasıtlı bir stratejidir. Bu bulgular ışığında, EDE Modeli'nin geleneksel değer telkini yaklaşımının bir modernizasyonu olduğu söylenebilir. Geleneksel telkin, genellikle basit bir ezbercilik veya aşılama ile eleştirilir. Oysa EDE Modeli, “çalışkanlık” gibi soyut bir değeri, “Zorlukları aşmak için gayret gösterir” gibi gözlemlenebilir eylemlere ve süreç bileşenlerine ayırarak somutlaştırmaktadır. Bu yapı, soyut ahlaki kavramları ölçülebilir, performans dayalı göstergelere dönüştürür. Bu durum, modern öğretim programlarının yeterlilik ve gözlemlenebilir öğrenme çıktılarına vurgulayan diliyle mükemmel bir uyum sergilemektedir. Dolayısıyla EDE Modeli, basit bir telkin değil; sistemleştirilmiş, operasyonel hale getirilmiş ve ölçme-değerlendirmeye uygun bir telkin yaklaşımıdır.

Değerler Eğitimi Yöntemleri: Pedagojik Stratejilerin İncelenmesi

Programın değer içeriği preskriptif bir yapı sunarken, bu içeriğin kazandırılma süreci, yani “nasıl” sorusunun cevabı, tam tersi bir yöne işaret etmektedir. Programın pedagojik yöntemleri, büyük ölçüde öğrenci merkezli, yansıtıcı ve eleştirel bir felsefeye dayanmaktadır. Bu felsefe, değer analizi ve değer açıklama yaklaşımlarının temel ilkeleriyle güçlü bir uyum içindedir. Programın “Türkçe Öğretim Sürecinin Uygulanmasına İlişkin Esaslar” bölümünde dört temel dil becerisi için önerilen stratejiler, bu durumu net bir şekilde ortaya koymaktadır. Bu stratejiler, aşağıdaki Tablo 6 aracılığıyla sistematik olarak özetlenmiştir.

Tablo 6. Temel dil becerileri için önerilen öğrenci merkezli stratejiler

Dil Becerisi	Önerilen Strateji/Yöntem/Teknik
Dinleme/İzleme	Seçici, yaratıcı, eleştirel, empati kurarak, not alarak, katılımlı/katılımsız, grup hâlinde dinleme/izleme
Konuşma	Yaratıcı, güdümlü, empati kurma, tartışma, ikna edici, eleştirel, serbest, katılımlı konuşma
Okuma	Özetleyerek, not alarak, tartışarak ve eleştirerek, sesli/sessiz, tahmin ederek, soru sorarak, grup hâlinde okuma
Yazma	Not alma, özet çıkarma, eleştirel, yaratıcı, serbest, tahminde bulunarak yazma

Bu yöntemler incelendiğinde, programın öğrenci merkezli ve sorgulayıcı bir pedagojiyi benimsediği görülmektedir. Özellikle “eleştirel”, “tartışma”, “sorgulama” ve “soru sorma” gibi tekrar eden vurgular, öğrencilerden bilgiyi pasif bir şekilde almalarını değil, aktif bir şekilde işlemelerini bekleyen değer analizi yaklaşımının temel ilkeleriyle doğrudan örtüşmektedir. Benzer şekilde, “empati kurarak dinleme” ve öğrencilerin kendi duygu ve düşüncelerini ifade etmelerini teşvik eden “yaratıcı” ve “serbest” konuşma/yazma gibi etkinlikler, bireyin kendi değerlerini keşfetmesini amaçlayan değer açıklama yaklaşımının ruhuna uygundur. Tablo 4’te görüldüğü gibi, programın pedagojik önerilerinde “eleştirel”, “tartışma” ve “soru sorma” gibi kavramların tekrar eden vurgusu, değer analizi yaklaşımının özünü doğrudan örtüşmektedir. Değer analizi, değer yüklü konuları mantıksal ve bilimsel akıl yürütme süreçleriyle incelemeyi hedefler. Benzer şekilde, “empati kurma”, “yaratıcı” ve “serbest” konuşma/yazma gibi stratejiler, öğrencilerin kendi duygu, düşünce ve değerlerini keşfetmelerine ve ifade etmelerine odaklanan değer açıklama yaklaşımının ruhuna uygundur. Bu yöntemler, öğrencileri pasif birer alıcı olarak değil, bilgiyi ve değerleri aktif olarak işleyen, sorgulayan ve anlamlandıran özneler olarak konumlandırmaktadır. Bununla birlikte, pedagojik yöntemler bölümünde dahi programın hibrit doğasına işaret eden unsurlar bulunmaktadır. Program, “medeniyetimize yön veren önemli şahsiyetlere” (Dede Korkut, Yunus Emre, Mimar Sinan vb.) vurgu yapılmasını istemektedir. Bu şahsiyetlerin rol model olarak sunulması, klasik bir değer telkini tekniğidir. Bu durum, programın “nasıl” sorusuna verdiği cevabın bile saf bir analitik yaklaşıma dayanmadığını, telkin unsurlarını da barındırdığını göstermektedir.

Bu pedagojik öneriler, programın içerik çerçevesiyle kaçınılmaz bir gerilim yaratmaktadır. Değer analizi ve değer açıklama yaklaşımları, doğaları gereği süreç odaklıdır; eğitimin değeri, öğrencinin sorgulama, akıl yürütme ve kendini keşfetme yolculuğunda yatar ve varılacak sonuç önceden belirlenmemiştir. Oysa EDE Modeli, bu yolculuğun varacağı “doğru” durağı, yani hedeflenen erdemleri ve değerleri zaten tanımlamıştır. Bu durum, programın açık uçlu bir araç (eleştirel tartışma) kullanarak önceden belirlenmiş bir hedefe (EDE Modeli’ndeki değerler) ulaşmayı öngördüğü anlamına gelir. Bu, önemli bir pedagojik paradoks yaratmakla birlikte gerilimin temelini oluşturur.

Yaklaşımların Sentezi: Telkin, Analiz ve Açıklama Arasındaki Denge

Bulgular bir bütün olarak değerlendirildiğinde, 2024 Türkçe Dersi Öğretim Programı’nın değerler eğitiminde eklettik ve hibrit bir model benimsediği net bir şekilde ortaya çıkmaktadır. Program, tek bir kuramsal yaklaşıma bağlı kalmak yerine, değer telkini, değer analizi ve değer açıklama yaklaşımlarının unsurlarını bilinçli bir şekilde bir araya getirmektedir. Bu sentez, programın en yenilikçi yönü olduğu kadar, en zorlayıcı uygulama dinamiğini de beraberinde getirmektedir. Programın hibrit yapısı iki temel eksen üzerinde şekillenmektedir:

- “Ne” (İçerik) Ekseni: Değerler eğitiminin içeriği, büyük ölçüde EDE Modeli tarafından yönetilmektedir. Bu eksen, yapılandırılmış, modernize edilmiş bir değer telkini yaklaşımını temsil eder.
- “Nasıl” (Pedagoji) Ekseni: Değerlerin kazandırılma süreci, eleştirel ve yansıtıcı yöntemlerle yönlendirilmektedir. Bu eksen, değer analizi ve değer açıklama yaklaşımlarını temsil eder.

Bu iki eksenin birleşimi, programın özünde yatan “pedagojik gerilimi” doğurmaktadır. Bir yanda EDE Modeli ile tanımlanmış, ulaşılması hedeflenen erdemli bir insan profili ve bu profile ait değerler seti bulunmaktadır. Diğer yanda ise öğrencilerin düşüncelerini özgürce paylaştığı, değerlerle ilgili konuları eleştirel bir şekilde tartıştığı ve kendi değer yargılarını oluşturduğu bir sınıf iklimi hedeflenmektedir. Programın kendisinin de zımnen işaret ettiği şu soru, bu gerilimi somutlaştırmaktadır: “Öğrenciler, EDE Modeli’nin tanımladığı vatanseverlik anlayışıyla çelişen bir sonuca eleştirel düşünme yoluyla ulaştıklarında ne olacak?”. Bu soru, öğretmenin sınıf içinde yüzleşeceği derin meydan okumayı gözler önüne sermektedir. Öğretmen, aynı anda hem kültürel mirası aktaran bir “ahlaki rehber” (telkin) hem de eleştirel sorgulamayı teşvik eden “tarafsız bir kolaylaştırıcı” (analiz) olmak gibi karmaşık ve çift yönlü bir rol üstlenmek zorundadır. Aşağıdaki karşılaştırmalı Tablo 7, programın bu ikili doğasını ve farklı yaklaşımların programdaki yansımalarını boyutlar arası bir analizle özetlemektedir.

Tablo 7. Değerler eğitimi yaklaşımlarının programdaki yansımalarının karşılaştırmalı analizi

Boyut	Değer Telkini Boyutu (EDE Modeli ve İçerik Aracılığıyla Yansımaları)	Değer Analizi / Açıklama Boyutu (Pedagoji ve Süreç Aracılığıyla Yansımaları)
Temel Amaç	Önceden belirlenmiş millî, manevi ve kültürel değerler setini aktarmak ve içselleştirmeyi sağlamak.	Öğrencilerin eleştirel düşünme, ahlaki akıl yürütme ve özerk değer yargısı oluşturma kapasitelerini geliştirmek.
Programdaki Yansıması	Erdem-Değer-Eylem (EDE) Modeli, tematik içerikler (örn. Millî Mücadele), tarihi/millî metinlerin ve şahsiyetlerin seçimi.	Önerilen öğretim yöntemleri: eleştirel tartışma, sorgulama, münazara, empati kurma egzersizleri.
Öğrenci Rolü	Belirlenmiş değerleri ve eylemleri içselleştiren ve sergileyen, alıcı konumundaki öğrenen.	Sorgulayan, analiz eden, akranlarıyla tartışan ve kişisel anlam inşa eden aktif araştırmacı.
Öğretmen Rolü	Ahlaki bir rehber, rol model ve kültürel mirasın aktarıcısı.	Tarafsız bir kolaylaştırıcı, tartışma moderatörü ve eleştirel düşüncenin teşvik edicisi.
Nihai Hedef	EDE Modeli tarafından tanımlandığı şekliyle “erdemli insan” profilini oluşturmak.	Etik açıdan özerk, yansıtıcı ve kendi değerlerinin farkında olan bireyler yetiştirmek.

Tablo 7'nin ortaya koyduğu bu sentez, programın yaklaşımının “rehberli eleştirel düşünme” olarak kavramsallaştırılabileceğini göstermektedir. Bu model, saf endoktrinasyonun (eleştirel yöntemler ekleyerek) ve saf ahlaki göreliliğin (EDE Modeli aracılığıyla güçlü bir ahlaki çerçeve sunarak) tuzaklarından kaçınmaya yönelik iddialı bir girişimdir. Bu, bir yandan köklerine bağlı, diğer yandan modern dünyanın gerektirdiği eleştirel düşünme becerilerine sahip vatandaşlar yetiştirme idealini yansıtan yüksek riskli ve yüksek ödüllü bir stratejidir. Başarılı olursa, hem kendi kültürel değerlerine bağlı hem de bu değerleri yeni zorluklara uyarlayabilecek eleştirel düşünme becerileriyle donatılmış bir nesil yetiştirebilir. Ancak, öğretmenlerin bu gerilimi yönetmek için yeterli donanımına sahip olmaması durumunda, eleştirel düşünme etkinliklerinin öğrencileri önceden belirlenmiş bir cevaba yönlendiren birer “göstermelik” faaliyet olarak algılanması ve bunun da öğrenciler arasında bir güvensizlik veya sinizm yaratması riski bulunmaktadır. Dolayısıyla, bu hibrit modelin başarısı, büyük ölçüde öğretmenin bu iki rol arasındaki gerilimi sınıf içinde yönetme konusundaki pedagojik ustalığına bağlıdır.

Sonuç ve Tartışma

Bu çalışmada incelenen 2024 İlkokul Türkçe Dersi Öğretim Programı, değerler eğitime yönelik geleneksel ve modern yaklaşımları bir araya getiren iddialı bir sentez sunmaktadır. Programın bu hibrit doğası hem önemli fırsatlar barındırmakta hem de uygulamaya yönelik ciddi soruları beraberinde getirmektedir. Bununla birlikte 2024 İlkokul Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın değerler eğitime yönelik benimsediği yaklaşımı, içerik ve pedagojik yöntemler ekseninde incelemiş ve literatürdeki temel kuramsal çerçevelerle karşılaştırmıştır. Analizler, programın ne saf bir değer telkini ne de sınırsız bir değer açıklama modeli sunmadığını; bunun yerine, geleneksel ile modern pedagojik yaklaşımları eklektik bir biçimde sentezleyen hibrit bir model benimsediğini güçlü bir şekilde göstermektedir. Programın merkezinde yer alan Erdem-Değer-Eylem (EDE) Modeli'nin preskriptif ve yapılandırılmış doğası ile önerilen öğretim yöntemlerinin öğrenci merkezli ve sorgulayıcı yapısı arasındaki diyalektik ilişki, bu tartışmanın temelini oluşturmaktadır.

Programın benimsediği model, “yapılandırılmış sorgulama” veya “rehberli eleştirel düşünme” olarak kavramsallaştırılabilir (Schuitema vd., 2003). Saf bir telkin modelinden farklı olarak, öğrencileri pasif alıcılar olarak görmemektedir. Aksine, eleştirel düşünme ve tartışma gibi yöntemlerle onları sürece aktif olarak dahil etmeyi amaçlamaktadır. Saf bir değer açıklama modelinden farklı olarak ise, değerler alanını tamamen bireyin öznel tercihinin bırakmamakta, EDE Modeli aracılığıyla evrensel, millî ve manevi değerlerden oluşan sağlam bir çerçeve sunmaktadır. Bu yapı, bir yandan öğrencilere düşünme ve sorgulama becerileri kazandırmayı hedeflerken, diğer yandan bu becerileri belirli bir kültürel ve ahlaki zemin üzerinde inşa etmeyi amaçlamaktadır.

EDE Modeli'nin soyut erdemleri somut ve gözlemlenebilir eylemlere indirgeme çabası, programın pragmatik yönünü ortaya koymakla birlikte, önemli bir pedagojik ve etik riski beraberinde getirmektedir. Örneğin, "Dürüstlük" değeri altında listelenen, "Yaşamında yalan, hile ve aldatmaya başvurmaz" gibi süreç bileşenleri, değerler eğitimini aşırı derecede davranışçı bir mekanizmaya indirgeme riski taşımaktadır (Janio, 2025). Bu durumun ortaya çıkardığı risk, eğitimin temel odağını ahlaki gelişimin içsel boyutu (ahlaki kimlik) (Qashmer, 2016) yerine, dışsal uyum ve itaatkârlık ile karıştırması tehlikesidir (Khon, 1997). Eğer program, öğrencinin sadece 'gözlemlenebilir' iyi davranışı sergilemesini hedeflerken, bu davranışın altındaki 'neden'i (ahlaki akıl yürütme) ihmal ederse, öğrencinin sergilediği tutum politik bir davranışsal uyuma dönüşebilir; bu da gerçek ahlaki kimlik gelişimini engelleyebilir (Qashmer, 2016). Dolayısıyla bu sistematik telkin yaklaşımı, bir yandan programın şeffaflığını ve uygulanabilirliğini artırırken, diğer yandan değerlerin yüzeysel davranış göstergelerine indirgenmesine yol açarak ahlaki olgunlaşmayı sınırlama potansiyeline sahiptir. Bu tür bir değerlendirme çatışmasından kaçınmak için, değerlendirme, yansıtıcı günlükler, argümantasyon

analizleri ve ahlaki akıl yürütme süreçlerini ölçen nitel araçlarla desteklenmelidir. Niyet ve içsel motivasyon, sadece davranışsal göstergelerle değil, öğrencilerin değer yargılarını nasıl oluşturduklarına dair derinlemesine analizlerle ölçülmelidir. Tablo 8 EDE Modeli ve Ahlaki Gelişim Kuramları arasındaki kuramsal kesişim ve çatışma noktalarını analiz etmektedir.

Tablo 8. EDE Modeli ve ahlaki gelişim kuramları arasındaki kesişim analizi

Boyut	EDE Modeli (TYMM) Odak Noktası	Kohlberg/Lickona Kuramları Odak Noktası	Kuramsal Kesişim ve Çatışma
Amaç	Erdemli insan profilini (önceden tanımlanmış değerler seti) oluşturmak.	Ahlaki Akıl Yürütme Aşamalarında ilerleme (Kohlberg); Ahlaki Bilme, Hissetme ve Eylem Bütünlüğü (Lickona).	EDE, eylem ve bilişi birleştirir, ancak bilişsel akıl yürütme özerkliği yerine preskriptif sonucu hedefleme eğilimindedir.
Kritik Bileşen	Gözlemlenebilir eylem bileşenleri ve süreç göstergeleri.	Ahlaki ikilemler üzerine tartışmalar ve etik muhakeme. Niyet (intention) ve vicdan.	EDE, 'davranış' üzerinden değer aşılar, niyet ve akıl yürütme gelişiminin ampirik olarak kanıtlanması zordur.
Rolü	Kültürel ve millî değerlerin sistematik aktarımı (Telkin).	Bilişsel Çatışma (Dissonance) yaratarak gelişimi tetikleme.	Çatışma: EDE, öğrencilerin itaatkârlığını (compliance) hedeflerken, Kohlbergian tartışma, mevcut kurallara karşı çıkma potansiyelini artırır.

Bu program aracılığıyla öğrenim gören öğrenciler, programın önerdiği eleştirel düşünme yoluyla (Kara Özkan, 2025) mevcut normları veya EDE'de tanımlanan bazı değerleri (özellikle sosyal adalet veya iktidar ilişkileri bağlamında) sorgulama noktasına gelebilirler. Uluslararası araştırmalar, gençlerin ahlaki akıl yürütmelerinde, mevcut toplumsal normlardan ve yasal sistemlerden duyulan memnuniyetsizliğin tutarlı bir tema olarak ortaya çıktığını göstermiştir (Killen & Dahl, 2021). Eğer bu sorgulama, öğretmen tarafından bastırılır veya önceden belirlenmiş EDE cevabına yönlendirilirse, öğrenci özerkliği (autonomy) zarar görebilir (Elias, 2016). Bu durumda süreç, öğrencilerin etik ilkeleri keşfettiği otantik bir öğrenme deneyimi yerine, dışsal uyum (compliance) sağlamaya dönüşür (Abd Rahman vd., 2022).

Programdaki paradoks (kapalı değer seti + açık sorgulama yöntemi) bir uygulama zorluğu olmakla birlikte, bilişsel düzeyde bir katalizör işlevi görebilir. Bilişsel çatışmanın yapıcı bir şekilde yönetilmesi, öğrencilerin reflektif ve analitik kapasitelerini artırarak (Köpeczi-Bócz, 2025), çelişen perspektifleri uzlaştırma yeteneğini geliştirmektedir. Örneğin, bir öğrencinin EDE'de tanımlanan "Adalet" değeri ile, ders içeriğinde sunulan vaka analizindeki (programın önerdiği yöntem) etik ikilem arasında çelişki yaşaması, derin düşünme ihtiyacını tetikleyebilir. Bu ahlaki uyumsuzluk, başarılı yönetimle ahlaki muhakemenin artışına yol açabilir. Bu durum, öğretmenin temel rolünün, bu bilişsel çatışmayı çözmek yerine, onu yapılandırılmış bir şekilde sürdürmek olduğunu göstermektedir. Bu yaklaşım, programın üst düzey düşünme becerileri ve eleştirel okuryazarlık hedefleriyle mükemmel bir şekilde örtüşmektedir (Kara Özkan, 2025). Tablo 9, hibrit değerler eğitimi modelinin teorik risk ve potansiyellerini kuramsal bir bakış açısıyla özetlemektedir (Kohn, 1997; Liisa vd. 2009; Fairclough, 2000; Chachad, 2024):

Tablo 9. Hibrit değerler eğitimi modelinin teorik risk ve potansiyelleri

Boyut	EDE (Telkin) Odaklı Risk	Sorgulama (Analiz) Odaklı Risk	Sentezin Potansiyel Faydası (Rehberli Sorgulama)
Ahlaki Gelişim	Davranışsal uyum (compliance) ve itaatkârlıkla sınırlanma. Ahlaki akıl yürütmede stagnasyon.	Aşırı görelilik, ahlaki belirsizlik, eylemsiz kalma.	Bilişsel çatışma yoluyla reflektif kapasiteyi artırma. Kültürel bağlamda etik özerklik geliştirme.

Öğrenci Rolü	Pasif alıcı ve uygulayıcı. Düşüncelerinde özerkliğin zayıflaması.	Yönlendirme eksikliği nedeniyle sinizm veya yüzeysel tartışma.	Kendi değerlerini EDE çerçevesinde rasyonel ve eleştirel süzgeçten geçiren aktif özne.
Uygulama Zorluğu	Öğretmenlerin dogmatik aktarıma veya davranışçı kontrol listelerine kayması.	Öğretmenlerin rol gerilimini yönetememesi ve tarafsız kalamaması.	Pedagojik gerilimin, yaratıcı Problem Temelli Öğrenme (PBL) fırsatına dönüştürülmesi.

Bu modelde EDE çerçevesinin rolü kritik bir önem taşımaktadır. Model, tüm eğitim sürecine rehberlik eden yapısal bir çerçeve olarak işlev görebilir ve farklı öğretmenlerin uygulamaları arasında ortak bir değerler zemini oluşturabilir. Ancak, modelin her değeri somut eylemlere indirgeyen ayrıntılı yapısı, değerler eğitiminin gözlemlenebilir davranışlardan oluşan bir kontrol listesine dönüşmesi riskini de taşımaktadır (Güler, 2025). Bu durum, ahlaki gelişimin içsel ve niyet odaklı boyutunu göz ardı ederek, yalnızca dışsal davranışlara odaklanan bir yaklaşıma yol açabilir. Bu nedenle eğitim sadece zihinleri değil, kalpleri de şekillendirmelidir (Bhat, 2018).

Programın getirdiği en önemli zorluklardan biri, öğretmene yüklediği çift yönlü roldür. Öğretmen, bir yandan EDE Modeli'ni ve millî kahramanları sunan bir ahlaki rehber ve rol model (değer telkini) olmak durumundadır. Diğer yandan ise eleştirel tartışmaları yöneten, farklı görüşlerin özgürce ifade edilmesini sağlayan tarafsız bir kolaylaştırıcı (değer analizi/açıklama) rolünü üstlenmelidir (MEB, 2024b). Bu iki rol arasında denge kurmak, son derece yüksek bir pedagojik ustalık gerektirir. Öğretmenlerin bu karmaşık rolü başarıyla yerine getirebilmesi, programın başarısı için hayati önem taşımaktadır (Zümrütkal ve Aslantaş, 2021). Bu nedenle, hizmet öncesi ve hizmet içi öğretmen eğitim programlarının, öğretmenleri bu hibrit modeli etkili bir şekilde uygulayabilecek bilgi ve becerilerle donatacak şekilde yeniden yapılandırılması gerekmektedir.

2024 İlkokul Türkçe Dersi Öğretim Programı, değerler eğitiminde hem köklerine bağlı hem de modern pedagojik ilkelere açık, özgün bir model önermektedir. Programın merkezindeki yapılandırılmış EDE Modeli ile sorgulayıcı öğretim yöntemleri arasındaki diyalektik ilişki, onun en güçlü ve aynı zamanda en zorlayıcı yönünü oluşturmaktadır. Bu modelin teoriden pratiğe nasıl aktarıldığını, öğretmenlerin sınıflarında karşılaştıkları pedagojik gerilimleri nasıl yönettiklerini ve öğrencilerin değer gelişimleri üzerindeki gerçek etkilerini anlamak için gelecekte yapılacak ampirik saha araştırmalarına büyük ihtiyaç vardır (Aslan ve Gökçe, 2024).

Öneriler

Bu analitik çalışma sonucunda, programın teorik çerçevesi ve potansiyel uygulama dinamikleri göz önünde bulundurularak uygulayıcılara, program geliştiricilere ve gelecek araştırmacılara yönelik şu öneriler sunulabilir:

- Öğretmenler, programın hibrit yapısının kendilerine yüklediği çift yönlü rolü (ahlaki rehber ve tarafsız kolaylaştırıcı) benimsemelidir. Bu iki rol arasında denge kurmak için sınıf içi tartışmalarda, EDE Modeli'nin sunduğu değerleri bir başlangıç noktası olarak kullanırken, öğrencilerin eleştirel sorgulamalarına ve farklı sonuçlara ulaşmalarına da alan tanımalıdır.
- Değer analizi ve değer açıklama temelli etkinlikler (örnek olay incelemesi, ahlaki ikilemler üzerine tartışmalar) ders planlarına sistematik olarak entegre edilmelidir. Bu, öğrencilerin önceden tanımlanmış değerleri pasifçe kabul etmek yerine, onları kendi akıl süzgeçlerinden geçirerek içselleştirmelerine yardımcı olacaktır.
- Öğretmenlerin bu karmaşık pedagojik modeli başarıyla uygulayabilmeleri için kapsamlı hizmet içi eğitim programları tasarlanmalıdır. Bu eğitimler, sadece programın felsefesini aktarmakla kalmamalı, aynı zamanda öğretmenlere değer merkezli eleştirel tartışmaları yönetme, pedagojik

gerilimlerle başa çıkma ve farklı öğrenci görüşlerini yönetme konularında pratik beceriler kazandırmalıdır.

- Öğretmen yetiştirme programları (lisans), Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin felsefesini ve hibrit değerler eğitimi yaklaşımını içerecek şekilde güncellenmelidir. Öğretmen adaylarının, teorik bilginin yanı sıra uygulama temelli derslerle bu çift yönlü role hazırlanmaları sağlanmalıdır.
- Bu çalışmada doküman analiziyle ortaya konan teorik çerçevenin, sınıf içi uygulamalara nasıl yansıdığını inceleyen nitel saha araştırmalarına (örnek olay, eylem araştırması vb.) ihtiyaç vardır. Bu tür çalışmalar, öğretmenlerin pedagojik gerilimleri nasıl yönettiklerini ve programın öğrenciler üzerindeki gerçek etkilerini derinlemesine anlamamızı sağlayacaktır.
- Programın uzun vadede öğrencilerin ahlaki muhakeme becerileri, karakter gelişimi ve vatandaşlık tutumları üzerindeki etkisini ölçmeye yönelik boylamsal ve karma yöntemli araştırmalar planlanmalıdır. Bu, modelin etkililiğinin ampirik kanıtlarla değerlendirilmesi için kritik öneme sahiptir.

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

Doküman incelemesi yoluyla yapılan bu çalışmada etik izin gerektirecek bir durum yer almamaktadır. Kullanılan tüm kaynaklar kamuya açık erişim ortamlarından elde edilmiştir.

Yazarların Katkı Oranı

Tek yazarlı olan bu makalede ilgili yazar makaleyi tek başına hazırlamıştır.

Çıkar Çatışması

Araştırmada çıkar çatışmasına ilişkin bir durum yer almamaktadır.

Kaynakça

- Abd Rahman, E., Md Yunus, M., Hashim, H., & Ab. Rahman, N. K. (2022). Learner Autonomy between Students and Teachers at a Defence University: Perception vs. Expectation. *Sustainability*, 14(10), 6086. <https://doi.org/10.3390/su14106086>
- Aliyah, N. D., & Masnawati, E. (2022). Implementation of Character Education in Schools: Barriers, Constraints, and the Moral Aspects of the Young Generation. *Journal of Social Science Studies*, 2(1), 119-126.
- Althof, W., & Berkowitz, M. W. (2006). Moral education and character education: Their relationship and roles in citizenship education. *Journal of Moral Education*, 35(4), 495–518.
- Agboola, A. & Tsai, K. C. (2012). Bring character education into classroom. *European Journal of Educational Research*. 1(2), 163-170.

- Aslan, M. & Gökçen, E. (2024). İlkokul Türkçe dersi öğretim programlarında değerler eğitiminin yeri. *Korkut Ata Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, 14, 1094-1114.
- Azizah, U., N. (2024). Character Education and Moral Concepts from Lichona's and Kohlberg's Perspectives. *Journal of Education and Religious Studies*, 4(1), 1-8.
- Baltacı, A. (2019). Nitel Araştırma Süreci: Nitel Bir Araştırma Nasıl Yapılır? *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(2), 368-388. <https://doi.org/10.31592/aeusbed.598299>
- Battistoni, R. M. (1997). Service-Learning and democratic citizenship. *Theory Into Practice*, 36(3), 150-156.
- Bhat, A. H. (2018). Importance of value education in modern time. *The International Journal of Indian Psychology*, 6(1), 183-188.
- Bolat, Y. (2021). *Eğitim programı okuryazarlığı*. Pegem Akademi.
- Bolat, Y. (2016). Sosyal değerleri ve değerler eğitimi anlamak. *Akademik sosyal araştırmalar dergisi*, 4(29), 322-348.
- Bolat, Y., & Korkmaz, C. (2021). Social values and life skills as predictors of organizational culture: A study on teachers. *SAGE Open* 11, 21582440211023179.
- Bolat, Y., & Güllü, H. (2024). Türk Kültürüne Ait Sosyal Değerlerin Aktarımında Ortaokul İngilizce Dersi Öğretim Programının Önemi. *Kuram ve Uygulamada Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(1), 66-87. <https://doi.org/10.48066/kusob.1408448>
- Chachad, N., Levy, A., Kenon, K., Nash, R., Carter, S., Padilla, M., Mitchell-Williams, J., & Rajput, V. (2024). Integrating the Teaching and Assessment of Moral Reasoning into Undergraduate Medical Education to Advance Health Equity. *Medical science educator*, 34(3), 653-659. <https://doi.org/10.1007/s40670-024-02019-7>
- Chen, Y., Chen, P., & Lin, C. (2022). A bibliometric analysis of moral education research in the 21st century. *Frontiers in Psychology*, 13, 9846641.
- Chen, J., Liu, Y., Dai, J., & Wang, C. (2023). Development and status of moral education research: Visual analysis based on knowledge graph. *Frontiers in psychology*, 13, 1079955.
- Clement, N. (2010). Student wellbeing at school: the actualization of values in education. Published in *International Research Handbook on Values Education and Student Wellbeing*, p. 37-62.
- Chand, S. P. (2025). Methods of Data Collection in Qualitative Research: Interviews, Focus Groups, Observations, and Document Analysis. *Advances in Educational Research and Evaluation*, 6(1), 303-317. <https://doi.org/10.25082/AERE.2025.01.001>
- Corbin, J., & Strauss, A. (2008). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory*. Thousand Oaks, CA: Sage publications.
- Dalglish, S. L., Khalid, H., & McMahon, S. A. (2021). Document analysis in health policy research: the READ approach. *Health policy and planning*, 35(10), 1424-1431.

