

ALANYA ALAADDİN KEYKUBAT ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Fakültesi

ALKÜ Eğitim Araştırmaları II

Eğitim bilimleri alanındaki güncel araştırmalar,
yenilikçi yaklaşımlar ve değerlendirmeler.

EDİTÖRLER

Prof. Dr. Mustafa USLU

Doç. Dr. Bilal ÖZÇAKIR

Dr. Öğr. Üyesi Muhammed Akif KURTULUŞ

ALKÜ EĞİTİM ARAŞTIRMALARI II:

Eğitim bilimleri alanındaki güncel araştırmalar, yenilikçi yaklaşımlar ve değerlendirmeler

Editörler:

Prof. Dr. Mustafa USLU
Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Antalya
uslu.mustafa@alanya.edu.tr

Doç. Dr. Bilal ÖZÇAKIR
Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Antalya
bilal.ozcakir@alanya.edu.tr

Dr. Öğr. Üyesi Muhammed Akif KURTULUŞ
Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Antalya
muhammed.kurtulus@alanya.edu.tr

Amaç:

Bu kitabın amacı; eğitim bilimlerinin farklı disiplinlerinde gerçekleştirilen güncel araştırmaları, geliştirilen yenilikçi yaklaşımları ve alana özgü değerlendirmeleri akademik bir düzlemde bir araya getirmektir. ALKÜ Eğitim Araştırmaları serisinin ikinci adımı olan bu eser, ilk kitapta ortaya konan kuramsal ve uygulamalı zemini genişletmeyi, eğitimdeki güncel dönüşümleri derinlemesine ele almayı ve literatüre sürdürülebilir bir katkı sağlamayı hedeflemektedir.

Hedef kitle:

Bu kitabın hedef kitle; eğitim alanlarında çalışan akademisyenler, araştırmacılar, lisansüstü eğitim yapan öğrenciler, eğitim politikası belirleyicileri, okul yöneticileri ve mesleki gelişimine önem veren öğretmenlerdir.

Çizgi Kitabevi Yayınları (e-kitap)

©Çizgi Kitabevi
Ağustos 2026

ISBN: 978-625-396-942-4

Yayıncı Sertifika No: 52493

KÜTÜPHANE BİLGİ KARTI
- Cataloging in Publication Data (CIP) -

Editörler

Prof. Dr. Mustafa USLU

Doç. Dr. Bilal ÖZÇAKIR

Dr. Öğr. Üyesi Muhammed Akif KURTULUŞ

ALKÜ Eğitim Araştırmaları II
Eğitim bilimleri alanındaki güncel araştırmalar,
yenilikçi yaklaşımlar ve değerlendirmeler.

Baskıya Hazırlık: Çizgi Kitabevi Yayınları

Tel: 0332 353 62 65- 66

ÇİZGİ KİTABEVİ

Sahibiata Mah.
M. Muzaffer Cad. No:41/1
Meram/**Konya**
(0332) 353 62 65

Konevi Mah.
Larende Cad. No:20/A
Meram/**Konya**
(0332) 353 62 66

Siyavuşpaşa Mah.
Gül Sk. No:15 B
Bahçelievler/**İstanbul**
(0212) 514 82 93

www.cizgikitabevi.com

📞 / cizgikitabevi

BÖLÜMLER:

1. Sosyal Bilgiler Öğretiminde Disiplinlerarası Bir Araç Olarak Müzik
Dr. Öğr. Üyesi Adem KARACA
2. Dijital Okuryazarlık ve Söylem
Arş. Gör. Ali CANBULAT
Dr. Öğr. Üyesi Muhammed Akif KURTULUŞ
3. Okullarda Mental İyi Oluşu Destekleyen Faktörler: Pozitif Psikoloji Perspektifi
Prof. Dr. Ayşe Sibel BİÇER
4. İlkokul ve Ortaokul Matematiğinde Problem Çözme: Modeller, Stratejiler ve Türkiye
Yüzyılı Maarif Modeli
Doç. Dr. Bilal ÖZÇAKIR
5. Reggio Emilia Yaklaşımı
Doç. Dr. Derya ATABEY
6. Dijital Vatandaşlık ve Ebeveyn Arabuluculuğu
Doç. Dr. Derya ATABEY
Keziban DEMİR SÖZER
7. Yabancı Dil Öğreniminde Oyunlaştırma: Kuramsal Çerçeve, Bulgular Ve Uygulama
Önerileri
Doç. Dr. Fidel ÇAKMAK
8. İleri Matematik ve Okul Matematiği Arasındaki Köprüyü Kurmak: Kuramsal
Yaklaşımlar ve Uygulama İlkeleri
Dr. Habibe TOKER KEKİK
9. Yaratıcı Yazmaya Uygunluğu Bakımından 2024 Türkçe Dersi Öğretim Programındaki
Öğrenme Çıktılarının İncelenmesi
Hatice Şevval ÖZKAN
Doç. Dr. Bora BAYRAM
10. 2018 Ve 2024 Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programlarının Astronomi Konuları
Açısından Karşılaştırılması
Prof. Dr. Kadir BİLEN
Mustafa AKTAŞ
11. 5. Sınıf Fen Bilimleri Ders Kitaplarında Bilimin Doğası Temalarının İncelenmesi:
Sürdürülebilir Yaşam ve Geri Dönüşüm Ünitesi
Prof. Dr. Kadir BİLEN
12. Ortaöğretimde Okul Terki: Kuram, Risk Faktörleri ve Önleme Stratejileri
Arş. Gör. Muhammet Faruk ŞAHİNÜÇER
Prof. Dr. Mustafa USLU

13. Göçmen ve Mülteci Öğrencilerin Yoğun Olduğu Okullarda İngilizce Öğretmenlerinin Yeterlik Algısı ve Hizmet İçi Eğitim İhtiyaçları
Dr. Mustafa UĞURLU
14. Yas Sürecinde İnanç ve Kültürün Destekleyici ve İyileştirici Etkileri: İslam ve Türk Kültürünü Merkeze Alan Karşılaştırmalı Bir İnceleme
Prof. Dr. Mustafa USLU
15. İlkokul Türkçe Ders Kitaplarında Yer Alan Metinlerin Okunabilirliği ve Hedef Yaş Düzeyine Uygunluğu
Nurşah BİLGİÇ
Prof. Dr. Emine BALCI
16. Öğretmen Eğitiminde Yansıtıcı Düşünme
Dr. Reha KARAMAN
Doç. Dr. Mücahit KÖSE

İÇİNDEKİLER

<i>SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETİMİNDE DİSİPLİNLERARASI BİR ARAÇ OLARAK MÜZİK.....</i>	<i>1</i>
<i>DİJİTAL OKURYAZARLIK VE SÖYLEM.....</i>	<i>17</i>
<i>OKULLARDA MENTAL İYİ OLUŞU DESTEKLEYEN FAKTÖRLER: POZİTİF PSİKOLOJİ PERSPEKTİFİ.....</i>	<i>33</i>
<i>İLKOKUL ve ORTAOKUL MATEMATİĞİNDE PROBLEM ÇÖZME: MODELLER, STRATEJİLER VE TÜRKİYE YÜZYILI MAARİF MODELİ.....</i>	<i>49</i>
<i>REGGIO EMİLİA YAKLAŞIMI</i>	<i>64</i>
<i>DİJİTAL VATANDAŞLIK VE EBEVEYN ARABULUCULUĞU.....</i>	<i>76</i>
<i>YABANCI DİL ÖĞRENİMİNDE OYUNLAŞTIRMA: KURAMSAL ÇERÇEVE, BULGULAR VE UYGULAMA ÖNERİLERİ.....</i>	<i>88</i>
<i>İLERİ MATEMATİK VE OKUL MATEMATİĞİ ARASINDAKİ KÖPRÜYÜ KURMAK: KURAMSAL YAKLAŞIMLAR VE UYGULAMA İLKELERİ.....</i>	<i>103</i>
<i>YARATICI YAZMAYA UYGUNLUĞU BAKIMINDAN 2024 TÜRKÇE DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMINDAKİ ÖĞRENME ÇIKTILARININ İNCELENMESİ.....</i>	<i>116</i>
<i>2018 VE 2024 FEN BİLİMLERİ DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMLARININ ASTRONOMİ KONULARI AÇISINDAN KARŞILAŞTIRILMASI.....</i>	<i>131</i>
<i>5. SINIF FEN BİLİMLERİ DERS KİTAPLARINDA BİLİMİN DOĞASI TEMALARININ İNCELENMESİ: SÜRDÜRÜLEBİLİR YAŞAM VE GERİ DÖNÜŞÜM ÜNİTESİ.....</i>	<i>144</i>
<i>ORTAÖĞRETİMDE OKUL TERKİ: KURAM, RİSK FAKTÖRLERİ VE ÖNLEME STRATEJİLERİ.....</i>	<i>159</i>
<i>GÖÇMEN VE MÜLTECİ ÖĞRENCİLERİN YOĞUN OLDUĞU OKULLARDA İNGİLİZCE ÖĞRETMENLERİNİN YETERLİK ALGISI VE HİZMET İÇİ EĞİTİM İHTİYAÇLARI.....</i>	<i>173</i>
<i>YAS SÜRECİNDE İNANÇ VE KÜLTÜRÜN DESTEKLEYİCİ VE İYİLEŞTİRİCİ ETKİLERİ: İSLAM VE TÜRK KÜLTÜRÜNÜ MERKEZE ALAN KARŞILAŞTIRMALI BİR İNCELEME</i>	<i>186</i>
<i>İLKOKUL TÜRKÇE DERS KİTAPLARINDA YER ALAN METİNLERİN OKUNABİLİRLİĞİ VE HEDEF YAŞ DÜZEYİNE UYGUNLUĞU*.....</i>	<i>210</i>
<i>ÖĞRETMEN EĞİTİMİNDE YANSITICI DÜŞÜNME.....</i>	<i>219</i>

SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETİMİNDE DİSİPLİNLERARASI BİR ARAÇ OLARAK MÜZİK

Adem KARACA, Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi, adem.karaca@alanya.edu.tr

GİRİŞ

İnsanlık tarihi boyunca, ses ve ritim, varoluşumuzun ve medeniyetimizin ayrılmaz bir parçası olmuştur. Mağara duvarlarına çizilen ilk resimlerden modern şehirlerin sokaklarına yayılan en yeni melodilere kadar, müzik, her zaman insanoğlunun duygu dünyasının, kültürel kimliğinin ve toplumsal yaşamının aynası konumundadır. Bu bölüm, müziğin bir sosyal bilim dalı olarak sosyal bilgiler eğitimi açısından işlevselliğini ortaya koymayı amaçlamaktadır.

Müziğin dönüştürücü gücü, özellikle sosyal bilgiler eğitiminin temel hedefleri doğrultusunda düşünüldüğünde bir kesişim noktasını ortaya çıkarmaktadır. Müzikle birlikte öğrencilere içinde yaşadıkları toplumu, kültürel mirası, yerel coğrafyayı, dünya coğrafyasını, geçmişin olaylarını ve evrensel değerleri anlama becerileri kazandırılabilir. Öğrenme ortamında bilgi aktarımı ya da beceri kazandırma sürecinde eğlenceli ve daha motivasyon odaklı bir ortam sağlanabilmektedir. İşte bu noktada müzik, soyut kavramları somutlaştıran, duygusal bağ kurulmasına imkân tanıyan ve öğrenmeyi keyifli bir keşif yolculuğuna dönüştüren sihirli bir anahtar işlevi görmektedir. Müziğin ritmiyle içselleştirilen bir tarihsel olay, melodisiyle zihne kazınan bir coğrafi özellik veya sözleriyle kalbe dokunan bir değer, öğrenmenin kalıcılığını artırma potansiyeline sahip olduğu ifade edilebilir.

Kültürel miras taşıyıcısı olarak müzik, toplumların ruhunu ve kimliğini yansıtmaktadır. Bir milletin ozanlarının, bestekarlarının ve yorumcularının eserleri, o milletin değerlerini, geleneklerini, sevinçlerini ve hüznlerini kuşaklar boyunca aktarmaktadır. Özellikle Anadolu topraklarında kök salmış türkülerimiz, binlerce yıllık yaşanmışlıkların, toplumsal bilgeliklerin ve coğrafi aidiyetin en yalın ve en samimi ifade biçimlerini içermektedir. Her bir türkü, bir mekânın hikâyesini, bir dağın yalnızlığını, bir nehrin akışını, bir doğal afeti veya bir aşkın derinliğini bize fısıldayabilme erdemine sahiptir. Bu zengin kültürel bellek mekanizması, genç nesillerin kendi kökleriyle güçlü bağlar kurmasına, kültürel çeşitliliğe değer vermesine ve evrensel değerleri anlamasına olanak tanımaktadır.

Müzik, aynı zamanda canlı bir tarih kitabıdır. Bir dönemin marşları, ağıtları veya popüler ezgileri, o zaman diliminin sosyal ve siyasal atmosferini, insanların duygusal durumlarını ve yaşadıkları olaylarını yansıtmaktadır. Savaşların coşkusu, göçlerin hüznünü, toplumsal mücadelelerin kararlılığını müzikle hissetmek, öğrencilerin tarihsel empati geliştirmelerine yardımcı olmaktadır. Bu sayede tarih, sadece ders kitaplarındaki bir dizi bilgi olmaktan çıkıp, öğrencilerin duygu dünyalarına hitap eden, yaşayan, nefes alan bir deneyime dönüşmektedir. Aynı şekilde coğrafya öğretiminde de müzik, mekânlara ruh katan, onların özelliklerini ve insanlarla olan etkileşimlerini somutlaştıran bir araçtır. Bir yörenin ezgisi, o bölgenin iklimiyle, bitki örtüsüyle ve insanların yaşam biçimiyle güçlü bir bağ kurmakta, böylece coğrafi bilginin daha derinlemesine kavranmasını sağlamaktadır.

Müziğin gücü, yalnızca akademik bilgilerin aktarımıyla sınırlı değildir; aynı zamanda bireylerin zihinsel ve duygusal gelişimlerinde de kritik bir rol oynamaktadır. Ritim, melodi ve armoni, beynin farklı bölgelerini uyatarak bilişsel işlevleri, özellikle de belleği ve dikkati olumlu yönde etkilemekte; duygu düzenleme

becerilerini geliştirmekte, stresi azaltmakta ve bireylerin ruh hâllerini iyileştirmektedir. Müzik, aynı zamanda sosyal birleştirici bir unsur olarak işlev görmektedir; ortak müzik deneyimleri, gruplar arasında bir baę kurmakta, aidiyet hissini pekiştirmekte ve toplumsal uyumu artırmaktadır. Müzik, yaşam boyu değerler eğitimi için de eşsiz bir potansiyel sunmaktadır. Türkülerimizin içinde saklı olan dürüstlük, merhamet, adalet, sorumluluk ve hoşgörü gibi değerler, her yaştan bireye hitap eden güçlü mesajlar taşımaktadır. Toplumsal sorunlara değinen, eleştirel bir bakış ačíısı sunan şarkılar, bireylerin çevresel duyarlılıklarını artırmakta ve onları daha bilinçli, sorgulayan vatandaşlar olmaya teşvik etmektedir. Bu bağlamda müzik, bireyin sadece akademik olarak değil, aynı zamanda ahlaki ve etik değerlere sahip, sorumluluk sahibi bir dünya vatandaşı olarak gelişimine katkıda bulunmaktadır.

Müzik, insanlık tarihi boyunca evrensel bir ifade biçimi olagelmiş, içinde üretildiği toplumun kültürel dokusunu, inanç sistemini, sosyal ritüellerini ve estetik anlayışını şekillendiren ve bu alanlardan da etkilenen ifade biçimi olarak değerlendirilebilir. Müziğin nasıl ortaya çıktığı hususunda farklı yaklaşımlar ortaya konulsa da her bir yaklaşımın vardığı ortak nokta, müziğin insanın bazı ihtiyaçlarını karşılamak üzere ortaya çıktığıdır. Nitekim müziğin insanın doğayla kurduğu ilişkiye ve sesleri taklit etme yeteneğine dayandığı bilinmektedir. İlk müzik aletlerinin kemik, taş ve ahşap gibi malzemelerden yapılması ve ritüellerde, av törenlerinde ya da sosyal etkileşimlerde kullanılması, ihtiyacın boyutunu bizlere göstermektedir (Morley, 2013). İnsanın ve toplumun ihtiyacı ekseninde oluşan bir bilim dalı, sosyal bilimler sahası içinde değerlendirilmektedir. Müzik de bu yönüyle sosyal bilim dallarından biri olarak görülebilir. Toplumların yaşantısında müzik, kültürel kimliğin ayrılmaz bir parçasıdır. Her toplum, kendi tarihsel deneyimlerine, coğrafi şartlarına ve inanç sistemlerine göre farklı müzik gelenekleri geliştirmiştir. Bu bölümde toplumsal temellere dayanan müzik ile sosyal bilgiler öğretilimi arasındaki ilişki, disiplinler arası bir yaklaşımla ele alınacaktır. Bu bölüm, müziğin çok yönlü gücünü vurgulayarak, onun eğitim süreçlerine, kültürel kimlik inşasına ve toplumsal gelişime nasıl hizmet edebileceğine dair bir yol haritası sunmayı amaçlamaktadır. Müziğin sadece bir dinleme etkinliği değil, aynı zamanda bir öğrenme aracı, bir kültürel miras taşıyıcısı ve toplumsal birleştirici bir güç olarak potansiyelini anlamak, eğitimcilerimize ve araştırmacılarımıza yeni ufuklar açma potansiyeli taşımaktadır.

Sosyal Bilgiler ve Müzik: Disiplinlerarası Bir Yaklaşım

Sosyal bilgiler, bireylerin toplumsal yapıyı, tarihî süreçleri ve kültürel değerleri anlamalarını sağlayarak aktif yurttaşlık bilincini geliştirmeyi amaçlayan bir bilim dalıdır. Bu amaç doğrultusunda bireylerin sosyal çevreleriyle etkileşim kurmalarını ve toplumsal sorumluluklarını yerine getirmelerini teşvik etmektedir (NCSS, 1994). Müzik ise, duygusal ifade, kültürel aktarım ve toplumsal bağların güçlendirilmesinde önemli bir araçtır (Vural, 2016). Bu bağlamda, müzik ve sosyal bilgiler öğretilimi arasındaki bir köprü kurmak, öğrencilerin öğrenme süreçlerini zenginleştirebilir ve derinleştirebilir. Sosyal Bilgiler Ulusal Konseyi (National Council for Social Studies-NCSS), sosyal bilgiler öğretilimi sürecindeki temaları belirlerken ilk temayı “Kültür” olarak ele almıştır. Bu temada öğrencilerden beklenen insanların kültürü öğrenme, uyum kurma ve değiştirme süreçlerine dahil olduklarını ve her bir kültürde farklı geleneklerin, değerlerin ve inanç sistemlerinin bulunduğunu fark etmeleridir (NCSS, 1994). Bir toplumda günlük yaşam, insan-çevre etkileşimi ve insanın doğal ortamla olan ilişkileri, o toplumun kültürünü şekillendiren temel unsurlar arasında yer almaktadır. Öğrenciler, bu toplumsal dinamikler ve toplumlarının dünya üzerindeki yeri hakkında temel bilgileri büyük ölçüde sosyal bilgiler dersi aracılığıyla edinmektedirler (Çengelci, 2013). Kültürün bir taşıyıcısı olarak müzik de ortaya çıktığı toplumun hafızasına dair izleri bünyesinde barındırmaktadır.

Toplumların dünyaya bakış açısı, fikir dünyaları, giyim kuşam faaliyetleri, yemek kültürü ve yaşamda olup bitenlerin gerçekçi yansımalarını müzikte görebiliriz. Örneğin; Ordu-millet anlayışına sahip olan Türk toplumundaki müzikal unsurlar incelendiğine savaşımlara ve askerliğe dair birçok iz görebilmemiz mümkündür. O hâlde müziğin bir yandan evrensel bir dil olma özelliği varken; diğer yandan her bir kültürün kendine özgü olan yönünü de gösteren güçlü bir hazine olduğunu ifade edebiliriz.

Sosyal bilgiler, kökenlerini sosyal bilimlerden alan, farklı toplumlar, coğrafi bölgeler, kültürler ve yönetim sistemleri hakkında kapsamlı bir anlayış kazandırmayı amaçlayan bir bilim dalıdır (Parker, 2009). Küreselleşen dünyada farklı kültürleri tanıma imkânı, teknolojinin de etkisiyle artmaktadır. Kültürün kapsamında yer alan yaşam biçimi, inanç, değer, sembol, sanatsal faaliyetler ve sosyal davranışlar, nesilden nesile aktarılacak öğrenilmekte ve kendine özgü bir biçim oluşturmaktadır (Kottak, 2016). Sosyal bilgilere yön veren bilim insanlarından biri olan John Dewey, müziği insanın deneyimlerine dayanan bir ifade biçimi olarak yorumlamıştır. Dewey, her bir sanat nesnesinin kendine has bir dili olduğunu vurgulamıştır (Yeşildağ, 2023). Bu örüntü ekseninde düşündüğümüzde sosyal bilgilerin içeriğindeki konuların öğretiminde müziğin aracı bir rolü olduğunu ifade edebiliriz.

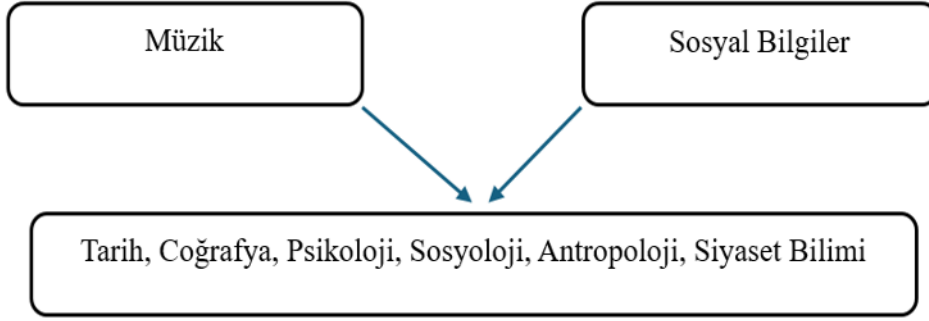
Sosyal bilgiler öğretimi, öğrencilere içinde yaşadıkları toplumu, kültürü, tarihi, coğrafyayı, ekonomiyi ve vatandaşlık sorumluluklarını anlama, yorumlama ve eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirme becerileri kazandırmayı hedefleyen çok boyutlu bir disiplindir (MEB, 2018). Ancak, soyut kavramlar, karmaşık olaylar ve geniş müfredat, zaman zaman öğrencilerin derse olan ilgisini azaltabilmekte, bilgilerin kalıcılığını düşürebilmektedir. Bu bağlamda, geleneksel öğretim yöntemlerinin ötesine geçerek, öğrencilerin farklı duyu organlarına hitap eden, bilişsel ve duyuşsal süreçleri aktif hale getiren alternatif yaklaşımlar büyük önem taşımaktadır. İşte tam da bu noktada, müziğin gücü devreye girer. Müzik, evrensel bir dil olmasının yanı sıra, bilginin aktarımı, duygusal bağ kurulması, kültürel mirasın korunması ve eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesinde eşsiz bir potansiyele sahiptir. Bu akademik kısım, müziğin Sosyal bilgiler öğretimindeki dönüştürücü gücünü, kültürel, tarihsel, coğrafi ve çevresel boyutlarla ele alarak, öğrencilerin eleştirel düşünme yeteneklerini nasıl çığır açıcı biçimde geliştirebileceğini detaylandıracaktır.

Müzik, bir toplumun kültürel kimliğinin ve mirasının en canlı ve dinamik yansımalarını içeren bir alandır. Halk ezgileri, marşlar, destanlar ve ninniler aracılığıyla kuşaklar boyunca aktarılan değerler, inançlar, yaşam biçimleri ve kolektif deneyimler, müziğin kültürel bir arşiv niteliği taşıdığını gösterir (Aksoy, 2017). Sosyal Bilgiler öğretiminde müziğin kullanılması, öğrencilerin kendi kültürel kökleriyle bağ kurmalarını ve kültürel çeşitliliğe karşı duyarlılık geliştirmelerini sağlar. Örneğin, Türk halk müziği (türküler), Anadolu'nun dört bir yanındaki farklı yörelerin kendine özgü yaşam tarzlarını, sevinçlerini, hüznlerini, adetlerini ve çevreyle olan etkileşimlerini yansıtır. Bir yöresel türküyü dinlemek ve sözlerini analiz etmek, öğrencilere o yörenin insanların değerlerini, toplumsal ilişkilerini ve çevresiyle olan etkileşimini anlama fırsatı sunar. Bu, sadece bilgi edinimi değil, aynı zamanda kültürel empati gelişimini de destekler. Banks'ın (2008) çokkültürlü eğitim yaklaşımıyla paralel olarak, müzik, öğrencilerin kendi kültürlerinin yanı sıra, farklı kültürlerin de zenginliklerini keşfetmelerine, önyargıları azaltmalarına ve küresel vatandaşlık bilinci kazanmalarına katkıda bulunur. Öğrenciler, farklı müzik türleri aracılığıyla dünya üzerindeki çeşitli kültürlerin ifade biçimlerini deneyimleyerek, kültürel şemalarını genişletirler.

Müzik ve Sosyal Bilgilerin Kesişimi: Sosyal Bilimler

Yalnızca bir sanat formu olmanın ötesinde müzik, sosyal bilimlerin temel kavramlarından beslenen ve toplumla dinamik bir etkileşim içinde olan güçlü bir ifade aracıdır. Sanatın bu evrensel dili, sosyoloji,

antropoloji, tarih ve psikoloji gibi sosyal bilim dallarının ışığında incelendiğinde, insan davranışları, kültürel yapılar, toplumsal değişimler ve bireysel kimlik inşası hakkında zengin veriler sunar. Müzik gibi sosyal bilgiler de insanın toplumsal yaşamını, kültürel mirasını ve içinde yaşadığı dünyayı anlamasına olanak tanıyan bir bilim dalı olup, doğal olarak sosyal bilimlerin temel prensiplerinden beslenir. Tarih, coğrafya, sosyoloji, antropoloji, ekonomi ve siyaset bilimi gibi çeşitli sosyal bilim dallarının sentezi olan bu derste, öğrencilere geçmişini analiz etme, güncel olayları yorumlama ve geleceğe yönelik bilinçli kararlar alma becerileri kazandırmak amaçlanmaktadır.



Şekil 1. Sosyal Bilgiler ve Müziğin Disiplinler Arası Kesişimi

Müzik-Tarih İlişkisi

Müzik, tarih disiplini için yaşayan bir arşiv işlevi görmekte, geçmiş olayları, toplumsal değişimleri ve insan deneyimlerini kuşaklar boyu aktaran güçlü bir anlatı aracı olmaktadır. Tarihsel perspektiften bakıldığında, müzik sadece kronolojik olayların bir eşlikçisi değil, aynı zamanda o dönemin ruhunu, değerlerini ve kolektif hafızasını yansıtan birincil bir kaynaktır. Savaş marşları, bir ulusun milli mücadelesini ve kahramanlık ruhunu gelecek nesillere taşımaktadır; ağıtlar, toplumsal acıları, kayıpları ve yas süreçlerini duygusal bir derinlikle kaydetmektedir. Bu tür müzikler, öğrencilerin geçmişe yönelik tarihsel empati geliştirmelerine olanak tanımakta, ders kitaplarındaki kuru bilgilerin ötesinde, olayların insani boyutunu kavramalarını sağlamaktadır (Seixas & Morton, 2013).

Müzik, aynı zamanda tarih öğreniminde temel becerilerin gelişimini doğrudan desteklemektedir. Ritmik yapısı ve anlatısal içeriği sayesinde, öğrencilerin zamanı ve kronolojiyi algılama yeteneklerini pekiştirmektedir. Bir şarkının veya marşın belirli bir dönemi temsil etmesi, o dönemin başlangıcını, sonunu veya önemli olaylarını zihinsel olarak sabitlemeye yardımcı olmaktadır. Bu, karmaşık kronolojik sıralamaları daha anlaşılır kılmaktadır. Dahası, müzik, değişimi ve sürekliliği algılama becerileri için de benzersiz bir araç sunmaktadır. Farklı tarihi dönemlere ait müzik türlerini karşılaştırmak, bir toplumun müziksel ifadesinin zamanla nasıl evrildiğini (değişim) ve hangi unsurların korunarak günümüze ulaştığını (süreklilik) gözler önüne sermektedir (Abril, 2006). Bu analiz, öğrencilerin tarihin dinamik doğasını ve kültürel sürekliliğin önemini kavramalarına yardımcı olmaktadır.

Müzik ayrıca kültürel belleğin en önemli taşıyıcılarından biri olarak işlev görmektedir. Nesiller boyunca aktarılan halk şarkıları, destanlar ve tören müzikleri, belirli bir toplumun geleneklerini, inançlarını ve yaşam biçimlerini canlı tutmaktadır. Örneğin, Orta Asya Türk destanları kopuz eşliğinde aktarılırken, Osmanlı dönemindeki mehter marşları devletin gücünü ve ihtişamını sembolize etmektedir. Güncel araştırmalar,

müzik aracılığıyla geçmişin sadece hatırlanmadığını, aynı zamanda bugünün kimliklerini şekillendirdiğini ve hatta gelecek tahayyüllerini etkilediğini vurgulamaktadır (Eyerma & Jamison, 1998). Bu bağlamda, müzik, tarihin sadece yaşanmış olaylar bütünü olmadığını, aynı zamanda sürekli yeniden yorumlanan ve canlı kalan bir miras olduğunu gözler önüne sermektedir.

Müzik-Coğrafya İlişkisi

Coğrafya öğretiminde mekân algısı, yerel ve küresel ölçekte çevreyi anlama becerisi büyük önem taşır. Müzik, coğrafi mekanlara sesli bir boyut kazandırarak öğrencilerin zihinlerinde daha canlı imgeler oluşturmalarına yardımcı olabilir. Bir bölgenin doğal güzelliklerini, iklim özelliklerini, bitki örtüsünü veya beşerî faaliyetlerini betimleyen müzik üretimleri, öğrencilerin o coğrafyayı daha somut bir şekilde öğrenmelerini sağlar. Örneğin, Karadeniz'in hırçın dalgalarını anlatan bir türkü veya Toros Dağları'nın heybetini dile getiren bir ezgi, öğrencilerin o coğrafi unsurları sadece harita üzerinde değil, aynı zamanda duygusal ve işitsel olarak deneyimlemelerine olanak tanır. Bu durum, soyut coğrafi kavramların somutlaştırılmasına ve mekânsal farkındalığın artırılmasına katkıda bulunur. Coğrafi bölgelerin müziklerini dinlemek, öğrencilere o bölgelerin kültürel özelliklerini, yaşam biçimlerini ve insan-çevre etkileşimlerini daha derinlemesine anlama fırsatı sunmaktadır (Türkü örneklerine sosyal bilgiler öğretiminde yararlanılabilecek türküler başlığı altında yer verilmiştir). Yerleşim yerine yakın olan bir nehir, bir yandan o bölgede yaşayan insanların birincil ihtiyaçlarını karşılayabilirken diğer yandan tarımsal faaliyetler için de can suyu olabilmektedir. Bir coğrafi unsur, bu şekilde ihtiyaçlara cevap verirken insanların oluşturduğu müzikte de kendine yer bulabilmektedir. Çünkü yaşamın içindeki örüntüler halkın müziğinde kendine yer bulur ve zamanla anonimleşir.

Müzik aynı zamanda kültürel coğrafyanın önemli bir bileşeni olarak öne çıkmaktadır. Farklı coğrafi bölgelere ait müzik gelenekleri, o bölgelerin kültürel dokusunu, yaşam biçimlerini, inançlarını ve toplumsal yapılarını yansıtmaktadır. Örneğin, bir dağlık bölgenin müziği genellikle daha sade ve güçlü ritimler içerirken, bir sahil bölgesinin müziği daha neşeli ve hareketli olabilmektedir. Bu, insanların yaşadıkları çevreyle kurdukları derin bağı ve coğrafyanın kültür üzerindeki biçimlendirici etkisini göstermektedir (Connell & Gibson, 2001). Ayrıca, göç temalı müzikler, insanların coğrafi hareketliliklerini, yeni mekanlara uyum süreçlerini ve eski vatanlarına duydukları özlemi dile getirerek, insan coğrafyası ve yer değiştirme dinamikleri hakkında önemli bilgiler sunmaktadır. Bu yönleriyle müzik, coğrafyanın sadece fiziki özelliklerden ibaret olmadığını, aynı zamanda insan ve çevre arasındaki karmaşık etkileşimin kültürel bir dışavurumu olduğunu ortaya koymaktadır.

Müzik, çağımızın en önemli sorunlarından biri olan çevresel duyarlılık ve sürdürülebilirlik bilinci oluşturma konusunda da güçlü bir araçtır. Çevre kirliliği, iklim değişikliği, doğal kaynakların tükenmesi veya biyoçeşitliliğin korunması gibi konuları ele alan şarkılar, öğrencilerin bu kritik meseleler hakkında farkındalık geliştirmelerine ve sorumlu vatandaşlar olarak hareket etmelerine teşvik edebilir. Müzik aracılığıyla sunulan çevresel mesajlar, öğrencilerin duygusal dünyalarına hitap ederek, sadece bilgi edinmelerini değil, aynı zamanda çevresel etik değerleri içselleştirmelerini de sağlar. Öğrenciler, şarkı sözleri aracılığıyla doğayla insan arasındaki ilişkiyi sorgulayabilir, çevresel sorunların nedenlerini ve sonuçlarını daha derinlemesine düşünebilirler. Bu yaklaşım, sosyal bilgiler öğretiminin vatandaşlık eğitimi boyutunu güçlendirerek, öğrencilerin yaşadıkları gezegene karşı sorumluluk duymalarını teşvik eder.

Müzik-Psikoloji İlişkisi

Müzik, sosyal bilgiler gibi disiplinlerarası boyutu olan bir bilim dalıdır. Müziğin içinde bir toplumun kültürel dokusuna ve millî kimliğine dair izler de bulabiliriz. Dolayısıyla bizi derinden etkileyen bir olayı hatırlatmaya yarayan ifade biçimini de bulabiliriz. Sanatsal bir ifade biçimi olmanın ötesinde, müziğin karmaşık sosyal, bilişsel ve duygusal süreçler içermesi, müziğin çok boyutlu bir sosyal bilim olduğu gerçeğini ortaya çıkarmaktadır. Örneğin sağlık perspektifinden incelenecek olursa müziğin ritmi ve melodisi, insanların zihinsel ve duygusal gelişimini doğrudan etkilemektedir. Tarihî araştırmalar, insan sağlığı için müziğin gücünden yararlanıldığına dair örneklerle doludur. Osmanlı devleti döneminde şifa için hastalara müzik dinletilen odalar bulunmaktadır (Budak, 2024). Müzik, insan psikolojisi üzerindeki derin ve karmaşık etkisi nedeniyle önemli bir araştırma alanı olarak kabul edilmektedir. Bireylerin bilişselden duygusal durumlarına, sosyal davranışlarından genel refahlarına kadar geniş bir yelpazeyi etkilemektedir. Özellikle duygu düzenleme konusunda müziğin gücü yadsınamaz; insanlar ruh hâllerini değiştirmek, stresi azaltmak, motivasyon bulmak veya belirli duyguları pekiştirmek için müziğe başvurmaktadır (Juslin & Sloboda, 2010). Dinlenen müzik, beynin ödül merkezlerini harekete geçirerek dopamin salgılanmasını tetiklemekte ve bu da haz ve keyif duygularını yaratmaktadır. İnsan bunun içindir ki daha önce dinlediği müziği tekrar dinlediğinde o ilk dinlediği ruh hâlini duyumsar. Müzik yalnızca ruhsal dünyayı değil, bilişsel ya da fiziki dünyaya dair de izleri hatırlatabilen güçlü bir mekanizma içermektedir.

Bilişsel gelişim açısından müzik, özellikle bellek, dikkat ve dil işleme yetenekleriyle güçlü bir ilişki sergilemektedir (Koelsch, 2014). Şarkılar aracılığıyla öğrenilen bilgiler, melodik ve ritmik yapının sağladığı ek kodlama sayesinde daha kolay akılda kalmakta ve hatırlanmaktadır. Örneğin, okul öncesi dönemdeki çocukların dil becerileri ve kelime dağarcıkları, müzikle desteklenmiş eğitimle önemli ölçüde gelişmekte ve kalıcılığını korumaktadır (Moyeda, Gómez ve Flores, 2006). Müzik ayrıca, sosyal bağlantı ve empati gelişiminde de merkezi bir rol oynamaktadır. Ortak müzik deneyimleri, bireyler arasında bir yakınlık hissi yaratmakta, duygusal paylaşımları teşvik etmekte ve farklı duygusal durumları anlama yeteneğini artırmaktadır. Bu yönleriyle müzik, sadece bir dinleme faaliyeti değil, aynı zamanda insan zihninin ve duygusal dünyasının karmaşık işleyişini anlamak için değerli bir pencere sunmaktadır. Günlük hayatta da müziğin insanın öğrenme sürecinde bilişsel alana yönelik nasıl bir katkı getirdiğini deneyimleyebiliriz. Örneğin, bazen dinlediğimiz bir müziğin sözlerini örtük bir şekilde öğrendiğimizi ya da ezberlediğimizi deneyimleriz. Bazen de türkünün konusu, teması eğer varsa hikâyesi biz dinleyicilerde farklı duyguları harekete geçirebilir. Örneğin; kahramanlık türküsünü dinlediğimizde coşku ve heyecan duyarken; bir ağıt dinleyince ise hüzünlenebiliriz. Bu bağlamda düşündüğümüzde müziğin psikoloji bilimiyle sıkı bir ilişkisinin bulunduğunu ifade edebiliriz.

Müzik-Sosyoloji İlişkisi

Müzik, sosyolojik bir perspektiften incelendiğinde, bireylerarası ve gruplar arası ilişkileri şekillendiren, toplumsal yapıyı yansıtan ve değiştiren güçlü bir olgu olarak karşımıza çıkmaktadır. Toplamların kendi kimliklerini oluşturma ve sürdürme süreçlerinde müziğin merkezi bir rol oynadığı görülmektedir; ulusal marşlardan halk ezgilerine kadar her bir tür, ortak bir aidiyet duygusu ve sosyal uyum yaratmaktadır. Müzik, bir toplumun kolektif belleğini ve yaşantısını çarpıcı bir açıklıkla yansıtan güçlü bir kültürel araçtır. Şarkılar, melodiler ve ritimler aracılığıyla nesiller boyu aktarılan deneyimler, inançlar ve değerler, toplumsal hafızanın canlı bir deposunu oluşturur (Merriam, 1964). Örneğin, Türk Halk Müziği'ndeki ağıtlar, Anadolu'nun tarih boyunca yaşadığı acıları, göçleri ve toplumsal travmaları işlerken, aynı zamanda eleştirel düşünme ve sorgulama gibi beceriler için de kapıyı aralamaktadır. Örneğin; “Bir sandığım vardır”

türküsünde yaşanan topraktan ayrılmanın sebebi savaştır ve savaştan kaynaklı göç meydana gelmiştir. Göç etmenin doğası, göçe iten etmenler gibi hususlarda neden sonuç ilişkisi kurmaya yardımcı olur. Toplumsal yansımalar birçok müzik kültüründe kendini hissettirmektedir. Amerikan blues müziği, kölelik ve ırk ayrımcılığı dönemlerinin zorluklarını, acılarını ve mücadelesini tasvir ederek, Afrikalı-Amerikalı toplumunun kolektif hafızasını ve kimliğini şekillendirmiştir. Toplumlara birbirinden ayırt edebilme gücünün yanı sıra müzik aynı zamanda bir toplumdaki farklı sosyal grupları da birbirinden ayırt edilmesine imkân tanımaktadır.

Müzik tercihleri, bireylerin sosyal sınıfları, kültürel sermayeleri ve yaşam tarzları hakkında önemli ipuçları sunarak, sosyal tabakalaşmayı ve grup içi dinamikleri gözler önüne sermektedir. Bazı müzik türleri belirli sosyal gruplarla özdeşleşmekte ve sosyal ayırt edicilik işlevi görmektedir (Nowak & Bennett, 2022). Örneğin; Türkiye’de günümüzde rap müziği kuşak olarak daha çok Z kuşağının tercih ettiği bir müzik türü olarak değerlendirilebiliriz.

Müzik-Antropoloji İlişkisi

Müzik, antropoloji disiplini için vazgeçilmez bir araştırma alanı sağlamaktadır; çünkü insanlığın ve kültürün evrenselliğini ve çeşitliliğini anlamak için güçlü bir lens sunmaktadır. Antropologlar, müziği sadece bir ses dizisi olarak değil, bir toplumun kültürel inanç sistemlerini, sosyal yapılarını, ritüellerini ve dünya görüşünü yansıtan sembolik bir ifade olarak ele almaktadır (Rice, 2013). Her kültürün kendine özgü bir müzik geleneği bulunmaktadır ve bu müzikler, o kültürün tarihsel deneyimlerini, değerlerini ve kolektif hafızasını aktarmaktadır. Kültürün inançtan etkileyen ve etkilenen bir doğası bulunmaktadır. Dolayısıyla ritüellerde de müziğin bulunması kaçınılmaz bir durumdur. Özellikle toplumsal ritüellerin ve törenlerin ayrılmaz bir parçası olarak işlev görmektedir. Düğünlerden cenazelere, şifa ayinlerinden festivallere kadar birçok kültürel etkinlikte müzik, katılımı sağlamakta, duygusal atmosferi pekiştirmekte ve toplumsal bağları güçlendirmektedir (Turino, 2008). Bu bağlamda, müzik, kimlik oluşumunda ve kültürel belleğin korunmasında hayati bir rol oynamaktadır; şarkılar ve ezgiler aracılığıyla geçmişin hikayeleri, kahramanlıklar ve ortak deneyimler nesilden nesile aktarılmaktadır. Farklı kültürlerin müziklerinin incelenmesi, kültürlerarası etkileşimleri, adaptasyonları ve küresel çeşitliliği anlamamızı sağlamaktadır. Müziğin antropolojik analizi, insanlığın ortaklığını ve aynı zamanda kültürel farklılıklarını ortaya koyan zengin bir bilgi kaynağı sunmaktadır.

Müzik-Siyaset Bilimi İlişkisi

Müzik, siyaset bilimi perspektifinden incelendiğinde, salt bir sanat formu olmanın ötesinde, güç ilişkilerini, ideolojileri, toplumsal hareketleri ve devletin inşasını derinden etkileyen dinamik bir araç olarak öne çıkmaktadır. Devletler, ulusal kimliklerini pekiştirmek ve vatandaşlarını ortak bir ideal etrafında birleştirmek için ulusal marşlar ve vatanseverlik şarkıları gibi müziksel sembolleri aktif olarak kullanmaktadır. Bu tür müzikler, kolektif bir aidiyet duygusu yaratmakta, milli değerleri pekiştirmekte ve siyasi meşruiyeti sağlamlaştırmaktadır.

Müzik, toplumsal muhalefetin ve siyasi direnişin de güçlü bir sesi olabilmektedir. Protesto şarkıları, baskıcı rejimlere karşı çıkan veya adaletsizliklere dikkat çeken grupların duygularını, taleplerini ve eleştirilerini ifade etmeleri için bir platform sunmaktadır. Tarih boyunca, insan hakları hareketlerinden savaş karşıtı gösterilere kadar birçok siyasi mücadelede müzik, kitleleri hareket ettirmekte, ortak bir bilinç oluşturmakta ve direnişin sembolü hâline gelmektedir (Street, 2013). Ayrıca, siyasi kampanyalarda propaganda şarkıları,

halkın siyasi mesajları kolayca benimsemesini sağlamakta, belirli adaylara veya partilere yönelik algıyı şekillendirmektedir. Müziğin bu siyasi işlevleri, onun pasif bir eğlence aracı değil, siyasi iletişimin, kamuoyu oluşturma ve güç mücadelesinin ayrılmaz bir parçası olduğunu açıkça göstermektedir. Burada dikkat çeken hususlardan biri de müzik türlerinin bu rolü üstlenmeleridir. Teknolojinin de etkisiyle yeni müzik türlerinin ortaya çıkmasıyla birlikte farklı müzik türleri protest ya da hiciv olarak adlandırılan türde üretimler yapabilmektedir. Örneğin bir dönemler sazıyla hiciv/taşlama yapan halk ozanları, toplumda eleştirel bakış açısını harekete geçirmeye çalışmıştır. Günümüzde ise bu rol, rap müzik hareketiyle paylaşılmaktadır. Örneğin; Türk müzik kültürünün mihenk taşlarından olan Âşık Veysel Şatıroğlu bir türküsünde “*Orman memleketin süsü, hem ufağı hem irisi, her dalında bir kuş sesi, ormandaki varlığa bak.*” Sözleriyle doğaya, çevreye saygı temasını hissettirirken; günümüz müziğinde ise Sarp Palaur ya da sahne adıyla “Şanışer” bir eserinde “*Abi yapma atma şu izmaritini denize!*” şeklinde benzer tema için insanlara mesaj verebilmektedir. Dolayısıyla müziğin sadece belli bir yaş grubu için değil de tüm insanlık için mesajlar içerebilen bir yapısından söz etmemiz mümkündür.

Yaşam Boyu Öğrenme Materyali Olarak Müzik

Müzik, sadece okul sıralarında verilen eğitimin bir parçası olmakla kalmamakta, aynı zamanda yaşam boyu değerler eğitimi sürecinde de paha biçilmez bir materyal olarak işlev görmektedir. Değerler eğitimi, bireylerin sadece çocukluk ve gençlik dönemlerinde değil, tüm yaşamları boyunca ahlaki ve etik değerleri benimsemelerini, geliştirmelerini ve davranışlarına yansıtma hedeflemektedir (UNESCO, 2005). Müzik, bu sürekli öğrenme sürecine güçlü bir duygusal ve bilişsel boyut katmaktadır.

Türküler ve diğer yerel müzik formları, içeriklerinde barındırdıkları dürüstlük, saygı, adalet, merhamet, vefa, sabır, hoşgörü gibi evrensel ve toplumsal değerlerle, her yaştan bireye hitap eden zengin bir kaynak sunmaktadır. Yetişkinler, bu müzikleri dinlerken kendi yaşam deneyimleriyle bağlantı kurabilmekte, karşılaştıkları etik ikilemler üzerine düşünebilmekte ve farklı bakış açıları geliştirebilmektedirler. Örneğin; Âşık Hüdaî'nin (1940-2001) eserinde geçen “*Faydası olmayan bahardan yazdan, Yüce dağ başının kışı makbuldür. Cahilin yaptığı sohbetten sözden, Âlimin hayali, düşü makbuldür.*” sözleri soyut düşünme becerisi gelişmiş her bireyde günlük yaşamda karşılaşılabilecekleri bir durum için nasihatler içermektedir. Ya da Pir Sultan Abdal'ın “*Korkusun çektiğin sırat köprüsü, yolu doğru süren insana neyler?*” ifadesi doğruluk, dürüstlük temalı bir mesajı içermektedir.

Vefa temalı bir türkü, bireyin kendi ilişkilerindeki bağlılık ve sadakat kavramlarını yeniden sorgulamasına yol açabilmektedir. Toplumsal sorunlara, haksızlıklara veya çevresel duyarsızlıklara dikkat çeken şarkılar ise, yetişkinlerin eleştirel farkındalıklarını artırmakta ve onları daha sorumlu vatandaşlar olmaya teşvik etmektedir. Müzik, bu değerlerin sadece bilişsel düzeyde değil, aynı zamanda duygusal olarak içselleştirilmesine yardımcı olmakta, böylece değerlerin davranışlara kalıcı olarak yansımaları sağlamaktadır. Yaşam boyu değerler eğitiminde müziğin kullanılması, bireylerin sürekli değişen dünyada ahlaki kimliklerini geliştirmelerine, korumalarına ve topluma daha bilinçli ve duyarlı katkılar sunmalarına olanak tanımaktadır.

Türk Müzik Kültürü

Kültür, bir toplumun üyelerinin paylaştığı ve yeni nesillere aktardığı maddi ve manevi öğelerin bütünüdür. Bu dinamik miras, toplumların benzersiz kimliklerini biçimlendirmesine ve bu kimliği zamanın sınavından geçirerek sürdürmesine olanak tanımaktadır. Ancak kültürel aktarım süreci durağan olmamakta, sürekli bir

dönüşüm içerisinde ilerlemektedir. İnsan varlığının devamlılığı ve toplumsallaşması, büyük ölçüde kültürel bir varlık olmasına dayanmaktadır. Yaşam yolculuğu boyunca edinilen deneyimlerin süzgecinden geçirilen bilgilerin korunarak sonraki kuşaklara aktarılabilme yeteneği, kültürün sürdürülebilirliğindeki en belirleyici etken olarak öne çıkmaktadır (Güvenç, 2004). Kültürün çeşitli tanımlarında ortak olarak vurgulanan husus, onun kendine özgü bir yaşam biçimini ve davranış örüntülerini içermesidir (Kafesoğlu, 2019). Müzik kültürü de toplumların kendine özgü örüntü sahalarından biridir. Her toplumun müzik kültüründe kendi anlam dünyasından izler bulunabilmektedir. Geçmişten günümüze kadar geniş coğrafyalara hükmeden Türk milleti için de müzik yaşamla iç içe geçmiş ve kültür sahasının genişlemesiyle farklı kültürlerle etkileşime girerek etkileyen ya da etkilenen konumda olmuştur.

Türk müzik kültürü, tarihsel yolculuğu boyunca Orta Asya'nın iç bölgelerinden Karadeniz'in kuzeyine, Kuzey Afrika'ya ve Balkanlar'a kadar uzanmış, bu geniş yayılım boyunca sayısız farklı kültürle derinlemesine etkileşim içerisinde girmiştir (Vural, 2016). Yerleşik hayata geçişten önceki sürekli konargöçer yaşam biçimi durumu, Türk müzik kültürünün esnek ve adaptif yapısını belirlemiştir. Bu hareketlilik, müzik aletlerinin ve ezgilerin coğrafyalar arası taşınımına da zemin hazırlamıştır. Bu durum, müziğin sadece bir kültürel ürün olmakla kalmadığını, aynı zamanda kültürlerarası alışverişte önemli bir aracı olduğunu da ortaya koymaktadır. Türk müziğinin bu geniş etkileşim ağı, onun farklı coğrafyalardan edindiği öğelerle sürekli olarak kendini yenileyen ve zenginleştiren bir yapıya sahip olduğunu göstermektedir.

Herhangi bir konuda tarihsel bir tasnifin yapılmasında insanlık tarihini derinden etkileyen olaylara göre hareket edilmiştir. Bu dönemlerin belirlenme sürecinde olayların siyasal, sosyal kültürel ya da ekonomik açıdan insanlığı etkilemesi bir kıstas olarak görülmüştür. Türk müzik kültürüne dair sınıflama da çeşitli adlandırmalarla günümüze kadar ulaşmıştır. Bu adlandırmalar, bazen yüzyıllara göre bazen ise hazırlık dönemi, klasik dönem gibi kavramsallaştırmalarla gerçekleştirilmiştir (Vural, 2017). Müzik alanının sınıflandırma türleri teknik biçimle gerçekleştirildiği için biz bu aşamada tarihî dönemleri göz önünde bulundurarak Türk kültürünün ortaya çıkışı, gelişimi ve yayılması bağlamında sunacağız ve İslamiyet öncesinde Orta Asya coğrafyasındaki müzikle ilgili gelişim çağlarından başlayacağız.

İslamiyet öncesi dönemde yaşayan Türk topluluklarının müzikle olan derin bağı, çeşitli arkeolojik ve tarihsel bulgularla desteklenmektedir. Bu döneme ait mezar kazılarında müzik aletlerinin kalıntılarının bulunması müziğin günlük yaşamın ve ölüm sonrası ritüellerin ayrılmaz bir parçası olduğuna işaret etmektedir. Devlet erkânı nezdinde dahi müziğin önemli bir yeri olduğu, elçi kabullerinde davulların çalınmasıyla açıkça görülmektedir (Ögel, 2000). Bu durum, müziğin sadece estetik bir keyif aracı olmaktan öte, aynı zamanda resmî törenlerde ve diplomatik ilişkilerde bir güç ve otorite sembolü olarak kullanıldığını göstermektedir. Sosyal etkinlik günlerinde müziğin aktif olarak yer alması ve dini törenlerde davul çalınması, müziğin Türk kültüründeki geniş ve kapsayıcı konumunun olduğu görüşünü pekiştirmektedir. (Öger, 2013). Orta Asya Türklerinde müziğin hem gündelik yaşamın hem de dinî törenlerin ayrılmaz bir parçası olarak görüldüğünü ifade edebiliriz. Kopuz, davul ve kaval gibi enstrümanlar, kam (şaman) ayinlerinde ruhlar dünyasıyla iletişim aracı olarak kullanılırken diğer yandan obaya gelen misafirin kim olduğunu mesaj veren büyük davullar da günlük yaşam iletişimi olarak kullanılmaktaydı.

İslamiyet'in kabulüyle birlikte farklı sahalarda da icra geleneklerinin sunumu, Türk müziğinde değişim dönemlerinden biri olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu dönemde dini müzik, İslami bir kimlik kazanarak cami müziği gibi yeni bir saha ortaya çıkmıştır. 12. yüzyılda Hoca Ahmet Yesevi, tasavvufi düşünce sisteminin temellerini kurarak bu alanda ilk edebî eserleri kaleme almış, aynı zamanda Türk tekke müziğinin erken

örneklerinin oluşumuna da öncülük etmiştir. Türk müzik kültürüne katkıda bulunan bilginlerden bazılarına aşağıda yer verilmiştir.

Farabi (870-950)

Müziğe katkıda bulunan Türk İslam bilginlerinden biri Farabi'dir. Özellikle “Kitab'ül Musiki-ül-Kebir” adlı eseriyle Doğu müziği nazariyatına büyük bir katkı sağlamıştır. Bu eserde, önceki müzisyenlerin görüşlerini eleştirmesinin yanı sıra müziğin insan üzerindeki etkilerini de incelemiştir. Ayrıca, dönemin çalgılarını (tambur, rebab) ayrıntılı bir şekilde ele almıştır. Bu eser Batı ve İslam dünyasında müzik teorisi ve felsefesi üzerine o dönemin en kapsamlı ve sistematik eseri olarak kabul edilmiştir.

İbn-i Sina (980-1037)

İbn-i Sina, Farabi'nin müzik temelleriyle ilgili fikirlerini geliştirerek “Cevam'ilmi'l Musiki” adlı eserini kaleme almıştır. Bu eserinde, müziğin temel unsurları olan ritim ve melodi arasındaki ilişkiyi derinlemesine inceleyerek dönemin müzik kuramını zirveye taşımıştır. Ayrıca, “Kitab'ül-Necat” ve “Kitab'ül-Şifa” adlı eserlerinde ses tonu değişikliklerinin insan ruh hali üzerindeki yansımalarını ve müziğin ruh üzerindeki olumlu etkilerini ele alarak müzik ve tıp ilişkisini bilimsel bir çerçevede açıklamıştır.

Safiyüddin Abdülmümin Urmevi (1217-1294)

Safiyüddin Abdülmümin Urmevi, Türk müziğinin en büyük nazariyatçılarından biri olarak kabul edilir. “Şerefiyye” ve “Kitab'ül Edvar” adlı eserleriyle Türk müzik nazariyatını bilimsel, teknik ve klasik kalıplarla sistematik hale getirmiştir. Bestelerini ebced notasıyla yazması, Türk müziğinin ana kaynaklarından biri haline gelmesini sağlamıştır. Aynı zamanda birçok müzik aletini çalabilen, Türk müzik sistemine yenilikler getiren ve makamların insan psikolojisi üzerindeki etkilerini inceleyen usta bir ses fiziği bilginiydi.

Abdülkadir Meragi (1360-1435)

Abdülkadir Meragi, Türk müzik kuramının şekillenmesinde, üslup kazanmasında ve düzenlenmesinde önemli rol oynamış büyük bir musikişinastır. Müziği modern bir fizikçi gibi ele alarak pratik ve teorik yönlerini fizik yasalarına dayandırmış ve birçok kapalı noktasını açıklığa kavuşturmuştur. Klasik müzik ve halk müziği geleneklerini birleştirerek Türk müziğini daha işlevsel hale getirmeyi amaçlamıştır. Meragi'nin eserleri, günümüzde hala çalınıp söylenen klasik repertuarın önemli bir parçasını oluşturmaktadır.

Itri (Buhurizade Mustafa Itri) (1640-1712)

Itri, Osmanlı Türk müziğinin zirve isimlerinden biridir ve Sultan IV. Mehmet döneminde ünlenmiştir. Bestecilikteki dehası, alışılmışın dışında, özgün melodi örnekleri yaratmasıyla kendini göstermiştir. Yaklaşık 1000 eserinden 40 kadarı günümüze ulaşmış olup, bu eserler Türk müzik tarihi açısından büyük önem taşımaktadır. Itri, aynı zamanda hattat, şair ve iyi bir eğitim görmüş bir müzik eğitimciydi. Eserleriyle sonraki bestecilere ilham kaynağı olmuş ve Türk müziğine derin bir miras bırakmıştır (Emekli, 2011).

Hamamizade İsmail Dede Efendi (1778-1846)

Klasik Türk müziğinin zirve isimlerinden biri olan Dede Efendi, bestekârlığı ve icracılığıyla döneme damga vurmuştur. Özellikle Mevlevi ayinleri, kârlar, besteler ve se-mailer gibi birçok formda eşsiz eserler bestelemiştir. Sultan III. Selim ve Sultan II. Mahmud dönemlerinde sarayda önemli görevler üstlenmiş, Türk müziğinin gelişimine yön veren başlıca sanatkârlardan biri olmuştur.

Yukarıda sıralanan bilginlerin yanı sıra Osmanlı Devleti'nde döneminde müzik kültürüne katkılar sunan padişahlar da bulunmaktadır. Örneğin; Abdulkadir Meragi'yi Bursa'ya davet ederek batı ve doğu arasında önemli bir kültürel köprü kurulmasının önünü açan Sultan II. Murat Enderun'da verilen pozitif ilimlerin yanına şiir, düzyazı ve müziği de ekletmiştir. Şah Murad mahlasıyla kendisi de eserler besteleyen IV. Murat, dönemin önde gelen müzik insanlarını saraya getirterek müzik çalışmalarını canlandırmıştır. Yine 18. Yüzyıla gelindiğinde kendisi de tambur ve neyzen olan Sultan III. Selim, Batı müziğini Osmanlı'yla tanıştıran padişah Sultan II. Mahmut Türk müziğinin gelişmesine önemli katkılar sağlamışlardır. Özellikle kendi geliştirdiği birleşik makamları Türk müziğine kazandırmasıyla bilinmektedir. (Karakaya, 2011). Osmanlı devletinin son dönemlerinde gelindiğinde ise Zekâi Dede, Tamburi Cemil Bey, Hacı Arif Bey, batı müziğinin Osmanlı'da kurumsallaşmasını sağlayan İtalyan Giuseppe Donizetti gibi isimler Türk müzik tarihine etki bırakan isimler olmuştur.

Cumhuriyet dönemine gelindiğinde Mustafa Kemal Atatürk'ün öncülüğünde, çok sesli evrensel müzik anlayışı benimsenmiş, Türk müziğinin modernleşmesi hedeflenmiştir. Bu kapsamda, Türk Beşleri olarak bilinen besteciler (Cemal Reşit Rey, Ulvi Cemal Erkin, Hasan Ferit Alnar, Ahmet Adnan Saygun, Necil Kazım Akses) Batı tekniğiyle Türk motiflerini birleştirerek önemli eserler vermiştir. Cumhuriyet döneminde Musiki Muallim Mektebi (sonradan Ankara Devlet Konservatuarı) gibi kurumlar kurulmuş, Devlet Senfoni Orkestraları, Devlet Opera ve Balesi, Devlet Koroları teşekkül ettirilerek müzik eğitimi ve icrası Batı standartlarına uygun hâle getirilmiştir. Bir yandan Batı müziğine yönelim olurken, diğer yandan Türk Halk Müziği'nin derlenmesi ve korunması için kapsamlı çalışmalar yapılmıştır. Muzaffer Sarısözen, Nida Tüfekçi gibi isimler, Anadolu'nun dört bir yanından halk türkülerini derleyerek gelecek nesillere aktarılmasını sağlamışlardır. Sosyal bilgiler gibi disiplinlerarası bir bilim dalı için hazine niteliğinde olan türküler de bu isimlerin çalışmaları sayesinde günümüze kadar erişebilmiştir.

Toplumsal Hafızası Türküler

Halk türküleri, duygusal derinliği, düşünceleri ve yaşanmışlıkları yansıtan, cesur ve içten söylemlerle dolu, adeta bir ulusun romanıdır. Ruhsal zenginliğin ve erdemli bir kişiliğin göstergesi olarak kabul edilen türküler, dinleyicisini eğiten, geliştiren ve akılcı davranmaya yönlendiren bir öğretmen niteliğindedir. Çocukluktan itibaren aşılması gereken türkü sevgisi, bireye vatan sevgisi ve toplumsal duyarlılık kazandırır. Milletin geçmişinden gelen ve zamanla biçimlenerek değerli bir unsur şeklini alan türküler, başlangıçta bir kişinin özgün yorumuyla ortaya çıkıp dilden dile dolaşırken değişime uğrayabilir ve folklorik bir oluşum haline gelebilir. Burada önemli olan husus “halk işi” olmasıdır (Özbek, 2009). Farklı coğrafyalara temas eden Türk milletinin kültürü, çeşitli kültürlerin etkisiyle emsalsiz bir zenginliğe ulaşmıştır. Kaşgar'dan Viyana'ya, Kuzey Afrika'dan Kafkaslara uzanan geniş bir coğrafyada var olan Türk kültürü, karşılaştığı tüm bu farklı kültürlerden beslenerek kendi özgün ağıtlar, deyişler ve türküler ortaya çıkarmıştır.

Türkü, kelimesinin kökeni hakkında farklı görüşler bulunmakla birlikte, genel kabul gören görüş, kelimenin “Türk'e özgü” veya “Türk'e ait” anlamlarına gelen bir yapıdan türediğidir (Eroğlu, 2017). Bu, tıpkı “Acemî”, “Farsî” gibi kelimelerin bir aidiyeti ifade etmesi gibidir. Şemseddin Sami'nin Kamûs-ı Türkî'sinde “Türkî” kelimesinin “Türklere mahsus, Türkvari” şeklinde olduğu ve “Türklere ait sözlük” olarak çevrildiğini bilmekteyiz. Başka bir görüş olarak Özkul Çobanoğlu'na göre ise türkünün kökenin “küy” den gelmektedir. Bugün kullandığımız “türkü” kelimesi, eski metinlerde “türkiy” olarak geçer. Bu kelimenin kökeni, “Türk ezgileri” anlamına gelen “Türk küy” olmalıdır. “kk” seslerinin zamanla “y” etkisiyle birleşerek önce “Türkiy”e, sonra “Türkî”ye dönüştüğünü ileri sürmektedir. Benzer şekilde, kırsaldaki “Türk”e karşı,

şehirlere yerleşen Türkler de “Şar-küy” (şehir havaları) adını verdikleri ezgileri ortaya çıkarmışlardır. Bu adlandırma da “Türkiy” etkileşimiyle önce “Şarkıy”, sonra “şarkı” olmuştur. “Şarkı” kelimesinin “Şarka ait” olarak açıklanması yanlıştır, çünkü bu terim “şehre ait havalar” anlamında, biz Türkler tarafından oluşturulmuştur. Nasıl bir etimolojisi olduğundan çok türkülerde dile getirilenleri incelediğimizde saygı, sevgi, duyarlılık, dürüstlük, adaletli olma ve yardımsever olma gibi değerlerle yoğrulmuş bir geleneksel müzik türünün olduğunu görürüz. Bu geniş perspektif, türkülerin hem ortaya çıktığı çağa hem de gelecek nesillere yönelik mesajlar içerdiğini göstermektedir. Bu mesajların yanı sıra türküler oluşturulduğu mekânın hafızasından, yaşam biçiminden, kültürün maddi ve manevi öğelerinden izler taşımaktadır. Sosyal bilgiler öğretiminde bir materyal olarak türkülerden çeşitli tema ve ünitelerde öğretim materyali olarak yararlanılabilir.

Sosyal Bilgiler Öğretiminde Yararlanılabilecek Türküler

Sosyal bilgiler öğretiminde yararlanılabilecek türkülere örnekler ve öğrencide harekete geçirilmesi beklenen eylemler aşağıda yer almaktadır.

Kültür Teması İçin Yararlanılabilecek Türküler

Türk milleti Ordu-Millet anlayışına sahip bir millettir. Askerlik, Türk toplumu için kutsal bir müessesedir. Kültür ve Miras öğrenme alanı içinde askere gitme, askere uğurlama geleneği gibi konular öğretilirken aşağıdaki türkülerden yararlanılabilir.

- “*Kır atımın beli ince, Ölürüm yar görmeyince Telli yatak serdiremem, Asker yârim gelmeyince.*” Adana yöresi (TRT, 2006b, s.730).
- “*Asker yolu beklerim, Günü güne eklerim.*” Yozgat yöresi (TRT, 2006, s.58).
- “*Asker olup vatana hizmet eylerem men, çağrılmadan asker olup giderem men.*” Iğdır yöresi (TRT, 2006, s.58).
- “*Git askere gel eyle, gel de beni yâr eyle.*” Erzurum yöresi (TRT, 2006a, s.24).
- “*Seni alacağım ama askerlik var geride.*” Trakya yöresi (TRT, 2006a, s.35).

Yukarıda verilen türkü örnekleri incelendiğinde farklı yöre türkülerinde askere gidilmeden evliliğe sıcak bakılmadığı, askere çağrılmasa dahi gitme isteğinin olması gibi unsurlar, geleneklere dair bilgi, geleneklerin içeriğinin neden sonuç ekseninde incelenmesi, millî kimlik ve vatanseverliğe ilişkin mesajların yer aldığı görülmektedir. Bu türkülerle birlikte vatanseverlik değeri, millî bilinç, kültürel kimlik ve miras gibi konularda yararlanılabilir.

Askerlik konusunda olduğu gibi kültür ve miras öğrenme alanı içerisinde bayramlar konusu işlenirken;

“*Bayram gelir küsülüler barışır, Uzat ellerini bayramlaşalım.*” Çorum yöresi (TRT, 2006b, s.731),

“*Buna bayram günü derler, Dostla düşman bir olur.*” Erzurum yöresi (TRT, 2006a, s.294),

“*Bugün bayram günü derler âlem eğlenir.*” Erzincan yöresi (TRT, 2006a, s.183),

“*Bayram geldi, hoş oldu.*” Yozgat yöresi (TRT, 2006b, s.802),

gibi türküler barış, bayramların manevi yönü, dostluk, birlik ve beraberliğin önemi gibi konularda yararlanılabilecek materyaller arasında bulunabilir.

Kültür temasında işlenecek başka bir konu ise eşyaların serüveni olabilir. Türkülerin oluşturulduğu dönemde günlük yaşamda kullanılan araç gereçler ya da yaşam alanlarıyla günümüzde kullanılan araç gereç ya da yaşam alanları arasındaki farklar, benzerlikler, ortaya çıkarılıp öğrencilerin döneme dair tarihsel empati yapmalarına imkân tanınabilir. Bu amaç için türkü örnekleri aşağıda yer almaktadır.

“Dönüyor bir dolap çarkı belirsiz.” Sivas yöresi (TRT, 2006a, s.296). (Burada dolap olarak ifade edilen araç günümüzdeki dolap türlerin farklı olarak tarlada ya da bahçede kuyudan su çekebilmek için dönen araçtır.)

“Merekte sarı saman.” Erzurum yöresi (TRT, 2006b, s.600). (Merek, hayvancılığın yoğun olarak yapıldığı yerlerde ot, saman ve yemlerin saklandığı yerdir.)

“Koyun gelir kuzusunun adı yok, sıralanmış küleklerin südü yok.” Erzurum yöresi (TRT, 2006b, s.604). (Külek: Tahta kova)

“At kişnemesinden gargı sesinden, dağlar seda verip seslenmelidir.” Kastamonu yöresi (TRT, 2006a, s.134). (Gargı: Demir mızrak).

“Teneke cezveleri Tokat’tan aldım, yanı kırık kulpsuz fincan nic’oldu.” Ağrı yöresi (TRT, 2006b, s.605).

“Bir elinde kirkit, halı dokuyor.” Nevşehir yöresi (TRT, 2006a, s.147). (Kirkit: Halı dokumada kullanılan tokmaklı taraklı bir alet).

Kültür temasında türkülerin kullanımına dair farklı bir örnek ise giyim kuşama ve yemek kültürüne dair unsurların yer aldığı türkülerdir. Bu türkülerde hem coğrafya ile ilgili hem de değişim ve sürekliliği algılama becerisiyle ilgili etkinlikler öğretim sürecine dâhil edilerek mekân ve insan arasındaki etkileşim eğlenceli bir şekilde işlenebilir. Aşağıda bu türkü örneklerine yer verilmiştir.

“Ayağında mesi var, Başında mor fesi var.” Uşak yöresi- (TRT, 2006a s.86).

“Sabah olur çarığımı keyemez, Çifte gider bir evlek yer süremez.” - Denizli yöresi (TRT, 2006b, s.662).

“Sarı gızın ayağında yemeni, Yaz geldikçe çiğner çayır çimeni.” Giresun yöresi (TRT, 2006b, s.675).

“Süpürgesin yolmuş gelir ırmaktan, bir entari geymiş altı parmaktan.” Sivas yöresi (TRT, 2006a, s.40.)

“Yaylalarda üç yemek var yeyilir, biri etli biri sütlü bal da var.” Kars yöresi - (TRT, 2006b, s.784).

“Yemeklerden üç yemek var sevilir, biri sütlü, biri börek, bal da var.” Erzurum yöresi- (TRT, 2006b, s.789).

“Yekte anam yekte pastırmalar denkte.” Kayseri yöresi (TRT, 2006b, s.510).

“Bulguru kaynadırlar, yüksekte yayladırlar.” Çankırı yöresi (TRT, 2006b, s.189).

“Mendilim dolu payam.” Muğla yöresi (TRT, 2006a, s.27). (Payam: Badem).

Çevre Teması İçin Yararlanılabilecek Türküler

Türküler, yalnızca ezgilerden ve sözlerden ibaret değildir. Bir coğrafyanın bir mekânın ruhunu, bir çevrenin nefesini taşıyan anlatılardır. Bu nedenle türküler, sadece kültürel bir miras değil, aynı zamanda bir bölgenin iklimi, bitki örtüsü, hayvan varlığı ve insan-çevre etkileşimini şiirsel bir dille betimleyen eşsiz birer belgedir. Coğrafi bir terim olarak görülen bir akarsu etrafındaki insanların yaşamına yön veren bir etkiye sahip olabilir. Ya da bir dağ içeriğinde barındırdığı madenlerle birlikte insanların geçim kaynağına olumlu etkiler yapabilir. İnsan çevre ile her daim etkileşim içerisinde olduğu için bu etkileşimi estetik bir şekilde halk kültürünün odak noktalarından biri olan türkülere yansıtmaktadır. Çevre insana yön veren bir yapıya bulunmaktadır. İnsan bu yapıyla birlikte çevresiyle bütünleşerek varlığını devam ettirir. Bu sürekliliği türkülerdeki izlerini incelediğimizde kategoriler şeklinde yeryüzü şekilleri, tarımsal faaliyetler, geçim faaliyeti, bulunulan ortamın iklimi, insanların göçlerine dair bulgular yer aldığını görmekteyiz.

Türkülerde yer alan yeryüzü şekilleri türkünün yöresinin fiziksel mekânına dair izler sunmaktadır. Dolayısıyla öğrencilerin ipuçlarından yola çıkarak düşünme becerileri, hayal kurmaları, karşılaştırma yapmaları sağlanabilir. Bu tür türkülerden örnekler aşağıda sıralanmıştır.

“Palandöken yüce dağ.” Erzurum yöresi (TRT, 2006a, s.325).

“Bingöl dört dağ içinde.” (TRT, 2006a, s.145).

“Aras Aras han Aras, Bingöl'den kalkan Aras, al başımdan sevdayı, Hazerde çalkan Aras.” (TRT, 2006a, s.48).

“Çoruh çağlar ne hoş gelir sedası.” Bayburt yöresi (TRT, 2006b, s.701).

“Karadeniz üstünde (de) vapur limanlanıyor.” Karadeniz yöresi (TRT, 2006a, s.283).

“Yol ver bana çibik beli geçeyim.” Antalya yöresi (TRT, 2006a, s.221).

Çevre temasında yararlanılacak diğer bir alan ise bitki örtüsüdür. Türküler bulunduğu coğrafyanın bitki formasyonuna dair izleri de sunmaktadır. Bu türkülere örnekler aşağıda yer almaktadır.

“Bu derenin geveni, geveni bastı geveni.” Erzurum yöresi (TRT, 2006a, s.177).

“Gidemem yalılara, kuş konar çalılara.” Isparta yöresi (TRT, 2006b, s.516).

“Bük dibinde yatarım, beşli martın atarım.” Sinop yöresi (TRT, 2006a, s.191). (Bük: Ovada ve dere kıyısında çalı ve diken topluluğu).

Türküler bulunduğu coğrafyanın iklimine, sıcaklığına dair izler de sunmaktadır. Bu türkülere örnekler aşağıda yer almaktadır.

“Yaylaların suyu soğuk esmez mi?” Antalya yöresi (TRT, 2006a, s.221).

“Kar yağar bardan bardan.” Sivas-Erzurum yöresi (TRT, 2006a, s.368).

“Gar mı yağmış yüce dağlar başına.” Kırşehir yöresi (TRT, 2006a, s.368).

“Karpuzlar yenmez oldu, sıcaktan benzim soldu.” Diyarbakır yöresi (TRT, 2006b, s.526).

İnsan, mekânla sürekli bir etkileşim içerisinde. Mekândan beklediğini bulamayan insan bulunduğu mekânı değiştirerek hayatını devam ettirir. Bunun bilimsel anlamda adı göçtür. Göçün tarihi, insanlık tarihi kadar eskidir. İnsanlar fiziki ya da beşerî faktörlerden kaynaklı göç etmektedirler. Bu durum, halkın içinden ortaya çıkan bir müzik türü olarak türkülerde sıkça yer almaktadır. Türkülerde göçe, gurbete dair mesajlar içeren örnekler aşağıda yer verilmiştir.

“Yaylanın suyu soğuk içilmez, bu zamanda Kırkpınar'a göçülmez.” Burdur yöresi (TRT, 2006a, s.280). (Yörük kültüründeki kısmi zamanlı göç).

“Göç göç oldi, göçler yola dizildi.” Erzurum yöresi (TRT, 2002, s.94). (Savaş nedeniyle beşerî faktörlü göç).

“Gurbet elde merhamet et, var sılama göçende gel.” Çukurova yöresi (TRT, 2006b, s.639).

SONUÇ

Müzik, kültürel bir miras taşıyıcısı ve toplumsal kimliğin yapıtaşı olarak, bireylerin toplumsal bağlarını ve tarihsel bilinçlerini şekillendiren çok boyutlu bir bilim dalı niteliğindedir. Bu bağlamda, müzik; öğrenme süreçlerini destekleyen, soyut kavramların somutlaştırılmasına imkân tanıyan ve öğrencilerde kalıcı öğrenmelerin gerçekleşmesine katkıda bulunan pedagojik bir araç olarak değerlendirilmektedir. Özellikle sosyal bilgiler öğretimi kapsamında müzik, öğrencilerin kültürel miraslarını tanımaları, toplumsal olaylara yönelik tarihsel empati geliştirmeleri ve çevresel farkındalık kazanmaları açısından önemli bir işlev üstlenmektedir.

Türk müzik kültürü, tarihsel süreç boyunca Orta Asya'dan Balkanlar'a kadar geniş bir coğrafyada şekillenmiş ve farklı toplumsal, siyasal ve kültürel etkileşimler sonucunda zenginleşmiştir. Kopuzdan mehter marşlarına, halk türkülerinden Cumhuriyet dönemi çok sesli müzik girişimlerine kadar uzanan bu süreçte, müzik yalnızca sanatsal bir ifade biçimi değil; aynı zamanda toplumsal yapıların, inanç sistemlerinin ve kültürel hafızanın bir yansıması olarak işlev görmektedir. Farklı coğrafyalarda hüküm süren Türk milleti farklı farklı kültür sahalarından da etkilenmiştir. Dolayısıyla türküler yalnızca kültürel mirasın değil mekânsal hafızanın da taşıyıcısı olarak değerlendirilebilir.

Sesin, ritmin ve melodinin, insanlığın en eski dönemlerinden bugüne kadar uzanan yolculuğu, aslında varoluşun ve toplumsal kimliğin yankısı olduğu ifade edilebilir. Müzik, bazen bir dağda esen rüzgârı, bazen bir nehrin akışıyla insana bir şeyler anlatmaya çalışan anlatan bir tür iletişim aracı olabilmektedir. Bazen ise bir savaşın coşkusu, insanlarda bıraktığı etkiyi, göç yollarının hüznünü, bir ağıtta saklı acıyı ifade eden ve nesiller boyunca taşıyan bir mirasa dönüşebilmektedir. Bir coğrafyanın müzikte karşılık bulması müziği aslında mekânın dili yapar.

Toplumsal belleğin taşıyıcısı konumundaki türküler, bir yandan bireylerin yaşadığı coğrafi çevreyi, iklimi, bitki örtüsünü ve sosyoekonomik koşulları yansıtırken; diğer yandan göç, savaş, aşk, vatan sevgisi gibi evrensel temaları işleyerek toplumsal değerlerin aktarımına aracılık etmektedir. Bu doğrultuda düşünüldüğünde Türk müziğinin tarihsel perspektifi incelendiğinde ozanlık geleneğinden bugüne kadar köklü bir geçmişi olan müziğin birçok sosyal bilim dalına hizmet ettiği ifade edilebilir. Sosyal bilgiler alanının disiplinler arası boyutu göz önünde bulundurulduğunda müziğin altında yatan sosyal bilim dallarına yönelik mesajların sosyal bilgiler öğretiminde işe koşulabileceği ve öğrencilerde zamansal, mekânsal

düşünme becerileri, empati, değişim ve sürekliliği algılama, analitik düşünme gibi becerilerin kazandırılmasında etkili öğretim materyali olarak yararlanılabilir.

KAYNAKLAR

- Abril, C. R. (2006). Music that represents culture: Selecting music with integrity. *Music Educators Journal*, 93(1), 38–45. <https://doi.org/10.1177/002743210609300122>
- Aksoy, B. (2017). Müzik ve kültür ilişkisi: Kültürel mirasın aktarımında müziğin rolü. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 6(3), 1362-1376. <https://doi.org/10.7884/teke.3639>
- Banks, J. A. (2008). *An introduction to multicultural education*. Allyn & Bacon.
- Barton, K. C., & Levstik, L. S. (2004). *Teaching history for the common good*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Budak, S. (2024). Türk müziği makamlarının sağlık üzerindeki etkisi: tarihsel bir genel bakış. *İnönü Üniversitesi Kültür ve Sanat Dergisi*, 9(2), 20-29.
- Connell, J., & Gibson, C. (2001). *Sound tracks : Popular music, identity and place (Critical geographies)*. Routledge.
- Çengelci, T. (2013). Sosyal bilgiler dersinde yararlanılan toplumsal ve kültürel kaynakların belirlenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 43(12), 219–236.
- Emekli, N. (2011). *Farabiden günümüze Türk musikisi*. Akademi.
- Eroğlu, T. (2017). Türkü nedir?. *Kesit Akademi Dergisi*, 3(7), 78-91.
- Eyerman, R., & Jamison, A. (1998). *Music and social movements: Cultural activism in the modern world*. Cambridge University Press.
- Juslin, P.N. & Sloboda, J.A. (2010). *Handbook of music and emotion theory, research, applications*. Oxford University.
- Kafesoğlu, İ. (2019). *Türk millî kültürü*. (49. Baskı). Ötüken Neşriyat.
- Karakaya, O. (2011). Sultan III. Selim'in 18. Yüzyıl Osmanlı/Türk müziğine, teorisine ve nota yazım biçiminin gelişimine katkıları. *Selçuk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Dergisi* (30), 597-611.
- Koelsch, S. (2014). Music-evoked emotions: principles, brain correlates, and implications for therapy. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1337(1), 193–201. <https://doi.org/10.1111/nyas.12684>
- Kottak, C. P. (2016). *Cultural anthropology: Appreciating cultural diversity* (17th ed.). McGraw-Hill Education.
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (2018). Sosyal bilgiler dersi öğretim programı (İlkokul ve Ortaokul 4, 5, 6 ve 7. sınıflar). Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Morley, I. (2013). *The prehistory of music: Human evolution, archaeology, and the origins of musicality*. Oxford University.
- Moyeda, I. X. G., Gómez, I. C., & Flores, M. T. P. (2006). Implementing a musical program to promote preschool children's vocabulary development. *Early Childhood Research & Practice*, 8(1).
- National Council for the Social Studies (NCSS) (1994). Expectations of excellence: curriculum standards for social studies. DC: Author.
- Nowak, P., & Bennett, A. (2022). *Music sociology: Value, technology, and identity*. Routledge.
- Ögel, B. (2000). Türk kültür tarihine giriş Türklerde devlet ve ordu mehteri (Hunlardan Osmanlılara) Resimler ve Sözlükler (4. b., Cilt VIII). T.C. Kültür Bakanlığı.
- Öger, A. (2013). *Uygur Türklerinde törenler ve bayramlar*. Grafiker.
- Özbek, M. (2014). *Türk halk müziği el kitabı 1 terim sözlüğü*. Atatürk Kültür Merkezi.
- Parker, W. C. (2009). *Social studies today: research and practice*. In Parker, W. C. (Eds.), *Social studies today: research and practice*. (pp.3-13). Routledge.
- Rice, T. (2013). *Ethnomusicology: A very short introduction*. Oxford University Press.
- Seixas, P., & Morton, T. (2013). *The big six historical thinking concepts*. Nelson Education.
- Street, J. (2013). *Music and politics*. John Wiley & Sons.
- TRT. (2002). Türk halk müziği sözlü eserler antolojisi: Uzun havalar. (Cilt 3). TRT Müzik Dairesi.
- TRT. (2006). Türk halk müziği sözlü eserler antolojisi. (Cilt 1). TRT Müzik Dairesi.
- TRT. (2006b). Türk halk müziği sözlü eserler antolojisi. (Cilt 2). TRT Müzik Dairesi.
- Turino, T. (2008). *Music as social life: The politics of participation*. University of Chicago Press.
- UNESCO. (2005). Education for All The quality imperative. UNESCO. <https://www.unesco.org/gem-report/en/efa-quality>
- Vural, F. G. (2011). Türk kültürünün aynası: Türküler. *E-Journal of New World Sciences Academy*, 6(3), 397–411.
- Vural, F. G. (2016). *İslamiyet'ten önce Türklerde kültür ve müzik Hun, Kök Türk ve Uygur devletleri*. Ötüken.
- Yeşildağ, A. (2023). John Dewey'in eserlerinde bir ifade aracı olarak dil. *Kocatepe Journal of Humanities*, 5, 5-15. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/3162568>

DİJİTAL OKURYAZARLIK VE SÖYLEM

Ali CANBULAT, Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi, ali.canbulat@alanya.edu.tr

Muhammed Akif KURTULUŞ, Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi, muhammed.kurtulus@alanya.edu.tr

GİRİŞ

Dijital ortamların hızla genişlemesi ve günlük yaşamın giderek daha fazla dijital platformlara taşınması, sosyal bilimler alanında yeni sorular ortaya çıkarmıştır. Bu soruların merkezinde, bireylerin dijital ortamı nasıl anlamlandığı, iletişim kurduğu ve toplumsal konularda katılım gösterdiği yer almaktadır. Dijital okuryazarlık kavramı, bu soruların yanıtlanmasına yönelik akademik bir çaba olarak ortaya çıkmasına rağmen dijital ortamda anlam oluşturma sadece teknik becerilerle açıklanamayacağı giderek daha belirgin hale gelmektedir.

Söylem; dil ve güç ilişkisini merkeze alan bir kavram olarak dijital ortamda üretilen ve tüketilen içeriği anlamlandırmak için önemli bir bakış açısı sunmaktadır. Bireylerin dijital platformlarda karşılaştığı metinler, görüntüler, videolar ve ses içerikleri basit bir bilgi taşıyıcısı olmasının ötesinde, aynı zamanda belirli ideolojileri, değerleri ve güç ilişkilerini yeniden üretip pekiştiren söylem dayalı yapılardır. Bu bağlamda, dijital okuryazarlık ve söylem kavramlarının birlikte ele alınması, bireylerin dijital ortamda daha bilinçli ve sorumlu bir şekilde hareket etmesini sağlamaktadır.

Son yıllarda mezenformasyon (yanlış bilgi), dezenformasyon, nefret söylemi ve algoritmaların söylem üzerindeki etkisi gibi konular, dijital söylem okuryazarlığının önemini daha da ön plana çıkarmıştır. Eğitim sistemlerinden, bireyleri karmaşık dijital ortam(lar)a hazırlaması beklenmektedir. Teknik beceriler öğretiminin ötesinde söylem analizi, eleştirel düşünme ve etik karar alma becerileri de kazandırılması/geliştirilmesi beklenen becerilerdir. Bu bölüm, dijital okuryazarlık ve söylem kavramlarının kuramsal temelleri, birleşim noktaları ve eğitim bağlamındaki uygulamalarını inceleme üzerine kurgulanmıştır.

DİJİTAL OKURYAZARLIK: TANIM, BOYUTLARI VE KURAMSAL ÇERÇEVELER

Dijital okuryazarlık kavramı; son yıllarda eğitim, medya ve sosyal bilimler disiplinlerinde merkezi bir konuma yükselmiştir. Ancak bu yükselişin arkasında yatan nedenler, sadece teknolojik gelişmeler değildir. Bilginin üretim, dağıtım ve tüketim biçimlerinin radikal bir şekilde dönüşmesi, bireylerin ve toplumların bu yeni ortama uyum sağlayabilmesi için yeni beceriler geliştirmesini zorunlu kılmıştır. Dijital okuryazarlık, bu zorunluluğun akademik ve uygulamalı bir yanıtı olarak ortaya çıkmıştır. Dijital okuryazarlığın ne olduğu, bilim kollarında hâlâ cevaplanamamış bir sorudur. Geleneksel anlamda okuma ve yazma becerileriyle sınırlandırılmayacak kadar geniş bir alan haline gelen dijital okuryazarlık, araştırmacıların tanımlamaya devam ettiği bir kavram olarak varlığını sürdürmektedir. Osterman (2012) tarafından yapılan kapsamlı bir incelemede dijital okuryazarlık tanımlarının ne kadar çeşitli olduğu ve bu tanımların kuramsal çerçevelerde boyutlarına göre farklılaştığı ortaya konulmuştur. Dijital okuryazarlık, bilgisayar kullanmak veya yazılım işletmek kadar basit değildir; daha ziyade bireylerin dijital ortamda bilgiyi nasıl bulacağı, değerlendireceği, oluşturacağı ve paylaşacağı şeklini ilgilendirmektedir. Bu tanımsal zorluk, medya okuryazarlığı, bilgi okuryazarlığı ve bilgisayar okuryazarlığı gibi ilişkili kavramlarla olan ilişkisinin netleştirilmesini gerekli kılmaktadır. Livingstone (2008), dijital okuryazarlığın bu ilişkili kavramları kapsayan daha geniş bir

çerçeve olduğunu ileri sürmektedir. Bu doğrultuda, dijital okuryazarlığın basit bir teknik beceri olmasının ötesinde çok katmanlı ve disiplinlerarası bir olgu olarak görülmesi gerekmektedir. Dijital ortamda başarılı olmak, teknik bir yetkinlikle birlikte eleştirel düşünme, yaratıcılık ve toplumsal sorumluluk bilincinin de varlığını gerekli kılmaktadır.

Son yıllarda, dijital okuryazarlık kavramı yapay zekâ, veri okuryazarlığı ve algoritma okuryazarlığı yeni boyutlarla zenginleştirilmiştir. Işık ve Çamur (2024), yapay zekâ ve dijital okuryazarlık arasındaki ilişkiyi incelediği araştırmasında, dijital okuryazarlığın akademik başarıya etkisinde yapay zekâ tutumlarının aracı rolünü ortaya koymuştur. Benzer şekilde, UNESCO (2025) tarafından geliştirilen yeni yapay zekâ yetkinlik çerçeveleri, eğitim sistemlerinin dijital çağın gereklerine uyum sağlaması gerektiğini vurgulamaktadır. Türkiye'de yapılan araştırmalar da bu eğilimi yansıtmaktadır; Yılmaz (2025) tarafından 2015-2025 yılları arasında yapılan lisansüstü tezlerin sistematik incelemesinde, dijital okuryazarlık araştırmalarının sayısının özellikle 2024 yılında önemli ölçüde arttığı belirtilmiştir. Şayan Kösem ve Şahin Taşkın (2025), sınıf eğitimi alanında dijital okuryazarlık üzerine yapılan bilimsel çalışmaların incelenmesinde, bu alanın eğitim araştırmalarında giderek daha merkezi bir yer aldığını göstermiştir.

Dijital okuryazarlık terimi ilk kez 1997'de Paul Gilster tarafından ortaya atılmıştır. Gilster'in tanımında dijital okuryazarlık, "bilgisayarlar aracılığıyla sunulan geniş bir kaynaktan çeşitli formatlardaki bilgiyi anlamak ve kullanabilme becerisi" olarak ifade edilmiştir. Bu ilk dönem tanımı, ağırlıklı olarak teknik yetkinliklere ve bilgiye erişim imkânlarına yoğunlaşmıştır. Bununla birlikte, teknolojinin hızla ilerlemesi ve dijital platformların toplumsal ve kültürel hayattaki rolünün derinleşmesi, dijital okuryazarlık kavramının kapsamını ve derinliğini önemli ölçüde genişletmiştir. 2000'li yılların başında Eshet-Alkalai'nin yaptığı çalışmalar, dijital okuryazarlığın tek boyutlu değil, çok katmanlı bir yapıya sahip olduğunu göstermiştir. Eshet-Alkalai (2004) tarafından ortaya koyulan modelde, dijital okuryazarlık; foto-vizüel okuryazarlık, yeniden üretim okuryazarlığı, bilgi okuryazarlığı, sosyo-duygusal okuryazarlık ve branşlaşma okuryazarlığı olmak üzere beş temel boyuttan oluşmaktadır. Bu bağlamda, dijital okuryazarlık bilgiye ulaşabilmekle sınırlı kalmayan aynı zamanda görsel unsurları yorumlayabilme, yeni içerik üretebilme, sosyal bağlantılar kurabilme ve karmaşık dijital yapılar içinde yol bulabilme gibi çeşitli beceriler gerektirdiğini ortaya koymaktadır. Eshet-Alkalai'nin 2012'de yayımladığı güncellenmiş çalışmasında, bu beş boyuta altıncı bir boyut eklenmiştir: gerçek zamanlı okuryazarlık. Gerçek zamanlı okuryazarlık hızla değişen dijital ortamlara uyum gösterebilme yeteneğini tanımlamaktadır. 2010'lu yıllar boyunca dijital okuryazarlık tanımı daha da çeşitlenmiştir. Lankshear ve Knobel (2011), dijital okuryazarlığı "dijital araçlar ve kaynakları bilinçli, sorgulayıcı ve yaratıcı biçimde kullanabilme" şeklinde tanımlamışlardır. Bu tanım, dijital okuryazarlığın edilgin bir bilgi tüketiminden ziyade etkin katılım ve yaratıcı üretim sürecini içerdiğini vurgulamaktadır.

Günümüzde dijital okuryazarlık, dijital ortamda karşılaşılan bilginin doğruluğunu sorgulama, kaynağını kontrol etme ve söyleme dayalı yapılarını çözümleme açısından önem taşımaktadır. Mezenformasyon (yanlış bilgi) ve dezenformasyon (kasıtlı olarak yayılan yanlış bilgi) olgularının sosyal medya platformlarında hızla yayılması, bireylerin dijital ortamda daha eleştirel bir tutum geliştirmesini gerekli kılmıştır. Kale ve Yılmaz (2025), dijital platformlar tarafından algoritmik olarak yönlendirilen bilgi akışlarının, bireylerin bilişsel süreçlerini ve demokratik katılımını etkilediğini, bu nedenle dijital okuryazarlık stratejilerinin geliştirilmesinin zorunlu olduğunu vurgulamıştır. Nefret söylemi, algoritmaların tarafsızlığı ve çevrim içi manipülasyon, dijital okuryazarlığın teknik becerilerden ibaret olmadığını göstermektedir. Dijital okuryazarlık; söylem analizi, etik karar alma ve toplumsal sorumluluk bilincini de

kapsamalıdır. Bu bağlamda, dijital okuryazarlık ve söylem kavramlarının birlikte ele alınması, bireylerin dijital ortamda daha bilinçli ve sorumlu bir şekilde hareket etmesini sağlamaktadır.

Dijital okuryazarlık, tanımı ve boyutları itibarıyla, eğitim sisteminin farklı disiplinlerini ilgilendiren çok boyutlu bir olgudur. Türkçe eğitimi açısından, dijital ortamda metin üretme, okuma ve değerlendirme becerilerine; fen eğitimi açısından ise bilimsel bilginin dijital platformlarda nasıl iletildiği, doğrulanması ve yorumlanmasına odaklanılması gerekmektedir. Her iki disiplin de bireylerin dijital ortamda etkili iletişim kurması, bilgiyi sorgulaması ve toplumsal konularda katılım göstermesi açısından temel rol oynamaktadır. Dijital okuryazarlık, bu nedenle, disipline özgü beceriler geliştirirken aynı zamanda bireylerin dijital çağda gerekli olan ortak yetkinlikleri kazanmasını sağlayan bir araç olarak işlev görmektedir (Ulaş, 2025). Aynı dönemde Avrupa Birliği, bu yetkinlikleri sistematik biçimde tanımlayan DigComp (Dijital Yeterlilik Çerçevesi) adlı kapsamlı bir çerçeve geliştirmiştir.

Avrupa Birliği tarafından 2022 yılında yayımlanan DigComp 2.2 Çerçevesi, dijital yetkinlikleri beş temel alan altında sistematik bir şekilde tanımlamaktadır. Vuorikari ve diğerleri (2022) tarafından hazırlanan bu çerçeve, dijital yeterliği "bilgi ve iletişim teknolojileriyle güvende, eleştirel ve sorumlu bir şekilde ilişki kurma, öğrenme, çalışma ve toplumda katılım" olarak tanımlamaktadır. DigComp 2.2, önceki versiyonlarından farklı olarak, dijital yetkinliklerin teknik becerilerden çok daha geniş bir alan olduğunu vurgulamakta, sosyal, duygusal, etik ve çevresel boyutları da kapsamaktadır. Çerçeve, 21 özel yeterlilik üzerinden dijital yetkinlikleri tanımlamaktadır. *Bilgi ve Veri Okuryazarlığı alanı*, bireylerin dijital ortamda bilgiye erişme, değerlendirme ve yönetme yeteneğini kapsamaktadır. Mezenformasyon ve dezenformasyonun yaygınlaştığı günümüzde, bilginin kaynağını kontrol etmek, doğruluğunu değerlendirmek ve güvenilir kaynakları ayırt etmek, bu alanın temel becerilerindendir. *İletişim ve İş Birliği alanı* ise bireylerin dijital araçları kullanarak etkili iletişim kurması, iş birliği yapması, sosyal ağlarda katılım göstermesi ve dijital topluluklar oluşturması yeteneğini kapsamaktadır. Netiquette (dijital görgü kuralları) ve dijital kimlik yönetimi, bu alanın önemli bileşenleri olarak karşımıza çıkmaktadır. *Dijital İçerik Oluşturma alanı*, bireylerin edilgin tüketiciden etkin üretici konumuna geçmesini sağlamaktadır. Metin, görüntü, video ve ses formatlarında içerik oluşturabilmek, telif hakkı ve lisanslama konularını anlamak, bu alanın temel yeterlilikleridir. *Güvenlik alanı*, cihaz güvenliği, kişisel veri koruması, sağlık ve refahın korunması ile çevresel sorumluluğu kapsamaktadır. DigComp 2.2'nin çevresel boyutu eklemesi, dijital yetkinliğin sadece bireysel değil toplumsal ve çevresel sorumlulukları da içerdiğini göstermektedir. *Sorun Çözme alanı*, bireylerin teknik sorunları çözmesi, ihtiyaçlarına uygun teknolojik çözümler bulması ve yeni teknolojileri öğrenmesi yeteneğini kapsamaktadır. DigComp 2.2 çerçevesi, eğitim sistemlerinde dijital yetkinliklerin nasıl dahil edileceğine dair rehberlik sağlamaktadır. Beş alanın birbirleriyle ilişkili ve bütünleştirici yapısı, dijital okuryazarlık eğitiminin çok boyutlu ve disiplinler arası olması gerektiğini göstermektedir. Türkiye'de de Millî Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanan eğitim programlarında (MEB, 2024), dijital okuryazarlık becerilerinin yer aldığı görülmektedir.

SÖYLEM KURAMLARI

Türk Dil Kurumu Türkçe Sözlük'te 'söylem' maddesi; 1. Bir düşüncüyü ortaya koymaktaki yaklaşım tarzı. 2. Kalıplaşmış, klişeleşmiş söz, ifade. 3. Bir veya birçok cümleden oluşan, başı ve sonu olan bildiri, şeklinde açıklanmıştır (TDK, 2023). Söylem, dilin kullanımına bağlı olarak oluşan ve anlamın belirli bir bağlam içinde şekillenmesini sağlayan bir yapıdır. Bu yönüyle söylem, bireylerin ve toplumların dünya görüşlerini, değerlerini ve inançlarını yansıtan dil ve kültüre dayalı ifadeler bütünüdür. Belirli bir konu, düşünce veya bağlam etrafında şekillenen söylem, dilin nasıl ve hangi amaçlarla kullanıldığını ortaya

koyarak anlam üretim sürecine açıklık getirmektedir. Kocaman (1987)'a göre söylemin temeli, en az iki bin yıl önce yapılmış sözbilim (rhetorics) çalışmalarına dayanmaktadır. Köken olarak Latince 'discurrere' veya 'discursus' sözcüklerinden gelen söylem ilk defa filozof Aquinalı Thomas tarafından 'zihni çıkarım' anlamına gelecek şekilde kullanılmıştır. Orta Çağ Latincesinde ise söylem 'hararetli tartışma, karşılıklı iletişim ve görüşme' anlamlarında kullanılmıştır" (Sözen, 2017). Foucault'ya göre söylem, farklı alanlara ait olmakla birlikte ortak işleyiş ilkeleri doğrultusunda bir araya gelen ifadeler bütünüdür. Bu ilkeler, dil veya biçime ait olmaktan ziyade tarihî olarak belirlenmiş ayrımlara dayanır. Bu çerçevede belirli bir döneme özgü 'söylemin düzeni', düzenli bir işleyiş sergilemenin yanı sıra bilgi, strateji ve pratikler arasındaki ilişkiler üzerinden hakikatin örgütlenme biçimlerini ortaya koymaktadır (Revel, 2012). 'Söylem Çözümlemesi' başlığını taşıyan ilk çalışma, 1952 yılında Zellig S. Harris tarafından *Language* dergisinde yayımlanmıştır (Kocaman, 2003). Kocaman'a göre bu çalışma, bütünüyle yapısalcı bir yaklaşıma dayanması ve söylemi; sözcük, söz öbeği veya tümce gibi birimlere benzer biçimde, ancak tümce ötesi bir yapı olarak ele alması nedeniyle birçok araştırmacı tarafından yeterince ilgi görmemiştir. Bu çalışmaları takip eden süreçte Alman ve Fransız yorum ekollerinin etkisiyle felsefî bir boyut kazanan söylem çalışmaları, büyük ölçüde postyapısalcı yaklaşım doğrultusunda gelişmiş; yurt dışındaki bu erken evrenin ardından Türkiye'de de dilbilim alanında yer edinmeye başlamıştır (Aydemir, 2011). Söylem kuramlarının şekillenmesi sosyal bilimlerin birçok disiplinde (antropoloji, dilbilim, dil felsefesi, sosyoloji, psikanaliz) söyleme dair düşüncelerin somut bir zemin kazanmasıyla oluşmuştur (Yıkılmış, 2021).

Bilgi Temelli Söylem Yaklaşımı

Söylemi bilgi zemininde kurgulayan bu yaklaşım, 1971'de '*Bilginin Arkeolojisi*' adlı kitabını yayımlayan Michel Foucault tarafından geliştirilmiştir. Foucault'nun dil ve söylem üzerine geliştirdiği görüşler ile tarihî metin çözümlemeleri, söylem kuramının toplumsal boyutunu temellendirmektedir. Bu bağlamda söylem, bir temsil biçimidir. Söylem, arzu ve iktidar ilişkilerini taşıyan bir bilgi alanı olarak kavramsallaştırılmaktadır (Foucault, 1999). Bu yaklaşımda söylem, dilde olduğu gibi kural ve düzen çerçevesinde ele alınır. 'Söylemin düzeni' eleştirel dilbilimciler için yol gösterici olmuştur (Elbirlik ve Karabulut, 2015).

Yapısökümcü Söylem Yaklaşımı

Söylem çalışmalarının merkezine metni alan, metin merkezli söylem yaklaşımı olarak da adlandırılan yapısökümcü söylem yaklaşımı Jacques Derrida'nın çalışmalarıyla zemin kazanmıştır. Bu yaklaşım, Derrida'nın geliştirdiği yapısöküm (deconstruction) kavramına dayanmaktadır. Bu yaklaşım, dilin sabit ve yalın anlamlar üretmediği, anlamın sürekli ertelendiği, çoğullaştığı ve bağlama göre yeniden kurulduğu varsayımına dayalıdır. Bu doğrultuda söylem, yüzeyde görülen anlamların taşıyıcısı olmakla sınırlı değildir. Söylem içinde barındırdığı karşıtlıklar ve örtük yapılar aracılığıyla farklı anlam katmanları üreten canlı bir yapı olarak ele alınır (Derrida, 2010). Yapısökümcü söylem yaklaşımı, söylemi sürekli yeniden üretilen, farklı okumalara açık ve çok katmanlı bir anlamlandırma boyutu olarak değerlendirmektedir. Bu yönüyle yaklaşım, söylem çözümlemelerinde eleştirel ve sorgulayıcı bir bakış açısı sunarak metinlerin derin yapısına ilişkin kapsamlı bir kavrayış geliştirmeyi mümkün kılmaktadır.

Politik Temelli Söylem Yaklaşımı

Politik temelli söylem anlayışı, birçok yönüyle ideolojik söylem yaklaşımıyla örtüşmekte ve çoğu zaman bu iki alan birbirinden kesin sınırlarla ayrılmamaktadır. Bu yaklaşımın önde gelen temsilcilerinden biri olan

John Wilson, söylemin bütüncül yapısının temelde politik olduğunu ileri sürerek söylemi ayrı bir kategoride ele alır. Wilson’a göre söylem; iktidar, çatışma, denetim ve egemenlik kavramları arasındaki ilişkiler ağı içerisinde tanımlanır (Wilson, 2001). Wilson’un yaklaşımı, özellikle Pêcheux ve Foucault’nun söylem ve ideolojiye ilişkin görüşlerinden beslenmektedir. Bu bağlamda ideoloji, soyut bir düşünce sistemi olmaktan ziyade maddi bir varoluş biçimi olarak değerlendirilirken; söylem de bu maddi yapının somut görünümünden biri olarak ele alınır. Bununla birlikte, söylemin bu şekilde tanımlanması onun kapsamını belirli ölçüde sınırlandırmaktadır. Foucault’nun “anlamaların dönüştürülmesi” kavramı ise söylemlerin sabit yapılar olmadığını ve kendi iç değişkenlerine bağlı olarak sürekli dönüşüme uğradığını ortaya koymaktadır. Politik söylem, kavram ve söyleme dayalı dönüştürmeler yoluyla üretilen; kimi durumlarda örtük niyetleri gizleyen ve toplumsal gerçekliği belirli yönlerde şekillendiren bir yapı niteliği taşır. Wilson’un ‘nukespeak’ kavramı çerçevesinde ele aldığı bu tür söylemler, politik dilin yönlendirici (manipülatif) boyutuna dikkat çekmesi açısından önem arz etmektedir.

İletişim Temelli Söylem Yaklaşımı

İletişim temelli söylem yaklaşımı, söylemi kişiler arası etkileşim süreçleri içinde gerçekleşen bir iletişim pratiği olarak ele almaktadır. Bu yaklaşıma göre söylem, konuşur ve dinleyici arasında belirli bir bağlam içinde kurulan anlamlandırma sürecinin ürünüdür. Dolayısıyla anlam, sabit ve tek yönlü bir yapı değildir. Anlam iletişim sürecine katılan bireylerin niyetleri, beklentileri ve toplumsal konumları doğrultusunda şekillenmektedir. İletişim temelli söylem yaklaşımının kuramsal derinliği, Jürgen Habermas’ın ‘İletişimsel Eylem Kuramı’ ile daha belirgin hâle gelmektedir. Habermas’a göre iletişim, bireylerin karşılıklı anlayışa ulaşmayı hedeflediği mantığa dayalı bir eylem biçimidir (Habermas, 2001). Bu bağlamda söylem bilgi aktarımını sağlarken uzlaşma, anlaşma ve toplumsal koordinasyon süreçlerini mümkün kılan bir araç olarak konumlandırılmıştır. Habermas, iletişimsel eylemin temelinde doğruluk, doğrulukluk (normatif uygunluk) ve içtenlik gibi geçerlilik iddialarının yer aldığını belirtir. Söylem ise bu iddiaların sınandığı ve müzakere edildiği bir alan olarak işlev görmektedir (Habermas, 2001).

Tahkiye Temelli Söylem Yaklaşımı

Tahkiye (narrative) temelli söylem yaklaşımı, söylemi anlatı yapıları üzerinden ele alarak bireylerin deneyimlerini, olayları ve olguları nasıl anlamlandırdıklarını ele almaktadır. Bu yaklaşımın kuramsal temelleri, özellikle Gérard Genette’in ‘*Anlatının Söylemi*’ adlı eseriyle belirginleşmektedir. Genette’in söylem kavramını anlatıyla birlikte ele alması, söylemin olay merkezli bir anlatım biçimi olduğunu ortaya koymaktadır. Bu bağlamda söylem, gerçek veya kurgusal olayların belirli bir düzen içinde aktarımını üstlenen sözlü ya da yazılı anlatım biçimi olarak tanımlanır (Genette, 2011). Genette’e göre anlatı, yalnızca aktarılan olaylardan ibaret değildir; asıl önemli olan, bu olayların nasıl düzenlendiği, birbirleriyle nasıl ilişkilendirildiği ve hangi anlatım yöntemleriyle sunulduğudur. Söylem, olayların kendisinden ziyade, onların aktarılma biçimine ve anlatı içinde kurulan ilişkilere odaklanır. Her anlatı, bir anlatma eyleminin ürünü olarak ortaya çıkar ve bu yönüyle söylem, bildirme ediminin özel bir görünümü niteliğindedir (Genette, 2011).

Metinlerarasılık Temelli Söylem Yaklaşımı

Metinlerarasılık temelli söylem yaklaşımında söylem tekil ve bağımsız bir yapı değildir. Bu yaklaşımda söylem, diğer metinlerle kurduğu ilişkiler ağı içinde anlam kazanan canlı ve çok boyutlu bir yapı olarak ele alınmaktadır. Bu yaklaşıma göre her metin, kendisinden önce üretilmiş söylemlerden izler taşır ve bu

söylemlerle açık ya da örtük biçimde ilişki kurar. Dolayısıyla anlam, yalnızca metnin kendi içinde değil; metinler arası göndermeler, alıntılar ve yeniden üretimler aracılığıyla şekillenmektedir. Metinlerarasılık kavramı, özellikle Julia Kristeva'nın çalışmalarıyla kuramsal bir zemin kazanmış ve Mihail Bahtin'in söyleşimcilik (diyalojizm) anlayışıyla ilişkilendirilmiştir. Bu çerçevede her söylem, önceki söylemlerle diyalog hâlinde olan, çok sesli ve katmanlı bir yapı olarak değerlendirilir. Metinler arasındaki bu etkileşim; alıntı, gönderme, yeniden yazım, parodi ve pastiş gibi çeşitli biçimlerde ortaya çıkabilmektedir (Bahtin, 2016). Metinlerarasılık temelli söylem çözümlemesi, bir metnin anlamını ortaya koyarken onun hangi metinlerle ilişki kurduğunu, bu ilişkilerin nasıl yapılandırıldığını ve hangi söylemsel yöntemlerle sunulduğunu incelemektedir. Bu süreçte metnin açık referanslarının yanı sıra örtük göndermeleri ve kültür kodları da dikkate alınır. Böylece metnin anlam evreni genişletilerek daha derinlikli bir çözümleme yapılmasına olanak sağlanır.

DİJİTAL OKURYAZARLIK VE SÖYLEM: BÜTÜNLEŞME VE KURAMSAL BAĞLANTILAR

Dijital okuryazarlık ve söylem kavramları, ilk bakışta farklı alanlara ait görünse de dijital çağın iletişim ortamlarında giderek daha yakından bağlantılı hale gelmiştir. Dijital okuryazarlık, bireylerin dijital araçları ve kaynakları etkili bir şekilde kullanabilme yeteneğini tanımlarken; söylem, dil aracılığıyla güç ilişkilerinin ve ideolojilerin nasıl yeniden üretildiğini incelemektedir. Bu iki kavramı birlikte ele almak, dijital ortamda üretilen ve tüketilen içeriğin sosyal, kültürel ve ideolojik boyutlarda anlaşılmasını sağlar. Söylem analizi, dijital okuryazarlığın eksik kalan boyutunu tamamlar; dijital okuryazarlık ise söylem analizinin dijital ortamda uygulanabilir hale gelmesini mümkün kılmaktadır.

Söylem kuramlarının dijital okuryazarlığa ne şekilde katkı sağladığını anlamak için, öncelikle söylemin temel tanımlarına bakmak gerekir. Foucault (1972), söylemi "belirli bir dönemde ve toplumda üretilen ve dolaşıma sokulan bilgi ve güç ilişkilerinin bütünü" olarak tanımlar. Bu tanım, söylemin sadece dile dayalı olgu değil, güç ilişkilerini ve sosyal hiyerarşileri yeniden üreten bir mekanizma olduğunu gösterir. Fairclough (2015), söylem analizi yaklaşımında metinlerin dilsel özelliklerine ek olarak sosyal bağlamları ve ideolojik işlevleri de incelemek gerektiğini vurgulamıştır. Halliday'ın 'Sistemik Fonksiyonel Dilbilimi' (1978), dilin sosyal bağlamla olan ilişkisini açıklayarak, her söylemin belirli sosyal işlevleri yerine getirdiğini gösterir. Bu kuramsal çerçeveler, dijital ortamda üretilen metinlerin, bilgi taşıyıcısı olmasının ötesinde, sosyal düzeni ve güç ilişkilerini yeniden üreten söylemsel yapılar olduğunu anlamak için gereklidir.

Gee (2015), söylem teorisini dijital çağa uyarlayan önemli bir teorisyendir. Gee'ye göre, söylem sadece dil değil, "belirli bir kimlik inşa etmek, belirli bir sosyal gruba ait olmak ve belirli bir şekilde dünyayı görmek" demektir. Dijital platformlarda, bireylerin sosyal medya profillerinde sunduğu yazılar, paylaştıkları içerikler ve kullandıkları dil, söylem kimliğini inşa eder. Gee'nin söylem teorisi, dijital okuryazarlığın; kimlik inşası, sosyal konumlandırma ve toplumsal katılım boyutlarını içermesi gerektiğini gösterir. Boyd (2014), sosyal medya söyleminin özgül özelliklerini tanımlar: kalıcılık (paylaşılan içerik silinene kadar kalır), arama yapılabilirlik (içerik aranabilir), replicability (içerik kolayca kopyalanabilir) ve görünmez seyirciler (kimin göreceği belli değildir). Bu özellikler, dijital söylemin geleneksel söylemden farklı bir yapıya sahip olduğunu ve farklı bir okuryazarlık biçimi gerektirdiğini yansıtmaktadır.

Dijital söylem okuryazarlığının boyutları, dijital okuryazarlık ve söylem kuramlarının kesişim noktasında ortaya çıkar. Birincisi, *kod çözme (decoding)* boyutudur. Bireyler dijital metinlerin dilsel, görsel ve işitsel

ögelerini anlayabilmesidir. İkincisi, *anlamlandırma (interpretation)* boyutudur. Bireylerin bu ögelerin sosyal ve kültürel anlamlarını kavrayabilmesidir. Üçüncüsü, *analiz (analysis)* boyutudur. Bireylerin söylemin arkasındaki güç ilişkilerini, ideolojileri ve niyetleri tanımlayabilmesidir. Dördüncüsü, *eleştiri (critique)* boyutudur. Bireylerin söylemin adil olmayan yönlerini sorgulamak ve alternatif söylemler sunabilmesidir. Beşincisi, *üretim (production)* boyutudur. Bireylerin kendi söylemlerini etik ve sorumlu bir şekilde oluşturabilmesidir. Bu beş boyut, dijital okuryazarlık ve söylem entegrasyonunun temel yapısını oluşturur.

Dijital ortamda söylem üretimi ve tüketimi mekanizmaları, geleneksel ortamlardan önemli ölçüde farklıdır. Algoritmaların söylem üzerindeki etkisi, bu farklılaşmanın belirgin göstergelerinden birisidir. Sosyal medya platformları, kullanıcıların göreceği içeriği belirlemek için algoritmalar kullanır. Bu algoritmalar, kullanıcının geçmiş davranışlarına, ilgi alanlarına ve tercihlerine dayalı olarak, benzer içeriği tekrar tekrar gösterir. Bu mekanizma, "filter bubble" (filtreleme balonu) ve "echo chamber" (ses odası) olgularına yol açar. Bu durum bireylerin kendi görüşlerine uygun içeriği görmesi ve alternatif görüşlerle karşılaşmamasıyla sonuçlanır. Pariser (2011), bu fenomenin demokrasi ve toplumsal kutuplaşma açısından tehlikeli olduğunu vurgular. Dijital söylem okuryazarlığı, bireylerin bu algoritmik yönlendirmeleri fark edebilmesi ve bunlara karşı dirençli olabilmesi açısından önemlidir.

Platform kapitalizmi, dijital söylem okuryazarlığının bir diğer boyutudur. Zuboff (2019), dijital platformların, kullanıcıların davranışlarını, tercihlerini ve duygularını veri olarak topladığını ve bu verileri ticarileştirdiğini gösterir. Bu bağlamda, dijital platformlarda üretilen söylemler, ekonomik değer üreten varlıklardır. Bireylerin, kendi söylemlerinin nasıl toplandığını, işlendiğini ve kullanıldığını anlaması, dijital söylem okuryazarlığının önemli bir parçasıdır. Türkiye'de yapılan araştırmalarda bu durumun öneminin fark edildiği görülmektedir. Altun ve Alpan (2021), öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık düzeylerini incelediği araştırmasında, öğretmenlerin veri gizliliği ve dijital etik konularında yeterli bilgiye sahip olmadığını ortaya koymuştur.

Söylem ve kimlik inşası, dijital ortamların yaygınlaşmasıyla belirsizliğini artırmıştır. Goffman'ın (1959) 'Kendini Sunma' teorisi, dijital ortamda yeni bir boyut kazanır. Sosyal medya platformlarında, bireylerin sundukları kendileri, geleneksel ortamlardaki sunumlarından farklıdır. Birey sosyal medya platformlarında daha kontrollü, seçici ve etkin bir niteliktedir. Bireylerin profil fotoğrafları, biyografileri, paylaştıkları içerikler ve kullandıkları dil, belirli bir kimlik inşa eder. Söylem analizi, bu kimlik inşa sürecinin nasıl gerçekleştiğini, söylem üretiminde hangi ifade biçimlerinin kullanıldığını ve bu ifade biçimlerinin ne tür toplumsal etkileri olduğunu anlamak için gereklidir. Dijital söylem okuryazarlığı, bireylerin kendi kimliklerini nasıl inşa ettiklerinin farkında olmalarını ve bu inşa sürecinde etik sorumluluklarını yerine getirmelerini sağlar.

Nefret söylemi ve dijital söylem okuryazarlığı, eğitimde ön planda yer alan konulardır. Sosyal medya platformlarında nefret söyleminin yayılması, dijital söylem okuryazarlığının eksikliğinin belirgin göstergesidir. Nitekim Obermaier ve Schmuck (2022), Almanya'da gerçekleştirdikleri araştırmada, düşük dijital medya okuryazarlığının çevrimiçi nefret söylemi mağduriyetini artırdığını ortaya koymuştur. Benzer şekilde Hawdon ve arkadaşlarının (2017), dört farklı ülkede gerçekleştirdikleri araştırmada çevrimiçi nefret materyallerine maruziyetin bireysel düzeyde rutin aktivite kuramıyla açıklanabileceğini, ancak ülkeler arası farklılıkların dijital okuryazarlık politikalarıyla ilişkili olduğunu belirlemiştir. Bu bulgular, bireylerin nefret söylemini tanımlayabilmesi, bunun arkasındaki ideolojileri ve niyetleri anlayabilmesi ve buna karşı dirençli olabilmesinin, dijital söylem okuryazarlığının temel becerilerinden olduğunu doğrulamaktadır.

Kasap ve Say (2023), fen eğitimi bağlamında dijital öykü kullanımının öğrencilerin dijital okuryazarlık düzeylerini ve eleştirel düşünme becerilerini anlamlı biçimde artırdığını göstermiştir. Bu durum, dijital okuryazarlığın nefret söylemiyle mücadelede ne kadar önemli olduğunu vurgular; çünkü bilimsel bilgiye karşı nefret söylemi, sağlık, çevre ve toplumsal refahı tehdit eder. Rivero González (2026), dijital çağda nefret söyleminin bir içerik ya da bilgi doğruluğu sorunu olmadığını, iletişimsel bağların ve ötekinin tanınmasının bozulması olduğunu ileri sürmüştür. Bu bağlamda Türkçe eğitimi açısından da öğrencilerin nefret söylemini tanımlayabilmesi, dil ve söylem yapılarını anlaması ve nefret söylemine karşı anlam yapıları üretebilmesi, dijital okuryazarlığın eğitime dahil edilmesinin gerekliliğine vurgu yapmaktadır.

Sarı (2015), Türkiye'deki medya okuryazarlığı ders müfredatının nefret söylemine karşı duyarsız bir eğitim anlayışına dayandığını ve eleştirel pedagoji ilkeleri çerçevesinde yeniden yapılandırılması gerektiğini savunmuştur. Wardle ve Derakhshan (2017), bilgi kirliliğinin toplumsal güveni aşındırdığını ve mevcut toplumsal-kültürel ayrışmaları derinleştirmek için milliyetçi, etnik, ırksal ve dinsel gerilimlerin araçsallaştırıldığını ortaya koymuştur. Vosoughi ve arkadaşları (2018), Twitter üzerinde yayılan 126.000 haberi inceledikleri araştırmada yanlış bilginin doğru bilgiye kıyasla daha hızlı, daha geniş ve daha derin yayıldığını kanıtlamıştır. Vasist ve arkadaşları (2023) ise 177 ülkeyi kapsayan çalışmalarında dezenformasyon kampanyalarının ve nefret söyleminin toplumsal kutuplaşmayı belirleyici biçimde artırdığını ifade etmiştir. Gaultney ve diğeleri (2022), üniversite öğrencilerinin siyasi kutuplaşma ortamında sosyal medyadan edindikleri haberlerin güvenilirliğini değerlendirmede medya okuryazarlığının kritik bir rol oynadığını tespit etmiştir.

Eğitim kapsamında dijital okuryazarlık ve söylem kesişimi, bireylerin dijital ortamda daha bilinçli, eleştirel ve sorumlu bir şekilde hareket etmesini sağlar. UNESCO (2023), medya ve bilgi okuryazarlığını nefret söylemine karşı temel bir önleyici ve eğitimsel yanıt olarak konumlandırmış ve eleştirel düşünme becerilerinin güçlendirilmesinin bu mücadelede zorunlu olduğunu vurgulamıştır. Nefret söylemiyle mücadelede eğitimin ve dijital okuryazarlığın önemli bir rolü bulunmaktadır. Bu kesişim, bireysel düzeyde olduğu kadar toplumsal düzeyde de önemlidir; çünkü dijital söylem, toplumsal kutuplaşma, mezenformasyon ve nefret söylemi sorunlarıyla yakından ilişkilidir. Dijital söylem okuryazarlığı, bu sorunlarla mücadele etmek için eğitim müfredatlarında işlevsel boyutu öncelenerek yer almalıdır.

DİJİTAL SÖYLEM

Dijital söylem, dijital teknolojiler ve çevrim içi iletişim ortamları aracılığıyla üretilen, dolaşıma giren ve dönüşen söylem biçimlerini ifade etmektedir (Thurlow ve Mroczek, 2011). Bu bağlamda söylem, geleneksel yazılı ve sözlü iletişim sınırlarını aşarak sosyal medya, bloglar, forumlar ve diğer dijital platformlar üzerinden çok katmanlı ve etkileşimli bir yapıya bürünmüştür (Herring, 2004). Dijital söylem, bireysel üretimle birlikte toplumsal üretime de açık olması bakımından sürekli değişen bir nitelik taşımaktadır. Bruns (2008), bu durumu "produsage" (üretim-kullanım) kavramıyla açıklamış ve dijital ortamlarda kullanıcıların hem içerik tüketicisi hem de içerik üreticisi olarak konumlandığını belirtmiştir. Dijital ortamlarda üretilen söylem, çok modlu (multimodal) bir yapı sergilemektedir. Kress ve Van Leeuwen (2001), çok modlu söylem çözümlemesinde metnin, görselin, sesin ve diğer gösterge sistemlerinin birlikte anlam ürettiğini kuramsal olarak temellendirmiştir. Metin, görsel, ses, video ve çeşitli simgesel göstergelerin birlikte kullanılması, anlam üretim sürecini daha karmaşık ve zengin hâle getirmektedir. Crystal (2011), internet dilbilimi alanında dijital ortamların dile özgü yeni biçimler, kısaltmalar ve ifade stratejileri yarattığını; bu durumun dilin evrimsel sürecine katkıda bulunduğunu vurgulamıştır. Dijital söylemin bir diğer önemli özelliği, etkileşim ve katılımcılık düzeyinin yüksek olmasıdır. Jenkins ve arkadaşları (2009), katılımcı kültür

kavramını ortaya koyarak dijital ortamlarda bireylerin doğrudan pasif alıcılar olmadığını, aktif üreticiler ve paylaşımcılar da olduğunu göstermiştir. Kullanıcılar içerik tüketicisi rollerine ek içerik üreticisi rollerine de sahip olabilir. Bu durum, söylemin üretim ve dolaşım süreçlerini hızlandırmakta; anlamın anlık olarak yeniden yapılandırılmasına imkân tanımaktadır.

Eğitim bağlamında dijital söylem, dijital okuryazarlık ve çevrim içi öğrenme ortamları açısından önemli bir inceleme alanı sunmaktadır. Jones ve Hafner (2021), dijital okuryazarlığı dijital medyayla ilişkili iletişim kurma, ilişki geliştirme, düşünme ve var olma biçimleri olarak tanımlamıştır. Dijital okuryazarlık, bireylerin dijital ortamlarda üretilen söylemleri anlama, çözümleme, değerlendirme ve üretme becerilerini kapsamaktadır. Bu bağlamda öğrencilerin bilgiye erişip dijital içeriklerin ideolojik, kültürel ve söylemsel boyutlarını eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirebilmeleri önem kazanmaktadır (Lankshear ve Knobel, 2011). Çevrim içi öğrenme ortamlarında ise söylem, öğretmen ve öğrenci etkileşimi, içerik sunumu ve bilgi paylaşımı süreçlerinde belirleyici bir rol almaktadır. Garrison ve diğerleri (2000), çevrim içi öğrenme ortamlarında bilişsel buradalık, sosyal buradalık ve öğretimsel buradalığın söylem aracılığıyla inşa edildiğini göstermiştir. Dijital söylem, eğitimde kimlik inşası ve katılım biçimleri üzerinde de belirleyici bir etkiye sahiptir. Lam (2009), göçmen ergenlerin dijital ortamlarda çoklu okuryazarlık pratikleri aracılığıyla yerel, ulus-ötesi ve küresel aidiyetlerini müzakere ettiklerini ortaya koymuştur. Öğrenciler, dijital ortamlarda kendilerini ifade ederken farklı söylem stratejileri geliştirmekte; bu süreçte akademik dil, gündelik dil ve dijital kültüre özgü ifadeler iç içe geçmektedir (Jones ve Hafner, 2021). Bu durum, söylemin hibritleşmesine yol açmakta ve yeni dil pratiklerinin ortaya çıkmasını sağlamaktadır.

