

EĞİTİM BİLİMLERİNDE GÜNCEL ARAŞTIRMALAR

Editör: KENAN BAŞ & ABDULKERİM DİKTAŞ



BİDGE Yayınları

Eğitim Bilimlerinde Güncel Araştırmalar

Editör: KENAN BAŞ ABDULKERİM DİKTAŞ

ISBN: 978-625-8995-67-1

1. Baskı

Sayfa Düzeni: Gözde YÜCEL

Yayınlama Tarihi: 2026-03-25

BİDGE Yayınları

Bu eserin bütün hakları saklıdır. Kaynak gösterilerek tanıtım için yapılacak kısa alıntılar dışında yayıncının ve editörün yazılı izni olmaksızın hiçbir yolla çoğaltılamaz.

Sertifika No: 71374

Yayın hakları © BİDGE Yayınları

www.bidgeyayinlari.com.tr - bidgeyayinlari@gmail.com

Krc Bilişim Ticaret ve Organizasyon Ltd. Şti.

Güzeltepe Mahallesi Abidin Daver Sokak Sefer Apartmanı No: 7/9 Çankaya /
Ankara



ÖNSÖZ

Eğitim, bireylerin bilişsel, duyuşsal ve sosyal gelişimlerini şekillendiren en temel toplumsal süreçlerden biridir. Bu süreç, yalnızca bilgi aktarımıyla sınırlı kalmayıp; aynı zamanda değerlerin, tutumların ve becerilerin kazandırılmasını da içermektedir. Günümüz dünyasında yaşanan hızlı değişim ve dönüşümler, eğitim sistemlerinin de sürekli olarak yeniden yapılandırılmasını gerekli kılmaktadır. Bu bağlamda eğitim bilimleri alanında yürütülen akademik çalışmalar hem kuramsal çerçevenin zenginleşmesine hem de uygulamaya dönük yenilikçi yaklaşımların geliştirilmesine önemli katkılar sunmaktadır. Elinizdeki bu eser, eğitim bilimlerinin farklı alt alanlarında gerçekleştirilen güncel ve özgün araştırmaları bir araya getirerek, alana çok boyutlu bir bakış açısı kazandırmayı amaçlamaktadır. Kitapta yer alan bölümler; öğretmen eğitimi, müfredat incelemeleri, değerler eğitimi, okuduğunu anlama, öğrenme motivasyonu ve fen eğitimi gibi geniş bir yelpazeyi kapsamaktadır. Bu yönüyle eser hem disiplinlerarası bir yaklaşım sunmakta hem de eğitim olgusunu farklı boyutlarıyla ele almaktadır.

Bu kitap, eğitim bilimleri alanında çalışan akademisyenlere, araştırmacılara, lisansüstü öğrencilere ve uygulayıcılara katkı sunmayı hedeflemektedir. Aynı zamanda, eğitim politikalarının geliştirilmesine ve uygulamaların iyileştirilmesine yönelik bilimsel bir zemin oluşturmayı amaçlamaktadır. Kitabın hazırlanma sürecinde destek veren, çalışmalarını titizlikle yürüterek bu kitabın bilimsel niteliğini güçlendiren tüm bölüm yazarlarına teşekkür ederiz.

Bu eserin eğitim bilimleri alanına katkı sağlaması ve yeni çalışmalara ilham vermesi temennisiyle...

Editörler

Doç. Dr. Kenan BAŞ

Doç. Dr. Abdulkerim DİKTAŞ

İÇİNDEKİLER

TÜRKİYE'DE “ÖĞRETMENLER ODASI” İLE İLGİLİ YÜRÜTÜLEN MAKALELERİN ANALİZİ	1
--	---

KENAN BAŞ

TÜRKİYE FİZİK ÖĞRETİM PROGRAMLARINDA KUANTUM FİZİĞİ: TARİHSEL GELİŞİM VE GÜNCEL YAKLAŞIMLAR	23
---	----

ÖMER ENSARİ

AN EXAMINATION OF PRE-SERVICE PRIMARY SCHOOL TEACHERS' PROFESSIONAL COMMITMENT AND THEIR REASONS FOR CHOOSING THE TEACHING PROFESSION	39
--	----

*MÜRÜVVET ELİF TOK, VERDA KOŞUCU, PINAR ÇAVAŞ, ASLI CEREN
ALAÇAM*

TÜRKİYE YÜZYILI MAARİF MODELİ BAĞLAMINDA 5. VE 6. SINIF TÜRKÇE DERS KİTAPLARINDA GIDA UNSURU ÜZERİNDEN DEĞER AKTARIMI	74
---	----

NESRİN KURT, AYHAN KOÇOĞLU

TÜRKİYE YÜZYILI MAARİF MODELİ OKUL ÖNCESİ EĞİTİM PROGRAMININ İNCELENMESİ	97
---	----

AYŞE CAN GÖKALP, DOÇ. DR. MELİH DİKMEN

SORU SINIFLANDIRMASI	148
----------------------------	-----

MEHMET CAN

THE INVESTIGATION OF THE RELATIONSHIP BETWEEN MOTIVATION TOWARDS SCIENCE LEARNING AND ENVIRONMENTAL AWARENESS	163
---	-----

YELİZ ÖZÜDOĞRU, FATİH DOĞAN, KAYHAN SANCAK

ENSTALASYON UYGULAMALARINDA DEĞİŞEN SERGİLEME PRATİKLERİ ÜZERİNE OKUMALAR	210
--	-----

NAİLE ÇEVİK, AYŞE KARATAŞ KARAÇAM

BÖLÜM 1

TÜRKİYE’DE “ÖĞRETMENLER ODASI” İLE İLGİLİ YÜRÜTÜLEN MAKALELERİN ANALİZİ

Kenan BAŞ¹

Giriş

Eğitim, bireyin kendini tanıması, kim olduğuna ilişkin farkındalıklar kazanması açısından çeşitli etkinlikler planlayarak bu etkinliklerin gerçekleştirilmesini sağlayan bir süreçtir. Öğretmenler ise bu süreçte aktif bir şekilde görev alan, eğitim öğretim faaliyetlerini bizzat sahada uygulayan ve ilgili alanda uzman olan kişilerdir. Yaşamış olduğumuz dönem içerisinde eğitim öğretim faaliyetleri örgün eğitim kurumları olan okullar bünyesinde gerçekleştirilmektedir. Bu faaliyetlerin ve sürecin her aşamasında yer alan öğretmenlerin bazı niteliklere (*alan bilgisi, mesleki, bireysel nitelikler, entelektüel bilinç ve düzey, çağdaşlık bilinci vb.*) sahip olmaları gerekmektedir. Bu özelliklerin ve niteliklerin kaliteli ve özenle tasarlanmış yetkin eğitim ortamlarında sürdürülebilmesi uygun ve elverişli çalışma koşullarının varlığı ile mümkün olabilir. Dolayısıyla öğretmenlerin de bu anlamda kendileri için dizayn edilmiş, güvenli, sosyal, fiziksel ve mesleki anlamda bir araya gelmelerini sağlayarak iletişim kurmalarına ve dinlenmelerine imkân tanıyan ortamlara sahip olmaları gerekmektedir. Eğitim ortamlarının vazgeçilmez unsurlarından biri olan öğretmenlerin; mesleki gelişimlerine katkı sunarak, onların mesleki çalışmalarını yürüttükleri ortamlardan biri de öğretmenler odasıdır (Terzi &

¹ Doç. Dr. Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi, Patnos Sosyal Hizmetler Yüksekokulu, Sosyal Hizmetler Bölümü. ORCID ID: 0000-0003-4253-2323

Arslan, 2021). Öğretmenler odası, öğretmenler açısından meslektaşlarıyla sohbet etme fırsatı buldukları, rahatladıkları, dinlendikleri, derse hazırlık yaptıkları, ders aralarında gidip geldikleri, toplantı yaptıkları ve çeşitli konularda fikir alışverişinde bulundukları mekânın adıdır (Clandfield & Foord, 2008). Öğretmenler odası, öncelikle eğitim öğretim işleri olmak üzere, öğretmenlerin iletişim kurdukları, kendi aralıklarında iş birliği yaptıkları mekân olarak adlandırılmaktadır (Yeşil & Korkmaz, 2012). Öğretmenler bu alanlarda sürekli toplanıp aralarında resmi/gayri resmi ilişkiler kurmaktadır (Nayir, Taneri & Akgündüz, 2017).

Öğretmenlerin okul içerisinde sınıflardan sonra en çok kullandıkları mekanlardan biri olan öğretmenler odası TS9518 – TS12860 standartlarına göre eğitim-öğretim ortamlarında bulunması gereken birimler arasında bulunmaktadır (Türe & Karaküçük, 2011). Bir okul bünyesinde yer alan derslikler ve yönetim birimleri ne kadar önemliyse öğretmenler odası da o denli önemli birimlerdir (Terzi & Arslan, 2021). Hatta Britland’a (2012) göre okullarda, yönetim birimleri okulun beyni ise, öğretmenler odasının da okulun kalbi olarak değerlendirilmesi gerekmektedir. Bununla birlikte öğretmenler odasının fiziki şartları, mekânsal durumu, psiko-sosyal koşulları, mesleği icra eden öğretmenlerin; kişisel, mesleki gelişiminin yanı sıra eğitim süreçlerini de etkileyebileceği ön görülmektedir (Arslan, 2016).

Öğretmenler odası olgusu, pek çok açıdan (*bireysel, toplumsal, veli, öğretmen, öğrenci, okul*) ele alınıp değerlendirildiğinde, bu mekanların fiziki, mimari ve teknolojik yönlerden iyi bir donanımına sahip olmaları beklenmektedir (Korkulutaş, 2019). Çünkü bu mekanlar, eğitim öğretim faaliyetlerinin icra edilmesi, farklı model ve yaklaşımların uygulanması, öğrencilerin pek çok yönden bütüncül bir bakış açısıyla değerlendirilmesi açısından, okul içerisinde kapladığı

alandan çok daha fazlasını ifade ederek, önemli bir işlevi yerine getirmektedir (Yeşil & Korkmaz, 2012). Bunlar öğretmenler odasının olumlu işlevleri olarak görülmektedir. Ancak bunlarla birlikte öğretmenler odasının bazı olumsuz işlevleri de bulunmaktadır. Bu ortamlarda yaşanan tartışmalar, yapılan kıyaslamalar da öğretmenler odasının olumsuz işlevleri arasında gösterilebilir (Koç Akran, 2020). İlgili literatür incelendiğinde öğretmenler odası ile farklı alanlarda farklı çalışmaların yürütüldüğü görülebilmektedir. Ancak yapılan bu çalışmalarda özellikle öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının, öğretmenler odasına yönelik görüşlerini, genel olarak değerlendirerek buradan araştırmacılara belirli başlıklarda derli toplu bilgileri sunabilecek ve ortaya çıkan verilerden araştırmacılara ve okurlara bir bakış sunabilecek çalışma sayısının yetersiz olduğu tespit edilmiştir. Bu açıdan çalışmanın literatürdeki boşluğu doldurabileceği öngörülmektedir.

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmada, öğretmenler odası ile ilgili, öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının görüşleri kapsamında Türkiye’de yapılmış olan makalelerin çeşitli yönlerden incelenmesi ve bu doğrultuda sağlıklı analizler yapılarak güvenilir bulgular elde edilebilmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda şu sorulara cevap aranmıştır.

- 1) Yürütülen çalışmalarda hangi başlıklar kullanılmıştır?
- 2) Yürütülen çalışmalar hangi çalışma grupları ile gerçekleştirilmiştir.
- 3) Yürütülen çalışmalarda ön plana çıkan başlıklar (konu, sorun vb) nelerdir?
- 4) Yürütülen çalışmaların zaman aralığının dağılımı nasıldır?
- 5) Yürütülen çalışmalarda hangi yöntemler tercih edilmiştir?

YÖNTEM

Bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden biri olan doküman analizi yöntemi kullanılmıştır. Doküman analizi basılı ve elektronik tüm materyallerin hem incelenmesi hem de değerlendirilmesi neticesinde gerçekleşen işlemin adıdır (Bowen, 2009). Araştırılmak istenen herhangi bir konu ile ilgili araştırmacıya bilgi sağlayan çeşitli yazılı materyale doküman (belge) adı verilmektedir (Balcı, 2016). İlgili literatür incelendiğinde doküman kavramı “fiziksel veri” olarak isimlendirilmekte olup, bireylere, topluluklara, kültürlere yönelik ciddi ve önemli bilgiler içermektedir (Baş & Akturan, 2017). Merriam’a (2013) göre doküman analizi, araştırma konusu ile ilgili basılı materyallerden, diğer materyallerden, kişisel belgelerden, günlük yaşama ilişkin görsel malzemelerden, vb. dokümanlardan bilgi çıkarma yöntemi olarak tanımlanabilir.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, Türkiye’de öğretmenler odası ile ilgili yapılmış olan 9 makale oluşturmaktadır.

Veri Toplama Aracı ve Analizi

Araştırmanın amacı doğrultusunda Dergipark ve Google Akademik veri tabanları kullanılmıştır. Makaleler 02.10.2025 tarihinde Dergipark ve Google Akademik veri tabanları üzerinden “Öğretmenler Odası ve Teachers' room” anahtar kelimeleri girilerek detaylı bir şekilde taranmıştır. Tarama sonucunda 76 makale elde edilmiştir. Ancak araştırmanın amacı ve konusu ile örtüşmeyen 67 makale elenerek, çalışma listesine dokuz makale eklenmiş ve araştırma bu dokuz makale üzerinden yürütülmüştür. Daha sonra araştırmanın amacı doğrultusunda araştırmacı tarafından “makale kontrol formu” geliştirilmiştir. Makale kontrol formunun geliştirilmesinde ilgili literatürden yararlanılmış ve uzman görüşü

alınmıştır (*Ölçme ve Değerlendirme Alanında Uzman 2: Dr. Öğretim Üyesi*). Daha sonra, makale taslak formu çerçevesinde, araştırmanın amacına uygun belirlenmiş olan dokuz makale tek tek incelenmiştir. Elde edilen verilerin analizinde ise “Betimsel analiz” tekniği kullanılmıştır. Betimsel analizde araştırmadan elde edilen veriler, daha önceden belirlenmiş olan temalara göre yorumlanır. Veriler/Bulgular, araştırma sorularının ortaya koyduğu temalara göre düzenlenebileceği gibi görüşme sürecinde kullanılan sorular dikkate alınarak da sunulabilir (Yıldırım & Şimşek, 2013).

BULGULAR

1) Yürütülen çalışmalarda hangi başlıklar kullanılmıştır?

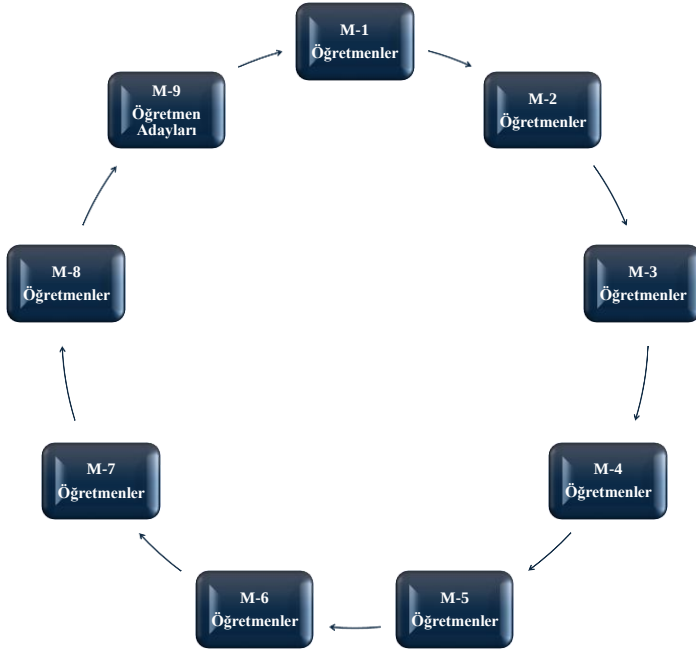
Tablo 1: Öğretmenler Odası ile İlgili Türkiye’de Yapılan Makalelerin Konu Başlıkları

Makale No	Makale Başlığı	Yazar/Yazarlar
M1	Öğretmenlerin Öğretmenler Odasına İlişkin Metaforik Algıları	Gökalp, İnel, Üztemur, Ünal (2022)
M2	İlkokul ve Ortaokul Öğretmenlerinin Öğretmenler Odasına Yönelik Görüşleri	Turhan, Kaptan, Kahveci (2015)
M3	Öğretmen Odalarının Fiziksel-Mekânsal Koşullarının ve Öğretmenlerin Öğretmen Odalarına İlişkin Mekânsal Doyum Düzeylerinin İncelenmesi	Terzi, Arslan (2021)
M4	Öğretmenler Odası Konuşmaları: İçerikleri, Etkileri ve Yansımaları	Sönmezer, Büyük, Bekar, Büyük (2023)
M5	Öğretmenler Odası Konuşmalarının Eğitim-Öğretim Sürecine Etkisi: Öğretmen Görüşlerine Dayalı Bir Değerlendirme	Akbulut, Aslan (2022)
M6	Öğretmenler Odasında Gündem	Yeşil, Korkmaz (2012)

M7	İlkokullarda Öğretmenler Odasında Konuşulan Konular	Çakan (2021)
M8	Yeni Öğretmenler Odası Tasarımı Modeline Yönelik Öğretmen Görüşleri	Koç Akran (2020)
M9	Öğretmen Adaylarının Staj Yaptıkları Okulların Öğretmen Odalarına İlişkin Gözlemleri	Arslan, Oral (2019)

Tablo 1 incelendiğinde öğretmenler odası ile ilgili Türkiye’de yapılmış olan ve bu çalışma için tespit edilmiş olan makalelerin başlıklarının büyük çoğunluğunun öğretmen algısı, öğretmen görüşü, öğretmen gözlemleri; öğretmenler odasında konuşulan içerik ve konular ile öğretmenler odasının mekânsal olarak fiziki durumu etrafında şekillendikleri görülmektedir.

2) Yürütülen çalışmalar hangi çalışma grupları ile gerçekleştirilmiştir.



Şekil 1: Öğretmenler Odası ile İlgili Yürütülen Makalelerde Çalışma Grupları

Şekil 1 incelendiğinde, öğretmenler odası ile ilgili yapılan çalışmaların analizi genel olarak değerlendirildiğinde yapılan çalışmaların çok büyük bir kısmının (f:8) öğretmenler ile yürütüldüğü; sadece bir çalışmanın (f:1) öğretmen adayları ile yürütüldüğü tespit edilmiştir.

3) Yürütülen çalışmalarda ön plana çıkan başlıklar (konu, sorun vb.) nelerdir?

Tablo 2: Öğretmenler Odası ile İlgili Türkiye’de Yapılan Makalelerde Ön Plana Çıkan Temalar ve Konu Başlıkları

Makale No	Konu/Başlık/Tema/	Ön Plana Çıkanlar
<u>M1</u>	Kullanım Şekilleri	Dinlenme Amaçlı, Eğitim Öğretim Amaçlı, İletişim / Etkileşim Amaçlı
	Mekânsal Düzeyde Algılar	Kozmopolit Bir Yapı, Umumi Bir Yapı, İkinci Bir Yuva, Sıradan/Sıkıcı Bir Yapı, Samimiyetten Uzak Bir Yapı
Makale No	Konu/Başlık/Tema/	Ön Plana Çıkanlar
<u>M2</u>	Öğretmenler Odasına Yönelik Ortaya Çıkan Çeşitli Öğretmen Görüşleri	Kullanma Amacı, Kullanma Sıklığı, Kullanmama Nedeni, Sosyal İlişkiler Beklentisi, Fiziki Donanım Beklentisi, Konuşulan Konular, Konuşmaların Etkisi, Gündem İsteği, Gereksinim ve Öneriler
Makale No	Konu/Başlık/Tema/	Ön Plana Çıkanlar
<u>M3</u>	Öğretmenlerin öğretmenler odasında geçirmiş oldukları süre ile Mekânsal Doyum Düzeyinin sorgulandığı	Öğretmen odalarının öğretmenler tarafından okulda geçen süre açısından değerlendirildiğinde uzun süreli ve işlevsel kullanılması
	Fiziksel-mekânsal koşullarına yönelik algı ve gözlemlerinin sorgulandığı	
	Genel mekânsal memnuniyet düzeylerinin sorgulandığı	Öğretmenler odasına ilişkin yüksek düzeyde doyum düzeyine sahip olmaları
	Ulusal ve Uluslararası düzeyde yürütülen çalışmanın sonuçlarıyla, yapılan araştırmanın sonuçlarının karşılaştırıldığı	Fiziksel koşullar açısından olumlu

	Öğretmenler odasının eğitsel ortam açısından önemine yönelik farkındalık oluşturulması	düşünce sayısının azlığı
--	--	--------------------------

Tablo 2 incelendiğinde **M-1’de** (Makale 1) öğretmenler odasına yönelik öğretmenlerin metaforlar ürettikleri ve bu metaforların öğretmenler odasının kullanılma biçimi ve mekânsal anlamda algılanma kategorileri olmak üzere iki farklı kategori altında yapılandırıldığı tespit edilmiştir. Gökalp, İnel, Üztemur, Ünal (2022) tarafından yürütülen çalışmada ortaya çıkan temalar incelendiğinde öğretmenler odasının, öğretmenler tarafından **kullanım şekli** açısından; dinlenme, iletişim-etkileşim ve eğitim öğretim amaçlı kullanılan mekanlar olduğu yönünde algıya sahip oldukları; **mekânsal düzey** algısı açısından ise kozmopolit ve umumi yapı, evinden sonra ikinci bir yuva, sıradan ve sıkıcı, samimi-yetsiz mekanlar olduğu yönünde algılandığı tespit edilmiştir.

Turhan, Kaptan, Kahveci (2015) tarafından yürütülen “*Öğretmenler Odasına Yönelik Farklı Öğretmen Görüşlerinin ortaya çıkarıldığı*” **M-2’de** (Makale 2) öğretmenlerin, öğretmenler odasını; kullanma amacı, kullanma sıklığı, kullanmama nedeni, sosyal ilişkiler beklentisi, fiziki donanım beklentisi, konuşulan konular, konuşmaların etkisi, gündem isteği, gereksinim ve öneriler başlıkları açısından değerlendirdikleri ve bu başlıklar doğrultusunda görüş belirttikleri tespit edilmiştir.

Öğretmenlerin öğretmenler odasında geçirmiş oldukları süreyi; mekânsal doyum düzeyi, fiziksel- mekânsal algı ve gözlemler, genel mekânsal memnuniyet düzeyi, ulusal ve uluslararası alanda yapılan çalışmalar ile bu çalışmanın sonuçlarının karşılaştırılması, eğitsel ortam açısından farkındalık oluşturulması gibi farklı kriterler açısından değerlendiren **M-3’de** ise okulda

geçirilen süre kriter olarak dikkate alındığında öğretmenlerin, öğretmenler odasını uzun süreli ve işlevsel kullandıkları; Öğretmenler odasına ilişkin yüksek düzeyde doyum düzeyine sahip oldukları ve fiziksel koşullar açısından olumlu düşüncelere sahip olmadıkları tespit edilmiştir.

Tablo 3: Öğretmenler Odası ile İlgili Türkiye’de Yapılan Makalelerde Ön Plana Çıkan Temalar ve Konu Başlıkları

Makale No	Konu/Başlık/Tema/	Ön Plana Çıkanlar
<u>M4</u>	Eğitimle İlgili Konular	Öğrenci başarı ve tutumu, Öğretim süreçleri, Başarıyı artırmak için alınacak tedbirler, Öğrenci, veli ve okul paydaşları, MEB’in yürürlüğe koymuş olmuş politika ve uygulamaları, Kariyer sınavları, Eğitim-öğretim teknolojilerinin kullanımı
	Eğitimle İlgili Olmayan Konular	Sağlık, Spor, Siyaset, Günlük yaşam, Ekonomi, Güncel haber ve olaylar
Makale No	Konu/Başlık/Tema/	Ön Plana Çıkanlar
<u>M5</u>	Anlamli Mekân	İleşim/Etkileşim mekânı, Okulun kalbi, Derse hazırlanma alanı, İhtiyaçların giderildiği mekân, mesleki işbirliğinin yapıldığı yer.
	Anlamli Olmayan Mekân	Sohbet alanı, Dedikodu bölgesi, Konuşmaların bir yere ulaşmadığı ortam.
Makale No	Konu/Başlık/Tema/	Ön Plana Çıkanlar
<u>M6</u>	Öğretmenler Odasında Konuşulan Temel Konuların Konuşulma Sıklığı	Okul ortamı ve eğitim öğretim ile ilgili konular “oldukça sık konuşulmakta”, Kişisel,

		siyasi, sosyal ve ekonomik konular “bazen” konuşulmakta.
--	--	--

Tablo 3 incelendiğinde öğretmenler odasında en çok konuşulan konuların araştırıldığı **M-4’de** (makale 4) elde edilen bulgular incelendiğinde öğretmenlerin, öğretmenler odasında konuşmuş oldukları konu başlıklarının; eğitimle ilgili konular ve eğitimle ilgili olmayan konular olmak üzere farklı iki başlık halinde kategorize edildiği tespit edilmiştir. Çalışmada öğretmenlerin **eğitim ile ilgili** konuşmuş oldukları temanın alt başlıklarında “öğrenci başarı ve tutumu, öğretim süreçleri, başarıyı artırmak için alınacak tedbirler, öğrenci, veli ve okul paydaşları, MEB’in yürürlüğe koymuş olduğu politika ve uygulamaları, kariyer sınavları, eğitim-öğretim teknolojilerinin kullanımı” içeriğinin yer aldığı tespit edilirken; **eğitim ile ilgili olmayan** temanın alt başlıklarında ise “Sağlık, spor, siyaset, günlük yaşam, ekonomi, güncel haber ve olaylar” içeriğinin yer aldığı görülmüştür.

Öğretmenler odasında yapılan konuşmaların eğitim ve öğretim sürecine olan etkisinin araştırıldığı **M-5’de** ise öğretmenlerin, öğretmenler odasına yönelik görüşlerinin “*Anlamlı Mekân ve Anlamlı Olmayan Mekân*” olmak üzere farklı iki tema altında ortaya konulduğu tespit edilmiştir. Akbulut ve Aslan (2022) tarafından yürütülen çalışmada öğretmenlerin “**Anlamlı Mekân**” kategorisinde öğretmenler odası ile görüşlerini “*ileşim/etkileşim mekânı, okulun kalbi, derse hazırlanma alanı, ihtiyaçların giderildiği mekân, mesleki iş birliğinin yapıldığı yer*” başlıklarıyla ifade ettikleri; “**Anlamlı Olmayan Mekân**” kategorisinde ise görüşlerini “*Sohbet alanı, dedikodu bölgesi, konuşmaların bir yere ulaşmadığı ortam*” başlıklarıyla ifade ettikleri tespit edilmiştir.

Öğretmenler odasında konuşulan konuları “Öğretmenler Odasında Gündem” başlığıyla araştıran **M-6**’da ise öğretmenler odasında, öğretmenlerin gündemini ele alan hangi temel konulara yer verildiği ve bu konuların dile getirilme sıklığı araştırılmıştır. Yeşil ve Korkmaz (2012) tarafından yürütülen çalışmada öğretmenlerin, okul ortamı ve eğitim öğretim ile ilgili konulara “oldukça sık” değindikleri; kişisel, siyasi, sosyal ve ekonomik konulara ise “bazen/ara sıra” değindikleri tespit edilmiştir.

Tablo 4: Öğretmenler Odası ile İlgili Türkiye’de Yapılan Makalelerde Ön Plana Çıkan Temalar ve Konu Başlıkları

Makale No	Konu/Başlık/Tema/	Ön Plana Çıkanlar
<u>M7</u>	Eğitim- Öğretim	Veli, Öğretmen/Öğretmenlik, Öğrenci, Müdür ve Müdür Yardımcıları, Sınıf, Okul, Kitap, Test, Tatil, Tayin, Öğretmen Özlük Hakları, Bilgi
	Kişisel-Özel-Ailevi	Temizlik, Yemek, Çocuk, Yorgunluk, Eş, Spor, Moda, Film, Kişisel Gelişim, Diziler, Kayınvalide,
	Ekonomi	Maaş, Ek Ders, Altın, Ev, Araba, Alışveriş, Döviz (Euro, Dolar)
	Siyaset	Siyasi Figürler, Siyasi Partiler, Yerel Yönetimler ve Hizmetler (Belediye vs), Yasa ve Yönetmelikler
	Sağlık	Aşılar, Salgın Hastalıklar, Raporlar, Yaralanmalar
Makale No	Konu/Başlık/Tema/	Ön Plana Çıkanlar
<u>M8</u>	Öğretmenler Odası ile İlgili Görüşler	İletişim Kurulan Mekân, Dinlenme Yeri, Toplantı Odası, Duyuru Odası, Plan ve Programın Yapıldığı Yer, Öğrencilere Yönelik Değerlendirme Yapılan Ortam, Günlük Hayata Yönelik Konuların Konuşulduğu Mekân, Öğretmenlerin Kişisel Alanı, Öğretmenlerin Ortak Alanı,

		Öğretmenim Kavramının en sık kullanıldığı mekân
	Yenilenen Öğretmenler Odası Tasarımı Modeline İlişkin Görüşler	Olumlu Görüşe Sahip Olanlar (f:45) Olumsuz Görüşe Sahip Olanlar (f:15)
Makale No	Konu/Başlık/Tema/	Ön Plana Çıkanlar
<u>M9</u>	Görsel-Temsil Temalar	Öğretmene Yakışan Oda, Demirbaşlar (Atatürk Portresi, İstiklal Marşı, Pano, İlan Tahtası) Eski Eşyalar, Eğitsel Afişler, El Yapımı Resimler, Canlı Çiçekler, Yeni Eşyalar, Takvim, Tablo, Poster, Duvar Rengi, Renk Uyumlu
	İletişim Temaları	Güncel Konularla İlgili Sohbet, Öğretmenlik Mesleği ile ilgili Sohbet, Dedikodu, Siyaset ile İlgili Konuşmalar, İkrâm, Selamlaşma, Sendika ile İlgili Konular, Özel Günler ve Kutlamalar, Tartışma ve Gerginlik, Şans Oyunları, Maaş ve Ekonomi ile İlgili Konuşmalar, Futbol Tartışmaları,

Tablo 4 incelendiğinde ilkokullarda görev yapan öğretmenlerin, öğretmenler odasında konuşulan konularla ilgili görüşlerini ortaya koymayı amaçlayan **M7’de** (makale 7), öğretmenlerden gelen görüşlerin “Eğitim- öğretim, kişisel-özel-ailevi, ekonomi, siyaset, sağlık” temaları adı altında kategorize edildiği görülmüştür. Çakan (2021) tarafından yürütülen çalışmada öğretmenlerin “**Eğitim- Öğretim**” kategorisinde öğretmenler odası ile görüşlerini “Veli, Öğretmen/Öğretmenlik, Öğrenci, Müdür ve Müdür Yardımcıları, Sınıf, Okul, Kitap, Test, Tatil, Tayin, Öğretmen Özlük Hakları, Bilgi” başlıklarıyla ifade ettikleri; “**Kişisel-Özel-Ailevi**” kategorisinde ise “Temizlik, Yemek, Çocuk, Yorgunluk, Eş,

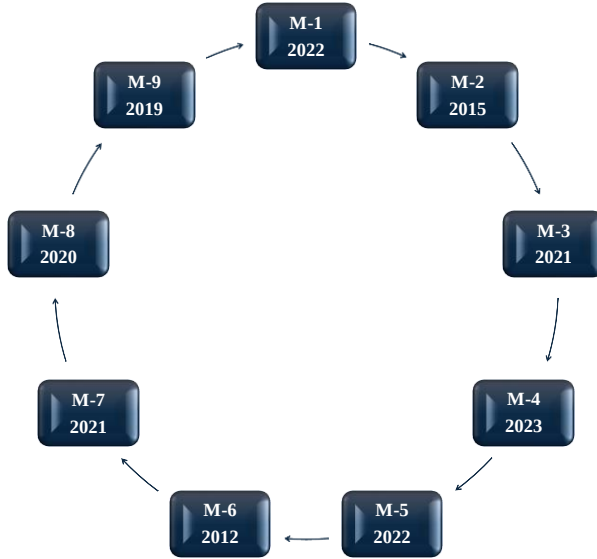
Spor, Moda, Film, Kişisel Gelişim, Diziler, Kayınvalide” başlıklarıyla ifade ettikleri görülmüştür. Öğretmenler yine, **“Ekonomi”** kategorisinde görüşlerini “Maaş, Ek Ders, Altın, Ev, Araba, Alışveriş, Döviz (Euro, Dolar)” başlıklarıyla ifade ederken; **“Siyaset”** kategorisinde ise “Siyasi Figürler, Siyasi Partiler, Yerel Yönetimler ve Hizmetler (Belediye vs), Yasa ve Yönetmelikler” başlıklarıyla ifade etmişlerdir. Son olarak **“Sağlık”** kategorisinde ise öğretmenlerin görüşlerini “Aşılar, Salgın Hastalıklar, Raporlar, Yaralanmalar” başlıklarıyla ifade ettikleri tespit edilmiştir.

Öğretmenlerin, yeni öğretmenler odası tasarımı modeline ilişkin görüşlerinin belirlenmeye çalışıldığı **M-8’de** öğretmenlerden elde edilen verilerin farklı iki kategori altında şekillendiği görülmüştür. Koç Akran (2020) tarafından yürütülen çalışmada öğretmenlerin, öğretmenler odası ile ilgili görüşlerini; *“İletişim kurulan mekân, dinlenme yeri, toplantı odası, duyuru odası, plan ve programın yapıldığı yer, öğrencilere yönelik değerlendirme yapılan ortam, günlük hayata yönelik konuların konuşulduğu mekân, öğretmenlerin kişisel alanı, öğretmenlerin ortak alanı, öğretmenim kavramının en sık kullanıldığı mekân”* alt temalarıyla ifade ettikleri tespit edilmiştir. Bununla birlikte, “Yenilenen Öğretmenler Odası Tasarımı Modeline İlişkin Görüşler” konusunda öğretmenlerden büyük bir çoğunluğunun “Olumlu Görüşe Sahip” Oldukları (f:45) bazılarının ise “Olumsuz Görüşe Sahip” (f:15) oldukları tespit edilmiştir.

Öğretmen adaylarının gitmiş oldukları okullardaki uygulama okullarındaki öğretmenler odalarına yönelik gözlemlerini; görsel-temsili, iletişim temaları adı altında ele alan **M-9’da** elde edilen bulgular incelendiğinde “Görsel-Temsil” temasının alt başlıklarında *“Güncel konularla ilgili sohbet, öğretmenlik mesleği ile ilgili sohbet, dedikodu, siyaset ile ilgili konuşmalar, ikram, selamlaşma, sendika ile ilgili konular, özel günler ve kutlamalar, tartışma ve gerginlik, şans oyunları, maaş ve ekonomi ile ilgili konuşmalar, futbol*

tartışmaları” içeriklerinin ortaya çıktığı görülmüştür. “İletişim” temasının alt başlıklarında ise “Güncel konularla ilgili sohbet, öğretmenlik mesleği ile ilgili sohbet, dedikodu, siyaset ile ilgili konuşmalar, ikram, selamlaşma, sendika ile ilgili konular, özel günler ve kutlamalar, tartışma ve gerginlik, şans oyunları, maaş ve ekonomi ile ilgili konuşmalar, futbol tartışmaları” içeriklerinin ortaya çıktığı tespit edilmiştir.

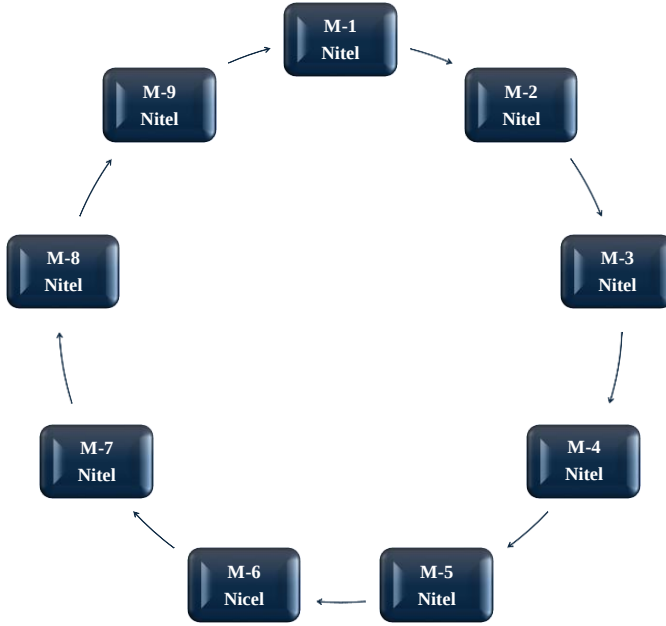
4) Yürütülen çalışmaların zaman aralığının dağılımı nasıldır?



Şekil 2: Öğretmenler Odası ile İlgili Yürütülen Makalelerin Zaman Aralıkları

Şekil 2 incelendiğinde yürütülen çalışmaların 2012 ile 2023 yılları arasında gerçekleştirildiği görülmektedir. Bununla birlikte yapılan çalışmaların yarısından fazlasının (f:6) 2020 ve sonrası süreç içerisinde yapıldığı tespit edilmiştir.

5) Yürütülen çalışmalarda hangi yöntemler tercih edilmiştir?



Şekil 3: Öğretmenler Odası ile İlgili Yürütülen Makalelerde Kullanılan Yöntemler

Şekil 3 incelendiğinde yürütülen çalışmaların çok büyük bir çoğunluğunun (f:8); nitel yöntem kullanılarak tasarlandığı görülürken, yürütülen çalışmalardan sadece birinin (f:1) nicel yöntem kullanılarak tasarlandığı tespit edilmiştir.

Tartışma ve Sonuç

Öğretmenler odası ile ilgili, öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının görüşleri kapsamında Türkiye’de yapılmış olan

makalelerin çeşitli yönlerden incelenmesini amaçlayan bu çalışmada şu sonuçlara ulaşılmıştır.

Öğretmenler odası ile ilgili Türkiye’de yapılmış olan makalelerin büyük çoğunluğunun “öğretmen algısı, öğretmen görüşü, öğretmen gözlemleri; öğretmenler odasında konuşulan içerik ve konular ile öğretmenler odasının mekânsal olarak fiziki durumu başlıklarından oluştuğu ve yürütülen çalışmaların neredeyse tamamının nitel çalışmalara yoğunlaştığı görülmüştür. Öğretmenler odası ile ilgili yapılan çalışmaların çok büyük bir kısmının (f:8) öğretmenler ile yürütüldüğü; sadece bir çalışmanın (f:1) öğretmen adayları ile yürütüldüğü tespit edilmiştir.

Öğretmenler, üzerinden yürütülen çalışmada ortaya çıkan temalar incelendiğinde **(M-1)** öğretmenler odasının, öğretmenler tarafından kullanım şekli açısından; dinlenme, iletişim-etkileşim ve eğitim öğretim amaçlı kullanılan mekanlar olduğu yönünde algıya sahip oldukları; mekânsal düzey algısı açısından ise kozmopolit ve umumi yapı, evinden sonra ikinci bir yuva, sıradan ve sıkıcı, samimi-yetsiz mekanlar olduğu yönde algılandığı tespit edilirken ; farklı bir çalışmada **(M-2)** öğretmenlerin, öğretmenler odasını; kullanma amacı, kullanma sıklığı, kullanmama nedeni, sosyal ilişkiler beklentisi, fiziki donanım beklentisi, konuşulan konular, konuşmaların etkisi, gündem isteği, gereksinim ve öneriler başlıkları açısından değerlendirdikleri be bu başlıklar doğrultusunda görüş belirttikleri; **M-3’de** öğretmenlerin, öğretmenler odasını uzun süreli ve işlevsel kullandıkları; öğretmenler odasına ilişkin yüksek düzeyde doyum düzeyine sahip oldukları ve fiziksel koşullar açısından olumlu düşüncelere sahip olmadıkları; **M-4’de** öğretmenlerin, öğretmenler odasında konuşmuş oldukları konu başlıklarının; eğitimle ilgili konular ve eğitimle ilgili olmayan konular olmak üzere farklı iki başlık halinde kategorize edildiği; **M-5’de** öğretmenlerin, öğretmenler odasına yönelik görüşlerinin “anlamli mekân ve anlamli olmayan mekân” olmak üzere farklı iki

tema altında kategorilendirildiği; **M-6’da** öğretmenlerin, okul ortamı ve eğitim öğretim ile ilgili konulara “oldukça sık” değindikleri; kişisel, siyasi, sosyal ve ekonomik konulara ise “bazen/ara sıra” değindikleri; **M7’de** öğretmenlerden gelen görüşlerin “eğitim- öğretim, kişisel-özel-ailevi, ekonomi, siyaset, sağlık” temaları adı altında kategorize edildiği; **M-8’de** öğretmenlerin, öğretmenler odası ile ilgili görüşlerini; “İletişim kurulan mekân, dinlenme yeri, toplantı odası, duyuru odası, plan ve programın yapıldığı yer, öğrencilere yönelik değerlendirme yapılan ortam, günlük hayata yönelik konuların konuşulduğu mekân, öğretmenlerin kişisel alanı, öğretmenlerin ortak alanı, öğretmenim kavramının en sık kullanıldığı mekân” alt temalarıyla ifade ettikleri, bununla birlikte, “yenilenen öğretmenler odası tasarımı modeline ilişkin görüşler” konusunda öğretmenlerden büyük bir çoğunluğunun “Olumlu Görüşe Sahip” Oldukları (f:45) bazılarının ise “Olumsuz Görüşe Sahip” (f:15) oldukları; **M-9’da** ise öğretmen adaylarının gitmiş oldukları okullardaki uygulama okullarındaki öğretmenler odalarına yönelik gözlemlerini; görsel-temsili, iletişim temaları adı altında ele aldıkları tespit edilmiştir. Son olarak da yürütülen çalışmaların 2012 ile 2023 yılları arasında gerçekleştirildiği ve bununla birlikte yapılan çalışmaların yarısından fazlasının (f:6) 2020 ve sonrası süreç içerisinde yapıldığı; yürütülen çalışmaların çok büyük bir çoğunluğunun (f:8); nitel yöntem kullanılarak tasarlandığı görülürken, yürütülen çalışmalardan sadece birinin (f:1) nicel yöntem kullanılarak tasarlandığı tespit edilmiştir. Arslan, (2016) ve Korkulutaş, (2019) tarafından yürütülen çalışmaların sonuçları ile bu çalışmanın sonuçları birbirine benzer niteliktedir. Bu bulgular doğrultusunda şu önerilerde bulunulabilir: Konu ve yöntem bakımından benzer çalışmaların sayısı artırılabilir.

Kaynakça

Akbulut, H. & Aslan, H. (2022). Öğretmenler odası konuşmalarının eğitim-öğretim sürecine etkisi: öğretmen görüşlerine dayalı bir değerlendirme. *Uluslararası Anadolu Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(2), 586-608. <https://doi.org/10.47525/ulasbid.1091289>

Arslan, S. (2016). Teachers' rooms environmental assessment scale: Development and psychometric evaluation. *International Journal of Higher Education*, 5 (2), 292-297.

Arslan, S. & Oral, E. A. (2020). Öğretmen adaylarının staj yaptıkları okulların öğretmen odalarına ilişkin gözlemleri. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(1), 51-65. <https://doi.org/10.17556/erziefd.503950>

Balcı, A. (2016). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntem, teknik ve ilkeler*. Ankara: Pegem Akademi.

Baş, T., & Akturan, U. (2017). *Sosyal bilimlerde bilgisayar destekli nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.

Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal*, 9(2), 27-40.

Britland, M. (2012). *Would you miss your school staff room?* <https://www.theguardian.com/teacher-network> adresinden alınmıştır. (Erişim Tarihi: 22.10.2025. Saat: 09:00)

Clandfield, L. & Foord, D. (2008). "Humanising your staff room". *Humanising Language Teaching*, 10(4). <http://www.hltag.co.uk/aug08/sart05.rtf>. adresinden erişim sağlanmıştır (Erişim Tarihi: 21.10.2025. Saat: 14:00).

Çakan, S. (2021). İlkokullarda öğretmenler odasında konuşulan konular. *Journal of Social and Humanities Sciences Research*, 8(77), 3116-3123. <http://dx.doi.org/10.26450/jshsr.2862>.

İnel, Y., Üztemur, S., Gökalp, A. & Ünal, A. (2022). Öğretmenlerin öğretmenler odasına ilişkin metaforik algıları. *Milli Eğitim Dergisi*, 51(234), 1441-1456. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.834416>

Koç Akran, S. (2020). Yeni öğretmenler odası tasarımı modeline yönelik öğretmen görüşleri. *Academia Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 5(2), 207-219.

Korkulutaş, Y. (2019). *Öğretmenler odasının sosyal ortam – iletişim koşulları ile öğretmenler odası memnuniyet düzeyinin öğretmen görüşleri bağlamında incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sivas.

Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma desen ve uygulama için bir rehber*. Çev. Ed. Turan, S. Ankara: Nobel.

Nayir, K. F., Taneri, P. O. & Akgündüz, M. M. (2017). Kapalı kapılar ardında: Öğretmen adaylarına göre öğretmenler odası. İçinde Ö. Demirel ve S. Dinçer (Edt.). *Eğitim bilimlerinde yenilikler ve nitelik arayışı* (ss. 791-809). Pegem Akademi: Ankara.

Sönmezer, B., Büyük, M., Bekar, H & Büyük, U. (2023). “Öğretmenler odası konuşmaları: İçerikleri, etkileri ve yansımaları”, *International Social Mentality and Researcher Thinkers Journal*, (Issn:2630-631X) 9(69): 3000-3014. DOI: http://dx.doi.org/10.29228/sm_ryj.68488.

Terzi, E. & Arslan, S. (2021). Investigation of physical-spatial conditions of teachers' rooms and spatial satisfaction levels of teachers regarding teachers' rooms. *International Journal of Turkish Educational Sciences*, 10 (17), 72-89.

Turhan, B., Kaptan, A. & Kahveci, H. (2015). İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin öğretmenler odasına yönelik görüşleri. *Turkish Studies International Periodical For The Languages, Literature and*

History of Turkish or Turkic, 10(3), 993-1008 DOI Number:
<http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.7794>.

Türe, E. & Karaküçük, S. A. (2011). Yatılı ilköğretim bölge okullarında eğitim ortamlarının fiziksel/mekânsal değişkenleri açısından incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 44(2), 165-199.

Yeşil, R. & Korkmaz, Ö. (2012). Öğretmenler odasında gündem. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31 (1), 107-122.

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2013). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*, Ankara: Seçkin Yayınları.

BÖLÜM 2

TÜRKİYE FİZİK ÖĞRETİM PROGRAMLARINDA KUANTUM FİZİĞİ: TARİHSEL GELİŞİM VE GÜNCEL YAKLAŞIMLAR

ÖMER ENSARİ¹

Giriş

Kuantum fiziği çağdaş araştırmaların ve teknolojinin temelini oluşturan önemli bir bilim dalıdır. Bu nedenle, kuantum fiziğinin lise düzeyinde öğretimi ile öğrencilere fiziğin çağdaş yüzünü göstermek, bilimsel okuryazarlık ve gelecek odaklı eğitim açısından önem taşımaktadır (Stadermann vd., 2019). Bu öneminden dolayı son yıllarda kuantum fiziğinin lise öğretim programlarına dahil edilmesi ile ilgili çalışmalar yapılmaktadır (Krijtenburg-Lewerissa vd., 2017; Stadermann vd., 2019). Ancak kuantum fiziği kuantum fenomenolojisi ve kuantum mekaniği olarak iki başlık altında tartışılmakta ve lise öğretim programlarına ne kadar dahil edilebileceği tartışma konusu yapılmaktadır (Weissman vd., 2022). Kuantum mekaniği konuları için kompleks matematik gerektiğinden (Stadermann vd., 2019) Avrupa ülkelerinin çoğunda kuantum fiziği konuları siyah cisim ışımasından başlayarak tarihsel perspektiften verilmekte (Krijtenburg-Lewerissa vd., 2017) ve genellikle kuantum

¹ Dr, Milli Eğitim Bakanlığı, Fizik Öğretmeni, Orcid: 0000-0002-8497-3429

fenomenolojisini oluşturan siyah cisim ışıması, fotoelektrik olayı, Compton saçılması, madde dalgaları, belirsizlik ilkesi, teknoloji uygulamaları gibi konuları içermektedir (Henriksen vd., 2014; Stadermann vd., 2019).

Türkiye’de ise birçok ülkenin aksine çok daha önceki yıllardan itibaren Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından yayınlanan öğretim programlarına kuantum fiziği konuları dahil edilmiştir. Ancak yıllar içinde güncellenen fizik öğretim programlarında kuantum fiziği konularına verilen önem de değişmiştir. Ayrıca kuantum fiziği konularına ilişkin içeriklerin niceliği, derinliği ve çağdaş uluslararası eğilimlerle uyumu üzerine bütüncül çalışmalar sınırlıdır. Bu çalışmanın amacı 1992 ile 2024 yılları arasında yayımlanan Türkiye fizik öğretim programlarında (FÖP) kuantum fiziği konularını tarihsel bir bakış açısıyla incelemek, içerikleri kavramsal kategorilere ayırmak ve 2024 FÖP’ü uluslararası eğilimlerle karşılaştırmaktır.

Türkiye Fizik Öğretim Programlarında Kuantum Fiziği

Türk eğitim sisteminde çağın gerekliliklerine uymak ve ihtiyaçlara cevap vermek için ortaöğretim yapısı ve buna bağlı olarak öğretim programları sürekli güncellenmiştir.

Kredili ders geçme sistemi ile 01.05.1992 tarih ve 128 karar numaralı Lise 1, 2, 3. Sınıf Fizik dersi öğretim programı ve 22.06.1992 tarih ve 181 karar numaralı İleri Fizik 1 – 2 öğretim programları 1992-1993 öğretim yılından itibaren uygulanmaya başlanmıştır (MEB, 1992a, 1992b). Uygulanan 1992 FÖP incelendiğinde, sadece her sınıf düzeyi için ünite başlıkları ve üniteye yer alacak konu başlıklarının yer aldığı görülmektedir. Ancak Fen liseleri için yayınlanan ve alan seçmeli ders statüsündeki İleri Fizik 1-2 FÖP’te konular ile ilgili kısa açıklamalara yer verildikten sonra konu başlıkları verilmiştir. Kredili ders geçme sistemi için uygulamaya konulan 1992 FÖP, 1997’de kredili sistemin

kaldırılması ve 2005-2006 öğretim yılında lisenin dört yıla çıkarılması gibi büyük değişikliklere rağmen uygulanmaya devam edilmiştir.

Yapılandırmacı öğrenme kuramlarını temel alarak 11.10.2007 tarihinde 9. sınıflar için 168 karar numaralı, 03.06.2008 tarihli ve 135 karar numaralı 10. sınıf, 26.12.2008 tarih ve 288 karar numaralı 11. sınıf ve 11.09.2009 tarih ve 152 karar numarası ile 12. sınıflar için fizik öğretim programları hazırlanmıştır (MEB, 2007, 2008a, 2008b, 2009). Önceki programlardan farklı olarak bu öğretim programlarında kazanımlar, kazanım açıklamaları, ilgili konudaki kavram yanılgıları ve bağlam temelli öğretim yöntemine uygun etkinlik örneklerine yer verilmiştir. Sarmal yapıyı esas alan bu öğretim programlarında 10, 11 ve 12. sınıfta ‘Modern Fizik’ ünitesine ve her sınıf düzeyinde farklı alt konulara yer verilmiştir. Ortaöğretimde alanların kaldırılmasıyla farklı okul türleri için haftalık ders saatleri değiştiği için 2007, 2008 ve 2009 öğretim programları farklı ders saatlerine göre içerik değiştirilmeden düzenlenerek 26.08.2011 tarih ve 130 karar numarası ile uygulanmaya devam edilmiştir (MEB, 2011). Bu yüzden bu çalışmada 2011 FÖP adı ile tek program olarak ele alınmıştır. Bu programda haftalık fizik ders saatini 4 seçen okullar için bazı kazanımlar seçmeli olarak belirtilmiştir.

Fizik öğretim programı 9 ve 10. sınıflarda bilimsel okuryazarlığının geliştirilmesi amacıyla sadeleştirilmesi, 11 ve 12. sınıflarda ise üniversite eğitiminde ihtiyaç duyulan bilgi ve becerilerin kazandırılması amacıyla 01.02.2013 tarih ve 10 karar numarasıyla 2013 FÖP uygulanmaya konulmuştur (MEB, 2013). Bu yeni öğretim programı ile sarmal yapıdan vazgeçilmiş ve 12. sınıfta ‘Atom Fiziğine Giriş ve Radyoaktivite’, ‘Modern Fizik’ ve ‘Modern Fiziğin Teknolojideki Uygulamaları’ adlı ünitelere yer verilmiştir.

Uygulamada olan 2013 FÖP’te yer alan kazanımların dili sadeleştirilerek ve matematiksel hesaplamalar azaltılarak

19.01.2018 tarih ve 28 karar numarası ile Fizik ve 29 karar numarası ile Fen Lisesi Fizik öğretim programları uygulanmaya başlanmıştır (MEB, 2018). Fizik ile Fen Lisesi Fizik öğretim programları arasında kazanım olarak fark bulunmazken Fen Lisesi öğretim programında alt kazanımlar ile konular daha detaylı verilmekte ve matematiksel hesaplamaların yapılması istenmektedir. Her iki programda da kuantum fiziği konuları aynı olduğundan bu çalışmada 2013 ve 2018 FÖP olarak ele alınmıştır.

