

SINIF EĞİTİMİ ARAŞTIRMALARI



EDİTÖR:

Doç. Dr. Neşe KUTLU ABU

& Doç. Dr. Gülbin ZEREN NALINCI



BİDGE Yayınları

Sınıf Eğitimi Araştırmaları

Editör: DOÇ. DR. NEŞE KUTLU ABU DOÇ. DR. GÜLBİN
ZEREN NALİNCİ

ISBN: 978-625-8821-58-1

1. Baskı

Sayfa Düzeni: Gözde YÜCEL

Yayınlama Tarihi: 2026-06-25

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



İÇİNDEKİLER

SINIF ÖĞRETMEN ADAYLARININ FEN ÖĞRETİMİ ÖZYETERLİK İNANÇLARI VE FEN ÖĞRETİMİ KAYGILARININ İNCELENMESİ	1
---	---

ŞAFAK ULUÇINAR SAĞIR

OKUMA ANLAMA STRATEJİLERİNİ YARATICI ETKİNLİKLERLE GELİŞTİRMEK: BİR EYLEM ARAŞTIRMASI DENEYİMİ	30
--	----

ELİF ÖZİŞİK, RUMİYE ARSLAN

ÇOCUK EDEBİYATI VE BENLİK SAYGISI	62
---	----

ERKAN ÇER

İLKOKUL 1. SINIF TÜRKÇE DERS KİTAPLARINDA GÖRSEL METİN İLİŞKİSİ: GÖRSEL OKURYAZARLIK VE ANLAMLANDIRMA SÜREÇLERİ BAĞLAMINDA BİR İNCELEME	79
--	----

ŞULE ÖZDEMİR, GÜLBİN ZEREN NALINCI

YAPAY ZEKÂ ÇAĞINDA İLKOKULDA ALGORİTMİK PEDAGOJİ VE ÖĞRENMENİN YENİDEN TASARLANMASI	115
---	-----

MEHMET YAPICI

SINIF ÖĞRETMENLERİNİN GÖZÜNDEN YARATICILIK VE OKUL DENEYİMİ	144
--	-----

MUSTAFA RAŞİT ÖNDER, HASAN BALTACI

SINIF ÖĞRETMENİ ADAYLARININ GÖZÜNDEN AKRAN ZORBALIĞI: GÖRÜŞLER, ÖZYETERLİK VE EĞİTİM İHTİYAÇLARI	174
--	-----

AYŞE GÜL ÖZAŞKIN ARSLAN, FATMA ATEŞ

İLKOKULDA DEĞERLER EĞİTİMİNİN BİLİMSEL HARİTASI: BİBLİYOMETRİK ANALİZ	221
--	-----

İÇİNDEKİLER

ESİN EBRU TOZLU, NEŞE KUTLU ABU

**4.SINIF SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETİM PROGRAMININ
ÇEVRE OKURYAZARLIĞI AÇISINDAN İNCELENMESİ .. 252**

SERHAT KAVUK, ASİM ÇOBAN

BÖLÜM 1

SINIF ÖĞRETMEN ADAYLARININ FEN ÖĞRETİMİ ÖZYETERLİK İNANÇLARI VE FEN ÖĞRETİMİ KAYGILARININ İNCELENMESİ

ŞAFAK ULUÇINAR SAĞIR¹

Giriş

Eğitim her dönemde toplumlar için son derece önemli olduğu tartışmasız bir gerçektir. Fen eğitimi konusunda önder olan ülkelerin bilim ver teknoloji sahasında ön plana çıktıkları görülmektedir. Fen eğitimi ile bireylerin dünyayı anlamaları, problemlerine çözümler üretebilmeleri için bilimsel düşünme becerilerini ve yaşam boyu öğrenme alışkanlıkları kazanmalarına amaçlanmaktadır (Bybee, 2013). Birçok ülkenin fen bilimleri öğretim programı fen okuryazarlığı kazandırma hedefine odaklanmıştır. Fen eğitimi, fen kavramsal bilgisi, bilimsel süreç becerisi kazandırma yanında bilimin doğası anlayışı geliştirmeyi de içermektedir (Harlen, 2010). Fen öğretiminin niteliğinde öğretim programları kadar öğrenci ve öğretmenlerin duyuşsal özellikleri de etkilidir (Bandura, 1997; Tschannen-Moran & Hoy, 2001).

Öğretmenlerin inançları ve tutumları sınıftaki uygulamalarını etkiler. Bandura (1997) tarafından “*bireyin belirli bir görevi*

¹ Prof. Dr., Amasya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Orcid: [0000-0003-3383-5330](https://orcid.org/0000-0003-3383-5330)

başarıyla yerine getirebileceğine dair inancı” olarak tanımlanan özyeterlik, bir işin sonuca ermesinde başarı inancını destekleyicidir. Öğretmen özyeterliği, bir öğretmenin öğretim sürecinde seçeceği yaklaşımları, uygulayacağı yöntemleri, zorluklarla baş etme stratejilerini belirleyeceğinden öğrencinin başarısı üzerinde doğrudan etkilidir (Guskey, 1998; Tschannen-Moran & Hoy, 2001). Özyeterlik inancı yüksek olan bireyler, zorlayıcı durumlarla karşılaştıklarında süreci yönetebilir ve sorunla baş etme eğilimi sergilerler bu da kaçınma ve kaygı durumlarını azaltır (Morales-Rodríguez, & Pérez-Mármol, 2019). Bu öğretmenler, öğrencilerin merak duygusunu destekleyen ve sorgulamaya dayalı öğrenme ortamları oluşturarak fen derslerini daha anlamlı hale getirirken, düşük özyeterlik inancına sahip öğretmenler genellikle geleneksel yöntemlere yönelmekte, deney ve gözlem gibi etkinliklerden kaçınmakta ve fen öğretiminde kendilerini yetersiz hissetmektedirler (Appleton, 2006; Tosun, 2000). Zimmerman (2000) özyeterlik inancının kaynaklarını bireyin doğrudan ve dolaylı yaşantıları, sözel ikna, fizyolojik ve duygusal durumların olduğunu belirtir. Fen öğretimine yönelik öz yeterlilik inancı ise, “öğrenci başarısına katkıda bulunan, öğretmenlerin fen bilimlerine ilişkin öğretimlerini verimli ve etkili kılan, öğrencilerin kendi becerileri hakkındaki yargıları” olarak tanımlanmaktadır (Çetin, 2004). İlkokulda öğrenciler ilk kez fen bilimleri dersini sınıf öğretmenlerinden almaya başlamaktadır. O nedenle öğretmenlerinin fen öğretimine yönelik özgüveni, öğrencilerin fen derslerine karşı geliştirdikleri tutum ve ilgiyi önemli ölçüde etkiler (Palmer, 2006). Feni seven, fen başarısı yüksek öğrenciler için öğretmenlerin fen öğretimi özyeterlik inançlarının yüksek olması beklenmektedir. Öğretmen adaylarının fen öğretimi özyeterlik inançlarında etkili olan faktörler olarak lisansta aldıkları dersler, fen öğretimi deneyimleri, fen alan bilgileri, pedagojik ve teknolojik pedagojik alan bilgisi, bilime yönelik epistemolojik inançları, derslerinde veya uygulamalardaki

gözlemleri karşımıza çıkmaktadır (Aslan & Çengel, 2023; Catalano, vd., 2019; Köse & Dinç, 2012)

Öğrenme ortamında bireylerin duyuşsal özellikleri motivasyon, özyeterlik gibi katılımı destekleyici olabileceği gibi endişe, korku, kaygı gibi olumsuz yönde etkileyenler de olabilir. Kişilerin duyguları yaşamlarını zorlaştırmaya, tedirginlik yaratmaya, rutinlerini etkilemeye başladığında kaygı oluşturabilir (Özgür, 2018) ve bu kaygı duruma bağlı veya sürekli olabilir. Durumluk kaygı, kişinin stresine bağlı olarak kendini tedirgin hissetmesi, kaygı düzeyinin artması ve stresin ortadan kalkması ile kaygı durumunun sona ermesi (Öner & Le Compte, 1983) iken, sürekli kaygı ise kişinin herhangi bir olay olmadan genel olarak kaygılı hissetmesi olarak tanımlanmaktadır (Coşkun & Akkaş, 2009). Bireyin fenle ilgili etkinlikler sırasında yaşadığı olumsuz duygusal tepkiler, stres ve endişe durumları fen kaygısı olarak tanımlanır (Mallow, 2006). Udo, Ramsey ve Mallow, (2004) bireylerdeki fen derslerinin zor ve soyut olduğu yönündeki algılarının, başarısızlık korkusu veya geçmişte yaşanan olumsuz öğrenme deneyimlerin fen kaygısına neden olduğunu belirtmektedir. Fen öğretimi kaygısı ise öğretmen/öğretmen adaylarının öğretim sürecini planlama, dersi yürütme, materyal seçme ve uygulama, öğrenci sorularına cevap verme gibi durumlarda yaşadığı kaygı, gerginlik, tedirginlik halidir. Yüksek fen kaygısına sahip öğretmen adayları, fen öğretiminden kaçınma eğiliminde olabilir, kendilerini yetersiz hissedebilir ve öğrencilerde benzer kaygıların oluşmasına neden olabilirler (Bursal & Paznokas, 2006). Fen bilimlerinde özellikle astronomide soyut konular içermesi öğrencilerin anlamakta zorluk çekmesi ve yeterince anlayışlamaması (Taşcan & Ünal, 2020), öğretmenlerin de bu konularda öğretim sırasında endişe ve kaygı duymasına neden olabilir. Alan ve pedagojik bilgidaki eksiklikler (Asal & Turan, 2021) geçmişteki olumsuz öğrenme-öğretim deneyimleri ve düşük öğretmen özyeterlik algısı (Demirel, vd.,

2018; Yazlık & Çetin, 2020) hata yapma korkusu (Höl & Kasimi, 2022), sınıf mevcudu, materyal eksikliği veya idarenin yetersiz desteği gibi ortamdaki değişkenler (Doğan, 2022) fen öğretimi kaygısı oluşturabilir.

Bölümün Amacı ve Kapsamı

Fen bilimleri dersi ilkökulda sınıf öğretmenleri tarafından verilmekte ve sınıf öğretmeni yetiştirme programlarında fen eğitime yönelik dersler bulunmaktadır. Sınıf öğretmeni adaylarının fen eğitime yönelik özyeterlik algıları ve kaygıları mesleğe başladıklarında öğretim sürecini doğrudan etkileyecektir. Kaygının yüksek ve özyeterliğin düşük olması fen öğretiminin niteliğine etki edebilir. Bu bağlamda, sınıf öğretmen adaylarının fen öğretimi özyeterlik inançları ile fen kaygılarının birlikte incelenmesi, öğretmen yetiştirme programlarının niteliğini artırmak açısından önem taşımaktadır. Literatürde fen öğretimi özyeterlik inancı ve fen öğretimi kaygısının ayrı olarak ele alındığı çalışmalar olmakla birlikte iki değişkenin ilişkisinin incelendiği sınırlı çalışma olduğu (Bursal, 2012; Galimova vd., 2024) ve sınıf öğretmeni adayları ile çalışılmamış olması göze çarpmaktadır. Bu çalışmaların ise daha çok fen bilgisi öğretmenleri ve fen bilgisi öğretmen adayları ile olduğu görülmüştür. Öğretmen adaylarının fen eğitime yönelik özyeterlik ve fen öğretimi kaygılarını etkileyen faktörlerin belirlenmesi öğretmen yetiştirme programlarının desteklenmesi konusunda önemli bulgular sunacaktır. Bu araştırma, sınıf öğretmen adaylarının fen öğretimi özyeterlik inançları ve fen öğretimi kaygıları arasındaki ilişkiyi ortaya koymayı amaçlamaktadır. Araştırma sorusu “Sınıf öğretmen adaylarının fen öğretimi özyeterlik inancı ve fen eğitime yönelik kaygıları arasındaki ilişki nedir?” Alt problemler ise şu şekildedir:

- Sınıf öğretmen adaylarının fen öğretimi özyeterlik düzeyleri nedir?

- Sınıf öğretmen adaylarının fen öğretimi kaygı düzeyleri nedir?
- Sınıf öğretmen adaylarının fen öğretimi özyeterlikleri ve kaygıları farklı değişkenler açısından nasıl değişmektedir?
- Sınıf öğretmen adaylarının fen öğretimi özyeterlikleri ve kaygıları arasında anlamlı ilişki var mıdır?

Yöntem

Araştırma Modeli

Bu araştırma ilişkisel tarama yöntemi ile yürütülmüştür. Sınıf öğretmen adaylarının fen öğretimine yönelik özyeterlik inancı ve kaygıları ilişkisel tarama yöntemiyle araştırılmıştır. İlişkisel tarama modelinde mevcut durumu bozmadan iki veya daha fazla değişken arasındaki ilişkinin incelenmektedir (Karasar, 2012).

Çalışma Grubu

2025-2026 eğitim öğretim yılı güz döneminde Amasya Eğitim Fakültesi Temel Eğitim bölümünde öğrenim gören öğrenciler çalışma evrenini oluşturmaktadır. Fen öğretimi dersini alan, araştırmaya gönüllü katılan 156 öğrenci ise örnekleme oluşturmaktadır. Örneklemin dağılımı Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. Araştırma grubunun özellikleri

		3. Sınıf		4. Sınıf	
		n	%	n	%
Cinsiyet	Kadın	71	82,6	50	71,4
	Erkek	15	17,4	20	28,6
	Toplam	86	100	70	100
Not ortalaması	60-74 arası	18	20,9	7	10,0
	75-80 arası	46	53,5	41	58,6
	81-90 arası	22	25,6	22	31,4

Araştırma grubunda 3. sınıfta 71 kadın 15 erkek, 4. sınıfta 50 kadın 20 erkek öğretmen adayı bulunmaktadır.

Veri toplama araçları

Araştırmada verileri toplamak için uygulanan formda demografik özellikler bölümü, “Fen öğretimi özyeterlik inanç ölçeği” ve “Fen bilimleri öğretimi kaygı ölçeği” yer almaktadır.

Fen öğretimi özyeterlik inancı ölçeği: Şahin ve Altıncelep (2022) tarafından geliştirilen ölçektir. Ölçek 7 alt boyuttan oluşmakta ve bu boyutlar toplam varyansın %57,75’ini açıklamaktadır. “Konu Alanı Hakimiyetini Sağlama” boyutu 7 madde (Cronbach $\alpha = 0,848$), “Öğrenme-Öğretme Sürecini Planlama ve Düzenleme” boyutu 6 madde (Cronbach $\alpha = 0,834$), “Bilimsel, Teknolojik ve Toplumsal Gelişim Sağlama” boyutu 8 madde (Cronbach $\alpha = 0,828$), “Okul, Aile ve Toplumla İş Birliği” 7 madde (Cronbach $\alpha = 0,827$), “Öğretim Ortamı Uyarlama” boyutu 5 madde (Cronbach $\alpha = 0,750$), “Gelişimi İzleme ve Değerlendirme” boyutu 4 madde (Cronbach $\alpha = 0,716$) ve “Mesleki Gelişim Sağlama” boyutu 4 madde (Cronbach $\alpha = 0,705$) olmak üzere toplam 41 maddelik beşli likert yapıda bir ölçektir. Tüm ölçeğin Cronbach α değerinin 0,948 olduğu belirtilmiş, mevcut araştırmada ise 0,910 olarak bulunmuştur. Alt boyutlarda ve toplamda düzey belirleme için [(En yüksek - En düşük)/5] formülünden yararlanılmıştır (Karasar, 2012). Ortalamadan düzey belirlemede 41,00-73,81 aralığı çok düşük, 73,81-106,60 aralığı düşük, 106,61-139,40 aralığı orta, 139,41-172,20 aralığı yüksek ve 172,21-205 aralığı çok yüksek olarak değerlendirilmiştir.

Fen bilimleri öğretimi kaygı ölçeği: Liu (2016) tarafından geliştirilen ve Türkçe’ye uyarlama çalışması Aytekin, Türkmenoğlu ve Arıkan (2017) tarafından yapılan “Fen/Matematik Bilimleri Öğretimine Yönelik Kaygı Ölçeği” veri toplamada kullanılmıştır. Orijinal ölçekte altı boyutlu yapı Aytekin vd.’nin (2017) yapı geçerliği çalışmalarında dört boyutlu olarak doğrulanmıştır. “Alan

Bilgisinden Kaynaklanan Öğretim Kaygısı” boyutunda 4 madde (Cronbach alpha güvenirliği:0,830 mevcut çalışmada 0,864), “Kavramsal Anlamaya İlişkin Öğretim Kaygısı” boyutunda 3 madde (Cronbach alpha güvenirliği:0,773 mevcut çalışmada 0,841), “Müfredattan Kaynaklanan Öğretim Kaygısı” boyutunda 3 madde (Cronbach alpha güvenirliği: 0,717 mevcut çalışmada 0,870),“Fen Dersine Özgü Kaygılar” boyutunda 3 madde (Cronbach alpha güvenirliği:0,779 mevcut çalışmada 0,885) olmak üzere toplam 13 maddeden oluşan beşli likert yapıda bir ölçme aracıdır. Ölçeğin toplam güvenirliği 0,835 bulunmuştur. Ölçeğin dört faktörlü yapısı toplam varyansın %68,20’sini açıklamaktadır. Mevcut araştırmada ölçeğin tamamı için güvenirlik 0,933 hesaplanmıştır. Toplam puanın yüksek olması kaygının yüksek olduğu anlamına gelmektedir. Ortalamalardan düzey belirlerken 13,00-23,40 aralığı çok düşük, 23,41- 33.80 düşük, 33,81-44,20 orta, 44,21-54,60 yüksek, 54,61-65,00 aralığı çok yüksek endişeli olma durumu olarak değerlendirilmiştir.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmada e-formlar aracılığıyla nicel veriler toplanmıştır. Öğrencilere elektronik ortamda uygulanan formlar excel dosyası olarak kaydedilip kodlanarak SPSS 25 programı ile analiz edilmiştir. Normal dağılımın kontrolü için betimsel istatistik değerleri incelenmiş çarpıklık değerlerinin -0,78 ile 0,75 aralığında kaldığı; basıklık değerinin -0,97 ile 5,61 arasında değiştiği görülmüştür. Çarpıklık ve basıklık değeri ile ilgili literatürde farklı yorumlar bulunmaktadır. Kline (2011) çarpıklığın 3’ten, basıklığın ise 8’den yüksek olmaması gerektiğini belirtmiştir. Kim (2013) ve West vd. (1996) basıklık değerinin 7’den büyük olması durumunda normal dağılımdan sapma kabul etmektedir. Bu literatüre dayanarak verilerin normal dağılımı kabul edilmiştir. İki gruplu değişkenler (cinsiyet, sınıf) için puanların karşılaştırılmasında ilişkisiz

örneklem t-testi, üç gruplu değişken (not ortalaması) için tek faktörlü varyans analizi uygulanmıştır.

Bulgular

Sınıf öğretmeni adaylarının fen öğretimi özyeterlik inançları (FÖÖY) ve fen bilimleri öğretimi kaygıları (FBÖK) betimsel istatistikleri ve düzeyleri Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. Fen Öğretimi Özyeterlik İnançları (FÖÖY) ve Fen Öğretimi Kaygıları (FBÖK) Betimsel İstatistikleri

	N	Min	Max	$\bar{X}$	s	Çarpıklık	Basıklık	Düzyey
FÖÖY1	156	20,00	35,00	27,39	2,67	-0,04	1,06	Yüksek
FÖÖY2	156	15,00	30,00	23,96	2,27	0,26	2,51	Çok Yüksek
FÖÖY3	156	17,00	40,00	31,91	2,91	-0,23	5,61	Yüksek
FÖÖY4	156	19,00	35,00	27,60	2,70	0,10	1,42	Yüksek
FÖÖY5	156	14,00	25,00	20,01	2,06	0,32	1,03	Yüksek
FÖÖY6	156	12,00	20,00	16,16	1,35	0,31	1,37	Yüksek
FÖÖY7	156	7,00	20,00	14,14	2,25	-0,52	0,28	Yüksek
FÖÖYTop	156	134,00	202,00	161,19	11,86	0,75	1,46	Yüksek
FBÖK1	156	4,00	20,00	14,04	3,33	-0,78	0,37	Yüksek
FBÖK2	156	3,00	15,00	9,20	2,86	-0,19	-0,54	Orta
FBÖK3	156	3,00	15,00	8,71	2,86	-0,01	-0,81	Orta
FBÖK4	156	3,00	15,00	8,95	2,92	-0,11	-0,97	Orta
FBÖKTop	156	14,00	65,00	40,92	10,22	-0,26	-0,44	Orta

FÖÖY1: “Konu Alanı Hakimiyetini Sağlama” FÖÖY2: “Öğrenme-Öğretme Sürecini Planlama ve Düzenleme”

FÖÖY3: “Bilimsel, Teknolojik ve Toplumsal Gelişim Sağlama” FÖÖY4: “Okul, Aile ve Toplumla İş Birliği”

FÖÖY5: “Öğretim Ortamı Uyarlama” FÖÖY6: “Gelişimi İzleme ve Değerlendirme”

FÖÖY7: “Mesleki Gelişim Sağlama” FÖÖYTop: Fen öğretimi özyeterlik inançları toplam puan

FBÖK1: “Alan Bilgisinden Kaynaklanan Öğretim Kaygısı” FBÖK2: “Kavramsal Anlamaya İlişkin Öğretim Kaygısı”

FBÖK3: “Müfredattan Kaynaklanan Öğretim Kaygısı”

FBÖK4: “Fen Dersine Özgü Kaygılar” FBÖKTop: Fen öğretimi kaygı toplam puanı

Sınıf öğretmen adaylarının fen öğretimi özyeterlik inançlarının genel olarak yüksek olduğu, ölçeğin alt boyutlarından öğrenme-öğretme sürecini planlama ve düzenlemede çok yüksek düzeyde görülmüştür. Fen öğretimine yönelik kaygının ise orta düzeyde olduğu birinci alt boyut olan alan bilgisinden kaynaklı öğretim kaygısının yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir.

Sınıf öğretmen adaylarının cinsiyet ve sınıf düzeyine göre fen öğretimi özyeterlik inançlarının değişimini incelemek için yapılan t-testi sonuçları Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3. Fen Öğretimi Özyeterlik İnançlarının Cinsiyet ve Sınıfa Göre Değişimi t-Testi Sonuçları

	Değişken	n	$\bar{X}$	s	t	sd	p
FÖÖY1	Kadın	121	27,38	2,57	-0,023	154	0,982
	Erkek	35	27,40	3,00			
	3	86	27,30	2,48	-0,459	154	0,647
	4	70	27,50	2,89			
FÖÖY2	Kadın	121	23,89	2,24	-0,702	154	0,484
	Erkek	35	24,20	2,39			
	3	86	23,77	2,31	-1,110	154	0,269
	4	70	24,18	2,22			
FÖÖY3	Kadın	121	31,94	2,84	0,254	154	0,800
	Erkek	35	31,80	3,16			
	3	86	31,86	3,01	-0,236	154	0,814
	4	70	31,97	2,79			
FÖÖY4	Kadın	121	27,60	2,73	0,006	154	0,995
	Erkek	35	27,60	2,59			
	3	86	27,54	2,78	-0,287	154	0,774
	4	70	27,67	2,76			
FÖÖY5	Kadın	121	20,21	1,95	2,302	154	0,023*
	Erkek	35	19,31	2,32			
	3	86	20,06	1,95	0,303	154	0,763
	4	70	19,95	2,20			
FÖÖY6	Kadın	121	16,23	1,34	1,112	154	0,268
	Erkek	35	15,94	1,37			
	3	86	16,16	1,16	-0,040	154	0,969
	4	70	16,17	1,56			
FÖÖY7	Kadın	121	14,18	2,14	0,419	154	0,676
	Erkek	35	14,00	2,61			

	3	86	14,21	2,27	0,418	154	0,676
	4	70	14,06	2,23			
FÖÖY _{top}	Kadın	121	161,45	11,57	0,525	154	0,600
	Erkek	35	160,25	12,92			
	3	80	160,92	11,61	-0,311	154	0,756
	4	76	161,51	12,22			

Fen öğretimi özyeterlik inancı toplam puanının cinsiyete ve sınıf düzeyine göre anlamlı farklılık göstermediği bulunmuştur. Alt boyutlarda farklı sonuçlar belirlenmiştir. FÖÖY1-2alt boyutlarında erkeklerin puanı yüksekken, diğer alt boyutlarda kadınların puanı yüksektir. Beşinci alt boyut olan öğretim ortamı uyarlamada cinsiyet bakımından anlamlı fark kadınlar lehinedir (Cohen d: 0,38). Sınıf düzeyine göre alt boyutlar incelendiğinde beşinci (öğretim ortamı uyarlama) ve yedinci (mesleki gelişim sağlama) boyut dışında dördüncü sınıfların daha yüksek puanlı olduğu görülmüştür. Üçüncü sınıf öğrencileri öğrenme ortamı hazırlama ve mesleki gelişimi sağlama konusunda kendilerini daha yeterli görmektedir.

Fen öğretimi özyeterlik inançlarının not ortalamasına göre değişimini incelemek için yapılan ANOVA sonuçları Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4. Fen Öğretimi Özyeterlik İnançlarının Not Ortalamasına Göre Değişimi ANOVA Sonuçları

		n	$\bar{X}$	s	F	sd	p
FÖÖY1	60-74 arası	25	27,24	3,44	0,096	2	0,909
	75-80 arası	87	27,37	2,53		153	
	81-90 arası	44	27,52	2,50			
FÖÖY2	60-74 arası	25	23,36	3,25	1,063	2	0,348
	75-80 arası	87	24,04	2,17		153	
	81-90 arası	44	24,13	1,76			
FÖÖY3	60-74 arası	25	31,64	4,46	0,266	2	0,767
	75-80 arası	87	32,05	2,83		153	
	81-90 arası	44	31,77	1,78			
FÖÖY4	60-74 arası	25	27,80	3,15	0,102	2	0,903

	75-80 arası	87	27,53	2,72		153	
	81-90 arası	44	27,63	2,39			
FÖÖY5	60-74 arası	25	20,32	2,39	0,330	2	0,719
	75-80 arası	87	19,94	2,17		153	
	81-90 arası	44	19,97	1,65			
FÖÖY6	60-74 arası	25	16,28	1,62	0,209	2	0,811
	75-80 arası	87	16,18	1,33		153	
	81-90 arası	44	16,07	1,25			
FÖÖY7	60-74 arası	25	13,88	2,78	0,803	2	0,450
	75-80 arası	87	14,34	2,15		153	
	81-90 arası	44	13,88	2,14			
FÖÖYtop	60-74 arası	25	160,52	16,16	0,069	2	0,933
	75-80 arası	87	161,47	11,68		153	
	81-90 arası	44	161,00	9,35			

Öğretmen adaylarının ağırlıklı not ortalamasına göre fen öğretimi özyeterlik inançları toplam ve alt boyutlarda anlamlı fark olmadığı; alt boyutlarda farklı bir dağılım olduğu görülmüştür. Birinci ve ikinci alt boyuta ortalaması 81’den büyük olanların daha yüksek yeterlik algıladığı; üçüncü, yedinci ve toplamda ortalaması 75-80 arasında olanların; dördüncü beşinci ve altıncı alt boyutlarda ortalaması 60-74 arasındakilerin yüksek özyeterlik algısına sahip oldukları görülmüştür. Başarısı yüksek olan öğretmen adaylarının konu alanı hakimiyetini sağlama ve öğrenme sürecini planlamada özyeterlik inançları yüksekken diğerlerine göre düşük başarılı olan adaylar ise okul aile toplumla işbirliği, öğretim ortamı uyarlama, gelişimi izleme ve değerlendirmede özyeterlik inançları yüksektir.

Fen öğretimine yönelik kaygının öğretmen adaylarının cinsiyet ve sınıf düzeyine göre değişiminin incelendiği t-testi sonuçları Tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 5. Fen Öğretimine Yönelik Kaygının Cinsiyet ve Sınıfa Göre Değişimi t-Testi Sonuçları

	Değişken	N	$\bar{X}$	s	t	sd	p
FBÖK1	Kadın	121	14,49	3,08	3,236	154	0,001*
	Erkek	35	12,48	3,72			
	3	86	14,37	3,10	1,343	154	0,182
	4	70	13,64	3,57			
FBÖK2	Kadın	121	9,47	2,77	2,254	154	0,026*
	Erkek	35	8,25	2,99			
	3	86	9,51	2,74	1,489	154	0,139
	4	70	8,83	2,98			
FBÖK3	Kadın	121	8,85	2,91	1,080	154	2,282
	Erkek	35	8,25	2,69			
	3	86	9,34	2,96	3,071	154	0,003*
	4	70	7,96	2,56			
FBÖK4	Kadın	121	9,09	2,88	1,146	154	0,253
	Erkek	35	8,45	3,02			
	3	86	9,36	2,94	2,109	154	0,037*
	4	70	8,41	2,82			
FBÖKTop	Kadın	121	41,92	9,88	2,309	154	0,022*
	Erkek	35	37,45	10,75			
	3	86	42,61	9,98	2,325	154	0,021*
	4	70	38,84	10,20			

*p<0,05

Fen öğretimine yönelik kaygı incelendiğinde öğretmen adaylarının orta düzeyde kaygılı olduğu görülmüştür. Cinsiyet bakımından kadınlar toplamda ve alt boyutlarda daha yüksek kaygılıdır. Alan bilgisinden kaynaklanan öğretim kaygısı (FBÖK1 Cohen d:0,62), kavramsal anlamaya ilişkin öğretim kaygısı (FBÖK2 Cohen d:0,43) ve toplam puanda kadınlar lehine anlamlı farklar bulunmuştur (Cohen d:0,37). Müfredattan kaynaklı öğretim kaygısı (FBÖK3) ve fen dersine özgü kaygıda (FBÖK4) da kadınların

ortalaması yüksek olup aradaki fark anlamlı değildir. Sınıf düzeyine göre incelendiğinde üçüncü sınıftaki öğretmen adayları fen öğretimine yönelik daha kaygılı bulunmuştur. FBÖK3 (Cohen d:0,50), FBÖK4 (Cohen d:0,34) ve toplam puanlarda (Cohen d:0,44) sınıflar arasındaki fark anlamlı ve orta etki büyüklüğüne sahiptir.

Sınıf öğretmen adaylarının fen öğretimi kaygılarının akademik not ortalamasına göre değişiminin incelendiği ANOVA sonuçları Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6. Fen Öğretimine Yönelik Kaygının Not Ortalamasına Göre Değişimi ANOVA Sonuçları

		n	$\bar{X}$	s	F	sd	p
FBÖK1	60-74 arası	25	13,72	3,55	3,403	2	0,036*
	75-80 arası	87	13,58	3,56		153	
	81-90 arası	44	15,13	2,43			
FBÖK2	60-74 arası	25	8,64	2,94	0,756	2	0,471
	75-80 arası	87	9,20	3,06		153	
	81-90 arası	44	9,52	2,38			
FBÖK3	60-74 arası	25	8,44	2,80	1,353	2	0,261
	75-80 arası	87	8,50	2,98		153	
	81-90 arası	44	9,31	2,63			
FBÖK4	60-74 arası	25	8,88	2,78	0,922	2	0,400
	75-80 arası	87	8,72	3,12		153	
	81-90 arası	44	9,45	2,56			
FÖÖYTop	60-74 arası	25	39,68	10,30	1,877	2	0,157
	75-80 arası	87	40,01	10,97		153	
	81-90 arası	44	43,43	8,21			

*p<0,05 anlamlı fark 81-90 arası ile 75-80 arası grupta

Öğretmen adaylarının not ortalamaları bakımından fen öğretimi kaygıları incelendiğinde grupların puanlarının yakın olduğu sadece birinci alt boyut olan alan bilgisinden kaynaklanan öğretim kaygısının (FÖK1), not ortalaması 81’den büyük olanlar lehine anlamlı fark gösterdiği (η^2 :0,043), toplam puanda ve diğer alt boyutlarda gruplar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı

olmadığı bulunmuştur. Kavramsal anlamaya ilişkin öğretim kaygısı (FBÖK2) ve müfredattan kaynaklı öğretim kaygısı (FBÖK3) boyutlarında ve toplamda akademik ortalaması düşük olan grubun kaygısı daha düşükkken FBÖK1 ve fen dersine özgü kaygıda (FBÖK4) orta düzeyde başarılı öğretmen adaylarının kaygısı düşüktür.

Fen öğretimi özyeterlik inancı ile fen öğretimi kaygısı arasındaki ilişkinin analizi için Pearson korelasyon analizi yapılmış sonuçlar Tablo 7’de verilmiştir. Sınıf öğretmen adaylarının fen öğretimi özyeterlik inancı ile fen öğretimi kaygıları arasında orta düzeyde negatif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur. Ölçeklerin alt boyutları arasındaki korelasyonların çoğunlukla anlamlı olduğu görülmüştür. FÖÖY tüm boyutlarda özyeterliliğin diğer boyutlarıyla pozitif yönde orta düzeyde anlamlı ilişkilidir. Fen öğretimi özyeterlik toplam puanı, FBÖK2 (kavramsal anlamaya ilişkin öğretim kaygısı), FBÖK3 (müfredattan kaynaklanan öğretim kaygısı), FBÖK4 (fen dersine özgü öğretim kaygısı) ve toplam kaygı puanı ile negatif yönde düşük veya orta düzeyde anlamlı ilişkilidir. FBÖK1 (alan bilgisinden kaynaklı öğretim kaygısı) ile FÖÖY1 (konu alanı hakimiyetini sağlama), FÖÖY4 (okul, aile ve toplumla işbirliği), FÖÖY5 (öğretim ortamı uyarlama), FÖÖY6 (gelişimi izleme ve değerlendirme) arasındaki; FBÖK2 (kavramsal anlamaya ilişkin öğretim kaygısı) ile FÖÖY5 (öğretim ortamı uyarlama) arasındaki ilişkiler anlamlı değildir. FÖÖY7 (mesleki gelişimi sağlama) alt boyutunun kaygı ölçeği toplam ve alt boyutlarıyla düşük düzeydeki ilişkisi anlamlı değildir.

Tablo 7. Fen Öğretimi Özyeterlikleri Ve Fen Öğretimine Yönelik Kaygı Puanları Arasındaki İlişki Analizi

	FÖÖY 1	FÖÖY 2	FÖÖY 3	FÖÖY 4	FÖÖY 5	FÖÖY 6	FÖÖY 7	FÖÖY Y	FBÖK 1	FBÖK 2	FBÖK 3	FBÖK 4	FBÖ K
FÖÖY 1	1	0,505**	0,459**	0,453**	0,503**	0,480**	0,482**	0,772**	-0,130	-0,217*	0,189*	0,281*	-0,237*
FÖÖY 2		1	0,776**	0,499**	0,337**	0,561**	0,215**	0,773**	-0,229*	0,322*	0,278*	0,372*	-0,349*
FÖÖY 3			1	0,496**	0,376**	0,624**	0,206**	0,786**	-0,197*	0,351*	0,301*	0,315*	-0,337**
FÖÖY 4				1	0,600**	0,465**	0,374**	0,775**	-0,104	-0,186*	0,236*	0,221*	-0,216*
FÖÖY 5					1	0,470**	0,353**	0,701**	-0,053	-0,132	-0,161*	0,166*	-0,147
FÖÖY 6						1	0,193*	0,707**	-0,122	-0,294*	0,229*	0,271*	-0,264*
FÖÖY 7							1	0,559*	-0,131	-0,029	-0,039	-0,064	-0,080
FÖÖY								1	-0,193*	0,301*	0,285*	0,334*	-0,323*
FBÖK 1									1	0,604*	0,585*	0,571*	0,822*
FBÖK 2										1	0,651*	0,625*	0,838*
FBÖK 3											1	0,805*	0,884*
FBÖK 4												1	0,873*

** p<0,001

* p<0,05

işaretle olmayan hücrelerde p>0,05

FÖÖY1: “Konu Alanı Hakimiyetini Sağlama” FÖÖY2: “Öğrenme-Öğretme Sürecini Planlama ve Düzenleme” FÖÖY3: “Bilimsel, Teknolojik ve Toplumsal Gelişim Sağlama”

FÖÖY4: “Okul, Aile ve Toplumla İş Birliği” FÖÖY5: “Öğretim Ortamı Uyarlama” FÖÖY6: “Gelişimi İzleme ve Değerlendirme” FÖÖY7: “Mesleki Gelişim Sağlama” FÖÖYTop: Fen öğretimi özyeterlik toplam puan FBÖK1: “Alan Bilgisinden Kaynaklanan Öğretim Kaygısı” FBÖK2: “Kavramsal Anlamaya İlişkin Öğretim Kaygısı”

FBÖK3: “Müfredattan Kaynaklanan Öğretim Kaygısı” FBÖK4: “Fen Dersine Özgü Kaygılar” FBÖKTop: Fen öğretimi kaygı toplam puanı

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Sınıf öğretmen adaylarının fen öğretimi özyeterlik inançlarının genel olarak yüksek olduğu, ölçeğin alt boyutlarından öğrenme-öğretmen sürecini planlama ve düzenlemede ise çok yüksek düzeyde görülmüştür. Fen öğretimi özyeterlik inancı, öğretmen adayının feni etkili ve verimli şekilde öğretebileceklerine inandıklarını göstermektedir. Alt boyutlarda öğrenme sürecini planlama ve düzenlemede çok yüksek yeterlik algısına sahiptirler. Bu meslek öncesi için olumlu bir durumdur. Araştırmada verilerin lisans programının beşinci döneminde öğretmen adayları fen öğretimi dersini aldıktan sonra toplandığı düşünülürse alan eğitimi ve meslek bilgisi derslerinin özyeterlik geliştirmelerinde katkısı olduğu söylenebilir. Bu sonuç öğretmen adaylarının yüksek fen öğretimi özyeterliliğine sahip olduğunu gösteren araştırmalarla tutarlıdır (Şahin & Altıncelep, 2022). Fen öğretimine yönelik kaygının ise orta düzeyde olduğu birinci alt boyutta alan bilgisinden kaynaklı öğretim kaygısının yüksek olduğu tespit edilmiştir. Sınıf öğretmenliği programı çok disiplinli bir alan olup fen bilimleri bu alanlardan birisidir. Bu programdaki öğretmen adaylarının üniversiteye yerleşirken eşit ağırlık puanıyla alınmaları ortaöğretimden itibaren fen bilimleri konusundaki eksiklerle lisans eğitiminde sadece üç dersle fen eğitimini almaları alan bilgilerine

dayalı kaygı yaşamalarının nedeni olabilir. Literatürdeki çeşitli çalışmalar alan bilgisi eksikliği, pedagojik alan bilgisi eksikliği ve deneyim eksikliğinin öğretim kaygısının nedeni olabileceğini işaret etmektedir (Albayrak, vd., 2023; Karataş, vd., 2020; Şen & Nakipoğlu, 2021)

Fen öğretimi özyeterlik inancı toplam puanının cinsiyet, sınıf ve not ortalamasına göre anlamlı farklılık göstermediği bulunmuştur. Bu bulgu öğretmen adaylarının cinsiyetinin fen öğretimi özyeterlik inancında etkili bir değişken olmadığını belirten çalışma sonuçları ile uyumludur (Akbaş & Çelikkaleli, 2006; Uluçınar Sağır, 2026). Ölçeğin alt boyutlarından sadece beşinci alt boyut olan öğretim ortamı uyarlamada anlamlı fark kadınlardan yanadır. Şahin ve Altıncelep'in (2022) çalışması da öğretim ortamı uyarlama yeterliği boyutunda kadınlar lehine anlamlı farkı rapor etmektedir. Tüm alt boyutlarda incelendiğinde konu alanı hakimiyeti ve öğretim sürecini planlamada erkeklerin puanı yüksekken diğer boyutlarda kadınların puanı yüksek bulunmuştur. Materyal hazırlama, sınıf ortamının farklı öğrenen özelliklerine göre düzenlenmesi, gelişimi izleme ve değerlendirme, mesleki gelişime açıklık konularında kadınların kendilerini daha yeterli algıladıkları düşünülebilir. Sınıf düzeyine göre incelendiğinde anlamlı farklılık olmasa da fen öğretimi özyeterlik inancının artması yönündedir. Sınıf düzeyine göre öğretmen adaylarının fen öğretimi özyeterlik inançlarında anlamlı fark olmamasına rağmen dördüncü sınıftakilerin ortalamaları beş ve yedinci alt boyut dışında yüksektir. Dördüncü sınıfta öğretmenlik uygulaması dersi ile staj okullarında ders anlatma fırsatı bulmaları öğretmen adaylarının fen öğretebileceklerine inançlarını güçlendirmiş olabilir. Nitekim Bautista (2011) ve Menon ve Sadler (2018) fen öğretim deneyimlerinin öğretmen adaylarının özyeterliliğini artırdığını belirtmişlerdir. Uluçınar Sağır (2026), sınıf düzeyine göre toplam puanda anlamlı fark olmadığını, pozitif özyeterlikte 3.-4. sınıf arasında anlamlı fark olduğunu belirtmiş bunu

da öğretmen adaylarının aldıkları fen dersleri ve uygulamalar ile açıklamaya çalışmıştır. Turan ve Kocakülah'ın (2017) araştırmasında  ğretmen adaylarının uygulama derslerinde deneyim kazandıklarını, bu dersleri almayan adayların araştırma tabanlı fen  ğretimi becerilerinde yeterli olmadıklarını düşündükleri ortaya çıkmıştır. Deneyim  zyeterlik algısının gelişmesinde önemli bir değişkendir (Akkoyunlu & Kurbanog lu, 2003; Schunk & DiBenedetto, 2016). Özyeterlik inancı çalışmalarında genel eğilim sınıf düzeyinin etkili olduğu, düzey arttıkça özyeterliğin arttığını göstermektedir (Aslan, vd., 2020; Kızıltepe & Kartal, 2022). Öğretmen adaylarının not ortalamaları bakımından fen  ğretimi  zyeterlik inançlarında anlamlı farklılık bulunmayışı not ortalamasının fen  ğretimi  zyeterlik inancında etkili bir değişken olmadığını göstermektedir. şahin ve Altıncelep (2022) beşinci ve yedinci alt boyutta (  ğretim Ortamı Uyarlama  ve   Mesleki Gelişim Sağlama ) not ortalaması     n üzerinde olanlar lehine anlamlı fark bulmuştur. Literatürde akademik başarısı yüksek olan  ğretmen adaylarının fen  ğretimi özyeterliklerinin yüksek olduğu ve anlamlı farka yol açtığı araştırmalar (Ateş, 2019; İlhan, vd., 2015; Uluçınar Sağır vd., 2016) yanında başarının  zyeterlikte istatistiksel olarak anlamlı bir değişken olmadığı araştırmalar (Pratiwi, vd., 2021; Türer & Kunt, 2015) veri toplamada kullanılan ölçeklerdeki çeşitlilikten ve örneklemlerden kaynaklı farklı sonuçlar bulunmaktadır.

Fen  ğretimine yönelik kaygı düzeyleri incelendiğinde alan bilgisinden kaynaklı  ğretim kaygısının yüksek, diğer boyutlarda orta düzeyde olduğu görülmüştür. Üniversite sınavında eşit ağırlık puanıyla yerleşen sınıf  ğretmen adaylarının geçmişteki fen eğitimlerinin yetersiz olması, lisans eğitimlerinde fenle ilgili sınırlı sayıda ders almaları, fenin soyut ve zor içeriği, alan bilgilerindeki yetersizliğin temel nedeni olarak görülebilir. Ayrıca  ğretmen adaylarının bireysel psikolojik özellikleri genel kaygı ve  zyeterlik

algıları, fen derslerinde öğretim yöntemlerinin ve uygulamaların yetersizliği, pedagojik alan bilgisindeki yetersizlikler de öğretmen adaylarında fen öğretim kaygısına yol açmaktadır (Novak, vd.,2022; Paik & Kim, 2016). Cinsiyet bakımından fen öğretimi kaygıları incelendiğinde alan bilgisi kaynaklı, kavramsal anlamaya yönelik öğretim ve toplam puanda kadınların daha kaygılı diğer boyutlarda anlamlı fark olmasa da kadınların yüksek puan olduğu görülmüştür. Çalışkan (2017) fizik kaygısının; Udo vd. (2004) fen dersi kaygısının kadınlarda daha fazla olduğunu belirtmektedir. Sınıf düzeyine göre fen öğretimi kaygısının toplam puanda, müfredattan ve fenin doğasından kaynaklı kaygılarda üçüncü sınıflardan yana anlamlı farklı olduğu görülmüştür. Teorik derslerin üçüncü sınıfta daha fazla olması öğretmen adaylarının kaygısını olumsuz etkilemiş olabilir. Dördüncü sınıf öğrencileri öğretmenlik uygulaması dersinde fen öğretimi deneyimi kazanmış olmaları kaygılarında düşüşe yol açmış olabilir. Asal ve Tural (2021) da benzer sonuç rapor etmektedir. Sınıf öğretmen adaylarının fen içerik bilgisi düzeylerinin düşük olması özgüvenlerini etkilemekte kaygıya neden olmaktadır. Not ortalamalarına göre grupların fen öğretimi kaygı puanlarının yakın olması ve sadece alan bilgisinden kaynaklı kaygıda yüksek ortalamalılar lehine fark bulunması yüksek başarılıların alan bilgisi kaygısını daha fazla içselleştirdiğini düşündürmektedir. Ortalaması yüksek öğrencilerin mükemmeliyetçi yapısı, başarısızlık korkusu veya başarı beklentileri fen dersine yönelik kaygıya yol açabilir. Asal ve Tural (2021) not ortalamasının fen öğretimi kaygısında etkili olmadığını bulmuş; Şahin (2014) ise, not ortalaması yüksek olan öğretmen adaylarının fizik bilgi eksikliği kaygısı, ders sınav kaygısı, matematik kaygısı ve fizik laboratuvarı kaygısının daha fazla olduğu ve ortalamaların anlamlı farka neden olduğunu belirtmiştir. Bununla birlikte fen bilimine yönelik kaygıyla ilgili başarı düzeyleri arttıkça fen dersi kaygı puanlarının azaldığı, fen dersi tutum puanlarının ise arttığı araştırmalar da bulunmaktadır (Kırılmazkaya, 2017; Yücel, 2014).

Fen öğretimi özyeterlik inancı ile fen öğretimi kaygısı arasındaki negatif korelasyon öğretmen adaylarının öğretime yönelik özyeterlikleri arttıkça kaygılarının azaldığını göstermektedir. Özyeterlik ve kaygı ölçeği alt boyutlarda incelendiğinde mesleki gelişimi sağlama özyeterlik inancı dışındaki tüm boyutlarda kaygıyla anlamlı ilişkili bulunmuştur. Bu bulgular bir alanın öğretime ilişkin kaygının öğretmen özyeterliğini düşürdüğü yönündeki literatürdeki çalışmaları desteklemektedir (Galimova vd., 2024; Gizaw vd., 2025; Karaçam vd., 2022; Köse vd., 2012; Kurbanoglu & Akim, 2010; Novak, Soyuturk & Navy, 2022, Peker, 2016; Ramey Gassert, & Shroyer,1992; Şenler, 2016). Sınıf öğretmen adaylarının öğretim programlarında yer alan fen derslerinin içeriklerinin, bu derslerin öğretim yöntemlerinin incelenmesi, kaygıya neden olan durumların tespit edilerek müdahale edilmesi ve iyi bir planlama ile öğretim yapılmasının ne derece önemli olduğu ortadadır. Öğretmen adaylarının fen dersleriyle ilgili kaygı durumları azaltılırsa özyeterlik inançları bundan olumlu etkilenir. Novak ve Wisdom (2018), 3D yazıcıyla proje tasarımının yapıldığı fen derslerine öğretmen adaylarının fen öğretimi özyeterliğinin artarak fen öğretimi kaygı düzeylerinin azaldığını belirtmektedir. Aktif ve öğrenci merkezli öğretim yöntemlerinin uygulanması öğretmen adaylarının feni öğretebileceklerine olan inançlarını desteklemektedir. Fen alan bilgisinin artması öğretmenlerin fen öğretim kaygılarını azaltmaktadır (Cox & Carpenter, 1989; Kim & Chae, 2014; Weserback & Long, 1990). Öğretmen adaylarının fen öğretimiyle ilgili bireysel farklılıkları, öğrenme deneyimleri dikkate alınarak iyi tasarlanmış yöntemlerin uygulanması ve alan bilgisi eksiklerinin giderilmesi özyeterlik inancını destekleyerek kaygılarını azaltacaktır.

Sınıf öğretmen adaylarının eğitim sürecinde alan bilgisi ve uygulama becerilerinin geliştirilmesi gereklidir. Fen laboratuvar

uygulamaları, öğretmenlik deneyimi gibi derslerde teorik bilginin pratiğe dönüştürülmesi özyeterlik inancını destekleyicidir. Alan bilgisinin artması bir konunun öğretiminde özyeterlik algısını olumlu etkilerken kaygıyı azaltmaktadır. Öğretmen adaylarının fenle ilgili özyeterlik inancının yüksek olması gelecekteki öğrencileri açısından da etkili bir fen eğitimi vermelerini sağlayacaktır. Bu bakımdan sınıf öğretmeni yetiştirme programlarında fen derslerinin alan bilgisi boyutunun güçlendirilmesi, laboratuvar uygulaması ve öğretmenlik uygulaması gibi derslerde fenle ilgili deneyim kazanmaları, aktif öğretim yöntemleri ile öğretim tasarımları yapılması önemlidir. Bu şekilde öğretmen adaylarının fen öğrenme süreci desteklenirken feni etkili öğreteceklerine olan inançları güçlendirilebilir. Fen öğretimi kaygısını azaltmaya yönelik uygulamaların planlanması ve tüm bileşenleriyle pedagojik alan bilgisi gelişimine odaklanması gereklidir. Bu bağlamda fen öğretimi özyeterlik ve kaygısı arasındaki negatif ilişki düşünülerek öğretmen adaylarının özyeterliklerini artırmaya yönelik öğretmen yetiştirme programlarında müdahalelerin yapılması, fen öğretimi kaygısının nedenlerine ilişkin detaylı incelemelerin yapılması önerilmektedir.

Kaynakça

- Akbaş, A. & Çelikkaleli Ö. (2006). Sınıf öğretmeni adaylarının fen öğretimi öz-yeterlik inançlarının cinsiyet, öğrenim türü ve üniversitelerine göre incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1), 98110.
- Akkoyunlu, B. & Kurbanoglu, S. (2003). Öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlığı ve bilgisayar özyeterlik algıları üzerine bir çalışma. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24, 1-10.
- Albayrak, H. B., Tarım, K., & Hacıömeroğlu, G. (2023). Öğretmenlik uygulaması deneyim ölçeği-matematik: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 58(58), 85-102.
- Asal, R., & Turan, B. N. (2021). Sınıf öğretmeni adaylarının fen öğretimine yönelik kaygı düzeylerinin farklı değişkenlere göre incelenmesi. *Erciyes Journal of Education*, 5(1), 74-86.
- Aslan, O., Uluçınar Sağır, Ş., & Elmas, C. (2020). Fen bilgisi öğretmenliği ve pedagojik formasyon eğitimi alan fen-edebiyat fakültesi öğrencilerinin fen öğretimine yönelik özyeterlik inançlarının karşılaştırılması. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 8(14), 15-29.
- Ateş, B. (2019). *Fen bilimleri öğretmen adaylarının fen öğretimi öz yeterlik inanç düzeyleri ile fen öğretimine yönelik tutumlarının farklı değişkenler açısından incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi), Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Aytekin, C., Türkmenoğlu, H., & Arıkan, N. (2017). Matematik ve fen öğretimine yönelik kaygı MFÖK ölçeğinin Türkçe'ye uyarlanması. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(3), 155-170.
- Bautista, N. U. (2011). Investigating the use of vicarious and mastery experiences in influencing early childhood education majors'

- self-efficacy beliefs. *Journal of Science Teacher Education*, 22(4), 333–349.
- Bursal, M. (2012). Changes in American preservice elementary teachers' efficacy beliefs and anxieties during a science methods course. *Science Education International*, 23(1), 40-55.
- Bursal, M., & Paznokas, L. (2006). Mathematics anxiety and preservice elementary teachers' confidence to teach mathematics and science. *School Science And Mathematics*, 106(4), 173-180.
- Catalano, A., Asselta, L., & Durkin, A. (2019). Exploring the relationship between science content knowledge and science teaching self-efficacy among elementary teachers. *Iafor Journal of Education*, 7(1), 57-70.
- Coşkun, Y., & Akkaş, G. (2009). Engelli çocuğu olan annelerin sürekli kaygı düzeyleri ile sosyal destek algıları arasındaki ilişki. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*.10(1), 213-227.
- Cox, C., & Carpenter, J. (1989). Improving attitudes toward teaching science and reducing science anxiety through increasing confidence in science ability in inservice elementary school teachers. *Journal of Elementary Science Education*. 1 (2), 14-34. <https://doi.org/eric.ed.gov/?id=EJ426332>
- Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2018). *Designing and conducting mixed methods research* (3rd ed.). Sage.
- Çalışkan, S. (2017). Physics anxiety of pre-service teachers and their self-efficacy beliefs: Differences according to gender and physics achievement. *Journal of Baltic Science Education*, 16(5), 678-693.
- Çengel, Z., & Arslan, H. Ö. (2023). Fen bilimleri öğretmenlerinin fen öğretimi öz-yeterlik inançları ve pedagojik alan bilgilerine ilişkin görüşleri. *International Journal of Düzce Educational Sciences*, 1(2), 145-164.

- Demirel, D., Serdar, E., & Demirel, M. (2018). Determination of occupational anxiety levels of teacher candidates studying in a different departments. *Journal of Human Sciences*. 15(4), 2168-2179.
- Doğan, T. (2022). Eğitimcilerde kaygı bozukluklarına neden olan faktörlerin incelenmesi. *International Journal of Social Sciences*. 6(27), 207-217.
- Galimova, E. G., Prokopyev, A. I., Aytuganova, J. I., Zakharova, V. L., Shindryaeva, N. N., & Kolomoets, E. N. (2024). Examining the relationships among anxiety associated with teaching science, interest in science, and self-efficacy. *EURASIA Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 20(5), em2447.
- Gizaw, G., Sota, S., Zinabu, S., & Adamu, D. (2025). Effects of explicit science process skill instructions on pre-service science teachers professional science teaching attitudes and science teaching behavioral intention. *Journal of Science Teacher Education*, 37, 134-157. <https://doi.org/10.1080/1046560x.2025.2527431>.
- Höl, D., & Kasımi, Y. (2022). A growing dilemma: English speaking anxiety-in-EFL classrooms: A review of research. *Rumelide Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (28), 421-438.
- İlhan, N., Yılmaz, Z., & Dede, H. (2015). Attitudes of pre-service science teachers towards educational research and their science teaching efficacy beliefs in Turkey. *Journal of Baltic Science Education*. 14(2), 183-193. <https://doi.org/eric.ed.gov/?id=EJ1417982>
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Karataş, F., Cengiz, C., & Uludüz, Ş. (2020). Öğretim sürecinde endişenin azaltılması için mikro-öğretimin yeniden düzenlenmesi: öğretmen adaylarının görüşleri. *Necatibey*

- Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*. 14 (1), 30-56.
- Kırılmazkaya, G. (2017). Fen bilgisi öğretmen adaylarının fizik laboratuvarına yönelik kaygı ve tutumlarının incelenmesi. *Journal Of Social And Humanities Sciences Research*, 452-461.
- Kızıltepe, İ. S., & Kartal, T. (2022). Öğretmen adaylarının öğretim yeterlik inançlarının incelenmesi: çok değişkenli varyans analizi. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 24(1), 409-434.
- Kim, H. Y. (2013). Statistical notes for clinical researchers: assessing normal distribution (2) using skewness and kurtosis. *Restorative Dentistry & Endodontics*, 38(1), 52.
- Kline, R.B. (2011). *Principles and practice of structural equation modeling* (3. Edt.), New York: Guilford Publications.
- Köse, S., & Dinç, S. (2012). Fen ve teknoloji öğretmen adaylarının biyoloji özyeterlilik algıları ile epistemolojik inançları arasındaki ilişki. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(18), 121-141.
- Kurbanoglu, N., & Akim, A. (2010). The relationships between university students' chemistry laboratory anxiety, attitudes, and self-efficacy beliefs. *Australian Journal of Teacher Education*. 35(8), 48-59. <https://doi.org/10.14221/ajte.2010v35n8.4>
- Liu, F. (2016). Anxiety towards teaching mathematics and science: correlation, prevalence, and intensity. *Journal of Mathematics Education*, 9(1), 29-46.
- Mallow, J.V. (2006). Science anxiety: Research and action. *Handbook of College Science Teaching*, 3-14.
- Menon, D., & Sadler, T. D. (2018). Sources of science teaching self-efficacy for preservice elementary teachers in science content courses, *International Journal of Science and Mathematic Education*, 16,835–855.

- Morales-Rodríguez, F., & Pérez-Mármol, J. (2019). The role of anxiety, coping strategies, and emotional intelligence on general perceived self-efficacy in university students. *Frontiers in Psychology*, 10. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01689>.
- Novak, E., & Wisdom, S. (2018). Effects of 3D printing project-based learning on preservice elementary teachers' science attitudes, science content knowledge, and anxiety about teaching science. *Journal of Science Education and Technology*, 27, 412-432. <https://doi.org/10.1007/s10956-018-9733-5>.
- Novak, E., Soyuturk, I., & Navy, S. (2022). Development of the science teaching anxiety scale for preservice elementary teachers: A Rasch analysis. *Science Education*. 106(3), 739-764.
- Öner, N., & Le Compte, A. (1983). *Durumluk-sürekli kaygı el kitabı*. İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Yayınları.
- Özgür, T. (2018). *Futbol okullarında eğitim alan gençlerin lisanslı futbolcu olabilmeleriyle ilgili kaygı düzeylerinin belirlenmesi*. (Doktora Tezi), İstanbul Gelişim Üniversitesi, İstanbul.
- Paik, Y., & Kim, D. (2016). The mediating effect of pedagogical content knowledge of science teaching on the relations among child care teachers' burnout, science teaching anxiety, and science teaching efficacy. *Korean Journal of Childcare and Education*, 12, 189-206. <https://doi.org/10.14698/jkcce.2016.12.06.189>.
- Peker M. (2016). Mathematics teaching anxiety and self-efficacy beliefs toward mathematics teaching: A path analysis. *Educational Research and Reviews*. 11 (3), 97-104. <https://doi.org/10.5897/err2015.2552>
- Pratiwi, L. E., Laily, N., & Sholichah, I. F. (2021, December). The relationship between self-efficacy and academic achievement. In *Journal Universitas Muhammadiyah Gresik Engineering*,

- Social Science, and Health International Conference (UMGESHC)*, 1(2), 851-855.
- Ramey-Gassert, L., & Shroyer, M. (1992). Enhancing science teaching self-efficacy in preservice elementary teachers. *Journal of Elementary Science Education*, 4, 26-34. <https://doi.org/10.1007/bf03173752>.
- Schunk, D. H., & DiBenedetto, M. K. (2016). *Self-efficacy theory in education*. In: Wentzel, K.R., Wigfield, A. (Eds.), *Handbook of Motivation at School*, 35–54.
- Şahin, M. (2014). The relationship between pre-service teachers' physics anxiety and demographic variables. *Journal of Baltic Science Education*. <https://doi.org/10.33225/jbse/14.13.201>.
- Şahin, M. ve Altıncelep, S. (2022). Fen bilimleri öğretmen adaylarına yönelik fen öğretimi öz yeterlik inancı ölçeği geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 13(2), 1290-1313.
- Şen, A. Z., & Nakiboğlu, C. (2021). Kimya öğretmen adaylarının lise kimya konuları ile ilgili yanlış kavramalara yönelik teorik bilgilerini uygulamaya dönüştürmeleri. *Trakya Eğitim Dergisi*, 11(3), 1735-1760.
- Şenler, B. (2016). Pre-service science teachers' self-efficacy: The role of attitude, anxiety and locus of control. *Australian Journal of Education*, 60, 26-41.
- Taşcan, M., & Ünal, İ. (2020). Fen bilgisi öğretmenlerine göre Ay'ın hareketleri ve evreleri ile Güneş, Dünya, Ay konularının öğretimi. *Uluslararası Eğitim Bilim ve Teknoloji Dergisi*, 6, 75-97. <https://doi.org/10.47714/uebt.738066>.
- Turan, A., & Kocakulah, M. S. (2017). Fen bilgisi öğretmen adaylarının araştırma tabanlı fen öğretimine ilişkin özyeterlik inanç düzeylerinin belirlenmesi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 13(4), 551-569.
- Türer, B., & Kunt, H. (2015). A review of relationship between prospective science teachers' attitudes towards science

- education and their self-efficacy. *Journal of Education and Training Studies*, 3(6), 166-178.
- Udo, M. K., Ramsey, G. P., & Mallow, J. V. (2004). Science anxiety and gender in students taking general education science courses. *Journal of Science Education and Technology*, 13(4), 435-446.
- Uluçınar Sağır, S., Aslan, O., Bertiz, H., & Öner Armağan, F. (2016). Investigation of the relationship between pre-service science teachers' perceived self-efficacy in science teaching and disposition toward reflective thinking. *European Journal of Science and Mathematics Education*, 4(3), 331-344.
- Uluçınar Sağır, Ş. (2026). Science literacy and science learning skills as predictive factors of preservice teachers' self-efficacious beliefs in teaching science. *Participatory Educational Research*, 13(1), 77-94.
- West, S. G., Finch, J. F., & Curran, P. J. (1995). Structural equation models with nonnormal variables: Problems and remedies. In R. H. Hoyle (Ed.), *Structural equation modeling: Concepts, issues, and applications* (pp. 56–75). Sage Publications, Inc.
- Westerback, M., & Long, M. (1990). Science knowledge and the reduction of anxiety about teaching earth science in exemplary teachers as measured by the science teaching state-trait anxiety inventory. *School Science and Mathematics*. 90(5), 361-374. <https://doi.org/eric.ed.gov/?id=EJ411003>
- Yazlık, D., & Çetin, I. (2020). Investigation relationship between mathematics teacher candidates' mathematics anxiety and mathematics teaching anxiety. *Türk Bilgisayar ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 1-1, 646-667. [https://doi.org/ 10.16949/turkbilmat.605951](https://doi.org/10.16949/turkbilmat.605951)
- Yücel. E. (2014). *Fen bilgisi öğretmen adaylarının laboratuvar derslerine yönelik öz-yeterlik, tutum ve kaygı puanlarının bazı değişkenlere göre incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi), Sakarya Üniversitesi, Sakarya.

Zimmerman, B. J. (2000). Self-efficacy: An essential motive to learn. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 82–91.
<https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1016>

BÖLÜM 2

OKUMA ANLAMA STRATEJİLERİNİ YARATICI ETKİNLİKLERLE GELİŞTİRMEK: BİR EYLEM ARAŞTIRMASI DENEYİMİ¹

ELİF ÖZİŞİK²
RUMİYE ARSLAN³

Giriş

Toplumsal yaşama etkin biçimde katılabilmenin temel koşulu olan okuma yazma, günümüz bilgi toplumunda yalnızca bir eğitim becerisi olmanın ötesinde günlük yaşamın merkezinde yer alan ve bilgiye erişimin ve anlamanın temel aracı hâline gelen vazgeçilmez bir yetkinliktir. Eğitim, özünde bir kültürleme süreci olarak değerlendirildiğinde, bir toplumun bilgi birikiminin, değerlerinin ve teknolojisinin büyük ölçüde yazılı metinler aracılığıyla aktarıldığı bilinmektedir. Bu bağlamda okuma becerisi, eğitimin her kademesinde programların merkezinde yer alır ve bireysel gelişimin vazgeçilmez bir bileşenidir (Onuk ve Avcı, 2021).

¹ Bu araştırma ilk yazarın “ilkokul öğrencilerinin okuma anlama stratejilerini yaratıcı etkinliklerle geliştirmeye yönelik eylem araştırması” isimli yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

² Öğr., Milli Eğitim, Orcid: 0000-0001-7555-5498

³ Dr. Öğr. Üyesi, Amasya Üniversitesi, Temel Eğitim, Orcid: 0000-0002-6679-294X

Oysa okumada asıl olan, metni seslendirmekten öte, onu anlamlandırabilmektir. Okuma; okuyucu ile yazarın etkili iletişimi sonucunda, belirli bir hedef doğrultusunda ve uygun bir ortamda gerçekleşen dinamik bir anlamlandırma sürecidir (Akyol, 2020). Okuduğunu anlama ise bir metni bütünüyle kavramayı, kişisel yorumla değerlendirmeyi ve eleştirel bir süzgeçten geçirmeyi kapsar. Birey bu süreçte kendi ön bilgilerini devreye sokarak yazarın iletmek istediği mesajı çözer ve anlamlandırır (Yılmaz, 2008).

Okuduğunu anlama ve anlamlandırma becerileri zihinsel bir süreç olduğundan geliştirilebilir niteliktedir. Öğrencilerin metni derinlemesine anlayabilmeleri için okuma öncesi, okuma sırası ve okuma sonrası aşamalarında çeşitli stratejilere başvurmaları büyük önem taşımaktadır (Demirel ve Epçaçan, 2012; Güngör, 2005). Okuma stratejilerini öğrenmek ve uygun bağlamlarda kullanmak; anlama becerilerini güçlendirir, eleştirel okuma yetisini geliştirir ve kalıcı öğrenmeye zemin hazırlar (Aktaş ve Bayram, 2018; Karatay, 2010).

Türkiye'de eğitim alanındaki geleneksel anlayışın hâlâ belirleyici bir rol oynadığı, uluslararası değerlendirme sonuçlarıyla da doğrulanmaktadır. 21. yüzyıl becerilerinin ölçümünde önemli bir referans kabul edilen PISA verileri, okullarda geleneksel bilgi aktarımı odaklı anlayışın sürdüğüne işaret etmektedir (MEB, 2019). 2015 yılı PISA raporu, Türkiye'deki öğrencilerin okuma performansının pek çok ülkenin gerisinde kaldığını ortaya koyarken (MEB, 2015), 2018 yılı sonuçları puan bazında bir iyileşme olduğunu gösterse de sıralama açısından tablonun henüz yeterli düzeyde iyileşmediği görülmektedir (MEB, 2019). Bu sorunların aşılabilmesi için eğitimcilerin mesleki yeterliliklerini artırmaları ve öğrencilerin güçlüklerini giderebilmek adına eylem araştırması çerçevesinde yenilikçi strateji ve yöntemleri işe koymaları gerekmektedir. Bu gerekçeyle hazırlanan çalışma; eylem araştırmalarının eğitimdeki işlevine dikkat çekmeyi ve okuma

anlama güçlüklerinin yaratıcı etkinliklerle nasıl aşılabileceğini ortaya koymayı amaçlamaktadır.

Bu kitap bölümünde, okuma anlama sürecini açıklayan kuramsal modeller ve stratejiler ile okuma gelişimini ve güçlüğünü konu alan alan yazın bulguları ele alınmakta; ardından bir eylem araştırması kapsamında yürütülen yaratıcı etkinliklerin yöntemi, bulguları ve bu bulgulara ilişkin tartışma sunulmaktadır.

Okuma Anlama Modelleri

Okuma, yalnızca harfleri tanımaktan ibaret değildir; aksine okuyucunun gözleriyle algıladığı görsel kodları, edindiği dil bilgisini, hafızasını ve yaşamış deneyimlerini bir araya getirerek anlam kurduğu, karmaşık ve çok katmanlı bir bilişsel süreçtir. Bu süreç, özellikle okuma anlama boyutuyla ele alındığında, salt bir kod çözme eyleminin çok ötesine geçmekte; okuyucuyu, metni ve bağlamı birbirine bağlayan dinamik bir zihinsel etkinliğe dönüşmektedir. Alan yazında bu karmaşık sürecin farklı boyutlarını aydınlatmaya çalışan çeşitli modeller geliştirilmiştir. Söz konusu modeller birbirini dışlamak yerine tamamlar nitelikte olup okuma anlamayı, okuyucunun metinle kurduğu ve zamanla derinleşen bir etkileşim olarak değerlendirmektedir.

Bilişsel bir etkinlik olarak okuma; kelime tanıma ve kod çözme, akıcılık, anlama ile anlam inşası ve üstbilişsel süreçler olmak üzere birbiriyle bağlantılı temel bileşenlerden oluşmaktadır. Kelime tanıma ve kod çözme süreci okumanın ilk ve vazgeçilmez basamağını oluşturur: Bu aşamada harfler sese dönüştürülür, kelimeler hızlı ve doğru biçimde tanınır; böylece zihinsel kapasite anlama odaklanmak için serbest kalır (Share, 2025). Araştırmalar, okuma gelişiminin erken evrelerinde anlama farklarının büyük bölümünün kod çözme becerisinden kaynaklandığını; ilerleyen yıllarda ise bu ağırlığın dil anlama süreçlerine doğru kaydığını ortaya koymaktadır.

Okuma anlama öğretiminde ilkökul düzeyinde en kapsamlı biçimde araştırılan ve doğrulan modellerden biri İşbirlikli Okuma ve Kompozisyon (*Cooperative Integrated Reading and Composition* [CIRC]) modelidir. Bu model; öğrencilerin küçük gruplar hâlinde metin okuma, anlama ve yazma etkinliklerini iş birliğine dayalı biçimde yürütmelerine olanak tanıyan yapılandırılmış bir öğretim yaklaşımı olarak tanımlanmaktadır (Notanubun vd., 2024). Alan yazında CIRC müdahalelerinin geleneksel öğretim yöntemlerine kıyasla okuduğunu anlama puanlarında tutarlı ve anlamlı artışlar sağladığı geniş çaplı çalışmalarla desteklenmektedir (Nuryani vd., 2024). Modelin iş birlikli yapısı; genel sınıf ortamlarında olduğu kadar özel gereksinimli ya da başlangıç düzeyi düşük öğrencilerde de katılımı, motivasyonu ve anlama çıktıları olumlu yönde etkilemektedir (Agustin ve Wardhono, 2024; Arisqa ve Anas, 2025).

Alan yazında yaygın biçimde araştırılan bir diğer model ise Karşılıklı Öğretim yaklaşımıdır. Bu modelde öğrenciler sorgulama, özetleme, açıklama ve tahmin etme gibi stratejileri kullanarak birbirlerine dönüşümlü olarak öğretmenlik rolü üstlenmektedir (Wae ve Herwin, 2025; Jusman ve Karumpa, 2026). Araştırmalar, bu yaklaşımın küçük grup ya da hedefli müdahale ortamlarında okuduğunu anlama becerisi üzerinde güçlü ve olumlu etkiler ürettiğini göstermektedir (Turner ve Turner, 2023). Bütünleşik strateji öğretiminde okuma öncesi, sırası ve sonrası etkinlikleri kapsayan çok aşamalı müdahaleler de geleneksel öğretime kıyasla anlamlı gelişmeler ortaya koyduğu bilinmektedir.