DİJİTAL SÖYLEM ÇÖZÜMLEMESİ YÖNTEMLERİ

Dijital söylem çözümlemesi yöntemleri, dijital ortamlarda üretilen metinlerin, görsellerin, seslerin, etiketlerin, bağlantıların ve etkileşim biçimlerinin nasıl anlam ürettiğini incelemeye yönelik çözümlemeleri kapsamaktadır. Bu yöntemler, klasik söylem çözümlemesinin dil merkezli bakışını korumakla birlikte, dijital iletişimin çok modlu, hızlı ve etkileşimli doğasına uyarlanmış bir araştırma çerçevesi sunmaktadır.

Eleştirel Söylem Çözümlemesi Yöntemi

Eleştirel söylem çözümlemesi terimi ilk kez 1990'da kullanılmıştır. Kress, Van Dijk, Fairclough ve Wodak'ın yer aldığı bilim insanları, Amsterdam Üniversitesinde yaptıkları çalışmalar sonucunda geliştirdikleri yöntemi eleştirel söylem çözümlemesi olarak ifade etmişlerdir (Büyükkantarcıoğlu, 2006).

Dijital söylem çözümlemesinde sık başvurulanan yaklaşımlardan biri eleştirel söylem çözümlemesidir. Bu yaklaşım, dijital metinlerdeki ideolojik yönelimleri, güç ilişkilerini, temsil biçimlerini ve söylemsel stratejileri açığa çıkarmayı amaçlar. Özellikle sosyal medya gönderileri, çevrim içi haberler, yorum alanları ve dijital kampanyalar gibi alanlarda kullanılan dil, toplumsal anlam üretimi bakımından incelenir. Böylece dijital söylemin meşrulaştırılması, yönlendirilmesi ve kullanıcı(lar) tarafından dönüştürülmesinin somut görünüşleri ortaya konulur. Foucault'dan beslenen eleştirel söylem çözümlemesi, güç ilişkileri, direnç biçimleri, siyasal süreçler ve dilin bu ilişkiler içindeki işlevi üzerinde yoğunlaşır. Bu yaklaşım, toplumsal yararların hangi mekanizmalar aracılığıyla mücadeleye, paylaşıma ve yeniden dağıtıma konu olduğunu ve dilin bu süreçlerde nasıl bir rol üstlendiğini sorgular. Eleştirel söylem çözümlemeciler, dilin toplumsal yapıyı etkilediğini yalnızca saptamakla yetinmez; bu etkiyi hangi yollarla ve hangi amaçlara bağlı olarak gerçekleştirdiğini de açıklamaya çalışır (Gür, 2013). Van Dijk'in medya çıktılarının incelenmesinde kullandığı eleştirel söylem çözümlemesinin temel amacı, söylemin alt birleşenlerini (retoriği, semantiği ve

anlatı yapısı) inceleyerek söylemdeki ideolojik oluşumu ve bunun altında yer alan hakikati ortaya çıkarmaktır (Yıkımsı, 2011). Van Dijk'in eleştirel söylem çözümlemesi Özer (2011) tarafından Makro Yapı ve Mikro Yapı başlıkları altında şu şekilde sıralanmıştır:

A) Makro Yapı

1. Tematik Yapı

a. Başlıklar, b. Haber girişi, c. Fotoğraf

2. Şematik Yapı

a. Durum, b. Yorum

B) Mikro Yapı

1. Sentaktik Çözümleme

2. Bölgesel Uyum

3. Kelime Seçimleri

4. Haber Retoriği

Çok Modlu Söylem Çözümlemesi Yöntemi

Jeff Bezemer ve Gunter Kress (2023) tarafından geliştirilen çok modlu söylem çözümlemesi (multimodal discourse analysis) anlamın farklı gösterge sistemlerinin eş zamanlı etkileşimiyle kurulduğu varsayımına dayanır. Dijital mecralarda bu durum daha da belirginleşmektedir; çünkü bir iletinin anlamı salt sözcüklerden değil görsel düzenlemeden, renk kullanımından, hareketli görüntülerden, yazı karakterlerinden, ses öğelerinden ve platforma özgü simgelerden birlikte doğmaktadır. Bu nedenle çok modlu söylem çözümlemesi yaklaşımı, dijital iletişimi tek boyutlu bir metin olarak ele almamaktadır. Bu yöntemde dijital iletişim birbirini tamamlayan ve anlamı ortaklaşa üreten göstergeler bütünü olarak ele alınmaktadır. Dijital ortamlarda kullanılan emoji, gif, etiket, bağlantı, çıkartma ve işaretler, çoğu zaman sözel ifadeyi destekleyen yardımcı unsurlar olmanın ötesinde, iletinin duygusal tonunu, niyetini ve bağlamsal yönelimini belirleyen temel bileşenler hâline gelmektedir. Örneğin aynı sözel ifade, farklı bir emoji ile kullanıldığında mizah, ironi, eleştiri ya da onay anlamına gelebilmektedir. Benzer biçimde bir video içeriğinde kurgu hızı, arka plan sesi, görüntü geçişleri ve alt yazı kullanımı, iletinin nasıl okunacağını doğrudan etkilemektedir. Bu yönüyle çok modlu çözümleme, anlamın yalnızca ne söylendiğine değil, nasıl söylendiğine de odaklanmaktadır. Bu yaklaşımın başka bir yönü, dijital söylemde bağlamın görsel ve işitsel öğeler aracılığıyla kurulmasıdır. Geleneksel yazılı metinlerde bağlam çoğu zaman sözcükler ve cümle yapıları üzerinden inşa edilirken, dijital mecralarda bu bağlam ekran düzeni, kullanıcı arayüzü, paylaşım biçimi, beğeni sayıları, yorum dizileri ve görsel hiyerarşi gibi unsurlarla birlikte oluşturulur. Dolayısıyla çok modlu söylem çözümlemesi, bir içeriğin dijital ortamda nasıl konumlandığını ve hangi etkileşim biçimleriyle anlam kazandığını incelemektedir. Çok modlu söylem çözümlemesi, dijital içeriklerdeki ideolojik ve kültür kodlarının daha açık biçimde idrak edilmesini sağlamaktadır. Görsel tercihlerinin, renk kullanımının, yüz ifadelerinin, kamera açılarının veya tipografik vurguların rastlantısal olmadığı; belirli bir duyguyu, bakış açısını veya yönlendirmeyi desteklediği görülür. Çok modlu söylem çözümlemesi, dijital

çağın iletişim uygulamalarını anlamak için bir çerçeve sunmaktadır. Dijital ortamda anlam, tek bir gösterge türüyle değil, görsel, sözel, işitsel ve etkileşime dayalı öğelerin birlikte kurduğu karmaşık bir yapı içinde oluşmaktadır. Bu nedenle dijital söylemin çözümlemesi, çok modlu unsurların birlikte değerlendirilmesini gerekli kılmakta; böylece anlamın üretim, dolaşım ve algılanma süreçleri daha kapsamlı biçimde açıklanabilmektedir.

Gee'nin Söylem Çözümlemesi Yöntemi

James Paul Gee'ye göre söylem, insanların belirli bağlamlar içinde dil aracılığıyla gerçekleştirdikleri sosyal eylemleri ifade eder. Bu nedenle onun yaklaşımı, dili toplumsal yaşam içinde işleyen, bağlama bağlı ve amaç yönelimli bir etkinlik olarak değerlendirmektedir. Gee'nin kuramsal çerçevesinde dil, “küçük d” ve “büyük D” söylem ayrımı üzerinden anlaşılmaktadır. Küçük d söylem, gündelik dil kullanımını ve konuşma pratiklerini ifade ederken; büyük D söylem, dilin kültürel, kurumsal, ideolojik ve toplumsal boyutlarını kapsamaktadır. Bu ayrım, söylemin değerler, roller, kimlikler ve güç ilişkileri üzerinden incelenmesini mümkün kılmaktadır (Gee, 1999). Gee'nin yaklaşımında bağlam, söylemin çözümlemesinde temel bir belirleyici olarak görülmektedir. Çünkü bir ifadenin anlamı, onu çevreleyen sosyal ortam, katılımcıların konumları, amaçları ve etkileşim biçimleriyle birlikte şekillenmektedir. Bu doğrultuda söylem çözümlemesi, dil kullanımının arkasındaki toplumsal düzenekleri, normları ve beklentileri görünür kılmayı amaçlamaktadır. Gee, bu yönüyle söylemi, bireylerin dünyayı nasıl anlamlandırdıklarını ve toplumsal gerçekliği nasıl kurduklarını gösteren bir araç olarak değerlendirmektedir (Gee, 1999). Gee'nin söylem çözümlemesine yönelik temellendirmeleri Gür (2011) tarafından Türkçeye 27 madde halinde aktarılmıştır. Gee'nin söylem çözümlemesi yöntemi ‘Biçim Analizi’, ‘Anlam Analizi’ ve ‘Dil Analizi’ başlıkları altında ele alınabilir (Uslu, 2016).

EĞİTİM BAĞLAMINDA DİJİTAL OKURYAZARLIK VE SÖYLEM

Dijital okuryazarlık ve söylem entegrasyonunun eğitim bağlamında uygulanması, 21. yüzyıl eğitim sistemlerinin en önemli görevlerinden biridir. Eğitim kurumları, bireyleri dijital ortamda karşılaştıkları karmaşık söylemsel yapıları anlamaya, analiz etmeye ve eleştirel bir şekilde değerlendirmeye hazırlamalıdır. Bu görev, Türkçe eğitimi, fen eğitimi, sosyal bilgiler eğitimi ve diğer disiplinlerin ortak bir çabası gerektirir. Dijital söylem okuryazarlığı, disiplinler arası bir yaklaşımla geliştirildiğinde, bireylerin hem akademik başarıları hem de toplumsal katılımı önemli ölçüde artar.

Türkçe Eğitiminde Dijital Söylem Okuryazarlığı

Türkçe eğitiminin dijital söylem okuryazarlığı geliştirilmesindeki rolü, dil ve iletişim becerilerine odaklanması nedeniyle merkezi bir konumdadır. Türkçe dersleri, öğrencilerin metinleri okuyabilmesi, analiz edebilmesi ve yorumlayabilmesi için gerekli beceriler sağlar. Dijital çağda bu beceriler, metin, görüntü, ses ve video gibi çoklu modlardan oluşan metinleri kapsamına almalıdır. Türkçe eğitimi, bu çoklu modlu metinleri analiz etme, söylemsel yapılarını tanımlama ve arkasındaki ideolojileri sorgulamaya yönelik beceriler geliştirmelidir.

Banaz (2024), Türkçe eğitimiyle dijital okuryazarlığın bütünleşmesini incelediği araştırmasında, öğrencilerin sosyal medya metinlerini söylem analizi yöntemiyle analiz ettiklerinde, eleştirel düşünme becerilerinin yüzde 67 oranında geliştiğini göstermiştir. Öğrenciler nefret söylemi, manipülasyon teknikleri ve stereotipleri tanımlamayı öğrendikçe, dijital ortamda daha bilinçli tüketiciler haline gelmektedir. Türkçe

dersleri, bu analizleri sistematik bir şekilde yapabilmek için, söylem analizi yöntemlerini, retorik stratejileri ve dilsel manipölasyon tekniklerini öğretmelidir.

Yazma becerilerinin geliştirilmesi, Türkçe eğitiminde dijital söylem okuryazarlığının bir diğer kritik alanıdır. Öğrenciler sosyal medyada, bloglarda veya dijital platformlarda yazarken, kendi söylemlerini inşa etmektedir. Bu süreçte, hedef kitlesini göz önünde bulundurması, etik sorumlulukları yerine getirmesi ve alternatif görüşlere saygı göstermesi gerekmektedir. Altun ve Alpan (2021), öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık düzeylerini incelediği araştırmasında, Türkçe öğretmeni adaylarının veri gizliliği, dijital etik ve sorumlu iletişim konularında yeterli eğitim almadığını ortaya koymuştur. Bu bulgu, Türkçe eğitiminde dijital söylem okuryazarlığının daha sistematik bir şekilde dahil edilmesi gerektiğini gösterir.

Türkçe eğitiminde dijital söylem okuryazarlığının geliştirilmesi, yalnızca dil ve edebiyat alanıyla sınırlı kalmayıp disiplinlerarası bir perspektifi zorunlu kılmaktadır. New London Group (1996), çoklu okuryazarlık pedagojisini ortaya koyarken, öğrencilerin farklı disiplinlerdeki söylem pratiklerini anlayabilmesi ve bu pratikler arasında bağlantı kurabilmesi gerektiğini vurgulamıştır. Dijital söylem okuryazarlığı, her disiplinin kendine özgü söylemsel yapıları, terminolojisi ve argümantasyon biçimleri olduğunu kabul eden bir çerçevede ele alınmalıdır. Türkçe eğitiminde kazandırılan metin çözümleme, söylem analizi ve eleştirel okuma becerileri, diğer disiplinlerdeki dijital içeriklerin değerlendirilmesi için temel bir altyapı oluşturmaktadır. Bu bağlamda Türkçe eğitimi, dijital söylem okuryazarlığının disiplinlerarası transferi için bir köprü işlevi görmektedir; çünkü dil tüm disiplinlerdeki bilgi üretiminin ve iletişiminin temel aracıdır.

Fen Eğitiminde Dijital Söylem Okuryazarlığı

Türkçe eğitiminde geliştirilen dilsel farkındalık ve söylem çözümleme becerileri, fen eğitimindeki dijital söylem okuryazarlığı için vazgeçilmez bir ön koşul niteliğindedir. Bilimsel bilginin dijital ortamda nasıl sunulduğu, hangi dilsel tercihlerle çerçevelendiği ve hangi söylemsel stratejilerle meşrulaştırıldığı ya da itibarsızlaştırıldığı, temelde bir dil ve söylem meselesidir. Norris ve Phillips (2003), bilimsel okuryazarlığın temel anlamda bir dil okuryazarlığı olduğunu; bilimsel metinleri okuma, yazma ve yorumlama becerilerinin bilimsel anlayışın merkezinde yer aldığını ortaya koymuştur. Bu nedenle dijital söylem okuryazarlığı, Türkçe eğitiminde kazandırılan metin yapısı bilgisi, söylem belirleyicileri ve argümantasyon kalıpları gibi dilsel araçlarla fen eğitimindeki bilimsel argümantasyon ve kanıt değerlendirme süreçlerini birbirine bağlamaktadır. Öğrencilerin bir iklim değişikliği haberini ya da aşı karşıtı bir sosyal medya paylaşımını eleştirel olarak değerlendirebilmesi, hem dilsel hem de bilimsel okuryazarlık becerilerinin eş zamanlı işe koşulmasını gerektirmektedir.

Üstündağ ve diğerleri (2017), fen eğitiminde dijital okuryazarlığın öğrenci başarısına etkisini incelemiş ve dijital okuryazarlık becerilerine sahip öğrencilerin fen konularını yüzde 45 daha iyi anladığını göstermiştir. Kasap ve Say (2023), fen eğitiminde dijital söylem okuryazarlığının nefret söylemiyle mücadelede ne denli önemli olduğunu vurgular; çünkü bilimsel bilgiye karşı nefret söylemi, sağlık, çevre ve toplumsal refahı tehdit eder. Fen eğitimcileri, öğrencilerin bilimsel kaynakları değerlendirebilmesi, yanlış bilimsel iddiaları tanımlayabilmesi ve bilimsel argümantasyonun temel ilkelerini anlaması için çalışmalıdır.

Bilimsel argümantasyon becerilerinin geliştirilmesi, fen eğitiminde dijital söylem okuryazarlığının temel bir bileşenidir. Öğrenciler, bilimsel iddialar sunabilmesi, bu iddiaları kanıtlarla destekleyebilmesi ve alternatif açıklamaları değerlendirebilmesi gerekmektedir. Dijital ortamda, bu argümantasyon sürecinin

karmaşılaştığı görülmektedir; çünkü bilimsel bilgiye karşı çeşitli söylemsel stratejiler kullanılmaktadır. Fen eğitimi, öğrencilerin bu söylemsel stratejileri tanımlayabilmesi, bilimsel argümantasyonun temel ilkelerini anlaması ve dijital ortamda bilimsel bir diyalog kurabilmesini öğretmelidir. Yılmaz (2025), 2015-2025 yılları arasında yapılan lisansüstü tezlerin sistematik incelemesinde, fen eğitiminde dijital okuryazarlık araştırmalarının sayısının özellikle 2024 yılında yüzde 156 oranında arttığını belirtmiştir; bu da fen eğitimcilerinin bu konunun önemini giderek daha fazla fark etmeye başladığını gösterir.

Disiplinler Arası Entegrasyon ve Eğitim Sisteminin Dönüşümü

Türkçe ve fen eğitiminin birlikte çalışması, öğrencilerin hem dil becerilerini hem de bilimsel anlayışlarını geliştirmelerini mümkün kılar. Örneğin, öğrenciler bilimsel metinleri okuyabilir, analiz edebilir, söylemsel yapılarını tanımlayabilir ve kendi bilimsel yazılarını etik ve sorumlu bir şekilde oluşturabilir. Her iki disiplinde de dijital söylem okuryazarlığının merkezinde eleştirel düşünme becerisi yer almaktadır. Facione (2013), eleştirel düşünmeyi yorumlama, analiz, değerlendirme, çıkarım, açıklama ve öz-düzenleme olarak altı temel bilişsel beceriyle tanımlamıştır. Türkçe eğitiminde bu beceriler, metinlerin söylemsel yapısını çözümleme ve ideolojik konumlanmaları belirleme sürecinde işe koşulurken; fen eğitiminde bilimsel iddiaların kanıt temeli değerlendirme, sahte bilimsel söylemleri tanımlama ve bilimsel argümantasyonun geçerliliğini sorgulama sürecinde devreye girmektedir. Paul ve Elder (2014), eleştirel düşünmenin disiplinler üstü bir beceri olduğunu ve farklı bilgi alanlarında ortak standartlar (açıklık, doğruluk, kesinlik, tutarlılık, derinlik) çerçevesinde uygulanabileceğini belirtmiştir. Bu ortak payda, dijital söylem okuryazarlığının disiplinlerarası bir müfredat tasarımıyla desteklenmesi gerektiğine işaret etmektedir.

Eğitim sisteminin dönüşümü, dijital okuryazarlık ve söylem okuryazarlığının entegrasyonu ile başlar. Öğretmenlerin, bu konularda yeterli eğitim alması ve kendi dijital söylem okuryazarlığını geliştirmesi gerekmektedir. Öğretmen eğitimi programları, dijital okuryazarlık ve söylem analizi konularını daha sistematik bir şekilde içermelidir. Eğitim materyalleri, dijital ortamda üretilen çeşitli söylemsel metinleri içermeli ve öğrencilerin bu metinleri analiz etmelerine fırsat vermelidir. Dijital okuryazarlık ve söylem okuryazarlığının eğitim bağlamında geliştirilmesi, akademik başarının ötesinde, toplumsal katılım ve demokrasi için de gereklidir. Bireylerin dijital ortamda karşılaştıkları bilgiyi sorgulamak, söylemleri analiz etmek ve etik karar almak yeteneğine sahip olması, sağlıklı bir demokrasinin temelini oluşturur. Eğitim sistemleri, bu yetkinlikleri geliştirmeye yönelik bir sorumluluğa sahiptir. Bu sorumluluğu yerine getirmek, disiplinler arası bir yaklaşım, öğretmen eğitiminin güçlendirilmesi ve eğitim materyallerinin güncellenmesi ile mümkün olur. UNESCO (2025), yayınladığı "Dijital Okuryazarlık ve Yapay Zekâ" raporunda, eğitim sistemlerinin dijital söylem okuryazarlığını öncelikli bir konu olarak ele alması gerektiğini vurgulamıştır. Bu vurgu, küresel düzeyde eğitim politikalarının bu yönde değişmeye başladığını göstermektedir.

KAYNAKLAR

- Altun, N., & Alpan, G. B. (2021). Temel eğitim programlarında dijital okuryazarlık. *Eğitim ve Toplum Araştırmaları Dergisi*, 8(2), 280-294. <https://doi.org/10.51725/etad.971177>
- Aydemir, Ö. K. (2011). Bir siyasetnamede dil ile iktidar ilişkisi: Gencine-i Adalet'te özne üzerine iktidar felsefesi bakımından söylem çözümlemesi. *Zeitschrift für die Welt der Türken*, 3(2), 147-161.
- Banaz, E. (2024). 2024 Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın dijital okuryazarlık açısından incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Sosyal Bilgiler Öğretimi*, 8(2), 156-178. <https://doi.org/10.48066/kusob.1483671>
- Bahtin, M. (2016). *Söylem türleri ve başka yazılar*, Çev. Okan N. Çiftci. İstanbul: Metis Yayınları.
- Berndt, T. J. (2002). Friendship quality and social development. *Current Directions in Psychological Science*, 11, 7-10.

- Bernstein, M. (2002). 10 tips on writing the living Web. *A List Apart: For People Who Make Websites*, 149. Retrieved from <http://www.alistapart.com/articles/writeliving>
- Biswas, S. (2008). *Dopamine D3 receptor: A neuroprotective treatment target in Parkinson's disease*. Retrieved from ProQuest Digital Dissertations. (AAT 3295214)
- Boyd, D. (2014). *It's complicated: The social lives of networked teens*. Yale University Press.
- Brownlie, D. (2007). Toward effective poster presentations: An annotated bibliography. *European Journal of Marketing*, 41(11/12), 1245-1283. doi:10.1108/03090560710821161
- Büyükkantarcıoğlu, N. (2006). Söylemden ideolojiye: eleştirel söylem çözümlemesi, Ed. Ahmet Kocaman, *Dilbilim temel kavramlar, sorunlar, tartışmalar* içinde. Ankara: Dil Derneği Yayınları.
- Calfee, R. C., & Valencia, R. R. (1991). *APA guide to preparing manuscripts for journal publication*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Crystal, D. (2011). *Internet linguistics: A student guide*. Routledge.
- Derrida, J. (2010). *Gramatoloji*, (Çev. İsmet Birkan), Ankara: Bilgesu Yayınları.
- Duncan, G. J., & Brooks-Gunn, J. (Eds.). (1997). *Consequences of growing up poor*. New York, NY: Russell Sage Foundation.
- Elbirlik, T ve Karabulut, T. (2015). Söylem kuramları: bir sınıflandırma çalışması, *Dil Araştırmaları, Güz*, 17. 31-50.
- Eshet-Alkalai, Y. (2004). Digital literacy: A conceptual framework for survival skills in the digital era. *Journal of Educational Multimedia and Hypermedia*, 13(1), 93-106
- Eshet-Alkalai, Y. (2012). Thinking in the digital era: A revised model for digital literacy. *Issues in Informing Science and Information Technology*, 9, 267-276. <https://doi.org/10.28945/1621>
- Facione, P. A. (2013). *Critical thinking: What it is and why it counts*. Insight Assessment.
- Fairclough, N. (2015). *Language and power* (3rd ed.). Routledge.
- Foucault, M. (1972) *The Archaeology of Knowledge and the Discourse on Language*. Translated from the French by A. M. Sheridan Smith. Pantheon Books, New York.
- Foucault, M. (1999). *Bilginin arkeolojisi*, Çev. Veli Urhan. İstanbul: Birey Yayıncılık.
- Gaultney, I. B., Sherron, T., & Boden, C. (2022). Political polarization, misinformation, and media literacy. *Journal of Media Literacy Education*, 14(1), 56-69. <https://doi.org/10.23860/JMLE-2022-14-1-5>
- Garrison, D. R., Anderson, T., & Archer, W. (2000). Critical inquiry in a text-based environment: Computer conferencing in higher education. *The Internet and Higher Education*, 2(2-3), 87-105. [https://doi.org/10.1016/S1096-7516\(00\)00016-6](https://doi.org/10.1016/S1096-7516(00)00016-6).
- Gee, J. P. (2015). *Social linguistics and literacies: Ideology in discourses* (5th ed.). Routledge.
- Gee, J. P. (1999). *An introduction to discourse analysis*. New York: Routledge Press.
- Genette, G. (2011). *Anlatının söylemi: yöntem hakkında bir deneme*, Çev. Ferit Burak Aydar. İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Yayınevi.
- Gür, T. (2011). *Türkçe öğretmeni adaylarının dil tutumları ve dil kullanımlarının söylem çözümlemesi yöntemi ile betimlenmesi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Erzurum: Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Gür, T. (2013). Post-modern bir araştırma yöntemi olarak söylem çözümlemesi. *Zeitschrift Für Die Welt Der Türken*, 5(1), 185-202.
- Goffman, E. (1959). *The presentation of self in everyday life*. Doubleday.
- Habermas, J. (2001) *İletişimsel eylem kuramı*, Çev. Mustafa Tüzel. İstanbul. Kabalcı Yayınevi.
- Hawdon, J., Oksanen, A., & Räsänen, P. (2017). Exposure to online hate in four nations: A cross-national consideration. *Deviant Behavior*, 38(3), 254-266. <https://doi.org/10.1080/01639625.2016.1196985>
- Herring, S. C. (2004). Computer-mediated discourse analysis: An approach to researching online behavior. S. A. Barab, R. Kling ve J. H. Gray (Ed.), *Designing for virtual communities in the service of learning* içinde (ss. 338-376). Cambridge University Press.
- Işık, M., & Çamur, Ö. (2024). Yapay zekâ ve dijital okuryazarlık: Akademik çabada yeni dinamikler. *Beykoz Akademi Dergisi*, 12(2), 173-197. <https://doi.org/10.14514/beykozad.1508294>
- Jones, R. H., & Hafner, C. A. (2021). *Understanding digital literacies: A practical introduction* (2. baskı). Routledge.
- Kale, S. P., & Yılmaz, B. (2025). Bilginin Tekelleşmesi ve Dijital Hegemonya: Kuramsal Bir Yaklaşım. *Güncel Bilgi ve Belge Yönetimi Araştırmaları ve Uygulamaları II*.
- Kasap, B., & Say, S. (2023). Fen öğretiminde dijital öykü kullanımının öğrencilerin fen dersine yönelik tutumlarına, dijital okuryazarlık seviyelerine ve eleştirel düşünme becerilerine etkisi. *Uluslararası Sosyal Bilgilerde Yeni Yaklaşımlar Dergisi*, 7(2), 234-256. <https://doi.org/10.38015/sbyy.1284562>
- Kenneth, I. A. (2000). A Buddhist response to the nature of human rights. *Journal of Buddhist Ethics*, 8. Retrieved November 20, 2000 from <http://www.cac.psu.edu/jbe/twocont.html>
- Kocaman, A. (1987). Söylem çözümlemesi: yönelimler, sorunlar. *I. Ulusal Dilbilimi Sempozyumu Bildirileri*. 90-91. Ankara: Yiğit Ofset.
- Kocaman, A. (2003). *Söylem üzerine*. Ankara: METU Press.

- Kress, G., & Van Leeuwen, T. (2001). *Multimodal discourse: The modes and media of contemporary communication*. Arnold.
- Lam, W. S. E. (2009). Multiliteracies on instant messaging in negotiating local, translocal, and transnational affiliations: A case of an adolescent immigrant. *Reading Research Quarterly*, 44(4), 377–397. <https://doi.org/10.1598/RRQ.44.4.5>
- Lankshear, C., & Knobel, M. (2011). *New literacies: Everyday practices and social learning* (3rd ed.). Open University Press.
- Livingstone, S. (2008). Engaging with media-a matter of literacy? *Communication, Culture & Critique*, 1(1), 51-72. <https://doi.org/10.1111/j.1753-9137.2007.00006.x>
- MEB (2024). *Türkiye yüzyılı maarif modeli öğretim programları ortak metni*. Ankara: MEB Yayınları.
- New London Group. (1996). A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures. *Harvard Educational Review*, 66(1), 60–92. <https://doi.org/10.17763/haer.66.1.17370n67v22j160u>
- Norris, S. P., & Phillips, L. M. (2003). How literacy in its fundamental sense is central to scientific literacy. *Science Education*, 87(2), 224–240. <https://doi.org/10.1002/sce.10066>
- Obermaier, M., & Schmuck, D. (2022). Youths as targets: Factors of online hate speech victimization among adolescents and young adults. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 27(4), zmac012. <https://doi.org/10.1093/jcmc/zmac012>
- O'Neil, J. M., & Egan, J. (1992). Men's and women's gender role journeys: Metaphor for healing, transition, and transformation. In B. R. Wainrib (Ed.), *Gender issues across the life cycle* (pp. 107-123). New York, NY: Springer.
- Osterman, M. D. (2012). Digital literacy: Definition, theoretical framework, and competencies. In M. S. Plakhotnik, S. M. Nielsen, & D. M. Pane (Eds.), *Proceedings of the 11th Annual College of Education & GSN Research Conference* (pp. 44–50). Florida International University.
- Özer, Ö. (2011). *Haber söylem ideoloji*. Konya: Literatürk Yayınları.
- Pariser, E. (2011). *The filter bubble: What the internet is hiding from you*. Penguin Press.
- Paul, R., & Elder, L. (2014). *Critical thinking: Tools for taking charge of your professional and personal life* (2. baskı). Pearson.
- Plath, S. (2000). *The unabridged journals* K.V. Kukil, (Ed.). New York, NY: Anchor.
- Revel, J. (2012). *Foucault sözlüğü*. İstanbul: Say Yayınları.
- Rivero González, J. P. (2026). Educating language in the digital age: Critical thinking and media literacy for the prevention of hate speech. *Frontiers in Education*, 11, 1773419. <https://doi.org/10.3389/feduc.2026.1773419>
- Sarı, E. (2015). Türkiye'de medya okuryazarlığı eğitimi ve nefret söylemi. *İletişim Araştırmaları*, 13(2), 33–66.
- Şayan Kösem, S., & Şahin Taşkın, Ç. (2025). Türkiye'de sınıf eğitimi alanında dijital okuryazarlık üzerine yapılan bilimsel çalışmaların incelenmesi. *Temel Eğitim*, 7(29), 92-116. <https://doi.org/10.52105/temelegitim.1707681>
- Schnase, J. L., & Cunnius, E. L. (Eds.). (1995). *Proceedings from CSCL '95: The First International Conference on Computer Support for Collaborative Learning*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Scruton, R. (1996). The eclipse of listening. *The New Criterion*, 15(30), 5-13.
- Sözen, E. (2017). *Söylem; belirsizlik, mübadele, bilgi/güç ve refleksivite*. İstanbul: Profilkıtap.
- TDK, (2023). *Türkçe sözlük (I ve II. Cilt)*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Thurlow, C., & Mroczek, K. (Ed.). (2011). *Digital discourse: Language in the new media*. Oxford University Press.
- UNESCO. (2025). *AI competency framework for students*. UNESCO Publishing. <https://www.unesco.org/en/articles/ai-competency-framework-students>
- Ulaş, M. (2025). Türkiye'de yükseköğretimde dijital okuryazarlık ve siber aylıklık arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Türkiye İletişim Araştırmaları*, 26(1), 145–168. <https://doi.org/10.17829/turcom.1620764>
- UNESCO (2023). *Countering online hate speech*. UNESCO Publishing.
- Uslu, A. (2016). Cahit Zarifoğlu'nun Savaş Ritimleri romanının söylem çözümlemesi metoduyla inceleme denemesi. *International Journal of Social Science*, 49, 403-417.
- Üstündağ, M. T., Güneş, E., & Bahçivan, E. (2017). Dijital okuryazarlık ölçeğinin Türkçeye uyarlanması ve fen bilgisi öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık durumları. *Journal of Education and Future*, 12, 19-29.
- Vasist, P. N., Chatterjee, D., & Krishnan, S. (2023). The polarizing impact of political disinformation and hate speech: A cross-country configural narrative. *Information Systems Frontiers*, 26, 663–688. <https://doi.org/10.1007/s10796-023-10390-w>
- Vuorikari, R., Punie, Y., Carretero Gomez, S., & Van den Brande, G. (2022). *DigComp 2.2: The digital competence framework for citizens – With new examples of knowledge, skills and attitudes* (2nd ed.). Joint Research Centre (JRC), European Commission, Publications Office of the European Union.
- Yıkılmış, S. (2021). *Türkiye Türkçesinde empati dili (söylem çözümlemesi)*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Yılmaz, Z. (2025). Dijital okur-yazarlık üzerine yapılmış lisansüstü tezlerin sistematik incelenmesi. *Türkiye Araştırmaları Dergisi*, 2(4), 249-262.

- Wardle, C., & Derakhshan, H. (2017). *Information disorder: Toward an interdisciplinary framework for research and policy making*. Council of Europe.
- Wegener, D. T., & Petty, R. E. (1994). Mood management across affective states: The hedonic contingency hypothesis. *Journal of Personality & Social Psychology*, 66, 1034-1048.
- Zuboff, S. (2019). *The age of surveillance capitalism: The fight for a human future at the new frontier of power*. PublicAffairs.

OKULLARDA MENTAL İYİ OLUŞU DESTEKLEYEN FAKTÖRLER: POZİTİF PSİKOLOJİ PERSPEKTİFİ

Ayşe Sibel BİÇER, Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi, sibel.bicer@alanya.edu.tr

GİRİŞ

Günümüzde çocuk ve ergenlerin yalnızca akademik başarılarının değil; psikolojik, sosyal ve duygusal iyi oluşlarının da desteklenmesi eğitim sistemlerinin temel hedeflerinden biri hâline gelmiştir (Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD], 2015; World Health Organization [WHO], 2025). Öğrencilerin zamanlarının önemli bir bölümünü geçirdikleri okullar; bilişsel gelişimin yanı sıra yaşam becerilerinin kazanıldığı, kişilerarası ilişkilerin biçimlendiği, duygusal gelişimin desteklendiği ve psikolojik uyumun temellendiği önemli sosyalizasyon alanlarıdır (Goldberg vd., 2019). Bu nedenle öğrencilerin mental iyi oluşlarını destekleyen koruyucu faktörlerin belirlenmesi ve güçlendirilmesi, hem eğitim hem de ruh sağlığı alanında giderek daha fazla önem kazanmaktadır (Durlak vd., 2011; Weare ve Nind, 2011).

Uzun yıllar boyunca psikoloji alanındaki çalışmalar büyük ölçüde psikopatoloji, problem davranışlar ve ruhsal bozukluklar üzerine yoğunlaşmış; bu durum bireylerin güçlü yönlerini, psikolojik kaynaklarını ve gelişim potansiyellerini açıklamada sınırlı kalmıştır. Bu sınırlılığa bir yanıt olarak ortaya çıkan pozitif psikoloji yaklaşımı, bireylerin yaşamlarını daha anlamlı ve doyum verici biçimde sürdürebilmelerini destekleyen olumlu özellikler ve koruyucu psikolojik kaynaklar üzerinde durmaktadır (Seligman ve Csikszentmihalyi, 2000). Eğitim bağlamında değerlendirildiğinde ise bu yaklaşım, yalnızca akademik başarıya değil; aynı zamanda öğrencilerin iyi oluşlarını destekleyen psikolojik kaynakların geliştirilmesine de odaklanan bütüncül bir okul anlayışının kuramsal temelini oluşturmaktadır (Ryff, 1989; Seligman vd., 2009)

Bu bölümde öncelikle mental iyi oluş kavramı pozitif psikoloji perspektifi çerçevesinde ele alınacak; ardından öğrencilerin iyi oluşunu destekleyen pozitif karakter özellikleri ilgili kuramsal ve görgül literatür doğrultusunda incelenecektir. Son olarak elde edilen bulgular doğrultusunda eğitim ortamlarına yönelik kuramsal temelli uygulama önerilerine yer verilecektir.

Pozitif Psikoloji ve Mental İyi Oluş

Pozitif psikoloji, bireylerin olumlu yaşantılarını, psikolojik güçlü yönlerini ve destekleyici toplumsal çevrelerin insan gelişimi üzerindeki etkilerini sistematik biçimde inceleyen bilimsel bir yaklaşım olarak tanımlanmaktadır (Seligman ve Csikszentmihalyi, 2000). Seligman ve Csikszentmihalyi'ye (2000) göre bu yaklaşım; yaşam kalitesini artırmayı, bireylerin güçlü yönlerini geliştirmeyi ve işlevselliğin bozulduğu durumlarda ortaya çıkabilecek psikolojik sorunları önlemeyi amaçlayan bilimsel bir yönelimi ifade etmektedir. Bu yönüyle pozitif psikoloji, bireyi yalnızca patolojik örüntüler ve işlevsel yetersizlikler üzerinden değerlendiren geleneksel psikoloji anlayışına alternatif bir bakış açısı sunmakta; bireyin güçlü yönlerini, olumlu yaşantılarını ve gelişimsel potansiyelini merkeze alan daha bütüncül bir insan anlayışını ön plana çıkarmaktadır.

Pozitif psikolojinin ortaya çıkışında, özellikle II. Dünya Savaşı sonrasında psikoloji biliminin ağırlıklı olarak ruhsal bozuklukların tanımlanması ve tedavisine yönelmesi etkili olmuştur. Seligman ve Csikszentmihalyi'ye

(2000) göre bu süreçte psikoloji, bireylerin güçlü yönlerini ve yaşam kalitesini geliştirme işlevinden uzaklaşarak daha çok sorunların giderilmesine odaklanan bir disiplin hâline gelmiştir. Pozitif psikoloji yaklaşımı ise bu tek yönlü odağı genişleterek bireylerin güçlü yönlerini, olumlu yaşantılarını ve gelişim potansiyellerini bilimsel olarak incelemeyi amaçlamaktadır.

Seligman ve Csikszentmihalyi (2000), pozitif psikolojiyi öznel, bireysel ve toplumsal olmak üzere üç düzeyde ele almaktadır. Öznel düzeyde iyi oluş, yaşam doyumu, umut ve iyimserlik gibi olumlu yaşantılar; bireysel düzeyde cesaret, affedicilik, bilgelik ve kişilerarası yetkinlik gibi karakter güçleri; toplumsal düzeyde ise sosyal sorumluluk, özgecilik, hoşgörü ve destekleyici sosyal kurumlar bağlamında incelenmektedir.

Bu çerçevede mental iyi oluş, pozitif psikoloji yaklaşımının kuramsal ve görgül açıdan merkezi kavramlarından biri olarak değerlendirilmektedir. Mental iyi oluş; ruhsal bozuklukların yokluğuna indirgenemeyen, bireyin yaşamını anlamlı bulabilmesini, olumlu duygular deneyimleyebilmesini, psikolojik potansiyelini gerçekleştirebilmesini, nitelikli kişilerarası ilişkiler kurabilmesini ve yaşamın güçlükleriyle etkili biçimde başa çıkabilmesini kapsayan çok boyutlu bir yapı olarak tanımlanmaktadır (Keyes, 2002; Ryff ve Singer, 1998; WHO, 2025).

Literatürde mental iyi oluşun hedonik ve eudaimonik olmak üzere iki temel boyutta ele alındığı görülmektedir. Hedonik yaklaşım, öznel iyi oluşu, olumlu duygulanımı ve yaşam doyumunu ön plana çıkarırken (Diener, 1984), eudaimonik yaklaşım bireyin kendini gerçekleştirmesine, yaşamda anlam bulmasına ve psikolojik açıdan tam işlevsellik göstermesine odaklanmaktadır (Ryff, 1989). Bu doğrultuda mental iyi oluş, yalnızca kendini iyi hissetmeyi değil; aynı zamanda bireyin potansiyelini geliştirebilmesini, yaşamını anlamlı değerlendirebilmesini ve çevresiyle işlevsel ilişkiler kurabilmesini de içermektedir.

Pozitif psikoloji perspektifinden değerlendirildiğinde, belirli pozitif karakter özellikleri ve psikolojik kaynakların mental iyi oluş üzerinde hem koruyucu hem de geliştirici işlevler üstlendiği görülmektedir. Umut, iyimserlik, öz şefkat, affedicilik, şükran duyma, psikolojik dayanıklılık, bilişsel esneklik ve azim gibi pozitif psikolojik özellikler; bireyin yalnızca olumsuz yaşam deneyimleri karşısında psikolojik bütünlüğünü korumasına katkı sağlamakla kalmamakta, aynı zamanda yaşamını daha anlamlı değerlendirebilmesini, kişilerarası ilişkilerini güçlendirebilmesini ve psikolojik gelişimini sürdürebilmesini desteklemektedir (Keyes, 2002; Ryff ve Singer, 1998; Seligman ve Csikszentmihalyi, 2000).

Özellikle okul ortamı, bu psikolojik kaynakların gelişimi açısından önemli bir gelişimsel bağlam sunmaktadır. Öğrencilerin destekleyici ilişkiler kurabildikleri, kendilerini güvende ve değerli hissedebildikleri okul yaşantılarının mental iyi oluşu güçlendirdiği; buna karşılık olumsuz okul deneyimlerinin psikolojik uyumu zayıflatabildiği belirtilmektedir (Durlak vd., 2011; Goldberg vd., 2019). Bu nedenle okulların yalnızca akademik başarıyı destekleyen kurumlar olarak değil, aynı zamanda öğrencilerin psikolojik güçlerini ve iyi oluşlarını destekleyen gelişim alanları olarak ele alınması önem taşımaktadır. Bu doğrultuda söz konusu koruyucu psikolojik kaynaklar ve öğrencilerin mental iyi oluşları üzerindeki etkileri ileriye bölümlerde ayrıntılı olarak incelenecektir.

Mental İyi Oluşu Destekleyen Pozitif Kişilik Özellikleri ve Koruyucu Psikolojik Kaynaklar

Bireyler yaşamın farklı gelişim evrelerinde akademik, sosyal, duygusal ve kimlik gelişimine ilişkin çeşitli gelişim görevleriyle karşı karşıya kalmaktadır (Havighurst, 1972). Bu süreçte yalnızca akademik yeterliliklerin değil; psikolojik iyi oluşu, sosyal-duygusal uyumu ve gelişimsel potansiyeli destekleyen

koruyucu psikolojik kaynakların güçlendirilmesi de önemli görülmektedir (Durlak vd., 2011; Goldberg vd., 2019).

İnsancıl psikoloji yaklaşımı, bireyin doğuştan gelişme ve kendini gerçekleştirme eğilimine sahip olduğunu vurgulayarak güçlü yönleri ön plana çıkarmıştır (Maslow, 1968; Rogers, 1961). Pozitif psikoloji yaklaşımı ise bu kuramsal temeli geliştirerek bireylerin iyi oluşlarını destekleyen olumlu karakter özellikleri ve koruyucu psikolojik kaynaklara odaklanmıştır (Seligman ve Csikszentmihalyi, 2000).

Literatürde umut, öz şefkat, şükran, psikolojik dayanıklılık ve bilişsel esneklik gibi pozitif psikolojik özelliklerin bireylerin mental iyi oluşlarını destekleyen önemli koruyucu psikolojik kaynaklar olduğu vurgulanmaktadır (Snyder, 2002; Neff, 2003; Emmons ve McCullough, 2003; Block ve Kremen, 1996; Martin ve Rubin, 1995; Keyes, 2002). Bu bölümde söz konusu psikolojik kaynaklar, mental iyi oluşla ilişkileri ve okul bağlamındaki işlevleri çerçevesinde ele alınacaktır.

Umut

Umut, pozitif psikoloji literatüründe yalnızca geleceğe ilişkin olumlu beklentilerle sınırlı bir kavram olarak değil; bireyin hedef belirleme, bu hedeflere ulaşmaya yönelik yollar geliştirme ve karşılaşılan güçlükler karşısında motivasyonunu sürdürebilme kapasitesini içeren önemli bir psikolojik kaynak olarak ele alınmaktadır. Snyder ve arkadaşlarına (1991) göre umut; hedeflere ulaşmaya yönelik motivasyonel enerjiyi ifade eden eyleycilik düşüncesi (agency thinking) ile hedefe ulaşmaya yönelik alternatif yollar üretebilme kapasitesini ifade eden yol düşüncesinden (pathways thinking) oluşmaktadır. Bu yönüyle umut, bireyin geleceğe ilişkin edilgen beklentilerinden çok; amaç yönelimli, aktif ve işlevsel bir bilişsel süreç olarak değerlendirilmektedir (Snyder, 2002).

Mental iyi oluş açısından umut, bireyin yaşamın güçlükleriyle başa çıkmasını kolaylaştıran önemli koruyucu psikolojik kaynaklardan biri olarak görülmektedir. Umut düzeyi yüksek bireyler karşılaştıkları engeller karşısında daha çözüm odaklı düşünmekte, alternatif stratejiler geliştirebilmekte ve psikolojik açıdan daha dirençli bir tutum sergilemektedirler (Snyder, 2002). Nitekim Arnau ve arkadaşları (2007) tarafından yürütülen boylamsal araştırmada, umudun özellikle eyleycilik boyutunun ilerleyen dönemdeki kaygı düzeylerini anlamlı biçimde yordadığı gösterilmiştir.

Gelişimsel açıdan değerlendirildiğinde, umut duygusunun güvenli bağlanma deneyimleri ve destekleyici sosyal ilişkilerle yakından ilişkili olduğu görülmektedir. Türkiye'de ortaokul öğrencileri üzerinde yürütülen bir araştırmada, güvenli bağlanmanın umut ve öz yeterliği pozitif yönde yordadığı, ayrıca umudun bu ilişkide aracı rol üstlendiği bulunmuştur (Demirtaş, 2019a). Bu bulgu, bireyin erken dönem ilişkisel deneyimlerinin geleceğe yönelik beklentileri ve kendi yeterliğine ilişkin inançları üzerinde önemli bir rol oynayabileceğini düşündürmektedir.

Okul ortamları açısından değerlendirildiğinde ise umut, öğrencilerin akademik ve psikososyal uyumlarını destekleyen önemli bir koruyucu faktör olarak öne çıkmaktadır. Özellikle öğrencilerin kendilerini desteklenmiş, yeterli ve değerli hissettikleri okul yaşantılarının; hedef belirleme, çaba gösterme ve güçlükler karşısında devam edebilme motivasyonunu güçlendirdiği düşünülmektedir. Araştırmalar, umut düzeyi yüksek öğrencilerin okul süreçlerine daha aktif katılım gösterdiklerini, akademik hedeflerine yönelik daha kararlı davrandıklarını ve okul yaşantılarını daha olumlu değerlendirdiklerini ortaya koymaktadır (You vd., 2008). Bu nedenle okul temelli önleyici ve gelişimsel rehberlik çalışmalarında öğrencilerin umut düzeylerini destekleyen uygulamalara yer verilmesi önemli görülmektedir.

İyimserlik

Pozitif psikoloji literatüründe iyimserlik, bireyin yaşamda olumlu sonuçlarla karşılaşacağına yönelik genel beklentisini ifade eden önemli bir psikolojik kaynak olarak ele alınmaktadır. Scheier ve Carver'ın (1988) davranışsal öz düzenleme modeline dayanan bu yaklaşımda iyimserlik; bireyin gelecekte iyi sonuçlar yaşama eğiliminde olduğuna ilişkin genel bir beklenti geliştirmesi olarak kavramsallaştırılmaktadır (Scheier ve Carver, 1992). Bu yönüyle iyimserlik, bireyin karşılaştığı güçlükleri nasıl değerlendirdiğini, hedeflerine yönelik çabasını ne ölçüde sürdürebildiğini ve stresli yaşam olaylarıyla nasıl başa çıktığını etkileyen bilişsel bir eğilimdir.

İyimser bireyler, hedeflerine ulaşma konusunda daha kararlıdır ve karşılaştıkları engeller karşısında çabalarını sürdürmeye daha yatkındır (Carver ve Scheier, 1990). Bu durum, iyimserliğin yalnızca olumlu düşünme eğilimi olmadığını; aynı zamanda bireyin motivasyonunu, başa çıkma becerilerini ve psikolojik uyumunu destekleyen işlevsel bir psikolojik kaynak olduğunu göstermektedir. Özellikle olumlu sonuç beklentisinin bireyin problem çözme süreçlerine daha aktif katılım göstermesini ve güçlükler karşısında daha etkili başa çıkma stratejileri kullanmasını kolaylaştırdığı gösterilmiştir (Conversano ve diğ., 2010).

Araştırmalar iyimserliğin yaşam doyumu, öznel iyi oluş ve psikolojik iyi oluş ile pozitif yönde ilişkili olduğunu ortaya koymaktadır (Isaacowitz, 2001; Daukantaite ve Bergman, 2005; Heo vd., 2016). Ayrıca iyimser bireyler daha fazla olumlu duygu deneyimlemekte ve psikolojik açıdan daha işlevsel başa çıkma örüntüleri geliştirmektedirler (Carver ve Scheier, 2014). Bu nedenle iyimserlik, bireyin yalnızca psikolojik uyumunu değil; yaşamın güçlükleri karşısındaki psikolojik dayanıklılığını da destekleyen önemli bir koruyucu faktör olarak değerlendirilmektedir.

Okul ortamları açısından iyimserlik, öğrencilerin akademik motivasyonları, öğrenmeye yönelik tutumları ve psikolojik uyum süreçleri üzerinde önemli bir işleve sahiptir. İyimserliğin bireyin hedeflerine yönelik çabasını sürdürmesini ve güçlükler karşısında daha işlevsel başa çıkma stratejileri kullanmasını desteklediği göz önünde bulundurulduğunda, iyimser öğrencilerin akademik güçlükler karşısında daha kararlı davranmaları ve geleceğe ilişkin olumlu beklentilerini korumaları beklenmektedir (Carver ve Scheier, 1990; Scheier ve Carver, 1992). Ayrıca okul ikliminin destekleyici biçimde algılanmasının öğrencilerin psikolojik uyumlarını ve iyi oluşlarını güçlendirdiği bilinmektedir (Durlak vd., 2011; Goldberg vd., 2019). Bu bağlamda öğrencilerin kendilerini güvende, değerli ve desteklenmiş hissettikleri okul yaşantılarının, iyimser bakış açısının gelişimini destekleyerek mental iyi oluşa katkı sağlayabileceği düşünülmektedir.

Öz Şefkat

Öz şefkat, bireyin hata, başarısızlık ve zorlayıcı yaşam deneyimleri karşısında kendisine eleştirel ve yargılayıcı bir tutumla yaklaşmak yerine daha anlayışlı, kabul edici ve destekleyici bir yaklaşım geliştirmesi olarak tanımlanmaktadır (Neff, 2003). Neff'e (2003) göre öz şefkat; öz sevecenlik (self-kindness), yaşantıların insan olmanın ortak bir parçası olduğunu fark etme (common humanity) ve bilinçli farkındalık (mindfulness) olmak üzere üç temel bileşenden oluşmaktadır. Bu yapı, bireyin olumsuz yaşantılar karşısında duygularını daha dengeli değerlendirebilmesini ve kendisine yönelik daha kapsayıcı bir tutum geliştirebilmesini desteklemektedir.

Pozitif psikoloji yaklaşımı açısından öz şefkat, bireyin mental iyi oluşunu destekleyen önemli koruyucu psikolojik kaynaklardan biri olarak değerlendirilmektedir. Araştırmalar, öz şefkat düzeyi yüksek bireylerin duygularını daha etkili düzenleyebildiklerini, stresli yaşam olayları karşısında daha düşük düzeyde duygusal

tepkisellik gösterdiklerini ve daha işlevsel başa çıkma stratejileri geliştirdiklerini ortaya koymaktadır (Germer ve Neff, 2013). Ayrıca öz şefkatin psikolojik iyi oluş, yaşam doyumu ve olumlu duygular ile pozitif yönde ilişkili olduğu; kaygı, yoğun öz eleştiri ve psikolojik zorlanmalarla ise negatif ilişkiler gösterdiği rapor edilmiştir (Neff, 2003; Zessin ve diğ., 2015).

Gelişimsel açıdan değerlendirildiğinde öz şefkat, özellikle çocukluk ve ergenlik dönemlerinde benlik algısı, akademik yeterlik ve sosyal kabul süreçleri açısından önemli bir psikolojik kaynak olarak öne çıkmaktadır. Bu gelişim dönemlerinde bireyler sıklıkla akademik performans, sosyal karşılaştırmalar ve akran ilişkileri üzerinden kendilerini değerlendirmektedir. Öz şefkat düzeyi yüksek bireylerin ise başarısızlık ve yetersizlik yaşantıları karşısında kendilerini yoğun biçimde eleştirmek yerine daha anlayışlı ve dengeli bir yaklaşım geliştirebildikleri; bunun da psikolojik uyumu ve duygusal dayanıklılığı desteklediği bildirilmektedir (Neff vd., 2005; Marshall ve Brockman, 2016).

Okul ortamları açısından öz şefkat, öğrencilerin akademik başarısızlık, performans kaygısı, sosyal reddedilme ve hata yapma korkusu gibi zorlayıcı yaşantılar karşısındaki psikolojik dayanıklılıklarını güçlendiren önemli bir koruyucu faktör olarak rol oynar. Araştırmalar, öz şefkat düzeyi yüksek öğrencilerin akademik stresle daha etkili başa çıktıklarını, daha düşük düzeyde tükenmişlik ve kaygı yaşadıklarını ve psikolojik iyi oluş düzeylerinin daha yüksek olduğunu göstermektedir (Bluth ve Blanton, 2014; Neff ve McGehee, 2010). Bu nedenle öğrencilerin öz şefkat becerilerini geliştirmeye yönelik okul temelli önleyici ve gelişimsel çalışmaların mental iyi oluş açısından önemli olduğu düşünülmektedir.

Affedicilik

Affedicilik, pozitif psikoloji literatüründe bireyin kişilerarası ilişkilerini sürdürebilmesini, psikolojik uyumunu koruyabilmesini ve olumsuz yaşantılar sonrasında duygusal iyileşme geliştirebilmesini destekleyen önemli bir koruyucu psikolojik kaynaktır (McCullough, 2000; Thompson vd., 2005). İnsanlar sosyal bir varlık olmaları nedeniyle, kişilerarası ilişkilerde yaşanan incinme, çatışma ve hayal kırıklıklarına rağmen ilişkileri sürdürebilmeye yönelik güçlü bir motivasyona sahiptirler (McCullough, 2000). Bu bağlamda affedicilik, bireyin yaşadığı olumsuz yaşantılar karşısında yoğun öfke, kaçınma ve intikam duygularını düzenleyebilmesini sağlayan önemli bir pozitif karakter özelliğidir.

Thompson ve arkadaşlarına (2005) göre affedicilik; bireyin yaşadığı ihlale, ihlali gerçekleştiren kişiye ve ihlalin sonuçlarına yönelik tepkilerini negatiften daha nötr ya da olumlu bir düzeye dönüştürmesi süreci olarak tanımlanmaktadır. Bu süreç, yaşanan olumsuzluğu yok saymak ya da onaylamak anlamına gelmemekte; bireyin yaşantıyı yeniden anlamlandırarak bilişsel, duygusal ve davranışsal düzeyde daha uyumlu tepkiler geliştirmesini içermektedir. McCullough (2000)'e göre affedicilik sürecinde bireyin intikam alma ve ilişkiden kaçınma motivasyonları azalmakta, buna karşılık ilişkileri yeniden yapılandırma ve olumlu kişilerarası bağları sürdürme eğilimi güçlenmektedir.

Araştırmalar affediciliğin psikolojik iyi oluş ile yakından ilişkili olduğunu göstermektedir. Affedicilik düzeyi yüksek bireylerin daha yüksek yaşam doyumu, daha fazla olumlu duygulanım ve daha düşük düzeyde olumsuz duygu yaşadıkları göstermektedir (Bono vd., 2008). Buna karşılık yoğun öfke, intikam düşünceleri ve kişilerarası ruminasyonun daha düşük yaşam doyumu ve daha yüksek psikolojik zorlanmalarla ilişkili olduğu bildirilmektedir (McCullough, 2000). Bu nedenle affedicilik, bireyin psikolojik yükünü azaltan ve mental iyi oluşunu destekleyen önemli bir koruyucu psikolojik kaynak olarak değerlendirilmektedir.

Okul ortamları açısından değerlendirildiğinde affedicilik, öğrencilerin akran ilişkileri, çatışma çözme becerileri ve sosyal-duygusal uyum süreçleri açısından önemli bir işleve sahiptir. Özellikle akran çatışmaları, dışlanma, kırııcı sosyal deneyimler ve kişilerarası anlaşmazlıkların sık yaşandığı okul ortamlarında öğrencilerin affedicilik becerileri geliştirebilmeleri; öfke, düşmanlık ve sosyal geri çekilme gibi olumsuz tepkilerin azaltılmasına katkı sağlayabilmektedir. Affedicilik ile empati arasındaki anlamlı ilişki (Turnage vd., 2012), bu becerinin okul ortamında daha güvenli ve destekleyici sosyal ilişkilerin gelişmesine katkı sağlayabileceğine işaret etmektedir. Bu nedenle öğrencilerin affedicilik becerilerini destekleyen gelişimsel ve önleyici rehberlik çalışmalarının mental iyi oluş açısından önemli olduğu düşünülmektedir.

Şükran Duyma

Şükran duyma, pozitif psikoloji yaklaşımında bireyin yaşamındaki olumlu yaşantıları, kişilerarası destekleri ve kendisine sunulan katkıları fark etmesi ve bunlara yönelik takdir duygusu geliştirmesi olarak ele alınmaktadır (Emmons ve McCullough, 2003; Wood vd., 2010). Literatürde şükranın kavramsallaştırılmasına ilişkin farklı yaklaşımlar bulunmakla birlikte, genel olarak bireyin yaşamındaki olumlu deneyimlere yönelik farkındalık geliştirmesi ve bunları değerli olarak anlamlandırılması ortak bir vurgu noktası oluşturmaktadır (Wood vd., 2010). Emmons ve McCullough'a (2003) göre şükran, bireyin kendisine sunulan olumlu katkıları fark ederek bunlara yönelik takdir geliştirmesini içeren önemli bir pozitif psikolojik yapı olarak kavramsallaştırılmaktadır.

Pozitif psikoloji literatüründe şükran duymanın mental iyi oluş ile güçlü biçimde ilişkili olduğu görülmektedir. Araştırmalar, şükran düzeyi yüksek bireylerin daha yüksek öznel iyi oluş, yaşam doyumu ve psikolojik iyi oluş düzeylerine sahip olduklarını göstermektedir (Watkins vd., 2003; Wood vd., 2009). Ayrıca şükran duymanın bireyin daha aktif başa çıkma stratejileri geliştirmesi, sosyal destek algısının güçlenmesi ve olumlu duyguları daha sık deneyimlemesi ile ilişkili olduğu bildirilmektedir (Lin ve Yeh, 2014). Deneysel çalışmalar da şükran temelli uygulamaların bireylerin öznel iyi oluş düzeylerini artırabildiğini ortaya koymaktadır (Toepfer ve Walker, 2009). Bu yönüyle şükran duyma, bireyin olumlu yaşantıları fark etmesini kolaylaştıran ve psikolojik uyumunu destekleyen önemli bir koruyucu psikolojik kaynak olarak değerlendirilebilir.

Şükran duymanın kişilerarası ilişkiler açısından da önemli işlevleri bulunmaktadır. Araştırmalar, şükran duymanın bireyler arasında karşılıklılık, yakınlık ve olumlu sosyal bağların gelişimini desteklediğini; empati, prososyal davranışlar ve kişilerarası uyum ile pozitif yönde ilişkili olduğunu göstermektedir (Algoe, 2012; McCullough vd., 2001). Ayrıca güvenli bağlanma örüntülerinin şükran düzeyiyle pozitif yönde ilişkili olduğu ve bağlanma güvenliğinin bireyin şükran geliştirme kapasitesini desteklediği bildirilmektedir (Mikulincer vd., 2006). Bu durum, şükranın yalnızca bireysel iyi oluşla değil; sosyal ilişkilerin niteliğiyle de yakından ilişkili olduğunu göstermektedir.

Okul ortamları açısından değerlendirildiğinde şükran duyma, öğrencilerin olumlu okul yaşantılarını fark etmelerini, sosyal destek kaynaklarını daha işlevsel değerlendirebilmelerini ve aidiyet duygularını güçlendirebilmelerini destekleyen önemli bir psikolojik kaynak rolü taşımaktadır. Özellikle öğretmen desteği, akran ilişkileri ve okul bağlılığı gibi koruyucu sosyal deneyimlerin fark edilmesi, öğrencilerin psikolojik uyumlarını ve mental iyi oluşlarını destekleyebilmektedir. Bu nedenle öğrencilerin olumlu yaşantılara yönelik farkındalıklarını artıran ve şükran becerilerini geliştiren okul temelli gelişimsel çalışmaların mental iyi oluş açısından önemli olduğu düşünülmektedir.

Bilişsel Esneklik

Bilişsel esneklik, bireyin değişen yaşam koşulları karşısında düşünce ve davranışlarını yeniden düzenleyebilme, alternatif çözüm yolları geliştirebilme ve farklı bakış açılarını değerlendirebilme kapasitesi olarak tanımlanmaktadır. Martin ve Rubin'e (1995) göre bilişsel esneklik; bireyin herhangi bir durumda alternatiflerin var olduğunun farkında olması, duruma uyum sağlayabilmek için esnek davranmaya istekli olması ve bunu gerçekleştirebileceğine yönelik öz yeterlik algısına sahip olması olmak üzere üç temel bileşeni içermektedir. Bu yönüyle bilişsel esneklik, bireyin değişen çevresel koşullara uyum sağlayabilmesini destekleyen önemli bir bilişsel ve psikolojik kaynak olarak değerlendirilmektedir.

Pozitif psikoloji yaklaşımı açısından bilişsel esneklik, bireyin stresli yaşam olayları karşısında daha işlevsel değerlendirmeler yapabilmesini ve psikolojik uyumunu sürdürebilmesini kolaylaştıran önemli bir koruyucu faktördür. Araştırmalar, bilişsel esnekliği yüksek bireylerin problem odaklı başa çıkma stratejilerini daha etkili kullandıklarını, değişime daha açık olduklarını ve psikolojik açıdan daha sağlıklı uyum örüntülerini sergilediklerini göstermektedir (Kato, 2012; Asıcı ve İkiz, 2015). Ayrıca bilişsel esnekliğin depresyon ve kaygı ile negatif yönde ilişkili olduğu; iyimserlik ve mutluluk arasındaki ilişkide ise aracı bir rol üstlendiği rapor edilmiştir (Asıcı ve İkiz, 2015; Demirtaş, 2020a; Kato, 2012). Türkiye'de üniversite öğrencileri üzerinde yürütülen bir çalışmada da bilişsel kontrol ve başa çıkma esnekliğinin sürekli umut ile pozitif, algılanan stres ile ise negatif yönde ilişkili olduğu gösterilmiştir (Demirtaş, 2019b).

Bilişsel esnekliğin bireyin çevresel değişimlere uyum sağlamasında önemli bir rol üstlendiği görülmektedir. Esnek düşünme becerisine sahip bireylerin farklı bakış açılarını değerlendirmeye daha açık oldukları, karşılaştıkları sorunlara yönelik alternatif çözüm yolları geliştirebildikleri ve değişen çevresel koşullara daha kolay uyum sağlayabildikleri belirtilmektedir (Martin ve Rubin, 1995; Gabrys vd., 2018). Bu durum, bilişsel esnekliğin yalnızca bilişsel bir beceri değil; aynı zamanda bireyin psikolojik dayanıklılığını destekleyen önemli bir uyum mekanizması olduğunu göstermektedir.

Okul ortamları açısından değerlendirildiğinde bilişsel esneklik; öğrencilerin akademik güçlükler, sınav stresi, kişilerarası çatışmalar ve değişen sosyal çevre koşulları karşısında daha uyumlu tepkiler geliştirebilmelerini destekleyen önemli bir psikolojik kaynak olarak öne çıkmaktadır. Demirtaş (2020b) tarafından Türk ergenler üzerinde yürütülen çalışmada, bilişsel esnekliğin mental iyi oluşu pozitif yönde yordadığı ve akademik, sosyal ve duygusal öz yeterliğin bu ilişkide aracı rol üstlendiği bulunmuştur. Bu bulgular, bilişsel esnekliğin öğrencilerin yalnızca bilişsel uyum süreçlerini değil; aynı zamanda psikolojik iyi oluşlarını destekleyen önemli bir koruyucu kaynak olduğunu göstermektedir. Bu nedenle öğrencilerin alternatif düşünme, problem çözme ve değişen koşullara uyum sağlama becerilerini geliştirmeye yönelik okul temelli gelişimsel çalışmaların mental iyi oluş açısından önemli olduğu düşünülmektedir.

Psikolojik Dayanıklılık

Psikolojik dayanıklılık, bireyin stres, belirsizlik ve zorlayıcı yaşam olayları karşısında uyumunu sürdürebilme ve yeniden denge kurabilme kapasitesi olarak tanımlanmaktadır (Block, 2002). Block ve Kremen'e (1996) göre psikolojik dayanıklılık; bireyin çevresel koşulların taleplerine bağlı olarak ego kontrol düzeyini esnek biçimde düzenleyebilme ve böylece sistem dengesini koruyabilme kapasitesini ifade etmektedir. Bu yönüyle psikolojik dayanıklılık, bireyin değişen yaşam koşullarına uyum sağlayabilmesini, davranışlarını durumsal gerekliliklere göre yeniden düzenleyebilmesini ve stres karşısında işlevselliğini sürdürebilmesini sağlayan önemli bir psikolojik kaynaktır (Block, 2002).

Pozitif psikoloji yaklaşımı açısından psikolojik dayanıklılık, bireyin yalnızca olumsuz yaşantılar karşısında zarar görmesini engelleyen bir özellik değil; aynı zamanda gelişimsel uyumu, psikolojik büyümeyi ve mental iyi oluşu destekleyen koruyucu bir yapı olarak ele alınmaktadır. Bir araştırmada, psikolojik dayanıklılığı yüksek bireylerin daha olumlu düşünce örüntülerine sahip oldukları, daha yüksek yaşam doyumu bildirdikleri ve daha düşük depresyon düzeyleri sergiledikleri bulunmuştur (Mak vd., 2011). Ayrıca psikolojik dayanıklılığın mental iyi oluş ile pozitif; algılanan stres ile negatif yönde ilişkili olduğu rapor edilmiştir (Zubair vd., 2018). Bu bulgular, psikolojik dayanıklılığın bireyin psikolojik uyumunu ve duygusal dengeyi korumasında önemli bir işlev üstlendiğini göstermektedir.

Gelişimsel açıdan değerlendirildiğinde psikolojik dayanıklılığın erken dönem bağlanma yaşantılarıyla da ilişkili olduğu görülmektedir. Ainsworth (1979), güvenli bağlanma örüntüsüne sahip çocukların daha meraklı, daha öz yönelimli ve psikolojik açıdan daha dayanıklı özellikler geliştirdiklerini belirtmiştir. Rasmussen ve arkadaşları (2019) tarafından yürütülen meta analiz çalışmasında da güvenli bağlanmanın psikolojik dayanıklılıkla anlamlı biçimde ilişkili olduğu ortaya koyulmuştur. Bu durum, psikolojik dayanıklılığın yalnızca bireysel bir özellik değil; aynı zamanda kişilerarası deneyimler ve gelişimsel süreçlerle şekillenen bir psikolojik yapı olduğunu göstermektedir.

Okul ortamları açısından değerlendirildiğinde psikolojik dayanıklılık, öğrencilerin akademik baskılar, sınav kaygısı, sosyal çatışmalar ve gelişimsel stres faktörleri karşısında psikolojik uyumlarını sürdürebilmelerinde önemli bir koruyucu kaynak olarak öne çıkmaktadır. Dayanıklılığı yüksek öğrencilerin olumsuz yaşantılar karşısında daha işlevsel başa çıkma stratejileri geliştirebildikleri, psikolojik dengeyi daha kolay koruyabildikleri ve akademik-sosyal uyum süreçlerinde daha olumlu örüntüler sergiledikleri düşünülmektedir. Bu nedenle öğrencilerin psikolojik dayanıklılıklarını destekleyen okul temelli önleyici ve gelişimsel çalışmaların mental iyi oluş açısından kritik role sahip olduğu söylenebilir.

Azim

Pozitif psikoloji yaklaşımı içerisinde azim, bireyin uzun vadeli hedeflerine yönelik ilgisini, motivasyonunu ve çabasını sürdürebilme kapasitesi olarak ele alınmaktadır. Duckworth, Peterson, Matthews ve Kelly'e (2007) göre azim; uzun dönemli hedeflere yönelik tutku ve sebatın birleşiminden oluşan kişilik özelliği olarak tanımlanmaktadır. Bu kavramsallaştırma, bireyin yalnızca kısa süreli motivasyon göstermesini değil; karşılaşılan güçlükler, başarısızlıklar ve engellere rağmen hedeflerine yönelik çabasını sürdürebilmesini vurgulamaktadır.

Azim kavramının en önemli özelliklerinden biri süreklilik ve dayanıklılık boyutunu içermesidir. Duckworth ve arkadaşları (2007), azmin geleneksel sorumluluk özelliklerinden farklı olarak bireyin uzun süre devam eden hedeflere yönelik çabasını sürdürebilme kapasitesine odaklandığını belirtmektedir. Buna göre azimli bireyler, olumlu geri bildirim alamadıkları durumlarda dahi hedeflerinden kolayca vazgeçmemekte ve uzun vadeli amaçlarına yönelik kararlılıklarını sürdürebilmektedirler. Bu yönüyle azim, bireyin motivasyonel sürekliliğini destekleyen önemli bir psikolojik kaynak olarak değerlendirilmektedir.

Araştırmalar, azmin akademik başarı, psikolojik uyum ve iyi oluş ile ilişkili olduğunu göstermektedir. Duckworth ve arkadaşları (2007) tarafından yürütülen çalışmada, azim düzeyi yüksek bireylerin zorlu görevleri tamamlama ve hedeflerine ulaşma konusunda daha başarılı oldukları bulunmuştur. Ayrıca azmin bireyin güçlükler karşısında çabasını sürdürebilmesini kolaylaştırdığı, başarısızlık deneyimlerinin olumsuz etkilerini azaltabildiği ve psikolojik dayanıklılığı desteklediği belirtilmektedir. Bu durum, azmin bireyin

yalnızca performansını değil; psikolojik uyumunu ve mental iyi oluşunu da destekleyen önemli bir koruyucu özellik olduğunu göstermektedir.

Okul ortamları açısından değerlendirildiğinde azim, öğrencilerin akademik güçlükler, sınav süreçleri ve uzun vadeli öğrenme hedefleri karşısında çabalarını sürdürebilmeleri açısından önemli bir psikolojik kaynak olarak öne çıkmaktadır. Özellikle başarısızlık deneyimlerinden sonra yeniden deneme motivasyonunu koruyabilen, hedeflerine yönelik ilgisini sürdürebilen ve uzun süreli çaba gösterebilen öğrencilerin akademik ve psikososyal uyum süreçlerinde daha olumlu örüntüler sergiledikleri düşünülmektedir. Bu nedenle öğrencilerin sabır, hedefe bağlılık ve sürdürülebilir çaba geliştirmelerini destekleyen okul temelli gelişimsel çalışmaların mental iyi oluş açısından önemli role sahiptir.

Eğitimde Uygulama Önerileri

Okullarda mental iyi oluşu destekleyen pozitif kişilik özelliklerinin geliştirilmesi; okul psikolojik danışmanlarının, öğretmenlerin ve okul yönetiminin iş birliği içinde yürüteceği bütüncül bir yaklaşımı gerektirmektedir. Bu bölümde ele alınan her bir psikolojik kaynak için, ilgili literatür doğrultusunda okul bağlamına yönelik kuramsal temelli uygulama önerileri sunulmaktadır.

Umuda Yönelik Uygulama Önerileri

Snyder'ın geliştirdiği bilişsel umut kuramı (Snyder, 2002; Snyder vd., 1991) okul ortamında doğrudan uygulanabilir bir yapı sunmaktadır. Umudun eyleycilik ve yol düşüncesi bileşenleri göz önünde bulundurulduğunda, öğrencilerin hedef belirleme ve bu hedeflere ulaşmaya yönelik alternatif yollar geliştirme becerilerinin desteklenmesi öncelikli bir uygulama alanı olarak öne çıkmaktadır.

Okul psikolojik danışmanları; bireysel ve grupla psikolojik danışma süreçlerinde öğrencilerin gerçekçi ve ulaşılabilir hedefler belirlemelerini, bu hedeflere giden alternatif yolları keşfetmelerini ve karşılaşılan engellerle başa çıkma stratejileri geliştirmelerini destekleyen yapılandırılmış müdahale programlarına yer verebilirler. Öğretmenler ise sınıf içi uygulamalarda öğrencilerin başarısızlık deneyimlerini yeniden anlamlandırmalarına, ilerlemelerini fark etmelerine ve geleceğe yönelik olumlu beklentiler geliştirmelerine olanak tanıyan öğrenme ortamları oluşturabilirler. Okul yönetimi açısından ise her öğrencinin kendini başarılı ve yeterli hissedebileceği fırsatların çeşitlendirileceği okul geneli etkinliklerinin planlanması, umut düzeyini destekleyen kurumsal bir okul ikliminin oluşturulmasına katkı sağlayabilir.

İyimserliğe Yönelik Uygulama Önerileri

İyimserliğin bireyin başa çıkma stratejileri, motivasyonel süreçler ve psikolojik uyum üzerindeki koruyucu etkileri göz önünde bulundurulduğunda, okul ortamında iyimserlik düzeyini desteklemeye yönelik sistematik uygulamaların geliştirilmesi önem taşımaktadır. Scheier ve Carver'ın (1992) davranışsal öz düzenleme modeli çerçevesinde iyimserlik; bireyin olumlu sonuç beklentilerini sürdürebilmesi ve güçlükler karşısında çabasından vazgeçmemesi olarak ele alındığında, bu becerinin okul bağlamında hem bireysel hem de sınıf düzeyinde desteklenmesinin önemi belirginleşmektedir.

Okul psikolojik danışmanları; öğrencilerin olumsuz yaşantıları kalıcı, yaygın ve kişisel nedenlerle açıklama eğilimlerini fark etmelerini ve daha işlevsel yükleme biçimleri geliştirmelerini destekleyen bilişsel temelli bireysel danışma ve grup çalışmaları yürütebilirler. Seligman'ın (1991) açıklayıcı stil modeline dayanan iyimserlik eğitimi programlarının okul bağlamına uyarlanması, öğrencilerin başarısızlık ve güçlük

yaşantılarını daha esnek ve işlevsel biçimde değerlendirme becerisi kazanmalarına katkı sağlayabilir. Öğretmenler, başarısızlık deneyimlerini kalıcı ve genellenmiş bir yetersizlik olarak değil; değiştirilebilir ve duruma özgü bir süreç olarak çerçeveleyen bir sınıf içi dil ve geribildirim anlayışı geliştirerek öğrencilerin iyimserlik düzeylerini dolaylı biçimde destekleyebilirler. Okul yönetimi ise her öğrencinin güçlü yönlerinin görünür kılındığı, çabanın takdir edildiği ve olumlu gelişimin fark edildiği bir okul iklimi oluşturarak iyimserliği destekleyen kurumsal koşulları güçlendirebilir.

Öz Şefkate Yönelik Uygulama Önerileri

Neff'in (2003) öz şefkat modeli; öz sevecenlik, ortak insanlık ve bilinçli farkındalık bileşenleriyle okul temelli uygulamalara doğrudan zemin hazırlamaktadır. Özellikle akademik performans baskısının ve sosyal karşılaştırmaların yoğun biçimde yaşandığı okul ortamlarında öğrencilerin kendilerine yönelik eleştirel ve yargılayıcı tutumlarının yumuşatılması önemli bir uygulama hedefi olarak değerlendirilmektedir.

Okul psikolojik danışmanları; başarısızlık ve yetersizlik yaşantıları karşısında öğrencilerin kendilerine daha anlayışlı ve kabul edici bir tutumla yaklaşmalarını destekleyen bireysel ve grup çalışmaları yürütebilirler. Mindfulness temelli psikoeğitim programlarının sınıf ortamına uyarlanması, öğrencilerin olumsuz duygu ve düşünceleri daha dengeli değerlendirme becerisi kazanmalarına katkı sağlayabilir. Öğretmenler, hata ve başarısızlığı öğrenme sürecinin doğal bir parçası olarak konumlandırarak sınıf içi bir dil ve tutum geliştirerek öğrencilerin öz şefkat becerilerinin gelişimine dolaylı biçimde destek olabilirler. Okul yönetimi ise başarının yalnızca akademik performans üzerinden tanımlanmadığı, farklı yetkinliklerin görünür kılındığı ve çabanın da takdir edildiği bir okul kültürünün oluşturulmasına öncülük edebilir.

Şükran Yönelik Uygulama Önerileri

Şükranın mental iyi oluş, sosyal bağlar ve olumlu duygulanım üzerindeki koruyucu etkileri göz önünde bulundurulduğunda, okul ortamında şükran farkındalığını artırmaya yönelik sistematik uygulamaların geliştirilmesi önem taşımaktadır.

Okul psikolojik danışmanları; grupta psikolojik danışma ve psikoeğitim çalışmalarında öğrencilerin günlük yaşamlarındaki olumlu deneyimleri, destekleyici ilişkileri ve kaynaklarını fark etmelerini kolaylaştıran yapılandırılmış etkinliklere yer verebilirler. Şükran günlüğü tutma, olumlu yaşantıları paylaşma ve takdir ifade etme gibi uygulamaların öğrencilerin öznel iyi oluş düzeylerini artırabileceği bildirilmektedir (Emmons ve McCullough, 2003). Öğretmenler, sınıf içinde destekleyici ve takdir edici bir ilişki dili geliştirerek öğrencilerin hem öğretmenlerine hem de birbirlerine yönelik şükran duygularını pekiştirebilecekleri bir sınıf iklimi oluşturabilirler. Okul yönetimi ise kurumsal düzeyde şükran duyma ve takdiri görünür kılan etkinlik ve uygulamalara yer vererek şükranı okul kültürünün bir parçası hâline getirebilir.

Psikolojik Dayanıklılığa Yönelik Uygulama Önerileri

Psikolojik dayanıklılığın hem bireysel hem de çevresel faktörler tarafından şekillendiği göz önünde bulundurulduğunda, bu alandaki okul temelli uygulamaların yalnızca bireysel becerileri değil; destekleyici okul çevresini de kapsayan bütüncül bir yaklaşımla tasarlanması önerilmektedir.

Okul psikolojik danışmanları; stresle başa çıkma, problem çözme ve duygusal düzenleme becerilerini geliştirmeye yönelik yapılandırılmış grupta çalışmalar ve önleyici psikoeğitim programları aracılığıyla öğrencilerin psikolojik dayanıklılıklarını destekleyebilirler. Özellikle sınav dönemleri, okul geçişleri ve

akran ilişkilerindeki zorlanmalar gibi kritik gelişimsel dönemlerde yürütülecek destek çalışmalarının koruyucu bir işlev üstlenebileceği düşünülmektedir. Öğretmenler, öğrencilerin güçlükler karşısındaki çabalarını ve ilerlemelerini görünür kılan geribildirim pratikleri geliştirerek dayanıklılığı destekleyen bir öğrenme ortamı oluşturabilirler. Okul yönetimi ise güvenli, öngörülebilir ve destekleyici bir okul ikliminin oluşturulmasını önceliklendirerek psikolojik dayanıklılığın gelişebileceği kurumsal koşulları sağlayabilir.

Bilişsel Esnekliğe Yönelik Uygulama Önerileri

Bilişsel esnekliğin psikolojik uyum, akademik başarı ve yaşam doyumuyla ilişkili olduğu bulgular ışığında, bu becerinin okul ortamında hem bireysel hem de sınıf düzeyinde desteklenmesi önem taşımaktadır.

Okul psikolojik danışmanları; öğrencilerin alternatif bakış açıları geliştirme, düşüncelerini yeniden çerçeveleme ve değişen koşullara uyum sağlama becerilerini güçlendirmeye yönelik bilişsel temelli bireysel danışma ve grup çalışmaları yürütebilirler. Bilişsel yeniden yapılandırma tekniklerini ve çözüm odaklı düşünme yaklaşımlarını içeren psikoeğitim uygulamalarının öğrencilerin bilişsel esneklik düzeylerini artırabileceği bildirilmektedir (Martin ve Rubin, 1995). Öğretmenler, sınıf içinde açık uçlu sorular, farklı çözüm yollarına alan tanıyan etkinlikler ve çok bakış açılı tartışma ortamları oluşturarak öğrencilerin esnek düşünme becerilerini dolaylı biçimde destekleyebilirler. Okul yönetimi ise değişime ve yeniliğe açık, farklı görüşlerin ifade edilebildiği demokratik bir okul kültürünün geliştirilmesine katkı sağlayarak bilişsel esnekliği destekleyen kurumsal bir zemin oluşturabilir.

Affediciliğe Yönelik Uygulama Önerileri

Affediciliğin kişilerarası uyum, duygusal düzenleme ve psikolojik iyi oluş üzerindeki işlevleri göz önünde bulundurulduğunda, özellikle akran ilişkilerinin yoğun ve kırılgan olduğu okul ortamlarında affedicilik becerilerinin desteklenmesi önemli bir uygulama alanı oluşturmaktadır.

Okul psikolojik danışmanları; çatışma çözme, empati geliştirme ve affedicilik süreçlerini konu edinen grupla psikolojik danışma ve sosyal beceri eğitimi programlarına yer verebilirler. Öğrencilerin öfke, kırgınlık ve sosyal incinme yaşantılarını işlemeleri ve daha uyumlu kişilerarası tepkiler geliştirmeleri desteklenebilir. Öğretmenler, sınıf içinde çatışmaların yapıcı biçimde ele alındığı, empati ve karşılıklı saygının modellendiği ilişki örüntüleri geliştirerek affedicilik becerilerinin gelişimine dolaylı katkı sağlayabilirler. Okul yönetimi ise akran arabuluculuğu programları, onarıcı uygulamalar ve çatışma yönetimine yönelik okul geneli politikalar aracılığıyla affediciliği destekleyen kurumsal bir okul ikliminin oluşturulmasına öncülük edebilir.

Azime Yönelik Uygulama Önerileri

Azmin uzun vadeli hedeflere yönelik tutku ve sebatı kapsayan yapısı, okul ortamında akademik motivasyon ve psikososyal gelişim açısından önemli bir uygulama alanı sunmaktadır.

Okul psikolojik danışmanları; öğrencilerin uzun vadeli hedeflerini keşfetmelerini, bu hedeflere yönelik içsel motivasyonlarını güçlendirmelerini ve başarısızlık deneyimlerini öğrenme sürecinin bir parçası olarak yeniden anlamlandırmalarını destekleyen bireysel ve grup çalışmaları yürütebilirler. Öğretmenler, yalnızca sonuç odaklı değil; süreç ve çabayı da görünür kılan bir geribildirim dili geliştirerek öğrencilerin azim düzeylerini pekiştirebilirler. Uzun soluklu projelere, hedefe yönelik sürdürülebilir çabayı gerektiren öğrenme görevlerine ve başarısızlıktan öğrenme fırsatlarına yer veren öğrenme ortamlarının tasarlanması bu açıdan

önemli görülmektedir. Okul yönetimi ise bireyin güçlü yönlerini ve uzun vadeli gelişim potansiyelini merkeze alan bir okul kültürü oluşturarak azmi destekleyen kurumsal koşulları güçlendirebilir.

SONUÇ

Bu bölümde okullarda mental iyi oluşu destekleyen faktörler, pozitif psikoloji perspektifi çerçevesinde kuramsal ve görgül literatür doğrultusunda ele alınmıştır. İlgili araştırmalar incelendiğinde, öğrencilerin psikolojik iyi oluşlarının yalnızca akademik başarı ya da psikopatolojinin yokluğu ile açıklanamayacağı; umut, iyimserlik, öz şefkat, affedicilik, şükran, bilişsel esneklik, psikolojik dayanıklılık ve azim gibi pozitif psikolojik özelliklerin mental iyi oluş üzerinde önemli bir role sahip olduğu görülmektedir. Bu psikolojik kaynaklar, bireyin güçlükler karşısında psikolojik bütünlüğünü korumasını desteklemenin yanı sıra yaşamını anlamlı değerlendirebilmesine, kişilerarası ilişkilerini sürdürebilmesine ve gelişimsel potansiyelini işlevsel biçimde kullanabilmesine katkı sağlamaktadır (Seligman ve Csikszentmihalyi, 2000; Keyes, 2002; Ryff ve Singer, 1998).

Okullar, söz konusu psikolojik kaynakların yalnızca gözlemlendiği değil, aynı zamanda sistematik biçimde desteklenip geliştirilebildiği önemli gelişim alanlarıdır. Destekleyici öğretmen ilişkileri, güvenli akran bağları, olumlu okul iklimi ve gelişim odaklı eğitim uygulamaları aracılığıyla bu koruyucu psikolojik kaynakların güçlendirilmesi mümkün görünmektedir (Durlak vd., 2011; Goldberg vd., 2019). Bu nedenle okul psikolojik danışmanlarının, öğretmenlerin ve okul yönetimlerinin iş birliği içinde yürüttükleri bütüncül ve önleyici çalışmaların öğrencilerin mental iyi oluşlarının desteklenmesinde belirleyici bir işlev üstlendiği değerlendirilmektedir. Psikolojik iyi oluşu yalnızca müdahale gerektiren bir alan olarak değil, eğitimin temel bileşenlerinden biri olarak ele alan okul anlayışının; hem bireysel gelişim hem de toplumsal iyi oluş açısından önemli katkılar sağlayabileceği düşünülmektedir.

Gelecek araştırmalar açısından değerlendirildiğinde, bu bölümde ele alınan pozitif psikolojik özelliklerin Türk okul örneklerinde daha kapsamlı biçimde incelenmesi ve kültürel bağlama özgü koruyucu faktörlerin belirlenmesi önem taşımaktadır. Ayrıca bu psikolojik kaynakların birbiriyle olan ilişkilerinin ve mental iyi oluş üzerindeki etkileşimli süreçlerinin incelenmesinin alana önemli kuramsal katkılar sunabileceği düşünülmektedir. Okul temelli müdahale ve psikoeğitim programlarının etkililiğinin görgül araştırmalarla değerlendirilmesi ise uygulamalı literatürün gelişmesine katkı sağlayacaktır.

Sonuç olarak pozitif psikoloji yaklaşımı, okul ortamlarının yalnızca akademik öğrenmenin gerçekleştiği kurumlar olarak değil; öğrencilerin psikolojik olarak güçlendikleri, kendilerini değerli hissedebildikleri ve yaşam becerileri geliştirebildikleri bütüncül gelişim alanları olarak ele alınmasına güçlü bir kuramsal zemin sunmaktadır. Bu anlayışın eğitim uygulamalarına yansıtılması; okul psikolojik danışmanlarına, öğretmenlere ve okul yöneticilerine önemli sorumluluklar yüklemekte, aynı zamanda her öğrencinin potansiyelini en üst düzeyde gerçekleştirebileceği destekleyici okul ortamlarının oluşturulmasına yönelik önemli bir çerçeve ortaya koymaktadır.

ÖNERİLER

Bu bölümde ele alınan kuramsal ve görgül bulgular, okullarda mental iyi oluşun desteklenmesine yönelik hem araştırma hem de uygulama alanında çeşitli gereksinimlere işaret etmektedir. Özellikle öğrencilerin koruyucu psikolojik kaynaklarını güçlendirmeye yönelik okul temelli çalışmaların yaygınlaştırılmasının önemli olduğu düşünülmektedir. Bunun yanında pozitif psikolojik özelliklerin farklı gelişim dönemleri ve kültürel bağlamlar içerisindeki işleyişinin daha kapsamlı biçimde incelenmesi, alana önemli katkılar

sağlayabilecektir. Bu doğrultuda araştırmacılara ve uygulamacılara yönelik öneriler aşağıda ayrı başlıklar altında sunulmaktadır.

Araştırmacılara Yönelik Öneriler

Bu bölümde ele alınan bulgular, okullarda mental iyi oluşu destekleyen pozitif karakter özelliklerine ilişkin araştırma alanının gelişmeye açık olduğuna işaret etmektedir. Bu doğrultuda araştırmacılara yönelik aşağıdaki öneriler sunulmaktadır:

Öncelikle umut, iyimserlik, öz şefkat, affedicilik, şükran, bilişsel esneklik, psikolojik dayanıklılık ve azim gibi pozitif karakter özelliklerinin Türk okul örneklemelerinde daha kapsamlı biçimde incelenmesi önerilmektedir. Mevcut literatürün büyük bölümünün Batı kültürlerine ait örneklemeler üzerinden üretilmiş olması, bu bulguların farklı kültürel bağlamlarda sınanmasını zorunlu kılmaktadır. Söz konusu psikolojik kaynakların kültürel değerler, aile yapısı ve okul sistemiyle olan etkileşiminin incelenmesi, alana özgün kuramsal katkılar sunabilecektir.

İkinci olarak bu pozitif karakter özelliklerinin mental iyi oluş üzerindeki doğrudan ve dolaylı etkilerinin, aracı ve düzenleyici değişkenlerle birlikte ileri düzey istatistiksel yöntemlerle modellenmesi önerilmektedir. Özellikle okul iklimi, öğretmen desteği ve akran ilişkileri gibi bağlamsal değişkenlerin bu ilişkilerdeki rolünün belirlenmesi, hem kuramsal hem de uygulamalı literatüre katkı sağlayabilecektir.

Son olarak okul temelli önleyici ve gelişimsel müdahale programlarının etkililiğinin deneysel ve yarı deneysel desenlerle sınanması önem taşımaktadır. Boylamsal araştırma desenlerinin kullanılması ise bu psikolojik kaynakların gelişimsel süreç içindeki değişiminin izlenmesine ve uzun vadeli etkilerinin daha sağlıklı biçimde değerlendirilebilmesine olanak tanıyacaktır.

Okul Psikolojik Danışmanlarına Yönelik Öneriler

Okul psikolojik danışmanlarının, öğrencilerin yalnızca psikolojik sorunlarına müdahale eden değil; aynı zamanda koruyucu psikolojik kaynakları güçlendiren önleyici ve gelişimsel bir rol üstlenmeleri önerilmektedir. Bu doğrultuda umut, öz şefkat, psikolojik dayanıklılık ve bilişsel esneklik gibi pozitif karakter özelliklerini hedefleyen psikoeğitim programlarının okul genelinde uygulanması; sınıf rehberlik etkinliklerinin bu çerçevede yapılandırılması ve bireysel danışma süreçlerinde güçlü yönler odaklanan yaklaşımların benimsenmesi önem taşımaktadır.

Öğretmenlere Yönelik Öneriler

Öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarında akademik başarının yanı sıra öğrencilerin psikolojik iyi oluşunu destekleyen bir öğrenme ortamı oluşturmaları önem bir role sahiptir. Hata ve başarısızlığı öğrenme sürecinin doğal bir parçası olarak konumlandıran, çabayı ve ilerlemeyi görünür kılan, empati ve şükranı modelleyen bir öğretmen tutumunun; öğrencilerin koruyucu psikolojik kaynaklarının gelişimine dolaylı ancak güçlü bir katkı sunabileceği söylenebilir.

Okul Yöneticilerine Yönelik Öneriler

Okul yöneticilerinin, psikolojik iyi oluşu kurumsal bir öncelik olarak benimseyen ve bu anlayışı okul kültürüne yansıtan politikalar geliştirmeleri önerilmektedir. Destekleyici ve güvenli bir okul ikliminin oluşturulması, okul psikolojik danışmanı ile öğretmenler arasındaki iş birliğinin güçlendirilmesi ve

öğrencilerin farklı yetkinliklerinin görünür kılındığı çeşitlendirilmiş okul etkinliklerine yer verilmesi; kurumsal düzeyde mental iyi oluşu destekleyen temel adımlar olarak değerlendirilmektedir.

KAYNAKLAR

- Ainsworth, M. D. S. (1979). Infant-mother attachment. *American Psychologist*, 34(10), 932-937. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.34.10.932>
- Algoe, S. B. (2012). Find, remind, and bind: The functions of gratitude in everyday relationships. *Social and Personality Psychology Compass*, 6(6), 455-469. <https://doi.org/10.1111/j.1751-9004.2012.00439.x>
- Arnau, R. C., Rosen, D. H., Finch, J. F., Rhudy, J. L., & Fortunato, V. J. (2007). Longitudinal effects of hope on depression and anxiety: A latent variable analysis. *Journal of Personality*, 75(1), 43-64. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.2006.00432.x>
- Asıcı, E., & İkiz, F. E. (2015). Mutluluğa giden bir yol: Bilişsel esneklik. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(35), 191-211. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/maeuefd/issue/19408/206375>
- Block, J. (2002). *Personality as an affect-processing system: Toward an integrative theory*. Erlbaum.
- Block, J., & Kremen, A. M. (1996). IQ and ego-resiliency: Conceptual and empirical connections and separateness. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70(2), 349-361. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.70.2.349>
- Bluth, K., & Blanton, P. W. (2014). Mindfulness and self-compassion: Exploring pathways to adolescent emotional well-being. *Journal of Child and Family Studies*, 23(7), 1298-1309. <https://doi.org/10.1007/s10826-013-9830-2>
- Bono, G., McCullough, M. E., & Root, L. M. (2008). Forgiveness, feeling connected to others, and well-being: Two longitudinal studies. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 34(2), 182-195. <https://doi.org/10.1177/0146167207310025>
- Carver, C. S., & Scheier, M. F. (1990). Origins and functions of positive and negative affect: A control-process view. *Psychological Review*, 97(1), 19-35. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.97.1.19>
- Carver, C. S., & Scheier, M. F. (2014). Dispositional optimism. *Trends in Cognitive Sciences*, 18(6), 293-299. <https://doi.org/10.1016/j.tics.2014.02.003>
- Conversano, C., Rotondo, A., Lensi, E., Della Vista, O., Arpone, F., & Reda, M. A. (2010). Optimism and its impact on mental and physical well-being. *Clinical Practice and Epidemiology in Mental Health*, 6, 25-29. <https://doi.org/10.2174/1745017901006010025>
- Daukantaite, D., & Bergman, L. R. (2005). Childhood roots of women's subjective well-being: The role of optimism. *European Psychologist*, 10(4), 287-297. <https://doi.org/10.1027/1016-9040.10.4.287>
- Demirtaş, A. S. (2019a). Secure attachment and self-efficacy in early adolescence: The mediating role of hope. *Education and Science*, 44(200), 175-190. <https://doi.org/10.15390/EB.2019.8100>
- Demirtaş, A. S. (2019b). Stresli durumlarda bilişsel kontrol ve bilişsel esneklik: Bir ölçek uyarlama çalışması. *Psikoloji Çalışmaları*, 39(2), 345-368. <https://doi.org/10.26650/SP2019-0028>
- Demirtaş, A. S. (2020a). Cognitive flexibility and mental well-being in Turkish adolescents: The mediating role of academic, social and emotional self-efficacy. *Anales de Psicología*, 36(1), 111-121. <https://doi.org/10.6018/analesps.336681>
- Demirtaş, A. S. (2020b). Optimism and happiness in undergraduate students: Cognitive flexibility and adjustment to university life as mediators. *Anales de Psicología*, 36(2), 320-329. <https://doi.org/10.6018/analesps.381181>
- Diener, E. (1984). Subjective well-being. *Psychological Bulletin*, 95(3), 542-575. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.95.3.542>
- Duckworth, A. L., Peterson, C., Matthews, M. D., & Kelly, D. R. (2007). Grit: Perseverance and passion for long-term goals. *Journal of Personality and Social Psychology*, 92(6), 1087-1101. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.92.6.1087>
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82(1), 405-432. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x>
- Emmons, R. A., & McCullough, M. E. (2003). Counting blessings versus burdens: An experimental investigation of gratitude and subjective well-being in daily life. *Journal of Personality and Social Psychology*, 84(2), 377-389. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.84.2.377>
- Gabrys, R. L., Tabri, N., Anisman, H., & Matheson, K. (2018). Cognitive control and flexibility in the context of stress and depressive symptoms: The Cognitive Control and Flexibility Questionnaire. *Frontiers in Psychology*, 9, 1-19. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.02219>
- Germer, C. K., & Neff, K. D. (2013). Self-compassion in clinical practice. *Journal of Clinical Psychology*, 69(8), 856-867. <https://doi.org/10.1002/jclp.22021>
- Goldberg, J. M., Sklad, M., Elfrink, T. R., Schreurs, K. M. G., Bohlmeijer, E. T., & Clarke, A. M. (2019). Effectiveness of interventions adopting a whole school approach to enhancing social and emotional development: A meta-

- analysis. *European Journal of Psychology of Education*, 34(4), 755–782. <https://doi.org/10.1007/s10212-018-0406-9>
- Havighurst, R. J. (1972). *Developmental tasks and education* (3rd ed.). McKay.
- Heo, J., Chun, S., Lee, S., & Kim, J. (2016). Life satisfaction and psychological well-being of older adults with cancer experience: The role of optimism and volunteering. *International Journal of Aging and Human Development*, 83(3), 274–289. <https://doi.org/10.1177/0091415016652406>
- Isaacowitz, D. M. (2001). *Optimism and subjective well-being in adulthood and old age* [Doctoral dissertation, University of Pennsylvania]. <https://www.proquest.com/docview/251113149>
- Kato, T. (2012). Development of the Coping Flexibility Scale: Evidence for the coping flexibility hypothesis. *Journal of Counseling Psychology*, 59(2), 262–273. <https://doi.org/10.1037/a0027770>
- Keyes, C. L. M. (2002). The mental health continuum: From languishing to flourishing in life. *Journal of Health and Social Behavior*, 43(2), 207–222. <https://doi.org/10.2307/3090197>
- Lin, C. C., & Yeh, Y. C. (2014). How gratitude influences well-being: A structural equation modeling approach. *Social Indicators Research*, 118(1), 205–217. <https://doi.org/10.1007/s11205-013-0424-6>
- Mak, W. W. S., Ng, I. S. W., & Wong, C. C. Y. (2011). Resilience: Enhancing well-being through the positive cognitive triad. *Journal of Counseling Psychology*, 58(4), 610–617. <https://doi.org/10.1037/a0025195>
- Marshall, E. J., & Brockman, R. N. (2016). The relationships between psychological flexibility, self-compassion, and emotional well-being. *Journal of Cognitive Psychotherapy*, 30(1), 60–72. <https://doi.org/10.1891/0889-8391.30.1.60>
- Martin, M. M., & Rubin, R. B. (1995). A new measure of cognitive flexibility. *Psychological Reports*, 76(2), 623–626. <https://doi.org/10.2466/pr0.1995.76.2.623>
- Maslow, A. H. (1968). *Toward a psychology of being* (2nd ed.). Van Nostrand.
- McCullough, M. E. (2000). Forgiveness as human strength: Theory, measurement, and links to well-being. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 19(1), 43–55. <https://doi.org/10.1521/jscp.2000.19.1.43>
- McCullough, M. E., Kilpatrick, S. D., Emmons, R. A., & Larson, D. B. (2001). Is gratitude a moral affect? *Psychological Bulletin*, 127(2), 249–266. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.127.2.249>
- Mikulincer, M., Shaver, P. R., & Slav, K. (2006). Attachment, mental representations of others, and gratitude and forgiveness in romantic relationships. In M. Mikulincer & G. S. Goodman (Eds.), *Dynamics of romantic love: Attachment, caregiving, and sex* (pp. 190–215). Guilford Press.
- Neff, K. D. (2003). Self-compassion: An alternative conceptualization of a healthy attitude toward oneself. *Self and Identity*, 2(2), 85–101. <https://doi.org/10.1080/15298860309032>
- Neff, K. D., Hsieh, Y. P., & Dejjattarat, K. (2005). Self-compassion, achievement goals, and coping with academic failure. *Self and Identity*, 4(3), 263–287. <https://doi.org/10.1080/13576500444000317>
- Neff, K. D., & McGehee, P. (2010). Self-compassion and psychological resilience among adolescents and young adults. *Self and Identity*, 9(3), 225–240. <https://doi.org/10.1080/15298860902979307>
- OECD. (2015). *Skills for social progress: The power of social and emotional skills*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264226159-en>
- Rasmussen, P., Storebø, O. J., Løkkeholt, T., Voss, L. G., Shmueli-Goetz, Y., Bojesen, A. B., Simonsen, E., & Bilenberg, N. (2019). Attachment as a core feature of resilience: A systematic review and meta-analysis. *Psychological Reports*, 122(4), 1259–1296. <https://doi.org/10.1177/0033294118785577>
- Rogers, C. R. (1961). *On becoming a person*. Houghton Mifflin.
- Ryff, C. D. (1989). Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57(6), 1069–1081. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.57.6.1069>
- Ryff, C. D., & Singer, B. (1998). The contours of positive human health. *Psychological Inquiry*, 9(1), 1–28. https://doi.org/10.1207/s15327965pli0901_1
- Scheier, M. F., & Carver, C. S. (1988). A model of behavioral self-regulation: Translating intention into action. *Advances in Experimental Social Psychology*, 21, 303–346. [https://doi.org/10.1016/S0065-2601\(08\)60230-0](https://doi.org/10.1016/S0065-2601(08)60230-0)
- Scheier, M. F., & Carver, C. S. (1992). Effects of optimism on psychological and physical well-being: Theoretical overview and empirical update. *Cognitive Therapy and Research*, 16(2), 201–228. <https://doi.org/10.1007/BF01173489>
- Seligman, M. E. P. (1991). *Learned optimism: How to change your mind and your life*. Alfred A. Knopf.
- Seligman, M. E. P., & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An introduction. *American Psychologist*, 55(1), 5–14. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.5>
- Seligman, M. E. P., Ernst, R. M., Gillham, J., Reivich, K., & Linkins, M. (2009). Positive education: Positive psychology and classroom interventions. *Oxford Review of Education*, 35(3), 293–311. <https://doi.org/10.1080/03054980902934563>
- Snyder, C. R. (2002). Hope theory: Rainbows in the mind. *Psychological Inquiry*, 13(4), 249–275. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1304_01

- Snyder, C. R., Harris, C., Anderson, J. R., Holleran, S. A., Irving, L. M., Sigmon, S. T., & Harney, P. (1991). The will and the ways: Development and validation of an individual-differences measure of hope. *Journal of Personality and Social Psychology*, 60(4), 570–585. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.60.4.570>
- Thompson, L. Y., Snyder, C. R., Hoffman, L., Michael, S. T., Rasmussen, H. N., Billings, L. S., & Roberts, D. E. (2005). Dispositional forgiveness of self, others, and situations. *Journal of Personality*, 73(2), 313–360. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.2005.00311.x>
- Toepfer, S. M., & Walker, K. (2009). Letters of gratitude: Improving well-being through expressive writing. *Journal of Writing Research*, 1(3), 181–198. <https://doi.org/10.17239/jowr-2009.01.03.1>
- Turnage, B. F., Hong, Y. J., Stevenson, A. P., & Edwards, B. (2012). Social work students' perceptions of themselves and others: Self-esteem, empathy, and forgiveness. *Journal of Social Service Research*, 38(1), 89–99. <https://doi.org/10.1080/01488376.2011.610201>
- Watkins, P. C., Woodward, K., Stone, T., & Kolts, R. L. (2003). Gratitude and happiness: Development of a measure of gratitude and relationships with subjective well-being. *Social Behavior and Personality*, 31(5), 431–452. <https://doi.org/10.2224/sbp.2003.31.5.431>
- Weare, K., & Nind, M. (2011). Mental health promotion and problem prevention in schools: What does the evidence say? *Health Promotion International*, 26(Suppl. 1), i29–i69. <https://doi.org/10.1093/heapro/dar075>
- Wood, A. M., Froh, J. J., & Geraghty, A. W. A. (2010). Gratitude and well-being: A review and theoretical integration. *Clinical Psychology Review*, 30(7), 890–905. <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2010.03.005>
- World Health Organization. (2025, October 8). *Mental health*. <https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/mental-health-strengthening-our-response>
- You, S., Furlong, M. J., Felix, E., Sharkey, J. D., Tanigawa, D., & Green, J. G. (2008). Relations among school connectedness, hope, life satisfaction, and bully victimization. *Psychology in the Schools*, 45(5), 446–460. <https://doi.org/10.1002/pits.20308>
- Zessin, U., Dickhäuser, O., & Garbade, S. (2015). The relationship between self-compassion and well-being: A meta-analysis. *Applied Psychology: Health and Well-Being*, 7(3), 340–364. <https://doi.org/10.1111/aphw.12051>
- Zubair, A., Kamal, A., & Artemeva, V. (2018). Mindfulness and resilience as predictors of subjective well-being among university students: A cross cultural perspective. *Journal of Behavioural Sciences*, 28, 1–19.

İLKOKUL ve ORTAOKUL MATEMATİĞİNDE PROBLEM ÇÖZME: MODELLER, STRATEJİLER VE TÜRKİYE YÜZYILI MAARİF MODELİ

Bilal ÖZÇAKIR, Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi, bilal.ozcakir@alanya.edu.tr

GİRİŞ: MATEMATİK, GÜNLÜK HAYAT VE MATEMATİKSEL GÜÇ

Matematik ile günlük hayat arasındaki ilişki, öğretim programlarının her döneminde korunan bir ilke olmuştur. Kavramların öğretimine günlük hayatla başlanması, problem durumlarının günlük hayattan gelmesi ve matematiğin günlük hayatla bağdaştırılması, programların her kademesinde açıkça önerilmektedir (MEB, 2009, 2013, 2018). Öğretimin doğasında somuttan soyuta, yakından uzağa felsefesi benimsenmiş ve öğretim programları da bu çerçevede şekillenmiştir (MEB, 2009). 2024 yılında yürürlüğe giren Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli (TYMM) Matematik Dersi Öğretim Programı bu çizgiyi sürdürmektedir. Tematik ve beceri temelli bir yapı benimseyen program, öğrenme çıktılarının önemli bir bölümünü günlük yaşam bağlamlarından yola çıkarak yapılandırmakta ve özellikle problem durumlarının gerçek dünya senaryoları üzerinden kurgulanmasına vurgu yapmaktadır (MEB, 2024; Göçer ve Kuzu, 2025; Şen, 2025).

Bazı matematikçiler tarafından bir icat, bazıları tarafından ise bir keşif olarak görülen matematiğin her iki durumda da günlük hayattaki yaşantılar sonucunda geliştiği söylenebilir. Özellikle ilköğretim düzeyinde yer alan tüm kavramların tarihsel ilişkiler, güncel konular, doğada uygulanan matematik ya da gerçek hayattan gelen istatistik veriler kullanılarak günlük hayatla ilişkilendirilmesi öğretim programlarında önerilen hususlar arasındadır (MEB, 2018). TYMM kapsamında hazırlanan yeni matematik programlarında da içerik, temalar ve bu temalara bağlı öğrenme çıktıları etrafında örgütlenmekte; öğrenme sürecinin bağlam temelli görevler ve günlük yaşam problemleri üzerinden yürütülmesi modelin temel ilkelerinden biri olarak ortaya konmaktadır (MEB, 2024; Göçer ve Kuzu, 2025). Matematik eğitimi, farklı disiplinlere hitap eden yapısıyla da öğretim sistemimizde her alanda önemli bir yere sahiptir. Bireylerin günlük hayatlarının, eğitim yaşantılarının ve mesleki kariyerlerinin ayrılmaz bir parçası olan matematiksel kavramlar, öğrenme-öğretme ortamlarında da bireylerin yaşantılarına destek olacak şekilde hem günlük yaşantılar hem de farklı disiplinlerle ilişkilendirilerek ele alınmaktadır (MEB, 2009). TYMM’de matematik alan becerileri, kavramsal beceriler, sosyal-duygusal öğrenme becerileri, eğilimler, değerler ve okuryazarlık becerileriyle birlikte yapılandırılmakta ve böylece matematiksel deneyimlerin fen, teknoloji ve diğer disiplinlerle ilişkili, çok boyutlu öğrenme yaşantılarına dönüştürülmesinin hedeflendiği görülmektedir (MEB, 2024). Öğretim programlarının temelinde yer alan bu ilişkilendirmeler ile matematiksel kavramlar, bireylerin yalnızca matematik bilgisini artırma amacının yanında farklı bakış açıları da katarak hem eğitim hem de günlük yaşantılarını etkilemektedir (Singletary, 2012). TYMM’nin beceri odaklı ve bütüncül yapısı, bu etkileşimi daha görünür kılmayı ve problem çözme, muhakeme, temsil gibi alan becerileri yoluyla öğrencilerin karşılaştıkları durumlara disiplinler arası çözüm üretebilmelerini öncelemektedir (Göçer ve Kuzu, 2025; MEB, 2024).

Günümüzde matematik eğitiminde, matematiksel bilgiyi ezberleyen bireyler yetiştirmek yerine kavramları anlamlandırabilen, var olan bilgiler üzerine yeni bilgiler üretebilen, kullanabilen ve farklı kavram ile disiplinlere genelleayebilen bireyler yetiştirmek amaçlanmaktadır (MEB, 2009, 2013, 2018). Bu nedenle matematik öğrenmenin doğasında matematik yapmak ve kavramları ilişkilendirebilmek yer almaya

başlamıştır. TYMM’de bu amaç, özellikle matematik alan becerileri üzerinden somutlaştırılmaktadır. Ayrıca matematiksel muhakeme, matematiksel problem çözme, matematiksel temsil, veri ile çalışma ve veriye dayalı karar verme ile matematiksel araç ve teknoloji ile çalışma gibi beceriler programın merkezine yerleştirilmektedir (MEB, 2024). Matematik derslerinde önemli yer tutan problemler ve problem çözme süreçleri, matematiğin hem gerçek hayat hem de farklı disiplinlerle olan ilişkilerini görünür kılmak ve matematiği öğrenenlerin bu ilişkilerden yola çıkarak matematiği yapmalarına fırsat oluşturmak bakımından matematik derslerinin ayrılmaz bir parçası olarak görülmektedir (MEB, 2009, 2013, 2018; National Council of Teachers of Mathematics [NCTM], 2000). NCTM’ye (2000) göre problem çözmek, matematiğin yalnızca amacı değil temel bir araçtır. TYMM matematik programı da benzer biçimde, matematiksel problem çözme becerisini alan becerilerinden biri olarak tanımlamakta ve bu beceriyi asgari düzeyde matematiksel bir problemi çözebilmek için deneyimlenmesi gereken süreç olarak açıklamaktadır. Bu süreç, problemi çözmek için strateji oluşturma, stratejiyi uygulama ve çözümü kontrol etme bileşenlerinden oluşmaktadır. Program, problem çözmeyi öğrencilerin üst düzey bilişsel becerilerini harekete geçiren temel bir araç olarak konumlandırmaktadır (MEB, 2024).

Bu çerçevede, matematik öğretim programlarında matematiksel olarak güçlü bireyler yetiştirmenin ön plana çıktığı görülmektedir. Matematiksel anlamda güçlü olan bireyler, karşılaştığı problemleri çözebilen, muhakeme becerileri gelişmiş, kavramları sarmal yapı içerisinde ve farklı disiplinlerle ilişkilendirebilen, matematiksel işlemler ve matematiksel düşünme açısından özgüven sahibi olan ve farklı bireylerle matematik dili aracılığıyla iletişim kuran bireyler olarak tanımlanmaktadır (NCTM, 2000). NCTM’nin (1989, 2000) matematiksel güç kavramına paralel biçimde, Kilpatrick, Swafford ve Findell (2001) tarafından *Adding It Up* raporunda önerilen matematiksel yetkinlik çerçevesi, matematiksel gücün analitik bir ayırıştırmasını sunmaktadır. Bu çerçevede matematiksel yetkinlik, birbirine örülmüş beş bileşen üzerinden tanımlanmaktadır: kavramların ve ilişkilerin anlamlı biçimde kavranmasını ifade eden kavramsal anlama, işlem ve algoritmaların esnek ve doğru biçimde uygulanmasını ifade eden prosedürel akıcılık, matematiksel problemlerin formüle edilmesi, temsil edilmesi ve çözülmesini içeren stratejik yetkinlik, mantıksal düşünme ve gerekçelendirmeyi içeren uyarlanabilir muhakeme ile matematiğin anlamlı, yararlı ve öğrenilebilir olduğuna ilişkin inancı içeren üretken eğilim. Kilpatrick ve diğerlerinin (2001) bu çerçevesi, kavramsal-prosedürel ikiliğini aşması ve duyuşsal-güdüsel boyutu da matematiksel performansın yapısal bir parçası olarak ele alması bakımından dikkat çekmektedir. TYMM’nin matematik alan becerileri çerçevesi incelendiğinde, NCTM süreç standartları ile birlikte bu yetkinlik bileşenlerinin de programda matematiksel muhakeme, matematiksel problem çözme, matematiksel temsil ve veri ile çalışma ve veriye dayalı karar verme becerileri altında somutlaştırıldığı görülmektedir (MEB, 2024). Matematiksel gücün altında yer alan bu kavramlar, bireylerin yalnızca matematiksel durumlara değil, günlük hayatta ve farklı disiplinlerde karşılaştıkları durumlara verdikleri tepkilerle de yakından ilişkilidir. Örneğin matematiksel anlamda güçlü olan bireylerin matematiksel dil kullanımı ile iletişiminin yanında düşüncelerini yazılı veya sözlü olarak ifade edebilmeleri, diğer bireylerin düşüncelerini anlamlandırmaları ve farklı fikirlere açık olmaları beklenmektedir (Kusmaryono, 2014). Öğretmen görüşlerine dayalı güncel araştırmalar, TYMM matematik programının öğrenci merkezli, problem çözme ve teknoloji destekli yapısı sayesinde öğrencilerin aktif katılımını ve matematiksel düşünme becerilerini geliştirme potansiyeline sahip olduğunu ortaya koymaktadır (Kalac ve Konyalıoğlu, 2025).

Türkiye’de matematik öğretim programları, 1990’lı yıllardan bu yana belirgin bir dönüşüm seyri izlemiştir. Davranışçı temelli ve içerik odaklı yapıdan öğrenci merkezli ve beceri odaklı bir yapıya geçiş, 2004–2005’te pilot uygulamasıyla başlayan ve 2005–2006’da ilkökul, 2006–2007’den itibaren ortaokul kademesinde

aşamalı olarak genelleştirilen yapılandırmacı programla gerçekleşmiştir (MEB, 2009). 2009 programı, NCTM (2000) süreç standartlarından doğrudan beslenerek problem çözme matematik öğretiminin merkezine yerleştirmiştir. 2013 yılında yapılan revizyon yapılandırmacı çerçeveyi korumakla birlikte günlük yaşam bağlantılarını güçlendirmiş ve 2018 programı ise alan becerilerini, kavramsal becerileri ve değerleri öğretim sürecinin yapısal bileşenleri olarak tanımlamıştır (MEB, 2013, 2018). Bu birikim üzerine inşa edilen TYMM (MEB, 2024), tematik-beceri-değer bütünlük bir tasarım önermektedir. 2009'dan 2024'e uzanan bu seyrinde problem çözmenin konumu da değişmiş; çevresel bir strateji listesinden öğretim programının merkezindeki bir alan becerisine doğru ilerlemiştir. Benzer biçimde problem kurma, önceki programlarda dolaylı ve sınırlı biçimde temsil edilirken TYMM ile birlikte öğrenme çıktılarının doğrudan bileşeni hâline gelmiştir (Göçer ve Kuzu, 2025; MEB, 2024). Problemlerin ve problem çözme süreçlerinin bu konumu dikkate alındığında, TYMM öğretim programları bağlamında matematik derslerinin planlayıcıları olan öğretmenlerin problem çözme ve kurma süreçleri hakkında bilgi ve deneyim sahibi olması büyük önem taşımaktadır.

PROBLEM KAVRAMI VE TÜRLERİ

Problem kavramına yönelik yıllar boyunca pek çok araştırmacı tarafından farklı tanımlamalar yapılmış ve bu tanımlamalar matematik eğitimi literatüründe geniş bir yer edinmiştir. Bu tanımlar incelendiğinde, problemin yalnızca matematikle sınırlı olmadığı, pek çok disiplini kapsayan geniş bir kavram olduğu görülmektedir. Matematik problemlerini diğer alanlardan ayıran en temel özellik, çözüm sürecinde matematiksel düşünmenin merkeze alınmasıdır (Blum ve Niss, 1991).

Problem, bireylerin karşılaştıkları sorunu çözmek için doğrudan yöntemlere, prosedürlere veya algoritmalara sahip olmadığı, nasıl çözüleceği ilk bakışta anlaşılmayan ve bu nedenle zorlayıcı olan bir belirsizlik durumunu temsil eder (Blum ve Niss, 1991; Schoenfeld, 2016).

Problem kavramı bu çerçevede çok katmanlı bir tanım yelpazesi içinde değerlendirilmektedir. Schoenfeld (1985, 2016), bir durumun problem sayılabilmesini bireyin sahip olduğu bilgi, strateji ve sezgisel araçlar arasından bilinçli bir seçim yapmasını gerektiren bir belirsizlik koşuluna bağlamaktadır. Bu yaklaşımda problemin ne olduğu çözücünün bilişsel donanımına göre değişkendir. Dewey (1933) ise klasik tanımında problemi, bireyde merak, kuşku ve epistemik rahatsızlık tetikleyen bir tıkanma anı olarak resmetmekte ve kavrama duyuşsal bir boyut katmaktadır. Umay (2007) problemi çözüm yolunun açıkça görünmediği ve çözenin zihinsel muhakemeye özgün yollar üretmesini gerektiren bir durum olarak betimlerken Polya (1945) belirsizliği aşmak için bilinçli adımların aranmasına vurgu yapmaktadır. Blum ve Niss (1991), uygulamalı matematiksel problem çözme ele aldıkları çalışmalarında problemi gerçek yaşam ya da diğer disiplinlere ait bağlamlardan doğan ve matematiksel araçlarla incelenmesi gereken durumlar olarak tanımlayarak özellikle uygulama problemleri ve matematiksel modelleme problemlerini vurgulamışlardır. Jonassen (1997, 2000) ise eğitim bağlamında problemleri problem alanı, problem türü, problem çözme süreci ve çözüm gibi bileşenler açısından tanımlamış; problemleri iyi yapılandırılmış (well-structured) ile kötü yapılandırılmış (ill-structured) arasında uzanan bir süreklilik üzerinde konumlandırmıştır. Bu yaklaşımda problem yalnızca zor bir soru olarak değil, belirli bir bağlam içinde, belli kısıtlar ve hedefler altında, birden fazla çözüm yolu ve çözüm biçimi barındırabilen dinamik bir durum olarak görülmektedir. Genel manada bir matematiksel durumun problem sayılabilmesi için farklı birkaç bilgi ve becerinin birlikte kullanılmasına ihtiyaç duyulmalı ve alışılmış bir çözüm yolu bulunmamalıdır. Bunun yanı sıra problem, öğrencinin yaşantısıyla ilgili olmalı, ilgi çekmeli ve ihtiyaç hissettirmelidir. Bir durumun problem olarak

nitelendirilebilmesi için öncelikle o durumun kişiyi rahatsız etmesi ve bu rahatsızlık halinin kişi tarafından fark edilmesi gerekmektedir (Gelbal, 1991).

Bu tanımlar topluca değerlendirildiğinde, literatürde problem kavramına ilişkin dört temel kuramsal konumun belirginleştiği görülmektedir. Schoenfeld (1985, 2016) problemi, bireyin sahip olduğu bilgi ve stratejiler arasından bilinçli seçim yapmasını gerektiren bir durum olarak tanımlayarak bilişsel ve üstbilişsel bir okuma sunmaktadır. Bu konumda bir durumun problem sayılabilmesi bireye ve bağlama göreceli olarak değerlendirilmektedir. Mayer (1992, 1998), problemi çözücünün metni ya da bağlamı zihinsel bir temsile dönüştürmesi sürecinin merkezine yerleştirmekte ve özellikle sözel problemlerde anlamlı şemaların oluşturulamamasının çözüm başarısızlığının temel kaynağı olduğunu ileri sürmektedir. Blum ve Niss (1991) için problemin merkezinde gerçek yaşam veya disiplinler arası bağlam yer almakta, bu bağlamın matematikselleştirilme sürecine vurgu yapılmaktadır. Jonassen (1997, 2000) ise problemi hedef ile mevcut durum arasındaki fark olarak formüle ederek bu farkın yapısal netliğini bir süreklilik üzerinde ele almaktadır. Eğitimde kullanılan pek çok matematik problemi de bu farkın çoğu zaman gerçek yaşam, diğer disiplinler ya da saf matematik bağlamlarında farklı türde belirsizlikler ve kısıtlar şeklinde ortaya çıkmasıyla şekillenmektedir (Blum ve Niss, 1991; Jonassen, 1997). Bu dört konum, problem kavramına ilişkin tek bir tanımın olmadığını ve tanımın hangi pedagojik ya da epistemik amaca hizmet ettiğine göre farklılaştığını göstermektedir.

Problemlerin Sınıflandırılması

Matematik problemlerinin türleriyle ilgili literatürde çeşitli sınıflandırmalar bulunmaktadır. Matematiksel problemler genel hatlarıyla kapalı problemler, açık uçlu problemler, rutin problemler ve rutin olmayan problemler olarak dörde ayrılabilir.

Çözüm için talep edilen düşünme türüne, deneyime ve bilişsel çabaya göre problemler iki ana kategoride toplanabilmektedir: rutin ve rutin olmayan (Asman ve Markovits, 2009; Schoenfeld, 2016). Rutin problemler, çözüm yolu önceki deneyimlerden çağrılabilen ve büyük ölçüde dört işlem düzeyinde algoritmik beceriyle çözülebilen, bireyin üstbilişsel kontrol süreçlerini etkin biçimde harekete geçirmeden ilerleyebileceği problemlerdir (Polya, 1945; Verschaffel vd., 1999; Yazgan, 2007). Bu tür problemler okul matematiğinde özellikle aritmetik akıcılığın ve temel işlem becerilerinin pekiştirilmesi bağlamında işlevsel görülmektedir.

Rutin olmayan problemler ise çözücünün daha önce karşılaşmadığı bir durumu temsil eder; verilen bağlamda doğrudan başvurulabilecek hazır bir prosedür bulunmadığından bu problemler analiz, sentez ve özgün strateji üretimini gerektiren bilişsel yatırım talep eder (Polya, 1945; Posamentier ve Krulik, 2008). Polya'nın vurgusu da bu noktada belirgindir. Rutin olmayan problemlerin ayırt edici özelliği, çözüm yönteminin doğrudan göz önünde olmayışıdır. Bu tür problemler verileri organize etme, sınıflandırma ve ilişkileri görme gibi becerilere sahip olmayı gerektirir ve genel olarak gerçek hayat problemleri olarak da adlandırılır (Posamentier ve Krulik, 2008).

Problemleri sınıflandırmada kullanılan bir diğer yaklaşım yapılandırılmış (well-structured) ve yapılandırılmamış (ill-structured) ayrımıdır (Jonassen, 1997). Yapılandırılmış problemler diğer türe nazaran basitleştirilmiş, değiştirilmiş ya da daha iyi tanımlanmış problemlerdir. Yapılandırılmış problemlerde problemlerin tüm özellikleri verilir, öğrencilere problemin içerisinde muhtemel çözüm yolu sunulur, sınırlı sayıda kural ve ilke çözüm aşamasında kullanılmak üzere aktarılır ve bu sayede doğru ve tahmin edilebilir

cevapları bulunur (Jonassen, 1997). Yapılandırılmamış problemlerin ise tahmin edilebilir tek bir çözümü olmayabilir. Çözüm için birden fazla bilgi ve beceri kullanımı ön koşul hâline gelebilir. Bu tür problemlerde bazı öğeler eksik ya da belirsiz verilebilir veya çözüm yolu çok sayıda olabilir ya da hiç olmayabilir (Jonassen, 1997). Yapılandırılmış ve yapılandırılmamış arasındaki bu ayrım, bir problemde verilenlerin ve aranan bileşenlerin açıklığına ve çözüm uzayının ne kadar net tanımlandığına dayanmaktadır. Jonassen (1997, 2000) çalışmalarında bu sürekliliğin yalnızca problemin nesnel yapısına değil aynı zamanda çözücünün konuya ilişkin bilgi düzeyine ve bağlamsal deneyimine de bağlı olduğunu vurgulamıştır. Bir başka deyişle, bir öğrenci için iyi yapılandırılmış görünen bir problem, başka bir öğrenci için kötü yapılandırılmış olabilmektedir.

Pehkonen (1997), yapılandırılmış ve yapılandırılmamış kavramları yerine açık ve kapalı problemler terimlerini kullanmıştır. Kapalı problemler iyi yapılandırılmış problemler olup doğru sonucun belirli adımları izleyerek bulunduğu problem tipleridir. Açık uçlu problemler ise oluşum süreci net olmayan ve iyi yapılandırılmamış problemler olarak da bilinen türdür. Yee (2002), kapalı ve açık uçlu problemleri temel alan bir sınıflandırma şemasında açık uçlu problemleri, tek bir doğru cevabı olmayan, birden fazla çözüm yolu barındıran, farklı düzeydeki öğrencilerin farklı stratejiler geliştirebileceği ve bu sayede üst düzey düşünme süreçlerini harekete geçiren görevler olarak tanımlamıştır. Bu tür problemlerin öğretim kadar ölçme-değerlendirme sürecinde de güçlü bir araç olduğunu vurgulamıştır.

Söz konusu üç sınıflandırma —rutin ile rutin olmayan, iyi ile kötü yapılandırılmış, açık uçlu ile kapalı— birbirinden bağımsız taksonomiler olarak değil, örtüşen ve birbirini açıklayıcı biçimde tamamlayan eksenler olarak görülmelidir. Genel bir eğilim olarak rutin problemler iyi yapılandırılmış ve kapalı uçlu yapıyla, rutin olmayan problemler ise sıklıkla kötü yapılandırılmış ve açık uçlu yapıyla örtüşmektedir. Ancak bu örtüşmenin önemli istisnaları da bulunmaktadır. Örneğin matematiksel modelleme problemleri yüzeysel olarak iyi yapılandırılmış görünse de stratejik düşünme gerektirmekte ve birden fazla çözüm rotasına açık olmakla üç eksen aynı anda esneten bir kategori oluşturmaktadır (Blum ve Niss, 1991).