Son olarak Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli kapsamında 2024 yılında FÖP güncellenmiş ve 2025 yılından itibaren kademeli olarak uygulanmaya başlanmıştır. Bu öğretim programında bilimsel bilginin basitten karmaşığa veya somuttan soyuta ilerleme durumları dikkate alınarak doğrusal programlama yaklaşımı ile üniteler oluşturulup sıralanmıştır (MEB, 2024). Önceki programların aksine bu programda kazanım yerine öğrenme çıktıları ifadesi kullanılmıştır. Ayrıca Fen lisesi için ayrı bir program olmayıp aynı program içinde farklılaştırma kapsamında zenginleştirme bölümü verilmiştir.

MEB 1992 ve 2024 yılları arası yayınladığı fizik öğretim programlarında yer alan kuantum fiziği ile ilgili konular Tablo 1’de yer almaktadır.

Tablo 1 Fizik Öğretim Programlarında Kuantum Fiziği Konuları

Öğretim Programı	Konu Başlıkları
1992 FÖP- Lise 3	3.BÖLÜM: IŞIK TEORİLERİ • Fotoelektrik olayı. • Işığın tanecik modeli, foton. 4.BÖLÜM: ATOM TEORİSİ • Enerji seviyeleri. • Bohr atom modeli. • Kendiliğinden emisyon, uyarılmış emisyon.

	• Laser (Gaz laseri, katı laser) • Elektron kabukları. • Pauli prensibi.
1992 İleri Fizik-2 Öğretim Programı - Lise 3	4. BÖLÜM: ELEKTRONİK VE HABERLEŞME • Yarı iletkenler ve katı hal elektroniği 6. BÖLÜM: MODERN (ÇAĞDAŞ) FİZİĞE GİRİŞ • Siyah cismin ışıması. • Planck hipotezi. • Dalga-parçacık ikilemi, de Broglie bağıntısı.
2011 FÖP	(11 SINIF) 4.ÜNİTE: MODERN FİZİK • Işığın tanecikli yapısı; • Kara cisim ışıması; • Foton; • Fotoelektrik olayı; • Compton Olayı. • Parçacıkların dalga özelliği (de Broglie). • Atomun yapısı; • Atom modelleri; • Atomun enerji seviyeleri, • Atomun uyarılması, • Belirsizlik ilkesi, • Modern atom teorisi. • Schrödinger dalga denklemi, ayrıntılarına girilmeden, kavramsal olarak açıklanır. (12.SINIF) 5.ÜNİTE: MODERN FİZİK • Yarı iletkenlik • Üstün iletkenlik.

2013 ve 2018 FÖP – 12. Sınıf	4.ÜNİTE: ATOM FİZİĞİNE GİRİŞ VE RADYOAKTİVİTE • Atom kavramının tarihsel gelişimi; • Atom modelleri; • Bohr atom modeli; • Atomun uyarılması; • Enerji seviyeleri, • Modern atom teorisi. 5.ÜNİTE: MODERN FİZİK • Siyah cisim ışıması • Fotoelektrik olay. • Compton saçılması • Madde dalgaları (de Broglie bağıntısı). 6.ÜNİTE: MODERN FİZİĞİN TEKNOLOJİDEKİ UYGULAMALARI • Yarı iletken teknolojisi • Süper iletkenler • Nano teknoloji • Laser ışınları
2024 FÖP	(11. SINIF) 3. ÜNİTE: MADDE VE DOĞASI • Yarı iletkenler • Süper iletkenler (12. SINIF) 4. ÜNİTE: MADDE VE DOĞASI • Siyah Cisim Işıması • Fotoelektrik Etki • Modern Atom Teorisi

Tablo 1 incelendiğinde, MEB tarafında yayınlanan öğretim programlarında yer alan kazanımların ve konularının ünitelere göre

sınıflandırılmasında farklılık olduğu görülmektedir. Uzun yıllar uygulamada kalan 1992 FÖP'te 'Işık teorileri' ve 'Atom teorileri' adıyla kuantum fiziği giriş konuları ele alınırken genellikle Fen liselerinde okutulan seçmeli ileri fizik dersinde ise kuantum fiziğine giriş konuları ve teknolojiadaki uygulamaları ele alınmıştır. Bu ünitelerde sadece konu başlıkları verildiği için genellikle konular yoğun matematiksel hesaplamalar içerecek şekilde işlenmiştir.

Önemli güncellemeler ile uygulanmaya başlanan 2011 FÖP'te konu başlıklarının yanı sıra kazanımlar ve kazanımlar ile ilgili açıklamalara yer verilmiştir. Bu programlarda kuantum fiziği ve teknolojiadaki uygulamaları 'Modern Fizik' ünite adıyla yer almıştır. Bu programda da kuantum sayıları ve modern atom teorisi hariç genellikle matematiksel hesaplamalara yer verilmiştir.

Daha sonra uygulamaya konulan 2013 FÖP'te matematiksel hesaplamalar azaltılarak konular atom fiziği ve radyoaktivite, modern fizik ve modern fiziğin teknolojiadaki uygulamaları adlarıyla üç üniteye bölünmüştür. Özel görelilik ve kuantum fiziği giriş konuları Modern Fizik ünitesinde birleştirilmiştir. En son güncelleme ile kazanım dilleri sadeleştirilip matematiksel hesaplamalar biraz daha azaltılarak uygulamaya konulan 2018 FÖP'te ünite isimleri değiştirilmemiştir. Ayrıca sadece 2011 FÖP'te ilk defa yer verilen belirsizlik ilkesi konusuna 2013 FÖP'te yer verilmezken 2018 FÖP'te modern atom teorisi kazanımında sadece değinilmesi gerektiği belirtilmiştir.

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli kapsamında uygulanmaya konulan 2024 FÖP'te ise 'Madde ve Doğası' ünitesi adı altında çok az kuantum fiziğine giriş konuları ve derinlik gerektirmeyen teknolojiadaki uygulamalardan yarı iletken ve süper iletkenler konularına yer verilmiştir. Yıllar içinde uygulanmaya konulan programlarda kuantum fiziği adıyla ünite ismine yer verilmediği ve modern fizik ünite kapsamındaki farklılıklardan dolayı ülkemizde alan yazında aynı isimle çok farklı konular ele alınmıştır.

FÖP’lerde Yer Alan Kuantum Fiziği Konularının Kavramsal Kategorilere Göre Analizi

MEB 1992 ile 2024 yılları arasında uygulamaya koyduğu öğretim programlarındaki kuantum fiziği konuları üç kategori altında toplanabilir. Uluslararası literatürde de çekirdek kuantum konuları olarak tanımlanan siyah cisim ışıması, fotoelektrik olay, Compton saçılması, dalga–parçacık ikilemi, de Broglie bağıntısı ve belirsizlik ilkesi (Stadermann vd., 2019). Öğrenciyi klasik fizikten koparan epistemolojik kırılmayı temsil eden ve kuantum fiziğine giriş niteliğindeki bu konular “Kuantum fenomenolojisi” kategorisini oluşturmaktadır.

Kuantum kavramlarını yarı-klasik modellerle somutlaştıran ve atom fiziği konularını içeren konular “Geçiş konuları” kategorisini oluşturmaktadır. Ancak yarı-klasik modellerin pedagojik açıdan faydalı olmakla birlikte öğrencilerde kalıcı kavram yanlışlarına yol açabileceği vurgulanmaktadır (Krijtenburg-Lewerissa vd., 2017).

Öğrenciler için motivasyon ve bağlam sağlayıp ancak kuramsal derinlik sunmayan teknolojik uygulamalar ise “Teknoloji uygulamaları” kategorisini oluşturmaktadır. Türkiye programlarında bu uygulamalar yer almakla birlikte, çoğu zaman kuantum temellerle bağın zayıf kurulduğu, daha çok tanıtıcı ve kullanım odaklı kaldığı görülmektedir FÖP’lerde bu kategorilere ait konu başlıkları Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2 Fizik Öğretim Programlarında Kuantum Fiziği Konularının İçeriğine Göre Sınıflandırılması

Kategori	Konu Başlıkları
Kuantum Fenomenolojisi	• Siyah cisim ışıması; Planck hipotezi; • Fotoelektrik olay;

	• Compton olayı; • Dalga–parçacık ikilemi; • de Broglie bağıntısı; • Belirsizlik ilkesi
Geçiş Konuları (Atom Fiziği)	• Atom modelleri; • Bohr atom modeli; • Atomun uyarılması; • Enerji seviyeleri; • Modern atom teorisi
Teknoloji Uygulamaları	• Lazerler; • Yarı iletkenler; • Süper iletkenler; • Nanoteknoloji

Tablo 2 ve Tablo 1 birlikte incelendiğinde, 1992-2018 arası FÖP’lerde her üç kategoriden de konuların yer aldığı ve kuantum fiziğine yönelik öğretimin birbirini tamamlayıcı şekilde verildiği söylenebilir. Türkiye fizik öğretim programları tarihsel olarak incelendiğinde, kuantum fiziği içeriğinin 1992 ve özellikle 2011–2018 programlarında görece geniş ve kuramsal açıdan daha zengin bir yapıya sahip olduğu görülmektedir. Bu dönem programlarında siyah cisim ışıması, fotoelektrik olay, Compton olayı, de Broglie bağıntısı ve belirsizlik ilkesi gibi çekirdek kuantum kavramları sistematik biçimde yer almış, atom modelleri kuantum fiziğine geçişi destekleyen bir köprü işlevi görmüştür. Bu yapı, Stadermann ve diğerleri (2019) tarafından tanımlanan uluslararası çekirdek müfredatla büyük ölçüde örtüşmektedir.

Ancak 2024 fizik ğretim programında kuantum fiziği içeriğinin belirgin biçimde daraldığı dikkat çekmektedir. 2024 programında siyah cisim ışıması ve fotoelektrik etki gibi tarihsel fenomenler korunmuş olmakla birlikte dalga-parçacık ikiliği, Compton saçılması, de Broglie bağıntısı ve belirsizlik ilkesi açık ve sistematik biçimde yer almamaktadır. Bu durum, kuantum fiziğinin klasik fizikten ayrılan kavramsal omurgasının öğrencilere yeterince sunulamaması sonucunu doğurmaktadır.

2024 FP'n Küresel Eğilimlerle Karşılaştırmalı Değerlendirmesi

Alan yazında kuantum fiziği konularının neler olduğu ve lise ğretim programlarında nasıl yer alacağı ile ilgili tartışmalar artmaktadır. Ancak halen kuantum fiziği, kuantum mekaniği ve kuantum fenomenolojisi vb. isimler altında araştırmalar yapılmasına rağmen liseler için kuantum fiziği çekirdek konularının hangileri olacağı ile ilgili bir fikir birliği sağlanamadığı iddia edilmektedir (Merzel vd., 2024; McKagan vd., 2010; Winkler vd., 2021). Bunların aksine Krijtenburg-Lewerissa ve diğerleri (2019) lise kuantum mekaniği için üç tane ana konu belirlemiştir: İkililik (dalga-parçacık ikililiği, ışığın parçacık davranışı, de Broglie dalga boyu, Heisenberg belirsizlik ilkesi, çift yarık deneyi ve fotoelektrik olayı), dalga fonksiyonları (dalga fonksiyonu, olasılık ve 1 boyutlu potansiyel kuyusu) ve atomlar (enerji seviyeleri, kuantizasyon, atom yapısı, spektral çizgiler, hidrojen atomu ve periyodik tablo). Stadermann ve diğerleri (2019) ise on beş ülke müfredatında ortak olan yedi temel kuantum temasını şöyle sıralamaktadır: atomik enerji seviyeleri, ışıık-madde etkileşimleri, dalga-parçacık ikiliği, De Broglie dalga boyu, teknik uygulamalar, Heisenberg belirsizlik ilkesi ve kuantum fiziğinin olasılıksal doğası. Merzel ve diğerleri (2024) farklı grupların (fizik araştırmacıları, fizik eğitimi araştırmacıları ve lise fizik öğretmenleri) oğunluğu tarafından kabul gören ana konuların süperpozisyon, kuantum ölçümü, kuantizasyon, belirsizlik

ilkesi, dolanıklık ve kuantum matematiksel temelleri olduğunu belirtmiştir. Ancak aynı çalışmada kuantum fenomenolojisi olan fotoelektrik olay, Compton saçılması, siyah cisim ışıması vb. konuların belirtilmediğini ve bunun sebebinin zaten bu konuların öğretiliyor olması olabileceğini belirtiyor.

Birleşmiş Milletler Genel Kurulu kararıyla 2025 yılı Uluslararası Kuantum Bilim ve Teknoloji Yılı (IYQ 2025) ilan edilmiştir. UNESCO önderliğinde yürütülen bu inisiyatif, kuantum bilimini toplumun her kesimine taşımayı, özellikle güney yarım küre ülkelerinde kapasite geliştirmeyi ve cinsiyet eşitliğini sağlamayı hedeflemektedir. UNESCO'nun belirttiği öncelikler arasında kuantum okuryazarlığı artırmak, gençler ile eğitimcileri sürece dahil etmek, sürdürülebilir kalkınma için kuantum uygulamalarını vurgulamak ve Kuzey-Güney yarım küreler arasındaki uçurumunu kapatmak yer almaktadır (UNESCO, 2025).

CERN ve Toplum Vakfı (CERN & Society Foundation) gibi bilim kuruluşları da kuantumun toplumsal etkilerine dikkat çekmektedir. CERN'in yayımladığı bir yazıda, kuantum teorisinin atom altı parçacıkların davranışını açıkladığı hatırlatılarak kuantumun bugün güneş pilleri ve tıbbi tarayıcılardan LED'lere ve GPS'e kadar çeşitli alanlarda kullanıldığı belirtilmektedir. Ayrıca kuantum bilgisayarlar ve kriptografi gibi ileri teknolojilerle ilgili olarak, gelecekte kuantum parçacıkları ile el sıkışarak güvenli şifreleme yapabilme, zararlı kimyasalları su kaynaklarından ayırma ya da daha verimli rüzgar türbinleri tasarlama gibi pek çok somut uygulama olanağının öngörüldüğü anlatılmaktadır. Ayrıca CERN, bu doğrultuda kuantum teknolojilerinin sürdürülebilir ve kapsayıcı toplumlar inşa etmek için nasıl kullanılabileceğini tartışmaktadır. Bu çalışmalar, kuantum biliminin yalnızca akademik bir konu olmadığını, özellikle görece yeni teknolojilerin hem ekonomi hem de günlük hayat üzerinde hızla belirginleşen etkileri olduğunu göstermektedir (CERN, 2025).

Küresel eğilimlerin kuantum fiziğini lise öğretim programlarına dahil edilerek öğrencilerin kuantum bilimine ve teknolojilerine erken yaşlardan itibaren aşina olmaları ve bu alanlara yönelmeleri için çalışmaların yapılması gerektiği yönünde olduğu görülmektedir (Merzel vd., 2024). Türkiye 2024 FÖP’te kuantum fiziğine giriş konularından sadece siyah cisim ışıması ile fotoelektrik olayın yer alması, Compton ve de Broglie dalga boyunun yer almaması büyük bir eksikliktir. Alan yazında da bu konuların eksikliği belirtilmekte ve öğretim programına tekrar eklenmesi gerektiği önerilmektedir (Gönen ve Erdamar, 2025). Ayrıca 2024 FÖP’te yer alan modern atom teorisi konusundaki öğrenme çıktılarının atom altı parçacıklarla ilgili bir konu olup kuantum fiziği ile ilişkilendirilmemektedir.

Tarihsel gelişime bakıldığında, 1992-2018 arası FÖP’lerde yer alan kuantum fiziği ve teknolojik uygulamaları küresel eğilimlerle uyumlu iken 2024 FÖP öncekilerden çok geride kalmıştır. Daha da önemlisi, kuantum fiziğinin kuramsal boyutunun zayıflatılmasına paralel olarak, kuantum temelli teknolojilere verilen ağırlık da azalmıştır. Her ne kadar bu teknolojiler çağdaş dünyayla bağlantı kurma açısından önemli olsa da, Krijtenburg-Lewerissa ve diğerleri (2017)’nin de vurguladığı gibi, temel kavramsal yapı oluşturulmadan sunulan uygulamalar öğrenciler için yüzeysel ve bağlamsız kalabilmektedir. Bu bağlamda 2024 programı, kuantum fiziğini bir düşünme biçimi olarak değil, sınırlı sayıda fenomen ve uygulama örneği olarak ele alan indirgemeci bir yaklaşım sergilemektedir.

Sonuç

İncelenen çalışmalar, kuantum fiziğinin çekirdek konularına ilişkin ortak bir uzlaşının henüz sağlanamadığını, buna karşın kuantum fiziği giriş konularının siyah cisim ışıması, fotoelektrik olay, Compton saçılması, de Broglie dalgaları, ışığın ikili doğası vb.

olurken kuantizasyon, belirsizlik ilkesi, dalga fonksiyonu, kuantum ölçüm, süperpozisyon ve dolanıklık gibi kavramların da ana konular olarak öne çıktığını göstermektedir. Bununla birlikte Birleşmiş Milletler tarafından 2025 yılının Uluslararası Kuantum Bilim ve Teknoloji Yılı ilan edilmesi ve UNESCO ile CERN gibi kurumların kuantum okuryazarlığına yaptığı vurgu, kuantum biliminin yalnızca akademik değil aynı zamanda toplumsal, ekonomik ve teknolojik bir dönüşüm alanı olduğunu açıkça ortaya koymaktadır. Bu küresel vizyon, kuantum fiziğinin ortaöğretim düzeyinde daha bütüncül, kavramsal derinliği olan ve uygulamalarla anlamlı biçimde ilişkilendirilen bir yaklaşımla ele alınmasını zorunlu kılmaktadır.

Türkiye 2024 FÖP bu bağlamda değerlendirildiğinde, kuantum fiziğine giriş konularının önemli ölçüde sınırlandığı, Compton saçılması ve de Broglie dalga boyu gibi temel konuların programdan çıkarıldığı görülmektedir. Ayrıca modern atom teorisi gibi doğrudan kuantum temelli içeriklerin kuantum fiziği ile ilişkilendirilmemesi, öğrencilerin kavramsal bütünlük kurmasını zorlaştırmaktadır. Önceki öğretim programlarıyla karşılaştırıldığında, 2024 FÖP'ün hem kuramsal kuantum çerçevesini hem de kuantum temelli teknolojilere yapılan vurguyu zayıflattığı söylenebilir.

Sonuç olarak, ortaöğretim düzeyinde kuantum fiziği öğretiminin fenomenolojik örneklerle sınırlı, indirgemeci bir yaklaşımdan çıkarılarak kuantum fiziğini bir düşünme biçimi olarak ele alan, kavram–kuram–uygulama bütünlüğünü gözetken bir yapıya kavuşturulması gerekmektedir. Bu tür bir yaklaşım, öğrencilerin hem çağdaş bilimi anlamalarını hem de kuantum teknolojilerinin şekillendirdiği geleceğe eleştirel ve bilinçli bireyler olarak hazırlanmasını destekleyecektir.

Kaynakça

CERN. (2025). Quantum Physics to Everyday Life – Shaping Society's Future.
<https://cernandsocietyfoundation.cern/news/quantum-physics-everyday-life-shaping-societys-future>

Gönen, S. & Erdamar, I. Y. D. (2025). 2018 ve 2024 Ortaöğretim Fizik Öğretim Programlarının İçerik ve Öğrenci Kazanımları Açısından Karşılaştırılması. *Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi*, 14(28), 169-171. DOI:10.55605/ejedus.1627723

Henriksen, E. K., Bungum, B., Angell, C., Tellefsen, C. W., Frågât, T., & Bøe, M. V. (2014). Relativity, quantum physics and philosophy in the upper secondary curriculum: Challenges, opportunities and proposed approaches. *Physics Education*, 49(6), 678. doi:<https://doi.org/10.1088/0031-9120/49/6/678>

Krijtenburg-Lewerissa, K., Pol, H. J., Brinkman, A., & Van Joolingen, W. R. (2017). Insights into teaching quantum mechanics in secondary and lower undergraduate education. *Physical Review Physics Education Research*, 13(1), 010109. <https://doi.org/10.1103/PhysRevPhysEducRes.13.010109>

Krijtenburg-Lewerissa, K., Pol, H. J., Brinkman, A., & Van Joolingen, W. R. (2019). Key topics for quantum mechanics at secondary schools: a Delphi study into expert opinions. *International Journal of Science Education*, 41(3), 349-366. DOI: 10.1080/09500693.2018.1550273

MEB (Milli Eğitim Bakanlığı). (1992a). *Lise 1, 2, 3. sınıf Fizik dersi öğretim programı*. Ankara: MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.

MEB (Milli Eğitim Bakanlığı). (1992b). *İleri Fizik 1 – 2 öğretim programı*. Ankara: MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.

MEB (Milli Eğitim Bakanlığı). (2007). *Ortaöğretim 9. sınıf fizik dersi öğretim programı*. Ankara: MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.

MEB (Milli Eğitim Bakanlığı). (2008a). *Ortaöğretim 10. sınıf fizik dersi öğretim programı*. Ankara: MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.

MEB (Milli Eğitim Bakanlığı). (2008b). *Ortaöğretim 11. sınıf fizik dersi öğretim programı*. Ankara: MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.

MEB (Milli Eğitim Bakanlığı). (2009). *Ortaöğretim 12. sınıf fizik dersi öğretim programı*. Ankara: MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.

MEB (Milli Eğitim Bakanlığı). (2011). *Ortaöğretim 9, 10, 11 ve 12. sınıflar fizik dersi öğretim programı*. Ankara: MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.

MEB (Milli Eğitim Bakanlığı). (2013). *Ortaöğretim 9, 10, 11 ve 12. sınıflar fizik dersi öğretim programı*. Ankara: MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.

MEB (Milli Eğitim Bakanlığı). (2018). *Ortaöğretim 9, 10, 11 ve 12. sınıflar fizik dersi öğretim programı*. Ankara: MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.

MEB (Milli Eğitim Bakanlığı). (2024). *Ortaöğretim 9, 10, 11 ve 12. sınıflar fizik dersi öğretim programı*. Ankara: MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı. <https://tymm.meb.gov.tr/ogretim-programlari/ders/fizik-dersi>

Merzel, A., Bitzenbauer, P., Krijtenburg-Lewerissa, K., Stadermann, K., Andreotti, E., Anttila, D., ... & Pol, H. (2024). The core of secondary level quantum education: a multi-stakeholder perspective. *EPJ Quantum Technology*, 11(1), 27. <https://doi.org/10.1140/epjqt/s40507-024-00237-x>

McKagan, S. B., Perkins, K. K., & Wieman, C. E. (2010). Design and validation of the quantum mechanics conceptual survey. *Physical Review Special Topics—Physics Education Research*, 6(2), 020121. DOI: 10.1103/PhysRevSTPER.6.020121

Stadermann, H. K. E., van den Berg, E., & Goedhart, M. J. (2019). Analysis of secondary school quantum physics curricula of 15 different countries: Different perspectives on a challenging topic. *Physical Review Physics Education Research*, 15(1), 010130. <https://doi.org/10.1103/PhysRevPhysEducRes.15.010130>

UNESCO. (2025). About the International Year of Quantum Science and Technology. <https://www.unesco.org/en/quantum-science-technology/about>

Weissman, E. Y., Merzel, A., Katz, N., & Galili, I. (2022). Phenomena and principles: Presenting quantum physics in a high school curriculum. *Physics*, 4(4), 1299–1317. <https://doi.org/10.3390/physics4040083>

Winkler, B., Bitzenbauer, P., & Meyn, J. P. (2021). Quantum physics≠ quantum physics. A survey of researchers' associations. *Physics Education*, 56(6), 065031. DOI 10.1088/1361-6552/ac28df

BÖLÜM 3

AN EXAMINATION OF PRE-SERVICE PRIMARY SCHOOL TEACHERS' PROFESSIONAL COMMITMENT AND THEIR REASONS FOR CHOOSING THE TEACHING PROFESSION

MÜRÜVVET ELİF TOK¹

VERDA KOŞUCU²

PINAR ÇAVAŞ³

ASLI CEREN ALAÇAM⁴

Introduction

A profession is not only a means of livelihood that enables individuals to sustain their lives but also an important domain that shapes their social status, identity, and relationships (İzveren, 1980; Kuzgun, 2000). In this respect, career choice is a determinant not only of individuals' economic conditions but also of their psychosocial well-being. Therefore, choosing a profession that

¹ Master's Student, Ege University, Institute of Educational Sciences, Department of Primary Education, ORCID: 0000-0003-0305-9115

² Science and Technology Teacher, ORCID: 0009-0003-3774-1689

³ Prof. Dr., Ege University, Faculty of Education, Department of Primary Education, ORCID: 0000-0001-9492-9002

⁴ Dr., Research Assistant, Ege University, Faculty of Education, Department of Primary Education, ORCID: 0000-0003-4152-0902

aligns with one's interests, abilities, and values is a key factor that enhances both professional success and life satisfaction.

One of the most important factors in career choice is selecting a profession that individuals believe they will be most successful in and that will provide them with the highest level of satisfaction. The more a profession aligns with an individual's expectations, the more successful the individual is likely to be in that profession (Sak, 2004). In addition, factors such as social status and opportunities to contribute to society may also influence career choice.

Another important concept closely related to career choice is professional commitment. Professional commitment refers to the psychological bond that individuals establish with their profession and has a multidimensional structure. The level of commitment influences whether individuals choose to remain in or leave their profession. The dimensions of professional commitment—*affective*, *normative*, and *continuance*—indicate that individuals may develop different levels of attachment to their profession. High levels of professional commitment are associated with performing one's job more willingly and efficiently and exerting greater effort in professional processes (Meyer & Allen, 1993).

Teaching is a profession that directly influences individuals' cognitive, affective, and social development and plays a critical role in shaping the future of societies. Teachers' professional commitment significantly affects how willingly and effectively they perform their duties. It also contributes to their professional success and persistence in the profession. The knowledge, skills, behaviors, and attitudes acquired during primary education constitute the foundation for later stages of education (Jaiyeoba, 2011). Considering the age group they work with, primary school teachers are believed to experience high levels of professional burnout (Alçı, 2018). However, teachers who willingly choose, value, and

internalize their profession tend to be more successful and more committed.

Although the literature has examined reasons for choosing the teaching profession and professional commitment separately, studies investigating the relationship between these two constructs, particularly among pre-service teachers, remain limited. However, individuals' reasons for choosing a profession may influence their level of professional commitment. Therefore, examining the relationship between pre-service teachers' career choice motivations and their professional commitment is important.

Accordingly, this study aims to examine the relationship between pre-service primary school teachers' attitudes toward choosing the teaching profession and their levels of professional commitment, as well as to determine whether these variables differ according to certain demographic characteristics. The sub-problems of the study are as follows:

- What are the professional commitment levels of pre-service primary school teachers?
- What are the attitudes of pre-service primary school teachers toward their reasons for choosing the teaching profession?
- Do pre-service teachers' professional commitment levels differ significantly according to gender and grade level?
- Do pre-service teachers' attitudes toward choosing the teaching profession differ significantly according to gender and grade level?
- Is there a significant relationship between pre-service teachers' attitudes toward choosing the teaching profession and their professional commitment levels?

This study is expected to contribute to teacher education processes and provide a new perspective to the limited body of literature.

Conceptual Framework

The Concept of Career Choice and Influencing Factors

A profession can be defined as a set of activities carried out to produce goods or services and earn a living, based on systematic knowledge and skills, acquired through formal education, and governed by socially determined rules (Kuzgun, 2000). In this respect, a profession represents a process of professionalization involving specific standards and ethical principles. It is also not merely a means of financial gain but a pursuit that contributes to individuals' psychosocial development and satisfaction (Özsoy et al., 2010).

From this perspective, career choice can be considered a decision that determines a significant part of an individual's lifelong activities and overall lifestyle. It directly influences how individuals live their lives and with whom they interact (Nalçacı & Sökmen, 2016). Since career choice affects individuals' living conditions, social identity, and professional activities, it is one of the most important decisions in life (Gati & Asher, 2001).

A healthy career choice process requires alignment between individuals' personality traits, interests, and abilities and the requirements of the chosen profession (Burdur et al., 2021; Çelikten, 2005; Şara & Kocabaş, 2012). Career choice is also considered a theoretical structure in which individuals' personal values and perceptions of the profession interact (Watt & Richardson, 2007). Choosing a profession that does not match one's interests and abilities may lead to dissatisfaction and failure (Dardağan & Hesapçıoğlu, 1997; Kuzgun, 2008).

Reasons for Choosing the Teaching Profession

The teaching profession is defined as a field that shapes both individual and societal life, contributes to the development of qualified human resources, and ensures the transmission of cultural values to future generations (Buldur et al., 2021). Considering that teaching influences society in cultural, social, and economic dimensions, identifying the factors underlying the decision to choose this profession constitutes an important area of research (Atav & Altunoğlu, 2013). It is emphasized that, in order to become a qualified teacher, individuals' personal characteristics should be compatible with the requirements of the teaching profession and that they should make a conscious career choice (Kılıç, 2022; Şara & Kocabaş, 2012).

Attitudes toward choosing the teaching profession constitute a complex structure that cannot be explained by a single parameter. Indeed, the literature presents diverse perspectives on the factors influencing the choice of teaching as a career, conceptualizing career choice as a multidimensional and holistic process (Ekinci, 2017; Brookhart & Freeman, 1992; Bastick, 2000; Boz & Boz, 2008). The factors influencing the choice of teaching are traditionally categorized into three main groups: intrinsic, extrinsic, and altruistic motivations (Super et al., 1963; Bastick, 2000; Boz & Boz, 2008). Intrinsic motivations refer to reasons such as having an interest in and liking the profession, enjoying working with children, and believing in one's competence in fulfilling the requirements of the profession; these reflect personal satisfaction and internal values independent of external influences. Altruistic motivations include the desire to contribute to society and to serve others. Extrinsic motivations, on the other hand, are related to external and economic conditions such as employment opportunities, job security, and social benefits rather than the nature of the profession itself. In this case, individuals tend to focus on how the socio-economic

opportunities provided by the profession may improve their living standards (Bastick, 2000; Boz & Boz, 2008; Kyriacou & Coulthard, 2000).

In summary, the reasons for choosing the teaching profession exhibit a heterogeneous structure depending on variables such as field of study, socio-economic level, and the level of development of the country. As emphasized by Bastick (2000), these differences reflect the social realities in which individuals are embedded and confirm the multidimensional nature of the process of becoming a teacher.

Professional Commitment

Professional commitment is defined as the psychological relationship an individual establishes with their profession (Lee et al., 2000). Greenhaus (1971) describes professional commitment as the importance individuals attribute to their profession and the bond they develop with it. Güney (2012) defines professional commitment as an individual's emotional attachment to their profession, a strong sense of belonging, and performing the profession with enthusiasm. Professional commitment is a fundamental variable that directly affects individual job performance. As noted by Zedef (2017), this form of commitment not only contributes to the development of professional competencies but also enhances individuals' life satisfaction. Moreover, teachers with high levels of professional commitment tend to exert greater effort in their duties, remain open to innovative practices, and demonstrate more consistent attitudes in their interactions with students (Yazıcı & Ozan, 2024).

In literature, professional commitment has been examined from both unidimensional and multidimensional perspectives. In this context, Meyer, Allen, and Smith (1993) adapted the organizational commitment dimensions developed by Allen and Meyer (1990) to the professional domain and proposed the Three-Component Model

of Professional Commitment. This model consists of three dimensions: affective commitment, continuance commitment, and normative commitment.

Affective Commitment

Affective commitment refers to the feelings of affection, strong attachment, and identification that individuals develop toward their profession (Bagraim, 2003; Yıldız, 2020). Individuals with this type of commitment tend to place their professional identity at the center of their lives and exert a high level of effort to acquire the competencies required by their profession (Meyer et al., 1993). Job satisfaction and positive experiences further strengthen the bond individuals establish with their profession, enabling them to pursue their career not as an obligation but as a strong personal desire (Lee et al., 2000).

Continuance Commitment

Continuance commitment is shaped by an individual's awareness of the potential risks associated with leaving their profession, such as financial losses, loss of status, or difficulties in finding a new job (Meyer et al., 1993). In this sense, continuance commitment fundamentally reflects a sense of obligation and is based on concerns about losing the material benefits or investments associated with the profession (Koca, 2019). According to Karakuş and Aslan (2009), individuals maintain their profession within this dimension of commitment because they do not want to lose the investments they have made over time, such as time, effort, and financial resources. In this context, continuance commitment can be considered a need-based construct that strengthens to the extent that institutional conditions meet individuals' needs (Ada et al., 2008; Yıldız, 2020). On the other hand, there is an inverse relationship between individuals' perceptions of alternative job opportunities and continuance commitment; those who believe that finding an

alternative job would be difficult are more likely to remain in their current profession (Meyer & Allen, 1997).

Normative Commitment

Normative commitment refers to an individual's tendency to sustain their profession based on a sense of obligation (Meyer & Allen, 1997). In this dimension, the primary factor that binds individuals to their profession is the perception of continuing in the profession as a moral responsibility (Uştu et al., 2017). Koca (2019) explains this process through the internalization of social expectations and normative pressures; individuals develop a sense of indebtedness toward their profession and feel compelled to fulfill these expectations. This form of commitment can be conceptualized as a form of professional loyalty, acting as a moral barrier that prevents individuals from leaving their profession (Wiener, 1982; Reichers, 1985).

The Relationship Between Career Choice Motivations and Professional Commitment

The relationship between reasons for career choice and professional commitment represents an interactional framework that shapes individuals' sense of belonging to their profession and their determination to sustain it. Accordingly, the motivations guiding individuals' career choices are considered a determining factor in shaping their level of professional commitment, job satisfaction, and career persistence. The factors influencing career choice are commonly categorized as intrinsic, extrinsic, and altruistic motivations (Super et al., 1963; Bastick, 2000; Boz & Boz, 2008).

It is suggested that the reasons influencing individuals' career choices should consist of a combination of these three types of motivations in order to ensure long-term commitment to the profession (Sinclair, 2008). A review of the literature indicates that individuals who choose their profession based on intrinsic

motivations—aligned with their personal interests and developmental goals and independent of external pressures—tend to develop more positive attitudes toward their profession (Bozdoğan, Aydın, & Yıldırım, 2007; Watt & Richardson, 2008). In contrast, individuals who choose their profession based on extrinsic reasons are reported to have lower expectations and lower levels of persistence in their careers (Beşoluk & Horzum, 2011; Çermik, Doğan, & Şahin, 2010). Furthermore, individuals who choose teaching based on intrinsic motivations are found to experience higher levels of personal satisfaction, perform their profession with greater enthusiasm, and achieve higher levels of success (Özkubat & Demiriz, 2013). From this perspective, it can be argued that making a conscious career choice aligned with one's personal interests and abilities is a factor that strengthens professional commitment.

According to Dik and Duffy's (2009) calling-based perspective, the concept of "calling" refers to viewing a profession not merely as a means of financial gain, but as a domain that provides meaning and purpose in life and contributes to society. From this perspective, individuals who choose their profession based on meaning, purpose, and the desire to contribute to others tend to develop a stronger identification with their profession and exhibit higher levels of professional commitment.

Professional commitment is largely associated with the value individuals attribute to their profession (Heinz, 2015; Gu & Lai, 2012). In this context, reasons for career choice not only influence the decision-making process but also shape individuals' value perceptions toward their profession and, consequently, their level of commitment. Therefore, career choice motivations can be seen not merely as a point of decision, but as a factor that shapes professional commitment through the values attributed to the profession. It can be argued that career choices based on personal interest, meaning, and social contribution are associated with stronger commitment,

whereas choices driven primarily by external gains may be associated with more limited levels of commitment. Within this framework, it is reasonable to expect a significant relationship between reasons for career choice and professional commitment.

Method

Research Design

This study employed a correlational survey model, one of the quantitative research methods, to examine the relationship between pre-service primary school teachers' professional commitment levels and their reasons for choosing the teaching profession. Correlational survey models aim to determine the presence and degree of relationships between two or more variables; however, such relationships do not imply causation (Karasar, 2018).

Sample

The sample of the study was determined using convenience sampling, one of the purposive sampling methods. In this approach, the research is designed to include individuals who are easily accessible to the researcher in order to ensure that the study can be conducted in a practical and timely manner (Büyüköztürk et al., 2020). Accordingly, the study group consisted of a total of 230 pre-service primary school teachers enrolled in the 1st, 2nd, 3rd, and 4th years of primary school teaching programs at four different public universities located in the Aegean, Marmara, Eastern Anatolia, and Central Anatolia regions of Türkiye.

Data Collection

In this study, the “Scale of Reasons for Choosing the Teaching Profession” developed by Övet (2006) and the “Professional Commitment Scale” adapted by Utkan and Kırđök (2018) were used.

The Scale of Attitudes Toward Reasons for Choosing the Teaching Profession developed by Övet (2006) is a five-point Likert-type scale. It consists of four factors related to reasons: consciousness, security, ideal, and influence. As a result of the validity and reliability analyses conducted by Övet (2006), the Cronbach's alpha coefficient of the scale was reported as .86. In the present study, the Cronbach's alpha coefficient of the scale was calculated as .806.

The Four-Dimensional Professional Commitment Scale, originally developed by Blau (2003) and adapted into Turkish by Utkan and Kırđök (2018), is also a five-point Likert-type scale. It consists of four sub-dimensions: affective commitment, normative commitment, accumulated costs, and limited alternatives. Utkan and Kırđök (2018) reported the overall Cronbach's alpha coefficient of the scale as .90, with subscale reliability coefficients ranging between .83 and .95. In the present study, the Cronbach's alpha coefficient was found to be .879.

Data Analysis

The data were analyzed using SPSS 25, and the level of significance was set at .05. Descriptive statistics, including frequency, percentage, mean, and standard deviation, were utilized.

To determine whether the data followed a normal distribution, normality analyses were conducted by examining Kolmogorov–Smirnov and Shapiro–Wilk test results along with skewness and kurtosis values. For the scores related to reasons for choosing the profession, the Kolmogorov–Smirnov test was found to be significant ($D = .103$, $p < .05$); however, skewness ($-.671$) and kurtosis (1.678) values were within acceptable limits. For professional commitment scores, Kolmogorov–Smirnov ($D = .050$, $p > .05$) and Shapiro–Wilk ($W = .989$, $p > .05$) test results, along with skewness ($-.233$) and kurtosis ($.014$), indicated normal distribution.

Based on these findings, the data were considered to be normally distributed, and parametric tests were employed to address the research questions.

Findings

Demographic Findings of the Sample

Based on the responses to the survey form used in the research, data regarding the demographic characteristics of the sample are presented in Table 1.

Table 1 Demographic Characteristics of the Sample

	f	%
Sex		
Female	169	73,5
Male	61	26,5
Total	230	100
Grade Level		
1st Year	73	31,7
2nd Year	72	31,3
3rd Year	41	17,8
4th Year	44	19,1
Total	230	100

As shown in Table X, 73.5% of the participants (n = 169) were female and 26.5% (n = 61) were male. In terms of grade level, 31.7% (n = 73) were first-year, 31.3% (n = 72) were second-year, 17.8% (n = 41) were third-year, and 19.1% (n = 44) were fourth-year students.

Findings Related to the First Research Question

The first sub-problem of the study was stated as: “What are the professional commitment levels of pre-service primary school teachers?” The related findings are presented in Table 2.

Table 2 Professional commitment levels of pre-service primary school teachers

Scale / Sub-dimension	$\bar{X}$	SS
Total Professional Commitment	3.37	.64
Affective Commitment	3.88	1.03
Normative Commitment	3.30	.93
Accumulated Costs	3.19	.93
Limited Alternatives	3.01	.96

Descriptive statistics were calculated to determine pre-service primary school teachers’ professional commitment levels. The results indicated that the overall professional commitment level was moderate to high ($M = 3.37$, $SD = .64$). Among the sub-dimensions, affective commitment had the highest mean ($M = 3.88$, $SD = 1.03$), whereas limited alternatives had the lowest mean ($M = 3.01$, $SD = .96$). Normative commitment ($M = 3.30$, $SD = .93$) and accumulated costs ($M = 3.19$, $SD = .93$) were also above the midpoint level

Findings Related to the Second Research Question

The second sub-problem of the study was stated as: “What are the attitudes of pre-service primary school teachers toward their reasons for choosing the teaching profession?” The related findings are presented in Table 3.

Table 3 Attitudes of pre-service primary school teachers toward their reasons for choosing the teaching profession

Scale/Sub-dimension	$\bar{X}$	SS
Attitudes Toward Reasons for Choosing the Teaching Profession (overall)	3.33	.58
Consciousness	3.50	.85

Security	3.22	.69
Ideal	3.69	.83
Influence	2.80	.71

Table 3 shows that pre-service primary school teachers' overall attitudes toward their reasons for choosing the teaching profession are at a moderate to high level, close to "agree" ($M = 3.33$, $SD = .58$). Among the sub-dimensions, the highest mean score is observed in the ideal dimension ($M = 3.69$, $SD = .83$), whereas the lowest is in the influence dimension ($M = 2.80$, $SD = .71$). The consciousness ($M = 3.50$, $SD = .85$) and security ($M = 3.22$, $SD = .69$) dimensions also emerge as notable factors in participants' career choice.

Findings Related to the Third Research Question

The third sub-problem of the study was stated as: "Do pre-service primary school teachers' professional commitment levels differ significantly according to gender, grade level, and parents' educational background?" The findings related to these demographic variables are presented under subheadings.

Professional Commitment Levels of Pre-service Primary School Teachers by Gender

An independent samples t-test was conducted to determine whether pre-service primary school teachers' professional commitment levels differed significantly by gender. The results of the analysis are presented in Table 4.

Table 4 Professional Commitment Levels of Pre-service Primary School Teachers by Gender

Scale/Sub-dimension	Gender	N	$\bar{X}$	S.S	t	Sd	p
Total	Female	169	3.4	.65	1.00	228	.317
Professional	Male	61	3.3	.63	3		

Commitment						
t						
Affective Commitment	Female	169	3.9	1.04	1.502	.135
	Male	61	3.7	1.01		
Normative Commitment	Female	169	3.3	.93	.249	.804
	Male	61	3.2	.96		
Accumulated Costs	Female	169	3.1	.94	-.582	.561
	Male	61	3.2	.88		
Limited Alternatives	Female	169	3.0	.94	1.984	.048**
	Male	61	2.8	1.00		

$p < .05$

Table 4 shows that pre-service primary school teachers' overall professional commitment levels do not differ significantly by gender ($t = 1.003$, $p > .05$). No significant gender differences are found in the sub-dimensions of affective commitment ($t = 1.502$, $p > .05$), normative commitment ($t = .249$, $p > .05$), and accumulated costs ($t = -.582$, $p > .05$). However, a statistically significant gender difference is observed in the limited alternatives dimension ($t = 1.984$, $p < .05$), with female pre-service teachers ($M = 3.0$) scoring higher than male pre-service teachers ($M = 2.8$).

Professional Commitment Levels of Pre-service Primary School Teachers by Grade Level

A one-way analysis of variance (ANOVA) was conducted to determine whether professional commitment levels differed according to grade level. Prior to the analysis, the homogeneity of variances was examined using Levene's test, and the assumption of homogeneity was met ($p > .05$). The findings of the analyses are presented in Tables 5, 6, and 7.

Table 5

Descriptive Statistics of Pre-service Primary School Teachers' Professional Commitment Levels by Grade Level

Scale/Sub-dimension		Grade Level	N	$\bar{X}$	SS
Total Professional Commitment		1st Year	73	3.26	.65
		2nd Year	72	3.46	.64
		3rd Year	41	3.39	.56
		4th Year	44	3.40	.70
		Total	230	3.37	.64
Affective Commitment		1st Year	73	3.84	.98
		2nd Year	72	3.97	1.07
		3rd Year	41	3.76	1.09
		4th Year	44	3.92	1.00
		Total	230	3.88	1.03
Normative Commitment		1st Year	73	3.31	.84
		2nd Year	72	3.32	.86
		3rd Year	41	3.39	.92
		4th Year	44	3.16	1.18
		Total	230	3.30	.93
Accumulated Costs		1st Year	73	2.96	.92
		2nd Year	72	3.18	.91
		3rd Year	41	3.38	.86
		4th Year	44	3.43	.96
		Total	230	3.19	.93
Limited Alternatives		1st Year	73	2.85	.91
		2nd Year	72	3.34	.89
		3rd Year	41	2.88	.99
		4th Year	44	2.87	1.02
		Total	230	3.01	.96

Table 6

ANOVA Results for the Comparison of Pre-service Primary School Teachers' Professional Commitment Levels by Grade Level

Scale / Sub-dimension	Source	Sum of Squares	df	Mean Square	F	p
Total Professional Commitment	Between Groups	1.527	3	.509		
	Within Groups	94.802	226	.409	1.214	.306
	Total	96.330	229			
Affective Commitment	Between Groups	1.433	3	.478	.441	.724
	Within Groups	244.673	226	1.083		

	Total	246.106	229			
Normative Commitment	Between Groups	1.162	3	.387	.437	.727
	Within Groups	200.253	226	.886		
	Total	201.416	229			
Accumulated Costs	Between Groups	8.063	3	2.688	3.195	.024**
	Within Groups	190.112	226	.841		
	Total	198.175	229			
Limited Alternatives	Between Groups	11.024	3	3.675	4.101	.007**
	Within Groups	202.478	226	.898		
	Total	213.501	229			

$p < .05$

Table 6 shows that pre-service primary school teachers' overall professional commitment levels do not differ significantly by grade level ($F(3, 226) = 1.214, p > .05$). Similarly, no significant differences are found across grade levels in the sub-dimensions of affective commitment ($F(3, 226) = .441, p > .05$) and normative commitment ($F(3, 226) = .437, p > .05$). However, statistically significant differences are observed across grade levels in the sub-dimensions of accumulated costs ($F(3, 226) = 3.195, p < .05$) and limited alternatives ($F(3, 226) = 4.101, p < .05$).

Post-hoc test results conducted to determine between which groups these significant differences occur are presented in Table 7.

Table 7

Post-hoc Test Results for Significant Differences in Professional Commitment Levels by Grade Level

Sub-dimensions	Comparison	Mean Difference	<i>p</i>
Accumulated Costs	1st Year – 4th Year	-.47	.034**
Limited Alternatives	1st Year – 2nd Year	-.48	.012**

$p < .05$

Accordingly, a statistically significant difference was found between first-year and fourth-year students in the accumulated costs dimension ($p < .05$). As shown in Table 5, fourth-year students ($M = 3.43$) have higher mean scores than first-year students ($M = 2.96$).

In the limited alternatives dimension, a statistically significant difference was identified between first-year and second-year students ($p < .05$). As presented in Table 5, second-year students ($M = 3.34$) have higher mean scores than first-year students ($M = 2.85$).

Findings Related to the Fourth Research Question

The fourth sub-problem of the study was stated as: “Do pre-service primary school teachers’ attitudes toward their reasons for choosing the teaching profession differ significantly according to gender, grade level, and parents’ educational background?” In line with the purpose of this sub-problem, the findings related to various demographic variables are presented under subheadings.

Attitudes of Pre-service Primary School Teachers Toward Their Reasons for Choosing the Teaching Profession by Gender

An independent samples t-test was conducted to determine whether pre-service primary school teachers’ attitudes toward their reasons for choosing the teaching profession differed significantly by gender. The results of the analysis are presented in Table 8.

Table 8

Attitude Levels of Pre-service Primary School Teachers Toward Their Reasons for Choosing the Teaching Profession by Gender

Scale / Sub-dimension	Gender	N	M	S.D	t	df	p
	Female	169	3.35	.60	.635	228	<u>.526</u>

Reasons for Choosing the Teaching Profession	Male	61	3.29	.51		
Consciousness	Female	169	3.51	.88		
	Male	61	3.48	.78	.238	.812
Security	Female	169	3.20	.65	-	
	Male	61	3.30	.80	.937	.350
Ideal	Female	169	3.78	.82	2.77	.006*
	Male	61	3.44	.82	0	*
Influence	Female	169	2.77	.72	-	
	Male	61	2.87	.69	.970	.333

$p < .05$

Table 8 shows that there are no statistically significant gender differences in the sub-dimensions of consciousness ($t = .238$, $p > .05$), security ($t = -.937$, $p > .05$), and influence ($t = -.970$, $p > .05$) regarding pre-service primary school teachers' reasons for choosing the teaching profession.

However, a statistically significant gender difference is found in the ideal dimension ($t = 2.770$, $p < .05$), with female pre-service teachers ($M = 3.78$) scoring higher than male pre-service teachers ($M = 3.44$).

Attitude Levels of Pre-service Primary School Teachers Toward Their Reasons for Choosing the Teaching Profession by Grade Level

A one-way analysis of variance (ANOVA) was conducted to determine whether pre-service primary school teachers' attitudes toward their reasons for choosing the teaching profession differed according to grade level. Prior to the analysis, the homogeneity of variances was examined using Levene's test, and the assumption of homogeneity was met ($p > .05$). The findings of the analysis are presented in Table 9.

Table 9

ANOVA Results for the Comparison of Pre-service Primary School Teachers' Attitudes Toward Their Reasons for Choosing the Teaching Profession by Grade Level

Scale / Sub-dimension	Source	Sum of Squares	df	Mean Square	F	p
Reasons for Choosing the Teaching Profession	Between Groups	1.795	3	.598		
	Within Groups	75.682	226	.335	1.787	.150
	Total	77.478	229			
Consciousness	Between Groups	4.739	3	1.580		
	Within Groups	164.470	226	.728	2.170	.092
	Total	169.209	229			
Security	Between Groups	1.597	3	.532		
	Within Groups	109.232	226	.483	1.102	.349
	Total	110.829	229			
Ideal	Between Groups	4.059	3	1.353		
	Within Groups	154.957	226	.686	1.973	.119
	Total	159.016	229			
Influence	Between Groups	1.564	3	.521		
	Within Groups	115.274	226	.510	1.022	.384
	Total	116.838	229			

$p < .05$

Table 9 shows that pre-service primary school teachers' overall attitudes toward their reasons for choosing the teaching profession do not differ significantly by grade level ($F(3, 226) = 1.787, p > .05$).

Similarly, no significant differences were found across grade levels in the sub-dimensions of consciousness ($F(3, 226) = 2.170, p > .05$), security ($F(3, 226) = 1.102, p > .05$), ideal ($F(3, 226) = 1.973, p > .05$), and influence ($F(3, 226) = 1.022, p > .05$).

Findings Related to the Fifth Research Question

Within the scope of the fifth sub-problem, a Pearson correlation analysis was conducted to determine the relationship between pre-service primary school teachers' professional commitment levels and their reasons for choosing the teaching profession. The findings obtained are presented in Table 10.

Table 10

Pearson Correlation Results Showing the Relationship Between Pre-service Primary School Teachers' Reasons for Choosing the Teaching Profession and Their Professional Commitment Levels

Variables	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1. Reasons for Choosing the Teaching Profession	1									
2. Consciousness	.902 **	1								
3. Security	.245 **	.168*	1							
4. Ideal	.743 **	.518 **	-.030	1						
5. Influence	.728 **	.551 **	-.033	.397 **	1					
6. Professional Commitment	.584 **	.618 **	.084	.427 **	.314 **	1				
7. Affective Commitment	.755 **	.777 **	.087	.613 **	.386 **	.757 **	1			
8. Normative Commitment	.450 **	.498 **	.115	.257 **	.260 **	.799 **	.551 **	1		
9. Accumulated Costs	.186 **	.245 **	.079	.096	.033	.728 **	.268 **	.505 **	1	
10. Limited Alternatives	.083	.017	-.105	.114	.169*	.279 **	.064	-.003	-	1

* $p < .05$, ** $p < .01$

Table 10 indicates a positive and moderate significant relationship between reasons for choosing the teaching profession and professional commitment ($r = .584$, $p < .01$).

Professional commitment is positively and significantly related to the consciousness ($r = .618, p < .01$), ideal ($r = .427, p < .01$), and influence ($r = .314, p < .01$) dimensions, whereas no significant relationship is observed with the security dimension ($r = .084, p > .05$).

Regarding the sub-dimensions of professional commitment, affective ($r = .755, p < .01$) and normative commitment ($r = .450, p < .01$) show significant positive relationships with reasons for choosing the profession. A particularly strong relationship is found between consciousness and affective commitment ($r = .777, p < .01$).

In contrast, the relationship with accumulated costs is low ($r = .186, p < .01$), and no significant relationship is found with limited alternatives ($r = .083, p > .05$).

Discussion and Conclusion

In this study, pre-service primary school teachers' attitudes toward their reasons for choosing the teaching profession and their levels of professional commitment were examined, and the relationship between these variables was analyzed within the context of various demographic variables. The findings were discussed under relevant headings in line with the research questions.

Evaluation of Professional Commitment Levels

The findings of the study indicate that pre-service primary school teachers' levels of professional commitment are generally between moderate and high. The fact that affective commitment is higher than the other dimensions suggests that the participants have developed an emotional attachment to the profession and tend to internalize it. On the other hand, the limited alternatives dimension was found to be the lowest among the sub-dimensions. This result indicates that participants' professional commitment is not primarily

based on obligation, but rather on intrinsic and emotionally driven factors.