- Elias, M. (2016). *Social & Emotional Learning (SEL) Student Autonomy, Compliance, and Intrinsic Motivation*. <https://www.edutopia.org/blog/student-autonomy-compliance-and-intrinsic-motivation-maurice-elias>
- Fairclough, K. (2000). *Assessing moral reasoning development through values education within a Western Australian independent school*. Master's Thesis. Joondalup: Edith Cowan University. Retrieved from <https://ro.ecu.edu.au/theses/1366>
- Güler, O. (2025). Türkiye yüzyılı maarif modeli erdem-değer-eylem çerçevesi'nin hermeneutik analizi. *Temel Eğitim*, 7(27), 49-68.
- Hutti, W. (2004). Values. *Educational Psychology Interactive*. Valdosta, GA: Valdosta State University. <http://www.edpsycinteractive.org/topics/affect/values.html>
- Janio, J. (2025). *Clarifying Common Myths About Behaviorism in Education Clear expectations and observable skills improve learning in every discipline*. <https://www.psychologytoday.com/us/blog/how-we-learn/202503/clarifying-common-myths-about-behaviorism-in-education>
- Ji, Y. (2024). *A Methodological Exploration of Document Analysis as a Qualitative Research Method*. Korean Association for Qualitative Inquiry.
- Jiang, W., Saito, E., Zhang, H., & Waterhouse, P. (2025). Conceptualizing student wellbeing in secondary education: a qualitative systematic literature review. *International Journal of Adolescence and Youth*, 30(1). <https://doi.org/10.1080/02673843.2025.2488474>
- Karakuş, S., Tosun, F., & Kuvvet, B. (2025). “Sevgi Bir Kuş” Adlı Çocuk Dergisinin Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı’nda Yer Alan Değerler Açısından İncelenmesi. *Journal of History School*, 75, 1472-1506.
- Karataş, Z. (2025). Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri. *Sosyal Hizmet E-Dergi. Manevi Temelli Sosyal Hizmet Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 62-80.
- Kara Özkan, N. (2025). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli 2024 Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda Üst Düzey Düşünme Becerileri. *Kuram ve Uygulamada Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(1), 68-89. <https://doi.org/10.48066/kusob.1611586>
- Keçeci Kurt, S., Bolat, Y. & Çermik, F. (2014). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının sosyal değerlere ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Electronic Turkish Studies*, 9(5), 1341-1343.
- Killen, M., & Dahl, A. (2021). Moral Reasoning Enables Developmental and Societal Change. *Perspectives on psychological science : a journal of the Association for Psychological Science*, 16(6), 1209–1225. <https://doi.org/10.1177/1745691620964076>
- Kirschenbaum, H. (2000), From Values Clarification to Character Education: A Personal Journey. *The Journal of Humanistic Counseling, Education and Development*, 39: 4-20. <https://doi.org/10.1002/j.2164-490X.2000.tb00088.x>
- Kohn, A. (1997). *How Not to Teach Values. A Critical Look at Character Education*. <https://www.alfiekohn.org/article/teach-values/>

- Kohlberg, L. (1973). The claim to moral adequacy of a highest stage of moral judgment. *Journal of Philosophy*, 70(18), 630–646.
- Korstjens, I., & Moser, A. (2018). Series: Practical guidance to qualitative research. Part 4: Trustworthiness and publishing. *European Journal of General Practice*, 24(1), 120–124.
- Köpeczi-Bócz, T. (2025). Cognitive-Dissonance-Based Educational Methodological Innovation for a Conceptual Change to Increase Institutional Confidence and Learning Motivation. *Education Sciences*, 15(3), 378. <https://doi.org/10.3390/educsci15030378>
- Lickona, T. (1991). *Educating for Character*. Bantam.
- Liisa M., Mikko S., Seppo P., Tero V. & Anthony V. (2009). "What levels of moral reasoning and values explain adherence to information security rules? An empirical study," *European Journal of Information Systems, Taylor & Francis Journals*, 18(2), 126-139
- Loeser, J. (2023). *Values, character, and moral education*. <https://www.ebsco.com/research-starters/education/values-character-and-moral-education#bibliography>
- Lovat, T., Toomey, R. & Clement, N. (2010). *International research handbooks on values education and student wellbeing*. Springer.
- Lin, Y., Kadir, M. A. A., & Kaur, D. (2025). Preschool Educators' Perceptions on Values Education. *Education Sciences*, 15(2), 140. <https://doi.org/10.3390/educsci15020140>
- MEB (2024a). *TYMM Öğretim Programları Okuryazarlığı Öğretmen Kılavuzu. Temel Eğitimden Ortaöğretime Örneklerle*. Ankara: MEB. <https://tymm.meb.gov.tr/upload/kilavuz/modul-3.pdf>
- MEB (2024b). *İlkokul Türkçe dersi öğretim programı (1, 2, 3 ve 4. sınıflar): Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli*. Ankara: MEB.
- Morgan, H. (2022). Conducting a Qualitative Document Analysis. *The Qualitative Report*, 27(1), 64–77.
- Nowell, L. S., Norris, J. M., White, D. E., & Moules, N. J. (2017). Thematic Analysis: Striving to Meet the Trustworthiness Criteria: Striving to Meet the Trustworthiness Criteria. *International Journal of Qualitative Methods*, 16(1). <https://doi.org/10.1177/1609406917733847> (Original work published 2017)
- Nucci, L., Krettenauer, T., & Narvaez, D. (Eds.). (2014). *Handbook of moral and character education* (2nd ed.). Routledge.
- Nucci, L., Krettenauer, T., & Thompson, W.C. (Eds.). (2024). *Handbook of Moral and Character Education* (3rd ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003374077>
- Qashmer A. F. (2016). Character Education and Adolescents' Moral Identity Development (Actual and Ideal). *Dissertations*. 63. <https://irl.umsl.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1064&context=dissertation>
- Tracy, S. J. (2010). Qualitative Quality: Eight “Big-Tent” Criteria for Excellent Qualitative Research. *Qualitative Inquiry*, 16(10), 837-851.

- Schwartz, S. H. (1992). Universals in the content and structure of values: Theory and empirical tests in 20 countries. In M. Zanna (Ed.), *Advances in experimental social psychology* (Vol. 25, pp. 1–65). New York, NY: Academic Press.
- Schuitema, J. A., Ten Dam, G. T. M., & Veugelers, W. M. M. H. (2003). Teaching strategies for moral education: A review. In L. Mason, S. Andreuzza, B. Arfè, & L. Del Favero (Eds.), *Learning abstracts of the 10th biennial meeting of the European Association for Research on Learning and Instruction* (p. 713). Padova, Italy: Cooperativa Libreria Editrice Università di Padova.
- Sever, R., Bayar, B. & Toker, O. (2024). Sınıf öğretmenlerinin değer eğitimi yaklaşımlarına ilişkin görüşleri. *Turkish Journal of Educational Studies*, 11(1), 79-101.
- Superka, D. P., Ahrens, C., & Hedstrom, J. E. (1976). *Values education sourcebook*. Boulder, CO: Social Science Education Consortium.
- Watts, P., Fullard, M., & Peterson, A. (2021). *Understanding character education: Approaches, applications and issues*. McGraw-Hill Education.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Zajda, J. (2021). Values education and creating effective learning environments: A global perspective. In J. Zajda (Ed.), *Globalisation and education reforms* (Globalisation, comparative education and policy research, Vol. 25). Cham: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-71575-5_6
- Zümrütkal, S., & Arslantaş, H. A. (2021). Değer eğitimi perspektifinde öğretmen rolü. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, (50), 240-253.

Extended Abstract

Introduction

In 2024, the Turkish Ministry of National Education introduced a comprehensive educational reform titled the "Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli" (Turkey Century Education Model). This new framework represents a significant shift in national education policy, aiming to foster a generation that is not only academically proficient but also deeply rooted in national, spiritual, and universal values. A central component of this reform is the new Primary School Turkish Language Curriculum, which explicitly integrates values education into the core of language and literacy instruction. The curriculum's stated goal is to cultivate an "ethical, virtuous student profile" that is committed to doing "what is good, right, beneficial, and beautiful for the nation and humanity." This ambitious vision necessitates a thorough analysis of the curriculum's underlying pedagogical and philosophical foundations.

This study aims to conduct a systematic document analysis of the 2024 Primary School Turkish Language Curriculum to deconstruct its approach to values education. The primary research question is: What is the underlying philosophy of values education in the new curriculum, and how is this philosophy reflected in its stated aims, content, and prescribed teaching methodologies? The analysis is framed by established theoretical approaches in the field of values education, primarily Value Inculcation (the direct transmission of predetermined values), Value Analysis (the use of critical thinking and rational inquiry to examine value-laden issues), and Value Clarification (a student-centered approach focused on helping individuals discover their own values). By examining the curriculum

through this theoretical lens, this study seeks to illuminate its conceptual architecture, identify its potential strengths and challenges, and discuss its implications for teachers and educational practice in Turkey. Understanding the theoretical underpinnings of this large-scale reform is crucial for anticipating its practical dynamics and for guiding effective implementation and teacher training.

Method

This study employed a qualitative document analysis methodology, a research design well-suited for the in-depth examination of a foundational policy text. The sole data source for the analysis was the official 223-page curriculum document, "Primary School Turkish Language Curriculum (Grades 1, 2, 3, and 4): Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli," published by the Turkish Ministry of National Education in 2024. The entire document was treated as the unit of analysis.

The data were analyzed using a thematic content analysis approach. The process involved several stages: (1) Familiarization: The document was read multiple times to gain a holistic understanding of its structure, terminology, and recurring concepts. (2) Coding: The text was systematically coded by identifying key phrases, sentences, and paragraphs related to values education. This involved noting explicit mentions of values, pedagogical strategies, teacher roles, and the overarching "Virtue-Value-Action (EDE) Model." (3) Theme Development: The generated codes were then categorized and synthesized into broader interpretive themes aligned with the study's theoretical framework. The two primary themes that emerged were "The Content of Values Education (What is Taught?)" and "The Pedagogy of Values Education (How is it Taught?)." (4) Interpretation: Finally, these themes were interpreted in light of existing literature on values education to construct a coherent analysis of the curriculum's philosophy and its potential implications. To enhance the trustworthiness of the findings, a form of data triangulation was used by cross-referencing statements from different sections of the document (e.g., comparing the general aims with the specific teaching strategies recommended in the thematic units).

Results

The analysis reveals that the 2024 Turkish Language Curriculum does not adhere to a single, monolithic approach to values education. Instead, it presents a sophisticated and eclectic hybrid model that strategically synthesizes elements from multiple theoretical frameworks.

The content of values education—the "what"—is largely defined by a structured, predetermined framework that aligns with the Value Incultation approach. This is most evident in the curriculum's reliance on the "Virtue-Value-Action (EDE) Model." The EDE model provides a comprehensive and systematic taxonomy of virtues (e.g., justice, respect, responsibility), their corresponding values (e.g., patriotism, diligence, family integrity), and the specific, observable actions that manifest these values. The curriculum's thematic structure further reinforces this, with units explicitly dedicated to national and cultural values, such as "National Struggle and Atatürk," and a list of prescribed historical figures to be revered as role models. This directive and content-rich framework clearly aims to transmit a specific set of societal, national, and cultural values to students.

Conversely, the pedagogy of values education—the "how"—is guided by student-centered and inquiry-based methods that align with the Value Analysis and Value Clarification approaches. The curriculum document repeatedly recommends teaching strategies such as "critical" thinking, "discussion," "inquiry," "questioning," and "empathy." These methods encourage students to actively process, question, and reflect upon values rather than passively accepting them. For instance, students are expected to engage in discussions, defend their viewpoints with reasoning, and listen with empathy. These pedagogical directives position the student as an active agent in their own moral development, encouraging them to explore and clarify their own value systems.

This synthesis of a directive content framework with an inquiry-based pedagogy creates a central pedagogical tension. The curriculum simultaneously promotes a closed-ended, predetermined set of "correct" values (via the EDE Model) and open-ended, process-oriented methods that, by their nature, do not guarantee a predetermined outcome.

Discussion and Conclusion

The 2024 Turkish Language Curriculum presents an ambitious and complex vision for values education, which can be conceptualized as a model of "guided critical reflection." It attempts to balance the need for a common societal value framework with the development of autonomous, critically thinking individuals. This hybrid model offers both significant opportunities and considerable challenges for implementation.

The structured nature of the EDE Model provides a clear, consistent, and transparent framework for teachers, ensuring that values education is not an afterthought but an integral and systematic part of the curriculum. This approach aligns with comprehensive character education models, such as those proposed by Thomas Lickona, which advocate for a school-wide culture where values are both "taught" explicitly and "caught" implicitly. However, the model's detailed breakdown of values into observable actions risks reducing character education to a behavioral checklist, potentially overlooking the crucial internal dimensions of moral development, such as intention, empathy, and ethical reasoning.

The most significant challenge posed by this hybrid model is the dual and potentially conflicting role it assigns to the teacher. On one hand, the teacher is expected to be a moral guide and role model, responsible for transmitting the values enshrined in the EDE Model. On the other hand, they must act as a neutral facilitator, fostering a classroom environment where students can freely and critically discuss value-laden issues, a role central to value analysis and clarification approaches. Navigating this tension requires a high degree of pedagogical skill and wisdom. The success of the curriculum will therefore heavily depend on the capacity of teacher education and professional development programs to equip educators with the competencies needed to balance these roles effectively.

In conclusion, the 2024 Turkish Primary School Language Curriculum proposes a unique and sophisticated model for values education that integrates traditional and modern pedagogical principles. Its central dialectic—between a structured value framework and an inquiry-based pedagogy—is both its greatest strength and its most significant challenge. The practical realization of this model's potential will ultimately rest on the shoulders of teachers. Therefore, future empirical research is urgently needed to investigate the classroom implementation of this hybrid model, explore how teachers navigate the inherent pedagogical tensions, and assess its long-term impact on students' character and moral development.

Kuram ve Uygulamada SOSYAL BİLİMLER DERGİSİ

Social Sciences: Theory & Practice

ISSN: 2619-9408

Geliş/Received: 10.09.2025 *Kabul/Accepted:* 17.12.2025

Makale Türü: Araştırma

Hayat Bilgisi Öğretim Programının Provus'un Program Değerlendirme Modeliyle İncelenmesi*

Okan SARIGÖZ*

Büşra DEVİREN**

ÖZ

Bu araştırma, ilkokul 2. sınıf Hayat Bilgisi dersi öğretim programını Provus'un farklar yaklaşımı program değerlendirme modeline bağlı olarak öğretmen görüşleri doğrultusunda değerlendirmek amacıyla yapılmıştır. Araştırma, model olarak nitel araştırma yöntemlerinden olgubilim (fenomenoloji) deseni ile yürütülmüştür. Araştırmada, farklı mesleki kıdeme sahip ve devlet okullarında görev yapan toplam 11 sınıf öğretmeniyle çalışılmıştır. Araştırma için etik kurul izni alınmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilmiş olan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Geliştirilen görüşme formunun geçerlik güvenirliği analiz edilmiş ve pilot uygulaması yapılmıştır. Ayrıca araştırmada katılımcılardan programın geliştirilmesi gereken yönlerine ilişkin görüşleri de alınmıştır. Araştırmadan elde edilen veriler içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiştir. Araştırma sonunda, öğretim programının genel olarak öğretmenler tarafından olumlu karşılandığı ancak uygulamada bazı teknoloji kaynaklı sorunların yaşandığı da tespit edilmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenler ayrıca öğretim programındaki ve okullardaki öğretim materyallerinin artırılması, programdaki kazanım sayısının sadeleştirilmesi, öğretmenlerden sık sık görüşlerinin alınması ve öğretmenlerin uygulamaya yönelik ihtiyaçlarına daha fazla önem verilmesi gibi önerilerde bulunmuşlardır.

Anahtar Kelimeler: Hayat Bilgisi öğretim programı, öğretimi planlama, program değerlendirme, provusun farklar yaklaşımı değerlendirme modeli.

Analysis of the Life Science Course Curriculum Through Provus' Program Evaluation Model

ABSTRACT

This study was conducted to evaluate the 2nd grade Life Science course curriculum in primary schools based on Provus' discrepancy model of program evaluation, in line with teachers' opinions. The study was carried out using the phenomenology design, one of the qualitative research methods. A total of 11 classroom teachers with different levels of professional seniority, working in public schools, participated in the study. Ethical committee approval was obtained for the research. As a data collection tool, a semi-structured interview form developed by the researchers was used. The validity and reliability of the developed interview form were analyzed, and a pilot study was conducted. In addition, participants' opinions regarding the aspects of the curriculum that need improvement were also gathered. The data obtained from the research were analyzed using the content analysis method. At the end of the study, it was determined that the curriculum was generally perceived positively by teachers, but some technology-related problems were experienced in practice. The participating teachers also suggested increasing the teaching materials in both the

Atıf Bilgisi: Sarıgöz, O. & Deviren, B. (2025). Analysis of the life science course curriculum through provus' program evaluation model. *Kuram ve Uygulamada Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(2), 348-363. Doi: 10.48066/kusob.1781676

* Assoc. Prof. Dr., Hatay Mustafa Kemal Univesity, Faculty of Education, Curriculum and Instruction, okan.sarigoz@gmail.com, ORCID: orcid.org/0000-0002-1616-9789.

** Teacher, MEB, busra.devirenn@gmail.com, ORCID: orcid.org/0009-0002-3438-8181

curriculum and schools, simplifying the number of learning outcomes in the curriculum, collecting teachers' opinions more frequently, and placing greater emphasis on teachers' practical needs.

Keywords: Life Science curriculum, instructional planning, program evaluation, provus's discrepancy evaluation model.

Introduction

Curricula are structured not only to equip students with fundamental knowledge but also to support them with social, cultural, societal, individual skills, and various attitudes that enable them to adapt to the dynamics of social life. The effectiveness of these structures depends not only on the planning and implementation process but also on a comprehensive evaluation approach that continuously nurtures this process (Ornstein & Hunkins, 2018). In Türkiye, curricula underwent a radical transformation process with the adoption of the constructivist approach in 2005. This paradigm shift revealed that curricula should not only be designed but also continuously monitored and reinforced through evaluation models (Sönmez, 2007).

In this context, the evaluation of curricula, especially at the level of basic education, plays a critical role in understanding the reflections of educational policies in practice. Evaluating to what extent the 2nd grade Life Science curriculum responds to current needs, by addressing it in terms of content and implementation, is of great importance in determining whether the curriculum needs to be renewed or improved (Demirel, 2020).

The evaluation of curricula is considered an indispensable tool to enhance the quality of the teaching process and to deepen student learning outcomes. Although curricula are initially developed based on certain needs, they must be continuously updated and reconsidered in line with social transformations and new expectations in the field of education (Bondi and Wiles, 1998). However, it is not sufficient to evaluate a curriculum only at the theoretical level; the extent to which the intended learning outcomes are realized in the implementation phase must be addressed, together with the impact of classroom activities on students' developmental processes.

Among the many evaluation models developed for this purpose, Provus' Discrepancy Model (Provus, 1969) constitutes the main framework of this study. The model focuses on identifying discrepancies by comparing the performance of the curriculum with predetermined criteria and analyzing the reasons for these discrepancies to develop solution proposals (Fitzpatrick et al., 2010; 2019). The model consists of four fundamental components and five stages; through these stage design, installation, process, product, and cost-benefit analysis—the curriculum can be systematically evaluated in all its aspects (Yüksel and Sağlam, 2012).

The Provus Model is one of the first pragmatic approaches that provide a systematic framework for the evaluation and improvement of curricula. Developed by Malcolm Provus in 1969, based on practices conducted in public schools in Pittsburgh, this model is based on the principle of comparing the current functioning of curricula with predetermined standards and analyzing the discrepancies that arise (Provus, 1969). This perspective aims to reveal the weaknesses of curricula by providing data-based contributions to decision-making processes in education.

The Provus' Discrepancy Model is situated among both goal-oriented and management-centered evaluation models. While goal-oriented approaches focus on the behavioral changes that occur in students in line with the predetermined objectives of the program (Gözütok, 2005), its management-oriented dimension allows for a dynamic and solution-oriented evaluation process through stakeholder participation. The findings obtained not only analyze the effects of the program but also provide strategic

feedback to decision-makers, thereby supporting them in designing processes more effectively (Fitzpatrick et al., 2004).

The model consists of four fundamental elements and five stages: determining standards, measuring performance, conducting comparative analysis, identifying performance-standard discrepancies, and interpreting the results (Gözütok, 2005; Steinmetz, 2000). These elements are important in evaluating the alignment between the intended outcomes of the program and the actual practices in the field. In Provus' model, standards represent the objectives that the curriculum aims to achieve, while performance refers to the practical realization of these objectives (Alter, 1998; Steinmetz, 2000). The relationship between these two components plays a decisive role in revealing the success of the program and its developmental needs.

According to the Provus Model, the ideal in evaluating the success of curricula is that the difference between the predetermined standards and field performance be as minimal as possible. This approach addresses the evaluation process in a systematic and staged manner. The evaluation cycle of the model consists of five fundamental stages: design, installation, process, product (outcomes), and cost-benefit analysis (Steinmetz, 2000).

Since each stage focuses on a different program component, it is necessary to determine in advance the standards appropriate to the characteristics of that stage. These standards are compared with the performance data obtained during the evaluation process. In this way, it is analyzed to what extent the curriculum has been able to achieve its objectives at the relevant stage. In light of the findings that emerge as a result of these comparisons, decision-makers can make various strategic choices. Possible outcomes of this process include moving the evaluation to the next stage, revisiting the current stage, restructuring the program from the beginning, updating standards and performance criteria, or terminating the program.

The stages of this model serve not only the evaluation processes but also the culture of continuous improvement. Each stage establishes feedback mechanisms that support the development of the program, making the instructional process more effective and more adaptable.

Design: The first phase of the evaluation process, the design stage, is also referred to as the “definition” stage. In this phase, it is of great importance to determine separate standards for the subsequent steps of installation, process, and product evaluation (Buttram & Covert, 1977). Before moving on to implementation in the program, the extent to which the program design complies with the evaluation criteria is examined. The evaluator should analyze in detail the objectives of the program, the individual characteristics of the students, the competency levels of the implementing teachers, the participant profile, the planned instructional activities, and the resources required to realize these activities (Fitzpatrick et al., 2004). The comparative analysis carried out at this stage reveals the similarities and differences between the preliminary design of the program and the ideal design standards. If the compliance of the current design with the predetermined standards is not ensured, the program is either revised and restructured or completely abandoned (Gözütok, 2005).

Installation (Formation): The installation stage refers to the period in which the program is made physically and functionally ready for implementation. In this phase, the input standards established in the design process are compared with the program components prepared for implementation, and their consistency is examined (Fitzpatrick et al., 2004). Elements such as the content offered by the program, implementation strategies, predictions regarding student behaviors, and the competencies of the teaching staff are evaluated according to the established standards (Eviren, 2017; Gözütok, 2005). In the installation stage, all external resources that will enable the education system to achieve its objectives such as materials, information, and human resources are considered within the scope of

“inputs” (Sönmez, 1987). The inputs of a curriculum include objectives, targets, student profile, content arrangements, and the instructional tools and materials to be used. The adequacy of these components plays a critical role in the functional success of the program.

Process: One of the main objectives of the Provus Model is to reveal the quality of the interaction between the theoretical structure of the curriculum design and the implementation process in practice (Alter, 1998). In this context, the process stage can be defined as a dynamic phase in which the inputs of the program are processed, shaped, and transformed in line with the objectives, aiming to achieve the desired outcomes (Sönmez, 1987). At the same time, this stage has a multilayered structure that encompasses teaching-learning processes as well as assessment and evaluation practices. In this phase, the structure of the program’s activities, the instructional strategies used, the choice of methods and techniques, the use of tools and materials, and the appropriateness of the assessment instruments are analyzed in detail. In evaluations regarding the effectiveness of the instructional process, parameters such as where, when, by whom, and with which resources the activities are carried out are taken as the basis (Steinmetz, 2000). In addition, this stage addresses students’ learning interactions and the guidance roles of teachers, through the relationships and functions in practice (Eviren, 2017). Thus, concrete data reveal to what extent the program is functional in real contexts and its capacity to achieve the intended learning outcomes.

Product: This stage deals with the overall success and impact of the curriculum within the framework of standards formed in line with predetermined objectives. All outputs obtained as a result of the teaching-learning process are evaluated as the products of the program (Sönmez, 1987). These outputs are not limited only to student achievements; they also include multidimensional elements such as the development of teachers and staff, the effects on the school climate, and the relationships established with the community. The evaluation carried out within this scope helps determine whether the program has achieved its objectives while also providing information about the overall value of the program (Gözütok, 2005). The outputs of the program serve as a strong indicator of the holistic functioning of the system.

Cost-benefit Analysis: Although this stage is carried out optionally, it adds a strategic dimension to the evaluation process. The outputs obtained from the product stage of the program are analyzed by comparing them with the results of other programs that have similar content and objectives (Fitzpatrick et al., 2004). This comparison reveals not only the effectiveness of the program but also the benefits it provides in terms of resource utilization. Cost-benefit analyses should be conducted not only in terms of material factors but also according to broader values such as individual development, social contribution, and political impacts (Gözütok, 2005). In this way, more informed decisions can be made regarding the sustainability and restructuring of the program.

One of the fundamental factors determining the success of curricula is not only the accuracy of the objectives defined at the theoretical level but also the extent to which these objectives can be realized in practice. At this point, Provus’ Discrepancy Model stands out with its capacity to analyze the functionality, efficiency, and effectiveness of curricula in a multilayered manner. The evaluation structure of the model is based on four fundamental elements: the definition of program standards, the determination of performance, the comparison of performance with standards, and the identification of discrepancies (Gözütok, 2005; Steinmetz, 2000). The evaluation process is carried out in five stages: design, installation, process, product, and cost-benefit analysis. This systematic structure becomes a powerful tool particularly in the examination of the 2nd grade Life Science curriculum. Through the stages of the model, students’ developmental levels, the methods and materials used in the instructional process, the behavioral changes reflected in learning outcomes, and teacher practices can be addressed from multiple perspectives. In this way, not only the compliance of the program with its objectives but

also its contribution to students' social, cognitive, and affective development can be revealed with meaningful data.

Within the scope of Provus' Discrepancy Model, the evaluation of a curriculum enables a multilayered analysis of both content-based and practice-based components. In this context, the evaluation headings presented below allow for a holistic examination of the Life Science curriculum:

Evaluation of Objectives: The extent to which the learning outcomes defined in the program are achieved by students can be analyzed through how teachers interpret and implement these objectives. The literature emphasizes that the alignment between instructional objectives and the outcomes obtained is a fundamental indicator for understanding the effectiveness of a program (Demirel, 2012; Erdem, 2001).

Student-centered Structure of the Content: The extent to which the content presented within the program is suitable for students' developmental characteristics, daily lives, and needs can be evaluated based on teachers' observations in the field. This evaluation reveals whether the content is student-centered.

Instructional Process and Pedagogical Approaches: Instructional strategies implemented in the classroom, the methods and techniques used, and the extent to which the constructivist approach is adopted are included in the process evaluation. The preference for collaborative learning and life-related activities in particular demonstrates the program's compatibility with contemporary learning approaches (Altun, 2020; Baykul, 2019).

Student Achievements and Process-based Assessment-Evaluation: The knowledge, skills, and values acquired by students in the Life Science course should be monitored not only through exams but also with process-based evaluation tools. Teacher observations, performance assessment forms, and various qualitative tools provide rich data for understanding students' developmental journeys. Gür (2014) points out the importance of an evaluation approach that focuses not only on outcomes but also on processes.

Instructional Environment and Physical Conditions: The physical structure of the school, material equipment, and the contribution of the classroom environment to the instructional process should also be considered. The regional differences observed among schools in Türkiye necessitate the contextual evaluation of curricula (Küçükahmet, 2009).

Thanks to the integration of the model into the curriculum, comprehensive evaluations can be made not only at the content level but also on the basis of process, outputs, and environmental factors. This approach sheds light on the difficulties encountered in practice based on teachers' field experiences and enables the formation of concrete, recommendation-based feedback. Although most of the evaluation studies conducted on curricula in Türkiye have focused on more traditional models such as CIPP and Tyler (Demirel, 2012; Erdem, 2001), alternative approaches such as Provus' bring together multidimensional data such as teacher opinions, student achievements, and school environment, offering the potential to provide a more comprehensive perspective to the evaluation process. In this context, the approach adopted in the study aims to provide an original contribution to understanding the reflections of curricula in practice.

Purpose of the Study

This study aims to analyze the objectives of the 2nd grade Life Science curriculum, enacted by the Ministry of National Education of the Republic of Türkiye, within the framework of Provus' Discrepancy Evaluation Model.

Research Questions

This research aims to evaluate the 2nd grade Life Science curriculum based on teachers' opinions within the framework of Provus' Discrepancy Evaluation Model. In this respect, the following research questions were addressed:

1. How are the learning outcomes defined in the Life Science curriculum evaluated by teachers? Is the program considered sufficient in contributing to students' developmental processes?
2. To what extent do the contents included in the program address students' developmental levels, daily lives, and needs? What are the aspects that are lacking or need improvement?
3. Do the physical facilities of the schools where teachers work support the effective implementation of the Life Science course? Are the classroom environment, materials, and tools sufficient?
4. Which instructional methods and techniques are preferred in the lessons? How is the compatibility of methods such as the constructivist approach, play-based learning, and project work with the objectives of the program evaluated?
5. Is the assessment and evaluation approach of the program considered sufficient by teachers? Are the methods used to evaluate students' learning outcomes appropriate to the nature of the course?
6. What are the aspects of the program that need improvement? What are the teachers' suggestions in terms of content, instructional processes, assessment tools, or implementation?

Assumptions of the Study

The participating teachers contributed to the interview process with a high level of sincerity and openness, helping the data obtained to be shaped in a meaningful and qualified manner. The semi-structured interview form functioned as an effective tool in clarifying the problem on which the research focused; the teachers' evaluations were systematically revealed. In line with the data obtained, how the Life Science curriculum is implemented in practice was addressed from a holistic perspective based on teachers' experiences.

In this context, Provus' Discrepancy Evaluation Model provided a solid theoretical framework for examining the structural and functional aspects of the 2nd grade Life Science curriculum. The multi-stage evaluation structure of the model enabled the deepening of analyses based on teachers' opinions and facilitated the derivation of concrete conclusions regarding the effectiveness of the program.