Genel olarak, matematik derslerinde kullanılan problemler ve bu problemleri içeren öğrenme ortamları, öğrencilerin akıl yürütme, ilişkilendirme, yaratıcı düşünme, yansıtıcı düşünme ve stratejik düşünme gibi üst düzey becerilerinin gelişimini desteklemektedir (Blum ve Niss, 1991; Jonassen, 1997; Yee, 2002). Bu nedenle problem türlerinin çeşitlendirilmesi; yalnızca işlem becerilerini geliştirmeyi hedefleyen kapalı ve rutin problemlerin ötesine geçilerek açık uçlu, rutin olmayan ve modelleme niteliği taşıyan problemlere de yer verilmesi, günümüz matematik öğretim programlarının ve değerlendirme anlayışının temel beklentileri arasında yer almaktadır.

PROBLEM ÇÖZME SÜRECİ VE MODELLERİ

Problem çözme, bireyin belirsizliğin üstesinden gelebilmek için mevcut bilgi, strateji ve prosedürleri arasından uygun olanları seçmesi ya da yenilerini türetmesi yoluyla belirsizlik durumunu ortadan kaldırması olarak tanımlanabilir. Daha basit bir tanımla problem çözme, bireyin sahip olduğu bilgi birikimi ile belirsizlik durumunu çözmek için uygun bir yöntem arama, bulma ve yürütme sürecidir (Polya, 1945). Ancak problem çözme katı ve statik bir yapıda değildir. Matematik öğretiminde problem çözmede ortak bir çözüm yolu yerine her problem için farklı ya da değiştirilmiş çözüm yolları gerekebilir. Problem çözme, matematik öğretiminin temel bileşenlerinden biri olarak görüldüğünden matematikle bütünleştirilmeli ve matematiğin her öğrenme alanına hitap edecek düzeyde derslerde yer almalıdır (NCTM, 2000; MEB, 2009, 2013, 2018). Bu kapsamda öğretim programlarında matematiksel problem çözme becerisi, öğrencilerin

matematiksel ve gerçek yaşam durumlarına ilişkin strateji geliştirme, uygulama ve çözümü değerlendirme süreçlerini kapsayan temel alan becerilerinden biri olarak tanımlanmaktadır (MEB, 2024).

Problem çözme, matematik eğitiminin merkezinde yer alan ve öğrencilerin matematiksel düşünme becerilerini doğrudan etkileyen bir süreçtir. Literatürde bu süreci açıklamaya yönelik pek çok model ve yaklaşım geliştirilmiştir. Söz konusu modeller hem bilişsel hem de üstbilişsel boyutlarıyla ele alınmaktadır (Artzt ve Armour-Thomas, 1992; Garofalo ve Lester, 1985; Mayer, 1998; Schoenfeld, 1985). Problem ve problem çözme tanımlayan literatür, kronolojik olarak birbirini tamamlayan üç dalga hâlinde okunabilir. Birinci dalga, problem çözme sıralı bilişsel aşamalar olarak betimleyen yansıtıcı düşünme ve aşama modellerini kapsamaktadır (Dewey, 1933; Polya, 1945). İkinci dalga, çözüm sürecini zihinsel temsiller, şemalar ve bilgi işleme adımları üzerinden çözümleyen bilişsel psikoloji tabanlı modellerden oluşmaktadır (Mason, Burton ve Stacey, 2010; Mayer, 1992). Üçüncü dalga ise problem çözme bilişin denetimi, inanç sistemleri ve sosyal etkileşim eksenlerinde yeniden yapılandırılan üstbilişsel ve sosyal modellerden oluşmaktadır (Artzt ve Armour-Thomas, 1992; Garofalo ve Lester, 1985; Schoenfeld, 1985). Bu üç dalga; “ne yapılır?” sorusundan “nasıl düşünülür?” ve “kim, hangi inanç ve ortam içinde düşünür?” sorularına doğru ilerleyen bir genişleme oluşturmaktadır.

Alanyazında problem çözme, yalnızca bilişsel bir işlem olarak değil, aynı zamanda üstbilişsel ve duyuşsal bileşenleri olan çok boyutlu bir etkinlik olarak da ele alınmaktadır. Schoenfeld (1985), matematiksel problem çözme başarısını açıklayan dört temel bileşen üzerinde durmaktadır. Bunlar, bireyin sahip olduğu matematiksel bilgi ve işlemsel kaynaklar, kullandığı sezgisel stratejiler, hangi bilgi veya stratejinin ne zaman kullanılacağına ilişkin kontrol süreçleri ve matematik ile problem çözmeye ilişkin inançları ve dünya görüşüdür. Benzer biçimde Mayer (1998), etkili problem çözmenin bilişsel işlem adımları kadar, bu adımları düzenleyen üstbilişsel süreçler ve öğrencinin göreve katılımını belirleyen güdüsel faktörlere de bağlı olduğunu vurgulamaktadır. Bu nitelikler, problem çözmenin öğrencilerde üst düzey düşünme ve öz düzenleme becerilerinin gelişimiyle yakından ilişkili olduğunu göstermektedir.

Problem Çözme Aşamaları

Literatürde problem çözme kavramını tanımlarken Polya'nın *Nasıl Çözmeli?* (1945) adlı kitabında belirttiği problem çözme basamaklarının sıklıkla kullanıldığı görülmektedir. Polya bu süreci, problemle karşılaşıldıktan sonra sırasıyla problemi anlama, plan yapma, planı uygulama ve değerlendirme (geriye bakma) aşamalarını içeren dört basamaklı bir yapı olarak tanımlamıştır. Bu basamakların bilinmesi tek başına problemi çözme garantilemez. Ancak bu basamaklara uygun bir çalışma biçiminin çözüme ulaşmayı kolaylaştırdığı ifade edilmektedir. Genel olarak; problemi anlama aşamasında kişi, problemde verilenler ile istenenleri doğru biçimde ayırt ederek “Problemde neler verilmiştir, neler istenmektedir?” gibi sorulara cevap verip olay örgüsünü anlatabilmeye yönelik çalışmalar yürütmelidir. Plan yapma aşamasında ise kişi çözüm için uygun stratejileri gözden geçirerek, en uygun ve etkili olanlarını seçmeye yönelik adımlar gerçekleştirmelidir. Uygun stratejinin seçilmesi, problemin anlaşılmasına ve stratejilerin tanınmasına bağlıdır. Planı uygulama aşaması da daha önce belirlenen en uygun strateji ya da stratejilerin problemi çözerken uygulandığı basamaktır. Çözüm sürecinde güçlükler yaşanırsa önceki basamaklarda göz ardı edilen unsurlar gözden geçirilir ve çözüme ulaşamazsa strateji değiştirilebilir. Bu nedenle bu süreç katı olmak yerine esnek bir süreçtir. Son olarak değerlendirme (Geriye Bakma) aşamasında da elde edilen sonucun doğru ve anlamlı olup olmadığı kontrol edilir, işlemlerin sağlanması yapılır, tahminiyle karşılaştırılır ve problemin başka çözüm yollarının varlığı araştırılarak tartışılır (Polya, 1945; Van de Walle, Karp ve Bay-Williams, 2013).

Polya'nın modeline ek olarak farklı problem çözme modelleri de literatürde yer almaktadır. John Dewey, problem çözmeye dayalı öğretimi ilk çalışmalarıyla açıklamış ve daha sonra bu yaklaşımı “yansıtıcı düşünme” kavramı etrafında ayrıntılandırmıştır. Dewey'e (1933) göre yansıtıcı düşünme; bir güçlük ya da şaşkınlık durumunun hissedilmesi, bu durumun nedenlerine göre sorunun tanımlanması ve sınırlarının çizilmesi, olası çözüm önerilerinin yani hipotezlerin geliştirilmesi, bu önerilere ilişkin kanıtların toplanması ve akıl yürütme yoluyla değerlendirilmesi ve seçilen çözümün eylem ve gözlem yoluyla sınanması gibi aşamaları içeren düzenli bir sorgulama sürecidir. Dewey'in bu çerçevesi, Polya'nın “anlama–planlama–uygulama–geriye bakma” modeline kavramsal bir derinlik kazandırmakta ve özellikle problemin hissedilmesi ve çözümün uygulama ve deneyimle sınanması boyutlarını öne çıkarmaktadır.

Mayer (1992, 1998), matematiksel problem çözmeyi bilişsel, üstbilişsel ve güdüsel bileşenleriyle ele alarak süreci dört temel bilişsel süreç üzerinden açıklamaktadır. Bu süreçler sırasıyla; problemdeki her önermenin zihinsel bir temsile dönüştürüldüğü çeviri (translating), bu parçaların bütünleşik bir durum modeline birleştirildiği bütünleştirme (integrating), uygun çözüm yolunun belirlenerek sürecin denetlendiği planlama ve izleme (planning ve monitoring) ile planın adım adım hayata geçirildiği yürütme (executing) aşamalarından oluşmaktadır. Özellikle sözel problemlerde bu dört sürecin birbirini besleyen ve döngüsel biçimde işleyen yapısı ön plana çıkmaktadır. Mayer (1998) ise bu bilişsel çerçeveyi genişleterek üstbilişsel becerilerin (örn. strateji seçimi ve öz-izleme) ve güdüsel değişkenlerin (ilgi, öz-yeterlik, nedensellik yüklemeleri) problem çözme başarısını doğrudan etkilediğini vurgulamaktadır. Böylece Mayer'in modeli, Polya'nın aşamalarını bilişsel psikoloji temelli daha ayrıntılı ve çok boyutlu bir çerçeveye oturtmaktadır.

Garofalo ve Lester (1985), problem çözme sürecini bilişsel-üstbilişsel bir çerçevede açıklayarak dört temel etkinlik alanı önermiştir: yönelme, örgütleme, yürütme ve doğrulama. Yönelme aşamasında öğrenci problemi okur, bağlamı ve amaçları netleştirerek çözüm için gerekli kaynakları belirler. Örgütleme aşamasında uygun stratejileri seçer, planını kurar ve temsil biçimlerine karar verir. Yürütme aşamasında seçilen stratejileri uygularken izleme ve öz düzenleme yapar. Doğrulama aşamasında ise elde edilen çözümü kontrol eder ve hem sonuç hem süreç açısından değerlendirir. Bu model, Polya'nın aşamalarını üstbilişsel karar noktalarıyla ilişkilendirmesi bakımından özellikle üstbilişsel araştırmalarda sıkça kullanılan bir çerçeve haline gelmiştir.

Mason, Burton ve Stacey (2010) *Matematiksel Düşünmek (Thinking Mathematically)* adlı eserlerinde problem çözmeyi, öğrencilerin geliştirebileceği bir dizi düşünme alışkanlığı üzerinden ele almakta ve süreci üç temel evre ile açıklamaktadır: giriş (entry), saldırı (attack) ve gözden geçirme (review). Giriş evresinde problem okunur, anlaşılmaya çalışılır ve uygun bir başlangıç noktası bulunur. Saldırı evresinde özel örnekler üzerinde çalışma, desen arama, genelleme yapma gibi etkinliklerle çözüme yönelik yoğun bir uğraş verilir. Gözden geçirme evresinde ise elde edilen sonuçlar ve kullanılan yöntemler sorgulanır, daha genel ilkeler ve yeni sorular üretilir. Mason ve arkadaşları, özellikle tıkanma durumlarında öğrencilerin özel durumları inceleme, genelleme, varsayımda bulunma ve ikna edici gerekçelendirmeler geliştirme gibi matematiksel düşünme süreçlerini içeren stratejiler kullanmasını teşvik etmektedir. Böylece problem çözmeyi hem bilişsel hem de duyuşsal bir dayanıklılık süreci olarak konumlandırmaktadır.

Artzt ve Armour-Thomas (1992), özellikle küçük gruplar halinde problem çözme bağlamında geliştirdikleri modelde, problem çözme sürecini dokuz bölümden oluşan sistematik bir çerçeve içinde betimlemiştir. Bu bölümler sırasıyla; okuma (read), anlama (understand), analitik inceleme (analyze), planlama (plan), keşfetme/deneme (explore), uygulama (implement), doğrulama (verify), izleme (watch) ve dinleme (listen) şeklindedir. Her bölüm hem bilişsel hem de üstbilişsel boyutlarıyla değerlendirilmiş; örneğin anlama ve

analiz bölümleri ağırlıklı olarak üstbilişsel, okuma bölümü ise bilişsel düzeyde konumlandırılmıştır. Süreç boyunca öğrencilerin kendi düşünme süreçlerini izleme, stratejilerini uyarlama ve grup arkadaşlarının katkılarını değerlendirme alışkanlıkları sistematik olarak gözlenmiş; bu davranışların problem çözme başarısıyla yakından ilişkili olduğu ortaya konmuştur. Bu model, problem çözme yalnızca bireysel bir etkinlik değil, aynı zamanda sosyal etkileşim ve ortak akıl yürütme gerektiren bir süreç olarak kavramsallaştırması bakımından alanyazında önemli bir yere sahiptir.

Schoenfeld (1985) tarafından ortaya konan problem çözme çerçevesi ise temel olarak dört bileşene dayanmaktadır: kaynaklar, sezgisel stratejiler, kontrol süreçleri ve inanç sistemi. Kaynaklar, öğrencinin sahip olduğu kavramsal ve işlemsel bilgi birikimini kapsamaktadır. Sezgisel stratejiler, problemleri çözmek için kullanılan genel yaklaşımları (örneğin geriye doğru çalışma, benzer problem arama, diyagram çizme) ifade ederken kontrol süreçleri, hangi bilginin ne zaman ve nasıl kullanılacağına ilişkin karar verme ve süreci izleme becerilerine karşılık gelmektedir. İnanç sistemi de öğrencinin matematiğin doğası, problem çözmenin nasıl olması gerektiği ve kendi yeterliliği hakkında sahip olduğu görüşleri kapsamaktadır. Schoenfeld'in çalışmaları, problem çözme başarısızlıklarının çoğu zaman bilgi eksikliğinden ziyade kontrol süreçlerindeki zayıflıklar ve inanç sistemleriyle ilişkili olduğunu göstermiştir. Böylece problem çözme öğretiminde üstbilis ve inançlara sistematik olarak yer verilmesi gerektiğine dikkat çekmiştir.

Bu modeller genel olarak incelendiğinde problem çözme sürecini açıklamayı ve problem çözme sırasında öğrencilerdeki bilişsel ve üstbilişsel yapının ne olduğunu ortaya koymayı amaçladıkları görülmektedir (Artzt ve Armour-Thomas, 1992; Garofalo ve Lester, 1985; Mayer, 1998; Schoenfeld, 1985). Ortak nokta, problem çözme yalnızca işlem basamaklarından ibaret görmeyip problemi anlamlandırma, stratejik planlama, süreç izleme, sonuçları değerlendirme ve tüm bunların altında yatan inanç ve güdülerini birlikte ele alan bütüncül bir yaklaşım önermeleridir. Modellerin tamamı dikkate alındığında, üstbilisin başlangıçta örtük biçimde anılan bir kavramdan zamanla çağdaş modellerin merkezine yerleşen yapısal bir bileşene dönüştüğü görülmektedir. Bu nedenle problem çözmenin daha derin bir tartışması, üstbilisin rolünün ayrıca ele alınmasını gerekli kılmaktadır.

Üstbilisin Problem Çözmede Rolü

Üstbilis, çağdaş bilişsel psikolojinin temel yapı taşlarından biri olarak Flavell'in (1979) öncül makalesi ile sistematik bir kuramsal çerçeveye kavuşmuştur. Flavell (1979), üstbilisi en yalın hâliyle "bilisin bilisi" olarak tanımlamış ve kavramı üstbilişsel bilgi ile üstbilişsel deneyim üzerinden yapılandırmıştır. Üstbilişsel bilgi; bireyin kendi bilişsel süreçleri, bilişsel görevler ve bilişsel stratejiler hakkında sahip olduğu birikimi ifade ederken üstbilişsel deneyim, bilişsel bir görev sırasında bireyin yaşadığı farkındalık ve duygusal durumları kapsamaktadır. Brown (1987), Flavell'in çerçevesini genişleterek üstbilisi, bilisin bilgisi ve bilisin düzenlenmesi olmak üzere ikili bir yapı içinde formüle etmiştir. Schraw ve Moshman (1995) ise bu yapıyı daha sistematik bir çerçeveye otururarak üstbilişsel bilginin üç türünü (açıklamalı, yöntemsel, koşullu) ve düzenlemenin üç temel becerisini (planlama, izleme, değerlendirme) net biçimde ayırt etmiştir.

Matematik eğitimi literatüründe üstbilisin merkezi konuma yerleşmesi, Schoenfeld'in (1985, 1987) çalışmalarıyla belirginleşmiştir. Schoenfeld, öğrencilerin problem çözmedeki başarısızlıklarının çoğunun bilgi eksikliğinden değil, sahip oldukları bilgiyi ne zaman ve nasıl kullanacaklarına ilişkin kontrol süreçlerindeki zayıflıklardan kaynaklandığını ampirik verilerle ortaya koymuştur. Bu çerçevede üstbilis; bilgi depolanmasının değil, bilgi seçiminin ve yürütülmesinin kalitesini belirleyen bir yürütücü işlev olarak konumlandırılmıştır. Garofalo ve Lester (1985), üstbilisi problem çözmenin tüm aşamalarına (yönelme,

örgütlenme, yürütme ve doğrulama) bir denetleyici mekanizma olarak yapılandırmış ve üstbilişi sürecin “üzerinde” değil “içinde” işleyen bir bileşen olarak ele almıştır.

Üstbilişsel süreçler doğaları gereği gözlemlenemez içsel etkinliklerdir. Bu nedenle sınıf içi öğretim uygulamaları üstbilişi dışsallaştıran ve böylece hem öğrencinin kendi denetimine hem de öğretmenin biçimlendirici geribildirimine açık kılan stratejilere ihtiyaç duymaktadır. Alanyazında bu amaçla üç temel uygulama öne çıkmaktadır. Bunlardan ilki sesli düşünme protokolüdür. Sesli düşünme, öğrencinin problem çözme sırasında zihninden geçenleri eş zamanlı olarak sözel hale getirmesi tekniğidir. Ericsson ve Simon’ın (1998) çerçevelemesinden bu yana hem araştırma hem öğretim aracı olarak kullanılan bu teknik, üstbilişsel kararların gözlemlenebilir kılınmasını sağlamaktadır. Sınıf ortamında öğretmenin önce kendi düşünme süreçlerini sesli paylaşması, ardından öğrencilerin küçük gruplar hâlinde benzer pratiklere geçmesi yaygın bir uygulama biçimidir. Matematik günlüğü ise öğrencilerin problem çözme süreçlerine, kararlarına, güçlüklerine ve sezgilerine ilişkin yazılı yansımalar yaptıkları bir öğrenme aracıdır. Pugalee (2004), yazılı ifadenin öğrencilerin üstbilişsel farkındalıklarını derinleştirdiğini ve süreç izleme becerilerini güçlendirdiğini göstermiştir. Günlükler, öğrencilerin “ne öğrendiklerini” değil “nasıl öğrendiklerini” görünür kılarak hem öğretmen için biçimlendirici değerlendirme aracı hem de öğrenci için öz düzenleme aracı olarak işlev görmektedir. Son uygulama, Whimbey ve Lochhead (1999) tarafından sistematize edilen eşli problem çözmedir. Bu teknikte bir öğrenci çözücü rolüyle düşüncesini sesli ifade ederken diğeri dinleyici rolüyle süreci izleyip yansıtıcı sorular sormaktadır. Palincsar ve Brown’ın (1984) okuma alanında geliştirdiği karşılıklı öğretim yaklaşımının matematiksel problem çözme bağlamına uyarlanması da özetleme, soru sorma, açıklama ve tahmin etme adımlarıyla üstbilişsel becerileri sınıf içi rutin haline getirebilmektedir.

Ülkemizde de TYMM Matematik Dersi Öğretim Programı’nda (MEB, 2024) matematiksel problem çözme becerisi; strateji oluşturma, stratejiyi uygulama ve çözümü kontrol etme süreç bileşenleri üzerinden tanımlanmaktadır. Bu üç bileşen, Schraw ve Moshman’ın (1995) üstbilişsel düzenleme üçlemesi olan planlama, izleme ve değerlendirme çerçevesiyle doğrudan örtüşmektedir. Programın “çözümü kontrol etme” bileşeni, Garofalo ve Lester’in (1985) doğrulama aşaması ve Schoenfeld’in (1985) kontrol bileşeni ile aynı zeminde konumlanmaktadır. Bu örtüşme, TYMM çerçevesinde nitelikli bir problem çözme öğretiminin üstbilişsel becerilerin öğretiminden ayrı tutulamayacağını göstermektedir. Programın matematiksel düşünme becerilerini geliştirme hedefinin somutlaşması, sınıf içi uygulamalarda sesli düşünme, matematik günlüğü ve eşli çalışma gibi üstbilişi dışsallaştıran tekniklerin sistematik biçimde yer bulmasına bağlıdır.

Problem Çözme Stratejileri

MEB tarafından yürürlüğe konulan Matematik Dersi Öğretim Programları’nda matematik öğretiminin genel amaçları arasında problem çözme süreçlerinde strateji kullanımından bahsedilmektedir (MEB, 2009, 2013, 2018). Problem çözüm süreçlerinde uygun çözüme giden yolu açan etkili bir strateji kullanmak veya var olan stratejiyi uyarlamak, verimli problem çözme için büyük önem taşımaktadır (Posamentier ve Krulik, 2015; Schoenfeld, 2016). Strateji ile algoritma kavramı zaman zaman birbirinin yerine kullanılsa da bu iki kavram belirgin biçimde ayrılmaktadır. Algoritma; belirli bir problem sınıfı için kesin, sıralı ve doğru sonucu garanti eden bir prosedürler bütünüdür ifade ederken strateji, daha esnek, koşullara duyarlı ve sonucu garanti etmeyen bir düşünme yaklaşımıdır. Polya’nın (1945) klasik kavramsallaştırması ve Schoenfeld’in (1985, 2016) sonraki genişlemeleri, stratejileri, algoritmaların aksine birer sezgisel araç (heuristic) olarak tanımlamaktadır. Schoenfeld’e (1985) göre stratejilerin yalnızca liste halinde öğretilmesi, öğrencilerin

bunları bağımsız problemlerde uygulayabilmesi için yeterli değildir. Çünkü bir stratejinin değeri onun ne zaman ve neden seçileceğine ilişkin üstbilişsel kontrol süreçleriyle birlikte düşünüldüğünde ortaya çıkmaktadır. Stratejik düşünme bu yönüyle salt prosedürel bir bilgi değil, bilişin denetimine bağlı bir seçim kararıdır.

MEB'in (2005, 2009) yayımladığı Matematik Dersi Öğretim Programı'nda problem çözme stratejileri şu şekilde sıralanmıştır: deneme-yanılma, şekil, resim, tablo vb. kullanma, materyal kullanma, sistematik liste oluşturma, örüntü arama, geriye doğru çalışma, tahmin ve kontrol etme, varsayımları kullanma, problemi başka bir biçimde ifade etme, problemi basitleştirme, problemin bir bölümünü çözme, benzer bir problem çözme, akıl yürütme, işlem seçme, denklem kullanma ve canlandırma. Alan yazında bu stratejilerin büyük bölümü Posamentier ve Krulik'in (2008, 2015) sınıflandırması altında daha sistematik bir biçimde gruplanmaktadır. Aşağıda bu ana stratejiler kısaca açıklanmış ve her biri için somut bir örneğe yer verilmiştir.

Geriye doğru çalışma: Çözümünden başlayarak verilenlere doğru gitmeyi içerir.

Örnek: “Bir sayının 3 fazlasının iki katı 20’dir. Bu sayı kaçtır?” sorusunda önce 20’yi ikiye bölüp 10 elde etmek, sonra 3’ü çıkarıp 7’ye ulaşmak geriye doğru çalışma stratejisidir. Bu strateji, özellikle rutin cebirsel denklemler ve bazı yapılandırılmış sözel problemler için etkilidir.

Örüntü arama: Verilen durumlarda tekrar eden veya genellenebilen bir örüntü bulmaya dayanır.

Örnek: “ $1+2+3+...+n$ toplamının formülünü keşfetme” etkinliğinde, küçük n değerleri için toplamaları hesaplayıp artış düzenini incelemek örüntü arama stratejisidir. Bu strateji, özellikle rutin olmayan, açık uçlu ve genelleme gerektiren problemlerde üst düzey düşünmeyi harekete geçirir.

Farklı bir bakış açısı benimseme: Problemi alternatif bir temsil, model ya da rol üzerinden yeniden düşünmeyi içerir.

Örnek: Bir paylaşım problemini yalnızca “bölme işlemi” olarak değil, kesir modellemesi ya da oran-orantı bağlamında yeniden kurmak ya da integral problemini bir geometrik alan problemi olarak düşünmek bu stratejiye örnektir. Genellikle yapılandırılmamış veya gerçek hayat problemlerinde kullanılır; matematiksel modelleme etkinliklerinde de öne çıkar.

Daha basit/benzer bir problem çözme: Verilen problemi daha küçük sayılarla, daha az karmaşık verilerle veya daha basit bir düzenle yeniden kurmayı içerir.

Örnek: “Bir sınıfta 5 kız ve 7 erkek öğrenci varken, kaç farklı ikili grup oluşturulur?” sorusunu önce 2 kız–1 erkek gibi daha küçük sayılarla denemek ve genellemek. Bu strateji, hem rutin olmayan eşlemeli problemlerde hem de açık uçlu problemlerde kavramsal anlayışı destekler.

Uç durumları düşünme: Problemin sınır değerlerini veya “aşırı” durumlarını inceleyerek genel durumu anlamaya çalışmayı ifade eder.

Örnek: “Bir dikdörtgenin çevresi sabitken alanı nasıl değişir?” sorusunda, bir kenarı çok küçük (sıfıra yaklaşan), diğer kenarı çok büyük olacak şekilde düşünmek uç durumları inceleme stratejisidir. Özellikle açık uçlu, modelleme ve gerçek hayat problemlerinde kavramsal içgörü kazandırır.

Görsel temsil/şekil çizme: Problemi şekil, şema, tablo veya grafikte temsil etmeye dayanır.

Örnek: Bir kesir karşılaştırma probleminde sayı doğrusu çizmek veya bir yüzdelik problemi pasta grafiğiyle göstermek. Çalışmalar, özellikle rutin olmayan sözel problemlerde şekil/diyagram kullanımının başarıyla ilişkili olduğunu göstermektedir (Yazgan, 2007).

Bilinçli tahmin ve kontrol: Makul tahminler yapıp sonuçları kontrol ederek sonuca yaklaşmayı içerir.

Örnek: “Toplamı 23 olan iki doğal sayının çarpımı en büyük kaçtır?” sorusunda, birbirine yakın sayı çiftlerini (11–12, 10–13 vb.) deneyerek sonuçları karşılaştırmak. Bu strateji, hem kapalı hem de açık uçlu problemlerde ilk yaklaşım olarak sık kullanılır; ancak yalnızca tahminde kalmayıp örüntü ve genelleme ile desteklenmesi beklenir.

Tüm olasılıkları hesaba katma: Sistematiik bir şekilde tüm seçenekleri listelemeye ve hiçbir olasılığı kaçırmamaya odaklanır.

Örnek: “Kırmızı, mavi ve yeşil olmak üzere üç farklı renkten birer top bulunan bir kutudan, sıralamadan iki top seçilirse kaç farklı renk çifti elde edilebilir?” sorusunda, renk çiftlerini sistematiik biçimde {kırmızı-mavi}, {kırmızı-yeşil}, {mavi-yeşil} olarak listelemek bu stratejinin somut bir uygulamasıdır. Kombinatorik ve kapalı uçlu sayma problemlerinde özellikle etkilidir; sistematiik liste oluşturma ve tablo kullanma ile yakından ilişkilidir.

Verileri düzenleme: Verilenleri tablo, grafik veya düzenli listeler hâlinde yapılandırmayı içerir.

Örnek: Bir dizi fiyat-indirim bilgisi verildiğinde, ürünleri tabloya yerleştirip indirim oranlarını karşılaştırmak. Hem yapılandırılmış rutin problemlerde hem de veri yorumlama ve istatistik problemlerinde temel bir stratejidir.

Mantıksal akıl yürütme: Önermeler arasındaki ilişkileri kullanarak sonuç çıkarmaya dayanır.

Örnek: “Ali, Beste ve Can adlı üç öğrenciden biri her gün ödevini yapıyor, biri hiç yapmıyor, biri ise bazen yapıyor. Bilinenler şunlardır: (i) Beste, ödevini her gün yapan öğrenci değildir. (ii) Can, hiç ödev yapmayan öğrencinin yan sırasındadır ve ödevini en az bazen yapmaktadır. Buna göre her bir öğrencinin ödev yapma alışkanlığını belirleyiniz.” biçimindeki akıl yürütme bulmacaları bu stratejinin tipik örnekleridir. Özellikle rutin olmayan, açık uçlu ve iyi yapılandırılmamış problemlerde, stratejilerin merkezinde yer alır.

Herhangi bir problemin çözümü için bazen bir, bazen birkaç strateji aynı anda uygulanabilir. Seçilen çözüm yolu ve problemin çözümüyle ilgili düşünülen stratejiler, ulaşılan sonuç kadar önemlidir. Bu nedenle problem çözme süreci yalnızca doğru sonuca ulaşma becerisi olarak anlaşılmamalıdır. Rutin problemler çoğunlukla denklem kurma, işlem seçme ve verileri düzenleme gibi daha belirgin prosedürel stratejilerle çözülebilirken; rutin olmayan, açık uçlu ve yapılandırılmamış problemler örüntü arama, uç durumları düşünme, farklı bakış açısı geliştirme ve mantıksal akıl yürütme gibi daha üst düzey stratejilerin kullanılmasını gerektirmektedir. Bu açıdan bakıldığında, problem çözme stratejilerinin türü ile problem türü arasındaki uyum, hem öğrencilerin başarısı hem de problem çözmeye yönelik tutumları açısından belirleyici bir rol oynamaktadır.

Strateji öğretiminin yaygın bir yanılsaması, stratejilerin liste halinde sunulup öğrencilerden “uygulamasının” beklenmesidir. Schoenfeld (1985, 2016), bu yaklaşımın stratejik düşünmeyi geliştirmedeğini, çünkü stratejiyi seçme kararının arkasındaki üstbilişsel sürecin öğretimden dışlandığını göstermiştir. Etkili strateji öğretiminin temelinde, stratejilerin modellenerek gösterilmesi ve üstbilişsel ipuçları ile yansıtma soruları aracılığıyla desteklenmesi yer almaktadır. Stratejilerin farklı problem türleri üzerinde uyarlamalı uygulamaya tabi tutulması ve öğrencilerin strateji seçim gerekçelerini sözel veya yazılı

olarak ifade etmeye teşvik edilmesi de bu temelin parçasıdır. Bu ilkeler, daha önce ele alınan üstbilişsel dışsallaştırma stratejileriyle (sesli düşünme, matematik günlüğü, eşli çalışma) doğal bir bütünlük oluşturmaktadır. Sınıf-içi uygulamada strateji ve üstbiliş, ayrı öğretim hedefleri olarak değil, birbirini taşıyan iki bileşen olarak ele alınmalıdır.

OKUL MATEMATİĞİNDE PROBLEM ÇÖZME

Matematik öğretim programlarının temel amaçları incelendiğinde, problem çözmenin yalnızca bir beceri olarak değil, matematiğin bütünlük bir parçası olarak ele alındığı görülmektedir (MEB, 2009, 2013, 2018, 2024; NCTM, 2000). Okul matematiğinde bu etkinlik, öğrencilerin matematiksel kavramları soyut düzeyden somut yaşantılara taşımasına, matematiksel ilişkileri keşfetmesine ve matematiksel düşünme becerilerini geliştirmesine olanak sağlamaktadır. NCTM (2000), problem çözme matematiğin hem amacı hem de temel araçlarından biri olarak konumlandırmaktadır. MEB öğretim programları da (2009, 2013, 2018, 2024) matematik öğretiminin temel ve özel amaçları arasında her düzeyde problem çözmeye yer vermiş; öğretimin öğrencilerin zihinlerini canlandıran ve çözüm bekleyen matematiksel problemlerle başlamasının önemine vurgu yapmıştır.

TYMM Matematik Dersi Öğretim Programı'nda problem çözme aynı zamanda matematik alan becerileri çerçevesinin merkezinde yer almaktadır. Programda matematiksel problem çözme; öğrencilerin gerçek yaşam ve matematiksel durumlara ilişkin stratejiler geliştirmesi, bu stratejileri uygulaması ve çözümleri değerlendirmesi gereken bütünlük bir süreç olarak tanımlanırken matematiksel muhakeme, temsil ve veri ile çalışma becerileri de bu süreci destekleyen bileşenler olarak konumlandırılmaktadır (MEB, 2024). Göçer ve Kuzu'nun (2025) çalışması, TYMM matematik alan becerilerinin NCTM süreç standartlarıyla (problem çözme, akıl yürütme ve ispat, iletişim, bağlantı kurma, gösterim) büyük ölçüde örtüştüğünü ve bu sayede problem çözme ile problem kurmanın okul matematiğinde kavramsal anlama, stratejik düşünme ve iletişim becerilerinin geliştirilmesi için temel araçlar haline geldiğini göstermektedir.

Problemlerin ve problem çözme sürecinin bu merkezi konumu, matematik derslerinin planlayıcıları olan öğretmenlerin konuya ilişkin bilgi ve deneyimini de belirleyici kılmaktadır. Öğrencilerin matematiksel performansı; problemlere ilişkin deneyimleri ve stratejiler konusundaki uzmanlıkları, öğretmenlerin sınıf içi ortamlarda sergilediği problem çözüm süreçlerine ve bu süreçlere yönelik öğrenme ortamlarını tasarlama becerilerine bağlıdır (Curwen vd., 2010; Desoete, 2007; Pugalee, 2004). Curwen ve diğerlerine (2010) göre öğretmenler, problem çözme süreçleri hakkındaki deneyimlerini sınıf ortamına yansıtarak öğrencilerin düşünme, çözme yollarını keşfetme ve stratejileri kullanma konusunda derin anlayış geliştirmelerine ve böylece daha üst düzey düşünme süreçlerine yönlendirmelerine olanak tanıyabilirler. Böyle bir eğitim, öğrencilerin matematiksel problem çözme performansını artırarak öğretim ortamlarının matematiksel güç gelişiminde kalıcı bir etki bırakmasına zemin hazırlar. Desoete (2007), çalışmasında problem çözmeye yönelik üst düzey becerilerin eğitilebilir olduğunu ve öğrencilerin kısa bir deneyimin ardından problem çözme süreçlerinde kendi kendini yargılayan ve öğrenimini düzenleyen bir öğrenme yaklaşımını benimseyebildiklerini ortaya koymuştur. Ancak araştırmalar, problem çözme becerileri zayıf öğrencilerin problemleri okumanın ötesine geçebilmeleri için desteğe ihtiyaç duyduklarını ve öğretmenin yönlendirici katkısının bu açıdan kritik bir öneme sahip olduğunu göstermektedir (Özdoğan, Özçakır ve Orhan, 2019).

SONUÇ

Bu kitap bölümünde ele alınan problem çözme yaklaşımları, modelleri ve stratejileri bir arada düşünüldüğünde okul matematiğine ilişkin temel bir sonuç belirginleşmektedir. Okul matematiği yalnızca hazır problemleri çözdüren değil, öğrencilerin kendi sorularını üretebildiği, akıl yürütme becerilerini ortaya koyabildiği ve matematiği anlamlı bir yaşam aracı olarak deneyimlediği bir öğrenme alanı olmalıdır. Bu hedef doğrultusunda öğretmenlerin, programlarda yer alan problem çözme ve problem kurma kazanımlarının sınıf içi uygulamalarla hayata geçirmeleri, TYMM'nin öngördüğü matematiksel güç ve alan becerilerinin geliştirilmesi için vazgeçilmezdir (MEB, 2024). Bu dönüşümün sürdürülebilir bir uygulama gerçekliğine kavuşması; öğretmen yetiştirme, ders kitabı tasarımı, ölçme-değerlendirme ve eğitim teknolojisi alanlarında eş güdümlü bir akademik ve uygulamalı çalışmayı gerektirmektedir.

KAYNAKLAR

- Artzt, A. F., ve Armour-Thomas, E. (1992). Development of a cognitive-metacognitive framework for protocol analysis of mathematical problem solving in small groups. *Cognition and Instruction*, 9(2), 137-175.
- Asman, D., ve Markovits, Z. (2009). Elementary school teachers' knowledge and beliefs regarding non-routine problems. *Asia Pacific Journal of Education*, 29(2), 229-249.
- Blum, W., ve Niss, M. (1991). Applied mathematical problem solving, modelling, applications, and links to other subjects—State, trends and issues in mathematics instruction. *Educational Studies in Mathematics*, 22(1), 37-68.
- Brown, A. L. (1987). Metacognition, executive control, self-regulation, and other more mysterious mechanisms. In F. E. Weinert, ve R. Kluwe (Eds.), *Metacognition, motivation, and understanding* (pp. 65-116). Lawrence Erlbaum Associates.
- Curwen, M. S., Miller, R. G., White-Smith, K. A., ve Calfee, R. C. (2010). Increasing teachers' metacognition develops students' higher learning during content area literacy instruction: Findings from the read-write cycle project. *Issues in Teacher Education*, 19(2), 127-151.
- Desoete, A. (2007). Evaluating and improving the mathematics teaching-learning process through metacognition. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 5(3), 705-730.
- Dewey, J. (1933). *How we think: A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process*. D. C. Heath and Company.
- Ericsson, K. A., ve Simon, H. A. (1998). How to study thinking in everyday life: Contrasting think-aloud protocols with descriptions and explanations of thinking. *Mind, Culture, and Activity*, 5(3), 178-186.
- Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry. *American Psychologist*, 34(10), 906-911.
- Garofalo, J., ve Lester, F. K. (1985). Metacognition, cognitive monitoring, and mathematical performance. *Journal for Research in Mathematics Education*, 16(3), 163-176.
- Gelbal, S. (1991). Problem çözme. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6, 167-173.
- Göçer, V., ve Kuzu, O. (2025). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli temelinde matematik alan becerilerinin yatay ve dikey bağlamda çok yönlü analizi. *İnönü University Journal of the Faculty of Education*, 26(2), 1061-1109. <https://doi.org/10.17679/inuefd.1637696>
- Jonassen, D. H. (1997). Instructional design models for well-structured and ill-structured problem-solving learning outcomes. *Educational Technology Research and Development*, 45(1), 65-94.
- Jonassen, D. H. (2000). Toward a design theory of problem solving. *Educational Technology Research and Development*, 48(4), 63-85.
- Kalac, S., ve Konyalıoğlu, A. C. (2025). Matematik öğretmenlerinin Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli matematik öğretim programı hakkındaki görüşleri. *Journal of Research in Education and Teaching*, 14(1), 82-100.
- Kilpatrick, J., Swafford, J., ve Findell, B. (Eds.). (2001). *Adding it up: Helping children learn mathematics*. National Academy Press.

- Kusmaryono, I. (2014). The importance of mathematical power in mathematics learning. In *International Conference on Mathematics, Science, and Education* (pp. 35–40).
- Mason, J., Burton, L., ve Stacey, K. (2010). *Thinking mathematically* (2nd ed.). Pearson.
- Mayer, R. E. (1992). *Thinking, problem solving, cognition* (2nd ed.). W. H. Freeman.
- Mayer, R. E. (1998). Cognitive, metacognitive, and motivational aspects of problem solving. *Instructional Science*, 26(1), 49–63.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2005). *İlköğretim matematik dersi (1–5. sınıflar) öğretim programı*. MEB.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2009). *İlköğretim matematik dersi 6–8. sınıflar öğretim programı ve kılavuzu*. MEB.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2013). *Ortaokul matematik dersi (5, 6, 7 ve 8. sınıflar) öğretim programı*. MEB.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2018). *Matematik dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar)*. MEB.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2024). *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli matematik dersi öğretim programı*. MEB. <https://tymm.meb.gov.tr>
- National Council of Teachers of Mathematics. (1989). *Curriculum and evaluation standards for school mathematics*. National Council of Teachers of Mathematics.
- National Council of Teachers of Mathematics. (2000). *Principles and standards for school mathematics*. National Council of Teachers of Mathematics.
- Özdoğan, S. S., Özçakır, B., ve Orhan, B. (2019). A case of teacher and student mathematical problem-solving behaviors from the perspective of a cognitive-metacognitive framework. *Studia paedagogica*, 24(4), 221–243.
- Palincsar, A. S., ve Brown, A. L. (1984). Reciprocal teaching of comprehension-fostering and comprehension-monitoring activities. *Cognition and Instruction*, 1(2), 117–175.
- Pehkonen, E. (1997). Introduction to the concept “open-ended problem”. In E. Pehkonen (Ed.), *Use of open-ended problems in mathematics classroom* (pp. 7–11). University of Helsinki.
- Polya, G. (1945). *How to solve it: A new aspect of mathematical method*. Princeton University Press.
- Posamentier, A. S., ve Krulik, S. (2008). *Problem-solving strategies for efficient and elegant solutions, grades 6–12: A resource for the mathematics teacher* (2nd ed.). Corwin.
- Posamentier, A. S., ve Krulik, S. (2015). *Problem-solving strategies in mathematics: From common approaches to exemplary strategies*. World Scientific.
- Pugalee, D. K. (2004). A comparison of verbal and written descriptions of students' problem solving processes. *Educational Studies in Mathematics*, 55(1), 27–47.
- Schoenfeld, A. H. (1985). *Mathematical problem solving*. Academic Press.
- Schoenfeld, A. H. (1987). What's all the fuss about metacognition? In A. H. Schoenfeld (Ed.), *Cognitive science and mathematics education* (pp. 189–215). Lawrence Erlbaum Associates.
- Schoenfeld, A. H. (2016). Learning to think mathematically: Problem solving, metacognition, and sense making in mathematics (Reprint). *Journal of Education*, 196(2), 1–38.
- Schraw, G., ve Moshman, D. (1995). Metacognitive theories. *Educational Psychology Review*, 7(4), 351–371. <https://doi.org/10.1007/BF02212307>
- Singletary, L. M. (2012). *Mathematical connections made in practice: An examination of teachers' beliefs and practices* [Yayımlanmamış doktora tezi]. University of Georgia.
- Şen, E. Ö. (2025). 2024 Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli matematik dersi öğretim programları (1-12. sınıf) geometri temalarının bilişsel istem düzeyleri. *Millî Eğitim Dergisi*, 54(1), 833–866. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.1699797>
- Umay, A. (2007). *Eski arkadaşımız okul matematiğinin yeni yüzü*. Aydan Web Tesisleri.
- Van de Walle, J. A., Karp, K. S., ve Bay-Williams, J. M. (2013). *Elementary and middle school mathematics: Teaching developmentally* (8th ed.). Pearson.
- Verschaffel, L., De Corte, E., ve Vierstraete, H. (1999). Upper elementary school pupils' difficulties in modeling and solving nonstandard additive word problems involving ordinal numbers. *Journal for Research in Mathematics Education*, 30(3), 265–285.

- Whimbey, A., ve Lochhead, J. (1999). *Problem solving and comprehension* (6th ed.). Lawrence Erlbaum Associates.
- Yazgan, Y. (2007). Dördüncü ve beşinci sınıf öğrencilerinin rutin olmayan problem çözme stratejileriyle ilgili gözlemler. *İlköğretim Online*, 6(2), 249-263. <https://izlik.org/JA44KX37YK>
- Yee, F. P. (2002). Using short open-ended mathematics questions to promote thinking and understanding. In *Proceedings of the 4th International Conference on The Humanistic Renaissance in Mathematics Education*, Palermo, Italy (pp. 135-140).

REGGIO EMİLİA YAKLAŞIMI

Derya ATABEY, Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi, derya.atabey@alanya.edu.tr

GİRİŞ

Bu çalışmada alternatif bir uygulama olan Reggio Emilia yaklaşımı: ilkeleri, proje süreci, öğretmenin ve ebeveynin rolü ve öğrenme ortamı bakımından ele alınmıştır. Örnek bir Reggio Emilia projesine yer verilmiştir. Reggio Emilia yaklaşımının proje sürecini anlamak eğitimcilere yeni bir bakış açısı kazandıracaktır.

Çocuk imgesi, çocukların bir sistem içerisinde birbirleriyle kurdukları ilişkiler ve etkileşim, ailenin sürece aktif katılımı, mekanın çocuk dostu bir öğrenme ortamı olarak tasarlanması, eğitimciler ile çocukların öğrenme sürecinde birlikte yer alması, önceden belirlenmiş bir müfredat yerine öğrenmeyi sürekli olarak destekleyen ve yönlendiren süreç odaklı bir yaklaşım, dokümantasyonun eğitimdeki belirleyici rolü, çocukların çoklu ifade biçimleri (yüz dili) ve proje temelli çalışmalar ilkeleri üzerine kurulan Reggio Emilia okulları, ebeveynlerin girişimi ve Loris Malaguzzi'nin rehberliği doğrultusunda şekillenmiştir (Gandini, 2003).

Reggio Emilia yaklaşımında ünite planı, haftalık detaylandırılmış ders planı yoktur (Cadwell, 1997). Program tamamen çocukların diyaloglarına göre şekillenir. İçerik çocukların ya da öğretmenlerin önerilerinden, doğal bir olaydan veya haberlerde yer alan bir konudan ortaya çıkabilir. İncelenecek konular çocukların kayıt altına alınmış konuşmalarından, topluluk ya da aile etkinliklerinden ve çocukların bilinen ilgi alanlarından elde edilir (Rinaldi, 2004).

Eğitim projeler aracılığıyla gerçekleşir. Müfredat belirli bir kapsam ve sıra yerine amaçlı bir ilerleme içerir (Edwards, 2002). Bir macera olarak değerlendirilen projeler bir hafta sürebileceği gibi tüm okul yılı boyunca da devam edebilir (Malaguzzi, 1994; Rinaldi, 2004). Önceki günün içeriğine devam edilmesi ya da yeni bir içeriğe geçilmesi mümkün olmakla birlikte, bu uygulama süreklilik gösteren bir öğretim stratejisi olarak benimsenmemektedir. Tekrar, kısa sürede ilgisizlik ve sıkılmaya yol açarak öğrenme sürecinin niteliğini olumsuz yönde etkileyen bir değişkendir (Wexler, 2004).

Projede çocukların kendi başlarına öğrenebilecekleri birseyin öğretilmesi istenmez. Proje sürecinde yetişkin müdahalesi en az düzeydedir. Proje sürecindeki temel amaç çocukların kendi kendilerine öğrenmeleri ve bu öğrenme sürecinden keyif almalarıdır. Çocuklar kendi bilgi ve kaynaklarını kullanarak öğrenirler (Malaguzzi, 1994). Amaç düşünmeyi öğretmektir (Hewett, 2001).

Çocuk dünyayı keşfetme, öğrenme ve anlamlandırmaya yönelik doğuştan gelen bir isteğe sahiptir. Çocuklar sorgulayan, çözümler üreten, sonuçları tahmin eden, deney yapan ve keşifleri üzerine düşünen doğal araştırmacılarıdır. Çocuklar proje süresince gözlem yaparlar, sorular sorarlar, tartışır ve hipotezler kurarlar. Başlangıçtaki gözlem ve hipotezlerine geri dönerek keşfederler. Bu süreçte isterlerse tek başına ya da grup olarak çalışırlar. Bilgi, çocuk-çocuk ve çocuk-yetişkin ilişkileri bağlamında inşa edilen dinamik bir süreç olarak görülür (Hewett, 2001). Hem küçük hem de büyük grup etkinliklerini kapsayan iş birliğine dayalı çalışmalar, çocukların bilişsel gelişimlerini destekleyen önemli eğitim uygulamaları arasında yer almaktadır. Grup çalışmaları sürecinde çocuklar düşüncelerini ifade etmeye, diyalog kurmaya, eleştirel değerlendirmeler

yapmaya, farklı görüşleri karşılaştırmaya, müzakere etmeye, hipotezler geliştirmeye ve karşılaştıkları problemlere çözüm üretmeye teşvik edilirler. Reggio Emilia yaklaşımında çoklu bakış açılarına değer verilmesi, bir yandan çocukların gruba aidiyet duygularını güçlendirirken diğer yandan her bireyin kendine özgü özelliklerinin ve düşüncelerinin ortaya çıkmasına olanak sağlar. Bu anlayış, iş birliğine dayalı öğrenme ortamlarında hem sosyal etkileşimi hem de bireysel gelişimi destekleyen temel unsurlardan biri olarak kabul edilir. Çocuklar görüşlerini ifade etmeleri için birbirlerini teşvik ederler (Rinaldi, 2004). Bu durum bilginin işbirliği içinde sosyal olarak inşa edilmesini sağlar. Çocuklar bilgilerini heykel, çizim, resim, dans, drama, yazı ve kukla gibi pek çok farklı yolla ifade edebilirler (Hewett, 2001).

Çocuk sürecin baş aktörü olduğunda öğretmen de çocukla birlikte öğrenen ve işbirliği yapan rolünü alır (Hewett, 2001). Öğretmenler ikili olarak işbirliği içinde çalışırlar. Özellikle görsel sanatlar alanında özel eğitim almış öğretmenler yer alır (Edwards, 2002). Öğretmen geride durup sadece süreci izleyen değildir (Hewett, 2001). Öğretmenler, çocukların öğrenme süreçlerini desteklemek amacıyla uygun öğrenme kaynaklarını sürekli olarak sunma sorumluluğunu üstlenirler. Bu sorumluluk, yalnızca öğrenme ortamlarının ve eğitim materyallerinin sağlanmasını değil, aynı zamanda öğrenmeyi teşvik eden durumların ve fırsatların planlanmasını, düzenlenmesini ve ailelerin eğitim sürecine etkin katılımlarının desteklenmesini de kapsamaktadır. Bununla birlikte öğretmenler, proje çalışmalarının sistematik biçimde belgelenmesinin yanı sıra, her çocukla bireysel ihtiyaçlarını ve gelişim özelliklerini dikkate alan, güvene dayalı ve pedagojik açıdan nitelikli ilişkiler kurmakla da yükümlüdürler (Rinaldi, 2004). Öğretmen rehber ve kolaylaştırıcıdır. Çocuk için gerekli uyaranları sağlar. Öğretmen sorular sorar, önerilerde bulunur, bilgi ve teknik destek sağlar ancak süreci ele geçirmez. Çocukları gözlemleyerek, onlar hakkında kritik bilgiler elde eder. Öğretmen çocukların fotoğrafları, ürünleri, videoları, akranları ve yetişkinlerle kurduğu diyalogların kayıt edilmesiyle bilgi elde eder. Bunları estetik bir şekilde sergiler. Bu dökümantasyon süreci ile çocuklara yaptıkları görsel bir hafıza olarak yeniden sunulur. Böylece çocuklar düşüncelerini gözden geçirirler. Yeni fikirler oluşturabilirler ve kendi öğrenme süreçlerini değerlendirebilirler. Öğretmen bu görsel hafıza ile çocukları daha iyi anlayabilir. Ayrıca ebeveynlerin bilgi sahibi olmasını sağlar. Öğretmen bu süreçte meslektaşları, uzmanlar ve toplumla işbirliği yapar (Hewett, 2001).

Çevre üçüncü öğretmendir ve Reggio Emilia yaklaşımının estetik, şeffaflık, esneklik, aktif öğrenme ve dış dünyayı sınıfa taşıma gibi ilkeleri, çocukların meraklarını, duyuşal deneyimlerini ve nesneleri yaratıcı biçimlerde kullanma eğilimlerini destekler (Strong Wilson ve Ellis, 2007). Reggio Emilia yaklaşımında çocuğun çevresi tarafından sürekli olarak uyarılması gerekir. Reggio Emilia okullarında çocuklarda soru sorma ve fikir üretme isteği uyandıracak şekilde görsel uyarıcılar mevcuttur. Mekan duyuşların kullanılmasını teşvik eder. Hem iç hem de dış mekan dilediğince kullanılır. Çocuklar istedikleri gibi hareket ederler. Herkesin bir araya gelmesi ve hem çocukların hem de ebeveynlerin fikirlerini ve deneyimlerini paylaşmaları için tüm sınıfları ve mekanları birbirine bağlayan ana bir meydan bulunur. Ayrıca çocukların fikirlerini çok farklı yollarla sanat aracılığıyla ifade edebilmeleri için bir atelye yer alır. Bu atölyelerde daha az uyarıcı vardır ve daha sadedir. Bu atölyelerde çocuklara sanatsal destek veren bir öğretmen görev alır. Şeffaflık, mekanda daha geniş bir görüş alanı ve daha fazla derinlik algısı yaratır. Böylece çocuklar kendilerini kapatılmış veya sıkışmış bir ortamda hissetmez; bunun yerine çevreleriyle sürekli ilişki kurabildikleri açık ve bağlantılı bir mekansal deneyim yaşarlar. Çocuklar ışığın renkleri ve gölgeleriyle etkileşim kurarlar. Çocuklar bir mekanı yalnızca fiziksel öğelerle değil gölgeler, yansımalar ve ürettiği sanat eserlerini sergileme amacıyla kullanırlar. Bu tür uyarlanabilirlik ve dönüşebilirlik özellikleri büyük önem taşır (Chamberlain, 2022). Malzemeler çocuklar için özel olarak yapılmış materyallerden çok vida, plastik, şişe, karton ve tel vb. materyallerden oluşur. Malzemenin bir yönünü öğrenmek genellikle yeni bir keşfe yol açar ve böylece yeni

fikirler yeni çalışma biçimleri yarattıkça malzemelere tekrar tekrar dönülür (Wexler, 2004). Öğrenme ortamı hem çocukları hem de okulu ziyaret eden bireyleri bilgilendirmek ve onlarla etkileşim kurmak amacıyla özenle tasarlanır. Dokümantasyonun estetik biçimde sunulması temel unsurlardan biridir. Okula girildiğinde duvarlarda yer alan panolarda fotoğraflar ve belgelenmiş çocuk konuşmaları aracılığıyla okulda gerçekleşen süreçlere ilişkin anlatılar görülmektedir. Bu dokümanlar çocukların çalışmalarını nasıl planladıklarını, süreci nasıl yürüttüklerini ve çalışmaları nasıl tamamladıklarını görünür kılar. Bazı panolar uzun süre sergilenirken, bazıları ise yürütülen projelere ve öğrenme süreçlerine bağlı olarak güncellenmekte ve böylece süreklilik gösteren öğrenmeyi yansıtmaktadır. Ayrıca bu panoların hem çocukların hem de yetişkinlerin göz hizasında yer alacak şekilde düzenlenmesi, öğrenme sürecine erişilebilirliği ve katılımı artıran önemli bir tasarım ilkesi olarak kabul edilmektedir (Schroeder Yu, 2008).

Görsel ve sanatsal dil, dünyayı sorgulamanın bir aracı olmasının yanı sıra, çocukların bilişsel süreçleri ile kendilerini ifade etme biçimleri arasında köprü kurmalarını sağlayan önemli bir ortam olarak kabul edilir. Reggio Emilia yaklaşımı, görsel ve ifade edici dilleri, farklı materyal ve teknolojiler kullanılarak çeşitli temsil biçimleri ve sembolik anlatım yolları üzerinden bir araştırma aracı olarak merkeze alır; bu yaklaşım çocukların aktif katılımını ve hayal gücünü destekleyen estetik eğitim modellerinin gelişimini teşvik eder (Manera, 2022).

Reggio Emilia yaklaşımında ebeveynler, eğitim sürecinin önemli bir parçası olarak kabul edilir. Çocuklarının öğrenme deneyimlerine aktif olarak katılırlar ve süreci sadece izleyen değil, sürece katkı sunan ortaklar olarak görülürler. Bu yaklaşımda ebeveynler, eğitimi birlikte yürüten iş birliği ortaklarıdır. Ebeveyn katılımı hem desteklenir hem de önemsenir; farklı şekillerde gerçekleşebilir ve tüm çocukların gelişimini ve iyi oluşunu desteklemeye katkı sağlar (Gandini, 2003). Çocukların hem öğretmenlerden hem de ebeveynlerden oluşan iki temel eğitim paydaşının desteğini algılamaları kendilerini daha güvende, daha rahat ve daha yüksek düzeyde özgüven sahibi hissetmelerini sağlar (Butvilas ve Kołodziejski, 2021).

Reggio Emilia yaklaşımının başka ülkelerde kopyalanması gereken bir model olarak görülmesi amaçlanmaz; bunun yerine teori, uygulama ve sürekli yeniden değerlendirmeden oluşan, sürekli yenilenen ve yeniden düzenlenen bir eğitim deneyimi olarak görülür. Öğretmen ve ebeveynlerin bu fikirleri kendi koşullarında değerlendirmeleri önerilir (Gandini, 2003).

Yapılan araştırmalar incelendiğinde Reggio Emilia yaklaşımın çocuklara, eğitimcilere ve ebeveynlere önemli katkılar sunduğu görülmektedir. Masitoh ve Fauzi (2026) tarafından gerçekleştirilen araştırmada, Reggio Emilia yaklaşımının proje tabanlı öğrenme uygulamaları yoluyla erken çocukluk döneminde yaratıcılığın geliştirilmesinde etkili olduğu saptanmıştır. Palavan (2026) tarafından yapılan çalışmada, Reggio Emilia yaklaşımının esnek ve estetik açıdan zengin bir çevre aracılığıyla sosyal etkileşimi, yaratıcı ifadeyi ve demokratik katılımı ön plana çıkarttığı ve sosyal öğrenme, duygusal güvenlik ve yaratıcılıkla ilişkili sinirsel sistemleri harekete geçirdiği tespit edilmiştir. Ugwude ve Duruh (2026) tarafından gerçekleştirilen araştırmada, Reggio Emilia yaklaşımının iş birliğine dayalı etkinlikler yoluyla okul öncesi çocuklarda empatiyi etkili bir şekilde geliştirdiği ve etik farkındalık oluşturduğu sonucuna varılmıştır. Soupi ve Rahman (2025) tarafından yapılan çalışmada, Reggio Emilia yaklaşımının yansıtıcı öğretimi, yaratıcılığı ve kültürel açıdan anlamlı öğrenme yöntemlerini teşvik ettiği, yetersiz eğitim ve bütçe kısıtlamaları gibi sorunlara rağmen, bu yaklaşımın çocukların merakı, özgüveni ve problem çözme becerileri üzerinde önemli olumlu etkileri olduğu ortaya konmuştur. Kulan Alagöz (2024) tarafından gerçekleştirilen araştırmada, okul öncesi dönemde Reggio Emilia yaklaşımına dayalı sanat eğitiminin çocukların yaratıcı düşünme becerilerini

geliştirmede etkili olduğu saptanmıştır. Parwoto vd. (2024) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, bilgisayar destekli Reggio Emilia temelli bilişsel gelişim modeline katılan çocukların yaratıcılık düzeylerinin daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Fabbi ve Viunnyk (2023) tarafından gerçekleştirilen araştırmada, Reggio Emilia yaklaşımının okul öncesi eğitim kurumlarındaki gelişimsel çevre mimarisine ilişkin ilkelerinin her çocuğun kendini ifade etme olanaklarını gerçekleştirmeye yönelik olduğu ve olumlu bir kişiliğin yetişkinlerin yargıları ve bilgisi altında değil, çocuğun kendisini tanıma ve “kendi dağını tırmanma” fırsatı ile gerçekleşebileceği belirtilmiştir. İmir ve Tugrul (2023) tarafından gerçekleştirilen araştırmada, Reggio Emilia yaklaşımına ilişkin eğitim alan öğretmenlerin daha yüksek düzeyde demokratik tutumlara sahip olduğu ve otokratik görüşlerinin azaldığı tespit edilmiştir. Rusli ve Varga (2023) tarafından yapılan araştırmada, özel gereksinimli çocukların Reggio Emilia yaklaşımının özgün yapısı sayesinde daha keyifli bir öğrenme ortamından yararlanabildikleri ve kendi öğrenme tercihlerine göre seçim yapma özgürlüğüne sahip oldukları saptanmıştır. Reggio Emilia yaklaşımında kullanılan yöntemlerin, dikkat dağıtıcı unsurları en aza indiren bir öğrenme ortamı ve müfredat oluşturduğu; bunun da özel gereksinimli çocukların öğrenme sürecine odaklanmasını kolaylaştırarak daha etkili bir öğrenme ortamı sağladığı sonucuna ulaşılmıştır. Madyawati ve Maemonah (2021) ile Olorunmowaju (2021) tarafından gerçekleştirilen araştırmalarda, Reggio Emilia yaklaşımının çocukların yaratıcılığı üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğu tespit edilmiştir. Atabey (2020) tarafından yapılan araştırmada, Reggio Emilia yaklaşımında öğretmen- çocuk işbirliği, öğretmen- aile işbirliği, çocuk- çocuk işbirliği ve öğretmen- öğretmen işbirliğinin ön plana çıktığı vurgulanmıştır. Madyawati vd. (2020) tarafından yapılan çalışmada, Reggio Emilia yaklaşımının fen öğretimi açısından yararlı olduğu saptanmıştır. Aden ve Theodotou (2019) tarafından gerçekleştirilen araştırmada Reggio Emilia yaklaşımının, çocuklara sanatla iç içe geçmiş benzersiz bir öz-keşif deneyimi sunduğu, çocukların kendilerini çeşitli ifade biçimleri aracılığıyla ortaya koymalarını desteklediği belirlenmiştir. Nurjanah ve Wahyuseptiana (2018) tarafından yapılan araştırmada, Reggio Emilia yaklaşımına dayalı oyun etkinliklerinin küçük yaşlardan itibaren çocukların yaratıcılığını desteklediği, bu yaklaşımın çocuklara çevrelerini keşfetme özgürlüğü tanıdığı, keşif sürecinin çocukların hayal gücünü aktif olarak geliştirdiği tespit edilmiştir. Akar Gencer ve Gönen (2015) tarafından yapılan araştırmada, 6 yaşındaki çocuklara üç ay boyunca Reggio Emilia temelli bir öğretim projesi uygulanmış; araştırma sonucunda çocukların yaratıcı düşünme becerilerinde artış olduğu belirlenmiştir. Kayır (2015) tarafından gerçekleştirilen araştırmada ise Reggio Emilia uygulamalarına ilişkin ebeveynlerin, öğretmenlerin ve okul müdürünün projelerle ilgili olumlu görüş belirttiği tespit edilmiştir.

Ağaç Projesi (Cadwell, 1997)

Proje, 4 ve 5 yaşlarındaki çocukların bulunduğu, ağaçlarla çevrili bahçeye sahip bir okulda gerçekleşir. Çocuklar günlük yaşamlarında bu ağaçlarla sürekli temas halindedir. Proje başlamadan önce eğitimciler öncelikle kendilerine şu soruları sorarlar:

- Çocuklar ağaçları görmekte midir?
- Çocuklar ile ağaçlar arasında ne tür bir ilişki vardır?
- Ağaçların varlığı çocuklar için önemli midir?

Ağaçlar son zamanlarda çocukların oldukça ilgisini çeker. Ancak çocuklar tarafından cansız varlıklar olarak görülür. Bu projenin amacı ve eğitimcilerin isteği çocukların ağaçlara dikkatle, sevgiyle ve onları yetiştirme duygusuyla yaklaşmaya başlamalarıdır. Eğitimciler ekolojik konular hakkında doğrudan bilgi vermek

istememez ve aşırı bilimsel yaklaşımlardan kaçınmaya çalışırlar. Beş yaş grubu çocukların sınıfındaki iki duvar, bir önceki ilkbaharda yaşananları yansıtan panolarla tamamen kaplıdır. Çocuklar, bitkilerin kendi aralarında ve diğer bitkilerle iletişim kurmaları üzerine tartışırlar. Bu tartışmaların ardından çocuklar, ikili gruplar halinde çalışarak ve birbirleriyle iletişim kurarak bitkilerini çizerler. Eğitimci çocuklara aşağıdaki soruları sorar:

- İçinizden bazılarınız bitkilerin yalnız olmaktan hoşlanmadıklarını ve arkadaş tercih ettiklerini söylediler. Bu konuda ne düşünüyorsunuz?
- Gürültüyü mü yoksa sessizliği mi tercih ederler?
- Çocukların etraflarında olmaları ile ilgili ne düşünüyorsunuz?
- Bitkilerin köklerinin ne faydası vardır?
- Bitkilerin ne yediklerini düşünüyorsunuz?
- Işığı mı yoksa karanlığı mı tercih ederler? Neden?
- Bitkilerin yanına yaklaşan başka canlılar var mı? Bunlar bitkileri rahatsız ediyorlar mı?
- Bitkilerin arkadaşları ya da düşmanları var mı? Kim onlar?
- Bitkiler duygularını gösterirler mi? Hangileri?
- Bitkiler iletişim kurarlar mı? Kiminle? Nasıl?
- Bitkinin hangi tip, ölçü ve renkte olacağına kim karar verir?

Bu şekilde sorulan sorular, Reggio Emilia okullarında öğretmenler tarafından sorulan her zamanki türden sorulardır. Doğru cevapları bulmak için sorulmazlar. Çocukları düşünmeye, hayal kurmaya, hatırlamaya, karşılaştırma yapmaya ve yeni fikirler üretmeye yönlendirmek için sorulur. Araştırma ruhu içinde sorulur. Çocuklarla ve onların yeni fikirleriyle seyahate çıkmak isteyen öğretmen tarafından sorulur. Bu soruların büyük bir kısmı, çocuklarla öğretmenin daha önce yaptıkları tartışmalardan ortaya çıkar.

Eğitimci: Yaz tatilinden sonra okula döndüğün zaman, saksını nereye koydun?

Ç1: Cecilia'nınkinin yanına.

Eğitimci: Ale, saksının Cecilia'nınkinin yanında mutlu olduğunu düşünüyor musun?

Ç1: Onların hepsi bitkidir. Hepsi aynıdır. Birbirlerinin arkadaşlıklarından hoşlanırlar.

Eğitimci : Bu saksıların okulda ya da evlerinizde daha mutlu olduklarını düşünüyor musunuz?

Ç1: Benimki evde daha mutlu çünkü onu besliyorum. Fakat burada da mutlu.

Eğitimci: Neden?

Ç1: Kendisine yaklaştığımız zaman, su vereceğinizi zannettiği için mutlu oluyor. Eğer yanına gitmezseniz, artık kendisiyle arkadaş olmadığınızı düşünecektir.

Ç2 : Sanırım saksılar burada mutlu çünkü biz de buradayız.

Eğitimci: Peki, hepimiz evlerimize gittiğimizde, saksıların nasıl hissettiklerini düşünüyorsunuz?

Ç1: Biz buradayken onlar daha iyi, çünkü biz onların sahipleriyiz ve onlara su veririz, besleriz.

Eğitimci: Saksıların karanlığı mı yoksa ışığını daha fazla sevdiğini düşünüyorsunuz?

Ç2: Işığı severler, çünkü eğer karanlıkta kalırlarsa ölürlər.

Eğitimci: Yalnız kalmak istememelerinden başka ışığı sevmelerinin bir sebebi var mı?

Ç2: Karanlıkta acı çekerler. Göremezler. Ölebilirler. Biraz ışığa ihtiyaç duyarlar.

Eğitimci: Işık onların ne işine yarar? Gündüz eğer bir saksıyı alıp ışısız bir odaya koyarsak...

Ç1:Ölür. Beslenmeden, hiç bir şey olmadan yorgun düşer, çünkü ışık onu besler.

Ç2 :Kurur.

Ç3:Yaprakları dökölür.

Ç4:Kararır.

Eğitimci: Haydi saksılara yaklaşalım. Saksıların yanına yaklaşan başka canlılar var mı?

Ç3 : Arılar, sinekler ve onlara hafifçe dokunan sivrisinek gibi böcekler.

Eğitimci : Bitkinizi başka bir şeyle ilişkili olarak çizmek ister misiniz? Başka bir bitkiyle, arkadaşınızın bitkisiyle, bir böcek, çiçeği sulayan biriyle, siz karar verin.

Eğitimci: Bitkinizin ne yaptığına birlikte karar vermeniz gerekiyor. Köklerini hatırlayın. Geçen yıl onlara 'küçük hayat ayakları' adını verdiğinizi hatırlayın.

Eğitimci:Agnese, senin bitkine ne oldu?

Ç5: Evde kaloriferin yanına koydum ve bütün yaprakları dökölüdü. Oda çok sıcaktı.

Eğitimci: Sana göre, sınıfımızdaki bitkilerimiz burada mutlu mu? Çocuklardan hoşlanıyorlar mı?

Ç5: Eğer onlara su ve gıda verirsek, evet.

Ç6: Susuz kalırlarsa ölürlər ve aynı zamanda gübre vermezsek.

Eğitimci: Gübre nedir?

Ç5 : Onlar için pastadır, bizim için değil. Küçük siyah topak şeyler, onlara çok iyi gelir.

Eğitimci: Onların yiyip içtiklerini nereden biliyorsunuz?

Ç5 :Kökleriyle. Bizim bademciklerimiz gibiler.

Eğitimci: Kökler neye benziyor?

Ç5: Çok ince. Şişmanları ve daha inceleri de var. Eğer dallar büyükse, kökler de büyüktür. Onlarla dallar arasında ilişki vardır, aksi takdirde sadece kökler beslenir.

Eğitimci: Daha sonra, bitkiler ne yapar?

Ç5 : Küçük yapraklar, dallar ve gövdeler yaparlar.

Ç7: Aynı zamanda büyüdükçe büyürler.

Eğitimci : Işığı mı yoksa karanlığı mı tercih ettiklerini düşünüyorsunuz?

Ç5: Eğer sürekli karanlık bir yerde olurlarsa büyümezler.

Ç7: Karanlık bir yerde canları sıkılır. Birbirlerini tanımak isterler.

Eğitimci : Peki, bitkiler birbirlerini nasıl tanırlar?

Ç6: Birbirlerine yakın olmak isterler. Köklerinde birbirlerini tanımak ister.

Eğitimci : Birbirleriyle ilişkili olan bitkilerinizi nasıl çizersiniz?

Ç5 : Senin bitkin, bitki doktoru olabilir ve benim bitkime ne yapması gerektiğini anlat.

Eğitimci son dönemde yapılan bilimsel çalışmaların bazı bitkilerin hafif müzik çaldığında ya da kendileriyle nazikçe konuşulduğunda çiçek açtıklarını gösterdiğini söyler. Belki de bitkilere duygular atfetmemek çocuklar için doğal bir yaklaşım olmayacaktır. Bu sorular, ilk bakışta çocukların bilimsel olarak doğru düşüncelerini engelleyebilecek nitelikte görülebilir ve öğretmenlerin çocukların bitkiler hakkındaki bilgilerini geliştirmelerine mi yardımcı olduğu yoksa onları hayal kurmaya mı yönlendirdiği sorusunu akla getirebilir. Reggio Emilia yaklaşımında sorular, daha önce çocukların birçok kez konuştuğu tartışmalardan ortaya çıkar. Reggio Emilia yaklaşımında tartışmalar, çocukların ilgi duydukları ve merak ettikleri olgu ve varlıklarla ilgili açık uçlu sorular etrafında düşüncelerini paylaşmaları, farklı görüşleri değerlendirmeleri ve kendi fikirlerini özgürce ortaya koymaları için bir öğrenme ortamı sunar. Reggio Emilia'daki yetişkinler, uygun ve doğru soruları sorar ve çocukların verdikleri cevapları dikkatle dinlerse, çocuklardan ve çocuklar hakkında çok şey öğrenirler. Reggio Emilia'da çocuklar, ipuçlarından yararlanma, eksik açıklamaları tahmin etme ve gerçekleri yeniden oluşturma konusunda yetenekli dedektifler olarak görülürler. Başlangıçtan itibaren öğrenme merakı, basit ve izole edilmiş unsurları kabul etmez; bunun yerine çocuklar karmaşık durum ve ilişkileri çözmeyi tercih ederler. Benzerlikler kurmayı, mecazlar üretmeyi ve anlamlı ifadeler geliştirmeyi severler. Bitkiler hakkında yapılan konuşmalar, öğretmenler ve çocukların düzenli olarak birbirlerini tamamlamalarına, çocuklar arasında ve çocuklar ile öğretmenler arasındaki fikir alışverişinin oluşmasına katkı sağlar. Bu süreçten her iki taraf da büyük zevk alır. Kaydedilen bu sohbetler, birlikte yürütülen projelerin ve süregelen açıklamaların özünü oluşturur.

Sohbet etmek, çocukları resim yoluyla bitkiler arasındaki ilişkileri daha fazla düşünmeye sevk eden güçlü bir motivasyondur. Öğretmen, çocuklara isterlerse bir arkadaşlarıyla birlikte resim yapabileceklerini söyler. Aslında çocuklardan beklenen, bir arkadaşlarıyla birlikte çalışarak diğer bitkiler üzerine düşünceleri, bu düşünceleri tartışmaları, aralarından sunmaya değer buldukları bir fikri seçmeleri ve seçtikleri bitkiyi birlikte resmetmeleridir. Öğretmenin amacı çocuklara ekoloji ya da biyolojiye ilişkin kavramları öğretmek veya bir sanat çalışması yapmak değildir. Bunun yerine, çocukların kendi düşüncelerini geliştirmelerine, paylaşımlarına ve yeni fikirler üretmelerine olanak tanıyan destekleyici ve teşvik edici bir öğrenme ortamı oluşturmaktır.

İki çocuk resimlerini birbirlerini seven ve kucaklamaya çalışan bitkiler olarak çizmeye karar verirler. Her biri, ağaçların gövdelerini ve yapraklarını göstermek için zikzak çizgiler ve dairesel, kavisli çizgiler

kullanılır. İki bitkinin bir merkezde birleştğini göstermek için gövde çizgilerini birleştirirler. Bu durum, arkadaşının elini tutan bir çocuğun resmini çizen çocukların yaptıklarına benzemektedir. Bir çocuk ise yalnız çalışmaya karar verir; çünkü kendi bitkisini yağmur ve güneşle ilişkili olarak çizmek ister. O da aynı çizgileri, daireleri ve zikzakları kullanır; ancak bunları daha karmaşık bir biçimde düzenler. Bitkisindeki gövdeleri eğimli ve yaprakları şekilli bir biçimde çizer. Yapraklardaki her bir damarı ve saksı içindeki kökleri dikkatli bir şekilde resmeder. Bitkinin üzerine yağmur yağdığını göstermek için kısa çizgiler kullanır. Kağıdın sol tarafında “hayal kurmayı” göstermek amacıyla yapraklardan güneşe doğru hareketli bir çizgiyle bağlantı kurarken karikatürçülerin kullandığı tekniği uygular. Gerçekten de resmindeki bitki, “yağmurun altında güneşin hayali” olarak betimlenebilir.

Çocuklar gruplar halinde bitkilerini çizerken, bitkilerinin yapraklarını ve diğer kısımlarını sulu boya ile boyamak için (yaklaşık bir aydan fazla süre boyunca) ressam masasını kullanırlar. Çocuklar dikdörtgen gri ya da renkli kağıtlarını ve sarı, mavi, mor, yeşil ile toprak renginin beş ya da altı tonu olarak hazırlanmış renk kutusundan kendi bitkilerinin renklerini seçerler. Eğitimci ilk başlayan çocuktan kağıdını seçmesini ister. Çocuk, “Sarıyı istiyorum. O zaman güneş gibi olacak, öyle düşünmüyor musun?” der. Bir başka çocuk resim yapmaktadır. Daha önce mini atölyede küçük bir grupta birlikteyken, eğitimci onun resmini çizmeden önce bitkisinin yapraklarını hafifçe okşayıp öptüğünü gözlemlemiştir. Aynı yumuşaklık ve dikkatle resim yapmaya devam eder. Eğitimci “Boyadığınız yapraktaki bütün yeşil renkleri fark ettiniz mi? İstedığınız rengi alabilir ve ihtiyaç duyduğunuzda rengi değiştirebilirsiniz” der. Bu çocuklar devam etmekte oldukları okulda üç yıl boyunca özgürce sulu boya kullanırlar. Bir önceki yıl birkaç çocuk, ağaç gövdesinin birleşim noktalarının ve kabuğunun büyük resimlerini yapmışlardır. Şimdi ise boya ve fırçayı rahatlıkla, bilinçli ve zevkle kullanırlar.

Dört - altı kişilik gruplar, küçük atölyede bu kez malzeme olarak kil ve tahta kullanırlar. Kil ve tahta kullanma fikrinin kaynağı sorulduğunda ise bunun sanattan, filmlerden, çevrede yapılan gözlemlerden, kitaplardan ve çocukların söyledikleri ile yaptıklarından, kısacası her yerden geldiği ifade edilir. Kil ve tahta her ikisi de doğal malzemelerdir. Çocukların kil ve tahtalarla diğer malzemeleri bir araya getirmeleri doğal olarak ortaya çıkar. Eğitimci, çocuklarla birlikte dışarıdan topladıkları kabuk parçaları ve küçük dallar üzerine konuşarak, bu malzemelerle neler yapılabileceğini tartışır ve süreci başlatır. Çocuklara ağaçlarda yaşayan küçük hayvanları, böcekleri ve daha önce konuştuklarını hatırlatır. Tahta dalların yanına kilden yapraklar ve dallar ya da gövde üzerinde yürüyen böcekler yapıp yapmak istemediklerini sorar. Bir çocuk karınca yapmayı seçer. Eğitimci isterse kullanabileceği karınca resimleri bulabileceğini söyler. Onlardan bir aile oluşturur. Bunlar tüm detayları gösteren karıncalar değildir; yalnızca sıkıştırılmış kırmızı kil parçaları üzerine iliştirilmiş bacaklar ve sivri uçlu bir araçla göz olarak yapılmış küçük noktalardan oluşur. Bir çocuk öğretmenden karıncaları tarif etmesini ister. İki çocuk bir dal etrafında kilden yapraklar ve asma yaprakları yapmak için birlikte çalışmayı seçerler. Birkaç gün sonra çocuklar, bir çocuğun yassı kil parçası üzerinde bahçeden sınıfa getirdiği büyük bir çınar yaprağının dış çizgilerini dikkatli bir şekilde incelerler. Yaprığı kil parçasından kesip çıkardıktan sonra, büyük bir dikkatle kil üzerine yaprağın damarlarını çizerler. Kitaplardan aldıkları, merceklerle büyütülmüş ve yaprağın hücreleri ile damarlarını gösteren bir fotokopi kullanırlar. Kil yaprak başka bir yaprak ve birkaç böcek birlikte kıvrımlı bir saksının içinde yer alır. Çocuklar küçük atölyede birkaç gün boyunca çalışırlar. Çocuklar çalışırken öğretmen onları izler ve konuşmalarını not eder. Zaman zaman çalışmanın farklı parçaları arasındaki ilişkilere ya da parçaların özelliklerine daha dikkatle bakmalarını önerir. Bu önerilerin çoğu, bitki ve böceklerin yapı ve işleyişlerine odaklanır. Örneğin, “Eğer yaprağın damarları bu kadar karmaşık ise, su yaprağın bütün bölümlerine nasıl ulaşacak?” ya da “Eğer karıncanın bacakları bu kadar ağır olursa, nasıl yürüyecek?” gibi sorular yöneltilir. Beş yaşındaki çocukların kilden bu

şekilde yaprak ve böcek yapma kabiliyetleri oldukça ilginçtir. Sık sık çalıştıkları dosyadan yaprakların, böceklerin, salyangozların ya da küçük hayvanların bilimsel çizimlerinin fotokopilerini veya fotoğraflarını kullanırlar. Bu fotoğraflar, model olarak kullandıkları gerçek yapraklar için farklı bir bakış açısı sunar. Böceklerin belirli bölgelerini ve damarlarını yapmak için sivri uçlu aletler kullanırlar. Kil parçalarını birbirine yapıştırmak için sulu kili nasıl kullanacaklarını bilirler. Kil parçaları ve kıvrımlı saksılarla çalışma ve onları şekillendirme yöntemlerine yabancı değildirler. Resim malzemeleri ve kil ile çok farklı şekillerde çalışacak ve oyun oynayacak çok sayıda fırsatları olur. Malzeme olarak kilin sınırlarını ve neler yapacaklarını bilirler. Kili, çevrelerindeki bitkiler ve ağaçlarla olan ve gelişen ilişkilerini, hayal dolu fikirlerini ve çoğalan bilgilerini ifade etmek için kullanabilirler. Bazı çocuklar diğerlerine göre daha yeteneklidir; ancak hepsi kilden bir şeyler yapmanın, çalışmanın mutluluğunu yaşarlar. “Neden ağaçların bizim için önemli olduğunu düşünüyorsunuz?” sorusu yöneltilir. Şu ana kadar anlatılan deneyimlerin hepsi, kış tatili gelmeden, sonbaharda meydana gelir.

Çocukların ağaçlar ve bitkiler hakkındaki deneyimlerini ve resimlerini içeren “Ağacı Yaşama Sıkıca Bağlayan Kökler” adlı kitap, çocuklar tarafından anne ve babalarına verilir. Bu fikir, öğretmenler ve çocuklar arasında gerçekleşen bir dizi tartışma sonucunda ortaya çıkar. Ocak ayında geri döndüklerinde bu kitabı yeniden gözden geçirirler. Böylece kitabın içeriği geliştirilebilir, zenginleştirilebilir ya da diğer “yüzlerce dil” aracılığıyla farklı fikirlerle bağlantı kurulabilir.

“Neden ağaçların bizim için önemli olduğunu düşünüyorsunuz?” sorusuna çocuklar farklı yanıtlar verirler. Çocuklar bazı ağaçların çok güzel ve renkli oldukları için ilgi çekici olduğunu ve bu nedenle sevdiğini söylerler. Ağaçlar olmadan kuşların yuva yapamayacağını, kedilerin hepsini yemesine neden olacağını ifade ederler. Çocuklar ayrıca yaprakların, köklerin, dalların ve bitkilerin insanlar için önemli olduğunu; çünkü dumanı içlerine çekip temiz hava verdiklerini düşünürler. Bitkilerin vitamin, sebze ve meyve gibi insanların büyümesine yardımcı olan besinlerin kaynağı olduğunu ifade ederler. Ağaçların arabaların egzoz dumanını aldığını, yapraklarını hareket ettirirerek dumanı uzaklara götürdüklerini, onlarsız yaşayamayacağımızı, bize oksijen verdiklerini, beyni yönetenin oksijen olduğunu ve ağaçların havayı içlerine çekerek bize oksijen verdiklerini söylerler.

Öğretmenler, materyal grubunun ya da en uygun materyalin ne olduğunu tartışır. Bir sabah küçük atölyede dört yaşındaki küçük bir grupta çalışılırken, geri kalan yaklaşık on sekiz çocuğa ağaçların güzel, farklı ve birçok renkten oluştuğu fikrini göstermek amacıyla istedikleri renkli kalemleri kullanarak ağaç resmi çizmeleri önerilir. Sınıfın penceresinden görebildikleri parktaki ağaçlara kısa bir süre bakarlar. Yaklaşık 45 dakika sonra her çocuk birbirinden bağımsız şekilde olağandışı bir ağaç çizer. Çocukların yetenekleri, her bir resmin orijinallliği ve güzelliği, her çocuğun çizdiği ağaçtan aldığı zevk ve ortaya çıkan durum etkileyicidir. Onlara tüm renklerden kalemler verilir. Farklı ağaçları düşünmeleri ve gözlemlmeleri istenir. Çocuklar “kendi güzel” ağaçlarını yaratırken, gerçek ağaçlarla yakından ilgilenmeleri onların daha da fantastik olmalarını sağlar. Çocuklar, hayal ettikleri ağaçları gerçek yaşamdan esinlenerek heykelini yaptıkları, boyadıkları ve çizdikleri ağaçlardan ayırmazlar. Dört yaşındaki çocuklar yan yana çalışırken, birbirlerinin oluşturdukları desenleri izlerler. Bu tür renk oyunları oynamaktan zevk alırlar. Böylece her bir çocuğun çizdiği güzel ağaçların bir araya gelmesiyle bir orman oluşur. Ağaçlar bir karton üzerine yerleştirilir ve ayakta durmaları için kesilir. Böylece, onları yapan çocukları temsil eden fantastik renklerdeki farklı ve güzel ağaçlar bir araya gelerek bir orman oluşturulur. Çocuklar, “Ağaçlar kötü havayı içlerine çekerler ve temiz havayı dışarı verirler.” derler. Kilin çeşitli kullanım biçimlerini tartışır ve yüksek kabartma tekniğinde karar kılarlar. Kili düz bir yüzey üzerinde kullanmak, onlara gökyüzünü temsil edecek bir alan

sunar. Üç çocuk bu fikir üzerinde düşünür. Üç boyutlu, ayakta duran bir heykel ile gökyüzünü göstermenin daha zor olacağını kabul ederler. Bu nedenle bu çalışma için alçak kabartmayı seçerler. Erkek çocuklar, hazırladıkları kil plaka üzerine küçük kil parçalarıyla gövdeler, dallar ve yapraklar yapmaya başlarlar. Gökyüzünü oluşturmaya başladıklarında eğitimci onlara, “Temiz hava neye benziyor?” diye sorar. Çocuklar, “Mavi.” diye cevap verirler. Ardından iki farklı tonda, açık mavi ve koyu mavi sır kullanıp kullanamayacaklarını sorarlar. Sırayla fırça kullanarak cılayı sürerler ve birbirlerine hangi tür fırça darbelerini kullanmaları ve nereye uygulamaları gerektiği konusunda fikir verirler. Mavi renk yapraklardan taşarak yavaş yavaş ilerler ve plakanın yuvarlak alanını doldurur. Diğer iki çocuk, plakayı kötü havayı içine çeken ağacı temsil etmek için kullanırlar. Bu kez renk yerine, sallanma etkisi oluşturmak amacıyla ezilmiş tel ve diğer kil araçlarıyla kile çizikler atarlar; “kirli hava”yı göstermek için ise plaka boyunca uzanan çizgiler kullanırlar. Ayrıca plakaya, dışarıya egzoz dumanı veren küçük bir araba da eklerler. Kilin “alfabe ve dili”ni (her şeyini) birçok farklı karşılaşma aracılığıyla öğrenirler. “Belki de güç tohumun içindedir!” Öğretmen çocuklara ağaçların “hava değişikliğini” nasıl gerçekleştirdiklerini düşündüklerini sorar. Çocuklar uzun bir süre düşünürler. Sonunda bir çocuk havayı değiştirenin muhtemelen kökler olduğu fikrini ortaya atar. Bir diğer çocuk ise, kendisine göre havayı değiştirme gücünün tohumun içinde olduğunu ifade eder. Diğer çocuklar bu fikirden hoşlanırlar. Heyecanla, “Çok küçük olarak başlar ve ağaç büyüdükçe gücü de büyür” diye eklerler. Eğitimci, çocuklara kilden tohum yapmak isteyip istemediklerini sorar: “Tohumu açabilir ve içinde ne olduğunu görebilirsiniz,” der. Bir çocuk ise, “Tohumun içinde küçük bir yaprak görmüştüm,” diye anlatır. Çocuklara kendi tohumlarını yapmaları için bağımsız çalışma fırsatı tanınır. Bir süre sonra, golf topundan biraz daha küçük kilden yapılmış tohumlarla gelirler ve “Aç onları, tohumları aç” derler. İki çocuk, kökleri ve yaprakları olan tam bir ağaç oluşturmak için küçük kil topların içini boşaltırlar. “Küçük ağacı bir beşiğe koyduk. Büyük ağaca güç veren işte bu küçük ağaçtır ve bu tohumdandır,” derler ve başka bir kil topunu gösterirler. “Süper güç vermesi için iki küçük ağaç koyduk.” Daha sonra çocuklar DNA fikrini ortaya atarlar. Bunlar, çocuklara araştırma, sezme ve şekil verme fırsatlarının verildiği, karmaşık ve anlaşılması güç tohum fikirleridir. Çocuklardan biri tohumun gücü, yapısı ve içinde daha sonra büyük bir ağaç olacak “bilgi” bulunduğunu açıklarken, bu fikir aslında tohumun büyüme potansiyelini ve olasılığını taşıyan ve tohumun bir parçası olan DNA’yı biyolojik olarak açıklamaya yaklaşır. “Ağaç Projesi” bir havuza atılan çakıl taşının oluşturduğu, tek merkezli ve giderek genişleyen daireler gibi işler. Bir işlem bir sonrakine, o da bir diğerine yol açar. Bu durumda ilk çakıl taşının havuza düşmesi aslında şu sorudur: “Ağaçların neden bizim için önemli olduğunu düşünüyorsunuz?” Süreç sonunda tüm duvarlar, çocukların resimleri, fotoğrafları ve kil heykelleriyle doludur. Çocuklar, keşfetme duygusuyla oldukça mutludur.

SONUÇ

Projenin çocuklar tarafından başlatılması ve sürdürülmesi, içeriğinin-süresinin ve ilerleyişinin tamamen çocuklar tarafından belirlenmesi, öğretmenin rehberlik eden, gözlemleyen, süreci kolaylaştıran ve çocuklarla birlikte öğrenen bir rol üstlenmesi, dokümantasyonun görsel bir hafıza işlevi görmesi ve mekanın “üçüncü öğretmen” olarak kabul edilmesi bu yaklaşımı geleneksel eğitim modellerinden ayıran temel özellikleridir. Reggio Emilia yaklaşımı, çocuklara düşünmeyi öğretme, çocukların hem bilişsel hem de sosyal-duygusal gelişimlerini destekleyen ve öğrenmeye yönelik içsel motivasyonlarını güçlendiren bütüncül bir eğitim felsefesi sunarken, ebeveynlere ve eğitimcilere olumlu katkılar sağlamaktadır.

ÖNERİLER

- Reggio Emilia yaklaşımının felsefesi ve uygulamasına ilişkin eğitimcilere hizmet içi eğitimler verilebilir.

- Çocukların öğrenme süreçlerini görünür kılmak ve ebeveynlerin çocuklarının gelişimleri hakkında daha fazla bilgi edinmelerini sağlamak amacıyla dokümantasyon uygulamalarına daha etkili yer verilmesi önerilebilir.
- Eğitim kurumlarının, eğitim ortamlarını Reggio Emilia yaklaşımının temel felsefesi doğrultusunda kendi koşul ve olanaklarına uygun olarak düzenlemeleri önerilebilir.
- Alternatif eğitim yaklaşımlarının uygulanmasını destekleyen pilot projeler hayata geçirilebilir.
- Farklı yaş gruplarında Reggio Emilia temelli uygulamaların etkililiğini karşılaştıran araştırmalar gerçekleştirilebilir.

KAYNAKLAR

- Aden, F., & Theodotou, E. (2019). Reggio Emilia and the arts approach: Two exceptional examples of multimodal learning in early years. *Journal of Global Education and Research*, 3(2), 158–167. <https://doi.org/10.5038/2577-509X.3.2.1050>
- Akar Gencer, A., & Gönen, M. (2015). Examination of the effects of Reggio Emilia based projects on preschool children's creative thinking skills. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 186, 456–460. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.04.120>
- Atabey, D. (2020). An alternative application for team spirit: Reggio Emilia. *Southeast Asia Early Childhood Journal*, 9(2), 181–190. <https://doi.org/10.37134/saecj.vol9.no2.13.2020>
- Butvilas, T. & Kołodziejcki, M. (2021). Creativity and parental involvement in early childhood education in the Reggio Emilia approach and philosophy. *Elementary Education in Theory and Practice*, 16(3), 103–112. <https://doi.org/10.35765/eetp.2021.1661.07>
- Cadwell, L. B. (1997). Bringing Reggio Emilia home: An innovative approach to early childhood education. New York: Teachers College Press.
- Chamberlain, Z. D. (2022). *The third teacher: An architectural project that encompasses the Reggio Emilia pedagogy* (Explanatory document submitted in partial fulfilment of the requirements for the degree of Master of Architecture (Professional), Unitec, Te Pūkenga – New Zealand Institute of Skills and Technology). Unitec Institute of Technology. <https://www.researchbank.ac.nz/server/api/core/bitstreams/726e8b0a-1435-43c1-81b0-975653699614/content>
- Edwards, C. P. (2002). Three approaches from Europe: Waldorf, Montessori, and Reggio Emilia. *Early Childhood Research & Practice*, 4(1).
- Fabbi, C., & Viunnyk, V. (2023). Reggio Emilia approach in interaction with very young children. *Pedagogical Education: Theory and Practice. Psychology. Pedagogy*, 40(2), 26–31. <https://doi.org/10.28925/2311-2409.2023.404>
- Gandini, L. (2003). Values and principles of the Reggio Emilia approach. In L. Gandini, S. Etheridge, & L. Hill (Eds.), *Insights and inspirations from Reggio Emilia: Stories of teachers and children from North America* (pp. 25–27). Davis Publications.
- Hewett, V. M. (2001). Examining the Reggio Emilia approach to early childhood education. *Early Childhood Education Journal*, 29(2), 95–100. <https://doi.org/10.1023/A:1012520828095>
- İmir, H. M., ve Tuğrul, B. (2023). Reggio ilhamlı dokümantasyonla güçlendirme: Okul öncesi öğretmenlerinde çocuk odaklı ve demokratik tutumların teşvik edilmesi. *Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(3), 1358–1372.
- Kayır, G. (2015). *Okul öncesi eğitimde Reggio Emilia yaklaşımı'ndan esinlenerek yapılan proje çalışmaları: Bir eylem araştırması* (Yüksek lisans tezi, Dumlupınar Üniversitesi). YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Kulan Alagöz, S. (2024). *Dezavantajlı okul öncesi öğrencilerine yönelik Reggio Emilia yaklaşımına dayalı sanat eğitimi modeli geliştirme: Bir eylem araştırması* (Yüksek lisans tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi). YÖK Ulusal Tez Merkezi.

- Madyawati, L., Prihati, D., & Rizki, S. F. (2020). Unused goods: Science learning through Reggio Emilia approach. In *Proceedings of the 2nd Borobudur International Symposium on Humanities and Social Sciences*. <https://doi.org/10.4108/eai.18-11-2020.2311715>
- Madyawati, L., & Maemonah. (2021). The effect of Reggio Emilia approach on children's creativity from the Islamic psychology review. *Jurnal Tarbiyatuna*, 12(2), 98–107. <https://doi.org/10.31603/tarbiyatuna.v12i2.4235>
- Malaguzzi, L. (1994). Your image of the child: Where teaching begins. *Child Care Information Exchange*, 3(94), 52–57.
- Manera, L. (2022). Art and aesthetic education in the Reggio Emilia approach. *Education 3-13*, 50(4), 483-493 <https://doi.org/10.1080/03004279.2022.2052230>
- Masitoh, S., & Fauzi. (2026). Transforming learning through the Reggio Emilia Approach: Implementing a project-based learning model to develop creativity in early childhood. *Jurnal Penelitian Dalam Bidang Pendidikan Anak Usia Dini*, 15(1), 53–68. <https://doi.org/10.26877/paudia.v15i1.3156>
- Nurjanah, N. E., & Wahyuseptiana, Y. (2018). The application of playing based on Reggio Emilia's approach to stimulate early childhood creativity. *Social, Humanities, and Education Studies (SHEs): Conference Series*, 1(1), 555–561.
- Olorunmowaju, B. J. (2021). Developing creativity and critical thinking in early childhood education through Reggio Emilia instructional method. *UNILORIN Journal of Lifelong Education*, 5(2), 327-336.
- Palavan, Ö. (2026). An investigation of Montessori and Reggio Emilia play environments in terms of brain-based learning. *American Journal of Education and Learning*, 11(1), 1–18. <https://doi.org/10.55284/ajel.v11i1.1711>
- Parwoto, P., Ilyas, S. N., & Aswan, D. (2024). Enhancing cognitive development in kindergarten children through a computer-based model with the Reggio Emilia approach. In *Proceedings of the 7th International Conference on Learning Innovation and Quality Education (ICLIQE 2023)* (pp. 189–199). https://doi.org/10.2991/978-2-38476-301-6_19
- Rinaldi, C. (2004). The Reggio Emilia approach: Truly listening to young children. In Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) (Ed.), *Starting strong: Curricula and pedagogies in early childhood education and care—Five curriculum outlines* (pp. 12–16). OECD.
- Rusli, N. A. B., & Varga Nagy, A. (2023). The Reggio Emilia approach to special needs children. *Special Treatment Interdisciplinary Journal*, 9(3), 149–168. <https://doi.org/10.18458/KB.2023.3.149>
- Schroeder Yu, G. (2008). Documentation: Ideas and applications from the Reggio Emilia approach. *Teaching Artist Journal*, 6(2), 126–134. <https://doi.org/10.1080/15411790801910735>
- Soupi, T. E. M. T., & Rahman, M. N. A. (2025, December). Nurturing creativity through the Reggio Emilia approach: A study of early learning practices in Malaysian TASKA. In *Proceedings of the International Symposium on Global Education, Psychology, and Cultural Synergy* (pp. 140–142).
- Strong Wilson, T., & Ellis, J. (2007). Children and place: Reggio Emilia's environment as third teacher. *Theory into Practice*, 46(1), 40-47.
- Ugwude, D. I., & Duruh, L. C. (2026). Teachers' perception of Reggio Emilia's approach for moral development among preschoolers in Sabon Gari LGA of Kaduna State. *Zaria Journal of Educational Studies*, 26(1), 46–51. <https://doi.org/10.5281/zenodo.19226221>
- Wexler, A. (2004). A theory for living: Walking with Reggio Emilia. *Art Education*, 57(6), 13–19. <https://doi.org/10.1080/00043125.2004.11653571>

DİJİTAL VATANDAŞLIK VE EBEVEYN ARABULUCULUĞU¹

Derya ATABEY, Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi, derya.atabey@alanya.edu.tr

Keziban DEMİR SÖZER, Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi, kezbann.demir@gmail.com

GİRİŞ

Gelişen ve değişen dünyada teknoloji hızla ilerlemekte ve buna bağlı olarak bireylerin eğlenme, öğrenme, dinlenme, çalışma, iletişim kurma, bilgi edinme, üretme, ekonomik kazanç elde etme biçimleri de aynı hızda değişmektedir. Bu değişim her yaştaki bireyi özellikle teknolojinin içine doğan çocukları derinden etkilemektedir. Yapılan pek çok araştırma dijital teknolojinin çocuklar üzerindeki olumlu etkilerini vurgularken, aynı araştırmaların farklı bulguları ya da farklı araştırmalar olumsuz etkilerine dikkat çekmektedir. Dolayısıyla çocukları dijital dünyadan tamamen uzak tutmak ya da onları tamamen dijital dünyanın etkisine bırakmak yerine önemli olan çocukların dijital ortamları bilinçli, dengeli ve güvenli bir şekilde kullanmalarını desteklemek ve böylece iyi birer dijital vatandaş olmalarını sağlamaktır. Çocuklar dijital platformların risklerini ve etik boyutlarını kendi başlarına yönetebilecek bilişsel ve sosyal olgunluğa sahip değildirler. Bu kapsamda ebeveynlerin ve eğitimcilerin etkili rehberliğine ihtiyaç duyarlar. Çocukların iyi birer dijital vatandaş olabilmeleri için ebeveynlerin uyguladıkları arabuluculuk yöntemi kritik bir işlev görmektedir. Dijital vatandaşlık eğitiminin sistemli ve pedagojik bir yaklaşımla ele alınabilmesi ayrıca bu kapsamda ebeveynlere de gerekli desteğin sağlanması için eğitim kurumlarında dijital vatandaşlık eğitimi verilmelidir. Bu amaçla, bu çalışmada, okul öncesi dönem çocuklarının dijital dünyanın risklerinden korunmaları ve dijital fırsatlarından yararlanabilmeleri amacıyla dijital vatandaşlık, dijital ebeveyn arabuluculuğu, dijital vatandaşlık eğitimi açıklanmıştır. Konu ile ilgili yapılan araştırmalara yer verilmiştir. Elde edilen sonuçlar doğrultusunda çeşitli öneriler sunulmuştur.

Dijital Vatandaşlık

Teknoloji kullanımına ilişkin davranış normları olarak tanımlanan dijital vatandaşlık (Ribble vd. 2004), değişen dünyanın en önemli gerekliliklerinden biridir. Bireylerin dijital dünyanın fırsatlardan yararlanabilmeleri ve risklerini yönetebilmeleri için iyi birer dijital vatandaş olmaları gerekmektedir. İyi bir dijital vatandaşlık becerisine sahip birey bilgi ve teknolojiyi güvenli, yasal ve sorumlu şekilde kullanır. Teknolojinin herkes tarafından güvenli, yasal ve sorumlu bir şekilde kullanılmasını ve teknolojiye erişimin herkes için eşit olmasını savunur. Teknolojiyi, iş birliğini ve verimliliği artıran bir araç olarak görür. Yaşam boyu öğrenme konusunda sorumluluk alır ve kendini sürekli geliştirir. Gerektiğinde dijital vatandaşlık alanında liderlik gösterir. Dijital vatandaş, bilgi ve iletişim kaynaklarını kullanırken eleştirel düşünür. Çevrim içi davranışların etik sonuçlarını bilir ve buna göre hareket eder. İnternet ortamında iletişim hakkını saygılı ve bilinçli biçimde kullanır. Paylaşımlarında doğru ve sorumlu davranır. Başkalarını da etik davranışlar konusunda teşvik eder (Çubukcu ve Bayzan, 2013; Ribble, 2011).

¹ Bu çalışma Keziban DEMİR SÖZER'in Yüksek Lisans tezinden üretilmiştir.

Bu kapsamda dijital etik, dijital iletişim, dijital erişim, dijital okuryazarlık, dijital güvenlik, dijital hak ve sorumluluklar, dijital hukuk, dijital ticaret, dijital sağlık ve dijital sağlık okuryazarlığı kavramlarının çok iyi anlaşılması ve gerekliliklerinin yerine getirilmesi hayati öneme sahiptir.

Dijital etik: Teknolojinin kullanımında ortaya çıkabilecek olumsuz etkileri en aza indirmek için sorumlu ve bilinçli davranmayı, teknolojinin doğru ve yerinde kullanılmasını, çevrim içi ortamlarda diğer insanlara saygı gösterilmesini ve siber zorbalık, saldırgan tartışmalar ile tahrik edici dil kullanımından kaçınılmasını ifade etmektedir (Ribble, 2011).

Dijital iletişim: E-posta, cep telefonları, video konferans, anlık mesajlaşma, kısa mesajlaşma, bloglar ve topluluk tabanlı bilgi siteleri aracılığıyla iletişim kurmayı ifade etmektedir (Ribble, 2011).

Dijital erişim: Bireylerin cinsiyet, yaş, etnik köken, fiziksel ya da zihinsel durum gibi farklılıklardan bağımsız olarak bilgi ve iletişim teknolojilerine eşit biçimde ulaşabilmesini ifade etmektedir (Ribble, 2011).

Dijital güvenlik: Bilgi ve iletişim teknolojilerinin güvenli bir şekilde kullanılmasını, donanım ve ağ altyapısının korunmasını, bireysel düzeyde kimlik hırsızlığı, oltalama (phishing), çevrim içi izleme, bilgisayar korsanlığı ve zararlı yazılımlar gibi risklere karşı korunmayı ve toplumsal düzeyde güvenliği tehdit edebilecek unsurların önlenmesini, bireyin dijital ortamda kendini güvence altına alabilmesine yönelik farkındalık ve davranışları ifade etmektedir (Ribble, 2011).

Dijital okuryazarlık: Dijital ortamlarda bilgiyi edinme, değerlendirme ve etkili biçimde kullanma becerisini, dijital içeriklerin nasıl üretildiğini ve yapılandırıldığını, bu içeriklerin kültürel ve ekonomik amaçlar doğrultusunda nasıl işlev gördüğünü anlamaya yönelik analitik becerileri ifade etmektedir (Buckingham, 2006).

Dijital hak ve sorumluluklar: Teknolojiyi kurallara uygun ve sorumlu şekilde kullanmayı siber zorbalık, tehditler ve uygunsuz kullanımların bildirilmesini, gizlilik ve ifade özgürlüğü gibi hakları ve başkalarının işine, kimliğine veya mülküne zarar vermemeyi, iftira içeren içerikler oluşturmak, izinsiz bilgiye erişmek, yasa dışı indirme yapmak, intihal ve zararlı yazılım üretip yaymak gibi etik dışı davranışlar göstermemeyi ifade etmektedir (Ribble, 2011).

Dijital hukuk: Yazılım korsanlığı, sistemlere veya ağlara izinsiz giriş, kimlik çalma ve yasa dışı fotoğrafların paylaşılması gibi dijital platformlarla ilgili hakları, yükümlülükleri ve uyumsuzlukları düzenleyen kanunları ifade etmektedir (Ribble, 2011).

Dijital ticaret: Ürün ve hizmetlerin dijital teknolojiler aracılığıyla alınıp satılmasını ifade etmektedir (Ribble, 2011).

Dijital sağlık: Uygun ergonomi kullanmayı ve tekrarlayan hareketlere bağlı yaralanmalardan kaçınmayı, ayrıca internete veya video oyunlarına bağımlı hale gelerek sosyal hayattan uzaklaşmayı önlemeyi ifade etmektedir (Ribble, 2011).

Dijital sağlık okuryazarlığı: Elektronik kaynaklardan sağlık bilgisi arama, bulma, anlama ve değerlendirme, edinilen bilgiyi bir sağlık problemini ele almak veya çözmek için kullanmayı ifade etmektedir (Norman ve Skinner, 2006).

Dijital Ebeveynlik ve Dijital Ebeveyn Arabuluculuğu

Ebeveynler, dijital teknolojileri çocuklarını meşgul etmek amacıyla kullanabilmekte (Garip ve Şahin, 2026) ya da dijital oyunları genel olarak olumsuz olarak değerlendirdikleri için (Kesicioğlu, 2024) teknolojinin etkilerine ilişkin yüksek düzeyde kaygı duyarak (Cengiz Saltuk ve Erciyes, 2020; Dulkadir Yaman vd., 2023) çocuklarını tamamen teknolojiden uzak tutmaya çalışabilmektedirler. Çocukları dijital dünyadan uzak tutmak bir çözüm değildir. Çocuklar dijital dünyanın içine doğdukları ve onları dijital dünyadan bağımsız düşünmek neredeyse imkansız olduğu için, çocukların gerek eğlenme gerekse öğrenme biçimlerinin dijital platformlar tarafından şekillendiğinin farkında olmak ve çocukların gelişimlerini dijital etkileşimleriyle birlikte ele almak bir zorunluluktur (Oğraş vd., 2025; Safitri vd., 2024; Topuz ve Aslan, 2025). Önemli olan çocukların dijital platformları dengeli ve güvenli olarak kullanmalarını sağlamak ve dijital dünyayı bir tehdit değil çocukların gelişimlerini olumlu yönde destekleyen bir araç haline dönüştürebilmektir. Bu doğrultuda ebeveynlerin çocuklar üzerindeki etkisi son derece önemlidir (Ünlü vd., 2026). Ebeveynler dijital araçları nasıl kullanacaklarını ve olası riskleri bilmeli (Ateş ve Çoban, 2025), demokratik bir tutum sergilemeli (Cengiz Saltuk ve Erciyes, 2020; Dirimeşe ve Köroğlu, 2025, Liu vd., 2025; Ulusoy, 2025), iyi bir rol model olmalı ve etkili bir arabuluculuk yöntemi benimsemelidirler.

Model olma ebeveynlerin kendi medya kullanım davranışları ve medyaya yönelik tutumları aracılığıyla çocuklarının davranışlarını şekillendirme sürecini ifade eder (Bandura, 1977; Lauricella vd., 2015). Ebeveynlerin ekran süresi ile çocuklarının ekran süresi arasında paralellik vardır (Garip ve Şahin, 2026; Konok vd., 2020). Ebeveynlerin telefona odaklanmaları çocukların problemli medya kullanımını artırır (Zhang, 2025) ve sosyal duygusal gelişimlerini olumsuz etkiler (Zhang vd., 2023). Ebeveynlerin sosyal medya bağımlılıkları arttıkça çocuklarıyla çatışma durumları artar ve aile işlevselliği azalır (Gözün Kahraman ve Demirbaş, 2022). Ebeveynler olumsuz model olduklarında ve çocuklarını ihmal ettiklerinde çocukların internet bağımlılık düzeyi artar ve ebeveynler çocuklarını risklerden koruyamazlar (Manap ve Durmuş 2020, 2021).

Aktif arabuluculuk ebeveynlerin çocuklarına medya içeriğini açıklama, içerik hakkında görüşlerini aktarma ve içerikle ilgili rehberlik etme çabalarını ifade eder. Öğretici bir yaklaşımdır. Karmaşık içeriklerin açıklanmasını, içerik üzerine eleştirel yorumların paylaşılmasını ve içeriğin çocukla tartışılarak güvenliğin sağlanmasını kapsar. Bu süreçte amaç, çocuğun eleştirel farkındalığını artırmak ve öğrenme çıktıları elde etmesini desteklemektir (Nikken ve Jansz 2014; Nikken ve Schols, 2015; Piotrowski, 2017). Ebeveynler aktif arabuluculuk yöntemini benimseyerek, erken yaşta çocuklarının dijital becerilerini güçlendirebilirler ve internet bağımlılığı riskini azaltabilirler (Liu vd., 2025; Sezerer Albayrak, 2026; Soyoo vd., 2025). Aktif ebeveyn arabuluculuğu ekran tabanlı elektronik cihaz kullanımının bilişsel gelişime olumsuz etkilerini azaltabilir (Qu vd., 2025).

Kısıtlayıcı arabuluculuk ebeveynlerin çocuklarının medya kullanımında ne kadar süre geçireceklerini ve hangi içeriklere erişebileceklerini sınır ve yasak koyma yoluyla kontrol sağlama yöntemlerini ifade eder (Nikken ve Jansz, 2014; Nikken ve Schols, 2015; Piotrowski, 2017; Valkenburg vd., 1999). Sert ebeveynlik, ebeveyn-çocuk ilişkilerini olumsuz etkiler ve dolaylı olarak çocukların ekran süresini artırır (Zhang, 2025). Çocukların prososyal davranışlarının desteklenmesi ekran süresi ve kural koymaktan daha kritik bir rol oynamaktadır. Yalnızca ekran süresine odaklanmak yerine medya kullanımının çok boyutlu bağlamına ve özellikle ebeveyn katılımına odaklanılmalıdır (Chen ve Yeung 2026). İnternet kullanımına ilişkin kısıtlamalar riskleri azaltabilir; ancak bu durum çocukların internette elde edebileceği fırsatların da sınırlandırılmasına yol açabilir. Bu nedenle ebeveynler, söz konusu yararı çocukların internette sağlayabileceği imkanların

azalmasıyla dengeli bir biçimde değerlendirmelidirler. Özellikle kısıtlayıcı arabuluculuk yönteminin yalnızca çok özel durumlarda sınırlı biçimde kullanılması uygundur (Garmendia vd., 2012).

Teknik arabuluculuk çeşitli filtreler ve izleme yazılımlarının kurulmasını ifade eder (Nikken ve Jansz, 2014). Aktif arabuluculukla birlikte kullanıldığında çocuklar için olumlu sonuçlar verir, olası riskleri azaltır ancak tek başına yeterli bir arabuluculuk yöntemi değildir. Dolaylı bir müdahale vardır (Dulkadir Yaman vd., 2023). Okul öncesi dönem çocukları için etkili bir yöntem olsa da uzun vadede etkisi düşüktür. İçsel kontrol becerisini geliştirmez.

İzleme ebeveynlerin çocuklarının çevrim içi etkinliklerini sonradan kontrol etmesini ifade eder (Nikken ve Jansz, 2014). Dijital izleme hem avantajları hem de dezavantajları olan bir arabuluculuk yöntemidir. Ebeveynler dijital izleme ile çocuklarının girdikleri web siteleri, kullandıkları uygulamalar ve kimlerle iletişim kurdukları ile ilgili bilgi sahibi olurlar ve çocuklarını olası risklerden koruyabilirler. Bu durum çocukların kendilerini güvende olduklarını hissetmelerini sağlarken aynı zamanda sürekli takip ediliyor olmak güven problemi yaşamalarına neden olabilir. Bu yüzden ebeveynler, dijital izlemeyi aktif arabuluculuk yöntemiyle birlikte kullanmalı ve çocukların kendi sorumluluklarını alabilecekleri bir yöntem geliştirmelidirler (Yılmaz, 2023).

İhmal edici ebeveynlik ebeveynlerin çocuklarının dijital platform kullanımına yönelik herhangi bir yönlendirme, denetim ya da müdahalede bulunmaması durumunu ifade eder (Jang ve Kim, 2022; Navarro ve Jensen, 2026). Kural koymazlar, rehberlik etmezler, yönlendirmezler ve disiplin sağlamazlar. Çocuğun davranışlarını çok az kontrol ederler. Benimsedikleri bir arabuluculuk yoktur. Çocuklarının davranışlarına müdahale etmezler. Çocuklarının yaptıkları ile ilgili ebeveynler herhangi bir bilgiye sahip değildirler (Durkin ve Conti Ramsden, 2014; Konok vd., 2020). Sağlıksız role sahip ebeveynlerin dijital ihmal düzeyleri daha yüksektir (Manap ve Durmuş, 2021). Çocuklar stres, kafa karışıklığı, belirsizlik ve zorbalık durumlarında yetişkin rehberliğinden mahrum kalırlar. Keşifleri ile kimsenin ilgilenmediğini düşünebilirler ve bu durum değersizlik hissine neden olabilir. Dijital platformlarda seçimleri rastlantısal ve daha az amaçlı olabilir. Bu durum dijital teknolojiyi yapıcı olarak kullanmalarına engel olabilir. Medya bağımlılıkları artabilir (Durkin ve Conti Ramsden, 2014). Bu ihmal çocukların aşırı teknoloji kullanımına neden olabilir ve çocukları olumsuz etkileyebilir (Manap ve Durmuş, 2021; Yılmaz, 2026).

Ebeveynlerin çocuklarına iyi bir rol model olabilmeleri ve etkili rehberlik sunabilmeleri, sorumluluklarının farkında olmaları, çocuklarının dijital teknolojiden en üst düzeyde yararlanmaları aynı zamanda onları risklere karşı koruyabilmeleri ve etkili bir dijital arabuluculuk yöntemi geliştirebilmeleri amacıyla kapsamlı dijital ebeveynlik eğitimlerinin verilmesi gerekmektedir (Alotaibi vd., 2024; Elyana vd., 2025; İnce, 2022; Merazga ve Besbes, 2026; Nguansiri vd., 2026; Youssef vd., 2025).

Dijital Vatandaşlık Eğitimi

Eğitimciler teknolojinin sunduğu öğrenme ve öğretim fırsatlarını olumlu değerlendirmekte, ancak çocukların sağlığı ve dijital vatandaşlık becerileri konusunda çeşitli endişeler taşımaktadırlar (Zabatiero vd., 2018). Bu endişelerin en aza indirilebilmesi ve eğitimcilerin dijital vatandaşlığa ilişkin bilgi düzeyleri ile pedagojik yeterliklerinin artırılabilmesi için gerekli destek sağlanmalı ve eğitim ortamlarının teknolojik niteliği artırılmalıdır (Çebi, 2025; Levido ve Dezuanni, 2026; Palaiologou, 2016). Eğitimcilere yönelik dijital vatandaşlık kapsamında hizmetiçi eğitimler ve atölyeler düzenlenmeli, dijital vatandaşlık standartları belirlenerek tüm kurumlarda uygulanabilir hale getirilmelidir (Çebi, 2025).

Dijital vatandaşlık eğitimi çeşitli etkinlikler aracılığıyla okul öncesi eğitim programıyla bütünleştirilerek erken çocukluk döneminden itibaren sistemli bir biçimde verilmelidir (Bittner vd., 2018; Ladd ve Traver, 2023; Lauricella vd., 2020; Levido ve Dezuanni, 2026; Li vd. 2025). Eğitime, dijital teknoloji kullanımına ilişkin temel bilgileri öğretmenin ötesinde doğru ve kötüye kullanım somut deneyimlerle ve somut bir dil kullanılarak başlanmalıdır (Levido ve Dezuanni, 2026; Ribble, 2011). Çocuklara rehberlik edilmeli ve onlara rol model olunmalıdır. Çocukların evde, okulda ve toplumda teknolojiyi uygun kullanmalarına yönelik planlamalar yapılmalıdır. Dijital teknolojinin nasıl daha iyi kullanılabileceğine ilişkin tartışmalar yapılmalı ve yapıcı eleştiriler sunulmalıdır (Ribble, 2011). Okul aile işbirliği sağlanmalı ve ebeveynlerle ortak bir anlayış oluşturulmalıdır (Gjelaj vd., 2020). Özel gereksinimli çocuklar için dijital vatandaşlık eğitim programları hazırlanmalıdır (Tayebi Masoleh vd., 2023).

Dijital erişim kapsamında, bütün çocukların benzer dijital fırsatlara sahip olması için olanaklar yaratılmalıdır. Bu doğrultuda kütüphaneler aktif olarak kullanılabilir. Özel gereksinimli çocuklar için uygun düzenlemeler yapılabilir. Dijital etik kapsamında, eğitim uygun davranışlara ilişkin fiziksel dünya ile dijital dünya arasında ilişkinin kurulması şeklinde yapılandırılabilir. Dijital iletişim kapsamında, hangi durumlarda hangi dijital teknolojilerin kullanılması gerektiği, yüz ifadeleri ve tepkiler gibi sözsüz iletişim unsurlarının yer almadığı ortamlarda yanlış anlaşılmanın önlenmesi ve etkili iletişimin sağlanabilmesi için dikkat edilmesi gereken hususlar ele alınabilir. Dijital güvenlik kapsamında, internet ortamında kişisel bilgilerin paylaşılmasının oluşturabileceği riskler ele alınabilir. Şifre, parola, veri yedekleme, virüs ve güncelleme gibi temel dijital güvenlik kavramları öğretilir. Dijital okuryazarlık kapsamında, içerik oluşturma gibi etkinlikler aracılığıyla dijital teknolojilerin yaratıcı ve yenilikçi biçimlerde kullanılması teşvik edilebilir (Ribble, 2011). Dijital medya okuryazarlığı kapsamında, kısa süreli ve hızlı çözümlerden ziyade, sürdürülebilir öğretme ve öğrenme programları hazırlanmalıdır. Çocukların sınıf dışında medya ve teknolojiyi nasıl kullandıklarıyla çok daha doğrudan ve sistematik biçimde ilgilenilmelidir. Teknolojinin ve dijital medyanın dünyayı nasıl temsil ettiği ve nasıl anlamlar ürettiği ve kötü içeriklerle ilgili uyarıda bulunmanın ötesinde ne ölçüde güvenilmesi gerektiği üzerine eleştirel sorular sorulabilir. Medyanın kimler tarafından, nasıl ve neden üretildiği ayrıca medyanın nasıl pazarlandığı tartışılabilir. Medyanın günlük hayatta nasıl ve neden kullanıldığı toplumsal, etik ve psikolojik sonuçları açısından konuşulabilir. Sahte haberlerin nasıl yayıldığı ve etkisi değerlendirilebilir. Doğru ile yanlışın ötesinde aradaki gri alanlarla ilgili tartışmalar gerçekleştirilebilir (Buckingham, 2020). Dijital hak ve sorumluluklar kapsamında, çevrim içi erişim ile ilgili kurallar öğretilir. İfade özgürlüğü, gizlilik ve mülkiyet hakkı gibi kavramlar açıklanabilir. Bu kurallar ihlal edildiğinde ve çocuklar kendilerini rahatsız hissettiklerinde bunun yetkili bir kişiye bildirilmesi gerektiği öğretilir. Uzmanlar davet edilebilir. Dijital hukuk kapsamında, bilişim araçları ve internet kullanımına ilişkin kuralların yasal yaptırımlarla düzenlendiği, elektronik ticaret süreçlerinde yaşanan sorunlar, yasa dışı yazılım ve müzik indirme, bilişim suçu niteliğindeki içerik paylaşımları, dijital ortamda yasa dışı ürün satışı, virüs oluşturma ve yayma ile sanal ortamda gerçekleştirilen hırsızlık gibi durumların ele alındığı kanunlar açıklanabilir (Peker Ünal, 2017). Dijital ticaret kapsamında çevrim içi alışverişin nasıl gerçekleştiği öğretilir (Ribble, 2011). Bilinçli tüketici, e-ticaret, dijital ödeme sistemleri, mobil ticaret, dijital bankacılık, elektronik para, sanal POS, dijital cüzdan, güvenli ödeme, kişisel veri güvenliği, siber dolandırıcılık, kripto para, dijital abonelik, mesafeli satış sözleşmesi, cayma hakkı, iade süreçleri, dijital finansal okuryazarlık, çevrim içi alışveriş, reklam ve pazarlama etiği, güvenilir web siteleri kavramları hakkında bilgi verilebilir. Dijital sağlık ve refah kapsamında çevrim içi yaşam ile gerçek yaşam arasında nasıl denge sağlanabileceği ve teknoloji kullanımına sınır koyma ve bunun nasıl yapılacağı öğretilir. Fiziksel ve ruhsal riskler açıklanabilir (Ribble, 2011). Dijital sağlık okuryazarlığı kapsamında, çocuk doktorları ve eğitim kurumları arasında işbirliği sağlanarak, çocuklara sağlık hizmetlerine nasıl erişecekleri, küçük

hastalıkları nasıl kendi kendine yönetebilecekleri, dijital sağlık kayıtlarına nasıl erişebilecekleri anlatılabilir (Holland Brown ve Bewick, 2023).

Konuyla İlgili Araştırmalar

Alkouri ve Adhafeeri (2026) tarafından gerçekleştirilen araştırmada, ebeveynlerin akıllı cihaz kullanımına ilişkin arabuluculuk yöntemleri ve dil gelişimine etkisi incelenmiştir. Araştırma sonucunda, ebeveynlerin çocukların ekran kullanımında daha çok süre ve zaman sınırlaması koyduğu, ancak etkileşim içermeyen bu kuralların dil gelişimini desteklemede yetersiz kaldığı tespit edilmiştir.

Aldhilan vd. (2025) tarafından yapılan çalışmada, Pakistan'ın Lahor kentindeki erken çocukluk eğitimi kapsamında dijital araçların entegrasyonu incelenmiştir. Araştırma sonucunda, etkileşimli dijital araçların çocukların katılımını, okuryazarlık ve sayısal becerilerini artırdığı ve motivasyonlarını desteklediği ancak cihaz ve internet erişimindeki eşitsizliklerin bu faydaları sınırlandırdığı tespit edilmiştir. Ayrıca aşırı ekran süresi ve uygun olmayan içeriklerin gelişimsel kaygılara yol açtığı, öğretmenlerin teknoloji kullanımına ilişkin sınırlı eğitimlerinin teknolojinin etkili kullanımını engellediği belirlenmiştir. Bununla birlikte ebeveynlerin ve eğitimcilerin zaman sınırlamaları ve rehberli etkileşim gibi yöntemler kullandığı, ebeveyn-eğitimci iş birliğinin öğrenme sonuçlarını desteklediği saptanmıştır.

Asfand vd. (2025) tarafından gerçekleştirilen araştırmada, 2-6 yaş arasındaki okul öncesi çocukların dijital medyaya, özellikle YouTube'daki çizgi filmler ve yapay zeka tarafından üretilen içeriklere maruz kalmasının uyku düzenleri üzerindeki etkisi incelenmiştir. Araştırma sonucunda, YouTube'da aşırı zaman geçirmenin 2-6 yaş arasındaki çocuklarda uykuya dalmada gecikme, yatma zamanı direnci, gece uyanmaları, huzursuz uyku ile duygusal ve davranışsal düzensizliklere yol açtığı tespit edilmiştir. Ayrıca annelerin çocukların medya tüketimini düzenleme konusunda farkındalık sahibi oldukları ancak çeşitli zorluklarla karşılaştıkları belirlenmiştir. Bununla birlikte aşırı medya tüketim alışkanlıkları ile okul öncesi çocuklardaki uyku problemleri arasında güçlü bir ilişki olduğu saptanmıştır.

Goodall vd. (2025) tarafından yapılan araştırmada, 0-36 aylık çocuklara sahip ebeveynlerin arabuluculuk yöntemleri incelenmiştir. Araştırma sonucunda, ebeveynlerin karmaşık ve birbirleriyle ilişkili yöntemler kullanarak proaktif biçimde aracılık ettikleri saptanmıştır.

Sun vd. (2025) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, 3-6 yaş arası çocuklarda ekran maruziyeti ile sosyo-duygusal yeterlilik arasındaki ilişkiler ve bu ilişkide çocukların duygusal yeteneği ile ebeveyn medya arabuluculuğunun rolü incelenmiştir. Araştırma sonucunda, ekran maruziyetinin sosyo-duygusal yeterliliği olumsuz yönde yordadığı, çocukların duygusal yeteneğinin bu ilişkiye kısmen aracılık ettiği ve aktif ebeveyn arabuluculuğunun bu etkileri düzenlediği sonucuna ulaşılmıştır.

