

EĞİTİM ALANINDA GÜNCEL BİLİMSEL ARAŞTIRMALAR-VIII

EDİTÖRLER

Prof. Dr. Abuzer AKGÜN

Doç. Dr. Ümit DURUK



İKSAD
Publishing House

EĞİTİM ALANINDA GÜNCEL BİLİMSEL ARAŞTIRMALAR-VIII

EDİTÖRLER

Prof. Dr. Abuzer AKGÜN

Doç. Dr. Ümit DURUK

YAZARLAR

Prof. Dr. Elçin YAZICI ARICI

Prof. Dr. Gülay ASLAN

Prof. Dr. Özlem ÇAKIR

Doç. Dr. Funda ERDOĞDU

Doç. Dr. Nuran TUNCER

Dr. Öğr. Üyesi Ahmet Cihan BULUNDU

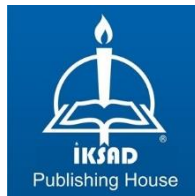
Dr. Öğr. Üyesi Büşra ELÇİÇEĞİ

Öğr. Gör. Dr. Yasemin ÇAKIR

Arş. Gör. Dr. Hüseyin SAMANCI

Yüksek Lisans Öğrencisi Sibel ÇALA

Burcu ÖZTÜRK



Copyright © 2025 by iksad publishing house

All rights reserved. No part of this publication may be reproduced, distributed or transmitted in any form or by

any means, including photocopying, recording or other electronic or mechanical methods, without the prior written permission of the publisher, except in the case of brief quotations embodied in critical reviews and certain other noncommercial uses permitted by copyright law. Institution of Economic Development and Social

Researches Publications®

(The Licence Number of Pubicator: 2014/31220)

TÜRKİYE TR: +90 342 606 06 75

USA: +1 631 685 0 853

E mail: iksadyayinevi@gmail.com

www.iksadyayinevi.com

It is responsibility of the author to abide by the publishing ethics rules.

Iksad Publications – 2025©

ISBN: 978-625-378-455-3

Cover Design: İbrahim KAYA

December / 2025

Ankara / Türkiye

Size: 16x24cm

İÇİNDEKİLER

ÖNSÖZ.....1

BÖLÜM 1

OLUMLU VE OLUMSUZ METAFORLARIN İZİNDE: ÖĞRETMEN ADAYLARININ YAPAY ZEKÂ KAYGILARI ÜZERİNE BİR KARMA YÖNTEM ÇALIŞMASI

Prof. Dr. Özlem ÇAKIR

Doç. Dr. Funda ERDOĞDU.....3

BÖLÜM 2

EĞİTİMDE YAPAY ZEKÂYA YÖNELİK ÖĞRETMEN ALGILARI VE OKURYAZARLIK DÜZEYLERİ

Doç. Dr. Funda ERDOĞDU

Prof. Dr. Özlem ÇAKIR.....21

BÖLÜM 3

SOSYAL BİLGİLER EĞİTİMİNİN TÜRKİYE VE DÜNYADAKİ TARİHSEL GELİŞİMİ

Dr. Öğr. Üyesi Büşra ELÇİÇEĞİ.....43

BÖLÜM 4

ÇOCUKLARLA ARAŞTIRMA YAPMA SÜREÇLERİ I: BİLİŞSEL GELİŞİMİN DEĞERLENDİRİLMESİ

Doç. Dr. Nuran TUNCER.....63

BÖLÜM 5

ÇOCUKLARLA ARAŞTIRMA YAPMA SÜREÇLERİ II: BİLİŞSEL GELİŞİMİN DEĞERLENDİRİLMESİNDE ETİK BOYUT VE ÇOCUK KATILIM HAKLARI

Doç. Dr. Nuran TUNCER.....87

BÖLÜM 6

TÜRKİYE’DE HANEHALKI EĞİTİM HARCAMALARINI BELİRLEYEN DEĞİŞKENLER

Prof. Dr. Gülay ASLAN

Burcu ÖZTÜRK.....111

BÖLÜM 7

OKURYAZARLIK BECERİLERİNİN GELİŞİMİ: GELİŞİM VE ÖĞRENME KURAMLARI ÇERÇEVESİNDE BİR İNCELEME

Prof. Dr. Elçin YAZICI ARICI.....135

BÖLÜM 8

ÖĞRENME DÖNGÜSÜ STRATEJİSİNİ KULLANARAK ARAPÇA DİLBİLGİSİ ÖĞRETİMİ

Arş. Gör. Dr. Hüseyin SAMANCI.....155

BÖLÜM 9

YABANCI ÇOCUKLARA TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE KULLANILAN SETLER ÜZERİNE BİR DEĞERLENDİRME

Dr. Öğr. Üyesi Ahmet Cihan BULUNDU

Yüksek Lisans Öğrencisi Sibel ÇALA.....175

BÖLÜM 10

DUYGU DÜZENLEMENİN SOSYAL YÜZÜ: GRUP TEMELLİ DUYGULAR VE GRUPLAR ARASI SÜREÇLER

Öğr. Gör. Dr. Yasemin ÇAKIR.....209

BÖLÜM 11

ACT TEMELLİ KARIYER PLANLAMASI

Öğr. Gör. Dr. Yasemin ÇAKIR.....217

Ön söz

2026 yılını karşılamaya hazırlandığımız şu günlerde “Eğitim Alanında Güncel Bilimsel Araştırmalar” serisinin sekizinci kitabıyla yeniden karşınızdayız. Disipliner sınırların keskinleştiği günümüz akademik ortamında, farklı bakış açılarını bir araya getiren çalışmalar her zamankinden daha fazla önem kazanmıştır. Elinizdeki bu kitap, tam da bu gereksinimden hareketle, ortak bir temayı farklı kuramsal, yöntemsel ve uygulamalı perspektiflerden ele alan özgün katkıları bir araya getirmeyi amaçlamıştır. Kitapta yer alan bölümler, yalnızca mevcut literatürü özetlemekle yetinmeyip, alan yazını eleştirel bir diyalog kuran, yeni sorular üreten ve geleceğe dönük tartışma alanları açan çalışmalardan oluşmaktadır.

Bu kitabın editörlüğünü üstlenirken temel hedefimiz hem kuramsal derinliği hem de uygulamaya dönük düşünmeyi önceleyen bir denge kurabilmektir. Bu doğrultuda, farklı kurumlarda ve bağlamlarda çalışan yazarların katkılarıyla, çok sesli ama bütünlüklü bir yapı oluşturulmaya çalışılmıştır. Her bölüm, kendi içinde bağımsız bir akademik katkı sunarken, kitabın genel çerçevesiyle de anlamlı bir ilişki kurmaktadır. Bu yönüyle kitap, yalnızca belirli bir uzmanlık alanına hitap etmekle kalmamakta; disiplinler arası düşünen araştırmacılar, uygulayıcılar ve lisansüstü öğrenciler için de bir başvuru kaynağı olmayı hedeflemektedir.

Bu projenin ortaya çıkmasında, bilgi ve deneyimlerini büyük bir titizlikle paylaşan değerli yazarların emeği büyüktür. Her bir yazar, yoğun akademik ve mesleki sorumluluklarına rağmen, bu ortak üretim sürecine özveriyle katkı sunmuştur. Ayrıca, kitabın hazırlık sürecinde yapıcı geri bildirimleriyle süreci zenginleştiren paydaşlara ve yayın ekibine de teşekkür etmek isteriz.

BÖLÜM 1

OLUMLU VE OLUMSUZ METAFORLARIN İZİNDE: ÖĞRETMEN ADAYLARININ YAPAY ZEKÂ KAYGILARI ÜZERİNE BİR KARMA YÖNTEM ÇALIŞMASI

Prof. Dr. Özlem ÇAKIR ¹

Doç. Dr. Funda ERDOĞDU ²

DOI: <https://www.doi.org/10.5281/zenodo.18076357>

¹ Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü, Ankara, Türkiye; ocakir@ankara.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0002-7306-5820>

² Kütahya Dumlupınar Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Kütahya, Türkiye; funda.erdogdu@dpu.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0003-4597-125X>

1. GİRİŞ

Yapay zekâ teknolojilerinin eğitim ortamlarına entegrasyonu; bireysel öğrenmenin desteklenmesi, etkileşimli içeriklerin hazırlanıp sunulması, öğrenci takibinin sağlanması ve rutin işlemlerin hızlı şekilde yürütülmesi gibi pek çok avantaj sunmaktadır. Eğitim süreçlerinin daha kısa sürede değerlendirilebilmesi, öğretmenlere zaman kazandıran önemli bir katkı olarak görülmektedir. Bu nedenle, yapay zekâ araçlarının doğru ve etkili biçimde kullanılması durumunda öğrenme ortamlarının niteliğinin belirgin şekilde artacağı düşünülmektedir. Bu teknolojilerin amacı, öğretmenlerin yerini almak değil, onların iş yükünü hafifletmek ve pedagojik katkılarını güçlendirmektir. Nitekim yapay zekâ, öğretmenlerin daha verimli çalışmasına olanak tanıyarak daha fazla öğrenciye bireysel destek sunabilmelerini sağlar. Öğrencilerin öğrenme hızına ve ihtiyaçlarına göre kişiselleştirilmiş ders planlarının oluşturulması, sınıf içindeki bireysel farklılıklara etkili biçimde yanıt verilmesini kolaylaştırmaktadır. Bunun yanı sıra öğrenci gelişimi düzenli olarak izlenebilmekte, performans değerlendirmeleri daha sistematik yapılabilmekte ve gerektiğinde bireysel destek sağlanabilmektedir (Zhang ve Lu, 2021; Marr, 2018). Metin tabanlı ödevlerin dahi otomatik olarak analiz edilip değerlendirilebilmesi, öğretmenlerin zamanını daha anlamlı öğretim etkinliklerine yönlendirmesine imkân tanımaktadır. Bu çerçevede yapay zekâ, öğretmenlerin öğrencilerin yetkinliğini artırmasına ve daha etkili öğrenme ortamları tasarlamasına yardımcı olan önemli bir araç olarak değerlendirilmektedir (Shastri ve diğerleri, 2021).

Bununla birlikte yapay zekânın eğitime uyarlanması bazı etik ve pedagojik endişeleri de beraberinde getirmektedir. Veri gizliliği, algoritmik önyargı ve eğitim eşitsizliklerini artırma riski gibi konular dikkatle ele alınması gereken başlıca sorun alanlarıdır (Akgün ve Greenhow, 2021; Holmes ve diğer., 2021; Karimi ve Khawaja, 2023). Öğretmenler için özellikle kişisel verilerin güvenliği ve etik hassasiyetler öne çıkan kaygılar arasındadır (Aliabadi ve diğerleri, 2023; Kim, Kim, Lee ve Kim, 2020; Bozkurt, 2023). Ayrıca yapay zekânın aşırı kullanımının insan etkileşimini azaltarak öğrencilerin sosyal ve duygusal gelişimini olumsuz etkileyebileceği belirtilmektedir (Guilherme, 2019; Pokrivcakova, 2023).

Mevcut araştırmalar, yapay zekânın eğitim ortamlarında henüz yüzeysel bir düzeyde kullanıldığını ve tam anlamıyla entegrasyonun sağlanmadığını

göstermektedir. Öğretmen adaylarının yapay zekânın pedagojik potansiyelini yeterince tanımadığı, kişiselleştirilmiş öğrenme uygulamalarının yaygınlaşmadığı görülmektedir (Baidoo-anu ve Ansah, 2023; Holmes ve diğerleri, 2019). ChatGPT gibi araçlar yoğun biçimde kullanılmasına rağmen, kullanımın öğrenme süreçlerine derinlemesine entegre edilemediği ifade edilmektedir (Baidoo-anu ve Ansah, 2023; Luckin, Holmes, Griffiths ve Forcier, 2016). Araştırmalar, yapay zekânın sınıf içi kullanımına yönelik belirsizliklerin sürdüğünü ve öğretmenlerin bu teknolojinin mesleki rolleri üzerindeki etkisine ilişkin netlik sağlanamadığını ortaya koymaktadır (Ayanwale, Sanusi, Adelana, Aruleba ve Oyelere, 2022). Bu durum, öğretmenler arasında yapay zekâya yönelik kaygı düzeylerinin değişkenlik göstermesine yol açmaktadır. Yapay zekâ kaygısı; bu teknolojilerin toplumsal alanlarda yaratabileceği olumsuz sonuçlar, riskler ve belirsizlikler nedeniyle duyulan huzursuzluk olarak tanımlanmaktadır (Wang ve Wang, 2022). Bu kaygının büyük bölümü, teknolojinin ne olduğu ve nasıl işlediğine dair yanlış anlamalardan kaynaklanmaktadır (Johnson ve Verdicchio, 2017). Özellikle öğretmen adayları, yapay zekânın mesleki rollerini nasıl dönüştüreceği ve insan merkezli eğitim anlayışına nasıl etki edeceği konusunda belirsizlik yaşamaktadır (Hopcan ve diğerleri, 2024).

Yapay zekâya ilişkin kaygı; güvenlik açıkları, hukuki ve idari sorunlar, toplumsal güvensizlik ve teknolojiye yönelik gerçekçi olmayan beklentilerle ilişkilendirilmektedir (Dwivedi, Hughes, Ismagilova, Aarts, Coombs, Crick,... ve Williams, 2021). Neudert, Knuutila ve Howard'ın (2020) 142 ülkeden 154.195 katılımcıyla yaptığı araştırma, bireylerin önemli bir bölümünün yapay zekâ risk algısı nedeniyle kaygı yaşadığını göstermektedir. Ayrıca yüksek kaygı düzeyinin akademik başarıyı düşürdüğü; düşük kaygının ise performansı artırdığı yönünde bulgular bulunmaktadır (Mulhem ve Almaiah, 2021; Almaiah ve diğerleri, 2022).

Yapay zekânın eğitimde sunduğu geniş potansiyel dikkate alındığında, bu teknolojilerin sorumlu biçimde kullanılabilmesi için öğretmenlerin kaygılarının anlaşılması ve bu konuda açık bir iletişim ortamının kurulması önemlidir. Öğretmen adaylarının yapay zekâya yönelik kaygı düzeylerinin ve yeni nesil eğitim teknolojilerine ilişkin algılarının belirlenmesi, onların mesleğe hazırlık sürecinde önemli bir gerekliliktir. Metaforlar, bireylerin soyut kavramları anlamlandırırken yükledikleri duygusal ve bilişsel anlamları ortaya

çıkarmada etkili bir yöntemdir. Bu nedenle öğretmen adaylarının yapay zekâya yönelik kaygı düzeylerinin ölçülmesi, bu teknolojilere ilişkin tutumlarının doğru şekilde anlaşılmasına katkı sunmaktadır.

Bu araştırmanın amacı, öğretmen adaylarının yapay zekâya ilişkin metaforik algılarını belirlemek ve bu metaforlarla Yapay Zekâ Kaygı Ölçeği (YZKÖ) puanları arasındaki ilişkiyi incelemektir. Böylece öğretmen adaylarının yapay zekâya yönelik hem bilişsel hem de duyuşsal kaygı düzeyleri ile metaforik anlamlandırmaları bütüncül bir biçimde ortaya konacaktır. Yapay zekâ uygulamalarının eğitimde etkili ve güvenilir şekilde kullanılabilmesi için, öğretmen adaylarının bu teknolojilere dair algı ve kaygılarının mesleğe başlamadan önce belirlenmesi önemli görülmektedir. Geleceğin öğretmenlerinin yapay zekâya yönelik olumlu tutum ve düşük kaygı düzeyine sahip olmaları, bu teknolojilerin sınıf ortamında bilinçli, etik ve pedagojik açıdan doğru biçimde kullanılmasını destekleyecektir. Bu yönüyle öğretmen adaylarının yapay zekâya ilişkin algı ve kaygılarının incelenmesi temel bir gereklilik olarak değerlendirilmektedir.

Araştırmada aşağıdaki araştırma sorularına cevap aranmıştır.

1. Öğretmen adaylarının yapay zekâya ilişkin metaforları nelerdir?
2. Öğretmen adaylarının ChatGPT'ye yönelik metaforları nelerdir?
3. Olumlu metafor üreten öğretmen adayları ile olumsuz metafor üretenlerin YZKÖ puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

2. YÖNTEM

2.1. Araştırma Modeli

Bu çalışmada, hem nicel hem de nitel veri toplama süreçlerinin birlikte kullanıldığı ve sonuçların bütüncül biçimde yorumlanmasını amaçlayan karma yöntem (açıklayıcı sıralı desen) tercih edilmiştir. Karma yöntem, araştırmanın kapsamını ve derinliğini artırmak amacıyla nitel ve nicel yaklaşımların bakış açısı, veri toplama, analiz ve yorumlama süreçlerinin bir araya getirildiği araştırma türüdür (Creswell ve Plano-Clark, 2011). Bu çalışmada nicel ve nitel veriler eş zamanlı toplanmış; metafor ifadeleri içerik analiziyle olumlu ve olumsuz olmak üzere iki kategoriye ayrılmıştır. Nicel veriler ise Yapay Zekâ

Kaygı Ölçeği (YZKÖ) puanlarının istatistiksel analiziyle değerlendirilmiştir. Son aşamada, metafor kategorileri ile YZKÖ puanları karşılaştırılarak bulgular bütüncül bir şekilde yorumlanmıştır.

2.2. Araştırma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, 2023-2024 eğitim-öğretim yılı Bahar döneminde Kütahya Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde öğrenim gören 168 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Ancak analizlerde, yapay zekâya yönelik olumlu metafor üreten 82 ve olumsuz metafor üreten 15 öğretmen adayı olmak üzere toplam 97 katılımcının verileri kullanılmıştır. Geri kalan 71 öğretmen adayı ise yapay zekâyı bilmediklerini veya kullanmadıklarını belirten ifadelerle nötr kategorisinde değerlendirilmiştir.

2.3. Veri Toplama Araçları

2.3.1. Metafor Formu

Araştırmanın nitel boyutu araştırmacılar tarafından hazırlanan metafor formu kullanılmıştır. Öğretmen adaylarının,

- 1."Teknoloji" benim için gibidir.
- 2."İnternet" benim için
- 3."Dijital oyun" benim için gibidir.
- 4."Sosyal medya" benim için
- 5."Instagram" benim için gibidir.
- 6."Tik tok" benim için gibidir.
- 7."Google" benim için gibidir.
8. Akıllı Telefonum benim için gibidir.
9. Akıllı telefonuma Google'da aradığım konu ile ilgili reklamların gelmesi benim için gibidir.
- 10.Yapay zekâ benim için gibidir.
- 11."ChatGPT" benim için gibidir.

Öğretmen adaylarının metafor formunda 10. ve 11. sorulara verilen yanıtların her ikisi de olumlu ise olumlu metafor; her ikisi de olumsuz ise olumsuz metafor olarak sınıflandırılmıştır.

2.3.2. Yapay Zekâ Kaygı Ölçeği

Araştırmının nicel boyutu kapsamında, öğretmen adaylarının Yapay Zekâ Kaygı düzeylerinin belirlenmesi amacıyla Wang ve Wang (2022) tarafından geliştirilen Akkaya, Özkan ve Özkan (2021) tarafından Türkçe'ye uyarlanan Yapay Zekâ Kaygı Ölçeği çalışmada kullanılmıştır. Ölçek dört alt boyut ve 16 maddeden oluşan 5'li likert tipindedir. Ölçekten alınan yüksek puanlar tutumun olumlu olduğunu göstermektedir. Güvenirliliğe yönelik yapılan analizler sonucunda ölçeğin Cronbach Alpha değeri $\alpha=0,93$ olarak belirlenmiştir.

2.4. Verilerin Analizi

Nitel verilerin analizinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Corbin ve Strauss (2008) içerik analizini, konuyla ilgili bir anlayış oluşturarak anlam çıkarma ve ampirik bilgi geliştirme için verilerin incelendiği ve yorumlandığı nitel araştırmalar olarak ifade etmişlerdir. Araştırmının sonucunda çalışma grubundaki öğretmen adaylarının yapay zekâ kavramını ifade etmek için olumlu ve olumsuz olmak üzere iki ana temada gruplandırılmıştır. Nicel verilerin analizinde bağımsız örneklem t-testi kullanılmıştır.

2.5. Veri Toplama Süreci

Öğretmen adayları, geliştirecekleri öğretim materyallerine uygun kazanımları Millî Eğitim Bakanlığı'nın öğretim programlarından seçmişlerdir. Materyal geliştirme sürecinde üretken yapay zekâ araçları kullanılmış ve süreç, analiz, tasarım, geliştirme, uygulama ve değerlendirme aşamalarından oluşan ADDIE modeli temel alınarak yürütülmüştür. Bu modelin tercih edilme nedeni, içeriklerin her aşamada gözden geçirilebilmesine ve eksik, hatalı veya işlevsel olmayan bölümlere anında müdahale edilebilmesine olanak tanınmasıdır.

Öğretmen adayları, belirledikleri kazanımları öğrencilere kazandırmak amacıyla yapay zekâ araçlarına verecekleri istem ifadelerini hazırlamışlardır. Yapay zekâ tarafından üretilen materyaller, ADDIE modelinin "Değerlendirme" aşamasında yer alan ölçütlere göre; tamlik, doğruluk ve kazanıma uygunluk açısından değerlendirilmiştir. Gerekli durumlarda içerikler veya öğretim süreci üzerinde düzenlemeler yapılarak materyallerin son hali oluşturulmuştur.

Bir dönem boyunca yürütülen çalışma sonucunda öğretmen adayları üretken yapay zekâ araçlarını kullanarak altı farklı öğretim materyali geliştirmiştir. Bu materyaller; Gamma aracıyla hazırlanan sunumlar, ChatGPT ile oluşturulan ders planı, etkinlik planı, ölçme-değerlendirme etkinlikleri ve öğrenci geri bildirimleri, EduAide ile oluşturulan ders planları, iş birlikli öğrenme etkinlikleri, proje tabanlı öğrenme etkinlikleri, değerlendirme ve geribildirim uygulamaları şeklindedir. Ayrıca Canva kullanılarak 3D avatarlar oluşturulmuş ve içerikler bu avatarlar aracılığıyla zenginleştirilmiştir. Metinleri sese dönüştüren ve metinden görsel üreten yapay zekâ araçlarından da yararlanılmıştır. Döneme ilişkin ayrıntılı uygulama takvimi Tablo 1’de sunulmaktadır.

Tablo 1: Dönemlik Ders Uygulama Süreci

Öğrencileri çalışmanın içeriği ile ilgili bilgilendirmek	1. Hafta
ADDIE Öğretim Tasarımı Modeli/ Öğrenen Analizi: Öğrencilerin özellikleri analiz edilmiştir.	2. Hafta
ADDIE Öğretim Tasarımı Modeli/ Hedef ve Kazanımların Belirlenmesi: Öğrenme hedef ve kazanımları öğrenme alanı dikkate alınarak analiz edilmiştir. Öğretim stratejileri planlanmıştır.	3. Hafta
ADDIE Öğretim Tasarımı Modeli/Tasarım: Yöntem, Ele alınan kazanımın öğretiminde işe koşulacak yöntemler belirlenmiştir. Medya ve materyaller	4. Hafta
ADDIE Öğretim Tasarımı Modeli/ Geliştirme: Medya ve Materyallerin Kullanılması: Gamma, ChatGPT, EduAide, Canva	5. Hafta
ADDIE Öğretim Tasarımı Modeli/Uygulama: Öğretmen adayları üretken yapay zekâ araçlarını kullanarak geliştirecekleri öğretim materyallerine ve öğretim programındaki kazanımlara uygun istem ifadeleri hazırlamışlardır.	6. Hafta
Üretken yapay zekâ araçları kullanılarak 6 öğretim materyalleri hazırlanmıştır.	7.,8.,9.10. Haftalar
ADDIE Öğretim Tasarımı Modeli: Değerlendirme ve Güncelleme: Öğretmen adayı tarafından sürecin/ürünün eksik/aksayan yönlerinin belirlenmesi yapılmıştır.	11. Hafta
ADDIE Öğretim Tasarımı Modeli: Değerlendirme ve Güncelleme: Öğretmen adayı ve öğretim elemanı tarafından sürecin/ürünün eksik/aksayan yönlerinin belirlenmesi yapılmıştır. Eksiklikler tamamlanmaya çalışılmıştır.	12. Hafta

3. BULGULAR

3.1. Nitel Verilere İlişkin Bulgular

3.1.2. Öğretmen Adaylarının Yapay Zekâ Metaforlarına İlişkin Bulgular

Öğretmen adaylarının nitel sorulara verdikleri yanıtlar incelenerek; yapay zekâya ilişkin olumlu: fayda, kolaylaştırma, pratiklik, muhteşem, teknolojinin bizim yerimize düşünmesi) ve olumsuz: tehlikeli, korkutucu, tembellik, dipsiz kuyu) kategori ve kodlar oluşturulmuştur. Yapay zekâya ilişkin olumlu kodların sıklıklarına ilişkin frekans değerleri Tablo 2’de; olumsuz kodların sıklıklarına ilişkin frekans değerleri Tablo 3’de sunulmuştur.

Tablo 2: “Yapay Zekâ” Metaforlarının “Olumlu” Tema Dağılımları

Tema	Örnek metaforlar	f	%
Zekâ / Akıl / Beyin	Zeki, akıllı, beyin, süper beyin, analitik güç	18	25
Yardımcı / Destekleyici	Yardımcı, rehber, asistan, destek, kurtarıcı, pratik	16	22
Teknolojik Gelişim / Yenilik	Gelişim, yenilik, ilerleme, çağ atlatan teknoloji	12	17
Bilgi ve Öğrenme Kaynağı	Öğretmen, bilgi deposu, kütüphane, rehber	9	12
Üretkenlik / Verimlilik	Kolaylık sağlayan, zamandan kazandıran, çözüm üreten, fayda	8	11
Yaratıcılık / İlham Verici	İlham kaynağı, vizyoner, yaratıcı güç	7	10
Toplam		70	100

Tablo 3: “Yapay Zekâ” Metaforlarının “Olumsuz” Tema Dağılımları

Tema	Örnek metaforlar	f	%
Tehlikeli / Korkutucu, soğuk makine, canavar	Tehlikeli / Korkutucu Tehlikeli, korkutucu, soğuk makine, canavar, belirsizlik	5	33
İnsanın Yerini Alan / Duygusuz/Yapaylık	İnsan yerine geçen, duygusuz, mekanik sahte, anlamdan yoksun	4	27
Kontrolsüz / Riskli	Kontrolsüz, tehditkar, bağımsızlaşan sistem, dipsiz kuyu	3	15
Bağımlılık / Tembellik	Tembelleştirici, bağımlılık yaratan, hazırcı	3	15
Toplam		15	100

Katılımcıların “Yapay Zekâ” kavramına ilişkin metaforik ifadeleri incelendiğinde, çoğunluğun bu kavramı olumlu çağrışımlarla tanımladığı görülmüştür. Olumlu metaforlar genellikle “zekâ, akıl, gelişim, yardımcı ve bilgi kaynağı” temalarında yoğunlaşmıştır. Bu sonuç, yapay zekânın katılımcılar tarafından yenilikçi, öğrenmeyi kolaylaştıran ve üretkenliği artıran bir araç olarak algılandığını göstermektedir. Olumsuz metaforlar “tehlikeli, insanın yerini alan, duygusuz, bağımlılık yapan, tembelleştirici ve kontrolsüz” temaları etrafında toplanmıştır. Bu durum, yapay zekânın bazı katılımcılar açısından kaygı, tehdit ve güvensizlik duygularını tetiklediğini göstermektedir. Sonuç olarak, yapay zekâ metaforları genel olarak olumlu bir yönelim sergilerken, belirli bir katılımcı grubunun teknolojik gelişmelere eleştirel ve kaygılı bir bakış geliştirdiği söylenebilir.