Previous studies have shown that individuals with this type of commitment tend to place their profession at the center of their lives and exert a high level of effort (Meyer et al., 1993), as well as maintain their profession with strong desire and motivation (Lee et al., 2000). Accordingly, it can be suggested that pre-service teachers may demonstrate a high level of effort in their future teaching careers.

McElroy and Weng (2012) argue that affective commitment is shaped by professional experiences and directly enhances individuals' motivation to take responsibility. Similarly, job satisfaction and positive experiences reinforce the bond individuals establish with their profession (Lee et al., 2000). Since the participants in this study have not yet entered the teaching profession, their levels of affective commitment may change after they begin their careers. Accordingly, their motivation to take responsibility may also evolve over time. However, the findings suggest that high levels of affective commitment may serve as an indicator that they will work in a motivated manner during the early years of their profession.

Evaluation of Reasons for Choosing the Teaching Profession

When the reasons for choosing the teaching profession were examined, it was found that the highest mean score was in the ideal dimension. This finding indicates that motivations such as the meaning, value, and social contribution of the profession play a significant role in pre-service teachers' career choices. In contrast, the influence dimension was found to be lower than the other dimensions. This suggests that candidates are relatively less affected by external influences in their career decisions and that they tend to make this important life decision independently.

In literature, the factors influencing career choice are generally classified as intrinsic, extrinsic, and altruistic, and it is emphasized that a combination of these motivations is important for long-term commitment to the profession (Sinclair, 2008). Studies in the literature support the view that individuals who choose their profession based on intrinsic motivations aligned with their interests and personal development goals tend to develop more positive attitudes toward their profession (Bozdoğan, Aydın, & Yıldırım, 2007; Watt & Richardson, 2008). Furthermore, such individuals are reported to experience higher levels of personal satisfaction and a greater likelihood of success (Özkubat & Demiriz, 2013). From this perspective, the findings of the present study can be interpreted as an indication that pre-service teachers may demonstrate positive attitudes toward their profession in the future.

Recent studies have similarly shown that intrinsic and altruistic motivations are more influential than extrinsic factors in pre-service teachers' career choices (Alvariñas-Villaverde et al., 2022; Kwok et al., 2022). Considering that altruistic motivations are a strong determinant in choosing the teaching profession (Li & Guo, 2024), the findings of this study appear to be consistent with the current literature.

Evaluation of Findings in Terms of Demographic Variables

The findings of the study indicate that professional commitment and reasons for choosing the teaching profession do not show significant differences overall in terms of gender and grade level. However, limited differences were observed in some sub-dimensions.

Regarding the reasons for choosing the profession, it was found that female pre-service teachers had higher mean scores in the ideal dimension. This finding suggests that female candidates may have stronger intrinsic and altruistic motivations toward the

profession. This result is consistent with studies indicating that female pre-service teachers are more influenced by altruistic and intrinsic values in their career choices (Balyer & Özcan, 2014; Alvariñas-Villaverde et al., 2022).

In terms of professional commitment, female pre-service teachers were found to have higher scores than male pre-service teachers in the limited alternatives dimension. This finding suggests that female candidates perceive their career alternatives as more limited when choosing the teaching profession. This may be related to the positioning of teaching as one of the most suitable professions for women in Turkish society, particularly due to its working conditions and holidays. The widespread perception that women's primary responsibilities lie within the family may limit alternative career options and contribute to teaching being seen as the most viable option for women.

The grade level variable did not reveal any significant differences in terms of reasons for choosing the profession. This finding suggests that pre-service teachers' attitudes toward the profession remain largely stable throughout their education. It also appears to be consistent with theoretical approaches indicating that career orientations are shaped by individuals' early preferences and values (Gati & Asher, 2001). Moreover, considering that most participants had already made their career choices prior to entering their programs, this finding is not unexpected.

However, the study revealed significant differences in some sub-dimensions of professional commitment based on grade level. In the accumulated costs dimension, fourth-year students had higher scores than first-year students, suggesting that this aspect of professional commitment increases as the educational process progresses. This may be explained by the fact that as pre-service teachers invest more time and effort into their profession, they

become more aware of these investments, which in turn makes it more difficult for them to withdraw from their career path.

Similarly, in the limited alternatives dimension, second-year students scored higher than first-year students. This suggests that pre-service teachers begin to perceive their career alternatives as more limited even in the early stages of their education.

Relationship Between Professional Commitment and Reasons for Choosing the Profession

In this study, a positive and moderate significant relationship was found between pre-service primary school teachers' levels of professional commitment and their reasons for choosing the teaching profession. This finding indicates that the motivations underlying pre-service teachers' career choices are closely related to the level of commitment they develop toward their profession. This result is consistent with recent studies demonstrating that professional motivation plays a determining role in shaping professional commitment (Liu et al., 2025; Pratiwi et al., 2026).

When the findings at the sub-dimension level are examined, a strong relationship is observed particularly between reasons for choosing the profession and affective commitment. This suggests that pre-service teachers' career choices are closely associated with their development of affection, a strong sense of belonging, and identification with the profession. In addition, a strong and significant relationship was found between the consciousness dimension of career choice and affective commitment. This finding is consistent with studies indicating that individuals who choose their profession based on intrinsic and idealistic motivations tend to develop more positive attitudes and exhibit higher levels of commitment (Özkubat & Demiriz, 2013). It also aligns with research showing that pre-service teachers' entry motivations influence their

professional development and commitment processes (Kwok et al., 2022).

On the other hand, the low-level relationship between reasons for choosing the profession and accumulated costs, as well as the absence of a significant relationship with the limited alternatives dimension, indicates that career choice motivations are more weakly associated with obligation-based forms of commitment. Studies in the literature show that individuals who choose their profession based on extrinsic reasons tend to have lower expectations and lower persistence in their careers (Beşoluk & Horzum, 2011; Çermik, Doğan, & Şahin, 2010). In this context, it can be considered an expected outcome that career choices based on extrinsic motivations are weakly related to the obligation-based dimensions of professional commitment. The findings of the present study are consistent with these results.

General Evaluation

Overall, the findings of the study indicate that there is a significant relationship between reasons for choosing the teaching profession and professional commitment, and that this relationship is primarily shaped by intrinsic and ideal-based motivations. This suggests that career choice is not merely a decision-making process, but also a commitment process shaped by the values individuals attribute to their profession.

Studies in the literature demonstrate that reasons for career choice determine individuals' value perceptions toward their profession and, accordingly, their levels of commitment (Heinz, 2015; Gu & Lai, 2012). Recent research also highlights that the relationship between pre-service teachers' career choice motivations and their professional commitment is a key variable that directly affects the quality of teacher education processes (Liu et al., 2025; Alvariñas-Villaverde et al., 2022).

In this respect, the findings of the present study provide a framework consistent with the current literature. The results suggest that creating educational environments that support pre-service teachers in developing a sense of meaning and purpose toward the profession may contribute to strengthening their professional commitment.

Recommendations

This study revealed a significant relationship between reasons for choosing the profession and professional commitment. However, longitudinal studies are recommended to better understand how this relationship evolves over time.

In this study, reasons for choosing the profession were examined as a multidimensional construct and analyzed through their sub-dimensions. Future research is recommended to explore these motivations in greater depth using qualitative research methods, which may enrich the interpretation of the findings.

The study is limited to data collected from specific universities. Conducting comparative studies involving pre-service teachers from different regions and socio-cultural contexts would enhance the generalizability of the findings. In addition, the role of cultural variables could be further examined.

Based on the findings, it is recommended that teacher education programs include more learning experiences that support pre-service teachers in developing a sense of meaning and purpose toward the profession. In particular, integrating content and activities that emphasize the social contribution of teaching into teacher education programs may help strengthen pre-service teachers' affective commitment to the profession.

References

- Ackerman, D. L. & Rolhus, E. L. (2004). The locus of adult intelligence: Knowledge, abilities and notability traits. *Psychology & Aging, 14*, 314-330. <https://doi.org/10.1037/0882-7974.14.2.314>
- Ada, N., Alver, İ., Atlı, F. (2008). Örgütsel iletişimin örgütsel bağlılık üzerine etkisi: Manisa organize sanayi bölgesinde yer alan ve imalat sektörü çalışanları üzerinde yapılan bir araştırma. *Ege Akademik Bakış, 8*(2), 487-518.
- Alvariñas-Villaverde, M., Domínguez-Alonso, J., Pumares-Lavandeira, L., & Portela-Pino, I. (2022). *Initial motivations for choosing teaching as a career. Frontiers in Psychology, 13*, 842557. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.842557>
- Atav, E. & Altunoğlu, B. D. (2013). Meslek & Alan Seçiminde Motivasyon Ölçeğinin Türkçe Formunun Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 28*(28-2), 58-70.
- Bagram, J. J. (2003). The dimensionality of occupational commitment. *SA Journal of Industrial Psychology, 29*(2), 6-9. <https://doi.org/10.4102/sajip.v29i2.104>
- Balyer, A., Özcan, K. (2014). Choosing teaching profession as a career: Students' reasons. *International Education Studies, 7*(5), 104-115 <https://doi.org/10.4102/sajip.v29i2.104>
- Bastick, T. (2000). Why teacher trainees choose the teaching profession: comparing trainees in metropolitan and developing countries. *International Review of Education, 46*, 343-349. Doi:10.1023/A:1004090415953
- Beşoluk, Ş. & Horzum, M. B. (2011). Öğretmen adaylarının meslek bilgisi, alan bilgisi dersleri ve öğretmen olma isteğine ilişkin görüşleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 44*(1), 17-49.

Boz, Y. & Boz, N. (2008) Kimya ve Matematik öğretmen adaylarının öğretmen olma nedenleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 16(1), 137-144.

Bozdoğan, A., Aydın, D. & Yıldırım, K. (2007). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(2), 83-97.

Buldur, A., Keskin, M.E. & Börekçi, E. (2021). Okul öncesi öğretmen adaylarının meslek tercih nedenleri: İçsel ve dışsal faktörler. *JRES*, 8(1), 167-178.
<https://doi.org/10.51725/etad.906161>

Buldur, S., Bursal, M. (2015). Fen bilgisi öğretmen adaylarının meslek tercih nedenlerinin etki düzeyleri ve mesleki geleceklerine yönelik beklentileri. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen & Matematik Eğitimi Dergisi*, 9(1), 81-107.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (12th ed.). Pegem Akademi.

Çelikten, M. (2005). Öğretmenlik mesleği ve özellikleri. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(19), 207-237.

Çermik, H., Dogan, B. & Sahin, A. (2010). Sınıf öğretmenliği öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğini tercih sebepleri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(2), 201-212.

Dardağan, M. & Hesapçıoğlu, M. (1997). Çeşitli yıllar itibariyle üniversiteleri kazanan öğrencilerin kaçınıcı tercihleriyle üniversiteleri kazandıkları giriş-bir çözümleme-. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9, 143-170.

Dik, B. J., & Duffy, R. D. (2009). Calling and Vocation at Work: Definitions and Prospects for Research and Practice: Definitions and Prospects for Research and Practice. *The Counseling Psychologist*, 37(3), 424-450. <https://doi.org/10.1177/0011000008316430>

Ekinci, N. (2017). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleği ve alan seçiminde etkili olan motivasyonel etkenler. *Elementary Education Online*, 16(2), 394-405.

Gati, I. & Asher, I. (2001). The PIC model for career decision making: Prescreening, in-depth exploration, and choice. *Contemporary models in vocational psychology*. Lawrence Erlbaum Associates.

Greenhaus, J. H. (1971). An investigation of the role of career salience in vocational behavior. *Journal of Vocational Behavior*, 1(3), 209-216. Doi:10.1016/0001-8791(71)90022-4

Gu, M. & Lai, C. (2012). Motivation and commitment: pre-service teachers from hong kong and mainland china at a training institute in hong kong. *Teacher Education Quarterly*, 39(3), 45–61.

Güney, S. (2012). *Örgütsel davranış*. 2. Basım. İstanbul: Nobel Yayıncılık

Heinz, M. (2015). Why choose teaching? An international review of empirical studies exploring student teachers' career motivations. *Educational Research and Evaluation*, 21(3), 258–297. <http://dx.doi.org/10.1080/02607470050127036>

Karakuş, M., Aslan, B. (2009). Teachers' commitment focuses: a three-dimensioned view. *Journal of Management Development*, 28(5), 425–438. <https://doi.org/10.1108/02621710910955967>

Karasar, N. (2015). *Bilimsel araştırma yöntemi* (28th ed.). Nobel Akademik Yayıncılık.

Kılıç, M. Y. (2022). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğini seçme nedenleri, beklentileri ve öğretmenlik programının niteliğinin artırılmasına yönelik görüşleri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 56, 35-65. <https://doi.org/10.9779/pauefd.1031456>

Koca, N. (2019). *Bağımsız denetçinin mesleki bağlılığı ve denetimde kalite algısı*. Gazi Kitabevi.

Kuzgun, Y. (2008). *Meslek seçiminde bilinmesi gerekenler*. Ankara: Ösym Yayınları

Kwok, A., Rios, A., & Kwok, M. (2022). *Pre-service teachers' motivations to enter the profession*. *Journal of Curriculum Studies*, 54(4), 576–597. <https://doi.org/10.1080/00220272.2022.2025624>

Kyriacou, C., Coulthard, M. (2000). Undergraduates' views of teaching as a career choice. *Journal of Education for Teaching*, 26(2), 117-126. <https://doi.org/10.1080/02607470050127036>

Lee, K., Carswell, J. and Allen, N. (2000). A meta-analytic review of occupational commitment: Relations with person-and work-related variables. *Journal of Applied Psychology*, 85(5), 799. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.85.5.799>

Li, Z., & Guo, W. Y. (2024). *Pre-service teachers' altruistic motivation for choosing teaching as a career: Where does it come from?* *Frontiers in Psychology*, 15, 1334470. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1334470>

Liu, J., Yang, Q., Yang, J., Wang, S., & Yin, H. (2025). *Personality traits and teaching commitment among pre-service teachers: Teaching motivation as a mediator*. *Behavioral Sciences*, 15(4), 548. <https://doi.org/10.3390/bs15040548>

Martinez-Pons, M. (1990). Test of a three-factor model of teacher commitment Paper presented at the annual conference of the New England Research Organization, Maine.

McElroy, J. C. & Weng, Q. (2012). Organizational career growth, affective occupational commitment and turnover intentions. *Journal of vocational behavior*, 80(2), 256-265. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2012.01.014>

Meyer, J.P, Allen, N.J., Smith, C.A. (1993). Commitment to organizations and occupations: extension and test of a three component conceptualization. *Journal of Applied Psychology*, 78(4), 538-551. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.78.4.538>

Meyer, J.P. and Allen, J.N. (1997). *Commitment in the workplace—theory, research and application*, Sage Publications, Thousand Oaks.

Övet, O. (2006). *Eğitim fakültesi öğrencilerinin öğretmenlik mesleğini tercih etmelerinde etkili olan faktörlerin belirlenmesi* [Unpublished master's thesis]. Yeditepe University, Institute of Social Sciences.

Özkubat, S. & Demiriz, S. (2013). Çevreye karşı motivasyon ölçeğinin okul öncesi öğretmen adayları üzerinde geçerlik güvenirlik çalışması. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1), 87-114.

Reichers, A. E. (1985). A review and reconceptualization of organizational commitment. *Academy of Management Review*, 10(3), 465–476. <https://doi.org/10.2307/258128>

Sinclair, C. (2008). Initial and changing student teacher motivation and commitment to teaching. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 36(2), 79-104. doi:10.1080/13598660801971658.

Şara, P. & Kocabaş, A. (2012). Sınıf öğretmeni adaylarının sınıf öğretmenliğini tercih nedenleri ve aldıkları eğitimle ilgili görüşleri. *Turkish International Journal of Special Education and Guidance & Counselling (TIJSEG)*, 1(2), 8-17.

Uştu, H. & Tümkaya, S. (2017). Sınıf öğretmenlerinin mesleki bağlılık, işten ayrılma niyeti ve bazı sosyo-demografik özelliklerinin örgütsel bağlılığı yordama düzeylerinin incelenmesi. *İlköğretim Online*, 16(3), 1262-1274. <https://doi.org/10.17051/ilkonline.2017.330256>

Utkan, Ç., & Kırdök, O. (2018). Dört boyutlu mesleki bağlılık ölçeği uyarlama çalışması. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 4(2), 230–244. <https://doi.org/10.24289/ijsser.407961>

Watt, H. M. G. & Richardson, P. W. (2012). An introduction to teaching motivations in different countries: comparisons using the FIT-Choice scale. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 40(3), 185–197. <https://doi.org/10.1080/1359866X.2012.700049>

Watt, H. M., Richardson, P. W. (2008). Motivations, perceptions, and aspirations concerning teaching as a career for different types of beginning teachers. *Learning and Instruction*, 18(5), 408-428.

Wiener, Y. (1982). Commitment in organizations: *A Normative View*. *The Academy of Management Review*, 7(3), 418-428.

Yazıcı, E., Ozan, C. (2024). Teachers' Levels of Professional Commitment. *International Journal of Educational Research Review*, 9(3), 123-135. <https://doi.org/10.24331/ijere.1357407>

Yıldız, S. (2020). Öğretmenlik mesleğine bağlılık ölçeğinin geliştirilmesi. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(2), 463-482. <https://doi.org/10.18506/anemon.662930>

Zedef, S. (2017). *Eğitim kurumlarında mesleki bağlılık, örgütte kalma ve örgütten ayrılma niyetinin araştırılması*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Süleyman Demirel Üniversitesi.

BÖLÜM 4

TÜRKİYE YÜZYILI MAARİF MODELİ BAĞLAMINDA 5. VE 6. SINIF TÜRKÇE DERS KİTAPLARINDA GIDA UNSURU ÜZERİNDEN DEĞER AKTARIMI

**NESRİN KURT¹
AYHAN KOÇOĞLU²**

Giriş

Dil öğretimi, yalnızca sözcüklerin ezberletildiği ve dilbilgisi kurallarının öğretildiği durağan bir süreçten ibaret değildir. Tam aksine, bir millete ait inançların, düşünce dünyasının ve yaşam biçiminin kuşaktan kuşağa aktarıldığı canlı bir süreçtir. Bu aktarım sürecinde ders kitapları, öğretim programının hedeflerini somutlaştıran temel materyaller olmanın yanında (Ünveren Kapanadze, 2018); barındırdıkları metinler ve görseller aracılığıyla kültürel değerlerin, geleneklerin ve topluma dair normların yeni nesillere taşınmasını sağlayan işlevsel birer araç niteliği taşır. Özellikle temel eğitim çağındaki bireyler için ders kitapları, kendi toplumlarına ait kültürel kodlarla karşılaştıkları ve bu kodlara ilişkin yansımaları akademik bir düzlemde gördükleri ve millî kimlik inşasının temellerinin atıldığı ilk resmi metinler olma özelliğine sahiptir. Bu yönüyle millî kültürümüzün gelecek nesillere aktarımında en büyük görev Türkçe dersi ve kitaplarına düşmektedir (Okur, 2013). Çünkü ders kitapları bir nevi toplumun aynasıdır (Bulut & Orhan, 2012). Ders kitaplarında yer alan edebi ve öğretici metinler, öğrencinin sadece dilsel becerilerini

¹ Başöğretmen, Mezitli Bilim ve Sanat Merkezi, Orcid: 0000-0001-9164-2874

² Dr., Mezitli Bilim ve Sanat Merkezi, Orcid: 0000-0002-0245-3957

geliştirmekle sınırlı kalmaz; aynı zamanda toplumun yaşayış biçimini, dünya görüşünü ve değer yargılarını sezdirerek bireyin sosyalleşmesine ve kültürel bir kimlik kazanmasına doğrudan katkı sunar. Dolayısıyla, ders kitabı gibi dil öğretim materyallerinde yer alan her türlü kültürel öge, dilin ait olduğu kültürü ve bu kültüre ait kodları algılamasını sağlayarak dil öğrenim sürecini daha anlamlı ve kalıcı hâle getirmektedir.

Tarih öncesine dair incelemelerde, insanların mağara devrinde bile yemek ihtiyaçları için ayrı bir yer ve araç gereç kullandıkları dikkate alındığında (Çelik, 2025) kültürel belleğin en güçlü kodlarından biri de gıda ve sofrâ kültürüdür. Edebi ve öğretici metinlerde gıda, sadece karın doyurmak suretiyle biyolojik bir ihtiyacın giderilmesi eylemi olarak değil (Öztük Merdin, 2022); paylaşma, dayanışma, misafirperverlik ve statü gibi toplumsal anlamların somutlaştığı güçlü bir sembol olarak karşımıza çıkar. Sofra ise aile üyelerini bir araya getiren, onların karşılıklı etkileşim kurmalarını sağlayan, toplumsal ilişkilerin inşa edildiği önemli bir sosyal yapıdır (Çelik, 2025). Bir lokma ekmeğin bölüşülmesi "fedakârlığı", bir fincan kahvenin ikramı "vefayı", kurulan bir sofrâ ise "birlik ve beraberliği" sembolize eder. Bu bağlamda gıda sembolizmi, soyut değerlerin somut göstergeler üzerinden okunabildiği zengin bir anlam haritası sunar. Özellikle somut işlemler döneminden soyut işlemler dönemine geçiş evresinde olan 10-12 yaş grubu (ortaokul 5. ve 6. sınıf) öğrencileri için değerler eğitimi, didaktik öğütlerden ziyade yaşamın içinden seçilmiş somut örnekler üzerinden daha etkili olmaktadır. Öğrencilerin kendi yaşantılarında sıklıkla deneyimledikleri gıda ritüellerinin ders kitaplarındaki metinlerde yer alması, "yardımseverlik", "sabır" veya "merhamet" gibi soyut erdemlerin içselleştirilmesini kolaylaştıran pedagojik bir köprü işlevi görmektedir.

Değerler; öğretmenin anlattığı, öğrencinin dinlediği geleneksel ders anlayışı ile içselleştirilemez (Dönmez & Uyanık,

2022). Güncel eğitim vizyonu olan Türkiye Yüzyılı Maarif Modelinde, değerlerin öğretim programlarına yapay bir şekilde eklenmesi değil; öğretim sürecinin doğal akışı içinde, metin bağlamlarıyla ilişkilendirilerek "erdem-değer-eylem" bütünlüğü içinde kazandırılması gerektiği vurgulanmıştır (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2025). Modelin vurguladığı kök değerlerin aktarımında gıda sembolizmi; hem kültürel sürekliliği sağlaması hem de günlük hayatla ilişki kurmaya elverişli yapısı nedeniyle stratejik bir öneme sahiptir.

Literatürde masallar ve halk anlatıları üzerine gıda merkezli çeşitli çalışmalar bulunmaktadır. Örneğin Şenocak (2015) çalışmasında, halk anlatı ve inanışlarında mitolojik bir öge olarak nar meyvesini incelemiştir; Arslan ve diğerleri (2025), Anadolu Türk Halk kültüründe mercimeği sembolik etkileşimcilik bağlamında ele almıştır; Altunbay (2025) ise masalların temel eğitimde kültürel kodları aktarmaları açısından irdelemiştir ve gıdanın da kültürel bir kod olduğunu vurgulamıştır. Ancak çalışmalara bakıldığında gıda unsurunun bir değer aktarım unsuru olarak ele alındığı herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin ana bileşenlerinden olan Erdem/Değer/Eylem çerçevesi bağlamında (MEB, 2025), güncel öğretim programı ve ders kitapları ekseninde gıda sembolizminin değer aktarımı boyutuyla incelenmesi bir ihtiyaç olarak öne çıkmaktadır. Bu araştırmanın amacı; ortaokul 5. ve 6. sınıf Türkçe ders kitaplarında yer alan metinlerdeki gıda unsurlarını tespit etmek ve bu unsurların Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nde hedeflenen değerlerin (erdem-değer-eylem) aktarımında nasıl bir pedagojik ve kültürel araç olarak kullanıldığını ortaya koymaktır. Bu amaca ulaşmak adına araştırmada şu üç alt probleme yanıt aranmıştır:

1. Ortaokul 5. ve 6. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metinlerde hangi gıda unsurlarına yer verilmektedir?

2. Ortaokul 5. ve 6. sınıf Türkçe ders kitaplarında geçen gıda unsurları metinlerde biyolojik bir ihtiyaç olarak mı, yoksa kültürel ve ahlaki bir sembol olarak mı sunulmaktadır?

3. Ortaokul 5. ve 6. sınıf Türkçe ders kitaplarında tespit edilen gıda unsurları, metinde geçen bağlam dikkate alındığında hangi değerlerle ilişkilendirilmiştir?

Yöntem

Bu araştırmada ortaokul 5. ve 6. sınıf Türkçe ders kitaplarında yer alan metinlerdeki gıda unsurlarının belirlenmesi ve bu unsurların metinlerde hangi bağlamlarda kullanıldığının ortaya konulması amacıyla nitel araştırma yaklaşımı benimsenmiştir. Nitel araştırmalar, araştırılan olgu veya durumun doğal bağlamı içerisinde derinlemesine incelenmesini ve yorumlanmasını amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır (Yıldırım & Şimşek, 2018). Bu doğrultuda araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizi kullanılmıştır.

Doküman analizi; belirli bir araştırma amacı doğrultusunda ilgili veri kaynaklarının sistematik olarak belirlenmesi, derinlemesine incelenmesi, tasnif edilmesi ve çözümlenmesi süreçlerini içermektedir (Karasar, 2005). Doküman, araştırma problemiyle ilgili verileri içeren ve sürece kaynaklık edebilecek her türlü yazılı, basılı veya elektronik metinleri ifade etmektedir (Büyüköztürk vd., 2020). Bu yöntemde araştırmacının rolü, belirlenen dokümanları belirli ölçütlere dayalı olarak analiz etmek ve araştırma problemine ilişkin veriler elde etmektir (Bowen, 2009).

Araştırmanın veri kaynağını Millî Eğitim Bakanlığı tarafından okutulan ortaokul 5. ve 6. sınıf Türkçe ders kitapları oluşturmaktadır. Bu veri kaynaklarının seçiminde, amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme tekniği kullanılmıştır. Araştırmada temel ölçüt olarak; kitapların Millî Eğitim Bakanlığı

(MEB) tarafından yayımlanmış olması, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli öğretim programı doğrultusunda hazırlanmış olması ve güncel eğitim-öğretim yılında (2024 ve 2025 basımlı) ortaokul 5. ve 6. sınıf düzeylerinde aktif olarak okutulması belirlenmiştir. Türkçe dersi bağlamında her bir sınıf düzeyinde iki ders kitabı bulunmaktadır (Türkçe 5 - 1. Kitap ve Türkçe 5 - 2. Kitap). Dolayısıyla çalışma kapsamında 5. sınıf ve 6. sınıf düzeyinde okutulan toplam dört Türkçe ders kitabı incelenmiştir. Bu ders kitaplarında yer alan okuma metinleri ve metinlere bağlı etkinlikler araştırmanın veri setini oluşturmuştur. Bununla birlikte ders kitaplarında tespit edilen gıda unsurlarının hangi erdem ve değerler bağlamında ele alınacağını belirlemek amacıyla Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Öğretim Programları Ortak Metni (MEB, 2025) göz önüne alınmıştır.

Araştırmada elde edilen verilerin analizinde, içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. İçerik analizi, metinlerde yer alan verilerin sistemli bir şekilde sınıflandırılması, kodlanması ve belirli temalar altında yorumlanmasını sağlayan bir analiz yöntemidir (Krippendorff, 2018). Bu analiz sürecinde ilk olarak ders kitaplarında yer alan metinler incelenmiş ve metinlerde geçen gıda unsurları belirlenmiştir. Metinler incelenirken gıda unsurlarını ifade eden sözcükler, yiyecek ve içecek adları ile sofrâ kültürüne ilişkin ifadeler belirlenmiş ve veri toplama sürecinde elektronik bir veri formunda (Word belgesi) kayıt altına alınmıştır. Ardından bu unsurların metinlerde hangi bağlamlarda kullanıldığı analiz edilmiştir. İçerik analizi sürecinde öncelikle metinlerde yer alan gıda unsurları belirlenmiş, daha sonra bu unsurların kullanım bağlamları dikkate alınarak kodlama işlemi gerçekleştirilmiştir. Kodlama sürecinde gıda unsurları biyolojik ihtiyaç, kültürel sembol, sosyal değer aktarımı ve kültürel aktarım olmak üzere dört temel tema altında sınıflandırılmıştır. Bu temalar doğrultusunda gıda unsurlarının metinlerde hangi değerlerle ilişkilendirildiği

belirlenmiştir. Değerler, Türkiye Yüzyılı Maarif Model Ortak Metin belgesinde (MEB, 2025) belirtilen 20 değer çerçevesinde ele alınmıştır. Belgede yer alan değerler; adalet, aile bütünlüğü, çalışkanlık, dostluk, duyarlılık, dürüstlük, estetik, mahremiyet, merhamet, mütevazılık, özgürlük, sabır, sağlıklı yaşam, saygı, sevgi, sorumluluk, tasarruf, temizlik, vatanseverlik, yardımseverlik olarak ifade edilmiştir.

Araştırma sürecinde elde edilen veriler tablolar hâlinde düzenlenmiş, kodlar ve temalar arasındaki ilişkiler okuyucunun anlayabileceği sistematik bir yapıyla sunulmuştur. Son aşamada gıda unsurlarının metinlerdeki kullanım biçimleri ile ilişkilendirildikleri değerler karşılaştırmalı olarak analiz edilmiştir. Analiz sonucu belirlenen gıda unsurları, eğitim programları ve değerler eğitimi perspektifiyle yorumlanmış, gıda unsurlarının çocukların soyut değerleri anlamlandırmasındaki rolü tartışılmıştır. Bu sayede ders kitaplarındaki gıda unsurlarının kültürel ve pedagojik anlamlar taşıyan öğeler olarak nasıl kullanıldığı ortaya konulmuştur.

Bulgular

Bu bölümde, araştırma kapsamında incelenen ortaokul 5. ve 6. sınıf Türkçe ders kitaplarında yer alan metinlerdeki gıda unsurlarına ilişkin elde edilen bulgular; araştırmanın alt problemleri ekseninde temalaştırılarak sunulmuştur. Elde edilen nitel veriler; gıda unsurlarının tespiti, metin içindeki sunuluş biçimleri (biyolojik ihtiyaç/kültürel sembol) ve ilişkilendirildikleri kök değerler olmak üzere üç temel başlık altında çözümlenmiştir.

Türkçe Ders Kitaplarında Yer Alan Gıda Unsurları

Araştırmanın birinci alt problemi doğrultusunda, incelenen ders kitaplarındaki metinler ve etkinlikler taranmış; yiyecek ve içeceklerle ilişkin gıda unsurları tespit edilmiştir. Bu unsurların sınıf düzeyine göre dağılımı Tablo 1'de özetlenmiştir.

Tablo 1. Türkçe Ders Kitaplarında Yer Alan Gıda Unsurları

Sınıf Düzeyi	Temel Gıda / Ham madde	Hazır Yemek / İçecek
5.Sınıf	Elma, havuç, mercimek, sebze, et, balık, meyve, karpuz, ıspanak	Tarhana çorbası, kurabiye, şeker, helva, çorba, ekmek, makarna, yoğurt çorbası, süt ürünleri
6.Sınıf	Mercimek, pirinç, soğan, tereyağı, erişte, domates, baharat	Çorba, ekmek, yağlı ekmek, tatlı çörek, fok balığı yağı, anne sütü

Tablo 1 incelendiğinde, her iki sınıf düzeyindeki Türkçe ders kitaplarında da öğrencilerin günlük hayatlarında sıkça karşılaştıkları temel besinlere ve hazır gıdalara metinlerde yer verildiği görülmektedir. Ayrıca 5. sınıf Türkçe metinlerinde meyve-sebze ağırlıklı ve çocukların beslenme alışkanlıklarına (kurabiye, şeker vb.) dönük unsurlar öne çıkarken; 6. sınıf Türkçe metinlerinde yöresel kültürü (yağlı ekmek, tatlı çörek) ve farklı coğrafyaları (fok balığı yağı) yansıtan daha özel gıda unsurlarına yer verildiği tespit edilmiştir.

Gıda Unsurlarının Metinlerde Sunuluş Biçimi

Araştırmanın ikinci alt problemi kapsamında, tespit edilen gıda unsurlarının bağlamsal analizi yapılmış ve bu unsurların metinlerde "biyolojik bir ihtiyaç" olarak mı yoksa "kültürel/ahlaki bir sembol" olarak mı kurgulandığı incelenmiştir. Buna ilişkin matris Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2. Gıda Unsurlarının Metinlerde Sunuluş Biçimlerine İlişkin İşlevsel Dağılım

Sunuluş Biçimi	Temsil Ettiği Kod / İşlev	Metinlerdeki Gıda Örnekleri
Biyolojik İhtiyaç	Sağlıklı Büyüme, Fiziksel Gereksinim, Karın Doyurma	Ispanak, sebze, meyve, balık, makarna, mercimek, tarhana, anne sütü, yoğurt çorbası
Kültürel / Ahlaki Sembol	İkram, Ödül, Misafirperverlik, Paylaşma, Kültürel Aidiyet	Elma, kurabiye, şeker, karpuz, çorba, ekmek, yerel yemekler

Tablo 2'deki bulgulara bakıldığında, Türkçe ders kitaplarında gıda unsurlarına yalnızca fizyolojik bir gereksinimi karşılayan nesneler olarak yer verilmediği, büyük ölçüde kültürel ve ahlaki kodların taşıyıcısı olarak da kurgulandığı görülmektedir. Bilgilendirici metinlerde "ıspanak, balık, meyve" gibi unsurlar doğrudan biyolojik ihtiyaç ve sağlıklı yaşam bağlamında sunulmuştur. Örneğin; 5. Sınıf Türkçe Ders Kitabı'nda yer alan (2. Kitap, sayfa 128) "Ne Olacak Bu Yemek Sorunu?" metninde "ıspanak ve yoğurt çorbası" gıda unsurları için "İyi de benim sevdiğim yemeklerden yokmuş ki bugün; yoğurt çorbası varmış, ıspanak varmış." ifadeleri kullanılmıştır. Bu da bahsedilen gıda unsurunun kültürel bir sembolden ziyade doğrudan fiziksel gelişim ve biyolojik bir ihtiyaç bağlamında ele alındığını göstermektedir. Öte yandan hikâye edici metinlerde ve masallarda geçen "karpuz, elma, kurabiye, çorba, ekmek" gibi gıdaların ise karın doyurmaktan ziyade ikram, ödül, aile içi sevgi ve toplumsal dayanışma gibi soyut kavramları somutlaştırmak amacıyla kullanıldığı tespit edilmiştir. Buna örnek olarak, 5. Sınıf Türkçe ders kitabı 2'de "Sağlıklı Yaşıyorum" (sayfa 133) metninde geçen "Hacivat kendisine ikram

edilen karpuz dilimini yanlışlıkla yere düşürmüştür.” cümlesi gösterilebilir. Bu ifadede karpuz unsuru salt bir yiyecek değil, ikram etmek değerinin taşıyıcısı olmuştur.

Gıda Unsurları Üzerinden Aktarılan Kök Değerler

Araştırmanın asıl odak noktasını oluşturan üçüncü alt problem doğrultusunda, kültürel sembol veya sosyal aktarım aracı olarak kodlanan gıda unsurlarının, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nde yer alan erdem ve kök değerlerden hangileriyle eşleştiği analiz edilmiştir. Elde edilen değer-gıda eşleştirmeleri sınıf ve kitap bazında ele alınarak sunulmuştur. 5. Sınıf Türkçe Ders Kitabına (1. Kitap) ilişkin bulgular tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3. 5. Sınıf Türkçe Ders Kitabı 1'deki Gıda Unsurlarının Erdem-Değer Bağlamında Analizi

Sayfa	Metin	Gıda Unsuru	Bağlam (Metinde ki Kullanımı)	Sunum Biçimi (Tema-Kod)	İlişkilendirilen Erdem – Değer – Eylem
22	Bülbül ile Bezirgân	Elma	Masal sonunda ödül ve paylaşım ifadesi	Kültürel sembol – Ödül / ikram	Yardımseverlik (D20) – E20.1 paylaşmak; Sevgi (D15) – E15.2 ikram etmek
24	Kangurunun Parmak Uçlarındaki Dünya	Havuç, meyve	Yarışmayı kazanana verilen ödül	Kültürel sembol – Ödül / ikram	Çalışkanlık (D3) – E3.1 emek vererek başarı elde etmek
84	Oğlu Hüseyin'den Emine Ana'ya Mektuplar	Ayran, saç ekmeği	Halkın askerlere yiyecek dağıtması	Sosyal değer aktarımı – Paylaşma / yardımlaşma	Yardımseverlik (D20) – E20.2 ihtiyaç sahiplerine yardım etmek; Vatanseverlik (D19) – E19.1 millî mücadeleye destek olmak
84–85	Oğlu Hüseyin'den	Tarhana çorbası,	Cephede askerlerin	Biyolojik ihtiyaç –	Sevgi (D15) – E15.1 aile

	Emine Ana'ya Mektuplar	mercimek	yemek imkânları	Günlük beslenme	bağını korumak; Yardımseverlik (D20) – E20.3 dayanışma göstermek
102	Oğlu Hüseyin'den Emine Ana'ya Mektuplar	Tarhana çorbası, mercimek	Savaş şartlarında sınırlı beslenme	Biyolojik ihtiyaç – Günlük beslenme	Tasarruf (D17) – E17.1 israftan kaçınmak; E17.2 kanaat etmek
122	Hacı İbrahim (Değerlendirme Etkinliği)	Yemek	Cephede yemek dağıtım görevi	Sosyal değer aktarımı – Yardımlaşma / fedakârlık	Sorumluluk (D16) – E16.1 görevini yerine getirmek; Yardımseverlik (D20) – E20.2 destek olmak
167	Üç Kardeş	Elma	Masal sonunda "gökten üç elma düşmüş" motifi	Kültürel sembol – Ödül / ikram	Sevgi (D15) – E15.2 paylaşmak; Yardımseverlik (D20) – E20.1 cömert davranmak
169	Üç Kardeş	Kayısı, seftali, vişne	Meyve ağaçlarının bolluk ve üretkenliği temsil etmesi	Kültürel sembol – Ödül / ikram	Çalışkanlık (D3) – E3.2 emek vererek üretmek; Şükür (D18) – E18.1 nimetin kıymetini bilmek

Tablo 3'teki bulgulara bakıldığında, 5. sınıf 1. kitapta yer alan gıda unsurlarının "yardımseverlik, sevgi, çalışkanlık, vatanseverlik, tasarruf ve sorumluluk" gibi Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli kök değerlerinin aktarımında aktif birer pedagojik araç olarak kullanıldığı görülmektedir. Özellikle masal ve hikâye edici metinlerde gıdanın kültürel bir sembol işlevi taşıdığı dikkat çekmektedir. Örneğin, "Bülbül ile Bezirgân" ve "Üç Kardeş" metinlerinde geçen "elma" motifi, salt bir meyve olmaktan çıkarak başarının ödülü ve cömertliğin (E20.1 paylaşmak) simgesi hâline gelmiştir.

Bunun yanı sıra, "Oğlu Hüseyin'den Emine Ana'ya Mektuplar" ve "Hacı İbrahim'in Dağıtım Görevi" gibi metinlerde; "tarhana çorbası, mercimek, ayran ve saç ekmeği" gibi Anadolu'ya özgü gıdalar üzerinden sosyal değer aktarımı yapılmıştır. Bu metinlerde halkın askerlere yiyecek dağıtması veya askerlerin sınırlı imkânlarla beslenmesi, doğrudan vatanseverlik (E19.1), dayanışma (E20.3) ve tasarruf (E17.2 kanaat etmek) kök değerleriyle eşleştirilmiştir. Meyve ağaçlarının bolluğunu anlatan metinlerde ise (kayısı, şeftali, vişne), doğanın üretkenliği üzerinden öğrencilere "çalışkanlık (E3.2) ve şükür (E18.1)" erdemlerinin kazandırılmasının hedeflendiği tespit edilmiştir.

5. Sınıf Türkçe Ders Kitabına (2. Kitap) ilişkin bulgular tablo 4'te yer almaktadır.

Tablo 4. 5. Sınıf Türkçe Ders Kitabı 2'deki Gıda Unsurlarının Erdem-Değer Bağlamında Analizi

Sayfa	Metin	Gıda Unsuru	Bağlam (Metindeki Kullanımı)	Sunum Biçimi (Tema-Kod)	İlişkilendirilen Erdem – Değer – Eylem
70	Ev	Kurabiye	Ev ortamında aile mutluluğunu simgelemesi	Kültürel sembol – ödül / ikram	Sevgi (D15) – E15.1 aile bağlarını güçlendirmek; E15.2 paylaşmak
80	Tatlı Günler	Şeker, helva	Babanın çocuklara tatlı getirmesi	Kültürel sembol – ikram	Sevgi (D15) – E15.2 paylaşmak
80	Tatlı Günler	Çorba	Hasta komşuya yapılan çorba	Sosyal değer aktarımı – yardımlaşma	Yardıms severlik (D20) – E20.2 yardım etmek
80	Tatlı Günler	Peynir, yoğurt, yağ	Evde üretilen süt ürünleri	Kültürel aktarım – geleneksel üretim	Sorumluluk (D16) – E16.1 üretmek; Çalışkanlık

					(D3) – E3.1 emek vermek
82	Tatlı Günler	Bazlama	Aile içinde yapılan geleneksel ekmek	Kültürel aktarım – geleneksel yemek	Sevgi (D15) – E15.1 aile bağını güçlendirmek
105	Üretim Zamanı	Sofra adabı	Sofra davranışları	Kültürel ritüel	Saygı (D14) – E14.1 görgü kurallarına uymak
128– 130	Ne Olacak Bu Yemek Sorunu?	Ekmek, makarna, yoğurt çorbası, ıspanak	Yemek seçme davranışı	Biyolojik ihtiyaç – sağlıklı beslenme	Sağlıklı Yaşam (D13) – E13.1 dengeli beslenmek
130	Ne Olacak Bu Yemek Sorunu?	Sebze, et, balık, süt ürünleri	Dengeli beslenme	Biyolojik ihtiyaç – sağlıklı beslenme	Sağlıklı Yaşam (D13) – E13.1 sağlıklı beslenmek
132	Sağlıklı Yaşıyorum (Tema)	Makarna	Beslenme tercihi tartışması	Biyolojik ihtiyaç – günlük beslenme	Sorumluluk (D16) – E16.2 sağlığını korumak
133	Sağlıklı Yaşıyorum (Tema)	Sebze, meyve, karpuz	Pazarda ikram	Kültürel sembol – ikram	Sevgi (D15) – E15.2 paylaşmak; Yardımseverlik (D20) – E20.1 ikram etmek

Tablo 4'e ilişkin veriler incelendiğinde, 5. sınıf Türkçe 2. kitapta yer alan gıda unsurlarının "sevgi, yardımseverlik, sorumluluk, sağlıklı yaşam, saygı ve çalışkanlık" gibi kök değerlerle yoğun bir biçimde ilişkilendirildiği görülmektedir. Bu kitapta yer alan metinlerde gıdanın, özellikle aile içi ilişkileri güçlendiren kültürel bir sembol olarak öne çıktığı dikkat çekmektedir. Örneğin, "Ev" ve "Tatlı Günler" başlıklı metinlerde geçen "kurabiye, şeker, helva ve bazlama" gibi yiyecekler, doğrudan aile ortamındaki mutluluğun, babanın şefkatinin ve aile bağlarını güçlendirmenin (E15.1) bir aracı olarak kullanmıştır. Aynı

metinde hasta komşuya götürülen "çorba" ise, geleneksel Türk toplum yapısındaki yardımlaşma (E20.2) ve merhamet değerlerinin somut bir göstergesidir.

Bununla birlikte, kitabın "Sağlıklı Yaşıyorum" ve "Ne Olacak Bu Yemek Sorunu?" temalı metinlerinde gıda unsurları (ıspanak, balık, et, sebze, makarna) doğrudan biyolojik bir ihtiyaç bağlamında ele alınmış ve öğrencilere "dengeli beslenme (E13.1)" ile "sağlığını koruma sorumluluğu (E16.2)" değerleri aktarılmıştır. Ancak dikkate değer bir bulgu olarak; pazar yerinde geçen bir metinde "sebze, meyve ve karpuz" unsurlarının sağlıklı beslenme bağlamından çıkarak çevreye "ikram edilen" kültürel bir sembole dönüştüğü ve "paylaşma (E15.2)" değeriyle eşleştiği tespit edilmiştir. Ayrıca metinlerde geçen "sofra adabı" kavramı üzerinden görgü kurallarına uyma (E14.1), evde peynir-yoğurt yapımı üzerinden ise "üretim sorumluluğu (E16.1) ve emek verme (E3.1)" gibi çok boyutlu değer aktarımları yapılmıştır.

5. sınıf Türkçe kitaplarına ilişkin olarak elde edilen bulgular genel olarak değerlendirildiğinde, gıda unsurlarının daha çok sağlıklı beslenme ve günlük yaşam bağlamında ele alındığı görülmektedir. Ayrıca bulgular, hem millî hem de evrensel ahlaki değerleri somutlaştırmak amacıyla metinlerde gıda unsurlarının özellikle kurgulandığını işaret etmektedir.

Buna karşılık 6. sınıf Türkçe ders kitaplarında gıda unsurlarının kültürel çeşitlilik ve farklı toplumların yaşam biçimleri bağlamında daha fazla kullanıldığı dikkat çekmektedir. Bu kültürel derinleşmenin yansımaları, 6. sınıf 1. kitaptaki metinlerde açıkça görülmektedir. Bahsedilen kitaba ilişkin bulgular tablo 5'te sunulmuştur.

*Tablo 5. 6. Sınıf Türkçe Ders Kitabı 1’deki Gıda Unsurlarının
Erdem-Değer Bağlamında Analizi*

Sayfa	Metin	Gıda Unsuru	Bağlam (Metindeki Kullanımı)	Sunum Biçimi (Tema-Kod)	İlişkilendirilen Erdem – Değer – Eylem
30	Yerel yemekler etkinliği	Yerel yemekler	Türkiye’nin farklı bölgelerine ait yemeklerin tanıtılması	Kültürel aktarım – geleneksel yemekler	Vatanseverlik (D19) – E19.2 kültürel mirası korumak; Sevgi (D15) – E15.3 kültürel değerlere sahip çıkmak
98–99	Millî Mücadele rol kartı	Ekmek	Askerlere yardım amacıyla ekmek götürülmesi	Sosyal değer aktarımı – paylaşma / fedakârlık	Yardımsızlık (D20) – E20.2 yardım etmek; Vatanseverlik (D19) – E19.1 millî mücadeleye destek olmak
124	Çorba tarifi etkinliği	Mercimek, pirinç, soğan, erişte, tereyağı, domates, salça, baharat	Çorba hazırlamak için kullanılan malzemelerin verilmesi	Biyolojik ihtiyaç – günlük beslenme / kültürel öğrenme	Sağlıklı Yaşam (D13) – E13.1 dengeli beslenmek; Dostluk (D4) – E4.1 iş birliği yapmak
154–155	Ay Avcısı Eskimolar	Yağlı ekmek, tatlı çörek	Şarkıda geçen yiyecekler ve şölen imgesi	Kültürel sembol – ödül / ikram	Sevgi (D15) – E15.2 paylaşmak; Dostluk (D4) – E4.2 birlikte hareket etmek
156–157	Eskimoların yaşamı	Fok balığı yağı	Eskimo yaşamında aydınlatma ve enerji kaynağı olarak kullanılması	Biyolojik ihtiyaç – yaşamı sürdürme	Duyarlılık (D5) – E5.1 doğaya uyum; Sorumluluk (D16) – E16.2 yaşam koşullarına uyum

Tablo 5'te yer alan verilere göre 6. sınıf 1. kitapta yer alan gıda unsurlarının; vatanseverlik, dostluk, duyarlılık, sağlıklı yaşam ve sevgi gibi değerlerin aktarımında işlevsel bir biçimde kullanıldığı söylenebilir. 5. sınıf düzeyinden farklı olarak bu kitapta gıda unsurlarının "kültürel çeşitlilik ve doğaya uyum" bağlamında öne çıktığı görülmektedir. Örneğin, Türkiye'nin farklı bölgelerine ait yerel yemeklerin tanıtıldığı etkinliklerde gıda, doğrudan "kültürel mirası koruma (E19.2) ve kültürel değerlere sahip çıkma (E15.3)" eylemleriyle eşleştirilmiştir.

Bununla birlikte, Eskimo kültürünün işlendiği metinlerde yer alan "yağlı ekmek, tatlı çörek ve fok balığı yağı" gibi unsurlar, okuyucuya yalnızca farklı bir coğrafyanın yeme alışkanlıklarını sunmakla kalmamış; aynı zamanda zorlu yaşam koşullarına ve "doğaya uyum sağlama (E5.1)" duyarlılığı ile "birlikte hareket etme (E4.2)" dostluk değerini aktarmada araç olarak kullanılmıştır. Millî Mücadele rol kartı etkinliğinde geçen "askerlere yardım amacıyla ekmek götürülmesi" durumu ise, tıpkı 5. sınıf metinlerinde olduğu gibi toplumsal bir fedakârlık göstergesi olarak "millî mücadeleye destek olma (E19.1) ve yardım etme (E20.2)" değerleriyle bağdaştırılmıştır. Ayrıca çorba tarifi etkinliğindeki malzemeler (mercimek, pirinç, soğan vb.) biyolojik bir ihtiyaç olan "dengeli beslenme (E13.1)" kazanımının yanı sıra, çorbanın yapılış sürecindeki "iş birliği yapma (E4.1)" değeriyle zenginleştirilmiştir. 6. Sınıf Türkçe dersi 2. kitaptaki metinlere ilişkin bulgular tablo 6'da yer almaktadır.

Tablo 6. 6. Sınıf Türkçe Ders Kitabı 2'deki Gıda Unsurlarının Erdem-Değer Bağlamında Analizi

Sayfa	Metin	Gıda Unsuru	Bağlam (Metindeki Kullanımı)	Sunum Biçimi (Tema-Kod)	İlişkilendirilen Erdem – Değer – Eylem
12-14	Yeni Mahalleye Alışma	Kek, çay.	Yeni taşınan komşulara ziyaret	Kültürel sembol – ikram	Yardımseverlik (D20) – E20.1 ikram etmek;

	Kılavuzu				Sevgi (D15) – E15.2 paylaşmak
23	Tüm yönleriyle Empati: empati nedir?	Yiyecek (Kantindeki besin)	Kantinde parası olmayan arkadaşla yiyeceğini paylaşma	Sosyal değer aktarımı – empati / paylaşma	Yardımseverlik (D20) – E20.2 destek olmak; Duyarlılık (D5) – E5.1.2 başkalarının ihtiyaçlarını fark etmek
36-38	Zeynir ve Peytin	Zeytin ve peynir	Zıt karakterli iki kedinin zeytin-peynir uyumuna benzetilmesi	Kültürel sembol – birlikte yaşama / uyum	Saygı (D14) – E14.3 farklılıklara saygı duymak; Dostluk (D4) – E4.1 uyum içinde yaşamak
122-124	Dedemin Kırmızı Mızıkası	Süt, ıspanak	Barış Manço izlerken süt içip ıspanak yeme sözü verilmesi	Biyolojik ihtiyaç – sağlıklı beslenme	Sağlıklı Yaşam (D13) – E13.1 dengeli beslenmek; Sorumluluk (D16) – E16.2 sağlığını korumak
151-152	Nasreddin Hoca	Yoğurt mayası	Göle yoğurt mayası çalma üzerinden umudun anlatılması	Kültürel aktarım – mizahi sembol	Sabır (D12) – E12.1 umudunu korumak; Çalışkanlık (D3) – E3.1 çaba göstermek

Tablo 6'nın verileri göz önüne alındığında, 6. sınıf 2. kitapta yer alan gıda unsurlarının "yardımseverlik, saygı, sağlıklı yaşam, duyarlılık ve sabır" gibi Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli kök değerlerinin aktarımında oldukça çeşitli bir biçimde kullanıldığı görülmektedir. Bu kitapta, gıda unsurlarının sadece fiziksel bir tüketim nesnesi olarak değil, aynı zamanda kültürel bağlamlarda da yer aldığı dikkat çekmektedir. Örneğin "Yeni Mahalleye Alışma Kılavuzu" metninde komşulara götürülen "kek ve çay ile çeşitli ikramlıklar", Türk kültüründeki geleneksel misafirperverlik ve

yardımlaşma (E20.1) değerin bir simgesi olarak öne çıkmaktadır. "Empati: Empati Nedir?" metninde ise kantindeki "yiyeceğini paylaşma" durumu, öğrencilere doğrudan empati kurma ve duyarlılık (E5.1.2) eylemini öğretmek amacıyla kullanılmıştır.

Kitaptaki en dikkat çekici bulgulardan biri, "Zeynir ve Peytin" adlı şiirde kahvaltı kültürümüzün ayrılmaz ikilisi olan "zeytin ve peynirin", zıt karakterli iki kedinin dostluğunu yansıtan bir metafor içerisinde ele alınmasıdır. Bu gıda unsuru kitapta, "farklılıklara saygı (E14.3)" bağlamında kullanılmıştır. Ayrıca "Dedemin Kırmızı Mızıkası" metninde Barış Manço'nun programı üzerinden çocukların "süt içmeye ve ıspanak yemeye" söz vermeleri biyolojik ihtiyaç ve sorumluluk (E16.2) değeriyle; "Nasreddin Hoca" metninde ise Akşehir Gölü'ne çalınan "yoğurt mayası", mizahi bir kültürel aktarım aracı olarak "sabır ve umudu koruma (E12.1)" değerleriyle eşleşmiştir. Bu bulgular, 6. sınıf 2. kitaptaki metinlerin gıdayı hem sosyolojik bir harç hem de soyut değerleri somutlaştıran pedagojik bir araç olarak kullandığını göstermektedir.