Zhang ve Wang (2025) tarafından gerçekleştirilen araştırmada, ebeveynlerin telefonla ilgilenerek çocuklarını ihmal etmesi (phubbing) ile okul öncesi çocuklarda sosyal geri çekilme arasındaki ilişki ve bu ilişkide ebeveyn-çocuk çatışması ile olumsuz duyguların aracılık rolü incelenmiştir. Araştırma sonucunda, ebeveynlerin telefonla ilgilenerek çocuklarını ihmal etmesinin (phubbing) küçük çocuklarda sosyal geri çekilmeyi artırdığı saptanmıştır. Ayrıca ebeveyn-çocuk çatışması ve olumsuz duyguların bu ilişkide ayrı ayrı ve birlikte aracılık ettiği belirlenmiştir.

Zhang ve Wu (2025) tarafından yapılan çalışmada, Hong Kong'daki okul öncesi çocukların dijital kullanım durumu ve problemli dijital kullanımın yordayıcıları incelenmiştir. Araştırma sonucunda, çocukların sıklıkla

çeşitli dijital cihazlara maruz kaldığı, günlük ekran süresi ve dijital kullanım sıklığının problemli dijital kullanımın pozitif yordayıcıları olduğu, ebeveyn arabuluculuğu ve aile sosyoekonomik düzeyinin ise negatif yordayıcılar olduğu saptanmıştır.

Wilson vd. (2025) tarafından gerçekleştirilen araştırmada, 3-4 yaş çocuklara sahip ailelerin dijital ebeveynlik yöntemleri incelenmiştir. Araştırma sonucunda, dijital ebeveynlik yöntemlerinin çocukların dijital katılımlarının doğasını güçlü bir şekilde etkilediği tespit edilmiştir.

Demir (2024) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, okul öncesi dönem çocuklarının öz düzenleme becerileri ile dijital oyun bağımlılık eğilimleri ve dijital ebeveyn rehberlik yöntemleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırma sonucunda, öz düzenleme becerileri ile dijital oyun bağımlılık eğilimi arasında negatif yönlü anlamlı ilişki olduğu saptanmıştır. Ayrıca öz düzenleme ile aktif ebeveyn rehberlik stratejileri arasında pozitif yönlü, serbest ebeveyn rehberlik stratejileri arasında ise negatif yönlü anlamlı ilişki olduğu belirlenmiştir. Bununla birlikte dijital oyun bağımlılık eğilimi ile aktif ve teknik ebeveyn rehberlik stratejileri arasında negatif yönlü anlamlı ilişki olduğu sonucuna varılmıştır.

Bostancı ve Çakır (2022) tarafından yapılan araştırmada, erken çocukluk döneminde çocuğu olan ebeveynlerin medya arabuluculukları ile dijital ebeveynlik farkındalıkları arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırma sonucunda, ebeveyn arabuluculuğu ile dijital ebeveynlik farkındalıkları arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır.

Bittner (2021) tarafından gerçekleştirilen araştırmada, doğumdan beş yaşa kadar olan çocukların dijital oyun ve ekran tabanlı teknolojiyle etkileşimlerine ilişkin literatür incelenmiştir. Araştırma sonucunda, dijital vatandaşlık becerisinin küçük yaşlardan itibaren desteklenmesinin içerik eleştirebilme, ekran süresi ile ekran dışı zamanı dengeleme ve öz kontrol ile öz düzenleme geliştirme açısından önemli olduğu vurgulanmıştır.

Gözüm ve Kandır (2020) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, 48-72 aylık çocukların dijital oyun oynama sürecinde ebeveyn arabuluculuk yöntemlerini belirlemeye yönelik geçerli ve güvenilir bir ölçek geliştirilmiştir. Araştırma sonucunda, ebeveyn arabuluculuk yöntemlerinin izleme, izin verici, teknik, kısıtlayıcı ve aktif birlikte oynama olmak üzere beş faktörlü bir yapıda olduğu saptanmıştır.

Özsoy ve Atılğan (2018) tarafından yapılan araştırmada, 0-8 yaş arası çocukların bilgisayar ve iletişim teknolojilerine erişim ve kullanım deneyimleri ile ebeveynlerin bu süreçteki arabuluculuk uygulamaları incelenmiştir. Araştırma sonucunda, hem ebeveynlerin hem de çocukların internetin fırsatlarından ziyade risklerine odaklandıkları ve internetin riskleri ile fırsatları hakkında yeterli bilgiye sahip olmadıkları saptanmıştır. Ayrıca ebeveynlerin en yaygın kullandığı arabuluculuk yönteminin kısıtlayıcı arabuluculuk olduğu belirlenmiştir.

SONUÇ

Sonuç olarak, dijital araçların bilinçli ve gelişimsel açıdan uygun kullanımı çocukların gelişimlerine olumlu katkılar sağlamaktadır. Bununla birlikte, dijital araçların aşırı kullanımı ve ebeveynlerin uygun olmayan dijital arabuluculuk yöntemleri, çocukların gelişimsel süreçleri üzerinde olumsuz etkiler yaratmaktadır. Bu nedenle, dijital teknolojilerin çocuklar üzerindeki olumlu etkilerini artırmak ve olası risklerini azaltmak için ebeveynlerin etkili arabuluculuk yöntemini benimsemeleri önem taşımaktadır. Çocukların iyi bir dijital vatandaşlar olmaları için ebeveynlerin aktif arabuluculuk yöntemini benimsemeleri ve rol model olma sorumluluğunu üstlenmeleri gerekmektedir. Bu kapsamda ebeveynlerin, çocuklarının dijital içeriklere

erişimlerini bilinçli bir şekilde yönlendirmeleri, etkili dijital iletişim becerileri geliştirmelerini desteklemeleri ve içerik seçimi süreçlerine aktif olarak katılmaları önem taşımaktadır. Ebeveynlerin dijital içerikleri çocuklarıyla birlikte değerlendirerek açıklamalarda bulunmaları, içerikler üzerinden doğru ve yanlış davranışları tartışmaları, dijital ortamdaki hak ve sorumluluklar konusunda rehberlik etmeleri ve çevrim içi güvenlik önlemlerinin benimsenmesine destek olmaları gerekmektedir. Ayrıca dijital teknolojilerin sağlık üzerindeki olası etkileri konusunda çocukları bilinçlendirmeleri, elektronik kaynaklardan sağlık bilgisine erişme, bu bilgileri anlama ve eleştirel biçimde değerlendirme becerilerinin gelişimine katkı sağlamaları beklenmektedir. Bunun yanı sıra ebeveynlerin kendi dijital medya kullanım alışkanlıklarına dikkat etmeleri, ekran sürelerini dengeli biçimde yönetmeleri ve yüz yüze iletişimi olumsuz etkileyebilecek telefonla meşguliyet nedeniyle karşısındaki kişiyi ihmal etme davranışlarından kaçınmaları çocuklar için olumlu bir rol model oluşturmaları açısından önem taşımaktadır. Dijital vatandaşlık eğitiminin okul öncesi eğitim kademesinden başlayacak şekilde öğretim programlarına sistematik biçimde entegre edilmesi, çocukların bilinçli, güvenli, etik ve yaratıcı dijital medya kullanım becerilerinin geliştirilmesine ve ebeveynlerin ihtiyaç duydukları rehberlik desteğinin sağlanmasına katkı sağlayacaktır.

ÖNERİLER

- Riskleri azaltmak ve bilinçli dijital teknoloji kullanımını teşvik etmek amacıyla ebeveynlerin aktif arabuluculuk yöntemini kullanmalarını destekleyen, uygulamaya dönük eğitim ve farkındalık çalışmalarının yaygınlaştırılması önerilebilir.
- Dijital vatandaşlık eğitiminin zorunlu eğitime entegrasyonu sağlanabilir. Bu kapsamda aile eğitimleri zorunlu hale getirilebilir.
- Çocukların iyi bir dijital vatandaş olarak yetişmelerini desteklemek amacıyla, öğretmenlerin bu süreci etkin biçimde yürütebilmelerini sağlayacak hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimlerin düzenlenmesi önerilebilir.
- Çocukların medya kullanımına hem evde hem de eğitim kurumunda etkili rehberlik edilmesi için ebeveynler ile eğitimciler arasında iş birliğini güçlendirecek farkındalık çalışmalarının gerçekleştirilmesi önerilebilir.
- Milli Eğitim Bakanlığı, Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı, Sağlık Bakanlığı ile Sanayi ve Teknoloji Bakanlığı arasında güçlü bir iş birliği ile dijital dünyanın dinamik yapısına uyum sağlayabilen, disiplinler arası ve uzun vadeli "Dijital Ebeveynlik Politikaları" geliştirilebilir.

KAYNAKLAR

- Aldhilan, D., Rafiq, S., & Afzal, A. (2025). Beyond screen time: Effective use of digital tools in early childhood development. *TEM Journal*, 14(4), 3263–3272. <https://doi.org/10.18421/TEM144-34>
- Alkouri, Z., & Aldhfeeri, F. J. (2026). Parental mediation of smart device use and its impact on language development in early childhood. *Scientific Reports*, 16, 8209. <https://doi.org/10.1038/s41598-026-38833-9>
- Alotaibi, M. S., Youssef, F. A. A., & Shabara, H. H. (2024). The role of parents in developing national identity and digital citizenship for kindergarten children from the point of view of parents. *International Journal of Religion*, 5(2), 521–543. <https://doi.org/10.61707/y4w1kt42>
- Asfand, M., Riaz, M., Butt, M. N., & Mehmood, F. (2025). Association of media consumption on YouTube and sleep problems among preschoolers: A qualitative study based on mothers' perspectives. *International Research Journal of Arts, Humanities and Social Sciences*, 3(1), 369–382. <https://doi.org/10.3456/7hhssj68>
- Ateş, K., ve Çoban, A. (2025). Erken çocuklukta dijital oyun bağımlılığı: Ebeveyn farkındalığı. *Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 8(2), 596–618. <https://doi.org/10.33400/kuje.1615290>
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Prentice Hall.

- Bittner, K. (2021). Engagement and immersion in digital play: Supporting young children's digital wellbeing. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18, 10179. <https://doi.org/10.3390/ijerph181910179>
- Bittner, K., Highfield, K., & Hadley, F. (2018). Supporting young children as digital citizens: The importance of shared understandings of technology to support integration in play-based learning. *British Journal of Educational Technology*, 49(5), 896–910. <https://doi.org/10.1111/bjet.12664>
- Bostancı, S., ve Çakır, R. (2022). Erken çocukluk çağında çocuğu olan ebeveynlerin, çocuklarına medya kullandırmadaki aracılıkları ve dijital ebeveynlik farkındalıklarının incelenmesi. *Turkish Journal of Primary Education*, 7(2), 86–116. <https://doi.org/10.52797/tujped.1192163>
- Buckingham, D. (2006). Defining digital literacy: What do young people need to know about digital media? *Nordic Journal of Digital Literacy*, 1(4), 263–277. <https://doi.org/10.18261/ISSN1891-943X-2006-04-03>
- Buckingham, D. (2020). Epilogue: Rethinking digital literacy: Media education in the Epilogue: Rethinking digital literacy: *Media education in the age of digital capitalism*, 37, 230–239. <https://doi.org/10.1344/der.2020.37.230-239>
- Cengiz Saltuk, M., ve Erciyes, C. (2020). Okul öncesi çocuklarda teknoloji kullanımına ilişkin ebeveyn tutumlarına dair bir çalışma. *Yeni Medya Elektronik Dergisi*, 4(2), 106–120. <https://izlik.org/JA23XD66PX>
- Chen, X., & Yeung, W. J. (2026). Association between preschool children's media use, parental joint media engagement and prosocial behavior: A longitudinal cohort study. *BMC Public Health*, 26, 561. <https://doi.org/10.1186/s12889-025-26178-3>
- Çebi, B. (2025). Okul öncesi eğitimde dijital vatandaşlık becerilerinin gelişimi: Üç katmanlı gelişimsel bütüncül model. *Ulusal Eğitim Dergisi*, 5(11), 20281. <https://doi.org/10.5281/zenodo.17855067>
- Çubukçu, A., Bayzan, Ş. (2013). Türkiye’de dijital vatandaşlık algısı ve bu algıyı internetin bilinçli, güvenli ve etkin kullanımı ile artırma yöntemleri. *Middle Eastern & African Journal of Educational Research*, 5, 148–174.
- Demir, B. (2024). *Okul öncesi dönem çocuklarının öz düzenleme becerilerinin dijital oyun bağımlılık eğilimleri ve dijital ebeveyn rehberlik stratejileri ile ilişkisinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Dirimeşe, E., ve Köroğlu, T. (2025). Aile yapısı ve ebeveyn tutumlarının okul öncesi çocuklarda dijital oyun bağımlılığı ile ilişkisi. *Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Ermenek Akademi Dergisi*, 2(1), 47–60. <https://izlik.org/JA67XR73RH>
- Dulkadir Yaman, N., Karademir, A., & Yaman, F. (2023). An investigation of the parental mediation situations of preschool children's parents. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 13(2), 218–245. <https://doi.org/10.18039/aj>
- Durkin, K., & Conti-Ramsden, G. (2014). Turn off or tune in? What advice can SLTs, educational psychologists and teachers provide about uses of new media and children with language impairments? *Child Language Teaching and Therapy*, 30(2), 187–205. <https://doi.org/10.1177/0265659013511471>
- Elyana, L., Samta, S. R., Fauziddin, M., & Ulfah, M. (2025). Digital application-based parenting management to optimize parents' educational interaction with early childhood in the context of sustainable education. *LITERACY: International Scientific Journals of Social, Education, Humanities*, 4. <https://doi.org/10.56910/literacy.v4i3.3317>
- Garip, Ö., ve Şahin, M. (2026). 0–6 yaş grubu çocuklara yönelik dijital ihmalin ve istismarın ebeveyn görüşlerine göre incelenmesi. *Toplum ve Sosyal Hizmet*, 37(2), 643–672. <https://doi.org/10.33417/tsh.1805192>
- Garmendia M., Garitaonandia C., & Martinez G. (2012). The effectiveness of parental mediation In: Livingstone, S., Haddon, L. & Go'rizig A. (Eds.), *Children, risk and safety online: Research and policy challenges in comparative perspective* (231–244). The Policy Press.
- Gjelaj, M., Buza, K., Shatri, K., & Zabeli, N. (2020). Digital technologies in early childhood: Attitudes and practices of parents and teachers in Kosovo. *International Journal of Instruction*, 13(1), 165–184. <https://doi.org/10.29333/iji.2020.13111a>

- Goodall, J., Flewitt, R., Gemayel, S. E., Arnott, L., Dalziel, A., Gillen, J., Savadova, S., Timmins, S., Liu, M.-C., & Winter, K. (2025). Parental mediation of very young children's early experiences with digital media at home. *Educational Review*, 1–26. <https://doi.org/10.1080/00131911.2025.2579531>
- Gözüm, A. İ. C., & Kandır, A. (2020). Developing a parental mediation scale of digital games for children. *International Journal of Curriculum and Instruction*, 12(2), 336–358.
- Gözün Kahraman, Ö., ve Demirbaş, N. (2022). Okul öncesi çocuğa sahip annelerin sosyal medya bağımlılığı ile aile işlevselliği arasındaki ilişki. 19 Mayıs Sosyal Bilimler Dergisi, 3(3), 215–222. <https://doi.org/10.52835/19maysbd.1036496>
- Holland Brown, T. M., & Bewick, M. (2023). Digital health education: The need for a digitally ready workforce. *Archives of Disease in Childhood - Education and Practice*, 108(4), 214–217. <https://doi.org/10.1136/archdischild-2021-322022>
- İnce, G. (2022). Okul öncesi dönem çocuğuna sahip ailelerin “dijital oyun ve çocuk” aile eğitimi programı öncesi ve sonrası görüşlerinin incelenmesi (Tezsiz yüksek lisans projesi). Pamukkale Üniversitesi.
- Jang, J., & Kim, S. (2022). Structural relationships among maternal parenting stress, neglectful mediation of smart media, and preschool children's over use of smart media. *Journal of Korean Child Care and Education (KACCE)*, 18(6), 1–20.
- Kesicioğlu, O. S. (2024). Okul öncesi dönemde çocuğu olan ebeveynlerin dijital oyunlara ilişkin görüşlerinin incelenmesi. Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi, 24(63), 237–257. <https://doi.org/10.21560/spcd.vi.1314028>
- Konok, V., Bunford, N., & Miklosi, A. (2020). Associations between child mobile use and digital parenting style in Hungarian families. *Journal of Children and Media*, 14(1), 91–109. <https://doi.org/10.1080/17482798.2019.1684332>
- Ladd, J. K., & Traver, J. J. (2023). A call for digital citizenship curriculum in early childhood education. *Essays in Education*, 29(1), 3. <https://openriver.winona.edu/eie/vol29/iss1/3>
- Lauricella, A. R., Herdzina, J., & Robb, M. (2020). Early childhood educators' teaching of digital citizenship competencies. *Computers & Education*, 158. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2020.103989>
- Lauricella, A. R., Wartella, E., & Rideout, V. J. (2015). Young children's screen time: The complex role of parent and child factors. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 36, 11–17.
- Levido, A., & Dezuanni, M. (2026). Digital citizenship education with 3–5-year-olds in an Australian kindergarten. *Journal of Early Childhood Research*, 1–14. <https://doi.org/10.1177/1476718X261439019>
- Li, L., Valdez, J. P. M., & Du, Y. (2025). Digital citizenship education at the early childhood level: How is it implemented? A systematic review. *International Journal of Child Care and Education Policy*, 19(1), 13. <https://doi.org/10.1186/s40723-025-00153-2>
- Liu, S.W., Chen, S., Huang, C., & Vallario, J. (2025). Parenting style and child internet addiction in China: Mediation effect of parental active mediation. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 22, 461. <https://doi.org/10.3390/ijerph22040461>
- Manap, A. & Durmuş, E. (2020). Development of Digital Parental Awareness Scale, *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 21(2), 978-993. <https://doi.org/10.17679/inuefd.711101>
- Manap, A. ve Durmuş, E. (2021). Dijital ebeveynlik farkındalığının çeşitli değişkenler, aile içi roller ve çocukta internet bağımlılığı açısından incelenmesi. *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 12(1), 141-156. <https://doi.org/10.19160/ijer.837749>
- Merazga, B., & Besbes, F. Z. (2026). Parenting styles and digital game addiction in early childhood. *Dirasat wa Abhath*, 18(1), 591–601.
- Navarro, J. L., & Jensen, M. (2026). Styles of digital parental mediation: A multi-group person-centered approach. *Journal of Child and Family Studies*, 35(2), 481–501. <https://doi.org/10.1007/s10826-025-03229-2>
- Nguansiri, P., Kiatrungrit, K., Hongsangunsri, S., Jongrakthanakij, N., Atsariyasing, W., Chirdkiatgumchai, V., & Pavasuthipaisit, C. (2026). The association between media use for parenting information (MUPI) and parenting knowledge, attitudes and practices among parents of children aged 6–19 years. *Child: Care, Health and Development*, 52(2), e70233. <https://doi.org/10.1111/cch.70233>

- Nikken, P., & Jansz, J. (2014). Developing scales to measure parental mediation of young children's internet use. *Learning, Media and Technology*, 39(2), 250–266. <https://doi.org/10.1080/17439884.2013.782038>
- Nikken, P., & Schols, M. (2015). How and why parents guide the media use of young children. *Journal of Child and Family Studies*, 24(11), 3423–3435. <https://doi.org/10.1007/s10826-015-0144-4>
- Norman, C. D., & Skinner, H. A. (2006). eHealth literacy: Essential skills for consumer health in a networked world. *Journal of Medical Internet Research*, 8(2), 9. <https://doi.org/10.2196/jmir.8.2.e9>
- Oğraş, B., Kale, M., ve Özpoyraz, N. (2025). Okul öncesi dönemdeki çocuklarda dijital oyun bağımlılığı eğilimi ile beden algısı arasındaki ilişki. *Bağımlılık Dergisi*, 26(3), 325–334. <https://doi.org/10.51982/bagimli.1595514>
- Özsoy, D. ve Atılğan, S. S. (2018). Kuzeydoğu Anadolu bölgesindeki 0-8 yaş grubu çocukların internet kullanımı ve bu kapsamda ebeveyn arabuluculuğu: Nitel bir araştırma. *Selçuk İletişim*, 11(2), 96-125 <https://doi.org/10.18094/josc.415323>
- Palaiologou, I. (2016). Children under five and digital technologies: Implications for early years pedagogy. *European Early Childhood Education Research Journal*, 24(1), 5–24. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2014.929876>
- Peker Ünal, D. (2017). Digital citizenship elements in a curriculum and secondary school students' states of having digital citizenship elements. *Karaelmas Journal of Educational Sciences*, 5, 180–195.
- Piotrowski, J. T. (2017). The parental media mediation context of young children's media use. In R. Barr & D. N. Linebarger (Eds.), *Media exposure during infancy and early childhood: The effects of content and context on learning and development* (pp. 205–219). Springer . https://doi.org/10.1007/978-3-319-45102-2_13
- Qu, F., He, S., Yu, F., & Gu, C. (2025). The impact of electronic device use on learning quality in young children: the mediating role of executive function and the moderating role of parental mediation. *Frontiers in Public Health*, 13, 1609878. <https://doi.org/10.3389/fpubh.2025.1609878>
- Ribble, M. (2011). *Digital Citizenship in Schools* (2nd ed.). International Society for Technology in Education.
- Ribble, M. S., Bailey, G. D., & Ross, T. W. (2004). Digital citizenship: Addressing appropriate technology behavior. *Learning & Leading with Technology*, 32(1), 6.
- Safitri, I., Fatona, Y., Safrila, B., & Andikos, A. F. (2024). The role of parents in supporting technology-based learning models in early children. *JOAPE: Journal of Asian Primary Education*, 1(2), 154–164.
- Sezerer Albayrak, E. S. (2026). Dijital okuryazarlık yolculuğu: Ebeveynler ve çocuklar elele. *Çocuk ve Gelişim Dergisi (Özel sayı)*, 61–70. <https://doi.org/10.36731/cg.1839794>
- Soyooof, A., Neumann, M. M., Reynolds, B. L., Rezai, A., & Gözümlü, A. İ. C. (2025). Investigating the relationship between Iranian parents' demographic factors and their mediation of children's digital gameplay at home. *Education and Information Technologies*, 30(8), 10411–10442. <https://doi.org/10.1007/s10639-024-13194-w>
- Sun, M., Feng, Z., & Xiao, L. (2025). Impact of screen exposure on children's socioemotional competence: Children's emotional ability and the role of parental media mediation. *Early Child Development and Care*, 195(9–10), 983–1002. <https://doi.org/10.1080/03004430.2025.2541928>
- Tayebi Masoleh, S. M., Poushaneh, K., Khosravi Babadi, A. A., Reza Zahed, H. R., & Ramezani, A. (2023). Designing a model for digital citizenship education curriculum for mental retarded students. *International Journal of Digital Content Management (IJDCM)*, 4(7), 21–39. <https://doi.org/10.22054/dcm.2022.68658.1116>
- Topuz, İ., ve Aslan, O. (2025). Okul öncesi dönem çocuklarında sosyal becerilerin yordayıcıları olarak dijital oyun bağımlılığı eğilimlerinin ve farklı demografik değişkenlerin rolü. *TEBD*, 23(3), 2625–2644. <https://doi.org/10.37217/tebd.1651827>
- Ulusoy, B. (2025). Aile liderliğinin ve öğretmenlerin sınıf yönetim tarzlarının okul öncesi öğrencilerinin dijital oyun bağımlılığına etkisi. *Journal of Social Research and Behavioral Sciences*, 11(23). <https://doi.org/10.52096/jsrbs.11.23.12>
- Ünlü, İ. İ., Karaağaç, H., ve Karataş, M. (2026). Ebeveyn arabuluculuğu ve dijital bağımlılık: Anahtar kelime ilişkilerine yönelik bibliyometrik analiz. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 26(70), 155–186. <https://doi.org/10.21560/spcd.vi.1641129>

- Valkenburg, P. M., Krcmar, M., Peeters, A. L., & Marseille, N. M. (1999). Developing a scale to assess three styles of television mediation: “Instructive mediation,” “restrictive mediation,” and “social coviewing.” *Journal of Broadcasting & Electronic Media*, 43, 52–66. <https://doi.org/10.1080/08838159909364474>
- Wilson, S., Murcia, K., & Leaver, T. (2025). ‘Switch that off!’: The influence of digital parenting and mediation practices on young children’s engagement with digital technologies in the home. *Early Child Development and Care*, 1–18. <https://doi.org/10.1080/03004430.2025.2518300>
- Yılmaz, A. Y. (2023). Dijital ebeveynlikte çocukların izlenmesi. *Dijital Teknolojiler ve Eğitim Dergisi*, 2(1), 47–56. <https://doi.org/10.5281/zenodo.8154930>
- Yılmaz, B. (2026). Türkiye’de annelik 2.0: Annelere yönelik sanal aile eğitim programının etkililik değerlendirilmesi. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 26(70), 127–153. <https://doi.org/10.21560/spcd.vi.1634299>
- Youssef, E., Ali, S., Al Malek, M., & Riaz, S. (2025). Online risks and parental mediation in social media usage among kids: a quantitative study in Rawalpindi City. *Frontiers in Communication*, 9, 1521814. <https://doi.org/10.3389/fcomm.2024.1521814>
- Zabatiero, J., Straker, L., Mantilla, A., Edwards, S., & Danby, S. (2018). Young children and digital technology: Australian early childhood education and care sector adults’ perspectives. *Australasian Journal of Early Childhood*, 43(2), 14–22. <https://doi.org/10.23965/ajec.43.2.02>
- Zhang, C. (2025). Harsh parenting and preschool children’s screen time: The mediating role of parent–child relationships and the moderating effect of mindful parenting. *Frontiers in Psychology*, 16, Article 1467701. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2025.1467701>
- Zhang, J., Dong, C., Jiang, Y., Zhang, Q., Li, H., & Li, Y. (2023). Parental phubbing and child social-emotional adjustment: A meta-analysis of studies conducted in China. *Psychology Research and Behavior Management*, 16, 4267–4285. <https://doi.org/10.2147/PRBM.S417718>
- Zhang, P., & Wang, X. (2025). The impact of parental phubbing on social withdrawal in preschool children: The serial mediating roles of parent–child conflict and negative emotions. *BMC Psychology*, 13, 36. <https://doi.org/10.1186/s40359-025-02363-2>
- Zhang, Z., & Wu, D. (2025). Screen time struggles: Unveiling predictors of problematic digital use and the impact of parental mediation among Hong Kong preschoolers. *Early Education and Development*, 36(6), 1478–1498. <https://doi.org/10.1080/10409289.2025.2496378>

YABANCI DİL ÖĞRENİMİNDE OYUNLAŞTIRMA: KURAMSAL ÇERÇEVE, BULGULAR VE UYGULAMA ÖNERİLERİ

Fidel ÇAKMAK, Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi, fidel.cakmak@alanya.edu.tr

GİRİŞ

Yabancı dil öğrenimi, öğrenenin hedef dille tekrar tekrar karşılaşmasını, anlamlı dilsel çıktı üretmesini, hata yapmayı göze almasını, geri bildirim almasını, bu geri bildirimi yeni denemelere aktarmasını ve sosyal etkileşim içinde dili işlevsel biçimde kullanmasını gerektiren çok katmanlı bir gelişim alanıdır. Bu süreçte konuşma kaygısı, hata yapma korkusu, sınırlı uygulama olanağı, tekdüze alıştırmalar ve kişisel ilerlemenin görünür olmaması öğrenme sürekliliğini zayıflatır (Kardaş, 2020). Bu noktada oyunlaştırma dil öğrenme çabasını görünür kılma, öğrenene sık ve anlamlı geri bildirim sağlama, ilerlemeyi izlenebilir hâle getirme ve katılımı sürdürme potansiyeliyle öne çıkmaktadır. Oyunlaştırma, en yaygın biçimiyle oyun tasarım öğelerinin oyun dışı bağlamlarda kullanılması olarak tanımlanmaktadır (Deterding vd., 2011). Bir dil etkinliğine puan, rozet veya yarışma gibi oyunlaştırma öğeleri eklemek, öğrenenin daha nitelikli dil girdisiyle karşılaşacağı ya da daha iyi iletişimsel performans göstereceği anlamına gelmeyebilir. Yabancı dil öğreniminde oyunlaştırmamanın değeri, kullanılan oyun öğesinin hangi pedagojik amaca hizmet ettiğine, hangi dilsel işlemi gerektirdiğine ve öğrenenin hangi psikolojik gereksinimini desteklediğine bağlıdır. Bu bölümde oyunlaştırma kavramı görev hedefleri, artan güçlük, sistematik geri bildirim, güvenli deneme alanı, sosyal etkileşim ve ilerleme izlemesi yoluyla öğrenme deneyimini yeniden tasarlama yaklaşımıyla ele alınmaktadır. Genel eğitim alanındaki meta-analizler, oyunlaştırmamanın bilişsel, duyuşsal ve davranışsal çıktılar üzerinde anlamlı ancak koşullu olumlu etkiler üretebildiğini göstermektedir (Bai vd., 2020; Sailer ve Homner, 2020; Sun ve Sailer, 2025). Sonuçların etki alanları; uygulama süresi, karşılaştırma koşulu, öğrenen özellikleri, kullanılan oyun öğeleri ve ölçülen çıktı türüne göre değişebilir. Yabancı dil öğrenimi alanındaki derlemeler de benzer bir tablo ortaya koymaktadır: Oyunlaştırma çoğu zaman güdülenme, ilgi, katılım ve olumlu tutumu desteklerken dilsel başarıya ilişkin sonuçlar daha karmaşık ve bağlama duyarlı olabilmektedir (Dehghanzadeh vd., 2021; Luo, 2023; Zhang ve Hasim, 2023; Chan ve Lo, 2024). Bu karmaşıklığın nedeni yabancı dil başarısının tek bir göstergeyle ölçülememesidir. Sözcük hatırlama, dinlediğini anlama, dil bilgisi doğruluğu, okuduğunu anlama, konuşma akıcılığı, telaffuz, yazılı anlatım niteliği, etkileşim stratejileri ve iletişimi sürdürebilme farklı beceri alanlarıdır. Bir oyunlaştırma tasarımı sözcük tekrarını artırabilir; ancak aynı tasarım üretimsel becerilerde, özellikle konuşma ve yazmada, sınırlı katkı sunabilmektedir. Sınıf içi katılımı yükselten rekabetçi öğeler bazı öğrenenlerde performans baskısı yaratabilmektedir. Kısa vadede güdülenmeyi artıran yenilik etkisi uzun vadede azalabilmekte; bu doğrultuda alana katkı sağlayacak temel soru “hangi oyunlaştırma tasarımı, hangi öğrenen grubu için, hangi dilsel beceriyi, hangi mekanizma üzerinden destekler?” sorusudur. Bu bölüm, üç araştırma sorusu etrafında yapılandırılmıştır: Araştırma sorusu (AS)-1. yabancı dil öğreniminde oyunlaştırma, güdülenme, katılım, tutum ve görev sürekliliği gibi bilişsel, duyuşsal ve davranışsal çıktılarla nasıl ilişkilendirilmektedir? AS-2. Oyunlaştırma öğeleri, farklı dil becerilerini hangi aracı mekanizmalar yoluyla desteklemektedir? AS-3. Yabancı dil öğreniminde etkili ve etik bir oyunlaştırma tasarımı için hangi ilkeler temel alınmalıdır?

ALANYAZIN VE KURAMSAL ÇERÇEVE

Oyunlaştırma ve Oyun Temelli Öğrenme

Oyunlaştırma ile oyun temelli öğrenme çoğu zaman birbirine yakın kavramlar olarak kullanılmaktadır; ancak iki yaklaşım arasında önemli bir fark vardır. Bu ayrım, teknoloji destekli yabancı dil öğreniminde görev yapısı, geri bildirim ve etkileşim biçimlerinin pedagojik hedeflerle birlikte ele alınması gerektiğini göstermesi bakımından önemlidir. Oyun temelli öğrenmede öğrenme deneyimi çoğunlukla bütüncül bir oyun ortamı içinde gerçekleşir. Oyunun dünyası, kuralları, hedefleri, başarısızlık ve yeniden deneme döngüsü ile etkileşim biçimleri öğrenmenin taşıyıcı yapısını oluşturmaktadır (Plass vd., 2015). Oyunlaştırmada ise var olan bir öğrenme etkinliği hedef, görev akışı, seviye, ilerleme göstergesi, anlık geri bildirim, rozet, takım, görev zinciri veya liderlik tablosu gibi öğelerle yeniden düzenlenmektedir (Sailer vd., 2017). Bu ayrım dil öğretimi açısından önemlidir; çünkü dil derslerinde amaç oyun oynamak değil; hedef dili daha sık, daha anlamlı ve daha geri bildirimli biçimde kullanmaktır. Oyun öğeleri pedagojik olarak hizalanmadığında oyunlaştırma yalnızca görev yapıp karşılığında puan alma düzeyinde kalmaktadır. Buna karşılık iyi tasarlanmış bir oyunlaştırma düzeninde puan, hedef dilin stratejik kullanımının ve tekrarın göstergesi olabilir; rozet, salt ödül değil, belirli bir iletişimsel yeterlik eşiğinin görünür kanıtı olarak tasarlanabilir; seviye ise rastgele ilerleme yerine öğrencinin giderek daha karmaşık dilsel işlemler yapmasına olanak tanıyan aşamalı bir yapı sağlayabilir (Landers, 2014; Plass vd., 2015; Sailer vd., 2017). Landers'in (2014) oyunlaştırılmış öğrenme kuramı bu noktada açıklayıcı bir çerçeve sunmaktadır. Bu yaklaşıma göre oyun öğeleri öğrenme davranışları ve tutumları üzerinde değişiklik yaratarak öğrenmeye dolaylı katkı sağlamaktadır. Örneğin bir liderlik tablosu veya ilerleme göstergesi öğrencinin tekrar davranışını, göreve ayırdığı süreyi, görev tamamlama oranını veya geri bildirim arama davranışını artırıyorsa öğrenmeye katkısı bu aracı süreçler üzerinden açıklanabilir. Dil sınıflarında da oyunlaştırmının etkisi; daha fazla anlaşılır girdiyle karşılaşma, daha fazla dilsel çıktı üretme, kişiselleştirilmiş geri bildirim alma, hata yapmayı güvenli biçimde deneme ve ilerlemeyi izleme gibi süreçlerle ilişkilendirilmelidir.

Öz Belirleme Kuramı ve Güdülenmeye İlişkin Mekanizmalar

Yabancı dil öğreniminde oyunlaştırmının başlıca kuramsal dayanaklarından biri öz belirleme kuramıdır. Ryan ve Deci'ye (2000) göre nitelikli güdülenme, öğrenenin özerklik, yeterlik ve ilişkililik gereksinimlerinin desteklenmesiyle güçlenmektedir. Oyunlaştırılmış bir dil etkinliği, öğrenene seçim hakkı sunuyorsa özerkliği; açık hedefler, artan güçlük ve anlık geri bildirim sağlıyorsa yeterlik duygusunu; takım çalışması, akran desteği ve ortak hedefler içeriyorsa ilişkililik gereksinimini destekleyebilir. Ancak pedagojik ilkeler gözetilmeden tasarlanan oyunlaştırma, bu gereksinimleri zayıflatırabilir. Sürekli görünür sıralama, düşük başarı algısına sahip öğrencilerde yetersizlik hissini artırabilir. Zorunlu ödül sistemi, öğrencinin hedef dili kullanma nedenini içsel ilgiden dışsal ödüle kaydırabilir. Takım yarışmaları iş birliği yerine hız ve performans baskısı üretebilir. Oyunlaştırmada temel mesele, hangi öğenin kullanıldığı kadar bu öğenin öğrenenin psikolojik deneyimini nasıl biçimlendirdiğidir (Hanus ve Fox, 2015). Deneysel çalışmalar bu ayrımı desteklemektedir. Sailer vd. (2017), rozet, liderlik tablosu, performans grafiği, anlamlı hikâye ve avatar gibi farklı oyun tasarım öğelerinin psikolojik gereksinimlerin doyumu üzerinde farklı etkiler ürettiğini göstermiştir. Mekler vd. (2017) ise puan, seviye ve liderlik tablosu gibi öğelerin performansı artırabilmesine rağmen içsel güdülenmeyi her zaman aynı ölçüde yükseltmediğini ortaya koymuştur. Bu bulgular, yabancı dil öğreniminde oyunlaştırma tasarımının ödül ekonomisiyle sınırlı kalmaması; anlamlı hedefler, seçim hakkı, yeterlik duygusu, sosyal bağlılık ve nitelikli geri bildirim gibi daha derin mekanizmalara dayanması gerektiğini düşündürmektedir.

Etik, Erişilebilirlik ve Tasarım Duyarlılığı

Yabancı dil öğreniminde oyunlaştırılmış bir etkinlik, öğrencinin sınıf içindeki görünürlüğünü, başarı algısını, akranlarıyla ilişkisini ve hataya karşı tutumunu doğrudan etkileyebilir. Tasarım sürecinde etik duyarlılık, erişilebilirlik ve kapsayıcılık ilkeleri pedagojik etkililik kadar önemlidir. Özellikle liderlik tablosu, açık sıralama, zaman baskısı ve rozet ekonomisi gibi öğeler, öğrenciler arasında karşılaştırmayı artırabilir. Bu karşılaştırma bazı öğrenciler için çaba artırıcı bir işlev görürken bazı öğrencilerde yetersizlik, kaygı veya etkinlikten kaçınma davranışı oluşturabilir (Hanus ve Fox, 2015; Mekler vd., 2017). Dil öğrenimi bağlamında bu risk daha hassastır; çünkü öğrenci üretimsel becerisini ortaya koyduğu zaman telaffuzu, sözcük seçimi, dil bilgisel doğruluğu ve iletişimsel yeterliğiyle sosyal olarak görünür hâle gelmektedir (Horwitz vd., 1986). Öğrencinin yanlış yapması, sınıf içinde kimliğine ve özgüvenine ilişkin bir deneyim olarak algılanabilir. Bu deneyimi güçlendirmek için oyunlaştırılmış etkinliklerde görünür rekabet yerine kişisel gelişim, güvenli deneme ve destekleyici geri bildirim ilkeleri öne çıkarılmalıdır.

Etik tasarımın ilk boyutu, öğrencinin başarısızlık deneyimini nasıl yaşadığını dikkate almaktır. Oyunlaştırma çoğu zaman başarısızlığı yeniden deneme fırsatına dönüştürme potansiyeli taşır. Eğer sistem yalnızca yanlış yanıtları puan kaybı olarak gösteriyorsa öğrenci risk almaktan kaçınabilir. Ancak yanlış yanıt sonrasında açıklayıcı geri bildirim, ipucu, örnek cümle ve yeniden deneme hakkı sunuluyorsa, başarısızlık öğrenme döngüsünün olağan bir parçası hâline gelmektedir (Hattie ve Timperley, 2007; Shute, 2008). Bu nokta yabancı dil öğretiminde özellikle önemlidir; çünkü konuşma ve yazma becerileri deneme, hata, düzeltme ve yeniden üretim yoluyla gelişmektedir. Oyunlaştırılmış görevlerde hata yapma, oyunun dışına atılma veya düşük statüye düşme nedeni olmamalıdır (Diefenbach ve Müssig, 2019). Hata, öğrencinin bir sonraki denemesinde neyi geliştireceğini gösteren öğretici bir veri olarak ele alınmalıdır.

İkinci boyut erişilebilirliktir. Oyunlaştırılmış dijital araçlar, görsel yoğunluk, küçük yazı tipi, renk ayrımı, hızlı tepki gerektiren görevler veya sürekli bildirimler yoluyla bazı öğrenciler için öğrenmeyi zorlaştırabilir. Bu durum özellikle dikkat, görme, işitme, motor beceri veya kaygı düzeyi açısından farklı gereksinimleri olan öğrenciler için önemlidir. Oyunlaştırma tasarımında yalnızca hızlı yanıt verme becerisi ödüllendirildiğinde dilsel yeterlik ile tepki hızı birbirine karışabilir. Oysa bir öğrencinin hedef dili anlaması veya üretmesi, klavyede hızlı yazması ya da ekrandaki bir düğmeye hızla basmasıyla aynı şey değildir. Oyunlaştırılmış etkinliklerde zaman baskısı isteğe bağlı olmalı, alternatif görev yolları sunulmalı ve öğrenciler yalnızca hız üzerinden değerlendirilmemelidir. Özellikle başlangıç düzeyindeki öğrenenler için yeterli düşünme süresi, örnekler ve destekleyici ipuçları öğrenme kalitesini artırabilir (Burgstahler vd., 2004).

Üçüncü boyut veri gizliliği ve öğrencinin öğrenme verilerinin nasıl kullanılacağıdır. Oyunlaştırılmış sistemler genellikle giriş sayısı, tamamlanan görevler, tekrar sayısı, puan, rozet, süre ve hata örüntüsü gibi çok sayıda veri üretir. Bu veriler öğretmen için yararlı olabilir; ancak öğrencinin gözetlenme hissi yaşamasına da yol açabilir. Öğrencilerden toplanan verilerin hangi amaçla kullanılacağı açıkça belirtilmelidir. Öğrenme analitiği, öğrenciyi etiketlemek için değil, destek ihtiyacını belirlemek ve öğretim tasarımını iyileştirmek için kullanılmalıdır (Slade ve Prinsloo, 2013; Pardo ve Siemens, 2014). Örneğin bir öğrencinin belirli bir dil bilgisi yapısında sürekli hata yapması, ek örnek, açıklama ve tekrar ihtiyacının göstergesi olarak yorumlanmalıdır.

Dördüncü boyut kültürel duyarlılıktır. Yabancı dil öğreniminde kullanılan senaryolar, karakterler, rozet adları, görev hikâyeleri ve iletişim durumları belirli kültürel varsayımlar taşıyabilir. Oyunlaştırılmış bir

etkinlikte kullanılan mizah, yarışma biçimi veya ödül dili her öğrenci için aynı anlamı taşımayabilir. Bu durum dikkate alınıp görev senaryoları farklı kültürel arka planlara sahip öğrencileri dışlamayacak biçimde tasarlanmalıdır. Özellikle İngilizce gibi küresel iletişim dili olarak öğretilen derslerde hedef, farklı bağlamlarda anlaşılır ve uygun iletişim kurabilmektir. Oyunlaştırma, yalnızca doğru telaffuz veya dil bilgisi üretimini değil; anlam müzakeresi, açıklama isteme, yeniden ifade etme ve farklı iletişim bağlamlarına uyum sağlama becerilerini de desteklemelidir (Kramsch, 2014).

Son olarak etik ve erişilebilir bir oyunlaştırma tasarımı öğretmen rolünü güçlendirmekte; öğretmenin pedagojik kararlarını daha görünür hâle getirmektedir. Oyunlaştırma öğretmenin geri bildirim, görev tasarımı, ölçme ve öğrenci desteği kararlarını yapılandırmasına yardımcı olan bir araçtır (Huang ve Hew, 2021). Öğretmen, kararlarını oluştururken oyunsal öğelerin öğrencinin öğrenme deneyimini nasıl etkilediğini düzenli olarak izlemeli, öğrencilerden geri bildirim almalı ve gerektiğinde tasarımı değiştirmelidir. Bir oyunlaştırma düzeni ilk haftalarda yüksek ilgi üretse bile uzun vadede kaygı, yüzeysel katılım veya ödüle bağımlılık oluşturuyorsa yeniden tasarlanmalıdır (Deci vd., 1999; Ryan ve Deci, 2000). Etkili oyunlaştırma, öğrenciyi yalnızca daha fazla görev yapmaya değil; hedef dili daha anlamlı biçimde kullanmaya yönlendirmelidir.

Uygulama Önerileri

Yabancı dil öğretiminde oyunlaştırma tasarlanırken ilk unsur, kullanılacak hedeflenen dilsel davranışı açık biçimde tanımlamaktır. Öğretmen, öğrencinin hangi beceride gelişme göstermesini beklediğini belirlemelidir: sözcük bilgisini pekiştirme, dinlediğini anlama, konuşmada akıcılık kazanma, yazılı anlatımda bağlaşıklığı güçlendirme, telaffuz farkındalığını artırma veya etkileşim stratejilerini kullanma (Ayyıldız Çifçi ve Kardaş, 2024). Bu hedef belirlendikten sonra oyun ögesi bu hedefe hizmet edecek biçimde seçilmelidir. Örneğin sözcük tekrarına dayalı bir etkinlikte puan ve ilerleme çubuğu yararlı olabilir; ancak konuşma becerisini geliştirmeyi amaçlayan bir etkinlikte yalnızca hız ve doğru yanıt sayısına dayalı puanlama yetersiz kalabilmektedir. Bu tür etkinliklerde görev senaryosu, akran etkileşimi, yeniden deneme hakkı ve açıklayıcı geri bildirim daha işlevsel olacaktır (Landers, 2014; Seaborn ve Fels, 2015; Hattie ve Timperley, 2007; Shute, 2008; Dehghanzadeh vd., 2021; Chan ve Lo, 2024).

İkinci unsur, oyunlaştırmının ölçme ve değerlendirme boyutunun baştan planlanmasıdır. Oyunlaştırılmış uygulamalarda en kolay toplanan veriler çoğu zaman giriş sayısı, uygulamada kalma süresi, tamamlanan görev sayısı ve kazanılan rozetlerdir. Bu göstergeler katılım hakkında bilgi vermektedir; ancak doğrudan dilsel başarı kanıtı olarak yorumlanmamalıdır. Her oyunlaştırılmış etkinlikte kullanım verileri ile dilsel performans verileri birlikte değerlendirilmelidir. Sözcük öğrenimi için ön test ve son test, yazma becerisi için dereceli puanlama anahtarı, konuşma becerisi için akıcılık ve doğruluk göstergeleri, dinleme becerisi için anlamaya dayalı görevler kullanılabilir. Böyle bir değerlendirme düzeni, oyunlaştırmının öğrenciyi etkinlikte tutup tutmadığını ve hedef dil kullanımını geliştirip geliştirmediğini de göstermeye yardımcı olmaktadır (Ellis, 2005; Hattie ve Timperley, 2007; Shute, 2008; Skehan, 2009; Luo, 2023; Zhang ve Hasim, 2023; Cheng ve Zhang, 2025).

Üçüncü unsur, rekabetçi öğelerin sınırlı ve dengeli kullanılmasıdır. Liderlik tablosu, sıralama ve zaman baskısı bazı öğrenciler için güdüleyici olabilir; ancak yabancı dil öğreniminde hata yapma kaygısı yüksek olan öğrenciler için baskı yaratabilir (Horwitz vd., 1986). Bireysel sıralama yerine kişisel ilerleme grafikleri, takım hedefleri, sınıfın ortak ilerleme göstergeleri veya öğrencinin kendi önceki performansı ile karşılaştırıldığı sistemler tercih edilebilir. Özellikle başlangıç düzeyindeki öğrencilerde amaç en hızlı yanıtı

yerine hedef dili güvenli biçimde denemek olmalıdır. Bu yaklaşım, öğrencinin hata yapmayı öğrenme sürecinin doğal parçası olarak görmesini desteklemektedir (Ryan ve Deci, 2000; Hanus ve Fox, 2015; Sailer vd., 2017; Mekler vd., 2017).

Dördüncü unsur, rozet ve ödüllerin nitelikli dil kullanımına bağlanmasıdır. Örneğin bir öğrenciye oyunlaştırılmış ortamda görev tamamladığında yeni sözcükleri anlamlı cümle içinde kullanması, konuşma sırasında iletişimi sürdürmesi, akranına açıklayıcı geri bildirim vermesi veya yazısında bağlaçları doğru kullanması gibi dilsel kanıtlara dayalı rozetler verilebilir. Böylece ödül sistemi yüzeysel katılımı ortadan kaldırıp öğrenme hedefiyle uyumlu davranışları görünür kılmaktadır (Deci vd., 1999; Hattie ve Timperley, 2007; Shute, 2008; Mekler vd., 2017; Sailer vd., 2017).

Sınıf içi uygulama açısından öğretmenin küçük ve yönetilebilir tasarımlarla başlaması daha uygundur. Öğretmen, tüm dersi oyunlaştırmak yerine, belirli bir beceri alanı için kısa görev döngüleri kurulabilir. Örneğin haftalık sözcük çalışmasında öğrenciler önce hedef sözcükleri anlamlandırmakta, sonra bu sözcükleri cümle içinde kullanmakta, ardından kısa bir akran etkinliğinde bu cümleleri geliştirmekte ve son aşamada öğretmen geri bildirimiyle kendi performansını değerlendirmektedir. Bu süreçte yeniden deneme, geri bildirimi kullanma ve bağlam içinde doğru kullanım gibi öğrenme davranışları için puan verilebilir. Böylece oyunlaştırma, öğrenciyi sonuçla birlikte öğrenme sürecine de yönlendirmektedir (Landers, 2014; Su ve Cheng, 2015).

Büyük sınıflarda oyunlaştırma tasarlanırken öğretmenin iş yükü de dikkate alınmalıdır. Her öğrenciye ayrıntılı bireysel geri bildirim vermek her zaman mümkün olmayabilir. Bu durumda öğretmen, görevleri küçük gruplar, akran geri bildirimi ve örnek yanıtlar üzerinden yapılandırabilir. Örneğin konuşma etkinliklerinde öğrenciler ikili veya üçlü gruplar hâlinde kısa rol oynama görevleri yapabilir; grup, belirli iletişimsel ölçütlere göre kendi performansını işaretleyebilir. Öğretmen ise tüm grupları tek tek ayrıntılı değerlendirmek yerine sık görülen hataları sınıf genelinde tartışabilir. Bu yaklaşım, oyunlaştırmının öğretmen için sürdürülebilir olmasını sağlamaktadır (Hattie ve Timperley, 2007; Shute, 2008; Chan ve Lo, 2024).

Dijital araç bulunmadığında da oyunlaştırma uygulanabilir. Kâğıt tabanlı görev kartları, sınıf hedef panosu, kişisel ilerleme çizelgesi, takım görevleri, görev zincirleri ve geri bildirim kartlarıyla da oyunlaştırılmış öğrenme ortamı kurulabilir. Önemli olan oyunsal ögenin pedagojik hedefle ilişkili olmasıdır. Örneğin bir sınıf panosunda sınıfın ortak hedefe yaklaşmasını gösteren anonim bir ilerleme göstergesi kullanılabilir. Bu tasarım, rekabet baskısını azaltırken ortak sorumluluk duygusunu güçlendirebilmektedir (Landers, 2014; Burgstahler vd., 2004).

Öğretmenler için yararlı olabilecek bir diğer uygulama, rozetleri açık performans ölçütleriyle ilişkilendirmektir. Örneğin “sözcük ustası” rozeti yeni sözcükleri en az üç farklı bağlamda doğru kullanan öğrenciye verilebilir. “İletişim stratejisti” rozeti, konuşma sırasında açıklama isteme, yeniden ifade etme veya konuşmayı sürdürme stratejilerini kullanan öğrenciye verilebilir. “Geri bildirim kullanıcısı” rozeti ise öğretmen veya akran geri bildiriminden sonra yazısını anlamlı biçimde geliştiren öğrenciye verilebilir. Bu tür rozetler, öğrencinin neyi başardığını daha somut göstermekte ve öğrenme hedefleriyle ödül sistemi arasında güçlü bir bağ kurmaktadır (Hattie ve Timperley, 2007; Shute, 2008; Cheng ve Zhang, 2025).

Son olarak, oyunlaştırma kısa süreli yenilik etkisine indirgenmemelidir. Öğrenciler ilk aşamada oyun öğelerine ilgi gösterebilir; ancak bu ilgi pedagojik olarak anlamlı görevlerle desteklenmezse zamanla azalabilir. Sürdürülebilir bir tasarım için görevlerin güçlük düzeyi kademeli artırılmalı; geri bildirim

açıklayıcı olmalı, öğrenciye seçim hakkı tanınmalı ve öğrenenlerin kendi gelişimlerini izleyebilecekleri göstergeler sunulmalıdır. Böyle bir yapı, oyunlaştırmayı geçici bir motivasyon aracı olmaktan çıkarıp yabancı dil öğreniminde düzenli tekrar, anlamlı kullanım ve öz düzenlemeyi destekleyen bir öğretim tasarımı ilkesine dönüştürmektedir (Sung vd., 2015; Su ve Cheng, 2015; Rachels ve Rockinson-Szapkiw, 2018; Loewen vd., 2020; Shortt vd., 2023).

Ölçme, Değerlendirme ve Kanıt Üretme

Oyunlaştırılmış yabancı dil öğrenimi çalışmalarında en önemli sorunlardan biri, katılım göstergeleri ile öğrenme göstergelerinin birbirine karıştırılmasıdır. Puan, rozet, uygulamada geçirilen süre, tamamlanan görev sayısı veya giriş sıklığı öğrencinin etkinliğe katıldığını göstermektedir. Bir öğrenci çok sayıda görev tamamlamış olabilir; fakat bu görevler hedef dilde anlamlı üretim, düzeltici geri bildirim ve yeniden deneme içermiyorsa dilsel kazanım sınırlı kalabilir. Bu nedenle oyunlaştırılmış tasarımlarda ölçme ve değerlendirme iki düzeyde planlanmalıdır: birinci düzey katılım ve süreç verileri, ikinci düzey ise dilsel performans verileridir. Bu iki veri türü birlikte yorumlandığında oyunlaştırmanın yalnızca öğrenciyi sistemde tuttuğu mu, yoksa hedef dil kullanımını gerçekten geliştirdiği mi anlaşılabilir (Dehghanzadeh vd., 2021; Luo, 2023; Zhang ve Hasim, 2023; Chan ve Lo, 2024).

Sözcük öğrenimi için ölçme süreci yalnızca tanıma testleriyle sınırlandırılmamalıdır. Oyunlaştırılmış bir sözcük etkinliği, öğrencinin sözcüğü görüp anlamını seçmesini sağlayabilir; ancak bu, sözcüğü üretimsel olarak kullanabildiği anlamına gelmemelidir. Sözcük bilgisinde tanıma, hatırlama, cümle içinde kullanma ve uygun bağlamda seçme gibi farklı göstergeler kullanılmalıdır. Puan ve ilerleme çubuğu tekrar davranışını artırabilir; fakat öğrenme kanıtı, öğrencinin yeni sözcükleri anlamlı cümlelerde kullanabilmesiyle güçlenmektedir. Aynı ilke dil bilgisi etkinlikleri için de geçerlidir. Doğru seçeneği işaretleme, dil bilgisel farkındalık açısından yararlı olabilir; ancak öğrencinin aynı yapıyı konuşma veya yazma sırasında kullanabilmesi ayrı bir değerlendirme gerektirmektedir (Ellis, 2005).

Konuşma becerisinde oyunlaştırma daha dikkatli değerlendirilmelidir. Konuşma etkinliklerinde hız, puan ve sıralama kolay ölçülebilir; ancak iletişimsel başarı yalnızca hızla açıklanamaz. Öğrencinin konuşma becerisi akıcılık, doğruluk, telaffuz anlaşılabilirliği, sözcük çeşitliliği, iletişimi sürdürme stratejileri ve dinleyiciyle etkileşim kurma kapasitesi gibi birden çok ölçüte dayanır (Yılmaz ve Kardaş, 2025). Konuşma görevlerinde rozet veya seviye geçişleri, yalnızca hızlı yanıt vermeye değil; iletişimsel niteliğe bağlanmalıdır. Örneğin öğrenci bir rol oynama görevinde açıklama isteyebiliyor, yanlış anlaşılmayı düzeltebiliyor, akranının katkısına uygun yanıt verebiliyor ve hedef sözcükleri bağlam içinde kullanabiliyorsa bu performans daha anlamlı bir öğrenme kanıtıdır. Böyle bir ölçme yaklaşımı, oyunlaştırmayı yüzeysel rekabetten çıkarıp iletişimsel yeterliğe yaklaştırmaktadır (Skehan, 2009; Horwitz vd., 1986).

Yazma becerisinde de benzer bir ayırım yapılmalıdır. Oyunlaştırılmış yazma etkinliklerinde öğrencinin kaç sözcük yazdığı, kaç yazma görevi tamamladığı veya kaç rozet aldığı tek başına yeterli bir beceri değerlendirme ölçütü sayılamaz. Ancak, yazılı ürünün içerik bütünlüğü, paragraf düzeni, bağlaç kullanımı, sözcük çeşitliliği, dil bilgisel doğruluk ve hedef kitleye uygunluk gibi boyutlar dereceli puanlama anahtarıyla değerlendirilmelidir. Bilgisayar destekli yazma ortamlarında geri bildirim eş zamanlı veya ertelenmiş biçimde sunulabilmektedir (Hattie ve Timperley, 2007; Shute, 2008; Cheng ve Zhang, 2025). Ancak geri bildirimin etkili olabilmesi için öğrencinin bu geri bildirimi kullanarak metnini yeniden düzenlemesi gerekmektedir. Aynı zamanda geri bildirim sonrası revizyon da değerlendirme sürecine dâhil edilmelidir.

Ölçme ve değerlendirme açısından bir diğer önemli nokta, oyunlaştırılmış uygulamalarda kısa vadeli yenilik etkisi ile kalıcı öğrenme etkisinin ayrıştırılmasıdır. Öğrenciler yeni bir araçla ilk karşılaştıklarında daha yüksek ilgi gösterebilmektedir. Bu ilgi, kısa süreli katılım artışı oluşturabilir; ancak kalıcı öğrenme için görevin tekrar, geri bildirim, anlamlı kullanım ve öz düzenleme döngüsünü desteklemesi gerekmektedir. Araştırmalarda yalnızca uygulama sonundaki kısa vadeli başarı testleri yanı sıra gecikmeli ölçümler de kullanılmalıdır. Gecikmeli ölçüm, öğrencinin öğrendiği sözcükleri veya yapıları belirli bir süre sonra hatırlayıp hatırlamadığını, yeni bağlamlarda kullanıp kullanamadığını ve öğrenme alışkanlığını sürdürüp sürdüremediğini göstermeye yardımcı olmaktadır (Sung vd., 2015; Su ve Cheng, 2015; Shortt vd., 2023; Loewen vd., 2020).

Son olarak ölçme sürecinde öğrenci sesi de dikkate alınmalıdır. Sayısal veriler hangi öğrencinin kaç görev tamamladığını gösterebilir; ancak öğrencinin oyunlaştırılmış etkinliği nasıl deneyimlediğini, hangi öğeleri destekleyici veya baskılayıcı bulduğunu açıklayamamaktadır. Bu süreçleri daha objektif anlamak için anket, kısa yansıtma metni, odak grup veya sınıf içi geri bildirim gibi nitel veri kaynakları kullanılmalıdır. Böylece oyunlaştırmanın yalnızca ortalama etkisi değil; farklı öğrenci grupları üzerindeki farklı etkileri de anlaşılabilir. Özellikle dil kaygısı yüksek öğrenciler, düşük başarı algısına sahip öğrenciler veya dijital araçlara erişimi sınırlı öğrenciler için oyunlaştırmanın nasıl işlediğini anlamak, daha adil ve etkili tasarımlar geliştirmek açısından önemlidir (Luo, 2023; Chan ve Lo, 2024).

YÖNTEM

Bu çalışma, yabancı dil öğreniminde hem oyunlaştırmaya ilişkin kanıtları betimleyen hem de bu kanıtları dil öğreniminin pedagojik gereklilikleriyle ilişkilendirmeyi amaçlayan seçici ve kuramsal bir alanyazın sentezidir. Çalışma, tam sistematik derleme veya meta-analiz iddiası taşımamaktadır; ancak kaynak seçiminde şeffaflık, doğrulanabilirlik ve nitelik ilkeleri gözetilmiştir. Bu ölçütler doğrultusunda nihai sentez ve destekleyici kaynak havuzu 33 makaleden oluşmuştur. Kaynak seçiminde iki ölçüt kullanılmıştır. Birincisi, kaynakların Web of Science Core Collection’da izlenen dergilerde yayımlanmış olmasıdır. İkincisi, çalışmanın oyunlaştırma kuramı, öğrenme psikolojisi, yabancı dil öğrenimi, EFL/ESL, bilgisayar destekli dil öğrenimi veya mobil destekli dil öğrenimiyle doğrudan ilişkili olmasıdır. Bu iki ölçütü karşılamayan dergi makaleleri nihai havuzdan çıkarılmıştır.

Tarama ve ayıklama mantığı şu anahtar kavramlar etrafında yapılandırılmıştır: gamification, gamified learning, game design elements, foreign language learning, EFL, ESL, second language learning, CALL, MALL, motivation, engagement ve learning outcomes. Genel eğitimde oyunlaştırma etkisini değerlendiren meta-analizler (Bai vd., 2020; Sailer ve Homner, 2020; Sun ve Sailer, 2025; Gyedu vd., 2026), oyunlaştırma mekanizmalarını açıklayan kuramsal/deneysel çalışmalar (Deci vd., 1999; Ryan ve Deci, 2000; Landers, 2014; Hanus ve Fox, 2015; Seaborn ve Fels, 2015; Plass vd., 2015; Sailer vd., 2017; Mekler vd., 2017), yabancı dil öğrenimine odaklanan sistematik derlemeler ile deneysel çalışmalar (Horwitz vd., 1986; Kramsch, 2014; Liu ve Chu, 2010; Sung vd., 2015; Su ve Cheng, 2015; Rachels ve Rockinson-Szapkiw, 2018; Dehghanzadeh vd., 2021; Shortt vd., 2023; Luo, 2023; Zhang ve Hasim, 2023; Chan ve Lo, 2024; Cheng ve Zhang, 2025; Liu vd., 2025; Loewen vd., 2020) ve geri bildirim, erişilebilirlik, öğrenme analitiği, ölçme ve ikinci dil performansına ilişkin çalışmalar (Burgstahler vd., 2004; Ellis, 2005; Hattie ve Timperley, 2007; Shute, 2008; Skehan, 2009; Slade ve Prinsloo, 2013; Pardo ve Siemens, 2014) senteze dâhil edilmiştir. Sentez sürecinde kaynaklar beş tematik eksenle incelenmiştir: (i) oyunlaştırmanın kuramsal mekanizması, (ii) ölçülen dilsel beceri veya öğrenme çıktısı, (iii) kullanılan oyun öğeleri, (iv) uygulama bağlamı ve öğrenen profili, (v) ölçme ve değerlendirme yaklaşımı. Bu inceleme sonucunda bulgular güdülenme ve

katılım, dilsel başarı, oyun ögesi ile mekanizma uyumu, bağlam ve süreklilik ile tasarım ilkeleri başlıklarında raporlanmıştır.

Tablo 1. Sentez için Kullanılan Kaynaklar ve Kullanım Gerekçesi

Kaynak Grubu	Örnek Çalışmalar	Sentezdeki İşlevi
Genel oyunlaştırma meta-analizleri	Bai vd. (2020); Sailer ve Homner (2020); Sun ve Sailer (2025); Gyedu vd. (2026)	Genel eğitim çıktılarındaki ortalama etkiyi ve etkinin koşullu yapısını belirlemek.
Dil öğrenimi derlemeleri	Dehghanzadeh vd. (2021); Shortt vd. (2023); Luo (2023); Zhang ve Hasim (2023); Chan ve Lo (2024); Liu vd. (2025)	Yabancı dil, EFL ve ESL bağlamlarında olumlu ya da sınırlı sonuçların hangi koşullarda bildirildiğini göstermek.
Kuramsal ve deneysel mekanizma çalışmaları	Deci vd. (1999); Ryan ve Deci (2000); Landers (2014); Seaborn ve Fels (2015); Hanus ve Fox (2015); Plass vd. (2015); Sailer vd. (2017); Mekler vd. (2017)	Oyun öğelerinin güdülenme, davranış, geri bildirim ve psikolojik gereksinimler üzerinden işleyen mekanizmasını açıklamak.
Dil sınıfı ve teknoloji destekli örnek çalışmalar	Horwitz vd. (1986); Kramsch (2014); Liu ve Chu (2010); Sung vd. (2015); Su ve Cheng (2015); Rachels ve Rockinson-Szapkiw (2018); Loewen vd. (2020); Cheng ve Zhang (2025)	Dil sınıfı, mobil alıştırma, tekrar, geri bildirim, dil kaygısı, kültürel duyarlılık, öz yeterlik ve öğrenme çıktısı ilişkisini tartışmak.
Geri bildirim ve ölçme çalışmaları	Ellis (2005); Hattie ve Timperley (2007); Shute (2008); Skehan (2009)	Oyunlaştırılmış etkinliklerin kullanım verileriyle değil, dilsel performans ve açıklayıcı geri bildirim kanıtlarıyla değerlendirilmesi gerektiğini temellendirmek.
Etik, erişilebilirlik ve veri çalışmaları	Burgstahler vd. (2004); Slade ve Prinsloo (2013); Pardo ve Siemens (2014)	Erişilebilirlik, veri gizliliği, öğrenme analitiği ve etik tasarım duyarlılığını desteklemek.

BULGULAR

Örnek Çalışmalar

Genel eğitim alanındaki meta-analizler oyunlaştırmanın öğrenme çıktıları üzerinde olumlu etkiler üretebildiğini göstermektedir. Bai vd. (2020), oyunlaştırmanın akademik performans ve öğrenme deneyimi üzerinde olumlu sonuçlar doğurabildiğini; ancak tasarım özelliklerinin, oyun öğelerinin ve öğretim bağlamının sonuçları belirlediğini vurgulamaktadır. Sailer ve Homner (2020) de oyunlaştırmanın bilişsel, güdüsel ve davranışsal çıktılar üzerinde olumlu etkileri olduğunu, ancak etki büyüklüklerinin tasarım ve uygulama değişkenlerine duyarlı olduğunu bildirmektedir. Sun ve Sailer'in (2025) oyunlaştırılmış ters yüz sınıf meta-analizi, oyunlaştırmanın davranışsal, bilişsel ve duyuşsal çıktılar üzerindeki etkisini desteklemekle birlikte uygulama türünün ve pedagojik bütünleşmenin önemini öne çıkarmaktadır. Yabancı dil öğrenimi özelinde bulgular daha seçici yorumlanmalıdır. Dehghanzadeh vd. (2021), İngilizcenin ikinci dil olarak öğrenilmesinde oyunlaştırma çalışmalarının çoğunda olumlu öğrenme deneyimleri bildirildiğini; ancak belirli oyun öğeleri ile belirli öğrenme çıktıları arasındaki ilişkinin her zaman açık kurulmadığını belirtmektedir. Luo (2023), yabancı dil öğreniminde oyunlaştırılmış araçların etkililiğine ilişkin çalışmaların olumlu, olumsuz ve anlamlı fark üretmeyen sonuçları birlikte içerdiğini göstermektedir. Zhang ve Hasim

(2023) ile Chan ve Lo (2024) da oyunlaştırmanın özellikle güdülenme, ilgi, tutum ve katılım açısından olumlu bir potansiyel taşıdığını; ancak dilsel başarı sonuçlarının beceriye ve uygulama tasarımına göre değiştiğini ortaya koymaktadır. Bu bulgudan çıkarılabilecek temel sonuç şudur: Oyunlaştırma öğretim tasarımını destekleyen bir düzenleme ilkesidir. Etkili olduğunda, öğrenenin hedef dille daha uzun süre ve daha nitelikli etkileşime girmesini sağlamaktadır. Etkisiz kaldığında ise çoğu zaman oyun öğeleri dilsel hedeflerle yeterince hizalanmamış; geri bildirim yüzeysel kalmış veya ödül sistemi öğrenme davranışını sürdürülebilir biçimde desteklememiştir.

Kazanımlar

Sentezlenen çalışmaların ortak eğilimi, oyunlaştırmanın en tutarlı etkilerinin duyuşsal ve davranışsal alanlarda görüldüğünü göstermektedir. Güdülenme, olumlu tutum, sınıf içi katılım, görev tamamlama, tekrar yapma ve uygulamayı sürdürme bu alanların başında gelmektedir. Bu sonuç, dil öğreniminin doğasıyla uyumludur; çünkü dil öğrenimi uzun süreli tekrar, hataya karşı hoşgörü, yoğun alıştırma ve sosyal etkileşim gerektirmektedir. Oyunlaştırma, özellikle ilerleme göstergeleri, kısa görev döngüleri, anlık geri bildirim ve ulaşılabilir hedefler aracılığıyla bu sürekliliği destekleyebilir. Liu ve Chu'nun (2010) İngilizce dinleme ve konuşma dersinde her yerde ve her zaman öğrenmeye dayalı oyun kullanımını incelediği çalışma, oyunlaştırılmış veya oyun temelli etkinliklerin güdülenme ve öğrenme çıktılarıyla ilişkisini erken dönemde gösteren önemli örneklerdendir. Rachels ve Rockinson-Szapkiw (2018), mobil oyunlaştırma uygulamasının İspanyolca öğrenen öğrencilerin başarı ve öz yeterlik algısıyla ilişkisini inceleyerek mobil alıştırma ile duyuşsal değişkenler arasındaki bağlantıya dikkat çekmektedir. Shortt vd. (2023) ise Duolingo alanyazınına değerlendirdiği derlemede, mobil destekli dil öğreniminde oyunlaştırmanın tekrar, alışkanlık ve öğrenme sürekliliğiyle yakından ilişkili olduğunu belirtmektedir. Bir öğrencinin uygulamada daha fazla zaman geçirmesi, ancak bu zaman anlamlı dil girdisi, hedefe uygun üretim, geri bildirim ve yeniden deneme döngüsü içerdiğinde dilsel gelişime dönüşmektedir. Dolayısıyla oyunlaştırılmış uygulamalarda yalnızca kullanım süresi veya rozet sayısı değil, bu göstergelerin hangi dilsel kazanımla ilişkili olduğu ölçülmelidir.

Dilsel Başarı

Oyunlaştırmanın dilsel başarı üzerindeki etkisi özellikle ölçülen beceriye bağlı değerlendirilmelidir. Sözcük öğrenimi, dinlediğini anlama ve kısa yanıtlı dil bilgisi görevleri gibi hızlı geri bildirim verilebilen, tekrar döngüsü kolay kurulabilen ve başarı ölçütü görece açık olan becerilerde oyunlaştırma daha görünür katkı sunabilmektedir. Oysa konuşma akıcılığı, telaffuz niteliği, yazılı anlatımın bütünlüğü veya etkileşimsel yeterlik gibi karmaşık üretimsel becerilerde oyunlaştırmanın etkisini göstermek daha zordur; çünkü bu beceriler anlam kurma, söylem düzenleme, strateji kullanma ve bağlama uygunlukla değerlendirilmektedir. Luo'nun (2023) vurguladığı karışık bulgular bu ayrımı desteklemektedir. Oyunlaştırılmış araçlar bazı çalışmalarda olumlu sonuçlar üretirken bazı çalışmalarda anlamlı fark yaratmamıştır. Bu durum, oyunlaştırmanın daha çok ölçülen dilsel beceri ile oyunlaştırma tasarımının her zaman uyumlu olmadığını göstermektedir. Örneğin sözcük tekrarına dayalı puan sistemi sözcük hatırlama üzerinde etkili olabilir; ancak aynı sistem öğrencinin konuşma akıcılığını veya yazılı tartışma becerisini geliştirmekte yetersiz kalabilmektedir. Üretimsel beceriler için oyunlaştırmanın görev temelli konuşma senaryoları, akran geri bildirimi, çoklu deneme hakkı, dereceli puanlama anahtarına dayalı rozetler ve süreç odaklı performans göstergeleriyle bütünleştirilmesi gerekmektedir (Kumaş, 2025). Oyunlaştırılmış dil öğrenimi araştırmalarında “başarı” kavramı ayrıştırılmalıdır. Sözcük testi, dinleme puanı, konuşma becerisine yönelik dereceli puanlama anahtarı, yazma kalitesi, katılım sıklığı ve öz yeterlik aynı kategoride

değerlendirilmemelidir. Her çıktı türü için oyun ögesinin beklenen aracı mekanizması açık biçimde tanımlanmalıdır (Landers vd., 2017).

Temel Mekanizmalar

Yabancı dil öğreniminde oyunlaştırmanın en işlevsel ögeleri; öğrenene ne yaptığını, ne kadar ilerlediğini ve bir sonraki adımda neyi iyileştirmesi gerektiğini gösteren öğelerdir. Puan ve rozet gibi ödül ögeleri geri bildirim, ilerleme grafiği, seviye, görev zinciri, kişisel hedef ve artan güçlkle bütünleştğinde daha anlamlı hâle gelmektedir. Zhang ve Hasim (2023), yabancı dil öğrenimi araştırmalarında en sık kullanılan oyunlaştırma öğelerinin geri bildirim, puan, kısa sınav, dijital rozet, liderlik tablosu ve ödül olduğunu belirtmektedir. Sailer vd. (2017) ile Mekler vd. (2017), oyun öğelerinin farklı psikolojik etkiler ürettiğini göstermektedir. Buna göre bir oyunsal öge öğrenenin yeterlik duygusunu destekleyebilir, ancak özerklik veya içsel güdülenme üzerinde aynı ölçüde olumlu etki üretmeyebilir. Dil öğreniminde bu durum özellikle önemlidir; çünkü öğrenenin yalnızca görevi tamamlaması değil, hedef dili anlamlı ve doğru biçimde kullanması da gerekmektedir (Tekeli ve Yeşil, 2024). Geri bildirimin niteliği burada belirleyicidir (Zhang ve Hasim, 2023; Chan ve Lo, 2024). “Doğru” veya “yanlış” bildirimi başlangıç düzeyinde yararlı olabilir; ancak dilsel gelişim için çoğu zaman açıklayıcı, düzeltici ve yönlendirici geri bildirim gerekmektedir. Oyunlaştırılmış bir yazma görevi, sözcük çeşitliliği, bağlaç kullanımı, cümle karmaşıklığı ve anlam bütünlüğü hakkında dereceli puanlama anahtarına dayalı geri bildirim sağladığında daha güçlü öğrenme potansiyeli taşımaktadır (Cheng ve Zhang, 2025). Benzer biçimde konuşma görevlerinde rozetler; iletişimi sürdürme, uygun strateji kullanma, akranı anlama ve yeniden ifade etme gibi iletişimsel göstergeler için tasarlanmalıdır (Chan ve Lo, 2024).

Rekabetçi Öğelerin Çift Yönlü Etkisi

Liderlik tablosu, sıralama, zaman baskısı ve rekabet, oyunlaştırma tasarımlarında sık kullanılan öğelerdir (Zhang ve Hasim, 2023; Chan ve Lo, 2024). Bu öğeler bazı öğrenenlerde çabayı ve katılımı artırabilir; ancak diğer öğrenenlerde kaygı, yetersizlik algısı veya geri çekilme yaratabilir (Hanus ve Fox, 2015; Mekler vd., 2017). Yabancı dil öğreniminde bu risk daha belirgindir; çünkü öğrenciler hedef dili kullanırken hata yapma korkusu yaşayabilir ve konuşma performansını sosyal olarak görünür bir risk olarak algılayabilir (Chan ve Lo, 2024). Bunu önlemek için rekabetçi öğeler özenle tasarlanmalıdır. Bireysel liderlik tabloları yerine kişisel ilerleme grafikleri, takım hedefleri veya anonim sınıf hedefleri kullanılabilir. Sıralama kalıcı ve herkesçe görünür olmak zorunda değildir; öğrenenin kendi önceki performansı ile karşılaştırılması çoğu durumda daha destekleyici olabilir. Öz belirleme kuramı açısından bakıldığında rekabet öğrenenin yeterlik duygusunu desteklediğinde yararlı; yetersizlik ve kontrol hissi yarattığında ise zararlı olabilir (Ryan ve Deci, 2016). Bu bulgu, yabancı dil öğretmenleri ve materyal tasarımcıları için önemli bir tasarım ilkesine işaret eder: oyunlaştırma öğrenciyi yalnızca daha hızlı yanıt vermeye değil; daha nitelikli dil kullanmaya yönlendirmelidir. Hız ve puan odaklı rekabet özellikle başlangıç düzeyindeki veya dil kaygısı yüksek öğrenciler için sınırlandırılmalı; iş birliği, tekrar hakkı, geri bildirim ve kişisel gelişim göstergeleriyle dengelenmelidir.

Dil Odaklı Oyunlaştırma Uyum Çerçevesi

Sentezlenen bulgular, yabancı dil öğreniminde oyunlaştırmanın etkili olabilmesi için oyun ögesi ile dilsel hedef arasında açık bir uyum kurulması gerektiğini göstermektedir. Bu çalışmanın alana pratik katkısı, bu uyumu görünür kılmak üzere “dil odaklı oyunlaştırma uyum çerçevesini” önermesidir. Çerçeve beş temel

soruya dayanır: Hangi dilsel hedef destekleniyor? Öğrenci hangi dilsel işlemi yapıyor? Oyun ögesi hangi psikolojik gereksinimi destekliyor? Geri bildirim ne kadar açıklayıcı? Öğrenme kanıtı nasıl ölçülüyor?

Tablo 2. Dil Odaklı Oyunlaştırma Uyum Çerçevesi

Oyun Ögesi	Dilsel İşlem	Psikolojik Gereksinim	Ölçme Kanıtı
Puan ve ilerleme çubuğu	Tekrar, görev tamamlama, mikro hedefler	Yeterlik ve ilerleme algısı	Görev tamamlama oranı, tekrar sayısı, ön test/son test farkı
Rozetler	Belirli beceri eşiğine ulaşma	Yeterlik ve tanınma	Beceriye özgü performans rubriği, kazanım kanıtı
Seviyeler ve artan güçlük	Aşamalı dilsel üretim ve anlama	Yeterlik ve özerklik	Seviye geçiş başarısı, hata türü değişimi, akıcılık/doğruluk göstergeleri
Anlık geri bildirim	Hata fark etme ve yeniden deneme	Yeterlik ve güvenli deneme	Geri bildirim sonrası düzeltme oranı, yeniden deneme sayısı
İş birliği görevleri	Etkileşim, anlam müzakeresi, ortak üretim	İlişkililik	Etkileşim kalitesi, grup ürünü, akran değerlendirmesi
Liderlik tablosu	Performans karşılaştırması	Yeterlik veya baskı riski	Katılım dağılımı, kaygı, motivasyon ve bırakma göstergeleri
Hikâye ve görev senaryosu	Anlamli bağlamda dil kullanımı	Özerklik ve ilişkililik	Söylem niteliği, görev tamamlama, iletişimsel başarı

TARTIŞMA

Çalışmanın en önemli sonucu, yabancı dil öğreniminde oyunlaştırmanın etkisinin oyun öğelerinin pedagojik olarak nasıl yapılandırıldığından kaynaklandığını göstermesidir. AS-1 açısından bulgular, oyunlaştırmanın en tutarlı etkisinin güdülenme ve katılım üzerinde olduğunu göstermektedir. Başka bir ifadeyle oyun öğelerinin öğrenme çıktısını doğrudan üretmediğini; öğrenme davranışları, tutumlar ve öğrenme etkinliğine ayrılan çaba üzerinden dolaylı etki yarattığını ileri süren oyunlaştırılmış öğrenme kuramıyla uyumludur (Landers, 2014). Genel eğitim bağlamındaki meta-analizler de oyunlaştırmanın olumlu etkilerinin tasarım, bağlam, uygulama süresi ve karşılaştırma koşullarına duyarlı olduğunu göstermektedir (Bai vd., 2020; Sailer ve Homner, 2020). Yabancı dil öğretiminde oyunlaştırma, öğrenme görevlerinin tasarım mantığı içinde ele alınmalıdır (Seaborn ve Fels, 2015).

AS-2 açısından, oyun öğelerinin etkisi geri bildirim, tekrar, güvenli deneme ve sosyal etkileşim gibi aracı mekanizmalarla açıklanabilir. Bu bulgu, öz belirleme kuramıyla da tutarlıdır. Ryan ve Deci'ye (2000) göre öğrenenin özerklik, yeterlik ve ilişkililik gereksinimlerinin desteklenmesi, daha nitelikli güdülenme biçimlerini güçlendirmektedir. Sailer vd. (2017), rozet, liderlik tablosu, performans grafiği, anlamlı hikâye ve avatar gibi farklı oyun tasarım öğelerinin psikolojik gereksinimlerin doyumu üzerinde farklı etkiler ürettiğini göstermiştir. Mekler vd. (2017) ise puan, seviye ve liderlik tablosu gibi öğelerin performansı

artırılabilmesine karşın içsel güdülenmeyi aynı ölçüde artırmayabileceğini ortaya koymuştur. Dil sınıflarında rekabetçi öğelerin yanı sıra seçim hakkı, artan güçlük, açıklayıcı geri bildirim ve iş birliğiyle dengelenmesi gerektiğini göstermektedir.

AS-3 açısından ise etkili tasarımın dilsel hedef, psikolojik gereksinim ve ölçme kanıtı arasında uyum kurması gerektiği görülmektedir. Sentezlenen çalışmalar ölçme sorununun bilimsel tartışma açısından belirleyici olduğunu göstermektedir. Yabancı dil öğrenimi bağlamındaki sistematik derlemeler, oyunlaştırmanın çoğunlukla güdülenme, ilgi, katılım ve tutum üzerinde olumlu sonuçlar verdiğini; ancak dilsel başarıya ilişkin bulguların beceri türüne, uygulama tasarımına ve ölçme aracına göre değiştiğini bildirmektedir (Dehghanzadeh vd., 2021; Luo, 2023; Zhang ve Hasim, 2023; Chan ve Lo, 2024). Diğer bir deyişle kazanılan puan, rozet sayısı, uygulamada geçirilen süre veya görev tamamlama oranı doğrudan dilsel gelişim kanıtı olarak yorumlanmamalıdır. Dilsel başarıyı değerlendirmek için sözcük öğreniminde tanıma ve üretim testleri; konuşmada dereceli puanlama anahtarına dayalı akıcılık, doğruluk ve etkileşim ölçütleri; yazmada içerik, örgütlenme, sözcük çeşitliliği ve dil doğruluğu göstergeleri; dinleme ve okumada ise anlama derinliğini ölçen görevler kullanılmalıdır (Ellis, 2005; Hattie ve Timperley, 2007; Shute, 2008; Skehan, 2009).

Araştırma alanı açısından ise üç boşluk öne çıkmaktadır. Birincisi, oyunlaştırma çalışmalarında oyun öğeleri çoğu zaman paket halinde uygulanmakta, hangi ögenin hangi mekanizma üzerinden etki ettiği ayırtılamamaktadır. Bu sorun, hem oyunlaştırılmış öğrenme kuramında vurgulanan aracı mekanizma gerekliliğiyle (Landers, 2014) hem de belirli oyun öğelerinin farklı psikolojik sonuçlar doğurabildiğini gösteren deneysel bulgularla ilişkilidir (Sailer vd., 2017; Mekler vd., 2017). Puan, rozet, liderlik tablosu, seviye, hikâye, avatar ve geri bildirim aynı tasarım içinde yer aldığı anda, hangi ögenin hangi öğrenme davranışını etkilediğini ayırt etmek zorlaşmaktadır. Landers'in (2014) vurguladığı gibi oyun öğeleri öğrenme davranışlarını ve tutumları etkileyerek dolaylı katkı sağlamaktadır.

İkincisi, çalışmaların önemli bölümü kısa süreli uygulamalara dayanmaktadır; yenilik etkisinin azalması, alışkanlık oluşumu ve uzun vadeli dilsel gelişim yeterince izlenmemektedir. Kısa süreli uygulamalar oyunlaştırmanın ilk ilgi etkisini yakalayabilir; ancak sürdürülebilir öğrenme davranışını göstermekte yetersiz kalabilir. Araştırmalarda daha uzun süreli ve izleme ölçümlü desenler kullanılmalıdır. Özellikle mobil destekli dil öğrenimi bağlamında alışkanlık oluşumu, tekrar davranışı ve öz düzenleme becerisi zaman içinde incelenmelidir (Sung vd., 2015; Su ve Cheng, 2015; Loewen vd., 2020; Shortt vd., 2023). Bir uygulamanın ilk haftada yüksek kullanım üretmesi olumlu bir gösterge olabilir; ancak asıl soru öğrencinin bu kullanımı anlamlı öğrenme stratejisine dönüştürüp dönüştüremediğidir.

Üçüncüsü, üretimsel beceriler ve etkileşimsel yeterlik, sözcük ve kısa yanıtli görevler kadar güçlü biçimde ölçülmemektedir. Bu boşlukları gidermek için gelecekte yapılacak çalışmaların önceden kayıtlı deneysel desenler, karma yöntem, süreç verisi, nitel öğrenci geri bildirimi ve beceriye duyarlı performans ölçütleri kullanması gerekmektedir. Sözcük ve kısa yanıtli dil bilgisi görevleri kolay puanlanabilir; ancak konuşma ve yazma becerileri daha karmaşık ölçütler gerektirmektedir. Oyunlaştırma araştırmalarında başarı çoğu zaman kolay ölçülebilen göstergeler üzerinden raporlanmaktadır. Konuşma akıcılığı, etkileşimsel yeterlik,

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde, yabancı dil öğreniminde oyunlaştırmanın alanyazına dayalı bir sentezle yeniden değerlendirilmiştir. Bulgular, oyunlaştırmanın özellikle güdülenme, katılım, olumlu tutum, tekrar davranışı

ve öğrenme sürekliliği açısından bir potansiyel taşıdığını göstermektedir. Ancak dilsel başarı üzerindeki etkiler daha koşulludur. Etki, oyunlaştırmanın varlığından çok oyun öğelerinin dilsel hedeflerle, geri bildirimle, psikolojik gereksinimlerle ve ölçme kanıtıyla ne kadar uyumlu olduğuna bağlıdır.

Çalışmanın alana katkısı, yabancı dil öğreniminde oyunlaştırmayı “puan, rozet ve liderlik tablosu” düzeyinin ötesine taşıyarak dilsel işlem, güdüleyici mekanizma ve ölçme kanıtı arasında ilişki kuran bir tasarım sorunu olarak ele almasıdır. Önerilen “dil odaklı oyunlaştırma uyum çerçevesi”, hem uygulayıcılar hem araştırmacılar için kullanılabilir bir karar aracı sunmaktadır. Bu çerçeve, oyunlaştırılmış bir etkinlik geliştirilirken her öğenin hangi dilsel beceriyi desteklediğini, hangi öğrenme davranışını tetiklediğini, hangi psikolojik gereksinimi beslediğini ve hangi veriyle değerlendirileceğini sorgulamayı mümkün kılmaktadır.

Öğretmenler için temel öneri, oyunlaştırmayı öğrenme görevlerinin içine yerleştirilen geri bildirim ve ilerleme yapısı olarak tasarlamaktır. Bu tasarımda öğretmen, öğrencinin kaç kez deneme yaptığı, hangi geri bildirim kullandığı, hangi hataları düzelttiği ve zaman içinde hangi stratejileri geliştirdiği öğrenme sürecini takip etmelidir (Ellis, 2005; Skehan, 2009; Cheng ve Zhang, 2025).

Oyunlaştırma her öğrenci için aynı şekilde güdüleyici olmayabilir. Bazı öğrenciler rekabetten hoşlanırken bazıları iş birliğini veya kişisel ilerleme göstergelerini daha destekleyici bulabilir. Bazı öğrenciler dijital rozetleri anlamlı bulurken bazıları bunları yüzeysel ödül olarak görebilir. Dil kaygısı yüksek öğrenciler için açık sıralama baskı oluşturabilir; yüksek başarı algısına sahip öğrenciler için ise rekabet çaba artırıcı olabilir. Araştırmacılar için temel öneri, öğrenci profillerine göre farklı oyunlaştırma tasarımlarının nasıl işlediğine bakılabilir. Karma yöntemli çalışmalar bu açıdan özellikle yararlıdır; çünkü nicel başarı verileriyle öğrenci deneyimini açıklayan nitel verileri birlikte değerlendirme olanağı sağlamaktadır (Ryan ve Deci, 2000; Horwitz vd., 1986; Hanus ve Fox, 2015; Mekler vd., 2017).

Oyun tasarımcıları için temel öneri ise rekabetçi öğeleri dikkatle kullanmak, kişisel gelişim göstergelerine ve açıklayıcı geri bildirim öncelik vermek, rozet ve puanları iletişimsel yeterlik kanıtlarıyla ilişkilendirmektir. İleride yapılacak çalışmalarda oyun ögesi düzeyinde ayrıştırılmış deneysel desenler kullanılmalıdır. Örneğin bir çalışmada yalnızca ilerleme göstergesi, başka bir koşulda açıklayıcı geri bildirim, üçüncü koşulda iş birliği görevi ve dördüncü koşulda rekabetçi sıralama test edilebilir. Böylece oyunlaştırma çalışmalarında her öğenin hangi aracı mekanizma üzerinden etki ettiği daha net anlaşılabilir.

Bu koşullar sağlandığında oyunlaştırma, yabancı dil öğreniminde hedef dili anlamlı biçimde kullanmayı destekleyen bilimsel ve pedagojik temelli bir öğrenme tasarımı yaklaşımı olarak değerlendirilebilir.

KAYNAKLAR

- Ayyıldız Çiççi, H., & Kardaş, D. (2024). Yabancı dil öğretiminde gölgeleme tekniği. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 22(2), 1020-1038. <https://doi.org/10.37217/tebd.1448994>
- Bai, S., Hew, K. F., & Huang, B. (2020). Does gamification improve student learning outcome? Evidence from a meta-analysis and synthesis of qualitative data in educational contexts. *Educational Research Review*, 30, 100322. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2020.100322>
- Burgstahler, S., Corrigan, B., & McCarter, J. (2004). Making distance learning courses accessible to students and instructors with disabilities: A case study. *The Internet and Higher Education*, 7(3), 233-246. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2004.06.004>
- Chan, S., & Lo, N. (2024). Enhancing EFL/ESL instruction through gamification: A comprehensive review of empirical evidence. *Frontiers in Education*, 9, 1395155. <https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1395155>

- Cheng, X., & Zhang, L. J. (2025). Investigating synchronous and asynchronous written corrective feedback in a computer-assisted environment: EFL learners' linguistic performance and perspectives. *Computer Assisted Language Learning*, 38(7), 1687-1716. <https://doi.org/10.1080/09588221.2024.2315070>
- Deci, E. L., Koestner, R., & Ryan, R. M. (1999). A meta-analytic review of experiments examining the effects of extrinsic rewards on intrinsic motivation. *Psychological Bulletin*, 125(6), 627-668. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.125.6.627>
- Dehghanzadeh, H., Fardanesh, H., Hatami, J., Talaei, E., & Noroozi, O. (2021). Using gamification to support learning English as a second language: A systematic review. *Computer Assisted Language Learning*, 34(7), 934-957. <https://doi.org/10.1080/09588221.2019.1648298>
- Deterding, S., Dixon, D., Khaled, R., & Nacke, L. (2011). From game design elements to gamefulness: Defining gamification. In *Proceedings of the 15th International Academic MindTrek Conference: Envisioning Future Media Environments* (ss. 9-15). ACM. <https://doi.org/10.1145/2181037.2181040>
- Diefenbach, S., & Müssig, A. (2019). Counterproductive effects of gamification: An analysis on the example of the gamified task manager Habitica. *International Journal of Human-Computer Studies*, 127, 190-210. <https://doi.org/10.1016/j.ijhcs.2018.09.004>
- Ellis, R. (2005). Measuring implicit and explicit knowledge of a second language: A psychometric study. *Studies in Second Language Acquisition*, 27(2), 141-172. <https://doi.org/10.1017/S0272263105050096>
- Gyedu, F. O., Partey, P. A., Boafo, F. A., & Agbo, D. D. (2026). Gamification effect: Enhancing student learning outcomes in higher education: A meta-analysis and policy implications. *SAGE Open*, 16(1), 1-21. <https://doi.org/10.1177/21582440261421375>
- Hanus, M. D., & Fox, J. (2015). Assessing the effects of gamification in the classroom: A longitudinal study on intrinsic motivation, social comparison, satisfaction, effort, and academic performance. *Computers & Education*, 80, 152-161. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2014.08.019>
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112. <https://doi.org/10.3102/003465430298487>
- Horwitz, E. K., Horwitz, M. B., & Cope, J. (1986). Foreign language classroom anxiety. *The Modern Language Journal*, 70(2), 125-132. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.1986.tb05256.x>
- Huang, B., & Hew, K. F. (2021). Using gamification to design courses. *Educational Technology & Society*, 24(1), 44-63. <https://www.jstor.org/stable/26977856>
- Kardaş, D. (2020). The effect of shyness on speaking skills of foreign students learning Turkish. *International Online Journal of Educational Sciences*, 12(2), 202-213. <http://doi.org/10.15345/iojes.2020.02.013>
- Kumaş, A. (2025). Digital educational tools for student-centered physics instruction: applications of the Türkiye century education model. *Online Science Education Journal*, 10(1), 33-52. <https://izlik.org/JA66DK44YK>
- Kramsch, C. (2014). Teaching foreign languages in an era of globalization: Introduction. *The Modern Language Journal*, 98(1), 296-311. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2014.12057.x>
- Landers, R. N. (2014). Developing a theory of gamified learning: Linking serious games and gamification of learning. *Simulation & Gaming*, 45(6), 752-768. <https://doi.org/10.1177/1046878114563660>
- Landers, R.N., Armstrong, M.B., Collmus, A.B. (2017). How to use game elements to enhance learning: Applications of the theory of gamified learning. In M. Ma, & A. Oikonomou (Eds) *Serious Games and Edutainment Applications* (ss. 457-483). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-51645-5_21
- Liu, T.-Y., & Chu, Y.-L. (2010). Using ubiquitous games in an English listening and speaking course: Impact on learning outcomes and motivation. *Computers & Education*, 55(2), 630-643. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2010.02.023>
- Liu, Y., Zhang, P., & Dai, W. (2025). Do mobile games improve language learning? A meta-analysis. *Computer Assisted Language Learning*, 1-29. <https://doi.org/10.1080/09588221.2025.2528786>
- Loewen, S., Isbell, D. R., & Sporn, Z. (2020). The effectiveness of app-based language instruction for developing receptive linguistic knowledge and oral communicative ability. *Foreign Language Annals*, 53(2), 209-233. <https://doi.org/10.1111/flan.12454>

- Luo, Z. (2023). The effectiveness of gamified tools for foreign language learning (FLL): A systematic review. *Behavioral Sciences*, 13(4), 331. <https://doi.org/10.3390/bs13040331>
- Mekler, E. D., Bruchlmann, F., Tuch, A. N., & Opwis, K. (2017). Towards understanding the effects of individual gamification elements on intrinsic motivation and performance. *Computers in Human Behavior*, 71, 525-534. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2015.08.048>
- Pardo, A., & Siemens, G. (2014). Ethical and privacy principles for learning analytics. *British Journal of Educational Technology*, 45(3), 438-450. <https://doi.org/10.1111/bjet.12152>
- Plass, J. L., Homer, B. D., & Kinzer, C. K. (2015). Foundations of game-based learning. *Educational Psychologist*, 50(4), 258-283. <https://doi.org/10.1080/00461520.2015.1122533>
- Rachels, J. R., & Rockinson-Szapkiw, A. J. (2018). The effects of a mobile gamification app on elementary students' Spanish achievement and self-efficacy. *Computer Assisted Language Learning*, 31(1-2), 72-89. <https://doi.org/10.1080/09588221.2017.1382536>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68-78. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2016). Facilitating and hindering motivation, learning, and well-being in schools: Research and observations from self-determination theory. In *Handbook of motivation at school* (ss. 96-119). Routledge.
- Sailer, M., Hense, J. U., Mayr, S. K., & Mandl, H. (2017). How gamification motivates: An experimental study of the effects of specific game design elements on psychological need satisfaction. *Computers in Human Behavior*, 69, 371-380. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2016.12.033>
- Sailer, M., & Homner, L. (2020). The gamification of learning: A meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 32, 77-112. <https://doi.org/10.1007/s10648-019-09498-w>
- Seaborn, K., & Fels, D. I. (2015). Gamification in theory and action: A survey. *International Journal of Human-Computer Studies*, 74, 14-31. <https://doi.org/10.1016/j.ijhcs.2014.09.006>
- Shortt, M., Tilak, S., Kuznetcova, I., Martens, B., & Akinkuolie, B. (2023). Gamification in mobile assisted language learning: A systematic review of Duolingo literature from public release of 2012 to early 2020. *Computer Assisted Language Learning*, 36(3), 517-554. <https://doi.org/10.1080/09588221.2021.1933540>
- Shute, V. J. (2008). Focus on formative feedback. *Review of Educational Research*, 78(1), 153-189. <https://doi.org/10.3102/0034654307313795>
- Skehan, P. (2009). Modelling second language performance: Integrating complexity, accuracy, fluency, and lexis. *Applied Linguistics*, 30(4), 510-532. <https://doi.org/10.1093/applin/amp047>
- Slade, S., & Prinsloo, P. (2013). Learning analytics: Ethical issues and dilemmas. *American Behavioral Scientist*, 57(10), 1510-1529. <https://doi.org/10.1177/0002764213479366>
- Su, C.-H., & Cheng, C.-H. (2015). A mobile gamification learning system for improving the learning motivation and achievements. *Journal of Computer Assisted Learning*, 31(3), 268-286. <https://doi.org/10.1111/jcal.12088>
- Sung, Y.-T., Chang, K.-E., & Yang, J.-M. (2015). How effective are mobile devices for language learning? A meta-analysis. *Educational Research Review*, 16, 68-84. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2015.09.001>
- Sun, X., & Sailer, M. (2025). Students' behavioural, cognitive and affective outcomes in gamified flipped classrooms: A meta-analysis. *Review of Education*, 13, e70039. <https://doi.org/10.1002/rev3.70039>
- Tekeli, M., & Yeşil, Y. (2024). Geleneksel ve yapay zekâ destekli Türkçe sözlü üretim ve etkileşim etkinliklerinde telafi stratejilerinin kullanımı. *Türk Asrı Eşiğinde Eğitim Bilimleri ve Sosyal Bilimler Üzerine Değerlendirmeler*, 95-110. <https://tinyurl.com/2ewfrf3t>
- Yılmaz, B. B., & Kardaş, D. (2025). Yabancı dil öğretiminde yapay zekâ kullanımı üzerine yapılmış çalışmaların bir meta-sentez analizi. *Uluslararası Türkçe Öğretimi Araştırmaları Dergisi*, 5(2), 433-455. <https://doi.org/10.5281/zenodo.16893270>
- Zhang, S., & Hasim, Z. (2023). Gamification in EFL/ESL instruction: A systematic review of empirical research. *Frontiers in Psychology*, 13, 1030790. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.1030790>

İLERİ MATEMATİK VE OKUL MATEMATİĞİ ARASINDAKİ KÖPRÜYÜ KURMAK: KURAMSAL YAKLAŞIMLAR VE UYGULAMA İLKELERİ

Habibe TOKER KEKİK, Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi, habibe.toker@alanya.edu.tr

GİRİŞ

Matematik öğretmen eğitimi alanında öne çıkan tartışma konularından biri, alan yazında “iki katlı süreksizlik” (*double discontinuity*) olarak tanımlanan olgudur (Klein, 1932). Bu olgu, öğretmen adaylarının matematik öğreniminden öğretmenlik mesleğine uzanan süreçte karşılaştıkları iki temel ayrışmayı ifade eder. İlk ayrışma, ortaokul ve lise düzeyinde öğretilen matematiksel içeriği ifade eden okul matematiğinden üniversite matematiğine geçişte ortaya çıkar; öğretmen adayları bu süreçte daha önce karşılaştıklarından oldukça farklı, daha soyut ve formel matematiksel yapılarla karşılaşır (Winslow & Grønbaek, 2014). İkinci ayrışma ise mezuniyet sonrasında, öğretmenlik mesleğine geçişle birlikte belirginleşir. Bu kez öğretmenler, üniversitede edindikleri matematiksel bilgileri ortaokul veya lise düzeyinde öğretmekle yükümlü oldukları okul matematiği ile ilişkilendirmekte güçlük çekerler.

Bu noktada iki katlı süreksizlik kavramı, öğretmenlerin sahip olması gereken matematiksel bilginin kapsamı, niteliği ve öğretimine ilişkin yürütülen daha geniş tartışmalarla da yakından ilişkilidir. Shulman’ın (1986) alan bilgisi ve pedagojik alan bilgisi ayrımı öğretmenlerin sahip olması gereken bilgiler için temel bir başlangıç noktası oluştururken, ardından gelen çalışmalar öğretmenlerin yalnızca ne kadar matematik bildiği yerine, bu bilgiyi öğretim bağlamında nasıl kullandıklarına odaklanmıştır (Ball vd., 2005; Ball vd., 2008; Dreher vd., 2018; Hill vd., 2004). Bu nedenle üniversite matematiği ile okul matematiği arasındaki ayrışma, yalnızca matematiksel bir içerik farklılığı değil, öğretmen bilgisinin profesyonel anlamda kullanımına ilişkin daha kapsamlı bir tartışma problemi olarak değerlendirilebilir.

Bu tartışmalar, üniversite düzeyinde edinilen matematiksel bilginin öğretmenlik mesleği açısından nasıl anlamlandırılacağı sorusunu gündeme getirmektedir. Zazkis ve Leikin (2010), üniversitede ileri düzey matematik derslerinde edinilen matematik bilgisini ileri matematik bilgisi (*advanced mathematical knowledge*) olarak tanımlamaktadır. Alan yazında, matematik öğretmenlerinin üniversitede aldıkları matematik derslerinin sayısının tek başına nitelikli öğretimi garanti etmediği vurgulanmaktadır (Monk, 1994). Öte yandan matematiksel bilgiye sahip olmadan matematik öğretimi yapmak da mümkün değildir (Wiley, 2014). Bu nedenle asıl mesele, öğretmenlerin ileri matematik bilgisine sahip olup olmamalarından çok, bu bilgiyi okul matematiğiyle ve sınıf içi öğretim süreçleriyle nasıl ilişkilendirebildikleridir.

Öğretmen adaylarının üniversite düzeyinde edindikleri matematiksel bilgileri okul matematiği ve öğretim süreçleriyle ilişkilendirmekte zorlandıkları sıklıkla rapor edilmektedir (Eichler & Isaev, 2023; Serbin & Bae, 2025). Bu durum, öğretmen adaylarının bu derslere yükledikleri mesleki anlamı ve öğrenmeye yönelik motivasyonlarını da şekillendirebilmektedir (Weber vd., 2025).

Bu nedenle ileri matematik bilgisinin öğretim pratiğiyle nasıl ilişkilendirilebileceği ve öğretmenler için pedagojik olarak nasıl daha anlamlı hale getirilebileceği önemli bir tartışma alanı haline gelmektedir. Bu bölümün amacı, ileri matematik bilgisi ile ortaokul ve lise düzeyindeki matematik öğretimi arasında anlamlı köprüler kurmaya yönelik geliştirilen kuramsal modelleri, bağlantı türlerini ve bu sürece dair pedagojik

yansımaları bütünsel bir bakış açısıyla sunmaktır. Bu bağlamda, öncelikle öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının ileri matematik bilgisinin öğretimle ilişkisine yönelik bakışları literatür üzerinden ele alınacaktır.

Öğretmenlerin ve Öğretmen Adaylarının İleri Matematik Bilgisine Bakışı

Öğretmen eğitimi programlarında ileri düzey matematik derslerine yer verilmesi, genellikle bu derslerin öğretmenlerin matematiksel donanımını güçlendireceği ve dolaylı olarak öğretim niteliğine katkı sağlayacağı düşüncesine dayanmaktadır (Ball vd., 2008; Conference Board of the Mathematical Sciences [CBMS], 2012). Ancak araştırmalar, üniversitede öğrenilen matematik ile okulda öğretilecek matematik arasında beklenen ilişkinin her zaman kendiliğinden kurulmadığını göstermektedir (Even, 2011; Wasserman vd., 2018; Winslow & Grønbaek, 2014). Matematik öğretmenleri ve öğretmen adayları, ileri matematik bilgisinin ortaokul ve lise seviyesindeki matematik öğretimine nasıl katkı sağlayacağını ifade etmekte zorlanmakta; buna bağlı olarak üniversitede edindikleri matematik bilgisini mesleki uygulamaları açısından sınırlı ölçüde ilişkili ya da ilgisiz görebilmektedirler (Crisan, 2019; Goulding vd., 2003; Wasserman vd., 2023; Zazkis & Leikin, 2010).

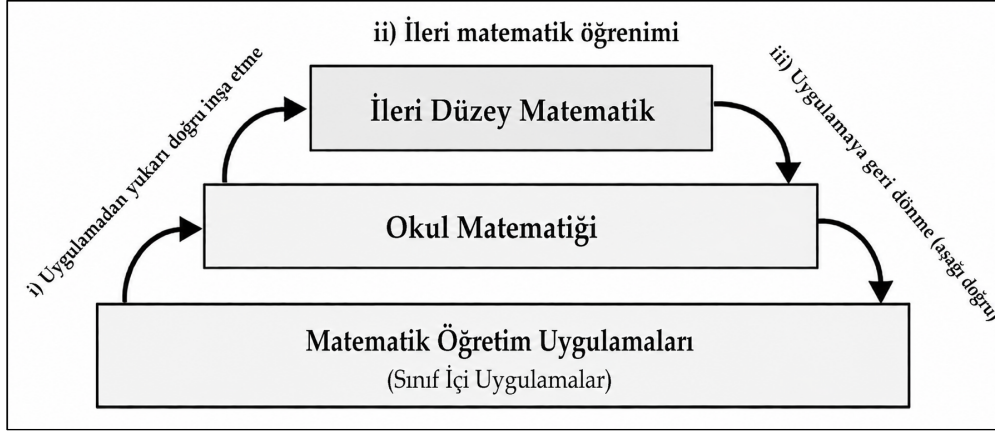
Bu durum farklı çalışmalarda çeşitli biçimlerde ortaya konmuştur. Zazkis ve Leikin'in (2010) çalışmasında öğretmenler, ileri matematik bilgisinin matematik öğretimi sırasında öğrenci sorularına daha hazırlıklı olmalarını sağladığını ve matematiksel kavramlar arasında daha güçlü bağlantılar kurmalarına yardımcı olduğunu belirtmişlerdir. Buna karşın öğretmenler, ileri matematik bilgisinin sınıf içi öğretim süreçlerine nasıl yansıdığını somut örneklerle açıklamakta zorlanmışlardır. Wiley'in (2014) çalışmasında da benzer biçimde öğretmenler, ileri matematik derslerinin matematiksel düşünme alışkanlıklarını geliştirdiğini belirtmiş; ancak bu bilgiyi ortaokul seviyesinde yürütülen matematik öğretimiyle ilişkilendirmekte zorlanmışlardır. Bu güçlük özellikle soyut cebir ve reel analiz gibi daha soyut içerikli derslerde daha belirgin hale gelebilmektedir (Wasserman vd., 2019).

Türkiye'de ilköğretim matematik öğretmenliği programlarında öğretmen adayları, lisans eğitimleri boyunca analiz, cebir, geometri ve soyut matematik gibi alan dersleriyle karşılaşmaktadır. Bu durum, ileri matematik bilgisi ile okul matematiği arasındaki ilişkinin öğretmen adayları tarafından nasıl anlamlandırıldığını önemli hale getirmektedir. Nitekim Türkiye bağlamında yapılan çalışmalar da uluslararası çalışmalarla benzer bir tabloya işaret etmektedir. Dilberoğlu'nun (2015) çalışmasında da öğretmen adaylarının alan derslerinde edindikleri matematik bilgisini ortaokul matematiğiyle ilişkilendirmekte zorlandıkları görülmüştür. Adaylar bu bilgiyi ortaokul matematiğinin temeli olarak görmelerine rağmen, öğretim bağlamında nasıl kullanılabileceğini açık biçimde ifade etmekte güçlük yaşamışlardır. Benzer biçimde Toker vd.'nin (2021) çalışması, öğretmenlerin özellikle soyut cebir gibi ileri matematik dersleri ile okul matematiği konuları ve öğretim uygulamaları arasında açık bağlantılar kurmakta zorlandıklarını göstermektedir.

Bu bulgular birlikte değerlendirildiğinde, öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının ileri matematik bilgisini bütünüyle gereksiz görmedikleri anlaşılmaktadır. Aksine, bu bilginin matematiksel düşünmeyi geliştirme, kavramların dayandığı temelleri görme ve okul matematiğini daha geniş bir çerçevede yorumlama açısından değerli olduğunu kabul etmektedirler. Bununla birlikte, bu değer sınıf içi öğretimde hangi somut durumlarda karşılık bulacağı öğretmenler ve öğretmen adayları için tam olarak görünür değildir. Dolayısıyla burada vurgulanması gereken nokta, ileri matematik bilgisinin öğretmenler için anlamlı hale gelmesinin, bu bilginin okul matematiği ve öğretim uygulamalarıyla açık biçimde ilişkilendirilebilmesine bağlı olduğudur.

İleri Matematik Öğretimle İlişkilendirmede Uygulama Odaklı Bir Model: *Building Up* ve *Stepping Down*

İleri matematik bilgisinin öğretim pratiğiyle nasıl anlamlı biçimde ilişkilendirilebileceğini kavramsallaştırmak amacıyla Wasserman ve arkadaşları (2017), uygulama odaklı bir model önermektedir. Bilginin uygulama bağlamında ele alındığında daha kalıcı ve kullanılabilir hale geldiği varsayımına dayanan bu yaklaşım, birbiriyle ilişkili üç temel aşamadan oluşur (bkz. Şekil 1): (i) öğretim pratiğinden yukarı doğru inşa etme (*building up from teaching practice*), (ii) ileri düzey matematikle etkileşime girme ve (iii) öğretim pratiğine geri dönme (*stepping down to teaching practice*).



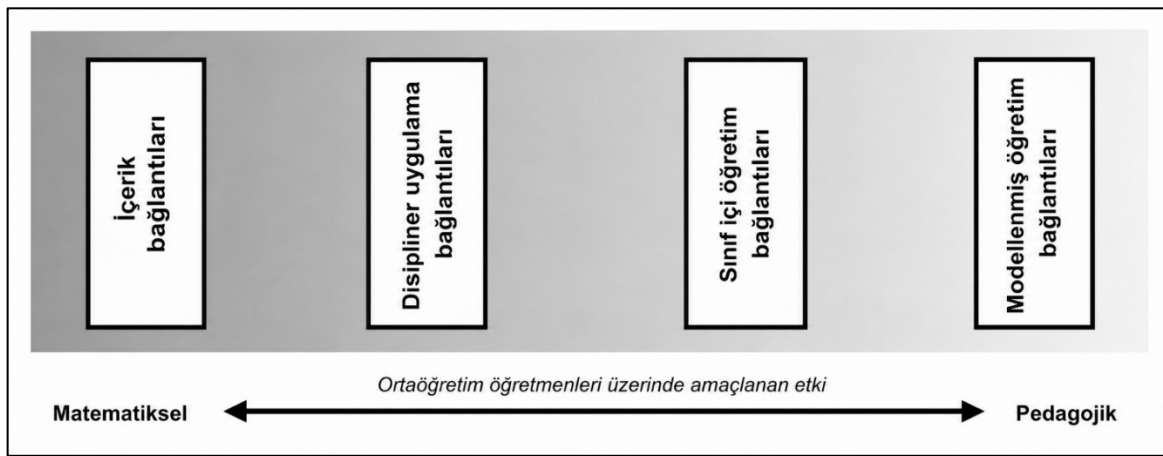
Şekil 1. İleri Matematik ile Öğretim Uygulamaları Arasındaki İlişkinin İnşası için Bir Model (Wasserman vd., 2019, s. 386)

Bu döngüsel süreçte öğretmenler, doğrudan soyut bir teoremle karşılaşmak yerine öncelikle öğretim sürecinde karşılaşılabilecekleri ve çoğunlukla ortaokul ya da lise seviyesindeki matematik içeriğiyle ilişkili bir öğrenci hatası veya zorlayıcı bir öğretim durumuyla (*building up*) karşı karşıya getirilirler. Böylece ileri düzey matematik konuları, soyut ve bağlamdan kopuk biçimde sunulmak yerine gerçek öğretim pratiği üzerinden ele alınmaktadır. İkinci aşamada, söz konusu pedagojik sorunu çözmek için gereken ileri düzey matematiksel içerik, kendi biçimsel yapısı ve matematiksel kesinliği (rigor) korunarak ele alınır. Bu yaklaşım, içeriğin matematiksel ve kavramsal derinliğini azaltmadan, konunun pedagojik açıdan anlamlı bir bağlamda ele alınmasına olanak tanır. Bu aşamada, geleneksel üniversite öğretiminden farklı olarak ileri düzey matematik fikirleri ile okul matematiği arasındaki ilişkiler daha açık şekilde görünür hale getirilir. Bu bağlamda ileri matematiksel içerik sadeleştirilmez; aksine farklı bir bağlam içerisinde yeniden anlamlandırılır. Son aşama olan öğretim pratiğine geri dönme (*stepping down*) sürecinde ise öğretmenler, kazandıkları bu daha bütüncül matematiksel anlayışı kullanarak başlangıçtaki sınıf durumunu yeniden yorumlar ve daha güçlü bir öğretim müdahalesi tasarlarlar. Bu döngüsel hareket, ileri matematik bilgisini yalnızca akademik bir bilgi olmaktan çıkararak, öğretmenin sadeleştirme hatası gibi öğrenci hatalarını analiz ederken kullanılabileceği öğretimsel bir araca dönüştürür (Weber vd., 2025).

Bir bütün olarak değerlendirildiğinde bu model, ileri düzey matematik ile öğretim arasındaki ilişkinin doğrusal değil döngüsel olduğunu; teori ile uygulama arasında sürekli bir hareket bulunduğunu göstermektedir.

İleri Matematik ve Okul Matematiği Arasındaki Bağlantıların Sınıflandırılması

İleri matematik ile okul matematiği arasındaki ilişkiyi yalnızca “hangi ileri matematik konusu hangi okul matematiği konusuyla bağlantılıdır?” sorusu üzerinden ele almak sınırlı kalmaktadır. Murray ve arkadaşları (2017), önemli olanın yalnızca bağlantıların varlığını göstermek değil, öğretmenin ilgili bağlantıları bilmesinin sınıf içi pedagojik kararlarını nasıl etkileyebileceğini ortaya koymak olduğunu vurgulamaktadır. Bu çerçevede ileri matematik bilgisi; öğretmenin matematiksel dili daha dikkatli kullanmasında, seçeceği örnek ve görevleri yeniden düşünmesinde ve öğrencilerin matematiksel alışkanlıklarını desteklemesinde işlevsel hale gelebilir. Bu bakış açısı, Wasserman’ın (2018) ileri matematik ve okul matematiği arasındaki bağlantı türlerini açıklayan çerçevesiyle uyumludur. Wasserman’a göre bu bağlantılar dört temel başlık altında ele alınabilir: içerik bağlantıları (*content connections*), disipliner uygulama bağlantıları (*disciplinary practice connections*), sınıf içi öğretim bağlantıları (*classroom teaching connections*) ve modellenmiş öğretim bağlantıları (*modeled instruction connections*).



Şekil 2. İleri Matematik ve Okul Matematiği Arasındaki Bağlantı Türleri (Wasserman, 2018, s. 7)

Wasserman’ın (2018) geliştirdiği çerçeve, ileri matematik ile okul matematiği arasındaki bağları statik bir listeden ziyade, matematiksel içerikten öğretimsel kararlara doğru uzanan bir süreklilik içinde sunar (bkz. Şekil 2). Bu sürekliliğin bir ucunda, ileri matematikteki kavramsal yapıların okul matematiğiyle nasıl ilişkilendiğini ele alan içerik bağlantıları yer alır. Süreklilik matematiksel içerikten öğretimsel kararlara doğru ilerledikçe, matematiksel pratikleri merkeze alan disipliner uygulama bağlantıları, öğretmenin sınıf içi kararlarını şekillendiren sınıf içi öğretim bağlantıları ve öğretmenin kendi öğrenme deneyimini öğretime model olarak taşımasına dayanan modellenmiş öğretim bağlantıları öne çıkar.

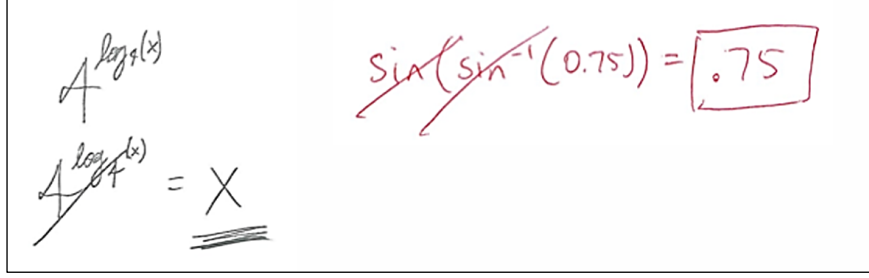
İçerik Bağlantıları

İçerik bağlantıları, üniversite düzeyindeki matematiksel yapıların okul matematiğindeki kavramlarla olan ilişkilerine odaklanmaktadır. Okul matematiğindeki logaritma kuralları ($\log(ab) = \log a + \log b$) ile soyut cebirdeki izomorfizm kavramı arasındaki yapısal ilişki bu tür bağlantılara örnek olarak gösterilebilir. Benzer şekilde, tam sayıların toplama işlemi altında bir grup yapısı oluşturduğunun fark edilmesi, öğretmenin okul matematiğindeki konuları birbirinden bağımsız işlemler bütünü olarak değil, daha geniş bir matematiksel sistemin parçası olarak görmesine yardımcı olabilir.

Soyut cebir ile okul matematiği arasında kurulabilecek yapısal bağlantılar, öğretmenin sınıf içinde kullandığı matematiksel dili daha titiz bir gözle değerlendirmesine olanak tanır. Murray ve arkadaşları (2017), ters

eleman ve birim eleman kavramları üzerine derinlemesine düşünmenin, ortaokul ve lise seviyesinde yer alan cebirde sıkça başvurulanan “sadeleştirme” veya “yok etme” gibi ifadelerin ardındaki mantığın daha bilinçli kavranmasına katkı sağlayacağını belirtmektedir.

Okul matematiğinde karşılaşılan bu sadeleştirme işlemlerinin matematiksel temeli, ileri matematik ile okul matematiği arasındaki bağlantı türlerini somutlaştıran en güçlü örneklerden biridir. Derslerde genellikle $\log 10^x$ veya $\sin(\arcsin x)$ gibi ifadelerle çalışırken “log” ile “10”un ya da “sin” ile “arcsin”in birbirini doğrudan yok ettiği varsayılarak üzerleri çizilir. Ancak bu durum, rastgele bir sadeleştirme kuralının sonucu değildir.



Şekil 3. Fonksiyon Bileşkesinde Sadeleştirme Örneği (Murray vd., 2017, s. 5)

Şekil 3’te gösterilen bu işlem, aslında bir fonksiyon (f) ile onun tersinin (f^{-1}) bileşkesinin birim fonksiyonu (I) vermesi prensibine ($f \circ f^{-1} = I$) dayanmaktadır. Başka bir deyişle, $\log_{10} x$ fonksiyonu ile 10^x fonksiyonu birbirinin tersi olduğu için, bu iki yapı bileşke işlemine girdiğinde sonuç birim fonksiyona, yani x değerine indirgenir. Burada kritik olan nokta, işlemsel bir yok etme kuralından ziyade, tanım ve değer kümelerinin uygunluğu dikkate alınarak gerçekleştirilen cebirsel bir yapının sonucudur. Bu farkındalık, öğretmenin öğrencilere neden ve hangi koşullarda (örneğin tanım kümesi sınırlılıkları gibi) sadeleştirme yapabildiklerini kavramsal düzeyde açıklamasını ve öğrencilerden “neyi, hangi işlem altında ve hangi koşullarda sadeleştirdiklerini” gerekçelendirmelerini istemesini sağlar

Disipliner Uygulama Bağlantıları

Disipliner uygulama bağlantıları, ileri matematik derslerinde deneyimlenen matematiksel pratiklere odaklanmaktadır. Bu bağlantı türünde öne çıkan nokta öğretmen adaylarının ileri matematik bilgisini teorem, tanım ve kuralları sırayla öğrenmeleri değildir. Burada asıl vurgu, bir matematikçinin kavramları nasıl sorguladığını, iddiaları hangi matematiksel pratiklerle gerekçelendirdiğini ve tanımları birbirleriyle nasıl ilişkilendirerek daha geniş bir matematiksel yapı meydana getirdiğini deneyimlemektir. Bu nedenle, ispat yapma, genelleme, tanımlama, sembolleştirme, örüntü bulma ve matematiksel akıl yürütme gibi pratikler öğretmenlerin matematiksel düşünme biçimlerini geliştiren temel deneyimler olarak ele alınabilir.

Bu tür deneyimlerin öğretime yansımaları, soyut cebir ve üs kuralları örneği üzerinden görülebilir. Okul matematiğinde üs kuralları çoğu zaman hazır kurallar olarak sunulur. Oysa soyut cebirde üs alma işleminin farklı cebirsel yapılarda nasıl davrandığını incelemek, öğretmen adaylarının bu kuralları yalnızca ezberlenen işlemler olarak değil, belirli matematiksel yapılara dayanan ilişkiler olarak görmelerine yardımcı olabilir. Murray ve arkadaşlarına (2017) göre bu tür bir deneyim, öğretmenlerin öğrencilerine üs kurallarını doğrudan vermek yerine, onların örüntü arama, yapıyı fark etme ve gerekçelendirme süreçlerine katılabilecekleri görevler tasarlamalarını destekleyebilir. Örneğin “ 7^{95} sayısının birler basamağı nedir?” sorusu, öğrencileri

doğrudan hesaplama yapmaya değil, kuvvetlerin birler basamağında oluşturduğu döngüyü fark etmeye yöneltir.

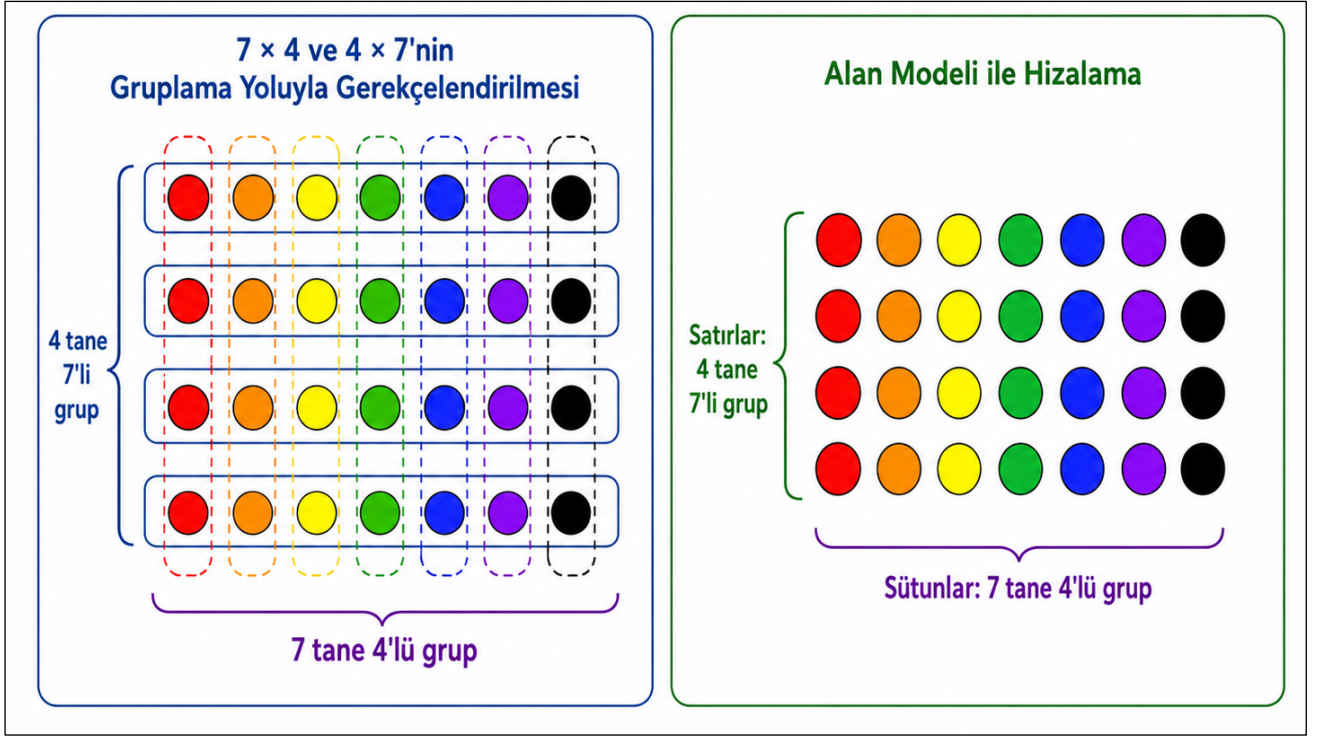
Benzer biçimde Wasserman'ın vurguladığı “kapsama dikkat etme” (*attention to scope*) pratiği —yani bir matematiksel kuralın veya tanımın hangi sayı kümeleri, tanım kümeleri ya da koşullar altında geçerli olduğunun (geçerlilik alanının) sorgulanması— öğretmenlerin sınıf içi açıklamalarında kavramların kapsamını ve geçerlilik sınırlarını daha açık biçimde ifade etmelerini sağlar. Örneğin, okul matematiğinde sıklıkla başvuru alan “üs alma tekrarlı çarpmadır” ifadesi doğal sayı üsleri için sezgisel olarak anlamlı bir açıklama sunarken; negatif, rasyonel ya da reel üsler söz konusu olduğunda bu açıklamanın kapsamı sınırlı hale gelmektedir. Bu farkındalık, öğretmenlerin sınıf içindeki matematiksel açıklamalarında daha dikkatli, tutarlı ve kavramsal sınırları gözetken bir dil kullanmalarına doğrudan katkı sağlayabilir.