Limitations of the Study

This study aims to examine in depth the implementation of the curriculum at a specific grade level by focusing solely on the evaluation of the 2nd grade Life Science curriculum. The participant group of the research consists of a total of 11 classroom teachers working in the same public school. During the data collection process, a semi-structured interview form, which allows teachers' opinions to be revealed in a structured manner, was used. The study was conducted based on the individual perspectives and field experiences of teachers, and no direct data were collected from students or administrators. Structured in accordance with the qualitative research design, this study does not claim generalizability; instead, it aims to reveal the reflections of the Life Science curriculum in practice from a holistic perspective by describing in detail the uniqueness of the case and its contextual characteristics.

Method

Research Design

This research was conducted based on the phenomenology design, one of the qualitative research methods. The phenomenological approach aims to examine in depth individuals' experiences, perceptions, and the meanings they attribute to these experiences regarding a particular phenomenon (Yıldırım & Şimşek, 2021). In this respect, the aim of the study is to reveal how the 2nd grade Life Science curriculum is experienced and evaluated by teachers. The research seeks to address the reflections of the curriculum in practice from a pedagogical perspective by presenting enriched qualitative data through the participants' perceptions of this program.

Participants of the Study

The study group consists of a total of 11 classroom teachers working in public primary schools in the city center of Hatay during the 2024-2025 academic year. The professional experiences of the participating teachers range from 1 to 25 years. This enables teachers to make comparative evaluations both regarding current curriculum practices and previous curricula. Teachers were included in the study on a voluntary basis. The names of the teachers included in the study group were kept confidential throughout the study, and they were represented with codes as Teacher T1, T2, T3, ... T11.

Table 1. Demographic Information of the Teachers Participating in the Study

Participant Code	Grade Level	Professional Seniority	Age
T1	1st Grade	1–5 years	26
T2	1st Grade	1–5 years	26
T3	1st Grade	1–5 years	27
T4	2nd Grade	1–5 years	29
T5	2nd Grade	5–10 years	39
T6	2nd Grade	1–5 years	25
T7	3rd Grade	1–5 years	27
T8	3rd Grade	1–5 years	27
T9	3rd Grade	15 years and above	41
T10	4th Grade	15 years and above	40
T11	4th Grade	1–5 years	28

The participants evaluated within the scope of this study consist of teachers working at different grade levels. This situation is important in terms of understanding the professional seniority of the participants, their experiences in educational processes, and their perspectives. Among the teachers participating in the study, 3 are working at the 1st grade level. These teachers have between 1 and 15 years of professional experience, and their ages range between 26 and 27. Among the 3 teachers working at the 2nd grade level, two have 1–5 years of professional seniority, and one has 5–10 years of seniority; their ages are 25, 29, and 39. Among the 3 teachers working at the 3rd grade level, two have 1–5 years of experience, and one has 15 years or more of experience; their ages range between 27 and 41. Among the 3 teachers working at the 4th grade level, one has 1–5 years of seniority, and two have 15 years or more; their ages range between 28 and 40. This distribution demonstrates how the status of teachers' seniority and the factor of age vary according to grade levels, presenting a comprehensive evaluation that brings together different experiences regarding educational environments.

Data Collection Tools

The data were collected through a semi-structured interview form developed by the researcher. The interview form was prepared based on a literature review and Provus' Discrepancy Evaluation Model. The interview form consisted of open-ended questions, and the themes were determined as: objectives, content, physical conditions, instructional methods and techniques, assessment and evaluation, and the deficiencies of the program. By asking questions under the themes defined in the semi-structured interview form, the study aimed to identify teachers' views on these themes. Before developing the interview form, interviews were conducted with teachers, and after collecting their opinions, the form was finalized. The developed interview form was tested for validity and reliability through a pilot study conducted with teachers working in different schools, and after this application, shortcomings, errors, or problematic points were corrected, and the form was finalized.

Data Collection Process

First, the participants were contacted for the interviews, their free times were determined, and appointments were scheduled according to the times they were available. The interviews were conducted by the researcher in face-to-face settings on a one-to-one basis. Each interview lasted approximately 30–40 minutes. The interviews were carried out between June and July 2025. Informed consent forms were signed by the participants, ethical rules were meticulously observed during the research process, the identities of the participants were kept confidential to prevent any harm, and the data were used solely within the scope of this research. The participants were informed that participation in the study was voluntary and that they could withdraw from the research at any time without providing any justification.

Data Analysis

The qualitative data obtained in this study were analyzed using the descriptive analysis method. In the analysis process, the researcher systematically organized the data with the aim of presenting a comprehensive perspective toward answering the research questions. Serttaş (2018) defines the descriptive analysis approach as a method aimed at explaining the formal structure, content dimension, and contextual relationships of social phenomena and emphasizes the systematic data production capacity of this method, which is based on induction. The statements of the participants obtained through semi-structured interviews were first transcribed into written form in a computer environment, and then the data were classified according to predetermined thematic frameworks. Among these themes were: the objectives of the curriculum, the content structure, physical conditions, the instructional methods and techniques applied, the assessment and evaluation processes, and the aspects of the program that need improvement. The participants' opinions were subjected to content analysis; overlapping responses were grouped within thematic unity, and the findings were made more visible by being supported with response frequencies. In cases of hesitation, opinions or support were sought from faculty members working in the Department of Educational Sciences, in the Curriculum and Instruction Division.

Findings

In this section, the findings related to the sub-problems created regarding education, based on teachers' opinions within the framework of Provus' Discrepancy Evaluation Model, concerning the effectiveness of the 2nd grade Life Science curriculum are presented.

Findings Related to the First Sub-Problem

Table 2 presents the findings regarding the sub-problem of how the learning outcomes of the 2nd grade Life Science curriculum are evaluated by teachers.

Table 2. How do You Evaluate the Level at Which the Learning Outcomes of the 2nd Grade Life Science Curriculum are Conveyed to Students?

CODE	PARTICIPANT	FREQUENCY
Improvement can be made between program objectives and classroom practice.	T1, T2, T5, T6, T8, T9, T10, T11	8
The learning outcomes are appropriate to the student level.	T1, T2, T5, T6, T7, T9, T10	7
It is sufficient in terms of providing students with daily life skills.	T2, T4, T6, T7	4

According to table 2, teachers evaluated various aspects of the 2nd grade Life Science curriculum. A strong tendency was observed, particularly regarding the need to improve the alignment between program objectives and classroom practices ($f=8$). This indicates an important point suggesting that although instructional objectives are determined at a theoretical level, they need to be better supported in practice. The view that the learning outcomes are appropriate to the student level was adopted by the majority of teachers ($f=7$). This result shows that the program is designed in accordance with students' cognitive and developmental characteristics, while also revealing that teachers generally evaluate the structuring of the learning outcomes positively. Some teachers stated that the program is sufficient in terms of providing students with daily life skills ($f=4$). This finding indicates that the connection of the program with practical experiences is largely successful. However, the fact that it was mentioned at a lower frequency reveals that some teachers believe this aspect needs to be supported further. Overall, it shows that the curriculum has strong aspects in the theoretical framework, but some improvements should be made regarding practice. For the program to be implemented more effectively by teachers, it is recommended that classroom materials and instructional processes be more directly associated with the objectives. Regarding the subject, some teacher opinions are as follows:

'In general, the curriculum has been prepared by taking into account the characteristics of the student. Although it has shortcomings, it has been designed considering developmental characteristics. –T1'

'The classroom environment is not sufficient to teach life directly. However, if special areas are created and provide opportunities for children to engage in drama activities, we could somewhat bridge the gap. –T4'

'When I evaluate the program objectives based on the school I work at, I can say that I struggle. Due to the village school and the village profile, it is challenging. –T6'

'Although program objectives and classroom practices do not completely overlap, they can still be implemented. –T10'

Findings Related to the Second Sub-Problem

Table 3 presents the findings related to the sub-problem of whether the content adequacy of the program is sufficient and which issues are found to be lacking.

Table 3. Do you Think the Content Adequacy of the Program is Sufficient? If There are Issues you Find Lacking, What are They?

CODE	PARTICIPANT	FREQUENCY
Although sufficient in terms of content, there are deficiencies in individual learning	T1, T3, T6, T7, T8, T9, T10, T11	8
Insufficient in relating to daily life	T1, T3, T5, T8, T9, T10, T11	7
Lack of higher-order skills (critical thinking, decision-making, social skills)	T1, T4, T5, T6, T8, T9	6

In table 3, although 8 teachers acknowledge that the program is sufficient in terms of content, they state that opportunities for individual learning are limited. 7 teachers emphasize that the connection of the contents with students' daily lives is not strong enough. The aim of the Life Science course is to ensure that students interact with their environment and integrate the knowledge they acquire into their lives. However, this finding indicates that the curriculum needs to include more real-life scenarios. By adding examples that may be encountered in daily life, event-based learning, and experiential activities, this deficiency can be addressed. 6 teachers state that the program is lacking in developing higher-order cognitive skills. While the Life Science course aims to improve students' thinking and decision-making processes, it appears that instructional practices do not sufficiently support these skills. It is particularly emphasized that activities focusing on critical thinking, collaborative learning, and problem-solving skills should be included more in the curriculum. Below are statements reflecting teachers' opinions on these issues. Regarding the subject, some teacher opinions are as follows:

'If the principle of individual differences is taken into account, there is no student who cannot achieve the outcomes. –T4'

'I think the content of the program is sufficient. By preparing activities at home or assigning tasks to children, I support higher-order thinking skills. –T6'

'Since students are influenced by both the positive and negative aspects of technology and it occupies a large place in our lives, problems can arise in establishing social relationships. Individualization is very prominent. –T8'

'When the program is implemented for the development of higher-order skills, these skills do develop. –T10'

Findings Related to the Third Sub-Problem

Table 4 presents the findings related to the sub-problem of to what extent the physical conditions of the schools where teachers work support the teaching of Life Science.

Table 4. To What Extent do the Physical Conditions of the Schools Where Teachers Work Support the Teaching of Life Science?

CODE	PARTICIPANT	FREQUENCY
Insufficient technological infrastructure (smart board, internet)	T1, T2, T3, T4, T5, T6, T8, T9, T10, T11	10
Lack of materials limits teaching	T3, T5, T6, T8, T9, T10, T11	7
Improvement of the school's physical facilities is needed	T1, T4, T7, T8, T9, T10	6

According to table 4, more than half of the teachers (n=10) emphasize the lack of technological facilities in the schools where they work. The limitation of technological tools such as smart boards and internet access makes it difficult for instruction to be conducted in an interactive and visually supported

manner. 7 teachers state that the lack of teaching materials negatively affects instruction. The insufficient provision of visual and concrete materials to support the program's objectives may limit students' active participation in the learning process. Since experiential learning is particularly important in the Life Science course, teachers' access to supportive tools for the curriculum should be increased. 6 teachers express that the physical conditions of the schools where they work are insufficient in supporting the instructional process. Issues such as arranging the classroom environment, placing teaching tools appropriately, and improving learning spaces can directly affect students' interest and interaction in lessons. Strengthening the physical infrastructure can make the implementation process of the program more effective. Regarding the subject, some teacher opinions are as follows:

'For the course to be taught effectively, more visual, interactive materials and technological tools are needed in the classroom environment. –T2'

'Neither the overcrowding of classrooms nor the lack of variety in materials provides full support. –T3'

'The classroom environment is not sufficient to teach life directly. However, if special areas are created to provide opportunities for children to engage in drama activities, we could at least compensate to some extent for the lack of materials. –T9'

'The classroom environment is sometimes insufficient in supporting activities. –T10'

Findings Related to the Fourth Sub-Problem

Table 5 presents the findings related to the sub-problem of which instructional methods and techniques teachers use in their lessons and how the compatibility of these methods with the program is evaluated.

Table 5. Which Instructional Methods and Techniques do Teachers Use in Their Lessons? How is the Compatibility of These Methods With the Program?

CODE	PARTICIPANT	FREQUENCY
Lack of materials and resources restricts methods	T1, T2, T4, T5, T8, T9, T10, T11	8
The program is open to methodological diversity but difficult to implement	T1, T2, T4, T8, T9, T10, T11	7
Traditional methods (lecture, question–answer) are more commonly used	T1, T2, T4, T8, T9, T10, T11	7

According to table 5, the majority of teachers (n=8) state that there are some fundamental limitations in the implementation of the curriculum. The vast majority of participants express that the lack of materials and resources restricts instructional methods. The insufficiency of teaching materials makes it difficult for teachers to implement innovative and student-centered methods, and therefore the learning process cannot be adequately supported. 8 teachers stated that due to the lack of materials, they could not sufficiently implement alternative methods. 7 teachers emphasized that although the program supports methodological diversity, physical and logistical barriers are experienced in practice. In addition, 7 teachers stated that they generally resort to traditional methods such as lecture and question–answer. Below are statements reflecting teachers' opinions on these issues. Regarding the subject, some teacher opinions are as follows:

'Resources, technological facilities, and additional materials play an important role in making students' learning processes more meaningful and permanent. –T2'

'The insufficiency of teaching materials makes it difficult for teachers to implement innovative and student-centered methods. –T4'

'The lecture method never gives us the result we want. When materials are appropriate and diverse, lecture methods change and become more meaningful. –T8'

'I definitely do not think that textbooks are sufficient. Knowledge that is not repeated and not internalized is doomed to be forgotten. The content of the books should be expanded with more repetitions, and these should also be given the opportunity to progress simultaneously and in a multidimensional way on a separate platform. –T9'

Findings Related to the Fifth Sub-Problem

Table 6 presents the findings related to the sub-problem of whether the assessment and evaluation approach of the program is considered sufficient by teachers.

Table 6. Is the Assessment and Evaluation Approach of the Program Considered Sufficient by Teachers?

CODE	PARTICIPANT	FREQUENCY
Performance tasks and rubrics are not suitable for students' developmental levels, criteria are unclear.	T1, T2, T4, T5, T8, T9, T10, T11	8
Result-oriented test system is dominant, process evaluation methods are not sufficiently used.	T2, T4, T5, T8, T9, T10, T11	7
Tools for measuring student learning outcomes are varied, but there is a lack of guidance for teachers in the implementation process.	T2, T4, T8, T9, T10, T11	6

When table 6 is examined, the majority of teachers (n=8) state that the rubrics used in performance evaluation processes are not sufficiently explanatory and do not fully align with students' cognitive and psychomotor developmental levels. Rubrics containing clearer, more guiding, and concrete criteria should be created by taking into account the age characteristics of primary school students. 7 teachers state that the evaluation processes in the Life Science course are generally conducted through result-oriented tests. It is recommended to use formative assessment tools in order to better monitor the process. In particular, observation forms, student activity journals, and performance-based assessment methods may contribute to the monitoring of the process. 6 teachers, on the other hand, positively evaluate the variety of assessment tools but state that there is insufficient guidance for teachers in the implementation process. In order for evaluation processes to be carried out more effectively, guidance documents, implementation manuals, and training activities should be provided for teachers. Regarding the subject, some teacher opinions are as follows:

'Rubrics containing clearer, more guiding, and concrete criteria should be created by taking into account the age characteristics of primary school students. –T2'

'Evaluation processes are generally conducted through result-oriented tests, which is not suitable for children's development. –T5'

'In order to improve evaluation processes, studies for teachers should be carried out. –T9'

Findings Related to the Sixth Sub-Problem

Table 7 presents the findings related to the sub-problem of what aspects of the program need improvement according to teachers.

Table 7. What Aspects of the Program Need Improvement According to Teachers?

CODE	PARTICIPANT	FREQUENCY
Materials and physical conditions of the classroom should be improved.	T1, T2, T3, T5, T6, T7, T8, T9, T10, T11	10
Student-centered methods should be used.	T1, T2, T5, T6, T7, T8, T9, T10, T11	9
Skill-based, daily life-related content should be increased.	T2, T3, T4, T6, T8, T9, T10, T11	8

According to table 7, 10 teachers state that the classroom environment should be made more suitable for learning. In order for the course to be conducted more effectively, especially educational materials, visual and concrete resources need to be increased. Improving physical conditions will support the achievement of the program's objectives by ensuring students' more active participation in learning processes. 9 teachers indicate that the instructional process should become more student-centered. Attention is drawn to the importance of replacing traditional teaching methods with exploratory learning, collaborative activities, and play-based approaches that encourage active student participation. It is understood that the program should contain more flexibility to suit students' individual learning processes. 8 teachers emphasize that the program should increase skill-based and real-life-related learning opportunities. It is stated that activities aimed at improving students' critical thinking, problem-solving, and social skills should be included more in the curriculum. Structuring the content in a way that enables students to interact with their environment will make it more compatible with the main purpose of the Life Science course. Below are statements reflecting teachers' opinions on these issues. Regarding the subject, some teacher opinions are as follows:

'Materials should be suitable for real life. –T1'

'The focus could be on the school's physical conditions, the structure of the classroom environment, and material deficiencies. –T8'

'I would prefer more materials that increase the use of sensory organs. Instead of written materials, I would choose those oriented toward behavior and practice. –T10'

'Among alternative teaching methods, Montessori education is an engaging method for this age group. Organizing it according to learning outcomes and objectives will increase the quality of education. –T11'

Discussion and Conclusion

This study evaluated the effectiveness of the 2nd grade Life Science curriculum within the framework of Provus' Discrepancy Evaluation Model based on teachers' opinions. The study concluded that while the general structure of the program is viewed positively, certain structural elements and implementation processes fall short of meeting teachers' expectations. Regarding the objectives and practices of the program, it was concluded that it generally has a positive effect in terms of equipping students with daily life skills. Furthermore, based on the observation of inconsistencies between classroom practices and the program's objectives, it was concluded that instructional processes need to be planned in a more systematic manner. As Ornstein & Hunkins (2018) stated, curricula are systematic structures that aim to equip individuals with the knowledge, skills, and attitudes necessary to adapt to societal needs. The study concluded that the effectiveness of these structures can be ensured not only through planning and implementation processes but also through a comprehensive and continuous evaluation process.

The study emphasized the importance of using more interactive and student-centered methods in the teaching process, as there were limited activities found to develop students' problem-solving and critical thinking skills. This situation leads to the conclusion, as Erdem (2001) pointed out, that if the

“objective-method-time” triad is not balanced, the effectiveness of the program will decrease. Similarly, Baykul (2019) states that learning outcomes that do not align with students’ cognitive levels will result in superficial learning. The findings related to teaching materials and content indicate that although the materials generally support the program objectives, they need to be rearranged to attract more student interest. According to Bondi and Wiles (1998), although curricula are initially developed according to needs, they must be continuously reviewed in line with changing conditions and expectations. Therefore, curricula should be kept continuously up to date or revised depending on technology, other developments, changes, and sometimes the needs of the country.

The study concluded that the lack of digital and interactive materials indicates the need for technology-supported instructional methods to be more effectively integrated. Yıldırım (2019) also emphasized in his research that the lack of relation of content to students’ lives negatively affects the permanence of learning. The findings related to the physical structure of schools showed that difficulties in accessing materials and inadequacies in classroom environments may create negative effects in the teaching process (Sarigöz, 2014). This reveals the necessity of strengthening the infrastructure required for education to be carried out effectively. Additionally, the study concluded that resources need to be used more efficiently for physical facilities to serve the objectives of the program. As Ersoy and Aydın (2018) also indicated in their research, imbalances in the physical facilities of schools are an important factor limiting the applicability of curricula in practice. Therefore, the physical conditions of schools are an important factor in the effective use of curricula.

In terms of instructional methods, the study concluded that most teachers prefer traditional methods due to lack of time and insufficient materials. This finding also overlaps with Altun’s (2021) study, which states that for the constructivist approach to be effectively implemented, support in teaching materials and time management is essential. Therefore, the lack of materials in schools and time constraints in lessons are another problem in curricula.

Regarding assessment and evaluation practices, while most teachers expressed general satisfaction, it was concluded that some teachers frequently mentioned the uncertainty of performance tasks and rubrics in practice. Çakıroğlu and Yılmaz (2020), in their research, argue that for alternative assessment tools to be effective, detailed guides should be provided to teachers. The absence of a detailed guide for teachers on the use of assessment and evaluation tools in the study is also another problem.

Recommendations

The study concluded that the objectives of the Life Science curriculum should be structured in a clearer, more focused, and understandable manner. Therefore, reorganizing the learning outcomes in accordance with students’ developmental levels, simplifying them, and systematically replanning the instructional process will increase the functionality of the program. To make the objectives more explicit, student-centered teaching approaches that support students’ active participation in the course should be expanded. In addition, the developed curricula should be flexible, incorporate a structure sensitive to different learning styles, and be more understandable and accessible for all students.

The study concluded, based on teachers’ opinions, that deficiencies in technological infrastructure create disruptions in the teaching process. The inadequacy of smart boards and internet connections in schools limits the effective use of instructional materials and causes students to miss out on digital learning opportunities. For this reason, digital infrastructure in schools should be strengthened, and teachers should be provided with in-service training on the use of digital tools.

The study concluded that teachers could not sufficiently use active instructional methods due to reasons such as time limitations and crowded classroom environments. This leads teachers to rely more on traditional lecture methods. Aligning alternative instructional methods with classroom realities and providing teachers with flexible planning support may contribute to solving this problem. At the same time, support should be obtained from institutions to increase access to and diversity of materials.

As teachers stated, the assessment and evaluation process is still predominantly based on result-oriented systems, while process-based monitoring tools remain insufficient. Performance tasks are found to be unclear in content, and the lack of clarity and comprehensibility of rubrics makes implementation difficult. In order for teachers to manage this process more effectively, institutions should provide teachers with clear guidelines, explanatory rubrics, and manuals containing sample practices. Thus, not only academic achievement but also the progress demonstrated by students throughout their developmental process can be recorded in evaluations.

Based on teachers' opinions, the study concluded that the program needs to be transformed into a predominantly skill-based structure. This indicates that teacher evaluations should move beyond knowledge transmission and focus on skill-oriented areas such as decision-making, social skills, analysis, problem-solving, and critical thinking. Therefore, the Life Science curriculum should be restructured toward practical activities, life-related content, and problem-based learning opportunities.

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

Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu Eğitim Bilimleri Birim Etik Kurul başkanlığı, 03.02.2022, Toplantı sayısı: 02 Karar no: 07

Yazarların Katkı Oranları

Yazarların araştırmaya 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 bağlantı bulunmamaktadır.

References

- Alter, C. (1998). A social work approach to evaluating programs: Adaptations of the discrepancy model. *Journal of Social Work Education*, 34(3), 305–312.
- Altun, A. (2020). Öğrenme merkezli öğretim tasarımı yaklaşımlarının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 16(2), 140–160.
- Altun, A. (2021). Yapılandırmacı yaklaşımın öğretim materyalleri ve zaman yönetimi bağlamında değerlendirilmesi. *Ankara Üniversitesi Açık Ders Sunumu*.
- Baykul, Y. (2019). *İlköğretimde matematik öğretimi* (8. baskı). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Bondi, J. C., & Wiles, J. W. (1998). *Curriculum development: A guide to practice* (6th ed.). Merrill Publishing Company

- Buttram, J. L., & Covert, R. W. (1977). *Program evaluation: Practice and theory*. Charles C. Thomas Publisher.
- Çakıroğlu, Ü., & Yılmaz, M. (2020). Alternatif değerlendirme araçlarının uygulanabilirliği üzerine öğretmen görüşleri. *Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi*, 10(2), 798–812.
- Demirel, Ö. (2012). *Eğitimde program geliştirme* (18. baskı). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Demirel, Ö. (2020). *Öğretim ilke ve yöntemleri* (15. baskı). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Erdem, A. R. (2001). Öğretim programlarının değerlendirilmesinde CIPP modeli. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 7(4), 574–586.
- Ersoy, F., & Aydın, H. (2018). Eğitimde eşitlik kapsamında okulların altyapı yeterliliği. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 11(65), 1120–1132.
- Eviren, C. (2017). Öğrencilerin öğrenme etkileşimleri ile öğretmenlerin rehberlik rollerinin program işlevselliği bağlamında değerlendirilmesi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 13(2), 203–220.
- Fitzpatrick, J. L., Sanders, J. R., & Worthen, B. R. (2010/2019). *Program evaluation: Alternative approaches and practical guidelines* (4th ed.). Pearson Education.
- Gür, B. S. (2014). Ölçme ve değerlendirmede alternatif yaklaşımlar. *Milli Eğitim Dergisi*, 201(1), 59–72.
- Gözütok, D. (2005). *Eğitimde program geliştirme* (2. baskı). Ekinoks Yayınları.
- Küçükahmet, L. (2009). *Öğretim ilke ve yöntemleri* (15. baskı). Nobel Yayın Dağıtım.
- Ornstein, A. C., & Hunkins, F. P. (2018). *Curriculum: Foundations, principles, and issues* (7th ed.). Pearson.
- Polat, A. (2022). Nitel araştırmalarda yarı-yapılandırılmış görüşme soruları: Soru form ve türleri, nitelikler ve sıralama. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 22(Özel Sayı 2), 161–182.
- Provus, M. M. (1969). *Discrepancy evaluation: For educational program improvement and assessment*. Berkeley: McCutchan Publishing Corporation.
- Sarıgöz, O. (2014). Öğretim teknolojilerinin kullanımına yönelik öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi. *Uluslararası Beşeri ve Hakemli Akademik Bilimler Dergisi*, 5(10), 100–116.
- Serttaş, F. (2018). Betimsel analiz yöntemi ve sosyal bilimlerdeki uygulamaları. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 11(57), 1120–1132.
- Sönmez, V. (1987). *Program geliştirme rehberi*. Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları.
- Sönmez, V. (2007). *Program geliştirme öğretmen el kitabı* (4. baskı). Anı Yayıncılık.
- Steinmetz, L. L. (2000). *Managing the evaluation cycle in education: From standards to decision-making*. Educational Management Publications.
- Yıldırım, A. (2019). Öğrenme yaşantılarının kalıcılığa etkisi. *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Öğrenme-Öğretme Yaşantıları*. MEB Yayını
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (12. baskı). Seçkin Yayıncılık.
- Yüksel, İ., & Sağlam, M. (2012). Provus'un farklılıklar modeli ile öğretim programı değerlendirme. *Eğitim ve Bilim*, 37(166), 332–347.

Kuram ve Uygulamada
SOSYAL BİLİMLER DERGİSİ
Social Sciences: Theory & Practice

ISSN: 2619-9408

Geliş /Received: 05.11.2025 Kabul/Accepted:30.11.2025

Makale Türü: Araştırma

Yapay Zekâ Uygulamalarına Yönelik Öğretmen Görüşleri: SWOT Analizi *

*Kevser ARSLAN**

*Neslihan KÖŞGER***

*Ash GÖRGÜLÜ****

ÖZ

Bu araştırmada, eğitim ortamlarında yararlanılan yapay zekâ uygulamalarının SWOT analizi aracılığıyla güçlü ve zayıf yönlerinin belirlenmesi, fırsat ve tehditlerinin ortaya konulması amaçlanmaktadır. Çalışma nitel araştırma yöntemine dayandırılarak yürütülmüştür. Çalışma grubunu, farklı branşlarda görev yapan 12 öğretmen oluşturmaktadır. Amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme türüne başvurulmuş, ölçütleri karşılayan gönüllü öğretmenler çalışmaya dâhil edilmiştir. Öğretmenlerle gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen veriler betimsel içerik analizine başvurulmuş ve çözümlenmiştir. Sonuç olarak, yapay zekâ teknolojilerinin öğrencilere daha nitelikli bir eğitim ve öğretim ortamı oluşturulabileceği güçlü yönünün yanında; eğitim ve öğretim ortamlarında var olabilecek donanım ve araç-gereç eksiklikleri gibi zayıf yönünün olduğu tespit edilmiştir. Bunun yanı sıra, zaman ve mekâna bağlı olmadan bilgi akışının sağlanabilmesi fırsatının öne çıktığı ancak, öğrencilerin sosyal, fiziksel, ruhsal anlamda olumsuz etkilenmeleri ve etik açıdan problemler yaratabileceği tehditlerinin de var olduğu görülmektedir. Yapay zekânın eğitimde etkili şekilde kullanılabilmesi için teknolojik altyapı, etik ilkeler, veri güvenliği ve öğretmen yeterlilikleri gibi kritik unsurların bütüncül bir yaklaşımla ele alınması gerektiği önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Eğitim, teknoloji, dijitalleşme, yapay zekâ, SWOT.

Teachers' Views on Artificial Intelligence Applications: SWOT Analysis

ABSTRACT

This study aims to identify the strengths and weaknesses of artificial intelligence applications used in educational environments and to reveal their opportunities and threats through SWOT analysis. The study was conducted based on qualitative research methods. The study group consisted of 12 teachers working in different branches. Using criterion sampling, one of the purposive sampling methods, volunteer teachers who met the criteria were included in the study. The data obtained from semi-structured interviews with teachers were analyzed using descriptive content analysis. As a result, it was determined that while artificial intelligence technologies have the strong advantage of creating a more qualified education and teaching environment for students, they also have the disadvantage of hardware and equipment deficiencies that may exist in education and teaching environments. Furthermore, while the opportunity to provide information flow regardless of time and place stands out, it was also observed that there are threats that could negatively affect students socially, physically, and psychologically and create ethical problems. It is recommended

Atıf Bilgisi: Arslan, K., Köşger, N., & Görgülü, A. (2025). Yapay zekâ uygulamalarına yönelik öğretmen görüşleri: SWOT analizi. *Kuram ve Uygulamada Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(2), 364-385. Doi: 10.48066/kusob.1817791

* Bu çalışma, 4. Eğitim Araştırmaları Kongresi'nde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

* Dr., Yıldız Teknik Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi, kevser.arslan@yildiz.edu.tr, ORCID: orcid.org/0000-0003-0658-7175

** Uzm., neslihankosger@gmail.com, ORCID: orcid.org/0000-0003-2854-0001

*** Prof. Dr., Yıldız Teknik Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi, agorgulu@yildiz.edu.tr, ORCID: orcid.org/0000-0002-6034-3684

that critical elements such as technological infrastructure, ethical principles, data security, and teacher competencies be addressed holistically to ensure the effective use of artificial intelligence in education.

Keywords: Education, technology, digitalisation, artificial intelligence, SWOT.