Bunların yanı sıra alternatif okuma anlama modelleri de giderek artan bir ilgi görmektedir. Problem Tabanlı Öğrenme yaklaşımı; öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerin bağlamsal problem çözme etkinlikleri aracılığıyla okuma katılımını artırmada etkili bir çerçeve sunmaktadır (Goran ve Suparno, 2025). Görselleştirmeye dayalı yöntemler, öğrencilerin metin haritaları ve grafik düzenleyiciler aracılığıyla içeriği yapılandırmasına ve

anlamlandırmasına katkı sağlamaktadır (Notanubun vd., 2024). Teknoloji destekli ve bilişsel analiz temelli dijital öğretim modelleri ise motivasyon ve anlama çıktıları üzerinde belirgin kazanımlar sağladığı bildirilen güncel yaklaşımlar arasında yer almaktadır (Okkinga vd., 2018).

Son yıllarda okuduğunu anlama alanında öne çıkan bir diğer gelişme, bilişsel tanılama ve değerlendirme çerçevelerinin bireyselleştirilmiş öğretime entegrasyonudur. Bu doğrultuda geliştirilen bilişsel tanılama modelleri ve veri odaklı değerlendirme araçları, öğrencilerin okuma anlama alt becerilerini mikro düzeyde haritalandırarak öğretmenlere hedef odaklı müdahaleler için güvenilir veriler sunmaktadır (Goran ve Suparno, 2025; Semercioğlu vd., 2021; Yuan ve Zhao, 2025). Söz konusu araçlar, özellikle öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerle çalışan sınıf öğretmenlerinin müdahale programlarını daha hassas, esnek ve ihtiyaca yönelik şekilde yapılandırmalarına imkân tanımaktadır.

Erken çocukluk döneminde başlayıp ergenliğe kadar uzanan okuma gelişimi, çok aşamalı bir yolculuk olarak değerlendirilmektedir. Sözlü dil becerileri, bilişsel olgunlaşma ve evdeki okuryazarlık ortamı gibi çevresel faktörler bu yolculuğun yönünü belirler (Logvinenko vd., 2025; Santos vd., 2025). Sürecin teorik boyutunu açıklayan Share'in (2025) Birleşimsel (Combinatorial) Modeli, okuma edinimi için evrensel bir çerçeve sunar. Bu model, anlam birim altı (alt-morfemsel) öğelerden sözcük ötesi aşamalara uzanan ardışık bir ilerlemeyi ve bilginin adeta bir ağaç gibi dallanarak genişlemesini (bilgi arborizasyonunu) temel alır. Alandaki deneysel araştırmalar ise söz konusu modeli destekleyerek, okuma doğruluğunun akıcılık için bir ön şart olduğunu, fakat farklı diller kıyaslandığında en belirgin farkın okuma hızında ortaya çıktığını göstermektedir (Gedik ve Akyol, 2022; Hudson vd., 2020). Alan yazın bulguları bir bütün olarak değerlendirildiğinde, okuma anlama modellerine ilişkin

araştırmaların dört temel boşluğu barındırdığı görülmektedir: Uzun vadeli etkilere ilişkin yeterli kanıt bulunmamakta; araştırmaların büyük çoğunluğu kısa dönemli ve tek meknli tasarımlara dayanmaktadır (Moir vd., 2020). Farklı eğitim sistemleri, kültürler ve diller genelinde genellenebilirlik yeterince sınanmamıştır. Dijital araçların mevcut modellerle sistematik entegrasyonuna ilişkin araştırmalar sınırlı kalmaktadır (Azmi vd., 2026). Son olarak, ğretmen inançları ve uygulama kalitesi arasındaki tutarsızlık sonuçların yorumlanmasını güçleştirmektedir (Wahyuni vd., 2025). Bu araştırma, söz konusu boşlukları göz önünde bulundurarak CIRC ve karşılıklı ğretim yaklaşımlarına paralel bir çerçevede yaratıcı etkinliklerin okuduğunu anlama stratejileri üzerindeki etkisini eylem araştırması yöntemiyle incelemeyi amaçlamaktadır.

Okuma Anlama Stratejileri

Okuma anlama stratejileri; öğrencilerin metni daha iyi anlamaları, anlamayı izlemeleri ve gerektiğinde onarmaları için bilinçli olarak başvurdukları zihinsel araçlardır. Epçaçan ve Erzen'e (2010) göre bu stratejiler, öğrencilere etkili ve bilinçli okuma alışkanlığı kazandıran teknikler bütünüdür; aynı zamanda öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerini izlemelerine ve yönetmelerine olanak tanır. Güncel alan yazın bu tanıımı genişleterek stratejileri üç ana kategori altında ele almaktadır: bilişsel stratejiler (zetleme, çıkarım yapma, ayrıntılandırma), stbilişsel stratejiler (planlama, izleme, değerlendirme) ve duyuşsal/sosyal stratejiler (Putra ve Suzanne, 2022). Bu çerçevede okuma anlama stratejisi kavramı, salt tekniksel bir sınıflandırmanın ötesine geçerek öğrencinin kendi öğrenme sürecini amaçlı ve bilinçli biçimde yönetmesine, bir başka deyişle öz düzenleyici farkındalık geliştirmesine işaret etmektedir (Brevik, 2019).

Üstbilişsel farkındalık ve öz düzenleme bu süreçte birbirini tamamlayan iki temel boyut olarak öne çıkmaktadır. Amini ve

diğerleri (2020), üstbilişsel strateji farkındalığının okuma başarısı üzerindeki etkisinde öz düzenlemenin aracı bir rol üstlendiğini ortaya koymuştur. Bu bulgu, strateji öğretiminin yalnızca belirli tekniklerin aktarımıyla sınırlı tutulmaması, öğrencilerin hangi stratejiyi ne zaman ve neden kullandıklarını kavramaları yönünde tasarlanması gerektiğine işaret etmektedir (Husna vd., 2025).

Okuma öncesi aşamada ön bilgi etkinleştirme, amaç oluşturma, göz gezdirmeye, tahmin etme ve görselleri inceleme temel stratejiler arasında yer almaktadır. Hattan ve diğerleri (2023), ön bilgi etkinleştirme tekniklerini kapsamlı biçimde derleyen çalışmalarında açık uçlu uyarılar, görsel temsil araçları ve yapılandırılmış okuma öncesi etkinliklerin anlamayı kolaylaştırmada etkili olduğunu göstermiştir. Öğrencilerin bu aşamada yeni bilgiyi önceki bilgileriyle ilişkilendirmesi, özellikle akademik okuma bağlamlarında anlama sürecini güçlü biçimde desteklemektedir (Yapp vd., 2021).

Okuma sırası stratejileri arasında görselleştirme, not alma, hız ayarlama, çıkarım yapma, kendine soru sorma ve tekrar okuma öne çıkmaktadır. İzleme stratejileri üzerine yürütülen açık öğretim çalışmaları, bu stratejilerin sistematik biçimde öğretilmesinin okuma başarı puanlarını anlamlı düzeyde artırdığını göstermektedir (Msaddek, 2024). Yapp ve diğerleri (2021), yedi strateji içeren bir müdahale programında, yeni bilgiyi önceden bilinenle ilişkilendirme, tahmin, kendine soru sorma, görselleştirme, yapı ve sinyal sözcüklerine dikkat, göz gezdirmeye ve tarama gibi yedi haftalık uygulamanın ardından anlama testlerinde istatistiksel olarak anlamlı artışlar elde etmiştir.

Okuma sonrası aşamada özetleme, sentez yapma, değerlendirme, görselleştirme, yansıtıcı düşünme ve anlatma başlıca stratejiler olarak sıralanmaktadır (Akyol, 2020; Demirel ve Epçaçan, 2012). Üstbilişsel bir üç-aşamalı modeli sınav araştırmaları, okuma sonrası değerlendirme ve özetleme stratejilerinin temel kavramları

ayırt etmeye, bellek izlerini güçlendirmeye ve üstbilişsel farkındalığı artırmaya katkı sağladığını ortaya koymuştur; nitekim bu tür bir müdahale sonucunda öğrencilerin ortalama okuma anlama puanlarında belirgin artışlar gözlemlenmiştir (Juliana ve Anggraini, 2024). Benzer biçimde, bilişsel ve üstbilişsel strateji paketini birlikte uygulayan programlar öğrencilerin strateji farkındalığını ve okuduğunu anlama düzeylerini anlamlı biçimde geliştirmiş; açıklanan varyansın yaklaşık yüzde kırk dörde ulaştığı bildirilmiştir (Husna vd., 2025).

Öte yandan strateji öğretiminin sınıf pratiğine yansımaları her zaman beklenen düzeyde gerçekleşmemektedir. Öğretmenlerin büyük bölümü okuma stratejilerini kavramsal düzeyde tanısa da bunları günlük derste sistematik biçimde uygulamakta güçlük çekmekte; özellikle okuma öncesi stratejilerin sınıfta yetersiz kullanıldığı dikkat çekmektedir. Brevik'in (2019) doğalcı sınıf gözlemi bulgularına göre strateji kullanımı, sınıfın gündelik yaşamının organik bir parçası hâline geldiğinde en güçlü sonuçları vermektedir. Bu bulgu, söz konusu araştırmada yaratıcı etkinliklerin okuma stratejisi öğretiminin sınıfın doğal akışına entegre etme biçimiyle doğrudan örtüşmektedir.

Okuma Sürecinin Gelişimi ve Okuma Güçlüğü

Okuma süreci; hazırlık ve taklit aşamasından başlayarak başlangıç, gelişim, ilerleme, ilişkilendirme, akıcı okuma, ustalık ve bağımsız okuma aşamalarına uzanan gelişimsel bir yolculuk olarak tanımlanmaktadır (Akyol, 2020; Gedik ve Akyol, 2022). Bu yolculuğun temel dayanağını sözlü dil yeterliliği oluşturmaktadır; erken dönemdeki sözlü dil güçlükleri, ilerleyen yıllarda okuma sorunlarına zemin hazırlayan önemli bir risk etkenine dönüşmektedir (Santos vd., 2025). Büyük ölçekli boylamsal araştırmalar; sesbilgisel farkındalık, harf bilgisi, hızlı otomatik adlandırma, sözcük dağarcığı, ebeveyn eğitim düzeyi ve ev okuryazarlığı ortamının okuma

gelişiminin belirleyici öngörücüleri arasında yer aldığını ortaya koymuştur (Torppa vd., 2021; Share, 2025; Logvinenko vd., 2025). Bu risk etkenlerine sahip çocukların resmi okul öncesinde dinamik değerlendirme araçlarıyla güvenilir biçimde belirlenebilmesi, erken müdahalenin zeminini oluşturmaktadır (Nurmahanani, 2023).

Akıcı okumanın üç temel bileşeni olan doğruluk, hız ve prozodi (ezgi/vurgu), bu süreçte birbirini izleyen aşamalar halinde gelişmektedir. Araştırmalar, doğruluğun okuma akıcılığı için bir önkoşul teşkil ettiğini; ancak diller arası karşılaştırmalarda en ayırt edici belirleyicinin okuma hızı olduğunu göstermektedir (Gedik ve Akyol, 2022; Hudson vd., 2020). Akıcılığı geliştirmek amacıyla alan yazında sıklıkla tekrarlı, eşli, yankılayıcı (eko), koro ve okuma tiyatrosu gibi yöntemler ile kelime tekrar tekniklerine başvurulmaktadır (Akyol, 2020). Yürütülen meta-analizler; fonetik kod çözme becerilerine yönelik açık öğretimin tekrarlı okuma teknikleriyle birleştirilmesinin, okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin akıcılık ve anlama çıktılarında belirgin artışlar sağladığını tutarlı biçimde doğrulamaktadır (Bergen vd., 2020; De Jong ve Molenaar, 2025; Hudson vd., 2020).

Okuma güçlüğü; öğrencinin zihinsel ya da fiziksel herhangi bir engeli olmadığı hâlde sınıf düzeyinin altında okuması ya da okuyamaması olarak tanımlanmakta olup bu durumun öğretimsel eksikliklerden ve yetersiz hazır bulunuşluktan kaynaklandığı düşünülmektedir (Akyol ve Yıldız, 2010). Okuma güçlüğü, çocukların yüzde beşi ile on beşini etkilemekte ve zamanında müdahale edilmediğinde kalıcı akademik ve sosyal-duygusal sonuçlara yol açmaktadır (Torppa vd., 2021). Uzun soluklu araştırmalar, okuma güçlüğü olan çocukların bir bölümünün bu güçlüğü zamanla aşarken diğerlerinin kronik bir örüntü sergilediğini; motivasyon ve öz yeterlilik algısının bu bireysel farklılıklarda belirleyici bir aracı rol üstlendiğini ortaya koymaktadır (Logvinenko vd., 2025). Eğitim hayatının ilk yıllarında yaşanan

okuma güçlükleri; öğrencilerin akademik başarısını, sosyal gelişimini ve öz güvenini olumsuz etkilerken isteksizlik ve çaresizlik gibi olumsuz duygusal süreçlere de kapı aralamaktadır (Uzunkol, 2013). Bu nedenle ilkokul döneminde erken tanı ve hedefe yönelik müdahale kritik bir önem taşımaktadır.

Erken müdahale programlarının etkinliği alan yazında güçlü biçimde desteklenmektedir. Sesbilgisel farkındalık üzerine yoğunlaşan bilgisayar destekli programların erken dönemde yoğun biçimde uygulandığında özellikle etkili olduğu görülmektedir (Maassen vd., 2025). Bilgisayar destekli uygulama ile grup ve bağımsız etkinlikleri birleştiren karma yöntemli programlar, daha küçük yaştaki öğrencilerde büyük yaştakilere kıyasla daha belirgin kazanımlar ortaya koymaktadır (Bergen vd., 2020). Zijlstra ve diğerleri (2020) ise ailesel riski olan ve olmayan çocukları kapsayan boylamsal çalışmalarında erken müdahalenin her iki grupta da okuma güçlüklerinin önlenmesinde uzun vadeli koruyucu etkiler yarattığını göstermiştir. Tüm bu bulgular, bu araştırmada benimsenen erken müdahale ve bireyselleştirilmiş destekleme ilkesiyle doğrudan örtüşmektedir.

Alan Yazın: Okuma Üzerine Eylem Araştırmaları

Eylem araştırması; öğretmenlerin ve araştırmacıların sınıf içi sorunları çözmek, öğrencilerin öğrenme düzeyini yükseltmek ve kendi mesleki performanslarını geliştirmek amacıyla tercih ettikleri bir araştırma deseni olarak tanımlanmaktadır (Creswell, 2020). Türkiye'de okuma üzerine yapılan eylem araştırmalarının incelendiği bir doküman analizi çalışmasında, 2006–2021 yılları arasında yayımlanmış 30 bilimsel çalışma — 20 makale, 5 yüksek lisans tezi ve 5 doktora tezi — içerik analizi yöntemiyle incelenmiştir (Özışık, 2021). Bu inceleme sonucunda dikkat çekici bir örüntü ortaya çıkmıştır: Okuma üzerine yapılan eylem araştırmalarının 2015 yılı ve sonrasında belirgin biçimde artış

gösterdiği, en yoğun yayının ise 2019 yılına ait olduğu görülmüştür. Konu dağılımı açısından değerlendirildiğinde, incelenen çalışmaların yüzde ellisi okuma güçlüğü ($f=15$) ve okuma becerisi ($f=10$) üzerinde yoğunlaşmaktadır. Yöntemsel boyutuyla bakıldığında, en çok başvurulanan uygulamaların sırasıyla tekrarlı okuma ($f=10$), eşli okuma ($f=7$), eko okuma ($f=5$) ve koro okuma ($f=4$) olduğu görülmektedir. Uygulama süreleri beş ile yirmi sekiz hafta arasında değişmekte olup en yaygın süre on iki haftadır.

Katılımcı sayısı açısından ise çalışmaların büyük çoğunluğunun tek öğrenciyle yürütüldüğü ($f=12$) dikkat çekmektedir. Bu durum, sınıf genelini kapsayan araştırmalara duyulan ihtiyacı açıkça ortaya koymakta; söz konusu boşluk, bu araştırmanın tasarım gerekçelerinden birini oluşturmaktadır (Özışık, 2021).

Türkiye'de yürütülen güncel eylem araştırmaları, bireyselleştirilmiş müdahale planlarının ve motivasyon desteklerinin okuma güçlüğü yaşayan öğrenciler üzerindeki etkisini tutarlı biçimde ortaya koymaktadır. Tekrarlı okuma, eko okuma ve hece-sözcük egzersizlerini okuma öncesi-sırası-sonrası stratejileriyle harmanlayan kapsamlı eylem planlarının öğrencilerin hem okuduğunu anlama düzeyleri hem de okuma motivasyonları üzerinde anlamlı kazanımlar sağladığı görülmektedir (Akyol ve Çoban Sural, 2021). Doğruluk, hız ve prozodi bileşenlerini birlikte hedefleyen on haftalık eylem planlarının uygulandığı çalışmalarda öykü, bilgi verici ve şiir gibi farklı metin türlerinde okuma hatalarının azaldığı, hız ve tonlama düzeylerinin yükseldiği ve derse katılım ile zevk alma davranışlarının belirgin biçimde arttığı bildirilmektedir (Akyol ve Çoban Sural, 2021). Bu bulgular, eylem araştırmalarının yalnızca tek bir beceriyi değil, okuma sürecinin birden fazla boyutunu eş zamanlı olarak geliştirebildiğine işaret etmektedir.

Uluslararası eylem araştırmaları, okuma öğretiminde birbirinden farklı ancak birbirini tamamlayıcı yaklaşımların etkililiğini belgelemektedir. Bu doğrultuda İşbirlikli Stratejik Okuma (CSR), hikâye haritası oluşturma ve yönlendirilmiş okuma etkinlikleri gibi grup temelli modellerin, kontrollü uygulama döngüleri neticesinde okuduğunu anlama puanlarında ölçülebilir artışlar sağladığı görölmüştür (Maladewi, 2021). Benzer şekilde üstbilişsel strateji öğretimi de öğrencilerin okuma sürecini planlama, izleme ve değerlendirme becerilerini sistematik biçimde geliştirerek anlama çıktılarını tutarlı düzeyde iyileştirmiştir (Ray vd., 2021). Akademik risk grubundaki ilkokul birinci sınıf öğrencilerine yönelik erken müdahale programları ise sesbilgisel farkındalık, kod çözme ve sözcük bilgisi gibi temel okuryazarlık becerilerinde anlamlı gelişmeler sağlamıştır (Wanzek vd., 2020). Öte yandan Köseoğlu ve Çobanoğlu'nun (2025) da vurguladığı üzere, uygulama sadakatinin (programın yönergelerine uygun yürütölme düzeyinin) düşük olduğu bağlamlarda yenilikçi müdahaleler geleneksel yöntemlere karşı her zaman belirgin bir üstünlük gösterememektedir. Bu durum, eylem araştırmasını yürüten araştırmacının mesleki yeterlilik düzeyinin süreç üzerindeki belirleyici rolünü açıkça ön plana çıkarmaktadır.

Dijital ve teknoloji destekli eylem araştırmaları da giderek artan bir ilgi görmektedir. Oyunlaştırılmış çevrimiçi okuma platformlarına yönelik boylamsal bir karma yöntem çalışması, öğrencilerin bu platformlara derinlemesine katılımının okuma motivasyonunu ve okuma becerilerini geliştirdiğini; bu etkilerin birden fazla dönem boyunca sürdürölebildiğini ortaya koymuştur (Li ve Chu, 2021). Benzer biçimde, çevrimiçi oyun temelli bir okuma geliştirme programının etkisini sınavan yarı deneysel bir çalışma, programın dezavantajlı öğrenci grubunda dahi anlama gelişimini anlamlı düzeyde hızlandırdığını göstermiştir (Szili vd., 2022).

Sosyal bilişsel kuram temelinde tasarlanan etkileşimli çoklu ortam araçlarının erken okuryazarlık becerilerini desteklediği, Yapay

zekâ destekli okuma robotlarının ise geleneksel kâğıt kitaplarla kıyaslandığında öğrencilerin motivasyon, anlama ve telaffuz düzeyleri üzerinde üstün bir etki sergilediği bildirilmektedir (Andriani, 2020). Bu bulgular, teknoloji entegrasyonunun mevcut yöntemler ile dikkatli bir uyum içinde tasarlandığında eylem araştırmalarının etkililiğini güçlendirdiğini göstermektedir. Bu araştırmada benimsenen yaklaşım da söz konusu çerçeveye örtüşmektedir: yaratıcı etkinlikler, öğrenciyi öğrenmenin merkezine koyan bütünleşik strateji tasarımına dayandırılmıştır.

Yöntem

Araştırma Deseni ve Bağlamı

Bu çalışma, nitel araştırma yaklaşımlarından eylem araştırması deseniyle tasarlanmıştır. Alan yazında eylem araştırmaları; teknik/bilimsel, pratik/müzakereci ve özgürleştirici/eleştirel olmak üzere üç ana başlık altında ele alınmaktadır (Creswell, 2020). Araştırmacının aynı zamanda sürecin yürütüldüğü sınıfın öğretmeni rolünü üstlendiği bu çalışma, mevcut pedagojik uygulamaları iyileştirmeyi ve sınıf içi sorunlara çözümler üretmeyi amaçladığından "pratik eylem araştırması" modeline dayanmaktadır. Araştırma süreci; sorunun belirlenmesi, eylem planının hazırlanması, planın uygulanması, sürecin gözlem ve yansıtıcı günlüklerle izlenmesi ve elde edilen bulgular ışığında bir sonraki eylem planının şekillendirilmesi aşamalarından oluşan döngüsel bir yapıda ilerlemiştir. Bu döngüsellik, araştırmacının her etkinlik sonrasında topladığı verileri değerlendirerek bir sonraki uygulamayı buna göre biçimlendirmesine olanak tanımıştır.

Araştırmanın uygulaması, 2021–2022 eğitim öğretim yılında Kahramanmaraş iline bağlı Afşin ilçesinde yer alan bir köy okulunda gerçekleştirilmiştir. Uygulama 16 hafta sürmüştür. Çalışma grubu, amaçlı örnekleme yöntemiyle oluşturulmuş olup 13 kız ve 11 erkek olmak üzere toplam 24 ilkokul üçüncü sınıf öğrencisinden

oluşmaktadır. Çalışma grubu öğrencilerinin aile yapıları gözlem yoluyla ayrıntılı biçimde betimlenmiştir. Ebeveyn meslek dağılımı incelendiğinde babaların büyük çoğunluğunun (12 öğrenci) çiftçilikle uğraştığı; bunun yanı sıra inşaat ustalığı, tesisatçılık, elektrik ustalığı, operatörlük, güvenlik personelliği, temizlik personelliği ve esnafılık gibi farklı mesleklerin de temsil edildiği görülmüştür. Annelerin tamamı ev hanımıdır. Öğrencilerin aile büyüklükleri de geniş bir yelpazede dağılmakta olup üç ile altı çocuklu ailelerden gelen öğrenciler çalışma grubunun büyük bölümünü oluşturmaktadır. Ebeveyn ilgisi açısından değerlendirildiğinde öğrencilerin yaklaşık yarısının ailesi çok ilgili ya da ilgili olarak nitelendirilirken bir bölümünün ailesi orta düzeyde ilgili, kalan bölümünün ise ailesinin ilgisiz ya da düşük düzeyde ilgili olduğu gözlemlenmiştir. Bu farklılaşma, evde düzenli kitap okuma alışkanlığına ve okuma desteğine de yansımış; düzenli aile takibi ve kitap okuma alışkanlığı bulunan öğrencilerin okuma düzeylerinde zamanla ilerleme kaydedildiği, bu desteğin sınırlı olduğu öğrencilerde ise okuma düzeyinin daha durağan kaldığı dikkat çekmiştir. Uygulama öncesinde evinde kitaplık ya da kitap köşesi bulunan öğrenci sayısının sınırlı olduğu (altı öğrenci) belirlenmiştir.

Yaratıcı Etkinlik Planları ve Uygulama Süreci

Araştırma kapsamında birbirini tamamlayan sekiz yaratıcı etkinlik planı geliştirilmiş ve 16 haftalık bir süreçte uygulanmıştır. Her etkinlik, okuma öncesi-okuma sırası-okuma sonrası stratejilerinin bütünlük içinde işe koşulmasına imkân tanıyacak şekilde tasarlanmış; okuma güdülenmesi, akıcı okuma, anlama stratejileri ve okuduğunu paylaşma boyutlarını birlikte hedeflemiştir.

Birinci etkinlik olan Aile Okuma Saati (Eylül 2021), okumayı aile yaşamının ayrılmaz bir parçasına dönüştürmeyi amaçlamaktadır. Araştırmacı velileri bizzat evlerinde ziyaret ederek

etkinliğin amacını ve işleyişini açıklamıştır. Aileler çocuklarıyla birlikte kitaplık köşesi oluşturmuş; süreç boyunca aile üyeleri düzenli okuma saati ayırarak okumayı bir alışkanlığa dönüştürmeye çalışmıştır.

İkinci etkinlik olan Masal Etkinliği (Eylül 2021) kapsamında araştırmacı sınıfa bir masal anlatıcısı davet etmiş; ardından öğrenciler okuma öncesinde tahmin etme ve görselleri yorumlama stratejilerini kullanarak okudukları metinleri masal kıyafetleri ve masal kutuları aracılığıyla canlandırıp sınıflarıyla paylaşmıştır. Araştırmacı bu süreçte öğrencilerin zihinde canlandırma ve yeniden anlatma becerilerini gözlemlemiştir.

Üçüncü etkinlik olan Oyun Etkinliği (Ekim 2021) öğrencilerin amaçlı okuma ve bilgiyi uygulama becerilerini geliştirmeyi hedeflemiştir. Araştırmacı, öğrencilerin okuduklarından hareketle tasarladıkları oyunları tüm sınıfla oynadığı bu süreçte okuma sırasındaki aktif katılımı ve okuma sonrası strateji kullanımını yoğun biçimde gözlemlemiştir.

Dördüncü etkinlik olan Kütüphane Etkinliği (Kasım 2021) kapsamında öğrenciler ve aileleriyle birlikte kütüphane ve kitapçı gezisi düzenlenmiştir. Öğrencilerin çoğu bu etkinlikle ilk kez kütüphane deneyimi yaşamış; araştırmacı gözlem notlarında kendi seçtikleri kitaplara yönelik okuma motivasyonunun belirgin biçimde arttığını kaydetmiştir.

Beşinci etkinlik olan Resim Çizme Etkinliği (Kasım 2021) sırasında öğrenciler bireysel hızlarında "Benim Zürafam Uçabilir" adlı eseri sessiz okuma yöntemiyle okumuşlardır. Araştırmacı öğrencilere okuma amaçlarını belirlemelerini, not almalarını ve dikkatlerini çeken bölümleri işaretlemelerini hatırlatmıştır. Okuma tamamlandığında her öğrenci hayal ettiği zürafayı çizmiş; resimler sınıf panosuna asılarak hem görselleştirme stratejisi pekiştirilmiş hem de okuduklarını paylaşma ortamı oluşturulmuştur.

Altıncı etkinlik olan Hayvanlara Yuva Projesi (Kasım 2021) okuma anlama stratejilerini gerçek yaşam uygulamasıyla buluşturmuştur. Araştırmacı Türkçe kitabındaki hayvan sevgisi konulu bir metni okuma öncesi hazırlık soruları ve göz gezdirme stratejisiyle işlemiş; metin tamamlandıktan sonra öğrenciler okudukları metinden esinlenerek evlerindeki atık maddelerle hayvan yuvası ve yemek kabı tasarlamışlardır. Öğrenci ürünleri okuldaki tüm öğretmen ve öğrencilere açık bir sergiyle sunulmuştur.

Yedinci etkinlik olan Mektup Arkadaşlığı Etkinliği (Aralık 2021) için araştırmacı Konya'daki bir meslektaşıyla iletişime geçmiş ve öğrencileri seviye ile profil uyumunu gözeterek biçimde eşleştirmiştir. Öğrenciler ilk mektubu alınca zarfı inceleyip göz gezdirme ve okuma amacı belirleme stratejilerini devreye sokmuş; mektubu sessiz okuduktan sonra mektup arkadaşının sorularını yanıtlamak üzere kendi mektuplarını araştırmacı rehberliğinde yazmışlardır. Süreç araştırma bitiminden sonra da sürmüş; Konya'daki öğrencilerin gönderdiği yüzlerce kitap okul kütüphanesini ve ev kitaplıklarını zenginleştirmiştir.

Sekizinci ve son etkinlik olan Drama Atölyesi (Ocak 2022) için araştırmacı Mavisel Yener'in kaleme aldığı "Oyun Sevenler Şapka Taksın" adlı kitabı seçmiştir. Etkinlik, öğrencilerin ailelerinin desteğiyle hazırladığı özgün şapkalarla başlamıştır. Araştırmacı perdeli bir ortamda fon müziği eşliğinde kitabı sesli okuyarak zihinde canlandırma ve not alma stratejilerini modelleyen bir örnek okuma gerçekleştirmiştir. Ardından öğrenciler iki gruba ayrılmış; olumlu ve olumsuz konuşan şapkaları simgeleyen gruplar ısınma-hazırlık, canlandırma ve değerlendirme-tartışma aşamalarından oluşan drama sürecini yürütmüştür. Süreç, öğrencilerin deneyimlerini renkli kartlara yazıp resmettikleri ve kartları sınıfta dolaştırarak birbirlerinin üretimlerini paylaştıkları bir okuma-yazma etkinliğiyle tamamlanmıştır.

Veri Toplama Süreci ve Araçları

Araştırmacı, veri toplama sürecini çok katmanlı ve birbirini tamamlayan araçlarla yürütmüştür. *Yarı yapılandırılmış görüşme formları* öğrencilerle ve velilerle süreç başında ve sonunda olmak üzere iki kez uygulanmış; her görüşme ses kaydına alınmış, ardından araştırmacı tarafından yazıya dökülmüş ve içerik analiziyle çözümlenmiştir. Katılımcılar Ö1–Ö24 ve V1–V24 kodlarıyla isimsiz biçimde tanımlanmıştır.

Araştırmacı gözlem formu on madde içermekte olup maddelerin dağılımı şu şekildedir: ilk iki madde okuma öncesi stratejileri, son üç madde okuma sonrası stratejileri ve geri kalan maddeler okuma sırası stratejilerini kapsamaktadır. Puanlama üç düzeyde yapılmıştır: Hayır (1 puan), Kısmen (2 puan) ve Evet (3 puan). Araştırmacı süreç başında ve sonunda belirlediği tarihlerde her gün üç öğrenciyi gözlemlemiş; aynı zamanda sınıfın öğretmeni olması süreci doğal bir gözlem ortamında yürütmesine imkân tanımıştır. Gözlem formlarından elde edilen veriler Excel ortamında frekans tablolarına dönüştürülmüştür.

Araştırmacı yansıtıcı günlüğü, her etkinliğin hazırlık, uygulama ve değerlendirme aşamalarını; araştırmacının duygu, düşünce ve izlenimlerini kapsayan ayrıntılı notlardan oluşmaktadır. Araştırmacı bu notları etkinliklerin hemen ardından düzenli biçimde kaydetmiş, analiz aşamasında ise günlükleri bütünüyle okuyarak doğrudan alıntılarla bulgularını sunmuştur. Öğrenci yansıtıcı günlükleri de etkinlik bazında gruplandırılmış, kodlanmış ve kategoriler oluşturulmuştur.

Formel Olmayan Okuma Envanteri (FOOE) süreç başında 3. düzey A Formu olan "Ömer ve Güvercin " metni ile, süreç sonunda ise 3. düzey B Formu olan "Yavru Kedi " metni kullanılarak uygulanmıştır. Her metin için anlatma, sorulara cevap verme ve boşluk doldurma olmak üzere üç ayrı değerlendirme formu

kullanılmıştır. Anlatma formu karakterler (25 puan), ana olaylar (50 puan) ve destekleyici ayrıntılar (25 puan) olmak üzere 100 puan üzerinden puanlanmıştır. Soru cevap formu metinsel açık (4 soru), metinsel kapalı (4 soru) ve bilgi-deneyim (2 soru) olmak üzere toplam 10 soru içermiş; her soru 10 puan değerinde olup bağımsız düzey (90 ve üzeri), öğretimsel düzey (51–89) ve zorlanma düzeyi (50 ve altı) şeklinde belirlenmiştir. Boşluk doldurma formunda ise doğru sözcük yüzdeleri hesaplanmış ve bağımsız düzey (%60 ve üzeri), öğretimsel düzey (%40–60) ve zorlanma düzeyi (%40 ve altı) olarak sınıflandırılmıştır.

Bulgular

Öğrenci Görüşleri

Araştırma kapsamında öğrencilerle yarı yapılandırılmış görüşme formları aracılığıyla yaratıcı etkinlikler öncesi (YEÖN) ve sonrasında (YESON) görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Öğrencilerin kitap okuma gerekçelerine ilişkin bulgular, süreç içinde güdülenme örüntüsünün köklü biçimde dönüştüğünü ortaya koymaktadır. Yaratıcı etkinlikler öncesinde öğrencilerin büyük çoğunluğu (f=15) kitap okuma gerekçesi olarak öğretmen isteğini gösterirken sevdiğim için yanıtı yalnızca beş öğrenci tarafından dile getirilmiştir. Etkinlikler sonrasında bu tablo tamamen tersine dönmüş; sevdiğim için yanıtı birinci sıraya (f=17) yükselirken öğretmen istediği için yanıtı son sıraya (f=3) gerilemiştir. Bu köklü dönüşüm, yaratıcı etkinlik sürecinin öğrencilerde içsel okuma motivasyonunu güçlü biçimde beslediğini somut verilerle ortaya koymaktadır.

Ev kitaplığı ve okumaya erişim boyutunda da kayda değer değişimler gözlemlenmiştir. Etkinlikler öncesinde yalnızca altı öğrencinin evinde kitaplık ya da kitap köşesi bulunurken etkinlikler sonrasında tüm öğrencilerin (f=24) kendine ait bir kitaplığa kavuştuğu görülmüştür. Aile ile birlikte okuma sıklığı da benzer biçimde dönüşüm geçirmiş; YEÖN döneminde 18 öğrenci zaman

zaman ailesini ile birlikte okuma yaptığını bildirirken YESON döneminde tüm öğrenciler ailesiyle birlikte okuma gerçekleştirdiklerini ifade etmiştir. Ailelerin çocuklarına kitap alma gerekçelerine bakıldığında da öğretmen isteğinin (YEÖN f=12) yerini ben okumak istediğim için (YESON f=13) seçeneğine bıraktığı görülmektedir.

Okuma anlama stratejilerine yönelik öğrenci görüşleri incelendiğinde, akıcı okuyabildiğini ifade eden öğrenci sayısının YEÖN döneminde 8 iken YESON döneminde 15'e yükseldiği görülmektedir. Okuma kitabındaki görsellerle ilgili aile ile konuşma (f:19) ve günlük yaşantıyla bağlantı kurma (f:20) davranışlarında da belirgin artışlar kaydedilmiştir. Tüm öğrenciler (f=24), etkinlikler sonrasında okuduğu kitabın içeriğini ailesine özetleyebildiğini bildirmiş; okuduğu kitaptaki olayları oyuna dönüştüren öğrenci sayısı ise 13'ten 17'ye yükselmiştir. Öğrenci günlüklerinden derlenen ifadeler bu sayısal değişimi anlam düzeyinde de doğrulamaktadır: Öğrencilerden biri süreci şu sözlerle aktarmıştır: *"Kitap okurken keyif alıyorum. Hayallere dalıyorum. O kitabı canlandırmak çok hoşuma gidiyor. "* (Ö11).

Veli Görüşleri

Velilerle gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşmeler, öğrencilerdeki dönüşümün aile ortamına da yansıdığını açıkça ortaya koymaktadır. Etkinlikler öncesinde veliler, çocuklarının boş zamanlarında büyük ölçüde yönlendirmeye kitap okuduğunu (f=20) bildirirken etkinlikler sonrasında çocuklarının çoğunun kendi isteğiyle okuduğunu (f=15) belirtmiştir. Okuma gerekçeleri açısından karşılaştırıldığında veli görüşlerinde de öğrenci görüşleriyle örtüşen bir örüntü dikkat çekmektedir: Süreç öncesinde veliler çocuklarının ağırlıklı olarak öğretmen istediği için okuduğunu (f=14) vurgularken süreç sonrasında sevdiği için okuduğunu öne çıkarmıştır (f=17).

Okuma becerilerine ilişkin veli gözlemlerinde de anlamlı gelişmeler raporlanmıştır. Çocuğunun akıcı okuduğunu bildiren veli sayısı YEÖN döneminde 9 iken YESON döneminde 16'ya yükselmiştir; YESON döneminde akıcı okuyamaz yanıtını veren herhangi bir veli kalmamıştır. Kitap içeriğini özetleyebilme becerisinde de ilerleme dikkat çekicidir: Anlatır yanıtı veren veli sayısı 16'dan 22'ye çıkarken anlatamaz yanıtı tamamen ortadan kalkmıştır. Kitaptaki olayı oyunlaştırabilme becerisinde de benzer bir gelişme gözlemlenmiş; oyun kurar yanıtı 12'den 21'e yükselmiştir. Veli görüşlerinden alınan bir ifade bu tabloyu canlı biçimde yansıtmaktadır: *“Boş zamanlarında çok okuyor. Hatta ben diyorum ki çok okuyorsun gözlerine zararı olur. Bu kadar fazla okuma diyorum. Yatana kadar okuyor. ”* (V23). Öğrenci kitaplığı boyutunda da köklü bir dönüşüm yaşanmıştır: Etkinlikler öncesinde kitaplığı olmayan ya da kardeşleriyle ortak kullanan öğrenciler çoğunluğu oluştururken etkinlikler sonrasında velilerin büyük çoğunluğu (f=18) çocuklarının kendine ait kitaplığa sahip olduğunu bildirmiştir.

Etkinliklere Yönelik Öğrenci Değerlendirmeleri

Uygulanan sekiz yaratıcı etkinliğin her birine ilişkin öğrenci değerlendirmeleri genel olarak olumlu yönde şekillenmiştir. Aile Okuma Saati etkinliği; okumayı aile yaşamının organik bir parçasına dönüştürmesi ve ebeveyn katılımını güçlendirmesi bakımından öğrenci günlüklerinde sıkça öne çıkan etkinliktir. Bir öğrenci bu deneyimi şu sözlerle aktarmıştır: *“Önceden okumazdım ama aile kitap okuma etkinliğine girdikten sonra okumaya başladık. ”* (Ö4). Masal etkinliği, okumaya güdülenme ve zihinde canlandırma stratejilerini güçlendirmesi açısından öğrenciler üzerinde derin bir etki bırakmıştır. Öğrenciler hikâye kıyafetleri ve masal kutularıyla hazırladıkları sunumlar aracılığıyla hem okuduklarını yeniden yapılandırmış hem de paylaşmıştır.

Oyun etkinliği, öğrencilerin metni amaçlı biçimde okumalarını ve bilgiyi uygulayarak kalıcı hale getirmelerini sağlamıştır; bu etkinlikte tüm öğrencilerin yüksek katılım ve motivasyonla sürece dahil olduğu araştırmacı tarafından gözlemlenmiştir. Kütüphane etkinliği; öğrencilerin çoğunun ilk kez kütüphane ve kitapçı deneyimi yaşadığı bu süreçte okumaya ilişkin tutumlarında ve kitap seçme bilinçlerinde belirgin bir dönüşüm yaratmıştır. Öğrenciler, kendi seçtikleri kitapları daha istekli ve odaklı biçimde okuduklarını bizzat dile getirmiştir. Resim Çizme etkinliğinde “Benim Zürafam Uçabilir ” adlı eseri bireysel hızlarında okuyup ardından hayal ettikleri zürafaları çizen öğrenciler hem görselleştirme stratejisini içselleştirmiş hem de yaratıcı ifade becerileri gelişmiştir.

Hayvanlara Yuva Projesi, okuma anlama stratejilerini gerçek yaşam uygulamasıyla buluşturmuş; öğrenciler, okudukları metnin içeriğini bir toplumsal sorumluluk projesine dönüştürerek anlatım-sentez-görselleştirme stratejilerini kapsamlı biçimde kullanmıştır. Mektup Arkadaşlığı etkinliği, zaman çizelgesi aşılın tek etkinlik olmuş; araştırma süreci bitiminden sonra da bireysel yazışmalarla sürdürülen bu etkinlik, okuma anlama stratejilerini yazma ve iletişim becerileriyle bütünleştirmiştir. Öğrenciler mektup arkadaşlarından yüzlerce kitap alarak okul kütüphanesini ve ev kitaplıklarını zenginleştirmiştir. Drama Atölyesi ise öğrenciler tarafından en heyecanlı etkinlik olarak değerlendirilmiştir; tahmin etme, zihinde canlandırma, bağlantı kurma ve yansıtıcı düşünme stratejilerini bütünleşik biçimde işe koşan bu etkinlikte ğrenciler, “Oyun Sevenler Şapka Taksın” adlı kitabı canlandırarak hem anlama süreçlerini derinleştirmiş hem de özgüven ve grup bilincini pekiştirmiştir.

Araştırmacı Gözlem Bulguları ve FOOE Sonuçları

Araştırmacı gözlem formu bulguları, öğrenci ve veli görüşleriyle tutarlı bir tablo ortaya koymaktadır. Yaratıcı Etkinlikler Öncesi (YEÖN) ve Sonrası (YESON) gözlem puanları karşılaştırıldığında tüm öğrencilerin toplam gözlem puanlarında olumlu yönde anlamlı bir gelişim kaydedildiği görölmüştür. Araştırmacı yansıtıcı günlükleri de bu gelişimi destekler niteliktedir: Sürecin başında okuma öncesi stratejileri (amaç belirleme, göz gezdirme, ön bilgi etkinleştirme) sınırlı biçimde kullanan öğrencilerin, etkinlikler ilerledikçe bu stratejilere giderek daha bilinçli başvurduğu gözlemlenmiştir. Özellikle zihinde canlandırma, tahmin etme ve günlük yaşantıyla ilişkilendirme stratejilerinde belirgin artışlar dikkat çekmiştir.

Formel Olmayan Okuma Envanteri (FOOE) bulguları da nitel verileri destekler niteliktedir. Araştırma sürecinin başında 3. düzey A Formu “Ömer ve Güvercin ” metni, süreç sonunda ise 3. düzey B Formu “Yavru Kedi ” metni kullanılarak öğrencilerin okuduğunu anlatma, sorulara cevap verme ve boşluk doldurma düzeyleri ölçölmüştür. Bulgular, 24 öğrencinin tamamında Form A ile Form B puanları arasında olumlu yönde gelişim bulunduğunu ortaya koymaktadır. Bu gelişim; öğrencilerin sesli okuma doğruluğu, metni yeniden anlatma derinliği ve çıkarım yapma becerilerindeki ilerlemeyi kapsamlı biçimde yansıtmaktadır.

Tartışma

Bu araştırmadan elde edilen bulgular, yaratıcı etkinliklerin ilkokul öğrencilerinin okuma anlama stratejileri üzerindeki okuma anlama stratejilerini geliştirmeye katkı sağladığını ortaya koymaktadır. Alan yazında da drama, oyun, mektup yazma ve kütüphane etkinlikleri gibi yaratıcı uygulamaların okuma motivasyonunu ve anlama becerilerini güçlendirdiğine ilişkin bulgular raporlanmaktadır (Akyol ve Çoban Sural, 2021; Aşıkcan ve Saban, 2021).

Öğrenci görüşmeleri ve araştırmacı günlükleri incelendiğinde, etkinliklerin özellikle okuma öncesi ve okuma sonrası stratejilerinin içselleştirilmesini desteklediği anlaşılmaktadır. Drama atölyesi, tahmin etme ve zihinde canlandırma stratejilerini pekiştirirken mektup arkadaşlığı etkinliği bağlantı kurma ve yansıtıcı düşünme becerilerini geliştirmiştir. Masal ve oyun etkinlikleri ise özellikle okuma motivasyonunun artırılmasında etkili olmuştur. Bu örüntü, görselleştirme temelli yaklaşımların metin anlamayı desteklediğine dair uluslararası bulgularla (Notanubun vd., 2024; Li vd., 2016) örtüşmektedir.

Araştırmanın köy okulunda ve düşük sosyoekonomik profilli bir öğrenci grubuyla yürütülmüş olması bulgulara ayrı bir anlam katmaktadır. Yaratıcı etkinliklerin, aile desteğinin sınırlı olduğu bağlamlarda okuma sosyalleşmesi açısından önemli bir telafi işlevi gördüğü anlaşılmaktadır. Wahyuni ve diğerlerinin (2025) vurguladığı üzere, uygulama kalitesi ve öğretmen yeterliliği bu tür müdahalelerin başarısını doğrudan belirlemektedir.

Okuma gelişiminin boylamsal örüntülerine ilişkin uluslararası araştırmalar, ev okuryazarlığı ortamının erken dönem okuma kazanımları üzerindeki kalıcı etkisini güçlü kanıtlarla ortaya koymaktadır (Torppa vd., 2021). Bu çalışmada yer alan Aile Okuma Saati etkinliği, söz konusu boşluğu okul temelli bir müdahaleyle telafi etmeye yönelik bilinçli bir tercih olarak değerlendirilebilir. Motivasyon ve öz yeterliliğin uzun vadeli okuma çıktıları üzerindeki aracı rolü (Logvinenko vd., 2025) ise olumlu okuma deneyimleri sunan ve öğrencilerin kitabı istekle seçtiği yaratıcı ortamların nicel bulgulardan bağımsız olarak ayrı bir değer taşıdığını göstermektedir.

Bununla birlikte, öğrencilerin okuma stratejilerini ne ölçüde bilinçli ve bağımsız biçimde kullanabildiği, bir başka deyişle üstbilişsel strateji farkındalığı düzeyi bu araştırmanın kapsamı dışında kalmıştır. Alan yazın, strateji öğretiminin en kalıcı kazanımlarının öğrencilerin hangi stratejiyi ne zaman ve neden

kullandıklarını içselleştirdiklerinde ortaya çıktığını tutarlı biçimde göstermektedir (Husna vd., 2025; Brevik, 2019). Bu boyutun ilerideki çalışmalarda sistematik biçimde ele alınması, yaratıcı etkinlik temelli yaklaşımların uzun vadeli etkililiğine ilişkin daha kapsamlı bir tablo ortaya koyacaktır.

Sonuç ve Öneriler

Bu araştırma; ilkokul üçüncü sınıf öğrencilerinin okuma anlama stratejilerinin yaratıcı etkinliklerle geliştirilmesinin anlamlı sonuçlar ürettiğini ortaya koymaktadır. Aile Okuma Saati'nden Drama Atölyesi'ne uzanan sekiz etkinliği kapsayan bu eylem araştırması süreci, öğrencilerin kitap sevgisini, okuma isteğini ve anlama stratejilerini birlikte geliştirmenin mümkün olduğunu somut biçimde kanıtlamaktadır.

Okuma üzerine yapılan eylem araştırmalarının alan yazın incelemesinden elde edilen bulgular ile CIRC ve Karşılıklı Öğretim modellerine ilişkin uluslararası araştırma sonuçları bir arada değerlendirildiğinde belirgin bir örtüşme göze çarpmaktadır: İş birliğine dayalı, etkileşimli ve çok aşamalı okuma müdahalelerinin okuma anlama üzerindeki olumlu etkileri, farklı bağlam ve yöntemlerle tutarlı biçimde desteklenmektedir.

Bu bulgulardan hareketle şu öneriler sunulmaktadır: Okuma anlama stratejilerini geliştirmeye yönelik eylem araştırmalarında yaratıcı etkinliklere sistematik biçimde yer verilmeli; etkinlikler her üç okuma aşamasını (öncesi, sırası, sonrası) kapsayacak şekilde tasarlanmalıdır. Aile desteğinin sınırlı olduğu bağlamlarda okul temelli etkinliklerin yoğunlaştırılması önem taşımaktadır. Drama ve mektup arkadaşlığı gibi etkileşimli etkinlikler diğer sınıf düzeylerine de uyarlanarak yaygınlaştırılabilir. Bilişsel tanılama değerlendirme araçlarının sınıf uygulamalarına entegre edilmesi, öğretmenlerin bireyselleştirilmiş müdahaleler tasarlamasına katkı sağlayacaktır.

Benzer araştırmaların farklı bölge ve okul türlerinde tekrarlanması, bulguların genellenebilirliğini artıracaktır.

Kaynakça

- Agustin, I., ve Wardhono, A. (2024). Application of cooperative learning model integrated reading and composition (CIRC) assisted by flashcard media to improve reading comprehension ability of dyslexic students in elementary schools providing inclusion education. *Inovasi-Jurnal Diklat Keagamaan*, 18(1), 87–96.
- Aktaş, E. ve Bayram, B. (2018). Türkçe öğretiminde okuduğunu anlama stratejilerinin kullanımı üzerine bir inceleme. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 22(3), 1401-1414.
- Akyol, H. (2020). *Türkçe ilk okuma yazma öğretimi* (18. Baskı). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Akyol, H. ve Çoban Sural, Ü. (2021). Okuma, okuduğunu anlama ve okuma motivasyonunun geliştirilmesi: Bir eylem araştırması. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 46(205), 69–92.
- Akyol, H. ve Yıldız, M. (2010). Okuma bozukluğu olan bir öğrencinin okuma ve yazma becerisinin geliştirilmesi. *e-Journal of New World Sciences Academy*, 5(4), 1690–1700.
- Amini, D., Anhari, M. H., ve Ghasemzadeh, A. (2020). Modeling the relationship between metacognitive strategy awareness, self-regulation and reading proficiency of Iranian EFL learners. *Cogent Education*, 7(1). <https://doi.org/10.1080/2331186x.2020.1787018>
- Andriani, W. (2020). Upaya meningkatkan kemampuan membaca melalui media kartu gambar. *Jurnal Kualita Pendidikan*, 1(3). <https://doi.org/10.51651/jkp.v1i3.11>
- Arisqa, W. P., ve Anas, N. (2025). Pengaruh model CIRC (Cooperative Integrated Reading and Composition) terhadap kemampuan membaca pemahaman siswa kelas V Madrasah Ibtidaiyah. *Attadrib: Jurnal Pendidikan Guru Madrasah Ibtidaiyah*, 8(2), 411–420.

- Aşıkcı, M. ve Saban, A. (2021). İlkokul üçüncü sınıf öğrencilerinin akıcı okuma becerilerinin geliştirilmesi. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 46(205), 19–47.
- Azmi, N. N., Zaini, K., ve Jamaludin, A. S. (2026). Digital reading interventions for primary English learners. *International Journal of Modern Education*, 8(29). <https://doi.org/10.35631/ijmoe.829010>
- Bergen, E., Vasalampi, K., ve Torppa, M. (2020). How are practice and performance related? Development of reading from age 5 to 15. *Reading Research Quarterly*, 56(4). <https://doi.org/10.1002/rrq.309>
- Brevik, L. M. (2019). Explicit reading strategy instruction or daily use of strategies? Studying the teaching of reading comprehension through naturalistic classroom observation in English L2. *Reading and Writing*, 33, 1–30. <https://doi.org/10.1007/s11145-019-09951-w>
- Creswell, J. W. (2020). *Nitel araştırma yöntemleri* (3. Baskıdan Çeviri). Siyasal Yayın Dağıtım.
- De Jong, P. F., ve Molenaar, D. (2025). Shifting reading processes and the development of word reading fluency. *Scientific Studies of Reading*, 29(4), 328–349. <https://doi.org/10.1080/10888438.2025.2481073>
- Demirel, Ö. ve Epçayan, C. (2012). Okuduğunu anlama stratejilerinin bilişsel ve duyuşsal öğrenme ürünlerine etkisi. *Kalem Eğitimi ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 2(1), 71–106.
- Epçayan, C. ve Erzen, M. (2010). Okuduğunu anlama becerileri ölçeği geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Milli Eğitim Dergisi*, 39(185), 22–32.
- Gedik, O., ve Akyol, H. (2022). Reading difficulty and development of fluent reading skills: An action research. *International Journal of Progressive Education*, 18(2). <https://doi.org/10.29329/ijpe.2022.426.2>

- Goran, E. N., ve Suparno, S. (2025). Improving reading comprehension skills of students with learning difficulties through PBL. *Journal of Innovation and Research in Primary Education*, 4(3). <https://doi.org/10.56916/jirpe.v4i3.1602>
- Güngör, A. (2005). Okuduğunu anlama stratejilerini kullanma düzeyleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28, 101–108.
- Hattan, C., Alexander, P., ve Lupo, S. M. (2023). Leveraging what students know to make sense of texts: What the research says about prior knowledge activation. *Review of Educational Research*, 94(1), 73–111. <https://doi.org/10.3102/00346543221148478>
- Hudson, A. K., Koh, P., Moore, K., ve Binks-Cantrell, E. (2020). Fluency interventions for elementary students with reading difficulties: A synthesis of research from 2000–2019. *Education Sciences*, 10(3), 52. <https://doi.org/10.3390/educsci10030052>
- Husna, Z., Wahyuni, S., ve Rukmini, D. (2025). The impact of cognitive and metacognitive reading strategies on EFL students' reading comprehension. *Language Circle: Journal of Language and Literature*, 19(2). <https://doi.org/10.15294/lc.v19i2.21061>
- Juliana, J., ve Anggraini, R. (2024). Metacognitive reading comprehension instructional model on narrative text. *REiLA: Journal of Research and Innovation in Language*, 6(1). <https://doi.org/10.31849/reila.v6i1.15846>
- Jusman, Z., Karumpa, A., ve Anzar. (2026). Efektivitas model reciprocal learning dalam kemampuan membaca pemahaman siswa SD pada pembelajaran Bahasa Indonesia. *Didaktik: Jurnal Ilmiah PGSD STKIP Subang*, 12(1), 41-48.
- Karatay, H. (2010). İlköğretim öğrencilerinin okuduğunu kavrama ile ilgili bilişsel farkındalıkları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(3), 1921–1950.

- Köseoğlu, B., ve Cobanoğlu, A. A. (2025). Can active blended learning instruction enhance reading comprehension? *Journal of Computer Assisted Learning*, 41(1). <https://doi.org/10.1111/jcal.70066>
- Li, H., Hunter, V., ve Lei, P. (2016). The selection of cognitive diagnostic models for a reading comprehension test. *Language Testing*, 33(3), 391–409.
- Li, X., ve Chu, S. K. W. (2021). Exploring the effects of gamification pedagogy on children's reading: A mixed-method study on academic performance, reading-related mentality and behaviors, and sustainability. *British Journal of Educational Technology*, 52(1), 160–178.
- Logvinenko, T., Streltsova, A. V., Otstavnov, N. S., Kustova, T., Ivanova, A. E., Arakelyan, I. A., ve Grigorenko, E. (2025). Evidence-based educational interventions for developing and improving reading comprehension in adolescents. *Voprosy obrazovaniya / Educational Studies Moscow*, (1). <https://doi.org/10.17323/vo-2025-20957>
- Maassen, B., Glatz, T., Borleffs, E., Martínez, C., ve De Groot, B. J. A. (2025). Digital game-based learning for dynamic assessment and early intervention targeting reading difficulties. *Clinical Linguistics & Phonetics*, 39(6), 576–601. <https://doi.org/10.1080/02699206.2025.2452979>
- Maladewi, S. (2021). Implementation of directed reading activity (DRA) strategy in improving comprehension reading ability. *Jurnal Pajar*, 5(3), 723–728. <https://doi.org/10.33578/pjr.v5i3.8404>
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2015). *PISA 2015 ulusal raporu*. MEB Yayınları.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2019). *PISA 2018 Türkiye ön raporu*. MEB Yayınları.

- Moir, T., Boyle, J., ve Woolfson, L. (2020). Developing higher-order reading skills in mainstream primary schools. *British Educational Research Journal*, 46(2), 399–420.
- Msaddek, M. (2024). Unveiling the causal link between monitoring strategies instruction and EFL reading comprehension outcomes. *European Journal of Literature, Language and Linguistics Studies*, 8(2). <https://doi.org/10.46827/ejll.v8i2.545>
- Notanubun, Z., Ririhena, R. L., ve Notanubun, E. (2024). Enhancing reading ability through the CIRC model. *KnE Social Sciences*, 9(31). <https://doi.org/10.18502/kss.v9i31.17626>
- Nurmahanani, I. (2023). Effectiveness of a mixed methods-based literacy program in improving reading comprehension, vocabulary mastery, and reading fluency skills of early grade students. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 22(7), 17. <https://doi.org/10.26803/ijlter.22.7.17>
- Nuryani, N., Utami, N. C. M., ve Nurhasanah, N. (2024). Analysis of the CIRC model in improving reading comprehension. *Global International Journal of Innovative Research*, 2(6), 162. <https://doi.org/10.59613/global.v2i6.162>
- Okkinga, M., Steensel, R., Gelderen, A., ve Slegers, P. (2018). Effects of reciprocal teaching on reading comprehension of low-achieving adolescents. *Journal of Research in Reading*, 41(1), 20–41.
- Onuk, D. E., ve Avcı, B. (2021). Okuma becerileri dersi öğretim programının incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 9(2), 343-359.
- Özışık, E. (2021). “Okuma” ile ilgili yapılan eylem araştırmalarının incelenmesi [Yayımlanmamış seminer çalışması]. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Amasya Üniversitesi.
- Putra, H. E., ve Suzanne, N. (2022). Students' strategies in improving their reading comprehension. *Ta'dib*, 25(1), 27-32.

- Ray, K., Dally, K., Colyvas, K., ve Lane, A. E. (2021). The effects of a whole-class kindergarten handwriting intervention on early reading skills. *Reading Research Quarterly*, 56(3). <https://doi.org/10.1002/rrq.395>
- Santos, O. R., Paz, R. M., Roquero, L. B., Del Rosario, E. B., Del Rosario, A. D., Orito, M. O., Medina, A. B., Victorio, P. A., Cabigao, J., ve Caparas, M. (2025). A proposed cost-effective early reading intervention. *International Journal of Multidisciplinary: Applied Business and Education Research*, 6(2). <https://doi.org/10.11594/ijmaber.06.02.07>
- Semercioğlu, M. S., Çağlayan, K. T., ve Kiroğlu, K. (2021). Informational texts comprehension with collaborative strategic reading model. *Shanlax International Journal of Education*, 9(4). <https://doi.org/10.34293/education.v9i4.4234>
- Share, D. (2025). Blueprint for a universal theory of learning to read. *Reading Research Quarterly*, 60(3). <https://doi.org/10.1002/rrq.603>
- Szili, K., Kiss, R., Csapó, B., ve Molnár, G. (2022). Computer-based development of reading skills to reduce dropout in uncertain times. *Journal of Intelligence*, 10(4), 89.
- Torppa, M., Vasalampi, K., Eklund, K., ve Niemi, P. (2021). Long-term effects of the home literacy environment on reading development: Familial risk for dyslexia as a moderator. *Journal of Experimental Child Psychology*, 215, 105314. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2021.105314>
- Turner, H., ve Turner, A. (2023). Improving US elementary school reading comprehension through knowledge acquisition. *Technology, Knowledge and Learning*, 29, 1293–1312.
- Uzunkol, E. (2013). Akıcı okuma sürecinde karşılaşılan sorunlar. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(1), 70–83.
- Wae, P., ve Herwin. (2025). Improving elementary students' reading skills through the cooperative integrated reading and

- composition method. *Jurnal Ilmiah Sekolah Dasar*, 8(3), 456–465.
- Wahyuni, I., Efendi, U., Siregar, R., Diana, S. M., ve Destini, F. (2025). The effectiveness of CIRC on reading comprehension skills of fourth grade students. *Terampil: Jurnal Pendidikan dan Pembelajaran Dasar*, 12(1). <https://doi.org/10.24042/terampil.v12i1.28276>
- Wanzek, J., Otaiba, S. A., Petscher, Y., Lemons, C., Gesel, S. A., Fluhler, S., Donegan, R. E., ve Rivas, B. K. (2020). Comparing the effects of reading intervention versus reading and mindset intervention for upper elementary students with reading difficulties. *Journal of Learning Disabilities*, 54(2), 203–220. <https://doi.org/10.1177/0022219420949281>
- Yapp, D., De Graaff, R., ve Van Den Bergh, H. (2021). Effects of reading strategy instruction in English as a second language on students' academic reading comprehension. *Language Teaching Research nudge*, 27(6), 1456–1479. <https://doi.org/10.1177/1362168820985236>
- Yılmaz, M. (2008). Türkçede okuduğunu anlama becerilerini geliştirme yolları. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(9), 131–139.
- Yuan, J., ve Zhao, J. (2025). Design of English reading cognitive evaluation system based on G-DINA model and fuzzy cognitive graph network. *Journal of Computational Methods in Sciences and Engineering*, 25(3), 2471–2484.
- Zijlstra, H., Van Bergen, E., Regtvoort, A., De Jong, P. D., ve Van Der Leij, A. (2020). Prevention of reading difficulties in children with and without familial risk. *Journal of Educational Psychology*, 112(3). <https://doi.org/10.1037/edu0000489>

BÖLÜM 3

ÇOCUK EDEBİYATI VE BENLİK SAYGISI

ERKAN ÇER¹

Giriş

Çocukluk dönemi, bireyin kendisini tanıdığı, çevresiyle kurduğu ilişkiler aracılığıyla kendilik algısını oluşturduğu ve benlik saygısını yapılandığı yaşamsal bir gelişim evresidir. Bu süreçte çocuk, aile ve yakın çevresiyle birlikte karşılaştığı kültürel yapıtlardan da etkilenmektedir. Özellikle çocuk edebiyatı yapıtları, çocuğun dilsel ve bilişsel gelişimine katkı sağlamanın ötesinde onun duygu dünyasını zenginleştiren, yaşamı anlamlandırmasına yardımcı olan ve kendilik değerini biçimlendiren önemli uyaranlar arasında yer almaktadır. Benlik saygısı, bireyin kendisine ilişkin değerlendirmelerini, kendini kabul etme düzeyini ve kendilik değerine yönelik algılarını kapsayan çok boyutlu bir kavramdır. Yüksek benlik saygısı özgüven, özyeterlik, özdüzenleme ve öznel iyi oluş gibi olumlu özelliklerle ilişkilendirilirken düşük benlik saygısı bireyin kendisini yetersiz hissetmesine, sosyal ve akademik yaşantısında çeşitli güçlükler yaşamasına neden olabilmektedir. Bu nedenle çocukluk yıllarında benlik saygısının desteklenmesi, bireyin

¹ Prof. Dr., Amasya Üniversitesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı, Orcid: 0000-0003-3589-6604

sağlıklı bir biçimde kişilik gelişimi açısından oldukça önemlidir. İşte nitelikli çocuk edebiyatı yapıtları, çocukların kendileriyle ve çevreleriyle ilgili farkındalık geliştirmelerine olanak tanır.

Bölümün Amacı ve Kapsamı

Çocuklar, okudukları yapıtlarda yer alan karakterlerle özdeşim kurarak farklı yaşam deneyimlerini tanıma, duygularını anlamlandırma ve sorun çözme becerilerini geliştirme olanağı bulurlar. Kahramanların karşılaştıkları güçlükler karşısındaki tutumları, başarıları, başarısızlıkları ve kendilerini gerçekleştirme çabaları, çocuk okurun kendi benlik algısını değerlendirmesine ve yeniden yapılandırmasına katkı sağlayabilir. Böylelikle çocuk edebiyatı yapıtları estetik bir okuma deneyimi sunmakla birlikte çocuğun kendisini değerli hissetmesine, güçlü yönlerini keşfetmesine ve olumlu bir benlik saygısı geliştirmesine de destek olabilir. Bu bölümde, benlik saygısı kavramı çocuk edebiyatı bağlamında ele alınarak nitelikli çocuk kitaplarının çocukların kendilik algısı, özdeğerlendirme süreçleri ve benlik saygılarının gelişimi üzerindeki etkileri kuramsal ve uygulama boyutlarıyla incelenecektir.

Benlik Saygısı

Benlik saygısı, bireyin kendisine yönelik tutumu (Tafarodi & Milne, 2002), benlik değerinin, kendine güvenmenin ya da kendini kabulün bireysel ve bütünsel yönü, bireyin performansını ortaya çıkartan itici gücü (Schiraldi, 2007), kendilik değeri, farkındalık, özdeğerlendirme, özyeterlilik ve özdüzenleme ile ilgili bilişsel ve duygusal süreçlerin üzerine gelişen güçlü bir kavramdır. Bütün bu yönleriyle, bireyin kendine yönelik gerçekçi algısı, kendi yetenek ve becerilerinin farkına varması, kendiyile ilgili değerlendirme yapması, duygu, düşünce, davranış ve tutumlarını düzenlemesine yönelik karmaşık bir süreç olan benlik saygısı başat bir insan

gereksinmesidir (Greenberg, 2008). Bireyin kendisine yönelik algısıyla değerlendirmelere vardığı kendiliğini kabullenmesiyle benlik saygısının düzeyi gelişir. Yani, bireyin kendilik değeri ile ilgili yargılamaları benlik saygısını yapılandırır (Bandura, 1997). Bu yönüyle benlik saygısı, bireyin kendini nasıl değerlendirdiğı üzerine odaklanmaktadır. Yani, gerçekçi bir biçimde bireyin kendisiyle ilgili özdeğerlendirme yapabilmesi için kendi yeteneklerini keşfetmesi gerekmektedir. Bu sürecin oluşabilmesi için öncelikle bireyin kendisiyle ilgili kanılarının farkında olması gerekir. Daha sonra bir birey olarak kendine saygı duyması ve kendilik değeri ortaya çıkartan söz ve eylemlerini tanıması gerekir. Son olarak ise, bireyin birçok farklı değişkene göre benlik saygısı düzeyinin değiştığı ve bunun olağan olduğunu kavraması gerekir. Bu duygusal ve bilişsel süreçte birey kendini değerli hissedebilir, kendine güvenebilir, yeteneklerini, bilgi ve becerilerini ortaya koyabilir, başarılı olabilir, toplum içinde kabul görebilir ve kendi bedensel özelliklerini kabul edebilir (Guindon, 2010). Yani, birey kendi benlik algısına yönelik olarak özdüzenleme yapabilir. Tüm bu yönleriyle ortaya konulabilir ki benlik saygısının altında duygusal ve bilişsel değişkenler vardır. Bütün bu yönleriyle, benlik saygısı kendini tanımanın değerlendirme yönü olarak kabul edilebilir.

Kişiliğin geniş çaplı bir yönü olarak benlik imgesini vurgulayan Rosenberg (1965), benlik saygısını durumsal değerlendirme ve genel değerlendirme olmak üzere ikili bir doğası olduğunu belirtmiştir. Genel benlik saygısı, kendimizle ilgili geniş çaplı bir değerlendirmeyken durumsal benlik saygısı, farklı uyaranlarla ortaya çıkan değerlendirmenin günlük olarak dışavurumudur. İlişkişel ise, bireyin bedensel görünümü, özkontrol, sevebilirlik ve yetenek gibi değerlendirmeleridir. Bu üç tür değerlendirmenin oluşabilmesi ve gelişebilmesi için kuralların esnek olduğu, iletişimin ve etkileşimin açık olduğu, hataların aza indirgendiğı, bireysel farklılıkların hoş görüldüğü ortamlara

gereksinim vardır. Aynı zamanda, bu ortamların gelişmesinde özdeşim, olumlu tutum ve uygunluk olmak üzere üç başat koşul da gereklidir. Çünkü bütün bu öğeler, bireyin duygu, düşünce ve tutumlarının doğruluğu ile ilgili olarak kendisini değerlendirmesine olanak tanıyabilir.

Benlik saygısı bireyin duygularını, düşüncelerini ve davranışlarını etkiler. Yüksek benlik saygısına sahip bireyler, kendisiyle ve diğerleriyle ilgili yargılarına ve algılarına güvenirler (Guindon, 2010). Bu tür bir benlik saygısına sahip olan bir bireyde, kendini kabul etme, değer verme ve kendine güvenme söz konusu olabilir. Yani yüksek benlik saygısı ilk olarak olumlu benlik algısı yaratır. Böylelikle birey, bilgisinin ve başarısının değerinin farkına varır. İkinci olarak, bireyin özgüvenini yapılandırmasına olanak tanır. Son olarak ise, bireyde olumlu yaşam deneyimlerinin oluşmasına katkı sağlar. Oysa zayıf benlik saygısına sahip bir birey olumsuz davranışlar gösterebilir, kendisiyle ilgili belirsiz ve olumsuz değerlendirmeler yapabilir, kendine çok fazla güvenemeyebilir, özdüzenleme yapamayabilir ve herhangi bir etkinlik sırasında etkili olamayabilir.

Bireyin kendini gerçekleştirme eğilimi yüksek benlik saygısıyla ortaya çıkar (Josephs, Larrick, Steele, & Nisbet, 1992). Bu eğilimde başarı, özgüven ve özyeterlik önemli değişkenlerdir (Kohut, 1971). Bu değişkenlerin bireyin yaşamında sağlıklı bir biçimde yapılandırılması, onun kendilik değerini olumlamasını sağlayabilir (Bandura, 1997). Özellikle başarı ile benlik saygısı arasında doğrudan bir ilişki vardır. Çünkü başarının önündeki en büyük engellerden birisi yetenek ve beceri ile ilgili olmanın ötesinde bireyin benlik saygısının düşüklüğüyle ilgilidir (Branden, 1994). Bununla birlikte hiçbir başarılı etkinlik, bireyin benlik saygısı oluşmadan gerçekleşmeyebilir. Bu yönüyle benlik saygısı, başarı ve başarısızlık ile ilgili önemli duygusal değişkenleri ortaya çıkarabilir. Benlik saygısı, yaşamı yapılandıran başat öğelerden biridir. Çünkü

benlik saygısının bireyin duygularının düzenlenmesinde, benlik imgesinin biçimlendirilmesinde, motivasyonunun artırılmasında, mutluluğun sürdürülmesinde ve başarının korunmasında önemli bir rol oynar. Yani psikolojik esneklik, verimli bir yaşam için motivasyon ve mutluluk ile ilgili gücü içinde barındıran benlik saygısı, bireyin kendiyle ilgili hoşnutluğunu ve değerliğini gösteren eğilimlerini ortaya koyar. Bu durum, bireyin kişiliğini biçimlendirebilir. Çünkü kişiliğin bilişsel değişkeni ile benlik saygısının duygusal değişkeni ortak bir biçimde benlik saygısı üzerinde etkilidir.

Araştırmalar, benlik saygısının salt batı kültüründe değil (Heine, Lehman, Markus, & Kitayama, 1999) aynı zamanda Asya ve Orta Doğu (Hobfoll ve Leiberman, 1987) toplumlarında da mutlu ve sağlıklı bir yaşam için vazgeçilmez bir değişken olduğunu ortaya çıkarmıştır. Özellikle birçok toplumda olumlu benlik saygısının çocuğun kişilik gelişimi için son derece önemli bir rol oynadığının bilinmesi, anne ve babaların erken yaşlarda benlik saygısının gelişimine önem vermelerine olanak tanımıştır (Shaw, Liang & Krause, 2010). Sosyokültürel odaklı bakıldığında genel olarak insanların benlik saygısını geliştirmek istemenin altında yatan neden ise, bireysel ve toplumsal çevre arasında bilginin aktarılması ve yaşamın olumsuz deneyimlerinden korunmak istemesidir (Zeigler-Hill, 2013).