Sonuç

Bu araştırmada, ortaokul 5. ve 6. sınıf Türkçe ders kitaplarında yer alan metinlerdeki gıda unsurlarının tespit edilmesi ve bu unsurların Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nde hedeflenen değerlerin aktarımında nasıl bir pedagojik ve kültürel araç olarak kullanıldığının ortaya konulması amaçlanmıştır. Bu bağlamda araştırma bulguları, araştırmanın üç temel alt problemi ekseninde tartışılmıştır.

Araştırmanın birinci alt problemi; "Ortaokul 5. ve 6. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metinlerde hangi gıda unsurlarına yer verilmektedir?" şeklindedir. Bu bağlamda ders kitaplarında elma, tarhana çorbası, bazlama, havuç, mercimek, sebze, et, balık, meyve, karpuz, ıspanak gibi temel ve yöresel gıdaların geniş bir yelpazede

yer aldığı tespit edilmiştir. Bunun yanında sofrada yemekler gibi yemek kültürüne ilişkin unsurların da metinlerde yer aldığı belirlenmiştir. Bu durum, ders kitaplarında gıda unsurlarının hem günlük yaşamı yansıtan hem de kültürel çeşitliliği tanıtan bir içerik unsuru olarak kullanıldığını göstermektedir. Dolayısıyla elde edilen bu bulgu, Bulut ve Orhan'ın (2012) "ders kitaplarının toplumun kültürel yapısını yansıtan birer ayna niteliğinde olduğu" yönündeki tespitiyle örtüşmektedir. Ayrıca, Çelik (2025)'in Türk mutfak kültüründe sofrada yemekler üzerine yaptığı incelemede belirttiği "gıdanın etrafında şekillenen kuralların birer toplumsal bütünleşme aracı olduğu" çıkarımı, metinlerde tespit edilen zengin gıda unsurlarının rastgele seçilmediğini, bilinçli bir kültürel aktarım unsuru olduğunu kanıtlamaktadır.

Araştırmanın ikinci alt problemi olan “Gıda unsurları metinlerde biyolojik bir ihtiyaç olarak mı, yoksa kültürel ve ahlaki bir sembol olarak mı sunulmaktadır?” sorusu ekseninde elde edilen bulgular, çalışmanın çarpıcı sonuçlarından birini oluşturmaktadır. Buna göre; sağlıklı beslenme temalı metinlerde gıdalar fizyolojik ihtiyacı karşılamaktadır. Bununla birlikte hikâye edici ve kültürel metinlerde gıda unsuru; paylaşma, misafirperverlik, empati ve ödül gibi sosyal anlamlar taşıyan sembollere dönüşmüştür. Gıda sosyolojisi alanında yapılan çeşitli çalışmalarda da vurgulandığı üzere, yeme-içme eylemleri ve beslenme pratikleri yalnızca bedensel bir faaliyet değil; kültürel bağlam içinde şekillenen ve toplumsal kimliği inşa eden temel yapı taşlarıdır. Nitekim Bourdieu (1984) beğeni ve kültürel pratikler üzerine yapmış olduğu çalışmada, yeme-içme eylemlerinin, toplumsal farklılıkların ve aidiyetin bir göstergesi olduğunu belirtmektedir. Akbaş'ın (2024) da vurguladığı üzere yemek, kültürün taşınabilir bir sembolüdür. Bu sembolün, yani kültürün aktarımı konusunda ders kitapları önemli rol oynamaktadır. Zira ders kitaplarında gıda unsurlarının kültürel miras aktarımı bağlamındaki rolünü inceleyen çalışmalarda

da görülmektedir. Örneğin Uğureli (2022) ve Barcın (2025) tarafından yapılan araştırmalarda yiyecek-içecek etrafında şekillenen ritüellerin (ikram, sofrâ etrafında toplanma, bayramlaşma) kişiler arası ilişkileri, empatiyi ve gelenekleri yeni nesillere aktarmada önemli bir rol üstlendiğini vurgulanmaktadır. Dolayısıyla Türkçe ders kitaplarındaki gıda unsurlarına yönelik sembolik kullanım, Okur'un (2013) "millî kültürün metinler aracılığıyla aktarıldığı" yönündeki bulgularını desteklemekte ve gıdanın sosyolojik işlevinin pedagojik bir araca dönüştürüldüğünü göstermektedir.

Araştırmanın üçüncü alt problemi olan “Tespit edilen gıda unsurları hangi değerlerle ilişkilendirilmiştir?” sorusuna yönelik olarak gıdaların merhamet, yardımlaşma, cömertlik, fedakârlık, vatanseverlik ve aile bütünlüğü gibi Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli kök değerleriyle doğrudan ilişkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Millî Mücadele temalı metinlerde askerlere "ekmek/tarhana" götürülmesinin fedakârlıkla, komşuya "çorba" ikram edilmesinin ise yardımlaşmayla eşleştirilmiştir. Bu durum, Yazar ve Kaya (2024) tarafından dile getirilen “Türkçe ders kitaplarındaki metinler çocukların değerleri anlamalarına, içselleştirmelerine ve günlük yaşamlarında uygulamalarına yardımcı olmaktadır” görüşünü doğrulamaktadır. Çünkü Önceş ve Boz'un (2023) belirttiği gibi somut kültürün önemli bir parçası ve taşıyıcısı olması yönüyle gıda unsurları, özen göstermesi gereken bir konudur. Ayrıca Türkçe ders kitaplarının Türk kültürünü, kültürel değerleri ve sembolleri yansıtmaları, programın amaçlarını gerçekleştirmesini sağlamaktadır (Temizyürek & Gir, 2021). Dolayısıyla Türkçe ders kitaplarında yer alan gıda unsurlarının, kültürel değerleri semboller üzerinden aktarma nedenini ve gerekliliğini ortaya koymaktadır.

Araştırmada elde edile bulgulara dayalı olarak genel bir değerlendirme yapılacak olursa; Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin hedeflediği ahlaki duruş, ders kitaplarındaki gıda unsurları

üzerinden öğrencilere doğrudan ya da dolaylı olarak verilmektedir. Modelin "Erdem-Değer-Eylem" felsefesi de tam olarak bu noktada karşılık bulmaktadır. Başka bir ifadeyle Türkçe ders kitaplarındaki gıda unsurları, teorik değerlerin öğrenci zihninde somut ve uygulanabilir birer eyleme dönüşmesinde pedagojik bir aktarım görevi üstlenmektedir. Nurettin Topçu (1998), Türkiye'nin Maarif Davası adlı eserinde eğitimin asıl gayesinin zihniyeti ve kimliği inşa etmek, karakteri şekillendirmek ve manevi değerleri kazandırmak olduğunu vurgulamaktadır. Bu araştırmanın sonuçları, Türkçe ders kitaplarındaki bölüşülen bir elmanın, kaynayan bir çorbanın veya ikram edilen bir çayın Topçu'nun işaret ettiği şahsiyet inşasında yerli birer pedagojik araç olarak işlev gördüğü fikrini desteklemektedir. Araştırmada elde edilen bulgular doğrultusunda aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir:

Araştırma sonuçları Türkçe ders kitaplarında yer alan metinlerde gıda unsurlarının kültürel ve toplumsal değerlerin aktarımını destekleyecek biçimde yer aldığını göstermiştir. Dolayısıyla program geliştirme uzmanlarına ve politika yapıcılara bundan sonra geliştirilecek Türkçe öğretim programlarında ve Türkçe ders kitaplarında gıda unsurlarının değerleri aktarmadaki rolüne daha fazla yer vermeleri önerilmektedir.

Türkçe derslerinde öğretmenlerin metinlerde yer alan gıda unsurlarını yalnızca fizyolojik bir ihtiyaç olarak değil, aynı zamanda kültürel ve toplumsal anlamlar taşıyan unsurlar olarak ele almaları önerilebilir. Bu bağlamda öğrencilerle yapılan tartışmalar ve etkinlikler aracılığıyla gıda unsurlarının temsil ettiği değerler üzerinde durulabilir.

Gelecekte yapılacak araştırmalarda farklı sınıf düzeylerindeki ders kitapları incelenerek gıda unsurlarının değer aktarımındaki rolü daha kapsamlı bir şekilde ele alınabilir. Bu konuda çalışma yapmayı düşünen araştırmacılara, farklı derslere ait ders kitapları üzerinde gerçekleştirilmesi önerilir.

Kaynakça

Akbaş, A. (2024). Culture of fast food and consumption habits: changing eating practices in modern society. *Journal of Academic Tourism Analysis*, 5(2), 84-99.

Altunbay, M. (2025). Gelenekten Geleceğe: Masalların Kolektif Bilinç Perspektifiyle Temel Eğitimde Kültürel Kodları Aktarma Açısından İncelenmesi. *Uluslararası Türkoloji Araştırmaları ve İncelemeleri Dergisi*, 10(2), 1-15.

Arslan, E., Gürbüz, H. A., & Genç, K. (2025). Sembolik etkileşimcilik bağlamında Anadolu Türk Halk Kültüründe mercimek. *Türk Kültürü ve Hacı Bektaş Veli Araştırma Dergisi*, (114), 21-40.

Barcın, S. (2025). Altın köprü Türkçe öğretimi kitaplarında sosyokültürel içerik: yemek unsurları örneği. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 14(1), 192-208.

Bourdieu, P. (1984). *Distinction: A social critique of the judgement of taste*. Routledge & Kegan Paul.

Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative research journal*, 9(2), 27-40.

Bulut, M. & Orhan, S. (2012). Türkçe-Edebiyat Ders Kitaplarının Dil ve Kültür Aktarımındaki Rolü ve Önemi Üzerine Bir İnceleme. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 5(8), 297-311.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2020). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi Yayıncılık.

Çelik, M. (2025). *Geçmişten günümüze Türk mutfak kültüründe sofrada adabı üzerine kavramsal bir inceleme*. Y. Oğan (Ed.),

Gastronomi alanında tematik araştırmalar V (s. 179–186) içinde. Konya, Türkiye: Çizgi Kitabevi.

Dönmez, Ö., & Uyanık, G. (2022). Farklı ölkelerde değerler eğitimi ve değer eğitimi programlarından örnekler. *Temel Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 74-88.

Karasar, N. (2005). *Bilimsel araştırma yöntemi* (17. Baskı). Ankara: Nobel yayın dağıtım, 81, 83.

Krippendorff, K. (2018). Content analysis: An introduction to its methodology. Sage publications.

Millî Eğitim Bakanlığı. (2025). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Ortak Metni. <https://mufredat.meb.gov.tr>

Okur, A. (2013). Milli kùltür ve folklorun Türkçe ders kitapları aracılığıyla aktarımı. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (11), 877-904.

Önçel, S., & Boz, H. C. (2023). Türk mutfağında yemek kùltürü ve yemek ritüelleri üzerine bir araştırma: İl kùltür ve turizm müdürlüğü web siteleri örneği. *Journal of Tourism & Gastronomy Studies*, 11(2), 1043-1059.

Öztük Merdin, A. (2022). Ahilik kùltüründe şenlik ve kutlama geleneğinin işlevsel halkbilimi kuramı açısından incelenmesi. *TÜRKBİTİĞ Kùltür Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 10-21.

Şenocak, E. (2015). Halk anlatı ve inanışlarında mitolojik bir meyve: Nar. *Avrasya Uluslararası Araştırmalar Dergisi*, 4(8), 228-251.

Temizyürek, F., & Gir, M. (2021). Ortaokul Türkçe ders kitaplarının kùltürel sembollerin kullanımı bağlamında değerlendirilmesi. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 9(1), 243-259.

Topçu, N. (1998). *Türkiye'nin Maarif Davası*. İstanbul: Dergah Yayınları.

Uğureli, A. (2022). Yabancılar Türkçe öğretiminde yaşayan kültürel mirasın aktarım aracı olarak Türk yemek kültürü: Yedi İklim Türkçe ders kitapları örneği. *Medya ve Kültürel Çalışmalar Dergisi*, 4(1), 71-83.

Ünveren Kapanadze, D. (2018). Dil ve kültür aktarımında işlevsel bir araç olarak ders kitapları: Türkçe ders kitapları örneği. *Electronic Turkish Studies*, 13(27), 1575-1592.

Yazar, İ. & Kaya, E. (2024). İlkokul Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin ve görsellerin değerler eğitimi açısından incelenmesi. *International Journal of Language Academy*, 12(4), 399-415.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (11. Baskı). Seçkin Yayıncılık.

BÖLÜM 5

TÜRKİYE YÜZYILI MAARİF MODELİ OKUL ÖNCESİ EĞİTİM PROGRAMININ İNCELENMESİ*

1. AYŞE CAN GÖKALP¹

2. MELİH DİKMEN²

* Bu çalışma, Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nde yürütülen 'Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin Okul Öncesi Eğitimde Uygulanmasına İlişkin Öğretmen Görüşleri' başlıklı Yüksek Lisans Tezinden üretilmiştir.

¹ Öğretmen, Meb, Elazığ/Türkiye, Orcid: 0009-0005-6179-3838

² Doç. Dr., Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri, Orcid; 0000-0001-7015-6236

Giriş

Eğitim, bireysel gelişimi ve toplumsal bütünleşmeyi hedefleyen, yaşam boyu süren ve hem resmi hem de gayri resmi alanlarda gerçekleşen çok boyutlu bir süreçtir. İnsanlık tarihinin başlangıcından itibaren var olan eğitim kavramı, farklı dönemlerde ve çeşitli düşünürler tarafından farklı şekillerde tanımlanmıştır. Antik Yunan medeniyetinde eğitim, sosyal tabakalaşma doğrultusunda, soyluların eğitimi ve köylülerin eğitimi olarak ikiye ayrılırken; Roma döneminde bireysel eğitimin ön plana çıktığı gözlemlenmiştir. Alman filozof Johann Wolfgang von Goethe, eğitimi; bireyin kişiliğinin gelişim süreci olarak tanımlamıştır (Karşlı, 2007). Eğitimin süreç içinde farklı şekillerde tanımlanmasının nedeni, eğitimin dinamik bir yapıya sahip olmasıdır (Ayas, vd., 2013). Bu dinamik yapı, toplumların sürekli olarak eğitime önem vermesini ve toplumu çağdaş medeniyetlere yetiştirecek nitelikli bireylerin ancak eğitim yolu ile yetiştirilebileceğine inanmalarını sağlamıştır (Özkan, 2008). 21. yüzyıl toplumlarında ilgi odağı olan eğitim, toplumların refah düzeylerini gösteren önemli bir olgu olarak kabul edilmektedir (İş, 2017). Eğitim toplumların kültürel, teknolojik, siyasal ve ekonomik açıdan gelişmelerinde önemli rol oynamaktadır (Coşkun, 2020). Toplumlar eğitim aracılığıyla bireylerin bilgi, beceri ve değerler edinmelerini sağlamakta ve refah düzeylerini artırmayı hedeflemektedirler (Çevik, 2022). 21. yüzyılda yaşanan hızlı değişimler, eğitimi sadece bilgi aktarma süreci olmaktan çıkararak; bireylere sosyal uyum, eleştirel düşünme, sürdürülebilirlik, medya okuryazarlığı ve problem çözme gibi çok boyutlu becerilerin kazandırıldığı bir yapıya dönüştürmüştür (UNESCO, 2015). Bu dönemde eğitimin hem içerik hem de biçim açısından daha esnek ve dinamik bir yapıya büründüğü görülmektedir (Engin & Korucuk, 2021). 21. yüzyıl eğitim sistemleri, bireylerin sadece bilgi ile donatıldığı formal eğitim süreçlerinden ibaret değildir. Gelişen

iletişim ağı sayesinde öğrenme, mekânlardan bağımsız hale gelmiş ve bu durum bireyleri informal öğrenme kaynaklarını kullanmaya yönlendirmiştir (Atal, 2010). Yaşam boyu öğrenme kavramı ise formal ve informal öğrenme alanlarını birlikte kullanmayı gerekli kılmaktadır (Mollaibrahimoğlu, 2016).

Eğitimin, medeniyetlerinin gelişim seviyelerini gösteren önemli bir ölçüt olması, ülkelerin eğitim sistemlerine yönelik olan ilginin artmasına yol açmıştır.

Türkiye’de eğitim sistemi iki temel yapıdan oluşmaktadır; örgün eğitim ve yaygın eğitim. Örgün eğitim; okul öncesi eğitim, ilköğretim, ortaöğretim ve yükseköğretim basamaklarını kapsayan düzenli eğitim süreçlerini ifade etmektedir. Yaygın eğitim ise okul çağı dışındaki bireylere yönelik planlanan eğitim faaliyetlerinden oluşmaktadır. Türkiye’de eğitim sisteminin yönetimi, Milli Eğitim Bakanlığı tarafından üstlenilmektedir. Yükseköğretim alanındaki düzenleme ve denetim süreçleri ise Yükseköğretim Kurulu (YÖK) tarafından üstlenilmektedir (Milli Eğitim Temel Kanunu, 1973).

Okul Öncesi Eğitim

Erken çocukluk eğitim süreci, çocukların doğumundan başlayarak ilköğretim çağına kadar olan gelişim dönemi kapsamaktadır. Bu eğitim süreci, çocukların bilişsel, sosyal ve duygusal gelişimlerini desteklemeyi ve onları ilköğretime hazırlamayı amaçlamaktadır (MEB, 2024).

0-6 yaş dönemi, çocukların zihinsel gelişimlerinin en hızlı ve yoğun biçimde gerçekleştiğı dönem olarak kabul edilmektedir. Bu nedenle erken çocukluk dönemi, çocuk gelişimi açısından önemli bir dönem olarak değerlendirilmektedir. Yapılan alanyazın taramasında, bu dönemde verilen eğitimin bireylerin ileri yaşamı derinden etkilediğı belirlenmiştir (Polat & Akşin Yavuz, 2016; Tican Başaran & Sidekli, 2022). Tarihsel süreç incelendiğinde, okul öncesi eğitime

ilişkin düşünce ve uygulamaların dönemlere göre farklılıklar gösterdiği tespit edilmiştir.

John Locke, çocuğu Tabula Rasa (boş levha) olarak tanımlamış ve bireyin doğuştan boş bir zihin ile dünyaya geldiğini, bu zihnin ise yaşantılar aracılığıyla şekillendirildiğini ileri sürmüştür (Duschinsky, 2012).

Jean-Jacques Rousseau ise eğitimin en etkili biçimde bireylerin doğal ortamlarında sunulduğunu savunmuştur (Bakır, 2007).

Johann Heinrich Pestalozzi ise bireylerin eğitim aracılığıyla düzeleceğini ve her insanın özünde iyi olduğunu savunmuştur (Parlaküneş Erdoğan & Tepebaşı, 2024).

Johann Friedrich Oberlin, Doğu Fransa’da erken çocukluk merkezi açarak çocukların eğitime katkı sağlamıştır. Friedrich Froebel ise ilk anaokulu olan Kindergarden’ı açarak çocukları eğitime sistemli bir şekilde katılmasını amaçlamıştır (Yıldırım, 2018).

Maria Montessori, emici zihin kavramı ile çocukların erken çocukluk döneminde çevrelerinden edindikleri deneyim ve bilgileri zihinsel olarak depoladıklarını savunmaktadır (Oğuz & Köksal Akyol, 2006).

Jean Piaget, bilişsel kuramında okul öncesi dönemi ‘işlem öncesi dönem’ olarak tanımlamış ve bu dönemde çocukların dünyayı anlamlandırırken sembolik oyunlardan yararlandıklarını ileri sürmüştür (Budak vd., 2018).

Lev Vygotsky’nin sosyal etkileşim kuramına göre, sosyal etkileşimin öğrenme üzerinde belirleyici ve önemli bir etkisi bulunmaktadır (Öncü, 1999).

Okul Öncesi Eğitimin Önemi

Erken çocukluk eğitimi, çocukların potansiyellerini keşfetmelerine olanak tanırken; öz bakım becerileri, dil gelişimi, problem çözme, işbirliği ve sosyal beceriler kazanmalarını sağlamaktadır (Aral vd., 2000). Ayrıca, erken çocukluk eğitiminin ileriki eğitim kademelerinde akademik başarı üzerinde de olumlu etkiler yarattığı çeşitli araştırmalarda ortaya konmuştur (Yazar, 2014). Bu durum okul öncesi eğitimi yalnızca sistemin başlangıç noktası değil, aynı zamanda diğer eğitim kademeleri üzerinde belirleyici bir temel haline getirmektedir.

Okul öncesi eğitim; çocuk gelişimi açısından kritik özellikler taşıyan, diğer eğitim kademelerine kıyasla benzersiz bir süreç olarak kabul edilmektedir. İlköğretim ve sonraki eğitim kademeleri daha çok akademik başarıya ve bilişsel gelişime odaklanırken, okul öncesi eğitim bireyi tüm yönleriyle gelişimini sağlamayı amaçlamaktadır (Polat & Akşin Yavuz, 2016; Tican Başaran & Sidekli, 2022).

Ayrıca okul öncesi eğitimde çocuğun eğitim sürecine aktif katılması esas alınmaktadır. Bu eğitim kademesinde çocuklar oyun temelli etkinlikler aracılığıyla desteklenmektedir. Okul öncesi eğitimde öğrenme ortamları, çocuklar bireysel farklılıkları göz önünde bulundurularak düzenlenmektedir. Bu durum, okul öncesi eğitimin çocuk merkezli ve esnek bir yapıya sahip olmasından kaynaklanmaktadır (MEB, 2024).

Okul öncesi eğitimin en kıymetli yönlerinden biri ise, şartları elverişsiz ortamdan gelen çocuklar için ortak öğrenme ortamları sunmasıdır. Bu uygulama, özellikle sosyoekonomik düzeyi düşük ailelerden gelen çocuklar için fırsat eşitliği sağlamaktadır (MEB, 2024).

Son olarak, okul öncesi eğitimin ekonomik boyutu da onun değerini artıran önemli unsurlar arasında yer almaktadır. Nobel ödüllü ekonomist James J. Heckman'ın erken çocukluk yatırımları

üzerinde yaptığı araştırmalarda, okul öncesi eğitime yapılan bir birimlik yatırımın, bireyin yaşamı boyunca toplam yedi ile on kat daha fazla ekonomik katkı olarak geri döndüğünü savunmuştur (Heckman, 2006). Bu bulgu, okul öncesi eğitime yapılan yatırımın, diğer eğitim kademelerine kıyasla daha yüksek ekonomik getiri sağladığına işaret etmektedir.

Sonuç olarak, okul öncesi eğitim; bireysel farklılıkla duyarlı, esnek, sarmal ve çocuğun çok yönlü gelişimini destekleyen eğitim programları ve uzun vadede sağladığı karlı ekonomik yatırım ile diğer eğitim kademelerinden daha değerli ve belirleyici bir yapıya sahiptir. Bu nedenlerle, okul öncesi eğitim sadece bireylerin gelişimi için değil toplumların kalkınması bakımından da oldukça kritik ve belirleyici bir eğitim süreci olarak kabul edilmektedir.

Okul Öncesi Eğitimin Amaçları

2024 Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Okul Öncesi Eğitim Programı'na göre, okul öncesi eğitimin beş temel amacı bulunmaktadır. Çocukların beden, zihin ve duygu gelişimini desteklemek, iyi alışkanlıklar kazanmalarını sağlamak, onları ilköğretime hazırlamak ve özellikle şartları elverişsiz çevrelerden ve ailelerden gelen çocuklar için ortak bir yetişme ortamı oluşturmak önemli hedefler arasında yer almaktadır. Ayrıca, çocukların Türkçeyi doğru ve güzel konuşmalarını sağlamak ve toplumsal hayata uyum sağlamalarını desteklemek de bu amaçlar arasında yer almaktadır. Okul öncesi eğitimin amaçları arasına, 'Toplumsal hayata uyum sağlamalarını desteklemektir.' amacı 2024 Maarif Modeli Eğitim Programı ile eklenmiştir (MEB, 2024).

Mialaret, okul öncesi eğitimin evrensel düzeyde kabul gören amaçlarını 3 temel başlık altında toplamıştır. Bunlar toplumsal amaçlar, eğitsel amaçlar ve gelişimsel amaçlardır. Toplumsal amaçları; çalışan annelerin çocuklarına bakım hizmeti sunulması, her çocuğun eğitim hakkının güvence altına alınması, bireysel

gelişimlerinin desteklenmesi ve çocukların akranları ve yetişkinlerle iletişim kurarak sosyalleşmelerine katkıda bulunmaktır. Eğitsel amaçları ise çocukların duyularını eğiterek çevreye karşı duyarlılıklarını artırmaktır. Gelişimsel amaçları ise çocuğun doğal gelişim sürecini temel alarak çocuğun tüm gelişim alanlarını desteklemektir (Mialaret, 1972; akt. Oktay, 1999).

Okul Öncesi Eğitimin İlkeleri

Erken çocukluk eğitim süreci öğrenme hızının en fazla olduğu dönemdir. Çocuklar genel gelişim özellikleri açısından benzerlik göstermelerine rağmen bireysel farklılıklarının olduğu varlığı yadsınamaz bir gerçektir. Okul öncesi eğitimin dayandığı bazı ilkeler vardır. Bu ilkeler 2024 Maarif Modeli Eğitim Programı'nda yer almaktadır. Bu ilkelere göre; okul öncesi eğitim süreci, çocukların ana beceriler çerçevesinde gelişimini desteklerken ilgi ve yeteneklerini dikkate alınarak onları ilköğretime hazırlamalıdır. Bu süreçte çocukların ilkokula bütüncül bir şekilde hazırlanması, sadece akademik gelişimleriyle sınırlı kalmayıp aynı zamanda sosyal ve duygusal gelişimlerinin de gözetilmesi gerekmektedir. Özellikle Türkçeyi doğru ve etkili kullanabilme becerilerinin kazandırılması çocuğun iletişim ve ifade yetkinliklerinin desteklemek açısından önemlidir. Program içerisinde yer alan kazanımların birbirleriyle sarmal biçimde ilişkilendirilmesi becerilerin kalıcılığını artırmaktadır. Alan becerileri kendi içerisinde aşamalı bir yapı içerisinde ele alınmalı ve birbirlerini destekleyen bütüncül bir nitelikte taşınmalıdır. Çocuklara kazandırılması hedeflenen beceriler günlük yaşam deneyimleri ile bütünleştirilerek öğrenmeler anlamlı ve işlevsel hale getirilmelidir. Eğitim ortamları ve öğretim süreçleri çocukların gereksinimlerine yanıt verecek ve bireysel farklılıklarına dikkate alacak biçimde düzenlenmelidir. Kapsayıcı eğitimin ilkeleri doğrultusunda, çocukların gelişim özellikleri ve beceri düzeylerine göz önünde bulundurularak eğitim süreçleri farklılaştırılmalıdır.

Erken çocukluk eğitim süreçleri; çocuğun hazırbulunuşluk düzeyi, gelişim özellikleri ve bireysel farklılıkları göz önünde bulundurularak yapılandırılmalıdır. Etkinlikler somuttan soyuta, basitten karmaşığa, yakından uzağa olacak şekilde aşamalı bir yapı izlemeli; tüm süreçler oyun temelli öğrenme ilkesi doğrultusunda düzenlenmelidir. Eğitim sürecinin bir parçası olarak değerlendirme işlemleri düzenli olarak gerçekleştirilmeli ve bu değerlendirme sonuçları, çocukların beceri edinimi desteklemeli, programın niteliğini artırma ve öğretmenin mesleki gelişimine katkı sağlama amacıyla kullanılmalıdır. Değerlendirme verilerinden elde edilen bilgiler ailelerle paylaşılmalı, böylece eğitim süreciyle ilgili şeffaflık sağlanmalı ve ailelerin sürece etkin katılımı teşvik edilmelidir. Son olarak erken çocukluk eğitim süreçlerinde rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerine gereken önemiyet verilmelidir. Bu hizmetler, hem çocuğun hem de ailenin gelişimsel süreçlerine daha sağlıklı bir şekilde uyum sağlaması açısından bütünlüyci bir rol üstlenmektedir (MEB, 2024)

Bir önceki eğitim programında on sekiz ilke varken bu programda ilke sayısı artırılıp içeriği güçlendirilmiştir (MEB, 2024; MEB, 2013)

Okul Öncesi Programın Özellikleri

Okul öncesi eğitim sürecinde, çocukların bilişsel, sosyal, duygusal ve dil gelişimlerinin planlı şekilde desteklenmesi, bu dönemin eğitim açısından taşıdığı önemini ortaya koyar. Bu bağlamda, okul öncesi eğitim kuramları sadece bilgi aktaran yapılar olmasının ötesinde, çocukların çok yönlü gelişimlerini destekleyen sistemlerdir (Oğuzkan & Oral, 1987).

2024 Maarif Modeli Eğitim Programı'na göre, okul öncesi eğitim programı sarmal, esnek, eklektik ve dengeli bir oluşuma sahiptir. Program, çocuğu bütüncül bir yaklaşımla ele alarak çocuğun olumlu bakış açısı geliştirmesini desteklemektedir.

Çocuğun yaratıcılığını ön plana çıkarmayı amaçlayan program, oyun temelli etkinlikler aracılığıyla çocuğun araştırarak ve keşfederek öğrenmesine olanak tanımaktadır. Eğitim sürecinde öğretmen, çocuk için rehber konumundadır. Öğretilecek temalar amaç değil, çocuğun öğrenme sürecini desteklemek için araç olarak kullanılmaktadır. Günlük yaşam deneyimleri, yakın çevredeki olanaklar ve öğrenme merkezleri, eğitim sürecinde aktif biçimde kullanılmaktadır. Öğretmen, eğitim sürecinde çeşitli stratejiler kullanarak süreci zenginleştirmelidir. Milli, manevi ve kültürel değerler dikkate alınarak, kapsayıcı ve destekleyici bir öğrenme ortamı oluşturulmalıdır. Değerlendirme süreci sadece sonuç odaklı değil, aynı zamanda çok yönlü bir yapıya sahiptir. Rehberlik hizmetleri, okul öncesi eğitimin vazgeçilmez bir unsurudur. Okul öncesi eğitim sürecinde, aile ve toplumun aktif katılımı hayati öneme sahiptir (MEB, 2024).

Okul Öncesi Eğitim Ekolleri

Erken çocukluk eğitimi, doğumdan ilkokula geçiş dönemine kadar olan uzun bir süreçtir. Bu süreç, eğitim açısından kritik dönem olarak değerlendirilmektedir (Oktay & Ramazan, 2006). Bu alandaki temel kuramsal yaklaşımlar Malaguzzi'nin Reggio Emilia Yaklaşımı, Montessori'nin pedagojisi, High Scope aktif öğrenme modeli, Bank Street yaklaşımı, Waldorf yaklaşımına dayanmaktadır.

High Scope Yaklaşımı

High Scope yaklaşımı, temelinde çocukların kendi ilgi ve ihtiyaçları doğrultusunda tasarladıkları etkinlikler aracılığıyla öğrenmelerini esas alan, herhangi bir ön hazırlığa ihtiyaç duymayan bir yaklaşımdır. Kelime anlamı 'yüksek kapsam' olan bu yaklaşım, Amerika Birleşik Devletleri'nde Dr. David Weikart tarafından ortaya konulmuştur. High Scope yaklaşımının ortaya çıkış amacı, özellikle sosyo-ekonomik açıdan dezavantajlı mahallelerden gelen çocukların

okul hayatlarında daha başarılı olmalarını desteklemek ve eğitimde fırsat eşitliğini güçlendirmektir (Kotaman, 2009).

High Scope yaklaşımında etkin öğrenme temel ilke olarak benimsenmiştir. Çocukların öğrenme sürecinde pasif alıcılar olmaları yerine, sürecin aktif katılımcı olarak sorumluluklarını almaları beklenmektedir. Bu doğrultuda çocuklara öğrenme sorumluluğu verilmekte; çocukların etkinlikleri seçmeleri, eğitim sürecini planlamaları teşvik edilmektedir (Ezmeci & Akman, 2016).

Reggio Emilia Yaklaşımı

İtalya’da Loris Malaguzzi tarafından Reggio Emilia yaklaşımı geliştirilmiştir. Reggio Emilia yaklaşımına göre öğrenmenin en önemli paydaşlarından biri çevredir. Çevre üçüncü öğretmen olarak tanımlanmaktadır. Bu bağlamda Reggio Emilia yaklaşımı, eğitim ortamlarının çocukların ilgi ve meraklarını destekleyecek biçimde düzenlemesinin öğrenme üzerinde belirleyici bir etkiye sahip olduğunu savunmaktadır (Ezmeci & Akman, 2016).

Reggio Emilia yaklaşımına göre tasarlanan eğitim kurumlarında sınıflar ‘Piazza’ adı verilen ortak kullanım alanlarına açılmaktadır. Piazzalar; çocukların, öğretmenler ve diğer yetişkinlerin bir araya gelerek etkileşim kurabildikleri, sosyalleşmeyi destekleyen mekânlar olarak yapılandırılmaktadır (Temel & Dere, 1999).

Reggio Emilia yaklaşımını benimseyen okullarda ayrıca ‘Atelier’ adı verilen, sanat ve doğal materyallerin bir arada bulunduğu atölye alanları yer almaktadır. Bu atölyelerde öğretmenler ve öğrenciler birlikte sanatsal etkinlikler gerçekleştirmektedir (Aslan, 2005).

Montessori’nin Pedogjisi

İtalya’nın ilk kadın tıp doktoru olan Maria Montessori, erken çocuk eğitimine önemli bilgiler miras bırakmıştır. Zorluklarla

tamamladığı tıp eğitiminin ardından psikiyatri kliniğinde çalışmaya başlayan Montessori, özellikle zihinsel geriliği olan çocuklarla yürüttüğü çalışmalarda bu çocukların nitelikli bir eğitime ihtiyaç duyduğunu gözlemlemiştir. Zihinsel geriliği olan çocuklar üzerinde yaptığı çalışmalar, dönemin geleneksel eğitim sisteminde eksiklikleri olduğunu ortaya koymuştur. Eğitim alanında yaptığı çalışmaların ses getirmesi üzerine, İtalya'nın sosyo-ekonomik açıdan dezavantajlı bir bölgesinde okul açması için kendisine talepte bulunulmuştur. Maria Montessori bu talebi kabul ederek Casa dei Bambini adını verdiği ilk çocuk evini açmıştır. Bu kurumda altı yaşından küçük çocuklara yönelik özgün bir eğitim yaklaşımı geliştirilmiştir. Maria Montessori'nin pedagojisinin temelinde, her çocuğun kendini gerçekleştirmesi için özgürlüğe ihtiyacı duyduğu düşüncesi yer almaktadır. Montessori'ye göre öğrenme, ancak çocuğun kendi ilgi ve ihtiyaçları doğrultusunda hareket edebildiği özgür bir çevrede kalıcı hale gelmektedir (Karademir & Ertör, 2022).

Maria Montessori'nin hazır çevre ilkesine dayanarak çocuklar için önceden hazırlanmış çevrede eğitim görmelerini savunmaktadır. Bu hazır çevrede öğretmen çocuklar için rehber konumunda yer almaktadır (Oğuz & Köksal Akyol, 2006).

Bank Street Yaklaşımı

Bank Street yaklaşımı, 1916 yılında Amerika Birleşik Devletleri'nde Lucy Sprague öncülüğünde geliştirilmiştir. Bu yaklaşımın temelinde, tüm gelim alanlarının bir bütün olarak desteklenmesi gerektiği anlayışı yer almaktadır. Bank Street yaklaşımına göre öğrenme, çocukların çevreyle kurdukları doğrudan etkileşimler aracılığıyla gerçekleşmektedir. Bank Street yaklaşımına göre öğretmen, bilgiyi direkt aktaran bir figür değil, çocuğun öğrenme sürecini destekleyen bir konumda yer almaktadır. Bank Street yaklaşımının önemli unsurlarından biri de sanatsal çalışmalardır. Bu doğrultuda, drama, oyun, sanat etkinlikleri, alan

gezileri ve proje temelli çalışmalar öğrenme sürecinin merkezinde yer almaktadır. (Bayhan & Bencik, 2008).

Waldorf Yaklaşımı

Waldorf yaklaşımı, Avusturyalı eğitimci Rudolf Steiner tarafından geliştirilmiştir. İlk Waldorf Okulu Almanya'nın Stuttgart kentinde, Waldorf-Astoria sigara fabrikasında çalışan işçilerin çocuklarının eğitimi amacıyla hayata geçirilmiştir. Bu yaklaşımın temelinde, antropozofi felsefesi yer almakta olup, insanın bedensel, ruhsal ve zihinsel boyutlarıyla bir bütün olarak ele alınması gerektiğini savunulmaktadır.

Waldorf yaklaşımında erken çocukluk eğitimi, çocuğun doğal gelişim ritmine saygı, oyun temelli öğrenme, taklit yoluyla öğrenme üzerine yapılandırılmaktadır. Özellikle okul öncesi dönemde çocukların akademik becerilerinin erken kazandırılmasından kaçınmakta; bunun yerine çocuğun hayal gücü, duygusal dengesi, sosyal ilişkileri ve fiziksel gelişimi desteklenmektedir (Kayahan Yüksel & Kartal, 2020).

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, bireylerin bütüncül bir yapıya sahip varlıklar olduğunun bilincindedir ve bu bağlamda bütüncül eğitim yaklaşımını benimsemektedir (MEB, 2024). Bütüncül eğitim, bireylerin sosyal-duygusal, fiziksel, yaratıcı ve bilişsel tüm gelişim alanlarına eşit önem verilmesi gerektiğini savunmaktadır (Altan & Yıldırım, 2022). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli bütüncül eğitim yaklaşımı temel alınarak hazırlanmıştır. Bu bağlamda model, bilişsel gelişimin yanı sıra manevi yönlerinin de geliştirilmesi hedeflenmektedir. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin bütüncül yaklaşım temel alınarak oluşturulan program bileşenleri aşağıdaki şekilde sunulmaktadır.

Şekil 1 Türkiye Yüzyılı Maarif modeli Bütüncül Eğitim Yaklaşımı



Infografik: Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli

Kaynak; MEB, 2024, s.11

Şekil 1 bütüncül eğitim yaklaşımı ile hazırlanmış olan Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli program tasarımını oluşturan bileşenleri göstermektedir (MEB, 2024).

2024 Maarif Modeli Eğitim Programının Temel Yaklaşımı

Milli Eğitim Bakanlığı tarafından geliştirilen Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, öğretim programının ilk sayfasına ‘Köklerden Geleceğe’ başlığı ile sunulmaktadır. Bu ifade ile programın temelinde geçmişten gelen köklü değerler ve geleceğe yönelik yetkinlikleri bütüncül bir anlayış içinde birleştirmek istediğini açık biçimde ortaya konmaktadır. Programın temel yaklaşımı; milli ve

manevi değerler çerçevesinde bireyin kendini tanıyan eleştirel düşünen ölkü sahibi, problem çözme becerisi gelişmiş ve yaşam boyu öğrenme yetkinliklerine sahip bir birey olarak yetiştirilmesini ve bireylerin medeniyet inşa edebilecek donanımına ulaşması hedeflenmektedir. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Eğitim Programı, eğitim, vatandaşların yaşam boyunca erişebilecekleri temel bir hak olarak ele almaktadır. Bu doğrultuda programda sık sık fırsat eşitliği ilkesine vurgu yapılmaktadır. Programın merkezinde birey yer almaktadır; bu nedenle sadece zihinsel, duygusal, bedensel ve sosyal gelişimi değil, aynı zamanda manevi gelişim de dikkate alınarak bütüncül bir gelişim anlayışı benimsenmiştir. Program, bireyin kendini tanıma ve keşfetme sürecini desteklemek amacıyla özgür öğrenme ortamlarının yaygınlaştırılmasının önemine dikkat çekmektedir (MEB, 2024).

Programda, bilme eylemi kadar bilginin beraberinde getirdiğı sorumluluğunda önemli olduğu vurgulanmaktadır. Bu bağlamda bilme ve sorumluluk, programın temelinde birbirini tamamlayan iki önemli kavram olarak ele alınmaktadır. Programın önem verdiği bir diğer temel unsur ise Türkçenin doğru, etkili ve güzel bir biçimde kullanılmasıdır (MEB, 2024).

2024 Maarif Modeli Eğitim Programının Genel Amaçları

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli kapsamında hazırlanan bütün eğitim programları, 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu'nun 2. maddesinde yer alan Türk Millî Eğitiminin Genel Amaçları ile 3. maddesinde yer alan Türk Millî Eğitiminin Temel İlkeleri esas alınarak hazırlanmıştır. Bu yasal çerçeve, eğitim sisteminin her kademelerinde uygulanacak programların ortak bir anlayış ve yönelim doğrultusunda hazırlanmasını sağlamaktadır. Eğitim ve öğretim faaliyetleri; okul öncesinden ortaöğretime kadar uzanan tüm eğitim kademelerinde birbirini destekleyen, ardışık ve bütüncül bir yapı içerisinde ele alınmaktadır. Bu bütüncül yaklaşım, eğitim

süreçlerinin kademeler arası uyum ve devamlılık temelinde yapılandırılmasını amaçlamaktadır.

Hazırlanan öğretim programları, Türkiye Yeterlilik Çerçevesi'nde tanımlanan bilgi, beceri ve yetkinliklerin kazandırılması merkeze alınmakta, öğrencilerin ilgi ve yetenekleri doğrultusunda toplumsal yaşama hazırlanmasını amaçlamaktadır (MEB, 2024).

Maarif Modeli Eğitim Programı Öğrenci Profili: Yetkin ve Erdemli İnsan

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Eğitim Programının, eğitim sürecinin nihai çıktısı olarak yetkin ve erdemli bireylerin yetiştirilmesi amaçlanmaktadır. Modelde bu iki kavram, birbirini destekleyen ve bütünleyen temel unsurlar olarak ele alınmaktadır. Yetkinlik, bireylerin belirli bir alanda gerekli bilgi birikimine ve bu bilgiyi uygulayabilme becerisine sahip olma durumunu tanımlarken; erdem, bireyin ahlaki din yalnızca değerlere dayalı tutum ve davranışlar geliştirmesini ve ruhsal olgunluğa ulaşmasını kapsamaktadır. Bu çerçevede oluşturulan öğrenci profili, öğrencilerin bilişsel kazanımları değil bunların yanı sıra beceri, eğilim ve değer boyutlarını da göz önünde bulunduran bütüncül bir anlayışa dayanmaktadır.

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Eğitim Programı yetkin ve erdemli insanlar yetiştirmek hedefiyle özgün bir yaklaşım benimsemektedir. Türkiye Yüzyılı Modeli'nin öğrenci profilinin temelini ontolojik bütünlük, epistemolojik bütünlük, zamansal bütünlük ve aksiyolojik olgunluk kavramları oluşturmaktadır.

Ontolojik bütünlük kavramı, bireyin ruh ve bedensel gelişim boyutlarının bir arada ve tutarlı bir şekilde değerlendirilmesini ifade etmektedir. Bu bağlam, öğrencinin yalnızca zihinsel gelişimiyle sınırlı kalmayıp, aynı zamanda manevi yönlerini de kapsayan bütüncül bir anlayışı benimsemektedir (MEB, 2024).

Epistemolojik bütünlük kavramı, bireylerin bilgiyi nasıl edindikleri ve nasıl kullandıklarını anlaşılamamaya çalışmaktadır. Arslankara ve Arslankara (2024) Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli üzerine yaptığı çalışmada epistemolojik bütünlüğün, bilimsel bilgi ve geleneksel bilgi arasında denge sağlandığına vurgu yapmışlardır.

Zamansal bütünlük, eğitimin yaşam boyu süren, süreklilik gösteren bir yapı olduğuna vurgu yapmaktadır. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'ne göre eğitim bireyin, tarihsel ve kültürel bağlamını, geçmiş deneyimlerden öğrenmesini ve geleceğe yönelik planlama yapabilecek şekilde düzenlenmesidir (MEB, 2024).

Aksiyolojik olgunluk, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin tamamlayıcı parçası olan Erdem-Değer-Eylem Çerçevesi'nin temelini oluşturmaktadır. Aksiyolojik olgunluk ile bireylerin estetik değer yargılarının ve ahlak bilincinin geliştirilmesi hedeflenmektedir (MEB, 2024).

Maarif Modeli Eğitim Programı Öğrenci Profili

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli özünde üretken, sorgulayıcı, vatansever, ahlaklı, bilge, cesaret sahibi, iradeli, merhametli, sağlıklı ve estetik duyarlılığa sahip bireyler yetiştirmeyi amaçlamaktadır. Bu doğrultuda, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli öğrenci profilinin nitelikleri aşağıdaki şekilde gösterilmiştir.

Şekil 2 Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Öğrenci Profili



Kaynak; MEB, 2024, s.7

Bu şekil Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin hedeflediği öğrenci profilinin özelliklerine yer vermektedir. Özelliklerin ana başlıkları altında alt başlıklarına da yer verilmektedir (MEB, 2024).

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Erdem, Değer, Eylem Çerçevesi

Okul öncesi eğitim, çocukların sadece bilişsel gelişimlerini değil bununla birlikte sosyal, duygusal ve ahlaki gelişimlerini de destekleyen bütüncül süreçtir. Bu bağlamda okul öncesi eğitim döneminde verilen değerler eğitimi, bireyin kişilik gelişimi ve toplumsal uyumunun temellerini oluşturmaktadır. Türkiye’de hayat geçirilen okul öncesi eğitim programında çocukların temel değerleri erken yaşta içselleştirmesini sağlamak amacıyla çeşitli yapılar oluşturulmuştur. Bu yapılardan birisi de Erdem-Değer-Eylem çerçevesidir.

Erdem- Değer-Eylem çerçevesi, çocukların ahlaki gelişimini desteklemek amacıyla değerlerin yalnızca kavramsal olarak öğretilmesini değil aynı zamanda davranışa da dönüştürülmesini esas alan bütüncül bir yapıdır.

Değerler, toplum tarafından kabul gören ve bireylerin davranışlarına yön veren ilkelerdir. Erdem, bireylerin kişiliğinde olumlu biçimde yer alan karakter özellikleridir. Eylem, bu değerlerin gerçek yaşamda somut davranışlar olarak ortaya konulmasıdır.

Bu bağlamda, Erdem-Değer-Eylem çerçevesi, çocuklara kazandırılması hedeflenen değerleri ve değerlerin davranışa dönüşmesini belirleyerek, onları gerçek yaşamlarında uygulanmasını sağlayıp kalıcı hale getirmeyi hedeflemektedir (Lovat vd., 2010; MEB, 2024; Arslan, 2025).

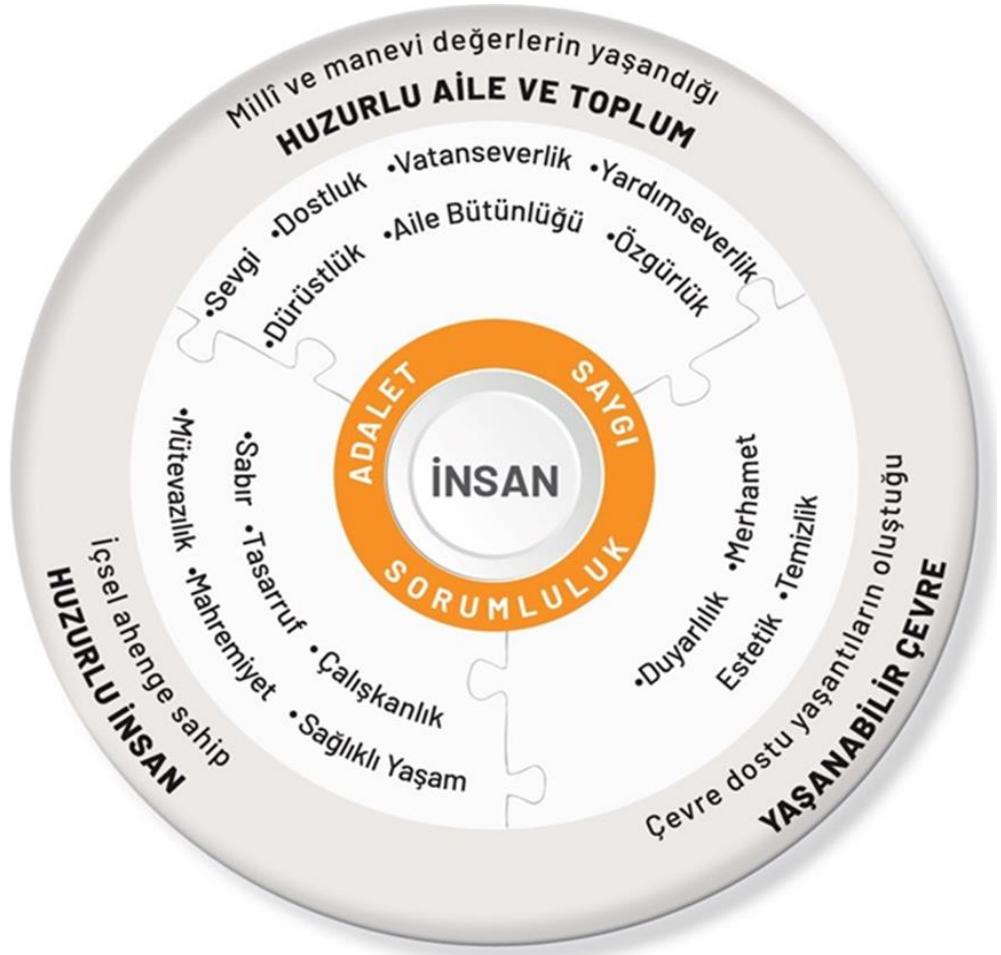
Erdem-Değer-Eylem çerçevesinin temelinde insan bulunmaktadır. İnsanın etrafında kümelenen çatı değerler bulunmaktadır. Bu yapı Erdem-Değer-Eylem yapısının çerçevesini oluşturmaktadır.

Okul öncesi eğitim programında bu çatı değerler adalet, aile bütünlüğü, çalışkanlık, dostluk, duyarlılık, dürüstlük, estetik, mahremiyet, merhamet, mütevazılık, özgürlük, sabır, sağlıklı yaşam, saygı, sevgi, sorumluluk, tasarruf, temizlik, vatanseverlik, yardımseverlik olarak belirtilmiştir. Bu değerlerin öğretilmesinde

yalnızca öğretmene değil aile ve toplumda sorumluluk düşmektedir (MEB, 2024).

Şekil 3

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Erdem-Değer-Eylem Çerçevesi



Kaynak; MEB, 2024, s. 55

Bu şekilde TYMM Erdem-Değer-Eylem çerçevesine yer verilmiştir.

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Okul Öncesi Programı

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Okul Öncesi Programı ilk olarak 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanununa uygun olarak belirlenen okul öncesi eğitimin amaç ve görevlerini açıklayarak başlamaktadır. Bu amaçlar şöyledir; çocukların beden, zihin ve duygu gelişmesini ve iyi alışkanlıklar kazanmasını sağlamak, çocukları ilköğretime hazırlamak, şartları elverişsiz çevrelerden ve ailelerden gelen çocuklar için ortak bir yetiştirme ortamı yaratmak, çocukların Türkçeyi doğru ve güzel konuşmalarını sağlamak ve bu program ile birlikte eklenen son amaç çocukların toplumsal hayata uyum sağlamalarını desteklemektir (MEB, 2024).

Programın bir sonraki sayfasında okul öncesi eğitim programının temel ilkeleri ve açıklamalarına yer verilmektedir. Programda 26 temel ilke açıklanmaktadır. Bu ilkelerle aile katılımına yönelik, sürecin değerlendirilmesine yönelik, eğitim sürecinde rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerine önem verilmesine yönelik, eğitim ortamlarının demokratik olmasına yönelik, öğrencilerin bireysel özelliklerinin dikkate alınmasına yönelik ve sınıf içi eğitim uygulamalarına yönelik birçok konu açıklanmaktadır (MEB, 2024).

Maarif Modeli Okul Öncesi Eğitim Programı Alan Becerileri

2024 Eğitim Programının ana hedefi, okul öncesi eğitim kademesinden itibaren bütüncül ve sürdürülebilir bir ulusal beceri sisteminin inşa edilmesidir. Bu doğrultuda çocukların yalnızca akademik becerileri değil bununla birlikte 21. yüzyılın gerektirdiği üst düzey düşünme, problem çözme, bilimsel ve teknolojik gelişmelere katkıda bulunma gibi becerilerle donatılması amaçlanmaktadır. Modelin önemli bileşenlerinden birisi de alana özgü becerileridir. Alan becerileri, belirli bir alana özgü

kazandırılması gereken bilgi, tutum ve uygulama yetkinliklerini ifade etmektedir.

Erken çocukluk eğitim sürecinde alan becerileri Türkçe, matematik, fen, sosyal, hareket ve sağlık, sanat ve müzik alanları çerçevesinde yapılandırılmıştır (MEB, 2024).

Türkçe Alan Becerileri

Türkçe alan becerileri, fertlerin gündelik yaşantılarında en sık kullandıkları ve iletişimlerini sağlıklı biçimde sürdürebilmeleri için gerekli olan temel yetkinliklerdir. Özellikle okul öncesi dönemde bu becerilerin geliştirilmesi, çocukların dil gelişiminin güçlenmesine ve etkili iletişim kurabilmelerine zemin hazırlamaktadır. Erken yaşlarda edinilen dil becerileri, çocukların öğrenmeye yönelik merakını canlı tutar, keşfetme isteğini artırır ve öğrenme deneyimlerini daha anlamlı hale getirir. Bu bağlamda Türkçe alan becerilerinin okul öncesi dönemde sistematik biçimde desteklenmesi, çocukların hem bilişsel hem sosyal gelişim süreçlerinde kritik bir rol oynamaktadır (Düzen & Çağlayan Dinçer, 2021; Dilekçi, 2022; MEB, 2024).