Giriş

Yapay zekâ uygulamaları, eğitim ve öğretim ortamına dâhil olan yeni bir teknoloji alanı olarak karşımıza çıkmaktadır. Yaşamın çeşitli alanlarında köklü değişiklikleri beraberinde getiren teknolojik ilerlemeler, yapay zekâyı bu dönüşümün öncüsü hâline getirmektedir. Yapay zekâ, bireylerin yaşamında bir dizi ilerlemelere ve yeniliklere dayalı gelişmelere zemin hazırlamaktadır. Yapay zekâ kavramı, 21.yüzyıl teknolojisinin itici gücü olarak yazılım ve bilgisayar mühendisliğinin önemli bir araştırma alanı olarak ortaya çıkmaktadır (Ünal, 2023; Yeşilyurt vd., 2024). İnsanın bilişsel yeteneklerini taklit edebilen bir bilgi işlem teknolojisi olarak da ifade edilmektedir (Erdoğan ve Ekşioğlu, 2024). İnsan beyninin yapısı ve işleyiş mekanizmaları referans alınarak tasarlanan bir teknolojidir (Arslan, 2020; Temur, 2024). Sistem verilerini yorumlama, öğrenme ve bunları hedeflere uyarlama becerisi, genel anlamıyla makinelerin zekâsı olarak açıklanabilmektedir (Gondal, 2018; Haenlein ve Kaplan, 2019). İnsansı makineler bilimi, insan davranışları simüle edebilen sistemler topluluğu şeklinde belirtilmektedir (Filiz vd., 2025). Yapay zekâ, probleme odaklanarak çözüm üretebilen, öğrenme, akıl yürütme gibi becerileri içeren bir bilim olarak ele alınabilmektedir.

Yapay zekâ, günümüz teknoloji dünyasının en hızlı gelişen alanlarından biri olup farklı disiplinlerdeki uygulamalarıyla toplumsal dönüşümlere yön vermektedir. Yapay zekâ teknolojisinin yaygınlaşması birçok alanda farklı vadelerde önemli değişimler meydana getirmektedir (Gacar, 2019). Disiplinler arası bir kavram olarak, makineleri akıllı hale getirmeye yönelik faaliyetleri kapsamaktadır (Bozkurt ve Hoşgör, 2023). Günlük yaşamda eğitim, sağlık, mühendislik, sanayi gibi her alanda geniş bir kullanım odağına sahiptir (Akalin ve Veranyurt, 2020; Alanoğlu ve Karabatak, 2020). Bu denli geniş bir kullanım alanına sahip olan yapay zekâ teknolojilerinin eğitim alanındaki yansımalarını göz ardı etmek mümkün değildir. Eğitim süreci de yapay zekâ temelli gelişmelerden etkilenecek önemli bir dönüşüm yaşamaktadır (Becker vd., 2017; Chaushi vd., 2023; İşler ve Kılıç, 2021; Lbadze vd., 2023; Popenici ve Kerr, 2017). Yapay zekâ uygulamaları, dijitalleşen öğretim süreçlerinde öğrenci başarısının izlenmesi, kişiselleştirilmiş öğrenme deneyimlerini yönetme ve stratejik kararlar alınması sürecine kadar geniş bir yelpazede kritik bir etkiye sahiptir (Alojail vd.,2023; Saykılı, 2018; Shenkoya ve Kim, 2023). Karmaşık problemleri çözme ve akıllı tahminler üretebilme özellikleriyle öğretim süreçlerine önemli katkılar sunmaktadır (Chen vd., 2020). Yapay zekâ, büyük veri kümelerinin toplanması, analiz edilmesi ve yorumlanması süreçlerini kişiselleştirilmiş öğrenme deneyimlerine dönüştürebilme potansiyeli sayesinde eğitim açısından önemli bir değer sunmaktadır (Akyel ve Tur, 2024). Yapay zekâ uygulamaları hem eğitimin yönetimi aşamasına hem de öğrenme ve öğretme sürecine doğrudan dâhil olarak öğretici konumundadır (İşler ve Kılıç, 2021). Eğitimde köklü değişiklikler yaratarak, geleneksel öğretim yöntemlerinin gözden geçirilmesini gerekli hâle getirmektedir (Boztepe, 2025).

Ders programları, sınav yönetimi, güvenlik ve yönetim konularında da eğitim kurumlarını desteklemektedir (Murphy, 2019). Bununla birlikte öğretmenlerin ders takibi sürecine destek sağlayarak iş yükünü azaltmaktadır (Fahimirad and Kotamjani, 2018; Zhai vd., 2021). Eğitim kurumlarına sağladığı avantajlarla yönetsel açıdan verimliliği artırmaktadır (Küçükali ve Coşkun, 2021). Dolayısıyla öğretim sürecinde öğretmen ve yöneticilerin iş yükünü önemli derecede azalttığı anlaşılmaktadır (Koçyiğit ve Darı, 2023). Öğrenci ve okul sistemlerinin değerlendirilmesi, ödev ve sınavların derecelendirilmesi ve kişiselleştirilmiş akıllı öğretim ile eğitim ve öğretim sürecinde ön

plana çıkmaktadır (Chen vd.,2020). Gelecekte yapay zekâ teknolojilerinin eğitim senaryoları hem sınıf yönetimi hem de okul yönetimi bağlamında ele alınarak açıklanmaktadır (Çetin & Aktaş, 2021).

Öğrenme ortamlarını, öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına ve öğrenme stillerine uygun dinamik ve uyarlanabilir biçimde düzenlemektedir (Arslan, 2020; Alojail vd., 2023; İşler ve Kılıç, 2021; Shenkoya ve Kim, 2023). Öğrencinin bireysel beklentilerini karşılama ve öğrenme sürecini öğrenciye özel bir biçimde modelleme ve öğrenci özelinde karar verme amacı taşımaktadır (Noe vd., 2010). Öğrencilere özel ders çalışma programları sunarak, öğrencilerin motivasyonu ve başarısını artırmada güçlü potansiyele sahiptir (Kamalov vd.,2023; Viljoen, 2023). Öte yandan öğrencilere kesintisiz geri bildirim sunarak öğrenme sürecinin etkili bir biçimde izlenmesini ve değerlendirilmesini mümkün kılar. Bu bağlamda, öğrencilere zamanında ve etkili müdahalelerde bulunarak öğrenme süreçlerini verimli hale getirir ve öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına uygun destek sunar. (Aşık vd., 2023; Fahimirad ve Kotamjani, 2018; İncemen & Öztürk, 2024). Yapay zekâ uygulamalarının öğrencilerin akademik başarılarını artırmada önemli bir rol oynadığına işaret edilmektedir (Çetin ve Aktaş, 2021; Işık ve Çamur, 2024; İşler ve Kılıç, 2021). Sahip olduğu etkileşimli öğrenme ortamlarıyla öğrencilere sürükleyici ve ilgi çekici öğrenme deneyimleri sunmaktır. Bu sayede öğrencilerin mevcut konuya ait kavramları kalıcı öğrenmeleri sağlamaktadır (Pazmiño, 2023; Huang vd.,2021). Ayrıca öğrencileri, sanal ortamları aracılığıyla zaman ve mekândan bağımsız olarak bir araya getirebilir (Alanoğlu ve Karabatak, 2020; Seyrek vd.,2024). Öğrencilerin problem çözme, eleştirel düşünme, yaratıcılık ve iş birliği becerilerini geliştirmede etkili araçlar konumundadır (Baker vd., 2022; Chen vd., 2020; Holmes vd., 2019; Scarci vd., 2024). Yapay zekâ, öğrencilere kişiselleştirilmiş öğrenme ortamları sağlamakla beraber sohbet robotları, akıllı ajanlar, özel gereksinimli çocuklara eğitim desteği ve test-değerlendirme sistemlerinde de yer almaktadır (Küçükali ve Coşkun, 2021; İncemen ve Öztürk, 2024; Uzun vd., 2021). Özel gereksinimli öğrenciler için sağladığı destekler sayesinde, onların eğitime erişimini kolaylaştırır ve öğrenme süreçlerine katılımını mümkün kılar (Boztepe, 2025; Güzey vd., 2023; Turhan ve Nas, 2025). Özel gereksinimli öğrenciler için yapay zekâ, metinleri seslendirme, görsel içerikleri betimleme, bireysel öğrenme hızına uyum sağlayan uyarlanabilir öğretim materyalleri sunma ve iletişim güçlüğü yaşayan öğrenciler için alternatif iletişim araçları sağlama gibi çeşitli destekler sunabilmektedir.

Yapay zekâ teknolojileri, eğitimde erişilebilirlik ve kapsayıcılığı artırma noktasında büyük bir potansiyele sahiptir. Yapay zekâ teknolojilerinin eğitimde sunduğu avantajlara rağmen, yapay zekânın beraberinde getirdiği dezavantajlar da mevcuttur. Başta etik sorunlar olmak üzere, öğrencilerden veriler elde edilmesi ve bu verilerin kullanılması beraberinde gizlilik ve güvenlik problemlerini ortaya çıkarmaktadır (Canbay vd., 2021; Yang vd., 2021). Bununla birlikte öğretmenlere geri planda kalma riski yaşatmasının yanında, öğrencilerin kopya oluşturma ve intihal yapması sorunlarını kaçınılmaz kılabilir (Rensfeldt ve Rahm, 2023; Singil, 2022). Ayrıca sosyal yaşamdan uzaklaşma tehlikesi oluşturarak, öğrencilerin sosyal becerilerinde azalma ve çevresiyle olan iletişimde zayıflama durumlarını ortaya çıkarabilmekte; bireylerde fiziksel ve ruhsal açıdan olumsuzluklar oluşturabilmektedir (Caygın ve Yavuz, 2020). Sonuç olarak, yapay zekâ teknolojilerinin eğitim alanında nasıl kullanılacağı ve bireylerin eğitim sürecindeki rollerinde meydana getirebileceği değişimler konusunda belirsizlikler mevcuttur (Alanoğlu ve Karabatak, 2020). Yapay zekâ teknolojileri, eğitimde benzersiz bir niteliksel iyileştirme ile tüm seviyeler için önemli bir gelecek vaat etmektedir (Taşçı ve Çelebi, 2020). Eğitimde yapay zekâ vazgeçilmez bir unsur haline gelmiş ve önemli açılımlar sağlayarak pek çok yeni imkânlar sunmaktadır (Boztepe, 2025; Garzón vd., 2025; Roll ve Wylie, 2016). Eğitim sisteminin temel unsurları olan öğrenci, öğretmen, müfredat ve öğrenme ortamının birbiriyle etkileşimi, eğitimin kalitesini doğrudan etkilemektedir (Chatterjee ve Bhattacharjee, 2020; Dişlioğlu vd., 2025). Özellikle bireylerin farklı şekillerde ve farklı hızlarda öğrenmesi noktasında çözüm odaklı yaklaşımlar sunmaktadır (Chen vd., 2020; Temur, 2024). Yapay

zekâ, her öğrencinin yeteneğine, öğrenme stiline ve deneyimine göre öğrenme materyallerini kişiselleştirmeyi amaçlamaktadır (Akyel ve Tur, 2024; Köse, vd., 2024). Nitekim, yapay zekâ araçlarının öğrenme araçlarının önemli bir kısmına entegre edilmesi gerektiği belirtilmektedir (Gocen ve Aydemir, 2020; Bayraktar, vd., 2023). Bu noktada öğretmenlerin yapay zekâ araçlarını öğrenme sürecine entegre etme sorumluluğuna sahip olduğunu belirtmek mümkündür. Eğitimin öznelereinden biri olan öğretmenlerin, eğitim ortamlarında yer edinmeye başlayan yapay zekâ uygulamalarına ait bakış açılarının ortaya konulması önemli olabilecektir. Yapay zekâ, eğitim ve öğretim süreçlerini farklı açılardan etkileyerek değişme ve dönüşüme zemin hazırlamaktadır. Öğretim sürecinde öğrencilere etkin bir destek sağlamak, öğrencileri değerlendirmek, bireyselleştirilmiş öğrenme planı uygulamak noktasında eğitimde sayısız fayda sağlayabilecek boyuttadır. Bu noktada eğitim sistemimizde de yapay zekâ uygulamalarının gün geçtikçe değer kazandığı, yapay zekâ uygulamalarının eğitimde değişimi zorunlu hale getirdiği ifade edilebilir. Yapay zekâ teknolojilerinin eğitim ortamlarında giderek daha fazla yer alması, öğretmenlerin bu sürece ilişkin algılarını, beklentilerini ve kaygılarını anlamayı zorunlu hâle getirmektedir. Öğretmenler, öğrenme-öğretme sürecinin en temel aktörleri olarak yapay zekâ uygulamalarının sınıf içi işleyişe nasıl entegre edileceğini belirleyen kritik karar vericilerdir. Yapay zekânın güçlü ve zayıf yönlerinin, sunduğu fırsatların ve oluşturabileceği tehditlerin öğretmen perspektifinden sistematik biçimde ortaya konması, hem saha uygulamalarının hem de eğitim politikalarının şekillenmesine katkı sunmaktadır. Ayrıca çalışma, öğretmenlerin deneyimlerini doğrudan merkeze alarak yapay zekâ uygulamalarının sınıf içi gerçekliğe nasıl yansıdığını görünür kılmakta; böylece alanda hem teorik boşluğu hem de uygulama eksikliğini dolduran özgün bir değer üretmektedir. Dolayısıyla bu sürecin ayrıntılı bir şekilde ele alınarak mevcut durumun değerlendirilmesi ihtiyacı ortaya çıkmaktadır. Bu yönüyle araştırma, yapay zekâ destekli eğitim çalışmalarına stratejik bir bakış açısı kazandırmakta ve ileride yapılacak araştırmalar için önemli bir temel sağlamaktadır. Eğitimde yapay zekâ uygulamalarının kullanım alanlarını ve yansımalarını ele alan içerik analizi çalışmalarına literatürde rastlanmaktadır. Mevcut çalışmaların sistematik incelemesine dayalı olarak, öğretmenlere yönelik araştırmaların gerekliliği vurgulanabilmektedir (Akdeniz ve Özdiç, 2021; Üstün, 2024). Eğitimin öznelereinden biri olan öğretmenlerin, eğitim ortamlarında yer edinmeye başlayan yapay zekâ uygulamalarına ait bakış açılarının ortaya konulması önemli olabilecektir. Öğrenme platformlarında yapay zekâ araçlarına artan önem ve öğretim sürecine entegre edilmesi, yapay zekânın etkileri, zorlukları ve potansiyelleri derinlemesine incelenmesini gerektirmektedir (Akyel ve Tur, 2024). SWOT analizi yaklaşımıyla incelenen eğitim alanı kapsamlı ve sağlam bir çerçevede ele alınabilecektir (O'Brien vd., 2020). Bu doğrultuda çalışma, öğretmen görüşlerini bütüncül bir biçimde ele alarak eğitim ortamlarında farklı amaçlarla kullanılabilen yapay zekâ uygulamalarına yönelik öğretmen bakış açılarını SWOT analizi aracılığıyla incelemeyi; bu uygulamaların güçlü ve zayıf yönleri ile sunduğu fırsat ve oluşturduğu tehditleri ortaya koymayı amaçlamaktadır. Bu amaçtan hareketle oluşturulan araştırma soruları;

1. Eğitim ortamlarında yararlanılan yapay zekâ uygulamalarının sahip olduğu güçlü yönler nelerdir?
2. Eğitim ortamlarında yararlanılan yapay zekâ uygulamalarının sahip olduğu zayıf yönler nelerdir?
3. Eğitim ortamlarında yararlanılan yapay zekâ uygulamalarının sağladığı fırsatlar nelerdir?
4. Eğitim ortamlarında yararlanılan yapay zekâ uygulamalarının oluşturduğu tehditler nelerdir?

Yöntem

Araştırmanın Tasarımı

Araştırma, nitel araştırma yöntemlerine dayalı fenomenoloji desende yürütülerek gerçekleştirilmiştir. Bu desen, farkında olduğumuz ancak derinlemesine anlayamadığımız olgulara odaklanır. Vaka, deneyim, olay, durum gibi farklı biçimlerde ortaya çıkabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Fenomenoloji, katılımcıların yaşam deneyimlerini açıklığa kavuşturmak ve bireylerin bakış açılarını ortaya çıkarmak amacıyla yürütülen sistematik ve titiz çalışmalar olarak ifade edilebilir (Creswell, 2018; Patton, 2018). Mevcut araştırma, eğitim sürecinde kullanılan yapay zekânın güçlü yönleri, zayıf yönleri, fırsatları ve tehditleri hakkındaki düşüncelerini belirlemek için öğretmenlerle yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Mevcut araştırma, eğitim sürecinde kullanılan yapay zekâ uygulamalarının güçlü ve zayıf yönleri, fırsatları ve tehditleri hakkındaki düşüncelerini belirlemek için öğretmenlerle yapılmış bir fenomenoloji çalışmasıdır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın katılımcıları, farklı branşlarda aktif görev yapan 12 öğretmenden oluşmaktadır. Çalışma grubu örnekleme yönteminden ölçüt örneklemeyle belirlenmiş olup, karar verilen kriterleri karşılayan bireylere odaklanılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Bu açıdan, katılımcı öğretmenlerin yapay zekâ uygulamalarını; ders planlama, soru hazırlama veya değerlendirme süreçlerinde kullanma deneyimine sahip olmaları bir ölçüt olarak belirlenmiştir. Öğretmenlerin bu uygulamaları ders sürecine entegre etme konusunda temel kullanım deneyimine ve işlevsel bilgiye sahip olmaları katılım ölçütü olarak tanımlanmıştır. Bu nedenle çalışma katılımcıları arasında yapay zekâ araçlarına ilişkin temel farkındalık sahibi ve bu araçları sınıf etkinliklerinde kullanan öğretmenler yer almaktadır. Öte yandan, çalışmaya katılan öğretmenlerin gönüllülüğü temel alınmıştır. Öğretmenler gizlilik ve etik kurallar gereği Ö1, Ö2, Ö3, ..., Ö12 olarak kodlanmıştır ve “Ö” harfi öğretmen kelimesini simgelemektedir. Çalışmaya katılan öğretmenlerin demografik bilgilerine Tablo 1’de yer verilmiştir.

Tablo 1. Çalışmaya katılan öğretmenlere ait bilgiler

Kod	Cinsiyet	Eğitim Durumu	Branş	Mesleki Deneyim
Ö1	Kadın	Yüksek Lisans	Fen Bilimleri	4
Ö2	Kadın	Yüksek Lisans	Fen Bilimleri	4
Ö3	Kadın	Lisans	İngilizce	8
Ö4	Kadın	Yüksek Lisans	Fen Bilimleri	5
Ö5	Erkek	Lisans	Bilişim Teknolojileri	7
Ö6	Kadın	Doktora	Türkçe	8
Ö7	Erkek	Lisans	Fen Bilimleri	3
Ö8	Erkek	Yüksek Lisans	Matematik	3
Ö9	Kadın	Doktora	Fen Bilimleri	8
Ö10	Erkek	Lisans	İngilizce	11
Ö11	Erkek	Yüksek Lisans	Bilişim Teknolojileri	8
Ö12	Kadın	Doktora	Fen Bilimleri	9

Tablo 1 incelendiğinde, çalışmaya katılan öğretmenlerin demografik bilgileri görülmektedir. Katılımcı öğretmenlerin cinsiyet, eğitim düzeyi ve branş açısından heterojen bir yapıya sahip olduğu anlaşılmaktadır. Öğretmenlerin 7’si kadın, 5’i erkektir. Öğretmenlerin lisans, yüksek lisans ve doktora olmak üzere farklı akademik eğitim düzeylerine sahip olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin fen bilimleri branşı ağırlıklı olmakla birlikte farklı branşlardan öğretmenlerin çalışmaya dâhil olduğu anlaşılmaktadır. Öğretmenlerin mesleki deneyimleri ise 4 ile 11 yıl arasında değişmektedir.

Veri Toplama Aracı ve Süreci

Araştırmada veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşmelerden yararlanılmıştır. Görüşmedeki sorular, SWOT analizindeki matrisleri içeren alt başlıklar temelinde oluşturulmuştur. SWOT matrisleri olarak ifade edilen zayıf yönler, güçlü yönler, fırsatlar ve tehditler (Deshpande ve Ashtikar, 2005) kategorilerini içeren sorular araştırmacılar tarafından geliştirilmiştir. Hazırlanan görüşme soruları uzman görüşüne sunulmuş ve alınan geri bildirimlere göre düzenlemeler yapılmıştır. Hazırlanan görüşme soruları, iki fen eğitimi uzmanı ve eğitimde teknoloji alanında çalışmaları olan iki uzmanı tarafından incelenmiştir. Görüşme formunda yapay zekâ teknolojisi hakkındaki düşüncelerini belirleyen dört soru içermektedir. Görüşme soruları, araştırma sorularına paralel SWOT analizinin ana bileşenlerini (güçlü yönler, zayıf yönler, fırsatlar ve tehditler) temel alan dört alt sorudan oluşmaktadır. Dolayısıyla görüşme soruları, araştırma sorularını doğrudan destekleyen ve veri toplama sürecini yapılandırmaya dönük tematik alt başlıklardan oluşmaktadır. Katılımcı öğretmenlere yöneltilen sorular, eğitim sürecinde yapay zekânın mevcut güçlü ve zayıf yönleri, sunduğu fırsatlar ve tehditler hakkındaki düşüncelerini belirleyecek şekilde tasarlanmıştır. Ayrıca görüşme sırasında, ana sorular öncesinde katılımcıların demografik bilgileri (cinsiyet, yaş, çalışma yılı, eğitim durumu ve branş) hakkında sorularda sorulmuştur.

Verilerin Analizi

Görüşmelerden elde edilen veriler, betimsel içerik analizi kullanılarak analiz edilmiştir. Verilerin analizi, herhangi bir veri analiz yazılımı kullanılmadan, araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmada nitel verilerin analizi, sistematik ve aşamalı bir kodlama süreci izlenerek gerçekleştirilmiştir. Öncelikle görüşme verileri yazılı metne dönüştürülmüş ve her bir katılımcıya kod numaraları atanmıştır. Kodlama sürecinde bilgisayar destekli bir yaklaşım benimsenmiş; verilerin düzenlenmesi, kodlanması ve temalar altında sınıflandırılması amacıyla Microsoft Excel yazılımı kullanılmıştır. Excel ortamında her bir görüşme metni satır bazında ayrıştırılarak anlamlı veri birimleri belirlenmiş, bu birimler açık kodlama yoluyla etiketlenmiştir. Ardından benzer kodlar karşılaştırmalı olarak incelenmiş, içerik benzerlikleri ve kavramsal yakınlıkları doğrultusunda alt kategoriler ve temalar oluşturulmuştur. Kodlama süreci boyunca veriler sürekli karşılaştırma yöntemiyle yeniden gözden geçirilmiş; elde edilen kodlar ve temalar araştırma amacı ve SWOT analizinin kuramsal çerçevesiyle uyumlu olacak biçimde yapılandırılmıştır. Bu süreç, kodlama ve tematik yapıların izlenebilirliğini artırmış ve veri analizinin sistematik, şeffaf ve denetlenebilir biçimde yürütülmesine olanak sağlamıştır.

Betimsel analiz, önceden oluşturulan kategoriler dikkate alınarak elde edilen verilerin analizi ve yorumlanmasına dayanmaktadır. Betimsel analiz süreci, ilk olarak elde edilen verilerin analizi için bir çerçeve oluşturulmasıyla başlar. Ardından, belirlenen kategoriler dikkate alınarak veriler okunur ve kodlar oluşturulur. Bir sonraki adımda, kodların hangi kategoriler altında düzenleneceği ve hangi kategorilere dâhil edileceği belirlenir (Elliott, 2018; Yıldırım & Şimsek, 2018). Mevcut çalışmada öncelikle, katılımcıların görüşme kayıtları, araştırmacı tarafından herhangi bir dilsel düzeltme yapılmaksızın, olduğu gibi yazılı hâle getirilmiştir. Her bir katılımcıdan elde edilen veri seti incelenmiştir. İkinci aşamada, SWOT analiz matrislerine dayalı olarak “Yapay Zekânın Güçlü Yönleri”, “Yapay Zekânın Zayıf Yönleri”, “Yapay Zekânın Sunduğu Fırsatlar” ve “Yapay Zekânın Tehditleri” olarak 4 analiz kategorisi belirlenmiştir. Üçüncü aşamada, yeniden okunan veriler derinlemesine analiz edilmiş; benzer kodlar bir araya getirilmiş ve farklı kodlar ayrılmıştır. Dördüncü aşamada, oluşturulan kodlar önceden belirlenen ilgili kategorilere dâhil edilmiştir. Kodlar tekrarlı okumalarla belirlenmiş, frekans değerleri hesaplanarak tablolar oluşturulmuştur.

Geçerlilik ve Güvenirlilik

Verilerin analizi sırasında araştırmacının tarafsızlığı korunmuş ve araştırmacının yorumlarının analize dâhil edilmemesi için çaba gösterilmiştir. Çalışmanın güvenilirliğini arttırmak için elde edilen tüm veriler hem araştırmacı hem de iki uzman tarafından değerlendirilmiş ve görüş birliği sağlanmıştır. Bu çalışmada uzman görüşüne başvurulması, nitel araştırmalarda geçerlik ve güvenirliliğin sağlanmasına yönelik olarak Lincoln ve Guba'nın (1985) inandırıcılık (credibility) ve tutarlılık (dependability) ölçütleri doğrultusunda yapılandırılmıştır. Uzmanlar, fen eğitimi alanında doktora derecesine sahip, nitel araştırma yöntemleri konusunda deneyimli ve eğitimde teknoloji kullanımı alanında akademik yayınları bulunan öğretim üyeleri arasından amaçlı örnekleme yoluyla belirlenmiştir. Uzman seçiminde, araştırma konusuyla doğrudan ilişkili bilimsel uzmanlığa sahip olma, nitel veri analizi ve kodlama süreçlerine hâkimiyet ile eğitimde teknoloji entegrasyonu ve SWOT analizi temelli çalışmalara ilişkin önceki akademik deneyimler temel ölçütler olarak dikkate alınmıştır. Uzman görüşleri; veri toplama araçlarının kapsam geçerliğinin sağlanması, SWOT analizinin kavramsal yapısının araştırma amacıyla uyumlu biçimde oluşturulması ve kodlama sürecinde elde edilen güçlü ve zayıf yönlerin metodolojik tutarlılık çerçevesinde değerlendirilmesi aşamalarında kullanılmıştır. Bu süreç, araştırmacı yorumlarının tek başına belirleyici olmasını engelleyerek bulguların teyit edilebilirliğini (confirmability) artırmış; analiz sürecinin izlenebilir ve denetlenebilir olmasına katkı sağlamıştır.

Araştırmanın güvenilirlik hesaplaması, Miles ve Huberman (2016) güvenilirlik formülü kullanılarak gerçekleştirilmiş ve ortalama güvenilirliği %95 olarak hesaplanmıştır. Tablo şeklinde sunulan veriler altında açıklamalar yapılmış ve öğretmenlerin görüşleri doğrudan alıntılar yapılmıştır. Araştırma verileri, öğretmenlerin görev yaptıkları okullarda, araştırmacı tarafından önceden belirlenen uygun zaman dilimlerinde, yüz yüze gerçekleştirilen görüşmeler yoluyla toplanmıştır. Görüşmeler başlamadan önce katılımcılara araştırmanın amacı, kapsamı, veri toplama süreci ve gizlilik esasları hakkında ayrıntılı bilgi verilmiş; gönüllü katılım esas alınmıştır. Katılımcılar, istedikleri zaman görüşmeyi sonlandırabilecekleri konusunda bilgilendirilmiş ve sözlü onamları alınmıştır.

Araştırmada Etik Süreçler

Araştırma kapsamında, öğretmenlerinin gönüllü katılımı dikkate alınmıştır. Ayrıca, öğretmenlere istedikleri zaman araştırmadan ayrılacakları bilgisi verilmiştir. Öğretmenlerin cevaplarına herhangi bir sınırlama getirilmemiştir ve böylece öğretmenlere konu hakkında önemli buldukları düşüncelerini ifade etme fırsatı verilmiştir. Araştırmaya gönüllü olarak katılan öğretmenlere, yapılacak görüşmelerde gizlilik ilkesinin ihlal edilmeyeceği, elde edilen verilerin bilimsel araştırma dışında hiçbir amaçla kullanılmayacağı ve her aşamada kontrolün araştırmacı tarafından sağlanacağı açıklanmıştır. Ayrıca, katılımcılara kimliklerinin açıklanmayacağı ve gizli tutulacağı konusunda güvence verilmiştir. Bu bağlamda öğretmenlerin isimleri gizli tutulmuş, bulgularda kodlanma yönteminden yararlanılmıştır. Çalışmaya ait etik kurul izni alınmıştır.

Bulgular

Araştırma kapsamında, öğretmenlerle yapılan görüşmelerden elde edilen veriler analiz edilmiş ve eğitim sürecinde yapay zekâ uygulamalarının kullanımına ilişkin bulgular ortaya konulmuştur.

Eğitim Sürecinde Yapay Zekâ Kullanımının Güçlü Yönlerine İlişkin Öğretmen Görüşleri

Eğitim sürecinde yapay zekâ kullanımının güçlü yönlerini ortaya koyan öğretmen görüşlerine ait bulgulara Tablo 2'de yer verilmiştir.

Tablo 2. Eğitim sürecinde yapay zekâ kullanımının güçlü yönlerine ilişkin bulgular

Tema	Kategori	Kod	Frekans
------	----------	-----	---------

Eğitim Sürecinde Yapay Zekâ	Yapay Zekâ Uygulamalarının Güçlü Yönleri	Ders Sürecine Yardımcı Olma	7
		Konu Eksiklerinin Doğru Biçimde Belirlenmesi	7
		Akademik Başarıyı Artırma	6
		Sınıf Yönetimini Kolaylaştırma	6
		Hızlı Geri Bildirim	5
		Doğru Geri Bildirim	5
		Öğretmenin İş Yükünü Azaltma	5
		Sürekli Değerlendirme	5
		Ders Programı Oluşturma	4
		Verimli Öğrenme	4
		Okul Yöntemini Biçimlendirme	3
		Bilişsel Gelişimi Destekleme	3
		Psikomotor Gelişimi Destekleme	3
		Öğrenci Eksiklerinin Belirlenmesi	3
		Ödev Yapma Kolaylığı	3
		Görsel Destek Sağlama	2
		İşitsel Destek Sağlama	2
		Fikri Verici Olma	1
		Yol Gösterici Olma	1
		Bilgiyi sınıflandırma ve Filtreleme	1
		Müfredatı Geliştirme İhtiyacını Ortadan Kaldırma	1

Tablo 2 incelendiğinde, eğitim sürecinde yapay zekâ kullanımına ilişkin öğretmenlerin en sık vurguladıkları güçlü yönler arasında “Ders Sürecine Yardımcı Olma” (f=7), “Konu Eksiklerinin Doğru ve Biçimde Belirlenmesi” (f=7) yer almaktadır. Bunları, “Akademik Başarıyı Artırma” (f=6), “Sınıf Yönetimini Kolaylaştırma” (f=6), “Hızlı Geri Bildirim” (f=5), “Doğru Geri Bildirim” (f=5) ve “Sürekli Değerlendirme” (f=5), “Öğretmen İş Yükünü Azaltma” (f=5), “Ders Programı Oluşturma” (f=4) ve “Verimli Öğrenme İmkânı” (f=4) kodları izlemektedir. “Fikri Verici Olma” (f=1), “Yol Gösterici Olma” (f=1), “Bilgiyi Sınıflandırma ve Filtreleme” (f=1) ve “Müfredatı Geliştirme İhtiyacını Ortadan Kaldırma” (f=1) kodları daha az işaret edilen güçlü yönler arasında yer almaktadır.

