EĞİTİM BİLİMLERİNDE KURAMSAL VE UYGULAMALI ÇALIŞMALAR

Editörler:
Doç. Dr. Kenan BAŞ ve
Doç. Dr. Abdulkerim DİKTAŞ

BİDGE Yayınları

Eğitim Bilimlerinde Kuramsal ve Uygulamalı Çalışmalar

Editör: Doç. Dr. Kenan BAŞ ve Doç. Dr. Abdulkerim DİKTAŞ

ISBN: 978-625-5474-64-3

1. Baskı
Sayfa Düzeni: Gözde YÜCEL
Yayınlama Tarihi: 2026-10-25
BİDGE Yayınları

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

Sertifika No: 71374
Yayın hakları © BİDGE Yayınları
www.bidgeyayinlari.com.tr - bidgeyayinlari@gmail.com
Krc Bilişim Ticaret ve Organizasyon Ltd. Şti.
Güzeltepe Mahallesi Abidin Daver Sokak Sefer Apartmanı No: 7/9 Çankaya / Ankara

ÖNSÖZ

Eğitim, bireyin bilgi, beceri ve değerler kazanmasını sağlayan; toplumsal gelişimi, bilimsel ilerlemeyi ve kültürel birikimin gelecek kuşaklara aktarılmasını destekleyen çok boyutlu bir süreçtir. Bu sürecin niteliği, eğitim alanındaki kuramsal yaklaşımların bilimsel araştırmalarla desteklenmesine ve elde edilen bilgilerin uygulamaya aktarılmasına bağlıdır. Değişen toplumsal ihtiyaçlar, bilimsel ve teknolojik gelişmeler, eğitim politikalarındaki dönüşümler ve öğrenme anlayışındaki yenilikler, eğitim bilimleri alanında sürekli araştırmayı, sorgulamayı ve yeni çözüm önerileri geliştirmeyi gerekli kılmaktadır. Bu bağlamda kuramsal bilgi ile uygulamayı bir araya getiren bilimsel çalışmalar, eğitim süreçlerinin geliştirilmesine ve daha nitelikli öğrenme ortamlarının oluşturulmasına önemli katkılar sunmaktadır. "Eğitim Bilimlerinde Kuramsal ve Uygulamalı Çalışmalar" adlı bu eser, eğitim bilimlerinin farklı alanlarında yürütülen araştırmaları, kuramsal değerlendirmeleri ve uygulamaya dönük önerileri bir araya getirme amacıyla hazırlanmıştır. Kitapta yer alan bölümler; afet eğitimi, fen bilimleri eğitimi, sosyal bilgiler eğitimi, Türkçe öğretimi, yabancı dil eğitimi, bilimsel araştırma etiği ve eğitim yönetimi gibi birbirini tamamlayan farklı çalışma alanlarını kapsamaktadır. Bu yönüyle eser, eğitim olgusunun çok yönlü yapısını ortaya koyarken farklı disiplinlerde üretilen bilimsel bilginin ortak bir akademik zeminde buluşmasına olanak sağlamaktadır. Kitapta yer alan çalışmaların konu, yöntem ve yaklaşım bakımından çeşitlilik göstermesi, eğitim bilimlerinin geniş araştırma alanını yansıtması açısından önemlidir. Bununla birlikte bu

çeşitlilik, eğitimin niteliğini geliştirme, bilimsel düşünceyi destekleme, etik duyarlılığı güçlendirme ve eğitim uygulamalarını araştırma bulguları doğrultusunda iyileştirme gibi ortak amaçlar etrafında birleşmektedir. Bu nedenle eserin yalnızca akademisyenlere ve araştırmacılara değil; öğretmenlere, öğretmen adaylarına, eğitim yöneticilerine ve eğitim bilimleri alanında öğrenim gören lisansüstü öğrencilere de yararlı bir kaynak olması beklenmektedir. Bu eserin hazırlanmasına bilimsel çalışmalarıyla katkıda bulunan tüm bölüm yazarlarına, çalışmaların olgunlaşmasına emek veren kişi ve kurumlara ve kitabın okuyucuyla buluşmasını sağlayan herkese teşekkür ederiz. Kitabın eğitim bilimleri alanındaki araştırmacılar, uygulayıcılar ve geleceğin eğitimcileri için yararlı bir başvuru kaynağı olmasını diliyoruz.

Editörler

Doç. Dr. Kenan BAŞ ve Doç. Dr. Abdulkerim DİKTAŞ

İÇİNDEKİLER

EĞİTİM PENCERESİNDEN DEPREM AFETİ İLE İLGİLİ DOĞRU BİLİNEN YANLIŞ ALGILAR 1
KENAN BAŞ

SOSYAL BİLGİLER EĞİTİMİNDE OKUL TEMELLİ PLANLAMA: EĞİTİM YÖNETİMİ PERSPEKTİFİNDEN FIRSATLAR VE UYGULAMALAR 36
FATMA ZUHAL EROL, KEMAL NAZLI

BİLİMSEL ARAŞTIRMA SÜRECİNDE ÇOCUK VE ETİK ... 59
FERİDE SANÇMIŞ, MEHMET ŞAHİN

SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETİMİNDE EĞİTSEL OYUNUN KULLANIMI 99
KÜBRA KANDEMİR

2019 VE 2024 İLKOKUL TÜRKÇE DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMLARININ ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİNE GÖRE KARŞILAŞTIRILMASI 138
AYŞENUR YILMAZ, FERDİ BAHADIR

İNGİLİZCE AKSANINA YÖNELİK FARKINDALIK ÖLÇEĞİ (İAYFÖ)'NİN GELİŞTİRİLMESİ 164
TALHA KOCADEMİR, HÜSEYİN HÜSNÜ BAHAR

İKİNCİL MAĞDURİYET: ÖĞRETMENLERE YÖNELİK ŞİDDETE OKUL YÖNETİMİNİN TEPKİSİNİ AÇIKLAYAN KURAMSAL BİR MODEL 191
MUSTAFA ÖZDERE

ORTAK DİL OLARAK İNGİLİZCEYE YÖNELİK FARKINDALIK ÖLÇEĞİ (ODOİYFÖ)'NİN GELİŞTİRİLMESİ 223
TALHA KOCADEMİR, HÜSEYİN HÜSNÜ BAHAR

BİLİMİN DOĞASINI HİKÂYELERLE ÖĞRETMEK: SINIF

İÇİNDEKİLER

ÖĞRETMENLERİ İÇİN BİR REHBER 245
DİLARA SAKA, İLHAN POLAT

İLKOKUL FEN BİLİMLERİ DERSİNDE BİLİMSEL ARGÜMANTASYON: İDDİA-KANIT-GEREKÇE UYGULAMALARI 266
İLHAN POLAT, DİLARA SAKA

STUDENTS' PERCEPTIONS OF SCHOOL BEFORE AND AFTER THE COVID-19 PANDEMIC: A QUALITATIVE STUDY OF DIFFERENT LEVELS OF EDUCATION 290
SALİH GÜLEN, İSMAİL DÖNMEZ

TÜRKİYE'DE 1973'TEN 2025'E İNGİLİZCE ÖĞRETİM PROGRAMLARINDA KÜLTÜREL TEMSİL 320
SAMET TÜRER

BÖLÜM 1

EĞİTİM PENCERESİNDEN DEPREM AFETİ İLE İLGİLİ DOĞRU BİLİNEN YANLIŞ ALGILAR

KENAN BAŞ[1]

Giriş

Afetler, bir toplumun rutin işleyişini kesintiye uğratan ve sosyal düzeni derinden sarsan, doğal veya yapay kaynaklı beklenmedik olaylar olarak tanımlanmaktadır (Öztürk & Demir, 2023; Yılmaz, 2021). Bu tür olaylar, sadece fiziksel birer yıkım değil, aynı zamanda toplumların baş etme kapasitesini aşan sosyal gerçeklikler olarak kurgulanır ve yerleşik toplumsal normlarda radikal sapmalara neden olur (Ertuğrul & Ünal, 2020; Oral & Cengiz, 2021). Toplumun afetleri "kaçınılmaz kader" veya "doğa olayı" olarak algılayıp pasifize olması, bireylerin hazırlık süreçlerini zayıflatarak zarar görebilirlik düzeyini kritik seviyelere taşımaktadır (Kırıkkaya & Gerdan, 2018; Sabırsız & Şöhret, 2024). Bu bağlamda çalışma, afet algısını biçimlendiren yerleşik yanlış inanışları sosyolojik bir perspektifle çözümleyerek, bu mitlerin hazırlık ve risk yönetimi süreçlerindeki engelleyici rolünü akademik bir zeminde tartışmayı amaçlamaktadır (Gökçay & Çevirme, 2023). Söz konusu bu yanlış inanışlar, afet sonrası toplumsal dayanıklılığı zayıflatmakla kalmayıp, ekonomik ve sosyal yapı üzerinde telafisi güç zararların oluşmasına da zemin hazırlamaktadır (Öcal et al., 2016). Bu nedenle yanlış inanışlar, yalnızca bireysel bilgi eksiklikleri olarak değil, kriz anında yurttaşların dayanışma ve öz örgütlenme kapasitesini gölgeleyip kurumsal müdahaleyi aşırı denetimci biçimde yönlendirebilen söylemsel çerçeveler olarak da incelenmelidir (Baker, 2016; Drury et al., 2019).Afet mitlerinin, kamusal katılımı

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

sınırlayan uzmanlık merkezli ve hiyerarşik müdahale modellerini meşrulaştırarak belirli kurumsal çıkarlarla örtüşebileceği de çözümlemenin önemli bir boyutunu oluşturacaktır (Imperiale & Vanclay, 2016; Tierney, 2005).Bu çerçevede afetleri yalnızca teknik doğa olayları olarak ele almak, riskleri üreten toplumsal kırılganlıkları ve eşitsizlikleri görünmez kılarak risk yönetiminde toplumsal katılımın etkisini sınırlar (Çakı, 2020; Kolukırık et al., 2022). Yoksulluk, sosyal dışlanma ve kaynaklara erişimdeki eşitsizlikler, bazı grupları tehlikelere daha açık koşullarda yaşamaya zorlayarak afet kayıplarının toplumsal dağılımını da belirler (Oral & Cengiz, 2021). Tüm bu bilgiler ışığında genelde deprem afetlerinin gerçekleştiği dönemlerde toplumda yaygın olan bazı yanlış algılar başlıklar halinde verilmiştir.

---

1. BENİM YAŞADIĞIM YERDE DEPREM OLMAZ.

Türkiye'nin jeolojik yapısı gereği topraklarının neredeyse tamamı aktif deprem kuşakları üzerinde yer aldığından, bu inanış bilimsel gerçeklerle bağdaşmamaktadır (Koçak & Şimşek, 2023). Toplumda en yaygın deprem yanılgılarından biri, kişinin yaşadığı bölgenin "depremsiz" olduğuna duyduğu inançtır. Bu yanılgı, depremlerin yalnızca aktif levha sınırlarında meydana geldiği varsayımına dayanır. Oysa Dünya'nın sismik etkinliğinin büyük bölümü levha sınırlarında yoğunlaşsa da, önemli miktarda elastik gerilme levha sınırlarından uzaktaki jeolojik yapılarda da büyük depremlerle açığa çıkabilmektedir (Calais et al., 2016). Bu gerçek, "benim bölgemde fay yok, dolayısıyla deprem olmaz" çıkarımını baştan geçersiz kılar. Deprem biliminde bu tür olaylar "levha içi depremler" (ıntraplate earthquakes) olarak adlandırılır ve karakteristik olarak levha sınırlarından uzakta gerçekleşirler. En kritik özellikleri, konumlarının önceden tahmin edilmesinin son derece güç olması ve meydana geldiklerinde büyük hasar ve can kaybı yaratma potansiyeli taşımalarıdır (Talwani et al., 2014). Bu tür bölgeler, yani "kararlı kıtasal bölgeler" (stable continental regions), jeolojik olarak uzun süredir önemli bir tektonik etkinlik

göstermemiş, sakin görünen alanlardır. Ne var ki bu sakinlik güvenlik anlamına gelmez: 1811 ve 1812 yıllarında New Madrid civarında, herhangi bir levha sınırından çok uzakta, üç büyük (büyüklükleri ≥ 7) deprem meydana gelmiştir (Schulte & Mooney, 2005). Yalnızca 53 gün içinde gerçekleşen bu üç olayın büyüklükleri Mw 7,8–8,1 aralığında kaydedilmiştir (Gupta & Johnston, 1998). Bu tablonun en önemli sonucu, kararlı kıtasal bölgelerde depremlerin **hiç sismisite kaydı bulunmayan ve yüzeyde herhangi bir gerilme birikimi belirtisi göstermeyen alanlarda** da meydana gelebilmesidir (Calais et al., 2016). Çünkü bu bölgelerde tektonik yüklenme hızı neredeyse sıfırdır; bu nedenle büyük depremlerin tekrarlanma aralıkları on binlerce yıl mertebesine ulaşabilir (Stein et al., 2015). İnsan ömrüne ve hatta tarihsel kayıtlara sığmayan bu uzun aralıklar, söz konusu bölgelerde yaşayan topluluklarda "burada deprem olmaz" yönünde yanlış bir güven duygusu yaratır. Ne yazık ki mevcut değerlendirmeler, tipik olarak yalnızca son ~1000 yıllık aletsel ve tarihsel sismisiteyi temel aldığı için, bu süre büyük olayların gerçek tekrarlanma aralıklarını yakalamakta yetersiz kalır; dolayısıyla beklenen maksimum büyüklükler belirsizdir, muhtemelen olduğundan düşük tahmin edilmektedir ve **depremler beklenmedik konumlarda meydana gelme eğilimindedir** (Stein et al., 2015). Türkiye özelinde bu yanılgı daha da tehlikelidir. Ülkemizde en yüksek yer sarsıntısı tehlikesi, hızlı kayma gösteren fay sistemleri boyunca yoğunlaşmaktadır (Woessner et al., 2015). Marmara Bölgesi, Marmara Denizi boyunca uzanan Kuzey Anadolu Fay Zonu'nun etkisiyle depremlere son derece açıktır; İstanbul, İzmir, Bursa ve Ankara gibi nüfus ve sanayi açısından kritik kentler aktif fay hatlarına yakın konumları nedeniyle önemli risk altındadır (Karakavak et al., 2024). 6 Şubat 2023 Kahramanmaraş merkezli depremlerin 10 ili ve ülkenin tamamını benzer biçimde etkilemiş olması, riskin belirli bir "deprem bölgesiyle" sınırlı olmadığını acı biçimde göstermiştir (Gökçay & Çevirme, 2023).

Türkiye'de yapılan çalışmalar, kadercilik eğiliminin önlem almama, pasiflik ve risk alma gibi olumsuz davranış örüntüleriyle ilişkili olduğunu göstermektedir (Gökçay & Çevirme, 2023). Bu tür bir yaklaşım, riski azaltmak yerine yalnızca artırır. Son olarak, bu

yanılgının en tehlikeli yanı, hazırlığı anlamsız göstermesidir. Afet riski, matematiksel olarak **Risk = Tehlike × Güvenlik Açığı × Değer** biçiminde ifade edilir (Oral & Cengiz, 2021). Bu denklemde tehlikeyi (depremin nerede ve ne zaman olacağını) ortadan kaldırmak mümkün değildir; ancak güvenlik açığını azaltmak büyük ölçüde elimizdedir. Hazırlık eksikliği deprem üretemez, fakat yaşanan hasarı artırır (Oral & Cengiz, 2021). "Benim yaşadığım yerde deprem olmaz" varsayımı, tam da bu güvenlik açığını besleyen ve deprem bilimine ilişkin yanlış bilgilerin toplumda yayılmasına zemin hazırlayan bir yanılgıdır (Dryhurst et al., 2022). Gerçek şudur: yeryüzünde depremlerin en az hafif hasar yaratmasının beklendiği bölgelerde yaşayan yaklaşık 2,7 milyar insanın büyük bir kısmı bu tehdidin farkında değildir ya da onu olduğundan küçük görmektedir (Marti et al., 2019). Doğru yaklaşım, hangi bölgede yaşıyor olursak olalım, deprem riskini ciddiye almak ve yapısal güvenlikten hazırlık planlarına uzanan bir bütün içinde önlem almaktır.

2. DEPREM SADECE FAY HATLARININ GEÇTİĞİ YERLERDE OLUR

Bu, deprem konusunda en yaygın ve en tehlikeli yanılgılardan biridir. Gerçek şu: depremler yalnızca haritada çizili, görünür fay hatlarının üzerinde meydana gelmez. Levha sınırlarından uzakta oluşan **levha içi depremler**, karakteristik olarak konumlarının önceden tahmin edilmesi güç olan olaylardır ve büyük hasar yaratma potansiyeli taşırlar (Talwani et al., 2014). Dünya'nın sismik enerjisinin önemli bir kısmı, levha sınırlarından uzaktaki jeolojik yapılarda da büyük depremlerle açığa çıkabilmektedir (Calais et al., 2016). En çarpıcı örnek New Madrid'dir: 1811–1812 yıllarında, herhangi bir levha sınırından çok uzakta, üç büyük ($M \geq 7$) deprem meydana gelmiştir (Schulte & Mooney, 2005). Avustralya'nın Newcastle kentinde 28 Aralık 1989'da yaşanan M=5,6 büyüklüğündeki hasar verici deprem de beklenmedik bir olaydı ve nedeni olan fay hâlâ tartışma konusudur (Bolt, 1996). Peki bu neden gözden kaçar? Çünkü bu bölgelerde tektonik yüklenme hızı

neredeyse sıfırdır ve büyük depremlerin tekrarlanma aralıkları on binlerce yıla ulaşabilir (Stein et al., 2015). İnsan ömrüne, hatta tarihsel kayıtlara sığmayan bu aralıklar nedeniyle depremler, **hiç sismisite (depremsellik) kaydı bulunmayan ve yüzeyde herhangi bir gerilme birikimi belirtisi göstermeyen alanlarda** gerçekleşebilir (Calais et al., 2016). Yani "burada fay yok" gözlemi, "burada deprem olmaz" sonucunu doğurmaz. Türkiye için de durum farklı değildir. En yüksek yer sarsıntısı tehlikesi hızlı kayma gösteren fay sistemleri boyunca yoğunlaşsa da (Woessner et al., 2015), 6 Şubat 2023 Kahramanmaraş merkezli depremlerin 10 ili ve ülkenin tamamını etkilemesi, riskin belirli bir "fay hattı çevresiyle" sınırlı olmadığını göstermiştir (Gökçay & Çevirme, 2023).

Kısacası: Görünür bir fay hattının bulunmaması, güvenli olduğunuz anlamına gelmez; yalnızca o bölgede depremlerin seyrek ve uzun aralıklarla gerçekleştiği anlamına gelir.

3. DEPREMLERİN GÜNÜ VE SAATİ ÖNCEDEN BİLİNEBİLİR

Bu, deprem konusundaki en ısrarcı yanılgıdır. Gerçek şu: bir depremin **yeri, zamanı ve büyüklüğü önceden kesin olarak bilinemez** (Dallo et al., 2023). Deprem tahmini araştırmaları 100 yılı aşkın süredir yürütülmekte, ancak belirgin bir başarı elde edilememiştir; öne sürülen öncü belirtiler (precursor) hiçbir zaman tüm depremlerden önce güvenilir biçimde ortaya çıkmamıştır (Geller, 1997). Charles Richter'in "depremleri yalnızca aptallar ve şarlatanlar tahmin eder" sözü de bu birikimin ürünüdür (Rundle et al., 2021). Bilim insanlarının yapabildiği şey tahmin değil, **olasılık temelli öngörüdür (forecast):** belirli bir büyüklükteki bir depremin belirli bir bölgede ve zaman aralığında olma olasılığını hesaplamak. Bu olasılıklar da kısa vadede tipik olarak günde %1'in altında kalır ve kesin bir tarih-saat vaadi içermez (Thomas et al., 2011). Buna karşın "deprem tahmini" iddiaları toplumda ciddi zarar üretebilmektedir: 1990'da New Madrid için yapılan asılsız tahmin ve

2019 Mw 5,6 Arnavutluk depremi sonrası yayılan sahte artçı şok haberi, insanların panik içinde şehri terk etmesine yol açmıştır (Dallo et al., 2023). Dolayısıyla, depremin kesin zamanına odaklanmak yerine, yapısal riskleri azaltan ve kolektif bir bilinç geliştiren "deprem kültürü" inşa etmeye yönelmek, çok daha rasyonel bir hazırlık stratejisidir (Karasözen et al., 2023).

Not: ***"Depremleri yalnızca aptallar, yalancılar ve şarlatanlar tahmin edebilir" sözü ünlü sismolog Charles Richter****'e (Richter ölçeğinin geliştiricisi)* ***aittir.***

4. BÜYÜK DEPREMLER GECE VAKTİ OLUR

Büyük depremlerin gece vakti meydana geldiği inancı yaygın fakat yanlıştır. Deprem uzmanları arasında yapılan bir ankette, "depremler günün belirli saatlerinde daha sık görülür" ifadesi %88,2 oranında yanlış kabul edilmiştir (Dryhurst et al., 2022). Dünya genelinde M≥7,5 büyüklüğündeki depremlerin oluş zamanları üzerinde yapılan istatistiksel testler de bu olayların herhangi bir saatte rastgele meydana geldiği varsayımını reddedememiştir (Kossobokov & Panza, 2020). Bu izlenim büyük ölçüde algı yanılsamasından kaynaklanır: insanlar gece evde ve uykuda oldukları için sarsıntıyla uyanır ve olayı daha güçlü hatırlar; ham deprem kataloglarında görülen gece-gündüz farkı ise katalog düzeltmeleri uygulandığında kaybolmaktadır (Knopoff & Gardner, 1972). Dolayısıyla belirleyici olan depremin saati değil, o saatte insanların hangi binalarda bulunduğudur; yaralanma ve can kaybı sayısını doğrudan etkileyen bina doluluk durumudur (Mitrani-Reiser, 2007). Riski saate göre değil, yapı güvenliği ve hazırlığa göre değerlendirmek gerekir.

5. BÜYÜK DEPREMLER GENELDE KIŞ MEVSİMİNDE OLUR

Büyük depremlerin kış aylarında daha sık meydana geldiği inancı da yaygın bir yanılgıdır. Dünya genelinde M≥7,5 büyüklüğündeki depremlerin oluş zamanları üzerinde yapılan istatistiksel testler, bu olayların yılın herhangi bir gününde rastgele meydana geldiği varsayımını reddedememiştir (Kossobokov & Panza, 2020). New Madrid Sismik Zonu'nda yapılan analizler de belirgin bir mevsimsel değişim göstermemiş; veriler tekdüze (uniform) dağılıma %99 olasılıkla mükemmel uyum sağlamıştır (Dias et al., 2022). Mevsimsel etkiler yalnızca belirli bölgelerde ve genellikle küçük olaylarda, kar veya muson yağışlarının yarattığı birkaç kPa düzeyindeki gerilme değişimleriyle ilişkilendirilmektedir (Calais et al., 2016). Dolayısıyla belirleyici olan mevsim değil, depremin ne zaman ve nerede olacağından bağımsız olarak yapı güvenliği ve hazırlıktır. Ayrıca depremlerin belirli aylarda veya saatlerde kümelendiğine dair iddialar, yer kabuğunun hava olaylarına veya basınç değişimlerine anında tepki verecek bir iletkenliğe sahip olmaması nedeniyle bilimsel bir temele dayanmamaktadır (Sezer, 2003). Buna ek olarak, Ege Denizi bölgesinde gerçekleştirilen kapsamlı incelemeler, hava sıcaklığı, rüzgar hızı ve yağış miktarı gibi meteorolojik değişkenler ile büyüklüğü 4.0 ile 7.0 arasında değişen depremler arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki bulunmadığını ortaya koymaktadır (Uslan & Ulugergerli, 2024). Benzer şekilde, deprem olaylarının günün her saatine dağılımı incelendiğinde, tektonik hareketlerin herhangi bir zaman diliminde yoğunlaşmadığı ve günün her anında rastgele gerçekleştiği açıkça görülmektedir (Ceydilek & Horasan, 2019).

6. KÜÇÜK DEPREMLER ENERJİYİ AZALTIR. BÖYLECE BÜYÜK DEPREM OLMAZ

Bu görüş, depremlerin yerkabuğundaki birikmiş gerilimi boşaltan "emniyet supapları" olduğu yanılgısına dayanır; ancak gerçekte, yerin altındaki sismik süreçler çok daha karmaşıktır. Küçük ölçekli sarsıntılar genellikle çok dar bir fay düzlemi üzerinde gerçekleştiği için, büyük bir deprem üretmesi beklenen geniş ölçekli tektonik stresleri anlamlı ölçüde azaltamaz (İbrahim & Al-Bander, 2024). Üstelik, küçük depremler büyük bir depremi önleyecek biçimde gerilimi güvenilir olarak boşaltmaz; oluşturdukları gerilme değişimleri bazı durumlarda başka fay kesimlerini etkileyerek daha büyük bir depremin tetiklenmesine katkıda bulunabilir (Helmstetter et al., 2005).

7. ARTÇI DEPREMLER BÜYÜK DEPREMLERİN HABERCİSİDİR

Bu ifade, artçı sarsıntıların aslında ana şokun bir sonucu olduğu gerçeğiyle çelişen hatalı bir terstir; zira artçılar, ana şokun ardından kırılan fay hattının yeniden dengelenme sürecinde meydana gelen ikincil olaylardır. Dolayısıyla, artçı sarsıntıları ana şokun bir öncüsü olarak tanımlamak mantıksal bir hatadır; çünkü bu olaylar bizzat ana şok tarafından üretilen sismik enerjinin yavaş yavaş sönümlenme evresidir. Ayrıca, karmaşık tektonik süreçler nedeniyle büyük depremleri tetikleyebilecek hazırlık evrelerini önceden saptamak zordur; çünkü sismik kümelerin gelişimi ve fay özelliklerindeki heterojenlik, her deprem senaryosunda farklı öncül süreçlerin ortaya çıkmasına neden olmaktadır (Picozzi et al., 2023).

8. DEPREMLER GENELDE GÜNAHIN ÇOK İŞLENDİĞİ YERLERDE OLUR

Bu inanç, depremi ahlaki bir yargının sonucu olarak gören kadim bir yorum biçimidir ve bilimsel hiçbir dayanağı yoktur; depremler, yeryüzündeki kabuk gerilmelerinin faylar boyunca boşalmasıyla oluşan tektonik olaylardır ve insanların ahlaki davranışlarıyla nedensel bir ilişkisi bulunmamaktadır. Tarihsel olarak bu tür açıklamaların ne kadar keyfî olduğu çarpıcı biçimde

görülür: 1755 Büyük Lizbon depreminden sonra Katolik vaizler Tanrı'nın Lizbon'un günahlarını yargıladığını, Protestanlar Tanrı'nın Katolik Engizisyonu'nu yargıladığını, Engizisyon taraftarları ise Tanrı'nın Engizisyon yeterince ileri gitmediği için öfkelendiğini söylemiştir. Aynı olayın bu denli farklı "günahlarla" ilişkilendirilmesi, bu yorumların tanrısal kökenleri açıklamaktan çok insan psikolojisi hakkında bilgi verdiğini gösterir (O'Mathúna et al., 2018). Benzer inançlar günümüzde de ölçülmüştür: ABD anketlerinde bireysel ya da toplumsal eylemlerin "günahkârlığının" depreme yol açabileceği görüşü azınlık bir kesim tarafından benimsenmiş; bir Alman çalışması da depremlerin Tanrı'nın cezası ya da doğanın intikamı olduğuna dair sınırlı ama anlamlı bir inanç saptamıştır. Bu teolojik açıklamalar, depremlere özel dinî ve kutsal bir anlam yüklenen bazı Müslüman topluluklarda daha yaygındır (Solberg et al., 2010). Türkiye özelinde yapılan bir araştırmada, katılımcıların büyük çoğunluğu depremin "nasıl" olduğundan çok "neden" olduğunu sorgulamış ve olayı Allah'ın insanların işlediği günahlara/kötülüklere bir cezası ya da uyarısı olarak yorumlamıştır. Bu yorumun kendi içindeki mantıksal çelişki de aynı çalışmada dile getirilmiştir: eğer depremin nedeni Tanrı'nın yasakladığı kötülüklerin işlenmesi olsaydı, depremin yaşanmadığı diğer illerin günah işleme bakımından masum olduğu gibi absürt bir sonuca varılırdı; kaldı ki Kur'an'da sözü edilen helâk ve ceza örnekleri iman etmeyenlerin tümüne yöneliktir ve bu süreçte inananlar bölgeden çıkarılır, dolayısıyla bugün yaşanan depremlerin Müslümanlarla ilişkilendirilmesi doğru değildir (Karadeniz & Met, 2023). Benzer şekilde, Türk halk şiirleri ve memoratlarında (anılarında) da depremin "günahkâr kulların" cezalandırılması olarak yorumlandığı, bir yandan da bir çaresizlik ve kendini suçlama yaklaşımının öne çıktığı görülmektedir (Çevirme, 2020). Dinî açıdan da bu kadercilik eleştirilmektedir: "tevekkül" ilkesinin, çaba göstermeden Tanrı'ya teslim olmak biçiminde yanlış anlaşılması kaderciliğe yol açmaktadır; oysa hazırlık yapmadan yalnızca Tanrı'ya güvenmek kadercilik olarak değerlendirilir ve afetin "Tanrı'nın işi" ya da "ceza" olarak görülmesi terk edilmesi gereken bir tutumdur (Aksa, 2020). Bu inancın en somut zararı, depreme hazırlığı anlamsızlaştırmasıdır: kadercilik eğilimi, pasiflik, önlem almama ve risk alma gibi olumsuz davranış örüntüleriyle ilişkilidir (Gökçay & Çevirme, 2023) ve

umutsuzluk ile kadercilik eğilimlerinin bireylerin afet hazırlık inancının %14,5'ini açıkladığı bulunmuştur (Gökçay & Çevirme, 2023). Yani depremin "günahın çok işlendiği yerde" olduğu inancı, bilimsel olarak geçersiz olmasının ötesinde, tam da riski azaltacak önlemlerin alınmasını engelleyerek can ve mal kaybını artıran bir sonuç doğurmaktadır. Dolayısıyla, toplumsal hafızada yerleşmiş bu fatalist eğilimlerin sismik risk azaltma stratejileriyle çatıştığı ve bireylerin deprem karşısında pasif kalmalarına neden olduğu göz önünde bulundurulmalıdır (Solberg et al., 2010). Zira bu tür inançlar, yapısal eksikliklerin ve denetim hatalarının göz ardı edilmesine yol açarak mühendislik tedbirlerinin yerini bir tür çaresizlik algısına bırakmasına neden olmaktadır (Bayhan & Yasuntimur, 2024; Joffé et al., 2013). Bu bağlamda, depremin önlenemez bir ilahi ceza olduğu yönündeki kaderci yaklaşımın aksine, felaketi bir afet olmaktan çıkarmanın temel yolu, riskin yönetilebilir olduğu bilinciyle yapısal ve toplumsal hazırlıkları güçlendirmektir (Çınğı & Yazgan, 2022; Çoban et al., 2017). İnsanlar, deprem ve benzeri doğal afetler karşısında gerekli tüm teknik ve idari tedbirleri almakla yükümlüdür; bu sorumluluk bilinci, kader kavramının yanlış yorumlanarak pasifliğe sığınılmasının önüne geçilmesinde kritik bir rol oynar (Erdoğan, 2021). Nitekim kaderci bir tutumla pasifleşmek yerine, bilimsel veriler ışığında afet riskini kabullenmek ve gerekli önleyici tedbirleri uygulamak, hem bireysel hem de toplumsal düzeyde kayıpları minimize etmenin temel şartıdır (Gümrükçüoğlu, 2023; Atiker, 2012).

9. ÇOCUKLARA DEPREMİ ANLATIRSAK, KORKARLAR

Bu inanış nedenselliği tersine çevirmektedir: korku, konunun anlatılmasından değil, olayın kendisinden ve onu çevreleyen belirsizlikten doğar. Deprem sonrası çocuklarda depremin tekrar edeceği, kapalı alan ve ebeveynlerinden ayrılma korkularının yanı sıra depresyon, panik atak ve uyku problemleri görülmekte; annelerinden etkilenen çocukların kaygı durumları üzerinde ebeveyn stresinin doğrudan etkili olduğu belirtilmektedir (Yıldız & Demir,

2023). Dolayısıyla susmak korkuyu önlemez, yalnızca açıklanmamış ve daha yönetilemez hâle getirir.

- ✓ **Bilgi ve hazırlık korkuyu azaltır.** Afet hazırlığına ilişkin eğitim, deprem anında yapılacaklara dair bilgiyi artırırken kaygıyı azaltmaktadır (Namah & Pello, 2024). Yeni Zelanda'da 9-10 yaş çocuklarıyla yürütülen odak grup çalışmasında çocuklar, okulun ve ailenin hazırlıklı olduğuna ve kendilerinin güvende kalma stratejilerini bildiklerine dair güvenceyi deprem korkularını azaltan bir etken olarak dile getirmiştir (King et al., 2013). Deprem sonrası çocuklara yardımcı olmak için önerilen adımlar arasında da gerçek ve doğru bilgi vermek, soruları doğru ve samimi biçimde yanıtlayarak endişeleri yatıştırmak yer almaktadır (Yıldız & Demir, 2023).

- ✓ **Eğitim programları iyi oluşu bozmaz.** Deprem, güvenlik davranışları, duygular ve baş etme stratejilerine ilişkin on ünitelik bir programın uygulandığı 548 ilkokul öğrencisinde bilgi ve üstbiliş düzeyi kontrol grubuna kıyasla artmış, çocukların genel iyi oluş hâlinde ise bir bozulma görülmemiştir (Raccanello et al., 2023). Afet eğitimi programlarının çocukta ve evde dayanıklılığı artırdığı (Ronan & Johnston, 2003) ve okul temelli programların çocukların psikolojik hazırlığı üzerinde etkili olduğu ortaya konmuştur (Alfianto et al., 2024).

- ✓ **Tatbikat kaygıyı yükseltmez; kimi çalışmalarda düşürür.** Kriz tatbikatının etkisini inceleyen deneysel çalışmada müdahale grubu daha yüksek bilgi puanı elde etmiş, ancak durumluk kaygı ve okul güvenliği algısı açısından gruplar arasında fark bulunmamıştır (Zhe & Nickerson, 2007). On binden fazla öğrenciyle yapılan daha geniş bir çalışmada ise

öğrencilerin tatbikat ve acil durum müdahale eğitimi sonrasında daha az korku duyduğu ve riski daha düşük algıladığı saptanmıştır (Schildkraut & Nickerson, 2022).

- ✓ **Duygusal uyarılma öğrenmeyi engellemez, güçlendirir.** Şaşkınlık ve korku gibi etkin duygusal tepkiler veren öğrencilerin eğitim deneyimlerinin daha etkili olduğu gösterilmiş; deprem küçük olsa ve fiziksel hasar yaratmasa bile çocuklar şaşırıp korktuğunda onlara ivedilikle afet eğitimi sunulması önerilmiştir (Yeon et al., 2020). Korkunun en yoğun duygu olarak dile getirildiği çocuklarda ebeveynlerin deprem bilgisinin ve hasarı azaltmaya yönelik aldıkları önlemlerin çocuğun tepkisini anlamlı biçimde etkilediği de belirlenmiştir (Öztürk et al., 2023).

- ✓ **Sessizlik korumaz, kırılganlık üretir.** Meksika'da 817 öğrenciyle yürütülen çalışmada çocukların deprem eğitimi programının yokluğu nedeniyle kırılgan olduğu, öğrencilerin yaklaşık %50'sinin deprem bilgisinde eksiklik gösterdiği ve %19,4'ünün baş etme becerilerini düşük algıladığı ortaya konmuştur (Santos-Reyes et al., 2016). Oysa okullar risk iletişimi için uygun bir zemin olarak değerlendirilmekte (Midtbust et al., 2018) ve okulların ve bilinçli ebeveynliğin anlayış ile psikolojik dayanıklılığın inşasında önemli rol oynayabileceği vurgulanmaktadır (Wisner et al., 2018). Yüksek riskli bölgelerde yürütülen okul temelli bir afet eğitimi programının deney grubunda psikolojik dayanıklılık düzeylerinde anlamlı bir iyileşme sağladığı, kazanımların üç aylık izleme döneminde de korunduğu gösterilmiştir (Cuğ, 2026). Ayrıca çocuklar yalnızca korunması gereken bir grup değil, uygun fırsat verildiğinde afet yönetiminde etkin rol alabilecek aktörlerdir (Yildiz et al., 2022).

Sonuç: Bilimsel öneri, konuyu çocuklardan saklamak değil; doğru bilgiyi yaşa uygun biçimde, korkuyu bastırmadan ve hazırlık davranışıyla birleştirerek sunmaktır. Bu süreçte risk iletişiminde sade, erişilebilir ve jargon içermeyen ifadelerin kullanılması gerektiği de vurgulanmaktadır (Dryhurst et al., 2022).

10. AĞIR BETON BİNALAR SAĞLAM OLUR, YIKILMAZ

Bu inanış iki noktada bilimsel olarak geçersizdir: ağırlık bir yapıyı sağlam kılmaz ve depreme karşı direnci belirleyen etken kütle değil, taşıyıcı sistemin sünekliği (*bir malzemenin, yapı elemanının veya taşıyıcı sistemin kopmadan, çatlamadan veya ani bir kırılma yaşamadan önce çekme gerilimi altında plastik (kalıcı) şekil değiştirebilme yeteneğidir*) ile yapım kalitesidir. Üstelik ağırlık, deprem sırasında yapının üzerine gelen kuvveti artıran bir etkendir.

- ✓ **Deprem kuvveti yapının ağırlığıyla doğru orantılıdır.** Deprem hesabının temel büyüklüğü olan taban kesme kuvveti, yapının ağırlığının bir katsayı ile çarpılmasıyla elde edilir (Fajfar, 2017; Standards, 1978); yani taban kesme kuvveti yapının ağırlığıyla doğrudan orantılıdır (Patale, 2021). L'Aquila depremine ilişkin analizler, süneklik düzeyi 7 için bile doğrusal olmayan dayanım talebinin toplam yapı ağırlığının %40'ına ulaştığını, sünekliği düşük mühendislik hizmeti almamış yapılarda ise bu talebin ağırlıklarının %50'sine veya daha fazlasına çıktığını göstermektedir (Kaplan et al., 2010). Ağır bir bina, aynı depremde kendi ağırlığına oranla daha büyük bir yatay kuvvete maruz kalır.
- ✓ **Hafif yapılar sismik talebi düşürür.** Hafif yapım teknikleri ve yapı ağırlığının azaltılması, yapıya etkiyen deprem kuvvetini doğrudan azaltır (Babaali et al., 2019); hafif yapılar deprem sırasında daha az eylemsizlik kuvveti üretir (Kosbergenov et al., 2026). Karşılaştırmalı analizler, hafif yapıların ölü ağırlığının geleneksel yapılardan %30-40 daha az olduğunu ve taban kesme kuvvetinin %20-25 oranında

azaldığını ortaya koymaktadır (Yadav, 2021). Betonarme yapılar kütleleri nedeniyle depreme yatkındır ve hafif beton kullanımı eğilme momentleri ile kesme kuvvetlerini %15 ve %20 oranında azaltmaktadır (Nadh & Krishnamurthy, 2018); hafif betonla modellenen yapılar ağırlıktaki azalma sayesinde depreme karşı daha dirençli bulunmuştur (Gamal & Elrazek, 2022).

- ✓ **Belirleyici olan ağırlık değil, taşıyıcı sistem ve sünekliktir.** Yıkımların büyük bölümü, yapım kalitesinin düşüklüğüne ve sünek olmayan detaylandırmaya bağlanmaktadır (Kaplan et al., 2010). Betonarme yapılarda kat mekanizması oluşumu, çok sayıda yapının çökme nedeni olarak belirlenmiştir (Vuran et al., 2024). Bu nedenle sismik tasarımın temel ilkesi, kirişlerin kolonlardan önce akmasını sağlayarak kat mekanizması oluşumunu önlemektir (Suwondo et al., 2024). Düşey yönde düzensizlik taşıyan sistemlerin kırılganlığı artırdığı, "yumuşak kat" oluşumunun ise 1999 Kocaeli depreminde çöken çok katlı betonarme çerçevelerde belirleyici olduğu gösterilmiştir (Dolšek & Fajfar, 2001); uzmanlar yumuşak katları büyük depremlerde yapı çökmelerinin başlıca nedeni olarak değerlendirmektedir (Scarlat, 1997).
- ✓ **Yapım kalitesi ve donatı detayı, betonun "ağırlığından" önce gelir.** Saha incelemelerinde beton dayanımının 7 MPa'ya kadar düştüğü (Ecemiş, 2020), yuvarlak agregaların kullanılması nedeniyle çimento hamuru ile agrega arasında bağ oluşmadığı ve donatı aderansının sağlanamadığı (Ecemiş, 2020), bu nedenle yapıların tasarım depreminden daha küçük depremlerde bile tamamen çökerek katların "pankek" biçiminde üst üste bindiği raporlanmıştır (Ecemiş, 2020). Yanlış beton karışımı, düşük çimento oranı ve donatının hatalı yerleştirilmesi (Demir et al., 2024) ile boyuna donatı ve kolon etriyelerinin yetersiz kenetlenmesi (Xiao et al., 2023) yıkımın başlıca nedenleri arasındadır. Yıkılan ve ağır hasar gören yapıların 4-6 katlı binalar olduğu ve bunlarda düşük kaliteli beton ile niteliksiz işçiliğin belirleyici rol oynadığı saptanmıştır (Tutar, 2024).

- ✓ **Ağırlık, yapı için bir yük ve risk unsurudur.** Yapılar, düşük beton dayanımı nedeniyle deprem olmadan da kendi ağırlıkları altında çökebilmektedir (Ecemiş, 2020); bunun örnekleri 1983 Diyarbakır Hicret Apartmanı ve 2004 Konya Zümrüt Sitesi'dir (92 ölü) (Ecemiş, 2020). Çerçeve sistemlerin alt katlarındaki ağır konsollar da tam çökmenin önemli bir nedeni olarak gösterilmektedir (Xiao et al., 2023). Ağır ve kalın duvarlara sahip kerpiç/kâgir yapılarda ise büyük eylemsizlik kuvvetleri, düşük mekanik özellikler ve sınırlı süneklik birleşerek yapıyı kırılgan kılar (Karanikoloudis & Lourénço, 2018). Donatısız yığma yapılar yüksek özgül kütle, düşük çekme dayanımı ve düşük süneklik nedeniyle yüksek sismik kırılganlık taşır (Aşıkoğlu et al., 2020; Mendes et al., 2013) ve depreme karşı en kırılgan yapı türü olarak kabul edilir; donatısız duvarlar sismik etki altında patlama biçiminde dağılabilir (Bruneau, 1994). Ağır çatı elemanları bu ani ve gevrek göçmeyi şiddetlendirmekte, aşırı durumlarda tüm katların "pankek" çökmesine yol açmaktadır (Sabaruliman et al., 2026).

Sonuç: Bir yapının deprem güvenliği, kütlesiyle değil; sünek ve düzenli bir taşıyıcı sisteme, yeterli donatı detaylandırmasına ve yüksek yapım kalitesine sahip olmasıyla ölçülür. Ağırlık ise deprem talebini artıran bir yüktür; bu nedenle "ağır beton bina" ifadesi sağlamlık güvencesi değil, tam tersine tasarımda telafi edilmesi gereken bir yük anlamına gelir.

11. TÜRKİYE'DEKİ DEPREMLER GİZLİ SİLAHLARLA YAPAY OLARAK OLUŞTURULUYOR.

Yanlış İnanış

İddia, depremlerin gizli silahlarla üretildiğini ve bunu yapanların ne zaman olacağını bildiğini varsayar. Alanyazında depremlere ilişkin en yaygın komplo söylemleri arasında askerî faaliyetler, gizli nükleer denemeler ve ABD'nin gizli hava kontrolü

programı HAARP yer almaktadır (Erokhin & Komendantova, 2023). HAARP komplosu, depremleri "gizli hava kontrolü silahları" ile açıklamakta (Erokhin & Komendantova, 2024) ve bu söylem yüksek etkili bir depremin ardından belirgin biçimde artmaktadır (Erokhin & Komendantova, 2024). 6 Şubat 2023'te Türkiye ve Suriye'yi iki büyük deprem vurmuş (García & Díaz-Campo, 2024); bu depremlerin ardından "HAARP" anahtar sözcüğü 4-20 Şubat arasında 11 dilde izlenmiş, 500.000'den fazla tweet incelenmiş ve duygusal unsurların yayılıma anlamlı biçimde katkıda bulunduğu bulunmuştur (García & Díaz-Campo, 2024). Aynı iddiayı öne süren düzinelerce benzer tweet dolaşıma sokulmuş ve binlerce kez paylaşılmıştır (AYDIN, 2023). Türkiye alanyazınında bu iddianın depremle ilgili suni bir gündem yaratarak yıkımın gerçek nedenlerini ve sorumlularını gizlediği belirtilmektedir (Akyıldız, 2023). Benzer söylemler başka ülkelerde de saptanmış; Japonya'da yapay deprem iddialarını inceleyen bir analiz, komplo yanlısı hesapların deprem olmayan dönemlerde de aktif kaldığını göstermiştir (Lim et al., 2024).

Bilimsel Açıklama

- ✓ **Depremin kaynağı tektoniktir.** Doğal depremler, jeolojik zaman boyunca tektonik gerilmelerin yavaş birikimiyle oluşur (Li et al., 2021). Türkiye'nin yüksek depremselliği, gizli bir müdahaleye değil, bilinen fay hatlarına ve birikmiş gerilmeye bağlıdır.
- ✓ **HAARP bir iyonosfer araştırma programıdır.** İyonosfer çalışmalarıyla bilinen HAARP, sıklıkla yanlış yorumlanarak deprem tetiklemekle ilişkilendirilmektedir (Erokhin & Komendantova, 2024); Ocak 2022-Mart 2023 arasında HAARP hakkında toplanan tweet sayısı bir milyonun üzerindedir (Erokhin & Komendantova, 2024).
- ✓ **"Üreten, zamanını da bilir" varsayımı kendi içinde çelişkilidir.** Depremler doğası gereği öngörülemezdir (Geller et al., 1997); sistematik öncü belirti kanıtı yoktur ve deprem öngörüsü belirli bir olayın tahminini değil, sürecin olasılıksal karakterizasyonunu amaçlar (Merz et al., 2020).

Bilim insanlarının sunabildiği şey olasılıksal bir çerçevedir; kesin yer, zaman ve büyüklük bilgisi değildir.

- ✓ **İnsan kaynaklı sismisite gerçektir, ancak mekanizması farklıdır.** Baraj göllerinin doldurulması, yer altı madenciliği, yüzey altından sıvı ve gaz çekilmesi ile yeraltı formasyonlarına sıvı enjeksiyonu deprem tetikleyebilmektedir (Ellsworth, 2013). İnsan kaynaklı olduğu öne sürülen 700'den fazla deprem dizisi 1868-2016 dönemini kapsamaktadır (Foulger et al., 2017) ve bu depremlerde açığa çıkan gerilme, eklenen insan kaynaklı gerilmeyle aynı olmak zorunda değildir; mevcut tektonik gerilme de boşalabilir (Foulger et al., 2017). Bildirilen büyüklükler sınırlıdır: 2011 Mw 5,7 Prag depremi (Li et al., 2021) ile enjeksiyonla tetiklenen en büyük depremlerden biri olan 2016 M 5,8 Pawnee depremi (Foulger et al., 2017). Bu büyüklükler, merkez üssü Gaziantep yakınlarında olan ve 7,8 Mw büyüklüğünde kaydedilen depremi (García & Díaz-Campo, 2024) yapay bir müdahaleyle açıklamaya yetecek bir zemin sunmamaktadır. Bu nedenle insan etkisine bağlı depremlerde "yaratma" gibi niyet ima eden bir dil yerine "tetiklenmiş" veya "kaynaklı" gibi daha nötr ifadelerin kullanılması önerilmektedir (Dryhurst et al., 2022).
- ✓ **İddia, bilgi boşluğunun hızla doldurulmasıyla yayılır.** Sosyal medyada yanlış bilgi saniyeler içinde yayılabilmekte ve kendini uzman sayan kişiler bir depremin kesin yerini ve zamanını öngördüklerini ileri sürerek geniş kitlelere ulaşabilmektedir (Dallo et al., 2023). Yanlış bilginin yayılması bilime ve yetkili kurumlara duyulan güveni azaltabilmekte (Fallou et al., 2022), bu nedenle kamu kurumlarının sosyal medyada yanlış bilgiyle sürekli ve sade, erişilebilir, jargon içermeyen ifadelerle mücadele etmesi önerilmektedir (Dryhurst et al., 2022).

Sonuç: Bu algı, depremin doğal mekanizmasını değil, felaketlerin ardından ortaya çıkan ve dijital ortamda hızla yayılan bir anlamlandırma arayışını yansıtmaktadır. Bilimsel açıklama, gizli bir müdahale yerine tektonik gerilme birikimine, sınırlı büyüklükteki tetiklenmiş sismisiteye ve depremlerin doğası gereği öngörülemezliğine dayanmaktadır.

12. DEPREM ANINDA KAPININ YANINDA DURMAK VE BALKONA ÇIKMAK GÜVENLİDİR

Yanlış İnanış

Kapı mitinin kökeni, eski ve donatısız kerpiç/adobe evlerde deprem sonrası ayakta kalan tek bölümün kapı çerçeveleri olmasıdır; ancak bugün modern evlerde kapı çerçeveleri evin diğer kısımlarından daha güçlü değildir ve düşen enkazdan korumaz (Survey, 2005). Alanyazında "kapıda durmak", "dışarı koşmak" ve "yaşam üçgeni" pozisyonu yanlış varsayımlara dayanan hatalı inanışlar olarak kayıtlıdır (Arlikatti et al., 2019). Balkona yönelme ise insanların sarsıntı sırasında tahliye davranışı başlatma eğiliminden kaynaklanır: davranış çalışmalarında katılımcıların yaklaşık %60'ı deprem anında hemen tahliyeye geçmeye çalışmakta ve bu sırada içeride düşen mobilyaya, dışarıda ise yapısal olmayan bina parçalarının çökmesine maruz kalmaktadır (Bernardini et al., 2019).

Bilimsel Açıklama

- ✓ **Doğru davranış ÇÖK–KAPAN–TUTUN'dur.** Güvenli davranış, masa veya sıra yoksa iç duvara yakın yere çöküp baş ve boyunu kollarla korumak; dış duvarlardan, pencerelerden, asılı nesnelerden, aynalardan, yüksek

mobilyalardan ve ağır eşya dolu dolaplardan kaçınmak; sarsıntı tamamen durana kadar dışarı çıkmamaktır (Survey, 2005). Sanal gerçeklik tabanlı değerlendirmede bu davranış çoğu deprem senaryosunda en güvenli eylem olarak bulunmuştur (Zhang et al., 2021) ve "kapıda durmak" ile "dışarı koşmak" seçeneklerine kıyasla büyük yaralanma ve ölümleri azaltmaya yardımcı olduğu kabul edilmektedir (Arlikatti et al., 2019).

- ✓ **Sarsıntı sırasında hareket etmek yaralanma riskini artırır.** On yıllık California depremlerini inceleyen çalışmaya göre sarsıntı sırasında hareket edenler yaralanma açısından iki kat daha fazla risk taşımaktadır; çoğu yaralanma insanlar hareket etmeye çalışırken oluşmaktadır (McGuire et al., 2021). 2001 Nisqually depreminde bildirilen yaralanmaların ana nedeni düşmelerdir ve California depremlerinde bina çıkışı sırasında oluşan yaralanmalar ile düşmeler, yaralanmaların çoğunluğunu oluşturmuştur (McGuire et al., 2021). Bu nedenle sarsıntı sırasında kapıya veya balkona yönelmek, korunma değil maruz kalma anlamına gelir.
- ✓ **Balkon ve çıkmalar yapısal olarak en kırılgan elemanlar arasındadır.** 2023 Kahramanmaraş depremlerinde çıkmalı balkonlu ve kapalı çıkışlı binalarda ciddi hasar gözlenmiştir (Yön et al., 2024). Türkiye'de konut binalarında balkonlar 1,5 ile 2,5 m arasında konsol oluşturmakta ve depremin düşey bileşeni TBEC 2018'e kadar tasarımda dikkate alınmamıştır (Tunç et al., 2024). Çıkmalar tasarıma getirdikleri asimetri ve düzensizlik nedeniyle yapının deprem performansını olumsuz etkilerken, ekonomik ve işlevsel nedenlerle Türkiye'de yaygın biçimde uygulanmaktadır (Öksüz, 2024). Yani sarsıntı anında balkona çıkmak, binanın en fazla zorlanan bölümüne geçmek demektir.
- ✓ **Dışarıda asıl tehlike, düşen cephe elemanlarıdır.** 2011 Lorca depreminde yaralananlar, bina yakınındaki sokakta bulunan kişilerdi ve yaralanmalar bina çökmesinden değil, düşen korniş, balkon ve diğer cephe ile çatı elemanlarından kaynaklandı (Rojo et al., 2017). Yapıdan dışarı taşan korniş,

baca, balkon, taş veya sıva frizler düşerek insanlara, eşyalara ya da taşıyıcı elemanlara çarpabilmektedir (Santis, 2022). Dolayısıyla deprem anında binadan dışarı yönelmek, kişiyi bu düşme hattının içine sokar.

- ✓ **Yaralanmaların çoğu bina çökmesinden değil, düşen nesnelerden kaynaklanır.** Deprem yaralanmalarının çoğu bina çökmesinden değil, insanların üzerine düşen veya kırılan nesnelerden kaynaklanır; 1994 Northridge depreminde depremle ilişkili yaralanmaların %55'i televizyon, tablo, ayna ve ağır aydınlatma armatürleri gibi düşen nesnelerden kaynaklanmıştır (Survey, 2005). Yeni Zelanda'da 2010-2014 arasında ticari binalardaki 947 yaralanmanın 556'sına yapısal olmayan elemanların hareketi veya hasarı yol açmış; bunların %85'inden fazlası hastane dışında tedavi edilmiş ve hiçbiri ölümcül olmamıştır; buna karşılık yapısal hasara bağlı 220 yaralanmanın %60'ı ölümcüldür (Yeow et al., 2020). Bina yapısal olarak ayakta kalsa bile iç mekân, mobilya, tavan ve bölme duvarlar gibi yapısal olmayan elemanlar ciddi yaralanmalara ve ölümlere yol açabilmektedir (Naraghi et al., 2024). Bu nedenle korunma, yapının dışına veya kenarına değil, sağlam bir eşyanın yanında ya da iç duvar hizasında konumlanmayı gerektirir.

Sonuç: Koruyucu davranış rehberliğinin tek tip değil, yapı türü ve bağlama duyarlı biçimde değerlendirilmesi gerektiği; bağlama duyarlı olmayan rehberliğin mevcut riskleri azaltmak yerine yeni riskler üretebileceği de tartışılmaktadır (Ramkumar, 2025). Bununla birlikte, kapı çerçevesinin veya balkonun koruyucu bir sığınak olduğu yönündeki iddiayı destekleyen bir dayanak bulunmamaktadır.

Kaynakça/References (APA 7 – Seventh Edition)

1. Aksa, F.I. (2020). Islamic perspectives in disaster: An alternative to changing fatalistic attitudes. Jàmbá: *Journal of Disaster Risk Studies*, 12(1), 1-4. https://doi.org/10.4102/jamba.v12i1.942
2. Akyıldız, M. (2023). Yalan haber ve dezenformasyonun sosyal medyada yayılımı: Kahramanmaraş Depreminin Haarp Silahı Olduğu İddiası. *Türkiye Medya Akademisi Dergisi*. Cilt:3 Sayı:6, s.523-543.https://doi.org/10.5281/zenodo.8378837.
3. Alfianto, A. G. ., Wijayanti, D. P., Sulaksono, A. D. ., & Choirullah, A. H. . (2024). Dısaster-safe-school based program for the psychologıcal preparedness of elementary school students. *Nurse and Health: Jurnal Keperawatan*, *13*(1), 148–155. https://doi.org/10.36720/nhjk.v13i1.657.
4. Arlikatti, S., Huang, S., Yu, C., & Hua, C. (2019). 'Drop, cover and hold on' or 'triangle of life' attributes of information sources influencing earthquake protective actions. *International Journal of Safety and Security Engineering*, *9*(3), 213–224. https://doi.org/10.2495/safe-v9-n3-213-224
5. Aşıkoğlu, A., Vasconcelos, G., Lourénço, P. B., & Pantò, B. (2020). Pushover analysis of unreinforced irregular masonry buildings: Lessons from different modeling approaches. *Engineering Structures*, *218*, 110830. https://doi.org/10.1016/j.engstruct.2020.110830
6. Atiker, E. (2012). Toplumsal açıdan Marmara'da deprem riski. Rısk of earthquake ın the Marmara regıon from a socıal perspectıve. *Sosyoloji Dergisi*, 17 (2), 1-29, https://dergipark.org.tr/tr/pub/iusosyoloji/issue/517/4742.
7. Aydın, A. F. (2023). Sosyal medyada dezenformasyon ve manipülasyon: 2023 Kahramanmaraş depremi örneği. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, *12*(5), 2603-2624. https://doi.org/10.15869/itobiad.1283358.
8. Babaali, H., Omidinasab, F., Dalvand, A., & Akhondi, Sh. (2019). Optimization of steel buildings by changing structural system and using

lightweight materials. *Engineering Solid Mechanics*, 331–340. https://doi.org/10.5267/j.esm.2019.6.004

9. Baker, ND. (2016). "Making It Worse than What Really Happened": Social Chaos and Preparedness as Problematic Mythologies in Disaster Communication. Frontiers in Communication, 1. https://doi.org/10.3389/fcomm.2016.00002.
10. Bayhan, V., & Yasuntimur, A. (2024). "Deprem, kıyameti yaşamak gibidir": 6 Şubat 2023 deprem mağdurlarının deneyimleri üzerine bir çalışma (Malatya örneği). *Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi*, *14*(3), 1416–1437. https://doi.org/10.30783/nevsosbilen.1507536.
11. Bernardini, G., Lovreglio, R., & Quagliarini, E. (2019). Proposing behavior-oriented strategies for earthquake emergency evacuation: A behavioral data analysis from New Zealand, Italy and Japan. *Safety Science*, *116*, 295–309. https://doi.org/10.1016/j.ssci.2019.03.023.
12. Bolt, B. A. (1996). Intraplate seismicity and zonation. *Bulletin of the New Zealand Society for Earthquake Engineering*, *29*(4), 221–228. https://doi.org/10.5459/bnzsee.29.4.221-228
13. Bruneau, M. (1994). State-of-the-Art Report on Seismic Performance of Unreinforced Masonry Buildings. *Journal of Structural Engineering*, *120*(1), 230–251. https://doi.org/10.1061/(asce)0733-9445(1994)120:1(230)
14. Calais, E., Camelbeeck, T., Stein, S., Liu, M., & Craig, T. J. (2016a). A new paradigm for large earthquakes in stable continental plate interiors. *Geophysical Research Letters*, *43*(20). https://doi.org/10.1002/2016gl070815
15. Calais, E., Camelbeeck, T., Stein, S., Liu, M., & Craig, T. J. (2016b). *A New Paradigm for Large Earthquakes in Stable Continental Plate Interiors*. Geophysical Research Letters, 43 (20). 10,621-10,637. ISSN: 0094-8276
16. Calais, E, Camelbeeck, T, Stein, S et al. (2 more authors) (2016) A New Paradigm for Large Earthquakes in Stable Continental Plate Interiors. Geophysical Research Letters, 43 (20). 10,621-10,637. ISSN 0094-8276 https://doi.org/10.1002/2016GL070815.

17. Ceydilek, N., & Horasan, G. (2019). Manisa ve çevresinde deprem ve patlatma verilerinin ayırt edilmesi. *Türk Deprem Araştırma Dergisi*, *1*(1), 26–47. https://doi.org/10.46464/tdad.563941
18. Cuğ, F. D. (2026). The impact of school-based disaster education on psychological resilience in high-risk urban areas of Türkiye: a quasi-experimental study. *PubMed Central*, *14*(1). https://doi.org/10.1186/s40359-026-04202-4
19. Çakı, F. (2020). Afet yönetişiminde sivil toplum ve güven algıları. *Sosyal ve Kültürel Araştırmalar Dergisi* (SKAD), 6(12), 1–45. https://doi.org/10.25306/skad.720617
20. Çevirme, H. (2020). Depremle başa çıkma stratejilerine kültürel bir yaklaşım: Türk halk şiirleri ve memoratları örnekleri. *Motif Akademi Halk Bilimi Dergisi*. 13(31), 1073-1087 https://doi.org/10.12981/mahder.764467.
21. Çınğı, T. G., & Yazgan, Ç. Ü. (2022). Examination of Risk Perception, Fear and Preparedness of Individuals Experiencing Earthquakes. *Afet ve Risk Dergisi*, *5*(2), 656–668. https://doi.org/10.35341/afet.1138901.
22. Çoban, M., Sözbilir, M., & Göktaş, Y. (2017). Deprem deneyimini yaşamış kişilerin deprem öncesi hazırlık algılarının belirlenmesi: Bir durum çalışması. *Doğu Coğrafya Dergisi*, *22*(37), 113. https://doi.org/10.17295/ataunidcd.281721.
23. Dallo, I., Elroy, O., Fallou, L., Komendantova, N., & Yosipof, A. (2023). Dynamics and characteristics of misinformation related to earthquake predictions on Twitter. *Scientific Reports*, *13*(1), 13391. https://doi.org/10.1038/s41598-023-40399-9
24. Demir, A., Çelebi, E., Öztürk, H., Özcan, Z., Özocak, A., Bol, E., Sert, S., Şahin, F., Arslan, E., Yaman, Z., Utkucu, M., & Mert, N. (2024). Destructive impact of successive high magnitude earthquakes occurred in Türkiye's Kahramanmaraş on February 6, 2023. *Bulletin of Earthquake Engineering*, *23*(3), 893–919. https://doi.org/10.1007/s10518-024-01865-5
25. Dias, A. L., Neves, M. C., Custódio, S., & Dumont, S. (2022). Seasonal modulation of oceanic seismicity in the azores. *Frontiers in Earth Science*, *10*. https://doi.org/10.3389/feart.2022.995401.

26. Dolšek, M., & Fajfar, P. (2001). Soft storey effects ın unıformly ınfılled reınforced concrete frames. *Journal of Earthquake Engineering*, *5*(1), 1–12. https://doi.org/10.1080/13632460109350383

27. Drury, J., Carter, H., Cocking, C., Ntontis, E., Tekin, S., & Amlôt, R. (2019). Facilitating collective psychosocial resilience in the public in emergencies: Twelve recommendations based on the social ıdentity approach. *Frontiers in Public Health*, 7, 141. https://doi.org/10.3389/fpubh.2019.00141.

28. Dryhurst, S., Mulder, F., Dallo, I., Kerr, J. R., McBride, S. K., Fallou, L., & Becker, J. (2022). Fighting misinformation in seismology: Expert opinion on earthquake facts vs. fiction. *Frontiers in Earth Science*, *10*. https://doi.org/10.3389/feart.2022.937055

29. Ecemiş, A. S. (2020). Why buildings collapse in the earthquakes, Turkey case. *International Journal Of Engineering And Computer Science*, *9*(12), 25265–25274. https://doi.org/10.18535/ijecs/v9i12.4548

30. Ellsworth, W. L. (2013). Injection-Induced Earthquakes. *Science*, *341*(6142), 1225942. https://doi.org/10.1126/science.1225942

31. Erokhin, D. V., & Komendantova, N. (2023). The role of bots in spreading conspiracies: Case study of discourse about earthquakes on Twitter. *International Journal of Disaster Risk Reduction*, *92*, 103740. https://doi.org/10.1016/j.ijdrr.2023.103740

32. Erokhin, D., & Komendantova, N. (2024). Earthquake conspiracy discussion on Twitter. *Humanities and Social Sciences Communications*, *11*(1). Article 454. https://doi.org/10.1057/s41599-024-02957-y

33. Ertuğrul, B., & Ünal, S. D. (2020). Bir vakıf üniversitesi sağlık hizmetleri meslek yüksekokulunda öğrenim gören öğrencilerin genel afete hazırlıklı olma inanç durumlarının belirlenmesi. *Afet ve Risk Dergisi*, 3(1), 31–45. https://doi.org/10.35341/afet.653911.

34. Fajfar, P. (2017). Analysis in seismic provisions for buildings: past, present and future. *Bulletin of Earthquake Engineering*, *16*(7), 2567–2608. https://doi.org/10.1007/s10518-017-0290-8

35. Fallou, L., Corradini, M., Bossu, R., & Cheny, J.-M. (2022). Preventing and debunking earthquake misinformation: Insights into EMSC's

practices. *Frontiers in Communication*, 7:993510. doi: 10.3389/fcomm.2022.993510.

36. Foulger, G. R., Wilson, M., Gluyas, J., Julian, B. R., & Davies, R. J. (2017). Global review of human-induced earthquakes. *Durham Research Online (Durham University)*, *178*, 438–514. https://doi.org/10.1016/j.earscirev.2017.07.008.
37. Gamal, Y. A. S., & Elrazek, M. A. (2022). Evaluation of the seismic performance of lightweight concrete multistory buildings. *IOP Conference Series Materials Science and Engineering*, *1269*(1), 12004. https://doi.org/10.1088/1757-899x/1269/1/012004
38. García, S. A., & Díaz-Campo, J. (2024). HAARP conspiracy: Analysis of its role in the 2023 Turkey & Syria earthquakes on Twitter. *Estudios sobre el Mensaje Periodístico*, *30*(2), 323–333. https://doi.org/10.5209/esmp.95257
39. Geller, R. J. (1997). Earthquake prediction: a critical review. *Geophysical Journal International*, *131*(3), 425–450. https://doi.org/10.1111/j.1365-246x.1997.tb06588.x
40. Geller, R. J., Jackson, D. D., Kagan, Y. Y., & Mulargia, F. (1997). Earthquakes Cannot Be Predicted. *Science*, *275*(5306), 1616. https://doi.org/10.1126/science.275.5306.1616
41. Gökçay, G., & Çevirme, A. (2023). Bireylerin afet hazırlık inançlarının, demografik veriler, umutsuzluk ve kadercilik eğilimleri bağlamında incelenmesi. *Journal of Awareness*, 8(4), 449–464. https://doi.org/10.26809/joa.2155.
42. Gupta, H., & Johnston, A. C. (1998). Stable continental regions are more vulnerable to earthquakes than once thought. *Eos*, *79*(27), 319–321. https://doi.org/10.1029/98eo00240
43. Helmstetter, A. (2003). Is earthquake triggering driven by small earthquakes? *arXiv (Cornell University)*, *91*(5), 58501. https://doi.org/10.1103/physrevlett.91.058501
44. Helmstetter, A., Kagan, Y. Y., & Jackson, D. D. (2005). Importance of small earthquakes for stress transfers and earthquake triggering. *ArXiv.Org*, *110*. https://doi.org/10.1029/2004jb003286.

45. Imperiale, A. J., & Vanclay, F. (2016). Experiencing local community resilience in action: Learning from post-disaster communities. *Journal of Rural Studies,* 47, 204–219. https://doi.org/10.1016/j.jrurstud.2016.08.002.

46. Joffé, H., Rossetto, T., Solberg, C., & O'Connor, C. (2013). Social Representations of Earthquakes: A Study of People Living in Three Highly Seismic Areas. *Earthquake Spectra, 29*(2), 367–397. https://doi.org/10.1193/1.4000138

47. Kaplan, H., Bilgin, H., Yılmaz, S., Binici, H., & Öztas, A. (2010). Structural damages of L'Aquila (Italy) earthquake. *Natural Hazards and Earth System Sciences, 10*(3), 499–507. https://doi.org/10.5194/nhess-10-499-2010

48. Karadeniz, H., & Met, Y. G. (2023). A relıgıous and socıologıcal overvıew of the attıtudes of earthquake vıctıms to make sense of the earthquake phenomenon. *Uluslararası Toplumsal Bilimler Dergisi,* 7(3), 439-459. https://izlik.org/JA76TS82NH.

49. Karakavak, H. N., Cekim, H. O., Ozel, G., & Tekin, S. (2025). Seismic microzonation and earthquake forecasting in western anatolia using k-means clustering and entropy-based magnitude volatility analysis. *Geotechnical and Geological Engineering*, 43(2), Makale 99. https://doi.org/10.1007/s10706-024-03062-2.

50. Karanikoloudis, G., & Lourénço, P. B. (2018). Structural assessment and seismic vulnerability of earthen historic structures. Application of sophisticated numerical and simple analytical models. *Engineering Structures, 160,* 488–509. https://doi.org/10.1016/j.engstruct.2017.12.023

51. Karasözen, E., Büyükakpınar, P., Ertuncay, D., Havazli, E., & Oral, E. (2023). A call from early-career Turkish scientists: seismic resilience is only feasible with "earthquake culture." *Seismica, 2*(3). https://doi.org/10.26443/seismica.v2i3.1012

52. Kırıkkaya, E. B., & Gerdan, S. (2018). Engelli ve Engelli Adayı Bireylerin Bir Afet Anında Nasıl Davranacaklarına İlişkin Görüşleri. Resilience, 2(2), 123–129. https://doi.org/10.32569/resilience.477814.

53. King, T., & Tarrant, R. (2013). Children's knowledge, cognitions, and emotions surrounding natural disasters: An investigation of year 5

students, Wellington, New Zealand. Australasian Journal of Disaster and Trauma Studies, 201. https://www.massey.ac.nz/~trauma/issues/2013-1/AJDTS_2013-1_King.pdf

54. Knopoff, L., & Gardner, J. K. (1972). Higher Seismic Activity During Local Night on the Raw Worldwide Earthquake Catalogue. *Geophysical Journal International*, *28*(3), 311–313. https://doi.org/10.1111/j.1365-246x.1972.tb06133.x
55. Koçak, K. & Şimşek Keskin, H. (2024) Use of mobile applications in earthquake education. *Emerg Aid Disaster Science.* 4(1):23-29. https://dergipark.org.tr/tr/pub/eadsjrnl/issue/83697/1371457
56. Kolukırık,S., Arslan D. A. ve Gökalp Yılmaz G. (2022). Orman Yangınlarının Toplumsal Etkileri ve Görünümü: Medya Paylaşımlarında 2021 Büyük Antalya-Manavgat Yangını. *Afet ve Risk Dergisi*, 5(2), 560-580. https://doi.org/10.35341/afet.1086418.
57. Kosbergenov, N., Razzakov, S., Martazaev, A., Arziev, A., Toreshov, D., Alimbaev, A., & Madiyarova, R. (2026). Seismic performance and deformation characteristics of low-rise SIP panel timber buildings. *Vibroengineering PROCEDIA*, *62*, 217–223. https://doi.org/10.21595/vp.2026.26133.
58. Kossobokov, V. G., & Panza, G. F. (2020). A Myth of preferred days of strong earthquakes? *Seismological Research Letters*, *91*, 948–955. https://doi.org/10.1785/0220190157.
59. Li, Z., Elsworth, D., Wang, C., EGS-Collab, Boyd, L. D., Frone, Z., Metcalfe, E., Nieto, A., Porse, S., Vandermeer, W., Podgorney, R., Huang, H., McLing, T., Neupane, G., Chakravarty, A., Cook, P. J., Dobson, P., Doughty, C. A., Guglielmi, Y., … McClure, M. W. (2021). Constraining maximum event magnitude during injection-triggered seismicity. *Nature Communications*, *12*(1), 1528. https://doi.org/10.1038/s41467-020-20700-4
60. Lim, D., Toriumi, F., & Tanaka, M. (2024). *Revealing Patterns in Artificial Earthquake Misinformation: Detecting Stubborn Conspiracy Adherents through Social Media Analysis in Japan*. 2983–2988. https://doi.org/10.1109/bigdata62323.2024.10825850

61. Marti, M., Stauffacher, M., & Wiemer, S. (2019). Difficulties in explaining complex issues with maps: evaluating seismic hazard communication – the Swiss case. *Natural Hazards and Earth System Sciences*, *19*(12), 2677–2700. https://doi.org/10.5194/nhess-19-2677-2019

62. McGuire, J. J., Smith, D. E., Frankel, A. D., Wirth, E. A., McBride, S. K., & Groot, R. M. de. (2021). Expected warning times from the ShakeAlert earthquake early warning system for earthquakes in the Pacific Northwest. *Antarctica A Keystone in a Changing World*. https://doi.org/10.3133/ofr20211026

63. Mendes, N., Lourénço, P. B., & Costa, A. C. (2013). Shaking table testing of an existing masonry building: assessment and improvement of the seismic performance. *Earthquake Engineering & Structural Dynamics*, *43*(2), 247–266. https://doi.org/10.1002/eqe.2342

64. Merz, B., Kuhlicke, C., Kunz, M., Pittore, M., Babeyko, A. Yu., Bresch, D. N., Domeisen, D. I. V., Feser, F., Koszalka, I. M., Kreibich, H., Pantillon, F., Parolai, S., Pinto, J. G., Punge, H. J., Rivalta, E., Schröter, K., Strehlow, K., Weiße, R., & Wurpts, A. (2020). Impact Forecasting to Support Emergency Management of Natural Hazards. *Reviews of Geophysics*, *58*(4). https://doi.org/10.1029/2020rg000704

65. Midtbust, L. G. H., Dyregrov, A., & Djup, H. W. (2018). Communicating with children and adolescents about the risk of natural disasters. *European Journal of Psychotraumatology*, *9*, 1429771. https://doi.org/10.1080/20008198.2018.1429771

66. Mitrani-Reiser, J. (2007). An ounce of prevention: probabilistic loss estimation for performance - based earthquake engineering [California Institute of Technology]. In *CaltechAUTHORS (California Institute of Technology)*. https://doi.org/10.7907/jxpv-1q19.

67. Nadh, V. S., & Krishnamurthy, M. (2018). Seismic Performance of Lightweight Concrete Structures. *Advances in Civil Engineering*, *2018*(1). https://doi.org/10.1155/2018/2105784

68. Namah, C. T., & Pello, S. C. (2024). Edukasi mari kenali gempa bumi: siap menghadapi dan tetap tenang. *kolaborasi Jurnal Pengabdian Masyarakat*, *4*(6), 515–520. https://doi.org/10.56359/kolaborasi.v4i6.430

69. Naraghi, N., Feng, Z., Lovreglio, R., Vishnupriya, V., Wilkinson, S. J., & Daemei, A. B. (2024). Simulating and visualising indoor seismic damage: A systematic literature review. *International Journal of Disaster Risk Reduction, 115*, 104979. https://doi.org/10.1016/j.ijdrr.2024.104979

70. O'Mathúna, D. P., Dranseika, V., & Gordijn, B. (2018). Disasters: core concepts and ethical theories. ın *advancing global bioethics*. Springer Nature (Netherlands). https://doi.org/10.1007/978-3-319-92722-0

71. Oral, V., & Cengiz, E. (2021). Afete Hazırlık Davranışlarına Etki Eden Faktörlerinin İncelenmesi: Bir Yapısal Eşitlik Modellemesi. *Gümüşhane University Journal of Social Sciences*, 12(3), 1252-1269. https://doi.org/10.36362/gumus.958936

72. Öcal, A., Yıldırım, E., Yakar, H., & Erdoğan, E. (2016). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının afetlere yönelik inanışlarının incelenmesi. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, *6*(2), 59-72. https://izlik.org/JA82SD56JT.

73. Öksüz Uncu, E. B. (2024). Çıkmalı yapıların sismik hasarları üzerine: 2023 Kahramanmaraş Depremleri Sonrası Notlar. *KİÜ Fen, Mühendislik ve Teknoloji Dergisi*, *1*(2), 43-52. https://izlik.org/JA58PA78JY.

74. Öztürk, E., Akiş, A. G., Derin, G., & Erdoğan, B. (2023). Social trauma and disaster psychology: The impact of earthquakes on children's mental health from the perspective of dissoanalysis theory and modern psychotraumatology. *Novel Forensic Research*, *2*(3), 57. https://doi.org/10.5455/nofor.2023.07.010

75. Öztürk, M., & Demir, Y. (2023). Bilgilendirme ve Kaos Arasında: Afet Yönetiminde Medyanın Rolüne Yönelik Bibliyometrik Bir Analiz. *TRT Akademi*, *8*(18), 506-527. https://doi.org/10.37679/trta.1270615.

76. Patale, C. (2021). Seismic and wind analysis of rc structures with base ısolator and fixed base. *International Journal for Research in Applied Science and Engineering Technology*, *9*(5), 1137–1146. https://doi.org/10.22214/ijraset.2021.34504.

77. Picozzi, M., Iaccarino, A. G., & Spallarossa, D. (2023). The preparatory process of the 2023 Mw 7.8 Türkiye earthquake. *Scientific Reports*, *13*(1), 17853. https://doi.org/10.1038/s41598-023-45073-8

78. Picozzi, M., Iaccarino, A. G., Spallarossa, D., & Bindi, D. (2023). On catching the preparatory phase of damaging earthquakes: an example from central Italy. *Scientific Reports*, *13*(1), 14403. https://doi.org/10.1038/s41598-023-41625-0.

79. Raccanello, D., Vicentini, G., Rocca, E., Hall, R., & Burro, R. (2023). Preparing children to cope with earthquakes: Building emotional competence. *British Journal of Psychology*, *114*(4), 871–907. https://doi.org/10.1111/bjop.12661.

80. Ramkumar S (2025) What to do when the earth shakes? DCH or door frames: evaluating generalised risk minimisation guidance. *Front. Commun*. 10:1537351. doi: 10.3389/fcomm.2025.1537351.

81. Rojo, M. B., Beck, E., & Lutoff, C. (2017). The street as an area of human exposure in an earthquake aftermath: the case of Lorca, Spain, 2011. *Natural Hazards and Earth System Sciences*, *17*(4), 581–594. https://doi.org/10.5194/nhess-17-581-2017

82. Ronan, K. R., & Johnston, D. (2003). Hazards education for youth: A Quasi-experimental ınvestigation. *Risk Analysis*, *23*(5), 1009–1020. https://doi.org/10.1111/1539-6924.00377.

83. Rundle, J. B., Stein, S., Donnellan, A., Turcotte, D. L., Klein, W., & Saylor, C. (2021). The complex dynamics of earthquake fault systems: new approaches to forecasting and nowcasting of earthquakes. *Reports on Progress in Physics*, *84*(7), 76801. https://doi.org/10.1088/1361-6633/abf893.

84. Sabaruliman, A., Opdyke, A., & Zhang, H. (2026). Non-engineered housing construction and earthquakes: A global review of structural performance and vulnerability drivers. *International Journal of Disaster Risk Reduction*, *146*, 106486. https://doi.org/10.1016/j.ijdrr.2026.106486

85. Sabırsız, E., & Şöhret, M. (2024). 6 Şubat depremlerinin Türkiye ekonomisi üzerindeki makroekonomik, sosyal ve çevresel etkileri. *Journal of Academic Approaches*, *15*(1 -Deprem Özel Sayısı-), 571-597. https://doi.org/10.54688/ayd.1390984.

86. Santis, S. D. (2022). An expeditious tool for the vulnerability assessment of masonry structures in post-earthquake reconstruction. *Bulletin of*

Earthquake Engineering, *20*(15), 8445–8469. https://doi.org/10.1007/s10518-022-01528-3

87. Santos-Reyes, J., Santos-Reyes, G., Gouzeva, T., & Velázquez-Martínez, D. (2016). Schoolchildren's earthquake knowledge, preparedness, and risk perception of a seismic-prone region of Mexico. *Human and Ecological Risk Assessment An International Journal*, *23*(3), 494–507. https://doi.org/10.1080/10807039.2016.1188368
88. Scarlat, A. S. (1997). 8. Design of soft stories—A Simplified energy approach. *Earthquake Spectra*, *13*(2), 305–315. https://doi.org/10.1193/1.1585947.
89. Schildkraut, J., & Nickerson, A. B. (2022). Effects of lockdown drills on students' fear, perceived risk, and use of avoidance behaviors: A Quasi-experimental study. *Criminal Justice Policy Review*, *33*(8), 787–813. https://doi.org/10.1177/08874034221089867.
90. Schulte, S. M., & Mooney, W. D. (2005). An updated global earthquake catalogue for stable continental regions: reassessing the correlation with ancient rifts. *Geophysical Journal International*, *161*(3), 707–721. https://doi.org/10.1111/j.1365-246x.2005.02554.x
91. Solberg, C., Rossetto, T., & Joffé, H. (2010). The social psychology of seismic hazard adjustment: re-evaluating the international literature. *Natural Hazards and Earth System Sciences*, *10*(8), 1663–1677. https://doi.org/10.5194/nhess-10-1663-2010
92. Standards, N. B. of. (1978). *Tentative provisions for the development of seismic regulations for buildings :* https://doi.org/10.6028/nbs.sp.510.
93. Stein, S., Liu, M., Camelbeeck, T., Merino, M. Á. L., Landgraf, A., Hintersberger, E., & Kübler, S. (2015). Challenges in assessing seismic hazard in intraplate Europe. *Geological Society London Special Publications*, *432*(1), 13–28. https://doi.org/10.1144/sp432.7
94. Survey, U. S. G. (2005). Putting down roots in earthquake country: Your handbook for the San Francisco Bay region. *General Information Product. U.S. Geological Survey*. https://doi.org/10.3133/gip15
95. Suwondo, R., Keintjem, M., & Cunningham, L. S. (2024). Towards sustainable seismic design: assessing embodied carbon in concrete

moment frames. *Research Explorer (The University of Manchester)*, *25*(4), 3791–3801. https://doi.org/10.1007/s42107-024-01011-1

96. Talwani, P., Talwani, P., Talwani, P., Alexandre, P., Talwani, P., Talwani, P., Clark, D., Assumpção, M., Lamontagne, M., Liu, M., Rastogi, B. K., Arsdale, R. V., Camelbeeck, T., Kato, A., Nielsen, S. B., Talwani, P., Hough, S. E., & Talwani, P. (2014). Intraplate Earthquakes. In *Cambridge University Press eBooks*. Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/cbo9781139628921
97. Thomas, H., Chen, Y.-T., Gasparini, P., Madariaga, R., Main, I., Marzocchi, W., Papadopoulos, G. A., Соболев, Г. А., Yamaoka, K., & Zschau, J. (2011). Operatıonal earthquake forecastıng. State of Knowledge and Guidelines for Utilization. *Annals of Geophysics*, *54*(4). https://doi.org/10.4401/ag-5350.
98. Tierney, K. J. (2005). Disaster beliefs and institutional interests: recycling disaster myths in the aftermath of 9–11. In:ClarkeL, editor. *Terrorism and Disaster: New Threats, New Ideas. Research in Social Problems and Public Policy*. Vol. 11. Oxford: Elsevier (2003). p. 33–51. doi: 10.1016/S0196-1152(03)11004-6.
99. Tunç, G., Mertol, H. C., & Akış, T. (2024). Lessons learned from four recent Turkish earthquakes: Sivrice-Elazığ, Aegean Sea, and Dual Kahramanmaraş. *Natural Hazards*, *120*(13), 12341–12373. https://doi.org/10.1007/s11069-024-06687-x
100. Tutar, H. (2024). Comparison of Structural Damages Observed in Kahramanmaraş Earthquakes with the Damage Types in The Regulations. *Hendese Teknik Bilimler Ve Mühendislik Dergisi*, *1*(2), 75-84. https://doi.org/10.5281/zenodo.13996504.
101. Uslan, E., & Ulugergerli, E. U. (2024). Meteorolojik Veriler Kullanılarak Deprem Tahmin Edilebilir mi? *Çanakkale Onsekiz Mart University AVESIS*, *6*(2), 452–470. https://doi.org/10.46464/tdad.1472833
102. Vuran, E., Serhatoğlu, C., Timurağaoğlu, M. Ö., Smyrou, E., Bal, İ. E., & Livaoğlu, R. (2024). Damage observations of RC buildings from 2023 Kahramanmaraş earthquake sequence and discussion on the seismic code regulations. *Bulletin of Earthquake Engineering*, *23*(3), 1153–1182. https://doi.org/10.1007/s10518-023-01843-3

103. Wisner, B., Paton, D., Alisic, E., Eastwood, O., Shreve, C., & Fordham, M. (2018). Communication With Children and Families About Disaster: Reviewing Multi-disciplinary Literature 2015–2017. *Current Psychiatry Reports*, *20*(9), 73. https://doi.org/10.1007/s11920-018-0942-7

104. Woessner, J., Laurentiu, D., Giardini, D., Crowley, H., Cotton, F., Grünthal, G., Valensise, G., Arvidsson, R., Basili, R., Demircioğlu, M. B., Hiemer, S., Meletti, C., Musson, R. W., Rovida, A., Şeşetyan, K., & Stucchi, M. (2015). The 2013 European Seismic Hazard Model: key components and results. *Bulletin of Earthquake Engineering*, *13*(12), 3553–3596. https://doi.org/10.1007/s10518-015-9795-1

105. Xiao, J., Deng, Q., Hou, M., Shen, J., & Gençel, O. (2023). Where are demolition wastes going: reflection and analysis of the February 6, 2023 earthquake disaster in Turkey. *Low-Carbon Materials and Green Construction*, *1*(1). https://doi.org/10.1007/s44242-023-00017-3

106. Yadav, Mr. R. K. (2021). Seismic Analysis of lightweight and conventional buildings: A Comparative study. *International Journal for Research in Applied Science and Engineering Technology*, *9*(10), 1079–1083. https://doi.org/10.22214/ijraset.2021.38500

107. Yeon, D., Chung, J., & Im, D.-H. (2020). The effects of earthquake experience on disaster education for children and teens. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, *17*(15), 5347. https://doi.org/10.3390/ijerph17155347.

108. Yeow, T., Baird, A., Ferner, H., Ardagh, M., Deely, J. M., & Johnston, D. (2020). Cause and level of treatment of injuries from earthquake damage to commercial buildings in New Zealand. *Earthquake Spectra*, *36*(3), 1254–1270. https://doi.org/10.1177/8755293019900775.

109. Yıldız, C. D., & Demir, E. (2023). Eğitim ve çocuk özelinde Kahramanmaraş depremleri (The Kahramanmaraş earthquakes specifically on education and children). *Türk Turizm Arastirmalari Dergisi*. https://doi.org/10.26677/tr1010.2023.1337.

110. Gökalp Yılmaz, G. (2021). Afetlere sosyolojik bakış ve Türkiye'de afet yazınına kuramsal bir yaklaşım. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, *9*(1), 195-204. https://doi.org/10.18506/anemon.819871.

111. Yildiz, A., Dickinson, J., Priego-Hernández, J., & Teeuw, R. (2022). Children's disaster knowledge, risk perceptions, and preparedness: A cross-country comparison in Nepal and Turkey. *Risk Analysis, 43*(4), 747–761. https://doi.org/10.1111/risa.13937

112. Yön, B., Dedeoğlu, İ. Ö., Yetkın, M., Erkek, H., & Calayır, Y. (2024). Evaluation of the seismic response of reinforced concrete buildings in the light of lessons learned from the February 6, 2023, Kahramanmaraş, Türkiye earthquake sequences. *Natural Hazards, 121*(1), 873–909. https://doi.org/10.1007/s11069-024-06859-9

113. Zhang, F., Xu, Z., Yang, Y., Qi, M., & Zhang, H. (2021). Virtual reality-based evaluation of indoor earthquake safety actions for occupants. *Advanced Engineering Informatics, 49*, 101351. https://doi.org/10.1016/j.aei.2021.101351.

114. Zhe, E. J., & Nickerson, A. B. (2007). Effects of an ıntruder crisis drill on children's knowledge, anxiety, and perceptions of school safety. *School Psychology Review, 36*(3), 501–508. https://doi.org/10.1080/02796015.2007.12087936.

BÖLÜM 2

SOSYAL BİLGİLER EĞİTİMİNDE OKUL TEMELLİ PLANLAMA: EĞİTİM YÖNETİMİ PERSPEKTİFİNDEN FIRSATLAR VE UYGULAMALAR

FATMA ZUHAL EROL[1]
KEMAL NAZLI[2]

Giriş

Eğitim sistemlerinin temel amaçlarından biri, öğrencilerin bilgi, beceri, değer ve eğilimlerini geliştirecek nitelikli öğrenme yaşantıları oluşturmaktır. Bu amacın gerçekleştirilmesi, öğretim programlarının hazırlanması kadar programların okullarda nasıl uygulandığıyla da ilişkilidir. Öğretim programlarının genel amaçları, öğrenme çıktıları ve içerikleri merkezi düzeyde belirlenebilse de bunların öğrencilerin ihtiyaçlarıyla ilişkilendirilmesi, öğretim faaliyetlerinin düzenlenmesi ve okulun olanaklarının eğitimsel amaçlar doğrultusunda kullanılması okul düzeyinde gerçekleştirilen çalışmaları gerekli kılmaktadır.