ChatGPT’ye ilişkin olumlu kodların sıklıklarına ilişkin frekans değerleri Tablo 4’de; olumsuz kodların sıklıklarına ilişkin frekans değerleri Tablo 5’de sunulmuştur.

Tablo 4: “ChatGPT” Metaforlarının” Olumlu” Tema Dağılımları

Tema	Örnek metaforlar	f	%
Asistan/Yardımcı	Asistan, yardımcı, danışman, cevap anahtarı, araştırma aracı, rehber	20	25
Bilgi/Kaynak	Bilgi deposu, ansiklopedi, beyin, bilgi denizi, kitap	17	21
Üretkenlik/Hız	Hayat kurtarıcı, aşırı pratik bir şey, iş kolaylığı, ilerleme	15	18
Eğitici / Öğretici	Öğretmen, eğitmen, yol gösterici, kütüphane	14	16
Arkadaş / Sosyal Destek	Arkadaş, dost, konuşabildiğim biri, yoldaş	8	10
Zaman ve Verimlilik	Zaman tasarrufu, kolaylık sağlayan, verimlilik aracı	8	10
Toplam		82	100

Tablo 5: “ChatGPT” Metaforlarının ” Olumsuz” Tema Dağılımları

Tema	Örnek metaforlar	f	%
Güvenilmez / Aldatıcı	Aldatmaca, yalan makinesi, manipülatör, gerçek olmayan	6	40
Bağımlılık / Tembellik	Tembelleştirici, bağımlılık yaratan, hazırcı	5	33
Tehlikeli / Korkutucu	Korkutucu, soğuk makine, canavar, insanın yerini alan	4	27
Toplam		15	100

ChatGPT’ye yönelik metaforik ifadeler incelendiğinde, katılımcıların çoğunluğunun ChatGPT’yi olumlu niteliklerle tanımladığı görülmektedir. Olumlu metaforların büyük bölümü “yardımcı”, “bilgi kaynağı” ve “öğretici” temalarında toplanmıştır. Bu durum, ChatGPT’nin katılımcılar tarafından öğrenmeyi kolaylaştıran, bilgiye erişimi hızlandıran ve destekleyici bir araç olarak algılandığını göstermektedir. Olumsuz metaforlar “aldatıcı”, “korkutucu” ve “tembelleştirici” gibi nitelikler taşımaktadır. Bu metaforlar, ChatGPT’nin bazı katılımcılar açısından güvenilmez veya insan emeğini tehdit eden bir teknoloji olarak algılandığına işaret etmektedir. Sonuç olarak, ChatGPT metaforları genellikle olumlu çağrışımlarla tanımlanmış olsa da, belirli bir katılımcı grubunda teknolojik kaygı ve güvensizlik temalarının da varlığını sürdürdüğü görülmektedir.

Öğretmen adaylarının metaforları yapay zekâyı ve ChatGPT’yi büyük ölçüde “yardımcı, kolaylaştırıcı ve bilgiye erişim sağlayıcı” birer araç olarak gördüklerini ortaya koymaktadır. Ancak metaforların önemli bir kısmı aynı zamanda “tehdit, risk ve öğrenme sürecini yüzeyselleştirme” boyutlarını vurgulamaktadır. Bu çift kutuplu algı, öğretmen adaylarının yapay zekâ teknolojilerine dair hem iyimser beklentileri hem de temkinli kaygıları olduğunu göstermektedir.

3.2. Nicel Verilere İlişkin Bulgular

3.2.1. Yapay Zekâ Kaygı Ölçeğine İlişkin Bulgular

Öğretmen adaylarının yapay zekâ kaygı ölçeğinden aldıkları puanların ortalaması, standart sapma değerleri hesaplanmış, verilerin normal dağılım gösterdikleri belirlenmiştir. Sonuçlar Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6: Olumlu ve Olumsuz Metafor Gösteren Öğretmen Adaylarının Zekâ Kaygısı Ortalama Puanları

	N	Madde Sayısı	$\bar{X}$	Ss	Skewness	Kurtosis
Olumlu	82	16	39.66	14.83	.562	.355
Olumsuz	15	16	62.80	23.44	-.745	-.236

Öğretmen adaylarının “Yapay Zekâ” kavramına ilişkin oluşturdukları olumlu ve olumsuz metaforların, yapay zekâyâ yönelik kaygı düzeyleri üzerindeki yansımalarını belirlemek amacıyla bağımsız örneklem t-testi uygulanmıştır. Analiz sonuçları Tablo 7 ve Tablo 8’de sunulmuştur.

Tablo 7: Olumlu ve Olumsuz Metafor Gruplarının Yapay Zekâ Kaygısı Puanları için Bağımsız Örneklem t-Testi Sonuçları

Levene’s F	p	df	t	Ortalama Fark	%95 GA (Alt, Üst)
7.00	.010	16.11	-3.69	-0.26	[-1.99, -0.82]

Levene’in testi varyansların homojenlik varsayımının sağlanmadığını göstermiştir ($F(1, 95) = 7.00, p = .010$). Bu nedenle, eşit varyans varsayımının sağlanmadığı duruma ilişkin sonuçlar dikkate alınmıştır.

Analiz bulguları, olumlu ve olumsuz metafor grupları arasında toplam puanlar bakımından anlamlı bir fark bulunduğunu göstermektedir, $t(16.11) = -3.69, p = .002$.

Olumlu metafor üreten katılımcıların toplam puan ortalaması ($M = 39.66, SS = 14.83$) olumsuz metafor üreten katılımcılara göre ($M = 62.80, SS = 23.44$) anlamlı biçimde daha düşüktür. Ortalama fark -23.14 olup, %95 güven aralığı $[-36.42, -9.86]$ değerleri arasında yer almaktadır. Bu bulgu, olumsuz metafor geliştiren bireylerin yapay zekâ kaygısının daha yüksek düzeyde olduğunu göstermektedir.

Etki büyüklüğü ölçütleri (Tablo 8) farkın gücünü desteklemektedir. Cohen’in d değeri -1.41 (%95 GA $[-1.99, -0.82]$) olarak hesaplanmıştır. Hedges’in g değeri -1.40 , Glass’s Δ değeri ise -0.99 ’dur. Bu değerler, Cohen’in (1988) sınıflandırmasına göre büyük etki düzeyine karşılık gelmektedir.

Dolayısıyla, metafor türü (olumlu–olumsuz) katılımcıların yapay zekâya yönelik kaygı düzeylerinde güçlü bir ayrıştırıcı değişken olarak ortaya çıkmıştır.

Tablo 8: Olumlu ve Olumsuz Metafor Grupları Arasındaki Farkın Etki Büyüklüğü

Ölçüm	Tahmin	%95 GA (Alt, Üst)	Yorum
Cohen's <i>d</i>	-1.41	[-1.99, -0.82]	Büyük etki
Hedges' <i>g</i>	-1.40	[-1.98, -0.82]	Büyük etki
Glass's Δ	-0.99	[-1.63, -0.32]	Orta-büyük etki

Araştırmada öğretmen adaylarının yapay zekâya ilişkin geliştirdikleri metaforların kaygı düzeyleriyle anlamlı biçimde ilişkili olduğunu göstermektedir. Olumlu metafor üreten adayların kaygı düzeyleri daha düşük bulunurken, olumsuz metafor üretenlerin kaygı düzeyleri daha yüksek çıkmıştır. Bu durum, öğretmen adaylarının yapay zekâyı nasıl kavramsallaştırdıklarının, teknolojiye yönelik duyuşsal tepkilerini doğrudan etkilediğini göstermektedir. Alanyazında Taş ve Turanlıgil 'e (2020) göre teknoloji ile uyum sağlanamadığında, bu durum insanların iş ve özel yaşamları üzerinde; teknolojiye korku ve kaygı ile yaklaşımlarına sebep olan psikolojik etkiler yaratabileceği ile benzerlik göstermektedir.

4. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu araştırmada öğretmen adaylarının yapay zekâ ve ChatGPT'ye ilişkin metaforik algıları ile yapay zekâ kaygı düzeyleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Bulgular, katılımcıların büyük bölümünün yapay zekâ ve ChatGPT'yi “yardımcı, kolaylaştırıcı, bilgi sağlayıcı, üretken ve öğretici” gibi olumlu temalarla tanımladığını göstermektedir. Bununla birlikte az sayıda öğretmen adayı, yapay zekâyı “tehlikeli, kontrol edilemez, bağımlılık yaratan veya duygusuz” gibi olumsuz metaforlarla ifade etmiştir.

Nicel veriler, metafor türleri ile yapay zekâ kaygısı arasında anlamlı bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur. Olumlu metafor geliştiren öğretmen adaylarının kaygı düzeyleri daha düşük; olumsuz metafor geliştirenlerin kaygı

düzeyleri ise daha yüksek bulunmuştur. Bu durum, öğretmen adaylarının yapay zekâyı nasıl anlamlandırdıklarının duyuşsal tepkilerini doğrudan etkilediğini göstermektedir. Başka bir deyişle, yapay zekâyı yararlı ve destekleyici bir araç olarak gören bireylerin daha az kaygı yaşadığı; tehdit veya risk unsuru olarak görenlerin ise daha yüksek kaygı sergilediği söylenebilir.

Sonuçlar ayrıca olumsuz metaforların kaygıyı artırdığını, olumlu metaforların ise yapay zekânın faydalı yönlerini ön plana çıkararak kaygıyı azaltabileceğini göstermektedir. Bu bulgular, öğretmen adaylarının yapay zekâya yönelik duygusal tepkilerinin teknolojiyi benimseme ve sınıf içinde etkili biçimde kullanma eğilimlerini önemli ölçüde şekillendirdiğini gösteren önceki çalışmalarla da uyumludur (Tuomi, Holmes ve Miller, 2022). Çalışma aynı zamanda Taş ve Turanlıgil'in (2020) teknolojiyle uyum sağlayamamanın kaygı ve korkuya yol açtığı yönündeki bulgularını ve Wang ve Wang (2022) ile Neudert ve diğerlerinin (2020) yapay zekâ endişelerinin çoğunun bilgi eksikliği ve yanlış anlamalardan kaynaklandığını gösteren sonuçlarını da desteklemektedir.

Genel olarak araştırma, öğretmen adaylarının yapay zekâya ilişkin metaforlarının kaygı düzeylerinin anlamlandırılmasında önemli bir gösterge olduğunu ortaya koymaktadır. Eğitim Fakültelerinde gerçekleştirilecek ders ve uygulamalarda, adayların olumlu metaforlar geliştirmelerine katkı sağlayacak deneyimler sunulması, hem yapay zekâya ilişkin kaygıyı azaltmada hem de bu teknolojilerin öğretim süreçlerine etkili biçimde entegrasyonunu desteklemede önemli bir rol oynayabilir. Metaforların adayların bilişsel ve duyuşsal yönlerini yansıtan güçlü göstergeler olduğu düşünüldüğünde, öğretmen yetiştirme programlarında tanılayıcı bir araç olarak kullanılmaları yararlı olabilir.

Bu doğrultuda şu öneriler geliştirilebilir:

Program Tasarımı: Eğitim programları, yapay zekânın öğretim süreçlerine yaratıcı, işlevsel ve etik biçimde entegre edilmesini sağlayacak uygulamalı etkinlikleri içermelidir. *Kaygıyı Azaltma:* Öğretmen adaylarının olumlu metaforlar geliştirmesini destekleyen deneyimler sunmak, yapay zekâya yönelik kaygıyı azaltmada etkili olabilir. Sonuç olarak, öğretmen adaylarının yapay zekâya yönelik olumlu metaforlar geliştirmesi, yalnızca kaygı düzeylerinin düşmesine değil; aynı zamanda gelecekte bu teknolojileri sınıf ortamında daha bilinçli, etik ve pedagojik olarak uygun şekilde kullanmalarına da katkı sağlamaktadır.

KAYNAKÇA

- Akgün, M., & Greenhow, C. (2021). Artificial intelligence in education: Addressing ethical challenges in K-12 settings. *Contemporary Educational Technology*, 10(4), 381-388. <https://doi.org/10.1007/s43681-021-00096-7>
- Aliabadi, R., Singh, A., & Wilson, E. (2023, June). Transdisciplinary AI education: The confluence of curricular and community needs in the instruction of artificial intelligence. In *International Conference on Artificial Intelligence in Education Technology* (pp. 137-151). Singapore: Springer Nature Singapore.
- https://doi.org/10.1007/978-981-99-7947-9_11 Akkaya, B., Özkan, A., & Özkan, H. (2021). Yapay zekâ kaygı (YZK) ölçeği: Türkçeye uyarlama, geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Alanya Akademik Bakış*, 5(2), 1125-1146.
- Akkoyunlu, B., Altun, A. ve Yılmaz, S.M., (2008). Öğretim tasarımı. *Maya Akademi*, 1. baskı, Ankara, 141-180.
- Almaiah, M. A., Alfaisal, R., Salloum, S. A., Al-Otaibi, S., Shishakly, R., Lutfi, A., ... & Al-Maroofo, R. S. (2022). Integrating teachers' TPACK levels and students' learning motivation, technology innovativeness, and optimism in an IoT acceptance model. *Electronics*, 11(19), 3197.
- Ayanwale, M. A., Sanusi, I. T., Adelana, O. P., Aruleba, K. D., & Oyelere, S. S. (2022). Teachers' readiness and intention to teach artificial intelligence in schools. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 3, 100099.
- Bozkurt, A. (2023). ChatGPT, üretken yapay zekâ ve algoritmik paradigma değişikliği. *Alanyazın*, 4(1),63-72.
- Büyükoztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2018). Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri. *Pegem Akademi Yayıncılık*, Ankara.
- Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2011). *Designing and conducting mixed methods research* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- Corbin, J. ve Strauss, A. (2008). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory*. Thousand Oaks: Sage

- Dwivedi, Y. K., Hughes, L., Ismagilova, E., Aarts, G., Coombs, C., Crick, T., ... & Williams, M. D. (2021). Artificial Intelligence (AI): Multidisciplinary perspectives on emerging challenges, opportunities, and agenda for research, practice and policy. *International Journal of Information Management*, 57, 101994
- Guilherme, A. (2019). Considering AI in Education: Erziehung but Never Bildung. In: Knox, J., Wang, Y., Gallagher, M. (eds) *Artificial Intelligence and Inclusive Education. Perspectives on Rethinking and Reforming Education*. Springer, Singapore. https://doi.org/10.1007/978-981-13-8161-4_10
- Holmes, W., Bialik, M., & Fadel, C. (2019). *Artificial Intelligence in Education: Promises and Implications for Teaching and Learning*. Center for Curriculum Redesign.
- Holmes, W., Bidarra, J., & Simonsen, H. K. (2021). Artificial intelligence in higher education: a roadmap and future perspectives. *Forsøg med uddannelsesdigitalisering og hybride formater*, 121-138.
- Hopcan, S., Türkmen, G., & Polat, E. (2024). Exploring the artificial intelligence anxiety and machine learning attitudes of teacher candidates. *Education and Information Technologies*, 29(6), 7281-7301. <https://doi.org/10.1007/s10639-023-12086-9>
- Johnson, D. G., & Verdicchio, M. (2017). AI anxiety. *Journal of the Association for Information Science and Technology*, 68(9), 2267-2270.
- Karimi, H., & Khawaja, S. (2023). The Impact of Artificial Intelligence on Higher Education in England. *Creative Education*, 14, 2405-2415. <https://doi.org/10.4236/ce.2023.1412154>
- Kim, S., Kim, S., Lee, M., & Kim, H. (2020). Review on artificial intelligence education for K-12 students and teachers. *The Journal of Korean association of computer education*, 23(4), 1-11. <https://doi.org/10.32431/kace.2020.23.4.001>
- Marr, B. (2018, July 25). How is AI used in Education—Real World examples of today and a peek into the future. *Forbes*.
[<https://www.forbes.com/sites/bernardmarr/2018/07/25/how-is-ai-used-in-education-real-world-examples-of-today-and-a-peek-into-the-future/?sh=78e59b30586e>].

- Mulhem, A. A., & Almaiah, M. A. (2021). A conceptual model to investigate the role of mobile game applications in education during the COVID-19 pandemic. *Electronics*, 10(17), 2106.
- Neudert, L. M., Knuutila, A., & Howard, P. N. (2020). Global Attitudes Towards AI. Machine Learning and Automated Decision Making—Implications for Involving Artificial Intelligence in Public Service and Good Governance. Available online: <https://oxcaigg. oii. ox. ac. uk/publications/global-attitudes-towards-ai-machine-learning-automated-decision-making-2/>(accessed on 14 November 2025).
- Ouyang, F., & Jiao, P. (2021). Artificial intelligence in education: The three paradigms. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 2, 100020.
- Reigeluth, C.M., (1992). Elaborating the elaboration theory. *Educational Technology, Research and Development*, 40(3), 80-86.
- Shastri, B. J., Tait, A. N., Ferreira de Lima, T., Pernice, W. H., Bhaskaran, H., Wright, C. D., & Prucnal, P. R. (2021). Photonics for artificial intelligence and neuromorphic computing. *Nature Photonics*, 15(2), 102-114.
- Taş, D., & Turanlıgil, F. (2020). Sağlık çalışanlarının bilgisayar teknolojisine karşı tutumları ile teknoloji öz-yeterliği düzeylerinin işgücü devrine etkisi: gaziantep üniversitesi tıp fakültesi hastanesi örneği. *Anadolu Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 21(2), 1-17.
- Tuomi, I., Holmes, W., & Miller, R. (2022). Charting the futures of artificial intelligence in education. *European Journal of Education*, 57(4).
- Wang, Y. Y., & Wang, Y. S. (2022). Development and validation of an artificial intelligence anxiety scale: An initial application in predicting motivated learning behavior. *Interactive Learning Environments*, 30(4), 619-634.
- Zhang, C., & Lu, Y. (2021). Study on artificial intelligence: The state of the art and future prospects. *Journal of Industrial Information Integration*, 23, 100224.

BÖLÜM 2

EĞİTİMDE YAPAY ZEKÂYA YÖNELİK ÖĞRETMEN ALGILARI VE OKURYAZARLIK DÜZEYLERİ

Doç. Dr. Funda ERDOĞDU ¹

Prof. Dr. Özlem ÇAKIR ²

DOI: <https://www.doi.org/10.5281/zenodo.18076471>

¹ Kütahya Dumlupınar Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Kütahya, Türkiye; funda.erdogdu@dpu.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0003-4597-125X>

² Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü, Ankara, Türkiye; ocakir@ankara.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0002-7306-5820>

1. GİRİŞ

Geleneksel öğretim yöntemleri uzun süredir okullarda kullanılmakla birlikte, öğrencilerin bireysel öğrenme farklılıklarını yeterince dikkate almamaktadır. Bu durum, bazı öğrencilerin gerçek öğrenme potansiyellerine ulaşmalarını önemli ölçüde sınırlandırmaktadır (Boydak, 2015). Son dönemde yapay zekâ teknolojilerindeki hızlı ilerleme, söz konusu soruna yönelik yenilikçi ve uygulanabilir çözüm imkânları sunmaktadır. Yapay zekâ destekli eğitim araçlarının özellikle öğrenme süreçlerini kişiselleştirme, öğrenci performansını düzenli biçimde izleme ve öğretim stratejilerini anlık olarak uyarlama gibi alanlarda öğretmenlere önemli katkılar sağlayabileceği vurgulanmaktadır (Bulut ve diğerleri, 2024). Bu sayede, geleneksel yaklaşımın sınırlılıkları aşılabılır ve her öğrencinin ihtiyaçlarına duyarlı, veriye dayalı ve uyarlanabilir öğrenme ortamları oluşturulabilir.

Bununla birlikte, eğitimde yapay zekâ kullanımının hızla yaygınlaşmasına rağmen öğretmenlerin bu teknolojilere ilişkin farkındalıkları ve onları etkili biçimde kullanma becerileri henüz istenen düzeye ulaşmamıştır (Passey, 2021). Öğretmenlerin yapay zekâ konusunda bilgi ve farkındalıklarının güçlendirilmesi, yalnızca teknoloji entegrasyonunu değil, genel eğitim niteliğini ve öğretmenlerin mesleki gelişimini de destekleyecektir. Bu nedenle, eğitim politikalarının ve öğretmen yetiştirme programlarının yapay zekâ destekli öğrenme yaklaşımlarını içerecek şekilde güncellenmesi gerekmektedir (Schmid, Goertz ve Behrens, 2021).

Türkiye’de Millî Eğitim Bakanlığı’nın 2023 Vizyon Belgesi de yapay zekâ teknolojilerinin eğitim süreçlerinde etkin kullanımını ve öğretmenlerin bu araçlara ilişkin bilgi düzeylerinin artırılmasını temel hedeflerden biri olarak belirlemiştir. Ancak alanyazındaki araştırmalar, öğretmenlerin yapay zekâyâ ilişkin bilgi, deneyim ve pedagojik yeterliklerindeki eksikliklerin bu teknolojilerin sınıf içinde etkili biçimde kullanılmasını önemli ölçüde sınırladığını göstermektedir (Karabıyık, 2024). Bu nedenle öğretmenlerin yapay zekâ temelli uygulamalara yönelik algılarını, deneyimlerini ve karşılaştıkları zorlukları ayrıntılı biçimde incelemek, bu dönüşüm sürecinin sağlıklı ve sürdürülebilir şekilde yönetilebilmesi açısından kritik önem taşır.

21. yüzyılın eğitim gereksinimleri doğrultusunda öğretmenlerden; bilgi teknolojilerini etkili biçimde kullanmaları, konu alanı bilgisine hâkim olmaları, öğretim yöntemlerini içerikle uyumlu şekilde uygulamaları ve öğrencilerin

öğrenme sürecine aktif katılımını sağlayabilmeleri beklenmektedir (İlhan, 2004). Etkili bir öğrenme ortamı oluşturmak için öğretmenlerin çağdaş teknoloji araçlarını tanımaları, kullanabilmeleri ve disiplinlerine entegre edebilecek yeterliğe sahip olmaları gerekmektedir. Bu nedenle, öğretmenlerin teknoloji temelli eğitimlerden geçmeleri, sınıf içi ve dışı öğrenme ortamlarının verimliliğini artırmada önemli katkılar sağlayacaktır.

Yapay zekânın eğitimde etkili biçimde kullanılabilmesi için öğretmenlerin bu alanda yeterli bilgi ve beceri geliştirmesi gerekmektedir. Yapay zekâ okuryazarlığı, dijital dönüşümle birlikte ortaya çıkan yeni bir yeterlik alanı olup bireylerin bu teknolojilere uyum sağlayabilmeleri bakımından önemli bir beceri olarak görülmektedir (Ng, Leung, Chu ve Qiao, 2021). Bu yeterlik; bireylerin yapay zekâ uygulamalarını eleştirel biçimde değerlendirebilme, bu teknolojilerle iş birliği kurabilme ve yapay zekâ tabanlı araçları çevrimiçi ortamlarda etkili şekilde kullanabilme becerilerini kapsamaktadır (Long ve Magerko, 2020). Eğitim ortamlarında kullanılabilecek çok sayıda yapay zekâ tabanlı araç ve materyal bulunmaktadır; bu araçlar hakkında bilgi sahibi olmak, yapay zekâ okuryazarlığının temel bileşenlerinden biridir. Dolayısıyla eğitimcilerin bu beceriye sahip olması, yapay zekânın eğitimde bilinçli, etkili ve sürdürülebilir biçimde kullanılabilmesi açısından büyük önem taşır.

Bu araştırmanın amacı, üretken yapay zekâ araçlarını kullanan öğretmenlerin yapay zekâ okuryazarlık düzeylerini belirlemek ve yapay zekâyâ ilişkin algılarını ortaya koymaktır. Bu kapsamda şu araştırma sorularına yanıt aranmıştır:

1. Öğretmenlerin yapay zekâ okuryazarlık düzeyleri nasıldır?
2. Öğretmenler yapay zekânın eğitim ortamlarında kullanımına ilişkin ne düşünmektedir?
3. Öğretmenlere göre yapay zekâ uygulamaları öğretme-öğrenme süreçlerine ne tür katkılar sağlamaktadır?
4. Öğretmenlerin yapay zekâ tabanlı araçları mesleki yaşamlarında kullanma isteklilikleri ve eğilimleri nasıldır?
5. Yapay zekâ kullanımının öğretmenlerin iş yüküne etkisine ilişkin algıları nelerdir?

2. YÖNTEM

2.1. Araştırma Modeli

Bu çalışmada, araştırma bulgularını daha bütüncül biçimde değerlendirmek amacıyla hem nicel hem de nitel veri toplama tekniklerinin birlikte kullanıldığı karma yöntem yaklaşımı benimsenmiştir. Karma yöntem; araştırmacıların çalışmanın kapsamını ve derinliğini artırmak için nitel ve nicel yaklaşımların bakış açısı, veri toplama, analiz ve yorumlama süreçlerini bir araya getirdikleri bir araştırma türüdür (Creswell ve Plano-Clark, 2011). Bu araştırmada da yöntemin yapısına uygun olarak nicel ve nitel veriler aynı dönemde toplanmış, ancak analizleri ayrı ayrı yapılmış ve elde edilen sonuçlar yorumlama aşamasında birleştirilmiştir. Ayrıca her iki veri türüne yönelik araçların birlikte kullanılmasıyla daha kapsamlı ve ayrıntılı veri elde edilmesi hedeflenmiştir.

2.2. Araştırma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu, amaçlı örnekleme yöntemi kullanılarak oluşturulmuştur. Nitel araştırmalarda sıkça kullanılan bu örnekleme türü, bilgi bakımından zengin olduğu düşünülen durumların ayrıntılı şekilde incelenmesine imkân tanır (Yıldırım ve Şimşek, 2000: 69). Bu yaklaşımda, katılımcı seçiminde kullanılacak ölçütler önceden belirlenir ve bu ölçütleri karşılayan bireylerin araştırma evrenini nitelikleri açısından temsil ettiği kabul edilir (Tavşancıl ve Aslan, 2001). Bu kapsamda, çalışmada yer alacak öğretmenler; eğitim amaçlı üretken yapay zekâ araçlarını aktif olarak kullanan kişiler arasından seçilmiştir.

Çalışma grubunu, Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı bir devlet okulunda görev yapan toplam 29 öğretmen oluşturmuştur. Bunlar Türk Dili ve Edebiyatı (n=5), İngilizce (n=4), Almanca (n=1), Matematik (n=5), Biyoloji (n=2), Fizik (n=2), Kimya (n=1), Coğrafya (n=2), Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi (n=1), Beden Eğitimi (n=1), Rehberlik (n=1), Görsel Sanatlar (n=1), Müzik (n=1) ve Tarih (n=2) branşlarında görev yapan öğretmenlerden oluşmaktadır.

2.3. Veri Toplama Araçları

Nicel veriler “Yapay Zekâ Okuryazarlığı” ölçeği ile toplanmıştır. Nitel veriler araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla toplanmıştır.