Türkçe alan becerileri, çocukların dört temel beceriyi kazanmasını hedeflemektedir:

1-Konuşma

2-Dinleme

3-Erken okuryazarlık

1- Okuma (MEB, 2024, s. 18).

Matematik Alan Becerileri

Matematik; sayı kavramını ve sayıların miktarını anlamayı, işlemler yapabilmeyi, cebirsel düşünme biçimini geliştirmeyi ve problemlere veriler ışığında çözüm üretme sürecini kapsayan bir alandır. Okul öncesi dönemde matematik etkinlikleri, çocukların

aktif olarak sürece katılabilecekleri biçimde planlanmalı, somut materyaller ile desteklenmeli, farklı duyulara hitap etmeli ve günlük yaşam deneyimleri ile ilişkilendirilmelidir (Gonulates & Gilbert, 2023; MEB, 2024).

Matematik alan becerileri şu başlıklar altında ele alınmaktadır;

- 1- Sayma
- 2- Matematiksel temsil
- 3- Matematiksel muhakeme
- 4- Matematiksel problem çözme

2- Veri ile çalışma ve veriye dayalı karar verme (MEB, 2024, s. 30).

Fen Alan Becerileri

Fen bilimleri yaşam bilimleri dünya ve uzay bilimleri ile fiziksel bilimleri kapsayan geniş bir disiplin alanıdır. Bu alan sayesinde çocuklar doğada gerçekleşen olayları anlamlandırma ve fenle ilgili kavramları günlük yaşam deneyimleriyle ilişkilendirme fırsatı bulmaktadırlar. Özellikle erken çocukluk döneminde fen alanı becerilerinin desteklenmesi çocukların bilimsel farkındalıklarının ve bilim sermayelerinin gelişimi açısından büyük bir önem taşımaktadır (Önal & Sarıbaş, 2019; Kozikoğlu & Yıldırımoglu, 2023; MEB, 2024).

Fen alan becerileri şu şekilde sıralanmaktadır;

- 3- Bilimsel gözlem yapma
- 4- Sınıflandırma
- 5- Bilimsel gözleme dayalı tahmin etme
- 6- Bilimsel veriye dayalı tahmin etme

- 7- Operasyonel tanımlama yapma
- 8- Deney yapma
- 9- Bilimsel çıkarım yapma
- 10- Bilimsel model oluşturma
- 11- Kanıt kullanma
- 12- Bilimsel sorgulama yapma (MEB, 2024, s. 44)

Sosyal Alan Becerileri

Sosyal alan becerileri, bireyin toplum içindeki ilişkilerini ve insan çevresiyle kurduğu etkileşimi anlamaya yönelik yetkinlikleri kapsamaktadır. Bu beceriler çocukların içinde yaşadıkları topluma uyum sağlamalarına, sosyal yaşama aktif biçimde katılmalarına bu sorumluluk bilinci geliştirmelerine katkı sunmaktadır.

Okul öncesi dönemde kazandırılan sosyal alan becerileri sayesinde çocukların yakın çevrelerine dair merak duyguları desteklenmekte ve soru sormaları teşvik edilmektedir. Bu süreçte çocuklar kendilerini, ailelerini ve çevrelerini daha yakından tanıma fırsatı elde etmektedir. Demokratik bir ortamda hak ve sorumlulukların bilincine varan çocuklar geçmiş ile bugün arasında bağlantılar kurabilmekte ve yaşadıkları topluma yönelik olumlu bir benlik alıntısı geliştirebilmektedir (Saitoğlu, 2020; Yurdakul, 2024; MEB, 2024).

Sosyal alan becerileri şu şekilde sıralanmaktadır;

- 1- Zaman algılama ve kronolojik düşünme
- 2- Kanıta dayalı sorgulama ve araştırma
- 3- Değişim ve sürekliliği algılama
- 4- Sosyal katılım
- 5- Mekansal düşünme

- 6- Coğrafi sorgulama
- 7- Coğrafi gözlem ve saha çalışması
- 8- Harita
- 9- Coğrafi içerikli tablo, grafik, şekil ve diyagram
- 10- Eleştirel ve sosyolojik düşünme
- 11- Finans (MEB, 2024, s. 55).

Hareket ve Sağlık Alan Becerileri

Hareket ve sağlık alanı çocukların gelişimini bütüncül bir yaklaşım ile ele alarak onların fiziksel, bilişsel ve sosyal potansiyellerinin en üst düzeyde desteklenmesini hedeflemektedir. Bu kapsamda çocukların algısal motor gelişimleri, yaratıcılıkları ve temel hareket yetenekleri güçlenirken sağlıklı yaşam alışkanlığı kazanmaları da teşvik edilmektedir. Hareket becerilerinin kazandırılması sürecinde çocuklara olumlu yaşantılar sunulması ve etkinliklerin gelişim düzeyine uygun olarak planlanması da büyük bir önem taşımaktadır. Bu sebepten dolayı okul öncesi dönemde bu beceriler en iyi oyun yoluyla kazandırılmaktadır(Özyürek vd., 2015; Özcan Karaduman, 2021; MEB, 2024).

Hareket ve sağlık alan becerileri şu şekilde sıralanmaktadır;

- 1- Aktif yaşam ve psikomotor beceriler
- 2- Aktif ve zinde yaşam için sağlık becerileri
- 13- Harekete ilişkin sosyal/bilişsel beceriler (MEB, 2024, s. 71).

Sanat Alan Becerileri

Sanat alan becerileri yapılandırırken çocukların sadece kesme, yapıştırma ya da boyama gibi faaliyetler ile bir ürün ortaya koymaları odaklanan yaygın anlayışın ötesine geçilmektedir. Bu yaklaşımda çocukların hem geleneksel hem de evrensel sanat

dallarını ve bu dallara özgü teknikleri tanımaları sanat eserlerini çözümleyebilmeleri ve estetik bir bakış açısı geliştirmeleri esas alınmaktadır. Bu beceriler planlanırken çocukların yaş özellikleri ve gelişim düzeyleri dikkate alınmış öğrenme sürecinin basitten karmaşığa, yakından uzağa doğru ilerlemesine ve yaparak yaşayarak öğrenme ilkesine uygun olarak olmasına özen gösterilmiştir (Özgün, 2021; MEB, 2024).

Sanat alan becerileri şu şekilde sıralanmaktadır;

- 1- Sanat türleri ve tekniklerini anlama
- 2- Sanat eserleri inceleme
- 3- Sanata değer verme
- 14- Sanatsal uygulama yapma (MEB, 2024, s. 84).

Müzik Alan Becerileri

Ana ögesi ses olan müzik sanat dalları içinde en soyut ifade biçimlerinden biridir. Müzik bilişsel, dil, motor ve sosyal duygusal gelişim alanlarına çok kapsamlı katkı sunarak çocuğun bütünsel gelişimini desteklemektedir. Yapısında hem sosyal hem de sayısal unsurlar barındırması nedeniyle disiplinler arası bir nitelik taşımaktadır. Erken çocukluk döneminde müzik etkinlikleri çocukların yaş ve gelişim özelliklerine uygun biçimde planlanmalıdır (Dalgar & Kaytez, 2022; MEB, 2024) .

Müzik alan becerileri şu şekilde sıralanmaktadır;

- 1- Müziksel dinleme
- 2- Müziksel söyleme
- 3- Müziksel çalma
- 4- Müziksel hareket
- 15- Müziksel yaratıcılık (MEB, 2024, s. 91).

TYMM Okul Öncesi Eğitim Programı'nın Planlanması ve Uygulanması

2024 TYMM okul öncesi eğitim programında bu başlık altı alt başlık ile açıklanmıştır. Bu başlıklar sırasıyla şu şekildedir;

Okul Öncesi Eğitimde Oyun

Aylık Eğitim Planı

Günlük Eğitim Planı

Güne Başlama Zamanı

Etkinlik Çeşitleri

16- Aile/Toplum katılımlı Etkinlikler (MEB, 2024)

Okul Öncesi Eğitimde Oyun

Çocuğun en doğal öğrenme yöntemi olan oyun çocuk için ciddi ve anlamlı bir etkinliktir. Oyun süreci, çocuğa yetişkin dünyasını anlamlandırma çabasına rehberlik ederken gelecekte üstleneceği rolleri deneyimle fırsatı sunmaktadır. Oyun aracılığıyla çocuk özgüvenini geliştirmekte, karşısındaki bireylerin duygularını anlamaya başlamakta, toplum içerisinde nasıl davranması gerektiğine karar verir, kendi duygularını ifade ederek dil gelişimini desteklemektedir(MEB, 2024; Aytekin, 2001; Darwish vd., 2001; Gül. 2006).

Okul öncesi dönemde çocuklar öğrenmeleri büyük ölçüde oyun temelli deneyimler ile gerçekleşmektedirler. Yapılan araştırmalar, okul öncesi dönemde oyun yoluyla ile yapılandırılan etkinliklerin çocukların akademik başarılarını arttırdığını ortaya koymaktadır. Oyun sırasında çocuklar problem ve stratejiler geliştirme becerilerini kullanmakta, geliştirdikleri stratejileri deneyimleme fırsatı bulmaktadır. Ayrıca oyun çocuğun hem fiziksel olarak hareket etmesine hem de sosyal çevresiyle etkileşim kurmasını sağlamaktadır. Bu bağlamda oyun sayesinde çocukların

gelişimleri bütüncül biçimde desteklenmektedir (MEB, 2024; MEB 2013; Kaytez & Durualp 2014; Aral vd., 2000; Thomas vd., 2006).

Aylık Eğitim Planı

Aylık eğitim planı, bir eğitim yılı içerisinde kazandırılması hedeflenen bilgi ve becerilerin basitten karmaşığa ilkesi doğrultusunda aşamalı biçimde aylara dağıtılmış halini göstermektedir. Bu planlama anlayışı, öğretim sürecinin sistemli ve bütüncül bir yapı içerisinde yürütülmesini sağlamaktadır. Eğitimde planlamanın temel amacı, yapılacak etkinliklerin en etkili ve verimli bir şekilde sistematik olarak yürütülmesini sağlamaktır.

TYMM Okul Öncesi Eğitim Programında aylık eğitim planı; alan becerileri, kavramsal beceriler, programlar arası bileşenler, öğrenme çıktıları ve alt öğrenme çıktıları, içerik çerçevesi, öğrenme kanıtları, öğrenme-öğretme yaşantıları, farklılaştırma ve son olarak aile/toplum katılımı başlıklarından oluşmaktadır.

Aylık eğitim planında öğrenme kanıtlarının üç boyutu vardır. Bu boyutlar çocuk yönünden değerlendirme, program yönünden değerlendirme ve öğretmen yönünden değerlendirme olarak belirlenmiştir. Öğrenme kanıtları öğretmenin ay içerisinde yaptığı etkinliklere genel bir bakış sağlayarak bir sonraki ay için ön hazırlık sağlamaktadır (Ata & Yılmaz Bolat, 2022; MEB, 2024).

Aylık plan hazırlarken dikkat edilmesi gereken noktalar 2024 Okul Öncesi Eğitim Programında şu şekilde belirlenmiştir.

1. Öğretmen öncelikli olarak her alanın matrisinden, o ay için ele alacağı alan becerilerini belirlemelidir.

2. Belirlenen alan becerileri içerisinde ele alacağı alt öğrenme çıktıları hiyerarşik düzene dikkat edilerek seçilmelidir.

3. Matriste yer alan kavramsal beceriler, eğilimler ve programlar arası bileşenler (sosyal-duygusal öğrenme becerileri,

değerler, okuryazarlık becerileri) ile çocukların gelişim özellikleri dikkate alınarak mutlaka ilişkilendirilmelidir.

4. Ele alınacak kavramlar belirlenmelidir.

5. Süreçte ele alınan öğrenme çıktılarının beceri gözlem formu ve anekdot kaydıyla değerlendirileceği belirtilmelidir.

6. Belirlenen alt öğrenme çıktıları ile kavramsal beceriler, eğilimler ve programlar arası bileşenler ilişkilendirilerek öğrenme-öğretme yaşantıları planlanmalıdır.

7. Öğretmen sınıfında yer alan çocukların bireysel farklılıklarına göre destekleme ve zenginleştirme kapsamında planlanan etkinliklerle bağlantılı olarak farklı etkinlikler planlamalıdır.

8. Eğitim sürecini destekleyecek ve tamamlayacak aile/toplum katılım etkinlikleri belirlenmelidir (MEB, 2024, s. 115).

Günlük Plan

Günlük plan, bir eğitim günü içinde kazandırılması istenilen becerilerin yer aldığı öğretmen tarafından hazırlanan plandır. Günlük plan; alan becerileri, öğrenme çıktıları, içerik çerçevesi, öğrenme-öğretme uygulamaları, farklılaştırma ve aile/toplum katılımı bölümlerinden oluşmaktadır(Kılınç vd., 2021). 2024 Okul Öncesi Eğitim Programında günlük plan hazırlanırken yapılacaklar şu şekilde ifade edilmiştir;

- Planlanan etkinlik için alt öğrenmeler seçilir.
- Öğrenme-öğretme uygulamalarında alt öğrenme çıktıları ile ilişkilendirilmiş olan diğer program bileşenleri plana dâhil edilir.
- Çocukların bireysel farklılıklarına göre zenginleştirme ve destekleme açısından yapılan uyarlamalar plana dâhil edilir.

- Gün içerisinde kullanılacak olan değerlendirme araçları seçilir.
- Planlanan etkinlik kapsamında yapılacak aile/toplum katılımı uygulamaların karar verilir ve bunlar plana dâhil edilir (MEB, 2024, s. 115).

Ayrıca günlük plan hazırlanırken dikkat edilmesi gerekenler 2024 Okul Öncesi Eğitim Programında şu şekilde belirtilmiştir;

1. Öğretmen öncelikli olarak o gün için ele alacağı alan becerilerini aylık plandan seçmelidir.

2. Alan becerileri içerisinde ele alınacak alt öğrenme çıktılarının basitten zora doğru seçilmesine dikkat edilmelidir.

3. Aylık planda alt öğrenme çıktıları ile ilişkilendirilmiş olarak verilen kavramsal beceriler, eğilimler ve programlar arası bileşenlerden (sosyal-duygusal öğrenme becerileri, değerler, okuryazarlık becerileri) uygun olanlar alınmalıdır.

4. Ele alınacak kavramlar ve sözcükler belirlenmelidir.

5. Eğitim/öğrenme ortamları etkinliğe uygun olarak düzenlenmelidir. Etkinlik için ihtiyaç duyulan materyaller belirlenmelidir.

6. Öğretme/öğrenme uygulamaları olarak güne başlama zamanı, öğrenme merkezlerinde oyun, beslenme, temizlik, toplanma, etkinlikler ve değerlendirme süreci planlanmalıdır.

7. Planlanan etkinliklerle bağlantılı olarak sınıftaki çocukların bireysel farklılıkları göz önünde bulundurularak zenginleştirme ve destekleme kapsamında uygulamalar farklılaştırılmalıdır.

8. Eğitim sürecini destekleyecek ve tamamlayacak aile/toplum katılım etkinlikleri hazırlanarak ailelere duyurulmalıdır (MEB, 2024, s. 116).

Güne Başlama Zamanı

Güne başlama zamanı 2013 okul öncesi eğitim programı ile eğitim sürecine entegre edildi. 2024 Okul Öncesi Programında okula geliş ve karşılama ve çember zamanı olarak iki ayrı başlık altında yer verildi. Öğrencilerin oturma şeklinden ötürü çember zamanı adını almıştır (MEB, 2013; MEB, 2024; Lown, 2002).

Okula Geliş ve Karşılama

Güne başlama zamanı sadece çocuğun sınıfa girdiği zamanı değil sınıfa girmeden önceki süreyi de kapsamaktadır. Çocuklar bu süreçte eşyalarını yerlerine yerleştirip arkadaşları ve öğretmenleriyle selamlaşmaktadır (MEB, 2024).

Çember Zamanı

Sınıfa gelen çocuklar çember şeklinde oturarak yüz yüze iletişim kurmaktadır. Çocukların nasıl hissettikleri, neler düşündükleri ve okula gelirken yaşadıkları şeyler üzerine sohbet edilmektedir. Bu süreçte çocuklar sakince sıralarının gelmesini beklemekte, konuşanı sabırla dinlemekte ve sıraları geldiğinde kendi düşüncelerini özgürce ifade edebilmektelerdir (MEB, 2024; Bliss ve Tetley, 2006).

Etkinlik Çeşitleri

Bir eğitim günü içerisinde Türkçe, matematik, fen, sosyal, hareket ve sağlık, sanat ve müzik alan becerileri; sınıfın iklimi ve planlanan etkinliğin çeşidine bağlı olarak bireysel, küçük grup veya büyük grup şeklinde planlanıp uygulanabilir.

Büyük grup etkinlikleri, tüm sınıfın katılımıyla gerçekleşen çalışmalardır. Büyük grup etkinlikleri ortak öğrenme deneyimi sağlamaktadır.

Küçük grup etkinlikleri çocukların küçük gruplar oluşturarak gerçekleştirilmektedir. Küçük grup etkinlikleri sonlandırılmadan gruplar arası etkileşim sağlanarak diğer grupların deneyimlerinin de aktarılması teşvik edilmelidir.

Bireysel etkinlikler, çocuğun kendi gelişim özellikleri, bireysel farklılıkları, ilgi ve yetenekleri dikkate alınarak gerçekleştirilen çalışmalardır. Bu etkinlikler sayesinde çocukların bağımsız çalışma becerisi gelişmektedir (Büyüктаşkapu Soydan, 2019; MEB, 2024)

Aile/Toplum Katılımı Etkinlikleri

Okul öncesi eğitim kuramlarının temel işlevlerinden biri de, aile ve toplum işbirliği kurarak çocuğun gelişim sürecine bütüncül olarak katkı sağlamaktır. Çocuğun gelişimi yalnızca okul ortamıyla değil, aynı zamanda aile ve çevresel faktörler aracılığıyla da şekillenmektedir. Bu nedenle, okul öncesi dönemde aile katılımı oldukça önem taşımaktadır (Oktay, 1993). Aile katılımı kapsamında ebeveynlere yönelik eğitimler verilmesi, çocukların akademik yaşamlarının desteklenmesi ve gelecekte karşılaşılabilecekleri akademik başarıyı olumsuz etkileyebilecek durumların önlenmesi açısından oldukça önem taşımaktadır (Gürşimşek, 2003).

Kızıлтаş (2009) tarafından gerçekleştirilen bir araştırmada, aile katılımının okul öncesi dönemdeki çocukların dil becerilerinin gelişimlerine anlamlı düzeyde katkı sağladığı belirlenmiştir. Aile katılımı sadece çocuğun gelişimi amacıyla değil, bununla birlikte ebeveynlerin eğitimi boyutundan da oldukça ehemmiyetli bir yapıdır. Altan (2019) tarafından yapılan çalışmada, okul öncesi kurumlarda yürütülen aile katılımı çalışmalarının ebeveynlerin yaşam boyu öğrenme becerilerine anlamlı düzeyde katkı sağladığı tespit edilmiştir.

Aile, çocuğun ilk ve en önemli sosyal ortamıdır. Okul öncesi eğitim sürecine ailenin dâhil edilmesi, hem çocuğun gelişimini

destekleyen hem de eğitim programının başarısını artıran önemli faktörlerden biridir (Ekinci Vural & Kocabaş, 2016).

2024 Okul Öncesi Eğitim Programında aile katılımının amaçları şu şekilde ifade edilmektedir;

- Ev ve okul arasındaki iş birliğini artırmak
- Çocuğun eğitiminde tutarlılık sağlamak
- Ebeveynlerin çocuklarının farklı yönlerini tanımalarına katkı sağlamak
- Ebeveynlere doğru ana-baba tutumlarını kazandırmak
- Aileyi çocuğun gelişimi konusunda bilgilendirmek
- Çocuğun eğitime destek olmak
- Çocuklar arasında fırsat eşitliğini sağlamak
- Çocuğun evdeki öğrenme ortamının niteliğini artırmak ve zenginleştirmek (MEB, 2024, s. 119).

Ayrıca program aile katılımının yararlarını çocuk, aile ve öğretmen ve okul açısından yararlarına ayrı ayrı yer vermektedir. Bu yararlar şu şekildedir;

Çocuk açısından yararları;

- Etkinliklere katılımı artar.
- Ev ve okul yaşantıları arasında tutarlılık sağlanır. Beceri ve değer edinimini kolaylaştırır.
- Öz güvenini artırır.
- Çocuğun okula karşı olumlu tutum geliştirmesini sağlar.
- Kendisine değer verildiğini ve saygı duyulduğunu hisseder

Aile açısından yararları;

- Eğitim programı hakkında bilgi edinir. Okuldaki uygulamaların amacını daha iyi anlar.
- Kendine değer verildiğini ve saygı duyulduğunu hisseder. Çocuğunu daha iyi tanımasını sağlar. Çocuklarının ihtiyaçlarına karşı daha bilinçli ve duyarlı olur.
- Ebeveynlik becerilerine daha fazla güvenir. Evde çocuğuyla nitelikli zaman geçirir.
- Diğer ailelerle bilgi ve deneyimlerini paylaşır.
- Öğretmen ve Okul açısından yararları
- Çocukları ve aileleri daha iyi tanımlarını sağlar. Eğitim programını daha iyi planlar. Ebeveynlerin becerilerinden ve uzmanlığından yararlanır. Toplumda daha iyi itibar görür. Kendine güven duyar. Mesleki doyum sağlar (MEB, 2024)

İlgili Araştırmalar

Bu bölümde, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli ile Türkiye’de daha önce uygulanmış eğitim programlarına ilişkin gerçekleştirilen ulusal ve uluslararası araştırmalara yer verilmektedir. Türkiye’de okul öncesi eğitim programlarına ilişkin yapılan ulusal çalışmalar, programların tarihsel gelişimlerini, uygulama süreçlerini, öğretmen görüşlerini ve eğitimsel çıktılar üzerindeki etkilerini ele alan çok yönlü bir alan yazın ortaya koymaktadır. Söz konusu çalışmalar, okul öncesi eğitim programlarının uygulama sürecinde karşılaşılan zorlukların belirlenmesi, öğretmenlerin programa yönelik algı ve tutumlarının anlaşılması ve programın eğitim sürecine olan katkılarının değerlendirilmesi açısından önemli bir bilgi kaynağı oluşturmaktadır. Bu kapsamda, öncelikle önceki dönem okul öncesi eğitim programlarına yönelik yapılan araştırmalar ardından 2024 Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Okul Öncesi Eğitim Programı’na ilişkin güncel çalışmalar ele alınacaktır.

Türkiye’de Okul Öncesi Eğitim Programları Üzerine Yapılan Ulusal Araştırmalar

Düşek (2008) tarafından yürütülen ‘2006 Yılında Uygulamaya Konulan Okul Öncesi Eğitim Programı Hakkında İlköğretim Müfettişleri. Okul Öncesi Eğitim Veren Kurum Müdürleri ve Okul Öncesi Öğretmenlerinin Görüşlerinin İncelenmesi (Ordu İli Örneği)’ başlıklı yüksek lisans tezinde 2006 Okul Öncesi Eğitim Programı farklı paydaşların görüşleri doğrultusunda değerlendirilmiştir. Araştırmada ilişkisel tarama yöntemi kullanılmıştır. Araştırma grubunu 2007-2008 eğitim-öğretim yılında Ordu’da çalışmakta olan ilköğretim müfettişleri okul öncesi eğitim kurumlarının yöneticileri ve okul öncesi eğitim öğretmenleri oluşturmuştur. Veri toplama sürecinde programın uygulama süreçleri, öğretmen kılavuz kitabında yer alan etkinliklerden yararlanma ve programdaki gelişim özelliklerinin yaş gruplarına göre değerlendirme boyutlarına ilişkin görüşleri belirlemeye yönelik anket formundan yararlanılmıştır. Araştırma bulguları öğretmenlerin çoğunun programdaki açıklamaların gelişim düzeylerine uygun bulunduğunu ortaya koymaktadır. Buna karşın uygulama sürecinde fiziksel koşullar materyal yeterliliği ve denetim süreçlerine ilişkin çeşidi sorunları yaşandığını ortaya koymuştur. Çalışma sonuçları 2006 okul öncesi eğitim programının farklı paydaşların beklentilerini büyük ölçüde karşıladığını ancak uygulamaya dönük yapısal ve yönetsel düzenlemelerin güçlendirilmesi gerektiğini göstermektedir.

Durmuşçelebi ve Akkaya (2011) tarafından yapılan araştırma, 2006-2007 eğitim-öğretim yılında yürürlüğe konulan Okul Öncesi Eğitim Programını öğretmen görüşlerine göre değerlendirmiştir. Çalışma, Kayseri ilinde görev yapan 152 okul öncesi öğretmeniyle yürütülmüş ve betimsel tarama yöntemi kullanılmıştır. Araştırma bulgularına göre öğretmenler programın amaç ve kazanımlar, içerik ve eğitim durumları boyutlarını olumlu

değerlendirirken; değerlendirme boyutlarını yetersiz bulmuşlardır. Ayrıca, öğretmen görüşlerinin mezun olunan okul türü, mesleki kıdem ve görev yapılan okul türüne göre anlamlı biçimde farklılaştığı belirlenmiştir.

Dilek ve Duman (2014) tarafından yapılan çalışmada 2006 Okul Öncesi Programı'na ilişkin öğretmen görüşleri incelenmiştir. Çalışma, Ankara ilinde Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı anaokullarında görev yapan 383 öğretmen ile yürütülmüş; ayrıca 20 öğretmen ile görüşmeler yapılmıştır. Bu çalışmada, öğretmenlerin 2006 Okul Öncesi Eğitim Programına ilişkin görüşleri saptanmıştır. Araştırmanın sonucunda öğretmenlerin programın amaçlarını ve belirli gün ve haftalarla ilgili etkinlikleri uygulanabilir buldukları belirtirken bazı etkinliklerin kısmen uygulanabilir olduğunu belirtmişlerdir. Bununla birlikte değerlendirme araçlarının öğretmenler tarafından her zaman düzenli olarak kullanılmadığı ortaya konmuştur.

Işık (2015) tarafından yürütülen yüksek lisans çalışmasında, okul öncesi öğretmenlerinin 2013 Okul Öncesi Eğitim Programına yönelik görüşleri ve programı kullanım durumları incelenmiştir. Çalışma Ankara İlinde görev yapan 265 okul öncesi öğretmeni ile yürütülmüştür. Çalışmanın bulgularında öğretmenlerin yarısından fazlasının programa yönelik hizmet içi eğitim aldığı saptanırken öğretmenlerin büyük çoğunluğunun programı incelediği belirlenmiştir. Öğretmenlerin çoğu programda yer alan portfolyo değerlendirme araçlarını, çocuk gözlem formlarını ve gelişim formlarını kullandıklarını belirtirken öğrenme merkezlerini materyal eksikliklerinden dolayı kısmen uygulayabildiklerini belirtmişlerdir

Sağır ve Arslan (2017) tarafından yapılan çalışmada 2015-2016 eğitim-öğretim yılında Kahramanmaraş İlinde eğitim vermekte olan 600 okul öncesi öğretmeni ile 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı'nı uygularken yaşadıkları zorlukları incelemiştir. Çalışmada, öğretmenlerin programı uygularken yaşadıkları sorunları

belirlemiş; özellikle eğitim ortamı ve durumu boyutunda problem yaşadıkları saptanmıştır. En asgari düzeyde sorun yaşadıkları boyutun iste kazanım göstergeler ve öğretmen süreci olduğu saptanmıştır. Okul öncesi eğitim programı uygulanırken cinsiyet değişkenine bağlı herhangi bir fark saptanmamış olmasına rağmen kadın okul öncesi öğretmenlerinin erken okul öncesi öğretmenlerine kıyasla daha az sorun ile karşılaştıkları saptanmıştır. Program kullanırken karşılaşılan sorunlar öğretmenlerin eğitim durumu değişkenine bağlı fark saptanmıştır. Bu değişkene bakıldığında ön lisans mezunu öğretmenlerin daha fazla sorun yaşadığı görülmüştür.

Çağlayan ve arkadaşları (2023) tarafından yapılan çalışmada, Türkiye’de yayımlanan okul öncesi eğitim programları hakkında gerçekleştirilen araştırmaların eğilimleri incelenmiştir. Bu doğrultudan 1989-2021 yılları arasında yayımlanan 36 makale, 42 yüksek lisans tezi, 3 doktora tezi taranmıştır. İncelenen çalışmaların yayımlandıkları yıl, araştırma yöntemleri ve araştırma yaklaşımlarını analiz edilmiştir. Araştırma bulgular, okul öncesi eğitim programlarına ilişkin çalışmaların özellikle 2012-2019 yılları arasında belirgin bir artış gösterdiğini ortaya koymuştur. Ayrıca çalışmaların büyük çoğunun en sık ele alınan konunun öğretmen ve uzman görüşleri olduğu belirlenmiştir.

Kılıç ve Yılmaz (2024) tarafından yapılan bildiri çalışmasında, okul öncesi öğretmenlerinin 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı hakkındaki görüşleri incelenmiştir. Bu çalışma, Kayseri İlinde görev yapan 105 okul öncesi öğretmeni ile yürütülmüştür. Çalışma için toplanan nitel veriler içerik analizi yöntemi ile incelenirken toplanan nicel verilerin frekans ve yüzdelik dağılımları incelenmiştir. Çalışmadan elde edilen bulgular öğretmenleri materyal yetersizlikleri nedeniyle öğrenme merkezleri oluştururken ve teknolojinin eğitim ile bütünleştirilmesi konusunda problem yaşadıklarını ortaya koymuştur. Çalışmanın bulgularına göre öğretmenlerin cinsiyet, yaş ve eğitim durumu, mesleki kıdem ve

mezun olunan okul değişkenlerine göre programa ilişkin görüşlerde anlamlı farklar saptanmamıştır.

Güven ve Yumugan (2025) tarafından yürütülen çalışmada okul öncesi ğretmenlerinin 2024 Okul ncesi Eğitim Programına ilişkin görüşleri incelenmiştir. Bu alışma 44 okul öncesi öğretmeninin katılımıyla yürütülmüştür. Çalışmada ğretmen görüşlerinin anlaşılması için içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Çalışmanın bulguları katılımcıların çoğunluğunun beceri temelli okul öncesi eğitimin çocukların çok yönlü gelişimlerini desteklediğini düşündüğünü ortaya koymaktadır. Öğretmenler programda yer alan aile ve toplum katılımının eğitim süreçlerine pozitif katkıları olduğunu belirtmişlerdir. Programın uygulama sürecinde öğretmenlerin en sık karşılaştıkları problem materyal, altyapı ve hizmet içi eğitim eksiklikleri olarak yer almaktadır.

Dilek (2025) tarafından gerçekleştirilen bir başka çalışmada, okul öncesi eğitim programı uygulamaları ile kalitenin yapısal unsurları arasındaki ilişki incelenmiştir. Kayseri ilinde görev yapan 156 okul öncesi öğretmeniyle yürütülen çalışmada, öğretmenlerin uygulama sıklıkları ile yapısal koşullar arasındaki ilişkiler analiz edilmiştir. Araştırma bulguları, sınıftaki ocuk sayısının çok olması, materyal eksikliği ve alan yetersizlikleri gibi yapısal unsurların eğitim uygulamalarda önemli etkileri olduğunu ortaya koymuştur.

Kalaycı ve Bayrakçı (2025) tarafından yürütülen çalışmada, Türkiye’de farklı dönemlerde kullanılan 2013 ve 2024 eğitim programlarını karşılaştırılmalı bir perspektif ile analiz edilmiştir. Araştırma kapsamında, 2013 Okul ncesi Eğitim Programı ve 2024 Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Eğitim Programı’nın amaç, temel ilkeler, öğrenme-ğretmen süreci ve değerlendirme boyutları açısından sistematik doküman analizi gerçekleştirilmiştir. Çalışmada betimsel içerik analizi yöntemi benimsenmiştir. Programın kuramsal yapıları ve kazanım çerçeveleri karşılaştırılmalı olarak ele alınmıştır. Araştırma bulguları, her iki programında ocuk merkezli ve

gelişimsel bütünlüğü esas alan bir çerçeveye sahip olduğunu göstermiştir. Bununla birlikte 2024 programının öğretim süreçlerinde değerler eğitimi ve beceri temelli etkinlikleri ön plana çıkardığı belirlenmiştir.

Son olarak, Karadeniz İpek (2025) tarafından yürütülen yüksek lisans çalışmasında, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli (TMMY) kapsamında 2024 Okul Öncesi Eğitim Programı'nın ilk uygulama sürecinde öğretmen görüşlerini nicel araştırma yöntemlerinden betimsel tarama yöntemiyle araştırmıştır. Bu çalışma Samsun İlinde görev yapan 215 öğretmen ile yürütülmüştür. Çalışmanın bulgularına göre öğretmenlerin cinsiyet, yaş ve eğitim durumu değişkenlerine göre programa ilişkin görüşlerde anlamlı farklar saptamıştır. Mesleki kıdemin programa ilişkin anlamlı fark oluşturmadığını saptamıştır.

Okul Öncesi Eğitim Programları Üzerine Yapılan Uluslararası Araştırmalar

Erken çocukluk dönemi, fertlerin bilişsel, sosyal, duygusal ve ahlaki gelişimlerinin temelini atıldığı önemli bir dönemdir. Bu nedenle okul öncesi eğitim yalnızca akademik becerilerin kazandırılmasını değil bununla birlikte çocukların sosyal ve ahlaki gelişimlerini de desteklemesi hedeflenmektedir. Uluslararası alanyazında, erken çocukluk eğitim programlarının çocukların bütüncül gelişimlerini destekleyen, planlı ve sistematik bir yapıda hazırlanması gerektiği vurgulanmaktadır (Stukat, 1974; Mligo, 2024).

Stukat (1974) tarafından yapılan çalışmada, İsveç'te okul öncesi eğitim programlarının çocuklar üzerindeki etkileri incelenmiştir. Araştırma, geleneksel okul öncesi programları ve yeni yapılandırılmış deneysel bir programı karşılaştırmak amacıyla yürütülmüştür. Bu çalışma, okul öncesi eğitim programlarının etkililiğini değerlendirmek amacıyla gözlem, test ve öğretmen

raporlarına dayanan doküman ve saha incelemesi yöntemleri ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma kapsamında geleneksel programlar uygulanan çocuk grupları ile deneysel yapılandırılmış program uygulanan çocuk grupları karşılaştırılmıştır. Araştırma bulguları, yapılandırılmış program uygulamasının çocukların bilişsel ve sosyal gelişiminde olumlu etkiler yarattığını ve program özellikle öğretmen rehberliğinin etkin olduğu durumlarda daha güçlü etkiler gösterdiğini ortaya koymaktadır.

Heckman ve diğerleri (2010) tarafından yapılan çalışmada, High Scope Perry Preschool Programı'nın uzun vadeli ekonomik ve sosyal etkileri incelenmiştir. Araştırma, düşük gelirli ailelerden gelen çocukların okul öncesi eğitim programına katılımlarının ileriki yaşamlarında getirdiği getiriyi ölçmeyi amaçlamaktadır. Çalışma, programdan yararlanan bireylerin eğitim, gelir, suç ve sağlık gibi yaşam alanlarındaki sonuçları, programa katılmayan benzer gruplarla karşılaştırılmıştır. Araştırmanın bulguları, programın bireylerin eğitim ve iş hayatında daha başarılı olmalarını sağladığını, ileriki yaşamlarında daha yüksek gelir elde etmelerine, suç oranlarının düşmesine katkı sağladığını göstermektedir. Ayrıca yapılan ekonomik analizler programın her bir dolarlık yatırımının uzun vadede 7-12 dolar civarında ekonomik geri dönüş sağladığını ortaya koymuştur. Bu sonuçlar, erken çocukluk eğitime yapılan yatırımların hem bireysel hem de toplumsal açıdan yüksek getiri sağladığını ve okul öncesi programların politika yapıcılar için kritik öneme sahip olduğunu vurgulamaktadır.

Pyle ve Danniels'in (2016) çalışmasında, erken çocukluk döneminde oyun temelli öğrenme pedagojisinde öğretmen rolleri incelenmiştir. Araştırma, oyun temelli öğrenmenin gelişimsel ve eğitimsel faydalarına rağmen öğretmenlerin uygulamada bu yaklaşımı nasıl yorumladıkları ve yaşadıkları zorlukların neler olduğunu ortaya koymak amacıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırmacılar gözlemler ve öğretmenler ile yapılan mülakatlar

aracılığıyla farklı sınıf uygulamalarını analiz etmişlerdir. Analizler sonucunda iki farklı öğretmen profili belirlenmiştir; birinci profil oyun ve öğrenmeyi ayrı yapılar olarak gören ve oyun temelli öğrenme ile akademik hedefleri dengelemekte zorlanan öğretmenden oluşurken, ikinci profil oyunu akademik öğrenmeyi destekleyebileceğine inanan ve oyun ile öğretimsel amaçları birleştiren yaklaşımlar benimseyen öğretmenlerden oluşmuştur. Araştırmanın sonuçları, oyun temelli öğrenme uygulamalarında öğretmenlerin pedagojik kararlarının ve yönlendirmesinin çocukların öğrenme süreçlerini belirlemede kritik rol oynadığını işaret etmektedir.

Rege ve diğerlerinin (2021) yılında yaptığı çalışmada, yapılandırılmış okul öncesi eğitim müfredatının çocuklar üzerindeki etkilerini incelemişlerdir. Bu araştırma, Norveç'te 71 farklı anaokulunda eğitim gören 691 öğrenci ile yürütülmüştür. Bu çalışma, yapılandırılmış okul öncesi eğitim müfredatının çocukların öğrenme çıktıları ve okul öncesi kurumların etkililiğini incelemek amacıyla saha deneyi yöntemi ile gerçekleştirilmiştir. Bu amaç doğrultusunda seçilen anaokullarında dokuz ay süren müdahale programı uygulanmış ve çocuklara matematik, dil ve yürütücü işlev becerilerini geliştirmeye yönelik yapılandırılmış öğrenme etkinlikleri sunulmuştur. Araştırmanın bulguları, yapılandırılmış müfredat uygulamasının çocukların matematik, dil ve yürütücü işlev becerilerinde olumlu etkiler yarattığını göstermektedir. Programın etkileri uygulamanın bitiminden bir yıl sonra dahi devam ettiği belirlenmiştir. Bununla birlikte araştırma bulguları, yapılandırılmış müfredatın özellikle başlangıçta eğitim kalitesi daha düşük olan okul öncesi kurumlarında daha güçlü etkiler gösterdiğini ortaya koymuştur.

Mligo (2024) yaptığı çalışmada, erken çocukluk eğitimi programlarının geliştirilmesine ilişkin uluslararası yaklaşımlar incelemiştir. Araştırmada farklı ülkelerde uygulanan erken çocukluk

eğitim programlarının geliştirilme sũreçlerini ve bu sũreçleri etkileyen faktũrleri ortaya koymak amaçlanmıştır. Bu çalışma, erken çocukluk eğitim programlarına ilişkin uluslararası literatũr, eğitim politikaları ve mũfredat belgelerinin incelenmesine dayanan dokũman incelenmesi yũntemi ile gerçekteştirilmiştir. Araştırma kapsamında çeşitli ũlkelerde uygulanan erken çocukluk programları analiz edilerek program geliştirme sũreçlerinin temel özellikleri belirlenmiştir. Araştırma bulguları erken çocukluk eğitim programlarının geliştirilmesinde kũltũrel ve toplumsal bağlamın önemli rol oynadığını gũstermektedir. Bununla birlikte etkili bir erken çocukluk eğitim programının çocukların bũtũncũl gelişimlerini destekleyen, esnek ve çocuk merkezli bir yapıya sahip olması gerektiği belirlenmiştir. Ayrıca program geliştirme sũrecinde ūđretmenler, aileler ve eğitim politikası yapıcıları gibi paydaşların iř birliğinin önemli olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Sonuç

Eđitim, bireylerin çok yũnlũ gelişimini destekleyen ve toplumların sũrdũrũlebilir gelişiminde belirleyici rol oynayan temel bir sũreçtir. Gũnũmũzde yaşadığımız hızlı bilimsel, teknolojik ve sosyal değişimler, eğitim sistemlerinin yalnızca bilgi aktarımına dayalı yaklaşımlardan, bireylerin çok boyutlu gelişimini destekleyen bũtũncũl eğitim yaklaşımlarına geçmesini zorunlu kılmıştır. Bu bağlamda, 21. yũzyıl eğitim yaklaşımı, eleştirel dũřũnme, problem çũzme, iř birliği, iletişim ve yaşam boyu ūđrenme gibi becerilerin kazanılmasına ūncelik vermektedir (Ūzkan, 2008; Çevik, 2022).

Erken çocukluk dũnemi, bireyin bilişsel, sosyal, duygusal ve fiziksel gelişiminin en hızlı gerçekteştiği dũnemlerden biri olarak kabul edilir. Bu nedenle, okul ūncesi eğitim, çocukların gelişim potansiyelini ortaya çıkaran ve gelecekteki akademik ve sosyal yaşamları için gũçlũ bir temel oluşturan eğitimin çok önemli bir aşamasıdır. Literatũrdeki araştırmalar ve farklı ũlkelerde uygulanan

erken çocukluk eğitim modellerinin incelenmesi, yüksek kaliteli ve planlı eğitim programlarının çocukların gelişim alanlarını desteklediğini ve eğitimde fırsat eşitliğini güçlendirdiğini göstermektedir (Oktay, 1999; MEB, 2024) .

Bu doğrultuda, 2024 Türk Yüzyılı Eğitim Modeli, eğitim sistemine bütüncül bir bakış açısı getirmeyi amaçlayan yeni bir program yaklaşımı olarak öne çıkmaktadır. Bu model, bireyin sadece bilişsel gelişimine odaklanmakla kalmaz; aynı zamanda sosyal, duygusal, fiziksel ve ruhsal gelişimi de vurgulayan bir anlayışa dayanmaktadır. "Köklerden Geleceğe" yaklaşımıyla hazırlanan model, geçmişin kültürel değerlerini geleceğin bilgi ve becerileriyle bütünleştirmeyi amaçlamaktadır. Bu bağlamda model, ulusal ve manevi değerlere dayalı olarak eleştirel düşünebilen, sorumluluk sahibi, problem çözebilen ve yaşam boyu öğrenme becerilerine sahip bireyler yetiştirmeyi hedeflemektedir (MEB, 2024).

Türk Yüzyılı Eğitim Modelinde, eğitim sürecinin nihai sonucu olarak "yetkin ve erdemli bir birey" profili vurgulanmaktadır. Bu profil, bireyin bilgi, beceri ve yetkinliklerinin yanı sıra değer temelli tutum ve davranışların gelişimini de kapsamaktadır. Modelde yer alan bütüncül ontolojik, epistemolojik ve aksiyolojik kavramlar, bireyin zihinsel, ruhsal ve değer temelli gelişiminin bir bütün olarak ele alınması gerektiğini vurgulamaktadır. Bu nedenle, eğitim sürecinin yalnızca akademik başarıya odaklanmadığı, aksine bireyin karakter gelişimini ve sosyal sorumluluk duygusunu destekleyen bir yapı oluşturmaya çalıştığı açıktır (MEB, 2024).

Sonuç olarak, Türk Yüzyılı Eğitim Modeli, çağın gerektirdiği bilgi ve becerileri kültürel ve ahlaki değerlerle bütünleştiren bütüncül bir eğitim yaklaşımı sunmaktadır. Bu modelin etkili bir şekilde uygulanması, müfredatın doğru yapılandırılması, öğretmenlerin pedagojik yetkinliklerinin desteklenmesi ve öğrenci merkezli bir yaklaşımla eğitim ortamlarının düzenlenmesiyle mümkündür. Bu bağlamda, modelin uygulama süreçlerinin bilimsel

araştırmalarla desteklenmesi ve eğitim sisteminin kalitesinin artırılmasında tüm eğitim seviyelerinde sistematik olarak değerlendirilmesi büyük önem taşımaktadır.

Kaynakça

Altan, M., & Yıldırım, T. (2022). Bütüncül eğitim, bütüncül gelişim, bütüncül insan. *Eğitimde Yeni Yaklaşımlar Dergisi*, 5(1), 68–77.

Altan, S. (2019). *Okul öncesi eğitim kurumlarında uygulanan aile katılımı çalışmalarının ebeveynlerin yaşam boyu öğrenme becerilerine katkısı* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Bartın Üniversitesi.

Aral, N., Baran, G., & Bulut, Ş. (2000). *Drama*. YA-PA.

Arslan, A. (2025). TYMM erdem-değer-eylem çerçevesi'nin incelenmesi. *Temel Eğitim*, 7(27), 106–121.

Arslankara, V., & Arslankara, E. (2024). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin felsefi temelleri: Ontolojik, epistemolojik ve aksiyolojik bakış açılarından bir değerlendirme. *İstanbul Eğitim Dergisi*, 1(1), 121–145.

Aslan, D. (2005). Okul öncesi eğitimde Reggio Emilia yaklaşımı. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14(1), 75–84.

Ata, N., & Yılmaz Bolat, E. (2022). Okul öncesi eğitim programındaki aylık eğitim planı ve yarım günlük eğitim akışındaki genel değerlendirme çalışmalarının incelenmesi. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 13(1), 12–27.

Atal, D. (2010). *İnformal öğrenme bağlamında öğrencilerin teknoloji kullanım durumları, beklentileri ve Web 2.0 uygulamaları konusundaki görüşleri* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Hacettepe Üniversitesi.

Ayas, A., Çimer, A., Ekiz, D., Özmen, H., Çalık, M., Yiğit, N., ... Akılıdız, S. (2013). *Eğitim bilimine giriş*. Pegem Akademi.

Aytekin, H. (2001). *Okulöncesi eğitim programları içinde oyunun çocuğun gelişimine olan etkileri* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Dumlupınar Üniversitesi.

Bakır, K. (2007). Jean-Jacques Rousseau'nun natüralist eğitim anlayışı. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15, 103–122.

Bayhan, P., & Bencik, S. (2008). Analysis of Bank Street approach (developmental interaction approach) in respect of principles, programmes and educators. *Education and Science*, 33(149), 80–88.

Bliss, T., & Tetley, J. (2006). *Circle time: A resource book for primary and secondary schools*. Paul Chapman Publishing.

Budak, Y., Gençtanırım Kurt, D., & Kula, S. (2018). Bilişsel gelişimde farklı bir görüş geliştiren Henri Wallon ve Jean Piaget'nin görüşlerinin karşılaştırmalı olarak incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 48, 415–436.

Büyüktaşkapu Soydan, S. (2019). Okul öncesi eğitim etkinlik planlarının etkinlik grubu ve bireysel-küçük/büyük grup olarak planlanması açısından incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 27(3), 1081–1092.

Çağlayan, İ., Kuru, N., Apak, Y., & Karakaya, C. (2023). Türkiye'de yayınlanan okul öncesi eğitim programları hakkında yapılan araştırmaların eğilimleri. *Trakya Eğitim Dergisi*, 13(1), 753–769.

Çevik, Ö. C. (2022). Bir hak olarak eğitim ve eğitim-refah ilişkisi. *İnsan Hakları Yıllığı*, 40, 115–149.

Coşkun, M. (2020). Ülkelerin zorunlu eğitim süreçlerine ve PISA başarılarına ilişkin bir karşılaştırma. *Uluslararası Liderlik Çalışmaları Dergisi: Kuram ve Uygulama*, 3(3), 124–137.

Dalgar, G., & Kaytez, N. (2022). Okul öncesi öğretmen adaylarının müzik etkinliklerine ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Scientific Educational Studies*, 6(2), 259–277.

Darwish, D., Esquivel, G. B., Houtz, J. C., & Alfonso, V. C. (2001). Play and social skills in maltreated and non-maltreated preschoolers during peer interactions. *Child Abuse & Neglect*, 25, 13–31.

Dilek, H. (2025). Okul öncesi eğitim programı uygulamaları ile kalitenin yapısal unsurları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Turkish Journal of Educational Studies*, 12(3), 269–293.

Dilek, H., & Duman, T. (2014). 2006 okul öncesi eğitim programının değerlendirilmesi. *Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33, 143–158.

Dilekçi, A. (2022). Türkçe öğretmenlerinin dil becerileri ile ilgili uygulamaları ve yeterlikleri. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 54, 1016–1029.

Durmuşçelebi, M., & Akkaya, D. (2011). 2006 okulöncesi eğitim programının uygulanmasının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi (Kayseri ili örneği). *Erciyes University Journal of Social Sciences Institute*, 1(31), 255–272.

Duschinsky, R. (2012). Tabula rasa and human nature. *Philosophy*, 87(4), 509–529. <https://doi.org/10.1017/S0031819112000393>

Düşek, G. (2008). *2006 yılında uygulamaya konulan okul öncesi eğitim programı hakkında ilköğretim müfettişleri, okul öncesi eğitim veren kurum müdürleri ve okul öncesi öğretmenlerinin görüşlerinin incelenmesi (Ordu ili örneği)* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Selçuk Üniversitesi.

Düzen, N., & Çağlayan Dinçer, F. (2021). Ana dili Türkçe olan ve olmayan okul öncesi dönem çocuklarının Türkçe erken okuryazarlık becerilerinin değerlendirilmesi. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(32), 573–600.

Ekinci Vural, D., & Kocabaş, A. (2016). Okul öncesi eğitim ve aile katılımı. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 15(59), 1–15.

Engin, A. O., & Korucuk, M. (2021). Öğrencilerin 21. yüzyıl becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41(2), 1081–1119.

Ezmeci, F., & Akman, B. (2016). Erken çocukluk döneminde düşünme becerileri: Reggio Emilia yaklaşımı ve High/Scope

programı. *Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Çalışmaları Dergisi*, 1(1), 1–13.

Gonulates, F., & Gilbert, J. (2023). Facilitating effective mathematical teaching practices in preschool. *Journal of Global Education and Research*, 7(3), 265–279.

Gül, M. (2006). *Anasınıfına devam eden alt sosyo ekonomik düzeydeki 61–72 ay arası çocuklara sembolik oyun eğitiminin genel gelişim durumlarına etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi.

Gürşimşek, I. (2003). Okul öncesi eğitime aile katılımı ve psikososyal gelişim. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 3(1), 125–144.

Güven, G., & Yumugan, S. (2025). Beceri temelli okul öncesi eğitimi: 2024 Maarif Programı'na ilişkin öğretmen görüşleri. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 16(1), 1215–1242.

Heckman, J. (2006). Skill formation and the economics of investing in disadvantaged children. *Science*, 312(5782), 1900–1902.

Heckman, J. J., Moon, S. H., Pinto, R., Savelyev, P. A., & Yavitz, A. (2010). The rate of return to the HighScope Perry Preschool Program. *Journal of Public Economics*, 94(1–2), 114–128.

Işık, N. E. (2015). *Öğretmenlerin MEB 2013 okul öncesi eğitim programının işleyişi ve program kullanma sorunları* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi.

İş, E. (2017). Türkiye eğitim sistemi ile finansal eğitim sisteminin okulöncesi eğitim ve öğretmen yetiştirme ve atama politikalarının karşılaştırılması. *Artuklu İnsan ve Toplum Bilim Dergisi*, 2(1), 60–70.

Kalaycı, N., & Bayrakçı, Z. (2025). Okul öncesi eğitim programlarının karşılaştırılmalı analizi ve değerlendirilmesi (2013–2024). *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 23(1), 698–727.

Karademir, A., & Ertör, E. (2022). Erken çocukluk eğitiminde Montessori metodu. In D. Y. Polatlar (Ed.), *Erken çocukluk*

döneminde alternatif eğitim modelleri ve yaklaşımları (pp. 5–24). Efe Akademi Yayınları.

Karadeniz İpek, N. (2025). *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli okul öncesi eğitim programının değerlendirilmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Ondokuz Mayıs Üniversitesi.

Karslı, M. D. (2007). *Eğitim bilimine giriş*. Pegem Akademi.

Kayahan Yüksel, D., & Kartal, S. (2020). Okul öncesi dönemde alternatif bir eğitim modeli: Waldorf yaklaşımı ve materyallerine yönelik öğretmen görüşleri. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 9(3), 845–859.

Kaytez, N., & Durualp, E. (2014). Türkiye’de okul öncesinde oyun ile ilgili yapılan lisansüstü tezlerin incelenmesi. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2, 110–122.

Kılıç, B., & Yılmaz, M. İ. (2024). Okul öncesi öğretmenlerinin 2013 okul öncesi eğitim programı hakkındaki görüşleri (Kayseri ili örneği). In *2nd International 21st Century Educational Research Congress* (Vol. 2, p. 203).

Kılınç, F., Kurtulmuş, Z., Kaynak, B., & Bektaş, N. (2021). Okul öncesi öğretmenlerinin etkinlik planı hazırlama becerilerinin incelenmesi: Uyarlama, aile katılımı ve değerlendirme. *Trakya Eğitim Dergisi*, 11(1), 252–266.

Kızıлтаş, E. (2009). *Okul öncesi eğitimde uygulanan aile katılım çalışmalarının 5–6 yaş grubu çocukların dil becerilerinin gelişimine etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Atatürk Üniversitesi.