[1] Dr. Öğr. Üyesi, Bingöl Üniversitesi, Solhan Sağlık Hizmetleri MYO, Çocuk Bakımı ve Gençlik Hizmetleri Bölümü, Orcid: 0000-0002-6939-2394
[2] Dr. Öğr. Üyesi, Bingöl Üniversitesi, Solhan Sağlık Hizmetleri MYO, Çocuk Bakımı ve Gençlik Hizmetleri Bölümü, Orcid: 0000-0003-4865-4495

Eğitim yönetimi, eğitim örgütlerinin amaçlarına ulaşabilmesi için insan ve madde kaynaklarının düzenlenmesini, karar alma süreçlerinin yürütülmesini, öğretim faaliyetlerinin koordinasyonunu ve örgütsel gelişimin desteklenmesini kapsar. Eğitim planlaması ise ulaşılması amaçlanan sonuçların belirlenmesi, mevcut durumun değerlendirilmesi, önceliklerin oluşturulması ve kaynakların amaçlarla uyumlu biçimde düzenlenmesiyle ilgilidir. Bu iki alan, öğretim programlarının uygulanması ve okulun öğrenme süreçlerini destekleyen bir örgüt olarak işlev görmesi bakımından birbirini tamamlamaktadır.

Okul temelli yönetim ve okul temelli program geliştirme yaklaşımları, eğitim kararlarının okulun ihtiyaçlarıyla ilişkilendirilmesine yönelik tartışmaların önemli bir bölümünü oluşturmaktadır. Wohlstetter ve Odden (1992), okul temelli yönetim yaklaşımının yalnızca bütçe, personel ve programla ilgili kararların okula aktarılması biçiminde ele alınmaması gerektiğini; yönetimsel değişikliklerin öğretim ve program geliştirme süreçleriyle birlikte düşünülmesinin önemini vurgulamaktadır. Benzer biçimde Carr-Hill ve arkadaşlarının (2016) sistematik derlemesi, okul düzeyinde karar alma uygulamalarının eğitimsel sonuçlarla ilişkisinin bağlama göre değişebildiğini ortaya koymaktadır. Bu çalışmalar, okula belirli karar alanlarında esneklik tanınmasının tek başına yeterli olmadığını, bu esnekliğin öğretimsel amaçlarla bütünleştirilmesi gerektiğini düşündürmektedir.

Okul temelli planlama bu bağlamda, öğretim programlarının okulun ve öğrencilerin özellikleri doğrultusunda desteklenmesine yönelik sistematik bir süreç olarak ele alınabilir. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nde de okul temelli planlama, öğretim programını destekleyen araştırma ve gözlem, proje, sosyal etkinlik, yerel çalışma ve okuma faaliyetleri gibi çalışmalarla ilişkilendirilmektedir. Millî Eğitim Bakanlığının öğretim programları portalında yayımlanan ortak metin ve ders programları,

bu yaklaşımın resmî dayanaklarının incelenebileceği temel belgelerdir.

Sosyal Bilgiler dersi, okul temelli planlamanın eğitimsel amaçlarla ilişkilendirilmesi bakımından özel bir konuma sahiptir. Dersin içeriği, öğrencilerin içinde yaşadıkları toplumu, kültürel mirası, tarihsel değişimi, coğrafi çevreyi, toplumsal kurumları ve vatandaşlık sorumluluklarını anlamalarını desteklemektedir. Bu alanların önemli bir bölümü, öğrencilerin yakın çevrelerinde gözlemleyebilecekleri, araştırabilecekleri veya farklı kaynaklardan inceleyebilecekleri olgularla ilişkilidir.

Kılınç ve Evans (2013), yer temelli eğitimin Sosyal Bilgiler alanındaki tarihsel gelişimini ele alırken yerel toplulukların ve çevresel deneyimlerin öğrenme sürecine dâhil edilmesinin önemine dikkat çekmektedir. Üztemur ve Dere'nin (2022) yer temelli eğitim üzerine çalışması da yerel tarih ve kültürel miras çalışmalarının öğretmen adaylarının yer duygusu, araştırma ve tarihsel düşünme becerileriyle ilişkisini incelemektedir. Bu çalışmalar, yerel çevrenin yalnızca öğretim için bir arka plan olmadığını, uygun biçimde planlandığında öğrenme kaynağı olarak da kullanılabileceğini göstermektedir. Bununla birlikte, yerel çevrenin eğitimsel olanaklarından yararlanılması kendiliğinden nitelikli öğrenme sağlamaz. Bir müze ziyaretinin, çevre gözleminin veya yerel tarih araştırmasının öğretim programıyla ilişkilendirilmesi; amaçların belirlenmesini, zaman ve kaynakların düzenlenmesini, öğrenci güvenliğinin gözetilmesini ve öğrenme sonuçlarının değerlendirilmesini gerektirir. Bu süreçler, öğretmenin sınıf içi pedagojik kararlarının yanında okul yönetiminin koordinasyon ve kaynak sağlama işlevlerini de gündeme getirmektedir.

Bu çalışmanın amacı, Sosyal Bilgiler eğitiminde okul temelli planlamayı eğitim yönetimi ve planlama perspektifinden incelemek ve öğretim programının yerel ihtiyaçlarla ilişkilendirilmesine

yönelik uygulanabilir bir kavramsal çerçeve önermektir. Bu amaç doğrultusunda şu sorulara yanıt aranmıştır:

1. Okul temelli planlama, eğitim yönetimi ve okul temelli program geliştirme yaklaşımları açısından nasıl değerlendirilebilir?
2. Sosyal Bilgiler dersinin özellikleri, okul temelli planlama için hangi fırsatları sunmaktadır?
3. Okul yöneticilerinin, öğretmenlerin ve zümrelerin okul temelli planlama sürecindeki sorumlulukları nelerdir?
4. Sosyal Bilgiler dersinde okul temelli planlama hangi aşamalar üzerinden yapılandırılabilir?

Çalışmanın, eğitim yönetimi ile Sosyal Bilgiler eğitimi arasındaki ilişkinin somutlaştırılmasına ve okul düzeyinde uygulanabilecek planlama süreçlerinin geliştirilmesine katkı sağlaması amaçlanmaktadır.

Yöntem ve İncelemenin Kapsamı

Bu çalışmada okul temelli yönetim, okul temelli program geliştirme, öğretimsel liderlik, yer temelli eğitim ve Sosyal Bilgiler öğretim programlarıyla ilgili yayınlar temel alınmıştır. Ayrıca Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin ortak metni ve Millî Eğitim Bakanlığının öğretim programları portalı, Türkiye'deki uygulama bağlamını değerlendirmek amacıyla dikkate alınmıştır. Doküman incelemesi, araştırma konusuyla ilişkili yazılı materyallerin sistematik biçimde incelenmesine ve bunlardan anlamlı sonuçlar çıkarılmasına olanak tanıyan bir nitel araştırma yaklaşımıdır (Bowen, 2009). Bu çalışmada doküman incelemesinden yararlanma yaklaşımı, saha verisi toplandığı veya kapsamlı bir sistematik derleme gerçekleştirildiği anlamına gelmemektedir. Çalışma, seçilmiş kuramsal ve resmî kaynakların karşılaştırmalı biçimde

değerlendirilmesiyle sınırlandırılmıştır. İnceleme kapsamında kaynaklar dört tematik başlık altında ele alınmıştır:

- Okul temelli yönetim ve okul temelli program geliştirme,
- Eğitim yönetimi ve öğretimsel liderlik,
- Sosyal Bilgiler eğitiminde yer temelli öğrenme ve yerel çevrenin kullanılması,
- Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli ve okul temelli planlama.

Kaynaklardan elde edilen kavramsal açıklamalar, okul temelli planlamanın yönetimsel ve pedagojik boyutlarını ilişkilendirmek amacıyla değerlendirilmiştir. Bu değerlendirme sonucunda Sosyal Bilgiler dersi için altı aşamalı bir planlama çerçevesi geliştirilmiştir. Bu çerçeve, incelenen kaynaklar temelinde oluşturulan bir uygulama önerisidir.

Kavramsal Çerçeve

Eğitim yönetimi, planlama ve okul temelli karar alma

Eğitim yönetimi, eğitim kurumlarının amaçlarına ulaşmasını sağlayacak örgütsel koşulların oluşturulmasını ve sürdürülmesini kapsar. Okul düzeyinde bu süreç; insan kaynaklarının koordinasyonu, öğretim faaliyetlerinin desteklenmesi, zaman ve fiziksel olanakların düzenlenmesi, kararların uygulanması ve eğitimsel gelişimin izlenmesi gibi işlevlerle ilişkilidir. Eğitim planlaması ise hedeflerin belirlenmesi ve bu hedeflere ulaşmak için gerekli faaliyetlerin sistematik biçimde düzenlenmesini içerir. Bu açıdan planlama, yalnızca gelecekte yapılacak işlerin sıralanması değildir. Mevcut durumun incelenmesini, önceliklerin belirlenmesini, kaynakların değerlendirilmesini ve uygulama sonuçlarının izlenmesini gerektirir.

Okul temelli yönetim yaklaşımı, okulun karar alma süreçlerinde daha fazla sorumluluk üstlenmesiyle ilgilidir. Ancak bu sorumluluğun eğitimsel açıdan anlamlı sonuçlara dönüşmesi, kararların öğretim programı ve öğrenme süreçleriyle ilişkilendirilmesine bağlıdır. Wohlstetter ve Odden (1992), okul temelli yönetim politikalarının yalnızca yönetimsel yetki dağılımıyla sınırlı kalmaması gerektiğini; program ve öğretim süreçleriyle bütünleştirilmesinin önemini vurgulamaktadır. Carr-Hill ve arkadaşlarının (2016) sistematik derlemesi de okul düzeyindeki karar alma uygulamalarının sonuçlarının bağlama ve uygulama koşullarına göre değiştiğine işaret etmektedir. Bu nedenle okul temelli planlama ile okul temelli yönetim kavramları arasında ayrım yapılması gerekir. Okul temelli yönetim, okulun karar alma yapısı ve sorumluluk dağılımıyla ilgili daha geniş bir yaklaşımı ifade ederken okul temelli planlama, belirli eğitim faaliyetlerinin ihtiyaçlar doğrultusunda tasarlanması, uygulanması ve değerlendirilmesine odaklanır. Okul temelli program geliştirme ise öğretim programının içeriği, öğrenme yaşantıları ve uygulamalarının okul bağlamına göre geliştirilmesiyle ilişkilidir.

Kahramanoğlu, Bay, Vural ve Aşk'ın (2016) Türkiye'de okul temelli program geliştirme yaklaşımının uygulanabilirliğine ilişkin çalışması, bu yaklaşımın öğretmenler açısından sunduğu olanakların ve karşılaşılabilecek güçlüklerin değerlendirilmesi bakımından önemlidir. Okul temelli program geliştirme, öğretmenlerin öğrencilerin ihtiyaçlarını dikkate almasına olanak tanıyabilir; ancak bunun uygulanması için öğretmenlerin yeterli bilgiye, zamana, iş birliği ortamına ve kurumsal desteğe sahip olması gerekir. Bu çerçevede okul temelli planlama, eğitim yönetimi ile öğretim programlarının uygulanması arasında bir köprü işlevi görebilir. Okul yöneticisinin koordinasyon rolü, öğretmenin pedagojik uzmanlığı ve zümrelerin ortak karar alma süreçleri bir araya geldiğinde planlama,

yalnızca idari bir işlem olmaktan çıkarak öğretimsel gelişimi destekleyen bir sürece dönüşebilir.

Okul temelli planlama ve öğretimsel liderlik

Öğretimsel liderlik, okul yöneticisinin öğretme ve öğrenme süreçlerinin geliştirilmesine yönelik etkinliklere odaklanmasını ifade eder. Bu yaklaşımda okul yöneticisinin rolü yalnızca idari işleyişin sürdürülmesi değildir; öğretim programının uygulanması, öğretmenlerin mesleki gelişimi, öğrenme hedeflerinin izlenmesi ve eğitimsel iş birliğinin desteklenmesi de liderlik sorumlulukları arasında yer alır. Hallinger'in (2003) öğretimsel liderlik ve dönüşümcü liderlik üzerine değerlendirmesi, okul liderliğinin farklı kuramsal yaklaşımlarını karşılaştırarak okul gelişimi açısından liderlik rollerinin önemini ortaya koymaktadır. OECD'nin School Leadership for Learning raporu da öğretimsel liderliği öğretimin planlanması, değerlendirilmesi, koordinasyonu ve iyileştirilmesiyle ilişkilendirmektedir. Raporda öğretmen iş birliğinin, okul liderliği ve mesleki öğrenme topluluklarıyla bağlantısı ele alınmaktadır. Bu yaklaşım, Sosyal Bilgiler dersinde okul temelli planlama açısından doğrudan önem taşımaktadır. Okul yöneticisinin öğretmenlere yalnızca etkinlik gerçekleştirme sorumluluğu vermesi yeterli değildir. Etkinliklerin öğretim programıyla ilişkilendirilmesi, kaynakların düzenlenmesi, öğretmenlerin ortak kararlar geliştirebilmesi ve uygulama sonuçlarının değerlendirilmesi için uygun koşullar oluşturulmalıdır.

OECD'nin TALIS 2024 verilerine dayanan değerlendirmesi, öğretmenlerin iş birliği, meslektaş ilişkileri ve okul liderliğiyle kurdukları ilişkilerin öğretim amaçlarına ulaşma ve mesleki deneyimleriyle bağlantılı olduğunu göstermektedir. Bununla birlikte bu tür ilişkiler, tek başına nedensellik kanıtı olarak yorumlanmamalıdır; veriler farklı eğitim sistemlerinden bildirilen deneyimleri ortaya koymaktadır.

Sosyal Bilgiler dersinde öğretimsel liderlik, öğretmenlerin yerel tarih araştırmaları, çevre incelemeleri veya vatandaşlık projeleri gibi etkinlikleri ortak amaçlar doğrultusunda planlamalarını desteklemek biçiminde somutlaşabilir. Okul yöneticisi gerekli zamanın ve kaynakların düzenlenmesine yardımcı olabilir; öğretmenler ise etkinliklerin öğrenme hedefleriyle uyumunu ve öğrencilerin gelişim özelliklerine uygunluğunu değerlendirir. Bu bakımdan öğretimsel liderlik, okul temelli planlamanın yönetimsel ve pedagojik boyutlarını bir araya getiren temel kavramlardan biridir.

Sosyal Bilgiler eğitiminde yer temelli öğrenme

Yer temelli öğrenme, öğrenme sürecini öğrencilerin yaşadıkları fiziksel, toplumsal ve kültürel çevreyle ilişkilendiren bir yaklaşımdır. Bu yaklaşımda yerel çevre yalnızca örneklerin alındığı bir mekân olarak değil, öğrenme ve araştırma sürecinin etkin bir kaynağı olarak değerlendirilir. Kılınç ve Evans (2013), yer temelli eğitimin Sosyal Bilgiler alanındaki gelişimini ele alarak yerel toplulukların, kültürün, tarihin ve çevrenin öğrenme sürecine dâhil edilmesinin önemine dikkat çekmektedir. Yemini, Engel ve Ben Simona'nın (2025) yer temelli eğitim üzerine sistematik alanyazın incelemesi de bu yaklaşımın öğrencilerin bulundukları yerle kurdukları ilişkiyi öğrenme sürecine dâhil ettiğini ve okul sınırlarının ötesine uzanabildiğini ortaya koymaktadır.

Sosyal Bilgiler dersi, yer temelli öğrenme için elverişli bir alan sunmaktadır. Yerel tarih ve kültürel miras, coğrafi özellikler, yerel yönetimler, toplumsal sorunlar ve çevresel değişimler öğrencilerin doğrudan gözlemleyebilecekleri veya çeşitli kaynaklar aracılığıyla inceleyebilecekleri konular arasındadır. Üztemur ve Dere'nin (2022) yer temelli eğitim üzerine çalışması, öğretmen adaylarının yerel tarih ve kültürel miras odaklı projelerinin yer duygusu, sosyal katılım ve tarihsel düşünme gibi alanlarla ilişkisini

ele almaktadır. Bu çalışma, yer temelli öğrenmenin Sosyal Bilgiler eğitimi bağlamında yalnızca bilgi edinmeye değil, araştırma ve toplumsal çevreyle ilişki kurmaya da yönelik olarak tasarlanabileceğini düşündürmektedir. Salvetri ve Haryanto'nun (2026) Sosyal Bilgiler eğitiminde yer temelli öğrenmeye ilişkin sistematik incelemesi de yerel miras araştırmaları, topluluk iş birlikleri ve coğrafi alan incelemelerinin bu yaklaşımın yaygın uygulama biçimleri arasında olduğunu bildirmektedir. Bununla birlikte, sistematik derlemelerde yer alan çalışmaların niteliği ve bağlamı farklılaşabileceğinden, elde edilen sonuçların bütün okullara aynı şekilde genellenmesi doğru değildir.

Yer temelli öğrenmenin okul temelli planlamayla ilişkisi burada ortaya çıkmaktadır. Öğrencilerin çevrelerinde bulunan bir tarihî yapıyı incelemeleri, yerel bir çevre sorununu araştırmaları veya belediyelerin görevlerini değerlendirmeleri, planlı bir öğrenme etkinliğine dönüştürülebilir. Bunun için öğrenme amaçlarının belirlenmesi, kullanılacak kaynakların seçilmesi, uygulama koşullarının düzenlenmesi ve öğrenme sonuçlarının değerlendirilmesi gerekir. Dolayısıyla yer temelli öğrenme, Sosyal Bilgiler dersinin okul temelli planlama kapsamında zenginleştirilmesine olanak sağlayan pedagojik bir yaklaşım olarak değerlendirilebilir.

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nde okul temelli planlama

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, öğretim programlarının öğrenme çıktıları, beceriler, değerler, eğilimler ve öğrenme yaşantılarıyla ilişkilendirilmesini öngören bütüncül bir çerçeve sunmaktadır. Modelin ortak metni ve ilgili ders programları, okul temelli planlama yaklaşımının resmî bağlamını değerlendirmek için temel kaynaklardır. Okul temelli planlama, öğretim programının desteklenmesi amacıyla araştırma ve gözlem, proje çalışmaları, sosyal etkinlikler, yerel çalışmalar ve okuma faaliyetleri gibi

uygulamalarla ilişkilendirilmektedir. Bu yaklaşımın temel özelliği, okulun ve öğrencilerin ihtiyaçlarına uygun tamamlayıcı çalışmaların planlanmasına olanak tanımasıdır. Bununla birlikte okul temelli planlama, öğretim programının temel amaçlarından bağımsız etkinlikler yapılması olarak anlaşılmamalıdır. Planlanan çalışmaların ilgili dersin öğrenme çıktılarıyla bağlantılı olması, öğrencilerin gelişim özelliklerine uygun biçimde yürütülmesi ve eğitimsel açıdan değerlendirilmesi gerekir.

Sosyal Bilgiler dersi açısından bu yaklaşım, yerel çevrenin eğitimsel kaynaklarının kullanılması bakımından önemlidir. Örneğin kültürel miras çalışmaları, yerel yönetimlerin incelenmesi veya çevre sorunlarına ilişkin gözlem etkinlikleri, öğretim programında yer alan öğrenme amaçlarının somut deneyimlerle desteklenmesine yardımcı olabilir. Ancak planlama sürecinin etkililiği yalnızca etkinliklerin çeşitliliğine bağlı değildir. Etkinliklerin ihtiyaçlarla ilişkilendirilmesi, amaçların belirlenmesi, kaynakların düzenlenmesi, uygulamanın izlenmesi ve sonuçların değerlendirilmesi gerekir. Bu nedenle okul temelli planlama, öğretimsel ve yönetsel süreçleri bir araya getiren sistematik bir çalışma olarak ele alınmalıdır.

Sosyal Bilgiler Eğitiminde Okul Temelli Planlamanın Yönetimsel Boyutları

Okul yöneticisinin liderlik ve koordinasyon rolü

Okul yöneticisi, okul temelli planlama sürecinde öğretim programının amaçlarıyla okulun olanakları arasında bağlantı kurulmasını destekleyen temel aktörlerden biridir. Bu rol, öğretmenlerin yerine pedagojik kararlar almakla sınırlı olmadığı gibi yalnızca idari işlemlerin yürütülmesiyle de açıklanamaz. Öğretmenlerin ortak karar alabileceği ortamların oluşturulması, zaman ve kaynakların düzenlenmesi ve eğitimsel amaçlara yönelik koordinasyonun sağlanması da bu rolün parçalarıdır. OECD (2016),

öğretimsel liderliğin planlama, değerlendirme, koordinasyon ve öğretimin iyileştirilmesiyle ilişkili olduğunu vurgulamaktadır. UNESCO'nun 2024/5 Küresel Eğitim İzleme Raporu da eğitim liderliğinin okulun yönünü belirleme, öğretmenleri destekleme ve iş birliğini geliştirme boyutlarına dikkat çekmektedir.

Sosyal Bilgiler dersinde okul yöneticisinin koordinasyon rolü, okul dışı öğrenme etkinliklerinde açık biçimde görülebilir. Örneğin öğrencilerin yerel bir müzeyi veya tarihî mekânı incelemelerini içeren etkinlik; ulaşım, izin, güvenlik, zamanlama, öğrenme materyalleri ve değerlendirme ölçütleri gibi birden fazla unsurun birlikte düzenlenmesini gerektirir. Bu süreçte okul yöneticisi, gerekli kurumsal koşulların oluşturulmasına ve sorumlulukların açıklığa kavuşturulmasına katkı sağlayabilir. Öğretmen ise etkinliğin öğrenme hedefleriyle uyumunu, kullanılacak yöntemleri ve öğrenci çalışmalarının nasıl değerlendirileceğini belirler. Etkili koordinasyon, öğretmenlerin mesleki uzmanlığını sınırlandırmak yerine bu uzmanlığın kullanılabileceği koşulları oluşturmalıdır. Böylece okul yönetimi, öğretim sürecini doğrudan kontrol eden bir yapı olmaktan çok öğrenmeyi destekleyen bir örgütsel işlev üstlenebilir.

Zümre öğretmenleri ve ortak karar alma

Okul temelli planlamanın sürdürülebilirliği, öğretmenlerin bireysel girişimlerinin ötesine geçerek ortak karar alma süreçlerine dayanmasına bağlıdır. Zümre öğretmenleri, öğrencilerin ihtiyaçlarını, öğretim programının amaçlarını ve okulun olanaklarını birlikte değerlendirerek planlama kararlarının tutarlılığını artırabilir. Kahramanoğlu ve arkadaşlarının (2016) okul temelli program geliştirme yaklaşımına ilişkin çalışması, bu yaklaşımın öğretmenlerin program geliştirme süreçlerindeki rolünü tartışmak açısından önemlidir. OECD'nin (2016) okul liderliği raporu da öğretmenler arası iş birliğini ve mesleki öğrenme topluluklarını

okulun öğretimsel gelişimiyle ilişkilendirmektedir. Sosyal Bilgiler dersinde ortak planlama şu çalışmaları kapsayabilir:

- Öğrencilerin öğrenme ihtiyaçlarının ve yerel çevrenin eğitimsel olanaklarının belirlenmesi.
- Öğretim programındaki öğrenme çıktılarıyla okul temelli etkinlikler arasında ilişki kurulması.
- Etkinliklerin amaç, süre, materyal ve sorumluluklarının belirlenmesi.
- Ortak değerlendirme ölçütlerinin geliştirilmesi.
- Uygulama sırasında karşılaşılan güçlüklerin ve edinilen deneyimlerin paylaşılması.

Örneğin bir okulda kültürel miras konulu bir çalışma yürütülecekse öğretmenler araştırılacak konuları, kullanılacak kaynakları, öğrenci ürünlerinin biçimini ve değerlendirme ölçütlerini ortak biçimde belirleyebilir. Bu yaklaşım, okul temelli planlamanın tek bir öğretmenin kişisel girişimine bağlı kalmasını önleyerek okul düzeyinde bir öğrenme ve iş birliği kültürünü destekleyebilir.

Kaynak, zaman ve iş birliği yönetimi

Okul temelli planlamanın uygulanabilirliği, belirlenen amaçlarla mevcut kaynaklar arasındaki uyuma bağlıdır. Kaynak yönetimi yalnızca bütçeyi değil; öğretmenlerin zamanını, okulun fiziksel olanaklarını, materyalleri, ulaşımı, öğrenci güvenliğini ve yerel kurumlarla kurulabilecek ilişkileri de kapsar. Okul temelli program geliştirmeye ilişkin araştırmalar, yerel ihtiyaçlara göre esneklik sağlanmasının önemli fırsatlar sunabileceğini; ancak öğretmenlerin yeterli destekten yoksun kalmaları, zaman ve iş yükü sorunları yaşamaları veya program geliştirme konusunda ortak bir bilgi temelinin bulunmaması hâlinde uygulamaların parçalı kalabileceğini göstermektedir. Bu sorunlar, okul temelli program

geliştirme üzerine yürütülen uluslararası tartışmalarda da ele alınmaktadır.

Sosyal Bilgiler dersi açısından yerel yönetimler, müzeler, kütüphaneler, tarihî mekânlar ve çevresel inceleme alanları eğitimsel kaynaklar olarak değerlendirilebilir. Ancak bu kaynaklardan yararlanmak için etkinliğin amacı açıkça belirlenmeli; izin, güvenlik ve zamanlama koşulları önceden incelenmelidir. Kaynak yönetiminde temel ilke, en kapsamlı veya en maliyetli etkinliği gerçekleştirmek değil, belirlenen öğrenme amacına uygun ve okulun koşullarında sürdürülebilir bir çalışma tasarlamaktır. Bu yaklaşım, okul temelli planlamanın farklı okul türlerinde ve farklı yerleşim koşullarında uygulanabilirliğini destekleyebilir.

İzleme, değerlendirme ve öğretimsel gelişim

Planlama sürecinin tamamlayıcı boyutu, gerçekleştirilen faaliyetlerin amaçlara ne ölçüde hizmet ettiğinin değerlendirilmesidir. Etkinliğin gerçekleştirilmiş olması tek başına başarılı olduğu anlamına gelmez. Öğrencilerin ne öğrendiği, hangi becerileri kullandığı, hangi güçlüklerle karşılaştığı ve uygulamanın sonraki çalışmalarda nasıl geliştirilebileceği de incelenmelidir.

Sosyal Bilgiler dersinde değerlendirme, öğrencilerin yalnızca ortaya çıkardıkları ürüne odaklanmamalıdır. Araştırma süreci, kaynak kullanımı, gözlem yapma, bilgileri yorumlama, görüşlerini gerekçelendirme ve iş birliği gibi boyutlar da değerlendirmeye dâhil edilebilir. Okul yönetimi açısından değerlendirme, öğretmenin pedagojik kararlarını yalnızca denetlemekten ibaret olmamalıdır. Planlanan etkinliklerin uygulanabilirliği, kaynakların yeterliliği, iş birliği süreçleri ve karşılaşılan örgütsel güçlükler de incelenebilir. Bu değerlendirmeler, sonraki planlama çalışmalarının iyileştirilmesine katkı sağlayabilir.

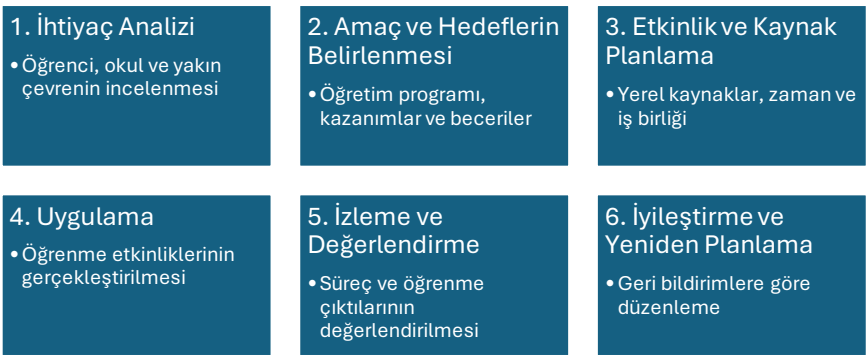
OECD'nin öğretimsel liderlik yaklaşımı, öğretimin planlanması, değerlendirilmesi ve geliştirilmesi arasındaki ilişkiyi

vurgulamaktadır. Bu bakımdan izleme ve değerlendirme, okul temelli planlamanın sonunda yapılan tek seferlik bir işlemden ziyade sürekli gelişimi destekleyen bir süreç olarak ele alınmalıdır.

Sosyal Bilgiler Eğitiminde Okul Temelli Planlama İçin Önerilen Çerçeve

Bu bölümde ele alınan kaynaklar doğrultusunda Sosyal Bilgiler dersi için altı aşamalı bir okul temelli planlama çerçevesi önerilmektedir. Çerçeve, ihtiyaçların belirlenmesi, amaçların oluşturulması, etkinliklerin planlanması, uygulama, değerlendirme ve iyileştirme süreçlerini bir araya getirmektedir.

Şekil 1 Sosyal Bilgiler Eğitiminde Okul Temelli Planlama Modeli



Kaynak: İlgili alanyazın ve resmî belgelerden hareketle bu çalışma kapsamında geliştirilmiştir.

İhtiyaç analizi

İhtiyaç analizi, okul temelli planlama sürecinin başlangıç aşamasıdır. Bu aşamada öğrencilerin öğrenme ihtiyaçları, okulun olanakları ve yakın çevrenin eğitimsel potansiyeli değerlendirilir. Sosyal Bilgiler dersi açısından ihtiyaç analizi, öğrencilerin yerel çevreye ilişkin bilgilerini, toplumsal konulara yönelik ilgilerini ve belirli öğrenme alanlarında desteklenme gereksinimlerini belirlemeyi içerebilir. Öğretmenler önceki öğrenci çalışmalarından, sınıf içi gözlemlerden ve mevcut eğitim belgelerinden yararlanabilir.

Yer temelli öğrenme alanyazını, yerel toplulukların, kültürel mirasın ve coğrafi çevrenin öğrenme sürecine dâhil edilmesinin önemini ortaya koymaktadır (Kılınç & Evans, 2013; Yemini et al., 2025). Bu nedenle ihtiyaç analizi sırasında okul çevresindeki tarihî mekânlar, kütüphaneler, doğal alanlar ve toplumsal kurumlar da eğitimsel kaynaklar açısından değerlendirilebilir.

Amaç ve hedeflerin belirlenmesi

İhtiyaçların belirlenmesinden sonra etkinliğin amacı ve beklenen öğrenme sonuçları açık biçimde tanımlanmalıdır. Amaçlar, öğretim programının öğrenme çıktılarıyla ilişkilendirilmeli ve öğrencilerin etkinlik sonunda ne yapabileceklerini ortaya koymalıdır. Örneğin kültürel miras çalışmasının amacı yalnızca öğrencilerin bir tarihî mekânı ziyaret etmesi olarak belirlenmemelidir. Öğrencilerin mekânı incelemeleri, güvenilir kaynaklardan bilgi toplamaları, kültürel mirasın korunmasının önemini açıklamaları ve bulgularını gerekçeli biçimde sunmaları hedeflenebilir. Bu yaklaşım, okul temelli planlamanın yalnızca etkinlik düzenleme süreci olarak değil, öğretim programındaki amaçların desteklenmesine yönelik bir planlama süreci olarak ele alınmasını sağlar.

Etkinlik ve kaynak planlaması

Bu aşamada belirlenen hedeflere ulaşmak için kullanılacak yöntemler, materyaller, süre, görev dağılımı ve uygulama koşulları planlanır. Etkinliğin okul içinde veya dışında yürütülmesi, kullanılacak kaynaklar ve öğrencilerin katılım biçimleri değerlendirilir. Sosyal Bilgiler dersinde yerel tarih araştırmaları, harita çalışmaları, çevre gözlemleri, kaynak incelemeleri, dijital sergiler ve sosyal sorumluluk projeleri bu kapsamda değerlendirilebilir. Ancak etkinliğin yöntemi, hedeflenen öğrenme çıktılarıyla uyumlu olmalıdır.

Okul temelli program geliştirme üzerine yapılan çalışmalar, okulun ihtiyaçlarına uygun etkinlikler geliştirilmesinin yanı sıra öğretmenlere yeterli zaman, bilgi ve kurumsal destek sağlanmasının önemini de vurgulamaktadır (Kahramanoğlu et al., 2016; Curriculum reform with a school-based approach, 2018).

Uygulama

Uygulama aşamasında öğretmen, öğrencilerin planlanan etkinliklere aktif katılımını destekler. Öğrenciler araştırma yapabilir, gözlem gerçekleştirebilir, kaynakları inceleyebilir, görüşlerini gerekçelendirebilir ve bireysel ya da grup çalışmalarıyla ürünler ortaya koyabilir. Okul yönetimi, planlanan uygulamanın yürütülmesi için gerekli kurumsal koşulları destekler ve gerektiğinde koordinasyon sağlar. Uygulama sırasında ortaya çıkan beklenmedik durumlar, hedeflerden vazgeçmeden planın yeniden düzenlenmesini gerektirebilir.

İzleme ve değerlendirme

Değerlendirme aşamasında hem öğrenci öğrenmeleri hem de planlama sürecinin işleyişi incelenir. Öğrenci ürünleri, araştırma raporları, gözlem kayıtları ve sunumlar öğrenme sürecine ilişkin bilgi sağlayabilir. Bunun yanında etkinliğin amaçlara uygun yürütülüp yürütülmediği, kullanılan kaynakların yeterliliği ve uygulama sırasında ortaya çıkan güçlükler değerlendirilmelidir. Öğretimsel liderlik yaklaşımı, bu tür değerlendirmelerin öğretimin iyileştirilmesiyle bağlantılı olması gerektiğini vurgular (OECD, 2016).

İyileştirme ve yeniden planlama

Son aşamada uygulama sırasında edinilen deneyimler, sonraki planlama çalışmalarının geliştirilmesinde kullanılır. Öğrencilerin zorlandığı konular, kaynaklara erişimde karşılaşılan sorunlar ve etkinliğin süresine ilişkin deneyimler yeni planlamaya

aktarılır. Örneğin öğrencilerin yerel tarih araştırması sırasında güvenilir kaynak bulmakta zorlandıkları görülürse sonraki uygulamada kütüphane kaynakları, resmî arşivler veya kaynak değerlendirme etkinlikleri planlamaya dâhil edilebilir. Böylece okul temelli planlama, bir kez hazırlanan ve değişmeden kalan bir belge olmaktan çıkarak sürekli gelişime açık bir sürece dönüşür.

Uygulama Örneği: Yakın Çevremizin Kültürel Mirasını Tanıyoruz

Önerilen çerçevenin somutlaştırılması amacıyla Sosyal Bilgiler dersi kapsamında uygulanabilecek örnek bir çalışma şu şekilde hazırlanabilir:

Etkinliğin amacı: Öğrencilerin yakın çevrelerindeki kültürel miras unsurlarını tanımaları, bu unsurlara ilişkin bilgi toplamaları ve korunmalarının önemini gerekçelendirmeleri.

İhtiyaç analizi: Öğrencilerin yerel kültürel mirasa ilişkin mevcut bilgileri sınıf içi etkinliklerle değerlendirilir.

Hedef belirleme: Öğrencilerin seçilen bir kültürel miras unsurunu araştırmaları, güvenilir kaynaklardan yararlanmaları ve bulgularını sunmaları hedeflenir.

Kaynak planlaması: Uygun mekânlar, resmî bilgi kaynakları, zaman, izinler ve güvenlik koşulları değerlendirilir.

Uygulama: Öğrenciler gözlem, kaynak incelemesi, çizim veya yazılı kayıt yoluyla bilgi toplar.

Değerlendirme: Öğrenci ürünleri; bilgi doğruluğu, kaynak kullanımı, açıklama niteliği ve kültürel mirasın korunmasına ilişkin öneriler bakımından incelenir.

İyileştirme: Uygulamada karşılaşılan güçlükler ve öğrencilerin ihtiyaçları sonraki planlamada dikkate alınır.

Bu örnekte öğretmen öğrenme sürecini tasarlayan ve yönlendiren temel aktör olarak öne çıkarken okul yöneticisi gerekli kurumsal koşulların oluşturulmasını destekler. Zümre öğretmenleri ortak hedefler ve değerlendirme ölçütleri üzerinde çalışabilir; yerel kurumlar ise uygun koşullarda bilgi ve kaynak desteği sağlayabilir. Etkinliğin sonunda hazırlanacak dijital sergi, okul panosu veya araştırma dosyası öğrencilerin öğrendiklerini paylaşmalarına olanak tanıyabilir. Bununla birlikte ürünün biçiminden daha önemli olan, öğrencilerin kaynakları nasıl kullandıkları, kültürel mirası nasıl yorumladıkları ve korumaya yönelik önerilerini nasıl gerekçelendirdikleridir.

Tartışma

Bu çalışmada okul temelli planlama, Sosyal Bilgiler eğitimi ile eğitim yönetimi ve planlama alanlarının kesişiminde ele alınmıştır. Alanyazın, okul düzeyinde karar alma ve planlama süreçlerinin eğitimsel amaçlarla bütünleştirilmesinin önemini ortaya koymaktadır. Bununla birlikte okul temelli yönetim ve program geliştirme yaklaşımlarının sonuçları, uygulama koşullarından ve bağlamdan bağımsız olarak değerlendirilemez (Wohlstetter & Odden, 1992; Carr-Hill et al., 2016). Bu bulgu, Sosyal Bilgiler dersinde okul temelli planlamanın yalnızca öğretmenlere etkinlik seçme esnekliği tanımakla sınırlı kalmaması gerektiğini düşündürmektedir. Planlama kararlarının öğrenme hedefleriyle ilişkilendirilmesi, öğretmenler arasında ortak anlayış geliştirilmesi ve gerekli kaynakların düzenlenmesi önemlidir. Kahramanoğlu ve arkadaşlarının (2016) okul temelli program geliştirme üzerine çalışması da yaklaşımın Türkiye bağlamında uygulanabilirliği değerlendirilirken öğretmenlerin rolü ve uygulama koşullarının dikkate alınması gerektiğini göstermektedir.

Sosyal Bilgiler eğitiminin yerel tarih, kültürel miras, vatandaşlık ve çevre gibi konularla ilişkisi, okul temelli planlama

açısından önemli fırsatlar sunmaktadır. Yer temelli eğitim üzerine yapılan çalışmalar, yerel toplulukların ve çevresel deneyimlerin öğrenme sürecine dâhil edilmesinin bu yaklaşımın temel özellikleri arasında olduğunu ortaya koymaktadır (Kılınç & Evans, 2013; Yemini et al., 2025). Ancak bu çalışmalar, her tür yerel etkinliğin veya her uygulama biçiminin aynı öğrenme sonuçlarını üreteceği anlamına gelmemektedir.

Eğitim yönetimi açısından okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik rolü, planlama sürecinin sürdürülebilirliği bakımından önemlidir. OECD'nin (2016) değerlendirmesi, öğretimsel liderliğin öğretimin planlanması, koordinasyonu, değerlendirilmesi ve geliştirilmesiyle ilişkili olduğunu göstermektedir. Bu bakımdan okul yöneticisinin görevi yalnızca etkinliklerin gerçekleştirilmesini takip etmek değil, öğretmenlerin ortak planlama yapabilmelerini ve eğitimsel amaçlara ulaşmak için gerekli koşulların oluşturulmasını desteklemektir. Bununla birlikte okul temelli planlamanın uygulanmasında zaman yetersizliği, öğretmen iş yükü, kaynakların sınırlılığı ve yerel kurumlarla iş birliği kurma güçlükleri ortaya çıkabilir. Okul temelli program geliştirme üzerine yapılan uluslararası çalışmalar, okul düzeyindeki esnekliğin ortak bilgi temeli, iş birliği ve kurumsal destek olmadan parçalı uygulamalara dönüşebileceğine dikkat çekmektedir.

Bu çalışmada önerilen altı aşamalı çerçeve, söz konusu ihtiyaçları planlama sürecinin farklı aşamalarıyla ilişkilendirmektedir. Çerçeve, ihtiyaç analizi ve amaç belirlemeden kaynak planlamasına, uygulamadan değerlendirme ve iyileştirmeye kadar uzanan bir yapı sunmaktadır. Ancak çerçevenin etkililiği ampirik olarak sınanmamıştır. Bu nedenle öneri, doğrulanmış bir model olarak değil, ilgili alanyazın ve resmî belgeler temelinde geliştirilmiş, ileride farklı okul koşullarında incelenebilecek kavramsal bir planlama çerçevesi olarak değerlendirilmelidir.

Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmada Sosyal Bilgiler eğitiminde okul temelli planlama, eğitim yönetimi ve planlama perspektifinden incelenmiş ve uygulamaya dönük altı aşamalı bir çerçeve önerilmiştir. İncelenen kaynaklar, okul temelli planlamanın öğretim programlarının okulun ve öğrencilerin ihtiyaçlarıyla ilişkilendirilmesine katkı sağlayabileceğini; ancak bu katkının planlama, kaynak yönetimi, öğretmen iş birliği ve değerlendirme süreçlerinin niteliğine bağlı olduğunu göstermektedir.

Sosyal Bilgiler dersinin tarih, coğrafya, kültür, vatandaşlık ve çevre gibi alanlarla ilişkisi, okul temelli planlama için çeşitli fırsatlar sunmaktadır. Yerel tarih araştırmaları, kültürel miras çalışmaları, çevre gözlemleri ve vatandaşlık temalı projeler, öğretim programındaki öğrenme amaçlarının öğrencilerin yaşamlarıyla ilişkilendirilmesine yardımcı olabilir. Bununla birlikte etkinliklerin yalnızca gerçekleştirilmesi yeterli değildir; öğrenme hedeflerinin belirlenmesi, kaynakların düzenlenmesi ve sonuçların değerlendirilmesi gerekir. Eğitim yönetimi açısından okul yöneticilerinin öğretmenler arası iş birliğini desteklemesi, zaman ve kaynakların düzenlenmesini kolaylaştırması ve gerekli kurumsal koşulları oluşturması önemlidir. Öğretmenlerin ise etkinlikleri öğrenme çıktılarıyla ilişkilendirmeleri, öğrencilerin aktif katılımını desteklemeleri ve öğrenme sürecini değerlendirmeleri beklenmektedir.

Bu doğrultuda aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir:

1. Okul yöneticilerine: Sosyal Bilgiler dersine yönelik okul temelli planlama çalışmalarında öğretmenlerin ortak karar alma, kaynaklara erişme ve uygulamaları değerlendirme süreçleri desteklenmelidir.

2. Sosyal Bilgiler öğretmenlerine: Yerel tarih, kültürel miras, çevre ve vatandaşlık konularında geliştirilen etkinliklerin öğretim

programındaki öğrenme çıktılarıyla ilişkisi açık biçimde kurulmalıdır.

3. Zümre öğretmenlerine: Planlama kararları yalnızca etkinlik adlarını içermemeli; amaçları, sorumlulukları, süreyi, kaynakları ve değerlendirme ölçütlerini de kapsamalıdır.

4. Okul yönetimi ve öğretmenlere: Yerel kurumlarla iş birliği geliştirilirken eğitimsel amaçlar, öğrenci güvenliği, gerekli izinler ve kaynakların kullanılabilirliği birlikte değerlendirilmelidir.

5. Araştırmacılara: Önerilen çerçevenin farklı okul türlerinde ve yerleşim koşullarında uygulanabilirliği incelenmeli; okul temelli planlamanın öğretmen deneyimleri ve öğrenci öğrenmeleriyle ilişkisi ampirik araştırmalarla değerlendirilmelidir.

Sonuç olarak okul temelli planlama, Sosyal Bilgiler dersinin gerçek yaşamla ilişkilendirilmesini destekleyebilecek bir yaklaşım olmanın yanında, eğitim yönetiminin öğretim sürecine katkı sunduğu bir uygulama alanıdır. Planlama kararlarının öğrencilerin ihtiyaçlarına, öğretim programının amaçlarına ve okulun olanaklarına dayandırılması; uygulamaların izlenmesi ve edinilen deneyimlerin sonraki çalışmalara aktarılması, bu yaklaşımın eğitimsel değerini artırabilecek temel unsurlardır.

Kaynakça

Andriyan, A., & Yoenanto, N. H. (2022). Optimalisasi penerapan dan pengelolaan manajemen berbasis sekolah: Literatur review. *Jurnal Akuntabilitas Manajemen Pendidikan*, 10(1). https://doi.org/10.21831/jamp.v10i1.45011

Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal,* 9(2), 27–40. https://doi.org/10.3316/QRJ0902027

Carr-Hill, R., Rolleston, C., Schendel, R., & Waddington, H. (2016). The effects of school-based decision-making on educational outcomes in low- and middle-income contexts: A systematic review. *Campbell Systematic Reviews,* 12(1), 1–169. https://doi.org/10.4073/csr.2016.9

Hallinger, P. (2003). Leading educational change: Reflections on the practice of instructional and transformational leadership. *Cambridge Journal of Education,* 33(3), 329–352. https://doi.org/10.1080/0305764032000122005

Kahramanoğlu, R., Bay, E., Vural, Ö. F., & Aşk, Z. (2016). Okul temelli program geliştirme yaklaşımına ilişkin öğretmen görüşleri (Türkiye'de uygulanabilirlik üzerine bir inceleme). *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(34).

Kılınç, E., & Evans, R. T. (2013). Sosyal bilgiler alanında yer temelli eğitimin tarihi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi,* (14).

Millî Eğitim Bakanlığı. (2024). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli öğretim programları ortak metni. https://mufredat.meb.gov.tr/

Millî Eğitim Bakanlığı. (t.y.). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli: Öğretim programları. https://mufredat.meb.gov.tr/Programlar.aspx

OECD. (2016). School leadership for learning: Insights from TALIS 2013. *OECD Publishing*. https://doi.org/10.1787/9789264258341-en

Salvetri, S., & Haryanto, J. (2026). Place-based learning in social studies education: A systematic review of implementation, outcomes, and enabling conditions. *Journal of Educational and Learning Studies,* 9(1).

UNESCO. (2024). Global education monitoring report 2024/5: Leadership in education—Lead for learning. UNESCO. https://www.unesco.org/reports/gem-report/en/2024

Üztemur, S., & Dere, İ. (2022). 'I was not aware that I did not know': Developing a sense of place with place-based education. *Innovation: The European Journal of Social Science Research,* 36(3). https://doi.org/10.1080/13511610.2022.2092457

Wohlstetter, P., & Odden, A. (1992). Rethinking school-based management policy and research. *Educational Administration Quarterly*, 28(4). https://doi.org/10.1177/0013161X92028004005

Yemini, M., Engel, L., & Ben Simona, A. (2025). Place-based education—A systematic review of literature. *Educational Review,* 77(2), 640–660. https://doi.org/10.1080/00131911.2023.2177260

BİLİMSEL ARAŞTIRMA SÜRECİNDE ÇOCUK VE ETİK
BÖLÜM 3

Feride SANÇMIŞ[1]
Mehmet ŞAHİN[2]

Giriş

İnsan yaşamı boyunca farklı gelişim dönemleri içinde biyolojik ve çevresel etmenlerin etkileşimiyle gelişimini sürdürür. Her gelişim döneminin kendine özgü gereksinimleri, özellikleri ve sorumlulukları vardır. Erken çocukluk dönemi, gelişim hızı, Çocukluğun erken yılları gelişim hızı, öğrenme durumu ve çevre etkilerine duyarlı olma yönünden önemli bir dönemdir. Çocukluk süreci, tüm gelişim alanlarında ortak ve benzer özellikler gösteren gelişimsel bir aşamadır. Yaşamın ilk yılları fiziksel ve bilişsel yönden gelişim hızı bakımından en biçimlendirici ve kalıcı dönemi yansıtır. Bu dönem yetişkinlik dönemi için hazırlık niteliği taşır. Ancak çocuklar bir yandan yetişkinliğe hazırlanırken diğer yandan toplum içinde bağımsız bir birey olmaya çalışır. Çocukların sağlıklı ve mutlu bir birey olmaya hazırlanması için öncelikle çocuk olma zamanına ihtiyaçları vardır. Çocukları sağlıklı ve mutlu birey olarak yetiştirebilmek için öncelikle onların özgüvenlerinin ve becerilerinin, geliştirilmesi, bağımsızlık duygusunun desteklenmesi, başarılı ve olumlu deneyimler kazanacakları ortam ve imkanların sunulması gerekir. Bunun için, çocukların yaş ve gelişim düzeylerine uygun hak ve sorumlulukları toplum içinde yaşayarak

[1] Doktora Öğrencisi, İstanbul Aydın Üniversitesi, Okulöncesi Eğitim Bölümü
Orcid: 0000-0002-5222-1222
2 Prof. Dr. Hakkari Üniversitesi, Eğitim Fakültesi,Temel Eğitim Bölümü,
Orcid: 0000-0002-0416-7399

öğrenmeleri sağlanmalıdır. Ayrıca toplumdaki tüm birey ve kurumların çocuk haklarını bilmesi ve buna uygun eylemlerde bulunulması büyük önem taşımaktadır (Dinç, 2015).

Ebeveynlerin çocuk sahibi olma hak ve sorumlulukları vardır. Ebeveyn sorumlulukları çocukları ihmal ve istismar etmeden onlar için uygun ortamı sağlamayı ve gereksinimlerini karşılamayı içerir. Dünyanın neresinde olursa olsun, her çocuğun ilk temel ihtiyacı sağlık kurallarına uygun iyi bir bakım, düzenli beslenme, sevgi ve şefkat dolu yetişkinlerden oluşan bir aile ortamıdır (Oktay, 1999). Aile, çocuğun gelişiminde ilk ve önemli bir çevredir (Berk, 2013). Çocukların saygı, tanınma, katılımcılık gibi özellikleri sosyal etkileşim ortamında ortaya çıkar. Çocuklar, topluma uyum sağlamayı, sağlıklı ilişkiler kurmayı, toplumsal değerleri, kuralları, rolleri ve standartları sosyal gelişim sürecinde öğrenirler. Çocuklar, saygıyı, hak ve adalet duygusunu, yardımlaşmayı, işbirliği gibi sosyal işlevleri ilk olarak aile ortamında öğrenirler. Çocuğun aile üyeleri arasındaki ilişki biçimi, diğer bireylerle, nesnelerle ve yaşama olan ilişkisinin temelini oluşturur. Aile, aynı zamanda çocuğa aidiyat duygusunun gelişmesini ve toplum içinde sosyalleşmesini sağlar. Aile içi ilişkilerde sevgi, saygı, hoşgörü, adalet vb. duyguları yaşayan çocuklarda demokrasi anlayışı daha çok gelişir (Büyükkaragöz ve Kesici, 1998). Ailede ve okulda çocuklara kendi haklarını öğrenme ve kullanma fırsatı verildiğinde, onları ilgilendiren konularda kararlara ve eylemlere katılma hakkı tanındığında, kendi davranışlarını denetleme bilinci kazandırıldığında demokrasi eğitiminin amaçları da gerçekleştirilmiş olur (Başaran, 2005).

Çocukların gelişiminde ve eğitiminde ebeveynler birinci derecede sorumlu ve en etkili kişilerdir. Çocuğun bağımsız davranışlar göstermesini teşvik etmek, onu bir birey olarak görmek ve eşit haklar tanımak, duygu ve düşüncelerini açıkça ifade etmesine fırsat vermek, dengeli sevgi ve hoşgörü göstermek normal bir gelişim süreci için en uygun ebeveyn davranışlarıdır (Kulaksızoğlu, 2003). Aile demokratik tutum ve davranışların öğrenilmesi ve uygulanması gereken ilk ortamdır. Katılma, tartışma, açıklık, adalet, hoşgörü, tarafsızlık, öz disiplin gibi demokratik

değerler gerçek yaşam koşullarında öğrenilir. Bu ortamda anne ve baba davranışlarının demokratik ya da otokratik olması çocukların davranışlarını önemli ölçüde etkilemektedir (Doğan, 2004). Çocuğun davranışlarını sürekli denetlemeye ve yönetmeye yönelik baskıcı tutum, çocuğun özgüveni düşük, herşeye boyun eğen, pasif ve başkası tarafından yönetilen birey olmasına neden olabilir. Çocuğu aşaırı koruyucu ortamdan uzak tutarak kendini gerçekleştirmesine izin verecek ortamda yetiştirilmelidir. Demokratik bir okul ve aile ortamının temel özelliklerinden biri de etkin katılımdır. Bu nedenle kendilerini ilgilendiren konularda karar sürecinde yer alması, farklı durumlarda tercih ve görüşlerinin belirlenmesi, değişik etkinliklerde katılım sağlayarak görev ve sorumluluk kazandırılması gerekir (Yeşil, 2002).

Çocuğun gelişim özelliklerine uygun olarak kendine ve çevresine zarar vermeyecek şekilde özgürlük tanımak ve sorumluluk vermek özdenetimin kazanmalarını sağlar. Ilk çocukluk döneminden itibaren öz denetim becerisi kazandırılmayan çocukların, sonraki yıllarda özgür olma, sınırlarını koruma, hak ve sorumluluk duygusu taşıma gibi konularda farklı sorunlar yaşayabilir (Oktay ve Polat Unutkan, 2003). Çocuğa sorumluluk duygusunun kazandırılmasında seçme hakkının tanınması önemli bir adımdır. Ancak seçme hakkı sınırlı bir sorumluluğu ifade eder. Çocukların hangi sorumlulukları alabileceğine karar vermek için onları iyi tanımak ve sınırlarını bilmek gerekir. Onlara bu sınırların ötesinde ya da taşıyamayacağı sorumluluklar verilmemelidir (Altınköprü, 2000). Sorumluluk duygusu erken dönemlerden başlayarak çocuğun yaşına ve gelişim düzeyine uygun olarak görevler vermekle başlar. Bu ortamda çocuk, kendi kendine yetmeyi ve kendini yönetmeyi öğrenir (Yavuzer, 2006). Çocuklarda sorumluluğun kazanılması özgürlük kavramıyla birlikte ele alınmalıdır. Sorumlu olmak, sözünde durmayı, önemsemeyi, güvenmeyi, dikkatli olmayı ve duyarlı olmayı gerektirir. Çocuğun yaşı büyüdükçe hakları ile birlikte sorumlulukları da artırılmalıdır. Çünkü çocuklar düzeyine uygun olan ve doğru seçilmiş sorumluluklardan hoşlanırlar. Çocuklardan gelişim özellikleriyle örtüşmeyen sorumluluk beklemek ya da hiç bir sorumluluk sorumluluklar beklemek te yanlıştır (Aydın, 2008).

Çocuklar yaşam içinde hem akranlarıyla hem de yetişkinlerle etkileşime girerek, aynı zamanda oyun oynayarak toplumsal birey olmaya başlarlar. Çocuklar bu yolla kurallara uymayı, paylaşmayı, işbirliği yapmayı, sorumluluk almayı ve küçük bir vatandaş olmayı öğrenirler. Ayrıca çevresiyle etkileşime girerek kendi hakkını korumayı, başkalarının haklarına saygı duymayı, kendini savunmayı ve uzlaşmayı da öğrenirler (Başal, 2007). Yetişkinin kendisine saygı duyduğu ortamda çocuk hem kendine hem de başkalarına saygı duyar. Çocuğun kendisini tanımasına ve hatalarını görüp düzeltmesine hoşgörülü ve duyarlı olan bir aile ve okul ortamı, çocuktaki benlik algısını da olumlu etkiler (Oktay, 1999). Çocuklar ortak özelliklere sahip olmakla birlikte gelişim özellikleri, bireysel farklılıkları, yaşadıkları çevre ve kültür nedeniyle birbirinden farklı bilgi, beceri, davranış ve anlayışa sahip olurlar. Bu nedenle çocukları belli kalıplara sokmadan onları tanımaya çalışmak, eğilimlerini gözlemlemek ve onların yeteneklerini keşfetmek için uygun ortam sağlanmalıdır. Çocuklar kendi haklarını korumayı ve başkalarının haklarına saygı göstermeyi duyarlı ve güvenli bir ortamda yaşayarak öğrenirler. Çocuğun gereksinimlerinin karşılanması, ilgi, istek ve gelişim özelliklerine uygun ortamların oluşturulması ilk olarak ailenin görevi olmakla birlikte ilerleyen yıllarda bu sorumluluk okulöncesi eğitim kurumlarının görevi haline gelir. Çocuklar okulöncesi eğitim ortamında diğer çocuklar ve yetişkinlerle birlikte işbirliği yapma, kurallara uyma, duygu ve düşüncelerini ifade etme, kendi haklarını koruma ve başkasının haklarına saygı duyma konularında eğitsel yaşantılar kazanırlar. Bu nedenle çocukların evde ve okulda haklarına ilişkin aldığı mesajların ve uygulamaların birbiriyle örtüşmesi gerekir (Dinç, 2015).

Çocuk ve Çocukluk Kavramı

Çocuk Hakları Sözleşmesi ve İnsan Hakları Evrensel Bildirisinde çocuklara çeşitli haklar verilmiştir. Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Sözleşmesi'nde 18 yaşın altındakiler çocuk olarak tanımlanmıştır (ÇHS, 1989) Türk Medeni Kanunu'nun 28. maddesine göre "Çocuk hak ehliyetini, ana rahmine düştüğü andan başlayarak elde eder" (TMK, 2001). Çocukluk döneminin süresi

konusunda bazı ülkeler arasında farklılıklar görülmekle birlikte, ülkemizde dahil birçok ülkede 18 yaşına kadar olan dönem çocukluk dönemi olarak tanımlanmaktadır. Çocuk kavramı genellikle bir insanın doğumundan ergenlik döneminin başlangıcına kadar olan süreyi ifade eder. Ancak bu tanım, kültürel, sosyal ve yasal farklılıklara göre değişebilir. Genellikle çocuklar, fiziksel, duygusal ve zihinsel olarak gelişmekte olan bireyler olarak kabul edilirler. Yasal olarak, birçok ülkede çocukluk, genellikle 18 yaşına kadar devam eder. Bu süre boyunca, çocuklar eğitim, sağlık, korunma ve gelişimlerini destekleyen birçok hakka sahiptirler. En genel tanımıyla çocuk; henüz bedensel, ruhsal ve sosyal yönden olgunluğa ulaşmamış birey olarak ifade edilebilir (Erkut, Balcı ve Yıldız, 2017).

Geçmişten günümüze çocuk, insanın kendi soyunu devam ettirmenin bir yolu olarak gördüğü bir simge olarak algılanmaktadır. Dolayısıyla çocuk, insanlığın var olmasıyla birlikte varlığı bilinen bir kavramken, çocukluk 17.yüzyıl ve sonrasında inşa edilmiş toplumsal bir yaratı olarak farkındalığı kazandırılan bir kavram olmuştur. Çocuk ve çocukluk kavramının bilinmesi, çocuğun ayrı bir gelişim dönemi olduğunun kabül edilmesini, onların kendine özgü özelliklerin olduğunun farkına varılmasını sağlar. Sosyal bir varlık olarak tanımlanan çocuk ve çocukluk kavramın tarihi süreç içinde yaşanmış olay ve olguların etkisiyle oluşturulduğu bilinmektedir (Özcan, 2017). Bu nedenle çocukluk kavramının literatürde farklı tanımları mevcuttur. Çocukluk kavramı, farklı toplumlarda, tarihi dönemlerde hatta aynı toplumun farklı kesimlerinde çeşitli anlamlar taşıdığı görülmektedir. Bu nedenle çocukluk kavramı toplumsal bir kavram olup diğer toplumsal kavramlar gibi norm ve değerlerden etkilendiği görülmektedir (Tan, 1989; Akt. Sağlam ve Aral, 2016).

Çocuklar, tarihi süreç içerisinde toplumların öncelik verdiği önemli bir varlık olmuştur. Çocuk kavramına verilen anlam ve çocuğun değeri, toplumların sosyal ve kültürel yapısına, yönetim yaklaşımlarına ve eğitim düzeylerine göre şekillenir. Çocuk kavramı, kültürler ve hatta bilim dalları arasında farklı tanımlara sahip olabilir. Çocuk kavramı, cinsiyete, tarihsel sürece, toplumun yapısına göre değişiklik gösterdiği gibi çocukluk döneminin yaş

sınırları da tarih boyunca değişkenlik göstermiştir. Modern dünyada ise çocuk artık bir birey olarak kabul görmeye başlamıştır. Çocuğun toplum içinde aktif bir vatandaş olabilmesi, sosyal rollerini kazanabilmesi, bilgi edinmesi ve kendini ifade edebilmesi onların sosyal yaşama katılma oranına bağlı olarak değişmektedir. Çocukların katılım hakkı kendilerini ilgilendiren konularda karar alma ve uygulama sürecine dahil edilmesidir. Çocuklar kendilerini ilgilendiren günlük yaşama dair duygu ve düşüncelerini ifade edebilecekleri ortama sahip olmaları gerekir (Şahin ve Polat, 2012). Günümüzde değişimin hızlı yaşandığı bir dönemde, çocuk ve çocukluk kavramları, çocukları algılama biçimi, onlara yüklenen sorumluluk ve beklentiler konusunda da değişiklikler oluşturmaktadır. Birleşmiş Milletler Çocuklara Yardım Fonu'nun (UNICEF) raporuna göre, çocuk, yaşla ve olgunlaşmayla gelişen ihtiyaçlara sahip bir birey olarak tanımlanır. Biyolojik olarak ergenlik döneminden önceki birey olarak kabul edilen çocuk, bu dönemde aileye bağımlı olduğu için özgür birey olarak değerlendirilmez (Kuyumcu, 2014). Çocuk Hakları Sözleşmesi'nin 12. Maddesinde görüşlerini oluşturma yeteneğine sahip çocuğun kendini ilgilendiren her konuda görüşlerini serbestçe ifade etme hakkı ve çocuğu etkileyen bir kovuşturmada çocuğun doğrudan veya temsilcisi aracılığı ile dinlenilmesi hakkından söz edilmektedir.

Çocuk gelişmekte olan, masum, duyarlı, bağımlı bir bireydir. Aynı zamanda meraklı, aktif, öğrenmeye açık ve umut dolu bir varlıktır. Bu dönemi oynayarak ve öğrenerek geçiren bir çocuğun hem kendisi mutlu olur hem de toplumun mutluluğuna katkı sağlar. Bu nedenle, toplumsal barış ve refah isteyen ülkelerin çocukların sağlıklına ve mutluluğuna önem vermek zorundadırlar. Çocuğun korunması, onun "bir insan" olarak sevgi ve şefkate ihtiyaç duymasının yanında, toplumun da bir parçası olma fikri yatmaktadır. Çocuklara kötü davranılması, ihmal ve istismarın yaşanması bir toplumun kültürel olarak geri kaldığının bir göstergesidir. Buna karşın, çocuklara değer veren, onlara sağlıklı gelişme imkanları sunan toplumların kültürel olarak gelişmiş olduğu söylenebilir. Çağdaş uygarlığın ve toplumun önemli bir öğesi olan çocuğun bedensel, zihinsel, duygusal, sosyal ve ahlâkî

gelişimine yönelik eğitsel önlemlerin alınması gerekir. Ancak bu önlemlerin alınması ve yaşama geçirilmesi çocuğun aile ve toplum içindeki yerini düzenleyen hukuk kurallarına da bağlıdır. Çünkü, çocukların gereksinimlerini karşılamak, temel haklarından yoksun bırakmamak, bağımlı ve güçsüz bir varlık olması nedeniyle başta ana ve baba olmak üzere tüm yetişkinlerin baskısından korumak içini hukuk kurallarına ihtiyaç duyulmaktadır. Bu kuralların çocuğun onuru, saygınlığı ve özgürlüklerine uygun olması hem çocuğa hem de topluma önemli katkılar sağlar (Akyüz, 2021).

Tarihi Süreç İçerisinde Çocuk

Çocuk ve çocukluk kavramına ilişkin ilk görüşler Thomas Hobbes, John Locke ve Jean-Jacques Rousseau gibi düşünrlere dayanmaktadır. Hobes çocukların başlangıçta şeytan olduğuna ve kontrol altına alınıp eğitilmeleri gerektiğine inanmıştır. Çocuk merkezli eğitim yaklaşımının ilk savunucusu olan Locke ve Rousseau'nun görüşleri ise Hobes'in tam tersidir. Locke'a göre; çocuklar ne iyi ne de şeytandır boş bir levha gibi doğarlar, eğitim ve çevre aracılığıyla şekil alırlar. Rousseau'ya göre ise, eğitim bir eksiltme sürecidir ve yetişkindeki kusurların nedeni hatalı eğitimden kaynaklanmaktadır. Çocuklar iyi ve masum olarak doğarlar ve gelişimlerini sağlayabilmeleri için doğal bir çevrede büyümeleri gerekir. 20. yüzyıl çocuk modelinin esin kaynağı olarak görülen Rousseau, "çocuklara yönelik izlenmesi gereken en doğru yol çocukları biçimsel olarak eğitmekten çok, onların keşfederek öğrenmelerine imkan tanımaktır" şeklinde ifade etmiştir (Tamkan, 2022).

Çocuklara karşı gösterilen ilgi ve ayrılan zaman toplumdan topluma farklılık göstermiştir. İlkel toplumlara bakıldığında, çocuk, ekonomik açıdan fayda sağlayan bir varlık olarak görülmüş, zayıf ve güçsüz çocuklar toplumun dışına itilmiştir. Farklı kültürlerde kız çocukları erkekler kadar iş gücü sağlayamadığı için katledilmiştir (Karadoğan, 2019). Orta Çağ döneminde ise; çocuklar "eksik yetişkinler" olarak görülmüşlerdir. Tıbbi koşulların yetersizliği ve kötü yaşam koşullarının varlığı nedeniyle bu dönem çocuk ölümlerinin çok yaşandığı bir dönem olmuştur (Tamkan, 2022). Orta Çağ'da çocuklar toplumun bir üyesi olarak değer görmüş ancak çocukluk hakkında yeterli bilgiye sahip olunmaması

nedeniyle onların doğalarına aykırı davranışlar yaşanmıştır (Özcan, 2017). Çocuklar 8-9 yaşlarında çalıştırılmış, 13-14 yaşlarında da askere gitmiştir. Aristo'ya göre çocukluk, insan yaşamındaki en felaket zaman dilimidir ve yaşamın en tehlikeli, zor, hastalıklı ve kazaların çok olduğu bir geçiş dönemi olarak tanımlamıştır. Ona göre çocuk, hareketlerini denetleyemez, hiçbir şekilde düşünemez bu nedenle de erdem kavramından uzak bir varlıktır. Yunan filozofu Augustin'e göre de çocukluk, günahkârlıktan ibarettir. Bu düşünce yapıları yüzyıllar boyunca Avrupa toplumları üzerinde etkisini sürdürecek bir anlayışın da başlangıcı olmuştur.

Orta çağ sonrasında dünyadaki yaşanan politik, ekonomik, dinsel ve sosyal değişimler çocukluk kavramının anlamında da değişikliğe yol açmıştır. Bilimsel gelişmeler, ulus devlet anlayışının yaygınlaşması, sanayi ve teknoloji alanındaki ilerlemeler, kentleşmenin artması, kapitalizm anlayışının benimsenmesi gibi nedenler önceki dönemlerden farklı bir çocukluk kavramının oluşmasına ortam yaratmıştır. 16. yüzyıldan itibaren batı toplumlarında çocukluk kavramında önemli bir değişim yaşanmıştır. Bu dönemin etkisiyle çocuklar yetişkinlerden farklı görülmeye başlanmıştır. Çocuklar; sevimli, tatlı, eğlenceli, komik görülmeye başlanmış, onlar için özel giysiler, kitaplar ve oyuncaklar, tatlılar geliştirilmiştir. Rönesans döneminde çocuklar çalışmayı bıraktıktan sonra okumaya başlamıştır. Eğitim, yaşa bağlı olmadan yaşam boyu devam eden bir etkinlik olarak görülmüştür. Bu gelişmenin sonucunda her yaştaki insan birlikte öğrenmeye başlamıştır. 20. yüzyıla gelindiğinde çocukluğun altın çağı başlamış, bilimsel bulgular, teknik yenilikler ve artan refah seviyesi çocukların yaşamında önemli değişimler yaratmıştır. Bilim ve tıptaki gelişmeler çocukların sağlıklı büyümelerini, hastalıklardan korunmalarını sağlamış ve bunun sonucunda ölümler azaldıkça çocuğun değeri de artmıştır (Kor, 2013).

Batı toplumlarında çocuk tarihi incelendiğinde özellikle ortaçağ döneminde çocukluk ayrı bir gelişim dönemi olarak görülmemiş, çocuklar yetişkinlerin giysilerini, yiyeceklerini, oyunlarını paylaşmış, yedi sekiz yaşlarında çalışmaya başlamıştır. Buna karşılık, 16. yüzyıldan itibaren çocukluğun masumluğu kabul edilmiş, onların koruma ihtiyacı olduğu benimsenmiş ve okullarda

sınıflar oluşturulmuştur. Eski Türk devletlerinde ise çocuk her zaman önemli olarak görülmüş ve çocuklar aileleri tarafından toplumun törelerine uygun bir şekilde özenle yetiştirilip korunmuştur. Çocuksuz aileler toplum tarafından hoş karşılanmamış, bu nedenle çocuğu olmayan aileler öksüz çocukları evlat olarak alıp bakmışlardır. Çocuğu emanet olarak gören İslam hukukunda anne ve babası olmayan çocukların korunmasına önem verilmiştir. Tariki süreç içinde göçebe yaşamı sürdüren Türk kültüründe de yetişkin çocuk kavramına yer verilmiştir. Çocuklara yetişkin sorumlulukları yüklenerek yetişkin davranışları beklenmiştir. Doğa şartlarına dayanıklı olmak, silah, spor, binicilik, avcılık, hayvancılık konularında beceriler kazanamak gibi sorumluluklar verilmiştir. Çocuklar kendini kanıtlayan bir kahramanlık gösterdikten sonra isim alabilmiştir. Tanzimat döneminden sonra çocuk yayınları artış olmuş ve çocuk öne çıkmaya başlamıştır. Avrupa ile ilişkilerin gelişmesi ile birlikte giyim ve oyuncak gibi birçok alanda çocuklar için özel ürünler ortaya çıkmıştır. Açıklamalardan da anlaşılacağı gibi çocuk ve çocukluk tarihi bir süreç ve olgudur. Geçmişten günümüze kadar birçok değişime uğramış ve zamanla çocuk toplumda daha değerli bir varlık olmuştur. Buna bağlı olarak çocukluk döneminin özellikleri, ihtiyaçları, sorunları, topluma, kültüre, geleneklere göre farklı şekillerde değişim ve gelişim göstermiştir (Tamkan, 2022).

Etik Kavramı

Etik kavramı Türkçe'ye Fransızcadan geçmiştir. Fransızca éthique "ahlak, ahlaki" bir anlam taşımaktadır. Fransızca kökenli etik kavramı eski Yunanca ethikós "ahlaka ilişkin" anlamına gelmektedir. Bu sözcük Eski Yunanca éthos "örf, adap, ahlak, töre" sözcüğünden türetilmiştir (Wall, 2010). Etik konusundaki araştırma ve yayınların dünyada 18. yüzyılda görüldüğü, ülkemizde ise yaklaşık 20-30 yıldır çalışılan bir kavram olduğu görülmektedir. Etik kavramı, toplumların gelenekleri, kültürleri ve yasaları ile doğrudan ilişkili olduğu için toplumdan topluma farklılık göstermektedir. Bu nedenle bir toplumda etik veya etik dışı olarak algılanan fiiller, diğer toplumda tam tersi ya da farklı bir şekilde algılanmaktadır. Bilimsel araştırmalarda etik kavramının farklı şekillerde tanımlandığı görülmektedir. Etik, bir insanın

davranışları sırasında kullandığı ahlaki ilkeler bütünü ya da insanın doğru ile yanlışı ayırt ederken kullandığı kişisel kriterler olarak tanımlanabilir (Saban ve Atalay, 2005). Etik, insanların davranışlarını ve birbirleriyle olan ilişkilerini düzenlemek amacıyla oluşturulmuş eylem kuralları, normlar silsilesi ve değer sistemi olarak ifade edilmektedir (Cevizci, 2017, Akt: Taşkın ve Demir, 2022). TDK etiği "çeşitli meslek kolları arasında tarafların uyması veya kaçınması gereken davranışlar bütünü" olarak tanımlamaktadır.

İnsanın düşünmeyi sistematik hale dönüştürdüğü tarihten itibaren tartışılan konuların başında gelen etik gelmektedir. Etik insan davranışlarının temelini oluşturmuş ve toplumların varoluş biçimlerine önemli katkılar sunmuştur. Bu nedenle toplumun şekillenmesine yön veren bir diğer kavram olan ahlak ile birlikte çoğu zaman ele alınmıştır. Etik kelimesi ahlakla çok karıştırılan hatta aynı anlamda kullanılan bir kavramdır. Ahlak, insanların yaşamını yönlendiren kurallar bütünü olarak tanımlanmaktadır (din, örf, adet). Ahlak, bireyin içsel değerlerinden kaynaklanan, doğru ile yanlış arasındaki farkı belirleyen ve bu değerler doğrultusunda davranma yeteneğidir. Ahlak, bireyin karakteri ve vicdanıyla ilişkilidir ve kişisel bir düzlemde değerlendirilir. Ahlak, genellikle toplumun genel kabul gören normlarına dayanmaz, daha çok bireysel değerler ve vicdanla alakalıdır. Etik ise bir toplumun veya grupların kabul ettiği değerler ve normlar doğrultusunda doğru ile yanlışı, iyi ile kötüyü belirleme sürecidir. Günlük anlamda etik; "Kişinin davranışlarına temel olan ahlak ilkelerinin tümü" olarak ifade edilmiştir (Akbaş, 2014). Etik, genellikle felsefi bir bakış açısıyla incelenir ve insan davranışlarının doğruluğunu ve uygunluğunu değerlendirir. Etik, aynı zamanda bir meslek veya alandaki belirli davranış kurallarını da kapsar. Felsefenin bir alt dalı olan ahlak felsefesi (etik), ahlakı derinlemesine inceler ve analiz eder. Genel anlamda etik, insan tutum ve davranışlarının iyi-kötü, doğru-yanlış olarak değerlendirir. İnsanın, neyi neden yaptığıyla ilgilenir ve toplumun sahip olduğu değerlerden, kültüründen, inançlarından etkilenir (Tamkan, 2022). Bu nedenle etik, ahlaki davranış, eylem ve yargıları içeren bir konu olarak felsefe ve bilimin önemli bir parçası ve sistematik bir çalışma alanıdır. Etik

tartışmalarının temel konusu, insanın eylemlerini ahlaki bakımdan değerli ya da değersiz kılanın ne olduğudur. Eylemi ahlaki anlamda değerli yapan, iyiyi ortaya koyması, iyiyi yaratmasıdır (Akarsu, 1965).

Etik, beklenen ya da istenen bir yaşamın araştırılması ve anlaşılmasıdır. Daha kapsamlı bir bakışla bütün etkinlik ve amaçların doğru yere konulması, neyin yapılacağı ya da yapılamayacağının, neyin isteneceği ya da istenemeyeceğinin, neye sahip olunacağı ya da olunamayacağının bilinmesi ve uygulanmasıdır. Etik değerler, tüm diğer değerlerden öncelikli sayılır. Çünkü etik değerler tehlikeye düşerse, tüm değerler risk altına girebilir. Etik değerler, haklar ve ödevler yönünden ele alınırlar. Haklar, başkalarına karşı yapılması gereken istekleri ifade eder. Bu istekler kendi değerlerimizle kesişir ve ödevlerimizi belirler. Ödevler ise yükümlülükler ve yasaklardan oluşur. Yükümlülükler, tercihe bakılmaksızın yapmak zorunda olunan şeyleri gösterir. Yasaklar ise amacın niteliğine bakılmaksızın, yapılması gereken şeyleri gösterir. Değerler ihtiyaç ve istekler ile yakından ilişkilidir. İnsanlar ihtiyaçlarını ya da önemli amaçlarını karşılayan şeylere değer yüklerler. Ancak insan çıkarlarının değer olarak görülmesi büyük tehlikeleri ortaya çıkarır. İnsan ilişkilerinin önemli göstergelerinden biri de kurallardır. Kurallar bireyin kendisi ve çevresine dair düşünme biçimlerinin tanımlar. Bu anlamda kurallar bireyin eylemlerinde iyi-kötü, doğru-yanlış gibi değerlendirmesini sağlar. Kuralları ilişkisel kurallar, yapılandırıcı kurallar, koruyucu kurallar, kişisel kurallar ve görgü kuralları olarak sayılabilir (Aydın, 2013).

Etik kavramı günlük yaşam içerisinde hayatımızın her alanında karşımıza çıksa da günümüzde daha çok iş hayatı içerisindeki davranış biçimlerini irdeleyen, düzenleyen bir disiplin olarak görülmektedir. İnsanların toplumsal düzeni ve refahı sağlamak amacıyla benimsedikleri ve yaşam boyunca bir takım değişikliklere uğramasına rağmen korudukları etik değerleri; dürüstlük, doğruluk, sözünde durmak, sadakat, adalet, başkalarına yardım etmek, başkalarına saygı göstermek, sorumluluklarını yerine getirmek gibi başlıca temel etik kurallar olarak karşımıza

çıkmaktadır. Doğru ile yanlışın standartlarıyla ilgili olan etik; hak, yükümlülük, adalet, toplum yararı gibi erdemler bağlamında insanların yapmaları gereken şeyleri söylemektedir (Graham vd., 2013). Ayrıca belirli bir meslek alanına yönelik etik kuralları kapsayan meslek etiği ve işletmeleri/kurumları kapsayan örgütsel etik ve yöneticilerin karar verme sürecinde, herkes için iyi olan sonuçları doğuracak etkinliklerin yapılmasını sağlayan yönetsel etik kavramlarıda kullanılmaktadır (Aydın, 2012).

Çocukluk dönemi kavramının farkına varılmasıyla birlikte sosyal yapı içerisinde, çocukların kendi haklarının olduğu ve toplumun önemli bireyleri olarak algılandığı çocuk dostu toplumlar yaratılmaya başlanmıştır. Çocuk dostu toplumlar yaratılırken iyi niyetli adımlar atılmasına karşın çocukların görüşleri ve istekleri çoğunlukla göz ardı edilmektedir. Çocuk dostu toplumlar yaratılmaya çalışılırken, çocukların dahil edildiği araştırma çalışmalarının niceliği artmaktadır. Bu durum beraberinde çocuklarla yapılan çalışmalarda ettik kavramını gündeme getirmiştir. Etik, insan davranışlarını ahlakilik kuralları içinde araştıran ahlak bilimi anlamına gelmektedir (Uzun, 2007). Çocuklar hem düşünsel hem de davranış yönünden erişkinlerden tamamen farklı kişilerdir. Bu nedenle beklenmedik tepkilerle karşılaşmak olası bir durumdur. Genellikle çocuklar üzerinde, ailelerin önemli bir etkisi vardır. Aile davranışları ile tutumları çocukları yakından ilgilendirir. Bununla birlikte ilk yedi yaş grubundaki çocuklar ailelerine daha bağımlı iken, puberte çağına girmiş adölesan (ergen) çocukların davranışları farklı olabilir ve onlar özgürce kendileri karar vermek isteyebilirler. Dolayısıyla etik kurallar yaşa bağlı değişkenlik gösterebilir. Diğer yandan etik kuralların oluşmasında toplumsal yaklaşım ve sosyal çevreleri de belirleyicidir. Tüm bu farklılıklar çocukluk çağında bazı etik sorunlarla karşılaşmamızda tetikleyici olur. Özellikle çocuğun ikna edilmesi sırasında yapılacak işlemin onun anlayabileceği dilde, basitçe ve metaforlaştırarak anlatılması gerekir, ayrıca yapılacak işlem sonucunda kendisinin büyük bir zarar görmeyeceği anlatılmalıdır. Her durumda çocuğun öncelikli olduğu ve onların hakları hatırlanmalı, buna göre harekete geçilmelidir. Çocuklar üzerinde yapılacak olan araştırmalarda, zarar vermeyecek ve

kontrollü uygulamalar yapılmalı ve çalışma öncesinde gerekli yerlerden mutlaka onay alınmalıdır (Çeltik, Bekar ve Müslümanoğlu, 2021).

Wall (2010) yaptığı çalışmada çocukluğa dair tarihi ve felsefi yaklaşımları incelemekte ve bu çalışmasında üç farklı yaklaşımdan söz etmektedir. İlk olarak "tepeden alta" yaklaşım gelmektedir. Bu yaklaşıma göre insanın doğası gereği insanın kendini yönetmesi zor ve bazı eylemleri akıl dışıdır. Dolayısıyla çocukluktan itibaren yüksek ahlaki kuralların öğretilmesine ihtiyaç vardır. Bu nedenle çocuğa yüksek ahlak kurallarının içerdiği disiplin eğitiminin uygulanması gerekir. Bu bakış açısına göre çocuk pasif bir konumdadır ve toplumlar kendi varlıkları için çocukları manipüle ederek istedikleri toplumsal ve ahlaki normlara göre şekillendirebilmektedir. İkinci yaklaşım "alttan tepeye" yaklaşımıdır. Bu yaklaşıma göre çocuğun doğası zafiyet içermez, saflık, sadelik içerir ve doğayla uyum içindedir. Çocuklar iyiliğin göstergesidir, takdir edilmeli ve özenle yetişmelerine imkân verilmeli ve korunmalıdır. Böylece çocukların kendi doğalarında var olan özü dışa vurmaları ve toplumları kurtarabilecek potansiyellerini koruyabilmeleri sağlanmış olur. Üçüncü yaklaşımda ise insan doğasına bakışta ön yargı yoktur. Çocuğun yüksek ahlak eğitimine ihtiyaç duymadığı gibi saf ve temiz olmadığı da kabul edilmektedir. Dolayısıyla bu yaklaşım çocuktaki hem iyilik hem de kötülük yapabilme kapasitesinin varlığını kabul eder. Çocukluk dönemi yetişkinlikten ayrı değerlendirilmesi gereken, kendine özgü nitelikleriyle ayrı ve benzersiz bir dönemdir. Diğer iki yaklaşımda insanın doğası ya sorunun kendisi ya da çözümü iken; gelişimsel bakış açısında insanın doğası etik açıdan karmaşıktır ve ilişkileri yüceltecek ya da bozacak potansiyele sahiptir (Erdiller Yatmaz, Erdemir ve Erbil, 2018). Çocuklar toplumun, ailenin devamını sağlayacak bireyler olarak görüldükleri için, onlarda var olan karmaşık doğanın kontrol altına alınması ya da istenilen yönde yetiştirilmesi gerekliliği üzerine durulmuştur.

İnsan yaşamın her evresinde çeşitli kararlar alır ve bu kararlarda belirli ölçütlere ve ilkelerle uygun davranır. Güzel-çirkin değerlendirmesi estetiğin; doğru-yanlış değerlendirmesi bilimin; iyi-kötü değerlendirmesi ise ahlakın konusunda girmektedir. Genel

ahlaki yargılar; somut, toplumun kültürel değerleri ve gelenekleriyle bağlantılı, yazılı olmayan ama bireyleri etkileyen standartlardır. Etik ise, soyut, evrensel ideale ulaşmaya çalışır ve yazılı kurallar içerir (Tamkan, 2022). Tarihi süreç içerisinde ahlaki yargılar ve etik kurallar sürekli bir değişim gösterir. Etik davranışların belirlenmesine adalet, insan hakları, yararcılık ve bireysellik etkili olur. Bu nedenle etik, ahlaki davranış, eylem ve yargıları ilgilendiren bir konu olarak felsefe ve bilimin önemli bir konusu ve sistematik çalışma alanı olmuştur. Kant'a göre etik; bir zihniyet felsefesidir. Çünkü zihniyet eylemlerimizin ilkelerini oluşturur. Bu nedenle "neyi, nasıl yapmalıyım?'' sorularını inceleyen bir disiplindir. Kültür, bireysel özellikler, cinsiyet, yaş, din, meslek ve mesleki faaliyetler bireylerin etik karar verme süreçlerini etkilemektedir (Uzun ve Elma, 2012). Etik, bir davranışı yapmadan önce yol gösteren ve davranışı sınırlandıran kurallar olarak tanımlanabilir. Etiğin yaptırım gücü kişinin vicdanıdır. Kişi, vicdanının sesini dinleyerek bireysel ve toplumsal ilişkilerinde dengeyi kurabilir. Etik ile ilgili tüm tanımların ortak noktası etiğin, insan eylemlerinin, toplumca onaylanması için neyin doğru neyin yanlış olduğunu değerlendirmek için kullanılan ilkeler, kurallar ya da standartlar bütünüdür (Tosunoğlu, 2017).

Eğitim ve Araştırma Etiği

Eğitim ile etik arasında yakın bir ilişki bulunmaktadır. Eğitimin planlanması ve uygulanması sürecinde eğitimcilerin neyi, kime, nasıl öğretecekleri, nasıl bir değerlendirme yapacakları gibi sorular, etik sorunları doğurmaktadır. Bu süreçler eğitimcilerin meslekleriyle ilgili davranışlarında, etik değerlendirme yapmaları gerekli kılmaktadır. Etik ilkeler; toplumun bütün üyelerine saygılı olmayı, farklı kültürlere ve düşüncelere hoşgörülü olmayı, kişilerin eşitliğini ve kaynakların adil olarak dağıtılmasını içermektedir (Aydın, 2013). Etik, eğitimin hedeflerini, bu hedeflere ulaşmak için uygulanan etkinlikleri, kullanılan yöntem ve teknikleri, öğretmenlerin tutum ve davranışlarını inceleyerek sürece katkı sağlamaya çalışmaktadır. Öğretmenin neyi, ne zaman, nerede ve ne amaçla kullanacağı etik açısından önem taşımaktadır. Çünkü kısa vadede öğrencilerin, uzun vadede de toplumun eğitimi ve gelişimi söz konusudur (Ilgaz ve Bilgili, 2006).

Okul öncesi eğitim, çocukların kişilik temellerinin atıldığı, yaratıcı yönlerinin ortaya çıkarıldığı, öz güvenin kazanıldığı ve gelecek yaşama hazırlandığı bir dönemdir. Okullarda çok sayıda olay ve durum aynı anda ve hızlı bir şekilde gerçekleşmektedir. Öğretmen tüm bunları aynı anda yönetmeye çalışır. Gün içerisinde, önceden hazırlanma fırsatı bulamadığı, plan dışı birçok durumla karşılaşır ve ve ani kararlar almak zorunda kalır (Duran, 2014). Öğrencilerin bir çoğu kendi hakkında karar veremeyen, henüz bir yetişkin olmayan çocuklardan oluşur. Bu çocukların olduğu bir ortamda öğretmeninin etik sorumlulukları daha da artmaktadır. Öğretmenler sadece öğrencilerine model olmayıp, aynı zamanda doğrudan ya da dolaylı olarak velilerine de model olur ve onlara da yeni değerler kazandırır (Uzun ve Elma, 2012). Türkiye'de öğretmenler için henüz etik kodlar oluşturulmadığı için eğitim sürecinde etik sorunlar yaşanmaktadır. Uluslararası alanda öğretmenler için hazırlanmış olan etik kurallar birbirine benzerlik göstermektedir. Okul öncesi eğitim süreci için uygun olanlar mesleğe, kişiliğe ve topluma saygı, profesyonellik, sorumluluk ve doğruluk, sağlıklı ve güvenli bir ortamın sağlanması şeklinde sıralanabilir (Tamkan, 2022).

Araştırma etiği, Ekonomik ve Sosyal Araştırma Konseyine göre araştırma başlangıcından sonuçların yayımlanması, verilerin korunması ve denetiminin sağlanmasıdır. Araştırma etiğinin temel ilkeleri gereği araştırmanın kalitesini korumak ve bütünlüğünü sağlamak için iyi bir şekilde planlanması gerekir. Araştırmaya katılan kişilerin araştırma hakkında önceden bilgilendirilmesi (araştırmanın yapılma amacını, kullanılan araçları ve olası riskleri vb.) gerekir. Araştırma konusuna bağlı olarak toplanan verilerin gizliliğine ve anonimliğine saygı duyulması ve görüşmeye katılan kişilerin zorlanmadan görüşmeye gönüllü bir şekilde katılması sağlanmalıdır. Araştırmacının araştırma konusuna ön yargıyla yaklaşmaması ve tarafsız bir şekilde çalışmayı yapması önemlidir. Araştırmada, araştırmacı ve katılımcı onay formunun olması da etik kurallar açısından önemlidir (Bal, 2013). Bu nedenle görüşmeye dayalı bir araştırmada araştırmacı etik ilkelere uyacağına ilişkin açıklamayı çalışmaya başlamadan önce görüşmeciye sözlü veya yazılı olarak belirtmelidir. Görüşmeye katılan kişilerin gerçek

kimliği etik olarak gizli tutulmalı ve rumuz isimlerle verilerin altında verilmelidir. Araştırmacı elde ettiği verileri hem çalışma süresinde hem de çalışma bitiminde güvenli bir şekilde korumaldır. Araştırmacı, araştırmada elde edilen verileri kendi çıkarları için değiştirmemeli ve verileri tarafsız bir şekilde analiz etmelidir (Yalçın, 2022).