Nicel Veri Toplama Araçları

2.3.1. Yapay Zekâ Okuryazarlık Ölçeği

Araştırmının nicel bölümünde, öğretmen adaylarının yapay zekâ okuryazarlık düzeylerini ölçmek amacıyla Wang, Rau ve Yuan (2022) tarafından geliştirilen ve Akyürek (2025) tarafından Türkçe'ye uyarlanan Yapay Zekâ Okuryazarlık Ölçeği kullanılmıştır. Ölçek, dört alt boyuttan ve toplam 12 maddeden oluşmakta olup 7'li Likert tipi bir yapıdadır. Ölçekte yer alan 2., 5. ve 11. maddeler olumsuz ifadelerden oluştuğu için ters kodlanmıştır. Ölçekten alınabilecek puanlar 12 ile 84 arasında değişmektedir. Yapılan güvenirlik analizleri sonucunda Cronbach Alpha katsayıları; ölçeğin geneli için .83, farkındalık alt boyutu için .73, kullanım için .75, değerlendirme için .78 ve etik alt boyutu için .73 olarak belirlenmiştir. Türkçe uyarlama çalışmaları, ölçeğin yapay zekâ konusunda uzman olmayan yetişkin bireylerin yapay zekâ okuryazarlık düzeylerini değerlendirmede geçerli ve güvenilir bir araç olduğunu göstermiştir.

Nitel Veri Toplama Araçları

2.3.2. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

Araştırmının nitel boyutu kapsamında Yapay Zekâya yönelik düşüncelerini öğrenmek için araştırmacılar tarafından beş adet açık uçlu sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu geliştirilmiştir. Bu soruların iç geçerliğini sağlamak için doktorasını Eğitim Teknolojileri alanında tamamlamış alan uzmanlarının görüşü alınmış, gerekli görülen düzeltmeler yapılmıştır.

1. Öğretmenler yapay zekânın eğitim ortamlarında kullanılmasını nasıl değerlendirmektedir?
2. Öğretmenlere göre yapay zekâ uygulamalarının öğretme-öğrenme süreçlerine sağladığı katkılar nelerdir?
3. Öğretmenlerin meslek hayatlarında yapay zekâ tabanlı araçları kullanma isteklilikleri ve kullanım sıklığına ilişkin eğilimleri nasıldır?
4. Yapay zekâ kullanımının öğretmenin iş yüküne etkisine ilişkin öğretmenlerin görüşleri nelerdir?

2.4. Verilerin Analizi

Nicel veriler kapsamında, öğretmen adaylarının Yapay Zekâ Okuryazarlık Ölçeği alt boyutlarından aldıkları toplam puanlar hesaplanmış; bu puanlara ilişkin ortalama, standart sapma, minimum ve maksimum değerler belirlenmiştir.

Nitel veriler ise içerik analizi yöntemiyle çözümlenmiştir. İçerik analizinin amacı, verileri tanımlamak ve bu verilerin içinde saklı olabilecek anlamları ortaya çıkarmaktır. Bu analizde benzer özellikler taşıyan veriler belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde gruplanır, düzenlenir ve yorumlanır (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Bu doğrultuda, nitel sorulara verilen yanıtlar incelenerek kategori ve kodlar oluşturulmuş ve bu kodların frekansları tablolarda gösterilmiştir.

Yarı yapılandırılmış görüşme formundaki açık uçlu sorulara verilen yanıtlar iki araştırmacı tarafından ayrı ayrı değerlendirilmiş ve veri setine ilişkin benzerlik oranı hesaplanmıştır. Bu oran, Miles ve Huberman'ın (1994) önerdiği “Güvenirlilik = Görüş Birliği / (Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı)” formülü kullanılarak belirlenmiştir. Araştırmacılar, görüş birliği ve görüş ayrılığı bulunan noktaları tartışarak gerekli düzenlemeleri yapmıştır (Baltacı, 2017). Hesaplamalar sonucunda araştırmanın güvenirlik katsayıları .88, .90, .84 ve .82 olarak bulunmuştur. Kodlayıcılar arası tutarlılığın en az %80 olması beklendiğinden, elde edilen değerlerin araştırma açısından güvenilir olduğu kabul edilmiştir.

Son aşamada, öğretmenlerin nitel sorulara verdikleri yanıtlardan alt temalar oluşturulmuş ve bu temaların tekrar sıklıkları hesaplanarak frekans tabloları hazırlanmıştır.

3. BULGULAR

3.1. Nicel Verilere İlişkin Bulgular

3.1.1. Yapay Zekâ Okuryazarlık Ölçeğine İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin yapay zekâ okuryazarlık ölçeğinin her bir boyutundan aldıkları puanların ortalaması, standart sapması, minimum ve maksimum değerleri hesaplanmış, verilerin normal dağılım gösterdikleri belirlenmiştir. Sonuçlar Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. Öğretmen adaylarının yapay zekâ okuryazarlık ölçeği alt boyutları toplam puanlarına ait aritmetik ortalama, standart sapma ve minimum-maksimum değerleri

	N	Madde Sayısı	En düşük puan	En yüksek puan	$\bar{X}$	$\bar{X}/m$	Ss
Farkındalık Toplam	29	3	10	20	14.06	4.68	2,54
Kullanım Toplam	29	3	8	18	13.37	4.45	2.51
Değerlendirme Toplam	29	3	8	19	13.89	4.63	2.66
Etik Toplam	29	3	10	21	14.86	4.95	2.78
Toplam	29	12	43	67	56.20	4.68	7.10

Ölçekteki maddeler 1 (Kesinlikle katılmıyorum) ile 7 (Kesinlikle katılıyorum) arasında puanlanmakta olup ortalama puanların madde sayısına bölümü sonucunda elde edilen değerler; 1.00–3.79 “çok düşük”, 3.80–4.59 “düşük”, 4.60–5.39 “orta”, 5.40–6.19 “yüksek” ve 6.20–7.00 “çok yüksek” olarak sınıflandırılmıştır. Bu bağlamda araştırmaya katılan öğretmen adaylarının ölçekten aldıkları toplam puanın madde sayısına göre hesaplanan ortalaması orta düzeyde yer almaktadır. Bulgular, öğretmen adaylarının yapay zekâ farkındalığı, kullanım becerisi, değerlendirme yeterliği ve etik duyarlılık düzeylerinin geliştirilmeye ihtiyaç duyduğunu göstermektedir.

Verilere ilişkin çarpıklık (Skewness) ve basıklık (Kurtosis) katsayıları ± 1 sınırları içerisinde yer aldığından dağılımın yaklaşık normal olduğu kabul edilmiştir (Tabachnick & Fidell, 2019). Bu nedenle parametrik testlerin uygulanması için veriler uygun bulunmuştur.

Öğretmen adaylarının Yapay Zekâ Okuryazarlık Ölçeği’nin alt boyutlarından aldıkları puanlara ilişkin aritmetik ortalama, standart sapma, minimum ve maksimum değerler hesaplanmış olup sonuçlar Tablo 1’de sunulmuştur. Tablo 1’de görüldüğü üzere, farkındalık boyutunda katılımcıların

puan ortalaması $\bar{X}=14,07$ ($Ss=2,55$; $Min=10,00$; $Max=20,00$), kullanışlılık boyutunda $\bar{X}=13,38$ ($Ss=2,51$; $Min=8,00$; $Max=18,00$), değerlendirme boyutunda $\bar{X}=13,90$ ($Ss=2,66$; $Min=8,00$; $Max=19,00$) ve etik boyutunda $\bar{X}=14,86$ ($Ss=2,79$; $Min=10,00$; $Max=21,00$) olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin toplam puanı ise $\bar{X}=56,21$ ($Ss=7,11$; $Min=43,00$; $Max=67,00$) olup, bu değer ölçeğin teorik orta puanının üzerinde olmakla birlikte katılımcıların yapay zekâ okuryazarlık düzeylerinin genel olarak “orta düzeyde” olduğunu göstermektedir.

Elde edilen nicel verilerden, öğretmen adaylarının yapay zekâ okuryazarlık düzeyleri genel olarak orta düzeyde özellikle farkındalık ($\bar{X}=14,07$) ve etik ($\bar{X}=14,86$) boyutlarında diğer alt boyutlara kıyasla daha yüksek puan aldıkları görülmektedir. Bu durum, katılımcıların yapay zekânın ne olduğuna ilişkin temel farkındalığa sahip olduklarını ve teknolojinin etik boyutuna yönelik duyarlılık geliştirdiklerini göstermektedir. Ancak kullanışlılık ($\bar{X}=13,38$) ve değerlendirme ($\bar{X}=13,90$) boyutlarında elde edilen nispeten daha düşük puanlar, öğretmen adaylarının yapay zekâyı öğretim süreçlerinde pratik olarak kullanma becerilerinde ve yapay zekâ araçlarından elde edilen çıktıları analiz ederek değerlendirebilme yetkinliklerinde gelişime ihtiyaç olduğunu ortaya koymaktadır.

Ayrıca puanların en küçük ve en büyük değerleri arasındaki dar aralıklar ve çarpıklık ile basıklık değerlerinin ± 1 sınırları içinde bulunması, grubun görece homojen bir yapıda olduğunu ve aşırı uç değerlerin bulunmadığını göstermektedir. Bu da ölçeğin katılımcılar arasında benzer şekilde algılandığını ve ölçüm sonuçlarının tutarlı olduğunu göstermesi bakımından olumlu bir bulgudur.

Toplam puanın ($\bar{X}=56,21$) ölçeğin teorik orta puanının üzerinde olması dikkat çekicidir. Bu durum, öğretmen adaylarının yapay zekâ okuryazarlığı konusunda tamamen yetersiz olmadıklarını ancak uygulamaya yönelik yönlerinin geliştirilmesi gerektiğini göstermektedir. Diğer bir ifadeyle, öğretmenler yapay zekâ hakkında bilgi sahibi olmakla birlikte bu bilgiyi eğitim ortamlarında etkili şekilde kullanma konusunda yeterli deneyime sahip değildir.

Bu bağlamda bulgular, öğretmen eğitim programlarında yapay zekâyı yönelik uygulamalı içeriklerin artırılması, adayların yapay zekâ araçlarını ders tasarımı ve materyal geliştirme süreçlerine entegre etmeyi deneyimleyebileceği

ortamların sağlanması gerektiğine işaret etmektedir. Özellikle uygulama ağırlıklı etkinlikler, yapay zekâ destekli içerik hazırlama uygulamaları ve eleştirel düşünme odaklı değerlendirme çalışmaları aracılığıyla bu boyutlarda gelişim sağlanabilir.

Sonuç olarak, öğretmenlerin yapay zekâya ilişkin farkındalık ve etik duyarlılık açısından olumlu bir seviyede olmakla birlikte, teknolojiyi etkili şekilde kullanma ve değerlendirme becerilerinin desteklenmesine ihtiyaç vardır. Bu durum, güncel eğitim teknolojileriyle donatılmış öğretmen yetiştirme süreçlerinin önemini bir kez daha vurgulamaktadır.

3.2. Nitel Verilere İlişkin Bulgular

Yarı yapılandırılmış görüşmeye katılan 29 öğretmenden toplanan nitel veriler içerik analizi ile çözümlenmiştir. Öğretmenlerin görüşme sorularına verdikleri yanıtlara ilişkin frekans tabloları ve kavram haritası görselleri aşağıda sunulmuştur.

1. “Öğretmenler yapay zekânın eğitim ortamlarında kullanılmasını nasıl değerlendirmektedir?” araştırma sorusuna ilişkin yapay zekâya ilişkin olumlu kodların sıklıklarına ilişkin frekans değerleri Tablo 2’de; olumsuz kodların sıklıklarına ilişkin frekans değerleri Tablo 3’de sunulmuştur.

Tablo 2: Yapay zekânın eğitim ortamlarında olumlu görülen yanları

Kategori	Kodlar	f	%
Zaman ve iş yükü avantajı	Zaman tasarrufu, işleri kolaylaştırma /	16	27
	hızlandırma, iş yükünü hafifletme, sınav/soru hazırlamada kolaylık, ödev içeriği hazırlamada destek		
Bilgiye erişim ve çeşitlilik	Bilgiye hızlı ulaşma, geniş kaynak imkânı, çok yönlü araştırma, güncel bilgiye erişim	12	20
	Ders işleyişini zevkli hâle getirme, verimli öğretim, öğrenmeyi kalıcılaştırma, alternatif sunma, materyal oluşturma desteği	9	15
Öğretim sürecine katkı			
Yaratıcılık ve düşünme becerileri	Yaratıcılığı artırma, özgün düşünmeyi destekleme, farklı bakış açıları sağlama	8	13
Görsellik ve somutlaştırma	Görsel materyal desteği, örneklem/pratik artırma	9	15
Öğrenci motivasyonu ve dikkat	İlgi çekme, öğretim ortamını kolaylaştırma	6	10
Toplam		60	100

Öğretmenlerin büyük çoğunluğu yapay zekânın eğitim sürecine anlamlı katkılar sağlayabileceğini belirtmiştir. En sık vurgulanan olumlu yönler arasında zaman tasarrufu sağlaması, öğretmenlerin iş yükünü hafifletmesi, soru ve materyal hazırlamada kolaylık sunması ve bilgiye hızlı erişim sağlaması öne çıkmaktadır. Öğretmenler yapay zekânın özellikle araştırma sürecini hızlandırarak çok yönlü bilgi kaynağına ulaşma imkânı sunduğunu, ders işleyişini daha verimli ve ilgi çekici hâle getirebileceğini ve öğrenme sürecini daha kalıcı ve anlaşılır kılabileceğini ifade etmişlerdir. Bunun yanı sıra bazı katılımcılar yapay zekânın öğrencilerin yaratıcılıklarını desteklediğini, farklı bakış açıları kazandırdığını ve görsel materyallerle konuların daha kolay anlaşılmasına katkı sağladığını belirtmiştir. Ancak az sayıda öğretmen teknoloji kullanımının etkili olabilmesi için uygun amaçlarla ve kontrollü biçimde uygulanması gerektiğini, aksi hâlde faydadan çok risk doğurabileceğini ifade ederek koşullu olumlu yaklaşım geliştirmiştir.

Tablo 3: Yapay zekânın eğitim ortamlarında olumsuz görülen yanları

Kategori	Kodlar	f	%
Tembellik ve hazırcılık	Tembelliğe itme, hazıra alıştırma, emek vermeyi azaltma	15	
Yaratıcılık ve düşünme becerilerinde azalma	Yaratıcılığı öldürme, düşünme ve muhakeme yeteneğini zayıflatma, özgün düşünmeden uzaklaştırma, hafızayı zayıflatma	13	
Yanlış / güvenilirmez bilgi riski	Yanlış bilgi vermesi, kontrolsüzlük	6	
Etkileşimsizlik ve pasifleştirme	Öğrenciyi pasifleştirme, öğretmen-öğrenci ilişkisinde kopma	5	
Saygı ve otorite kaybı	Öğretmene olan saygı azalması	3	
Dikkat dağınıklığı ve öğrenme sürecinin zarar görmesi	Dikkat azalması, öğrenmeyi zayıflatma, kandırmacalara başvurma	5	
Bağımlılık ve duygusal zayıflama	Duygu yoksunluğu, teknolojiye bağımlılık	2	
Toplam		49	

Olumsuz görüş bildiren öğretmenler yapay zekânın öğrencileri ve öğretmenleri tembelliğe sevk edebileceğini, hazırcılığa alıştırarak emek verme alışkanlıklarını zayıflatabileceğini ve yaratıcı düşünme ile muhakeme

becerilerini olumsuz etkileyebileceğini belirtmişlerdir. Bazı katılımcılar yapay zekânın düşünme süreçlerini tekdüzeleştirebileceğini, özgün üretimden uzaklaştırabileceğini ve öğrencilerin hafıza ve bilişsel performansını zayıflatabileceğini ifade etmiştir. Ayrıca hatalı veya güvenilir olmayan bilgi sunma riski, dikkat dağınıklığına yol açması, kontrolsüz kullanımda öğrenciyi pasifleştirmesi ve öğretmene duyulan saygıyı azaltabileceği yönünde kaygılar bildirilmiştir. Nadiren de olsa bazı öğretmenler konu hakkında net görüş bildiremediğini belirtmiş ya da olumsuzlukların kişiden kişiye değişebileceğini vurgulamıştır. Genel olarak bulgular, yapay zekânın eğitim ortamlarında etkili bir destek aracı olarak görüldüğünü ancak başarısının doğru kullanım stratejilerine ve yönlendirici öğretmen rolünün korunmasına bağlı olduğunu göstermektedir.

2. “Öğretmenlere göre yapay zekâ uygulamalarının alanın öğretme sürecine sağladığı katkılar nelerdir?” araştırma sorusuna ilişkin yapay zekâyâ ilişkin olumlu kodların sıklıklarına ilişkin frekans değerleri Tablo 4’de yapay zekâ uygulamalarının alanın öğretim sürecine katkısı sunulmuştur.

Tablo 4: Yapay zekâ uygulamalarının alanlarının öğretme sürecine katkısı

Kategori	Kodlar	f	%
Soru hazırlama / ölçme-değerlendirme	Test, yazılı, senaryo, hikâye hazırlama	18	30
Materyal ve ders içeriği hazırlama	Sunu, materyal, ders planı, etkinlik geliştirme	16	27
Kaynak tarama ve bilgi toplama	Akademik/ders içi kaynak tarama	10	17
Görsel açıklama ve somutlaştırma	Olayları görsel sunma, harita/tablo ile anlatma	8	14
Deney ve uygulamalı ders desteği (özellikle fen alanı)	Deney hazırlama, uygulamalar	5	8
Her alanda faydalı)	Her alanda katkı sağlar.	6	9
Koşullu katkı	Verimli kullanılabilirse çok yararlı, yoksa riskli	3	4
Katkı görmeyenler	Hayır	1	1
Toplam		67	100

Öğretmenlerin büyük çoğunluğu, yapay zekâ uygulamalarının alanlarının öğretim sürecine önemli katkılar sağlayacağını belirtmiştir. Katılımcılar özellikle ölçme-değerlendirme faaliyetlerinde, soru, test, senaryo ve hikâye hazırlamada yapay zekânın verimli şekilde kullanılabileceğini ifade etmişlerdir. Bunun yanında sunu, ders planı ve materyal hazırlama gibi öğretim içeriği geliştirme süreçlerinde yapay zekânın öğretmene destek sağladığı belirtilmiştir. Öğretmenlere göre yapay zekâ, özellikle kaynak tarama ve bilgiye hızlı erişim açısından öne çıkmakta olup, güncel ve çeşitli içeriklere ulaşmayı kolaylaştırmakta ve öğretim sürecini zenginleştirmektedir. Ayrıca görsel anlatımı güçlendirmesi ve belirli kavramların somutlaştırılması sayesinde konuların daha akılda kalıcı şekilde aktarılmasına yardımcı olduğu, özellikle fen branşları gibi deneysel derslerde uygulama ve deney hazırlama süreçlerinde destekleyici bir araç olarak kullanılabileceği vurgulanmıştır. Bazı öğretmenler yapay zekânın hemen her alanda katkı sağlayabileceğini belirtirken, az sayıda katılımcı verimli kullanılmaması halinde risk taşıyabileceğini ifade ederek koşullu olumlu yaklaşım sergilemiştir. Bununla birlikte sadece bir katılımcı, alanı açısından yapay zekânın katkı sağlayamayacağını düşündüğünü belirtmiştir. Genel olarak bulgular, yapay zekânın öğretim sürecinde özellikle içerik üretimi, ölçme-değerlendirme ve görsel destek alanlarında yüksek potansiyel taşıyan bir eğitim teknolojisi olarak değerlendirildiğini göstermektedir.

3. Öğretmenlerin meslek hayatlarında yapay zekâ tabanlı araçları kullanma isteklilikleri ve kullanım sıklığına ilişkin eğilimleri nasıldır?

Öğretmenlerin meslek hayatlarında yapay zekâ tabanlı araçları kullanma isteklilikleri ve kullanım sıklığına sıklıklarına ilişkin frekans değerleri Tablo 5’de sunulmuştur.

Tablo 5: Yapay zekâyı kullanma istekliliği ve kullanım sıklığı

Kategori	Kodlar	f	%
Olumlu – Düzenli Kullanım İsteği	Sürekli kullanmak isterim, her zaman, günlük, sıkça, kullanıyorum	6	19
Olumlu – Gerektiğinde / İhtiyaç Olduğunda Kullanım	Gerektiği kadar, ihtiyaç duyduğumda, ihtiyaç olduğunda, kısmen kullanabilirim, bazen	7	21
Olumlu – Dönemsel / Ara sıra Kullanım	Ara ara, zaman zaman, ara sıra, sunum hazırlarken ara sıra	8	24
Olumlu – Deneme / Potansiyel Kullanım İsteği	Kullanmayı denemek isterim, deneyebilirim, isterim (genel ifade)	5	16
Koşullu Olumlu (Sürekli değil)	İsterim fakat sürekli değil, çok sık tercih etmem	3	9
Kararsız / Net olmayan	Kararsızım	1	0,5
Olumsuz	Hayır	1	0,5
Toplam		31	100

Öğretmenlerin meslek hayatlarında yapay zekâ tabanlı araçları kullanma isteklilikleri ve kullanım sıklığına ilişkin verdikleri yanıtlar incelendiğinde, genel yaklaşımın belirgin şekilde olumlu olduğu görülmektedir. Katılımcıların büyük çoğunluğu yapay zekâ araçlarını kullanmaya yönelik isteklerini ifade etmiş olup, özellikle "ara sıra" veya "gerektiğinde" kullanım eğiliminin baskın olduğu belirlenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin önemli bir kısmı yapay zekâyı öğretim süreçlerinde destekleyici bir unsur olarak görmekte, günlük uygulamalarına entegre etmeyi tercih etmekten ziyade ihtiyaç duydukları durumlarda kullanma eğilimi göstermektedir. Bu durum, öğretmenlerin yapay zekâ araçlarına karşı temkinli yaklaştığını, ancak potansiyel faydasını fark ederek uygun bağlamlarda kullanmaya açık olduklarını göstermektedir. Ayrıca bazı öğretmenler deneysel kullanımı desteklemekte, "kullanmayı denemek isterim" şeklindeki ifadelerle öğrenme sürecinde yapay zekâ araçlarını keşfetmeye yönelik bir yaklaşım sergilemektedir.

Bulgular öğretmenlerin yalnızca küçük bir kısmının yapay zekâyı "sürekli" veya "her zaman" kullanmak istediğini ortaya koymuş; buna karşılık "ara sıra" (n=8) ve "ihtiyaç olduğunda" (n=7) kullanım yöneliminin daha yüksek frekansta yer aldığı belirlenmiştir. Bu sonuçlar, yapay zekâ araçlarının öğretim faaliyetlerine entegrasyonunun henüz başlangıç aşamasında olduğunu, yoğun ve sürekli kullanım yerine daha kontrollü ve amaç doğrultusunda kullanımın tercih edildiğini göstermektedir. "Sıkça" veya "günlük" kullanım beyanında bulunan öğretmenlerin sayısı sınırlı iken, "sürekli değil" veya "çok sık tercih etmem" şeklindeki ifadeler yapay zekâ kullanımına yönelik temkinli ve ölçülü yaklaşımı desteklemektedir. Az sayıda öğretmenin kararsız ya da olumsuz tutum sergilemesi ise genel eğilimde dikkate değer bir ayrışma yaratmamaktadır. Genel olarak bulgular, öğretmenlerin meslek hayatlarında yapay zekâ tabanlı araçları kullanmaya istekli olduklarını, fakat kullanım sıklığının büyük ölçüde ihtiyaç temelli, dönemsel ve kontrollü olacağını göstermektedir. Bu durum, yapay zekâ entegrasyonunun sürdürülebilir olması için öğretmenlerin dijital yetkinliklerinin geliştirilmesi, kullanım rehberliği verilmesi ve eğitim ortamlarında güvenilir uygulama örneklerine ihtiyaç duyulduğuna işaret etmektedir.

4. Yapay zekâ kullanımının öğretmenin iş yüküne etkisine ilişkin öğretmenlerin görüşleri nelerdir?

Yapay zekâ tabanlı kullanımının öğretmenin iş yüküne etkisine ilişkin frekans değerleri Tablo 6'da sunulmuştur.

Kategori	Kodlar	f	%
Kategori	Kodlar	f	
İş yükünü kesin olarak azaltacağı görüşü	Kesinlikle azaltır / çok fazla azaltır / azaltacak	6	20
İş yükünü genel olarak azaltacağı görüşü	Azaltır (belirgin ifade)	10	36
İş yükünü hafifletebilir / kolaylaştırabilir	Hafifletir / hafifletebilir / kolaylaştırabilir / pratik hale getirir	6	20
Zaman açısından katkı sağlar	Zaman kazandırır / zaman avantajı sağlar	2	6

Kategori	Kodlar	f	%
Koşullu olumlu yaklaşım	Azaltır ama kararsızım / bazı durumlarda kolaylaştırır	2	6
Olumlu fakat belirsiz ifade	Olumlu (netleştirilmemiş)	1	4
Olumsuz veya risk içeren görüş	Öğretmene ihtiyaç kalmayabilir	1	4
Etkisiz kalacağı görüşü	Sabit kalır	1	4
Toplam		30	100

Öğretmenlerin yapay zekâ kullanımının mesleki iş yüküne etkilerine ilişkin görüşleri incelendiğinde, genel yaklaşımın belirgin şekilde olumlu olduğu görülmektedir. Katılımcıların büyük çoğunluğu yapay zekânın öğretmenlerin iş yükünü azalttığını ya da azaltma potansiyeline sahip olduğunu ifade etmiş; özellikle materyal hazırlama, ders içeriği oluşturma ve bireysel öğrenme materyalleri tasarlama gibi zaman ve emek gerektiren süreçlerde öğretim faaliyetlerini kolaylaştıracağı vurgulanmıştır. “Kesinlikle azaltır”, “çok fazla iş yükünü azaltacak” ve “oldukça kolay, pratik hale getirir” gibi güçlü vurgulamalar, öğretmenlerin önemli bir bölümünün yapay zekâyı iş süreçlerinde destekleyici ve verimli bir araç olarak değerlendirdiğini göstermektedir. Buna ek olarak, bazı katılımcılar iş yükünde hafifleme gerçekleşebileceğini ifade ederek “hafifletebilir” ve “kolaylaştırabilir” gibi daha temkinli fakat olumlu ifadeler kullanmıştır. Zaman açısından katkı sağlayacağına yönelik görüşler de dikkat çekmiş olup yapay zekânın özellikle rutin görevlerde zamandan tasarruf sağlayarak öğretmenin daha yaratıcı ve pedagojik yönlere odaklanmasına imkan tanıyacağı ifade edilmiştir.

Öte yandan az sayıda katılımcı görüşüne göre bu etki koşullara bağlı olabilir; yapay zekâ kullanımının işleri kolaylaştırabileceğini ancak uygulama biçimine göre farklı sonuçlar doğurabileceğini belirtmişlerdir. Bir öğretmen iş yükünü azaltacağını düşünmekle birlikte kullanım konusunda kararsız olduğunu ifade etmiş, başka bir öğretmen ise iş yüküne etkisinin sabit kalacağını belirtmiştir. Bununla birlikte, yalnızca bir öğretmen “öğretmene ihtiyaç kalmayacağını” dile getirerek mesleki rol kaybı endişesi taşımaktadır. Bu bulgu, genel olumlu yaklaşımın yanında sınırlı da olsa yapay zekânın öğretmenlik mesleğinin doğasına ilişkin belirsizlik ve risk algısına yol

açabileceğini göstermektedir. Bulgular bütünsel olarak değerlendirildiğinde, öğretmenlerin yapay zekâyı iş yükünü azaltan destekleyici bir araç olarak olumladıkları, ancak etkin ve doğru biçimde kullanılmadığında mesleğin niteliğini ve öğretmenin rolünü etkileyebileceği yönünde ihtiyatlı bir yaklaşım sergiledikleri görülmektedir.

3. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Araştırmanın genel sonuçları, çalışmanın öğretmenlerin yapay zekâ okuryazarlığına olumlu katkı sağladığını ve üretken yapay zekâ araçlarına yönelik algılarını güçlendirdiğini göstermektedir. Nicel veriler incelendiğinde, öğretmenlerin farkındalık ($\bar{X}=14,07$) ve etik duyarlılık ($\bar{X}=14,86$) boyutlarında görece yüksek yeterliğe sahip oldukları; buna karşılık kullanım ($\bar{X}=13,38$) ve değerlendirme ($\bar{X}=13,90$) boyutlarında gelişime ihtiyaç duydukları anlaşılmaktadır. Bu durum, öğretmenlerin yapay zekâ kavramını tanıma ve teknolojinin eğitimdeki yerine dair bilinç geliştirdiklerini, ancak bu araçları etkili biçimde kullanma ve üretilen çıktıları pedagojik açıdan değerlendirme konusunda yeterli deneyime sahip olmadıklarını göstermektedir.

Alanyazın da bu bulguları desteklemektedir. Mart ve Kaya (2024), yapay zekâyâ yönelik olumlu tutumların okuryazarlığı güçlendirdiğini belirtirken; Soylu'nun (2023) yapay zekâ içeriklerinin okuryazarlık üzerinde pozitif etkisi olduğunu ortaya koyması, araştırma sonuçlarıyla örtüşmektedir. Yani öğrenme süreci uygulamalı biçimde tasarlandığında, okuryazarlık gelişimi hızlanmaktadır.

Çalışma, ayrıca bilgi ve iletişim teknolojilerine yönelik tutumun yapay zekâ okuryazarlığında belirleyici bir değişken olduğunu göstermesi bakımından literatüre katkı sunmaktadır. Korkmaz ve Demir'in (2012) teknolojiye yönelik olumlu tutumların öz-yeterliği artırdığı bulgusu ile paralel olarak, öğretmenlerin dijital araçlara yönelik olumlu yaklaşımlarının yapay zekâ sistemlerini benimsemelerini ve pedagojik kullanım becerilerini güçlendirdiği görülmektedir. Akgün'ün (2019) teknolojik kabuller ile teknostres arasındaki ters yönlü ilişkiyi gösteren çalışması da sonuçlarımızı desteklemekte; öğretmenlerin teknolojiye uyum sağlama eğilimlerinin yapay zekâ kullanımından kaynaklanan stres düzeyini azalttığı gözlenmektedir.

Nitel bulgular da nicel sonuçlarla uyumludur. Öğretmenlerin büyük bölümü yapay zekânın materyal geliştirme, ölçme-değerlendirme, içerik

üretimi ve sınıf içi etkileşim gibi süreçlere önemli katkı sunduğunu belirtmiştir. Öte yandan bazı öğretmenler, yapay zekâ araçlarının bilinçsiz kullanımının tembelliğe, hazır bilgiye yönelmeye ve bilişsel becerilerin zayıflamasına neden olabileceğini vurgulamıştır. Bu değerlendirme, öğretmenin yönlendirici ve denetleyici rolünün devam etmesinin gerekliliğine işaret etmektedir. Ayrıca iş yüküne ilişkin görüşlerde, çoğu öğretmen yapay zekânın özellikle içerik oluşturma sürecinde zaman kazandırdığını ifade ederken, küçük bir grup mesleki rollerin zayıflayabileceği endişesini dile getirmiştir.

Genel olarak değerlendirildiğinde, çalışmada farkındalık ve teknolojiye yönelik tutumlar olumlu yönde gelişmiş olsa da, uygulama ve değerlendirme becerilerinin güçlenmesi için düzenli, uygulamaya dayalı eğitimlere ihtiyaç bulunmaktadır. Yapay zekâ araçlarının öğretim süreçlerine entegrasyonu pedagojik ve etik ilkeler doğrultusunda yönlendirildiğinde öğretmenlerin iş yükünü hafifletmekte, öğrenme süreçlerini zenginleştirmekte ve bireyselleştirilmiş öğretimi desteklemektedir. Aksi durumda, artan farkındalık kullanım becerisine dönüşmeyebilir.

Eğitim Uygulayıcıları İçin Öneriler

Öğretmenlerin materyal geliştirme, ölçme-değerlendirme ve bireyselleştirilmiş öğretim tasarımı gibi alanlarda yapay zekâ araçlarını etkin kullanma becerilerini geliştirecek hizmet içi eğitimler veya atölye çalışmaları düzenlenebilir.

Öğretmenlere Yönelik Öneriler

Yapay zekâ ile oluşturulan içeriklerin öğrenci düzeyine uygunluğu, doğruluğu ve pedagojik niteliği mutlaka öğretmen tarafından kontrol edilmelidir.

Araştırmacılara Yönelik Öneriler

Gelecek araştırmalar boylamsal olarak yürütülerek, yapay zekâ kullanımının öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarına etkisi ve sürdürülebilirliği uzun vadede izlenmelidir.

KAYNAKÇA

- Akgün, F. (2019). Öğretim elemanlarının bilgi ve iletişim teknolojilerine yönelik kabulleri ve teknostres algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 9(2), 40-66. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/826803>
- Akkoyunlu, B., Altun, A. ve Yılmaz, S.M., (2008). Öğretim tasarımı. Maya Akademi, 1. baskı, Ankara, 141-180.
- Akyürek, M. İ. (2025). Yapay Zekâ Okuryazarlığı Ölçeğinin Türkçe Uyarlaması: Geçerlik ve Güvenirlilik Çalışması (Eğitim Paydaşlarına Yönelik). *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 45(2), 649-663.
- Ayanwale, M. A., Sanusi, I. T., Adelana, O. P., Aruleba, K. D., & Oyelere, S. S. (2022). Teachers' readiness and intention to teach artificial intelligence in schools. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 3, 100099.
- Boydak, H. A. (2015). Öğrenme stilleri (Vol. 136). Beyaz Yayınları. İstanbul. ISBN: 9789755990477
- Bulut, O., Beiting-Parrish, M., Casabianca, J. M., Slater, S. C., Jiao, H., Song, D., ... & Morilova, P. (2024). The rise of artificial intelligence in educational measurement: Opportunities and ethical challenges. *arXiv preprint arXiv:2406.18900*.
- Büyükoztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2018). Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri. Pegem Akademi Yayıncılık, Ankara.
- Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2011). Designing and conducting mixed methods research (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- Corbin, J. ve Strauss, A. (2008). Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory. Thousand Oaks: Sage
- Du Boulay, B. (2022). The overlapping ethical imperatives of human teachers and their Artificially Intelligent assistants. In *The Ethics of Artificial Intelligence in Education* (pp. 240-254). Routledge.
- Dwivedi, Y. K., Hughes, L., Ismagilova, E., Aarts, G., Coombs, C., Crick, T., ... & Williams, M. D. (2021). Artificial Intelligence (AI): Multidisciplinary perspectives on emerging challenges, opportunities,

- and agenda for research, practice and policy. *International Journal of Information Management*, 57, 101994
- İlhan, A. Ç. (2004). 21. yüzyılda öğretmen yeterlikleri. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi*, 58, 40-45.
- Johnson, D. G., & Verdicchio, M. (2017). AI anxiety. *Journal of the Association for Information Science and Technology*, 68(9), 2267-2270.
- Karabıyık, Ü. (2024). Matematik eğitiminde yenilikçi bir yaklaşım: ChatGPT'nin rolü. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 10(1), 26-46.
- Korkmaz, Ö., & Demir, B. (2012). Meb hizmetiçi eğitimlerinin öğretmenlerin bilgi ve iletişim teknolojilerine ilişkin tutumlarına ve bilgisayar öz-yeterliklerine etkisi. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 2(1), 1-18. <https://dergipark.org.tr/tr/download/articlefile/71821>
- Long, D., & Magerko, B. (2020). What is AI literacy? Competencies and design considerations. *Proceedings of the 2020 CHI Conference on Human Factors in Computing Systems*, 1-16. <https://doi.org/10.1145/3313831.3376727>
- Mart, M., & Kaya, G. (2024). Okul öncesi öğretmen adaylarının yapay zekâya yönelik tutumları ve yapay zekâ okuryazarlığı arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Edutech Research*, 2(1), 91-109.
- Neudert, L. M., Knuutila, A., & Howard, P. N. (2020). Global Attitudes Towards AI. Machine Learning and Automated Decision Making—Implications for Involving Artificial Intelligence in Public Service and Good Governance. Available online: <https://oxcaigg. oii. ox. ac. uk/publications/global-attitudes-towards-ai-machine-learning-automated-decision-making-2/>(accessed on 14 November 2021).
- Tabachnick, B. G., Fidell, L. S., & Ullman, J. B. (2013). *Using multivariate statistics* (Vol. 6, pp. 497-516). Boston, MA: pearson.
- Ng, D. T. K., Leung, J. K. L., Chu, S. K. W., & Qiao, M. S. (2021). Conceptualizing AI literacy: An exploratory review. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 2, 100041. <https://doi.org/10.1016/j.caeai.2021.100041>
- Passey, D. (2021). Educational Technology and Artificial Intelligence: Future Possibilities. *Technology, Pedagogy and Education*, 30(3), 311-329.

- Reigeluth, C.M., (1992). Elaborating the elaboration theory. *Educational Technology, Research and Development*, 40(3), 80-86.
- Schmid, U., Goertz, L., & Behrens, C. (2021). AI in Education: Teachers' Competence Development. *European Journal of Education*, 56(4), 567-589.
- Soylu, E. (2023). Ortaokul öğrencilerine yönelik geliştirilen yapay zekâ eğitim içeriğinin yapay zekâ okuryazarlığına etkisi. Yüksek Lisans Tezi, Erzurum: Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Taş, D., & Turanlıgil, F. (2020). Sağlık çalışanlarının bilgisayar teknolojisine karşı tutumları ile teknoloji öz-yeterliği düzeylerinin işgücü devrine etkisi: gaziantep üniversitesi tıp fakültesi hastanesi örneği. *Anadolu Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 21(2), 1-17.
- Tavancıl, E. ve Aslan, E. (2001). İçerik Analizi ve Uygulama Örnekleri. İstanbul: Epsilon Yayıncılık
- Yeşilyurt, S., DüNDAR, R., & Demir, R. Z. (2024). Türkiye’de yapay zekâ ve eğitim ilişkisini inceleyen lisansüstü tezlerin analizi: Bir meta sentez çalışması. *Journal of Innovative Research in Social Studies*, 7(1), 47-73.
- Yıldırım, A. ve Şimek, H. (2000). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Wang, Y. Y., & Wang, Y. S. (2022). Development and validation of an artificial intelligence anxiety scale: An initial application in predicting motivated learning behavior. *Interactive Learning Environments*, 30(4), 619-634.
- Wang, B., Rau, P.-L.P., & Yuan, T. (2022). Measuring user competence in using artificial intelligence: validity and reliability of artificial intelligence literacy scale. *Behaviour & Information Technology*, 42(9), 1324–1337. <https://doi.org/10.1080/0144929X.2022.2072768>

BÖLÜM 2

SOSYAL BİLGİLER EĞİTİMİNİN TÜRKİYE VE DÜNYADAKİ TARİHSEL GELİŞİMİ

Dr. Öğr. Üyesi Büşra ELÇİÇEĞİ¹

DOI: <https://www.doi.org/10.5281/zenodo.18076432>

¹ Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Van, Türkiye. busraelcicegi@yyu.edu.tr; belcicegi@gmail.com, orcid id: 0000-0002-1346-8185.

1. GİRİŞ

1.1.1. Dünya’da Sosyal Bilgiler Eğitiminin Ortaya Çıkışı ve Tarihsel Gelişimi

Eski Çağda okullarda öğrenimi gerçekleştirilen tarih (Çin, İsrail, Roma), coğrafya (Roma), hukuk (Roma), yurttaşlık (İsrail) dersleri sosyal bilgiler programı içeriğindeki derslerle ilişkilidir. Orta Çağda dininde etkisi ile sosyal bilimlerle ilgili dersler dini bir içerik kazanmıştır. İlk kez ilk ve ortaöğretim kademesinde sosyal bilgiler adı altında bir dersin okutulması gerektiğini Fransız düşünür Condorcet dile getirmiştir (Sönmez, 2005; Sözer, 2008; Turan & Ulusoy, 2010: 16). Sosyal bilgiler (Social studies), bir ders olarak 20. yüzyılın başlarında ilerlemecilik akımının etkisiyle “demokratik toplum için vatandaş yetiştirme” amacıyla Amerika Birleşik Devletleri (ABD)’nde toplumsal değişimin ve çatışmanın artması sonucunda okul programlarına dâhil edilmiştir (Tabachinick, 1991).

Sosyal bilgiler dersinin Batı Avrupa ve Kuzey Amerika’da ilköğretim programlarına yer edinmesi 19. yüzyılda gerçekleşmiştir. Bu ders 20. yüzyıla kadar tüm dünya ülkelerinde tarih ve coğrafya olarak tek disiplinli program yaklaşımı doğrultusunda ele alınmıştır. I. Dünya Savaşı öncesinde oluşan ilerlemecilik akımının bir parçası olarak 20. yüzyılda sosyal bilgiler dersi ortaya çıkmıştır. I. Dünya Savaşına kadar bir ders adı olarak sosyal bilgiler kullanılmamıştır. Bir ders adı olarak ilk kez 1916 yılında ABD’de okul programına yer almıştır (Moffat, 1957; Sönmez, 2005; Öztürk & Dilek, 2005: 53-96; Öztürk, 2006: 21-50). Bu dönem tarih, coğrafya ve vatandaşlık bilgisi dersleri çok disiplinli yaklaşımla okutulmuştur. 1916 yılında the National Education Association Commission okul müfredatında sosyal eğitim ve program konularını tanımlamak amacıyla “Sosyal bilgiler” kavramını kabul etmiştir. 1916 yılında, National Education Association (NEA) Commission on the Reorganization of Secondary Education tarafından ortaöğretim müfredatında sosyal bilgiler programlarının kapsamını belirlemek amacıyla bir rapor yayımlanmıştır. Bu raporda, tarih, coğrafya, vatandaşlık ve ekonomi gibi bireysel disiplinlerin birleştirilmesiyle “Sosyal bilgiler (Social studies)” kavramının müfredatta yer alması önerilmiştir (Schug & Beery, 1987). Daha sonra, 1921 yılında National Council for the Social Studies (NCSS) resmen kurulmuş ve sosyal bilgiler kavramını Amerikan eğitim sisteminde standart

hale getirmiştir (Naylor & Diem, 1987). 1990 yılında NCSS tarafından yapılan tanıma göre sosyal bilgiler; “sosyal bilim alanlarını, insan şeref ve haysiyetini korumak amacıyla oluşturulan demokratik bir toplumda bireyin rolünü inceleyen, sosyal olayları ve insan ilişkilerini irdeleyen faaliyet alanlarını kapsamaktadır.” (Evans & Brueckner, 1990: 9). Sosyal bilgiler belli başlı sosyal konularda vatandaşlık becerilerinin kazandırılması amacıyla sosyal ve beşeri bilimlere ait kavramların disiplinler arası bir şekilde entegrasyonunun (Barth, 1991) yapıldığı multi disiplinler bir konu alanıdır.

1990’ların ikinci yarısından itibaren “vatandaşlık ve insan hakları eğitimi” adı altında ayrı bir ders olarak okutulmaya başlanmıştır (Öztürk, 2005: 29). Sosyal bilgilerin tarihi kökeni insanoğlunun varlığıyla ilişkilendirilmektedir. Wade (2007)’in, ifadesiyle geçmişten bu yana ilköğretim programlarında yer alan ve programa zenginlik katan bir derstir. Sosyal bilgiler konu alanı olarak sosyal olan şeyleri konu edinir (Öztürk, 2006).

Sosyal bilgiler dersinin ortaya çıkışından itibaren dersin temel amacı iyi bir vatandaş yetiştirmek olmuştur (Barth, 1991; Evans & Brueckner, 1990). Yetiştirilmesi planlanan vatandaşlarda bulunması gereken en önemli iki beceri ise mantıklı karar alma ve problem çözme becerisidir (Barth, 1991). Dersin evrensel amaçları arasında bilgi edinme, bilgiyi işleme, inanç ve değerleri inceleme ve katılım yer almaktadır (Barth, 1991; Michaelis, 1985). Ulusal amaçları arasında her ülkede ulusal gurur duyma ve yurtseverlik duygusunun geliştirilmesi bulunmaktadır (Evans & Brueckner, 1990). Sosyal bilgiler dersinin vatandaşlık aktarımı olarak sosyal bilgiler, sosyal bilimler olarak sosyal bilgiler ve yansıtıcı inceleme alanı olarak sosyal bilgiler olmak üzere 3 öğretim yaklaşımı bulunmaktadır.

Amerika’da 1800’lü yılların sonu 20. yüzyılın başlarında yaşanan sosyal, ekonomik, siyasi ve kültürel sorunlara çözüm amaçlı olarak sosyal bilgiler eğitimi gündeme gelmiştir (Barth, 1991; Öztürk; 2005: 13). Amerikan halkı endüstri devriminden önce kırsal kesimde yaşamakta iken sanayileşme ve teknolojik alanda yaşanan gelişmeler sonucu kentlerde yaşamaya başlamıştır. Kırsal kesimde olabildiğince dış dünyadan soyutlanmış şekilde kendine özgü bağımsız bir hayat yaşayan insanlar kentlerde karşılıklı iş birliği ve bağımlılığa dayanan bir yaşam sürdürmeye başlamıştır. Şehir hayatı insanlara köylerde bulunmayan ulaşım imkânı, elektrik, su gibi temel ihtiyaçlarda nitelik artışı ile birlikte kültürel anlamda sosyalleşme, eğitim vb. gibi olanaklar sağlamıştır.

Fakat şehir hayatının sağlamış olduğu tüm imkânların yanı sıra birtakım dezavantajları da mevcuttu. Bunların en önemlilerinden biri apartman hayatında birlikte yaşamak zorunda oldukları insanlar arasında din ve etnik temelli farklılıklar bulunmasıydı. Amerika gibi kozmopolit yapıdaki bir ülkede insanlar arasında süregelen çatışmalara çözüm amaçlı farklı etnik ve dinsel köklerdeki insanları vatandaşlık aidiyeti duygusu ile bir arada tutmak amacıyla müfredatta yeni bir program olarak sosyal bilgiler eğitiminin yer alması düşünülmüştür. Bu insanların birlikte huzur ve güven içinde yaşayan, iş birliği duygusu ile hareket edip problem çözebilen ve ortak karar alabilen bireyler olabilmeleri gerekmektedir. Bunun için eğitim programları aracılığıyla insanlara gerekli bilgi, beceri, değer ve tutumların öğretilmesi amaçlanmıştır. Bu amaca hizmet etmesi için sosyal bilimciler, eğitimciler ve sosyal çalışanlardan oluşan bir grup yeni vatandaşlık programı hazırladılar. Bu program kapsamında insanlara karmaşıklaşan dünyada yaşanan toplumsal sorunlarla baş edebilmeleri amacıyla okul programı içerisinde bu sorunların yer alması gerektiği düşünülmüştür (Barth, 1991).

ABD’de, 1930’lu ve 1940’lı yıllarda ilerlemeci eğitim anlayışındaki eğitimciler ile yeniden kurmacılık akımını ve çocuk merkezli eğitim yaklaşımını benimseyen eğitimciler, sosyal bilgiler programının geliştirilmesine önemli ölçüde katkıda bulunmuştur (Naylor & Diem, 1987, Öztürk, 2009: 24-25; Erden, ???: 6). Stanford Üniversitesi öğretim elemanlarından Prof. Dr. Paul Hanna, ilköğretimin 6 sınıfını içine alan bugün genişleyen çevre yaklaşımı adıyla literatürde yer bulan “genişleyen topluluklar modeli”ni geliştirmiştir (Nelson, 1987; Öztürk, 2009). 1929 yılında Amerika’da başlayan ve dünyayı etkisi altına alan ekonomik kriz sonucunda dersin içeriği Amerikan toplumunu derinden etkileyen gelişmelere göre birtakım değişimlere uğradı. Örneğin 1929’daki Büyük Kriz, ekonomik konulara olan ilgiyi arttırdı. II. Dünya Savaşı, programda kahramanlık temasına daha geniş bir yer verilmesine yol açtı. 1950’lerden sonraki Soğuk Savaş döneminde ise çocukları dünya komünizmin tehlikelerine karşı uyarma kaygısı ön plana çıktı (Schug & Beery, 1987). II. Dünya Savaşından itibaren Sovyet Sosyalist Cumhuriyetler Birliği (SSCB)’nin endüstriden teknolojiye Amerika’yı her alanda geçtiği kaygısı sonucunda eğitim programında değişiklik yaparak sosyal bilgiler programında vatandaşlık eğitiminden tarih, coğrafya, ekonomi ve siyasal bilim alanlarına ağırlık verilmiştir (Nelson, 1987).

1940-1950 arasındaki dönemde en fazla ön plana çıkan disiplinler tarih ve coğrafya olmuştur (Naylor & Diem, 1987).

1940'lı ve 1950'lili yıllarda sosyal bilgiler programlarında tarih ve coğrafya önemli bir ağırlığa sahip oldu. 1960'lı yılların başından 1970'lerin ortasına kadar sosyal bilgiler dersine ağır eleştiriler yöneltildi ve bunların sonucunda yeni sosyal bilgiler adı altında bir reform hareketi başlatıldı. Bu hareketin doğuş ve gelişiminde Bruner'in (Eğitim Süreci kitabı, 1960) buluş yoluyla öğrenme kuramının büyük katkısı oldu. Bu hareketin sonucunda, sosyal bilgiler dersinde tarih ve coğrafya bilgilerinin ağırlığı azaltıldı; buna karşılık sosyolojisi, antropoloji, ekonomi, siyaset bilimi ve sosyal psikolojiye ağırlık verildi. Sosyal bilimlerdeki kavram ve yöntemlere dayalı disiplinler arası bir yapı kabul edildi. Geleneksel tümenden gelim yaklaşımı ile anlatım yönteminin yerini, tümevarım ve araştırma yöntemi aldı. Aktif öğrenme ilkesi benimsendi ve eleştirel düşünme becerisini geliştirmeye önem verildi. Ancak bu yaklaşım 1980'li yıllarda başarısız bulunarak terk edildi ve yeniden geleneksel yaklaşıma dönmeye başlandı (Erden, ??: 6-7; Naylor & Diem, 1987; Schug & Beery, 1987; Öztürk, 2006; Safran, 2008: 1-19).

Sosyal bilgiler, ABD'de doğmuş ve gelişmiş bir öğretim yaklaşımı olmakla birlikte bu ülkenin eğitim sisteminden etkilenen başka ülkelerde de benimsenmiştir. Bunlar arasında Türkiye (Erden, ??: 12), Japonya (Öztürk, 2005: 14) ve Güney Kore (Cho, 1997) gibi ülkeler bulunmaktadır. Bununla beraber gerek ABD'de gerek başka ülkelerde birçok eğitimci sosyal bilgiler öğretimi yaklaşımına karşı çıkmıştır. Bunlar sosyal bilimlerin birbirinden bağımsız olarak öğretilmesinin vatandaşlık eğitimi bakımından daha etkili olacağını savunmaktadır (Barth, 1991). Nitekim köklü bir eğitim geleneğine sahip olan ve bu geleneği sürdürmekte ısrar eden İngiltere'de bu ikinci yaklaşım tercih edilmiş ve böylece, ilköğretimin her sınıf düzeyinde tarih ve coğrafya gibi dersler birbirinden bağımsız olarak okutulmuş gelmiştir (Clemson, 1994). İngiltere'deki bu anlayışı Lüksemburg ve Danimarka'da benimsemiştir (Sağlam, 1999; Sözer, 1997). Günümüzde tek disiplinli anlayışla sosyal bilgiler eğitime devam eden ülkeler olduğu gibi tek bir ders çatısı altında çok disiplinli yaklaşım ile öğretim gerçekleştiren ülkelerde bulunmaktadır.

1.1.2. Türkiye’de Sosyal Bilgiler Eğitiminin Tarihsel Gelişimi

1.1.2.1. Tanzimat’tan Önce, Tanzimat ve Meşrutiyet Döneminde Sosyal Bilgiler

Sönmez (2005), sosyal bilgiler eğitiminin kökeni olarak insanoğlunun var olduğu andan itibaren başladığını ifade etmiştir. 10. yüzyılda Türklerin İslamiyet’i kabul etmesinden önceki süreçte kurulan Türk devletlerinde (Göktürk, Hun, Uygur vb.) eğitimin temel özellikleri içerisinde bireylere hayatlarında rehber olacak ilkeler, ahlaki kurallar ve felsefenin öğretilmesinin yer aldığı bilinmektedir. Bu dönemde neşredilmiş eserlerde bilgelik, cömertlik, iyilik, cesaret, büyüklere saygı gibi değerlerin öğrencilere kazandırılması amaçlanmıştır (Özsoy, 2009). Yusuf Has Hacıp tarafından 11. yüzyılda yazılan Kutadgu Bilig (mutluluk veren bilgi) adlı eserde Türk eğitiminin ilkeleri içerisinde mutlu yaşama, kötülüklerden uzak durma, iyilik yapma, tutumlu olma, dinleme, sorgulama, sabır gibi değerler bulunmaktadır (Sakaoğlu, 2003). Bu değerlerin sosyal bilgiler programını oluşturan temel yapı taşları olduğu göz önüne alındığında sosyal bilgiler eğitiminin kökenlerinin daha ileri tarihlerde atılmış olduğu söylenebilir.

Türklerin Talas Savaşı sonrasında topluluklar halinde İslamiyet’i benimsemeleri Türk eğitim sistemini olumlu yönde etkileyerek yerleşik düzenle birlikte medrese adı altında planlı eğitim kurumlarının açılmasını sağlamıştır. Bu dönemde yetişen Farabi, İbn-i Sina gibi eğitim ve bilim adamlarının eserleri incelendiğinde içeriğinde sosyal bilgiler programının içeriğine yönelik bir eğitimin mevcut olduğu anlaşılmaktadır. Örneğin; Farabi eğitimin amacının bireyin mutluluğa erişmesi ve topluma yararlı olması olduğunu ifade etmiştir. Ayrıca çocuklara karar verme ve sorumluluk değerinin geliştirilmesi gerektiğini vurgulamıştır (Özsoy, 2009; Deveci, 2010).