Kotaman, H. (2009). Okul öncesi eğitimde High Scope modeli. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26(26), 31–41.

Kozikoğlu, İ., & Yıldırımoglu, S. (2023). Okul öncesi öğretmenlerinin fen eğitimi uygulamalarının otantik öğrenme bağlamında incelenmesi. *Temel Eğitim*, 20, 17–36.

Kunuk, M. (2015). *Okul öncesi eğitimin ilköğretim öğrencilerinin akademik başarılarına etkisi: Üsküdar örneği* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. İstanbul Üniversitesi.

Lovat, T., Toomey, R., & Clement, N. (2010). *International research handbook on values education and student wellbeing*. Springer.

Lown, J. (2002). Circle time: The perceptions of teachers and pupils. *Educational Psychology in Practice*, 18(2), 93–102.

Mligo, I. (2024). International perspectives on early childhood education curriculum development: Reflections on a documentary review. *Early Years*, 45, 1–13.
<https://doi.org/10.1080/09575146.2024.2325997>

Millî Eğitim Bakanlığı. (2013). *Okul öncesi eğitim programı*.

Millî Eğitim Bakanlığı. (2024). *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli okul öncesi eğitim programı*.

Millî Eğitim Temel Kanunu. (1973). *Resmî Gazete*.

Mollaibrahimoğlu, M. (2016). Türkiye’de yaşam boyu eğitim politikaları. *Journal of Life Economics*, 119–125.

Oğuz, V., & Köksal Akyol, A. (2006). Çocuk eğitiminde Montessori yaklaşımı. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15(1), 243–256.

Oğuzkan, Ş., & Oral, G. (1987). *Okul öncesi eğitimi*. Millî Eğitim Bakanlığı.

Oktay, A. (1993). Okul ortamı ve veli-öğretmen ilişkisinin okul başarısına etkisi. *Yaşadıkça Eğitim Dergisi*, 30, 15–20.

Oktay, A. (1999). *Yaşamın sihirli yılları*. Epsilon.

Oktay, A., & Ramazan, M. (2006). Okul öncesi eğitimden ilköğretime geçiş projesi. In *Uluslararası Katılımlı Avrupa Birliği Sürecinde Okul Öncesi Eğitimin Geleceği Sempozyumu* (Vol. 1, pp. 75–95).

Önal, T., & Sarıbaş, D. (2019). Okul öncesi dönemde fen eğitimi ve önemi. *Uluslararası Karamanoğlu Mehmetbey Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 109–118.

Öncü, T. (1999). Lev S. Vygotsky'nin gelişim kuramı. *Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Dergisi*, 39(1-2), 227-236.

Özcan Karaduman, H. (2021). *Hareket eğitiminin okul öncesi çocukların görsel algı düzeyleri üzerine etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Afyon Kocatepe Üniversitesi.

Özgün, G. (2021). *Okul öncesi öğretmenlerinin yaratıcılık bağlamında sanat etkinliklerini uygulama deneyimleri* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Anadolu Üniversitesi.

Özkan, S. (2008). *Türk eğitim tarihi*. Nobel Akademik Yayıncılık.

Özyürek, A., Özkan, İ., Begde, Z., & Yavuz, F. (2015). Okul öncesi çocuklar için hareket ve sosyal becerilerin gelişiminin desteklenmesine yönelik eğitim programı. *International Journal of Science Culture and Sport*, 3(11), 89-98.

Parlalgüneş Erdoğan, S., & Tepebaşı, F. (2024). The method recommended by Pestalozzi for mothers to teach their children: "Wie Gertrud ihre Kinder lehrt". *Research on Education and Psychology*, 8(2), 296-309.

Polat, Ö., & Akşin Yavuz, E. (2016). The relationship between the duration of preschool education and primary school readiness. *Childhood Education*, 92(5), 396-404.

Pyle, A., & Danniels, E. (2016). A continuum of play-based learning: The role of the teacher in play-based pedagogy and the fear of hijacking play. *Early Education and Development*. Advance online publication. <https://doi.org/10.1080/10409289.2016.1220771>

Rege, M., Størksen, I., Solli, I., Kalil, A., McClelland, M., ten Braak, D., Lenes, R., Lunde, S., Breive, S., Carlsen, M., Erfjord, I., & Hundeland, P. (2021). The effects of a structured curriculum on preschool effectiveness: A field experiment. *Journal of Human Resources*. Advance online publication. <https://doi.org/10.3368/jhr.0220-10749R3>

Sağır, M., & Arslan, Z. (2017). Okul öncesi öğretmenlerinin 2013 okul öncesi eğitim programını uygulamada karşılaştıkları sorunların düzeyi. *Scientific Educational Studies*, 1(1), 64–84.

Saitoğlu, R. (2020). *Okul öncesi çocukların sosyal becerileri ile problem davranışlar ve akran ilişkilerinin sosyo-demografik değişkenlere göre incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Çağ Üniversitesi.

Stukat, K. G. (1974). Research on pre-school programs in Sweden. *Paedagogica Europaea*, 9(1), 75–86.

Temel, Z., & Dere, H. (1999). *Okul öncesi eğitimde yaklaşımlar: Gazi Üniversitesi anaokulu anasınıfı öğretmen el kitabı*. YA-PA.

Thomas, L., Howard, J., & Miles, G. (2006). The effectiveness of playful practice for learning in the early years. *Psychology of Education Review*, 30(1), 52–58.

Tican Başaran, S., & Sidekli, S. (2022). The literacy preparation in Turkish preschool education. *European Educational Researcher*, 5(1), 5–36.

UNESCO. (2015). *Rethinking education: Towards a global common good?* <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232555>

Yazar, A. (2014). *Okul öncesi eğitim programının ilkokula hazırlık açısından etkililiğinin incelenmesi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Atatürk Üniversitesi.

Yıldırım, S. (2018). *Türkiye’deki Montessori, Waldorf ve Reggio Emilia yaklaşımlarını benimseyen okul öncesi özel kuruluşlar örneğinde görsel sanatlar eğitimi durumunun betimlenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Çukurova Üniversitesi.

Yurdakul, Y. (2024). Okul öncesi dönemde yürütücü işlevlerin sosyal beceriler üzerindeki yordayıcı rolü. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 61, 1729–1751.

BÖLÜM 6

OKUDUĞUNU ANLAMA SORULARININ SINIFLANDIRILMASI

1. MEHMET CAN¹

Giriş

Sorular, okuyucunun metinle etkileşim kurmasına imkân sağlayan öğretim materyallerinden birdir. Day ve Park (2005), okuyucuların metinlerle, etkileşimsel bir bağ kurabilmelerini sağlayan faktörlerden birinin de sorular olduğunu ifade etmektedirler. İyi yapılandırılmış sorular, okuyucuların metinlerde yer alan anlamları da yapılandırmalarına olanak sağlar. Soruların iyi yapılandırılmış olması eğitim ortamlarında sıklıkla ve en yoğun olarak kullanılan (Can ve Yıldız, 2023) stratejilerin verimliliğini arttıracaktır. Eğitim ortamlarında sorular birçok amaca hizmet ederler. Örneğin; katılımcıların bilgilerini ölçmek, onları farklı düşünmeye yöneltmek ve okuduğunu anlama düzeylerini arttırmak için bir öğretim tekniği olarak yoğunlukla kullanılmaktadır. Doğru bir şekilde düzenlenmiş sorular katılımcıların yeni fikir ve düşüncelere yönelmesine olanak sağlarken yanlış yapılandırılan sorular ise katılımcıların kaygı düzeylerini arttırarak düşünme düzeylerini sınırlar (Tofade, Elsner ve Haines, 2013). Eğitim

¹ Dr, Milli Eğitim Bakanlığı, Behiye Baysal İlkokulu, Orcid: 0000-0002-3103-5578

ortamında kullanılması planlanan soruların öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerini arttıracak şekilde düzenlenmesi gerekmektedir.

Eğitim ortamlarının her anında bulunan sorularda nitelik ve zamanlama, öğrencilerin bu sorulardan yeterince yararlanabilmeleri için bir ön koşuldur. Bu tür soruları oluşturma ve eğitim ortamlarında kullanma becerisi eğitimle kazandırılabilen bir beceridir (Tofade, Elsner ve Haines, 2013). Anlama soruları farklı düzeyde sorulardan oluşmaktadır. Ryder ve Graves (1998) soruları, cevaplanma şekillerine göre yüzeysel ya da derinlemesine sorular diye ikiye ayırmışlardır. Metinden doğrudan elde edilebilen bilgiler yardımı ile cevaplanabilecek sorular, metnin derinlemesine irdelenmesi ve okuyucunun ön bilgilerinin kullanılmasını zorunlu kılarak çıkarım yapma becerisi gerektiren sorular olduğunu ifade etmektedir (aktaran Cortese, 2020).

Öğrencilerin anlama sorularını ile karşılaşırken farklı düzeyde sorularla karşılaşması farklı zihinsel becerilerini de kullanmasına olanak tanır. Bunun için de soruların bir sınıflandırma içerisinde planlı bir şekilde oluşturulması önemlidir (Nitko ve Brookhart, 2016). Eğitimcilerin istedikleri bilişsel düzeye göre soruları sorabilmesi öğrencilerin de bu bilişsel düzeylerinin değerlendirilebilmesine (Nitko ve Brookhart, 2016) ve geliştirilmesine (Büyükalın Filiz, 2009) olanak sağlar. Anlama soruları ile ilgili alan yazında farklı sınıflamalar olmakla birlikte yoğunluklu olarak soruların yanıtlanmasında ihtiyaç duyulan bilişsel becerilere (Bloom, 1956; Barrett, 1968; Barret ve Smith, 1976; Biggs ve Collis, 1982; Day ve Park, 2005) göre bir sınıflandırmadan söz edilebilir. Bu sınıflandırmalar, soruların cevaplanması için öğrencilerin kullanmaları gereken bilişsel süreçleri göz önüne aldığı için birbirlerine benzer özellikler taşımaktadırlar.

Bloom'un (1956) Bilişsel Alan Sınıflandırması

Anlama sorularının farklı düzeylerde alan yazında en yoğun kullanılan sınıflandırmadır (Özdemir, 2011; Büyükalın Filiz ve Yıldırım, 2019). Bloom'un (1956) ve arkadaşlarının soru sınıflandırması, her ne kadar daha önce de yapılan bazı çalışmalar olsa da anlama sorularının sınıflandırmasında ana çalışma olarak görülür. Sınıflandırmada bireylerin öğrenme kategorileri göz önünde bulundurularak soru sınıflandırması yapılmıştır. Bloom'un (1956) soru sınıflandırması başlangıçta eğitim programının hedeflerine dönük hazırlanıp sonraki zamanlarda öğretim ve değerlendirmeye dâhil edilmiştir (Özdemir, 2011). Bloom'un (1956) soru sınıflandırması bilgi, kavrama, uygulama, analiz, sentez ve değerlendirme olarak altı düzeyden oluşmaktadır (Nitko ve Brookhart, 2016). Okuduğunu anlama ile ilgili soruların sınıflandırılmasında genel olarak okuyucuların soruları cevaplamak için kullandıkları, yukarıda ifade edilen bu zihinsel süreçler göz önüne alınmıştır.

Bloom'un (1956) soru sınıflandırmasında kullandığı bilişsel düzeyler, Krathwohl (2001) tarafından "hatırlama, anlama, uygulama, analiz etme, değerlendirme ve yaratma" şeklinde revize edilerek güncellenmiştir (Cochran ve Conklin, 2007). Krathwohl (2001), Bloom'un (1956) soru sınıflandırmasında beşinci düzey olan sentez düzeyini "yaratma" olarak değiştirmiş ve değerlendirmeden sonra yeni bir "yaratmanın" mümkün olabileceğini söyleyerek son düzeye almıştır (Nitko ve Brookhart, 2016). İlgili sınıflandırma alan yazında Bloom'un (1956) yenilenmiş soru sınıflandırması olarak yer almaktadır.

Sınıflandırmanın birinci düzeyi hatırlama basamağıdır. Hatırlama düzeyi metinde tam ve kesin bir şekilde var olan bilgilerin hatırlanmasını gerekli kılan soruları içerir (Akyol, 2020). Yapılan çalışmalarda eğitim ortamlarında kullanılan anlama sorularının en yoğun yer aldığı düzeydir. Ancak hatırlama düzeyi

bilişsel düzeylerden en alt düzeyi ifade eder (Tofade, Elsner ve Haines, 2013; Akyol vd. 2013). Hatırlama düzeyindeki soruların cevaplarını bulmak için daha az bilişsel süreç kullanılması bu düzeyin ihmal edilmesi anlamına gelmez. Hatırlama düzeyi metinlerde var olan ve okuyucunun metni anlamlandırması için zorunlu olan bilgilerin kazandırılmasına yardımcı olur. Ayrıca metindeki temel bilgileri algılayamayan bir bireyin daha fazla bilişsel süreç gerektiren düzeylerde başarılı olmasını beklemek pek de gerçekçi olmayabilir (Güfta ve Zorbaz, 2008). Sınıflandırmanın ikinci düzeyi anlama basamağıdır. Anlama düzeyi metinde yer alan bilgilerden yola çıkarak bireylerin yanıtlayabilecekleri soruları barındırır (Akyol, 2020). Metinden elde edilen bilgilerin okuyucunun zihninde anlamlandırılması şeklinde de tanımlanabilir (Güfta ve Zorbaz, 2008). Okuyucunun bu düzeyde yer alan soruları çözebilmesi onun, metinden aldığı bilgiyi kavradığı ve yorumladığını gösterir (Tekindal, 2003).

Sınıflandırmanın üçüncü düzeyi olan uygulama düzeyi, okuyucunun metinden elde ettiği soyut bilgileri somut hale geçirebildiği düzeyi ifade eder (Akyol,2020). Uygulama basamağı, okuyucunun okuduğu metinden yola çıkarak bir ürün koymasını gerekli kılan bir düzeydir. Bunun için de metni ve okuduğu soruyu anlaması ön koşul niteliğindedir.

Sınıflandırmanın dördüncü düzeyi bütünün irdelenmek için birden çok parçaya ayrılmasının gerektiği analiz düzeyidir (Akyol,2020). Analiz düzeyinde yer alan soruların çözümü için bireylerin yoğunlaşarak derinlemesine düşünceleri olmazsa olmazdır.

Sınıflandırmanın beşinci düzeyi bireylerin metinlerden elde ettikleri ve kendilerine has olan düşüncelerinin ortaya konulmasının beklendiği değerlendirme düzeyidir (Akyol,2020). bu düzeyde okuyucuların metin, yazar, olaylar ve metnin diğer

öğeleriyle ilgili mantıklı ve tutarlı bir yargıya ulaşabilmesi beklenilir.

Sınıflandırmanın son basamağı Bloom'un (1956) tarafından dördüncü düzeyde "sentez", Krathwohl (2001) tarafından "yaratma" olarak ifade edilen düzeydir. Bu düzeyde okuyucunun metinde verilen bölümlerden yola çıkarak ve bazı yeni bilgileri de kullanarak özgün bir bilgi oluşturmak hedeflenir (Akyol,2020; Nitko ve Brookhart, 2016; Güfta ve Zorbaz, 2008). Bu düzeyde okuyucunun yeni bir bilgi oluşturma düzeyi önemli olduğu ve her okuyucu için oluşturulacak olan bilgi farklı olabileceği için ortak bir cevap olmayabilir (Can ve Yıldız, 2024)

Barret'in (1968) Bilişsel ve Duyuşsal Boyutlar Sınıflandırması

Barret'in (1968); Bloom (1956), Letton (1958), Guszak (1965) ve Sanders'in (1966) oluşturdıkları taksonomilerden yola çıkarak (Akyol vd., 2013), temel hedefi anlama düzeylerini belirlemek (Çeliktürk Sezgin ve Gedikoğlu Özilhan, 2019) olan sınıflandırmadır. Taksonomide "basit anlama, yeniden organize etme, çıkarımsal anlama, değerlendirme ve memnuniyet" diye adlandırılan düzeyler bulunur (Akyol vd., 2013).

Bloom'un (1956) sınıflandırmasında yer alan hatırlama düzeyi ile Barret'in (1968) sınıflandırmasında yer alan basit anlama düzeyi aynı şekilde okuyucunun metinde var olan bilgiyi veya olayı anımsamasına dönük beklentinin olduğu düzeyi ifade eder (Akyol vd., 2013). Barret'in (1968) sınıflandırmasında yer alan yeniden organize etme düzeyi, okuyucunun metinde var olan bilgilerden yola çıkarak bu bilgi ve düşünceleri yeniden düzenlemesini zorunlu kılan düzeydir (Akyol vd., 2013). Barret'in (1968) sınıflandırmasında yer alan "basit anlama" ve "yeniden organize etme" düzeyleri okuyucuların metindeki bilgi ve düşüncelerin

yardımıyla soruları yanıtlayabildikleri, ayrıca bir doğru yanıtı sahip sorulardan oluşan düzeylerdir (Yıldırım, 2012).

Sınıflandırmanın üçüncü düzeyi okuyucuların ilgili soruya cevap verebilmek için metinde verilen bilgilerin yanında ön bilgilerini de kullanmak zorunda oldukları “çıkarım yapma” düzeyidir (Akyol vd., 2013). Dördüncü düzey olan ve metnin öğelerinin başka kaynaklarla karşılaştırılmasının beklendiği soruları içeren “değerlendirme” düzeyidir (Akyol vd., 2013). Sınıflandırmanın son düzeyi olan ve Bloom’dan (1956) farklı olan “memnuniyet” düzeyi bireylerin okumuş oldukları metinlere duyuşsal ve estetik olarak tepki vermelerinin beklendiği düzeydir (Akyol vd., 2013). Sınıflandırmanın son üç düzeyinde yer alan sorular için okuyucuların ön bilgi ve deneyimlerini kullanmaları gereklidir. Bu üç düzeydeki soruların kişiden kişiye değişen cevaplarının olması doğaldır (Yıldırım, 2012).

Day ve Park’ın (2005) Sınıflandırması

Barret’in (1968) ‘Bilişsel ve Duyuşsal Boyutlar Sınıflandırması’ esas almak suretiyle yapılan bir soru taksonomisidir. Taksonomide, “basit anlama, yeniden organize etme, çıkarımsal anlama, tahmin yürütme, değerlendirme ve kişisel tepki” olarak isimlendirilen altı düzey bulunmaktadır (Kocaarslan ve Yamaç, 2018).

Birinci düzey olan Basit anlama ve ikinci düzey olan yeniden organize etme sorularını cevaplama için alt düzey zihinsel becerilerinin kullanımı yeterlidir. Cevaplar metnin bir yerinde ise basit anlama, birden çok yerinden bilgilerin birleşimi ile oluşuyorsa yeniden organize etme düzeyini ifade eder. “Çıkarımsal anlama, tahmin yürütme, değerlendirme ve kişisel tepki” düzeylerinde kullanılan sorular ise yanıtlanması için üst düzey zihinsel becerilerin kullanılmasını zorunlu kılan düzeylerdir. Okuyucuların

ön bilgilerini metinde var olan bilgilerle ilişkilendirmelerini zorunlu kılan sorular “Çıkarımsal anlama” sorularıdır. Önceki deneyimlerinden yararlanarak metni ya da kalanını tahmin ettikleri sorular “tahmin yürütme” sorularıdır. Okuyucuların metinle ilgili evrensel ilkeler ve genel değerlendirmelerde bulunmalarını gerekli kılan sorular “değerlendirme” sorularıdır. Metin ve öğelerine yönelik şahsi hislerini belirttikleri sorular ise “kişisel tepki” sorularıdır (Kocaarslan ve Yamaç, 2018).

Öğrenme Çıktılarının Yapısı (SOLO) Sınıflandırması

Biggs ve Collis (1982) tarafından oluşturulan soru sınıflandırması Biggs ve Tang (2007) tarafından revize edilerek yenilenmiştir. SOLO soru sınıflandırmasında diğer bilişsel sınıflandırmalarda olduğu gibi düşük zihinsel işlem gerektiren sorulardan daha üst düzey zihinsel işlem gerektirenlere giden bir sıralama bulunmaktadır. Sınıflandırmanın ortaya çıkış amacı bireylerin eğitim süreçlerini değerlendirerek hedef oluşturmaktır. Toplam dört düzeyden oluşan SOLO sınıflandırmasında iki ana iki alt düzey bulunur. Ana düzeyler, alt düzey düşünme becerisi gerektiren ve metinle alakalı sorulardan oluşan ‘yüzeysel yapı’, üst düzey düşünme becerisi gerektiren ve yoğunlukla metin dışı soruların sorulduğu ‘derin yapı’ olarak adlandırılır. ‘Yüzeysel yapı’ sorulan soruların yanıtlarının metnin içerisinde doğrudan bulunabildiği ‘tek yapısal’ ve yanıtı bulmak için metnin içerisinde birden çok yerde bulunan bilgileri birleştirmenin gerektiği ‘çoklu yapısal’ olarak iki düzeye ayrılır. “Derin yapı” düzeyi ise, farklı olay ve düşüncelerin birleşimini gerekli kılan “ilişkisel” ve metinde bulunmayan genellemelerin yapılmasını gerektiren “soyut yapısal” olarak iki düzeye ayrılır (Özdemir, 2011).

Değerlendirme Uygulamalarda Kullanılan Soru Sınıflandırmaları

Farklı ulusal ve uluslararası kurumlar ülke ve bölgelerin okuma, okuduğunu anlama ve bunları etkileyen faktörlerle ilgili uygulamalar yapmaktadırlar. Yapılan bu uygulamalardan Türkiye Cumhuriyeti Milli Eğitim Bakanlığının (MEB) yapmış olduğu Akademik Becerilerin İzlenmesi ve Değerlendirilmesi (ABİDE), Dört Beceride Türkçe Dil Sınavları ile (Ekonomik Kalkınma ve İş Birliği Örgütü OECD)’nin yapmış olduğu Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (PISA) ve Uluslararası Eğitim Başarılarını Değerlendirme Kuruluşu (IEA)’nın yaptığı Uluslararası Okuma Becerilerinde Gelişim Projesi (PIRLS) uygulamalarında kullanılan soruların da düzeyleri, soru sınıflandırmalarına örnek olarak verilebilir.

Akademik Becerilerin İzlenmesi ve Değerlendirilmesi (ADİBE)

ABİDE, MEB tarafından öğretimin süreç ve ürün odaklı bir arada değerlendirilmesi hedefiyle ortaya konulan ve 2016 yılında kullanılmaya başlanılan bir uygulamadır. Her ne kadar 2016 yılında uygulamaya başlanıldıysa da dördüncü sınıf düzeyi 2018 yılında çalışmaya dâhil olmuştur. Uygulama öğrencilerin okul ortamında edindikleri bilgileri okul dışı ortamlarda da kullanma becerilerini ve öğrencilerin zihinsel yeterlilik düzeylerinin tespit edilmesinin amaçlandığı bir çalışmadır (MEB, 2019).

ABİDE uygulamasında farklı türde sorular yer almaktadır. Özellikle öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerini ölçmeye yönelik olarak hazırlanan açık uçlu soruların da çalışmada yer alması dikkat çekicidir. Ancak bunun yanında çalışmada üst düzey becerilerin ölçülmesinin hedeflendiği sorular seçme, oluşturma ve açıklama gibi farklı türler olarak da yer almaktadır. Uygulamada okuma becerilerini ölçmeye dönük hazırlanan anlama türü sorular

alt düzey düşünme becerisinden başlayarak üst düzey düşünme becerisini ölçmeye yönelik olarak ‘Tanıma/Hatırlama, Basit Düzeyli Çıkarım Yapma, İlişkilendirme/Bütünleştirme/Yorumlama ve Değerlendirme/Eşleştirme/Üretme’ şeklinde dört farklı düzeyde sınıflandırılmışlardır (MEB, 2019).

Birinci düzey olan ve alt düzey düşünme becerisi gerektiren Tanıma/Hatırlama düzeyinde katılımcıların okudukları metinlerden doğrudan verilen bilgilere yönelik sorulardır. İkinci düzey olan Basit Düzeyli Çıkarım Yapma katılımcıların okudukları metinde verilen bilgilerden hareketle metinde doğrudan var olmayan bilgileri bulabilmesini ve bağlamla örtüşen çıkarımlarda bulunabilmesini ifade eder. Uygulamanın üçüncü düzeyi olan İlişkilendirme/Bütünleştirme/Yorumlama katılımcıların okudukları metnin tamamından hareketle verilen bilgileri ilişkilendirip/bütünleştirmesinin onlardan beklenildiği sorulardır. Uygulamanın son düzeyi olan ve üst düzey düşünme gerektiren soruların bulunduğu Değerlendirme/Eşleştirme/Üretme okuyucunun metnin yazarını ve metnin öğelerini, amacını, bakış açısını, düşüncelerini analiz edip yorumlanmasının istenildiği türde soruların yer aldığı bölümdür (MEB, 2019).

Dört Beceride Türkçe Dil Sınavı

Milli Eğitim Bakanlığının yedinci sınıfa giden bireylerin temel dil becerilerini edinim durumlarını uluslararası bir düzeyde belirlemeye yönelik olarak hazırladığı bir çalışmadır. Tamamen elektronik ortamda yapılan çalışmada standart testler kullanılmaktadır. Uygulamada katılımcıların alıcı dil becerileri olan okuma-dinleme becerilerini ölçmek için 20 tane çoktan seçmeli ve ifade edici dil becerileri olan konuşma-yazma becerilerinin her birini ölçmek için iki tane toplamda dört tane görev bulunmaktadır (MEB, 2020).

Uygulama ‘hatırlama/tanıma/seçme, anlama/çıkarımda bulunma, çıkarımda bulunma/yorumlama ve değerlendirme/yansıtma’ olmak üzere dört farklı düzeyden oluşmaktadır. Birinci düzey, metinde bulunan bilgileri hatırlama/tanıma/seçme, ikinci düzey metinde açıkça bulunan bilgilerden yararlanılarak anlama/çıkarımda bulunma, üçüncü düzey metinde açıkça bulunmayan bilgilerden yararlanılarak çıkarımda bulunma/yorumlama ve son düzey de metni-yazarı değerlendirme/yansıtma düzeyidir. (Eroğlu vd. 2020). MEB tarafından hazırlanan iki uygulama olan ABİDE ve Dört Beceride Türkçe Dil Sınavında yer alan soruları düzeyleri birbirleriyle benzerlik göstermektedir.

Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (PISA)

Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü (OECD) uluslararası düzeyde, 15 yaşındaki ortaöğretim öğrencilerine dönük olarak, üç yıllık periyotlar halinde katılımcıların okulda kazandıkları bilgi ve becerileri günlük yaşamlarına yansıtma kabiliyetlerinin ölçüldüğü bir değerlendirmedir. PISA çalışmasında yer alan soruların hem düzeylerinde hem de türlerinde çeşitlilik söz konusudur. Uygulamada; çoktan seçmeli, karmaşık çoktan seçmeli, açık uçlu, kapalı uçlu gibi farklı türden sorular yer almaktadır. Ayrıca çalışmada bilgiye ulaşma, okuduğunu anlama ve yansıtma/değerlendirme düzeylerinden sorular yer almaktadır. Uygulamadaki birinci düzey olan bilgiye ulaşma, katılımcıların metinde bulunan bilgilerin metindeki yerlerine ulaşabilmelerini ve metinde yer alan bölümlerin birbirleriyle uyumluluğunu değerlendirebilmelerini ölçer. İkinci düzey olan okuduğunu anlama, okuyucunun metinde verilen bilgileri sentezlemesini ve bu bilgileri yorumlayabilmesini ölçen sorulardan oluşur. Uygulamanın son düzeyi olan yansıtma/değerlendirme ise okuyucunun metnin

öğelerini eleştirel bir bakış açısı çerçevesinde değerlendirmesini ve yansıtmasının beklendiği sorulardan oluşmaktadır (İstanbul, 2021).

Uluslararası Okuma Becerilerinde Gelişim Projesi (PIRLS)

Uluslararası Okuma Becerilerinde Gelişim Projesi, küresel olarak ülke ve bölgeler arası eğitim durumlarını izleme ve değerlendirme kuruluşlarından biri olan Eğitim Başarısının Değerlendirilmesi (IEA) himayesinde beş yıllık periyotlar halinde yapılan bir çalışmadır. Çalışmada dördüncü sınıf seviyesindeki öğrencilerin okuduğunu anlama başarılarının ve bu başarıları etkileyen durumların belirlenerek uluslararası bir karşılaştırma yapılmasının sağlanmasını hedeflenir. Alan yazında sıklıkla vurgulanan ve geçerliliği olan uygulama, dördüncü sınıf seviyesinde okuduğunu anlama becerisinin ölçülmesinde kabul gören bir etkinliktir (Mullis ve Martin, 2019).

PIRLS çalışmasında, metinde açık bir şekilde verilmiş bilgi ve fikirleri anlama; metindeki bilgilerden basit çıkarım yapma; metindeki bilgileri ve fikirleri birleştirme ve yorumlama; metnin içeriğini, öğelerini ve dilini değerlendirme şeklinde dört farklı soru sınıflandırması bulunmaktadır (Mullis ve Martin, 2019). Birinci düzey metinlerde doğrudan yer alan ve okuyucuların bunları bulmalarını isteyen türdeki soruları ifade eder. İkinci düzey okuyucuların metinlerde bulunan bilgi ve düşüncelerden çıkarım yapmalarını isteyen türdeki soruları ifade eder. Üçüncü düzey sorular okuyucuların ön bilgilerini kullanarak metinde verilen bilgi ve düşünceleri yorumladıkları soruları ifade eder. Uygulamada kullanılan son düzey ise okuyucuların metnin dilini ve öğelerini değerlendirmek için ön bilgilerini kullandıkları soruları ifade etmektedir (Kudret ve Baydık, 2016).

Kaynakça

- Akyol, H., Yıldırım, K., Seyit, A., ve Çetinkaya, Ç. (2013). Anlamaya yönelik nasıl sorular soruyoruz?. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(1), 41-56. <https://izlik.org/JA73XU66MD>
- Akyol, H. (2020). *Programa uygun Türkçe öğretim yöntemleri*. Ankara: Pagem.
- Büyükalın Filiz, S., (2009). Soru cevap yöntemi eğitiminin öğretmenlerin soru sorma bilgisi ve soru sorma tekniklerine etkisi. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3, 167-195.
- Büyükalın Filiz, S., & Yıldırım, N. (2019). Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı Kazanımlarının Revize Edilmiş Bloom Taksonomisine Göre Analizi. *İlköğretim Online*, 18(4), 1550-1573. doi:10.17051/ilkonline.2019.632521
- Can, M., ve Yıldız, M. (2023). Sınıf öğretmenlerinin Türkçe derslerinde sordukları soruların incelenmesi. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 11(2), 95-109. <https://doi.org/10.35233/oyea.1310337>
- Can, M., & Yıldız, M. U. S. T. A. F. A. (2025). Soru-Cevap İlişkisi Stratejisi Öğretiminin Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama ve Soru Sorma Düzeylerine Etkisi. *Journal of Mother Tongue Education/Ana Dili Eğitim Dergisi*, 13(1), 31-50. <https://doi.org/10.35233/oyea.1310337>

- Cochran, D., ve Conklin, J. (2007). A new bloom: transforming learning. *Learning And Leading With Technology*, 34(5), 22-25.
- Cortese, E. E. (2020). The application of question-answer relationship strategies to pictures. *The Reading Teacher*, 57(4), 374-380.
- Çeliktürk Sezgin, Z., ve Gedikoğlu Özilhan, Y. (2019). 1.-8. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metne dayalı anlama sorularının incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 7(2), 353-367. <https://doi.org/10.16916/aded.530191>
- Day, R. R., ve Park, J. S. (2005). Developing reading comprehension questions. *Reading in a Foreign Language*, 17(1), 60-73.
- Eroğlu, E., Suna, H. E., Tanberkan, H., Canıdemir, A., Altun, U., ve Özer, M. (2020). Dört beceride Türkçe dil sınavı: pilot proje uygulama sonuçları. *Journal of Measurement and Evaluation in Education and Psychology*, 11(2), 199-218. <https://doi.org/10.21031/epod.687758>
- Güfta, H., ve Zorbaz , K. Z. (2008). İlköğretim ikinci kademe Türkçe dersi yazılı sınav sorularının düzeyleri üzerine bir değerlendirme. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17(2), 205-218. <https://izlik.org/JA38TB92HY>
- İstanbulu, E. (2021). *Okuma okuryazarlığına yönelik soru sorma eğitiminin Türkçe öğretmeni adaylarının PISA tarzı soru hazırlamalarına etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Bursa Uludağ Üniversitesi.

- Kocaarslan, M., ve Yamaç, A. (2018). Sınıf öğretmenlerinin Türkçe dersi sınavlarında sordukları metne dayalı anlama sorularının incelenmesi. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(2), 431-448. <https://doi.org/10.24315/trkefd.356769>
- Kudret, Z. B., ve Baydık, B. (2016). Başarılı ve başarısız dördüncü sınıf okuyucularının okuduğunu anlama ve özetleme becerileri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 17(03), 317-346. <https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.268558>
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2019) *Akademik becerilerin izlenmesi ve değerlendirilmesi 4. Sınıflar raporu*. (12.03.2024 tarihinde <https://abide.meb.gov.tr/> adresinden ulaşılmıştır.)
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2020). Dört beceride Türkçe dil sınavı: Pilot çalışma sonuçları. *Eğitim Analiz ve Değerlendirme Raporları Serisi*, (11).
- Mullis, I. V., ve Martin, M. O. (2019). *PIRLS 2021 assessment frameworks. international association for the evaluation of educational achievement*. Herengracht 487, Amsterdam, 1017 BT, The Netherlands. (06.03.2024 tarihinde <https://timss2019.org/wp-content/uploads/frameworks/T19-Assessment-Frameworks.pdf> adresinden ulaşılmıştır.)
- Nitto, A. J., ve Brookhart, S.M. (2016). *Öğrencilerin eğitsel değerlendirmesi*. (Bıçak, B. Bahar, M. ve Özel, S. Çev.), Ankara: Nobel
- Özdemir, B. (2011). *İlköğretim 1–5. sınıflar Türkçe ders kitaplarında kullanılan okuduğunu anlama sorularının*

incelenmesi (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi),
Ankara Üniversitesi

Tekindal, S. (2003). *Sınıfta Soru Sormanın Öğretimi. Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi*. Ankara: Pegema Yayınları.

Tofade, T., Elsner, J., ve Haines, S.T. (2013). Best practice strategies for effective use of questions as a teaching tool. *American Journal of Pharmaceutical Education*, 77(7). <https://doi.org/10.5688/ajpe777155>

Yıldırım, K. (2012). Öğretmenlerin öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini değerlendirmede kullanabilecekleri bir sistem: Barrett taksonomisi, *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(18), 45-58. <https://izlik.org/JA43PR76RH>

BÖLÜM 7

THE INVESTIGATION OF THE RELATIONSHIP BETWEEN MOTIVATION TOWARDS SCIENCE LEARNING AND ENVIRONMENTAL AWARENESS

1. YELİZ OZUDOGRU¹

2. FATİH DOĞAN²

3. KAYHAN SANCAK³

1- INTRODUCTION

The deterioration of the environmental situation is one of the biggest problems of our time. The consequences of environmental neglect have reached the characteristics that affect daily life. This situation has expanded from drinking water to breathing air, even from natural springs to natural vegetation. Environmental degradation can be reversed by restoring and protecting the quality of the environment. For this, in addition to what official institutions have to do, individuals need to contribute to responsibility with various

¹ Doç. Dr., Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, Orcid:0000-0003-0471-6404

² Prof. Dr., Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, Orcid: 0000-0001-5844-8893

³ Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, Orcid: 0000-0001-9299-4089

activities. However, studies have revealed that the environmental behavior of individuals is quite weak and they are insensitive to environmental problems (Kaçar 2020). People's insensitivity to environmental problems has become a source of concern today. For this, the factors affecting insensitivity to environmental problems have been investigated and behavioral intervention strategies have been proposed as well as knowledge and attitudes (Arcury & Johnson, 1987). Here, useful information and harmful environmental behaviors are prerequisites for environmental awareness. Environmental awareness is often learned from schools and the media. Despite this, many people's awareness of environmental sensitivity is quite low. Therefore, people are exposed to environmental problems at a high level. As a result, the assessment of environmental concerns and attitudes has become a popular research area today. Most such research is often guided by behavioral paradigms. Results from these studies are often important in the short term. Therefore, in an attempt to address this issue, motivational studies have been introduced as a way of sensitizing the variables of pro-behavioral persistence. Individuals who are given a different perspective on their social environment and cognitive structures always need to learn. With the motivation to acquire knowledge, their interest in other disciplines and their knowledge processing speed can be increased. Thanks to the intertwined structure of science and the environment, students can become individual who has a high perception of the environment, become aware of the changes around them, and question these changes from their perspectives. In this respect, science is one of the disciplines that will provide students with a good environmental perception. The main objectives of science education are to adopt scientific process skills and scientific research approach in the process of discovering nature and understanding the relationship between humans and the environment and finding solutions to the problems encountered.

The purpose and importance of studying

Science motivation is an important element in the successful acquisition of cognitive change, critical thinking and scientific process skills, and literacy. However, environmental knowledge plays a very important role in environmental education, as positive values such as motivation are a prerequisite for environmental awareness. Environmental education approaches aim to create awareness and positive attitudes toward nature. The elements that make up a person's environmental competence are basic knowledge, attitudes, skills, and awareness about the environment. In this respect, the general aim of many research studies has been to investigate the interactions and interrelationships between these elements, to promote more environmentalist behavior on environmental issues. In addition, the influence of motivation on these factors is documented. According to these studies, environmental knowledge can be acquired through motivated educational environments (Schönfelder et al., 2017). Therefore, the main aim of this study is to analyze a potential relationship between environmental awareness and science motivation in the context of possible synergies between science and environmental knowledge. Three different goals were set in the study. The first aim is to monitor science motivation and environmental awareness within the framework of existing scales by focusing on a sample of pre-service teachers studying at a university. the second is to analyze the relationship between both scale structures. The last is to reveal potential demographic differences. To our knowledge, in the literature, there is no study examining the effect and relationship of science motivation among the factors affecting environmental awareness. In this study, in which the contribution of science motivation of 4th-grade undergraduate students studying in the fields of science and mathematics to environmental awareness was examined, and answers were sought for one general and three sub-

research questions. Accordingly, the research problem is "is there a statistically significant effect of the motivation for learning science on the environmental awareness of undergraduate students studying in the field of science and mathematics?". The sub-problems of the research are as follows (RQs):

RQ1: What is there a statistically significant relationship between their motivation for science learning with their environmental awareness of undergraduate students studying science and mathematics?

RQ2:is there a significant difference in their motivation level for science learning according to demographic characteristics of undergraduate students studying science and mathematics?

RQ3:is there a significant difference in their environmental awareness level according to demographic characteristics of undergraduate students studying science and mathematics?

2- METHOD

Research Method

This research was planned within the framework of a relational screening model from quantitative research methods to investigate whether science motivation has a significant effect on the environmental awareness levels of undergraduate students in science and mathematics. The relational screening model is a research model that aims to determine the presence or degree of change between two and more variables. In such a structure, the variables to be correlated are symbolized separately, as in the case of individual scanning. The relationship between variables can be interdependence or partial dependency.

Study Population

The universe in research is a large cluster in which research findings are generalized. Each element with common characteristics can be evaluated within the universe. Researchers can create different-sized universes by limiting groups to certain angles (Gürbüz & Çakmak, 2012). In this study, the study universe was limited to fourth-grade students studying mathematics and science (physics, biology, and chemistry) and enrolled in the formation certificate program at Çanakkale Onsekiz Mart University in the 2016-2017 academic year. According to the figures obtained from the formation certificate office, the number of students enrolled in the program was 170 for science and mathematics fields (N=64 for math, N=48 for biology, N= 30 for physics, and N=28 for chemistry). The general universe of the study was the number of students in science and mathematics fields enrolled in the formation certificate program. In this study, the stratified sampling method was not preferred since almost all students in the universe were reached. The data were collected from 160 teacher candidates constituting the study universe, excluding students who were absent due to absenteeism or health. The reason for choosing these study groups is that both groups have science-related courses in their curriculum. Since there were no missing or outlier values in the collected data, the analysis phase was continued with 160 teacher candidates. The sample size required for the implemented data collection tools was calculated by the formula given below by Baş (2003).

$$n = Nt^2pq/d^2(N-1) + t^2pq$$

Where N is the number of individuals in the target audience, n is the number of individuals to be sampled, p is the probability of occurrence of the investigated event, q is the probability of not occurrence of the investigated event, t is the theoretical value according to table-t and d is $\pm$ value of accepted sampling error.

Using the necessary data in the above equation, for a general population with 170 teacher candidates, a study Population of at least 119 candidate teachers is required.

Table 1. The participants' socio-demographic features (N:160)

Demographic feature		f	%
Gender	Woman	109	68.1
	Male	51	31.9
	Total	160	100
Type of High School Graduated	Anatolian High School	60	37.5
	Other High Schools	100	62.5
	Total	160	100
Departments	Maths	59	36.9
	Science	101	63.1
	Total	160	100
Grade average	1.01-2.00	29	18.1
	2.01-3.00	110	68.8
	3.01-4.00	21	13.1
	Total	160	100
Mother's Profession	Housewife	114	71.2
	Working	46	28.8
	Total	160	100
Father's Profession	Civil servant	19	11.9
	Private company	39	24.4
	Worker	15	9.4
	Retired	64	40.0
	Artisan	23	14.4
	Total	160	100
Monthly Household Income	1000-1500 TL	24	15.0
	1501-2500 TL	60	37.5
	2501-3500 TL	40	25.0
	3501 TL and above	36	22.5
	Total	160	100.0

Table 1 shows the participants' socio-demographic features. According to Table 1, 68.1% of the participants (n = 109) were female and 31.9 % of them (n = 51) were male. They graduated from the Anadolu high school (37.5%) and other high schools (Anatolian imam hatip high school, Science high school, and technical high schools) (62.5%). Table 1 showed that 36.9 % of the participants were fourth-grade students in the mathematics department. Also, 63.1% of them were fourth-grade students in science departments. The grade point average (GPA) was between 1.01-2.00 (18.1 %), 2.01-3.00 (68.8 %), and 3.01-4.00 (%13.1). On the other hand, the mother of participants was a housewife (71.2 %) and working (28.8 %). Their fathers were civil servants (%11,9 %), private companies (9.4 %), workers (9.4%), retired (40 %), and artisans (14.4%). The monthly average household income of the participants was between 1000-1500 TL (15.0%), 1501-2500 TL (37.5 %), 2501-3500 TL (25.0 %), and 3501 TL and above (22.5 %)

Data Collection Tools

Socio-demographic data form

The purpose of the social-demographic data form is to obtain detailed information about the individuals contributing to the surveys. To complete the required data, the questionnaire was composed of information on gender, type of high school graduate, department, grade point average, mother's profession, father's profession, and monthly household income.

Motivation Scale for Science Learning

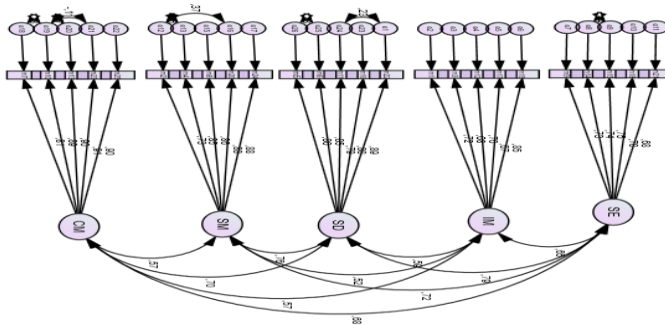
The chemistry Motivation Scale (CMS) is a Turkish version of the Science Motivation Questionnaire II (SMQ) developed by Glynn et al, (2011). Glynn et al (2011) stated that SMQ can be used to measure motivation in science areas such as physics, biology, and chemistry. Therefore, Şen and Yılmaz (2014) adapted SMQ to

Turkish and used SMQ to measure the chemistry motivation of university and high school students. CMS consists of 5 dimensions and 25 items. These dimensions are; “intrinsic motivation” with items 01, 03, 12, 17, and 19, “self-efficacy” with items 09, 14, 15, 18, and 21, “self-determination” within items 05, 06, 11, 16, and 22, “motivation of success” with items 02, 04, 08, 20 and 24 and “career motivation” with items 07, 10, 13, 23 and 25. In this Likert-type scale, the degree of participation of students in the items is “never (1)”, “rarely (2)”, “sometimes (3)”, “usually (4)” and “always (5)”. All items on the scale are positive. A maximum of 125 points and a minimum of 25 points from the scale can be obtained. According to our information, since no Turkish-scale measured the science motivation of students taking science courses at university in the literature, therefore, we adapted CMS for teacher candidates who were in the study Population and enrolled in a formation certificate program. We used the word "Science" word instead of "Chemistry" word in CMS and applied it to our study population. For example, the expression "learning chemistry is interesting” given for item 3 in CMS was modified to "learning science is interesting “on the new scale. The expression “I'm curious about discoveries in science” given for item 17 in CMS was used instead of "I am curious about discoveries in chemistry". Therefore, first of all, the language control of the new scale was done by necessary experts. Its construct validity was provided with the confirmatory factor analysis (DFA) using by the data obtained from the study population. Thus, we developed a new scale for science motivation for students taking science courses in different departments at the university.

Confirmatory Factor Analysis for New Scale

Confirmatory Factor Analysis (CFA) was performed by the data obtained from the study population to test the model fit of the structure consisting of 5 factors and 25 items proposed for CMS. Sümer (2000) defined CFA as a type of analysis that helps to ensure

the compatibility of factors created on a theoretical basis with real data. In CFA, it is decided whether the model is compatible or not according to the results of various fit indexes. Even if the factor loadings of the items in the model are very good, fit indices should reach normal values. Some of these fit indices are CMIN, CMIN/df, CFI, AGFI, RMSEA, and RMR. Fit indices are very diverse, but it is reported that there is no complete consensus on which of these fit indices will be considered standard (Şen & Yılmaz, 2014). In this study, before performing CFA, it was checked whether there was missing data for each item. However, Hair et al (2006) stated that if factor loadings were 0.6 and above, 100-150 participants would be sufficient for analyses. Therefore, the number of teacher candidates in the study population was considered sufficient for CFA analysis. AMOS 24.0 program was used to examine the fit level between the proposed structure and the data of the study population. The analysis of the data was carried out by applying the asymptotically



distribution-free model. The path diagram of CFA was given in Figure 1

Figure 1 shows all the standardized values obtained from the pattern diagram drawn through the AMOS 24.0 program. These values should be below 1. These standardized values give information about the extent to which each item is a good representative of its implicit variable. As can be seen from Figure 1, the standardized regression weight for item m23 was the highest (as

.91). The standardized regression weight for item m17 was also found to be the lowest (.67). Also, it was seen that all standardized regression weight values and correlation coefficients were statistically significant. As a result of CFA given in Figure 1, it was accepted that the fit indices belonging to the model for the students studying in science and mathematics departments provided the criteria of goodness of fit (CMIN=386.9; (df= 257, $p=.001$); CMIN/df=1.505, acceptable value<3; RMSEA=.058, acceptable value<.08; SRMR=.041, acceptable value<.1; CFI=.96, acceptable value<.95; GFI=.87, acceptable value<.9; AGFI=.84, acceptable value<.85; NFI=.90, acceptable value<.9; NNFI=.96, acceptable value<.95; IFI=.96, acceptable value <.9). Acceptable values of model-data fit indexes have been reported in many studies (Schermelleh-Engel et al, 2003). According to the data obtained from the AMOS program, it was seen that all index values except GFI and AGFI were within acceptable values. However, GFI and AGFI values were found to be close to acceptable index values. A similar result was seen in the adaptation phase of the CMS developed by Şen and Yılmaz (2014). However, Garver and Mentzer (1999) stated that NNFI, CFI, and RMSEA values would be sufficient for acceptable fit in data-model fit. Therefore, we assumed that the path diagram gave a result compatible with all data and that the structure validity was provided. A 5-factor structure in the new scale adapted from CMS to measure science motivation was examined with the first-level multi-factor confirmatory analysis method. Since the obtained model fit indexes were not at the desired level, the necessary modifications were made to the model and the goodness of fit indexes were pulled to acceptable limits. Thus, the adaptation study showed that this scale was valid in determining the motivations for the science learning of students. Thus, the science motivation of all mathematics and science students taking science lessons can be measured by the new scale.

Awareness Scale for Environmental Problems

In the second part, the Awareness scale for environmental problems developed by Güven and Aydoğdu (2012) was used. The scale was composed of 44 Likert-type items. The answers to these items are considered in the category of “yes” (2), “no idea” (1), and “no” (0). The scale was divided into sub-dimensions of “information” with items 4, 6, 9, 23, 32, 35, 41, and 43, “comprehension” with items 2, 11, 13, 16, 20, 25, 33, and 40, “application” with items 12, 14, 15, 19, 36 and 38, “analysis” with items 1, 8, 10, 21, 22, 24, 28 and 31, “synthesis” with items 5, 17, 18, 27, 39, 42 and 44 and “evaluation” with items 3, 7, 26, 29, 30, 34 and 37.

Data Collection

All the data obtained in the research were collected face-to-face in the classroom environment. It took about fifteen minutes for each person to answer the questionnaire during the data collection phase.

Data Analysis

In the first stage, reliability analysis was conducted to determine whether the scales used in the data analysis had sufficient internal consistency for the sample of this study. Table 2 shows the reliability analysis findings.

Table 2. Reliability analysis findings

	Cronbach's Alpha	N
Motivation Scale for Science Learning	.95	25
Intrinsic Motivation	.74	5
Self-efficacy	.84	5
Self-determination	.86	5
Success Motivation	.82	5
Career Motivation	.91	5
Awareness Scale for Environmental Problems	.75	44
Information	.67	8
Comprehension	.64	8

Application	.60	6
Analysis	.62	8
Synthesis	.73	7
Evaluation	.69	7

According to the information in Table 2, it was determined that the internal consistency level of all the scales and their sub-dimensions used were sufficiently reliable ($\alpha > .60$). In the second stage, after calculating the scores of the scales with sufficient internal consistency in the analysis of the data, the suitability of the variables to the normal distribution was tested. Table 3 shows the normality analyses.

Table 3. Examination of normality

Scale	Skewness		Kurtosis	
	Statistics	Std. er.	Statistics	Std. er.
Motivation Scale for Science	-.580	.192	.167	.381
Intrinsic Motivation	-.944	.192	1.008	.381
Self-efficacy	-.742	.192	.756	.381
Self-determination	-.550	.192	.068	.381
Success Motivation	-.556	.192	.160	.381
Career Motivation	-.432	.192	-.586	.381
Awareness Scale for Environmental Problems	1.001	.192	1.002	.381
Information	.130	.192	-.051	.381
Comprehension	-.014	.192	-.576	.381
Application	1.003	.192	1.001	.381
Analysis	.848	.192	.312	.381
Synthesis	.482	.192	-.206	.381
Evaluation	.654	.192	.837	.381

Table 3 shows the skewness and kurtosis statistics calculated from the descriptive analysis of the normality of the data. When skewness and kurtosis statistics were examined, it was found that the values of all variables were in the range of -1.5 and +1.5 and showed normal

distribution accordingly (Tabachnick & Fidell, 2013). So, it was decided to use parametric analysis techniques in data analysis. Data were analyzed using independent samples t-test and one-way ANOVA. The dependent variables of the study were the motivation scale for science learning and the awareness scale for environmental problems, and the independent variables were demographic information.

3. RESULTS

RQ1: What is there a statistically significant relationship between their motivation for science learning with their environmental awareness of undergraduate students studying science and mathematics?

Investigation of the Relationship between Motivation for Science Learning and Awareness for Environmental Problems

In this part of the research, the Pearson correlation analysis was applied to reveal whether the relationship between students' science motivation and awareness about environmental problems is significant. The results were given in Table 4. Tablo 4 shows Pearson correlation analysis for the relationship between the motivation for science learning and awareness for environmental problems.