Araştırma süreci araştırmacı ve katılımcı için yoğun geçen bir süreçtir. İnsanı konu alan her araştırmada etik kaygılar ortaya çıkar. Nitel araştırmaların esnek araştırma deseni nedeniyle nicel araştırmalara kıyasla hem araştırmacı hem de katılımcı için pek çok risk barındırır. Nitel araştırmaların yarattığı etik zorlukların nicel araştırmalardan daha fazla olduğu yaygın bir görüştür. Nicel araştırmalar genellikle daha resmi görüşme alanları gerektirirken nitel araştırma katılımcı ve araştırmacı arasında daha derin bir ilişki gerektirir. Yüz yüze görüşmeler, gözlemler ya da katılımcının yaşamına dâhil olma araştırma etiği açısından gerilim yaratmaktadır. Araştırmacı bir yandan etik ihlallerden kaçınırken diğer yandan araştırmanın desenine ve yöntemine çok fazla müdahale etmesi, yanlış yorumlanabilecek, faydalı ve geçerli olmayan veriye ulaşılmasına yol açabilir. Ayrıca araştırmanın bilimsel bütünlüğünü korumak da araştırmacının etik sorumluluğu kapsamına girmektedir (Künüroğlu, 2020).

Araştırma süreci planlanırken ortaya çıkabilecek etik sorunlar üzerine düşünmek ve olası sorunlar için önceden önlem almak gerekir. Yakın tarihe kadar insanlar üzerinde yapılan bilimsel çalışmalarda katılımcıları olası zararlardan koruyacak etik çalışma kuralları tıp alanı ile sınırlı kalmıştır. Bu alanda ilk olarak 1949'da Nurnberg İlkeleri 1964'de Helsinki Bildirgesi ve 1969'da Amerika'da Belmont Raporu hazırlanmıştır. Zaman içerisinde ihtiyaçların her geçen gün artması, çeşitlenmesi ve yeni ihtiyaçların oluşması nedeniyle ilkeler güncellenmiş ve yenileri eklenmiştir. Günümüzde kültürlerarası çalışmalarda başvurulması gereken etik ilkeleri tanımlayan en kapsamlı düzenleme, Tapp raporudur (Tapp vd., 1974). Tapp raporu sorumlulukları üç ana alanda toplar. Bu alanlar araştırmacının çalışılan gruba olan sorumluluğu, çalışılan bağlamda işbirliği içinde olan meslektaşlara olan sorumluluğu ve bilimsel standardı korumak amacıyla bilim dünyasına olan

sorumluluktan oluşur. Rapor bazı bilim insanlarınca eleştirilse de günümüzde kültürlerarası psikologlar için etik çerçeveyi belirleyen en gelişmiş başvuru kaynağıdır (Birman, 2005).

Nitel araştırmalarda verinin büyük bir bölümü gözlem veya görüşme yoluyla toplanır. Katılımcıların sayılarla ifade edildiği nicel çalışmaların aksine, nitel araştırmalarda katılımcılar araştırmaya katılmayı kabul ettikleri anda isimlerinin açıklanma riskini oluşmaktadır. Araştırmacı katılımcıyı yakından tanıma çabası, bazı ilginç yaşam öyküleri araştırmacının kişisel olarak merakını uyandırabilir ve detaylar konusunda amacı aşan sorular sormaya yönlendirebilir. Bu durumlarda araştırmacı merakını giderici değil araştırma amacına yönelik soru sormaya dikkat etmelidir. Ayrılık, ölüm, şiddet gibi acı deneyimler içeren konuların ilk önce katılımcılar tarafından açılmasına izin vermelidir. Görüşme sırasında katılımcı tarafından hissedilen yoğun acı ve duygunun dışa vurumu, yine araştırmacı tarafından çok dikkatli ve hassas bir şekilde yönetilmelidir. Örneğin çocuğu ile ayrılık anını anlatan bir annenin güçlü bir duygusal boşalma yaşaması olasıdır. Bu tür durumlarda görüşmeye bir süre ara verilebilir.

Dikkat edilmesi gereken diğer bir konu ise katılımcının araştırmacıdan özel yardım istediği durumlardır. Bu yardım çocukların eğitimi, bir okula sınavsız alınıp alınamayacağı bilgisi ve yasal diğer haklarla ilgili sorunlar olabilir. Böyle durumlarda bilgi araştırmacılar tarafından araştırılıp bildirilebilir. Etik sorumluluklardan biri kültürlerarası farklılıklardan kaynaklanan etik farklılıkları ortadan kaldırmaktır. Belli kültürel inanç ve davranışların bir toplumda ya da kültürde etik kabul edilirken diğerinde kabul edilmeyebilir. Dikkat edilmesi gereken bir başka konu ise kadınların karar verme sürecindeki konumudur. Bazı kültürlerde kadınların bağımsız karar veremediği, onların yerine eşlerinin karar verdiği bilinmektedir (Künüroğlu, 2020).

Etik ihlalleri ile suç arasında yakın ilişki bulunmaktadır. Suç olgusu tarihin ilk dönemlerinden günümüze insanların ilgisini çekmiş ve özellikle Antik Yunanda inceleme konusu olmuştur. Platon suçun, tutkular, hazlar ve bilgisizlikten oluşan bir ruh hastalığı olduğunu söylemiş, Aristoteles ise suçun nedenlerini

fakirlik, devrim ve sosyal koşullarda aramayı önermiştir (Aslan ve Duğan, 2016). Günümüzde suç davranışı çağdaş kriminolojide yasal, siyasal, sosyolojik ve psikolojik bakış açılarına göre tanımlanır. Suç genel olarak, ceza yasalarında yapılması ya da yapılmaması gerekn davranışlar olarak tanımlanır. Bir başka tanıma göre suç, yasanın cezalandırdığı hareket veya topluma zarar verdiği ya da tehlikeli olduğu yasa koyucu tarafından kabul edilen ve açık olarak tanımlanan eylem ve hareketlerdir (Çopur vd., 2015). Suç çocuklar açısından biraz daha farklıdır. Bunun nedeni çocuklar tarafından işlenen suçların ve suç işleme nedenlerinin yetişkinlerden farklı olmasıdır. Bu nedenle çocuklar açısından yasal olarak suç ve suçluyu tanımlamak güçleşmektedir. Yasalar çerçevesinde suç ve suçlunun tanımı net olarak yapılmış ancak çocuk için psikolojik, biyolojik, pedagojik ve sosyolojik açıdan aynı durum söz konusu değildir (Bayındır vd., 2007). Çocuk suçluluğu bazı kaynaklarda çocuğun sosyal uyumsuzluğunun bir göstergesi veya çocuktaki sapmış davranışların yasal müdahale gerektirecek duruma dönüşmesi olarak tanımlanmaktadır (Aslan ve Duğan, 2016).

İnsanları konu alan araştırmalarda etik sorunların çözümünde kişiye saygı, yararlılık ve adalet ilkesi temel ilkelerdir. Bu ilkelerle birlikte araştırmacıların, araştırmaya katılanlara karşı etik ve yasal sorumluluklarını yerine getirmesine katkı sağlayacak dürüstlük ve bütünlük ilkeleri de önemlidir. Araştırmacı araştırmanın herhangi bir aşamasında katılanın fiziksel ya da psikolojik zarar görmeye başladığı hissettiği andan itibaren araştırmayı sonlandırması gerekir. Araştırmaya katılacak gönüllülerinin seçiminde, araştırmaya ekonomik ve siyasal destek destek bulmak ve daha kolay seçim yapmak için bazı sınıfların ya da grupların (yoksullar, ırksal ve etnik azınlıklar, tutuklular, ölmek üzere olanlar gibi) tercih edilmesi hakkaniyet duygususnui ortadan kaldırabilir. Gönüllülerin mahremiyet haklarının da adalet ilkesi kapsamında ele alınması gerekir. Katılımcının isminin saklanmasında ve onlarla ilgili bilgi ve bulguların kullanılmasında mahremiyetlerine saygı gösterilmesi gerekir. Bunun için verilerin güvenliğinin sağlanmasına özen gösterilmelidir. Bu etik zorunluluk, bireyin mahremiyetine saygı gösterilmeyi bekleme ve

isteme hakkına dayanmaktadır. Araştırmalarda bireyin haklarına riayet etmek için araştırmanın bilimsel bir temel üzerine kurgulanması, bilimsel yöntemin belirlenmiş olması ve araştırma sürecinin etik ilkelere uygun tasarlanmış ve yürütülmüş olması önem taşımaktadır. Ayrıca katılımcıların seçiminde dürüst olunması ve dez avantajlı grupların bütünlüğünün korunmasına özen gösterilmelidir (Ersoy, 2015).

Bilim insanında bulunması gereken temel özelliklerden biri sorgulama becerisidir. Sorgulama, diğer unusurlarla birlikte yeni ve özgün bilgilerin gelişmesine yol açar. Bilim insanında bulunması gereken özellikler arasında bilme arzusu ve merak, gerçekleri sezme ve algılama gücü ve yaratıcılıktır. Bu özellikler bazı bilim insanlarında yeterince bulunmayabilir. Ancak, bilimde şüpheyi göz ardı etmemek hem yeni bilgilere açılımı sağlar hem de başkaları tarafından yapılmış araştırmalardaki yanlışlıkları, ihmalleri ve etik dışı davranışları görmeyi sağlar (TÜBA, 2002). Bilimde etik dışı ya da kusurlu davranış dürüstçe çalışırken yapılabilen yanlışlar ile disiplinsiz çalışma sonucu ortaya çıkan yanlışlardan başka, doğrudan ve istemli olarak yalan söyleme ve aldatma, hatta kasıtlı yanıltma eylemidir. Bilimde etik dışı davranış için aldatmaca ya da dolandırıcılık terimleri de kullanılır. Bilimde etik dışı davranışlar Türkiye Bilimler Akademisinin (TÜBA) 14 Aralık 2001 tarihli "Bilim Etiği" çalışmasında da konu olmuştur. Bilimde etik dışı davranışlar yinelenen yayınlar, sahtecilik, saptırma ve aldatmaca, uydurmacılık ve aşırmacılık olarak sıralanmıştır. Bilim etiğinde temel ilkeler ise gerçeğe uygunluk, bilimsel araştırmaların zarar vermemesi, sorumluluk ve haklar, yazarlar, kaynak gösterme ve alıntılar, bilim insanı ve akademik etkinliklerde etik olarak sıralanmıştır (Bayram, 2015).

Bilimsel Araştırma Sürecinde Çocuk ve Etik

Bilimsel araştırmalar, insana ve doğaya ilişkin bilgilerin ortaya çıkarılma çabası sürecindeki, etkinlikleri ve uygulamaları içerir. Bu süreci yürüten araştırmacı, araştırma sonucunda elde ettiği bilgileri sadece kendisi için yorumlayıp kullanamaz, elde ettiği bilginin çevre ve topluma yansımasını irdeleme ve sonuçları konusunda gerekli uyarıları yapma sorumluluğunu taşımalıdır.

Dolayısıyla, araştırmacının araştırma sürecinde veri toplama, analiz etme, karşılaştırma, kıyaslama gibi aşamalarda hakkaniyetli bir araştırma yapabilmek açısından etik kuralları uygulaması gerekiyor. Araştırma sürecinde elde edilen verilerin özgün ve güvenilir olması, yararlanılan kaynakların ve yardım alınan kişilerin belirtilmesi, bir ürün ortaya konması bilimsel araştırma etiği açısından hem bir gereklilik hem de ahlaki bir sorumluluktur (Uğurlu, 2020). Büyüköztürk vd.,'ne (2016) göre bilimsel araştırma yapanların, verileri dikkatli ve düzenli kaydederek, açık, anlaşılır, dürüst ve özgür düşünceyle eğitimci ve akademisyen olmanın sorumluluğunu taşımalıdır. Ayrıca topluma karşı görev ve sorumluluklarını yerine getirerek, iyi niyet ve saygı çerçevesinde, yasal süreçlere uygun olarak süreci yönetmelidir.

Bilimsel araştırma sürecinde etik ilkeleru uyulması önemli olmakla birlikte bazı istenmeyen nedenlerle etik dışı davranışlar yaşanmaktadır. Bunu önlemenin en etkili yolu önceden olası etik dışı davranışların oluşmasını önleyici çözümler üretebilmektir. Etik dışı davranışların ortaya çıkması nedeni bireysel faktörlerden olabileceği gibi sosyal ve kültürel fatörler ile ekonomik nedenlerden oluşabilir. Bu konuda farklı toplumlarda farklı nedenlerle etik dışı davranışlar olduğu bilinmekte ve nedenler konusunda benzer açıklamalar yapılmaktadır. İnsana ve doğaya ilişkin araştırma sürecinde aldatma ve sahtekârlık gibi akla gelmeyecek kavramlar öncelikle dikkat edilmesi gereken hususlardır. Tüm bunlara rağmen insanlar birçok konuda olduğu gibi, bilimsel konularda da çeşitli nedenlerle etik dışı davranışlara yönelebilmektedir (Bülbül, 2004). İngiliz Matematikçi Charles Babbage'nin 1830 yılında "Bilimsel araştırmalarda sahtekârlık" isimli çalışmasında gündeme getirdiği etik kavramı bu tarihten itibaren bilimsel anlamda yürütülen çalışmalarda değer kavramı olarak üzerinde yoğunlaşılmıştır. Bu kapsamda bilim etiği gerçeği ulaşmak için çabalayan bilim insanlarının her koşulda dürüst hareket etmeleri ve yanıltıcı olmamaları için uymaları gereken kurallar olarak tanımlanabilir (Kök, 2001, Akt. Şahin ve Dostoğlu, 2014).

TÜBA'nın (2002) hazırlamış olduğu raporda bilimsel çalışmalarda etik dışı davranışların nedenlerini dört başlık altında toplanmıştır. Birinci neden eğitim eksikliği olarak tanımlanabilir. Bireylere akademik yaşamlarının başlangıcında bilimsel araştırma eğitimi ve disiplininin verilememesi etik dışı davranışların yaşanmasına sebep olabilir. İkinci neden bireysel özelliklerden kaynaklanabilir. Bireylerin çalıştığı alanda bir an önce yükselme, unvan kazanma arzuları ve hırsları nedeniyle uydurma ve aşırma yapmaları etik dışı davranmalarına neden olabilmektedir. Bu davranışların özellikle bilim kültürü ve araştırma etiği anlayışının yeterince gelişmediği toplumlarda daha çok yaşandığı söz konusu raporda belirtilmektedir. Üçüncü neden ise, bilimde nicelik konusunun nitelikten daha önemli görülmesi sayılabilir.

Çok sayıda yayın yoluyla bilimsel saygınlığını artırma düşüncesi, son yıllarda yayın sayısının akademik yükseltmelerde ölçüt olarak alınması, aynı araştırmanın dilimlenerek farklı yerlerde yayınlanması vb. davranışlar bilimsel etik dışı davranışların artmasına neden olmaktadır. Bir başka neden ise burs, proje veya sanayi desteği gibi avantajları yitirme korkusuyla yapılan etik dışı davranışları kapsamaktadır (Uçak ve Birinci, 2008). Bilimsel araştırma süreci içerisine girmiş araştırmacı, bilimsel düşüncenin gerekliliklerinden biri olan etik kurallara uygun olarak hareket etmek zorundadır. Bedensel, ruhsal ve sosyal yönlerden henüz olgunluğa ulaşmamış bireyler olarak tanımlanan çocukların her türlü istismara açık olduğu düşünülürse, çocuklarla çalışma yürüten araştırmacının bilimsel etiğin yanı sıra çocuk hak ve hukuku konularında da gerekli ihtimamı göstermesi elzemdir.

Teknolojinin hızlı geliştiği günümüzde çocukların reklamlara olan ilgisinin oldukça fazla olduğu ve günlük yaşamın vazgeçilmezi haline gelen görsel araçlarla (fotoğraf, çizgi-film, film hazırlama vb.) daha çok zaman geçirdikleri görülmektedir. Araştırma etiği ve çocuk haklarını kapsamında çocukların mahremiyeti ve gizliliği kesinlikle korunmalıdır. Çocukların kimlikleri veya kişisel bilgileri açıklanmamalı ve veriler anonimleştirilmelidir. Belirli risk altındaki veya hassas gruplara erişim sağlamak için ek etik onaylar ve özel koruma önlemleri

gerekebilir. Engelli çocukların dahil edildiği çalışmalar, geçmişte çocuk merkezli olmamaları, çocuk haklarına dayalı olmamaları, katılımı destekleyici içeriğinin olmaması gibi nedenlerle eleştirilmiştir çocukların seslerini duyurabilmelerine ana akım araştırmalarda pek yer verilmemektedir (Cuskelly, 2005; Akt. Taşkın & Demir, 2022). Çalışmanın tasarımı ve yürütülmesi adil olmalıdır. Çocukların etnik kökeni, cinsiyeti, sosyo-ekonomik durumu gibi faktörlere dayalı ayrımcılık yapılmamalıdır.

Günümüzde insanlar ve hayvanlar üzerinde yapılacak araştırmalarda etik kurullardan izin alınması ve denetlenmesi zorunludur. Ülkemizde ilk Etik Kurul 1988 yılında Hacettepe Üniversitesi Tıp Fakültesi'nde kurulmuş, 1993 yılında Sağlık Bakanlığı tarafından çıkarılan İlaç Araştırmaları Yönetmeliği ile her araştırma kuruluşunda yerel etik kurullar kurulması zorunlu hale gelmiştir. Etik kurulu, canlılar üzerinde yapılacak her türlü araştırmanın sürecini ve belgelerini inceleyerek çalışmaya izin vermekte, çalışmanın gidişini izlemekte ve sonuç raporlarını incelemektedir. Bu kurulların temel amaçları içerisinde deneklerin haklarının korunması, zarar görmemelerinin sağlanması, yapılacak araştırma hakkında bilgi edinilmesi, zarar görenlerin tedavisi ve zararların karşılanması gibi koşullarını sağlamak yer almaktadır. Son yıllarda akademik dergilerin bir çoğunda yayın için etik kurul onayının aranması önemli bir gelişme olarak kabul edilebilir. Bunun sonucu olarak etik kuruldan gerekli onay belgesini almayan ya da bu belgeyi ilgili yayın kuruluna sunmayan araştırmacıların insan veya hayvan üzerinde yapılmış çalışmaların yayınlanma imkanı kalmamıştır (Ruacan, 2005).

Etik kurul onayı alınması çocuklarla araştırma yapma sürecinin başlangıç noktasını oluşturmaktadır. Üniversitelerde yapılan araştırmalarda istenilen etik kurul evrakları arasında ebeveyn onam formu yer almakta ancak çocuk onam formları yer almamaktadır. Bu durum, araştırmacıların kişisel takdirlerine bırakılmaktadır (Bulut, 2022). Bu nedenle araştırma sürecinde çocukların haklarını ihlal etmemek ve onlara zarar vermemek için olası sorunların önceden öngörülmesi ve gerekli önlemlerin alınması gerekir. Ayrıca araştırma öncesinde ebeveynden veya

yasal vasilerden alınan açık onam formuyla birlikte, çocukların da çalışmanın amacı, süreci ve olası riskleri hakkında bilgilendirilmesi ve katılım için rızasının alınması önemlidir. Bilgilendirme, çocuğun anlayabileceği şekilde basitleştirilmiş bir dille, yaşının özellikleri dikkate alınarak, isterse çalışmaya katılmayabileceği veya herhangi bir aşamada çalışmayı bırakabileceği anlatılmalıdır.

Diğer yandan, önce ebeveynlerinden bilgilendirilmiş onam alınan çocukların çalışmaya katılma konusunda baskı hissedebileceği ve bu sebeple çocuktan alınan rıza sonrasında ebeveynden bilgilendirilmiş onam alınması gerektiği savunulmaktadır (Abramovitch, Freedman, Thoden ve Nikolich, Akt. Çakmak, 2018). Çocuğun çalışmaya katılma konusunda olumlu yanıt vermesi durumunda, ebeveynin onam vermemesinin daha önemli bir sorun oluşturabileceği unutulmamalıdır. Roberts (2000), çocuk araştırmalarında etik konusunda belli bir seviyeye gelindiği fakat çocukların birey olarak kabul edilmeleri ve onlara saygı duyulması için yeni düzenlemelere ihtiyaç duyulduğu ve bunun ancak çocukları dinleyerek sağlanabileceğini vurgulamıştır.

Bilimsel araştırma ve yayın güven verici olmalıdır. Bilim insanı hem bilim dünyasının hem de toplumun saygı ve güvenini kazanmak zorundadır. Bu güvenin kazanılması ve korunması için dürüstlük önemli bir yer tutmaktadır. Bilimsel dürüstlüğün temelinde güven yatar ve bilim insanları güven ve dürüstlüğe dayalı değerleri korumak zorundadır. Araştırma grubunda yer alan tüm üyelerin etik dışı davranışlardan kaçınması gerekir. Bir yandan akademik değerlerin bir yandan da bireyin onurunun korunması gerekir (Ertekin vd., 2002). Bilimsel araştırma ve yayın etiği birlikte ele alınıp değerlendirilmelidir. Özellikle bilimsel yayınlarda akademik değerlerin korunması zorunludur. Bilimsel araştırmada yaşanan etik dışı davranışlar doğal olarak bu konuda yapılan yayınlara da yansıyacaktır. Bir araştırma sürecine başlarken ilk olarak araştırma sürecindeki görevler ve yayında oluşan hakların dağılımı belirlenmelidir. Bilimsel yayınların temel amacı, üretilen ve geliştirilen bilginin, paylaşılması ve bilimin insanlık yararına geliştirilmesini sağlamaktır. Bu amaa uygun hazırlanan bilimsel bir yayında, bilgilerin doğru ve tam olması, kasıtlı olarak

eksik bilgi içermemesi, bilgilerin üretimi ve geliştirilmesi sürecinde bilimsel etiğe uygun davranılması gerekir. Bilimsel bir yayında olması gereken özellikler söyle sıralanabilir (Binatlı vd., 2011).

1. Yayındaki bilgi doğrudur ve kasıtlı olarak eksik bilgi içermez.

2. Bilgilerin üretimi ve geliştirilmesi aşamalarında "bilim etiğine" uygun davranılır.

3. Bilimsel sistematik içinde elde edilen veriler ve bulgular yayınlanabilir

4. Kişisel çıkarlar, kaygılar, politik görüşler ve dini inançlar yayını etkilemez. Yayın tarafsızdır.

5. Yayında yararlanılan tüm kaynaklar atıf yapılarak belirtilmiştir. Yayında herkesin erişemeyeceği, gizliliği olan kaynaklar kullanılmaz.

6. Yayındaki bilginin üretilmesinde, derlenmesinde, ölçülmesinde ve yayına hazırlanmasında payı olanların katkıları, yazar olarak ya da teşekkür edilerek belirtilir.

Bilimsel yayının etik ilkelere uygun olmasında araştırmacılarla birlikte, bilim politikalarını yönlendirenler, çalışmayı destekleyenler ve yayının kamuoyuna ulaşmasına kadar geçen süreçte görev alanlar da sorumluluk taşırlar (İnci, 2015).

Bilimsel Araştırma Sürecinde Çocukların Etik Katılımı ve Etik

Çocukların gelişimlerine destek sağlamak amacıyla yapılan farklı alanlardaki araştırma çalışmalarında, doğru bulgulara ulaşabilmek için çocuk katılımının sağlanması gerekliliğinin önemi vurgulanmaktadır. Çocukların araştırmalarda yer almaları, onların deneyimlerinin ve bakış açılarının araştırmaya yansımasını sağlayarak çocuklarla ilgili doğru ve kültürlerine özgü bilgi edinilmesini sağlar. Bu sayede çocukların katıldıkları araştırmalarda elde edilen bulguların değeri ve geçerliliği artar (Taşkın ve Demir, 2022). Çocukların yer aldıkları araştırmaların sağlıklı yapılabilmesi için, çocukların yaşam deneyimlerini anlamak, çocuklarla doğru iletişimi sağlamak ve sözel ifadelerin yanı sıra çocukların beden dilini, beklenti veya iletişim için kullandıkları yöntemleri anlamak önem taşımaktadır (Şahin ve

Dostoğlu, 2014). Çocuk katılımcılarla araştırma yapma, katılımcıların daha hassas olması sebebiyle fazladan özen ve bilgi gerektirmektedir. Çocukların kendilerini koruyacak yeterlikte olmaması, yeteri kadar hassas olmayan araştırmacıların çocuklara fiziksel veya psikolojik yönden zarar verebilme riskinin olmasından dolayı, çocuklarla yapılan araştırmalarda etik açıdan duyarlılığın yüksek olması elzemdir (Aydın, 2012). Bu nedenle araştırma etiği, geliştirilmiş etik ilkelere ve standartlara dayandırılmalıdır (Çakmak, 2018).

Erken çocukluk döneminin 3-6 yaş aralığında çocuklarla farklı yöntemlerle iletişim kurulabilir. Sözel ve görsel yöntemlerle çocukların görüş ve beklentileri saptanabilir. Ayrıca araştırmalarda uygun yöntemler kullanıldığı takdirde çocukların araştırma sürecine katılım sağlayabildiği görülmektedir. Bu katılımın sözel ifadenin henüz gelişmediği dönemlerde bile beden diliyle ifade edildiği bilinmektedir. Sürece katılan çocukların bu durumdan memnun oldukları ve çocukların kendilerine ilişkin konularda doğru değerlendirmeler yaptıkları görülmektedir (Şahin ve Dostoğlu, 2014). Çalışmanın sonuçları hem bilimsel topluluğa hem de ilgili topluluklara (örneğin, çocukların aileleri, eğitimcileri) uygun bir şekilde iletilmelidir. Çocuklarla birlikte bilimsel araştırma yürütecek olan araştırmacıların, çocuk ve çocukluk kavramlarına dair yapılan araştırmalardan yola çıkarak bu iki kavrama ait bütün özellikleri bilmek durumundadırlar. Çünkü odak katılımcıları yani çocukları iyi tanıyan bir araştırmacı, araştırmanın amaç ve planını bu çerçevede daha iyi belirlemiş olur. Araştırmacı birlikte araştırma yürütmeyi planladığı çocukların kim olduğunu açıkça belirtirse; çalışmasını planlamada, yürütmede ve sonuçlarını paylaşmada kolaylık elde etmiş olur.

Çocukların bilim ile tanışma dönemi erken çocukluk döneminde olmaktadır (Hamurcu, 2003). Erken çocukluk dönemindeki çocuklar öğrenmeye meraklı olduğu kadar aktif olarak katılırlar (Demirtaş ve Sucuoğlu, 2009). Bilimsel etkinliklere etkin şekilde katılan çocukların, olay ve nesneler hakkında daha rahat yorum yaptıkları görülmektedir. Özellikle somut deneyimlerin yorum yapma becerisini geliştirmetedir.

Çocukların bilimle tanıştığı dönemlerde, kendilerini bilim öğrencisi ve bilime aktif katılımcı olarak görürler. Ayrıca bilime karşı olumlu tutum geliştirmeye başlarlar. Okul öncesi eğitim, çocuklara bilime ilişkin kavramları, problem çözme becerisi ve çok boyutlu düşünme gibi yaşamın her alanında gereksinim duyulan temel becerileri kazandırmaktadır (Güler ve Bıkmaz, 2002). Okul öncesi eğitim programında çocuklara bilimsel süreç becerilerinin küçük yaşta kazandırılmasına yönelik amaçlar açıkça belirtilmiştir. Çocukların sonraki yaşamında bilimsel süreç becerilerini etkili bir şekilde kullanılabilmesi için bireylerin okul öncesi dönemde bilimsel becerilerle tanışmaları gerekir. Ayrıca bilimsel süreç becerileri ile tutum, akademik başarı, yaratıcılık ve eleştirel düşünme gibi değişkenler arasında anlamlı bir ilişki bulunmaktadır (Akar, 2007).

Çocukların bilimsel süreç becerilerini geliştirebilmek ve bilime karşı olumlu tutum kazanmalarını sağlamak için uygun öğretim yöntem ve tekniklerden yararlanmak gerekir. Bu konuda tüm öğretmenlere olduğu gibi okulöncesi eğitim öğretmenlerine önemli görevler düşmektedir. Öğretmenlerin bu görev ve sorumluluğunu yerine getirebilmesi için çocuklara bilimsel süreç becerileriyle ilgili "neyi" "nasıl" vereceğini konusunda yeterli bilgiye sahip olması gerekir (Kefi, Çeliköz ve Erişen, 2013; Özbey ve Alisinanoğlu, 2010). Araştırma sonuçlarına göre okulöncesi eğitim öğretmenlerinin bilim eğitimine yönelik yeterli bilgiye sahip olmadıkları ve okul öncesi kurumlarında bilim eğitimine yönelik kaynak, araç ve gereçlerin yetersiz olduğunu ortaya çıkmıştır (Ayvacı, Devecioğlu ve Yiğit, 2002). Öğretmenler çocuklara bilimsel süreç becerilerini etkili bir öğretim yöntemi ile kazandırabilirler (Yılmaz, 2017).

Çocuklar uzun zamandır araştırmalara konu olmuştur. Ancak onların araştırma sürecine katılım düzeyleri toplumlara göre değişmektedir. Son yıllarda çocukların araştırma sürecine katıldıkları da görülmektedir. Nitel araştırmalar çocukların kendileri ve çevreleri hakkındaki duygu ve düşüncelerinden yararlanma fırsatı vermektedir. Ancak geleneksel nitel araştırma yaklaşımları çocuklardan elde edilen verilerin araştırmanın

amacına ulaşması için tek başına yeterli olmayacağına ve bu verilerin yetişkinlerden elde edilen verilerle desteklenmesi gerektiğine dayanmaktadır. Geleneksel güç ve uzman bilgisine dayanan bu tür araştırmalar, çocukları aktif katılımdan çok onları araştırmanın nesneleri olarak ele almaktadır. Bu araştırmalarda kullanılan yöntem ve yaklaşımlar çocukların marjinalleşmesine katkıda bulunur (Denov, 2010). Çocukları sadece araştırmanın konusu olarak gören yaklaşımlar çocukları olduğundan daha düşük konuma sokarak yetişkinlerin onların duygu ve düşüncelerinin anlamasını engeller.

Çocukların araştırmalara aktif katılım hakları 20 Kasım 1989 tarihinde kabul edilen Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Sözleşmesi ile gündeme gelmiştir (UN, 1989). Bu karardan sonra akademisyenlerin katılımcı bir yaklaşımla çocuklarla birlikte araştırma yapma eğilimi artmaya başlamıştır. Çocukların katılımıyla yapılan araştırmaların, genellikle nitel araştırma yaklaşımlarıyla ortaya çıkan bir paradigma söylenmektedir. Çocukların araştırma sürecine etkin katılımı onların onların duygu, düşünce ve deneyimlerinin kendi sesleri aracılığıyla paylaşılmasını sağlar. Bu tür araştırmaların tasarlanması, uygulanması, analiz edilmesi ve yaygınlaştırılması sorumluluğu sadece yetişkin araştırmacılara yüklenmemiş ve çocuklarla paylaşılmış olur. Diğer yandan katılımcı araştırmalar, çocukların araştırmaya aktif katılımını sağlar ve çocukların kendi yaşamları hakkında içgörü oluşturmasına ortam hazırlar. Bunların yanı sıra Çocukların araştırma sürecine etkin katılımları, rıza, gizlilik ve risk gibi bazı zorlukları da beraberinde getirmektedir.

Çocuklarla yapılan araştırmalarda gelişimsel uygunluk, dil engelleri ile yetişkinler ve çocuklar arasındaki güç dengesizliği gibi üç temel sorun yaşanabilir. Çocuklar, gelişim özelliklerinden dolayı bir konuya odaklanmakta zorluk yaşayabilirler. Örneğin, görüşme sürecinde ortamda bulunan bazı nesneler çocukların dikkatini çekebilir. Bunun sonucunda çocuklar sorulan sorulara odaklanamaz ve araştırmacı zorlayabilir. Dil engelleri ise çocukların sahip oldukları sözcük hazinesinden kaynaklanmaktadır. Araştırmacıların kullandığı dili çocuklar tam olarak anlamayabilir ya da anlamakta

güçlük yaşayabilir. Hatta araştırmacılar çocukları yanlış anlayarak yanlış bir değerlendirme yapabilir. Yetişkinler ve çocuklar arasındaki güç dengesizliği çocuklarla çalışan araştırmacıları en çok zorlayan sorun olarak görülmektedir. Bu güç dengesizliği, çocukların pasif alıcılar olarak görüldüğü ve araştırma sürecine katılımlarının sağlanmadığı durumlarda ortaya çıkmaktadır. Güç dengesizliği yaş, statü, yetkinlik ve deneyim farklılıkları gibi farklı nedenlerden kaynaklanabilir. Bazı çocuklar, kendi görüşleriyle ilgilenen ve bu görüşleri dikkate alan yetişkinlere pek alışkan değildir. Çünkü bu çocuklar yetişkini bir otorite figürü olarak algılamaktadır. Bunun için yetişkinler ile çocuklar arasındaki güç dengesizliğinin giderilmesi gerekir. Çocukların duygu ve düşüncelerine yer verilmesi, onların seslerinin duyulması, araştırma sürecine etkin şekilde katılımının sağlanması ve araştırmanın onlarla işbirliği yapılarak yürütülmesi güç dengesizlikleri ortadan kaldırılabilir.

Çocukların araştırma sürecine etkin biçimde katılımının sağlanması için onların kendi bakış açılarıyla keşfetmek ve onların üzerinde değil, onlarla birlikte araştırma yapmak gerekir. Ülkemizde çocuklarla birlikte yapılan araştırma sayısının arttığı ancak bu araştırmaların bir çoğunda sürece çocukların tam olarak katılmadıkları görülmektedir. Çocukların araştırmalara etkin katılımlarının nasıl sağlanacağı konusu etik sorunların önemini gündeme getirmektedir. Uluslararası alanyazında bu konuya yönelik bir çok çalışma yapılmasına rağmen Türkiye'de bu tür bir çalışmalanın sınırlı olduğu görülmektedir. Bireysel farklılıklar ve gelişim özelliklerinden dolayı çocuklar aynı nesne, durum veya olaya farklı tepkiler verebilmektedir. Onların başkalarıyla ve araştırmacılarla kurduğu ilişkiler, bulundukları ortamlar, doğal davranmalarını engelleyebilir. Bunun sonucunda elde edilen verilerin geçerlik ve güvenirliği sorunlu hale gelebilir. Bu nedenle çocuklarla yapılan çalışmalarda gerekli önlemlerin alınması oldukça önem taşımaktadır. Araştırmacılar için çocuklarla çalışmanın ilk koşulu hem ebeveynlerden hem de çocuklardan onay alınmasıdır. Bu süreçte araştırmacının üslubu, kendini tanıtması, iletişim kurma biçimi, sorduğu sorular, verdiği cevaplar ve katılımcıların sorular sormasına imkan tanıması onlarla ilişki

geliştirmesinde ve güven vermesinde önemli rol oynamaktadır (Morgan vd., 2002).

Çocuklarla çalışacak araştırmacıların dikkat etmesi gereken önemli konulardan biri de çalışmaların yapılacağı ortamlardır. Çocuk dostu olan ve güven uyandıran ortamlar, çocukların kendilerini rahat ve dürüst bir şekilde ifade etmesini sağlar ve katılımlarını teşvik eder. Ayrıca araştırma öncesinde, araştırmanın yapılacağı ortam ziyaret edilmelidir. Ev ortamında gerçekleşen çalışmalarda çocuklar kendilerini daha rahat hissedebilir. Ev ortamında yapılan araştırmaları ebeveynlerin yakından takip etme imkanı olması nedeniyle araştırmaya daha ilgi ve istekle katılır. Okul ortamında yapılan çalışmalar ise aynı anda birçok katılımcıya ulaşma imkanı vereceği için araştırmacılar için zaman sorununu azaltacaktır. Okul ortamında yapılan araştırmalar çoğu zaman çocuklar tarafından araştırmayı okul kapsamında yapılan bir çalışma, araştırmacıyı da öğretmen olarak algılamaktadırlar. Bu ortamların olumsuz etkilerini azaltmak için sınıf öğretmeninden destek alınması ve ebeveynlerin sürece dahil edilmesi önemlidir. Araştırma sürecinin planlanmasında çocukların bu sürecin hangi aşamalarında yer alacağı belirlenmelidir.

Çocukların etkin katılımını sağlamak için araştırmanın amacı kapsamında bir yöntem yerine bir çok yöntemden yararlanmak daha güvenilir sonuçların ortaya çıkmasını sağlar. Verilerin toplanmasından sonra üretilen bilgiler için katılımcılara karşılığının verilmesi gerekir. Katılımcılara hediye türü bir teşvik edici verilmesi etik açıdan tartışmalı olabilir. Ancak onların katkılarına ve zamanlarına saygı duymak ve bunlara değer vermek oldukça önemlidir. Katılımcı araştırmalarda çocukların analiz, sunum ve yaygınlaştırma süreçlerine çok az düzeyde katılım fırsatı verilmektedir. Çocukları bu sürece dahil etmek için takma isim kullanılması halinde bu ismi kendilerinin seçmeleri istenebilir ve temalar birlikte oluşturulabilir. Araştırma sonucunda elde edilen görsel materyallerin kullanılması halinde bunların çocuklara zarar vermemesine özen gösterilmelidir. Bu kapsamda olan fotoğraf vb. Görseller kullanılacaksa yüz kısmını veya görüntüyü bulanıklaştırma gibi çözümler üretilebilir (Bulut, 2022).

Bilimsel Araştırma Sürecinde Çocuk, Medya ve Etik

Yetişkinliğe geçiş süreci olarak görülen çocukluk döneminin temel özelliği hassaslıktır (Fidan, 2004). Toplumun önemli ve kırılgan kısmını oluşturan çocuklar günümüzde erken dönemlerde sanal ortamla tanışmaktadırlar. Bu nedenle sanal ortamının çocuklar üzerindeki olumsuz etkileri en aza indirmek ve çocukları sanal ortamın yıkıcı etkilerinden korumak gerekir. Bu olumsuz etkileri en aza indirmenin farklı yolları olabilir. Ulusal ve evrensel değerlerin sanal ortamda birlikte ve yeterli düzeyde ele alınması sorunu ve olumsuz etkileri azaltabilir. Teknolokik gelişmeler karşısında çocukları sanal ortamdan tamamen koparmak mümkün olmayacaktır. Ancak sanal ortamı verimli bir araç haline getirerek kullanmak gerekmektedir. Bu amaca dönük çizgi filmler en etkili araçlardan biri olabilir (Yardımcıel ve Kılıç 2023).

Bilgisayar ve internet bireysel ve toplumsal yaşamın her alanında yaygın bir şekilde kullanılmaktadır. Bilgisayar ve internet iletişim ve bilgiye erişim gibi temel işlevleri yerine getirmektedir. Bunun yanı sıra toplumsal birikime katkı sağlama, toplumsal birliktelik ve farkındalığı pekiştirme, gruplar arası eşgüdüm ve iletişimi güçlendirme gibi yararları bulunmaktadır. Günümüzde teknolojiden uzak bir çocukluk ve ergenlik dönemi düşünülemez. Bunun yanı sıra teknoloji yönünden aşırı olan bir çocukluk dönemi de gelişimsel yönden sakıncaları olabilir. Araştırma sonuçlarına göre çocukların sağlıklı ve dengeli gelişimleri için 7 yaşına kadar bilgisayar ve internet kullanmaları sakıncalı olduğu görülmektedir. Diğer yandan bilgisayar ve internet kullanımında tamamen kısıtlamaya gidilmemesi öneren görüşlerde bulunmaktadır. Ayrıca çocuklara bilgisayar ve internet konusunda belli amaçlara yönelik olarak kontrollü ve verimli bazı yaşantılar sunulabilir (Ceyhan ve Ceyhan, 2011). Son yıllarda uluslararası araştırma sonuçlarına göre internetin erken çocukluk döneminde sakıncalı olarak algılanmasından, yararlı bir teknoloji olarak algılanmasına doğru bir eğilimin olduğu görülmektedir (Akbulut, 2013).

İnternet, erişkinler için olduğu kadar çocuklar için de büyük bir eğlence, iletişim ve eğitim kaynağı ve aracı olma eğilimi giderek yaygınlaşmaktadır. Internet, çocukların dünyayı

keşfetmeleri, öğrenmeleri ve eğlenmeleri için etkili bir ortamdır. Ancak, internet kullanımının özellikle çocuklara yönelik bazı riskleri de bulunmaktadır. Yasal olmayan, şiddet ve cinsellik içeren sitelere kolay erişim, tehlikeli insanlarla iletişim, oyunlara aşırı bağımlılık en önemli riskler arasında yer alır. Diğer yandan uyuşturucu kullanımı ve terör gibi yasal olmayan yollara destek arayanlar interneti propaganda aracı olarak kullanmaktadırlar. Araştırmalar birçok çocuğun internet yoluyla kandırıldığını ya da ikna edildiği ve bu nedenle istismarla karşılaştığını göstermektedir. Çocukların uygun olmayan yayın ya da şiddet içeren internet sitelerine tesadüfen ve kolayca girebiliyor olması, yaşına uygun olmayan görüntülerle karşılaşıyor olması, kimliği belirsiz ve tehlikeli kişilerce kandırılma ya da taciz edilme ihtimali tüm yaşantılarını etkileyecek ve kalıcı izler bırakacak sonuçlar doğurabilmektedir (Çelen, Çelik ve Seferoğlu, 2011).

Medya toplumsal değerlerin ve kültürel özelliklerin korunması, aktarılması, paylaşılması ve geliştirilmesinde aktif rol üstlenen önemli bir araçtır. Günümüzde dijital iletişim dönemine özgü platformlar, geleneksel medyanın üstlendiği bu rolü daha hızlı ve etkili bir şekilde gerçekleştirmektedir. Medyada çocuklara çok az yer verilmektedir. Yer verildiğinde de olumsuz örnekler sunulmaktadır. Bunun yanı sıra haber sunumlarında bazı habercilerin etik ilkeleri ihlal ettiği görülmektedir. Çocuklara yönelik habercilikte , ilgili yasalarda ve uluslararası sözleşmelerde belirtilen kurallara uyulması gerekir. Medyada neyin haber olacağı, nasıl anlatılacağı ve yorumlanacağı tamamen gazetecinin değer yargıları tarafından belirlenmektedir (Çaplı, 2002). Çocukların hukuki olarak sahip oldukları bir çok hakları bulunmaktadır. Özellikle haber konusu yapılan çocuğu sunum biçimine ve kimliğinin gizli tutulmasına özen gösterilmelidir. Medya kuruluşların bazı ilkelere sahip olması veya bunu izleyicilere açıklaması bu ilkelere tam olarak uyulduğunu göstermez. Özellikle günümüz medyasında çocuk içerikli haberlerin sunumunda görülen etik ihlaller bunun kanıtı olabilir (Fırat, 2016).

Geleneksel medyanın toplumsal ve kültürel değerleri tek bir akıştan yönlendirme işlevi zamanla dijital medyanın gelişimi kapsamında internet ağlarıyla devam etmektedir. Ayrıca geleneksel medya aracılığı ile yukarıdan aşağı tek yönlü gerçekleşen bilgi akışı, günümüzde dijital medya aracılığı yapılmaktadır. Modern çağa özgü tüketim çılgınlığının hayatın her alanında etkili olmasında medya önemli bir rol oynamktadır. Diğer yandan çok kültürlü bakış açısının yaygınlaşmasında, sosyal ve kültürel değerlerin paylaşılmasında da medya etkili olmaktadır. Medya bu işlevini yerine getirirken gösterdiği tutum ve kullandığı dil biçimi etik ile doğrudan ilişkilidir. Medyanın bu görev ve sorumluluğu etik ilkeler açısından sürekli değerlendirilmeli ve denetlenmelidir. Medyadan, toplumsal ve kültürel yaşama dair pek çok bilgiyi belirli ölçütler kullanarak yansız bir yayıncılık anlayışıyla sunması beklenmektedir. Özellikle toplumsal bir konunun işlenişinde etik değerlerin göz önünde bulundurularak toplumsal yararı önemseyen bir yaklaşım sergilenmesini zorunlu hale gelmiştir (Demirel, 2022).

Dijital teknolojilerin faydalı bir şekilde kullanılması toplum ve bireyin refahını ve esenliğini arttırdığı gibi yaşamı kolaylaştırır. Ancak özellikle çocuklara yönelik bazı dijital teknolojinin kullanımında etik ihlallerin yapıldığı da aşikardır (Arslan, 2023). Bu bağlamda etik değerlerin çizgi filmlerin içine yerleştirilerek çocuklara sunulması, kültürel değerlerimizi koruyarak gelecek nesillere ulaşmasını sağlanabilir. Eğitim gerekçesiyle değerlerden uzaklaştırıcı bir teknoloji aracılığı ile ihtiyaçların giderilmeye çalışılması ve geleneksel değerlere tutunması değerler karmaşasına neden olabilir. Değerler, servet, sıhhat, mal-mülk gibi somut unsurlar olabileceği gibi; Allah sevgisi, mutluluk, özgürlük, huzur ve vatan sevgisi gibi manevî unsurlar da olabilir. Bireylerin daha nitelikli, etik değerlere bağlı ve iyi insan olabilme durumları değerler eğitimi ile mümkün olabilir. Alanyazında değer içerikli birçok sınıflandırma bulunmaktadır. Evrensel değerler, adalet, eşitlik, özgürlük, bilim ve sanat şeklinde sıralanabilir. (Birkök, 2019; Yardımcıel ve Kılıç 2023). Çocukların en çok etkilendiği uyaranlardan birisi de reklamlardır. Reklamlar var olan kültürel değerleri çocuklara aktarmada bir araç olarak kullanılabilir. Reklamlar aynı zamanda toplum için yabancı olan veya küçük bir

hedef kitlenin kabul ettiği değerleri de aktarır. Reklamlarda çocuklara aktarılan bir diğer unsur da cinsiyet rolleridir. Çocuk, küçük yaşlardan itibaren toplumun gelecekte kendisinden beklediği cinsiyet rollerini bir anlamıyla reklamlardan ögrenir (Elden ve Ulukök, 2006).

Sonuç ve Öneri

Çocukluk gelişim özellikleri gereği hassas bir dönemi kapsamaktadır. Bu nedenle çocuğun hakları her zaman her koşulda öncelikle korunmalıdır. Çocuk hakları, çocuğun bedensel, zihinsel, duygusal, sosyal ve ahlaki yönden tüm haklarını kapsar. Çocuk hakları çocuğun özgürlük ve saygınlık içinde sağlıklı ve normal biçimde gelişebilmesi için hukuk kuralları ile korunan haklardır. Yaşamsal haklar, çocuğun uygun yaşama koşullarına sahip olma, tıbbi bakım, beslenme ve barınma gibi temel ihtiyaçlarının karşılanmasın yönelik haklardır. Gelişme hakları, çocuğun kendini gerçekleştirebilmesi için gerekli olan eğitim, oyun ve dinlenme, bilgi edinme, din, vicdan ve düşünce özgürlüğü gibi hakları içermektedir. Korunma hakları ise, çocuğun her türlü ihmal, istismar ve sömürüye karşı korunmasını sağlayan haklardır. Ayrıca, çocuğun ailede ve toplumda aktif bir rol kazanmasını sağlayan görüşlerini açıklama, kendisini ilgilendiren konularda kararlara katılma, dernek kurma ve barış içinde toplanma gibi konuları içeren katılma hakları vardır.

Çocuk katılımcılarla yapılan araştırmalarda, çocukların araştırma sürecine nasıl dâhil edileceği ve edilmesi gerektiği konusunda araştırmacının görüşleri önemlidir. Araştırmacıların bu konudaki görüşleri araştırma süreçlerini etkileyecektir. Araştırmacının bakış açısıyla araştırma süreci arasındaki uyumu anlamak araştırmanın başarısı için kritik öneme sahiptir. Araştırma sürecinde uyulması gereken etik ilke ve değerler bulunmaktadır. Bu etik ilke ve değerler diğer ilke ve değerlerden daha önceliklidir. Çünkü etik ilke ve değerler riske düşerse, tüm değerler risk altına girecektir. Bu nedenle araştırmacı araştırma sürecinden önce gerekli olan etik ilke ve değerlerin bilincinde olmalı ve gerekli duyarlılığı göstermelidir. Özellikle çocuklarla yapılan çalışmalarda hassasiyet ve duyarlılığın en üst seviyede olması gerekir. Aksi

takdirde araştırmacı araştırma süreci içerisinde çocuklara fiziksel veya psikolojik yönden zarar verebilecek durumlarla karşılaşabilir. Yani araştırmacılar için çalışmayı planlarken en kritik soru, yaptıkları çalışmanın katılımcılara zarar verme durumudur.

Araştırma etiği, bir araştırmayı yürütme sürecini yönlendiren ahlaki uygulama kuralları olarak tanımlanabilir. Bu etik kurallar, çocukların bilimsel araştırmalara katılımı için temel bir çerçeve oluşturur. Ancak her araştırma projesi benzersizdir. Çalışmanın doğası ve katılımcıların özellikleri dikkate alınarak özelleştirilmiş etik yönergeler geliştirilmelidir. Çocukların katılımıyla yapılan bilimsel çalışmalar, toplumumuzun geleceği için önemli bir değer taşır. Bu nedenle, etik kurallara sıkı sıkıya uyulması, çocukların güvenliği ve refahı için hayati öneme sahiptir. Bilim dünyası olarak, çocukları korumak ve onların katılımını sağlıklı bir şekilde yönetmek için gereken tüm önlemleri alınmalıdır.

Kaynakça

Akar, Ü. (2007). Öğretmen adaylarının bilimsel süreç becerileri ve eleştirel düşünme beceri düzeyleri arasındaki ilişki (*Yüksek Lisans Tezi*). Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Akarsu, B. (1965). *Ahlak Öğretileri*: Mutluluk Ahlakı. İstanbul: İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi, Yayın No: 1144.

Akbulut, Y. (2013). Çocuk ve Ergenlerde Bilgisayar ve İnternet Kullanımının Gelişimsel Sonuçları. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 3(2), 53-68.*

Akyüz, E. (2021). *Çocuk Hukuku* (Çocukların Hakları ve Korunması). Ankara: Pegem Akademi.

Altınköprü, T. (2000). *Çocuğun başarısı nasıl sağlanır?* İstanbul: Hayat Yayınları.

Arslan, A. (2023). Dijitalleşen Ebeveynlik ve Çocuk İstismarı: Ruby Franke ve 8 Passengers Adlı YouTube Kanalının Dijital Etik Analizi. *Medya Okuryazarlığı Araştırmaları Dergisi,* 2(2), 62-66.

Aslan, A. & Duğan, Ö. (2016). Suça Yönelmiş Çocukların Medyada Temsili: Bir Alan Araştırması. *Gümüşhane Üniversitesi İletişim Fakültesi Elektronik Dergisi*. 4(1), 303-325.

Aydın, M. Z. (2008). *Ailede çocuğun ahlak eğitimi* (6. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Aydın, İ. (2012). *Yönetsel, Mesleki ve Örgütsel Etik.* Ankara: Pegem Akademi.

Aydın, İ. (2013). Çocuk, İnternet ve Etik. *Gençlik Araştırmaları Dergisi*. 1(2), 98-119.

Ayvacı, H.Ş., Devecioğlu, Y. & Yiğit, N. (2002). Okulöncesi öğretmenlerinin fen ve doğa etkinliklerindeki yeterliliklerinin belirlenmesi. *V. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimim Kongresi*, Ankara.

Bal, H. (2013). *Nitel araştırma yöntemleri*. Isparta: Fakülte Kitabevi.

Başal, H. A. (2007). *Gelişim ve psikoloji: nasıl mutlu bir çocuk yetiştirebilirim?* (4. Baskı). İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.

Başaran, İ. E. (2005). *Eğitim psikolojisi:* gelişim, öğrenme ve ortam (6. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Bayındır, N., Özel, A. & Köksal, E. (2007). "Çocuk Suçluluğu Demografisi: Kütahya Şehri Örneği" *Polis Bilimleri Dergisi*, 9(1-4), 95-108.

Bayram, N. (2015). Araştırmalarda İstatistik ve Etik. *İş, Güç Endüstri İlişkileri ve İnsan Kaynakları Dergisi.* 17(3), 20-29.

Berk, L. (2013). *Bebekler ve çocuklar:* Doğum öncesinden orta çocukluğa. N. I. Erdoğan (Çev. Ed.). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Binatlı, G., Dursunkaya, Z., Graves, A. & Özgen, C. (2011). *Bilimsel yayın.* Ankara: ODTÜ Fen Bilimleri Enstitüsü.

Birkök, M. C. (2019). Değerler sınıflandırılması. *International Journal of Human Sciences*,16(2), 493-498.

Birman, D. (2005). Ethical issues in research with immigrants and refugees. J. E. Trimble ve C. B. Fisher (Der.)., *The handbook of ethical research with ethnocultural populations and communities* içinde (ss.155-178). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Bulut, N. Ö. (2022). Erken çocukluk dönemindeki çocuklarla katılımcı araştırmalarda karşılaşılabilecek etik sorunlar. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, *6*(2), 527-555.

Bülbül, T. (2004). Bilimsel Yayınlarda Etik. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *15*(15), 53-61.

Büyükkaragöz, S. & Kesici, Ş. (1998). *Demokrasi ve insan hakları eğitimi*. Ankara: Türk Demokrasi Vakfı.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2016). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri.* Ankara: Pegem Akademi.

Ceyhan, E. & Ceyhan, A. A. (2011). Çocuk ve ergenlerde bilgisayar ve İnternet kullanımının gelişimsel sonuçları. A. Kuzu (Ed.), *Bilgisayar II* (ss.165-188). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.

Çakmak, Z. (2018). Çocukların Katılımıyla Yürütülen Araştırmalarda Etik. *Türk Psikoloji Yazıları*, *21*(41), 30-37.

Çaplı, B. (2002). *Medya ve Etik*. Ankara: İmge Kitabevi.

Çelen, F. Çelik, A. & Seferoğlu, S. (2011). Çocukların İnternet Kullanımları ve Onları Bekleyen Çevrim-İçi Riskler. Akademik Bilişim'11- XIII. Akademik Bilişim Konferansı Bildirileri. 2- 4 Şubat 2011 İnönü Üniversitesi, Malatya.

Çeltik, C., Bekar, M. & Müslümanoğlu, A. (2021). Çocuklar ve Etik Kurallar. *Jour Ümraniye Pedıatr,* 1(2):39–42.

Çocuk Hakları Sözleşmesi (ÇHS) (1989). Birleşmiş Milletler Genel Kurulu 20 Kasım 1989.

Çopur, E., Ulutaşdemir, N. & Balsak, H. (2015). "Çocuk ve Suç". *Hacette University Faculty Of Health Sciences Journal,* 1(2), 120-124.

Demirel, S.D. (2022). Medyanın Etik Sorumluluğu Bağlamında Çocuk Suçluluğu Haberleri Üzerine Bir İnceleme. *Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi İletişim Fakültesi Akademik Dergisi,* 1(2),106-136.

Demirtaş, V.Y. & Sucuoğlu, H. (2009). In the early childhood period children's decision making processes*. Procedia Social and Behavioral Sciences, 1,* 2317-2326.

Denov, M. (2010). *Child soldiers: Sierra Leone's revolutionary united front.* Cambridge: Cambridge University Press.

Dinç, B. (2015). Okulöncesi eğitim kurumuna devam eden çocukların ebeveynlerinin çocuk hakları eğitimi konusundaki görüşleri. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi,* 3(1), 7-25.

Doğan, İ. (2004). *Modern toplumda vatandaşlık demokrasi ve insan hakları*: İnsan haklarının kültürel temelleri (Beşinci basım). Ankara: PegemA Yayıncılık.

Duran, K. (2014). *Okul Öncesi Öğretmenlerinin Mesleki Etik Davranışları Algılama Düzeylerinin ve Etik İkilemleri Çözümlemelerinin İncelenmesi.* (Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Elden, M. & Ulukök, Ö. (2006). Çocuklara Yönelik Reklamlarda Denetim ve Etik. *Küresel İletişim Dergisi*, 2, 1-23.

Erdiller Yatmaz, Z. B., Erdemir, E., & Erbil, F. (2018). Çocuk ve çocukluk: Okulöncesi öğretmen adayları anlatıyor. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, *6*(3), 284-312.

Erkut, Z., Balcı, S. & Yıldız, S. (2017). Tarihsel süreç içinde çocuk. *Çocuk ve Medeniyet*. *2*(3), 17-28.

Ersoy, N. (2015). Araştırma Etiği. *Kocaeli Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi*, 1(1), 2-8.

Ertekin, C., Berker, N., Tolun, A. & Dinçer, Ü. (2002). *Bilimsel araştırmada etik ve sorunlar.* Ankara: TÜBA.

Fırat, F. (2016). Çocuk Odaksız Habercilik: İnternet Gazetelerinde Çocuk İçerikli Haberlerin Sunumu ve Etik İhlaller. *Gümüşhane Üniversitesi İletişim Fakültesi Elektronik Dergisi*. 4(2). 817-833.

Fidan, F. (2004). Çalışan çocuk olgusuna sosyo-psikolojik bakış sanayide çalışan çocuklar örneği. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi,* 6(1), 30-49.

Güler, D. & Bıkmaz, F. H. (2002). Anasınıflarında fen etkinliklerinin gerçekleştirilmesine ilişkin öğretmen görüşleri. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama Dergisi, 1(2),* 249-267.

Graham, A., Powell, M., Taylor, N., Anderson, D. & Fitzgerald, R. (2013). *Ethical research involving children.* Florence: UNICEF Office of Research- Innocenti.

Hamurcu, H. (2003). Okul Öncesi Eğitimde Fen Bilgisi Öğretimi 'Proje Yaklaşımı'. *Eğitim Araştırmaları, 4 (13),* 66-72.

Ilgaz, S. & Bilgili, T. (2006). Eğitim ve Öğretimde Etik. *KKEFD-JOKKEF.* 14, 199- 210.

İnci, O. (2015). Bilimsel Yayın Etiği. *Türk Kütüphaneciliği.* 29(2), 282-295.

Karadoğan, U. C. (2019). Çocuk ve çocukluk kavramının tarihsel süreçte değerlendirilmesi. *Çocuk ve Medeniyet, 4 (7), 195-226.*

Kefi, S., Çeliköz, N. & Erişen, Y. (2013). Okulöncesi Eğitim Öğretmenlerinin Temel Bilimsel Süreç Becerilerini Kullanım Düzeyleri. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi,* 2(2), 300-319.

Kor, K. (2013). *Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çocuk Hakları Konusundaki Görüşlerinin Belirlenmesi*, (*Yüksek Lisans Tezi*). Çanakkale On Sekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Kulaksızoğlu, A. (2003). *Farklı gelişen çocuklar*. İstanbul: Epsilon Yayıncılık.

Kuyumcu, N. (2014). Tarihten günümüze çocuk ve çocukluk algısı üzerine birkaç söz çocuk tiyatrosu ve çocuklarla tiyatro. *Türk Dili Dergisi*, 709-713.

Künüroğlu, F. (2020). Mültecilerin katılımıyla yürütülen nitel araştırmalarda etik konular. *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi,* 22(3), 1155-1169.

Morgan, M., Gibbs, S. & Maxwell, K. (2002). Hearing children's voices: Methodological issues in conducting focus groups with children aged 7–11 years. *Qualitative Research, 2*(1), 5–20.

Oktay, A. (1999). *Yaşamın sihirli yılları:* Okulöncesi dönem. Birinci Baskı. İstanbul: Epsilon Yayıncılık.

Oktay, A. & Unutkan, OP. (2003). *Okulöncesi eğitim programı uygulama rehberi:* Ne yapıyorum? neden yapıyorum? nasıl yapmalıyım? İstanbul: Ya-Pa Yayınları.

Özbey, S. & Alisinanoğlu, F. (2009). A Study on problem behaviours of children who attending public early childhood education institution. *The Journal of International Social Research*, 493-517.

Özcan, Ö. (2017). Orta Çağdan erken modern döneme çocukluğun tarihsel gelişimi. *Çocuk ve Medeniyet*, *2*(4), 91-126.

Roberts, LW. (2000). Evidence-based ethics and informed consent in mental illness research. *Archives of General Psychiatry*, *57*(6), 540-542.

Ruacan, Ş. (2005). Bilimsel araştırma ve yayınlarda etik ilkeler. *Gazi Tıp Dergisi*, *16*(4), 147-149.

Saban, M. & Atalay, B. (2005). Yönetim Muhasebecileri Açısından Etik ve Etik davranışın Önemi. *Muhasebe ve Denetime Bakış. 16,* 49-60.

Sağlam, M. & Aral, N. (2016). Tarihsel süreç içerisinde çocuk ve çocukluk kavramları. *Çocuk ve Medeniyet*, *1*(2), 43-56.

Şahin, B.E. & Dostoğlu, N. (2014). Erken Çocukluk Döneminde Çocukların Araştırma Sürecine Katılımı. *Journal of International Social Research*, *7*(35). 609-620.

Şahin, S. & Polat, O. (2012). Türkiye'de ve Dünyadaki Gelişmiş Ülkelerde Çocuk Katılım Hakkı Algısının ve Uygulamalarının Karşılaştırılması. *Hukuk ve İktisat Araştırmaları Dergisi*. 4(1), 275-282.

Tamkan, M. (2022). Okul Öncesi Eğitimdeki Çocukların Hakları ve Etik Yaklaşımlar. *Disiplinlerarası Çocuk Hakları Araştırmaları Dergisi*, 2(3), 33-48.

Tapp, J. L., Kelman, H. C., Wrightsman, L. S., Triandis, H. C. & Coelho, G. V. (1974). Continuing Concerns in Cross-Cultural Ethics: A Report. *International Journal of Psychology, 9*(3), 231–249.

Taşkın, P. & Demir, T. G., (2022). *Çocuklarla Yürütülen Eğitim Araştırmalarında Dikkat Edilmesi Gereken Etik İlkeler ve Kurallar*. Ankara Üniversitesi, 499-515.

Tosunoğlu, Y. (2017). *Türkçe Öğretmenlerinin Mesleki Etik Davranışlarına İlişkin Ortaokul Öğrencilerinin Görüşleri* (*Yüksek Lisans Tezi*). Bartın Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

TÜBA, (2002), *Bilimsel Araştırmalarda Etik ve Sorunlar*. TÜBA Yayınları

Türk Medeni Kanunu [TMK] (2001). Resmi Gazete. Tarih: 8/12/2001, Sayı: 24607.

Uçak, N. Ö. & Birinci, H. G. (2008). Bilimsel etik ve intihal. *Türk kütüphaneciliği*, *22*(2), 187-204.

Uğurlu, H., (2020). Bilimsel Araştırmalarda Etik. *Ahi Evran Akademi*, *1*(1), 67-78.

United Nations [UN] (1989). *United Nation Convention of the Rights of the Child.*

Uzun, R. (2007). *İletişim Etiği Sorunlar ve Sorumluluklar.* Ankara: Gazi Üniversitesi İletişim Fakültesi Basımevi.

Uzun, E. M. & Elma, C. (2012). Okul öncesi öğretmenlerinin mesleki etik ikilemleri çözümleme biçimleri. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi, 1*(3), 279-287.

Wall, J. (2010). *Ethics in light of childhood. Washington,* DC: Georgetown Üniversitesi Yayınları. (http:// www.etimolojiturkce.com).

Yalçın, H. (2022). Bir araştırma deseni olarak fenomenoloji. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 22*(Özel Sayı 2), 213-232.

Yardımcıel, F. & Kılıç, D. (2023). Çizgi Filmlerin İlettikleri Etik Değerler Bakımından İncelenmesi: *Doru Örneği. Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi.* 9(1), 21-32.

Yavuzer, H. (2006). *Çocuk psikolojisi* (29. Basım). İstanbul: Remzi Kitabevi.

Yeşil, R. (2002). Okul ve ailede insan hakları ve demokrasi eğitimi. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Yılmaz, G. (2017). Aile Katılımlı Fen Etkinliklerinin 5- 6 Yaş Grubu Çocukların Bilimsel Süreç Becerilerine ve Bilime Karşı Tutumlarına Etkisi. (*Yüksek Lisans Tezi*). Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

BÖLÜM 4

SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETİMİNDE EĞİTSEL OYUNUN KULLANIMI

KÜBRA KANDEMİR[1] SELAHATTİN KAYMAKCI [2]

Giriş

Teknoloji çağı olarak adlandırılan 21. yüzyıl dünyasında *"bilgi okuryazarlığı, dijital okuryazarlık, teknoloji okuryazarlığı, evrensel okuryazarlık ve görsel okuryazarlık"* gibi yeni beceriler ve kavramlar ortaya çıkmaya başlamış, bu durum da öğrenme-öğretme süreçlerinde yeni yaklaşımların kullanılmasını zorunlu hale getirmiştir. Böylelikle dersler işlenirken teknolojik araç ve gereçlerin yanı sıra öğrencilerin akademik, fiziksel ve sosyal yönlerini geliştiren performans temelli uygulamalar işe koşulmaya başlanmıştır (Yıldız et al., 2017; Güven, 2018; Çetin, 2021) .Bu

[1] Bu kitap bölümü, 2023 yılında Kübra Kandemir tarafından Prof. Dr. Selahattin Kaymakcı danışmanlığında Kastamonu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sosyal Bilgiler Eğitimi Bilim Dalında hazırlanan "Dijital Öykü ve Eğitsel Oyunla Desteklenen Ortaokul 6. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinin Öğrencilerin Akademik Başarılarına, Derse Yönelik Tutumlarına ve Sosyal Becerilerine Etkisi" adlı doktora tezinden üretilmiştir.

Dr., Bağımsız Araştırmacı, e-posta: kkandemir1071@gmail.com, ORCID: 0000-0001-7399-2969

[2] Prof. Dr., Kastamonu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, e-posta: kaymakci37@yahoo.com, ORCID: 0000-0001-5905-9902

bağlamda okul öncesi eğitiminden yükseköğretime kadar birçok alanda yararlanılan yeni uygulamalardan birisi de eğitsel oyunlardır (Yeşilkaya, 2013; Saygılı, 2019; Çetin, 2021) .

Eğitsel Oyunlar ve Sosyal Bilgiler Öğretimi

Bu başlık altında, oyun ve eğitsel oyunun tanımı, eğitsel oyunun tarihsel gelişimi, eğitsel oyun türleri, eğitsel oyunda bulunması gereken özellikler, eğitsel oyun hazırlama basamakları, eğitsel oyunun yararları ve eğitsel oyunun sınırlılıkları, eğitsel oyun uygulama basamakları ile sosyal bilgiler ve eğitsel oyun ilişkisine yer verilmiştir:

Oyun ve Eğitsel Oyun

Oyun; belirli bir amaca yönelik olan veya olmayan, kurallı veya kuralsız gerçekleştirilen, ancak her türlü durumda çocuğun severek ve isteyerek katıldığı en etkili öğrenme sürecidir ((Kavşut et al., 2011). Oyun, eğlendirirken eğiten, öğreten bir etkinliktir (Pehlivan, 1997) Oyun etkinlikleri, çocukların bütün gelişim alanlarına katkı sağlar ve özellikle de somut işlemler evresindeki çocuklar için en önemli besleyici kaynaklardan birisidir (Koçyiğit et al., 2007) Öğrencilerin öğretim sürecine etkin bir şekilde katılımlarını sağlamak ve böylelikle daha etkili bir öğrenme deneyimi gerçekleştirmek için oyunların kullanılması eğitsel oyun kavramını ortaya çıkarmıştır (De Freitas, 2018) Eğitsel oyunları diğer oyunlardan ayıran en önemli özellik, eğitsel oyunların hazırlanan konuya özgü formal bilgiler taşımasıdır. Oyun esnasında öğrenci eğlenceli vakit geçirirken, informal bir etkinlik esnasında formal bilgileri de öğrenir (Sarıçayır, 2007). İlgili literatür incelendiğinde eğitsel oyunlarla ilgili yapılan bazı tanımlar şunlardır:

- (Uygun et al., 2018)'e göre eğitsel oyunlar; yapılandırmacı eğitim yaklaşımının desteklediği öğrenci merkezli ve derse etkin katılım sağlayan etkili bir yöntemdir.
- (Samur, 2016)'a göre eğitimde bir araç olarak kullanılan eğitsel oyunlar; öğrencilere öğretilmek istenen bilgi ve davranışların oyun içerisinde öğrencilerin öğrenmesini sağlayan eğitsel amaçlı etkinliklerdir.
- (MacKenzie, 2014) eğitsel oyunu; öğretim hedefleri doğrultusunda eğitim ortamlarında kullanılan yöntem olarak tanımlamaktadır.
- (Akandere, 2013) eğitsel oyunları; öğrencilerin hedeflenen kazanımlara ulaştırılması amacıyla yapılan eğitimsel amaçlı uygulamalar şeklinde ifade etmektedir.
- (Ayan & Dündar, 2009)'a göre eğitsel oyunlar; öğrencilerin bilişsel, duyuşsal, fiziksel ve sosyal gelişimlerini hedefleyen, planlı ve bilinçli bir şekilde yürütülen faaliyetlerdir.
- (Zin & Yue, 2009)'ye göre eğitsel oyunlar; öğrencilerin bir konuyu öğrenmesi veya daha önceden öğrendiklerini pekiştirmesi amacıyla hazırlanan etkinliklerdir.
- (Doğanay, 2007)'a göre eğitsel oyunlar; öğrencilerin öğrendiği bilgileri pekiştirmesi için rahat bir ortamda tekrar etmesini sağlayan etkinliklerdir.
- (Zengin, 2002)'e göre eğitsel oyunlar; öğrencilerin öğrendiği bilgileri tekrar etmesine ve bilgilerin kalıcı olmasına fırsatlar sunan bir tekniktir.

Görüldüğü üzere eğitsel oyunlarla ilgili tanımlarda genellikle öğrencilerin akademik olarak gelişimlerine katkı sağlaması amacıyla belli bir plan dâhilinde oynanan oyunlar olduğu üzerinde durulmaktadır. Tüm bu tanımlardan hareketle eğitsel oyun; öğretim programının genel amaçları doğrultusunda öğrencilerin istendik bilgi, beceri ve değerleri kazanmaları için oluşturulan yapılandırmacı bir yöntem olarak tanımlanabilir.

Eğitsel Oyunun Tarihsel Gelişimi

İnsanlık tarihinin başlangıcından itibaren oyunlar yaşamın bir parçası olma niteliğini taşımıştır (Çoban & Nacar, 2008). Nitekim Anadolu topraklarında, Mısır, Girit, İran, Peru ve Çin'de yapılan arkeolojik kazılarda çoğu oyuncağın ve farklı oyun biçimlerinin bulunması bütün kültürlerde oyunların varlığının bir göstergesi olarak kabul edilebilir (Karabacak, 1996) (Çoban & Nacar, 2006) Arkeoloji müzesinde sergilenen pişmiş topraktan yapılmış topaç, çıngırak ve davul gibi oyuncaklar geçmişte Anadolu topraklarında oyunların varlığının bir kanıtıdır (Biter, 2019a). British Museum'da MÖ 800 yıllarına ait "*Beş Taş*" oyununu gösteren heykel, Eski Mısır'da duvar resmi olan oyun tahtası üzerinde oynanan sıçrama oyunları, yine Eski Hindistan'da duvara resmedilen topaç döndürme ve zar oyunları, Meksika'da top oynandığına dair oyun yerini gösteren buluntular ve Eski Yunan'daki oyun tavlası resimleri günümüzde yaygın bir şekilde oynanan çoğu oyunu gösteren önemli kalıntılardır (And, 2007) .

Türk Kültürü Tarihi üzerine yapılan araştırmalar incelendiğinde geçmişi anlatan çoğu eserde oyundan bahsedildiği görülmektedir. Manas Destanı'nda, Kutadgu Bilig'de, Dede Korkut Kitabı'nda, Oğuz Kağan Destanı'nda, Divanü Lugat-it-Türk'te, Volga Bulgar Kitabeleri'nde, Evliya Çelebi Seyahatnamesi'nde oyundan bahsedilmekte ve oyunun Türk tarihi açısından eskiliği hakkında bilgiler verilmektedir (N. Özdemir, 1997), Özellikle Divanü Lugat-it-Türk'te *büdhüş;* oyunda yarışmak, *büdhik;* oyun, *kutruş;* oynamak, sevinmek, *oynagu;* oynanacak yer, *tepreş;* oynamak, *bühdi;* oynamak, raks etmek, *büdhüt;* oynatmak, *büdik;* oynayış, zıplayış, *oyna;* oynamak, *oyun;* oyun kelimelerinin geçtiği görülmektedir (Serbest, 2019) .

İnsanlık tarihinde ve Türk kültüründe önemli bir yer tutan oyunlar yine tarihsel gelişim sürecinde kendini eğitimin içerisinde

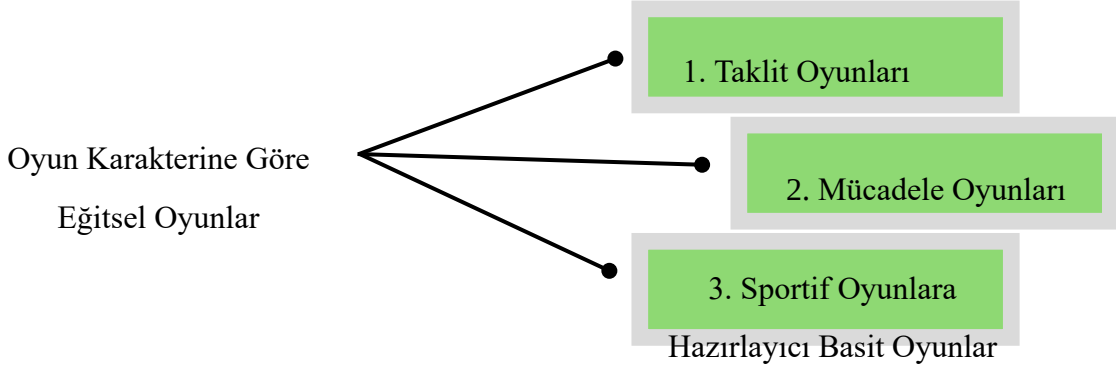
bulmuş ve tarihsel süreçte bazı filozof ve eğitimciler de toplumların hayatında önemli bir yeri olan oyunların çocuk eğitimindeki önemine vurgu yapmışlardır (Akandere, 2013) Örneğin, Aristotales, Platon, Locke, Rousseau, Erasmus, Pestalozzi, Stanley Hall, John Dewey, Comenius, Seneca, Froebel ve Montessori oyunların eğitim-öğretimle birleştirilmesinin çocuğun öğrenmesinde etkili olduğunu belirtmişlerdir(Karabacak, 1996; Estes, 2004; Sevinç, 2004; Akandere, 2013; Cohen, 2018)

Filozof ve eğitimcilerin görüşlerinden anlaşılacağı üzere oyun ve eğitim arasında sıkı bir ilişki olduğuna vurgu yapıldığı görülmekle birlikte 19. yüzyıl oyun ve oyuncakların eğitimsel bir bakış açısı kazanmaya başladığı bir dönem olmuştur. Bunun sonucunda; eğitimin endüstrileşmesi ve yaygınlaşması oyun ve oyuncaklar için iyi bir pazar oluşturarak ekonomik kazanç sağlanmaya başlanmış ve böylelikle oyunlara bakış değişerek özellikle okuma ve yazma odaklı farklı türlerde oyunlar ortaya çıkmıştır. Buna ilaveten ortaokullarda tarih öğretimi için tarihsel oyun uygulamaları, yabancı dil öğretiminde oyun temelli uygulamalar, gazetelerin yaygınlaşmasıyla birlikte ise bilimsel oyunlar ve kız çocukları için çeşitli oyunlar geliştirilmiştir. 20. yüzyılda da gelişmeye devam eden oyunların sayısı artmaya devam etmiş ve ilerleyen dönemlerde bilimsel içerikli ve teknik oyunlar geliştirilmiş, ayrıca elektrikli oyuncaklar üretilmiş, çocukların psikolojik gelişimi üzerine oyun modelleri de geliştirilmiştir (Çetinbaş Gazeteci, 2014) .Günümüzde ise oyun, birçok ülkenin eğitim programlarında (*Türkiye, Tazmanya, İsveç vb.*) ve kuruluşların yayımlamış olduğu bildirgelerde (*Gelişimsel Uygun Deneyimler- Developmentally Appropriate Practices vb.*) çocukların gelişimini ve öğrenimini destekleyici bir yöntem olarak görülerek uygulanması önerilmektedir (Güçhan Özgül, 2017) .

Eğitsel Oyun Türleri

İlgili literatür incelendiğinde eğitsel oyunların çok yönlü ve çeşitlilik gösteren bir yapıya sahip olmasından dolayı farklı biçimlerde sınıflandırıldığı görülmektedir (Pehlivan, 1997; Zengin, 2002; Hazar, 2006; MEB, 2013; Yeşilkaya, 2013) . Genellikle mücadele oyunları ve yarışma oyunları bağlamında ele alınan ve okul ortamında oynandığı ifade edilen eğitsel oyunların en kapsamlı sınıflamasının (Hazar, 2006) tarafından yapıldığı söylenebilir. Hazar (2006) eğitsel oyunları; oyun karakterine ve oyunun uygulanış özelliklerine göre iki şekilde sınıflamıştır. (Hazar, 2006)'ın karakter açısından üç gruba ayırarak sınıfladığı oyunlar Şekil 1'de gösterilmiştir:

Şekil 1. Oyun karakterine göre eğitsel oyun sınıflaması (Hazar, 2006)



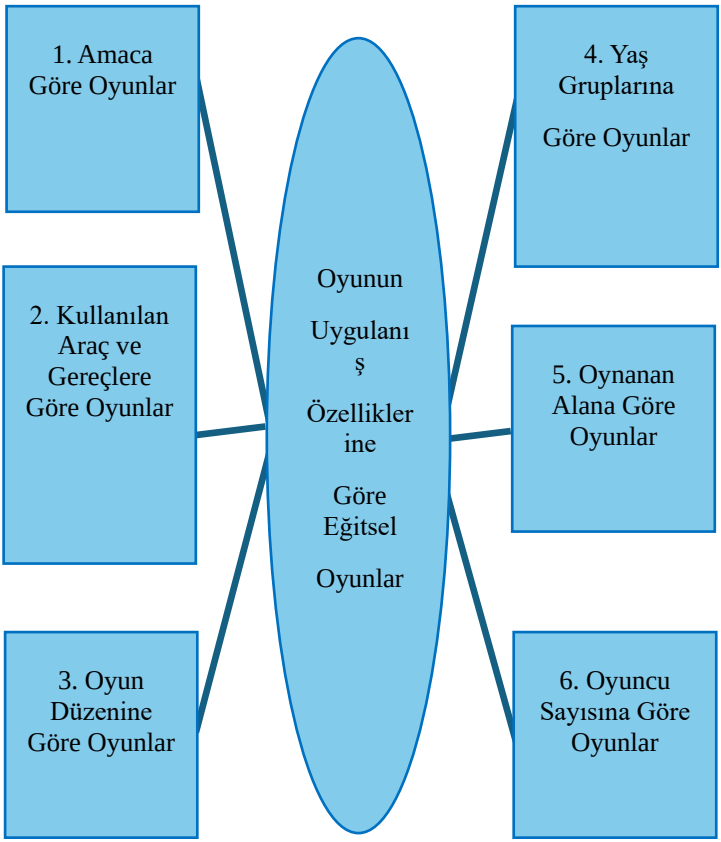
1) Taklit Oyunları: Bir mesleğin ya da bir hayvanın taklit edilerek oynandığı oyunlardır (doktor, öğretmen, ördek yürüyüşü vb.).

2) Mücadele Oyunları: Fiziksel yeteneklerin ön planda olduğu oyunlardır (stafet yarışları, mendil kapmaca vb.).

3) Sportif Oyunlara Hazırlayıcı Basit Oyunlar: Herhangi bir spor dalından alıntı yapılan oyunlardır (yakan top).

(Hazar, 2006)'ın uygulanış özelliklerine göre altı farklı grupta ve her grubu da kendi içinde çeşitlere ayırarak sınıfladığı oyunlar Şekil 2'de gösterilmiştir:

Şekil 2. Oyunun uygulanış özelliklerine göre eğitsel oyun sınıflaması (Hazar, 2006)



1) Amaca Göre Oyunlar: Eğlence ve boş zaman faaliyeti amacıyla oynanan oyunlar ile bir eğitim amacıyla oynanan oyunlardır.

2) Kullanılan Araç ve Gereçlere Göre Oyunlar: Bir araç ya da alet yardımıyla oynanan oyunlar ile bir araç ya da alet yardımı olmadan oynanan oyunlardır.

3) Oyun Düzenine Göre Oyunlar: Çizgide oynanan oyunlar, daire şeklinde oynanan oyunlar ve dağınık halde oynanan oyunlardır.

4) Yaş Gruplarına Göre Oyunlar: Okul öncesi dönemi (0-6 yaş) oyunları, temel eğitim dönemi (6-14 yaş) oyunları, lise dönemi (14-18 yaş) oyunları, yetişkinlik dönemi (18 yaş ve üzeri) oyunları ve yaşlılık dönemi oyunlarıdır.

5) Oynanan Alana Göre Oyunlar: Sınıf oyunları, bahçe ve açık alan oyunları, salon oyunları, kış oyunları ve su oyunlarıdır.

6) Oyuncu Sayısına Göre Oyunlar: Ferdi oynanan oyunlar, ikili oynanan oyunlar ve grup halinde oynanan oyunlardır.

(Demirel, 2021)'in aktardığına göre eğitsel oyunlar altı başlıkta sınıflandırılabilir. Bunlardan birincisi *Macera ve Rol Oynama Oyunları*dır. Bu oyunlar, belli bir karakterin rolüne bürünen oyuncunun mevcut bilgileriyle karakterin karşılaştığı problemleri çözmeye çalıştığı oyunlardır. İkinci kategorideki oyunlar *İş Oyunları*dır. Bunlar genellikle yetişkin bireylerin iktisat ve ticaret derslerinde kullanabildikleri oyunlardır. Üçüncü kategorideki oyunlar *Masa Oyunları*dır. Dördüncü kategorideki oyunlar *Savaş Oyunları*dır. Bu oyunlar genellikle eğitsel bir araç olarak çok popüler olmayan oyunlardır. Beşinci kategorideki oyunlar *Kelime Oyunları*dır. Bu oyunlar, tanıma, üretme, kelimeleri analiz etme vb.

etkinliklere dayalı oyunlardır. Altıncı kategorideki oyunlar ise *Akıl ve Zekâ Oyunları ile Bulmacalar*dır. Bu oyunlar, mantık kullanılarak problem çözmeyi gerektiren oyunlardır. Nitekim akıl ve zekâ oyunlarının eğitim-öğretim sürecine dahil edilmesi ile birlikte bu oyunlar da eğitsel oyun kategorisinde değerlendirilmeye başlanmıştır (Adalar, 2021) .

(MEB, 2013)'in "*Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Zekâ Oyunları Dersi (5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) Öğretim Programı"*na bakıldığında programın ünitelerini temsil eden oyun türlerinin altı başlıkta sınıflandırıldığı görülmektedir. Her bir türe ait oyunlar ile bunlara ilişkin örnekler Tablo 1'de gösterilmiştir (MEB, 2013 , s. 9-11).

Tablo 1. Oyun sınıflamaları ve oyun sınıflamalarına ilişkin örnekler (MEB, 2013)

Oyun Türleri	Örnekler
Akıl Yürütme ve İşlem Oyunları: Bu oyunlarda oyuncular eldeki ipuçlarından ve mantıksal çıkarımlardan yararlanarak çözüme ulaşmaya çalışır. Oyunlar genellikle bireysel olarak oynanır.	ABC kadar kolay, amiral battı bulmacaları, apartmanlar, bölmece, çit, işlem karesi, işlem tamamlama, kakuro, kare karalamaca, kendoku, mantık karesi, mayın tarlası bulmacaları, sudoku, tapa, yinyang.
Sözel Oyunlar: Bu oyunlarda oyuncular mantıksal çıkarımların yanı sıra sözcük dağarcıklarından ya da temel genel kültürlerinden yararlanır. Oyunlar bireysel olabileceği gibi çok kişi ile de oynanabilir.	Anagram, scrabble (dilmece), sözcük arama (kelime avı), sözcük gruplama, sözcük yerleştirme, şifre oyunları.
Geometrik-Mekanik Oyunlar: Bu oyunlarda oyuncular geometrik düşünme yöntemlerinden, uzamsal düşünme becerisinden, el-göz koordinasyonundan ve/veya motor becerilerinden yararlanır. Oyunlar tek kişilik olabileceği gibi çok kişi şeklinde de oynanabilir.	Düğüm oyunları, jenga, küp sayma, labirentler, mekanik ayırma bilmeceleri, mikado, polyomino, rubikkübü, soma küpleri, şekil oluşturma, tangram, yap-bozlar.
Strateji Oyunları: Bu oyunlar iki ya da daha fazla oyuncunun birbirlerine karşı oynadığı, kazanan ve kaybedenlerin olduğu oyun türleridir. Oyuncular birey ya da takım halinde olabilirler. Oyuncuların strateji oluşturma noktasında mantıksal çıkarımların yanı sıra kendilerinin ve diğer oyuncuların tecrübelerini, sezgisel taktikleri, oyunun değişik aşamalarındaki analizleri ve oyuna ilişkin kalıpları kullanmayı öğrenmeleri önemlidir.	Amiral battı, dama, go, mangala, othello, reversi, santranç, sayı tahmin etme, tavla, tik-tak-to.

Hafıza Oyunları: Bu oyunlar kısa ya da uzun süreli hafızanın kullanıldığı oyunlardır. Oyunlar bireysel olabileceği gibi çok kişiyle de oynanabilir. Oyunun türüne göre sözel ya da görsel hafıza kullanılabilir.	Eş bulma (eşleştirme), resim hatırlama, yakın plan fotoğrafları verilmiş cisimleri tanıma, yön bulma.
Zekâ Soruları: Bu oyunlar başlangıçta çözüm yöntemi belli olmayan ve oyuncunun ipuçlarını değerlendirmesiyle net bir cevaba ulaştığı oyunlardır. Oyunlar çoğunlukla bireysel oynanır.	Kap ölçme, kibrit problemleri, kurt-kuzu-ot, sonraki terimleri bulma, tek bir sandalla kurt, üç ampül, yalancı-doğrucu problemleri.

Tablo incelendiğinde oyun türlerinin farklı sınıflama kapsamında olduğu ve farklı özellikler taşıdığı görülmektedir. Nitekim disiplin/ders bağlamında öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve çeşitli becerilerininin geliştirilmesinde bu oyunlardan yararlanılabileceği söylenebilir.

Eğitsel Oyunda Bulunması Gereken Özellikler

Eğitimde vazgeçilmez olan eğitsel oyunların amacına ulaşabilmesi için çeşitli özelliklere sahip olması gerekmektedir (Çangır, 2008) . Bunlar Şekil 3'te gösterilmiştir:

Şekil 3. Eğitsel oyunda bulunması gereken özellikler(Çangır, 2008)

1) Öğrenci Düzeyine Uygun Olma: Eğitsel oyunlar, öğrencilerin yaşına ve düzeyine uygun olarak hazırlanmalıdır.

2) Dikkati Dağıtmama: Eğitsel oyunlar, çok fazla dikkat çekici ve öğretilmek istenen kazanımlara uymayan özelliklerde ise öğrencilerin dikkatinin dağılmasına sebep olur.

3) Bireysel ve Grup Çalışmalarına Uygun Olma: Eğitsel oyunlar, bireysel ve grup çalışmalarına uygun olmalıdır.

4) Olgunlaşma: Eğitsel oyunların hem grup çalışmalarıyla yürütülmesi hem de probleme karşı strateji geliştirme özelliği göstermesi gerekmektedir.

5) İçeriğe Uygun Olma: Eğitsel oyunlar, öğretilmek istenen kazanımların içeriğine yönelik olmalıdır.

6) Kazanıma Yönelik Olma: Eğitsel oyunlar, tüm özellikleri açısından öğretim programının kazanımlarını gerçekleştirmeye yönelik hazırlanmalıdır.

7) Problem Çözme: Eğitsel oyunlar, öğrencilerin istenilen kazanımları gerçekleştirebilmeleri için problem çözme yeteneklerini kullanarak anlatılan konuyla ilgili uygulamalara katılmasını gerektirecek düzeyde olmalıdır.

8) Eleştirel Düşünme: Eğitsel oyunlarla öğrencilere anlatılacak konunun özelden genele doğru öğretilmesi hedeflenmelidir.

9) Kavram Öğretimi: Eğitsel oyunlarla anlatılan konuyla ilgili kavramlarının öğretilmesi hedeflenmelidir.

10) Eğlenerek Öğrenme: Eğitsel oyunlar, öğrencilerin belirlenen kazanımlara ulaşabilmeleri için belirli bir düzeyde eğlendirici olmalıdır.