Sınıf İçi Öğretim Bağlantıları

Sınıf içi öğretim bağlantıları, ileri matematik bilgisinin öğretmenin sınıf içinde aldığı kararlara nasıl yansiyebileceğine odaklanmaktadır. Bu bağlantılar; özellikle öğretmenin konu anlatımı sırasında seçtiği örneklerde, sunduğu açıklamalarda, öğrenci yanıtlarını yorumlama tarzında ve sınıf içi matematiksel tartışmaları yönlendirme biçiminde görünür hale gelir. Bu nedenle ileri matematik bilgisi, öğretmenin matematiksel anlayışını derinleştirmenin yanında, öğretimsel kararlarını destekleme işlevine de sahiptir.

Sınıf içi öğretim bağlantıları, çarpmanın değişme özelliği örneği üzerinden somutlaştırılabilir. Okul matematiğinde değişme özelliği çoğu zaman “çarpanların yerini değiştirmek sonucu değiştirmez” biçiminde kısa bir kural olarak verilmekte ya da dikdörtgen modeli üzerinden “şeklin yönü değişse de alan değişmez” açıklamasıyla ele alınmaktadır. Bununla birlikte, soyut cebirde değişme özelliğine sahip olan ve olmayan cebirsel yapılarla karşılaşmak, öğretmenin bu özelliği sınıfta daha bilinçli biçimde açıklamasına katkı sağlayabilir. Bu bakış açısı, öğretmenin değişme özelliğini sınıfta yalnızca gözlemlenen bir kural olarak değil, öğrencilerin farklı temsil ve modeller üzerinden gerekçelendirebilecekleri bir matematiksel ilişki olarak ele almasına olanak tanır.

Murray ve arkadaşları (2017), öğretmenin 7×4 ile 4×7 'nin neden aynı sonucu verdiğini öğrencilere yalnızca hazır bir kural olarak sunmak yerine, bu eşitliği farklı temsil ve modellerle tartışmaya açabileceğini belirtmektedir. Bu yaklaşım, Şekil 4'te grupta ve alan modeli üzerinden örneklendirilmiştir.



Şekil 4. Değişme Özelliğinin Grublama ve Alan Modeli Yardımıyla Anlamlandırılması

Not: Şekil, Murray vd.'den (2017) uyarlanmıştır.

Böyle bir görevde öğrenciler, yedi tane dördlü grup ile dört tane yedili grubun neden aynı toplamı verdiğini görsel modeller, sayısal ilişkiler ve grublama ilişkileri üzerinden tartışabilirler. Bu örnek, ileri matematik bilgisinin öğretmenin sınıf içi kararlarına; daha anlamlı örnekler seçme, farklı temsillere yer verme ve öğrencilerden yalnızca sonuç değil, matematiksel gerekçe de bekleme biçiminde yansıyabileceğini göstermektedir.

Modellenmiş Öğretim Bağlantıları

Modellenmiş öğretim bağlantıları, öğretmen adaylarının üniversite düzeyindeki matematiği öğrenme biçimlerinin, gelecekte ortaokul ya da lise düzeyinde benimseyecekleri öğretim anlayışını nasıl şekillendirebileceğine odaklanmaktadır. Üniversite derslerinde sorgulamaya dayalı, tartışma temelli ya da iş birliğine açık öğrenme ortamlarıyla karşılaşan öğretmen adayları, bu süreçte yalnızca matematiksel içerik öğrenmez; aynı zamanda matematiğin nasıl ele alınabileceğine ve öğretilabileceğine ilişkin pedagojik modeller de edinirler. Bu durum, “nasıl öğrenirsek öyle öğretiriz” anlayışıyla da ilişkilendirilebilir. Öğretmen adaylarının üniversite yıllarında aktif katılımı destekleyen, öğrenci düşüncelerine önem veren ve matematiksel tartışmaları merkeze alan öğrenme ortamlarında bulunmaları, benzer yaklaşımları kendi sınıflarına taşımalarını destekleyebilir.

Bu dört bağlantı türü birlikte değerlendirildiğinde, ileri matematik ile okul matematiği arasındaki ilişkinin tek boyutlu olmadığı görülmektedir. Wasserman'ın (2018) çerçevesi, bu ilişkinin içerik düzeyindeki matematiksel bağlardan başlayarak matematik yapma süreçlerine, sınıf içi öğretim kararlarına ve pedagojik modellerin benimsenmesine kadar uzanan bir süreklilik içinde ele alınabileceğini göstermektedir. Murray ve arkadaşlarının (2017) sunduğu örnekler de bu sürekliliğin öğretmenin matematiksel dili kullanma biçiminde, seçtiği örneklerde, tercih ettiği temsillerde ve öğrencilerden beklediği gerekçelendirmelerde

somutlaşabileceğini göstermektedir. Bu yönüyle çerçeve, ileri matematik derslerinin öğretmen adayları için kendiliğinden anlamlı hale gelmediğini; bu derslerin okul matematiği ve öğretim uygulamalarıyla açık biçimde ilişkilendirilmesi gerektiğini ortaya koymaktadır.

İleri Matematik Dersleri İçin Uygulama İlkeleri

İleri matematik bilgisi ile okul matematiği arasında bağlantı kurmak, yalnızca hangi kavramların birbiriyle ilişkili olduğunu göstermekten ibaret değildir. Bu bağlantıların öğretmen adayları için anlamlı hale gelebilmesi, ileri matematik derslerinin nasıl tasarlandığıyla da yakından ilişkilidir. Bu nedenle ileri matematik dersleri, öğretmen adaylarına yalnızca daha soyut ve formel matematiksel içerikler sunan dersler olarak değil; okul matematiğini, öğrenci düşünmesini ve sınıf içi öğretim kararlarını daha derin biçimde anlamalarını sağlayan öğrenme ortamları olarak ele alınmalıdır.

Wasserman ve arkadaşlarının (2022) reel analiz ile ortaöğretim matematiği öğretimi arasındaki bağlantıları ele alan çalışması, bu konuda önemli bir uygulama zemini sunmaktadır. Bu çalışmada reel analiz konuları, doğrudan okul matematiğine indirgenmemekte; bunun yerine öğretmen adaylarının okul düzeyindeki öğretim durumlarını ileri matematiksel fikirler aracılığıyla yeniden yorumlamalarına imkân verecek biçimde yapılandırılmaktadır. Bu yaklaşım, ileri matematik bilgisinin öğretim pratiğine doğrudan taşınması yerine, öğretim bağlamında yeniden anlamlandırılması gerektiğini vurgulamaktadır.

Öğretim Durumlarından Hareket Etme

İleri matematik derslerinde bağlantıların anlamlı hale gelebilmesi için süreç, yalnızca soyut bir kavram, teorem ya da ispatla başlamamalıdır. Bunun yerine öğretmen adaylarının karşılaşılabilecekleri bir sınıf içi durum, öğrenci düşünmesi, beklenmedik bir çözüm yolu ya da pedagojik problem başlangıç noktası olarak kullanılabilir. Böyle bir başlangıç, ileri matematiksel içeriğin öğretmen adayı açısından neden önemli olduğunu daha görünür hale getirir.

Örneğin bir öğrencinin kesirlerle işlem yaparken ondalık gösterime geçmeyi tercih etmesi, yalnızca işlemsel bir tercih olarak ele alınmak zorunda değildir. Bu durum; ondalık gösterimlerin tekliği, sonsuz ondalık açılımlar, rasyonel sayıların temsili ve gerçek sayıların yapısı gibi daha ileri matematiksel tartışmalara kapı aralayabilir. Böylece sınıf içinde ortaya çıkabilecek bir öğrenci cevabı, reel analizdeki gerçek sayı ve eşdeğer temsil tartışmalarıyla ilişkilendirilebilir. Bu tür bir tasarım, öğretmen adaylarının ileri matematiksel bilgiyi yalnızca kendi içinde öğrenmelerini değil, bu bilginin okul düzeyindeki öğrenci düşünceleriyle nasıl ilişkilendirilebileceğini de görmelerini sağlar.

Varsayımları, Koşulları ve Kapsamı Görünür Kılma

İleri matematik derslerinde öğretmen adaylarının dikkatinin yalnızca sonuçlara değil, bu sonuçların hangi koşullar altında geçerli olduğuna da yöneltilmesi önemlidir. Matematiksel ifadeler çoğu zaman belirli varsayımlara, tanım kümelerine veya geçerlilik koşullarına dayanır. Bu bağlamda, daha önce “Disipliner Uygulama Bağlantıları” bölümünde örneklendirilen üs alma tanımının kapsamı tartışmasında olduğu gibi, bir matematiksel kuralın hangi sayılar için geçerli olduğunun açıkça analiz edilmesi adayların kavramsal derinliğini artırır. Benzer biçimde, türev kurallarının ya da süreklilikle ilgili teoremlerin hangi koşullarda (örneğin kapalı bir aralıkta olma zorunluluğu gibi) geçerli olduğuna dikkat etmek, öğretmen adaylarının matematiksel açıklamalarda “bu ifade ne zaman geçerlidir?” sorusunu daha sistematik biçimde sormalarını destekler.

Özel Durumlar ve Karşı Örnekler Üzerinden Düşündürme

İleri matematik ile okul matematiği arasında bağlantı kurmanın bir diğer yolu, öğretmen adaylarını özel durumlar, karşı örnekler ve sınır durumlar üzerine düşündürmektir. Matematikte özel durumlar, bir tanımın ya da teoremin kapsamını test etmek için önemli araçlardır. Öğretim açısından ise bu tür örnekler, öğrencilerin aşırı genellemelerini fark etmeye ve kavramların sınırlarını daha net görmeye yardımcı olabilir.

Örneğin fonksiyon kavramı ele alınırken yalnızca sürekli ve düzgün grafiklere sahip fonksiyonlara yer verilmesi, öğrencilerde fonksiyonların her zaman bu tür özelliklere sahip olduğu yönünde sınırlı bir anlayış oluşturabilir. Buna karşılık süreksiz fonksiyonlar, parçalı tanımlı fonksiyonlar ya da tanım kümesi sınırlı fonksiyonlar üzerinde düşünmek, öğretmen adaylarının fonksiyon kavramının kapsamını daha dikkatli değerlendirmelerine katkı sunar. Benzer şekilde, süreklilik, türevlenebilirlik ya da ters fonksiyon gibi kavramlarda hangi koşulların gerekli olduğunu tartışmak, öğretmen adaylarının okul düzeyindeki kavramları daha geniş bir matematiksel bağlam içinde ele almalarını sağlayabilir.

Kuralları Matematiksel Gereçekleriyle Birlikte Ele Alma

Okul matematiğinde pek çok konu, öğrenciler tarafından kural ya da işlem basamağı olarak öğrenilebilmektedir. Ancak öğretmen adaylarının ileri matematik derslerinde bu kuralların altında yatan matematiksel gerekçeleri tartışmaları, öğretimde “neden?” sorusunu daha görünür hale getirebilir. Bu nedenle ileri matematik dersleri, öğretmen adaylarını yalnızca sonuçları bilmeye değil, bu sonuçları gerekçelendirmeye ve farklı düzeylerde açıklamaya yöneltmelidir.

Örneğin sıfır çarpım özelliği, kuvvet kuralları, türev alma kuralları ya da integralin alanla ilişkisi okul matematiğinde çoğu zaman prosedürel biçimde ele alınabilir. Oysa bu kuralların hangi matematiksel yapılara dayandığını tartışmak, öğretmen adaylarının öğrencilerine yalnızca işlem adımlarını değil, bu işlemlerin neden geçerli olduğunu da açıklayabilmelerine katkı sağlar. Bu bakımdan ileri matematik dersleri, okul matematiğinde kullanılan kuralların arkasındaki matematiksel yapıları görünür kılmak için önemli bir fırsat sunmaktadır.

Basitten Karmaşığa Geçiş Destekleme

İleri matematik derslerinde öğretmen adaylarının karmaşık yapıları daha tanıdık ve erişilebilir yapılar üzerinden anlamlandırmaları desteklenmelidir. Matematikte daha basit nesnelerden yararlanarak daha karmaşık nesneleri incelemek yaygın bir düşünme biçimidir. Bu yaklaşım, öğretimde de güçlü bir pedagojik ilke olarak kullanılabilir.

Örneğin reel analizde Taylor polinomları aracılığıyla karmaşık fonksiyonların daha basit polinomlarla yaklaşık olarak temsil edilmesi, öğretmen adaylarına okul matematiğinde de karmaşık grafik, şekil ya da fonksiyonların daha tanıdık yapılar üzerinden incelenebileceğini gösterebilir. Benzer biçimde, alan kavramının Riemann toplamları veya alan koruyan dönüşümler üzerinden ele alınması, geometri öğretiminde alanın daha kavramsal bir temelde tartışılmasını destekleyebilir. Böylece ileri matematik, öğretmen adaylarına yalnızca daha ileri sonuçlar sunmakla kalmaz; aynı zamanda karmaşık fikirleri öğrenciler için daha erişilebilir hale getirme yolları üzerine düşünme fırsatı sağlar.

Çoklu Açıklama ve Temsil Biçimlerine Yer Verme

İleri matematik dersleri, öğretmen adaylarına aynı matematiksel fikrin farklı yollarla açıklanabileceğini göstermelidir. Bir kavramın cebirsel, geometrik, grafiksel, sözel ya da mantıksal açıklamaları arasında geçiş yapmak, öğretmen adaylarının hem kendi matematiksel anlamalarını derinleştirir hem de sınıfta farklı öğrenci düşüncelerine daha esnek biçimde yanıt verebilmelerini sağlar.

Örneğin $0.999 \dots = 1$ eşitliği yalnızca bir işlem sonucu olarak değil; limit, sonsuz süreç, geometrik seri, sayı doğrusu ya da gerçekteki sayıların yapısı üzerinden tartışılabilir. Benzer biçimde, süreklilik kavramı grafiksel sezgiler, sözel açıklamalar, cebirsel örnekler ve ε - δ temelli formel yaklaşım arasında ilişki kurularak ele alınabilir. Bu tür çoklu açıklamalar, öğretmen adaylarının okul matematiğini tek bir temsil ya da yöntem üzerinden değil, ilişkili ve esnek bir yapı olarak değerlendirmelerine katkı sağlar.

İleri Matematik İçeriğini Yeniden Bağlamlandırma

İleri matematik bilgisi, ortaokul veya lise sınıflarına doğrudan aktarılmaya hazır bilgiler bütünü olarak görülmemelidir. Aksine, öğretmen adaylarının bu bilgiyi okul matematiği, öğrenci düşünmesi ve öğretim kararları bağlamında yeniden yorumlamaları gerekir. Bu nedenle ileri matematik derslerinde odak, üniversite düzeyindeki içeriği basitleştirerek öğretmen adaylarına aktarmak değil; bu içeriğin öğretim uygulamalarına nasıl yansıtılabileceğini tartışmak olmalıdır. Bu bakış açısı, ileri matematik derslerinin öğretmen adayları için ancak okul matematiği ve öğretim uygulamalarıyla görünür ve bağlama özgü bağlantılar kurulduğunda daha anlamlı hale geleceğini göstermektedir. Dolayısıyla ileri matematik dersleri öğretmen eğitimi programlarında, matematiksel yetkinlik ile mesleki kullanım arasında köprü kuracak biçimde yeniden tasarlanmalıdır.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde ele alınan “iki katlı süreksizlik” olgusu (Klein, 1932), ileri matematik bilgisinin öğretmenlik mesleği için yalnızca bir içerik bilgisi edinimi değil, aynı zamanda pedagojik bir araç olarak yeniden düşünülmesi gerektiğini ortaya koymaktadır. Literatür, öğretmen adaylarının üniversitede edindikleri soyut bilgileri okul matematiğiyle ilişkilendirmekte yaşadıkları güçlüğü (örn., Serbin & Bae, 2025; Zazkis & Leikin, 2010), yalnızca içeriğin soyut yapısıyla değil, bu içeriğin öğretmen eğitimi bağlamında nasıl sunulduğu ve anlamlandırıldığıyla da ilişkili olduğunu göstermektedir (Weber vd., 2025). Wasserman ve arkadaşlarının (2017) sunduğu “Building Up” ve “Stepping Down” modeli ile Murray ve arkadaşlarının (2017) vurguladığı bağlantı türleri, bu kopukluğu gidermek için güçlü birer kuramsal çerçeve sunmaktadır. Sonuç olarak, ileri matematik bilgisinin öğretmen adayları için anlamlı hale gelmesi, bu bilginin sınıflardaki “neden?” ve “hangi koşullarda?” sorularına yanıt verecek şekilde yeniden anlamlandırılmasına bağlıdır.

Bu çerçevede, matematik öğretmen eğitimi programları ve uygulama süreçleri için şu öneriler sunulabilir:

- İleri düzey matematik dersleri, doğrudan soyut teoremlerle başlamak yerine, öğretmen adaylarının meslek hayatlarında karşılaşabilecekleri öğrenci hataları veya kavram yanlışları (örneğin; “üs alma tekrarlı çarpmadır” gibi sınırlı tanımlar) üzerinden kurgulanmalıdır. Derslerde “kapsama dikkat etme” (*attention to scope*) pratiğine ağırlık verilerek (Wasserman vd., 2019), matematiksel kuralların hangi tanım kümeleri ve varsayımlar altında geçerli olduğu açıkça tartışılmalıdır.
- Üniversite düzeyindeki içerikler, okul matematiğindeki prosedürel kuralların (sadeleştirme, değişme özelliği vb.) ardındaki yapısal mantığı (birim eleman, grup yapısı, fonksiyon bileşkesi vb.) görünür

kılacak şekilde yapılandırılmalıdır. Adaylara bir kavrama ait çoklu temsil biçimleri (grafik, cebirsel veya sözel gibi) sunularak esnek bir bağlantılılık becerisi kazandırılmalıdır.

- Öğretmen yetiştirme müfredatları, ileri matematik derslerinin sadece kapsam genişliğini artırmaya değil, bu kapsamın öğretim pratiğine yönelik niteliğini güçlendirmeye odaklanmalıdır. Matematik bölümleri ile eğitim fakülteleri arasında iş birliği teşvik edilerek, ileri matematik derslerinin pedagojik modelleri de yansıtacak (tartışma temelli, sorgulayıcı ortamlar) biçimde sunulması sağlanmalıdır.

Türkiye bağlamına yönelik öneriler ise şunlardır:

- Türkiye'deki öğretmen yetiştirme programlarının yoğun müfredat yapısı içinde, ileri matematik derslerinde her konuyu pedagojik bağlamda ele almak güç olabilir. Ancak, özellikle okul matematiğinde öğrencilerin çok zorlandığı ve ileri matematik konuları için temel sayılabilecek kavramların (sonsuzluk, fonksiyon, limit, türev gibi) bağlantılı bir şekilde ele alınması önemli görülmektedir.
- Alandaki güncel çalışmaların işaret ettiği yönelimlerle uyumlu biçimde (örn., Hoffmann & Even, 2018; Yan vd., 2022), ileri matematik içeriğinin yeniden anlamlandırılması sürecinde matematikçilerin alan uzmanlığı ile matematik eğitimcilerinin pedagojik uzmanlığını bir araya getiren disiplinler arası ders tasarımlarına ihtiyaç vardır.

Sonuç olarak, ileri matematik ile okul matematiği arasında kurulacak köprüler, öğretmen adaylarının yalnızca daha fazla matematik bilmelerini değil, bildikleri matematiği öğretimsel olarak anlamlandırmalarını da desteklemektedir. Bu nedenle ileri matematik dersleri, öğretmen eğitimi programlarında okul matematiğinden kopuk akademik içerikler olarak değil; öğretmen adaylarının öğrenci düşünmesini, kavramların kapsamını ve sınıf içi öğretimsel kararları daha bütüncül biçimde yorumlamalarına katkı sağlayan öğrenme ortamları olarak tasarlanmalıdır.

KAYNAKLAR

- Ball, D. L., Hill, H. C., & Bass, H. (2005). Knowing mathematics for teaching: Who knows mathematics well enough to teach third grade, and how can we decide? *American Educator*, 29(1), 14–46.
- Ball, D. L., Thames, M. H., & Phelps, G. (2008). Content knowledge for teaching: What makes it special? *Journal of Teacher Education*, 59(5), 389–407. <https://doi.org/10.1177/0022487108324554>
- Conference Board of the Mathematical Sciences. (2012). *The mathematical education of teachers II*. American Mathematical Society and Mathematical Association of America. <https://www.cbmsweb.org/archive/MET2/met2.pdf>
- Crisan, C. (2019). Empowering teachers conceptually and pedagogically through supporting them in seeing connections between school mathematics and relevant advanced mathematics knowledge. In U. T. Jankvist, M. van den Heuvel-Panhuizen, & M. Veldhuis (Eds.), *Proceedings of the Eleventh Congress of the European Society for Research in Mathematics Education* (pp. 3879–3886). Freudenthal Group & Freudenthal Institute, Utrecht University and ERME. http://www.mathematik.uni-dortmund.de/~prediger/ERME/CERME11_Proceedings_2019.pdf
- Dilberoğlu, M. (2015). *An investigation of pre-service middle school mathematics teachers' ability to connect the mathematics in content courses with the middle school mathematics* [Unpublished doctoral dissertation]. Middle East Technical University.

- Dreher, A., Lindmeier, A., Heinze, A., & Niemand, C. (2018). What kind of content knowledge do secondary mathematics teachers need? A conceptualization taking into account academic and school mathematics. *Journal Für Mathematik-Didaktik*, 39, 319–341. <https://doi.org/10.1007/s13138-018-0127-2>
- Eichler, A., & Isaev, V. (2023). Improving prospective teachers' beliefs about a double discontinuity between school mathematics and university mathematics. *Journal für Mathematik-Didaktik*, 44, 117–142. <https://doi.org/10.1007/s13138-022-00206-w>
- Even, R. (2011). The relevance of advanced mathematics studies to expertise in secondary school mathematics teaching: Practitioners' views. *ZDM—Mathematics Education*, 43(6), 941–950. <https://doi.org/10.1007/s11858-011-0346-1>
- Goulding, M., Hatch, G., & Rodd, M. (2003). Undergraduate mathematics experience: Its significance in secondary mathematics teacher preparation. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 6, 361–393. <https://doi.org/10.1023/A:1026362813351>
- Hill, H. C., Schilling, S. G., & Ball, D. L. (2004). Developing measures of teachers' mathematics knowledge for teaching. *The Elementary School Journal*, 105(1), 11–30. <https://doi.org/10.1086/428763>
- Hoffmann, A., & Even, R. (2018). What do mathematicians wish to teach teachers in secondary school about mathematics? *Proceedings of the 42nd Conference of the International Group for the Psychology of Mathematics Education* (pp. 99–106). PME.
- Klein, F. (1932). *Elementary mathematics from an advanced standpoint: Arithmetic, algebra, analysis* (E. R. Hedrick & C. A. Noble, Trans.; 3rd ed.). Macmillan. (Original work published 1924).
- Monk, D. H. (1994). Subject area preparation of secondary mathematics and science teachers and student achievement. *Economics of Education Review*, 13(2), 125–145.
- Murray, E., Baldinger, E., Wasserman, N., Broderick, S., & White, D. (2017). Connecting advanced and secondary mathematics. *Issues in the Undergraduate Mathematics Preparation of School Teachers*, 1, 1–10. <https://digitalcommons.montclair.edu/mathsci-facpubs/4/>
- Serbin, K. S., & Bae, Y. (2025). Teachers' perceptions of coherence and relevance of advanced mathematics for teaching secondary mathematics. *International Journal of Research in Undergraduate Mathematics Education*. <https://doi.org/10.1007/s40753-025-00274-6>
- Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4–14. <https://doi.org/10.3102/0013189X015002004>
- Toker, H., Acar, F., & Sevinç, S. (2021). İlköğretim matematik öğretmenlerinin lisans eğitiminde alınan ileri matematik derslerine ilişkin görüşleri [Sözlü bildiri]. *Uluslararası Türk Bilgisayar ve Matematik Eğitimi Sempozyumu (TÜRKBİLMAT-5)*, Alanya, Türkiye.
- Wasserman, N. H. (2018). Exploring advanced mathematics courses and content for secondary mathematics teachers. In N. H. Wasserman (Ed.), *Connecting abstract algebra to secondary mathematics, for secondary mathematics teachers* (pp. 1–15). Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-99214-3>
- Wasserman, N. H., Buchbinder, O., & Buchholtz, N. (2023). Making university mathematics matter for secondary teacher preparation. *ZDM—Mathematics Education*, 55, 719–736. <https://doi.org/10.1007/s11858-023-01484-5>
- Wasserman, N. H., Fukawa-Connelly, T., Villanueva, M., Mejía Ramos, J. P., & Weber, K. (2017). Making real analysis relevant to secondary teachers: Building up from and stepping down to practice. *PRIMUS*, 27(6), 559–578. <https://doi.org/10.1080/10511970.2016.1225874>
- Wasserman, N. H., Fukawa-Connelly, T., Weber, K., Mejía Ramos, J. P., & Abbott, S. (2022). Algebraic limit theorems and error accumulation. In *Understanding analysis and its connections to secondary mathematics teaching* (pp. 41–54). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-89198-5_4
- Wasserman, N. H., Weber, K., Fukawa-Connelly, T., & McGuffey, W. (2019). Designing advanced mathematics courses to influence secondary teaching: Fostering mathematics teachers' "attention to scope". *Journal of Mathematics Teacher Education*, 22(4), 379–406. <https://doi.org/10.1007/s10857-019-09431-6>

- Wasserman, N., Weber, K., Villanueva, M., & Mejia-Ramos, J. P. (2018). Mathematics teachers' views about the limited utility of real analysis: A transport model hypothesis. *The Journal of Mathematical Behavior*, 50, 74–89.
- Weber, B. J., Dreher, A., Heinze, A., & Sommerhoff, D. (2025). Mathematicians' views on the subject-specific education of prospective teachers. In C. Cornejo, P. Felmer, D. M. Gómez, P. Dartnell, P. Araya, A. Peri, & V. Randolph (Eds.), *Proceedings of the 48th Conference of the International Group for the Psychology of Mathematics Education: Research reports* (Vol. 2, pp. 371–378). PME.
- Wiley, K. E. (2014). *Middle school mathematics teachers' use of advanced mathematical knowledge in practice: An interpretative phenomenological analysis* (Publication No. 3665237) [Doctoral dissertation]. ProQuest Dissertations & Theses Global.
- Winsløw, C., & Grønbaek, N. (2014). Klein's double discontinuity revisited: Contemporary challenges for universities preparing teachers to teach calculus. *Recherches en Didactique des Mathématiques*, 34(1), 59–86.
- Yan, X., Marmur, O., & Zazkis, R. (2022). Advanced mathematics for secondary school teachers: Mathematicians' perspective. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 20, 553–573. <https://doi.org/10.1007/s10763-020-10146-x>
- Zazkis, R., & Leikin, R. (2010). Advanced mathematical knowledge in teaching practice: Perceptions of secondary mathematics teachers. *Mathematical Thinking and Learning*, 12(4), 263–281. <https://doi.org/10.1080/10986061003786349>

YARATICI YAZMAYA UYGUNLUĞU BAKIMINDAN 2024 TÜRKÇE DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMINDAKİ ÖĞRENME ÇIKTILARININ İNCELENMESİ

Hatice Şevval ÖZKAN, Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi, haticesevvalozkan07@gmail.com

Bora BAYRAM, Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi, borabayram@gmail.com

GİRİŞ

İnsanların kendini ifade etmesini, anlamlı bir şekilde iletişim kurmasını sağlayan dil; bireyin konuşma, yazma, dinleme ve okuma etkinliklerini kapsamaktadır (Özdemir, 1999). Dilsel birikimin sözlü ifade edilmesi dışında yazılı bir şekilde aktarılmasıyla yazma becerisi ortaya çıkmaktadır. Yazma, duygu ve düşüncelerin semboller aracılığıyla tespit edilerek dilin anlatım işlevini geliştiren (Alperen, 2001: 20), bireyin yaşantılarını anlamlı bir bütün olarak yazılı ifade etmesini sağlayan (Sever, 2004, s. 24), bilişsel ve iletişim becerilerinin gelişimini destekleyen bir süreçtir (MEB, 2009, s.17).

Yazma sürecinin öğrencilerin düş gücünü harekete geçirerek özgün anlamlar üretmelerine zemin hazırladığı, bu yönüyle “yaratıcılık” kavramıyla doğrudan ilişkilendirilebileceği belirtilmektedir (İpşiroğlu, 2006, ss. 9-14). Yaratıcılık, bireyin alışılmışın dışında özgün ürünler ortaya koymasudur. Batı dillerindeki karşılığı “creativity”den gelmiş olup Latince “creare” kelimesi “doğurmak, yaratmak, oluşturmak” anlamına gelmektedir (İpşiroğlu, 2008, s. 7). Yaratıcılık; bireyin yaşantılarından, gözlemlerinden, iç dünyasından beslenerek düşünce ve ürünler ortaya koyabilme gücünü ifade etmektedir. Bu yönüyle yazma süreci, yaratıcılığın eyleme dönüştüğü bir alan hâline gelmektedir (İpşiroğlu, 2006, ss. 22-23).

Yazma becerisini geliştirmek amacıyla bireyin yazma ve üretmedeki yeteneklerini açığa çıkaran yöntemlerden biri de yaratıcı yazmadır (Gündüz ve Şimşek, 2011, s. 182). Yaratıcı yazma, bireyin düşsel dünyasını ortaya çıkararak duygusal ve düşünsel içeriklerini özgün biçimde ifade etmesine olanak tanımaktadır. Bireyin zihnindeki basmakalıp düşüncelerden sıyrılarak alışılmışın dışına çıkması ve farklı düşünceler üretmesine yardımcı olmaktadır (Akyol ve Yıldız, 2018; İpşiroğlu, 2006).

Yaratıcı yazmanın dayandığı temel görüşler, Piaget tarafından “Yeni Yöntemler” başlığı altında ele alınmıştır. Bu görüş, içeriğinde öğrencinin düşünce yapısını geliştirerek kendini özgün bir şekilde ifade etmesine ve süreçte aktif bir katılımcı olmasına olanak tanımaktadır (Dawson, 2005: ss. 132-133). Yaratıcı yazma, sınırları aşan bir ortam oluşturmak dışında kişinin yazılı anlatımdaki özel yeteneklerini ortaya çıkarmayı amaçlamaktadır. Bu yöntem kişisel yaklaşımlar, yorumlar ve anlatımlarla zenginleşir; gözlem, izlenim, algı, hayal, duygu ve düşünceler doğrultusunda şekillenir (Şimşek & Arslan, 2021, s.15). Yaratıcı yazı; belirli bir konudaki duygu ve düşüncelerini kâğıda aktaran kişilerin, âdeta kendini bir ayna karşısında görerek benliğini daha yakından tanımasıdır (Oral, 2008).

Yaratıcı yazma; bireyin duyuşsal algılarını geliştirerek düşünme, sezme ve gözlemleme becerilerini bütüncül biçimde kullanmasını sağlamaktadır. Bu süreçte yaratıcı yazma; akıl ve duyguların uyum içinde işlemesine katkı sunarak bireyin deneyimlerini kurgusal bir bütünlük içinde ifade etmesini, eleştirel ve sorgulayıcı düşünme becerilerini geliştirmesini, özgün bir dil aracılığıyla kendini keşfetmesini amaçlamaktadır

(İpşiroğlu, 2006, s. 11). Bu doğrultuda, yazma becerisinin kazandırılmasında da benzer hedefler gözetilmekte; öğrencilerin yalnızca dilsel açıdan doğru metinler üretmeleri değil, aynı zamanda yaratıcı ve eleştirel bir bakış açısı kazanmaları amaçlanmaktadır. Nitekim yazma süreci; bireyin ön ve yeni bilgisini ilişkilendirerek özgün anlamlar üretmesini sağlayan, yaratıcı düşünmeyi destekleyen bir öğrenme alanıdır (Lawwill, 1999).

Yazma becerisi, öğrencilerin bireysel deneyim ve düşüncelerini yazılı olarak ifade edebilecekleri etkinliklerle somutlaştırılabilir. Yaratıcı yazma etkinlikleri; öğrencilerin duygu, düşünce, hayal ve deneyimlerini yansıtmalarına olanak tanımaktadır. Bu etkinlik kapsamında ortaya konan şiir, öykü, masal, oyun gibi ürünler; bilişsel gelişimi destekleyerek bireyin beş duyusuyla elde ettiği gözlem, izlenim ve duyguları etkili biçimde dile getirme yetisini artırır. Bu bağlamda, yaratıcı yazmada önemli olan unsur yazıların bilimsel doğruluğundan ziyade özgünlük, içtenlik ve tutarlılığın sağlanmasıdır (Şimşek & Arslan, 2021, s. 15). Yaratıcılık, yazma sürecinin içselleştirmesini sağlayan sanat ve eğitimle ilişkili alanlarda işlevsel biçimde kullanılabilir. Öğrenmenin bütüncül biçimde geliştirilmesine ve iş birliğine dayalı çalışmaların kolaylaştırılmasına katkı sunarak öğrencilere çeşitli öğrenme olanakları oluşturmayı amaçlamaktadır. Yaratıcı yazma; özgün bir biçim, olaylar arasında anlam ilişkileri kurabilme, anlamlı öğelerin geliştirilmesi, problemin birçok açıdan ele alınması gibi nitelikler taşımaktadır. (Serafini, 2002, ss. 214-215).

Spandel (2005, akt. Öztürk, 2007: ss. 26-27) yaratıcı yazılarda bulunması gereken nitelikleri altı başlık etrafında toplamaktadır: fikirler, organizasyon, üslup, kelime seçimi, akıcı cümle ve mekanikler bu başlıklar arasında yer almaktadır. Yazılı anlatımın oluşmasında fikir gücü önemli bir yer tutmaktadır (Ağca, 1999, ss. 109-112). Öğrenciler seçtikleri fikri, ana düşünce ve ayrıntılarla geliştirerek anlamlı bir bütün oluşturur. Yazma sürecini planlama aşamasında zihinsel organizasyon yapılır. Organizasyon, zihindeki bilgilerin sınıflanması ve sıralanması işlemidir (Flowers ve Hayes, 1981). Üslup, duygu ve düşüncelerin düzenlenip yazıyla ifade edilmesi olarak tanımlanmaktadır (Karataş, 2007, s. 499). Öğrencilerin kullandıkları kelimeler ve benimsedikleri tonlar aracılığıyla üslubun biçimlendiği kabul edilmektedir. Kelime seçimi, duyguları yansıtan ve okuyucunun zihninde canlı imgeler oluşturan sözcüklerin kullanılmasını gerektiren bir süreç olarak görülmektedir (Culham, 2003, s. 10). Bu sürecin öğrencilerin yazılarına açıklık ve çekicilik kazandırdığı belirtilmektedir. Akıcı cümle aşamasında, ifadelerin düzgün bir şekilde birleşmesi belirtilmekte ve yazıda fikirlerin anlamlı biçimde bağlanarak bütünlük oluşturmaları amaçlanmaktadır (Paquette, 2008 & Steineger, 1996). Mekanikler, yazının okunabilirliğini artırmak amacıyla imla ve noktalama hatalarının düzeltilmesini kapsar. Yazma sürecinin yayımlama aşamasında bu düzenlemeler gerçekleştirilmektedir (Tompkins, 2006, s. 69).

Tompkins (2000), yaratıcı yazmanın nedenlerini yedi madde etrafında sınıflandırmıştır. Genel olarak çocukların yazma eylemine yönelme nedenlerinin çok boyutlu olduğu belirtilmiştir. Yazmanın bireylere yalnızca dilsel beceri kazandırmakla kalmayıp eğlenme, sanatsal ifadelerini geliştirme ve yazının işlevini kavrama olanağı sunması vurgulanmıştır. Ayrıca yazma sürecinin hayal gücünü teşvik ettiği, bireyin düşüncelerini açıklamasına ve kendini tanımasına katkı sağladığı ifade edilmiştir. Yaratıcı yazma, okuma ve yazma becerilerinin öğrenilmesinde temel bir araç olarak görülmüştür. Bu yönleriyle yazma, çocukların bilişsel ve duyuşsal gelişimlerini destekleyen önemli bir öğrenme süreci olarak değerlendirilmiştir. Bu bağlamda 5–8. sınıflar düzeyinde yayımlanan Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli (TYMM) Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı; dil becerileri, değerler, okuryazarlıklar, üretme-denetleme süreçlerini bütüncül biçimde ele alarak bu gelişim sürecine sistematik bir şekilde destek sağlamaktadır (MEB, 2024, s. 5).

Türkiye’de eğitim anlayışına kapsamlı nitelikte yenilikler getiren TYMM; öğrencilerin dili etkili ve doğru biçimde kullanmasını, Türkçenin ifade gücünü tanımasını ve iletişim becerilerini geliştirmesini amaçlamaktadır (MEB, 2024, s. 5). Bu amaç kapsamında öğrencilerin ana dil kurallarını öğrenmeleri, duygu ve düşüncelerini yazılı-sözlü biçimde doğru ifade edebilmeleri, söz varlıklarını zenginleştirebilmeleri için ana dili eğitimi program içerisinde sunulmaktadır (Bayram & Eldemir, 2025). Program kapsamında öğrencilerin kavramsal, sosyal-duygusal ve okuryazarlık alanlarının desteklenmesine, bununla birlikte bireysel eğilim ve değerlerinin geliştirilmesine önem verilmiştir. Böylece öğrencilerin, dil aracılığıyla kültürel kimliklerini inşa etmeleri sağlanmaktadır. Bununla birlikte eleştirel düşünme, anlama ve anlatma becerilerini geliştirmeleri hedeflenmiştir (MEB, 2024, s. 5).

Anlama ve anlatma becerilerinin bir yansıması olan okuma, dinleme, konuşma ve yazma süreçleri de öğrenme sürecinin bütüncül bir parçasıdır. TYMM ortaokul TDÖP’de öğrencilerin bu süreçte metinleri çözümleyebilme, anlam kurabilme ve düşüncelerini yapılandırılmış biçimde ifade edebilme yeterlikleri desteklenmektedir. Bunun sonucunda bilişsel stratejiler; okuma, dinleme ve yazma süreçlerinin etkili biçimde yürütülmesini sağlayan, birey tarafından kullanılan zihinsel süreçler ile bunlara bağlı etkinlikleri kapsayan bir öğrenme alanı olarak görülmektedir (MEB, 2024, ss. 9-10).

Yazma sürecinde bu stratejilerden yararlanılması, öğrencinin sürecin farklı safhalarını daha verimli ve sistematik biçimde yönetebilmesini sağlamaktadır. Böylece üretim sürecinin yapılandırılması kolaylaştırılmakta; aktarılabilecek mesajın anlamlı, tutarlı ve amaca uygun biçimde düzenlenmesi mümkündür. Bu doğrultuda planlama, metin oluşturma, gözden geçirme ve paylaşma aşamaları, öğrencinin yazma sürecini destekleyen temel bilişsel stratejiler olarak değerlendirilmektedir (MEB, 2024, ss. 9-10).

2024 TYMM ortaokul TDÖP; öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmeye yönelik öğrenme çıktılarının yanı sıra yaratıcılık, düşünceyi organize etme, anlam üretme, çıkarım yapma, eleştirme vb. süreçlerini ön plana çıkarmaktadır. Bu bağlamda, programda yer alan yazma becerisi öğrenme çıktılarının yaratıcı yazma etkinliklerine uygunluğunun incelenmesi hedeflenmektedir.

Spandel’in açıkladığı yaratıcı yazma nitelikleri ve Tompkins’in ifade ettiği yaratıcı yazmanın nedenleriyle ilgili maddeler kapsamında kazanımların ortaokul sınıf düzeyinde değerlendirilmesi, alan yazınında 2024 TYMM ortaokul TDÖP’de yazma becerisiyle ilgili çalışmaların az olması açısından büyük önem taşımaktadır. Bu çalışmada, programda belirlenen öğrenme çıktılarının yaratıcı yazma süreçlerini ne ölçüde desteklediğini ortaya koymak ve ortaokul öğrencilerinin yazma becerilerinin geliştirilmesinde yaratıcı yazmanın rolünü ifade etmek amaçlanmaktadır.

Bu amaç kapsamında aşağıdaki araştırma soruları belirlenmiştir:

- 1- 2024 TYMM Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programında yer alan yazma becerisi öğrenme çıktılarının yaratıcı yazmaya uygunluğu nasıldır?
- 2- 2024 TYMM Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programında yer alan yazma becerisi öğrenme çıktılarının Spandel’in yaratıcı yazma niteliklerine göre dağılımı nasıldır?
- 3- 2024 TYMM Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programında yer alan yazma becerisi öğrenme çıktılarının Tompkins’in yaratıcı yazmanın nedenlerine göre dağılımı nasıldır?

YÖNTEM

2024 TYMM ortaokul TDÖP’de bulunan yazma becerisi öğrenme çıktılarının, Spandel’in yaratıcı yazma nitelikleri ve Tompkins’in yaratıcı yazmanın nedenleriyle ilgili ölçütleri ele alınarak yaratıcı yazmaya

uygunluğunun incelenmesi amaçlanmaktadır. Bu çalışma, nitel araştırma yöntemine uygun yürütülmüştür. Nitel araştırma; gözlem, görüşme ve doküman incelemesi gibi veri toplama tekniklerinden yararlanılan, olguların kendi bağlamı içinde kapsamlı şekilde ele alındığı bir araştırma süreci olarak tanımlanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2011, s. 37).

Bu yaklaşımda, sosyal olguların bağlamları içinde derinlemesine anlaşılması amaçlanmakta (Morgan, 1996); araştırmalarda “nasıl?” ve “niçin?” sorularına yanıt aranarak (Baltacı, 2019), incelenen durumların anlamlı bir şekilde açıklanmasına olanak tanınmaktadır. Bundan dolayı nitel araştırma yöntemi, olguların doğal bağlamlarında derinlemesine incelenerek verilerin anlamlı bir biçimde yorumlanmasına imkân tanıdığı için çalışmada uygun görülmüştür.

Araştırmanın verileri doküman incelemesiyle elde edilmiştir. Araştırma konusuna ilişkin bilgi sunan yazılı kaynaklar “doküman” olarak adlandırılmakta olup (Balcı, 2016), alan yazınında “fiziksel veri türü” şeklinde de değerlendirilmektedir. Bu dokümanlar bireylere, toplumsal yapılara ve kültürel bağlamlara dair önemli bilgiler sunmaktadır (Baş ve Akturan, 2017). Doküman incelemesi, resmî veya kişisel kayıtların sistemli biçimde toplanıp değerlendirilmesinde kullanılan bir veri toplama aracı olarak tanımlanmaktadır (Ekiz, 2020, s. 78). Doküman inceleme sürecinde yazılı belgelerin içeriği, araştırma amacına uygun olarak titizlikle ve sistematik bir biçimde incelenmektedir (Wach, 2013).

Bu çalışmada 2024 TYMM ortaokul TDÖP’de bulunan yazma becerisi öğrenme çıktılarının, Spandel’in belirlediği yaratıcı yazma nitelikleri ve Tompkins’in yaratıcı yazmanın nedenlerine göre dağılımından hareketle yaratıcı yazmaya uygunluğu detaylıca incelenmiştir. Bu incelemelerin sistematik biçimde çözümlenip elde edilen verilerin nesnel bir şekilde değerlendirmesine ve araştırma konusuna ışık tutan ayrıntıların güvenilir biçimde ortaya çıkarılmasına olanak tanıdığından dolayı “doküman incelemesi” uygun görülmüştür. Alan yazını incelendiğinde, 2024 TYMM ortaokul TDÖP’de yer alan yazma becerisi öğrenme çıktılarının yaratıcı yazmaya uygunluğunu inceleyen başka bir çalışmaya rastlanmamıştır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmanın inceleme nesnesini, MEB tarafından 2024 yılında yayımlanan TYMM Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı oluşturmaktadır. Araştırmanın dokümanını oluşturan ortaokul TDÖP’den veriler elde edilmiştir. TDÖP’de yer alan ortaokul düzeyinde toplam 22 adet yazma becerisi öğrenme çıktısı, yaratıcı yazmaya uygunluğu bakımından detaylıca incelenmiştir. Bu incelemeler yapılırken Spandel’in yaratıcı yazma nitelikleri (2005, akt. Öztürk, 2007: ss. 26-27) ve Tompkins’in (2000) yaratıcı yazmanın nedenlerine göre dağılımı çalışmada kriter olarak belirlenmiştir.



Şekil 1. Spandel (2005) Yaratıcı Yazma Nitelikleri

Bu çalışmada kullanılan yaratıcı yazma nitelikleri, Spandel'in (2005) ortaya koyduğu altı bileşenden uyarlanmıştır. Söz konusu ölçütler; fikirler, organizasyon, üslup, kelime seçimi, akıcı cümle ve mekanikler olmak üzere altı başlık etrafında yapılandırılmıştır. Fikirler ölçütü, metinde ele alınan konunun özgünlük düzeyini ve düşüncelerin geliştirilme niteliğini incelemektedir. Organizasyon, düşüncelerin bütünlük içinde düzenlenme biçimini ifade etmektedir. Üslup ölçütünde, yazarın kişisel anlatım tarzını ortaya koyma yeterliliği ele alınır. Kelime seçimi ölçütünde sözcüklerin anlam, uygunluk ve ifade gücü açısından seçimi değerlendirilmektedir. Akıcı cümlede; cümle yapılarındaki akıcılık, anlatımın ritmi ve dilsel bütünlük incelenmektedir. Mekanikler ölçütünde ise yazım, noktalama ve dil bilgisi kurallarına uygun olması yönünden özellikler ele alınmaktadır.

Bununla birlikte Tompkins'in (2000) yaratıcı yazmanın nedenlerine ilişkin olarak ortaya koyduğu yedi temel unsurdan yararlanılmıştır. Bu unsurlar; öğrencilerin yazma sürecini eğlenceli bir etkinlik olarak deneyimlemelerini sağlamaya, sanatsal ifade becerilerini geliştirip yazmanın işlev ve önemini fark ettirmeye yöneliktir. Bununla birlikte hayal gücünü desteklemeye, düşünceleri yazılı biçimde ifade edebilme becerisini güçlendirmeye, bireyin kendini tanımasına yönelik araştırma süreçlerini teşvik etmeye ve okuryazarlık becerilerinin gelişimine katkıda bulunmaya hizmet ettiği de görülmektedir. Böylece yaratıcı yazmanın eğitsel işlevleri çok yönlü bir bakış açısıyla açıklanabilmektedir. Veri toplama aşamasında öncelikle programın yazma becerisine ilişkin öğrenme çıktıları ayrıntılı biçimde taranmış, yaratıcı yazma becerileriyle ilişkili olan ifadeler belirlenmiştir. Ardından Spandel'in yaratıcı yazma nitelikleri ve Tompkins'in yaratıcı yazmanın nedenlerine göre dağılımı ele alınarak her öğrenme çıktısının yaratıcı yazmaya uygunluğu bu ölçütler çerçevesinde belirlenmiştir.

Verilerin Analizi

Araştırmanın verileri, içerik analiziyle incelenerek değerlendirilmiştir. İçerik analizi; belirtilen iletilerle ilgili tarafsız, ölçüme dayalı ve doğrulanabilir biçimde açıklanmasına olanak sağlamak amacıyla kullanılmaktadır (Fiske, 1996, s. 176). İçerik analizi, metin ve dokümanlarda yer alan temaların belirli ölçütler doğrultusunda nesnel biçimde çözümlenmesini sağlayan sistematik bir tekniktir (Metin ve Ünal, 2022). 2024 TYMM ortaokul TDÖP'de yer alan yazma becerisi öğrenme çıktılarının yapısal özelliklerini ve yaratıcı yazmaya uygunluk düzeylerini nesnel, ölçülebilir, doğrulanabilir biçimde ortaya koymak amacıyla verilerin sistematik olarak çözümlenmesine imkân tanıdığı için "içerik analizi" kullanılmıştır.

2024 TYMM ortaokul TDÖP'de yazma becerisi öğrenme çıktılarının yaratıcı yazmaya uygunluğu tespit edilirken Spandel'in yaratıcı yazma niteliklerini (2005, akt. Öztürk, 2007: ss. 26-27) ele aldığı maddeler ve Tompkins'in (2000) yaratıcı yazmanın nedenlerine göre dağılımı kriter alınmıştır. Çalışma bu kuramsal çerçeve doğrultusunda uzman görüşleriyle desteklenerek geliştirilmiştir. Öğrenme çıktılarının yaratıcı yazmaya uygunluğu bağlamında ortaya çıkan farklılıklar "Yazma Kazanımları ve Etkinlikleri İçin Yaratıcı Yazmaya Uygunluk Değerlendirme Formu" ile desteklenmiştir (Uygun, 2019). Programda yazma becerisine yönelik 22 öğrenme çıktısının yer aldığı ve bu öğrenme çıktılarının ortaokul düzeyinde aynı olduğu dikkate alınarak değerlendirme yapılmıştır.

Araştırmanın geçerliliğini sağlamak amacıyla verilerin analizinde kullanılan kodlar ve kategoriler kuramsal çerçeveye uyumlu şekilde oluşturulmuş, elde edilen bulguların araştırmanın problem durumunu karşılayıp karşılamadığı sürekli olarak kontrol edilmiştir. Böylelikle içerik çözümleme sürecinin, kapsam ve yapı geçerliliğinin sağlanmasına özen gösterilmiştir. Araştırmanın güvenilirliğini artırmak için veri analizine birden fazla alan uzmanı dâhil edilmiştir.

Araştırmanın verileri iki araştırmacı tarafından da bağımsız şekilde analiz edilerek veri çözümlemesine ilişkin uyum düzeyi ortaya konmuştur. Görüş ayrılığı bulunan noktalar tartışılarak gerekli düzenlemeler yapılmış ve kodlamalar üzerinde fikir birliğine varılmıştır. Bu süreç, çalışmanın iç ve dış geçerliliğini artırarak elde edilen bulguların bilimsel tutarlılığını güçlendirmiştir. Bulgular analiz edilirken kodların hepsi belirlenmiştir. Kodlardan kategoriler oluşturulup elde edilen kod ve kategoriler frekans, yüzde değerleri bakımından tablo halinde sunulmuştur.

BULGULAR

Bu bölümde, çalışmanın araştırma soruları doğrultusunda ulaşılan verilerin yer aldığı tablolara ve tabloların açıklaması ile yorumlamasına yer verilmiştir.

Araştırma Sorusu 1'e İlişkin Bulgular

2024 TYMM ortaokul TDÖP'deki yazma becerisi öğrenme çıktılarına göre yaratıcı yazmaya uygun olan maddeler aşağıda yer almaktadır.

Tablo 1. Yazma Becerisi Öğrenme Çıktılarının Yaratıcı Yazmaya Uygun Olan Maddeleri

Öğrenme Çıktısı Kodu	Öğrenme Çıktısı
T.Y.5.1 /6.1/ 7.1/ 8.1	Yazma sürecini yönetebilme.
T.Y.5.2 /6.2/ 7.2/ 8.2	Yazma strateji, yöntem ve tekniklerine yönelik seçimlerini yönetebilme.
T.Y.5.3 /6.3/ 7.3/ 8.3	Yazısında içerik ve yapıya yönelik seçimlerini yönetebilme.
T.Y.5.4 /6.4/ 7.4/ 8.4	Yazılı üretim ve yazılı etkileşiminde ön bilgilerinden yararlanabilme.
T.Y.5.7 /6.7/ 7.7/ 8.7	Yaratıcı yazı yazabilme.
T.Y.5.8 /6.8/ 7.8/ 8.8	Yazılı üretim ve yazılı etkileşiminde tahminlerinden yararlanabilme.
T.Y.5.9 /6.9/ 7.9/ 8.9	Yazısında karşılaştırma yapabilme.
T.Y.5.10 /6.10/ 7.10/ 8.10	Yazısında sınıflandırma yapabilme.
T.Y.5.11 /6.11/ 7.11/ 8.11	Yorumunu yazılı olarak ifade edebilme.
T.Y.5.12 /6.12/ 7.12/ 8.12	Yazılı olarak özetleyebilme.
T.Y.5.13 /6.13/ 7.13/ 8.13	Değerlendirmesini yazılı olarak ifade edile.
T.Y.5.14 /6.14/ 7.14/ 8.14	Yazılı üretiminde ve yazılı etkileşiminde tartışabilme.
T.Y.5.15 /6.15/ 7.15/ 8.15	Eleştirisini yazılı olarak ifade edebilme.
T.Y.5.16 /6.16/ 7.16/ 8.16	Problem çözümüne yönelik yazabilme.
T.Y.5.17 /6.17/ 7.17/ 8.17	Yazısında düşünceyi geliştirme yollarını kullanabilme.
T.Y.5.18 /6.18/ 7.18/ 8.18	Yazısını zenginleştirecek biçimde söz varlığını kullanabilme.
T.Y.5.19/ 6.19/ 7.19/ 8.19	Yazısında açık ve örtük ifade etmeye yönelik yapıları kullanabilme.

Tablo 1'de, 2024 TYMM ortaokul TDÖP'deki yazma becerisi öğrenme çıktıların, yaratıcı yazmaya uygun olan maddeleri yer almaktadır. Yapılan incelemeler sonucunda 17 öğrenme çıktısının yaratıcı yazmaya uygunluğu belirlenmiştir. “Yazma sürecini yönetebilme” çıktısında amaç, bağlam ve olanakları analiz ederek yazma konusunu, hedef kitesini, ortamı belirlemesini; yazılı üretim, yazılı etkileşiminde içerik ve süreçle ilgili gerekli seçim ve düzenlemeleri yapabilmesini sağlamaktadır. Bu öğrenme çıktısı; yaratıcı yazmanın kurgu kurma, metni geliştirme ve metni yeniden yazma süreçlerini desteklediğinden dolayı yaratıcı yazmaya uygunluğu saptanmıştır. “Yazma strateji, yöntem ve tekniklerine yönelik seçimlerini yönetebilme” çıktısı, öğrencinin farklı yazma stratejilerini (kelime ve kavram havuzundan seçerek yazma,

taslak oluşturma, güdümlü yazma, yaratıcı yazma vb.) baēlama uygun şekilde seēebilmesini ve kullanabilmesini saēladığı için yaratıcı yazmaya uygundur.

“Yazısında iēerik ve yapıya yönelik seēimlerini yönetebilme” çıktısında, ērenci yazma amacına uygun paragraf ve metin yapısını özgün bir kurgu oluşturarak seēmektedir. Bu yönüyle yaratıcı yazmaya uygundur. “Yazılı retim ve yazılı etkileşiminde n bilgilerinden yararlanabilme” çıktısı, ērencinin önceki yaşantılarını, okuma deneyimlerini ve kişisel birikimini, yazılı ürünlerine yansıtabilmesini kapsamaktadır. “Yaratıcı yazı yazabilme” çıktısı, doērudan yaratıcı yazma becerisine yöneliktir. ērenciden hayal gücünü kullanarak özgün, kurmaca ve estetik nitelik taşıyan metinler üretebilmesi beklenmektedir.

“Yazılı retim ve yazılı etkileşiminde tahminlerinden yararlanabilme” çıktısı mevcut olay, konu, durum vb. ile gözlem ve n bilgilerini ilişkilendirmesi, yazısında olayla ilgili tahminde bulunmasını saēlamaktadır. Tahminde bulunma yönüyle yaratıcı yazmanın kurgu oluşturma, olay örgüsünü geliştirme özelliklerine doērudan katkı saēlamaktadır. “Yazısında karşılaştırma yapabilme” çıktısı; ērencinin yazısında benzerlik ve farklılıkları ortaya koyarak iki durum, karakter, olay ya da düşünceyi karşılaştırabilmesini, bu ifadeleri yazılı olarak özgün bir dille aktarabilmesini saēladığı için yaratıcı yazma zelliēi taşımaktadır.

“Yazısında sınıflandırma yapabilme” çıktısında ērenciden; yazısında kavramları, olayları, nesneleri belirli ölçütlere göre gruptandırıp sınıflandırabilmesi beklenmektedir. Sınıflandırma yapabilme, ērencinin düşünsel becerisini gçlendirdiēi için yaratıcı metinlerde tematik bütünlük ve kavramsal netlik saēlar. “Yorumunu yazılı olarak ifade edebilme” çıktısı; ērencinin metin, durum, olay ya da deneyim üzerine kendi yorumunu, bakış aēısını ve deēerlendirmesini yazılı olarak ifade etmesini saēlamaktadır.

“Yazılı olarak özetleyebilme” çıktısı; bir metni, olayı veya süreci ana hatlarıyla, gereksiz ayrıntılara yer vermeden yazılı biēimde kısaltıp kendi cümleleriyle yeniden ifade edilebilmesini saēladığından dolayı yaratıcı yazmaya uygundur. “Deēerlendirmesini yazılı olarak ifade edebilme” çıktısı ērenciden; bir metni, olayı veya durumu artı ve eksi yönleriyle ele almasını, yargılarını yazılı bir biēimde ortaya koymasını beklemektedir. “Yazılı retiminde ve yazılı etkileşiminde tartışabilme” ērencinin belirli bir konu üzerinde görüş ileri sürebilmesi, karşıt görüşlere yanıt verebilmesi ve gerekēeli biēimde tartışma yürütmesini kapsamaktadır.

Bu ērenme ıktıları yaratıcı yazmanın düşünsel boyutunu ele almaktadır. “Eleştirisini yazılı olarak ifade edebilme” çıktısı; ērencinin bir metni, olayı ya da durumu eleştirel bir bakış aēısıyla inceleyebilmesini, eksik ve güçlü yönlerinin ortaya konularak yazılı şekilde ifade edilmesini saēlamaktadır. Eleştirel düşünme, yaratıcı yazmayı desteklemektedir.

“Problem çözümüne yönelik yazabilme” çıktısı, ērencinin belirli bir problem durumunu tespit edip çözüm nerileri geliştirmesi ve bunları yazılı olarak ortaya koyabilmesini iēermektedir. “Yazısında düşünceyi geliştirme yollarını kullanabilme” çıktısı; ērencinin yazısında örnekleme, tanımlama, benzetme, tanık gösterme vb. düşünceyi geliştirme yollarını bilinēli biēimde kullanabilmesini saēlamaktadır. Yaratıcı yazıda bu yollar; anlatımı güçlendirmek, karakterleri ve durumları daha inandırıcı kılmak için kullanılmaktadır.

“Yazısını zenginleştirecek şekilde söz varlıēını kullanabilme” çıktısında ērenciden sahip olduēu söz varlıēını uygun, yerinde ve çeşitlendirilmiş biēimde kullanarak yazısını anlam ve anlatım bakımından zenginleştirmesi beklenmektedir. Yaratıcı yazma; kelime hazinesinin zenginliēi, sözcük seēimlerinin zgnlē, deyim, atasözü, mecaz ve imgelerin yerinde kullanımı ile deēer kazanmaktadır. “Yazısında aēık ve örtük ifade etmeye yönelik yapıları kullanabilme” ērencinin yazısında doērudan (aēık) ve ima, aērıřım,

sembol, metafor gibi dolaylı (örtük) anlatım yollarını kullanabilmesini kapsamaktadır. Yaratıcı yazının önemli bir niteliği, anlamın yalnızca açıkça söylenen cümlelerde değil; örtük mesajlarda, imalarda ve sembolik anlatımlarda da bulunarak imgesel bir dünya oluşturmaya olanak tanınmasıdır.

2024 TYMM ortaokul TDÖP’deki yazma becerisi öğrenme çıktılarına göre yaratıcı yazmaya uygun olmayan maddeler aşağıda yer almaktadır.

Tablo 2. Yazma Becerisi Öğrenme Çıktılarının Yaratıcı Yazmaya Uygun Olmayan Maddeleri

Öğrenme Çıktısı Kodu	Öğrenme Çıktısı
T.Y.5.5 /6.5/ 7.5/ 8.5	Yazılı etkileşiminde uygun tepki verebilme.
T.Y.5.6 /6.6/ 7.6/ 8.6	Yazısında çoklu ortam öğeleriyle içerik oluşturabilme.
T.Y.5.20 /6.20/ 7.20/ 8.20	Uygun geçiş ve bağlantı ifadelerini kullanabilme.
T.Y.5.21 /6.21/ 7.21/ 8.21	Yazım kuralları ve noktalama işaretlerini uygulayabilme.
T.Y.5.22 /6.22/ 7.22/ 8.22	Yazma sürecine yönelik öz yansıtma yapabilme/kendini uyarlayabilme.

Tablo 2’de, 2024 TYMM ortaokul TDÖP’deki yazma becerisi öğrenme çıktılarından yaratıcı yazmaya uygun olmayan maddeleri yer almaktadır. Söz konusu çıktıların içerik incelemesi yapıldığında, bu çıktılarda yaratıcı yazmanın temel niteliklerine doğrudan hizmet eden bir yönelimin bulunmadığı görülmüştür. “Yazılı etkileşimde uygun tepki verebilme” çıktısının, yaratıcı yazmada beklenen özgün kurgu ve bağımsız anlatım yerine etkileşimsel uygunluğa odaklandığı; “çoklu ortam öğeleriyle içerik oluşturabilme” çıktısının ise yaratıcı üretimin düşünsel boyutundan ziyade tablo, grafik, fotoğraf, resim vb. biçimsel düzenlemeye yönelik olduğu anlaşılmaktadır.

“Uygun geçiş ve bağlantı ifadelerini kullanabilme” ile “yazım kuralları ve noktalama işaretlerini uygulayabilme” çıktılarından öncelik olarak metnin biçimsel bütünlüğünü ifade ettiği belirlenmiştir. Oysa yaratıcı yazmada özgün düşünce üretimi, hayal gücü ve anlatı geliştirme süreçlerine odaklanılmaktadır. “Yazma sürecine yönelik öz yansıtma yapabilme/kendini uyarlayabilme” çıktısı, yazma sürecine ilişkin farkındalığı artırmaktadır. Bununla birlikte kişinin yazma sürecindeki güçlü ve gelişmeye açık yönlerini gerekçelendirerek kendisini değerlendirmesini, öğrencinin buna bağlı olarak yazılarından oluşan ürün ve seçti dosyalarını hazırlaması beklenmektedir. Bu öğrenme çıktısında yaratıcı yazmanın temelini oluşturan özgün içerik üretimi, hayal gücü ve kurgu geliştirme boyutlarının dışında; yazma sürecine ilişkin olarak yazara “yazar kimliği” ve yazma farkındalığı kazandırma, daha çok öz düzenleme, öz değerlendirme ve portfolyo oluşturarak süreç odaklı bir yapı benimsediği görülmektedir. Bu nedenlerle belirtilen öğrenme çıktılarından yaratıcı yazmanın kurgu geliştirme, özgünlük ve hayal gücü temelli üretim bileşenleriyle tam olarak örtüşmediği sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırma Sorusu 2’ye İlişkin Bulgular

2024 TYMM ortaokul TDÖP’deki yazma becerisi öğrenme çıktılarından Spandel’in yaratıcı yazma niteliklerine göre dağılımı aşağıda yer almaktadır.

Tablo 3. Yazma Becerisi Öğrenme Çıktılarının Spandel'in Yaratıcı Yazma Niteliklerine Göre Dağılımı

Nitelikler	Öğrenme Çıktıları	Sınıf
1-Fikirler	(Ö.Ç. 1) Yazma sürecini yönetebilme. (Ö.Ç. 2) Yazma strateji, yöntem ve tekniklerine yönelik seçimlerini yönetebilme. (Ö.Ç. 3) Yazısında içerik ve yapıya yönelik seçimlerini yönetebilme. (Ö.Ç. 4) Yazılı üretim ve yazılı etkileşiminde ön bilgilerinden yararlanabilme. (Ö.Ç. 6) Yazısında çoklu ortam öğeleriyle içerik oluşturabilme. (Ö.Ç. 7) Yaratıcı yazı yazabilme. (Ö.Ç. 8) Yazılı üretim ve yazılı etkileşiminde tahminlerinden yararlanabilme. (Ö.Ç. 16) Problem çözümüne yönelik yazabilme. (Ö.Ç. 22) Yazma sürecine yönelik öz yansıtma yapabilme/kendini uyarlayabilme.	5,6,7,8
2-Organizasyon	(Ö.Ç. 1) Yazma sürecini yönetebilme. (Ö.Ç. 2) Yazma strateji, yöntem ve tekniklerine yönelik seçimlerini yönetebilme. (Ö.Ç. 3) Yazısında içerik ve yapıya yönelik seçimlerini yönetebilme. (Ö.Ç. 4) Yazılı üretim ve yazılı etkileşiminde ön bilgilerinden yararlanabilme. (Ö.Ç. 6) Yazısında çoklu ortam öğeleriyle içerik oluşturabilme. (Ö.Ç. 9) Yazısında karşılaştırma yapabilme. (Ö.Ç. 10) Yazısında sınıflandırma yapabilme. (Ö.Ç. 12) Yazılı olarak özetleyebilme. (Ö.Ç. 14) Yazılı üretiminde ve yazılı etkileşiminde tartışabilme. (Ö.Ç. 16) Problem çözümüne yönelik yazabilme. (Ö.Ç. 17) Yazısında düşüncüyü geliştirme yollarını kullanabilme. (Ö.Ç. 20) Uygun geçiş ve bağlantı ifadelerini kullanabilme.	5,6,7,8
3-Üslup	(Ö.Ç. 5) Yazılı etkileşiminde uygun tepki verebilme. (Ö.Ç. 7) Yaratıcı yazı yazabilme. (Ö.Ç. 11) Yorumunu yazılı olarak ifade edebilme. (Ö.Ç. 13) Değerlendirmesini yazılı olarak ifade edebilme. (Ö.Ç. 14) Yazılı üretiminde ve yazılı etkileşiminde tartışabilme. (Ö.Ç. 15) Eleştirisini yazılı olarak ifade edebilme. (Ö.Ç. 19) Yazısında açık ve örtük ifade etmeye yönelik yapıları kullanabilme. (Ö.Ç. 22) Yazma sürecine yönelik öz yansıtma yapabilme/kendini uyarlayabilme.	5,6,7,8
4-Kelime Seçimi	(Ö.Ç. 7) Yaratıcı yazı yazabilme. (Ö.Ç. 18) Yazısını zenginleştirecek biçimde söz varlığını kullanabilme.	5,6,7,8
5-Akıcı Cümle	(Ö.Ç. 19) Yazısında açık ve örtük ifade etmeye yönelik yapıları kullanabilme. (Ö.Ç. 20) Uygun geçiş ve bağlantı ifadelerini kullanabilme.	5,6,7,8
6-Mekanikler	(Ö.Ç. 21) Yazım kuralları ve noktalama işaretlerini uygulayabilme.	5,6,7,8

Tabloda yer alan öğrenme çıktıları Spandel'in altı maddeden oluşan yaratıcı yazma nitelikleriyle eşleştirilmiştir. Her bir öğrenme çıktısının yazma sürecinde geliştirilen ölçütleri yansıttığı belirlenmiştir. “Yazma sürecini yönetebilme”, “içerik ve yapıya yönelik seçimlerini yönetebilme” ve “yaratıcı yazı yazabilme” gibi kazanımların “fikir geliştirme” ölçütü altında toplanmasının, öğrencinin düşüncüyü

oluşturma ve yazıya dönüştürme sürecindeki temel aşamalara karşılık geldiği görülmektedir. “Karşılaştırma, sınıflandırma, geçiş ve bağlantı ifadelerini kullanma ve çoklu ortam öğelerinden yararlanma” gibi öğrenme çıktılarının “organizasyon” ölçütünde yer almasını, metnin planlanması ve düzenlenmesi ile ilişkilendirmek mümkündür. Üslup, kelime seçimi, akıcı cümle kurma ve mekanikler gibi alanlara yönelik öğrenme çıktılarının; öğrencinin metni anlamlı, akıcı ve yazım kurallarına uygun biçimde ifade edebilmesiyle bağlantılı olduğu görülmüştür. Bu nedenle öğrenme çıktılarının farklı ölçütlerde sınıflandırılmasının, yazma becerisinin yaratıcı yazma açısından hem içerik hem biçim boyutlarıyla ele alındığını göstermektedir.

Araştırma Sorusu 3’e İlişkin Bulgular

2024 TYMM ortaokul TDÖP’deki yazma becerisi öğrenme çıktılarının Tompkins’in yaratıcı yazmanın nedenlerine göre dağılımı aşağıda yer almaktadır.

Tablo 4. Yazma Becerisi Öğrenme Çıktılarının Tompkins’in Yaratıcı Yazmanın Nedenlerine Göre Dağılımı

Yaratıcı Yazmanın Nedenleri	Öğrenme Çıktısı ve Öğrenme Çıktısının Açıklamaları	Sınıf
1-Eğlenmek	Söz konusu yaratıcı yazma nedeni ile uyumlu bir öğrenme çıktısına 2024 TYMM TDÖP’de rastlanmamıştır.	5,6,7,8
2-Sanatsal ifadeleri beslemek	(Ö.Ç. 6) Yazısında çoklu ortam öğeleriyle içerik oluşturabilme. (Ö.Ç. 7) Yaratıcı yazı yazabilme. (Ö.Ç. 18) Yazısını zenginleştirecek biçimde söz varlığını kullanabilme.	5,6,7,8
3-Yazma becerisinin önemini ve işlevlerini açıklamak	Söz konusu yaratıcı yazma nedeni ile uyumlu bir öğrenme çıktısına 2024 TYMM TDÖP’de rastlanmamıştır.	5,6,7,8
4-Hayal gücünü teşvik etmek	(Ö.Ç. 7) Yaratıcı yazı yazabilme. (Ö.Ç. 8) Yazılı üretim ve yazılı etkileşiminde tahminlerinden yararlanabilme.	5,6,7,8
5-Düşüncelerini ifade etmek	(Ö.Ç. 3) Yazısında içerik ve yapıya yönelik seçimlerini yönetebilme. (Ö.Ç. 4) Yazılı üretim ve yazılı etkileşiminde ön bilgilerinden yararlanabilme. (Ö.Ç. 5) Yazılı etkileşiminde uygun tepki verebilme. (Ö.Ç. 11) Yorumunu yazılı olarak ifade edebilme. (Ö.Ç. 13) Değerlendirmesini yazılı olarak ifade edebilme. (Ö.Ç. 14) Yazılı üretiminde ve yazılı etkileşiminde tartışabilme. (Ö.Ç. 15) Eleştirisini yazılı olarak ifade edebilme. (Ö.Ç. 19) Yazısında açık ve örtük ifade etmeye yönelik yapıları kullanabilme.	5,6,7,8
6-Kendini tanımlamak amacıyla araştırma yapmak	(Ö.Ç. 16) Problem çözümüne yönelik yazabilme. (Ö.Ç. 22) Yazma sürecine yönelik öz yansıtma yapabilme/kendini uyarlayabilme.	
7-Okuma ve yazma becerisini öğrenmek	(Ö.Ç. 1) Yazma sürecini yönetebilme. (Ö.Ç. 2) Yazma strateji, yöntem ve tekniklerine yönelik seçimlerini yönetebilme. (Ö.Ç. 9) Yazısında karşılaştırma yapabilme. (Ö.Ç. 10) Yazısında sınıflandırma yapabilme. (Ö.Ç. 12) Yazılı olarak özetleyebilme. (Ö.Ç. 17) Yazısında düşünceyi geliştirme yollarını kullanabilme. (Ö.Ç. 20) Uygun geçiş ve bağlantı ifadelerini kullanabilme. (Ö.Ç. 21) Yazım kuralları ve noktalama işaretlerini uygulayabilme.	

Tabloda yer alan öğrenme çıktıları Tompkins'in yedi maddeden oluşan yaratıcı yazma nedenleriyle eşleştirilerek her bir çıktının yaratıcı yazma sürecinin hangi yönüyle ilişkilendirildiği belirlenmiştir. Buna göre, “çoklu ortam öğelerinden yararlanma”, “yaratıcı yazı yazabilme”, “yazısını zenginleştirecek biçimde söz varlığını kullanabilme” gibi çıktılarla sanatsal ifadeleri besleme nedeninin ilişkilendirildiği tespit edilmiştir. “Yaratıcı yazı yazabilme” ile “yazılı üretim ve yazılı etkileşimde tahminlerden yararlanabilme” öğrenme çıktılarının, yazma sürecinde öğrencilerin hayal gücünü kullanmalarını sağladığından dolayı “hayal gücünü teşvik etme” nedenine karşılık geldiği belirlenmiştir. “İçerik ve yapıya yönelik seçimleri yönetebilme, ön bilgilerinden yararlanabilme, uygun tepki verebilme, yorum yapabilme, değerlendirebilme, tartışabilme, eleştirebilme ve açık ya da örtük ifade biçimlerini kullanabilme” gibi öğrenme çıktılarının, öğrencilerin düşüncelerini yazılı olarak ifade etme sürecine doğrudan bağlı olmasından dolayı “düşüncelerini ifade etmek” maddesi yaratıcı yazma nedenini karşılamaktadır.

“Problem çözümüne yönelik yazabilme”, “yazma sürecine yönelik öz yansıtma yapabilme/kendini uyarlayabilme” öğrenme çıktılarının; öğrencinin yazma sırasında kendi düşüncelerini incelemesini, alternatif çözümler üretmesini ve bu çözümlere yönelik değerlendirmeler yapmasına imkân tanıdığından dolayı “kendini tanımlamak amacıyla araştırma yapmak” nedeni kapsamında değerlendirilmiştir.

“Yazma sürecini yönetebilme”, “yazma strateji, yöntem ve tekniklerine yönelik seçimlerde bulunabilme”, “karşılaştırma ve sınıflandırma yapabilme”, “özetleyebilme”, “düşünceyi geliştirme yollarından yararlanabilme”, “geçiş ve bağlantı ifadelerini kullanabilme”, “yazım kuralları ile noktalama işaretlerini uygulayabilme” gibi öğrenme çıktıları “okuma ve yazma becerisini öğrenmek” kapsamında değerlendirilmiştir. Bu kapsamda söz konusu öğrenme çıktıları; öğrencinin yazılı metin üretimi sırasında metni anlamlandırma, düzenleme ve biçimlendirme süreçlerini içerdiğinden dolayı okuma ve yazma becerisini öğrenmekle ilişkilendirilmiştir. TDÖP’de bulunan yazma becerisi öğrenme çıktılarının “eğlenmek” ve “yazma becerisinin önemini ve işlevlerini açıklamak” gibi yaratıcı yazma nedenlerini karşılamadığı tespit edilmiştir.

SONUÇ

Bu çalışmada 2024 TYMM ortaokul TDÖP’de yer alan yazma becerisine yönelik öğrenme çıktılarının, yaratıcı yazmaya uygunluğunun incelenmesi amaçlanmıştır. Elde edilen bulgular sonucunda 2024 ortaokul TDÖP’de yer alan 22 yazma becerisi öğrenme çıktısının, 17’sinin yaratıcı yazmaya uygun olduğu, 5’inin ise yaratıcı yazmaya uygun olmadığı belirlenmiştir. Benzer şekilde yürütülen bir çalışmada, 2006 Ortaokul TDÖP’de bulunan yazma amaç ve kazanımları, yaratıcı yazmaya uygunluk açısından uzman görüşleri doğrultusunda değerlendirmiştir. Uzman görüşleri temel alınarak programda bulunan 42 yazma kazanımından 10 tanesinin yaratıcı yazmaya uygun olduğu saptanmıştır (Bulut ve Çiftçi, 2014). 2015 ve 2018 TDÖP’nin incelendiği bir diğer çalışmada, yazma kazanımlarının (1 ve 8. sınıflar) yaratıcı yazmaya uygunluğu uzman görüşleri doğrultusunda tespit edilmiştir.

Araştırma sonucunda, 2015 TDÖP’de yer alan 48 yazma kazanımından 19’unun yaratıcı yazma ile uygun olduğu, 29 yazma kazanımının ise bu yaklaşımla uygunluk göstermediği saptanmıştır. 2018 TDÖP’de yer alan 55 yazma kazanımından 23’ünün yaratıcı yazmayla uygunluk gösterdiği, 32’sinin ise bu yaklaşımla uygunluk göstermediği sonucuna ulaşılmıştır (Sarıkaya, 2020). 2018 TDÖP’yi ele alan bir çalışmada, yer alan yazma kazanımlarının (5,6,7 ve 8. sınıf) yaratıcı yazma becerisine uygunluğu tespit edilmiştir. Araştırma sonucunda, 2018 TDÖP’de yer alan toplam 24 yazma kazanımından 6’sının, yaratıcı yazma becerisine uygun olduğu, 18 kazanımın ise uygun olmadığı belirlenmiştir (Uygun ve Çetin, 2020). Alan yazımında yaratıcı

yazma ve yazma becerisine yönelik gerçekleştirilen çalışmalar incelendiğinde, 2024 TYMM’de yer alan öğrenme çıktılarının; 2006, 2015, 2018 TDÖP’de bulunan kazanımlarla içerik, yapı, yaklaşım olarak benzerlik ve farklılıkları bulunmaktadır. Bu durum, söz konusu öğrenme çıktılarının yaratıcı yazmaya uygunluğunun bütüncül bir bakış açısıyla ele alınması gerektiğini düşündürmektedir.

2024 TYMM ortaokul TDÖP’de yer alan “Yazma strateji, yöntem ve tekniklerine yönelik seçimlerini yönetebilme” öğrenme çıktısı, alan yazınındaki diğer çalışmalarda biçimsel olarak farklı ifade edilmektedir. 2006 TDÖP’de “Olayları ve bilgileri sıraya koyarak anlatır”, 2018 TDÖP’de “Yazma stratejilerini uygular.” şeklinde ifade edilmiş olup bu öğrenme çıktısı ortak bir şekilde yaratıcı yazmaya uygun bulunmuştur. 2024 TDÖP’de “Yazısında içerik ve yapıya yönelik seçimlerini yönetebilme” öğrenme çıktısı, 2018 TDÖP’de “Yazılarında anlatım biçimlerini kullanır.” şeklinde ifade edilerek yaratıcı yazmaya uygunluğu tespit edilmiştir.

2024 TDÖP’de “Yazısını zenginleştirecek biçimde söz varlığını kullanabilme” çıktısı, yaratıcı yazmaya uygun bulunurken 2015 TDÖP’de “İçeriğe uygun atasözleri, deyimler, özdeyişler seçerek kelimelerin gerçek, mecaz ve alana özgü anlamlarını kullanır.”, 2018 TDÖP’de “Yazılarını zenginleştirmek için atasözleri, deyimler ve özdeyişler kullanır.” şeklinde ifade edilerek yaratıcı yazmaya uygun bulunmadığı belirtilmiştir. “Söz varlığını kullanabilme” çıktısı, öğrencinin yazısında çeşitli kelimelerle anlatım dilini zenginleştirebilmesine imkân sağladığı için yaratıcı yazmayı desteklemektedir. Nitekim yaratıcı yazma çalışmaları, bireyin düş gücünü ve üretim becerisini geliştirmeye yönelik söz varlığını artırmaktadır.

Bu çalışmalar; soyut kavram, mecaz ifade ve dilin zengin öge kullanımını desteklemektedir (Eroğlu ve Karameşe, 2023). 2024 TDÖP’de yer alan “Yazısında açık ve örtük ifade etmeye yönelik yapıları kullanabilme” çıktısı, imgesel bir dünya oluşturmaktadır. Ayrıca özgün benzetme/benzetmelere yer verebilmesine olanak sağladığı için yaratıcı yazma kapsamında değerlendirilmektedir. Yaratıcı yazma sürecinde duyu algılarının geliştirilmesi, düş gücünün harekete geçirilmesi ve düşünme ile algılamının bütünleşmesini sağlamaktadır. Bu süreçte birey, yaşantılarını kurgusal bir bütünlük içinde dile getirerek özgün bir anlatım geliştirebilmektedir. Söz konusu öğrenme çıktısının, yaratıcı yazmanın imgesel anlatım ve çağrışım boyutlarıyla örtüştüğü söylenebilir (İpşiroğlu, 2006, ss. 11-12).

2024 TDÖP’de yer alan “Yazılı üretim ve yazılı etkileşiminde ön bilgilerinden yararlanabilme” çıktısı, bireyin kendi yaşam deneyimleriyle ilişki kurmasına olanak tanıdığından dolayı yaratıcı yazmaya uygundur. Yaratıcı yazma etkinliklerinin, bireyin iç dünyasını tanımasına ve kendi duygu ile düşüncelerini özgürce ifade etmesine olanak tanıdığı belirtilmektedir. Bu durum, yaratıcı yazmanın bireyin kişisel yaşam deneyimleriyle ilişki kurmasına imkân veren bir yazma süreci olduğunu göstermektedir (Oral, 2003, s.18).

“Yazısında karşılaştırma yapabilme” çıktısı, öğrencinin kendi bakış açısını yazılı anlatımına yansıtmasına imkân tanınması nedeniyle yaratıcı yazmaya uygun bir yapı sergilemektedir. “Yazılı üretim ve yazılı etkileşiminde tahminlerinden yararlanabilme” çıktısı, öğrencinin çağrışım yapabilmesine olanak tanıdığından dolayı yaratıcı yazmaya uygundur.

2024 TDÖP’de yer alan “Yaratıcı yazı yazabilme” çıktısı; 2006 TDÖP’de “Olay ve düşünce yazıları yazar.”, 2015 TDÖP’de “Düş gücünü kullanarak şiir veya fantastik metin yazar.”, 2018 TDÖP’de “Şiir ve hikâye edici metin yazar.” şeklinde ifade edilmiştir. Bu doğrultuda, öğrenme çıktısının yaratıcı yazma becerisini doğrudan hedefleyen bir nitelik taşıdığı görülmektedir. 2024 TDÖP’de yer alan “Yazısında sınıflandırma yapabilme” ve “Eleştirisini yazılı olarak ifade edebilme” öğrenme çıktıları; öğrencinin düşüncelerini düzenleme, değerlendirme ve ifade etme becerilerini ele almaktadır. Nitekim yaratıcı yazma

etkinlikleri, duygu ve düşünceleri organize etme, eleştirel bakış açısı kazanma, analiz-sentez becerilerini geliştirmeyi (Temizkan, 2010) amaçladığından dolayı yaratıcı yazmaya uygun bir öğrenme çıktısıdır.

“Yazılı etkileşiminde uygun tepki verebilme”, “Yazısında çoklu ortam öğeleriyle içerik oluşturabilme”, “Uygun geçiş ve bağlantı ifadelerini kullanabilme”, “Yazım kuralları ve noktalama işaretlerini uygulayabilme”, “Yazma sürecine yönelik öz yansıtma yapabilme/kendini uyarlayabilme” öğrenme çıktıları uzman görüşü çerçevesinde yaratıcı yazmaya uygun bulunmamıştır. Bu bulgu, önceki çalışmalarda incelenen 2006, 2015, 2018 TDÖP’de yer alan benzer kazanımların yaratıcı yazmaya uygun bulunmadığı yönündeki sonuçlarla paralellik göstermektedir. 2006, 2015 ve 2018 TDÖP’de yaratıcı yazmaya uygun olmayan çıktıların sayısının fazla olması, bu çalışmada ulaşılan bulgulardan ayrışan bir durum olarak dikkat çekmektedir. Bu farklılığın temel nedenlerinden birinin, söz konusu programlarda dil bilgisi odaklı kazanımların yazma becerisi içerisinde yoğun bir biçimde yer almasıdır.

2024 TYMM ortaokul TDÖP’de dil bilgisi, bağımsız ve ayrıntılı kazanımlar halinde değil; yazma sürecini destekleyen ve daha yüzeysel bir içerik olarak ele alınmıştır. Programda geleneksel dil bilgisi öğretimi anlayışından uzaklaşıldığını göstermek amacıyla “dil bilgisi” yerine “dil yapıları” ifadesinin kullanılması, dil yapılarına ilişkin öğretimin doğrudan aktarım ve ezbere dayalı bir süreç olmadığını; okuma, dinleme, konuşma ve yazma becerileriyle bütünleşik biçimde ele alındığını göstermektedir. Bu bağlamda dil yapıları, öğrencilerin anlama ve üretim becerilerini destekleyen işlevsel bir araç olarak ele alınmıştır. Dil yapıları ve söz varlığına ilişkin içeriklerin beceri temelli süreç içinde sezdirilerek kazandırılması hedeflenmiştir (MEB, 2024, s. 9).

Bu durum, yaratıcı yazmaya uygun olmayan öğrenme çıktılarının sayısının azalmasında belirleyici bir etken olarak ele alınmaktadır. Yeni program ise yazma becerisini yaratıcı yazma bağlamında daha esnek ve bütüncül bir yapıda kurgulamaktadır. Bu çalışma, alan yazınında yer alan araştırmalardan farklı olarak yazma becerisine ilişkin öğrenme çıktılarının yaratıcı yazmaya uygunluğunu yalnızca genel bir değerlendirme düzeyinde ele almakla sınırlı kalmamış; aynı zamanda bu uygunluğu kuramsal açıdan derinleştiren iki temel yaklaşım üzerinden çok boyutlu bir biçimde incelemiştir.

Öğrenme çıktılarının yaratıcı yazmaya uygunluğu, Spandel’in yaratıcı yazma nitelikleri (2005: akt. Öztürk, 2007: ss. 26-27) ile Tompkins’in yaratıcı yazmanın nedenlerine dayalı ölçütler (2000) esas alınarak analiz edilmiştir. Böylece öğrenme çıktılarının hem niteliksel özellikleri hem de gerekçeleri birlikte değerlendirilmiştir. Bu yönüyle çalışma; yazma becerisi öğrenme çıktılarının yaratıcı yazma ile olan ilişkisini sistematik, kapsamlı ve kuramsal temellere dayalı bir bakış açısıyla ortaya koyarak alan yazınına özgün, ayırt edici bir katkı sunmaktadır. Bu çalışmada elde edilen bulgular, 2024 TYMM ortaokul TDÖP’de yer alan yazma becerisine yönelik öğrenme çıktılarının önemli bir bölümünün yaratıcı yazmanın temel özellikleriyle örtüştüğünü göstermektedir (MEB, 2024).

ÖNERİLER

Alan yazınında yaratıcı yazmanın; bireyin bilişsel gelişimini desteklediği, zekâyı uyararak düşünme süreçlerini hızlandığı, beş duyu aracılığıyla elde edilen gözlem, izlenim ve duyguların yazılı olarak ifade edilebilmesine katkı sağladığı belirtilmektedir (Şimşek ve Arslan, 2021). Bu bağlamda, yazma becerisine ilişkin öğrenme çıktılarında yaratıcı yazmanın yalnızca ortaya konan ürünle sınırlandırılmadığı, bilişsel ve duyuşsal süreçleri kapsayan bir yapı içerisinde ele alındığı görülmektedir. Alan yazınında 2024 TYMM

ortaokul TDÖP kapsamında, yazma becerisi ve yaratıcı yazmayı ele alan çalışmalar sınırlı olmakla birlikte bu alana yönelik araştırmaların artırılması önerilmektedir.

KAYNAKLAR

- Akyol, H., & Yıldız, M. (2018). *Kuramdan uygulamaya yazma öğretimi*. Pegem Akademi.
- Alperen, N. (2001). *Türkçe okuma ve yazma eğitimi rehberi*. Alperen Yayınları.
- Ağca, H. (1999). *Yazılı anlatım*. Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- Baltacı, A. (2019). Nitel araştırma süreci: Nitel bir araştırma nasıl yapılır? *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(2), 368-388. <https://doi.org/10.31592/aeusbed.598299>
- Balcı, A. (2016). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntem, teknik ve ilkeler*. Pegem Akademi.
- Bayram, B., & Eldemir, C. (2025). Türkçe öğretmenlerinin 2024 Türkçe dersi öğrenme çıktılarına yönelik görüşleri. *Asya Araştırmaları Uluslararası Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(1), ss. 11-37. <https://doi.org/10.58640/asyar.1661590>
- Baş, T., & Akturan, U. (2017). *Sosyal bilimlerde bilgisayar destekli nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.
- Bulut, K., & Çiftçi, Ö. (2014). 2006 Türkçe dersi (6, 7, 8. sınıflar) öğretim programında yer alan yazma kazanımlarının yaratıcı yazmaya uygunluğu. *International Journal of Language Academy*, 2(5), 375-384. <https://doi.org/10.18033/ijla.176>
- Culham, R. (2003). *6+1 Traits of writing: The complete guide grades 3 and up*. Scholastic and the International Literacy Association.
- Dawson, P. (2005). *Creative writing and the new humanities*. Routledge Publications.
- Ekiz, D. (2020). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Anı Yayıncılık.
- Eroğlu, P., & Karameşe, C. İ. (2023). Ortaokul öğrencilerinin söz varlığının yaratıcı yazma çalışmaları kapsamında incelenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (57), 2203-2229. <https://doi.org/10.53444/deubefd.1347990>
- Fiske, J. (1996). *İletişim çalışmalarına giriş*. (S. İrvan, Çev.). Bilim ve Sanat Yayınları.
- Flowers, L., & Hayes, J. R. (1981). A cognitive process theory of writing. *College Composition and Communication*, 32, 365-387. <https://doi.org/10.58680/ccc198115885>
- Gündüz, O., & Şimşek, T. (2011). *Anlatma teknikleri 2 uygulamalı yazma eğitimi el kitabı*. Grafiker Yayınları.
- İpşiroğlu, Z. (2008). *Yaratıcı yazma çalışmalarında gözün işlevi*. Morpa Kültür Yayınları.
- İpşiroğlu, Z. (2006). *Yaratıcı yazma çalışmalarında yazınsal metinlerin işlevi*. Morpa Yayınları.
- Karataş, T. (2007). *Ansiklopedik edebiyat terimleri sözlüğü*. Akçağ Yayınları.
- Lawwill, K. S. (1999). *Using writing to learn strategies: Promoting peer collaboration among high school science teachers*. [Unpublished Doctorate Dissertation]. Virginia Polytechnic Institute and State University.
- Metin, O., & Ünal, Ş. (2022). İçerik analizi tekniği: İletişim bilimlerinde ve sosyolojide doktora tezlerinde kullanımı. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 22 (Özel Sayı 2), 273-294. <https://doi.org/10.18037/ausbd.1227356>
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2024). Türkiye yüzyılı maarif modeli ortaokul Türkçe dersi öğretim programı. <https://tymm.meb.gov.tr/ogretim-programlari/ders/ortaokul-turkce-dersi>
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2009). İlköğretim Türkçe dersi (1-5. Sınıflar) öğretim programı ve kılavuzu. Devlet Kitapları Müdürlüğü Basımevi.
- Morgan, D. L. (1996). *Focus groups as qualitative research (C. 16)*. Sage publications.
- Oral, G. (2008). Yine yazı yazıyoruz: Okulda, iş yerinde, evde kullanılabilecek yaratıcı yazı uygulamaları. Pegem Akademi.
- Oral, G. (2003). *Yine yazı yazıyoruz*. Pegem Akademi.
- Öztürk, E. (2007). *İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin yaratıcı yazma becerilerinin değerlendirilmesi* [Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.
- Özdemir, E. (1999). *Yazınsal türler*. Bilgi Yayınevi.

- Paquette, K. R. (2002). *Cross-age tutoring writing program: Investigation of academic achievements and attitudes among elementary students*. [Doctoral dissertation, College Wilmington].
- Sever, S. (2004). *Türkçe öğretimi ve tam öğrenme*. Anı Yayıncılık.
- Sarıkaya, B. (2020). Yazma kazanımlarının yaratıcı yazmaya uygunluğu (2015 ve 2018 Türkçe dersi öğretim programları örnekleri). *Türkiye Eğitim Dergisi*, 5(1), ss. 42-55.
- Serafini, M. T. (2002). *Come si fa un tema in classe*, Strumenti Bompiani.
- Steiniger, M. (1996). *A way with words*. Northwest Education.
- Şimşek T., & Arslan M. (2021). *Uygulamalı yaratıcı yazma*. Grafiker Yayınları.
- Temizkan, M. (2010). Türkçe öğretiminde yaratıcı yazma becerilerinin geliştirilmesi. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, (27), 621-643.
- Tompkins, E. G. (2006). *Literacy for the 21st century "A Balanced Approach"*. Pearson Education.
- Tompkins, E. G. (2000). *Teaching writing "Balancing Process and Product"*. Prentice-Hall.
- Uygun, A., & Çetin, D. (2020). 2018 Türkçe dersi öğretim programındaki yazma kazanımlarının yaratıcı yazma becerisine uygunluğu. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(1), 14-23. <https://doi.org/10.16916/aded.604030>
- Uygun, A. (2019). *2018 Türkçe dersi öğretim programındaki yazma kazanımlarının ve ders kitaplarındaki etkinliklerin yaratıcı yazma becerisine uygunluğunun incelenmesi* [Yüksek Lisans Tezi, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.
- Yıldırım, A., Şimşek H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayınları.
- Wach, E. (2013). Learning about qualitative document analysis. IDS Practice Paper In Brief 12, ss. 1-8.

2018 VE 2024 FEN BİLİMLERİ DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMLARININ ASTRONOMİ KONULARI AÇISINDAN KARŞILAŞTIRILMASI

Kadir BİLEN, Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi, kadir.bilen@alanya.edu.tr

Mustafa AKTAŞ, Milli Eğitim Bakanlığı, fencimaktas@gmail.com

GİRİŞ

Astronomi, öğrencilerin evreni, Dünya'nın evrendeki konumunu, gök cisimlerini, gök olaylarını ve uzay araştırmalarını bilimsel temelde anlamalarını sağlayan temel fen alanlarından biridir. Astronomi konularının öğretimi yalnızca Güneş, Dünya, Ay, gezegenler, yıldızlar veya galaksiler hakkında kavramsal bilgi kazandırmakla sınırlı değildir; aynı zamanda öğrencilerin gözlem yapma, model oluşturma, uzamsal düşünme, veri yorumlama, neden-sonuç ilişkisi kurma ve kanıta dayalı açıklama geliştirme becerilerini destekleyen çok boyutlu bir öğrenme alanı sunmaktadır. Cole, Cohen, Wilhelm ve Lindell (2018), astronomi eğitimi araştırmalarında uzamsal düşünmenin astronomik olguların anlaşılmasında temel bir bileşen olduğunu belirtmektedir. Benzer şekilde Hubber ve Tytler (2017), astronomi öğretiminde öğrencilerin görsel temsiller oluşturmalarının ve bu temsiller üzerinden açıklamalar geliştirmesinin öğrenme sürecini desteklediğini vurgulamaktadır. Plummer (2014) ise astronomi öğrenme sürecinde ilerlemenin önemli boyutlarından birinin öğrencilerin uzamsal düşünme becerilerindeki gelişim olduğunu ifade etmektedir. Bu bağlamda astronomi öğretimi, öğrencilerin yalnızca gök cisimleri ve gök olayları hakkında bilgi edinmelerini değil; aynı zamanda üç boyutlu ilişkileri kavrama, model ve temsil oluşturma, gözleme dayalı çıkarım yapma ve bilimsel açıklama geliştirme becerilerini de destekleyen bir öğrenme alanı olarak değerlendirilebilir. Bu yönüyle astronomi konuları, fen bilimleri öğretim programlarında bilimsel okuryazarlık, modelleme, bilimsel muhakeme ve disiplinler arası düşünme becerilerinin geliştirilmesi açısından önemli bir işleve sahiptir (Kose, Kurtulus & Bilen, 2022).

Astronomi eğitiminin fen öğretimindeki yeri, Türkiye'de de farklı araştırmalarda ele alınmıştır. Taşcan ve Ünal (2015), astronomi eğitiminin öğrencilerde doğru ve mantıklı düşünme, merak, keşfetme isteği ve üç boyutlu düşünme becerilerinin gelişimine katkı sunduğunu vurgulamıştır. Benzer şekilde astronomi konuları; doğrudan gözlem, modelleme, simülasyon, görsel temsil ve günlük yaşamla ilişkilendirme açısından fen öğretimine zengin öğrenme fırsatları sunmaktadır. Bununla birlikte astronomi konuları öğrenciler açısından çoğu zaman soyut, uzak ve doğrudan deneyimlenmesi güç olgular içermektedir. Bu nedenle öğretim programlarında astronomi içeriklerinin hangi sınıf düzeyinde, hangi kavramlarla, hangi becerilerle ve hangi öğrenme-öğretme süreçleriyle yapılandırıldığı önem taşımaktadır. Türkiye'de fen öğretim programlarında astronomi konularının tarihsel gelişimi incelendiğinde, bu alanın programlarda farklı dönemlerde farklı kapsam ve düzeylerde ele alındığı görülmektedir. Kalkan, Tunç ve Özcan (2021), Cumhuriyet döneminden 2018 yılına kadar uygulanan ortaokul fen öğretim programlarında astronomi ve yer bilimleri konularını karşılaştırmalı olarak incelemiş; astronomi içeriklerinin programlardaki yerinin yıllara göre değiştiğini ve 2018 programının güncel program olarak bu tarihsel çizgide önemli bir aşama oluşturduğunu ortaya koymuştur. Bu çalışma, astronomi konularının fen öğretim programlarındaki yerinin yalnızca içerik düzeyinde değil, programın genel yaklaşımı, sınıf düzeyi ve kazanım yapısı açısından da incelenmesi gerektiğini göstermektedir.

2018 Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı, öğrencilerin fen okuryazarı bireyler olarak yetişmesini temel amaçlardan biri olarak belirlemiş; araştırma-sorgulamaya dayalı öğrenme, problem çözme, proje, argümantasyon ve iş birliğine dayalı öğrenme gibi yaklaşımları öne çıkarmıştır (MEB, 2018). Bu programda astronomiyle ilişkili içerikler 3. sınıftan 8. sınıfa kadar farklı sınıf düzeylerine dağıtılmıştır. Dünya'nın şekli ve yapısı, Dünya'nın hareketleri, Güneş-Dünya-Ay ilişkisi, Ay'ın evreleri, Güneş sistemi, Güneş ve Ay tutulmaları, uzay araştırmaları, yıldızlar, galaksiler ve mevsimlerin oluşumu gibi konular, öğrencilerin yaş ve gelişim düzeyleri dikkate alınarak yapılandırılmıştır. Özaşkın Arslan ve Karamustafaoğlu'nun (2019) 2018 programındaki 7. sınıf "Güneş Sistemi ve Ötesi" ünitesine yönelik başarı testi geliştirme çalışması da bu ünitenin yalnızca bilgi düzeyinde değil, bağlamsal problem çözme ve kazanım temelli ölçme açısından ele alınabileceğini göstermektedir.

2024 yılında ise Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli doğrultusunda yeniden yapılandırılmıştır. 2024 programında öğrenme çıktıları, süreç bileşenleri, alan becerileri, kavramsal beceriler, sosyal-duygusal öğrenme becerileri, değerler ve okuryazarlık becerileri birlikte ele alınmaktadır (MEB, 2024). Bu yapı, fen öğretimini yalnızca konu ve kazanım merkezli bir anlayıştan çıkararak beceri, değer, bilim kültürü, disiplinler arası ilişkiler ve sürdürülebilirlik temelinde daha kapsamlı bir çerçeveye yerleştirmektedir. Programda öğrencilerin fizik, kimya, biyoloji, astronomi, yer ve çevre bilimleri ile ilgili temel bilgilere sahip olmaları özel amaçlar arasında açıkça ifade edilmektedir. Bu durum astronominin yalnızca bir içerik başlığı olarak değil, öğrencinin evreni, doğayı ve yaşadığı dünyayı sistemler bütünü içinde anlamasına katkı sağlayan temel bir fen alanı olarak konumlandırıldığını göstermektedir.

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nde astronomi konuları incelendiğinde, önceki programlarda yer alan temel astronomi içeriklerinin korunduğu; bununla birlikte bu içeriklerin öğrenme çıktıları, bilimsel gözlem, sınıflandırma, model oluşturma, çıkarım yapma, kanıt kullanma, dijital içeriklerden yararlanma ve performansa dayalı değerlendirme süreçleriyle daha açık biçimde ilişkilendirildiği görülmektedir. Ayrıca 2024 programında bilim tarihi, kültürel bağlam, okul dışı öğrenme ortamları ve disiplinler arası bağlantılar daha görünür hâle gelmiştir (Bilir, 2025; Ak ve Köse, 2024). 2018 ve 2024 Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programları arasındaki dönüşümü "Dünya ve Evren" konu alanı bağlamında inceleyen Kart (2026), astronomi konularında gözlenen değişimin temel olarak içerik başlıklarının tamamen farklılaşmasından ziyade, bu içeriklerin program metninde yapılandırılma biçiminde ortaya çıktığını belirtmektedir. Araştırmada 5. sınıf düzeyinde 2018 programındaki "Güneş, Dünya ve Ay" ünitesi ile 2024 programındaki "Gökyüzündeki Komşularımız ve Biz" ünitesi karşılaştırılmış; her iki programda da Güneş, Ay, hareketler ve evreler gibi temel astronomi içeriklerinin büyük ölçüde korunduğu, ancak öğrenme hedeflerinin sunuluş biçimi açısından belirgin bir farklılaşma bulunduğu ortaya konulmuştur. Kıryak, Kozaklı Ülger, Ülger, Bozkurt ve Çepni'ye (2024) göre 2018 ve 2024 Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programları arasındaki temel değişim, öğrenme çıktılarının daha üst düzey becerilere yönelmesiyle açıklanabilir. Araştırmacılar, 2018 programında gözlem yapma, keşfetme ve tartışma gibi daha genel eylemlerin öne çıktığını; 2024 programında ise gözleme dayalı tahmin yapma, veri toplama ve analiz etme, deney tasarlama, benzerlik ve farklılıkları tanımlama gibi alan ve kavramsal becerilere daha fazla yer verildiğini belirtmektedir. Astronomi konuları açısından bu değişim, içeriklerin yalnızca kavramsal bilgi aktarımıyla sınırlı kalmadığını; öğrencilerin bilimsel çıkarım yapma, model oluşturma, veri kullanma ve kanıta dayalı açıklama geliştirme süreçlerine daha fazla dâhil edildiğini göstermektedir. Bu nedenle 2024 programında astronomi konularının, kazanım merkezli yapıdan beceri ve süreç temelli bir öğrenme anlayışına doğru yeniden yapılandırıldığı söylenebilir. Buna göre 2018 programında astronomi konuları daha çok kazanım merkezli, tek eylemli ve sonuç odaklı ifadelerle yapılandırılırken, 2024 programında aynı konu alanı öğrenme çıktıları, süreç

bileşenleri, alan becerileri, kavramsal beceriler, değerler ve okuryazarlık becerileriyle ilişkilendirilen daha bütüncül bir yapıya kavuşturulmuştur. Bu yönüyle astronomi ünitelerinin 2018 ve 2024 programları arasında yalnızca konu dağılımı açısından değil, öğrenme yaklaşımı, beceri yapısı, ölçme-değerlendirme anlayışı ve kültürel bağlam açısından da karşılaştırılması gerekmektedir.

Alanyazın incelendiğinde, Türkiye’de fen öğretim programlarında astronomi ve yer bilimleri konularının tarihsel gelişimini ele alan çalışmaların bulunduğu; ayrıca astronomi öğretimi, astronomiye yönelik tutum, astronomi öğretimi öz yeterliği, başarı testi geliştirme, ders kitaplarında astronomi konuları ve model kullanımı gibi alanlarda araştırmalar yapıldığı görülmektedir (Taner, Kurtuluş& Bilen, 2021; Kalkan, Tunç & Özcan, 2021; Özaşkın Arslan & Karamustafaoğlu, 2019; Taşcan & Ünal, 2015,). Bununla birlikte 2018 Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı ile 2024 Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı’nı doğrudan astronomi üniteleri özelinde karşılaştıran çalışmaların sınırlı olduğu görülmektedir. Son yıllarda 2018 ve 2024 fen bilimleri programlarını genel program öğeleri veya ölçme-değerlendirme yaklaşımları açısından karşılaştıran çalışmalar yapılmaya başlanmış olsa da bu çalışmalar astronomi konularını ayrı ve derinlemesine bir analiz birimi olarak ele almamaktadır.

Bu noktadan hareketle bu çalışmada, 2018 Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı ile 2024 Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı astronomi konuları açısından karşılaştırmalı olarak incelenmiştir. Karşılaştırmada 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıf düzeylerinde yer alan Dünya’nın şekli ve yapısı, Dünya’nın hareketleri, Güneş-Dünya-Ay ilişkisi, Ay’ın evreleri, Güneş sistemi, Güneş ve Ay tutulmaları, uzay teknolojileri, yıldızlar, galaksiler ve mevsimlerin oluşumu gibi astronomiyle ilişkili içerikler dikkate alınmıştır. Çalışmada astronomi konuları; sınıf düzeyi, ünite adı, kazanım/öğrenme çıktısı yapısı, içerik kapsamı, beceri vurgusu, öğrenme-öğretme süreci, ölçme-değerlendirme yaklaşımı, modelleme, bilim tarihi ve kültürel bağlam boyutları açısından analiz edilmiştir. Böylece çalışmanın, 2018 ve 2024 fen bilimleri programları arasındaki dönüşümü astronomi konuları özelinde ortaya koyarak program geliştirme, fen eğitimi ve astronomi öğretimi alanyazınına katkı sunması amaçlanmaktadır.

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Bu araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi deseni yürütülmüştür. Yazılı dokümanların incelenmesini ve temel noktalara göre çıkarımların elde edilmesini sağlayan doküman analizi program incelemelerinde sıklıkla kullanılan bir yöntemdir. Doküman incelemesi, araştırma konusuna ilişkin yazılı belgelerin sistematik biçimde incelenmesine ve yorumlanmasına dayanan bir yöntemdir (Merriam, 2013). Bu çalışmada veri kaynağı olarak Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yayımlanan 2018 Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı ile 2024 Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı kullanılmıştır.

Veriler, her iki programda yer alan astronomiyle ilişkili üniteler, kazanımlar, öğrenme çıktıları, içerik çerçeveleri, anahtar kavramlar, öğrenme-öğretme yaşantıları, ölçme-değerlendirme açıklamaları ve programın genel yaklaşımı dikkate alınarak analiz edilmiştir. Analiz sürecinde sınıf düzeyi, ünite adı, kazanım/öğrenme çıktısı sayısı, süre, kavramsal kapsam, beceri vurgusu, modelleme ve gözlem etkinlikleri, ölçme-değerlendirme araçları, bilim tarihi ve güncel teknoloji bağlantıları temel karşılaştırma ölçütleri olarak belirlenmiştir.

BULGULAR

Astronomi Konularının Sınıf Düzeylerine Göre Dağılımı

2018 programında astronomiyle ilişkili içerikler büyük ölçüde Dünya ve Evren konu alanı altında yapılandırılmıştır. Bu programda 3. sınıfta Gezegenimizi Tanıyalım, 4. sınıfta Yer Kabuğu ve Dünya'mızın Hareketleri, 5. sınıfta Güneş, Dünya ve Ay, 6. sınıfta Güneş Sistemi ve Tutulmalar, 7. sınıfta Güneş Sistemi ve Ötesi, 8. sınıfta ise Mevsimler ve İklim üniteleri astronomiyle doğrudan ya da dolaylı ilişkili içerikler sunmaktadır (MEB, 2018). 2024 programında ise 4. sınıfta Dünya'mızı Keşfedelim, 5. sınıfta Gökyüzündeki Komşularımız ve Biz, 6. sınıfta Güneş Sistemi ve Tutulmalar, 7. sınıfta Uzay Çağı ve 8. sınıfta Mevsimlerin Oluşumu bölümü astronomi öğretiminin ana taşıyıcıları olarak öne çıkmaktadır (MEB, 2024). Tablo 1'de sınıf düzeyine göre astronomi konularının dağılımı gösterilmektedir.

Tablo 1. 2018 ve 2024 programlarında astronomiyle ilişkili ünitelerin sınıf düzeylerine göre karşılaştırılması

Sınıf	2018 programı	2024 programı	Temel değişim
3	Gezegenimizi Tanıyalım / Dünya ve Evren; 5 kazanım, 9 saat	Doğrudan astronomi ünitesi yok; yer bilimleri ve bilimsel keşif odaklı içerikler	Dünya'nın şekli ve katmanları 2024'te 4. sınıfa kaydırılmış görünmektedir.
4	Yer Kabuğu ve Dünya'mızın Hareketleri; ayrıca ışık kirliliği bağlamında gök cisimlerinin gözlenmesi; 5 kazanım, 15 saat	Dünya'mızı Keşfedelim; 3 öğrenme çıktısı, 15 saat	Dünya'nın şekli, yapısı ve hareketleri daha bütünlüklü ve keşfetme odaklı ele alınmıştır.
5	Güneş, Dünya ve Ay; 7 kazanım, 24 saat	Gökyüzündeki Komşularımız ve Biz; 4 öğrenme çıktısı, 22 saat	Kazanım sayısı azalmış; bilgi toplama, bilimsel çıkarım ve model oluşturma vurgusu artmıştır.
6	Güneş Sistemi ve Tutulmalar; 5 kazanım, 14 saat	Güneş Sistemi ve Tutulmalar; 4 öğrenme çıktısı, 12 saat	Süre ve çıktı sayısı azalmış; dijital içerik, bilim tarihi, model geliştirme ve rubrikle değerlendirme güçlenmiştir.
7	Güneş Sistemi ve Ötesi; 10 kazanım, 16 saat	Uzay Çağı; 5 öğrenme çıktısı, 14 saat	En köklü değişim 7.sınıflarda görülmektedir. Yıldız-galakşi odaklı geniş kavramsal çerçeve, uzay teknolojileri ve güncel uzay çalışmalarıyla yeniden yapılandırılmıştır.
8	Mevsimler ve İklim; 3 kazanım, 14 saat	Mevsimlerin Oluşumu / İklim ve Hava Olayları; mevsimler için bilimsel çıkarım odaklı yapı	Mevsimler konusu tahmin etme düzeyinden veri toplama, değerlendirme ve bilimsel çıkarım yapma düzeyine taşınmıştır.

Tablo 1 genel olarak değerlendirildiğinde, 2024 programında astronomi konularında sayısal olarak bazı

azalmalar görülmektedir. Birçok sınıf düzeyinde kazanım ya da öğrenme çıktısı sayısı ve bazı durumlarda ders süresi azalmıştır. Ancak bu azalma, astronomi konularının programdaki öneminin azaldığı şeklinde doğrudan yorumlanmamalıdır. Aksine, 2024 programında daha az sayıda öğrenme çıktısı altında daha kapsamlı, beceri temelli ve süreç odaklı bir yapı oluşturulduğu görülmektedir. Ancak özellikle 7.sınıfta geniş kavramsal çerçeve sunulurken ayrılan sürenin yine de yetersiz olduğu değerlendirilmektedir. Bu durum, programın ayrıntılı kazanım listelerinden ziyade öğrencinin bilimsel düşünme, modelleme, çıkarım yapma, veri kullanma ve değerlendirme becerilerine odaklandığını göstermektedir. Bu karşılaştırma, 2018 programından 2024 Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'ne geçişte astronomi konularının içeriksel sürekliliğini koruduğunu; ancak pedagojik açıdan önemli bir dönüşüm geçirdiğini ortaya koymaktadır. 2018 programı konu ve kazanım merkezli bir yapı sunarken, 2024 programı astronomi içeriklerini beceri, süreç, değer, bilim tarihi, dijital içerik ve performans dayalı değerlendirme unsurlarıyla daha bütünlük biçiminde ele almaktadır. Bu nedenle 2024 programındaki değişim, yalnızca ünite adları veya kazanım sayıları üzerinden değil, astronomi öğretiminin niteliği ve öğrenciden beklenen bilimsel performans düzeyi üzerinden değerlendirilmelidir. Sınıf düzeyleri özelinde bakıldığında, 2024 programının 4.sınıf düzeyinde Dünya'nın yapısını "hava küre, su küre, taş küre ve canlı küre" gibi daha bilimsel bir terminolojiyle ele aldığı, ancak "Dünya küreye benzer" çıkarımının doğrudan bir öğrenme çıktısı olarak değil, öğrencinin bu sonuca ulaşana kadar geçirdiği sürecin öz değerlendirme yoluyla izlenmesi gereken bir bileşen olarak konumlandırıldığı görülmektedir. Bununla birlikte öğrenme-öğretme yaşantıları içinde önerilen "köprü kurma" bileşeninin, bu düzeydeki öğrenme çıktılarıyla her zaman tam olarak örtüşmediği; bu tutarsızlığın öğretim tasarımı açısından gözden geçirilmesi gerektiği değerlendirilmektedir. 5.sınıf düzeyinde her iki programda da Güneş, Dünya ve Ay sistemi merkeze alındığı görülmektedir. 2018 programında Güneş ve Dünya'nın büyüklükleri karşılaştırılarak bir model hazırlamaları istenirken, 2024 programında Ay'da eklenerek hacimsel büyüklüklerine yönelik bilimsel bir model oluşturmaları istenmiştir. 6.sınıfta her iki programda da Güneş Sistemi, gezegenler, meteor, meteorit ve tutulma olayları ele alınmaktadır. 2024 programında tutulmaların modellenmesi, gök cisimlerinin hareketleriyle ilişkilendirilmesi ve öğrencilerin modeller üzerinden çıkarım yapması daha belirgin hâle gelmiştir. 7.sınıfta en köklü değişimin olduğu sınıf düzeyidir. 2018 programında yıldızlar, yıldız oluşumu, galaksiler, evren ve uzay teknolojileri birlikte ele alınmıştır. 2024 programında ise uzay teknolojileri, teleskop çeşitleri, uzay araştırmaları, Türkiye'nin uzay çalışmaları ve astronomi tarihinden örnekler daha güncel ve ayrıntılı biçimde programa dâhil edilmiştir. 8.sınıf düzeyinde her iki programın temel astronomi içeriği olarak mevsimlerin oluşumu ve iklim konuları çerçevesine şekillendiği görülmektedir. 2024 programında öğrencilerin değişkenleri belirlemesi, ve kanıta dayalı açıklamalar geliştirmesi daha açık bir biçimde vurgulandığı görülmektedir.

Kazanım Temelli Yapıdan Öğrenme Çıktısı ve Süreç Bileşeni Temelli Yapıya Geçiş

Tablo 2 incelendiğinde, 2018 programında astronomi içerikleri doğrudan kazanım ifadeleriyle sunulmuştur. Örneğin 3. sınıfta öğrencilerin Dünya'nın şeklinin küreye benzediğini fark etmeleri, Dünya'nın şekliyle ilgili model hazırlamaları, Dünya yüzeyinde kara ve suların yer aldığını kavramaları ve Dünya'yı saran hava katmanını açıklamaları beklenmektedir (MEB, 2018). Benzer biçimde 5. sınıfta Güneş'in özellikleri, Ay'ın yapısı, Ay'ın hareketleri ve Ay'ın evreleri kazanım düzeyinde sıralanmıştır. Programın genel amaçlarında bilimsel süreç becerileri, araştırma sorgulama ve günlük yaşamla ilişkilendirme vurgulansa da astronomi kazanımların önemli bir kısmı "açıklar", "belirtir", "tanır" ve "karşılaştırır" gibi sonuç odaklı ifadelerle sunulmuştur.

2024 programında ise kazanım ifadesi yerine öğrenme çıktısı ve süreç bileşenleri kullanılmaktadır. Örneğin 5. sınıfta öğrencilerin Güneş'in yapısı ve dönme hareketiyle ilgili bilgileri kaydedebilmesi, Ay'ın özellikleri ve hareketleri hakkında bilimsel çıkarım yapabilmesi, Ay'ın evrelerini temsil eden bilimsel model oluşturabilmesi ve Güneş-Dünya-Ay hareketlerini modelleyebilmesi beklenmektedir (MEB, 2024). Bu yapı, öğrencinin yalnızca astronomi kavramlarını bilmesini değil; bilgiye ulaşmasını, bilgiyi kaydetmesini, gözlem ve çıkarım yapmasını, model üretmesini ve modelini gerekçelendirmesini gerektirmektedir. Ayrıca Güneş lekelerinin gözlemlerinden hareketle Güneş'in dönme hareketinin keşfedilmesine yer verilmesi araştırma ve kanıt kullanımı bakımından olumlu görünmektedir.

Bu değişim, 2024 programında astronomi öğretiminin epistemolojik niteliğinin güçlendiğini göstermektedir. Öğrenci, gök cisimlerinin adlarını ya da hareketlerini öğrenen pasif bir alıcı konumunda değil; bilimsel bilgiye ulaşan, kanıt kullanan, model oluşturan, modelini karşılaştıran ve süreç sonunda öğrenme ürünleri ortaya koyan aktif bir öğrenen olarak tasarlanmaktadır. Böylece yalnızca astronomi bilgisinin edinilmesi değil, bilgiye erişim ve bu bilgiyi işleme süreci de programın bir parçası haline gelmektedir. Bununla birlikte bazı öğrenme çıktılarında süreç bileşenleri astronomi kavramının doğasına uygun bilimsel işlemler sunarken bazı çıktılarda gözlem yapma, model oluşturma veya bilgi toplama etkinlikleri hedef kavramla yeterince ilişkilendirilmemiştir.

Tablo 2. 2018 ve 2024 programlarının astronomi kazanımları/öğrenme çıktıları bakımından yapısal karşılaştırması

Karşılaştırma boyutu	2018 programı	2024 programı	Değerlendirme
Temel birim	Kazanım ve kazanım açıklamaları	Öğrenme çıktısı, süreç bileşeni, öğrenme kanıtı ve öğrenme-öğretme yaşantısı	2024 programı daha süreç odaklıdır; ancak uygulama öğretmenden daha fazla program okuryazarlığı gerektirir.
Astronomi içeriğinin örgütlenmesi	Dünya ve Evren konu alanı altında daha belirgin konu dizisi	Ünite, bölüm, beceri, değer, okuryazarlık ve disiplinler arası ilişki ile bütünlüklü yapı	2024 programı bütüncül bir çerçeve sunar; kavramsal sadeleşme ve beceri derinleşmesi birlikte görülür.
Öğrenci rolü	Açıklama, model hazırlama, sıralama, tahmin etme ve karşılaştırma	Bilgi toplama, kaydetme, bilimsel çıkarım, model oluşturma, karşılaştırma, sunma	2024 programında bilimsel süreç ve modelleme becerileri daha görünür hâle gelmiştir.
Öğretmen rolü	Kazanımların sınırlarını gözeterek etkinlik tasarlama	Süreç bileşenlerini, öğrenme kanıtlarını, farklılaştırmayı ve programlar arası bileşenleri bütünlüştürme	2024 programı öğretmenden daha karmaşık ama daha nitelikli öğretim tasarımı bekler.
Ölçme-değerlendirme	Genel ölçme ilkeleri ve kazanım sınırlarına uygun değerlendirme	Tanılayıcı dallanmış ağaç, yapılandırılmış grid, performans görevi, rubrik, ürün dosyası, model değerlendirme	2024 programı astronomi öğrenmelerini süreçte izlemeye daha uygundur.

Kavramsal Kapsam Açısından Karşılaştırma

Tablo 3 incelendiğinde, kavramsal kapsam bakımından 2018 programı, astronomi konularını sınıf düzeylerine göre daha açık bir konu dizisi içerisinde sunmaktadır. 5. sınıfta Güneş, Dünya ve Ay ilişkisi; 6. sınıfta Güneş sistemi ve tutulmalar; 7. sınıfta uzay araştırmaları, yıldızlar, takımyıldızlar, galaksiler ve evren; 8. sınıfta ise mevsimlerin oluşumu ve iklim konuları yer almaktadır. Bu yapı, öğretmen ve ders kitabı yazarları açısından konu sınırlarının izlenmesini kolaylaştırmaktadır. 2024 programında kavramsal içerik, becerilerle daha bütünleşik hâle getirilmiştir. 6. sınıfta gezegenlerin Güneş'e yakınlıkları, uydu ve halkalarının olup olmaması, hacimsel büyüklükleri, karasal ve gazsal olmaları gibi özellikler üzerinden sınıflandırma yapılması beklenmektedir. Asteroit kuşağı, gök taşı, meteor, meteorit ve meteor çukuru kavramlarına yer verilmekte; Biruni'nin Güneş merkezli görüşle ilişkili katkıları bağlama dâhil edilmektedir (MEB, 2024). Bu yönüyle 2024 programı kavram öğretimini sınıflandırma, karşılaştırma, bilim tarihi ve tartışma süreçleriyle ilişkilendirmektedir. Bununla birlikte 2024 programında bazı kavramların doğrudan öğrenme çıktısı düzeyinde değil, öğrenme-öğretme yaşantıları ve açıklamalar içinde yer aldığı görülmektedir. Bu durum pedagojik esneklik sağlasa da öğretmen programı yüzeysel okuduğunda bazı astronomi kavramlarının yeterince derinleştirilmeden geçilmesi riskini doğurabilir. Ayrıca gözlemsel astronominin bazı temel kavramlarını sınırlı biçimde içerdiği belirlenmiştir. Gökyüzündeki yönler, ufuk çizgisi, gök cisimlerinin doğuş ve batış noktaları, Kutup yıldızı, takımyıldızları, gökyüzünün mevsimlere göre değişmesi ve ışık kirliliği gibi günlük gözlemlerle doğrudan ilişkilendirilebilecek kavramlar programın temel içeriğinde yeterince yer almamaktadır. Bu durum öğrencilerin astronomiyle ilgili kavramsal bilgi edinmelerine rağmen yaşadıkları çevredeki gökyüzünü tanıyamamalarına neden olabilir. Örneğin öğrenci Güneş Sistemi'ndeki gezegenleri sıralayabilirken gökyüzünde parlak bir gezegeni ayırt edemeyebilir; Takımyıldızları ve yıldızların özelliklerini açıklayabilirken Kutup Yıldızı'nı bulamayabilir. Astronomi okuryazarlığı açısından kavramsal bilginin pratik gözlem becerileriyle birleştirilmesi gerekmektedir. Bu nedenle 2024 programının uygulanmasında kavramsal haritalar, kazanım-çıktı eşleştirmeleri, pratik gözlem etkinlikleri ve ünite bazlı öğretmen kılavuzları önem kazanmaktadır.

Sınıf düzeyi bazında bazı somut örnekler bu genel örüntüyü destekler niteliktedir. 5. sınıfta Ay'ın evrelerinin ve görünümünün öğrenme-öğretme sürecinde Sokratik tartışma yöntemiyle ele alınması önerilmekte, ayrıca öğrencilerin Ay'ı belirli zaman dilimlerinde çıplak gözle gözlemleyerek kayıt tutmaları beklenmektedir. Bu durum kuramsal bilginin somut veriyle temellendirilmesi bakımından değerli bir uygulamadır. Benzer şekilde 5. sınıfta Güneş lekelerinin Güneş'in dönme hareketine bir kanıt olarak sunulması ve bu içeriğin 12 Hayvanlı Türk Takvimi ile ilişkilendirilmesi, kavram öğretimini kültürel bağlamla besleyen dikkat çekici bir yeniliktir. 8. sınıfta ise Kutup Yıldızı'nın Dünya'nın dönme eksenine ilişkisi programa bir zenginleştirme olarak eklenmiştir. Buna karşın 7.sınıfta "ışık yılı" kavramının 2024 programında yer almaması dikkat çekicidir. Bu kavramın 2018 programında gök cisimleri arası uzaklığın ifade edilmesinde kullanıldığı düşünüldüğünde, çıkarılmasının evrenin büyüklüğü hissini zayıflatan bir eksiklik doğurabileceği değerlendirilmektedir. Bu nedenle 2024 programının uygulanmasında kavramsal haritalar, kazanım-çıktı eşleştirmeleri ve ünite bazlı öğretmen kılavuzları önem kazanmaktadır.

Tablo 3. Astronomi içeriklerinin kavramsal kapsam açısından karşılaştırılması

Tema	2018 programındaki görünüm	2024 programındaki görünüm	Yorum
Dünya'nın şekli ve yapısı	3. sınıfta Dünya'nın şekli, kara-su-hava katmanları	4. sınıfta Dünya'nın şekli, yapısı ve hareketleriyle bütünleşik yapı	2024'te konu daha üst sınıfa ve daha bütünleşik bir keşif yapısına taşınmıştır.
Güneş-Dünya-Ay ilişkisi	5. sınıfta Güneş, Dünya ve Ay'ın yapısı, hareketleri ve Ay'ın evreleri	5. sınıfta bilgi toplama, bilimsel çıkarım ve model oluşturma ağırlığı	2024 programı aynı kavramları daha güçlü modelleme ve çıkarım becerileriyle ele almaktadır.
Güneş sistemi	6. sınıfta gezegenleri karşılaştırma ve Güneş'e yakınlıklarına göre model oluşturma	6. sınıfta gezegenleri özelliklerine göre sınıflandırma, model geliştirme, bilimsel kaynakla karşılaştırma	2024'te sınıflandırma ve bilimsel kaynak kullanımı daha belirgindir.
Tutulmalar	6. sınıfta Güneş ve Ay tutulmalarının oluşumunu tahmin etme ve modelleme	6. sınıfta dijital içerik, araştırma, çizim, V diyagramı, rol oynama ve model değerlendirme	2024 programı tutulmaları çoklu temsil ve performans göreviyle desteklemektedir.
Uzay araştırmaları	7. sınıfta teleskop, uzay teknolojisi, uzay kirliliği, yıldız, galaksi ve evren	7. sınıfta uzay teknolojileri, gözlemevleri, TÜBİTAK UZAY, TUA, uzay yolculuğu ve model tasarımı	2024 programı güncel teknoloji ve ulusal uzay çalışmaları bağlantısını güçlendirmektedir.
Mevsimlerin oluşumu	8. sınıfta Dünya'nın dönme eksenini, dolanma düzlemi ve ışığın birim yüzeye düşen enerjisi	8. sınıfta Dünya'nın Güneş etrafındaki hareketi ve eksen eğikliği hakkında veri toplama ve bilimsel çıkarım	2024 programı mevsimler konusunu tahminden veri temelli çıkarıma taşımaktadır.