Benlik Saygısı ve Okuduğunu Anlama

Okuma, bilişsel ve dilsel becerilerle metinden anlam çıkarmaya dönük karmaşık bir eylemdir. Okurken bir yandan beyin harfleri sese dönüştürürken diğer yandan okunan sözcüğün ne olduğunu dağarcığındaki sözlüğe başvurarak belirler. Sonuçta harfler hem belli bir sesi hem de belli bir anlamı olan sözcükler olarak algılanır. Bu yönüyle okuma salt seslendirme değil anlamadır. Bu yönüyle okuduğunu anlama, okuyucunun metindeki anlamı

yeniden yapılandırmasına dayalı etkileşimli bir süreçtir. Bu süreçte, okuyucu ve metin arasında bilişsel, üstbilişsel, güdüsel ve duygusal birçok ilişki ortaya çıkar. Bilişsel olarak algılama, anlama, hatırlama, kavrama vb. ortaya çıkarken üstbilişsel olarak, planlama, izleme, çözümleme, bireşim, değerlendirme, sorgulama, özdüzenleme, çıkarım yapma ve kestirimde bulunma vb. ortaya çıkar. Metnin anlamlandırılmasında güdülenme de önemli bir değişkendir. Çünkü okuma sırasında rastgele metinden anlam çıkartılmadığına göre bütün bu eylemler, amaçlı ve istekli bir biçimde metne yoğunlaşarak gerçekleşir. Özellikle içsel güdülenme, özyeterlik, ilgi, amaç ve inançlar okuduğunu anlamada önemli güdüsel değişkenlerdir. Duygusal olarak ise, okuyucu ile metin arasında başarı ve tutum yönünden olumlu ve olumsuz birçok duygu durumu yer almaktadır (Efklides, 2011).

Okuduğunu anlama ile benlik saygısı arasında doğrudan bir ilişki vardır. Çünkü benlik saygısı okuma, okuduğunu anlama ve okuduğunu anlama başarısını etkiler (Richardson, 2003). Zaten benlik saygısı, öğrenme sürecinde daha çok motivasyon, başarı, beceri ve kendine güveni ortaya çıkardığından dolayı bireyin okuduğunu anlama becerisi ve kendilik değeri ile ilgili yargıları olumlu yönde etkilenir (Guindon, 2010). Bununla birlikte, bireyin okuma ve okuduğunu anlama becerisi de onun benlik saygısı düzeyinin doğrudan bir göstergesi olabilir (Sweet & Burbach, 1977). Düşük benlik saygısına sahip bireylerin, duygu ve düşüncelerini etkili bir biçimde anlatamamaları, okuduğunu anlama sürecinde algılama sorunu yaşamaları, sözel dil becerilerini etkin bir biçimde kullanamamaları bu duruma örnektir (Timothy, Sheldon & Norman, 2001; Richardson, 2003).

Birey, kendilik değerleriyle ilgili duygu ve düşüncelerini geliştirmek ve sürdürmek için bir dizi strateji kullanır. Yani, farklı benlik saygısı düzeyinde bulunan insanlar, kendilik değerleriyle ilgili hissettiklerini düzenlemek için farklı stratejilere uyum sağlama

eğilimdedirler (Zeigler-Hill, 2013). Bu yönüyle, bireyin okuduğunu anlama sürecinde ortaya çıkan deneyim ve algıları, onun kendisi hakkında hissettiklerini değiştirebilir (Schiraldi, 2007). Çünkü birey, okuduğunu anlama becerisini geliştirirken planlama, özkontrol, özdeğerlendirme, özdüzenleme süreçlerine uyum sağlamaya çalışacaktır. Böylelikle birey, kendi duygu ve düşünceleriyle yapılandığı benlik imgesini öncelikle kabul ettikten ve değer verdikten sonra özdüzenlemeye gidebilir. Bu bakımdan, benlik saygısı gerçeklik yerine bireyin algısıyla ilintilidir (Zeigler-Hill, 2013).

Nitelikli Çocuk Edebiyatı Yapıtları ve Benlik Saygısı

Benlik saygısı, bireyin kendisine yönelik duygu ve düşünceleri olarak tanımlanır (Tafarodi & Milne, 2002). Benlik saygısının gelişimine katkı sağlayan bu duygusal ve bilişsel süreçte birey inişli çıkışlı birçok duygu ve düşünceyle karşı karşıya gelir. İşte okuma sürecinde çocuğun kitapla kurduğu ilişkide de bu duygu ve düşünceler etkindir. Çünkü çocuk, kitapta yer alan ana karakterin duygu ve düşünceleriyle özdeşim kurabilir, karakterin yaşadığı heyecana ortak olabilir ya da bir problemin çözümünde yansıttığı tutum ve davranışları içselleştirebilir. Bu durum, çocuğun içinde bulunduğu benlik algısını ve doğal olarak kendine yönelik benlik saygısını olumlu ve olumsuz bir biçimde etkileyebilir. Böylelikle çocuk, duygusal ve bilişsel temelli kendilik algısını değerlendirme, kontrol etme ve izleme olanağı elde edebilir. Çünkü çocuğun kendine yönelik olarak özdüzenleme yapması, benlik saygısını yansıtan duygu, düşünce, tutum ve davranışlarındaki farklılığı öngörmesidir (Zeigler-Hill & Showers, 2007).

Deneyim ve algılar, kendimiz hakkında hissettiklerimizi değiştirebilir. Bu bakımdan benlik saygısının yapılandırılmasında davranış, duygu, imge, düşünce ve tutumların yansıdığı etkili uyaranlara gereksinim vardır (Schiraldi, 2007). Çünkü dilin anlatım

olanaklarını, zenginliklerini, inceliklerini kısaca tüm özelliklerini yansıtan ve çocuğa uygun kurguların yer aldığı, onların gelişim özelliklerine uygun kitaplar, okulöncesi dönemden başlayarak çocuğun dilsel gelişimin yanı sıra bilişsel, duyuşsal, kişilik ve toplumsal gelişiminde de çok önemli bir etkiye sahiptir. Yani çocuğun yaş ve gelişimsel düzeyine uygun ve onun sevdiği nitelikli çocuk edebiyatı yapıtlarıyla etkileşim içinde olması, onun kendine yönelik benlik saygısını geliştirebilir. Çünkü benlik saygısındaki gelişme, bireyin yaşamında hoşlandığı etkinliklerle karşı karşıya geldiğinde ortaya çıkan değişkenlerden biri olarak kabul edilmektedir (Sheldon, Elliot, Kim, & Kasser, 2001). Çocuğun, hoşlandığı kitaplarla etkileşim içinde olup serüvene çıkması, onun benlik saygısını geliştirdiği gibi onun öğrenme ve akademik başarı üzerinde de olumlu etkileri vardır.

Çocuk okurun kişilik, toplumsal, düşünsel ve duygusal gelişimini tamamlaması için de okuma ve okuduğunu anlama becerisinin geliştirilmesi gerekir (Sever, 2008). Çünkü çocukların, okudukları kitaplardaki karakterlerle özdeşim kurdukları, onların değerlerini daha kolay benimsedikleri bilinen bir gerçektir. Bu tür kitaplardaki kahramanlarla özdeşim kuran çocuklar da olayları/durumları çözümlemeyi, değerlendirmeyi, yorumlamayı, açıklama ve çıkarımda bulunmayı en önemlisi kendisini inceleyip özdüzenlemeyi alışkanlığa dönüştürebilir. Bu yönüyle, düzeye uygun nitelikli kitap okuma, çocukların kendilerini daha iyi tanıyıp ideal benlik geliştirmelerine ve sosyalleşebilmelerine katkı sağlamaktadır.

Nitelikli çocuk edebiyatı yapıtlarının benlik saygısının gelişimindeki etkisi salt çocuğun okuma sürecinde yaşadığı duygusal deneyimlerle sınırlı değildir. Bu yapıtlar aynı zamanda çocuğun kendisini, çevresini ve yaşamı anlamlandırma biçimini etkileyen güçlü birer kültürel araçtır. Çocuk, bir edebiyat yapıtı aracılığıyla farklı yaşam durumlarıyla karşılaşabilir, kendi

deneyimlerinin dışında kalan olayları gözlemleyebilir ve farklı kişilik özelliklerine sahip karakterlerin yaşam mücadelelerini izleyebilir. Böylelikle çocuk, yaşamın salt kendi deneyimlerinden oluşmadığını fark edebilir. Bu farkındalık onun hem kendisini daha gerçekçi değerlendirmesine hem de kendi güçlü ve zayıf yönlerini kabul etmesine katkı sağlayabilir. Benlik saygısının temelinde yer alan kendini kabul etme ve kendini değerli görme eğilimleri de bu tür deneyimlerle desteklenebilir.

Çocuk edebiyatı yapıtlarında yer alan karakterler, çocukların benlik gelişiminde önemli bir işlev üstlenmektedir. Özellikle gelişim özelliklerine uygun olarak kurgulanmış karakterler, çocukların özdeşim kurabilecekleri modeller sunmaktadır. Çocuk, kahramanın yaşadığı başarısızlıklar karşısında gösterdiği sabrı, karşılaştığı güçlükler karşısındaki kararlılığını ya da çevresiyle kurduğu olumlu ilişkileri gözlemleyerek kendi yaşamına ilişkin çıkarımlarda bulunabilir. Kahramanın yaşadığı değişim ve gelişim süreçleri, çocuğun kendi gelişim sürecini anlamlandırmasına yardımcı olabilir. Bu durum, çocuğun kendisiyle ilgili olumlu değerlendirmeler geliştirmesine ve özyeterlik algısını güçlendirmesine katkı sağlayabilir. Çünkü çocuk, kahramanın yaşadığı güçlükleri aşabildiğini gördüğünde, benzer durumlarla karşılaştığında kendisinin de başarılı olabileceğine ilişkin bir inanç geliştirebilir.

Benlik saygısının gelişiminde bireyin kendisini değerli hissetmesi önemli bir değişkendir. Nitelikli çocuk edebiyatı yapıtları, çocuklara birey olarak değerli oldukları iletisini dolaylı olarak sezinletebilir. Özellikle farklı özelliklere sahip karakterlerin kabul gördüğü, bireysel farklılıkların zenginlik olarak sunulduğu ve her bireyin kendine özgü değer taşıdığı iletisini veren kitaplar, çocukların kendilerini kabul etmelerine katkı sağlayabilir. Günümüzde çocukların fiziksel özellikleri, akademik başarıları, sosyal ilişkileri ya da ekonomik koşulları nedeniyle kendilerini başkalarıyla karşılaştırmaları oldukça yaygın bir durumdur. Bu tür

karşılaştırmalar kimi zaman düşük benlik saygısına neden olabilmektedir; yalnız nitelikli çocuk edebiyatı yapıtları, bireysel farklılıkların doğal ve değerli olduğunu vurgulayarak çocukların kendilerine yönelik olumlu algılar geliştirmelerine yardımcı olabilir.

Çocukların duygusal farkındalık kazanmalarında da çocuk edebiyatı yapıtlarının önemli bir rolü bulunmaktadır. Benlik saygısının gelişebilmesi için bireyin öncelikle kendi duygu ve düşüncelerini tanıması gerekir. Oysa çocuklar, özellikle erken yaşlarda yaşadıkları duyguları tanımlamakta ve ifade etmekte zorlanabilmektedir. Nitelikli çocuk kitapları ise korku, kaygı, mutluluk, üzüntü, yalnızlık, kıskançlık, başarı ve başarısızlık gibi birçok duyguyu somut yaşantılar üzerinden sunmaktadır. Çocuklar, kitap kahramanlarının yaşadığı duygular aracılığıyla kendi duygularını tanıyabilir ve onları anlamlandırabilirler. Duygularını tanıyan ve ifade edebilen çocukların kendilerine ilişkin farkındalıkları artmakta bu durum da benlik saygısının güçlenmesine katkı sağlamaktadır.

Nitelikli çocuk edebiyatı yapıtlarının benlik saygısına katkı sağladığı alanlardan biri de problem çözme becerisidir. Çocuklar yaşamlarının farklı dönemlerinde çeşitli sosyal, duygusal ve akademik problemlerle karşılaşmaktadır. Kitaplarda karşılaşılan çatışmalar ve bu çatışmaların çözüm yolları çocuklara farklı ve özgün düşünme biçimleri sunmaktadır. Özellikle sorunların şiddet, baskı ya da kaçınma yerine iletişim, özdeşim ve işbirliği yoluyla çözüldüğü yapıtlar, çocukların kendi yaşamlarında da benzer stratejileri kullanmalarına yardımcı olabilir. Bu bakımdan problemleri çözebildiğini gören çocuklarda yeterlik duygusu gelişmekte, yeterlik duygusunun gelişmesi ise benlik saygısını olumlu yönde etkilemektedir.

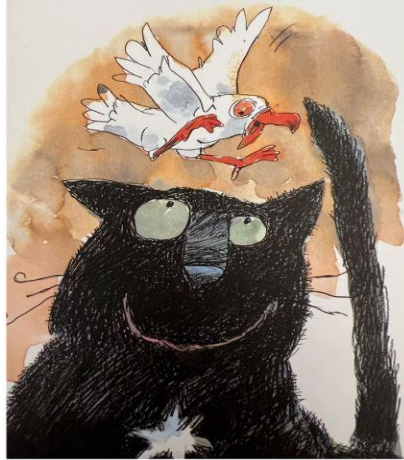
Özdeşim becerisi ile benlik saygısı arasında da önemli bir ilişki bulunmaktadır. Kendini tanıyan ve kabul eden bireyler, başkalarının

duygu ve düşüncelerini anlamada daha başarılı olabilmektedir. Nitelikli çocuk edebiyatı yapıtları çocukların farklı yaşam koşullarına, kültürlere ve bireysel özelliklere sahip karakterlerle karşılaşmalarına olanak tanır. Böylelikle çocuklar olaylara yönelik olarak başkalarının bakış açılarını da anlamaya başlarlar. Bu durum hem toplumsal duyarlılığı artırmakta hem de çocuğun kendisini toplumsal yaşamın anlamlı bir parçası olarak görmesine katkı sağlamaktadır. Kendisini toplumsal çevrenin değerli bir üyesi olarak algılayan çocuklarda ise daha güçlü bir benlik saygısı gelişebilmektedir.

Benlik saygısının gelişiminde başarıyla oluşan yaşantıların önemli bir yeri vardır. Okuma sürecinde çocukların kitapları anlayabilmeleri, yorumlayabilmeleri ve metinle etkileşim kurabilmeleri onların akademik yeterlik algılarını güçlendirmektedir. Özellikle yaş ve gelişim düzeyine uygun kitaplarla karşılaşan çocuklar, okuma sürecinde başarı duygusunu daha sık yaşayabilmektedir. Bu başarı deneyimleri çocuğun kendisine güvenmesini ve kendisini yeterli hissetmesine katkı sağlayabilir. Okuma başarısının artmasıyla birlikte çocuğun akademik benlik algısı güçlenmekte, bu durum genel benlik saygısına da olumlu biçimde yansımaktadır. Çocuk edebiyatı yapıtlarının sunduğu estetik deneyim de benlik saygısının gelişimine katkı sağlayan önemli bir değişkendir. Çünkü edebiyat, çocuğun duyarlılığını geliştiren, düş gücünü besleyen ve yaşamı farklı açılardan değerlendirmesine olanak tanıyan bir sanat alanıdır. Estetik nitelikleri yüksek yapıtlarla karşılaşan çocuklar düşünme, sorgulama, yorumlama ve anlam üretme süreçlerine katılırlar. Bu süreçlerde kendi düşüncelerinin değerli olduğunu hisseden çocuklar, birey olarak kendilerine daha fazla güven duymaya başlayabilirler. Böylelikle estetik deneyim ile benlik saygısı arasında güçlü bir ilişki ortaya çıkmaktadır.

“Martıya Uçmayı Öğreten Kedi” Kitabında Benlik Saygısı Kavramının İncelenmesi

Nitelikli çocuk edebiyatı yapıtları çocuğun kendisini tanıması, çevresini anlamlandırması ve yaşam deneyimlerini yorumlaması açısından önemli işlevler üstlenmektedir. Özellikle çocuk okurun kahramanlarla özdeşim kurabildiği ve duygusal olarak etkileşime girebildiği nitelikli yapıtlar, benlik saygısının gelişiminde önemli bir rol oynayabilmektedir. Bu bağlamda Luis Sepúlveda'nın *Martıya Uçmayı Öğreten Kedi* başlıklı yapıtı, çocukların benlik saygısı, özyeterlik, kendilik değeri ve özdeşim kurma süreçlerini destekleyen güçlü örneklerden biridir. Yapıtta, petrol sızıntısına maruz kalan bir martı olan Kengah'ın ölmeden önce yumurtasını kedi Zorba'ya emanet etmesiyle başlayan süreç anlatılmaktadır. Zorba verdiği sözü tutarak yumurtadan çıkan martı yavrusu Şanslı'yı büyütür ve sonunda ona uçmayı öğretir. Bu olay örgüsü salt dostluk ve dayanışma duygularının ötesinde çocuk okurun kendisini keşfetme, gizilgüçlerini ve kendi değerini fark etme süreçlerini de içermektedir.



Sepúlveda, Luis (2020), *Martıya Uçmayı Öğreten Kedi*

Çocuk edebiyatı araştırmalarında özdeşim kurma, okurun bir karakterin duygu, düşünce ve davranışlarını kendi yaşantılarıyla ilişkilendirmesi olarak tanımlanmaktadır (Sever, 2013). Özdeşim sürecinde çocuk, karakterin yaşadığı deneyimleri kendi yaşamının bir parçası gibi algılayabilmekte ve bu deneyimler aracılığıyla kendisini yeniden değerlendirebilmektedir. Şanslı karakteri, benlik saygısının gelişimi açısından önemli bir özdeşim nesnesidir. Yumurtadan çıktığında kendisini bir kedi topluluğunun içinde bulan Şanslı başlangıçta kim olduğunu ve nereye ait olduğunu bilemez. Kendisini kediler gibi görmeye çalışırken aynı zamanda farklı olduğunu da hissetmektedir. Bu durum, çocukların gelişim dönemlerinde sıklıkla yaşadıkları kimlik ve aidiyet arayışına benzemektedir. Çocuk okur, Şanslı'nın yaşadığı belirsizlikleri ve içsel çatışmaları gözlemleyerek kendi yaşamındaki benzer duyguları anlamlandırma olanağı bulabilir. Benlik saygısının başat bileşenlerinden birisi bireyin kendisini olduğu gibi kabul edebilmesidir (Branden, 1994). Şanslı'nın öyküsü boyunca yaşadığı dönüşüm, farklı olmanın bir eksiklik değil bireysel bir özellik olduğunu göstermektedir. Böylelikle çocuk okur kendi farklılıklarını kabul etmenin ve bunlarla barışık yaşamının önemini kavrayabilir.

Benlik saygısı, bireyin kendisini değerli ve yeterli görmesiyle ilişkilidir. Çocukluk döneminde bu değer duygusunun gelişmesinde sosyal çevrenin kabul edici tutumu önemli bir yer tutmaktadır. Yapıtta Şanslı, biyolojik olarak bir martı olmasına karşın kediler tarafından koşulsuz kabul edilmektedir. Zorba ve arkadaşları onun farklılığını dışlama nedeni olarak görmezler. Tam tersine onu korur, destekler ve gelişimine katkıda bulunurlar. Bu durum, çocuk okurlara önemli bir iletiyi sezinletmektedir. Bir bireyin değerli olması için başkalarına benzemesi gerekmez. Bireyin farklı özellikleriyle kabul görmesi, kendilik değerinin gelişmesine katkı sağlar. Özellikle okul çağındaki çocuklar açısından düşünüldüğünde fiziksel görünüm, akademik başarı veya sosyal

yeterlik gibi nedenlerle ortaya çıkan dışlanma deneyimlerinin benlik saygısını olumsuz etkileyebildiği bilinmektedir. Yapıttaki kabul edici sosyal çevre modeli ise çocuklara kapsayıcı ve destekleyici ilişkilerin önemini göstermektedir.

Bu yapıt özyeterlik bağlamında da incelenebilir. Çünkü özyeterlik bireyin belirli bir görevi başarabileceğine ilişkin inancı olarak tanımlamaktadır. Özyeterlik duygusu güçlü olan bireyler, karşılaştıkları güçlüklerle mücadele etmeye daha yatkındır. Bu bakımdan benlik saygısı ile özyeterlik arasında güçlü bir ilişki bulunmaktadır. Çünkü birey başarılı deneyimler yaşadıkça kendisini daha yeterli ve değerli hissetmektedir. Şanslı'nın uçma süreci bu yönüyle oldukça önemli bir kurgusal olaydır. Başlangıçta uçma konusunda büyük korkular yaşayan martı yavrusu, zamanla kendi gizilgüçlerini keşfetmeye başlamaktadır. Zorba'nın desteği, arkadaşlarının cesaretlendirmesi ve kendi içsel kararlılığı sayesinde uçmayı başarır. Bu süreç, çocuklara başarının salt doğuştan gelen bir özellik olmadığını; çaba, destek ve kararlılıkla elde edilebileceğini göstermektedir. Özellikle uçma eylemi, benlik saygısının gelişiminde yaşamsal bir dönüm noktası olarak değerlendirilebilir. Çünkü Şanslı ilk kez kendi kimliğini kabul etmekte ve bir martı olarak sahip olduğu özelliği gerçekleştirmektedir.

Çocuk edebiyatının önemli işlevlerinden birisi bireysel farklılıklara karşı duyarlılık geliştirmektir. *Martıya Uçmayı Öğreten Kedi* yapıtında farklılık izleği sürekli olarak vurgulanmaktadır. Bir martının kediler tarafından büyütülmesi sıra dışı bir durumdur; yalnız, yapıtta bu farklılık bir sorun olarak görülmemiş ve zenginlik olarak sunulmaktadır. Çağdaş benlik kuramları, bireyin kendisini olumlu değerlendirebilmesi için farklı yönlerini kabul etmesi gerektiğini belirtmektedir (Mruk, 2013). Şanslı'nın gelişim süreci de bu kuramsal görüşü desteklemektedir. Kendini bir kedi olmaya zorlamak yerine bir martı olduğunu kabul etmesi sağlıklı benlik gelişiminin başlangıcıdır. Çocuk okur da bu süreç aracılığıyla kendi

bireysel özelliklerini fark etmeye ve kabul etmeye yönlendirilmektedir. Araştırmalar, çocukların benlik saygılarının gelişiminde güvenli ilişkilerin önemli rol oynadığını göstermektedir (Guindon, 2010). Yapıtta Zorba'nın Şanslı'ya sunduğu koşulsuz sevgi ve koruma güvenli bağlanma ilişkilerini çağrıştırmaktadır. Çocuk, sevildiğini ve kabul edildiğini hissettiğinde çevresini daha rahat keşfedebilmekte ve yeni deneyimlere açık bir duruma gelebilmektedir. Şanslı'nın uçmaya cesaret edebilmesinin temelinde de bu güven ilişkisi bulunmaktadır. Kendisine inanan ve onu destekleyen bir çevreye sahip olması, risk almasını ve gelişmesini kolaylaştırmaktadır. Bu durum, benlik saygısının salt bireysel olmadığını, sosyal ilişkilerle de yakından ilişkili olduğunu göstermektedir.

Kaynakça

- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. Freeman and Company.
- Branden, N. (1994). *The six pillars of self-esteem*. Bantam Books.
- Efklides, A. (2011). Interactions of metacognition with motivation and affect in self-regulated learning: The MASRL model. *Educational Psychologist*, 46, 6-25.
- Greenberg, J. (2008). Understanding the vital human quest for self-esteem. *Perspectives on Psychological Science*, 3, 48–55.
- Guindon, M. H. (2010). What do we know about self-esteem interventions? In M. H. Guindon (Ed.), *Self-esteem across the lifespan: Issues and interventions* (pp. 3-25). Routledge.
- Heine, S. J., Lehman, D. R., Markus, H. R., & Kitayama, S. (1999). Is there a universal need for positive self-regard? *Psychological Review*, 106, 766–794.
- Hobfoll, S. E., & Leiberian, J. R. (1987). Personality and social resources in immediate and continued stress resistance among women. *Journal of personality and social psychology*, 52(1), 18.
- Josephs, R. A., Larrick, R. P., Steele, C. M., & Nisbett, R. E. (1992). Protecting the self from the negative consequences of risky decisions. *Journal of Personality and Social Psychology*, 62, 26–37.
- Kohut, H. (1971). *The analysis of the self*. International Universities Press.
- Mruk, C. (2013). *Self-esteem and positive psychology*. Springer.
- Richardson, C. (2003). *The relationship between self-esteem and reading*. (ERIC Document Reproduction Service No. ED474965).

- Rosenberg, M. (1965). *Society and the adolescent self-image*. Princeton University Press.
- Schiraldi, G. R. (2007). *10 Simple solutions for building self-esteem*. New Harbinger Publications.
- Sepúlveda, L. (2020). *Martıya uçmayı öğreten kedi*. Can.
- Sheldon, K. M., Elliot, A. J., Kim, Y., & Kasser, T. (2001). What is satisfying about satisfying events? Testing 10 candidate psychological needs. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80, 325–339.
- Tafarodi, R.W. & Milne, A.B. (2002). Decomposing Global Self-Esteem. *Journal of Personality*, 70: 443-484.
- Timothy J. O., Sheldon, S., & Norman, G. (2001). *Extending self-esteem theory and research* (2nd ed.). Cambridge University Press.
- Zeigler-Hill, V. (2013). The importance of self-esteem. In V. Zeigler-Hill (Ed.), *Self-Esteem*. (pp. 1-21). Psychology Press.
- Zeigler-Hill, V., & Showers, C. J. (2007). Self-structure and self-esteem stability: The hidden vulnerability of compartmentalization. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 33, 143–159.

BÖLÜM 4

İLKOKUL 1. SINIF TÜRKÇE DERS KİTAPLARINDA GÖRSEL METİN İLİŞKİSİ: GÖRSEL OKURYAZARLIK VE ANLAMLANDIRMA SÜREÇLERİ BAĞLAMINDA BİR İNCELEME¹

ŞULE ÖZDEMİR²
GÜLBİN ZEREN NALİNCİ³

Giriş

Eğitim, insanı bilgi ve beceri ile geliştirerek onu yaşama hazır hale getirmektedir. Egedemir’e (2017) göre eğitim, gelişen teknoloji ve bilimle meydana gelen değişimlere uyum sağlayan, kendini bu yenilikler karşısında hazır hisseden bir toplum oluşturmayı amaçlar. Çocuk içinde bulunduğu kültürel toplumu, toplumda meydana gelen değişimleri ve toplumun bir parçası olarak tüm bunlar karşısında nasıl bir yer edineceğini eğitim yoluyla öğrenecektir. Eğitim sistemlerinin temel amaçlarından biri; bilgiye ulaşabilen, bilgiyi yorumlayabilen ve yaşam boyu öğrenme

¹Bu araştırma “İlkokul birinci sınıf Türkçe ders kitaplarında görsel metin ilişkisi” adlı tezden üretilmiştir.

² Öğr., MEB, Sınıf Öğretmeni, Orcid: 0009-0008-6556-9667

³ Doç. Dr., Amasya Üniversitesi, Temel Eğitim Bölümü, Orcid: 0000-0001-6873-4551

becerileri geliştirebilen bireyler yetiştirmektir. Bu amacın gerçekleştirilmesinde kullanılan eēitim materyalleri arasında ders kitapları önemli bir yere sahiptir. Teknolojik gelişmelerle birlikte dijital ērenme araçlarının kullanımında artış yaşansa da ders kitapları hlen eēitim-ēretim sürecinin temel kaynakları arasında yer almaktadır. MEB “Ders Kitapları Ynetmeliēi’nde ders kitabı, *“Her türlü ve derecedeki örgün ve yaygın eēitim müesseselerinde okutulması gereken, konuları ēretim programları nclēnde hazırlanmış, ērenim amacını gerçekleştiren basılı eserler”* şeklinde tanımlanmaktadır. Ders kitapları, başka bir tanımla, eēitim programındaki hedef, içerik, ērenme ve ēretme süreci ile deēerlendirme süreçlerine uygun olarak hazırlanan ve aktif olarak kullanılan ēretim materyalidir. Sınıfta dersin işlenmesinde, konuların ērencilere aktarılmasında, ērencilerin bilgi ve beceri kazanmasında, konuları tekrar etmesinde, ērencilerin bilgileri kolaydan zora sistemli bir şekilde programa baēlı kalarak hayata uyarlamalarında ders kitapları oldukça işlevseldir (Yücel, 2023: 7). Ders kitaplarının geniş kitleler tarafından kolaylıkla temin edilebilmesi ve Millî Eēitim Bakanlığı tarafından ücretsiz olarak ērencilere sunulması, eēitimde fırsat ve imkân eēitliēinin desteklenmesi açısından önemli avantajlar saēlamaktadır. Bu durum, ērencilerin ērenme materyallerine erişimindeki farklılıkları azaltmakta ve ēretim programlarının ülke genelinde standart bir biçimde uygulanmasına katkı sunmaktadır. Özellikle ilkokul döneminde ērencilerin bilgiye erişiminde, ērenme deneyimlerinin yapılandırılmasında ve temel becerilerin geliştirilmesinde ders kitapları önemli bir işlev üstlenmektedir.

İlkokul birinci sınıf, çocukların örgün eēitimle tanıştıkları ve temel akademik becerileri kazanmaya başladıkları kritik bir eēitim basamaēıdır. Bu dönemde ērenciler, somut işlemler döneminde geçiş sürecinde olup çevrelerini gözlemleyerek, görsellerden yararlanarak ve deneyimleyerek ērenmeye eēilimlidirler. Okuma ve yazma

becerilerinin yeni gelişmeye başladığı bu süreçte öğrenciler, yazılı metinleri anlamlandırmada görsel ipuçlarına yoğun biçimde ihtiyaç duymaktadır. Çocukların dikkat sürelerinin sınırlı olması, soyut kavramları anlamlandırmada güçlük yaşamaları ve görsel uyaranlara karşı yüksek düzeyde ilgi göstermeleri, eğitim materyallerinin gelişimsel özelliklere uygun olarak hazırlanmasını gerekli kılmaktadır. Bu nedenle ilkökul birinci sınıf ders kitaplarında kullanılan görsellerin niteliği ve işlevi, öğrenme sürecinin etkililiği açısından büyük önem taşımaktadır.

İlkokul birinci sınıf, çocukların okuma ve yazma becerilerini kazandıkları, dil gelişimlerinin hızlandığı ve okul kültürüne uyum sağladıkları bir dönemdir. Bu dönemde kullanılan Türkçe ders kitapları yalnızca dil becerilerinin gelişimine katkı sağlamakla kalmamakta; aynı zamanda öğrencilerin düşünme, yorumlama, hayal kurma ve estetik algı geliştirme süreçlerini de etkilemektedir. Birinci sınıf öğrencileri, bilişsel gelişim özellikleri gereği öğrenme süreçlerinde somut uyaranlara daha fazla ihtiyaç duymaktadır. Bu nedenle ders kitaplarında kullanılan görseller, öğrencilerin metinleri anlamlandırmalarını kolaylaştıran önemli araçlar olarak karşımıza çıkmaktadır.

Dil öğretiminin temel araçlarından biri olan Türkçe ders kitapları, öğrencilerin dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinin geliştirilmesinde önemli bir rol üstlenmektedir. Türkçe ders kitaplarında yer alan metinler; öğrencilerin dil gelişimlerini desteklemenin yanı sıra kültürel değerleri tanımalarına, eleştirel düşünme becerileri kazanmalarına ve farklı yaşam deneyimleriyle karşılaşmalarına da katkı sağlamaktadır.

Özellikle Türkçe ders kitaplarında görseller ve metinler arasında kurulan ilişkinin niteliği, öğrencilerin okuma-anlama performanslarını doğrudan etkileyebilmektedir. Metinle uyumlu, öğrenci düzeyine uygun ve estetik açıdan nitelikli görseller öğrenme sürecini desteklerken; metinle ilişkisiz veya tasarım ilkelerine uygun

olmayan görseller öğrencinin dikkatini dağıtabilmekte ve öğrenmeyi olumsuz etkileyebilmektedir. Bu nedenle Türkçe ders kitaplarında kullanılan görsellerin yalnızca süsleme amacı taşımaması, metni destekleyici ve anlamlandırmayı kolaylaştırıcı bir işlev üstlenmesi gerekmektedir. Nitelikli bir ders kitabında görsel ve metin birbirini tamamlayan iki temel unsur olarak değerlendirilmelidir. Ders kitabında bulunan metinlere ait görseller, öğrencilere metin hakkında ipucu vermelidir. Metne bağlı kalmadan görsel öğelerle birlikte iletilmek istenen mesajı öğrenciye aktarması gerekmektedir. Bu sayede öğrenciler okuduklarını anlamada daha rahat edecek ve anlamlandırmada zorluk çekmeyeceklerdir (İşcan & Cımbız, 2018).

Bölümün Amacı ve Kapsamı

Çocuklar beğendikleri ve farklı olan, onlara hitap eden resimleri kolay kolay unutmazlar. Bundan dolayı renkli, doğru tasarlanmış, metni yansıtan, çocukların gelişim özelliklerine hitap eden tasarım ilkelerine uygun olan bir resim ve metin onların dikkatini daha kolay çekecek ve kalıcı hale gelecektir. Resimlerin ayrı bir anlatım gücü vardır. Resimler metni anlatırken, metnin ana düşüncesiyle örtüşmeli, metne zenginlik katmalı, yeni ayrıntılara değinmelidir. Tüm bunlar çocukların yaratıcılıklarına ve hayal güçlerine destek olarak onlara yeni düşünce yapıları oluşturmaktadır. Bu yüzden görsel-metin ilişkisi sanıldığından daha da önemlidir. Yapılan çalışmalar sonunda resimlerin öğrenme üzerinde kolaylaştırıcı etkisi olduğu ortaya çıkmıştır. Deneysel çalışmaların %98’inde resim kullanılan metinlerin resim kullanılmayan metinlere oranla daha iyi anlaşıldığı ortaya konulmaktadır (Demirel, Kökçü & Akbaba, 2018). Metin ile görsel öğeler birbirinden ayrılmayan iki parça olarak bir bütünü oluştururlar. Görsel materyaller bilgiyi netleştirdiğinden öğrenmeyi kolaylaştırıcı etkisi bulunmaktadır. Yazılı metinle birlikte kullanıldığında etkililiğini daha da artırmaktadır. Yazılı materyallere göre görsel materyaller iletişim aracı olarak daha yaygındırlar (İşler, 2003 & Şahin, 2014).

Bu bölümde, 2022-2023 eğitim-öğretim yılında ilkököl 1. sınıflarda kullanılan Türkçe ders kitaplarında yer alan görsel ve metin ilişkisi, görsel okuryazarlık ve anlamlandırma süreçleri bağlamında ele alınmaktadır. Bölüm kapsamında öncelikle görsel okuryazarlık kavramı ve görsel-metin ilişkisine yönelik kuramsal yaklaşımlar açıklanmakta, ardından ilkököl birinci sınıf öğrencilerinin gelişimsel özellikleri doğrultusunda Türkçe ders kitaplarında kullanılan görsellerin işlevleri değerlendirilmektedir. Ayrıca görsel ve metin arasındaki ilişkinin öğrenme süreçlerine katkısı, tasarım ilkeleri ve anlamlandırma boyutları çerçevesinde incelenmekte; ders kitabı tasarımı, öğretim süreci ve gelecekte yapılacak çalışmalar açısından çeşitli değerlendirmelere ve önerilere yer verilmektedir.

Görsel Okuryazarlık Kavramı ve Kuramsal Temeller

Bilgi ve iletişim teknolojilerindeki gelişmeler, bireylerin yalnızca yazılı metinleri değil, aynı zamanda görsel mesajları da doğru biçimde okuyabilmelerini, yorumlayabilmelerini ve değerlendirebilmelerini gerekli kılmıştır. Günlük yaşantımızın bir parçası olan iletişim teknolojilerinin eğitim ve öğretimde doğru kullanılabilmesi, algılanabilmesi için öğrencilerin bilimsel ve teknolojik okuryazar olmalarının yanında görsel okuryazar olmaları da gerekmektedir. Görsel okuryazarlık, bireyin görsel mesajları algılama, çözümleme, yorumlama, değerlendirme ve gerektiğinde yeni görsel mesajlar oluşturabilme becerisi olarak tanımlanmaktadır. “Görsel Okuryazarlık” kavramı ilk defa Debes tarafından 1969’da “Visual Literacy” kongresinde tanımlanmıştır. Debes’e (1969) göre görsel okuryazarlık, bireyin görerek ve aynı anda diğer algılarıyla edindiği deneyimleri bütünleştirerek geliştirebileceği bir dizi görsel yeterliliğe verilen isimdir. Görsel yeterliliklerin gelişimi, bir insanın öğrenmesinin temel kaynağıdır. Bu yeterlilikler geliştiğinde, görsel okuryazar birey çevresinde gördüğü olayları, nesneleri, sembolleri, doğal ya da yapay görüntüleri yorumlayabilir ve ayırt edebilir.

Görsel okuryazarlığa ilişkin alan yazın incelendiğinde, bu iletişim biçiminin kendine ait kodları ve sistematığının olduğu, sözlü anlatım biçiminden farklı ve bağımsız bir “dil” olduğu görülmektedir. Görsel okuryazarlık, görsel öğeleri yazılı ve sözlü olarak aktarabilme ve gerektiğinde yazılı ve sözlü olanı görsel olarak ifade edebilmektir (Arslan & Nalinci, 2014)

Eğitim ortamlarında görsel okuryazarlık, öğrencilerin bilgiyi farklı biçimlerde anlamlandırmalarına katkı sağlayan temel becerilerden biridir. Özellikle erken çocukluk ve ilkökul dönemlerinde öğrenciler, çevrelerini öncelikle görsel algılar yoluyla tanımakta ve öğrenmektedir. Bu nedenle eğitim materyallerinde kullanılan görseller, öğrencilerin bilişsel gelişimlerini destekleyen önemli araçlar olarak değerlendirilmektedir. Çocuklar çoğu zaman bir metni okumadan önce görselleri incelemekte, görseller aracılığıyla tahminlerde bulunmakta ve metnin içeriğine ilişkin ön bilgiler edinmektedirler. Piaget'in bilişsel gelişim kuramına göre ilkökul çağındaki çocuklar somut işlemler dönemine geçiş sürecindedir. Bu dönemde soyut kavramların anlaşılabilmesi için somut örneklerle ve görsel desteklere ihtiyaç duyulmaktadır. Görseller, öğrencilerin zihinsel süreçlerini destekleyerek kavramların daha kolay anlaşılmasını sağlamaktadır. Ayrıca öğrencilerin dikkatini çekmekte, öğrenme motivasyonunu artırmakta ve bilgilerin uzun süreli bellekte depolanmasına katkı sunmaktadır. İlkökul birinci sınıf öğrencilerinin gelişim özellikleri dikkate alındığında, ders kitaplarında kullanılan görsellerin yaş düzeyine uygun, açık, anlaşılır, estetik ve metinle uyumlu olması gerekmektedir. Görsellerin öğrencilerin ilgi alanlarına hitap etmesi, onların öğrenme süreçlerine aktif katılımını desteklemekte ve anlam kurma becerilerini güçlendirmektedir. Öğrencilerin bilgi edinmesinde okuma ve dinleme kadar görsel öğelerin kullanılması da önemlidir. Bazı öğrenciler okuyarak ya da dinleyerek anlayamadıkları metinleri, görsel öğelerden anlayabildiklerinden,

metnin ana fikrini açıklayan görsel öğeler anlamaya yardımcı olarak kullanılabilir. Öğrenciler bilgi ve fikirleri gözlemleyerek, dinleyerek ve okuyarak edinmektedirler. Bu nedenle öğrencilere çeşitli görselleri görüntüleme, inceleme ve okuma fırsatlarının sağlanması önemlidir (Güneş, 2007). Görsellerin insan hayatında ve ders kitaplarında artmasıyla birlikte görsel okuryazar olmak da dikkat çeken konulardandır. Görsel okuma, bireyin ön bilgileri sayesinde görselde verilen bilgileri ilişkilendirerek, bütünleştirip yeni anlamlar oluşturduğu, anlamı daha genişlettiği aktif bir süreç olarak bilinir. Görsel okuryazar olmakla birlikte, öğrencilerde düşünme, anlama, hayal kurma, yaratıcılıklarını genişletme ve dilini zenginleştirme gibi beceriler gelişir ve kalıcı öğrenmeler sağlanır (Bozkurt, 2011).

Görsel Metin İlişkisi ve Önemi

Günümüz bilgi çağında görsellik, büyük önem kazanmıştır. Birçok eğitim bilimci çocuğun öğrenmesinde görselliğin katkısına dikkat çekmektedir. Görsel öğeler, metinlerle kıyaslandığında kalıcı ve hızlı anlamaya, kavramaya yardımcı olmaktadır. Nitekim görsel öğeler, metinlere kıyasla daha dikkat çekicidir. Görsel öğeler öğrencilere soyut kavramların ve karmaşık gelen bilgilerin aktarılmasında daha etkilidir (İşcan ve Cımbız, 2018). Kullanılan resim ve fotoğrafların çocuğun ilgisini ve dikkatini çekmede, buna bağlı olarak da öğrenme üzerindeki etkisi fark yaratır. Çocuğun maruz kaldığı görsel öğeler ve fotoğraflar belleğinde yer eder. Fotoğraf, resimleme ve bu tamamlayıcılara yer vererek eğitim-öğretim hayatı daha canlı tutulabilir (Türkben, 2019).

Resimli kitaplar, çizimleri sözcüklere ve birbirlerine iliştiirerek, yine sözcükleri ve resimleri fikirlere iliştiirerek, çocuğun dünyasını sadece sözcüklerin ya da sadece çizimlerin başaramayacağı ölçüde genişletir (İğit, 2023).

Resimler kendi başlarına büyük bir öneme sahip olduğu gibi metinle birlikte ele alındığında anlamı tamamlama, açıklama, genişletme ve metne yeni anlamlar katarak onları zenginleştirme gibi özelliklere sahiptirler. Çocuğun beğeni ve seçim yapmasına izin verirken iyi-kötü, güzel-çirkin vb. değerlerin ayrımını yapmasına olanak sağlamaktadır. Estetik değerler taşıyan bu görseller çocukların konulara, olaylara, olgulara ve toplumsal ilişkilere farklı açılardan bakmasını, farklı düşüncelerle yaklaşmasını ve estetik duyarlılık kazandırmayı amaçlamaktadır. Görsel öğeler, öğrencilere iletilmek istenen mesaj hakkında bilgi verir, bilgileri örneklerle destekleyerek zihinde yapılanmasını sağlar, okuyucunun dikkatini çekerek onları konuya yönlendirir, konuyu kısaca özetler, kavramlar arasında bağ kurarak soyut ya da anlaşılması karışık olan konuları somutlaştırma ve anlaşılır hale getirme gibi önemli işlevleri vardır.

Görsel öğelerin yazılı materyallere göre daha kalıcı olduğu da çeşitli çalışmalarla kanıtlanmıştır. Bahrick ve Vittlinger yaptıkları araştırmaya göre, ders kitaplarında bulunan görsel öğelerin hatırlanmasına dair bir araştırma yapmışlardır. Araştırmacılar çalışmada bir grup deneğe mezun olduktan 10 yıl sonra okudukları ders kitaplarının kapaklarını, resimli ve yazılı sayfalarını göstererek ne hatırladıklarını ifade etmelerini istemişlerdir. Elde edilen sonuçlara göre deneklerin çoğunun kitabın sözel bilgilerini hatırlayamadıkları, fakat görsel öğeleri çok iyi hatırladıkları saptanmıştır. Görsel öğeler iletişimi, düşünmeyi ve öğrenmeyi desteklemektedir (Kayabekir, 2010).

Görsel-Metin İlişkisi ve Anlamlandırma Süreci

Öğrenme süreci, bireyin çevresinden aldığı bilgileri algılaması, işlemesi, anlamlandırması ve uzun süreli belleğe aktarmasıyla gerçekleşmektedir. Bu süreçte bilginin nasıl sunulduğu, öğrenmenin niteliğini ve kalıcılığını doğrudan etkileyen

temel unsurlardan biridir. Özellikle ilkokul çağındaki öğrenciler için bilgilerin yalnızca sözel ya da yazılı biçimde sunulması çoğu zaman yeterli olmamakta; görsel unsurlarla desteklenen içerikler öğrenme sürecini daha etkili hâle getirmektedir. Bu nedenle eğitim materyallerinde görsel ve metin arasındaki ilişkinin niteliği, öğrencilerin anlam oluşturma süreçlerinde önemli bir rol üstlenmektedir.

Görsel ve sözel bilgilerin birlikte işlenmesinin öğrenme üzerindeki etkisini açıklayan kuramsal yaklaşımların başında Paivio'nun Çift Kodlama Kuramı (Dual Coding Theory) gelmektedir. Paivio'ya (1986) göre insanlar bilgiyi iki farklı bilişsel sistem aracılığıyla işlemektedir: sözel sistem ve görsel sistem. Sözel sistem kelimeler, kavramlar ve dilsel ifadelerin işlenmesinden sorumluyken, görsel sistem resimler, şekiller ve zihinsel imgeler aracılığıyla bilgiyi işlemektedir. Bir bilgi hem sözel hem de görsel kodlarla temsil edildiğinde, bireyin bu bilgiyi hatırlama ve anlamlandırma olasılığı artmaktadır. Çünkü bilgi iki farklı bilişsel kanal aracılığıyla bellekte depolanmakta ve gerektiğinde her iki sistem üzerinden geri çağrılabilir. (Aldağ, 2005)

Bu durum özellikle okuma becerileri henüz gelişmekte olan ilkokul birinci sınıf öğrencileri açısından önem taşımaktadır. Metinle ilişkili görseller, öğrencilerin metindeki kavramları zihinsel imgelerle eşleştirmelerine yardımcı olmakta ve anlam oluşturma sürecini kolaylaştırmaktadır.

Görsel ve sözel bilgilerin birlikte kullanımını açıklayan bir diğer önemli yaklaşım Mayer'in Çoklu Ortam Öğrenme Kuramı'dır (Multimedia Learning Theory). Mayer'e göre; insanlar bilgiyi görsel ve işitsel/sözel olmak üzere iki ayrı kanaldan işlemekte, her kanalın bilgi işleme kapasitesi sınırlı olmakta ve anlamlı öğrenme ancak öğrencinin bu bilgileri aktif biçimde seçmesi, düzenlemesi ve bütünleştirmesiyle gerçekleşmektedir. Kurama göre öğrenme materyallerinde kullanılan görseller yalnızca süsleme amacı

taşınamalı; metinde verilen bilgiyi desteklemeli, açıklamalı ve öğrencinin bilişsel yükünü azaltmalıdır. Metinle doğrudan ilişkili ve anlam kurmaya katkı sağlayan görseller öğrencilerin dikkatlerini önemli noktalara yönlendirmekte, kavramlar arasındaki ilişkileri fark etmelerini sağlamakta ve öğrenmenin kalıcılığını artırmaktadır. Buna karşın, metinle ilgisiz veya aşırı ayrıntılı görseller öğrencinin dikkatini dağıtarak bilişsel yükü artırabilmekte ve öğrenme sürecini olumsuz etkileyebilmektedir. (Aldağ, ve Sezgin 2003)

Günümüzde bireyler yalnızca yazılı metinlerle değil; fotoğraf, grafik, çizim, sembol ve dijital görsellerle de yoğun biçimde karşılaşmaktadır. Bu nedenle öğrencilerin görsel mesajları doğru okuyabilmeleri ve görseller ile metinler arasındaki ilişkileri fark edebilmeleri önemli bir eğitim hedefi hâline gelmiştir. İlkokul döneminde gelişmeye başlayan görsel okuryazarlık becerileri, öğrencilerin metinleri daha derinlemesine anlamalarına, çıkarımlar yapmalarına ve eleştirel düşünme becerileri geliştirmelerine katkı sağlamaktadır.

Anlamlandırma süreci, bireyin sahip olduğu ön bilgiler ile yeni karşılaştığı bilgileri ilişkilendirerek zihinsel yapılarını yeniden oluşturması olarak açıklanmaktadır. Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına göre öğrenme, bilginin pasif biçimde alınmasından ziyade aktif olarak yapılandırılması sürecidir. Görseller bu süreçte öğrencinin ön bilgilerini harekete geçiren, dikkatini yönlendiren ve metin içeriğine ilişkin zihinsel şemalar oluşturmaya yardımcı olan önemli araçlardır.

Sonuç olarak görsel ve metin arasındaki ilişki, öğrenme ve anlamlandırma süreçlerinin temel bileşenlerinden biridir. Çift Kodlama Kuramı ve Çoklu Ortam Öğrenme Kuramı, görsel ve sözel bilgilerin birlikte kullanılmasının öğrenme üzerindeki olumlu etkilerini kuramsal olarak açıklamaktadır. Görsel okuryazarlık becerilerinin gelişmesi ise öğrencilerin bu ilişkiyi daha etkili biçimde kullanmalarını sağlamaktadır.

Metin ve resim birbirini tamamlayarak en etkili anlatım biçimini okuyucusuna sunar. Smith'e (1960) göre kitaptaki yazı ve görsel ögeler bütünlük sağladığı sürece iletilmek isteneni daha etkili şekilde sunar ve bireyin konu üzerine yoğunlaşmasını sağlar. Petterson'a (2007) göre ise görsel ögeler ve yazınsal metin birbirini bağlayan bir bütün olduğundan uyumlu olmak zorundadır. Nodelman'a (1996) göre de kitapta iletilmek istenen mesaj sadece görsel ögeler ve metin ile iletilmez. Görsel ögeler ve metin uyumluluğu da hedef kitleye bir mesaj iletir. Bu yüzden bir bütünün ayrılmaz parçaları gibi adeta bir uyum içinde olmalıdırlar.

Görsel ve metin arasındaki anlam bütünlüğünün etkili bir şekilde kurulabilmesi, görsellerin belirli estetik ve tasarımsal ilkeler doğrultusunda hazırlanmasını gerektirmektedir. Çünkü öğrencilerin görselleri doğru algılaması ve yorumlaması, yalnızca görsel içeriğe değil, aynı zamanda görselin tasarım özelliklerine de bağlıdır. Bu nedenle görsel-metin ilişkisinin anlaşılmasında temel tasarım ilkelerinin incelenmesi önem taşımaktadır. Bir görselde bulunması gereken temel tasarım ilkeleri şunlardır:

1. Yakınlık İlkesi: Beyin birbirine yakın olan nesneleri bir aradaymış gibi algılar. Geştalt yakınlık ilkesi "birbirine yakın olan nesnelerin veya şekillerin gruplar oluşturduğunu" belirtir (Gezer, 2019). Ders kitaplarında da konu ile ilgili olan resim, grafik, tablo, metin, bölüm ve fotoğraf gibi öğelerin birbirine yakın olarak düzenlenmesi gerekmektedir. Öğrenciler birbirine yakın olan bu öğeleri birbiri ile ilişkili göreceğinden anlamlandırması kolaylaşacaktır (Yücel, 2023).

2. Denge İlkesi: Denge, görsel tasarımda ele alındığında, çalışmada var olan öğelerin yatay, dikey ya da diyagonal eksenlerinin her iki tarafında orantılı olarak bulunmasıdır. Denge simetrik ve asimetrik olarak karşımıza çıkmaktadır (Gezer, 2019). Bir tasarımı hayali bir eksenle ikiye böldüğümüzde eksenin iki tarafında da bulunan görsel elemanlar aynı ise ve eksene aynı uzaklıkta bulunuyorlarsa bu tasarımda simetrik denge hâkimdir. Asimetrik dengede ise hayali

eksenin iki tarafında da bulunan görsel elemanların birbirinden farklı veya bu görsel elemanların eksene farklı uzaklıkta olması durumudur (İlhan ve Yazar, 2021).

3. *Ritim İlkesi*: Tasarım yüzeyindeki öğeler algılanırken göz, var olan ya da varsayılan çizgi üzerinde hareket etmesiyle ritim ilkesi oluşur. Ritim aynı ögenin tekrarı demek değildir benzerliklerin veya kurgulanan tasarımın tekrarıdır. Ritim, eşit ya da benzer olan öğelerin tasarım içinde tekrar etmesi olarak bilinir. Tasarımda eşit veya benzer unsurların tekrar etmesi, monoton olarak sıralanması ve ilgiyi dağıtmaya başlaması üzerine tasarımcının veya doğanın figürleri beklenmedik biçimde oluşturmasıdır (Yurtalan, 2019).

4. *Hareket İlkesi*: Soyut olarak da karşımıza çıkabilecek görsel şekillerin kullanımı ya da birbirleriyle olan ilişkileri sonucunda var olan hareket (dinamizm) izlenimidir (Gezer, 2019). Bir sanatta, tasarım ürününde veya ders kitabında bulunan tasarım öğelerini incelerken izlediğimiz ve gözlerimizle takip ettiğimiz yolu ifade eden ilke hareket ilkesidir. Hareket sayesinde tüm tasarım öğelerini birleştiririz (Altay, 2021).

5. *Vurgu İlkesi*: Vurgu, görsel tasarımda önemli öğelere dikkat çekilmesi olayıdır. Vurgu tasarımda dikkat çekilecek öğe üzerinde yapıldığından bütüne göre baskın olması gerekmektedir. Ders kitaplarında vurgu ilkesi sıklıkla kullanılmaktadır. Zemin ve şekil arasında zıtlık oluşturarak, ok ve çizgi gibi yönlendirici öğeler kullanarak, vurgulanmak istenen öğeyi diğerlerinden daha büyük, farklı renkte ve tonlarda renk kullanarak vurgu ilkesini yerinde ve doğru kullanmış oluruz (Bağcı, 2007).

6. *Kontrast (Zıtlık) İlkesi*: Tasarım öğeleri arasında birbiri ile yakın bir niteliğin olamaması durumudur. Kontrast sayesinde aynı olmayan unsurların ön planda olmasına ve dikkat çekmesinde yardımcı olur (Yücel, 2023). Herhangi bir sanat eserindeki şekil, renk, doku, çizgi, boşluk, değer, biçim, nokta gibi tasarım

elemanlarının birbirine olan zıtlıklarıdır. Bu ögeler arasında herhangi bir uyumun, yakınlığın ve benzerliğin olmaması durumudur (Uzun, 2020).

7. *Değer-Valör İlkesi*: Valör, açık ve koyu tonlar arasındaki ilişkiyi oluşturur. Tonların derecesini ifade etmektedir. Görselde derinlik etkisi oluşturmak için kullanılmaktadır. Valörü ve açık-koyu etkisini oluşturan ışıktır. Çellek'e (2006) göre nesneni ışığı yansıtma derecesi değerdir. Buna göre portakal limondan daha değerlidir. Portakal sarıdan daha az ışıklıdır. Bu durum açıklık-koyuluk etkisinden kaynaklanmaktadır (Kaymakcan, 2006).

8. *Bütünlük*: Görsel birlik sağlandığında tasarımda kullanılan görsel öğelerin aynı fikirde olduğu anlaşılmaktadır. Çalışma içinde bütünlüğü sağlarken her ögenin diğer bir öge ile birlikte çalıştığı, birbirini tamamladığı unutulmamalıdır. Bütünlüğü sağlayan bir çalışma bitmiş hissi vermektedir. Bütünlük sağlanmayan çalışmalar, dağınık, ögeler arasında kopukluğu olan ve algılanması zor tasarımlar olarak değerlendirilmektedir (Gezer, 2019). Sanat eserinde görsel tasarım elemanlarının, öğelerinin ve ilkelerinin bir arada birbirleriyle çok iyi çalıştığı, gözün yorulmadığı, herhangi bir çıkıntının, eksikliğin veya fazlalığın olmamasıdır. Bu sanat elemanlarının, ilkelerinin ve öğelerinin birlikte bir denge kurduğu ve birbiriyle etkili iletişim içinde olduğu ve birbirini tamamladığı noktaya bütünlük denir.

9. *Oran-Orantı ve Görsel Hiyerarşi*: Görsel tasarımlarda kullanılan oran, kâğıda çizilen insan formunun, şeklin veya bir heykelin parçalarının bütününe olan uyumuna denir. Doğada var olan her canlı ve varlık kendi içinde bir orana sahiptir. Oran tasarım, estetik ve sanat alanında önemli bir yere sahiptir. Eksiz çalışmalarında ölçü almak, çizeceğimiz şekli kâğıda eşit ölçüde sığdırmak ve çizdiğimiz şeklin tüm parçalarının birbirine ve kâğıda oranlı olacak şekilde dengeyi sağlayabilmektir (Uzun, 2020). Boyutlar arasındaki ilişki orantı olarak bilinir. Görsel hiyerarşi de önemli olan ögenin önemsiz

olan ögeye doğru belli bir sıra ile verilmesidir. Hiyerarşi ve oran ilkelerine dikkat edildiğinde bütünlük ve bir denge sağlanarak tasarlanan eser, sunulan içerik daha da anlamlı olmaktadır (Türkeç, 2022). Bütünün bir bölümü ve bölümlerinin birbiri ile olan konumsal veya boyutsal olarak karşılaştırmaya dayalı ilişkisi oran/orantı olarak bilinmektedir. Becer'e (2005) göre de oran/orantı, boyutlar arasındaki ilişkidir. Görsel anlamdaki hiyerarşinin yer bulmasıdır. Görsel hiyerarşi, görsel tasarımda mesajın vurgulandığı, görsel tasarım öğelerinin önem sırasına göre konumlandırıldığı ve ölçülendirildiği şeklinde ifade edilir (Yurtalan, 2019).

10. Egemenlik: Görsel hiyerarşi, insan gözünün gördüğünün algılanma düzenini etkilemektedir. Ölçü, renk, doku ve değer gibi kompozisyonu oluşturan öğelerin bir ya da birden fazlasının diğer öğelere oranla fazla yer kaplaması, daha görünür ve ön planda olması egemenlik unsurunu oluşturmaktadır (Gezer, 2019).

11. Uyum (Armoni) / Uygunluk: İzleyicinin sanat eserine baktığında hissettiği beğeni duygusunun arkasındaki önemli unsur uyum ilkesidir. Tasarımda her öge, her dokunuş birbiri ile uyum içinde ve uygun olduğunda göze hoş gelmektedir (Uzun, 2020). Şekil, boyut, doku, renk, değer, biçim, form, nokta gibi öğelerin birbiri ile bağlantı kurulmasıdır. Cisimler arasında ortak veya az da olsa hissedilebilecek benzerliğin bulunması yönüdür.

12. Çeşitlilik: Görsel sanatlarda farklılıkların bir arada bulunması tasarımda zenginliği yakalamamızda yardımcı olmaktadır. Tasarımda zenginliği yakalamak anlatımı kuvvetlendirir (Uzun, 2020). Çeşitlilik sayesinde görsel zenginliğe ve farklılığa ulaşılabilir.

13. Tekrar (Devamlılık): Bir ögenin aynı veya benzer ölçülerde birden fazla sayıda kullanılmasıdır. Birbirine benzeyen öğelerin kullanılması veya aynı öğelerin tekrar etmesi görsel algıyı hızlandırır (Yücel, 2023).

Öğrenmede Tasarım İlkelerinin Önemi

Görsel tasarım sayesinde bilgiler resmedilmekte ve görsel unsurlar amacına uygun şekilde kullanılmaktadır. Birbirinden bağımsız olarak bulunan görsel tasarım öğeleri, tasarım ilkelerine uygun olarak yerleştirildiğinde öğrenciler konuyu etkili bir biçimde öğrenmekte ve ders kitabına karşı ilgilerini canlı tutmaktadırlar. Görsel tasarımlar, öğrencilerin yaşına ve seviyesine uygun yerleştirildiğinde olumlu etkileri gözlemlenecektir (Uluişik, 2008).

Ders kitaplarına yerleştirilen öğeler öğrencilerin ilgi ve dikkatlerini üzerine çekmektedirler. Bunu yaparken en iyi şekilde yaparak öğrencinin bilgileri en anlamlı yoldan hafızasında anlamlandırmasını kolaylaştırmaktadır. Ders kitaplarında içerik kadar biçimsel özellikler de bir o kadar önemlidir. İçeriği ne kadar sağlam olursa olsun biçim yönünden kusurları olan bir ders kitabı işlevselliğini yitirmektedir. Bu noktada tasarım ilkelerinin katkısı gözler önüne serilmektedir (Eğedemir, 2017: 29).

Görsellik ve estetik unsurlarının istenilen düzeyde iyi olması öğrencinin estetik algısını güçlendirmektedir. Görsel öğelerin görsel tasarım ilkeleri ışığında yerleştirilmesi ile öğrenci dikkati istenilen hedefe çekilir. Görsel tasarım elemanları ve ilkeleri uyum içinde verilmelidir. Aksi takdirde metinle birlikte verilen görsel öğeler gözü yoracağından veya öğrencinin dikkatini ve ilgisini çekmeyeceğinden istenilen amaca ulaşamayacaktır. Tasarım ilkelerinin ders kitabında uygun şekilde yer verilmeli, herhangi bir karışıklığa neden olunmamalıdır. Öğrencinin göz zevkine uygun yerleştirme yapıldığı takdirde eğitim-öğretim süreci istenilen süreçte ilerleyecektir.

Bu araştırmanın amacı; Türkiye’de Millî Eğitim Bakanlığına bağlı okullarda okutulan Bilim ve Kültür Yayınları’na ait 2022-2023 eğitim-öğretim yılında kullanılan ilkökul 1. sınıf Türkçe ders kitabındaki görseller ile metinler arasındaki ilişkiyi incelemektir. Bu doğrultuda görsel-metin uyumu, görsel tasarım ilkeleri, öğrencilerin

bilişsel ve duyuşsal özelliklerine uygunluk, estetik duyarlılık ve kültürel değerler açısından değerlendirmeler yapılmış; elde edilen bulgular doğrultusunda ders kitaplarında görsel kullanımına ilişkin sonuçlara ulaşılması hedeflenmiştir. Araştırmanın, ilkökul düzeyinde görsel-metin ilişkisine yönelik farkındalık oluşturmaları, alinyazına katkı sağlamaları ve gelecekte yapılacak çalışmalara ışık tutmaları amaçlanmaktadır. Bu bağlamda, ilkökul birinci sınıf Türkçe ders kitabında yer alan görseller ile metinler arasındaki ilişkinin görsel-metin uyumu, tasarım ilkeleri, öğrenci düzeyine uygunluk, estetik duyarlılık, yaratıcılık ve kültürel değerler açısından nasıl bir görünüm sergilediği bu bölümün temel problem alanını oluşturmaktadır.

Yöntem

Bu araştırma, 2022-2023 eğitim-öğretim yılında Türkiye'de MEB'e bağlı ilkökullarda kullanılan Bilim ve Kültür Yayınları'na ait ilkökul birinci sınıf Türkçe ders kitabının (2. Dönem) görsel-metin ilişkisi açısından incelenmesini konu almaktadır. Çalışmada nitel araştırma desenlerinden doküman incelemesi tekniği benimsenmiştir. Doküman incelemesi; araştırılması hedeflenen olgu ve olaylarla ilgili yazılı materyallerin sistematik olarak çözümlenmesini kapsar (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Bu yaklaşım, ders kitabındaki görselleri kendi bağlamları içinde derinlemesine betimlemeye ve yorumlamaya imkân tanımaktadır.

Araştırmanın dokümanını 132 sayfadan oluşan söz konusu Türkçe ders kitabı oluşturmaktadır. Kitap; dil uzmanı Arda Tokuş ve görsel tasarım uzmanı Nazım Çiftçi tarafından hazırlanmış olup 5. temadan 8. temaya kadar dört tema ve her temada okuma, dinleme ile serbest okuma olmak üzere toplam 20 metin içermektedir. Verilerin toplanmasında araştırmacı tarafından Yıldız ve Baş'ın (2015) çalışmasından uyarlanan "Resim-Metin İlişkisi Kategori Listesi" kullanılmıştır. Taslak form, üç alan uzmanının görüşüne sunulmuş; uzman önerileri doğrultusunda düzenlenerek 15

maddeden oluşan nihai hali oluşturulmuştur. Kategori listesinde her madde "Evet / Kısmen / Hayır" biçiminde değerlendirilmiştir. Liste; görsel-metin uyumu, görsel tasarım ilkeleri (uyum, denge, bütünlük, vurgu, oran/orantı/görsel hiyerarşi), öğrenci düzeyine uygunluk (bilişsel ve duyuşsal), estetik duyarlılık, renk uyumu ile toplumsal ve kültürel değerlere uygunluk boyutlarını kapsamaktadır.

Kitapta yer alan metinler ve metinlere ait görseller, oluşturulan kategori listesi doğrultusunda üç alan uzmanı tarafından bağımsız olarak incelenerek kodlanmıştır. Kodlayıcı güvenilirliği hesaplanmış; elde edilen veriler betimsel analiz yöntemiyle çözümlenmiştir. Betimsel analizde veriler, önceden belirlenen kategoriler çerçevesinde düzenlenerek yorumlanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Bulgular hem tablo hem de düz yazı biçiminde raporlanmıştır. Ayrıca MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı'nın ders kitabı hazırlama kriterleri incelemeler süresince referans alınmıştır.

Bulgu ve Yorumlar

Araştırma kapsamında incelenen ilkokul birinci sınıf Türkçe ders kitabına ait 20 metin ve 50 görsel öge, 15 ölçüt üzerinden değerlendirilmiştir. Uygulanan "Resim-Metin İlişkisi Kategori Listesi"nden elde edilen yanıtların tamamı göz önünde bulundurulduğunda "Evet" yanıtı 229, "Kısmen" yanıtı 17, "Hayır" yanıtı ise 34 olarak gerçekleşmiştir. Bu genel tablo, kitabın görsel-metin ilişkisi açısından istenilen düzeye yakın olmakla birlikte tam anlamıyla yeterli olmadığına işaret etmektedir. Bulgular üç ana başlık altında değerlendirilmiştir. Bu başlıklar; görsel-metin ve tasarım ilkeleri uyumu, öğrenci düzeyine uygunluk ve estetik duyarlılık ve içerik uygunluğu şeklindedir.

Görsel-Metin ve Tasarım İlkeleri Uyumu

İncelenen 20 metnin 17'sinde görseller metinle ilişkili, 16'sında başlıkla uyumlu, 15'inde ise görsellerle paralel

konumlandırılmış bulunmuştur. Bu sonuçlar genel anlamda olumlu olmakla birlikte özellikle "Temizlik" ve "Biz Okuruz" metinlerinde görsel ile metin arasındaki uyumsuzluk dikkat çekicidir. Söz konusu metinlerde görseller farklı bir anlamsal alanı çağrıştırırken metinlerin içeriği bunlarla örtüşmemektedir.

Görsel tasarım ilkeleri açısından değerlendirildiğinde uyum ve denge ilkeleri en yüksek uygunluk oranına sahip ilkeler olmuş; incelenen 20 metnin 18'inde her iki ilkeye de uygunluk sağlandığı görülmüştür. Vurgu ve oran/orantı/görsel hiyerarşi ilkelerinde ise 16 metnin uygun bulunduğu, 4 metnin uygun bulunmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bütünlük ilkesi en fazla uygunsuzluk tespit edilen alan olmuş; 20 metnin yalnızca 14'ünde bütünlük ilkesine uygunluk sağlandığı, 4 metnin uygunsuz, 2 metnin ise kısmen uygun olduğu belirlenmiştir. Bu bulgu, ders kitabında karşılıklı sayfa tasarımında ve görsel öğelerin bir bütün olarak kurgulanmasında yetersizlikler bulunduğu işaret etmektedir.

Öğrenci Düzeyine Uygunluk

Bilişsel uygunluk açısından en güçlü sonuç bu boyutta elde edilmiştir; incelenen 20 metnin tamamına ait görsellerin öğrencilerin bilişsel özelliklerine uygun olduğu belirlenmiştir. Somut işlemler döneminde bulunan birinci sınıf öğrencileri için görsellerin soyutluktan uzak, anlaşılır ve açık olması kritik bir öneme sahiptir; bu açıdan kitabın başarılı bir çizgide olduğu söylenebilir.

Duyuşsal uygunluk boyutunda ise tablonun biraz daha karmaşık olduğu görülmektedir. 16 metne ait görseller duyuşsal özelliklere uygun bulunurken 4 metinde kısmen uygunluk tespit edilmiştir. Öğrencilerin ilgi ve dikkatini çekme açısından da benzer bir tablo ortaya çıkmıştır; 14 metne ait görsellerin ilgi çekici nitelikte olduğu, 4 metne ait görsellerin bu özelliği taşımadığı, 2 metne ait görsellerin ise kısmen yeterli kaldığı görülmüştür. Görsellerin öğrencinin duygu dünyasına ve ilgi alanlarına hitap etmediği

durumlarda metne yönelik okuma isteğinin de azalacağı düşünüldüğünde bu bulgunun dikkate alınması gerekmektedir.

Estetik Duyarlılık ve İçerik Uygunluğu

Estetik duyarlılık açısından 12 metne ait görsellerin yeterli katkıyı sağladığı, 6 metinde kısmen yeterli kalındığı, 2 metinde ise estetik duyarlılık kazandırılmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Renk kullanımı incelendiğinde 16 metne ait görsellerin öğrenci düzeyine uygun bulunduğu, 2 metinde renklerin uygunsuz, 2 metinde ise kısmen uygun olduğu görülmüştür. Özellikle renklendirilmemiş bırakılan çizimlerin bulunduğu "Temizlik" metninin tüm boyutlarda en düşük puanı alan metin olması dikkat çekicidir.

Öte yandan olumlu bir bulgu olarak kitapta yer alan 20 metnin tamamına ait görsellerin öğrenci psikolojisini olumsuz etkileyecek unsurlardan (şiddet, ayrımcılık, akran zorbalığı vb.) arındırılmış olduğu ve toplumsal normlara ile kültürel değerlere uygunluk sağlandığı belirlenmiştir. Bunun yanı sıra tüm kitapta tek görsel türü olan illüstrasyona (resimleme) yer verildiği, karikatür ya da fotoğraf gibi farklı görsel biçimlere hiç başvurulmadığı dikkat çeken bir diğer bulgudur.

Özüdoğru (2024)'e göre bu çalışanın kaynağını oluşturan tezde 2022-2023 de MEB'e bağlı ilkokullarda okutulan Bilim ve Kültür Yayınları ilkokul birinci sınıf Türkçe ders kitabı (2. Dönem) oluşturmaktadır. Bu çalışmaya örnek teşkil etmesi açısından bir okuma metni, bir dinleme metni ve bir de serbest okuma metni kullanılmıştır. Okuma metinleri Şekil 1, Şekil 2 ve Şekil 3 olarak verilmiştir. Metinlerin analizleri tezden yararlanılarak örnek olarak bu çalışmada Tablo 1, Tablo 2 ve Tablo 3'te verilmiştir.