Table 4. Pearson correlation analysis for the relationship between motivation for science learning and awareness of environmental problems

	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.	11.	12.
1. Motivation for Science Learning	-											
2. Intrinsic Motivation	.83**	-										
3. Self-efficacy	.85**	.66**	-									

4. Self-determination	.91**	.71**	.73**	-								
5. Success Motivation	.84**	.61**	.65**	.75**	-							
6. Career Motivation	.87**	.67**	.63**	.73**	.64**	-						
7. Awareness of Environmental Problems	.38**	.47**	.30**	.38**	.25**	.27**	-					
8. Information	.31**	.41**	.27**	.28**	.18*	.24**	.74**	-				
9. Comprehension	.25**	.35**	.18*	.26**	.13	.18*	.74**	.48**	-			
10. Application	.32**	.33**	.25**	.31**	.22**	.27**	.72**	.44**	.47**	-		
11. Analysis	.35**	.42**	.24**	.35**	.28**	.24**	.63**	.43**	.38**	.42**	-	
12. Synthesis	.13	.22**	.17*	.14	.05	.03	.67**	.39**	.46**	.33**	.17*	-
13. Evaluation	.20*	.19*	.13	.20*	.17*	.17*	.54**	.24**	.21**	.30**	.23**	.22**

When the results of the Pearson correlation analysis given in Table 4 were examined it was seen to be a positive correlation and significant relationship between the motivation scale for science learning and intrinsic motivation ($r_{(158)} = .83$, $p < .001$), self-efficacy ($r_{(158)} = .85$, $p < .001$), self-determination ($r_{(158)} = .91$, $p < .001$), achievement motivation ($r_{(158)} = .84$, $p < .001$) and career motivation ($r_{(158)} = .87$, $p < .001$), awareness of environmental problems ($r_{(158)} = .38$, $p < .001$), information ($r_{(158)} = .31$, $p < .001$), comprehension ($r_{(158)} = .25$, $p < .001$), application ($r_{(158)} = .32$, $p < .001$), analysis ($r_{(158)} = .35$, $p < .001$) and evaluation ($r_{(158)} = .20$, $p < .05$). Also the following results were determined from Table 4. There was a positive correlation and significant relationship between intrinsic motivation and self-efficacy ($r_{(158)} = .66$, $p < .001$), self-determination ($r_{(158)} = .71$, $p < .001$), success motivation ($r_{(158)} = .61$, $p < .001$), career motivation ($r_{(158)} = .67$, $p < .001$), awareness of environmental problems ($r_{(158)} = .47$, $p < .001$), information ($r_{(158)} = .41$, $p < .001$),

comprehension ($r_{(158)} = .35, p < .001$), application ($r_{(158)} = .33, p < .001$), analysis ($r_{(158)} = .42, p < .001$), synthesis ($r_{(158)} = .22, p < .001$) and evaluation ($r_{(158)} = .19, p < .05$). There was a positive correlation and significant relationship between self-efficacy and self-determination ($r_{(158)} = .73, p < .001$), success motivation ($r_{(158)} = .65, p < .001$), career motivation ($r_{(158)} = .63, p < .001$), awareness of environmental problems ($r_{(158)} = .30, p < .001$), information ($r_{(158)} = .27, p < .001$), comprehension ($r_{(158)} = .18, p < (0.05)$), application ($r_{(158)} = .25, p < .001$), analysis ($r_{(158)} = .24, p < .001$), synthesis ($r_{(158)} = .17, p < .05$). There was a positive correlation and significant relationship between self-determination and success motivation ($r_{(158)} = .75, p < .001$), career motivation ($r_{(158)} = .73, p < .001$), awareness of environmental problems ($r_{(158)} = .38, p < .001$), information ($r_{(158)} = .28, p < .001$), comprehension ($r_{(158)} = .26, p < .001$), application ($r_{(158)} = .31, p < .001$), analysis ($r_{(158)} = .35, p < .001$) and evaluation ($r_{(158)} = .20, p < .05$). There was a positive correlation and significant relationship between success motivation and career motivation ($r_{(158)} = .64, p < .001$), awareness of environmental problems ($r_{(158)} = .25, p < .001$), information ($r_{(158)} = .18, p < .05$), coupling ($r_{(158)} = .13$), application ($r_{(158)} = .22, p < .001$), analysis ($r_{(158)} = .28, p < .001$) and evaluation ($r_{(158)} = .17, p < .05$). There was a positive correlation and significant relationship between career motivation and awareness of environmental problems ($r_{(158)} = .27, p < .001$), information ($r_{(158)} = .24, p < .001$), comprehension ($r_{(158)} = .18, p < .05$), application ($r_{(158)} = .27, p < .001$), analysis ($r_{(158)} = .24, p < .001$) and evaluation ($r_{(158)} = .17, p < .05$). There were a positive correlation and significant relationship between awareness of environmental problems and information ($r_{(158)} = .74, p < .001$), comprehension ($r_{(158)} = .74, p < .001$), application ($r_{(158)} = .72, p < .001$), analysis ($r_{(158)} = .63, p < .001$), synthesis ($r_{(158)} = .67, p < .001$) and evaluation ($r_{(158)} = .54, p < .001$). There was a positive correlation and significant relationship between Information and comprehension ($r_{(158)} = .48, p < .001$), application

($r_{(158)} = .44, p < .001$), analysis ($r_{(158)} = .43, p < .001$), synthesis ($r_{(158)} = .39, p < .001$) and evaluation ($r_{(158)} = .24, p < .001$). There was a positive correlation and significant relationship between comprehension and application ($r_{(158)} = .47, p < .001$), analysis ($r_{(158)} = .38, p < .001$), synthesis ($r_{(158)} = .46, p < .001$) and evaluation ($r_{(158)} = .21, p < .001$). There was a positive correlation and significant relationship between Analysis and application ($r_{(158)} = .42, p < .001$), synthesis ($r_{(158)} = .33, p < .001$), and evaluation ($r_{(158)} = .30, p < .001$). There was a positive correlation and significant relationship between analysis and synthesis ($r_{(158)} = .17, p < .05$) and evaluation ($r_{(158)} = .23, p < .001$). There was a positive correlation and significant relationship between synthesis and evaluation ($r_{(158)} = .22, p < .001$). The Pearson correlation coefficient determines whether there is a linear relationship between two numerical measurements. It is also a statistical method that determines the direction and severity of the relationship. The following limits are frequently used to interpret the correlation: the absolute value of the correlation coefficient between 0.70-1.00 is “high”; the absolute value of the correlation coefficient between 0.70-0.30 is “medium” and the absolute value of the correlation coefficient between 0.30-0.00 is interpreted as a “low level” relationship. According to this, it was seen that there was a high level of relationship between the motivation for science learning and self-efficacy, intrinsic motivation, self-determination, success motivation, and career motivation variables. Also, the relationship between the motivation for science learning and awareness of environmental problems was a low level.

RQ2:is there a significant difference in their motivation level for science learning according to demographic characteristics of undergraduate students studying science and mathematics?

Investigation of Motivation Level for Science Learning According to Demographic Information

In this part of the study, independent sample t-test analyses were used to examine whether the motivation levels of students to learn science differed according to gender, type of high school, department, and mother's profession. One-way ANOVA analysis was also performed to examine whether students' motivations differed according to their GPA, father's profession, and monthly household income. All results were given below. Table 5 shows the results of the independent samples t-test for gender difference.

Table 5. Results of independent samples t-test for the gender difference

Gender	Dimensions	N	$\bar{x}$	ss	sd	t	p
The motivation for Science Learning	Woman	109	93.67	17.31	158	2.585	.011
	Male	51	85.69	20.01			
Intrinsic Motivation	Woman	109	20.28	3.26	158	2.686	.008
	Male	51	18.69	3.98			
Self-efficacy	Woman	109	18.85	4.15	158	1.425	.156
	Male	51	17.86	3.98			
Self-determination	Woman	109	18.42	4.05	158	2.641	.009
	Male	51	16.49	4.83			
Success Motivation	Woman	109	18.78	3.84	158	2.285	.024
	Male	51	17.18	4.71			
Career Motivation	Woman	109	17.33	4.92	158	2.121	.035
	Male	51	15.47	5.67			

Table 5 exhibited there was no significant difference in levels of students' self-efficacy ($t(158) = 1.425, p > .05$). However it was seen from Table 5 there was a significant difference in levels of motivation for science learning ($t(158) = 2.585, p < .05$), intrinsic motivation ($t(158) = 2.686, p < .01$), self-determination ($t(158) = 2.641, p < .01$), success motivation ($t(158) = 2.285, p < .05$) and career motivation of students' ($t(158) = 2.121, p < .05$) according to gender variant. According to this, the motivation, intrinsic motivation, self-determination, achievement motivation, and career motivation levels

of female students were higher than male students. Table 6 shows the independent sample t-test results of motivation for science learning for graduated high school type difference.

Table 6. Independent sample t-test Results of motivation for science learning for graduated high school type difference

Dimensions	Graduated High School Type	N	$\bar{x}$	ss	sd	t	p
Motivation for Science Learning	Anatolian High School	60	92.32	17.93	158	.629	.530
	Other High Schools	100	90.41	18.93			
Intrinsic Motivation	Anatolian High School	60	19.88	3.53	158	.296	.768
	Other High Schools	100	19.71	3.62			
Self-efficacy	Anatolian High School	60	19.23	3.92	158	1.667	.097
	Other High Schools	100	18.12	4.19			
Self-determination	Anatolian High School	60	18.10	4.21	158	.654	.514
	Other High Schools	100	17.63	4.51			
Success Motivation	Anatolian High School	60	18.93	3.95	158	1.561	.121
	Other High Schools	100	17.87	4.30			
Career Motivation	Anatolian High School	60	16.17	5.20	158	-1.071	.286
	Other High Schools	100	17.08	5.24			

When Table 6 was examined it was seen there were not significantly different in levels of motivation for science learning ($t_{(158)} = .629$, $p > .05$), intrinsic motivation ($t_{(158)} = .296$, $p > .05$), self-efficacy ($t_{(158)} = 1.667$, $p > .05$), self-determination ($t_{(158)} = .654$, $p > .05$), success motivation ($t_{(158)} = 1.561$, $p > .05$) and career motivation of students ($t_{(158)} = -1.071$, $p > .05$) according to the type of high school graduated. Table 7 shows the independent sample t-test results of motivation for science learning for department difference.

Table 7. Independent sample t-test results of motivation for science learning for department difference

Dimensions	Departments	N	$\bar{x}$	ss	sd	t	p
Motivation for Science Learning	Maths	59	80.05	18.60	158	-6.480	.000
	Science Departments	101	97.59	15.19			
Intrinsic Motivation	Maths	59	18.05	3.71	158	-5.003	.000
	Science Departments	101	20.78	3.09			
Self-efficacy	Maths	59	16.49	4.49	158	-5.188	.000
	Science Departments	101	19.73	3.36			
Self-determination	Maths	59	15.20	4.56	158	-6.412	.000
	Science Departments	101	19.33	3.51			
Success Motivation	Maths	59	16.02	4.08	158	-5.684	.000
	Science Departments	101	19.58	3.68			
Career Motivation	Maths	59	14.29	5.11	158	-4.841	.000
	Science Departments	101	18.17	4.76			

When Table 7 was examined it was found to be a significant difference in levels of motivation for science learning ($t_{(158)} = -6.480$, $p < .001$), intrinsic motivation ($t_{(158)} = -5.003$, $p < .001$), self-efficacy ($t_{(158)} = -5.188$, $p < .001$), self-determination ($t_{(158)} = -6.412$, $p < .001$), success motivation ($t_{(158)} = -5.684$, $p < .001$) and career motivation of students ($t_{(158)} = -4.841$, $p < .001$) according to the departments. Accordingly, the levels of science motivation, intrinsic motivation, self-efficacy, self-determination, achievement motivation, and career motivation of the students studying in the departments of science were higher than those of the students studying in the mathematics department. Table 8 shows independent sample t-test results of motivation for science learning for mother's profession difference.

Table 8. Independent sample t-test results of motivation for science learning for mother's profession difference

Dimensions	Mother Profession	N	$\bar{x}$	ss	sd	t	p
Motivation for Science Learning	Housewife	114	91.25	19.60	158	.129	.897
	Working	46	90.83	15.77			
Intrinsic Motivation	Housewife	114	19.83	3.86	158	.324	.746
	Working	46	19.63	2.78			
Self-efficacy	Housewife	114	18.55	4.41	158	.073	.942
	Working	46	18.50	3.31			
Self-determination	Housewife	114	17.74	4.54	158	-.314	.754
	Working	46	17.98	4.03			
Success Motivation	Housewife	114	18.33	4.39	158	.306	.760
	Working	46	18.11	3.68			
Career Motivation	Housewife	114	16.79	5.50	158	.197	.844
	Working	46	16.61	4.52			

Table 8 presented to be no significant difference in levels of motivation for science learning ($t_{(158)} = .129, p > .05$), intrinsic motivation ($t_{(158)} = .324, p > .05$), self-efficacy ($t_{(158)} = .073, p > .05$), self-determination ($t_{(158)} = -.314, p > .05$), success motivation ($t_{(158)} = .306, p > .05$) and career motivation of students ($t_{(158)} = .197, p > .05$) according to mother's profession difference. Table 9 shows one-way ANOVA results of motivation for science learning for GPA difference.

Table 9. One-way ANOVA results of motivation for science learning for GPA difference

Dimensions	Source of Variance	Sum of Squares	sd	Average Squares	F	p	Significant differences
Motivation for Science Learning	Between Groups	3687.18	2	1843.59	5.68	.004	3 > 1
	Within Groups	50904.31	157	324.23			3 > 2
	Total	54591.50	159				

Intrinsic Motivation	Between Groups	115.012	2	57.50	4.71	.010	3 > 1
	Within Groups	1916.88	157	12.20			3 > 2
	Total	2031.90	159				
Self-efficacy	Between Groups	172.94	2	86.47	5.39	.005	3 > 1
	Within Groups	2514.82	157	16.01			3 > 2
	Total	2687.77	159				
Self-determination	Between Groups	208.41	2	104.20	5.72	.004	3 > 1
	Within Groups	2858.57	157	18.20			3 > 2
	Total	3066.99	159				
Success Motivation	Between Groups	114.00	2	57.00	3.34	.038	3 > 1
	Within Groups	2677.44	157	17.05			3 > 2
	Total	2791.44	159				
Career Motivation	Between Groups	165.95	2	82.97	3.12	.047	3 > 1
	Within Groups	4175.02	157	26.59			3 > 2
	Total	4340.97	159				

When Table 9 was examined, it was seen to be a significant difference in levels of motivation for science learning ($F_{(2,157)} = 5.68$, $p < .01$), intrinsic motivation ($F_{(2,157)} = 4.71$, $p < .05$), self-efficacy ($F_{(2,157)} = 5.39$, $p < .01$), self-determination ($F_{(2,157)} = 5.72$, $p < .01$), success motivation ($F_{(2,157)} = 3.34$, $p < .05$) and career motivation of students ($F_{(2,157)} = 3.12$, $p < .05$) according to GPA. Accordingly, levels of motivation for science learning, intrinsic motivation, self-efficacy, self-determination, achievement motivation, and career motivation of students with a GPA between 3.00-4.00 were higher than those of students with a GPA between 1.00-2.00 and 2.00-3.00. Table 10 shows the one-way ANOVA results of motivation for science learning for the father's profession difference.

Table 10. One-way ANOVA results of motivation for science learning for father's profession difference

Dimensions	Source of Variance	Sum of Squares	sd	Average Squares	F	p	Significant differences
Motivation for Science Learning	Between Groups	3342.47	4	835.61	2.52	.043	4 > 2
	Within Groups	51249.03	155	330.63			4 > 3
	Total	54591.50	159				5 > 3
Intrinsic Motivation	Between Groups	144.50	4	36.12	2.96	.021	4 > 2
	Within Groups	1887.39	155	12.17			4 > 3
	Total	2031.90	159				5 > 3
Self-efficacy	Between Groups	117.02	4	29.25	1.76	.139	---
	Within Groups	2570.74	155	16.58			
	Total	2687.77	159				
Self-determination	Between Groups	246.89	4	61.72	3.39	.011	4 > 2
	Within Groups	2820.09	155	18.19			4 > 3
	Total	3066.99	159				5 > 3
Success Motivation	Between Groups	109.83	4	27.46	1.58	.180	---
	Within Groups	2681.60	155	17.30			
	Total	2791.44	159				
Career Motivation	Between Groups	159.48	4	39.87	1.47	.211	---
	Within Groups	4181.49	155	26.97			
	Total	4340.97	159				

According to Table 10, there was no significant difference in levels of self-efficacy ($F_{(4,155)} = 1.76, p > .05$), success motivation ($F_{(4,155)} = 1.58, p > .05$), and career motivation ($F_{(4,155)} = 1.47, p > .05$) while there was a significant difference in levels of motivation for science learning ($F_{(4,155)} = 2.527, p < .05$), intrinsic motivation ($F_{(4,155)} = 2.96, p < .05$) and self-determination of students ($F_{(4,155)} = 3.39, p < .05$) for father's profession difference. Accordingly, the levels of

science motivation, intrinsic motivation, and self-determination of the students whose fathers were retired and artisans were higher compared to the students whose fathers were workers; the levels of science motivation, intrinsic motivation, and self-determination of the students whose fathers were retired were higher than those whose fathers were private company employees. Table 11 shows the one-way ANOVA results of motivation for science learning for father's profession difference for monthly household income difference.

Table 11. One-way ANOVA results of motivation for science learning for father's profession difference for monthly household income difference

Dimensions	Source of Variance	Sum of Squares	sd	Average Squares	F	p	Significant differences
Motivation for Science Learning	Between Groups	848.53	3	282.84	.82	.484	---
	Within Groups	53742.96	156	344.50			
	Total	54591.50	159				
Intrinsic Motivation	Between Groups	96.51	3	32.17	2.59	.055	---
	Within Groups	1935.38	156	12.40			
	Total	2031.90	159				
Self-efficacy	Between Groups	25.35	3	8.45	.49	.686	---
	Within Groups	2662.42	156	17.06			
	Total	2687.77	159				
Self-determination	Between Groups	12.95	3	4.31	.22	.882	---
	Within Groups	3054.03	156	19.57			
	Total	3066.99	159				
Success Motivation	Between Groups	14.82	3	4.94	.27	.841	---
	Within Groups	2776.61	156	17.79			
	Total	2791.44	159				
Career	Between Groups	111.39	3	37.13	1.37	.254	---

Motivation	Within Groups	4229.58	156	27.11			
	Total	4340.97	159				

As given in Table 11, no significant differences were found in levels of motivation for science learning ($F_{(3.156)} = .82, p > .05$), intrinsic motivation ($F_{(3.156)} = 2.59, p > .05$), self-efficacy ($F_{(3.156)} = .49, p > .05$), self-determination ($F_{(3.156)} = .22, p > .05$), success motivation ($F_{(3.156)} = .27, p > .05$) and career motivation of students ($F_{(3.156)} = 1.37, p > .05$) according to monthly household income.

RQ3:is there a significant difference in their environmental awareness level according to demographic characteristics of undergraduate students studying science and mathematics?

Investigation of Awareness Level for Environmental Problems According to Demographic Information

In this part of the study, it was presented independent sample t-test and one-way ANOVA results applied to investigate whether the awareness level related to the environmental problems of students differed according to gender, type of high school, the type of department, mother's profession, GPA, father's profession and monthly household income. All results were given below. Table 12 shows the independent sample t-test results of awareness levels toward environmental problems for the gender difference.

Table 12. Independent sample t-test results of awareness levels toward environmental problems for the gender difference

Dimensions	Gender	N	$\bar{x}$	ss	sd	t	p
Awareness of Environmental Problems	Woman	109	23.05	7.79	158	-.064	.949
	Male	51	23.14	9.66			
Information	Woman	109	5.14	2.04	158	.057	.955
	Male	51	5.12	2.14			
Comprehension	Woman	109	5.66	1.99	158	.638	.525

	Male	51	5.43	2.38			
Application	Woman	109	2.17	1.78	158	-.035	.972
	Male	51	2.18	2.14			
Analysis	Woman	109	2.67	1.90	158	-.285	.776
	Male	51	2.76	2.10			
Synthesis	Woman	109	4.81	2.48	158	.820	.413
	Male	51	4.47	2.28			
Evaluation	Woman	109	2.61	1.91	158	-1.673	.096
	Male	51	3.18	2.22			

Table 12 exhibited levels of awareness toward environmental problems ($t_{(158)} = -.064, p > .05$), information ($t_{(158)} = .057, p > .05$), comprehension ($t_{(158)} = .638, p > .05$), application ($t_{(158)} = -.035, p > .05$), analysis ($t_{(158)} = -.285, p > .05$), synthesis ($t_{(158)} = .820, p > .05$) and evaluation of students ($t_{(158)} = -1.673, p > .05$) were not significantly different according to gender variant. Table 13 shows the independent sample t-test results of awareness levels toward the environmental problems for the type of high school graduate.

Table 13. Independent sample t-test results of awareness levels toward the environmental problems for the type of high school graduated.

Dimensions	Type of High School	N	$\bar{x}$	ss	sd	t	p
Awareness of Environmental Problems	Anatolian High School	60	22.9	7.92	158	-.204	.839
	Other High Schools	10	23.1	8.71			
Information	Anatolian High	60	5.2	2.16	158	.562	.575
	Other High Schools	10	5.0	2.01			
Comprehension	Anatolian High	60	5.7	1.91	158	.907	.366
	Other High Schools	10	5.4	2.23			
Application	Anatolian High	60	2.1	1.72	158	-.011	.991
	Other High Schools	10	2.1	2.01			
Analysis	Anatolian High	60	2.7	2.06	158	.249	.804
	Other High Schools	10	2.6	1.91			
Synthesis	Anatolian High	60	4.7	2.37	158	.202	.840

	Other High Schools	10	4.6	2.46			
Evaluation	Anatolian High	60	2.2	1.73	158	-2.91	.004
	Other High Schools	10	3.1	2.11			

Table 13 presented no significant difference in levels of synthesis ($t_{(158)} = .202, p > .05$), awareness of environmental problems ($t_{(158)} = -.204, p > .05$), information ($t_{(158)} = .562, p > .05$), coupling ($t_{(158)} = .907, p > .05$), application ($t_{(158)} = -.011, p > .05$) and analysis of students ($t_{(158)} = .249, p > .05$) according to the type of high school graduate. However, the evaluation levels of them ($t_{(158)} = -2.911, p < .01$) were found to be significantly different according to the type of high school graduated. Accordingly, the evaluation levels of the students who graduated from other high schools were higher than the students who graduated from Anadolu High School. Table 14 shows the independent sample t-test results of awareness levels toward the environmental problems in the department.

Table 14. Independent sample t-test results of awareness levels toward the environmental problems for the department

Dimensions	Department	N	$\bar{x}$	ss	sd	t	p
Awareness of Environmental Problems	Maths	59	20.99	7.55	158	4.333	.00
	Science Department	101	26.64	8.63			
Information	Maths	59	4.60	2.02	158	4.470	.00
	Science Department	101	6.03	1.84			
Comprehension	Maths	59	5.03	2.07	158	4.639	.00
	Science Department	101	6.54	1.84			
Application	Maths	59	2.46	2.16	158	1.477	.14
	Science Department	101	2.00	1.71			
Analysis	Maths	59	3.20	1.88	158	2.523	.01
	Science Department	101	2.41	1.96			
Synthesis	Maths	59	5.32	2.37	158	2.529	.01

	Science Department	101	4.34	2.38			
Evaluation	Maths	59	3.08	2.10	158	1.425	.15
	Science Department	101	2.61	1.96			

When Table 14 was examined, it was determined there was no significant difference according to the departments in levels of application ($t_{(158)} = 1.477, p > .05$), synthesis ($t_{(158)} = 2.529, p < .05$) and evaluation ($t_{(158)} = 1.425, p > .05$) of students. However, in levels of awareness levels toward the environmental problems ($t_{(158)} = 4.333, p < .001$), information ($t_{(158)} = 4.470, p < .001$), comprehension ($t_{(158)} = 4.639, p < .001$) and analysis ($t_{(158)} = 2.523, p < .05$) of students it was found to be a significant difference according to the departments. Accordingly, the awareness, information, comprehension, and analysis levels of the students who were studying in other science departments were higher than those of mathematics students. Table 15 shows the one-way ANOVA results of awareness levels toward the environmental problems for GPA.

Table 15. One Way ANOVA results of awareness levels toward the environmental problems for GPA

Dimensions	Source of Variance	Sum of Squares	sd	Average Squares	F	p	Significant difference
Awareness of Environmental Problems	Between	964.04	2	482.02	7.38	.001	3 > 1
	Within	10245.0	157	65.25			3 > 2
	Total	11209.1	159				
Information	Between	61.51	2	30.76	7.83	.001	3 > 1
	Within	616.75	157	3.92			3 > 2
	Total	678.24	159				
Comprehension	Between	31.55	2	15.76	3.64	.028	3 > 1
	Within	679.22	157	4.32			3 > 2
	Total	710.77	159				
Application	Between	33.59	2	16.79	4.89	.009	3 > 1

	Within	538.85	157	3.43			3 > 2
	Total	572.44	159				
Analysis	Between	10.38	2	5.19	1.35	.261	---
	Within	601.21	157	3.82			
	Total	611.60	159				
Synthesis	Between	26.30	2	13.15	2.28	.105	---
	Within	903.29	157	5.75			
	Total	929.60	159				
Evaluation	Between	20.09	2	10.00	2.49	.086	---
	Within	630.76	157	4.01			
	Total	650.77	159				

Table 15 shows one-way ANOVA results of awareness levels toward environmental problems for GPA. Accordingly, analysis ($F_{(2,157)} = 1.35, p > .05$), synthesis ($F_{(2,157)} = 2.28, p > .05$), and evaluation levels ($F_{(2,157)} = 2.49, p > .05$) of students displayed no significant differences according to GPA. However, in levels of awareness toward the environmental problems ($F_{(2,157)} = 7.38, p < .01$), information ($F_{(2,157)} = 7.83, p < .01$), comprehension ($F_{(2,157)} = 3.64, p < .05$) and application of students ($F_{(2,157)} = 4.89, p < .01$) there was found to be a significant difference for GPA. Accordingly, the awareness, information, comprehension, and application levels of the students whose GPA was between 3.00-4.00 were higher than the students whose GPA was between 1.00-2.00 and 2.00-3.00. Table 16 shows the independent sample t-test results of awareness levels toward the environmental problems for mother's profession.

Table 16. Independent sample t-test results of awareness levels toward the environmental problems for mother profession

Dimensions	Mother	N	$\bar{x}$	ss	sd	t	p
Awareness of Environmental	Housewife	114	22.7	7.96	158	-.822	.41
	Working	46	23.9	9.42			
	Housewife	114	4.95	1.98	158	-	.07

Information	Working	46	5.59	2.23			
Comprehension	Housewife	114	5.49	2.13	158	-.906	.36
	Working	46	5.83	2.09			
Application	Housewife	114	2.11	1.81	158	-.573	.56
	Working	46	2.30	2.12			
Analysis	Housewife	114	2.67	2.00	158	-.337	.73
	Working	46	2.78	1.88			
Synthesis	Housewife	114	4.82	2.34	158	.953	.34
	Working	46	4.41	2.60			
Evaluation	Housewife	114	2.69	1.87	158	-.930	.35
	Working	46	3.02	2.37			

When Table 16 was exhibited, it was seen there was not a significant difference for mother's profession in levels of awareness toward the environmental problems ($t_{(158)} = -.822, p > .05$), information ($t_{(158)} = -1.785, p > .05$), comprehension ($t_{(158)} = -.906, p > .05$), application ($t_{(158)} = -.573, p > .05$), analysis ($t_{(158)} = -.337, p > .05$), synthesis ($t_{(158)} = .953, p > .05$) and evaluation ($t_{(158)} = -.930, p > .05$) of students. Table 17 shows the one-way ANOVA results of awareness levels toward the environmental problems for the father's profession.

Table 17. One-way ANOVA results of awareness levels toward the environmental problems for father's profession

Dimensions	Source of Variance	Sum of Squares	sd	Average Squares	F	p	Significant difference
Awareness of Environmental Problems	Between	1002.75	4	250.69	3.80	.006	4 > 2
	Within Groups	10206.3	155	65.84			4 > 3
	Total	11209.1	159				
Information	Between	70.01	4	17.50	4.46	.002	4 > 2
	Within Groups	608.22	155	3.92			4 > 3
	Total	678.24	159				
Comprehension	Between	46.45	4	11.61	2.71	.032	4 > 2
	Within Groups	664.31	155	4.28			4 > 3
	Total	710.77	159				
Application	Between	27.33	4	6.83	1.94	.106	---
	Within Groups	545.11	155	3.51			
	Total	572.44	159				

Analysis	Between	34.21	4	8.55	2.29	.062	---
	Within Groups	577.38	155	3.72			
	Total	611.60	159				
Synthesis	Between	61.35	4	15.33	2.73	.031	4 > 2
	Within Groups	868.24	155	5.60			4 > 3
	Total	929.60	159				
Evaluation	Between	5.53	4	1.38	.33	.856	---
	Within Groups	645.23	155	4.16			
	Total	650.77	159				

When Table 17 was examined, it was showed there was no significant difference according to the father's profession in the application ($F_{(4,155)} = 1.94, p > .05$), analysis ($F_{(4,155)} = 2.29, p > .05$) and evaluation levels ($F_{(158)} = 1.42, p > .05$) of students. The awareness levels toward the environmental problems ($F_{(4,155)} = 3.80, p < .01$), information ($F_{(4,155)} = 4.46, p < .01$), comprehension ($F_{(4,155)} = 2.71, p < .05$), synthesis ($F_{(4,155)} = 2.73, p < .05$) of students showed a significant difference for the father's profession. Accordingly, the awareness, information, comprehension, and synthesis levels of the students whose fathers were retired were higher than those whose fathers were workers and private employees. Table 18 shows the one-way ANOVA results of awareness levels toward the environmental problems for monthly household income.

Table 18. One-way ANOVA results of awareness levels toward the environmental problems for monthly household income

Dimensions	Source of Variance	Sum of Squares	sd	Average Squares	F	p	Significant differences
Awareness of Environmental Problems	Between Groups	101.71	3	33.90	.47	.699	---
	Within Groups	11107.38	156	71.20			
	Total	11209.10	159				
Information	Between Groups	11.27	3	3.75	.87	.454	---
	Within Groups	666.97	156	4.27			
	Total	678.24	159				
Comprehension	Between Groups	17.41	3	5.80	1.30	.274	---

	Within Groups	693.35	156	4.44			
	Total	710.77	159				
Application	Between Groups	13.93	3	4.64	1.29	.278	---
	Within Groups	558.51	156	3.58			
	Total	572.44	159				
Analysis	Between Groups	7.98	3	2.66	.68	.561	---
	Within Groups	603.61	156	3.86			
	Total	611.60	159				
Synthesis	Between Groups	6.44	3	2.14	.36	.780	---
	Within Groups	923.15	156	5.91			
	Total	929.60	159				
Evaluation	Between Groups	18.41	3	6.14	1.51	.213	---
	Within Groups	632.35	156	4.05			
	Total	650.77	159				

Table 18 presented there was no significant difference for the monthly household income in the levels of awareness toward environmental problems ($F_{(3,156)} = .47, p > .05$), information ($F_{(3,156)} = .87, p > .05$), comprehension ($F_{(3,156)} = 1.30, p > .05$), application ($F_{(3,156)} = 1.29, p > .05$), analysis ($F_{(3,156)} = .68, p > .05$), synthesis ($F_{(3,156)} = .36, p > .05$) and evaluation of students ($F_{(3,156)} = 1.51, p > .05$).

4.DISCUSSION AND CONCLUSION

In the study presented, the correlation between the motivation for science education and environmental awareness was found at a medium level. Also, according to the results of the research, there was a high level of a positive relationship between science motivation and its intrinsic motivation, self-efficacy, self-determination, achievement motivation, and career motivation sub-dimensions. Also, it was determined that there was a moderately positive relationship between the awareness, knowledge, comprehension, application, analysis, and evaluation sub-dimensions of the scale related to the awareness of environmental problems and the motivation for science education. Also, it was

observed that there was a moderately positive and significant relationship between the awareness of environmental problems and its knowledge, comprehension, application, analysis, synthesis, and evaluation sub-dimensions. In many studies examining the motivation levels of students in science education, it was reported that students' motivation levels were quite high. In those studies, the most important factors of motivation were seen as intrinsic motivation, extrinsic motivation, self-efficacy, self-determination, career, active learning strategies, the value of science learning, performance goal, achievement goal, encouragement in the learning environment, and future goals.

Chapman and Sharma (2001) reported that the most extrinsic motivation was affected by environmental awareness in the research performed to determine the environmental attitudes and knowledge of Asian primary school students. On the other hand, Belo (2013) stated that students' participation in science classes was due to some intrinsic or extrinsic reasons. This situation was associated with motivation. Accordingly, some students stand out with a sense of scientific curiosity in the course (intrinsic motivation), while others acted with the idea of being at higher levels in terms of social status (career motivation). Thus, both motivation groups can contribute positively to science learning success. Ergene (2011) stated that motivation can be a variable that mediates scientific achievement. Alkan and Bayri (2017) determined that there was a significant and positive relationship between motivation and science achievement. Bandura (1997) reported that one of the factors that affect students' motivation was self-efficacy. Self-efficacy has a huge and positive effect on motivation. In other words, a student with high self-efficacy for a course is expected to have high motivation and academic success in learning that course. In this study, self-efficacy, intrinsic motivation, and science motivation were found to be a significant and high relationship. Accordingly, the high correlation value of self-

efficacy shows their desire to be motivated and successful in science lessons. From this, it can be said that teacher candidates with high self-efficacy also have high intrinsic motivation. However, Deci and Ryan (2000) stated that students who were determined to learn could also have high intrinsic motivation for learning. This explains the high correlation between self-determination and intrinsic motivation in this study. On the other hand, it was determined that there was a moderately positive significant relationship between comprehension, application, analysis, knowledge, and evaluation sub-dimensions of awareness towards environmental problems and science motivation. According to Laing (2004), environmental education can only be provided with environmental information, awareness, responsibility, and different types of motivation. Also, Hedewig (1992) stated that environmental education can only be given in interdisciplinary courses such as Biology, Physics, Chemistry, and Geography. Additionally, Ma and Bateson (1999) stated that students who had a positive attitude toward the environment also showed positive attitudes toward science. In this relationship, they also reported that attitude towards the environment and attitude towards science affected positively each other. Pelletier et al (1998) developed an environment motivation scale. In that study, they determined the sub-dimensions of the scale as intrinsic, extrinsic motivation, and lack of motivation. In another study, Pelletier et al (1998) stated that intrinsic and extrinsic motivation affected environmental perception. All this literature information supports the results of this study. Legault (1999) examined the effect of an environmental education program on children's motivation level and behavior. The program included activities carried out by children on subjects such as electricity, nuclear, plant breeding, recycling, and saving. In that study, it was determined that the program revealed the intrinsic motivations of children and had a positive effect on their behavior. Briefly, it can be said that science motivation had a moderately positive effect on awareness of

environmental problems. In the literature, it is possible to find many studies reporting that the science motivation of students is at a medium or high level. On the other hand, the students' awareness of environmental problems can be determined by the activities of some environmental organizations, environmental science courses, educational level, income level (Şama, 2003) and press and media. In this case, each of them is a variable to determine environmental awareness. Accordingly, as a result of the study, science motivation can be defined as a new variable that affects the students' awareness of environmental problems. According to our knowledge, science motivation and environmental awareness subjects have been studied separately on their own in the literature, but the correlation between these two situations has not been examined. Here, the levels and correlations of science motivation and awareness towards environmental problems of the students were discussed. As a result of the research, it was determined that the motivation levels of students towards science education did not differ significantly according to the type of high school graduate, the mother's profession, and monthly household income, but there was a significant difference according to gender, department, GPS and father's profession. Also, the levels of motivation, intrinsic motivation, self-determination, achievement motivation, and career motivation toward science education of female students were found to be higher than male students. The literature presented different findings in determining the teacher candidates' attitudes toward science in terms of gender variables. In the study with 172 teacher candidates conducted by İpek and Bayraktar (2004). They could not find a significant difference between the gender of the teacher candidates and their attitudes toward science. Other studies in the literature supported this result (Bilgin & Geban, 2004).

However, contrary to these studies, it was seen that gender makes a significant difference in attitude toward science in some studies, and

this significant difference was in favor of female students (Lightbody et al, 1996). Britner and Pajares (2001) determined that female students' motivation levels were generally higher than male students. In that study conducted on sub-factors, it was stated that the self-efficacy towards science learning, self-efficacy for self-control, and motivation for being successful in the science of female students were higher than male students. Additionally, this result was explained by Lightbody et al. (1996). They reported that female students made more effort than male students to explain their work. Güvercin et al (2008) also found that the motivation of female students toward science learning was higher than that of male students. It was determined that there was a significant difference in terms of gender in this study. However, it was seen that the motivation, intrinsic motivation, self-determination, achievement motivation, and career motivation levels of female students were higher than male students. On the other hand, a positive effect of gender versus science motivation was determined in this study. This result is similar to the results of many studies in the literature (Kahyaoğlu & Yangın, 2007). Also, it was found that there was a significant difference in terms of department, GPA, and father's profession. According to the findings, the motivation, intrinsic motivation, self-efficacy, self-determination, achievement motivation, and career motivation levels of science students were higher than those of mathematics students. This was the expected result as science students take more science-related courses than those mathematics students. According to the findings, the science motivation, intrinsic motivation, self-efficacy, self-determination, achievement motivation, and career motivation levels of the students whose GPAs were between 3.00-4.00 were found to be higher than those whose GPAs were between 1.00-2.00 and 2.00-3.00.

Motivation is one of the most important elements for structuring knowledge in the mind. In some studies, it was emphasized that

students with high success had high motivation (Schunk, 1991). These studies stated that success and motivation were directly proportional. A similar result was also obtained in this study and it was seen that the motivation of the students with high success grades toward science learning was significantly high. Also, it was concluded that there was a significant difference between the father's profession and science motivation. According to the findings, the science motivation, intrinsic motivation, and self-determination levels of the students whose fathers were retired, and artisans were higher than the students whose fathers were workers. Also, the science motivation, intrinsic motivation, and self-determination levels of the students whose fathers were retired were higher than the students whose fathers were private company employees. From here, it can be said that students whose fathers were retired or artisans were under economic threat. This pressure indirectly transferred to the students can increase their motivation of the students. In the literature, it was reported that this pressure affected motivation (Varol, 1990). In the presented study, it was found that the levels of science motivation did not show a significant difference in the type of high school graduate, mother's profession, and monthly household income. Gömleksiz and Yüksel (2003) examined primary school students' motivation in terms of school type. They distinguished school types as state and private schools in their studies and could not detect a significant difference. Based on this, they reported that the type of school was not a determining factor for students' science motivation and there was no deficiency in the science motivation of the students because the science course outcomes and the weekly course time are approximately the same in all schools. According to another result obtained from this study, no significant difference was found between the mother's profession and students' science motivations. The reason for this is that the mothers of most of the students are a housewife. Yolagiden and Bektaş (2018) stated that the mother had little influence on the

student due to the excessive time spent with the mother. In the literature, it was reported that the family's income level had an important effect on motivation. Besides, there also were studies stating that it did not have an important effect (Goodman et al, 2011). In this study, it was observed that the monthly income of the family did not have any effect on motivation. On the other hand, the results of the research revealed that the level of awareness of students towards environmental problems did not differ significantly according to gender, type of high school graduate, mother's profession, and monthly household income while it differed significantly according to the department, grade point average and father's profession. Students' awareness scores for environmental problems were almost close to each other. This showed that the levels of awareness between male and female students were almost the same. Therefore, the research results showed that the awareness level of environmental problems of students did not differ by gender in all sub-dimensions of the corresponding scale. There are many studies in the literature that state that the level of awareness of teacher candidates about environmental problems is in favor of females or in favor of male (Korhonen & Lappalainen, 2004). In the research reporting that the level of awareness of environmental problems was in favor of females, this was generally attributed to its higher sensitivity and sensitivity. Also, some studies are reporting that the gender of students does not affect environmental awareness (Yousuf & Bhutta, 2012). Also, Doğan (2017) reported that the awareness levels of individuals regarding environmental problems of social workers did not differ by gender in the sub-dimensions of information, analysis, and evaluation. As a result, this situation was attributed to equal levels of education taken by students in schools. Also, it was reported that the environmental awareness of males and females could vary depending on many factors in studies conducted at different times and in different fields (Kumar & Patil, 2007). School factor plays a very important role in increasing

environmental awareness. The importance of environmental education in gaining environmental awareness and sensitivity is emphasized in the courses related to the environment in high school programs. According to the findings, it was seen that the assessment levels of students graduating from other high schools in this research were higher than those who graduated from Anatolian high school. No difference was found in other sub-dimensions. This result showed that the type of high school students who graduated had no significant effect on their environmental awareness. This is in line with the findings of the study conducted by Akyol (2014). The results showed that the monthly household income and the mother's profession did not have any effect on environmental awareness. Some studies supported this result (Gökçe et al, 2008), while some studies did not (Özdemir, 2003). In the literature, the effect of the mother's profession on environmental awareness was generally associated with the salary of the mother (Özdemir, 2003). Since the monthly household income in the study did not affect environmental awareness, the two results supported each other. However, the research results showed that the awareness, information, comprehension, and analysis levels regarding environmental problems of teacher candidate studying in departments in the field of science was higher than those of the mathematics department. Yapıcı (2009) stated that classroom teacher students had lower levels of awareness about environmental problems than students studying geography. Özgel (2015) examined the effects of nature camp-supported education on students' attitudes, awareness, and behaviors toward environmental problems. In that study, it was determined that the awareness levels towards environmental problems of the students who were educated by the excursion-observation teaching method in nature camp were increased compared to the students who were educated with traditional teaching methods. Güven (2015) reported that the project-based learning method supported by estimation-observation-explanation in environmental education was effective in

providing the targeted gains related to environmental problems to the students. Also, there are many studies in the literature stating that the chosen department affects awareness of environmental problems (Engin, 2003). These studies reported that the source of this positive effect was generally related to the environmental courses in the chosen department. This statement explains the result obtained from this study. However, some studies suggested that environmental information and awareness should be examined separately (Şama, 2003). This research stated that the environmental lessons in the chosen department can only create information on students. However, they reported that environmental awareness or attitude can be influenced by many different parameters such as visual media.

The research exhibited that the awareness towards environmental problems, information, comprehension, and application levels of the students whose GPAs were between 3.00-4.00 was higher than those whose GPAs were between 1.00-2.00 and 2.00-3.00. According to this result, the GPAs of the teacher candidates have a positive effect on the awareness of environmental problems. On the other hand, it was determined that the relationship between students' achievement scores and their level of awareness of environmental problems was not sufficiently investigated in the literature. Doğan and Keleş (2020) demonstrated that GPA had an effect on environmental awareness but did not affect environmental behavior levels. According to the findings, the awareness of environmental problems, information, comprehension, and synthesis levels of the students whose fathers were retired was higher than the students whose fathers were workers or private company employees. Accordingly, there was a meaningful relationship between them. Most of the studies reported that the mother's profession had an impact on awareness of environmental problems. Kesicioğlu and Alisinanoğlu (2009) examined the attitudes of 60–72-month-old children towards the environment in terms of various variables and found

differentiation in terms of variables such as mother's and father's profession. Ek et al., (2009) aimed to determine the attitudes and sensitivities of students studying in different academic fields toward environmental problems and the factors affecting them. As a result of the research, it was determined that the father's profession affected the scores obtained from the environmental attitude scale. However, Kanbak (2015) reported that students whose fathers were civil servants had a high level of awareness of environmental problems. The reason for this was ascribed to the dominance of the father in the family. In this study, a significant difference was found in favor of students whose fathers retired. This situation can be attributed to the father and student spending too much time. On the other hand, few reports are stating that the mother-father profession does not affect the level of awareness of environmental problems (Aydın & Çepni, 2012). When the relevant literature in light of the above information is examined, the most of variables such as gender, parents' education level, age-class level, income level, academic success level, residential area, parents' occupation, environmental education, social and living environment variables in the science motivation and environmental awareness research has been generally studied. However, to our knowledge, the effect of motivation level toward science education on awareness of environmental problems has not been investigated. Therefore, within the scope of the study, it aimed to determine the relationship between teacher candidates' motivation levels toward science education and their awareness of environmental problems.

Suggestions

Research showed that there is a significant relationship between motivation for science learning and awareness related to the environmental problem. Accordingly, the suggestions given below were made.

- To increase the science motivation of male students, in-class activities should be interesting and motivating.
- The lessons increasing science motivation will increase should be added to the course schedule
- Teachers should ensure the active participation of students in the lesson
- The students should be carried out successfully their preparations in pre-lesson and afterward
- The non-retired fathers of students should increase their interaction with the environment.
- With this study, a valid and reliable scale was introduced to the literature. The prepared scale can be used to measure the science motivation of students studying science and mathematics.

Reference

Akyol, B. (2014). İlköğretim öğretmen adaylarının çevresel tutum ve çevre bilgi düzeyleri üzerine bir çalışma. *Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Niğde Üniversitesi, Niğde.*

Alkan, İ. & Bahri, N. (2017), Fen Öğrenmeye Yönelik Motivasyon ile Fen Başarısı Arasındaki İlişki Üzerine Bir Meta Analiz Çalışması. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32, 865-874. <http://dx.doi.org/10.14582/DUZGEF.1853>

Arcury, T. A. & Johnson, T. P. 1987. Public environmental knowledge: A statewide survey. *The Journal of environmental knowledge* 18(4): 31-37.

<https://doi.org/10.1080/00958964.1987.9942746>

Aydın, F., & Çepni, O. (2012). İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Çevreye Yönelik Tutumlarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi (Karabük İli Örneği). *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18, 189-207.

<https://izlik.org/JA56TF24JZ>

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.

Baş, T. (2003), ANKET- Anket nasıl hazırlanır? Anket nasıl uygulanır? -Anket nasıl değerlendirilir? 2.Baskı, *Seçkin Yayıncılık*, Ankara.

Belo, N. A. H. (2013), Engaging students in the study of physics : an investigation of physics teachers belief systems about teaching and learning physics, Doctoral Thesis, Faculty of Science, Leiden University.

Bilgin, İ. & Geban, Ö. (2004). İşbirlikli öğrenme yöntemi ve cinsiyetin sınıf öğretmenliği öğretmen adaylarının fen bilgisi dersine karşı tutumlarına, fen bilgisi öğretimi 1 dersindeki başarılarına etkisinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26, 9-18.

Britner, S.L. & Pajares, F. (2001). Self-efficacy beliefs, motivation, race, and gender in middle school science. *Journal of Women and Minorities in Science and Engineering*, 7, 271-285.
<http://10.1615/JWomenMinorScienEng.v7.i4.10>

Chapman, D. & Sharma, K. (2001). Environmental attitudes and behavior of primary and secondary students in asian cities: am preview strategy for implementing an eco-schools programme. *The Environmentalist*, 21, 265-272.

Doğan, F., & Keleş, Y. (2020). Environmental awareness and environmental behavior in secondary and high school students.

NEÜ, Ereğli Eğitim Fakültesi Dergisi, 2(1), 80-90.
<https://izlik.org/JA52JA48ZE>

Doğan, İ. (2017). Sosyal hizmet uzmanlarının çevresel farkındalık seviyeleri ile çevreye yönelik tutumlarının belirlenmesi. (*Yüksek Lisans Tezi*), Ankara Üniversitesi, Salık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Ek H.N., Kılıç N., Öğdüm P., Düzgün G., & Şeker S. (2009). Adnan Menderes Üniversitesinin farklı akademik alanlarında öğrenim gören ilk ve son sınıf öğrencilerinin çevre sorunlarına yönelik tutumları ve duyarlılıkları. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 17 (1), 125-136. <https://izlik.org/JA88KT88YK>

Engin, A.C. (2003). Fen bilgisi ve biyoloji öğretmen adaylarının üniversite ekoloji dersi öncesi ve sonrası çevre bilgileri ve tutumları. *Yüksek Lisans Tezi*, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Ergene, T. (2011), Lise öğrencilerinin sınav kaygısı, çalışma alışkanlıkları, başarı güdüsü ve akademik performans düzeyleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *Education and Science*, 36, 320-330.

Garver, M. S. & Mentzer, J.T. (1999). Logistics research methods: Employing structural equation modeling to test for construct validity. *Journal of Business Logistics*, 20(1), 33-57.

Glynn, S. M., Brickman, P., Armstrong, N. & Taasobshiraz, G. (2011). Science motivation questionnaire II: validation with science majors and nonscience majors. *Journal of Research in Science Teaching*, 48(10), 1159-1176. <https://doi.org/10.1002/tea.20442>

Goodman, S., Thania, J., Mira, K., Fahrin, M., Dolly, M., Mazvita, M., Joao, P., & Anton S. (2011). An investigation of the relationship between students' motivation and academic performance as

mediated by effort. *South African Journal of Psychology*, 41(3), 373-385. <https://hdl.handle.net/10520/EJC98646>

Gökçe, N., Kaya, E., Aktay, S. & Özden, M. (2008). İlköğretim öğrencilerinin çevreye yönelik tutumları. *İlköğretim Online*, 6(3): 452-468. <https://izlik.org/JA27UX59DY>

Gömleksiz, M. N. & Yüksel Y. (2003). İlköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin fen bilgisi dersine ilişkin kaygıları. *Doğu Anadolu Bölgesi Araştırmaları*, 1 (3), 71-81.

Gürbüz, H. & Çakmak, M. (2012). Biyoloji eğitimi bölümü öğrencilerinin çevreye yönelik tutumlarının incelenmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*. 19: 162-173. <https://izlik.org/JA44KZ45NH>

Güven, E. & Aydoğdu, M. (2012). Çevre sorunlarına yönelik davranış ölçeğinin geliştirilmesi ve öğretmen adaylarının davranış düzeylerinin belirlenmesi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(2), 573-589. <https://izlik.org/JA96BU35XX>

Güven, E. (2015). Çevre eğitiminde tahmin-gözlem-açıklama destekli proje tabanlı öğrenme yönteminin farklı değişkenler üzerine etkisi ve yonteme ilişkin öğrenci görüşleri. *Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara*.

Güvercin, Ö. (2008). *Investigating elementary students' motivation towards science learning: Across age study*. Middle East Technical University, Degree of Master, ODTÜ, Ankara.

Hair, J.F., Black, W.C., Babin, B.J., Anderson, R.E., & Tatham, R.L. (2006). *Multivariate Data Analysis*. Pearson Prentice Hall, Upper Saddle River, NJ.

İpek, C. & Bayraktar, Ş. (2004). Aday öğretmenlerin fen bilimleri ve sosyal bilimlere bakışları. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Elektronik Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1 (1). <https://izlik.org/JA59YG24BC>

Kaçar, S., Ormancı, Ü., Özcan, E. and Balım , A. G. (2020). The effect of the nature education science camp on the middle school students' environmental attitudes and perceptions. *Western Anatolia Journal of Educational Sciences*, (2020), 11 (1), 128-144.

<https://izlik.org/JA72NZ83UG>

Kahyaoğlu, M. & Yangın, S. (2007). İlköğretim sınıf öğretmenliği, fen bilgisi ve matematik öğretmen adaylarının fen bilgisi öğretimine yönelik tutumları. *Zonguldak Karaelmas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(6), 203-220. <https://izlik.org/JA43CL83UW>

Kanbak, A. (2015). Üniversite öğrencilerinin çevresel tutum ve davranışları: Farklı değişkenler açısından Kocaeli üniversitesi örneği. *Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (30), 77-90. <https://izlik.org/JA37KW22GH>

Kesicioğlu, O. K., & Alisinanoğlu, F. (2009). 60-72 Aylık çocukların çevreye karşı tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(2), 37-48.

Korhonen, K. & Lappalainen, A. (2004). Examining the Environmental Awareness Of Children And Adolescents In The Ranomafana Region Madagascar. *Environmental Education Research*, 10(2), 195-215.

<https://doi.org/10.1080/13504620242000198177>

Kumar, S. K., & Patil, M. S. (2007). Influence of environmental education on environmental attitude of the post-graduate students. *EduTracks, Hyderabad*, 6 (8), 34-36.

Laing, M. A. (2004). *An examination of children's environmental attitudes as a function of participation in environmental education programs* (Doctoral dissertation, University of Rhode Island).

Legault, L. (1999). *The impact of an environmental education program on children's and parent's knowledge, attitudes, motivation*

and behaviors. (Doctoral dissertation, University of Ottawa, Ontario, Kanada).

Lightbody, P., Sienn, G., Stocks, R. & Walsh, D. (1996). Motivation and attribution at secondary school: The role of gender. *Educational Studies*, 22(1), 13-25. <https://doi.org/10.1080/0305569960220102>

Ma, X & Batesone D.J (1999). A multivariate anaiysis of relationship between attitude toward science and attitudes toward the environment. *The Journal of Environmental Education*, 31 (1), 27-32. <https://doi.org/10.1080/00958969909598629>

Özdemir, A. (2003). *İlköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin çevre bilgi ve bilinçlerinin araştırılması. Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü* (Doctoral dissertation, Doktora Tezi. İzmir).

Özgel, Z. T. (2015). Doğa kampı destekli eğitimin öğrencilerin çevre sorunlarına yönelik tutum, farkındalık ve davranışlarına etkisi. *Yayınlanmamış yüksek lisans tezi*). Gazi Üniversitesi, Ankara.

Pelletier, L. G., Tuson, K. M., Green-Demers, I. & Noels, K. (1998). Why are you doing things for the environment? The motivation toward the environment scale. *Journal of Applied Social Psychology*, 28(5), 437-468. <https://doi.org/10.1111/j.1559-1816.1998.tb01714.x>

Schermelleh-Engel, K., Moosbrugger, H., & Müller, H. (2003). Evaluating the fit of structural equation models: Tests of significance and descriptive goodness-of-fit measures. *Methods of psychological research online*, 8(2), 23-74.

Schönfelder, M. L., & Bogner, F. X. (2017). Two ways of acquiring environmental knowledge: By encountering living animals at a beehive and by observing bees via digital tools. *International Journal of Science Education*, 39(6), 723-741. <https://doi.org/10.1080/09500693.2017.1304670>

Schunk, D. H. (1991). Self-efficacy and academic motivation. *Educational Psychologist*, 26(3-4), 207-231. <https://doi.org/10.1080/00461520.1991.9653133>

Sümer, N. (2000). Yapısal Eşitlik Modelleri: Temel kavramlar ve örnek uygulamalar. *Türk Psikoloji Yazıları*, 3 (6), 49-74.