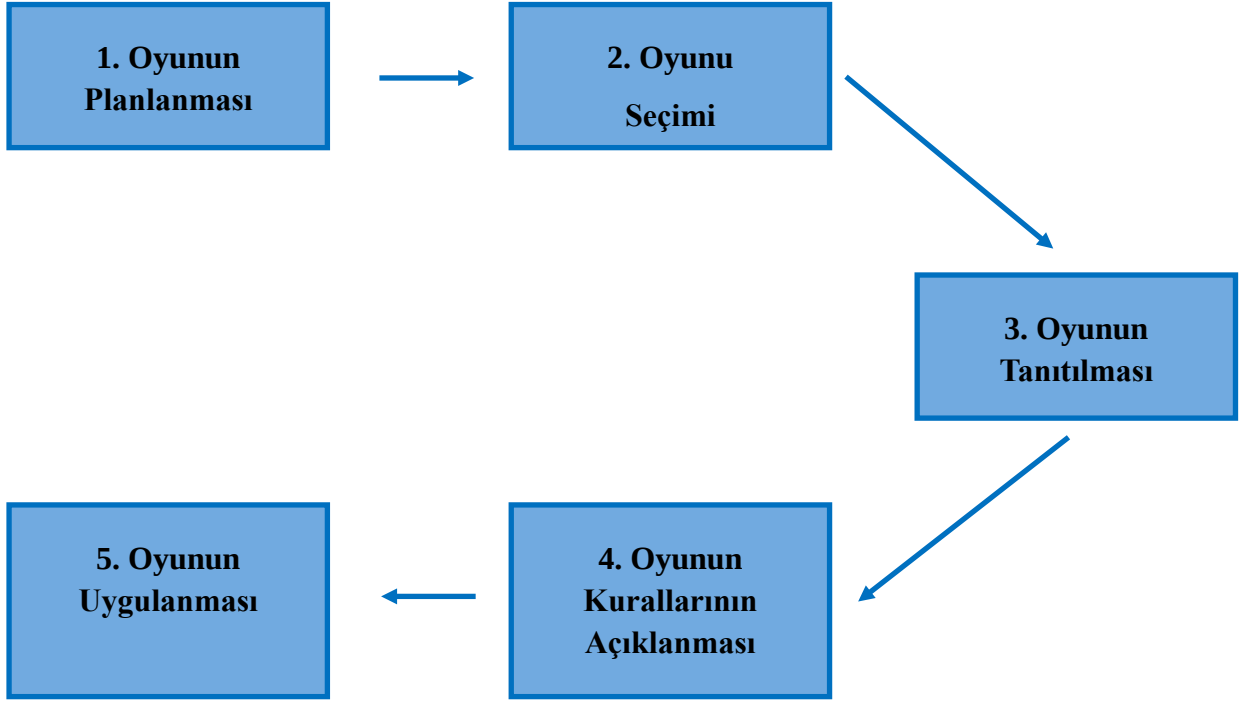
11) Alıştırma: Eğitsel oyunlarda bulunan alıştırmalar aşırı zor ya da aşırı kolay olmamalı; ayrıca alıştırmaların yanıtlarına da yer verilmelidir.

Şekil incelendiğinde eğitsel oyunların birtakım özelliklere sahip olması gerektiği görülmektedir. Bu özellikler çerçevesinde hazırlanan eğitsel oyunlar sayesinde öğrencilerden beklenen kazanımlara ulaşmaları sağlanabilir.

Eğitsel Oyun Hazırlama Basamakları

Derslerde hedeflenen kazanımlara ulaşılması eğitsel oyunların iyi bir şekilde hazırlanmasına bağlıdır (Demirel, 2002). Eğitsel oyunların hazırlanması sürecinde takip edilmesi gereken basamaklar Şekil 4'te gösterilmiştir:

Şekil 4. Eğitsel oyun hazırlama basamakları (Demirel, 2002)



1) Oyunun Planlanması: Öğrenme ortamı, öğrenme ortamının düzeni, öğrenci sayısı, öğrenci hazırbulunuşlukları, oyunun süresi ve öğretilecek konu ile hangi kazanımlara ulaşılacağı önceden belirlenmelidir.

2) Oyunun Seçimi: Oyun hazırlanırken daha önceden geliştirilmiş oyunlar gözden geçirilmeli ve dersin kazanımlarını karşılayacak oyunlar seçilmelidir. Öğrencilerin yaşına, gelişim özelliklerine uygun, derse etkin katılımlarını sağlayabilecek ilgi çekici ve basit oyunlar seçilmelidir.

3) Oyunun Tanıtılması: Oyunun adı öğrencilere söylenerek oyun ile ilgili bilgiler verilmelidir. Oyunun adının ders konusuyla bağlantılı olmasına özen gösterilmelidir. Ayrıca oyunun adı öğrencilerin dikkatini çekerek oyuna yönelik ilgisini artırabilmelidir.

4) Oyunun Kurallarının Açıklanması: Oyunun kuralları ve oynanma şekli (bireysel veya grupla) açık ve anlaşılır bir şekilde öğrencilere anlatılmalıdır. Oyunda görev alacak öğrenciler öncelikle gönüllü olanlardan seçilmelidir. Gönülsüz öğrencilere de görevler verilerek oyuna etkin katılım göstermeleri sağlanmalıdır.

5) Oyunun Uygulanması: Oyunun asıl uygulamasından önce pilot uygulaması yapılmalıdır. Bu uygulamada oyun değerlendirilerek öğrencilerin eksik veya yanlış anlamalarına sebep olacak aksaklıklar düzeltildikten sonra oyunun asıl uygulamasına geçilmelidir.

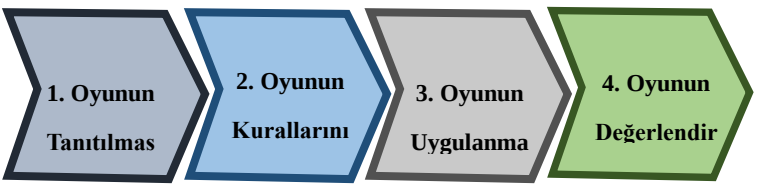
Şekil incelendiğinde eğitsel oyunların hazırlık sürecinin sistemli bir yaklaşımı içerdiği görülmektedir. Bu yaklaşımda ilk olarak oyunun planlanması ve plana uygun oyun seçiminin yapılması gerekmektedir. Oyun uygun olarak seçildikten sonra

öğrencilere tanıtılmalı daha sonra ise oyunun uygulanmasına geçilmelidir.

Eğitsel Oyun Uygulama Basamakları

Eğitsel oyunların öğrenme ortamlarında uygulanması dört basamakta gerçekleşmektedir (Akandere, 2013) . Bu basamaklar Şekil 5'te gösterilmiştir:

Şekil 5. Eğitsel oyun uygulama basamakları (Akandere, 2013)



1) Oyunun Tanıtılması: Öğrencilerin ilgisini çekebilecek nitelikte belirlenen oyunun adı öğrencilere söylenmeli ve onlara oyunun nasıl oynanacağı anlatılmalıdır. Bu doğrultuda oyun küçük bir uygulamayla öğrencilere de gösterilebilir.

2) Oyunun Kurallarının Açıklanması: Oyunun kuralları öğrencilere net bir şekilde ifade edilmeli, sonrasında öğrencilerin kuralları anlayıp anlamadığı teyit edilmelidir.

3) Oyunun Uygulanması: Oyun, oyunun kurallarına ve belirlenen kazanımlara riayet edilerek uygulanmalıdır.

4) Oyunun Değerlendirilmesi: Oyunun belirlenen kazanımlara ulaşıp ulaşmadığını, öğrenme ortamına, uygulama süresine,

öğrencilerin yaşına ve seviyesine uygun olup olmadığını belirlemek ancak oyunun değerlendirilmesiyle elde edilir.

Şekil incelendiğinde eğitsel oyunların uygulama sürecinin, hazırlık sürecinde olduğu gibi sistemli bir yaklaşımı içerdiği görülmektedir. Bu sistemde ilk olarak oyunun tanıtılması ve oyunun kurallarının açıklanması gerekmektedir. Oyunun kuralları öğrencilere açıklandıktan sonra oyunun uygulanması ve değerlendirilmesi aşamalarına geçilmelidir.

Eğitsel Oyunun Yararları

İyi bir şekilde hazırlanan eğitsel oyunların birçok yararı vardır. Bazı araştırmacılar tarafından ele alınan bu yararlar şu şekilde sıralanmaktadır (Sel, 1993; Bilen, 1999;Zengin, 2002; Cady, 2005; Çoban & Nacar, 2008;Kuzu, 2010 ;Pehlivan, 1997; Yıldırım, 2015; Özyürek & Çavuş, 2016;Yıldız et al., 2017; Yavuzyılmaz, 2018 , Aykaç & Köğce, 2020)

- Öğrencilerin empati kurmalarını sağlar.
- Soyut konuları canlandırmaya imkân tanır.
- Konular ilgi çekici ve eğlenceli hale getirilir.
- İçe kapanık öğrencilerin sosyalleşmesine yardımcı olur.
- Öğrencilerin duygusal ihtiyaçlarının sağlanmasına etki eder.
- Öğrencilerin oyun oynama gereksinimleri de sağlanmış olur.
- Öğrencilerin çoğu duyu organını kullanmasına yardımcı olur.
- Öğrencilerin kendilerinde güven duygusu kazanmalarını sağlar.
- Öğrenilen bilgilerin kalıcı olmasını ve hatırda kalmasını sağlar.
- Öğrencilerin dili daha etkili ve verimli kullanmalarına katkı sağlar.

- Öğrencilerin öğrenme ortamlarına ve öğrenme sürecine etkin olarak katılmalarını sağlar.
- Öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve psikomotor öğrenme seviyelerinin anlaşılmasına yardım eder.
- Öğrencilerin iletişim becerilerini geliştirmesini sağlayarak kendilerini ifade etmelerine yardımcı olur.
- Öğrencilerin daha önceden öğrenmiş olduklarını kullanmalarına yardımcı olur ve yeni öğreneceklerine de kolaylık sağlar.

Eğitsel Oyunun Sınırlılıkları

Eğitsel oyunların birçok yararının yanı sıra bazı sınırlılıkları da vardır. Bu sınırlılıklar şu şekilde sıralanabilir (Zengin, 2002;Demirel, 2009 ;Coşkun, 2012; (Gençer, 2016; Pehlivan, 2014);(Gençer, 2016; Gürpınar, 2017)

- Bazı oyunların maliyeti yüksek olabilir.
- Her kazanıma uygun oyun bulunamayabilir.
- Kalabalık sınıflarda oyunların uygulanması zor olabilir.
- Öğrenciler arasındaki rekabet ve yarışma onları olumsuz etkileyebilir.
- Öğrenci düzeyine göre hazırlanmayan oyunlar ilgi kaybına neden olabilir.
- Ders süresinin verimli bir şekilde kullanılamaması problemi ortaya çıkabilir.
- Oyunlar, başka yöntem ve tekniklere nispeten daha çok hazırlık süreci gerektirir.
- Oyunların doğru bir şekilde planlanmaması zamanın fazla harcanmasına neden olabilir.
- Takım çalışması gerektiren oyunlarda tüm öğrencilerin bilgi seviyesi tam olarak değerlendirilemeyebilir.

- Öğreten oyuna hâkim değilse ve oyun öğretenin hakimiyetinden büsbütün çıkmışsa beklenilen sonuca ulaşılamayabilir.
- Bazı oyunlar üst düzey bilişsel beceriler gerektirdiğinden alt düzey bilişsel beceriye sahip öğrencilerde öğrenme sürecinin etkili olmamasına sebep olabilir.
- Özgüveni yüksek olmayan öğrenciler, oyun sürecine katılım göstermek istemeyebilir ve böylece oyun sadece özgüveni yüksek öğrenciler için devam edebilir.

Eğitsel Oyun ve Sosyal Bilgiler

Sosyal bilgiler, değişmekte olan dünya şartlarında etkili ve sorumlu vatandaşlar yetiştirmek amacıyla, sosyal ve beşerî bilimlerin içeriğini disiplinler arası bir yaklaşımla birleştiren bir öğretim programıdır(Öztürk, 2009) . Temel eğitim programları içerisinde önemli bir yeri olan sosyal bilgiler dersinin temel amacı, çağdaş bir toplumda etkili vatandaşlar yetiştirilmesine yardımcı olmak ve etkili vatandaşlığın gereği olan bilgi, beceri, tutum, değer ve davranışları öğrencilere kazandırmaktır (Doğanay, 2007; Safran, 2008; (Öztürk, 2009) .2018 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nda ders kazanımlarının öğretiminde öğrencilerin etkin katılım sağladığı öğrenci merkezli bir yaklaşımın kullanılması gerektiği belirtilmiştir (MEB, 2018). Bu bağlamda sosyal bilgiler dersinde öğrencilerin öğrenme-öğretme sürecinde yaparak yaşayarak öğrenmelerine imkân verecek eğitsel oyunlarla etkili ve verimli öğrenmeler gerçekleştirilebileceği söylenebilir (Yeşilkaya, 2013)

Eğitsel oyunlar hazırlanan konuya ilişkin bilgileri içerisinde barındıran ve oyun esnasında öğrencilerin eğlenceli vakit geçirerek onları bilişsel, duyuşsal, fiziksel ve sosyal açıdan geliştirmeyi

hedefleyen, planlı ve bilinçli bir şekilde yürütülen faaliyetlerdir (Ayan & Dündar, 2009; Sarıçayır, 2007). 2018 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı hedefleri ve içeriği ile eğitsel oyunların mantığı karşılaştırıldığında bu oyunların sosyal bilgiler dersinde kullanılabilecek bir yöntem olduğu kolayca anlaşılabilmektedir. Nitekim programın uygulanmasında dikkat edilecek hususlar incelediğinde dersin "sosyal bilimler olarak sosyal bilgiler" ve "yansıtıcı düşünme olarak sosyal bilgiler" anlayışlarına önem verilmesi gerektiği belirtilmiştir (MEB, 2018) Bu bağlamda öğrencilerin gerçek hayat problemleri ve çelişkili durumlarla karşılaştırılmaları ve sosyal problemler üzerine yansıtıcı düşünmeleri için gerekli çalışmaların yapılması vurgulanmıştır. Benzer biçimde (National Council for the Social Studies, 2017) öğretim materyallerinin öğrencileri doğrudan öğrenme süreçlerine dahil etmesi ve her türden öğrencinin ilgisini çekecek çok çeşitli etkinlikler içermesi gerektiğini belirtmektedir. Buradan hareketle eğitsel oyunların bir probleme, rekabet unsuruna ve belirli seçenekler arasından karar verme üzerine kurulu olmasının "sosyal bilimler olarak sosyal bilgiler" ve "yansıtıcı düşünme olarak sosyal bilgiler" anlayışlarının uygulanmasına katkı sağlayabileceği ifade edilebilir.

İçeriğinde birçok tartışmalı konuyu ele alan sosyal bilgiler dersinin amaçlarından biri de öğrencilerin mantıklı ve akılcı kararlar alabilme yeteneklerini geliştirmektir (National Council for the Social Studies, 2017). Çünkü öğrencilerin tartışmalı konuları değerlendirebilmeleri için derinlemesine ve analitik düşünebilmeleri gerekmektedir (Ochoa Becker, 2007) .(Vesperman & Clark, 2016) Eğitsel oyunlar öğrencilerin bu tür analizleri yürütmeleri için ilginç ve çekici bir yol sağlar .Öte yandan sosyal bilgiler dersi kültürün temel değer ve inanışlarını genç kuşaklara aktarmayı da amaçlamaktadır (Barr et al., 1978). Eğitsel oyunlar içerisinde toplumların kültürlerine ait figürleri, unsurları, temaları ve

karakterleri barındırır ve bu yönüyle sosyal bilgiler dersinin kültürel aktarım amacını gerçekleştirmek için eşsiz fırsatlara sahiptir (Er & Karadeniz, 2022) .Nitekim 2018 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nın Kültür ve Miras öğrenme alanında verilen ""*4.2.3. Geleneksel çocuk oyunlarını değişim ve süreklilik açısından günümüzdeki oyunlarla karşılaştırır."* kazanımı ile doğrudan oyunlara odaklanılmış ve bu düşünce adeta ispatlanmıştır ((MEB, 2018).

Eğitsel oyunların sosyal bilgiler dersinde kullanımıyla ilgili bir diğer önemli husus da soyut konu ve kavramların ders içeriğinde büyük bir yoğunluğa sahip olmasıdır (MEB, 2018) .Temel eğitimde okutulan sosyal bilgiler dersinin öğretimi gelişimsel olarak öğrencilerin somut işlemlerden soyut işlemlere geçiş sürecine denk gelmektedir. Bu durum kimi zaman öğrencilerin dersteki soyut konuları anlamlandırırken zorluk yaşamalarına neden olmaktadır (Pehlivan, 1997) .Ayrıca soyut konu ve kavramların yoğun bir içeriğe sahip olmasının yanında sosyal bilgiler derslerinin tek düze ve geleneksel öğrenme yöntemleri ile işlenmesi de öğrencilerin başarısını olumsuz yönde etkilemektedir (Schug et al., 1982)(Siler, 1997). Dolayısıyla soyut konuları somutlaştırmak ve öğrenci merkezli bir eğitime geçmek için sosyal bilgiler derslerinde eğitsel oyunlara yer verilmesi gerektiği ileri sürülebilir (Altınbulak et al., 2006; Horn, 1986).Ayrıca eğitsel oyunların kullanılmasıyla öğrenciler için sıkıcı uygulamalar olarak görülen konuların rekabetçi yarışmalara dönüşmesi sağlanabilir (Owens, 1997). İlgili literatürde sosyal bilgiler dersinde eğitsel oyunlarının kullanımının öğrencilerin öğrenme düzeyine (Pehlivan, 1997), akademik başarıya (Polat & Varol, 2002); Torun, 2011;(Akkuş & Aslan, 2013; Yeşilkaya, 2013) ,derse yönelik ilgiye (Özdemir, 2006 ; Uygun et al., 2018) kalıcı öğrenmeye (Altınbulak et al., 2006; Özdemir, 2006; Torun, 2011Korcu, 2019), derse yönelik motivasyona (Bakar et al., 2008 ;Savaş & Gülüm, 2014; İşçi & Yeşiltaş, 2020), derse yönelik tutuma

(Torun, 2011; Yeşilkaya, 2013) kavram öğretimine (Akkuş & Aslan, 2013;(Kılıçaslan, 2021a)ve soyut konuları somutlaştırmaya (Kılıçaslan, 2021) yönelik olumlu etkilerinin tespit edildiği araştırmalar da sosyal bilgiler dersinde eğitsel oyunların kullanımının gerekli olduğunu doğrular niteliktedir.

Öğrencilerin etkili vatandaş olabilmeleri için gerekli bilgi, beceri ve değerleri başarıyla kazanmalarında sosyal bilgiler dersine önemli görevler düşmektedir (Frye et al., 2010).2018 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı incelediğinde de eğitim sisteminin temel amacının *"değerlerimiz ve yetkinliklerle bütünleşmiş bilgi, beceri ve davranışlara sahip bireyler yetiştirmek"* olarak vurgulandığı görülmektedir (MEB, 2018) Bu nedenle sosyal bilgiler dersinin sahip olduğu geniş bağlamın beceri öğretimi ve değerler eğitimi için bir zenginlik olduğu söylenebilir (Sağlam & Genç, 2015;,Yılar, 2022) .Benzer şekilde 2018 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nın özel amaçlarında öğrencilerin doğru ve güvenilir bilgiye erişme yollarını bilen bireyler olarak eleştirel düşünme becerisine sahip, karşılaştıkları sorunları çözmek için temel iletişim becerilerini kullanan kişiler olmaları gerektiği belirtilmektedir (MEB, 2018).İlgili literatürdeki araştırmalar incelendiğinde eğitsel oyunların problem çözme (Chuang & Chen, 2007;Yang, 2012), eleştirel düşünme (McGonical, 2011;Çetinbaş Gazeteci, 2014), 21. yüzyıl becerileri (Qian & Clark, 2016) bilimsel süreç becerileri (Saygılı, 2019) araştırma (Çamlıyer & Çamlıyer, 1997) ve iletişim (Frye et al., 2010) gibi becerileri geliştirdiği tespit edilmiştir. Bu bağlamda insana ve topluma temas eden, insani ilişki ve sosyalitenin ön plana alan ve eğitsel oyunların ruhuna uygunluk arz eden anlayışından ötürü sosyal bilgiler dersi konularının öğretiminde ve öğrencilere birtakım becerilerin kazandırılmasında eğitsel oyunlardan faydalanabileceği söylenebilir (Er & Karadeniz, 2022).

Öğrencilerin etkili vatandaş olmayı öğrenmelerine, toplumdaki rolleri üzerinde düşünmelerine ve bireysel sorumluluklarını gerçekleştirmelerine yardımcı olmak için eğitsel oyunlar sosyal bilgiler derslerine dahil edilebilir (Watson, 2010). Eğitsel oyunların kullanımı onların yeni bilgileri kolaylıkla öğrenmelerine (Zin & Yue, 2009; Akandere, 2013) eski öğrendikleri bilgileri pekiştirmelerine (Zengin, 2002; Doğanay, 2007;Zin & Yue, 2009) ve kalıcı öğrenmeyi gerçekleştirmelerine (Zengin, 2002) katkı sunar. Bu sayede öğrencilerin istendik tutum ve davranışları kazanmaları sağlanabilir (Pehlivan, 1997) Öte yandan 2018 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nın özel amaçlarında öğrencilerin vatanını ve milletini seven, sorumluluklarını yerine getiren, milli bilince sahip, demokratik, laik, milli ve çağdaş değerleri yaşatmaya istekli olan, milli ve manevi değerleri ile evrensel değerleri benimseyerek erdemli insan olmanın önemini ve yollarını bilen kişiler olmaları gerektiği vurgulanmaktadır (MEB, 2018). İlgili literatür incelendiğinde eğitsel oyunların öğrencilerin eşitlik, adalet, dayanışma, dostluk, dürüstlük, duyarlılık, sabır, saygı, sorumluluk ve özgürlük gibi değerleri kazanmalarında etkili olduğu görülmektedir (Hewitt, 1997; Flewelling, 2003; Biter, 2019; (Izgar, 2020) Ayrıca eğitsel oyunların öğrencilere değerleri kazandırma sürecinde somut yaşantılar sunduğu, öğrencileri öğrenmeye istekli hale getirdiği, derse katılımı artırdığı ve dersi eğlendirici bir yapıya dönüştürdüğü söylenebilir (Izgar, 2020) .Buradan hareketle sosyal bilgiler dersinde değer eğitimi yapılırken eğitsel oyunların kullanılabileceği söylenebilir.

Sonuç

Teknolojinin başat faktör olduğu 21. yüzyıl dünyasında eğitim-öğretim faaliyetlerinde teknolojiden önemli ölçüde yararlanılmaya çalışıldığı söylenebilir. Bunun yanı sıra derslerin öğretim programlarında hedeflenen insan tipini yetiştirebilmek için

öğrencilerin akademik, fiziksel ve sosyal yönlerini geliştirecek performans temelli uygulamaların kullanılması önerilmektedir. Bu bağlamada derslerde etkin bir şekilde kullanılması istenen performans temelli uygulama ve yöntemlerden biri de eğitsel oyunlardır. Eğitsel oyunun, öğretim programının genel amaçları doğrultusunda öğrencilerin istendik bilgi, beceri ve değerleri kazanmaları için oluşturulan yapılandırmacı bir yöntem olduğu ifade edilebilir.

Oyunlar, insanlık tarihi ve Türk kültüründe önemli bir yere sahip olmuş; tarih boyunca birçok filozof ve eğitimci (Aristoteles, Platon, Rousseau, Montessori vb.) oyunun çocuk eğitimi üzerindeki etkisini vurgulamıştır. 19. yüzyılda oyun ve oyuncaklar eğitim açısından daha bilinçli kullanılmaya başlanmış, eğitimin yaygınlaşmasıyla birlikte oyunlar ekonomik bir değer kazanarak çeşitlenmiştir. Bu dönemde okuma-yazmaya, tarih öğretimine, yabancı dil öğrenimine ve bilime yönelik oyunlar geliştirilmiştir. 20. yüzyılda ise teknik, bilimsel ve psikolojik gelişimi destekleyen oyun türleri ortaya çıkmış, elektrikli oyuncaklar üretilmiştir. Günümüzde oyun, birçok ülkenin eğitim programlarında ve çeşitli kuruluşların bildirgelerinde çocukların öğrenme ve gelişimini destekleyen etkili bir yöntem olarak kabul edilmektedir.

İlgili literatürde eğitsel oyunların çok yönlü yapıları nedeniyle farklı şekillerde sınıflandırıldığı görülmektedir. En kapsamlı sınıflama (Hazar, 2006) arafından yapılmış olup, oyun karakterine göre: taklit oyunları, mücadele oyunları ve sportif oyunlara hazırlayıcı basit oyunlar şeklinde olmak üzere üç grupta; oyunun uygulanış özelliklerine göre ise amaca göre oyunlar, kullanılan araç ve gereçlere göre oyunlar, oyun düzenine göre oyunlar, yaş gruplarına göre oyunlar, oynanan alana göre oyunlar ve oyuncu sayısına göre oyunlar olmak üzere altı grupta sınıflandırılmıştır. Eğitsel oyunları altı başlıkta ele almaktadır.

Bunlar; macera ve rol oynama oyunları, iş oyunları, masa oyunları, savaş oyunları, kelime oyunları ve akıl ve zekâ oyunları ile bulmacalardır. (MEB, 2013) ise ortaokul zekâ oyunlarını altı kategoride sınıflandırmaktadır. Bunlar; akıl yürütme ve işlem oyunları (sudoku, mantık karesi vb.), sözel oyunlar (anagram, scrabble vb.), geometrik-mekanik oyunlar (tangram, rubikkübü vb.), strateji oyunları (satranç, dama, mangala vb.), hafıza oyunları (eşleştirme, yön bulma vb.), zekâ soruları (kibrit problemleri, kurt-kuzu-ot vb.) dır.

Eğitsel oyunların öğrenci düzeyine uygun olma, dikkati dağıtmama, bireysel ve grup çalışmalarına uygun olma, olgunlaşma, içeriğe uygun olma, kazanıma yönelik olma, problem çözme, eleştirel düşünme, kavram öğretimi, eğlenerek öğrenme ve alıştırma gibi birtakım özelliklere sahip olması gerektiği görülmektedir. Öte yandan eğitsel oyun hazırlama sürecinde oyunun planlanması, oyunun seçimi, oyunun tanıtılması, oyunun kurallarının açıklanması ve oyunun uygulanması basamakları bulunmaktadır. Yine eğitsel oyunların hazırlık sürecinde olduğu gibi uygulama sürecinde de sistemli bir yaklaşım içerdiği görülmektedir. Bunlar; oyunun tanıtılması, oyunun kurallarının açıklanması, oyunun uygulaması ve oyunun değerlendirilmesi basamaklarından oluşmaktadır.

Eğitsel oyunların birtakım yararları mevcuttur. Özellikle öğrenci özelliklerine uygun eğitim imkânı sunma, öğrencilerin öğrenme ortamlarına ve öğrenme sürecine etkin olarak katılmalarını sağlama, dersin gerektirdiği bilgi, beceri, değer, tutum ve davranışları öğrencilere kazandırmaya yardımcı olma gibi faydalar öğretim yöntemleri arasında eğitsel oyunları ön plana çıkarmaktadır. Buna karşın başka yöntem ve tekniklere nispeten daha fazla hazırlık süreci gerektirmesi, kalabalık sınıflarda uygulanmasının zor olması, öğrenci düzeyine göre hazırlanamaması gibi bazı sınırlılıkları da bulunmaktadır.

Sosyal bilgiler, değişen dünya koşullarında etkili ve sorumlu vatandaşlar yetiştirmeyi amaçlayan, sosyal ve beşerî bilimleri disiplinler arası bir yaklaşımla birleştiren bir öğretim programıdır. Sosyal bilgiler dersinin temel hedefi, öğrencilere çağdaş toplumda gerekli bilgi, beceri, tutum, değer ve davranışları kazandırmaktır. 2018 sosyal bilgiler dersi öğretim programı, öğrencilerin derse etkin katılımını sağlayan öğrenci merkezli yöntemlerin kullanılmasını önermektedir. Bu doğrultuda, öğrencilerin yaparak yaşayarak öğrenmesini destekleyen eğitsel oyunlar sosyal bilgiler öğretiminde etkili bir yöntem olarak değerlendirilmektedir.

Eğitsel oyunlar, konuyla ilgili bilgileri içeren ve öğrencilerin eğlenerek bilişsel, duyuşsal, fiziksel ve sosyal gelişimlerini destekleyen planlı etkinliklerdir. 2018 Sosyal Bilgiler Programı hedefleriyle uyumlu olan bu oyunlar, öğrencilerin gerçek hayat problemleriyle karşılaşmalarını ve yansıtıcı düşünme becerilerini geliştirmelerini sağlar. Ayrıca, problem çözme, rekabet ve karar verme unsurlarını içermeleri sayesinde sosyal bilgiler öğretiminde "sosyal bilimler" ve "yansıtıcı düşünme" anlayışlarının uygulanmasına katkı sunar.

Sosyal bilgiler dersinin amaçlarından biri, öğrencilerin tartışmalı konuları analiz ederek mantıklı ve akılcı kararlar alma becerilerini geliştirmektir. Eğitsel oyunlar bu süreçte etkili bir araç olup öğrencilerin derinlemesine düşünmelerine katkı sağlar. Ayrıca, kültürel değer ve inanışların yeni kuşaklara aktarımında da önemli rol oynar; kültürel unsurlar barındıran oyunlar, dersin kültürel aktarım hedeflerini destekler. 2018 sosyal bilgiler dersi öğretim programındaki kazanımlar da eğitsel oyunların bu amaçlara hizmet ettiğini göstermektedir.

Sosyal bilgiler dersinde soyut konu ve kavramların yoğunluğu, öğrencilerin anlamasını zorlaştırabilmektedir. Geleneksel ve tek düze öğretim yöntemleri de öğrenme sürecini

olumsuz etkiler. Bu nedenle, eğitsel oyunlar kullanılarak soyut konular somutlaştırılabilir, dersler öğrenci merkezli hâle getirilebilir ve sıkıcı konular rekabetçi ve ilgi çekici aktivitelerle işlenebilir. Araştırmalar, eğitsel oyunların öğrencilerin akademik başarı, öğrenme düzeyi, derse ilgi, motivasyon, tutum, kavram öğretimi ve kalıcı öğrenme gibi alanlarda olumlu etkiler sağladığını göstermektedir.

Sosyal bilgiler dersi, öğrencilerin etkili vatandaş olabilmeleri için gerekli bilgi, beceri ve değerleri kazanmalarında önemli bir rol oynar. 2018 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı, öğrencilerin eleştirel düşünme, problem çözme, iletişim ve güvenilir bilgiye erişim gibi becerilerle donatılmasını hedefler. Araştırmalar, eğitsel oyunların bu tür becerileri geliştirdiğini göstermektedir. Bu nedenle, sosyal bilgiler derslerinde eğitsel oyunlar hem ders konularının öğretiminde hem de öğrencilerin çeşitli beceriler kazanmasında etkili bir yöntem olarak kullanılabilir.

Eğitsel oyunlar, öğrencilerin etkili vatandaşlık becerilerini kazanmasına, toplumsal rollerini anlamalarına ve bireysel sorumluluklarını geliştirmelerine yardımcı olur. Bu oyunlar, yeni bilgilerin öğrenilmesini, önceden öğrenilen bilgilerin pekişmesini ve kalıcı öğrenmeyi destekler. Ayrıca öğrencilerin eşitlik, adalet, sorumluluk, saygı ve dayanışma gibi değerleri kazanmasını sağlar. Eğitsel oyunlar, dersleri daha ilgi çekici ve katılımcı hâle getirerek sosyal bilgiler derslerinde değer eğitimi için etkili bir yöntem olarak kullanılabilir.

Kaynakça

Adalar, H. (2021). Girişimcilik becerisinin kazandırılmasında akıl ve zekâ oyunlarının kullanımı. In M. Tarhan (Ed.), *Girişimcilik becerisinin kazandırılmasında farklı yaklaşımlar* (pp. 33–59). Nobel Yayıncılık.

Akandere, M. (2013). *Eğitici okul oyunları*. Nobel Yayıncılık.

Akkuş, Z., & Aslan, H. (2013). Sosyal bilgiler dersinde oyunlarla kavram öğretimi. *International Journal Social Science Research, 2*(2), 61–77.

Altınbulak, D., Emir, S., & Avcı, C. (2006). Sosyal bilgiler öğretiminde eğitsel oyunların erişiye ve kalıcılığa etkisi. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi, 2*, 35–51.

And, M. (2007). *Oyun ve bügü*. Yapı Kredi Yayıncılık.

Ayan, S., & Dündar, H. (2009). Eğitimde okulöncesi yaratıcılığın ve oyunun önemi. *Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi, 28*, 63–74.

Aykaç, M., & Köğce, D. (2020). *Eğitsel oyunlar ile matematik öğretimi*. Pegem A Yayıncılık.

Bakar, A., Tüzün, H., & Çağıltay, K. (2008). Öğrencilerin eğitsel bilgisayar oyunu kullanımına ilişkin görüşleri: Sosyal bilgiler dersi örneği. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 35*, 27–37.

Barr, R., Barth, D., & Shermis, S. S. (1978). *The nature of the social studies*. ETC Publications.

Bilen, M. (1999). *Plandan uygulamaya öğretim*. Anı Yayıncılık.

Biter, M. (2019). *Sosyal bilgiler dersinde eğitsel oyunlarla değerler eğitimi: bir eylem araştırması*.

Cady, S. (2005). Elemental food for thought. *The Science Teacher, 72*(6), 58–61.

Çamlıyer, H., & Çamlıyer, H. (1997). *Eğitimin bütünlüğü içinde çocuk hareket eğitimi ve oyun*. Emek Yayıncılık.

Çangır, M. (2008). *İlköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi derslerinde eğitsel oyun yönteminin uygulanma durumu (tuzla örneği)*.

Çetin, S. (2021). *Fen bilgisi öğretmen adaylarında anorganik bileşiklerin adlandırılması konusunda eğitsel oyunlarla farkındalık oluşturulması*.

Çetinbaş Gazeteci, D. (2014). *İlköğretim 8. sınıf fen ve teknoloji dersinde oyun temelli öğrenmenin öğrencilerin akademik başarı ve eleştirel düşünme becerileri üzerine etkisi*.

Chuang, T. Y., & Chen, W. F. (2007). Effect of digital games on children's cognitive achievement. *Journal of Multimedia, 2*(5), 27–30.

Çoban, B., & Nacar, E. (2006). *Okul öncesi eğitimde eğitsel oyunlar*. Nobel Yayıncılık.

Çoban, B., & Nacar, E. (2008). *İlköğretim ikinci kademe eğitsel oyunlar* (2nd ed.). Nobel Yayıncılık.

Cohen, D. (2018). *The development of play* (4th ed.). Routledge.

Coşkun, H. (2012). *Bilimsel öyküler içeren eğitsel oyunlar ile fen öğretiminin öğrencilerin akademik başarısına etkisi*.

De Freitas, S. (2018). Are games effective learning tools? A review of educational games. *Journal of Educational Technology and Society, 21*(2), 74–84.

Demirel, Ö. (2002). *Öğretme sanatı: Öğretimde planlama ve değerlendirme*. Pegem A Yayıncılık.

Demirel, Ö. (2009). *Öğretim ilke ve yöntemleri öğretme sanatı*. Pegem A Yayıncılık.

Demirel, T. (2021). Akıl ve zekâ oyunlarının eğitimdeki yeri. In H. Adalar (Ed.), *Akıl ve zekâ oyunları ile beceri öğretimi* (pp. 1–19). Pegem A Yayıncılık.

Doğanay, A. (2007). *Öğretim ilke ve yöntemleri* (2nd ed.). Pegem A Yayıncılık.

Er, H., & Karadeniz, O. (2022). Sosyal bilgiler öğretiminde eğitsel oyun kullanımı. In *O. Karadeniz ve H. Er (Ed.). Eğitsel oyunlarla sosyal bilgiler öğretimi (2. Baskı) (s. 1-32) içinde. Pegem A Yayıncılık.* (pp. 1–32).

Estes, L. S. (2004). *Essentials of child care and early education*. Pearson Education, Inc.

Flewelling, G. (2003). Sense making: Changing the game played in the typical classroom. *Australian Mathematics Teacher Journal*, *58*(1), 8–16.

Frye, E. M., Trathen, W., & Koppenhaver, D. A. (2010). Internet workshop and blog publishing: Meeting student (and teacher) learning needs to achieve best practice in the twenty-first-century social studies classroom. *The Social Studies*, *101*, 46–53.

Gençer, S. (2016). *Eğitsel oyunlarla hazırlanmış ortaokul 7. sınıf "yaşamımızdaki elektrik" ünitesinin öğretiminin öğrenci başarısına etkisi*.

Güçhan Özgül, S. (2017). *Sorgulama temelli oyunların çocukların dünya'nın şekli ve gece-gündüz kavramlarını algılamalarına etkisi*.

Gürpınar, C. (2017). *Fen bilimleri öğretiminde eğitsel oyun destekli öğretim uygulamalarının öğrenme ürünlerine etkisi*.

Güven, S. (2018). Çocukların oyun tercihleri üzerine bir çalışma. *Turkish Studies Educational Sciences*, *13*(27), 795–813.

Hazar, M. (2006). *Beden eğitimi ve sporda oyunla eğitim*. Tubitay Limited Şirketi Yayıncılık.

Hewitt, P. (1997). Games in ınstruction leading to environmentally responsible behavior. *The Journal of Enviromental Education*, *28*(3), 35–37.

Horn, P. J. (1986). *Are you game? Science games in the classroom*. Grand Canyon University, Campus Book Store.

İşçi, T. G., & Yeşiltaş, E. (2020). Sosyal bilgiler öğretiminde dijital oyun geliştirme yazılımı kullanımı ve sosyal bilgiler öğretmen adaylarının buna ilişkin görüşleri. *Türkiye Bilimsel Araştırmalar Dergisi*, *V*(II), 260–284.

Izgar, G. (2020). Eğitsel oyunların öğrencilerin değer kazanımlarına etkisi: Bir durum çalışması. *Değerler Eğitimi Dergisi*, *18*(40), 207–241.

Karabacak, N. (1996). *Sosyal bilgiler dersinde eğitsel oyunların öğrencilerin erişi düzeyine etkisi*.

Kavşut, G., Çavuş, R., & Akpınarlı, N. (2011). Fen'in çemberi. *Eğitimde Değişim Hareketi Yeni Nesil Eğitim Konferansı, İstanbul*.

Kılıçaslan, H. (2021). *İlkokul 4. sınıf sosyal bilgiler dersinde oyunla kavram öğretimine yönelik bir eylem araştırması*.

Koçyiğit, S., Tuğluk, M. N., & Kök, M. (2007). Çocuğun gelişim sürecinde eğitsel bir etkinlik olarak oyun. *KKEFD*, *16*, 324–342.

Korcu, H. (2019). *Sosyal bilgiler dersi tarih konularının öğretiminde oyunla öğretim uygulamaları (deneysel bir çalışma)*.

Kuzu, B. S. (2010). *Din ve ahlak öğretiminde oyun örnekleri*. Nobel Yayıncılık.

MacKenzie, J. R. (2014). *Millennial interior design students' perceptions concerning game-based learning in a lighting design course*.

McGonical, J. (2011). *Reality is broken: Why games make us better and how they can change the world*. Penguin Press.

MEB. (2013). *Ortaokul ve imam hatip ortaokulu zekâ oyunları dersi (5, 6, 7 ve 8. sınıflar) öğretim programı*.

MEB. (2018). *Sosyal bilgiler dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 4, 5, 6 ve 7. sınıflar)*. MEB Yayınevi.

National Council for the Social Studies. (2017). *Position statement*.

Ochoa Becker, A. S. (2007). *Democratic education for social studies: An issues-centered decision-making curriculum* (2nd ed.). Information Age Publishing.

Owens, K. D. (1997). Playing to learn: Science games in the classroom. *Science Scope*, *20*(5), 31–33.

Özdemir, A. (2006). *Sosyal bilgiler öğretiminde oyun*.

Özdemir, N. (1997). *Türkiye'de cumhuriyet dönemi çocuk oyunlarının halkbilimi açısından incelenmesi*.

Öztürk, C. (2009). Sosyal bilgiler öğretimi demokratik vatandaşlık eğitimi. In C. Öztürk (Ed.), *Sosyal bilgiler: Toplumsal yaşama disiplinlerarası bir bakış* (pp. 2–31). Pegem A Yayıncılık.

Özyürek, A., & Çavuş, Z. S. (2016). İlkokul öğretmenlerinin oyunu öğretim yöntemi olarak kullanma durumlarının incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, *24*(5), 2157–2166.

Pehlivan, H. (1997). *Örnek olay ve oyun yoluyla öğretimin sosyal bilgiler dersinde öğrenme düzeyine etkisi*.

Pehlivan, H. (2014). *Oyun ve öğrenme*. Anı Yayıncılık.

Polat, E., & Varol, A. (2002). Eğitsel bilgisayar oyunlarının akademik başarıya etkisi: sosyal bilgiler dersi örneği. *Akademik Bilişim Konferansları, Eskişehir*.

Qian, M., & Clark, K. R. (2016). Game-based learning and 21st century skills: A review of recent research. *Computers in Human Behavior*, *63*, 50–58.

Safran, M. (2008). Sosyal bilgiler öğretimine bakış. In C. Tay & A. Öcal (Eds.), *Özel öğretim yöntemleriyle sosyal bilgiler öğretimi* (pp. 1–19). Pegem A Yayıncılık.

Sağlam, E., & Genç, S. Z. (2015). İlkokul 4. *Sınıf Sosyal Bilgiler Programında Belirlenen Değerlerin Kazanım Düzeyleri. Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, *4*(4), 1708–1728.

Samur, Y. (2016). *Dijital oyun tasarımı*. Pusula 20 Teknoloji ve Yayıncılık.

Sarıçayır, H. (2007). *Kimya eğitiminde kimyasal tepkimelerde denge konusunun bilgisayar destekli ve laboratuar temelli öğretiminin öğrencilerin kimya başarılarına, hatırlama düzeylerine ve tutumlarına etkisi*.

Savaş, E., & Gülüm, K. (2014). Geleneksel oyunlarla öğretim yöntemi uygulamasının başarı ve kalıcılık üzerine etkisi. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, *16*(1), 183–202.

Saygılı, P. (2019). *Okul öncesi dönemde oyun tabanlı öğrenme yönteminin bilimsel süreç becerilerine etkisinin incelenmesi*.

Schug, M., Todd, R., & Beery, R. (1982). Why kids don't like social studies. *Boston, MA: Annual Meeting of the National Council for the Social Studies*.

Sel, R. (1993). *Beden eğitimi ve oyun öğretimi*. Milli Eğitim Basımevi.

Serbest, K. (2019). Divanü lugati't-türk ve uygur türklerinde çocuk oyunları. *Uluslararası Uygur Araştırmaları Dergisi*, *13*, 101–114.

Sevinç, M. (2004). *Erken çocukluk gelişimi ve eğitiminde oyun*. Yaylacık Matbaası.

Siler, C. R. (1997). *Spatial dynamics [microform]: An alternative teaching tool in the social studies*. Bloomington, IN ERIC Clearinghouse for Social Studies/Social Science Education.

Torun, F. (2011). *Çocuk hakları öğretiminde oyun yönteminin başarıya, kalıcılığa ve tutuma etkisi*.

Uygun, K., Akkeyik, U., & Öztürk, C. (2018). Eğitsel oyunların sosyal bilgiler öğretimine etkisi: Etkinlik örneği. *Araştırma ve Deneyim Dergisi (ADADER)*, *3*(2), 75–92.

Vesperman, D. P., & Clark, C. H. (2016). Game theory in the social studies classroom. *The Social Studies*, *107*, 194–199. https://doi.org/10.1080/00377996.2016.1214901

Watson, W. R. (2010). Games for social studies education. In A. Hirumi (Ed.), *Playing games in school: Video games and simulations for primary and secondary education* (pp. 173–202). International Society for Technology in Education.

Yang, Y. T. C. (2012). Building virtual cities, inspiring intelligent citizens: Digital games for developing students' problem solving and learning motivation. *Computers and Education*, *59*(2), 365–377.

Yavuzyılmaz, M. (2018). *Eğitsel oyun destekli takım-oyun-turnuva yönteminin 5. sınıf öğrencilerinin "elektrik" konusundaki akademik başarılarına ve motivasyonlarına etkisi*.

Yeşilkaya, İ. (2013). *7. sınıf sosyal bilgiler dersi "zaman içinde bilim" ünitesinin eğitsel oyun yöntemi ile öğretimi*.

Yılar, M. B. (2022). Skill hierarchies of teacher candidates an analysis in the context of skills included in the social studies curriculum in Turkey. *Journal of Innovative Research in Teacher Education, 3*(3), 247–266.

Yıldırım, B. (2015). *Eğitsel oyun ve dönüt-düzeltmenin öğrenme düzeyi ve kalıcılığa etkisi*.

Yıldız, E., Şimşek, Ü., & Araz, H. (2017). Eğitsel oyun yönteminin öğrencilerin sosyal becerileri, okula ilişkin tutumları ve fen öğrenimi kaygıları üzerine etkisi. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi (EFMED), 11*(1), 381–400.

Zengin, H. K. (2002). *Eğitsel oyunlar ve ilköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi dersinde kullanımı*.

Zin, N. A. M., & Yue, W. S. (2009). History educational games design. *International Conference on Electrical Engineering and Informatics, Selangor, Malaysia*.

BÖLÜM 5

2019 VE 2024 İLKOKUL TÜRKÇE DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMLARININ ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİNE GÖRE KARŞILAŞTIRILMASI

Ayşenur YILMAZ[1]

Ferdi BAHADIR[2]

Giriş

Bireylerin bilgi, beceri ve değer dünyalarını şekillendiren eğitim, belirli bir gaye doğrultusunda yürütülen planlı bir süreçtir (Fidan, 1985). Bu sürecin hedeflenen nitelikte sürdürülmesinde ise öğretim programları temel bir rehber işlevi üstlenir. Öğretim programları; kazandırılacak yetkinliklerin yanı sıra öğrenme-öğretme ortamlarının düzenlenmesine ve ölçme-değerlendirme süreçlerine dair genel bir çerçeve çizer (Demirel, 2012; Yeşilyurt,

[1] Öğretmen, Orcid: 0009-0007-1543-605X (Sorumlu Yazar)
Bu makale çalışması, Ayşenur YILMAZ'ın Doç. Dr. Ferdi BAHADIR danışmanlığında yürüttüğü yüksek lisans tez çalışmasının bir bölümüdür.
[2] Doç.Dr., Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Orcid: 0000-0002-4777-4762

2019). Ancak toplumsal, kültürel ve teknolojik dinamiklerin hızla değişmesi, eğitim sistemlerinin ve dolayısıyla öğretim programlarının belirli aralıklarla revize edilmesini zorunlu kılmaktadır (Oudeweetering & Voogt, 2018). Türkiye'de de değişen toplumsal gereksinimler ve eğitim anlayışları doğrultusunda öğretim programlarında zaman içinde çeşitli güncellemeler yapılmıştır. Bu dönüşümün son halkası olarak 2024 yılında Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli (TYMM) hayata geçirilmiş ve yeni öğretim programları uygulanmaya konulmuştur (MEB, 2024). Yeni dönemde yapılan düzenlemeler, özellikle ilkokul düzeyinde temel dil becerilerinin geliştirilmesi açısından kritik bir öneme sahiptir. Temel derslerin başında gelen Türkçe dersi; dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerini odağına almanın ötesinde, öğrencilerin disiplinler arası değer ve yetkinlikleri kazanmalarına da imkân tanımaktadır.

Alanyazın incelendiğinde, Türkçe Dersi Öğretim Programlarını amaç, içerik, öğrenme-öğretme süreçleri ve ölçme-değerlendirme gibi farklı boyutlarıyla ele alan çok sayıda çalışmaya rastlanmaktadır (Kocayiğit & Aykaç, 2019; Kalaycı & Yıldırım, 2020). 2024 yılı itibarıyla yürürlüğe giren yeni programı konu edinen araştırmalarda ise ağırlıklı olarak beceri temelli yaklaşım, değerler eğitimi ve öğrenci merkezli öğretim anlayışı öne çıkmaktadır (Yurdakal, 2024; Güngör Yereyıkılmaz, 2025). Uygulayıcı konumundaki öğretmenlerin görüşlerine dayanan araştırmalar ise programın sahadaki yansımalarını anlamada anahtar bir rol oynamaktadır. Nitekim Kaplan ve Demir (2023) 2019

programını öğretmen algıları üzerinden değerlendirirken; Duman Güçlü ve Özdemir (2025) ile Bayram ve Eldemir (2025) 2024 programını öğretmen deneyimleriyle incelemiştir. Söz konusu araştırmalarda genellikle zaman yönetimi, ders materyallerinin etkinliği, değerler eğitimi ve beceri odaklı süreçler gibi pratik boyutlar tartışılmıştır.

Bir öğretim programının başarısı ve işlevselliği, doğrudan sınıftaki uygulayıcıların o programı nasıl algıladığı ve hayata geçirdiğiyle yakından ilişkilidir. Dolayısıyla program değişikliklerinin sadece yazılı metinler üzerinden değil, uygulayıcıların deneyimleri doğrultusunda değerlendirilmesi gerekmektedir. Bu noktadan hareketle, 2019 yılının ardından 2024 yılında TYMM kapsamında yeniden yapılandırılan İlkokul Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın (İTDÖP) öğretmen gözüyle değerlendirilmesi, yeniliklerin sahadaki karşılığını görmek açısından önem arz etmektedir (MEB, 2024). Öğretmen ve öğrenci rollerindeki değişimin sınıf içi etkileşime, öğrenme ortamına ve öğrencilerin öğrenme sorumluluğuna yansıması da bu süreçte detaylıca incelenmesi gereken temel hususlardandır (Demirel, 2012; Yıldırım & Şimşek, 2021).

Literatürde 2019 İTDÖP'e yönelik çeşitli araştırmalar bulunmasına karşın, 2024 İTDÖP'ün doğrudan sınıf öğretmenlerinin deneyimlerine dayalı olarak incelendiği çalışmaların henüz sınırlı düzeyde kaldığı görülmektedir. Özellikle uygulama sürecinde yaşanan güçlüklerin, değişen öğretmen ve öğrenci rollerinin, sınıf içi

etkileşimin, yazım türlerindeki yeniliklerin, ölçme-değerlendirme pratiklerinin ve kültürel boyutun öğretmen gözüyle ortaya konulması alandaki önemli bir boşluğu dolduracaktır. Bu araştırma, sınıf öğretmenlerinin 2019 ve 2024 İlkokul Türkçe Dersi Öğretim Programlarına dair deneyim ve değerlendirmelerini doğrudan ortaya koyması açısından son derece önemlidir. Öğretmenlerin uygulama sürecinde karşılaştıkları zorlukların yanı sıra sınıf içi etkileşim, öğrenme ortamının düzenlenmesi, değişen öğretmen ve öğrenci rolleri, yazım türlerindeki yenilikler, ölçme-değerlendirme yaklaşımları ve programın kültürel boyutuna ilişkin görüşlerinin belirlenmesi, yeni programın sahadaki işlerliğine dair somut ve birinci elden veriler sunmaktadır. Özellikle uygulamaya henüz konulan 2024 İTDÖP'ün farklı boyutlarıyla öğretmen gözünden analiz edilmesinin, programın eğitsel yansımalarının anlaşılmasına ve ilgili alanyazına önemli katkılar sağlayacağı öngörülmektedir.

Bu araştırmanın temel amacı, sınıf öğretmenlerinin 2019 ve 2024 İlkokul Türkçe Dersi Öğretim Programlarına ilişkin görüş ve değerlendirmelerini belirlemektir. Bu genel amaç doğrultusunda, uygulamada karşılaşılan sorunların yanı sıra öğrenme ortamı, öğrenci etkileşimi, öğretmen-öğrenci rolleri, yazım türlerindeki değişiklikler, ölçme-değerlendirme yaklaşımları ve programın kültürel boyutu detaylıca ele alınmıştır.

Söz konusu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

- Sınıf öğretmenlerinin öğretim programlarının uygulanması sürecinde karşılaştıkları temel güçlükler nelerdir?
- Öğretmen görüşlerine göre, programlardaki değişimle birlikte öğrenci etkileşiminde ne tür farklılıklar yaşanmaktadır?
- Öğretmenlerin sınıf içi öğrenme ortamının hazırlanması ve düzenlenmesine ilişkin değerlendirmeleri nelerdir?
- Öğretmenlerin 2019 ve 2024 programlarındaki öğretmen ve öğrenci rollerine yönelik yaklaşımları nasıldır?
- 2024 programı ile getirilen yazım türü değişikliklerine ilişkin öğretmen görüşleri ne yöndedir?
- Öğretmenler, her iki programın ölçme ve değerlendirme uygulamalarını nasıl değerlendirmektedir?
- Öğretmenlerin programları kültürel boyut ve değerler aktarımı açısından ele alış biçimleri nasıldır?

Yöntem

Araştırma Modeli

Sınıf öğretmenlerinin 2019 ve 2024 İlkokul Türkçe Dersi Öğretim Programlarına yönelik değerlendirmelerini derinlemesine incelemeyi hedefleyen bu çalışmada nitel araştırma yaklaşımı benimsenmiştir. Nitel araştırmalar, bireylerin yaşadıkları deneyimleri ve bu süreçlere yükledikleri anlamları kendi doğal ortamları içinde bütüncül bir biçimde ele almaya imkân tanır (Karataş, 2015; Yıldırım & Şimşek, 2018). Bu doğrultuda, öğretmenlerin her iki programın yürütülmesine dair edindikleri tecrübeler ve sundukları görüşler ayrıntılı bir biçimde incelenmiştir.

Araştırma kapsamında öğretmenlerden derlenen verilerin çözümlenmesinde içerik analizi tekniğinden yararlanılmıştır. İçerik analizi; nitel verilerin belirli bir sistem dâhilinde kodlanmasını, benzer nitelikteki ifadelerin gruplandırılarak tema ve kategorilere dönüştürülmesini ve elde edilen bulguların anlamlandırılmasını içerir (Yıldırım & Şimşek, 2018). Yapılan çözümlemelerde öğretmen görüşleri aşamalı olarak kodlanmış, ilişkili içerikler ortak kategoriler altında bir araya getirilmiş ve araştırmanın alt problemleri çerçevesinde yorumlanmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, Gümüşhane ili Şiran ilçesindeki Millî Eğitim Bakanlığına bağlı ilkokullarda görev sürdüren 14 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Katılımcıların 7'si birinci sınıf, 7'si ise ikinci sınıf düzeyinde ders okutan öğretmenlerden meydana gelmektedir. Çalışma grubunun oluşturulmasında temel kriter olarak öğretmenlerin hem 2019 hem de 2024 İlkokul Türkçe Dersi Öğretim Programlarını bizzat deneyimlemiş olmaları esas alınmıştır. Bu doğrultuda katılımcılar, araştırmanın niteliğine uygun olarak amaçlı örnekleme yöntemleriyle belirlenmiştir. Amaçlı örnekleme, incelenen konu hakkında derinlemesine bilgi ve tecrübe sahibi kişilere erişilmesine olanak sağlar (Patton, 2018; Yıldırım & Şimşek, 2016). Çalışmada ilçe merkezindeki ve köy okullarındaki öğretmenlere yer verilerek farklı eğitim ortamlarından elde edilen tecrübelerin araştırmaya yansıtılması hedeflenmiştir. Katılımcıların görüşleri sunulurken

gizlilik ilkesi gereği öğretmenler 1A1–1A7 ve 2A1–2A7 kodlarıyla simgelenmiştir.

Verilerin Toplanması

Araştırmanın verileri, araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak 14 sınıf öğretmeniyle yürütülen bireysel görüşmeler aracılığıyla derlenmiştir. Veri toplama aracının hazırlanmasında alanyazından yararlanılmış ve araştırmanın ana kurgusuna uygun taslak sorular oluşturulmuştur. Hazırlanan formun kapsam geçerliğini ve dil bakımından anlaşılırlığını sağlamak amacıyla alan uzmanlarının incelemelerine başvurulmuş, gelen öneriler doğrultusunda forma nihai şekli verilmiştir. Görüşme formu; öğretmenlerin 2019 ve 2024 İTDÖP'ün uygulanmasına ilişkin tecrübelerini, karşılaştıkları güçlükleri, öğrenme ortamı ve öğrenci etkileşimindeki değişimleri, öğretmen-öğrenci rollerini, yazım türlerindeki yenilikleri ve programın kültürel boyutunu bütüncül bir şekilde ortaya çıkarmayı hedefleyen sorulardan oluşmaktadır. Görüşmeler esnasında katılımcıların yanıtlarını derinleştirmelerine ve detaylandırmalarına imkân tanımak amacıyla ihtiyaç duyulan anlarda sondaj ve izleme sorularına başvurulmuştur (Bogdan & Biklen, 2007; Merriam, 2009; Yıldırım & Şimşek, 2021). Yüz yüze gerçekleştirilen görüşmeler, öğretmenlerin ders programlarına ve uygunluk durumlarına göre önceden planlanmış, her bir oturum ortalama 30–40 dakika sürmüştür. Süreç öncesinde katılımcılara araştırmanın amacı açıklanmış, gönüllülük esası çerçevesinde izinleri alınarak ses

kayıtları tutulmuştur. Elde edilen ses verileri sonrasında eksiksiz biçimde yazıya dökülerek (transkript edilerek) veri analizi aşamasına hazır hâle getirilmiştir.

Verilerin Analizi

Görüşmelerden derlenen ham verilerin çözümlenmesinde nitel veri analizi tekniklerinden içerik analizi yöntemi benimsenmiştir. Yazıya dökülen görüşme metinleri ilk aşamada açık kodlama yaklaşımıyla satır satır incelenmiş, anlamsal açıdan benzerlik gösteren ifadeler gruplandırılarak ilgili tema ve kategoriler altında yapılandırılmıştır (Miles & Huberman, 1994; Yıldırım & Şimşek, 2016). Çözümleme sürecinde elde edilen veriler araştırmanın temel soruları çerçevesinde işlenmiş, kodların tekrarlanma sıklıkları (frekansları) belirlenerek bulguların sunumunda açıklayıcı unsur olarak kullanılmıştır. Katılımcı gizliliğini korumak amacıyla öğretmen isimleri doğrudan kullanılmamış; 1. sınıf öğretmenleri 1A1–1A7, 2. sınıf öğretmenleri ise 2A1–2A7 biçiminde simgelenerek bulgular bu kodlar üzerinden aktarılmıştır. Araştırmanın inandırıcılık (iç geçerlik) ve aktarılabilirlik (dış geçerlik) düzeyini yükseltmek amacıyla veri toplama aracının oluşturulma aşamasında alan uzmanlarının değerlendirmelerine başvurulmuş ve gerekli düzeltmeler gerçekleştirilmiştir. Analiz safhasında çıkarılan kod yapısı bağımsız bir alan uzmanı tarafından denetlenmiş, farklı değerlendirilen noktalar üzerinde tartışarak görüş birliğine varılmıştır. Kodlayıcılar arası güvenirlik oranı, Miles ve Huberman'ın (1994) önerdiği

uzlaşma yüzdesi formülü [Uzlaşma = Görüş Birliği / (Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı) × 100] uyarınca hesaplanmış ve %95 oranında yüksek bir uyum sağlandığı tespit edilmiştir. İncelemede veri etiği gözetilerek katılımcı bilgileri saklı tutulmuş, elde edilen bulgular nitel araştırmaların yapısına uygun şekilde genelleme amacı gütmeksizin yalnızca çalışma grubunun bağlamı ve tecrübeleri sınırında yorumlanmıştır.

Bulgular

Öğretmenlerin 2024 İTDÖP'ün uygulanması sırasında karşılaştıkları güçlüklere ilişkin görüşleri; hedef, içerik, öğrenme-öğretme süreci, değerlendirme ve yapısal eksikler olmak üzere beş kategori altında toplanmıştır. Bulgular Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1: Katılımcı Görüşlerine göre 2024 İTDÖP'ün Uygulama Zorlukları

Kategori Adı	Kod Adı	Katılımcılar
Hedef zorlukları	Hedef yoğunluğu	1A1, 1A6, 2A4, 2A7
	Hedef karmaşıklığı	1A1
	Hedef düzeyi	2A4
İçerik zorlukları	Sarmal yapı	1A1
	Metin uzunluğu	1A2, 2A6
	Gereksiz dilbilgisi	1A2
	İçerik düzeyi	1A3, 2A5, 2A6
	Yoğun dil bilgisi	1A3
Öğrenme-Öğretme Süreci zorlukları	Anlam kuramama	1A4
	Ezbere yönlendirme	2A1

	Cümle sorunu	2A2
	Harf yazımı	2A2, 2A7
Değerlendirme Zorlukları	Değerlendirme yetersizliği	1A3, 2A4
	Değerlendirme süreci	1A5
	Değerlendirme zorluğu	1A6
	Değerlendirme iş yükü	1A4, 2A2, 2A3, 2A7
Yapısal Eksikler	Program tanıtımı	2A4, 2A7
	Uygulama güçlükleri	2A5

İlkokul Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın uygulanması sürecinde öğretmenlerin karşılaştıkları güçlükler hedef zorlukları, içerik zorlukları, öğrenme-öğretme süreci zorlukları, değerlendirme zorlukları ve yapısal eksikler olmak üzere beş ana kategori altında toplanmaktadır. Hedef zorlukları kategorisinde öğretmenlerin en çok vurguladığı hususun hedef yoğunluğu olduğu görülmekte, bunun yanı sıra hedef karmaşıklığı ve hedeflerin öğrenci düzeyine uygunluğu konuları da kazanım boyutunda yaşanan sınırlılıklara işaret etmektedir. İçerik zorlukları kategorisinde öne çıkan temel boyutlar içeriğin öğrencilerin gelişim düzeyine uygunluğu ve metin uzunluğu olurken; sarmal yapı, gereksiz dil bilgisi ve yoğun dil bilgisi yükü de karşılaşılan diğer pratik güçlükler olarak ifade edilmektedir. Öğrenme-öğretme süreci zorlukları kategorisinde özellikle ilk okuma-yazma ve temel becerilere dönük harf yazımı en çok değinilen konu olarak öne çıkmakta, öğrencilerin anlam

kurmakta zorlanması, sürecin ezbere yönlendirilmesi ve cümle oluşturma sorunları öğretim aksaklıklarını yansıtmaktadır. Değerlendirme zorlukları kategorisi incelendiğinde katılımcıların büyük bir çoğunluğunun değerlendirme iş yükü üzerinde durduğu saptanmakta, ayrıca değerlendirme yetersizliği, sürecin yönetimi ve ölçme pratiklerinin zaman ve iş yükü açısından sınırlandırıcı etkileri vurgulanmaktadır. Yapısal eksikler kategorisinde ise programın sahaya tanıtılması ve uygulamaya aktarılmasına ilişkin sorunlar yer alırken en çok program tanıtımı konusundaki eksiklikler dile getirilmektedir. Genel olarak değerlendirildiğinde öğretmenlerin programın uygulanması sürecinde en yoğun güçlüğü ölçme-değerlendirmedeki iş yükü, kazanım ve hedef yoğunluğu, içerik düzeyi ile program tanıtımındaki eksiklikler alanında yaşadıkları anlaşılmaktadır.

Öğretmenlerin Türkçe Dersi Öğretim Programı'ndaki değişimin öğrenci etkileşimine yansımasına ilişkin görüşleri Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2: 2024 İTDÖP'ün Değişikliğinin Öğrenci Etkileşimine Yansımasına İlişkin Katılımcı Görüşleri

Kategori	Katılımcılar
Öğrenci Etkileşimi Üzerinde Değişim Yok	1A1, 1A2, 1A3, 1A4, 1A7, 2A6
Öğrenci Etkileşimi Üzerinde Olumlu Etki	1A5, 1A6, 2A1, 2A2, 2A3, 2A4, 2A5, 2A7

2024 İlkokul Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda yapılan

değişikliklerin öğrenci etkileşimine yansımasına ilişkin öğretmen görüşleri incelediğinde, değerlendirmelerin öğrenci etkileşimi üzerinde değişim olmadığını düşünenler ve olumlu etki yarattığını belirtenler olmak üzere iki ana kategori altında toplandığı görülmektedir. Katılımcıların önemli bir kısmının yeni programın öğrenci etkileşimini olumlu yönde etkilediğini vurguladığı saptanırken, diğer grubun ise yapılan program değişikliklerinin öğrenciler arası ya da ders içi etkileşim düzeyinde belirgin bir farklılık meydana getirmediğini dile getirdiği anlaşılmaktadır. Bununla birlikte, olumlu görüş bildiren öğretmenlerin ağırlıklı olarak ikinci sınıf düzeyinde ders okutan katılımcılardan oluşması, programın sınıf seviyesine göre farklı yansımalar sunduğunu göstermektedir. Bu durum, 2024 programının getirdiği yeniliklerin sınıf içi etkileşim boyutundaki yansımalarının uygulayıcılar arasında farklı algılandığını ve programın dinamiklerinin sınıf düzeyine bağlı olarak değişkenlik gösterebildiğini ortaya koymaktadır.

Öğretmenlerin 2024 İTDÖP'te öğrenme ortamının hazırlanmasına ilişkin görüşleri Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3: 2024 İTDÖP'ün Öğrenme Ortamının Hazırlanması Yönündeki Değişikliklere ilişkin Katılımcı Görüşleri

Kategori	Kod	Katılımcılar
Değişim yok	-	1A2, 1A3, 1A4, 1A5, 2A3, 2A4, 2A5, 2A6
Değişim var	Etkinlik-Materyal Temelli	1A1, 1A6, 1A7, 2A1, 2A7

	Zenginleştirilmiş-Öğrenci Odaklı	2A1, 2A2, 2A7

2024 İlkokul Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın öğrenme ortamının hazırlanması yönündeki değişikliklerine ilişkin öğretmen görüşleri incelendiğinde, değerlendirmelerin değişim olmadığını belirtenler ile değişim yaşandığını vurgulayanlar olmak üzere iki temel kategori altında toplandığı görülmektedir. Katılımcıların çoğunluğunun öğrenme ortamının düzenlenmesinde belirgin bir farklılık yaşanmadığını dile getirdiği saptanırken, değişim yaşandığını ifade eden öğretmenlerin ise süreci etkinlik ve materyal temelli uygulamaların artması ile ortamın zenginleştirilerek öğrenci odaklı hâle getirilmesi boyutlarıyla ele aldıkları anlaşılmaktadır. Ayrıca öğrenme ortamında değişim yaşandığını belirten öğretmenlerin hem birinci hem de ikinci sınıf düzeylerinde eşit bir dağılım göstermesi, ortamın hazırlanmasına dönük algının sınıf seviyesinden ziyade öğretmenlerin kişisel öğretim pratikleri ve sınıf içi dinamikleriyle ilişkili olduğunu ortaya koymaktadır.

2024 İTDÖP'te öğretmen rolüne ilişkin öğretmen görüşleri Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4: 2024 İTÖP'te Değişen Öğretmen Rolüne İlişkin Öğretmen Görüşleri

Kategori	Kod	Katılımcılar
Değişim yok	-	1A2, 1A3, 1A7, 2A6

Değişim var	Rehber rolü	1A1, 1A5, 1A6, 2A1, 2A2, 2A3, 2A4, 2A5, 2A7
	Karmaşık rol	1A4, 2A2

2024 İlkokul Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda değişen öğretmen rolüne ilişkin öğretmen görüşleri incelendiğinde, değerlendirmelerin öğretmen rolünde değişim olmadığını belirtenler ve değişim yaşandığını ifade edenler olmak üzere iki ana kategori altında toplandığı görülmektedir. Katılımcıların büyük çoğunluğunun yeni programla birlikte öğretmen rolünün değiştiğini vurguladığı saptanırken, bu değişimi en fazla öne çıkan boyut olarak rehber rolünün güçlenmesi biçiminde tanımladıkları, az sayıda katılımcının ise öğretmen rolünü karmaşıklaşan bir yapı olarak değerlendirdiği anlaşılmaktadır. Buna karşın öğretmen rolünde herhangi bir farklılık yaşanmadığını dile getiren katılımcıların da bulunduğu görülmekte; genel tablo ise 2024 programının öğretmeni bilginin tek kaynağı olmaktan çıkarıp öğrenme sürecine rehberlik eden ve yön veren bir konuma taşıdığını ortaya koymaktadır.

Öğretmenlerin 2024 İTDÖP'te öğrenci rolüne ilişkin görüşleri Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5: 2024 İTDÖP'te Değişen Öğrenci Rolüne İlişkin Öğretmen Görüşleri

Kategori	Kod	Katılımcılar
Değişim yok	Pasif veya Sınırlı Öğrenci	1A2, 1A3, 1A4, 1A7, 2A4, 2A6

Değişim var	Aktif Öğrenci Rolü	1A1, 1A5, 1A6, 2A1, 2A2, 2A5, 2A7

2024 İlkokul Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda değişen öğrenci rolüne ilişkin öğretmen görüşleri incelendiğinde, değerlendirmelerin öğrenci rolünde değişim olmadığını belirtenler ile değişim yaşandığını ifade edenler olmak üzere iki temel kategori altında toplandığı görülmektedir. Katılımcıların çoğunluğunun yeni programla birlikte öğrencinin dersteki konumunun değiştiğini vurguladığı saptanırken, bu durum sürecin merkezinde yer alan aktif öğrenci rolü biçiminde tanımlanmaktadır. Buna karşın programın öğrenci rolü üzerinde belirgin bir değişim oluşturmadığını savunan katılımcıların ise öğrencilerin süreçte hâlen pasif veya sınırlı düzeyde kaldığını ifade ettikleri anlaşılmaktadır. Bu durum, 2024 programının öğrenciyi derse dâhil eden yapısının sınıflardaki pratik yansımalarının uygulayıcılar arasında farklılık gösterebildiğini ortaya koymaktadır.

Öğretmenlerin 2024 İTDÖP'te yapılan yazım türü değişikliğine ilişkin görüşleri Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6: 2024 İTDÖP 'te Yazım Türü Değişikliğine İlişkin Katılımcı Görüşlerini

Kategori	Kod	Katılımcılar
Olumlu Tutum	Okunaklı ve anlaşılır yazma	1A4, 2A1, 2A2, 2A3
	Yazma becerisinin çeşitlenmesi	1A6
	Yazmayı kolaylaştırma	2A2, 2A3, 2A4, 2A6

	Ergonomik ve estetik yazım	2A3
	Gelişim özelliklerine uygunluk	1A7
Olumsuz Tutum	Yeni harf yönlerinin zorluk yaratması	1A3, 1A4, 2A2, 2A4, 2A5, 2A7
	Yazıya yazmaya olumsuz bakış	1A3, 1A4

2024 İlkokul Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda yer alan yazım türü değişikliğine ilişkin öğretmen görüşleri incelendiğinde, değerlendirmelerin olumlu tutum ve olumsuz tutum olmak üzere iki ana kategori altında toplandığı görülmektedir. Katılımcıların önemli bir kısmının yeni yazım türünü olumlu karşıladığı saptanırken, bu durumun en fazla okunaklı ve anlaşılır yazma imkânı sunması ile yazma sürecini kolaylaştırması kodlarıyla açıklandığı anlaşılmaktadır. Ayrıca yazma becerisinin çeşitlenmesi, ergonomik ve estetik yazım ile öğrencilerin gelişim özelliklerine uygunluk da olumlu tutum çerçevesinde dile getirilen diğer boyutlar olmuştur. Buna karşın olumsuz tutum sergileyen katılımcıların ise ağırlıklı olarak yeni harf yönlerinin uygulama sürecinde zorluk yaratmasını ve bu durumun öğrencilerde yazmaya karşı olumsuz bir bakış açısı geliştirmesini gerekçe gösterdikleri tespit edilmektedir. Bu bulgular, yazım türü değişikliğinin estetik ve pratik açıdan avantajlar sunmasına rağmen, özellikle harf yönlerinin öğretimi aşamasında bazı uygulama güçlüklerini beraberinde getirdiğini ortaya koymaktadır.

Öğretmenlerin programın kültürel boyutuna ilişkin görüşleri

Tablo 7'de sunulmuştur.

Tablo 7. Katılımcı Görüşlerine Göre Programın Kültürel Boyutları

Kategori	Alt Kategori / Açıklama	Katılımcı Kodları
Kültürel Vurgu	Evrensel Kültür Vurgusu	1A1, 1A4, 1A5, 1A6, 1A7, 2A2, 2A5
	Milli Kültür Vurgusu	2A1, 2A3, 2A4
Kültürel Algı	Kültürel anlamda önceki programa göre farklılık yok	1A2, 1A3, 2A6

2024 İlkokul Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın kültürel boyutlarına ilişkin öğretmen görüşleri incelendiğinde, değerlendirmelerin kültürel vurgu ve kültürel algı olmak üzere iki ana kategori altında toplandığı görülmektedir. Kültürel vurgu kategorisinde katılımcıların büyük bir çoğunluğunun programda kültürel ögelerin ön plana çıkarıldığını belirttiği saptanırken, bu durumun en fazla evrensel kültür vurgusu ve ardından millî kültür vurgusu biçiminde ifade edildiği anlaşılmaktadır. Kültürel algı kategorisinde yer alan ve yeni programın kültürel anlamda önceki programa göre farklılık taşımadığını savunan öğretmenlerin görüşleri ise programın bu boyutunun sınıflardaki algılanma düzeyini yansıtmaktadır. Genel olarak bulgular, 2024 programının hem evrensel hem de millî değerleri harmanlayan kültürel bir çerçeve sunduğunu, ancak bazı uygulayıcılar nezdinde belirgin bir yaklaşım değişimi hissettirmediğini ortaya koymaktadır.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Sınıf öğretmenlerinin 2019 ve 2024 İlkokul Türkçe Dersi

Öğretim Programlarının uygulanmasına yönelik değerlendirmelerini kapsayan bu araştırmada, uygulamada karşılaşılan güçlükler boyutunda öne çıkan en belirgin sınırlılığın hedef ve kazanımların niceliksel yoğunluğu olduğu anlaşılmaktadır. Katılımcıların bazı amaçların hiyerarşik açıdan açık olmadığını ve kazanımların öğrenci gelişim düzeyini aştığını belirtmesi, program hedeflerinin sınıf seviyesi ile öğrenci hazırbulunuşlukları dikkate alınarak yeniden yapılandırılmasının önemini ortaya koymaktadır; nitekim Gürbüz ve Duran (2025) ile Duman Güçlü ve Özdemir (2025) de çalışmalarında 2024 programındaki kazanım yoğunluğu ve uygulama aksaklıklarına dikkat çekmektedir. İçerik boyutunda ise sarmal yapının işleyişi, metinlerin uzunluğu, yoğun dil bilgisi yükü ve bazı içeriklerin öğrenci düzeyine uygun olmaması öne çıkan hususlar olmuştur. Güneş (2013) tarafından da vurgulandığı üzere, Türkçe öğretiminde materyal ve metinlerin öğrencilerin gelişimsel özelliklerine uygunluğu öğrenmeyi doğrudan desteklerken, aşırı uzun ve seviye üstü metinler süreci zorlaştırmaktadır. Öğrenme-öğretme sürecinde özellikle ilk okuma-yazma aşamasında ses temelli öğretimle kelimelerin bütüncül anlamlandırılmasında yaşanan aksaklıklar, ezbere dayalı uygulamalar ve harf öğretimini takiben cümle kavramının geç gelişmesi gibi güçlükler tespit edilmiştir. Alanyazında Duman Güçlü ve Özdemir (2025) ses temelli ilk okuma öğretiminin anlam kurma süreçlerinde yarattığı karmaşaya değinirken, Gürbüz ve Duran (2025) da harf odaklı pratiklerin cümle düzeyinde anlamlandırmayı olumsuz

etkileyebileceğini ifade etmektedir. Ölçme ve değerlendirme boyutunda ise sürecin zaman alıcı niteliği, araçların uygulanmasındaki pratik güçlükler ve biçimlendirici değerlendirmelerin getirdiği iş yükü öğretmenler tarafından sıklıkla dile getirilmiş; Duman Güçlü ve Özdemir (2025) de benzer şekilde ölçme-değerlendirme süreçlerinin zaman ve iş yükü açısından yarattığı sınırlılıklara işaret etmiştir.

Öğrenci etkileşimine ilişkin öğretmen görüşleri incelendiğinde, programın sınıf içi etkileşime yansıması bakımından farklılaşan değerlendirmelerin bulunduğu görülmektedir. Bazı öğretmenler program değişikliğinin öğrenci etkileşiminde belirgin bir farklılık oluşturmadığını savunurken, diğer katılımcılar öğrencilerin ders içi etkinliklere daha fazla katıldığını, iş birliği yaptığını ve kendilerini sözlü olarak daha rahat ifade ettiğini belirtmiştir. Bu durum, sınıf içi etkileşim düzeyinin yalnızca program yapısıyla değil, sınıf seviyesi ve öğrencilerin bireysel özellikleriyle de yakından ilişkili olduğunu göstermektedir. Alanyazında Duman Güçlü ve Özdemir (2025) ile Gürbüz ve Duran (2025) tarafından gerçekleştirilen araştırmalarda da programın etkileşimi destekleyici potansiyeline karşın, yoğun içerik ve fiziki koşulların etkileşim düzeyini sınırlayabildiği vurgulanmaktadır.

Öğrenme ortamının hazırlanmasına dönük bulgular değerlendirildiğinde, uygulayıcılar arasında benzer bir görüş ayrılığının mevcudiyeti dikkat çekmektedir. Öğretmenlerin bir kısmı yeni programın sınıf ortamının fiziki ve öğretimsel düzeninde

belirgin bir değişim meydana getirmediğini dile getirirken; diğer bir grup ise zenginleşen materyal ve etkinlik çeşitliliğinin öğrenme ortamını daha dinamik hâle getirdiğini ifade etmiştir. Bu farklılık, programın öngördüğü ortam değişikliklerinin her sınıfta aynı düzeyde karşılık bulmadığını, uygulamanın öğretmen nitelikleri ve okulun imkânlarına bağlı olarak biçimlendiğini ortaya koymaktadır. Duman Güçlü ve Özdemir (2025) ile Gürbüz ve Duran (2025) da çalışmalarında öğrenme ortamlarının düzenlenmesi noktasında benzer uygulama farklılıklarına ulaşıldığını aktarmaktadır.

Öğretmen rolündeki değişime ilişkin sonuçlar, 2024 programının öğretmeni bilginin doğrudan aktarıcısı olmaktan çıkarıp öğrenme sürecine rehberlik eden ve yön veren bir konuma taşıdığını göstermektedir. Katılımcıların büyük çoğunluğu bu rehberlik rolünü vurgulamakla birlikte, süreç odaklı değerlendirmeler, gelişim raporları ve veli bilgilendirmeleri gibi ilave sorumlulukların iş yükünü belirgin şekilde artırdığını dile getirmiştir. Öğretmenin değişen ve genişleyen bu rolü, Kaya ve Aydın (2024) ile Gürbüz ve Duran'ın (2025) çalışmalarında ulaşılan, rehberlik odaklı öğretici profilinin öne çıktığı ancak bürokratik iş yükünün arttığı yönündeki sonuçlarla örtüşmektedir.

Öğrenci rolüne dönük değerlendirmelerde, programın öğrenciyi araştırmaya, sorgulamaya ve kendi öğrenme sorumluluğunu almaya teşvik eden aktif bir konuma ulaştırdığı yönünde görüşler ağırlık kazanmaktadır. Buna karşın bazı uygulayıcıların öğrencilerde belirgin bir rol değişimi

gözlemlemediğini ve sınırlı/pasif tutumun devam ettiğini belirtmesi, programda yer alan öğrenci merkezli yaklaşımın sınıf içi davranışlara otomatik olarak yansımadığını göstermektedir. Nitekim öğrenci merkezli anlayışın başarıyla hayata geçebilmesi, program içeriğinin yanı sıra öğrencilerin duyuşsal özellikleri ve öğretim sürecinin niteliğiyle birlikte ele alınmalıdır.

Yazma çalışmalarına ve yazım türü değişikliğine ilişkin bulgular, yeni düzenlemelerin öğretmenler nezdinde hem olumlu hem de olumsuz yansımalarının bulunduğunu ortaya koymuştur. Yazı alanlarındaki ve harf formlarındaki yeniliklerin yazmayı kolaylaştırdığı, okunaklılığı ve estetiği artırdığı yönündeki olumlu değerlendirmelere karşın; yeni harf yönlerinin ve yazım biçimlerinin özellikle okuma-yazmayı daha önce öğrenmiş öğrencilerde uyum güçlüklerine yol açtığı tespit edilmiştir. MEB (2024) ile Kayman ve Elkatmış (2024) yapılan düzenlemelerin öğrencilerin motor gelişimini ve yazma sürecini desteklediğini savunurken; Gürbüz ve Duran (2025) ile Duman Güçlü ve Özdemir (2025) harf yönlerindeki değişikliklerin sahada uyum sorunları yarattığını ve uygulama boyutunun daha ayrıntılı ele alınması gerektiğini belirtmektedir.

Programın kültürel boyutuna ilişkin görüşler incelendiğinde, 2024 programında evrensel ve millî değerlerin bir arada ele alındığı bütüncül bir çerçevenin sunulduğu görülmektedir. Bazı katılımcılar evrensel kültür vurgusunun, bazıları ise millî kültür ögelerinin öne çıktını ifade ederken, bir kısım öğretmen ise 2019 programına kıyasla kültürel boyutta belirgin bir fark hissetmediğini aktarmıştır.

MEB (2024) mevzuatında ve Duman Güçlü ve Özdemir'in (2025) çalışmasında programın değer aktarımı boyutu güçlü bir biçimde vurgulanırken; Kayman ve Elkatmış (2024) ile Gürbüz ve Duran (2025) programın kültürel çeşitlilik ve evrensel boyutlarının uygulamada daha kapsayıcı hâle getirilmesi gerektiğine dikkat çekmektedir.

Araştırma sonuçlarına dayalı olarak geliştirilen öneriler aşağıda sıralanmıştır:

Kazanım yoğunluğu, dil bilgisi yükü, sarmal yapı ve metin uzunlukları öğrencilerin hazırbulunuşluk ve gelişim düzeylerine göre sadeleştirilmelidir.

İlk okuma-yazma ve ses öğretiminde öğrencilerin ön öğrenmeleri gözetilmeli; yeni yazım biçimlerine geçişi kolaylaştırıcı esnek etkinliklere yer verilmelidir.

Süreç odaklı değerlendirme uygulamaları, öğretmenlerin iş yükünü hafifletecek ve sınıf içi uygulanabilirliği artıracak şekilde pratikleştirilmelidir.

Öğretmenlere yeni programa yönelik uygulama odaklı eğitimler verilmeli, okulların materyal ve teknik imkânları güçlendirilmelidir.

Farklı bölge ve sınıf düzeylerinde öğretmen, öğrenci ve veli görüşlerini birlikte ele alan geniş kapsamlı çalışmalar yürütülebilir.

Kaynakça

Bayram, B., & Eldemir, C. (2025). Türkçe öğretmenlerinin 2024 Türkçe Dersi öğrenme çıktılarına yönelik görüşleri. *Asya Araştırmaları Uluslararası Sosyal Bilimler Dergisi, 9*(1), 11–37. https://doi.org/10.58640/asyar.1661590

Demirel, Ö. (2012). *Kuramdan uygulamaya eğitimde program geliştirme* (19. baskı). Pegem Akademi.

Duman Güçlü, Ö., & Özdemir, S. M. (2025). 2024 İlkokul Türkçe Dersi Öğretim Programının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Uluslararası Bilim ve Eğitim Dergisi, 8*(3), 207–229. https://doi.org/10.47477/ubed.1834252

Fidan, N. (1985). *Okulda öğrenme ve öğretme*. Alkım Yayıncılık.

Güneş, F. (2013). Türkçe öğretiminde metin seçimi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi, 1*(1), 1–12.

Güngör Yereyıkılmaz, F. (2025). Comparative analysis of the primary school Turkish language and physical education and play curriculum within the Century of Türkiye Maarif Model. *Beden Eğitimi Spor Sağlık ve Efor Dergisi, 4*(3), 11–28.

Gürbüz, B., & Duran, E. (2025). 2019 ve 2024 İlkokul 1. sınıf Türkçe Dersi Öğretim Programlarının karşılaştırılması. *Ana Dili Eğitimi Dergisi, 13*(1), 235–248.

https://doi.org/10.16916/aded.1588643

Kalaycı, N., & Yıldırım, N. (2020). Türkçe Dersi Öğretim Programlarının karşılaştırmalı analizi (2009–2017–2019). *Trakya Eğitim Dergisi, 10*(1), 238–262. https://doi.org/10.24315/tred.580427

Kaplan, K., & Demir, M. (2023). Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın (2019) bağlam-girdi-süreç-ürün (CIPP) modeli ile değerlendirilmesi. *Trakya Eğitim Dergisi, 13*(1), 770–785.

Kaya, M., & Aydın, E. (2024). 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı ile 2024 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın karşılaştırılması. *Harran Maarif Dergisi, 9*(1), 108–146. https://doi.org/10.22596/hej.1482003

Kayman, F., & Elkatmış, V. (2024). 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı ile 2024 İlkokul Türkçe Dersi Öğretim Programının karşılaştırılması. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (Ö15), 61–87. https://doi.org/10.5281/zenodo.13822842

Kayman, F., & Özdemir, H. (2025). 2024 Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı: Öğretmen görüşleri ve öneriler. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi, 14*(2), 517–531. https://doi.org/10.30703/cije.1567388

Kocayiğit, A., & Aykaç, N. (2019). İlkokul Türkçe öğretim programının eğitim programı ögeleri açısından değerlendirilmesi

(1923–2017). *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 16*(44), 251–279.

Millî Eğitim Bakanlığı. (2019). *Türkçe dersi öğretim programı (İlkokul ve ortaokul 1–8. sınıflar).* Millî Eğitim Bakanlığı.

Millî Eğitim Bakanlığı. (2024). *İlkokul Türkçe dersi öğretim programı (1–4. sınıflar).* Millî Eğitim Bakanlığı.

Oudeweetering, K. van de, & Voogt, J. (2018). Teachers' conceptualization and enactment of twenty-first century competences: Exploring dimensions for new curricula. *The Curriculum Journal, 29*(1), 116–133. https://doi.org/10.1080/09585176.2017.1369136

Peksöz, M. (2025). 2024 İlkokul Türkçe Dersi Öğretim Programı (1–4. sınıflar) ile 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın (1–8. sınıflar) karşılaştırmalı incelemesi. *Temel Eğitim, 7*(27), 18–33. https://doi.org/10.52105/temelegitim.1538201

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

Yeşilyurt, E. (2019). Değerler eğitimine uygunluğu açısından öğretim yöntem ve tekniklerinin incelenmesi: Bir derleme çalışması. *EKEV Akademi Dergisi, 77*, 121–146.

Yurdakal, İ. H. (2024). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli: 2024 İlkokul Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın (1, 2, 3 ve 4. sınıflar) incelenmesi. *Temel Eğitim, 6*(24), 76–88.

BÖLÜM 6

İNGİLİZCE AKSANINA YÖNELİK FARKINDALIK ÖLÇEĞİ (İAYFÖ)'NİN GELİŞTİRİLMESİ[1]

TALHA KOCADEMİR[2]
HÜSEYİN HÜSNÜ BAHAR[3]

Giriş

İngilizce, küresel bir dil olarak yaygın şekilde kullanılmaktadır (Boonsuk & Fang, 2020). Bu sebeple, örgün eğitim kurumlarının programlarında yabancı dil olarak yerini sağlamlaştırmıştır. İngilizcenin dünya çapında yayılması ve çeşitlenmesi, İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenenlerin derslerinde referans aksanların kullanımını zorlaştırmaktadır. Bununla birlikte, öğrenciler genellikle İngilizcenin iç çevredeki çeşitlerine, özellikle de Standart Telaffuz (Received Pronunciation) ve Genel Amerikan Telaffuzu'na daha fazla aşinalık, saygı ve tercih göstermektedir (Carrie, 2017). Geleneksel tek tip İngilizce modeli, Dünya İngilizcesi (WE) ve İngilizcenin ortak dil (ELF) olarak kullanımı paradigmalarının gelişmesiyle birlikte İngilizcenin sahipliği

[1] Bu çalışma, ikinci yazarın danışmanlığında, birinci yazarın yüksek lisans çalışmasından üretilmiştir.

[2] İngilizce Öğretmeni, Millî Eğitim Bakanlığı, Orcid: 0009-0004-4030-0152
[3] Prof. Dr., Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü, Orcid: 0000-0003-0061-3344

sorgulanmaktadır (Boonsuk & Fang, 2020). İngilizcenin tek bir standart aksanla sınırlı olmayan çok merkezli bir iletişim dili haline gelmesiyle birlikte, öğrenenlerin aksan çeşitliliğine ilişkin farkındalık, algı ve tutumları eğitim açısından önemli bir değişken haline gelmiştir (Chan, 2015). Alanyazın, öğrencilerin ve öğretmenlerin çoğu bağlamda İngilizceyi küresel ve çoğul bir kaynak olarak deneyimlemelerine rağmen, Britanya ve Amerikan aksanlarını hâlâ daha prestijli, daha doğru ve daha uygun modeller olarak görme eğiliminde olduklarını göstermektedir (Carrie, 2017; Boonsuk & Fang, 2020; Akhter, Hafeez, & Shakil, 2026; Huang & Hashim, 2020).