Şekil 1. Karınca ile Ağustos Böceği Metni



Kaynak: 2022-2023 MEB Türkçe Ders Kitabı

“Karınca ile Ağustos Böceği” adlı metin, çalışkan Karınca ile keyif yapan Ağustos Böceğini anlatmaktadır. Çalışkan karınca kahramanı ile öğrencilere çalışmanın, biriktirmenin, hazırlık yapmanın önemini vurgulanmaktadır. Metinde, kış geldiğinde rahat edebilmek için bir yaz gününde yuvasına sırtında erzak taşıyan Karınca ile neşeli şarkılar söyleyip yazın tadını çıkaran ve miskinlik eden Ağustos Böceği’nin konuşmaları anlatılmıştır. Metinde anlatıldığı üzere miskinlik ederek, şarkılar söyleyerek ve Karınca’yı da kendine ortak etmeye çalışarak geçiren Ağustos Böceği tüm yaz sonunda kış geldiğinde dışarıda bir fırtınanın ortasında kalmıştır. Ağustos Böceği rüzgârda zar zor ilerleyerek sıcak evinde keyifle oturan ve erzak deposunun dolu olduğu Karınca’nın evine ulaşmış ve Karınca’ya “Karınca! Yardım et bana! Diye bağırmıştır.” Karınca kapısını açıp onu evine misafir edip ısınmasını sağlamış ve akşam yemeğine kalmasını teklif etmiştir. Karnı doyan ve ısınan Ağustos Böceği, Karınca’ya teşekkür edip gelecek yaz çalışacağını dile getirmiştir. Metin üç sayfaya bölünmüş, her sayfada bir resim olmak üzere toplamda üç resim kullanılmıştır. Resimler iki sayfada da metnin üzerinde yer alırken bir sayfada metnin altında yer almıştır. Şekil 1’de doğada Ağustos Böceği bir çiçeğe sırtüstü uzanır halde elinde sazı ile Karınca ise sırtında erzak taşıırken resmedilmiştir. Şekil 2’de Karınca evinde sobası yanarken oturur halde, Ağustos

Böceği ise dışarıda karda kalmış, ağaçlar kurumuş şekilde resmedilmiştir. Şekil-3'te Ağustos Böceği Karınca'nın evinde sobada ısınırken, Karınca ise elinde tencere ile Ağustos Böceği'ne bakarken resmedilmiştir.

Metni destekleyen resimlerden ikisi metnin üzerinde yer alan bir çerçeve içine yerleştirilirken resimlerden bir tanesi metnin altında yer alan bir çerçevenin içine yerleştirilmiş ve beyaz bir fon üzerine oluşturulmuştur. Resimlerin ve metnin, zemin-fon ilişkisine uygun olarak yerleştirilmesine dikkat edilmiştir. Şekil 1'de "Güneşin altında miskinlik eden Ağustos Böceği..." diye geçen cümlede görselde 107 güneş resmedilmemiştir. Güneşin olduğu anlaşılmaktadır fakat ilkökul birinci sınıf öğrencileri için güneş resmedildiğinde daha etkili olacağı düşünülmektedir. Şekil 2'de metin görselin üzerinde yer almaktadır. "Sıcak evinde keyifle oturan Karınca, yiyecek deposuna bakıp gülümsemiş..." ile verilen cümlede görselde buna ait bir karşılık verilmemiştir. Metinde anlatılan yiyecek deposu görselde bulunmamaktadır. Şekil 3'te metin görselin altında yer almakta olup son resimdir. Metinde dışarıda şiddetli fırtınanın ortasında kalan Ağustos Böceği, kuru bir yaprağın altına sığınarak rüzgâra karşı zar zor ilerleyerek Karınca'nın evine ulaşmıştır. "Karınca! Yardım et bana!" diye bağırmıştır. Karınca kapıyı aralayarak başını uzatmış, "Ağustos Böceği! Çok üşümüştün. İçeri gir de ısın biraz. Ben de akşam yemeğini hazırlayayım." demiştir. Ağustos Böceği'nin yüzü sevinçle aydınlanmış ve mısırın tadını damağında hissetmiştir. "Teşekkür ederim iyi kalpli ve akıllı Karınca, söz veriyorum, gelecek yaz ben de çalışacağım!" diye anlatılmaktadır. Fakat resimde Ağustos Böceği, Karınca'nın evinde sobada ısınırken, Karınca ise elinde tencere ile Ağustos Böceği'ne bakarken resmedilmiştir. Bu durumda resim ve metin paralel değildir. Rüzgârda zar zor ilerlediği, Karınca'ya seslenmesi, Karınca'nın kapıdan başını uzatması, Ağustos Böceği'nin yüzündeki sevinç ve tencerenin içindeki mısır

resmedilmeyip eksik bırakılmıştır. Metnin başlığı “Karınca ile Ağustos Böceği”dir. Her üç resimde Ağustos Böceği ve Karıncayı resmettiğinden ve olay örgüsü bu iki kahramanı ele aldığından metin başlıkla uyumludur. Şekil 1’de Karınca’nın ofladığı, pufladığı ve bitkin bitkin sızladığı dile getirilirken Karıncanın bu duygu durumu görülmemektedir. Bundan dolayı öğrencilerin duyuşsal gelişimine kısmen uygundur. Metin çalışkan olmayı, hazırlık yapmayı ve emeğinin karşılığını almayı anlatmaktadır. Metinde geçen “... Söz veriyorum, gelecek yaz ben de çalışacağım!” “...Çalışmam gerek, kış için tüm bu yiyeceklerden toplayıp biriktirmeliyim.” “... Eğer şimdi çalışmazsan hava soğuduğunda hem üşürsün hem de aç kalırsın.” (Türkçe 1. Sınıf ders Kitabı, 2022, s.10-13). İfadeleri ile resimler paralellik göstermektedir. Resimler metinde verilen iletileri desteklemektedir. Resimler ana fikir ile örtüşmektedir. Metinde Karınca ile Ağustos Böceği konuşturularak kişileştirme yapılmış ve dikkati, ilgiyi canlı tutulmak istenmiştir. İlkokul birinci sınıf öğrencilerin gelişim özellikleri ön planda tutulmuştur. Metne ait görsellerde kullanılan renkler canlı ve sıcak renklerdir. Öğrencilerin düzeyine uygun renkler kullanılmıştır. “Karınca ile Ağustos Böceği” isimli metin aşağıda yer alan “Resim-Metin İlişkisi Kategori Listesi” ne göre değerlendirilmiştir.

Tablo 1 Karınca ile Ağustos Böceği Metnine Ait Bulgular

Resim-Metin İlişkisi Kategori Listesi	Evet	Kısmen	Hayır
1- Görseller metinle ilişkilidir.	✓		
2- Görseller başlıkla ilişkilidir.	✓		
3- Görseller metinle paralel konumlandırılmıştır.		✓	
4- Görseller öğrencilerin ilgi ve dikkatini çekebilecek niteliktedir.	✓		
5- Görseller, görsel tasarım ilkelerinden uyum ilkesine uygundur.	✓		
6- Görseller, görsel tasarım ilkelerinden denge ilkesine uygundur.	✓		
7- Görseller, görsel tasarım ilkelerinden bütünlük ilkesine uygundur.	✓		

8- Görseller, görsel tasarım ilkelerinden vurgu ilkesine uygundur.	✓		
9- Görseller, görsel tasarım ilkelerinden oran/orantı/görsel hiyerarşi ilkesine uygundur.	✓		
10- Görseller öğrencinin duyuşsal düzeyine uygundur.		✓	
11- Görseller öğrencinin bilişsel düzeyine uygundur.	✓		
12- Görsellerde öğrenci psikolojisini olumsuz etkileyecek (şiddet, ayrımcılık, akran zorbalığı, cinsellik, yasaklı madde...) olumsuz unsura yer verilmiştir.			✓
13- Görseller toplumsal normlara ve kültürel değerlere uygundur.	✓		
14- Görseller estetik duyarlılık kazandırmaktadır.	✓		
15- Görsellerde kullanılan renkler öğrencilerin düzeyine uygundur.	✓		
TOPLAM	f(12)	f(2)	f(1)

Metinde kullanılan görsellerin metinle ilişkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Aynı zamanda görseller öğrencinin bilişsel düzeyine uygun bulunurken duyuşsal düzeyine kısmen uygun bulunmuştur. Görseller başlıkla ilişkili bulunmuştur. Görseller metinle kısmen paralel bulunmuştur. Görseller, görsel tasarım ilkelerinden; uyum, denge, bütünlük, vurgu ve oran/orantı/görsel hiyerarşiye uygun bulunmuştur. Görsellerin toplumsal norm ve kültürel değerlere uygun olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Görsellerde kullanılan renkler öğrencilerin düzeylerine uygundur. Görsellerin öğrencilerde estetik duyarlılık kazanmasını sağlayacak nitelikte olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Görsellerin öğrencilerin dikkatini ve ilgisini çekebilecek nitelikte bulunmuştur. Görsellerde öğrenci psikolojisini olumsuz etkileyecek (şiddet, ayrımcılık, akran zorbalığı, cinsellik, yasaklı madde...) rahatsız edici unsura rastlanmamıştır.

Şekil 2 Parti Zamanı Metni

HAZIRLIK

- Komşularımıza karşı sorumluluklarımız neler olabilir? Düşüncelerinizi anlatınız.
- Aşağıdaki görselleri inceleyiniz. Dinleyeceğimiz metinde anlatılanlar hakkında tahminde bulununuz.



"Parti Zamanı" başlıklı metni dikkatle dinleyiniz.

PARTİ ZAMANI



Kaynak: 2022-2023 MEB Türkçe Ders Kitabı

“Parti Zamanı” isimli metin, parti yapan bir grup hayvan ve bundan rahatsız olanların durumunu konu almaktadır. Komşularımız ve arkadaşlarımız ile saygı ve sevgi içinde konuşmamız ve onlara karşı sorumluluklarımızı yerine getirmemiz konusunda öğrencileri bilinçlendirmektedir. Metinde Tilki Mosi’nin doğum gününe arkadaşları olan Geyik Zuzi ve Ayı Toti’yi davet etmesi üzerine lezzetli yiyecekler yiyerek müzik eşliğinde dans etmelerini anlatır. Fakat ormanda birçok hayvanın gürültüden rahatsız olduğu anlatılmaktadır. Yavru tavşancığın uykusu olduğu halde gürültüden uyuyamadığından annesine bahsetmesiyle olay gelişir. Anne tavşan Mosi’nin evine giderek durumu anlattığında Tilki Mosi doğum günü olduğunu söyleyerek eğlenmeye devam edeceğini belirtip kapıyı kapatmıştır. Anne tavşan Mosi’yi üzmemek adına bir şey söylemeden evine dönmüştür. Fakat ormanda gürültüden rahatsız olan küçük fil de vardır. Okulda sınavı olan küçük fil dersine odaklanamadığından sızlanmaktadır. Gürültüden rahatsız olan ve

günlerdir hasta olan yaşlı zürafa da rahatsız olanlar arasındadır. Gürültüden rahatsız olan hayvanlar yardım istemek ve çözüm bulmak için Aslan Kral'ın mağarasına gidip yardım istemişlerdir. Aslan Kral Mosi'ye üzmeden başkalarını rahatsız etmeden eğlenabilmenin yolları olduğundan bahsetmiştir. Eğlenirken komşularımızı da düşünmemiz ve onların durumunu da göz önünde bulundurmamız gerektiğinden bahsetmiştir. Mosi, Aslan Kral'ı dinleyerek özür dileyip dersini almış ve müziğin sesini kısarak eğlenmeye devam etmiştir. 117 Metin dinleme metni olup Türkçe ders kitabında yer almamaktadır. Metne ait görseller bulunmaktadır. Kitapta “Parti Zamanı” dinleme metnine ait dört resim yer almaktadır. Resimler oluş sırasına göre numaralandırılmamış veya sıraya göre yerleştirilmemiştir. Kitapta sağ alt köşede bulunan resim ilk resim olarak algılanabilmektedir. Bu yüzden karışıklığa sebebiyet verebilmektedir. Resimler öğrencilerin dikkatini ve ilgisi çekebilecek düzeyde resmedilmiştir. Resimlerde kullanılan renkler canlı ve sıcak renkler olarak öğrencilerin yaş seviyelerine uygundur. Dinleme metninde hayvanlar konuşturularak öğrencilerin ilgileri metin ve görsel üzerine çekilmiştir. Kitapta sağ üst köşede yer alan resimde anne tavşanın Mosi'yi görmeye gittiği değil de sanki zürafa ve fil ile konuşmaya gittiği izlenimi vermektedir. Resimlerde kaplumbağanın boyutunun gerçekteki nesnelerle uyumlu olmadığı gözlemlenmektedir. Olduğundan büyük resmedilmiştir. Resimlerden kitapta sol alt köşede Aslan Kral'ın konuşma yapmaya geldiğinde ön plana çıkarılması gerekirken geri planda kaldığı gözlemlenmektedir. Resimler dinleme metnine uygun olarak resmedilmiştir. Kullanılan resimler metinle çelişmemektedir. Resimlerde uzlaşmaya gidildiği ve yansıtılmış olup metni desteklemektedir. Metin beyaz bir fon üzerine resmedilerek zemin-fon ilişkisi sağlanmıştır. Resimler metnin başlığını destekler niteliktedir. Resimde yansıtılan duygular metinde örtüşmektedir. Metinde “... Bana çok önemli bir ders verdiniz Aslan Kral. İsteğinizi seve seve yerine getireceğim. Söz veriyorum, bir daha eğlenirken başkalarını rahatsız etmeyeceğim,

dedi. Hemen müziğin sesini kısıtı...” ifadeleri ile resimlerdeki uzlaşma, sorunun çözümü metinde verilmek isteneni yansıtmaktadır.

“Parti Zamanı” isimli metin aşağıda yer alan “Resim-Metin İlişkisi Kategori Listesi” ne göre değerlendirilmiştir.

Tablo 2 Parti Zamanı Metnine Ait Bulgular

Resim-Metin İlişkisi Kategori Listesi	Evet	Kısmen	Hayır
1- Görseller metinle ilişkilidir.	✓		
2- Görseller başlıkla ilişkilidir.	✓		
3- Görseller metinle paralel konumlandırılmıştır.	✓		
4- Görseller öğrencilerin ilgi ve dikkatini çekebilecek niteliktedir.	✓		
5- Görseller, görsel tasarım ilkelerinden uyum ilkesine uygundur.	✓		
6- Görseller, görsel tasarım ilkelerinden denge ilkesine uygundur.	✓		
7- Görseller, görsel tasarım ilkelerinden bütünlük ilkesine uygundur.			✓
8- Görseller, görsel tasarım ilkelerinden vurgu ilkesine uygundur.			✓
9- Görseller, görsel tasarım ilkelerinden oran/orantı/görsel hiyerarşi ilkesine uygundur.			✓
10- Görseller öğrencinin duyuşsal düzeyine uygundur.	✓		
11- Görseller öğrencinin bilişsel düzeyine uygundur.	✓		
12- Görsellerde öğrenci psikolojisini olumsuz etkileyecek (şiddet, ayrımcılık, akran zorbalığı, cinsellik, yasaklı madde...)olumsuz unsura yer verilmiştir.			✓
13- Görseller toplumsal normlara ve kültürel değerlere uygundur.	✓		
14- Görseller estetik duyarlılık kazandırmaktadır.		✓	
15- Görsellerde kullanılan renkler öğrencilerin düzeyine uygundur.	✓		
TOPLAM	f(10)	f(1)	f(4)

Görseller metinle ve başlık ile ilişkili bulunmuştur. Görseller metin ile paralel konumlandırılmış ve görseller öğrencilerin ilgi ve dikkatini çekebilecek niteliktedir. Görseller tasarım ilkelerinden uyum ve denge ilkesine uygun bulunmaktadır. Fakat görseller

tasarım ilkelerinden bütünlük, vurgu ve oran/orantı/görsel hiyerarşi ilkelerine uygun bulunmamıştır. Görseller öğrencilerin duyuşsal ve bilişsel düzeyine uygun bulunmaktadır. Görsellerde öğrenci psikolojisini olumsuz etkileyecek (şiddet, ayrımcılık, akran zorbalığı, cinsellik, yasaklı madde...) olumsuz unsura yer verilmemiştir. Görseller toplumsal normlara ve kültüre 119 değerlere uygundur. Görseller öğrencilere kısmen estetik duyarlılık kazandırmaktadır. Görsellerin canlı ve sıcak renklerden seçilmesi öğrencilerin ilgilerini canlı tutmaktadır. Kullanılan renkler öğrencilerin düzeylerine uygundur.

Şekil 3 Ekmek Metni



Kaynak: 2022-2023 MEB Türkçe Ders Kitabı

“Ekmek” isimli metin şiir türünde verilmiştir. Şiir bize sofralarımıza gelen ekmeğin hangi aşamalardan geçerek bize ulaştığını anlatmaktadır. Sofralarımıza ulaşan ekmek, çiftçinin tarlayı sürmesi ve buğdayları ekmesiyle ilk aşamalarını tamamlamış

olur. İçleri zamanla dolgunlaşan başaklar yazın sıcaklar artınca ekinler biçilir. Biçilen ekinler değirmende işlenir ve ezilir. Fırıncı unu alır mayalar ve hamur yaparak bizlere satar. Şiirde bu anlatılmıştır. Şiir serbest nazım ile yazılmıştır. Belirli bir kurala veya dörtlüğe bağlı kalınmamıştır. Altışar dizelik üç kıta vardır. Son kıta ise dört dizeden oluşmaktadır. Öğrencilere şiirin oluşturduğu uyaklı yapılar, ses benzerlikleri hissettirilmiştir. Fakat her kıta aynı dize sayısında yapılsaydı öğrenciler açısından şiir türünün özellikleri daha iyi anlaşılacağı düşünülmektedir. Şiirde ekmeğin yapılışı ve bizlere hangi aşamalardan geçerek ulaştığı anlatıldığı için şiir başlıkla uyumludur. Resimde de şiirde anlatılanlar canlı ve sıcak renklerle öğrencilere aktarılmıştır. Bu bakımdan resim ve şiir örtüşmektedir. Kitapta resim şiirin yanında resmedilmiştir. Beyaz bir fon üzerine resmedilen resimde zemin-fon ilişkisi gözetilmiştir. Resimde rahatsız edici herhangi bir unsura rastlanmamıştır. Resimlere bakılarak şiirde neler anlatıldığı tahmin edilebilmektedir.

“Ekmek” isimli şiir aşağıda yer alan “Resim-Metin İlişkisi Kategori Listesi” ne göre değerlendirilmiştir.

Tablo 3 Ekmek Metnine Ait Bulgular

Resim-Metin İlişkisi Kategori Listesi	Evet	Kısmen	Hayır
1- Görseller metinle ilişkilidir.	✓		
2- Görseller başlıkla ilişkilidir.	✓		
3- Görseller metinle paralel konumlandırılmıştır.	✓		
4- Görseller öğrencilerin ilgi ve dikkatini çekebilecek niteliktedir.	✓		
5- Görseller, görsel tasarım ilkelerinden uyum ilkesine uygundur.	✓		
6- Görseller, görsel tasarım ilkelerinden denge ilkesine uygundur.	✓		
7- Görseller, görsel tasarım ilkelerinden bütünlük ilkesine uygundur.	✓		
8- Görseller, görsel tasarım ilkelerinden vurgu ilkesine uygundur.	✓		
9- Görseller, görsel tasarım ilkelerinden oran/orantı/görsel hiyerarşi ilkesine uygundur.	✓		

10- Görseller öğrencinin duyuşsal düzeyine uygundur.	✓		
11- Görseller öğrencinin bilişsel düzeyine uygundur.	✓		
12- Görsellerde öğrenci psikolojisini olumsuz etkileyecek (şiddet, ayrımcılık, akran zorbalığı, cinsellik, yasaklı madde...)olumsuz unsura yer verilmiştir.			✓
13- Görseller toplumsal normlara ve kültürel değerlere uygundur.	✓		
14- Görseller estetik duyarlılık kazandırmaktadır.	✓		
15- Görsellerde kullanılan renkler öğrencilerin düzeyine uygundur.	✓		
TOPLAM	f(14)	f(0)	f(1)

Metinde görseller metinle ilişkili ve öğrencilerin ilgi ve dikkatini çekebilecek düzeyde sonucuna ulaşılmıştır. Görseller başlıkla ilişkili ve metinle paralel konumlandırılmıştır. Görseller öğrencilere estetik duyarlılık kazandırmaktadır. Görseller toplumsal normlara ve kültürel değerlere uygundur. Görsellerde kullanılan renkler canlı ve sıcak renklerdir ve öğrenci düzeyine uygun renkler tercih edilmiştir. Görsellerin öğrencinin düzeyine uygun olduğu sonucuna varılmıştır. Görsellerde öğrencinin bilişsel ve duyuşsal düzeyine uygun olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Görsellerde öğrenci psikolojisini olumsuz etkileyecek (şiddet, ayrımcılık, akran zorbalığı, cinsellik, yasaklı madde...) olumsuz unsura yer verilmemiştir. Görsellerde tasarım ilkelerinden denge, vurgu, bütünlük, uyum ve oran/orantı/görsel hiyerarşi ilkelerine uygunluk sağlanmıştır. Sonuçlara bakıldığında “Kısmen” kategorisinde hiçbir cevaba ulaşılmamıştır.

Sonuç ve Öneriler

Bu çalışma, ilkökul birinci sınıf Türkçe ders kitabında yer alan görsel-metin ilişkisini, görsel okuryazarlık ve anlamlandırma süreçleri bağlamında inceleyerek ders kitabı tasarımının öğrenme üzerindeki etkisini ortaya koymayı amaçlamıştır. Araştırma bulguları, incelenen kitabın genel olarak görsel-metin uyumu

açısından kabul edilebilir düzeyde olduğunu göstermektedir. Özellikle bilişsel uygunluk, toplumsal ve kültürel değerlere uyum ile renk kullanımı açısından güçlü yönler tespit edilmiştir. Ancak bütünlük, vurgu, oran/orantı ve görsel hiyerarşi gibi tasarım ilkelerinde, bazı metinlerde görsellerin metinle tam olarak paralel konumlandırılmamasında ve estetik duyarlılık boyutunda belirgin eksiklikler olduğu görülmüştür. Bu durum, görsellerin metni yalnızca süslemek yerine anlamlandırma sürecini destekleyici bir role tam olarak ulaşamadığını işaret etmektedir.

Sonuç olarak, ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin somut işlemler dönemine özgü bilişsel ve duyuşsal gelişim özellikleri dikkate alındığında, ders kitaplarında kullanılan görsellerin metinle daha güçlü bir bütünlük içinde tasarlanması büyük önem taşımaktadır. Görsellerin metne ipucu verme, kavramları somutlaştırma, dikkat çekme ve kalıcı öğrenmeyi sağlama işlevlerini etkin biçimde yerine getirebilmesi için tasarım ilkelerine daha titiz bir uyum gerekmektedir. Mevcut kitapta tek tip illüstrasyon kullanımının hâkim olması, görsel çeşitliliğin sınırlı kalmasına yol açmış ve öğrencilerin farklı görsel okuryazarlık becerilerini geliştirme fırsatını kısıtlamıştır.

Bu doğrultuda, Millî Eğitim Bakanlığı ders kitabı hazırlama sürecinde aşağıdaki öneriler dikkate alınmalıdır:

- Görsel öğelerde tek tip kullanım yerine fotoğraf, karikatür, şema ve infografik gibi çeşitli görsel türlerine yer verilmelidir.
- Görseller metinle daha sıkı paralel konumlandırılmalı, çerçeve kullanımı çeşitlendirilerek monotonluk önlenmelidir.
- Renkler daha canlı ve dikkat çekici olacak şekilde seçilmeli, görsellere yeterince alan ayrılmalıdır.

- Ders kitabı hazırlama ekiplerinde görsel tasarım uzmanlarının yanı sıra görsel okuryazarlık konusunda eğitilmiş öğretmen ve akademisyenlerin yer alması sağlanmalıdır.
- Gelecek çalışmaların, farklı yayınevlerine ait birinci sınıf Türkçe ders kitaplarını karşılaştırmalı olarak incelemesi ve deneysel yöntemlerle görsel-metin ilişkisinin öğrencilerin okuduğunu anlama ve motivasyon düzeylerine etkisini test etmesi önerilmektedir. Bu sayede, ilköğretim eğitiminin temel taşlarından biri olan ders kitaplarının görsel kalitesinin artırılması ve öğrencilerin görsel okuryazarlık becerilerinin daha etkili biçimde geliştirilmesi mümkün olacaktır.

Kaynakça

- Acun, A. (2019). *Sosyal bilgiler ders kitaplarında görsel-metin ilişkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). [Uşak Üniversitesi].
- Aldağ, H. (2005). Öğrenme ve öğretmede A. Paivio'nun ikili kodlama kuramı. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14(2), 29–48.
- Altay, E. (2021). *Ortaokul fen bilimleri ders kitaplarının görsel tasarım ilkeleri açısından değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). [Dokuz Eylül Üniversitesi].
- Arslan, R., ve Zeren, G. (2014). Development of Visual Literacy Levels Scale in Higher. *Turkish Online Journal of Educational Technology-TOJET*, 13(2), 61-70.
- Bağcı, H. (2007). *Dokuzuncu sınıf bilgi ve iletişim teknolojileri ders kitabının görsel tasarım ilkelerine göre değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). [Anadolu Üniversitesi].
- Bozkurt, E. (2011). *İlköğretim 1. sınıf Türkçe ders programı görsel okuma-görsel sunu kazanımlarının ve ilk okuma yazma öğretiminde kullanılan görsellerin etkililiğinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). [Fırat Üniversitesi].
- Cerit, E. (2015). *Türkiye'de yayınlanan Türk masal kitaplarının grafik tasarım öğeleri açısından incelenmesi: Keloğlan masalları örneği* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). [Gazi Üniversitesi].
- Demirel, Ş., Kökçü, Y., ve Akbaba, R. S. (2018). 5. sınıf Türkçe ders kitabının resim-metin ilişkisi açısından incelenmesi. *Adıyaman University Journal of Educational Sciences*, 8(2), 224–243.
- Eğedemir, M. P. (2017). *7. sınıf sosyal bilgiler ders kitabının görsel-metin ilişkisi açısından incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). [Uşak Üniversitesi].

- Gezer, Ü. (2019). Çağdaş sanat ve tasarım eğitiminde görsel tasarım öğeleri ve ilkeleri. *Çağdaş Sanat Ve Tasarım Ulakbilge Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(40), 595-614.
- İğit, A. (2023). Artırılmış gerçeklik uygulamalı resimli kitapların içerik analizi yöntemiyle incelenmesi. *Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 32, 730-752
- İlhan, E., & Yazar, İ. (2021). Temel eğitim Türkçe ders kitaplarındaki metin-görsel ilişkisinin görsel tasarım unsurları bağlamında incelenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 52, 744-763.
- İşcan, A., & Cımbız, A. T. (2018). Ortaokul 5. sınıf Türkçe ders kitabındaki resimlerin metinlerle uyum düzeyinin incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(1), 250-272.
- İşler, A. Ş. (2003). Yazılı ders materyallerinde illüstrasyon kullanımının yeri ve önemi. *Millî Eğitim Dergisi*, 157, 55-63.
- Kayabekir, T. (2010). *İlköğretim 8. sınıf Türkçe ders kitabı tasarımında yer alan illüstrasyonların (resimlerin) metne uygunluk açısından değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). [Gazi Üniversitesi].
- Kaymakcan, M. (2006). *Yüksek öğrenim sanat eğitiminde temel tasarım eleman ve ilkelerinin öğretimi ve uygulamaları* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). [Dokuz Eylül Üniversitesi].
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2006). *İlköğretim Türkçe dersi (6, 7, 8. sınıflar) öğretim programı*. Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2017). *Türkçe dersi öğretim programı (İlkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar)*. Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2018). *Türkçe dersi öğretim programı*. Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.

- Millî Eğitim Bakanlığı. (2019). *Türkçe dersi öğretim programı (İlkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar)*. Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2021). *Ders kitaplarını değerlendirme raporu (Öğretmen görüşleri)*. Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2023). *Taslak ders kitabı ve eğitim araçları ile bunlara ait elektronik içeriklerin incelenmesinde değerlendirmeye esas olacak kriterler ve açıklamaları*. Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- Pektaş, H. (2022). Temel tasarıma giriş ders notları, *Özel Yayın*.
- Şahin, M. (2014). Sosyal bilgiler ders kitaplarının görsel tasarım ilkeleri açısından değerlendirilmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 23(1), 31–46.
- Türkben, T. (2019). Türkçe ders kitaplarındaki metin resimlerinin incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(2), 650–672. <https://doi.org/10.17679/inuefd.547841>
- Türkeç, G. A. (2022). *İlkokul ders kitaplarında görsel-metin ders içeriğinin incelenmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). [Ondokuz Mayıs Üniversitesi].
- Özüdoğru, Ş. (2024). *İlkokul birinci sınıf Türkçe ders kitaplarında görsel-metin ilişkisi* (Tez No. 924332) (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). [Amasya Üniversitesi].
- Uluışık, M. (2008). *İlköğretim beşinci sınıf matematik ders kitaplarının görsel tasarım ilkeleri açısından değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). [Afyon Kocatepe Üniversitesi].
- Uzun, H. (2020). *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Resim-İş Öğretmenliği 1. Ve 4. Sınıf Öğrencilerinin Görsel Tasarım Öge Ve İlkelerini Bilme Düzeyleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi) . [Ondokuz Mayıs Üniversitesi]

- Uzuner, S., Aktaş, E., & Albayrak, L. (2010). Türkçe 6, 7 ve 8. sınıf ders kitaplarının görseller (illüstrasyonlar) açısından değerlendirilmesi. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 27, 721–733.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yurtalan, B. (2019). *Yenilenen öğretim programları için tasarlanan Türkçe 5 ders kitabının görsel tasarım ilkeleri açısından değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). [Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi].
- Yücel, Z. (2023). *İlkokul 1. sınıf Türkçe ders kitabının görsel tasarım öğeleri açısından incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). [Amasya Üniversitesi].
- .

BÖLÜM 5

YAPAY ZEKÂ ÇAĞINDA İLKOKULDA ALGORİTMİK PEDAGOJİ VE ÖĞRENMENİN YENİDEN TASARLANMASI

MEHMET YAPICI¹

Giriş

Dijitalleşme çağında eğitim, köklü bir dönüşüm yaşamaktadır. Geleneksel bilgi edinme ve bilgi aktarımı odaklı yaklaşımların yerine problem çözme, eleştirel düşünme ve yaratıcılık gibi 21. yüzyıl becerileri gibi pedagojik modeller giderek ağırlık kazanmaktadır. Bu dönüşümün en önemli unsurlarından biri, algoritmik düşünme becerilerinin ilkokul düzeyinde sistematik olarak geliştirilmesidir. Yapay zekâ teknolojilerinin hızla yaygınlaşmasıyla birlikte, algoritmik sistemlerle erken yaşta tanışmak, çocukların sadece dijital araçları kullanma becerisi kazanmasını değil, aynı zamanda mantıksal problem çözme, soyutlama, ayrıştırma, hata ayıklama ve genelleme gibi üst düzey bilişsel yetkinlikler geliştirmesini de zorunlu kılmaktadır.

Uluslararası karşılaştırmalar algoritmik düşünmenin ilkokul öğretim programlarındaki yerinin kritik olduğunu göstermektedir.

¹ Öğretim Görevlisi, Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü, Orcid: 0000-0002-8442-9239

Katyetova (2022), Kazakistan, Macaristan ve Slovakya örnekleri üzerinden yaptığı incelemede, gelişmekte olan ülkelerde dijital okuryazarlık hedeflerine rağmen öğretmen eğitimi ve müfredat altyapısının yetersiz kaldığını vurgulamaktadır. Kazakistan’da “Dijital Okuryazarlık” dersi birinci sınıftan itibaren algoritmik düşünme ve basit robotik etkinlikleri içermektedir. Macaristan’da “Dijital Kültür” dersi robotik, kodlama ve algoritmik konuları ön plana çıkarmaktadır. Bu çalışmalar, algoritmik pedagojinin sadece teknolojik araçlarla sınırlı olmadığını, aksine oyun temelli, robot destekli ve bilgisayarsız etkinliklerle (Scratch, BeeBot vb.) bütünleştirilerek erken yaştan itibaren sistematik olarak geliştirilmesi gerektiğini ortaya koymaktadır.

Son yıllarda yapılan çok sayıda araştırma, ilkokul öğrencilerinin algoritmik düşünme becerilerini geliştirmek için farklı pedagojik yaklaşımlar denemiştir. Bazı çalışmalar, bilgisayar kullanmadan (unplugged/bilgisayarsız) etkinliklerle somut ve bedensel öğrenmeyi ön plana çıkarmış (örneğin Karakostas vd., 2022), bazıları ise blok tabanlı programlama araçlarıyla doğrudan kodlama deneyimi kazandırmıştır (örneğin Wong, 2024; Yadav & Chakraborty, 2023). Martin ve arkadaşlarının (2024) geliştirdiği 3C Modeli (Context-Capability-Computation) gibi hibrit yaklaşımlar, somut deneyimlerden soyut kavramlara aşamalı geçişi hedeflerken; Wong ve arkadaşlarının (2024) iki yıllık uzunlamasına çalışması, algoritmik düşünme ve hata ayıklama becerilerinin okul ortamında sistematik olarak geliştirilebileceğini ampirik olarak ortaya koymuştur. Sistemik derlemeler ise (Aravantinos vd., 2024; Paraskevopoulou-Kollia et al., 2025; Su & Yang, 2023), bu becerilerin erken çocukluktan itibaren desteklenmesinin hem bilişsel hem de motivasyonel açıdan olumlu etkiler yarattığını vurgulamaktadır.

Bu çalışmaların ortak noktası, algoritmik pedagojinin salt kodlama eğitimi olmanın ötesinde, çocuğun problem çözme

kapasitesini, yaratıcılığını ve dijital okuryazarlığını güçlendiren bütüncül bir yaklaşım olduğudur. Ancak literatürde hâlâ önemli boşluklar bulunmaktadır: öğretmenlerin teknolojik yeterliliği, yaşa uygun pedagojik sıralama modelleri, hibrit (bilgisayarsız ve bilgisayarlı) yaklaşımların entegrasyonu, cinsiyet ve akademik performans farklılıkları ile boylamsal gelişim süreçleri gibi konular yeterince aydınlatılmamıştır.

Türkiye bağlamında değerlendirildiğinde ise algoritmik pedagojinin uygulanabilirliği, okullar arasındaki dijital altyapı farklılıklarıyla doğrudan ilişkilidir. Özellikle kırsal bölgelerdeki devlet okullarında bilgisayar, tablet, internet erişimi ve robotik ekipman eksikliği önemli bir sorun olarak öne çıkmaktadır. Bunun yanında öğretmenlerin teknoloji entegrasyonu ve algoritmik düşünme öğretimi konusunda yeterli hizmet içi eğitim desteği alamaması da uygulama süreçlerini sınırlayabilmektedir. Bu nedenle ilkökul düzeyinde algoritmik pedagojinin sürdürülebilir biçimde uygulanabilmesi için yalnızca teknolojik araçların değil, öğretmen eğitiminin, pedagojik materyallerin ve eşit erişim politikalarının da güçlendirilmesi gerekmektedir.

Dijitalleşme çağında eğitim, köklü bir dönüşüm yaşamaktadır. Geleneksel bilgi aktarımı odaklı yaklaşımların yerini problem çözme, eleştirel düşünme ve yaratıcılık gibi 21. yüzyıl becerilerine yönelik pedagojik modeller almaktadır. Bu dönüşümün merkezinde, algoritmik düşünme becerilerinin ilkökul düzeyinde sistematik olarak geliştirilmesi gelmektedir.

Yapay zekâ teknolojilerinin hızla yaygınlaşmasıyla birlikte çocukların dijital araçları kullanmakla kalmayıp bu araçların arkasındaki mantığı da kavraması bir zorunluluk haline gelmektedir. Bu bağlamda algoritmik pedagoji; kodlama öğretiminin ötesinde, mantıksal problem çözme, soyutlama, ayrıştırma ve hata ayıklama gibi üst düzey bilişsel süreçleri destekleyen bütüncül bir yaklaşım olarak öne çıkmaktadır.

Bölümün Amacı ve Kapsamı

Bu bölümde algoritmik pedagojinin kavramsal temelleri, ilkökul ortamındaki uygulama biçimleri, öğretmenin değışen rolü, pedagojik riskler ve etik boyutlar ele alınmaktadır. Son olarak Türkiye'deki müfredat politikaları uluslararası örneklerle karşılaştırmalı biçimde değerlendirilmektedir. Amaç; yapay zekâ çağında ilkökul eğitiminin insan odaklı, eleştirel ve yaratıcı niteliğini korurken algoritmik düşünme becerilerini etkili ve erişilebilir biçimde nasıl destekleyebileceğimizi ortaya koymaktır.

Algoritmik düşünme (AD), dijital çağda çocukları güçlendirmek için dünya çapında araştırmacı ve uygulayıcıların giderek daha fazla dikkatini çekmektedir (Zeng, Yang ve Bautista, 2023). Wing (2008), AD'nin okuma, yazma ve matematik kadar önemli olduğunu ve erken yaşlardan itibaren öğrenilmesi gerektiğini savunmaktadır. Ancak günümüzde temel aritmetik becerilerinin yanı sıra kodlama eğitimi de her çocuğun öğrenmesi gereken temel bir beceri haline gelmiştir. Algoritmik düşünme doğal olarak gelişmez, eğitim ve rehberlik gerektirir.

Erken çocukluk döneminde AD eğitimi, çocukların problem çözme becerilerini geliştirmenin yanı sıra, metabilışsel becerilerini ve öz-düzenleme yeteneklerini de olumlu yönde etkilemektedir (Mills vd., 2021; Yang vd., 2022). AD eğitimi sadece problem çözme becerisi değil, aynı zamanda fikirleri ifade etmenin yeni yollarını sağlayan bir ifade aracıdır (Bers vd., 2019). İlkokulun erken yıllarında 'bilgisayarsız' (unplugged) ve 'bilgisayarlı' (plugged) etkinlikleri birleştiren öğrenciler, algoritmik düşünme kavramlarında daha iyi sonuçlar elde etmiş ve daha yüksek motivasyon göstermişlerdir (Dumancic, Rogulja ve Tomljenovic, 2024).

AD, problem çözme sürecinde mantıksal analiz, soyutlama, algoritma tasarımı ve veri temelli düşünmeyi içeren bir yaklaşımdır.

2006'dan beri bilgisayar bilimleri eğitiminde önemli bir kavram haline gelmiştir (Jeannette, 2006) ve özellikle okul öncesi ile ilkököl döneminde temel becerilerin geliştirilmesi açısından kritik öneme sahiptir. Çocuklar AD becerilerini oyun, robotik ve blok tabanlı programlama yoluyla edinebilir. AD eğitimi, çocukların mantıksal düşünme, problem çözme ve yaratıcılık becerilerini geliştirir (Paraskevopoulou-Kollia vd., 2025).

Yapay zekâ (YZ), eğitimde giderek daha fazla yer almaktadır. YZ'nin öğretme-öğrenme süreçleri üzerindeki etkisi yanında, kişisel verilerin gizliliği ve her öğrencinin bireysel ihtiyaçları açısından etik kaygılar da doğurmaktadır. Son yıllarda YZ'nin eğitimdeki uygulamalarına dair araştırmalarda belirgin bir artış gözlenmiştir. Özellikle ilkököl düzeyinde (4-12 yaş) YZ araçlarının pedagojik yaklaşımları, öğrenme çıktıları ve öğretmenliğin profesyonel gelişimi için kritik öneme sahiptir (Aravantinos vd., 2024).

Bilgisayar teknolojileri, ilkököl düzeyinde zorunlu dersler aracılığıyla algoritmik düşünme ve problem becerilerini geliştirmek için önemli fırsatlar sunmaktadır. Hibrit yaklaşım, çocukların soyut kavramları somut deneyimlerle anlamasını sağlar. Çocukların teknolojik düşünmeye ilişkin gelişim sürecini anlamak, 21. yüzyıl becerileri için kritik öneme sahiptir (Wong, 2024).

Bu bölümde öncelikle algoritmik pedagojinin kavramsal temelleri ve algoritmik düşünme ile hesaplamalı düşünme arasındaki ilişki ele alınmış, ardından ilkököl ortamındaki uygulama alanları (adaptif öğrenme, robotik etkinlikler, hibrit yaklaşımlar ve öğrenme analitikleri) detaylandırılmıştır. Daha sonra öğretmenin değişen rolü ve pedagojik otoritenin dönüşümü, pedagojik riskler ile dijital eşitsizlikler ve son olarak etik boyutlar (veri gizliliği, algoritmik önyargılar, şeffaflık ve çocuk hakları) sistematik olarak incelenmiştir.

Algoritmik Pedagoji Kavramı

Algoritmik pedagoji, algoritmik düşünme becerilerinin çocuklara kazandırılmasını merkeze alan, ancak salt kodlama öğretiminin ötesine geçen bütüncül bir eğitim yaklaşımı olarak tanımlanabilir. Bu yaklaşım; öğrencinin problem karşısında nasıl düşündüğünü, çözüm sürecini nasıl yapılandığını ve bu süreci farklı bağlamlara nasıl aktardığını şekillendirmeyi amaçlamaktadır (Dumancic, Rogulja, & Tomljenovic, 2024).

Algoritmik pedagoji üç temel boyutu kapsamaktadır. Birincisi içerik boyutudur: sıralama, döngü, koşul, hata ayıklama ve soyutlama gibi algoritmik kavramların öğretilmesi. İkincisi süreç boyutudur: bu kavramların çocuğa somuttan soyuta, bedensel deneyimden dijital araca doğru aşamalı biçimde kazandırılması. Üçüncüsü ise aktarım boyutudur: öğrenilen algoritmik düşünme becerilerinin matematik, fen, dil ve günlük yaşam problemlerine transfer edilebilmesidir (Zeng, Yang & Bautista, 2023). Bu çerçeveden bakıldığında algoritmik pedagoji, yapılandırmacı öğrenme, deneyimsel öğrenme ve oyun temelli pedagoji gibi çağdaş eğitim yaklaşımlarıyla doğrudan örtüşmektedir. Öğretmen bu süreçte bilgi aktarıcısı değil; çocuğun düşünme süreçlerini modelleyen, sorgulayan ve yönlendiren bir kolaylaştırıcı olarak konumlanmaktadır.

Algoritmik pedagojiyi sıradan teknoloji entegrasyonundan ayıran temel özellik, araçların değil düşünme süreçlerinin merkeze alınmasıdır. Bir çocuk BeeBot robotu kullanmadan, yalnızca arkadaşına "önce üç adım ileri git, sonra sola dön" talimatı vererek de algoritmik pedagojinin içindedir. Önemli olan teknolojik araç değil; çocuğun bir problemi parçalara ayırması, adımları sıralaması ve sonucu değerlendirmesidir. Algoritmik düşünme, bir problemi çözülebilir alt parçalara ayırma, örüntüleri tanıma, gereksiz ayrıntıları soyutlama ve çözüm süreçlerini mantıksal adımlar halinde organize etme becerisidir. Bu yönüyle algoritmik düşünme, yalnızca

bilgisayar bilimine özgü teknik bir yeterlilik değil; bireyin sistematik düşünme kapasitesini geliştiren bilişsel bir süreçtir.

Algoritma, bilgisayar biliminin temel kavramlarından biridir. Algoritma, problemi çözmek için seçilen adımların dizisidir. Ancak aynı problemi çözen farklı algoritmalar arasında seçim yapmak, basitleştirme ve soyutlama gibi ileri düzey beceriler gerektirir. Wing'in (2011) hesaplamalı düşünme tanımında algoritma, 'girdi alan, bir dizi adımı yürüten ve istenen bir amacı karşılamak için çıktı üreten bir sürecin soyutlaması' olarak tanımlanır. İlkokul düzeyinde algoritma, basit talimat dizilerinden öte, farklı stratejileri karşılaştırma, soyutlama ve genelleme yeteneğini gerektirir.

Algoritmik düşünme, bir problemi bilgisayar veya insan tarafından çözülebilir adımlara bölme yeteneğidir. Öğrenciler algoritmaları günlük rutinlerde (yemek tarifi, kitapta sayfa bulma) ve matematik işlemlerinde (iki basamaklı toplama) kullanabilirler. Öğrenciler algoritmaları icat edebilir ve geleneksel algoritmalarından daha etkili yöntemler geliştirebilirler. Bu, çocukların sayısal düşünme gelişimini destekleyen önemli bir özelliktir (Karakostas vd., 2022). Algoritmik düşünme, bir problemi mantıksal olarak analiz edip bilgisayar tarafından otomatikleştirilebilecek şekilde çözüm üretme sürecidir. Parçalara ayırma, örüntü tanıma, soyutlama ve algoritma tasarımı hesaplamalı düşünmenin dört temel bileşenidir. 7 yaşındaki çocuklar uygun araçlarla (akıllı telefon uygulamaları) hesaplamalı düşünmeyi öğrenebilir ve bu kavramları 2 hafta sonra bile hatırlayabilir. Bu beceriler, çocukların gelecekte mühendislik programlarına yönelmesini teşvik eder (Yadav ve Chakraborty, 2023). AD'de problemleri bilgisayar ve diğer araçlarla çözülebilir hale getirme, veriyi mantıksal olarak organize etme ve analiz etme, soyutlama modelleri oluşturma, algoritmik düşünme ile otomasyon sağlama ve bu süreci farklı problemlere genelleme öne çıkmaktadır (Paraskevopoulou-Kollia vd., 2025).

Literatürde algoritmik düşünme ve hesaplamalı düşünme kavramları sıklıkla birbirinin yerine kullanılmakla birlikte, bu iki kavram arasında kapsam açısından belirli farklılıklar bulunmaktadır. Hesaplamalı düşünme, problemleri bilgisayar bilimlerinin mantığı doğrultusunda analiz etmeyi, veriyi organize etmeyi, örüntüleri tanımayı, soyutlama yapmayı ve çözüm süreçlerini farklı bağlamlara aktarabilmeyi kapsayan daha geniş bir bilişsel çerçeveyi ifade etmektedir. Algoritmik düşünme ise bu çerçevenin önemli bir bileşeni olarak, problemlerin belirli adımlar dizisi aracılığıyla sistematik biçimde çözülebilir hale getirilmesine odaklanmaktadır. Başka bir ifadeyle algoritmik düşünme, çözüm sürecinin mantıksal yapılandırılmasını ve uygulanabilir talimatlara dönüştürülmesini içerirken; hesaplamalı düşünme, bunun yanında veri analizi, modelleme, genelleme ve otomasyon gibi daha kapsamlı zihinsel süreçleri de içermektedir. Bu nedenle algoritmik düşünme, hesaplamalı düşünmenin merkezi fakat daha sınırlı bir boyutu olarak değerlendirilebilir. İlkokul düzeyinde ise bu iki kavram çoğu zaman iç içe ilerlemekte; çocuklar oyun, robotik etkinlikler, blok tabanlı programlama ve günlük yaşam problemleri aracılığıyla hem algoritmik hem de hesaplamalı düşünme becerilerini birlikte geliştirmektedir.

Algoritmik düşünme, bir sonuç değil, bir düşünme sürecidir. Bu süreç, bir problemi tanımlamakla başlar ve problem başarıyla çözülene kadar devam eder (Lee, Joswick ve Pole, 2023). Algoritmik düşünme, bir problemi çözmek için mantıksal ve uygulanabilir talimatlar dizisi oluşturma sürecidir. Hata ayıklama ise programın istenen sonucu vermediği durumlarda hataları tespit etme ve düzeltme becerisidir (Wong vd., 2024). Günümüzde algoritmik düşünme eğitimi, yalnızca kodlama öğretimiyle sınırlı kalmamakta; yapay zekâ destekli öğrenme ortamlarıyla birlikte yeni pedagojik boyutlar kazanmaktadır.

YZ destekli öğrenme, yapay zekâ ve makine öğrenmesi kavramlarını STEM/STEAM içinde öğretmeyi, dil öğrenimini, matematiği, sanatı ve diğer konuları kapsamaktadır. Araştırmalar, YZ'nin dört temel pedagojik kategori altında kullanıldığını göstermektedir: yapısalcılık, deneyimsel öğrenme, YZ destekli öğrenme ve proje tabanlı öğrenme (Aravantinos vd., 2024).

İlkokulda Algoritmik Pedagojinin Görünüm Alanları

Algoritmik pedagoji, ilkokul eğitiminde teorik bir kavram olmanın ötesinde, somut uygulamalarla hayata geçirilen dinamik bir yaklaşımdır. Algoritmik düşünme becerilerinin ilkokul bağlamında nasıl görüldüğü; adaptif (bireyselleştirilmiş, öğrenciye göre uyarlanmış) öğrenme, ölçme-değerlendirme, kişiselleştirilmiş sistemler, dijital sınıf yönetimi ve hibrit (bilgisayarsız- bilgisayarlı) uygulamalar üzerinden ele alınmalıdır. Araştırmalar, bu becerilerin oyun temelli, robot destekli ve blok tabanlı etkinliklerle etkili biçimde geliştirilebileceğini göstermektedir.

Algoritmik pedagojinin ilkokuldaki görünüm alanları yalnızca dijital araçların sınıfa entegrasyonundan ibaret değildir. Bu yaklaşım; yapılandırmacı öğrenme, deneyimsel öğrenme ve oyun temelli pedagoji gibi çağdaş eğitim yaklaşımlarıyla doğrudan ilişkilidir. Çocukların aktif katılım yoluyla problem çözme süreçlerine dahil olması, algoritmik düşünmenin gelişiminde temel bir rol oynamaktadır. Özellikle somut deneyimlerden soyut kavramlara ilerleyen etkinlikler, çocukların yalnızca teknoloji kullanmasını değil; aynı zamanda sistematik düşünme, hata ayıklama, örüntü tanıma ve işbirlikçi öğrenme becerilerini geliştirmesini sağlamaktadır. Bu nedenle algoritmik pedagojinin görünüm alanları, teknik araçlardan çok çocukların düşünme süreçlerini yapılandıran pedagojik deneyimler olarak değerlendirilmelidir.

Adaptif öğrenme sistemleri, öğrencilerin bireysel performansına, öğrenme hızına ve stilini temel alarak içerik ve zorluk seviyesini otomatik olarak ayarlar. Wong (2024) tarafından yürütülen hibrit tasarım çalışması, bilgisayarsız etkinliklerle başlayan ve Scratch gibi blok tabanlı araçlarla devam eden programların, 4. sınıf öğrencilerinin hesaplama problem çözme becerilerini anlamlı ölçüde artırdığını ortaya koymuştur. Benzer şekilde Martin ve arkadaşlarının (2024) geliştirdiği 3C Modeli (Context-Capability-Computation), somut bağlamdan (gerçek hayat problemi) yetkinlik kazanımına ve nihayet soyut kodlamaya aşamalı geçişi sağlayan güçlü bir çerçeve sunmaktadır.

Eğitici robotlar da adaptif öğrenmede önemli rol oynamaktadır. Vieira, Chiu ve Velasquez (2024), 5-6 yaş çocuklarıyla BeeBot robotu kullanılarak yapılan çalışmada dört seviyeli bir öğrenme süreci belirlemiştir:

Adım-adım çözüm (her adımı tek tek programlama),

Basit ayrıştırma (düz hatlar planlama),

İleri düzey ayrıştırma (dönüşleri entegre etme),

Tam algoritma tasarımı (bütün rotayı tek seferde programlama).

Eğitici robotlarla gerçekleştirilen etkinlikler, yalnızca teknik becerilerin geliştirilmesini değil; aynı zamanda bedenselleşmiş biliş (embodied cognition) süreçlerini de desteklemektedir. Çocukların fiziksel hareket, yön tayini, mekânsal planlama ve nesne etkileşimi yoluyla öğrenmesi, algoritmik düşünmenin somut deneyimlerle ilişkilendirilmesini kolaylaştırmaktadır. Özellikle erken çocukluk ve ilkokul döneminde bilişsel gelişimin bedensel deneyimlerle güçlü biçimde ilişkili olduğu düşünüldüğünde, robotik uygulamalar çocukların algoritmik süreçlerini yalnızca zihinsel değil fiziksel düzeyde de deneyimlemesine olanak sağlamaktadır.

YZ destekli araçlar, geleneksel testlerin ötesinde sürekli ve çok boyutlu değerlendirme imkânı sunmaktadır. Aravantinos vd. (2024), ilkokulda YZ'nin bilişsel (problem çözme, CT), duyuşsal (motivasyon, öz-yeterlik) ve psikomotor (ince motor beceriler) öğrenme çıktılarını izleyebildiğini vurgulamaktadır. Öğrenme analitikleri sayesinde öğretmenler, öğrencilerin hata kalıplarını, dikkat sürelerini ve ilerleme hızlarını gerçek zamanlı olarak görebilmektedir. Ancak bu uygulamalar, veri gizliliği ve algoritmik önyargı risklerini de beraberinde getirmektedir. Bu nedenle şeffaf ve açıklanabilir YZ sistemleri kullanımı önem kazanmaktadır.

Dijital sınıf yönetimi, algoritmik pedagojiyi rutin sınıf etkinlikleriyle bütünleştirir. Lee, Joswick ve Pole (2023), erken çocukluk ve ilkokul döneminde günlük etkinliklerin (el yıkama, sofrta hazırlama, tohum ekme, hikâye sıralama, puzzle ve blok oyunları) algoritmik düşünme becerilerini geliştirmek için nasıl uyarlanabileceğini detaylı biçimde göstermiştir. Bu bilgisayarsız etkinlikler, özellikle teknoloji erişimi sınırlı olan okullarda büyük avantaj sağlar. Bilgisayarsız etkinliklerin önemli avantajlarından biri, algoritmik düşünmeyi yüksek teknoloji altyapısına bağımlı olmadan öğretilir hale getirmesidir. Özellikle ilkokul çağındaki çocuklar için bedensel hareket, fiziksel materyaller ve oyun temelli etkileşimler, soyut algoritmik süreçlerin somutlaştırılmasını kolaylaştırmaktadır. Ayrıca bu yaklaşım, dijital araçlara erişimin sınırlı olduğu okullarda pedagojik eşitsizlikleri azaltma potansiyeli taşımaktadır. Bu yönüyle bilgisayarsız etkinlikler yalnızca alternatif bir öğretim yöntemi değil, aynı zamanda kapsayıcı ve erişilebilir bir pedagojik yaklaşım olarak değerlendirilebilir.

Dumancic, Rogulja ve Tomljenovic (2024) ise 1. sınıftan 4. sınıfa kadar somut metodolojik senaryolar önermektedir. Örneğin:

1. Sınıf: “Süslemeli Algoritmalar” (tersine mühendislik ve nesne eşleştirme). *Örnek etkinlik:* Gruplar, renkli kağıt parçalarından yapılmış bir “ejderha resmi”ni parçalara ayırır, her parçanın sırasını

not eder ve başka bir gruba algoritmayı vererek resmi yeniden oluşturmaya çalışır.

2. Sınıf: “Doğru ve Kısa Yap” (döngü içeren talimatlar).

Örnek etkinlik: “Doğadan Mesajlar” oyununda, engelli bir haritada kaşif rolündeki öğrenci en kısa yoldan hedefe ulaşmak için tekrar eden adımları (örneğin “3 adım ileri”) sayı ile kısaltarak yazar.

3. Sınıf: “Sağlıklı Algoritmalar” (seçim ve karar yapıları).

Örnek etkinlik: Öğrenciler bir “sağlıklı beslenme kutusu”na giren yiyecekleri sınıflandırır; sağlıklı ise yeşil kutuya, sağlıksız ise kırmızı kutuya yönlendiren bir algoritma yazar ve Scratch’te simüle eder.

4. Sınıf: “Şarkı Söyleyen Algoritmalar” (giriş değeri ve sesli çıktı).

Örnek etkinlik: Renkli küreleri programlayarak klavyeden tuşa basıldığında farklı notalar çalan basit bir “piyano” oyunu tasarlarlar; “Doğanın Sesi” etkinliğinde ise yağmur, rüzgar veya ateş seslerini tetikleyen algoritmalar oluştururlar.

Bu senaryolar, bilgisayarsız etkinliklerle başlar ve Scratch gibi araçlarla dijital ortama aktarılır. Hibrit yaklaşım (bilgisayarlı-bilgisayarsız), hem motivasyonu artırmakta hem de soyut kavramların somutlaşmasını sağlamaktadır.

BeeBot, KIBO, mBot gibi eğitici robotlar ve ScratchJr, Light-Bot gibi uygulamalar, ilkokulda algoritmik düşünmenin en etkili görünüm alanları arasındadır. Katyetova (2022), Kazakistan, Macaristan ve Slovakya müfredatlarında robotik ve kodlamanın giderek daha fazla yer aldığını belirtmekte; özellikle Macaristan’da “Dijital Kültür” dersi kapsamında robotik ve algoritmik konuların merkezi rol oynadığını vurgulamaktadır.

Sonuç olarak, ilkokulda algoritmik pedagojinin görünüm alanları çok çeşitlidir: günlük rutinlerden robotik etkinliklere, blok tabanlı programlamadan YZ destekli adaptif sistemlere kadar

uzanmaktadır. Bu uygulamaların ortak özelliği, çocuğun aktif katılımını, somuttan soyuta aşamalı geçişi ve öğretmenin kolaylaştırıcı rolünü ön plana çıkarmasıdır. Etkili bir algoritmik pedagoji, teknolojinin araç olarak kaldığı, ancak pedagojik amaca hizmet ettiği dengeli bir yaklaşım gerektirir.

Sosyal robotlar, sanal öğrenme partnerleri, YZ koçları ve Teachable Machine gibi araçlar, öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına göre uyarlanmış geri bildirim sağlamaktadır. Öğrenciler hem YZ kavramlarını öğrenir hem de YZ ile öğrenir (Aravantinos vd., 2024). Bu bağlamın öğrenme çıktıları şu şekildedir: bilişsel öğrenme çıktıları olarak; anlama, hesaplama, düşünme, problem çözme, yaratıcılık; duyuşsal öğrenme çıktıları olarak: motivasyon artışı, öz-yeterlik, işbirliği, YZ'ye karşı olumlu tutum, empati ve psikomotor öğrenme çıktıları olarak, ince motor becerilerde iyileşme (örneğin yazı yazma, çizim).

Pedagojik Otoritenin Dönüşümü

Öğretmenler, uygulamaları sınıfta projektörle göstererek model olmalı, çocukları sırayla uygulamayı kullanmaya davet etmeli ve geri bildirim vermelidir. Uygulamalar anında geri bildirim sağladığı için öğretmen rehberliğiyle birleştiğinde çok etkili olur (Yadav ve Chakraborty, 2023). Öğretmenler, YZ araçlarıyla öğrenci etkileşimlerini kolaylaştırma, rehberlik etme ve değerlendirme rolü üstlenmelidir. YZ, öğretmenin işini zenginleştirir ancak öğretmenin YZ'yi etkili kullanabilmesi için profesyonel gelişim şarttır. Öğretmenler YZ okuryazarlığına, etik sorunlara ve müfredat tasarımına hazır olmalıdır. YZ'nin sınıf ortamına entegrasyonu, öğretmen eğitimini dönüştürmektedir. Eğitimciler yalnızca olumlu tutuma sahip değil, aynı zamanda bilgi ve becerilerini geliştirmek için profesyonel eğitime istekli olduklarını göstermelidirler (Aravantinos vd., 2024).

Bununla birlikte, adaptif öğrenme sistemlerinin pedagojik süreçlerde artan kullanımı, öğretmenin rolünün yeniden tanımlanmasını da gündeme getirmektedir. Öğrenme süreçlerinin yalnızca veri temelli performans göstergeleri üzerinden değerlendirilmesi, çocukların duygusal, sosyal ve yaratıcı gelişim boyutlarının geri planda kalmasına yol açabilir. Bu nedenle YZ destekli sistemlerin pedagojik karar alma süreçlerinde belirleyici değil destekleyici bir araç olarak konumlandırılması önem taşımaktadır. Teknolojik sistemlerin sağladığı otomatik geri bildirimler, öğretmenin pedagojik gözleminin ve insani etkileşiminin yerini almamalıdır.

Öğretmenler, doğrudan kod öğretmek yerine bağlamı kuran, çocukların bilişim teknolojilerine ilişkin yeteneklerini keşfettiren ve öğrencilerin kendi dilini kodla ilişkilendiren bir kolaylaştırıcı rolüne geçmelidir. Bu yaklaşım, öğretmenin teknolojik bilgi eksikliğini pedagojik güçle telafi edebilir. Öğrenciler, kendi projelerini tasarlayıp uygularken yaratıcı ve kalıcı öğrenme deneyimi yaşar; öğretmen ise modelleme ve yansıtma süreçlerini destekleyen bir lider olur (Martin vd., 2024). Öğretmenler, bilgisayar ve YZ teknolojilerine bağımlı kalmadan geleneksel yöntem etkinliklerle kavramları somutlaştırarak, ardından öğrencilerin kendi becerilerini yaratmasına rehberlik etmelidir. Bu, öğretmen rolünü bilgi aktarıcısından kolaylaştırıcıya dönüştürmektir. Öğretmen eğitimi ve ders planları, bilgisayar bilimi geçmişi olmayan öğretmenler için de uygulanabilir olacak şekilde tasarlanmalıdır (Wong, 2024). Öğretmenlerin çoğu, hesaplamalı düşünme konularını öğretmek için yeterince nitelikli olmadıklarını düşünmektedir. İlkokulda algoritmik düşünme öğretiminde bilgisayar kullanımı en aza indirilmeli veya tamamen kaçınılmalıdır (Dumancic, Rogulja ve Tomljenovic, 2024).

İlkokulda Algoritmik Pedagojinin Pedagojik Riskleri

AD eğitiminde karşılaşılan başlıca zorluklar şunlardır (Su ve Yang, 2023):

- 1.Derinlemesine AD öğrenmesinin sağlanamaması,
- 2.Geniş yaş aralığı için geçerli ve güvenilir AD değerlendirme araçlarının eksikliği,
- 3.Uygun öğrenme araçlarının seçimi,
- 4.Genç öğrenenler için yaşa uygun etkinliklerin tasarlanması

7 yaşındaki çocuklar sol-sağ kavramında karışıklık yaşayabilir, benzer nesneleri ayırt etmekte zorlanabilir ve uzun talimat dizilerinde hata yapabilir. Uygulamalar karmaşık semboller ve jestler içerdiğinde çocuklar zorlanabilir. Bu nedenle yaşa uygun, basit arayüzlü uygulamalar seçilmelidir olur (Yadav ve Chakraborty, 2023). Öğrencilerin sadece takip ederek kod kopyalama yaklaşımı, kavramsal anlayışı engelleyebilir ve yüzeysel öğrenmeye yol açar. Bunun yerine bağlamsal, işbirlikçi ve somuttan soyuta geçiş sağlayan modeller tercih edilmelidir (Martin vd., 2024).

AD eğitimi, çocukların eleştirel düşünme, beden-materyal etkileşimi ve el-göz koordinasyonu gibi becerilerini de geliştirmektedir. Ancak sosyoekonomik durum ve cinsiyet faktörleri, AD öğrenme fırsatlarında eşitsizliğe yol açabilmektedir (Su ve Yang, 2023).

YZ'nin uygulanması etik ikilemler yaratabilir: veri gizliliği, önyargı, erişim eşitsizliği ve öğretmenlerin YZ bilgisi eksikliği. Özellikle erken çocukluk döneminde konunun hasasiyeti ve önemi stratejik önemdedir. YZ araçları yaşa uygun olmayabilir, karmaşık semboller ve jestler çocuklar için zorlayıcı olabilir. Ayrıca öğretmenlerin YZ'yi müfredata entegre etme konusunda rehberlik ve eğitim eksikliği önemli bir risk olarak öne çıkmaktadır (Aravantinos vd., 2024).

Algoritmik düşünme eğitiminde değerlendirme araçlarında büyük çeşitlilik olduğu, standartlaşma ve uzlaşmada farklılıklar olduğu görülmektedir. Uzun süreli izleme çalışmalarının eksikliği, öğrenilen becerilerin kalıcılığı konusunda belirsizlikler yaratmaktadır (Paraskevopoulou-Kollia vd., 2025). Geleneksel algoritmaların dayatılması çocukların sayısal düşünme gelişimini engelleyebilir. Bunun yerine öğrencilerin kendi algoritmalarını icat etmesine izin verilmelidir. Müfredatta algoritmik düşünmeye yeterince yer ayrılmaması ve öğretmenlerin bilgisayar bilimi eğitiminin yetersizliği önemli risklerdir (Karakostas vd., 2022).

Vieira, Chiu ve Velasquez (2024) tarafından yapılan bir çalışma, 5-6 yaş arası çocukların BeeBot robotuyla gerçekleştirdiği algoritma tasarımı etkinliklerinde dört temel yaklaşım sergilediğini ortaya koymuştur: adım-adım çözüm, basit ayrıştırma, ileri düzey ayrıştırma ve tam algoritma tasarımı. Araştırmacılar, bu sürecin yanı sıra çocukların plan yapma, sayma, dönüşleri anlama ve zihinsel döndürme gibi bilişsel zorluklarla karşılaştığını da belirlemiştir. Bu bulgular, algoritmik düşünmenin erken çocuklukta somut materyaller ve eğitici robotlar aracılığıyla aşamalı olarak geliştirilebileceğini göstermekle birlikte, aynı zamanda öğretmenlere öğrencilerin mevcut durumlarını belirleyerek uygun desteği uygun durumlarda sağlamaları gerektiğini de somutlaştırmaktadır.

Etik Boyut: İlkokulda Yapay Zekâ ve Eğitim Etiği

Yapay zekâ destekli algoritmik pedagojinin ilkokul eğitime entegrasyonu, önemli etik ikilemleri de beraberinde getirmektedir. Çocukların veri nesnesi haline gelmesi, algoritmik önyargılar, şeffaflık eksikliği ve gizlilik sorunları, bu alandaki en kritik endişeler arasında yer almaktadır. Aravantinos ve arkadaşlarının (2024) ilkokul settinglerinde YZ uygulamalarına dair sistematik derlemesi,

etik kaygıların pedagojik faydaları gölgede bırakabileceğini vurgulamaktadır.

Çocuk Verilerinin Gizliliği ve Veri Güvenliği: İlkokul çağındaki çocuklar, adaptif öğrenme sistemleri, öğrenme analitikleri ve YZ destekli değerlendirme araçları aracılığıyla yoğun veri üretmektedir. Bu veriler (performans, davranış, dikkat süresi, hatta duygusal durum) çoğu zaman yetişkin denetimi dışında toplanmakta ve işlenmektedir. Çocukların veri koruma hakları sıklıkla ihmal edilmekte, rızaları alınmadan uzun süreli profillemeye yapılabilmektedir. Bu durum, çocukların gelecekteki fırsatlarını etkileyebilecek kalıcı dijital izler bırakmaktadır.

Algoritmik Önyargılar ve Adalet: YZ sistemleri, eğitimde kullanıldığında kültürel, sosyoekonomik ve cinsiyet temelli önyargıları pekiştirebilmektedir. Özellikle gelişmekte olan ülkelerde veya dezavantajlı gruplarda eğitilen modeller, bu önyargıları sistematik hale getirerek dijital eşitsizliği derinleştirebilir. Aravantinos vd. (2024), YZ'nin ilkokul ortamlarında “eşitlikçi olmayan öğrenme deneyimleri” yaratma riskine dikkat çekmektedir.

Şeffaflık ve Açıklanabilirlik: Çoğu YZ destekli adaptif sistem “kara kutu” niteliğindedir. Öğretmenler ve veliler, sistemin bir öğrenciyi neden belirli bir seviyeye yerleştirdiğini, hangi verilere dayanarak öneride bulunduğunu veya neden belirli bir içeriği tavsiye ettiğini tam olarak anlayamamaktadır. Bu durum, pedagojik karar alma süreçlerinde öğretmenin mesleki özerkliğini zayıflatmakta ve hesap verebilirliği zorlaştırmaktadır.

Çocuk Hakları ve Dijital Etik: Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Sözleşmesi'nin ruhu doğrultusunda, çocuklar dijital ortamda da korunma, katılım ve gelişme haklarına sahiptir. Algoritmik pedagoji uygulamalarında bu haklar şu açılardan riske girmektedir:

Mahremiyet hakkı

Oyun ve dinlenme hakkı (aşırı ekran süresi ve performans baskısı)

Ayrımcılığa uğramama hakkı

Karar süreçlerine katılım hakkı (yaşına uygun şekilde)

Yapay Zekâ Sistemlerinin Pedagojik Sorumluluğu: YZ araçları artık sadece “araç” değil, pedagojik aktör haline gelmektedir. Bu sistemlerin de etik sorumluluk taşıması gerekmektedir. Sistemlerin yaşa uygun tasarımı, kültürel duyarlılık, erişilebilirlik ve zarar azaltma ilkeleri, tasarım aşamasından itibaren gözetilmelidir. Öğretmenler ise bu sistemleri eleştirel bir biçimde kullanma ve gerektiğinde devre dışı bırakma yetkisine sahip olmalıdır.

İlkokulda algoritmik pedagoji ve YZ entegrasyonu, etik bir çerçeveye oturtulmadan sürdürülebilir değildir. Bu çerçeve şu unsurları içermelidir:

Çocuk merkezli veri koruma politikaları ve yaşa uygun aydınlatılmış rıza mekanizmaları,

Algoritmaların düzenli etik denetimi ve önyargı taraması,

Öğretmenlere etik okuryazarlık eğitimi,

Şeffaflık ilkesi,

Ebeveyn ve çocuk katılımı ile karar alma süreçleri.

Ancak en önemlisi, teknolojinin insan gelişiminin hizmetinde olması gerektiğidir. Yapay zekâ, öğretmenin yerini almamalı; aksine öğretmenin pedagojik karar alma yetkisini güçlendirmeli ve her çocuğun bütüncül gelişimini desteklemelidir.