Katılımcı öğretmenlerin yapay zekâ uygulamalarının güçlü yönlerine ilişkin ifadeleri aşağıda görülmektedir:

Ö3: “...Yapay zekâ öğrencilerin konu eksiklerini hızlı bir şekilde fark etmesini sağlıyor, böylece öğrenme süreci daha etkili ilerliyor.”

Ö8: “Bilgiye erişim hızlandığında öğrencilerin akademik başarılarında gözle görülür bir artış oluyor...”

Ö9: “Öğrenciler yaptıkları hataları anında görebiliyor, bu da öğrenme sürecini hızlandırıyor...”

Ö12: “...Sürekli değerlendirme yapabilme olanağı, öğrencinin eksiklerini hem öğretmene hem öğrenciye daha net bir şekilde gösteriyor.”

Eğitim Sürecinde Yapay Zekâ Kullanımının Sunduğu Fırsatlara İlişkin Öğretmen Görüşleri

Eğitim sürecinde yapay zekâ kullanımına yönelik fırsatları ortaya koyan öğretmen görüşlerine ait bulgulara Tablo 3’te yer verilmiştir.

Tablo3.Eğitim sürecinde yapay zekâ kullanımının sunduğu fırsatlara ilişkin bulgular

Tema	Kategori	Kod	Frekans
		Mekândan Bağımsız Bilgi Akışı	8
		Zamandan Bağımsız bilgi akışı	8

Eğitim Sürecinde Yapay Zekâ	Yapay Zekâ Uygulamalarının Sağladığı Fırsatlar	Öğrenciye Özgü Gelişim Planı	7
		Kişisel Öğrenme Planı	7
Yapay Zekâ	Sağladığı Fırsatlar	Bilgiye Kolay/ Hızlı Erişim	6
		Daha fazla Bilgiye Erişim	6
		Meslek Seçimine Yardımcı Olma	6
		Zaman Tasarrufu	5
		Kaynak Tasarrufu	5
		Öğrenci Koçluğu	5
		Öğrenci İhtiyacına Cevap Verme	4
		Uygun Öğrenme Modülü Oluşturma	4
		Özel Gereksinimli Öğrencilere Destek Olma	4
		Sosyal Gelişime Destek	2
		Ülke Gelişimine Katkı	2
		Yeni Uygulamalar Üretme	1
		Zengin Veri Alt Tabanı Oluşturma	1
		Hata Oranını Azaltma	1
		Kolay Kullanılabilirlik	1

Tablo 3 incelendiğinde, öğretmen görüşlerine göre eğitim sürecinde yapay zekâ kullanımının sunduğu fırsatlara ait bulgular görülmektedir. En fazla ifade edilen fırsatlar “Mekândan Bağımsız Bilgi Akışı” (f=8) ve “Zamandan Bağımsız Bilgi Akışı” (f=8) şeklindedir. Bunları sırasıyla “Öğrenciye Özgü Gelişim Planı” (f=7) ve “Kişisel Öğrenme Planı” (f=7), “Bilgiye Kolay/ Hızlı Erişim” (f=6), “Daha Fazla Bilgiye Erişim” (f=6) ve “Meslek Seçimine Yardımcı Olma” (f=6) kodları takip etmektedir. Ayrıca “Zaman Tasarrufu” (f=5), “Kaynak Tasarrufu” (f=5) ve “Öğrenci Koçluğu” (f=5) kodları da öğretmenler tarafından ortaya konulan fırsatlar arasındadır. Ayrıca “Yeni Uygulamalar Üretme” (f=1), “Zengin Veri Alt Tabanı Oluşturma” (f=1) ve “Hata Oranını Azaltma” (f=1) kodları daha az ifade edilen fırsatlar arasındadır.

Katılımcı öğretmenlerin yapay zekâ uygulamalarının sunduğu fırsatlara ilişkin ifadeleri aşağıda görülmektedir:

Ö2: “Öğrenciler artık istedikleri yerde ve zamanda bilgiye ulaşabiliyor, bu da öğrenmenin sürekliliğini sağlıyor...”

Ö5: “...Öğrenciler artık çok kısa sürede doğru bilgiye ulaşabiliyorlar, bu da hem zaman hem de emek açısından büyük tasarruf sağlıyor.”

Ö6: “...Yapay zekâ uygulamaları, öğrencilerin ilgi ve yeteneklerini analiz ederek meslek seçimlerinde onlara yol gösterebilir.”

Ö10: “...Öğrencinin eksiklerine göre kişisel bir yol haritası çizmek artık mümkün hale geliyor.”

Eğitim Sürecinde Yapay Zekâ Kullanımının Zayıf Yönlerine İlişkin Öğretmen Görüşleri

Eğitim sürecinde yapay zekâ kullanımına yönelik zayıf yönleri ortaya koyan öğretmen görüşlerine ait bulgulara Tablo 4’te yer verilmiştir.

Tablo4. Eğitim sürecinde yapay zekâ kullanımının zayıf yönlerine ilişkin bulgular

Tema	Kategori	Kod	Frekans
Eğitim Sürecinde Yapay Zekâ	Yapay Zekâ Uygulamalarının Zayıf Yönleri	Teknolojik Araç İhtiyacı Gerektirme	11
		İnternet Altyapısı İhtiyacı	8
		Erişim Sorunu Yaşanması	6
		Yönetim Sorunu Yaratabilme	3
		Öğretmenin Kullanım Yetersizliği	3

Donanım Eksikliği	3
-------------------	---

Tablo 4 incelendiğinde, öğretmen görüşlerine göre yapay zekâ uygulamalarının eğitim sürecindeki zayıf yönlerine ait bulgular görülmektedir. Öğretmenler zayıf yönler kategorisi altında “Teknolojik Araç İhtiyacı Gerekirme” (f=11), “İnternet Altyapısı İhtiyacı” (f=8), “Erişim Sorunu Yaşanması” (f=6), “Yönetim Sorunu Yaratabilme” (f=3), “Öğretmenin Kullanım Yetersizliği” (f=3) ve “Donanım Eksikliği” (f=3) kodlarına yer vermektedir.

Katılımcı öğretmenlerin yapay zekâ uygulamalarının zayıf yönlerine ilişkin ifadeleri aşağıda görülmektedir:

Ö1: “Her öğrencinin gerekli cihaza sahip olması mümkün değil, bu durum öğrenmede fırsat eşitsizliğine yol açıyor.”,

Ö8: “Yapay zekâdan faydalanmak için sürekli internet bağlantısı şart, bu da kırsal bölgelerde yaşayan öğrenciler için ciddi bir engel...”

Ö4: “Öğrenciler ödevlerini kendileri yapmak yerine hazır cevapları tercih ediyor, bu da araştırma becerilerini köreltiyor.” ve

Ö11: “Her durumda erişim imkânı yok, bu nedenle yapay zekâ sadece belli bir öğrenci grubuna fayda sağlayabiliyor.”

Eğitim Sürecinde Yapay Zekâ Kullanımının Oluşturduğu Tehditlere İlişkin Öğretmen Görüşleri

Eğitim sürecinde yapay zekâ kullanımına yönelik tehditleri ortaya koyan öğretmen görüşlerine ait bulgulara Tablo 5’te yer verilmiştir.

Tablo 5. Eğitim sürecinde yapay zekâ kullanımının oluşturduğu tehditlere ilişkin bulgular

Tema	Kategori	Kod	Frekans
Eğitim Sürecinde Yapay Zekâ	Yapay Zekâ Uygulamalarının Oluşturabileceği Tehditler	Etik Problemler	9
		Gizlilik ve Güvenlik Problemleri	7
		Sosyal Açıdan Olumsuz Etki	6
		Fiziksel Açıdan Olumsuz Etki	6
		Ruhsal Sosyal Açıdan Olumsuz Etki	6
		Bilişsel Becerileri Kaybetme (Eleştirel, Yaratıcı)	5
		Okuma Becerilerinde Körelme	5
		Yazma Becerilerinde Körelme	5
		Öğrenciler Tembelleştirme	5
		Dikkat Dağınıklığına Yol Açma	4
		Öğrenciyi Hazıra Alıştırma	4
		Öğretmeni Geri Plana Atma	3
		Öğrenci/Öğretmen İletişim Bozukluğu	2
		İşsizlik	1

Tablo 5 incelendiğinde, öğretmen görüşlerine göre yapay zekâ uygulamalarının eğitim sürecinde oluşturduğu tehditlere ilişkin bulgular görülmektedir. Tehditler kategorisi altında “Etiksel Problemler” (f=9), “Gizlilik ve Güvenlik Problemleri” (f=7), “Sosyal Açıdan Olumsuz Etki” (f=6), “Fiziksel Açıdan Olumsuz Etki” (f=6) ve “Ruhsal-Sosyal Açıdan Olumsuz Etki” (f=6), “Bilişsel Becerileri Kaybetme (Eleştirel, Yaratıcı vb.)” (f=5), “Okuma Becerilerinde Körelme” (f=5) ve “Yazma Becerilerinde Körelme” (f=5), “Öğrenciyi Hazıra Alıştırma” (f=4), “Dikkat Dağınıklığına Yol Açma” (f=4), “Öğretmeni Geri Plana Atma” (f=3) ve “Öğrenci/Öğretmen İletişim Bozukluğu” (f=2), “İşsizlik” (f=1) kodları yer almaktadır.

Katılımcı öğretmenlerin yapay zekâ uygulamalarının oluşturduğu tehditlere ilişkin ifadeleri aşağıda görülmektedir:

Ö3: “...Yapay zekâ sistemleri kişisel bilgileri depoluyor, bu da öğrencilerin güvenliği açısından riskli bir durum.”

Ö8: “Sürekli dijital araçlara yönelmek öğrencilerin fiziksel aktivitesini azaltıyor.”

Ö11: “Öğrenciler ödevlerini kendileri araştırmak yerine yapay zekâdan hazır cevap almayı tercih ediyor...”

Ö12: “Öğrenciler artık sorularını öğretmene değil yapay zekâya soruyor, bu da öğretmenle bağlarını zedeliyor.”

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Yapay zekâ teknolojilerinin eğitim ortamlarında kullanımına yönelik öğretmen görüşlerini SWOT analizi aracılığıyla ortaya koymayı amaçlayan bu çalışmada yapay zekâ teknolojilerinin özellikle öğrenci öğrenmesi süreci, öğretmen uygulamaları, okul-yönetim süreci ve ölçme-değerlendirme açısından önemli güçlü yönleri sahip olduğu ortaya konulmuştur. Yapay zekâ teknolojileri, öğrenci öğrenmesi açısından ders sürecine destek olmakta, bireye özgü öğretim olanakları sunmakta ve akademik gelişimi güçlendiren bir yapı ortaya koymaktadır. Öğretmenler ve eğitimciler açısından, sınıf yönetimi ve öğretim süreçlerini kolaylaştırarak daha verimli bir öğrenme ortamı oluşturma potansiyeline sahiptir. Ölçme ve değerlendirme açısından, daha hızlı, doğru ve sürdürülebilir geri bildirim süreçleri sağlayarak değerlendirmeyi güçlendirmektedir. Okul ve yönetim boyutunda ise planlama ve süreç yönetimini destekleyerek karar verme süreçlerini kolaylaştırmaktadır. Bu sonuçlar, yapay zekâ araçlarının öğretim sürecinde çok boyutlu bir destek aracı olarak güçlü yönleri taşıdığını göstermektedir. Çalışmadan elde edilen sonuçlar, yapay zekânın öğrencilerin bireysel öğrenme stillerine uygun dinamik ve uyarlanabilir öğrenme ortamları sağlaması noktasında alan yazın çalışmalarıyla örtüşmektedir (Arslan, 2020; İşler ve Kılıç, 2021; Shenkoya ve Kim, 2023). Mevcut çalışma yapay zekâ uygulamalarının öğrencilere etkin bir öğrenme süreci sunduğunu ve akademik başarıyı artırmada güçlü bir potansiyele sahip olduğunu vurgulamaktadır. Alan yazın çalışmaları da benzer biçimde, yapay zekânın öğrencilerin akademik başarısını ileri seviyeye taşıdığını ortaya koymaktadır (Uslu, 2023; Boztepe, 2025; Şenocak, 2020; Koç, 2024). Öte yandan öğretmenler, yapay zekâ teknolojileriyle sınıf yönetimi ve okul yönetimini kolay bir biçimde yürütülebileceğine işaret etmektedir. Yapılan araştırmalar da yapay zekâ araçlarının eğitimin yönetsel boyutlarına da katkı sağlayabileceğini ve öğretmenlerin iş yükünü hafifleterek öğrencilerin daha verimli vakitler geçirmelerine olanak tanıdığını belirtmektedir (Çetin ve Aktaş, 2021; Uslu, 2023; Yiğittekin ve Köybaşı Şemin, 2025; Yuskovych Zhukovska vd., 2022). Hızlı ve doğru geri bildirim sağlaması da yapay zekânın diğer güçlü yönleri arasında yer almakta; gerçekleştirilen çalışmalar ise ölçme ve değerlendirme sürecinde etkin biçimde kullanılabildiğini göstermektedir (Boztepe, 2025; Çavuş, 2024; Hwang ve Chang, 2021; Limna vd., 2022; Temur, 2025). Bununla beraber yapay destekli araçların öğrencilerin problem çözme, eleştirel düşünme, yaratıcılık ve iş birliği becerilerini geliştirmede etkili olduğu sonucu, diğer alan yazın çalışmalarıyla desteklenmektedir (Alanoğlu ve Karabatak, 2020; Chen vd., 2020; Popenici ve Kerr, 2017). Bu noktada elde edilen sonuçlardan hareketle yapay zekâ teknolojilerinin öğrenme süreçlerini daha erişilebilir, destekleyici ve öğrenciye özel hale getirme potansiyelinin olduğunu sonucu çıkarılmaktadır.

Yapay zekâ araçlarının eğitim sistemine sunduğu potansiyel fırsatlar; öğrenciler, öğretmenler ve okul/yönetim açısından farklı boyutlarda ortaya çıkmaktadır. Öğrenciler açısından yapay zekâ, zamandan ve mekândan bağımsız öğrenme, kişiselleştirilmiş gelişim planları, bilgiye hızlı erişim, uygun öğrenme modülleri oluşturma ve mesleki yönlendirme gibi önemli avantajlar sunmaktadır.

Öğretmenler açısından yapay zekâ; öğrencilerin ihtiyaçlarını daha doğru belirleme, bireysel öğrenme planlamasını kolaylaştırma, sınıf içi süreçleri daha verimli yönetme ve kaynak tasarrufu sağlama yönleriyle destekleyici bir rol üstlenmektedir. Okul ve yönetim açısından ise yapay zekâ teknolojileri, veri temelli karar alma, kurum içi yenilikleri artırma, kaynak kullanımını optimize etme ve genel eğitim kalitesini güçlendirme potansiyeline sahiptir. Gerçekleştirilen çalışmalar, bu çalışmada olduğu üzere yapay zekânın zaman ve mekândan bağımsız olarak bir araya getirme potansiyelini doğrulamaktadır (Şenocak, 2020). Diğer yandan öğrenciye özgü gelişim planı oluşturması yapay zekânın öğrencilerin bireysel beklentilerini karşılama yeteneğine işaret etmektedir. Özellikle bu niteliğin, özel eğitim gereksinimi olan öğrenciler açısından büyük bir potansiyele sahip olduğu, mevcut çalışmalarda da kanıtlanmaktadır (Akyel ve Tur, 2024; Drigas ve Ioannidou, 2011; Turgut, 2024). Ayrıca yapay zekâ araçlarının zaman ve kaynak tasarrufu sağladığı noktasında fırsatlarının olduğu göze çarpmaktadır.

Öğretmen görüşleri, yapay zekâ destekli eğitim ortamlarının çeşitli zayıf yönlerine dikkat çekmiştir. Eğitim sürecinde yapay zekâ uygulamalarının zayıf yönleri, genellikle teknolojik altyapı ve insan kaynağı eksiklikleri ile ilgilidir. Öğrenciler ve öğretmenler için gerekli araçlar, internet erişimi ve donanım sıkıntıları öne çıkarken; yönetim sorunları ve öğretmen yetersizlikleri de uygulamaların etkin kullanımını sınırlayan diğer faktörler olarak görülmektedir. Yapay zekâ kullanımının teknolojik araçlar donanımı ve yeterli bir internet alt yapısı olması ihtiyacına işaret edilmiştir. Bu durum yapay zekâ teknolojilerinin yaygınlaşması önündeki temel engellerden biri olarak görülmektedir. Yapay zekâ araçlarının kullanımı sırasında her durumda erişimin olmaması ve yeterli donanıma sahip olunmaması sonuçları alan yazın çalışmalarıyla örtüşmektedir (Boztepe, 2025; Dişlioğlu vd., 2025; Uslu, 2023). Her öğrencinin bu teknolojilere aynı oranda erişemeyeceği sonucu, gerçekleştirilen diğer çalışma sonuçları tarafından desteklenmektedir (Boztepe, 2025; Onesi-Ozigagun vd., 2024; Öksüz Gül, 2024; Şenocak, 2020).

Eğitim sürecinde yapay zekâ uygulamalarının oluşturabileceği tehditler, öncelikle etik ve güvenlik kaygıları ile öne çıkmaktadır. Ayrıca, sosyal, ruhsal ve fiziksel açıdan olumsuz etkiler; bilişsel ve akademik becerilerde körelme, öğrencilerin tembelleşmesi ve dikkat dağınıklığı gibi sorunlar da dikkate değerdir. Bunun yanı sıra, öğretmenlerin geri planda kalması ve öğrenci-öğretmen iletişimde bozulmalar gibi uygulamadan kaynaklı riskler de mevcuttur. Öğretmen görüşleri yapay zekâ teknolojilerinin oluşturabileceği tehditler açısından etik, gizlilik ve güvenlik problemleriyle ön plana çıkmaktadır. Öğrenci verilerinin toplanması ve kullanılmasına ilişkin etik ve güvenlik kaygıları, eğitimde bilinçli yapay zekâ kullanımının tehditleri arasındadır. Algoritmik önyargılar, veri gizliliği ihlalleri ve şeffaflık eksikliği gibi konular, yapay zekânın adil ve güvenilir bir şekilde uygulanmasının önündeki önemli engellerdir. Yapay zekânın etik açıdan problem oluşturması yargısı noktasında alan yazın çalışmaları ve mevcut çalışma verileri kesişmektedir (Adewale vd., 2024; Başkaya ve Karacan, 2022; Boztepe, 2025; Öksüz Gül, 2024; Sezer, 2024; Şenocak, 2020; Uslu, 2023). Öğrencilerin hazır alıştırma, tembellik, teknolojinin yanlış kullanımı, duygusuzlaşma ve teknoloji bağımlılığı açısından bazı zorlukların da yaşanabileceği de ifade edilmiştir. Bu noktada alan yazın çalışmaları, yapay zekânın pedagojik açıdan olumsuz durumları öne çıkardığı ve negatif sosyal etkileri kaçınılmaz kıldığını ortaya koymaktadır (Bayram ve Çelik, 2023). Aşırı teknoloji kullanımının öğrencilerde tembelliğe yol açabileceği yönündeki gerçekleştirilen çalışmalar mevcut sonucu destekleyici konumdadır (Dişlioğlu vd., 2025). Öğretmen görüşlerinin alındığı bir çalışmada ise benzer biçimde yapay zekânın etik ve pedagojik ilkelere uygun olması gerekliliğine vurgulanmıştır (Yaylak, 2025). Öğretmenlerin perspektifinden yapay zekânın değerlendirildiği benzer bir çalışmada, yapay zekânın öğrencilerde bilişsel çabayı azaltabileceği ve çeşitli etik kaygılara yol açabileceği belirtilmektedir (Eren vd., 2025). Öte yandan yapay zekânın öğretmenleri pasifleştirilmesi ve geri plana atmasına bağlı kaygılar olduğu tespit edilmiştir. Gerçekleştirilen çalışmalar mevcut çalışmaya paralel olarak öğretmenlerin bu

süreçteki gelecekteki mesleki konumları üzerindeki endişelerini yansıtmaktadır (Uslu, 2023; Öksüz Gül, 2024). Ancak alan yazın çalışmaları, yapay zekânın öğretmenlerin yerini alamayacağı yönündeki görüşü de savunulmaktadır (Çetin ve Aktaş, 2021; Lindner & Berges, 2020).

Yapay zekânın eğitim ve öğretim sürecine entegre edilmesi kaçınılmaz bir gerçektir. Benzer bir çalışmalarla öğretmenler yapay zekânın öğrenciler açısından birçok güçlü yön ve fırsatları olduğunu vurgulanmaktadır (Bayraktar vd., 2023; Li ve Wang, 2020). Ancak bu entegrasyonun başarılı olabilmesi için, teknolojik altyapı eksiklikleri, etik kaygılar, veri güvenliği ve öğrencilerin sosyal/bilişsel gelişimine yönelik potansiyel olumsuz etkiler gibi zorlukların dikkatle ele alınması gerekmektedir. Öğretmenlerin bu dönüşümdeki kritik rolü ve yapay zekâyâ yönelik yeterliliklerinin artırılması, eğitimin geleceği için büyük önem taşımaktadır. Bu noktada ise yapay zekânın eğitimdeki etkileri, öğretmenlerin rolünün de yeniden tanımlanmasını gerektirmektedir. Öğretmenlere yapay zekâ araçlarının bir rakip olarak görülmemesi ve öğrenme sürecini destekleyecek uygulamalar olduğu bilinci kazandırılmalıdır (Öksüz Gül, 2024). Yapay zekâ araçları, öğretmenin rolünün geleneksel bilgi aktarıcısından rehber ve kolaylaştırıcıya doğru dönüşüm göstermesine katkı sağlamaktadır (Boztepe, 2025; Zhai vd., 2021). Gelecekteki araştırmalar, yapay zekânın eğitimdeki yerini daha detaylı açıklamak için okul yöneticileri, öğrenciler, veliler ve öğretmenler gibi büyük ve çeşitli çalışma grupları kullanılmalıdır. Çalışmada yapay zekâ araçlarının öğretmenlerin yükünü hafifletme potansiyelinin yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu potansiyelin tam olarak kullanılabilmesi için, öğretmenlere yönelik uygulama odaklı eğitimler düzenlenmelidir. Bu eğitimler, teorik bilgidan ziyade, yapay zekâyı ders planlamada, öğrenci değerlendirmesinde ve kişiselleştirilmiş geri bildirimler sunmada nasıl kullanacaklarına odaklanmalıdır. Bu eğitimler sayesinde öğretmenlere yapay zekâ sistemleri kavrıtılmalı ve öğretmenlerin yeni yapay zekâ ürünlerini değerlendirmeleri sağlanmalıdır. Yapay zekânın eğitimde kullanımı, veri gizliliği ve algoritmik önyargılar gibi etik sorunların önüne geçilmesi ihtiyacını öne çıkarmaktadır. Bu sorunların önüne geçebilmek için eğitim kurumları yapay zekâ araçlarının kullanımına dair net ve etik bir yol haritası belirlemelidir. Bu yol haritası, öğrencilerin kişisel verilerinin nasıl korunacağını, yapay zekânın değerlendirme süreçlerindeki rolünü ve potansiyel önyargıları nasıl minimize edeceğini kapsamalıdır. Bu hem öğrencilerin hem de ebeveynlerin teknolojiye olan güvenini pekiştirecektir.

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

Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu, 05.01.2025, 2025.01

Yazarların Katkı Oranı

Makale çalışmasında 1. yazar %40, 2. yazar %30 ve 3. Yazar %30 oranında katkı sunmuştur.

Çıkar Çatışması

Çalışmada herhangi bir çıkar çatışması durumu yaşanmamıştır.

Kaynakça

- Adewale, M. D., Azeta, A., Abayomi-Alli, A., & Sambo-Magaji, A. (2024). Impact of artificial intelligence adoption on students' academic performance in open and distance learning: A systematic literature review. *Heliyon*, 10(22), 1-19. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2024.e40025>
- Akalın, B., & Veranyurt, Ü. (2020). Sağlıkta dijitalleşme ve yapay zekâ. *SDÜ Sağlık Yönetimi Dergisi*, 2(2), 128-137.
- Akdeniz, M., & Özdiñç, F. (2021). Eğitimde yapay zekâ konusunda Türkiye adresli çalışmaların incelenmesi. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(1), 912-932. <https://doi.org/10.33711/yyuefd.938734>
- Akyel, Y., & Tur, E. (2024). Yapay zekânın potansiyelinin ve eğitim bilimlerindeki uygulamalarının araştırılması ve araştırmalarda beklentiler, zorluklar ve gelecek yönelimleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(1), 645-711. <https://doi.org/10.29299/kefad.1322341>
- Alanoğlu, M., & Karabatak, S. (2020). Eğitimde yapay zekâ. *Eğitim Araştırmaları*, 2020, 175-186.
- Alojail, M., Alshehri, J., & Khan, S. B. (2023). Critical success factors and challenges in adopting digital transformation in the Saudiministry of education. *Sustainability*, 15(21), 15492. <https://doi.org/10.3390/su152115492>
- Arslan, K. (2020). Eğitimde yapay zekâ ve uygulamaları. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 11(1), 71-88.
- Aşık, F., Yıldız, A., Kılınç, S., Aytekin, N., Adalı, R., & Kurnaz, K. (2023). Yapay zekânın eğitime etkileri. *Uluslararası Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırma Dergisi*, 10 (98), 2100-2107.
- Baker, R. S., & Hawn, A. (2022). Algorithmic bias in education. *International journal of artificial intelligence in education*, 32(4), 1052-1092. <https://doi.org/10.1007/s40593-021-00285-9>
- Başkaya, F., & Karacan, H. (2022). Yapay zekâ tabanlı sistemlerin kişisel veri mahremiyeti üzerine etkisi: Sohbet robotları üzerine inceleme. *Bilişim Teknolojileri Dergisi*, 15(4), 481-491. <https://doi.org/10.17671/gazibtd.1053803>
- Bayraktar, B., Gülderen, S. ., Akça, S., & Serin, E. (2023). Yapay zekâ teknolojilerinin eğitimde kullanımına yönelik öğretmen görüşleri. *Ulusal Eğitim Dergisi*, 3(11), 2012–2030.
- Bayram, K., & Çelik, H. (2023). Yapay zekâ konusunda muhakeme ve girişimcilik becerileriyle bütünleştirilmiş sosyo-bilim etkinliği: Fen bilgisi öğretmen adaylarının görüşleri. *Fen Bilimleri Öğretimi Dergisi*, 11(1), 41–78. <https://doi.org/10.56423/fbod.1241946>
- Becker, B. (2017). Artificial intelligence in education: what is it, where is it now, where is it going. *Ireland's Yearbook of Education*, 2018, 42-46.
- Bozkurt, Ş. A., & Hoşgör, H. (2023). Sağlıkta yapay zekâ ve robotlar hakkında kimler ne düşünüyor? kuşaklar üzerine bir araştırma. *Sosyal Bilimler Araştırma Dergisi*, 12(1), 13-25.

- Boztepe, C. (2025). Eğitimde Yapay Zekâ Uygulamaları: Fırsatlar, Sınırlılıklar ve Etik Tartışmalar. *Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 9(1), 98-121. <https://doi.org/10.71272/debder.1706141>
- Canbay, P., & Demircioğlu, Z. (2021). Endüstri 5.0'a doğru: Zeki otonom sistemlerde etik ve ahlaki sorumluluklar. *AJIT-e: Academic Journal of Information Technology*, 12(45), 106-123.
- Çavuş, M. N. (2024). Eğitimde yapay zekâ tabanlı ölçme ve değerlendirme üzerine bir derleme. *Uluslararası Özel Amaçlar için İngilizce Dergisi*, 2(1), 39-54.
- Caygın, F., & Yavuz, C. (2020). Yapay zekâ ve çocuk haklarına kısa bir bakış. *İstanbul Barosu Dergisi*, 94(3), 218-229.
- Çetin, M., & Aktaş, A. (2021). Yapay zekâ ve eğitimde gelecek senaryoları. *OPUS International Journal of Society Researches*, 18(Eğitim Bilimleri Özel Sayısı), 4225-4268. <https://doi.org/10.26466/opus.911444>
- Chatterjee, S., & Bhattacharjee, K. K. (2020). Adoption of artificial intelligence in higher education: A quantitative analysis using structural equation modelling. *Educatio nand Information Technologies*, 25(5), 3443-3463. <https://doi.org/10.1007/s10639-020-10159-7>
- Chaushi, B. A., Selimi, B., Chaushi, A., & Apostolova, M. (2023, July). Explainable artificial intelligence in education: A comprehensive review. In *World Conference on Explainable Artificial Intelligence* (pp.48-71). Cham: Springer Nature Switzerland. https://doi.org/10.1007/978-3-031-44067-0_3
- Chen, L., Chen, P., & Lin, Z. (2020). Artificial intelligence in education: A review. *IEEE access*, 8, 75264-75278.
- Creswell, J. W. (2018). *Nitel araştırma yöntemleri: Beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni* (4. baskı; Çev. Ed.: M. Bütün & S. B. Demir). Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Deshpande, S. G., & Ashtikar, R. (2005). SWOT Analysis of Distance Education fortesting its Suitability to impart technical and vocational Education. In *ICDE International Conference, November* (pp. 19-23).
- Dişlioğlu, T. A., Ateş, V., & Medeni, T. D. (2025). Yapay zekâ teknolojilerinin eğitimde kullanılması: Öğretmen değerlendirmeleri. *Kamu Yönetimi ve Teknoloji Dergisi*, 7(2), 167-191. <https://doi.org/110.58307/kaytek.1598781>
- Drigas, A. S., & Ioannidou, R. E. (2011). A review on artificialintelligence in special education. *World Summit on Knowledge Society*, 385-391. https://doi.org/10.1007/978-3-642-35879-1_46
- Elliott, V. (2018). Thinking about the coding process in qualitative data analysis. *The Qualitative Report*, 23(11), 2850-2861.
- Erdoğan, T. E., & Ekşioğlu, S. (2024). Yapay Zekâ Okuryazarlığı Ölçeği'nin Türkçeye uyarlanması. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 22(2), 1196-1211.