1926 yılında Cumhuriyet döneminde ilkokulların temel amacının yeni neslin çevresine uyum sağlayarak toplumsallaşmasını sağlamak olduğu bilinmektedir. Farabi döneminde vurgulanan karar verme becerisi ve sorumluluk değeri ise 2005 yılı sosyal bilgiler programında öğrencilere doğrudan kazandırılması hedeflenen beceri ve değer olarak yer almıştır. Mevlana eğitimin temel amacının bireyin olgunlaşmasını sağlamak olduğunu ve insanda akıl, yetenek ve değer gibi kaynakların bulunduğunu belirtmiştir (Ergün, 1993). Sosyal bilgilerin amaçları arasında bireyin kendisini ve

çevresini tanıyarak yetişmesini ve toplum için yararlı bir insan olmasını sağlamak yer almaktadır (Deveci, 2010: 26). Selçuklu Devleti döneminde Bağdat Nizamiye medreselerinde tarîf, felsefe gibi derslerin okutulduğu görülmekle birlikte bu dersler sosyal bilgiler içerisinde yer alan disiplinlerdir. Medreselerde okuyan öğrenciler kendi sorumluluklarını kendileri yerine getirdiğinden (Özsoy, 2009) bu kurumların öğrencilere sosyal bilgiler öğretiminin en önemli amaçlarından biri olan yaşam becerisini kazandırma rolünü üstlendiği görülmektedir (Deveci, 2010: 26). Eğitim insan kişiliğinin geliştirilmesinde önemli bir rol üstlenir. Osmanlı Devleti'nin çok kültürlü kozmopolit bir toplum yapısına sahip olması nedeniyle tüm farklılıkların bir arada yaşayabilmesi amacıyla bu dönem eğitim kurumlarında değer öğretimin ön plana çıktığı görülmektedir (Akgündüz, 1997).

Osmanlı ilköğretim kademesine denk gelen sıbyan mekteplerinin amaçları arasında; çocuğa okuma-yazma öğretme, İslam dininin kurallarını ve Ku'anı öğretmenin yer aldığı bilinmektedir. Ayrıca programda bu amaçlara ulaşılması için Türkçe, ahlak risaleleri ve ilm-i hal gibi derslerin eğitimi veriliyordu. Bu okulların programında doğrudan sosyal bilgiler içeriğine yönelik bir ders ile karşılaşılammakla (Deveci, 2010: 27) birlikte ahlak öğretiminin ön plana çıkması ile değer eğitiminin gerçekleştirilmesi açısından sosyal bilgiler programı içeriğinde değerler boyutunun ele alındığı söylenebilir.

1839 yılında faaliyete geçen rüşdiyelerin (ortokul) programında sosyal bilgiler dersi ile ilişkili olarak doğrudan ahlak dersinin mevcut olduğu görülmektedir. Mühendishane-i Berr-i Hümayun okulunun programında ise sosyal bilgiler dersi ile alakalı coğrafya ve tarih-i harp dersleri yer almaktadır. Osmanlı aydınlarından Katip Çelebi ise iyi bir yönetim için tarih biliminin okutulmasının önemli olduğunu ifade etmiş (Özsoy, 2009) ve Osmanlı sınırlarını gösteren ilk ve tek sistematik coğrafya kitabı olan Cihannümayı yazmıştır (Oruç, Tokcan & Demirkaya, 2006). Bu iki disiplin sosyal bilgiler eğitiminin temelini oluşturan en önemli iki konu alanıdır.

Osmanlı padişahlarından Yavuz Sultan Selim'in sefer öncesinde o ülkenin tarihi, coğrafyası ve insanlarına ilişkin kitaplar okuduğu bilinmektedir. Yavuz Sultan Selim'in 8 yılda ülke topraklarını iki katından fazla genişlettiği düşünüldüğünde sosyal bilgiler öğretiminin önemi ve gerekliliği anlaşılmaktadır.

1839-1876 yılları arasında Tanzimat dönemi eğitimin, devleti felaketten kurtaracak bir araç olarak görüldüğü bir devirdir. Bu dönemde eğitimin toplumsal işlevi fark edilmiştir. Osmanlı kozmopolit toplum yapısını Osmanlıcılık ideolojisi çerçevesinde bir arada tutmak için eğitimi bir araç olarak değerlendirmiştir (Özsoy, 2009). Safran (2008)'ın görüşüne göre sosyal bilgiler eğitiminin okullarda bir ders olarak yer almasının nedeni devletin istediği vatandaş tipini yetiştirmektedir. Sosyal bilgiler dersinin içeriğinde yer alan tarih ve coğrafya disiplinleri Osmanlı eğitim kurumlarında, ilk kez bir ders olarak Tanzimat döneminde okul programlarına yer almıştır (Öztürk & Otluoğlu, 2005:15).

Tanzimat döneminde açılan yeni eğitim kurumlarının programlarında yaşama yönelik dersler (ahlak vb.) bulunmaktadır. Ayrıca öğretmen yetiştirme gayesi ile açılan Darümuallimin okullarının programında tarih ve coğrafya dersleri eklenmiştir. Bu dönem halkın bilinçlendirilmesi amacıyla halk eğitimi çalışmaları gerçekleştirilmiştir. Devletin iç ve dış politikaları hakkında halkın bilgi sahibi olması için gazeteler çıkarılmaya ve çocuklar için dergiler yayınlanmaya başlanmıştır. Ayrıca yerli ve yabancı kaynakların bulunduğu okuma evleri olarak adlandırılan "kıraathane"ler açılmıştır. Sosyal bilgiler dersi toplumsal yaşamla doğrudan ilişkilidir. Bu ders kapsamında ulusal miras, politik süreçler ile birlikte iyi vatandaş/makbul vatandaş/istendik vatandaş (Deveci, 2010: 29) yetiştirilmeye çalışılmıştır.

İlk Türk pedagogu olarak kabul gören Selim Sabit Efendi'nin sosyal bilgiler programının içeriğine giren derslerin tüm ilköğretim kademesinde okutulması için emek harcamıştır. Aynı zamanda bu derslere ilişkin ders kitaplarını hazırlama açısından büyük hizmetleri olmuştur. Tanzimat döneminde Selim Sabit Efendi ilkokul kademesinde okutulması için tarih ve coğrafya alanlarında ders kitabı yazmıştır. Bu konuda 1869 yılında yürürlüğe giren Mâarif-i Umumiye Nizamnamesinde ise tüm sıbyan mekteplerinde Muhtasar tarih-i osmani, Muhtasar coğrafya ve Malumat-ı nafiayı cami risale derslerinin eğitiminin verilmesi öngörülmüştür (Bilim, 2002; Özsoy, 2009; Özalp, 1982; Öztürk & Otluoğlu, 2005:15). Nizamnamede öngörülmesine rağmen sosyal bilgiler dersinin konu alanına giren dersler ilk kez II. Abdülhamid döneminde (1876-1909) Maarif Nezaretine bağlı ilköğretim kurumu olan ve usul-i cedide uygun eğitim ve öğretim faaliyetlerinde bulunan iptidailerin programlarında yer almıştır. 1892 yılında İstanbul ve kasabalarda

bulunan 3 yıllık iptidailer için hazırlanan programda Mülahhas Tarih-i Osmani ve Muhtasar Coğrafya-yı Osmani dersleri yer almıştır. 1892 yılında köy okullarının programında ise bu derslere yer verilmemiştir. 1904 yılında ilköğretim kademesi için yayımlanan yeni bir programda yalnız Muhtasar Tarih-i Osmani dersine yer verilmiştir. 1913 tarihinde geçici kanun olma niteliği ile yürürlüğe giren Tedrisatı İbtidaiye Kanun-ı Muvakkati ile ilköğretimin süresi iptidaiye ve rüştiyelerin birleştirilmesi ile 6 yıla çıkarılmış ve bu şekilde oluşturulan mekatibi ibtidaiye umumiyyede, tarih, coğrafya, malumat-ı medeniye ve ahlakiye ve iktisadiye derslerinin okutulması kararlaştırılmıştır (Akyüz, 2009). Adı geçen derslere bu tarihten sonra hazırlanan programlarda da yer verilmiştir (Ergün, 1996). Bu derslerin programda yer almasında II. Meşrutiyet döneminde etkin olan İttihat ve Terakki Partisi'nin yurtsever ve nitelikli Osmanlı yurttaşları yetiştirme politikası etkili olmuştur. İttihat ve Terakki Partisi iç ve dış siyasetteki bazı önemli gelişmelerin etkisiyle Osmanlılık/İslamcılık ideolojilerini terk ederek Türkçülük ideolojisini devletin resmi ideolojisi olarak benimsemiştir. Bu ideoloji hem programlarda hem de okullardaki eğitim ve öğretim faaliyetlerinin yapılandırılmasına önemli bir rol oynamıştır.

Usul-i Cedide olarak adlandırılan yenileşme hareketleri doğrultusunda sıbyan okullarına 1869 yılında tarih ve coğrafya derslerinin eklenmesinin ardından okullara kara tahta, sıranın yanı sıra harita, yerküre gibi öğretim araç ve gereçleri girmeye başlamıştır. Bu dönemde 1868 yılında Maârif-i Umumiye Nizamnamesi ile sıbyan okullarına Tarih-i Osmani, coğrafya ve malumat-i nafia (yararlı bilgiler) dersleri konulmuştur. 1891 tarihinde ilkokul programları yeniden düzenlenmiştir. Sosyal bilgiler ile ilgili olarak Mülahhas Tarih-i Osmani ve Muhtasar Coğrafya-yı Osmani derslerine yer verilmiştir (Kodaman, 1991). Bu dönemde sosyal bilgiler programına ilişkin okutulan dersler arasında ahlak risalesi, fezail-i faaliye, coğrafya, Osmanlı tarihi ve malumat-ı nafia yer almıştır (Bilim, 2002).

1908-1918 yılları arasında II. Meşrutiyet Devri'nde okul programlarına sosyal, siyasal içerikli toplumsal yaşama yönelik dersler eklenmiştir. Bu dönem eğitimin bir bilim alanı olarak kabul edilmesinde önemli gelişmeler yaşanmıştır. Eğitim hem eğitimciler arasında hem de toplumda saygı duyulan bir bilim olarak kabul edilmiştir (Özsoy, 2009). Bu dönem alan öğretiminin gündeme geldiği bir dönem olmuştur (Deveci, 2010: 30-31).

Meşrutiyet öncesi dönemlerde öğretimde ders kitabı, hafıza önemli iken bu dönem bunların yerine tabiat, olay ve deney önemli hale gelmiştir. Öğrencilerin fiziki ve sosyal çevrelerini tanımaya yönelik gözlem ve inceleme gezileri düzenlenmiştir. Bakanlık tarafından ilk kez renkli haritalar yayınlanmıştır. Balkan savaşlarında yaşanan kayıplar sonucunda Osmanlılık akımından vazgeçilerek Türkçülük ideolojisi benimsenmiştir. Yeni bir nesil yetiştirme düşüncesinden hareketle çocuk geleneksel değerler dışında bir birey ve vatandaş olarak görülmeye başlanmıştır (Özsoy, 2009). Bazı Osmanlı aydınları vatandaşlık eğitimi ile doğrudan ilişkili Malumat-ı Medeniye dersinin öğretim programlarında yer almasında etkili olmuştur (Üstel, 2004:23). 1913 tarihli Tedrisat-ı İptidaiye Kanun-ı Muvakkatı'nda (İlköğretim Geçici Kanunu) yer alan Osmanlı tarihi ve Osmanlı coğrafyası dersleri ile malumat-ı medeniye ve ahlakiye ve iktisadiye dersi Osmanlı vatandaşının inşa edilme sürecinde önemli rol oynamıştır (Çelik, 2008).

II. Meşrutiyet döneminde tarih ve coğrafya derslerinin yanı sıra ahlak eğitimine de önem verilmiştir. 1899-1900 yıllarında yayınlanan Rehber-i ahlak kitabında bugünkü sosyal bilgiler programında yer alan pek çok değer ele alınmıştır (Fortna, 2005). Tanzimat devrinde bağımsız özneye dönüşen çocuk bu dönemde kamusal özneye dönüşmüştür. Bu dönemde vatandaşlık ilk ve ortaöğretim kademsindeki eğitimin temel amacı olmuştur. Kısacası II. Meşrutiyet döneminde vatandaş kavramı inşa edilerek devlet okullar aracılığıyla çocuk vatandaş yetiştirme projesini hayata geçirmiştir (Üstel, 2004: 32).

1.1.2.2. Cumhuriyet Döneminden Günümüze Kadar Sosyal Bilgiler

Sosyal bilgiler, farklı disiplinleri tek çatı altında bütünleştirerek disiplinler arası bir program yaklaşımı ve bir ders olarak Türkiye'de ilk kez 1960'lı yıllarda benimsenmiştir. 1960 öncesinde hem Osmanlı hem de Türkiye cumhuriyeti dönemlerinde sosyal bilgiler programının içeriğinde yer alan disiplinler ilköğretim düzeyinde tek disiplinli program yaklaşımı çerçevesinde birbirinden bağımsız dersler olarak okutulmuştur (Özalp, 1982; Öztürk & Otluoğlu, 2005: 15-16).

Cumhuriyetin ilk yıllarından itibaren sosyal bilgiler programının içeriğindeki dersler için gerekli bilimsel verileri hazırlayacak kurumların

oluşturulmasına büyük bir önem verilmiştir. Bu konuda ilk olarak 1930’lu yıllarda kabul gören Güneş Dil Teorisi’ne dayalı resmi tarih tezi için bilimsel verileri hazırlamak üzere Türk Tarih Kurumu kurulmuştur. Daha sonra bir devletin kültürel temellerini teşkil eden dil, tarih ve coğrafya alanında bilimsel çalışmaları yürütmek ve ortaöğretime öğretmen yetiştirmek üzere Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi açılmıştır (Ergün, 1982; Öztürk & Otluoğlu, 2005: 16). Cumhuriyet rejimine bağlı bireyler yetiştirilebilmesi amacıyla malumat-ı vataniye dersinin yerini alan yurt bilgisi dersinin öğretimine büyük önem verilmiştir. Bu nedenle Atatürk, ortaöğretim kurumlarında bu derslerde okutulacak bir ders kitabı olan Medeni Bilgiler adlı eserin yazımında önemli katkı sağlamıştır.

Cumhuriyet döneminde 1926, 1930, 1936 ve 1948 programlarında tek disiplinli anlayış doğrultusunda bu dersler birbirinden bağımsız olarak tarih, coğrafya ve yurttaşlık bilgisi olarak okutulmuştur. Adı geçen programların hepsinde söz konusu derslerin çağdaş bir yaklaşım olan toplu tedris (öğretim) ilkesine uygun olarak verilmesi öngörülmüştür. Bu dersler ilk kez 1962 yılında yayınlanan ilkokul program taslağında disiplinler arası bir yaklaşımla “Toplum ve ülke incelemeleri” adı altında birleştirilmiştir (Sönmez, 1997a). Toplum ve ülke incelemeleri dersinin adı 1968 yılında yayınlanan ilkokul programında sosyal bilgiler olarak ele alınmıştır.

Cumhuriyet döneminde, ilk, orta ve lise kademesinin programlarında güncelleme yapılmıştır. Öğretim programlarında yapılan en büyük değişikliklerden biri de II. Meşrutiyet rejiminin tebaadan vatandaşa geçiş projesinde önemli bir mihver olan malumat-ı medeniye dersinin adının malumat-ı vataniye olarak değiştirilmesidir. 1926 yılına gelindiğinde bu dersin adı yurt bilgisi olarak yeniden düzenlenmiştir (Üstel, 2004: 33).

Bu dönem yurt bilgisi dersinin köy çocukları açısından öneminin fark edildiği bir dönemdir. Cumhuriyet döneminin ilkokul yönetmeliği olan 1929 tarihli Mektepler Talimatnamesi’nde ilköğretimin amacı, “çocuklara disiplinli bir eğitim vermek ve böylece onları ulusal topluma uyumlu hale getirmek” olarak açıklanmıştır. 1931-1937 arası dönemde farklı kademelerde dersin saatinde değişiklikler yapılmıştır. 1936 yılında İlkokul Müfredat Programında ilköğretim kademesinin vatandaş eğitimindeki rolü tekrarlanmıştır. 1936 yılında ilköğretim milli vatandaş profilinin inşa edildiği eğitim kademesi olmuştur (Üstel, 2004: 127-154).

1926 yılı programında tarih, coğrafya ve yurt bilgisi derslerine haftada ikişer saat ayrılmıştır. 1952 yılında öğretmen okulları programına daha önceleri ayrı ders olarak eğitimi verilen tarih, coğrafya ve yurt bilgisi derslerinin yerine sosyal bilgiler adlı yeni bir ders eklenmiştir. 1952 yılında düzenlenen 5. Milli eğitim şurasında sosyal bilgiler dersinin ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarında da okutulması kararlaştırılmıştır. Fakat bu karar 1962 yılında sınırlı olarak uygulamaya konulan ilköğretim programı taslağında “Toplum ve ülke incelemeleri” adıyla yer almıştır (Sönmez, 2008). Bu ders üniteler halinde yapılandırılmış ve konuların işlenmesinde dikkat edilecek hususlar belirtilmiştir (Keskin, 2009).

Daha önceleri tarih, coğrafya ve yurttaşlık bilgisi olarak eğitimi verilen dersler 1968 ilkokul programı’nda ilk kez sosyal bilgiler adı ile yer almıştır. Sosyal bilgiler dersi 1968 ve sonrasında hazırlanan programlarda 4-5. sınıflardaki iki mihver (eksen) dersten biri olarak kabul edilmiştir (Sözer, 2008). 1968 programında ilk kez sosyal bilgiler dersine ait amaçlara ayrıntılı bir şekilde yer verilmiştir (Keskin, 2009).

Türkiye’de 1968 yılına kadar sosyal bilgiler dersinin yerine okutulan tarih, coğrafya ve yurttaşlık bilgisi dersleri ilköğretim programında önemli bir etkiye sahip olmuştur. Cumhuriyetin kurulduğu yıllarda Türk devrimi ve onun dayandığı Kemalist ideolojiyi ülkede egemen kılma amacıyla tarih, coğrafya, yurt bilgisi/yurttaşlık derslerine önemli bir misyon yüklenmiştir. Bu misyon “cumhuriyeti sonsuza kadar yaşatacak” Türk çocuklarını, etkin/nitelikli her yurttaş için gerekli bilgi ve beceriler ile donatmak ve daha da önemlisi onları tarih bilincine ve yurt sevgisine sahip, cumhuriyet ve demokrasiye karşı olumlu tutum geliştirmiş birer birey haline getirmektedir. Bu amaçlar dönemin ilköğretim kademesinin genel amaçlarıdır. İlerlemecilik akımının etkisinde hazırlanan 1968 ilkokul programına göre okul küçük bir demokratik toplum olarak kabul edilmektedir. Öğrenciler okulda demokratik yaşam için gerekli bilgi, beceri ve tutumları öğrenmekle birlikte bireyin toplumda yaşanan değişimlere ayak uydurabilmesi için problem çözme ve bilimsel araştırma yöntemlerini öğrenmesi gerekir. Bunlara ek olarak okulda öğrencilere işbirlikçi davranışlar ve kendi kendini disipline etme becerisi kazandırmak amaçlanır (Erden, ???: 12-17, Orsntain & Hunkins, 1988; MEB, 1997).

II. Dünya Savaşı’ndan sonraki süreçte ABD’de de ortaya çıkan “yeni sosyal bilgiler” akımı dersin öğretim programı üzerinde önemli etkileri

olmuştur. Fakat yeni sosyal bilgiler akımını destekleyecek öğretim araç-gereçlerinin mevcut olmayışı ve öğretmenlerin gerekli mesleki donanımdan yoksun oluşu gibi etkenler Türkiye’de sosyal bilgiler öğretiminde geleneksel yaklaşımın egemenliğini sürdürmesine neden olmuştur (Erden, ???: 6-7). 1995 yılında ortaöğretim kademesinde sosyal bilgiler dersinin öğretimine son verilerek bu dersin yerine Milli tarih, Milli coğrafya ve vatandaşlık bilgisi dersleri müfredata eklenmiştir. 1997 yılında 8 yıllık zorunlu ve kesintisiz ilköğretim uygulamasının yasal olarak yürürlük kazanmasından sonra Milli tarih ve Milli coğrafya dersleri uygulamadan kaldırılarak haftada 3 saat olmak üzere sosyal bilgiler dersi programda yerini almıştır (Sözer, 2008).

İlerlemecilik akımı 1968 programından sonra hazırlanan tüm programlarda etkili olmuştur. Bunlar arasında 1998 İlköğretim programı da yer almaktadır. Bu programda sosyal bilgiler öğretim programı eğitim ve öğretim yolu ile dil, tarih, kültür ve yurt bilincine sahip, demokrasi ve insan hakları konularında duyarlı, yurttaşlık, görev ve sorumluluklarını bilincinde, bilgi, beceri ve iyi ahlak sahibi, doğru ve mantıklı karar alabilen ve sosyal sorunlara çözüm getirebilen vatandaşlar yetiştirilmesi amaçlanmıştır (MEB, 1998).

Karar verme ve problem çözmeye becerilerinin geliştirilmesi ilerlemecilik akımına uygun bir programda bulunması gereken temel amaçlar arasındadır. 1998 yılında 4-7. sınıfları kapsayan sosyal bilgiler dersi öğretim programı yürürlüğe konulmuştur (MEB, 1998). 2004-2005 yıllarında kimi illerde pilot uygulama yapılmasının ardından 2005-2006 yılında tüm ülke genelinde sosyal bilgiler dersi uygulamaya konmuştur (Sözer, 2008).

Türkiye, 1999 yılında Helsinki Zirvesi sonrasında Avrupa Birliği üyeliği için aday ülke statüsünü kazandıktan sonra başlayan Avrupa Birliği (AB) reformları kapsamında gerçekleştirilen 2005 öğretim programı reformu ile vatandaşlık ve insan hakları dersleri kaldırılmıştır. Avrupa Birliğine üyelik sürecinin getirmiş olduğu etkiler doğrultusunda ders kitaplarında daha yasal ve eşitlikçi bir vatandaşlık anlayışı yaklaşımı benimsenmiştir (Ersoy, 2013: 137-153; Kanci, 2009: 359-376). 2010 yılında Avrupa Konseyi (AK)’nin demokratik vatandaşlık ve insan hakları eğitimi projesi kapsamında vatandaşlık ve demokrasi eğitimi isimli yeni bir ders programa eklenmiştir (MEB, 2010). Bu ders geleneksel vatandaşlık eğitiminden modern vatandaşlık eğitimine geçişte önemli bir kilometre taşı olmasına rağmen 2012 yılında yapılan 4+4+4 eğitim reformu sonrasında yeniden yapılandırılan haftalık ders çizelgelerinde

yer almamıştır. Kısacası ders programa eklendikten iki yıl sonra kaldırılmıştır (MEB, 2012). 2012 yılından sonra, ilkokul dördüncü sınıflarda yeni bir vatandaşlık dersi okutulmaya başlanmıştır. Ortaokul kademesindeki vatandaşlık dersleri ise yeni programların yürürlüğe girmesi ile kaldırılmıştır. Ortaokullarda okutulan son müstakil vatandaşlık dersi olan vatandaşlık ve demokrasi eğitimi dersi kapsamında militarizm, ulusal güvenlik gibi konulara yer verilmezken, cinsiyet eşitliği ve ayrımcılık gibi modern vatandaşlık eğitimi yansıtan konulara programda yer verilmiştir (Elkatmış, 2013: 59-74).

Türk toplumu tarafından sivil toplum kuruluşları ve eğitimciler aracılığıyla değişik zamanlarda eğitim konusunda dile getirilen sorunlar ve değişim talepleri, 18. Milli eğitim şurasında alınan kararlara da yansımıştır. Değişim talepleri sonucunda Türkiye Büyük Millet Meclisi (TBMM) 30/03/2012 tarihinde ve 6287 sayı ile ilköğretim ve eğitim kanunu ile bazı kanunlarda değişiklik yapılmasına dair kanunu kabul etmiştir. Bu kanun ile eğitimde 4+4+4 olmak üzere toplam 12 yıl zorunlu eğitimi öngören süreç başlamıştır. İlköğretim kurumlarının dört yıl süreli ve zorunlu ilkokullar ile dört yıl süreli, zorunlu ve farklı programlar arasında tercihe imkân veren ortaokullar ile imam-hatip ortaokullarından oluştuğu kabul edilmiştir. İlköğretime dayalı, ortaöğretim kademesinin dört yıllık zorunlu, örgün veya yaygın öğrenim veren genel, mesleki ve teknik öğretim kurumlarının tümünü kapsadığı belirtilmiştir. Ayrıca daha önceden kanunda bulunan “sekiz yıllık kesintisiz ilköğretim” ibaresi “ilköğretim ve ortaöğretim” şeklinde değiştirilerek maddede yer alan “sekiz yıllık kesintisiz” ibareleri metninden çıkarılmıştır (madde 9-10,13; Memişoğlu & İsmetoğlu, 2013:17-20). 222 sayılı ve 1739 sayılı kanunlarda yapılan değişikliklerle sekiz yıllık zorunlu eğitim süresi 4+4+4 şeklinde formüle edilerek 12 yıla çıkarılmış ve eğitim sistemi üç kademeye ayrılmıştır. Demokrasi ve vatandaşlık eğitime vurgu tüm eğitim kademelerinde yapılmıştır. Sosyal bilgiler öğretim programı yaklaşımlarından biri ve en temel yaklaşımı olan “vatandaşlık aktarımı olarak sosyal bilgiler” anlayışı 2015’te yapılan düzenlemeler ile sosyal bilgiler programından çıkarılarak sınıf öğretmenliği programına devredilmiştir. Bu düzenleme ile sosyal bilgiler anlayışının doğmasında en temel unsur olan vatandaşlık eğitimi sosyal bilgilerden alınarak sınıf öğretmenliğine verilmiştir.

Sosyal bilgiler dersinin temel ilkeleri arasında etkin katılım, güdü, bireysel ayrımlar, gelişim özellikleri, pekiştirme, dönüt, tekrar, yakın çevreden

yararlanma ve model olma yer almaktadır (Erden, ???: 68-75). Sosyal bilgiler dersinin temel amacının yeni neslin çevresine uyum sağlayarak toplumsallaşmasını sağlamak olduğu bilinmektedir. Ayrıca sosyal bilgilerin amaçları arasında bireyin kendisini ve çevresini tanıyarak yetişmesini ve toplum için yararlı bir insan olmasını sağlamak yer almaktadır. Bu ders kapsamında bireylere mantıklı ve doğru karar verme, problem çözme becerisinin yanı sıra sorumluluk değerini kazandırılmaya çalışılmaktadır.

KAYNAKÇA

- Akgündüz, H. (1997). *Klasik dönem osmanlı medrese sistemi (Amaç, yapı, işleyiş)*. İstanbul: Ulusal Yayınevi.
- Akyüz, Y. (2009). *Türk eğitim tarihi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Barth, J. (1991). *Elementary and junior high/middle school social studies curriculum*. Lanham, Md.: University Press of America.
- Bilim, C. Y. (2002). *Türkiye’de çağdaş eğitim tarihi (1734-1876)*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Bruner, J. S. (1960). *Eğitim süreci*. Ankara: Pegem Akademi.
- Cho, H. S. (1997). *The development of social studies education in Korea*. Seoul: Korean Educational Development Institute.
- Clemson, D. (1994). *The place of history and geography in the primary curriculum*. London: Falmer Press.
- Çelik, H. (2008). Cumhuriyet dönemi vatandaşlık eğitiminde önemli adımlar. *SAÜ Fen Edebiyat Dergisi*, 1, 359-369. http://www.fed.sakarya.edu.tr/arsiv/yayınlanmış_dergiler/2008_1/2008_1_25.pdf.
- Deveci, H. (2010). *Eğitimde değerler ve ahlaki gelişim*. İstanbul: Nobel Yayınları.
- Ergün, M. (1996). *Sosyal bilgiler öğretimi ve program geliştirme*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Ergün, M. (1993). *İnsan ve eğitimi-Mevlana üzerine bir deneme (Mevlana’nın eğitim görüşleri)*. Ankara: Ocak Yayınları.
- Ergün, M. (1982). *Türk tarih araştırmaları ve eğitimi*. Ankara: Ankara Üniversitesi Yayınları.
- Elkatmış, M. (2013). 1998 vatandaşlık ve insan hakları eğitimi programı ile 2010 vatandaşlık ve demokrasi eğitimi programlarının karşılaştırılması. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(3), 59-74
- Erden, M. (tarihsiz). *Sosyal bilgiler öğretimi*, Ankara: Alkım Yayınevi.
- Ersoy, A. F. (2013). An analysis of social studies textbooks in Turkey: From national citizenship to global citizenship. *International Journal of Progressive Education*, 9(3), 137-153.