Dünya İngilizceleri ve İngilizcenin ortak iletişim dili olarak kullanımını merkeze alan çalışmalar, telaffuz öğretiminde anlaşılırlığın yerel ya da yerli-benzeri aksanı taklit etmekten daha işlevsel bir hedef olduğunu savunmaktadır (Adedeji, 2025; Sari, Basthomi, Yannuar, & Zen, 2026). Bununla birlikte, birçok araştırma, aksanların yalnızca dilsel değil aynı zamanda sosyal olarak da değerlendirildiğini; bazı aksanların statü, dayanışma ve yeterlik açısından daha olumlu algılanırken bazılarının daha olumsuz değerlendirildiğini ortaya koymaktadır (Mısır & Gürbüz, 2021; Dragojevic & Goatley-Soan, 2020; Levon, 2021). Bu durum, aksan farkındalığını yalnızca farklı aksanları ayırt edebilme becerisi olarak değil, aynı zamanda bu aksanlara yönelik bilişsel ve duyuşsal yönelimleri de kapsayan çok boyutlu bir yapı olarak ele almayı gerekli kılmaktadır (Chan, 2015; Sari, Basthomi, Yannuar, & Zen, 2026; Hansen, 2019). Nitekim ölçek geliştirme çalışmaları, aksana ilişkin inançların ve değerlendirmelerin sistematik olarak ölçülebileceğini ve bu inançların yabancı aksanlı konuşurlara yönelik olumsuz değerlendirmeleri öngörebildiğini göstermektedir (Hansen, 2019).

Alanda yapılan çalışmalar, öğrenenlerin farklı İngilizce aksanlarının varlığını fark etme ve bu çeşitliliğe maruz kalma

düzeylerinin sınırlı olabildiğini göstermektedir. Türkiye bağlamında öğretmenlerin Amerikan İngilizcesi ile Türk aksanlı İngilizceyi daha kolay tanıdığı, bunun dışındaki aksanları ise ayırt etmekte zorlandığı tespit edilmiştir (Mısır & Gürbüz, 2021). Benzer biçimde, başka bağlamlarda da öğrencilerin iç çember aksanlarına daha aşina olduğu, ancak maruz kalma durumu ve öğretim arttıkça aksan çeşitliliğine yönelik farkındalık ve kabulün gelişebildiği görülmüştür (Chan, 2015; Jeffries, Lawyer, Cole, & Vega, 2026; Kang, Lu, Miao, & Moran, 2026). Dinleme boyutunda bulgular daha farklıdır. EFL öğrenenleri iç çember aksanlarını genellikle daha anlaşılır bulsa da gerçek anlama düzeyleri birçok aksanda yüksek kalabilmektedir. Bu da aksan algısı ile anlaşılabilirliğin her zaman örtüşmediğini göstermektedir (Verbeke & Simon, 2023). Ayrıca farklı aksanlara yönelik öğretim ve maruz kalma durumunun, aksan önyargısını azaltabileceği, kabul edilebilirlik algısını artırabileceği ve yerli aksanı zorunlu hedef olarak görme eğilimini zayıflatabileceği tespit edilmiştir (Tajeddin & Rajabi, 2025; Tan, Jospa, Mohd-Said, & Awang, 2021).

İngilizcenin küresel ölçekte yayılması, dili tek bir ulusal norma bağlı homojen bir sistem olmaktan çıkarıp çok çeşitli bölgesel, toplumsal ve uluslararası kullanımların bir arada bulunduğu çoğul bir yapıya dönüştürmüştür (Carrie, 2017; Boonsuk & Fang, 2020; Verbeke & Simon, 2023). Bu dönüşüm, İngilizce öğretiminde aksan konusunu yalnızca telaffuz doğruluğu açısından değil, öğrenenlerin farklı aksanları tanıma, bu aksanlara maruz kalma, kendi aksanlarını konumlandırma ve aksan çeşitliliğine yönelik tutum geliştirme süreçleri açısından da önemli hale getirmiştir (Chan, 2015; Suzuki, Takenouchi, & Yamane, 2026; Sari, Basthomi, Yannuar, & Zen, 2026). Alanyazında, öğrencilerin ve öğretmenlerin İngilizce aksanlarına ilişkin değerlendirmelerinde yerli konuşur normlarının etkisini sürdürdüğü, özellikle Britanya ve Amerikan aksanlarının statü, doğruluk ve profesyonellik ile

ilişkilendirildiği sıkça gösterilmiştir (Mısır & Gürbüz, 2021; Carrie, 2017; Akhter, Hafeez, & Shakil, 2026). Buna karşılık, Türk aksanı gibi yerel ya da yabancı aksanlar çoğu zaman daha düşük prestijle ilişkilendirilebilmekte, bu durum öğrenenlerin konuşma kaygısı, öz güveni ve sınıf içi katılımı üzerinde etkili olabilmektedir (Mısır & Gürbüz, 2021; Tan, Jospa, Mohd-Said, & Awang, 2021; Türeli, 2025). Diğer taraftan, güncel araştırmalar İngilizce iletişiminde temel ölçütün yerli-benzeri aksan değil, karşılıklı anlaşılırlık olduğunu göstermektedir (Adedeji, 2025; Sari, Basthomi, Yannuar, & Zen, 2026). Hatta Türk aksanlı İngilizce üzerine yapılan yakın tarihli bir çalışma (Türeli, 2025), belirgin aksan özelliklerine rağmen konuşmanın büyük ölçüde anlaşılabilir kalabildiğini bildirmiştir. Bu nedenle, İngilizce öğretiminde farklı aksanların varlığına ilişkin farkındalık geliştirmek, öğrenenlerin hem dinleme esnekliğini hem de aksan çeşitliliğine yönelik daha kapsayıcı tutumlarını destekleyebilir (Verbeke & Simon, 2023; Sari, Basthomi, Yannuar, & Zen, 2026; Kang, Lu, Miao, & Moran, 2026). Bu çerçevede, İngilizce Aksanına Yönelik Farkındalık Ölçeği'nin geliştirilmesi önemli görülmektedir. Çünkü böyle bir ölçme aracı, öğrenenlerin aksan çeşitliliğini fark etme, Türk aksanlı İngilizceye yönelik değerlendirmeleri ve iletişimde anlamı aksanın önüne koyan yönelimleri gibi boyutları ampirik olarak belirlemeye yardımcı olabilir (Chan, 2015; Hansen, 2019). Sonuç olarak, İngilizce aksan farkındalığına yönelik bir ölçek geliştirme girişimi, İngilizcenin çoğul yapısını ve aksanların eğitimsel-sosyal etkilerini dikkate alan güncel araştırma çizgisiyle örtüşmektedir.

Ölçek Geliştirme Süreci

Yapılan bu çalışma ortaöğretim öğrencilerinin ortak dil olarak İngilizceye yönelik farkındalık düzeylerini belirlemeye yönelik bir ölçek geliştirme çalışmasıdır. Ölçeğin geliştirilmesi sürecinde, davranış bilimlerinde ölçek geliştirmek için öngörülen adımlar izlenmiştir (DeVellis & Thorpe, 2017). Ölçek geliştirme

çalışmaları genellikle alanyazın taramasıyla başlayan, uzman görüşü ve ön uygulama ile devam eden, ardından Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA) ve Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) ile yapı geçerliğinin test edildiği aşamalı ve yinelemeli bir süreç olarak yürütülür (Boateng, Neilands, Frongilo, Melar-Quinonez, & Young, 2018; Clarck & Watson, 2019; Rosellini & Brown, 2021). Alanyazın taraması, ölçülmek istenen yapının kapsamını netleştirmek, ilgili boyutları belirlemek ve mevcut ölçeklerden yararlanarak geniş bir madde havuzu oluşturmak için temel başlangıç adımıdır (Gupta, ve diğerleri, 2025; Morgado, Neves, Amaral, & Ferreira, 2017). Ölçek geliştirme sürecinin madde havuzunun oluşturulması aşamasında, kapsamlı bir alanyazın taraması, uzman görüşleri ve öğrenci gözlemlerine dayalı sistematik bir yöntem izlenmiştir. Alanyazın taraması ve kuramsal çerçevenin oluşturulması sürecinde, araştırmanın odaklandığı davranış ve yapıların belirlenmesi amacıyla ulusal ve uluslararası çalışmalar sistematik biçimde incelenmiş, ilgili kuramsal ve kavramsal temeller ayrıntılı olarak ele alınmıştır. Gözlem ve durum analizi sürecinde, öğrencilerin doğal öğrenme ve sosyal ortamlarında sergiledikleri davranışlar bağlama duyarlı informal gözlem teknikleri aracılığıyla izlenmiş, elde edilen bulgular ilgili alanyazın verileriyle karşılaştırmalı olarak değerlendirilmiştir. Uzman görüşü sürecinde ise ölçme-değerlendirme ve dil eğitimi alanlarında uzmanlığa sahip akademisyenlerin görüşlerine başvurulmuş, taslak madde havuzunun kapsam geçerliği ve anlaşılırlığı bu görüşler doğrultusunda değerlendirilmiştir. Elde edilen bulgular, gözlem sonuçları ve uzman eleştirileri temel alınarak taslak ölçek maddeleri yeniden yapılandırılmış; kapsam geçerliği ve dil bilgisi açısından gerekli düzenlemeler tamamlanarak maddeler pilot uygulamaya hazır hâle getirilmiştir. Uzman görüşlerinin alınmasının ardından oluşturulan ilk taslakta yer alan önerme sayısı 38 olarak tespit edilmiştir. Ölçeğin geliştirilmesi sürecinde daha sonra pilot uygulama yapılmıştır. Pilot uygulamada oluşturulan önermelerin

anlaşılırlığının yanı sıra yanıtlanabilir olup olmadığı belirlenmiştir. Ayrıca oluşturulan önermeler arasında örtüşme ve ayrışmanın olup olmadığının yanı sıra, sonuçların analiz için uygun olup olmadığı kontrol edilmiştir (Şeker & Gençdoğan, 2020). Pilot uygulamada 89 katılımcının cevapları değerlendirilmiştir. Taslak form, kapsam ve görünüş geçerliği açısından uzman görüşüne sunulmuş, uzmanlardan gelen geri bildirimler doğrultusunda maddelerde gerekli dilsel ve içeriksel düzenlemeler yapılmıştır (Gupta, ve diğerleri, 2025). Böylece pilot uygulama öncesi 38 olan önerme sayısı 21'e düşürülmüştür. Pilot uygulama verileri oluşturulan taslak ölçek önermelerinin nasıl çalıştığını gösterirken, uzman değerlendirmesi, maddelerin açıklık, kapsam ve içerik uygunluğunu sınamak için kullanılmıştır (Ye, Li, & Lili, 2025). Diğer bir ifadeyle uzman görüşü elde edilen bu istatistiklerin barındırdığı mantığı ve niteliği kontrol eder. Yapılan bu işlemler ölçeğin kapsam geçerliliğinin yanı sıra görünüş geçerliliğine de katkı sağlar (Boateng, Neilands, Frongilo, Melar-Quinonez, & Young, 2018). Bu çalışmada 89 kişiyle gerçekleştirilen pilot uygulama sonucunda taslak form 38 maddeden 19 maddeye indirilmiştir. Bu tür madde azaltma işlemi, işlevsel ve içsel olarak tutarlı maddelerden oluşan daha yalın ve sade bir yapı elde etmeyi amaçlar (Boateng, Neilands, Frongilo, Melar-Quinonez, & Young, 2018; Yarriswamy & Pujar, 2025).

Pilot uygulamada birey seçimi kolayda örnekleme yöntemiyle yapılmıştır. Bu şekilde seçilen birey sayısı 89 kişidir. AFA ve DFA sürecinde, örnekleme yöntemi olarak kasti (amaçlı-kararsal) örnekleme yöntemi kullanılmıştır. AFA sürecinde 269, DFA sürecinde 441 bireyden toplanan veriler analiz edilmiştir. Amaçlı örnekleme yöntemi araştırmacının yargısı ve teorik bilgisine dayanarak, evreni temsil etme kabiliyetine sahip bilgi, tecrübe ve karakteristik özellikleri olan bireylerin örnekleme katılmasını sağlayan stratejik bir yaklaşımdır (Altunışık, Coşkun,

Bayraktaroğlu, & Yıldırım, 2007). Ölçek geliştirme çalışmalarında madde havuzunun sınanması, maddelerin anlaşılırlığının sağlanması ve hedef kitleyi temsil gücünün garanti altına alınması kritik önem taşımaktadır. Bu bağlamda, ilgili kavramsal çerçeveyi doğrudan deneyimleyen ve konuya ilişkin yeterli farkındalığa ya da uzmanlığa sahip katılımcıların bilinçli bir süreçle seçilmesi, elde edilen verilerin geçerlik ve güvenirlik katsayılarını güçlendirmektedir. Araştırmacı yargısının nesnel kriterlerle desteklendiği bu örnekleme stratejisi, ölçeğin yapı geçerliğine yönelik analizlerin daha sağlıklı ve anlamlı sonuçlar üreteceği öngörüsüyle tercih edilmiştir.

İlk aşamada elde edilen 19 maddelik form, 269 kişiden oluşan birinci örneklem grubuna uygulanmıştır. Maddelerin alt boyutlara dağılımını ve faktör yüklerini belirlemek amacıyla yapılan AFA neticesinde; düşük faktör yüküne sahip olan (<.40) veya birden fazla faktöre yüksek yük veren (binişik) maddeler ölçekten çıkartılmıştır. DFA, AFA ile elde edilen yapının bağımsız bir örneklemde doğrulanmasını sağlar (Rosellini & Brown, 2021; Demirci & Dikmetaş Yardan, 2023). AFA'nın bağımsız bir örneklemde DFA ile izlenmesi, ölçek geliştirme çalışmalarında önerilen iki aşamalı keşfedici-doğrulayıcı çerçeveyle uyumludur (Rosellini & Brown, 2021). Yapılan DFA analizleri (RMSEA, CFI, TLI, SRMR gibi uyum indeksleri gözetilerek) ve modifikasyon önerileri doğrultusunda zayıf uyum gösteren maddeler elenmiştir.

Ölçekle ölçülmek istenen özellikler bireylerin tutum ve eğilimlerine yöneliktir. Bu sebeple ölçekte bu tür ölçümlerde kullanılan Likert derecelendirme tipi tercih edilmiştir (Altunışık, Coşkun, Bayraktaroğlu, & Yıldırım, 2007). Ölçekte bulunan maddeler beşli Likert şeklinde oluşturulmuştur. Sunulan seçenekler kesinlikle katılıyorum (5), kısmen katılıyorum (4), kararsızım (3), kısmen katılmıyorum (2) ve kesinlikle katılmıyorum (1) şeklindedir.

Verilerin Analizi

Taslak ölçeklerin uygulanması ile elde edilen veriler Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA) ve Doğrulaycı Faktör Analizi (DFA) yapılarak analiz edilmiştir. Ölçeklerin iç tutarlılıklarını belirlemek için Cronbach's Alpha katsayısı hesaplanmıştır. Test – yeniden test kararlılık katsayısını hesaplamak için iki ayrı zamanda uygulama yapılmış (11 hafta) ve iki uygulamadan elde edilen puanlar arasındaki korelasyon katsayısı hesaplanmıştır. Geliştirilen ölçekteki her bir maddenin ayırt edicilik durumunu belirlemek için bağımsız grup t-testi yapılmıştır.

Tablo 1 Taslak Formda Yer Alan Maddeler

No	Ölçek maddeleri	Extraction
1	Farklı bölgelerde konuşulan İngilizce aksanlarının olduğunu biliyorum.	,635
2	Dinlediğim bazı İngilizce materyallerde bazen farklı aksanlar duyuyorum.	,569
3	Türk aksanıyla İngilizce konuşulduğunda, diğer İngilizce aksanlarından farklı olduğunu gözlemliyorum.	,505
4	İngilizce konuşmada anlaşılır olmak aksandan önemlidir.	Elendi
5	İngilizceyi konuşurken aksanım hakkında düşünmek beni bazen rahatsız ediyor.	Elendi
6	İngilizce konuşurken İngiliz veya Amerikan aksanını kullanmak önemlidir.	Elendi
7	İngilizce dinlerken aksana değil anlamaya odaklanmak gerekir.	,389
8	İngilizce iletişimde aksanın anlaşılır olması iletişim için yeterlidir.	Elendi
9	Türk aksanı ile İngilizce konuşmak eleştirilecek bir durum değildir.	,507
10	Türk aksanıyla İngilizce konuşan birine karşı olumsuz düşüncelerim yok.	,453
11	Farklı aksanlardan İngilizce dinlemeye ilgi duyuyorum.	Elendi

Tablo 1 Taslak Formda Yer Alan Maddeler Devamı

No	Ölçek maddeleri	Extraction
12	İngilizce derslerinde, aksan konusundaki farkındalığımın arttığını düşünüyorum.	Elendi
13	Türk aksanına sahip olmak, bazen kendimi İngilizce ifade ederken güvensizlik yaşamama neden oluyor.	Elendi
14	İngilizce konuşmada yanlış telaffuzlar beni rahatsız eder.	Elendi
15	İngilizce iletişimde İngiliz aksanın kullanılması iletişimi kolaylaştırır.	Elendi
16	Dinlediğim İngilizce materyallerde, aksanların anlaşılabilir olması önemlidir.	Elendi
17	Dinlediğim İngilizce materyallerde, İngiliz aksanı olması benim için önemlidir.	Elendi
18	Türk aksanının, İngilizce yapılan bazı resmi sunumlarda olumsuz algı yaratabileceğini düşünüyorum.	Elendi
19	İngilizceyi doğru konuşamayana kadar İngilizce hiçbir şey söylememek gerekir.	Elendi

AFA Bulguları

Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ölçümü ve Bartlett'in Kürelik Testi, ölçek geliştirmede toplanan verilerin Açımlayıcı Faktör Analizi'ne (AFA) uygun olup olmadığını belirlemek amacıyla kullanılan en temel ön testlerdir. İAYFÖ için hesaplanan KMO ve Bartlett testi sonuçları Tablo 2'de verilmiştir. Tablo 2 incelendiğinde, ölçeğin KMO değerinin 0,834 olduğu görülmektedir. İlgili kaynaklara göre (Kaiser, 1974; Field, 2009), 0,80–0,89 aralığındaki bir KMO değeri oldukça iyi kabul edilmekte ve örneklemin faktör analizi için son derece uygun olduğunu göstermektedir. Bartlett's küresellik testi sonuçları da korelasyon matrisinin birim matrisi olmadığını, bu veri setinde verilerin normal dağıldığını göstermektedir ($X2= 446,068$, $Sd=15$, $p <.01$) (Karagöz, 2017). Bu bulgular, veri setinin faktör analizi için uygun olduğunu doğrulamaktadır.

Tablo 2 İAYFÖ için KMO ve Bartlett Küresellik Testi Sonuçları

Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) Örneklem Yeterliliği Ölçütü		,834
Bartlett Küresellik Testi	Yaklaşık Ki-Kare (X^2)	446,068
	Sd	15
	p	,000*

*$p < .01$

İAYFÖ maddeleri için hesaplanan faktör yükleri Tablo 3'te gösterilmiştir. Toplam 19 maddeden 13'ü yapılan analizler sonucunda elenmiştir. Madde eleme sürecinde AFA sonucuna göre her defasında bir madde elenerek analizlere devam edilmiş ve son olarak altı maddelik tek boyutlu bir ölçek elde edilmiştir. Tek boyutlu ve altı maddeli olan ölçek ile ilgili diğer analiz sonuçları ilgili tablolarda gösterilmiştir.

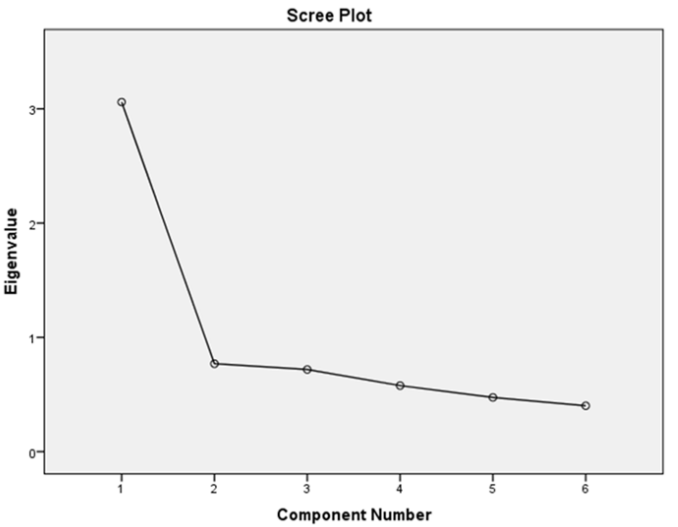
Tablo 3 Toplam Açıklanan Varyans

	Başlangıç Öz Değerleri			Açıklanan Varyans (Kareli Yüklerin Toplamı)		
No	Toplam	Varyans %'si	Yığmalı %	Toplam	Varyans % si	Yığmalı %
1	3,059	50,977	50,977	3,059	50,977	50,977
2	,769	12,823	63,800			
3	,719	11,978	75,778			
4	,578	9,630	85,408			
5	,474	7,905	93,313			
6	,401	6,687	100,000			

Ölçeğin açıklanan toplam varyansı Tablo 3'te verilmiştir. Altı maddeden oluşan ölçeğinin açıkladığı varyans toplam varyansın % 50,977'sidir. Tavşancıl (2019), sosyal bilimlerde yapılan analizlerde %40 ile %60 arasındaki açıklama oranının yeterli olduğunu ifade edilmektedir. Öz değer grafiği faktör sayısının belirlenmesinde ve faktörlerce açıklanan varyansın hesaplanmasında dikkate alınan bir grafiktir (Büyüköztürk, 2011). Ölçeğin faktör yapısını belirlemek amacıyla yapılan Temel Bileşenler Analizi sonucunda elde edilen öz değer grafiği (Scree Plot) incelenmiştir. Grafik incelendiğinde,

Kaiser kriterine uygun olarak sadece birinci bileşenin öz değerinin 1'in üzerinde (>1.00) olduğu görülmektedir. Ayrıca grafik eğrisinin birinci bileşenden sonra keskin bir düşüş gösterdiği ve ikinci bileşenden itibaren düzleştiği (dirsek noktası) tespit edilmiştir. Hem öz değer kriteri hem de yamaç grafiği dirsek kuralı (Cattell, 1966) birlikte değerlendirildiğinde, veri setinin tek faktörlü bir yapı sergilediği sonucuna varılmıştır.

Grafik 1 İAYFÖ'ye İlişkin Öz Değer Grafiği



DFA Bulguları

DFA sonucunda İAYFÖ'nün hesaplanan model uyum kriterleri Tablo 4'te verilmiştir. Hesaplanan 10 uyum kriterinin iyi uyum, iki uyum kriterinin ise kabul edilebilir uyum değerinin üzerinde olduğu, bir uyum kriterinin (PGFİ) kabul edilebilir sınırın altında kaldığı bulunmuştur (Karagöz, 2017; Tabachnick & Fidell, 2015). İAYFÖ'nün DFA bulguları, önerilen faktör yapısının verilerle büyük ölçüde uyumlu olduğunu göstermektedir (Kline R. B., 2005). RMR (,041) ve özellikle SRMR (,0248) değeri, gözlenen ve modelce üretilen korelasyonlar arasındaki farkların düşük olduğunu

göstermektedir. Düşük artık değerler ise daha iyi uyum anlamına gelmektedir (Sathyanarayana & Mohanasundaram, 2024). SRMR'nin düşük olması, CFI veya RMSEA ile birlikte yorumlandığında model uyumuna güçlü destek sağlar (Hu & Bentler, 1999).

Tablo 4 Model Uyum Kriterleri

Model Uyum Kriteri	İyi uyum	Kabul Edilebilir Uyum	İndeks	Sonuç
CMIN/SD X2/Sd	0-3	3-5	2,689	İyi uyum
AGFI	.90-1.00	.85-.90	,958	İyi uyum
GFI	.90-1.00	.85-.90	,986	İyi uyum
CFI	.95-1.00	.90-.95	,986	İyi uyum
NFI	.95-1.00	.90-.95	,978	İyi uyum
NNFI (TLI)	.95-1.00	.90-.95	,970	İyi uyum
RFI	.95-1.00	.90-.95	,952	İyi uyum
IFI	.95-1.00	.90-.95	,986	İyi uyum
RMSEA	.00-.05	.05-.08	,062	Kabul edilebilir uyum
RMR	.00-.05	.05-.10	,041	İyi uyum
PNFI	.95-1.00	.50-.95	,456	Kabul edilebilir uyum
PGFI	.95-1.00	.50-.95	,329	-
SRMR	0.00-0.05	.05-.10	,0248	İyi uyum

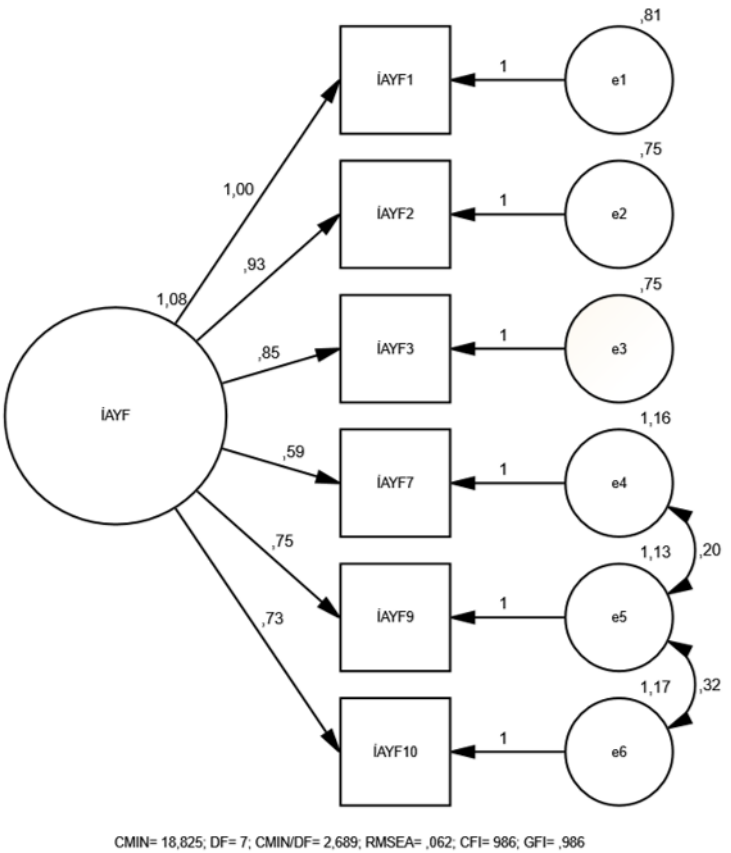
0<=RMR, SRMR 91,75743

Ölçeğin path diyagramı Grafik 2'de verilmiştir. Alan yazında faktör yüklerinin 0,30 veya 0,40'ın üzerinde olması istenir; bu doğrultuda tüm maddelerin faktör yükleri kabul edilebilir ve yeterli düzeydedir (Rosellini & Brown, 2021; Büyüköztürk, 2011; Demirci & Dikmetaş Yardan, 2023).

Grafik 2'de İAYFÖ'nün Path Diyagramı verilmiştir. Modelde e4-e5 (0,20) ve e5-e6 (0,32) hata terimleri arasında pozitif yönlü kovaryans (modifikasyon) tanımlanmıştır. Bu durum; İAYF7, İAYF9 ve İAYF10 maddelerinin ifadelerinde benzer kelimelerin geçmesi, benzer anlamlar taşımaları veya katılımcılar tarafından

benzer şekilde algılanmalarından kaynaklanan bir sistematik hata varyansına işaret eder. Bu modifikasyonlar model uyumunu artırmak için yapılmıştır ve kabul edilebilir sınırlar içindedir. İçerik benzerliği nedeniyle yapılan modifikasyonun, model uyumuna katkı sağladığı söylenebilir. Yapılan Doğrulayıcı Faktör Analizi sonucunda elde edilen uyum indeksleri, İAYF ölçeğinin tek faktörlü yapısının toplanan veri ile yüksek düzeyde uyum sağladığını (iyi uyum) ve ölçeğin yapı geçerliliğinin başarıyla kanıtlandığını göstermektedir.

Grafik 2 İAYFÖ'ye Yönelik Path Diyagramı



Üst ve Alt Gruplar Bağımsız Grup t-testi Sonuçları

Tablo 5 Madde-Toplam Korelasyonları ve %27'lik Alt-Üst Grup Farkına İlişkin Bağımsız Grup t-Testi Sonuçları

M. No	Madde Toplam r	Grup	N	$\bar{X}$	Ss	df	t	p
1	,774**	Alt	119	2,32	1,29	236	-20,849	,000**
		Üst	119	4,88	0,37			
2	,761**	Alt	119	2,54	1,13	236	-22,231	,000**
		Üst	119	4,91	0,29			
3	,732**	Alt	119	2,62	1,18	236	-19,604	,000**
		Üst	119	4,86	0,40			
7	,643**	Alt	119	2,93	1,31	236	-14,390	,000**
		Üst	119	4,78	0,49			
9	,749**	Alt	119	2,49	1,19	236	-20,917	,000**
		Üst	119	4,88	0,37			
10	,718**	Alt	119	2,66	1,38	236	-17,362	,000**
		Üst	119	4,92	0,33			

**$p < .001$

İAYFÖ ölçeğinde yer alan maddelere ilişkin madde-toplam korelasyon katsayıları ile üst ve alt grup puanları arasındaki farkın anlamlılığına ilişkin bağımsız grup t-testi sonuçları Tablo 5'te verilmiştir. Madde-toplam korelasyon katsayılarının 0,643 ile 0,774 arasında değiştiği, aradaki korelasyonların pozitif yönlü ve anlamlı olduğu (p <.001) bulunmuştur. Bu bulgular İAYFÖ'nin ölçülmek istenen yapıyı iyi örneklemesinin yanı sıra ölçek iç tutarlılığının yüksek olduğunu göstermektedir (Büyüköztürk, 2011). İAYFÖ'den en yüksek puan alan %27'lik grup ile en düşük puan alan %27'lik gruplar arasındaki puan ortalamalarının karşılaştırılmasına ilişkin bulgular, ortalama puanların üst grup lehine anlamlı olduğunu göstermektedir (p <.001). Elde edilen bulgular, ölçekte yer alan 6 maddenin de ayırt edicilik gücünün son derece yüksek olduğunu ortaya koymaktadır. Maddeler, ölçülen özellik bakımından "yüksek" (üst grup) ve "düşük" (alt grup) düzeydeki katılımcıları birbirinden

başarılı bir şekilde ayırt edebilmektedir. Bu sonuç, DFA (Doğrulayıcı Faktör Analizi) sonuçlarıyla bir bütün olarak değerlendirildiğinde ölçeğin yapı geçerliliğini ve madde niteliğini güçlü bir şekilde desteklemektedir (Erkuş, 2012).

Güvenirlik Bulguları

Altı maddelik İAYFÖ için hesaplanan iç tutarlılık katsayısı .825'tir. Bu bulgu İAYFÖ'nin iç tutarlılığa sahip olduğunun, dolayısıyla güvenilir olduğunun bir kanıtı olarak değerlendirilebilir (Tavşancıl, 2019; Karagöz & Bardakçı, 2020). Test-yeniden test yöntemi ile ölçeğin kararlılık katsayısı belirlenmiştir. Ölçek 66 kişilik bir gruba 11 haftalık ara ile uygulanmıştır. Her iki uygulamada elde edilen puanlar arasındaki korelasyon katsayısı .881 ($p < .001$) bulunmuştur. Her iki uygulamada alınan puanlar arasındaki hesaplanan korelasyon katsayısının yüksek olduğu, bu sebeple ölçeğin 11 haftalık kararlığının yüksek düzeyde olduğu söylenebilir.

Tartışma ve Sonuç

Bu araştırmada, İngilizce Aksanına Yönelik Farkındalık Ölçeği (İAYFÖ)'nin psikometrik özelliklerini belirlemek, yapı geçerliliğini ve maddelerin ayırt edicilik güçlerini test etmek amacıyla bir dizi istatistiksel analiz gerçekleştirilmiştir. AFA ve DFA sonuçlarının yanı sıra, üst-alt grup t-testleri ve güvenirlik analizleri birlikte değerlendirildiğinde, İAYFÖ'nün İngilizce aksanına yönelik farkındalığı ölçmede ön kanıt düzeyinde güçlü bir yapı geçerliği sunduğu söylenebilir. Diğer bir ifadeyle, sürece ilişkin tüm bulgular bir bütün olarak değerlendirildiğinde, ölçeğin hedef kitle üzerinde kullanılmak üzere geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğunu ortaya koymaktadır.

Özellikle AFA sonrasında ölçekte kalan maddeler, aksan çeşitliliğini tanıma, Türk aksanına yönelik yargıları sorgulama ve iletişimde anlamı önceleme gibi alanda karşılığı olan

temel boyutlara işaret etmektedir. AFA sonucunda ölçekte kalan maddelerin, farklı İngilizce aksanlarının varlığını bilme, dinleme materyallerinde aksan çeşitliliğini fark etme, Türk aksanlı İngilizceyi diğer aksanlardan ayırt etme, dinlemede anlama odaklı yaklaşımı benimseme ve Türk aksanına yönelik olumsuz yargıları reddetme eksenlerinde kümelenmesinin, güncel alanyazındaki kuramsal ve deneysel çalışma sonuçları ile uyumlu olduğu söylenebilir (Mısır & Gürbüz, 2021; Chan, 2015; Akhter, Hafeez, & Shakil, 2026; Kang, Lu, Miao, & Moran, 2026).

Ölçeğin teorik olarak yapılandırılan tek boyutlu yapısını doğrulamak amacıyla uygulanan DFA neticesinde, 6 maddeden oluşan modelin veriyle mükemmel düzeyde uyum sağladığı görülmüştür. Alan yazında model uyumunun kabul edilebilirliği için kritik eşik sayılan değerler dikkate alındığında; CMIN/DF oranının (2,689) 3'ün altında olması mükemmel uyuma; GFI (0,986) ve CFI (0,986) değerlerinin 0,95'in üzerinde olması ise yapının çok güçlü bir şekilde doğrulandığına işaret etmektedir (Hu & Bentler, 1999; Kline R. B., 2023). Modelin hata varyansını gösteren RMSEA değeri (0,062) ise kabul edilebilir uyum sınırları (RMSEA < 0,08) içerisindedir (Browne & Cudeck, 1992; Karagöz & Bardakçı, 2020). Model modifikasyon sürecinde e4-e5 ve e5-e6 hata terimleri arasında tanımlanan kovaryanslar, ilgili maddelerin (İAYF7, İAYF9, İAYF10) semantik (anlamsal) veya biçimsel benzerliğinden kaynaklanan sistematik hata varyansını açıklamaktadır. Bu durum, bireylerin İngilizce aksan farkındalığına yönelik maddeleri algılama biçimlerindeki benzerlikleri yansıtması açısından alan yazındaki ölçek geliştirme çalışmalarıyla paralellik göstermektedir (Byrne, 2016). Analiz sürecinde bazı maddelerin elenmiş olması ise İAYFÖ'nün psikometrik kalitesini artırmak amacıyla yapılan arındırma işlemlerinin başarıyla tamamlandığını ve kalan 6 maddenin yapıyı temsil gücünün yüksek olduğunu kanıtlamaktadır. Ölçeğin yapı geçerliliğini destekleyen en güçlü bulgulardan bir

diğeri ise madde-toplam korelasyonları ve %27'lik alt-üst grup karşılaştırmalarıdır. Analiz edilen 6 maddenin de madde-toplam korelasyon katsayılarının (r = 0,643 - 0,774), alan yazında alt sınır kabul edilen 0,30 değerinin (Büyüköztürk, 2011) çok üzerinde olduğu görülmüştür. Bu durum, her bir maddenin İngilizce aksan farkındalığı yapısına yüksek düzeyde hizmet ettiğini ve yapısal bir bütünlük oluşturduğunu göstermektedir. Ölçek toplam puanlarına göre oluşturulan %27'lik alt ve üst grupların madde ortalamaları arasındaki bağımsız gruplar t-testi sonuçları, tüm maddeler için istatistiksel olarak anlamlı (p < ,001) bulunmuştur. Üst gruptaki katılımcıların ortalamalarının, alt gruptaki katılımcıların ortalamalarından belirgin şekilde yüksek çıkması, maddelerin İngilizce aksanına yönelik farkındalık düzeyi yüksek ve düşük olan bireyleri başarılı bir şekilde ayırt edebildiğini (ayırt edicilik gücü) ortaya koymaktadır. Sonuç olarak, Doğrulayıcı Faktör Analizi ve Madde Analizi bulguları, 6 maddelik tek boyutlu İAYFÖ'nün yapı geçerliliğine ve yüksek ayırt edicilik gücüne sahip olduğunu ortaya koymuştur. Ölçeğin, dil eğitimi ve uygulamalı dilbilim çalışmalarında aksan farkındalığını ölçmede kullanışlı, ekonomik (madde sayısı bakımından avantajlı) ve psikometrik açıdan güçlü bir araç olduğu söylenebilir. Gelecekte yapılacak araştırmalarda ölçeğin farklı örneklem gruplarında uygulanması, benzer ölçekler geçerliliği (uyum geçerliliği) ve zaman içindeki kararlılığını test etmek adına test-tekrar test güvenirlik analizlerinin yapılması ölçeğin psikometrik gücünü daha da pekiştirecektir.

Kaynakça

Adedeji, K. (2025). A Study of Phonological Correlates between the Lingua Franca Core (LFC), Received Pronunciation and the Nigerian English Accent (NEA). *Uirtus, 5*(2), s. 99-119. doi:https://doi.org/10.59384/uirtus.2025.2958

Akhter, H. M., Hafeez, M. R., & Shakil, M. (2026). Accent Bias and Native-Speakerism in Global Englishes: A Mixed-Method Study of Pakistani Undergraduate Students' Attitudes toward English Accents. *The Critical Review of Social Sciences Studies,* *4*(1), s. 6277–6288. doi:https://doi.org/10.59075/te784h07

Altunışık, R., Coşkun, R., Bayraktaroğlu, S., & Yıldırım, E. (2007). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri: SPSS Uygulamalı* (5. b.). Sakarya: Sakarya Yayıncılık.

Baker, W. (2015). *Culture and Identity through English as a Lingua Franca: Rethinking Concepts and Goals in Intercultural Communication.* De Gruyter Mouton. doi:10.1515/9781501502149

Bayyurt, Y., & Sifakis, N. (2015). ELF-Aware In-Service Teacher Education: A Transformative Perspective. H. Bowles, & A. Cogo (Dü) içinde, *International Perspectives on English as Lingua Franca: Pedagogical Insights* (s. 117-135). Palgrave MacMillan.

Boateng, G. O., Neilands, T. B., Frongilo, E. A., Melar-Quinonez, H. R., & Young, S. L. (2018). Best Practices for Developing and Validating Scales for Health, Social, and Behavioral Research: A Primer. *Frontiers in Public Health*, s. 149. doi:https://doi.org/10.3389/fpubh.2018.00149

Bolton, K. (2006). World Englishes Today. B. B. Kachru, Y. Kachru, & C. L. Nelson içinde, *The Handbook of World Englishes.* Blackwell Publishing.

Boonsuk, Y., & Fang, F. (2020). Perennial Language Learners or Competent Language Users: An Investigation of International Students' Attitudes towards Their Own and

Native English Accents. *RELC Journal, 53*(1), s. 40-55. doi:https://doi.org/10.1177/0033688220926

Browne, M. W., & Cudeck, R. (1992). Alternative Ways of Assessing Model Fit. *Sociological Methods & Research, 21*(2), s. 230-258. doi:https://doi.org/10.1177/0049124192021002005

Büyüköztürk, Ş. (2011). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı.* Ankara: Pegem Yayıncılık.

Byrne, B. M. (2016). *Structural Equation Modeling With AMOS Basic Concepts, Applications, and Programming.* New York: Routledge. doi:https://doi.org/10.4324/9781315757421

Carrie, E. (2017). 'British is Professional, American is Urban': Attitudes towards English Reference Accents in Spain. *International Journal of Applied Linguistics, 27*, s. 427-447. doi:https://doi.org/10.1111/ijal.12139

Cattell, R. B. (1966). The Scree Test For The Number Of Factors. *Multivariate Behavioral Research, 3*(2), s. 245-276. doi:https://doi.org/10.1207/s15327906mbr0102_10

Chan, J. Y. (2015). A Multi-perspective Investigation of Attitudes Towards English Accents in Hong Kong: Implications for Pronunciation Teaching. *TESOL Quarterly, 50*, s. 285-313. doi:https://doi.org/10.1002/tesq.218

Clarck, L. A., & Watson, D. (2019). Constructing Validity: New Developments in Creating Objective Measuring Instruments. *Psychological Assessment, 31*(12), s. 1412-1427. doi:https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/pas0000626

Cogo, A., & Dewey, M. (2012). *Analysing English as a lingua franca: A Corpus Driven Investigation.* Continuum.

Cook, V. (1999). Going beyond the Native Speaker in Language Teaching. *TESOL Quarterly, 33*(2), s. 185-209. 04 08, 2026 tarihinde https://www.jstor.org/stable/pdf/3587717.pdf?refreqid=fastly-default%3A8e1c9609c2e4840a5adcd88b7706d81d&ab_segments=&initiator=&acceptTC=1 adresinden alındı

Crystal, D. (2003). Why English? The historical context. D. Crystal içinde, *English as a Global Language* (s. 27-91). Cambridge University Press. doi:https://doi.org/10.1017/CBO9780511486999

Çokluk, O., Şekercioğlu, G., Büyüköztürk, & Ş. (2012). *Sosyal Bilimler İçin Çok Değişkenli İstatistik: SPSS ve LISREL Uygulamaları.* Ankara: Pegem Akademi.

Demirci, H. F., & Dikmetaş Yardan, E. (2023). Data Management in the Digital Health Environment Scale Development Study. *BMC Health Services Research, 23*, s. 1249. doi:https://doi.org/10.1186/s12913-023-10205-3

Derwing, T. M., & Munro, M. J. (2015). *Pronunciation Fundamentals: Evidence-based Perspectives for L2 Teaching and Research.* John Benjamins. doi:10.1075/lllt.42

DeVellis, R. F., & Thorpe, C. T. (2017). *Scale Development Theory and Applications* (Fifth Edition b.). London: Sage Publications.

Dragojevic, M., & Goatley-Soan, S. (2020). Americans' Attitudes toward Foreign Accents: Evaluative Hierarchies and Underlying Processes. *Journal of Multilingual and Multicultural Development, 43*(2), s. 167-181. doi:https://doi.org/10.1080/01434632.2020.1735402

Erkuş, A. (2012). *Psikolojide Ölçek Geliştirme I: Temel Kavramlar ve İşleyişler.* Ankara: Pegem Akademi.

Field, A. (2009). *Discovering statistics using SPSS* (3. Basgı b.). SAGE Publication.

Galloway, N., & Rose, H. (2018). Incorporating Global Englishes into the ELT classroom. *ELT Journal, 72*(1), 3-14. doi:10.1093/elt/ccx010

Giles, H. (1973). Accent Mobility: A Model and Some Data. *Anthropological Linguistics, 15*(2).

Gupta, S., Grover, S., Menon, V., PV, I., Vidhukumar, K., & Chacko, D. (2025). Item Generation and Establishing Face and Content Validity of a Rating Scale: A Primer. *Indian Journal of Psychiatry, 67*(8), s. 816-822.

Hansen, K. (2019). Accent Beliefs Scale (ABS): Scale Development and Validation. *journal of Language and Social Psychology, 39*(1), s. 148-171. doi:https://doi.org/10.1177/0261927x19883903

Hu, L.-T., & Bentler, P. (1999). Cutoff Criteria for Fit İndexes in Covariance Structure Analysis : Conventional Criteria Versus New Alternatives. *tructural Equation Modeling, 6*, s. 1-55. doi:https://doi.org/10.1080/10705519909540118

Huang, Y., & Hashim, A. (2020). A Quantitative Study of Chinese Learners' Identities as Reflected in Their Attitudes Toward English Accents. *Journal of Language Studies, 20*(1), s. 151-168. doi:http://doi.org/10.17576/gema-2020-2001-10

Jeffries, E., Lawyer, L., Cole, A., & Vega, S. M. (2026). Accent the Positive: An Investigation into Five-Year-Olds' Implicit Attitudes towards Different Regional Accents. *Journal of*

Child Language, 53, s. 842-867. doi:https://doi.org/10.1017/S0305000925000170

Jenkins, J. (2000). *The Phonology of English as an International Language.* Oxford University Press.

Jenkins, J. (2006). Research Perspectives on Teaching English as a Lingua Franca. *TESOL Quarterly, 40*(1). doi:10.2307/40264515

Kachru, B. B. (1985). Standards, codification and sociolinguistic realism: The English language in the outer circle. R. Q. Widdowson içinde, *English in the world: Teaching and learning the language and literatures* (s. 11-30). Cambridge University Press.

Kaiser, H. F. (1974). An Index of Factorial Simplicity. *Psychometrika, 39*(1), s. 31-36. doi:https://doi.org/10.1007/BF02291575

Kang, O., Lu, D., Miao, Y., & Moran, M. (2026). The Effects of an Eight-Week Global Englishes Instruction on EFL Learners' Perception, Attitude, and Comprehension of Global Englishes Varieties. *International Journal of Applied Linguistics*, s. 1-12. doi:https://doi.org/10.1111/ijal.70168

Karagöz, Y. (2017). *SPSS ve AMOS Uygulamaslı Nitel-Nicel-Karma Bilimsel Araştırma Yöntemleri ve Yayın Etiği.* Ankara: Nobel Yayınevi.

Karagöz, Y., & Bardakçı, S. (2020). *Bilimsel Araştırmalarda Kullanılan Ölçme Araçları ve Ölçek Geliştirme* (1. b.). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Kirkpatrick, A. (2007). *World Englishes: Implications for International Communication and English Language* (First published b.). Cambridge: Cambridge University Press.

Kline, R. B. (2005). *Principles and Practice of Structural Equation Modeling* (2nd ed. b.). New York: Guilford Press.

Kline, R. B. (2023). *Principles and Practice of Structural Equation Modeling* (Fifth edit. b.). New York: Guilford Publications.

Levon, E. S. (2021). Accent Bias and Perceptions of Professional Competence in England. *Journal of English Linguistics, 49*(4), s. 355-388. doi:https://doi.org/10.1177/007542422110463

Mauranen, A. (2012). *Exploring ELF: Academic English shaped by non-native speakers.* . Cambridge University Press.

MEB. (2018). *Ortaöğretim İngilizce Dersi (9, 10, 11 ve 12. Sınıflar) Öğretim Programı*. Ankara. 6 12, 2026 tarihinde file:///C:/Users/HHB/Downloads/201812020472656-OGM%20INGILIZCE%20PRG%2020.012018%20(1).pdf adresinden alındı

Mısır, H., & Gürbüz, N. (2021). 'I Like My Accent but…': EFL Teachers' Evaluation of English Accent Varieties. *Language Awareness, 31*(4), s. 450-469. doi:https://doi.org/10.1080/09658416.2021.1965153

Morgado, F. F., Neves, C. M., Amaral, A. C., & Ferreira, M. E. (2017). Scale Development: Ten Main Limitations and Recommendations to Improve Future Research Practices. *Psicologia: Reflexão e Crítica, 30*(2). doi:https://doi.org/10.1186/s41155-016-0057-1

Özkaynak, O., & Sayer, P. (2026). Whose English counts? Language ideologies in Turkish TESOL teacher education. *Language Awareness*, s. 1-20. doi:https://doi.org/10.1080/09658416.2026.2625713

Rosellini, A. J., & Brown, T. A. (2021). Developing and Validating Clinical Questionnaires. *Annual Review of Clinical Psychology, 17*, s. 55-81. doi:https://doi.org/10.1146/annurev-clinpsy-081219-115343

Sari, I. D., Basthomi, Y., Yannuar, N., & Zen, E. L. (2026). Intelligibility over Imitation: Teachers' and Students' Attitudes toward Non-native English Accents in Indonesian EFL Classrooms. *Multidisciplinary Science Journal*. doi:https://doi.org/10.31893/multiscience.2026523

Sathyanarayana, S., & Mohanasundaram, T. (2024). Fit Indices in Structural Equation Modeling and Confirmatory Factor Analysis: Reporting Guidelines. *Asian Journal of Economics, Business and Accounting*(24), s. 561-567. doi:https://doi.org/10.9734/ajeba/2024/v24i71430

Seidlhofer, B. (2004). Research Perspectives on Teaching English as a Lingua Franca. *24*(1), s. 209-239. doi:10.1017/S0267190504000145

Seidlhofer, B. (2011). Conceptualizing 'English'for a multilingual Europe. S. Niemeier (Dü.) içinde, *English in Europe Today: Sociocultural and Educational Perspectives* (s. 133-146). Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.

Sifakis, N. (2014). ELF awareness as an opportunity for change: a transformative perspective for ESOL teacher education. *Journal of English as a Lingua Franca, 3*(2). doi:10.1515/jelf-2014-0019

Suzuki, R., Takenouchi, T., & Yamane, S. (2026). Japanese EFL Learners' Perspectives on the Inclusion of Diverse English Accents in Audio Recordings for Textbooks and Listening Tests. *International Journal of Applied Linguistics, 36*, s. 732–1745. doi:https://doi.org/10.1111/ijal.70028

Şeker, H., & Gençdoğan, B. (2020). *Psikolojide ve Eğitimde Ölçme Aracı Geliştirme* (3. Baskı b.). Ankara: Pegem Akademi.

Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2015). *Çok Değişkenli İstatistiklerin Kullanımı - Using Multivariate Statistics.* (M. Baloğlu, Dü.) Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Tajeddin, Z., & Rajabi, S. (2025). Accent Awareness of World Englishes: Impact on Language Learners' Attitudes, Social Attractiveness, Willingness to Communicate, and Accent Prejudice. *Journal of Intercultural Communication Research, 54*(3), s. 147-167. doi:https://doi.org/10.1080/17475759.2025.2497848

Tan, K., Jospa, M. E., Mohd-Said, N.-E., & Awang, M. M. (2021). Speak like a Native English Speaker or Be Judged: A Scoping Review. *12*, s. 12754. doi:https://doi.org/10.3390/ijerph182312754

Tavşancıl, E. (2019). *Tutumların Ölçülmesi ve SPSS ile Veri Analizi* (6. b.). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Türeli, V. (2025). Analysis of the Features of Turkish-Accented English and Its Comprehensibility. *Encuentro Journal, 33*, s. 99-109. doi:https://doi.org/10.37536/ej.2025.33.2857

Verbeke, G., & Simon, E. (2023). Listening to Accents: Comprehensibility, Accentedness and Intelligibility of Native and Non-native English Speech. *Lingua, 292*(103572). doi:https://doi.org/10.1016/j.lingua.2023.103572

Widdowson, H. (2015). ELF and the pragmatics of language variation. *Journal of English as a Lingua Franca, 4*(2), s. 359-372. doi:10.1515/jelf-2015-0027

Yarriswamy, M. C., & Pujar, A. (2025). Development and Content Validation of a Critical Thinking Scale for B.Ed. Students. *Asian Journal of Basic Science & Research*, s. 226-243. doi:https://doi.org/10.38177/ajbsr.2025.7315

Ye, J., Li, Y., & Lili, Y. (2025). Development and Validation of the Chinese Version of Behavior Reduction Intention Questionnaire Based on the Theory of Planned Behavior. *BMC Public Health, 25*, s. 1093. doi:https://doi.org/10.1186/s12889-025-22301-6

EK:

Ölçeğin Puanlanması

Ölçekten alınabilecek en yüksek puan 30 (ortalama 30/6=5), en düşük puan 6(ortalama 6/6=1)'dir. Ölçekten alınan yüksek puan İngilizce aksanına yönelik farkındalık düzeyinin yüksek olduğunu gösterirken, alınan düşük puan İngilizce aksanına yönelik farkındalık düzeyinin düşük düzeyde olduğunu gösterir. Ölçekten alınabilecek puanların ve puan ortalamalarına ilişkin değerlendirme kriterleri aşağıdaki Tablo 6'da belirtilmiştir.

Tablo 6 İAYFÖ Değerlendirme Kriterleri

Toplam Puan Aralığı	Ortalama Puan Aralığı	Değerlendirme
6-10	1,00-1,80	Çok düşük
11-15	1,81-2,60	Düşük
16-20	2,61-3,40	Orta
21-25	3,41-4,20	Yüksek
26-30	4,21-5,00	Çok Yüksek

Tablo 7 İngilizce Aksanına Yönelik Farkındalık Ölçeği (İAYFÖ)

No	Aşağıda İngilizce aksanına yönelik ifadeler bulunmaktadır. Bu ifadelerden size uygun olan seçenekleri (X) işareti koyarak veya daire içine alarak işaretleyiniz. Teşekkür ederiz.	Kesinlikle katılmıyorum	Kısmen katılmıyorum	Kararsızım	Kısmen katılıyorum	Kesinlikle katılıyorum
1	Farklı bölgelerde konuşulan İngilizce aksanlarının olduğunu biliyorum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
2	Dinlediğim bazı İngilizce materyallerde bazen farklı aksanlar duyuyorum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
3	Türk aksanıyla İngilizce konuşulduğunda, diğer İngilizce aksanlarından farklı olduğunu gözlemliyorum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
4	İngilizce dinlerken aksana değil anlamaya odaklanmak gerekir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
5	Türk aksanı ile İngilizce konuşmak eleştirilecek bir durum değildir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
6	Türk aksanıyla İngilizce konuşan birine karşı olumsuz düşüncelerim yok.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)

*Ölçekte olumsuz madde bulunmamaktadır.

**Kaynak gösterilmek suretiyle izin alınmaksızın kullanılabilir.

BÖLÜM 7

İkincil Mağduriyet: Öğretmenlere Yönelik Şiddete Okul Yönetiminin Tepkisini Açıklayan Kuramsal Bir Model

MUSTAFA ÖZDERE[1]

Giriş

Öğretmenlere yönelik şiddet, okul güvenliği alanında önemli bir sorun olarak ele alınmaktadır. Öğretmenler sözel saldırı, tehdit, fiziksel saldırı, taciz, mala zarar verme ve dijital saldırganlık gibi farklı şiddet biçimleriyle karşılaşabilmektedir (Espelage et al., 2013; Longobardi et al., 2019; McMahon et al., 2014). Bu deneyimler psikolojik stres, duygusal tükenme, düşük iş doyumu ve meslekten ayrılma niyeti gibi sonuçlarla ilişkilendirilmektedir (Curran et al., 2019; McMahon et al., 2024). Yapılan çalışmalar, öğretmenlere ve diğer okul çalışanlarına yönelik şiddetin yalnızca olay anıyla sınırlı kalmadığını; öğretmenlerin çalışma deneyimleri ve mesleki tutumları açısından da sonuçlar taşıyabildiğini göstermektedir (McMahon et al., 2024). Bu nedenle öğretmenlere yönelik şiddet, yalnızca saldırgan ile öğretmen arasında yaşanan bireysel bir davranış sorunu olarak değil, okulun güvenlik anlayışı, yönetsel

Dr., Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi, Yabancı Diller Yüksekokulu, ORCID: 0000-0001-7535-9024

uygulamaları ve örgütsel süreçleriyle birlikte ele alınması gereken bir eğitim yönetimi sorunudur.

Farklı ülkelerde yapılan araştırmalar, öğretmenlere yönelik şiddetin belirli bir eğitim sistemiyle sınırlı olmadığını göstermektedir. ABD'de yürütülen geniş ölçekli çalışmalarda öğretmenlerin farklı sözel ve fiziksel saldırı biçimlerine maruz kaldıkları ortaya konmuştur (McMahon et al., 2014, 2024). Kore'de yürütülen çalışmalar da öğretmenlere yönelik şiddetin hem bireysel hem de okul düzeyindeki özelliklerle ilişkili olabileceğini göstermektedir (Moon & McCluskey, 2016). Meta-analitik bulgular ise öğretmenlerin farklı şiddet türleriyle karşılaşabildiğini ve görülme oranlarının şiddet türüne ve ölçüm dönemine göre değiştiğini ortaya koymaktadır (Longobardi et al., 2019). Buna rağmen araştırmaların önemli bir bölümü şiddetin ne sıklıkta yaşandığı, faillerin kim olduğu, hangi öğretmenlerin daha fazla risk altında bulunduğu ve bu deneyimlerin hangi sonuçlarla ilişkili olduğu sorularına odaklanmıştır. Reddy ve arkadaşlarının (2018) değerlendirmesi ile Özdere'nin (2026) sistematik derlemesi, öğretmenlere yönelik şiddet konusunda önemli bir bilgi birikimi oluşmasına rağmen idari tepkiler, bildirim süreçleri, disiplin uygulamaları ve hesap verebilirlik mekanizmalarının daha sınırlı incelendiğini göstermektedir.

Türkiye'de yapılan çalışmalar da öğretmenlere yönelik şiddetin istisnai bir durum olmadığını göstermektedir. Niğde ilindeki devlet liselerinde görev yapan 604 öğretmenle yürütülen bir araştırmada katılımcıların %20,9'u en az bir şiddet olayı yaşadığını bildirmiş ve toplam 236 olay raporlanmıştır (Özdere & Terzi, 2018). Başka bir ifadeyle, incelenen dönemde yaklaşık her beş öğretmenden biri en az bir şiddet deneyimi bildirmiştir. Aynı araştırma programında okul iklimine ilişkin bulgular da öğretmenlere yönelik şiddetin yalnızca bireysel saldırganlık üzerinden açıklanamayacağını, okulun örgütsel özellikleriyle

birlikte değerlendirilmesi gerektiğini göstermektedir (Özdere, 2017). Türkiye'de okul yöneticilerinin okul şiddetine ilişkin görüşlerini inceleyen çalışmalar ise yöneticilerin öğretmen ve öğrenci görüşleri, kayıtlar, veli eğitimi ve mevzuatta öngörülen uygulamalar gibi farklı araçlardan yararlandıklarını ortaya koymaktadır (Çalık et al., 2018). Dolayısıyla Türkiye bağlamında da sorun yalnızca şiddetin ortaya çıkması değil, olay gerçekleştikten sonra okul yönetiminin nasıl davrandığıdır.

Öğretmenlere yönelik şiddetin örgütsel boyutunu ele alan çalışmaların önemli bir kısmı okul iklimine odaklanmıştır. Açık davranış beklentileri, destekleyici ilişkiler ve güvenli okul ortamları öğretmenlerin şiddete maruz kalmaları ve güvenlik algıları açısından önemli bir bağlam oluşturmaktadır (Gregory et al., 2012). Benzer biçimde, öğretmenlerin okul iklimine ilişkin algıları ile öğrenci kaynaklı şiddet arasında anlamlı ilişkiler bulunmuştur (Huang et al., 2020). Astor ve arkadaşlarının (2024) çalışması da okul politikaları, disiplin stratejileri ve ilişkisel faktörlerin öğretmenlere yönelik şiddet ve güvenlik algısıyla bağlantılı olduğunu göstermektedir. Bununla birlikte, okul iklimi ile belirli bir şiddet olayının ardından okul yönetiminin verdiği tepki aynı kavram değildir. Okul iklimi daha geniş ve süreklilik gösteren örgütsel çevreyi ifade ederken, olay sonrası yönetsel tepki belirli bir olayın nasıl değerlendirildiği, hangi adımların atıldığı, öğretmenle nasıl iletişim kurulduğu ve sürecin nasıl takip edildiğiyle ilgilidir. Olumlu bir okul iklimine sahip bir okulda belirli bir olay kötü yönetilebileceği gibi, daha sorunlu bir okul ortamında tek bir olay daha adil ve tutarlı biçimde ele alınabilir. Bu ayrım, olay sonrası yönetsel tepkinin ayrı bir örgütsel süreç olarak incelenmesini gerekli kılmaktadır.

Olay sonrası sürece doğrudan odaklanan araştırmalar daha sınırlıdır. Bununla birlikte mevcut bulgular, yönetimin verdiği tepkinin öğretmenin sonraki deneyiminde önemli bir yere sahip olabileceğini göstermektedir. McMahon ve arkadaşları (2017),

şiddet yaşamış öğretmenlerin anlatılarında yönetici desteği eksikliğinin yalnızca duygusal sonuçlarla değil, okul içi ilişkiler ve örgütsel uygulamalara ilişkin değerlendirmelerle de bağlantılı olduğunu ortaya koymuştur. Öğretmenlerin deneyimlerinde yöneticilerin yalnızca yaptıkları değil, yapmadıkları da önem taşımaktadır. Bu durum, yönetici desteğini yalnızca olumlu bir tutum ya da tek seferlik bir müdahale olarak görmenin yetersiz olduğunu düşündürmektedir.

Daha yapılandırılmış müdahale süreçlerini inceleyen araştırmalar da olay sonrasında kurumun nasıl hareket ettiğinin önemine işaret etmektedir. Maeng ve arkadaşları (2020), öğretmenlere yönelik öğrenci tehditlerini yapılandırılmış bir tehdit değerlendirme yaklaşımı içinde incelemiştir. Perry ve arkadaşları (2024) ise öğretmenlerin okullarda kullanılan farklı şiddet önleme ve müdahale yaklaşımlarına ilişkin değerlendirmelerini ele almıştır. Bu çalışmalar, yönetsel ve kurumsal tepkinin tek bir davranıştan değil, olayın değerlendirilmesi ve sonrasında kullanılan süreçlerden oluştuğunu göstermesi açısından önemlidir.

Yönetsel tepkinin yalnızca hangi kararın verildiğiyle değil, sürecin nasıl yürütüldüğüyle ilgili olduğu prosedürel adalet literatüründe daha açık biçimde görülmektedir. McCluskey ve arkadaşları (2024), okul yönetimine bildirilen 636 hırsızlık, cinsel taciz ve fiziksel saldırı olayında öğretmenlerin prosedürel adalet algılarının okulun verdiği tepkiye ilişkin memnuniyetleri açısından önemli olduğunu göstermiştir. Öğretmenler yalnızca nihai karara değil, süreç boyunca nasıl muamele gördüklerine de önem vermektedir. Örgütsel adalet literatürü de söz hakkı, saygılı muamele, tutarlılık ve kararların gerekçelendirilmesi gibi unsurların bireylerin kurumsal süreçleri nasıl değerlendirdiğini etkilediğini göstermektedir (Colquitt et al., 2001; Greenberg, 1990; Tyler, 2006). Bu açıdan olay sonrası tepkiyi yalnızca "müdahale edildi" ya da

"edilmedi" biçiminde tanımlamak, öğretmenin yaşadığı sürecin önemli bir bölümünü gözden kaçırmaktadır.

Yönetsel tepkinin ilişkisel boyutu da önemlidir. Okullarda ilişkisel güven karşılıklı saygı, kişisel ilgi, yeterlik ve güvenilirlik gibi değerlendirmeler üzerinden gelişmektedir (Bryk & Schneider, 2002). Güven sabit bir özellik değildir; tekrar eden etkileşimlerle kurulabilir, sürdürülebilir ya da zedelenebilir (Tschannen-Moran & Hoy, 2000). Örgütsel destek literatürü de çalışanların örgütün kendilerine değer verdiği ve iyi oluşlarını önemsediği yönündeki algılarının adalet, yönetici desteği ve çalışma koşulları gibi deneyimlerle ilişkili olduğunu göstermektedir (Eisenberger et al., 1986, 2020; Kurtessis et al., 2017; Rhoades & Eisenberger, 2002). Bu nedenle yöneticinin olaydan hemen sonra destekleyici bir tutum göstermesi tek başına yeterli olmayabilir. İletişimin devam etmesi, olayın izlenmesi ve verilen sözlerin yerine getirilmesi de olay sonrası ilişkinin nasıl gelişeceğini etkileyebilir.

Olayın kurum tarafından nasıl tanımlandığı da sonraki sürecin önemli bir parçasıdır. Anlamlandırma yaklaşımı, örgütsel aktörlerin belirsiz ya da beklenmedik olaylara yükledikleri anlamların sonraki kararları etkileyebileceğini ileri sürmektedir (Weick, 1995). Eğitim politikalarının uygulanmasına ilişkin çalışmalar da aktörlerin bir durumu nasıl yorumladıklarının uygulamayı şekillendirebildiğini göstermektedir (Spillane et al., 2002). Öğretmene yönelik bir şiddet olayının "mesleğin olağan zorluklarından biri", "sınıf yönetimi sorunu" ya da "kurumsal müdahale gerektiren ciddi bir olay" olarak görülmesi, sonrasında atılacak adımları değiştirebilir. Bu açıdan olayın tanınması, yalnızca olayın kayda geçirilmesi değil, yaşanan mağduriyetin kurum tarafından nasıl değerlendirildiğiyle de ilgilidir.

Olay sonrası yönetsel tepki her zaman koruyucu bir nitelik taşımayabilir. Bazı durumlarda kurumun verdiği tepki, ilk mağduriyetin etkisini azaltmak yerine ikincil bir mağduriyet

deneyimine dönüşebilir. İkincil mağduriyet literatürü, mağdurların yardım bekledikleri kurumlarda suçlayıcı, küçümseyici ya da duyarsız tepkilerle karşılaşmalarının yaşanan mağduriyeti ağırlaştırabileceğini göstermektedir (Campbell & Raja, 2005). Kurumsal ihanet yaklaşımı da bireyin güven duyduğu bir kurumun yaşanan mağduriyete uygun biçimde karşılık vermemesi ya da kendi uygulamalarıyla mağduriyetin sürmesine katkıda bulunması durumlarını açıklamaktadır (Smith & Freyd, 2014). Christl ve arkadaşlarının (2024) çalışması, kurumsal ihanet üzerine yapılan ampirik araştırmaları farklı kurum ve mağduriyet bağlamları açısından bir araya getirmektedir. İş yaşamındaki araştırmalar da kurumların çalışanların mağduriyet yaşadığı olaylara verdikleri tepkilerin sağlık ve örgütsel bağlılıkla ilişkili olabileceğini göstermektedir (Smidt et al., 2023).

Bununla birlikte, ikincil mağduriyet ve kurumsal ihanet kavramlarının öğretmenlere yönelik şiddet alanında bu çalışmada önerildiği biçimde doğrudan sınandığını söylemek mümkün değildir. Burada söz konusu kavramlar öğretmenler için doğrulanmış sonuçlar olarak değil, yetersiz olay sonrası kurumsal tepkinin neden ikincil bir mağduriyet deneyimine dönüşebileceğini açıklayan kuramsal çerçeveler olarak kullanılmaktadır.

Alan yazın birlikte değerlendirildiğinde iki farklı bilgi alanının henüz yeterince bir araya getirilmediği görülmektedir. Bir tarafta öğretmenlere yönelik şiddetin yaygınlığı, failleri, sonuçları, okul iklimi ve yönetici desteğine ilişkin ampirik çalışmalar bulunmaktadır. Diğer tarafta örgütsel adalet, ilişkisel güven, örgütsel destek, anlamlandırma ve kurumsal tepki süreçlerini açıklayan kuramsal yaklaşımlar vardır. Buna karşın, belirli bir şiddet olayından sonra okul yönetiminin verdiği tepkinin bu süreçler aracılığıyla öğretmenin deneyimini nasıl şekillendirebileceğini açıklayan bütünleşik modeller sınırlıdır. Yönetici desteğinin önemli olduğu

bilinmektedir; ancak bu desteğin olay sonrasında hangi somut örgütsel süreçlerden oluştuğu yeterince ayrıştırılmış değildir.

Bu çalışma, öğretmenlere yönelik şiddet sonrasında okul yönetiminin tepkisini tanıma, ilişkisel güven ve düzenleyici tutarlılık olmak üzere üç temel mekanizma üzerinden açıklayan süreç temelli bir kuramsal model geliştirmeyi amaçlamaktadır. Tanıma, olayın örgüt tarafından gerçek ve kurumsal karşılık gerektiren bir mağduriyet deneyimi olarak kabul edilmesini; ilişkisel güven, yönetici–öğretmen ilişkisinin olay sonrasında güvenilir ve destekleyici biçimde sürdürülmesini; düzenleyici tutarlılık ise kuralların ve prosedürlerin öngörülebilir, adil ve gerekçelendirilebilir biçimde uygulanmasını ifade etmektedir.

Kuramsal Modelin Geliştirilmesi

Kuramsal Yaklaşım

Bu bölüm, öğretmenlere yönelik şiddet sonrasında okul yönetiminin verdiği tepkiyi açıklayan kavramsal bir model geliştirmeyi amaçlayan kuramsal derleme niteliğindedir. Bölümde öğretmenlere yönelik şiddet alanındaki ampirik bulgular ile örgütsel adalet, ilişkisel güven, örgütsel destek, anlamlandırma, ikincil mağduriyet ve kurumsal ihanet literatürleri birlikte ele alınmıştır.

Kuramsal ve kavramsal çalışmalar, farklı araştırma alanlarında üretilmiş bilgi ve kavramları bir araya getirerek belirli bir olgunun daha açıklayıcı biçimde kavramsallaştırılmasına olanak sağlamaktadır (Jaakkola, 2020; Snyder, 2019; Torraco, 2005). Bu bölümde amaç, öğretmenlere yönelik şiddet sonrasında ortaya çıkan yönetsel süreci farklı kuramsal yaklaşımlar üzerinden açıklamak ve bu yaklaşımlar arasındaki ilişkileri süreç temelli bir model içinde bütünleştirmektir.

Kaynakların Belirlenmesi

Öğretmenlere yönelik şiddet alanındaki ampirik literatür için başlangıç noktası olarak, 2015–2026 döneminde yayımlanan nicel araştırmaları inceleyen Özdere'nin (2026) sistematik derlemesinden yararlanılmıştır. Bu derleme, 56 araştırmayı inceleyerek öğretmenlere yönelik şiddet alanında şiddetin türleri, failleri, yöntemsel özellikleri ve sonuçları hakkında önemli bir bilgi birikimi bulunduğunu; kurumsal ve yönetişim değişkenlerinin ise daha sınırlı biçimde ele alındığını göstermiştir.

Bu kaynak havuzu, çalışmanın kavramsal amacı doğrultusunda ilgili kuramsal ve ampirik çalışmalarla genişletilmiştir. Kaynakların seçiminde öğretmenlere yönelik şiddet, okul yönetiminin olay sonrası tepkisi, yönetici desteği, okul iklimi, örgütsel ve prosedürel adalet, ilişkisel güven, örgütsel destek, anlamlandırma, ikincil mağduriyet ve kurumsal ihanet konularıyla doğrudan ilişkili olmaları dikkate alınmıştır.

Kuramsal kavramların açıklanmasında alanın temel kaynaklarına, kavramların sonraki gelişimini değerlendirmek amacıyla ise daha yeni ampirik ve kuramsal çalışmalara başvurulmuştur. Prosedürel ve örgütsel adalet için Colquitt ve arkadaşları (2001), Greenberg (1990) ve Tyler (2006); ilişkisel güven için Bryk ve Schneider (2002) ile Tschannen-Moran ve Hoy (2000); örgütsel destek için Eisenberger ve arkadaşları (1986), Eisenberger ve arkadaşları (2020), Kurtessis ve arkadaşları (2017) ve Rhoades ve Eisenberger (2002); anlamlandırma için Spillane ve arkadaşları (2002) ve Weick (1995) temel kaynaklar arasında yer almıştır. İkincil mağduriyet ve kurumsal ihanet kavramları Campbell ve Raja (2005), Christl ve arkadaşları (2024), Smith ve Freyd (2014) ve Smidt ve arkadaşlarının (2023) çalışmaları üzerinden değerlendirilmiştir.

Türkiye bağlamındaki çalışmalar da kaynak havuzuna dahil edilmiştir. Özdere ve Terzi (2018), öğretmenlere yönelik şiddetin Türkiye'deki görülme durumuna ilişkin ampirik bulgular sağlarken, Özdere (2017) okul iklimi ile öğretmenlere yönelik şiddet arasındaki örgütsel bağlamın değerlendirilmesinde kullanılmıştır. Çalık ve arkadaşları (2018) ise okul yöneticilerinin şiddet olaylarını değerlendirme ve çözme yaklaşımlarının anlaşılmasına katkı sağlamıştır.

Kuramsal Sentez Süreci

Kuramsal sentez, öğretmenlere yönelik bir şiddet olayından sonra okul yönetiminin verdiği tepkinin öğretmenin deneyimini hangi örgütsel süreçler üzerinden etkileyebileceği sorusu etrafında yürütülmüştür. İlk olarak, öğretmenlere yönelik şiddet alanında yönetici desteği, olayın ele alınma biçimi, prosedürel adalet, tehdit değerlendirme süreçleri ve okul düzeyindeki müdahalelere ilişkin bulgular karşılaştırılmıştır.

İkinci aşamada bu bulguların hangi örgütsel kavramlarla açıklanabileceği değerlendirilmiştir. Olayın ciddiye alınması ve örgüt tarafından nasıl tanımlandığı prosedürel adalet ve anlamlandırma literatürüyle; olay sonrasında yönetici ile öğretmen arasındaki ilişkinin sürdürülmesi ilişkisel güven ve örgütsel destek literatürüyle; kuralların ve süreçlerin adil ve öngörülebilir biçimde uygulanması ise örgütsel ve prosedürel adalet literatürüyle ilişkilendirilmiştir.

Bu karşılaştırma sonucunda tanıma, ilişkisel güven ve düzenleyici tutarlılık olay sonrası yönetsel tepkinin üç temel mekanizması olarak belirlenmiştir. Bu mekanizmalar birbirinden bağımsız unsurlar olarak değil, aynı yönetsel sürecin farklı ancak ilişkili boyutları olarak ele alınmıştır.

Son aşamada, yönetsel tepkinin ilk mağduriyetin etkilerini azaltabileceği ya da ağırlaştırabileceği durumları açıklamak üzere

ikincil mağduriyet ve kurumsal ihanet literatürlerinden yararlanılmıştır.

Olay Sonrası Yönetsel Tepkinin Temel Mekanizmaları

Kuramsal sentez temelinde, öğretmenlere yönelik şiddet sonrasında okul yönetiminin verdiği tepkinin tanıma, ilişkisel güven ve düzenleyici tutarlılık olmak üzere üç temel mekanizma üzerinden açıklanabileceği görülmüştür. Bu temel bileşenler ve bunları destekleyen başlıca çalışmalar Tablo 1'de özetlenmiştir.

Tablo 1. Öğretmenlere Yönelik Şiddet Sonrası Yönetsel Tepkinin Temel Bileşenleri ve Literatürdeki Dayanakları

Temel bileşen	**Açıklama**	**Öğretmenlere yönelik şiddet alanındaki başlıca çalışmalar**	**Destekleyici kuramsal çalışmalar**
Tanıma	Olayın gerçek, ciddi ve kurumsal karşılık gerektiren bir mağduriyet deneyimi olarak kabul edilmesi; öğretmenin dinlenmesi ve yaşadığı deneyimin küçümsenmemesi	McCluskey et al. (2024); McMahon et al. (2017)	Colquitt et al. (2001); Greenberg (1990); Spillane et al. (2002); Tyler (2006); Weick (1995)
İlişkisel güven	Olay sonrasında yönetici–öğretmen ilişkisinin açıklık, güvenilirlik, takip ve destek açısından sürdürülmesi	McMahon et al. (2017)	Bryk & Schneider (2002); Eisenberger et al. (1986, 2020); Kurtessis et al. (2017); Rhoades & Eisenberger (2002); Tschannen-Moran & Hoy (2000)
Düzenleyici tutarlılık	Bildirim, değerlendirme ve karar süreçlerinin adil, öngörülebilir ve gerekçelendirilebilir biçimde yürütülmesi	Maeng et al. (2020); McCluskey et al. (2024)	Colquitt et al. (2001); Greenberg (1990); Tyler (2006)

Not. Tablo, bölümde geliştirilen kuramsal senteze dayalı olarak hazırlanmıştır.

Tablo 1'de özetlenen tanıma, ilişkisel güven ve düzenleyici tutarlılık mekanizmaları aşağıda ayrı başlıklar altında ayrıntılı olarak ele alınmaktadır.

Tanıma

Tanıma, öğretmenin bildirdiği şiddet olayının okul yönetimi tarafından gerçek, ciddi ve kurumsal karşılık gerektiren bir mağduriyet deneyimi olarak kabul edilmesini ifade etmektedir. Olayın yalnızca kayda geçirilmesi tanıma için yeterli değildir. Öğretmenin yaşadığı deneyimin dinlenmesi, olayın küçümsenmemesi ve yaşanan durumun yalnızca öğretmenin kişisel yetersizliği ya da sıradan bir sınıf yönetimi sorunu olarak görülmemesi de bu sürecin bir parçasıdır.

McMahon ve arkadaşlarının (2017) bulguları, okul yönetiminin olay karşısındaki tutumunun öğretmen açısından önem taşıdığını göstermektedir. Şiddet yaşamış öğretmenlerin anlatılarında yöneticilerin yalnızca yaptıkları değil, yapmadıkları da öğretmenin okul ve yönetim hakkındaki değerlendirmelerinde yer almaktadır. Yönetici desteğinin bulunmaması, öğretmenin yalnızca olayla ilgili duygularında değil, okul içindeki ilişkiler ve kurumsal uygulamalara ilişkin değerlendirmelerinde de karşılık bulabilmektedir.

McCluskey ve arkadaşları (2024) da okul yönetimine bildirilen 636 şiddet olayında öğretmenlerin prosedürel adalet algılarının okulun verdiği tepkiye ilişkin memnuniyetleri açısından önemli olduğunu göstermiştir. Bu sonuç, öğretmenlerin yalnızca alınan karara değil, olayın nasıl ele alındığına ve süreç boyunca kendilerine nasıl davranıldığına da önem verdiklerini göstermektedir.

Tanıma kavramı örgütsel ve prosedürel adalet literatürüyle de ilişkilidir. Çalışanların kurumsal kararları değerlendirirken söz hakkı, saygılı muamele ve karar sürecinin adil biçimde yürütülmesine önem verdikleri gösterilmiştir (Colquitt et al., 2001; Greenberg, 1990; Tyler, 2006). Bu açıdan tanıma, öğretmenin yalnızca bir yaptırım ya da karar beklemesi değil, yaşadığı

mağduriyetin kurum tarafından ciddiye alındığını görmesiyle ilgilidir.

Olayın nasıl tanımlandığı da tanıma sürecinin bir parçasıdır. Weick (1995), örgütlerde beklenmedik ya da belirsiz olayların nasıl yorumlandığının sonraki kararları etkileyebileceğini belirtmektedir. Eğitim alanında Spillane ve arkadaşları (2002) da yöneticilerin ve diğer uygulayıcıların bir durumu nasıl yorumladıklarının uygulamayı şekillendirebildiğini göstermektedir. Öğretmene yönelik bir şiddet olayının "mesleğin olağan zorluklarından biri", "sınıf yönetimi sorunu" ya da "kurumsal müdahale gerektiren ciddi bir olay" olarak görülmesi, sonrasında atılacak adımları değiştirebilir.

Tanıma bu nedenle yalnızca kişilerarası bir destek göstergesi değildir. Olayın örgüt tarafından nasıl değerlendirildiğini ve kurumsal bir karşılık gerektirip gerektirmediğini belirleyen temel süreçlerden biridir. Prosedürel adaletle ilişkili olmakla birlikte daha özgül bir işleve sahiptir; yaşanan mağduriyetin başlangıçta ciddiye alınıp alınmadığına odaklanmaktadır.

İlişkisel Güven

İlişkisel güven, olay sonrasında yönetici ile öğretmen arasındaki ilişkinin nasıl sürdürüldüğünü ifade etmektedir. Şiddet olayının hemen ardından öğretmenin dinlenmesi önemli olmakla birlikte, güven tek bir görüşmeyle oluşmaz. Öğretmenin süreç hakkında bilgilendirilmesi, yöneticinin erişilebilir olması, verilen sözlerin yerine getirilmesi ve olayın takip edilmesi bu ilişkinin güvenilir olup olmadığını belirleyen unsurlardır.

Okullarda ilişkisel güven üzerine yapılan çalışmalar, güvenin saygı, kişisel ilgi, yeterlik ve güvenilirlik gibi değerlendirmeler üzerinden oluştuğunu göstermektedir (Bryk & Schneider, 2002). Tschannen-Moran ve Hoy (2000) da güvenin tekrar eden etkileşimlerle kurulabileceğini, sürdürülebileceğini ya da zedelenebileceğini vurgulamaktadır.

Örgütsel destek literatürü de bu süreci açıklamaya yardımcı olmaktadır. Çalışanların örgütün kendilerine değer verdiği ve iyi oluşlarını önemsediği yönündeki algıları yönetici desteği ve adalet deneyimleriyle ilişkilidir (Eisenberger et al., 1986, 2020; Kurtessis et al., 2017; Rhoades & Eisenberger, 2002). Şiddet olayı sonrasında okul yöneticisi öğretmenin karşılaştığı en görünür kurumsal aktörlerden biridir. Bu nedenle yöneticinin davranışı, öğretmenin yalnızca yöneticiye değil, okulun kendisine ilişkin değerlendirmesinin de bir parçası olabilir.

McMahon ve arkadaşlarının (2017) çalışması bu açıdan doğrudan önem taşımaktadır. Öğretmenlerin yönetici desteği eksikliğine ilişkin anlatıları, desteğin yalnızca olay anında bir müdahale yapılmasıyla sınırlı olmadığını göstermektedir. Olayın takip edilmemesi ya da sonraki süreçte öğretmenin kendisini desteksiz hissetmesi de yönetsel tepkinin bir parçası olarak ortaya çıkmaktadır.

İlişkisel güven bu nedenle olay sonrası süreçte desteğin zaman içinde sürdürülmesiyle ilgilidir. Yönetici başlangıçta destekleyici davranabilir; ancak daha sonra öğretmeni bilgilendirmez veya verdiği sözleri yerine getirmezse başlangıçtaki olumlu tepki güvene dönüşmeyebilir. Buna karşılık açık iletişim, takip ve verilen sözlerin yerine getirilmesi öğretmenin yönetimle olan ilişkisinin korunmasına katkı sağlayabilir.

Düzenleyici Tutarlılık

Düzenleyici tutarlılık, okulun şiddet olaylarına ilişkin bildirim, değerlendirme ve karar süreçlerini ne ölçüde adil, öngörülebilir ve gerekçelendirilebilir biçimde yürüttüğünü ifade etmektedir. Buradaki tutarlılık, her olayda aynı kararın verilmesi anlamına gelmez. Olayların koşulları farklı olabilir. Önemli olan, benzer durumların benzer ilkeler çerçevesinde değerlendirilmesi ve

kararların kişilere ya da dış baskılara göre keyfî biçimde değişmemesidir.

Örgütsel adalet çalışmalarında karar süreçlerinin tutarlılığı, tarafsızlığı ve açıklanabilirliği bireylerin adalet değerlendirmelerinin önemli unsurları arasında gösterilmektedir (Colquitt et al., 2001; Greenberg, 1990; Tyler, 2006). Öğretmenlere yönelik şiddet bağlamında McCluskey ve arkadaşlarının (2024) bulguları, öğretmenlerin okulun verdiği tepkiye ilişkin değerlendirmelerinin yalnızca sonuçla değil, sürecin nasıl yürütüldüğüyle de bağlantılı olduğunu göstermektedir.

Maeng ve arkadaşlarının (2020) öğretmenlere yönelik öğrenci tehditlerini ele alan çalışması da yapılandırılmış değerlendirme süreçlerinin önemine işaret etmektedir. Belirli ölçütlere dayanan tehdit değerlendirme süreçleri, olayların hangi bilgilerin dikkate alınacağı ve hangi aşamalardan geçeceği konusunda daha yapılandırılmış bir çerçeve sunmaktadır.

Düzenleyici tutarlılık ile prosedürel adalet yakından ilişkilidir ancak aynı şeyi ifade etmez. Prosedürel adalet öğretmenin belirli bir süreci ne kadar adil deneyimlediğine odaklanırken, düzenleyici tutarlılık okulun kurallarını ve süreçlerini farklı olaylarda ne ölçüde benzer ilkelerle uyguladığına vurgu yapmaktadır.

Tutarlılık aynı zamanda sürecin devamlılığını da kapsar. Olayın kayda geçirilmesi ancak daha sonra takip edilmemesi ya da başlatılan sürecin öğretmene açıklama yapılmadan sona ermesi, sürecin yalnızca biçimsel olarak işletildiği izlenimini yaratabilir. Bildirim, değerlendirme, karar, iletişim ve takip bu nedenle aynı olay sonrası sürecin birbirini tamamlayan parçalarıdır.

Kuramsal Modelin İşleyişi ve Çıkarımlar

Önceki bölümde tanıma, ilişkisel güven ve düzenleyici tutarlılık öğretmenlere yönelik şiddet sonrasında okul yönetiminin verdiği tepkiyi açıklayan üç temel mekanizma olarak belirlenmiştir. Bu mekanizmalar kavramsal olarak birbirinden ayrılabilse de olay sonrası süreçte birbirleriyle ilişkili olabilir. Aralarındaki önerilen ilişkiler, bu ilişkilerin dayandığı kuramsal yaklaşımlar ve ilgili çalışmalar Tablo 2'de özetlenmiştir.

Tablo 2. Olay Sonrası Yönetsel Tepki Mekanizmaları Arasındaki Önerilen İlişkilerin Kuramsal Dayanakları

Önerilen ilişki	**Kuramsal dayanak**	**İlişkinin açıklaması**	**Başlıca çalışmalar**
Tanıma ile ilişkisel güven arasındaki ilişki	Prosedürel adalet; ilişkisel güven	Olayın ciddiye alınması, öğretmenin dinlenmesi ve saygılı biçimde karşılanması yönetime duyulan güvenin korunmasına katkı sağlayabilir.	Bryk & Schneider (2002); McMahon et al. (2017); Tyler (2006)
İlişkisel güven ile yönetsel kararların yorumlanması arasındaki ilişki	İlişkisel güven; örgütsel destek	Mevcut güven düzeyi, öğretmenin belirsiz veya beklenmedik yönetsel kararları nasıl değerlendirdiğini etkileyebilir.	Eisenberger et al. (1986, 2020); Tschannen-Moran & Hoy (2000)
Düzenleyici tutarlılık ile ilişkisel güven arasındaki ilişki	Örgütsel adalet; prosedürel adalet	Tutarlı ve gerekçelendirilebilir süreçler, yönetsel kararların keyfî olmadığı yönündeki değerlendirmeyi destekleyebilir.	Colquitt et al. (2001); McCluskey et al. (2024); Tyler (2006)
Mekanizmaların zayıflaması ile ikincil mağduriyet arasındaki olası ilişki	İkincil mağduriyet; kurumsal ihanet	Olayın küçümsenmesi, iletişimin kesilmesi veya süreçlerin keyfî yürütülmesi ilk mağduriyete ikincil bir mağduriyet deneyiminin eklenmesine zemin hazırlayabilir.	Campbell & Raja (2005); Christl et al. (2024); Smith & Freyd (2014)
Bağlamsal koşulların mekanizmaların işleyişindeki rolü	Anlamlandırma ; okul iklimi; örgütsel bağlam	Okul politikaları, veli ilişkileri, idari düzenlemeler ve kaynaklar olayın nasıl yorumlandığını ve hangi yönetsel adımların atılabildiğini etkileyebilir.	Astor et al. (2024); Huang et al. (2020); Spillane et al. (2002)

Not. İlişkiler ampirik olarak doğrulanmış nedensel yollar değil, literatür sentezine dayalı kuramsal önermelerdir.

Mekanizmaların Birlikte İşleyişi

Tanıma, ilişkisel güven ve düzenleyici tutarlılığın ayrı başlıklar altında ele alınması, olay sonrası yönetsel tepkinin farklı yönlerini görünür kılmaktadır. Ancak bu mekanizmaların uygulamada birbirlerinden bağımsız biçimde işlemesi beklenmemelidir. Öğretmenin yaşadığı olayın yönetim tarafından nasıl karşılandığı, olayın ardından kurulan ilişkinin niteliğini etkileyebilir; sürecin ilerleyen aşamalarındaki kararlar ve uygulamalar da başlangıçta oluşan değerlendirmeyi değiştirebilir.

Tanıma ile ilişkisel güven arasındaki bağlantı bu açıdan önemlidir. Öğretmenin yaşadığı olayın dinlenmesi ve ciddiye alınması, yöneticinin yalnızca olayla ilgilendiği değil, öğretmenin yaşadığı mağduriyeti meşru gördüğü mesajını da taşıyabilir. Prosedürel adalet çalışmalarında söz hakkı ve saygılı muamelenin otoriteye ilişkin değerlendirmelerde önemli olduğu gösterilmiştir (Tyler, 2006). Okullardaki ilişkisel güven ise karşılıklı saygı, güvenilirlik ve kişisel ilgi gibi değerlendirmelerle yakından ilişkilidir (Bryk & Schneider, 2002). Bu iki yaklaşım birlikte değerlendirildiğinde, olayın tanınmasının öğretmenin yönetime duyduğu güvenin korunmasına katkı sağlayabileceği düşünülebilir.