Şama, E. (2003). Öğretmen adaylarının çevre sorunlarına yönelik tutumları. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(2). <https://izlik.org/JA54EY84HN>

Şen, Ş. & Yılmaz, A. (2014). Lise ve üniversite öğrencilerinin kimyaya yönelik motivasyonlarının incelenmesi: Karşılaştırmalı bir Çalışma. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(10), 17-37. <https://izlik.org/JA23LR89JD>

Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2013). Using multivariate statistics (Sixth edition). United States: Pearson Education (pp. 818-823).

Yapıcı, E. (2009). Öğretmen adaylarının çevre sorunlarına yönelik farkındalık ve ilgi düzeylerinin karşılaştırılması. Yüksek Lisans Tezi, Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.

Yolagiden, C., & Bektaş, O. (2018). Sekizinci sınıf öğrencilerinin fen bilimleri öğrenme kaygıları ile fen bilimleri öğrenme yönelimleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Maarif Mektepleri Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(2), 18-41. <https://izlik.org/JA92KZ47NK>

Yousuf, A., & Bhutta, S. (2012). Secondary school students' attitude towards environmental issues in Karachi Pakistan. *Journal of Educational and Social Research*, 2(10), 154-165.

<http://10.5901/jesr.2012.v2n10p154>

BÖLÜM 8 ENSTALASYON UYGULAMALARINDA DEĞİŞEN SERGİLEME PRATİKLERİ ÜZERİNE OKUMALAR

Prof. Dr. Naile ÇEVİK¹

Ayşe KARATAŞ KARAÇAM²

Giriş

19.yüzyılda endüstrileşmenin hız kazanması ve Avrupa’da modernleşme olgusunun yaygınlaşması, sanat üretiminin biçimsel ve kavramsal yapısında köklü değişimlere yol açmıştır. Seri üretime dayalı endüstriyel makinelerin ortaya çıkışı, yalnızca üretim süreçlerini değil, aynı zamanda izleyicinin sanat yapıtını algılama ve değerlendirme biçimini de dönüştürmüştür. Bu dönem, izleyici ile sanat eseri arasındaki ilişkinin yeniden tanımlandığı bir kırılma noktası olarak değerlendirilebilir. Endüstriyel amaçlarla üretilmiş, işlevsel nitelik taşıyan nesnelerin sanat eseri olarak sunulması, sanatın temsil ve anlam sınırlarının sorgulanmasına neden olmuştur. Bu bağlamda gündelik ve sıradan bir nesne, sanatçının kavramsal yaklaşımı doğrultusunda anlamından koparılarak yeni bir bağlam içinde sanat nesnesi olarak yeniden kurgulanmıştır. 20. yüzyılda kaide üzerinde sergilenen ve yalnızca izlenmeye yönelik sanat nesnesi anlayışı yerini endüstriyel kökenli nesnelere bırakmıştır. 21. yüzyıl çağdaş sanatı ise kavramsal temelleri doğrultusunda mekân, nesne, izleyici ve zaman öğelerini bütüncül bir yapı içerisinde ele alarak çok katmanlı okuma biçimleri ve yeni mekânsal deneyimler üretmektedir. Enstalasyon, ortaya çıktığı andan itibaren sanatsal üretimin sınırlarını genişleten ve kavramsal düşüncenin gelişimine katkı sağlayan bir ifade biçimi olarak öne çıkmıştır. Gündelik yaşamdan alınan nesnelerin asli işlevlerinden soyutlanarak yeni anlamlarla yüklenmesi, izleyiciyi geleneksel sanat algısının ötesinde düşünmeye ve yapıtı çözümlemeye yönlendirmiştir. Bu durum, enstalasyon sanatında izleyicinin edilgen konumdan çıkarak yapıtın bir parçası hâline gelmesini mümkün kılmıştır.

¹ Prof. Dr., Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi, Güzel Sanatlar Fakültesi, Heykel Bölümü, ORCID ID: 0000-0001-6448-1534

² Millî Eğitim Bakanlığı, Öğretmen, Görsel Sanatlar, ORCID ID: 0000-0002-3587-4037

Sanat nesnesinin farklı mekânlarda yeniden konumlandırılması ise enstalasyon (yerleştirme) olgusunun temelini oluşturmuştur. Enstalasyon sanatının sanat dünyasında yer edinmesiyle birlikte, galeri ve sergi mekânlarının işlevleri ve sergileme pratikleri de önemli ölçüde dönüşüme uğramıştır.

Sanat, toplumların kültürel gelişim süreçlerinde temel ve süreklilik arz eden bir yapı taşı olarak varlığını sürdürmektedir. Sanatsal etkinliklerin başlıca özellikleri arasında, sürdürülebilirliklerinin sağlanması ve niteliksel ile niceliksel boyutlarının zaman içerisinde dönüştürülerek geliştirilmesi yer almaktadır. Bu bağlamda sanat, sosyo-kültürel düzlemde çoğunlukla eleştirel bir duruş sergileyen ve mevcut olana karşıtık geliştiren bir alan olarak konumlanmış ve kültürel bir bellek içeriğine sahiptir. Kültür kavramı sanat olgusu içinde oldukça önemli bir yere sahiptir. Kırmızıgül'e göre (2023) kültür; katmansal ve disiplinlerarası etkileşimlerin bileşkesinden oluşan bir bütünselliğe sahip bir kavramdır (Kırmızıgül, 2023: 63).

Güncel anlamıyla sanat yapıtı, üretildiği tarihsel, toplumsal ve kültürel koşullardan bağımsız düşünülemez; dolayısıyla bir sanat yapıtını tarihsel çözümleme dışında kavramak mümkün değildir. Sanat yapıtının dönemlere göre farklılaşan işlevini belirleyen iki temel unsur bulunmaktadır. Bunlardan ilki toplumsal dönüşümler, ikincisi ise mekanik ve teknolojik gelişmelerdir. Sanat yapıtının “çoğaltılabilirlik” özelliği, izleyicinin yapıtla kurduğu ilişkinin niteliğini dönüştürmekle kalmamakta; aynı zamanda yapıtın ontolojik yapısını da değiştirerek bu ilişkinin tarihsel karakterini görünür kılmaktadır. (Lenoir, 2004, s.106).

Bu bağlamda sanat olgusu, kendisinden önceki üretim ve yaklaşımlarla kurduğu eleştirel ilişki üzerinden varlık kazanmakta; çoğu zaman onları reddederek ya da dönüştürerek kendi tanımını zaman içerisinde ortaya koymaktadır. Dolayısıyla sanat, kendinden önce var olanın tekrarını değil, ondan ayrılan yeni bir ifade biçimini ortaya koymakla yükümlüdür (Atalayer, 2009, s. 423). Bu anlamlandırma çerçevesinde sanat kavramı, tamamlanmış ve durağan bir yapı olarak değil; sürekli yeniden üretilen, canlı, devingen ve dinamik bir süreç olarak ele alınmaktadır.

Sergiler, bir veya birden fazla sanatçının sanatsal yaratımlarını sergilemek ve çalışmalarını halka, sanatseverlere, koleksiyonerlere ve eleştirmenlere sunmaları için bir platform sunmak üzere düzenlenmektedir. Sergiler, sanatçıları, sanat meraklılarını, küratörleri ve koleksiyonerleri bir araya getirerek sanat dünyasında topluluk duygusu geliştirir. Sanatın toplumun güçlü bir yansıması olmasını sağlayarak, çağdaş meselelerin ve duyguların anlık bir görüntüsünü sağlayabilmektedirler. Her dönemin eserleri ve onların sergileme biçimleri içinde bulunan döneme ait öznel özellikleri de içinde barındırır (Kayahan, 2024:2). Çok yönlü bir alan olan sanat, bireyi bilişsel, fiziksel ve ruhsal anlamda etkileyebilme özelliğine sahiptir.

Günümüz sanatı kavramsal süreçte herhangi bir konu, malzeme, teknik, mekân vb. unsurları sınırlandırmayarak her alandan üretimine olanak sağlamaktadır (Kayahan ve Çevik, 2020: 536).

Çağdaş Sanatta Enstalasyon Kavramı ve Sanatçı Okumaları

Sanat olgusunun üretim süreci ve bu sürecin öznesi olan sanatçı, özgün ve ayrıcalıklı bir konumda değerlendirilmektedir. Bu temel anlayış doğrultusunda sanat eseri, sanatçının bireysel duyarlılığı, düşünsel birikimi ve yoğunlaşmasının bir sonucu olarak ortaya çıkan; izleyiciye aktarılan özgün bir ifade ve biçim olarak kabul edilmektedir. Bu bağlamda, günümüzde sanatçının üretim gerçekleştirdiği bağlam, onun bireysel yaşam deneyimlerini, politik duruşunu ve içinde bulunduğu toplumsal çevreyi kaçınılmaz ve derin biçimde etkilemektedir. Bu çerçevede, bireyleri ve toplumları yönlendiren ya da yöneten sistemler bütünü olarak endüstrileşme ve buna paralel biçimde gelişen küreselleşme olguları öne çıkmaktadır. Sanatçı, bu kavramlar ekseninde iç ve dış, bireysel ve toplumsal, geleneksel ve modern gibi karşıtlıklarla yüzleşmekte; reddedilmesi mümkün olmayan bir biçimde içinde yaşadığı toplumun hem reel hem de sanal/virtüel değerlerinden etkilenmektedir. Sanatçının bu etkilere verdiği olumlu ya da olumsuz tepkiler, onun sanatsal üretiminin temel belirleyicileri hâline gelmekte ve varoluşunu bu dinamikler üzerinden sürdürmesini sağlamaktadır.

Endüstrileşme ve buna paralel olarak gelişen küreselleşme süreci, sanat yapıtının yeniden ve sürekli olarak çoğaltılabilesini mümkün kılarak yapıtın biricikliği kavramının sorgulanmasına yol açmıştır. Bu durum, sanatın yalnızca el becerisine dayalı bir üretim alanı olarak sınırlandırılmasını ve sınıflandırılmasını geçersiz kılmıştır.

Endüstri Devrimi, bu süreci deneyimleyen Batı toplumlarını çok yönlü ve çok katmanlı dönüşümlere zorlamış; sosyolojik, psikolojik, kültürel ve ekonomik alanlarda yeni arayışların ortaya çıkmasını kaçınılmaz hâle getirmiştir. Emek, sermaye, üretim ve artı-değer ilişkileri bağlamında gelişen bu dönüşüm, yeni toplumsal ve sınıfsal sorgulamaları da beraberinde getirmiştir. Endüstri toplumunda insan ilişkilerinin yeniden yapılanması sürecinde, insanın geri plana itilen insani değerlerinin aşınması tartışma konusu hâline gelmiştir. Özgün bir biyolojik varlık olmasının yanı sıra özgün bir duyusal yapıya da sahip olan insanın, hangi koşullarda ve ne ölçüde “kendisi” olabildiği sorusu; sanatı, sanat ürünlerini ve yaşam alanına ilişkin nesneleri yeniden tanımlamayı zorunlu kılmıştır (Pekmezci, 2009, s. 287).

Enstalasyon sanatı, geleneksel sanat anlayışının aksine, çevresinden bağımsız bir sanat nesnesi üretmeyi amaçlamamakta; aksine belirli bir mekân için tasarlanan, o mekânın fiziksel, kavramsal ve algısal niteliklerini kullanan ve sorgulayan bir ifade biçimi olarak tanımlanmaktadır. Bu sanat türünde izleyicinin etkin katılımı, yapıtın temel bileşenlerinden biri olarak kabul edilmektedir. Kavramsal sanatla güçlü bağlar kuran enstalasyonun kökenleri, 20.

yüzyılın başlarında Marcel Duchamp'ın hazır-yapımları ve Kurt Schwitters'in mekân odaklı çalışmalarıyla ilişkilendirilmektedir.

Çağdaş sanat bağlamında enstalasyon, mimarlık ve performansın yanı sıra pek çok görsel sanat disiplininin beslenen melez bir yapı sergilemektedir. Bu disiplinlerarası yaklaşım hem sanatçının hem de izleyicinin rollerinin yeniden tanımlanmasına olanak sağlamış; sanat yapıtının niteliğine ve tanımına ilişkin farklı ve çoğul bakış açılarını gündeme getirmiştir (Sözen, 2010, s.147-162). Bu bağlamda sanatın, dönemin geleneksel anlayışından ve hâkim estetik atmosferinden uzaklaşması, özellikle Marcel Duchamp'ın hazır nesneleri sanatsal bağlama dâhil etmesiyle mümkün hâle gelmiştir. Duchamp, hazır nesneler aracılığıyla sanatı nesne merkezli bir üretim alanı olmaktan çıkararak düşünsel ve kavramsal bir zemine taşımıştır.

Hazır nesneler arasında en kışkırtıcı ve tartışma yaratan örneklerden biri kuşkusuz *Pisuar*'dır. Duchamp'ın bir sıhhi tesisat firmasına ait ürünü "R. Mutt" imzasıyla, reddedileceğini bilerek ve kendisinin de jüri üyesi olduğu 1911 yılında New York'ta düzenlenen Müstakiller Salonu'na sunduğu bu yapıt, sanat tarihinin en radikal kırılma noktalarından biri olarak kabul edilmektedir. Seri üretimle çoğaltılan ve gündelik bir ihtiyacı karşılamaya yönelik modern bir sanayi ürünü aracılığıyla Duchamp, modernist estetiğin temel sorunlarını görünür kılmıştır.

Pisuar, yalnızca modernlik kavramını değil; aynı zamanda sanat-zanaat, sanat-sanayi ilişkisi ve mimesis gibi sanat tarihinin kadim meselelerini de yeniden gündeme taşımaktadır. Duchamp'a göre Bay Mutt'un pisuarı kendi elleriyle üretmiş olup olmaması önem taşımamaktadır. Sanatçı, gündelik yaşama ait sıradan bir nesneyi yeni bir bağlamda sunarak onun işlevsel değerini geçersiz kılmakta; nesnenin anlamı, ona yüklenen yeni düşünce ve bakış açısı doğrultusunda yeniden inşa edilmektedir. Bu bağlamda Bay Mutt'un sunduğu nesne, yalnızca fiziksel bir varlık olmaktan çıkarak kavramsal bir öneriye dönüşmektedir (Bürger, 2004, s. 19–21).

Bu üretimlerin ardından, 1960'lı ve 1970'li yıllardan itibaren sanatta biçimci yaklaşımlara karşı konumlanan ve düşünsel boyutu önceleyen Kavramsal Sanat, Performans Sanatı, Fluxus gibi akımlar ortaya çıkmıştır. Dönemin sanatçıları tarafından etkin biçimde benimsenen bu yeni sanat anlayışları, farklı malzeme, teknik ve ifade olanaklarından yararlanarak sanat üretiminin sınırlarını genişletmiştir. Söz konusu yaklaşımlarla birlikte sanatta kesin ve katı sınırların giderek ortadan kalktığı; disiplinlerarası bir perspektif aracılığıyla izleyici ya da dinleyiciye edilgen değil, etkin bir rol yükleyen alternatif eğilimlerin öne çıktığı görülmektedir.

Bu sanat akımları ve alternatif eğilimler, geçmişte sanat disiplinleri arasında uzun yıllar boyunca belirli grup ya da düşünceler aracılığıyla sürdürülen üretim biçimlerinden farklı olarak, daha çok ortaya koydukları manifestolar üzerinden kendilerini ifade etmişlerdir. Aynı zamanda bu yaklaşımlar, sergileme mekânı olarak yalnızca sanat galerilerinin kullanılması ve bu durumun gelenekselleşmesine yönelik eleştirel bir tutum geliştirmiştir. Bu bağlamda, zamansal sınırlamalar gözetilmeksizin, pek çok sanatçının farklı eğilimler ve disiplinler içerisinde üretim gerçekleştirdiğini görmek mümkündür. Aslında kavramın sanattaki belirleyici rolü bu anlamda yeni bir olgu değildir. Düşüncenin yapıtın önünde yer aldığına dair yaklaşım, Duchamp'ta erken dönemden itibaren varlığını sürdüren temel bir görüştür. 1965'li yıllardan itibaren ise çok sayıda sanatçı, yapıtın fiziksel olarak gerçekleştirilmesinden ziyade sanatın anlamı, amacı ve ontolojik niteliği üzerine yoğunlaşmıştır (Germaner, 1997, s. 47). Post bir hareket uzamı olarak 20. Yüzyılın ikinci yarısından sonra çok sayıda oluşum ve hareket melez bir biçimlenme süreci içinde değerlendirilmeye başlamıştır (Kırmızıgül, 2020: 217).

Bu bağlamda Yerleştirme Sanatı ya da Enstalasyon olarak adlandırılan yaklaşım, geleneksel sanat yapıtlarının tanımlanması, üretilmesi, düzenlenmesi ve sergilenmesi süreçlerine ilişkin köklü bir farklılığı ifade etmektedir. Enstalasyon, geleneksel sanat anlayışının aksine, çevresinden bağımsız ve özerk bir sanat nesnesine dayanmaz; anlamını büyük ölçüde içinde konumlandığı mekânla kurduğu ilişki üzerinden üretir. Ancak bu noktada, enstalasyon uygulamalarında belirleyici olan unsurun manifestoya dayalı kavramsal çerçeve olduğu özellikle vurgulanmalıdır. Bu süreçte sanat üretimi, önceden belirlenen bir mekân için tasarlanmakta; mekânın fiziksel, algısal ve kavramsal niteliklerini kullanarak onları görünür kılmakta ve izleyicinin eylemsel ya da düşünsel düzeyde sürece dâhil olmasını temel bir gereklilik olarak kabul etmektedir. Enstalasyon uygulamaları, kapalı, açık, yarı kapalı ya da yarı açık mekânlarda gerçekleştirilebilmesinin yanı sıra, çağdaş sanatta birçok farklı görsel sanat disiplininin beslenen, disiplinlerarası ve çok katmanlı bir fenomen olarak değerlendirilmektedir.

1970'li yıllardan itibaren yaygınlık kazanan enstalasyon (yerleştirme sanatı) anlayışının temelinde, Marcel Duchamp'ın düşünsel mirası ve özellikle Kavramsal Sanat yer almaktadır. Yerleştirme, çağdaş sanat içerisinde hem araştırmaya hem de uygulamaya dayanan, kapsamı geniş bir kavram olarak değerlendirilmektedir. Bu sanat pratiği, farklı disiplinler arasındaki sınırları aşarken her bir disiplinin kendine özgü niteliklerini, tarihsel arka planlarını ve çağdaş bağlamda kurdukları ilişkileri sorgulamaya açmaktadır. Ayrıca yerleştirme sanatının dünya genelinde yaygınlaşarak evrensel bir nitelik kazanmasında, sunduğu malzeme çeşitliliğinin sanatçıya sağladığı geniş ifade olanaklarının önemli bir payı bulunmaktadır. Bu sanat türünün

temelinde iki ana parametre yer almaktadır: mekân ve zaman. İzleyiciden, yapıtı deneyimlerken yaşama dair olguları keşfetmesi, zaman ve mekân içerisinde bilinçlenerek yönünü bulması beklenmektedir. Bu süreçte yapıt ile mekân arasındaki sınırlar belirsizleşmekte; her iki unsur birbirine eklenilerek bütüncül bir deneyim alanı oluşturmaktadır (Dedeal, 2008, s. 142).

20. yüzyılda modern eleştiri kuramlarının gelişimiyle birlikte, sanatın dilini, kurallarını ve sınırlarını zorlayan eleştirel bir tutum belirginlik kazanmıştır. Geleneksel doğruların geçerliliğini yitirmesiyle birlikte, sanatçının üretim sürecinde belirleyici olan içerik bütünüyle öznel bir alana yönelmiştir. Marcel Duchamp ile temelleri atılan bu yeni sanat anlayışının etkisi giderek genişlemiş; sanat yapıtı ile izleyici, sanat kurumları ve eleştirmenler arasındaki ilişkiler daha kapsamlı ve çok boyutlu biçimde sorgulanmaya başlanmıştır (Öztürk, 2008, s. 126). Marcel Duchamp'ın açtığı bu düşünsel ve sanatsal hattı izleyen çok sayıda sanatçı ortaya çıkmıştır. Ancak bu sanatçılar arasında gerek sıra dışı kişisel yaşamı gerekse bedeni merkeze alan canlı performanslarıyla sanat tarihinde derin izler bırakan Joseph Beuys, kuşkusuz en dikkat çekici figürlerden biri olarak öne çıkmaktadır.

Resim 1: Joseph Beuys, “Sürü”, 1969 Volkswagen minibüs ve her biri keçe, yağ ve el feneri taşıyan 24 adet kızak, Neue Galeri, Staatliche Müzesi, Kassell, Almanya.



<https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/628789>

Joseph Beuys, kendi varlığını, bedenini ve düşünsel birikimini sanatsal üretimin temel malzemesi olarak ele alarak, daha önce ya hiç deneyimlenmemiş ya da sınırlı biçimde fark edilmiş bir yaklaşımı sanat alanına taşımıştır. Bu bağlamda Beuys, insanı ilk kez doğrudan sanat yapıtının malzemesi ve aynı zamanda sanat yapıtının kendisi olarak konumlandırmıştır. Bu yaklaşım, çok katmanlı anlamlar içermesi ve sınırları zorlayan niteliği nedeniyle tartışılması

güç ve karmaşık bir mesele olarak değerlendirilmektedir. Beuys'un sanatsal ve düşünsel pratiğinde özgürlük, öz-belirlenim, bireyin kendi kaderini yaratma gücü, yaratıcılık, sanat ve insan kavramları neredeyse eş anlamlı bir bütünlük içerisinde ortaya çıkmaktadır. Sanatçının en çok üzerinde durduğu düşünce ise, genel çerçevede "insan bir heykeldir" ifadesiyle somutlaşan ve insanın yaratıcı potansiyelini merkeze alan anlayıştır (Alptekin, 1992, s. 13).

Resim 1'de yer alan Joseph Beuys'a ait *Sürü* adlı enstalasyon, bir Volkswagen minibüsü, yirmi adet kızak, iç yağı, keçe ve cep feneri gibi unsurlardan oluşmaktadır. Sanatçı, bu çalışmada kullandığı göstergeleri yan anlamsal düzlemde şu şekilde açıklamaktadır: Yapıt, bir mahrumiyet durumuna işaret eden bir nesne olarak kurgulanmıştır ve "sürü" tarafından gerçekleştirilen bir istila metaforunu barındırmaktadır. Mahrumiyet koşullarında Volkswagen minibüsü sınırlı bir işlev üstlenirken, hayatta kalmayı mümkün kılan asıl unsurların daha ilkel ve doğrudan araçlar olduğu vurgulanmaktadır. Bu bağlamda, yeryüzü üzerinde hareket etmenin en dolaysız biçimi, kızakların demir ayaklarının zeminde kaymasıyla temsil edilmektedir. Her bir kızak, kendi cankurtaran donanımını taşımakta; cep feneri yön bulma düşüncesini, keçe koruyucu bir unsur, iç yağı ise beslenmeyi simgelemektedir. Beuys'un bu enstalasyonu, nesnelerin işlevsel özellikleri ile sembolik anlamları arasındaki ilişkiyi görünür kılarak çok katmanlı bir okuma alanı sunmaktadır (Şahiner, 2008, s. 152-153).

Joseph Beuys'a göre sanat, bireyleri ve toplumları dönüştürme potansiyeline sahip güçlü bir araçtır. Bu inanç doğrultusunda sanatçı hem toplumsal hem de entelektüel düzlemde çeşitli protest eylem ve etkinliklerde bulunmuştur. Beuys'un New York'ta bir galeride bir hafta boyunca bir çakalla birlikte gerçekleştirdiği performans, Amerikan yerlilerinin maruz kaldığı tarihsel ve trajik katliamların metaforik bir anlatımı olarak değerlendirilmektedir (Goldberg, 1998, s. 50).

Bu bağlamda Yerleştirme Sanatı, izleyicide psikolojik ve toplumsal bir farkındalık yaratmayı hedefleyerek, yerleşik değerler sisteminin sorgulanmasını mümkün kılmaktadır. Politik söylemler ile savaş, açlık ve yoksulluk gibi toplumsal olgulara yönelik eleştirel tepkiler, enstalasyonlar aracılığıyla açık ya da örtük biçimlerde ifade edilmektedir. Bu kavramsal söylemlerin enstalasyon sanatında yoğun biçimde kullanılmasının temel gerekçesi ise, izleyiciyi gündelik ve alışılmış çevresinden kopararak bireysel ve toplumsal bilinçlenme sürecini tetikleyen bir deneyim alanı oluşturma arzusudur.

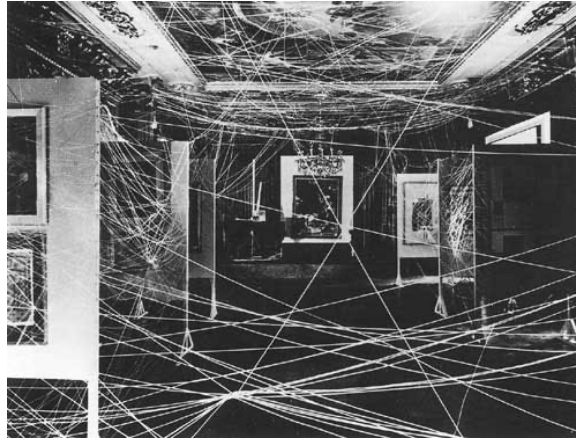
Günümüzde sanatsal eylem, gündelik yaşamın ürettiği siyasal, politik, düşünsel ve insani atmosferi görünür kılan bir boyuta ulaşmıştır. Bu bağlamda sanatın estetik kurgusuna dayalı, atölye merkezli geleneksel algılama biçimi büyük ölçüde arka plana itilmiştir. Sanatsal eylem, sahip olduğu düşünsel derinliği açığa çıkarma yönündeki çaba doğrultusunda anlam

kazanmaktadır (Baysar, 2006, s. 671). Bu çerçevede Yerleştirme Sanatı ya da Enstalasyon kavramı, belirli bir sanat akımı olarak ele alınmanın ötesinde, bağımsız ve esnek bir ifade biçimi olarak değerlendirilmelidir. Bir enstalasyon uygulaması içerisinde, malzeme ve biçim açısından birbirinden oldukça farklı unsurların bir arada kullanılması mümkündür. Sanatçı, bir durumu, olayı ya da olguyu aktarmak amacıyla video, fotoğraf, film, dijital baskı, ışık, bilgisayar ve benzeri tüm teknolojik olanaklardan yararlanabilmektedir.

Bu bağlamda enstalasyon sanatı, geleneksel sanat anlayışını aşarak deneyime dayalı, geçici ve mekâna özgü üretimlerle sanatın sınırlarını genişletir. Sonuç olarak, çağdaş sanatta enstalasyon, yalnızca sanatsal bir yöntem değil, aynı zamanda izleyiciyle doğrudan ilişki kuran, sosyal, politik ve kültürel bağlamları sorgulayan güçlü bir anlatım biçimi olarak sanat pratiğinde merkezi bir rol üstlenmektedir (Özcan Özden, 2025 a, s. 258).

Bu yaklaşım, sanatçının geçmişten devralınan ya da mevcut olan ve çoğu zaman belirli gruplaşmalar etrafında şekillenen, izleyiciyle geleneksel olarak dört duvar arasında buluşması öngörülen sanat pratiklerinden ayrışma arzusunu ortaya koymaktadır. Bu bağlamda enstalasyon çalışmaları, geleneksel söylem biçimlerinin yetersiz kaldığı durumlarda, sanatçının kendi söylemini ve izleyicinin algısını besleyecek yeni “sözcükler” üretme çabası olarak da yorumlanabilir. Farklı malzemelerin bir arada kullanımı, bu yeni sözcük dağarcığını oluşturan çok katmanlı ve çok anlamlı bir kavramsal zinciri simgelemekte; sanatçı üretimlerini bu çoğul anlam alanları üzerinden tanımlamaktadır.

Resim 2: Marcel Duchamp, Otuz Kilometrelik İp, 1942



<https://www.e-skop.com/skopdergi/duchampin-labirenti-first-papers-of-surrealism-1942/1939>

Savaş esirleri yararına düzenlenen *Sürrealizmin Başvuru Belgeleri (First Papers of Surrealism)* sergisi, Marcel Duchamp tarafından kurgulanmış; André Breton ve Max Ernst ile birlikte Amerika ve Avrupa'dan elli sürrealist sanatçının yapıtları seçilmiştir. Sergi başlığında

yer alan “First Papers” ifadesi, Amerika Birleşik Devletleri vatandaşlığı için doldurulan başvuru formlarına gönderme yapmaktadır. Bu başlık, iyimser bir bakış açısıyla yeni bir yaşamın başlangıcını simgelerken; başka bir yorumla, II. Dünya Savaşı’nın en yoğun yaşandığı dönemde resmî bir kimlik edinme eylemine yönelik ironik ve hüznü bir eleştiri olarak da değerlendirilebilir (<https://www.e-skop.com/skopdergi/duchampin-labirenti-first-papers-of-surrealism-1942/1939>).

Resim3: Andy Goldsworthy, “YüzeyselGerilim”,1991



https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Andy_Goldsworthy_exhibition_%283806572165%29.jpg

Serginin en dikkat çekici jestlerinden biri, çok katmanlı anlamlar barındıran mekânsal düzenlemedir. Duchamp, galerinin tamamını yaklaşık iki kilometre uzunluğunda iplerden oluşan bir ağ ile sarmış; bu ağ, yalnızca sergilenen resimlerin üzerini örtmekle kalmamış, aynı zamanda izleyicinin mekân içerisindeki hareketini ve yapıtlarla kurduğu doğrudan ilişkiyi de engellemiştir (Resim 2). Duchamp’ın 1913’ten itibaren çalışmalarında sıklıkla başvurduğu “örümcek ağı” metaforu, bu enstalasyonda da merkezi bir rol üstlenmektedir. Bu metafor, kimi yorumcular tarafından modernist sanatın karmaşık ve erişilmesi güç yapısının bir ifadesi olarak değerlendirilirken; kimi yaklaşımlarda ise örümcek ağının çağrıştırdığı eskimişlik ve terk edilmişlik duygusunun vurgulandığı ileri sürülmektedir. Ancak söz konusu eskimişlik, yalnızca bir çürüme göstergesi olarak değil, aynı zamanda belirli bir nitelik ve tarihsel derinlik işareti olarak da okunabilmektedir (Artun, 2005, s. 104). Bu bağlamda, sanatın özgünlüğü sanatçının öznel deneyim sürecini taşımaktadır. Sanatçılar kültürlerden, sanat akımlarından, çevreden ilham alarak malzeme, yöntem ve üretim süreçlerini farklı disiplinlerden besleyerek gerçekleştirmektedirler (Bağırılı, 2025, s.497).

Orijinali Andy Goldsworthy tarafından 1991 yılında üretilen ve 1993 yılında Donald Hess tarafından sonradan satın alınan *Yüzeysel Gerilim* adlı yapıt (Resim 3), zemin ile tavan

arasında gerilmiş iki duvar arasında konumlanan, ızgara kafes formunda bir düzenlemeden oluşmaktadır. Çalışma, alıç dikenleriyle birbirine tutturulmuş yaprak ve saplardan meydana gelmekte olup, yapıtın üretim sürecinde herhangi bir tutkal ya da yapay birleştirici donanım kullanılmamıştır. Bu bağlamda Andy Goldsworthy'nin sanatsal kimliğini yalnızca bir heykeltıraş, fotoğraf sanatçısı ya da Land Art uygulayıcısı olarak tanımlamak yetersiz kalacaktır. Sanatçının üretimleri, zamana ve mekâna müdahale eden kavramsal bir yaklaşım çerçevesinde; kimi zaman açık alanda, kimi zaman ise galeri mekânında gerçekleştirdiği enstalasyon uygulamalarıyla öne çıkmaktadır.

Andy Goldsworthy, acımasız kent yaşamına eleştirel bir bakış geliştiren ve insani duyarlılıkları doğa ile ilişkilendirerek yüceltmeyi amaçlayan bir sanatçı olarak değerlendirilmektedir. Yapıtları, Land Art ya da ekolojik/yerinde sanat bağlamında ilk bakışta yalın bir görünüm sunsa da kavramsal açıdan güçlü ve çok katmanlı anlamlar içermektedir (Aktuğ, 2003, s. 8).

Resim 4: İpek Aksüğüş Düben, “Manuscript 1994”, Enstalasyon



<https://manifold.press/kimlik-sanat-ve-sanatsal-yaraticilik-ozgurlugu-manuscript-1994>

Dünya genelindeki bu tür uygulamaların yanı sıra, Türkiye’de de kavramsal yaklaşımları merkeze alan ve zaman zaman enstalasyon aracılığıyla bu düşüncelerini ifade eden pek çok profesyonel sanatçı bulunmaktadır. Bu sanatçılar arasında İpek Duben, Şükrü Aysan, Cengiz Çekil, Hüsamettin Koçan, Gülsün Karamustafa, Balkan Naci İslimyeli, Canan Beykal, Ayşe Erkmen, Bünyamin Özgültekin, Ender Güzey, Bedri Baykam, Serhat Kiraz, İsmet Doğan, Tayfun Erdoğan ve Lale Çavuldur gibi isimler sayılabilir.

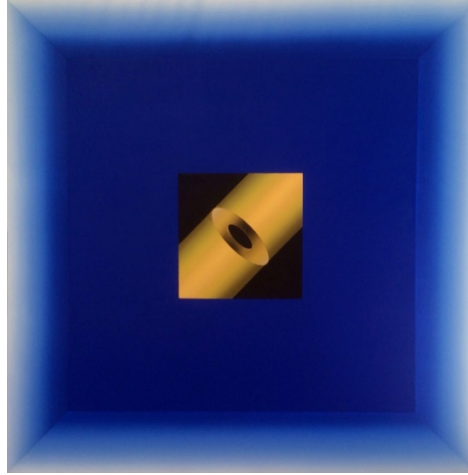
Bu bağlamda, birbirinden beslenen disiplinler arası yaklaşım ile sanatçılar, çeşitli malzeme ve tekniklerin sunduğu imkânları kendi özgünlükleri ve ifade özgürlükleri çerçevesinde değerlendirerek sanat dünyasında büyük bir çeşitliliğin oluşmasına katkıda

bulunmakla birlikte, dönemlerine özgü imgeler üreterek sanatsal yönelimlere etki etmektedirler (Özcan Özden, 2025 b: 167).

Sanat eğitimini Amerika Birleşik Devletleri'nde tamamlayan İpek Aksügür Düben (1941), çağdaş sanatın çok boyutlu yapısını kavramış sanatçılar arasında yer almaktadır. Sanatçı, yapıtlarında uyum ve karşıtlık ilişkilerini kavramsal bir zemin üzerinde ele almakta; özellikle kimlik sorunsalı üzerine yoğunlaşmaktadır. Resimlerinin büyük bir bölümünde toplumsal ve kültürel kimlik ile bireysel kimlik arasındaki uyum ve çelişkileri irdeleyerek bu gerilimleri sanatsal bir kurgu içerisinde ele almaktadır.

Düben, üretimlerinde suluboya, akrilik, alçı, aydınlar üzerine fotokopi ve fotoğraf gibi farklı malzeme ve tekniklerden yararlanmaktadır. *Manuscript 1994* adını verdiği düzenlemesinde (Resim 4), elli bir parçadan oluşan resim dizisi, on dört metrelik bir duvar boyunca yan yana yerleştirilerek süreklilik içinde tekrar eden bir yapı oluşturmaktadır. Her bir resim tek başına bağımsız bir anlam taşıırken, tüm parçalar bir araya geldiğinde dört ayrı tümceyi ifade eden bütüncül bir anlatı ortaya koymaktadır. Hiyeroglif bir yapı oluşturan bu parçaların içerisine yerleştirilen bir albüm ise çalışmanın katmanlı anlam dünyasını daha da derinleştirmektedir (Ersoy, 1998, s. 154).

Resim 5: Bünyamin Özgültekin, 2015, 150x150,



https://www.artsuitesgallery.com/koleksiyon_art/bunyamin-ozgultekin-karadelik/

Bünyamin Özgültekin (1951), çok boyutlu bir yaklaşım içerisinde ışık, renk ve enerji öğelerini ve bu öğelerin değişkenliklerini özgül bir biçimde bir araya getirerek kinetik yapıtlar üretmektedir. Bilinçli ve araştırmacı kişiliği doğrultusunda çağın teknolojik olanaklarını sanatsal üretimde bir araç olarak kullanan sanatçı, çalışmalarında genellikle pleksiglas, immateryal malzemeler ve ışık öğesinden yararlanmaktadır. Işığın renkler üzerindeki dönüşümünü merkeze alan bu üretimler, yeni görsel ve algısal oluşumlar ortaya koymaktadır.

Yapıtlarında çoğunlukla strüktüalizm temelli bir sanat felsefesine dayanan simgesel bir anlatım hâkimdir. İnsan ilişkileri, yaşam ve doğa gerçeklerinden beslenen düşünsel altyapı, malzemenin sunduğu olanaklar çerçevesinde görünür kılınmakta; gösteren ile gösterilen arasındaki ilişki, enstalasyonlar aracılığıyla bütüncül bir yapı kazanmaktadır. Madde ve ışık bileşkesi üzerinden kurgulanan bu yapıtlar, düşünce ile teknik becerinin birleşimini temsil etmektedir (Resim 7) (Ersoy, 1998, s. 158).

İsmet Doğan (1957), estetik ve politik kaygıları bir arada ele aldığı sanatsal üretimlerinde, resim ile nesne arasında geçişkenlikler kurmaktadır. Sanatçı, resmi geleneksel anlayışta olduğu gibi duvara asılan dekoratif bir unsur olarak değil; duvardan bağımsız, mekânla ilişki kuran bir nesne olarak ele almakta ve bu yaklaşımı “resim nesnesi” yerine “nesne resim” kavramı üzerinden düşünmektedir.

Dışbükey aynalarla gerçekleştirdiği enstalasyon çalışmalarında, birbirine eklemelenmiş ve parçalanmış beden imgeleri ile aynalardan yansıyan etkiler aracılığıyla izleyiciyi kalıplaşmış görme biçimlerinden uzaklaştırmayı hedeflemektedir. Bu çalışmalar, karşıtlıkları yeni arayışlar çerçevesinde görünür kılarken; görsel değerler üzerinden eski ve yeni arasındaki karşılaştırmaları, kültürel karmaşayı ve kimlik arayışını sorgulamaktadır (Resim 8) (Ersoy, 1998, s. 160).

Resim 6: İsmet Doğan, Dış Bükey Elips Ayna, Enstalasyon



<https://cargocollective.com/ismetdogan/MIRRORS>

Türk kavramsal sanatının önemli figürlerinden Cengiz Çekil, çağdaş sanat alanlarında verdiği eserlerle tanınmaktadır. Çekil, özellikle performans, fotoğraf, buluntu nesne ve yerleştirme gibi farklı üretim teknikleri kullanmıştır. Sanatında gündelik yaşamın nesnelerini, yerel kültürü ve toplumsal yapıyı sorgulayan bir yaklaşım benimseyen sanatçı; felsefi, psikolojik ve sosyal temaları işlerken, sanatını bireysel ve toplumsal hafıza üzerinde bir tanık olarak konumlandırmaktadır (Dere, 2025, s.41-54).

Cengiz Çekil (1945-2015), 1970’li yıllardan itibaren üretimlerinde gündelik yaşamdan devşirilmiş malzemelere yönelmiştir. Sanatçı, hazır nesneleri, yerleşik söylemleri ve biçimleri bağlamlarından kopararak yeniden düzenleme, yinleme ve dönüştürme yoluyla kullanmış; bu yöntemle sanatın geleneksel tanım ve sınıflandırmalarını aşan, kolektif belleği etkin kılan çok katmanlı yapıtlar ortaya koymuştur.

Resim 7: Cengiz Çekil, Saat kaç? Fiziksel boyutlar: her biri 56x75,7 cm, 2008



<https://sanat.ykykultur.com.tr/sergiler/cengiz-cekil-saat-kac-what-time-is-it>

Çekil’in sanatsal pratiği, modernleşme, kentleşme, küreselleşme, siyasal şiddet ve tüketim kültürü gibi döneminin sosyo-politik dinamiklerini eleştirel ve ironik bir yaklaşımla ele alır. Yerel ve güncel sorunları evrensel ve soyut biçimlerle ilişkilendirerek ölüm, zaman, enerji ve inanç gibi kavramlar etrafında varoluşsal sorgulamalar geliştirir. Yapıtlarında sıkça yer verdiği saatler, gazeteler ve takvimler aracılığıyla yalnızca gündemi ve hâkim düşünce yapılarını görünür kılmakla kalmaz; aynı zamanda zamanın kavramsallaştırılması ve temsiline yönelik bir düşünme alanı açar. Özellikle 1980’li yıllardan itibaren üretimlerinde belirginleşen anıt mezar ve sunak benzeri düzenlemeler ile kurban ve muska motifleri, bir yandan bireyi korku ve şiddet üzerinden disipline eden tehditkâr toplumsal yapıyı eleştirirken, diğer yandan insanın akıp giden zamanı işaretleyerek yaşamı tüm kırılganlığı ve geçiciliği içinde anlamlandırma çabasına dikkat çeker. <https://www.artur.org.tr/sergi/cengiz-cekil-bugun-de-yasiyorum/1193>

Cengiz Çekil, zengin görsel katmanların yanı sıra işitsel öğelerle de desteklediği enstalasyonunda izleyiciyi “zaman” kavramı üzerine düşünmeye davet etmekte; aynı zamanda şu soruyu gündeme taşımaktadır: Eğer sanat, akıp giden zamandan bir “an”ı koparıp paranteze alırsa, o hâlde saat kaçtır? <https://art.ykykultur.com.tr/exhibitions/cengiz-cekil-saat-kac-what-time-is-it>

Resim 8: Cengiz Çekil, Saat kaç? Fiziksel boyutlar: her biri 56x75,7 cm, 2008



<https://sanat.ykykultur.com.tr/sergiler/cengiz-cekil-saat-kac-what-time-is-it>

Cengiz Çekil'in sergiye adını veren *Saat Kaç?* başlıklı yapıtı, sanatçının pratiğinin merkezinde yer alan zaman kavramını temel alarak ele alınmaktadır. Zaman, dünyayı anlamlandırmak için insanlık tarafından oluşturulmuş en kapsamlı sistemlerden biridir. Ölçülür, bölümlenir ve bu ölçümler aracılığıyla gündelik yaşam düzenlenir. Çekil, bireyin zamanla kurduğu bu düzenleyici fakat aynı zamanda baskılayıcı ilişkiyi, saatin yaşamın merkezinde giderek artan belirleyiciliği üzerinden sorgular. İzleyici, yapıtla karşı karşıya geldiği anda kaçınılmaz olarak şu soruyla yüzleşir: “*Saat kaç?*” Sanatçı, zaman olgusunu yalnızca bireysel bir deneyim olarak değil; toplumsal, siyasal ve medyatik ilişkiler ağı içinde de ele alır. 2008 tarihli günlük gazeteler üzerine gerçekleştirdiği serigrafilerde, belirli manşetleri öne çıkararak Türkiye'nin dönemin politik atmosferini görünür kılar. Bu yaklaşım, izleyiciyi yalnızca geçmişe ya da belge niteliğindeki bir zamana bakmaya değil, içinde bulunulan “şimdi”yi anlamaya ve yorumlamaya davet eden eleştirel bir zaman okuması sunar.

<https://soundcloud.com/arter/112-cengiz-cekil-saat-kac>

Sonuç ve Değerlendirmeler

Ortaya konulan her yenilik, mevcut bilgi birikimi ve yerleşik alışkanlıklarla çeliştiği için, ilk aşamada çoğu zaman bozuk ya da değersiz olarak nitelendirilmektedir. Ancak tarihsel gelişim süreci incelendiğinde, hiçbir yeniliğin bütünüyle başarısızlığa uğramadığı görülmektedir. Yenilik, toplumların en temel gereksinimlerinden biri olmasının yanı sıra ilerlemenin de ön koşuludur. Bu gereksinim, çoğu zaman ilk olarak sanat alanında kendini göstermektedir. Özellikle toplumsal ve politik kriz dönemlerinin ardından ortaya çıkan sanatsal üretimler, yenilik arayışının en belirgin biçimde gözlemlendiği örnekleri oluşturmaktadır.

Yaşam ile sanat arasındaki benzerlik, yeniliğin her iki alanda da kaçınılmaz ve belirleyici bir unsur olduğunu ortaya koymaktadır. Bu bağlamda yenilik, yalnızca doğa ve toplum yasalarının bir sonucu değil; aynı zamanda yaşamın ve insan ruhunun temel dinamiklerinden biri olarak değerlendirilebilir. Geleneklere ne ölçüde bağlı olunursa olunsun, tarihsel süreç boyunca sanatsal yönelimleri belirleyen temel unsurun yenilik olduğu söylenebilir (Ersoy, 1999, s. 120). 20. yüzyılda teknolojinin ulaştığı düzey, pek çok alanda olduğu gibi sanatta da geleneksel değer yargılarının sorgulanmasına ve dönüşmesine yol açmıştır. Sanatın bu süreçten bağımsız kalması mümkün olmamıştır. Nitekim 20. yüzyılın ikinci yarısına damgasını vuran sanat akımlarının adlarına bakmak dahi bu dönüşümün boyutları hakkında fikir vermektedir. All-Over, Art Brut, Funk Öncesi, Cobra, Fluxus, Soyut Dışavurumculuk, Kinetik Sanat, Happening ve Pop Art gibi akımlar, bu dönemde sanatın geçirdiği köklü değişimin somut göstergeleri arasında yer almaktadır (Binzet, 2006, s. 12).

Son yıllarda sanatçıların, belirli bir kavram çerçevesinde geliştirdikleri üretimlerin sanat fuarları ve bienallerde giderek daha yaygın biçimde yer aldığı gözlemlenmektedir. Enstalasyon (yerleştirme) uygulamalarında izleyicinin de mekâna dâhil edilmesiyle birlikte, sanat yapıtı ancak bu etkileşim süreci içinde anlam üretmeye başlamaktadır. Bu bağlamda enstalasyon sanatının öncüleri, öncelikle sanat nesnesinin geleneksel tanımını dönüştürmüş; sanat yapıtı ile izleyici arasındaki ilişkiyi sorgulayan yeni bir yaklaşım ortaya koymuşlardır. Mekân, nesne ve izleyici unsurları, anlamsal düzlemde birbirini tamamlayarak bütüncül ve kavramsal bir anlatım dili oluşturmuştur

Başlangıçta kendi dönemi içerisinde avangart bir sanat üretim biçimi olarak ortaya çıkan enstalasyon uygulamaları, günümüzde hızla dönüşen ekonomik, siyasal ve toplumsal dinamikler doğrultusunda özgün ve ayrıcalıklı bir konum edinmiştir. Bu bağlamda, enstalasyon sanatının günümüzde olduğu gibi gelecekte de biçimsel ve anlamsal dönüşümler geçirerek bireysel, toplumsal ve siyasal nitelikli yeni manifestolara göndermelerde bulunacağı öngörülmektedir. Bu tür uygulamalarda, gündelik ve doğal malzemelerin yanı sıra video, ses, performans, bilgisayar ve internet gibi çok katmanlı ve çok dilli yeni teknolojik araç ve yöntemlerin yaygın biçimde kullanıldığı görülmektedir. Söz konusu teknolojik olanaklar, enstalasyon sanatının ifade alanını genişleterek izleyiciyle kurulan ilişkiyi güçlendirmekte ve yapıtın kavramsal derinliğini artırmaktadır.

Kaynakça

Aktuğ, C., “Kent ve Doğa Sanatı: Andy Goldsworthy”, Hacettepe Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi 7. Ulusal Sanat Sempozyumu, Sanat ve Çevre, Ankara, 2003, s.8.

Alptekin, H., “Sanatçı ve Vizyoner”, Plastik Sanatlar Derneği Yayın Dizini, İstanbul, 1992, s.13.

Artun, A., (Editör), “Sanatçı Müzeleri”, Çevirenler: Elçin Gen, Ali Berkay, Engin Yılmaz, İletişim Yayınları, 2005, İstanbul, s.104.

Atalayer, G., “Tekstil Sanatları Eğitiminde Bauhaus’un İzleri Üzerine”, İletişim Yayınları, İstanbul, 2009, s.423.

Bağırılı, R. (2025). “Mekânın İkonik Dönüşümü; Henrique Oliveira Örneği”, International Social Mentality and Researcher Thinkers Journal, 11(3), s.497-505.

Baysar, Z., “Sanatta Çağdaş Oluşumlar ve Resim”, Hacettepe Üniversitesi Güzel Sanatlar fakültesi 8.Ulusal Sanat Sempozyumu, 2006, Ankara, s.671.

Binzet, C., Rh + Sanat Plastik Sanatlar Dergisi, “Sanatın Sanalı, Sanalın Sanatı”, Sayı 31, Temmuz-Ağustos 2006, s. 12.

Beatrice, L., Çev: Aykut Derman, Sanat Yapıtı, Yapı Kredi Yayınları, “Sanat Yapıtının Çoğaltılabilirliği; Walter Benjamin”, İstanbul, 2004, s.106.

Bürger, P., “Avangard Kuramı”, İletişim Yayınları, Sunuş: Ali Artun, İstanbul, 2004, s 19–21

Dedeal, H., “Ayşe Erkmen”, Seksenlerde Türkiye’de Çağdaş Sanat: Yeni Açılımlar, İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları 199, İstanbul, 2008, s.142.

Dere, M. (2025). Flanör Bir Tanıklık; Cengiz Çekil’in Görsel Parkurlar Enstalasyonu. *Yedi*, 34, 41-54.

Ersoy, A. (1998). Günümüz Türk Resim Sanatı; 1950’den 2000’e”, Bilim Sanat Galerisi Yayınları, İstanbul.

Germaner, S., “1960 Sonrasında Sanat: Akımlar, Eğilimler, Gruplar, Sanatçılar”, Kabalcı Yayınevi, İstanbul, 1997, s.47.

Goldberg, R. “Performance Live Art Since 1960”, Thames and Hudson Ltd., 1998, London, s.50.

Kayahan, Z. (2024). Günümüz Sergileme Pratikleri Üzerine Bir Değerlendirme. *Sanat ve Tasarım Dergisi*, (33), s.1-16.

Kayahan, Z. ve Çevik, N. (2020). Disiplinlerarası atölye çalışmalarına bir örnek: baskıresim-seramik yakınlaşmaları. *Atatürk Üniversitesi GSED*, 26 (45), 535-545.

Kırmızıgül, F. (2020). Eko-Dijital Uzamda “Tüketim” Odaklı Sanatçı Okumaları. *Sanat ve Tasarım Dergisi*, 25, s. 215-235.

Kırmızıgül, F.  . (2023). Bireysel ve Disiplinlerarası Yorumlar Işığında Plastik Bir Değer  slubu Olarak Ankara  e meleri.  e m-i Cihan: Tarih Kültür ve Sanat Araştırmaları Dergisi E-Dergisi, 10(1), s. 62-94.

 zcan  zden, S. (2025 a). “Satoru Hoshino’nun Mekânsal Seramiklerinde Sezgisel Süreç”, Journal of Social, Humanities and Administrative Sciences, 11(3), s.256-263.

 zcan  zden, S. (2025 b). Seramik B nyelerde “Kadın Portreleri”  zerine Bireysel Söylemler. Sanat ve Tasarım Dergisi, (36), s. 167-188.

Öztürk, R., “Canan Beykal”, Seksenlerde Türkiye’de  ağda  Sanat: Yeni Açılımlar, İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları 199, İstanbul, 2008, s.126.

Pekmezci, H., “Gazi Eğitim Enstitüsü Resim-İ  Bölümü ve Bauhaus (Yeni İnsanın Tasarımı-Yeni Bir Tolumun Tasarımı)”, İletişim Yayınları, İstanbul, 2009, s.287.

 ahiner, R., “Sanatta Postmodern Kırılmalar ya da Modernin Yapıbozumu”, Yeni İnsan Yayınevi, İstanbul, 2008, s.152-153.

Sözen, H. N. (2010). Sanata Disiplinlerarası Bir Yaklaşım: Enstalasyon Sanatı ve Genco Gülan  rnekleme. Sanat ve Tasarım Dergisi, 1(6), 147-162.

 nternet Kaynakçası

<https://www.e-skop.com/skopdergi/duchampin-labirenti-first-papers-of-surrealism-1942/1939> (Erişim 10.02.2026)

<https://www.artter.org.tr/sergi/cengiz-cekil-bugun-de-yasiyorum/1193> (Erişim 07.02.2026)

<https://art.ykykultur.com.tr/exhibitions/cengiz-cekil-saat-kac-what-time-is-it>(Erişim 07.02.2026)

<https://soundcloud.com/artter/112-cengiz-cekil-saat-kac> (Erişim 07.02.2026)

Görsel Kaynakça

<https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/628789> (Erişim 19.01.2026)

<https://www.e-skop.com/skopdergi/duchampin-labirenti-first-papers-of-surrealism-1942/1939> (Erişim 10.02.2026)

https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Andy_Goldsworthy_exhibition_%283806572165%29.jpg(Erişim 19.01.2026)

https://www.artsuitesgallery.com/koleksiyon_art/bunyamin-ozgultekin-karadelik/(Erişim 10.01.2026)

<https://manifold.press/kimlik-sanat-ve-sanatsal-yaraticilik-ozgurlugu-manuscript-1994>(Erişim 19.01.2026)

<https://cargocollective.com/ismetdogan/MIRRORS> (Erişim 10.01.2026)

<https://sanat.ykykultur.com.tr/sergiler/cengiz-cekil-saat-kac-what-time-is-it>(Erişim 07.02.2026)