- Evans, J. M. & Brueckner, M. M. (1990). *Elementary social studies, teaching for today and tomorrow*. Massachusetts: Allyn and Bacon, A Division of Simon & Schuster, Inc
- Fortna, B. J. (2005). *Mekteb-i hümayun: Osmanlı imparatorluğunun son döneminde İslam, devlet ve eğitim*. (P. Sıral Çev.). İstanbul: İletişim Yayınları.
- Kanci, T. (2009). Reconfigurations in the discourse of nationalism and national identity: Turkey at the turn of the twenty-first century. *Studies in Ethnicity and Nationalism*, 9(3), 359-376. doi:10.1111/j.1754-9469.2009.01057.
- Keskin, Y. (2009). Türkiye’de ilköğretim programlarında yer alan sosyal bilgiler içerikli derslere ait öğretim programlarının gelişimine tarihsel bir bakış, *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 13(2). 107-130.
- Kodaman, B. (1991). *Abdülhamit devri eğitim sistemi*. Ankara: Türk Tarih Kurumu.
- Memişoğlu, S. & İsmetoğlu, M. (2013). Zorunlu eğitimde 4+4+4 uygulamasına ilişkin okul yöneticilerinin görüşleri, *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, Cilt:2 Sayı:2. ISSN: 2146-9199. 14-25.
- Michaelis, J. U. (1985). *Social studies for children*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (1997). *İlköğretim programı*. Ankara: MEB Yayınları.
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (1998). *İlköğretim okulu sosyal bilgiler programı*. İstanbul: MEB. Yayınları.
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (2010). *Vatandaşlık ve Demokrasi Eğitimi dersi öğretim programı*. Ankara: MEB Yayınları.
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (2012). *İlköğretim kurumları (ilköğretim ve ortaokul) haftalık ders çizelgesi*. Millî Eğitim Bakanlığı Tebliğler Dergisi, 75(2658), 314-316.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2012). *MEB ilköğretim kurumları yönetmeliği*. Ankara: Resmî Gazete, 28/07/2012 tarih ve 28360 sayı.
- Moffatt, M. P. (1957). *Sosyal bilgiler öğretimi*. (N. Oran Çev.). İstanbul: Maarif Basımevi.
- Naylor, D., & Diem, R. (1987). *Elementary and middle school social studies*. New York: Random House.

- Nelson, M. R. (1987). *Children and social studies creative teaching in the elementary classroom*. Florida: Harcourt Brace Jovanovich Publishers.
- Safran, M. (2008). Sosyal bilgiler öğretimine bakış. B. Tay. (ed.). *Sosyal bilgiler öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Sağlam, M. (1999). *Avrupa ülkelerinde vatandaşlık eğitimi ve Türkiye için bir model önerisi*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Sakaoğlu, N. (2003). *Osmanlı'dan günümüze eğitim tarihi*. İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Schug, M. C., & Beery, R. (1987). *Teaching social studies in the elementary school*. Glenview Illinois: Scott Foresman.
- Sönmez, V. (2008). *Sosyal bilgiler eğitimi ve programları: Türkiye örneği*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Sönmez, V. (2005). *Hayat ve sosyal bilgiler öğretimi öğretmen kılavuzu*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sönmez, V. (1997a). *İlköğretim sosyal bilgiler dersinin tarihsel gelişimi ve programları*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Sözer, E. (1997). *Üç Avrupa ülkesinde eğitim: Almanya, Danimarka, Fransa eğitim sistemleri*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Sözer, E. (1998). Sosyal bilimler kapsamında sosyal bilgilerin yeri ve önemi. Can, G. (Ed.). *Sosyal bilgiler öğretimi* Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Sözer, E. (2008). Sosyal bilgiler dersinin tanımı, kapsamı ve ilköğretim programındaki yeri, Ş. Yaşar (Ed.). *Sosyal bilgiler öğretimi*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Oruç, Ş., Tokcan, H., & Demirkaya, H. (2006). *Osmanlı dönemi coğrafya ve coğrafya öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Ornstein, A. C., & Hunkins, F. P. (1988). *Curriculum: Foundations, principles, and issues*. Boston: Allyn & Bacon.
- Özalp, R. (1982). *Milli eğitimle ilgili mevzuat (1857-1923)*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Özsoy, Y. (2009). *Türk eğitim tarihi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Öztürk, C. (2005). *İlköğretim sosyal bilgiler 5*, İstanbul: Sürat Yayıncılık.
- Öztürk, C. & Dilek, D. (2005). Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretim programları. C. Öztürk & H. Deveci. (Ed.). *Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

- Öztürk, C. & Oltuoğlu, R. (2005). *Sosyal bilgiler öğretiminde edebi ürünler ve yazılı materyaller*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Öztürk, C. (2006). *Sosyal Bilgiler toplumsal yaşama disiplinlerarası bir bakış. Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi yapılandırmacı bir yaklaşım*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Öztürk, C. (Ed.). (2009). *Sosyal bilgiler öğretimi: Demokratik vatandaşlık eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Öztürk C., & Deveci H. (2010). Farklı ülkelerin sosyal bilgiler öğretim programları, C. Öztürk, H. Deveci & Ö. Yiğit, H. Karaduman (Ed.), *Sosyal bilgiler öğretimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Tabachinick, B. R. (1991). *Social studies and citizenship education*. New York: Macmillan.
- Turan, R. & Ulusoy, K. (2010). *Sosyal bilgilerin temelleri*. Ankara: Maya Akademi.
- Üstel, F. (2004). *Makbul vatandaşın peşinde: II. Meşrutiyet'ten bugüne türkiye'de vatandaşlık eğitimi*. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Wade, R. C. (2007). *Social studies for social justice: Teaching for activism and change*. New York: Teachers College Press.

BÖLÜM 4

ÇOCUKLARLA ARAŞTIRMA YAPMA SÜREÇLERİ I: BİLİŞSEL GELİŞİMİN DEĞERLENDİRİLMESİ

Doç. Dr. Nuran TUNCER¹

DOI: <https://www.doi.org/10.5281/zenodo.18076588>

¹ Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Tokat, Türkiye. Nurantuncer72@gmail.com, orcid id: 0000-0002-8748-5084

1. GİRİŞ: Çocuk Katılımının Önemi

Birçok alanda çocuklar adına kararlar yetişkinler tarafından verilmekte; bu nedenle çocukların katılımının düzeyi ve seslerinin ne ölçüde duyulduğu net biçimde ortaya konulamamaktadır. (Alderson, 1995; Lancaster & Broadment, 2003). Erken çocukluk araştırmalarının tarihine bakıldığında dikkat çeken bir husus göze çarpar: Çocukların gelişimleriyle ilgili bilgiler yetişkinlerden edinilmekteydi. Ebeveynler, öğretmenler ve diğer bakım verenler birincil bilgi kaynağı olarak görülüyordu. Birçok alanda çocuklar adına karar alma yetkisi yetişkinlerin elinde olduğundan, çocukların sürece ne ölçüde katıldığı ve seslerinin ne kadar duyulabildiği açık biçimde görülememekteydi (Alderson, 1995; Lancaster & Broadment, 2003). Ancak 1979'da Birleşmiş Milletler Çocuk Yılı kapsamında, çocukların kendi yaşamları ve iyi oluşlarıyla ilgili konularda birer özne olarak yer alabilmeleri gündeme taşınınca bu tablo değişmeye başlamıştır. Yani çocukla ilgili bilgileri yetiskinden öğrenme anlayışının yerini artık çocuklarla ilgili bilginin en iyi çocuklardan öğrenebileceğine olan anlayışa bıraktı. Bu önemli bakış açısı değişikliğinin, çocuklarla araştırma yapan genç bilim insanlarının çocuklarla çalışmanın gerçek ve doğru bilgiye ulaşmada daha güçlü veriler sunduğuna ilişkin gözlemlerine ve bulgularına bağlı olarak güncellendiği söylenebilir. Çocuklarla araştırma yapmanın etik kurallarına vurgu yapan araştırmacılar (Akar-Gençer, 2019; Akbaş & Akbaş, 2019; Avcı & Pekince, 2019; Koran, 2017), çocukla ilgili en gerçek ve en güncel bilginin yine çocuğun kendisinin bizzat katıldığı çalışmalarla alınabileceğini savunarak yeni bir bakış açısı ortaya koydular. Böylece çocuklara bire bir uygulanan değerlendirme testleri yaygın bir şekilde kullanılmaya başlandı. Ancak bu kez, çocuklarla araştırma yürütmenin doğasından kaynaklanan çeşitli güçlükler ile bu süreçte nasıl bir yol izlenmesi gerektiğine ilişkin bilgi eksikliği öne çıkmıştır. Her ne kadar bu durum, çocukların araştırma süreçlerine katılım deneyimlerini geliştirmeye ve onların nasıl bir araştırmacı profiliyle karşılaşmak istediklerini anlamaya katkı sunan önemli bulgular verse de (Akar-Gençer, 2019), çocukların nasıl dinlenilmesi gerektiğine dair çocukluk anlayışının önemini vurgulayan araştırmalara ihtiyaç olduğu gerçeğini gündeme taşıdı. Çocukların dinlenmesi, görüşlerine saygı gösterilmesi ve kendileriyle ilgili bilgilerin bizzat onlara danışılarak elde edilmesi; çocuklarla çalışan ve onların yaşantılarını anlamayı amaçlayan araştırmalar bakımından kritik bir öneme sahiptir. (Anderson, 1995; Graham

vd. 2013; Morrow & Richards, 1995). Bu yüzden de çocukların hayatlarını ve gelişim durumlarını anlamaya dair yapılan araştırmalarda çocukları da araştırmanın bir parçası olarak görmenin ve çocuk katılım hakkına saygılı uygulamalar yapmanın gerekliliği ve önemi gündeme gelmiştir. Böylece çocukların gelişimleri hakkında ulaştığımız bilgiler doğrultusunda onların gelişimlerini nasıl destekleyebileceğimiz sorusunun cevabını ararken de bu yaklaşım bize yol gösterici olacaktır.

Sonuç olarak, çocuk katılımına dayalı araştırma paradigması, yalnızca metodolojik bir tercih değil, aynı zamanda çocukluk çalışmalarında köklü bir epistemolojik ve etik dönüşümü temsil etmektedir (Christensen & James, 2017; Kellett, 2010). Yetişkin merkezli bilgi üretiminden çocuk öznesine dayalı bilgi inşasına geçiş, araştırma bulgularının geçerliliğini ve güvenilirliğini artırmakla kalmamış, aynı zamanda çocukları pasif araştırma nesnelerinden aktif bilgi üreticilerine dönüştürmüştür (Clark, 2005; Lundy, 2007). 1979 BM Çocuk Yılı'ndan bu yana yaşanan bu paradigmatik değişim, çocukların kendi yaşamları, deneyimleri ve gelişimleri hakkında en yetkin bilgi kaynaklarından biri olduklarını kabul etmeyi zorunlu kılmaktadır (Alderson, 2008; James & Prout, 2003). Çocuk Haklarına Dair Sözleşme'nin 12. maddesiyle güvence altına alınan katılım hakkı, sadece hukuki bir yükümlülük olmaktan öte, bilimsel araştırmalarda metodolojik mükemmelliğin ve etik bütünlüğün temel koşuludur (Lundy, 2007; Percy-Smith & Thomas, 2011). Çocukların seslerini dinlemek, görüşlerini ciddiye almak ve onları araştırma süreçlerine anlamlı biçimde dahil etmek, hem daha zengin ve çok boyutlu veriler elde edilmesini sağlamakta hem de çocukların öznelliklerini, değerlerini ve haklarını tanıyan demokratik bir araştırma kültürünün inşasına katkıda bulunmaktadır (Graham vd., 2013; Tisdall, 2012). Bu anlayış, özellikle gelişim araştırmalarında kritik öneme sahiptir; çünkü çocukların gelişimlerini bütüncül olarak anlamak ve desteklemek için tasarlanan müdahaleler ancak çocukların kendi bakış açılarını, ihtiyaçlarını ve tercihlerini merkeze aldığı anda gerçek anlamda etkili ve sürdürülebilir olabilir (Dockett & Perry, 2007; Komulainen, 2007).

Çocuk katılımının önemini ve çocuk merkezli araştırma yaklaşımlarının epistemolojik ve etik temellerini ortaya koyduktan sonra, bu ilkelerin somut bir gelişim alanına nasıl uygulanabileceğini ele almak gerekmektedir. Erken çocukluk döneminde gelişim alanları içerisinde en zorlu ve birden çok boyutu kapsayan bilişsel gelişimdir; çünkü düşünme, problem çözme, dil edinimi,

yürütücü işlevler ve bellek gibi birbiriyle iç içe geçmiş zihinsel süreçleri kapsamaktadır (Flavell, 1977; Siegler, 2016). Bilişsel gelişimin değerlendirilmesi, yalnızca çocuğun mevcut zihinsel kapasitesini ölçmekle sınırlı kalmayıp, aynı zamanda onun öğrenme potansiyelini keşfetmeyi, gelişimsel risklerini erken dönemde tespit etmeyi ve bireyselleştirilmiş destek stratejileri tasarlamayı da içermektedir (Bagnato, 2007; Meisels & Atkins-Burnett, 2005). Ancak bu değerlendirme süreçlerinin çocuğun katılım haklarına saygılı, kültürel ve dilsel çeşitliliğe duyarlı ve etik ilkelerle uyumlu biçimde yürütülmesi hem bilimsel geçerliliğin hem de çocuğun yüksek yararının korunması açısından hayati önem taşımaktadır (Brassard & Boehm, 2008; Greenfield, 2018). Bu bağlamda, bilişsel gelişimin ne anlama geldiğini, nasıl değerlendirildiğini ve bu değerlendirme süreçlerinde çocuk katılımının nasıl sağlanabileceğini derinlemesine incelemek araştırmacılar ve de uygulayıcılar için yol gösterici olacaktır. Bir sonraki bölümde, bilişsel gelişimin kuramsal temellerinden hareketle, çocuk merkezli ve katılımcı değerlendirme araçlarını ve uygulamalarını ele alacağız.



Şekil 1: Çocuklarla Araştırma Süreçleri (Alderson, 1995; Lancaster & Broadment, 2003)

1.2. Bilişsel Gelişim: Kuramsal Çerçeve

Erken çocukluk dönemi, genellikle 0–6 yaş aralığını kapsayan ve “altın çağ” olarak nitelendirilen; fiziksel, duygusal ve zihinsel gelişimin en hızlı ve en kritik biçimde ilerlediği bir evredir. Bu dönemde çocuğun çevresini anlaması, öğrenmesi ve problem çözmesiyle ilişkili olan **zihinsel gelişim**, yaşam boyu öğrenmenin ve ilerleyen yıllardaki akademik/uyumsal başarısının temel belirleyicilerinden biri olması nedeniyle merkezi bir öneme sahiptir.

Doğumla başlayan yaşamda birey doğuştan getirdiği kalıtsal özellikleri de yanına alarak dünyaya gözlerini açar. Yaşamımızın geri kalanını şekillendirecek olan bu dönem gelişimin başlangıcı olarak adlandırılır. Bu durum bireyin dünyaya ilk "merhaba"sıdır. İçinde bulunduğu dünyaya doğuştan yanında getirdiği refleksleri sayesinde uyumlanmaya çalışan bebek, ona bakım verecek olanların ilgisine ihtiyaç duyar. Zaman içerisinde emekleme, yürüme, konuşma ile birlikte bağımsızlığını kazandıkça öğrenmeye devam eder ve karşılaştığı problemlere çözüm yolları aramaya koyulur. Bu süreçte zihinsel olarak bağlantılar kurar ve içinde bulunduğu ortamı gelişimsel özellikleri sayesinde anlamaya da çalışır. İlk başlarda amatör bir biçimde başlayan dünyayı keşfetme arayışları profesyonel keşiflerin başlangıcı olarak değerlendirilebilir. Bu nedenle çocuğun hem gelişim özellikleri hem de bireysel özelliklerine uygun bir desteğin, çocuğun erken çocukluk yıllarından itibaren bilişsel gelişiminin dengeli bir biçimde ilerlemesine yardımcı olabileceği söylenebilir. İnsan yaşamında büyüme ve gelişmenin en hızlı gerçekleştiği evre bebekliktir. Bununla birlikte, tüm gelişim alanları bakımından erken çocukluğun ilk yılları kritik bir dönem olarak kabul edilmektedir (Morrison, 2007). Bu çerçevede bilişsel gelişim; zihinsel süreçler içerisinde algılama, hatırlama, bilgi edinme, problem çözme, akıl yürütme ve karar verme ve gibi becerilerde ortaya çıkan değişimlerin bütünüdür ifade eder (Atkinson, Atkinson, Smith & Nolen, 1999). Çocuklar bu süreçte karşılaştırma yapma, kavramları ayırt etme, renkleri tanıma ve eksik olanı tamamlama gibi bilişsel görevleri anlamlandırmaya başlar. (Gander ve Gardinier, 2015; Ruffin, 2009). Ataç (1991), bilişsel gelişimi bireyin içinde yaşadığı dünyayı algılamasını, öğrenmesini ve değerlendirmesini sağlayan, zihinsel bir gelişim olarak tanımlamaktadır. Bireyin bebeklikten başlayarak yaşamının sonuna kadar devam eden düşünsel ilerleme, aslında insanın dünyayı anlama çabasının bir ürünüdür. Ataç (1991), zihinsel süreçleri belleğin yanı sıra, zekâ gelişimi

kapsamında ele almış; zekâyı ise olayların anlamı ve aralarındaki ilişkilerden yola çıkarak sonuçlara ulaşabilme yetisi olarak tanımlamıştır. Bu çerçevede bilişsel gelişim, düşünme ve kavrama süreçlerinde gözlenen ilerlemeleri ifade etmektedir.

Bu durum, çocuğun zihnine giren tüm bilgilerin işlenmesini sağlayan bir temel görevi görür. Algılama, hafıza, düşünme, sembol kullanımı, problem çözme ve akıl yürütme gibi süreçleri içeren bilişsel gelişim, çocuğun çevresindeki dünyayı keşfetme ve ondan bilgi edinme kapasitesini doğrudan etkiler. Zihinsel gelişimi maksimum düzeyde desteklenen bir çocuk, akranlarıyla daha kolay etkileşim kurar, daha yaratıcı ve hayal gücü yüksek olur ve yeni becerileri daha hızlı kazanır (Freeberg & Payne, 1967).

Bu kritik dönemde bilişsel gelişimin desteklenmesi, yalnızca akademik başarı için değil, aynı zamanda çocuğun gelecekteki adaptasyon yeteneği ve genel zekâ düzeyi için de belirleyicidir. Yapılan araştırmalar, 4 yaşına kadar elde edilen zihinsel gelişimin, 17 yaşında ölçülen zekânın yaklaşık %50'sini oluşturduğunu göstermektedir (Amalia, 2018). Bu bulgu, erken deneyimlerin ve çevresel zenginliğin, sinirsel bağlantıların oluşumunda ve beynin bilgi işleme kapasitesinin programlanmasında ne denli hayati bir rol oynadığını vurgulamaktadır (Freeberg & Payne, 1967). Bilişsel gelişim, kalıtsal faktörlerin yanı sıra, büyük ölçüde **çevresel faktörler** tarafından şekillendirilir. Aile ve okul ortamları, çocuğun düşünme becerilerinin potansiyelini gerçekleştirmesi için en önemli iki çevredir (Freeberg & Payne, 1967).

Ebeveynler, çocuğun bilişsel çevresini zenginleştirmede kilit bir role sahiptir. Araştırmalar, ebeveynlerin çocuklarıyla kurduğu etkileşim biçiminin, özellikle dil ve problem çözme becerileri üzerinde doğrudan etkili olduğunu göstermektedir (Amalia, 2018). Yüksek sözel yeteneğe sahip çocukların annelerinin, erken çocukluk döneminde daha fazla sözel uyarı sağladığı, akademik başarısızlığa karşı daha eleştirel olduğu ve çocuklarıyla daha fazla etkileşim kurduğu gözlemlenmiştir (Amalia, 2018).

Erken çocuklukta bilişsel gelişim, bireyin gelecekteki öğrenme, düşünme ve çevreye adapte olma yeteneğini belirleyen bir köşe taşıdır. Bu dönemin "altın çağ" potansiyelini tam olarak kullanmak, ebeveynlerin ve eğitimcilerin bilinçli çabalarıyla mümkündür. Çocuğa zengin, uyarıcı ve oyun temelli bir çevre sunmak, onların doğuştan gelen merakını beslemek ve sosyal etkileşimlerini

desteklemek, bilişsel yeteneklerinin en üst düzeyde gelişmesini sağlayacak ve onlara başarılı bir yaşam için sağlam bir temel atacaktır.

Erken çocukluk döneminde Zihinsel ilerlemeyi desteklemek ve yukarı çıkış ivmesi kazandırmak için en etkili yöntem ise öğrenme aktivitelerini **oyun temelli** olarak tasarlamaktır. Oyunlar, çocukların aktif katılımını sağlar ve sosyal etkileşim yoluyla öğrenmeyi teşvik eder. **Jean Piaget**'nin iddiasına göre çocuklar, yakın çevreleriyle bağlantı kurarak ve yeni bilgileri mevcut şemalarına (özümleme) dahil ederek veya şemalarını yeni bilgilere uyarlayarak (uyarlama) öğrenirler. **Lev Vygotsky** ise bilişsel gelişimin sosyal etkileşim ve kültür aracılığıyla gerçekleştiğini, problem çözme gibi yüksek zihinsel süreçlerin kökeninin sosyal etkileşim olduğunu savunur. Bu nedenle, ebeveynlerin ve eğitimcilerin, çocukları keşfetmeye, deney yapmaya ve akranlarıyla iş birliği yapmaya teşvik eden ortamlar yaratması hayati önem taşır ((Freeberg & Payne, 1967; Amalia, 2018). Bu noktada bilişsel gelişimin değerlendirilme süreci dikkat çekicidir.

1.3. Bilişsel Gelişimin Değerlendirilmesi: Araçlar ve Uygulamalar

Bilişsel gelişimin değerlendirmesinin ana amacı, çocuğun gelişim süreçlerinin normal seyrinde olup olmadığını anlamak ve eğer bir sorun varsa erken müdahale edebilmektir. Bu doğrultuda çocukların gelişimini değerlendirmeye yönelik, farklı yaş gruplarını hedefleyen, çeşitli gelişimsel özellikleri doğrudan ya da gözlem temelli yöntemlerle ele alan ve aileleri de değerlendirme sürecine dâhil eden ölçme araçlarının geliştirildiği görülmektedir. (Tunçeli & Zembat, 2017). Bunlardan, dünyada ve ülkemizde kullanılan gelişim değerlendirme araçlarından bazıları şöyledir;

Tablo 1: Gelişim değerlendirme araçları (kodlu)

Değerlendirme aracı	Yaş aralığı	Ölçülen alan(lar) (kod)
Ages and Stages Questionnaire (ASQ-3)	1–66 ay	İLT, PRÇ, KM, İM, KS
Battelle Developmental Inventory Screening Test	0–7 yaş	UY, KS, İLT, BİL
Brigance Preschool Screen	0–7 yaş	AKD, DİL-İF, DİL-AL, SD, KM, İM, ÖZB
Denver II	0–6 yaş	KS, İM+UY, KM, DİL
Portage Guide to Early Education	0–6 yaş	ÖZB, FZ, KS, BİL, DİL
Ankara Gelişim Tarama Envanteri (AGTE)	0–72 ay	DİL+BİL, İM, KM, KS, ÖZB
Gazi Erken Çocukluk Değerlendirme Aracı (GEÇDA)	0–72 ay	PSK, BİL, DİL, SD
Creative Curriculum Developmental Continuum	3–5 yaş	SD, FZ, BİL, DİL
Early Screening Inventory (ESI-R)	3–5 yaş	VM+UY, DİL+BİL, KM
Galileo Preschool Assessment Scale	3–5 yaş	YAR, FEN, ÖY, MAT, DİL+OKY, FS, İM+KM, SD
Work Sampling	3–5 yaş	SD, ÖY, YAR, DİL, MAT, FZ/FS, OKY, FEN
DIAL-3	3–6 yaş	KM+İM, KAV, DİL, ÖZB, KS
HighScope COR	2,5–6 yaş	GİR, SİL, OY, HRM, DİL+OKY, MAT, FEN
Learning Accomplishment Profile–3 (LAP-3)	36–72 ay	KM, İM, OYH, BİL, KS, DİL, ÖZB
Marmara Gelişim Ölçeği	36–72 ay	FZ, ZİH, SD, KS, DİL, ÖZB

Not. Kodlar Tablo Notu’nda açıklanmıştır. Ölçek adları özel isim olduğundan aynen korunmuştur.

Kodlar: İLT=İletişim; PRÇ=Problem çözme; BİL=Bilişsel; KM=Kaba motor; İM=İnce motor; VM=Görsel-motor; UY=Uyum/adaptasyon; KS=Kişisel/Sosyal; SD=Sosyal-duygusal; DİL=Dil; DİL-İF=İfade edici dil; DİL-AL=Alıcı dil; ÖZB=Öz bakım; FZ=Fiziksel gelişim; PSK=Psikomotor; YAR=Yaratıcılık; FEN=Doğa/Fen; ÖY=Öğrenme yaklaşımları; MAT=(Erken) Matematik; OKY=Okuryazarlık; FS=Fiziksel sağlık/uygulamalar; KAV=Kavramlar; GİR=Girişkenlik; SİL=Sosyal ilişkiler; OY=Yaratıcı oyun; HRM=Hareket + müzik; OYH=Okuma-yazmaya hazırlık; ZİH=Zihinsel.

Türkiye’de sıklıkla kullanılan gelişim değerlendirme araçlarından bazıları şekil 2’de verilmiştir.



Şekil 2: Erken Çocukluk Gelişim Değerlendirme Rehberi ((Tunçeli & Zembat, 2017)

Türkiye’de erken çocukluk değerlendirmesinde Gazi Erken Çocukluk Değerlendirme Aracı (GEÇDA), Ankara Gelişim Tarama Envanteri (AGTE), Marmara Gelişim Ölçeği ve Metropolitan Okul Olgunluğu Testi gibi araçların, son yıllarda yürütülen araştırmalarda sıklıkla kullanıldığı görülmektedir. Bunlar tarama testleri içinde yer almaktadır.