- Eren, E., Ayata, N., Çetinkaya, N. B., Yardımcı, T., Abdullah, K. O. Ç., & Akpınar, E. N. (2025). Eğitimde yapay zekâ kullanımı: öğretmenlerin perspektifinden bir değerlendirme. *Toplum, Eğitim ve Kültür Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 23-38. <https://doi.org/10.5281/zenodo.15460358>
- Fahimirad, M., & Kotamjani, S. S. (2018). A review on application of artificial intelligence in teaching and learning in educational contexts. *International Journal of Learning and Development*, 8(4), 106-118.
- Filiz, O., Kaya, M. H., & Adıguzel, T. (2025). Teachers and AI: Understanding the factors in fluencing AI integration in K-12 education. *Education and Information Technologies*, 1-37. <https://doi.org/10.1007/s10639-025-13463-2>
- Gacar, A. (2019). Yapay zekâ ve yapay zekânın muhasebe mesleğine olan etkileri: Türkiye'ye yönelik fırsat ve tehditler. *Balkan Sosyal Bilimler Dergisi*, 8, 389-394.
- Garzón, J., Patiño, E., & Marulanda, C. (2025). Systematic review of artificial intelligence in education: Trends, benefits, and challenges. *Multimodal Technologies and Interaction*, 9(8), 84. <https://doi.org/10.3390/mti9080084>
- Gocen, A., & Aydemir, F. (2020). Artificial intelligence in education and schools. *Research on Education and Media*, 12(1), 13-21. <https://doi.org/10.2478/rem-2020-0003>
- Gondal, K. M. (2018). Artificial intelligence and educational leadership. *Annals Of King Edward Medical University*, 24(4), 1-2. <https://doi.org/10.21649/akemu.v24i4.2591>
- Güzey, C., Çakır, O., Athar, M. H., & Yurdaöz, E. (2023). Eğitimde yapay zekâ üzerine gerçekleştirilmiş araştırmalardaki eğilimlerin incelenmesi. *Bilgi ve İletişim Teknolojileri Dergisi*, 5(1), 67-78. <https://doi.org/10.53694/bited.1060730>
- Haenlein, M., & Kaplan, A. (2019). A brief history of artificial intelligence: On the past, present, and future of artificial intelligence. *California Management Review*, 61(4), 5-14. <https://doi.org/10.1177/0008125619864925>
- Holmes, W., Bialik, M., & Fadel, C. (2019). *Artificial intelligence in education promises and implications for teaching and learning*. Center for Curriculum Redesign.
- Huang, J., Saleh, S., & Liu, Y. (2021). A review on artificial intelligence in education. *Academic Journal of Interdisciplinary Studies*, 10(3), 206-217. <https://doi.org/10.36941/ajis-2021-0077>
- Hwang, G. J., & Chang, C. Y. (2021). A review of opportunities and challenges of chatbots in education. *Interactive Learning Environments*, 31(7), 4099-4112. <https://doi.org/10.1080/10494820.2021.1952615>
- İncemen, S., & Öztürk, G. (2024). Farklı eğitim alanlarında yapay zekâ: Uygulama örnekleri. *International Journal of Computers in Education*, 7(1), 27-49.
- Işık, M., & Çamur, Ö. (2024). Yapay zekâ ve dijital okuryazarlık: akademik çabada yeni dinamikler. *Beykoz Akademi Dergisi*, 12(2), 173-197. <https://doi.org/10.14514/beykozad.1508294>

- İşler, B., & Kılıç, M. (2021). Eğitimde yapay zekâ kullanımı ve gelişimi. *Yeni Medya Elektronik Dergisi*, 5(1), 1-11.
- Kamalov, F., SantandreuCalonge, D., & Gurrib, I. (2023). New era of artificial intelligence in education: Towards a sustainable multi faceted revolution. *Sustainability*, 15(16), 12451. <https://doi.org/10.48550/arXiv.2504.20082>
- Koç, O. (2024). Sosyal bilimler eğitiminde yapay zekâ. *International Journal of Social and Humanities Sciences*, 8(3), 51-80.
- Koçyiğit, A., & Darı, A. B. (2023). Yapay zekâ iletişimde chatGpt: insanlaşan dijitalleşmenin geleceği. *Stratejik ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 7(2), 427-438. <https://doi.org/10.30692/sisad.1311336>
- Köse, B. B., Radıf, H., Uyar, B., Baysal, İ., & Demirci, N. (2024). Öğretmen görüşlerine göre eğitimde yapay zekânın önemi. *Journal of Social, Humanities and Administrative Sciences (JOSHAS)*, 9(71), 4203-4209.
- Küçükali, R., & Coşkun, H. C. (2021). Eğitimde dijitalleşme ve yapay zekânın okul yöneticiliğindeki yeri. *Uluslararası Liderlik Çalışmaları Dergisi: Kuram ve Uygulama*, 4(2), 124-135. <https://doi.org/10.52848/ijls.852119>
- Labadze, L., Grigolia, M., & Machaidze, L. (2023). Role of AI chatbots in education: systematic literature review. *International journal of Educational Technology in Higher Education*, 20(56), 1-17. <https://doi.org/10.1186/s41239-023-00426-1>
- Li, H., & Wang, H. (2020, August). Research on the application of artificial intelligence in education. In *2020 15th international conference on Computer Science & Education (ICCSE)* (pp. 589-591). IEEE. <https://doi.org/10.1109/ICCSE49874.2020.9201743>
- Limna, P., Jakwatanatham, S., Siripipattanakul, S., Kaewpuang, P., & Sriboonruang, P. (2022). A review of artificial intelligence (AI) in education during the digital era. *Advance Knowledge for Executives*, 1(1), 1-9.
- Lincoln, Y. ,&Guba, E. (1985). *Doğalcı araştırma: Güvenilirliğin Oluşturulması*, Beverly Hills.
- Lindner, A., & Berges, M. (2020). Can you explain AI to me? Teachers' pre-concepts about artificial intelligence. In *2020 IEEE Frontiers in education conference (FIE)* (pp. 1-9). IEEE. <https://doi.org/10.1109/FIE44824.2020.9274136>
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (2016). *Qualitative Data Analysis (Translation. Akbaba Altun, S. & Ersoy, A.)*. Ankara: Pegem Academy.
- Murphy, R. F. (2019). Artificial intelligence applications to support K-12 teachers and teaching. *Rand Corporation*, 10(1), 1-20.
- Noe, R. A., Tews, M. J., & McConnellDachner, A. (2010). Learner engagement: A new perspective for enhancing our understanding of learner motivation and work place learning. *The Academy of Management Annals*, 4(1), 279-315.

- O'Brien, W., Adamakis, M., O'Brien, N., Onofre, M., Martins, J., Dania, A., ... Costa, J. (2020). Implications for European Physical Education Teacher Education during the COVID-19 pandemic: a cross-institutional SWOT analysis. *European Journal of Teacher Education*, 43(4), 503–522. <https://doi.org/10.1080/02619768.2020.1823963>
- Öksüz Gül, F. (2024). Eğitimde yapay zekâ: Eğitim fakültesi akademisyenleri için fırsatlar ve riskler. *Medeniyet Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 8(2), 71–97.
- Onesi-Ozigagun, O., Ololade, Y. J., Eyo-Udo, N. L., & Ogundipe, D. O. (2024). Revolutionizing education through AI: a comprehensive review of enhancing learning experiences. *International Journal of Applied Research in Social Sciences*, 6(4), 589-607. <https://doi.org/110.51594/ijarss.v6i4.1011>
- Patton, M.Q. (2018). *Qualitative Research and Evaluation Methods (Translation M. Bütün, SB Demir)*. Pegem Academy.
- Pazmiño, M. A. (2023). Artificial intelligence in education: Exploring the potential benefits and risks. *Digital Publisher CEIT*, 8(3), 892-899.
- Popenici, S. A., & Kerr, S. (2017). Exploring the impact of artificial intelligence on teaching and learning in higher education. *Research and practice in technology enhanced learning*, 12(1), 22. <https://doi.org/10.1186/s41039-017-0062-8>
- Rensfeldt, A. B., & Rahm, L. (2023). Automating teacher work? A history of the politics of automation and artificial intelligence in education. *Postdigital Science and Education*, 5(1), 25-43. <https://doi.org/10.1007/s42438-022-00344-x>.
- Roll, I., & Wylie, R. (2016). Evolution and revolution in artificial intelligence in education. *International journal of artificial intelligence in education*, 26(2), 582-599. <https://doi.org/10.1007/s40593-016-0110-3>
- Saykılı, A. (2018). Distance education: Definitions, generations, key concepts and future directions. *International Journal of Contemporary Educational Research*, 5(1), 2–17.
- Scarci, A. S., Teixeira, T. M., & Dal Forno, L. F. (2024). Artificial intelligence and its relations with digital competencies and education. *Clum*, 24, 43-59, <https://doi.org/10.53660/CLM-4374-24V38>
- Şenocak, D. (2020). Açık ve uzaktan öğrenme ortamlarında yapay zekâ: Sunduğu fırsatlar ve yarattığı endişeler. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 6(3), 56-78.
- Seyrek, M., Yıldız, S., Emeksiz, H., Şahin, A., & Türkmen, M. T. (2024). Öğretmenlerin eğitimde yapay zekâ kullanımına yönelik algıları. *International Journal of Social and Humanities Sciences Research (JSHSR)*, 11(106), 845-856.
- Sezer, H. N. (2024). Üniversite öğrencilerinin erken çocukluk döneminde yapay zekâ kullanımına yönelik görüşlerin metaforlar yardımıyla incelenmesi. *Uluslararası Türk Kültür Coğrafyasında Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(2), 96-108.

- Shenkoya, T., & Kim, E. (2023). Sustainability in higher education: digital transformation of the fourth industrial revolution and its impact on open knowledge. *Sustainability*, 15(3), 2473.1-16. <https://doi.org/10.3390/su15032473>
- Singil, N. (2022). Yapay zekâ ve insan hakları. *Public and Private International Law Bulletin*, 42(1), 121-158. <https://doi.org/10.26650/ppil.2022.42.1.970856>
- Taşçı, G., & Çelebi, M. (2020). A New Paradigm in education: AI in higher education. *OPUS International Journal of Society Researches*, 16(29), 2346-2370.
- Temur, S. (2024). Yapay zekânın eğitim sistemine entegrasyonunun potansiyel faydaları. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 15(3), 2621-2656. <https://doi.org/10.51460/baebd.1541524>
- Temur, S. (2025). Yapay zekâ ve eğitim: güncel uygulamalar ve gelecek perspektifleri. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 27(1), 162-178.
- Turgut, K. (2024). Yapay zekânın yükseköğretimde sosyal bilim öğretimine entegrasyonu. *Ankara Uluslararası Sosyal Bilimler Dergisi, (Yapay Zekâ ve Sosyal Bilimler Öğretimi Özel Sayı)*, 1-7.
- Turhan, N., & Nas, F. (2025). Eğitimin geleceği: yapay zekâ ile dönüşüm. *Journal of Sustainable Education Studies*, (Kongre Özel Sayısı (Ö4)), 26-40.
- Ünal, A. (2023). Yapay zekâ-insan ilişkileri üzerine eleştirel bir inceleme. 11. *Uluslararası Bilimsel Çalışmalar Kongresi (UBCAK)*, 94-104.
- Uslu, B. (2023). Üniversitelerde yapay zekânın kullanım alanları: Potansiyel yararları ve olası zorluklar. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 19(2), 227-239.
- Üstün, A. B. (2024). Eğitim alanında yapay zekâ uygulamaları: lisansüstü tezlerin sistematik incelemesi. *Bilgi ve İletişim Teknolojileri Dergisi*, 6(2), 95-112. <https://doi.org/10.53694/bited.1593139>
- Uzun, Y., Tümtürk, A. Y., & Öztürk, H. (2021). Günümüzde ve gelecekte eğitim alanında kullanılan yapay zekâ. 1. *Uluslararası Uygulamalı Mühendislik ve Doğa Bilimleri Konferansı* (s. 1–3). Konya, Türkiye.
- Viljoen, A. (2023). Scriptwriting with AI: A comparative analysis of ChatGPT and human-crafted short-film scripts: A South African perspective. *Journal of African Cinemas*, 15(2), 199-222. https://doi.org/10.1386/jac_00101_1
- Yang, S. J. (2021). Precision education-a new challenge for AI in education. *Journal of Educational Technology & Society*, 24(1), 105-108.
- Yaylak, E. (2025). Sosyal bilgilerin yapay zekâ araçlarının eğitimdeki kullanımlarına yönelik olarak sunmak. *Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi (Sosyal Bilimlerde Yapay Zeka: Kuram, Uygulama ve Gelecek Perspektifleri)*, 185-206. <https://doi.org/10.30783/nevsosbilen.1753115>
- Yeşilyurt, S., DüNDAR, R., & Aydın, M. (2024). Sosyal bilgiler eğitimi alanında lisansüstü eğitimini sürdüren öğrencilerin yapay zekâ hakkındaki görüşleri. *Asya Studies*, 8(27), 1-14. <https://doi.org/10.31455/asya.1406649>

- Yiğittekin, M. ve Köybaşı Şemin, F. (2025). Okul yöneticilerinin iş süreçlerinde yapay zekâ kullanımına ilişkin görüşleri: Ankara ili örneği. *MANAS Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 14(3), 1013-1031. <https://doi.org/10.33206/mjss.1638526>
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2018). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (12. Baskı). Ankara: Seçkin Publishing.
- Yuskovych-Zhukovska, V., Poplavska, T., Diachenko, O., Mishenina, T., Topolnyk, Y., & Gurevych, R. (2022). Application of artificial intelligence in education. Problems and opportunities for sustainable development. *Broad Research in Artificial Intelligence and Neuroscience*, 13(1), 339-356.
- Zhai, X., Chu, X., Chai, C. S., Jong, M. S. Y., Istenic, A., Spector, M., ... & Li, Y. (2021). A Review of Artificial Intelligence (AI) in Education from 2010 to 2020. *Complexity*, 2021(1), 8812542. <https://doi.org/10.1155/2021/8812542>

Extended Abstract

Introduction

Artificial intelligence technologies have great potential to increase accessibility and inclusivity in education. They add a whole new dimension to students' learning experiences and make educational processes more interactive. Furthermore, through personalised feedback and guidance, they make the learning process more effective and efficient for students. By transforming both learning and teaching processes in modern education, it offers a comprehensive learning experience. Artificial intelligence technologies promise a significant future for all levels with a unique qualitative improvement in education (Taşçı and Çelebi, 2020). Artificial intelligence affects education and teaching processes from different angles and paves the way for change and transformation. Providing effective support to students during teaching, assessing students, and implementing personalised learning plans will reach levels that can benefit education. At this point, it can be stated that artificial intelligence applications are gaining value in our education system day by day and that artificial intelligence applications make change in education inevitable. Therefore, there is a need to evaluate the current situation by addressing this process in detail. It may be important to reveal the perspectives of teachers, who are one of the subjects of education, on artificial intelligence applications that are beginning to take place in educational environments. The increasing importance of artificial intelligence tools in learning platforms and their integration into the teaching process requires an in-depth examination of the effects, challenges, and potential of artificial intelligence (Akyel and Tur, 2024). Artificial intelligence aims to personalize learning materials according to each student's abilities, learning style, and experience (Akyel and Tur, 2024; Köse et al., 2024). Indeed, it is stated that artificial intelligence tools should be integrated into a significant portion of learning tools (Bayraktar et al., 2023; Gocen and Aydemir, 2020). At this point, it is possible to state that teachers have a responsibility to integrate artificial intelligence tools into the learning process. It may be important to reveal the perspectives of teachers, who are one of the subjects of education, regarding artificial intelligence applications that are beginning to take their place in educational environments. Furthermore, education administrators should view AI not as a tool to replace teachers, but as a complementary tool that enhances teaching quality. AI reduces routine tasks such as grading and administrative duties, allowing teachers to devote

more time to student-centred learning and creative pedagogy. This study highlights the dual nature of AI as both a transformative opportunity and a potential risk, providing a balanced framework for future educational innovations. Study aims to determine the strengths; weaknesses, opportunities, and threats (SWOT) of AI applications in educational environments from the perspective of teachers. It also aims to evaluate how it can contribute to sustainable and innovative educational practices and to reveal potential risks and limitations.

Method

This study employed a qualitative research design to investigate teachers' views on the integration of artificial intelligence technologies in education. The study group consisted of 12 teachers from different subject areas, selected through criterion sampling, one of the purposive sampling methods. Participants were required to have prior knowledge or experience with artificial intelligence tools in their teaching processes. Data were collected through semi-structured interviews based on the four dimensions of SWOT analysis: strengths, weaknesses, opportunities, and threats. The collected data were analysed using descriptive content analysis. Validity and reliability were ensured through expert review and inter-coder agreement, with a reliability coefficient of 0.95. Ethical guidelines were strictly adhered to; participation was voluntary, confidentiality was maintained, and data were used solely for academic purposes.

Findings

The findings revealed that artificial intelligence technologies have much strength in education. Teachers emphasized that artificial intelligence supports teaching processes, identifies conceptual gaps and provides easy access to information. Personalized teaching, continuous feedback, efficient classroom management, and improved academic achievement were also identified as strong features. AI's capacity to personalise learning environments was identified as a major advantage.

Regarding opportunities, teachers emphasized that AI facilitates the flow of information independent of time and place, enabling students to access learning resources anytime and anywhere. Personalized learning pathways, improved career guidance, resource efficiency, and the potential to enhance national development were also mentioned. AI applications were seen as providers of inclusive and flexible education, particularly beneficial for students with special needs.

However, the study also identified significant weaknesses. The most frequently cited limitations were the need for advanced technological tools and robust internet infrastructure, along with access inequalities stemming from socio-economic disparities. Teachers reported concerns that AI could lead to laziness among students, distractions, and reduced teacher involvement. Inadequate training for teachers and a lack of institutional readiness were also highlighted as barriers to effective AI integration.

In terms of threats, teachers voiced concerns about ethical issues, privacy and data security, and the possibility of students losing their critical and creative thinking skills. Furthermore, it was noted that over-reliance on AI could lead to a decline in reading and writing skills, social isolation, and psychological effects. Fears were also voiced about teachers being replaced by artificial intelligence systems and the weakening of teacher-student relationships.

Discussion and Conclusion

Findings indicate that AI technologies can enhance the quality and accessibility of education by personalising learning, providing real-time feedback, and supporting decision-making processes. However, these benefits also bring challenges such as access inequality, ethical dilemmas, and the risk of excessive dependence on technology. The perceptions of teachers in this study are consistent with

previous research emphasising that AI, when combined with pedagogical strategies rather than replacing human educators, can create more dynamic and efficient learning environments.

AI's potential to improve learning outcomes depends largely on teachers' competencies and willingness to effectively integrate these tools. Therefore, teacher training programmes should focus on equipping educators with AI literacy, ethical awareness, and practical skills for classroom application. The findings also indicate that policymakers need to establish ethical frameworks for AI use in education, including data protection, transparency, and accountability mechanisms.

Artificial intelligence technologies are reshaping the field of education by offering new opportunities for personalised, efficient and accessible learning. However, integrating these technologies requires careful planning to address ethical, infrastructure and pedagogical challenges. Teachers play a crucial role in ensuring the responsible and effective implementation of artificial intelligence. Future studies should expand this research by including broader and more diverse stakeholder samples, such as students, administrators, and parents, to holistically understand AI's impact on educational ecosystems. Establishing national and institutional policies for the ethical and sustainable use of AI will be crucial to realising its full potential in education.

Kuram ve Uygulamada SOSYAL BİLİMLER DERGİSİ

Social Sciences: Theory & Practice

ISSN: 2619-9408

Geliş/Received: 25.03.2025 Kabul/Accepted: 13.07.2025

Makale Türü: Derleme

Kaynaştırma Eğitimi Uygulamalarına İlişkin Gerçekleştirilen Lisansüstü Eğitim Tez Çalışmalarının İncelenmesi *

Gizem AKDOĞAN**

Bülent GÜVEN***

ÖZ

Bu araştırmada, 2024 yılına kadar Türkiye'de kaynaştırma eğitimi konusunda hazırlanmış lisansüstü tezlerin incelenmesi amaçlanmaktadır. Araştırmada, nitel araştırma yöntemlerinden biri olan sistematik derleme yöntemi kullanılmıştır. Kaynaştırma, bütünleştirme ve kapsayıcı eğitim anahtar sözcükleri kullanılarak Ulusal Tez Merkezi'nde tarama yapılmıştır. Tarama sonucunda kaynaştırma eğitimi uygulamalarıyla ilgili 626 lisansüstü teze ulaşılmıştır. Araştırmacılar tarafından belirlenen seçim kriterlerine göre; tez başlığında "ilkokul öğretmeni" veya "sınıf öğretmeni" ile "kaynaştırma" ifadelerinin yer alması, tez konusunun sınıf öğretmenlerinin görüşleri, tutumları, yaşanan sorunlar ve çözüm önerilerine odaklanması ve katılımcıların yalnızca sınıf öğretmenlerinden oluşması esas alınmıştır. Bu kriterlere uygun 33 lisansüstü tez belirlenmiş ve incelenmiştir. İncelenen tezlerin türleri, konuları, yöntemleri, yayımlandıkları yıllar, örneklemelerin türü ve sayısı ile araştırmalarda öne çıkan ortak sonuçlar incelenmiştir. İncelemeler sonucunda; kaynaştırma sınıflarının kalabalık olması, fiziki koşullardaki yetersizlikler, bireyselleştirilmiş eğitim planlarının verimli şekilde uygulanamaması ve ailelerin iş birliğine yeterince katılmaması gibi sorunlar tespit edilmiştir. Ayrıca, kaynaştırma eğitiminin başarıyla uygulanabilmesi için öğretmenlere yönelik destek hizmetlerinin artırılması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Bütünleştirme, kaynaştırma eğitimi, sınıf öğretmeni.

Review of Graduate Thesis Studies on Inclusive Education Practices

ABSTRACT

This study aims to examine postgraduate theses prepared on inclusive education in Türkiye until 2024. The systematic review method, which is one of the qualitative research methods, was used in the study. A search was conducted in the National Thesis Center using the keywords of inclusion, integration and inclusive education. As a result of the search, 626 postgraduate theses on inclusive education practices were reached. According to the selection criteria determined by the researchers; the thesis title should include the terms "primary school teacher" or "class teacher" and "inclusion", the thesis topic should focus on the opinions, attitudes, problems experienced and solution suggestions of class teachers and the participants should consist only of class teachers. 33 postgraduate theses that meet these criteria were determined and examined. The types, subjects,

Atıf Bilgisi: Akdoğan, G. & Güven, B. (2025). Kaynaştırma eğitimi uygulamalarına ilişkin gerçekleştirilen lisansüstü eğitim tez çalışmalarının incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(2), 385-405. Doi: 10.48066/kusob.1665101

* Bu çalışma Prof. Dr. Bülent GÜVEN danışmanlığında Gizem AKDOĞAN tarafından 'Sınıf Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimi Uygulamalarına Yönelik Görüşleri' (2025) başlıklı yüksek lisans tezi kapsamında üretilmiştir.

** MEB Özel Eğitim Öğretmeni, gizemyildirim228@gmail.com, ORCID: orcid.org/0009-0004-3654-1666

***Prof. Dr. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü Öğretim Üyesi, bulentg@comu.edu.tr, ORCID: orcid.org/0000-0002-8883-3028

methods, years of publication, type and number of samples of the examined theses and the common results that emerged in the studies were examined. As a result of the examinations; problems such as crowded inclusion classes, inadequate physical conditions, inefficient implementation of individualized education plans and insufficient participation of families in cooperation were identified. In addition, it was concluded that support services for teachers should be increased in order for inclusion education to be successfully implemented.

Keywords: Inclusion education, integration, classroom teacher.

Giriş

Eğitimde fırsat eşitliği, her çocuğun fiziksel özellikleri, bilişsel durumları ve sosyoekonomik farklılıkları ne olursa olsun öğrenme olanaklarına eşit şekilde erişebilmesini sağlanmaktadır. Bu eşitliğin sağlanmasında kaynaştırma eğitimi en önemli uygulamalardan biridir. Farklı yeteneklere sahip olan bireylerin aynı ortamda eğitim alması, sadece özel gereksinimli bireyler için değil, tüm bireyler için empati, yardımlaşma ve çok yönlü öğrenme fırsatları yaratır. Türkiye’de tüm vatandaşların eğitim hakkı Anayasa tarafından güvence altına alınmıştır. Türkiye Cumhuriyeti (1982) Anayasası’nın 42. maddesine göre: “Kimse eğitim ve öğrenim hakkından yoksun bırakılamaz. İlköğretim kız ve erkek bütün vatandaşlar için zorunludur ve devlet okullarında parasızdır. Devlet, durumları sebebiyle özel eğitime ihtiyacı olanları topluma yararlı kılacak tedbirleri alır.” ifadeleri yer almaktadır.

Kaynaştırma eğitimi, özel gereksinimli ve engelli bireylerin eğitim olanaklarını genişletmek amacıyla oluşturulmuş önemli bir eğitim türüdür. Özel gereksinimli öğrencilerin kaynaştırma eğitimi ile okullarda eğitim alma hakları bulunmaktadır ve bu eğitimin daha etkili olabilmesi için uygulamaların çeşitli yollarla desteklenmesi gerekmektedir (Lindsay, 2007). Kaynaştırma eğitimi, özel gereksinimi olan ve gelişimleri farklı seyreden bireylerin, normal gelişim gösteren yaşlarıyla birlikte eğitim almalarını sağlayan bir eğitim türüdür. Bu model, çocukların en az kısıtlayıcı ortamda eğitim görmelerine olanak tanıyarak tüm gelişim alanlarındaki ihtiyaçlarını desteklemektedir. Kaynaştırma eğitimi sayesinde özel gereksinimli çocuklar, akranlarıyla aynı sınıfta bulunarak onları gözlemleyebilmekte ve model alarak öğrenebilmektedir. Ayrıca, farklı gelişim özelliklerine sahip çocukların, genel eğitim sınıflarına adapte olmalarını da hedeflemektedir (Kniveton, 2004).

Her eğitim öğretim yılında yüz binlerce öğrenci sahip oldukları dezavantajlarla okul hayatına başlamaktadır (MEB, 2024). Kaynaştırma eğitimi alan öğrenciler tüm sınıf kademelerinde ve tüm okullarda yer almaktadır (Atıcı, 2014). Bundan dolayı kaynaştırma eğitimi uygulamalarının anlaşılması önem arz etmektedir. Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği (ÖEHY)’de kaynaştırma yoluyla eğitim; “Özel eğitim ihtiyacı olan bireylerin her tür ve kademede diğer bireylerle karşılıklı etkileşim içinde bulunmalarını ve eğitim amaçlarını en üst düzeyde gerçekleştirmelerini sağlamak amacıyla bu bireylere destek eğitim hizmetleri de sunularak akranlarıyla birlikte tam zamanlı ya da özel eğitim sınıflarında yarı zamanlı olarak verilen eğitim ” şeklinde tanımlanmaktadır (MEB, 2018).

Kaynaştırma eğitiminin tarihsel süreci incelendiğinde, “en az kısıtlayıcı eğitim ortamı” kavramının, ABD’de 1975 yılında çıkarılan P.L.94-142 sayılı Tüm Engelliler İçin Eğitim Yasası’nda tanımlandığı görülmektedir. Kaynaştırma uygulamalarının benimsenmesi ve desteklenmesi gerekliliği ise bu yasanın genişletilmiş hali olan P.L.101-476’da ifade edilmiştir. 1997 yılında yapılan düzenleme ile P.L.105-17’de, kaynaştırma uygulamalarının işleyişinden öğretmenlerin de sorumlu olduğu belirtilmiştir. Türkiye’de 1983 yılında 2916 sayılı Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar Kanunu ile kaynaştırma eğitimi, yasal olarak tanınmış ve eğitim hakkı kapsamında güvence altına alınmıştır (Diken ve Batu, 2010). Bu yasa sayesinde kaynaştırma uygulamaları hayata geçirilmiş ve her yıl ilköğretim ile ortaöğretim okullarında eğitim gören öğrenci sayısı artış göstermiştir (Sucuoğlu, 2004). Kaynaştırma

eğitimine ihtiyacı olan bireyler;“Zihinsel yetersizliği olan bireyler, işitme yetersizliği olan bireyler, görme yetersizliği olan bireyler, bedensel yetersizliği olan bireyler, dil ve konuşma güçlüğü olan bireyler, özel öğrenme güçlüğü olan bireyler, otistik bireyler, dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu olan bireyler ve üstün yetenekli bireyler ” şeklinde sıralanmaktadır (MEB, 2010).”

Özel gereksinimleri olan çocuklar, bireysel gelişimleri ve eğitsel ihtiyaçları da dikkate alınarak uygun eğitim ortamlarına yerleştirilmektedir. Bu çocukların eğitim alabilecekleri ortamlar ise, kısıtlaması en düşükten en yükseğe doğru: “Tam zamanlı kaynaştırma, kaynak oda destekli kaynaştırma, yarı zamanlı kaynaştırma, özel sınıf, gündüz özel eğitim okulu, yatılı özel eğitim okulu” (Niyazibeyoğlu, 2015) şeklinde sıralanmaktadır. Kaynaştırma eğitimi uygulamalarında etkili olan unsurlar arasında sınıf öğretmeni, özel eğitim öğretmeni, rehber öğretmen, idareciler, yardımcı öğretmenler, aile ve özel gereksinimli öğrenciler yer almaktadır. Başarılı bir kaynaştırma eğitimi uygulaması için ekiple yer alan kişilerin iş birliği içinde çalışmaları gerekmektedir.

Kaynaştırma yoluyla sağlanan eğitim; ailelere, öğretmenlere, kaynaştırma öğrencilerine ve gelişimi normal seyreden yaşlılarına çeşitli yararlar sağlamaktadır. Özel gereksinimli öğrencilere; sosyal uyum, kendi hızlarında eğitim alma imkânı ve kendine güven gibi açılardan gelişim göstermeleri konusunda yardımcı olurken, normal gelişim gösteren yaşlılarına ise sorumluluk duygusu kazandırmakta; farklılıklara saygı duymayı ve kabul etmeyi öğretmektedir. Kaynaştırma eğitiminin ailelere olan faydaları; beklentilerini çocuklarının gelişimine uygun şekilde belirlemeleri ve aile içi çatışmaların azalması şeklinde özetlenebilir. Kaynaştırma eğitimi uygulamalarının öğretmenlere olan katkıları ise; planlama ve uygulama becerilerini geliştirmelerine, sabır ve koşulsuz kabul gibi değerleri içselleştirmelerine yardımcı olmaktadır (MEB, 2010).