Bunun tersi yönde bir ilişki de mümkündür. Olay öncesinde yönetici ile öğretmen arasında güçlü bir güven ilişkisi bulunması, öğretmenin olay sonrasında henüz tamamlanmamış ya da belirsiz bir yönetsel süreci nasıl değerlendirdiğini etkileyebilir. Güven, yönetsel kararların sorgulanmadan kabul edilmesi anlamına gelmez; ancak yöneticinin verdiği sözleri yerine getireceği, öğretmenin durumunu dikkate alacağı ve süreci makul biçimde yürüteceği yönünde bir beklenti oluşturabilir (Tschannen-Moran & Hoy, 2000). Örgütsel destek yaklaşımı da çalışanların yöneticiler ve örgütsel uygulamalar üzerinden kurumun kendilerine ne ölçüde değer verdiğine ilişkin değerlendirmeler geliştirdiğini göstermektedir (Eisenberger et al., 1986, 2020).

Düzenleyici tutarlılık da ilişkisel güvenle bağlantılıdır. Öğretmenin yöneticisiyle olumlu bir kişisel ilişkisi olsa bile, benzer olayların farklı biçimlerde ele alındığını, açıklanmayan istisnalar yapıldığını veya kararların dış baskılara göre değiştiğini görmesi yönetime duyduğu güveni zedeleyebilir. Örgütsel adalet araştırmaları, tutarlılık ve tarafsızlığın karar süreçlerine ilişkin değerlendirmelerde önemli olduğunu göstermektedir (Colquitt et al., 2001; Tyler, 2006). Öğretmenlere yönelik şiddet bağlamında McCluskey ve arkadaşlarının (2024) bulguları da prosedürel adaletin okulun verdiği tepkiye ilişkin memnuniyet açısından önemli olduğunu ortaya koymaktadır.

Üç mekanizmanın birlikte ele alınması, genel "yönetici desteği" kavramının neden sınırlı kalabileceğini de göstermektedir. Yönetici öğretmene kişisel olarak destek verebilir ancak kurumsal süreçleri işletemeyebilir. Bir okul ayrıntılı kurallara sahip olabilir ancak öğretmenin yaşadığı olay yönetim tarafından ciddi bir sorun olarak görülmeyebilir. Başka bir durumda olay ciddiye alınabilir ve resmî süreç başlatılabilir, fakat daha sonra öğretmen bilgilendirilmeyebilir veya süreç takip edilmeyebilir. Bu örneklerde "destek var mı, yok mu?" sorusu sürecin niteliğini açıklamak için yeterli değildir. Önemli olan olayın nasıl tanındığı, ilişkinin nasıl sürdürüldüğü ve kurumsal süreçlerin nasıl işletildiğidir.

İkincil Mağduriyete Giden Olası Süreç

Çalışmanın temel kuramsal önerilerinden biri, okul yönetiminin olay sonrası tepkisinin ilk mağduriyetin etkilerini azaltabileceği gibi bazı koşullarda ikincil bir mağduriyet deneyimine de dönüşebileceğidir. Öğrenci, veli veya başka bir kişi tarafından gerçekleştirilen şiddet olayı ilk mağduriyeti oluştururken, okulun olay sonrasında verdiği olumsuz tepki bazı koşullarda ikincil mağduriyete dönüşebilir.

İkincil mağduriyet kavramı bu ayrımı açıklamak için yararlı bir çerçeve sunmaktadır. Campbell ve Raja (2005), mağdurların yardım aradıkları kurumlarda karşılaştıkları suçlayıcı ve olumsuz tepkilerin ilk mağduriyetin ardından yeni bir mağduriyet deneyimi oluşturabildiğini göstermiştir. Kurumsal ihanet yaklaşımı da bireyin güven duyduğu bir kurumun mağduriyete uygun karşılık vermemesi veya kendi uygulamalarıyla mağduriyetin sürmesine katkıda bulunması durumlarını açıklamaktadır (Smith & Freyd, 2014). Christl ve arkadaşlarının (2024) derlemesi, kurumsal ihanetin çeşitli mağduriyet ve örgütsel bağlamlarda araştırıldığını göstermektedir.

Bu kavramların öğretmenlere yönelik şiddet bağlamına aktarılması doğrudan bir eşitleme olarak görülmemelidir. Öğretmenlerle yapılan araştırmalarda ikincil mağduriyet veya kurumsal ihanet henüz burada önerildiği biçimde sistematik olarak sınanmamıştır. Bununla birlikte, McMahon ve arkadaşlarının (2017) yönetici desteğinin yokluğuna ilişkin bulguları ile McCluskey ve arkadaşlarının (2024) prosedürel adalet sonuçları, olay sonrasında okul yönetiminin verdiği tepkinin öğretmenin deneyiminde önemli bir yere sahip olduğunu göstermektedir.

İş yaşamındaki başka mağduriyet bağlamlarında elde edilen bulgular da kurumun verdiği tepkinin önemine işaret etmektedir. Smidt ve arkadaşları (2023), işyerindeki cinsel taciz bağlamında kurumsal ihanet ve kurumsal cesaretin çalışan sağlığı ve örgütsel bağlılıkla ilişkili olduğunu göstermiştir. Bu bulgular öğretmenlere doğrudan genellenemez; ancak kurumun olumsuz veya destekleyici tepkisinin ilk mağduriyet sonrasındaki deneyimi nasıl şekillendirebileceğine ilişkin kuramsal bir karşılaştırma sunmaktadır.

Bu açıdan ikincil mağduriyet, her olumsuz yönetsel tepkinin otomatik sonucu değildir. Daha sınırlı bir ilişki önerilmektedir. Olayın sürekli küçümsenmesi, öğretmenin kendisini savunmak zorunda bırakılması, iletişimin kesilmesi, verilen sözlerin yerine

getirilmemesi ve süreçlerin açıklanamayan biçimde değişmesi bir araya geldiğinde, ilk mağduriyete kurumsal kaynaklı ikincil bir mağduriyet deneyimi eklenebilir. Tanıma, ilişkisel güven ve düzenleyici tutarlılığın birlikte zayıflaması bu açıdan özellikle önemlidir.

İkincil mağduriyet bu modelde üç temel mekanizmadan biri değildir; bu mekanizmaların zayıf işlediği bazı durumlarda ortaya çıkabilecek olası bir sonuç yoludur. Model, yönetsel tepkinin doğrudan ikincil mağduriyete neden olduğunu ileri sürmemekte, belirli olay sonrası süreçlerin böyle bir mağduriyet için zemin hazırlayabileceğini önermektedir.

Bağlamsal Sınır Koşulları

Olay sonrası yönetsel tepkinin yalnızca okul yöneticisinin kişisel tutumu veya becerisi üzerinden açıklanması yeterli değildir. Yöneticiler belirli okul politikaları, idari ve hukuki düzenlemeler, veli ilişkileri, mevcut kaynaklar ve üst yönetimden gelen beklentiler içinde karar vermektedir. Bu unsurlar model kapsamında olay sonrası yönetsel tepkinin gerçekleştiği bağlamsal sınır koşulları olarak ele alınmaktadır.

Okul iklimi üzerine yapılan çalışmalar, öğretmenlere yönelik şiddetin okulun daha geniş örgütsel özellikleriyle ilişkili olduğunu göstermektedir (Astor et al., 2024; Gregory et al., 2012; Huang et al., 2020). Bununla birlikte okul iklimi modelin dördüncü mekanizması değildir. Daha geniş okul koşulları, olay sonrası yönetsel tepkinin gerçekleştiği bağlamı oluşturmaktadır. Örneğin olayların açık biçimde bildirilmesinin desteklendiği, davranış beklentilerinin belirgin olduğu ve öğretmenlerin yönetime erişebildiği bir okul ortamı, olay sonrası sürecin yürütülmesini kolaylaştırabilir.

Veli ilişkileri, idari düzenlemeler ve üst yönetimden gelen beklentiler de yöneticinin kullanabileceği seçenekleri etkileyebilir. Öğretmenlere yönelik şiddetin veli veya öğrenci kaynaklı olduğu

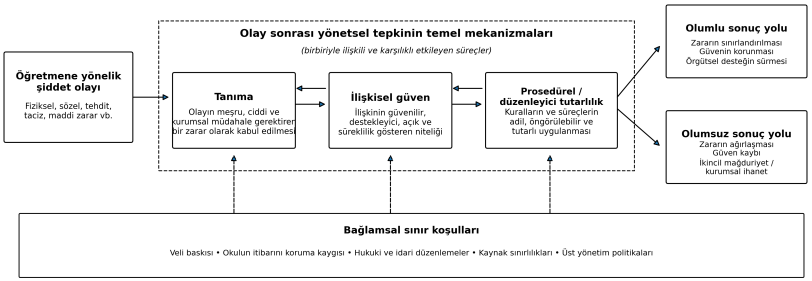
durumlarda okul yönetimi farklı tarafların beklentileriyle karşılaşabilir. Benzer biçimde mevzuat belirli işlemleri zorunlu kılabilir veya yöneticinin karar alanını sınırlandırabilir. Bu koşullar yöneticinin sorumluluğunu ortadan kaldırmaz; ancak olay sonrası yönetsel tepkinin farklı okul ve eğitim sistemlerinde aynı biçimde gerçekleşmeyebileceğini açıklamaya yardımcı olabilir.

Kaynak ve zaman sınırlılıkları da olay sonrası sürecin yürütülmesini etkileyebilir. Bildirimlerin izlenmesi, öğretmenin bilgilendirilmesi ve olayın takip edilmesi yalnızca olumlu bir yönetsel tutum değil, belirli bir örgütsel kapasite gerektirir. Bağlamsal sınır koşulları bu nedenle üç temel mekanizmanın alternatifi değil, bu mekanizmaların işlediği ortamın özellikleri olarak görülmektedir.

Önerilen Kuramsal Model

Yukarıda açıklanan üç temel mekanizma ile bu mekanizmalar arasındaki önerilen ilişkiler, ikincil mağduriyete uzanan olası süreç ve bağlamsal sınır koşulları birlikte değerlendirildiğinde, olay sonrası yönetsel tepkinin tek bir "yönetici desteği" değişkeniyle açıklanmasının sınırlı kaldığı görülmektedir. Bu ilişkiler bir araya getirilerek öğretmenlere yönelik şiddet sonrasında okul yönetiminin verdiği tepkiyi süreç içinde açıklayan kuramsal model Şekil 1'de sunulmuştur.

Şekil 1. Öğretmenlere Yönelik Şiddet Sonrası Süreç Temelli Yönetsel Tepki Modeli



Not. Tanıma, ilişkisel güven ve düzenleyici tutarlılık birbirleriyle ilişkili mekanizmalar olarak gösterilmiştir. Bağlamsal sınır koşulları bu mekanizmaların işleyişini kolaylaştırabilir veya sınırlandırabilir.

Modelde başlangıç noktası öğretmenlere yönelik şiddet olayıdır. Olayın ardından okul yönetiminin verdiği tepki üç temel mekanizma üzerinden ele alınmaktadır. Tanıma, yaşanan olayın gerçek ve kurumsal karşılık gerektiren bir mağduriyet deneyimi olarak kabul edilmesiyle; ilişkisel güven, olay sonrasında yönetici–öğretmen ilişkisinin nasıl sürdürüldüğüyle; düzenleyici tutarlılık ise bildirim, değerlendirme ve karar süreçlerinin ne ölçüde öngörülebilir ve gerekçelendirilebilir biçimde yürütüldüğüyle ilgilidir.

Model doğrusal bir aşamalar dizisi olarak düşünülmemektedir. Tanıma ilişkisel güveni destekleyebilir, ancak daha sonraki tutarsız uygulamalar bu güveni zayıflatabilir. Önceden oluşmuş güven de yönetsel kararların nasıl yorumlandığını etkileyebilir. Aynı şekilde açık ve tutarlı süreçler, yönetimin kararlarının kişisel veya keyfî olmadığı yönündeki değerlendirmeyi destekleyebilir.

Modelde iki genel sonuç yolu önerilmektedir. Mekanizmaların uyumlu işlemesi, ilk mağduriyeti ortadan

kaldırmasa da öğretmenin olay sonrasında kurum tarafından yalnız bırakıldığı veya değersiz görüldüğü yönündeki değerlendirmelerin gelişmesini sınırlandırabilir. Buna karşılık tanımanın zayıflaması, güvenin aşınması ve süreçlerin tutarsızlaşması, ilk mağduriyetin ardından ikincil bir mağduriyet deneyiminin gelişebileceği koşulları oluşturabilir. Bu ikinci olasılık modelde ikincil mağduriyet ve kurumsal ihanet literatürleriyle açıklanmaktadır.

Kuramsal Katkı

Çalışmanın ilk katkısı, öğretmenlere yönelik şiddet sonrasında okul yönetiminin verdiği tepkiyi genel bir yönetici desteği değişkeninden ayırmasıdır. Yönetici desteğinin öğretmenlerin şiddet sonrasındaki deneyimleri açısından önemli olduğu daha önce gösterilmiştir (McMahon et al., 2017). Ancak destek kavramı tek başına ele alındığında olay sonrası sürecin hangi yönlerinin öğretmen açısından önemli olduğu yeterince açık değildir. Tanıma, ilişkisel güven ve düzenleyici tutarlılık ayrımı bu genel kavramı daha özgül ve gelecekte ölçülebilir süreçlere ayırmaktadır.

İkinci katkı, genel okul koşulları ile belirli bir olay sonrasında gerçekleşen yönetsel tepki arasında ayrım yapılmasıdır. Okul iklimi, disiplin politikaları ve ilişkisel koşulların öğretmenlere yönelik şiddet ve güvenlik açısından önemli olduğu bilinmektedir (Astor et al., 2024; Gregory et al., 2012; Huang et al., 2020). Ancak bu özellikler belirli bir öğretmenin yaşadığı olayın nasıl ele alındığını tek başına açıklamaz. Önerilen model bu nedenle daha geniş okul bağlamı içinde gerçekleşen olay sonrası yönetsel sürece odaklanmaktadır.

Üçüncü katkı, farklı kuramsal yaklaşımların aynı olay sonrası sürecin farklı yönlerini açıklamak üzere bir araya getirilmesidir. Anlamlandırma, olayın nasıl tanımlandığını; prosedürel adalet, öğretmenin süreçte nasıl muamele gördüğünü ve süreci nasıl değerlendirdiğini; ilişkisel güven ve örgütsel destek,

öğretmenin yönetim ve kurumla ilişkisinin nasıl sürdüğünü; kurumsal ihanet ve ikincil mağduriyet ise olumsuz kurumsal tepkinin neden ilk mağduriyetin ardından yeni bir mağduriyet deneyimine dönüşebileceğini açıklamaktadır.

Dördüncü katkı, yönetsel tepkinin yalnızca destekleyici veya koruyucu bir süreç olarak değerlendirilmemesidir. Kurumsal tepkinin bazı durumlarda ilk mağduriyetin etkilerini ağırlaştırabileceği olasılığı, öğretmenlere yönelik şiddet araştırmalarında daha açık biçimde incelenmesi gereken bir konudur. İkincil mağduriyet burada özellikle önemlidir; çünkü öğretmenin yaşadığı mağduriyetin yalnızca saldırganın davranışıyla değil, olay sonrasında kurumla yaşadığı deneyimle de şekillenebileceğini düşündürmektedir.

Eğitim Yönetimi Açısından Çıkarımlar

Model, "şiddet yaşayan öğretmene destek olunmalıdır" şeklindeki genel bir önerinin tek başına yeterli olmadığını göstermektedir. Destek, olay sonrası süreçte daha somut yönetsel davranışlarla karşılık bulmalıdır. Öğretmenin yaşadığı olayın ciddiye alınması, öğretmenin dinlenmesi, süreç hakkında bilgilendirilmesi, başlatılan işlemlerin takip edilmesi ve alınan kararların gerekçelerinin açıklanması bu davranışlar arasında yer almaktadır.

Okullar açısından önemli bir diğer konu, olay sonrası sürecin yalnızca yöneticinin kişisel yaklaşımına bağlı kalmamasıdır. Bildirim kanallarının açık olması, olayların nasıl kaydedileceğinin belirlenmesi, hangi durumlarda hangi birimlerin devreye gireceğinin bilinmesi ve öğretmenin süreç hakkında nasıl bilgilendirileceğinin açıklanması düzenleyici tutarlılığa katkı sağlayabilir. Bu tür süreçler her olaya aynı yaptırımın uygulanmasını gerektirmez; kararların belirli ve açıklanabilir ilkelere dayanmasını sağlar.

Okul yöneticilerinin mesleki gelişiminde de olay sonrası tepki ayrı bir konu olarak ele alınabilir. Şiddetin önlenmesi ve kriz anında yapılacaklar kadar, olaydan sonra öğretmenle nasıl iletişim kurulacağı, sürecin nasıl takip edileceği ve farklı taraflardan gelen baskıların nasıl yönetileceği de önem taşımaktadır. Bu açıdan yöneticilerin yalnızca disiplin ve mevzuat bilgisine değil, iletişim, adalet ve güven boyutlarına da ihtiyaçları bulunmaktadır.

Gelecek Araştırmalar

Önerilen modelin bir sonraki aşaması ampirik olarak sınanmasıdır. Öncelikle tanıma, ilişkisel güven ve düzenleyici tutarlılığın öğretmenlere yönelik şiddet sonrasındaki olay bağlamında nasıl ölçülebileceğinin belirlenmesi gerekir. Mevcut örgütsel adalet, güven ve örgütsel destek ölçekleri başlangıç noktası sağlayabilir; ancak bu yapıların belirli bir şiddet olayının ardından yaşanan sürece uyarlanması gerekecektir.

Nitel çalışmalar modelin geliştirilmesi açısından özellikle yararlı olabilir. Şiddet yaşayan öğretmenlerle yapılacak görüşmeler, olayın hangi yönetsel davranışlar sonucunda ciddiye alındığını veya küçümsendiğini, güvenin hangi noktada güçlendiğini ya da zedelendiğini ve hangi uygulamaların tutarsız olarak değerlendirildiğini ortaya koyabilir. Benzer biçimde okul yöneticileriyle yapılacak çalışmalar, yöneticilerin olayları nasıl anlamlandırdıklarını ve karar verirken hangi hukuki, örgütsel veya ilişkisel baskılarla karşılaştıklarını gösterebilir.

Boylamsal araştırmalar olay sonrası yönetsel tepkinin zaman içindeki gelişimini inceleyebilir. Tanıma, güven ve tutarlılık değerlendirmelerinin şiddet olayının hemen ardından ve ilerleyen dönemlerde nasıl değiştiği; bu değişimlerin iş doyumu, örgütsel güven, meslekten ayrılma niyeti veya gelecekte yaşanan olayları bildirme davranışıyla nasıl ilişkili olduğu araştırılabilir. Farklı eğitim

sistemlerinde yapılacak karşılaştırmalar da modelin bağlamsal sınırlarının belirlenmesine katkı sağlayabilir.

Özellikle ikincil mağduriyet yolu doğrudan sınanmalıdır. Öğretmenlere yönelik şiddet sonrasında olumsuz yönetsel tepkinin gerçekten ilk mağduriyetten ayrı bir mağduriyet deneyimi oluşturup oluşturmadığı ve hangi koşullarda bu ilişkinin ortaya çıktığı ampirik çalışmalarla değerlendirilmelidir. Böylece ikincil mağduriyet ve kurumsal ihanet kavramlarının öğretmenlere yönelik şiddet alanında ne ölçüde açıklayıcı olduğu daha açık biçimde belirlenebilir.

Sınırlılıklar

Bu çalışmada önerilen model kuramsal bir senteze dayanmaktadır ve henüz ampirik olarak sınanmamıştır. Mekanizmalar arasındaki ilişkiler bu nedenle nedensel olarak doğrulanmış sonuçlar değil, mevcut çalışmalar ve kuramsal yaklaşımlar üzerinden geliştirilen açıklamalardır.

İkincil mağduriyet ve kurumsal ihanet kavramlarına ilişkin kanıtların önemli bir bölümü öğretmenlere yönelik şiddet dışındaki mağduriyet ve işyeri bağlamlarından gelmektedir. Bu kavramların öğretmen örneklemlerinde doğrudan sınanması gerekmektedir.

Öğretmenlere yönelik şiddet alanındaki ampirik çalışmaların önemli bir bölümünün belirli ülkelerde, özellikle ABD'de yürütülmüş olması da dikkate alınmalıdır. Okul yöneticilerinin yetkileri, disiplin süreçleri, veli–okul ilişkileri ve idari düzenlemeler eğitim sistemleri arasında değişebileceğinden, modelde önerilen ilişkilerin farklı ülkelerde aynı biçimde işleyeceği varsayılmamalıdır.

Sonuç

Öğretmenlere yönelik şiddetin etkileri yalnızca şiddet olayının kendisiyle sınırlı olmayabilir. Olaydan sonra okul yönetiminin nasıl davrandığı, öğretmenin yaşanan olayı ve çalıştığı

kurumu nasıl değerlendireceğinin bir parçası haline gelebilir. Bu çalışmada olay sonrası yönetsel tepkinin tanıma, ilişkisel güven ve düzenleyici tutarlılık olmak üzere üç temel mekanizma üzerinden ele alınabileceği belirlenmiştir.

Önerilen model, yönetici desteğini tek bir genel değişken olarak değerlendirmek yerine olayın nasıl tanındığını, öğretmenle ilişkinin nasıl sürdürüldüğünü ve kurumsal süreçlerin nasıl işletildiğini birbirinden ayırmaktadır. Bu mekanizmaların uyumlu işlemesi ilk mağduriyetin etkilerinin sınırlandırılmasına katkı sağlayabilirken, birlikte zayıflamaları olay sonrası kurumsal deneyimin ikincil mağduriyete dönüşebileceği koşulları oluşturabilir.

Bu açıdan çalışmanın temel önerisi, öğretmenlere yönelik şiddetin sonuçlarını anlamak için yalnızca şiddetin ne olduğunun değil, olaydan sonra okulun ne yaptığının ve bunu nasıl yaptığının da incelenmesi gerektiğidir.

Kaynakça

Astor, R. A., Benbenishty, R., Capp, G. P., Watson, K. R., Wu, C., McMahon, S. D., Worrell, F. C., Reddy, L. A., Martinez, A., Espelage, D. L., & Anderman, E. M. (2024). How school policies, strategies, and relational factors contribute to teacher victimization and school safety. Journal of Community Psychology, 52(1), 39–57. https://doi.org/10.1002/jcop.23084

Bryk, A. S., & Schneider, B. (2002). Trust in schools: A core resource for improvement. Russell Sage Foundation.

Campbell, R., & Raja, S. (2005). The sexual assault and secondary victimization of female veterans: Help-seeking experiences with military and civilian social systems. Psychology of Women Quarterly, 29(1), 97–106. https://doi.org/10.1111/j.1471-6402.2005.00171.x

Christl, M.-E., Tran Pham, K.-C., Rosenthal, A., & DePrince, A. P. (2024). When institutions harm those who depend on them: A scoping review of institutional betrayal. Trauma, Violence, & Abuse, 25(4), 2797–2813. https://doi.org/10.1177/15248380241226627

Colquitt, J. A., Conlon, D. E., Wesson, M. J., Porter, C. O. L. H., & Ng, K. Y. (2001). Justice at the millennium: A meta-analytic review of 25 years of organizational justice research. Journal of Applied Psychology, 86(3), 425–445. https://doi.org/10.1037/0021-9010.86.3.425

Curran, F. C., Viano, S. L., & Fisher, B. W. (2019). Teacher victimization, turnover, and contextual factors promoting resilience. Journal of School Violence, 18(1), 21–38. https://doi.org/10.1080/15388220.2017.1368394

Çalık, T., Tabak, H., & Yavuz Tabak, B. (2018). School violence: School administrators' perspectives and ways of solution in

Turkey. International Electronic Journal of Elementary Education, 10(5), 611–620. https://doi.org/10.26822/iejee.2018541310

Eisenberger, R., Huntington, R., Hutchison, S., & Sowa, D. (1986). Perceived organizational support. Journal of Applied Psychology, 71(3), 500–507. https://doi.org/10.1037/0021-9010.71.3.500

Eisenberger, R., Rhoades Shanock, L., & Wen, X. (2020). Perceived organizational support: Why caring about employees counts. Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior, 7, 101–124. https://doi.org/10.1146/annurev-orgpsych-012119-044917

Espelage, D. L., Anderman, E. M., Brown, V. E., Jones, A., Lane, K. L., McMahon, S. D., Reddy, L. A., & Reynolds, C. R. (2013). Understanding and preventing violence directed against teachers: Recommendations for a national research, practice, and policy agenda. American Psychologist, 68(2), 75–87. https://doi.org/10.1037/a0031307

Greenberg, J. (1990). Organizational justice: Yesterday, today, and tomorrow. Journal of Management, 16(2), 399–432. https://doi.org/10.1177/014920639001600208

Gregory, A., Cornell, D., & Fan, X. (2012). Teacher safety and authoritative school climate in high schools. American Journal of Education, 118(4), 401–425. https://doi.org/10.1086/666362

Huang, F. L., Eddy, C. L., & Camp, E. (2020). The role of the perceptions of school climate and teacher victimization by students. Journal of Interpersonal Violence, 35(23–24), 5526–5551. https://doi.org/10.1177/0886260517721898

Jaakkola, E. (2020). Designing conceptual articles: Four approaches. AMS Review, 10, 18–26. https://doi.org/10.1007/s13162-020-00161-0

Kurtessis, J. N., Eisenberger, R., Ford, M. T., Buffardi, L. C., Stewart, K. A., & Adis, C. S. (2017). Perceived organizational support: A meta-analytic evaluation of organizational support theory. Journal of Management, 43(6), 1854–1884. https://doi.org/10.1177/0149206315575554

Longobardi, C., Fabris, M. A., Badenes-Ribera, L., Martinez, A., & McMahon, S. D. (2019). Prevalence of student violence against teachers: A meta-analysis. Psychology of Violence, 9(6), 596–610. https://doi.org/10.1037/vio0000202

Maeng, J. L., Malone, M., & Cornell, D. (2020). Student threats of violence against teachers: Prevalence and outcomes using a threat assessment approach. Teaching and Teacher Education, 87, 102934. https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.102934

McCluskey, J. D., Moon, B., & Saw, G. (2024). Victimized teachers' perceptions of procedural justice and the impact on satisfaction with school responses. Journal of School Violence, 23(4), 511–525. https://doi.org/10.1080/15388220.2024.2344498

McMahon, S. D., Martinez, A., Espelage, D. L., Rose, C. A., Reddy, L. A., Lane, K. L., Anderman, E. M., Reynolds, C. R., Jones, A., & Brown, V. (2014). Violence directed against teachers: Results from a national survey. Psychology in the Schools, 51(7), 753–766. https://doi.org/10.1002/pits.21777

McMahon, S. D., Reaves, S., McConnell, E. A., Peist, E., Ruiz, L., & APA Task Force on Classroom Violence Directed Against Teachers. (2017). The ecology of teachers' experiences with violence and lack of administrative support. American Journal

of Community Psychology, 60(3–4), 502–515. https://doi.org/10.1002/ajcp.12202

McMahon, S. D., Worrell, F. C., Reddy, L. A., Martinez, A., Espelage, D. L., Astor, R. A., Anderman, E. M., Valido, A., Swenski, T., Perry, A. H., Dudek, C. M., & Bare, K. (2024). Violence and aggression against educators and school personnel, retention, stress, and training needs: National survey results. American Psychologist, 79(7), 903–919. https://doi.org/10.1037/amp0001348

Moon, B., & McCluskey, J. (2016). School-based victimization of teachers in Korea: Focusing on individual and school characteristics. Journal of Interpersonal Violence, 31(7), 1340–1361. https://doi.org/10.1177/0886260514564156

Özdere, M. (2017). Öğretmenlere yönelik şiddetin okul iklimi açısından değerlendirilmesi: Niğde ili örneği [Doktora tezi, Anadolu Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Özdere, M. (2026). Teacher victimization in schools: A systematic review of quantitative research on violence against teachers (2015–2026). International Journal of Educational Methodology, 12(2), 133–148. https://doi.org/10.12973/ijem.12.2.133

Özdere, M., & Terzi, Ç. (2018). Liselerde öğretmene yönelik şiddetin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi: Niğde ili örneği. Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi, 4(1), 68–88.

Perry, A. H., Martinez, A., Reddy, L. A., McMahon, S. D., Anderman, E. M., Astor, R. A., Espelage, D. L., & Worrell, F. C. (2024). Addressing violence against educators: What do teachers say works? School Psychology, 39(5), 488–498. https://doi.org/10.1037/spq0000576

Reddy, L. A., Espelage, D. L., Anderman, E. M., Kanrich, J. B., & McMahon, S. D. (2018). Addressing violence against educators through measurement and research. Aggression and Violent Behavior, 42, 9–28. https://doi.org/10.1016/j.avb.2018.06.006

Rhoades, L., & Eisenberger, R. (2002). Perceived organizational support: A review of the literature. Journal of Applied Psychology, 87(4), 698–714. https://doi.org/10.1037/0021-9010.87.4.698

Smidt, A. M., Adams-Clark, A. A., & Freyd, J. J. (2023). Institutional courage buffers against institutional betrayal, protects employee health, and fosters organizational commitment following workplace sexual harassment. PLOS ONE, 18(1), e0278830. https://doi.org/10.1371/journal.pone.0278830

Smith, C. P., & Freyd, J. J. (2014). Institutional betrayal. American Psychologist, 69(6), 575–587. https://doi.org/10.1037/a0037564

Snyder, H. (2019). Literature review as a research methodology: An overview and guidelines. Journal of Business Research, 104, 333–339. https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2019.07.039

Spillane, J. P., Reiser, B. J., & Reimer, T. (2002). Policy implementation and cognition: Reframing and refocusing implementation research. Review of Educational Research, 72(3), 387–431. https://doi.org/10.3102/00346543072003387

Torraco, R. J. (2005). Writing integrative literature reviews: Guidelines and examples. Human Resource Development Review, 4(3), 356–367. https://doi.org/10.1177/1534484305278283

Tschannen-Moran, M., & Hoy, W. K. (2000). A multidisciplinary analysis of the nature, meaning, and measurement of trust.

Review of Educational Research, 70(4), 547–593. https://doi.org/10.3102/00346543070004547

Tyler, T. R. (2006). Why people obey the law. Princeton University Press.

Weick, K. E. (1995). Sensemaking in organizations. Sage.

BÖLÜM 8

ORTAK DİL OLARAK İNGİLİZCEYE YÖNELİK FARKINDALIK ÖLÇEĞİ (ODOİYFÖ)'NİN GELİŞTİRİLMESİ[1]

TALHA KOCADEMİR[2]
HÜSEYİN HÜSNÜ BAHAR[3]

Giriş

Küreselleşme süreçleri İngilizceyi "ana dili İngilizce olanların mülkiyetinde" bir dil olmaktan çıkarmıştır. Bu süreçlerde yaşanan gelişmeler İngilizceyi farklı ana dili olan insanların iletişim kurmak amacıyla kullandığı işlevsel bir "ortak dil" (English as a Lingua Franca - ELF) konumuna getirmiştir. Kachru'nun (1985) "Üç Halkalı Model"inde tanımladığı genişleyen halka (expanding circle), günümüzde İngilizceyi kullanan nüfusun en büyük kısmını oluşturmaktadır. Bu durum, dilin sadece dilbilgisel bir sistem değil, aynı zamanda çok kültürlü bir farkındalık ve stratejik bir yeterlilik alanı olarak yeniden tanımlanmasını zorunlu hale getirmiştir.

---

[1] Bu çalışma, ikinci yazarın danışmanlığında, birinci yazarın yüksek lisans çalışmasından üretilmiştir.

[2] İngilizce Öğretmeni, Millî Eğitim Bakanlığı, Orcid: 0009-0004-4030-0152

[3] Prof. Dr., Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü, Orcid: 0000-0003-0061-3344

Kuramsal düzlemde ELF farkındalığının, dilsel saflık (linguistic purism) anlayışına bir başkaldırı niteliği taşıdığı söylenebilir. Seidlhofer (2011) ve Jenkins (2006) gibi öncü kuramcılar, İngilizcenin artık standart Amerikan veya İngiliz normlarına hapsedilemeyeceğini savunur. Bu bakış açısına göre farkındalık; sadece dil bilgisi kurallarına hakim olmayı değil, farklı aksanlara, yerel kullanımlara ve iletişimsel stratejilere (anlam pazarlığı, açıklama isteme vb.) açık olmayı gerektirir. Dolayısıyla, bir bireyin ortak dil olarak İngilizceye yönelik farkındalığı; dilsel esneklik, kültürel duyarlılık ve yerli konuşmacı (native speaker) normunun idealleştirilmesine yönelik eleştirel bir duruşu kapsar.

Dünya İngilizceleri (World Englishes) paradigması, İngilizcenin yerelleşmiş ve kurumsallaşmış varyantlarına (Kachru, 1985; Bolton, 2006) odaklanırken; Ortak Dil Olarak İngilizce (ODOİ), dilin dinamik işlevine ve iletişimsel süreçlerine yoğunlaşmaktadır (Seidlhofer, 2004). ODOİ, İngilizcenin farklı birinci dile sahip konuşmacılar arasında bir iletişim aracı olarak kullanıldığı bağlamları analiz eder (Jenkins, 2006). Bu noktada ODOİ, statik bir dil varyantı olmaktan ziyade, farklı dilsel altyapılara sahip bireylerin etkileşimsel ihtiyaçlarını karşılayan işlevsel bir sistemdir (Seidlhofer, 2011).

Geleneksel Yabancı Dil Olarak İngilizce (EFL) yaklaşımı ile ODOİ arasındaki temel ayrım, "konuşmacı kimliği" ve "norm" anlayışında yatar. EFL paradigması, ana dili İngilizce olmayan (non-native) konuşmacıları "eksik/yetersiz" (deficient) olarak kodlar ve onları ana dil konuşuru (native speaker) modelini taklit etmeye yönlendirerek bir yetersizlik duygusu oluşturur (Cook, 1999). Buna karşılık ODOİ, öğrenenleri dilde yetkin ve işlevsel kullanıcılar olarak tanımlar. Bu perspektifte, standart normlardan sapmalar birer "hata" değil, iletişimi sürdürmeye yönelik stratejik tercihler olarak kabul edilir (Widdowson, 2015). Günümüzde ana dili İngilizce

olmayan kullanıcı sayısının ana dil konuşurlarını geride bırakmış olması (Crystal, 2003), ODOİ'yi küresel ölçekte en yaygın dilsel olgu haline getirmiştir (Kirkpatrick, 2007).

Seidlhofer (2011), ODOİ etkileşimlerindeki dilsel yapıların, geleneksel pedagojinin varsaydığının aksine kaotik olmadığını, karşılıklı anlaşılabilirliği (mutual intelligibility) bozmadan iletişimi sağlayan işlevsel düzenlemeler olduğunu savunur. Widdowson (2015) ise bu durumu bir adım öteye taşıyarak ODOİ'yi sanal bir dil (virtual language) olarak nitelendirir. Bu sistemde konuşmacılar, anlamı netleştirmek için dilin yerleşik kodlarını bağlamsal olarak yeniden müzakere ederler. Mauranen (2012) de ODOİ kullanıcılarının, ana dil konuşurlarının karmaşık deyimsel ifadelerine kıyasla daha açık ve anlaşılır bir dil tercihi yaptıklarını vurgulayarak bu işlevselliği destekler.

Sesbilimsel açıdan Jenkins (2000), ana dilci (nativist) yaklaşımların dayattığı telaffuz normlarının, sanılanın aksine ortak dil bağlamlarında anlaşılabilirliği artırmadığını, hatta bazen engellediğini ortaya koymuştur. Bu bağlamda Derwing ve Munro (2015), üç temel kavramı birbirinden ayırır: Anlaşılabilirlik (sözcenin fiilen çözümlenmesi), kavranabilirlik (algılanan çaba) ve aksanlılık (farklılık derecesi). Araştırmalar, belirgin bir aksana sahip olmanın anlaşılabilirliğe engel teşkil etmediğini göstermektedir. Dolayısıyla ODOİ pedagojisi, odağı aksan gidermeden alarak anlaşılabilirliği sağlayan temel özelliklere (Lingua Franca Core) ve dinleyicilerin farklı aksanlara karşı tolerans geliştirmesine kaydırmaktadır (Galloway & Rose, 2018). Eğitimsel bağlamda bu dönüşüm, Gilles (1973) tarafından kavramsallaştırılan "uyumsama" (accommodation) stratejilerinin önemini artırmaktadır. Başarılı bir ODOİ iletişimi, önceden belirlenmiş kurallara sıkı sıkıya bağlı kalmaktan ziyade, konuşmacıların birbirlerinin dilsel düzeyine ve hızına uyum sağlama yeteneğiyle ilişkilidir (Cogo & Dewey, 2012). Bu farkındalığın sınıf ortamına aktarılması ise Sifakis (2014)

tarafından vurgulanan "ODOİ Farkındalığı" (ELF-awareness) ile mümkündür.

Ortaöğretim öğrencilerinin Ortak Dil Olarak İngilizce olgusuna yönelik farkındalık düzeylerinin belirlenmesi, küreselleşen dünyada dil eğitiminin hedeflerini yeniden şekillendirmek ve öğrencileri gerçekçi iletişim ortamlarına hazırlamak açısından kritik bir öneme sahiptir. Geleneksel yabancı dil eğitimi (EFL), öğrencilere yalnızca Amerikan veya İngiliz gibi "ana dili İngilizce olan" (native speaker) toplumların normlarını ve kültürünü dayatır. Türkiye'deki İngilizce öğretim programlarının büyük ölçüde standart dil normlarına dayalı olduğu söylenebilir (MEB, 2018). Ancak günümüzde İngilizce, çoğunlukla ana dili İngilizce olmayan bireylerin birbiriyle iletişim kurduğu küresel bir ortak araçtır. Dolayısıyla, ortaöğretim öğrencilerinin Ortak Dil Olarak İngilizce olgusuna yönelik farkındalık düzeylerinin belirlenmesi; öğrencilerin hem dilsel kaygılarını anlamak hem de onları küresel birer iletişimci olarak hazırlayacak eğitimsel müdahaleleri şekillendirmek açısından kritik bir önem taşımaktadır. Bu kapsamda öğrencilerin farkındalık düzeyini belirlemek; program geliştirme ekibinin ve öğretmenlerin, sınıf içine farklı aksanları, otantik dinleme materyallerini ve küresel iletişim stratejilerini dahil etmesine rehberlik edebilir. Çalışmanın amacı, ortaöğretim öğrencilerinin ortak dil olarak İngilizceye yönelik farkındalık düzeylerini belirlemeye için geçerli ve güvenilir olan bir ölçme aracı geliştirmektir.

Materyal ve Yöntem

İzin Süreci

Çalışma için hem Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi İnsan Araştırmaları Etik Kurulundan hem de Millî Eğitim Bakanlığı'nın ilgili biriminden gerekli izinler alınmıştır. Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi Rektörlüğü, İnsan Araştırma Etik Kurulu'nun 03.03.2025 tarih ve E-88012460-050.04-434431

numaralı yazısı ile etik kurul onayı almıştır. Veri toplamak için Millî Eğitim Bakanlığından MEB.TT.2025.023811.01 başvuru numarası ile gerekli izin alınmıştır.

Araştırmanın Modeli

Yapılan bu çalışma ortaöğretim öğrencilerinin ortak dil olarak İngilizceye yönelik farkındalık düzeylerini belirlemeye yönelik bir ölçek geliştirme çalışmasıdır. Söz konusu ölçeğin geliştirilmesi sürecinde, davranış bilimlerinde ölçek geliştirmek için öngörülen adımlar izlenmiştir (DeVellis & Thorpe, 2017). Bu çalışmada bireylerin tutum ve eğilimlerini ölçmek amacıyla tercih edilen Likert tipi derecelendirme ölçeği tercih edilmiştir (Altunışık, Coşkun, Bayraktaroğlu, & Yıldırım, 2007). Ölçek maddeleri beşli Likert formatında, kesinlikle katılmıyorum (1), kısmen katılmıyorum (2), kararsızım (3) kısmen katılıyorum (4) ve kesinlikle katılıyorum (5) şeklinde yapılandırılmıştır.

Çalışma Grubu

Bu çalışmada, geliştirilen ölçeğin psikometrik özelliklerini test etmek ve veri kalitesini artırmak amacıyla kasti (amaçlı/kararsal) örnekleme yöntemi tercih edilmiştir. Kasti örnekleme, araştırmacının teorik bilgisine ve yargısına dayanarak, evreni temsil etme niteliği taşıyan ve araştırma probleminin çözümüne en yüksek katkıyı sağlayacak bilgi, deneyim veya karakteristik özelliklere sahip bireylerin örnekleme dâhil edilmesini sağlayan stratejik bir yaklaşımdır (Altunışık, Coşkun, Bayraktaroğlu, & Yıldırım, 2007). Özellikle ölçek geliştirme çalışmalarında, madde havuzunun test edilmesi, maddelerin anlaşılırlığı ve hedef kitleyi temsil etme gücü kritik önem taşır. Bu doğrultuda, ilgili kavramsal çerçeveyi doğrudan deneyimleyen, konuya ilişkin yeterli farkındalığa veya uzmanlığa sahip katılımcıların bilinçli bir süreçle seçilmesi; elde edilen verilerin geçerlik ve güvenirlik katsayılarını güçlendirmektedir. Araştırmacı yargısının nesnel kriterlerle desteklendiği bu örnekleme

stratejisi, ölçeğin yapı geçerliğine yönelik analizlerin daha sağlıklı ve anlamlı sonuçlar vereceği düşüncesiyle tercih edilmiştir.

Çalışma sürecinde ilk önce pilot uygulama yapılmıştır. Pilot uygulamada 43 kız, 46 erkek olmak üzere 89 öğrenciden elde edilen veriler kullanılmıştır. AFA için 269, DFA için 441 öğrenciden toplanan veriler kullanılmıştır. Cinsiyet ve sınıf düzeyine göre pilot uygulama, AFA ve DFA verilerinin toplandığı öğrenci grubuna ilişkin frekans ve yüzdeler Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1 Cinsiyet ve Sınıf Düzeyine Göre Çalışma Grubu

Uygulama	Cinsiyet	Frekans	Yüzde
Pilot Uygulama	Kız	43	48,3
	Erkek	46	51,7
	Toplam	89	100,0
AFA	Kız	135	50,2
	Erkek	134	49,8
	Toplam	269	100,0
DFA	Kız	235	53,3
	Erkek	206	46,7
	Toplam	441	100,0

Veriler, Erzincan merkez ve Refahiye ilçesindeki ortaöğretim kurumlarına kayıtlı olan öğrencilerden toplanmıştır. Refahiye ilçe merkezinde dört ortaöğretim kurumu bulunmaktadır. Bu kurumlarda kayıtlı olan çalışmaya katılmayı kabul eden tüm öğrencilere ulaşılmıştır. Erzincan il merkezindeki verilerin Güzel Sanatlar Lisesi, Sosyal Bilimler Lisesi, Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi ile İmam Hatip Lisesinin 9, 10, 11 ve 12'nci sınıflarının birer şubesinde kayıtlı olan ve çalışmaya gönüllü olarak katılan öğrencilerden toplanmıştır. Ulaşılan toplam öğrenci sayısı 441'dir.

Madde Havuzunun Oluşturulması

Ölçek geliştirme sürecinin madde havuzu oluşturma aşaması kapsamlı bir literatür taraması, uzman görüşleri ve öğrenci gözlemleriyle sistematik bir çerçevede oluşturulmuştur. Literatür taraması ve teorik çerçevenin oluşturulması sürecinde araştırma kapsamındaki hedeflenen davranışları ve yapıları belirlemek amacıyla ulusal ve uluslararası alanyazın taranmış, ilgili teorik ve kavramsal temeller detaylıca incelenmiştir. Gözlem ve durum analizi kapsamında öğrencilerin doğal öğrenme ve sosyal ortamlarındaki davranışları bağlama uygun biçimde informal gözlem teknikleriyle takip edilmiş, alanyazın bulgularıyla karşılaştırılmıştır. Uzman görüşü kapsamında, ölçme-değerlendirme ve dil eğitimi alanında uzman kişilerin görüşleri alınmış, taslak madde havuzunun kapsamı ve anlaşılırlığı değerlendirilmiştir. Elde edilen veriler, gözlemler ve uzman eleştirileri doğrultusunda taslak ölçek maddeleri yeniden yazılmış, kapsam geçerliği ve dil bilgisi açısından son düzenlemeler yapılarak pilot uygulamaya hazır hale getirilmiştir. Uzman görüşleri sonrası oluşturulan ilk taslak önerme sayısı 35'tir.

Ölçek geliştirme sürecinde verilen önermelerin anlaşılır ve katılımcılar tarafından yanıtlanabilir olup olmadığını, önermeler arasında örtüşme ve ayrışmaların bulunup bulunmadığını, ayrıca sonuçların analiz edilebilir olup olmadığını belirlemek için pilot uygulama yapılmıştır (Şeker & Gençdoğan, 2020).

Pilot uygulamada 43 kız, 46 erkek olmak üzere 89 öğrenciden elde edilen veriler kullanılmıştır. Pilot uygulama sonuçlarının yanı sıra, bu sonuçlara göre uzman görüşlerine yeniden başvurulmuş ve taslak ölçekteki önerme sayısı 21'e düşürülmüştür. Pilot uygulama verileri maddelerin istatistiksel olarak nasıl çalıştığını gösterirken, uzman görüşü ise bu istatistiklerin arkasındaki mantığı ve niteliği denetler. Bu ise ölçeğin kapsam ve görünüş geçerliliğine katkıda bulunur (Boateng, Neilands, Frongilo, Melar-Quinonez, & Young, 2018).

Tablo 2 Taslak Formda Yer Alan Maddeler

No	Ölçek maddeleri	Extraction
1	İngilizce, dünyada en yaygın kullanılan uluslararası iletişim dillerinden birisidir.	,658
2	İngilizce, ortak bir dili veya lehçeyi paylaşmayan insanların birbiriyle iletişim kurmak için kullandığı ortak dildir.	,457
3	Dinlediğim-izlediğim İngilizce haber, şarkı veya filmlerde farklı aksanlara yer verildiğinin farkındayım.	Elendi
4	Dünya çapındaki iletişimde İngilizcenin önemli rolünün farkındayım.	,625
5	İngilizce, sadece İngilizceyi ana dili olarak konuşanlar için geçerli olan bir dildir.	Elendi
6	İngilizce uluslararası iletişimde en sık kullanılan dillerden birisidir.	,728
7	İngilizceyi ana dili gibi konuşmak yerine, iletişim dili olarak öğrenmeye odaklanmak daha önemlidir.	Elendi
8	İngilizce öğrenmek, dünyadaki birçok kültürü daha iyi tanımayı kolaylaştırır.	,453
9	İngilizce öğrenmek, dünyadaki birçok insanla iletişim kurmayı kolaylaştırır.	,698
10	İngilizcenin dünyanın çok farklı coğrafyalarında konuşulduğunun farkındayım.	,596
11	İngilizcenin farklı aksanlarla konuşulduğunun farkındayım.	Elendi
12	İngilizce iletişimde anlaşılır olmak aksandan daha önemlidir.	Elendi
13	İngilizce bilmek iş bulmayı kolaylaştırır.	,510
14	İngilizce bilmek yurt dışı eğitim fırsatlarını artırır.	,627
15	İngilizce bilmek iletişim becerilerini artırır.	,574
16	İngilizce bilmek arkadaş edinmeyi kolaylaştırır.	Elendi
17	İngilizce uluslararası iletişimin olmazsa olmazıdır.	Elendi
18	İngilizce bilmek yurt dışında seyahat etmeyi kolaylaştırır.	Elendi
19	İngilizce bilmek yurt dışında karşılaşılan sorunları çözmeyi kolaylaştırır.	,613
20	İngilizce bilmek yurt dışında insanı daha avantajlı bir konuma getirir.	Elendi
21	İngilizce bilmek yurt dışında insanın sosyal yaşamını kolaylaştırır.	Elendi

Verilerin Analizi

Taslak ölçeklerin uygulanması ile elde edilen veriler Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA) ve Doğrulaycı Faktör Analizi (DFA) yapılarak analiz edilmiştir. Ölçeklerin iç tutarlılıklarını belirlemek için Cronbach's Alpha katsayısı hesaplanmıştır. Test – yeniden test kararlılık katsayısını hesaplamak için korelasyon katsayısı hesaplanmıştır. Geliştirilen ölçekteki her bir maddenin ayırt edicilik durumunu belirlemek için bağımsız grup t-testi yapılmıştır.

AFA Bulguları

Toplanan verilerin ve örneklem büyüklüğünün Faktör Analizi yapmaya uygun olup olmadığını belirlemek için Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ve Bartlett Küresellik Testleri yapılmıştır (Çokluk, Şekercioğlu, Büyüköztürk, & Ş., 2012). KMO ve Bartlett Küresellik Testi sonuçları Tablo 3'te verilmiştir. Yapılan analizlerde KMO değerlerinin veri yapısının örneklem büyüklüğü bakımından faktör analizine uygun olduğunu göstermektedir. Bartlett's küresellik testi sonuçları da korelasyon matrisinin birim matris olmadığını, bu veri setinde verilerin normal dağıldığını göstermektedir (X^2= 2654,387, Sd=91, p <.01) (Karagöz, 2017).

Tablo 3 ODOİYFÖ için KMO ve Bartlett Küresellik Testi Sonuçları

Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) Örneklem Yeterliliği Ölçütü		DFA Sonrası
		,959
Bartlett Küresellik Testi	Yaklaşık Ki-Kare (X^2)	3107,361
	Sd	55
	p	,000*

*$p < .01$

AFA sonucunda, ilk önce 21 madde olan yapı birden fazla faktör altında toplanmıştır. İlgili kaynaklar iki veya daha fazla faktörlü bir yapıda, iki veya daha fazla faktörde yüksek yük değeri

veren maddeleri binişik madde olarak kabul eder ve ölçekten çıkarılması önerilir (Büyüköztürk, 2011, s. 125).

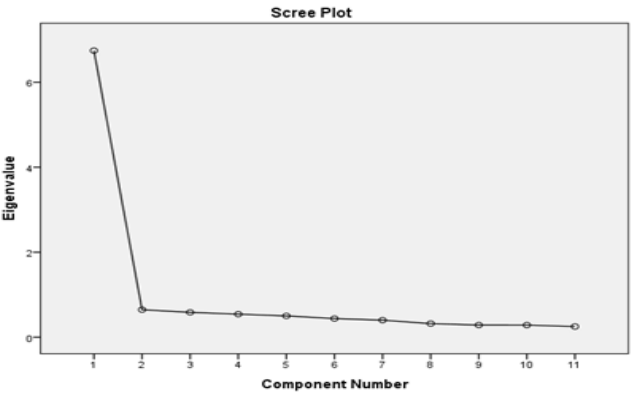
Tablo 4 Toplam Açıklanan Varyans

No	Başlangıç Öz Değerleri			Açıklanan Varyans (Kareli Yüklerin Toplamı)		
	Toplam	Varyans %'si	Yığmalı %	Toplam	Varyans % si	Yığmalı %
1	6,744	61,308	61,308	6,744	61,308	61,308
2	,647	5,885	67,193			
3	,585	5,314	72,507			
4	,542	4,929	77,436			
5	,501	4,557	81,992			
6	,438	3,985	85,977			
7	,401	3,645	89,622			
8	,320	2,912	92,535			
9	,286	2,597	95,132			
10	,285	2,587	97,718			
11	,251	2,282	100,000			

AFA sonucunda birden fazla faktörde .10'den daha az bir farkla yer alan maddeler binişik madde kabul edilmiştir. Binişik olan maddeler tek tek sıra ile ölçekten çıkarılarak analizlere devam edilmiş ve sonuçta 11 maddelik tek faktörlü olan bir yapı ortaya çıkmıştır. AFA sonucunda açıklanan varyansa ilişkin sonuçlar Tablo 4'te verilmiştir. Toplam 11 maddeden oluşan yapının toplam varyansın % 61,308'ini açıkladığı anlaşılmıştır. Sosyal bilimlerde yapılan analizlerde %40 ile %60 arasındaki oranın yeterli olduğu ifade edilmektedir (Tavşancıl, 2019).

Grafik 1'de ODOİYFÖ'ye ilişkin öz değer (Eigenvalue) grafiği gösterilmiştir. Öz değer grafiği faktör sayısının belirlenmesinde ve faktörlerce açıklanan varyansın hesaplanmasında dikkate alınan bir grafiktir (Büyüköztürk, 2011). Grafik, öz değeri birin üzerinde olan tek faktörün olduğunu göstermektedir.

Grafik 1 ODOİYFÖ'ye İlişkin Öz Değer Grafiği



DFA Bulguları

Tablo 5 Model Uyum Kriterleri

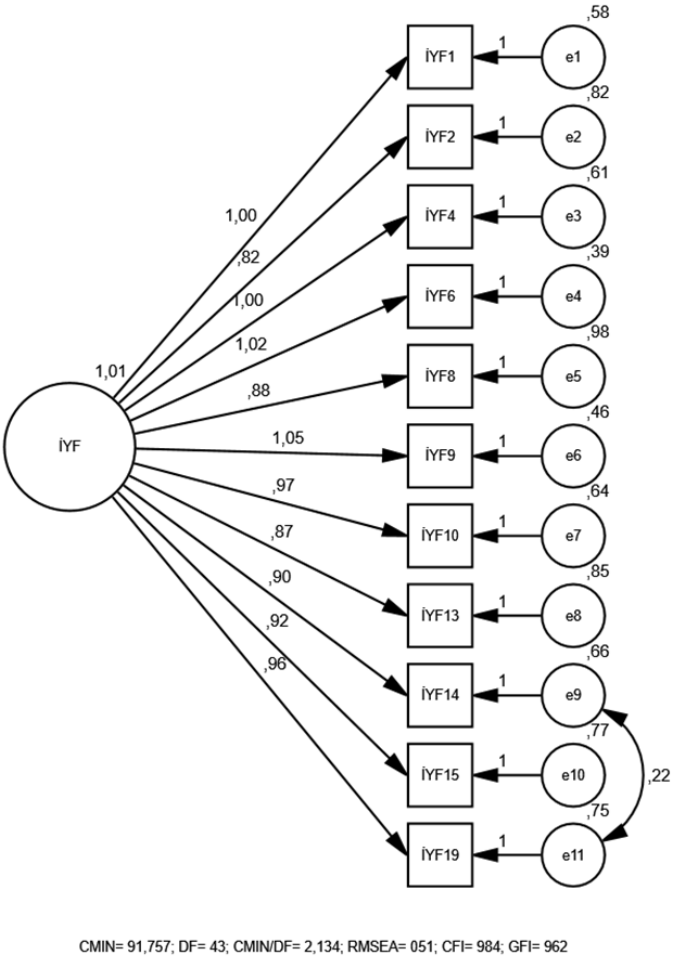
Model Uyum Kriteri	İyi uyum	Kabul Edilebilir Uyum	İndeks	Sonuç
CMIN/SD X2/Sd	0-3	3-5	2,134	İyi uyum
AGFI	.90-1.00	.85-.90	,941	İyi uyum
GFI	.90-1.00	.85-.90	,962	İyi uyum
CFI	.95-1.00	.90-.95	,984	İyi uyum
NFI	.95-1.00	.90-.95	,971	İyi uyum
NNFI (TLI)	.95-1.00	.90-.95	,980	İyi uyum
RFI	.95-1.00	.90-.95	,963	İyi uyum
IFI	.95-1.00	.90-.95	,984	İyi uyum
RMSEA	.00-.05	.05-.08	,051	Kabul edilebilir uyum
RMR	.00-.05	.05-.10	,040	İyi uyum
PNFI	.95-1.00	.50-.95	,759	Kabul edilebilir uyum
PGFI	.95-1.00	.50-.95	,627	Kabul edilebilir uyum
SRMR	.00-.05	.05-.10	,0249	İyi uyum

0<=RMR, SRMR 91,75743

ODOİYFÖ için hesaplanan model uyum kriterleri Tablo 3.7'de gösterilmiştir. Hesaplanan uyum kriterlerinden 10'u iyi uyum, üçü ise kabul edilebilir uyum kriterlerini karşılamaktadır. DFA

sonuçları, 11 maddelik tek faktörlü yapının verilerle mükemmel uyum sağladığını göstermiştir. Ölçek için hesaplanan tüm uyum indeksleri, uyum için gerekli görülen kriterleri karşılamaktadır (Karagöz, 2017; Tabachnick & Fidell, 2015).

Grafik 2 ODOİYFÖ'ye İlişkin Path Diyagramı



CMIN= 91,757; DF= 43; CMIN/DF= 2,134; RMSEA= 051; CFI= 984; GFI= 962

Ölçeğin path diyagramı Grafik 2'de verilmiştir. DFA grafiğinde görülen hata varyansları arasındaki modifikasyon (e9-e11), maddelerin içerik benzerliğinden kaynaklanmış olabilir. Ancak

bu durum modelin genel uyumunu bozmamış, aksine kabul edilebilir sınırları iyileştirmiştir. DFA grafiğinde e9 ve e11 arasındaki çift yönlü modifikasyon, bu iki maddenin ifadesinin birbirine çok yakın olduğunu göstermektedir. İçerik benzerliği nedeniyle yapılan modifikasyonun, model uyumuna katkı sağladığı söylenebilir.

Üst ve Alt Gruplar Bağımsız Grup t-testi Sonuçları

Tablo 6 Madde-Toplam Korelasyonları ve %27'lik Alt-Üst Grup Farkına İlişkin Bağımsız Grup t-Testi Sonuçları

No	Madde Toplam r	Grup	N	$\bar{X}$	Ss	df	t	p
1	,804**	Alt	119	2,79	1,45	236	-16,476	,000**
		Üst	119	4,99	0,09			
2	,717**	Alt	119	2,77	1,29	236	-16,635	,000**
		Üst	119	4,84	0,41			
4	,803**	Alt	119	2,72	1,43	236	-17,253	,000**
		Üst	119	4,99	0,09			
6	,850**	Alt	119	2,85	1,41	236	-16,324	,000**
		Üst	119	4,97	0,16			
8	,705**	Alt	119	2,45	1,26	236	-18,248	,000**
		Üst	119	4,75	0,54			
9	,847**	Alt	119	2,60	1,32	236	-19,467	,000**
		Üst	119	4,97	0,16			
10	,791**	Alt	119	2,66	1,28	236	-19,028	,000**
		Üst	119	4,94	0,24			
13	,735**	Alt	119	2,71	1,36	236	-16,480	,000**
		Üst	119	4,86	0,42			
14	,790**	Alt	119	3,03	1,56	236	-13,536	,000**
		Üst	119	4,97	0,16			
15	,762**	Alt	119	2,75	1,41	236	-16,836	,000**
		Üst	119	4,95	0,22			
19	,794**	Alt	119	2,70	1,44	236	-17,204	,000**
		Üst	119	4,97	0,16			

$^{**}p < .001$

Tabloda ayrıca, ODOİYFÖ'den en yüksek ve en düşük puan alan %27'lik grupların puanları arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığını belirlemek için yapılan bağımsız grup t-testi sonuçları verilmiştir. Toplam 11 maddede, üst grupta yer alan cevaplayıcıların puanlarının alt grupta yer alan cevaplayıcıların puanlarından anlamlı ölçüde yüksek olduğu ($p < .001$) tespit edilmiştir. Bu bulgu, testte yer alan 11 maddenin madde geçerliliğine sahip olduğunun bir kanıtı olarak görülebilir (Erkuş, 2012).

Güvenirlik Bulguları

Ölçek için hesaplanan iç tutarlılık katsayısı (N: 441, madde sayısı: 11) ,936'dır. Hesaplanan iç tutarlılık katsayısı ölçeğin iç tutarlılığa sahip olduğunu göstermektedir (Tavşancıl, 2019; Karagöz & Bardakçı, 2020). Ölçeğin kararlılık katsayısını belirlemek için test-yeniden test uygulaması yapılmıştır. Bu amaçla geliştirilen 11 maddelik ölçek on bir haftalık ara ile 66 katılımcıya uygulanmış ve her iki uygulamadan elde edilen ölçüm sonuçları arasındaki korelasyon katsayısı ,951 ($p < .001$) bulunmuştur. Bu bulgu, on bir haftalık sürede ölçme aracının kararlılığının yüksek düzeyde olduğunu göstermektedir. Ölçeğin iç tutarlılık katsayısının (Cronbach's Alpha) ve test-yeniden test kararlılık katsayısının yüksek değerlerde olması, ölçme aracının zamana ve maddelere bağlı hatadan arınık, kararlı bir yapıda olduğunu göstermektedir.

Tartışma ve Sonuç

Ortaöğretim öğrencilerinin ortak dil olarak İngilizceye yönelik farkındalık düzeylerini belirlemek için güvenilir ve geçerli olan bir ölçme aracının geliştirilmesi amaçlanmıştır. Bu kapsamda literatür taraması yapılmış, uzman görüşlerine dayalı olarak madde havuzu oluşturulmuş, pilot uygulama sonuçlarına dayalı olarak gerekli düzeltmeler yapıldıktan sonra taslak ölçekler ilgili öğrenci grupları tarafından doldurulmuştur. Sağlanan veriler kullanılarak AFA ve DFA analizleri yapılmıştır. AFA ve DFA analizleri

sonucunda 11 maddelik tek boyutlu bir ölçek ortaya çıkmıştır. Ölçekte ters puanlanması gereken madde bulunmamaktadır. Beşli Likert şeklinde yapılandırılan ölçekten alınabilecek en yüksek puan 55, en düşük puan 11'dir. Ölçekten alınan puanın üst sınıra yakın olması cevaplayıcının İngilizceye yönelik farkındalık düzeyinin yüksek olduğunu gösterirken, alt sınıra yakın puanlar İngilizceye yönelik farkındalık düzeyinin düşük olduğuna işaret etmektedir. Ölçeğin AFA bulguları ölçekte hangi maddelerin bulunması gerektiğine ve ölçekteki faktör sayısının belirlenmesine katkı sağlamıştır. Tek boyutlu olan 11 maddelik ODOİYFÖ, hesaplanan toplam varyansın %61,308'ini açıklamaktadır. DFA analizleri sonucunda ölçeğin 10 model uyum kriterinde iyi uyum, üç model uyum kriterinde ise kabul edilebilir uyum koşullarını sağladığı tespit edilmiştir. Bu bulgular AFA ile belirlenen yapının uygun olduğunun güçlü bir kanıtı olarak görülebilir (Tabachnick & Fidell, 2015; Karagöz, 2017). Diğer taraftan ölçek için hesaplanan iç tutarlılık ve test-yeniden test güvenirlik katsayıları, ölçeğin gerekli olan iç tutarlılığa sahip olduğunu ve zamana karşı dirençli olduğunu göstermiştir. Ölçekten en yüksek ve en düşük puan alan üst ve alt grup cevaplayıcı puanlarının karşılaştırıldığı bağımsız grup t-testlerinin sonuçları, ölçekte yer alan her bir maddenin cevaplayıcılar açısından ayırt edici olduğunu göstermiştir.

Sonuç olarak ortaöğretim öğrencilerinin ortak dil olarak İngilizceye yönelik farkındalık düzeylerini belirleyebilecek tek boyutlu, 11 maddelik geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı geliştirilmiştir. Bu çalışma kapsamında geliştirilen ODOİYFÖ, İngilizcenin küresel bir ortak dil (ELF) olarak algılanmasına yönelik farkındalığı ölçmede güçlü bir araç olarak literatüre kazandırılmıştır.

Ölçeğin 11 maddelik kısa ve öz yapısı, uygulamada kolaylık sağlamaktadır. Geliştirilen ölçme aracının üniversite öğrencilerinin yanı sıra yetişkin gruplarında da İngilizceye yönelik farkındalık düzeyini belirlemek için kullanılabilir olduğu düşünülmektedir. Bu

kapsamda dil eğitimcilerinin ve öğrencilerin küresel İngilizce algılarının ölçülmesinde kullanılabileceği düşünülmektedir. Ayrıca öğretmen eğitim programlarının EFL farkındalığı oluşturmadaki etkisinin değerlendirilmesinde de kullanılabilir. Ancak bu uygulamalarda yeniden DFA yapılmasının yerinde olacağı düşünülmektedir. Diğer taraftan, İngilizceye yönelik farkındalık düzeylerinin belirlenmesi için nicel ölçeklerin yanı sıra nitel yöntemlerden de yararlanılması daha kapsamlı değerlendirmelerin yapılmasına katkı sağlayabilir.

Kaynakça

Altunışık, R., Coşkun, R., Bayraktaroğlu, S., & Yıldırım, E. (2007). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri: SPSS Uygulamalı* (5. b.). Sakarya: Sakarya Yayıncılık.

Baker, W. (2015). *Culture and Identity through English as a Lingua Franca: Rethinking Concepts and Goals in Intercultural Communication.* De Gruyter Mouton. doi:10.1515/9781501502149

Bayyurt, Y., & Sifakis, N. (2015). ELF-Aware In-Service Teacher Education: A Transformative Perspective. H. Bowles, & A. Cogo (Dü) içinde, *International Perspectives on English as Lingua Franca: Pedagogical Insights* (s. 117-135). Palgrave MacMillan.

Boateng, G. O., Neilands, T. B., Frongilo, E. A., Melar-Quinonez, H. R., & Young, S. L. (2018). Best Practices for Developing and Validating Scales for Health, Social, and Behavioral Research: A Primer. *Frontiers in Public Health*, s. 149. doi:https://doi.org/10.3389/fpubh.2018.00149

Bolton, K. (2006). World Englishes Today. B. B. Kachru, Y. Kachru, & C. L. Nelson içinde, *The Handbook of World Englishes.* Blackwell Publishing.

Büyüköztürk, Ş. (2011). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı.* Ankara: Pegem Yayıncılık.

Cogo, A., & Dewey, M. (2012). *Analysing English as a lingua franca: A Corpus Driven Investigation.* Continuum.

Cook, V. (1999). Going beyond the Native Speaker in Language Teaching. *TESOL Quarterly, 33*(2), s. 185-209. 04 08, 2026 tarihinde

https://www.jstor.org/stable/pdf/3587717.pdf?refreqid=fastly-default%3A8e1c9609c2e4840a5adcd88b7706d81d&ab_segments=&initiator=&acceptTC=1 adresinden alındı

Crystal, D. (2003). Why English? The historical context. D. Crystal içinde, *English as a Global Language* (s. 27-91). Cambridge University Press. doi:https://doi.org/10.1017/CBO9780511486999

Çokluk, O., Şekercioğlu, G., Büyüköztürk, & Ş. (2012). *Sosyal Bilimler İçin Çok Değişkenli İstatistik: SPSS ve LISREL Uygulamaları.* Ankara: Pegem Akademi.

Derwing, T. M., & Munro, M. J. (2015). *Pronunciation Fundamentals: Evidence-based Perspectives for L2 Teaching and Research.* John Benjamins. doi:10.1075/lllt.42

DeVellis, R. F., & Thorpe, C. T. (2017). *Scale Development Theory and Applications* (Fifth Edition b.). London: Sage Publications.

Erkuş, A. (2012). *Psikolojide Ölçek Geliştirme I: Temel Kavramlar ve İşleyişler.* Ankara: Pegem Akademi.

Galloway, N., & Rose, H. (2018). Incorporating Global Englishes into the ELT classroom. *ELT Journal, 72*(1), 3-14. doi:10.1093/elt/ccx010

Giles, H. (1973). Accent Mobility: A Model and Some Data. *Anthropological Linguistics, 15*(2).

Jenkins, J. (2000). *The Phonology of English as an International Language.* Oxford University Press.

Jenkins, J. (2006). Research Perspectives on Teaching English as a Lingua Franca. *TESOL Quarterly, 40*(1). doi:10.2307/40264515

Kachru, B. B. (1985). Standards, codification and sociolinguistic realism: The English language in the outer circle. R. Q. Widdowson içinde, *English in the world: Teaching and learning the language and literatures* (s. 11-30). Cambridge University Press.

Karagöz, Y. (2017). *SPSS ve AMOS Uygulamaslı Nitel-Nicel-Karma Bilimsel Araştırma Yöntemleri ve Yayın Etiği.* Ankara: Nobel Yayınevi.

Karagöz, Y., & Bardakçı, S. (2020). *Bilimsel Araştırmalarda Kullanılan Ölçme Araçları ve Ölçek Geliştirme* (1. b.). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Kirkpatrick, A. (2007). *World Englishes: Implications for International Communication and English Language* (First published b.). Cambridge: Cambridge University Press.

Mauranen, A. (2012). *Exploring ELF: Academic English shaped by non-native speakers.* . Cambridge University Press.

MEB. (2018). *Ortaöğretim İngilizce Dersi (9, 10, 11 ve 12. Sınıflar) Öğretim Programı*. Ankara. 6 12, 2026 tarihinde file:///C:/Users/HHB/Downloads/201812020472656-OGM%20INGILIZCE%20PRG%2020.012018%20(1).pdf adresinden alındı

Özkaynak, O., & Sayer, P. (2026). Whose English counts? Language ideologies in Turkish TESOL teacher education. *Language Awareness*, s. 1-20. doi:https://doi.org/10.1080/09658416.2026.2625713

Seidlhofer, B. (2004). Research Perspectives on Teaching English as a Lingua Franca. *24*(1), s. 209-239. doi:10.1017/S0267190504000145

Seidlhofer, B. (2011). Conceptualizing 'English'for a multilingual Europe. S. Niemeier (Dü.) içinde, *English in Europe Today: Sociocultural and Educational Perspectives* (s. 133-146). Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.

Sifakis, N. (2014). ELF awareness as an opportunity for change: a transformative perspective for ESOL teacher education. *Journal of English as a Lingua Franca, 3*(2). doi:10.1515/jelf-2014-0019

Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2015). *Çok Değişkenli İstatistiklerin Kullanımı - Using Multivariate Statistics.* (M. Baloğlu, Dü.) Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Tavşancıl, E. (2019). *Tutumların Ölçülmesi ve SPSS ile Veri Analizi* (6. b.). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Widdowson, H. (2015). ELF and the pragmatics of language variation. *Journal of English as a Lingua Franca, 4*(2), s. 359-372. doi:10.1515/jelf-2015-0027

EK:

Ölçeğin Puanlanması

Ölçekten alınabilecek en yüksek puan 55 (ortalama 55/11=5), en düşük puan 11(ortalama 11/11=1)'dir. Ölçekten alınan yüksek puan İngilizceye yönelik farkındalığın yüksek düzeyde olduğunu gösterirken, alınan düşük puan İngilizceye yönelik farkındalığın düşük düzeyde olduğunu gösterir. Ölçekten alınabilecek puanların

ve puan ortalamalarına ilişkin değerlendirme kriterleri aşağıdaki Tablo 8'de belirtilmiştir.

Tablo 7 Ortak Dil Olarak İngilizceye Yönelik Farkındalık Ölçeği (ODOİYFÖ)

No	Aşağıda Ortak Dil Olarak İngilizceye ilgili ifadeler bulunmaktadır. Bu ifadelerden size uygun olan seçenekleri (X) işareti koyarak veya daire içine alarak işaretleyiniz. Teşekkür ederiz.	Kesinlikle katılmıyorum	Kısmen katılmıyorum	Kararsızım	Kısmen katılıyorum	Kesinlikle katılıyorum
1	İngilizce, dünyada en yaygın kullanılan uluslararası iletişim dillerinden birisidir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
2	İngilizce, ortak bir dili veya lehçeyi paylaşmayan insanların birbiriyle iletişim kurmak için kullandığı ortak dildir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
3	Dünya çapındaki iletişimde İngilizcenin önemli rolünün farkındayım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
4	İngilizce uluslararası iletişimde en sık kullanılan dillerden birisidir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
5	İngilizce öğrenmek, dünyadaki birçok kültürü daha iyi tanımayı kolaylaştırır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
6	İngilizce öğrenmek, dünyadaki birçok insanla iletişim kurmayı kolaylaştırır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
7	İngilizcenin dünyanın çok farklı coğrafyalarında konuşulduğunun farkındayım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
8	İngilizce bilmek iş bulmayı kolaylaştırır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
9	İngilizce bilmek yurt dışı eğitim fırsatlarını artırır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
10	İngilizce bilmek iletişim becerilerini artırır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
11	İngilizce bilmek yurt dışında karşılaşılan sorunları çözmeyi kolaylaştırır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)

*Ölçekte olumsuz madde bulunmamaktadır.

**Kaynak gösterilmek suretiyle izin alınmaksızın kullanılabilir.

Tablo 8 ODOİYFÖ Değerlendirme Kriterleri

Toplam Puan Aralığı	Ortalama Puan Aralığı	Değerlendirme
11-19	1,00-1,89	Çok düşük
20-28	1,90-2,79	Düşük
29-37	2,80-3,69	Orta
38-46	3,70-4,59	Yüksek
47-55	4,60-5,50	Çok Yüksek

BÖLÜM 9

BİLİMİN DOĞASINI HİKÂYELERLE ÖĞRETMEK: SINIF ÖĞRETMENLERİ İÇİN BİR REHBER

Dilara SAKA[1]
İlhan POLAT[2]

Giriş

Bilimin doğasının ilkokul düzeyinde nasıl öğretilebileceği, yalnızca hangi bilimsel fikirlerin ele alınacağıyla değil, bu fikirlerin çocuklar için nasıl anlaşılır hâle getirileceğiyle de ilgilidir. Özellikle gözlem ve çıkarım arasındaki ayrım, bilimsel bilginin değişebilirliği, bilginin ampirik temeli ile bilimde yaratıcılık ve hayal gücünün rolü gibi boyutlar, öğrencilerin bilimsel etkinliklere katılmaları sırasında kendiliğinden yeterli düzeyde

[1] **Dr., Millî Eğitim Bakanlığı, ORCID: 0000-0003-1123-1149**
[2] **Dr., Millî Eğitim Bakanlığı, ORCID: 0000-0002-7802-6337**

anlaşılmayabilmektedir (Akerson & Abd-El-Khalick, 2005). Bu bölüm, bilimin doğasına ilişkin bu tür soyut fikirlerin ilkokul öğrencilerinin gelişim düzeylerine uygun biçimde ele alınmasında hikâyelerin nasıl bir öğretim aracı olarak kullanılabileceğine odaklanmaktadır. Bu amaçla bilimin doğasının erken yaşlarda öğretimine ilişkin araştırma bulgularından hareketle açık-yansıtıcı ve gelişimsel olarak uygun öğretimin gerekliliği ele alınacak; ardından hikâyelerin bu öğretim yaklaşımı içerisindeki yeri ve Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programındaki bilimsel süreçlerle nasıl ilişkilendirilebileceği üzerinde durulacaktır.

Bilimin doğasına ilişkin görüşler erken sınıf düzeylerinden itibaren şekillenmeye başlayabilmektedir. Bu nedenle öğrencilerin bu konudaki anlayışlarının erken dönemde belirlenmesi ve geliştirilmesi önemli görülmektedir (Hacıeminoğlu et al., 2014). İlkokul öğrencileriyle gerçekleştirilen çalışmalar da öğrencilerin bilimin doğasının çeşitli boyutlarına ilişkin birtakım anlayışlara sahip olduklarını, ancak bu anlayışların her zaman yeterli düzeyde olmadığını göstermektedir. Akerson ve Abd-El-Khalick (2005), dördüncü sınıf öğrencilerinin gözlem ve çıkarım arasındaki ayrım, bilimsel bilginin değişebilirliği ile bilimde yaratıcılık ve hayal gücünün rolüne ilişkin çeşitli kavram yanılgılarına sahip olduklarını belirlemiştir. Hacıeminoğlu, Yılmaz-Tüzün ve Ertepınar (2014) ise öğrencilerin bilimsel bilginin ampirik doğasına ilişkin daha gelişmiş görüşlere sahip olduklarını, buna karşılık gözlem ve çıkarım arasındaki ayrıma ilişkin görüşlerinin daha sınırlı olduğunu ortaya koymuş ve bilimin doğasının farklı boyutlarına ilişkin anlayışların görece birbirinden bağımsız gelişebileceğine dikkat çekmiştir.

Bu anlayışların erken yaşlarda geliştirilebilmesi ise mümkündür. Akerson ve Donnelly (2010), K–2 öğrencileriyle yürüttükleri çalışmada, açık-yansıtıcı öğretim sonrasında

öğrencilerin bilimin doğasına ilişkin görüşlerinde gelişme olduğunu; özellikle gözlem ve çıkarım arasındaki ayrım ile bilimin ampirik, yaratıcı ve değişebilir doğasına ilişkin daha yeterli anlayışlar geliştirebildiklerini belirlemiştir. Bununla birlikte, küçük yaş gruplarına odaklanan araştırmaların görece sınırlı olduğu belirtilmektedir. Ampatzidis ve Ergazaki (2026), özellikle küçük çocukların ve erken çocukluk eğitimi öğretmenlerinin bilimin doğasına ilişkin anlayışlarını ele alan araştırmaların sınırlılığına dikkat çekmektedir. Mevcut çalışmalar birlikte değerlendirildiğinde, erken yaşlarda bilimin doğasına ilişkin anlayışların geliştirilebildiği, ancak bunun nasıl bir öğretim süreci içerisinde gerçekleştirileceği sorusunun önem taşıdığı görülmektedir.

Bu noktada öğrencilerin bilimsel etkinliklere katılmaları ile bilimin doğasını anlamaları arasındaki ayrım önem kazanmaktadır. Akerson ve Abd-El-Khalick (2005), öğrencilerin bilimsel araştırma etkinliklerine katılmalarının bilimin doğasına ilişkin yeterli anlayış geliştirmeleri için tek başına yeterli olmadığını ve bilimin doğasının açık-yansıtıcı biçimde ele alınması gerektiğini ortaya koymuştur. Lederman ve Lederman (2019) da açık-yansıtıcı öğretimin doğrudan anlatımla özdeş olmadığını; öğrencilerin gerçekleştirdikleri bilimsel araştırma ve etkinlikler üzerine düşünmelerini sağlayan sorular aracılığıyla bilimin doğasına ilişkin fikirlerin görünür hâle getirilebileceğini vurgulamaktadır. Dolayısıyla öğrencilerin bir gözlem, araştırma ya da başka bir bilimsel etkinlik gerçekleştirmeleri kadar, bu süreçte ne yaptıkları ve bilimsel bilgiye nasıl ulaştıkları üzerine düşünmeleri de açık-yansıtıcı öğretimin bir parçasını oluşturmaktadır.

Benzer bir durum bilimin doğasının öğretim programındaki yeri açısından da söz konusudur. Bilimin doğasına ilişkin unsurların programda bulunması, öğrencilerin bu unsurları amaçlanan biçimde anlamalarını tek başına güvence altına

almamaktadır. Hacıeminoğlu et al. (2014), Türkiye'deki fen ve teknoloji öğretim programında bilimin doğasına ilişkin çeşitli unsurlara yer verilmesine karşın öğrencilerin özellikle gözlem ve çıkarım ayrımı, bilimsel bilginin değişebilirliği ile bilimde hayal gücü ve yaratıcılığın rolüne ilişkin anlayışlarının yeterince gelişmediğini ortaya koymuştur. Araştırmacılar, bu boyutların fen dersleri boyunca süreklilik gösteren bir biçimde ele alınmasının yararlı olabileceğini belirtmektedir. Lederman'ın (1992) bilimin doğasına ilişkin araştırmaları kapsamlı biçimde değerlendirdiği çalışması da program içeriğinin yanı sıra ders bağlamındaki öğretimsel etkinliklerin, öğretmen davranışlarının ve öğretim kararlarının önemine işaret etmektedir. Sorgulamaya dayalı sorular, öğrencilerin problem çözme süreçlerine aktif katılımı, öğretmen–öğrenci etkileşimi ve ezberden çok analitik düşünmeyi destekleyen sınıf uygulamalarının daha gelişmiş bilimin doğası anlayışlarıyla ilişkili olduğu bildirilmektedir.

Bilimin doğasının nasıl öğretileceği sorusu, erken yaş gruplarında öğretimin gelişimsel uygunluğunu da gündeme getirmektedir. Lederman ve Lederman (2019), bilimin doğasına ilişkin anlayışların soyut ve karmaşık olduğunu; öğretimde ele alınacak içeriğin öğrencilerin yaş, sınıf düzeyi ve yeteneklerine gelişimsel olarak uygun olması ve ilgili fen kavramları ve bilimsel uygulamalarla açık biçimde ilişkilendirilmesi gerektiğini belirtmektedir. Akerson ve Donnelly (2010) ise K–2 öğrencileriyle yürüttükleri çalışmada bilimin doğasına ilişkin fikirlerin öğrencilerin aşina oldukları somut örnekler ve yaş düzeyine uygun etkinlikler aracılığıyla ele alınabileceğini; bu etkinliklerin farklı fen içerikleriyle ilişkilendirilerek açık-yansıtıcı biçimde tartışılabileceğini göstermektedir. Böylece erken yaşlarda bilimin doğasının öğretiminde açık-yansıtıcılık kadar, soyut fikirlerin öğrencilerin gelişim düzeyine uygun örnek, bağlam ve etkinliklerle ele alınması da önem kazanmaktadır.

Bu gereksinime karşılık verebilecek araçlardan biri hikâyelerdir. Ertaş ve Bilican (2024), üçüncü sınıf öğrencileriyle gerçekleştirdikleri çalışmada, hikâyelerle bütünleştirilmiş açık-yansıtıcı etkinlikler sonrasında öğrencilerin bilimin doğasının farklı boyutlarına ilişkin görüşlerinde belirgin gelişmeler olduğunu ortaya koymuştur. Araştırmacılar, bu yaş grubundaki öğrencilerin bilimin doğasına ilişkin soyut kavramları anlamlandırmakta güçlük yaşayabildiğine dikkat çekerek bu kavramların öğrencilerin gelişim düzeylerine uygun araçlarla somutlaştırılmasının önemini vurgulamakta ve hikâyeleri bu amaçla kullanılabilecek araçlardan biri olarak değerlendirmektedir. Bu yönüyle hikâyeler, bilimin doğasına ilişkin soyut fikirlerin öğrencilerin karşılaşabilecekleri durumlar içerisinde ele alınmasına ve bu durumların açık-yansıtıcı sorular aracılığıyla tartışılmasına yönelik bir öğretim aracı olarak değerlendirilebilir.

Hikâyeler aracılığıyla ele alınabilecek bilimsel süreçler, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programında yer verilen becerilerle de ilişkilendirilebilir. Programda öğrencilerin bilimsel bilgiye ulaşmaları, soru sormaları, bilgi toplamaları, gözlem yapmaları ve verilerden hareketle çıkarım yapmaları gibi süreçlere yer verilmektedir (MEB, 2024). Örneğin 3. sınıf Fen Bilimleri Dersi'nin “Bilimsel Keşif Yolculuğu” ünitesinde öğrencilerin merak ettikleri bilimsel bir konuyu tanımlamaları, sorular sormaları, sorularını cevaplamaya yönelik bilgi toplamaları ve bilimsel bilgiye ulaşma yollarının uygunluğunu değerlendirmeleri beklenmektedir (MEB, 2024). Programda ayrıca gözlem yapma ve çıkarım yapma ayrı alan becerileri olarak ele alınmakta; öğrencilerin gözlem ve verilerden hareketle sonuçlara ulaşmaları, verilerden hareketle tahminler oluşturmaları ve bu tahminlerin geçerliğini sorgulamaları beklenmektedir (MEB, 2024).

Bu çerçevede bu bölüm, bilimin doğasına ilişkin soyut fikirleri ilkokul öğrencileri için anlaşılır hâle getirmede hikâyelerin

kullanımını sınıf öğretmenlerine yönelik uygulamaya dönük bir çerçevede ele almaktadır. İzleyen bölümlerde bilimin doğasının temel boyutlarının ilkokul düzeyinde nasıl ifade edilebileceği, bu boyutların hikâyeler içerisinde nasıl görünür hâle getirilebileceği ve hikâye temelli etkinliklerin açık-yansıtıcı sorularla nasıl desteklenebileceği üzerinde durulacaktır.

Bilimin Doğasını Hikâyeye Dönüştürmek

Bilimin doğasını hikâyelerle öğretmek için karmaşık bir olay örgüsü oluşturmaya gerek yoktur. Buradaki temel amaç, seçilen bilimin doğası fikrini öğrencinin üzerinde düşünebileceği bir olayın içine yerleştirmektir. Bu nedenle hikâye tasarlarken üç sorudan hareket edilebilir: Öğrencimin neyi fark etmesini istiyorum? Bunu hangi olay görünür hâle getirebilir? Hikâyeden sonra hangi soru öğrenciyi bunun üzerine düşündürebilir?

İlk adım, hikâyenin düşünsel odağını belirlemektir. Örneğin amaç gözlem ve çıkarım arasındaki farkı ele almaksa, hikâyede bir karakterin gördüğü bir durumdan hareketle bir sonuca ulaşması yeterli olabilir. Karakter ıslak bir masa görüp "Buraya su dökülmüş." diyebilir. Burada hikâyenin asıl konusu ıslak masa değildir; öğrencinin karakterin neyi gördüğü ile gördüğünden ne sonuç çıkardığını ayırt etmesi amaçlanmaktadır. Benzer biçimde kanıta dayanma ele alınacaksa karakter bir düşüncesini destekleyecek kanıt arayabilir; bilimsel bilginin değişebilirliği ele alınacaksa yeni bir kanıtla karşılaşarak ilk açıklamasını yeniden değerlendirebilir; yaratıcılık ve hayal gücü ele alınacaksa bir problemi araştırmak için farklı yollar düşünebilir. Böylece fen konusu hikâyenin bağlamını, seçilen bilimin doğası boyutu ise hikâyenin düşünsel odağını oluşturur.

İkinci adım, bu fikri hikâyenin içinde yaşanan bir durum hâline getirmektir. Bilimin doğası boyutunun adının hikâyede geçmesi ya da kavramsal tanımının verilmesi zorunlu değildir.

Önemli olan karakterin yaşadığı olayın seçilen fikir üzerinde düşünmeye fırsat vermesidir. Örneğin bilimsel bilginin değişebilirliği ele alınıyorsa karakter önce elindeki kanıtlara dayanarak bir açıklama oluşturabilir, daha sonra yeni bir kanıtla karşılaşabilir ve ilk açıklamasını yeniden gözden geçirebilir. Böylece "Bilimsel bilgi yeni kanıtlarla değişebilir." biçiminde doğrudan bir mesaj vermek yerine, öğrenci bu fikrin hikâyedeki karşılığını görür.

Üçüncü adım ise hikâyeyi açık-yansıtıcı sorularla düşünme ve konuşma ortamına dönüştürmektir. Gözlem ve çıkarım için "Karakter neyi gördü, gördüğünden ne sonuç çıkardı?", kanıta dayanma için "Bunu nereden biliyoruz?", değişebilirlik için "Yeni kanıt geldiğinde düşüncemizi değiştirmeli miyiz?", yaratıcılık ve hayal gücü için "Bunu araştırmanın başka bir yolu olabilir miydi?" gibi sorular kullanılabilir. Böylece hikâye yalnızca dinlenen bir metin olmaktan çıkar; öğrencilerin bilimin doğasına ilişkin fikirlerini ifade ettikleri, gerekçelendirdikleri ve yeniden değerlendirdikleri bir öğrenme bağlamına dönüşür.

Bu nedenle hikâye tasarımında öğretmenin ilk sorusu "Nasıl güzel bir hikâye yazabilirim?" değil, "Öğrencimin bu hikâyede neyi fark etmesini ve tartışmasını istiyorum?" olmalıdır. Öğretmen bu amacı belirledikten sonra uygun fen bağlamını ve olay durumunu seçer, hikâyeyi öğrencilerin yaş ve gelişim düzeyine göre düzenler ve tartışmayı yönlendirecek soruları hazırlar. Yapay zekâ fikir geliştirme, olay örgüsü oluşturma veya metni yaş düzeyine uyarlama gibi aşamalarda bu süreci destekleyebilir; ancak hikâyenin bilimsel ve pedagojik uygunluğunu değerlendirme ve sınıfta nasıl kullanılacağına karar verme sorumluluğu öğretmene aittir. Kısacası bilimin doğasını hikâyeye dönüştürmenin mantığı üç adımda özetlenebilir:

- Fikri seç

- Fikri görünür kılan bir olay oluştur
- Öğrenciyi bu olay üzerine düşündürecek soruyu sor.

Hikâyenin işlevi bilimin doğasını öğrenciye anlatmak değil, öğrencinin bilimin doğası üzerine düşünebileceği bir durum yaratmaktır. Bu üç adımlı yapı, farklı bilimin doğası boyutlarına göre uyarlanabilir. Öğretmen önce öğrencilerin fark etmesini istediği temel fikri belirleyebilir, ardından bu fikri görünür kılacak bir olay tasarlayabilir ve son olarak öğrencilerin hikâyede yaşanan durum üzerine düşünmelerini sağlayacak açık-yansıtıcı sorular oluşturabilir. Aşağıdaki tablo, bu üç bileşenin farklı bilimin doğası boyutlarında nasıl bir araya getirilebileceğini örneklendirmektedir.