Türkiye’de Algoritmik Pedagoji

Türkiye’de ilkokul düzeyinde algoritmik düşünme becerilerinin geliştirilmesi, Millî Eğitim Bakanlığı’nın 2018 ve 2023

yıllarında yayımladığı Bilişim Teknolojileri ve Yazılım Dersi öğretim programlarıyla yakından ilişkilidir. 2018 programı, ilkokul (1-4. sınıflar) ve ortaokul düzeyinde temel dijital okuryazarlık, problem çözme ve programlama girişi odaklı bir yapı sunarken; 2023 Ortaöğretim Programı ise daha modüler, beceri odaklı ve yapay zekâya uzanan ileri düzey bir yaklaşımla güncellenmiştir. Bu iki program birlikte değerlendirildiğinde, Türkiye’de algoritmik pedagojinin evrimini, güçlü yönlerini ve hâlâ var olan boşlukları ortaya koymaktadır (MEB, 2018; MEB, 2023). 2018 Programı beş ana tema etrafında yapılandırılmıştır: Bilişim Teknolojileri, Etik ve Güvenlik, İletişim-Araştırma-İş Birliği, Ürün Oluşturma ve Problem Çözme ve Programlama. Özellikle son tema, günlük hayat rutinlerinden (evden okula gitme rotası, talimat dizileri) başlayarak bilgisayarsız (unplugged) etkinlikleri teşvik etmekte, basit sıralı mantık, karar yapıları ve blok tabanlı araçlara (ScratchJr vb.) geçişi öngörmektedir. Program, yapılandırmacı yaklaşımı benimseyerek öğretmeni rehber konumuna yerleştirmiş ve hibrit (bilgisayarsız + bilgisayarlı) pedagojiye kapı aralamıştır. 2023 Ortaöğretim Programı ise önemli bir sıçrama kaydetmiştir. “Bilgi İşlemsel Düşünme Becerileri”ni programın çekirdeğine yerleştirerek soyutlama, mantıksal düşünme, test etme-hata ayıklama, algoritmik düşünme ve genelleme becerilerini açıkça tanımlamıştır. “Programlamaya Giriş ve Algoritma” modülü, algoritma tasarımı, akış diyagramları, karar-döngü yapıları ve hata ayıklama konularını detaylı biçimde ele alırken; robotik kodlama ve Yapay Zekâ Uygulamaları modülleriyle güncel teknolojilere doğrudan entegrasyon sağlamıştır. Modüler yapı, öğrencilerin ilgi ve yeteneklerine göre derinleşme imkânı sunmaktadır.

Türkiye’de ilkokul düzeyinde algoritmik düşünme becerilerinin geliştirilmesi, MEB’in 2018 yılında yayımladığı Bilişim Teknolojileri ve Yazılım Dersi öğretim programıyla kurumsal bir zemine oturmuştur. Program beş ana tema üzerine

kurulmuştur: Bilişim Teknolojileri, Etik ve Güvenlik, İletişim-Araştırma-İş Birliği, Ürün Oluşturma ve Problem Çözme ve Programlama. Son tema, günlük hayat rutinlerinden başlayarak bilgisayarsız etkinlikleri, basit sıralı mantık ve karar yapılarını kapsamaktadır.

2023 Ortaöğretim Programı ise "Bilgi İşlemsel Düşünme Becerileri"ni merkeze alarak algoritmik düşünme, soyutlama, hata ayıklama ve genelleme becerilerini açıkça tanımlamıştır. Robotik kodlama ve Yapay Zekâ Uygulamaları modülleriyle güncel teknolojilere doğrudan entegrasyon sağlanmıştır.

Bu iki program birlikte değerlendirildiğinde önemli bir ilerleme görülmektedir: algoritmik düşünme, dağınık bir tema olmaktan çıkıp merkezi bir beceri haline gelmiştir. Ancak bu ilerleme eşitsiz bir ivmeyle gerçekleşmiştir. İlkokul (2018) ile ortaöğretim (2023) programları arasında sistematik bir gelişim basamağı tanımlanmamış; öğrenme çıktıları sınıf düzeylerine göre yeterince ayrıştırılmamıştır. Vieira ve arkadaşlarının (2024) beş-altı yaş çocuklarıyla ortaya koyduğu dört aşamalı gelişim modeli gibi bir ilerleme çerçevesi, Türkiye programlarında henüz karşılık bulmamaktadır.

Mevcut durum düşünüldüğünde; programların güçlü yönlerini birleştiren dört aşamalı bir modelin yararlı olacağı düşünülmektedir:

1.Temel Keşif (1-2. sınıf – 2018 temelli): Bilgisayarsız etkinlikler, bedensel talimat oyunları, somut sıralama.

2.Somut Algoritma (2-3. sınıf): Eğitici robotlar (BeeBot vb.) ve basit blok tabanlı araçlar.

3.Yapısal Programlama (3-4. sınıf): Akış diyagramları, karar-döngü yapıları, hata ayıklama (2018 + 2023 geçişi).

4.İleri Uygulama ve YZ (5. sınıf ve sonrası): 2023 programındaki modüllere güçlü geçiş (robotik, yapay zekâ projeleri).

Programın 2018'den 2023'e algoritmik pedagoji açısından önemli bir ilerleme gösterdiği söylenebilir. "Programlamaya Giriş ve Algoritma" modülü, algoritma kavramı, problem çözme, akış diyagramları, temel programlama kavramları, karar-döngü yapıları ve hata ayıklama konularını detaylı biçimde ele almaktadır. Öğrencilerin günlük hayat problemlerinden yola çıkarak algoritma tasarımları, akış diyagramı oluşturmaları, tasarladıkları algoritmaları test etmeleri ve hatalarını düzeltmeleri beklenmektedir. Ayrıca robotik kodlama ve yapay zekâ modülleriyle pratik uygulama ve ileri düzey entegrasyon imkânı sunulmaktadır. Sonuç olarak, 2023 Bilişim Teknolojileri ve Yazılım Dersi Öğretim Programı algoritmik pedagoji açısından önemli bir adım olsa da ilkökul düzeyinde güçlü bir temel oluşturulmadan tam verim alınması güçtür. Bu nedenle programın ilkökul ile daha uyumlu hâle getirilmesi, öğretmenlere yönelik kapsamlı hizmet içi eğitimler düzenlenmesi, kırsal okullar için düşük maliyetli materyal destekleri sağlanması ve pilot hibrit uygulama çalışmaları yapılması kritik öneme sahiptir.

Müfredat metni ile sınıf gerçekliği arasındaki mesafe, Türkiye bağlamında özellikle belirgindir. Bu boşluğu yaratan başlıca etkenler üç başlık altında ele alınabilir.

Altyapı eşitsizlikleri: Türkiye'de okullar arasındaki dijital altyapı farklılıkları, program hedeflerinin uygulanabilirliğini doğrudan etkilemektedir. Kırsal bölgelerdeki devlet okullarında bilgisayar, tablet ve internet erişimi yetersizliği yaygın bir sorun olmaya devam etmektedir. Bu durum, 2018 programının "Ürün Oluşturma" ve "Problem Çözme ve Programlama" temalarını büyük ölçüde işlevsiz kılabilmektedir. Öte yandan bilgisayarsız (unplugged) etkinliklerin programa dahil edilmesi, altyapı

bağımlılığını azaltma açısından olumlu bir adım olmakla birlikte; bu etkinliklerin sınıf düzeyinde nasıl uygulanacağına dair yeterli pedagojik kılavuz bulunmamaktadır.

Öğretmen yeterliliği: Katyetova'nın (2022) Kazakistan örneğinde de vurguladığı gibi, müfredat reformları öğretmen eğitimindeki dönüşümle eş zamanlı yürütülmediğinde hedeflenen kazanımlar gerçekleşmemektedir. Türkiye'de Bilişim Teknolojileri ve Yazılım dersini yürüten öğretmenlerin algoritmik pedagoji konusundaki hizmet içi eğitim altyapısı, programın öngördüğü pedagojik derinliği karşılayacak düzeyde değildir. Dumancic ve arkadaşlarının (2024) bulgularının da işaret ettiği gibi, öğretmenlerin büyük çoğunluğu hesaplamalı düşünme konularını öğretmek için yeterince donanımlı hissetmemektedir.

Değerlendirme araçlarının yokluğu: Paraskevopoulou-Kollia ve arkadaşlarının (2025) sistematik derlemesinde de tespit edildiği üzere, algoritmik düşünme becerilerini ölçmeye yönelik standartlaştırılmış ve güvenilir araçların geliştirilmesi uluslararası düzeyde hâlâ eksik bir alan olmaya devam etmektedir. Türkiye'de bu sorun daha da belirgindir: mevcut programlarda algoritmik düşünme kazanımları için özgün ölçme-değerlendirme çerçeveleri tanımlanmamıştır.

Türkiye programını uluslararası örneklerle karşılaştırırken dikkatli olmak gerekmektedir; çünkü program içeriğinin varlığı ile uygulamanın kalitesi farklı boyutlardır. Bununla birlikte üç boyutta anlamlı bir karşılaştırma yapılabilir: müfredattaki merkezi konum, öğretmen eğitimi altyapısı ve hibrit yaklaşımın benimsenmesi.

Macaristan'ın "Dijital Kültür" dersi, algoritmik düşünmeyi ilkokuldan itibaren merkezi bir beceri olarak tanımlamakta ve öğretmenlere yönelik kapsamlı bir destek altyapısıyla desteklenmektedir. Kazakistan'ın "Dijital Okuryazarlık" programı ise birinci sınıftan itibaren robotik etkinlikleri müfredata entegre

etmiştir. Her iki örnekte de dikkat çekici olan yalnızca program içeriği değil; pedagojik materyallerin, değerlendirme araçlarının ve öğretmen yetiştirme süreçlerinin programla eş zamanlı geliştirilmiş olmasıdır. Türkiye'de ise program reformu ile bu destekleyici altyapının gelişimi arasındaki eşzamansızlık, uygulamada ciddi kırılğanlıklar yaratmaktadır. Bu bağlamda Türkiye programı, içerik açısından uluslararası standartlara yaklaşmakla birlikte; pedagojik destek, eşit erişim ve sistematik değerlendirme boyutlarında önemli boşluklar barındırmaktadır.

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli (MEB, 2024) kapsamında 2025 itibarıyla başlayan güncellemeler, algoritmik düşünme ve yapay zekâ farkındalığını müfredatın merkezine taşıma eğilimi göstermektedir. Bu yönelim, uluslararası literatürde vurgulanan erken yaşta sistematik AD eğitimi gerekliliğiyle (Wing, 2008; Su & Yang, 2023) örtüşmektedir. Ancak program içeriğindeki bu dönüşümün somut öğrenme çıktılarına dönüşebilmesi, öğretmen eğitimi ve altyapı desteğiyle eş zamanlı yürütülmesine bağlıdır. Mevcut programların güçlü yönlerini birleştiren ve uluslararası literatürle uyumlu dört aşamalı bir model şu şekilde tanımlanabilir:

1. Aşama — Temel Keşif (1-2. sınıf): Bilgisayarsız etkinlikler, bedensel talimat oyunları ve somut sıralama görevleri. Bu aşamada teknolojik araç zorunlu değildir; günlük yaşam rutinleri (yol tarifi, yemek tarifi, puzzle sıralama) algoritmik düşünmenin somut temeli olarak kullanılır.

2. Aşama — Somut Algoritma (2-3. sınıf): BeeBot gibi eğitici robotlar ve ScratchJr gibi basit blok tabanlı araçlar aracılığıyla adım-adım programlama ve basit ayrıştırma becerilerinin geliştirilmesi. Vieira ve arkadaşlarının (2024) dört aşamalı gelişim modeli bu basamak için doğrudan bir çerçeve sunmaktadır.

3. Aşama — Yapısal Programlama (3-4. sınıf): Akış diyagramları, karar ve döngü yapıları, hata ayıklama. Bu aşamada

2018 programının programlama teması ile 2023 programının "Bilgi İşlemsel Düşünme" çerçevesi arasında köprü kurulmaktadır.

4. Aşama — İleri Uygulama ve YZ (5. sınıf ve sonrası): 2023 programındaki robotik kodlama ve yapay zekâ modüllerine güçlü bir geçiş. Bu aşamada öğrencilerin daha önceki basamaklarda edindiği algoritmik düşünme temeli, YZ kavramlarını anlamlandırmak için bir çıkış noktası olarak kullanılır.

Bu modelin işlevsellik kazanabilmesi için yalnızca program revizyonu yeterli değildir. Öğretmenlere yönelik basamaklı hizmet içi eğitim programları, kırsal okullar için düşük maliyetli materyal kitleleri, sınıf düzeyine göre ayrıştırılmış değerlendirme araçları ve pilot uygulama çalışmalarından elde edilecek geri bildirimler bu modelin sürdürülebilirliği için zorunlu destekleyici unsurlardır.

Sonuç ve Değerlendirme

İlkokulda algoritmik pedagojinin genel bağlamı incelendiğinde ortak noktanın teknoloji kullanımından çok düşünme süreçlerinin yapılandırılması olduğu görülmektedir. Robotik uygulamalar, blok tabanlı programlama araçları, günlük yaşam etkinlikleri ve yapay zekâ destekli sistemler; çocukların aktif katılımını, problem çözme becerilerini ve sistematik düşünme süreçlerini destekleyen pedagojik ortamlar oluşturmaktadır. Bu bağlamda algoritmik pedagoji, çocukları pasif teknoloji kullanıcıları haline getirmeyi değil; eleştirel düşünebilen, çözüm üretebilen ve dijital dünyayı anlamlandırabilen bireyler olarak yetiştirmeyi hedefleyen bütüncül bir yaklaşım olarak değerlendirilebilir. Algoritmik pedagoji, yalnızca çocuklara kod yazmayı öğretmeyi amaçlayan teknik bir yaklaşım değil; problem çözme, yaratıcılık, işbirliği, dijital okuryazarlık ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirmeyi hedefleyen bütüncül bir pedagojik paradigma olarak değerlendirilmektedir.

Erken çocuklukta algoritmik düşünme eğitimi, çocukları dijital çağın verimli ve yaratıcı problem çözücüleri haline getirme potansiyeline sahiptir. Ancak bu eğitim, çocukların bütüncül gelişimini merkeze alan, oyun temelli ve yaşa uygun bir yaklaşımla yürütülmelidir (Zeng, Yang ve Bautista, 2023). AD eğitimi, erken çocuklukta yeni öğrenme fırsatları yaratmakta ve çocukların hem bilişsel hem de bilişsel olmayan becerilerini geliştirmektedir. Ancak yaşa uygunluk, güvenilir ölçme-değerlendirme ve öğretmen yeterliliği gibi zorluklar göz ardı edilmemelidir.

Algoritmik düşünme, yalnızca teknoloji görevlerinde değil, tüm bilimsel görevlerde ve günlük hayatımızda da önemlidir. Bu nedenle modern hesaplamalı düşünmenin okuma, yazma ve matematik gibi temel alanlarla birlikte okulda öğretilmesi gerekmektedir. Bilgi, insan düşüncesinin ve düşünme yeteneğinin oluşumunu etkileyen temel faktördür. Bu nedenle modern medeni toplumun gelişimi, bilgi işlem sürecinin karakteristiği ile belirlenir.

Algoritmik düşünme, yalnızca kod yazmak değil; farklı çözümleri karşılaştırma, soyutlama ve genelleme becerisidir. Bu beceriler, matematik ve diğer disiplinlerle güçlü bağlantılar kurmayı sağlar. Öğretmenler, öğrencilerin algoritmaları ‘nesne’ olarak görmesini destekleyerek, sadelik ve okunabilirlik gibi yüksek düzey kriterleri geliştirmelidir.

YZ, ilkokul eğitiminde öğretme-öğrenme süreçlerini dönüştürme potansiyeline sahiptir. Ancak insan merkezli pedagoji korunmalı, öğretmenlerin vazgeçilmez rolü vurgulanmalı ve eleştirel dijital okuryazarlık geliştirilmelidir. YZ’nin ilkokula entegrasyonu için öğretmen eğitimi, yaşa uygun araçlar ve etik çerçeveler öncelikli olmalıdır (Aravantinos vd., 2024).

Son olarak unutmamak gerekir ki; bilgisayar kullanmadan algoritmik düşünme öğretimi mümkündür. Etkinlik olarak; sözlükte kelime arama (sıralı vs ikili arama), sayıları kapak altında bulma,

matematik işlemlerini adım adım yazma gibi etkinlikler algoritmik düşünmenin bir yansıması olarak düşünülmelidir (Karakostas vd., 2022).

Kaynakça

- Aravantinos, S., Lavidas, K., Voulgari, I., Papadakis, S., Karalis, T., & Komis, V. (2024). Educational approaches with AI in primary school settings: A systematic review of the literature available in Scopus. *Education Sciences*, 14(7), 744.
- Bers, M. U., Gonz'alez-Gonz'alez, C., & Armas-Torres, M. B. (2019). Coding as a playground: Promoting positive learning experiences in childhood classrooms. *Computers & Education*, 138, 130–145. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2019.04.013>.
- Dumancic, M., Rogulja, N., & Tomljenovic, K. (2024). The Importance of Algorithmic Thinking Development in Primary Education. In *2024 47th MIPRO ICT and Electronics Convention (MIPRO)* (653-658). IEEE.
- Jeannette, M. (2006). Computational Thinking" communications of the ACM. *Communications of the ACM*, 49(3), 33-35.
- Katyetova, A. (2022). Development of algorithmic and programming thinking at primary school in state educational programs. *Trendy ve vzdělávání*, 15(1), 26-36.
- Karakostas, A., Liarokapis, V., & Vlachou, A. (2022). Introducing algorithmic thinking in primary education in greece. In *2022 7th South-East Europe Design Automation, Computer Engineering, Computer Networks and Social Media Conference (SEEDA-CECNSM)* (pp. 1-6). IEEE.
- Lee, J., Joswick, C., & Pole, K. (2023). Classroom play and activities to support computational thinking development in early childhood. *Early Childhood Education Journal*, 51(3), 457-468.
- Martin, D. A., Curtis, P., & Redmond, P. (2024). Primary school students' perceptions and developed artefacts and language from learning coding and computational thinking using the 3C

- model. *Journal of Computer Assisted Learning*, 40(4), 1616-1631.
- MEB (2018). *İlkokul ve ortaokul bilişim teknolojileri ve yazılım dersi öğretim programı*. T.C. Milli Eğitim Bakanlığı, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- MEB (2023). *Ortaöğretim bilişim teknolojileri ve yazılım dersi öğretim programı*. T.C. Milli Eğitim Bakanlığı, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- MEB (2024). *Türkiye yüzyılı maarif modeli öğretim programları ortak metni*.
https://tymm.meb.gov.tr/upload/brosur/ortak_metin.pdf
20.12.2025
- Mills, K., Coenraad, M., Ruiz, P., Burke, Q., & Weisgrau, J. (2021). In *Computational thinking for an inclusive world: A resource for educators to learn and lead. Digital promise*.
<http://hdl.handle.net/20.500.12265/138>.
- Paraskevopoulou-Kollia, E. A., Michalakopoulos, C. A., Zygouris, N. C., & Bagos, P. G. (2025). Computational Thinking in Primary and Pre-School Children: A Systematic Review of the Literature. *Education Sciences*, 15(8), 985.
- Su, J., & Yang, W. (2023). A systematic review of integrating computational thinking in early childhood education. *Computers and Education Open*, 4, 100122.
- Vieira, C., Chiu, J., & Velasquez, B. (2024). Towards a learning progression of sequencing and algorithm design for five-and six-years-old children engaging with an educational robot. *Computer Science Education*, 34(4), 596-616.
- Wing, J. M. (2011). Research Notebook: Computational Thinking- What and Why? *The Link*. Retrieved from
<https://www.cs.cmu.edu/link/research-notebook-computational-thinkingwhat-and-why> 11.05.2026
- Wing, J. M. (2008). Computational thinking and thinking about computing. *Philosophical Transactions of the Royal Society A:*

- Mathematical, Physical and Engineering Sciences*, 366(1881), 3717-3725.
- Wong, G. K. (2024). Amplifying children's computational problem-solving skills: A hybrid-based design for programming education. *Education and Information Technologies*, 29(2), 1761-1793.
- Wong, G. K., Jian, S., & Cheung, H. Y. (2024). Engaging children in developing algorithmic thinking and debugging skills in primary schools: A mixed-methods multiple case study. *Education and Information Technologies*, 29(13), 16205-16254.
- Yadav, S., & Chakraborty, P. (2023). Introducing schoolchildren to computational thinking using smartphone apps: A way to encourage enrollment in engineering education. *Computer applications in engineering education*, 31(4), 831-849.
- Yang, W., Ng, D. T. K., & Gao, H. (2022). Robot programming versus block play in early childhood education: Effects on computational thinking, sequencing ability, and self-regulation. *British Journal of Educational Technology*, 1–25. <https://doi.org/10.1111/bjet.13215>
- Zeng, Y., Yang, W., & Bautista, A. (2023). Computational thinking in early childhood education: Reviewing the literature and redeveloping the three-dimensional framework. *Educational Research Review*, 39, 100520.

BÖLÜM 6

SINIF ÖĞRETMENLERİNİN GÖZÜNDEN YARATICILIK VE OKUL DENEYİMİ¹

MUSTAFA RAŞİT ÖNDER²
HASAN BALTACI²

Giriş

Son yıllarda bilgi ve teknoloji alanında yaşanan hızlı değişimler, bireylerin karşılaştıkları sorunlara özgün çözümler üretebilme, farklı bakış açıları geliştirebilme ve yenilikçi düşünceler ortaya koyabilme becerilerini daha önemli hâle getirmiştir. Buna paralel olarak otoritelerin, özellikle çocuk ve gençlerin eğitimiyle ilgili dünyadaki gelişmeleri göz önünde bulundurarak yeni yapılanmalara gittiklerini ve farklı eğitim modellerini uygulamaya çalıştıklarını görmekteyiz. Dünyadaki tüm gelişmiş ülkelerin,

¹ Bu araştırma “*Sınıf öğretmenlerinin gözünden yaratıcılık ve okul. Bir fenomenolojik çalışma*” başlıklı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

² Milli Eğitim Bakanlığı, Orcid: 0000-0002-5912-2673

² Doç. Dr., Amasya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Orcid:0000-0001-8634-3378

bedensel ve ruhsal olarak sağlıklı, bağımsız karar verebilen, özgüveni yüksek, yaratıcı çocuklar yetiştirmeye yönelik çabalar içerisinde oldukları görülmektedir. Ülkemizde dünyadaki bu gelişmeleri dikkate alarak çocuk eğitimiyle ilgili çalışmalara ağırlık vermeye başlamıştır. Dolayısıyla yaratıcılık kavramı ön planda olmaya başlamış, okul, öğretmen, öğrenci ve velinin içerisinde yer aldığı, aslında adı konulmamış bir “eğitim alanı” terimi gündeme gelmiştir.

Bireyin eğitim yaşamı incelendiğinde, ilkokul döneminin çocuk gelişimi açısından belirleyici bir süreç olduğu görülmektedir. Okul öncesi eğitim sonrasında çocukların sistemli ve planlı eğitimle ilk kez karşılaştıkları dönem ilkokul dönemidir. Bu süreçte çocukların bilişsel, duyuşsal ve sosyal gelişimlerinin temelleri atılmakta; öğrenmeye yönelik tutumları, düşünme biçimleri ve davranış örüntüleri şekillenmektedir. İlkokul yılları, bireyin ilerleyen yaşamında sahip olacağı akademik ve kişisel özelliklerin oluşmasında önemli bir yere sahiptir. Dolayısıyla ilkokul öğrencilerinin yaratıcı bir birey olarak yetiştirilmelerinde sınıf öğretmenlerinin ayrı bir önemi vardır. Bu nedenle yaratıcılık, çocuk, okul bağlamında sınıf öğretmenlerinin düşüncelerini alarak analiz etmek ve değerlendirmek çocukların yaratıcı bir birey olarak geleceğe hazırlanmasında önemli katkılar sağlayacaktır.

Kuramsal Çerçeve

Öğretmenlik Mesleği

Öğretmenlik, bireylerin bilgi, beceri ve değer kazanımlarını destekleyen önemli bir meslek alanıdır. Türk Dil Kurumuna göre öğretmen; öğretmeyi meslek edinmiş kişi olarak tanımlanmaktadır (TDK, 2019). Ancak öğretmenlerin görevleri yalnızca bilgi

aktarmakla sınırlı değildir. Öğretmenler aynı zamanda öğrencilerin gelişimine rehberlik eden, toplumsal değerlerin aktarımında rol üstlenen ve bireylerin kişilik gelişimine katkı sağlayan kişiler olarak görülmektedir (Özden, 1999).

Türkiye’de öğretmen yetiştirme sistemi tarihsel süreç içerisinde çeşitli değişiklikler geçirmiştir. Osmanlı Devleti’nin son dönemlerinde açılan öğretmen okullarıyla başlayan süreç, Cumhuriyet Dönemi’nde farklı eğitim kurumlarıyla geliştirilmiştir. Cumhuriyet’in ilanından sonra özellikle öğretmen ihtiyacının karşılanması amacıyla öğretmen okulları ve Köy Enstitüleri önemli görevler üstlenmiştir. Daha sonraki yıllarda öğretmen yetiştirme görevi üniversitelerin eğitim fakültelerine devredilmiş ve öğretmenlik eğitimi lisans düzeyinde sürdürülmeye başlanmıştır (Baskan, 2001).

Öğretmenlik mesleğinde alan bilgisi kadar kişisel özellikler de önem taşımaktadır. Öğrencilerin ihtiyaçlarını anlayabilen, iletişim becerileri güçlü, yeniliklere açık ve kendini sürekli geliştiren öğretmenlerin eğitim sürecine daha fazla katkı sağladığı belirtilmektedir (Çelikten, Şanal & Yeni, 2005). Bunun yanında öğretmenlerin mesleki yeterlik algıları da eğitim sürecini etkilemektedir. Bandura’nın öz-yeterlik kavramına göre bireyin kendisini yeterli görmesi, görevlerini daha etkili yerine getirmesinde önemli rol oynamaktadır (Bandura, 1994).

Araştırmalar, öğretmenlik mesleğine yönelik olumlu tutum geliştiren bireylerin mesleki öz-yeterlik algılarının da yüksek olduğunu göstermektedir (Yakar & Yelpaze, 2019). Ayrıca öğretmenlerin psikolojik iyi oluş düzeyleri, öğrencilerle kurdukları iletişim ve sınıf içindeki tutumları üzerinde etkili olmaktadır. Bu nedenle öğretmen yetiştirme sürecinde akademik gelişimin yanında

sosyal ve psikolojik gelişimin de desteklenmesi gerektiği düşünülmektedir.

Yaratıcılık

Yaratıcılık, bireyin özgün düşünceler geliştirmesi, yeni fikirler üretmesi ve problemlere farklı çözümler sunabilmesi olarak değerlendirilmektedir. Günümüzde eğitimden sanata, teknolojiden bilime kadar birçok alanda önemli görülen bu kavram, farklı disiplinler tarafından çeşitli biçimlerde açıklanmaktadır.

Türk Dil Kurumu yaratıcılığı, bireyde var olduğu kabul edilen üretme ve ortaya koyma eğilimi şeklinde tanımlamaktadır (TDK, 2019). Psikolojik yaklaşımlar ise yaratıcılığı bazen bilişsel süreçlerle, bazen bilinçaltı süreçlerle, bazen de bireyin kendini gerçekleştirme isteğiyle ilişkilendirmektedir. Hümanist yaklaşıma göre her birey uygun koşullar sağlandığında yaratıcı potansiyele sahiptir (Rogers, 1954).

Yaratıcılık yalnızca sanatsal alanlarla sınırlı değildir. Eğitim, iletişim, sağlık ve teknoloji gibi birçok alanda yaratıcı düşünmenin önemli olduğu görülmektedir. Yaratıcı bireyler, mevcut durumları sorgulayabilen, farklı çözüm yolları geliştirebilen ve değişime uyum sağlayabilen kişiler olarak tanımlanmaktadır. Bu nedenle yaratıcılık, bireyin hem kişisel gelişimine hem de toplumsal ilerlemeye katkı sağlayan önemli bir beceri olarak değerlendirilmektedir.

Rogers (1954), yaratıcılığı bireyin kendini gerçekleştirme süreciyle ilişkilendirmiş ve uygun çevresel koşullar sağlandığında her bireyin yaratıcı davranış gösterebileceğini ifade etmiştir. Benzer şekilde Guilford da yaratıcılığı farklı düşünme becerileriyle açıklamış; özellikle “ıraksak düşünme” kavramıyla bireyin çok yönlü ve özgün çözümler geliştirme kapasitesine dikkat çekmiştir (Guilford, 1972).

Yaratıcılık sürecinin gelişebilmesi için bireyin özgür düşünebildiği, hata yapmaktan korkmadığı ve desteklendiği ortamlara ihtiyaç duyduğu belirtilmektedir. Baskıcı ve tek tip düşünceyi benimseyen ortamların ise yaratıcı düşünmeyi sınırlandırdığı ifade edilmektedir. Bu nedenle eğitim ortamlarının öğrencilerin farklı düşüncelerini destekleyecek biçimde düzenlenmesi önem taşımaktadır.

Yaratıcılık ile Öğretmenlik İlişkisi

Yaratıcılığın gelişmesinde öğretmenlerin önemli bir rolü bulunmaktadır. Öğretmenler, öğrencilerin düşünme biçimlerini etkileyen ve onların öğrenme süreçlerine yön veren kişiler oldukları için sınıf ortamında yaratıcı düşünmeyi destekleyen uygulamalar gerçekleştirebilirler.

Araştırmalar, çocukların küçük yaşlarda daha yüksek yaratıcı özellikler gösterdiklerini, ancak zamanla toplumsal baskılar ve kalıplaşmış eğitim anlayışları nedeniyle bu özelliklerin azalabildiğini ortaya koymaktadır (Sternberg, 2006). Bu nedenle özellikle ilkokul döneminde öğrencilerin yaratıcılıklarının desteklenmesi büyük önem taşımaktadır.

Öğretmenlerin öğrencilere özgür düşünme ortamı sunmaları, farklı çözüm yollarını teşvik etmeleri ve öğrencilerin aktif katılımını desteklemeleri yaratıcı düşünmenin gelişimine katkı sağlamaktadır. Öğretmenin rehberlik edici, cesaretlendirici ve anlayışlı bir tutum sergilemesi öğrencilerin özgün fikirler üretmesini kolaylaştırmaktadır (Yavuz, 1996).

Bununla birlikte mevcut eğitim sistemlerinde yoğun müfredat, zaman baskısı ve sınav odaklı yapıların yaratıcılığı sınırlayabildiği belirtilmektedir. Öğretmenlerin çoğu zaman esnek uygulamalar geliştirmekte zorlandıkları ve standart programlara

bağlı kaldıkları ifade edilmektedir (Hennessey, 1995). Bu nedenle öğretmenlerin yaratıcı düşünmeyi destekleyebilmeleri için hizmet içi eğitimlerle desteklenmeleri ve eğitim ortamlarının daha esnek hâle getirilmesi gerektiği düşünülmektedir.

Araştırmalar ayrıca öğretmenlerin eğitim düzeyi ve kullandıkları öğretim yöntemlerinin yaratıcılık üzerinde etkili olduğunu göstermektedir. Drama, uygulamalı etkinlikler ve öğrenci merkezli çalışmalar kullanan öğretmenlerin daha yaratıcı öğrenme ortamları oluşturabildikleri belirlenmiştir (Çoban, 2016). Dolayısıyla öğretmenlerin sahip oldukları tutumlar, sınıf yönetimi anlayışları ve öğrencilerle kurdukları iletişim, öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerinin gelişmesinde belirleyici bir role sahiptir. Bu nedenle eğitim süreçlerinde yaratıcılığı destekleyen öğretmen yaklaşımlarının güçlendirilmesi önem taşımaktadır.

Çocukların yaratıcı düşünme becerilerinin geliştirilmesi de ilkökul döneminde büyük önem taşımaktadır. Çünkü yaratıcı düşünme; sorgulayan, çözüm üretebilen, özgün fikirler ortaya koyabilen ve bağımsız karar verebilen bireylerin yetişmesinde etkili bir unsurdur. Bu bağlamda öğrencinin yakın çevresini oluşturan aile, öğretmen, arkadaş çevresi ve okul ortamı, yaratıcılığın gelişiminde belirleyici rol üstlenmektedir. Özellikle sınıf öğretmenleri, öğrencilerle sürekli etkileşim hâlinde bulunmaları nedeniyle yaratıcı düşünmenin desteklenmesinde önemli sorumluluklara sahiptir.

Yaratıcılık kavramı uzun yıllardır farklı disiplinlerde araştırılan çok boyutlu bir olgu olarak ele alınmaktadır. İngilizcede “creativity” olarak ifade edilen kavramın kökeni, Latince “creare” sözcüğüne dayanmakta olup “oluşturmak” ya da “meydana getirmek” anlamlarını taşımaktadır (Piirto, 2004). Günümüzde bilimsel ve teknolojik gelişmelerin hız kazanmasıyla birlikte

yaratıcılık kavramı eğitimden sanata, ekonomiden teknolojiye kadar pek çok alanda önem kazanmıştır.

Bilişsel yaklaşıma göre yaratıcılık, bireyin problem durumları karşısında özgün çözüm yolları geliştirebilme süreci olarak değerlendirilmektedir. Bu yaklaşımda yaratıcı düşünme, bireyin karşılaştığı güçlükleri farklı bakış açılarıyla değerlendirmesi ve yeni çözüm yolları üretmesiyle ilişkilendirilmektedir (Runco, 2007). Ancak yaratıcılık yalnızca problem çözme becerisiyle sınırlı görülmemekte; aynı zamanda bireyin hayal gücü, özgün düşünme kapasitesi ve üretkenliğiyle bağlantılı çok yönlü bir yapı olarak kabul edilmektedir.

Yaratıcılığın bilimsel olarak incelenmesinde Guilford'un çalışmaları önemli bir dönüm noktası oluşturmıştır. Guilford, 1950 yılında yaratıcılığı ölçülebilir bir özellik olarak ele almış, ardından Torrance tarafından geliştirilen yaratıcı düşünme testleri bu alandaki çalışmalara önemli katkı sağlamıştır (Piirto, 2004; Torrance, 1974). Özellikle Torrance Yaratıcı Düşünme Testi, yaratıcı düşünmenin akıcılık, esneklik, özgünlük ve ayrıntılandırma gibi boyutlarını değerlendirmesi bakımından alanda önemli bir ölçme aracı olarak kabul edilmektedir.

Geleneksel eğitim anlayışında öğretmen merkezli bir yapı hâkimdir. Bu anlayışta bilgi çoğunlukla öğretmen tarafından aktarılmakta, öğrenciler ise pasif dinleyici konumunda kalmaktadır (Kıncal, Ergül & Timur, 2007). Oysa çağdaş eğitim yaklaşımları; öğrencilerin aktif katılım sağladığı, araştırdığı, sorguladığı ve üretime yönlendirildiği öğrenme ortamlarını ön plana çıkarmaktadır. Bu nedenle öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerini geliştirebilmek için öğretmenlerin öğrenme sürecinde rehberlik edici bir rol üstlenmeleri önem taşımaktadır.

Öğretmenler, öğrencilerin bireysel farklılıklarını dikkate alarak onların ilgi ve ihtiyaçlarına uygun öğrenme ortamları hazırlayabilirler. Demokratik sınıf ortamlarının oluşturulması, öğrencilerin karar süreçlerine katılması ve özgür düşüncelerini ifade edebilmeleri yaratıcılığın gelişimine katkı sağlamaktadır. Öğrencilerin kendilerini rahat ve değerli hissettikleri sınıf ortamlarında daha özgün fikirler ortaya koyabildikleri görülmektedir. Buna karşılık baskıcı ve tekdüze öğrenme ortamlarının yaratıcı düşünmeyi sınırlandırdığı düşünülmektedir. Bu nedenle öğretmenin destekleyici, yönlendirici ve cesaretlendirici bir yaklaşım benimsemesi büyük önem taşımaktadır (Yenilmez & Yolcu, 2007).

Bu araştırmanın amacı, sınıf öğretmenlerinin yaratıcılık kavramına ilişkin görüşlerini ortaya koymak ve öğretmenlerin yaratıcı düşünmeye yönelik bakış açılarını incelemektir. Ayrıca öğretmenlerin mesleki deneyimleri doğrultusunda yaratıcılık ile eğitim süreci arasında nasıl bir ilişki kurduklarını belirlemek hedeflenmiştir.

Bu bölümde, sınıf öğretmenlerinin yaratıcılığa ilişkin algıları ve okul deneyimleri bütüncül bir yaklaşımla ele alınmıştır. Çalışmanın odağını, öğretmen görüşlerine göre yaratıcılığın öğrencilerin öğrenme sürecine, sınıf içi etkileşime ve okul deneyimine nasıl yansıdığı oluşturmaktadır. Bu kapsamda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

Yaratıcılık kavramı öğretmenler açısından ne ifade etmektedir?

İlkokulun ilk dört yılında yaratıcı öğrenciler ile öğretmenler arasındaki ilişki nasıldır?

Sınıf ortamında farklı davranış ve tutumların yaratıcı düşünme üzerindeki etkileri nelerdir?

Sınıf içi fiziksel ve sosyal koşulların yaratıcı düşünmeye etkisi bulunmakta mıdır?

Bölümün Amacı ve Kapsamı

Öğrencilerin öğrenme süreçlerini anlamlandırabilmek için yalnızca akademik başarılarına odaklanmak yeterli değildir. Öğrencilerin öğrenme deneyimleri, sahip oldukları bireysel özellikler, geçmiş yaşantıları ve motivasyon kaynaklarıyla birlikte değerlendirilmelidir. Bu açıdan bakıldığında yaratıcılık, öğrencilerin öğrenme süreçlerini şekillendiren önemli unsurlardan biri olarak değerlendirilmektedir.

Literatürde yer alan çalışmalar, öğrencilerin öğrenme ortamlarına farklı deneyim ve becerilerle katıldıklarını göstermektedir. Bu farklılıkların eğitim sürecinde dikkate alınması, öğrencilerin potansiyellerini daha etkili biçimde ortaya koyabilmelerine katkı sağlamaktadır. Özellikle uygulamalı ve öğrenci merkezli eğitim yaklaşımlarında yaratıcılık; problem çözme, eleştirel düşünme ve üretkenlik gibi becerilerin gelişiminde önemli rol oynamaktadır (Tynan & New, 2009).

Eğitim alanında yapılan araştırmalar, öğretmenlik mesleğinin sürekli gelişim ve yenilenme gerektiren dinamik bir yapıya sahip olduğunu ortaya koymaktadır. Eğitim sistemindeki değişimler, öğretmenlerden farklı öğretim yöntemleri geliştirmelerini ve öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına uygun öğrenme ortamları oluşturmalarını beklemektedir (Simpson, Jackson & Aycok, 2005).

Yaratıcılık üzerine gerçekleştirilen araştırmaların büyük çoğunluğu nicel yöntemlerle yürütülmüştür. Ancak öğretmenlerin yaratıcılık konusundaki kişisel deneyimlerini, düşüncelerini ve

mesleki yaşantılarını derinlemesine inceleyen çalışmaların sınırlı olduğu görülmektedir. Yapılan araştırmalarda genellikle öğrencilerin yaratıcılıklarının nasıl geliştirilebileceği ve öğretmenlerin bu süreçte hangi uygulamaları kullanmaları gerektiği üzerinde durulmuştur. Buna karşın öğretmenlerin yaratıcılık kavramını nasıl algıladıkları ve kendi mesleki deneyimleri doğrultusunda bu kavrama nasıl anlam yükledikleri daha az incelenmiştir.

Bu araştırma, öğretmenlerin yaratıcılık konusundaki bireysel görüşlerini ortaya koyması bakımından önem taşımaktadır. Ayrıca öğretmenlerin sınıf ortamında karşılaştıkları sorunları, sahip oldukları deneyimleri ve yaratıcı düşünmeye yönelik farkındalıklarını değerlendirme fırsatı sunması açısından da alan yazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada nitel araştırma yaklaşımı benimsenmiştir. Nitel araştırmalar, araştırmacının az sayıda kişi ya da durum üzerinde derinlemesine ve ayrıntılı inceleme yapmasına olanak tanıyan; bireylerin deneyimlerini, algılarını ve olaylara yükledikleri anlamları doğal ortamları içinde değerlendirmeyi amaçlayan bir yaklaşımdır (Patton, 2014; Yıldırım & Şimşek, 2021). Bu yönüyle nitel yöntem, sınırlı sayıdaki katılımcının görüşlerinden hareketle araştırılan olgunun derinlemesine anlaşılmasını sağlar.

Araştırmada sınıf öğretmenlerinin yaratıcılık kavramına ilişkin görüşlerini ve bu kavrama yükledikleri anlamları ortaya koymak amacıyla Yorumlayıcı Fenomenolojik Analiz deseni kullanılmıştır. Bu desen, bireylerin belirli bir olguya ilişkin yaşantılarını ve bu yaşantılara yükledikleri anlamları ayrıntılı biçimde ortaya koymayı amaçlar (Creswell & Poth, 2018;

Moustakas, 1994; Smith & Osborn, 2003). Bu doğrultuda araştırmada öğretmenlerin yaratıcılığa ve okul deneyimine ilişkin kişisel anlatımları temel alınmış; ortak anlam örüntülerine ulaşmaya çalışılmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, Millî Eğitim Bakanlığına bağlı okullarda görev yapan 14 sınıf öğretmeni oluşturmuştur. Katılımcılar Amasya il merkezi ve Suluova ilçesindeki resmî okullarda görev yapan öğretmenler arasından seçilmiştir.

Çalışma grubunun belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örneklemesi kullanılmıştır. Böylece farklı yaş, cinsiyet, mesleki deneyim ve eğitim düzeyine sahip öğretmenlerin görüşlerine ulaşmak amaçlanmıştır. Katılımcıların yaşları 36 ile 57 arasında değişmektedir. Çalışma grubunda hem kadın hem erkek öğretmenler yer almakta; katılımcıların büyük çoğunluğu lisans, bir kısmı ise lisansüstü eğitim mezunudur.

Araştırmada katılımcıların kimlik bilgileri gizli tutulmuş ve her öğretmen K1, K2, K3 şeklinde kodlanmıştır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmanın temel veri toplama aracı yarı yapılandırılmış görüşme formudur. Nitel araştırmalarda görüşme tekniği, katılımcıların duygu, düşünce, deneyim ve yorumlarını ayrıntılı biçimde ortaya koymaya imkân sağlayan temel veri toplama yollarından biridir (Yıldırım & şimşek, 2021).

Görüşme formu, yaratıcılık kavramı, yaratıcı düşünmeyi etkileyen unsurlar, sınıf içi koşullar, öğretmenlik deneyimleri, kriz yönetimi, risk alma, hata yapmaya yaklaşım, mesleki etik ve

öğretmenlik mesleğine ilişkin öneriler gibi konuları kapsayan 17 açık uçlu sorudan oluşturulmuştur. Görüşmeler sırasında katılımcıların rahat biçimde kendilerini ifade edebilmeleri için esnek bir süreç izlenmiştir.

Verilerin Toplanması

Araştırmaya başlamadan önce katılımcılara çalışmanın amacı açıklanmış ve gönüllü katılım formları alınmıştır. Katılımcılara görüşme sırasında istemedikleri soruları yanıtlamayabilecekleri ve istedikleri anda görüşmeyi sonlandırabilecekleri belirtilmiştir.

Görüşmeler, öğretmenlerin kendilerini rahat hissedebilecekleri sessiz ve uygun ortamlarda gerçekleştirilmiştir. Görüşmelerin süresi yaklaşık 15 ile 30 dakika arasında değişmiştir.

Araştırma sürecinde katılımcıların ifadeleri olduğu gibi kaydedilmiş, anlamı değiştirecek herhangi bir müdahalede bulunulmamıştır.

Verilerin Analizi

Elde edilen veriler betimleyici analiz kapsamında değerlendirilmiştir. Betimleyici analizde amaç, katılımcı görüşlerini sayısal olarak değerlendirmekten çok, bu görüşlerin taşıdığı anlamları araştırmanın temaları doğrultusunda açık ve düzenli biçimde sunmaktır (Yıldırım & Şimşek, 2021).

Öncelikle görüşme metinleri dikkatle okunmuş, devamında katılımcı ifadelerinden hareketle kodlar oluşturulmuştur. Benzer kodlar bir araya getirilerek temalar belirlenmiştir. Analiz sürecinin güvenilirliğini artırmak amacıyla bazı kodlamalar meslektaş görüşüne sunulmuş, farklılık gösteren noktalar üzerinde değerlendirme yapılarak ortak görüşe ulaşılmıştır. Nitel araştırmalarda inanılrlık ve tutarlılık için uzman görüşü, katılımcı ifadelerine doğrudan yer

verme ve denetim izi oluşturma gibi uygulamalar önerilmektedir (Lincoln & Guba, 1985).

Bulgular

Bu bölümde sınıf öğretmenlerinin yaratıcılık, öğretmenlik mesleği ve sınıf içi uygulamalara ilişkin görüşlerinden elde edilen bulgular değerlendirilmiştir. Katılımcıların yanıtları incelendiğinde bulgular dört ana tema altında toplanmıştır: sınıf içi şartlar, yaratıcılığın tanımlanması, öğretmen modeli ve kişisel öneriler. Bu temalar, öğretmenlerin yaratıcılığı nasıl anlamlandırdıklarını, sınıf ortamında yaratıcılığı hangi koşulların desteklediğini veya sınırladığını ve ideal öğretmen anlayışlarını ortaya koymaktadır. Tablo 1’de analiz sonucu oluşturulan tema listesine yer verilmiştir.

Tablo 1. Analiz Sonucu Oluşturulan Tema Listesi

Üst Tema	Alt Temalar
Sınıf içi şartlar	1. Sosyoekonomik farklılıklar 2. Çalışma koşullarının etkisi (destekleyici ve engelleyici unsurlar)
Yaratıcılığın tanımlanması	1. Yaratıcılık nedir? 2. Yaratıcılık ve okul
Öğretmen modeli	1. Yaratıcı öğretmen 2. Tepkisel (klasik) öğretmen
Kişisel öneriler	1. Öğrencilerin yaratıcılıklarına etki 2. İdeal öğretmen

Kaynak: Yazarlar tarafından oluşturulmuştur.

Her bir temaya yönelik elde edilen bulgulara aşağıda yer verilmiştir.

Sınıf İçi Şartlar

Katılımcı görüşlerine göre sınıf içi şartlar, öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerinin gelişiminde önemli bir yere sahiptir. Öğretmenler, sınıf ortamının fiziksel koşullarının, öğrenci sayısının,

materyal imkânlarının, veli desteğinin ve okul yönetiminin yaklaşımının yaratıcı öğrenme sürecini etkilediğini belirtmiştir. Bu tema iki alt başlık altında değerlendirilmiştir: sosyoekonomik farklılıklar ve çalışma koşullarının etkisi.

Sosyoekonomik Farklılıklar

Araştırmaya katılan öğretmenler, öğrencilerin aile yapısı, ekonomik koşulları, yaşadıkları çevre ve sosyal imkânlarının eğitim sürecini doğrudan etkilediğini ifade etmiştir. Sosyoekonomik farklılıkların yalnızca akademik başarı üzerinde değil, öğrencilerin özgüven, iletişim, katılım ve yaratıcılık düzeyleri üzerinde de etkili olduğu görülmektedir.

Öğretmenlere göre ekonomik imkânları sınırlı olan öğrenciler, bazı öğrenme fırsatlarına ulaşmada zorluk yaşayabilmektedir. Bu durum, öğrencilerin kendilerini ifade etme biçimlerini ve sınıf içindeki etkinliklere katılım düzeylerini etkileyebilmektedir. Bununla birlikte katılımcılar, öğretmenin bu farklılıkları fark ederek her öğrenciye uygun yaklaşım geliştirmesinin önemli olduğunu vurgulamıştır.

“Aile yaşantısı, maddi imkânlar, bulundukları çevre şartları ve tabii ki her çocuğun farklı özellikleri olması gibi durumlar oluyor” (K1).

“Öğrenci her zaman aynı duygular içerisinde değildir, çevre şartları da onu etkileyecektir. Geldiği ortam, ekonomik durumu, ev ortamı ve çevre ilişkileri öğrencinin farklı davranışlar sergilemesine neden olacaktır” (K13).

Genel olarak katılımcı görüşleri, öğrencilerin aile yaşantısı, çevresel koşulları ve bireysel özelliklerinin yaratıcı düşünme sürecinde dikkate alınması gerektiğini göstermektedir.

Çalışma Koşullarının Etkisi

Öğretmenler, sınıf mevcudunun fazla olmasını, materyal eksikliğini, okulun fiziki yetersizliklerini, idari baskıları ve müfredat yoğunluğunu yaratıcılığı sınırlayan başlıca unsurlar arasında göstermiştir. Özellikle kalabalık sınıflarda her öğrencinin bireysel ihtiyacına yeterince zaman ayırmanın güçleştiği belirtilmiştir.

Buna karşılık, esnek sınıf düzeni, atölye ortamları, oyun temelli etkinlikler, sanat çalışmaları ve öğrencinin aktif katılımına dayalı uygulamaların yaratıcılığı desteklediği ifade edilmiştir. Katılımcılara göre sınıf yalnızca dört duvarla sınırlı bir alan olarak görülmemeli; doğa, okul bahçesi, sanat alanları ve farklı öğrenme ortamları da eğitimin bir parçası hâline getirilmelidir.

“Çevresel faktörler, ailenin durumu ve okulun mevcut şartları” (K3).

“Materyal eksikliği” (K6).

Bu bulgular, yaratıcı düşünmeyi destekleyen sınıf ortamlarının fiziksel olanaklarla birlikte öğretmenin yaklaşımıyla da doğrudan ilişkili olduğunu göstermektedir.

Yaratıcılığın Tanımlanması

Katılımcıların yaratıcılık kavramına ilişkin görüşleri incelendiğinde, yaratıcılığın genellikle farklı düşünme, özgün fikir üretme, problem çözme ve mevcut duruma yeni bir bakış açısı kazandırma şeklinde tanımlandığı görülmektedir.

Öğretmenler yaratıcılığı yalnızca sanatla sınırlı görmemekte; günlük yaşamda, derslerde, iletişimde ve problem çözme süreçlerinde de yaratıcılığın önemli olduğunu belirtmektedir.

Yaratıcılık Nedir?

Katılımcılara göre yaratıcılık, bireyin var olan bilgileri farklı biçimde kullanması, yeni fikirler geliştirmesi ve karşılaştığı sorunlara özgün çözümler üretebilmesidir. Bazı öğretmenler yaratıcılığı “hayal etmek”, “tasarlamak” ve “başkalarının göremediğini görebilmek” şeklinde açıklamıştır.

“Farklı düşünüp uygun koşullar oluştuğunda yeni fikirler ortaya koyabilme yeteneğidir”(K1).

“Başkalarını göremediklerini hayal etmek, tasarlamaktır”(K14).

Bu görüşler, yaratıcılığın yalnızca doğuştan gelen bir yetenek olarak değil, uygun ortam ve yönlendirme ile geliştirilebilen bir beceri olarak görüldüğünü göstermektedir.

Yaratıcılık ve Okul

Katılımcılar, okul ortamının yaratıcılığın gelişiminde belirleyici olduğunu vurgulamıştır. Öğretmenlerin öğrenciyle kurduğu iletişim, öğrencinin ilgi alanlarını fark etmesi ve onu doğru biçimde yönlendirmesi yaratıcı düşünmenin gelişimine katkı sağlamaktadır.

Öğretmenlere göre öğrencilerin farklı düşünmeye teşvik edilmesi, oyun yoluyla öğrenme, yeni yöntem ve tekniklerin kullanılması, derslerin günlük yaşamla ilişkilendirilmesi ve öğrencinin kendini rahat ifade edebilmesi okulda yaratıcılığı destekleyen uygulamalardır.

“Öğrencilere vermem gereken kazanımlar doğrultusunda konu işlerken yeni yöntem ve teknikler geliştirmeye çalışırım. Her alanda (tüm dersler kapsamında) yaratıcılık göstermeli”(K9).

“Öğrencinin ilgili olması da önemli, öğretmenin bunu ortaya çıkaracak teknikleri ve ortamı sağlaması da önemlidir. Yaratıcılıkta birbirini tamamlayan şeylerdir” (K1).

Bu bağlamda öğretmenin görevi yalnızca bilgi aktarmak değil; öğrencinin potansiyelini fark etmek, onu cesaretlendirmek ve öğrenme sürecine aktif biçimde katılmasını sağlamaktır.

Öğretmen Modeli

Katılımcı görüşlerinde iki farklı öğretmen modeli öne çıkmaktadır: yaratıcı öğretmen ve tepkisel/klasik öğretmen. Bu ayrım, öğretmenin sınıf içindeki tutumu, öğrenciye yaklaşımı ve öğrenme sürecini yönetme biçimiyle ilişkilidir.

Yaratıcı Öğretmen

Yaratıcı öğretmen; öğrencilerini tanıyan, onların ilgilerini fark eden, sınıf ortamını canlı tutan ve farklı öğretim yolları geliştirebilen öğretmen olarak tanımlanmıştır. Bu öğretmen modeli, öğrencilerin yalnızca akademik yönlerini değil, sosyal, duygusal ve yaratıcı gelişimlerini de önemser.

Katılımcılara göre yaratıcı öğretmen mesleğini sever, çocuklarla güçlü iletişim kurar, öğrencilerin fikirlerine değer verir ve onları destekler. Ayrıca yaratıcı öğretmen, beklenmedik durumları eğitim fırsatına dönüştürebilen, materyal eksikliğinde alternatif çözümler üretebilen ve dersleri öğrenciler için daha anlamlı hâle getirebilen kişidir.

“Öğrencilerimizin yaratıcılıklarını yeterince önemsemez ve desteklemezsek körelir. Öğrencilerimizin başarılı çalışmalar ortaya koymalarını sağlamak için onları desteklemeliyiz. Öğretmenlik mesleğini sevmek, olaylara karşı farklı bakış açısı olan öğrencileri dinlemeyi bilmektir” (K2).

Bu bulgular, öğretmenin mesleki sevgisinin ve öğrencilerle kurduğu olumlu ilişkinin yaratıcılığı desteklemede önemli olduğunu göstermektedir.

Tepkisel/Klasik Öğretmen

Tepkisel ya da klasik öğretmen modeli ise daha çok kurallara bağlı, tek yönlü iletişim kuran, öğrencilerin farklı düşüncelerine yeterince alan açmayan öğretmen anlayışını ifade etmektedir. Bu modelde öğretmen, öğrenciyi aktif bir öğrenen olarak görmek yerine çoğu zaman kontrol edilmesi gereken bir unsur olarak değerlendirmektedir.

Katılımcılar, bu tür öğretmen yaklaşımının öğrencilerin özgün düşüncelerini sınırlayabileceğini ve sınıf içinde yaratıcı atmosferin oluşmasını zorlaştırabileceğini belirtmiştir. Buna karşılık deneyimli öğretmenlerin zamanla öğrencileri daha iyi gözlemlediği, olaylara farklı açılardan bakmayı öğrendiği ve sorun çözme becerilerini geliştirdiği ifade edilmiştir.

“Olaylara farklı açıdan bakmamı hatta her öğrencinin gözünden ayrı ayrı bakmamı sağladı. Pozitif düşünceye sahibim. Olumsuzlukları tespit edebiliyorum. Sakin düşünebiliyorum. Empati yapabiliyorum. Kriz çözümünde başarılıyım” (K13).

Bu durum, öğretmenlik deneyiminin yalnızca mesleki becerileri değil, aynı zamanda empati, sabır ve farklı bakış açıları geliştirme kapasitesini de artırdığını göstermektedir.

Kişisel Öneriler

Katılımcılar, öğrencilerin yaratıcılığını geliştirmek için öğretmenlerin yeniliklere açık, öğrenmeye istekli, sabırlı, adil ve iletişimi güçlü bireyler olmaları gerektiğini belirtmiştir. Ayrıca öğretmenlerin öğrencileri yalnızca akademik başarı yönünden değil,

bütüncül gelişim açısından değerlendirmeleri gerektiği vurgulanmıştır.

Öğrencilerin Yaratıcılıklarına Etki

Öğretmenler, öğrencilerin yaratıcı yönlerini desteklemek için onların fikirlerini önemsemek, hata yapmalarına izin vermek ve onları cesaretlendirmek gerektiğini ifade etmiştir. Öğrencinin kendini değerli hissettiği bir sınıf ortamında daha rahat düşündüğü, soru sorduğu ve yeni fikirler ortaya koyduğu belirtilmiştir.

“İnsanlarla uğraşmak yeri geldiğinde çok zevkli, bazen de sıkıntılı olabiliyor. Çocuğu sevmeli, yeri geldiğinde çocuk gibi düşünebilmeli, çalışılan ortama da çok fazla takılmamalı...” (K5).

“Öğrencilere akademik kazanım edindirmekten ziyade; öncelik yaratıcı düşünme, farklı görüş açıları kazandırma ve yeni çerçeveler gösterme olmalıdır” (K6).

Katılımcılar ayrıca öğretmenin sürekli öğrenmeye açık olması gerektiğini vurgulamıştır. Güncel gelişmeleri takip eden, öğrencilerin dünyasını tanımaya çalışan ve onların ilgi alanlarına yaklaşabilen öğretmenlerin daha etkili iletişim kurabildiği ifade edilmiştir.

İdeal Öğretmen

Katılımcı görüşlerine göre ideal öğretmen; yaratıcı, sabırlı, adaletli, hoşgörülü, yeniliklere açık, öğrencilerini tanıyan ve onlarla güçlü bağ kurabilen kişidir. İdeal öğretmen, sınıf kurallarını öğrencilerle birlikte oluşturur, öğrencilerin bireysel farklılıklarını dikkate alır ve öğrenme sürecini onların ihtiyaçlarına göre düzenler.

Ayrıca ideal öğretmen, dersleri yalnızca müfredatı tamamlama amacıyla yürütmez; öğrencilerin düşünme, sorgulama, üretme ve iş birliği yapma becerilerini geliştirmeye çalışır. Bu

nedenle ideal öğretmen modeli, öğrencilerin yaratıcılıklarını destekleyen eğitim anlayışının temel unsurlarından biri olarak değerlendirilebilir.

Tartışma

Yaratıcılık ve okul bağlamındaki bulgular, ilgili alanyazında yaratıcılığın eğitim ortamlarında desteklenebilir bir beceri olarak ele alınması gerektiğine ilişkin görüşlerle örtüşmektedir. Craft (2005), okul ortamlarında yaratıcılığın yalnızca belirli derslerle sınırlı görülmemesi; sınıf kültürü, öğretmen yaklaşımı ve öğrencilerin gündelik öğrenme deneyimleriyle birlikte değerlendirilmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Bu açıdan araştırmada öğretmenlerin sınıf ortamı, materyal olanakları, esnek öğretim uygulamaları ve öğrenciye verilen değer üzerinde durmaları, yaratıcılığın okul kültürüyle ilişkili olduğunu göstermektedir.

Bu araştırmada, ilköğretimin birinci kademesinde görev yapan sınıf öğretmenlerinin yaratıcılık kavramına ilişkin algıları, deneyimleri ve mesleki değerlendirmeleri incelenmiştir. Elde edilen bulgular; öğretmenlerin yaratıcılığı nasıl tanımladıklarını, okul ortamında yaratıcılığı hangi koşulların desteklediğini ya da sınırlandırdığını, yaratıcı öğretmen anlayışını ve öğrencilerin yaratıcılıklarının gelişiminde öğretmenin rolünü ortaya koymaktadır.

Araştırmaya katılan öğretmenler yaratıcılığı genel olarak özgün düşünme, yeni ürün ya da fikir ortaya koyma, farklı bakış açıları geliştirme ve karşılaşılan problemlere alışılmışın dışında çözümler üretme olarak değerlendirmiştir. Bu tanımlar, literatürde yaratıcılığın “özgünlük” ve “işlevsellik” özellikleriyle açıklanmasıyla benzerlik göstermektedir. Yaratıcılık yalnızca somut

bir ürün ortaya koyma süreci değil; aynı zamanda düşünsel, duygusal ve sosyal yönleri olan çok boyutlu bir beceri olarak görülmektedir.

Araştırma bulguları, sınıf öğretmenlerinin yaratıcılığı öğrencilerin gelişimi açısından önemli bir beceri olarak gördüklerini ortaya koymaktadır. Katılımcılara göre yaratıcılık; uygun sınıf ortamı, destekleyici öğretmen tutumu, öğrenciye verilen değer ve esnek öğrenme süreçleriyle gelişebilmektedir.

Bununla birlikte kalabalık sınıflar, materyal eksikliği, müfredat baskısı, fiziki yetersizlikler ve sosyoekonomik farklılıklar yaratıcı düşünmenin önündeki başlıca engeller olarak görülmektedir. Bu nedenle okullarda yaratıcı düşünmeyi destekleyen ortamların oluşturulması, öğretmenlerin hizmet içi eğitimlerle desteklenmesi ve öğrencilerin bireysel farklılıklarını dikkate alan uygulamaların yaygınlaştırılması önem taşımaktadır.

Katılımcıların büyük bölümü kendilerini yaratıcı öğretmenler olarak tanımlamıştır. Bu durum, öğretmenlerin mesleki öz-yeterlik algılarıyla ilişkili değerlendirilebilir. Bandura'nın öz-yeterlik kavramında vurguladığı gibi, bireyin kendini bir işi yapabilecek yeterlikte görmesi, davranışlarını ve mesleki uygulamalarını doğrudan etkileyebilmektedir. Bu bağlamda öğretmenlerin kendilerini yaratıcı görmeleri, sınıf içi uygulamalarda daha esnek, çözüm odaklı ve yenilikçi davranmalarını destekleyebilir.

Bununla birlikte bazı öğretmenler, yaratıcılık konusunda kendilerini yeterli görmediklerini veya bu becerilerini geliştirmeye ihtiyaç duyduklarını ifade etmiştir. Bu durum, yaratıcı düşünmenin sabit ve doğuştan gelen bir özellikten çok, deneyimle gelişebilen bir beceri olduğunu göstermektedir. Öğretmenlerin öz değerlendirme yapımları, kendi eksikliklerini fark etmeleri ve gelişime açık

olmaları da yaratıcı öğretmen kimliğinin önemli bir parçası olarak değerlendirilebilir.

Araştırmada öne çıkan bulgulardan biri de yaratıcılığın bireysel olduğu kadar sosyal bir süreç olduğudur. Öğretmenler, meslektaşlarıyla fikir alışverişi yapmanın, farklı uygulamalardan yararlanmanın ve birlikte düşünmenin yaratıcılığı desteklediğini belirtmiştir. Bu sonuç, yaratıcılığın yalnızca bireyin iç dünyasında gelişen bir süreç olmadığını; okul kültürü, meslektaş ilişkileri, yönetici tutumu ve sınıf ortamı gibi dış etkenlerle de yakından ilişkili olduğunu göstermektedir.

Yaratıcılığın gelişiminde oyun, özgürlük ve deneyim önemli bir yer tutmaktadır. Özellikle ilkokul dönemindeki çocuklar için oyun, öğrenmenin ve kendini ifade etmenin doğal yollarından biridir. Katılımcılar, öğrencilerle oyun yoluyla iletişim kurmanın ve onların dünyasına dâhil olmanın yaratıcı düşünmeyi desteklediğini belirtmiştir. Bu bağlamda öğretmenin öğrencilerle kurduğu yakın ilişki, öğrencinin kendini güvende hissetmesini ve özgün fikirler ortaya koymasını kolaylaştırmaktadır.

Araştırma bulguları, okul ortamındaki bazı koşulların yaratıcılığı sınırlandırabildiğini de göstermektedir. Katılımcılar, yoğun müfredat, zaman yetersizliği, kalabalık sınıflar, materyal eksikliği, bürokratik işler ve okulun fiziki imkânlarının sınırlı olmasını yaratıcılığı olumsuz etkileyen başlıca unsurlar arasında değerlendirmiştir. Özellikle öğretmenlerin programı yetiştirme kaygısı yaşamaları, yaratıcı etkinliklere yeterince zaman ayırmalarını zorlaştırmaktadır. Bu durum, öğretmenin yaratıcı potansiyeli olsa bile uygulama alanının daralmasına neden olabilmektedir.

Öğretmenlerin problem durumları karşısındaki tutumları da yaratıcılık açısından dikkat çekicidir. Katılımcılar, sınıf içinde beklenmedik bir durumla karşılaştıklarında öncelikle sakin kalmaya, problemi anlamaya ve ardından çözüm üretmeye çalıştıklarını belirtmiştir. Bu yaklaşım, yaratıcılığın yalnızca yeni fikir üretmekle sınırlı olmadığını; aynı zamanda sorunları fark etme, analiz etme ve uygun çözüm yolları geliştirme süreci olduğunu göstermektedir.

Araştırmada öğretmenlik deneyiminin yaratıcılığa etkisi de önemli bir bulgu olarak ortaya çıkmıştır. Katılımcılar, meslek yaşamının kendilerine sabır, empati, esneklik ve olaylara farklı açılardan bakabilme becerisi kazandırdığını ifade etmiştir. Öğrenci, veli ve okul yönetimiyle kurulan ilişkiler öğretmenlerin farklı insanları tanımasına ve çeşitli durumlara uyum sağlamasına katkı sağlamaktadır. Bu durum, öğretmenlik mesleğinin zaman içinde yaratıcı düşünmeyi ve esnek problem çözme becerisini geliştirdiğini göstermektedir.

Bunun yanında öğretmenlik mesleğinin bazı olumsuz etkileri de dile getirilmiştir. Katılımcılar, yoğun iletişim gerektiren bu mesleğin zaman zaman yorgunluk, sabır kaybı ve aile yaşamına yansıyan stres oluşturabildiğini belirtmiştir. Bu bulgu, öğretmenlerin yaratıcılığı destekleyebilmeleri için yalnızca mesleki bilgiye değil, aynı zamanda psikolojik iyi oluşa ve destekleyici çalışma koşullarına da ihtiyaç duyduklarını göstermektedir.

Araştırmanın önemli sonuçlarından biri, öğretmenin öğrenci yaratıcılığını geliştirmede merkezi bir role sahip olduğudur. Katılımcılara göre yaratıcı öğretmen; öğrencilerini tanıyan, onların fikirlerini önemseyen, farklılıklarını kabul eden, hata yapmalarına izin veren ve onları cesaretlendiren kişidir. Öğretmenin hoşgörülü, adil, sabırlı ve güven verici bir tutum sergilemesi, öğrencilerin kendilerini rahatça ifade edebilmelerine katkı sağlamaktadır.

Yaratıcı öğretmen anlayışında sevgi ve mesleki bağlılık da öne çıkmaktadır. Katılımcılar, öğretmenliğin çocukları sevmekle başladığını ve öğrencilerle güçlü bir bağ kurmanın öğrenme sürecini daha etkili hâle getirdiğini vurgulamıştır. Öğrencisini tanıyan, onun ilgi ve ihtiyaçlarını fark eden öğretmen, yaratıcı düşünmenin gelişebileceği güvenli sınıf ortamını daha kolay oluşturabilmektedir.

Araştırma sonucunda, yaratıcılığın yalnızca belirli derslerde ya da sanatsal etkinliklerde değil, eğitimin bütün aşamalarında desteklenmesi gerektiği anlaşılmaktadır. Öğrenciler, akademik derslerde, sosyal etkinliklerde, oyunlarda, problem çözme süreçlerinde ve günlük yaşamla ilişkilendirilen öğrenme deneyimlerinde yaratıcı düşünme fırsatı bulabilmelidir. Bu nedenle yaratıcılık, eğitim programlarının yan unsuru değil, temel amaçlarından biri olarak değerlendirilmelidir.

Sonuç

Bu araştırma, sınıf öğretmenlerinin yaratıcılık algılarının mesleki deneyimleri, kişisel yeterlik inançları, okul koşulları ve öğrencilerle kurdukları ilişki tarafından şekillendiğini göstermektedir. Öğretmenler yaratıcılığı çoğunlukla farklı düşünme, yeni fikir üretme ve sorunlara çözüm geliştirme becerisi olarak tanımlamaktadır.

Araştırma bulgularına göre öğretmenlerin yaratıcılığı destekleyebilmeleri için öncelikle kendilerinin esnek, yeniliklere açık ve öğrenmeye istekli olmaları gerekmektedir. Öğretmenlerin öğrencilerle kurduğu güven ilişkisi, onların yaratıcı düşüncelerini ifade etmelerinde belirleyici bir etkiye sahiptir.

Bununla birlikte mevcut eğitim sistemi içinde yaratıcılığı sınırlayan bazı unsurlar bulunmaktadır. Kalabalık sınıflar, zaman baskısı, müfredat yoğunluğu, materyal eksikliği ve fiziki imkânların

yetersizliği bu unsurlar arasında yer almaktadır. Bu nedenle yaratıcılığın geliştirilmesi yalnızca öğretmen bireysel çabasıyla değil, okulun ve eğitim sisteminin sağlayacağı destekle mümkün olabilir.

Sonuç olarak sınıf öğretmenleri, öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerinin gelişiminde önemli bir rehber konumundadır. Öğretmen, okul ile öğrenci arasında yaratıcılığı destekleyen ya da sınırlandıran temel aktörlerden biridir. Bu nedenle yaratıcı okul anlayışının yalnızca söylem düzeyinde kalmaması; sınıf uygulamalarına, öğretmen eğitimine ve okul kültürüne yansıtılması gerekmektedir.

Öneriler

Öğretmenlerin yaratıcı düşünmeyi destekleyen yöntem ve teknikler konusunda hizmet içi eğitimlerle desteklenmesi gerekmektedir. Bu eğitimlerde oyun temelli öğrenme, proje tabanlı çalışmalar, drama, sanat etkinlikleri, problem çözme ve disiplinler arası uygulamalara yer verilmelidir.

Okullarda yaratıcı öğrenme ortamlarının oluşturulabilmesi için fiziki şartlar iyileştirilmeli, sınıf mevcutları azaltılmalı ve öğretmenlere materyal desteği sağlanmalıdır. Özellikle atölye, sanat, müzik ve uygulama alanlarının artırılması öğrencilerin kendilerini farklı yollarla ifade etmelerine katkı sağlayacaktır.

Müfredatın uygulanmasında öğretmenlere daha esnek hareket alanı tanınmalıdır. Öğretmenlerin yalnızca programı yetiştirme kaygısıyla hareket etmeleri, öğrencilerin yaratıcı süreçlere katılımını sınırlandırabilmektedir.

Öğrencilerin bireysel farklılıkları dikkate alınmalı ve her öğrencinin ilgi, yetenek ve ihtiyaçlarına uygun etkinlikler planlanmalıdır. Bu süreçte öğretmenler öğrencilerin fikirlerini

dinlemeli, onları cesaretlendirmeli ve hata yapmayı öğrenmenin doğal bir parçası olarak görmelerini sağlamalıdır.

Yaratıcılık konusunda yapılacak sonraki araştırmalar farklı branşlardaki öğretmenlerle, özel okullarda, köy okullarında, özel eğitim kurumlarında ve farklı yaş gruplarında yürütülebilir. Böylece öğretmenlik alanı ile yaratıcılık arasındaki ilişki daha geniş bir çerçevede değerlendirilebilir.

Ayrıca ileride yapılacak çalışmalarda yalnızca görüşme değil; sınıf gözlemi, öğretmen günlükleri ve öğrenci ürünlerinin incelenmesi gibi farklı veri toplama yöntemleri kullanılabilir. Bu sayede öğretmenlerin yaratıcılığı sınıf içinde nasıl uyguladıkları daha somut biçimde ortaya konulabilir.