Modelleme, Gözlem ve Veri Kullanımı Açısından Karşılaştırma

Astronomi konuları, çoğu zaman doğrudan gözlemlenemeyen, uzun süreli gözlem gerektiren veya ölçek bakımından öğrencinin günlük deneyimlerini aşan olayları içerir. Bu nedenle modelleme, astronomi öğretiminin merkezî bileşenlerinden biridir. 2018 programında modelleme vurgusu bulunmakla birlikte, bu vurgu çoğu zaman belirli kazanımlarla sınırlıdır. Örneğin Dünya'nın şekliyle ilgili model hazırlama, Güneş-Dünya-Ay hareketlerini temsil eden model oluşturma, Güneş sistemindeki gezegenleri sıralayarak modelleme ve teleskop modeli hazırlama gibi etkinlikler yer almaktadır (MEB, 2018).

2024 programında ise modelleme daha sistematik bir öğrenme süreci olarak kurgulanmıştır. Öğrencilerden Ay'ın evrelerini temsil eden bilimsel model oluşturmaları, Güneş-Dünya-Ay hareketlerini modellemeleri, Güneş sistemi modeli hazırlamaları, Güneş ve Ay tutulmalarını temsil eden modeller geliştirmeleri ve bu modelleri bilimsel kaynaklardan elde edilen sonuçlarla karşılaştırarak iyileştirmeleri beklenmektedir (MEB,

2024). Bu yapı, modellemeyi yalnızca ürün ortaya koyma etkinliği olmaktan çıkararak bilimsel düşünme, kanıt kullanma, karşılaştırma, iletişim ve öz düzenleme becerilerini destekleyen bir sürece dönüştürmektedir. Örneğin 5.sınıfta Ay'ın belirli zaman dilimlerinde çıplak gözle gözlemlenmesi ve gözlem kayıtlarının tutulması; 8.sınıfta aynı saatte ölçülen gölge boyu verilerinin mevsim oluşumuyla ilişkilendirilmesi kuramsal bilginin somut veriyle temellendirilmesi bakımından değerlidir.

Bu farklılık, 2024 programının astronomi öğretiminde kavramsal öğrenmeyle bilimsel pratikler arasında daha güçlü bağ kurduğunu göstermektedir. Ancak uygulamada modelleme etkinliklerinin yalnızca maket yapımı düzeyinde kalmaması gerekir. Modelin neyi temsil ettiği, hangi yönleriyle gerçek sistemi basitleştirdiği, hangi sınırlılıklara sahip olduğu ve hangi kanıtlara göre geliştirilebileceği öğrencilerle açık biçimde tartışılmalıdır.

Uzay Teknolojileri, Bilim Tarihi ve Güncel Bağlam Açısından Karşılaştırma

Tablo 4 incelendiğinde , 2018 programında uzay teknolojileri özellikle 7. sınıf Güneş Sistemi ve Ötesi ünitesinde ele alınmıştır. Bu kapsamda yapay uydular, uzay araştırmaları, uzay kirliliği, teleskop, gözlemevleri, teknoloji-uzay araştırmaları ilişkisi ve Türk-İslam bilim insanlarının katkıları gibi içerikler bulunmaktadır (MEB, 2018). Bu yapı, öğrencilerin uzay araştırmalarını bilim tarihi ve teknoloji ilişkisi içinde anlamalarına katkı sağlayacak niteliktedir.

2024 programında ise uzay teknolojileri daha güncel ve ulusal bağlamla ilişkilendirilmiştir. 7. sınıf Uzay Çağı ünitesinde teleskoplar, uzay teleskopları, yer tabanlı teleskoplar, James Webb ve Hubble uzay teleskopları, gözlemevleri, TÜBİTAK UZAY, Türkiye Uzay Ajansı, Türkiye'nin ilk uzay yolcusu Alper Gezeravcı ve ilk Türk kadın astronom Nüzhet Gökdoğan gibi örneklerle yer verilmektedir (MEB, 2024). Böylece astronomi öğretimi, güncel bilimsel gelişmeler, kariyer farkındalığı, millî bilim politikaları ve rol modellerle daha güçlü biçimde ilişkilendirilmektedir. 2024 programında bilimsel süreçlerin bilgi toplama, gözlem yapma, kaydetme, değerlendirme, bilimsel çıkarım ve model geliştirme süreç bileşeni düzeyinde daha açık biçimde yer almaktadır. örneğin 7.sınıflarda uzay kirliliği konusun “tahmin etme” düzeyinden “problem çözme” düzeyine taşınması uzay teknolojisi okuryazarlığına sorgulayıcı bir yaklaşım kazandırmaktadır. Program öğrencilerin araştırma yapan, sorgulayan ve öğrenme sorumluluğunu alan bireyler olarak yetişmelerini destekler niteliktedir. Bilim tarihi ve kültürel bağlam boyutunda; 5.sınıflarda 12 Hayvanlı Türk Takvimi'ne, 6.sınıfta Birûnî'nin Güneş Merkezli sisteme dair çalışmalarına, 7.sınıfta ise takımyıldızların yalnızca bilgi düzeyinde değil, kültüründeki Büyükayı, Küçükayı, Kraliçe ve Avcı gibi yerel adlandırmalarla ve yön bulmadaki işlevleriyle birlikte ele alınması, konunun kültürel açıdan daha köklü bir zemine oturtulmasını sağlamaktadır. Ölçme değerlendirme bakımından 2024 programının kısa cevaplı test, açık uçlu soru, yapılandırılmış grid, V diyagramı, performans görevi, rapor, model ve öğrenci ürünleri gibi çeşitli öğrenme kanıtları önermesi güçlü bir yön olarak değerlendirilebilir. Ancak öğrencinin yalnızca kavramsal bilgisini değil, gerçek gökyüzünü gözleme ve yorumlama becerisini de değerlendiren araçlara ihtiyaç vardır. Örneğin 5.sınıflarda Ay'ın evrelerini sıralamasının istenmesi bilişsel bilgiyi ölçerken belirli tarihlerde Ay'ın evrelerini gözlemleyerek belirlemesi, gözlem kaydı oluşturması ve sonraki günlerde nasıl değişeceğini tahmin etmesi gözlemsel astronomi becerisini ölçmektedir.

Tüm bu değişimler pedagojik açıdan olumlu olmakla birlikte dikkatli kullanılmalıdır. Güncel kişi, kurum ve teknoloji örnekleri kavramsal astronomi öğretiminin yerine geçmemelidir. Teleskobun gözlemdeki rolü, uzay teknolojilerinin veri üretme işlevi, astronomik uzaklıkların anlamı, gök cisimlerinin sınıflandırılması ve bilimsel kanıt kullanımı gibi temel kavramsal yapılar, güncel örneklerle birlikte ele alınmalıdır.

Tablo 4. Beceri, ölçme-değerlendirme ve öğrenme yaşantıları bakımından karşılaştırma

Boyut	2018 programı	2024 programı	Astronomi öğretimi açısından sonuç
Bilimsel süreç	Araştırma-sorgulama yaklaşımı genel program anlayışı içinde vurgulanır.	Bilgi toplama, kaydetme, değerlendirme, bilimsel çıkarım ve model geliştirme süreç bileşeni düzeyinde görünürdür.	2024 programı bilimsel süreci astronomi çıktılarının içine daha açık yerleştirmiştir.
Dijital içerik	Teknoloji ve mühendislik bağlantısı vardır; astronomi özelinde dijital içerik ayrıntısı sınırlıdır.	Dijital içerikler, görsel kaynaklar, 3B çizim programları ve 3B yazıcı gibi örnekler önerilir.	Doğrudan gözlemlenemeyen gök olaylarının öğretimi için 2024 programı daha fazla araç sunmaktadır.
Bilim tarihi	Türk-İslam gök bilimcilerine ve bilim insanlarına genel vurgu vardır.	Fergani, Biruni, Uluğ Bey, Nüzhet Gökdoğan gibi örnekler öğrenme yaşantılarına yerleştirilmiştir.	2024 programı bilim tarihini astronomi içeriğiyle daha somut ilişkilendirir.
Ölçme araçları	Kazanım sınırlarına uygun esnek ölçme-değerlendirme anlayışı hâkimdir.	Açık uçlu soru, eşleştirme, yapılandırılmış grid, tanılayıcı dallanmış ağaç, V diyagramı, analitik rubrik ve performans görevi önerilir.	2024 programı süreç odaklı ve çoklu değerlendirmeye daha uygundur.
Farklılaştırma	Genel düzeyde bireysel farklılıklar ve öğretmen esnekliği vurgulanır.	Zenginleştirme ve destekleme etkinlikleri ünite bağlamında daha ayrıntılı sunulur.	2024 programı astronomi konularında destekleme ve zenginleştirme için daha kullanılabilir öneriler sağlar.

SONUÇ

Bu çalışmada 2018 ve 2024 Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programları astronomi konuları açısından karşılaştırılmıştır. Sonuç olarak 2018 programının astronomi içeriklerini daha açık, kazanım temelli ve konu odaklı bir yapıda sunduğu; 2024 programının ise astronomi öğretimini öğrenme çıktıları, süreç bileşenleri, bilimsel modelleme, veri kullanımı, dijital içerikler, değerler, bilim tarihi ve performans değerlendirme ile daha bütüncül biçimde yapılandığı belirlenmiştir. 2024 programı, astronomi öğretimi açısından pedagojik olarak daha zengin bir çerçeve sunmaktadır. Özellikle model oluşturma, bilimsel çıkarım yapma, dijital içerik kullanma, uzay teknolojilerini karşılaştırma ve bilimsel kaynaklardan yararlanma süreçleri, öğrencilerin astronomi konularını daha anlamlı biçimde öğrenmelerini destekleyebilir. Buna karşın 2024 programında bazı kavramların öğrenme çıktısından çok öğrenme yaşantıları içinde yer alması, öğretmenin programı ayrıntılı okumasını ve kavramsal hedefleri açık biçimde planlamasını zorunlu kılmaktadır. Astronomi üniteleri için öğretmenlere yönelik örnek ders planları, kavram yanılgısı belirleme araçları, modelleme etkinlikleri ve dereceli puanlama anahtarları hazırlanmalıdır. Güneş-Dünya-Ay modeli, Ay'ın evreleri, tutulmalar, mevsimlerin oluşumu ve Güneş sistemi konularında öğrencilerin sık yaşadığı kavram yanılgılarına yönelik tanılayıcı ölçme araçları programa ek materyal olarak sunulmalıdır. 2024 programında

yer alan bilim tarihi ve güncel uzay çalışmaları örnekleri, yalnızca bilgi verme amacıyla değil, öğrencilerin bilimsel bilginin gelişimini, kanıt kullanımını, bilim-teknoloji-toplum ilişkisini ve bilim insanlarının çalışma süreçlerini tartışabilecekleri etkinliklerle desteklenmelidir. Gelecek araştırmalarda 2018 ve 2024 programlarının astronomi konuları açısından ders kitaplarına, öğretmen uygulamalarına ve öğrenci başarılarına nasıl yansıdığı incelenmelidir. Program karşılaştırmaları yalnızca doküman düzeyinde bırakılmamalı; sınıf içi uygulamalar, öğretmen görüşleri ve öğrenci ürünleriyle desteklenmelidir.

2018 ve 2024 Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programları astronomi konuları açısından karşılaştırıldığında, iki program arasında üç temel dönüşüm öne çıkmaktadır. Birinci dönüşüm, kazanım temelli yapıdan öğrenme çıktısı ve süreç bileşeni temelli yapıya geçiştir. 2018 programında astronomi içerikleri daha açık kazanım ifadeleriyle düzenlenmiş ve öğretim sınırları çoğunlukla kazanım açıklamalarıyla belirlenmiştir. 2024 programında ise astronomi konuları, öğrenme çıktılarıyla birlikte beceri, değer, okuryazarlık, öğrenme kanıtı ve öğrenme-öğretme yaşantısı bütünlüğü içinde sunulmuştur. Bu durum astronomi öğretimini daha aktif, beceri temelli ve süreç odaklı hâle getirme potansiyeli taşımaktadır. İkinci dönüşüm, astronomi içeriklerinin kavramsal bilgidan bilimsel uygulamalara doğru genişlemesidir. 2018 programında Dünya, Güneş, Ay, gezegenler, tutulmalar, yıldızlar ve mevsimler gibi kavramlar daha belirgin konu dizileri içinde verilmiştir. 2024 programı ise bu kavramları bilgi toplama, veri kaydetme, bilimsel çıkarım yapma, model oluşturma ve modeli değerlendirme gibi bilimsel pratiklerle ilişkilendirmiştir. Bu yönüyle 2024 programı, öğrencilerin astronomi konularını ezberlemelerinden çok, astronomik olayları açıklama ve temsil etme becerilerine odaklanmaktadır. Üçüncü dönüşüm, astronomi öğretiminin güncel teknoloji, bilim tarihi ve ulusal bağlamla daha güçlü ilişkilendirilmesidir. 2024 programında Türkiye Uzay Ajansı, TÜBİTAK UZAY, James Webb ve Hubble teleskopları, Alper Gezeravcı ve Nüzhet Gökdoğan gibi örnekler öğrencilerin astronomiye yönelik ilgi ve kariyer farkındalığını artırabilecek niteliktedir. Bununla birlikte bu örneklerin kavramsal öğrenmeyi destekleyen araçlar olarak kullanılması gerekmektedir. Aksi durumda programdaki güncel bağlam, öğrencinin astronomik olayları bilimsel olarak açıklamasına katkı sağlamayan yüzeysel bilgi parçalarına dönüşebilir. Her iki programda da temel astronomi içeriğinin önemli ölçüde karşılanmasına rağmen öğrencilerin günlük yaşamlarında doğrudan deneyimleyebilecekleri gözlemsel astronomi konularına yeterince yer verilmediği sonucuna ulaşılmıştır. Yine gece gökyüzü temasının zayıflığı da dikkat çekicidir. 2024 programında Kutup Yıldızı'nı bulma, takımyıldızları tanıma, Güneş'in görünür hareketinden yararlanarak yön belirleme, Ay'ın evrelerini gerçek gökyüzünde izleme, yıldız ve gezegenleri ayırt etme, gökyüzünün gece boyunca ve mevsimlere göre değişimini gözlemlene gibi beceriler programın sistematik bir parçası hâline getirilmemiştir. Gozzard & Zadnik'in (2021) öğrencilerin astronomik gözlemlerini bir günlüğe kaydetmeleri astronomi ve uzay bilimi kavramlarını kavramsal olarak daha iyi anlamalarını sağlamanın en etkili yolu olarak ifade etmeleri çıplak gözle yapılan gözlemlerin önemini vurgulamaktadır. Yine 2024 programında 7.sınıf "Uzay Çağı" ünitesinde uzayı gözlemlemek için dürbün, teleskop, yapay uydulardan bahsedilmiş bu öğrencilerde "uzayı gözlemek için araç zorunludur" biçiminde sınırlayıcı bir algı oluşturabilir. Bu durum çıplak gözle gökyüzü gözleminin önemini zayıflatırabilir. Barclay (2021) uzayı gözlemlemek için basit ya da karmaşık araçların kullanılması gerektiği yönündeki söylemleri eleştirmektedir. Çıplak gözle de uzayı gözlemleyebileceğimizi bunlara en iyi örneklerin görünür gezegenler, yapay uydular, takımyıldızları ve meteor yağmurları gibi örnekler vermiştir. Öte yandan 3.sınıf düzeyinde doğrudan bir astronomi ünitesinin bulunmaması ve "ışık yılı" gibi uzaklık ölçeğini kavramsallaştıran bazı kavramların programdan çıkarılmış olması, 2024 programının astronomi öğretimi açısından yeniden gözden geçirilmesi gereken noktalar olarak değerlendirilmektedir.

Sonuç olarak, 2024 programının güçlü yönlerinden biri, ölçme ve değerlendirme sürecinin astronomi öğretimiyle daha doğrudan ilişkilendirilmiş olmasıdır. Model değerlendirmede analitik dereceli puanlama anahtarı, tutulmalar için açık uçlu sorular, Güneş sistemi için yapılandırılmış grid ve mevsimlerin oluşumu için Venn şeması ya da performans görevleri gibi araçların önerilmesi, öğretmenlere süreç odaklı değerlendirme bakımından daha somut seçenekler sunmaktadır. Ancak bu araçların etkili kullanılabilmesi için öğretmenlerin hem astronomi kavram yanılgılarını hem de performans değerlendirme ilkelerini bilmesi gerekmektedir. Eleştirel olarak değerlendirildiğinde 2024 programı, 2018 programına kıyasla pedagojik açıdan daha zengin fakat uygulama açısından daha karmaşık bir yapı ortaya koymaktadır. Öğrenme çıktıları, süreç bileşenleri, beceriler, değerler, okuryazarlıklar ve farklılaştırma önerileri arasındaki ilişki öğretmen tarafından doğru kurulmadığında programın bütüncül yapısı sınıf içinde parçalı etkinliklere dönüşebilir. Bu nedenle 2024 programının astronomi konuları açısından başarısı, yalnızca program metninin niteliğine değil, öğretmenlerin bu metni sınıf içi uygulamaya dönüştürme yeterliğine bağlıdır.

ÖNERİLER

Bu sonuçlar doğrultusunda, 2024 Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı'ndaki astronomi konularının etkili biçimde uygulanabilmesi için öğretmenlere yönelik örnek ders planları, modelleme etkinlikleri, kavram yanılgısı belirleme araçları ve performans değerlendirme rubrikleri geliştirilmelidir. Özellikle Güneş-Dünya-Ay ilişkisi, Ay'ın evreleri, tutulmalar, mevsimlerin oluşumu ve Güneş sistemi gibi soyut konularda öğrencilerin model oluşturma, veri yorumlama ve bilimsel çıkarım yapma becerilerini destekleyen uygulamalara yer verilmelidir. Ayrıca çıplak gözle gökyüzü gözlemi etkinlikleri ve gözlem günlükleri tüm astronomi ünitelerine daha sistematik bir şekilde yer almalı ve gözlem için basit ya da karmaşık araç kullanımının zorunlu olmadığı vurgulanmalıdır. 3.sınıf düzeyinde, en azından gözleme dayalı basit bir astronomi kazanımı (örneğin Ay'ın gözle görünür şeklinin fark edilmesi, gökyüzündeki değişimlerin fark edilmesi) programa yeniden dahil edilebilir. 7.sınıf "Uzay Çağı" ünitesinde yıldız yaşam döngüsü gibi kavramsal olarak zenginleştirilmiş konular için ayrılan ders saati artırılmalıdır. "Işık yılı" gibi uzaklık ölçeğini kavramsallaştıran temel kavramlar yeniden programa dahil edilmelidir. Programda yer alan bilim tarihi, dijital içerik ve güncel uzay çalışmaları örnekleri, yalnızca bilgi aktarımı amacıyla değil, kavramsal öğrenmeyi ve bilimsel muhakemeyi destekleyecek etkinliklerle bütünleştirilmelidir. Gelecek araştırmalarda program karşılaştırmaları doküman incelemesiyle sınırlı tutulmamalı; ders kitapları, öğretmen uygulamaları, öğrenci ürünleri ve sınıf içi gözlemlerle desteklenerek astronomi öğretiminin uygulamadaki karşılığı daha kapsamlı biçimde incelenmelidir.

KAYNAKLAR

- Ak, B. S., & Köse, M. (2024). 2024 Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı Hakkında Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesi. *Akademik Platform Eğitim ve Değişim Dergisi*, 7(2), 132-169. <https://doi.org/10.55150/apjec.1582677>.
- Barclay, C. (2003). Back to basics: naked-eye astronomical observation. *Physics Education*, 38(5), 423-428.
- Bilir, U. (2025). Türkiye'de 2018 ve 2024 yılları fen bilimleri dersi öğretim programlarının temel öğeler açısından karşılaştırılması. *Milli Eğitim Dergisi*, 54(246), 793-836. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.1532604>.
- Cole, M., Cohen, C., Wilhelm, J., & Lindell, R. (2018). Spatial thinking in astronomy education research. *Physical Review Physics Education Research*, 14(1), Article 010139. <https://doi.org/10.1103/PhysRevPhysEducRes.14.010139>.
- Gozzard, D. R., & Zadnik, M. G. (2021). Contribution of self-directed, naked-eye observations to students' conceptual understanding and attitudes towards astronomy. *Physical Review Physics Education Research*, 17(1), 010134.

- Hubber, P., & Tytler, R. (2017). Enacting a representation construction approach to teaching and learning astronomy. In D. F. Treagust, R. Duit, & H. E. Fischer (Eds.), *Multiple representations in physics education* (pp. 139–161). Springer.
- Kalkan, Ö., Tunç, T., & Özcan, H. (2021). Cumhuriyetten günümüze fen öğretim programlarında yer alan astronomi ve yer bilimleri konularının karşılaştırılmalı incelenmesi. *Turkish Journal of Educational Studies*, 8(2), 103–132. <https://doi.org/10.33907/turkjes.850797>.
- Kart, M. (2026). Kazanımdan öğrenme çıktısına: 2018 ve 2024 fen bilimleri dersi öğretim programlarında öğrenme hedeflerinin yapısal dönüşümü. *Akademik Eğitim ve Sosyal Bilimler Dergisi (AJESS Journal)*, 3(2), 90–102. <https://doi.org/10.5281/zenodo.18721767>.
- Kıryak, Z., Kozaklı Ülger, T., Ülger, B. B., Bozkurt, I., & Çepni, S. (2024). 2018 ve 2024 ilk ve ortaokul fen bilimleri ve matematik dersleri öğretim programları öğrenme çıktılarının karşılaştırılması ve beceriler açısından incelenmesi. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(44), 3054–3089. <https://doi.org/10.35675/befdergi.1507283>.
- Kose, M., Kurtulus, M. A., & Bilen, K. (2022). How do gifted elementary students perceive earth's shape and gravity?. *Pedagogical Research*, 7(3). <https://doi.org/10.29333/pr/11989>.
- Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber* (S. Turan, Çev. Ed.). Nobel Akademik Yayıncılık.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2018). *Fen bilimleri dersi öğretim programı: İlkokul ve ortaokul 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar*. Millî Eğitim Bakanlığı.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2024). *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli fen bilimleri dersi öğretim programı: 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar*. Millî Eğitim Bakanlığı.
- Özaşkın Arslan, A. G., & Karamustafaoğlu, S. (2019). 2018 Fen Bilimleri Öğretim Programı kapsamındaki 7. sınıf Güneş Sistemi ve Ötesi ünitesine yönelik bir başarı testi geliştirme. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38(2), 172–205. <https://doi.org/10.7822/omuefd.528571>.
- Plummer, J. D. (2014). Spatial thinking as the dimension of progress in an astronomy learning progression. *Studies in Science Education*, 50(1), 1–45. <https://doi.org/10.1080/03057267.2013.869039>.
- Taner, M.S., Kurtulus, M.A., & Bilen, K. (2021). A Bibliometric Research on Astronomy Education in Turkey and The Worldwide. *Turkish Journal of Teacher Education*, 10(1), 23-39.
- Taşcan, M., & Ünal, İ. (2015). Astronomi eğitiminin önemi ve ülkemizdeki öğretim programları açısından değerlendirilmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40, 25–37.

5. SINIF FEN BİLİMLERİ DERS KİTAPLARINDA BİLİMİN DOĞASI TEMALARININ İNCELENMESİ: SÜRDÜRÜLEBİLİR YAŞAM VE GERİ DÖNÜŞÜM ÜNİTESİ

Kadir BİLEN, Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi, kadir.bilen@alanya.edu.tr

GİRİŞ

Fen bilimleri ders kitapları, öğretim programlarının sınıf içi uygulamaya aktarılmasında en sık başvuru kaynağıdır. Ders kitapları yalnızca konu bilgisini düzenleyen araçlar değildir; öğrencilerin bilim, çevre, teknoloji, toplum ve günlük yaşam arasındaki ilişkileri nasıl anlamlandıracaklarını da yönlendirir. Bu nedenle ders kitaplarında yer alan metinler, görseller, etkinlikler, ölçme-değerlendirme soruları ve performans görevleri öğrencilerin bilimsel okuryazarlık gelişimi açısından önem taşır. Özellikle fen bilimleri dersinde kullanılan ders kitaplarının, öğrencileri yalnızca kavramları hatırlamaya değil; gözlem yapmaya, kanıta dayalı düşünmeye, verileri yorumlamaya, alternatif açıklamaları tartışmaya ve bilimsel bilginin üretim sürecini anlamaya yöneltmesi beklenir. Bilimsel okuryazarlığın temel bileşenlerinden biri bilimin doğasıdır. Bilimin doğası; bilimsel bilginin nasıl üretildiği, hangi ölçütlerle değerlendirildiği, bilimsel açıklamaların zaman içinde nasıl değişebildiği, gözlem ve çıkarım arasındaki ilişki, bilimsel bilginin sosyal ve kültürel bağlamla ilişkisi ve bilim insanlarının kanıtları yorumlama biçimleri gibi boyutları içerir. Bu açıdan bilimin doğası, fen derslerinde bağımsız bir konu olarak değil, ünite içeriklerinin içine yerleştirilen açık, düşündürücü ve sorgulamaya dayalı öğrenme yaşantılarıyla kazandırılmalıdır. Ancak ulusal alanyazında ders kitaplarının bilimin doğası temalarını çoğu zaman sınırlı, örtük veya dengesiz biçimde temsil ettiği görülmektedir. Örneğin Duruk ve Akgün (2020), ortaokul fen bilimleri ders kitaplarında bilimin doğası bileşenlerinin doğrudan ve yeterli biçimde temsil edilmediğini; kitaplarda bazı bileşenlere dolaylı olarak yer verilse de teori kökenli olma, sosyokültürel etki, bilim-teknoloji ayrımı ve bilim/sözdebilim ayrımı gibi boyutların yeterince ele alınmadığını belirlemiştir. Benzer biçimde Uluçınar Sağır ve Soylu (2021), 7. sınıf Fen Bilimleri ders kitaplarında Kuvvet ve Enerji ünitesini incelemiş ve bilimin doğası temalarının yeterli düzeyde temsil edilmediği sonucuna ulaşmıştır. Araştırmada özellikle bilimde teorilerin yeri, bilimsel yöntem, yasa ve teori farkı gibi temalara yer verilmediği; buna karşılık gözlemlerin teori yüklü olması ve bilimsel bilginin deney, gözlem ve akıl yürütmeye dayalı olması temalarının daha fazla öne çıktığı belirtilmiştir. Okan ve Kaya (2023), 5. sınıf Fen Bilimleri ders kitabını bilimin doğası açısından bütünsel bir yaklaşımla incelemiş; bilimin doğasına ilişkin kodların en fazla etkinlik bölümlerinde, en az ise değerlendirme bölümlerinde yer aldığını belirlemiştir. Bu bulgu, ders kitaplarında bilimin doğasıyla ilişkili unsurların yalnızca etkinliklere sıkışabildiğini ve ölçme-değerlendirme süreçlerine yeterince yansımadağını göstermesi bakımından önemlidir. Erdaş Kartal, Dinç, Yılmaz ve Kızıldağ (2024) ise ortaokul fen bilimleri ders kitaplarını 5, 6, 7 ve 8. sınıf düzeylerinde incelemiş; kitaplarda en çok deneylilik ve değişebilirlik temalarına yer verildiğini, buna karşılık öznellik, sosyokültürel etki, bilimsel kanun ve teoriler ile hayal gücü ve yaratıcılık temalarının sınırlı düzeyde temsil edildiğini ortaya koymuştur. Bu çalışmalar birlikte değerlendirildiğinde, fen bilimleri ders kitaplarında bilimin doğası temalarının varlığı kadar bu temaların hangi içerik unsurları aracılığıyla, ne ölçüde açık ve dengeli biçimde sunulduğunun da incelenmesi gerektiği anlaşılmaktadır.

Bilimin doğası, bilimsel bilginin yapısını, bilimsel bilginin üretim süreçlerini ve bu süreçlerde etkili olan epistemolojik, toplumsal ve kültürel unsurları kapsayan temel bir fen eğitimi bileşenidir. Bilimsel okuryazar

bireylerin yetiştirilmesinde yalnızca bilimsel kavramların öğrenilmesi yeterli değildir; öğrencilerin bilimsel bilginin nasıl üretildiğini, kanıtların nasıl değerlendirildiğini, gözlem ve çıkarımların bilimsel açıklamalardaki rolünü ve bilimsel bilginin değişebilir yapısını da anlamaları gerekir. Oba ve Köse’ye (2022) göre bilimin doğası bilimsel araştırmanın ürünleriyle, bilimsel araştırmanın doğası ise bilimsel bilginin nasıl üretildiği ve bilimsel araştırma süreçlerinin nasıl işlediğiyle ilişkilidir. Bu ayrım, fen bilimleri ders kitaplarında hem bilimsel süreç becerilerinin hem de bilimin doğasına ilişkin anlayışların birlikte ele alınmasını gerekli kılmaktadır. Lederman’a (1999) dayalı olarak bilimin doğasının temel unsurları; bilimsel bilginin değişebilir olması, deneysel kanıtlara dayanması, öznel boyut taşıması, gözlem ve çıkarımların bileşimini içermesi, hayal gücü ve yaratıcılıktan etkilenmesi ve sosyal-kültürel bağlam içinde şekillenmesi olarak ifade edilmektedir. Bu nedenle fen bilimleri ders kitaplarında yer alan metin, görsel, deney, etkinlik ve değerlendirme sorularının öğrencileri yalnızca hazır bilgiyi edinmeye değil; soru sormaya, gözlem yapmaya, verilerden çıkarım üretmeye, kanıtları yorumlamaya ve bilimsel bilginin doğası üzerine düşünmeye yöneltmesi beklenmektedir. Nitekim Oba ve Köse (2022), fen bilimleri ders kitaplarının bilimsel sorgulama ve bilimsel süreç becerilerini destekleme düzeyinin istenilen seviyede olmadığını belirlemiş; bu nedenle ders kitaplarında bilimsel sorgulamaya dayalı etkinliklerin daha kapsamlı biçimde yapılandırılması gerektiğini vurgulamıştır. Kurtuluş ve Bilen’e (2021) göre öğrencilerin bilimin doğasına ilişkin doğru anlayışlar geliştirmeleri, bilimsel veri ve kanıtlara dayalı karar verme süreçleri açısından önem taşımaktadır. Bu nedenle fen bilimleri ders kitaplarında bilimin doğasına ilişkin unsurların yalnızca örtük biçimde değil, öğrencilerin bilimsel bilginin değişebilir, kanıta dayalı, yaratıcı, öznel ve sosyokültürel yönlerini fark etmelerini sağlayacak açık ve sorgulayıcı içeriklerle temsil edilmesi gerekmektedir.

Sürdürülebilir yaşam ve geri dönüşüm konuları, bilimin doğası öğretimi için uygun bağlamlar sunmaktadır. Çünkü bu konular, yalnızca kavramsal bilgi aktarımına değil; öğrencilerin veri yorumlama, kanıta dayalı karar verme, çevresel sorunları çok boyutlu değerlendirme ve bilim-teknoloji-toplum-çevre ilişkilerini tartışma becerilerine de dayanmaktadır. Karaca ve Şimşek (2025), eğitimde sürdürülebilirlik araştırmalarının özellikle 2021 sonrasında belirgin biçimde arttığını ve sürdürülebilirliğin çevresel, ekonomik ve sosyal boyutlarıyla ele alınması gereken çok boyutlu bir alan olduğunu vurgulamaktadır. Bu bağlamda evsel atıkların sınıflandırılması, geri dönüştürülebilir ve dönüştürülemeyen maddelerin ayırt edilmesi, atık yağ ve pillerin çevreye etkileri, sıfır atık uygulamaları ve atık yönetimi süreçleri öğrencilerin günlük yaşam deneyimleriyle doğrudan ilişkilidir. Dolayısıyla söz konusu ünite, çevre eğitimi ile bilimin doğası öğretimini bütünleştirme potansiyeli taşımaktadır. Ancak bu potansiyelin gerçekleşebilmesi için içeriklerin yalnızca çevreye duyarlı davranış kazandırma amacıyla sınırlı kalmaması; öğrencileri kanıtları değerlendirmeye, farklı çözüm önerilerini karşılaştırmaya ve çevresel kararların bilimsel, teknolojik, ekonomik ve toplumsal yönlerini tartışmaya yöneltmesi gerekmektedir.

Bu bağlamda araştırmanın amacı, Maarif Model Öğretim Programı kapsamında hazırlanan 5. sınıf Fen Bilimleri ders kitabında yer alan “Sürdürülebilir Yaşam ve Geri Dönüşüm” ünitesini bilimin doğası temaları bakımından incelemektir. Bu amaç doğrultusunda şu soruya yanıt aranmıştır: “Sürdürülebilir Yaşam ve Geri Dönüşüm” ünitesinde bilimin doğası temaları hangi düzeyde ve hangi içerik unsurları aracılığıyla temsil edilmektedir? Bu temel soru kapsamında ünitedeki metinler, etkinlikler, görseller, performans görevleri, pekiştirme çalışmaları ve ünite sonu değerlendirme bölümleri incelenmiştir. Böylece hem ilgili ünitenin bilimin doğası öğretimi açısından güçlü ve sınırlı yönlerinin belirlenmesi hem de fen bilimleri ders kitaplarında çevre ve sürdürülebilirlik temalarının bilimsel okuryazarlıkla nasıl ilişkilendirildiğinin ortaya konulması amaçlanmıştır.

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Bu çalışma nitel araştırma yaklaşımı kapsamında doküman analizi yöntemiyle yürütülmüştür. Doküman analizi, araştırma problemiyle ilişkili yazılı ve görsel materyallerin belirli ölçütler doğrultusunda sistematik biçimde incelenmesine olanak tanır. Bu çalışmada incelenen doküman, 5. sınıf Fen Bilimleri ders kitabında yer alan “Sürdürülebilir Yaşam ve Geri Dönüşüm” ünitesidir. Ünitenin tamamı araştırma kapsamına alınmış; başlıklar, açıklayıcı metinler, görseller, etkinlik istasyonları, hazırlık ve merak soruları, performans görevi, pekiştirme çalışmaları, bilim güncesi ve ünite sonu değerlendirme bölümleri birlikte değerlendirilmiştir.

Araştırmanın veri kaynağı, 5. Sınıf ders kitabının 7. ünitesini oluşturan 26 sayfalık bölümdür. Ünite; ön değerlendirme sorularıyla başlamakta, evsel atıklar ve geri dönüşüm bölümünde atıkların sınıflandırılması ve geri dönüşüm kutularının kullanımı üzerinde durmakta, devamında geri dönüşümün kaynakların etkili kullanımındaki rolünü, atık yönetimini, sıfır atık hiyerarşisini ve ileri dönüşüm uygulamalarını ele almaktadır. Bu yapı, öğrencilerin bilgiyi hatırlama, sınıflandırma, tartışma, tasarlama ve değerlendirme gibi farklı bilişsel süreçlere yönlendirildiğini göstermektedir.

Veri toplama aracı olarak Niaz ve Maza (2011) tarafından önerilen dokuz bilimin doğası teması esas alınarak hazırlanan rubrik kullanılmıştır. Bu temalar şunlardır:

- 1) Bilimsel teorilerin geçici/kesin olmayan doğası vardır.
- 2) Bilimde yasa ve teorilerin farklı rolleri vardır (Teoriler ilave kanıtlarla birlikte yasalara dönüşmez.)
- 3) Evrensel ve aşama aşama ilerleyen bir bilimsel yöntem yoktur.
- 4) Gözlemler teori yüküdür.
- 5) Bilimsel bilgi tamamen olmasa da çoğunlukla gözleme, deneysel kanıta, rasyonel argümanlara, yaratıcılığa ve şüpheciliğe dayalıdır.
- 6) Bilimsel ilerleme, rakip teoriler arasındaki rekabet ile nitelendirilir.
- 7) Bilim insanları, aynı deneysel veriyi farklı biçimlerde yorumlayabilir. ,
- 8) Bilimsel teorilerin gelişimi bazen çelişen temellere dayalıdır.
- 9) Bilimsel fikirler, oluşturulduğu sosyal ve tarihsel ortamdan etkilenir.

Verilerin analizinde betimsel içerik analizi kullanılmıştır. Üniteye her içerik parçası ilgili bilimin doğası temaları açısından incelenmiştir. Bir tema üniteye hiç temsil edilmiyorsa 0, dolaylı veya sınırlı biçimde temsil ediliyorsa 1, açık ve yeterli örneklerle temsil ediliyorsa 2 puan olarak değerlendirilmiştir. Ayrıca her temanın üniteye kaç kez görünür olduğu frekans düzeyinde kaydedilmiştir. Frekanslar, doğrudan aynı kavramın tekrarını değil; ilgili bilimin doğası temasını destekleyen metin, etkinlik, soru ya da görsel örneklerini göstermektedir. Bu nedenle bulgular, nicel genelleme amacı taşımamakta; ünitenin bilimin doğası açısından güçlü ve geliştirilmesi gereken yönlerini betimlemektedir.

BULGULAR

5. sınıf fen bilimleri dersi kitabında incelenen ünite, çevre eğitimi ve sürdürülebilirlik bağlamı açısından zengin bir içerik sunmaktadır. Ünitenin girişinde öğrencilerin geri dönüşüm, sürdürülebilirlik, kaynak kullanımı ve evsel atık kavramlarına ilişkin ön bilgilerini yoklayan sorular yer almaktadır. Bu sorular öğrencilerin günlük yaşam deneyimleriyle ilişki kurmasını sağlamakta; ancak bilimin doğası açısından bakıldığında daha çok farkındalık oluşturma ve ön bilgi belirleme işlevi görmektedir. Öğrencilerin atık

maddeleri nasıl uzaklaştırdıkları, evsel atıklardan yeniden faydalanıp faydalanamayacakları ve geri dönüşümün amacı üzerine düşünceleri, özellikle gözleme dayalı çıkarım ve günlük yaşam kanıtlarını kullanma boyutlarını örtük biçimde desteklemektedir.

Ünitede geri dönüşümün kaynakların etkili kullanımındaki rolü, atık yağların ve pillerin çevresel riskleri, tıbbi atıkların özel biçimde uzaklaştırılması, yerel yönetimlerin atık toplama uygulamaları ve sıfır atık projesi gibi örnekler yer almaktadır. Bu içerikler, bilimsel fikirlerin sosyal, ekonomik, kültürel ve tarihsel bağlamla ilişkisini görünür kılmaktadır. Özellikle israfın kültürel olarak hoş görülmemesi, çevre temizliğinin sözlü kültürde yer bulması, yerel yönetimlerin geri dönüşüm kutuları yerleştirmesi ve bakanlık tarafından lisanslanan tesislerden söz edilmesi, bilimin ve teknolojik uygulamaların toplumsal yaşamla ilişkisini göstermektedir. Tablo 1’de ders kitabında bilimin doğası unsurlarına hangi düzeyde yer verildiğine ilişkin veriler yer almaktadır.

Tablo 1. Sürdürülebilir Yaşam ve Geri Dönüşüm Ünitesinde Bilimin Doğası Temalarının Temsil Durumu

Tema	Bilimin doğası teması	f	Düzy	Başlıca temsil biçimi
T1	Bilimsel teorilerin geçici/kesin olmayan doğası	0	E	Doğrudan ele alınmamıştır.
T2	Yasa ve teorilerin farklı rolleri	0	E	İçerik bulunmamaktadır.
T3	Evrensel ve tek bir bilimsel yöntemin bulunmadığı	0	E	Yöntem çoğulluğu tartışılmamaktadır.
T4	Gözlemlerin teori yüklü olması	5	D	Atıkları gözlemlene, sınıflandırma, tahmin etme ve veri yorumlama etkinlikleri örtük destek sunar.
T5	Bilimsel bilginin gözlem, kanıt, akıl yürütme, yaratıcılık ve şüpheciliğe dayanması	10	Y	Sınıflandırma, performans, afiş/veri yorumlama ve araştırma ile desteklenmiştir.
T6	Bilimsel ilerlemenin rakip teorilerle ilişkisi	0	E	İşlenmemiştir.
T7	Aynı verinin farklı biçimlerde yorumlanabilmesi	3	D	Tartışma, sunum ve afiş yorumlamada örtük olarak vardır.
T8	Bilimsel teorilerin gelişiminin bazen çelişen temellere dayanması	0	E	Verilmemiştir.
T9	Bilimsel fikirlerin sosyal ve tarihsel ortamdaki etkilenmesi	7	Y	Sıfır Atık, yerel yönetimler, kültürel değerler ve sosyal sorumlulukla güçlüdür.

f = içerik örneği sıklığı; E = eksik/yetersiz; D = değinilmiş; Y = yeterince değinilmiş.

Tablo 1 incelendiğinde ünite en güçlü temsil edilen temaların T5 ve T9 olduğu görülmektedir. T5 temasının güçlü görünmesinin nedeni, ünitenin öğrencileri sıklıkla gözlem yapmaya, sınıflandırmaya, veri

yorumlamaya, araştırma yapmaya ve geri dönüşüm sürecini açıklamaya yönlendirmesidir. Örneğin geri dönüştürülebilir bir maddenin geri dönüşüm sürecini araştırmaya dayalı performans görevi, öğrencilerin güvenilir kaynaklardan veri toplamalarını, bu verileri düzenlemelerini ve bir tasarım aracılığıyla sunmalarını gerektirmektedir. Bu görev, bilimsel bilginin kanıta ve araştırmaya dayalı olduğu yönünde önemli bir potansiyel taşımaktadır. Ancak görevde güvenilir kaynak ölçütlerinin, kanıtların nasıl değerlendirileceğinin ve farklı kaynaklardan gelen bilgilerin nasıl karşılaştırılacağına açık biçimde verilmemesi önemli bir sınırlılıktır. T9 temasının belirginliği, ünitenin sürdürülebilir yaşam konusunu bireysel davranışların ötesine taşıyarak toplumsal uygulamalar, yerel yönetimler, kamu politikaları, kültürel değerler ve ekonomik katkılarla ilişkilendirmesinden kaynaklanmaktadır. Bu yönüyle ünite, öğrencilerin geri dönüşümü yalnızca fen bilgisi konusu olarak değil, sosyal sorumluluk ve yurttaşlık bağlamında da değerlendirmesine olanak tanımaktadır. Buna karşın bilimsel fikirlerin tarihsel gelişimi, örneğin geri dönüşüm teknolojilerinin zaman içinde nasıl değiştiği, atık yönetimi politikalarının bilimsel verilerle nasıl şekillendiği ya da çevre sorunlarına ilişkin bilimsel görüşlerin tarihsel olarak nasıl dönüştüğü gibi boyutlar açıkça işlenmemiştir. T1, T2, T3, T6 ve T8 temalarının üniteye temsil düzeyi oldukça düşüktür. Üniteye bilimsel teorilerin değişebilirliği, yasa ve teori ayrımı, tek ve evrensel bir bilimsel yöntemin olmadığı, bilimsel ilerlemenin bazen rakip açıklamalar ve tartışmalarla geliştiği ya da bilimsel teorilerin çelişen temeller üzerinden şekillenebileceği açık biçimde ele alınmamaktadır. Bu durum çevre ve geri dönüşüm ünitesinin doğasından kaynaklanıyor gibi görünse de aslında bu konular söz konusu temalar için de uygun bağlamlar sunabilir. Örneğin plastiklerin doğada çözünme süresine ilişkin farklı araştırma bulguları, geri dönüşüm teknolojilerinin zaman içinde değişmesi, biyobozunur malzemeler hakkındaki tartışmalar veya atık yönetiminde farklı bilimsel ve ekonomik yaklaşımlar bu temaların öğretimi için kullanılabilir.

Sayfa 138'de Şekil 1'de verilen etkinlikte bireylerden evsel atıkları gözlemleyerek sınıflandırmaları ve geri dönüştürülebilir olup olmadıklarını belirlemeleri beklenmektedir. Bu süreç, bilimsel bilginin temelinde yer alan gözlem yapma, veriye dayalı çıkarımda bulunma ve rasyonel sınıflandırma becerilerini doğrudan yansıtmaktadır. Atıkların türlerine göre ayrılması (plastik, cam, organik vb.), bireylerin duyuşal gözlemleri ve ön bilgileriyle ilişkilendirilerek anlamlandırılır. Bu durum, bilimsel bilginin yalnızca teorik değil, aynı zamanda ampirik (deneyim ve gözlem temelli) bir süreçle yapılandırıldığını göstermektedir.

ATIKLARIN SINIFLANDIRILMASI, GERİ DÖNÜŞÜM VE ATIK YÖNETİMİ

Yeniden değerlendirme imkânı olan bazı atık maddelerin çeşitli yöntemlerle ham madde olarak tekrar imalat sürecine kazandırılmasına **geri dönüşüm** denir. Geri dönüşüm doğanın dengesini korumak adına çok önemlidir. Geri dönüşüm konusunda farkındalık oluşturmak için yandaki görselde verilen sembol kullanılır. Bu sembolü üzerinde bulunduran maddeler geri dönüştürülebilir özelliktedir.

Evsel atıkların nitelendirilmesi ile ilgili aşağıdaki etkinliği yapalım.



Görsel 7.1.1: Geri dönüşüm sembolü

ETKİNLİK İSTASYONU

Evsel Atıklar

Görselleri verilen evsel atıkları göz önünde bulundurarak etkinliği gerçekleştirelim.



a. Evsel atıklar ile ilgili olarak merak ettiklerimizi aşağıya yazarak arkadaşlarımızla tartışalım.

b. Evsel atıkların nitelikleri nelerdir?

c. Yukarıda verilen evsel atık örneklerini geri dönüştürülebilir ve dönüştürülemez olarak tahmin edip ilgili alanlara yazalım.

Geri Dönüştürülebilir Maddeler	
Geri Dönüştürülemez Maddeler	

Şekil 1. Atıkların Sınıflandırılması(s. 138)

Görselde yer alan “kullanılmış su şişesi”, “cam kavanoz”, “alüminyum içecek kutusu” gibi örnekler, öğrencilerin doğrudan gözlem yaparak maddelerin fiziksel özelliklerine göre sınıflandırma yapmasını gerektirir. Bu da bilimsel bilginin gözleme ve kanıta dayalı olarak üretildiğinin somut bir göstergesidir. Ayrıca etkinlikte öğrencilerin geri dönüştürülebilirlik hakkında tahmin yürütmeleri, bilimsel düşünmenin bir diğer unsuru olan akıl yürütme ve çıkarım yapma süreçlerini desteklemektedir.136,137, 140, 141 ve 145. Sayfalarda bu temaya örnek olarak verilebilir.



Görsel 7.1.12: Plastiklin yolculuğu

İleri dönüşüm, atık malzemeleri daha yüksek değere sahip yeni ürünlere dönüştürme sürecidir. İleri dönüşüm, üretilen atık miktarının azaltılmasına yardımcı olabilir. Ayrıca estetik bir bakış açısıyla yapılan bazı ileri dönüşüm ürünleri birer sanat eseri gibi dekoratif amaçlarla da kullanılmaktadır.



Görsel 7.1.13: İleri dönüşüm örneği (düzenleyici)

Şekil 2. İleri Dönüşüm (s.149)

Sayfa 149 da verilen Şekil 2 incelendiğinde "İleri Dönüşüm (Upcycling)" örneği görülmektedir. Örnekte; atık plastiklerden bir plastik iplik üretilmesi veya eski bir sandalyenin onarılması süreci anlatılırken "estetik bakış açısı" ve "sanat eseri gibi" ifadeleri kullanılmıştır. Bu, bilimsel ve teknik bilginin (geri dönüşüm teknolojisi) yaratıcılık ile birleşerek yeni ürünler ortaya koyduğunu göstermektedir.

Atık maddelerin gruplandırılması ile ilgili aşağıdaki etkinliği yapalım.

Atık Maddeleri Gruplandırılım

ETKİNLİK İSTASYONU

Etkinliğin Yapılışı

- Üçer veya dörder kişilik gruplar oluşturalım.
- Getirdiğimiz atık maddeleri inceleyelim ve bu maddeleri benzer özelliklerine göre ayırtalım. Bu sırada arkadaşlarımıza fikirlerimizi saygı çerçevesinde ifade etmeye dikkat edelim.
- Ayırttığımız atıkları geri dönüştürülebilen ve dönüştürülemeyen olarak gruplandırılalım ve aşağıdaki ilgili yerlere yazalım.

MALZEMELER

- Eldiven
- Pil
- Cam
- Karton
- Besin artıkları
- Kâğıt parçaları
- Boş şampuan kutusu
- Kullanılmış sıvı yağ
- Kumaş parçaları vb.

Geri Dönüştürülebilen Maddeler

.....

.....

.....

.....

.....

Geri Dönüştürülemeyen Maddeler

.....

.....

.....

.....

.....

Değerlendirme

Küflenmiş ekmek, karton kutu, çürümüş domates ve plastik tarak gibi günlük yaşamımızda karşılaştığımız atıklara örnek verelim. Bu maddeleri geri dönüştürülebilen ve dönüştürülemeyen maddeler olarak etiketleyelim. Öğretmenimizin dönütleri ile hatalarımız var ise düzeltelim.

Geri Dönüştürülebilen Maddeler

.....

.....

.....

.....

.....

Geri Dönüştürülemeyen Maddeler

.....

.....

.....

.....

.....

151. sayfada yer alan "İşte Benim Eserim" etkinliğinde yapacağımız sanat eserinde kullanılmak üzere pet şişe kapağı, atık kâğıt rulo gibi malzemeler biriktirmeye başlayalım.

Şekil 3. Etkinlik İstasyonu (s. 139)

Sayfa 139'da Şekil 3'te verilen etkinlikte öğrencilerin belirli bir "tek doğru yöntem" izlemek yerine, grup çalışması içerisinde kendi stratejilerini geliştirerek atıkları sınıflandırmalarını öngörmektedir. Etkinlik yönergelerinde yalnızca genel bir çerçeve verilmiş; ancak öğrencilerin hangi ölçütlere göre sınıflandırma yapacakları, nasıl karar verecekleri ve hangi akıl yürütme süreçlerini kullanacakları açıkça yapılandırılmamıştır. Bu durum, bilimsel süreçlerin katı ve evrensel bir basamaklar dizisi yerine bağlama ve probleme göre değişebilen esnek bir yapıya sahip olduğunu göstermektedir. Etkinlikte yer alan "getirdiğimiz atık maddeleri inceleyelim ve bu maddeleri birer özelliklerine göre ayıralım" ifadesi, öğrencilerin farklı sınıflandırma ölçütleri (malzeme türü, kullanım durumu, geri dönüşebilirlik vb.) geliştirebileceğini ortaya koymaktadır. Aynı atık maddesi farklı gruplar tarafından farklı şekillerde sınıflandırılabilir. Bu da bilimsel süreçlerde tek bir standart yöntem olmadığını, farklı yaklaşımların mümkün ve geçerli olduğunu somut biçimde desteklemektedir. Aynı zamanda bu etkinlik "Bilim insanları, aynı deneysel veriyi farklı biçimlerde yorumlayabilir." Temasıyla da ilişkilendirilebilir.

KÖPRÜ İSTASYONU

Yerel yönetimler tarafından sokaklara ve okullara geri dönüşüm kutuları konularak atık maddelerin ayrı ayrı toplanması sağlanır. Görselde görüldüğü gibi atıkların ayrıştırılmasında kullanılan atık kutuları sadece cam, plastik, kâğıt ve metal gibi maddelerin atılmasına yönelik değildir. Pil, organik atıklar ve geri dönüştürülmeyen atıkların ayrıştırılmasına yönelik atık kutuları da mevcuttur. Böylece atıklar geri dönüşüm tesislerine gitmeden önce yerinde sınıflandırılır. Çevre, Şehircilik ve İklim Değişikliği Bakanlığı, uygun şartları sağlayan Atık Ön İşlem ve Geri Kazanım Tesislerine lisans vermektedir. Bu sayede atık maddeler, profesyonel olarak geri dönüşüm sürecine kazandırılabilir.



Görsel 7.1.5: Geri dönüşüm kutusu

Bazı atık maddelerin geri dönüşümü mümkün değildir. Yağlanmış kâğıt, karbon kâğıdı, duvar kâğıdı, yapıştırma bandı, mumlu kâğıt, kâğıt havlu, tuvalet kâğıdı, kömür külü, bozuk yiyecekler, boya, deodorant ve motor yağı kutusu gibi maddelerin geri dönüşüm kutularına atılması uygun değildir.

Geri dönüşüm kutularına atılmaması gereken bir diğer grup da tıbbi atıklardır. Bu atıklar hastane, sağlık ocağı vb. yerlerde oluşur. İnsan sağlığı için zararlı durumlara yol açabilir. Bu atıklar dikkatli bir şekilde toplanmalı, uygun bir şekilde uzaklaştırılmalı, özel alanlarda biriktirilerek imha edilmelidir.



Görsel 7.1.6: Tıbbi atık toplama kutusu

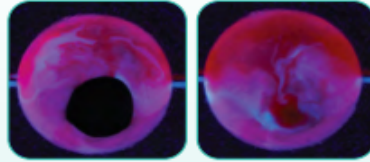
BİLGİ İSTASYONU

Geri dönüşümün yanında farklı teknolojiler geliştirilerek atık miktarı azaltılmaya çalışılmaktadır. Bunlardan biri de kendi kendini yenileyebilen plastik projesidir.

Genel ağdan alınmıştır.



"Kendini Yenileyen Plastik" adlı videoyu izlemek için karekodu okutalım.



Görsel 7.1.7: Kendini yenileyen plastik

Şekil 4. Köprü İstasyonu (s. 142)

Sayfa 142'de Şekil 4'te verilen etkinlikte "Köprü İstasyonu" uygulaması, geri dönüşüm süreçlerinin yerel yönetimler tarafından organize edildiğini ve çevresel ihtiyaçlara göre yapılandırıldığını göstermektedir. Bu durum, bilimsel bilginin yalnızca laboratuvar ortamında üretilmediğini aynı zamanda toplumsal ihtiyaçlar ve çevresel sorunlar doğrultusunda şekillendiğini ortaya koymaktadır. Özellikle geri dönüşüm sistemlerinin geliştirilmesi, artan çevre kirliliği, kentleşme ve sürdürülebilirlik ihtiyacı gibi toplumsal ve tarihsel faktörlerin bir sonucudur. Aynı şekilde "kendini yenileyen plastik" gibi yeni teknolojilere yapılan vurgu bilimsel çalışmaların günümüzün çevre sorunlarına çözüm üretme amacıyla yönlendirildiğini göstermektedir. Bu bağlamda bilimsel fikirlerin ve uygulamaların içinde bulundukları sosyal bağlamdan bağımsız olmadığı açıkça görülmektedir. 143, 144 ve 146. Sayfa da bu temaya örnek olarak verilebilir.



Şekil 5. Köprü İstasyonu (s.147)

Sayfa 147’de verilen Şekil 5’te ilgili içerik bilimin doğası açısından değerlendirildiğinde, sayfanın özellikle bilimsel bilginin toplumsal yaşamla ilişkisini ve bilim-teknoloji-toplum-çevre bağlamını desteklediği görülmektedir. Atık Yönetimi Uygulaması kapsamında yapılan açıklamalar, çevre sorunlarının yalnızca bireysel davranışlarla değil, aynı zamanda yasal düzenlemeler, teknolojik sistemler, üretici sorumluluğu ve tüketici katılımı gibi toplumsal süreçlerle ilişkili olduğunu göstermektedir. Bu yönüyle içerik, bilimsel bilginin sosyal, kültürel, ekonomik ve politik bağlamlardan bağımsız olmadığını fark ettirme potansiyeline sahiptir. “Sıfır Atık Nedir?” başlığı altında israfın önlenmesi, doğal kaynakların verimli kullanılması, atık miktarının azaltılması ve geri kazanım yoluyla ekonomiye katkı sağlanması gibi unsurların vurgulanması, öğrencilerin çevresel sorunları çok boyutlu değerlendirmelerine katkı sağlayabilir.

**ETKİNLİK
İSTASYONU**

Atık Yönetimi Fikirleri

Etkinliğin Yapılışı

- Beş kişilik vızıltı grupları oluşturalım ve grubumuza bir sözcü seçelim.
- Atık yönetimi uygulamalarına yönelik neler yapılabileceği ile ilgili çıkarımlarda bulunalım. Fikirlerimizi beş dakika içerisinde grubumuzla paylaşalım ve tartışalım.
- Süre bitiminde sözcümüzün grubumuza ait görüşleri sunmasını bekleyelim.
- Diğer grupların görüşlerini dinleyelim, tartışalım ve bir sonuca ulaşalım.
- Ulaştığımız çıkarımlara göre aşağıdaki soruları cevaplayalım.



Değerlendirme

a. Etkinlikte paylaşılan tüm fikirlerden yola çıkarak atık yönetimi uygulamalarına dair ulaştığımız çıkarımı aşağıya yazalım.

.....

b. Çevrenin temiz tutulmasında atık yönetimi uygulamalarının etkileri nelerdir?

.....

c. Atık yönetimi uygulamalarının sürdürülebilirliğe etkileri nelerdir?

.....

ç. Kendi davranışlarımızı açık fikirlilikle atık yönetimi bakımından değerlendirelim.

.....

d. Atık yönetimi ve tasarruflu davranma konusunda üzerimize düşen sorumluluklar nelerdir?

.....

Şekil 6. Etkinlik İstasyonu (s.152)

Sayfa 152'deki “Atık Yönetimi Fikirleri” etkinliği bilimin doğası açısından değerlendirildiğinde, içeriğin öğrencileri çevresel bir problemi tanımlamaya, grup içinde tartışmaya, çözüm önerileri geliştirmeye ve bu önerileri sınıf ortamında paylaşmaya yönlendirdiği görülmektedir. Etkinlikte öğrencilerden geri dönüştürülemeyen, geri dönüştürülebilen ve sıfır atıkla ilişkilendirilebilen atık örneklerini belirlemeleri, bu atıkları uygun ölçütlere göre gruplandırmaları ve ulaştıkları çıkarımları arkadaşlarıyla tartışmaları istenmektedir. Bu yönüyle etkinlik, bilimsel bilginin yalnızca hazır biçimde alınmadığını; gözlem, sınıflandırma, akıl yürütme, tartışma ve sosyal paylaşım süreçleriyle yapılandırıldığını göstermesi bakımından önemlidir. Ayrıca öğrencilerin atık yönetimi uygulamalarının sürdürülebilirlik üzerindeki etkilerini değerlendirmeleri, bilimsel bilginin toplumsal ve çevresel sorunların çözümünde kullanılabileceğini fark etmelerine katkı sağlamaktadır. Grup çalışması, farklı fikirlerin sunulması ve diğer grupların görüşlerinin dinlenmesi ise bilimin sosyal bir etkinlik olduğu ve bilimsel açıklamaların tartışma yoluyla geliştirilebileceği anlayışını desteklemektedir. Bununla birlikte etkinlikte öğrencilerden veri toplamaları, kanıt göstermeleri veya önerilerini bilimsel kaynaklara dayandırmaları açık biçimde istenmediği için kanıta dayalı karar verme boyutu sınırlı kalmaktadır. Bu nedenle etkinlik, bilimin doğasının sosyal, sorgulayıcı ve çevreyle ilişkili yönlerini destekleyen; ancak kanıt kullanımı ve veri temelli gerekçelendirme açısından güçlendirilmesi gereken bir içerik olarak değerlendirilebilir.



Şekil 7. Bilginler İstasyonu (s.158)

Sayfa 158’de verilen Şekil 7’deki bilgiler istasyonu bilimin doğası açısından değerlendirildiğinde, içeriğin özellikle bilimsel fikirlerin tarihsel ve sosyokültürel bağlam içinde geliştiğini göstermesi bakımından anlamlı olduğu söylenebilir. Mevlana, İbn Haldun, Benjamin Law ve August Ferdinand Möbius örnekleri aracılığıyla çevre duyarlılığı, kaynakların israf edilmemesi, insan-çevre etkileşimi, tekstil atıklarının geri dönüşümü ve geri dönüşüm sembolünün ortaya çıkışı farklı tarihsel ve kültürel bağlamlarla ilişkilendirilmektedir. Bu yönüyle sayfa, bilimin ve çevreye ilişkin düşüncelerin yalnızca günümüz teknolojik gelişmeleriyle sınırlı olmadığını; farklı dönemlerde farklı düşünürler, bilim insanları ve uygulayıcılar tarafından şekillendirildiğini göstermektedir. Özellikle Benjamin Law’ın eski giysi ve kumaşları geri dönüşüm yoluyla değerlendiren bir sistem geliştirmesine ve Möbius’un geri dönüşüm sembolüne katkısına yer verilmesi, bilimsel ve teknolojik fikirlerin toplumsal ihtiyaçlardan doğabileceğini göstermesi bakımından değerlidir. Bununla birlikte sayfada bilimin doğası temaları çoğunlukla örtük düzeydedir. Bilim insanlarının ya da düşünürlerin hangi kanıtlara dayandıkları, problemleri nasıl tanımladıkları, hangi yöntemleri kullandıkları veya fikirlerinin zaman içinde nasıl geliştiği açıklanmamaktadır. Bu nedenle içerik, bilim insanı ve tarihsel bağlam vurgusu açısından yararlı olmakla birlikte, bilimsel bilginin kanıta dayalı, değişebilir, yaratıcı ve sorgulayıcı yapısını açık biçimde kazandırma bakımından sınırlıdır.

SONUÇ

Araştırma bulguları, “Sürdürülebilir Yaşam ve Geri Dönüşüm” ünitesinin çevre eğitimi açısından işlevsel ve günlük yaşamla ilişkili bir yapı sunduğunu göstermektedir. Ünite, öğrencileri evsel atıklar, geri dönüşüm kutuları, atık pil ve yağların toplanması, sıfır atık hiyerarşisi, geri kazanım ve ileri dönüşüm gibi konularda

düşünmeye yönlendirmektedir. Bu yönüyle ünite, öğrencilerin çevresel sorumluluk bilinci geliştirmesine katkı sağlayabilecek niteliktedir. Özellikle öğrencilerin kendi evlerinde, okullarında ve yakın çevrelerinde geri dönüşüm uygulamalarını sorgulamalarına olanak tanıyan etkinlikler, öğrenmenin günlük yaşama aktarılması bakımından güçlüdür. Fen bilimleri temel kavramlarının öğretimi, bilimin doğasıyla doğrudan ilişkilidir. Köse ve Akıllıoğlu'na (2021) göre fen öğretimi öğrencilerin doğayı, çevreyi, maddeyi, enerjiyi ve bunlar arasındaki ilişkileri anlamlandırmalarına katkı sağlar. Bu nedenle atık, geri dönüşüm, kaynak ve çevre gibi kavramların öğretimi yalnızca tanım düzeyinde kalmamalı; öğrencilerin gözlem, sınıflandırma, çıkarım yapma ve kanıta dayalı açıklama geliştirme süreçleriyle desteklenmelidir. Böylece temel fen kavramları, öğrencilerin bilimin kanıta dayalı, sorgulamaya açık ve günlük yaşamla ilişkili yapısını fark etmelerine katkı sağlayabilir. yüzyıl becerileri ile bilimin doğası arasında güçlü bir ilişki bulunmaktadır.

Elde edilen bulgulara göre, ders kitabında bilimsel bilginin oluşum sürecinin tek ve evrensel bir yönteme dayanmadığını ifade eden (3) numaralı tema, geri dönüşüm süreçlerinin farklı aşamalar ve uygulamalar üzerinden sunulmasıyla dolaylı olarak yansıtılmıştır. Bu durum, bilimsel süreçlerin sabit ve değişmez adımlardan oluşmadığını göstermesi açısından önemlidir. Bununla birlikte, kitapta en belirgin şekilde yer alan temalardan biri (5) numaralı tema olmuştur. Özellikle tablo yorumlama, günlük yaşamdan örnekler ve öğrencilerin gözleme dayalı çıkarımlar yapmasını gerektiren sorular aracılığıyla bilimsel bilginin gözlem, kanıt ve rasyonel düşünmeye dayandığı vurgulanmıştır. Bu yönüyle içerik, öğrencilerin veri temelli düşünme becerilerini geliştirmeye katkı sağlamaktadır. Ayrıca, aynı verilere dayalı farklı yorumların değerlendirildiği etkinlikler aracılığıyla (7) numaralı tema da desteklenmiştir. Öğrencilerden verilen bilgileri analiz ederek doğru ve yanlış çıkarımları ayırt etmelerinin istenmesi, bilimde aynı verilerin farklı şekillerde yorumlanabileceği anlayışını yansıtmaktadır. İncelenen içerikte dikkat çeken bir diğer tema ise (9) numaralı tema olmuştur. Özellikle “Bilginler İstasyonu” bölümünde Mevlana, İbn Haldun, Benjamin Law ve August Ferdinand Möbius gibi farklı dönemlerde yaşamış düşünür ve bilim insanlarına yer verilmesi, bilimsel fikirlerin tarihsel ve toplumsal bağlamdan etkilendiğini açıkça ortaya koymaktadır. Ders kitaplarında bilim insanı imgesinin yalnızca buluş yapan bireyler olarak değil; araştıran, kanıtları değerlendiren, hata yapabilen, farklı kaynaklardan yararlanan ve bulgularını toplumla paylaşan kişiler olarak sunulması önemlidir. Aydın-Ceran ve Köse'nin (2023) çalışması, öğretmen adaylarının bilim insanlarını araştırma, değerlendirme ve bulgularını özgün posterlerle paylaşma sürecinin bilim insanına ilişkin farkındalıklarını geliştirdiğini göstermektedir. Bu bağlamda fen bilimleri ders kitaplarında bilim insanlarının yaşam öykülerine, çalışma süreçlerine ve bilginin toplumsal paylaşımına daha fazla yer verilmesi, öğrencilerin bilimi insan etkinliği olarak anlamalarına katkı sağlayabilir. Bu durum, bilimin yalnızca deneysel bir süreç değil, aynı zamanda toplumsal bir etkinlik olduğunu göstermesi açısından önemlidir. Buna karşın, (1), (2), (4), (6) ve (8) numaralı temalara ilişkin herhangi bir bulguya ulaşılamamıştır. Özellikle bilimsel bilginin geçici doğası, teori-yasa ayrımı, teorilerin çelişen temellere dayanabilmesi ve bilimsel ilerlemenin rekabet yoluyla gerçekleşmesi gibi daha üst düzey NOS unsurlarının kitapta yer almaması, içeriğin daha çok günlük yaşam uygulamaları ve çevre bilinci kazandırmaya odaklandığını göstermektedir. Bu durum, öğrencilerin bilimin epistemolojik yapısını derinlemesine kavramalarını sınırlandırabilir. Sonuç olarak, incelenen ders kitabının bilimin doğası temalarını kısmen ve örtük biçimde yansıttığı; ancak bu temaların sistematik ve açık (explicit) bir şekilde ele alınmadığı görülmektedir. Bu bağlamda, ders kitaplarının bilimin doğasına ilişkin daha kapsamlı ve açık etkinliklerle desteklenmesi, öğrencilerin bilimsel bilginin yapısını daha derinlemesine anlamalarına katkı sağlayacaktır.

Buna karşın ünite, bilimin doğası öğretimi açısından daha çok örtük bir yaklaşım sergilemektedir. Öğrenciler etkinliklerde sınıflandırma, gözlem, veri yorumlama, araştırma ve tasarım süreçlerine katılmakta; ancak bu

süreçlerin bilimsel bilginin doğasıyla ilişkisi açıkça tartışılmamaktadır. Örneğin bir atığın geri dönüştürülebilir olup olmadığına karar verme sürecinde hangi gözlemlerin, hangi ölçütlerin ve hangi bilimsel bilgilerin kullanıldığı sorulabilir. Böyle bir soru, öğrencilerin yalnızca doğru kutuyu seçmesini değil, kararını kanıta dayalı olarak gerekçelendirmesini sağlar. Mevcut hâliyle etkinlikler çoğu zaman doğru sınıflandırmaya ulaşmayı hedeflemekte, bilimsel düşünmenin epistemolojik yönünü yeterince görünür kılmamaktadır. Fen bilimleri ders kitaplarının yalnızca konu bilgisini aktaran materyaller olarak değil, öğrencilerin 21. yüzyıl becerilerini destekleyen öğrenme araçları olarak yapılandırılması gerekmektedir (Kurtuluş ve Yılmaz, 2023).

Ünitede kullanılan istasyon yapısı, öğrenme sürecini aktif kılması bakımından olumlu bir tasarım tercihidir. Hazırlık, merak, etkinlik, bilgi, köprü, performans, pekiştirme ve ünite sonu istasyonları öğrencilerin farklı öğrenme deneyimlerine katılmasını sağlar. Bununla birlikte bu istasyonların bilimin doğasıyla bağlantısı daha açık kurulmalıdır. Her etkinliğin sonunda kısa bir 'Bilimsel düşünme üzerine düşünelim' kutusu eklenebilir. Bu kutularda öğrencilerden hangi kanıtları kullandıkları, hangi çıkarımları yaptıkları, arkadaşlarıyla neden farklı düşündükleri, bilgilerin zamanla değişip değişmeyeceği ve çevresel kararların toplumdan nasıl etkilendiği üzerine düşünmeleri istenebilir. Kurtuluş ve Yılmaz (2024) 21. yüzyıl becerilerine ilişkin vurguları, öğrencilerin problem çözme, eleştirel düşünme, yaratıcılık, iletişim, iş birliği ve karar verme süreçlerine aktif olarak katılmaları gerektiğini göstermektedir. Bu nedenle fen bilimleri ders kitaplarındaki etkinlikler, öğrencileri yalnızca bilgiye ulaşmaya değil; kanıtları tartışmaya, gerekçeli açıklamalar yapmaya ve çevresel sorunlara bilimsel temelli çözümler geliştirmeye yönlendirmelidir. Ayrıca Karaca'ya (2024) göre dijital okuryazarlık, bireylerin dijital kaynaklara ulaşmalarının yanında bu kaynaklardaki bilgileri doğruluk, güvenilirlik ve etik kullanım açısından değerlendirmelerini gerektirir. Bu yönüyle dijital okuryazarlık, öğrencilerin bilimsel bilgiyi hazır ve değişmez bir bilgi olarak değil; kanıtlarla desteklenen, sorgulanan, karşılaştırılan ve bağlama göre değerlendirilen bir yapı olarak görmelerine katkı sağlayabilir.

ÖNERİLER

Araştırma sonuçları doğrultusunda, fen bilimleri ders kitaplarında bilimin doğası temalarının daha açık ve sistematik biçimde ele alınması önerilmektedir. İncelenen ünite de çevre eğitimi, geri dönüşüm ve sürdürülebilir yaşam konuları günlük yaşamla güçlü biçimde ilişkilendirilmiş olsa da, bu içeriklerin bilimin doğasıyla bağlantısı çoğunlukla örtük düzeyde kalmıştır. Bu nedenle etkinliklerde öğrencilerin yalnızca doğru sınıflandırma yapmaları değil; gözlem, kanıt, çıkarım ve gerekçelendirme süreçlerini açıklamaları da sağlanmalıdır.

Ünitedeki istasyon yapısı aktif öğrenmeyi desteklediği için korunmalı; ancak her istasyonun sonunda öğrencileri bilimsel düşünmeye yönelten kısa yansıtıcı sorulara yer verilmelidir. “Hangi kanıtlara dayanarak bu sonuca ulaştınız?”, “Bu konuda farklı görüşler olabilir mi?”, “Bu bilgi zamanla değişebilir mi?” gibi sorular öğrencilerin bilimin doğasını daha açık biçimde fark etmelerine katkı sağlayabilir.

Ders kitaplarında bilim insanı imgesi de daha kapsamlı biçimde sunulmalıdır. Bilim insanları yalnızca buluş yapan kişiler olarak değil; araştıran, kanıtları değerlendiren, hata yapabilen, farklı görüşleri tartışan ve toplumsal sorunlara çözüm arayan bireyler olarak tanıtılmalıdır. Ayrıca sürdürülebilir yaşam ve geri dönüşüm konularında öğrencilerin problem çözme, eleştirel düşünme, iş birliği, yaratıcılık ve kanıta dayalı karar verme becerilerini geliştirecek araştırma, tartışma ve tasarım temelli etkinliklere daha fazla yer verilmelidir.

KAYNAKLAR

- Aydın-Ceran, S., & Köse, M. (2023). Pre-service elementary teachers' experiences in researching and evaluating scientists and sharing their findings. *International Journal of Educational Research Review*, 8(4), 803–820. <https://doi.org/10.24331/ijere.1270171>.
- Duruk, Ü., & Akgün, A. (2020). Bilimin doğası bileşenlerinin fen bilimleri ders kitaplarında temsil edilme durumu. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(2), 196-229. <https://izlik.org/JA53KT72ET>.
- Erdaş Kartal, E., Dinç, E., Yılmaz, F. N., & Kızıldağ, İ. (2024). Fen bilimleri ders kitaplarının bilimin doğası ve bilim insanı özellikleri açısından incelenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 62, 2766–2792. <https://doi.org/10.53444/deubefd.1449549>.
- Karaca, A. (2024). Dijital okuryazarlık becerisi. M. Köse, M. A. Kurtuluş ve K. Bilen (Ed.), *Eğitimde 21. yüzyıl becerilerinin kazandırılması: Ders planı ve etkinlik örnekleriyle* (ss. 199-228). Nobel Akademik.
- Karaca, A., & Şimşek, H. (2025). Eğitimde sürdürülebilirlik araştırmalarına yönelik trend analizi. *Uluslararası Sosyal Bilimler Akademi Dergisi / International Journal of Social Sciences Academy*, 7(20), 1267–1299. <https://doi.org/10.47994/usbad.1786096>.
- Kurtuluş, M. A., & Bilen, K. (2021). A bibliometric analysis on nature of science: A review of the research between 1986–2019. *Scientific Educational Studies*, 5(1), 47–65. <https://doi.org/10.31798/ses.941238>.
- Kurtuluş, M. A., & Yılmaz, S. (2024). 21. yüzyıl becerileri. M. Köse, K. Bilen, & M. A. Kurtuluş (Ed.), *Eğitimde 21. yüzyıl becerilerinin kazandırılması: Ders planı ve etkinlik örnekleriyle içinde* (ss. 23-45). Nobel Akademik Yayıncılık.
- Kurtuluş, M. A., & Yılmaz, S. (2023). Argümantasyon ve otantik öğrenme tabanlı STEM uygulamalarının akademik başarıya etkisi. *Yaşadıkça Eğitim*, 37(3), 649–669. <https://doi.org/10.33308/26674874.2023373610>.
- Köse, M., & Akılhoğlu, Ç. (2021). Fen bilimleri temel kavramları. (Ed.), N. Yıldız Duban *İlkokulda temel fen bilimleri İçinde* (ss. 25-53). Vizetek Yayınları.
- Lederman, N. G. (1999). Teachers' understanding of the nature of science and classroom practice: Factors that facilitate or impede the relationship. *Journal of Research in Science Teaching*, 36(8), 916–929. [https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1098-2736\(199910\)36:8%3C916::AID-TEA2%3E3.0.CO;2-A](https://doi.org/10.1002/(SICI)1098-2736(199910)36:8%3C916::AID-TEA2%3E3.0.CO;2-A).
- Niaz, M., & Maza, A. (2011). *Nature of science in general chemistry textbooks*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-94-007-1920-0>
- Oba, S., & Köse, M. (2022). Fen bilimleri ders kitaplarının bilimsel sorgulama becerileri açısından incelenmesi. *Scientific Educational Studies*, 6(1), 44–72. <https://doi.org/10.31798/ses.1106070>.
- Okan, B., & Kaya, E. (2023). 5. sınıf fen bilimleri ders kitabında bilimin doğası: Bütünsel bir yaklaşıma dayalı içerik analizi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 43(3), 1521–1560. <https://doi.org/10.17152/gefad.1291416>
- Uluçınar Sağır, Ş., & Soylu, Ü. İ. (2021). Yedinci sınıf fen bilimleri ders kitaplarında bilimin doğası temalarının incelenmesi: Kuvvet ve enerji ünitesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 52, 392–411. <https://doi.org/10.53444/deubefd.915828>.

ORTAÖĞRETİMDE OKUL TERKİ: KURAM, RİSK FAKTÖRLERİ VE ÖNLEME STRATEJİLERİ

Muhammet Faruk ŞAHİNÜÇER, Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi, faruk.sahinucer@alanya.edu.tr

Mustafa USLU, Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi, uslu.mustafa@alanya.edu.tr

GİRİŞ

Ortaöğretim düzeyinde yaşanan okul terk, dünya genelinde eğitim sistemlerinin en kapsamlı sorunlarından birini oluşturmaktadır. Öğrencinin diploma almadan ya da başladığı eğitimi tamamlamadan eğitim sisteminden çıkması olarak tanımlanan bu olgu, anlık bir karar olmaktan çok, uzun süreli bir uzaklaşma sürecinin doruk noktası olarak değerlendirilmektedir (Kaplan vd. 1997; Rumberger, 2011). Bu süreç; artan devamsızlık, kronik devamsızlık, akademik başarısızlık, sınıf tekrarı ve okuldan duygusal kopma gibi birbirini destekleyen aşamalardan oluşan dinamik bir zincir biçiminde ilerlemektedir (Battin-Pearson vd., 2000; Rumberger, 2011). Okul terkinin sonuçları hem bireysel hem de toplumsal düzeyde ciddi boyutlara ulaşmaktadır. Bireysel açıdan değerlendirildiğinde, okulu terk eden gençlerin işsizlik, düşük gelir, sağlık hizmetlerine sınırlı erişim, madde kullanımı ve sosyal dışlanma gibi risklerle karşılaşma olasılıkları belirgin biçimde artmaktadır (Prevatt ve Kelly, 2003; Townsend vd., 2007).

Uluslararası literatürde okul terk çoğunlukla lise diploması almadan sistemden ayrılma olarak tanımlanırken (APA, 2012; UNESCO, 2012), Türkiye bağlamında kavram daha karmaşık bir yapı sergilemektedir. Açık liseye geçiş, örgün eğitim dışına çıkma ve sınıf tekrarlarının yarattığı hibrit örüntüler, Türkiye'ye özgü bir okul terk dinamiği ortaya koymaktadır (MEB, 2013). Özellikle 2024 yılında Süt'ün 1.467.127 genel ortaöğretim öğrencisi üzerinde gerçekleştirdiği kapsamlı araştırma, Türkiye'deki okul terk dinamiklerini hem nicel hem de nitel boyutlarıyla ayrıntılı biçimde ortaya koymuştur. Benzer şekilde, Bayrakçı vd. (2025) 5-17 yaş arası çocuklar için yaptığı lojistik regresyon analizi, okul terkinin toplumsal cinsiyet, bölgesel dezavantaj ve sosyoekonomik statü ile olan güçlü bağlantısını saptanmıştır.

Bu bölümde, ortaöğretimde okul terkinin kuramsal temelleri, risk ve koruyucu faktörleri, erken tahmin yöntemleri ve önleme stratejileri bütüncül bir perspektifle ele alınacaktır. Türkiye bağlamındaki güncel ampirik bulgular uluslararası literatürle diyalog içinde sunulurken hem kurama hem de uygulamaya katkı sağlayacak bir sentez hedeflenmektedir.

Okul terk olgusunu anlamak için öncelikle bu olgunun doğasını kavramak gerekmektedir. Okul terk, tek bir olaydan ziyade zaman içinde biriken olumsuz deneyimlerin, akademik başarısızlıkların, devamsızlık örüntülerinin ve okuldan duygusal kopuşların sonucunda şekillenen gelişimsel bir süreçtir. Üstelik bu faktörler birbirinden bağımsız değildir, birbirini besleyen bir dinamik içinde düşen akademik başarı devamsızlığı artırır, artan devamsızlık akademik açıkları derinleştirir, derinleşen açıklar öğrencinin okulla duygusal bağını eritir. Bu nedenle okul terkinin önleme çabaları da tek seferlik müdahalelerden ziyade sürekli ve sistematik destek mekanizmalarını zorunlu kılar.

KAVRAMSAL ÇERÇEVE VE KURAMSAL YAKLAŞIMLAR

Okul terkini tek bir nedene indirgemek olanaklı değildir. Araştırmacılar, bu karmaşık süreci açıklamak için motivasyon, kurumsal bağlılık, sosyal sermaye ve bilişsel süreçlere odaklanan çeşitli kuramsal modeller geliştirmişlerdir. Bu modeller, hem olgunun anlaşılmasına hem de önleme stratejilerinin tasarlanmasına temel oluşturmaktadır.

Öğrenci Katılımı ve Gelişimsel Perspektif

Astin (1984), öğrenci katılımını eğitimsel başarının temel bir belirleyicisi olarak tanımlamıştır. Bu kurama göre öğrencilerin öğrenme deneyimlerine fiziksel ve psikolojik olarak yatırdıkları enerji miktarı, eğitimsel çıktıları doğrudan etkilemektedir. Akademik çalışmalara ayrılan zaman, okul içi etkinliklere aktif katılım ve öğretmen-akran etkileşimi, katılım kavramının özünü oluşturmaktadır. Katılım düzeyi yükseldikçe öğrenme ve kurumsal bağlılık artmakta, dolayısıyla terk riski azalmaktadır.

Finn ve Rock (1997), risk altındaki öğrencilerde katılım-tanınma döngüsüne dikkat çekmiştir. Okul etkinliklerine katılım gösteren öğrenciler çevrelerinden olumlu pekiştireçler almakta, bu durum öz-yeterlik inançlarını ve okula aidiyetlerini güçlendirmektedir. Ters durumda ise akademik başarısızlık ve katılımsızlık, öğrenciyi okuldan uzaklaştıran bir başarısızlık döngüsü yaratmaktadır. Finn ve Rock'un (1997) boylamsal çalışması, erken dönemdeki düşük akademik başarının lise düzeyinde okul terkini güçlü biçimde yordadığını ortaya koymuştur.

Sosyal Bütünleşme ve Kurumsal Bağlılık

Bean (1980) ve Bean ile Metzner (1985), özellikle yükseköğretim ve geleneksel olmayan öğrenciler bağlamında kapsamlı nedensel modeller geliştirmiştir. Her ne kadar bu modeller özgün olarak yükseköğretim bağlamına dayansa da, kurumsal entegrasyon ve dışsal faktörlerin etkileşimine ilişkin temel çerçevesi ortaöğretim araştırmacıları tarafından da sıklıkla başvuru bir referans noktası hâline gelmiştir. Bu yaklaşıma göre öğrencinin kuruma akademik ve sosyal entegrasyonu, kurumsal bağlılığı belirleyen en kritik faktördür. Model, okul içi faktörlerin yanı sıra dışsal faktörlere de vurgu yapmaktadır. Aile desteği, finansal kaynaklar ve dışarıdaki iş yükümlülükleri, öğrencinin okulda kalma kararını akademik başarı kadar etkilemektedir (Bean, 1980; Markussen ve Røed, 2023).f

Bean ve Metzner (1985), geleneksel olmayan öğrenciler için çevresel faktörlerin akademik faktörlere göre daha baskın olabildiğini vurgulamıştır. Bu bulgular, özellikle sosyoekonomik açıdan dezavantajlı ve aile/iş yükümlülükleri olan gençlerde okul terkinin yalnızca akademik başarısızlıkla değil, eğitimden sağlanan faydanın maliyetlere göre değersizleşmesi ve dışsal baskılarla da ilişkili olduğunu düşündürmektedir.

Sosyal-Bilişsel Kuram ve Öz-Yeterlik

Bandura'nın (1986) Sosyal-Bilişsel Öğrenme Kuramı, okul terki sürecini anlamada psikolojik bir derinlik sunmaktadır. Bu kurama göre öğrencilerin davranışları yalnızca yeteneklerinden değil, kendileri hakkındaki inançlarından kaynaklanmaktadır (Bandura, 1989). Öz-yeterlik inancı, bireyin belirli bir performansı göstermek için gerekli etkinlikleri organize edip yürütme kapasitesine dair yargısı olarak tanımlanmaktadır.

Yüksek öz-yeterliğe sahip öğrenciler akademik zorluklarla karşılaştıklarında daha fazla çaba göstermekte ve başarısızlığı aşılabılır bir durum olarak değerlendirmektedir. Düşük öz-yeterliğe sahip öğrenciler ise

zorluklar karşısında çabuk pes etmekte, kaçınma davranışları sergilemekte ve okuldan kopma eğilimi göstermektedir (Multon vd.,1991; Pajares, 1996). Bandura (2001), öz-yeterliğin doğrudan başarı deneyimleri, dolaylı yaşantılar/modelleme, sözel ikna ve fizyolojik/duygusal durumlar olmak üzere dört temel kaynaktan beslendiğini belirtmektedir.

Ertekin (2022), sorumlu olarak 10.sınıfa geçen öğrencilerle yürüttüğü psikoeğitim programında bu dört kaynağı sistematik biçimde hedefleyerek akademik öz-yeterliği ve öğrenmeye yönelik motivasyonel stratejileri güçlendirmiş; programın okul terki riskini anlamlı şekilde azalttığını göstermiştir. Bu bulgu, kuramsal temelli müdahalelerin okul terkini önlemedeki etkililiğine işaret etmekte ve öz-yeterlik inancının bu süreçteki merkezi rolünü somutlaştırmaktadır.

Çoklu Risk Modeli ve Beş Kuram Testi

Battin-Pearson vd. (2000), okul terkini açıklamak için beş farklı kuramsal yaklaşımı aynı örneklem üzerinde test etmiştir. Genel sapma teorisi, problem davranış teorisi, sosyoekonomik statü teorisi, akademik başarısızlık teorisi ve okula bağlılık teorisi. Araştırma sonuçları, her bir teorinin sürece katkı sağladığını ancak akademik başarının okul terkinin en güçlü ve doğrudan yordayıcısı olduğunu ortaya koymuştur. Sapkın arkadaş grupları, düşük sosyoekonomik statü, düşük okula bağlılık ve problem davranışların etkilerinin büyük ölçüde akademik başarı aracılığıyla gerçekleştiği, tek bir risk faktörünün bile terk olasılığını anlamlı biçimde artırdığı, birden fazla risk faktörünün birikiminin ise bu olasılığı katlanarak yükselttiği saptanmıştır.

Bu model, okul terki riskinin kümülatif risk perspektifiyle ele alınması gerektiğini göstermektedir. Aile, okul ve bireysel düzeyde biriken dezavantajlar, belirli gelişimsel dönemlerde kritik eşikleri aşarak devamsızlık ve terk davranışına dönüşmektedir (Alexander vd., 1997; Rumberger, 2011).

Sosyal Sermaye Perspektifi

Bourdieu'nun(1986) sosyal sermaye kuramı, okul terki sürecini anlamada önemli bir çerçeve sunmaktadır. Bu kurama göre bireyler, sahip oldukları ekonomik sermayenin (maddi kaynaklar) yanı sıra kültürel sermaye (eğitim, bilgi, beceriler) ve sosyal sermaye (sosyal ağlar, ilişkiler, bağlantılar) aracılığıyla toplumsal konumlarını sürdürmekte veya iyileştirmektedir. Eğitim sisteminde başarı, yalnızca bireysel yetenek ve çabayla değil, aynı zamanda ailenin sahip olduğu bu sermaye türleriyle de yakından ilişkilidir.

Sosyal sermaye perspektifine göre, güçlü sosyal ağlara sahip aileler çocuklarının eğitim sürecini daha etkili biçimde destekleyebilmektedir. Bu aileler, okul sistemi hakkında bilgi edinme, öğretmenlerle iletişim kurma, eğitimsel fırsatları değerlendirme ve çocuklarının karşılaştığı sorunları çözme konusunda daha avantajlı konumdadır. Düşük sosyal sermayeye sahip aileler ise bu kaynaklardan yoksun olduğundan, çocuklarının eğitim sisteminde karşılaştığı zorluklarla baş etmede yetersiz kalabilmektedir.

Türkiye'de Boyacı ve Öz (2018), örgün ortaöğretimi terk eden bireylerin terk nedenlerini Bourdieu'nun sosyal sermaye kuramı çerçevesinde incelemiştir. Araştırma bulguları, düşük sosyal sermayeye sahip ailelerin çocuklarının okul terki riskinin daha yüksek olduğuna göstermektedir. Bu ailelerde ebeveynlerin eğitim sistemine ilişkin bilgi eksikliği, okulla iletişim kurmada yaşanan güçlükler ve çocuğun eğitimini destekleyecek sosyal ağların eksikliği, okul terkini kolaylaştıran yapısal koşullar olarak öne çıkmaktadır. Ayrıca, düşük kültürel sermayeye sahip ailelerde eğitimin değerine ilişkin inançların zayıf olduğu ve çocukların erken yaşta iş gücüne katılmasının daha kabul edilebilir görüldüğü bulgulanmıştır. Bu bulgular,

okul terkinin önlenmesinde yalnızca bireysel müdahalelerin yeterli olmayacağını gibi ailelerin sosyal ve kültürel sermayelerinin güçlendirilmesine yönelik toplumsal düzeyde çalışmaların da zorunlu olduğunu saptamıştır.

RİSK FAKTÖRLERİ

Okul terki; bireysel, ailesel, okula ilişkin ve sosyo-kültürel bağlamdaki faktörlerin kesişiminde gelişen, zaman içinde biriken risklerin sonucu olarak ortaya çıkmaktadır (Alexander vd., 1997; Archambault vd., 2009; Fall ve Roberts, 2012). Önemli olan noktalar ise sadece tek bir faktöre bakmaktansa birden fazla faktörü değerlendirilmesidir. Düşük sosyoekonomik statü evde öğrenme kaynaklarını kısıtlar, bu da akademik başarısızlığı etkilemektedir. Akademik başarısızlık öz-yeterliği zayıflatabilir ve zayıflayan öz-yeterlik okula bağlılığı azaltabilmektedir. Azalan bu bağlılık ise sonuçta terki etkileyebilmektedir. Risk faktörlerinin sayısı arttıkça bu zincir daha da güçlenir ve öğrencinin okulu terk etme olasılığı artabilir.

Bireysel Risk Faktörleri

Akademik Başarısızlık

Akademik başarısızlık, okul terkinin en tutarlı ve güçlü yordayıcılarından biridir. Finn ve Rock (1997), risk altındaki öğrencilerde erken dönem düşük akademik başarının lise düzeyinde okul terkini güçlü biçimde yordadığını göstermiştir. Düşük notlar motivasyonu ve öz-yeterlik algısını zayıflatmakta, bu durum okula bağlılık ve katılımı azaltarak kendini besleyen bir başarısızlık sarmalı yaratmaktadır. Şimşek'in (2011) bulguları bu dinamiği Türkiye bağlamında doğrulamaktadır: akademik başarısızlık okulu bırakma eğilimini doğrudan artırmakta, üstelik bu ilişkide öğrencilerin geleceğe dair umutsuzluk duyguları aracı bir rol oynamaktadır. Yani mekanizma yalnızca bilişsel değil, duygusaldır da; başarısız öğrenci hem bilgi açığıyla hem de pes etmeyi kolaylaştıran bir psikolojik kırılma ile baş başa kalmaktadır.

Süt (2024), 1.467.127 genel ortaöğretim öğrencisinin verisiyle yürüttüğü çalışmada CHAID analizi kullanmış ve akademik başarının okul terki, kronik devamsızlık ve devamsızlığın en güçlü yordayıcısı olduğunu ortaya koymuştur. Düşük akademik başarıya sahip öğrencilerde okul terki ve kronik devamsızlık oranları, başarılı öğrencilere göre belirgin biçimde yüksek bulunmuştur.

Devamsızlık ve Kronik Devamsızlık

Bir akademik yılda günlerin en az %10'unda okula gelmeme durumu olarak tanımlanan kronik devamsızlık, okul terkinin erken uyarı göstergeleri arasında yer almaktadır (Kearney ve Graczyk, 2022). Süt'ün (2024) bulguları, Türkiye'de 9. ve 12. sınıf düzeylerinde devamsızlık ve kronik devamsızlığın yoğunlaştığını ve özellikle Doğu ve Güneydoğu Anadolu bölgelerinde düzenli okula devam etmeme sorununun yaygın olduğunu göstermektedir.

Dokuzuncu sınıf, özellikle yüksek risk taşıyan bir dönemdir. Bu dönemde öğrenciler yeni bir okul ortamına uyum sağlamaya çalışmakta, akademik beklentiler artmakta, merkezi sınav sonuçlarına göre farklı okul türlerine yerleştirilmekte ve ergenlik döneminin getirdiği fiziksel, duygusal ve sosyal değişikliklerle başa çıkmaya çalışmaktadır (Tunç, 2024; Ertekin, 2022). Kızıldağ vd. (2017), lise öğrencilerinde okul bağlılığını inceledikleri çalışmalarında okul bağlılığının devamsızlık ve akran ilişkileri tarafından anlamlı biçimde yordandığını; buna karşılık akademik başarı ve başarısızlık korkusunun okul bağlılığını anlamlı biçimde

yordamadığını göstermiştir. Bu bulgu, devamsızlık ve akran ilişkilerinin öğrencinin okulla kurduğu bağ açısından kritik değişkenler olduğunu ortaya koymaktadır.

Davranış Problemleri ve Öz-Düzenleme

Ergenlik döneminde artan heyecan arayışı ve dürtüsellik, okul kurallarına uyumu zorlaştırmaktadır. Süt'ün (2024) nitel bulguları, bazı öğrencilerde anlık öfke patlamaları veya arkadaş çatışmaları gibi olayların uzun süredir biriken kopuş sürecini görünür hâle getiren son tetikleyiciler olabildiğini göstermektedir. Türkiye'de Özer vd. (2011), 478 lise öğrencisiyle yürüttükleri çalışmada dürtüsellüğün doğrudan okul terkinin yordamadığını, ancak disiplin cezası alma, antisosyal davranışlar ve madde kullanımı gibi aracı değişkenler üzerinden dolaylı etkiye sahip olduğunu göstermiştir. Bu bulgular dürtüsel öğrencinin doğrudan okulu bırakmayacağını fakat bu özellik beraberinde okul kurallarını ihlal etmeyi, çatışmaya girmeyi ve riskli davranışlara yönelmeyi getirmekte, bu süreçler de zamanla terk kapısını aralamaktadır.

Şimşek ve Çöplü (2018), lise öğrencilerinde riskli davranışlar ile okula bağlanma arasındaki ilişkiyi incelemiş ve riskli davranışlar gösteren öğrencilerin okula bağlanma düzeylerinin anlamlı biçimde düşük olduğunu bulgulamışlardır. Berthelsen vd. (2017), erken çocuklukta kazanılan öz-düzenleme becerilerinin ergenlikteki yürütücü işlevleri yordadığını göstermiştir. Hedef belirleme, zaman yönetimi ve davranış kontrolü gibi öz-düzenleme becerileri zayıf olan öğrenciler, lise eğitiminde yıllara göre artan akademik yüküyle baş etmekte zorlanmaktadır.

Ailesel Risk Faktörleri

Sosyoekonomik durum, okul terkinin güçlü yordayıcılarından biridir. Düşük gelir düzeyi eğitimsel kaynaklara erişimi kısıtlamakta ve öğrenci üzerinde çalışarak aile bütçesine katkıda bulunma baskısı yaratmaktadır (Crosnoe ve Cooper, 2010). Markussen ve Røed (2023), Norveç'te yaptıkları boylamsal çalışmada aile arka planının okul başarısı üzerindeki etkisinin giderek arttığını bulmuştur. Türkiye'de de Bayrakçeken, Çinici ve Alkan (2025), düşük gelirli ailelerde okul terki riskinin belirgin şekilde yüksek olduğunu raporlamıştır.

Karacabey ve Boyacı (2018), Şanlıurfa ilinde 2985 öğrenciyi kapsayan geniş örneklemli çalışmalarında ailesel faktörlerin okul terki sürecinde belirleyici rol oynadığını ortaya koymuştur. Özellikle ailenin ekonomik yetersizliği, ebeveynlerin eğitime değer vermemesi, aile içi çatışmalar ve çocuğun çalışarak aileye katkı sağlaması beklentisi, okul terkinin temel ailesel nedenleri olarak belirlenmiştir. Aynı araştırmacıların 2019 yılındaki çalışması ise okul terkinde bireysel ve kurumsal faktörlerin birlikte işlediğini göstermekte; ekonomik güçlükler, aile desteğinin zayıflığı, okul içi deneyimler ve öğrencinin eğitimden uzaklaşma sürecine ilişkin bulgular sunmaktadır (Karacabey ve Boyacı, 2019).

Anne ve baba eğitim düzeyi, çocuğun akademik başarısını doğrudan etkilemektedir. Süt (2024), ebeveyn eğitim düzeyi düştükçe okul terki riskinin arttığını göstermiştir. Annelerin okuma-yazma bilmemesi veya yalnızca ilköğretim mezunu olması çocukların okul terki riskini dramatik biçimde artırmaktadır. Bayhan ve Dalgıç (2012), liseyi terk eden öğrencilerin deneyimlerini nitel yöntemle incelediği çalışmasında, düşük eğitimli ailelerin çocuklarının eğitim sürecine yeterince dahil olamadığını ve okul-aile iletişiminin zayıf kaldığını saptamıştır. Öğrenciler, ailelerinin ödev takibi, sınav hazırlığı ve okulla ilgili sorunların çözümünde kendilerine yardımcı olamadığını belirtmiştir.

Aile yapısı ve kardeş sayısı da önemli risk faktörleri arasındadır. Parçalanmış aileler ve kalabalık aile yapısı, kaynakların bölünmesi nedeniyle riski yükseltmektedir (Süt vd., 2025). Karacabey ve Boyacı'nın (2018) bulguları, kalabalık ailelerde ebeveynlerin her çocuğa yeterli ilgiyi gösteremediğini ve eğitim masraflarının karşılanmasında güçlük yaşandığını göstermektedir.

Van Harmelen vd. (2016), aile ve arkadaş desteğinin risk altındaki ergenlerde depresif belirtileri azalttığını; 14 yaşında algılanan yüksek sosyal desteğin 17 yaşında daha düşük depresyon düzeyiyle ilişkili olduğunu göstermiştir. Bu çalışma, ailenin sosyoekonomik dezavantajını büyük ölçüde aşamayan durumlarda bile ilişkisel sıcaklığın ve desteğin koruyucu bir tampon işlevi gördüğüne dikkat çekmektedir. Bayhan ve Dalgıç'ın (2012) çalışmasında da aile desteğinin yokluğunun öğrencilerde yalnızlık ve çaresizlik duygularına yol açtığı ve bu durumun okul terkinin hızlandığı belirlenmiştir.

Okula İlişkin Risk Faktörleri

Okula bağlılık; davranışsal, duygusal ve bilişsel boyutlarıyla ele alınmaktadır. Archambault vd. (2009) ve Fall ve Roberts (2012), okula bağlılığın tüm boyutlarındaki düşüşün okul terkinin güçlü bir şekilde yordadığını göstermiştir. Özellikle 9. sınıfta yaşanan bağlılık düşüşü sonraki yıllar için kritik bir göstergedir.

Türkiye'de Arslan (2021), ortaöğretim öğrencilerinde okul terki riskinin yordayıcılarını incelediği çalışmasında okula bağlılık ve okul tükenmişliğinin etkilerini ortaya koymuştur. Üç farklı lisede 420 öğrenciyle yürütülen araştırma sonuçları, okula bağlılığın okul terki riskini negatif yönde, okul tükenmişliğinin ise pozitif yönde yordadığını göstermiştir. Çalışmanın dikkat çekici bulgularından biri, okul tükenmişliğinin okula bağlılıktan bağımsız olarak okul terki riskini artırmasıdır. Bu bulgu öğrencilerin akademik stres ve yorgunluk yaşamalarının okula devam motivasyonunu kendi başına zayıflattığına ve önleme çalışmalarında tükenmişliğin de hedeflenmesi gerektiğine işaret etmektedir.

Tunç (2024), lise öğrencilerinde algılanan sosyal destek ile okul terki riski arasındaki ilişkide okula bağlılığın kısmi aracı rol oynadığını bulgulamıştır. Sosyal desteğin hem doğrudan hem de okula bağlılık üzerinden dolaylı olarak terk riskini azalttığını göstermiştir. Süt'ün (2024) nitel görüşmeleri ise öğretmenlerin küçümseyici tutumları, sınıf içi zorbalık ve güvensiz ortam ile destekleyici olmayan okul yönetiminin öğrencilerin okulu bırakma kararlarında etkili olduğunu ortaya koymaktadır. Bu bulgular bir arada okunduğunda, okul ikliminin hem koruyucu hem risk artırıcı bir değişken olarak çift yönlü işlediği anlaşılmaktadır.

Okul türü Türkiye bağlamında önemli bir değişkendir. Tunç (2024), Mesleki ve Teknik Anadolu Liseleri ile akademik başarısı düşük öğrenci alan Anadolu Liselerinde terk riskinin Fen Liselerine göre anlamlı derecede yüksek olduğunu bulmuştur. Taş vd. (2013), meslek lisesi öğrencilerinin okul terk nedenlerini inceledikleri kapsamlı çalışmada bu okul türüne özgü risk faktörlerini belirlemiştir. Öğrenciler, seçtikleri meslek alanının beklentilerini karşılamaması, staj süreçlerindeki olumsuz deneyimler, teorik eğitim ile uygulama arasındaki kopukluk ve iş piyasasına erken geçiş baskısı gibi faktörleri terk nedeni olarak belirtmiştir.

Zorbaz ve Özer (2020), okul terk riskini etkileyen öğrenci özelliklerinin okuldan okula farklılaşıp farklılaşmadığını 30 lisede 1.851 öğrenci üzerinde hiyerarşik doğrusal modelleme yaklaşımıyla incelemiştir. Bulgular, okul terki riskinin yalnızca bireysel öğrenci özellikleriyle açıklanamayacağını; okulun akademik başarı düzeyi, disiplin uygulamaları, psikolojik danışman sayısı, kültürel etkinlikler ve çevresel güvenlik gibi okul düzeyi değişkenlerin de bu ilişkilerde rol oynadığını göstermektedir. Bu bulgu, bireysel

müdahalelerin okul düzeyindeki yapısal ve iklimsel düzenlemelerle desteklenmesi gerektiğine işaret etmektedir.

Toplumsal ve Kültürel Risk Faktörleri

Brown vd. (2025) tarafından yapılan sistematik inceleme, ekonomik faktörlerin ötesinde kültürel normların okul terkinde belirleyici olduğunu göstermiştir. Toplumsal cinsiyet rolleri, etnik ve dilsel azınlıkların yaşadığı uyum sorunları ve eğitimin değerine ilişkin toplumsal inançlar, okul terkinde etkilemektedir.

Türkiye'de Küçük (2018), kırsal kesimde yaşayan kız çocuklarının örgün ortaöğretimi terk etme nedenlerini fenomenolojik yöntemle incelemiştir. Araştırma, 30 kız öğrenci ve ebeveynleriyle derinlemesine görüşmeler yoluyla gerçekleştirilmiştir. Bulgular, kız çocuklarının okul terkinde toplumsal cinsiyet rollerinin belirleyici etkisini ortaya koymuştur. Aileler, kız çocuklarının ev işlerine yardım etmesini, küçük kardeşlere bakmasını ve erken yaşta evlenmesini eğitimden daha öncelikli görmektedir. Ayrıca, kırsal kesimde kız çocuklarının okula ulaşımının güvenlik kaygılarıyla sınırlandırıldığı ve uzak mesafedeki okullara gönderilmediği belirlenmiştir.

Gözübüyük Tamer (2014), Trabzon ilindeki genel liselerde okul terk nedenlerini incelediği bölgesel çalışmasında coğrafi ve kültürel faktörlerin etkilerini ortaya koymuştur. Araştırma, farklı ilçelerdeki okullarda terk oranlarının ve nedenlerinin farklılaştığını göstermiştir. Kırsal ilçelerde ekonomik nedenler ve ulaşım güçlükleri ön plana çıkarken, merkez ilçelerde akran etkisi ve okul iklimi daha belirleyici bulunmuştur.

Türkiye'de Bayrakçı vd. (2025), özellikle Doğu ve Güneydoğu Anadolu bölgelerinde coğrafi ve kültürel faktörlerin okul terki üzerinde etkili olduğunu vurgulamıştır. Zorbaç ve Özer (2020) de ekolojik çalışmalarında bölgesel dezavantajların bireysel risk faktörlerini şiddetlendirdiğini ve önleme programlarının bu bölgesel farklılıkları dikkate alması gerektiğini belirtmiştir. Tüm bu bulgular, önleme programlarının kültürel olarak duyarlı biçimde tasarlanması ve yerel toplulukla işbirliği içinde yürütülmesi gerektiğini güçlü biçimde desteklemektedir.

KORUYUCU FAKTÖRLER VE AKADEMİK DAYANIKLILIK

Risk faktörlerinin varlığına karşın bazı öğrencilerin eğitim sisteminde kalmayı başarması, koruyucu faktörler ve akademik dayanıklılık kavramlarını öne çıkarmaktadır. Akademik dayanıklılık, risk altındaki öğrencilerin zorluklara rağmen beklenenden daha yüksek akademik başarı göstermesini ifade etmektedir.

Ye vd. (2024), 119 çalışmayı kapsayan sistematik derlemelerinde akademik dayanıklılıkla ilişkili koruyucu faktörleri bireysel, ailesel, okula ilişkin ve toplumsal kategorilerde sınıflandırmıştır. Bireysel düzeyde öz-yeterlik, öz-düzenleme, olumlu benlik algısı, iyimserlik ve gelecek yönelimi; ailesel düzeyde ebeveyn ilgisi, ev ortamında öğrenme kaynakları ve istikrarlı aile yapısı; okul düzeyinde destekleyici öğretmen-öğrenci ilişkileri, yüksek akademik beklentiler, aidiyet ve akran desteği; toplumsal düzeyde ise mentorluk programları, güvenli mahalleler ve rol modeller koruyucu faktörler olarak belirlenmiştir.

Lansford vd. (2016), 5-27 yaş aralığını kapsayan boylamsal çalışmalarında erken çocuklukta ebeveyn sıcaklığı, bilişsel uyarım ve sosyal yetkinlik gibi koruyucu faktörlerin yetişkinlikteki eğitim, istihdam ve ruh sağlığı çıktıları üzerinde kalıcı etkiler yarattığını göstermiştir. Bu bulgular, erken müdahalenin ve gelişimsel olarak süreklilik gösteren destek programlarının önemini vurgulamaktadır.

Sosyal destek ve okula bağlılık güçlü koruyucu bileşenlerdir. Archambault vd. (2009), 12-17 yaş aralığında 13.330 öğrenciyi izledikleri boylamsal çalışmada okula bağlılığın davranışsal, duygusal ve bilişsel boyutlarının her birinin lise terkinin negatif yönde yordadığını göstermiştir. Öğrencilerin okul faaliyetlerine aktif katılımı, öğretmenler ve akranlarıyla olumlu ilişkiler kurması ve akademik görevlere yüksek düzeyde bilişsel katılım göstermesi, okula bağlılığı güçlendirmekte ve okul terkinin önlemektir.

Türkiye bağlamında bu koruyucu dinamikler kendine özgü bir görünüm kazanmaktadır. Emiroğlu ve Gençtanırım Kurt'un (2023) çalışması, psikolojik danışmanların öğrenciyle kurduğu güven temelli ilişkinin risk altındaki gençler için önemli bir koruyucu unsur işlevi gördüğünü ortaya koymaktadır. Öğretmenin öğrenciye inandığını hissettirmesi, okul personelinin aileyle kurduğu iş birliği ve öğrencinin okulda kendini ait hissettiği küçük alanların varlığı terk kararını geciktirebilmekte ya da tamamen önleyebilmektedir. Bu durum, Türkiye'deki önleme çalışmalarının yalnızca akademik destek değil, ilişkisel bağ kurma ve aidiyet duygusu yaratma boyutlarını da kapsamı gerektiğine işaret etmektedir.

Araştırmacılar, dayanıklılığın statik bir kişilik özelliği değil, zaman, bağlam ve etkileşimlere göre değişebilen dinamik bir süreç olduğunu vurgulamaktadır (Ye vd., 2024). Bu perspektif, risk altındaki tüm öğrencilerin uygun desteklerle akademik dayanıklılık geliştirebileceğini ve okul terkinin önlenabilir bir olgu olduğunu göstermektedir. Koruyucu faktörlerin güçlendirilmesine yönelik müdahaleler, risk faktörlerinin azaltılmasına yönelik çabalar kadar önemlidir.

Ertekin'in (2022) geliştirdiği psikoeğitim programı, öz-yeterlik ve öz-düzenleme becerilerini güçlendirmenin yanı sıra grup süreci içinde akran desteği ve öğretmen rehberliğini birleştirerek çok bileşenli bir koruyucu çerçeve oluşturmuştur. Programın sonuçları, okul terkinin önlemede bireysel beceri geliştirme ile sosyal bağların birlikte hedeflenmesi yaklaşımının etkili olduğunu göstermektedir.

ERKEN TAHMİN VE VERİ TEMELLİ YAKLAŞIMLAR

Son yıllarda makine öğrenimi ve gelişmiş istatistiksel yöntemler, okul terkinin erken tahmin edilmesi ve risk altındaki öğrencilerin zamanında belirlenmesi için kullanılmaktadır. Psyridou vd. (2024), Finlandiya'da 1402 öğrenciyi ilköğretim 4. sınıftan 19 yaşına kadar izleyerek, 4. sınıf sonu verileriyle üst ortaöğretim terkinin tahmin etmeye yönelik modeller geliştirmiştir. Akademik performans, bilişsel beceriler, öğretmen değerlendirmeleri, sosyodemografik faktörler ve özel eğitim gereksinimi gibi değişkenler kullanılmış; Balanced Random Forest modelinin 0.65 AUC değerine (9. sınıf verisiyle) ve 0.61 AUC değerine (6. sınıf verisiyle) ulaştığı rapor edilmiştir.

Rabelo ve Zárate (2025), yükseköğretimde demografik, akademik, davranışsal ve finansal verileri kullanarak terk riskini dönemsel olarak güncelleyebilen bir model geliştirmiştir. Model, Brezilya'da bir yükseköğretim kurumundaki verilerle test edilmiş ve %89 doğruluk elde edilmiştir.

Türkiye'de Süt (2024), CHAID analizi kullanarak akademik başarı, sınıf düzeyi, kardeş sayısı, aile gelir durumu, okul türü ve aile yapısının okul terki, kronik devamsızlık ve devamsızlık üzerindeki göreceli önemini hiyerarşik biçimde ortaya koymuştur. Bu bulgular, okullarda uygulanabilir erken uyarı sistemlerinin geliştirilmesi için pratik bir çerçeve sunmaktadır.

Bu tür erken uyarı sistemleri risk altındaki öğrencilerin erken dönemde belirlenmesini ve hedeflenmiş müdahalelerin planlanmasını olanaklı kılmakla birlikte; etiketleme, kendini gerçekleştiren kehanet, gizlilik

ve yanlış sınıflandırma gibi etik ve metodolojik tartışmaları da beraberinde getirmektedir. Sistemlerin etik ilkelere uygun biçimde kullanılması kritik önem taşımaktadır.

Erken uyarı sistemlerinin etkin kullanımı için bazı ilkelerin gözetilmesi gerekmektedir. Bu sistemler tanılama değil tarama aracı olarak değerlendirilmelidir; risk altında belirlenen her öğrenci mutlaka okulu terk edecek anlamına gelmemektedir, aksine bu belirleme önleyici müdahale için bir fırsat penceresi açmaktadır. Veriler gizlilik ilkesine uygun biçimde korunmalı ve yalnızca öğrencinin yararına kullanılmalıdır. Erken uyarı sistemleri tek başına yeterli olmasa da bu sistemlerin çok katmanlı destek yapılarıyla entegre edilmesi gerekmektedir.

ÖNLEME STRATEJİLERİ VE MÜDAHALE PROGRAMLARI

Okul terkinin önlenmesi tek boyutlu çözümlerle olanaklı değildir. Etkili müdahaleler, çok katmanlı sistemler, veriye dayalı ve bireyselleştirilmiş yaklaşımları gerektirmektedir. Bu sistemler okul terkinin önlenmesine yönelik farklı bakış açıları sunmaktadır. Bu sunulan bakış açıları okul psikolojik danışmanları ve okuldaki diğer paydaşların da katılımlarını gerektirmekte ve tek bir önleme stratejisinden ziyade daha farklı bileşenleri de içermektedir.

Etkili Programların Ortak Özellikleri

Wilson vd. (2011), 167 çalışmayı kapsayan sistematik derlemelerinde okul ve toplum temelli okul terki önleme programlarının genel olarak okul terkinin azaltmada etkili olduğunu göstermiştir. Genel programlar için ortalama odds ratio değeri 1.72 olarak hesaplanmış; bu değer, kontrol gruplarında yaklaşık %21.1 olan okul terk oranının program gruplarında yaklaşık %13'e düşmesiyle ilişkilendirilmiştir. Program türleri arasında belirgin biçimde üstün tek bir yaklaşım öne çıkmamakla birlikte, uygulama kalitesinin daha güçlü sonuçlarla ilişkili olduğu vurgulanmıştır.

Çok Katmanlı Destek Sistemleri

Kearney ve Graczyk (2022), devamsızlık ve okul terki için üç katmanlı bir destek modeli önermiştir. Birinci katman (evrensel önleme) tüm öğrencileri hedeflemekte; olumlu okul iklimi oluşturma, ilgi çekici öğretim, devamsızlık ve akademik performansın proaktif izlenmesi ile ebeveynlerle düzenli iletişimi kapsamaktadır. İkinci katman (hedeflenmiş müdahale) risk altındaki öğrencilere yönelmekte; erken devamsızlık belirtileri gösteren öğrencilerin tanımlanması, devamsızlık nedenlerinin belirlenmesi, mentorlük, bireyselleştirilmiş destek ve aile ile yoğunlaştırılmış iletişimi içermektedir. Üçüncü katman (yoğun bireyselleştirilmiş müdahale) kronik devamsız öğrenciler için kapsamlı değerlendirme, çok disiplinli ekip yaklaşımı, bireyselleştirilmiş müdahale planı ve sürekli izlemeyi gerektirmektedir.

Türkiye Bağlamında Müdahale Programları

Türkiye'de okul terkinin önlemeye yönelik sistematik müdahale programları son yıllarda geliştirilmeye başlanmıştır. Bu programlar, uluslararası literatürdeki kanıta dayalı yaklaşımları Türkiye bağlamına uyarlama çabalarını yansıtmaktadır.

Ertekin (2022), Sosyal-Bilişsel Öğrenme Kuramı temelinde dokuzuncu sınıfı tekrar eden öğrenciler için bir okul terkinin önleme psikoeğitim programı geliştirmiş ve etkililiğini deneysel olarak test etmiştir. On oturumluk program, Bandura'nın öz-yeterlik kaynaklarını sistematik biçimde hedeflemektedir. Her

oturumda öğrenciler küçük başarılar elde etmekte, birbirlerinin başarılarını gözlemlemekte, olumlu geri bildirim almakta ve stres yönetimi becerileri öğrenmektedir. Program sonuçları, öğrencilerin okul terki riskini anlamlı şekilde azalttığını, öz-yeterlik inançlarını artırdığını ve motivasyonel stratejilerini geliştirdiğini göstermiştir. Etkilerin üç aylık izleme testinde de korunduğu gözlenmiştir.

Türkiye'de kapsamlı ve çok paydaşlı bir müdahale modeli olarak Aras ve Özer (2023), bütüncül bir okuldaki erken ayrılma önleme ve müdahale programı geliştirmiştir. Bu program, Türkiye'de okul terki alanında geliştirilen ilk kapsamlı ve çok bileşenli müdahale modeli olması bakımından önem taşımaktadır. Program dört temel bileşenden oluşmaktadır: (1) tüm öğrencilere yönelik koruyucu-önleyici psikoeğitim programı, (2) risk altındaki öğrenciler için yoğunlaştırılmış müdahale programı, (3) ailelere yönelik eğitim programı ve (4) okul personeline yönelik farkındalık seminerleri. Bu çok katmanlı yapı, uluslararası literatürde önerilen Çok Katmanlı Destek Sistemleri yaklaşımıyla uyumludur ve farklı risk düzeylerindeki öğrencilere farklılaştırılmış destek sunmaktadır.

Psikolojik danışmanların okul terki sürecindeki rolü, müdahale programlarının etkililiği açısından kritik öneme sahiptir. Emiroğlu ve Gençtanırım Kurt (2023), psikolojik danışmanların bakış açısıyla okul terki riskini inceleyen çalışmalarında, danışmanların okul terki riskini belirleme, önleme ve müdahale süreçlerindeki deneyimlerini ortaya koymuştur. Araştırma bulguları, psikolojik danışmanların okul terki sürecinde erken uyarı işaretlerini tespit etme, aile ile işbirliği kurma, öğrenciyi sistemde tutmaya yönelik bireysel ve grup müdahaleleri uygulama gibi çok yönlü roller üstlendiğini göstermektedir. Ancak çalışma aynı zamanda danışmanların yoğun iş yükü, yetersiz kurumsal destek ve sınırlı kaynaklar gibi engellerle karşılaştığını da ortaya koymaktadır. Bu bulgular, okul terki önleme çabalarında psikolojik danışmanlık hizmetlerinin güçlendirilmesi ve danışman başına düşen öğrenci sayısının azaltılması gerektiğine işaret etmektedir.

Süt vd. (2025), Türkiye'deki okul terki sorununun çözümünde yalnızca akademik değil, çok yönlü rehberlik hizmetlerinin ve aile eğitimlerinin önemini vurgulamaktadır. Bu bulgu, Aras ve Özer'in (2023) geliştirdiği çok bileşenli modelin gerekliliğini desteklemektedir.

Önleme programlarının başarısı büyük ölçüde uygulama sürecinin niteliğine bağlıdır. Programların sadece tasarlanması yeterli değildir; öğretmenlerin ve okul personelinin bu programları etkili biçimde uygulayabilmesi için gerekli bilgi, beceri ve kaynaklarla donatılması gerekmektedir. Emiroğlu ve Gençtanırım Kurt'un (2023) bulguları, bu noktada psikolojik danışmanların kilit rol oynadığını ancak mesleki destek ve süpervizyon ihtiyacının karşılanması gerektiğini göstermektedir. Ayrıca, programların okul kültürüne ve yerel bağlama uyarlanması, öğrenci ve ailelerin programa aktif katılımının sağlanması ve programın etkililiğinin sürekli izlenerek gerekli düzenlemelerin yapılması başarı için kritik unsurlardır.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Ortaöğretimde okul terki, çok sayıda etmenin etkileşimiyle oluşan karmaşık bir süreçtir. Akademik başarısızlık ve kronik devamsızlık okul terkinin güçlü ve tutarlı yordayıcıları olarak öne çıkmaktadır. Bu değişkenlerin etkisi ise aile koşulları, okul iklimi ve toplumsal bağlamdan bağımsız biçimde değerlendirilmemelidir. (Battin-Pearson vd., 2000; Archambault vd., 2009). Erken çocukluk dönemindeki aile işlevselliği, öz-düzenleme ve akademik beceriler ileriki yıllardaki okul başarısı ve okulda kalma olasılığı üzerinde anlamlı etkilere sahipken (Alexander vd., 1997; Lansford vd., 2016); düşük sosyoekonomik durum, düşük ebeveyn eğitimi, kalabalık ve parçalanmış aile yapıları ile kültürel dezavantajlar bu süreci olumsuz yönde etkileyebilmektedir (Crosnoe ve Cooper, 2010; Bayrakçı vd., 2025). Okula bağlılık, sosyal destek,

öz-yeterlik ve öz-düzenleme becerileri ise risk altındaki öğrenciler için güçlü koruyucu tamponlar işlevi görmektedir (Archambault vd., 2009; Tunç, 2024; Ye vd., 2024).

Bu tablodan çıkan pratik sonuçlar hem pratik hem uygulama düzeyinde belirgin yönelimler ortaya koymaktadır. Okullarda devamsızlık, notlar ve davranış göstergeleri düzenli izlenerek riskli öğrenciler erken tespit edilmeli ve ardından bireysel müdahale katmanlarından oluşan çok katmanlı bir destek yapısı kurulmalıdır. Özellikle 9. sınıfta yoğunlaşan akademik destek programları, bu kritik geçiş dönemindeki öğrencilerin sisteme tutunmasına katkı sağlayacaktır. Bandura'nın öz-yeterlik kaynaklarını hedefleyen psikoeğitim yaklaşımlarının rehberlik hizmetleriyle bütünleştirilmesi, bireysel koruyucu faktörlerin güçlendirilmesi açısından özellikle verimli bir zemin sunmaktadır. Öğretmen-öğrenci ilişkilerini güçlendiren, öğrenci katılımını teşvik eden, zorbalığı önleyen ve güvenli bir okul ortamı sağlayan iklim düzenlemeleri ise tüm bu çabaların zeminini oluşturmaktadır.

Aile boyutunda, düşük gelirli ve eğitim düzeyi sınırlı ebeveynlere yönelik destekleyici programlar ile okul-aile işbirliği mekanizmalarının güçlendirilmesi öncelikli bir gereklilik olarak öne çıkmaktadır. Okul terkinin önlenmesi yalnızca eğitim sisteminin iç işleyişine bırakılabilecek bir mesele değildir; okul yönetimi, psikolojik danışmanlar, öğretmenler, aileler, yerel topluluklar ve politika yapıcılarının birlikte hareket etmesini gerektiren çok paydaşlı ve çok katmanlı bir süreçtir. Eğitim-öğretim sistemi, okul psikolojik danışmanları, aileler, okuldaki diğer paydaşlar ve tüm toplumun dahil edilmesi gereken çok katmanlı bir süreç ile planlanmalıdır.

Gelecek araştırmalar için bazı yönelimler de önerilebilir. Türkiye bağlamında okul terkinin özel dinamiklerini inceleyen nitel ve karma yöntem çalışmalarına ihtiyaç duyulmaktadır. Müdahale programlarının etkililiğini randomize kontrollü deneylerle test eden araştırmalar, kanıt temelli uygulamaların geliştirilmesine katkı sağlayacaktır. Erken çocukluk döneminden yetişkinliğe kadar uzanan boylamsal çalışmalar, okul terkinin uzun vadeli sonuçlarını ve koruyucu faktörlerin gelişimsel yörüngesini anlamamıza yardımcı olacaktır. Farklı müdahale stratejilerinin maliyet-etkinliğini karşılaştıran çalışmalar, kaynakların verimli tahsisine rehberlik edecektir. Son olarak, teknoloji destekli müdahalelerin ve erken uyarı sistemlerinin okul terkinin önlemedeki potansiyelini inceleyen araştırmalar, bu alandaki yenilikçi yaklaşımların geliştirilmesine zemin hazırlayacaktır.

KAYNAKLAR

- Alexander, K. L., Entwisle, D. R., & Horsey, C. S. (1997). From first grade forward: Early foundations of high school dropout. *Sociology of Education*, 70(2), 87-107.
- American Psychological Association. (2012). *Facing the school dropout dilemma*. Washington, DC: Author. <http://www.apa.org/pi/families/resources/school-dropout-prevention.aspx>
- Aras, B., & Özer, A. (2023). Liselerde okuldan erken ayrılma: Farklı paydaşlara yönelik bütüncül bir önleme ve müdahale etme çalışması. *Okul Psikolojik Danışmanlığı Dergisi*, 6(1), 26-50. <https://doi.org/10.58433/opdd.1264600>
- Archambault, I., Janosz, M., Fallu, J. S., & Pagani, L. S. (2009). Student engagement and its relationship with early high school dropout. *Journal of Adolescence*, 32(3), 651-670. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2008.06.007>
- Arslan, A. (2021). Ortaöğretim öğrencilerinde okul terki riskinin yordayıcıları: Okula bağlılık ve okul tükenmişliği. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 54(2), 431-458. <https://doi.org/10.30964/auebfd.669522>
- Astin, A. W. (1984). Student involvement: A developmental theory for higher education. *Journal of College Student Personnel*, 25(4), 297-308.

- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1989). Human agency in social cognitive theory. *American Psychologist*, 44(9), 1175-1184.
- Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: An agentic perspective. *Annual Review of Psychology*, 52, 1-26.
- Battin-Pearson, S., Newcomb, M. D., Abbott, R. D., Hill, K. G., Catalano, R. F., & Hawkins, J. D. (2000). Predictors of early high school dropout: A test of five theories. *Journal of Educational Psychology*, 92(3), 568–582. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.92.3.568>
- Bayhan, G., & Dalgıç, G. (2012). Liseyi terk eden öğrencilerin tecrübelerine göre okul terki. *İnönü University Journal of the Faculty of Education*, 13(3), 107-130. <https://izlik.org/JA89FC88XY>
- Bayrakçeken, E., Çinici, M., & Alkan, Ö. (2025). School dropout among children aged 5-17 in Türkiye and related factors: A logistic regression analysis. *BMC Pediatrics*, 25(1), 661. <https://doi.org/10.1186/s12887-025-06034-4>
- Bean, J. P. (1980). Dropouts and turnover: The synthesis and test of a causal model of student attrition. *Research in Higher Education*, 12(2), 155-187.
- Bean, J. P., & Metzner, B. S. (1985). A conceptual model of nontraditional undergraduate student attrition. *Review of Educational Research*, 55(4), 485-540.
- Berthelsen, D., Hayes, N., White, S. L. J., & Williams, K. E. (2017). Executive function in adolescence: Associations with child and family risk factors and self-regulation in early childhood. *Frontiers in Psychology*, 8, 903. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00903>
- Bourdieu, P. (1986). The forms of capital. In J. G. Richardson (Ed.), *Handbook of theory and research for the sociology of education* (pp. 241–258). Greenwood Press.
- Boyacı, A., & Öz, Y. (2018). Ortaöğretimde okul terki ve sosyal sermaye: Nitel bir araştırma. *Journal of Economy Culture and Society*, 58, 67-89. <https://izlik.org/JA69WR23YA>
- Brown, M., Gardezi, S., O'Hara, J., McNamara, G., Cassidy, A., & McNamara, M. (2025). Beyond economics: Cultural factors affecting early school leaving—A systematic literature review. *Frontiers in Education*, 10, 1657806. <https://doi.org/10.3389/feduc.2025.1657806>
- Crosnoe, R., & Cooper, C. E. (2010). Economically disadvantaged children's transitions into elementary school: Linking family processes, school contexts, and educational policy. *American Educational Research Journal*, 47(2), 258-291. <https://doi.org/10.3102/0002831209351564>
- Emiroğlu, S., & Gençtanırım Kurt, D. (2023). Psikolojik danışman bakış açısıyla okul terki. *Okul Psikolojik Danışmanlığı Dergisi*, 6(1), 51-78. <https://doi.org/10.58433/opdd.1267965>
- Ertekin, G. (2022). *Okul terkini önlemeye yönelik psikoeğitim programının 9.sınıfı tekrar eden öğrenciler üzerindeki etkililiğinin incelenmesi* (Tez No. 756084) [Doktora tezi, İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa]. Ulusal Tez Merkezi.
- Fall, A. M., & Roberts, G. (2012). High school dropouts: Interactions between social context, self-perceptions, school engagement, and student dropout. *Journal of Adolescence*, 35(4), 787-798. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2011.11.004>
- Finn, J. D., & Rock, D. A. (1997). Academic success among students at risk for school failure. *Journal of Applied Psychology*, 82(2), 221-234. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.82.2.221>
- Gözübüyük Tamer, M. (2014). Trabzon ili genel liselerde okulu terk nedenlerinin belirlenmesi. *Turkish Journal of Education*, 3(2), 16-37. <https://doi.org/10.19128/turje.181079>
- Kaplan, D. S., Peck, B. M., & Kaplan, H. B. (1997). Decomposing the academic failure-dropout relationship: A longitudinal analysis. *The Journal of Educational Research*, 90(6), 331-343.
- Karacabey, M. F., & Boyacı, A. (2018). Factors contributing to secondary school dropouts and the dropouts' socioeconomic profiles: Şanlıurfa sample. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 24(2), 247-293.
- Karacabey, M. F., & Boyacı, A. (2019). Individual and institutional factors contributing to school dropouts. *Kastamonu Education Journal*, 27(3), 1047-1057. <https://doi.org/10.24106/kefdergi.2540>
- Kearney, C. A., & Graczyk, P. A. (2022). Multi-tiered systems of support for school attendance and its problems: An unlearning perspective for areas of high chronic absenteeism. *Frontiers in Education*, 7, 1020150. <https://doi.org/10.3389/feduc.2022.1020150>

- Kızıldağ, S., Demirtaş-Zorbaz, S. ve Zorbaz, O. (2017). Lise öğrencilerinde okul bağlılığı. *Eğitim ve Bilim*, 42(189), 107-119. <https://doi.org/10.15390/EB.2017.6740>
- Küçüker, E. (2018). Reasons for dropouts of girls from the formal secondary education living in rural areas. *Education and Science*, 43(195), 97-117. <https://doi.org/10.15390/EB.2018.7537>
- Lansford, J. E., Dodge, K. A., Pettit, G. S., & Bates, J. E. (2016). A public health perspective on school dropout and adult outcomes: A prospective study of risk and protective factors from age 5 to 27 years. *Journal of Adolescent Health*, 58(6), 652-658. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2016.01.014>
- Markussen, S., & Røed, K. (2023). The rising influence of family background on early school performance. *Economics of Education Review*, 97, 102491. <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2023.102491>
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2013). *Ortaöğretimde sınıf tekrarı, okul terk sebepleri ve örgün eğitim dışında kalan çocuklar politika önerileri raporu*.
- Multon, K. D., Brown, S. D., & Lent, R. W. (1991). Relation of self-efficacy beliefs to academic outcomes: A meta-analytic investigation. *Journal of Counseling Psychology*, 38(1), 30-38. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.38.1.30>
- Özer, A., Gençtanırım, D., & Ergene, T. (2011). Türk lise öğrencilerinde okul terkinin yordanması: Aracı ve etkileşim değişkenleri ile bir model testi. *Eğitim ve Bilim*, 36(161), 302-317.
- Pajares, F. (1996). Self-efficacy beliefs in academic settings. *Review of Educational Research*, 66(4), 543-578. <https://doi.org/10.3102/00346543066004543>
- Prevatt, F., & Kelly, F. D. (2003). Dropping out of school: A review of intervention programs. *Journal of School Psychology*, 41(5), 377-395. [https://doi.org/10.1016/S0022-4405\(03\)00087-6](https://doi.org/10.1016/S0022-4405(03)00087-6)
- Psyridou, M., Prezja, F., Torppa, M., Lerkkanen, M.-K., Poikkeus, A.-M., & Vasalampi, K. (2024). Machine learning predicts upper secondary education dropout as early as the end of primary school. *Scientific Reports*, 14, Article 12956. <https://doi.org/10.1038/s41598-024-63629-0>
- Rabelo, A. M., & Zárate, L. E. (2025). A model for predicting dropout of higher education students. *Data Science and Management*, 8(1), 72-85. <https://doi.org/10.1016/j.dsm.2024.07.001>
- Rumberger, R. W. (2011). *Dropping out: Why students drop out of high school and what can be done about it*. Harvard University Press. <https://doi.org/10.4159/harvard.9780674063167>
- Süt, M. (2024). *Genel ortaöğretimde okul terki: Kronik devamsızlık ve okuldan kopmanın belirleyicileri* (Tez No. 863330) [Doktora tezi, Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Süt, M., Sönmez, E., & Öztürk, A. (2025). Genel ortaöğretimde okul terki: Sorunlar ve öneriler. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 29(2), 476-494. <https://doi.org/10.20296/tsadergisi.1549669>
- Şimşek, H. (2011). Lise öğrencilerinde okulu bırakma eğilimi ve nedenleri. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 27-47. <https://izlik.org/JA32JB78PW>
- Şimşek, H., & Çöplü, F. (2018). Lise öğrencilerinin riskli davranışlar gösterme düzeyleri ile okula bağlanma düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4(1), 18-30. <https://doi.org/10.31592/aeusbed.358223>
- Taş, A., Selvitopu, A., Bora, V., & Demirkaya, Y. (2013). Meslek lisesi öğrencilerinin okul terk nedenleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(3), 1551-1566.
- Townsend, L., Flisher, A. J., & King, G. (2007). A systematic review of the relationship between high school dropout and substance use. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 10(4), 295-317. <https://doi.org/10.1007/s10567-007-0023-7>
- Tunç, B. (2024). *Algılanan sosyal destekle okul terki riski arasındaki ilişkide okula bağlılığın aracı rolü* (Tez No. 861336) [Yüksek lisans tezi, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- UNESCO. (2012). *Global education digest 2012: Opportunities lost—The impact of grade repetition and early school leaving*. UNESCO Institute for Statistics.
- van Harmelen, A. L., Gibson, J. L., St Clair, M. C., Owens, M., Brodbeck, J., Dunn, V., Lewis, G., Croudace, T., Jones, P. B., Kievit, R. A., & Goodyer, I. M. (2016). Friendships and family support reduce subsequent depressive symptoms in at-risk adolescents. *PLOS ONE*, 11(5), e0153715. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0153715>

- Wilson, S. J., Tanner-Smith, E. E., Lipsey, M. W., Steinka-Fry, K., & Morrison, J. (2011). Dropout prevention and intervention programs: Effects on school completion and dropout among school-aged children and youth. *Campbell Systematic Reviews*, 7(1), 1-61. <https://doi.org/10.4073/csr.2011.8>
- Ye, W., Teig, N., & Blömeke, S. (2024). Systematic review of protective factors related to academic resilience in children and adolescents: Unpacking the interplay of operationalization, data, and research method. *Frontiers in Psychology*, 15, 1405786. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1405786>
- Zorbaz, O., ve Özer, A. (2020). Do student characteristics affecting school dropout risk differ from one school to another? *Education and Science*, 45(202), 191-210. <https://doi.org/10.15390/EB.2020.8266>

GÖÇMEN VE MÜLTECİ ÖĞRENCİLERİN YOĞUN OLDUĞU OKULLARDA İNGİLİZCE ÖĞRETMENLERİNİN YETERLİK ALGISI VE HİZMET İÇİ EĞİTİM İHTİYAÇLARI

Mustafa UĞURLU, Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi, mustafa.ugurlu@alanya.edu.tr

GİRİŞ

Yirmi birinci yüzyılın en belirleyici insani krizlerinden birini oluşturan zorunlu göç hareketleri, dünya genelinde milyonlarca insanı yurtlarından kopararak ev sahibi ülkelerin eğitim sistemlerini yapısal, kurumsal ve pedagojik açıdan köklü bir dönüşüme zorlamaktadır. Okul sınıfları, bu dönüşümün en somut biçimde yaşandığı mekânlar hâline gelmiştir. Zira devlet okulları, göçmen ve mülteci çocuklar için yalnızca bir öğrenme ortamı değil, aynı zamanda toplumsal entegrasyonun, dil öğreniminin ve kimlik inşasının gerçekleştiği temel kurumsal zemin işlevi görmektedir.

Türkiye, bu süreçten en derin biçimde etkilenen ülkeler arasında tartışmasız bir yer tutmaktadır. Türkiye 2011’de başlayan Suriye iç savaşının yarattığı insani felaketten bu yana kapılarını milyonlarca Suriyeli mülteciye açmış, onlarca yıl boyunca dünya genelinde en büyük mülteci nüfusuna ev sahipliği yapan ülkelerden biri olmuştur (ECRE, 2024). Bu durum, göçün Türk eğitim sistemi üzerindeki gerçek ölçeğini rakamların çok ötesine taşımaktadır.

Bu çarpıcı demografik gerçeklik, Türk eğitim sistemini salt kapasite sorunlarının ötesinde, niteliksel ve yapısal düzeyde bir sınava tabi kılmaktadır. 2016 yılında Avrupa Birliği ortaklığıyla hayata geçirilen PIKTES projesi, mülteci çocukların Türk devlet okullarına kaydında önemli bir ilerleme sağlamıştır (European Commission, 2021). 2014 yılında yalnızca yüzde otuz düzeyinde seyreden okula kayıt oranı, PIKTES gibi tamamlayıcı programların etkisiyle 2024 yılına gelindiğinde önemli ölçüde artmıştır (ECRE, 2024). Proje, kapsamını uyum sınıflarından telafi eğitimlerine, mesleki burs programlarından psikososyal destek hizmetlerine kadar genişletmiştir.

Türkiye’de okul çağındaki Suriyeli çocuklar arasında yüksek sınıf tekrarı oranları, derse katılım güçlükleri ve yüksek okul terk riski gibi öğrenme kalitesini tehdit eden sorunlar varlığını sürdürmektedir. Erişim, kapsayıcılığın yalnızca ilk basamağını oluşturmaktadır. Asıl dönüşüm, sınıf kapısının ardında, öğretmenin öğrenciyle kurduğu pedagojik ilişkide şekillenmektedir. Bu noktada belirleyici olan etken ise öğretmenin göçmen ve mülteci öğrencilere özgü pedagojik gereklilikler için ne ölçüde donanımlı olduğudur.

Göçmen ve mülteci öğrenciler, eğitim ortamına yalnızca dil eksiklikleriyle değil, zorunlu göçün ardında bıraktığı ağır psikososyal izlerle, kültürel kopuş deneyimiyle ve akademik sürekliliğin yitirilmesinden kaynaklanan sorunlarla birlikte adım atmaktadır. Dil engelleri, kültürel uyum güçlükleri ve çoğu kez savaş ya da zorunlu yerinden edilme sürecinden kaynaklanan travma deneyimleri, bu öğrencilerin karşılaştığı zorlukların birbiriyle iç içe geçmiş çok katmanlı bir görünüm sergilediğine işaret etmektedir (Alrawashdeh & Kunt, 2022; Damaschke-Deitrick vd., 2023).

Bu karmaşık tablo, öğretmenleri de doğrudan etkilemektedir. Uluslararası alanyazın, öğretmenlerin büyük çoğunluğunun göçmen ve mülteci öğrencilere yönelik pedagoji konusunda yetersiz kaldığını, sınıflarındaki kültürel, dilsel ve deneyimsel çeşitliliği etkin biçimde yönetmek için gerekli bilgi, beceri ve kurumsal destek

yapılarından yoksun olduğunu ortaya koymaktadır (Kiramba & Trainin, 2025; Lee vd., 2021). Türkiye bağlamında bu tablo daha da belirginleşmekte, hem öğretmen adaylarının (Yılmaz & Lee, 2023) hem de hâlihazırda görev yapan öğretmenlerin (Ünsal & Atanur Baskan, 2021) söz konusu özgün pedagojik gereksinimler karşısında ciddi hazırbulunuşluk sorunları yaşadığı görülmektedir.

Öğretmen öz-yeterliği ile kültürel açıdan duyarlı öğretim uygulamaları arasındaki ilişki, uluslararası alanyazında kapsamlı biçimde tartışılmış olmakla birlikte (Dolapcı & Kavgacı, 2020; Woltran vd., 2025), İngilizce öğretmenlerine özgü yeterlik boyutları ile Türkiye bağlamındaki hizmet içi eğitim ihtiyaçları hâlâ yeterince araştırılmamış alanlar olarak kalmaya devam etmektedir. Göçmen öğrencilere yönelik araştırmaların önemli bir bölümü sınıf öğretmenleri ve genel eğitim branşlarına odaklanmaktadır. İngilizce gibi yabancı dil derslerinin, öğrencilerin dil öğrenim sürecindeki konumlanmasından ötürü özgün ve ayrıca incelenmesi gereken bir pedagojik alan oluşturduğu göz önüne alındığında bu boşluk daha da anlam kazanmaktadır. Bu çalışma, ilgili alanyazını eleştirel bir gözle sentezleyerek söz konusu araştırma boşluğunu doldurmayı amaçlamakta, Türkiye bağlamından yola çıkarak hem ulusal politikaya hem de uluslararası alanyazına katkı sunmayı hedeflemektedir. Bu doğrultuda çalışma aşağıdaki araştırma sorularını temel almaktadır:

- (1) İngilizce öğretmenlerinin göçmen/mülteci öğrencilere yönelik yeterlik algısını etkileyen faktörler nelerdir?
- (2) Mevcut hizmet içi eğitim programları bu alandaki öğretmen ihtiyaçlarını ne ölçüde karşılayabilmektedir?
- (3) Türkiye'ye özgü bulgular küresel alanyazınla nasıl örtüşmekte ya da ayrışmaktadır?

KURAMSAL ÇERÇEVE

Bu çalışmanın kuramsal yapısı, birbirini tamamlayan üç temel kavramsal katman üzerine inşa edilmiştir; öğretmen öz-yeterliği, kültürel açıdan duyarlı pedagoji ve öğretmen hazırbulunuşluğu. Bu üç kavram, göçmen ve mülteci öğrencilerin yoğun olduğu sınıflarda İngilizce öğretmenlerinin deneyimledikleri güçlükleri hem bireysel hem de kurumsal düzeyde çözümlemeyi mümkün kılan bütünlüklük bir analitik çerçeve sunmaktadır.

Öğretmen öz-yeterliği, bu çalışmanın birincil kuramsal dayanağını oluşturmaktadır. Öz-yeterlik, en yalın tanımıyla bireyin belirli bir görevi başarıyla yerine getirme kapasitesine duyduğu inançtır. Öğretmen öz-yeterliği ise bu genel tanımın ötesine geçerek öğretmenin sınıf içi öğrenme süreçleri üzerinde anlamlı ve kalıcı bir etki yaratma becerisine olan güvenini ifade etmektedir. Bu kavramı göçmen ve mülteci öğrencilerin bulunduğu bağlamlar açısından özellikle değerli kılan husus, öz-yeterliğin bağlama duyarlı bir yapı sergilemesidir. Bir öğretmenin homojen bir sınıftaki yüksek öz-yeterlik algısı, çok kültürlü ve çok dilli bir sınıf ortamına otomatik olarak taşınmamaktadır.

Yılmaz ve Lee (2023), Türkiye'deki devlet okullarında görev yapan öğretmen adayları ile yürüttükleri araştırmada öz-yeterliğin hem genel pedagojik yetkinlikten hem de bağlama özgü hazırbulunuşluktan beslenen, katmanlı bir yapı sergilediğini ortaya koymuştur. Araştırmacılar, mülteci geçmişli öğrencilere yönelik öğretimde öz-yeterlik inançlarının dil desteği sağlama, kültürel entegrasyonu kolaylaştırma ve duygusal yardım sunma boyutlarını kapsayan çok boyutlu bir örüntü sergilediğini vurgulamaktadır. Bu bulgu, öz-yeterliğin tek bir genel beceri değil, bağlamın özgün gerekliliklerine göre biçimlenen dinamik bir

yeterlik örüntüsü olduğunu açıkça ortaya koymaktadır. Dolapcı ve Kavgacı (2020) ise bu ilişkiyi Türkiye örneğinde deneysel düzlemde sınavarak çok kültürlü öz-yeterlik algısının mülteci öğrencilere yönelik olumlu tutumlarla doğrudan ve anlamlı biçimde ilişkili olduğunu doğrulamıştır. Söz konusu bulgu, öz-yeterliğin yalnızca bir bilişsel inanç olarak kalmadığını, öğretmenin sınıf içi kararlarını, uygulamaya koyduğu stratejileri ve öğrenciye yaklaşımını doğrudan yönlendiren işlevsel bir yapı taşıdığını gözler önüne sermektedir.

Kuramsal çerçevenin ikinci temel katmanını kültürel açıdan duyarlı pedagoji oluşturmaktadır. Bu yaklaşım, öğrencilerin kültürel birikimlerini, yaşam deneyimlerini ve kimlik öğelerini bir engel ya da giderilmesi gereken bir eksiklik olarak değil, tam aksine öğretim sürecini besleyen ve zenginleştiren vazgeçilmez bir kaynak olarak konumlandırmaktadır. Göçmen ve mülteci öğrenciler söz konusu olduğunda bu ilke özellikle belirleyici bir anlam kazanmaktadır. Zira bu çocukların okula taşıdıkları çok dilli ve çok kültürlü repertuvar, yalnızca kabul edilmeyi değil, bilinçli bir pedagojik enerjiyle sınıf öğrenimine entegre edilmeyi beklemektedir.

Akın-Sabuncu ve Kasapoğlu (2024), ilkokul öğretmenlerinin mesleki ihtiyaçlarını ele aldıkları çalışmalarında kültürel duyarlılığı öğrenci başarısını desteklemenin ön koşulu olarak konumlandırmış, öğretmenlerin bu yeterliği soyut bir değer olarak benimsediklerini, ancak onu somut öğretim kararlarına dönüştürmekte ciddi güçlükler yaşadıklarını ortaya koymuşlardır. Çelik vd. (2025) ise Türkiye’deki mülteci öğrencilerle çalışan öğretmenleri konu alan çalışmalarında kültürel açıdan duyarlı pedagojik yeterliğin alt boyutlara ayrıldığını belirlemişlerdir. Bu alt boyutlar birlikte ele alındığında tek bir hizmet içi eğitim etkinliğiyle kazandırılacak dar bir bilgi kümesini değil, uzun soluklu, bütünleşik ve sistematik bir mesleki gelişim sürecini gerektiren derinlikli bir yeterlik yapısını temsil ettiği görülmektedir.

Kuramsal çerçevenin üçüncü ve tamamlayıcı boyutunu ise öğretmen hazırbulunuşluğu kavramı oluşturmaktadır. Alanyazında bu kavram, salt mesleki bilgi ve teknik beceriden ibaret bir yetkinlik olarak değil, inançları, tutumları, duygusal kapasiteyi ve mesleki deneyimi kapsayan çok katmanlı bir yapı olarak ele alınmaktadır. Bu çerçevede hazırbulunuşluk, hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimin birlikte şekillendirdiği, dolayısıyla hem müfredat tasarımı hem de politika düzeyinde ele alınması gereken dinamik bir süreç olarak değerlendirilmektedir.

Hanna (2023), göçmen öğrencilerle çalışan hizmet öncesi öğretmenlerin inanç ve uygulamalarını inceleyen çalışmasında, üniversite eğitiminin göçmen pedagojisi açısından taşıdığı derin yetersizliğe dikkat çekmiş ve hizmet içi mesleki gelişimin bu boşluğu kapatmadaki belirleyici önemine güçlü biçimde vurgu yapmıştır. Kiramba ve Trainin (2025) ise çok dilli göçmen ve mülteci öğrencilere yönelik öğretmen hazırbulunuşluğunu fenomenolojik bir yaklaşımla mercek altına aldıkları araştırmalarında çarpıcı bir tablo ortaya koymuşlardır: Öğretmenlerin büyük çoğunluğu bu özgün bağlamda kendilerini hazırlıksız ve yetersiz hissettiklerini açıkça ifade etmekte, üstelik bu yetersizlik duygusunun mesleki deneyim yılıyla orantılı biçimde azalmadığını da eklemektedir. Bu bulgu, hazırbulunuşluğun yalnızca hizmet öncesi eğitimle çözüme kavuşturulabilecek bir mesele olmadığını, aksine, öğretmenlik yaşamı boyunca sürdürülen, yapılandırılmış ve hedefe odaklı mesleki gelişim süreçlerini zorunlu kılan kalıcı bir gereksinimi yansıttığını açıkça ortaya koymaktadır.

İNGİLİZCE ÖĞRETMENLERİNİN YETERLİK ALGISI

Öğretmen yeterliği, göçmen ve mülteci öğrencilerin yoğun olduğu sınıflarda salt pedagojik bilginin çok ötesine geçen, çok boyutlu ve bağlama duyarlı bir yapı olarak karşımıza çıkmaktadır. Alanyazın

incelendiğinde, öğretmenlerin bu bağlamda dört temel alanda güçlükler yaşadığı ve yeterlik algılarının sınındığı görülmektedir; dil desteği sağlama, kültürel duyarlılık ve kültürlerarası yeterlik, travma farkındalığı ile psikososyal destek ve son olarak çok dilli ortamlarda sınıf yönetimi. Bu dört boyut birbirinden bağımsız alanlar olarak değil, birbirini besleyen ve zaman zaman iç içe geçen bir yeterlik örüntüsünün parçaları olarak değerlendirilmelidir.

Dil Desteği Verme Yeterliği

Göçmen ve mülteci öğrencilerin bulunduğu sınıflarda öğretmenlerin en yoğun biçimde karşılaştığı güçlük, etkili ve sürekli dil desteği sağlayabilmektir. Bu güçlük yalnızca anlık bir iletişim sorunu değildir. Öğretmen yetiştirme programlarının çok dilli sınıf gerçekliğini sistematik biçimde ele almamasından kaynaklanan köklü bir hazırlıksızlığın yansımasıdır. Üstelik söz konusu hazırlıksızlık yalnızca teknik bir pedagojik yetersizlik olarak da değerlendirilemez. Öğretmenin hangi dil desteğini ne zaman, nasıl ve hangi öğrenciye sunacağını bilememesi, sınıf içi güven ortamını, öğrencinin katılım motivasyonunu ve öğretmen-öğrenci ilişkisinin kalitesini doğrudan etkileyen bir kırılganlığa dönüşmektedir.

İngilizce öğretmenleri açısından bu durum, pedagojik ve dilbilimsel bakımdan karmaşık bir görünüm arz etmektedir. Öğrenci, İngilizce dersine yalnızca hedef dili bilmemek gibi görece öngörülebilir bir eksiklikle değil, aynı zamanda eğitim sürecinin yürütüldüğü öğretim diline ilişkin yeterli dilsel yetkinliği henüz tam anlamıyla geliştirememiş bir durumda katılmaktadır. Bu bağlamda, öğrencinin karşı karşıya kaldığı öğrenme süreci, tek yönlü bir yabancı dil öğreniminden ziyade, eş zamanlı olarak iki farklı dilsel sistemi anlamlandırma ve içselleştirme çabasını içermektedir. Başka bir ifadeyle, göçmen ya da mülteci statüsündeki öğrenciler çoğu zaman hem akademik içeriğin sunulduğu öğretim dilini hem de öğrenme nesnesi olan yabancı dili paralel biçimde çözümlemeye ve kavramaya çalışmaktadır. Bu durum, öğrencilerin zihinsel olarak daha fazla çaba harcamasına neden olmakta, aynı anda birden fazla dil düzeyinde farkındalık geliştirmelerini gerektirmektedir. Ayrıca, bu süreç öğretmenleri de derslerini daha esnek, kapsayıcı ve birden fazla dili dikkate alan yöntemlerle yeniden düzenlemeye yöneltmektedir.

Alrawashdeh ve Kunt (2022), Ürdün'deki mülteci çocuklar ve İngilizce öğretmenlerinin deneyimlerini inceledikleri çalışmalarında İngilizce öğretmenin hazırlık düzeyinin, kültürel yeterlik algısını, öz-yeterliği ve uygulanan öğretim pratiklerini doğrudan etkilediğini ortaya koymuştur. Öğretmenler mülteci öğrencilere yönelik öğretim konusundaki hazırlık düzeylerinin yetersiz olduğunu kabul etmekte ve bu yetersizliğin kültürel yeterlik güçlüklerine, oradan da öğrencilerin gereksinimlerini karşılayamama sorununa doğrudan yol açtığını bildirmektedir. Araştırmacılar, öğretmenlerin en fazla eksiklik hissettikleri alanların “scaffolding”, yani öğrencinin mevcut dil düzeyini bir üst basamağa taşımaya destekleyen yapılandırılmış dil iskeleti kurma ve “farklılaştırılmış öğretim”, yani aynı sınıftaki farklı düzeydeki öğrencilere eş zamanlı olarak uyarlanmış öğrenme deneyimi sunma olduğunu vurgulamaktadır. Ayrıca araştırma, mülteci öğrencilerin büyük çoğunluğunun özgün duygusal gereksinimleri bulunduğunu ve bu durumun dil öğrenimini doğrudan olumsuz etkilediğini ortaya koymuştur. Bu bulgu, dil desteği yeterliğinin duygusal ve psikolojik boyuttan ayrıştırılamayacağını göstermektedir.

Türkiye bağlamında benzer bulgular Birel vd. (2024) tarafından da ortaya konulmaktadır. Diyarbakır'da görev yapan öğretmenlerle yürütülen bu çalışmada, katılımcıların özellikle iletişim güçlüklerini ve öğrencilerin travma kaynaklı psikolojik sorunlarını eğitim sürecini en fazla etkileyen iki temel problem olarak öne çıkardıkları belirlenmiştir. Öğrencilerin dil sorunlarına yönelik dil hazırlık sınıfları oluşturulması ve göçle gelen çocukların yaşadığı travmaları ele alacak yapılandırılmış rehberlik programları geliştirilmesi

önerilmiştir. Bu öneriler, iletişimdeki kopukluğun yalnızca akademik öğrenmeyi değil, öğrencinin okulla bütünleşmesini ve uzun vadeli uyum sürecini de tehdit ettiğini göstermektedir. Bu bulgu dil desteği eksikliği ile travma desteği eksikliğinin birlikte ele alınması gerektiğine işaret etmektedir.

Kültürel Duyarlılık ve Kültürlerarası Yeterlik

Dil desteğiyle organik biçimde iç içe geçen bir diğer yeterlik boyutu, kültürel duyarlılık ve kültürlerarası iletişim yetkinliğidir. Öğretmenlerin göçmen ve mülteci öğrencilerin kültürel geçmişlerine, tarihsel deneyimlerine ve toplumsal değer sistemlerine ilişkin farkındalık ve hazırbulunuşluk düzeylerinin yetersiz kaldığı, birbirinden bağımsız bağlamlarda yürütülen araştırmaların tutarlı bir bulgusu olarak öne çıkmaktadır. Kaygısız (2025), kültürel ve dilsel açıdan çeşitlilik gösteren öğrencilerle ilk kez çalışan öğretmenlerin deneyimlerini ele aldığı çalışmasında dikkat çekici bir bulguya ulaşmıştır. Araştırmaya göre öğretmenler, kültürel farklılıklara saygı duyduklarını güçlü biçimde ifade etmekte, ancak bu farklılıkları sınıf içi uygulamalara nasıl yansıtacakları konusunda bir yönelim belirsizliği yaşamaktadır. Bununla birlikte, mevcut hizmet içi eğitim programlarının çoğunlukla genel nitelikte kalması, öğretmenlerin karşılaştıkları özgün ve bağlamsal ihtiyaçları karşılamada yetersiz kalmakta ve uygulamaya dönük somut rehberlik sunamamaktadır.

Woltran vd. (2025), mülteci öğrencilere yönelik öğretmenlerin çok kültürlü inançlarının hangi etkenler tarafından şekillendiğini sistematik biçimde inceledikleri çalışmalarında önemli bir sonuca ulaşmıştır. Buna göre, öğretmenlerin mesleki gelişim deneyimleri, kültürel açıdan duyarlı tutum ve uygulamaları belirlemede diğer tüm değişkenlere kıyasla daha güçlü bir etkiye sahiptir. Ayrıca, mülteci odaklı eğitim programlarına katılımın, öğretmenlerin kültürel duyarlılığa dayalı pedagojik yaklaşımlarını doğrudan ve ölçülebilir biçimde güçlendirdiği ortaya konulmaktadır.

Türkiye bağlamında Çelik vd. (2025), mülteci öğrencilere yönelik kültürel açıdan duyarlı pedagojik yeterliğin bütünleşik ve çok katmanlı bir yapı sergilediğini, yalnızca kültürel bilgi aktarımına dayalı yaklaşımların bu yeterliği geliştirmek için tek başına yeterli olmadığını vurgulamıştır. Akın-Sabuncu ve Kasapoğlu (2024) ise öğretmenlerin kültürel duyarlılığı tutum ve davranışları bütünleştiren geniş kapsamlı bir pedagojik yeterlik olarak içselleştirmek yerine müfredatın üzerine eklenen bir yük olarak algılama eğiliminde olduğunu belirlemişlerdir. Bu bilişsel çerçevelemenin, söylem ile eylem arasındaki uçurumu kalıcılaştırdığı ve öğretmen eğitiminde köklü bir paradigma dönüşümüne duyulan ihtiyacı gözler önüne serdiği değerlendirilmektedir.

Travma Farkındalığı ve Psikososyal Destek

Göçmen ve mülteci öğrencilerin eğitim süreçlerinde çeşitli güçlüklerle karşılaştıkları araştırmalarda rapor edilmiştir. Bu öğrenciler okul ortamında uyum sağlama, akademik başarı ve sosyal ilişkiler alanlarında zorluk yaşamaktadır (Yılmaz & Cerrah Özsevgeç, 2023; Birel vd., 2024). Damaschke-Deitrick vd. (2023) ABD’de yaptıkları çalışmada, travma geçmişine sahip öğrencilerle çalışan öğretmenlerin duygusal yorgunluk yaşadığını ve öz-yeterlik algılarının etkilendiğini saptamıştır. Araştırmada öğretmenlerin travma odaklı eğitim almadıkları durumlarda sınıf içi müdahale konusunda kendilerini yetersiz hissettikleri bildirilmiştir.

Türkiye’de yapılan çalışmalarda öğretmenlerin göçmen öğrencilerle ilgili eğitimsel süreçlerde zorluk yaşadıkları belirlenmiştir. Ünsal ve Atanur Baskan (2021), sınıflarında göçmen öğrencisi bulunan öğretmenlerin travmaya bağlı davranış örüntülerini yönetmede güçlük yaşadıklarını ve psikososyal destek sağlama konusunda eğitim ihtiyacı bildirdiklerini rapor etmiştir. Göçer vd. (2020) ise Suriyeli mülteci öğrencilerle çalışan sınıf öğretmenlerinin hizmet içi eğitim ihtiyacının yüksek olduğunu ve öğretmenlerin

sınıf içi uygulamalarda hazırlıksız olduklarını göstermiştir. Akın-Sabuncu & Kasapoğlu (2024), Türkiye’deki ilkokul öğretmenlerinin kültürel olarak duyarlı pedagojik yaklaşımlar konusunda sınırlı eğitim aldıklarını ve göçmen öğrencilerle çalışırken eğitim desteğine ihtiyaç duyduklarını rapor etmiştir. Çelik vd. (2025) ise Türkiye’de göçmen öğrencilere eğitim veren öğretmenlerin kültürel duyarlılık ve pedagojik yeterlik düzeylerini incelemiş, öğretmenlerin uygulamalı eğitim eksikliği olduğunu bulmuştur.

Biasutti vd. (2020) İtalya örneğinde, öğretmenlerin göçmen ve mülteci öğrencilerle çalışırken sınıf içi uygulamalarda ihtiyaç duydukları destek ve eğitim konularını belirlemişlerdir. Lee vd. (2021) tarafından yapılan sistematik derlemede, öğretmenlerin göçmen öğrencilerle ilgili pedagojik uygulamalarında hazırlık eksiklikleri bulunduğu ve bu eksikliğin sınıf yönetimi ve öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılama süreçlerinde etkili olduğu belirtilmiştir. Hanna (2023) ise göçmen ve mülteci öğrencilerle çalışan öğretmenlerin eğitim ihtiyaçlarının yaygın olduğunu ifade etmiştir. Kiramba & Trainin (2025) ve Kwon vd. (2026) çalışmalarında, öğretmen adaylarının göçmen ve mülteci öğrencilerle çalışmaya hazır olmadıkları ve travma odaklı eğitim eksiklikleri yaşadıkları rapor edilmiştir.

Bu çalışmaların tümü, öğretmenlerin göçmen ve mülteci öğrencilerle yürütülen eğitim süreçlerinde ciddi düzeyde destek ve eğitime ihtiyaç duyduklarını açıkça göstermektedir. Öğretmenler, sınıf içinde öğrencilerin hem akademik başarılarını hem de sosyal uyumlarını desteklemeye çalışırken, aynı zamanda öğrencilerin psikososyal ihtiyaçlarına da yanıt verebilmek için ek bilgi, beceri ve rehberliğe gereksinim duymaktadır. Bu durum, öğretmenlerin yalnızca öğretimsel değil, aynı zamanda duygusal ve sosyal destek sağlayıcı rollerini de güçlendirecek nitelikli eğitim programlarına duyulan ihtiyacı ortaya koymaktadır.

Sınıf Yönetimi: Çok Dilli Bağlama Özgün Güçlükler

Çok dilli ve göçmen öğrenci gruplarıyla çalışan öğretmenler sınıf yönetiminde belirgin pedagojik ve iletişim zorluklarıyla karşılaşmaktadır. Bayındır ve Yazıcı (2024) sınıf öğretmenlerinin göçmen öğrenci algısını inceledikleri araştırmalarında öğretmenlerin göçmen öğrencilerle ilişkili olarak çeşitli sınıf içi yönetim kaygılarını dile getirdiklerini rapor etmişlerdir. Çalışma bulguları, öğretmenlerin sınıf ortamında öğrencilerle iletişim kurma, disiplin sağlama ve ders etkinliklerini yürütmede dilsel ve kültürel farklılıkların etkisini vurgulamıştır. Öğretmenler göçmen öğrencilerin dil ve kültür bakımından sınıf çoğunluğundan farklı olması nedeniyle etkileşim ve öğretim süreçlerini düzenlemede belirli güçlükler yaşadıklarını belirtmiştir.

Yılmaz ve Lee (2023) gerçekleştirdikleri çalışmada öğretmen adaylarının çok dilli sınıf bağlamında öz-yeterlik algılarını incelemişlerdir. Çalışma sonuçlarına göre adaylar yabancı dil konuşan öğrenciler arasında akran etkileşimini sağlamada, farklı öğrenme ihtiyaçlarına göre gruplama yapmada ve sınıf düzenini sürdürmede düşük düzeyde güven bildirmişlerdir. Bu bulgu, öğretmen adaylarının çok dilli sınıflardaki yönetim ve etkileşim stratejileri konusunda hazırlık ve deneyim eksikliği yaşadığını göstermektedir.

Alrawashdeh ve Kunt (2022) tarafından Ürdün bağlamında yapılan araştırma, İngilizce öğretmenlerinin göçmen öğrencilerle ilgili karşılaştıkları zorluklara odaklanmaktadır. Çalışma sonuçlarına göre, öğretmenlerin yarısından fazlası göçmen öğrencilere yönelik yeterli hizmet içi ya da hizmet öncesi eğitime sahip olmadıklarını belirtmişlerdir. Bu sonuç dil engeli, psikolojik ihtiyaçlar ve kültürel yeterlik alanlarında öğretmenlerin kendi hazırlık ve uygulama kapasitesine ilişkin algılarını ortaya koymaktadır. Araştırmada ayrıca öğretmenlerin göçmen öğrencilerin dilsel yeterlik eksikliği nedeniyle sınıf içinde iletişim kurmada ve ders içeriğine erişimde zorluk yaşadıkları raporlanmıştır. Aynı çalışmanın bulguları öğretmenlerin kültürel yeterlik ve pedagojik uygulama alanında da çeşitli güçlüklerle karşılaştığını göstermiştir. Öğretmenler, çok

dilli öğrenci ihtiyaçlarını karşılayacak stratejiler geliştirme konusunda yetersiz kaldıklarını ve destek ihtiyaçlarını ifade etmişlerdir.

Özetle, bu bulgular çok dilli sınıf ortamlarında sınıf yönetiminin yalnızca disiplin sağlama ile sınırlı bir süreç olmadığını, aynı zamanda öğrencilerle etkili iletişim kurma, dilsel erişimi sağlama ve uygun pedagojik uygulamaları hayata geçirme gibi boyutları da kapsadığını ortaya koymaktadır. Öğretmenler ise hem sınıf içi etkileşim süreçlerinde hem de eğitim-öğretim faaliyetlerini planlama aşamasında bu alanlara ilişkin doğrudan ve belirgin zorluklar yaşadıklarını ifade etmektedir.

HİZMET İÇİ EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETMENLERİN EĞİTİM İHTİYAÇLARI

Öğretmen yeterliğine ilişkin alanyazının ortaya koyduğu tablo, hizmet içi eğitim tartışmasının zeminini oluşturmaktadır. Yeterlik açıklarının bu denli yaygın ve sistematik bir görünüm sergilemesi, söz konusu boşlukların bireysel öğretmen eksikliklerinden değil, eğitim sisteminin yapısal yetersizliklerinden kaynaklandığına işaret etmektedir. Bu bölüm, hizmet öncesi eğitimden başlayarak hizmet içi programların mevcut durumuna ve öğretmenlerin bizzat dile getirdiği eğitim gereksinimlerine uzanan bir çizgide ilgili alanyazını ele almakta, özellikle Türkiye bağlamına özgü bulguları küresel örüntülerle karşılaştırmalı biçimde tartışmaktadır.

Hizmet Öncesi Eğitimin Yetersizliği

Hizmet içi eğitim ihtiyacını anlamlandırmak, zorunlu olarak hizmet öncesi eğitimin yarattığı zemini sorgulamayı gerektirmektedir. Zira öğretmenler, sınıf kapısından geçmeden önce lisans eğitiminin şekillendirdiği bilişsel ve pedagojik bir donanım ile göreve başlamaktadır. Bu donanımın niteliği ve kapsamı, hizmet içi gelişimin hangi noktadan itibaren işe başlaması gerektiğini doğrudan belirlemektedir. Hem ulusal hem de uluslararası alanyazın, öğretmen yetiştirme lisans programlarının çeşitlilik barındıran sınıf ortamlarına yönelik hazırlık açısından ciddi ve yapısal boşluklar barındırdığını ortaya koymaktadır.

Hanna (2023) göçmen öğrencilerle çalışan hizmet öncesi öğretmenlerin inanç ve uygulamalarına odaklanan kapsamlı literatür taramasında bir çelişkiyi gözler önüne sermektedir. Hizmet öncesi öğretmenler, göçmen öğrencilerle çalışmayı çoğunlukla anlamlı ve değerli bir deneyim olarak nitelendirmekte, bu öğrencilere katkı sağlama konusunda samimi bir motivasyon taşımaktadır. Ne var ki aynı öğretmenler, bu motivasyonu somut öğretim kararlarına dönüştürecek pedagojik bilgi ve araçlardan yoksun olduklarını da açıkça ifade etmektedir.

Lisans düzeyindeki bu hazırlık boşluğunu küresel bir perspektifle inceleyen Lee vd. (2021), Hong Kong, Türkiye ve ABD'yi karşılaştırdıkları sistematik derlemede her üç ülkede de öğretmen yetiştirme programlarının göç ve mülteci pedagojisini müfredata bütünleşik biçimde dahil etmediğini ortaya koymuştur. Konu ya zorunlu müfredatın dışında, seçmeli ve dolayısıyla ulaşılabilirliği sınırlı derslerle çerçevelenmekte ya da bütünü göz ardı edilmektedir. Türkiye özeline bakıldığında bu tablo daha da somutlaşmaktadır.

Kızıl (2024), bir İngilizce öğretmenin hizmet öncesi eğitim deneyimlerine ilişkin geriye dönük değerlendirmelerini inceleyen çalışmasında, öğretmenin mülteci öğrencilere yönelik pedagoji konusunda kendisini hazırlıksız hissettiğini saptamıştır. Öğretmen, dört yıllık lisans eğitimi boyunca bu özgün bağlama dair herhangi bir kuramsal çerçeve ya da pratik beceriyle donatılmadığını ve ilk mülteci öğrencileriyle karşılaştığında tamamen kendi sezgileri ile süreci yürütmek zorunda kaldığını belirtmektedir.

Öğretmen adaylarına odaklanan araştırmalar ise bu tabloyu farklı bir açıdan teyit etmektedir. Sönmez ve Gürkan (2023), öğretmen adaylarına odaklanan araştırmaların bu durumu farklı bir açıdan doğruladığını göstermektedir. Araştırmada, öğretmen adaylarının gelecekte mülteci öğrencilerle çalışmaya yönelik hem ilgili hem de istekli oldukları ortaya konulmuştur. Ancak bu istekliliğin, güçlü bir pedagojik hazırlık ya da kuramsal altyapıdan ziyade, daha çok bireysel merak ve empatiye dayandığı vurgulanmaktadır. Bu noktada önemli bir kırılmalı söz konusudur. Mesleki bilgi ve becerilerle desteklenmeyen bu olumlu tutum, gerçek sınıf ortamlarının çok boyutlu ve zorlayıcı yapısıyla karşılaşıldığında sürdürülebilirliğini yitirebilmekte ve öğretmen adayları açısından bir yetersizlik hissine dönüşebilmektedir.

Balık ve Tuncer (2025) tarafından yürütülen nicel araştırmada, öğretmen adaylarının çok kültürlü yeterlikleri ile göçmen algıları arasındaki ilişki incelenmiş ve bu iki değişken arasında zayıf düzeyde, pozitif ve istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Bulgular, çok kültürlü yeterliklerin özellikle tutum boyutunda yüksek düzeyde olduğunu, ancak öz-yeterlik algısının orta düzeyde kaldığını göstermektedir. Bu durum, öğretmen adaylarının çok kültürlülüğe yönelik olumlu yaklaşımlar geliştirmiş olmalarına karşın, bu yaklaşımı uygulamaya dönüştürme konusunda sınırlı bir yeterlik algısına sahip olduklarına işaret etmektedir. Araştırmacılar, hizmet öncesi öğretmen eğitiminde çok kültürlü eğitim uygulamalarına daha fazla yer verilmesinin, hem çok kültürlü yeterlikleri geliştireceğini hem de göçmenlere yönelik algıları daha olumlu yönde destekleyeceğini vurgulamaktadır.

Hizmet İçi Eğitimin Mevcut Durumu

Hizmet öncesi öğretmen eğitiminin ortaya koyduğu eksiklikler göz önüne alındığında, hizmet içi mesleki gelişim programları bu boşlukları gidermede merkezi bir rol oynamaktadır. Bununla birlikte, alanyazın mevcut hizmet içi eğitim programlarının bu beklentiyi karşılamada sınırlı kaldığını ve çoğu zaman öğretmenlerin ihtiyaçlarını tam olarak karşılamaktan uzak bir tablo sergilediğini ortaya koymaktadır.

Göçer vd. (2020), sınıf öğretmenlerinin Suriyeli mülteci öğrencilere yönelik tutumlarını hizmet içi eğitim bağlamında inceledikleri araştırmalarında, eğitime katılan öğretmenlerin söylemde daha olumlu ve kapsayıcı tutumlar geliştirdiğini saptamıştır. Bu bulgu, ilk bakışta umut verici görünmektedir, ancak araştırmacılar hemen ardından bir çekincenin altını çizmektedir: Söylemdeki bu olumlu dönüşümün sınıf uygulamalarına yansımaları son derece sınırlı kalmakta, öğretmenler gündelik öğretim kararlarında öğrendiklerini uygulamakta güçlük çektiklerini bildirmektedir. Bu bulgu, tutum değişikliği ile davranış değişikliği arasındaki köklü uçurumu bir kez daha gündeme taşımakta ve hizmet içi eğitimin yalnızca farkındalık yaratmakla yetinmeyip somut pedagojik beceri kazanımını hedeflemesi gerektiğini ortaya koymaktadır.

Biasutti vd. (2020), İtalyan ilk ve ortaokul öğretmenleriyle yürüttükleri araştırmada öğretmenlerin ihtiyaç duydukları hizmet içi eğitim içeriklerini üç başlık altında toplamışlardır; kültürlerarası eğitim yöntemleri, sınıf içi kültürel çatışma yönetimi ve psikososyal destek stratejileri. Bu üç alan, öğretmenlerin en öncelikli gereksinim olarak tanımladığı, ancak mevcut programlarda en az yer verilen konular olmaya devam etmektedir.

Türkiye bağlamında bu tablo daha da belirgin bir görünüm kazanmaktadır. PIKTES kapsamında düzenlenen öğretmen eğitimi etkinlikleri, ağırlıklı olarak Türkçe dil desteği ve mülteci çocuklara ilişkin genel farkındalık artırma üzerine yoğunlaşmış, İngilizce öğretmenlerinin özgün pedagojik gelişimini hedefleyen herhangi bir bileşen programın kapsamına dahil edilmemiştir. Bu yapısal tercih, PIKTES'in tasarlandığı dönemin önceliklerini yansıtmakla birlikte, aynı zamanda İngilizce gibi yabancı dil derslerinin göçmen öğrenciler

açısından taşıdığı özgün pedagojik gerekliliklerin politika gündeminde hâlâ yeterince görünür olmadığına işaret etmektedir.

Ünsal ve Atanur Baskan'ın (2021) bulguları ise bu yapısal boşluğun sınıfa yansımalarını somutlaştırmaktadır. Öğretmenler, göçmen öğrencilere yönelik çalışmalarında ders materyali eksikliğini ya da fiziksel kaynak yetersizliğini değil, etkili öğretim için gereken pedagojik yetkinlik ve duygusal kapasite açığını temel sorun olarak öne çıkarmaktadır. Bu bulgu, sorunun araç-gereç düzeyinde değil, daha derinlerde, öğretmenin mesleki bilgi ve kapasitesinde yattığını açıkça ortaya koymaktadır.

Öğretmenlerin Bildirdiği Eğitim İhtiyaçları

Alanyazının belki de en tutarlı bulgularından birini, farklı ülke bağlamlarında yürütülen araştırmalarda öğretmenlerin dile getirdiği hizmet içi eğitim gereksinimlerinin birbiriyle çarpıcı ölçüde örtüşmesi oluşturmaktadır. Bu örtüşme, söz konusu ihtiyaçların yerel koşullara özgü rastlantısal gereksinimler olmadığını, aksine, göçmen ve mülteci öğrencilerle çalışmanın evrensel nitelikte pedagojik güçlükler doğurduğunu düşündürmektedir.

Akın-Sabuncu ve Kasapoğlu (2024), Türkiye'deki ilkökul öğretmenlerinin mesleki ihtiyaçlarını kültürel açıdan duyarlı pedagoji çerçevesinde ele aldıkları araştırmalarında, öğretmenlerin en yoğun biçimde dile getirdiği gereksinimleri ortaya çıkarmışlardır; çok dilli sınıflarda farklılaştırılmış öğretim tasarlayabilme becerisi, öğrencinin kültürel arka planını merkeze alan değerlendirme uygulamaları geliştirebilme kapasitesi ve göçmen öğrencilerin ailesiyle kültürlerarası iletişim kurabilme yetkinliği. Bu ihtiyaç alanları, öğretmenlerin yalnızca sınıf içi teknik becerilere değil, aynı zamanda okul-aile ilişkisini ve değerlendirme anlayışını kökten yeniden çerçevelemeyi gerektiren kapsamlı bir dönüşüme ihtiyaç duyduğunu gözler önüne sermektedir.

Kaygısız (2025) kültürel ve dilsel açıdan çeşitlilik barındıran öğrencilerle ilk kez çalışmaya başlayan öğretmenlerle yürüttüğü araştırmada, öğretmenlerin gereksinim bildirdikleri kaynakların niteliğine dair önemli bir ayrıntıyı ortaya koymuştur. Öğretmenler, genel bilgilendirici eğitimlerden ziyade, özgün sınıf durumlarında anlık danışabilecekleri uzman desteğine, benzer deneyimler yaşamış akranlarından öğrenebilecekleri mentorluk ilişkilerine ve kendi sınıf koşullarına doğrudan uyarlanabilir bağlama özgü öğretim materyallerine duydukları ihtiyacı ön plana çıkarmaktadır. Bu bulgu, etkili mesleki gelişimin seminer salonlarında değil, gerçek öğretim bağlamlarının içinde, deneyimle ve yansımayla şekillendiğine işaret etmektedir.

Öğretmen adaylarıyla ilgili araştırmalar, bu durumun lisans düzeyinden itibaren planlı bir mesleki hazırlığı gerekli kıldığını göstermektedir. Kwon vd. (2026), erken çocukluk eğitimi öğretmen adaylarının mülteci eğitimine ilişkin algı ve hazırbulunuşluklarını inceledikleri araştırmalarında dikkat çekici bir hususu ortaya çıkarmıştır. Katılımcılar, mülteci öğrencilere nitelikli eğitim sunmanın önemini benimsemekte ve bu alanda katkı sağlamaya güçlü biçimde motive olmaktadır. Ancak bu değer inancı, fiilî hazırbulunuşluk düzeyiyle örtüşmemekte, adaylar pratikte ne yapacaklarını bilmediklerini ifade etmektedir. Araştırmacılar bu bulguyu, niyet ile yetkinlik arasındaki yapısal bir uçurumun göstergesi olarak yorumlamaktadır.

Levi (2019) ise mülteci deneyimine sahip çocukları desteklemeye yönelik hizmet öncesi eğitim programlarını inceleyen çalışmasında bu uçurumu kapatmanın yollarını tartışmış ve üç bileşenin belirleyici önemine vurgu yapmıştır; “yansıtıcı uygulama”, yani öğretmenin kendi düşüncesi ve eylemlerini eleştirel bir gözle inceleme kapasitesi; “topluluk bağlantısı”, yani mülteci topluluklarıyla gerçek ve anlamlı ilişkiler kurma deneyimi; ve

“birebir öğrenme deneyimleri”, yani gerçek mülteci öğrencilerle doğrudan etkileşimi kapsayan uygulama süreçleri. Bu üç bileşenin, soyut kültürel duyarlılık kavramını elle tutulur bir pedagojik pratiğe dönüştürmede vazgeçilmez olduğu vurgulanmaktadır.

Türkiye Bağlamına Özgü Bulgular

Küresel alanyazında ortaya konan eğilimler, Türkiye’nin özgün eğitim sistemi koşulları içinde hem doğrulanmakta hem de belirli açılardan farklılaşmaktadır. Çobanoğlu’nun (2024) çalışması, göçmen çocukların eğitiminin entegrasyon politikalarının en zayıf halkalarından biri olduğunu ve bu bağlamda eğitim alanında erişim imkanları kadar nitelikli ve kapsayıcı öğretim uygulamalarının da küresel düzeyde önemli bir politika gündemi olduğunu göstermektedir. Türkiye’de uygulanan politikalar ve programlar, PIKTES gibi erişim odaklı araçlarla göçmen çocukların eğitime katılımını artırmada önemli ilerlemeler sağlamış olsa da eğitim sisteminin nitelikli öğretim sunumu açısından hâlâ çözülmesi gereken güçlükler barındırdığı söylenebilir. Bu güçlüklerin bazı tarihsel ve yapısal kökenleri olduğu da vurgulanmaktadır.

Doğutaş (2018), Türk okullarında görev yapan öğretmenlerin mülteci öğrencilere ilişkin algılarını 2015–2016 eğitim-öğretim döneminde fenomenolojik bir yaklaşım ile incelemiştir. Araştırmada, öğretmenlerin mülteci öğrencilerin yaşadıkları deneyimleri ve standart müfredatla karşılaştıklarında ortaya çıkan gereksinimlerini anlamaya çalıştıkları belirlenmiştir. Bulgular, mülteci çocukların eğitiminde başarılı bir program oluşturabilmek için, öğretmenlerin öğrencilerin sosyo-kültürel geçmişlerini, dil engellerini ve eğitimsel gereksinimlerini daha iyi tanımları gerektiğini göstermektedir. Bu bağlamda çok kültürlü eğitim yaklaşımlarına yönelik pedagojik bilgi ve becerilerin geliştirilmesinin önemi vurgulanmıştır.

Yılmaz ve Cerrah Özsevgeç (2023), Türkiye’de ilkökul düzeyinde öğrenim gören sığınmacı öğrencilerle ilgili akademik çalışmaları sistematik biçimde inceledikleri meta-analizlerinde, alanyazındaki önemli eğilim ve boşlukları ortaya koymuşlardır. Bulgular, mevcut çalışmaların büyük çoğunluğunun öğretmenlerin tutumlarını, sınıf içi gözlemlenen güçlükleri ve öğrencilerin genel profilini merkeze aldığını göstermektedir. Buna karşın, kanıta dayalı hizmet içi eğitim müdahalelerini ve bu müdahalelerin uzun vadeli etkilerini değerlendiren araştırmaların son derece sınırlı olduğu saptanmıştır. Bu durum, alanyazında uygulamaya dönük ve sürdürülebilir çözümler üretmeye yönelik ciddi bir boşluk oluşturmakta, Türkiye’de mülteci eğitimi araştırmalarının, mevcut sorunları tanımlamaktan, çözüm odaklı ve kanıt temelli uygulamalara doğru bir geçiş yapma gerekliliğini ortaya koymaktadır.

Kaya ve Dündar (2025), öğretmen adaylarının göçmen öğrencilere yönelik tutumları ile pedagojik öz-yeterlik algıları arasındaki ilişkiyi inceledikleri çalışmalarında, bu iki değişken arasında anlamlı ve pozitif bir ilişki olduğunu ortaya koymuşlardır. Bu bulgu, öğretmen eğitimi programlarının tasarımına ilişkin önemli bir politika çıkarımına işaret etmektedir. Tutum geliştirme ile yeterlik kazanımı süreçleri, birbirini takip eden aşamalar olarak değil, birbirini besleyen ve eş zamanlı yürütülmesi gereken bütünleşik süreçler olarak planlanmalıdır. İngilizce öğretmenleri bağlamında bu durum ayrıca kritik bir önem taşımaktadır, çünkü öğretmenin İngilizce dersine göçmen öğrencilerle birlikte girdiğinde sahip olduğu tutum, öğrencinin ders içi katılımını, öz-güvenini ve akademik bütünleşmesini doğrudan etkileyebilmektedir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu çalışma, mevcut alanyazını sentezleyerek, göçmen ve mülteci öğrencilerin yoğun olduğu sınıflarda İngilizce öğretmenlerinin yeterlik algısını şekillendiren faktörleri ve hizmet içi eğitim ihtiyaçlarını ortaya koymayı hedeflemiştir. Bulgular, öğretmen deneyimlerinin oldukça çelişkili bir tablo sergilediğini

göstermektedir. Bir yandan, göçmen öğrencilere yönelik etkili öğretim sunma konusunda güçlü bir motivasyon, adanmışlık ve öğrencilerle anlamlı ilişkiler kurma isteği bulunmaktadır. Öte yandan, bu motivasyonu somut pedagojik uygulamalara dönüştürecek bilgi, beceri ve kurumsal destek açısından sistematik boşluklar mevcuttur. Bu örüntü, farklı ülke bağlamlarında da tutarlı biçimde gözlemlenmektedir: Türkiye’de (Çelik vd., 2025; Yılmaz & Lee, 2023), ABD’de (Damaschke-Deitrick vd., 2023; Kiramba & Trainin, 2025) ve çeşitli Avrupa ülkelerinde (Biasutti vd., 2020; Woltran vd., 2025) öğretmenlerin motivasyonu yüksek olmasına rağmen, uygulamaya dönük desteklerin sınırlılığı ortak bir tema olarak öne çıkmaktadır.

Alanyazın, genel nitelikli hizmet içi eğitim programlarının, göçmen ve mülteci öğrencilerle öğretimin gerektirdiği özgün yeterlikleri kazandırmada yetersiz kaldığını göstermektedir (Göçer vd., 2020; Kaygısız, 2025). Öğretmenlerin dile getirdiği ihtiyaçlar, kültürel duyarlılık, travma farkındalığı, çok dilli öğretim stratejileri, aile ve toplumla etkili iletişim ve öğrenci destek mekanizmaları geliştirme gibi alanları kapsamaktadır (Akın-Sabuncu & Kasapoğlu, 2024; Biasutti vd., 2020). Mevcut hizmet içi eğitim programları ise genellikle standart içerik ve genel pedagojik yaklaşımlarla sınırlı kaldığından, bu özgün gereksinimleri karşılamada yetersiz kalmaktadır.

Türkiye bağlamında, göçmen ve mülteci öğrencilerle çalışmada karşılaşılan pedagojik zorluklar, sınıf içindeki bireysel farklılıkları ve öğrencilerin özel ihtiyaçlarını ele alacak esnek öğretim araçlarının yetersizliğiyle belirgin hale gelmektedir. Öğretmenler, öğrencilerin dil yeterlikleri, öğrenme stilleri, kültürel geçmişleri veya travma kaynaklı ihtiyaçları gibi değişkenleri dikkate alacak yeterli kaynak ve destekten yoksundur. Bu durum, öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarını adapte etmesini ve öğrencilerin öğrenme süreçlerine etkin katılımını sınırlamakta, aynı zamanda öğretmenlerin mesleki öz-yeterlik algısını da olumsuz etkileyebilmektedir. Dolayısıyla, esnek materyaller, alternatif değerlendirme yöntemleri ve bireyselleştirilmiş öğretim stratejileri sağlanmadığı sürece, öğretmenlerin göçmen ve mülteci öğrencilerle çalışma deneyimi hem öğretim kalitesi hem de öğretmen memnuniyeti açısından kısıtlı kalmaktadır.

Bulgular, politika yapıcılar ve eğitim yöneticileri için önemli çıkarımlar sunmaktadır. Öncelikle, İngilizce öğretmenlerine özgü olarak kültürel duyarlı pedagoji, travma duyarlı öğretim ve çok dilli sınıf yönetimi stratejilerini bütünleştiren özelleştirilmiş ve modüler hizmet içi eğitim programlarının geliştirilmesi kritik önemdedir. Bu programlar, öğretmenlerin yalnızca tutum ve farkındalık kazanmasını değil, somut uygulama becerilerini de güçlendirmelidir. Ayrıca, hizmet öncesi eğitim programlarına göç ve mülteci pedagojisini doğrudan ele alan derslerin sistematik biçimde eklenmesi, öğretmenlerin mezuniyet öncesi yeterliklerini artıracak temel bir adım olarak değerlendirilebilir (Hanna, 2023; Lee vd., 2021).

Hizmet içi eğitim modellerinin tasarımında, kısa süreli seminerlerin ötesine geçilerek, koçluk, mentorluk, mesleki öğrenme toplulukları ve uygulamalı saha deneyimlerini içeren sürdürülebilir mesleki gelişim yaklaşımları öncelikli olmalıdır (Levi, 2019). Bu tür uzun vadeli ve etkileşimli modeller, öğretmenlerin pedagojik becerilerini güçlendirmekle kalmayıp, göçmen ve mülteci öğrencilerle çalışma konusundaki öz-yeterliklerini de kalıcı olarak artırabilir.

Alanyazındaki mevcut boşluklar göz önüne alındığında, Türkiye’deki İngilizce öğretmenlerinin sınıf içi deneyimlerini ele alan, yalnızca öğretmen perspektifiyle sınırlı kalmayıp öğrenci sesini de araştırmanın merkezine taşıyan nitel çalışmalara ihtiyaç duyulmaktadır. Ayrıca, hizmet içi eğitim programlarının etkililiği, sadece kısa vadeli tutum değişiklikleri üzerinden değil, öğretmenlerin uzun soluklu pedagojik dönüşümü ve sınıf içi uygulama davranışları üzerinden ölçülmelidir. Son olarak, genel öğretmen öz-yeterliği ölçeklerinin

göçmen ve mülteci öğrencilerle çalışma bağlamındaki özgün gereklilikleri tam olarak yansıtmadığı göz önüne alındığında, İngilizce öğretmenlerine özgü, bağlama duyarlı ölçme araçlarının geliştirilmesi ve yaygın olarak kullanılması bir öncelik olarak öne çıkmaktadır.

Bütün bu önlemler, öğretmenlerin mesleki yeterliklerini ve pedagojik öz-yeterlik algılarını güçlendirmekle kalmayacak, aynı zamanda göçmen ve mülteci öğrencilerin akademik başarılarını, dilsel ve sosyal bütünleşmelerini, özgüvenlerini ve duygusal iyi oluşlarını da destekleyecektir. Bu süreç, sınıf içinde yalnızca akademik öğrenmenin değil, aynı zamanda kapsayıcı, adil ve destekleyici bir öğrenme ortamının inşasını da mümkün kılacaktır. Dolayısıyla, öğretmenlerin mesleki gelişimi ile öğrencilerin ihtiyaçlarının bütünleşik bir şekilde ele alınması, eğitimde eşitlik ve kalite hedeflerinin gerçekleştirilmesi açısından kritik bir öneme sahiptir.

KAYNAKLAR

- Akın-Sabuncu, S., & Kasapoğlu, K. (2024). Educating immigrant and refugee students: A culturally relevant pedagogy perspective into elementary teachers' professional needs in Türkiye. *Pedagogy, Culture & Society*, 32(5), 1513–1533. <https://doi.org/10.1080/14681366.2023.2223554>
- Alrawashdeh, H. A., & Kunt, N. (2022). Refugee children and English language: Challenges from English language teachers' perspectives. *Frontiers in Psychology*, 13, 918734. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.918734>
- Balık, C., & Tuncer, M. (2025). Öğretmen adaylarının çokkültürlü yeterlikleri ile göçmen algıları arasındaki ilişki. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (66), 3764–3800. <https://doi.org/10.53444/deubefd.1592929>
- Bayındır, N., & Yazıcı, A. (2024). Sınıf öğretmenlerinin göçmen öğrenci algısının belirlenmesi. *Journal of Sustainable Educational Studies (JSSES)*, 5(4), 167-177.
- Biasutti, M., Concina, E., & Frate, S. (2020). Working in the classroom with migrant and refugee students: The practices and needs of Italian primary and middle school teachers. *Pedagogy, Culture & Society*, 28(1), 113–129. <https://doi.org/10.1080/14681366.2019.1611626>
- Birel, F. K., Gezen, E., & Kumru, M. E. (2024). Göçle gelen çocukların eğitim sorunlarına ilişkin öğretmen görüşleri (Diyarbakır örneği). *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 23(92), 1491–1512. <https://doi.org/10.17755/esosder.1492714>
- Çelik, S., Özenc-İra, G., & Üzar-Özçetin, Y. S. (2025). Identifying the culturally sensitive pedagogical competence of teachers of refugees in Türkiye: A mixed-methods study. *Educational Studies*, 51(5), 935–957. <https://doi.org/10.1080/03055698.2024.2370456>
- Çobanoğlu, F. (2024). Eğitimde göçmen çocuklar: Çeşitli ülkelerde uygulanan eğitim politikalarının incelenmesi. *Yaşadıkça Eğitim*, 38(2), 501–518. <https://doi.org/10.33308/26674874.2024382736>
- Damaschke-Deitrick, L., Galegher, E., Davidson, P. M., & Wiseman, A. W. (2023). Teaching refugee and forced immigrant youth: Lessons from the United States. *Teachers and Teaching*, 29(5), 465–478. <https://doi.org/10.1080/13540602.2022.2062720>
- Doğutaş, A. (2018). Teachers' perceptions of refugee students in Turkish schools. *Multicultural Learning and Teaching*, 14(1), Article 20170024. <https://doi.org/10.1515/mlt-2017-0024>
- Dolapcı, E., & Kavgacı, H. (2020). Öğretmenlerin çok kültürlü özyeterlik algısı ve okul iklimi ile mülteci öğrencilere yönelik tutumları arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 52(52), 687–706. <https://doi.org/10.15285/maruaebed.669692>
- European Commission. (2021). EU continues supporting education of refugees and addressing migration in Turkey with additional €560 million. *European Commission*. https://ec.europa.eu/neighbourhood-enlargement/news/eu-continues-supporting-education-refugees-and-addressing-migration-turkey-additional-eu560-million-2021-12-21_en

- European Council on Refugees and Exiles [ECRE]. (2024). Access to education: Türkiye. *Asylum Information Database*. <https://asylumineurope.org/reports/country/turkiye/content-temporary-protection/employment-and-education/access-education/>
- Göçer, V., Özer, S., & Ürünibrahimoğlu, M. (2020). Sınıf öğretmenlerinin Suriyeli mülteci öğrencilere yönelik tutumlarının hizmet içi eğitim bağlamında incelenmesi: Bir karma yöntem araştırması. *İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 7(14), 24–41. <https://doi.org/10.29129/inujgse.765149>
- Hanna, H. (2023). A critical review of international research into pre-service teachers' beliefs and practices when teaching migrant learners. *London Review of Education*, 21(1), 21. <https://doi.org/10.14324/LRE.21.1.21>
- Kaya, H., & Dündar, H. (2025). The relationship between pre-service classroom teachers attitudes toward immigrant students and their preprofessional competencies. *Türk Akademik Yayınlar Dergisi (TAY Journal)*, 9(2), 347–367. <https://doi.org/10.29329/tayjournal.2025.1290.06>
- Kaygısız, S. (2025). Teaching culturally and linguistically diverse students for the first time: A phenomenological inquiry into in-service teachers' perceptions, lived experiences, and pedagogies. *European Journal of Teacher Education*, 48(4), 780–800. <https://doi.org/10.1080/02619768.2023.2265546>
- Kızıl, V. (2024). Teaching refugee students: An EFL teacher's perception of his pre-service education. *Uluslararası Sosyal Bilimler ve Eğitim Dergisi – USBED* 6(11), 383–406. <https://doi.org/10.5281/zenodo.13337679>
- Kiramba, L. K., & Trainin, G. (2025). “I just don't know what to do!” Teacher preparedness for multilingual students of immigrant and refugee background. *The Urban Review*, 57, 597–623. <https://doi.org/10.1007/s11256-025-00748-6>
- Kwon, J., Yu, H. M., & Jung, S. E. (2026). Perceptions and readiness of early childhood pre-service teachers for refugee education. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 47(1), 207–229. <https://doi.org/10.1080/10901027.2025.2462561>
- Lee, C. C., Akin-Sabuncu, S., Goodwin, A. L., & McDevitt, S. E. (2021). Teachers for immigrant students: A systematic literature review across Hong Kong, Turkey, and the United States. *Teachers College Record*, 123(12), 67–96. <https://doi.org/10.1177/01614681211070871>
- Levi, T. K. (2019). Preparing pre-service teachers to support children with refugee experiences. *Alberta Journal of Educational Research*, 65(4), 285–304.
- Pérez Cañado, M. L. (2016). Teacher training needs for bilingual education: In-service teacher perceptions. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 19(3), 266–295. <https://doi.org/10.1080/13670050.2014.980778>
- Sönmez, G., & Gürkan, S. (2023). Pre-service teachers' perceptions of their future refugee students. *Transnational Education Review*, 1(2), 69–77.
- Ünsal, Y., & Atanur-Baskan, G. (2021). The problems of teachers who have immigrant students in their classes and solutions. *Journal of Computer and Education Research*, 9(17), 199–224. <https://doi.org/10.18009/jcer.838228>
- Woltran, F., Letzel-Alt, V., & Pozas, M. (2025). It's all in the mix: Exploring predictors of teachers' multicultural beliefs towards teaching refugee students. *European Journal of Inclusive Education (EJIE)*, 4(1). <https://doi.org/10.7146/ejie.v4i1.152639>
- Yılmaz, H., & Cerrah Özsevgeç, L. (2023). İlkokulda öğrenim gören sığınmacı öğrenciler ile ilgili yapılan akademik çalışmaların incelemesi. *Millî Eğitim Dergisi*, 52(239), 2303–2334. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.1120423>
- Yılmaz, T., & Lee, Y-J. (2023). Pre-service teachers' self-efficacy beliefs in teaching refugee background students at Turkish public schools. *European Journal of Educational Research*, 12(3), 1195–1205. <https://doi.org/10.12973/eu-jer.12.3.1195>

YAS SÜRECİNDE İNANÇ VE KÜLTÜRÜN DESTEKLEYİCİ VE İYİLEŞTİRİCİ ETKİLERİ: İSLAM VE TÜRK KÜLTÜRÜNÜ MERKEZE ALAN KARŞILAŞTIRMALI BİR İNCELEME

Mustafa USLU, Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi, uslu.mustafa@alanya.edu.tr

GİRİŞ

Ölüm, biyolojik bir son olmanın ötesinde, insanın anlam arayışının tam ortasında duran varoluşsal bir olgudur. Her toplum ölüm karşısında kendine özgü bir kozmoloji, bir ritüel repertuarı ve bir yas kültürü geliştirmiştir. Bu yüzden ölüm psikolojisi yazınında kültürel ve dinî bağlam göz ardı edildiğinde, klinik uygulamaların geçerliliği ciddi biçimde daralmaktadır (Parkes, Laungani ve Young, 2015). Klasik yas modellerinin önemli bir kısmı, modern Batı toplumlarının bireyci ve seküler değerleri içinde üretilmiştir. Taziye evinin kapısını günlerce açık tutan, ölüsünün ardından mevlit okutup lokma dağıtan bir toplumun yas deneyimini yalnızca bu modellerle açıklamaya çalışmak ise çoğu zaman eksik kalır (Klass, Silverman ve Nickman, 1996).

Bu bölümün derdi dinleri ve kültürleri tanıtmak değildir. Amaç, yazarın içinden konuştuğu İslam inancını ve Türk kültürünü analitik bir referans çerçevesi olarak merkeze alıp, inancın, ritüelin ve değerlerin yas tutan bireye fiilen ne verdiğini —neyi kolaylaştırdığını, neyi taşınır kıldığını— yorumlamaktır. Dünya nüfusunun önemli bir bölümünü kapsayan diğer on büyük gelenek de aynı soruyla ele alınmaktadır: bu gelenek, yastaki insana ne sağlıyor? Benimsenen “merkez-alan karşılaştırma” (situated comparison) yaklaşımı, kültürlerarası psikoloji yazınında meşru ve giderek yaygınlaşan bir stratejidir; araştırmacının kendi kültürel/dinî konumunu gizleyen sözde-nesnel bir “hiçbir yerden bakış” yerine, konumunu açıkça beyan eden ve bu konumu analitik bir güce dönüştüren bir duruşu benimser. Çalışma, elde edilen bulguların özellikle Türkiye’deki psikolojik danışma ve rehberlik (PDR) uygulamalarına —çok kültürlü ve çok mezhepli bir toplumda kültürel açıdan duyarlı yas desteğine— olan yansımalarını tartışmaktadır. Çalışma bir sistematik derleme değil, alan yazınındaki temel referans eserlere dayalı, merkez-alan bir karşılaştırmalı incelemedir.

Kavramsal ve Kuramsal Çerçeve

Karşılaştırmalı analiz, tarihsel kökeni Bowlby’nin (1980) bağlanma kuramına (attachment theory) dayanan üç temel çağdaş modele dayandırılmıştır. Bowlby, kaybın insan davranışında evrimsel kökenli bağlanma sistemlerinin bir bozulması olarak yaşandığını öne sürmüştü ve kendi çalışmasının “Başka Kültürlerde Yas” (“Mourning in Other Cultures”) başlıklı bölümünde yas tepkilerinin kültürler arası farklılığına doğrudan değinmiştir. Bu çerçeve, hem Klass ve arkadaşlarının devam eden bağlar modelinin hem de Stroebe ve Schut’un çift süreç modelinin kuramsal atası niteliğindedir. Birincisi, Neimeyer’in (2001) anlam yeniden inşası (meaning reconstruction) modelidir; bu modele göre yasin merkezi görevi, kaybın bireyin yaşam anlatısına ve inanç sistemine nasıl entegre edileceğini bulmaktır. İkincisi, Klass, Silverman ve Nickman’ın (1996) geliştirdiği devam eden bağlar (continuing bonds) modelidir; bu model, sağlıklı yasin ölenle bağları koparmak değil, bu bağı sembolik ve dönüştürülmüş biçimde sürdürmek olduğunu öne sürer ve özellikle Japon ata kültü gibi geleneksel pratiklerden doğan gözlemlerle desteklenmiştir (Klass ve ark., 1996). Üçüncüsü, Stroebe ve Schut’un (1999) çift süreç modelidir (dual process model); bu modelde yas, kayıp odaklı (loss-oriented) ve iyileşme odaklı (restoration-oriented) uğraşlar arasında salınan (oscillation) dinamik

bir süreç olarak kavramsallaştırılır. Model geliştiricileri, bu salınımın kültürden kültüre çok farklı biçimlerde düzenlendiğini; örneğin bazı Müslüman topluluklarında klasik Batılı “yasın işlenmesi” (grief work) normunun aksine farklı başa çıkma örüntülerinin gözlemlendiğini vurgulamıştır (Stroebe ve Schut, 1999, 2010).

Bu üç model, Rosenblatt, Walsh ve Jackson’ın (1976) 78 farklı dünya kültüründen etnografik veri kullanarak yürüttüğü klasik kültürlerarası çalışmayla ve Irish, Lundquist ve Nelsen’in (1993) editörlüğünü yaptığı, Kuzey Amerika’daki etnik ve dinî topluluklardaki yas farklılıklarını inceleyen kapsamlı derlemeyle desteklenmektedir. Bu çalışmalar, yasın “evrensellik içinde çeşitlilik” ilkesiyle anlaşılması gerektiğini ortaya koymaktadır (Irish, Lundquist ve Nelsen, 1993).

Bu kuramsal birikimden hareketle, çalışma boyunca inanç ve kültürün yas sürecinde bireye sağladığı katkılar beş temel psikolojik işlev çerçevesinde çözümlenmektedir: (1) kaybı anlamlı bir çerçeveye yerleştiren anlamlandırma (Neimeyer, 2001); (2) yas tutanı yalnızlaştırmayan sosyal destek ve aidiyet (Rosenblatt ve ark., 1976); (3) yoğun duyguya kültürel bir kanal sağlayan duygu düzenleme; (4) ölenle ilişkiyi dönüştürerek sürdüren devam eden bağ (Klass ve ark., 1996); ve (5) yasa öngörülebilir bir zaman ve aşama yapısı kazandıran süreç yapılandırma (Stroebe ve Schut, 1999). Bu beş işlev, hem her geleneğin ayrı ayrı incelenmesinde hem de Karşılaştırmalı Analiz bölümündeki sentezde analitik omurga olarak kullanılmaktadır.

YÖNTEM: KAYNAK SEÇİMİ VE KARŞILAŞTIRMA ÇERÇEVESİ

Bu çalışma, sistematik bir derleme değil, hedefli bir karşılaştırmalı inceleme (narrative comparative review) niteliğindedir. Her gelenek için, o geleneğin ölüm ve yas pratiklerini konu alan ve alan yazınında referans kabul edilen en az bir monografi veya hakemli çalışma esas alınmıştır. Bu yaklaşımın temel sınırlılığı, sınırlı sayıda kaynağa dayanılmasının geleneklerin iç çeşitliliğini tümüyle yansıtamamasıdır; bu nedenle bulgular kesin genellemeler değil, “temsili örüntüler” olarak okunmalıdır. Her gelenek dört boyut altında ele alınmıştır: ölümün anlamı, ölüm anı ve öncesi uygulamalar, cenaze ritüelleri ve yas dönemi başa çıkma pratikleri.

Çalışmanın benimsediği merkez-alan karşılaştırma (situated comparison) tasarımı, İslam ve Türk kültürü diğer geleneklerin kendisine göre konumlandırıldığı analitik bir referans noktası olarak daha ayrıntılı ele alınır; dolayısıyla merkezin daha yoğun işlenmesi bir dengesizlik değil, tasarımın gereğidir. Merkez olarak İslam ve Türk kültürünün seçilmesi, yazarın Türkiye’de PDR alanında çalışan bir akademisyen olarak bu bağlamda daha derin bir içgörü sunmasına ve çalışmanın hedef kitlesi olan Türkiyeli PDR uzmanları için doğrudan uygulama değeri taşımasına dayanır. İncelenen on bir gelenek, dünya nüfusunun büyük çoğunluğunu (yaklaşık %85) ve farklı ölüm kozmolojilerini (doğrusal-tekil, döngüsel, atasal-kademeli, seküler-sonlu) temsil eder; Zerdüştlük, Bahailik, Jainizm gibi sayıca küçük gelenekler kapsam sınırları gereği dışarıda bırakılmıştır.

GELENEKLERE GÖRE ÖLÜM, RİTÜEL VE YAS

İslam

İslam’da ölüm, varlığın sona ermesi değil, dünya hayatından ahiret hayatına geçiştir; “İnnâ lillâhi ve innâ ileyhi râci’ün” (“Biz şüphesiz Allah’a aidiz ve şüphesiz O’na döneceğiz”; Bakara, 156) ayeti bu anlayışın özetidir (Smith ve Haddad, 1981). Ölüm, Allah’ın takdiri (kader) çerçevesinde anlamlandırılır ve bu inanç,

kaybı rastgele bir olay olmaktan çıkararak bilişsel bir çerçeve sunar. Er'in (2024) Türk-Müslüman katılımcılarla yürüttüğü araştırma bu işlevi doğrular niteliktedir: katılımcılar kaybı ağırlıklı olarak imtihan, kader ve “hayra yorma” çerçeveleriyle anlamlandırmış; ahiret inancının sevdikleriyle yeniden kavuşma umudu vermesi sayesinde yasin olumsuz tepkilerinin hafiflediğini ifade etmişlerdir. Bununla birlikte aynı çalışma, bazı katılımcıların zaman zaman “neden ben?” biçiminde olumsuz dinî başa çıkma da yaşadığını göstererek, dinî inancın yas sürecindeki etkisinin tek yönlü olmadığını ortaya koymaktadır. Ölüm anında kelime-i şehadetin telkini, gusül (yıkama), kefenleme ve mümkün olan en kısa sürede definin gerçekleştirilmesi, İslam’ın ölüme yaklaşımındaki merkezi ritüel unsurlardır (Smith ve Haddad, 1981; Alladin, 2015). Cenaze namazı (salât al-janâza) bireysel değil topluluk temelli bir ritüeldir ve toplumsal desteği somutlaştırır.

Yas süreci açısından İslam, sabrı aktif bir başa çıkma erdemi olarak konumlandırır; sabır pasif katlanma değil, duygusal düzenleme için bilişsel bir çapa işlevi görür. Taziye geleneği, yakınların üç gün boyunca toplumsal destek almasını sağlar; dul kadınlar için iddet süresi (dört ay on gün) ayrı bir yapılandırılmış yas dönemidir. Ahiret inancı, kaybedilen kişiyle ilişkinin kesin biten değil dönüştürülerek süren bir bağ olarak yeniden kurulmasına imkân tanır; bu, Klass ve arkadaşlarının (1996) devam eden bağlar modeliyle örtüşmektedir. Klinik açıdan dikkat edilmesi gereken nokta, kader inancının bazı danışanlarda ikincil bir suçluluk kaynağına dönüşebilmesidir; “Allah’ın takdirine isyan ediyorum” biçimindeki içsel çatışma, karmaşık yas riskini artırabilir.

İslam Dünyasında Bölgesel Çeşitlilik: Arap, İran, Malezya, Kuzey Afrika ve Türkiye

İslam’ın temel ölüm teolojisi (ahiret inancı, gusül, kefen, hızlı defin, cenaze namazı) evrensel bir çekirdek oluştursa da, bu çekirdek farklı coğrafyalarda yerel kültür, mezhep (Sünni-Şii ayrımı dâhil) ve tasavvufi geleneklerle etkileşime girerek belirgin biçimde çeşitlenmiştir. Halevi’nin (2007) erken İslam döneminde cenaze hukukunun (fıkhu’l-cenâiz) oluşumunu inceleyen klasik çalışması, bu “ortak çekirdeğin” dahi 7.-9. yüzyıllar arasında Arap yarımadası, Mezopotamya ve Doğu Akdeniz kentlerinde Hristiyan, Yahudi ve Zerdüşt ritüellerinden ayrışma sürecinde tarihsel olarak kodifiye edildiğini göstermektedir. Yani “evrensel çekirdek” dahi başlangıçtan itibaren bölgesel müzakerelerin ürünüdür. Bu bölümde beş büyük İslam coğrafyası —Arap Sünni dünyası, İran ve Şii gelenek, Güneydoğu Asya/Malezya, Kuzey Afrika (Mağrip) ve Türkiye— karşılaştırmalı olarak ele alınmaktadır.

Arap Sünni Dünyası. Ortadoğu ve Körfez bölgesindeki Arap Sünni toplumlarında ölüm uygulamaları, büyük ölçüde klasik fıkıh kurallarına sadık bir çizgide seyreder: hızlı defin, sade kefenleme, cenaze namazının cemaatle kılınması ve üç günlük taziye süresiyle sınırlı yas esastır (Smith ve Haddad, 1981). Klasik Sünni fıkıh literatüründe hâkim görüş, sessiz gözyaşını caiz görürken bağıracak ağlamayı ve yüksek sesle feryadı (niyaha) genellikle mekruh kabul eder; bu görüş mezhepler ve âlimler arasında tartışmalı bir konudur ve tek bir bağlayıcı hükme indirgenemez (Aghaie, 2004, bu normun Şii matem geleneğiyle tarihsel karşıtlığını tartışmaktadır). Bu “sade ve kısıtlı” model, aşağıda ele alınacak İran-Şii ve Kuzey Afrika örnekleriyle belirgin bir tezat oluşturur.

İran ve Şii Dünyası. Şii İslam’da, özellikle İran’da, yas kültürü Sünni dünyadakinden köklü biçimde farklılaşmıştır. Hz. Hüseyin’in Kerbela’da şehit edilmesinin (680) anısına yapılan Muharrem matemi —Aşure (10. gün) ve ardından Erbain/çehellom (40. gün)— Şii kimliğinin merkezi ritüelidir ve göğüs dövme (sinezeni), bazı gruplarda zincirle kendine vurma (zencir-zeni) gibi bedensel yas ifadeleri içerir (Aghaie, 2004). Aghaie’nin (2004) tarihsel analizi, bu ritüellerin yalnızca dinî değil, aynı zamanda güçlü bir toplumsal-siyasal

işlev de taşıdığını; Kaçar, Pehlevi ve İslam Cumhuriyeti dönemlerinde farklı iktidarlarca hem meşrulaştırma hem bastırma aracı olarak kullanıldığını belgelemektedir. Sıradan bir bireyin ölümü sonrasında da üçüncü, yedinci ve kırkinci gün (çehellom) anma törenleri düzenlenir; bu kırkinci gün geleneği, Hüseyin yasının bir yansıması olarak sıradan ölüm pratiğine de sinmiştir. Önemle belirtilmelidir ki, Şii hukukçular ağlamayı ve feryat etmeyi caiz görürken, bazı Sünni (özellikle Hanbeli) âlimler bunu bidat olarak nitelendirmektedir; bu, Sünni-Şii ayrımının yas dışı davranışları üzerindeki en belirgin fıkhi farklılıklarından biridir.

Güneydoğu Asya ve Malezya. Malay-Müslüman toplumlarında İslami defin usulü (gusül, kefen, cenaze namazı), yerel adet (örf) ile iç içe geçmiş biçimde uygulanır. Yusof ve Ramli'nin (2021) Malezya'da yürüttüğü saha araştırması, tahlil (ölü için toplu Kur'an ve zikir okuma) ile tunggu kubur (mezar bekleme) gibi pratiklerin "yerel bilgelik" (local wisdom) unsurları taşıdığını ve bunların İslami çerçeveye çelişmeden toplumsal dayanışmayı güçlendirdiğini ortaya koymaktadır. Cenaze sonrası 3., 7., 40. ve 100. gün tahlil toplantıları düzenlenmesi ve bu toplantılarda kenduri arwah (merhum için verilen yemek) ikram edilmesi, Malay-İslam yas kültürünün Arap Sünni modelinden —daha uzun, evreli ve toplumsal katılıma dayalı bir yapı sunarak— ayrıştığı noktalar. Rais'in (2007) Malezya Uluslararası İslam Üniversitesi'nde yürüttüğü yas destek grubu çalışması, Malay katılımcıların tepkilerini üç düzeyde sınıflandırmıştır: evrensel tepkiler (ağlama), maneviyat odaklı tepkiler (dua, sabır-rıza) ve etnik özgü tepkiler (sık mezar ziyaretleri, tahlil/Yasin okuma, kenduri arwah); bu bulgu İslami çekirdeğin yerel pratiklerle nasıl tabakalandığını somut biçimde göstermektedir. Kısacası Malezya örneği, yerel geleneklerin (adat) İslam'ın temel esaslarını değiştirmeden, onların üzerine eklenerek yas pratiklerini zenginleştirebildiğini göstermektedir.

Kuzey Afrika (Mağrip). Fas, Cezayir ve Tunus başta olmak üzere Mağrip bölgesinde, İslami defin usulüne ek olarak, Berberi/Amazigh kökenli evliya (marabut) türbelerine yapılan ziyaretler (ziyâra) ve bereket (baraka) inancı önemli bir rol oynar. Bu ziyaretler, din antropolojisi ulema-merkezli, kitaba dayalı "kurumsal/kitabî İslam" ile yerel geleneklerle iç içe geçmiş "halk İslamı" arasında yapılagelen ayrımın somut bir örneği olarak yorumlanır. Ancak bu ayrım tartışmalıdır: bir pratiği "halk" kategorisine koymak çoğu zaman ulemanın normatif bakışını benimsemek anlamına gelir; türbe ziyareti yapan biri kendi uygulamasını sapma değil, dinin meşru bir parçası olarak görür (el-Zein, 1977). Gellner'in (1969) Fas Atlas Dağları'ndaki kutsal soylar (igurramen) üzerine yürüttüğü klasik antropolojik çalışma ile Westermarck'ın (1926) Fas'taki ritüel ve inançlar üzerine yaptığı erken dönem etnografik araştırması birlikte ele alındığında çarpıcı bir örüntü belirir: ölen bir evliyanın mezarı (kubbe/zaviye), yaşayan toplulukla sembolik bir bağ sürdüren bir ziyaret ve şefaathane merkezine dönüşür. Gellner'in (1969) önerdiği "yüksek İslam / alçak İslam" (high Islam / low Islam) ayrımı, Mağrip'deki kentli-okuryazar ulema geleneği ile kırsal-sözlü evliya geleneği arasındaki gerilimi kuramsallaştıran etkili ama eleştirilen bir çerçevedir. Asad (1986) gibi çağdaş antropologlar tek bir "gerçek İslam" varsayımını reddederek yerel bağlamlarda çoğullaşan İslamî yorumlardan söz etmeyi yeğler. Gaddar'ın (2013) Fas'ta —tek bir Amazigh topluluğu olan— Ayt Merghad'da yürüttüğü küçük ölçekli etnografik çalışma (bu bulguların tüm Kuzey Afrika'ya genellenemeyeceği, yalnızca bir örnek olay sunduğu vurgulanmalıdır), geleneksel olarak yaygın olan ağıt yakma (niyaha) pratiğinin günümüzde de —özellikle yaşlı kadınlar arasında— sürdüğünü, ancak dinî bilinçlenme ve eğitim düzeyinin artmasıyla genç kuşaklarda bu pratiğin sessiz ağlamaya doğru evrildiğini göstermektedir. Gaddar (2013), geçmişte yaygın olan bedensel öz-cezalandırma davranışlarının (saç yolma, yüz tırmalama, göğüs dövme) büyük ölçüde terk edildiğini, ancak ağıtın hem içten gelen bir keder ifadesi hem de topluluğa aidiyeti pekiştiren kolektif bir işlev gördüğünü vurgulamaktadır.

Türkiye. Anadolu Türk İslam kültüründe, İslami defin ritüeli (gusül, kefen, cenaze namazı, hızlı defin) İslam öncesi Orta Asya Türk inanç unsurlarıyla senkretik bir bileşim oluşturmuştur (Ersoy, 2002). Ersoy'un (2002)

derlediği kapsamlı incelemeye göre, Türkiye’ye özgü bir uygulama olarak öne çıkan mevlit geleneği — ölümün 3., 7., 40. ve 52. günlerinde düzenlenen, Süleyman Çelebi’nin Vesîletü’n-Necât adlı eserinin (halk arasında “Mevlid”) okunduğu ve yemek ikramının yapıldığı anma toplantıları— Arap Sünni dünyasında karşılığı bulunmayan, büyük ölçüde Anadolu’ya özgü bir kültürel katmandır. Elli ikinci gün geleneği özellikle dikkat çekicidir; bu, etin kemikten ayrıldığına ya da ruhun kabir sorgusunu tamamladığına dair halk inançlarıyla ilişkilendirilir ve İslam öncesi Türk inanç sisteminin kalıntılarıyla iç içe geçmiştir (Ersoy, 2002; Örnek, 1971). Alevi topluluklarında ise dedelik kurumu çerçevesinde gülbang (dua) okunması ve cem geleneğiyle bağlantılı farklı bir yas pratiği izlenmekte; kentleşmeyle birlikte bazı Alevi cenazelerinde de cami-hoca geleneğinin (kısmen ve tartışmalı biçimde) benimsendiği gözlenmektedir (Büyükokutan, 2007, Muğla yöresi Alevî Türkmenlerinde yürüttüğü saha araştırmasında bu senkretik yapıyı ayrıntılı biçimde belgelemektedir). Türkiye’deki bu senkretik yapı, hem Kuzey Afrika’daki evliya ziyareti geleneğiyle (yerel geleneklerin kitabî İslamla iç içe geçmesi bakımından) hem de Malezya’daki evreli anma günleri sistemiyle (3-7-40-52/100 gün yapısı bakımından) yapısal benzerlikler taşımaktadır.

Türkiye ve genel İslam bağlamında bu ritüel repertuvarının yas tutan bireye sağladığı psikolojik katkı özellikle dikkate değerdir. Mevlit ve hatim okutmak, Yasin ve Kur’an tilaveti, sadaka vermek, yoksulu doyurmak ve ölenin ardından kalıcı hayır eserleri (çeşme, cami, okul; fikhî deyişle sadaka-i cariyeye) yaptırmak, geride kalan için yalnızca dinî bir görev değil, aynı zamanda güçlü bir başa çıkma mekanizmasıdır. Bu pratikler en az dört psikolojik işlev görür. Birincisi, ölüm karşısındaki çaresizliği aktif bir faillik duygusuna dönüştürür: birey, sevdiği kişi için “hâlâ bir şey yapabildiğine” —onun ruhuna sevap gönderebildiğine— inanır ve bu, pasif kederin en yıkıcı bileşeni olan çaresizlik hissini hafifletir. İkincisi, kaybı anlamlı bir çerçeveye yerleştirir; yapılan iyilikler ölenin günahlarına keffaret ve ruhunun huzuru olarak yorumlandığında, ölüm anlamsız bir yok oluş olmaktan çıkar (Neimeyer, 2001). Üçüncüsü, ölenle kurulan bağın kopmadan sürmesini sağlar: birey onun adına iyilik yaparak ilişkiyi dönüştürerek devam ettirir; sadaka-i cariyeye bu bağ, kişi öldükten sonra da onun adına akan bir iyilik olarak kalıcılaştırır (Klass, Silverman ve Nickman, 1996). Dördüncüsü, yasin sık görülen bir bileşeni olan suçluluğu onarır; “onun için hâlâ iyilik yapıyorum” duygusu, geride kalanın kendini yararlı ve değerli hissetmesini sağlayarak yas depresyonundaki değersizlik hissine karşı koruyucu bir işlev üstlenir. Türkiye’de yürütülen ampirik çalışmalar bu örüntüyü desteklemektedir: yas sürecindeki bireylerin dua, hayır yapmak ve Kur’an okumak gibi olumlu dinî başa çıkma etkinliklerine sıkça başvurduğu ve bunların ruhsal-fiziksel sağlığı olumlu etkileyerek yas sürecine uyumu kolaylaştırdığı bulunmuştur (Işık, 2013; Murat, 2018). Er’in (2024) on beş Müslüman katılımcıyla yürüttüğü nitel çalışma bu psikolojik işlevleri katılımcıların kendi ifadeleriyle somutlaştırmaktadır: katılımcılar ölen yakınları için Kur’an okumanın ve sadaka vermenin “ecrin ona gideceği” inancıyla kendilerini rahatlattığını, bu ritüelleri yerine getirmediklerinde ise suçluluk hissettiklerini belirtmiştir. Yapılan hayırlardan ölen kişinin “haberdar olacağı” düşüncesinin onlarda ölenle iletişimin sürdüğü ve dolayısıyla bağın kopmadığı duygusunu yarattığını dile getirmişlerdir.

Özetle, İslam dünyasındaki bölgesel çeşitlilik, ortak bir teolojik ve fikhî çekirdeğin (tevhid, ahiret inancı, gusül-kefen-defin-namaz dörtlüsü; Halevi, 2007) yerel kültürlerle etkileşimi sonucunda nasıl farklı “yüzeysel yapılar” ürettiğini ortaya koymaktadır. Arap Sünni dünyasında yas nispeten sade ve kısadır. Buna karşın İran’daki uzun ve bedensel açıdan yoğun matem kültürü, Malezya’daki evreli ve toplumsal katılıma dayalı tahlil sistemi, Kuzey Afrika’daki evliya merkezli halk İslamı ve Türkiye’deki mevlit-merkezli senkretik yapı, İslam’ın “tek tip” bir yas kültürüne sahip olmadığını; aksine, kültürlerarası psikoloji ve din antropolojisi açısından zengin bir çeşitlilik sergilediğini ortaya koymaktadır (Aghaie, 2004; Ersoy, 2002; Gaddar, 2013;

Gellner, 1969; Halevi, 2007; Rais, 2007; Smith ve Haddad, 1981; Westermarck, 1926; Yusof ve Ramli, 2021).

Hristiyanlık

Hristiyan inancında ölüm, İsa Mesih'in dirilişine dayanan bir umut çerçevesinde anlamlandırılır; ölüm, ruhun bedenden ayrılarak nihai diriliş ve yargı beklentisine geçişidir (Jupp, 2015). Mezhepler arası farklılıklar belirgindir: Katolik ve Ortodoks gelenekte son yağlama (extreme unction), requiem ayini, mumlar, tütsü ve ikonlar önemli bir rol oynarken, Protestan geleneklerde ritüel sadelik ön plandadır. Ortodoks Hristiyanlıkta 3., 9. ve 40. gün anma ayinleri, yapılandırılmış bir yas takvimi sunar.

Cenaze törenleri topluluk temelli olup, yasın toplumsal olarak paylaşılmasını kolaylaştırır. Modern Batı Hristiyanlığında, sekülerleşmenin etkisiyle geleneksel yas ritüellerinin sadeleştiği ve bireyselleştiği gözlenmektedir (Walter, 2015); bu durum, yas sürecinin toplumsal destek yapılarından yoksun kalarak daha yalnızlaştırıcı bir deneyime dönüşme riskini artırmaktadır.

Mezhepler Arası İç Çeşitlilik

Hristiyanlık içindeki mezhepsel çeşitlilik ölüm ritüellerine de yansır. Katolik gelenekte requiem ayini ve tütsüleme merkezîdir, gömme tercih edilir; Ortodoks gelenekte yakma yasaktır, üç günlük nöbet ve koliva (anma yemeği) öne çıkar; Protestan geleneklerde ise ritüel sadelik esastır ve eulojiye (övgü konuşması) ağırlık verilir (Jupp, 2015). Küresel ölçekte çeşitlilik daha da genişler: Latin Amerika halk Katolikliğinde — özellikle Meksika'da— görülen Día de los Muertos gibi senkretik pratikler, Etiyopya/Kıpti Ortodoksluğunun özgün anma gelenekleri ve Afrika bağımsız kiliselerinin ata saygısıyla harmanlanmış modelleri, “Hristiyan cenazesi” etiketinin tek tip olmadığını gösterir. Peki bütün bu çeşitlilik yastaki insana ne verir? Requiem de olsa sade bir euloji de olsa, tören kaybı topluluk önünde görünür kılar; acı tanık kazanır, yas meşruiyet kazanır. Koliva gibi anma yemekleri insanı sofraya, yani hayata geri çağırır. Diriliş inancı ise ölümü son söz olmaktan çıkarır; geride kalan, veda ederken bile bir kavuşma umudunu elinde tutar.

Yahudilik

Yahudi geleneğinde ölüm, yaşamın doğal ve kabul edilmesi gereken bir parçası olarak görülür; “Ölüm iki gün arasındaki bir gecedir” ifadesi bu anlayışı yansıtır (Lamm, 2000). Ölüm anında Şema duasının okunması, ölüm sonrası bedenın taharah (ritüel yıkama) ile hazırlanması ve mümkün olduğunca hızlı definin gerçekleştirilmesi merkezi uygulamalardır. Yas süreci, Yahudi hukukunda (halakha) son derece yapılandırılmıştır: aninut (ölümden defne kadarki dönem), şiva (yedi günlük yoğun yas), şloşim (otuz günlük dönem) ve ebeveyn kaybında bir yıl süren aveilut aşamaları, yasın kademeli olarak topluma yeniden entegrasyonunu sağlayan net bir zaman çizelgesi sunar (Lamm, 2000).

Şiva döneminde ziyaretçilerin evi doldurması ve kaddiş duasının cemaat önünde okunması, yasın bireysel değil kolektif bir sorumluluk olarak kurgulandığını işaret etmektedir (Levine, 2015). Bu yapılandırılmış aşamalı model, Stroebe ve Schut'un (1999) çift süreç modelindeki kayıp odaklı ve iyileşme odaklı uğraşlar arasındaki geçişe kurumsal bir çerçeve sağlaması bakımından dikkat çekicidir. Merkezî referansımız olan İslam/Türk geleneğiyle karşılaştırıldığında çarpıcı bir yapısal benzerlik göze çarpar: Yahudilikteki şiva (7 gün)-şloşim (30 gün) kademelenmesi, Türk-İslam geleneğindeki 3-7-40-52. gün mevlit/anma takvimiyle aynı işlevi —yasa öngörülebilir bir zaman yapısı kazandırma— görür. Her iki gelenek de yası, bireyin keyfine

bırakılmış belirsiz bir süreç değil, toplumsal olarak yapılandırılmış ve aşamalı biçimde topluma yeniden entegrasyonu sağlayan bir güzergâh olarak kurgular.

Aşkenaz ve Sefarad Geleneklerindeki Farklılıklar

Yahudilik içindeki en belirgin etnik-kültürel ayırım, Orta ve Doğu Avrupa kökenli Aşkenaz Yahudileri ile İber Yarımadası ve Kuzey Afrika/Ortadoğu kökenli Sefarad (ve Mizrahi) Yahudileri arasındadır. Zimmels'in (1958) rabbinik responsa literatürüne dayanan klasik karşılaştırmalı çalışması, bu iki geleneğin ayin, telaffuz ve hukuki yorum farklılıklarının yas pratiklerine de yansıdığını göstermektedir. Örneğin, Aşkenaz geleneğinde şiva döneminde aynanın örtülmesi ve düşük bir iskemlede oturulması katı biçimde uygulanırken, bazı Sefarad topluluklarında bu pratikler daha esnek yorumlanabilmektedir; keza kaddişin okunuş biçimi, melodiler ve cenazede giyilecek kıyafetlere ilişkin normlar da topluluklar arasında farklılaşmaktadır (Zimmels, 1958). Ayrıntılar değişse de yastaki bireyin eline geçen şey aynıdır: ne zaman neyin yapılacağını söyleyen, belirsizliği azaltan bir yol haritası. Şiva boyunca ev boş kalmaz; kadiş cemaatle okunur, keder tek kişinin omzundan alınıp paylaşılır. Yıllık anma (yahrzeit) ise ölene “unutulmadın” demenin kurumsallaşmış biçimidir; bağ kopmaz, dönüşerek sürer.

Hinduizm

Hinduizmde ölüm, ruhun (atman) bir bedenden diğerine geçtiği reenkarnasyon döngüsünün (samsara) bir aşamasıdır; nihai hedef bu döngüden kurtuluş (moksha) elde etmektir. Kutsal Ganj kıyısındaki Kashi (Varanasi) şehrinde ölmenin moksha'ya ulaştıracağına dair inanç, pek çok yaşlı ve hasta bireyin ömrünün son döneminde bu şehre “ölüm yolculuğuna” çıkmasına yol açmaktadır (Justice, 1997). Justice'in (1997) Kashi'deki “kurtuluş evlerinde” (mukti bhavan) yürüttüğü etnografik çalışma, “iyi ölüm” (good death) kavramının Hindu kozmolojisinde merkezi bir yer tuttuğunu gözler önüne sermektedir.

Cenaze töreninde bedenin yakılması (cremation) ve küllerin kutsal bir nehre bırakılması esastır; oğulun (genellikle en büyük erkek evladın) cenaze ateşini yakması önemli bir dinî-toplumsal roldür (Laungani ve Laungani, 2015); bu norm belirgin biçimde ataerkil bir yapıyı yansıtmakta olup, kadınların/kızların bu rolü üstlenmesi geleneksel olarak istisnai kabul edilse de, günümüz Hindistan'ında bu norma meydan okuyan kamuoyunca bilinen vakalar da bulunmaktadır. Yas süreci on üç gün süren bir kirlenme (asaucha) dönemiyle başlar ve sapindikarana ritüeliyle ölen kişinin ruhunun atalar (pitri) statüsüne geçişi tamamlanır (Justice, 1997; Majmudar, 2014). Yıllık şradha törenleri, atalarla sembolik bağın düzenli biçimde yenilenmesini sağlayan devam eden bağlar pratiğidir.

Hindistan İçi Bölgesel Çeşitlilik ve Diaspora Uyarlamaları

Hinduizm, “tek bir peygamberi, tek bir tanrısı, tek bir felsefi kavramı olmayan” bir yaşam biçimi olarak tanımlanır (Hindistan Yüksek Mahkemesi kararı, Samarth, 2018 içinde aktarılmıştır) ve bu çoğulculuk ölüm ritüellerine doğrudan yansır. Samarth'ın (2018) doktora tezi, Bali, Mauritius ve Dallas Hindu topluluklarını karşılaştıran bir örnek olay çalışmasıdır —tek bir çalışmanın üç farklı coğrafyayı kapsaması nedeniyle bulguların ihtiyatla, gelecekteki çok kaynaklı araştırmalarla teyit edilmesi gereken ön bulgular olarak okunması önerilmektedir. Bu çalışma, temel Vedik kozmolojinin (atman'ın beş unsura dönüşü, Yama'nın rolü) evrensel kaldığını, ancak uygulamada çarpıcı farklılıklar bulunduğunu göstermektedir: Hindistan'da cenaze ölümden sonraki 24 saat içinde yakılırken, Bali'de —doğrudan Hindistan'dan değil, Cava üzerinden aktarılacak yerel inançlarla harmanlanmış senkretik bir Hinduizm biçiminde— beden önce gömülür. Ngaben

adı verilen yakma töreni, ailenin yeterli maddi kaynağı toplamasını bekleyerek aylar hatta yıllar sonra gerçekleştirilebilir; bu süre zarfında ruhun bedenin etrafında dolaştığına inanılır (Samarth, 2018).

Bali’de ngaben, kast sistemine göre farklılaşan gösterişli bir toplumsal olay olup açık yas (ağlama) mezarlıkta yasaktır; ruhun dördüncü kuşakta yeniden doğacağına inanılması, Hindistan’daki reenkarnasyon anlayışından belirgin bir sapmadır (Samarth, 2018). Mauritius’ta ise Vedik/Arya Samaj (reform hareketi, kast eşitliğini savunur) ile Puranik/Sanatan Dharma (yüksek kast rahiplerince yürütülen) gelenekleri arasında ayırım sürerken, kadınların yakma alanına girmesi geleneksel olarak yasaktır. Dallas gibi Batılı diaspora bağlamlarında ise cenaze evlerinin (funeral home) İslami olmayan ama kurumsallaşmış hizmetleri, geniş aile ve topluluk desteğinin diaspora bağlamında zayıflamasını telafi etmektedir (Samarth, 2018). Ayrıca Hindistan içinde de Kuzey (Ganj merkezli, Kashi’de ölüm idealiyle; Justice, 1997), Doğu (Bengal, Şakta-Vaişnava etkili) ve Batı (kentsel, çevreci kremasyon uygulamalarına açık) bölgeleri arasında ritüel ayrıntılar farklılaşmaktadır; ayrıca Majmudar’ın (2014) belirttiği gibi diaspora topluluklarında küllerin kutsal bir suya ulaştırılması için Hindistan’a dönüş yapılması yaygın bir pratiktir. Bu çok katmanlı çeşitlilik, “Hindu yas kültürü” etiketinin kast, bölge, mezhep (Vaişnava/Şaiva) ve diaspora bağlamına göre nasıl farklı biçimler aldığı ortaya çıkarmaktadır. Bu çeşitliliğin gerisinde, yastaki bireye sağlanan katkı şaşırtıcı ölçüde ortaktır. On üç günlük yas dönemi kederi dilimlere böler; her dilimin kendi görevi vardır ve görev, çaresizliğin panzehiridir. Ruhun yolculuğuna inanmak, sevilen kişinin “bittiği” düşüncesine karşı bir siper oluşturur. Düzenli sunular ve şradha ise kopuşu yumuşatır: ölen, hayattan çıkarılmaz; başka bir statüde hayatın içinde tutulur.

Budizm

Budist kozmolojisinde ölüm, sabit bir “benlik” olmadığı öğretisi (anatta) ışığında, sürekli değişen bir bilinç akışının yeni bir forma geçişi olarak kavramsallaştırılır. Tibet Budizmi geleneğinde bardo olarak adlandırılan ara geçiş durumu, ölüm ile yeniden doğuş arasındaki kritik süreci ifade eder ve bu dönemde okunan metinler, ölen kişinin bilincini yönlendirmeyi amaçlar (Gouin, 2015). Ölüme meditatif bir hazırlık ve zihinsel sükûnetle yaklaşma, Budist pratiğinin merkezinde yer alır.

Yas sürecinde tekrarlanan sutra okumaları, keşişlerin katıldığı anma törenleri ve merhamet (karuna) ve sevgi dolu şefkatin (metta) sadece kaybedilen kişiye değil tüm duyarlı varlıklara yönlendirilmesi, yasın bireysel acıdan evrensel bir şefkat çerçevesine genişletilmesine hizmet eder. Doğu Asya Budist toplumlarında bu pratikler, genellikle Konfüçyüsçü ata saygısı gelenekleriyle iç içe geçmiş biçimde yaşanmaktadır (Ikels, 2004). Budist geleneğin yası meditatif sükûnet ve merhametin evrenselleştirilmesi yoluyla düzenlemesi, merkezi referansımız olan İslam’daki sabır-rıza kavramıyla ilginç bir koşutluk taşır: her iki gelenek de aşırı ve kontrolsüz yas dışavurumu yerine, acının manevi bir çerçeve içinde dönüştürülmesini önerir. Ancak aradaki ontolojik fark belirleyicidir: İslam’da sabır, kaybı Allah’ın takdirine teslimiyet içinde anlamlandırırken, Budizmde sükûnet, benliğin ve bağlanmanın kalıcı olmadığı (anatta, anicca) öğretisinden beslenir; yani benzer davranışsal norm, kökten farklı metafizik zeminlere dayanır.

Theravada, Mahayana ve Vajrayana Arasındaki Farklılıklar

Budizm’in üç büyük ekolü —Theravada (Sri Lanka, Tayland, Myanmar, Kamboçya, Laos), Mahayana (Çin, Kore, Vietnam ve —bu çalışmada ayrı bir başlık altında ele alınan— Japonya) ve Vajrayana (Tibet, Moğolistan, Himalaya bölgesi)— ölüm ritüellerinde belirgin farklılıklar sergiler. Theravada geleneğinde, ölümden hemen sonra yeniden doğuşun gerçekleştiğine inanılır; bu nedenle ritüel odak, keşişlerin

liderliğinde yapılan sevap aktarımı (merit transfer) törenleri ve hızlı yakma üzerinedir; ölüm ve ölme süreci üzerine doğrudan bir Theravada literatürünün nispeten sınırlı olduğu belirtilmektedir. Mahayana geleneğinde —özellikle Saf Toprak (Pure Land) okulunda— Amitabha Sutra veya Lotus Sutra’nın okunması ve merhumun Amitabha Buddha’nın Batı Cennetine (Saf Toprak) yeniden doğması için yapılan dualar merkezi bir yer tutar.

Vajrayana/Tibet geleneğinde ise ölüm ile yeniden doğuş arasındaki bardo (ara geçiş) durumu kırk dokuz güne kadar sürebilir. Bu süre boyunca Bardo Thödol (“Ölümler Kitabı” olarak da bilinir) gibi metinlerin okunması, phowa (bilinç aktarımı) pratiği ve merhumun bilincini yönlendirmeye yönelik kişiselleştirilmiş ritüeller uygulanır; gök gömüsü (sky burial) gibi bedenin doğaya/akbabalara sunulduğu, hayatın geçiciliğini (impermanence) vurgulayan özgün bir uygulama da Tibet Vajrayana geleneğine özgüdür. Bu üç ekol arasındaki farklılıklar, “Budist ölüm ritüeli” kavramının bölgesel ve doktrinel bağlama göre çok farklı pratiklere işaret edebileceğini göstermektedir. Yas tutan açısından bunun anlamı açıktır. Kırk dokuz gün boyunca okunacak bir metin, yapılacak bir dua vardır; geride kalan seyirci değil, sevdiği kişinin yolculuğunda görev almış bir yol arkadaşıdır. Geçicilik (anicca) öğretisi de acıyı yok saymaz; ona bir yer gösterir: her şey gibi bu acı da değişecektir. Takvim dolduğunda ise yas bitmez, ama bir eşik geçilmiş olur.

Sihizm

Sihizmde ölüm, ruhun (atma) İlahi Olan’a (Vaheguru) kavuşma yolculuğunun bir parçası olarak görülür ve aşırı yas tutmanın İlahi irade olan hükme (hukam) teslimiyetle çelişebileceği vurgulanır (Nesbitt, 2016). Cenaze töreninde beden genellikle yakılır (antam sanskar) ve Guru Granth Sahib’den ilahilerin okunması eşlik eder. Yas döneminde ailenin Guru Granth Sahib’in tamamının okunmasını (akhand path) düzenlemesi yaygın bir pratiktir; bu, topluluğun katılımıyla gerçekleşen uzun soluklu bir ritüeldir.

Nesbitt’in (2016) belirttiği gibi, Sihizmde aşırı yas göstergeleri (yüksek sesle ağıt yakma, bedensel öz-zarar) geleneksel olarak hoş karşılanmaz; bunun yerine kirtan (ilahi söyleme) yoluyla acının maneviyata dönüştürülmesi teşvik edilir. Bu yaklaşım, duygusal dışavurumun düzenlenmesi açısından İslam’daki sabır kavramıyla yapısal bir benzerlik taşımaktadır.

Cenaze töreni sonrasında ardas (topluluk duası) okunur, karah parshad (kutsanmış tatlı) dağıtılır ve külün akarsuya (geleneksel olarak Punjab’daki Kiratpur Sahib gibi kutsal mekanlara veya herhangi bir nehre) bırakılması ile ritüel tamamlanır; mezar veya anıt inşası caydırılır, zira Sihizm bedenin veya mekanın kutsallaştırılmasından çok ruhun Vaheguru’ya dönüşünü vurgular. Yas döneminin bhog (Guru Granth Sahib okumasının tamamlanması) töreniyle sona ermesi ve ardından cemaatle birlikte langar (topluluk yemeği) paylaşılması, İslam ve Yahudilikte görülen topluluk temelli yas kapanışı örüntüsüyle yapısal bir paralellik taşır (Nesbitt, 2016). Sih birey için bu dizinin değeri, tek tek ritüellerden çok bütünündedir. Langar sofrasında yemek paylaşan cemaat, yas tutana en yalın mesajı verir: yalnız değilsin. Ağıt yerine kirtan söylemek, acıyı bastırmak değil, ona söylenebilir bir biçim vermektir. Hukam’a teslimiyet kayba bir yer açarken, külün akarsuya bırakılması elle tutulur bir veda, gözle görülür bir kapanış sunar (Nesbitt, 2016).

Panth İçi Farklılıklar ve Diaspora Uyarlamaları

Panth İçi Farklılıklar. Sih topluluğu (Panth) homojen bir bütün değildir. Amrit töreninden geçerek Khalsa disiplinini üstlenen amritdhari Sihler ile dinî pratikleri daha esnek biçimde sürdüren sahajdhari Sihler arasındaki ayrım, cenaze ve yas ritüellerinin icrasındaki titizlik derecesine de yansır; Namdhari ve Nirankari hareketleri ile Ravidasi topluluğu gibi gruplar ise kendi tören önderleri ve vurgularıyla kısmen ayrışan

pratikler geliştirmiştir (Nesbitt, 2016). Nesbitt'in (2016) dikkat çektiği bir diğer gerilim, normatif öğreti ile Pencap halk kültürü arasındadır: Sih öğretisi yüksek sesle ağıt yakmayı ve mezar/anıt inşasını caydırsa da, özellikle kırsal Pencap'ta kadınların geleneksel ağıt pratiği ve ölüm yıl dönümlerinde düzenlenen anma toplantıları gibi kültürel katmanlar varlığını sürdürülebilmektedir. Bu örüntü, İşlam bölümünde betimlenen "kitabî çekirdek–yerel katman" ilişkisinin Sih bağlamındaki karşılığı olarak okunabilir.

Diaspora Uyarlamaları. Sih nüfusunun önemli bir bölümünün Birleşik Krallık, Kanada ve ABD gibi ülkelerde yaşaması, ritüellerin diaspora koşullarına uyarlanmasını zorunlu kılmıştır. Pencap'ta cenaze genellikle aynı gün, açık havada odun ateşiyle yakılırken, diasporada yakma krematoryumda gerçekteştirilir ve resmî işlemler nedeniyle tören günler, hatta haftalar sonrasına ertelenebilir; bu durum ölüm ile yakma arasındaki geleneksel zamansal akışı dönüştürür (Nesbitt, 2016). Küller ya yerleşilen ülkedeki bir akarsuya bırakılmakta ya da Pencap'a (özellikle Kiratpur Sahib'e) götürölmektedir; bu ikinci pratik, Majmudar'ın (2014) Hindu diasporası için betimlediği, küllerin kutsal suya ulaştırılması amacıyla Hindistan'a dönüş örüntüsüyle yapısal bir benzerlik taşır. Diasporada gurdvara, akhand path ve bhog törenlerinin, ardas ve langar paylaşımının merkezi mekânı hâline gelerek Pencap'taki geniş akrabalık ağının zayıflayan desteğini cemaat temelli bir dayanışmayla ikame etmektedir (Nesbitt, 2016).

şurası da açıktır ki biçimler değişse de öz korunmaktadır: Guru Granth Sahib'in merkeziliği, hukam'a teslimiyet ve cemaatle paylaşım, Londra'daki bir krematoryumda da Pencap'taki odun ateşinin başında da aynı işi görür. Yas kolektif taşınmaya, akhand path ve bhog süreci zamana bağlamaya, hukam inancı kayba anlam vermeye devam eder. Göç, ritüelin dekorunu değiştirmiş; yastaki bireye verdiğini değiştirememiştir.

Çin Geleneksel Dini (Konfüçyüsçölük, Taoizm ve Ata Kültü)

Çin kültüründe ölüm anlayışı, Konfüçyüsçü evlat sorumluluğu (xiao/filial piety), Taocu doğa döngüsü felsefesi ve halk dinindeki ata kültürünün senkretik bir bileşimidir. Ikels'in (2004) editörlüğündeki derlemede yer alan Guangzhou etnografisi, ölüm ritüellerinin devlet ile aile arasındaki "atalara hizmet, devlete hizmet" gerilimini nasıl yansıttığını ortaya koymaktadır. Cenaze törenlerinde beyaz renk yas rengidir; evlatların ebeveyn cenazesindeki katılımı, evlat sorumluluğunun (xiao) en somut ifadesi olarak görülür.

Ata tabletleri (ancestor tablets) aracılığıyla evde sürdürölen ibadet, mezar ziyaretleri (özellikle Qingming Bayramı) ve yıllık anma törenleri, ölen atalarla ilişkinin kesilmeden sembolik olarak sürdürölmesini sağlar; bu, Klass ve arkadaşlarının (1996) devam eden bağlar modelinin en açık kültürel örneklerinden birini oluşturur. Modernleşme ve göç süreçleri, bu ritüellerin uygulanma biçimini dönüştürse de temel evlat sorumluluğu normu güçlü bir biçimde varlığını sürdürmektedir (Ikels, 2004).

Bölgesel ve Siyasi Bağlama Göre Farklılıklar

Ikels'in (2004) karşılaştırmalı derlemesi, aynı Konfüçyüsçü çekirdeğe rağmen evlat sorumluluğu pratiklerinin yerel siyasi bağlama göre farklılaştığını gösterir. Çin Halk Cumhuriyeti'nde devlet, geleneksel ata ibadetini uzun süre "feodal kalıntı" olarak baskılamış ve zorunlu yakma gibi reformlar uygulamışken; Tayvan ve Hong Kong gibi anakara dışı Çin toplumlarında ata ibadeti ve feng shui kesintisiz sürmüştür. Aynı kültürel çekirdek, siyasi rejime göre farklı kurumsal biçimler alabilmektedir.

Bu bölgesel ayrışma, aynı kültürel-dinî çekirdeğin (Konfüçyüsçü evlat sorumluluğu) siyasi rejim ve modernleşme düzeyine göre çok farklı kurumsal biçimler alabileceğini belgelemektedir; anakara Çin'de devletin ritüel düzenleyici rolü güçlüyken, diasporadaki ve Tayvan'daki Çin topluluklarında ritüel özerklik

daha yüksektir (Ikels, 2004). Rejimler değişse de ritüelin bireye verdiği şey pek değişmez. Ata tabletinin önünde durup tütsü yakan evlat, ölen ebeveyniyle ilişkisini bitirmemiştir; onu başka bir biçimde sürdürmektedir. Cenazede ve anmalarda herkesin yerinin, görevinin ve sırasının belli olması, en kaotik duygunun —kederin— içine bir düzen yerleştirir. Görevi olan insan, çaresiz değildir.

Japon Şinto-Budist Senkretizmi (Ata İbadeti)

Japon kültüründe ölüm, Şinto ve Budist unsurların iç içe geçtiği bir çerçevede ele alınır: doğum ve evlilik gibi “yaşam” ritüelleri genellikle Şinto, ölüm ve cenaze törenleri ise büyük ölçüde Budist gelenek içinde yürütülür. Robert J. Smith’in (1974) klasik etnografik çalışması, çağdaş Japonya’da ata ibadetinin (ancestor worship) evdeki butsudana (Budist aile mihrabı) aracılığıyla nasıl sürdürüldüğünü ayrıntılı biçimde belgelemektedir. Klass’ın (1996) da vurguladığı gibi, Japon ata kültü, ölen kişiyle bağın kesilmemesi gerektiğine dair güçlü bir kültürel norm sunar ve bu, Batılı “bağları koparma” hipotezine doğrudan bir karşı örnek teşkil etmiştir (Klass, Silverman ve Nickman, 1996, 4. Bölüm).

Yıllık Obon festivali, ataların ruhlarının evlerini ziyaret ettiğine inanılan bir dönem olup, aile üyelerinin mezar temizliği yapması ve atalar için özel yemekler hazırlaması ile karakterizedir. Bu düzenli, takvime bağlı ritüel yapısı, yasin zamanla kesintiye uğramadan ama yoğunluğu azalarak sürdürülen bir kültürel model sunduğunu göstermektedir (Smith, 1974).

Budist Mezhepler Arası Ritüel Farklılıkları

Suzuki’nin (2000) etnografik çalışması, Japon Budizmi içindeki mezhep farklılıklarının cenaze ritüellerine yansıdığını gösterir: cenazelerin çoğunu yürüten Jōdo Shinshū (Saf Toprak) mezhebinde ritüel sadeyken, Zen’de meditatif ve sakin, Şingon gibi ezoterik mezheplerde mandalalar ve karmaşık sutra okumalarıyla ayrıntılıyken, Nichiren geleneğinde ritüelin merkezinde Lotus Sutra tilaveti yer alır.

Tüm mezheplerde ortak olan kaimyō (ölüm sonrası verilen Budist ismi) uygulaması dahi mezhebe göre farklı adlandırılır (Jōdo Shinshū’da hōmyō, Nichiren’de hōgō) ve farklı ritüel işlevlere sahiptir. Suzuki (2000), Japonya’nın kentleşme ve modernleşme süreciyle birlikte cenazelerin toplum temelli ritüellerden ticarileşmiş, standartlaştırılmış hizmetlere dönüştüğünü; bu sürecin mezhepler arası farklılıkları kısmen aşındırdığını da vurgulamaktadır. Butsudana önünde her sabah bir kâse pirinç sunan, ölen annesine gününü anlatan bir Japon için kayıp, ani ve mutlak bir yokluk değildir; ilişkinin biçim değiştirmiş hâlidir. Devam eden bağlar modelini bundan daha iyi resmeden az kültürel örnek vardır (Klass, Silverman ve Nickman, 1996). Obon gibi tekrarlayan anmalar da yasa bir ritim verir: acı her yıl geri gelir, ama her seferinde biraz daha taşınabilir olur.

Afrika Geleneksel Dinleri

Mbiti’nin (1990) klasik çalışması, Afrika geleneksel dinlerinde ölümün bireysel bir son değil, “yaşayan-ölüler” (living-dead) statüsüne geçiş olarak kavramsallaştırıldığını ortaya koymaktadır. Ölen kişi, kendisini hâlâ hatırlayan aile üyeleri hayatta olduğu sürece topluluk hafızasında “yarı fiziksel, yarı ruhsal” bir varlık olarak yaşamaya devam eder; son yaşayan tanığın ölümüyle birlikte kişi “tam ölü” (the dead) statüsüne, yani atalar kategorisine geçer (Mbiti, 1990). Bu anlayış, Batılı ölüm/yaşam ikiliğinden farklı, kademeli bir ölüm ontolojisi sunmaktadır.

Mbiti'ye (1990) göre, dökülen içki (libation) ve sunulan yemek gibi ritüeller “atalara tapınma” değil, aile bağının ve misafirperverliğin sembolik bir devamı olarak anlaşılmalıdır; bu ayrım, dışarıdan bakan gözlemcilerin sıkça yanlış yorumladığı bir noktadır. Cenaze törenleri, geniş akraba ve topluluk ağının yoğun katılımıyla gerçekleşir; yas, bireysel değil kolektif bir sorumluluktur. Bu kolektif yapı, Rosenblatt ve arkadaşlarının (1976) küçük ölçekli toplumlardaki yas biçimlerine ilişkin bulgularıyla da örtüşmektedir.