Alanyazın incelendiğinde, kaynaştırma eğitimi uygulamaları sürecinde çeşitli sorunlarla karşılaşıldığı görülmektedir. Bu sorunlar arasında; öğretmenlerin olumsuz tutumları, okulların fiziki koşullarındaki yetersizlikler, personel ve materyal eksiklikleri, sınıfların kalabalık olması, öğretmenlerin kaynaştırma uygulamaları hakkında yeterli bilgiye sahip olmamaları ve özel gereksinimli öğrencilerin, normal gelişim gösteren yaşlılarının dikkatini dağıtması sayılabilir (Kara, 2016; Balo, 2015; Kargın, 2004; Sadioğlu, 2011).

Kaynaştırma eğitimi uygulamalarının faydaları düşünüldüğünde Türkiye’de ve Dünya’da kaynaştırma eğitimi alanına yönelik birçok araştırmanın yapıldığı görülmektedir (Orel ve Zerey, 2004; Babaoğlu ve Yılmaz, 2010; Sadioğlu, Batu ve Bilgin, 2012; Şahin, 2017; Soodak, Podell ve Lehman, 1998; Optal, Wormnaes, Habayeb, 2001; Unianu, 2012). Kaynaştırma eğitiminin giderek daha yaygın hale gelmesi, sınıf öğretmenlerinin görüşlerine daha fazla yer verilmesini gerekli ve kaçınılmaz kılmaktadır.

Bu araştırmada, 2024 yılı sonuna kadar kaynaştırma eğitimi uygulamalarını konu alan lisansüstü eğitimi tezlerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu temel amaç çerçevesince belirlenen kriterlere uygun olarak tezlerin incelenmesi gerçekleştirilmiştir. Bu kapsamda, kaynaştırma eğitimi üzerine yapılan akademik çalışmaların mevcut durumu incelenmiş ve elde edilen verilerle gelecekteki araştırmalara rehberlik edecek bir kaynak oluşturulması hedeflenmiştir. Kaynaştırma öğrencilerinin sayısının her geçen yıl artması, bu alanda yeni tedbirlerin alınmasını gerekli kılmaktadır. Son yıllarda bu konuda yapılan akademik çalışmaların sayısının artması, bu araştırmanın önemini ortaya koymaktadır. Özellikle ilkökul düzeyinde kaynaştırma eğitimi üzerine yapılan çalışmaların değerlendirilmesi gereklidir; çünkü ilkökul, bireyin örgün eğitime başladığı ve temel akademik, sosyal ve duygusal becerilerin şekillendiği kritik bir dönemdir. Bu dönemde özel gereksinimli öğrencilerin kaynaştırma yoluyla eğitime dâhil edilmesi, hem öğrenme süreçlerine erken müdahale edilmesini hem de olumlu akran ilişkileri yoluyla sosyal gelişimlerinin desteklenmesini sağlar. Yapılan bu araştırmanın alana ve benzer konularda çalışacak diğer araştırmacılara önemli katkılar sağlaması beklenmektedir.

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı, 2024 yılı sonuna kadar ilkokullarda kaynaştırma eğitimi konusunda tamamlanmış lisansüstü tezleri inceleyerek, bu tezlerin kaynaştırma eğitimiyle ilgili hangi konulara değindiğini ortaya koymaktır. Bu doğrultuda, aşağıda belirtilen sorulara açıklık getirilmesi hedeflenmektedir:

1. İlkokulda kaynaştırma eğitimi üzerine yapılan tezlerin yıllara ve lisansüstü eğitim derecesine göre dağılımı nasıldır?
2. İlkokulda kaynaştırma eğitimi üzerine hazırlanan tezlerin ele aldıkları konulara göre dağılımı nasıldır?
3. İlkokulda kaynaştırma eğitimi üzerine hazırlanan tezlerin tercih edilen araştırma yöntemleri açısından dağılımı nasıldır?
4. İlkokulda kaynaştırma eğitimi alanında yapılan tezlerde katılımcı profili ve sayısal dağılımı nasıldır?
5. İlkokulda kaynaştırma eğitimi üzerine hazırlanan tez çalışmalarında ulaşılan genel sonuçlar nelerdir?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Çalışmada Türkiye’de kaynaştırma eğitime ilişkin ilkokul düzeyinde gerçekleştirilen tezler incelenmiştir. Bu çalışmada nitel yöntemlerden tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modeli, mevcut ya da geçmiş dönemdeki bir durumu olduğu haliyle belirlemeye çalışan araştırma yöntemidir. Değiştirme veya etkilemeyi amaçlamaz, sadece gözlemleyip belgelemeye yaparak bilgi sunmaktadır. En büyük sınırlılığı ise veri bulma ve kontrol etmede yaşanan güçlüklerdir (Karasar, 2023). Veri toplama yöntemi olarak sistematik derleme kullanılmıştır. Sistematik derleme yöntemi, belirli bir konuya ilişkin çeşitli araştırmaların bulgularını bir araya getirerek eleştirel bir değerlendirme yapmak ve en güçlü kanıtları ortaya koymayı amaçlamaktadır (Karaçam, 2013). Bu çalışmada, ilkokulda kaynaştırma eğitimi üzerine gerçekleştirilen tüm çalışmaları inceleyip belirli kriterler doğrultusunda değerlendirmek amacıyla sistematik derleme yöntemi tercih edilmiştir.

Veri Toplama Araçları

YÖK Ulusal Tez Merkezi’nde, geçmiş yıllarda bütünleştirme eğitiminin "kaynaştırma" terimiyle anılması nedeniyle öncelikle "kaynaştırma" anahtar kelimesiyle bir tarama yapılmıştır. Daha sonra, araştırmanın diğer anahtar kelimeleri olan "bütünleştirme" ve "kapsayıcı eğitim" kelimeleri kullanılarak belirli bir eleme kriteri uygulanmadan ek taramalar gerçekleştirilmiştir.

Yapılan tarama sonucunda, "kaynaştırma" anahtar kelimesiyle 490, "bütünleştirme" anahtar kelimesiyle 72 ve ‘kapsayıcı eğitim’ anahtar kelimesiyle 64, olmak üzere toplamda 626 tez çalışmasına ulaşılmıştır.

Daha sonra çalışmada kullanılacak seçme ve eleme kriterlerini belirlenmiştir. Seçme kriterleri arasında; tez başlığında "ilkokul öğretmeni" veya ‘sınıf öğretmeni’ ile ‘kaynaştırma’ ifadelerinin yer alması, tez konusunun kaynaştırma eğitimiyle ilgili sınıf öğretmenlerinin görüşleri, tutumları, yaşanan sorunlar ve çözüm önerileri konularıyla ilgili olması ve veri toplama sürecinde katılımcıların sadece sınıf öğretmenlerinden oluşması gibi dört temel ölçüt belirlenmiştir. Eleme kriterleri ise; sınıf öğretmeni dışındaki öğretmenler üzerine yapılan çalışmalar, belirli engel türlerine yönelik yapılan çalışmalar, veli veya normal gelişim gösteren öğrencilere odaklanan tezler şeklinde belirlenmiştir.

Tüm tezler, belirlenen kriterler doğrultusunda incelenmiş; seçme koşullarını sağlamayan çalışmalar ile değişik anahtar kelimelerle yapılan taramalarda yinelenen tezler ayrıştırıldıktan sonra,

kriterlere uygun toplam 33 lisansüstü tez çalışmasına ulaşılmıştır. Bu 33 çalışma, ayrıntılı inceleme için araştırmacılar tarafından ayrılmıştır.

Diğerk aşamada, araştırmada anında değerdendirilecek 33 tez, çalışmanın alt soruları da göz önünde bulundurularak oluşturulan analiz tablosuna göre detaylıca ele alınmıştır. Bu analiz tablosunda, çalışmanın yayımlandığı tarih, hangi yüksek lisans ya da doktora düzeyinde yapıldığı, araştırma konusu, kullanılan yöntem, araştırmaya katılan bireylerin niteliğı ve sayısı gibi unsurlar yer almaktadır (Tablo 1, Tablo 2, Tablo 3, Tablo 4).

Verilerin Analizi

Veri toplama aşamasında hazırlanan analiz tablosu aracılığıyla tüm veriler araştırmacılar tarafından düzenlenmiş ve karşılaştırılmıştır. Elde edilen veriler tablolar halinde gösterilmiştir. Verilerin frekansları ve yüzdelik değerkleri hesaplanarak çözümlenmiştir. Betimsel analiz çıktıları ise bulgular bölümünde tablo şeklinde sunulmuştur.

Geçerlik ve Güvenirlik

Nitel araştırmalarda inandırıcılık, araştırmanın gerçekliğinin ne derecede yansıtıldığını ifade eder. Bu bağlamda "iç geçerlilik" yerine "inandırıcılık" terimi tercih edilmektedir. Katılımcıların bakış açılarını anlamak, deneyimlerine ulaşmak ve karmaşık davranışlarını ortaya koymak, çalışmanın inandırıcılığını artırmaktadır (Merriam ve Tisdell, 2015, Arastaman, Fidan ve Fidan, 2018). Araştırmanın güvenilirliğini artırmak amacıyla Ulusal Tez Merkezi'nde yapılan taramalar, iki araştırmacı tarafından bağımsız olarak değerdendirilmiş ve elde edilen sonuçlar birbirleri ile kıyaslanmıştır. Belirlenen çalışmalar, kriterlere göre iki araştırmacı tarafından da gözden geçirilmiş ve verdikleri ortak kararlara uygun olarak belirlenen 33 tez çalışması araştırmaya dahil edilmiştir. Ayrıca, birlikte hazırladıkları analiz tablosu göz önüne alınarak yapılan değerdendirmeler sonucunda elde edilen veriler kıyaslanarak çalışmanın güvenilirliğini artırmak amaçlanmıştır.

Bulgular

Belirlenen tezlerden elde edilen bulgular, araştırmanın amacı ile alt problemleri de dikkate alınarak başlıklar halinde incelenmiştir.

İlkokulda Kaynaştırma Eğitimi Üzerine Yapılan Tezlerin Yıllara ve Lisansüstü Eğitim Durumuna Göre Dağılımı

Kaynaştırma eğitimi uygulamalarına yönelik gerçekleştirilen lisansüstü tezler zaman dilimlerine göre incelendiğinde, belirlenen konular çerçevesinde, alandaki ilk araştırmanın 2005 yılında Yekeler vasıtasıyla gerçekleştirildiğı görülmektedir. " Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitime yönelik tutumlarının bazı psikososyal değerkşkenler açısından incelenmesi (Sivas merkez ilköğretim okulları örneğı)" başlıklı bu yüksek lisans tezi, konuyla ilgili akademik çalışmalara öncülük etmiştir. Son yıllarda, kaynaştırma eğitimi uygulamaları üzerine yapılan araştırmaların belirgin şekilde arttığı dikkati çekmektedir. Bu kapsamda hazırlanan tez çalışmalarının zaman dilimlerine göre dağılımı aşağıdaki tabloda gösterilmektedir.

Tablo 1. İlkokulda kaynaştırma eğitimi üzerine yapılan tezlerin yıllara ve lisansüstü eğitim durumuna göre dağılımı

Yayımlanma Yılı	Eğitim Düzeyi	f	%
2005	Yüksek Lisans (1)	1	2.94
2006	Yüksek Lisans (1)	1	2.94
2007	Yüksek Lisans (1)	1	2.94
2008	Yüksek Lisans (1)	1	2.94
2010	Yüksek Lisans (2)	2	5.88
2011	Doktora (1)	2	5.88
	Yüksek Lisans (1)		2.94
2013	Yüksek Lisans (2)	2	5.88
2014	Yüksek Lisans (2)	2	5.88
2015	Yüksek Lisans (2)	2	5.88
2016	Yüksek Lisans (5)	5	14.71
2017	Yüksek Lisans (2)	2	5.88
2018	Yüksek Lisans (1)	1	2.94
2019	Yüksek Lisans (4)	4	11.76
2020	Yüksek Lisans (3)	3	8.82
2021	Yüksek Lisans (1)	1	2.94
2024	Yüksek Lisans (3)	3	8.82
Toplam		33	100

Tablo 1 incelendiğinde, sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi uygulamalarıyla ilişkin 2005-2024 yılları süresince toplam 33 tez çalışması gerçekleştirildiği belirlenmiştir. Diğer taraftan bu alanla ilgili her sene tez çalışması gerçekleştirilmediği görülmektedir. 2005 yılından itibaren bu konuda yapılan tez çalışmalarında belirgin bir artış görülmektedir. Özellikle 2015-2019 yılları arasında yüksek lisans düzeyinde yapılan tez sayısında belirgin bir yükseliş göze çarpmaktadır. 2016 yılı en yüksek tez sayısına (f=5) ulaşmıştır. Bunu 2019 yılı (f=4) takip etmektedir. Bu bulgu, ilgili yıllarda kaynaştırma eğitimi konusuna duyulan akademik ilginin arttığını göstermektedir. Tabloya bakıldığında, yalnızca 2011 yılında bir doktora tezinin (f=1) bulunduğu görülmektedir. Bu, konunun genellikle yüksek lisans

düzeyinde ele alındığını göstermektedir. 2017'den sonra tez sayılarında dalgalanmalar yaşanmıştır. 2021 yılında ise yalnızca bir tez ($f=1$) yapılmış olması, konuyla ilgili akademik çalışmaların bir süre azaldığını gösterirken, 2024 yılında tekrar üç teze ($f=3$) bir artış olduğu görülmektedir. 2005-2024 yılları arasında toplamda 33 tez hazırlanmıştır. Bu, kaynaştırma eğitimi konusunun zaman içinde akademik alanda düzenli olarak çalışıldığını göstermektedir.

Bu tablo, kaynaştırma eğitimi uygulamalarına yönelik akademik ilginin yıllar içinde dalgalanmalar gösterse de genel olarak arttığını göstermektedir. Özellikle 2015-2019 yılları arasında yapılan çalışmaların yoğunluğu, bu dönemde konunun akademik çevrelerde daha fazla ilgi gördüğüne işaret etmektedir. Ancak doktora düzeyindeki tez sayısının oldukça düşük olması, konunun daha çok yüksek lisans seviyesinde ele alındığını ortaya koymaktadır.

İlkokulda Kaynaştırma Eğitimi Üzerine Hazırlanan Tezlerin Ele Aldıkları Konulara Göre Dağılımı

İlkokulda kaynaştırma eğitimi üzerine yapılan tezler incelendiğinde, bu araştırma kapsamında ele alınan 33 tezin temel olarak beş farklı konu başlığı altında toplandığı anlaşılmaktadır. Aşağıdaki tabloda, bu tezlerde ele alınan konular ile ilgili frekans ve yüzdelik dağılımlar yer almaktadır.

Tablo 2. İlkokulda kaynaştırma eğitimi üzerine hazırlanan tezlerin ele aldıkları konulara göre dağılımı

Konular	<i>f</i>	%
Kaynaştırma Eğitimine Yönelik Algılar, Yeterlilik duygusu ve Psikolojik ve Sosyal Etkenler	9	27.27
Kaynaştırma Eğitimi Uygulamalarında Karşılaştıkları Sıkıntılar ve Çözüm Yolları	10	30.30
Kaynaştırma Eğitimi ve Bütünleştirme Uygulamaları	7	21.21
Kaynaştırma Eğitiminde Bireyselleştirilmiş Programlar	2	6.06
Kaynaştırma Eğitiminde Coğrafi ve Demografik Özelliklerinin Etkisi	5	15.15
Toplam	33	100

Tablo 2 incelendiğinde, ilkökul düzeyinde kaynaştırma eğitimi üzerine hazırlanmış toplam 33 tez çalışmasının, ele aldıkları konular açısından incelendiği görülmektedir. Bu tezlerden dokuzu (%27,27), kaynaştırma eğitime yönelik öğretmen algılarını, yeterlik düzeylerini ve psikolojik-sosyal etkenleri belirlemeye yönelik olarak hazırlanmıştır. Bu çalışmalar, öğretmenlerin kaynaştırma eğitime dair tutumlarını, yeterlik algılarını ve sürece etki eden psikolojik boyutları anlamaya odaklanmıştır. Öğretmen görüşlerine dayanan bu tezlerde, kaynaştırma sürecinin başarısında öğretmen yeterliğinin ve duygusal yaklaşımın belirleyici olduğu vurgulanmaktadır. Araştırmalarda, sınıf öğretmenlerinin temel veri kaynağı olarak yer alması nedeniyle, kaynaştırma eğitimi uygulamalarında karşılaştıkları sıkıntılar ve çözüm yolları üzerine görüşleri alınmıştır. Tezlerin 10'u (%30,30), kaynaştırma eğitimi uygulama sürecinde karşılaşılan zorluklara ve çözüm önerilerine odaklanmıştır. Bu çalışmalarda, sınıf mevcutlarının kalabalık olması, fiziki koşulların yetersizliği ve öğretmen donanımındaki eksiklikler gibi unsurların öğretim sürecini zorlaştırdığı belirlenmiştir. Aynı zamanda, bu sorunlara yönelik çözüm önerilerine yer verilmiş; öğretmen deneyimlerinden yola çıkılarak çeşitli çözüm yolları sunulmuştur. Tezlerin yedisi (%21,21), kaynaştırma eğitiminin bütünleştirme işlevine odaklanmıştır. Bu çalışmalarda, özel gereksinimli öğrencilerin yalnızca fiziksel olarak değil; sosyal, akademik ve duygusal olarak da sınıf ortamına bütünleştirilmesinin önemi vurgulanmıştır. Özellikle öğrencilerin aidiyet duygusunun geliştirilmesi ve öğretmen desteğinin bu süreçteki rolü sıkça dile getirilmiştir.

Kaynaştırma eğitiminde bireyselleştirilmiş programların hazırlanması ve uygulanması da araştırmalarda önemli bir konu olarak belirtilmiştir. Ancak bu konuya yalnızca iki tez çalışması (%6,6) yer vermiştir ve bu oran, en az çalışılan başlık olduğunu göstermektedir. Bu çalışmalar, özel gereksinimli öğrenciler için bireyselleştirilmiş eğitim programlarının hazırlanması ve uygulanması sürecinde karşılaşılan sorunları değerlendirmiştir. Bu bulgu, BEP'lerin kaynaştırma eğitiminde merkezi bir rol oynamasına rağmen, bu alana akademik düzeyde yeterince ilgi gösterilmediğini ortaya koymaktadır. İncelenen tezlerin beşi (%15,15) coğrafi ve demografik değişkenlerin kaynaştırma eğitime etkisini ele almıştır. Bu tezlerde, kırsal ve kentsel okul farkları, yerleşim biriminin sosyoekonomik durumu ve nüfus yoğunluğu gibi faktörlerin kaynaştırma uygulamaları üzerinde doğrudan etkili olduğu vurgulanmıştır. Ayrıca, öğretmen deneyimlerinin ve görev yapılan bölgenin sunduğu eğitim olanaklarının da sürecin başarısını etkileyen belirleyici unsurlar olduğu belirtilmiştir.

İlkokulda Kaynaştırma Eğitimi Üzerine Hazırlanan Tezlerin Tercih Edilen Araştırma Yöntemlerine Göre Dağılımı

İlkokulda kaynaştırma eğitimi üzerine yapılan tezlerde tercih edilen araştırma yöntemleri incelendiğinde, çalışmaların nitel, nicel ve her iki yöntemin birlikte kullanıldığı karma yöntemle gerçekleştirildiği belirlenmiştir. Aşağıdaki tabloda, bu tezlerin araştırma yöntemlerine göre dağılımı gösterilmektedir.

Tablo 3. Tezlerin tercih edilen araştırma yöntemlerine göre dağılımı

Yöntem	f	%
Nitel	9	27.27
Nicel	19	57.58
Karma	5	15.15
Toplam	33	100

Tablo 3 incelendiğinde tez çalışmalarının çoğunluğunun (%57,58) nicel araştırma yöntemleri kullanılarak gerçekleştirildiği görülmektedir. Bu, araştırmacıların genellikle sayısal veriye dayalı analizlere yöneldiğini göstermektedir. Tez çalışmalarının konuları incelendiğinde çoğunluğunun öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi uygulamaları hakkında görüşleri ortaya çıkarmak üzere yapıldığı görülmektedir. Bu çalışmalarda genellikle nicel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Bu durumda nicel yöntemin diğer yöntemlere göre öne çıkmasına neden olmuştur. Öte yandan nitel yöntem dokuz tezde tercih edilmiştir. Bu, araştırmacıların belirli durumları derinlemesine inceleme eğiliminde olduğunu, ancak nicel yönteme kıyasla daha az tercih edildiğini göstermektedir. Nitel yöntemle hazırlanan tez çalışmaları genellikle kaynaştırma eğitiminde yaşadıkları sıkıntılar ve çözüm önerilerine yönelik hazırlanan tez çalışmalarında kullanılmıştır. Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimiyle ilgili tutumları ve görüşlerinde genelde karma yöntem tercih edilmiştir. Karma yöntem yalnızca beş tezde kullanılmıştır. Bu, araştırmalarda nitel ve nicel yöntemlerin birlikte kullanılmasının daha az yaygın olduğunu göstermektedir. Toplamda 33 tez incelenmiş olup, en yaygın kullanılan yöntem nicel araştırma yöntemi olmuştur. Bu durum, araştırmacıların genellikle sayısal verilere dayalı bulgulara daha fazla önem verdiğini göstermektedir. Bununla birlikte, nitel araştırma yöntemleri de belirli bir oranda tercih edilmiştir.

İlkokulda Kaynaştırma Eğitimi Alanında Yapılan Tezlerde Katılımcı Profili Ve Sayısal Dağılımı

İlkokuldaki kaynaştırma eğitimi üzerine yapılan tez araştırmalarının veri toplama aşamasında sınıf öğretmenleri katılımcı olarak yer almıştır. Bu çalışmada incelenen tezler seçilirken, sınıf öğretmenlerinin sürece katılımı dikkate alınmıştır. Kaynaştırma eğitimiyle ilgili tezlerde veri toplama sürecine katılan sınıf öğretmenlerine dair bilgiler aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 4. İlkokulda kaynaştırma eğitimi alanında yapılan tezlerde katılımcı profili ve sayısal dağılımı

Yayınlanma Yılı	Eğitim Düzeyi	<i>f</i>
2005	Yüksek Lisans	141
2006	Yüksek Lisans	12
2007	Yüksek Lisans	120
2008	Yüksek Lisans	503
2010	Yüksek Lisans	148
	Yüksek Lisans	200
2011	Doktora	23
	Yüksek Lisans	204
2013	Yüksek Lisans	539
	Yüksek Lisans	10
2014	Yüksek Lisans	206

	Yüksek Lisans	500
2015	Yüksek Lisans	527
	Yüksek Lisans	340
2016	Yüksek Lisans	30
	Yüksek Lisans	308
	Yüksek Lisans	12
	Yüksek Lisans	40
	Yüksek Lisans	205
2017	Yüksek Lisans	30
	Yüksek Lisans	201
2018	Yüksek Lisans	412
2019	Yüksek Lisans	202
	Yüksek Lisans	300
	Yüksek Lisans	129
2020	Yüksek Lisans	10
	Yüksek Lisans	97
	Yüksek Lisans	415
	Yüksek Lisans	246
2021	Yüksek Lisans	150
2022	Yüksek Lisans	66
2024	Yüksek Lisans	13
	Yüksek Lisans	16
	Yüksek Lisans	251
Toplam	33	6.606

Tablodaki verilere göre, ilkokulda kaynaştırma eğitimi üzerine çalışmamızda kullanılan tezlerin katılımcı profili sınıf öğretmenlerinden oluşmaktadır. Yıllara göre katılımcı sayısında dalgalanmalar olsa da, genel eğilim yüksek lisans düzeyindeki tezlerde daha fazla katılımcının yer aldığı yönündedir.

İlkokulda kaynaştırma eğitimi üzerine hazırlanan 33 tez çalışmasında toplam 6606 öğretmenin veri toplama aşamasına katıldığı görölmektedir. Bazı yıllarda 500'ün üzerinde öğretmen katılırken, bazı yıllarda bu sayı 10'un altına düşmektedir. Doktora düzeyindeki çalışmaların katılımcı sayısı genellikle daha azdır. 2016, 2017 ve 2019 gibi bazı yıllarda kaynaştırma eğitimi konulu tezlere katılımın yüksek olduğu görölmektedir. Son yıllarda (2021-2024) katılımcı sayısında belirgin bir düşüş olduğu dikkat çekmektedir.

İlkokulda Kaynaştırma Eğitimi Üzerine Hazırlanan Tez Çalışmalarında Ortaya Çıkan Genel Sonuçların Değerlendirilmesi

İlkokulda kaynaştırma eğitimi üzerine hazırlanmış tezlerdeki bulgular incelenmiş ve benzer olanlar Tablo 2'de de belirtilen temalar göz önüne alınarak gruplandırılmıştır. Aşağıda konu başlıklarına göre ulaşılan benzer sonuçlar detaylı şekilde açıklanmıştır.

Araştırma kapsamında en çok üzerinde durulan konu kaynaştırma eğitime yönelik algılar, yeterlilik duygusu, psikolojik ve sosyal etkenler oluşturmaktadır. Ulaşılan araştırma sonuçları incelendiğinde; sınıftaki öğrenci sayıları, cinsiyet, rehber öğretmen desteğı, kıdem yılı şeklindeki faktörler öğretmen tutumlarını belirgin şekilde etkilemezken, okulun ve sınıfın sahip olduğu fiziksel koşullar ve sınıf öğretmenlerinin aldıkları destek hizmetler motivasyonları üzerinde olumlu etki yaratmaktadır. Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi uygulamalarına yönelik tutumlarının kendilerini yeterli görmeleriyle yakından ilgili olduğu belirlenmiştir. Çoğu sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi konusunda herhangi bir eğitim almadıkları ve bu uygulamanın iş yüklerini fazlaştırdığını düşünmektedir. Öğretmenlere kaynaştırma eğitimiyle ilgili yol gösterilmesi, öğretmenlere sunulan destek hizmetlerinin artması kaynaştırma eğitiminin uygulanmasındaki niteliğı, başarıyı ve verimliliğı artırmıştır (Filiz, 2021; Ünsal, 2019; Tekneci, 2024; Akbulut, 2020; Akbıyık, 2022; Güney, 2019; Erdağı, 2019; Söğüt, 2017; Çiftçi, 2016; Kara, 2016; Pamuk, 2016; Niyazibeyoğlu, 2015; Gök, 2013; Soyyiğıt, 2013; Seçer, 2011; Yekeler, 2005).

Kaynaştırma eğitimi uygulamalarında karşılaştıkları sıkıntılar ve çözüm yollarına dair yapılan tez çalışmalarında ise; kaynaştırma eğitimi uygulamalarına yönelik sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin daha çok negatif yönde olduğu, sorunlarının çoğunun okulun ve sınıfın içinde bulundukları fiziksel yetersizlikler, uygun olmayan koşullar ve kalabalık sınıf mevcutları ile aileden yeterli destek görememe, ailenin işbirliğıne yanaşmaması, bireyselleştirilmiş eğitim planının uygulanmasındaki sorunlar şeklinde olduğu görölmektedir. Sınıf öğretmenleri, kaynaştırma uygulamaları sırasında materyal konusunda eksiklik, zaman planlamada sıkıntılar, iletişim konusunda aksaklıklar, güçlükler yaşarken bu tarz sorunları sınıf içi akran eğitimi, bire bir çalışma, materyalleri uyarlama gibi yöntemlerle aşmaya çalışmaktadırlar. Kaynaştırma eğitimi gören özel gereksinimli bireylerin bu uygulama ile sosyal anlamda gelişme gösterdiğı akademik anlamda ise sıkıntılar yaşadıkları belirlenmiştir. Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi uygulamalarına yönelik tutumlarının aldıkları destek hizmetin niteliğı ve üniversitede gittikleri bölümün etkilediğı görölmektedir (Velioğlu, 2024; Turgut Çınar, 2024; Erdağı, 2019; Duran Düşünür, 2018; Yaman, 2017; Kartal, 2016; Güzel, 2014; Gök, 2013; Sadioğlu, 2011; Bilen, 2007).

Kaynaştırma eğitimi ve bütünleştirme uygulamalarının niteliğini artırmaya yönelik olarak, öğretmenlerin tecrübeleri ve bireysel öğretim yöntemlerinin değerlendirilmesine dair görüşleri alınmıştır. Bu görüşlerde, öğretmenlerin yeterli destek görmemesi, ailelerin iş birliğıne yanaşmaması, materyal eksikliğı ve çevresel fiziksel yetersizliklerin, kaynaştırma uygulamalarında karşılaşılan temel sorunlar olduğu belirtilmiştir. Kaynaştırma eğitimi uygulamalarının sağlıklı şekilde işleyebilmesi için

sınıf mevcutlarının kalabalık olmaması, sınıf öğretmenlerinin alanla ilgili yeterli bilgi seviyesine sahip olması ve bireysel farklılıklara uygun düzenlemeler yapılmasının gerektiği vurgulanmıştır (Çınar, 2020; Türer Kurşun, 2020; Yaman, 2017; Kara, 2016; Güzel, 2014; Gök, 2013; Sadioğlu, 2011; Bilen, 2007).

Kaynaştırma öğrencileri için bireyselleştirilmiş eğitim programlarının oluşturulmasını ve uygulanmasını ele alan çalışmalarda ise; sınıf öğretmenlerinin bireyselleştirilmiş eğitim planı hazırlamada sorunlarla karşılaştıkları, bu sorunların mesleki özelliklerine bağlı farklılaştığı görülmektedir. Sınıfında kaynaştırma eğitimi alan öğrencisi bulunan sınıf öğretmenleri, hizmet içi eğitimlerin yetersiz olması, sınıf mevcutlarının kalabalık olması, okul idaresinden ve rehberlik servisinden aldıkları destek hizmetlerinin yetersiz olması, fiziksel şartların da uygun olmaması kaynaştırma eğitimi uygulamada sıkıntılara yol açtığı belirtilmiştir. Yaşanan bu sıkıntılarla ilgili çözüm önerileri incelendiğinde ise; hizmet içi eğitimlerin artırılması, fiziki koşulların iyileştirilmesi, rehberlik servisinin okuldaki diğer personelleri bilgilendirici çalışmalar yapması, okul yönetimi ve rehber öğretmenin destek hizmetlerini uygun şekilde vermesi, alan uzmanlarının okullarda bulunması ve eğitsel değerlendirme aşamalarının uygun şekilde yapılması çözüm önerileri olarak vurgulanmıştır (Akbiyık, 2022; Erdağı, 2019; Yaman, 2017; Kara, 2016; Güzel, 2014; Gök, 2013).