Genel olarak bu araştırma, yaratıcılığın eğitim ortamlarında geliştirilebilir bir beceri olduğunu ve bu süreçte sınıf öğretmenlerinin önemli bir role sahip bulunduğunu göstermektedir. Öğrencilerin yaratıcı, sorgulayan ve çözüm üreten bireyler olarak yetişebilmeleri için öğretmenlerin, okul ortamlarının ve eğitim programlarının bu anlayışı destekleyecek biçimde yapılandırılması gerekmektedir.

Yaratıcı düşünmenin okul kültürünün bir parçası hâline gelebilmesi için okul yönetimleri, öğretmenleri yenilikçi uygulamalar konusunda teşvik etmelidir. Öğretmenlerin farklı yöntemler denemelerine imkân tanınmalı, başarılı uygulamalar okul içinde paylaşılmalı ve iyi örneklerin yaygınlaştırılması sağlanmalıdır.

Öğrencilerin yaratıcılıklarını desteklemek amacıyla okul içinde sergi, proje günleri, bilim-sanat etkinlikleri, yaratıcı yazma çalışmaları ve tasarım atölyeleri düzenlenebilir. Bu tür etkinlikler

öğrencilerin ürün ortaya koyma, kendini ifade etme ve özgüven geliştirme süreçlerine katkı sağlayacaktır.

Ailelerin de yaratıcılık sürecine dâhil edilmesi önemlidir. Velilere yönelik bilgilendirme çalışmaları yapılarak çocukların ev ortamında merak etme, soru sorma, deneme ve üretme davranışlarının desteklenmesi sağlanabilir. Böylece okulda geliştirilmeye çalışılan yaratıcı düşünme becerileri aile ortamında da pekiştirilebilir.

Öğretmen adaylarının lisans eğitimlerinde yaratıcı düşünme, yaratıcı sınıf yönetimi ve alternatif ölçme-değerlendirme konularına daha fazla yer verilmelidir. Böylece öğretmenler mesleğe başlamadan önce yaratıcı öğrenme ortamları oluşturma konusunda daha donanımlı hâle gelebilirler.

Son olarak, öğrencilerin yaratıcı gelişimini değerlendirmek için yalnızca sınav sonuçlarına dayalı ölçme araçları kullanılmamalıdır. Öğrenci portfolyoları, proje ürünleri, performans görevleri ve süreç değerlendirmeleri gibi alternatif yöntemlere daha fazla yer verilmelidir. Bu yaklaşım, öğrencilerin yalnızca sonucu değil, düşünme ve üretme sürecini de görünür kılacaktır.

Kaynakça

Bandura, A. (1994). Self-efficacy. V. S. Ramachaudran (Ed.), Encyclopedia of human behavior içinde (C. 4, ss. 71-81). New York: Academic Press.

Baskan, G. A. (2001). Öğretmenlik mesleği ve öğretmen yetiştirmede yeniden yapılanma. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 20, 16-25.

Craft, A. (2005). Creativity in schools: Tensions and dilemmas. London: Routledge.

Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2018). Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches (4. baskı). Thousand Oaks, CA: Sage.

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

Çoban, Ç. (2016). Okul öncesi öğretmenlerinin yaratıcılık düzeylerinin incelenmesi (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Dumlupınar Üniversitesi, Kütahya.

Guilford, J. P. (1972). Intellect and the gifted. *Gifted Child Quarterly*, 16(3), 175-184.

Hennessey, B. A. (1995). Social, environmental, and developmental issues and creativity. *Educational Psychology Review*, 7(2), 163-183. doi:10.1007/BF02212492

Kıncal, R. Y., Ergül, R., & Timur, S. (2007). Fen bilgisi öğretiminde işbirlikli öğrenme yönteminin öğrenci başarısına etkisi. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 32, 156-163.

Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills, CA: Sage.

Moustakas, C. (1994). *Phenomenological research methods*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Önder, M. R. (2023). Sınıf öğretmenlerinin gözünden yaratıcılık ve okul: Bir fenomenolojik çalışma (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Amasya Üniversitesi, Amasya.

Özden, Y. (1999). *Eğitimde dönüşüm: Eğitimde yeni değerler*. Ankara: Pegem A Yayınları.

Patton, M. Q. (2014). Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri. M. Bütün ve S. B. Demir (Ed.). Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Piirto, J. (2004). *Understanding creativity*. Scottsdale, AZ: Great Potential Press.

Rogers, C. R. (1954). Toward a theory of creativity. *ETC: A Review of General Semantics*, 11, 249-260.

Runco, M. A. (2007). *Creativity: Theories and themes: Research, development, and practice*. Amsterdam: Elsevier Academic Press.

Simpson, D. J., Jackson, M. J. B., & Aycock, J. C. (2005). *John Dewey and the art of teaching: Toward reflective and imaginative practice*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Smith, J. A., & Osborn, M. (2003). Interpretative phenomenological analysis. J. A. Smith (Ed.), *Qualitative psychology: A practical guide to research methods içinde* (ss. 51-80). London: Sage Publications.

Sternberg, R. J. (2006). The nature of creativity. *Creativity Research Journal*, 18(1), 87-98. doi:10.1207/s15326934crj1801_10

TDK. (2019). *Türkçe sözlük*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

Torrance, E. P. (1974). *Torrance tests of creative thinking*. Bensenville, IL: Scholastic Testing Service.

Tynan, J., & New, C. (2009). Creativity and conflict: How theory and practice shape student identities in design education. *Arts and Humanities in Higher Education*, 8(3), 295-308.

Yakar, L., & Yelpeze, İ. (2019). Öğretmen yetiştiren programlara kayıtlı öğrencilerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ve öğretmen öz-yeterlik algıları. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 47, 107-129. doi:10.9779/pauefd.473678

Yavuz, H. (1996). *Yaratıcılık*. İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Yayınları.

Yenilmez, K., & Yolcu, B. (2007). Öğretmen davranışlarının yaratıcı düşünme becerilerinin gelişimine katkısı. *Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(18), 95-105.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

BÖLÜM 7

SINIF ÖĞRETMENİ ADAYLARININ GÖZÜNDEN AKRAN ZORBALIĞI: GÖRÜŞLER, ÖZ- YETERLİK VE EĞİTİM İHTİYAÇLARI

AYŞE GÜL ÖZAŞKIN ARSLAN¹
FATMA ATEŞ²

Giriş

Okulu yalnızca akademik bilginin edinildiği bir mekân olarak tanımlamak indirgemeci bir yaklaşımdır. Okul; toplumsallaşmanın, kimlik gelişiminin ve duygusal zekanın şekillendiği bir yaşam alanıdır. Bu alanın güvenli, kapsayıcı ve destekleyici olması, çocuğun sağlıklı gelişimi için büyük bir önem taşır. Ancak okul koridorları ve sınıf ortamları her zaman bu ideale uygun bir atmosfer sunmaz. Okullarda güvenliği tehdit eden konuların başında saldırganlık, şiddet ve akran zorbalığı gelmektedir (Ayaz Alkaya & Avşar, 2017). Saldırgan davranışlar sergileyen birçok öğrenci okulun huzurunu ve güvenliğini sarsmaktadır. Erben-Keçici (2017), saldırganlığı davranışçı yaklaşıma göre tanımladığı çalışmasında, davranışın eğer bir başkasına zarar veriyorsa saldırgan

¹ Dr. Öğr. Üyesi, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sınıf Eğitimi Ana Bilim Dalı, Orcid:0000-0002-9018-5525

² Yüksek Lisans Öğrencisi, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sınıf Eğitimi

bir nitelik taşıdığını belirtmiştir. Saldırı bireye maddi ve manevi olarak zarar verebilir. Özellikle akran zorbalığı söz konusu olduğunda bu durum daha belirgin biçimde ortaya çıkar. Akran zorbalığı bir ya da daha fazla çocuğun, kendisini savunmaktan aciz olarak algıladığı diğer bir çocuğa zarar vermeyi ya da rahatsız etmeyi amaçladığı, çok boyutlu sorunlara neden olan davranışlarıdır (Robers, 2015). Akran zorbalığı, çocuğun okul deneyimini tehdit eden, onu fiziksel ve psikolojik açıdan yıpratıcı, hatta kimi zaman hayatı boyunca taşıyacağı izler bırakan yaygın ve çok boyutlu bir sorun olarak karşımıza çıkmaktadır.

Son yıllarda öğrenciler arasında şiddet olaylarının medyada sıklıkla yer alması ve okulda şiddet olaylarının kaygı verecek düzeye ulaşması, okul içi şiddetin ne derece tehlikeli boyutlara vardığını göstermektedir (Miller vd., 2005; Gall & Brand, 2007; Schaeffer, 2011). Zorbalığın ciddiyeti, yalnızca bireysel düzeyde değil, küresel ölçekte de giderek artan bir farkındalıkla ele alınmaktadır. Dünya Sağlık Örgütü verilerine göre dünyada her dört çocuktan biri hayatının bir döneminde zorbalığa maruz kalmaktadır (WHO, 2020). UNESCO'nun 2019 yılında yayımladığı rapor ise her yıl yaklaşık 246 milyon çocuk ve gencin okullarda şiddet ve zorbalıkla karşılaştığını ortaya koymaktadır (UNESCO, 2019). Türkiye'de de tablo endişe vericidir: Pişkin'in (2002) Ankara'da yürüttüğü kapsamlı araştırma, ilköğretim öğrencilerinde zorba oranını %36, mağdur oranını ise %49 olarak tespit etmiştir. Konu son yıllarda dijital boyutuyla da güncelliğini korumakta; siber zorbalık giderek daha fazla ilgi çekmektedir (Topçu vd., 2008).

Zorbalığın maliyeti yalnızca mağdura çektiği acıyla sınırlı değildir. Zorbalık yapan bireyler için suçluluk duygusu, şiddet eğiliminin pekişmesi ve yetişkinlikte antisosyal davranışlar; olaylara tanıklık edenler için güvensizlik ve çaresizlik; okul kurumu için ise bozulan iklim, düşen akademik başarı ve artan disiplin sorunları söz

konusudur. Kısacası zorbalık, bir "çocuk meselesi" olmaktan çıkıp toplumsal refahı doğrudan etkileyen yapısal bir soruna dönüşmüştür.

Bu nedenle zorbalıkla mücadelede en stratejik dönem, davranışların henüz kalıplaşmadığı ilkokul yıllarıdır. Zorbalık davranışlarının kökleri, çocuğun sosyal dünyayla ilk anlamlı etkileşimler kurmaya başladığı bu erken döneme, hatta okul öncesine kadar uzanmaktadır. İlkokul çağındaki çocuklar, empati, iş birliği ve çatışma çözme gibi temel becerilerin altyapısını oluştururken, aynı zamanda dışlanma ve şiddeti de deneyimleyebilmektedir. Üstelik bu yaş grubundaki psikolojik savunma mekanizmaları daha kırılgan olduğundan, zorbalık deneyimleri daha derin ve kalıcı izler bırakabilmektedir. Erken müdahale, bu davranışların ilerleyen yıllarda daha şiddetli ve karmaşık biçimlere evrilmesini önleyebilir.

İlkokul düzeyinde zorbalıkla mücadelede en kilit aktör sınıf öğretmenidir. Türkiye'de ilkokul sisteminde bir öğretmen, aynı sınıfa tüm dersleri vermekte ve öğrencileriyle günde 6-8 saat bir arada bulunmaktadır. Bu yoğun ve sürekli etkileşim, öğretmene öğrencilerin davranış örüntülerini, duygusal durumlarını ve akran ilişkilerini gözlemleme konusunda eşsiz bir konum sunar. Sınıf öğretmeni aynı zamanda sınıfın sosyal mimarıdır: kurduğu iletişim biçimi, belirlediği kurallar ve oluşturduğu duygusal iklim, öğrencilerin birbirleriyle nasıl etkileşim kuracağını doğrudan şekillendirir. Araştırmalar, destekleyici ve duyarlı bir öğretmen-öğrenci ilişkisinin akademik başarıyı olumlu etkilediğini ve psikolojik güçlüklerle baş etmede çocuklar için güçlü bir koruyucu faktör işlevi gördüğünü ortaya koymaktadır (Pianta, 1999; Hamre & Pianta, 2001). Bununla birlikte sınıf öğretmenlerinin zorbalık olaylarının yalnızca küçük bir bölümüne müdahale ettiği de bilinmektedir (Craig vd.,2000); bunun ardında sınırlı farkındalık, dolaylı zorbalık biçimlerini tanıma güçlüğü ve düşük özyeterlik

algısı yatmaktadır (Yoon & Kerber, 2003). Bu gerçeklik, öğretmen yetiştirme sürecini kritik bir odak noktasına taşımaktadır.

Bölümün Amacı ve Kapsamı

Bu bölüm, sınıf öğretmeni adaylarının akran zorbalığına ilişkin bilgi, algı ve müdahale hazır bulunuşluklarını derinlemesine incelemeyi amaçlamaktadır. Çalışma, aşağıdaki sorulara yanıt aramaktadır:

Sınıf öğretmeni adayları akran zorbalığını nasıl tanımlamakta ve nitelendirmektedir?

Adayların biyografik deneyimleri, konuyu algılama biçimlerini nasıl etkilemektedir?

Adaylar, sınıf öğretmeni olarak zorbalıkla mücadelede hangi stratejileri öngörmektedir?

Müdahale sürecinde hangi engelleri öngörmekte ve bu engellerle nasıl başa çıkabileceklerini düşünmektedirler?

Adaylar kendilerini zorbalığı fark etme ve müdahale etme konusunda ne ölçüde yeterli görmektedir?

Mevcut öğretmen yetiştirme programları bu konuda adayları ne ölçüde donatmaktadır?

Bu sorulara yanıt aramak için, farklı sınıf düzeylerinde öğrenim gören 12 sınıf öğretmeni adayı ile yarı yapılandırılmış derinlemesine görüşmeler gerçekleştirilmiş; elde edilen veriler tematik analiz yoluyla çözümlenmiştir. Çalışmanın bulgularının, öğretmen yetiştirme programlarının içeriğinin ve yapısının gözden geçirilmesine katkı sağlaması; böylece geleceğin sınıf öğretmenlerinin, akran zorbalığıyla etkin mücadele edebilecek donanımına kavuşmasına yardımcı olması hedeflenmektedir.

Kuramsal Çerçeve

Akran Zorbalığının Tanımı ve Türleri

Zorbalık kavramını sistematik biçimde ilk tanımlayan ve bilimsel araştırma gündemine taşıyan araştırmacı, İsveçli psikolog Dan Olweus'tur. Olweus (1973), Norveç'te ilk büyük ölçekli zorbalık araştırmasını yürüterek 'akran zorbalığı' kavramını ortaya çıkarmış ve zorbalığı üç temel kriter üzerinden tanımlamıştır:

Kasıtlılık: Zarar verme eyleminin bilinçli ve amaçlı olması. Zorbalık, bir anlık öfke patlaması veya kaza sonucu gerçekleşmez. Aksine zorba, karşı tarafa zarar vermeyi amaçlar.

Tekrarlılık: Davranışın tek bir olay olarak kalmayıp zaman içinde yinelenmesi. Tek seferlik bir kavga veya tartışma, bu kriter karşılanmadığı için zorbalık olarak tanımlanamaz.

Güç dengesizliği: Zorba ile mağdur arasında fiziksel, sosyal ya da psikolojik güç farkının bulunması. Mağdur, kendini savunmakta zorlanır; zorba ise gücünü fiziksel üstünlük, sosyal statü veya psikolojik manipülasyon aracılığıyla elde eder.

Bu üç ölçüt, zorbalığı rastlantısal çatışmadan ayırt etmek için temel alınmaktadır. Tanımsal çerçevenin yanı sıra zorbalığın gerçekleştiği bağlama ve kullanılan araca göre farklılaşan birden fazla biçimi bulunmaktadır. Olweus'un (1993) en kapsamlı tanımına göre zorbalık, "*bir veya birden fazla öğrencinin zaman içinde tekrar tekrar ve kasıtlı olarak olumsuz eylemlere maruz kalması*" şeklinde ifade edilmektedir.

Sonraki yıllarda araştırmacılar bu tanımları genişletmiş ve derinleştirmiştir. Smith ve Sharp (1994), zorbalığı "*güçlü olanın güçsüz olanı sistematik biçimde istismar etmesi*" olarak tanımlamış; Farrington (1993) ise zorbalığın içerdiği fiziksel, sözel ve ilişkisel bileşenlere dikkat çekmiştir. Björkqvist ve diğerleri (1992) dolaylı/ilşkisel zorbalık kavramını alanyazına kazandırarak sosyal

dışlama ve dedikodu gibi gizli saldırganlık biçimlerine ışık tutmuştur.

Teknolojinin yaygınlaşmasıyla birlikte zorbalığın günümüzde yeni bir türü olan siber zorbalık kavramı ortaya çıkmıştır. Belsey (2005) ve Hinduja ve Patchin (2009) siber zorbalık kavramını geliştirmiş; dijital ortamda gerçekleşen kasıtlı, tekrarlı ve güç dengesizliğine dayalı zarar verici davranışları bu çerçevede ele almışlardır. Washington (2015) bu kavramı, zarar verici, acımasız, yanlış mesajların veya görüntülerin iletişim teknolojileri aracılığıyla gönderilmesi ya da paylaşılması olarak tanımlamıştır. Siber zorbalık, geleneksel zorbalıktan farklı olarak 7/24 erişilebilirlik, anonim kimlik, hızlı yayılma kapasitesi ve mağdurun güvende hissettiği ev ortamında dahi devam etmesi gibi özellikler taşır. Siber zorbalık; kamusal aşağılama, kötü niyet, istenmeyen iletişim, aldatma vb. şekillerde de gerçekleştirilmektedir (Doane vd., 2013).

Türkçe alanyazında akran zorbalığı, zaman zaman "akran şiddeti", "akran istismarı" ya da "mağduriyet" terimleriyle de ifade edilmektedir. Pişkin (2002), zorbalığı "bir ya da birden fazla kişinin güçsüz birisine karşı olumsuz davranışlarını kasıtlı ve sürekli biçimde tekrar etmesi" şeklinde tanımlamıştır. Dölek (2002) ise okul zorbalığını, öğrenciler arasında yaşanan ve büyük çoğunlukla okul ortamında görülen güç eşitsizliğine dayalı saldırgan eylemler bütünü olarak ele almıştır.

Zorbalık, gerçekleştiği bağlama ve kullanılan araca göre birbirinden farklılaşan çok sayıda biçim alabilmektedir. Alanyazında en yaygın kabul gören sınıflandırma şu kategorileri kapsamaktadır:

Fiziksel Zorbalık: Fiziksel zorbalık, vücuda yönelik doğrudan zararlı temas ya da eşyalara zarar verme biçiminde tezahür eden zorbalık türüdür. İtme, vurma, tekmeleme, tükürme, saçını çekme, eşyalara el koyma ya da bunları tahrip etme bu türün başlıca örnekleridir. Erkek öğrencilerin kız öğrencilere kıyasla bu tür

zorbalığa daha sık başvurduğu görülmektedir (Björkqvist vd.,1992). Fiziksel zorbalık genellikle dışarıdan gözlemlenmesi en kolay zorbalık biçimidir; buna karşın mağdurlar yaşanan olayları çoğunlukla bildirmekten kaçınmaktadır (Rigby, 2002).

Sözel Zorbalık: Sözel zorbalık, sözlü iletişim yoluyla gerçekleştirilen kasıtlı incitme davranışlarını kapsamaktadır. Alay etme, aşağılama, lakap takma, tehdit etme, ırkçı ya da cinsiyetçi yorumlar yapma bu türün temel örnekleri arasındadır. Alanyazında en sık bildirilen zorbalık türü olan sözel zorbalık (Nansel vd., 2001), hem kız hem de erkek öğrenciler arasında yaygın biçimde görülmektedir. Smith (2004), sözel saldırının birikmeli etkisinin zaman içinde mağdurlarda ciddi psikolojik hasara yol açabileceğini vurgulamaktadır.

İlişkisel/Sosyal Zorbalık: İlişkisel zorbalık, mağdurun sosyal ilişkilerini hedef alan, dolaylı ve görünmez biçimde gerçekleştirilen saldırıları içermektedir. Sosyal dışlama, dedikodu yayma, arkadaş gruplarından menetme, itibarı zedeleyen söylentiler çıkarma bu türün belirgin örnekleridir. Crick ve Grotpeter (1995) bu tür zorbalığı ‘ilişkisel saldırganlık’ olarak kavramsallaştırmış ve özellikle kız öğrenciler arasında görülme sıklığının yüksek olduğuna dikkat çekmiştir. İlişkisel zorbalık çoğunlukla gözden kaçmakta ve yetişkinler tarafından fark edilmesi zaman almaktadır. Bu durum ne yazık ki sorunun derinleşmesine zemin hazırlamaktadır.

Bu tür, ilkokul düzeyinde özellikle kritik öneme sahiptir. Çünkü bu yaş grubundaki çocuklar, sosyal kabul ve dışlanma konusunda yetişkinlerden çok daha hassastır. "Sen bizim grubumuzda değilsin" gibi bir ifade, yetişkin kulaklarına masum gelebilir; ancak ilkokul çocuğu için bu, varoluşsal bir tehdit anlamına gelebilir.

Siber Zorbalık: Siber zorbalık, dijital teknoloji ve çevrimiçi platformlar aracılığıyla kasıtlı, tekrarlı ve güç dengesizliğine dayalı biçimde zarar verme davranışı olarak tanımlanmaktadır (Hinduja & Patchin, 2009). Sosyal medyada aşağılayıcı paylaşımlar yapma, tehdit içerikli mesajlar gönderme, kişisel fotoğraf ya da bilgileri izinsiz paylaşma, sahte profil oluşturma bu tür zorbalığın sık rastlanan örnekleri arasındadır. Kowalski ve diğerlerinin (2012) araştırmaları, ergen nüfusun yaklaşık %20'sinin siber zorbalığa maruz kaldığını ortaya koymaktadır. Türkiye'de Topçu ve diğerleri (2008) tarafından gerçekleştirilen çalışma ise öğrencilerin %25'inin siber zorbalığa uğradığını, %14'ünün ise siber zorbalık davranışı sergilediğini göstermektedir. Siber zorbalığı geleneksel zorbalıktan ayıran en önemli özellikler arasında 7/24 erişilebilirlik, anonim kimlik, hızlı yayılma kapasitesi ve mağdurun güvende hissettiği ev ortamında dahi devam etmesi sayılabilir.

Cinsel Zorbalık ve Ayrımcılığa Dayalı Zorbalık: Cinsel zorbalık; istenmeyen fiziksel dokunuşlar, rahatsız edici cinsel yorumlar ya da cinsel nitelikli materyallerin paylaşılmasını kapsamaktadır. Ayrımcılığa dayalı zorbalık ise mağdurun ırkı, etnik kökeni, dini, engel durumu veya cinsel yönelimi gibi özelliklerini hedef almaktadır. Rivers (2001), cinsel yönelim temelli zorbalığın mağdurları üzerinde özellikle ağır psikolojik sonuçlar doğurduğunu ve intihar riskini belirgin biçimde artırdığını ortaya koymuştur.

Zorbalığın Nedenleri ve Risk Faktörleri

Zorbalığın tek bir nedene indirgenemeyeceği, aksine çok katmanlı ve ekolojik bir yapı arz ettiği alanyazında genel kabul görmektedir. Bronfenbrenner'in (1979) ekolojik sistemler kuramı çerçevesinde zorbalık, birbiriyle etkileşen bireysel, ailesel, okul ve toplumsal risk faktörlerinin bir ürünü olarak değerlendirilebilir.

Bireysel Risk Faktörleri

Zorba özellikleri: Araştırmalar, zorbalık davranışı sergileyen çocukların belirli ortak özellikler taşıdığını ortaya koymaktadır. Olweus (1993), zorbaları; saldırgan kişilik yapısı, güçlü olma ihtiyacı, empati eksikliği ve akranları üzerinde hakimiyet kurma isteği gibi özelliklerle tanımlamıştır. Cook ve diğerleri (2010), zorbalık davranışının güçlü yürütücü işlev bozukluklarıyla ilişkili olduğunu saptamıştır. Kendi dürtülerini kontrol etmekte güçlük çeken ve sosyal problem çözme becerileri zayıf olan bireyler zorbalığa daha yatkın görünmektedir.

Mağdur özellikleri: Mağdur profili kendi içinde homojen bir yapı sergilememektedir. Pasif/edilgen mağdurlar; genellikle sakin, çekingen, düşük öz saygılı ve sosyal destek ağı kısıtlı olan çocuklardır (Hodges & Perry, 1999). Provokatif mağdurlar ise hem zorba hem mağdur olarak işlev gören, sosyal açıdan becerisiz ve sık sık çatışma ortamı oluşturan bireylerdir. Engelli ya da gelişimsel farklılıkları olan çocuklarda mağduriyet riskinin daha yüksek olduğu bilinmektedir (Rose vd., 2011).

Ailesel Risk Faktörleri

Ebeveyn tutumları ve aile iklimi hem zorbalık hem de mağduriyet gelişiminde belirleyici bir etkidir. Olweus (1993) güçlü zorba profilinin oluşmasında olumsuz ebeveyn tutumlarını ve yetersiz gözetimi belirleyici birer risk faktörü olarak tanımlamıştır. Baumrind'in (1991) ebeveynlik stillerine ilişkin araştırmaları, ihmalkar ve otoriter ebeveynliğin çocuklarda saldırgan davranış riskini artırdığını, demokratik ebeveynliğin ise koruyucu bir işlev üstlendiğini göstermektedir.

Aile içi şiddete tanıklık etmek, aile içi çatışma ve düzensiz ebeveynlik hem zorba hem de mağdur rolünün belirleyicileri arasında tutarlı biçimde yer almaktadır (Espelage & Holt, 2001). Duncan'ın (1999) araştırması ise aşırı koruyucu ebeveynliğin

çocuğun akranlarıyla başa çıkma becerilerini zayıflatarak mağduriyet riskini artırabileceğine dikkat çekmiştir.

Okul Düzeyinde Risk Faktörleri

Okul iklimi, zorbalık üzerinde belirleyici bir etkiye sahiptir. Roland ve Galloway (2002), olumsuz sınıf ikliminin, yetersiz öğretmen denetiminin ve sınıf yönetimindeki tutarsızlığın zorbalık sıklığını artırdığını ortaya koymuştur. Fiziksel ortamın niteliği de zorbalık riskini doğrudan etkileyen bir değişkendir; denetim mekanizmalarının yetersiz kaldığı oyun alanları, koridorlar ve tuvaletler zorbalığın yoğunlaştığı başlıca mekanlar arasında yer almaktadır (Bradshaw vd., 2009).

Okul kültürünün zorbalığı örtük biçimde meşrulaştırması, ihbar etme/bildirme davranışına yönelik olumsuz topluluk normları ile sınıf içi akran dinamikleri de zorbalığın sürmesine zemin hazırlayan yapısal etkenler olarak değerlendirilebilir (Salmivalli, 2010).

Toplumsal ve Kültürel Risk Faktörleri

Medyada şiddet içerikli yayınlara maruz kalma ile zorbalık arasındaki ilişkiyi inceleyen Anderson ve diğerlerinin (2010) meta-analizi, bu ilişkinin istatistiksel açıdan anlamlı olduğunu doğrulamaktadır. Sosyoekonomik yoksunluk, topluluk düzeyinde şiddet ve dezavantajlı mahallelerde yaşama da zorbalık için yapısal zemin oluşturan faktörler arasında sayılmaktadır (Janosz vd., 2008). Kültürel normlar ise zorbalığın nasıl tanımlandığını, ne ölçüde kabul gördüğünü ve nasıl yanıtlandığını doğrudan biçimlendirmektedir.

Zorbalığın Sonuçları

Zorbalığın etkileri hem anlık hem de uzun vadeli boyutlar taşımakta; bireysel, akademik ve toplumsal düzeylerde kendini göstermektedir. Alanyazın zorbalığın yalnızca mağdurları değil,

zorbaları ve tanıkları da olumsuz biçimde etkilediğine işaret etmektedir.

Mağdurlar Üzerindeki Etkiler

Psikolojik sonuçlar: Zorbalığa maruz kalmanın psikolojik açıdan en sık belgelenen sonuçları arasında kaygı, depresyon ve düşük öz saygı yer almaktadır. Hawker ve Boulton'ın (2000) meta-analizi, zorbalık mağduriyetinin hem içe atım hem de dışa vurma sorunlarıyla güçlü biçimde ilişkili olduğunu ortaya koymuştur. Arseneault ve diğerleri (2010) ise zorbalık mağduriyetinin 12-13 yaş arasındaki ruh sağlığı sorunlarının önemli bir yordayıcısı olduğunu saptamıştır.

İntihar düşüncesi ve girişimi, akran zorbalığıyla bağlantılı en ciddi sonuçların başında gelmektedir. Hinduja ve Patchin'in (2010) araştırması, siber zorbalığa maruz kalan ergenlerin intihar düşüncesine sahip olma olasılığının diğer gençlere kıyasla iki kattan fazla olduğunu ortaya koymuştur. Türkiye özelinde Atasoy Karakaya'nın (2023) çalışması ise zorbalık mağduriyeti ile intihar davranışı arasındaki pozitif yönlü ilişkiyi ulusal ölçekte doğrulamaktadır.

Akademik sonuçlar: Zorbalığa uğrayan çocuklarda akademik başarı düşüşü, okula devamsızlık ve okul korkusu yaygın biçimde gözlemlenmektedir (Nakamoto & Schwartz, 2010). Arseneault ve diğerlerinin (2006) İngiltere'de 5 yıl boyunca yürüttüğü boylamsal çalışma, zorbalığa maruz kalan çocukların akademik performanslarının belirgin ölçüde gerilediğini ortaya koymuştur.

Uzun vadeli etkiler: Olweus'un (1993) boylamsal araştırması, çocukluk dönemindeki zorbalık mağduriyetinin yetişkinlikte de depresyon ve düşük öz saygı gibi olumsuz sonuçlarıyla sürdüğünü kanıtlamıştır. Takizawa ve diğerlerinin (2014) 40 yıllık boylamsal çalışması ise erken dönemde yaşanan zorbalık mağduriyetinin

yetişkinlik dönemindeki psikolojik sıkıntıyı, düşük yaşam kalitesini ve yoksulluğu anlamlı biçimde yordadığını ortaya koymuştur.

Zorbalar Üzerindeki Etkiler

Zorbalık davranışı sergileyen çocuklar da olumsuz sonuçlardan paylarını almaktadır. Olweus (1993), çocukluk döneminde zorbalık yapmanın yetişkinlikte suç işleme olasılığını belirgin biçimde artırdığını saptamıştır. Nansel ve diğerleri (2001), zorbaların mağdurlara kıyasla daha yüksek sigara ve alkol kullanımı oranlarına sahip olduğunu bildirmiştir. Farrington ve Baldry (2010), zorba kimliğinin aynı zamanda madde bağımlılığı ve aile içi şiddet gibi yetişkinlik dönemi sorunları için önemli bir erken uyarı göstergesi niteliği taşıdığına dikkat çekmiştir.

Tanıklar ve Okul İklimi Üzerindeki Etkiler

Zorbalığa tanıklık etmek de kaygı, çaresizlik ve okul güvensizliği gibi olumsuz duygu durumlarına neden olabilmektedir (Yoneyama & Rigby, 2006). Polanin ve diğerlerinin (2012) meta-analizi, tanık müdahalesini teşvik eden programların hem mağduriyet hem de zorbalık davranışı üzerinde belirgin azaltıcı etki gösterdiğini ortaya koymuştur. Zorbalığın sürdüğü ortamlarda genel olarak okul ikliminin kötüleştiği, öğrencilerin okula aidiyet duygusunun zayıfladığı ve öğretmen-öğrenci güven ilişkisinin zedelendiği görülmektedir.

İlkokul Düzeyinde Akran Zorbalığı ve Öğretmenin Rolü

İlkokul düzeyinde akran zorbalığı, ortaokul ve lise düzeyindekinden farklı özellikler taşır. Bu farklılıklar, çocuğun bilişsel, sosyal ve duygusal gelişim düzeyiyle doğrudan ilişkilidir.

Piaget'in bilişsel gelişim kuramına göre, 7-11 yaş arası çocuklar somut işlemler dönemindedir. Bu dönemde çocuklar, somut nesneler ve olaylar üzerinde mantıksal işlemler yapabilirken, soyut kavramları anlamakta güçlük çekerler. Bu bilişsel özellik, zorbalığın

da somut ve gözle görülür biçimlerde (fiziksel itme-kakma, açık hakaret, somut dışlama) gerçekleşmesine neden olur. İlişkisel zorbalık bu yaş grubunda daha az rastlanır; ancak "seninle oynamayacağız" gibi somut dışlama ifadeleri yaygındır.

Sosyal-duygusal açıdan, ilkokul çocuğu öğretmeninin onayını ve sevgisini çok önemser. Öğretmen, bu yaş grubunda güvenli bir bağlanma figürü olarak işlev görür. Bu nedenle öğretmenin müdahalesi, çocuk üzerinde yetişkinlerinkinden çok daha etkili olabilir. Öğretmenin "bu davranış yanlış" demesi, çocuk için ailesinin sözünden bile daha ağırlık taşıyabilir.

Ancak ilkokul çocuğunun empati becerileri henüz tam gelişmemiştir. Başkalarının duygularını anlama ve kendi davranışlarının başkaları üzerindeki etkisini kavrama kapasitesi sınırlı olabilir. Bu nedenle, zorbalık yapan çocuk için "ne yaptığının farkında olmayabilir" algısı yaygındır. Bu algı, müdahaleyi zorlaştırır da aslında eğitim fırsatı sunan bir durum olarak ele alınmalıdır.

İlkokul düzeyinde zorbalık, görünür ve örtük biçimlerde kendini gösterebilir. Görünür zorbalık, fiziksel saldırganlık ve açık sözel saldırganlığı içerir. Bu tür zorbalık, yetişkinler tarafından daha kolay fark edilir ve müdahale edilir. Ancak ilkokulda görünür zorbalık, ortaokula kıyasla daha az şiddetli olabilir; çünkü çocukların fiziksel gücü daha sınırlıdır.

Örtük zorbalık; sosyal dışlama, sessizce yalnız bırakma, görmezden gelme ve küçük düşürücü jestler biçiminde ortaya çıkar. Bu tür zorbalığın yetişkinler tarafından fark edilmesi daha zordur; ancak mağdur üzerindeki etkisi görünür zorbalıktan az değildir. Özellikle "sen bizimle değilsin" gibi sosyal dışlama, ilkokul çocuğunun en temel ihtiyaçlarından biri olan ait olma duygusunu tehdit eder.

İlkokul, zorbalık davranışlarının henüz kalıplaşmadığı ve değişime en açık olduğu dönemdir. Bu nedenle erken müdahale, ilerleyen yıllarda daha şiddetli ve karmaşık zorbalık formlarının önlenmesinde kritik öneme sahiptir. Bu farklılıkların farkında olmak, müdahale stratejilerinin de farklılaştırılması anlamına gelir. İlkokul, zorbalık davranışlarının henüz kalıplaşmadığı ve değişime en açık olduğu dönemdir; bu nedenle erken müdahalenin ilkeleri ayrıca önem taşımaktadır. Erken müdahalenin temel ilkeleri şunlardır:

Davranışı etiketlemek: Çocuğa yaptığı davranışın adını koymak ("bu zorbalıktır") ve neden yanlış olduğunu somut örneklerle açıklamak.

Empati geliştirmek: Mağdurun hissettiklerini çocuğun anlamasına yardımcı olmak. "Senin bunu yapman, Ayşe'ye nasıl hissettirdi, düşünür müsün?" gibi sorular sormak.

Alternatif davranışlar öğretmek: Sadece "yapma" demek yerine, çocuğa ne yapması gerektiğini göstermek.

Akran grubunu harekete geçirmek: Sınıfın çoğunluğunun zorbalığa karşı tutumunu belirlemek. Sessiz çoğunluk zorbalığı görmezden geldiğinde, zorba güçlenir.

Sürekli izleme: Müdahale tek seferlik olmamalı; davranışın değişimi düzenli olarak takip edilmelidir.

Öğretmenin Müdahale ve Önleyici Rolü

Öğretmenin zorbalığı fark etmesi, müdahale sürecinin ilk ve en kritik adımıdır. Ancak araştırmalar, öğretmenlerin sınıfta gerçekleşen zorbalık olaylarının önemli bir bölümünü fark etmediğini veya yanlış yorumladığını göstermektedir.

Craig ve diğerlerinin (2000) araştırması, öğretmenlerin sınıfta gerçekleşen zorbalık olaylarının yalnızca küçük bir bölümüne

müdahale ettiğini ortaya koymuştur. Bu durumun başlıca nedenleri şunlardır:

Sınırlı farkındalık: Öğretmenler zorbalığı genellikle fiziksel şiddet ve açık hakaret olarak algılar; ilişkisel ve sözel zorbalığı gözden kaçırabilirler.

Öğrencilerin bildirmemesi: Mağdurlar utanç, korku veya "ispiyoncu olma" etiketinden kaçınma nedeniyle yaşadıklarını öğretmenlerine açmayabilirler.

Sınıf mevcudu: Kalabalık sınıflarda öğretmen, her öğrenciyi ve her etkileşimi yakından izleyemeyebilir.

Önyargılar: Öğretmen, bazı çocukları "zorbalık yapar" veya "mağdur olur" şeklinde etiketleyerek durumu önceden yargılayabilir.

Yoon ve Kerber (2003), öğretmen müdahale düzeyini etkileyen başlıca etmenleri şöyle sıralamıştır: olay türü (sözel ve fiziksel zorbalıkta daha yüksek müdahale, ilişkisel zorbalıkta daha düşük müdahale), öğretmenin kendi yetkinliğine dair özgüveni ve okul yönetiminin desteği.

Öğretmenin zorbalığa müdahale etme yaklaşımları, olayın ciddiyetine, türüne ve bağlama göre değişiklik gösterebilir. Zorbalığı fark etmek ve ardından etkili biçimde müdahale etmek, birbirini tamamlayan ancak birbirinden farklı beceriler gerektiren iki süreçtir. Müdahale yaklaşımları genellikle bireysel, sınıf ve okul düzeyinde ele alınmaktadır.

Bireysel düzey: Mağdur ve zorba ile ayrı ayrı görüşmek, durumu anlamak, duyguları ifade etmelerine olanak tanımak ve çözüm yolları geliştirmek. Bu düzeyde gizlilik, aktif dinleme ve yargısız yaklaşım önemlidir.

Sınıf düzeyi: Zorbalık olayını sınıfın gündemine taşımak (mağdurun kimliğini koruyarak), sınıf kurallarını gözden geçirmek,

empati etkinlikleri düzenlemek ve akran destek sistemlerini güçlendirmek.

Okul düzeyi: Rehberlik servisi, okul yönetimi ve diğer paydaşlarla iş birliği yapmak; okulun zorbalık politikalarını gözden geçirmek ve gerekirse geliştirmek.

Robinson ve Maines'in (2008) geliştirdiği "Destek Grubu Yöntemi" ve Maines ve Robinson'ın (1992) önerdiği "Suçlamayan Yaklaşım", özellikle grupları kapsayan karmaşık zorbalık olaylarında öğretmenlere uygulanabilir ve yapılandırılmış bir çerçeve sunmaktadır. Suçlamayan yaklaşımın temel ilkesi, zorbayı suçlamak ve cezalandırmak yerine, sınıfın empati geliştirmesine ve mağduru desteklemesine odaklanmaktadır.

Öğretmenin en etkili müdahalesi, zorbalık olmadan önce güvenli ve kapsayıcı bir sınıf iklimi oluşturmaktır. Çünkü zorbalık, olumsuz bir sınıf ikliminin belirtisi olduğu kadar, aynı zamanda onu derinleştiren bir faktördür.

Olumlu sınıf ikliminin özellikleri şunlardır:

Psikolojik güvenlik: Öğrencilerin hata yapabileceği, farklı düşünebileceği ve kendilerini ifade edebileceği bir ortam.

Saygı ve kabul: Farklılıkların zenginlik olarak görüldüğü, ayrımcılığa yer olmayan bir kültür.

Açık iletişim: Öğrencilerin sorunlarını öğretmenle paylaşabileceği, "şikayet etmenin" olumsuz karşılanmadığı bir atmosfer.

Akran desteği: Öğrencilerin birbirlerini desteklediği, zorbalığa karşı ortak tutum sergilediği bir grup dinamiği.

Pianta'nın (1999) araştırması, öğretmen-öğrenci ilişkisinin niteliğinin akademik başarıyı ve sosyal-duygusal gelişimi olumlu yönde etkilediğini kanıtlamıştır. Hamre ve Pianta (2001) ise

destekleyici ve duyarlı öğretmen-öğrenci ilişkisinin, psikolojik zorluklarla karşı karşıya kalan çocuklar için güçlü bir koruyucu faktör işlevi gördüğünü ortaya koymuştur.

Öz-Yeterlilik ve Pedagojik Yetkinlik

Bandura'nın (1997) özyeterlik kuramı, bireyin belirli bir görevi başarma kapasitesine ilişkin inancının, o göreve yönelik davranışını doğrudan etkilediğini öne sürmektedir. Bu inanç, dört temel kaynaktan beslenir:

Bireysel başarı deneyimleri: Geçmişte benzer görevleri başarma deneyimi.

Vicdanî başarı deneyimleri: Başkalarının benzer görevleri başarısını gözlemleme.

Sözel ikna: Başkalarından gelen destek ve cesaretlendirme.

Duygusal durum: Görevi yerine getirirken oluşan duygusal durum (anksiyete, özgüven vb.).

Öğretmen adayları açısından ele alındığında, bu dört kaynak şu şekilde işlemektedir:

Bireysel başarı deneyimleri: Adayların kendi öğrencilik yıllarındaki zorbalık deneyimleri (mağdur, zorba veya tanık olarak) hem bilgi kaynağı hem de duygusal yük taşıyıcısıdır.

Vicdanî başarı deneyimleri: Üniversitedeki derslerde ve okul deneyimlerinde gözlemledikleri öğretmen davranışları.

Sözel ikna: Öğretmenlerinin ve akranlarının kendilerine olan inancı.

Duygusal durum: Staj ve okul deneyimlerinde yaşadıkları kaygı, heyecan veya çaresizlik.

Bandura'ya göre düşük özyeterlik algısı, bireyin zorluklar karşısında çabuk vazgeçmesine, yeni beceriler edinme isteğinin

azalmasına ve stresle başa çıkma kapasitesinin zayıflamasına neden olur. Öğretmen adayı için bu durum, zorbalık olaylarına müdahale etme konusunda pasif kalmasına, olayı başkalarına devretmesine veya görmezden gelmesine yol açabilir.

Bu çalışmanın bulguları da bu teorik çerçeveyi desteklemektedir. Katılımcıların büyük çoğunluğu, zorbalığı fark etme konusunda kendilerini yeterli görürken, müdahale etme konusunda özyeterlik algılarının düşük olduğunu ifade etmektedir. Bu "fark etme-müdahale ayrımı", öğretmen yetiştirme programlarının acilen ele alması gereken bir sorun olarak ortaya çıkmaktadır.

Bu teorik çerçeve, alanyazında "bilmek $\neq$ müdahale edebilmek" olarak özetlenen önemli bir ayrıma dikkat çekmektedir. Alanyazın ve bu çalışmanın bulguları, bu iki boyutun birbirinden bağımsız olduğunu göstermektedir.

Bir öğretmen adayı, zorbalığın tanımını, türlerini ve sonuçlarını teorik olarak bilse bile, gerçek bir sınıf ortamında:

Yoğun duygusal reaksiyonlar (öfke, çaresizlik, korku) yaşayabilir,

Ailenin veya okul yönetiminin tepkisinden endişe duyabilir,

Sınıf mevcudu ve ders programı baskısı altında yeterli zaman ayıramayabilir,

Zorbalık yapan çocuğun da bir "mağdur" olabileceğini (aile şiddeti, ihmal vb.) göz ardı edebilir,

Müdahalenin doğru olup olmadığı konusunda tereddüt yaşayabilir.

Öğretmenin pedagoji bilgisini öğrencinin gelişim düzeyine, sınıf dinamiklerine ve bağlama uygun biçimde kullanabilmesini gerektirir. Zorbalık müdahalesi de tam olarak bu tür bir pedagojik-

pratik bilgi gerektirir. Bu nedenle, öğretmen yetiştirme programlarında zorbalık konusunun sadece teorik bilgi aktarımıyla sınırlı kalmaması gerekir. Vaka analizleri, rol oynama, mikro öğretim ve okul deneyimi gibi uygulamalı yöntemlerle desteklenmesi zorunludur.

Öğretmen Adayları ve Akran Zorbalığı

Son yıllarda öğretmen adaylarının ve hizmet içi öğretmenlerin akran zorbalığına ilişkin bilgi, algı ve özyeterlik düzeylerini inceleyen araştırmalar artmıştır. Bu bölümde, bu araştırmaların temel bulguları özetlenmekte ve bu çalışmanın bulgularıyla karşılaştırma imkanı sunulmaktadır.

Bilgi Düzeyi ve Algı Farklılıkları

Araştırmalar, öğretmen adaylarının zorbalığın temel tanımını genellikle doğru biçimde yapabildiklerini; ancak türler arasındaki ayrımları (özellikle ilişkisel zorbalık ile sıradan çatışma arasındaki farkı) yapmakta zorlandıklarını göstermektedir.

Boulton ve diğerlerinin (2014) İngiltere'de yürüttükleri çalışmada, öğretmen adaylarının fiziksel ve sözel zorbalığı tanımlamada yüksek başarı gösterdiklerini; ancak ilişkisel zorbalığı ve özellikle "görünmez" zorbalık biçimlerini fark etmekte güçlük çektiklerini saptamıştır. Benzer şekilde, Troop-Gordon ve Ladd (2015) ABD'de gerçekleştirdikleri araştırmada, adayların zorbalığın gelişimsel boyutlarını (yaş gruplarına göre değişen zorbalık türleri) yeterince kavrayamadıklarını belirtmiştir.

Türkiye bağlamında Duy (2013), Türk öğretmen adaylarının zorbalık konusundaki bilgi düzeylerinin orta düzeyde olduğunu; ancak müdahale stratejileri konusunda daha düşük bilgi düzeyine sahip olduklarını ortaya koymuştur. Ayrıca adayların, zorbalığı "öğrenciler arasındaki normal çatışma" olarak algılama eğiliminde oldukları dikkat çekmiştir.

Bilgi düzeyinin yanı sıra bu bilginin nasıl yorumlandığı, yani algı biçimi de en az bilginin kendisi kadar belirleyicidir. Öğretmen adaylarının zorbalık algıları, kendi biyografik deneyimleri, cinsiyetleri ve sosyo-kültürel geçmişleri tarafından şekillenmektedir.

Biyografik deneyimler: Mağdur olma deneyimi yaşayan adaylar, zorbalığı daha ciddi algılamakta ve müdahale konusunda daha hassas davranmaktadır (Troop-Gordon & Ladd, 2015). Bu çalışmanın bulguları da bu eğilimi desteklemektedir; kendisi zorbalığa maruz kalmış olan katılımcılar konuyu daha duygusal ve kişisel bir tonla ele almaktadır.

Cinsiyet: Kadın öğretmen adaylarının, erkeklere kıyasla zorbalığı daha ciddi algıladıkları ve daha proaktif müdahale yaklaşımları benimsedikleri belirtilmektedir (Boulton ve ark., 2014). Bu çalışmada tüm katılımcılar kadın olduğu için cinsiyet karşılaştırması yapılamamıştır; ancak kadın adayların fiziksel görünüş odaklı zorbalık konusundaki hassasiyetleri dikkat çekicidir.

Sınıf düzeyi: Üst sınıf öğrencilerinin (3. ve 4. sınıf), alt sınıflara kıyasla zorbalığı daha karmaşık algıladıkları ve daha çeşitli müdahale stratejileri önerdikleri gözlemlenmektedir (Troop-Gordon & Ladd, 2015).

Öz-Yeterlilik Eksiklikleri ve Eğitim İhtiyaçları

Öğretmen adaylarının en belirgin ortak özelliği, zorbalığı fark etme ile müdahale etme arasındaki özyeterlilik açığıdır.

Craig ve diğerlerinin (2011) çok uluslu araştırması, öğretmenlerin %80'inden fazlasının zorbalığa müdahale ve önleme alanında ek eğitime ihtiyaç duyduğunu bildirdiğini göstermektedir. Özellikle "ne yapacağını bilmeme" ve "müdahalenin işe yaramayacağına dair inanç" en sık belirtilen engellerdir.

Byers ve diğerleri (2011) Avustralya'da yürüttükleri çalışmada, öğretmen adaylarının zorbalık müdahalesine ilişkin

özyeterlik algılarının düşük olduğunu; ancak bu algının okul deneyimi ve pratik uygulamalarla artırılabilirliğini ortaya koymuştur. Benzer şekilde, Dedousis-Wallace ve diğerleri (2014) müdahale becerilerinin sadece teorik derslerle değil, aktif öğrenme yöntemleriyle (simülasyon, rol yapma, vaka analizi) geliştirilebileceğini vurgulamıştır.

Bu öz-yeterlik açığının nasıl kapatılabileceği sorusu, doğal olarak eğitim ihtiyaçları tartışmasını gündeme getirmektedir. Öğretmen adaylarının eğitim ihtiyaçları, genellikle şu alanlarda yoğunlaşmaktadır:

Teorik-pratik bütünlüğü: Zorbalık konusunun sadece rehberlik veya sınıf yönetimi derslerinin bir bölümü olarak değil, başlı başına bir ders olarak ele alınması talebi yaygındır (Dedousis-Wallace vd., 2014).

Vaka temelli öğrenme: Gerçek hayattan alınmış vakaların analiz edilmesi, farklı müdahale stratejilerinin tartışılması (Boulton vd., 2014).

Aile iletişimi becerileri: Zorbalık olaylarında ailelerle nasıl iletişim kurulacağı, dirençle nasıl başa çıkılacağı (Byers vd., 2011).

Yasal ve kurumsal çerçeve: Okulun zorbalık politikaları, bildirim süreçleri, öğretmenin hukuki sorumlulukları (Craig vd., 2011).

Siber zorbalık: Dijital teknolojilerin hızla değiştiği bir ortamda, siber zorbalığın tanınması ve müdahale yöntemleri (Kowalski vd., 2012).

Yöntem

Araştırmanın Deseni

Bu araştırma, nitel araştırma yaklaşımıyla tasarlanmış betimsel bir çalışmadır. Sınıf öğretmeni adaylarının akran

zorbalığına ilişkin algı, görüş, bilgi ve deneyimlerini ortaya çıkarmak hedeflenmiştir. Verilerin analizinde Braun ve Clarke (2006) tarafından önerilen tematik analiz yöntemi benimsenmiştir.

Çalışma Grubu

Çalışma grubunu, farklı sınıf düzeylerinde öğrenim gören 12 sınıf öğretmenliği bölümü öğrencileri oluşturmaktadır. Katılımcılar araştırma etiği gereği K1'den K12'ye kadar kodlanmıştır.

Veri Toplama Aracı

Görüşmeler, akran zorbalığının tanımı, türleri, etkileri, müdahale stratejileri, müdahaleyi zorlaştıran etkenler ve eğitim ihtiyaçlarına yönelik soruları kapsayan yarı yapılandırılmış bir görüşme formu aracılığıyla gerçekleştirilmiştir. Görüşmelerin sonunda tüm katılımcılara sosyal dışlanma senaryosu sunulmuş ve bu senaryoya ilişkin değerlendirme ve müdahale görüşleri alınmıştır.

Verilerin Analizi

Ses kayıtları yazıya aktarılmış, elde edilen transkripler tematik analiz ilkeleri doğrultusunda sistematik biçimde kodlanmıştır. Kodlar arasındaki ilişkiler belirlenerek üst temalar oluşturulmuştur.

Geçerlik ve Güvenirlik

Çalışmanın inandırıcılığını artırmak amacıyla uzun süreli etkileşim, katılımcı teyidi ve çeşitlilik sağlama stratejilerine başvurulmuştur. Araştırmacının konuya ilişkin ön kavramlarını sürekli sorgulaması ve veriye sadık kalınması, refleksif tutumun sürdürülmesi açısından önemli görülmüştür.

Bulgular

Temalar

Verilerin analizi sonucunda altı ana tema ve bu temalara ait çok sayıda kod belirlenmiştir. Bulgular aşağıdaki tabloda özetlenmiştir.

Tablo 1 Tematik analiz sonucu belirlenen temalar ve kodlar

TEMA	KOD	KATILIMCILAR
Tema 1: Akran Zorbalığının Tanımı ve Sınıflandırılması	Fiziksel özelliğe dayalı zorbalık	K1, K2, K3, K4, K5, K6, K7, K8, K9, K10, K11
	Dışlama ve ilişkisel zorbalık	K1, K2, K3, K6, K7, K8, K9, K10, K11, K12
	Sözlü/psikolojik zorbalık	K1, K2, K3, K4, K5, K10, K11
	Güç dengesizliği ve grup dinamikleri	K2, K4, K5, K12
	Süreklilik ve kasıt	K1, K2, K4, K5, K7, K10
	Sosyoekonomik ve aile yapısına dayalı zorbalık	K2, K3, K8
Tema 2: Zorbalığın Bireysel ve Akademik Etkileri	Akademik performans düşüşü ve derse katılım azalması	K1, K3, K6, K7, K8, K9, K10
	Sosyal geri çekilme ve içe kapanma	K1, K2, K3, K6, K7, K8, K9, K10, K11
	Özgüven kaybı ve yetersizlik hissi	K3, K6, K7, K8, K11
	Uzun vadeli psikolojik travma	K1, K2, K3, K8, K11
	Okula karşı olumsuz tutum gelişimi	K3, K9, K10
Tema 3: Öğretmen Adaylarının Öz-Yeterlik Algıları	Fark etme konusunda orta-yüksek öz-yeterlik	K1, K5, K6, K10, K11
	Müdahale konusunda düşük öz-yeterlik	K1, K4, K5, K7, K9
	Kişisel deneyimin öz-yeterliğe katkısı	K1, K5, K7, K10
	İnsani/duygusal tepkiyle hareket etme	K4, K5, K9, K11
	Gözlem ve durumu anlama	K1, K3, K6, K8, K10
Tema 4: Müdahale Stratejileri ve Süreci	Bireysel görüşme (zorbalayan ile)	K2, K3, K4, K5, K9, K10, K11, K12
	Empati geliştirme etkinlikleri	K1, K3, K6, K7, K10
	Rehberlik ve aile ile işbirliği	K1, K2, K3, K6, K7, K8, K9, K10, K12
	Sınıf içi kaynaştırma ve grup etkinlikleri	K2, K3, K4, K6, K7, K8, K9, K10, K12
	Veli/aile direnci	K1, K2, K3, K5, K6, K7, K8, K9, K10, K12
Tema 5: Müdahaleyi Zorlaştıran Faktörler	Kurumsal/bürokratik destek eksikliği	K1, K2, K9
	Güvenlik endişeleri ve baskı ortamı	K1, K5, K9
	Öğrenci karakter özellikleri ve kalabalık sınıf	K3, K6, K11
	Teorik bilginin yetersizliği	K1, K4, K5, K7, K8
	Uygulamalı/saha odaklı eğitim talebi	K1, K3, K4, K5, K6, K9, K10, K11, K12
Tema 6: Eğitim İhtiyacı ve Beklentileri	Ayrı ders açılması talebi	K1, K2, K8
	Seminer ve mesleki gelişim ihtiyacı	K1, K3, K6, K7

Tema 1: Akran Zorbalığının Tanımı ve Sınıflandırılması

Katılımcıların tamamı akran zorbalığını genel hatlarıyla tanımlamış; ancak tanımlar içerik ve vurgu bakımından farklılık göstermiştir. Tüm katılımcıların belirttiği ortak özellikler arasında karşı tarafı kötü hissettirme, zarar verme ve güç dengesizliği yer almaktadır.

On bir katılımcı (K1-K11) okullarda en yaygın zorbalık biçiminin bedensel özellikler üzerinden (kilo, boy, saç yapısı ve göz şekli gibi görünüme ilişkin nitelikler hedef alınarak) gerçekleştiğini ifade etmiştir. Sözel ve psikolojik zorbalık (K1, K2, K3, K4, K5, K10, K11) ile sosyal dışlama ve ilişkisel zorbalık (K1, K2, K3, K6, K7, K8, K9, K10, K11, K12) da katılımcılar tarafından sıklıkla vurgulanan zorbalık biçimleri arasında yer almaktadır.

K1: "Boy uzunluğunda; küçükken kendi yaşıtlarıma göre çok uzundum ve böyle 'sırık' diyorlardı, sonra 'deve' diyorlardı falan. Fiziksel özelliklerine karşı oluyor bence."

K5: "Çocukların fiziksel özelliği daha çok ön plana çıkıyor. Kilosu olabilir, mesela 'sen şişmansın' falan diyorlar veya boyu diğerlerine göre kısa oluyor, 'bücür' falan diyorlar böyle. Genellikle fiziksel özellikler üzerinden. Çünkü soyut daha düşünemiyorlar, somut şeylere odaklandıkları için."

K6: "Yani doğru cevap veremediklerinde özellikle bence bu yüzden çok zorbalanıyorlar."

Zorbalığı sıradan tartışma ve şakalaşmadan ayırt etmede en sık başvurulmuş ölçüt süreklilik ve kasıt unsurları olmuştur. Beş katılımcı (K1, K2, K4, K5, K10) bu iki unsuru özellikle vurgulamıştır.

K1: "Sürekli olması gerekiyor bence. Süreklilik... O karşısındaki kişiye arada sırada yapabilir ama akran zorbalığında zaten bir kişi alışkanlık yapıyor bunu bence ve sürekli aynı şeyi tekrar ediyor."

K7: "Bir tanesi kasıtlı oluyor, bir tanesi kasıtsız; normal çocukla konuşurken hepimiz birbirimize yaptığımız gibi."

K10: "Zorbalık karşı tarafın izni veya rızası olmadan yapılan bir şey."

Zorbalık eyleminin bireysel değil grup temelli bir güç düzeni içinde gerçekleştiğine dair görüşler birden fazla katılımcı tarafından dile getirilmiştir.

K2: "Bence bir grup oluyor; birbirlerinden destek alarak, güç alarak bunu yapıyorlar. Tek başlarına aslında o kadar da güçlü bireyler değiller."

K4: "Destek alırsa evet daha çok zorbalayabilir. Çünkü arkasında durmadığında devam ettirmek istemez."

Üç katılımcı (K2, K3, K8) ailenin parçalanmış olması ya da sosyoekonomik farklılıkların zorbalığa zemin hazırladığını gözlemlediklerini belirtmiştir.

K3: "Anne babası ayrı öğrencileri çok fazla zorbaladıklarını görüyorum açıkçası hocam."

K8: "Benim babam bunu aldı, seninki alamadı; benim tabletim var senin yok. Daha böyle dijital olarak daha o kısımlar daha ön plana çıktı bence şu an."

Tema 2: Zorbalığın Bireysel ve Akademik Etkileri

Katılımcıların büyük çoğunluğu akran zorbalığının bireyde hem kısa hem de uzun vadeli olumsuz sonuçlar doğurduğunu ifade etmiştir. Bu etkiler akademik, sosyal ve psikolojik boyutlarda ele alınmıştır.

Pek çok katılımcı zorbalığın öğrencinin okula devamı ve derse katılımı üzerinde ciddi olumsuz etkiler yarattığını vurgulamıştır. Bununla birlikte sosyal geri çekilme ve iç kapanma (K1, K2, K3, K6, K7, K8, K9, K10, K11), özgüven kaybı ve yetersizlik hissi (K3, K6, K7, K8, K11) ile okula karşı olumsuz tutum gelişimi (K3, K9, K10) de katılımcılar tarafından sıklıkla dile getirilen etkiler arasında yer almaktadır.

K3: "Çocuk artık okula gitmek, arkadaşlarıyla konuşmak, onlarla iletişim kurmak istemiyor. Hatta öğretmenine ve çevresine karşı da büyük bir güvensizlik duymaya başlıyor."

K9: "Kardeşimde de böyle bir durum olmuştu. Bir kere koptuktan sonra gitmek istemiyorlar ve okula karşı olan ilgileri de yok oluyor."

Birçok katılımcı ilkokul döneminde yaşanan zorbalığın kimlik gelişimi ve özgüven üzerindeki kalıcı izlerini ifade etmiştir.

K11: "İlkokulda senin hani bir güvenin kırıldığında bunu kendim yetersiz olarak görüyorsun ya da aşağılık kompleksi olabilir. Hani sonradan açığa çıkıyor bunlar genelde."

K8: "Ortaokula kadar gayet tamamen özgüvenli, her şeye atılan o çalışkan en öndeki çocuktum. Lise zamanı içe kapanık bir insandım diyebilirim bundan dolayı."

Tema 3: Öğretmen Adaylarının Öz-Yeterlik Algıları

Katılımcılar, zorbalığı fark etme ve müdahale etme konusundaki öz-yeterlik algılarını farklı biçimlerde değerlendirmiştir. Genel eğilim, fark etme konusunda orta-yüksek, müdahale konusunda ise belirgin biçimde düşük öz-yeterlik algısı yönündedir. Kişisel zorbalık deneyiminin öz-yeterlik algısını olumlu yönde biçimlendirdiği (K1, K5, K10) ve pek çok adayın müdahale tercihini akademik bilgi yerine insani ve duygusal tepkilerle temellendirdiği (K4, K5, K9, K11) dikkat çeken bulgular arasındadır.

K1: "Hocam gözlem yeteneğim çok fazla benim. O yüzden yani fark edebilirim direkt, onu diye düşünüyorum. Ama müdahale etme konusu için... iyi niyetim ve karşı tarafı kırmama gibi özelliklerim var. Hani acaba daha kötü tepki mi veririm gibi biraz yetersiz kalabilirim onda."

K4: "Yani kendim bence şu an çok yeterli değilim. Çünkü yani daha başındayım bence yolun. Biraz daha öğrenmem gereken şeyler var."

K5: "İnsani duygular bence şu an. Akademik olarak çünkü 1. sınıfız ve bu konuda yeterli olduğumu düşünmüyorum."

K10: "Yaşadığım için ilkokul çağlarında onlarda da fark edip elimden geleni yapacağımı düşünüyorum."

Tema 4: Müdahale Stratejileri ve Süreci

Tüm katılımcılar zorbalıkla karşılaşmaları hâlinde müdahale edeceklerini belirtmiş; ancak uygulayacakları stratejiler birbirinden farklılaşmıştır. Baskın strateji, zorbalık yapan öğrenci ile bireysel görüşmektir.

Birçok katılımcı doğrudan müdahale yerine önce gözlem yaparak durumu değerlendirme eğilimi sergilemiştir.

K1: "Öncelikle bir gün o çocuğu izlerim muhakkak, mesela karşısındakine nasıl davranıyor diye."

K6: "İlk önce çocukların içine sevgi ve nazik olmayı aşlamak gerekir ki bu tür şeylerin önüne geçilebilmeli."

Birden fazla katılımcı, empati temelli etkinlikleri ve rol model olmayı temel bir müdahale biçimi olarak tanımlamıştır.

K7: "Ben çocuklara en baştan söylerim mesela. 'Sen böyle olsaydın hani biz sana böyle demiş olsaydık sen üzülür müydün, kırılır mıydın?' Hani hepsine bir rol biçerim yani."

K8: "İlkokulda öğretmen tamamen bir rol model oluyor. O nasılsa sen ona göre şekilleniyorsun. O ne derse aslında böyle bir kural gibi geçiyor."

Katılımcıların büyük çoğunluğu zorbalık durumlarında rehberlik servisi ve aile ile iş birliği yapılmasının gerektiğini belirtmiştir. Bunun yanı sıra sınıf içi kaynaştırma ve grup etkinlikleri de (K2, K3, K4, K6, K7, K8, K9, K10, K12) zorbalığın önlenmesinde ve ilişkilerin iyileştirilmesinde etkili bir strateji olarak öngörülmüştür.

K1: "Rehber öğretmene de danışırım; ne kadar kendim öğretmen olsam da o benden daha bilgili."

K12: "Her iki tarafla da ayrı ayrı ve sonrasında beraber konuşurum uzlaşmaya götürmek için. Sonrasında da devam ediyorsa hâlâ bu, o zaman velileri işin içine katarım."

Tema 5: Müdahaleyi Zorlaştıran Faktörler

On katılımcı, akran zorbalığına müdahaleyi engelleyen en önemli etkenin veli tutumu olduğunu ifade etmiştir. Kurumsal destek eksikliği ve güvenlik kaygıları ile öğrenci karakter özellikleri ve kalabalık sınıf mevcudu (K3, K6, K11) da öne çıkan diğer etkenler arasında yer almaktadır.

Neredeyse tüm katılımcılar (K1, K2, K3, K5, K6, K7, K8, K9, K10, K12) velilerin kendi çocuklarını korumaları ve öğretmenin müdahalesine karşı direnmeleri nedeniyle ciddi bir engelle karşılaşabileceklerini belirtmiştir.

K1: "Ailesi tepki gösteriyor olabilir. 'Benim çocuğum niye diğer öğrencilerle ilgilenmiyor, benim çocuğumla niye ilgileniyor?' olabilir."

K2: "Desteklemeleri gerekiyor aslında. Desteklenmediği sürece sonuçta ailelerden kalkıp da 'Sen kimsin, kim oluyorsun da benim çocuğuma karışyorsun?' diyebilirler."

K6: "Bu öğrenilen bir şeyi tekrar onu unutup başka bir şey öğretmek zor."

Bir kısım katılımcı, okul yönetiminin ve Milli Eğitim Bakanlığı'nın tutumunun müdahale sürecini doğrudan etkilediğini ve öğretmenlerin arkasında güçlü bir kurumsal destek hissetmediğinde müdahaleden çekinebileceklerini ifade etmiştir.

K1: "Şimdiki zamanda mesela sürekli bıçağı, silahı her şeyi oluyor; korku bence engel olabilir o tepki göstermeye."

K9: "Dönemimizde öğretmenlerin öğrencilere aslında pek bir şey söyleme hakkı kalmadı. Yani staja gittiğimiz dönemde staj öğretmenimiz şey diyordu: 'Çocuklara yerde çöp görseniz bile alın onu çöpe atın demeyin.'"

Tema 6: Eğitim İhtiyacı ve Beklentileri

Katılımcıların tamamına yakını üniversite eğitiminin akran zorbalığıyla başa çıkma konusunda yetersiz kaldığını belirtmiştir. Bu kapsamda teorik bilginin yetersizliği (K1, K4, K5, K7, K8),

uygulamalı ve saha odaklı eğitim talebi (K1, K3, K4, K5, K6, K9, K10, K11, K12), zorbalığa özgü ayrı bir ders açılması isteği (K1, K2, K8) ve seminer ile mesleki gelişim etkinliklerine duyulan ihtiyaç (K1, K3, K6, K7) en sık dile getirilen beklentiler arasındadır.

K1: "Hocam üniversitede genelde teorik bilgi öğreniyoruz ama bence bir tane ders olarak da, bir ders bile olsa mesela bu öğretmen olduğumda ileride nasıl davranmam gerektiğini öğretilmesini isterim açıkçası."

K8: "Bunun bence ayrı bir dersi verilmeli. Çünkü günümüzde çok fazla derecede akran zorbalığı maalesef çok ön plana çıkmaya başladı."

K4: "Yani daha çok öğrencilerin şeyine göre, içine dönük şeyleri öğrenmemiz belki daha iyi olabilir. Onlarla daha çok görüşsek, onların ortamında daha çok bulunsak belki bizi daha da faydalandırabilir."

K5: "Okul deneyiminin katkısı bize gözlemleme açısından güzel oluyor. Çünkü gidip gelerek o ortamın atmosferinin nasıl olduğunu anlayabiliyoruz."

Sosyal Dışlanma Senaryosuna İlişkin Bulgular

Görüşmelerin sonunda tüm katılımcılara sınıfta sosyal dışlanma yaşayan bir öğrenciye ilişkin aynı senaryo sunulmuştur. On iki katılımcının tamamı bu durumu zorbalık olarak değerlendirmiş; fiziksel şiddet olmamasına rağmen sistematik dışlanma ve psikolojik zarar gerekçeleriyle bu kanıya varmışlardır.

Tablo 2 Sosyal Dışlanma Senaryosuna İlişkin Katılımcı Değerlendirmeleri

Kod	Zorbalık Olarak Değerlendirme Gerekçesi	Önerilen Müdahale Stratejisi
K1	Yalnızlaştırma, motivasyon ve moral düşüşü	Öğrenciyi öne oturtma, derse teşvik, başarı deneyimi yaratma
K2	İçsel kaynaktan mı akranlardan mı olduğu araştırılmalı; dışlanma tespiti	Teneffüslerde gözlem, öğretmen rol modeli olarak oyuna katılma

K3	Davranış değişikliği gözlemlendiğinde zorbalık olduğu anlaşılır	Çocukla ve aile ile görüşme, empati oyunları, rehberlik desteği
K4	Sistematik dışlama, ruhsal zarar; daha önce bizzat yaşadı	Ortak etkinlikler, teneffüslerde yardımcı olma
K5	Normalleşmiş dışlanma, sosyal yalnızlaşma	Sınıfça oyun etkinliği, rehberlik desteği
K6	Zorbalık örneğidir; özgüven düşer, oyun katılımı azalır	Öğrencinin güçlü olduğu alanda fırsat yaratma, sınıf önünde olumlu deneyim
K7	Dışlanma; yalnızlaştırma zorbalıktır	Sosyal lider öğrencilerle kaynaştırma stratejisi
K8	İlkokul çağında sosyalleşme ihtiyacı; yalnızlaştırma zorbalıktır	Teneffüste öğretmenin bizzat çocukla oyuna girmesi
K9	Dışlanmışlık zorbalıktır; bireysel yeteneğin öne çıkarılması	Grup çalışması, iş birlikli etkinlikler, yetenekleri sergileme fırsatı
K10	Özgüven kaybı ve iletişim becerileri gerilemesi	Önce dışlanan çocukla konuşma, sonra gruba; kaynaştırıcı etkinlikler
K11	Kategorize etme ve etiketleme; zorbalıktır	Grup oyunlarına dahil etme, sosyal eşitliği vurgulama
K12	Dışlama ve sözlü zarar; zorbalıktır	Beden eğitimi dersinde grupları planlı oluşturma, kaynaştırma

Tablo 2 incelendiğinde katılımcıların senaryoyu zorbalık olarak nitelendirirken öne sürdükleri gerekçelerin iki temel noktada yoğunlaştığı görülmektedir: sosyal yalnızlaştırmanın sistematik ve kasıtlı bir nitelik taşıması ile mağdur üzerinde gözlemlenebilir psikolojik zarar bırakması. Fiziksel şiddetin yokluğu hiçbir katılımcı için muafiyet ölçütü oluşturmamış; aksine dışlanmanın görünmez niteliği, zorbalığı daha sinsi kılan bir unsur olarak değerlendirilmiştir.