Etnik Grup Düzeyinde Çeşitlilik: Yoruba, Akan ve Zulu Örnekleri

Mbiti'nin (1990) da vurguladığı gibi, “Afrika geleneksel dinleri” tek bir sistem değil, kıtada üç bine yakın etnik grubun her birine özgü inanç sistemlerinin toplamıdır; bu nedenle genellemelerden kaçınmak esastır. Olupona'nın (2014) daha güncel kapsamlı incelemesi de bu çoğulcu tabloyu doğrulamakla birlikte, kıtanın dinî çeşitliliğinin sömürgecilik-sonrası dönemde Hristiyanlık ve İslam'ın yayılması, kentleşme ve küresel Afrika diasporası (özellikle ABD'deki Yoruba/Orişa dinî hareketleri) ile nasıl dinamik biçimde dönüştüğünü vurgular; bu yönüyle Mbiti'nin daha statik betimlemesini günceller. Batı Afrika'da Yoruba geleneğinde ölüm, orişaların (kişileşmiş doğa güçleri) ve yüce yaratıcı Olodumare aracılığıyla anlamlandırılırken, Akan halklarında (Gana) gökyüzü tanrısı Nyame'ye dolaylı biçimde, atalar aracılığıyla ulaşılır ve atalar töresel meşruiyetin kaynağıdır. Güney Afrika'daki Zulu gelenekte ise ata ritüelleri (trans aracılığıyla iletişim dahil) doğrudan krallık kurumuyla iç içe geçmiştir (Mbiti, 1990; Ngubane, 1977).

Güney Afrika bağlamında Ngubane'nin (1977) klasik etnografisi, ölüm sonrası “kirlenme” ve arınma ritüellerinin Zulu toplumunda merkezî olduğunu gösterir; dul kadının başının tıraş edilmesi ve hayvan kurban edilmesi gibi uygulamalar Xhosa geleneğinde de görülür. Kilonzo ve Hogan'ın (1999) Tanzanya çalışması ise HIV/AIDS salgınının geleneksel yas ritüellerini kısaltmaya zorladığını göstererek bu pratiklerin tarihsel koşullara duyarlı olduğunu ortaya koyar. Burada yastaki bireyin kazancı, her şeyden önce yalnız bırakılmamaktır. Ölüm bütün topluluğun meselesidir; keder tek bir hanenin duvarları arasına hapsedilmez, topluluğa yayılır ve öyle taşınır. “Yaşayan-ölü” inancı, hatırlandığı sürece kimsenin tam olarak ölmediğini söyler; bu, devam eden bağın belki de en açık kültürel ifadesidir. Arınma törenleri de geride kalana ne zaman gündelik hayata dönebileceğini gösterir; dönüş kişinin kendi hâline bırakılmaz, törenle adım adım yürütülür.

Kuzey Amerika Yerli (Native American) Gelenekleri

Irish, Lundquist ve Nelsen'in (1993) derlediği çalışmada Brokenleg'in katkısı, Kuzey Amerika yerli topluluklarında ölüm anlayışının kabileden kabileye büyük çeşitlilik gösterdiğini, ancak ortak bir örüntü olarak doğayla ve döngüsel zamanla derin bir bağlantının öne çıktığını belirtmektedir (Brokenleg ve Middleton, 1993). Pek çok gelenekte ölüm, ruhun atalarının ve doğal dünyanın bir parçası olan “ruhlar dünyasına” dönüşü olarak görülür; yas törenlerinde tütün, tütsü (ör. adaçayı) ve toplu ağıt yakma pratikleri yaygındır.

Aynı derlemede yer alan diğer topluluk incelemeleri —örneğin Hmong toplumundaki ölüm gelenekleri (Bliatout, 1993)— göç ve kültürleşme (acculturation) süreçlerinin geleneksel yas ritüellerini nasıl dönüştürdüğünü ortaya koymaktadır; bu bulgular, göçmen ve azınlık topluluklarla çalışan PDR uzmanları için özellikle önemlidir (Irish, Lundquist ve Nelsen, 1993).

Kabileler Arası Farklılıklar: Lakota, Navajo ve Hopi Örnekleri

Kuzey Amerika yerli toplulukları arasındaki çeşitlilik, ölüme yaklaşımda da belirgindir. Stone'un (1998) sınırlı katılımcı sayısı ile yürüttüğü nitel yüksek lisans tez araştırması —büyük bir kabile kozmolojisini tek

başına temsil etme iddiası taşımayan, gösterge niteliğinde bir kaynak olarak değerlendirilmesi gereken bu çalışma— geleneksel Lakota inancında ölümün korkulan bir son olmadığını ortaya koymaktadır. Bu inanca göre ruh, Wakan Tanka (Büyük Gizem) ile birleşerek acı ve ıstıraptan azade bir ruhlar dünyasına (spirit world) geçer ve bu geçiş, yas tutulacak olduğu kadar kutlanacak bir olay olarak da görülür. Çalışma ayrıca geleneksel Lakota yas uygulamalarının (saç kesme, ağıt) çağdaş “Batılı” yas danışmanlığı yöntemleriyle nasıl bir arada var olduğunu incelemektedir (Stone, 1998).

Buna karşın geleneksel Navajo kozmolojisinde ölüme yaklaşımda sıklıkla kaçınma ve temkin motifleri öne çıkar: ölen kişinin ruhunun (chindi) tehlike taşıyabileceği inancı yaygındır ve bu inanç, ölüyle doğrudan temas ile ölüm mekânlarıyla ilişkiye temkinli yaklaşılmasına yol açabilir; ölümün gerçekleştiği konutun (hogan) terk edilmesi ve chindi’nin etkisinden korunmaya yönelik özel arınma törenleri düzenlenmesi bu temkinin somut ifadeleridir. Bu örüntünün Navajo topluluğu içinde de bölgesel ve bireysel dindarlık düzeyine göre farklılaştığı, tek tip bir uygulama olmadığı belirtilmelidir. Hopi geleneğinde ise ölen atalar kachina denilen ruhsal araçlara dönüşerek yaşayanlarla doğaüstü dünya arasında köprü kurar ve topluluk yaşamını etkilemeye devam eder. Bu üç kabile —Lakota’nın ruhlar dünyasına kutlamayla geçiş anlayışı, Navajo’nun ölümden kaçınma temelli koruyucu ritüelleri ve Hopi’nin ata-kachina aracılık sistemi— “Yerli Amerikan ölüm inancı” etiketinin homojen bir kategori olmadığını, aksine kabileden kabileye kozmolojik açıdan temelden farklı sistemler barındırdığını göstermektedir. İlk bakışta kaçınma gibi görünen bu örüntü, yastaki birey için aslında koruyucudur. Ölümün yarattığı kaygıya karşı ne yapılacağı bellidir: şu tören düzenlenir, şu mekândan uzak durulur, şifacı çağrılır. Belirsizliğin yerini paylaşılan bir eylem planı alır. Arınma aşamaları tamamlandığında ise topluluk, geride kalana hayata dönmesi için açık bir izin vermiş olur.

Seküler ve Hümanist Yaklaşım

Modern Batı toplumlarında artan sekülerleşme, ölümün dinî bir çerçeve olmaksızın anlamlandırılması gereken bir olgu hâline gelmesine yol açmıştır (Walter, 2015). Seküler/hümanist yaklaşımda ölüme anlam, çoğunlukla bireyin yaşamının bıraktığı miras, sevdikleriyle kurduğu ilişkiler ve kişisel değerler üzerinden atfedilir; ahiret inancının yokluğu, anlam yeniden inşası sürecinin (Neimeyer, 2001) dinî değil varoluşsal ve ilişkisel kaynaklara dayanmasını gerektirir.

Walter’a (2015) göre, geleneksel toplumsal yas ritüellerinin sekülerleşmeyle birlikte zayıflaması, bireyleri kendi “özeleştirilmiş” yas ritüellerini (anma sayfaları, kişiselleştirilmiş törenler, hümanist cenaze kutlamaları) inşa etmeye yöneltmiştir. Bu durum bir yandan bireysel özgünlüğe alan açarken, diğer yandan yapılandırılmış toplumsal destek yapılarının zayıflaması riskini de beraberinde getirmektedir; bu da modern seküler toplumlarda karmaşık yasın (complicated grief) daha sık görülmesiyle ilişkilendirilmiştir.

Seküler/hümanist yaklaşım, merkezî referansımız olan İslam/Türk geleneğiyle belki de en keskin karşıtlığı oluşturur ve bu nedenle karşılaştırma açısından özellikle aydınlatıcıdır. İslam/Türk geleneğinde ölüm, ahiret inancı çerçevesinde aşkın bir anlama kavuşur; yas, taziye ve mevlit gibi hazır, toplumsal olarak kurumsallaşmış ritüellerle taşınır; ve birey, geniş bir akrabalık ve komşuluk ağının otomatik desteğine sahiptir. Seküler yaklaşımda ise bu üç unsurun her biri sorunsallaşır: anlam, hazır bir teolojik çerçeveden değil bireyin kendi inşasından doğmak zorundadır; ritüel, gelenekten miras alınmak yerine kişisel olarak tasarlanır; toplumsal destek ise verili değil, aktif biçimde aranması gereken bir kaynağa dönüşür. Bu karşılaştırma, Türkiyeli PDR uzmanları için önemli bir içgörü sunar: Türkiye’de sekülerleşen kentli kesimlerde, geleneksel İslami yas yapılarının zayıflamasıyla birlikte —tıpkı Batı toplumlarında gözlemlendiği gibi— yasın daha yalnız ve yapısız bir deneyime dönüşme riski artabilir.

Anglo-Amerikan Bağlamlar Arası Farklılıklar

Seküler/hümanist yaklaşım da kendi içinde homojen değildir. Walter ve Bailey'nin (2018) İngiltere'de yürüttüğü "Mass-Observation" temelli sosyolojik çalışma, İngiliz cenazelerinin —dinî olsun olmasın— "yas" kadar "aile"yi de sahnelediğini, katılımcıların cenazeye kimin geldiğine ve "aile" statüsünün nasıl görüntülediğine büyük önem atfettiğini ortaya koymaktadır. Aynı çalışma, Kuzey Amerika'da cenaze öncesi herkese açık bir toplumsal buluşmanın (wake) norm olduğunu, buna karşın İngiltere'de bu işlevi cenaze sonrası daha kapalı bir "çay" toplantısının (funeral tea) gördüğünü ve bu toplantıya katılımın aile/aile-olmayan ayrımına göre daha sıkı biçimde denetlendiğini belgelemektedir (Walter ve Bailey, 2018; O'Rourke ve ark., 2011).

ABD'de seküler cenaze hareketi bağımsız "celebrant" uygulayıcılar etrafında örgütlenirken, İngiltere ve Avustralya'da daha kurumsallaşmış hümanist derneklerle ilişkilidir. Doka'nın (2002) "mahrum bırakılmış yas" (disenfranchised grief) kavramı, toplumsal olarak tanınmayan kayıpların yas hakkının gözden kaçırılmasına işaret eder; bu kavram özellikle seküler bağlamlarda, geleneksel dinî ritüelin sağladığı otomatik meşruiyet zayıfladığında önem kazanır. Seküler birey de aslında aynı ihtiyaçların peşindedir: anlam, destek, süren bir bağ. Hayatı kutlayan törenler ve eulojiler bunu bir yaşam öyküsünden damıtmaya çalışır; dijital anma sayfaları, ölene yazılmaya devam edilen mektuplara benzer. Fark şuradadır: dindar birey bu araçları hazır bir gelenekten devralır, seküler birey ise hepsini kendi elleriyle kurmak zorundadır. Bu da seküler yası daha özgür, ama daha kırılgan ve emek isteyen bir süreç yapar.

KARŞILAŞTIRMALI ANALİZ: ORTAK YÖNLER VE FARKLILIKLAR

Ortak Yönler: Tüm Geleneklerde Görülen Başa Çıkma Yöntemleri ve Ritüeller

İncelenen on bir gelenek ve bunların iç çeşitliliği bir arada değerlendirildiğinde, kültürel ve dinî sınırları aşan aşağıdaki ortak örüntüler dikkat çekmektedir:

- **Ölümün "yok oluş" değil "geçiş" olarak çerçevelenmesi:** Ahiret (İslam, Hristiyanlık, Yahudilik), döngüsel yeniden doğuş (Hinduizm, Budizm) ya da ilahi iradeye teslimiyet içinde ruhsal dönüşüm (Sihizm) veya atalar statüsüne geçiş (Afrika, Çin, Japonya) biçiminde farklılaşsa da, incelenen geleneklerin neredeyse tamamı ölümü nihai bir son değil bir dönüşüm olarak sunar (Mbiti, 1990; Parkes ve ark., 2015).
- **Bedenin saygıyla hazırlanması:** Yıkama/ritüel arınma (gusül, taharah, Balinese/Hindu arınması), giydirme veya kefenleme, neredeyse evrensel bir ön koşuldur (Halevi, 2007; Lamm, 2000; Smith ve Haddad, 1981).
- **Toplumsal/kolektif katılım ritüelleri:** Taziye, şiva, tahlil, cenaze namazı/ayini, akhand path gibi ritüeller, yasın bireysel değil kolektif bir süreç olarak yapılandırılmasını sağlar (Rosenblatt, Walsh ve Jackson, 1976).
- **Yapılandırılmış, genellikle sayısal örüntülere dayanan bir yas takvimi:** 3-7-40 günlük yapılar İslam, Yahudilik (biçimi farklı olsa da), Çehellom (İran), tahlil (Malezya), mevlit (Türkiye), Ortodoks Hristiyanlık (3-9-40) ve Hinduizm'de (13 gün + yıllık şradha) tekrarlayan biçimde karşımıza çıkar.

- **Ölenle sembolik bağın sürdürülmesi (devam eden bağlar):** Japon ata kültü, Çin ata tabletleri, Afrika “yaşayan-ölüler” kavramı, Hindu şradha töreni ve İslam’da ölen için dua etme, hepsi ölen kişiyle ilişkinin kesilmediğini, dönüştürülerek sürdürüldüğünü varsayar (Klass, Silverman ve Nickman, 1996).
- **Topluluk yemeği/ikramı paylaşımı:** Şiva yemeği, kenduri arwah (Malezya), mevlit yemeği (Türkiye), besna taziye oturumları (Kuzey ve Batı Hindistan) ve Zulu/Xhosa cenaze ziyafetleri, yası besin paylaşımı üzerinden toplumsallaştıran evrensel yakın bir örüntüdür.
- **Manevi/dinî uzmanın arabuluculuğu: İmam, haham, rahip, keşiş, granthi, şaman veya seküler tören yöneticisi (celebrant) gibi bir figür, neredeyse tüm geleneklerde ölüm ve yas sürecine eşlik eder ve ritüelin doğru icra edilmesini garanti eder.**
- **Anma günlerinin düzenli biçimde kutlanması:** Yıl dönümleri, Qingming, Obon, şradha ve mevlit gibi yıllık/periyodik anma günleri, yasın zamanla yoğunluğu azalarak ama kesintiye uğramadan sürmesini sağlayan bir çerçeve sunar (Smith, 1974).

Farklılıklar: Geleneklere Göre Ayırışan Uygulamalar

Buna karşın, aşağıdaki boyutlarda geleneklerarası —ve geleneklerin kendi içindeki— belirgin farklılıklar gözlenmektedir:

- **Bedenin nihai akıbeti:** Gömme (İslam, Yahudilik, çoğu Hristiyan mezhebi, Afrika gelenekleri) / yakma (Hinduizm, Budizm, Sihizm; Japonya’da fiilen evrensel, Çin’de ise devlet politikasıyla yaygınlaştırılmış) / gök gömüsü (Tibet Vajrayana, sky burial) arasında kökten farklı uygulamalar mevcuttur.
- **Ölüm sonrası varoluş anlayışı:** Doğrusal zaman + tek yaşam + ahiret (İslam, Hristiyanlık, Yahudilik) / döngüsel yeniden doğuş-karma (Hinduizm, Budizm) / hükme teslimiyet içinde ruhsal birleşme (Sihizm — yeniden doğuş döngüsünü kabul etmekle birlikte nihai hedefi Vaheguru ile birleşme olarak tanımlayan kendine özgü bir kavramsallaştırma) / kademeli atalar statüsü (Afrika, Çin, Japonya) / bilincin sona ermesi (Seküler/hümanist) biçiminde temelden farklı kozmolojiler söz konusudur.
- **Yasın süresi ve sınırlılığı:** Kesin biçimde sınırlı ve evrelere ayrılmış (Yahudilik: 1 yıl; İslam: 3 gün/4 ay 10 gün) ile süresiz, akışkan bir devamlılık (Afrika, Japon ata kültü) arasında büyük fark vardır.
- **Duygusal dışavurum normları:** Yüksek sesle ağıt ve bedensel yas ifadeleri bazı geleneklerde teşvik edilirken (Şii İslam’da sine-zeni, bazı Afrika ve Amazigh toplulukları; Aghaie, 2004; Gaddar, 2013), Sünni İslam, Sihizm ve Budizm gibi geleneklerde duygusal itidal ve maneviyata yönelme esastır (Nesbitt, 2016).
- **Bireysel-toplulukçu yönelim:** Neredeyse tüm dinî gelenekler yası kolektif bir sorumluluk olarak kurgularken, Seküler/hümanist yaklaşım bireyselleştirilmiş, “kişiye özel” anlam arayışını esas alır (Walter ve Bailey, 2018).

- **Ritüel otoritesinin kaynağı:** Kurumsallaşmış din adamı zorunluluğu (çoğu gelenek) ile kişiselleştirilmiş, isteğe bağlı “celebrant” modeli (Seküler/hümanist, bazı Protestan kiliseleri) arasında fark bulunmaktadır.
- **Aynı gelenek içindeki bölgesel/mezhepsel farklılıklar:** Bu çalışmada ayrıntılı biçimde gösterildiği üzere, tek bir “İslam”, “Hinduizm” ya da “Hristiyanlık” yas modelinden söz etmek yanıltıcıdır; Arap Sünni-İran Şii, Hindistan-Bali Hindu, Katolik-Ortodoks-Protestan ayrımları, geleneklerin kendi içindeki çeşitliliğin gelenekler arası farklılıklar kadar önemli olduğunu göstermektedir.

Tablo 1. Karşılaştırma Tablosu

Gelenek	Ölümün Anlamı	Temel Ritüeller	Yas Yönelimi
İslam	Ahirete geçiş; kader	Gusül, kefen, hızlı defin, cenaze namazı	Sabır; taziye (3 gün); iddet (dul)
Hristiyanlık	Diriliş umuduyla geçiş	Son yağlama, requiem, anma ayinleri (Ortodoks: 3-9-40. gün)	Topluluk temelli; mezhebe göre değişken
Yahudilik	Doğal, kabul edilen son	Taharah, hızlı defin, kaddiş	Aşamalı: aninut-şiva(7g)-şloşim(30g)-aveilut(1 yıl)
Hinduizm	Samsara döngüsünde geçiş; moksha hedefi	Yakma (cremation), Kashi’de ölüm ideali, sapindikarana	13 günlük asaucha; yıllık şradha
Budizm	Bilinç akışının yeni forma geçişi (anatta)	Bardo metinleri, sutra okuma	Meditatif; şefkatin evrenselleştirilmesi
Sihizm	Vaheguru’ya kavuşma; hükme teslimiyet	Antam sanskar (yakma), akhand path	Aşırı yas hoş karşılanmaz; kirtan yoluyla düzenleme
Çin Geleneksel Dini	Evlat sorumluluğu (xiao) ve ata statüsü	Beyaz yas rengi, ata tabletleri, Qingming	Aile/devlet ekseninde yapılandırılmış
Japon Şinto-Budizm	Ata ibadetine geçiş	Butsudan, Obon festivali	Takvime bağlı, süregiden bağ
Afrika Geleneksel Dinleri	“Yaşayan-ölü” statüsüne geçiş	Libasyon, ortak yemek sunumu	Kolektif, süresiz devamlılık
Kuzey Amerika Yerli Gelenekleri	Ruhlar dünyasına/doğaya dönüş	Tütsü, toplu ağıt	Kabileye göre değişken; kültürleşmeden etkilenir
Seküler/Hümanist	Bireysel miras ve ilişkisel anlam	Kişiselleştirilmiş törenler	Bireyselleşmiş; yapılandırılmış destek zayıf

Not: Tablodaki “İslam” satırı, farklı bölgesel uygulamaları özetleyen ortak bir çekirdeği yansıtmaktadır. Arap Sünni dünyasında kısa ve sade bir taziye (3 gün) esasken, İran’da 40 günlük çehellom ve bedensel matem ifadeleri (Aghaie, 2004), Malezya’da 3-7-40-100 günlük evreli tahlil toplantıları (Yusof ve Ramli, 2021), Kuzey Afrika’da evliya ziyareti ve ağıt geleneği (Gaddar, 2013), Türkiye’de ise 3-7-40-52 günlük mevlit geleneği (Ersoy, 2002) gözlenmektedir; bu bölgesel farklılıklar İslam bölümünde ayrıntılı biçimde ele alınmıştır.

İncelenen bu ortak örüntüler, çalışmanın merkezî tezini oluşturan beş psikolojik işlev çerçevesinde toplanabilir. Aşağıdaki tablo, inanç ve kültürün yas sürecinde bireye sağladığı bu beş temel işlevi ve her işlevin farklı geleneklerdeki başlıca tezahürlerini bir arada sunmakta; böylece ritüellerin yalnızca ne olduğunu değil, yas tutan birey için ne işe yaradığını sentezlemektedir.

Tablo 2. İnanç ve Kültürün Yas Sürecindeki Beş Psikolojik İşlevi ve Geleneklerdeki Tezahürleri

Psikolojik İşlev (Kuramsal Dayanak)	Geleneklerdeki Başlıca Tezahürleri
1. Anlamlandırma (Neimeyer, 2001 – anlam yeniden inşası)	Ölümü “yok oluş” değil “geçiş” olarak çerçeveleme: İslam/Türk kültüründe ahiret ve kader inancı; Hristiyanlıkta diriliş; Hinduizm ve Budizmde reenkarnasyon/karma; Çin ve Afrika geleneklerinde atalar arasına katılma. Seküler yaklaşımda anlam, aşkın çerçeve olmaksızın bireyin yaşam öyküsünden inşa edilir.
2. Sosyal Destek ve Aidiyet (Rosenblatt ve ark., 1976)	Yası kolektif bir sürece dönüştürme: İslam/Türk taziyesi, Yahudi şivasi, Sih langarı, Afrika ve Kuzey Amerika topluluk törenleri; cenaze yemekleri ve cemaat katılımı kederi paylaştırır, yas tutanı yalnızlaştırmaz.
3. Duygu Düzenleme (kültürel başa çıkma normları)	Yoğun duyguya kültürel kanal sağlama: İslam’da sabır-rıza, Sihizmde aşırı ağıt yerine kirtan, Budizmde meditatif sükûnet; buna karşın Şii matem ritüelleri ve Akdeniz/Ortadoğu ağıt (niyaha) gelenekleri dışavuruma meşru bir alan açar.
4. Devam Eden Bağ (Klass ve ark., 1996)	Ölenle ilişkiyi dönüştürerek sürdürme: İslam/Türk kültüründe ölen için dua ve sevap gönderme (sadaka-i cariye); Çin ve Japon ata kültü; Hinduizmde şradha; Katolik anma ayinleri; seküler bağlamda dijital anma sayfaları.
5. Süreç Yapılandırma (Stroebe & Schut, 1999 – çift süreç modeli)	Yasa öngörülebilir zaman ve aşama kazandırma: İslam/Türk kültüründe 3-7-40-52 gün ve mevlit takvimi; Yahudilikte şiva-şloşim-yahrzeit; Hinduizmde on üç günlük dönem; Budizmde kırk dokuz günlük bardo; bu yapılar belirsiz süreci yönetilebilir kılar ve yaşama dönüşü kolaylaştırır.

KLİNİK VE PSİKOLOJİK DANIŞMA UYGULAMALARINA YANSIMALAR

Bu karşılaştırmalı analiz, PDR uzmanları için üç temel klinik çıkarım sunmaktadır. Birincisi, danışanın dinî/kültürel çerçevesini göz ardı etmek yerine bu çerçeveyi tedavi sürecine entegre eden “maneviyata duyarlı yas danışmanlığı” (spiritually integrated grief counseling) yaklaşımı, danışanın anlam yeniden inşası sürecini (Neimeyer, 2001) desteklemektedir. İkincisi, devam eden bağlar modelinin (Klass ve ark., 1996) evrensel

linik değeri göz önüne alındığında, danışanları ölenle bağı “koparmaya” değil, kültürel olarak uygun biçimlerde (anma ritüelleri, sembolik nesneler, düzenli anma pratikleri) sürdürmeye teşvik etmek, kültürler arası geçerliliği yüksek bir müdahale stratejisidir.

Üçüncüsü, klinisyenlerin dinî/manevi başa çıkmanın hem koruyucu hem de risk oluşturan bir işlev görebileceğinin farkında olması gerekmektedir. Kader, karma veya İlâhi irade gibi kavramlar bazı danışanlarda anlam ve teselli kaynağıyken, bazılarında bastırılmış öfke veya suçluluğa (“Allah’a/kadere isyan ediyorum” hissi) dönüşerek karmaşık yas riskini artırabilir. Bu nedenle değerlendirme sürecinde danışanın dinî/manevi başa çıkma stratejilerinin işlevselliğinin —içeriğinden bağımsız olarak— bireysel düzeyde incelenmesi önerilmektedir.

Din Psikolojisi ve Manevi Psikolojiye Yönelik Katkılar

Bu çalışmanın bulguları, klinik PDR uygulamalarının ötesinde, din psikolojisi (psychology of religion) ve manevi psikoloji alanlarında çalışan araştırmacı ve uygulayıcılara da özgün katkılar sunmaktadır. Din psikolojisi alanının en etkili kuramsal çerçevelerinden biri olan Pargament’in (1997) dinî başa çıkma (religious coping) modeli, bireylerin krizler karşısında dine pozitif (Tanrı/aşkın güçle güvenli bir bağ, anlam, topluluk bağlılığı) veya negatif (manevi mücadele, öfke, terk edilmişlik hissi) biçimde başvurabileceğini öne sürer (Pargament, Koenig ve Perez, 2000). Ne var ki Abu-Raiya ve Pargament’in (2015) bizzat vurguladığı gibi, dinî başa çıkma araştırmalarının büyük çoğunluğu Hristiyan (özellikle Amerikan Protestan) örneklemle dayanmaktadır; bu durum alanın kültürlerarası geçerliliğini sınırlandırmaktadır. Türkiye bağlamında da manevi iyi oluş ve dinî başa çıkma giderek daha fazla araştırma konusu hâline gelmekte (Gürsu ve Ay, 2018; Tan ve Yıldız, 2022), dine ve kültüre duyarlı psikolojik danışmanlık yaklaşımları kuramsal düzeyde temellendirilmektedir (Aka, 2020); bu çalışma söz konusu yerel birikime karşılaştırmalı bir derinlik eklemeyi amaçlamaktadır. Bu doğrultuda, on bir farklı gelenekten derlenen karşılaştırmalı veri ağıdaki somut katkıları sağlayabilir:

- **Kuramsal sınama zemini:** Pozitif/negatif dinî başa çıkma ayrımının (Pargament ve ark., 2000), özellikle ölüm ve yas gibi en yüksek stres yükü taşıyan yaşam olayı bağlamında, İslam’ın farklı mezhepleri, Hinduizm, Budizm, Afrika geleneksel dinleri gibi az araştırılmış geleneklerde nasıl işlediğine dair somut, karşılaştırmalı vaka materyali sunar; bu, Abu-Raiya ve Pargament’in (2015) “daha fazla dinler-arası veriye ihtiyaç var” çağrısına doğrudan yanıt niteliğindedir.
- **Manevi mücadele (spiritual struggle) kavramının somutlaştırılması:** Çalışma boyunca tekrarlanan “kader/karma’ya isyan” örüntüsü (İslam, Hinduizm, Budizm bölümlerinde tartışılmıştır), Pargament’in (1997) teorik olarak tanımladığı “İlahi ile mücadele” (divine struggle) ve “manevi disharmoni” (spiritual discontent) alt boyutlarının farklı dinî çerçevelerde somut karşılıklarını gözler önüne sermektedir; bu, din psikologlarının geliştirdiği ölçeklerin (ör. Brief RCOPE) farklı dinî bağlamlara uyarlanmasına (adaptasyon çalışmalarına) zemin oluşturabilir.
- **Kültüre duyarlı değerlendirme araçlarının geliştirilmesi:** Bu çalışmada tanımlanan gelenek-özü kavramlar (İslam’da sabır-rıza, Hinduizm’de moksha arayışı, Budizm’de anatta kabulü, Afrika’da “yaşayan-ölü” statüsü) din psikologları için, ölüme özgü dinî/manevi başa çıkmayı ölçen yeni alt boyutların veya mevcut envanterlere (RCOPE, Dinî Başa Çıkma Ölçeği gibi) eklenecek maddelerin kaynağı olabilir.

- **Manevi bakım (chaplaincy) ve din görevlisi eğitimine katkı:** Hastane ve hospis ortamlarında çalışan manevi bakım uzmanları, imamlar, papazlar, hahamlar ve rahiplerin, kendi geleneklerinin dışındaki danışanlarla (ör. göçmen, mülteci veya karma evlilik ailesi) karşılaştığında ihtiyaç duyacağı temel kültürlerarası okuryazarlığı sağlayan bir referans kaynağı işlevi görebilir; bu özellikle çok dinli/çok kültürlü toplumlarda (Türkiye’deki farklı mezhep ve etnik gruplar dahil) hizmet veren din görevlileri için değerlidir.
- **Disiplinlerarası köprü kurma işlevi:** Çalışma, PDR/klinik psikoloji camiası ile din psikolojisi/ilahiyat camiası arasında ortak bir kavramsal dil (anlam yeniden inşası, devam eden bağlar, çift süreç modeli, dinî başa çıkma) sunarak, genellikle birbirinden ayrı yürüyen bu iki disiplinin —özellikle maneviyata duyarlı yas danışmanlığı uygulamalarında— daha etkili iş birliği yapmasını kolaylaştırabilir.
- **Ampirik araştırma gündemi önerisi:** Çalışmanın kavramsal çerçevesi, gelecekteki ampirik çalışmalar için somut hipotezler doğurmaktadır; örneğin, “Şii ve Sünni Müslüman yas tutanlarda negatif dinî başa çıkma (Allah’a/kadere öfke) sıklığı farklılaşır mı?” veya “Balinese ve Hindistan Hindularında yasın süresi ve karmaşık yas riski arasındaki ilişki farklı mıdır?” gibi sorular, RCOPE benzeri ölçeklerin bu spesifik popülasyonlarda uygulanmasıyla test edilebilir.

Yas Sürecinde Bireye Katkı Sağlayacak Bütüncül Öneriler

İncelenen on bir geleneğin ortak bilgeliği ile çağdaş yas kuramları (anlam yeniden inşası, devam eden bağlar, çift süreç modeli) yan yana konduğunda, yastaki insana söylenebilecek sözlerin şaşırtıcı ölçüde örtüştüğü görülür. Aşağıdaki öneriler bu ortak bilgeliğin damıtılmış hâlidir; belirli bir dinî/kültürel çerçeveye bağlı değildir ve her okurun —veya danışanın— kendi inanç ve kültür bağlamına uyarlanabilir:

1. **Ritüele katılın, atlamamaya çalışın.** İster dinî ister seküler olsun, cenaze töreni, taziye, anma günü gibi ritüellere katılmak, incelenen tüm geleneklerde ortak bulunan bir başa çıkma unsuru olup kaybı somut ve kabul edilebilir kılmaya, Stroebe ve Schut’un (1999) çift süreç modelindeki “kayıp odaklı” uğraşı sağlıklı biçimde işlemeye yardımcı olur.
2. **Toplumsal desteği kabul edin, kendinizi izole etmeyin.** Taziye, şiva, tahlil ve benzeri geleneklerin ortak mesajı, yasın yalnız taşınması gereken bir yük olmadığıdır; ziyaretleri, yemek ikramlarını ve topluluk desteğini kabul etmek, kolektif başa çıkma kaynaklarından yararlanmayı kolaylaştırır (Rosenblatt, Walsh ve Jackson, 1976).
3. **Ölenle bağı koparmaya çalışmayın; kültürünüze uygun biçimde sürdürün.** Japon ata kültüründen Hindu şraddha’ya, İslami duadan anma fotoğraflarına kadar pek çok gelenek, ölenle kurulan bağın sona erdirilmesi değil sembolik biçimde dönüştürülerek sürdürülmesi gerektiğini öğretir; bu, Klass ve arkadaşlarının (1996) devam eden bağlar modeliyle de örtüşen sağlıklı bir yaklaşımdır.
4. **Yasa bir zaman çerçevesi tanıyın, ama katı bir “bitiş tarihi” beklemeyin.** 3-7-40 günlük yapılar gibi kültürel takvimler, yasa öngörülebilir bir yapı ve ilerleme hissi kazandırabilir; ancak yoğunluğun azalarak süren bir bağın (Japon Obon, Hindu yıllık şraddha örneklerinde olduğu gibi) yıllarca devam edebileceğini kabul etmek de aynı derecede önemlidir.

5. **Duygusal dışavurumunuzu kendi kültürel çerçevenizde meşru görün.** Bazı geleneklerde ağlamak ve yüksek sesle yas tutmak teşvik edilirken, bazılarında itidal ve sükûnet öğütlenir; hiçbir tarz “evrensel doğru” değildir. Önemli olan, kendi kültürel/manevi çerçevenizde meşru kabul edilen dışavurum biçimini bulmak ve bunun için kendinizi yargılamamaktır.
6. **Salınımın (oscillation) doğal olduğunu bilin.** Bazen kayba yoğun biçimde odaklanmak, bazen de günlük hayata ve geleceğe yönelmek —Stroebe ve Schut’un (1999) çift süreç modelinin merkezi bulgusu olduğu üzere— patolojik değil, uyum sağlayıcı bir örüntüdür.
7. **Anlam arayışınıza zaman tanıyın.** İster dinî (kader, karma, İlahi irade) ister seküler (mirasın, ilişkilerin, değerlerin anlamı) bir çerçeve üzerinden olsun, kaybı kişisel yaşam anlatınıza nasıl yerleştireceğinizi bulmak zaman alan, doğrusal olmayan bir süreçtir (Neimeyer, 2001).
8. **Anma günlerini bilinçli biçimde planlayın.** Ölüm yıldönümü, doğum günü gibi “kırılğan” tarihler için önceden bir plan yapmak (bir ritüel, bir ziyaret, sevdiklerle bir araya gelme), pek çok geleneğin yıllık anma günü pratiğinin (Qingming, Obon, mevlit, şraddha) sunduğu psikolojik faydayı kişisel düzeyde yeniden üretebilir.
9. **Çocukların ve gençlerin yasına özel duyarlılık gösterin.** Yaşa uygun açıklamalar yapmak, çocukları ritüellere —korkutmadan— dahil etmek ve onların da kendi başa çıkma biçimlerini geliştirmesine izin vermek, incelenen pek çok gelenekte (ör. Malezya, Afrika, Japonya) çocukların cenaze ve anma süreçlerine kademeli katılımını öngören uygulamalarla tutarlıdır.
10. **Toplumsal olarak tanınmayan kayıpları da (mahrum bırakılmış yas) gözden kaçırmayın.** Evlilik dışı ilişkiler, evcil hayvan kaybı, düşük/ölü doğum gibi toplumun “resmî” yas kategorisine almadığı kayıplar da gerçek ve derin olabilir; Doka’nın (2002) “disenfranchised grief” kavramı, bu tür kayıpların da meşru bir destek ihtiyacı doğurduğunu hatırlatır.
11. **Yasın uzaması veya işlevselliği bozması durumunda profesyonel destek almaktan çekinmeyin.** Hiçbir gelenek yası tek başına ve sonsuza dek taşınması gereken bir yük olarak görmez; ritüel ve toplumsal destek yeterli gelmediğinde, maneviyata duyarlı bir yas danışmanlığından (spiritually integrated grief counseling) yararlanmak, dinî/kültürel kimlikten ödün vermeyi gerektirmeyen, tamamlayıcı bir kaynaktır.

SINIRLILIKLAR

Bu çalışma, her bir geleneğin iç çeşitliliğini (mezhepler, bölgesel varyasyonlar, bireysel dindarlık düzeyleri) kapsamlı biçimde ele alamamış; genel eğilimlere odaklanmıştır. Ayrıca, göç, modernleşme ve kültürleşme süreçlerinin geleneksel ritüelleri nasıl dönüştürdüğü konusu sınırlı düzeyde tartışılmıştır. Gelecek çalışmaların, belirli göçmen ve azınlık topluluklarındaki (ör. Türkiye’deki farklı dinî ve etnik gruplar) yas deneyimlerini ampirik olarak incelemesi önerilmektedir.

SONUÇ

Ölüm karşısında insanlığın geliştirdiği anlam sistemleri, ritüel repertuarları ve yasla başa çıkma stratejileri, derin bir çeşitlilik içinde önemli ortak örüntüler barındırmaktadır. Bu çalışmada bu ortak örüntüler, inanç ve

kültürün yas tutan bireye sağladığı beş psikolojik işlev —anlamlandırma, sosyal destek ve aidiyet, duygu düzenleme, devam eden bağ ve süreç yapılandırma— çerçevesinde çözümlenmiş; bu beş işlevin farklı geleneklerde nasıl karşılandığı karşılaştırmalı olarak gösterilmiştir. İncelenen on bir gelenek, ölümü bir “geçiş” olarak çerçeveleme, yası toplumsal bir süreç olarak yapılandırma ve ölenle bağı sembolik biçimde sürdürme eğilimlerini paylaşmaktadır. Bu ortaklıklar, evrensel insan psikolojisinin kayıp karşısındaki temel ihtiyaçlarına işaret ederken; gözlenen farklılıklar, yas destek uygulamalarının kültürel ve dinî bağlama duyarlı biçimde uyarlanması gerektiğini göstermektedir. PDR alanında çalışan uzmanların, tek bir “evrensel” yas modelini mekanik biçimde uygulamak yerine, danışanın kendi anlam dünyasından hareket eden, esnek ve bütünleştirici bir yaklaşım benimsemesi önerilmektedir.

Bu çalışmanın merkez-alan karşılaştırma yaklaşımı, iki yönlü bir katkı sunmayı amaçlamıştır. Bir yandan, İslam ve Türk kültürünün ölüm ve yas pratikleri —bölgesel ve mezhepsel iç çeşitliliğiyle— ayrıntılı biçimde çözümlenerek, Türkiyeli PDR uzmanlarının kendi toplumsal bağlamlarını daha derinlemesine anlamalarına zemin hazırlanmıştır. Öte yandan, diğer on gelenek bu merkezî çerçeveye karşılaştırılarak, hem İslam/Türk geleneğinin özgün yönleri hem de insanlığın ortak yas örüntüleri belirginleştirilmiştir. Bu yaklaşımın en önemli bulgusu, İslam/Türk geleneğinin sunduğu güçlü toplumsal ve manevi yas altyapısının -taziye, mevlit, sabır-rıza, geniş akrabalık desteği- pek çok gelenekte benzerlerine rastlanan koruyucu bir kaynak olduğu; ancak Türkiye’nin hızla sekülerleşen ve kentleşen kesimlerinde bu altyapının zayıflamasının, karşılaştırmalı analizde görülen “seküler yas kırılabilirliği” riskini taşıdığıdır. Bu nedenle çalışmanın örtük ama ısrarlı mesajı şudur: taziye evinin kapısını açık tutan, mevlit sofrasını kuran, kırkında-elli ikisinde bir araya gelmeyi sürdüren bu birikim, toplumun yüzyıllar içinde damıta damıta oluşturduğu bir yas destek sistemidir; kaybedilmesi kolay, yeniden kurulması zordur. Gelecek çalışmaların, Türkiye’deki farklı dinî, mezhepsel ve kuşaksal grupların yas deneyimlerini ampirik olarak inceleyerek bu kavramsal çerçeveyi sınamaları önerilmektedir.

KAYNAKLAR

- Abu-Raiya, H., & Pargament, K. I. (2015). Religious coping among diverse religions: Commonalities and divergences. *Psychology of Religion and Spirituality*, 7(1), 24–33. <https://doi.org/10.1037/a0037652>
- Aghaie, K. S. (2004). The martyrs of Karbala: Shi’i symbols and rituals in modern Iran. University of Washington Press.
- Aka, M. (2020). Dine ve kültüre duyarlı psikolojik danışmanlık-I: Manevi danışmanlık perspektifinden kuramsal analizler. *Türk Manevi Danışmanlık ve Rehberlik Dergisi*, 2, 201–233.
- Alladin, W. (2015). The Islamic way of death and dying: Homeward bound. In C. M. Parkes, P. Laungani, & B. Young (Eds.), *Death and bereavement across cultures* (2nd ed., Chap. 8). Routledge.
- Asad, T. (1986). The idea of an anthropology of Islam (Occasional Paper Series). Center for Contemporary Arab Studies, Georgetown University.
- Bliatout, B. T. (1993). Hmong death customs: Traditional and acculturated. In D. P. Irish, K. F. Lundquist, & V. J. Nelsen (Eds.), *Ethnic variations in dying, death, and grief: Diversity in universality*. Taylor & Francis.
- Bowlby, J. (1980). *Attachment and loss: Vol. 3. Loss, sadness, and depression*. Basic Books.
- Brokenleg, M., & Middleton, D. (1993). Native Americans: Adapting, yet retaining. In D. P. Irish, K. F. Lundquist, & V. J. Nelsen (Eds.), *Ethnic variations in dying, death, and grief: Diversity in universality*. Taylor & Francis.

- Büyükokutan, A. (2007). Muğla yöresi Alevî Türkmenlerinde ölümle ilgili inanç ve pratikler. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, (21), 63–86.
- Doka, K. J. (2002). *Disenfranchised grief: New directions, challenges, and strategies for practice*. Research Press.
- el-Zein, A. H. (1977). Beyond ideology and theology: The search for the anthropology of Islam. *Annual Review of Anthropology*, 6, 227–254. <https://doi.org/10.1146/annurev.an.06.100177.001303>
- Er, H. G. (2024). Kayıp yaşantısı bulunan bireylerde dinî başa çıkma [Yüksek lisans tezi, Bursa Uludağ Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Ersoy, R. (2002). Türklerde ölüm ve ölü ile ilgili rit ve ritüeller. *Millî Folklor*, 7(54), 86–101.
- Gaddar, F. (2013). Change in death rituals: The case of the ritualistic wailing in the Amazigh culture. *World Journal of Islamic History and Civilization*, 3(2), 57–61.
- Gellner, E. (1969). *Saints of the Atlas*. University of Chicago Press.
- Gouin, M. (2015). The Buddhist way of death. In C. M. Parkes, P. Laungani, & B. Young (Eds.), *Death and bereavement across cultures* (2nd ed., Chap. 5). Routledge.
- Gürsu, O., & Ay, Y. (2018). Din, manevi iyi oluş ve yaşlılık. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 11(61), 1176–1190.
- Halevi, L. (2007). *Muhammad's grave: Death rites and the making of Islamic society*. Columbia University Press.
- Ikels, C. (Ed.). (2004). *Filial piety: Practice and discourse in contemporary East Asia*. Stanford University Press.
- Irish, D. P., Lundquist, K. F., & Nelsen, V. J. (Eds.). (1993). *Ethnic variations in dying, death, and grief: Diversity in universality*. Taylor & Francis.
- Işık, Z. (2013). Ebeveyni ölen yetişkinlerde dinî başa çıkma [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Marmara Üniversitesi.
- Jupp, P. C. (2015). Christianity: Beliefs and practices about death and bereavement. In C. M. Parkes, P. Laungani, & B. Young (Eds.), *Death and bereavement across cultures* (2nd ed., Chap. 7). Routledge.
- Justice, C. (1997). *Dying the good death: The pilgrimage to die in India's holy city*. State University of New York Press.
- Kilonzo, G. P., & Hogan, N. M. (1999). Traditional African mourning practices are abridged in response to the AIDS epidemic: Implications for mental health. *Transcultural Psychiatry*, 36(3), 259–283. <https://doi.org/10.1177/136346159903600303>
- Klass, D., Silverman, P. R., & Nickman, S. L. (Eds.). (1996). *Continuing bonds: New understandings of grief*. Taylor & Francis.
- Lamm, M. (2000). *The Jewish way in death and mourning* (Rev. ed.). Jonathan David Publishers.
- Laungani, P., & Laungani, A. (2015). Death in a Hindu family. In C. M. Parkes, P. Laungani, & B. Young (Eds.), *Death and bereavement across cultures* (2nd ed., Chap. 4). Routledge.
- Levine, E. (2015). Jewish views and customs on death. In C. M. Parkes, P. Laungani, & B. Young (Eds.), *Death and bereavement across cultures* (2nd ed., Chap. 6). Routledge.

- Majmudar, B. (2014). Cremation rites in Hinduism: Death, after death, and thereafter. In E. L. Idler (Ed.), *Religion as a social determinant of public health* (pp. 213–226). Oxford University Press.
- Mbiti, J. S. (1990). *African religions and philosophy* (2nd ed.). Heinemann. (Original work published 1969)
- Murat, A. (2018). Yas ve dinî başa çıkma: Bir klinik örneklem değerlendirmesi [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi.
- Neimeyer, R. A. (Ed.). (2001). *Meaning reconstruction and the experience of loss*. American Psychological Association.
- Nesbitt, E. (2016). *Sikhism: A very short introduction* (2nd ed.). Oxford University Press.
- Ngubane, H. (1977). *Body and mind in Zulu medicine: An ethnography of health and disease in Nyuswa-Zulu thought and practice*. Academic Press.
- Olupona, J. K. (2014). *African religions: A very short introduction*. Oxford University Press.
- Örnek, S. V. (1971). *Anadolu folklorunda ölüm*. Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Yayınları.
- O'Rourke, T., Spitzberg, B. H., & Hannawa, A. F. (2011). The good funeral: Toward an understanding of funeral participation and satisfaction. *Death Studies*, 35, 729–750. <https://doi.org/10.1080/07481187.2011.553309>
- Pargament, K. I. (1997). *The psychology of religion and coping: Theory, research, practice*. Guilford Press.
- Pargament, K. I., Koenig, H. G., & Perez, L. M. (2000). The many methods of religious coping: Development and initial validation of the RCOPE. *Journal of Clinical Psychology*, 56(4), 519–543. [https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1097-4679\(200004\)56:4%3C519::AID-JCLP6%3E3.0.CO;2-1](https://doi.org/10.1002/(SICI)1097-4679(200004)56:4%3C519::AID-JCLP6%3E3.0.CO;2-1)
- Parkes, C. M., Laungani, P., & Young, B. (Eds.). (2015). *Death and bereavement across cultures* (2nd ed.). Routledge.
- Rais, H. (2007). *Death of a family member: The Malay grief experiences shared in bereavement support group* [Doctoral dissertation]. International Islamic University Malaysia.
- Rosenblatt, P. C., Walsh, R. P., & Jackson, D. A. (1976). *Grief and mourning in cross-cultural perspective*. Human Relations Area Files Press.
- Samarth, A. G. (2018). *The survival of Hindu cremation myths and rituals in 21st century practice: Three contemporary case studies* [Doctoral dissertation, The University of Texas at Dallas].
- Smith, J. I., & Haddad, Y. Y. (1981). *The Islamic understanding of death and resurrection*. State University of New York Press.
- Smith, R. J. (1974). *Ancestor worship in contemporary Japan*. Stanford University Press.
- Stone, J. B. (1998). *Traditional and contemporary Lakota death, dying, grief, and bereavement beliefs and practices: A qualitative study* [Master's thesis, Utah State University]. <https://digitalcommons.usu.edu/etd/4055>
- Stroebe, M., & Schut, H. (1999). The dual process model of coping with bereavement: Rationale and description. *Death Studies*, 23(3), 197–224. <https://doi.org/10.1080/074811899201046>
- Stroebe, M., & Schut, H. (2010). The dual process model of coping with bereavement: A decade on. *OMEGA—Journal of Death and Dying*, 61(4), 273–289. <https://doi.org/10.2190/OM.61.4.b>

- Suzuki, H. (2000). *The price of death: The funeral industry in contemporary Japan*. Stanford University Press.
- Tan, H. N., & Yıldız, M. (2022). “Manevi iyi oluş” kavramının ortaya çıkışı ve tanımlanması. *Dini Araştırmalar*, 25(63), 447–476. <https://doi.org/10.15745/da.1175149>
- Walter, T. (2015). Secularisation. In C. M. Parkes, P. Laungani, & B. Young (Eds.), *Death and bereavement across cultures* (2nd ed., Chap. 9). Routledge.
- Walter, T., & Bailey, T. (2018). How funerals accomplish family: Findings from a Mass-Observation study. *Omega—Journal of Death and Dying*, 82(2), 175–195. <https://doi.org/10.1177/0030222818804646>
- Westermarck, E. (1926). *Ritual and belief in Morocco* (Vols. 1–2). Macmillan.
- Yusof, M. Y. S., & Ramli, M. A. (2021). Local wisdom of tahlil and tunggu kubur practices in death custom among the Malays in Malaysia. *UMRAN: International Journal of Islamic and Civilizational Studies*, 8(2), 39–48. <https://doi.org/10.11113/umran2021.8n2.396>
- Zimmels, H. J. (1958). *Ashkenazim and Sephardim: Their relations, differences, and problems as reflected in the rabbinical responsa*. Oxford University Press.

İLKOKUL TÜRKÇE DERS KİTAPLARINDA YER ALAN METİNLERİN OKUNABİLİRLİĞİ VE HEDEF YAŞ DÜZEYİNE UYGUNLUĞU*

Nurşah BİLGİÇ, Milli Eğitim Bakanlığı, nursahhoca@gmail.com

Emine BALCI, Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi, emine.balci@alanya.edu.tr

GİRİŞ

Okuma, bilgi edinmenin en önemli yollarından biri olup bireyin akademik ve sosyal gelişiminde temel bir beceri olarak kabul edilmektedir. Okuma becerisine yönelik ilgi çocukluk döneminde başlamakta ve bireyin yaşam boyu öğrenme süreçlerini doğrudan etkilemektedir. Okuma yalnızca harf ve kelimelerin çözümlenmesi değil; aynı zamanda yorumlama, anlamlandırma ve bireyin geçmiş yaşantılarıyla yeni bilgileri ilişkilendirmesi sürecini de kapsamaktadır (Harris ve Sipay, 1990; Tinker ve McCullough, 1968). Bu yönüyle okuma, görme ve zihinsel süreçlerin birlikte çalıştığı karmaşık bir bilişsel etkinliktir (Aytaş, 2005; Gündüz ve Şimşek, 2013). Okuma sürecinin temel amacı metinden anlam çıkarmaktır; metnin anlamlandırılmadığı durumlarda okuma eyleminin gerçekleştiğinden söz etmek güçleşmektedir (Johnson, 2017). Bu nedenle okuma becerisi yalnızca teknik bir beceri değil, aynı zamanda anlama ve yorumlama süreçlerini içeren bütüncül bir etkinliktir (Karadağ ve Yurdakal, 2020).

Okuma becerisi bireyin akademik başarısını doğrudan etkileyen temel unsurlardan biridir. Okuma ve anlama becerileri gelişmiş bireylerin öğrenme süreçlerinde daha başarılı oldukları ve farklı disiplinlerde daha etkin performans gösterdikleri ifade edilmektedir (Epçaçan, 2018). Bu nedenle eğitim sistemlerinde okuma becerisinin geliştirilmesi önemli bir hedef olarak görülmektedir. Özellikle ilkokul döneminde kazandırılan okuma becerisi, öğrencilerin ilerleyen yıllardaki akademik başarıları açısından belirleyici bir rol oynamaktadır.

Okuma becerisinin gelişiminde kullanılan öğretim materyalleri önemli bir yere sahiptir. Bu materyallerin başında ders kitapları gelmektedir. Ders kitapları öğretim programlarına uygun olarak hazırlanmakta ve öğretim sürecinde öğretmenler ile öğrenciler için temel kaynak niteliği taşımaktadır (Bulut ve Orhan, 2012; Karagöl ve Tarakçı, 2019). Teknolojik araçların eğitim ortamlarında yaygınlaşmasına rağmen ders kitapları öğretim sürecinde en sık kullanılan materyaller arasında yer almaya devam etmektedir (Woodward, 1993). Özellikle Türkçe öğretiminde ders kitapları büyük ölçüde metin temelli bir yapıya sahip olduğu için öğrencilerin okuma becerilerinin gelişiminde önemli bir rol üstlenmektedir (Uzun, 2019). Metinler aracılığıyla öğrencilerin dil becerileri gelişmekte, söz varlıkları zenginleşmekte ve kültürel aktarım sağlanmaktadır (Güneş, 2013).

Türkçe öğretiminde kullanılan metinlerin öğrencilerin yaş ve gelişim düzeylerine uygun olması gerekmektedir. Bu noktada metinlerin anlaşılabilirlik düzeyinin belirlenmesi önem kazanmaktadır. Metnin okuyucu tarafından kolay ya da zor anlaşılma durumunu ifade eden kavram okunabilirlik olarak tanımlanmaktadır (Ateşman, 1997). Okunabilirlik, metnin dilsel yapısı ile okuyucunun özellikleri arasındaki ilişkiyi ifade eden bir kavramdır ve metinlerin hedef kitleye uygunluğunu belirlemede önemli bir ölçüt olarak kabul edilmektedir (Çetinkaya, 2010). Okunabilirlik düzeyi uygun olan metinler öğrencilerin okuma motivasyonunu artırmakta ve metni anlamalarını kolaylaştırmaktadır (Temur vd., 2011; Bora, 2019).

Okunabilirlik kavramı uzun yıllardır araştırmacıların ilgisini çekmiş ve metinlerin güçlük düzeyini belirlemek amacıyla çeşitli formüller geliştirilmiştir. Uluslararası alanda Dale-Chall, Gunning Fog Index, Flesch, Flesch-Kincaid ve SMOG gibi çeşitli okunabilirlik formülleri geliştirilmiş ve farklı metin türlerinde kullanılmaya başlanmıştır (Dubay, 2004). Türkçe için geliştirilen okunabilirlik çalışmaları ise daha sınırlıdır. Ateşman (1997), Flesch okunabilirlik formülünü Türkçeye uyarlayarak Türkçe metinlerin okunabilirliğini ölçmeye yönelik önemli bir çalışma gerçekleştirmiştir. Daha sonra Çetinkaya-Uzun (2010) tarafından geliştirilen formül de Türkçe metinlerin okunabilirliğini belirlemek amacıyla kullanılan önemli yöntemlerden biri olmuştur.

Türkçe ders kitapları, öğrencilerin okuma becerilerini geliştirmede temel kaynaklar arasında yer almaktadır. Bu nedenle ders kitaplarında yer alan metinlerin öğrencilerin yaş ve sınıf düzeylerine uygun olması büyük önem taşımaktadır. Okunabilirlik düzeyi uygun olmayan metinler öğrencilerin okuma motivasyonunu azaltabilir ve metni anlamalarını zorlaştırabilir. Buna karşılık uygun okunabilirlik düzeyine sahip metinler öğrencilerin okuma becerilerinin gelişimine katkı sağlayarak öğrenme süreçlerini destekleyebilir.

Eğitim sistemimizde 2024-2025 eğitim-öğretim yılı itibarıyla kademeli olarak uygulanmaya başlanan 'Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli', metin temelli öğrenme süreçlerinde derinleşmeyi ve anlamlandırmayı merkeze almaktadır. Yeni müfredat değişikliğiyle birlikte, öğrencilerin sadece okuma yapması değil, okuduğu metin üzerinden üst düzey düşünme becerilerini geliştirmesi hedeflenmektedir. Bu köklü değişim sürecinde, ders kitaplarında kullanılan metinlerin öğrencinin bilişsel kapasitesine uygunluğu, yeni programın başarısı için belirleyici bir unsur haline gelmiştir. Okunabilirlik düzeyi öğrenci seviyesinin çok üzerinde olan metinler, yeni müfredatın hedeflediği 'anlamlandırma' sürecini kesintiye uğratma riski taşımaktadır. Dolayısıyla, güncel Türkçe ders kitaplarının nesnel ve bilimsel formüllerle analiz edilmesi; hem yeni öğretim programının uygulanabilirliğini denetlemek hem de gelecekte hazırlanacak öğretim materyallerine veri temelli öneriler sunmak açısından stratejik bir öneme sahiptir. Eğitimdeki bu dönüşüm sürecinde mevcut materyallerin durumunu ortaya koyarak alan yazındaki güncel bir boşluğu doldurmayı amaçlayan bu araştırmada; Millî Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanan 1-4. sınıf Türkçe ders kitaplarında yer alan metinlerin okunabilirlik düzeyleri, Ateşman (1997) ve Çetinkaya-Uzun (2010) formülleriyle analiz edilerek hedef kitleye uygunlukları değerlendirilmektedir. Çalışmada şu alt problemler üzerinde çalışılmıştır:

1. İlkokul 1-4. sınıf Türkçe ders kitaplarında yer alan metinlerin ortalama sözcük uzunluğu ve ortalama cümle uzunluğu gibi dilsel özellikleri nasıl bir dağılım göstermektedir?
2. Ateşman (1997) Okunabilirlik Formülü'ne göre, İlkokul 1-4. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin okunabilirlik düzeyleri nasıl belirlenmektedir?
3. Çetinkaya-Uzun (2010) Okunabilirlik Formülü'ne göre İlkokul 1-4. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin okunabilirlik düzeyleri nasıl değerlendirilmektedir?
4. İlkokul 1-4. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki hikâye edici metinlerin, Ateşman (1997) ve Çetinkaya-Uzun (2010) okunabilirlik formüllerine göre hesaplanan ortalama puanları sınıf düzeylerine göre nasıl bir dağılım göstermektedir?
5. İlkokul 1-4. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki bilgilendirici metinlerin Ateşman (1997) ve Çetinkaya-Uzun (2010) okunabilirlik formülüne göre hesaplanan ortalama puanları sınıf düzeylerine göre nasıl bir dağılım göstermektedir?

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Bu araştırmada 1,2,3 ve 4. sınıf Türkçe ders kitaplarında yer alan bilgilendirici ve hikâye edici metinler, betimsel modele dayalı doküman incelemesi yöntemi kullanılarak incelenmiştir. Betimsel model, var olan durum değiştirilmeden, duruma müdahale edilmeden, bütün yönleri ile açık ve tam şekilde sunulan araştırma modelidir (Büyüköztürk vd., 2013). Doküman incelemesi ise, araştırılması istenen olay ve olguların; sözlü, yazılı ve dijital araçlar aracılığı ile analiz edilmesinin hedeflendiği bir yöntemdir.

Veri Kaynağı

Bu araştırmayı, MEB tarafından 2023 yılında okutulmaya başlanan 1. sınıf Türkçe ders kitabı (İlke Yayınları), 2. sınıf Türkçe ders kitabı (MEB), 3. sınıf Türkçe ders kitabı (Sonuç Yayınları) ve 4. sınıf Türkçe ders kitabında (MEB) yer alarak hikâyeye edici ve bilgilendirici metinler oluşturmaktadır. Kitaptaki şiirler, dinleme ve izleme metinleri ile tiyatro metinleri araştırmanın dışındadır. Metinler arasından örneklem alma yoluna gidilmemiş olup metinler incelenirken öncelikle türüne göre sınıflandırılmıştır. Sonrasında hece, kelime ve cümle uzunlukları hesaplanarak formülize edilmiştir. Kitapta 10 adet 1. sınıf metin, 17 adet 2. sınıf metin, 17 adet 3. sınıf metin ve 26 adet 4. sınıf metin olmak üzere toplamda 70 adet metin incelenmiştir. Toplamda 70 metnin doküman analizi yöntemiyle okunabilirlik puanlarına bakılmıştır.

Veri Toplama Araçları

Metinlerin okunabilirliklerinin değerlendirilmesi amacıyla doküman incelemesi yoluna gidilmiştir. Bu çalışmada Ateşman (1997) ve Çetinkaya-Uzun (2010) okunabilirlik formülleri kullanılmıştır. Okunabilirlik formüllerinin kullanılmasında ise bazı kıstaslar dikkate alınmıştır. Ateşman (1997) okunabilirlik formülü, Türkçeye uyarlanan ilk okunabilirlik formülü olması ve en yaygın olarak kullanılması; Çetinkaya-Uzun (2010) okunabilirlik formülü ise en doğru sonucu vermesi ve güncel olması dolayısıyla kullanılmıştır. Türkçe için uyarlanmış okunabilirlik formüllerinden olan Bezirci-Yılmaz (2010) ve Sönmez (2003) okunabilirlik formülleri ve yakın zamanda güncel bir çalışma olan, Bağcı Dağdeviren (2024) tarafından ilkökul öğrencileri için geliştirilen okunabilirlik formülü ise çalışmada kullanılmamıştır. Sönmez (2003) okunabilirlik formülü metinlerin okunaklılığından ziyade metinlerde anlaşılabilirliği ön planda tutması ile bu çalışmada kullanılmamıştır. Bezirci-Yılmaz (2010) formülü ise sınıf seviyesi olarak ortaokul ve lise düzeyindeki karmaşık ve zor metinlerde daha doğru sonuçlar vermesi fakat ilkökul düzeyindeki metinlerde hitap edilen yaş seviyesinden dolayı daha sade ve kolay metinlere yer verilmesi ve yüksek okunabilirlik puanlarının elde ediliyor olmasından ötürü bu çalışmada kullanılmamıştır. Bağcı Dağdeviren (2024) okunabilirlik formülü ise formül için patent çalışmalarının halen devam ediyor olmasından dolayı çalışmada kullanılmamıştır.

Çalışmada kullanılan iki farklı okunabilirlik formülü, metinleri farklı matematiksel temellere ve sınıflandırma ölçeklerine göre değerlendirmektedir. Ateşman (1997) tarafından geliştirilen formül, 0 ile 100 arasında değişen bir puanlama sistemi kullanmakta; puan arttıkça metnin kolaylaştığı, azaldıkça zorlaştığı bir yapı sergilemektedir. Bu sistemde metinler 'çok kolay'dan 'çok zor'a uzanan beşli bir skalada yer almaktadır. Diğer taraftan Çetinkaya-Uzun (2010) formülü, metinleri doğrudan okuma düzeylerine (bağımsız, eğitsel, yetersiz) göre sınıflandırmakta ve puanlama mantığı itibarıyla daha spesifik eşik değerler sunmaktadır. Bulgular kısmında iki formül arasında görülebilecek kategorik farklılıklar, formüllerin kelime ve cümle uzunluklarını ağırlıklandırma biçimlerindeki bu yöntemsel farklılıktan kaynaklanmaktadır. Bu

sayede metinlerin zorluk derecesi hem genel bir ölçekle (Ateşman) hem de akademik okuma yeterliliği açısından (Çetinkaya-Uzun) çok boyutlu olarak analiz edilmiştir.

BULGULAR

Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular: Sınıf Düzeylerine Göre Genel Okunabilirlik Eğilimleri

Çalışmada seçilen metinler ve türleri, ortalama kelime uzunluğu ve ortalama cümle uzunlukları sırasıyla Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. İlkokul Türkçe Ders Kitabında Yer Alan Metinlerin Türleri, Ortalama Kelime (OKU)ve Cümle Uzunlukları (OCU)

Sınıf Seviyesi	Metin Sayısı	OKU	OCU
1. Sınıf	10	2.71	6.07
2. Sınıf	17	2.62	7.48
3. Sınıf	17	2.84	7.27
4. sınıf	26	2.8	9.3

Tablo 1 incelendiğinde 1. Sınıfta incelenen 10 metnin ortalama kelime uzunluğunun 2.71 hece olduğunu belirtmiştir. 1. sınıf Türkçe ders kitabında incelenen metinlerin ortalama kelime uzunluğu Ateşman (1997)’in çalışmaları sonucu elde ettiği veriye yakın bir sonuçtur. Ateşman (1997) çalışmaları sonucu Türkçe metinlerin ortalama cümle uzunluklarının ise 9-10 kelimeden oluştuğu kanısına varmıştır. Bu sonuca vararak 1. sınıf Türkçe ders kitabında incelenen 10 metnin ortalama cümle uzunluğunun Ateşman (1997)’in çalışmaları sonucu elde ettiği veriden uzak olduğu görülmektedir. Bu kitaptaki cümleler Ateşman (1997)’in elde ettiği ortalama cümle sayısına göre daha azdır ve cümleler daha kısadır. 2. Sınıfta incelenen 17 metnin ortalama kelime uzunluğu 2.62 ortalama ile Ateşman (1997)’in çalışmaları sonucu elde ettiği veriye oldukça yakın bir sonuçtur. Bu çalışmada incelenen 17 metnin ortalama cümle uzunluğunun ise 7.48 kelimelik bir ortalama karşılık gelmesi Ateşman (1997)’in elde ettiği verinin aşağısında bir ortalama olduğunu göstermiş fakat yine de veriden uzaklaşmamıştır.

İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular: Metinlerin Ateşman (1997) Formülüne Göre Okunabilirlik Analizi

Çalışmadaki metinlerin Ateşman (1997) formülüne göre ortalama puanları Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. 1-4. Sınıf Türkçe Ders Kitabında Yer Alan Metinlerin Ateşman (1997) Formülüne Göre Ortalama Puanları

Sınıf Düzeyi	Metin Sayısı (N)	Aop (Ortalama Puan)	Metnin Düzeyi (Genel)
1. Sınıf	10	73.8	Kolay
2. Sınıf	17	73.9	Kolay
3. Sınıf	17	65.7	Orta Güçlükte
4. Sınıf	26	58.9	Orta Güçlükte

Tablo 2’de yer alan Ateşman (1997) okunabilirlik puanları genel olarak değerlendirildiğinde, ilköğretim Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin sınıf seviyesiyle paralel bir değişim sergilediği görülmektedir. Analiz sonuçlarına göre, 1. ve 2. sınıf metinleri sırasıyla 73.8 ve 73.9 puan ortalamalarıyla "kolay" seviyede yer alırken, 3. sınıftan itibaren puanların düşüşe geçerek 4. sınıfta 58.9 seviyesine gerilediği ve metinlerin "orta güçlükte" kategorisine evrildiği tespit edilmiştir. Özellikle 4. sınıf düzeyinde görülen keskin puan düşüşü, bu kademedeki metinlerin dilsel ve yapısal karmaşıklığının arttığını düşündürmektedir.

Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular: Metinlerin Çetinkaya-Uzun (2010) Formülüne Göre Okunabilirlik Analizi

Çalışmadaki metinlerin Çetinkaya-Uzun (2010) formülüne göre ortalama puanları Tablo 3’de verilmiştir.

Tablo 3. 1-4. Sınıf Türkçe Ders Kitabında Yer Alan Metinlerin Çetinkaya-Uzun (2010) Formülüne Göre Ortalama Puanları

Sınıf Düzeyi	Metin Sayısı (N)	Çuop (Ortalama Puan)	Metnin Düzeyi (Genel)
1. Sınıf	10	42.3	Eğitsel Okuma Düzeyi
2. Sınıf	17	43.4	Eğitsel Okuma Düzeyi
3. Sınıf	17	37.9	Eğitsel Okuma Düzeyi
4. Sınıf	26	35.4	Eğitsel Okuma Düzeyi

Tablo 3’teki veriler genel olarak değerlendirildiğinde, ilköğretim Türkçe ders kitaplarında yer alan metinlerin Çetinkaya-Uzun (2010) okunabilirlik puanlarının 35.4 ile 43.4 arasında değiştiği ve tüm sınıf düzeylerinde genel ortalamaların "Eğitsel Okuma Düzeyi" kategorisinde yer aldığı görülmektedir. Sınıf seviyesi yükseldikçe metin sayısında (n=10’dan n=26’ya) belirgin bir artış yaşanırken, okunabilirlik puanlarının 1. sınıftan 4. sınıfa doğru kademeli olarak düşmesi, metinlerin dilsel karmaşıklığının sınıf düzeyiyle paralel olarak arttığını somutlaştırmaktadır. Özellikle 4. sınıf düzeyindeki ortalamaların 35.4 puanla "Yetersiz Okuma Düzeyi" sınırına en yakın değerde olması, bu kademedeki metinlerin öğrencilerin bilişsel ve dilsel sınırlarını daha fazla zorlayan yapıda olduğunu göstermektedir.

Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular: Hikâye Edici Metinlerin Okunabilirlik Analizi

Çalışmada yer alan hikâye edici metinlerin Ateşman (1997) ve Çetinkaya-Uzun (2010) formülüne göre ortalama puanları Tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4. 1-4. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarında Yer Alan Hikâye Edici Metinlerin Ateşman (1997) ve Çetinkaya-Uzun (2010) Formülüne Göre Ortalama Puanları

Sınıf Düzeyi	Aop (Ateşman)	Çuop (Çetinkaya-Uzun)
1. Sınıf	74.4	42.5
2. Sınıf	78.5	45.3
3. Sınıf	74.6	42.8
4. Sınıf	69.3	40.4

Tablo 4'e göre, hikâye edici metinlerin Ateşman (1997) puanları incelendiğinde ilk üç sınıf düzeyinin "kolay" seviyede olduğu, 4. sınıf düzeyinde ise puanın 69.3'e gerileyerek "orta güçlük" seviyesine geçtiği görülmektedir. Çetinkaya-Uzun (2010) formülü sonuçlarında ise tüm sınıf düzeylerinin "eğitsel okuma düzeyi" kategorisinde kalarak daha homojen bir yapı sergilediği anlaşılmaktadır. Her iki formülün ortak bulgusu olarak 2. sınıf metinleri en yüksek puanlarla okunabilirliği en kolay grup olarak öne çıkarken, 4. sınıf metinleri ise her iki değerlendirme yönteminde de en düşük ortalama puanları alarak serinin okunabilirlik açısından en zorlayıcı metinleri olmuştur.

Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular: Bilgilendirici Metinlerin Okunabilirlik Analizi

Çalışmada yer alan bilgilendirici metinlerin Ateşman (1997) ve Çetinkaya-Uzun (2010) formülüne göre ortalama puanları Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5. 1-4. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarında Yer Alan Bilgilendirici Metinlerin Ateşman (1997) ve Çetinkaya-Uzun (2010) Formülüne Göre Ortalama Puanları

Sınıf Düzeyi	Aop (Ateşman)	Çuop (Çetinkaya-Uzun)
1. Sınıf	73.2	42.0
2. Sınıf	69.8	41.6
3. Sınıf	60.9	35.3
4. Sınıf	54.4	33.1

Tablo 5 incelendiğinde, bilgilendirici metinlerin Ateşman (1997) puanlarının 1. sınıfta "kolay" seviyeden başlayarak (73.2) sınıf seviyesi arttıkça düzenli bir düşüş sergilediği ve 4. sınıfta "orta güçlük" seviyesine (54.4) gerilediği görülmektedir. Benzer şekilde Çetinkaya-Uzun (2010) puanları da 1. sınıftaki en yüksek seviyesinden (42.0) başlayarak kademeli bir azalma göstermiş, 4. sınıf düzeyinde 33.1 puanla "yetersiz okuma düzeyi" kategorisine girmiştir. Her iki formülün sonuçları birbiriyle benzeşmekte; sınıf seviyesi yükseldikçe bilgilendirici metinlerin okunabilirlik puanlarının düşmesi, metinlerin dilsel ve anlamsal açıdan sistematik bir şekilde zorlaştığını göstermektedir. Bu durum, incelenen tüm bilgilendirici metinler arasında 1. sınıf metinlerinin en kolay, 4. sınıf metinlerinin ise hem Ateşman hem de Çetinkaya-Uzun ölçümlerine göre en zorlayıcı metin grubu olduğunu ortaya koymaktadır.

TARTIŞMA VE SONUÇ

Bu araştırmada ilkökul 1–4. sınıf Türkçe ders kitaplarında yer alan metinlerin okunabilirlik düzeyleri Ateşman (1997) ve Çetinkaya-Uzun (2010) okunabilirlik formüllerine göre incelenmiştir. Elde edilen bulgular, ders kitaplarında yer alan metinlerin okunabilirlik düzeylerinin sınıf seviyeleriyle tam olarak örtüşmediğini göstermektedir.

1.sınıf Türkçe ders kitaplarında metinlerin ortalama kelime uzunluğu 2.71, ortalama cümle uzunluğu ise 6.07 olarak belirlenmiştir. Ateşman (1997), Türkçe metinlerde ortalama kelime uzunluğunu 2.6 hece, ortalama cümle uzunluğunu ise 9–10 kelime olarak belirtmektedir. Bu açıdan değerlendirildiğinde kelime uzunluklarının literatürde belirtilen değerlere yakın olduğu, ancak cümle uzunluklarının daha kısa olduğu görülmektedir. Ateşman formülüne göre metinlerin okunabilirlik düzeyi kolay seviyede (73.8) yer almaktadır. Buna karşın Çetinkaya-Uzun (2010) formülüne göre metinlerin okunabilirlik düzeyi eğitsel

okuma seviyesindedir. Okuma yazmaya yeni başlayan öğrenciler için metinlerin bağımsız okuma düzeyinde olması beklenirken eğitsel düzeyde yer alması dikkat çekici bir durumdur.

2.sınıf Türkçe ders kitaplarında ortalama kelime uzunluğu 2.62, ortalama cümle uzunluğu ise 7.48 olarak belirlenmiştir. Kelime uzunluğu Ateşman (1997)'ın bulgularına yakınen cümle uzunluğu daha düşük kalmaktadır. Ateşman formülüne göre metinlerin okunabilirlik düzeyi kolay seviyede (73.9) yer alırken Çetinkaya-Uzun formülüne göre metinler eğitsel okuma düzeyindedir (43.4). Bu değerler metinlerin hedeflenen sınıf seviyesinin üzerinde olduğunu göstermektedir. Ayrıca metinlerin zorluk derecesinin temalar arasında düzenli bir artış göstermediği görülmüştür.

3.sınıf Türkçe ders kitaplarında ortalama kelime uzunluğu 2.84, ortalama cümle uzunluğu ise 7.27 olarak belirlenmiştir. Ateşman formülüne göre okunabilirlik düzeyi orta seviyede (65.7), Çetinkaya-Uzun formülüne göre ise eğitsel okuma düzeyindedir (37.9). Metinlerin zorluk derecesi incelendiğinde kolay, orta ve zor seviyede metinlerin bulunduğu; ancak metinlerin kolaydan zora doğru kademeli bir şekilde sıralanmadığı görülmektedir.

4.sınıf Türkçe ders kitaplarında ortalama kelime uzunluğu 2.8, ortalama cümle uzunluğu ise 9.3 olarak belirlenmiştir. Bu değerler Ateşman (1997)'ın Türkçe metinler için belirttiği ortalamalara oldukça yakındır. Ateşman formülüne göre metinlerin okunabilirlik düzeyi orta seviyede (58.9) yer alırken Çetinkaya-Uzun formülüne göre eğitsel okuma düzeyindedir (35.4). Metinlerin zorluk seviyesinin özellikle son temalara doğru arttığı görülmektedir. Bununla birlikte ders kitabında bilgilendirici metinlerin sayısının hikâye edici metinlere göre belirgin biçimde fazla olduğu dikkat çekmektedir.

Metin türleri açısından değerlendirildiğinde hikâye edici metinlerin okunabilirlik düzeylerinin bilgilendirici metinlere göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Bilgilendirici metinlerde kullanılan teknik ifadeler ile daha uzun kelime ve cümle yapıları okunabilirlik düzeyinin düşmesine neden olabilmektedir. Bu bulgu Özdemir (2016), Bağcı ve Ünal (2013), Okur ve Arı (2013) ile Baş ve Yıldız (2015) tarafından gerçekleştirilen çalışmaların sonuçlarıyla paralellik göstermektedir. Benzer şekilde Hizarcı (2009), Çiftçi, Çeçen ve Melanhoğlu (2007) ve Mirzaoğlu ve Akın (2015) da hikâye edici metinlerin okunabilirlik düzeylerinin daha yüksek olduğunu belirtmiştir.

Araştırmada elde edilen bir diğer önemli bulgu, sınıf seviyesi arttıkça okunabilirlik puanlarının düzenli bir şekilde artmamasıdır. 1. ve 2. sınıf metinlerinde daha yüksek okunabilirlik değerleri elde edilirken 3. ve 4. sınıflarda okunabilirlik puanlarının düştüğü görülmektedir. Oysa öğrencilerin bilişsel gelişimleri ve okuma becerileri ilerledikçe metinlerin zorluk düzeyinin kademeli biçimde artması beklenmektedir. Bu bulgu Bora (2019) çalışmasıyla benzerlik gösterirken Çakıroğlu (2015) ve Zorbaz (2007) çalışmalarındaki bulgularla farklılık göstermektedir.

Çetinkaya-Uzun (2010) okunabilirlik formülüne göre bazı metinlerin 10–11. sınıf düzeyine karşılık geldiği belirlenmiştir. Bu durum söz konusu metinlerin hedeflenen yaş grubunun oldukça üzerinde bir güçlük düzeyine sahip olduğunu göstermektedir. Sınıf seviyesinin oldukça üzerinde yer alan metinler öğrencilerin metni anlamasını zorlaştırabilir ve okuma motivasyonlarını olumsuz yönde etkileyebilir (Karatay, Bolat ve Güngör, 2013).

Genel olarak değerlendirildiğinde 1–4. sınıf Türkçe ders kitaplarında metinlerin okunabilirlik düzeylerinin her zaman hedeflenen sınıf seviyeleriyle örtüşmediği görülmektedir. Ayrıca metinlerin zorluk derecelerinin temalar boyunca düzenli ve kademeli bir artış göstermediği belirlenmiştir. Bilgilendirici metinlerin hikâye

edici metinlere göre daha düşük okunabilirlik düzeyine sahip olması ve metin türleri arasındaki sayısal dengenin korunmaması da dikkat çeken bulgular arasındadır.

Sonuç olarak ders kitaplarında yer alan metinlerin hazırlanmasında okunabilirlik ölçütlerinin dikkate alınması, metinlerin öğrenci seviyelerine uygun şekilde düzenlenmesi ve metin türleri arasında dengeli bir dağılım sağlanması öğrencilerin okuma becerilerinin geliştirilmesine katkı sağlayacaktır.

KAYNAKLAR

- Ateşman (1997), E. (1997). Türkçede okunabilirliğin ölçülmesi. *Dil Dergisi*, (58), 71-74. <http://www.atesman.info/wp-content/uploads/2015/10/Atesman-okunabilirlik.pdf>
- Aytaş, G. (2005). Okuma eğitimi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(4), 461-470. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/256384>
- Bağcı, H., & Ünal, Y. (2013). İlköğretim 8. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin okunabilirlik düzeyi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 1(3), 12-28.
- Bağcı Dağdeviren, Ş. (2024). İlkokul öğrencileri için düzeyleştirilmiş metin ve okunabilirlik formülü geliştirilmesi üzerine bir araştırma (Yayımlanmamış doktora tezi). İstanbul Üniversitesi.
- Baş, B., & Yıldız, F. İ. (2015). 2. sınıf Türkçe ders kitabındaki metinlerin okunabilirlik açısından incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1).
- Bezirci, B., & Yılmaz, A. E. (2010). Metinlerin okunabilirliğinin ölçülmesi üzerine bir yazılım kütüphanesi ve Türkçe için yeni bir okunabilirlik ölçütü. *Dokuz Eylül Üniversitesi Mühendislik Fakültesi Fen ve Mühendislik Dergisi*, 12(3), 49-62.
- Bora, A. (2019). Türkçe ders kitaplarının okunabilirlik yönünden karşılaştırılması (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Erzurum Binali Yıldırım Üniversitesi.
- Bulut, M., & Orhan, S. (2012). Türkçe-edebiyat ders kitaplarının dil ve kültür aktarımındaki rolü ve önemi üzerine bir inceleme. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 5(8), 297-311.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2013). Bilimsel araştırma yöntemleri (15. baskı). Pegem Akademi.
- Çakıroğlu, O. (2015). İlkokul Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin okunabilirlik düzeylerinin öğrenme gücü olan öğrenciler açısından değerlendirilmesi. *İlköğretim Online*, 14(2), 671-681.
- Çetinkaya, G. (2010). Türkçe metinlerin okunabilirlik düzeylerinin tanımlanması ve sınıflandırılması (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi.
- Çiftçi, Ö., Çeçen, M. A., & Melanlıoğlu, D. (2007). Altıncı sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin okunabilirlik açısından değerlendirilmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(22), 206-219.
- DuBay, W. H. (2004). The principles of readability. Impact Information. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED490073.pdf>
- Epçaçan, C. (2018). Okuma ve anlama becerilerinin öğretim sürecine etkisi üzerine bir değerlendirme. *Turkish Studies*, 13(19), 615-630. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies>
- Gündüz, O., & Şimşek, T. (2013). Anlama teknikleri 1: Uygulamalı okuma eğitimi el kitabı. Grafiker Yayınları.
- Güneş, F. (2013). Türkçe’de metin öğretimi yerine metinle öğrenme. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (11), 603-637.
- Harris, A. J., & Sipay, E. R. (1990). How to increase reading ability (9th ed.). Longman.
- Hızarcı, S. H. (2009). İlköğretim 6. sınıf yeni sosyal bilgiler ders kitaplarının okunabilirlik düzeylerinin incelenmesi (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi.
- Johnson, A. P. (2017). Okuma ve yazma öğretimi (A. Benzer, Çev.). Pegem Akademi.
- Karadağ, R., & Yurdakal, İ. H. (2020). Okuma eğitimi. In F. S. Kırmızı (Ed.), İlk ve ortaokullarda Türkçe: Yeni programa uygun (2. baskı, s. 101-157). Anı Yayıncılık.
- Karagöl, E., & Tarakcı, R. (2019). Söz varlığı öğretimi açısından ortaokul Türkçe ders kitapları. *Milli Eğitim Dergisi*, 48(222), <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/725987>

- Karatay, H., Bolat, K. K., & Güngör, H. (2013). Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin okunabilirlik ve anlaşılabilirliği. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 6(6).
- Mirzaoglu, V., & Akın, E. (2015). 5. sınıf Türkçe ders kitabındaki metinlerin okunabilirliği üzerine bir inceleme. *Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5, 146–155.
- Okur, A., & Arı, G. (2013). 6, 7, 8. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin okunabilirliği. *İlköğretim Online*, 12(1), 202–226.
- Özdemir, S. (2016). Beşinci sınıf Türkçe ders kitabındaki öyküleyici ve bilgilendirici metinlerin okunabilirlik durumu. *Sınırsız Eğitim ve Araştırma Dergisi*, 1(1), 33–46.
- Sönmez, S. (2003). Kitap tipografisinde okunabilir ve görsel kaliteyi etkileyen faktörlerin incelenmesi (Yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi.
- Temur, T., Sarı, M. M., & Orhon, B. D. (2011). Fen ve sosyal bilimler alanında yapılan okunabilirlik çalışmalarının karşılaştırmalı olarak incelenmesi. *Kara Harp Okulu Bilim Dergisi*, 21(1).
- Tinker, M. A., & McCullough, C. M. (1968). *Teaching elementary reading*. University of Chicago Press.
- Woodward, A. (1993). Introduction: Learning from textbooks. In B. K. Britton, A. Woodward, & M. Binkley (Eds.), *Learning from textbooks: Theory and practice* (pp. 1–20). Lawrence Erlbaum Associates.
- Uzun, M. (2019). 5. sınıf Türkçe ders kitabının atasözleri ve deyimleri barındırması bakımından incelenmesi (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi.
- Zorbaz, K. Z. (2007). Türkçe ders kitaplarındaki masalların kelime-cümle uzunlukları ve okunabilirlik düzeyleri üzerine bir değerlendirme. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 3(1), 87–101.

ÖĞRETMEN EĞİTİMİNDE YANSITICI DÜŞÜNME

Reha KARAMAN, Kayseri Milli Eğitim Akademisi rehatas86@gmail.com

Mücahit KÖSE, Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi, mucahit.kose@alanya.edu.tr

GİRİŞ

Düşünmek, bir sonuca varmak amacıyla bilgileri ve kavramları incelemek, karşılaştırmak ve aralarında ilişkiler kurarak başka düşünceler üretme işlemidir (TDK, 2026). Düşünme insanın günlük yaşamda karşılaştığı problemleri çözmek, yaşamını devam ettirmek adına temel zihin aktivitesi olarak kabul edilir. Düşünme hem bireysel hem de toplumsal açıdan hayati öneme sahiptir. Bu bağlamda eğitimin temel işlevlerinden birisi de öğrencilerin düşünebilmelerini sağlamaktır.

Düşünme becerileri temel ve üst düzey düşünme becerileri olarak ayrılmaktadır. Alt düzey beceriler; bilgi, anlayış, uygulama iken, üst düzey beceriler analiz, sentez ve değerlendirme olarak nitelendirilmiştir. Üst düzey düşünme becerileri karmaşık, farklı çözümleri içinde barındıran beceriler olup ezber bilgi içermez. Üst düzey düşünme becerilerinde bilgi körü körüne ezberlenmez, sorgulanır, analiz edilir, değerlendirilir. Üst düzey düşünme türleri adına alanyazında farklı sınıflandırmalar söz konusudur. Problem çözme, analitik düşünme, eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, yansıtıcı düşünme birbiri içinde ve birbirinden bağımsız düşünme süreçleri olarak ifade edilmektedir (Anderson vd., 2010).

Üst düzey düşünme becerilerinden problem çözme, bireyin karşısına çıkan problemlere karşı çözüm üretme performansı olarak tanımlanmaktadır. Problemin tanımlanması, problemin çözüm seçeneklerinin belirlenmesi, uygun çözüm yönteminin seçilmesi, seçilen çözüm yeteneğinin uygulanması ve ortaya çıkan durumun değerlendirilmesi problem çözme becerisinin basamaklarıdır (Woods vd., 1997). Analitik düşünme, bir duruma ait benzerlik ve farklılıkları ayırt edebilme, bağlamdan kopmadan sentezleyebilme olarak ifade edilmektedir. Eleştirel düşünme, bilgiyi edinme, doğruluğunu ve geçerliliğini analiz etme, ardından bu bilgiyi karar verme ve problem çözme süreçlerinde işlevsel olarak kullanabilme kapasitesine dayanmaktadır (Demirel, 2009). Yaratıcı düşünme mevcut seçenekleri keşfetme, alternatifler arama ve bulma becerileri ifade edilmektedir (Wilson ve Jan, 1993). Yansıtıcı düşünme ise tüm bu düşünme türlerini tanımlayan bir kavram olarak görülmektedir. Yansıtıcı düşünmeyi tek bir tanım olarak ele almak mümkün değildir. Sağlıklı ve etkili bilişsel süreçlerin temel göstergeleri olarak kabul edilen yansıtma (Rodgers, 2002), kişinin problemlerine hızlı çözümler bulmasını sağlar (Dubinsky, 2002). Yansıtıcı düşünme, bireyin yaşadığı bir deneyimi başka deneyimlerle veya sahip olduğu önceki bilgilerle ilişkilendirerek analitik bir biçimde değerlendirmesidir.

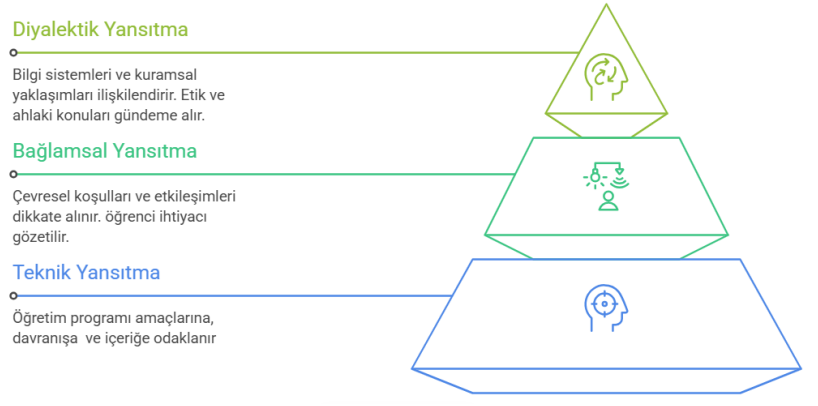
Yansıtma kavramı ilk olarak John Dewey tarafından “*How we think?*” kitabıyla ortaya atılmıştır. Dewey bireyin bilgiyi tutarlı aktif eleştirel olarak düşünmesi biçiminde yansıtıcı düşünmeyi ifade etmiştir. Dewey yansıtmanın aşamalarını; şüpheye düşme, tereddüt etme ve sorgulama olarak açıklamıştır. Yansıtma, ham deneyimin kendi içinde anlam kazanması süreklilik içeren bir araçtır (Dewey, 1933). Bu süreç Kember’a (2000) göre; alışkanlık hâline gelmiş davranışlar, anlama, yansıtma ve eleştirel yansıtma olmak üzere dört aşamadan oluşmaktadır.

Shön (1983) ise öğretimi gerçekleştiren öğretmenlerin mesleki gelişimlerini destekleyen yegane aracın yansıtıcı düşünme olduğunu vurgulamıştır. Shön (1983) yansıtmayı zamana göre üçe ayırmıştır. Bunlar; eylem hakkında yansıtma, eylem esnasında yansıtma ve eylem içinde yansıtma (knowing in action) olarak ifade edilmiştir. Shön' e (1983) göre öğrenmenin niteliğinin artırılabilmesi için yansıtıcı süreçlerin gerekli Wilson'a (2005) göre yansıtıcı düşünmek için bir probleme ihtiyaç vardır. Taggart ve Wilson (2005) yansıtmayı öğretim kararları üzerine değerlendirmelerde bulunma olarak tanımlamıştır. Carol Rodgers'a (2002) göre yansıtıcı düşünme teoriden pratiğe pratikten teoriye döngüdür. Ünver (2003)'e yansıtma öğrenme ve öğretme sürecini değerlendirme olumlu ve olumsuz olgu ve olayları ortaya koymaktır. Bu nedenle öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme becerisine sahip olmaları, mesleki gelişimlerinin yanı sıra öğretim sürecinin niteliğinin artırılmasında da kritik bir rol oynamaktadır. Yansıtıcı düşünebilen öğretmenler, öğretim uygulamalarını sistematik biçimde değerlendirerek güçlü ve geliştirilmesi gereken yönlerini belirleyebilmekte, elde ettikleri çıkarımları sonraki öğretim süreçlerine aktararak sürekli mesleki gelişim sağlayabilmektedir. Bu yönüyle yansıtıcı düşünme, etkili öğretmen yetiştirmenin temel bileşenlerinden biri olarak kabul edilmektedir. Alanyazında yansıtıcı düşünmeye ilişkin farklı tanımlamalar ve sınıflandırmalar bulunmakla birlikte, yansıtıcı düşünmenin farklı düzeylerde ele alındığı da görülmektedir. Bu bölümde öncelikle yansıtıcı düşünmenin kuramsal temelleri açıklanmakta, ardından yansıtıcı düşünmenin düzeyleri, öğretmen eğitimindeki yeri ve öğretim sürecine sağladığı katkılar alanyazın doğrultusunda incelenmektedir.

ÖĞRETMENLERİN YANSITICI DÜŞÜNME DÜZEYLERİ

Taggart ve Wilson'un Yansıtıcı Düşünme Düzeyleri

Taggart ve Wilson (2005), yansıtıcı düşünme düzeylerini üçe ayırmıştır. Bunlar; teorik, bağlamsal ve diyalektiktir. Teorik düzey yansıtma sürecinde belirlenen öğretim stratejilerinin uygulanıp uygulanmadığı, kullanılan yöntemlerin hedeflere uygunluğu ve öğrencilerin beklenen davranışları gerçekleştirip gerçekleştirmediği gibi unsurlar ön plana çıkmaktadır. Teknik düzeyde yansıtma, öğretmenin öğrenme hedeflerine ulaşmayı destekleyecek uygun içerik, yöntem ve uygulamaları belirlemesi dikkate alınır. Teknik düzeyde yansıtma sürecinde öğretmen, sınıfın sosyal bağlamı veya okulun genel koşullarından ziyade, öğretim programında yer alan amaçların ve öğretimsel bilgilerin doğru ve etkili bir biçimde uygulanmasına odaklanmaktadır. Bağlamsal düzeyde yansıtma ise öğretmenlerin yalnızca bireysel deneyimlerini değil, aynı zamanda içinde bulundukları çevresel koşulları ve bu koşullarla olan etkileşimlerini de dikkate almalarını gerekmektedir. Taggart ve Wilson'a (2005) göre, teori ile uygulama arasındaki uyumun bireysel yansıtma süreçleri aracılığıyla sorgulanması ve anlamlandırılması, bağlamsal düzeyde yansıtmanın temel özelliklerinden birini oluşturmaktadır. Diyalektik düzey, öğretmenlerin sahip oldukları bilgi sistemleri ile kuramsal yaklaşımlar arasında ilişki kurarak bağlama uygun değerlendirmeler yapmalarına olanak tanımaktadır. Ayrıca bu düzeyde öğretmenler, eğitim sürecine ilişkin temel varsayımları, normları ve kuralları eleştirel bir bakış açısıyla incelemekte; öğretim uygulamalarını, eğitim politikalarını ve planlama süreçlerini etik ve ahlaki boyutlarıyla sorgulayabilmektedirler (Taggart & Wilson, 2005). Şekil 1'de Taggart ve Wilson'un yansıtıcı düşünme düzeylerinin uyarlanarak şematize edilmiştir.



Şekil 1. Taggart ve Wilson'ın (2005) yansıtıcı düşünme düzeylerinden uyarlanmıştır

Moon'un Yansıtıcı Düşünme Düzeyleri

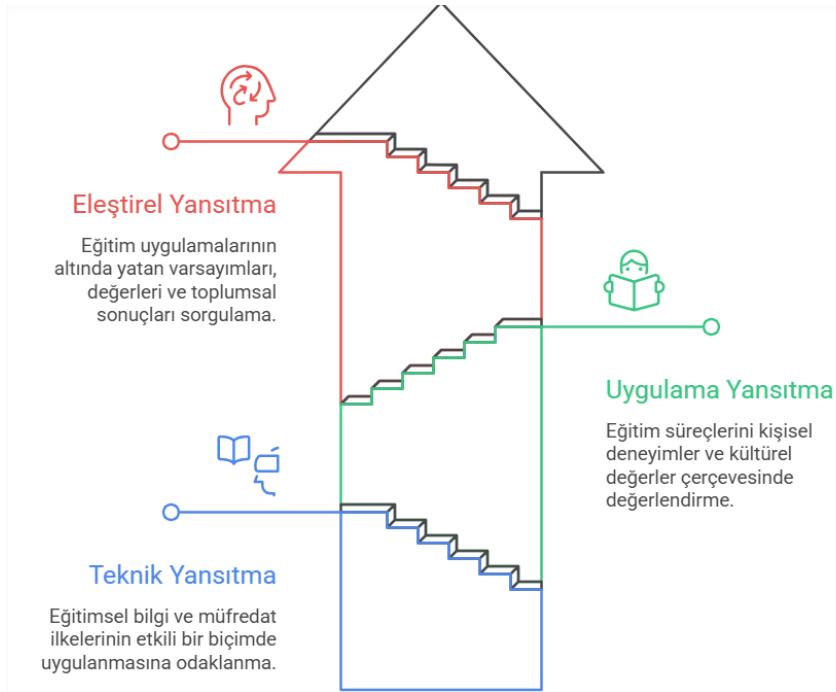
Moon'a (2004) göre yansıtma dört farklı düzeyde gerçekleşmektedir. Bunlar; tanımlayıcı, sınırlı, yansıtma ve eleştirel düzeydir. Tanımlayıcı düzeyde yansıtma, olayların anlamlandırılmasından ziyade betimlenmesine odaklanmakta; bireyler yaşantıları herhangi bir değerlendirme veya yorum yapmaksızın olduğu gibi aktarmaktadır. Bu nedenle, bu düzeyde yansıtıcı düşünme ya hiç gerçekleşmemekte ya da oldukça sınırlı kalmaktadır. Sınırlı düzeyde yansıtma ise bireyler belirli bir durum veya probleme odaklanmakla birlikte, olayların nedenleri, sonuçları ve çözüm yollarını yeterince analiz edememekte ve yansıtıcı düşünmenin göstergeleri sınırlı düzeyde ortaya çıkmaktadır. Yansıtma düzeyinde, betimleyici açıklamalarla birlikte yorumlayıcı ve sorgulayıcı düşünme süreçleri de yer almakta; bireyler yeni bilgi ve deneyimlerini önceki öğrenmeleriyle ilişkilendirerek neden-sonuç bağlantıları kurmakta, kendi davranışlarını değerlendirmekte ve uygulamalarının güçlü ve zayıf yönlerini analiz ederek davranışlarını sürdürme ya da değiştirme konusunda karar verebilmektedir. Eleştirel düzeyde yansıtma ise bireylerin deneyimlerini ve bu deneyimlerin davranışları üzerindeki etkilerini çok boyutlu bir bakış açısıyla değerlendirmelerini içermekte; üstbilişsel farkındalığın yoğun olarak görüldüğü bu düzeyde bireyler, hem kendi hem de başkalarının davranışlarını eleştirel bir perspektifle inceleyerek yeni anlamlar üretmekte ve yeni bilgiler geliştirebilmektedirler (Moon, 2004).

Van Manen'in yansıtıcı düşünme düzeyleri

Van Manen (1977), yansıtıcı düşünmeyi niteliğine göre teknik alanda yansıtma, uygulama alanında yansıtma ve eleştirel yansıtma olmak üzere üç düzeyde ele almaktadır. Teknik alanda yansıtma düzeyinde öğretmenler, eğitimsel bilgi ve müfredat ilkelerinin etkili bir biçimde uygulanmasına odaklanmakta; öğretim yöntemleri, teknikleri ve uygulamalarının belirlenen hedeflere ulaşmadaki yeterliliğini değerlendirmektedir. Bu düzeyde verimlilik, etkililik ve hedeflere ulaşma ön planda olup, öğretim sürecinin daha çok teknik ve yönetsel boyutları üzerinde durulmaktadır. Bununla birlikte, farklı kuramsal yaklaşımlar ve uygulama önerileri arasında seçim yapılması gerektiğinde, yalnızca teknik ölçütlerin yeterli olmadığı ve daha kapsamlı değerlendirmelere ihtiyaç duyulduğu vurgulanmaktadır.

Uygulama alanında yansıtma düzeyinde öğretmenler, eğitim süreçlerini kişisel deneyimler, kültürel değerler, algılar ve ön kabuller çerçevesinde değerlendirmekte; teori ile uygulama arasındaki ilişkiyi anlamlandırmaya çalışmaktadır. Eleştirel yansıtma düzeyinde ise öğretmenler, eğitim uygulamalarının altında yatan varsayımları, değerleri ve toplumsal sonuçları sorgulamakta; öğretim süreçlerini etik, sosyal ve politik

boyutlarıyla eleştirel bir bakış açısıyla incelemektedir. Bu düzey, öğretmenlerin eğitim uygulamalarını yalnızca etkililik açısından değil, aynı zamanda eşitlik, adalet ve toplumsal sorumluluk bağlamında da değerlendirmelerine olanak sağlamaktadır (Van Manen, 1977). Şekil 1’de Van Manen’in yansıtıcı düşünme düzeyleri şematize edilmiştir.



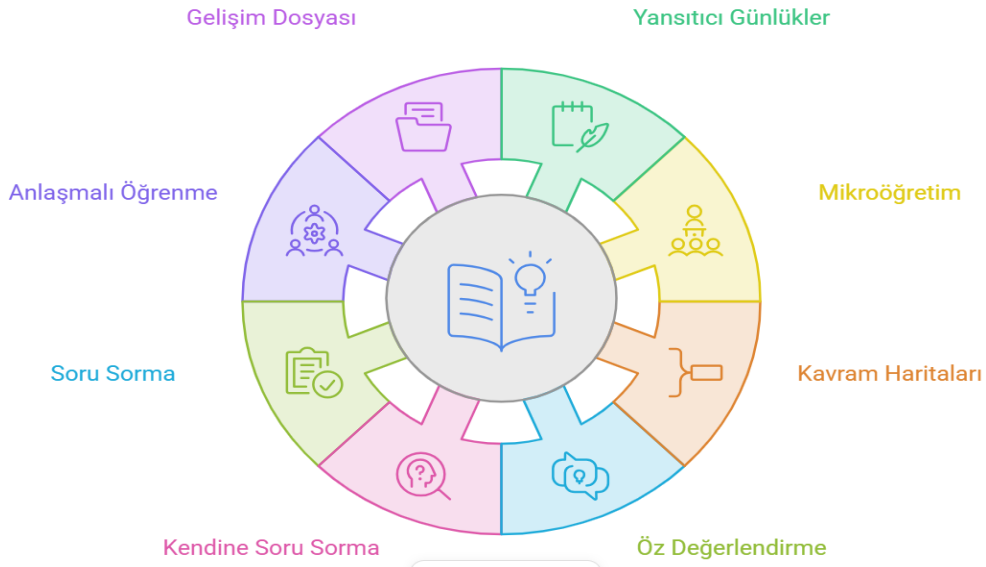
Şekil 2. Van Manen (1977) Yansıtıcı Düşünme Düzeylerinden uyarlanmıştır

Her ne kadar Taggart ve Wilson (2005), Moon (2004) ve Van Manen (1977) yansıtıcı düşünmeyi farklı kavramsal çerçeveler ve terminolojilerle açıklamış olsalar da, tüm modeller yansıtıcı düşünmenin yüzeysel ve betimleyici bir düzeyden başlayarak daha derin ve eleştirel bir yapıya doğru geliştiği konusunda ortaklaşmaktadır. Van Manen'in(1977) modeli öğretim uygulamalarının teknik, uygulamaya dönük ve eleştirel boyutlarını ön plana çıkarırken, Taggart ve Wilson (2005) öğretmenlerin öğretim kararlarını teori ve uygulama bağlamında değerlendirme süreçlerine odaklanmaktadır. Moon ise yansıtıcı düşünmenin bilişsel gelişimini, betimleyici düşünmeden eleştirel yansıtmaya uzanan aşamalı bir süreç olarak açıklamaktadır. Dolayısıyla bu sınıflamalar birbirinin alternatifi değil, öğretmenlerin yansıtıcı düşünme becerisini farklı bakış açılarıyla açıklayan ve birbirini tamamlayan kuramsal yaklaşımlar olarak değerlendirilebilir. Ortak nokta, yansıtıcı düşünmenin yalnızca öğretim uygulamalarının etkililiğini değerlendirmeyi değil, aynı zamanda öğretmenin kendi bilgi, inanç, değer ve öğretim anlayışını sorgulayarak sürekli mesleki gelişimini destekleyen bir süreç olduğunu ortaya koymalarıdır.

Sonuç olarak, yansıtıcı düşünme becerisi üst düzey düşünme becerilerinin önemli bir bileşeni olup, öğretmenlerin mesleki gelişimlerini destekleyen ve öğretim süreçlerinin niteliğini artıran temel unsurlardan biridir. Bu nedenle öğretmenlerin yansıtıcı düşünmeyi destekleyen uygulamaları öğretim süreçlerine sistematik biçimde dâhil etmeleri önem taşımaktadır. Yansıtıcı öğretim ortamlarında öğretmen rehber rolünü üstlenirken, öğrenciler sorgulayan, araştıran ve öğrenme sürecini değerlendirebilen bireyler olarak sürece aktif katılım göstermektedir. Böylece yansıtıcı düşünme, yalnızca bireysel öğrenmeyi değil, aynı zamanda etkili öğretim uygulamalarının ve sürekli mesleki gelişimin de temelini oluşturmaktadır.

ÖĞRETMEN ADAYLARINDA YANSITICI DÜŞÜNME BECERİLERİNİ GELİŞTİRMEYE YÖNELİK STRATEJİLER

Yansıtıcı öğrenmeyi destekleyen stratejiler arasında yansıtıcı günlükler (öğrenme günlükleri), kavram haritaları, soru sorma, kendine soru sorma, öz değerlendirme, anlaşmalı öğrenme ve gelişim dosyaları (portfolyolar) yer almaktadır (Wilson ve Jan, 1993). Bu stratejiler, bireylerin öğrenme süreçlerini sistematik biçimde gözden geçirmelerine, deneyimlerini değerlendirmelerine ve öğrenmelerini daha anlamlı hale getirmelerine katkı sağlamaktadır. Özellikle kavram haritaları bireylerin bilgi ve kavramlar arasındaki ilişkileri yapılandırmalarına yardımcı olurken, öğrenme günlükleri yaşantıların ve öğrenme süreçlerinin düzenli olarak kaydedilmesini sağlamaktadır. Soru sorma ve kendine soru sorma stratejileri bireylerin eleştirel düşünme ve öz sorgulama becerilerini geliştirmekte; öz değerlendirme, akran değerlendirme ve anlaşmalı öğrenme ise bireylerin öğrenme sorumluluğunu üstlenmelerine ve kendi gelişim süreçlerini izlemelerine olanak tanımaktadır. Ayrıca gelişim dosyaları, bireylerin öğrenme süreçlerine ilişkin ürünlerini ve deneyimlerini bütüncül bir bakış açısıyla değerlendirmelerine katkı sağlayan önemli yansıtıcı öğrenme araçları arasında yer almaktadır.



Şekil 3. Yansıtıcı düşünmeyi destekleyen uygulamalar

Kendine Soru Sorma

Öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerini değerlendirmelerine ve öğrenmelerine ilişkin farkındalık geliştirmelerine olanak sağlayan önemli bir yansıtıcı düşünme stratejisidir. Bu tür yansıtıcı sorgulamalar, öğrencilerin öğrenme süreçleri üzerine düşüncelerini, kendi performanslarını değerlendirmelerini ve öğrenmelerini daha bilinçli bir şekilde düzenlemelerini desteklemektedir (Wilson ve Jan, 1993).

Soru Sorma

Soru üretme ve sorgulama süreçleri, bireyin düşünme becerilerinin önemli göstergelerinden biri olarak değerlendirilmektedir. öğretmen ve öğrenciler arasında gerçekleştirilen üst düzey bilişsel sorgulamalar,

öğrencilerin analiz, değerlendirme ve eleştirel düşünme süreçlerini destekleyerek yansıtıcı düşünmenin gelişimine önemli katkılar sağlamaktadır (Ünver, 2003).

Öz Değerlendirme

Öz değerlendirme, bireyin kendi öğrenme süreçlerini, düşüncelerini ve davranışlarını belirli ölçütler çerçevesinde inceleyerek bunlara ilişkin kararlar vermesi sürecini ifade etmektedir (Linn & Gronlund, 1995). Bu süreç, öğrencilerin öğrenme özelliklerini tanımlarına, güçlü ve geliştirilmesi gereken yönlerini fark etmelerine ve öğrenme süreçlerine ilişkin farkındalık kazanmalarına katkı sağlamaktadır (Harris, 1997). Öte yandan öğretmenlerin öz değerlendirmenin geçerlik ve güvenilirliğine ilişkin şüpheleri bulunmaktadır (Ross, 2006). Bu noktada alanyazında söz konusu şüpheyi ortadan kaldırmak adına değerlendirmeyi yaparken dereceli puanlama anahtarı, kontrol listesi gibi araçlardan yararlanılması önerilmektedir (Ross, 2006).

Yansıtıcı günlükler

Yansıtıcı günlükler, bireylerin öğrenme süreçlerinde yaşadıkları deneyimleri, karşılaştıkları önemli durumları ve bu süreçlere ilişkin düşüncelerini sistematik olarak kayıt altına aldıkları yazılı yansıtma araçlarıdır (Thorpe, 2004). Öğrenme sürecinde yaşanan gelişimlerin izlenmesi ve değerlendirilmesine imkân sağlayan bu araçlar, öğretmen adaylarının soru sorma, varsayımlar geliştirme ve kendi öğrenme deneyimlerini eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirme becerilerinin gelişimini de desteklemektedir (Lee, 2008; Dixon, 2009).

Kavram Haritaları

Kavram haritaları, öğrencilerin sahip oldukları bilgileri düzenlemelerine, kavramlar arasındaki ilişkileri görselleştirmelerine ve düşünme süreçlerini yapılandırmalarına olanak sağlayan önemli bir öğrenme aracıdır. Novak ve Cañas (2006) ile çalışma arkadaşları, kavram haritalarını, David Ausubel tarafından geliştirilen "anamlı öğrenme kuramı" temel alınarak geliştirmişlerdir. Bu kurama göre bilgi yapılandırması, rastlantısal ya da ezbere öğrenmeye değil; bilginin anlamlı ilişkiler kurularak bütünleştirilmesine ve öğrenenin mevcut bilgi yapısıyla ilişkilendirilmesine dayanmaktadır. Öğrenciler kavram haritası oluşturma sürecinde, ilgili kavramlara ilişkin bilgi düzeylerini ve kavramlar arasındaki bağlantıları ne ölçüde anladıklarını değerlendirme fırsatı bulmaktadırlar (Wilson ve Jan, 1993).

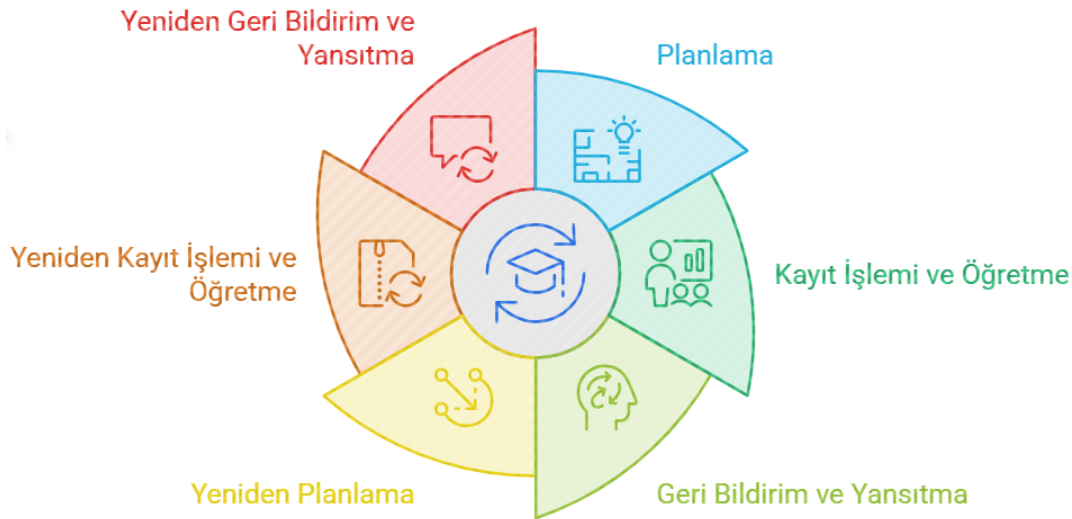
Gelişim Dosyası

Gelişim dosyası (portfolyo), bireyin öğrenme ve mesleki gelişim sürecine ilişkin deneyimlerini, ürünlerini ve yansımalarını sistematik bir biçimde bir araya getiren değerlendirme araçlarından biridir. Öğretmen eğitimi bağlamında gelişim dosyaları, hem öğretim yeterliklerinin özgün değerlendirme yaklaşımlarıyla belirlenmesinde hem de öğretmenlerin mesleki gelişimlerini destekleyen bir geri bildirim aracı olarak kullanılmaktadır (Doolittle, 1994). Öğretmen gelişim dosyaları; öğretim felsefesi, mesleki deneyimler, ders planları, öğretim materyalleri, öğrenci ürünleri, gözlem kayıtları, mesleki gelişim etkinlikleri, öğretim uygulamalarına ilişkin video kayıtları ve yansıtıcı yazılar gibi çeşitli bileşenleri içermektedir.

Mikroöğretim

Mikro öğretim geleneksel öğretmen eğitimi uygulamalarına alternatif olarak geliştirilmiştir. Bu uygulamada teorik bilgi ile pratik arasında köprü kurmaya yardımcı olmaktadır (Sevim, 2013). Bilen'e (2014) göre mikro

öğretimde öğretmenlerin öğretim becerilerini geliştirmesi hatalarının düzeltilerek sürecin yenilenmesi esastır. Mikro öğretim uygulamalarında öğretmen adayları, sınırlı sayıda öğrenciye, kısa süreli ve belirli bir öğretim becerisine odaklanan dersler sunarak öğretim deneyimi kazanmaktadır. Bu süreç, öğretmen adaylarının teorik bilgileri uygulamaya dönüştürmelerine, öğretim becerilerini geliştirmelerine ve mesleki yeterliklerini artırmalarına katkı sağlamaktadır (Fernandez & Robinson, 2006). Mikroöğretim uygulamalarında öğretmen adayının uygulamaları videoya kaydedilir. Böylelikle öğretim süreci sonunda öz değerlendirme imkânı yapması sağlanmaktadır (Fernandez ve Robinson, 2006). Dolayısıyla mikroöğretim öğretmenlik becerilerinin gelişmesinde etkili bir uygulamadır. (Wang ve Ma, 2014).



Şekil 4. Mikroöğretim döngüsü Demirel (2017) uyarlanmıştır

Şekilde görüldüğü üzere, mikro öğretim süreci, öncelikle belirlenen kazanım ve öğretim hedeflerine uygun bir mikro ders planının hazırlanmasıyla başlamaktadır. Hazırlanan ders planı doğrultusunda öğretim uygulaması gerçekleştirilmektedir. Uygulama sonrasında, öğretim sürecinin etkililiğini ve öğretmen adayının performansını değerlendirmek amacıyla yazılı, sözlü veya video kayıtlarına dayalı geri bildirimler sağlanmaktadır. Elde edilen geri bildirimler doğrultusunda öğretmen adayı, ders planını ve öğretim uygulamalarını yeniden gözden geçirerek gerekli düzenlemeleri yapmaktadır. Son aşamada ise iyileştirilen öğretim uygulaması tekrar gerçekleştirilmekte ve süreç yeniden yazılı, sözlü veya video destekli dönütlerle değerlendirilerek öğretmen adayının mesleki gelişimine katkı sağlayan döngüsel bir öğrenme süreci tamamlanmaktadır (Demirel, 2017).

Anlaşmalı öğrenme

Bu yaklaşımda öğrenciler, öğretmenin rehberliğinde öğrenme hedeflerinin belirlenmesi, içerik seçimi, öğrenme stratejileri, zaman yönetimi ve değerlendirme süreçlerine ilişkin kararlara aktif olarak katılmaktadırlar (Kitchener, 1984). Anlaşmalı öğrenme süreci; öğretmen ve öğrenci, öğretmen ve sınıf, öğrenci grupları, öğretmenler ve diğer paydaşlar arasında iş birliğine dayalı bir etkileşim sürecini içermektedir (Wilson ve Jan, 1993). Bu süreç, öğrencilerin öğrenme sorumluluğunu üstlenmelerine, öz düzenleme becerilerini geliştirmelerine ve öğrenme süreçlerine yönelik farkındalık kazanmalarına katkı sağlamaktadır.

GELENEKSEL ÖĞRENME ORTAMLARI İLE YANSITICI ÖĞRENME ORTAMLARININ ÖZELLİKLERİ

Geleneksel ve yansıtıcı öğrenme ortamları, öğrenme sürecinin yapılandırılması, öğretmen ve öğrenci rolleri ile öğretim anlayışları açısından önemli farklılıklar göstermektedir. Geleneksel öğrenme ortamlarında öğretim süreci çoğunlukla öğretmen merkezli bir yaklaşımla yürütülmekte, öğretmen bilgi aktarıcı rolünü üstlenirken öğrenciler daha çok pasif alıcı konumunda yer almaktadır. Oysa ki eğitimin temel amacı öğrenciye hazır bilgi vermek yerine bilgiyi yapılandırmasını sağlamaktır. Bu yaklaşımda öğrenme, önceden belirlenmiş hedefler doğrultusunda yapılandırılmakta ve öğrencilerin başarısı genellikle sınavlar ve standart değerlendirme araçları aracılığıyla ölçülmektedir. Ayrıca geleneksel öğrenme ortamlarında disiplin, otorite ve doğru cevaba ulaşma ön planda tutulmakta; öğrencilerin bireysel öğrenme özellikleri ve üst düzey düşünme becerilerinin geliştirilmesine sınırlı düzeyde önem verilmektedir. Bu durum, öğretmen adaylarının mesleki gelişimlerini destekleyecek uygulama temelli öğrenme yaşantılarının önemini ortaya koymaktadır. Nitekim araştırmalarda (Sağır, Bilen ve Ercan, 2014) uygulama derslerinin öğretmen adaylarının ders anlatımlarına ilişkin algılarında olumlu değişimi sağladığı görülmektedir. Bu noktada öğretmen adaylarının nitelikli öğretim süreçleri yapılandırmalarında pedagojik bilgi ve becerilerinin önemi yadsınamaz (Gezer ve Bilen, 2007). Dolayısıyla öğretmen adaylarının kendi öğretim süreçlerine yansıtma yapmaları önemli görülmektedir. Bu bağlamda nitelikli öğretimin sürdürülmesi, yansıtıcı düşünmenin derslere entegre edilmesi öğretim görevlilerinin pedagojik alan bilgileri (Timur vd., 2013) ile de ilişkilidir. Söz konusu bilgi ve becerinin de yansıtma ile geliştiği ifade edilmektedir.

Yansıtıcı öğrenme ortamlarında ise öğrenme süreci öğrenci merkezli bir anlayış doğrultusunda yapılandırılmaktadır. Bu yaklaşımda öğrenciler, öğrenme süreçlerinin aktif katılımcıları olarak kendi öğrenmelerini planlama, uygulama ve değerlendirme süreçlerinde sorumluluk üstlenmektedirler. Öğretmen, bilgi aktaran bir otorite figüründen ziyade öğrenme sürecini destekleyen ve rehberlik eden bir kolaylaştırıcı rolünü benimsemektedir. Yansıtıcı öğrenme ortamları, iş birliğine dayalı öğrenme, açık iletişim, grup çalışmaları, açık uçlu sorgulama ve esnek öğrenme süreçleri gibi özellikleri ön plana çıkarmaktadır. Bu süreçte öğrencilerin eleştirel düşünme, problem çözme, karar verme ve öz değerlendirme becerilerini geliştirmeleri teşvik edilmektedir (Wilson ve Jan, 1993).

Yansıtıcı öğrenme, öğrencilerin yalnızca akademik başarılarını değil, aynı zamanda öğrenme süreçlerine ilişkin farkındalıklarını da geliştirmeyi amaçlamaktadır. Bu doğrultuda öğrenciler, öğrenme sürecinde karşılaştıkları güçlükleri, başarı ve başarısızlık deneyimlerini analiz ederek kendi öğrenmelerine yönelik çıkarımlarda bulunabilmektedirler. Ayrıca öğrencilerin risk almaya teşvik edildiği, hata yapmanın öğrenme sürecinin doğal bir parçası olarak görüldüğü bu öğrenme ortamları, bireylerin yaşam boyu öğrenme becerilerinin gelişimini desteklemektedir. Böylece yansıtıcı öğrenme ortamları, öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve sosyal gelişimlerini bütüncül bir yaklaşımla ele alarak onların bağımsız, sorgulayıcı ve öğrenme sorumluluğunu üstlenebilen bireyler olarak yetişmelerine katkı sağlamaktadır. Bu noktada öğretmen yetiştiren kurumların da yansıtıcı öğrenme ortamlarını yapılandırabilen, üst düzey düşünme becerilerini işe koşmayı destekleyen öğretim faaliyetleri sürdürecek öğretmenler yetiştirmesi önemli görülmektedir (Bilen, 2009).

KAYNAKLAR

- Anderson, L. W., Krathwohl, D. R., (Eds.) Airasian, P. W., Cruikshank, K. A., Mayer, R. E., Pintrich, P. R., Rath, J. ve Wittrock, M. C. (2010). Öğrenme öğretim ve değerlendirme ile ilgili bir sınıflama. (Çev: D. A. Özçelik). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Bilen, K. (2014). Mikro Öğretim Tekniği İle Öğretmen Adaylarının Öğretim Davranışlarına İlişkin Algılarının Belirlenmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(1), 181-203. <https://doi.org/10.17556/jef.36672>
- D. Kember et al., "Development of a questionnaire to measure the level of reflective thinking," *Assessment & Evaluation in Higher Education*, vol. 25, no. 4, pp. 381–395, Dec. 2000, doi: 10.1080/713611442.
- Demirel, Ö. (2017). Öğretim İlke ve Yöntemleri Öğretme Sanatı. (23.Baskı). içinde (70- 130). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Dixon, B. J. (2009). "A Formative Experiment Investigating The Use Of Reflective Video Journals To Increase High School Students' Metacognition". A dissertation submitted to the faculty of San Diego State University and the university of San Diego in partial fulfillment of the requirements for the degree doctor of education. San Diego State University. San Diego
- Doolittle, P. (1994) "Teacher Portfolio Assessment" <http://watson2.cs.binghamton.edu/~loland/portfolio2.html> (Ziyaret Tarihi: 09/04/1998). Grace, C. (1992) "The Portfolio and Its Use: Developmentally Appropriate Assessment of Young Children." <http://www.kidsource.com/kidsource/co.../portfolio.young.pre.3.htm>. (Ziyaret Tarihi: 12/07/1999).
- Dubinsky, E. (2002). Reflective abstraction in advanced mathematical thinking. In D. Tall (Ed.), *Advanced mathematical thinking* (pp. 95–126). Springer. https://doi.org/10.1007/0-306-47203-1_7
- Fernandez, M. L., & Robinson, M. (2006). Prospective Teachers'perspectives On Microteaching Lesson Study. *Education*, 127(2).
- Gezer, K., & Bilen, K. (2007). Pre-service science teachers' views about characteristics of effective science teaching and effective science teacher. *Journal of Applied Sciences*, 7(20), 3031–3037. <https://doi.org/10.3923/jas.2007.3031.3037>
- Grace, C. (1993). The Portfolio and Its Use: Developmentally Appropriate Assessment of Young Children. *Striving for excellence: the nationale education goals*, 2, 41-42.
- Harris, M. (1997). Self-Assessment of Language Learning in Formal Settings. *ELT Journal*, 51(1), 12-20
- Kitchener, K. S. (1984, March). Educational goals and reflective thinking. In *The Educational Forum* (Vol. 48, No. 1, pp. 74-95). Taylor & Francis Group.
- Lee, I. (2008). Fostering preservice reflection through response journals, *Teacher Education Quarterly*, 35 (1), 117-139.
- Linn, R. L., Gronlund, N. E. (1995). Measurement and assesment in teaching. *Journal of Educational Measurement*, 32(4), 416-419.
- Moon, J. A. (2004). *A Handbook of Reflective and Experiential Learning Theory and Practice*. Routledge Falmer.
- Novak, J. D., & Cañas, A. J. (2006). The theory underlying concept maps and how to construct them. *Florida Institute for Human and Machine Cognition*, 1(1), 1-31.
- Özel, M., Timur, B., Timur, S., & Bilen, K. (2013). Öğretim elemanlarının pedagojik alan bilgilerini değerlendirme anketinin Türkçeye uyarlanması çalışması. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 407-428. <https://izlik.org/JA33SF44AB>
- Rodgers, C. (2002). Defining Reflection: Another Look at John Dewey and Reflective Thinking. *Teachers College Record: The Voice of Scholarship in Education*, 104(4), 842-866. <https://doi.org/10.1111/1467-9620.00181>.
- Ross, J. A. (2006). The Reliability, Validity, And Utility of Self-Assessment. *Practical Assessment, Research, and Evaluation*, 11(10), 1-13
- Sağır, M., Bilen, K., & Ercan, O. (2014). Öğretmenlik uygulaması dersinin öğretmen adaylarının öz yeterlik veders anlatımlarına ilişkin algılarına etkisi. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(2), 97–114. (PDF) *Öğretmenlik uygulamalarının öğretmen adaylarının öz yeterlik inancı ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumu üzerindeki etkisi*. Available from:

https://www.researchgate.net/publication/334207680_Ogretmenlik_uygulamalarinin_ogretmen_adaylarinin_ozyeterlik_inanci_ve_ogretmenlik_meslegine_yonelik_tutumu_uzerindeki_etkisi [accessed Jul 16 2026].

- Schön, D.A. (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think In Action*. USA: Basic Books
- Sevim, S. (2013). Mikro-öğretim uygulamasının öğretmen adayları gözüyle değerlendirilmesi. *Dicle üniversitesi Ziya Gökalp eğitim fakültesi dergisi*, (21), 303-313
- Sönmez, V. (2017). Association of cognitive, affective, psychomotor and intuitive domains in education, Sönmez Model. *Universal Journal of Educational Research*, 5(3), 347-356.
- Taggart, G. L., ve Wilson, A. P. (2005). *Promoting reflective thinking in teachers: 50 action strategies*. Corwin Press.
- TDK (2026). [Online]: <https://tdk.gov.tr/>
- Thorpe, K (2004). *Reflective Learning Jour-nals: from Concept to Practice*. *Reflective Practice*, 5(3), 327-343.
- Ünver, G. (2003). *Yansıtıcı Düşünme*. Pegem Akademi.
- Ünver, G., Bümen, N. T., Başbay, M. (2010). Ortaöğretim alan öğretmenliği tezsiz yüksek lisans derslerine öğretim elemanı bakışı: Ege Üniversitesi Örneği. *Eğitim ve Bilim*. 35 (155),63-77.
- Van Manen, M. (1977). Linking Ways of Knowing with Ways of Being Practical. *Curriculum Inquiry*, 6(3), 205-228. <https://doi.org/10.1080/03626784.1977.11075533>.
- Wang, J. X., & Ma, S. Q. (2014). Constructing Micro-Teaching Experimental Environment with Information Technology. *Advanced Materials Research*, 989, 5106-5111
- Wilson, J., & Jan, L. W. (1993). *Thinking for Themselves: Developing Strategies for Reflective Learning*. Eleanor Curtain Publishing.
- Woods, D., Hrymak, A., Marshall, R. Wood, P., (1997). Developing Problem Solving Skills:TheMcMaster Problem Solving Program. *Journal of Engineering Education*, 86(2), 75-91. DOI: 10.1002/j.2168-9830.1997.tb00270.x