Tablo1. Bilimin Doğası Boyutlarının Hikâyeleştirilmesine Yönelik Örnek Tasarım Çerçevesi

Bilimin doğası boyutu	**Öğrencinin fark etmesini istediğimiz temel fikir**	**Hikâyede bunu görünür kılabilecek durum**	**Açık-yansıtıcı sorular**
Gözlem ve çıkarım	Gözlediğimiz durum ile bu durumdan hareketle oluşturduğumuz yorum ya da açıklama aynı şey değildir.	Karakter bir durum gözlemler ve gördüklerinden hareketle bir açıklama oluşturur. Örneğin ıslak bir yüzey görerek buraya su döküldüğünü düşünür.	"Karakter neyi gerçekten gördü?" "Gördüğü şey neydi, bundan çıkardığı sonuç neydi?" "Aynı gözlem için başka bir açıklama olabilir mi?"
Kanıta dayanma	Bilimsel açıklamalar gözlem, veri ve diğer ampirik kanıtlarla ilişkilidir.	Karakter bir olayın nedenine ilişkin bir düşünce geliştirir ve düşüncesini destekleyip desteklemediğini anlamak için kanıt arar.	"Bunu nereden biliyoruz?" "Karakterin düşüncesini destekleyen hangi kanıtlar var?" "Bu açıklamayı kabul etmek için başka ne bilmemiz gerekir?"

Bilimsel bilginin değişebilirliği	Yeni kanıtlar ortaya çıktığında daha önce oluşturduğumuz açıklamaları yeniden değerlendirebiliriz.	Karakter elindeki kanıtlara dayanarak bir açıklama oluşturur; daha sonra yeni bir kanıtla karşılaşınca ilk açıklamasını yeniden gözden geçirir.	"Yeni kanıt geldiğinde ne değişti?" "Karakter ilk düşüncesini değiştirmeli mi? Neden?" "Yeni bir kanıt daha bulsaydık açıklamamız değişebilir miydi?"
Yaratıcılık ve hayal gücü	Bilimsel süreçlerde bir problemi araştırmak veya açıklamak için farklı yollar düşünülebilir.	Karakter bir araştırma problemiyle karşılaşır ve problemi araştırmak ya da açıklamak için birden fazla yol düşünür.	"Bu problemi araştırmanın başka bir yolu olabilir miydi?" "Sen olsaydın nasıl bir yol düşünürdün?" "Aynı problemi herkes aynı şekilde araştırmak zorunda mı?"

Yapay Zekâ Destekli Hikâye Yazma Yol Haritası

Önceki bölümde bilimin doğasını hikâyeye dönüştürmek için üç temel sorudan hareket edilmiştir:

- Öğrencimin neyi fark etmesini istiyorum?
- Bunu hangi olay görünür hâle getirebilir?
- Hangi soru öğrenciyi bunun üzerine düşündürebilir?

Yapay zekâ, bu üç sorunun yanıtını öğretmen yerine veren değil, öğretmenin belirlediği çerçeveyi bir hikâye taslağına dönüştürmesine yardımcı olan bir araçtır. Bu nedenle yapay zekâ destekli hikâye geliştirme süreci de üç basit aşamada düşünülebilir: Öğretmen karar verir → Yapay zekâ taslak oluşturur → Öğretmen değerlendirir ve sınıfta kullanır.

Öğretmen karar verir: Yapay zekâdan hikâye istemeden önce ayrıntılı bir olay örgüsü hazırlamaya gerek yoktur. Öğretmenin öncelikle öğrencilerin hikâyede hangi bilimin doğası fikrini fark etmelerini istediğine karar vermesi gerekir. Bu fikir; bilimsel bilginin kanıta dayanması, gözlem ve çıkarım arasındaki ayrım, bilimsel bilginin yeni kanıtlarla değişebilmesi ya da bilimde yaratıcılık ve hayal gücünün rolü olabilir.

Ardından seçilen fikir, öğrencilerin düzeyine uygun bir fen konusu veya günlük yaşam durumuyla ilişkilendirilir ve bu fikri görünür kılabilecek basit bir olay düşünülür. Örneğin gözlem ve çıkarım ele alınacaksa masadaki su damlalarının nereden geldiğini anlamaya çalışan bir karakter; kanıta dayanma ele alınacaksa bahçedeki izlerin hangi canlıya ait olduğunu araştıran öğrenciler hikâyenin başlangıç noktasını oluşturabilir.

Bu aşamada öğretmenin üç kısa soruya yanıt vermesi yeterlidir:

- Ne? Öğrencimin hangi bilimin doğası fikrini fark etmesini istiyorum?
- Nerede? Bu fikri hangi fen konusu veya günlük yaşam durumu içinde ele alacağım?
- Ne olacak? Karakter hangi merak, soru veya problemle karşılaşacak?

Bu üç karar verildikten sonra ayrıntılı hikâye taslağının oluşturulmasında yapay zekâdan destek alınabilir.

Yapay zekâdan hikâye taslağı alınır: Yapay zekâya verilecek istemin uzun ve teknik olması gerekmez. Öğretmenin belirlediği sınıf düzeyi, fen konusu, bilimin doğası boyutu, öğrencilerin fark etmesi istenen temel fikir ve hikâye durumu açıkça ifade edilmelidir. Örneğin bilimsel bilginin yeni kanıtlarla değişebilmesi boyutuna yönelik bir istem şöyle oluşturulabilir:

- Sınıf düzeyi: [...]
- Fen konusu: [...]
- Bilimin doğası boyutu: [...]
- Öğrencinin fark etmesini istediğim temel fikir: [...]
- Hikâye durumu: [...]
- İstek: “Bu bilgilerden hareketle kısa, sade ve yaş düzeyine uygun bir hikâye oluştur. Bilimin doğası fikrini doğrudan tanımlamak yerine karakterlerin yaşadığı olaylar üzerinden görünür hâle getir. Hikâyenin ardından öğrencileri bu fikir üzerine düşündürecek üç açık uçlu soru yaz.”

Böylece öğretmenin her hikâye için yeni ve ayrıntılı bir istem hazırlaması gerekmez. Değişen şey hikâyenin amacı ve bağlamıdır; yapay zekâ ise öğretmenin belirlediği bu çerçeveyi bir taslağa dönüştürür.

Öğretmen değerlendirir ve sınıfta kullanır: Yapay zekânın oluşturduğu taslak, kontrol edilmeden sınıfta kullanılmamalıdır. Son bilimsel ve pedagojik değerlendirme öğretmene aittir. Bunun için öğretmen hazırlanan metne beş temel soruyla bakabilir:

- Seçtiğim bilimin doğası fikri hikâyedeki olaylarda gerçekten görülebiliyor mu?
- Hikâyedeki bilimsel bilgiler doğru mu?
- Dil, uzunluk ve olaylar öğrencilerin yaş ve gelişim düzeyine uygun mu?
- Metin doğrudan bilgi veren bir ders anlatımına mı dönüşmüş, yoksa öğrencinin üzerinde düşünebileceği bir olay içeriyor mu?

- Hikâyenin ardından öğrencileri seçilen fikir üzerine düşündürecek açık uçlu sorular var mı?

Bu sorulardan birine verilen yanıt yeterli değilse öğretmen metni kendisi düzenleyebilir ya da yapay zekâdan yalnızca ilgili bölümü yeniden oluşturmasını isteyebilir. Yapay zekânın bir taslak üretmiş olması, metnin bilimsel ve pedagojik açıdan uygun olduğunu göstermez. Hikâye sınıfta kullanıldığında ise amaç, öğrencilerin bilimin doğasına ilişkin tanımları ezberlemeleri değil, hikâyede yaşanan durum üzerinden düşünmeleri ve konuşmalarıdır. Bunun için uzun bir etkinlik hazırlamak gerekmez. Seçilen boyuta göre "Bunu nereden biliyoruz?", "Ne gördü, bundan ne sonuç çıkardı?", "Yeni bilgi gelince düşüncesi nasıl değişti?" ya da "Başka nasıl araştırabilirdi?" gibi birkaç açık uçlu soru kullanılabilir.

Uygulama Örnekleri: Bilimin Doğasını Hikâyeleştirmek

Buraya kadar bilimin doğasını hikâyeye dönüştürmenin temel mantığı ve bu süreçte yapay zekâdan nasıl destek alınabileceği ele alınmıştır. Şimdi ise bu yaklaşımın sınıfta nasıl görünebileceğine odaklanılacaktır. Aşağıdaki dört örneğin her biri tek bir bilimin doğası boyutunu merkeze almakta ve aynı temel yapıyı izlemektedir:

- Öğrencinin fark etmesi istenen fikir belirlenmekte,
- Bu fikri görünür kılan kısa bir hikâye sunulmakta ve
- Hikâye açık-yansıtıcı sorularla tartışmaya açılmaktadır.

Örnekler değişmez etkinlikler olarak değil, öğretmenin kendi sınıfına uyarlayabileceği modeller olarak düşünülmelidir. Karakterler, olaylar, fen konusu, hikâyenin uzunluğu ve tartışma soruları öğrencilerin yaş düzeyine ve sınıfın ihtiyaçlarına göre değiştirilebilir. Korunması gereken temel nokta, seçilen bilimin

doğası fikrinin hikâyedeki olaylar içinde görünür olması ve öğrencilerin bu fikir üzerine düşünmelerine fırsat verilmesidir.

Tablo 1. Bahçedeki İzler Etkinliği

Sınıf: 3. sınıf Fen konusu: Canlıların yaşam alanları Bilimin doğası boyutu: Bilimsel bilginin kanıta dayanması	
Amaç	Bu etkinlikte öğrencilerin bir açıklamanın yalnızca tahmine dayanmasının yeterli olmadığını; açıklamaları değerlendirirken gözlem ve kanıtlardan yararlanmak gerektiğini fark etmeleri amaçlanmaktadır.
Hikâye	Ece ile Mert teneffüste okul bahçesinin toprak bölümünde küçük ayak izleri gördüler. Ece izlere eğilip baktı. “Bence buradan bir kedi geçmiş.” Mert pek emin değildi. “Belki de köpektir.” Bir süre izlere baktılar ama ikisi de diğerini ikna edemedi. Ece, “Biraz daha bakalım.” dedi. İzlerin büyüklüğünü kendi elleriyle karşılaştırdılar. Kaç parmak izi görebildiklerine baktılar. Sonra aynı izlerin devamını bulmak için bahçede ilerlediler. İzler, okul duvarının yanındaki küçük boşluğa kadar devam ediyordu. Orada benzer birkaç iz daha vardı. Mert yeniden izlere baktı. “Başta sadece tahmin ediyorduk. Şimdi bakabileceğimiz daha fazla şey var.” Ece başını salladı. “Ama yine de biraz daha araştırabiliriz.”
Konuşalım	Hikâyenin ardından sonucu hemen açıklamak yerine öğrencilerin kanıt ile açıklama arasındaki ilişkiyi fark etmelerini sağlayacak sorular sorun: Ece ve Mert başlangıçta ne düşünüyordu? İlk düşüncelerini söylerken neye dayanıyorlardı? Daha sonra nelere baktılar? Buldukları bilgiler hangi açıklamayı destekliyor olabilir? Bunlar karar vermek için yeterli mi? Daha emin olmak için başka neye bakabilirlerdi?
Şimdi Öğrenciler Denesin: Kanıt Dedektifleri	Öğrencilere şu durumu verin: “Sabah sınıfa geldiğinizde pencerenin açık olduğunu ve pencerenin hemen yanında yerde birkaç yaprak bulunduğunu gördünüz. Sizce ne olmuş olabilir?” Öğrencilerin farklı açıklamalar üretmelerine izin verin. Örneğin rüzgârın yaprakları içeri taşımış olabileceğini ya da bir öğrencinin yaprakları getirmiş olabileceğini söyleyebilirler. Ardından her açıklama için aynı soruyu sorun:

	"Bu düşüncemizi desteklemek için neye bakabiliriz?" Öğrencilerin önerilerini tahtaya yazın. Daha sonra hangi gözlem ya da bilgilerin hangi açıklamayı destekleyebileceğini birlikte değerlendirin.
Öğretmen İçin Küçük Not Bu etkinlikte amaç hayvanın hangisi olduğunu ya da yaprakların sınıfa nasıl geldiğini kesin olarak bulmak değildir. Asıl odak, öğrencilerin bir açıklama ile o açıklamayı destekleyen kanıt arasındaki ilişkiyi düşünmeleridir. Bu nedenle öğrencinin tahminini hemen doğru ya da yanlış olarak değerlendirmek yerine "Bunu düşünmene ne sebep oldu?", "Hangi kanıt bu düşünceni destekliyor?" ve "Başka neye bakabiliriz?" sorularını kullanabilirsiniz.	

Tablo 2. Islak Masa Etkinliği

Sınıf: 3. veya 4. sınıf Fen konusu: Su ve günlük yaşam Bilimin doğası boyutu: Gözlem ve çıkarım arasındaki ayrım	
Amaç	Bu etkinlikte öğrencilerin doğrudan gördükleri durum ile bu durumdan hareketle yaptıkları açıklamayı birbirinden ayırt etmeleri amaçlanmaktadır.
Hikâye	Ali sınıfa girdiğinde masasının üzerinde su damlaları gördü. "Biri masama su dökmüş!" dedi. Öğretmeni sordu: "Masada ne gördün?" "Su damlaları." "Peki birinin su döktüğünü gördün mü?" Ali biraz düşündü. "Hayır." "Öyleyse kesin olarak bildiğimiz ne?" Ali masaya yeniden baktı. "Masada su damlaları olduğunu gördüm. Ama suyun oraya nasıl geldiğini bilmiyorum."
Konuşalım	Tahtaya iki cümle yazın: Masada su damlaları var. Birisi masaya su döktü. Ardından öğrencilerle şu sorular üzerinde konuşun: Bu iki cümleden hangisi doğrudan gördüğümüz şeyi söylüyor? Ali neyi gözlemledi? Ali ne hakkında çıkarım yaptı? Suyun masaya gelmesiyle ilgili başka hangi açıklamalar yapılabilir? Konuşma sırasında özellikle iki soruya tekrar tekrar dönebilirsiniz: "Ne gördük?" "Bundan ne sonuç çıkardık?"

Şimdi Öğrenciler Denesin: Gördüm mü, Düşündüm mü?	Öğrencilere günlük yaşamdan kısa cümle çiftleri verin: “Bahçedeki toprak ıslak.” “Gece yağmur yağmış.” “Koridorda ayak izleri var.” “Birisi çamurlu ayakkabıyla içeri girmiş.” “Bitkinin yaprakları aşağı doğru sarkıyor.” “Bitki susuz kalmış.” Her cümleden sonra şu soruyu sorun: “Bunu doğrudan görebilir miyiz, yoksa gördüğümüz bir şeyden hareketle mi düşünüyoruz?” Ardından öğrencileri ikili gruplara ayırarak kendi örneklerini oluşturmalarını isteyin. Bir öğrenci doğrudan gözlenebilecek bir durumu söylesin; diğeri bu gözlemden yapılabilecek bir çıkarım üretsin. Daha sonra roller değiştirilebilir.
Öğretmen İçin Küçük Not Burada amaç öğrencilerin yaptıkları çıkarımların yanlış olduğunu göstermek değildir. Bir çıkarım doğru olabilir; ancak çıkarım, gözlemin kendisi değildir. Bu nedenle öğrenciler ikisini birbirine karıştırdığında cevabı doğrudan vermek yerine: “Bunu gerçekten gördün mü, yoksa gördüğünden hareketle mi düşündün?” sorusunu kullanabilirsiniz. Böylece öğrencinin kendi ifadesini yeniden değerlendirmesine fırsat vermiş olursunuz.	

Tablo 3. Yeni Kanıt Gelirse? Etkinliği

Sınıf: 4. sınıf Fen konusu: Işık ve gölge Bilimin doğası boyutu: Bilimsel bilginin yeni kanıtlar ışığında değişebilmesi	
Amaç	Bu etkinlikte öğrencilerin bir açıklamanın eldeki kanıtlara dayanarak oluşturulabileceğini; ancak yeni gözlem ve kanıtlar ortaya çıktığında bu açıklamanın yeniden değerlendirilebileceğini fark etmeleri amaçlanmaktadır.
Hikâye	Elif sabah sınıfa girdiğinde pencerenin önündeki saksının gölgesini fark etti. Gölge, saksının hemen arkasına düşüyordu. Bir süre sonra aynı yere tekrar baktığında şaşırdı. Gölge artık aynı yerde değildi. “Kim saksıyı oynattı?” diye sordu. Arkadaşı Kerem saksıya baktı. “Bence kimse oynatmadı. Hâlâ pencerenin önünde.” Elif masanın kenarına küçük bir kâğıt parçası koyarak saksının yerini işaretledi. Öğleye doğru tekrar baktılar. Saksı hâlâ işaretledikleri yerdeydi ama gölgesi yine başka bir yere düşmüştü. Elif kaşlarını çattı. “Demek ki gölgenin yer değiştirmesinin nedeni saksının hareket etmesi olmayabilir.”

	Kerem pencereye doğru baktı. “Başka ne değişmiş olabilir?” İkisi yeniden pencereye ve gölgeye baktılar.
Konuşalım	Hikâyeyi burada bırakın. Elif ve Kerem adına açıklamayı tamamlamayın. Elif başlangıçta ne düşündü? Bu düşünce ilk gözlemle uyumlu muydu? Daha sonra hangi yeni gözlem ortaya çıktı? Yeni gözlem Elif'in ilk açıklamasını nasıl etkiledi? Elif ilk düşüncesinde ısrar etmeli miydi? Neden? Sizce şimdi hangi açıklamalar düşünülebilir? Hangi yeni gözlem veya kanıt bu açıklamaları değerlendirmemize yardımcı olabilir?
Şimdi Öğrenciler Denesin: Yeni Kanıt Geldi!	Öğrencilere bir durum hakkında bütün bilgileri aynı anda vermek yerine kanıtları sırayla sunun. Başlangıç durumu: “Pencerenin önündeki bitkinin yaprakları aşağı doğru sarkıyor.” Sorun: “Sizce bunun nedeni ne olabilir?” Öğrencilerin ilk açıklamalarını alın. Ardından yeni bilgiyi verin: Yeni kanıt 1: Bitki bu sabah sulanmış. “Bu bilgi ilk düşüncenizi etkiledi mi? Neden?” Sonra: Yeni kanıt 2: Yanındaki diğer bitkilerin yaprakları dik duruyor. Tekrar sorun: “Şimdi ne düşünüyorsunuz? Önceki açıklamanızı koruyor musunuz?” Son olarak: Yeni kanıt 3: Bitkinin gövdesinde küçük bir kırılma fark edildi. Öğrencilerden başlangıçtaki ve son durumdaki düşüncelerini karşılaştırmalarını isteyin: “İlk başta ne düşünüyordunuz? Yeni kanıtlar geldikçe düşüncenizde ne değişti? Neden?”
Öğretmen İçin Küçük Not Burada öğrencinin ilk açıklamasının “yanlış” olduğunu göstermeye çalışmayın. İlk açıklama, o anda elde bulunan gözleme dayanarak makul olabilir. Önemli olan, yeni kanıt ortaya çıktığında açıklamanın yeniden değerlendirilebilmesidir. Bu nedenle “İlk başta yanlış düşünmüşsün.” yerine “Yeni kanıt, önceki açıklaman hakkında yeniden düşünmene neden oldu mu?” gibi sorular kullanın. Ayrıca öğrencinin kendi fikrini değiştirmesi ile bilimsel bilginin değişebilirliği birebir aynı şey değildir. Bu etkinlik, öğrencinin daha soyut olan bu bilimin doğası boyutunu anlayabilmesi için somut bir düşünme deneyimi sunmaktadır. Sınıf tartışmasında bu deneyimden hareketle bilimsel açıklamaların da mevcut kanıtlar ışığında değerlendirildiği ve yeni kanıtlar ortaya çıktığında yeniden ele alınabildiği fikrine geçilebilir.	

Tablo 4. Başka Bir Yol Var mı? Etkinliği

Sınıf: 4. sınıf Fen konusu: Bitkilerin büyümesi Bilimin doğası boyutu: Bilimde yaratıcılık ve hayal gücünün rolü	
Amaç	Bu etkinlikte öğrencilerin bilimsel araştırmalarda yalnızca hazır bir yolu takip etmenin değil; soru sormanın, olası açıklamalar geliştirmenin ve bir problemi araştırmak için uygun yollar tasarlamanın da düşünme ve yaratıcılık gerektirdiğini fark etmeleri amaçlanmaktadır.
Hikâye	Zeynep ve Can sınıfta yetiştirdikleri bitkileri incelerken birinin diğerlerinden daha yavaş büyüdüğünü fark ettiler. “Acaba neden?” diye sordu Zeynep. “Belki daha az su alıyordur.” dedi Can. Zeynep pencereye baktı. “Ya ışıkla ilgiliyse?” Öğretmenleri yanlarına geldi. “Bunu nasıl anlayabilirsiniz?” Can hemen cevap verdi: “Daha çok su verip bakalım.” Zeynep düşündü. “Ama hem suyunu hem yerini değiştirirsek hangisinin etkili olduğunu nasıl anlayacağız?” Can bir süre sustu. “Öyleyse bir şeyi değiştirip diğerlerini aynı tutabiliriz.” Arkadaşları Aslı konuşmaya katıldı. “Ben de bitkilerin gün içinde ne kadar ışık aldığını karşılaştırmak isterdim.” Üçü masaya bir kâğıt koyup fikirlerini çizmeye ve nasıl bir araştırma yapabileceklerini düşünmeye başladılar. Bir süre sonra kâğıtta birbirinden farklı birkaç araştırma önerisi vardı. Öğretmenleri kâğıda baktı. “Peki hangisi sorunuza cevap vermenize daha çok yardımcı olur?” Çocuklar yeniden fikirlerine baktılar.
Konuşalım	Çocuklar başlangıçta hangi açıklamaları düşündüler? Aynı problem için neden farklı fikirler ortaya çıktı? Problemi araştırmak için hangi yolları tasarladılar? Siz olsaydınız başka nasıl bir yol düşünürdünüz? Aklımıza gelen her araştırma yolu işe yarar mı? Bir araştırma yolunun uygun olup olmadığına nasıl karar verebiliriz?
Şimdi	Öğrencileri küçük gruplara ayırın ve tüm gruplara aynı problemi

Öğrenciler Denesin: Bir Problem, Birçok Yol	verin: “İki buz küpünden biri diğerinden daha hızlı eriyor. Bunun nedenini nasıl araştırabiliriz?” Gruplardan hemen tek bir cevap bulmalarını istemeyin. Önce olası nedenleri düşünmelerini sağlayın: “Neler etkili olmuş olabilir?” Ardından her grubun bu olasılıklardan birini araştırmak için bir yol tasarlamasını isteyin. Çizim yapabilir, kullanacakları malzemeleri belirleyebilir veya araştırmanın nasıl ilerleyeceğini birkaç cümleyle anlatabilirler. Gruplar tasarımlarını sınıfla paylaştığında fikirleri hemen doğru ya da yanlış olarak sınıflandırmayın. Bunun yerine her öneriyi üç soruyla birlikte değerlendirin: “Bu yöntemle ne öğrenebiliriz?” “Neyi değiştiriyoruz, neleri aynı tutmamız gerekir?” “Bu yöntem araştırmak istediğimiz soruya cevap verebilir mi?” Gruplara arkadaşlarının fikirlerinden yararlanarak kendi araştırma tasarımlarını değiştirme fırsatı da verin.
Öğretmen İçin Küçük Not Bu etkinlikte yaratıcılık, “aklımıza gelen her şeyi yapmak” anlamına gelmez. Öğrenciler önce farklı olasılıklar ve araştırma yolları üretir, ardından bunların araştırma sorusuna uygun olup olmadığını değerlendirirler. Bu nedenle yaratıcı düşünme ile bilimsel değerlendirmeyi birbirinden koparmayın. Bir öğrenci sıra dışı bir öneride bulunduğunda hemen elemek yerine önce “Bu yöntem bize neyi gösterebilir?” diye sorun. Ardından önerinin araştırma sorusuna gerçekten cevap verip veremeyeceğini sınıfla birlikte değerlendirin. Amaç öğrencilerin “Bilimde yaratıcılık vardır.” cümlesini tekrar etmeleri değil; bir probleme ilişkin farklı açıklamalar ve araştırma yolları üretirken ve bunları değerlendirirken yaratıcılığın bilimsel süreçte nasıl yer alabildiğini deneyimlemeleridir.	

Sonuç ve Öneriler

Bilimin doğasının ilkokul düzeyinde öğretimi, öğrencilerin bilimsel bilgiyi yalnızca öğrenmelerini değil, bu bilginin nasıl oluşturulduğunu ve değerlendirildiğini anlamalarını da gerektirmektedir. Bu bölümde ele alınan yaklaşım, kanıta dayanma, gözlem ve çıkarım, bilimsel bilginin değişebilirliği ile yaratıcılık ve hayal gücü gibi soyut görülebilecek boyutların, öğrencilerin yaş düzeyine uygun hikâyeler ve açık-yansıtıcı sorular aracılığıyla somut durumlar üzerinden tartışılabileceğini göstermektedir.

Bu doğrultuda öğretmenlere, bilimin doğasını ayrı ve tanım ağırlıklı bir içerik olarak sunmak yerine fen konuları ve günlük yaşam durumlarıyla ilişkilendirmeleri; hikâyeleri ise öğrencilerin kanıt arama, gözlem ile çıkarımı ayırt etme, yeni kanıtlar karşısında açıklamalarını yeniden değerlendirme ve farklı araştırma yolları geliştirme fırsatı bulabilecekleri bir düşünme ortamı olarak kullanmaları önerilebilir. Yapay zekâ bu süreçte hikâye ve etkinlik tasarımını kolaylaştıran bir destek aracı olarak kullanılabilir; ancak bilimsel doğruluk, yaşa uygunluk ve pedagojik amaç açısından son değerlendirme öğretmene ait olmalıdır.

Sonuç olarak, bilimin doğasını hikâyelerle öğretmede belirleyici olan hikâyenin kendisinden çok, hikâyenin hangi düşünme deneyimini oluşturduğu ve öğretmenin bu deneyimi hangi sorularla görünür hâle getirdiğidir. Bu nedenle etkili bir uygulama için temel soru "Nasıl bir hikâye anlatmalıyım?"dan çok, "Bu hikâye öğrencimi bilim hakkında nasıl düşündürecek?" olmalıdır.

Yapay Zekâ Kullanımına İlişkin Etik Açıklama

Bu kitap bölümünün hazırlanması sürecinde üretken yapay zekâ aracı ChatGPT'den (OpenAI); literatür tarama sürecinin desteklenmesi, ilgili çalışmaların sınıflandırılması ve sentezlenmesi, etkinliklerin ve hikayelerin tasarlanması, metnin yapı ve anlatım açısından geliştirilmesi ile dil, anlatım ve noktalama düzenlemelerinde yardımcı bir araç olarak yararlanılmıştır. Yapay zekâ tarafından sunulan içerik ve öneriler yazarlar tarafından değerlendirilmiş; kullanılan akademik kaynaklar özgün kaynakları üzerinden kontrol edilmiş ve metnin nihai biçimi yazarlar tarafından oluşturulmuştur. Bölümde yer alan bilimsel içerik, yorum, çıkarım ve önerilere ilişkin akademik ve etik sorumluluk yazarlara aittir.

Kaynakça

Akerson, V. L., & Abd-El-Khalick, F. (2005). “How should I know what scientists do?—I am just a kid”: Fourth-grade students’ conceptions of nature of science. *Journal of Elementary Science Education, 17*(1), 1–11. https://doi.org/10.1007/BF03174669

Akerson, V. L., & Donnelly, L. A. (2010). Teaching nature of science to K–2 students: What understandings can they attain? *International Journal of Science Education, 32*(1), 97–124. https://doi.org/10.1080/09500690902717283

Ampatzidis, G., & Ergazaki, M. (2026). Pre-service early years teachers’ understanding of nature of science. *Research in Science Education, 56*, 223–242. https://doi.org/10.1007/s11165-025-10261-1

Ertaş, H., & Bilican, K. (2024). Developing primary school students’ views on the nature of science by storytelling. *E Kafkas Journal of Educational Research, 11*(1), 65–79. https://doi.org/10.30900/kafkasegt.1448983

Hacıeminoğlu, E., Yılmaz-Tüzün, Ö., & Ertepınar, H. (2014). Development and validation of nature of science instrument for elementary school students. *Education 3–13, 42*(3), 258–283. https://doi.org/10.1080/03004279.2012.671840

Lederman, N. G. (1992). Students’ and teachers’ conceptions of the nature of science: A review of the research. *Journal of Research in Science Teaching, 29*(4), 331–359. https://doi.org/10.1002/tea.3660290404

Lederman, N. G., & Lederman, J. S. (2019). Teaching and learning nature of scientific knowledge: Is it déjà vu all over again? *Disciplinary and Interdisciplinary Science Education*

Research, 1, Article 6. https://doi.org/10.1186/s43031-019-0002-0

Millî Eğitim Bakanlığı. (2024). *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı*.Erişim adresi: https://tymm.meb.gov.tr/ogretim-programlari/temel-egitim

BÖLÜM 10

İLKOKUL FEN BİLİMLERİ DERSİNDE BİLİMSEL ARGÜMANTASYON: İDDİA-KANIT-GEREKÇE UYGULAMALARI

İlhan POLAT[1]
Dilara SAKA[2]

Giriş

Fen Bilimleri dersi, öğrencilerin yalnızca bilimsel bilgi ve kavramları öğrenmelerini değil; çevrelerinde gerçekleşen olayları gözlemlemelerini, soru sormalarını, elde ettikleri verileri değerlendirmelerini ve ulaştıkları sonuçları açıklamalarını da amaçlamaktadır (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2026). İlkokul düzeyinde bir bitkinin neden büyüdüğü, bir cismin neden hareket

[1] **Dr., Millî Eğitim Bakanlığı, ORCID: 0000-0002-7802-6337**
[2] **Dr., Millî Eğitim Bakanlığı, ORCID: 0000-0003-1123-1149**

ettiği, bir devrenin neden çalışmadığı veya bir yaşam alanının bir canlı için neden uygun olduğu gibi günlük yaşamdan sorular, öğrencilerin düşüncelerini gözlem ve kanıtlara dayandırmaları için doğal fırsatlar sunmaktadır.

Bu süreçler bilimsel argümantasyonla yakından ilişkilidir. Bilimsel argümantasyon; bir düşüncenin ortaya konulması, bu düşüncenin kanıtlarla desteklenmesi ve kanıt ile düşünce arasındaki ilişkinin açıklanmasını içeren bir düşünme ve iletişim sürecidir (Driver et al., 2000; Erduran et al., 2004). Fen eğitiminde argümantasyonun kullanılması, öğrencilerin bilimsel düşüncelerini yapılandırmalarına, kanıtları değerlendirmelerine ve düşüncelerini gerekçeli biçimde ifade etmelerine katkı sağlayabilmektedir (Osborne et al., 2004). Türkiye'de gerçekleştirilen araştırmalar da argümantasyonun fen eğitimi bağlamında farklı öğrenci ve öğretmen adayı gruplarında ele alındığını göstermektedir (İnaltekin & Akçay, 2017; Çetinkaya & Taşar, 2018). Bu birikim, argümantasyonun ilkokul düzeyinde öğrencilerin gelişim özelliklerine uygun biçimde ele alınması için önemli bir dayanak oluşturmaktadır.

Toulmin'in ilk kez 1958'de ortaya koyduğu argümantasyon modeli önemli bir çerçeve sunmaktadır (Toulmin, 2003). Bu bölümde Toulmin'in modelinden hareketle, ilkokul öğrencilerinin gelişim düzeylerine uygun olarak argümanın temel ilişkisi İddia–Kanıt–Gerekçe (İKG) biçiminde ele alınmaktadır. İddia öğrencinin ortaya koyduğu düşünceyi, kanıt bu düşünceyi destekleyen gözlem, veri veya deney sonucunu, gerekçe ise kanıtın iddiayı neden ve nasıl desteklediğine ilişkin açıklamayı ifade etmektedir. Böylece öğrencinin yalnızca bir sonuca ulaşması değil, bu sonuca hangi dayanaklarla ulaştığını ve bu dayanakların ulaştığı sonucu nasıl desteklediğini açıklaması hedeflenmektedir.

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli ‘nin (TYMM) Fen Bilimleri alanında öne çıkardığı bilimsel sorgulama, kanıt kullanma ve veriye dayalı açıklama süreçleri, bu yaklaşımın sınıf içi kullanımına uygun

bir zemin sunmaktadır (MEB, 2026). Bu bağlamda İddia–Kanıt–Gerekçe, öğrencilerin düşüncelerini ve bu düşüncelerin dayanaklarını görünür hâle getiren ve bilimsel açıklamalarını yapılandırmalarına yardımcı olan bir yaklaşım olarak ele alınabilir.

Bu bölümde, TYMM'nin 3. ve 4. sınıf Fen Bilimleri dersi kapsamında İddia–Kanıt–Gerekçe yaklaşımının nasıl kullanılabileceği ele alınmaktadır. Bu doğrultuda önce yaklaşımın TYMM ve bilimsel argümantasyon alan yazınıyla ilişkisi açıklanmakta, ardından öğretmenin sınıf içinde kullanabileceği temel uygulama ilkeleri ve farklı fen öğrenme durumlarına yönelik örnekler sunulmaktadır. Amaç, öğretmene yeni ve karmaşık bir yöntem yüklemek değil; mevcut Fen Bilimleri dersinde öğrencilerin kanıta dayalı düşünmelerini ve gerekçeli açıklamalar oluşturmalarını destekleyecek uygulanabilir bir yol sunmaktır.

TYMM Fen Bilimleri Yaklaşımında Bilimsel Argümantasyonun Yeri ve Önemi

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, Fen Bilimleri dersinde öğrencilerin yalnızca bilimsel bilgi edinmelerini değil, bilimsel süreçlere aktif olarak katılmalarını; gözlem ve verilerden hareketle çıkarımlarda bulunmalarını, kanıtları kullanmalarını ve ulaştıkları sonuçları açıklamalarını öngörmektedir (MEB, 2026). Programda yer alan bilimsel gözleme dayalı tahmin, deney yapma, bilimsel çıkarım yapma, kanıt kullanma ve bilimsel sorgulama gibi alan becerileri, öğrencilerin bilgiyi hazır olarak almaktan ziyade bilimsel süreçler içerisinde yapılandırmalarına ve anlamlandırmalarına yönelik bir çerçeve sunmaktadır.

Bu beceriler içerisinde özellikle Kanıt Kullanma ve Bilimsel Sorgulama, bilimsel argümantasyonla doğrudan ilişkilendirilebilecek süreçler içermektedir. Kanıt Kullanma Becerisi; veri toplama ve kaydetme, veri setleri oluşturma ve veriye dayalı açıklama yapma süreçlerinden oluşurken, Bilimsel Sorgulama

Becerisi; soru veya problemi tanımlama, araştırmayı planlama ve gerçekleştirme, verileri analiz etme ve yorumlama, kanıta dayalı açıklama yapma ve çözüm üretme ile bilgiyi değerlendirme ve paylaşma gibi süreç bileşenlerini kapsamaktadır (MEB, 2026). Öğrencinin bir fen olayına ilişkin düşüncesini ifade etmesinin yanı sıra bu düşünceyi veri ve kanıtlarla ilişkilendirmesini gerektiren bu yapı, bilimsel argümantasyon yaklaşımıyla örtüşmektedir (MEB, 2026; Driver et al., 2000; Erduran et al., 2004).

Bilimsel argümantasyon, öğrencilerin bilimsel iddialarını kanıtlarla desteklemelerini ve kullandıkları kanıtların söz konusu iddiaları nasıl desteklediğini açıklamalarını içeren bir öğrenme yaklaşımıdır. Argümantasyon araştırmalarında Toulmin Argümantasyon Modeli (TAP), bilimsel argümanların yapısının ve bilimsel söylemlerin incelenmesinde önemli bir kuramsal çerçeve olarak kullanılmaktadır (Erduran et al., 2004; Osborne et al., 2004).

Toulmin'in modelinden hareketle bu bölümde, modelin tüm bileşenlerinin ilkokul öğrencilerine doğrudan aktarılması yerine, öğrencilerin argüman oluşturma süreçlerinde temel oluşturan İddia–Kanıt–Gerekçe ilişkisi esas alınmıştır. Bu yapı, öğrencinin ortaya koyduğu düşünceyi, bu düşünceyi destekleyen kanıtı ve kanıt ile iddia arasındaki ilişkiyi açıklayan gerekçeyi görünür hâle getirmeyi amaçlamaktadır.

Argümantasyonun fen öğretimindeki yeri, sınıf içi uygulamalar üzerinden de araştırılmıştır. Osborne et al. (2004), argümantasyonu destekleyen öğretim ortamlarının öğrencilerin argümantasyon becerilerinin niteliğinde gelişme sağlayabildiğini ortaya koyarken, Erduran et al. (2004) Toulmin Argümantasyon Modeli'nin sınıf içi bilimsel söylem ve argümanların incelenmesinde kullanılabileceğini göstermiştir. Türkiye'deki araştırma birikimini inceleyen Hafızoğlu ve Bahar (2020), 2009–2019 yılları arasında ilkokul ve ortaokul düzeyinde fen eğitiminde argümantasyon konusundaki 102 lisansüstü tezin kapsam ve eğilimlerini ortaya

koymuştur. Ecevit ve arkadaşları (2021) ise 2010–2020 yılları arasında ilkokul düzeyinde gerçekleştirilen araştırma-sorgulama, argümantasyon ve STEM temelli uygulamalara ilişkin araştırmaları tematik içerik analiziyle incelemiştir.

İlkokul düzeyinde doğrudan uygulamaları ele alan çalışmalar da bulunmaktadır. Cirit Gül ve arkadaşları (2018), 4. sınıf öğrencileriyle yürüttükleri çalışmada Toulmin Argümantasyon Modeli'ni sınıf dışı fen eğitimi sürecine dâhil etmiştir. Apaydın ve Kandemir (2018), ilkokul sınıf öğretmenlerinin fen bilimleri dersinde argümantasyonun kullanımına ilişkin görüşlerini incelemiş; Işıker ve Emre (2021) ise 4. sınıf öğrencileriyle gerçekleştirdikleri araştırmada argümantasyon tabanlı öğretimin öğrencilerin akademik başarıları, bilimsel süreç becerileri ve fen bilimlerine yönelik tutumları üzerindeki etkisini incelemiştir. Bu çalışmalar, argümantasyonun ilkokul fen öğretiminde hem sınıf içi hem de sınıf dışı öğrenme süreçlerinde ele alınabildiğini göstermektedir.

Bu çerçevede İddia–Kanıt–Gerekçe (İKG), TYMM'nin yerine geçen ya da programa dışarıdan eklenen bağımsız bir öğretim yöntemi olarak değil; kanıt kullanma, bilimsel sorgulama, çıkarım yapma ve veriye dayalı açıklama süreçlerini sınıf içindeki düşünme ve iletişim boyutunda görünür hâle getiren bir uygulama aracı olarak konumlandırılmaktadır. Öğrencinin tahminde bulunması, gözlem yapması, deney sonucunu değerlendirmesi, farklı kanıtları karşılaştırması veya bir probleme çözüm önermesi gibi süreçler, uygun öğretmen soruları aracılığıyla İddia–Kanıt–Gerekçe ilişkisi içerisinde yapılandırılabilir.

Bu nedenle İKG'nin sınıf içindeki kullanımında öğrenciden her durumda tam ve biçimsel olarak eksiksiz bir argüman oluşturmasını beklemek yerine, zaman içerisinde düşüncesini bir dayanağa bağlaması ve bu dayanağın düşüncesini nasıl desteklediğini açıklaması öncelenmektedir. Bu yaklaşımın sınıf

içinde nasıl uygulanabileceği, sonraki bölümde öğretmen açısından temel uygulama ilkeleri üzerinden ele alınmaktadır.

Fen Bilimleri Öğrenme Çıktılarında (3.ve 4.sınıf) İddia–Kanıt–Gerekçe İçin Uygun Alanlar

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı, öğrencilerin gözlem yapma, tahminde bulunma, deney gerçekleştirme, verileri kullanma, çıkarım yapma ve kanıta dayalı açıklamalar oluşturma gibi bilimsel süreçlere katılmalarını öngörmektedir (MEB, 2026). Bu süreçler, öğrencilerin düşüncelerini İddia–Kanıt–Gerekçe yapısıyla ilişkilendirebilecekleri farklı öğrenme durumları sunmaktadır.

İddia–Kanıt–Gerekçe açısından özellikle öğrencinin bir düşünce veya tahmin oluşturduğu, bu düşünceyi bir gözlem, deney sonucu ya da veriyle sınadığı ve elde ettiği sonuçtan hareketle açıklama yaptığı öğrenme çıktıları öne çıkmaktadır. Bununla birlikte bütün öğrenme çıktılarının İKG'nin tüm bileşenlerini aynı biçimde içermesi beklenmemelidir. Bir öğrenme çıktısının İKG açısından uygunluğu, öğrencinin ortaya koyduğu düşünce ile bu düşüncenin dayanağı arasında anlamlı bir ilişki kurulabilmesine bağlıdır.

Üçüncü sınıf düzeyinde özellikle tahmin, deney, gözlem, karşılaştırma ve çıkarım içeren öğrenme çıktıları; Dördüncü sınıfta İKG kullanımına elverişli öğrenme durumları daha belirgin hâle gelmektedir. Tablo 1'de İKG açısından uygun bir zemin oluşturan bu öğrenme çıktıları, süreç bileşenleri ve yer aldıkları ünite başlığı ile birlikte sunulmuştur. Tabloda üç rakamı ile başlayan öğrenme çıktısı kodlamaları (ör. FB.3.4.2) üçüncü sınıf; dört rakamı ile başlayan öğrenme çıktısı kodlamaları (ör. FB.4.6.1) dördüncü sınıfa yönelik öğrenme çıktılarına işaret etmektedir. Bu öğrenme çıktılarının ortak özelliği, öğrenciyi yalnızca bir sonucu ifade etmeye değil, oluşturduğu düşünceyi gözlem, deney sonucu, veri veya araştırma bulguları ile ilişkilendirmeye yöneltmeleridir. Bununla birlikte İKG'nin kullanılabilmesi için öğrenme çıktısının tüm bileşenleri

doğrudan içermesi zorunlu değildir. Önemli olan, öğretim sürecinde öğrencinin bir düşünce oluşturmasına, bu düşünceyi destekleyen dayanakları ortaya koymasına ve dayanak ile düşünce arasındaki ilişkiyi açıklamasına olanak sağlayan bir öğrenme fırsatının bulunmasıdır.

Tablo 1. İKG Açısından Uygun Olan 3 ve 4. Sınıf Fen Bilimleri Öğrenme Çıktıları

Ünite	Öğrenme Çıktısı	Süreç Bileşenleri
4. Ünite: Maddeyi Tanıyalım, Karıştırıp Ayıralım	FB.3.4.2. Günlük yaşamda karşılaştığı karışımların ayrılmasında kullanılabilecek uygun yöntemleri kullanarak deney yapabilme	a) Karışımların ayrılmasında kullanılabilecek yöntemlerle ilgili deney tasarlar. b) Deneyle ilgili ölçme ve veri analizi yapar
5. Ünite: Hareketi Keşfediyorum	FB.3.5.2. Kuvvetin varlıklar üzerindeki etkilerini bilimsel gözleme dayalı tahmin edebilme	a) Varlıkların hareketinin ve şekil değiştirmesinin nedenine ilişkin ön bilgi ve deneyimleriyle önerme oluşturur. b) Varlıkların hareketinin ve şekil değiştirmesinin nedenine ilişkin gözleme dayalı olan önermeleri karşılaştırır. c) Kuvvetin varlıkların hareketine ve şekil değiştirmesine etkilerine ilişkin tahminlerini temellendirmek için gözlem verilerinden sonuç çıkarır. ç) Kuvvetin varlıkların hareketine ve şekil değiştirmesine etkileri ile ilgili gözlemlenmemiş duruma ilişkin tahminde bulunur. d) Kuvvetin varlıkların hareketine ve şekil değiştirmesine etkileri ile ilgili tahminlerinin geçerliliğini sorgular.
7. Ünite: Toprağı Tanıyorum, Tarımı Keşfediyorum	FB.3.7.2. Bir bitkinin yetişmesi için gerekenleri genelleyebilme	a) Çevresinde bulunan tarım ürünlerinin nasıl yetiştirildiği konusunda araştırma yaparak bilgi toplar. b) Bitki yetiştirmek için gerekli ortak özellikleri belirler. c) Farklı bitkilerin yetiştirilmesinde ortak olmayan özellikleri belirler. ç) Bir bitki yetiştirmek için yapılması gerekenler konusunda önermede bulunur.
4. Ünite: Maddeyi Tanıyalım, Karıştırıp Ayıralım	FB.3.4.2. Günlük yaşamda karşılaştığı karışımların ayrılmasında kullanılabilecek	a) Karışımların ayrılmasında kullanılabilecek yöntemlerle ilgili deney tasarlar. b) Deneyle ilgili ölçme ve veri analizi yapar

	uygun yöntemleri kullanarak deney yapabilme	
3. Ünite: Dünyamızı Keşfedelim	FB.4.3.1. Dünya'nın şekli ile ilgili bilimsel gözleme dayalı tahmin yapabilme	a) Dünya'nın şekli ile ilgili ön bilgi ve deneyimlerine dayalı önerme oluşturur. b) Dünya'nın şekli ile ilgili gözleme dayalı olan önermeleri karşılaştırır. c) Dünya'nın şekli ile ilgili tahminlerini temellendirmek için gözlem verilerinden sonuç çıkarır. ç) Dünya'nın şekli ile ilgili veriye dayalı tahminde bulunur. d) Dünya'nın şekli ile ilgili verilere dayalı tahminlerin geçerliğini sorgular.
4. Ünite: Maddenin Değişimi	FB.4.4.2. Maddelerin ısı etkisiyle değişimine yönelik deney yapabilme	a) Maddelerin ısı etkisiyle değişimine yönelik deney tasarlar. b) Maddelerin ısı etkisiyle değişimine yönelik ölçme veri analizi yapar.
6. Ünite: Elektrik ve Enerji Kaynakları	FB.4.6.1. Basit bir elektrik devresi kurmaya ilişkin bilimsel olarak sorgulayabilme	a) Devre elemanlarını kullanarak basit bir elektrik devresi kurmaya ilişkin soru veya problemi tanımlar. b) Sorusunu/problemini cevaplamada kullanacağı basit bir elektrik devresi modeli geliştirir. c) Basit bir elektrik devresinde devre elemanlarına ve işlevlerine ilişkin araştırmayı planlayarak gerçekleştirir. ç) Basit bir elektrik devresine ilişkin verileri analiz ederek yorumlar. d) Elektrik devresinin çalışıp çalışmamasına yönelik kanıta dayalı açıklama yaparak çözüm üretir. e) Çalışan basit bir elektrik devresi kurmaya ilişkin bilgiyi değerlendirerek paylaşır.
8. Ünite: Sürdürülebilir Yaşam Alanları	FB.4.8.1. Sürdürülebilir bir yaşam alanı kurmayı bilimsel olarak sorgulayabilme	a) Sürdürülebilir bir yaşam alanı kurmaya ilişkin soru veya problem tanımlar. b) Sorusunu/problemini cevaplamada kullanabileceği bir sürdürülebilir yaşam alanı modeli geliştirir. c) Sürdürülebilir bir yaşam alanı kurmaya ilişkin araştırma planlayarak modelini gerçekleştirir. ç) Yaşam alanının sürdürülebilirliğine ilişkin verileri analiz ederek yorumlar. d) Yaşam alanının sürdürülebilir olup olmadığına ilişkin kanıta dayalı açıklama yaparak çözüm üretir. e) Sürdürülebilir bir yaşam alanı kurmaya ilişkin bilgiyi değerlendirerek paylaşır.

Tablo 1'de görüldüğü üzere seçilen uygulamalar da tek bir argümantasyon biçimiyle sınırlandırılmamıştır. Uygulamalarda tahminden hareket etme, gözlemden çıkarım yapma, deney sonucunu açıklama, verileri karşılaştırma, birden fazla kanıtı değerlendirme ve kanıta dayalı çözüm geliştirme gibi farklı düşünme süreçlerine yer verilmiştir. Böylece İddia–Kanıt–Gerekçe, farklı fen

öğrenme durumlarında öğrencilerin düşüncelerini dayanaklarıyla birlikte ifade etmelerini destekleyen bir uygulama aracı olarak somutlaştırılmıştır.

Bu doğrultuda öğrenme çıktısı seçiminde temel ölçüt, bir konunun İKG'ye uygun görünmesi değil; öğrencinin bir düşünce oluşturması, bu düşünceyi destekleyen kanıtı ortaya koyması ve kanıt ile düşüncesi arasındaki ilişkiyi açıklayabilmesi için gerçek bir öğrenme fırsatının bulunmasıdır. Bu ölçüte göre seçilen uygulamalar, sonraki bölümde 3. ve 4. sınıf düzeylerinde somut örneklerle sunulmaktadır.

İddia–Kanıt–Gerekçe Rutinini Sınıfa Taşımak

İddia–Kanıt–Gerekçe yaklaşımını sınıfta kullanmak için her ders için ayrı bir argümantasyon etkinliği tasarlamak gerekmez. Öğretmen; deney, gözlem, tahmin veya problem çözme gibi mevcut etkinliklerde öğrencinin verdiği cevabı birkaç temel soruyla derinleştirebilir. Amaç, öğrencinin yalnızca ne düşündüğünü değil, düşüncesini neye dayandırdığını ve bu dayanağın düşüncesini nasıl desteklediğini açıklamasını sağlamaktır. İddia–Kanıt–Gerekçeyi başlatan sorular:

- Öğretmenin sorusu → Odak
- Ne düşünüyorsun? → İddia
- Bunu gösteren ne var? → Kanıt
- Bu kanıt düşünceni nasıl destekliyor? → Gerekçe

Bu soruların her etkinlikte aynı sırayla kullanılması gerekmez. Öğretmen, öğrencinin cevabında eksik kalan boyuta göre uygun soruyu seçebilir. Örneğin öğrenci bir sonuca ulaşıyor ancak dayanağını belirtmiyorsa "Bunu nereden biliyorsun?"; gözlemini aktarıyor ancak bundan ne çıkardığını açıklamıyorsa "Bu gözlem sana ne düşündürdü?" sorusu kullanılabilir. Böylece öğrenciden

başlangıçta eksiksiz bir İddia–Kanıt–Gerekçe açıklaması beklemek yerine, düşüncesini adım adım geliştirmesi desteklenebilir.

Bu süreçte gözlem ile yorumun ayrılması önemlidir. Gözlem, öğrencinin doğrudan gördüğü, ölçtüğü veya kaydettiği durumu; yorum ise bu gözlemden hareketle ulaştığı sonucu veya açıklamayı ifade eder. Gözlemden yoruma ilerleyen bu süreç şu şekilde özetlenebilir:

- "Buz küçüldü ve su oluştu."
  Ne gördüm, ölçtüm veya kaydettim? → Gözlem
- "Buz ısı aldığı için eridi."
  Bu gözlemden ne sonuç çıkardım? → Yorum:

Buradaki amaç öğrencinin yorum yapmasını engellemek değil, yorumunun hangi gözlem veya veriye dayandığını görünür hâle getirmektir. Benzer biçimde yanlış veya eksik açıklamalar da doğrudan düzeltilmek yerine "Bunu düşündüren hangi kanıtın var?", "Başka bir açıklama olabilir mi?" veya "Yeni kanıt düşünceni değiştiriyor mu?" gibi sorularla yeniden ele alınabilir.

Beklentiler sınıf düzeyine göre farklılaştırılabilir. Üçüncü sınıfta öğretmenin daha fazla model olması ve yönlendirici sorular kullanması uygunken, dördüncü sınıfta öğrencilerden farklı kanıtları karşılaştırmaları, kanıtların iddialarını ne ölçüde desteklediğini tartışmaları ve uygun durumlarda alternatif açıklamalar üzerinde düşünmeleri istenebilir. Öğretmen için önerilen bu kısa rutin sırasıyla şöyledir:

- Düşüncesini ortaya çıkar
- Gözlem/veriyi belirginleştir
- Eksik boyutu sorgula
- Kanıt–iddia ilişkisini açıklat
- Gerekirse yeniden düşündür

Buradaki amaç her etkinlikte kusursuz ve biçimsel olarak tamamlanmış bilimsel argümanlar oluşturmak değildir. Amaç, öğrencinin zamanla "Ne düşünüyorum?", "Bunu neye dayanarak söylüyorum?" ve "Dayanağım düşüncemi nasıl destekliyor?" sorularını kendi düşünme sürecinin bir parçası hâline getirmesidir. Böylece İddia–Kanıt–Gerekçe, dersin başlı başına konusu olmaktan çıkarak farklı Fen Bilimleri etkinliklerinin içine yerleştirilebilen bir düşünme rutinine dönüşebilir.

İddia–Kanıt–Gerekçe Temelli Fen Bilimleri Uygulama Örnekleri

Geliştirilen uygulamalar, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı'nda yer alan 3. ve 4. sınıf öğrenme çıktılarından hareketle hazırlanmıştır. Uygulamaların ortak amacı, öğrencilerin yalnızca bir fen bilgisine ulaşmaları değil; düşüncelerini gözlem ve verilerle desteklemeleri, kullandıkları kanıtları değerlendirmeleri ve kanıt ile iddia arasındaki ilişkiyi açıklamalarıdır.

Uygulamalar aynı İddia–Kanıt–Gerekçe yapısını kullanmakla birlikte farklı düşünme süreçlerini öne çıkarmaktadır. Böylece öğrenciler kimi etkinliklerde gözlemlerden genellemeye ulaşırken kimi etkinliklerde tahminlerini sınamakta, ölçüm verilerini karşılaştırmakta, birden fazla kanıtı birlikte değerlendirmekte veya alternatif açıklamaları kanıtlar üzerinden sorgulamaktadır. Her bir uygulamanın adı ve odağındaki temel İKG'ye ilişkin açıklamalar Tablo 2'de yer almaktadır.

Tablo 2. Uygulamalarda Öne Çıkan Argümantasyon Süreçleri

Sınıf	Uygulama	Temel İKG odağı
3.sınıf	Bitkim Neden Büyüdü?	Gözlemlerden genelleme
3.sınıf	Mıknatıs Bunu Çeker mi?	Tahmini kanıtla sınama
3.sınıf	Bu Karışımı Nasıl Ayırırız?	Çözümü deney sonucuyla değerlendirme

3.sınıf	Hangisi Daha Hızlı?	Ölçüm verilerini karşılaştırma
3.sınıf	Bu Yaşam Alanı Kime Uygun?	Kanıtın yeterliliğini değerlendirme
4.sınıf	Dünya'nın Şekli Nasıl?	Birden fazla kanıtı birlikte kullanma
4.sınıf	Buz Isınınca Ne Değişir?	Gözlem ile yorumu ayırma
4.sınıf	Elektrik Devresi Neden Çalışmadı?	Alternatif açıklama ve karşı kanıt
4.sınıf	Işık Olmadan Görebilir miyiz?	Farklı koşullardaki kanıtları karşılaştırma
4.sınıf	Okulumuz Daha Sürdürülebilir Olabilir mi?	Kanıta dayalı çözüm geliştirme

Tablo 2'de belirtilen çerçevede tasarlanan bu uygulamalar, değişmez ders planları değildir. Bu uygulamalar öğretmenin sınıf düzeyine, öğrenci özelliklerine ve mevcut olanaklara göre uyarlayabileceği örnekler olarak değerlendirilmelidir. Buradan itibaren tasarlanan uygulamalara yer verilmiştir.

Uygulama 1. Bitkim Neden Büyüdü?

- Öğrenme çıktısı: FB.3.7.2. Bir bitkinin yetişmesi için gerekenleri genelleyebilme
- İKG odağı: Birden fazla gözlemden hareketle genelleme yapma
- Uygulama: Öğretmen, yeterli su ve ışık alma durumları farklı olan bitkileri veya bunlara ait görselleri öğrencilerin incelemesine sunar. Öğrenciler önce bitkiler arasında gözledikleri farklılıkları belirler, ardından "Sizce bitkilerin yetişmesi için hangi koşullar gerekli olabilir?" sorusuna cevap verir.

  Öğrencilerin oluşturdukları iddialar tek bir örneğe değil, farklı koşullardaki bitkilerin karşılaştırılmasına dayandırılır. Örneğin yalnızca "Su gerekir." diyen bir öğrenciden bunu hangi bitkileri karşılaştırarak

söylediğini açıklaması istenebilir. Su alan ancak yeterli ışık almayan bir bitkinin durumu da değerlendirmeye katılarak öğrencinin ilk düşüncesini yeni kanıtlarla gözden geçirmesi sağlanabilir.

- Örnek İddia–Kanıt–Gerekçe: (İddia) Bitkilerin yetişmesi için su ve ışık gibi bazı ortak koşullar gereklidir. (Kanıt) Yeterli su ve ışık alan bitkiler daha sağlıklı görünürken bu koşullardan biri sınırlı olan bitkilerde farklılıklar gözlendi. (Gerekçe) Farklı koşullardaki bitkiler arasında gözlenen farklılıklar, su ve ışığın bitkinin yetişmesini etkileyen koşullar olduğunu düşündürmektedir.
- Öğretmenin Derinleştirebileceği Sorular: "Bunu düşündüren hangi gözlemin var?", "Hangi bitkileri karşılaştırarak bu sonuca ulaştın?", "Farklı gözlemleri birlikte düşündüğümüzde nasıl bir genelleme yapabiliriz?"

Uygulama 2. Mıknatıs Bunu Çeker mi?

- Öğrenme çıktısı: FB.3.5.2. Kuvvetin varlıklar üzerindeki etkilerini bilimsel gözleme dayalı tahmin edebilme
- İKG odağı: Ön tahmini deneyden elde edilen kanıtla sınama
- Uygulama: Öğrencilere ataş, demir çivi, alüminyum folyo, silgi, kalem, kâğıt ve plastik kapak gibi farklı nesneler sunulur. Nesneler mıknatısla test edilmeden önce öğrenciler hangilerinin mıknatısa doğru hareket edeceğini tahmin eder ve tahminlerinin nedenini açıklar.

  Nesneler daha sonra tek tek test edilir. Öğrenciler deney sonuçlarını ilk tahminleriyle karşılaştırarak düşüncelerinin desteklenip desteklenmediğini değerlendirir. Örneğin "Metal olan her şeyi mıknatıs

çeker.” biçimindeki bir genelleme, farklı metal nesnelerden elde edilen sonuçlar birlikte incelenerek yeniden değerlendirilebilir.

- Örnek İddia–Kanıt–Gerekçe: (İddia) Mıknatıs ataşı kendine doğru hareket ettirir. (Kanıt) Mıknatıs ataşa yaklaştırıldığında ataş mıknatısa doğru hareket etti. (Gerekçe) Ataşın mıknatısa doğru hareket etmesi, mıknatısın ataşı çektiği iddiasını desteklemektedir.
- Öğretmenin Derinleştirebileceği Sorular: “Deneyden önce ne düşünüyordun?” “Deney sonucu ilk düşünceni destekledi mi?” “Yeni kanıta göre düşüncende bir değişiklik yapman gerekiyor mu?”

Uygulama 3. Bu Karışımı Nasıl Ayırırız?

- Öğrenme çıktısı: FB.3.4.2. Günlük yaşamda karşılaştığı karışımların ayrılmasında kullanılabilecek uygun yöntemleri kullanarak deney yapabilme
- İKG odağı: Önerilen çözümün işe yarayıp yaramadığını deney sonucuyla değerlendirme
- Uygulama: Öğretmen su ve kumdan oluşan bir karışımı öğrencilere sunarak “Bu karışımı yeniden su ve kum olarak nasıl ayırabiliriz?” sorusunu yöneltir. Öğrenciler farklı yöntemler önerir ve seçtikleri yöntemin neden işe yarayacağını açıklar.

  Seçilen yöntem uygulandıktan sonra beklenen sonuç ile gerçekleşen sonuç karşılaştırılır. Öğrenciler yöntemin uygunluğunu deneyden elde ettikleri kanıtlara göre değerlendirir. Böylece önemli olan yalnızca doğru yöntemi söylemek değil, yöntemin işe yaradığını hangi deney sonucunun gösterdiğini açıklamaktır.

- Örnek İddia–Kanıt–Gerekçe: (İddia) Kum ve su süzme yöntemiyle ayrılabilir. (Kanıt) Karışım süzüldüğünde kum filtrede kaldı, su diğer kaba geçti. (Gerekçe) Kum taneciklerinin filtrede kalırken suyun filtreden geçmesi, süzme yönteminin bu karışımın bileşenlerini ayırabildiğini göstermektedir.
- Öğretmenin Derinleştirebileceği Sorular: "Yönteminin işe yarayacağını neden düşünüyorsun?", "İşe yaradığını söyleyebilmek için hangi sonucu görmemiz gerekir?", "Deney sonucu ilk düşünceni destekledi mi?"

Uygulama 4. Hangisi Daha Hızlı?

- Öğrenme çıktısı: FB.3.5.1. Varlıkların hareket durumlarını gözleme dayalı tahmin edebilme
- İKG odağı: Karşılaştırmalı ölçüm verilerini kanıt olarak kullanma
- Uygulama: İki oyuncak araba aynı uzunluktaki yollarda hareket ettirilir ve bitiş noktasına ulaşma süreleri ölçülür. Öğrenciler önce hangi arabanın aynı mesafeyi daha kısa sürede tamamlayacağını tahmin eder, ardından elde edilen süreleri karşılaştırır.

  Burada öğrencinin yalnızca "Kırmızı araba daha hızlı." demesi yeterli değildir. İddiasını hangi iki veriyi karşılaştırarak oluşturduğunu açıklaması beklenir. Böylece öğrencinin tek bir ölçüm yerine karşılaştırılabilir verileri kanıt olarak kullanması sağlanır.
- Örnek İddia–Kanıt–Gerekçe: (İddia) Kırmızı araba daha hızlıdır. (Kanıt) İki araba aynı mesafeyi aldı; kırmızı araba 5, diğer araba 8 saniyede bitiş noktasına ulaştı. (Gerekçe) Aynı mesafeyi daha kısa sürede tamamlayan

aracın daha hızlı olması, kırmızı arabanın daha hızlı olduğu iddiasını desteklemektedir.

- Öğretmenin Derinleştirebileceği Sorular: “Bunu hangi iki veriyi karşılaştırarak söylüyorsun?”, “Yalnızca bir arabanın süresini bilseydik karşılaştırma yapabilir miydik?”, “Adil bir karşılaştırma için hangi koşulların aynı olması gerekir?”

Uygulama 5. Bu Yaşam Alanı Kime Uygun?

- Öğrenme çıktısı: FB.3.8.1. Canlıların yaşam alanlarının özelliklerini belirlemeye yönelik kanıt kullanabilme
- İKG odağı: Bir iddiayı destekleyen kanıtların yeterliliğini değerlendirme
- Uygulama: Öğretmen göl, orman, çöl veya deniz gibi bir yaşam alanına ait görsel sunarak bu alanın belirli bir canlı için uygun olup olmadığını sorar. Öğrenciler iddialarını görselde belirledikleri özellikler ve canlının ihtiyaçlarıyla ilişkilendirir.

  Bu uygulamada yalnızca kanıt göstermek değil, kanıtın yeterli olup olmadığını sorgulamak önemlidir. Örneğin “Gölde su var.” ifadesinin, gölün balıklar için uygun bir yaşam alanı olduğunu tek başına göstermeye yetip yetmediği tartışılabilir.
- Örnek İddia–Kanıt–Gerekçe: (İddia) Göl, balıkların yaşaması için uygun bir yaşam alanıdır. (Kanıt) Gölde su ve balıkların barınabileceği bitkiler bulunmaktadır. (Gerekçe) Balıkların yaşamlarını sürdürebilmeleri için ihtiyaç duydukları koşullardan bazılarının bu ortamda bulunması, gölün uygun bir yaşam alanı olabileceği iddiasını desteklemektedir.

- Öğretmenin Derinleştirebileceği Sorular: “Bu özelliği neden kanıt olarak kullanıyorsun?”, “Tek başına bu kanıt yeterli mi?”, “İddiamızı güçlendirmek için başka hangi kanıta ihtiyaç var?”

Uygulama 6. Dünya'nın Şekli Nasıl?

- Öğrenme çıktısı: FB.4.3.1. Dünya’nın şekli ile ilgili bilimsel gözleme dayalı tahmin yapabilme
- İKG odağı: Birden fazla kanıtı birlikte değerlendirerek iddiayı güçlendirme
- Uygulama: Öğrencilere Dünya'nın uzaydan görünümü, ufukta uzaklaşan bir gemi ve Ay tutulmasında oluşan Dünya gölgesi gibi farklı görseller sunulur. Öğrenciler önce her görselde doğrudan ne gördüklerini belirtir, ardından bu gözlemlerin Dünya'nın şekli hakkında ne düşündürdüğünü açıklar.

  Daha sonra kanıtlar birlikte değerlendirilir. Burada amaç tek bir görselden sonuca ulaşmak değil, farklı gözlemlerin aynı iddiayı destekleyip desteklemediğini incelemektir.
- Örnek İddia–Kanıt–Gerekçe: (İddia) Dünya küreye benzeyen bir şekle sahiptir. (Kanıt) Dünya uzaydan küreye benzer görünmektedir ve Ay tutulmasında Dünya'nın gölgesi yuvarlaktır. (Gerekçe) Farklı gözlemlerden elde edilen kanıtların aynı yönde olması, Dünya'nın küreye benzeyen bir şekle sahip olduğu iddiasını desteklemektedir.
- Öğretmenin Derinleştirebileceği Sorular: “Bu görselde doğrudan ne görüyorsun?”, “Farklı kanıtlar aynı düşünceyi destekliyor mu?”, “Hangi kanıt iddianı daha güçlü destekliyor? Neden?”

Uygulama 7. Buz Isınınca Ne Değişir?

- Öğrenme çıktısı: FB.4.4.2. Maddelerin ısı etkisiyle değişimine yönelik deney yapabilme
- İKG odağı: Gözlem ile yorumu ayırma ve düşünceyi yeni kanıta göre değerlendirme
- Uygulama: Öğrencilerden buz ısıtıldığında ne olacağını tahmin etmeleri istenir. Ardından buzun ısı etkisiyle geçirdiği değişim gözlemlenir. Öğretmen bu aşamada öğrencilerin doğrudan gözledikleri durum ile bu gözlemden çıkardıkları sonucu birbirinden ayırmalarına odaklanır.

  Örneğin "Buz eridi." diyen öğrenciye doğrudan ne gördüğü sorularak buzun küçülmesi ve kapta su oluşması gibi gözlenebilir değişiklikleri belirlemesi sağlanabilir. "Buz kayboldu." açıklaması ise oluşan su yeniden incelenerek yeni kanıt doğrultusunda değerlendirilebilir.
- Örnek İddia–Kanıt–Gerekçe: (İddia) Buz ısıtıldığında erir. (Kanıt) Isıtma sırasında buz küçüldü ve kabın içinde su oluştu. (Gerekçe) Buzun küçülmesi ve su oluşması, başlangıçtaki katı maddenin ısı etkisiyle değiştiği ve eridiği iddiasını desteklemektedir.
- Öğretmenin Derinleştirebileceği Sorular: "Tam olarak ne gözledin?", "Bu gözlemden hangi sonucu çıkardın?", "Yeni gözlemin ilk düşünceni destekliyor mu?"

Uygulama 8. Elektrik Devresi Neden Çalışmadı?

- Öğrenme çıktısı: FB.4.6.1. Basit bir elektrik devresi kurmaya ilişkin bilimsel olarak sorgulayabilme
- İKG odağı: Alternatif açıklamaları ve karşı kanıtları değerlendirme

- Uygulama: Öğretmen biri çalışan, diğeri çalışmayan iki basit elektrik devresini öğrencilerin incelemesine sunarak "Sizce bu devre neden çalışmıyor?" sorusunu yöneltir. Öğrenciler olası nedenleri belirler ve bunları devredeki gözlemleriyle ilişkilendirir.

  Daha sonra açıklamalar tek tek sınanır. Örneğin sorunun ampulden kaynaklandığını düşünen bir öğrenci, aynı ampulün çalışan devrede yanıp yanmadığını gözlemleyebilir. Ampulün diğer devrede yanması, ilk açıklamayı desteklemeyen bir karşı kanıt oluşturur. Böylece öğrenciler yalnızca kendi iddialarını destekleyen kanıtları değil, alternatif açıklamaları güçlendiren veya zayıflatan kanıtları da değerlendirebilir.

- Örnek İddia–Kanıt–Gerekçe: (İddia) Devre, bağlantı tamamlanmadığı için çalışmıyor. (Kanıt) Çalışmayan devrede kablonun bir ucu bağlı değildi; bağlantı tamamlandığında ampul yandı. (Gerekçe) Bağlantının tamamlanmasından sonra ampulün yanması, eksik bağlantının devrenin çalışmamasını açıklayan bir neden olduğu iddiasını desteklemektedir.

- Öğretmenin Derinleştirebileceği Sorular: "Bu açıklamayı destekleyen hangi kanıt var?", "İlk düşüncemizi desteklemeyen bir kanıt var mı?", "Başka bir açıklama doğru olsaydı ne gözlemlemeyi beklerdik?"

Uygulama 9. Işık Olmadan Görebilir miyiz?

- Öğrenme çıktısı: FB.4.7.1. Görme olayının gerçekleşebilmesi için ışığın rolüne ilişkin deney yapabilme

- İKG odağı: Farklı koşullarda elde edilen gözlemleri karşılaştırarak kanıt oluşturma

- Uygulama: Aynı nesne aydınlık ve az ışıklı koşullarda gözlemlenir. Öğrenciler iki durumda nesneyi görme durumlarının nasıl değiştiğini belirler. Ardından nesne el feneriyle aydınlatılarak yeni gözlem önceki sonuçlarla karşılaştırılır.

  Öğrencilerin tek bir gözleme değil, farklı ışık koşullarında elde edilen sonuçların birlikte ne gösterdiğine odaklanmaları sağlanır. "Karanlıkta nesne yok." gibi bir açıklama, nesnenin aydınlatıldığında yeniden görünür olması üzerinden kanıtla yeniden değerlendirilebilir.

- Örnek İddia–Kanıt–Gerekçe: (İddia) Bir nesneyi görebilmek için nesneden gelen ışığın göze ulaşması gerekir. (Kanıt) Nesne aydınlıkta daha kolay görüldü, ışık azaldığında görmek zorlaştı ve el feneriyle aydınlatıldığında yeniden daha kolay görüldü. (Gerekçe) Nesneyi görme durumunun ışık koşullarına göre değişmesi, görmenin gerçekleşmesinde ışığın rolü olduğu iddiasını desteklemektedir.

- Öğretmenin Derinleştirebileceği Sorular: "İki koşul arasında ne değişti?", "İki gözlem birlikte düşünüldüğünde bize ne söylüyor?", "El feneriyle elde ettiğimiz sonuç ilk kanıtımızı destekliyor mu?"

Uygulama 10. Okulumuz Daha Sürdürülebilir Olabilir mi?

- Öğrenme çıktısı: FB.4.8.1. Sürdürülebilir bir yaşam alanı kurmayı bilimsel olarak sorgulayabilme

- İKG odağı: Kanıta dayalı çözüm geliştirme ve mevcut kanıtın sınırlarını değerlendirme

- Uygulama: Öğrenciler okulda su kullanımına ilişkin gözlem yaparak basit veriler toplar. Örneğin belirli bir

zaman diliminde açık bırakılan muslukları kaydedebilirler. Gözlemler birlikte değerlendirildikten sonra öğrenciler su kullanımını azaltmaya yönelik çözüm önerileri geliştirir ve önerilerini elde ettikleri verilerle destekler.

Bu uygulamada önemli bir adım, mevcut kanıtın neyi gösterdiği kadar neyi henüz göstermediğini de tartışmaktır. Örneğin açık bırakılan muslukların gözlenmesi su kullanımına ilişkin bir problemi destekleyebilir; ancak bu gözlem tek başına "uyarı etiketi koymanın problemi azaltacağını" kanıtlamaz. Öğrencilerden çözüm önerisinin etkili olduğunu göstermek için hangi ek verilere ihtiyaç duyulabileceğini düşünmeleri istenir.

- Örnek İddia–Kanıt–Gerekçe: (İddia) Muslukların yanına uyarı etiketi koymak su israfını azaltabilir. (Kanıt) Yapılan gözlemlerde bazı muslukların kullanılmadığı hâlde açık bırakıldığı belirlendi. (Gerekçe) Muslukların açık bırakılması gereksiz su kullanımına yol açabileceğinden, kapatmayı hatırlatan uyarıların bu davranışı azaltabileceği düşünülebilir.
- Öğretmenin Derinleştirebileceği Sorular: "Çözüm önerini hangi veriye dayandırıyorsun?", "Elimizdeki kanıt, bu çözümün işe yarayacağını göstermeye yeterli mi?", "Bunu daha güçlü biçimde değerlendirebilmek için hangi ek veriye ihtiyacımız var?"

Sonuç ve Uygulamaya Yönelik Son Öneriler

İddia–Kanıt–Gerekçe (İKG), öğrencilerin düşüncelerini gözlem, veri ve deney sonuçları gibi kanıtlarla ilişkilendirmelerine fırsat veren bir sınıf içi düşünme yaklaşımıdır. Bu nedenle İKG'nin ayrı bir ders veya bağımsız bir öğretim konusu olarak ele alınması

gerekmez. Öğretmen, uygun öğrenme durumlarında “Bunu düşündüren hangi kanıtın var?” ve “Bu kanıt düşünceni nasıl destekliyor?” gibi sorularla öğrencilerin düşüncelerini temellendirmelerine fırsat verebilir.

İKG’nin her öğrenme çıktısında aynı biçimde kullanılması beklenmemelidir. Tahmin, gözlem, ölçüm, deney sonuçlarını değerlendirme ve açıklama oluşturma gibi süreçler İKG kullanımına daha elverişli olabilir. Bu süreçte öğretmenin soru sorma biçimi, öğrencinin yalnızca sonuca değil, sonuca ulaşırken kullandığı kanıtlara da dikkat etmesine yardımcı olabilir. İlkokul düzeyinde öğrencilerden eksiksiz bilimsel argümanlar oluşturmaları beklenmemelidir. Temel amaç, öğrencilerin zamanla “Ne düşünüyorum?”, “Bunu neye dayanarak söylüyorum?” ve “Bu kanıt düşüncemi nasıl destekliyor?” sorularını düşünme süreçlerinde kullanmalarına fırsat vermektir.

Bu açıdan İKG, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli’nin beceri odaklı yaklaşımıyla ilişkilendirilebilecek bir sınıf içi uygulama olarak değerlendirilebilir. Öğretmenin temel rolü, doğru cevabı doğrudan vermek yerine öğrencilerin düşüncelerini kanıtlarla açıklamalarına ve gerektiğinde yeniden değerlendirmelerine fırsat tanıyan öğrenme ortamları oluşturmaktır.

Kaynakça

Apaydın, Z., & Kandemir, M. A. (2018). İlkokulda sınıf öğretmenlerinin Fen Bilimleri dersinde argümantasyon yöntemi kullanımına ilişkin görüşleri. *Journal of Computer and EducationResearch, 6*(11), 106–122. https://doi.org/10.18009/jcer.387033

Çetinkaya, E., & Taşar, M. F. (2018). Fen bilimleri eğitimi alanında Türkiye merkezli argümantasyon araştırmalarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 33*(2), 353–381. https://doi.org/10.16986/HUJE.2017030625

Cirit Gül, A., Apaydın, Z., Omca Çobanoğlu, E., & Tağrikulu, P. (2018). Fen öğretiminde Toulmin argümantasyon modelinin sınıf dışı (outdoor) eğitim süreci ile bütünleştirilmesi: Örnek etkinlikler. *Türkiye Bilimsel Araştırmalar Dergisi, 3*(2).

Driver, R., Newton, P., & Osborne, J. (2000). Establishing the norms of scientific argumentation in classrooms. *Science Education, 84*(3), 287–312.

Ecevit, T., Balcı, N., Yıldız, M., & Sayan Sayan, B. (2021). İlkokul düzeyindeki araştırma-sorgulama, argümantasyon ve STEM temelli uygulamalarının tematik içerik analizi. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 18*(1), 185–208.

Erduran, S., Simon, S., & Osborne, J. (2004). TAPping into argumentation: Developments in the application of Toulmin's Argument Pattern for studying science discourse. *Science Education, 88*(6), 915–933. https://doi.org/10.1002/sce.20012

Hafızoğlu, A., & Bahar, M. (2020). Türkiye'de 2009–2019 yılları arasında yayımlanan ilkokul ve ortaokul düzeyinde fen eğitiminde argümantasyon konulu lisansüstü tezlerin değerlendirilmesi. *Ihlara Eğitim Araştırmaları Dergisi, 5*(1), 155–175.

Işıker, Y. & Emre, İ. (2021). The impact of argumentation-based instruction on academic achievements and scientific process skills of primary school students and their attitude towards the science course. *International Journal of Scholars in Education, 4*(1). 1-14. doi:10.52134/ueader.840877

İnaltekin, T., & Akçay, H. (2017). Argümantasyon temelli deney raporu yazımının fen bilgisi öğretmen adaylarının argüman yapılarını geliştirmelerine etkisinin incelenmesi. *E-Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi, 4*(3), 1–19.

Millî Eğitim Bakanlığı. (2026). *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli: Fen bilimleri dersi öğretim programı (3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar).* Millî Eğitim Bakanlığı.

Osborne, J., Erduran, S., & Simon, S. (2004). Enhancing the quality of argumentation in school science. *Journal of Research in Science Teaching, 41*(10), 994–1020. https://doi.org/10.1002/tea.20035

Toulmin, S. E. (2003). *The uses of argument* (Updated ed.). Cambridge University Press.

BÖLÜM 11

STUDENTS' PERCEPTIONS OF SCHOOL BEFORE AND AFTER THE COVID-19 PANDEMIC: A QUALITATIVE STUDY OF DIFFERENT LEVELS OF EDUCATION

Salih GÜLEN[1] , İsmail DÖNMEZ[2]

Introduction

With the shift of educational processes to an online environment following the COVID-19 pandemic, significant changes have taken place in pupils' perceptions of school, learning and academic life. This transformation is regarded as a process that influences how pupils make sense of their school experience. A review of the literature reveals that educational experiences during the pandemic have had distinct effects on students' attitudes towards online learning, their access opportunities, academic motivation, psychological well-being and sense of belonging to school (Agung et al., 2020; Di Malta et al., 2022; Resch et al., 2023; Tate et al.,

[1] Assoc. Prof. Dr., Muş Alparslan Üniversity, Child Development, Orcid: 0000-0001-5092-0495

[2] Assoc. Prof. Dr., Muş Alparslan Üniversity, Child Development, Orcid: 0000-0002-7792-0169

2024). This study was conducted to determine how students in Turkey defined the concept of 'school' before and after the pandemic and to explore whether the pandemic had an impact on this definition.

Literature Review

The first prominent theme in the literature is that students' attitudes towards online learning are largely shaped by accessibility, flexibility and technological proficiency. Muthuprasad et al. (2021) found that 70 per cent of students were prepared to take online lessons in order to continue with the curriculum during the pandemic. The same study noted that students preferred to use their smartphones for online learning and found it beneficial to have lessons recorded and to take tests or assessments at the end of lessons to enhance the effectiveness of learning (Muthuprasad et al., 2021). However, whilst the flexibility and convenience offered by online learning were viewed positively, issues with internet infrastructure—particularly for students living in rural areas—limited the effectiveness of this process (Muthuprasad et al., 2021). Similarly, Agung and colleagues (2020) noted that the primary factor influencing the success of online learning is accessibility; in particular, the continuity of the internet connection, access to teaching tools and the compatibility of the tools used determine the process. The study demonstrates that, in addition to limited and unreliable internet connections, inadequate supporting infrastructure poses significant barriers to online learning, particularly for students living in rural areas. These findings suggest that positive attitudes towards online education can only be sustained when appropriate technological and structural conditions are in place.

The second key theme is that the online learning experience also influences students' motivation, satisfaction and active participation in the learning process. Whilst Butnaru et al. (2021)

note that online education can be as effective as traditional education under certain conditions, they demonstrate that student satisfaction varies according to individual and pedagogical differences. Students' responses to online learning vary depending on their digital literacy, technical access and the way in which teaching staff deliver the course (Butnaru et al., 2021). Similarly, Szopiński and Bachnik (2022) have demonstrated that the level of participation is a decisive factor in students' evaluations of online education. Which form of learning students will prefer in the future is also largely related to the extent to which they are able to participate actively and effectively in online courses (Szopiński & Bachnik, 2022). Furthermore, Bączek et al. (2021) note that e-learning can be a powerful tool in the education of medical students; however, they emphasise that a well-thought-out strategy and a more active teaching approach are required for online learning to be effectively integrated into the curriculum. However, students rated e-learning as less effective than face-to-face education in terms of skill development and social competence. When these studies are considered together, it becomes clear that the success of online education depends not only on platform usage but also on the quality of pedagogical design.

Another notable aspect in the literature is the impact of distance learning during the pandemic on students' social relationships, psychological well-being and emotional connections to their school experience. Gonzalez-Ramirez and colleagues (2021) demonstrated that students also experienced losses in their social lives during the pandemic. It was found that the social bonds students formed with their peers, teaching staff and the university community had weakened; concomitantly, healthy habits such as exercise and regular nutrition had also declined (Gonzalez-Ramirez et al., 2021). The same study also noted that students experienced increased fatigue and cynicism. This situation demonstrates that the transition to distance learning constitutes a holistic transformation affecting

students' overall way of life (Gonzalez-Ramirez et al., 2021). These findings are supported by the study by Di Malta and colleagues (2022). This research demonstrated that there are significant correlations between psychological well-being, a sense of belonging and academic performance among distance learning students; it also revealed that a sense of isolation can undermine learning (Di Malta et al., 2022). Similarly, Pettigrew and Howes (2023) noted that the majority of students viewed the transition from face-to-face to distance learning negatively in terms of educational quality, academic achievement and motivation. Although students with prior experience of online learning adapted more easily to this transition, the overall picture suggests that students largely perceived distance learning as a compulsory and inadequate experience (Pettigrew & Howes, 2023).

Recent research has revealed that school is not merely a physical space for teaching, but also a relational space where a sense of belonging and social integration are established. Resch et al. (2023) demonstrated that social and academic integration decreased significantly during the pandemic, but that this integration could be strengthened if students perceived greater support during the home-based learning process. This suggests that the school experience gains meaning through supportive interpersonal relationships (Resch et al., 2023). Tate and colleagues (2024) note that students' sense of belonging is shaped by factors such as relationships, acceptance, opportunities for participation, and being seen as part of the school community. Similarly, Patte et al. (2024) demonstrated that the decline in school engagement during the pandemic was not experienced in the same way by all pupils; in particular, variables such as gender, socio-economic status and experiences of bullying exacerbated this loss of engagement. These findings reveal that students' perceptions of school are not homogeneous and that certain

groups may become more psychosocially distanced from school (Patte et al., 2024).

On the other hand, some studies indicate that online education has its limitations, particularly in areas of practical learning. Behera et al. (2022) reported that students preferred face-to-face teaching, particularly in courses requiring laboratory work; that they rated live lessons more positively than recorded ones; and that they viewed communication and group work as problematic areas in distance learning. It is evident that students evaluate their school experience through the lens of interaction, practical application and collaborative learning practices (Behera et al., 2022). Consequently, the meaning of school for students has begun to be re-examined post-pandemic, not merely as a 'place where lessons are taught', but as a living space where social relationships, practical learning, emotional support and a sense of belonging are collectively fostered.

The literature indicates that the pandemic period has transformed pupils' perceptions of school. Whilst the flexibility, accessibility and opportunities for individualised learning offered by online learning were viewed positively, social isolation, loss of motivation, digital inequalities and a weakened sense of belonging have negatively impacted pupils' school experience (Muthuprasad et al., 2021; Gonzalez-Ramirez et al., 2021; Di Malta et al., 2022; Resch et al., 2023).

Aim of the study

The present study aims to contribute to this debate in the literature by examining how students define school and how the meaning of school has changed in their eyes during the post-pandemic period.

RQ1. In what ways did the pre- and post-pandemic periods lead to changes in students' definitions of 'school'?

RQ2. How do students at different educational levels define the concept of 'school' in the pre- and post-pandemic periods?

RQ3. In what themes do definitions of 'school' cluster during the pre- and post-pandemic periods? How do the relative weights (frequency/percentage) of these themes change before and after the pandemic?

RQ4. What are the negative perceptions of school, and at which levels do these negative perceptions become more apparent?

Method

This study employed phenomenology, one of the qualitative research methods. Phenomenology was chosen because it helps to gain in-depth knowledge about a subject or a phenomenon (Büyüköztürk, 2009; Çepni, 2010).

Participants

Random sampling was used in the study. The aim of this sampling method is to select random units from a population or a specific subgroup within a population. This selection requires that the probability of being included in the sample can be determined for each individual in the population (Creswell, 2013). A total of 723

participants took part in the study using purposive sampling. The research was conducted in a province located in the Eastern Anatolia region of Turkey. The study was carried out with the participation of pupils from a primary school, a lower secondary school, a secondary school and a vocational college.

Table 1. *Participant characteristics*

Year Groups	Number(N)		Age	Economy	Social Environment
	Pre (349)	Post(374)			
Year 2	17	21			
Year 3	23	20	7--8		
Year 4	22	26	8--9		
Year 5	20	31	9--10		
Year 6	28	36	10--11		
Year 7	28	16	11--12		
Year 8	22	19	12--13	Livestock	Home,
Year 9	32	35	13-14	farming,	School and
Year 10	27	20	14-15	Agriculture	Friends
Year 11	15	27	15-16		
Year 12	29	28	16-17		
University 1	43	51	17-18		
University 2	43	44	18-19		

As shown in Table 1, the study was conducted with the participation of volunteer students from all year groups. The participants' parents earn their living through farming and livestock rearing. These participants' social circles consist of their home, school and friends. The district in which the study was conducted has limited social facilities.

Research process

The first phase of the research began on 23 September 2019 and was completed on 29 November 2019. The Covid-19 pandemic broke out whilst the research data was being analysed. Schools were

subsequently closed, and it was indicated that the period of closure might be extended. Consequently, a new dimension was added to the research. In the second phase of the research, data was collected again in March 2021 from the same sample groups (schools). The research began in September 2019 and was completed in May 2021. The research process lasted 21 months.

Data collection tools

Data analysis

Firstly, all participants' responses were entered into an Excel spreadsheet. The most frequently repeated statements at group level and the most frequently repeated statements overall were identified. The most frequently repeated statements across all students were identified, and their frequencies and percentages were calculated.

Reliability and Validity

Within the scope of the reliability studies, the composition of the sample group was explained in detail, the existing roles were outlined, and the conceptual framework, data collection and analysis were presented. Furthermore, these data were supported by descriptive analysis and content analysis (Glesne, 2013; Merriam, 2013). For the coding and scoring, reliability was calculated using the formula proposed by Miles and Huberman (1994). According to this calculation, coding was performed with 86 per cent confidence throughout the study. In fact, according to Miles and Huberman (1994), a reliability of 80 per cent or above is considered reliable (Arik and Yilmaz, 2017). Yıldırım and Şimşek, 2013

Findings

RQ1. In what ways did the pandemic lead to a change in students' definitions of 'school' before and after the pandemic?

The findings of the study examined how students defined school during the pre-pandemic and post-pandemic periods. Below are the most frequently recurring statements for both periods, along with their frequencies and percentage shares.

Table 3. *Participants' definitions of 'school' before and after the pandemic*

Pre -Pandemic				Post Pandemic		
Order	Statements	f	%	Statements	f	%
1	School is a place of education and learning	134	38,51	School is a place of education and learning	104	27,81
2	School is a place where one learns things	73	20,98	School is a place where we learn things	49	13,10
3	School is a place where one acquires a profession	55	15,8	School shapes our future	44	11,76
4	School shapes our future	44	12,64	School prepares us for life	29	7,75
5	School is a place where we learn moral values	40	11,49	School is where we learn to read and write	28	7,49
6	School is a place where we learn to read and write	38	10,92	School is our home	17	4,55
7	School is our home	37	10,63	School is a place where we socialise	14	3,74
8	School is a place where we socialise	31	8,91	School is where we learn a trade	10	2,67
9	School prepares people for life	24	6,9	School helps us develop	10	2,67
10	School is a place where one studies	19	5,46	I love school very much	8	2,14

Table 3 presents a comparison of how pupils' perceptions of school changed from before to after the COVID-19 pandemic. A change can be observed in the frequency and percentage of specific definitions used. The statement 'School is a place of education and learning' was found to be the most common definition in both periods. However, there appears to be a potential decline in the perceived effectiveness or role of schools during periods of distance learning, with the percentage falling from 38.51 per cent (f=134) before the pandemic to 27.81 per cent (f=104) afterwards. Meanwhile, the view that school is a place for learning a trade and shaping one's future has shifted from 15.80 per cent (f=55) to the statement 'School is a place where one learns a profession' (11.76 per cent, f=44) and 'School shapes our future' (11.76 per cent, f=44), indicating an increased awareness of the impact of education on future opportunities within an environment of uncertainty. Furthermore, post-pandemic responses indicate a new emphasis on personal development, as reflected in the statements "School prepares us for life" (7.75 per cent, f=29) and "School helps us develop" (2.67 per cent, f=10). These statements were not as prominent before the pandemic; this suggests that, following their experiences during the pandemic, pupils have begun to view school as an even more integral element for personal development and preparation for life's challenges. Basic educational roles, such as learning to read and write, have also come to be emphasised slightly more, as seen in the rise to 7.49 per cent (f=28). However, the perception of school as a social space and a second home has diminished, with the statement 'School is our home' falling to 4.55 per cent (f=17) and 'School is a place for socialising' to 3.74 per cent (14 statements); this is likely due to the impact of physical distancing and distance learning on pupils' daily interactions and participation.