Önerilen müdahale stratejileri incelendiğinde ise ağırlığın bireysel görüşmeden ziyade bütünleştirici ve akran odaklı yaklaşımlara verildiği dikkat çekmektedir. Katılımcıların büyük çoğunluğu dışlanan öğrenciyi grup etkinlikleri ve iş birlikli süreçler

aracılığıyla sınıfa yeniden dahil etmeyi ön plana çıkarmış; öğretmenin doğrudan sürece girmesi, teneffüste oyuna katılma, planlı grup oluşturma önerileri de sıkça başvurulmuş bir strateji olarak öne çıkmıştır.

Tartışma

Bu araştırmanın bulguları, sınıf öğretmeni adaylarının akran zorbalığını genel olarak tanıyabildiklerini; ancak müdahale süreçlerinde kavramsal boşluklar ve öz-yeterlik eksiklikleri yaşadıklarını ortaya koymaktadır. Bulgular ilgili alanyazınla büyük ölçüde örtüşmekte, aynı zamanda Türkiye'deki öğretmen yetiştirme süreçlerine özgü bazı sorunlara dikkat çekmektedir.

Akran Zorbalığı Tanımları ve Sınıflandırmalar

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının, zorbalık olgusunu çoğunlukla fiziksel özellikler üzerinden gerçekleşen sözlü/psikolojik zarar biçiminde tanımladıkları görülmüştür. Bu eğilim, zorbalık olgusunun kapsamlı biçimde kavramsallaştırılmasının henüz tam olarak içselleştirilmediğine işaret etmektedir. Olweus (1993), zorbalığı güç dengesizliği içinde bir kişiye yönelik tekrarlayan, kasıtlı negatif eylemler olarak tanımlamış; süreklilik, kasıt ve güç dengesizliğini temel ölçütler olarak belirlemiştir. Bu çalışmada yalnızca bir kısım katılımcı söz konusu ölçütleri sezgisel ya da kısmen kavramsal düzeyde dile getirebilmiştir. Bu durum, öğretmen adaylarının zorbalık olgusunu teorik çerçevede yeterince kavramlaştıramadığına işaret etmekte ve alanyazındaki bulgularla (Kochenderfer-Ladd & Pelletier, 2008; Troop-Gordon & Ladd, 2015) örtüşmektedir.

Smith (2016), zorbalığı doğrudan ve dolaylı biçimler olarak sınıflandırmış; ilişkisel/sosyal zorbalığın görünürlüğünün fiziksel zorbalığa kıyasla daha düşük olduğunu belirtmiştir. Bu çalışmada katılımcıların sosyal dışlanma senaryosunu tamamının zorbalık olarak değerlendirmesi, aday öğretmenlerin ilişkisel zorbalığa olan

farkındalıkları açısından olumlu bir bulgu olmakla birlikte, bu farkındalığın teorik temelinin zayıf kaldığı görülmektedir.

Zorbalığın Etkileri Üzerine Farkındalık

Katılımcılar zorbalığın bireyin akademik, sosyal ve psikolojik gelişimine olumsuz etkilerini büyük ölçüde tanımıştır. Bu bulgular, ilkökul düzeyinde zorbalık mağdurlarının akademik motivasyon, devam ve özgüvende belirgin düşüşler yaşadığını ortaya koyan araştırmalarla (Swearer vd., 2010; Bradshaw, 2015) tutarlılık göstermektedir. Katılımcıların bir kısmı bu etkileri bizzat deneyimlediklerini aktararak zorbalığın uzun vadeli psikolojik izlerine dair kişisel kanıtlar sunmuştur. Özgüven kaybına ve içe kapanmaya yönelik bu kişisel tanıklıklar, literatürde 'zorbalık mağduru profili' olarak tanımlanan özellikleri (Holt vd., 2007; Craig vd., 2011) yansıtmaktadır.

İlkokul döneminin kritikliğini tüm katılımcılar vurgulamış; bu dönemdeki zorbalık deneyimlerinin ileriki yaşam evrelerini etkilediği yönünde güçlü bir farkındalık sergilemişlerdir. Öte yandan Aluede ve diğerleri (2008), zorbalığın kronikleşmesi durumunda sosyal dışlanma, anksiyete ve depresyon riskinin belirgin biçimde arttığını ortaya koymuştur. Bu açıdan ilkökul düzeyinde erken müdahalenin önemi bir kez daha vurgulanmaktadır.

Öğretmen Adaylarının Öz-Yeterlik Algıları

Araştırmanın belki de en dikkat çekici bulgusu, katılımcıların zorbalığı fark etme konusunda kendilerini görece yeterli görürken müdahale konusunda belirgin öz-yeterlik eksikliği hissetmeleridir. Bu bulgu, Bandura'nın (1997) öz-yeterlik kuramı çerçevesinde değerlendirildiğinde, öğretmen adaylarının 'bilis' ve 'performans' boyutlarındaki ayrışmayı somutlaştırmaktadır. Nickerson ve diğerleri (2014), öğretmenlerin zorbalığı fark etme yeterliği ile buna etkin biçimde müdahale etme yetkinliği arasında önemli bir uçurum

bulunduğunu saptamış; bu uçurun mesleki eğitimle kapatılabileceğini ileri sürmüştür.

Katılımcıların bir kısmı müdahale tercihlerini 'insani duygularla' ya da 'hislerimle' hareket etmek olarak tanımlamıştır. Bu durum, zorbalığa müdahalede teorik çerçeveden yoksun anlık-sezgisel tepki örüntüsünü gündeme getirmekte ve Serdiouk ve diğerleri (2015) tarafından tespit edilen 'reaktif müdahale eğilimi' ile örtüşmektedir. Kişisel zorbalık deneyiminin öz-yeterlik algısını olumlu yönde etkilediğini öne süren katılımcılar da bulunmaktadır; bu, 'yaşanmış/deneyimlenmiş öğrenme' kavramını destekleyen bir bulgudur (Kolb, 1984).

Müdahale Stratejileri

Katılımcıların büyük çoğunluğu, zorbalık durumunda zorbalık yapan öğrenci ile bireysel görüşmeyi temel strateji olarak benimsemiştir. Bu yaklaşım, bütüncül ve sistematik müdahale yaklaşımları (tüm okul yaklaşımı, proaktif sınıf iklimi yönetimi) yerine reaktif ve bireysel bir tepkiyi yansıtmaktadır. Hamburger ve diğerleri (2011), zorbalığa yönelik bireysel odaklı tepkilerin, zorbalığı besleyen grup dinamiklerine ulaşmada yetersiz kaldığını vurgulamıştır.

Empati geliştirme etkinlikleri ve rol model olma gibi proaktif stratejiler ise olumlu sınıf iklimi oluşturma açısından alanyazınla uyumlu bulgulardır. Espelage ve Swearer (2003), sosyal-ekolojik modeli çerçevesinde zorbalığın yalnızca bireyler arası değil, grup, sınıf ve okul sistemi düzeylerinde de ele alınması gerektiğini belirtmektedir. Bu araştırmada katılımcıların büyük çoğunluğunun sistematik bir müdahale modeli yerine sezgisel stratejilerle hareket etmeyi planladığı görülmektedir.

Rehberlik servisine yönlendirme hemen hemen tüm katılımcılar tarafından ikincil bir strateji olarak tanımlanmıştır. Bu bulgu, Türk okul sistemi bağlamında sınıf öğretmenin ilk temas

noktası olarak kritik rolünü ön plana çıkarmaktadır (Yurtal & Cenkseven, 2007). Öte yandan katılımcıların bir kısmının rehberliğe doğrudan yönlendirmeden kaçındığını, yanlış değerlendirme kaygısı taşıdığını belirtmesi dikkat çekicidir.

Müdahaleyi Zorlaştıran Faktörler

Veli/aile direnci, katılımcıların neredeyse tamamı tarafından en belirleyici engel olarak tanımlanmıştır. Alanyazın bu bulguyu doğrulamaktadır: Holt ve diğerleri (2007), öğretmenlerin zorbalığa müdahalesini zorlaştıran en önemli sistemik etkenin aile iş birliğinin yetersizliği olduğunu saptamıştır. Türkiye özelinde bu engelin bir boyutu da öğretmen-veli çatışmasının hukuki ve toplumsal zemindeki ağırlaşması olarak karşımıza çıkmaktadır (Dölek, 2002). Nitekim çalışmamızdaki bir katılımcı, öğretmenlerin öğrencilere uyarı bile vermekte çekindiği bir eğitim ortamını aktarmış; bu durum, Türkiye'deki okul kültürüne özgü sistematik bir baskı ortamına işaret etmektedir.

Kurumsal destek eksikliği ve güvenlik kaygıları ise özellikle genç öğretmen adaylarının müdahale niyetleri üzerinde caydırıcı bir etki yaratmaktadır. Bu bulgu, Bradshaw (2015) tarafından ortaya konulan 'kurumsal iklimin zorbalık karşıtı müdahale süreçlerini doğrudan şekillendirdiği' önermesiyle örtüşmektedir.

Eğitim İhtiyacı ve Öğretmen Yetiştirme

Araştırmanın en güçlü ve tutarlı bulgusu, katılımcıların tamamına yakınının mevcut üniversite eğitiminin akran zorbalığıyla başa çıkma konusunda yetersiz kaldığını düşünmesidir. Bu bulgu, uluslararası alanyazında öğretmen yetiştirme programlarında zorbalık içerikli derslerin yetersizliğine dikkat çeken çalışmalarla (Hamburger vd., 2011; Nickerson vd., 2014) paralellik taşımaktadır.

Katılımcılar teorik bilginin ötesinde, uygulamalı ve saha temelli bir eğitimi talep etmektedir. Bu talep, hem mesleki

uygulamada öğrenmenin önemine vurgu yapan deneyimsel öğrenme yaklaşımıyla (Kolb, 1984) hem de staj süreçlerinin öğretmen yetkinliğine katkısını ortaya koyan çalışmalarla (Craig vd., 2011) uyum içindedir. Türkiye'deki öğretmen yetiştirme programlarında akran zorbalığına özgü ayrı bir ders bulunmaması (Erdur-Baker, 2010), bu araştırmanın bulgularıyla örtüşen yapısal bir eksikliktir.

Sonuç ve Öneriler

Bu araştırma, sınıf öğretmeni adaylarının akran zorbalığına ilişkin algılarını, öz-yeterlik düzeylerini, müdahale stratejilerini ve eğitim ihtiyaçlarını tematik analiz yöntemiyle derinlemesine incelemiştir. Elde edilen bulgular, adayların zorbalığı genel hatlarıyla tanıyabildiklerini; ancak teorik bilgi, müdahale yetkinliği ve kurumsal destek konularında önemli eksiklikler barındırdıklarını ortaya koymaktadır.

Araştırmanın temel sonuçları şu biçimde özetlenebilir: Birincisi, öğretmen adaylarının büyük çoğunluğu akran zorbalığını fiziksel özelliğe dayalı sözlü zarar biçiminde algılamakta; ilişkisel, sosyoekonomik ve dijital boyutlu zorbalık türlerine ilişkin kavramsal altyapıları sınırlı kalmaktadır. İkincisi, fark etme konusunda kendilerini görece yeterli gören adayların müdahale konusundaki öz-yeterlikleri belirgin biçimde düşük seyretmektedir. Üçüncüsü, müdahale stratejileri çoğunlukla sezgisel ve bireysel düzeyde kalmakta; sistematik ve okul bütünü yaklaşımına ilişkin bilgi birikimi eksiktir. Dördüncüsü, aile/veli direnci ve kurumsal destek eksikliği, müdahale sürecini zorlayan temel engellerdir. Son olarak, neredeyse tüm adaylar uygulamalı ve saha odaklı bir eğitim almayı talep etmektedir.

Bu bulgular ışığında aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir:

(1) Öğretmen Yetiştirme Programları: Sınıf öğretmenliği lisans programlarına akran zorbalığını derinlemesine ele alan; tanım,

türler, teorik çerçeveler, müdahale modelleri ve yasal düzenlemeleri kapsayan özgün bir ders eklenmesi önerilmektedir.

(2) Uygulamalı Eğitim: Okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması süreçlerinde zorbalık vakalarının gözlemlenmesi, rehberlik uzmanları eşliğinde vaka analizleri yapılması ve rol yapma etkinliklerine yer verilmesi gerekmektedir.

(3) Kurumsal Destek Mekanizmaları: Okul yöneticilerinin ve Milli Eğitim Bakanlığı'nın, zorbalığa müdahale eden öğretmenlere hukuki ve idari güvence sağlaması; bu yönde açık politikaların oluşturulması kritik önemdedir.

(4) Aile ile İşbirliği Modelleri: Öğretmen adaylarına aile iletişim becerileri, veli görüşmesi stratejileri ve aile katılımı yaklaşımları konularında pratik eğitimler verilmesi önerilmektedir.

(5) Farkındalık Çalışmaları: İlkokul düzeyinde zorbalık karşıtı programların müfredata entegre edilmesi ve tüm paydaşları (öğrenci, öğretmen, veli, yönetici) kapsayan bütüncül okul yaklaşımlarının yaygınlaştırılması gerekmektedir.

Nitel bir araştırma olarak bu çalışmanın bulguları genelleme amacı taşımamakta; katılımcıların görüşlerini ve deneyimlerini derinlemesine anlamayı hedeflemektedir. Gelecek araştırmalarda farklı öğretmen yetiştirme programlarından geniş örneklemle nicel ya da karma yöntemli çalışmalar yürütülmesi, alan yazına önemli katkılar sunacaktır.

Kaynakça

Aluede, O., Adeleke, F., Omoike, D., & Afen-Akpaide, J. (2008). A review of the extent, nature, characteristics and effects of bullying behaviour in schools. *Journal of Instructional Psychology*, 35(2), 151–158.

Anderson, C. A., Shibuya, A., Ihori, N., Swing, E. L., Bushman, B. J., Sakamoto, A., & Saleem, M. (2010). Violent video game effects on aggression, empathy, and prosocial behavior in eastern and western countries: A meta-analytic review. *Psychological Bulletin*, 136(2), 151-173. <https://doi.org/10.1037/a0018251>

Arseneault, L., Bowes, L., & Shakoor, S. (2010). Bullying victimization in youths and mental health problems: Much ado about nothing? *Psychological Medicine*, 40(5), 717-729. <https://doi.org/10.1017/s0033291709991383>

Arseneault, L., Walsh, E., Trzesniewski, K., Newcombe, R., Caspi, A., & Moffitt, T. E. (2006). Bullying victimization uniquely contributes to adjustment problems in young children: A nationally representative cohort study. *Pediatrics*, 118(1), 130-138. <https://doi.org/10.1542/peds.2005-2388>

Atasoy Karakaya, Z. (2023). *Lise öğrencilerinde akran zorbalığı ve intihar olasılığı arasındaki ilişkinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi* (Tez No: 831576) [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi.

Ayas, T., & Pişkin, M. (2011). Investigation of bullying among high school students with regard to gender, grade level and school type. *Elementary Education Online*, 10(2), 550-568.

Ayaz Alkaya, S. & Avşar, F. (2017). Okul çağı çocuklarının akran zorbalığı durumları ile atılganlık düzeyleri ve ilişkili

faktörlerin incelenmesi. *Hemşirelikte Eğitim ve Araştırma Dergisi*, 14(3), 185–191. <https://doi.org/10.5222/HEAD.2017.185>

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W.H. Freeman.

Baumrind, D. (1991). The influence of parenting style on adolescent competence and substance use. *Journal of Early Adolescence*, 11(1), 56-95. <https://doi.org/10.1177/0272431691111004>

Belsey, B. (2005). Cyberbullying: An emerging threat to the always on generation. www.cyberbullying.ca adresinden alınmıştır.

Björkqvist, K., Lagerspetz, K. M. J., & Kaukiainen, A. (1992). Do girls manipulate and boys fight? Developmental trends in regard to direct and indirect aggression. *Aggressive Behavior*, 18(2), 117-127. [https://doi.org/10.1002/1098-2337\(1992\)18:2<117::aid-ab2480180205>3.0.co;2-3](https://doi.org/10.1002/1098-2337(1992)18:2<117::aid-ab2480180205>3.0.co;2-3)

Boulton, M. J., Hardcastle, K., Down, J., Fowles, J., & Simmonds, J. A. (2014). A comparison of preservice teachers' responses to cyber versus traditional bullying scenarios: Similarities and differences and implications for practice. *Teaching and Teacher Education*, 40, 14-22.

Bradshaw, C. P. (2015). Translating research to practice in bullying prevention. *American Psychologist*, 70(4), 322–332. <https://doi.org/10.1037/a0039114>

Bradshaw, C. P., Koth, C. W., Thornton, L. A., & Leaf, P. J. (2009). Altering school climate through school-wide positive behavioral interventions and supports: Findings from a group-randomized effectiveness trial. *Prevention Science*, 10(2), 100-115. <https://doi.org/10.1007/s11121-008-0114-9>

Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>

Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard University Press. <https://doi.org/10.4159/9780674028845>

Byers, D. L., Caltabiano, N., & Caltabiano, M. L. (2011). Teachers' attitudes towards overt and covert bullying, and perceived efficacy to intervene. *Australian Journal of Teacher Education*, 36(11), 105–119. <https://doi.org/10.14221/ajte.2011v36n11.1>

Cook, C. R., Williams, K. R., Guerra, N. G., Kim, T. E., & Sadek, S. (2010). Predictors of bullying and victimization in childhood and adolescence: A meta-analytic investigation. *School Psychology Quarterly*, 25(2), 65–83. <https://doi.org/10.1037/a0020149>

Craig, W. M., Henderson, K., & Murphy, J. G. (2000). Prospective teachers' attitudes toward bullying and victimization. *School Psychology International*, 21(1), 5–21. <https://doi.org/10.1177/0143034300211001>

Craig, W., Harel-Fisch, Y., Fogel-Grinvald, H., Dostaler, S., Hetland, J., Simons-Morton, B., Molcho, M., de Mato, M. G., Overpeck, M., Due, P., & Pickett, W. (2011). A cross-national profile of bullying and victimization among adolescents in 40 countries. *International Journal of Public Health*, 56(2), 216–224. <https://doi.org/10.1007/s00038-010-0234-x>

Craig, W., Harel-Fisch, Y., Fogel-Grinvald, H., Dostaler, S., Hetland, J., Simons-Morton, B., & Pickett, W. (2009). A cross-national profile of bullying and victimization among adolescents in 40 countries. *International Journal of Public Health*, 54(Suppl 2), 216–224. <https://doi.org/10.1007/s00038-009-5413-9>

Creswell, J. W. (2013). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (3. bs.). SAGE.

Crick, N. R., & Grotpeter, J. K. (1995). Relational aggression, gender, and social-psychological adjustment. *Child Development*, 66(3), 710-722. <https://doi.org/10.2307/1131945>

Dedousis-Wallace, A., Shute, R., Varlow, J., Murrihy, R., & Kidman, T. (2014). Predictors of teacher intervention in indirect bullying at school. *Educational Psychology*, 34(1), 1-14. <https://doi.org/10.1080/01443410.2013.785385>

Demaray, M. K., & Malecki, C. K. (2003). Perceptions of the frequency and importance of social support by students classified as victims, bullies, and bully/victims in an urban middle school. *School Psychology Review*, 32(3), 471-489. <https://doi.org/10.1080/02796015.2003.12086213>

Doane, A. N., Kelley, M. L., Chiang, E. S., & Padilla, M. A. (2013). Development of the cyberbullying experiences survey. *Emerging Adulthood*, 1(3), 207-218. <https://doi.org/10.1177/2167696813479584>

Dölek, N. (2002). *Öğrencilerde zorbalık davranışının araştırılması ve önlenmesine yönelik bir program modeli* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Marmara Üniversitesi.

Duncan, R. D. (1999). Peer and sibling aggression: An investigation of intra- and extra-familial bullying. *Journal of Interpersonal Violence*, 14(8), 871-886. <https://doi.org/10.1177/088626099014008005>

Duy, B. (2013). Teachers' attitudes toward different types of bullying and victimization in Turkey. *Psychology in the Schools*, 50(10), 987-1002. <https://doi.org/10.1002/pits.21729>

Erben Keçici, S. (2018). Okullarda saldırganlık ve yıkıcı davranışları önleme önerisi: Yüzleştirme eğitimi. *Millî Eğitim* , (218) , 77–90.

Erdur-Baker, Ö. (2010). Cyberbullying and its correlation to traditional bullying, gender and frequent and risky usage of internet-mediated communication tools. *New Media & Society*, 12(1), 109–125. <https://doi.org/10.1177/1461444809341260>

Espelage, D. L., & Holt, M. K. (2001). Bullying and victimization during early adolescence: Peer influences and psychosocial correlates. *Journal of Emotional Abuse*, 2(2-3), 123-142. <https://doi.org/10.1037/e314862004-001>

Espelage, D. L., & Swearer, S. M. (2003). Research on school bullying and victimization: What have we learned and where do we go from here? *School Psychology Review*, 32(3), 365–383. <https://doi.org/10.1080/02796015.2003.12086206>

Farrington, D. P. (1993). Understanding and preventing bullying. *Crime and Justice*, 17, 381-458. <https://doi.org/10.1086/449217>

Farrington, D. P., & Baldry, A. C. (2010). Individual risk factors for school bullying. *Journal of Aggression, Conflict and Peace Research*, 2(1), 4-16. <https://doi.org/10.5042/jacpr.2010.0001>

Gall, R., & Brand, M. (2007). Ansätze einer konfrontativen Pädagogik in der Schule und Jugendhilfe. *Gollwitzer, Mario/Pfetsch, Jan/Schneider, Vera/Schulz, André/Stefke*.

Hamburger, M. E., Basile, K. C., & Vivolo, A. M. (2011). Measuring bullying victimization, perpetration, and bystander experiences: A compendium of assessment tools. *Centers for Disease Control and Prevention*. _

Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2001). Early teacher-child relationships and the trajectory of children's school outcomes through eighth grade. *Child Development*, 72(2), 625-638. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00301>

Hawker, D. S. J., & Boulton, M. J. (2000). Twenty years' research on peer victimization and psychosocial maladjustment: A meta-analytic review of cross-sectional studies. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 41(4), 441-455. <https://doi.org/10.1111/1469-7610.00629>

Hinduja, S., & Patchin, J. W. (2009). *Bullying beyond the schoolyard: Preventing and responding to cyberbullying*. Corwin Press.

Hinduja, S., & Patchin, J. W. (2010). Bullying, cyberbullying, and suicide. *Archives of Suicide Research*, 14(3), 206-221. <https://doi.org/10.1080/13811118.2010.494133>

Hodges, E. V. E., & Perry, D. G. (1999). Personal and interpersonal antecedents and consequences of victimization by peers. *Journal of Personality and Social Psychology*, 76(4), 677-685. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.76.4.677>

Holt, M. K., Keyes, M. A., & Koenig, B. (2007). *Teachers' attitudes toward bullying*. J. E. Zins, M. J. Elias, & C. A. Maher (Ed.) içinde, *Bullying, victimization, and peer harassment: A handbook of prevention and intervention* (ss. 131–148). Haworth Press.

Janosz, M., Archambault, I., Pagani, L. S., Pascal, S., Morin, A. J. S., & Bowen, F. (2008). Are there detrimental effects of witnessing school violence in early adolescence? *Journal of Adolescent Health*, 43(6), 600-608. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2008.04.011>

Kochenderfer-Ladd, B., & Pelletier, M. E. (2008). Teachers' views and beliefs about bullying: Influences on classroom

management strategies and students' coping with peer victimization. *Journal of School Psychology*, 46(4), 431–453. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2007.07.005>

Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Prentice Hall.

Kowalski, R. M., Limber, S. P., & Agatston, P. W. (2012). *Cyberbullying: Bullying in the digital age* (2. bs.). Wiley-Blackwell.

Maines, B., & Robinson, G. (1992). *The no blame approach*. Lucky Duck Publishing.

Miller, J. M., Gibson, C., Ventura, H. E., & Schreck, C. J. (2005). Reaffirming the significance of context: The charlotte school safety program. *Journal of Criminal Justice*, 33(5), 477–485. <https://doi.org/10.1016/j.jcrimjus.2005.06.003>

Nakamoto, J., & Schwartz, D. (2010). Is peer victimization associated with academic achievement? A meta-analytic review. *Social Development*, 19(2), 221–242. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.2009.00539.x>

Nansel, T. R., Overpeck, M., Pilla, R. S., Ruan, W. J., Simons-Morton, B., & Scheidt, P. (2001). Bullying behaviors among US youth: Prevalence and association with psychosocial adjustment. *Journal of the American Medical Association*, 285(16), 2094–2100. <https://doi.org/10.1001/jama.285.16.2094>

Nickerson, A. B., Cornell, D. G., Smith, J. D., & Furlong, M. J. (2014). School antibullying efforts: Advice for education policymakers. *Journal of School Violence*, 12(3), 268–282. <https://doi.org/10.1080/15388220.2013.787366>

Olweus, D. (1993). *Bullying at school: What we know and what we can do*. Blackwell.

Pianta, R. C. (1999). *Enhancing relationships between children and teachers*. American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/10314-000>

Pişkin, M. (2002). Okul zorbalığı: Tanımı, türleri, ilişkili olduğu faktörler ve alınabilecek önlemler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 2(2), 531-562.

Polanin, J. R., Espelage, D. L., & Pigott, T. D. (2012). A meta-analysis of school-based bullying prevention programs' effects on bystander intervention behavior. *School Psychology Review*, 41(1), 47-65. <https://doi.org/10.1080/02796015.2012.12087375>

Rigby, K. (2002). *New perspectives on bullying*. Jessica Kingsley Publishers.

Rivers, I. (2001). The bullying of sexual minorities at school: Its nature and long-term correlates. *Educational and Child Psychology*, 18(1), 32-46. <https://doi.org/10.53841/bpsecp.2001.18.1.32>

Robers, S. (2015). *Okul suçları ve güvenliği göstergeleri: 2010*. DIANE Yayıncılık.

Robinson, G., & Maines, B. (2008). *Bullying: A complete guide to the support group method*. SAGE.

Roland, E., & Galloway, D. (2002). Classroom influences on bullying. *Educational Research*, 44(3), 299-312. <https://doi.org/10.1080/0013188022000031597>

Rose, C. A., Monda-Amaya, L. E., & Espelage, D. L. (2011). Bullying perpetration and victimization in special education: A review of the literature. *Remedial and Special Education*, 32(2), 114-130. <https://doi.org/10.1177/0741932510361247>

Salmivalli, C. (2010). Bullying and the peer group: A review. *Aggression and Violent Behavior*, 15(2), 112-120. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2009.08.007>

Schäfer, S. A. (2011). Konfrontative Pädagogik und Anti-Aggressivitäts-Training: Licht in das Dunkel einer (schwarzen?) Pädagogik. In *Erziehung krimineller Jugendlicher in kriminalpädagogischen Institutionen* (pp. 95-111). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92887-6_6

Serdiouk, M., Rodkin, P., Madill, R., Logis, H., & Gest, S. (2015). Rejection and victimization among elementary school children: The buffering role of classroom-level predictors. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 43(1), 5–17. <https://doi.org/10.1007/s10802-013-9826-9>

Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4-14. <https://doi.org/10.2307/1175860>

Smith, P. K. (2004). Bullying: Recent developments. *Child and Adolescent Mental Health*, 9(3), 98-103. <https://doi.org/10.1111/j.1475-3588.2004.00089.x>

Smith, P. K. (2016). Bullying: Definition, types, causes, consequences and intervention. *Social and Personality Psychology Compass*, 10(9), 519–532. <https://doi.org/10.1111/spc3.12266>

Smith, P. K., & Sharp, S. (1994). *School bullying: Insights and perspectives*. Routledge.

Swearer, S. M., Espelage, D. L., Vaillancourt, T., & Hymel, S. (2010). What can be done about school bullying? Linking research to educational practice. *Educational Researcher*, 39(1), 38–47. <https://doi.org/10.3102/0013189X09357622>

Takizawa, R., Maughan, B., & Arseneault, L. (2014). Adult health outcomes of childhood bullying victimization: Evidence from a five-decade longitudinal British birth cohort. *American Journal of Psychiatry*, 171(7), 777-784. <https://doi.org/10.1176/appi.ajp.2014.13101401>

Topçu, Ç., Erdur-Baker, Ö., & Çapa-Aydın, Y. (2008). Examination of cyberbullying experiences among Turkish students from different school types. *CyberPsychology & Behavior*, 11(6), 643-648. <https://doi.org/10.1089/cpb.2007.0161>

Troop-Gordon, W., & Ladd, G. W. (2015). Teachers' victimization-related beliefs and strategies: Associations with students' aggressive behavior and peer victimization. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 43(1), 45–60. <https://doi.org/10.1007/s10802-013-9840-1>

Troop-Gordon, W., & Ladd, G. W. (2015). Teachers' views and beliefs about bullying: Influences on classroom management strategies and students' coping with peer victimization. *Journal of School Psychology*, 53(4), 263-278. <https://doi.org/10.1007/s10802-013-9840-y>

UNESCO. (2019). *Behind the numbers: Ending school violence and bullying*. UNESCO Publishing.

Washington, E. T. (2015). An overview of cyberbullying in higher education. *Adult Learning*, 26(1), 21-27. <https://doi.org/10.1177/1045159514558412>

WHO. (2020). Violence against children. <https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/violence-against-children>

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (10. bs.). Seçkin Yayıncılık.

Yoneyama, S., & Rigby, K. (2006). Bully/victim students and classroom climate. *Youth Studies Australia*, 25(3), 34-41.

Yoon, J. S., & Kerber, K. (2003). Bullying: Elementary teachers' attitudes and intervention strategies. *Research in Education*, 69(1), 27-35. <https://doi.org/10.7227/rie.69.3>

Yurtal, F., & Cenkseven, F. (2007). İlköğretim okullarında zorbalığın yaygınlığı ve doğası. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 3(28), 1-13.

BÖLÜM 8

İLKOKULDA DEĞERLER EĞİTİMİNİN BİLİMSEL HARİTASI: BİBLİYOMETRİK ANALİZ¹

ESİN EBRU TOZLU²
NEŞE KUTLU ABU³

Giriş

İlkokul dönemi, bireylerin bilişsel, duyuşsal ve sosyal gelişimlerinin temellerinin atıldığı kritik bir süreçtir. Bu dönemde öğrencilerin yalnızca akademik bilgi ve becerilerle donatılması değil, aynı zamanda olumlu tutumlar, değerler ve karakter özellikleri kazanmaları da büyük önem taşımaktadır. Özellikle değerler eğitimi ve karakter eğitimi, bireylerin toplumsal yaşama uyum sağlamalarında ve sorumlu vatandaşlar olarak yetişmelerinde önemli bir role sahiptir. Erken yaşlarda kazandırılan değerler, çocukların davranışlarını şekillendirmekte ve yaşamları boyunca benimsedikleri tutumların temelini oluşturmaktadır. Bu kapsamda sorumluluk, dürüstlük, saygı, sevgi, yardımseverlik, adalet, hoşgörü

¹ Bu araştırma “İlkokulda değerler eğitimi ile ilgili yapılan çalışmaların bibliyometrik ve içerik analizi” adlı tezden üretilmiştir.

² Milli Eğitim Bakanlığı, Orcid: 0009-0007-5754-0357

³ Doç. Dr., Amasya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Sınıf Eğitimi ABD. Orcid: 0000-0002-4251-3627

ve çevre bilinci gibi değerlerin öğrencilere kazandırılması eğitim sistemlerinin temel hedefleri arasında yer almaktadır. Değerler eğitimi aracılığıyla öğrencilerin kendilerine, başkalarına, topluma ve doğaya karşı duyarlı bireyler olarak yetişmeleri amaçlanmaktadır.

Değerler kişinin dünyasındaki tüm düşünce, davranış ve tutumlarına yön verir. Değerler; bireyin varlığına ve yaşamına anlam katmasına, içsel dengeye sahip, ahlaklı ve erdemli bir kişilik geliştirerek ruhsal olgunluğa erişmesine zemin hazırlar. Aynı zamanda, kişinin toplumsal yaşama bağlanmasında ve güçlü sosyal bağlar kurmasında bir pusula görevi görür. Bireyin hem kendiyle hem de çevresiyle bağını besleyen değerler; birey, toplum ve çevre ilişkisinin vazgeçilmez bir unsurudur(MEB, 2024). Toplumların birlik ve bütünlüğünü koruyan, bireylerin davranış ve düşüncelerine yön veren temel unsurlardan biri değerlerdir. Değerler, bireylerin neyin doğru, önemli ve kabul edilebilir olduğuna ilişkin ortak anlayışlarını yansıtan ahlaki ilke ve tutumlardan oluşmaktadır (Çırak, Şahin, Özberk ve Eriş, 2014). Ancak değerler durağan yapılar olmayıp zaman içerisinde çeşitli faktörlerin etkisiyle değişime uğrayabilmektedir. Doğal çevrede meydana gelen değişimler, savaşlar, ekonomik koşullar, eğitim düzeyi, kültürel yapı ve toplumsal yaşamın diğer dinamikleri bireylerin düşünce ve davranışlarını doğrudan ya da dolaylı olarak etkilemektedir. Bu etkiler sonucunda bireyler arasındaki etkileşim biçimleri de farklılaşmakta, toplumsal ilişkiler yeni bir boyut kazanmaktadır.

Kuramsal Çerçeve

Toplumsal yaşamda meydana gelen dönüşümler, zamanla toplumun benimsediği değerlerin de yeniden şekillenmesine neden olmaktadır. Değerlerde yaşanan değişimler, bireylerin sosyal ilişkilerini ve toplumsal yaşamın işleyişini etkilerken aynı zamanda yeni değerlerin ortaya çıkmasına da zemin hazırlamaktadır. Buna karşın, toplum tarafından benimsenen ve kuşaktan kuşağa aktarılan

temel değerler; toplumsal düzenin sürdürülmesi, sosyal uyumun sağlanması ve huzurlu bir yaşam ortamının oluşturulmasında önemli bir işlev üstlenmektedir (Susar Kırmızı, 2014). Değerlerin korunması, geliştirilmesi ve gelecek kuşaklara aktarılmasında eğitimin rolü giderek daha fazla önem kazanmakta, bu durum değerler eğitimi alanındaki araştırmalara olan ilgiyi artırmaktadır.

Değer Eğitimi Yaklaşımları

Değer eğitimi bireyleri ahlaki yönden geliştirirken bireyin kazandığı değerlerle içinde yaşadığı topluma da uyum sağlamasına yardımcı olur ve bu toplum içinde yaşayan birey artık kültürü devam ettiren bir unsur olarak taşıyıcı rolü de üstlenir. Böylece toplumsal kültürün nesilden nesile aktarılarak korunmasına da katkıda bulunur. Bu açıdan bakıldığında değer eğitimi birey-toplum-evre ilişkisinde büyük önem taşımaktadır. Değerlerin eğitimi, bu eğitimin dayandığı temeller ve farklı bakış açıları, değerlerin kazandırılması, değer eğitiminde kullanılan farklı yollar geçmişten günümüze bir araştırma konusu haline gelmiştir(Denli Abeş, 2026). Değerler eğitimi ile ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde değerlerin aktarılması, davranış olarak kazanılıp hayata geçirilmesinde ğrenci ve öğretmenin yeri, değer eğitiminde belirlenen yakın ve uzak hedefler, değerin önemi, öğrencilerin bu değerleri nasıl kazandıkları ile ilgili farklı bakış açılarına bağlı olarak çeşitli yaklaşımlar ortaya konmaktadır. Doğanay(2006) tarafından da önerilen ve en yaygın kullanılan dört temel yaklaşım şunlardır:

- a. Değerlerin doğrudan ğretimi (Telkin yaklaşımı)
- b. Ahlaki muhakeme
- c. Değer analizi
- d. Değer açıklama (Değer belirginleştirme)

Telkin Yaklaşımı

Telkin yaklaşımında öğrencinin kendi değer yargılarını oluşturmamasından ziyade toplum tarafından genel kabul gören bir değer öğrenciye doğrudan aktararak pekiştireçler aracılığıyla bu değeri benimsemesi ve içinde bulunduğu toplumun değerlerine uyum sağlaması amaçlanır (Denli Abeş, 2026). Öğrencinin de bu değerleri sorgulama ve akıl yürütmeye başvurmadan anlayarak kabul etmesi ve günlük yaşamına dâhil edip örnek davranışları göstermesi beklenir.

Telkin yaklaşımında öğretmen öğrencinin gösterdiği davranışlara dönüt verip yanlış davranışları düzelterek doğru değeri aşılarken en sık tercih edilen tekniklerden model olma, rol yapma, soru-cevap gibi teknikler kullanarak öğretim yapabilir (Meydan, 2014). Telkin yaklaşımında öğretmen değeri doğrudan aktarırken katı bir biçimde benimsetmek yerine öğrencinin değeri anlayıp içselleştirmesine ve davranış haline getirmesine olanak sağlamalıdır(Çengelci, 2010).

Değer Belirginleştirme

Değer belirginleştirme (Değer Açıklama) yaklaşımında amaç bireyin çevresinden edindiği kabul edilmiş değerler yerine kendi değer ve inançlarını sorgulayarak ve seçimler yaparak bu seçimlerin sonucunda kendini tanıması ve değerleri kazanmasıdır. Bu yaklaşım bireyin kendi değer yargılarını sorgulayarak fark etmesi ve kendi yaptığı bilinçli seçimler sonucu değeri hayatına kazandırmasına imkan tanır. Bu sayede birey verdiği kararlar sonucu kendi değer sistemini oluşturur ve kendini tanıyarak daha tutarlı ve bilinçli seçimler yapar. Değer belirginleştirme yaklaşımı öğrencinin kişisel ve ahlaki gelişimine katkıda bulunarak toplumda bir yer edinmesine de katkıda bulması açısından önemlidir(Akdemir, 2025).

Öğrenciyi merkeze alan bu yaklaşımda öğretmen süreç boyunca destekleyici, cesaretlendirici ve ortam hazırlayıcı bir rol

üstlenir. Rath, Simon ve Harmin'e (1978, akt. Çengelci, 2010) göre değer belirginleştirme yaklaşımı 3 aşamada uygulanır.

A. Seçme:

- a. Öğrencilere sorular yöneltilerek verilen durumdaki değeri sorgulaması sağlanır.
- b. Durumdan hareketle seçilebilecek alternatif seçenekler oluşturulur ve bu seçeneklerin tercih edilmesi sonucunda gerçekleşebilecek durumlar değerlendirilir.
- c. Öğrenciye bu seçenekleri seçerken ve seçimini değerlendirirken rahat tercih yapabileceği bir ortam sunulur.

B. Ödüllendirme:

- d. Bu aşamada öğrencilerden yaptıkları seçimlerin sonucundan tatmin olması ve seçtiği durumu neden seçtiğini açıkça ifade etmesi beklenir.

C. Hareket:

- e. Öğrencinin tatmin olduğu durumdaki değeri davranışlarına yansıtması ve yaşamının bir parçası olarak devam ettirmesi beklenir.
- f. Bu aşamada öğrencilerden somut bir ürün ortaya koymaları istenebilir.

Ahlaki Muhakeme

Kohlberg tarafından geliştirilen ahlaki muhakeme yaklaşımında öğrenciye gerçek hayatta karşılaşılabileceği senaryolar örnek olay ve hikâyeler üzerinden verilerek bu senaryolardaki ahlaki ikilemleri çözmesi ve kendi seçimlerini kendi yapması amaçlanır(Boz, 2025). Bu yaklaşımda çıkmazlar oluşturularak

öğrencilerin bu çıkmazda yapılacak en iyi davranışı bulmaya çalışması sağlanır. İkilemdeki çatışma çözülürken tartışma ortamı yaratılır ve öğrenciler olaylara farklı bakış açıları geliştirerek kendi ahlaki yargılarını da ortaya çıkarmaları sağlanır. Böylece değeri benimsemiş olur.

Öğretmen yaklaşımın uygulama sürecinde ahlaki ikilem oluşturacak senaryoyu verir ve sadece sürece rehberlik eder, öğrenciye seçilen bir değeri benimsetmek yerine öğrencinin ahlaki gelişimini destekler (Gül, 2013). Akbaş'a (2004) göre bu yaklaşımda öğrencinin kendisine göre doğru olan sonuca ulaşması değil, bu sonuca nasıl ve neden ulaştığı önemlidir. Bu yaklaşım tüm sınıf düzeylerinde uygulanabilir.

Değer Analizi

Bu yaklaşımda örnek olay veya gerçek yaşamda karşılan durumlarda akıl yürütmeye dayalı öğrencinin nasıl bir karar vereceği becerisini kazanması amaçlanır. Bilimsel problem çözme yönteminde kullanılan basamaklara benzer şekilde takip edilen bu süreçte karşılaşılan olaylar veya durumlar analiz edilir. Olayın çözümüne ilişkin alternatif çözümler bulunur. Bu seçenekler arasından bir değerlendirme yapılarak yapılan seçim sonucunda öğrencinin bu değeri yaşamına yansıtması beklenir. Bu süreçte öğrenci yalnızca değer kazanmakla kalmaz aynı zamanda öğrencilerin analitik ve mantıksal düşünme gibi zihinsel düşünme becerileri de geliştirilmiş olur(Akkaya, 2025). Welton ve Mallan (1999) değer analizinde takip edilen basamakları şu şekilde açıklamıştır:

Değer sorununu belirleme

Değer sorununu açığa çıkarma

Sorun ile ilgili bilgi toplama

Bilgi ve kanıtların uygunluğunu ve doğruluğunu değerlendirme

Olası çözüm yollarını belirleme

Çözüm yollarının her birinin olası doğrularını belirleme ve değerlendirme

Seçenekler arasından birini seçme

Seçilen öneri doğrultusunda davranımda bulunma (Doğanay, 2015: s. 242)

Öğretmen öğrenci seviyesine uygun senaryo ve örnek olaylar vererek süreç basamaklarının uygulanması sürecinde çeşitli yönlendirmelerle uygun tartışma ortamı oluşturmalıdır. Öğretmen yönelttiği sorularla öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirerek ufuklarını genişleten bir rehber rolü üstlenir(Meydan, 2014)

Değer Eğitiminde Öğretmen ve Aile Roller

Toplum için zaman içinde oluşturduğu değerleri gelecek nesillere aktararak korumak ve sürekliliğini sağlamak önemlidir(İrgin ve Öztürk, 2025. Toplumun en küçük birimi olan aile de değerler eğitiminin başladığı ilk yerdir dolayısıyla aile, çocuğun ilk sosyal çevresi ve karakterinin şekillendiği temel kurumdur. Çocuk içine doğduğu ailedeki üyeleri rol model alır ve her birinden öğrendiği değeri içselleştirmeye başlar. Anne ve babanın sergilediği tavırlar, davranış modelleri ve sahip olduğu değerler, çocuğun ahlak yapısının oluşmasını doğrudan etkiler. Onların sahip olduğu değerler artık çocuğun da değerleri olmaya başlar ve zamanla kalıcı hale gelir. Bu doğrultuda aile, sadece değerleri sözlü olarak aktaran değil, aynı zamanda çocuğun taklit ettiği en etkili rol modelidir(Ayan Bilgiç, 2026; Gerekten, 2025).

Bireylerin değer kazanma sürecinde aile ve okulun bir rehber rolü üstlenerek demokratik tutumlar benimsemesi ve değerleri

deneyimleyebileceği uygun ortamlar oluşturması değer kazanım sũreci açısından önemlidir(Dönmez ve Uyanık, 2022).

Değerlerin aktarılması sũrecinde öğretmenler hem doğrudan hem de dolaylı olarak öğrencileri etkiler. Çünkü  ğretmen okulda öğrettiği değerin pratik bir uygulayıcısı konumundadır. Öğretmen de bu sũre te sadece bilgi aktaran değil sergilediği tutumla bir rehber olmalıdır(Bağcı  eliksoy, 2019).

Öğretim Programında Değerler

Kişinin değer kazanımı ve buna bağlı olarak karakter şekillenmesi hayatı boyunca devam eder. Çünkü insan zaman ve mekân fark etmeksizin her yerde öğrenebilir. Ancak bu kazanımların planlı ve dũzenli bir biçimde yürütüldüğü ana merkez okullardır. Okullarda hangi değerin nasıl  ğretilereği doğrudan  ğretim programlarında açıkça yer alır. Bu açıdan bakıldığında  ğretim programları öğrencilere değer aktarmada en temel kaynaktır ( ıf ı, 2026).

Değerler eğitiminin başarılı olabilmesi için beş anahtar vardır. Bunlar  ğretimin planlanması, uygulanabilir olması,  ğretmen dostu olması, herkes tarafından desteklenmesi, öğrencilerin hazır olmasıdır. Değerler eğitimi her sınıf dũzeyinde başlatılabilir. İlk sınıflarda sağlam bir temel oluşturmak ve sonraki sınıflarda bu temeli pekiştirmek ve geliştirmek önemlidir. Verilen değerler eğitiminin etkili olabilmesi için tüm okul topluluğunu kapsamalı ve tüm  ğretim programlarına ve kültürüne entegre edilmelidir (Pala, 2011).

Değerler ilk olarak 2005 yılı ilköğretim programında yer alan Sosyal Bilgiler ve Din Kültürü dersleri  ğretim programları içinde yer almıştır. 2018 yılında yenilenen programda ise bütün ders  ğretim programlarında “ ğretim Programlarının Perspektifi” başlığı altında belirlenen 10 kök değer yer almıştır(Bayırılı, Doruk ve Tüfekçi, 2020). 2024 yılında hayata geçirilen Türkiye Yüzyılı

Maarif Model’inde ise değerler daha ayrıntılı biçimde ele alınmıştır. “Köklerden Geleceğe” bakış açısı ile hazırlanan Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli öğrenciyi yalnızca maddi yönden geliştirmeyi değil aynı zamanda milli ve manevi değerleri koruyup geliştirmeyi de hedefler. Bu hedefler doğrultusunda Öğrenci Profili, Erdem-Değer-Eylem Çerçevesi ve Beceriler Çerçevesi gibi bileşenler programın temel yaklaşımını oluşturmuştur. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli’nde yetkin ve erdemli insan yetiştirmek öğrenci profilinin temelini oluşturur. Yetkinlik ve erdem, ruh ve beden gibi birbirini tamamlayan bir bütündür. Millî ve manevi değerleri geliştirme doğrultusunda oluşturulan Erdem-Değer-Eylem Çerçevesi’nde yer alan erdemlerin alt basamakları olan değer ve eylemleri öğretim programlarında ortak birer unsur olarak yapılandırılır. Modelde değerler; ders içeriklerinden, temel becerilerden ve konu alanlarından kopuk bir şekilde ele alınmaz. Tam aksine, eğitim programının tüm öğeleriyle bütünüyle bütünleşik ve kaynaşmış bir yapıda aktarılır(Gülay ve Gündoğdu, 2026; Taşkın, 2025).

Modelde erdem-değer-eylem çerçevesi altında; “adalet, saygı ve sorumluluk” çatı değerleri altında toplam 20 değer belirlenmiştir. Bu değerler, “Huzurlu İnsan” (sabır, tasarruf, çalışkanlık, mütevazılık, mahremiyet, sağlıklı yaşam), “Huzurlu Aile ve Toplum” (sevgi, dostluk, dürüstlük, aile bütünlüğü, yardımseverlik, vatanseverlik, özgürlük) ve “Yaşanabilir Çevre” (duyarlılık, merhamet, estetik, temizlik) temaları altında gruplandırılmıştır(MEB, 2024).



Şekil 1. Erdem-değer-eylem çerçevesi (MEB, 2024)

Bölümün Amacı ve Kapsamı

Değerler eğitimi alanında gerçekleştirilen araştırmalar incelendiğinde, çalışmaların ağırlıklı olarak içerik analizi ve doküman incelemesi yöntemleriyle yürütüldüğü görülmektedir (Akçay ve Tunagür, 2017; Batur ve Akdeniz, 2020; Değirmençay ve Ayça, 2020; Gözler, Haskuş, Ayhan, Karşlı ve Akın, 2020; Kazu ve Yıldırım, 2020; Köksal Süleymanoğlu, 2021; Kurtdeğir Fidan ve Öner, 2018; Metin ve Yılmaz, 2019). Bu bölümde, ilköğretim değerler eğitimi alanında gerçekleştirilen çalışmaların bibliyometrik özelliklerinin ortaya konulması amaçlanmaktadır. Bibliyometrik analizler aracılığıyla alanın zaman içerisindeki gelişimi, yayın eğilimleri, atıf yapıları, öne çıkan yazarlar, kurumlar, ülkeler ve anahtar kelime örüntüleri bütüncül bir bakış açısıyla değerlendirilmektedir. Bu yönüyle bölüm, değerler eğitimi

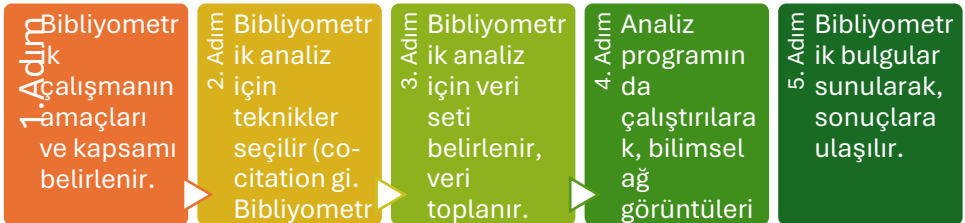
alanındaki bilimsel üretimin nicel görünümünü ve araştırma dinamiklerini sistematik bir çerçevede incelemektedir.

İlgili alan yazın incelendiğinde, değerler eğitimi çalışmalarının çoğunlukla içerik analizi ve doküman incelemesi gibi nitel yaklaşımlarla ele alındığı görülmektedir. Ancak alanın genel bilimsel yapısını, gelişim eğilimlerini ve araştırma ağlarını ortaya koyan bibliyometrik çalışmalara duyulan ihtiyaç giderek artmaktadır. Bu bağlamda, mevcut bölüm söz konusu boşluğu doldurmayı hedeflemektedir. Bölüm kapsamında Web of Science veri tabanında yer alan ilkokulda değerler eğitimi konulu yayınlar bibliyometrik analiz teknikleri kullanılarak incelenmiştir. Analiz sürecinde yayın yılı dağılımı, atıf yoğunluğu, ülke ve kurum katkıları, yazar iş birlikleri, dergi performansları ve anahtar kelime ilişkileri ele alınarak alanın bilimsel haritası ortaya konulmuştur (Özdil, 2021; Ateş, 2022). Bu doğrultuda bölüm, ilkokul düzeyinde değerler eğitimi araştırmalarının mevcut durumunu ve eğilimlerini kapsamlı bir şekilde sunmayı amaçlamaktadır. Araştırmanın temel problemi, “1980-2022 yılları arasında ilkokulda değerler eğitimi konusunda gerçekleştirilen uluslararası çalışmaların araştırma eğilimleri nasıldır?” şeklinde belirlenmiştir. Bu problem doğrultusunda araştırmada aşağıdaki alt problemlere cevap aranmıştır.

1. Web of Science veri tabanında ilkokulda değerler eğitimi ile ilgili yapılan uluslararası çalışmaların dağılımı nasıldır?
 - Yayın diline göre dağılımı nasıldır?
 - Yayın yılına ve en fazla alıntı yapılan anahtar kelimelere göre dağılımı nasıldır?
 - En fazla alıntı yapılan ülke ve kuruluşa göre dağılımı nasıldır?
 - En fazla atıf alan dergilere ve araştırmacılara göre dağılımı nasıldır?

Yöntem

Bu araştırmada, ilkokullarda değerler eğitimi alanında gerçekleştirilen bilimsel çalışmaların mevcut durumunu ortaya koymak ve alandaki gelişim eğilimlerini belirlemek amacıyla doküman analizi yöntemi kullanılmıştır. Doküman analizi, belirli bir konuya ilişkin yazılı materyallerin sistematik olarak incelenmesi ve değerlendirilmesine dayanan bir araştırma yöntemi olup bağımsız bir araştırma deseni olarak kullanılabildiği gibi farklı araştırmalarda veri kaynağı olarak da kullanılabilmektedir (Yıldırım ve şimşek, 2021). Eęitim alanında gerçekleştirilen çalışmaların belirli ölçütler doğrultusunda incelenmesi, alan yazının gelişim süreci ve araştırma eğilimleri hakkında önemli bilgiler sunmaktadır (Sak vd., 2021). Bibliyometrik analiz, bilimsel yayınların yapısını, gelişimini ve araştırmalar arasındaki ilişkileri ortaya koymaya yönelik matematiksel ve istatistiksel tekniklerin kullanıldığı bir yöntemdir (Pritchard, 1969; Donthu vd., 2021). Bu yöntem sayesinde yayınlar, yazarlar, kurumlar, anahtar kelimeler ve atıflar arasındaki ilişkiler analiz edilerek alanın bilimsel yapısı ve araştırma eğilimleri belirlenebilmektedir (Ertoý, Parlador ve Öztürk, 2020). Bibliyometrik analiz kapsamında atıf analizi, ortak atıf analizi, ortak yazarlık analizi, ortak kelime analizi, bibliyografik eşleşme ve bilimsel haritalama tekniklerinden yararlanılmaktadır. şekil 1’de bibliyometri yönteminin aşamaları verilmiştir (Donthu ve ark., 2021).

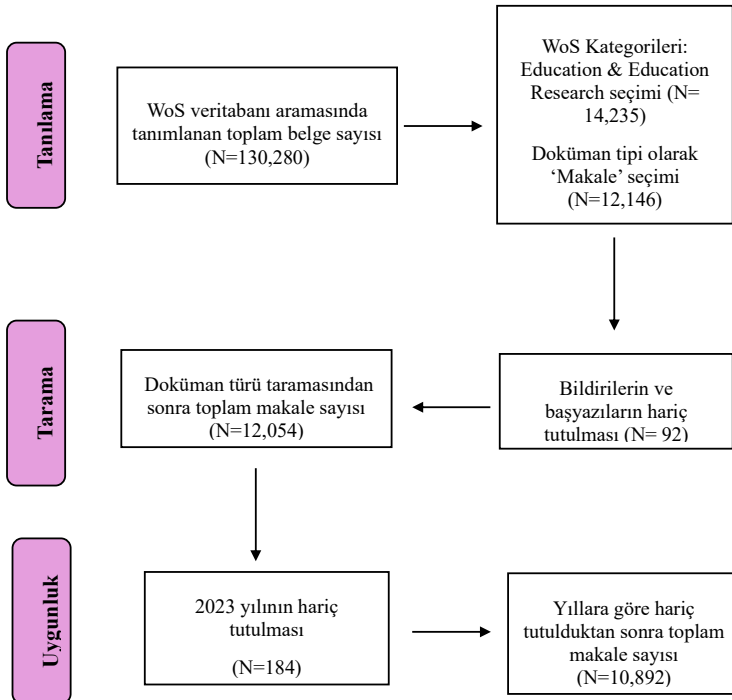


şekil 1. Bibliyometri yönteminin adımları

Araştırmaların Seçimi

Bibliyometrik analiz kapsamında yer alan yayınların belirlenmesinde, Sistematiik İncelemeler ve Meta-Analizler için Tercih Edilen Raporlama Öğeleri (PRISMA – Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses) yönergeleri esas alınmıştır (Moher ve ark., 2009). Bu doğrultuda çalışmalar; tanımlama, tarama, uygunluk ve dahil edilme aşamalarını içeren sistematik bir süreçten geçirilmiştir (Hallinger ve Kulophas, 2019). Araştırma kapsamına alınan yayınlar bu aşamalara göre değerlendirilmiş ve belirlenen ölçütler doğrultusunda seçilmiştir. Şekil 3'te, PRISMA akış diyagramı kullanılarak kaynakların tanımlanması ve tarama süreçleri ayrıntılı olarak sunulmuştur.

Şekil 3. PRISMA akış şeması ile kaynakları tanımlama ve tarama adımları



Şekil 3’te görüleceği üzere Web of Science veri tabanında 1980-2022 yılları arasında ilkökulda değerler eğitimi hakkında yapılan 10.892 uluslararası makale bibliyometri analizi için çalışmaya dahil edilmiştir.

Verilerin Analizi

Bibliyometrik analize yönelik oluşturulan veri seti VOSviewer programında analiz edilmiştir. Araştırma problemlerine yönelik olarak citation analysis (atıf analizi), co-citation analysis (ortak atıf analizi), co-occurrence analysis (ortak kelime analizi) analiz çeşitleri seçilerek bilimsel ağ haritaları (network visualization), tablo ve grafiklerle sunulmuştur. İçerik analizine yönelik elde edilen veriler MS Excel programı ile tablo ve grafik haline getirilmiş, frekans ve yüzdeleri hesaplanarak bulgular sunulmuştur.

Bulgular

Uluslararası çalışmaların yayın dillerine göre dağılımı

Web of Science veri tabanında ilkökulda değerler eğitimi ile ilgili yayınlanan 11.963 uluslararası çalışma yayın dillerine göre incelendiğinde çalışmaların büyük bir çoğunluğunun İngilizce (%91) olarak yayınlandığı görülmektedir. İngilizce çalışmalardan sonra en fazla yayın yapılan dil İspanyolca’dır (%5). Yayın yapılan diğer dillere ayrıntılı olarak Tablo 2’de yer verilmiştir.

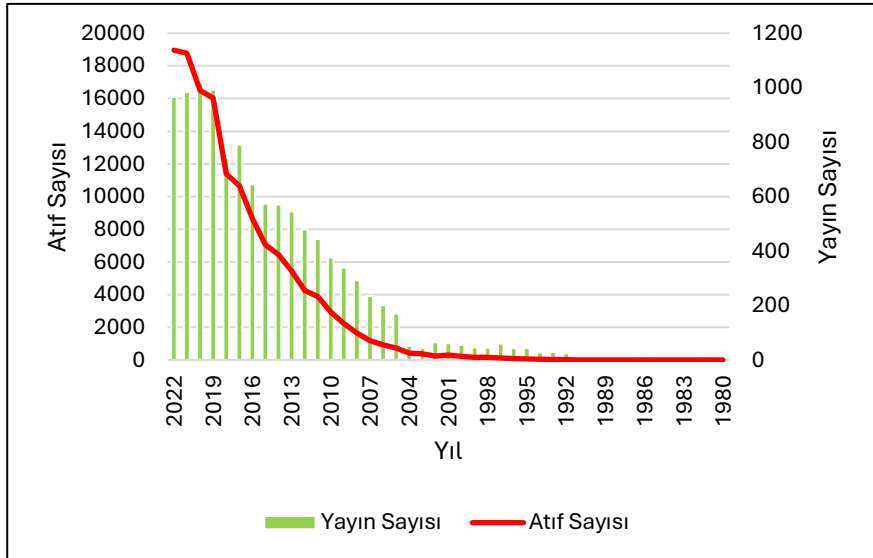
Tablo 2. *İlkokulda değerler eğitimi ile ilgili yapılan makalelerin yayın dillerine göre dağılımı*

Diller	N	Diller	N
İngilizce	10984	Bulgarca	6
İspanyolca	709	Flemenkçe	6
Portekizce	84	İzlandaca	6
Türkçe	49	İtalyanca	4
Almanca	30	Ukraynaca	4
Rusça	28	Hırvatça	3
Fransızca	21	Sırpça	3

İlkokulda değerler eğitimi hakkında yapılan uluslararası çalışmaların yıllara göre dağılımı

Web of Science veri tabanında ilkökulda değerler eğitimi ile ilgili çalışma sayısının yıllara göre dağılımı ve bu yıllarda yapılan atıf sayıları incelenmiştir. Bu incelemeye yönelik oluşturulan grafik Şekil 5'te verilmiştir.

Şekil 5. WoS'ta yayınlanan ilkökulda değerler eğitimi ile ilgili makalelerin en çok atıf yapılan yıllara göre dağılımı

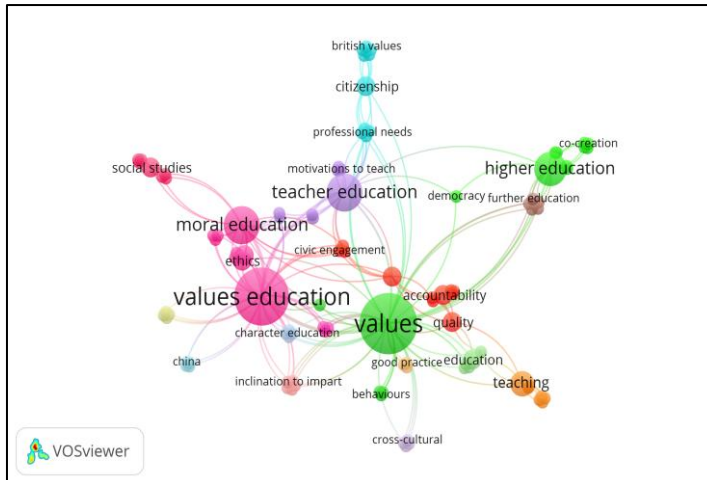


Şekil 5'te yer alan grafiğe göre en çok yayın yapılan yıl 2018 (N=1018) yılıdır. 2005 yılından sonra yayın sayılarında belirgin artış gözlenmiştir. 2019 ve sonraki yıllarda ise en yüksek çalışma sayılarına ulaşılmıştır. Yıllar ve yapılan atıf sayıları incelendiğine en çok atıf yapılan yıl 2022 (N=18958) yılıdır. 2002 yılından önce atıf sayılarında dalgalanmalar yaşansa da 2003 yılından sonra atıf sayıları sürekli bir artış göstermiştir. Son yıllarda yapılan atıf sayıları birbirine oldukça yakındır.

İlkokulda değerler eğitimi hakkında yapılan uluslararası çalışmaların en çok kullanılan anahtar kelimelere göre dağılımı

Araştırma kapsamında Web of Science veri tabanında yer alan ilkokulda değerler eğitimi hakkında yapılan makaleler ilgili sınırlandırmalar sonucunda analiz edilmiş ve veri seti oluşturulmuştur. Oluşturulan veri seti VOSviewer uygulaması kullanılarak bilimsel ağ haritalarına dönüştürülmüştür. Makalelerde en çok kullanılan anahtar kelimeler oluşturulan ağ haritasında (Şekil 6) verilmiştir.

***Şekil 6.** WoS'ta yayınlanan ilkokulda değerler eğitimi ile ilgili makalelerin en çok kullanılan anahtar kelimelere göre dağılımı (Co-occurrence Analysis)*



Şekil 6’da sunulan ağ haritasında, araştırmalarda kullanılan anahtar kelimeler düğümler (noktalar) ve bu düğümler arasındaki bağlantılar aracılığıyla görselleştirilmiştir. Bu haritada düğümlerin büyüklüğü, ilgili anahtar kelimenin kullanım sıklığını ifade etmektedir; dolayısıyla daha büyük düğümler, daha sık kullanılan anahtar kelimeleri göstermektedir. Elde edilen bulgulara göre Web of Science veri tabanında ilkokulda değerler eğitimi ile ilgili yayımlanan makalelerde en sık kullanılan anahtar kelimelerin “values” (N=13) ve “values education” (N=12) olduğu belirlenmiştir. Bu anahtar kelimeleri sırasıyla “moral education” (N=6), “teacher education” (N=6), “higher education” (N=5), “teaching” (N=3) ve “value” (N=3) izlemektedir. Analize dahil edilen makalelerde anahtar kelime tekrar sayısı en az iki olarak belirlenmiş olup, elde edilen diğer anahtar kelimeler Tablo 3’te ayrıntılı olarak sunulmuştur.

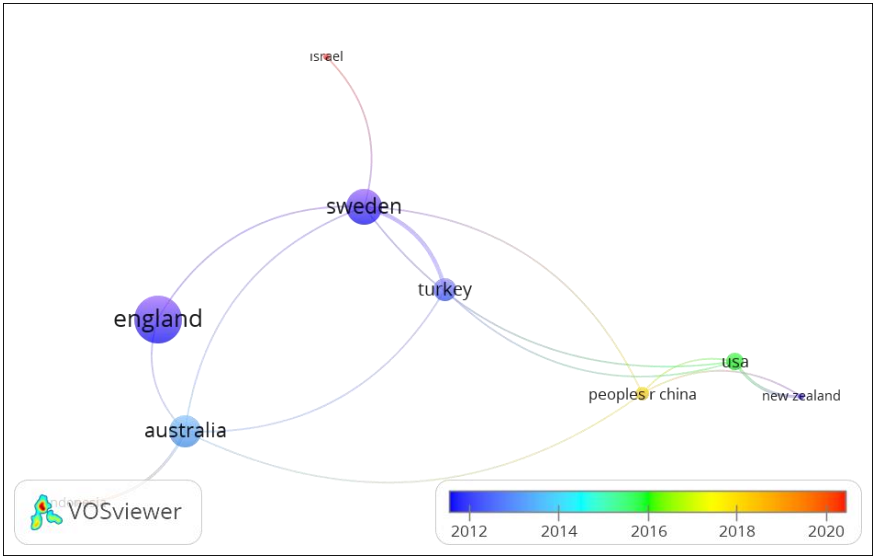
Tablo 3. WoS’ta ilkokulda değerler eğitimi ile ilgili yapılan çalışmalarda en çok kullanılan anahtar kelimelerin dağılımı

Anahtar Kelimeler	N
Values (Değerler)	13
Values Education (Değerler Eğitimi)	12
Moral Education (Ahlak Eğitimi)	6
Teacher Education (Öğretmen Eğitimi)	6
Higher Education (Yüksek Öğretim)	5
Teaching (Öğretim)	3
Value (Değer)	3
Citizenship (Vatandaşlık)	2
Comparative Education (Karşılaştırmalı Eğitim)	2
Ethics (Etik)	2
Teacher Professionalism (Öğretmen Profesyonelliği)	2
Education (Eğitim)	2
Quality (Kalite)	2
Accountability (Hesap Verebilirlik)	2
Social Studies (Sosyal Bilgiler)	2

İlkokulda değerler eğitimi hakkında yapılan uluslararası çalışmaların en fazla alıntı yapılan ülkelere göre dağılımı

Web of Science'ta yapılan ilkökulda değerler eğitimi ile ilgili yapılan makaleler yayınlandıkları ülke (countries) ve atıf sayıları (citation) baz alınarak VOSviewer programında analiz edilmiştir. Ülkenin atıf sayısı en düşük 1 ve makale sayısı en düşük 1 olacak şekilde seçilerek bilimsel ağ haritası oluşturulmuştur. Oluşturulan ağ haritası Şekil 7'de verilmiştir.

Şekil 7. WoS'ta yayınlanan ilkökulda değerler eğitimi ile ilgili makalelerin en çok atıf yapılan ülkelere göre dağılımı (Citation Analysis)



Şekil 7'de ülkelere göre atıf sayıları incelendiğinde, en fazla atıf alan ilk üç ülkenin sırasıyla İngiltere (N=183), İsveç (N=125) ve Avustralya (N=107) olduğu görülmektedir. Türkiye ise 67 atıf ve 5 çalışma ile Avustralya'nın ardından dördüncü sırada yer almaktadır. Son yıllara ait veriler değerlendirildiğinde ise en yüksek atıf

sayılarının İsrail, Endonezya ve Çin gibi ülkelerde yoğunlaştığı belirlenmiştir.

Tablo 4. WoS'ta yayınlanan ilkokulda değerler eğitimi ile ilgili makalelerde en çok atıf alan ülkeler

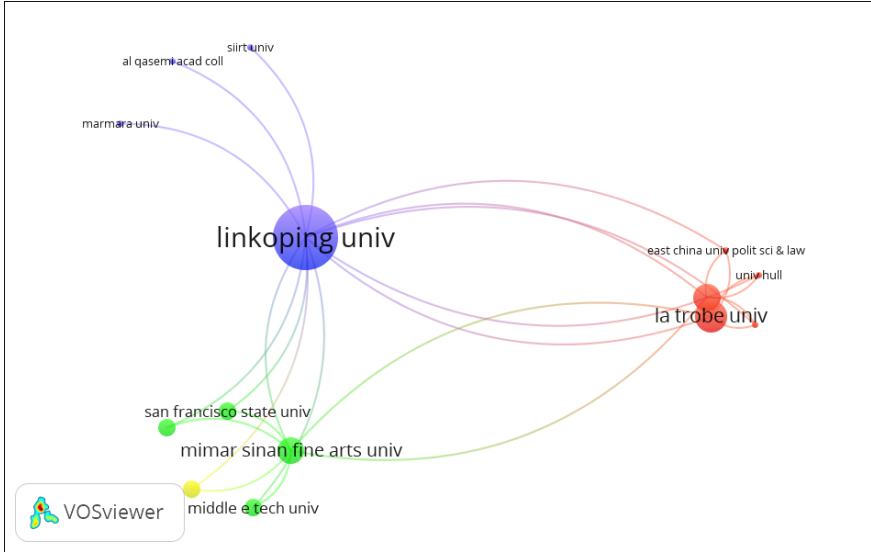
Ülkeler	Makale Sayısı	Atıf Sayısı
İngiltere	11	183
İsveç	3	125
Avusturalya	9	107
Türkiye	5	67
ABD	7	47
Çin	3	34
Finlandiya	1	18
Yeni Zelanda	2	13
İrlanda	1	13
Filipinler	1	7
Norveç	1	3
Kuveyt	1	3
Samoa	1	3
İsrail	1	1
Endonezya	2	1
İspanya	1	1

İlkokulda değerler eğitimi hakkında yapılan uluslararası çalışmaların en çok atıf yapılan kuruluşlara göre dağılımı

Web of Science veri tabanında ilkokulda değerler eğitimi alanında gerçekleştirilen çalışmalar, en çok atıf alan kurumlar açısından incelenmiştir. VOSviewer programı kullanılarak yapılan analizde, kurumların en az bir yayın ve en az bir atıf kriterini karşılaması esas alınmış ve bu doğrultuda bilimsel ağ haritası oluşturularak kurumlar arası ilişkiler ortaya konulmuştur. Elde edilen ağ haritası Şekil 8’de sunulmuştur. Analiz sonuçlarına göre en fazla atıf alan kurumun Linköping Üniversitesi olduğu (N=125) ve bu üniversitenin 2 yayın ile yer aldığı belirlenmiştir. Linköping

Üniversitesini, 1 yayın ve 88 atıf ile London Metropolitan Üniversitesi ile 4 yayın ve 57 atıf ile Newcastle Üniversitesi takip etmiştir.