Kaynaştırma eğitime yönelik araştırmaların belirli bölgelere göre yapılması ve öğretmenlerin deneyimlerinin coğrafi faktörlere bağlı olarak değerlendirilmesine yönelik ele alınan çalışmalarda ise; sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi uygulamalarına yönelik tutumlarının mezun oldukları bölüm, cinsiyet, kıdem yılı gibi faktörlere bağlı farklılaşmadığı belirtilmiştir. Kaynaştırma eğitimi uygulamalarına yönelik en büyük sıkıntıların aile ile iş birliğinin eksikliği, destek eğitim odalarının işlevsizliği ve materyal sorunları olarak belirtilmiştir. Okulların ve sınıfların fiziki şartlarının ve okul yönetiminin destek olmaması, sınıf öğretmenlerinin kendilerini kaynaştırma konusunda yeterli hissetmemesi ile kaynaştırma eğitimiyle ilgili yaşadıkları sorunlar arasında doğrudan bir bağlantı bulunmadığını göstermiştir. Sınıf öğretmenlerinin yaşı ve meslekte geçirdikleri yılların sınıf yönetimi konusunda anlamlı farklılıklar oluşturmaktadır (Erdağı, 2019; Ülger, 2019; Söğüt, 2017; Çiftçi, 2016; Niyazibeyoğlu, 2015; Yıldırım, 2014; Gök, 2013; Soyyiğit, 2013; Seçer, 2011).

Sonuç

Bu çalışma, Türkiye’de 2005–2024 yılları arasında ilkökul düzeyinde kaynaştırma eğitimi üzerine yapılmış lisansüstü tezlerin sistematik olarak incelenmesini amaçlamaktadır. Elde edilen bulgular, kaynaştırma uygulamalarına ilişkin akademik ilginin yıllar içinde arttığını, ancak bu ilginin istikrarlı bir şekilde devam etmediğini göstermektedir. Özellikle 2015–2019 yılları arasında yoğunlaşan tez çalışmaları, bu dönemde özel eğitim ve kapsayıcı eğitim politikalarına verilen önemin arttığını göstermektedir. Girgin (2021) tarafından yapılan araştırmadan elde edilen bulgular da bu sonucu desteklemektedir. Ancak tezlerin büyük çoğunluğunun yüksek lisans düzeyinde olması, doktora düzeyindeki bilimsel üretimin sınırlı kaldığını göstermektedir. Bu durum kaynaştırma eğitimi konusunun derinlemesine incelemelerde bulunmak için hâlâ gelişime açık olduğunu ortaya koymaktadır. Yılmaz, Yılmaz ve Savaş (2021) tarafından yapılan araştırmalardan elde edilen bulgular da bu sonucu desteklemektedir.

Çalışmalarda en çok ele alınan temalar arasında öğretmen algıları, uygulamada karşılaşılan zorluklar ve çözüm önerileri, bireyselleştirilmiş eğitim planları (BEP), coğrafi-demografik etkiler ve bütünleştirme süreci yer almaktadır. Öğretmenlerin kaynaştırma eğitime yönelik tutumları, genellikle yeterlilik algıları ve destek hizmetlerine erişimleriyle ilişkilidir. Bu bulgu, Filiz (2021) ve Gülyüz ve Özdemir (2015) gibi önceki çalışmalarla da örtüşmektedir. Ancak öğretmenlerin çoğu, kaynaştırma uygulamalarını uygularken yalnız bırakıldıklarını ve bu sürecin mesleki yüklerini artırdığını ifade

etmektedir. Uluslararası literatürde (Lindsay, 2007; Unianu, 2012) ise kaynaştırma sürecinin yalnızca öğretmen temelli değil; okul yönetimi, aile, özel eğitim uzmanı ve sosyal hizmet uzmanları gibi çok disiplinli bir iş birliğiyle yürütölmesi gerektiği vurgulanmaktadır.

Yapılan tez çalışmalarının konuları incelendiğinde, en fazla çalışmanın (%30,30) doğrudan uygulama sürecinde karşılaşılan sıkıntılar ve çözüm önerileri üzerine yoğunlaştığı görölmektedir. Kalabalık sınıflar, yetersiz fiziksel altyapı ve öğretmen donanımındaki eksiklikler gibi pratik sorunlara sıkça değinilmiş, bu sorunlara yönelik öğretmen temelli çözüm önerileri geliştirilmiştir. Bu durum, öğretmenlerin karşılaştıkları güçlükleri bireysel çabalarla aşmaya çalıştıklarını; ancak bu girişimlerin kurumsal düzeyde sistematik ve sürdürülebilir destek mekanizmalarına dönüşmediğini ortaya koymaktadır. Nitekim Ainscow (2005) ve Florian (2008), kapsayıcı eğitim ortamlarının yalnızca bireysel inisiyatiflere dayanmasının, yapısal eşitsizlikleri derinleştirebileceğini ve öğretmen tükenmişliği riskini artırabileceğini ifade etmektedir. Bu bağlamda, öğretmen temelli çözüm stratejilerinin sınırlı etki alanına sahip olduğu ve uzun vadeli, kalıcı sonuçlar üretebilmesi için çok düzeyli sistemsel destekle bütünleştirilmesi gerektiği söylenebilir. Bireyselleştirilmiş Eğitim Programları (BEP), kaynaştırma eğitiminin temel bileşenlerinden biri olmasına rağmen, yalnızca iki tez (%6,6) bu konuya odaklanmıştır. Bu oran, BEP uygulamalarının akademik çalışmalarda yeterince ele alınmadığını ve bu alanda önemli bir boşluk bulunduğunu ortaya koymaktadır. Oysa BEP'lerin etkili biçimde hazırlanması ve uygulanması, özel gereksinimli öğrencilerin ihtiyaçlarına uygun destek sunulmasının temel koşuludur. Deniz ve Söğüt'ün (2018) yaptığı araştırma da bu sonuçları destekler niteliktedir. Ulusal düzeyde bu alanda yapılacak uygulamalı ve saha temelli araştırmalar, hem öğretmen eğitimine hem de eğitim politikalarının düzenlenmesine katkı sağlayabilir.

İlkokulda kaynaştırma eğitimi üzerine yapılan tezlerde tercih edilen araştırma yöntemlerine bakıldığında üç farklı yöntemle yapılan çalışmalar olduğu görölmektedir. Tez çalışmalarının büyük çoğunluğunun (%57,58) nicel araştırma yöntemleri ile gerçekleştirildiğini göstermektedir. Bu eğilim, araştırmacıların kaynaştırma eğitime ilişkin tutum ve görüşleri ölçerken yapılandırılmış, sayısal veriye dayalı veri toplama tekniklerine ağırlık verdiklerini göstermektedir. Özellikle öğretmenlerin görüşlerini belirlemeye yönelik yapılan çalışmalarda bu yöntemin sıkça tercih edilmesi, nicel verilerin daha kolay genellenebilir bulgular sunmasıyla ilişkilendirilebilir. Bununla birlikte, nitel araştırma yöntemleri yalnızca dokuz tezde kullanılmıştır. Oysa kaynaştırma uygulamaları, sadece nicel verilerle değil, öğretmenlerin deneyimleri, karşılaştıkları güçlükler ve sürece dair anlamlandırmaları ile daha kapsamlı bir şekilde anlaşılabilir. Nitel tezlerin genellikle öğretmenlerin yaşadıkları zorluklar ve çözüm önerilerine odaklandığı görölmektedir. Araştırmalarda karma yöntem ise yalnızca beş tezde kullanılmıştır. Bu durum, öğretmen görüşlerinin yalnızca sayısal verilerle değerlendirilmesine ve bağlamsal derinliğin ihmal edilmesine neden olabilir. Oysa kapsayıcı eğitim uygulamaları, yalnızca ölçülebilir tutumlardan ibaret değildir; deneyimlerin, duyguların ve bağlamın bütüncül olarak değerlendirilmesi gerekir. Avramidis ve Norwich (2002) de öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik tutumlarını etkileyen faktörlerin çok boyutlu olduğunu, bu nedenle nitel veriyle desteklenmeyen nicel yaklaşımların bağlamsal anlamı eksik yansıtacağını vurgulamaktadır. Nitekim Engelbrecht ve Savolainen'in (2018) yürüttüğü çalışmada da, öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik tutumlarının yalnızca nicel verilerle değerlendirilmesinin, bu tutumların arka planındaki kişisel deneyimleri, sınıf içi uygulamaları ve duygusal yaklaşımları tam olarak yansıtmakta yetersiz kaldığı belirtilmiştir. Ne var ki, alanyazında yapılan tezlerde bu yöntemle sınırlı sayıda başvurulmuş olması, elde edilen bulguların öğretmen deneyimlerinin bütününe yansıtamamasına neden olabilmektedir.

Katılımcı profiline bakıldığında ise veri toplamada en çok sınıf öğretmenlerine başvurulduğu, diğer paydaşlara (öğrenciler, aileler, okul yöneticileri, özel eğitim öğretmenleri) ise yeterince yer

verilmediği görülmektedir. Araştırmacılar, çok boyutlu bir değerlendirme ile daha sağlıklı sonuçlar elde edileceğini belirtmiştir (Demirdağlı ve Kizir, 2023; Özokçu, 2018). Kaynaştırma eğitimi, çok aktörlü bir süreci içermektedir. Sınıf öğretmenlerinin rolü elbette belirleyicidir; ancak tek başına öğretmenin yeterliliği, sürecin başarıyla işlemesi için yeterli değildir.

Uluslararası literatürde son yıllarda kapsayıcı eğitime yönelik yaklaşımlar, yalnızca fiziksel entegrasyonu değil; aynı zamanda öğrencilerin sosyal-duygusal gelişimlerini desteklemeyi, öğretmen yeterliklerinin artırılmasını, kapsayıcı okul kültürünün oluşturulmasını ve farklı paydaşlar arasındaki iş birliğini de içeren bütüncül bir çerçevede ele alınmaktadır (UNESCO, 2020; OECD, 2019). Özellikle European Agency for Special Needs and Inclusive Education (2022) bu kapsamda önemli raporlar sunmuştur. Ayrıca OECD, UNESCO ve Avrupa Birliği kapsamında yürütülen çalışmalarda; öğretmen eğitimi, aile katılımı ve okul yönetimlerinin kapsayıcı liderlik yaklaşımını benimsemeleri, etkili kapsayıcı eğitimin temel bileşenleri olarak öne çıkmaktadır (OECD, 2019; UNESCO, 2020; EASNIE, 2022). Buna karşın, Türkiye’de yapılan yüksek lisans ve doktora tezlerinde bu unsurların genellikle sınırlı şekilde ele alındığı; çalışmaların daha çok öğretmen merkezli, uygulama odaklı ve mikro düzeyde kaldığı görülmektedir (Demir Zengin, Uğur Mutlu ve Haşıl Korkmaz, 2024). Bu durum, uluslararası literatürde öne çıkan sistematik ve çok boyutlu yaklaşımlarla karşılaştırıldığında Türkiye bağlamında önemli bir boşluk olduğunu göstermektedir.

Bu çalışma ile ortaya konulan bulgular ışığında şu öneriler geliştirilebilir:

Kaynaştırma eğitimi alanında doktora düzeyinde yürütülen araştırmaların sayısının artırılması, alanın kuramsal derinliğini ve bilimsel çeşitliliğini geliştirecektir. Bu durum, kaynaştırma politikalarının daha sağlam akademik temellere oturmasına ve uygulamada karşılaşılan sorunlara yönelik daha yapısal çözümler üretilmesine katkı sağlayacaktır.

Kaynaştırma eğitiminin uygulama boyutuna ilişkin olarak Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı (BEP) gibi az çalışılmış tematik alanlara odaklanılması önerilmektedir. Bu tür araştırmalar, öğretmenlerin ve diğer paydaşların uygulama süreçlerinde karşılaştıkları güçlüklerin anlaşılmasına ve çözüm geliştirilmesine olanak tanıyacaktır.

Karma yöntemli araştırmaların teşvik edilmesi, kaynaştırma sürecinde yer alan tutum, algı ve uygulamaların daha derinlikli ve çok boyutlu bir biçimde incelenmesini sağlayacaktır. Bu yaklaşım, özellikle öğretmen tutumlarının neden-sonuç ilişkileri bağlamında açıklanmasına katkıda bulunabilir.

Öğrenciler, aileler, okul yöneticileri ve özel eğitim öğretmenleri gibi farklı paydaşların dâhil edildiği çok aktörlü araştırmaların artırılması önem arz etmektedir. Bu tür çalışmalar, kaynaştırma uygulamalarının bütüncül bir perspektifle değerlendirilmesini ve sistemin güçlü ile zayıf yönlerinin daha sağlıklı biçimde incelenmesini mümkün kılacaktır.

Uluslararası kaynaştırma modellerinin karşılaştırmalı olarak incelenmesi ve bu modellerin Türkiye’nin eğitim sistemine uygun biçimde uyarlanması önerilmektedir. Bu tür bir yaklaşım, yerel uygulamalara sistematik bir yön kazandırarak kaynaştırma eğitimi politikalarının daha etkili ve sürdürülebilir biçimde yapılandırılmasına katkı sunabilir.

Bu çalışma, öğretmen odaklı tezlerin sunduğu zengin verilerden hareketle kaynaştırma eğitimi uygulamalarının mevcut durumunu ortaya koymuş ve bu alanda yapılacak araştırmalar için yol gösterici bir kaynak niteliği taşımaktadır.

Araştırma ve Yayın Etiği

Bu alışmada, 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.

Etik Kurul İzni

Bu alışma, etik kurul izni gerektirmemektedir.

Yazarların Katkı Oranı

Her iki yazardan 1. yazar %70, 2. yazar da %30 katkı sağlamıştır.

ıkar atışması

Yazarlar arasında herhangi bir çıkar atışması bulunmamaktadır.

Destek ve Teşekkür

Sevgili oğlum ve kızım, sizden çaldığım zamana rağmen sabrınız ve sevginizle bana güç verdiğiniz için minnettarım.

Kaynakça

- Ainscow, M. (2005). Developing inclusive education systems: What are the levers for change? *Journal of Educational Change*, 6(2), 109–124. <https://doi.org/10.1007/s10833-005-1298-4>
- Akbıyık, C. (2022). *Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitiminde problem yaşama ve rehberlik ve araştırma merkezlerinden faydalanma durumları*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Kastamonu: Kastamonu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Akbulut, E. (2020). *Sınıf öğretmenlerinin öz yeterlilik alguları ile kaynaştırma eğitime yönelik tutumları arasındaki ilişkinin değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Diyarbakır: Dicle Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Arastaman, G., Fidan, İ. Ö. ve Fidan, T. (2018). Nitel araştırmada geçerli ve güvenilirlik: Kuramsal bir inceleme. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15 (1), 37-75.
- Atıcı, R. (2014). Kaynaştırma öğrencilerinin okul hayatında yaşadığı zorluklar. *Electronic Turkish Studies*, 9(5), 279-291. <http://doi.org/10.7827/TurkishStudies.6936>
- Avramidis, E. & Norwich, B. (2002). Thatchers attitudes towards integration/inclusion: A review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, 17(2), 129–147. <https://doi.org/10.1080/08856250210129056>
- Babaoğlan, E. ve Yılmaz, ř. (2010). Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimindeki yeterlikleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 18(2), 345-354
- Balo, E. D. (2015). *İlkokullarda kaynaştırma eğitimi uygulamalarında karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Elâzığ: Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Baltacı, A. (2019). Nitel araştırma süreci: Nitel bir araştırma nasıl yapılır? *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(2), 368-388.
- Bilen, E. (2007). *Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarında karşılaştıkları sorunlarla ilgili görüşleri ve çözüm önerileri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- Çınar, S. (2020). *Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine yönelik tutumu*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. İstanbul: Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Çiftçi, C. (2016). *Sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik algıları ile kaynaştırmaya yönelik tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Adana: Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Demir Zengin, F., Uğur Mutlu, S. ve Haşıl Korkmaz, N. (2024). Kapsayıcı eğitim alanında yapılmış doktora tez çalışmalarının incelenmesi: Bir içerik analizi. *Kırıkkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(2), 455–480. <https://doi.org/10.33400/kuje.1416630>
- Demirdağlı, Ş. ve Kızır, M. (2023). Kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarında öğretmen yardımcıları. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 36(1), 202–227. <https://doi.org/10.19171/uefad.1177019>
- Deniz, S. ve Söğüt, D. A. (2018). Sınıf öğretmenlerinin bireyselleştirilmiş eğitim programı (BEP) hazırlamada karşılaştıkları güçlükler ve kaynaştırma uygulamalarına ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(2), 423-443. <https://doi.org/10.17556/erziefd.402532>
- Diken, İ. H. ve Batu, S. (2010). İlköğretimde Kaynaştırma İ. H. Diken, (Ed.), *Kaynaştırmaya giriş içinde* (s. 2-23). Pegem Akademi Yayınları.
- Duran Düşünür, A. (2018). *İlkokullarda kaynaştırma eğitiminde karşılaşılan sorunlara ilişkin öğretmen görüşleri*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Denizli: Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Engelbrecht, P. & Savolainen, H. (2018). A mixed-methods approach to developing an understanding of teachers attitudes and their enactment of inclusive education. *European Journal of Special Needs Education*, 33(5), 660-676. <https://doi.org/10.1080/08856257.2017.1410327>
- Erdağ, Ü. (2019). *Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitime ilişkin görüşlerinin incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Kars: Kafkas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- European Agency for Special Needs and Inclusive Education. (2022). *Key principles for inclusive education: Guidelines for policy makers*. <https://www.european-agency.org/publications/key-principles-inclusive-education>
- Filiz, İ. (2021). *Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarına yönelik yeterlilikleri ile kaynaştırma eğitimi ile ilgili duygu tutum ve kaygıları arasındaki ilişki*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. İstanbul: Biruni Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.
- Florian, L. (2008). Inclusion: Special or inclusive education: future trends. *British Journal of Special Education*, 35(4), 202–208. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8578.2008.00402.x>
- Girgin, İ. (2021). Eğitimcilerin kaynaştırmaya yönelik mesleki gelişim ihtiyaçları. *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 18(Eğitim Bilimleri Özel Sayısı), 4153- 4175. <https://doi.org/10.26466/opus.845376>
- Gök, R. (2013). *Kaynaştırma eğitimi öğrencisi bulunan ilkökul sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetiminde karşılaştıkları zorluklar ve bu zorluklara başa çıkma yöntemleri*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Antalya: Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- Gülyüz, B. ve Özdemir, M. (2015). Sınıf öğretmenlerinin ve sınıf öğretmeni adaylarının kaynaştırma eğitimine ilişkin tutumlarının incelenmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(3), 53-64.
- Güney, B. (2019). *Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırmaya ilişkin tutumu ve tutumun iyileştirilmesine yönelik çözüm önerileri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Amasya: Amasya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Güzel, N. (2014). *Kaynaştırma öğrencisi olan ilköğretim öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin yaşadıkları sorunlar (Beykoz ilçesi örneği)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. İstanbul: Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kara, Z. (2016). *Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi öğrencilerine yönelik tutumlarını etkileyen faktörlerin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. İstanbul: İstanbul Aydın Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Karaçam, Z. (2013). Sistematiik derleme metodolojisi: Sistematiik derleme hazırlamak için bir rehber. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Elektronik Dergisi*, 6(1), 26-33.
- Karasar, N. (2023). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Nobel Akademik Yayıncılık.
- Kargın, T. (2004). Kaynaştırma: Tanımı, gelişimi ve ilkeleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 5(2), 1-13.
- Kartal, M. (2016). *İlkokullardaki kaynaştırma uygulamalarının niteliğinin artırılmasıyla ilgili öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Konya: Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kniveton, B. H. (2004). A study of perceptions that significant others hold of the inclusion of children with difficulties in mainstream classes. *Educational Studies*, 30(3), 331-343. <https://doi.org/10.1080/0305569042000224260>
- Lindsay, G. (2007). Educational psychology and the effectiveness of inclusive education/mainstreaming. *British Journal of Educational Psychology*, 77(1), 1-24. <https://doi.org/10.1348/000709906X156881>
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2010). *Okullarımızda 3N (neden nasıl niçin) kaynaştırma yönetici-öğretmen-aile kılavuz kitabı*. T.C. Milli Eğitim Bakanlığı, Özel Eğitim Rehberlik ve Danışma Hizmetleri Genel Müdürlüğü https://orgm.meb.gov.tr/alt_sayfalar/yayimlar/kaynastirma/kaynastirma.pdf
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2018). *Özel eğitim hizmetleri yönetmeliği*. https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_07/09101900_ozel_egitim_hizmetleri_yonetmeliği_07072018.pdf
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2024). *Millî eğitim istatistikleri – Örgün eğitim 2023/2024*. MEB Strateji Geliştirme Başkanlığı. https://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2024_10/11230736_meb_istatistikleri_orgun_egitim_2023_2024.pdf
- Niyazibeyoğlu, S. (2015). *Sınıf Öğretmenlerinin kaynaştırma öğrencilerine yönelik tutumlarının incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. İstanbul: Fatih Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- OECD. (2019). *Empowering and enabling teachers to improve equity and outcomes for all*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9f354ec0-en>

- Opdal, L. R., Wormnæs, S. & Habayeb, A. (2001). Teachers' opinions about inclusion: A pilot study in a Palestinian context. *International Journal of Disability, Development and Education*, 48(2), 143-162. <https://doi.org/10.1080/10349120120053630>
- Orel, A. ve Zerey, Z. (2004). Sınıf öğretmeni adaylarının kaynaştırmaya yönelik tutumlarının incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 5(01), 23-33.
- Özokcu, O. (2018). Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırmaya yönelik tutumlarının incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(3), 418-433. <https://doi.org/10.17679/inuefd.472639>
- Pamuk, Y. (2016). *Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin görüşleri*. Yayımlanmış yüksek lisans tezi. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. ProQuest Dissertations & Theses.
- Sadioğlu, Ö. (2011). *Sınıftakilerin kaynaştırılmasına ilişkin sorunlar, beklentiler ve önerilere yönelik nitel bir araştırma*. Yayımlanmış doktora tezi. Bursa: Bursa Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. ProQuest Dissertations & Theses.
- Sadioğlu, Ö., Batu, E. S. & Bilgin, A. (2012). Sınıf öğretmenlerinin özel gereksinimli öğrencilerin kaynaştırılmasına ilişkin görüşleri. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(2), 399-432.
- Şahin, S. (2017). *İlköğretim kaynaştırma ortamlarında eğitim alanında özel yoğunlaşmaları ve sınıfların kaynaştırma uygulamalarının düzenlenmesi / ilköğretimde kaynaştırma öğrencisi bulunan velilerin ve öğretmenlerin kaynaştırma uygulamalarına ilişkin görüşleri*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Eskişehir: Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Seçer, F. (2011). *Sınıf öğretmenlerinin kişilerarası öz yeterlik inançları ile kaynaştırmaya yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Konya: Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Soodak, L. C., Podell, D. M. & Lehman, L. R. (1998). Teacher, student, and school attributes as predictors of teachers' responses to inclusion. *The Journal of Special Education*, 31(4), 480-497. <https://doi.org/10.1177/002246699803100405>
- Soyyigit, T. (2013). *Sınıf öğretmenlerinin değer tercihleriyle kaynaştırmaya yönelik tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. İstanbul: Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Söğüt, D.A. (2017). *Sınıf öğretmenlerinin bireyselleştirilmiş eğitim programı hazırlamada karşılaştıkları güçlükler ve kaynaştırma uygulamalarına ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Muğla: Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Sucuoğlu, B. (2004). Türkiye'de kaynaştırma uygulamaları: Yayınlar/araştırmalar. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 5(2), 15-23.
- Türkiye Cumhuriyeti. (1982). *Türkiye Cumhuriyeti Anayasası* (Kanun No. 2709, 7 Kasım 1982). Resmi Gazete, 9 Kasım 1982, Sayı: 17863. <https://www.anayasa.gov.tr/tr/mevzuat/anayasa/> Erişim tarihi 09 Şubat 2025 tarihinde alındı.
- Türer Kurşun, T. (2020). *Bütünleştirme/ kaynaştırma uygulamaları kapsamında görev yapan ilköğretim öğretmenlerinin görüşlerinin incelenmesi: Elâzığ ili örneği*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, İstanbul: Biruni Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.

- UNESCO. (2020). *Global education monitoring report 2020: Inclusion and education – All means all*. UNESCO Publishing. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373718>
- Unianu, E. M. (2012). Teachers' attitudes towards inclusive education. *Procedia-social and behavioral sciences*, 33(2012), 900-904. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.01.252>
- Ülger, Y. (2019). *Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitime ilişkin yeterlilikleri ile yaşadıkları sorunlar arasındaki ilişkinin değeriendirilmesi (Afyonkarahisar örnelemi)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Afyon: Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Ünsal, K. (2019). *Kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamalarında rol alan sınıf öğretmenlerinin görev ve sorumluluklarını yerine getirme durumları ile kaynaştırmaya yönelik tutumlarının incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Ağrı: Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Tekneci, C. (2024). *Sınıf öğretmenlerinin özel gereksinimli bireylere yönelik tutumu ve kaynaştırma uygulamalarındaki yeterliğinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Malatya: İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Turgut Çınar, G. (2024). *Birleştirilmiş sınıfta kaynaştırma öğrencisi bulunan sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetiminde karşılaştığı sorunlar ve bu sorunlarla başa çıkma yolları*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Erzurum: Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Velioğlu, B. (2024). *Kalabalık sınıflarda kaynaştırma öğrencisi olan sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetiminde karşılaştıkları güçlüklerin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Erzurum: Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Yaman, A. (2017). *Kaynaştırma modeli ile eğitilen öğrenciler için bireyselleştirilmiş eğitim programlarının geliştirilmesi ve uygulamasına yönelik sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin belirlenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Konya: Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Yekeler, B. (2005). *Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitime yönelik tutumlarının bazı psiko sosyal değişkenler açısından incelenmesi (Sivas merkez ilköğretim okulları örneğı)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Sivas: Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yıldırım, B.A. (2014). *Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırmaya yönelik tutumları*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Gaziantep: Zırve Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yılmaz, İ., Yılmaz, E. ve Savas, B. (2021). Destek eğitim odalarına ilişkin hazırlanmış lisansüstü tez çalışmalarına genel bir bakış. *Turkish Journal of Educational Studies*, 8(3), 419-442. <https://doi.org/10.33907/turkjes.956942>

Extended Abstract

Introduction

This study aims to examine postgraduate theses prepared on inclusive education in Türkiye until 2024. The systematic review method, which is one of the qualitative research methods, was used in the study. A search was conducted in the National Thesis Center using the keywords of inclusion, integration and inclusive education. As a result of the search, 626 postgraduate theses on inclusive education practices were reached. According to the selection criteria determined by the researchers; the thesis title should include the terms "primary school teacher" or "class teacher" and "inclusion", the thesis topic should focus on the opinions, attitudes, problems experienced and solution suggestions of class teachers and the participants should consist only of class teachers. 33 postgraduate theses that meet these criteria were determined and examined. The types, subjects, methods, years of publication, type and number of samples of the examined theses and the common results that emerged in the studies were examined. As a result of the examinations; problems such as crowded inclusion classes, inadequate physical conditions, inefficient implementation of individualized education plans and insufficient participation of families in cooperation were identified. In addition, it was concluded that support services for teachers should be increased in order for inclusion education to be successfully implemented.

Methodology

The study examined in detail the theses on inclusive education at primary school level in Turkey. In this study, the screening model, one of the qualitative methods, was used. In qualitative research, the researcher tries to interpret and give meaning to events and facts by evaluating them in their context (Baltacı, 2019). The screening model is a research method that tries to determine a current or past situation as it is. It does not aim to change or affect it, it only provides information by observing and documenting. Its biggest limitation is the difficulties experienced in finding and controlling data (Karasar, 2023). In the data collection phase, systematic review was used as a research method. The systematic review method brings together the findings of various studies on a certain subject, makes a critical evaluation and aims to present the strongest evidence (Karaçam, 2013). In this study, the systematic review method was preferred in order to examine all the studies on inclusive education in primary school and evaluate them in line with certain criteria.

In the National Thesis Center of the Council of Higher Education, since integrative education was referred to with the term "integration" in previous years, a search was first conducted with the keyword "integration". Later, additional searches were conducted without applying a specific elimination criterion using the other keywords of the research, "integration" and "inclusive education". As a result of the search, a total of 626 theses were reached, 490 with the keyword "integration", 72 with the keyword "integration" and 64 with the keyword "inclusive education". Then, the selection and elimination criteria to be used in the study were determined. Among the selection criteria; the thesis title should include the expressions "primary school teacher" or "class teacher" and "inclusion", the thesis topic should be related to the opinions, attitudes, problems experienced and solution suggestions of class teachers regarding inclusive education and the participants should consist only of class teachers during the data collection process. The elimination criteria were determined as studies conducted on teachers other than class teachers, studies conducted on certain types of disabilities, theses focusing on parents or normally developing students. All theses were examined in accordance with the specified criteria; after separating the studies that did not meet the selection conditions and the theses that were repeated

in the searches made with different keywords, a total of 33 postgraduate theses that met the criteria were reached. These 33 studies were separated by the researchers for detailed examination. In the next stage, the 33 theses that will be evaluated immediately in the research were examined in detail according to the analysis table created by taking into account the sub-questions of the study. This analysis table includes elements such as the date the study was published, the master's or doctorate level it was conducted at, the research topic, the nature and number of individuals participating in the research.

All data were organized and compared by the researchers through the analysis table prepared during the data collection phase. The obtained data were shown in tables. The frequencies and percentage values of the data were calculated and analyzed. The descriptive analysis outputs were presented in the form of tables in the findings section.

Result and Discussion

This study systematically examined postgraduate theses on inclusive education at primary school level in Türkiye between 2005 and 2024. The findings revealed that academic interest increased over the years but did not show continuity. An increase was observed in the number of theses especially between 2015 and 2019, however, the fact that the majority of the studies were at the master's level revealed the need for deepening the field.

The most prominent themes in the theses were teacher perceptions, implementation difficulties, IEP, geographical-demographic effects and the integration process. It was observed that teachers generally carried out the process alone due to insufficient support; this situation shows the lack of a multi-stakeholder approach emphasized in the international literature. Frequently mentioned structural problems include crowded classes, physical deficiencies and lack of family cooperation.

The small number of theses focusing on IEP shows that this fundamental issue has not been addressed sufficiently. In addition, the limited use of mixed methods in theses reduces contextual depth. When looking at the participant profile, the focus in data collection was mainly on classroom teachers, and other stakeholders were not sufficiently represented.

In this context, the following suggestions can be made: Studies at the doctoral level should be increased, focus should be placed on less studied themes such as IEP, mixed-method research should be encouraged, multi-stakeholder studies should be expanded, local policies should be guided by using international good examples, in general, this study evaluated the current status of inclusive education through teacher-focused theses and provided a guiding framework for future research.