Tarama testleri, gelişimsel tarama testleri olarak da ifade edilmektedir. Bu testler genellikle tüm çocuklara uygulanır; yetersizlik ya da öğrenme güçlüğü riski taşıyan çocukların belirlenmesinde ilk basamağı oluşturur ve bu yönüyle gelişimsel değerlendirme kapsamında da ele alınır. (Bredekamp, 2015; Shepard, Kagan ve Wurtz, 1998). Tarama testleri erken müdahale açısından son derece önemlidir. Çünkü birey erken müdahale sayesinde ortaya çıkan yetersizliklerinin zamanında desteklenmesi sayesinde bilişsel becerilerini kullanarak hayatını anlamlandırıp kolaylaştırabilir. Bu durum, insanı diğer canlılardan ayıran başlıca özelliklerden biri olarak değerlendirilmektedir. Araştırma bulguları, erken dönemde çevrenin yeterince uyarıcı olmaması ve yaşantı yetersizliklerinin sürmesinin, ilerleyen yıllarda çocuğun gelişim düzeyi ile öğrenme süreçleri üzerinde olumsuz etkiler oluşturabildiğini göstermektedir. (Senemoğlu, 2012). Bilişsel gelişim destek programları ile

desteklenen bebekler edindiği deneyimlerle sonraki dönemlere temel oluşturarak dünyaya daha kolay adapte olabilmektedirler. Çocuğun çevresinde yer alan zengin uyarıcılar ve öğrenme deneyimleri, zihinsel gelişim sürecinde olgunlaşmasına katkı sağlar (Oğuzkan ve Oral, 1992). Çocuğun bilişsel gelişim açısından durumunu tespit etmek ve bilişsel gelişimini desteklemek için yapılan çalışmalar içinde en fazla aile destek programları ile gelişim destek programları yer almaktadır. Bu çalışmaların ağırlıklı olarak üç-altı yaş grubundaki çocukların genel gelişimleri üzerindeki etkileri ele aldığı; pek çoğunda ise aile destek programlarının çocuk gelişimine katkısının araştırıldığı görülmektedir. Bu çalışmalarda, program ve destek uygulamalarının diğer gelişim alanlarının yanı sıra bilişsel gelişim üzerindeki etkileri de incelenmiştir. (Aral ve ark., 2011; Bekman, 1998; Kудay, 2007; Temel ve Aksoy, 2000). Örneğin Ömeroğlu'nun (1992), dez avantajlı aileler ve çocuklarla altmış bebeğin yer aldığı araştırmada, deney ve kontrol gruplarındaki çocukların gelişimleri, iki ve üç yıllık periyotlarda değerlendirilmeye alınmıştır. Müdahale grubundaki çocukların tüm gelişimlerini güçlendirmeye yönelik olarak hazırlanan etkinlikler ise ev ziyaretleri yoluyla anne ve babalara iletilmiştir. Araştırma bulguları, ev merkezli 0-3 yaş erken çocukluk eğitiminin katılımcı çocukların tüm gelişimini desteklediğini göstermiştir. Çocukların bilişsel gelişimlerini ebeveynlere sormak yerine çeşitli gelişimsel ölçeklerle değerlendirilmesinin daha sağlıklı olacağını vurgulayan uzmanlar pek çok çalışmada çocuğun gelişimini değerlendiren ölçme araçları kullanmaya başlamışlardır. Örneğin Karaaslan (2002), düşük doğum kilosuna sahip prematüre bebekleri kapsayan ev temelli erken eğitim programının bebeklerin gelişimi üzerindeki etkisini araştırmıştır. Deneysel desende yürütülen çalışma, sekizi deney ve onu kontrol grubunda olmak üzere toplam 18 bebekle gerçekleştirilmiştir. Çalışmada Bayley Bebekler İçin Gelişimsel Değerlendirme Ölçeği-II ve Ev Ortamı Değerlendirme Ölçeğinden yararlanılmıştır. Bulgular, düşük doğum ağırlığına sahip prematüre bebeklerle onların ailelerine sunulan eğitimin bebeklerin gelişimlerini olumlu yönde etkilediğini göstermiştir. Yapılan çalışmalarda çocukların bilişsel gelişimlerinin niteliğinin ebeveynlerinin çocuk yetiştirme tutumlarından oldukça fazla etkilendiği görülmektedir. Örneğin; Roggman ve ark. (2009) Oyun aracılığıyla çocukla iletişim kurabilen, hassas, duyarlı ve olumlu ebeveynlik davranışlarını güçlendirerek çocukların bilişsel gelişimini ve sağlıklı bağlanmasını desteklemeyi amaçlayan ev temelli Early Head Start

Programı kapsamında yürütülen çalışmada; programa katılan düşük sosyo-ekonomik düzeydeki ailelerden rastgele seçilen 18–36 ay aralığındaki 161 bebek ve çocuğun genel ve bilişsel gelişimleri değerlendirilmiştir. Ölçme aracı olarak Bayley Bebek Gelişimi II ile Zihinsel Gelişim Ölçeği kullanılmıştır. Elde edilen bulgular, ev temelli uygulanan “aile destek programı”nın çocukların bütüncül gelişimi ile zihinsel gelişimini anlamlı biçimde desteklediğini ortaya koymuştur. Oyun aracılığıyla çocukla etkileşim kurabilen duyarlı ve olumlu ebeveynlik davranışlarını güçlendirmeyi; böylece çocukların bilişsel gelişimi ile sağlıklı bağlanmasını desteklemeyi hedefleyen ev temelli Early Head Start Programı kapsamında yürütülen çalışmada, programa dâhil olan düşük sosyo-ekonomik düzeydeki ailelerden rastgele seçilen 18–36 ay aralığındaki 161 bebek ve çocuğun genel ve bilişsel gelişimleri değerlendirilmiştir. Değerlendirmede Bayley Bebek Gelişimi II ve Zihinsel Gelişim Ölçeğinden yararlanılmıştır. Elde edilen bulgular, ev temelli aile destek programının çocukların genel ve bilişsel gelişimi üzerinde etkili olduğunu ortaya koymuştur. Çocukların bilişsel gelişimlerinin desteklenmesine ilişkin gereksinimler yaşla birlikte farklılaşmaktadır. Özellikle yaşamın ilk yıllarında, bebeklik döneminde uyarıcı bir çevreye gereksinim duyulurken; çocuk yürümeye başladıktan sonra, hayal kırıklığı yaratmadan keşfetmesine olanak tanıyan ve ilgisini canlı tutan bir ortam daha belirleyici hâle gelmektedir. Nitekim araştırmalar, erken çocukluk döneminde gelişimi destekleyen bakım ve eğitim uygulamalarının uzun vadede kalıcı etkiler oluşturduğunu ve ilerleyen yaşlarda daha güçlü bilişsel ve akademik çıktılarla ilişkili olduğunu göstermektedir (Vandell ve ark., 2010).

ABD Ulusal Eğitim İstatistikleri Merkezi (National Center for Education Statistics, NCES) tarafından yürütülen Erken Çocukluk Boylamsal Çalışmaları (Early Childhood Longitudinal Studies, ECLS) programı, çocukların doğumdan ilkokulun sonuna kadar uzanan dönemde bilgi, beceri ve gelişim alanlarındaki değişimlerini izlemeyi amaçlayan boylamsal araştırmalar bütünüdür. Program kapsamında elde edilen kapsamlı veri setleri, çocukların okul olgunluğu ve erken öğrenme deneyimleri ile gelişimsel çıktıları arasındaki ilişkilerin çok düzeyli biçimde incelenmesine olanak tanımaktadır. ECLS, aile, okul ve bireysel özelliklerin bilişsel gelişim üzerindeki uzun erimli etkilerini ortaya koyarak, erken çocukluk dönemindeki yaşantıların belirleyici rolünü

ampirik bulgularla desteklemektedir (Kutscher, Sengewald, Gnams, vd.2024; Yogman vd. 2018).

Betty Hart ve Todd R. Risley'in 1996'te yayımladıkları çalışma, erken dönemde çocuğun duyduğu dilin (kelime sayısı ve niteliği) bilişsel gelişimle yakından ilişkili olduğunu göstermiştir. Araştırmada farklı sosyoekonomik düzeylerden ailelerin çocuklarına yöneltilen konuşmalar izlenmiş; yüksek SES'li ailelerde büyüyen çocukların 4 yaşına kadar, düşük SES'li ailelerdeki akranlarına göre yaklaşık **30 milyon** daha fazla kelime duyduğu tahmin edilmiştir. Bu “kelime farkı”, ebeveynin sunduğu dil girdisinin erken yaşlarda dil becerilerini güçlendirdiğini, bunun da zaman içinde bilişsel performans ve akademik başarı farklılıklarına zemin hazırlayabildiğini ortaya koymaktadır (Hart & Risley, 1996).

Diğer gelişim alanlarında olduğu gibi bilişsel gelişimin desteklenmesinde de oyun; hem çocuğun doğasında yer alan bir araç hem de güçlü bir uyarıcı olarak değerlendirilmektedir. Çocukların oyun yoluyla yaşamı deneyimlemesine, keşfetmesine ve bu deneyimleri geliştirmesine fırsat tanınmalıdır ((Bodrova ve Leong, 2024). Bruner, çocukların bizzat kurguladıkları oyunların üst düzey bilişsel süreçleri desteklediğini ve öğrenmeye yönelik motivasyonu artırdığını vurgulamaktadır (Bodrova ve Leong, 2024). Bilişsel gelişimin temel kuramcılarından Piaget (1936) ise çocukların kendi deneyimleri aracılığıyla öğrendiklerini ifade etmiştir. Bu doğrultuda her çocuk, bireysel farklılıkları çerçevesinde fiziksel çevreyle etkileşime girer ve bu etkileşim sürecinde öğrenmesini oluşturur. Nitekim okul öncesi dönemde oyun, düşünsel ilerlemeyi güçlendiren önemli bir unsur olarak görülmektedir (Nicolopoulou, 1999). Oyun aynı zamanda hareket demektir. Eğitim ortamında hareket neden gereklidir?” sorusunu Nash (1974), “Çünkü hareket, tüm ifadelerin aktarılmasına aracılık eder.” şeklinde yanıtlamıştır. Bu bakış açısını destekleyen çok sayıda araştırma bulunmaktadır. Örneğin Kuşçu (2017), Orff-Schulwerk Müzik ve Hareket Eğitimi ile desteklenen müzik eğitiminin 5 yaş çocuklarının yaratıcılığı üzerindeki etkisini incelemiştir. Deney ve kontrol gruplarının her birinde 15 çocuğun yer aldığı çalışmada, uygulamadan 6 hafta sonra yapılan son test bulguları; yaratıcı düşünme becerileri açısından gruplar arasında güçlü ve anlamlı bir farklılık olduğunu göstermiştir. Yaratıcılığın içinde yer problem çözme ve alan, akıl yürütme becerilerinin işe koşulduğu düşünüldüğünde hareket eğitimi müzikle

birleştğinde çocukların bilişsel gelişimlerinin desteklendiği rahatlıkla söylenebilir. Okul öncesi dönemde sınıf ortamında çocukların ritim duygularını geliştirmek için öğretmenler tarafından en çok orff çalgıları kullanılmaktadır. Bunlar içinden de en çok zil ve davul gelmektedir (Sandıkçı, 2017). Bu da okul öncesi öğretmenlerinin orff çalgıları ile çocukların zihinsel gelişim süreçlerini destekleyebileceği söylenebilir. Ayrıca bilişsel gelişim sürecinin önemli bir parçası olan dikkat becerisi için de yine müzik ve hareket kullanılarak geliştirilebildiği yönünde çalışmalar bulunmaktadır.

Kuşçu (2010), deney ve kontrol gruplarına onar çocuk atadığı çalışmasında; 5–6 yaş çocuklarına uygulanan Orff-Schulwerk Müzik ve Hareket Eğitimi kapsamında uygulanan müzik ve hareket etkinliklerinin, çocukların dikkat becerileri bakımından desteklenen grubun lehine anlamlı bir farklılık ortaya koyduğunu ifade etmiştir. Ancak her iki çalışmanın detayları incelendiğinde, çalışmanın direk muhatabı olarak görülen çocuklara bu çalışmalara katılıp katılmamaya kendileri değil ebeveynlerinin ve öğretmenlerinin karar verdiği görülmektedir. Oysa katılım anlayışının en önemli göstergelerinden biri çocuğun ebeveyn izni alındıktan sonra, çalışmaya katılmak isteyip istemediğinin kendisine sorularak karar verilmesi kısmıdır. Bu tür uygulamaların aydınlatılmış çocuk onam formu ile kayıt altına alınması, okuma yazma bilmeyen çocuklara katılmayı kabul ettiklerine dair formun üzerine herhangi bir resim yapması istenen araştırmalar mevcuttur (Akar-Gençer, 2019; Tuncer, 2018; Koran, 2017). Ayrıca Akar-Gençer (2019), çocukların araştırma süreçlerine katılımını ele aldığı çalışmasında; çocukların araştırmada katılımcı bir rol üstlenmeleri durumunda araştırma konusunun bir “araç” işlevi göreceğini, asıl hedefin ise çocukların katılım deneyimlerini geliştirmek ve onların araştırmalarda birer sosyal aktör olarak görülebileceğine dair inancı güçlendirmek olduğunu vurgulamıştır. Bu nedenle temel noktanın, çocukların araştırma süreçlerine katılımlarını pekiştirmek olduğu belirtilmiştir. Yani yapılacak araştırmaların daha kurgulanması aşamasında çocukların rolü netleştirilmeli ve kendilerine de bilgi verilmelidir. Eğitimciler ve ebeveynler, çocuğun düşünsel ilerlemesini desteklemek için nitelikli bir çevre ve zengin öğrenme yaşantıları sunarak çocuğun gelişim düzeyine uygun uyarıcılar oluştururken (MEBa, 2013), bile çocuğun görüşlerine başvurmayı göz ardı etmemelidir.

Yalnızca ailelere verilen destekler ya da çocuklara verilen müzik ve hareket eğitimi değil, bireyin bilişsel becerinin doğumdan ölüme uzanan süreçte nasıl ve hangi biçimlerde geliştiğine ilişkin gerek çocuklarla gerek ebeveynlerle pek çok araştırma yapılmış, bilişsel gelişimi değerlendirmek için ölçekler geliştirilmiş ve bilişsel gelişimi destekleyebilmek adına pek çok eğitim programı geliştirilmiştir. Araştırmacıların çalışmalarında sıklıkla vurguladığı üzere, erken çocukluk dönemi bilişsel becerilerin gelişiminde belirleyici bir yere sahiptir. Bunun yanında dil, motor ve sosyal gelişime ilişkin becerilerin önemli bir bölümü de bilişsel gelişimle doğrudan ilişkilidir (Sandberg and Spritz, 2010). Bu ilişkinin niteliğinin ve düzeyinin ortaya konulması, çocukluğa özgü gelişimsel özelliklerin nasıl destekleneceğini ve nasıl daha doğru değerlendirileceğini belirlemek açısından önem taşımaktadır. Doğru değerlendirmeyi yaşlara göre düşünerek yapmak gerekmektedir. Nitekim yaş ilerledikçe yeteneklerin farklılaştığına ilişkin bulgular, bebeklik ve çocukluk dönemlerinde yapılacak sınırlı sayıdaki temel değerlendirmenin yeterli olacağı görüşünü de güçlendirmiştir. Bununla birlikte, erken çocuklukta biçimlenen bilişsel özelliklerin bireyin sonraki yaşamını etkilediğini ileri süren Cattell-Horn-Carroll (CHC) gibi çağdaş yaklaşımların ortaya çıkmasıyla (Schneider and McGrew, 2012) bu döneme özgü gelişimsel özelliklerin önemi daha belirgin biçimde vurgulanmıştır (Holler and Greene, 2010; Sandberg and McCullough, 2010). Böylece erken çocukluk bilişsel ve gelişimsel değerlendirme alanı da bu yaklaşımların etkisiyle dönüşmüş; ölçme araçlarının çeşitlendirilmesi yönünde bir eğilim ortaya çıkmıştır.

Gelişimsel zorluk ya da engeli olan yetişkin bireylere ve çocuklara daha nitelikli eğitim fırsatları sunulabilmesi için, gerçekleştirilecek değerlendirmelerin geçerli ve güvenilir olması kritik önem taşımaktadır. Bu gereksinim doğrultusunda, bilişsel ve gelişimsel değerlendirmelerde kullanılmak üzere çeşitli standart testler geliştirilmiş ve uygulamaya konulmuştur.

Tablo 2: Bilişsel gelişim alanında yapılan çalışmalar ve gelişim destek programları (kodlu)

Çalışma/Program	Araştırmacı (Yıl)	Örneklem	Odak (kod)	Desen/Süre (kod)	Ölçüm (kod)	Sonuç (kod)
Aile eğitimi (ev temelli)	Ömeroğlu (1992)	n=60 bebek (DG/KG)	PSK, BİL, DİL, KS/SD, ÖZB	SÜRE-3Y + ev ziyareti	—	ETKİ +
Ev temelli erken eğitim	Karaaslan (2002)	n=18 (8DG/10 KG)	gelişim desteği	DS	BA Y-II, HOME	ETKİ +
Early Head Start (ev merkezli)	Roggman ve ark. (2009)	n=161 (18–36 ay)	BİL + bağlanma/ebeveynlik	program değerlendirme	BA Y-II, ZGÖ	ETKİ +
Orff-Schulwerk (yaratıcılık)	Kuşçu (2017)	n=30 (15DG/15 KG)	YAR	SÜRE-6H + son test	—	FARK+
Orff-Schulwerk (dikkat)	Kuşçu (2010)	n=20 (10DG/10 KG)	dikkat	DG/KG	—	FARK+

Not. Tablo, kodlama mantığıyla yapılandırılmıştır. Yöntem/ölçüm kodları: DG/KG=Deney–Kontrol grubu; DS=DeneySEL desen; SÜRE-3Y=3 yıl; SÜRE-6H=6 hafta; BAY-II=Bayley Bebek Gelişimi II; HOME=Ev Ortamı Değerlendirme Ölçeği; ZGÖ=Zihinsel Gelişim Ölçeği; ETKİ+=Olumlu etki; FARK+=Anlamlı fark.

Tabloda özetlenen bilişsel gelişim çalışmaları, erken çocukluk döneminde uygulanan aile destek programlarının ve gelişim destek programlarının çocukların bilişsel ve genel gelişimleri üzerinde uzun süreçte kalıcı ve olumlu etkiler yarattığını kanıtlamaktadır (Roggman vd., 2007; Vandell vd., 2010). Bu programlar, özellikle sosyo-ekonomik düzeyi düşük ailelerdeki çocukların gelişimini desteklemiş, ebeveynlerin pozitif çocuk yetiştirme tutumlarının zihinsel gelişim üzerindeki büyük etkisini göstermiştir (Hart & Risley, 1996; Yogman vd., 2018). Ayrıca, oyunun doğal bir araç olarak keşfetme imkânı sağlaması (Bodrova & Leong, 2024; Nicolopoulou, 1999), müzik ve hareket eğitiminin ise yaratıcılık, dikkat ve problem çözme gibi üst düzey bilişsel becerilerin gelişimini desteklemesi (Kuşçu, 2010; 2017) bu dönemdeki destekleyici yaklaşımların önemini pekiştirmektedir. Sonuç olarak, bilişsel gelişimin değerlendirilmesi ve desteklenmesine yönelik bu zengin araç

ve program repertuarı, erken müdahalenin gücünü ortaya koymakla birlikte, kritik bir soruyu da bugüne taşımaktadır: Bu değerlendirme ve müdahale süreçleri, asıl öznelere olan çocukların haklarına, tercihlerine ve katılımına ne ölçüde saygı göstermektedir? Bu soru, bizi bilişsel gelişim araştırmalarının ve uygulamalarının etik temellerini sorgulamaya yönlendirmektedir.

Beyan: Şekil 1 ve 2 renkli görseli yapay zekâ aracından faydalanılarak oluşturulmuştur.

KAYNAKÇA

- Akar Gençer, A. (2019). *Çocukların araştırma süreçlerine katılım deneyimlerinin geliştirilmesi: Çocuklarla birlikte araştırma* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Akbaş, E., & Akbaş, G. E. (2019). Çocukluk sosyolojisinin özgün bir araştırma nesnesi olarak çocukluk ve çocuklarla nitel araştırma. *Çocuk ve Medeniyet*, 4(7), 149-162.
- Aksoy-Kumru, F. B., & Yılmaz, A. (2024). Temel çocukluk çalışmaları bağlamında katılım hakkı: Etkin, yetkin ve katılımcı çocuk. *Yaşadıkça Eğitim*, 38(1), 230-244.
- Akyol, T. (2024). Promoting young children's right to participation through picture books. *Child Indicators Research*, 17(3), 1217-1237.
- Alderson, P. (1995). *Listening to children: Children, ethics and social research*. Barnardo's.
- Alderson, P. (2008). *Young children's rights: Exploring beliefs, principles and practice* (2nd ed.). Jessica Kingsley Publishers.
- Amalia, E. R. N. (2018). Effective learning activities to improve early childhood cognitive development. *Al-Athfal: Jurnal Pendidikan Anak*.
- Aral, N., Baran, G., Gürsoy, F., Köksal Akyol, A., Bütün Ayhan, A., Yıldız Bıçakçı, M., & Erdoğan, S. (2011). The effects of parent education programs on the development of children aged between 60 and 72 months. *Social Behavior and Personality*, 39(2), 241-250.
- Ataç, F. (1991). *İnsan yaşamında psikolojik gelişim*. Beta Basım Yayın Dağıtım A.Ş.
- Atkinson, R. L., Atkinson, R. C., Smith, E. E., & Nolen, S. (1999). *Psikolojiye giriş* (Y. Alogan, Çev.). Arkadaş.
- Avcı, N., & Pekince, P. (2019). Çocukla çalışma: Çocukluğa ilişkin inançlar ve çocuklarla çalışmada etik konular. In M. C. Babadoğan & F. Bıkmaz (Eds.), *Tanju Gürkan'a armağan kitap* (s. 259-276). Ankara Üniversitesi Yayınları.
- Bagnato, S. J. (2007). *Authentic assessment for early childhood intervention: Best practices*. Guilford Press.

- Barrera, I., Corso, R. M., & Macpherson, D. (2003). *Skilled dialogue: Strategies for responding to cultural diversity in early childhood*. Brookes Publishing.
- Birleşmiş Milletler. (1989). *Çocuk Haklarına Dair Sözleşme*. <https://www.unicef.org/turkey/cocuk-haklarina-dair-sozlesme>
- Bodrova, E., & Leong, D. J. (2024). *Tools of the mind: The Vygotskian approach to early childhood education*. Routledge.
- Borgman, C. L. (2017). *Big data, little data, no data: Scholarship in the networked world*. MIT Press.
- Brassard, M. R., & Boehm, A. E. (2008). *Preschool assessment: Principles and practices*. Guilford Press.
- Bulut, N. Ö. (2022). Erken çocukluk dönemindeki çocuklarla katılımcı araştırmalarda karşılaşılabilecek etik sorunlar. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 6(2), 527-555.
- Carr, M. (2001). *Assessment in early childhood settings: Learning stories*. SAGE Publications.
- Christensen, P., & James, A. (2017). *Research with children*. Taylor & Francis.
- Clark, A. (2005). Listening to and involving young children: A review of research and practice. *Early Child Development and Care*, 175(6), 489-505.
- Clark, A., & Moss, P. (2011). *Listening to young children: The mosaic approach*. Jessica Kingsley Publishers.
- Dockett, S., & Perry, B. (2007). Trusting children's accounts in research. *Journal of Early Childhood Research*, 5(1), 47-63.
- Dockett, S., & Perry, B. (2011). Researching with young children: Seeking assent. *Child Indicators Research*, 4(2), 231-247.
- Duncan, G. J., Dowsett, C. J., Claessens, A., Magnuson, K., Huston, A. C., Klebanov, P., & Japel, C. (2007). School readiness and later achievement. *Developmental Psychology*, 43(6), 1428-1446.
- Einarsdottir, J. (2007). Research with children: Methodological and ethical challenges. *European Early Childhood Education Research Journal*, 15(2), 197-211.
- Einarsdottir, J., Dockett, S., & Perry, B. (2009). Making meaning: Children's perspectives expressed through drawings. *Early Child Development and Care*, 179(2), 217-232.

- Fargas-Malet, M., McSherry, D., Larkin, E., & Robinson, C. (2010). Research with children: Methodological issues and innovative techniques. *Journal of Early Childhood Research*, 8(2), 175-192.
- Flavell, J. H. (1977). *Cognitive development*. Prentice-Hall.
- Flavell, J. H. (1999). Cognitive development: Children's knowledge about the mind. *Annual Review of Psychology*, 50, 21-45.
- Flewitt, R. (2005). Conducting research with young children: Some ethical considerations. *Early Child Development and Care*, 175(6), 553-565.
- Freeberg, N. E., & Payne, D. T. (1967). Parental influence on cognitive development in early childhood: A review. *Child Development*, 65-87.
- Graham, A. P., Powell, M. A., Anderson, D., Fitzgerald, R., & Taylor, N. (2013). *Ethical research involving children*. UNICEF Office of Research Innocenti.
- Greenfield, P. M. (2018). Studying social change, culture, and human development: A theoretical framework and methodological guidelines. *Developmental Review*, 50, 16-30.
- Harcourt, D., & Conroy, H. (2005). Informed assent: Ethics and processes when researching with young children. *Early Child Development and Care*, 175(6), 567-577.
- Hart, B., & Risley, T. R. (1996). Meaningful differences in the everyday experience of young American children. *Community Alternatives*, 8, 92-93.
- Hirsh-Pasek, K., Zosh, J. M., Golinkoff, R. M., Gray, J. H., Robb, M. B., & Kaufman, J. (2015). Putting education in "educational" apps: Lessons from the science of learning. *Psychological Science in the Public Interest*, 16(1), 3-34.
- Holler, K. A., & Greene, R. W. (2010). Cognitive assessment of young children. In D. C. Miller (Ed.), *Best practices in school neuropsychology* (pp. 205-227). Wiley.
- James, A., & Prout, A. (2003). *Constructing and reconstructing childhood: Contemporary issues in the sociological study of childhood*. Routledge.
- Kağıtçıbaşı, Ç., & Ataca, B. (2005). Value of children and family change: A three-decade portrait from Turkey. *Applied Psychology*, 54(3), 317-337.
- Kellett, M. (2005). *How to develop children as researchers: A step-by-step guide to teaching the research process*. SAGE Publications.

- Kellett, M. (2010). *Rethinking children and research: Attitudes in contemporary society*. Bloomsbury Publishing.
- Komulainen, S. (2007). The ambiguity of the child's 'voice' in social research. *Childhood, 14*(1), 11-28.
- Koran, N. (2017). *Okul öncesi eğitim programının çocuk katılımı temelinde değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Kuşçu, Ö. (2017). *Orff-Schulwerk pedagojisi destekli müzik etkinliklerinin çocukların yürütücü işlev becerilerine etkisi* (Doktora tezi). Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kutscher, T., Sengewald, M. A., Gnambs, T., Carstensen, C. H., & Aßmann, C. (2024). The national educational panel study (NEPS) and methodological innovations in longitudinal large-scale assessments. *Large-Scale Assessments in Education, 12*(1), 31.
- Lambert, V., & Glacken, M. (2011). Engaging with children in research: Theoretical and practical implications of negotiating informed consent/assent. *Nursing Ethics, 18*(6), 781-801.
- Lancaster, Y. P., & Broadbent, V. (2003). *Listening to young children*. Open University Press.
- Lansdown, G. (2005). *The evolving capacities of the child*. UNICEF Innocenti Research Centre.
- Losardo, A., & Syverson, A. N. (2011). *Alternative approaches to assessing young children*. Paul H. Brookes Publishing Co.
- Lundy, L. (2007). 'Voice' is not enough: Conceptualising Article 12 of the United Nations Convention on the Rights of the Child. *British Educational Research Journal, 33*(6), 927-942.
- Lundy, L., & McEvoy, L. (2012). Children's rights and research processes: Assisting children to (in)formed views. *Childhood, 19*(1), 129-144.
- Lundy, L., McEvoy, L., & Byrne, B. (2011). Working with young children as co-researchers: An approach informed by the United Nations Convention on the Rights of the Child. *Early Education & Development, 22*(5), 714-736.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2013). *0-36 ay çocuklar için eğitim programı*. MEB-UNICEF.