RQ2. How do pupils at different educational levels define the concept of 'school' before and after the pandemic?

Table 4. Changes in Definitions of 'School' by Year Group Before and After the COVID-19 Pandemic

Pre -Pandemic					Post Pandemic		
Order	Group	Statements	f	%	Statements	f	%
1	Year 2	School is a place where we study	8	47,06	School is a place of education and learning	8	38,10
2	Year 3	School is a place where we have fun	14	60,87	School is where reading and writing take place	6	30,00
3	Year 4	School is a place of education and learning	15	68,18	School is a place of education and learning	9	34,62
4	Year 5	School is a place of education and learning	13	65	School is a place of education and learning	6	19,35
5	Year 6	School is a place of education and learning	13	46,43	School is a place of education and learning	7	19,44
6	Year 7	School is a place of education and learning	15	55,56	School is where reading and writing are learnt,	4	25,00
7	Year 8	School is a place of education and learning	6	27,27	School is a place of education and learning	4	21,05
8	Year 9	School is our home	16	50	School is a place of education and learning	10	28,57
9	Year 10	School is a place where we learn a trade	8	29,63	School is a place of education and learning	8	40,00
10	Year 11	School is a way of life for me	6	40	School shapes our future	9	33,33
11	Year 12	School is a place for education and learning	13	44,83	School is a place of education and learning	11	39,29
12	University 1	School is a place for education and learning	18	41,86	School is a place of education and learning	16	31,37
13	University 2	School helps people to	13	30,23	School is a place of education and learning	14	31,82

	develop themselves

Table 4 examines changes in how different year groups perceived school before and after the COVID-19 pandemic. Before the pandemic, younger pupils, such as those in Years 2 and 3, focused more on activity-based definitions of school. For Year 2 pupils, the statement 'School is a place to study' was the most frequently used at 47.06 per cent (f=8), whilst for Year 3 pupils, the statement 'School is a place to have fun' was the most frequently used at 60.87 per cent (f=14). Following the pandemic, there has been a noticeable shift towards more fundamental educational values. For example, for Year 2 pupils, the statement "School is a place for education and teaching" became predominant at 38.10 per cent (f=8), whilst for Year 3 pupils, the statement "School is a place where reading and writing take place" stood out at 30.00 per cent (f=6). This shift reflects a renewed focus on fundamental academic skills following the disruption of traditional learning environments. For older pupils and at university level, the emphasis remains consistently on the educational role of the school, although the focal points shift. For example, pupils in Years 9–12 and university students initially defined the school using a mix of personal and vocational themes, such as 'School is our home' and 'School is where we learn a trade'. However, following the pandemic, definitions have become more uniformly expressed around the statement 'School is a place of education and learning', with percentages ranging from 21.05 per cent to 40.00 per cent.

RQ3. In which themes do definitions of school cluster during the pre- and post-pandemic periods? How do the relative weights (frequency/percentage) of these themes change before and after the pandemic?

Table 5. *Analysis of the Most Frequently Used School Descriptors Before and After Covid-19*

Order	What is a school?	f	%
1	A school is a place of education and learning	238	32,92
2	A school is a place where one learns things	122	16,87
3	A school shapes our future	88	12,17
4	A school is a place where one learns to read and write	66	9,13
5	A school is a place where one learns a trade	65	8,99

Table 5 shows how the perceptions of a sample of 723 participants changed or remained constant by compiling the descriptors most frequently used by pupils to describe school before and after the onset of the COVID-19 pandemic. Initially, the statement “School is a place of education and teaching” emerged as the most prevalent descriptor, accounting for 32.92 per cent of total responses (f=238). This descriptor consistently ranked highest, emphasising the primary perception of school as an educational institution. The second most common descriptor, ‘School is a place where things are learnt’, with a proportion of 16.87 per cent (f=122), emphasises the general understanding of school as a learning environment. Furthermore, the pandemic-era perception of school, “School shapes our future”, was the third most frequently used descriptor at 12.17 per cent (f=88), signalling a growing awareness of the long-term impact of education on pupils’ futures in the post-pandemic world. Similarly, the statement “School is where we learn to read and write”, at 9.13 per cent (f=66), likely reflects a renewed focus on basic literacy skills amidst the disruptions to education. Finally, the statement “School is where we learn a trade”, with a rate of 8.99 per cent (f=65), points to the practical and vocational role of education, emphasising the practical skills and career preparation provided by schools.

Theme 1. What is school?

When the top three most frequently recurring statements across all participant classes were collated and analysed, it was determined that the statements could be grouped into four main categories. These categories are listed below.

Category 1. School is a place of education and learning.

School is about education and learning. School teaches us many things (C. Ö. 4.1).

A place that enables us to learn the alphabet and receive an education (C. S. 2.9).

It is the place where we begin our education from a young age and learn new things (C.Ö.8.7).

A school is a place of education and teaching that is open to everyone (C.S.5.10).

A school is the place where individuals receive an education (C.Ö.12.29)

They are physical spaces where education and teaching take place and where discipline and manners are taught (C.S. 9.21).

For me, school is the place where I receive my education (C.Ö. University Level 1,23)

School is about providing education on a subject and trying to teach something (C. University Level 2.3)

Category 2. School is a place where one learns things.

I am learning things at my school (C.Ö.3.1)

Thanks to school, children learn lovely and useful things (C.S.4.14).

School is where all the pupils gather to learn things (C.Ö.6.13).

It is an institution that teaches children what they know or do not know (C.S. 7.10)

At school, I forget all the bad things and learn good things (C.Ö. 9.31).

School is an important stage of education that enriches our lives in every way (CS University Level 1 ,6).

Category 3. School shapes our future

School shapes our future (C.Ö. 3.18)

It is the place where children go from a young age for education and learning, and where they invest in their future (C.S. 3.2)

Schools shape a person's future (C.Ö. 7.15)

School is the place where we must study in order to stand on our own two feet in the future (C.S.11.15)

For me, it is a framework for the future (C.S.ün2.6).

Category 4. School is where we learn to read and write.

School is about reading and writing (C.ö4.10).

The reason we go to school is to learn to read and write (C.Ö. 5.13)

We come to school to learn to read and write (C.Ö. 7.2)

School is our house of knowledge where we learn to read and write; school civilises us (C.S. 6, 10)

It is the place where we learn to read and write, where we receive an education and acquire knowledge (C.S. 9, 7).

Category 5. School is where one acquires a profession.

Without school, we cannot acquire a profession (CÖ3.9)

School is the place for lessons, for acquiring a profession and a job, and for learning; and we are very, very grateful to our teachers (CS.6.12)

If we do not attend school and cannot secure a profession, we will be left penniless (CÖ7.28)

School… The place where one studies to acquire a profession (CS, 11, 16)

School is the institution we are obliged to attend today in order to secure a stable job (profession) (University Level 1, 37).

School is the only place people choose to develop themselves, their thoughts and their knowledge, and to realise their dreams for the future, pursue a career and become a good educator – a place that offers a guarantee for their future life (CSünv2,33).

An analysis of the most frequently repeated expressions used by participants across all year groups to define school has revealed that these definitions can be organised into five main themes. Theme 1 defines school primarily as a place of education and teaching; as seen in various expressions emphasising the broad, inclusive and fundamental nature of educational institutions, it highlights its role in imparting knowledge and discipline. The second theme frames the school not only in academic terms but also as a place where one learns in terms of personal development and practical life skills, reflecting the perception of the school as a nurturing environment for development. The third theme positions the school as a shaper of the future, highlighting that the education received is viewed as an investment in an individual's future abilities and aspirations, and underscoring the school's strategic importance in life planning.

Theme 4 categorises the school as a place where reading and writing are learnt, emphasising the fundamental academic functions and the core skills that form the essence of formal education. Finally, Theme 5 defines school as a place of vocational education where professional skills are acquired, emphasising the practical aspect of the school's role in preparing pupils for specific careers and contributing to their employability.

RQ4. What are the negative perceptions of school, and at which stages do these negative perceptions become more apparent?

Theme 2. Negative statements about school

Table 7. *Negative statements by year group*

Class	9	10	11	12	University 1	University 2
Negative statements (f)	4	7	2	11	2	21
Percentage(%)	12,50	25,93	13,33	37,93	4,65	48,84

The table shows the negative perceptions of school held by pupils at different educational levels, from Year 9 to the second year of university (University 2). The data highlights the frequency of negative responses regarding school and their corresponding percentages, providing an insight into how attitudes towards school change across educational stages. In Year 9, there are 4 negative statements, accounting for 12.50 per cent of responses, which indicates a relatively lower level of dissatisfaction amongst younger secondary school pupils. In contrast, by Year 10, the number of negative responses rises to 7, accounting for 25.93 per cent; this indicates a significant increase in negative perceptions as students progress through secondary school. This trend continues with varying intensity in Years 11 and 12, where the number of negative responses is 2 and 11 respectively, accounting for 13.33 per cent and 37.93 per cent. The sharp increase in Year 12, following the decline

in Year 11, may reflect mounting pressures related to impending graduation, university preparations and other academic stresses. At university level, the pattern changes dramatically. First-year university students (University 1) reported only 2 negative responses, accounting for just 4.65 per cent of the cohort; this likely indicates a significant decline in negative perceptions, likely due to a new educational environment and more focused academic and career pursuits. However, by the time students reach University Level 2 (Univ2), negative responses rose to 21, accounting for 48.84 per cent of all responses and reaching the highest level among all groups examined. This increase may be attributed to the growing academic, financial and future career pressures commonly experienced at this stage of higher education.

Table 8. *Frequency and Percentage of Negative Perceptions Regarding the School*

Negative statements	Frequency (f)	Percentage (%)
School means discipline	5	1,43
School is a place for rote learning	4	1,15
School is a prison	4	1,15

School means discipline (11.14)

School is a place for rote learning (University Level 2.32)

School is a prison (10.4)

An institution tied to a system, like a dungeon, that does not accept anyone's thoughts (CS12.5)

Our toilets are not clean enough. And some of my teachers talk about things unrelated to the lesson rather than the lesson itself (CS11, 18)

School is an institution that stifles talents and restricts the imagination (University Level 1,3).

In Table 8, under ‘Dominant Theme: Discipline’, the statement ‘School means discipline’ is indicated as f=5 and accounts for 1.43 per cent of the responses. This view reflects the perception that the school places excessive emphasis on discipline at the expense of a potentially more nurturing educational approach. A specific example from a secondary school (Year 11, index 14) indicates that the school enforces strict rules which may be perceived as oppressive by pupils. The criticism that schools are places of rote learning (“School is a place of rote learning”) was expressed f=4 times, accounting for 1.15 per cent of the responses. This perception, which is particularly striking at university level 2 (University Level 2, index 32), points to dissatisfaction with educational methods that prioritise rote learning over conceptual understanding and critical thinking. Restrictive Environment: Similarly, the statement “School is a prison”, mentioned f=4 times and accounting for 1.15 per cent, points to strong dissatisfaction with the restrictive nature of the school environment, which is perceived as stifling and overly controlled (Year 10, index 4). This metaphor highlights the lack of freedom and autonomy experienced by pupils within educational institutions. The characterisation of the school as a dungeon-like institution that does not accept individual thoughts (Year 12, index 5) reinforces the criticism that schools are excessively restrictive environments. Practical concerns regarding the inadequate cleanliness of the premises and teachers’ focus on non-academic discussions (Year 11, index 18) indicate that both physical conditions and the quality of education are being neglected. The perception of the school as an institution that stifles talents and restricts imagination (University Level 1, index 3) points to a broader criticism of education systems that hinder personal and creative development.

Discussion

This study examined how pupils at different educational levels defined the concept of 'school' before and after the COVID-19 pandemic. Overall, the findings indicate that school continues to be perceived primarily as a place of education and learning; however, following the pandemic, the meaning attributed to school has become more functional, future-oriented and fundamental. At the same time, definitions emphasising school as a social space or a 'second home' have become less prominent. This trend suggests that the disruption to face-to-face education has led students to re-prioritise their needs, making the academic, developmental and future-shaping functions of school more prominent in their definitions. This finding is consistent with the literature showing that the pandemic has transformed the school from an ordinary everyday setting into an institution that is more consciously valued for its associations with continuity, structure and life opportunities (Di Malta et al., 2022; Resch et al., 2023; Tate et al., 2024).

RQ1: How did pupils' definitions of school change before and after the pandemic?

The study's first key finding is that, whilst the definition of 'school as a place of education and learning' remained the most frequently used definition in both periods, the proportion of this definition decreased after the pandemic. A similar decline was observed in the definition of school as 'a place where things are learnt'. In contrast, post-pandemic responses featured relatively more frequent use of phrases such as 'school shapes our future', 'school prepares people for life' and 'school is where literacy is learnt'. This shift indicates that pupils have begun to define school as an institution for preparing for life, acquiring essential skills and ensuring future security. In other words, the pandemic appears to have made students more aware of what might be lost in the absence

of school. This interpretation is consistent with studies highlighting that educational disruption has heightened students' sensitivity to academic continuity, participation and long-term educational outcomes (Butnaru et al., 2021; Szopiński & Bachnik, 2022; Pettigrew & Howes, 2023).

At the same time, the decline in statements such as 'school is our home' and 'school is a place for socialising' should be interpreted with caution. This decline does not imply that the social dimension of school has lost its importance. On the contrary, it may indicate that, after being away from school for a long time, pupils have begun to prioritise and articulate the functions they missed the most—namely, structured teaching, literacy, development and preparation for the future. Therefore, the decrease in the frequency of social statements may reflect a shift in discursive priorities rather than a complete weakening of a sense of belonging. This interpretation is consistent with studies showing that, during and after the pandemic, a sense of belonging, commitment and social integration became more fragile, yet these aspects emerged as more visible core dimensions of school life (Gonzalez-Ramirez et al., 2021; Di Malta et al., 2022; Resch et al., 2023; Tate et al., 2024).

RQ2: How did pupils at different educational levels define school before and after the pandemic?

The second key finding is that the meaning of school varied according to year group. Before the pandemic, younger pupils tended to define school using activity- and experience-based terms, such as 'studying' or 'having fun', whilst after the pandemic, their definitions shifted towards more fundamental and formal meanings, such as 'education' and 'literacy'. This suggests that the disruption to face-to-face education may have prompted younger children to reconnect the meaning of school to its most concrete and fundamental functions. For younger children, school appears to have

been redefined not as a daily routine of fun, but rather as a place where basic academic skills are acquired.

Among older pupils, the post-pandemic pattern appears more homogeneous. Whilst pre-pandemic definitions at secondary and higher education levels contained more personal, emotional or career-related meanings—such as ‘school is our home’, ‘school is life’ or ‘school is where one learns a trade’—post-pandemic definitions have coalesced more strongly around the idea that ‘school is a place of education and learning’. This homogenisation may reflect the standardising effect of crisis conditions. When educational routines are disrupted, pupils at all levels may define school in terms of its most institutionally stable function. At the same time, the fact that older pupils place greater emphasis on future-oriented meanings is understandable given the increased pressure from examinations, concerns about graduation and career uncertainty during and after the pandemic.

RQ3: Under which themes are the definitions of school grouped, and how have their relative weights changed?

The third finding shows that pupils’ definitions of school are grouped around five main themes: teaching and learning, learning, shaping the future, literacy and the acquisition of vocational skills. Among these, ‘school as a place of education and teaching’ continued to be the dominant overarching theme, followed by learning and future-orientation. This thematic structure indicates that pupils perceive the school not merely as a physical environment, but as a multi-layered institution that brings together academic transmission, personal development, future planning and social mobility. In this respect, the findings support the view that the school is simultaneously a pedagogical, developmental and social institution.

However, the relative distribution of these themes also suggests a significant reorganisation in the post-pandemic period. The increased prominence of the ‘future’ and ‘literacy’ themes may imply that, under crisis conditions, pupils may place greater value on the stability and core functions of school education. Conversely, the weaker visibility of social and ‘second home’ meanings suggests that the relational aspects of school, whilst remaining important in practice, are expressed in a less prominent manner. Consequently, the pandemic does not appear to have replaced one meaning of school with another, but rather to have re-prioritised existing meanings by placing academic continuity and future security at the centre of students’ representations. This interpretation is broadly consistent with previous studies reporting that emergency remote learning simultaneously intensified concerns regarding access, motivation, skills development and a sense of belonging (Agung et al., 2020; Muthuprasad et al., 2021; Di Malta et al., 2022; Resch et al., 2023).

RQ4: What were the negative perceptions of school, and at which levels were they more pronounced?

The fourth finding indicates that negative perceptions of school were not widespread across the entire sample; however, when they did emerge, they were particularly pronounced in secondary school and in the second year of higher education. The most prominent negative metaphors perceiving school as a place of discipline, rote learning or a prison indicate that dissatisfaction is directed not so much at the existence of the school as at its organisational and pedagogical structure. These expressions point to perceptions of control, restriction and insufficient intellectual freedom. Particularly at advanced stages of education, where autonomy, identity formation, exam pressure and career anxieties are more intense, students may adopt a more critical stance towards rigid, teacher-centred or rote-learning educational practices.

The prevalence of negative statements among Year 12 and second-year university students is particularly striking. These stages are generally associated with transition, uncertainty and high-stakes decision-making. Consequently, the rise in negative perceptions may reflect not only dissatisfaction with school but also the accumulated pressure stemming from concerns about graduation, entrance examinations, employability, and difficulties in adapting following disrupted educational experiences. In this sense, the findings suggest that negative perceptions of school should be interpreted not as isolated attitudes, but within a developmental and contextual framework.

Conclusions

This study aimed to reveal how pupils defined the concept of 'school' in the pre-pandemic and post-pandemic periods, and to examine the impact of the pandemic on this perception. The findings indicate that, in both periods, school was primarily perceived as a place of education and learning; however, following the pandemic, school took on a more distinct meaning as an institution that shapes the future, prepares the individual for life, and equips them with literacy and basic developmental skills. Conversely, there was a decline in the definition of school as a 'home' and a 'space for socialisation'. Furthermore, it was found that, amongst younger age groups, perceptions of school shifted from a focus on activities and entertainment towards core academic functions, whilst negative perceptions were particularly evident amongst final-year secondary school pupils and second-year university students. These results demonstrate that, from the students' perspective, the school is a multidimensional institution linked to the future, development and social belonging. Therefore, education policies and school practices must be restructured to strengthen not only academic functions but also a sense of belonging, participation and student wellbeing.

Limitations

The research was conducted in a single province in eastern Turkey and within a socially restricted area. This limits its generalisability to other socio-cultural contexts. Secondly, the second phase of data collection was carried out online, which may have influenced the ways in which pupils expressed themselves. Thirdly, whilst the study reflects change over time, some of this change may also be linked to developmental progress, school transitions and contextual pressures that accumulated over the 21-month research period. Finally, as the analysis was based on repeated statements and thematic grouping, whilst it highlights dominant patterns, it does not fully reflect the deeper narrative complexity underlying each student's perception of school.

Disclosure statement

The authors declare that they have no conflict of interest.

Funding

The research is not supported by any institution or organisation.

Ethical approval

All procedures performed in studies involving human participants were in accordance with the ethical standards of the institutional and/or national research committee and with the 1964

Helsinki Declaration and its subsequent amendments or comparable ethical standards.

References

Agung, A. S. N., Surtikanti, M. W., & Quinones, C. A. (2020). Students' perception of online learning during COVID-19 pandemic: A case study on the English students of STKIP Pamane Talino. *SOSHUM: Jurnal Sosial Dan Humaniora, 10*(2), 225-235.

Arık, S., & Yılmaz, M. (2017). Prospective science teachers' attitude toward the environmental problems and their metaphorical perceptions about "environmental pollution". *Kastamonu Education Journal, 25*(3), 1147-1164.

Bączek, M., Zagańczyk-Bączek, M., Szpringer, M., Jaroszyński, A., & Wożakowska-Kapłon, B. (2021). Students' perception of online learning during the COVID-19 pandemic: A survey study of Polish medical students. *Medicine, 100*(7), e24821.

Behera, A. K., de Sousa, R. A., Oleksik, V., Dong, J., & Fritzen, D. (2022). Student perceptions of remote learning transitions in engineering disciplines during the COVID-19 pandemic: A cross-national study. *European Journal of Engineering Education,* 1–33. https://doi.org/10.1080/03043797.2022.2080529

Butnaru, G. I., Niță, V., Anichiti, A., & Brînză, G. (2021). The effectiveness of online education during covid 19 pandemic—a

comparative analysis between the perceptions of academic students and high school students from romania. *Sustainability, 13*(9), 5311.

Büyüköztürk, Ş. (2009). Manual of data analysis for social sciences. Pegem Academy.

Creswell, J.W. (2013). Qualitative research methods (Trans. Ed.: Whole, M., & Demir, S.B.). Political Publications Distribution.

Creswell, J.W. (2017). Introduction to mixed method research (Trans. Ed.: Sözbilir, M). Pegem Akademi Publications.

Çepni, S. (2010). Introduction to research and project work. Trabzon: Celepler Printing.

Di Malta, G., Bond, J., Conroy, D., Smith, K., & Moller, N. (2022). Distance education students' mental health, connectedness and academic performance during COVID-19: A mixed-methods study. *Distance Education, 43*(1), 97–118. https://doi.org/10.1080/01587919.2022.2029352

Dönmez, İ., Gürbüz, S., & Tekçe, M. (2018). Evaluation of support and training courses in terms of equality of opportunity based on the opinions of administrators, teachers and students. *Turkish World Application and Research Center Education Journal, 3* (2), 45-58.

Glesne, C. (2013). Introduction to qualitative research (Trans. Ed .: Ersoy, A., & Yalcinoglu, P.). Ankara: Anı Publishing.

Gonzalez-Ramirez, J., Mulqueen, K., Zealand, R., Silverstein, S., Mulqueen, C., & BuShell, S. (2021). Emergency online learning: college students' perceptions during the COVID-19 pandemic. *College Student Journal, 55*(1), 29-46. https://doi.org/10.3390/su13095311

Merriam, S. B. (2013). A guide for qualitative research design and implementation (Trans. Ed. : Turan, S.). Ankara: Nobel Publishing.

Metin, M. (2014). Scientific research methods in education from theory to practice. Ankara: Pegem Academy Publishing.

Miles, B. M., & Huberman, A. M. (1994). Qualitative data analysis (2nd ed.). London: Sage Publication.

Muthuprasad, T., Aiswarya, S., Aditya, K. S., & Jha, G. K. (2021). Students' perception and preference for online education in India during COVID-19 pandemic. *Social sciences & humanities open, 3*(1), 100101. https://doi.org/10.1016/j.ssaho.2020.100101

Patte, K. A., Gohari, M. R., Faulkner, G., Bélanger, R. E., & Leatherdale, S. T. (2024). Inequitable changes in school connectedness during the ongoing COVID-19 pandemic in a cohort of Canadian adolescents. *Journal of School Health, 94*(6), 509–518. https://doi.org/10.1111/josh.13443

Pettigrew, J. E., & Howes, P. A. (2023). COVID-19 and student perceptions toward a swift shift in learning format: Does experience

make a difference? *American Journal of Distance Education, 37*(1), 3–20. https://doi.org/10.1080/08923647.2021.2013749

Resch, K., Alnahdi, G., & Schwab, S. (2023). Exploring the effects of the COVID-19 emergency remote teaching on students' social and academic integration in higher education in Austria. *Higher Education Research & Development.* https://doi.org/10.1080/07294360.2022.2040446

Szopiński, T., & Bachnik, K. (2022). Student evaluation of online learning during the COVID-19 pandemic. *Technological Forecasting and Social Change, 174,* 121203. https://doi.org/10.1016/j.techfore.2021.121203

Tate, L., Allen, K.-A., Berger, E., Grove, C., May, F., Patlamazoglou, L., Gamble, N., Wurf, G., Warton, W., & Reupert, A. (2024). Students' perspectives on fostering a sense of school belonging in Greece: Moving beyond COVID-19. *Journal of School Health, 94*(12), 1174–1184. https://doi.org/10.1111/josh.13529

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2013). Qualitative research methods in the social sciences. Ankara: Seçkin Publishing.

BÖLÜM 12

Türkiye'de 1973'ten 2025'e İngilizce Öğretim Programlarında Kültürel Temsil

SAMET TÜRER[1]

Giriş

Kültürün İngilizce öğretimindeki yeri, öğretim programlarında hangi kültürlere yer verileceği kadar, bunların nasıl ele alınacağıyla da ilgilidir. Başka bir ülkeyi tanımak, kendi toplumunu başkalarına anlatmak, farklı yaşam biçimlerini karşılaştırmak ve kültürlere ilişkin kalıp yargıları sorgulamak birbiriyle bağlantılı, ancak farklı öğrenme süreçleridir. Bir programda kültürel çeşitlilikten söz edilmesi, öğrencilerin bu çeşitliliği nasıl yorumlayacağının da açıklandığı anlamına gelmez. Buna karşılık, öğrenciyi başkasının bakış açısını anlamaya yönelten kısa bir etkinlik bile kültürlerarası öğrenme açısından değerli olabilir. Kültürü yalnızca aktarılacak bilgi olarak değil, insanların deneyimlerine anlam verme biçimleriyle birlikte ele alan bu yaklaşım, çok dillilik ve kültürlerarası farkındalık çalışmalarına dayanmaktadır (Baker, 2022; Kramsch, 2009).

[1] Dr., Düzce Üniversitesi, Hakime Erciyas Yabancı Diller Yüksekokulu, Düzce, Türkiye. ORCID: 0000-0003-4103-1156. E-posta: sametturer@duzce.edu.tr

Bu bölümde, Millî Eğitim Bakanlığının (MEB) 1973–2025 yılları arasında yayımladığı seçilmiş öğretim programları kültürel temsil açısından incelenmektedir. Bölümün temel savı, programlardaki kültür anlayışının doğrusal bir ilerleme göstermediğidir. Bazı amaçlar korunmuş, bazıları yeniden yorumlanmıştır. Kültüre ayrılan yer de eğitim kademelerine göre değişmektedir. İncelenen programlar, yalnızca hedef kültürü tanıtmaya dayanan bir başlangıçtan kapsamlı bir kültürlerarası eğitime geçildiği yönündeki açıklamayı desteklememektedir. Hoşgörü 1984 programında açıkça belirtilmiş, kültürlerarası anlama 1997'de değerlendirme yönergelerine girmiştir. 2011 programında ise diğer kültürleri tanıma, öğrencinin kendi değerlerini fark etmesi ve başkalarına aktarmasıyla birlikte ele alınmıştır. 2025 programları bu amaçları farklı kademelerdeki içerik ve görevlerle ayrıntılandırmaktadır. Özellikle kalıp yargıları incelemeye yönelik görevler, kültürün tanıtıcı bilgilerle sınırlı tutulmadığını göstermektedir. Bununla birlikte, öğrenciden beklenenler sınıf düzeyine ve uygulanan programa göre farklılaşmaktadır.

Bölümün alanyazına katkısı, yakın dönem İngilizce öğretim programlarına ilişkin karşılaştırmaları daha geniş bir tarihsel bağlamda değerlendirmesidir. Acar (2019) ve Çelik'in (2021) çalışmalarından hareketle, kültürel temsilin 1973–2025 dönemindeki süreklilikleri ve değişimleri tartışılmaktadır. Ayrıca 2025'te yayımlanan dört programın bu açıdan nasıl farklılaştığı incelenmektedir. Bu amaçla programlarda yer verilen topluluklar, yaşam biçimleri ve kültürel uygulamalar, öğrencilerden beklenen görevlerle birlikte incelenmektedir. Değerlendirmeler program metinleriyle sınırlıdır; programda öngörülenler ile sınıfta gerçekleşen öğrenme birbirinden ayrı tutulmaktadır.

İngilizce Öğretiminde Kültür ve Türkiye'deki Araştırmalar

Bir dilin belirli bir ülkeyle özdeşleştirilmesi, o dili kullanan insanların kültürel çeşitliliğini açıklamak için yeterli değildir. Risager (2007), dil ve kültür öğretimini insanların, kültürel deneyimlerin ve anlamların ulusal sınırları aşan dolaşımı içinde ele almaktadır. Baker (2015) da İngilizcenin ortak iletişim dili olarak kullanıldığı ortamlarda dil, ulusal kültür ve kimlik arasında değişmez bir ilişki bulunduğu varsayımını sorgulamaktadır. Bu yaklaşımlar kültürel aidiyetin önemini reddetmez; aynı ülkeden gelen kişiler arasında da farklı deneyimlerin ve aidiyetlerin bulunabileceğini vurgular. Dolayısıyla bir ülkeye ilişkin bilgi sunmak, o ülkedeki insanların kültürel yaşamını bütün çeşitliliğiyle temsil etmek anlamına gelmez.

Küresel İngilizceler (Global Englishes) alanındaki çalışmalar, İngilizce öğretiminde farklı kullanıcıların ve iletişim ortamlarının dikkate alınması gerektiğini ortaya koymaktadır (Galloway ve Rose, 2015; Rose ve Galloway, 2019). Bu bakış açısı, programlarda İngilizce kullanan hangi topluluklara ve yaşam biçimlerine yer verildiğini sorgulamak açısından önemlidir. Uluslararası iletişimi amaçlayan bir program, kültürel içeriğini yine de az sayıda ülkeyle sınırlandırabilir. Bu bölümde programlar, tek bir ana dili konuşucusunun kültürünü ne ölçüde yansıttıkları üzerinden değil, öğrencileri hangi kültürel deneyimlerle karşılaştırdıkları üzerinden değerlendirilmektedir.

Kültürlerarası iletişimsel yeterlik, kültürel içerikle kültürel öğrenme arasındaki ayrımı açıklamaya yardımcı olur. Byram (1997), bilgi ve tutumları; yorumlama, ilişkilendirme, keşfetme ve etkileşim becerileriyle ve eleştirel kültürel farkındalıkla birlikte ele almaktadır. Bu çerçevede bir festival hakkında bilgi edinmek ile aynı festivalin farklı kişiler için ne anlam taşıdığını yorumlamak ayrı öğrenme süreçleridir. Benzer biçimde, bir geleneği tanımak ile o geleneğin nasıl ve hangi varsayımlarla sunulduğunu sorgulamak da farklıdır.

Bu ayrım, bir programda kültürel konulara yer verilmesinin tek başına kültürlerarası yeterliğin geliştirildiğini göstermeyeceğini hatırlatmaktadır.

Liddicoat ve Scarino'ya (2013) göre kültürlerarası dil öğrenimi, öğrencinin etkin katılımını ve kendi düşüncelerini gözden geçirmesini gerektirir. Öğrenciler yeni anlamlarla karşılaşırken önceki bilgilerine ve deneyimlerine başvurur; etkileşim içinde bunları yeniden değerlendirebilir. Program incelemesinde bu yaklaşım, öğrenciden tam olarak ne istendiğine bakmayı gerektirir. Bir etkinlikte adlandırma veya betimleme, başka bir etkinlikte karşılaştırma, açıklama ya da farklı yorumlar üzerinde tartışma beklenebilir. Görevde kullanılan fiiller ve bu fiillerin hangi içeriğe yöneldiği, öğrenmenin niteliği hakkında yalnızca tema başlığından daha açık bilgi verir.

Kültürel temsil, hangi insanların, yaşam biçimlerinin ve uygulamaların nasıl sunulduğuyla ilgilidir. Kültürlerarası öğrenme ise öğrencinin bu temsilleri nasıl anlamlandırdığına ve değerlendirdiğine odaklanır. Ulusal bir geleneğin tanıtılması, aynı toplumdaki farklı deneyimlerin de ele alındığını göstermez. Dervin'in (2016) özcü kültür anlayışına yönelik eleştirisi, ulusal kimliğin bireylerin davranışlarını bütünüyle açıklayan bir kalıp olarak kullanılmaması gerektiğine dikkat çeker. Bu nedenle, karşılaştırma yapılması kadar karşılaştırılan kişilerin kimler olduğu, örnekleri kimin seçtiği ve hangi bakış açılarına söz verildiği de önemlidir. Öğrencinin kendi çevresinden örnekler sunması ile önceden hazırlanmış ulusal betimlemeleri tekrarlaması, kültürel temsile farklı biçimlerde katılmasını sağlar.

Programın genel amaçları kültüre ilişkin beklentileri, temaları ele alınacak içeriği, kapsam ise öğrenciden beklenen çalışmaları gösterir. Değerlendirme yönergeleri de bu çalışmaların hangi ölçütlerle değerlendirileceğini belirleyebilir. Bu unsurlar birbirinin yerine geçmez. Kültürel çeşitliliği bir amaç olarak

belirtmek, öğrenciden belirli bir kültürel temsili sorgulamasını istemekle aynı değildir. Bu bölümde amaç, içerik, kapsam ve değerlendirme arasındaki ilişkiler incelenirken, kültürün programda yer alması ile kültürlerarası yeterliğin geliştirilmesi arasındaki ayrım korunmaktadır.

Bu tercihlerin tarihsel ve kurumsal bağlamı da önemlidir. Goodson (1994), öğretim programlarının tarihsel olarak incelenmesi gerektiğini vurgulayarak eğitim amaçlarının ve içeriklerinin nasıl yerleştiğine dikkat çekmektedir. Fielding ve diğerleri (2024), Victoria ve Québec'teki programları incelemiştir. Çalışmada üç süreç birbirinden ayrılmıştır: Benzerlik ve farklılıkları ayırt etme, kendi düşüncelerini değerlendirme ve bakış açısının dönüşmesi. Bu ayrım, Türkiye'deki öğretim programları için de yol göstericidir: Kültürel bir ifade yalnızca işlenecek konuyu mu belirlemektedir, yoksa öğrenciyi mevcut anlayışını gözden geçirmeye mi yöneltmektedir? Bu çalışma, Türkiye'deki değişimin nasıl gerçekleştiğine ilişkin hazır bir açıklama sunmaz; programların yorumlanmasına kavramsal bir temel sağlar.

Tarihsel karşılaştırmada, aynı sözcüğün farklı dönemlerde aynı eğitim anlayışına karşılık geldiği varsayılmamalıdır. Örneğin erken bir programdaki hoşgörü amacı, günümüzdeki kapsamlı kültürlerarası öğrenme modelleriyle özdeşleştirilemez. Yine de bu amaç, önceki programlarda kültürün hiç ele alınmadığı iddiasıyla bağdaşmaz. Yeni bir programda kültüre ilişkin açıklamaların uzunluğu da tek başına daha kapsamlı öğrenmeye işaret etmez. Bu fark, program metninin yapısından veya giriş bölümünün ayrıntı düzeyinden kaynaklanabilir. Bu nedenle ifadeler, yayımlandıkları yılın yanı sıra eğitim kademesi, programın amacı ve metindeki işlevleri dikkate alınarak değerlendirilmelidir.

Türkiye'de yapılan araştırmalar, kültürün öğretim programlarında, ders kitaplarında ve öğretmenlerin uygulamalarında

nasıl ele alındığına ilişkin önemli bulgular sunmaktadır. Bu üç düzey birbiriyle ilişkili olsa da her biri farklı türde kanıt gerektirir.

Çelik'in (2021) çalışması, bu bölüm için doğrudan bir karşılaştırma zemini oluşturmaktadır. Çelik, 2013 ve 2014 programları ile bunların 2017 ve 2018 güncellemelerinde kültürle ilişkili amaç ve kazanımları incelemiştir. Çalışmada kültürlerarası öğrenme olanaklarının sınırlı kaldığı ve içeriğin çoğunlukla yüzeysel kültürel unsurlara odaklandığı belirtilmektedir. Kültürel anlamlar ve farklı bakış açıları daha az yer bulmuştur. Bu bulgu, çeşitliliğin genel amaçlarda desteklenmesiyle kazanımlarda kapsamlı biçimde işlenmesi arasındaki farkı göstermektedir. Aynı zamanda her program güncellemesinin kültürlerarası öğrenme açısından ilerleme sağladığı varsayımını sorgulamayı gerektirmektedir.

Acar'ın (2019) araştırmasında ise süreklilik öne çıkmaktadır. Acar, 2013 ve 2018 ilkokul ve ortaokul İngilizce öğretim programlarını karşılaştırmış ve özellikle yedinci sınıf programlarını ayrıntılı olarak incelemiştir. Amaçlar, yaklaşımlar ve materyaller bakımından önemli benzerlikler saptarken düzenlemedeki değişiklikleri ve değerler, yeterlikler ile değerlendirmeye ilişkin eklemeleri de ortaya koymuştur. Bu nedenle 2018'i değerlendirirken yalnızca yeni eklenen bölümlere değil, korunan ifadelerin yeni program yapısı içindeki yerine de bakmak gerekir. Bir konuya ayrı başlık açılması, o konunun ilk kez programa girdiği anlamına gelmeyebilir; daha önce var olan bir amacı belirginleştirebilir.

Ders kitaplarına ilişkin araştırmalar, programdaki amaçların öğrencinin karşılaştığı içeriğe nasıl yansıdığı sorusunu gündeme getirmektedir. Çelik ve Erbay (2013), Türkiye'de ilköğretimde kullanılan İngilizce ders kitaplarında kültürlerarası özelliklerin yanı sıra kültürlerin temsilinde dengesizlikler bulunduğunu belirtmektedir. Ancak bu bulgular doğrudan program metnine değil, öğretim materyallerine ilişkindir. Ders kitaplarının içeriği nasıl seçip düzenlediği, yalnızca programın giriş bölümüne bakılarak

anlaşılamaz. Keles ve Yazan (2023) da uluslararası ölçekte kullanılan bir İngilizce ders kitabını incelemiştir. Araştırma, kitaptaki kültürel temsillerin zaman içindeki değişimine odaklanmaktadır. Bu çalışmalar, programların değişmesi ile ders kitaplarındaki kültürel temsillerin değişmesinin ayrı ayrı incelenmesi gerektiğini göstermektedir.

Gedik Bal ve Savas (2022), devlet okullarında görev yapan 30 İngilizce öğretmeniyle yaptıkları görüşmelerde öğretmenlerin kültürlerarası öğretime ilişkin görüş ve uygulamalarını incelemiştir. Bulgular, öğretmenlerin kaynak, rehberlik ve uygulama desteğine duyduğu ihtiyaca işaret etmektedir. Öğretmen anlatıları, kültürlerarası öğretimin nasıl anlaşıldığını açıklamaya yardımcı olur; bütün program amaçlarının gerçekleştiğini veya öğrencilerin kültürlerarası yeterlik kazandığını tek başına göstermez. Bu araştırmalar birlikte değerlendirildiğinde üç ayrı soru belirginleşmektedir: Program kültürel öğrenme için ne öngörmektedir, materyaller kültürleri nasıl temsil etmektedir ve öğretmenler bu süreci nasıl yürüttüklerini ifade etmektedir?

İncelemenin Kapsamı ve Kaynakları

İncelemenin temel kaynakları, 1973–2025 arasında yedi farklı yılda yayımlanan on bir öğretim programıdır. Tarihsel incelemeye, derlenen arşivde yayın bilgileri, eğitim kapsamı ve ilgili bölümleri belirlenebilen MEB öğretim programları alınmıştır. Bu program grubu, dönemdeki bütün reformların sistematik taranmasıyla oluşturulmuş eksiksiz bir derlem değildir. İnceleme dışında kalan programlarda kültürel içerik bulunmadığı da ileri sürülmemektedir. Programlardan tartışmaya alınacak bölümlerin seçiminde, kültürel temsil ve öğrenmeyle ilişkili olmaları esas alınmıştır. 2025 yılı için ise yayımlanan dört İngilizce öğretim programının tamamı kapsama dâhildir. Ders kitapları ve sınıf içi uygulamalar doğrudan incelenmemiştir. 1996 tarihli ders çizelgeleri

ile programların kabul kararlarından, tarihsel ve idari bağlamı açıklamak amacıyla yararlanılmıştır.

Tablo 1. İncelenen öğretim programları ve kapsamları

Kaynak	Eğitim kapsamı	İncelenen bölümler
1973	Ortak yabancı dil çerçevesi	s. 259–261
1984	Anadolu liseleri İngilizce programı	s. 233–237
1997	İlköğretim İngilizce, 4–5. sınıflar	s. 606–609
2011	Ortaöğretim İngilizce	s. 2–6
2013	İngilizce, 2–8. sınıflar	s. II–IV, 69
2018a	İngilizce, 2–8. sınıflar	s. 3–10
2018b	Ortaöğretim İngilizce, 9–12. sınıflar	s. 5–18, 37
2025a	Çoklu Yabancı Dil Eğitim Modeli, 5–8. sınıflar	s. 4–12; 36–935
2025b	Temel eğitim, 2–8. sınıflar	s. 4–12; 40–1114
2025c	Ortaöğretim, 9–12. sınıflar	s. 4–12; 33–741
2025d	Hazırlık yılı ve ardından 9–12. sınıflar	s. 4–12; 36–1174

Kaynak: Kaynakçada yer alan MEB öğretim programları. Sayfa numaraları, kaynakların basılı sayfalarına aittir; 2025 satırlarında ortak çerçeve ve sınıfların tema bölümlerinin konumları gösterilmektedir. Seçilen kültürel örneklerin sayfaları metin içinde belirtilmiştir.

1973 programı, İngilizce öğretimini de kapsayan ortak bir yabancı dil çerçevesi sunmaktadır. 1984 İngilizce programı, 20 Temmuz 1984 tarihli ve 86 sayılı kararla kabul edilmiştir. Program, *Tebliğler Dergisi*'nin 2170 sayılı nüshasında yayımlanmıştır. 1997 programı, 17 Eylül 1997 tarihli ve 144 sayılı kararla kabul edilmiştir. İlköğretim 4 ve 5. sınıflardaki İngilizce öğretimini kapsamaktadır. Aynı dergi sayısındaki Almanca ve Fransızca programları incelemeye alınmamıştır. 2018 programları, 2–8. sınıflar için MEB (2018a), 9–12. sınıflar için MEB (2018b) biçiminde ayrılmıştır. 2025

yılı için dört öğretim programı incelenmiştir. Çoklu Yabancı Dil Eğitim Modeli programı 5–8. sınıfları (2025a), temel eğitim programı 2–8. sınıfları kapsamaktadır (2025b). Ortaöğretim programı 9–12. sınıflara yöneliktir (2025c). Hazırlık sınıfı bulunan okulların programı ise hazırlık ile 9–12. sınıfları kapsamaktadır (2025d). Böylece bu dört programdaki bütün kademeler ve sınıflar incelemeye alınmıştır. Okul öncesi ile 1. sınıf, söz konusu İngilizce programlarının kapsamı dışındadır. Aynı sınıf düzeyine yönelik farklı programlar ayrı ayrı ele alınmıştır. Programların kapsamı, bütün sınıflarda eş zamanlı uygulama yapıldığı şeklinde yorumlanmamıştır.

2011 ve 2013 programları için kullanılan dijital kopyalar, Bakanlık dışındaki internet sitelerinden edinilmiştir. Programların kabul tarihleri ve sınıf kapsamları, sırasıyla 24 Ağustos 2011 tarihli ve 118 sayılı karar ile 1 Şubat 2013 tarihli ve 6 sayılı resmî karardan ayrıca kontrol edilmiştir (Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, 2011, 2013). Bu kararlar programların kimliğini doğrulamaya yardımcı olmakla birlikte, kullanılan kopyaların bütün sayfalarının asıllarıyla bire bir örtüştüğünü kanıtlamaz. İçeriğe yönelik atıflarda kaynakçada belirtilen kopyalar esas alınmıştır. 1996 tarihli ders çizelgeleri ve uygulama açıklamaları ise önceki programların yürürlükte kalmasını göstermesi bakımından kullanılmış; ayrı bir öğretim programı olarak sayılmamıştır (MEB, 1996, s. 306–307).

İnceleme, belgelerin kaynakları ve bağlamları içinde yorumlanmasına dayanmaktadır (Bowen, 2009). Karşılaştırmaya dört soru yön vermektedir: Hangi topluluklara ve kültürel uygulamalara yer verilmiştir? Kültür ulusal özelliklerle mi, toplum içindeki çeşitlilikle mi, değişen yaşam biçimleriyle mi ele alınmış ve kimin bakış açısından sunulmuştur? Öğrenciden tanıma, açıklama, karşılaştırma veya sorgulama bakımından ne beklenmiştir? Bu beklentiler değerlendirmeyle nasıl ilişkilendirilmiştir? Bu sorular sayısal bir kodlama sistemi oluşturmak için kullanılmamıştır. Önceki

öğretim programlarında seçilmiş amaçlar, yönergeler ve kazanımlar incelenmiştir. 2025'e ait dört programın tam metinleri kültürle ilişkili ifadeler açısından taranmıştır. Bütün sınıfların tema içerikleri gözden geçirilmiştir. İlgili görevler de kendi bağlamları içinde değerlendirilmiştir.

Örnekler, her sınıf düzeyine ve programa yer verecek biçimde seçilmiştir. Seçimde, kültürü tanıtma ve karşılaştırmanın yanı sıra kültürel değişimi açıklama ve kalıp yargıları sorgulama gibi farklı öğrenme beklentilerinin gösterilmesi amaçlanmıştır. Bulmaca hazırlama gibi yorumlamadan çok bilgiye odaklanan görevler de karşılaştırmaya alınmıştır. Bu örnekler, görevlerin programlardaki sıklığını veya dağılımını göstermez. Önceki programların seçilmiş bölümleri ile 2025 programlarının geniş kapsamlı tema incelemesi aynı ayrıntı düzeyinde değildir. Bu nedenle erken dönemlerden daha az örnek verilmesi, o dönemlerde daha az kültürel içerik bulunduğu anlamına gelmez. Sonuçlar, içerik miktarına değil, incelenen ifadelerde kültürün nasıl temsil edildiğine ve öğrenciden ne beklendiğine ilişkindir. Atıflarda kaynakların basılı sayfa numaraları kullanılmıştır. Türkçe doğrudan alıntılar korunmuş, İngilizce içerikler Türkçe aktarılmıştır.

1973 ile 1997 Arasında Kültürün Programlardaki Yeri

1973 programı, yalnızca İngilizceye özgü olmayıp yabancı dil öğretimi için ortak bir çerçeve oluşturmaktadır. *Tebliğler Dergisi*'nin 1747 sayılı nüshasında yayımlanan programın temel amaçları anlama, konuşma, okuma ve düşünceleri yazılı olarak ifade etme becerilerine odaklanmaktadır. Öğretim ilkelerinde ise öğrenilen dilin konuşulduğu ülkeye, o ülkedeki çocukların yaşamlarına ve oyunlarına değinilmektedir (MEB, 1973, s. 260). Böylece kültürel çevre, dil öğretimine ilişkin açıklamalarda yer bulmaktadır. Dilin belirli bir ülkeyle ilişkilendirilmesi, kültürün ağırlıklı olarak ulusal çerçevede ele alındığını düşündürmektedir.

Bununla birlikte bu ifade, programdaki bütün kültürel öğrenmenin bilgi aktarımıyla sınırlı olduğunu söylemek için yeterli değildir.

1984 Anadolu liseleri İngilizce programında kültürle ilgili amaçlar daha açık biçimde ifade edilmiştir. 20 Temmuz 1984 tarihli ve 86 sayılı kararla kabul edilerek 2170 sayılı nüshada yayımlanan programda, İngilizce konuşulan ülkelerin kültürel değerlerinin farkında olunması istenmektedir. Bir diğer genel amaç, "Farklı kültür ve kültür değerlerini hoşgörü ile karşılayabilme" biçimindedir (MEB, 1984, s. 233). Bu amaç, başka toplumları tanımanın yanında onlara yönelik tutumların da programda önemsendiğini göstermektedir.

Hoşgörü, kültürel temsilleri eleştirel biçimde değerlendirmekle aynı değildir. Yine de bu amacın açıkça belirtilmesi, 1984 programında kültürün yalnızca dolaylı olarak ele alındığı iddiasını geçersiz kılar. Programda öğrenci, İngilizce konuşulan ülkeleri tanıyan ve farklı değerlere saygı göstermesi beklenen kişi olarak tanımlanmaktadır. Toplumların kendi içindeki çeşitlilik bu ifadede ayrıntılandırılmamış olsa da dil becerileriyle birlikte kültürel bilgi ve tutumlara da yer verilmiştir.

1996 tarihli haftalık ders çizelgelerinin uygulama açıklamalarında, 1973 çerçevesi ile 1984 Anadolu liseleri İngilizce programı dâhil önceki programlara başvurulması istenmektedir (MEB, 1996, s. 306–307). Bu kaynak, kültür öğretiminde yeni bir yönelişi değil, önceki programların farklı okul türlerinde geçerliliğini koruduğunu göstermesi bakımından önemlidir.

1997 yılına ait 2481 sayılı nüshada farklı yabancı dillere yönelik programlar birlikte yayımlanmıştır. Bu nedenle dergi sayısının tamamını tek bir İngilizce öğretim programı olarak değerlendirmek doğru olmaz. İlköğretim 4 ve 5. sınıfları kapsayan İngilizce programı 606. sayfada başlamaktadır. Değerlendirme yönergelerinde dil öğrenmenin yanında "kültürlerarası anlama"

ifadesine de yer verilmiştir (MEB, 1997, s. 607). İfadenin kısa oluşundan çok, değerlendirme bölümünde bulunması dikkat çekicidir. Kültürlerarası anlama, burada yalnızca genel bir eğitim amacı olarak anılmamış, değerlendirmede dikkate alınacak unsurlarla ilişkilendirilmiştir.

Programdaki bir başka amaç, öğrencilerin Atatürk'ün ailesini tanıtmasıdır (MEB, 1997, s. 608). Bu örnek, ulusal kültürle ilişkili içeriğin 2018'deki değerler vurgusundan önce de İngilizce programlarında bulunduğunu göstermektedir. İki ifade birlikte okunduğunda erken yaşta dil öğretiminin hem ulusal içerikle hem de kültürlerarası anlayışla ilişkilendirildiği görülmektedir. Elbette bunlardan kapsamlı bir kültürlerarası değerlendirme sistemi bulunduğu sonucu çıkarılamaz. Ancak ulusal kültürün ve kültürlerarası amaçların yalnızca yakın dönem reformlarıyla ortaya çıktığı da söylenemez.

2011 ile 2018 Arasında Kültürlerarası Amaçlar ve Program Değişiklikleri

2011 ortaöğretim İngilizce programında kültürel bilgi, öğrencinin kendi kültürünü tanıtması ve farklılıklara yönelik tutumlar birlikte ele alınmıştır. Genel amaçlar arasında hedef dilin konuşulduğu ülkelerin kültürel değerlerini bilme, kendi değerlerinin farkına varma, farklılıklara hoşgörü ve saygı gösterme ve kendi kültürel değerlerini başkalarına aktarma bulunmaktadır. Son amaç, "Kendi kültür değerlerini yabancılara aktarmalarını sağlamak" ifadesiyle belirtilmiştir (MEB, 2011, s. 4).

Öğrencinin kendi kültürünü tanıtması, başka kültürleri öğrenmesi ve farklılıklara saygı göstermesiyle birlikte düşünülmektedir. Programın kapsam açıklamasında kültürlerarası yeterliğe de değinilmiştir (MEB, 2011, s. 5). Böylece öğrenciye, başka toplumlar hakkında bilgi edinmenin yanında kendi değerlerini anlatma rolü de verilmiştir. Ancak bu amaçlar, aynı kültürel

çevredeki öğrencilerin farklı deneyimlere sahip olabileceğini veya anlatılacak örneklerin nasıl seçileceğini ayrıntılı olarak açıklamamaktadır.

2013 programı, 2–8. sınıflarda İngilizce öğretimini düzenlemektedir. Giriş bölümünde, öğrencinin kendi kültürünün değerini fark etmesi ile farklı dil ve kültürleri anlaması bir arada ele alınmıştır. Kültürel materyaller, "öğrencinin kendi kültürünün değerini vurgulayan" materyaller olarak tanımlanmaktadır (MEB, 2013, s. IV). Bu ifade, başka toplumları tanıma sürecinde öğrencinin kendi kültürüne de yer ayrıldığını göstermektedir. Dolayısıyla kendi kültürünü tanıma ve değerli bulma amacını yalnızca 2018 güncellemesine özgü bir yenilik olarak değerlendirmek mümkün değildir.

2013 programında karşılaştırmaya dayalı bir kazanım da bulunmaktadır. Sekizinci sınıfın Teen Life (Gençlerin Yaşamı) ünitesinde öğrencilerden diğer ülkelerdeki müzik, film, boş zaman etkinlikleri ve ev yaşamına ilişkin benzerlik ve farklılıkları karşılaştırarak ayırt etmeleri beklenmektedir (MEB, 2013, s. 69). Burada bir kültürel ürünü adlandırmakla yetinilmemiş, karşılaştırma yapma açık bir beklenti olarak belirtilmiştir. Bununla birlikte kazanım, ülke içindeki çeşitliliğin araştırılmasını, bilgi kaynaklarının sorgulanmasını veya başlangıçtaki bir genellemenin gözden geçirilmesini zorunlu kılmamaktadır. Bu nedenle kazanımın kültürlerarası öğrenmeye katkısı, karşılaştırmanın sınıfta nasıl düzenlendiğine de bağlıdır.

2018'de yayımlanan iki İngilizce programının kapsamları farklıdır ve ayrı değerlendirilmelidir. İlkokul ve ortaokul programında değerler eğitimi ayrı bir başlıkta ele alınmış; saygı, sorumluluk ve vatanseverlik gibi değerlere yer verilmiştir (MEB, 2018a, s. 6). Programın yapısını açıklayan bölümde ise öğrencinin kendi kültürü, diğer kültürler ve kültürel çeşitlilik arasındaki ilişki korunmuştur (s. 8–9). Bu değişiklikler, kültürlerarası amaçlardan

bütünüyle farklı bir anlayışa geçildiğini göstermemektedir. Daha çok, önceki amaçların korunduğu ve bazı vurguların yeniden düzenlenerek ayrıntılandırıldığı söylenebilir. Bu yorum, Acar'ın (2019) karşılaştırmalı incelemesiyle de uyumludur.

Ortaöğretim programındaki bir örnek, karşılaştırma yapma ile kültürel genellemeleri yeniden üretme arasındaki gerilimi ortaya koymaktadır. Onuncu sınıfın Traditions (Gelenekler) ünitesindeki E10.4.W1 kazanımı, öğrencilerden dünyadaki gelenekleri karşılaştıran kısa bir paragraf yazmalarını istemektedir (MEB, 2018b, s. 37). Böylece öğrencinin hazırlayacağı yazılı ürün açıkça tanımlanmıştır. Ancak aynı sayfadaki örnekte, evde ayakkabı giyme davranışı Batı ve Doğu kültürleri üzerinden karşılaştırılmaktadır. Bu kadar geniş kategoriler kullanılması, kendi içinde farklılıklar barındıran toplumların tek tipmiş gibi sunulması riskini taşır. Karşılaştırma görevi kültürlerarası öğrenmeye fırsat tanısa da kültürel genellemelerin eleştirel biçimde değerlendirildiğini tek başına göstermez.

Öğrencilerin farklı evlerdeki uygulamaları araştırması veya verilen örneğin hangi gözleme dayandığını sorgulaması, bu görevi daha kapsamlı bir tartışmaya dönüştürebilir. Bunlar programın zorunlu tuttuğu etkinlikler değil, geniş kültürel kategoriler içindeki farklılıkları ele almak için bu bölümde önerilen öğretim seçenekleridir.

2025 Programlarında Kültürel Temsil

2025 programlarında kültürel içerik, ortak bir kimlik ve değerler anlayışı çerçevesinde farklı yaş gruplarına ve program türlerine göre düzenlenmiştir. Dört programın girişinde de İngilizce uluslararası iletişim aracı olarak ele alınmaktadır. Millî ve manevi değerler, kültürel kimlik ve diğer kültürlere saygı birlikte vurgulanmaktadır (MEB, 2025a, s. 4, 8–12; 2025b, s. 4, 8–12; 2025c, s. 4, 8–12; 2025d, s. 4, 8–12). Bu çerçevede öğrenci, farklı

kültürleri tanıyan ve kendi kültürel birikimini başkalarıyla paylaşan kişi olarak düşünülmektedir. Ancak ortak amaçlar bulunması, bütün sınıflarda aynı içeriğin işlendiği veya öğrencilerden aynı çalışmaların beklendiği anlamına gelmez.

Kültürel kimlik, içerik seçiminde dikkate alınacak ilkelerden biridir. Ortaöğretim programlarının materyal hazırlamaya ilişkin açıklamalarında bu ilke daha açık görülmektedir (MEB, 2025c, s. 20; 2025d, s. 20). Temalarda ve görevlerde ülkelerle ilişkilendirilen yemekler ve kutlamaların yanı sıra öğrencinin çevresinden anlatılara ve teknolojinin değiştirdiği alışkanlıklara yer verilmektedir. Bu örnekler yalnızca ele aldıkları kültürel konular bakımından farklılaşmaz. Bazılarında öğrenciden sunulan bilgiyi aktarması, bazılarında ise araştırma yaparak kendi anlatısını oluşturması beklenir. Bu ayrım, öğrencinin kültürel temsile nasıl katıldığını anlamak açısından önemlidir.

İlkokulda Yakın Çevre ve Farklı Kültürleri Tanıma

İlkokulun 2 ve 3. sınıflarında okul yaşamı, millî ve dinî günler ile öğrencinin yakın çevresi kültürel içeriğin temelini oluşturmaktadır. Her iki sınıfın okul yaşamı temasında, Türkiye'nin toplumsal, kültürel ve ahlaki bağlamına ilişkin açıklamalar yer almaktadır. Yerel geleneklerin ve kültürel mirasın, yaş düzeyine uygun biçimde içerikle ilişkilendirilmesi istenmektedir (MEB, 2025b, s. 40, 48, 162, 170). Bu sınıflarda kültür, ayrı bir bilgi alanı olmaktan çok, öğrencinin gündelik çevresini İngilizceyle tanıması ve anlatmasının parçasıdır. Bununla birlikte, yerel kültüre ilişkin açıklamaların farklı yerlerde tekrarlanması, her tekrarın farklı bir kültürlerarası öğrenme etkinliği sunduğu anlamına gelmez.

Dördüncü sınıfta farklı ülkelerin yemekleri ve kutlamalarıyla uluslararası içeriğe daha belirgin biçimde yer verilmektedir. Bir performans görevinde öğrencilerden, Türkiye veya İtalya gibi bir ülkenin yemeklerini tanımaya yönelik bir gezi için broşür

hazırlamaları ve sınıfta sunmaları istenmektedir (MEB, 2025b, s. 389, 398). Farklılaştırma kapsamında önerilen başka bir etkinlikte ise yemeklerin dünya haritasında ülkelerle eşleştirilmesi beklenmektedir (s. 408). Harita etkinliğinde kültür, ülke ve yemek eşleştirmeleriyle sunulurken broşür çalışması öğrencinin araştırmasına ve örnek seçmesine daha fazla yer bırakmaktadır. Ancak bir ülkeyi tek bir yemekle tanıtmak, toplum içindeki farklılıkları gözden kaçırabilir. Aynı yemeğin farklı ailelerde veya bölgelerde nasıl hazırlandığının tartışılması, bu çeşitliliği derse taşımak için kullanılabilir.

Ortaokulda Kültürel Ürünleri Tanıma ve Yorumlama

Temel eğitim programının 5. sınıfında yiyecekler, restoranlar ve yemek etkinlikleri, farklı kültürlerle karşılaşmanın gündelik örneklerini oluşturmaktadır. Restoran veya kafede geçen bir diyalog hazırlama görevi, selamlaşma, menüden seçim yapma ve tercih belirtme becerilerine yöneliktir; kültürel yorumların karşılaştırılması ayrıca istenmemektedir (MEB, 2025b, s. 504, 513). Altıncı sınıfta ise seçilen bir ülkenin dili, milliyeti, geleneksel yemeği ve bir festivali hakkında poster hazırlanması beklenmektedir. Yemeğin kültürel öneminin ve festival geleneklerinin açıklanması, öğrencinin tanıtıcı bilgi vermenin ötesinde bu bilgiyi yorumlamasını da gerektirir (s. 661, 670). Bununla birlikte örnekler çoğunlukla ülke düzeyinde ele alınmaktadır. Aynı ülkedeki farklı deneyimlere yer verilmesi, etkinliğin sınıfta nasıl yürütüldüğüne bağlıdır.

Yedinci sınıfta başkentler, önemli yerler ve spor etkinlikleriyle kültürel içerik çeşitlenmektedir. Bu konularda bulmaca hazırlama görevi ise ağırlıklı olarak bilgi ve sözcük dağarcığına yöneliktir (MEB, 2025b, s. 844, 855). Sekizinci sınıftaki mutfak kültürleri etkinliğinde iki ülkenin yemekleri, malzemeleri ve pişirme teknikleri araştırılmaktadır. Ayrıca tarih, coğrafya ve kültürün yemek geleneklerine etkisi karşılaştırılmaktadır. Öğrenciler

çalışmalarını poster, tarif kitabı veya video olarak sunabilmektedir (s. 1040, 1050). Bu görevde yemek, yalnızca bir ülkeyi tanıtan ürün olarak değil, tarihsel ve toplumsal koşullarla ilişkili bir kültürel uygulama olarak ele alınmaktadır. Altıncı, yedinci ve sekizinci sınıflardaki bu örnekler, sınıf düzeyi yükseldikçe her görevin mutlaka daha derin bir kültürel yorum gerektirmediğini de göstermektedir.

Çoklu Yabancı Dil Eğitim Modelinde Kültürel Çeşitlilik

Çoklu Yabancı Dil Eğitim Modeli'nin İngilizce programı da 5–8. sınıfları kapsamakla birlikte, genel temel eğitim programından ayrı olarak düzenlenmiştir. Beşinci sınıftaki uluslararası yemek festivali posteri için farklı kıtalardaki üç ülkenin yemeklerinin araştırılması istenmektedir (MEB, 2025a, s. 145, 155). Böylece daha geniş bir coğrafyaya yer verilse de kültürel çeşitlilik büyük ölçüde ülkeler ve yemekler üzerinden sunulmaktadır. Altıncı sınıfta öğrencilerden yemekler, kültürel alışkanlıklar ve gündelik davranışlar hakkında bilgi yarışması hazırlamaları beklenmektedir (s. 488, 497). Araştırma yapıp soru hazırlamak öğrenciyi etkin kılar; ancak bu çalışma tek başına kültürlere ilişkin genellemelerin sorgulanmasını gerektirmez.

Yedinci sınıfta üç ülkeyi ele alan bir gezi günlüğü hazırlanması ve ilk ülkenin Türkiye olması istenmektedir. Günlükte geleneksel yemekler, festivaller ve müzik gibi konulara yer verilmektedir (MEB, 2025a, s. 669, 679). Türkiye'nin önce ele alınması, farklı kültürler tanıtılırken öğrencinin kendi kültürüne verilen önceliği göstermektedir. Sekizinci sınıftaki blog yazısı görevi ise teknoloji ve medyanın yemek alışkanlıklarını nasıl değiştirdiğine odaklanmaktadır. Geleneklerin gelecekte nasıl sürdürülebileceği veya değişen koşullara nasıl uyarlanabileceği tartışılmaktadır (s. 862, 872). Dolayısıyla kültür, aynı program içinde hem ülkelerle

ilişkilendirilen özellikler hem de zamanla değişen yaşam biçimleri üzerinden ele alınmaktadır.

Ortaöğretimde Kültürel Tercihler ve Kalıp Yargılar

Hazırlık sınıfı bulunmayan okulların 9. sınıf programında ülkeler, diller ve turistik yerler okul yaşamıyla ilişkilendirilmektedir. Yemekler ve festivaller de kültürel paylaşımın konusu olarak yer almaktadır. Öğrencilerin yerel ve uluslararası festivaller hakkında arkadaşlarıyla sesli veya görüntülü görüşmeler yapması ya da bir yemek festivali tasarlayıp canlandırması önerilmektedir (MEB, 2025c, s. 33, 150, 160). Onuncu sınıftaki yemek kültürü ve tercihler projesi, geleneksel ve modern yemeklerin yanı sıra vegan, helal ve glutensiz seçenekleri de içermektedir (s. 341, 351). Etik, dinî veya sağlıkla ilgili gerekçelere dayanan bu tercihler, kültürün yalnızca ulusal mutfaklarla açıklanamayacağını göstermeye elverişlidir. Aynı toplum içindeki farklı yaşam biçimleri de bu yolla ele alınabilir. Ancak görevde, bu farklılıkların doğrudan kişilerin kendi deneyim ve anlatılarıyla sunulması ayrıca şart koşulmamıştır.

On birinci sınıfta müzik, sanat, kutlamalar ve sporla ilişkili kültürel uygulamaların tarihsel kökenlerinin, anlamlarının ve küresel etkilerinin araştırılıp karşılaştırılması istenmektedir. Öğrencilerin kültürel etkileşim, kimlik ve aidiyet üzerinde düşünmeleri de beklenmektedir (MEB, 2025c, s. 531, 541). Bu çalışma, kültürel ürünleri toplumsal değerler ve tarihsel süreçlerle ilişkilendirdiği için yalnızca tanıtıcı bilgi derlemekten daha kapsamlıdır. Ürünlerin neler olduğu kadar, insanlar için ne anlam taşıdığı da inceleme konusu olmaktadır.

On ikinci sınıfta kalıp yargıların incelenmesine yönelik açık bir örnek bulunmaktadır. Kültürel ve doğal dünyayı ele alan beşinci temada, dünyadaki kalıp yargılar ile kültürel çeşitlilik alt tema olarak belirtilmiştir (MEB, 2025c, s. 694). Performans görevinde bir çoklu ortam sunumu veya görsel proje hazırlanması istenmektedir.

Çalışmada kültürel kalıp yargılar ve bunların toplumların birbirini anlaması üzerindeki etkileri ele alınmaktadır. Farklı anlatılar ve gelenekler, kültürel empatiyi destekleyecek çözüm önerileriyle ilişkilendirilmektedir (s. 704). Temada kültür ile iklim değişikliği arasındaki ilişkilere de yer verilmiştir. Böylece eleştirel düşünme, genel bir beklenti olarak bırakılmamış; kültürel temsillerin inceleneceği somut bir çalışmaya bağlanmıştır. Bu görev, programın öğrenciye ne yapma fırsatı sunduğunu gösterir; sınıfta hangi öğrenme sonuçlarının elde edildiğini göstermez.

Hazırlık Sınıfı Bulunan Okullarda Kültürel Miras ve Değişim

Hazırlık sınıfı bulunan okullar için hazırlanan program, hazırlık ile 9–12. sınıfları birlikte kapsamaktadır. Hazırlık sınıfındaki bir görevde başkentlerden, önemli yerlerden ve kültürel farklılıklardan yararlanarak ideal bir dünya gezisi tasarlanması istenmektedir. Öğrencilerin farklı ülkelerden karakterlere ve yerel geleneklere yer veren canlandırmalar hazırlaması beklenmektedir (MEB, 2025d, s. 351, 362). Böylece kültür, konuşma ve rol oynama etkinlikleri içinde temsil edilmektedir. Canlandırmalardaki karakterlerin yalnızca ulusal özellikleri tekrarlaması ile kendilerine özgü deneyimlere sahip kişiler olarak sunulması arasında önemli bir fark vardır. Etkinliğin nasıl tasarlandığı, kültürel farklılıkların ne ölçüde ayrıntılı ele alınabileceğini etkiler.

Hazırlığı izleyen 9. sınıftaki kültürel portfolyo çalışmasında, seçilen bir ülkenin yemek, sanat veya spor gelenekleri küreselleşmeyle ilişkilendirilmektedir. Öğrencilerden mutfak kültürleri arasındaki etkileşim, kültürel ürünlerin uluslararası yayılımı ve kültürlerin birbirleriyle ilişkileri üzerine kişisel değerlendirmeler yapmaları istenmektedir (MEB, 2025d, s. 539, 549). Onuncu sınıfta medya, popüler kültür ve kültürlerarası iletişim öne çıkmaktadır. Temada çoğunluk, azınlık ve farklı bakış açılarıyla ilgili sözcüklere yer verilmiştir. Ancak performans görevi, ünlülerin

ve sosyal medya fenomenlerinin topluma olumlu katkıları hakkında anket hazırlamaya odaklanmaktadır (s. 728, 737–738). Bu örnek, bir temanın kültürel temsil açısından zengin içeriğe sahip olmasının, bütün görevlerin eleştirel inceleme gerektirdiği anlamına gelmediğini göstermektedir.

On birinci sınıftaki mitler ve kültür projesinde yerel veya ulusal anlatıların, atasözlerinin ve geleneklerin araştırılması ve günümüz yaşamıyla ilişkilendirilmesi önerilmektedir (MEB, 2025d, s. 917, 927). Kültürel miras böylece geçmişten kalan nesnelerle sınırlı tutulmamakta, toplulukların anlatıları ve değerleriyle birlikte ele alınmaktadır. On ikinci sınıfta ise teknoloji, kültürel alışkanlıklar ve eğitimin kültürü korumadaki rolü üzerinde durulmaktadır. Öğrenciler dijital eğlencenin, çevrim içi eğilimlerin ve toplumsal etkileşimin gelenekleri nasıl değiştirdiğini inceleyebilmektedir. Bunun için kendi yaşamlarından veya çevrelerinden görseller kullanabilmektedir. Eğitimin değerleri ve kültürel mirası aktarmadaki rolü hakkında yazı veya poster hazırlamaları da beklenmektedir (s. 1105, 1115). Bu görevlerde kültürün devamlılığı, geçirdiği değişimlerle birlikte düşünülmektedir.

Hazırlık sınıfı bulunan ve bulunmayan okulların 12. sınıf programları arasındaki fark özellikle dikkat çekicidir. Hazırlık sınıfı bulunmayan okullarda kalıp yargılar ve kültürel empati proje konusu olurken hazırlık sınıfı bulunan okullarda teknoloji, eğitim ve kültürel mirasın aktarımı öne çıkmaktadır. Dolayısıyla 2025 programlarında kültürel öğrenme, bütün öğrenciler için aynı sırayı izleyen ortak bir süreç olarak düzenlenmemiştir. İki program da yorumlamaya yer vermekte, ancak farklı kültürel sorunlara odaklanmaktadır.

Değerlendirmeye ilişkin açıklamalar da bu görevlerle birlikte ele alınmalıdır. Performans görevlerinde dereceli puanlama anahtarlarına veya derecelendirme araçlarına başvurulması, değerlendirmenin öngörüldüğünü göstermektedir. Ancak bu yönlendirmeler, kültürel yorumların hangi ölçütlerle ve ne ağırlıkta

değerlendirileceğini tek başına açıklamamaktadır. Hazırlık sınıfı bulunmayan okulların 12. sınıf programındaki kültürel çeşitlilik paneli buna örnektir. Panele ilişkin farklılaştırma önerisinde, cümlelerin doğruluğu ve sesletim hakkında geri bildirim verilmesi de vurgulanmaktadır (MEB, 2025c, s. 716). Bu nedenle kültürel içerikli görevlerin bulunmasının yanı sıra değerlendirme ölçütlerine de bakmak gerekir. Temsil çeşitliliği, kanıt kullanımı ve genellemeleri gözden geçirme gibi beklentilerin dilsel doğrulukla birlikte nasıl değerlendirileceği ayrıca açıklığa kavuşturulmalıdır.

Kültürel Temsilde Süreklilik ve Değişim

Tablo 2, incelenen örneklerde kültürün nasıl ele alındığını ve öğrenciden ne beklendiğini özetlemektedir. Tablo, her dönemin bütün özelliklerini tek bir kategoriye indirgemek amacıyla değil, metinde tartışılan örneklerin karşılaştırılmasını kolaylaştırmak için hazırlanmıştır.

Tablo 2. Seçilmiş örneklerde kültürel temsil ve öğrenciden beklenenler

Kaynak	**Kültürün ele alınış biçimi**	**Öğrenciden beklenenler ve kanıtın sınırları**
1973	Öğrenilen dilin konuşulduğu ülke ve çocukların yaşamı (s. 260)	Başka bir ülkedeki yaşamı tanıma; yabancı dil öğretimine yönelik ortak çerçeve.
1984	İngilizce konuşulan ülkeler ve farklı değerler (s. 233)	Bilgi edinme ve hoşgörü; eleştirel değerlendirme ölçütü belirtilmiyor.
1997	Ulusal içerik ve kültürlerarası anlama (s. 607–608)	Tanıtma; kültürlerarası amaç değerlendirme yönergesinde de yer alıyor.
2011	Öğrencinin kendi kültürü ve başka kültürlerin değerleri (s. 4–5)	Kendi değerlerini aktarma; toplum içindeki farklılıklar ayrıntılandırılmıyor.

Kaynak	Kültürün ele alınış biçimi	Öğrenciden beklenenler ve kanıtın sınırları
2013	Kendi kültürü ve diğer ülkelerde gündelik yaşam (s. IV, 69)	Karşılaştırma yapma; ülke içindeki çeşitliliği inceleme şartı yok.
2018	Değerler, kimlik ve geniş kültürel kategoriler (2018a, s. 6, 8–9; 2018b, s. 37)	Karşılaştırmalı yazma; Doğu–Batı örneğinde genelleme riski.
2025	Ülkelerle ilişkilendirilen kültürel ürünler, yerel anlatılar ve değişim (2025b, s. 408; 2025c, s. 704; 2025d, s. 927)	Eşleştirme ve kalıp yargıları sorgulama gibi farklı görevler; beklentiler sınıfa göre değişiyor.

Not: Tablo, incelenen örnekleri özetlemektedir; programların tamamını sınıflandırmaz veya gelişmişlik düzeyine göre sıralamaz. Önceki programlar aynı ayrıntı düzeyinde incelenmemiştir.

Öğrencinin kendi kültürünü tanıtması, farklı dönemlerde tekrar karşılaşılan bir amaçtır. 1997'deki ulusal içerik, 2011'de kendi değerlerini aktarma ve 2013'te kendi kültürünü tanıma amaçları, 2018 programındaki değerler bölümünden önce de bulunmaktadır. 2025'te Türkiye'yi önce ele alan gezi günlüğü ve yerel anlatı projeleri, bu amacı somut öğrenci çalışmalarına dönüştürmektedir. Byram'ın (2008) kültürlerarası yurttaşlık yaklaşımı, kültürel aidiyetin başkalarıyla iletişim ve toplumsal katılımla birlikte düşünülmesine yardımcı olur. Bu açıdan önemli olan, öğrencinin hazır bir ulusal betimlemeyi tekrarlaması ile kendi deneyimlerini açıklayıp başkalarının anlatılarıyla ilişkilendirmesi arasındaki farktır.

Kültürün ele alındığı çerçeve de zaman içinde çeşitlenmektedir. 1973'te öğrenilen dilin konuşulduğu ülke, 1984'te İngilizce konuşulan ülkeler ve 2018'de Doğu–Batı gibi geniş kategoriler öne çıkmaktadır. 2025'in seçilmiş görevlerinde ise yemek tercihlerine, yerel anlatılara ve dijital alışkanlıklara da yer verilmiştir. Bunun yanında ülke ve yemek eşleştirmeleri sürmektedir. Bu örnekler, bazı toplulukların bütün programlardan

dışlandığını ileri sürmek için yeterli değildir. Gösterdikleri, belirli içerik ve görevlerin hangi farklılıkları ele aldığıdır. Bu nedenle kültürel temsilin niteliğini anlamak için yalnızca örnek sayısına değil, ulusal özelliklerle toplum içindeki çeşitliliğin nasıl ilişkilendirildiğine bakmak gerekir.

Öğrencinin kültürel içeriği nasıl kullandığı da bu karşılaştırmanın önemli bir parçasıdır. Bir poster, ülke hakkında verilen bilgileri tekrarlamaya dayanabilir. Portfolyo veya yerel anlatı çalışması öğrencinin seçim yapmasını ve yorum geliştirmesini, kalıp yargı projesi ise temsillerin etkilerini sorgulamasını gerektirebilir. Bu görevler, aynı yıl yayımlanan farklı programlarda bir arada bulunmaktadır. Dolayısıyla tarihsel karşılaştırma, programları kültürel bakımdan daha az veya daha çok gelişmiş diye sıralamaya elverişli değildir. Daha anlamlı olan, hangi bağlamda hangi temsil biçimlerine ve öğrenme beklentilerine yer verildiğini açıklamaktır.

Program Geliştirme ve Öğretime Yönelik Çıkarımlar

Leung ve Scarino (2016), dil eğitiminin amaçlarını değişen çok dilli yaşam koşullarıyla birlikte tartışmaktadır. Bu yaklaşım, kültürel öğrenmeyi yalnızca dilsel başarı üzerinden değerlendirmemenin önemini gösterir. 2025 programlarının uygulanmasında, görevlerde kimlerin temsil edildiğine ve kimlerin kendi deneyimini anlatabildiğine dikkat edilmelidir. Öğrenciler aynı gelenek hakkında iki farklı anlatıyı karşılaştırabilir, kendi çevrelerinden farklı deneyimler sunabilir veya yeni bir bakış açısıyla karşılaştıktan sonra önceki betimlemelerini yeniden yazabilir. Bu öneriler, programdaki karşılaştırma ve kalıp yargı çalışmalarını destekleyerek kültürü belirli bir ülkenin değişmez özellikleriyle sınırlı tutmayan bir öğretime katkı sağlayabilir.

Değerlendirmede de bilginin doğruluğu ile yorumun niteliği ayrı ayrı dikkate alınmalıdır. Deardorff (2006), kültürlerarası yeterliğin bir öğrenme sonucu olarak nasıl tanımlanıp

değerlendirilebileceğini tartışmaktadır. Çalışmanın bağlamı burada incelenen okul programlarından farklı olarak uluslararasılaşmadır. Yine de hedeflenen öğrenme ile bu öğrenmenin gerçekleştiğini gösteren kanıt arasındaki ayrım, program geliştirme açısından önemlidir. Bir öğrenci bir kutlamanın adını doğru verebilir, ancak kutlamaya katılan kişileri kalıp yargılarla tanımlayabilir. Değerlendirmede, öğrencinin farklılıkları fark etmesi, yorumlarını kanıtlarla desteklemesi ve farklı görüşlere saygıyla yaklaşması da gözetilebilir. Ölçütlerin yaş düzeyine uygun olması gerekir. Küçük öğrenciler farklı ailelerdeki uygulamaları kısaca açıklayabilirken daha büyük öğrenciler medyanın kültürleri nasıl sınıflandırıp sunduğunu inceleyebilir.

Öğretmen eğitimi, bu ayrımların sınıf içi çalışmalara yansıtılmasında önemlidir. Farklı dönemlere ait program bölümleri üzerinde çalışmak, öğretmenlerin bir yönergede bilgi, tutum, karşılaştırma veya eleştirel düşünme açısından ne beklendiğini ayırt etmesine yardımcı olabilir. Örneğin 1984'teki hoşgörü amacı ile 2018'deki gelenekleri karşılaştırma görevi, kültürle ilişkili olmalarına rağmen farklı öğretim düzenlemeleri gerektirir. Türkiye'deki öğretmen araştırmaları da kültürlerarası öğretim için uygulamaya dönük desteğin önemini ortaya koymaktadır (Gedik Bal ve Savas, 2022). Tarihsel program örnekleri bu destekte kullanılabilir; ancak programdaki bir ifadenin tek başına öğretimi değiştireceği varsayılmamalıdır.

İleride yapılacak incelemelerde, aynı okul türüne ve sınıf düzeyine ait program bölümleri, ders kitabı görevleri, öğretmen görüşleri ve öğrenci çalışmaları birlikte ele alınabilir. Böylece programda önerilen kültürel temsilin sınıfta nasıl karşılık bulduğu araştırılabilir. Bu tür bir inceleme, yalnızca program metnine dayanarak uygulama sonuçları hakkında çıkarım yapmanın ötesine geçilmesini sağlayacaktır.

Sonuç

1973–2025 döneminden seçilmiş İngilizce öğretim programları, kültürel amaçların bir bölümünün korunduğunu, bir bölümünün ise farklı eğitim bağlamlarında yeniden düzenlendiğini göstermektedir. Hoşgörü, kültürlerarası anlama ve öğrencinin kendi kültürünü tanıtması erken dönem programlarında da yer almaktadır. 2025'te yayımlanan dört programda ulusal özellikler, toplum içindeki farklılıklar ve yerel anlatılar birlikte bulunmakla beraber bunlara verilen ağırlık değişmektedir. Yemekler, kutlamalar ve kültürel miras önemli bir yer tutarken küreselleşme, medya, dijital yaşam ve kalıp yargılar kültürün değişen ve sorgulanabilen yönlerinin de ele alınmasını sağlamaktadır.

Kültürel öğrenmenin niteliği, yalnızca sınıf düzeyine veya kültürle ilgili ifadelerin sıklığına bakılarak belirlenemez. Ülkeleri kültürel ürünlerle eşleştirme, tarihsel açıklamalar geliştirme, portfolyo hazırlama ve kalıp yargıları inceleme gibi farklı çalışmalar aynı programlar içinde yer almaktadır. Hazırlık sınıfı bulunmayan okulların 12. sınıf programındaki proje, kültürel temsilleri sorgulama beklentisinin açık bir örneğidir. Ancak bu örneğin bulunması, benzer beklentilerin bütün programlara eşit biçimde dağıldığını veya sınıfta gerçekleştiğini göstermez. Öğretimde farklı insanlara ve deneyimlere daha fazla yer verilmelidir. Yorumlama ve sorgulama görevleri, uygun değerlendirme ölçütleriyle desteklenmelidir. Bu ölçütler, öğrencinin kanıt kullanmasını ve genellemelerini gözden geçirmesini teşvik etmelidir.

Kaynakça

Acar, A. (2019). Türkiye'deki 2013 ve 2018 ilkokullar ve ortaokullar İngilizce dersi öğretim programlarının karşılaştırılması: 7. sınıf izlencelerinin analizi. *Milli Eğitim Dergisi, 48*(224), 299–325. https://dergipark.org.tr/en/pub/milliegitim/article/649069

Baker, W. (2015). *Culture and identity through English as a lingua franca: Rethinking concepts and goals in intercultural communication*. De Gruyter Mouton. https://doi.org/10.1515/9781501502149

Baker, W. (2022). *Intercultural and transcultural awareness in language teaching*. Cambridge University Press.

Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal, 9*(2), 27–40. https://doi.org/10.3316/QRJ0902027

Byram, M. (1997). *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Multilingual Matters.

Byram, M. (2008). *From foreign language education to education for intercultural citizenship: Essays and reflections*. Multilingual Matters. https://doi.org/10.21832/9781847690807

Çelik, S. (2021). Culture and language instruction: Does Turkey's EFL curriculum do enough to support intercultural awareness? *International Journal of Curriculum and Instruction, 13*(3), 3443–3463. https://ijci.net/index.php/IJCI/article/view/269

Çelik, S., & Erbay, Ş. (2013). Cultural perspectives of Turkish ELT coursebooks: Do standardized teaching texts incorporate intercultural features? *Education and Science, 38*(167), 336–351. https://doi.org/10.15390/ES.2013.1121

Deardorff, D. K. (2006). Identification and assessment of intercultural competence as a student outcome of internationalization. *Journal of Studies in International Education, 10*(3), 241–266. https://doi.org/10.1177/1028315306287002

Dervin, F. (2016). *Interculturality in education: A theoretical and methodological toolbox*. Palgrave Macmillan.

Fielding, R., Galante, A., Bonar, G. J., Wang, M., & God, Y. (2024). Teaching for intercultural understanding: To what extent do curriculum documents encourage transformative intercultural experiences? *Journal of Multilingual and Multicultural Development, 45*(10), 4384–4399. https://doi.org/10.1080/01434632.2023.2170390

Galloway, N., & Rose, H. (2015). *Introducing Global Englishes*. Routledge. https://doi.org/10.4324/9781315734347

Gedik Bal, N., & Savas, P. (2022). Intercultural language teaching and learning: Teachers' perspectives and practices. *Participatory Educational Research, 9*(6), 268–285. https://doi.org/10.17275/per.22.139.9.6

Goodson, I. F. (1994). *Studying curriculum: Cases and methods*. Teachers College Press.

Keles, U., & Yazan, B. (2023). Representation of cultures and communities in a global ELT textbook: A diachronic content analysis. *Language Teaching Research, 27*(5), 1325–1346. https://doi.org/10.1177/1362168820976922

Kramsch, C. (2009). *The multilingual subject*. Oxford University Press.

Leung, C., & Scarino, A. (2016). Reconceptualizing the nature of goals and outcomes in language/s education. *The Modern Language Journal, 100*(S1), 81–95. https://doi.org/10.1111/modl.12300

Liddicoat, A. J., & Scarino, A. (2013). *Intercultural language teaching and learning*. Wiley-Blackwell. https://doi.org/10.1002/9781118482070

Millî Eğitim Bakanlığı. (1973). Yabancı dil programı. *Tebliğler Dergisi*, (1747). https://dhgm.meb.gov.tr/tebligler-dergisi/1973/1747-haziran-1973.pdf

Millî Eğitim Bakanlığı. (1984). Bir kısım derslerin öğretimini yabancı dille yapan Anadolu Liselerinde uygulanacak olan İngilizce programı (Karar No. 86). *Tebliğler Dergisi*, (2170). https://dhgm.meb.gov.tr/tebligler-dergisi/1984/2170-agustos-1984.pdf

Millî Eğitim Bakanlığı. (1996). [Ortaöğretim haftalık ders çizelgeleri ve uygulama açıklamaları] (Karar No. 206). *Tebliğler Dergisi*, (2455). https://dhgm.meb.gov.tr/tebligler-dergisi/1996/2455-Haziran-1-1996.pdf

Millî Eğitim Bakanlığı. (1997). İlköğretim okulu 4 ve 5. sınıf yabancı dil (İngilizce) öğretim programı. *Tebliğler Dergisi*, (2481), 606–623. https://dhgm.meb.gov.tr/tebligler-dergisi/1997/2481-ekim1997.pdf

Millî Eğitim Bakanlığı. (2011). *Ortaöğretim kurumları İngilizce dersi öğretim programı*. https://dyned33.files.wordpress.com/2011/09/ortac3b6c49fretim-ingilizce-dersi-hazc4b1rlc4b1k-9-12-sc4b1nc4b1flar-c3b6c49fretim-programlarc4b12.pdf

Millî Eğitim Bakanlığı. (2013). *İlköğretim kurumları (ilkokullar ve ortaokullar) İngilizce dersi (2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar) öğretim programı*. https://www.ingilizcecin.com/meb-ingilizce-dersi-2-3-4-5-6-7-8-siniflar-ogretim-programi-yeni-mufredat-7182/

Millî Eğitim Bakanlığı. (2018a). *İngilizce dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar)*. https://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/201812411191321-İNGİLİZCE%20ÖĞRETİM%20PROGRAMI%20Klasörü.pdf

Millî Eğitim Bakanlığı. (2018b). *Ortaöğretim İngilizce dersi (9, 10, 11 ve 12. sınıflar) öğretim programı*. https://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/201812020472656-OGM%20INGILIZCE%20PRG%2020.012018.pdf

Millî Eğitim Bakanlığı. (2025a). *The English language curriculum: Multilingual foreign language education model (years 5, 6, 7, 8)*. https://tymm.meb.gov.tr/assets/pdf/coklu-yabanci-dil-egitim-modeli-ingilizce.pdf

Millî Eğitim Bakanlığı. (2025b). *The English language curriculum: Primary education (years 2–8)*. https://tymm.meb.gov.tr/assets/pdf/ingilizce-dersi-2-8.pdf

Millî Eğitim Bakanlığı. (2025c). *The English language curriculum: Secondary education (years 9–12)*. https://tymm.meb.gov.tr/assets/pdf/ingilizce_9_12_ogretim_programi.pdf

Millî Eğitim Bakanlığı. (2025d). *The English language curriculum: Secondary education schools with preparatory years (preparatory year and years 9, 10, 11, 12)*. https://tymm.meb.gov.tr/assets/pdf/ingilizce_hazirlik_9_12_ogretim_programi.pdf

Risager, K. (2007). *Language and culture pedagogy: From a national to a transnational paradigm*. Multilingual Matters.

Rose, H., & Galloway, N. (2019). *Global Englishes for language teaching*. Cambridge University Press.

Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı. (2011). Ortaöğretim 1, 2 ve 3. yabancı dil İngilizce dersi (hazırlık, 9, 10, 11 ve 12. sınıflar) öğretim programları (Karar No. 118). *Tebliğler Dergisi*, (2649), 597–598. https://dhgm.meb.gov.tr/tebligler-dergisi/2011/2649-_ekim_2011.pdf

Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı. (2013). İlköğretim kurumları (ilkokullar ve ortaokullar) İngilizce dersi (2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar) öğretim programı (Karar No. 6). *Tebliğler Dergisi*, (2666), 184. https://dhgm.meb.gov.tr/tebligler-dergisi/2013/2666-mart-2013.pdf

BİDGE