Şekil 8. WoS'ta ilkokulda değerler eğitimi ile ilgili yapılan çalışmaların en çok atıf yapılan kuruluşlara göre dağılımı (Citation Analysis)



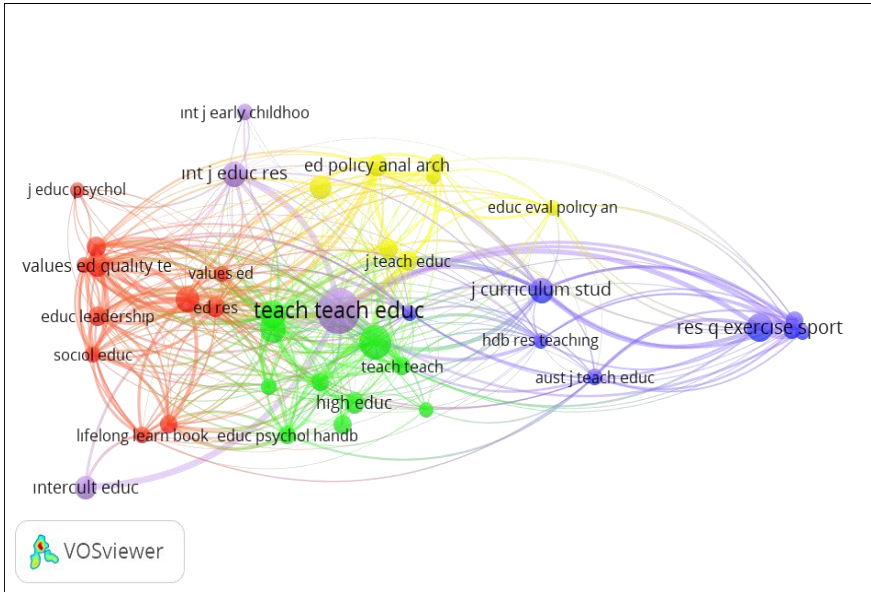
En fazla atıf yapılan kuruluşlar arasında Türkiye'den 5 üniversite bulunmaktadır. Bu üniversitelerde 1 çalışma yayınlanmıştır. Üniversitelerin aldıkları atıf sayıları ise şöyledir: Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi (N=36), Anadolu Üniversitesi (N=6), Ahi Evran Üniversitesi (N=3), Siirt Üniversitesi (N=2) ve Marmara Üniversitesi (N=2).

İlkokulda değerler eğitimi hakkında yapılan uluslararası çalışmaların en fazla atıf alan dergilere göre dağılımı

WoS'ta ilkokulda değerler eğitimi ile ilgili yapılan çalışmaların yayımlandıkları dergiler atıf sayılarına göre incelenmiştir. VOSviewer programı kullanılarak en fazla atıf alan

dergiler eş atıf analizi (co-citation analysis) yapılarak tespit edilmiştir. Yapılan çalışmaların yayınlandığı en az 6 atıf yapılan 40 dergi listelenmiş ve bilimsel ağ haritası oluşturulmuştur. Şekil 9’da verilen ağ haritasına göre en fazla ortak atıf alan dergiler 47 atıf ile *Teaching and Teacher Education* (Öğretmenlik ve Öğretmen Eğitimi) dergisi, 27 atıf ile *Journal of Moral Education* (Ahlak Eğitimi Dergisi), 19 atıf ile *Research Quarterly for Exercise and Sport* (Egzersiz ve Spor Araştırmaları), 18 atıf ile *Oxford Review of Education* (Oxford Eğitim İncelemeleri) dergisi ve 17 atıf ile *British Journal of Educational Studies*’dir (İngiliz Eğitim Araştırmaları Dergisi).

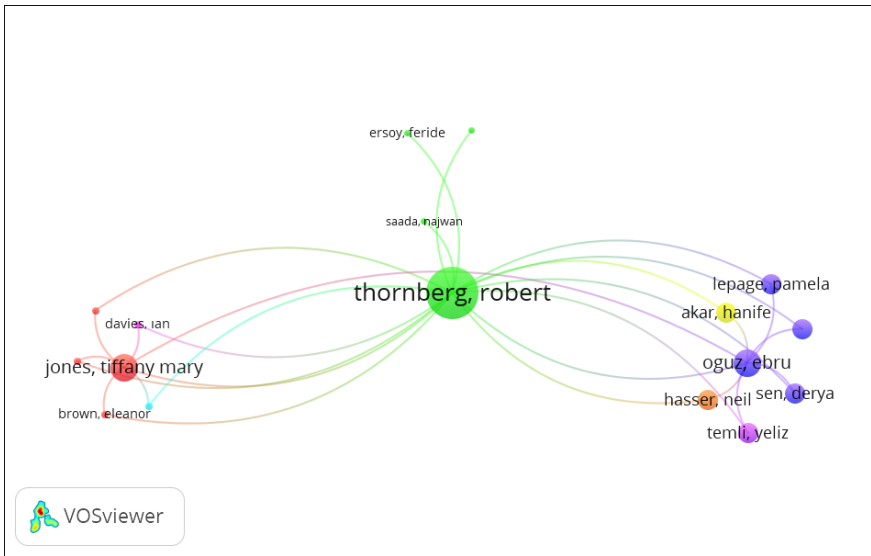
Şekil 9. WoS’ta ilkökulda değerler eğitimi ile ilgili yapılan çalışmaların en çok atıf yapılan dergilere göre dağılımı (Co-citation Analysis)



İlkokulda değerler eğitimi hakkında yapılan uluslararası çalışmalarda en fazla atıf alan araştırmacılar

En fazla atıf alan yazarların belirlenmesi amacıyla VOSviewer programında Citation Analysis (Atıf Analizi) yapılmıştır. En az 1 çalışması bulunan ve en az 1 atıf alan yazarlar analize tabi tutularak bilimsel ağ haritaları oluşturulmuştur. En fazla atıf alan yazarların oluşturulan ağ haritasına Şekil 10'da yer verilmiştir.

Şekil 10. WoS'ta ilkokulda değerler eğitimi ile ilgili yapılan çalışmaların en çok atıf alan yazarlara göre dağılımı (Citation Analysis)



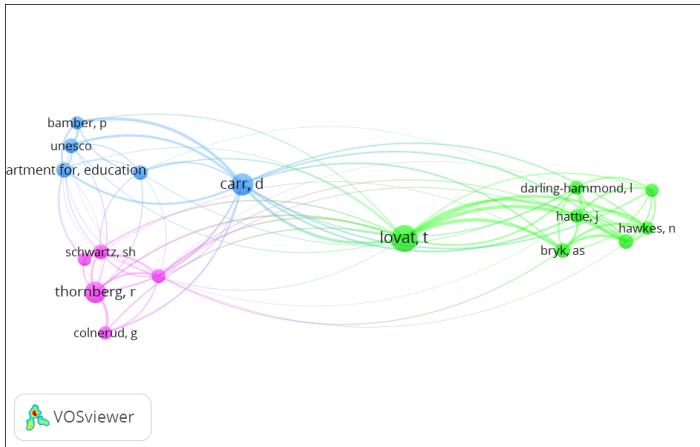
Şekil 10'da verilen ağ haritasına göre en fazla atıf alan yazar Robert Thornberg'dir (N=125). Thornberg'i yaptıkları çalışmada 88 atıf alan Louise Archer ve Becky Francis takip etmektedir. 37 atıf alan Tiffany Jones ve 36 atıf alan Ebru Oğuz da en çok atıf alan yazarlar arasında yer almaktadır.

Tablo 5. WoS'ta yayınlanan ilkökulda değerler eğitimi ile ilgili makalelerde en çok atıf alan yazarların dağılımı

Yazar	Ülke	Atıf Sayısı
Robert Thornberg	İsveç	125
Louise Archer	İngiltere	88
Becky Francis	İngiltere	88
Tiffany Jones	İngiltere	37
Ebru Oğuz	Türkiye	36

WoS'ta ilkökulda değerler eğitimi ile ilgili yayınlanan çalışmalar ortak atıf (co-citation) ve yazarlık (cited authors) ilişkilerine göre VOSviewer programında Co-citation (Ortak Atıf) analizi yapılarak incelenmiştir. Yapılan analiz sonucu en fazla atıf alan 20 yazarın ağ haritası oluşturulmuştur. Oluşturulan ağ haritasına Şekil 11'de yer verilmiştir.

Şekil 11. WoS'ta ilkökulda değerler eğitimi ile ilgili yapılan çalışmaların en çok atıf alan yazarlara göre dağılımı (Co-citation Analysis)



Ortak atıf-yazar analizi sonucunda oluşturulan Şekil 11'e göre en çok atıf alan yazarlar sırasıyla: Terry Lovat (N=28), Catherine D. Ennis (N=21), David B. Carr (N=20), Robert Thornberg'dir (N=18).

Tartışma ve Sonuç

Bu araştırmada ilkökulda değerler eğitimi alanında Web of Science veri tabanında yer alan uluslararası çalışmaların bibliyometrik ve içerik analizi yöntemleriyle incelenmesi amaçlanmıştır. Elde edilen bulgular, değerler eğitimi alanının özellikle son yıllarda belirgin bir gelişim gösterdiğini ve akademik ilginin giderek arttığını ortaya koymaktadır. Yayın ve atıf dağılımlarına bakıldığında 2020 yılının en fazla yayın yapılan dönem olduğu, 2022 yılının ise en yüksek atıf sayısına ulaşıldığı yıl olduğu belirlenmiştir. Bu durum, alanın güncelliğini koruduğunu ve bilimsel görünürlüğünün arttığını göstermektedir. İlkokulda değerler eğitimi ile ilgili yayınlanan çalışma yayın dillerine göre incelendiğinde çalışmaların büyük bir çoğunluğunun İngilizce dilinde yayınlandığı görülmektedir. Bunun nedeninin, uluslararası akademik dünyada İngilizcenin iletişim dili olarak kabul görmesinden kaynaklanabileceği söylenebilir. Ayrıca, WoS veritabanı gibi diğer veritabanındaki dergilerin birincil yayın dilinin İngilizce olduğu görülmektedir.

Anahtar kelime analizleri, araştırmalarda en çok “values” ve “values education” kavramlarının kullanıldığını ortaya koymuş, bu durum değerler eğitiminin uluslararası literatürde temel bir araştırma alanı olarak konumlandığını göstermiştir. Sönmez ve Bozdoğan'ın(2020) ve Sökmen ve Naıçacı'nın(2020) WoS veri tabanında değerler eğitimi ile ilgili yapılan çalışmaları inceledikleri araştırmalarda veri tabanındaki makalelerde de aynı değerlerin öne çıktığı sonucuna ulaşılmıştır. Ülke bazlı bulgular, İngiltere, İsveç ve Avustralya'nın en yüksek atıf alan ülkeler olduğunu ortaya koyarken, Türkiye'nin de dikkat çekici bir atıf performansına sahip

olduğunu göstermiştir. Kurumsal düzeyde Linköping Üniversitesi'nin öne çıktığı ve özellikle Robert Thornberg'in çalışmalarıyla alanın gelişimine önemli katkı sunduğu anlaşılmıştır. Thornberg'in (2008) yılında yayınlanan '*The lack of professional knowledge in values education*' adlı makalesi en çok atıf alan makaledir. Benzer şekilde dergi analizleri, çalışmaların ağırlıklı olarak eğitim ve öğretmen yetiştirme alanına odaklanan yüksek etki faktörlü dergilerde yoğunlaştığını göstermiştir.

Yazar bazlı analizlerde Robert Thornberg en yüksek atıf alan araştırmacı olarak öne çıkarken, Archer ve Francis gibi araştırmacıların çalışmaları da alanın gelişiminde etkili yayınlar arasında yer almıştır. Ayrıca en çok atıf alan yazarlar arasında Türkiye'den araştırmacıların da bulunması, alanın ulusal düzeyde de bilimsel katkı ürettiğini göstermektedir. Bu bulgular, değerler eğitiminin disiplinler arası bir yapıya sahip olduğunu ve farklı ülkelerden araştırmacıların katkısıyla geliştiğini ortaya koymaktadır. Genel olarak elde edilen sonuçlar, ilkökulda değerler eğitimi alanının hem yayın sayısı hem de atıf etkisi açısından artış eğiliminde olduğunu göstermektedir. Bu durum, alanın akademik olarak giderek daha görünür hale geldiğini ve araştırmacıların ilgisini çeken güncel bir çalışma alanı olduğunu ortaya koymaktadır. Ayrıca literatürdeki bu artış, gelecekte yapılacak çalışmalar için geniş bir araştırma potansiyeli bulunduğunu ve özellikle karşılaştırmalı, disiplinler arası ve yöntem çeşitliliği içeren çalışmalara ihtiyaç duyulduğunu göstermektedir.

Öneriler

- Bu araştırma, değerler eğitimi alanında ilkökul düzeyinde gerçekleştirilen çalışmalarla sınırlı tutulmuştur. Gelecek araştırmalarda okul öncesi, ortaokul ve lise düzeylerini de kapsayan karşılaştırmalı çalışmalar yapılarak farklı eğitim

kademelerinde değerler eğitiminin gelişimi ve eğilimleri daha kapsamlı biçimde incelenebilir.

- Araştırmanın veri kaynakları Web of Science olarak ele alınmıştır. Başka alışmalarda EBSCO gibi diğer veri tabanlarıyla çalışma genişletilebilir.
- Daha güncel eğilimlerin ortaya konulabilmesi için ilerleyen araştırmalarda güncel yılları da kapsayan analizlerin yapılması önerilmektedir.

Kaynakça

Akbaş, O. (2004). Türk millî eğitim sisteminin duyuşsal amaçlarının ilköğretim ikinci kademedeki gerçekleşme derecesinin değerlendirilmesi [Yayımlanmamış doktora tezi]. Gazi Üniversitesi, Ankara.

Akçay, A. ve Tunagür, M. (2017). Türkiye’de değerlerin tespitine yönelik yapılmış yüksek lisans tezleri üzerine bir içerik analizi. *Ekev Akademi Dergisi*, 0 (71), 53-72.

Akdemir, E. (2025). *Özel öğretim kurumlarında değerler eğitimi çalışmalarının yönetimi ve organizasyonu: Bir durum çalışması* (Tez No. 949451) [Yüksek lisans tezi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.

Ateş, H. (2022). *Türkiye’de değerler eğitimi konusunda en çok atıf alan ilk 100 makale: bibliyometrik analiz çalışması*, Yüksek Lisans Tezi, Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Tokat.

Ayan Bilgiç, T. (2026). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli erdem-değer-eylem çerçevesi kapsamında okul dışı öğrenme ortamlarında değerler eğitiminin 1. sınıf öğrencileri üzerindeki etkileri (Tez No. 996061) [Yüksek lisans tezi, Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.

Bağcı Çeliksoy, R. (2019). *Öğretmen adaylarının "değerler" ve "değerler eğitimi" algılarının metafor yoluyla analizi* (Tez No. 589458) [Yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.

Bayırlı, H., Doruk, O.ve Tüfekci, A. (2020). Öğretmenlerin değerler eğitimi hakkındaki görüşleri: Afyonkarahisar örneği. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 8 (3), 865-894.

Batur, Z.ve Akdeniz, T. (2020). Değerler eğitimiyle ilgili yapılan tezler üzerine bir inceleme: Türkçe eğitimi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(1), 1-11.

Boz, M. E. (2025). Kùltürlerarası bağlamlarda okul öncesi öğretmenlerinin değerler eğitime yönelik görüşleri ve uygulamaları (Tez No. 996986) [Yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.

Çengelci, T. (2010). İlköğretim beşinci sınıf sosyal bilgiler dersinde değerler eğitiminin gerçekleştirilmesine ilişkin bir durum çalışması, Doktora tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.

Çırak G., Şahin Sarkın D., Ünsal Özberk E. Ve Eriş Hasırcı H. (2014). 5. sınıf Türkçe ders kitabındaki metinlerin iletği değerler açısından incelenmesi. *Akdeniz İnsani Bilimler Dergisi*, 4(1), 83- 95.

Çiftçi, A. E. (2026). *Kahramanmaraşlı şairlerin şiirlerinin değerler eğitimi açısından incelenmesi* (Tez No. 1001314) [Yüksek lisans tezi, Bursa Uludağ Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.

Değirmençay, Ş. A. ve Yeşiltaş, İ. (2020). Değer eğitimi konusunda yapılmış lisansüstü tezlerin incelenmesi. *Turkish Studies-Education*, 15(4), 2513-2530.

Denli Abeş, M. (2026). Ülker Köksal'ın çocuk oyunlarında değerler eğitimi (Tez No. 1005464) [Yüksek lisans tezi, Artvin Çoruh Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.

Doğanay, A. (2009). Değerler eğitimi. C. Öztürk (Ed.), Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi: Yapılandırmacı bir yaklaşım. Ankara: Pegem Yayıncılık.

Doğanay, A. (2015). Değerler eğitimi. C. Öztürk (ed.), *Sosyal Bilgiler Öğretimi Demokratik Vatandaşlık Eğitimi* (ss. 225-256) içinde. Ankara: Pegem Akademi.

Donthu, N., Kumar, S., Mukherjee, D., Pandey, N., and Lim, W. M. (2021). How to conduct a bibliometric analysis: An overview and guidelines. *Journal of Business Research*, 133, 285-296.

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

Ertay, M., Parlady, H. S. ve Öztürk, T. (2020). Sosyoloji: kavramlar temalar yönelimler (bibliyometrik bir analiz). İstanbul: Hiper Yayın.

Gereken, H. (2025). *Eğitim Bilişim Ağında (EBA) yer alan çocuk kitaplarının değerler bakımından incelenmesi* (Tez No. 965479) [Doktora tezi, Bursa Uludağ Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.

Gül, R. (2013). Bir değer eğitimi olarak ilköğretim döneminde doğruluk eğitimi (Tez No. 345575) [Yüksek lisans tezi, Hitit Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.

Gülay, E., & Gündoğdu, E. (2026). Türkiye yüzyılı maarif modeli erdem-değer-eylem çerçevesinde eser incelemesi: 5. sınıf sosyal bilgiler ders kitabı (2. kitap). *Uluslararası Ders Kitapları ve Eğitim Materyalleri Dergisi*, 9(1), 67-93.

Gözler, A., Haskuş, A., Ayhan, B., Karşlı, E. ve Akın, Z. (2020). Değerler eğitimi kapsamında hazırlanan bilimsel çalışmaların farklı değişkenler göre incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(1), 224-241.

Hallinger, P. and Kulophas, D. (2019). The evolving knowledge base on leadership and teacher professional learning: A bibliometric analysis of the literature, 1960-2018. *Professional Development in Education*, 1-20.

İrgin, T., & Öztürk, B. (2025). Mümine yıldız ‘ın çocuk kitaplarının değerler eğitimi açısından incelenmesi. *Çocuk Edebiyat ve Dil Eğitimi Dergisi*, 8(1), 139-155.

Kazu, İ. Y. ve Yıldırım, D. (2020). Değerler eğitimi üzerine yapılmış lisansüstü çalışmaların incelenmesi: bir içerik analizi çalışması. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 14(34)

Köksal Süleymanoğlu, S. (2021). *Değerler Eğitimi ile İlgili Yapılan Lisansüstü Tezlerin İncelenmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Dicle Üniversitesi, Diyarbakır.

Kurtdede Fidan, N. ve Öner, Ö. (2018). Değerler eğitime yönelik yapılan lisansüstü tezlerin incelenmesi. *International Journal of Field Education*, 4 (1), 1-17.

Metin, Ö. ve Yılmaz, A. (2019). Değerler eğitimi alanındaki çalışmaların eğilimi: USBES örneği (2012-2017). *International Journal of Field Education*, 5 (2), 72-93.

Meydan, H. (2014). Okulda değerler eğitiminin yeri ve değerler eğitimi yaklaşımları üzerine bir değerlendirme. *BEÜ İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 1(1), 93-108.

Millî Eğitim Bakanlığı. (2024). Türkiye yüzyılı maarif modeli öğretim programları ortak metni. Millî Eğitim Bakanlığı.

Moher, D., Liberati, A., Tetzlaff, J., and Altman, D. G. (2009). Preferred reporting items for systematic reviews and meta-analysis: the PRISMA statement. *Annals of Internal Medicine*, 6(7), 1-6.

Özdil, N. (2021). *2000-2020 yılları arası fen eğitimi araştırmalarına bir bakış: Türkiye kaynaklı araştırmaların bibliyometrik analizi*, Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi, İstanbul.

Pritchard, A. (1969). Statistical bibliography or bibliometrics. *Journal of Documentation*, 25(4), 348-349.

Sak, R., Şahin Sak, İ. T., Öneren Şendil, Ç., ve Nas, E. (2021). Bir araştırma yöntemi olarak doküman analizi. *Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 4(1), 227-250.

Susar Kırmızı F. (2014). 4. Sınıf Türkçe ders kitabı metinlerinde yer alan değerler. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 12(27), 217- 259.

Sökmen, Y., ve Nalçacı, A. (2020). A bibliometric analysis of the articles about values education. *International Journal of Curriculum and Instruction*, 12(2), 720-735.

Sönmez, Ö.F. ve Bozdoğan, K.(2020). Bibliometric analysis of values education researches based on web of science database, *International Journal of Education Technology and Scientific Researches*, 5(13), 1543-1577

Taşkın, S. (2025). Türkiye yüzyılı maarif modeli'nde değerler eğitimi yaklaşımının analizi. *İstanbul Eğitim Dergisi*, 2, 160-180.

Thornberg, R. (2008), The lack of professional knowledge in values education, *Teaching and Teacher Education*, 24 (7).

Welton, D. A., & Mallan, J. T. (1988). Children and their world: Strategies for teaching social studies.

BÖLÜM 9

4.SINIF SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETİM PROGRAMININ ÇEVRE OKURYAZARLIĞI AÇISINDAN İNCELENMESİ

SERHAT KAVUK¹
ASIM ÇOBAN²

Giriş

Çevre kavramı, farklı kültür ve toplumlarda çeşitli şekillerde yorumlansa da evrensel öneme sahiptir. Geniş kapsamına rağmen üzerinde tam uzlaşılmış bir tanımı bulunmamaktadır. Temel bir perspektiften bakıldığında, çevre, bireylerin ve toplulukların yaşamlarını etkileyen tüm biyotik ve abiyotik unsurların (sosyal, kültürel, tarihsel, iklimsel ve fiziksel boyutlarıyla) bütününe ifade eder (Yıldız, Sipahioğlu ve Yılmaz, 2008; Yücel ve Morgil, 1998). Millî Eğitim Bakanlığı (2015), çevreyi ise canlıların ve cansızların karşılıklı etkileşim içinde olduğu fiziksel ve biyolojik ortamlar olarak tanımlamaktadır.

¹ Milli Eğitim Bakanlığı, İlçe Mem Müdür Yardımcısı
ORCID 0000-0002-0391-2705

² Prof. Dr., Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi- ORCID 0000-0002-7860-7561

İnsan, doğduğu andan itibaren çevreyle sürekli etkileşim halindedir. Bu etkileşim, temel ihtiyaçların karşılanması ve yaşam kalitesinin yükseltilmesi açısından hayati önem taşımaktadır (Tıkışoğlu, 2023). Ancak Sanayi Devrimi'nden itibaren teknolojik gelişmeler, endüstriyel faaliyetlerin artması, nüfus artışı ve tarımsal dönüşümler doğal çevre üzerinde ciddi baskı oluşturmıştır. Ormansızlaşma, biyolojik çeşitlilik kaybı, çölleşme, su kirliliği, ozon tabakasının incilmesi ve iklim değişikliği gibi sorunlar, doğal dengenin bozulmasına yol açmıştır (Erdoğan ve Ok, 2011; Flowers, 2007). Bu gelişmeler, toplumların çevre kaygılarını artırmış ve sürdürülebilir kalkınma anlayışını küresel bir zorunluluk haline getirmiştir (MEB, 2015).

Daha yaşanabilir bir çevreyi gelecek nesillere aktarmak, bireylerde çevre bilincinin geliştirilmesine bağlıdır. Bu bilinç, etkili ve sistematik bir çevre eğitimi ile kazanılabilir. Çevre eğitimi, yalnızca bilgi aktarımıyla sınırlı kalmamalı; bireylerde olumlu tutum ve sorumlu davranışlar da geliştirmelidir (Öztürk ve Zayimoğlu Öztürk, 2015; Erten, 2004). Bu bağlamda çevre okuryazarlığı, çevresel bilgi, farkındalık, tutum ve sorumlu davranış boyutlarını kapsayan çoklu bir yeterlilik olarak öne çıkmaktadır (Roth, 2002; Teksöz, Şahin ve Ertepinar, 2010).

Sosyal Bilgiler dersi, disiplinler arası yapısıyla çevre eğitimine önemli katkı sağlayan bir derstir. Bireyleri bilinçli, duyarlı ve sorumlu vatandaşlar olarak yetiştirmeyi amaçlayan bu ders, hem ulusal hem küresel ölçekte çevre okuryazarlığının geliştirilmesinde kritik rol oynamaktadır (Turan, 2019; Karabulut ve Metin, 2022). 2018 Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'nda çevre okuryazarlığı temel beceriler arasında yer alırken, 2024 Türkiye Yüzyılı Maarif Model'inde bu alan daha da güçlendirilerek sürdürülebilirlik okuryazarlığı gibi yeni boyutlarla zenginleştirilmiştir.

1.1 Bölümün Amacı ve Kapsamı

Sosyal Bilgiler dersi, çevre eğitimi açısından son derece kapsamlı ve zengin bir içerik sunmaktadır. Bireyleri bilinçli, duyarlı, sorumluluk sahibi yurttaşlar olarak yetiştirme amacı güder. Bu doğrultuda, çevre bilincinin kazandırılmasıyla doğrudan ilişki içerisindedir. Çevreye duyarlı bir birey olmak, etkili bir yurttaşın sorumluluklarını yerine getirmekle paralellik gösterir. 2018 yılında güncellenen Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı da çevre eğitimiyle bağlantılı olarak birtakım özel amaçlar belirlemiştir. Bunların arasında; bireylerin yaşadıkları çevreyi ve dünyanın doğal özelliklerini tanımaları, insan-doğa etkileşimini anlamaları, mekânsal algılarını geliştirmeleri (5. madde) ve doğal kaynakların sınırlı olduğunu fark ederek koruma bilinci kazanmaları (6. madde) yer almıştır. Buna ek olarak, çevre okuryazarlığı programda temel beceriler arasında sayılırken, duyarlılığın da kazandırılması öngörülen temel değerlerden biri olarak vurgulandığı belirtilmektedir. Sosyal Bilgiler dersi, disiplinlerarası yapısıyla öğrencilerin çevreleriyle daha güçlü bağlar kurmalarına imkân tanırken, farklı kültürleri anlamalarına ve kültürel mirası koruma bilinci geliştirmelerine de katkı sağlamaktadır. Nitekim 2004 yılına ait programda da çevresel zararların bireysel zararlara yol açabileceği, insan-çevre etkileşiminin öneminin kavranması ve kültürel çeşitliliğin anlaşılması gibi kazanımlar yer almıştır.(Selanik Ay, 2010).

21. yüzyılda yaşanan hızlı değişim ve dönüşüm süreçlerinin çevresel sorunları derinleştirerek beraberinde getirdiği göz önüne alındığında, sürdürülebilir bir çevre anlayışının benimsenmesinde çevre eğitiminin kritik bir role sahip olduğu açıkça görülmektedir (Teksöz, Şahin ve Ertepinar, 2010). Küresel çapta çevresel problemlerin hem çeşitlenmesi hem de şiddetinin artması, çevre konusunu giderek daha önemli bir gündem hâline getirmekte ve doğal ile kültürel çevrenin farklı boyutlarıyla kapsamlı bir şekilde ele alınmasını gerekli kılmaktadır. Bu bağlamda, çevre eğitimi temel

bir gereksinim olarak öne çıkmakta ve bireylerin çevresel bilinç kazanmalarının eğitim sisteminin öncelikli hedeflerinden biri olması gerektiğini ortaya koymaktadır. Karabulut ve Metin'in (2022) işaret ettiği gibi, çevre bilincinin doğrudan kazandırılabilceği derslerden biri olan Sosyal Bilgiler, çevre eğitiminin bilgi, değer ve beceri boyutlarını kapsayan çok yönlü yapısıyla dikkat çekmektedir. Bu bağlamda, Sosyal Bilgiler dersinin çevre eğitimi açısından taşıdığı kritik önem bir kez daha gözler önüne serilmektedir. Doğal dengenin korunması, çevresel sorunların anlaşılması ve çözümlerin geliştirilmesi, esasen eğitimin niteliğiyle yakından ilişkilidir. Çevreye dair bilgi, tutum ve davranışların bireylerde gelişmesi, ancak sağlam temellere dayanan bir eğitim sistemiyle mümkündür (Uzun & Sağlam, 2007). Öte yandan, okuryazarlık, bireyler için yalnızca bilgi edinme aracı olmanın ötesinde, sivil ve politik yaşama katılım, yükseköğretim ve istihdam olanaklarına erişim sağlama gibi birçok alanda avantajlar sunar. Ayrıca bireylerin kendi toplumlarının kültürel ve entelektüel mirasıyla bağ kurabilmelerini sağlayarak kişisel gelişim ve sosyal dönüşüm için güçlü bir araç işlevi görmektedir (Street, 2015). Çevre okuryazarlığı; bireyin çevresel bilgi, duyarlılık, beceri ve sorumlu davranış geliştirmesini kapsayan çok boyutlu bir yeterliktir. Bu bağlamda çevre okuryazarlığı (i)çevreye ilişkin bilgi sahibi olma, (ii) çevresel sorunlara karşı farkındalık ve tutum geliştirme, (iii) günlük yaşamda çevre dostu davranışlar sergileme boyutlarını içermektedir.

Çevre okuryazarlığının temelinde, çevremizle ilgili sorular sormak, bu sorulara cevap aramak ve bulmak, bulunan cevapları ise etkili bir şekilde kullanmak yer alır (Roth, 2002). Çevre okuryazarlığı gelişmiş bireyler, hem dünyanın doğal sistemlerinin işleyişini hem de insan faaliyetlerinin bu sistemler üzerindeki etkilerini kavrama konusunda farkındalık, bilgi ve hassasiyet sahibidir. (Roth, 2002, Teksöz, Şahin ve Ertepinar, 2010;). Çevreye duyarlı bireyler, hem sosyal hem de doğal çevreyi ilgilendiren

süreçleri ve olayları rahatlıkla kavrayabilme yetkinliğine sahiptir (Goldman ve Yavetz, 2007, Godman, Yavetz ve Pe'er, 2006; Morrone, Mancl ve Carr, 2001; Pe'er,).

Çevre okuryazarlığı becerisi, Sosyal Bilgiler Öğretim Programı çerçevesinde yer alan "İnsanlar, Yerler ve Çevreler" öğrenme alanında incelenmekte olup, coğrafya temelli kazanımları da kapsamaktadır. (Şimşek ve Yıldırım, 2020). Bu yetkinlik, programın özgün hedefleri arasında da açıkça yer almıştır. Örnek olarak, Milli Eğitim Bakanlığı'nın (2018c) Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nda ifade edilen hususlar dikkat çekmektedir. *"Yaşadığı çevre ile dünyanın genel coğrafi özelliklerini tanıyarak insan ile çevre arasındaki etkileşimi açıklamaları ve mekânı algılama becerilerini geliştirmeleri"* ve *"Doğal çevrenin ve kaynakların sınırlılığının farkına varıp çevre duyarlılığı içerisinde doğal kaynakları korumaya çalışmaları ve sürdürülebilir bir çevre anlayışına sahip olmaları"* ifadeleri, doğrudan çevre okuryazarlığı becerisiyle ilişkilendirilebilir. Bu bağlamda, çevre sorunlarının çözümüne katkıda bulunabilecek, bilgi, beceri ve değerlerle donatılmış bireyler yetiştirmek sosyal bilgiler dersinin temel amaçları arasında yer almaktadır. Ancak bu amacın gerçekleştirilme düzeyi, öğrencilerin çevre okuryazarlık becerilerini destekleyecek etkinlikleri planlayacak olan sosyal bilgiler öğretmenlerinin bu konuda ne denli yeterli oldukları ile yakından ilişkilidir. Çünkü sosyal bilgiler öğretmenlerinin çevre okuryazarlığı konusundaki yetkinlikleri, öğrencilerin bu beceriyi kazanmasında ve geliştirmesinde kritik bir rol oynamaktadır (Karatekin ve Aksoy, 2012).

1.1.1 Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, dördüncü sınıf 2018 ve 2024 Sosyal Bilgiler Öğretim Programlarını çevre okuryazarlığı bağlamında

karşılaştırmalı olarak incelemektir. Araştırmada şu alt sorulara yanıt aranmıştır:

1. 2018 Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'nda okuryazarlık türleri nasıl ele alınmaktadır?
2. 2024 Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'nda kazanım ve öğrenme alanlarına göre çevre okuryazarlıkları nasıl ele alınmaktadır?
3. 2024 sosyal bilgiler programındaki temalar (i) içerik, (ii) süreç, (iii) öğrenme ürünleri ve (iv) öğrenme ortamları bağlamında çevre okuryazarlık perspektifi nasıldır?

2. YÖNTEM

2.1 Araştırma Modeli ve Kaynağı

Bu çalışmada, sosyal bilgiler ders kitaplarının ve öğretim programının farklı okuryazarlık türleri açısından değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Araştırmada nitel veri toplama yöntemlerinden biri olan doküman incelemesi yöntemi tercih edilmiştir. Yıldırım ve Şimşek'in (2016) tanımına göre doküman incelemesi, belirli bir olgu ya da olgular hakkında bilgi barındıran yazılı materyallerin sistematik bir şekilde analiz edilmesini ifade eder. Bu araştırma kapsamında 4.sınıf sosyal bilgiler öğretim programı çevre okuryazarlığı açısından incelenmiş ve veriler toplanmıştır.

2.2 Veri Toplama Aracı ve Verilerin Analizi

Verilerin analizi, Yıldırım ve Şimşek'in (2016) doküman incelemesi sürecine uygun olarak dört aşamada gerçekleştirilmiştir: (1) dokümanlara ulaşma, (2) orijinalliğin kontrolü, (3) dokümanların incelenmesi ve (4) verilerin analizi ve yorumlanması. Analiz sürecinde betimsel analiz teknikleri kullanılmıştır. Öncelikle her iki programın özel amaçları, öğrenme alanları, kazanımları, becerileri ve temaları ayrı ayrı betimlenmiştir. Ardından çevre okuryazarlığı çerçevesinde tematik analiz yapılmıştır. Çevre okuryazarlığı analizi,

literatürde yaygın olarak kabul gören boyutlar temel alınarak yapılandırılmıştır (Roth, 2002; Karatekin, 2012; Teksöz vd., 2010):

*Bilişsel boyut (çevresel bilgi ve farkındalık)

*Duyuşsal boyut (tutum, değer ve duyarlılık)

*Devinişsel boyut (beceri ve sorumlu davranış)

Ayrıca 2024 programına özgü olarak içerik, süreç, öğrenme ürünleri ve öğrenme ortamları boyutları da incelenmiştir. Bulgular, doğrudan alıntılar ve tablolarla desteklenerek sunulmuştur.

2.3 Güvenirlik ve Geçerlik

Çalışmanın güvenilirliğini artırmak amacıyla kodlama süreci araştırmacı tarafından iki kez yapılmış ve tutarlılık kontrolü gerçekleştirilmiştir. Ayrıca bulgular, orijinal program metinlerinden yapılan doğrudan alıntılarla desteklenerek okuyucunun yorum yapmasına imkân tanınmıştır. Araştırmanın sınırlılıkları bulguların yorumlanmasında dikkate alınmıştır.

BULGULAR

Bu bölümde, 2018 ve 2024 Sosyal Bilgiler Öğretim Programları çevre okuryazarlığı açısından incelenmiştir. Bulgular, okuryazarlık türleri, öğrenme alanları, kazanımlar ve tematik boyutlar (içerik, süreç, öğrenme ürünleri, öğrenme ortamları) üzerinden sunulmaktadır.

3.1 Sosyal bilgiler öğretim programının okuryazarlıklara göre incelenmesi

SBÖP (MEB, 2018) özel amaçlar, öğrenme alanları ve beceriler bağlamında incelenmiştir. Dersin özel amaçları ile ilişkilendirilen okuryazarlıklara Tablo 1’de yer verilmiştir.

Tablo 1. SBÖP’te yer alan okuryazarlık türleri

Kazanımlar	Okuryazarlık Türü
Türkiye Cumhuriyeti vatandaşı olarak vatanını ve milletini seven haklarını bilen ve kullanan, sorumluluklarını yerine getiren, milli bilince sahip birer vatandaş olarak yetişmeleri.	Hukuk Okuryazarlığı, Politik Okuryazarlık
Yaşadığı çevre ile dünyanın genel coğrafi özelliklerini tanıyarak insan ile çevre arasındaki etkileşimi açıklamaları ve mekânı algılama becerilerini geliştirmeleri.	Harita Okuryazarlığı, Çevre Okuryazarlığı
Doğal çevrenin ve kaynaklarının sınırlılığının farkına varıp çevre duyarlılığı içerisinde doğal kaynakları korumaya çalışmaları ve sürdürülebilir bir çevre anlayışına sahip olmaları.	Çevre Okuryazarlığı
Atatürk ilke ve inkılaplarının, Türkiye Cumhuriyeti’nin sosyal, kültürel ve ekonomik kalkınmasındaki yerini kavrayıp demokratik, laik, millî ve çağdaş değerleri yaşatmaya istekli olmaları.	Hukuk Okuryazarlığı, Politik Okuryazarlığı
Hukuk kurallarının herkes için bağlayıcı olduğunu, tüm kişi ve kuruluşların yasalar önünde eşit olduğunu gerekçeleriyle bilmeleri. Orsel 1.de çççç sunulmustur	Hukuk Okuryazarlığı, Politik Okuryazarlık
Ekonominin temel kavramlarını anlayarak kalkınmada ve uluslararası ekonomik ilişkilerde milli ekonominin yerini kavramaları.	Finansal Okuryazarlık
Bilim ve teknolojinin gelişim sürecini ve toplumsal yaşam üzerindeki etkilerini kavrayarak bilgi ve iletişim teknolojilerini bilinçli kullanmaları.	Medya Okuryazarlığı Dijital Okuryazarlık

Milli Eğitim Bakanlığı’nın 2018 tarihli Sosyal Bilgiler Öğretim Programı’nda yer alan temel beceriler incelendiğinde, okuryazarlık becerileri kapsamında çevre okuryazarlığı, dijital okuryazarlık, finansal okuryazarlık, harita okuryazarlığı, hukuk okuryazarlığı, medya okuryazarlığı ve politik okuryazarlık gibi

alanlara vurgu yapıldığı anlaşılmaktadır. Görsel bir de sunulmuştur. (MEB, 2020a, s.84).



Görsel 1. Çevre okuryazarlığına yönelik bir örnek

Güncellenen öğretim programında, 2018-2023 yılları arasında da bulunmuş olan finansal ve dijital okuryazarlık başlıkları aynen korunurken, programa önemli yenilikler eklenmiştir. Bu kapsamda vatandaşlık okuryazarlığı, bilgi okuryazarlığı, görsel okuryazarlığı, sanat okuryazarlığı, kültür okuryazarlığı, sürdürülebilirlik okuryazarlığı ve veri okuryazarlığı gibi yeni kavramlar da dahil edilmiştir. (MEB, 2024).

4. sınıf Sosyal Bilgiler müfredatındaki “Evimiz Dünya” adlı ikinci öğrenme alanı, çevre ve doğal dünya ile doğrudan

bağlantılıdır. Bu bölümde, öğrencilerin temel düzeyde harita okuma ve kullanma becerilerini geliştirmeleri hedeflenmektedir. Ayrıca, insanların yaşadıkları bölgelerin doğal çevre unsurlarından nasıl etkilendiklerini ve aynı zamanda bu çevreyi nasıl etkilediklerini anlamaları beklenmektedir. Öğrencilerin, yakın çevrelerinde meydana gelen veya gelecekte gerçekleşme ihtimali olan afetlerle ilgili verilen kaynakları incelemeleri ve bu tür olayların etkilerini en aza indirmek amacıyla aileleriyle birlikte evlerinde alabilecekleri önlemleri planlayarak somut projeler üretmeleri de bu öğrenme alanının hedefleri arasındadır.

Tablo 2. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeline dayalı 4. Sınıf Sosyal Bilgiler Öğretim Programına Göre Çevre Okuryazarlığı

Program Bileşeni/Öğrenme Alanı	İlişkili Konu/Kazanım Önerisi	Çevre Okuryazarlığı Bileşeni	Kazanım(Açıklama)
Evimiz Dünya	Dünyanın Şekli ve hareketleri, yaşadığımız yerin özellikleri, doğal afetler	Ekolojik Bilgi ve Farkındalık	Doğal unsurları(dağ, ova, göl vb.)ve insan-çevre etkileşimini kavrar.
6.Teknoloji ve Sosyal Bilimler	Teknolojinin Kullanımı, Çevre Sorunları, Sürdürülebilirlik	Sorgulama ve Araştırma Becerisi	Teknolojinin çevre üzerindeki olumlu ve olumsuz etkilerinin tartışır.

Tablo 2 incelendiğinde, 2024 Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli 4. Sınıf Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'nda çevre okuryazarlığının farklı öğrenme alanlarıyla bütünleştirilerek ele alındığı görülmektedir. Evimiz Dünya, öğrenme alanında dünyanın şekli ve hareketleri, yaşanan çevrenin özellikleri ve doğal afetler gibi konular aracılığıyla öğrencilerin doğal çevreyi tanımaları, doğal

unsurlar ile insan-çevre etkileşimini kavramaları ve ekolojik farkındalık geliştirmeleri amaçlanmaktadır. Teknoloji ve Sosyal Bilimler öğrenme alanında ise teknolojinin kullanımı, çevre sorunları ve sürdürülebilirlik konularına yer verilerek öğrencilerin teknolojinin çevre üzerindeki olumlu ve olumsuz etkilerini sorgulamaları, araştırmaları ve eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirmeleri hedeflenmektedir. Bu bulgular, öğretim programında çevre okuryazarlığının yalnızca çevresel bilgi kazandırmaya odaklanmadığını; aynı zamanda sorgulama, araştırma ve sürdürülebilir yaşam bilinci gibi üst düzey becerileri destekleyen disiplinlerarası bir yaklaşımla yapılandırıldığını göstermektedir.

Amaçlarla İlgili Bulgular

Doğal çevre unsurlarını fark etme: Öğrencilerin yaşadıkları yerin doğal çevre unsurlarını tanımaları ve bunların insan yaşamı üzerindeki etkisini anlamaları hedeflenir.

İnsan-doğa ilişkisi: İnsan faaliyetleri ile çevre arasındaki ilişkileri sorgulayabilme ve doğal dengeyi kavrama becerileri geliştirilir.

Afet farkındalığı ve önleme: Yakın çevredeki afetlere ilişkin kaynakları inceleme ve olası etkileri azaltmak için aileyle birlikte alınacak önlemleri değerlendirme becerisi hedeflenir.

SBÖP 4. sınıf kazanımları incelendiğinde, Yerler ve Çevreler, Bilim Teknoloji ve Toplum, Üretim, Dağıtım ve Tüketim, Etkin Vatandaşlık, Küresel Bağlantılar gibi öğrenme alanlarının programa dahil edildiği ve bu çerçevede dijital okuryazarlık, harita okuryazarlığı, çevre okuryazarlığı, finansal okuryazarlık, hukuk okuryazarlığı ve politik okuryazarlık gibi becerileri kapsadığı görülmektedir. SBÖP’te yer alan kazanımlarla doğrudan ilişkilendirilemese de ders kitabında medya okuryazarlığı becerisinin metin içerisinde ilişkilendirmesi yapılmıştır.

"Evimiz Dünya" öğrenme alanı: Çevre okuryazarlığı bağlamında içerik programı üç ana tematik içerik çerçevesinde yapılandırılmıştır:

1. Tema: Temel Harita Bilgisi ve Harita Türleri
2. Tema: Doğa-İnsan İlişkisi
3. Tema: Afetlerin Etkilerinin Azaltılması

Tablo 3. Evimiz Dünya Öğrenme Alanı İçerik Tablosu

Tema	İçerik Konuları	Çevre Okuryazarlığı Bağlamı
1.Mekanı Okuma Temel Harita Bilgisi ve Harita Türleri	Harita Nedir? Harita Unsurları(Semboller, Harita Anahtarı, Ölçek,) Yönler ve Yön Bulma Yöntemleri, Fiziki ve Siyasi Haritalar	Mekansal okuryazarlık temeli: Öğrenci çevresini harita yardımıyla öğrenmektedir.
2.Doğa ve İnsan Etkileşimi	Yakın ve çevredeki doğal unsurlar (Dağ, ova, plato, akarsu, göl, deniz, orman vb.) İklim, yer şekilleri ve su kaynakları, Yerleşme, tarım, sanayi, ulaşım Doğal çevre ve beşeri çevre farkı ve ilişkisi	Çevre Okuryazarlığının ana fikri: Öğrenci etkin gözlem yapmakta ve neden sonuç ilişkisi kurmaktadır.
3.Afet Bilinci ve Risk Azaltımı	Yakın çevrede görülen doğa kaynaklı afetler(deprem, sel, heyelan, çığ, orman yangını, volkan patlaması) Afetlerin insan yaşamına ve çevreye etkileri Afet öncesi, sonrası ve sonrasında alınacak önlemler	Çevre okuryazarlığı bu bölümde pragmatistik bir yapıya dönüşmektedir. (Toplumsal Faydacılık)

Tablo 3 incelendiğinde, Evimiz Dünya öğrenme alanının çevre okuryazarlığını destekleyen içeriklere sistematik bir şekilde yer verdiği görülmektedir. Öğrenme alanı, ilk olarak harita bilgisi, yön bulma ve mekânsal kavramlar aracılığıyla öğrencilerin yaşadıkları çevreyi tanımalarını sağlayarak mekânsal okuryazarlığın temelini oluşturmaktadır. İkinci temada doğal ve beşerî çevre unsurları ile bunlar arasındaki etkileşime odaklanılarak öğrencilerin gözlem yapma, çevresel olayları neden-sonuç ilişkisi içerisinde değerlendirme ve insan-doğa etkileşimini kavrama becerilerinin geliştirilmesi hedeflenmektedir. Son temada ise afet bilinci ve risk azaltımı konularına yer verilerek çevre okuryazarlığı yalnızca bilgi düzeyinde ele alınmamakta, bireyin çevresel risklere karşı hazırlıklı olması, doğru davranış geliştirmesi ve toplumsal sorumluluk bilinci kazanması amaçlanmaktadır. Bu bulgular, Evimiz Dünya öğrenme alanının çevre okuryazarlığını bilgi, beceri ve davranış boyutlarını bütüncül bir yaklaşımla ele aldığını ve öğrencilerin çevreye duyarlı, bilinçli ve sorumluluk sahibi bireyler olarak yetişmelerine katkı sağlayacak bir içerik yapısına sahip olduğunu göstermektedir. Tablo 4'te çevre okuryazarlığı alt boyutlarına yönelik çözümlemeler verilmiştir.

Tablo 4. İçerik Tablosuna göre Temaların Çevre Okuryazarlığına Katkısı

Çevre Okuryazarlığı Alt Boyutu	Hangi Ağırlıklı	Temada	Kazandırılan Yetkinlik
Bilişsel(Bilgi)	Tema 1 ve 2		Harita okuma, doğal unsurları tanıma
Duyuşsal(Tutum)	Tema 2 ve 3		Çevreye duyarlılık, sorumluluk, merak,

Devinişsel(Beceri)	Tema 3(ağırlıklı)+ Tema 1 ve 2	vatanseverlik (çevreyi koruma) Harita kullanma, analiz, sorun çözme, ürün tasarlama
--------------------	-----------------------------------	---

Tablo 4 incelendiğinde, Evimiz Dünya öğrenme alanının çevre okuryazarlığının bilişsel, duyuşsal ve devinişsel boyutlarını dengeli bir biçimde desteklediği görülmektedir. Bilişsel boyutun özellikle Tema 1 ve Tema 2'de yoğunlaştığı, öğrencilerin harita okuma, mekânsal farkındalık geliştirme ve doğal çevre unsurlarını tanıma bilgi ve becerileri kazandıkları anlaşılmaktadır. Duyuşsal boyutta ise Tema 2 ve Tema 3 aracılığıyla çevreye duyarlılık, çevreyi koruma bilinci, sorumluluk, merak ve vatanseverlik gibi değerlerin geliştirilmesi hedeflenmektedir. Devinişsel boyutun ağırlıklı olarak Tema 3'te yer aldığı, ancak Tema 1 ve Tema 2 tarafından da desteklendiği; bu kapsamda öğrencilerin harita kullanma, çevresel olayları analiz etme, problem çözme ve çevresel sorunlara yönelik ürün geliştirme becerilerinin ön plana çıkarıldığı görülmektedir. Bu bulgular, öğrenme alanının çevre okuryazarlığını yalnızca çevre bilgisi kazandıran bir içerik olarak ele almadığını; bilgi, tutum ve beceriyi bütünleştirerek çevresel sorunları anlayan, çözüm üretebilen ve çevreyi koruma sorumluluğu geliştiren bireyler yetiştirmeyi amaçlayan bütüncül bir yapıya sahip olduğunu ortaya koymaktadır.

Tablo 5. 4. Sınıf Sosyal Bilgiler Öğretim Programında Çevre Okuryazarlığının Süreç ve Ürün Boyutunda İncelenmesi

Boyut	Alt başlık	Öne Çıkanlar Ve Örnekler
Süreç	Zihinsel Eğilimler	Merak, eleştirel bakma, yaratıcılık

	Bilişsel Basamaklar	Belirleme, sorgulama, ürün oluşturma
Ürün	Görsel/İşitsel	Afiş, Kitap Kapağı, Harita Tasarımı
	Yazılı/Sözel	Tanıtım Metni, Özet Yazma, Raporlama
	Sosyal Liderlik	Etkinlik, Fikirleri Uygulama

Tablo 5 incelendiğinde, 4. Sınıf Sosyal Bilgiler Öğretim Programının çevre okuryazarlığını yalnızca bilgi aktarımıyla sınırlamadığı, süreç ve ürün boyutlarını bütüncül bir yaklaşımla ele aldığı görülmektedir. Süreç boyutunda öğrencilerin merak, eleştirel bakış açısı ve yaratıcılık gibi zihinsel eğilimlerinin desteklendiği; belirleme, sorgulama ve ürün oluşturma gibi üst düzey bilişsel basamakları kullanmalarının hedeflendiği anlaşılmaktadır. Ürün boyutunda ise afiş, kitap kapağı ve harita tasarımı gibi görsel-işitsel çalışmaların yanı sıra tanıtım metni, özet yazma ve raporlama gibi yazılı ve sözlü ürünlere yer verilerek öğrencilerin öğrendiklerini farklı biçimlerde ifade etmeleri teşvik edilmektedir. Ayrıca sosyal liderlik kapsamında etkinliklere katılım ve fikirleri uygulamaya dönüştürme becerilerine vurgu yapılması, çevre okuryazarlığının bireysel farkındalığın ötesine taşınarak toplumsal sorumluluk ve aktif vatandaşlık anlayışıyla ilişkilendirildiğini göstermektedir. Bu bulgular, öğretim programının çevre okuryazarlığını bilişsel süreçler ile somut ürün geliştirme becerilerini bütünleştiren, öğrenciyi aktif öğrenme sürecinin merkezine alan bir anlayışla yapılandırıldığını ortaya koymaktadır.

Tablo 6. Evimiz Dünya Öğrenme Alanının Öğrenme Ortamları ve Çevre Okuryazarlığı Açısından İncelenmesi

Öğrenme Ortamı	Mekan/Araç-Gereç	Kazanım	Öğrenci Rolü
Okul İçi (Sınıf)	Fiziki/Siyasi	4.2.1	Aktif
	Haritalar	4.2.2	Sorgulama
	Ders Kitabı	4.2.3	Fikir Üretme
	Akıllı Tahta		
Okul İçi (Bahçe/ Laboratuvar)	Okul Bahçesi	4.2.1	Aktif
	Yön Bulma	4.2.2	Gözlemci
	Etkinlikleri		
	Okul Dışı	4.2.2	Saha
(Yakın Çevre Gezileri)	Mahalle, Park,	4.2.3	Araştırmacısı
	Tepe, Akarsu		
	Kenarı		
	Yerel Yönetim		
Okul Dışı (Sanal/Dijital)	Birimleri		
	Afad		
	Google Maps	4.2.1	Dijital
	/3d Haritalar	4.2.3	Kullanıcı
Okul Dışı (Ev/Aile)	Navigasyon		
	Uygulamaları		
	E Okul/ Dijital		
	İçerikler, Uydu		
Okul Dışı (Sosyal/ Toplumsal)	Görüntüleri		
	Ev Ortamı, Aile	4.2.3	Birey Lider
	Bireyleriyle		Ve Toplumsal
	Görüşmeler		Aktarıcı (Sorumluluk Sahibi)
Okul Dışı (Sosyal/ Toplumsal)	Afet Afişleri ve	4.2.3	Toplumsal
	Broşürler		Katılımcı,
			Lider

Tablo 6' ya göre 4. Sınıf Sosyal Bilgiler Öğretim Programı Maarif Modeli "Evimiz Dünya" öğrenme alanında öğrenme

ortamlarının okul içi sınıf, okul bahçesi, yakın çevre gezileri, dijital platformlar, ev ve toplumsal alanlar olarak çeşitlendirildiğini göstermekte; okul dışı öğrenme alanlarının ise yakın çevre, sanal/dijital, ev/aile sosyal/toplumsal alanlar olarak çeşitlendiğini göstermektedir.

5. TARTIŞMA VE SONUÇ

Milli Eğitim Bakanlığı'nın (MEB, 2018) Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'nda yer alan öğrenme alanlarına yönelik açıklamalar incelendiğinde, “İnsanlar, Yerler ve Çevreler” adlı öğrenme alanında çevre okuryazarlığı ve harita okuryazarlığı becerilerinin şu şekilde tanımlandığı görülmektedir: Bu öğrenme alanı, Sosyal Bilgiler dersinin tüm sınıf seviyelerinde öğrencilere araştırma yapma, çevre okuryazarlığını geliştirme, değişim ve sürekliliği anlama, gözlem yapma, harita okuma ve mekân algısını güçlendirme gibi yetkinlikler kazandırmayı amaçlamaktadır. Dördüncü sınıf Sosyal Bilgiler ders kitaplarında çevre ve çevresel sorunlara yönelik çeşitli konuların ele alındığı görülmüştür. Bu çerçevede, "Çevremizde neler var?", "Geçmişten bugüne teknoloji", "Zarar vermeden kullanalım" ve "Tüketime evet, israfa hayır" gibi başlıklar altında farklı konular işlenmekte ve belirli kazanımlar hedeflenmektedir.

2018 Sosyal Bilgiler ders kitaplarında çevre okuryazarlığına yönelik içerik genellikle bilgi aktarımı düzeyinde kalmakta, zaman zaman duyuşsal becerilere değinen ifadelerle de rastlanmaktadır. Ancak, bu kitapların görseller ve çeşitli etkinliklerle çevre okuryazarlığını pekiştirmek için çaba gösterse de öğrencilerin psikomotor becerilerini geliştirecek bir yapıya sahip olmadığı söylenebilir. Dolayısıyla, Sosyal Bilgiler dersi çerçevesinde hazırlanan bu kitapların, çevre okuryazarlığı açısından öğrencileri harekete geçirme anlamında yeterli bir potansiyele sahip olmadığı görülmektedir. Bu durum, Roth'un (1992) çevre okuryazarlığı

düzeylerine göre değerlendirildiğinde, ders kitaplarının genellikle yalnızca sözde (nominal) düzeyde kaldığını, işlevsel (functional) ve eylemsel (operational) düzeylerden oldukça uzak olduğunu göstermektedir. Karatekin'in (2012) yapmış olduğu incelemeler de benzer bir sonuca işaret etmekte, Sosyal Bilgiler ders kitaplarındaki ifadelerin ağırlıklı olarak bilgi aktarımı düzeyinde sınırlı kaldığını ortaya koymaktadır. Şu anki koşullar göz önüne alındığında, Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı ve ders kitaplarında çevre okuryazarlığıyla ilgili sorunların nedenlerini tespit etmek ve bu sorunlara yönelik etkili çözüm önerileri geliştirmek oldukça kritik bir öneme sahiptir.

Tablolar bir bütün olarak ele alındığında 4. Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitabı'ndaki konuların, Karatekin ve Yılmaz'ın (2019) çevre okuryazarlığıyla ilişkilendirdiği 4 kazanım temelinde değerlendirildiği görülmektedir. Araştırma bulgularına göre, program teorik düzeyde çevre okuryazarlığını kapsıyor gibi görünse de, uygulamaya yansıyan içeriklerin büyük bir bölümünün bu amacı karşılayamadığı ortaya çıkmıştır. 4. Sınıf Sosyal Bilgiler Öğretim Programı, çevre okuryazarlığı kazanımları açısından hem eksik hem de yüzeysel kalmaktadır. Her ne kadar teorik olarak tablolarda kazanımlar belirtilse de, ders kitabı içerikleri bu kazanımları desteklemekten uzaktır. Çevre okuryazarlığı yalnızca dört konu ile sınırlandırılmış, diğer konular ise çevreyle ilintisiz bir yapıda ele alınmıştır. Bu durum, 4. Sınıf Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'nın çevre okuryazarlığını geliştirme hedeflerini gerçekleştirmede MEB tarafından öğretim programları güncellenirken çalışmalar yapılmaktadır. Sadece dört konuya odaklanan bu yaklaşım, çağdaş çevre eğitiminin gerektirdiği bütüncül, disiplinler arası ve etkinlik temelli yapının oldukça gerisinde kalmaktadır.

Kocakır ve Alabaş (2025) tarafından yürütülen araştırmanın bulguları, sürdürülebilir çevre okuryazarlığı bileşenleri açısından yeniden değerlendirildiğinde, Türkiye'deki sosyal bilgiler öğretim

programlarının ve 4. sınıf ders kitaplarının çevre eğitimiyle ilgili bilgi boyutunu büyük ölçüde karşıladığını ortaya koymaktadır. Ancak, bu yeterliliğin çevre okuryazarlığının diğer bileşenleri için geçerli olmadığı görülmektedir. Literatürde çevre okuryazarlığı genellikle dört temel bileşen üzerinden tanımlanmaktadır: çevresel bilgi, çevresel tutum ve değerler, sorumlu çevre davranışı ile katılım ve eylemlilik (Karatekin, 2012, Roth, 1992;).

Araştırma sonuçları, çalışmanın kapsamına alınan öğretim programları ve ders kitaplarında en yaygın karşılaşılan kategori olarak “çevresel bilgi”nin öne çıktığını ifade etmektedir. Bu bağlamda, coğrafi konum, harita okuryazarlığı, insan-çevre etkileşimi ve doğal kaynaklar gibi temalar üzerinden öğrencilere çevreye ilişkin temel bilgilere erişim sağlandığı görülmektedir. Söz konusu bulgular, Türkiye’deki sosyal bilgiler eğitiminin çevre okuryazarlığının bilişsel boyutunu nispeten etkili bir biçimde karşılayabildiğini ortaya koymaktadır. Bu değerlendirme, Demir (2022) ve Karatekin’in (2012) çalışmalarında ulaşılan benzer sonuçlarla uyum göstermektedir.

Bununla beraber, çevresel tutum ve değerler boyutunun daha sınırlı bir perspektifte ele alındığı gözlemlenmektedir. 1968, 1990 ve 1998 eğitim programlarında çevre daha çok ekonomik bir unsur olarak değerlendirilirken, 2005 ve 2018 programlarında ise “çevreye duyarlılık” ve “sorumluluk” gibi kavramların öne çıkarılmaya başlandığı belirlenmiştir. Bununla birlikte, çevre etiği anlayışının (canlı merkezli veya çevre merkezli yaklaşımlar gibi) sistematik bir şekilde programlara ve ders kitaplarına entegre edildiğini ifade etmek pek mümkün görünmemektedir.

Daha dikkat çekici bir bulgu, sosyal bilgiler müfredatında sorumlu çevre davranışı ile katılım ve eylemlilik boyutlarının oldukça zayıf kalmasıdır. Ders kitaplarında su tasarrufu, ağaç dikimi ve geri dönüşüm gibi somut davranış önerilerine yalnızca sınırlı bir şekilde değinilmekte; öğrencilerin çevre sorunlarının çözümüne

aktif olarak katılımlarını teşvik eden içeriklere (örneğin, çevre sorunlarını araştırma, çözüm önerileri geliştirme veya okul çapında bir çevre kampanyası başlatma gibi) yeteri kadar yer verilmesine de çalışmalar yapıldığı bir gerçektir.

Bu durum, sosyal bilgiler derslerinin çevre eğitiminde bilgi aktarmanın ötesine geçemediğini ortaya koymaktadır. Halbuki sürdürülebilir çevre okuryazarlığı, bireyin yalnızca çevre hakkında bilgi sahibi olmasını değil, aynı zamanda çevreye karşı olumlu tutum geliştirmesini, sorumlu bir şekilde hareket etmesini ve çevre sorunlarının çözümünde aktif rol almasını gerektirir. Yapılan incelemeler doğrultusunda, Türkiye'deki sosyal bilgiler öğretim programları ve ders kitaplarının sürdürülebilir çevre okuryazarlığının yalnızca bilişsel boyutunu (bilgi) güçlü bir şekilde karşılamaktadır. Türkiye'deki sosyal bilgiler eğitimi, sürdürülebilir çevre okuryazarlığının bilgi düzeyini sağlam bir şekilde desteklerken, duyuşsal (tutum) ve psikomotor (davranış ve eylem) boyutlardaki eksiklikler büyük ölçüde dikkat çekmektedir.

2024 yılında Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli olarak ortaya konan 4. Sınıf Sosyal Bilgiler Öğretim Programına Göre Çevre Okuryazarlığı İnceleme Tablosu incelendiğinde önceki analiz tabloları, Türkiye Yüzyılı Maarif Model'inin yapısını büyük ölçüde yansıtmaktadır. Modelin içinde okuryazarlık türleri açısından incelendiğinde ayrıca yer verilmektedir. Ancak bu modelin felsefesine tam uyum sağlaması için çevre okuryazarlığının konumlandırılması açısından daha da derinleştirilmesi gerekmektedir. Oluşturulan analiz tablosu, Maarif Modeli çerçevesinde değerlendirildiğinde "yeterli" bir başlangıç noktasıdır; ancak modelin felsefi derinliğini ve bütüncül hedefini tam anlamıyla karşılamak için stratejik iyileştirmelerle "daha güçlü ve anlamlı" hale getirilmesi gerekmektedir.

Tüm bu noktalar dikkate alındığında görülen tabloda, Türkiye'de sosyal bilgiler dersleri sayesinde öğrenciler çevre

konusunda önemli bilgiler edinmektedir. Ancak aynı dersler, öğrencilerin çevreyle ilgili olumlu tutumlar geliştirmesi, etkin katılım gerçekleştirmesi ve sorumlu davranışlar sergilemesi açısından gereken desteği sunamamaktadır. Oysa sürdürülebilir bir çevre okuryazarlığının sağlanabilmesi için bilgilendirme ile davranışa dönük kazanımlar arasındaki bu boşluğun giderilmesi temel bir gerekliliktir. Sosyal Bilgiler 4. Sınıf Öğretim Programı çevre okuryazarlığı becerisine “Evimiz Dünya” öğrenme alanında yer verilmiştir. Bu öğrenme alanı "mekânı okuma" (harita), "ilişkiyi çözümleme" (insan-doğa) ve "soruna müdahale etme" (afet bilinci) olmak üzere bütüncül bir süreç olarak ele alınmaktadır. Tablo 3 incelendiğinde; Maarif Modelinde çevre okuryazarlığı sadece bilgi aktarımı olarak değil; öğrencinin düşünme, sorgulama ve üretme süreçlerine aktif katılımını esas alan bir yaklaşımla yapılandırıldığı görülmektedir.

Maarif Modeli 4. sınıf Sosyal Bilgiler programı, çevre okuryazarlığını bilişsel, duyuşsal ve devinişsel boyutlarıyla bütüncül olarak ele almakta; özellikle afet bilinci ve eylem odaklı ürün geliştirme boyutlarıyla öne çıkmaktadır. Ancak, küresel çevre sorunlarına yer vermemesi ve çevresel tutumun ölçülmesine yönelik araçların sınırlı olması, programın geliştirilebilir yönleri olarak değerlendirilebilir.

Tablo 6 ya göre 4. Sınıf Sosyal Bilgiler Öğretim Programı Maarif Modeli “Evimiz Dünya” öğrenme alanında öğrenme ortamlarının okul içi sınıf, okul bahçesi, yakın çevre gezileri, dijital platformlar, ev ve toplumsal alanlar olarak çeşitlendirildiğini göstermekte; okul dışı öğrenme alanlarının ise yakın çevre, sanal/dijital, ev/aile sosyal/toplumsal alanlar olarak çeşitlendiğini göstermektedir. Bu çeşitlilik, çevre okuryazarlığının yalnızca bilişsel düzeyde kalmayıp, duyuşsal ve devinişsel boyutlarla desteklenmesine; öğrencinin pasif alıcıdan aktif sorumlu bireye dönüşmesine olanak tanımaktadır. Ancak programda, öğrenme

ortamlarının hangi sıklıkta ve hangi ölçme araçlarıyla değerlendirileceğine ilişkin somut bir çerçeve sunulmadığı tespit edilmiştir.

5.1 Öneriler

- Çevre okuryazarlığının kapsamı genişletilmeli; iklim değişikliği, su kıtlığı ve biyolojik çeşitlilik gibi konulara mutlaka yer verilmelidir.
- Küresel bağlam vurgulanmalı; farklı ülkelerdeki çevre problemleri ve bu sorunlara yönelik çözüm girişimlerinden somut örnekler sunulmalıdır.
- Duygusal ve davranışsal boyutlara ağırlık verilmeli; yalnızca bilgi aktarmakla kalınmayıp çevreye duyarlı tutum ve sorumlu davranışlar geliştirmeye yönelik etkinlikler artırılmalı.

Kaynakça

- Altun, A. (2005). *Gelişen Teknolojiler Ve Yeni Okuryazarlıklar*, Ankara: Anı Yayınları.
- Demir, A. Y., Özyurt, M. (2021). Sosyal bilgiler dersi öğretim programı ve ders kitaplarının 21. yüzyıl becerileri bağlamında incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(2), 1254-1290.
- Demirezen, S. ve Hasgöl, M. (2022). Sosyal bilgiler dersi öğretim programında ve ders kitaplarında okuryazarlık becerilerinin incelenmesi. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9 (33), 213-247.
- Erten,S. (2004). Çevre eğitimi ve çevre bilinci nedir, çevre eğitimi nasıl olmalıdır?, *Çevre ve İnsan Dergisi*, 65(66), 1-13.
- Gedik, H. ve Açıl, F. (2020). 21. yüzyılda sosyal bilgiler için farklı okuryazarlıklara bakış. N. E.
- Akhan ve S. Demirezen (Ed.), Sosyal Bilgiler Öğretiminde Alternatif Konular (s. 137-176). *Nobel Yayıncılık*.
- Karabulut, Ş. & Metin, B. (2022). Sosyal bilgiler derslerinde çevre ile ilgili konuların öğretimine ilişkin öğretmenlerin düşünce ve faaliyetleri. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 8(1), 46-61
- Karataş, A. (2018). Çevre eğitiminin tarihsel kökenleri. İçinde R. Sever & E. Yalçınkaya (Ed.), Çevre eğitimi (ss. 19-36). *Pegem Akademi*.
- Karatekin, K. (2012). Environmental literacy in Turkey primary schools social studies textbooks. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 46, 3519-3523. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.06.096>
- Karatekin, K., & Aksoy, B. (2012). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının çevre okuryazarlık düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Electronic Turkish Studies*, 7(1). 1423-1438. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.2858>

Kellner, D. (2001), New technologies/new literacies:reconstructing education for the new millenium, *International Journal of Technology and Design Education*, 11, 67-81.

Kocakır, E., & Alabaş, R. (2025). *Türkiye’de sosyal bilgiler öğretim programları ve ders kitaplarında çevre eğitiminin yeri. International Journal of Geography and Geography Education*, 56, 119-150.
<https://doi.org/10.32003/igge.1676855>

MEB, (2024). *Sosyal bilgiler dersi öğretim programı*. Ankara: MEB.

MEB, (2015). *Çevre eğitimi dersi öğretim programı*. Milli Eğitim Bakanlığı

MEB, (2018). *Sosyal bilgiler dersi öğretim programı*. Milli Eğitim Bakanlığı.

[MEB]. (2018). *Sosyal bilgiler dersi öğretim programı (İlkokul ve ortaokul 4, 5, 6 ve 7. sınıflar)*. Ankara: MEB.

[MEB]. (2020a). *İlkokul 4. sınıf sosyal bilgiler ders kitabı*. Ankara: MEB.

Milli Eğitim Bakanlığı (2023). *İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu (4-5. Sınıflar)*, Ankara: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı Devlet Kitapları Müdürlüğü Basımevi.

Morrone, M., Mancl, K., & Carr, K. (2001). Development of a metric to test group differences in ecological knowledge as one component of environmental literacy. *The Journal of Environmental Education*, 32(4), 33-42.

Nicholls, J. G. (1978). The development of the concepts of effort and ability: perceptions of academic attainment and the understanding that difficult tasks require more ability, *Child Development*, 49, 800-814.

Öztürk, T. & Zayimoğlu Öztürk, F. (2015). Öğretmen adaylarının çevre ve çevre eğitimi ile ilgili görüşleri (Ordu Üniversitesi Örneği). *Balıkesir University The Journal of Social Sciences Institute*, 18(33), 115-132.

- Pe'er, S., Goldman, D., & Yavetz, B. (2007). Environmental literacy in teacher training: Attitudes, knowledge, and environmental behavior of beginning students. *The Journal of Environmental Education*, 39(1).
- Roth, C. E. (2002). A Questioning framework for shaping environmental literacy (US, Earthlore Associates & The Center for Environmental Education of Antioch New England Institute).
- Selanik Ay, T. (2010). Sosyal bilgiler dersinde çevre bilinci kazandırmada medya ürünlerinden yararlanmaya ilişkin öğrenci görüşleri. *Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(1), 76-93.
- Teksöz, G., Şahin, E. ve Ertepinar, H. (2010). Çevre okuryazarlığı, öğretmen adayları ve sürdürülebilir bir gelecek. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi*, 39, 307-320
- Tıkışoğlu, S. (2023). Çevre eğitimi kapsamında tasarım tabanlı öğrenme yaklaşımıyla hazırlanan etkinliklerin öğretmen adaylarının çevre okuryazarlığına, sürdürülebilir kalkınma görüşlerine ve epistemik inançlarına etkisi. Yüksek Lisans Tezi, Kastamonu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kastamonu.
- Turan, S., & Akhan, O. (2024). 2024 Sosyal Bilgiler öğretim programında okuryazarlıklar: MAXQDA ile tematik bir analiz. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(2), 57-72.
- Tufan, S. (2019). 2018 tarihli sosyal bilgiler öğretim programı ve 4-7. Sınıf Sosyal Bilgiler ders kitaplarında ekonomi okuryazarlığı [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- Venkarataman, B. (2008). Why environmental education? *Environment Magazine*, 50(5).

- Uzun, N. & Sağlam, N. (2007). Orta ğretimde evre eğitimi ve öğretmenlerin evre eğitimi programları hakkındaki görüşleri. *Eurasian Journal of Educational Research*, 26, 176-187.
- Yang, J. S. (1993). Perceptions of pre-service secondary school teachers in Taiwan, the Republic of China, concerning environmental education. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Texas A&M University.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2006). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (10. bs.). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