- Meisels, S. J., & Atkins-Burnett, S. (2005). *Developmental screening in early childhood: A guide* (5th ed.). National Association for the Education of Young Children.
- Morrison, G. (2007). *Fundamentals of early childhood education*. Pearson Merrill Prentice Hall.
- Morrow, V. (2008). Ethical dilemmas in research with children and young people about their social environments. *Children's Geographies*, 6(1), 49-61.
- Morrow, V., & Richards, M. (1996). *The ethics of social research with children: An introduction*.
- Nash, G. C. (1974). *Creative approaches to child development: Music, language and movement* (J. R. Welsh, Ed.). Alfred Publishing. *inventory screening test*. DLM Teaching Resources.
- Nicolopoulou, A. (1999). Play, cognitive development, and the social world: Piaget, Vygotsky, and beyond. *Lev Vygotsky: Critical Assessments*, 2, 419-446.
- Papadakis, S., Kalogiannakis, M., & Zaranis, N. (2018). Educational apps from the Android Google Play for Greek preschoolers: A systematic review. *Computers & Education*, 116, 139-160.
- Peña, E. D. (2007). Lost in translation: Methodological considerations in cross-cultural research. *Child Development*, 78(4), 1255-1264.
- Percy-Smith, B., & Thomas, N. P. (Eds.). (2009). *A handbook of children and young people's participation: Perspectives from theory and practice*. Routledge.
- Powell, M. A., Fitzgerald, R. M., Taylor, N., & Graham, A. (2012). *International literature review: Ethical issues in undertaking research with children and young people*. Childwatch International Research Network.
- Powell, M. A., & Smith, A. B. (2009). Children's participation rights in research. *Childhood*, 16(1), 124-142.
- Prout, A. (2003). Participation, policy and the changing conditions of childhood. In C. Hallett & A. Prout (Eds.), *Hearing the voices of children: Social policy for a new century* (pp. 11-25). Routledge.

- Reynolds, A. J., Rolnick, A. J., Englund, M. M., & Temple, J. A. (Eds.). (2010). *Childhood programs and practices in the first decade of life: A human capital integration*. Cambridge University Press.
- Rinaldi, C. (2021). *In dialogue with Reggio Emilia: Listening, researching and learning*. Routledge.
- Roggman, L. A., Cook, G. A., Christiansen, K., & Jones, D. (2007). Playing with daddy: Social toy play, early head start, and developmental outcomes. *Fathering: A Journal of Theory, Research, and Practice about Men as Fathers*, 2(1), 83.
- Saunders, B., Kitzinger, J., & Kitzinger, C. (2015). Anonymising interview data: Challenges and compromise in practice. *Qualitative Research*, 15(5), 616-632.
- Sezgin, E., & Demiriz, S. (2016). Çocuk davranış değerlendirme ölçeğinin Türkçe'ye uyarlanması: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(2).
- Shah, S. A. (2012). Does research with children violate the best interests standard? An empirical and conceptual analysis. *Northwestern Journal of Law & Social Policy*, 8, 121.
- Siegler, R. S. (2016). Continuity and change in the field of cognitive development and in the perspectives of one cognitive developmentalist. *Child Development Perspectives*, 10(2), 128-133.
- Taşer Polat, T. U., Güneş Demir, Z., Avcı, N. E., Ortaç, T., & Arslan, G. (2025). Çocuk katılım odaklı eleştirel düşünme eğitimi programının çocukların eleştirel düşünme becerilerine etkisi. *Milli Eğitim*, 245(54).
- Thomas, N. (2011). Towards a theory of children's participation. *Children's Rights: Progress and Perspectives*, 48-71.
- Tisdall, E. K. M. (2012). The challenge and challenging of childhood studies? Learning from disability studies and research with disabled children. *Children & Society*, 26(3), 181-191.
- Tuncer, N. (2024). Katılımcı araştırmaya yöntemsel bakış. In N. Avcı & A. Akar Gençler (Eds.), *Çocuklarla katılımcı araştırma*. Nobel Akademik Yayıncılık.
- UNICEF. (2009). *State of the world's children: Celebrating 20 years of the Convention on the Rights of the Child*. UNICEF.

- Vandell, D. L., Belsky, J., Burchinal, M., Steinberg, L., & Vandergrift, N. (2010). Do effects of early child care extend to age 15 years? Results from the NICHD study of early child care and youth development. *Child Development, 81*(3), 737-756.
- Wiles, R., Crow, G., Heath, S., & Charles, V. (2008). The management of confidentiality and anonymity in social research. *International Journal of Social Research Methodology, 11*(5), 417-428.
- Woodhead, M. (2006). Changing perspectives on early childhood: Theory, research and policy. *International Journal of Equity and Innovation in Early Childhood, 4*(2), 1-43.
- Woodhead, M., & Faulkner, D. (2008). Subjects, objects or participants? Dilemmas of psychological research with children. In P. Christensen & Yogman, M., Garner, A., Hutchison, J., Hirsh-Pasek, K., Golinkoff, R. M., & AAP Committee on Psychosocial Aspects of Child and Family Health, Zelyurt, H., & Osmanoğlu, O. (2024). Çocukların okul öncesi eğitimde katılım hakkına erişimi. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 21*(2), 476-490.

BÖLÜM 5

ÇOCUKLARLA ARAŞTIRMA YAPMA SÜREÇLERİ II: BİLİŞSEL GELİŞİMİN DEĞERLENDİRİLMESİNDE ETİK BOYUT VE ÇOCUK KATILIM HAKLARI

Doç. Dr. Nuran TUNCER¹

DOI: <https://www.doi.org/10.5281/zenodo.18076663>

¹ Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Tokat, Türkiye. Nurantuncer72@gmail.com, orcid id: 0000-0002-8748-5084

1. GİRİŞ

Etik Boyut ve Çocuk Katılım Hakları

Çocuklarla yürütülen tüm araştırma süreçlerinin, başlangıçtaki planlama aşamasından nihai yayım ve uygulama süreçlerine kadar her bir evresinde, çocuğun yüksek yararı ilkesini merkeze alan etik ve hukuki bir sorumluluk anlayışıyla hareket edilmesi gerekmektedir (Alderson & Morrow, 2020; Powell & Smith, 2009). Bu sorumluluk, Birleşmiş Milletler Çocuk Haklarına Dair Sözleşme'nin (ÇHDS) temelini oluşturan katılım hakkının (Madde 12) tam olarak hayata geçirilmesini zorunlu kılar (Birleşmiş Milletler, 1989; Lundy, 2007). Katılım hakkı, çocukların kendilerini ilgilendiren her konuda düşüncelerini rahatça ortaya koyabilmelerini ve bu fikirlerinin yaşları ile olgunluk düzeyleri doğrultusunda dikkate alınması anlamına gelmektedir (Lansdown, 2005; Thomas, 2011). Ancak bilişsel gelişim araştırmalarının tarihsel seyrinde, bu hakkın ne ölçüde tanındığı ve uygulandığı tartışmalı bir konu olmuştur. Özellikle müzik ve hareket eğitimi içeren bazı çalışmalarda uygulama detayları incelendiğinde, bu tür araştırmaların çocuk katılımı açısından kritik bir eksikliği ortaya çıkmaktadır: Araştırmalar, çalışmaların doğrudan muhatabı olan çocukların, uygulamalara katılıp katılmama kararını kendileri yerine ebeveynlerinin ve öğretmenlerinin verdiğini göstermiştir (Akar-Gençer, 2019; Dockett & Perry, 2011). Oysa katılım anlayışının en önemli göstergesi, ebeveyn izni (rıza/consent) alındıktan sonra dahi, çocuğa çalışmaya katılmak isteyip istemediğinin sorularak karar verilmesi gerekliliğidir (Bulut, 2022; Tuncer, 2024). Bu bağlamda, araştırmacının görevi, çocukların sadece birer veri kaynağı değil, sürecin aktif ve yetkin ortakları olarak görülmesini sağlamaktır (Akyol, 2024; Graham vd., 2013). Bilişsel gelişim değerlendirmelerinde etik çerçevenin iki temel direği bulunmaktadır: çocuğun yüksek yararı ilkesi ve çocuğun katılım hakkı. Bu ilkeler, yalnızca teorik prensipler değil, araştırma tasarımından veri toplama, analiz ve bulguların paylaşımına kadar tüm aşamalarda operasyonel kılavuzlar olarak işlev görmelidir (Flewitt, 2005; Powell, Fitzgerald, Taylor vd., 2012). Ancak, müzik ve hareket eğitimi içeren bazı çalışmalarda uygulama detayları incelendiğinde, bu tür araştırmaların **çocuk katılımı** açısından kritik bir eksikliği ortaya çıkmaktadır. Araştırmalar, çalışmaların doğrudan muhatabı olan çocukların, uygulamalara katılıp katılmama kararını **kendileri yerine ebeveynlerinin ve öğretmenlerinin** verdiğini göstermiştir. Oysa katılım

anlayışının en önemli göstergesi, ebeveyn izni alındıktan sonra dahi, çocuğa çalışmaya katılmak isteyip istemediğinin sorularak karar verilmesi gerekliliğidir (Bulut, N.Ö., 2022; Tuncer, 2024). Uzmanlar, çocukların araştırma süreçlerine katılımlarını güçlendirmenin ve onlara bilgi vermenin, çocukları araştırmaların **sosyal aktörü** olarak görmenin önemini vurgulamaktadırlar. Zira etik uygulamalar araştırmacılar açısından, çocukların kendi seslerini duyurabilmeleri, yaşadıkları deneyimleri açık bir şekilde ortaya koymaları ve onların bakış açılarının önemsenmesi, çocuk katımlı akademik çalışmaların temel amaçlarından biridir. Çocuklarla yürütülen araştırmalarda, güvenilir ve geçerli veriler elde edebilmek amacıyla en etkili yöntem, çocukların kendi yaşam alanlarında bulunarak, sürecin aktif bir parçası olmalarını sağlamaktır. Bu yaklaşım, çocukların deneyimlerini daha doğal ve samimi biçimde ortaya koymalarına olanak tanır (Tuncer, 2024).

Bu nedenle, çocukların bilişsel gelişimini destekleme adına çevre ve yaşantı zenginliği oluşturulurken, **aydınlatılmış çocuk onam formları** gibi yöntemlerle onların görüşlerine başvurulması ve katılım deneyimlerinin geliştirilmesi, yürütülen tüm gelişim destek çalışmalarının etik ve uygulamalı bütünlüğünü sağlaması açısından büyük önem taşımaktadır.

Çocuklarla yürütülen tüm araştırma süreçlerinin, başlangıçtaki planlama aşamasından nihai yayım ve uygulama süreçlerine kadar her bir evresinde, çocuğun yüksek yararı ilkesini merkeze alan etik ve hukuki bir sorumluluk anlayışıyla hareket edilmesi gerekmektedir. Bu sorumluluk, Birleşmiş Milletler Çocuk Haklarına Dair Sözleşme'nin (ÇHDS) temelini oluşturan katılım hakkının (Madde 12) tam olarak hayata geçirilmesini zorunlu kılar. Katılım hakkı, çocukların kendilerini ilgilendiren her konuda düşüncelerini ve görüşlerini rahatlıkla ifade edebilmeleri ve bu düşüncelerinin yaşları ile uygunluk düzeyleri doğrultusunda dikkate alınmasıdır. Bu bağlamda, araştırmacının görevi, çocukların sadece birer veri kaynağı değil, sürecin aktif ve yetkin ortakları olarak görülmesini sağlamaktır (Akyol, 2024).

Bu aktif ortaklık, araştırmacının her aşamasında bilgilendirilmiş gönüllülük (assent) ilkesinin titizlikle uygulanmasını gerektirir; bu, çocuğun araştırmanın amacını, yöntemini ve olası sonuçlarını anlayabileceği bir dille ve formatta bilgilendirilmesi ve katılım kararını baskı altında kalmadan özgürce vermesi demektir. Ayrıca, çocukların özel hayatın gizliliği ve veri güvenliği hakları, en üst düzeyde korunmalıdır. Toplanan verilerin kimliklerinin açığa

çıkmasını önleyecek şekilde anonimleştirilmesi, güvenli ortamlarda saklanması ve yalnızca belirtilen amaçlar doğrultusunda kullanılması esastır. Araştırmacılar, çocukların araştırmanın herhangi bir aşamasında çalışmadan ayrılma/çekilme hakkına sahip olduklarını ve bu kararın hiçbir olumsuz sonuç doğurmayacağını açıkça belirtmelidir. Nihayetinde, çocuk katılım haklarına uygun yürütülen araştırmalar, sadece etik standartları karşılamakla kalmaz, aynı zamanda çocukların deneyimlerini ve seslerini doğru bir şekilde yansıtan, dolayısıyla daha geçerli ve toplumsal faydası yüksek sonuçlar üretir (Taşer-Polat ve diğ., 2025; Aksoy-Kumru ve Yılmaz, 2024; Zelyurt, & Osmanoğlu 2024). Bu yaklaşım, çocukların hak sahibi öznelere olarak kabul edilmesini ve toplumsal karar alma süreçlerine etkin biçimde katılımlarının desteklenmesini mümkün kılar.

Erken çocukluk döneminde bilişsel gelişimin değerlendirilmesi, bireyin eğitim ve yaşam yolculuğunu şekillendiren kritik kararlar için temel oluşturur. Ancak bu değerlendirme süreçlerinin, salt ölçme ve sonuç çıkarma eylemleri olmanın ötesinde, **çocuğun haklarına saygılı** ve **etik sorumluluk** bilinciyle yürütülmesi gerekmektedir. Çocuklarla yürütülen tüm araştırma ve değerlendirme süreçlerinin, başlangıçtaki planlama aşamasından nihai yayım ve uygulama süreçlerine kadar her bir evresinde, **çocuğun yüksek yararı** ilkesini merkeze alan etik ve hukuki bir sorumluluk anlayışıyla hareket edilmesi zorunludur. Bilişsel gelişim değerlendirmelerinde etik çerçevenin iki temel direği bulunmaktadır: Çocuğun Yüksek Yararı İlkesi ve Çocuğun Katılım Hakkı.

Birleşmiş Milletler Çocuk Haklarına Dair Sözleşme'nin (ÇHS) temel ilkelerinden biri olan **çocuğun yüksek yararı** ilkesi, çocuklarla ilgili tüm eylem ve kararlarda çocuğun refahının öncelikli olarak gözetilmesini gerektirir. Birleşmiş Milletler, *Çocuk Haklarına Dair Sözleşme* (Convention on the Rights of the Child), 20 Kasım 1989. Bilişsel değerlendirme araçlarının seçimi, uygulanması ve sonuçlarının yorumlanması, çocuğun gelişimine zarar vermeyecek, aksine onu destekleyecek şekilde tasarlanmalıdır. Bu, değerlendirmenin potansiyel faydalarının, olası risklerinden her zaman daha ağır basmasını sağlamak anlamına gelir. Değerlendirme sonuçlarının etiketleme veya ayrımcılığa yol açmaması, aksine bireyselleştirilmiş eğitim ve destek programlarına rehberlik etmesi bu ilkenin bir gereğidir.

ÇHS'nin bir diğer temel ilkesi olan **çocuğun katılım hakkı** (Madde 12), çocuğun kendisini ilgilendiren konularda görüşlerini serbestçe ifade etme ve bu görüşlere çocuğun yaşına ve olgunluğuna uygun olarak gereken önemin verilmesi hakkını güvence altına alır (BM, *Çocuk Haklarına Dair Sözleşme*.).

Bilişsel değerlendirme bağlamında bu, yasal olarak ebeveynlerin izni (rıza/consent) alınsa bile, çocuğun değerlendirmeye **onayının (assent)** alınmasını gerektirir. Çocuğun değerlendirme sürecine aktif olarak dahil edilmesi, sürecin amacının yaşına uygun bir dille açıklanması ve herhangi bir aşamada katılmama veya durdurma hakkının tanınması, katılım hakkına saygılı uygulamaların temelini oluşturur.

Sonuç ve Öneriler

Erken çocuklukta zihinsel gelişimin değerlendirilmesi, bireyin eğitim ve yaşam yolculuğunu şekillendiren kritik kararlar için temel oluşturur (Meisels & Atkins-Burnett, 2005; Neisworth & Bagnato, 2004). Ancak bu değerlendirme süreçlerinin, salt ölçme ve sonuç çıkarma eylemleri olmanın ötesinde, çocuğun haklarına saygılı ve etik sorumluluk bilinciyle yürütülmesi gerekmektedir (Alderson & Morrow, 2020; Brassard & Boehm, 2008). Bu bölümde ele alınan kuramsal çerçeve, ampirik bulgular ve etik ilkeler ışığında, bilişsel gelişim değerlendirmelerinde çocuk katılımını merkeze alan bir yaklaşımın hem bilimsel geçerliliği hem de çocuğun yüksek yararını güvence altına aldığı açıkça görülmektedir.

Temel Bulgular ve Çıkarımlar

Birinci olarak, bilişsel gelişimin değerlendirilmesinde kullanılan araçların (AGTE, GEÇDA, Marmara Gelişim Ölçeği, Bayley Bebek Gelişimi Ölçekleri gibi) tarihsel olarak yetişkin perspektifinden tasarlandığı ve çocuğun kendi deneyimlerini, tercihlerini ve itirazlarını (dissent) yeterince dikkate almadığı görülmektedir (Dockett & Perry, 2011; Einarsdottir, 2007). İkinci olarak, aile destek programları, müzik ve hareket eğitimi gibi müdahale çalışmalarının bilişsel gelişim üzerindeki olumlu etkileri ampirik olarak kanıtlanmış olsa da (Roggman vd., 2007; Vandell vd., 2010), bu çalışmaların çoğunda çocukların araştırmaya katılım kararında aktif rol almadıkları tespit edilmiştir (Akar-Gençer, 2019; Tuncer, 2024). Üçüncü olarak, Birleşmiş Milletler Çocuk Haklarına Dair Sözleşme'nin 12. maddesinin (katılım hakkı) bilişsel değerlendirme süreçlerinde operasyonel hale getirilmesi için somut

protokollere ve araştırmacı eğitimine ihtiyaç duyulmaktadır (Graham vd., 2013; Lundy, 2007).

Araştırmacılar ve Uygulayıcılar İçin Etik Sorumluluklar

Çocuklarla çalışan araştırmacılar ve uygulayıcılar, bilişsel değerlendirme araçlarını kullanırken aşağıdaki etik sorumlulukları taşımalıdır:

1. Şeffaflık ve Anlaşılabilirlik (Transparency and Comprehensibility)

Değerlendirme prosedürleri hem ebeveynlere hem de çocuğa (yaşına ve gelişim düzeyine uygun düzeyde) anlaşılır ve açık bir biçimde anlatılmalıdır (Flewitt, 2005; Powell & Smith, 2009). Bu, yalnızca sözlü açıklamayı değil, aynı zamanda görsel destekler (resimler, semboller), oyunlaştırılmış açıklamalar ve çocuğun sorularını yanıtlama fırsatını içermelidir (Clark & Moss, 2011). Araştırmacılar, "aydınlatılmış çocuk onayı" (informed child assent) formlarını, çocukların anlayabileceği bir dilde ve formatta (örneğin, resimlerle desteklenmiş basit cümleler) hazırlamalıdır (Harcourt & Conroy, 2005).

2. Gönüllülük ve Çekilme Hakkı (Voluntariness and Right to Withdraw)

Çocuğun katılımı tamamen gönüllü olmalı ve çocuk, baskı altında kalmadan istediği zaman, herhangi bir gerekçe olmaksızın geri çekilebilmelidir (Alderson & Morrow, 2020; Dockett & Perry, 2007). Çocukların araştırmaya katılmayı reddetme (dissent) hakkı, ebeveyn rızasından bağımsız olarak etik olarak bağlayıcı kabul edilmelidir (Shah, 2012). Araştırmacılar, çocuğun bütüncül olarak beden dili, çekilme davranışları veya sözel ve sözel olmayan itiraz işaretlerini duyarlı bir şekilde takip etmeli ve bu sinyallere derhal saygı göstermelidir (Lambert & Glacken, 2011).

3. Gizlilik ve Mahremiyet (Confidentiality and Privacy)

Edinilen bütün bulguların gizliliği ve mahremiyeti en üst düzeyde korunmalı, sonuçlar yalnızca çocuğun yararına olacak şekilde ve yetkili kişilerle (ebeveynler, eğitimciler, gerektiğinde destek hizmetleri) paylaşılmalıdır (Fargas-Malet vd., 2010; Morrow, 2008). Veri saklama, analiz ve raporlama süreçlerinde çocukların kimlikleri anonimleştirilmeli, kişisel

tanımlayıcı bilgiler (isim, fotoğraf, konum) korunmalıdır (Wiles vd., 2008). Dijital veri güvenliği protokolleri (şifreli dosya sistemleri, erişim kontrolü) titizlikle uygulanmalıdır (Saunders vd., 2015).

4. Kültürel Duyarlılık ve Eşitlik (Cultural Sensitivity and Equity)

Kullanılan ölçme araçları ve değerlendirme yöntemleri, çocuğun kültürel, dilsel, sosyo-ekonomik ve yeteneksel çeşitliliğine duyarlı olmalı, tarafsız ve adil sonuçlar üretmelidir (Greenfield, 2018; Peña, 2007). Standart testlerin kültürel önyargı içerebileceği (cultural bias) göz önünde bulundurulmalı, çoklu değerlendirme yöntemleri (gözlem, oyun temelli değerlendirme, portfolyo) kullanılmalıdır (Bagnato, 2007; Losardo & Notari-Syverson, 2011). Özellikle çok dilli çocuklar ve özel gereksinimleri olan çocuklar için uyarlanmış (adapted) ve kültürel olarak duyarlı (culturally responsive) araçlar tercih edilmelidir (Barrera vd, 2003; Ortiz & Dynda, 2005).

5. Katılımcı Değerlendirme Yöntemlerinin Kullanımı (Participatory Assessment Methods)

Çocukların pasif test alıcıları olmaktan çıkıp, değerlendirme sürecinin aktif katılımcıları haline gelebileceği yöntemler (örneğin, mozaik yaklaşımı, çocuk liderliğinde yürüyüş, oyun temelli değerlendirme) tercih edilmelidir (Clark & Moss, 2011; Einarsdottir vd., 2009). Bu yöntemler, çocukların kendi güçlü yönlerini, ilgi alanlarını ve öğrenme tercihlerini ifade etmelerine olanak tanır ve böylece daha geçerli, bütünsel ve insancıl değerlendirmeler yapılmasını sağlar (Carr, 2001; Rinaldi, 2021).

Politika Yapıcılar ve Eğitim Kurumları İçin Öneriler

1. Etik Eğitim ve Sertifikasyon Programları

Erken çocukluk alanında çalışan araştırmacılar, öğretmenler ve değerlendirme uzmanları için, çocuk katılım hakları ve etik değerlendirme uygulamalarına odaklanan zorunlu eğitim programları geliştirilmelidir (Kağıtçıbaşı & Ataca, 2005; Taşer-Polat vd., 2025). Bu eğitimler, bilişsel gelişim teorisi kadar, çocuk hakları hukuku, etik karar verme ve kültürel duyarlılık konularını da kapsamalıdır.

2. Etik Denetim Mekanizmaları

Üniversiteler, araştırma enstitüleri ve eğitim kurumları, çocuklarla yürütülen bilişsel değerlendirme çalışmalarını onaylayan etik kurullarda, çocuk hakları uzmanlarını ve hatta (uygun durumlarda) çocuk temsilcilerini bulundurmalıdır (Kellett, 2010; Lundy vd., 2011). Etik denetim süreçleri, sadece ebeveyn rızasına değil, aynı zamanda çocuk onayı (assent) süreçlerinin nasıl yürütüldüğüne de odaklanmalıdır.

3. Açık Veri ve Şeffaflık Politikaları

Bilişsel gelişim araştırmalarında elde edilen veriler (anonimleştirilmiş formda), bilimsel toplulukla ve politika yapıcılarla paylaşılırken, çocukların ve ailelerin mahremiyeti korunmalı, ancak şeffaflık ve hesap verebilirlik ilkeleri de gözetilmelidir (Borgman, 2017). Araştırma bulgularının yorumlanmasında, çocukların seslerinin ve deneyimlerinin merkeze alındığı, güç odaklı (strength-based) ve kültürel olarak duyarlı bir dil kullanılmalıdır.

Gelecek Araştırmalar İçin Öneriler

1. Çocuk Liderliğinde Araştırma Tasarımları

Gelecek araştırmalar, çocukları sadece katılımcı olarak değil, aynı zamanda araştırma sürecinin tasarımcıları, veri toplayıcıları ve bulguların yorumlayıcıları olarak görebilmelidir (Kellett, 2005; Lundy & McEvoy, 2012). "Çocuk araştırmacılar" (child researchers) yaklaşımı, bilişsel gelişim değerlendirmelerinin nasıl daha çocuk merkezli hale getirilebileceğine dair önemli içgörüler sunabilir.

2. Boylamsal ve Karma Yöntem Araştırmaları

Bilişsel gelişim değerlendirmelerinin uzun vadeli etkilerini (örneğin, erken tespit ve müdahalenin okul başarısı, sosyal-duygusal uyum ve yaşam kalitesi üzerindeki etkileri) inceleyen boylamsal araştırmalara ihtiyaç vardır (Duncan vd., 2007; Reynolds vd., 2010). Karma yöntem tasarımları (nicel testler + nitel görüşmeler/gözlemler), çocukların bilişsel gelişiminin çok boyutlu ve bağlama duyarlı doğasını daha iyi yansıtabilir.

3. Teknoloji Destekli ve Oyun Temelli Değerlendirmeler

Dijital teknolojilerin (tablet uygulamaları, etkileşimli oyunlar) bilişsel gelişim değerlendirmelerinde kullanılması, çocuklar için daha ilgi çekici ve

doğal deneyimler sunabilir, ancak bu teknolojilerin tasarımında veri güvenliği, ekran süresi ve dijital eşitsizlikler göz önünde bulundurulmalıdır (Hirsh-Pasek vd., 2015; Papadakis vd., 2018).

Bilişsel gelişim değerlendirmeleri, çocukların geleceğini aydınlatma potansiyeli taşıyan güçlü araçlardır. Ancak bu potansiyelin gerçekleşmesi, ancak değerlendirme süreçlerinin çocuğun yüksek yararı ve katılım hakkı ilkeleri etrafında örülen sağlam bir etik çerçevede yürütülmesiyle mümkündür (Alderson, 2008; Woodhead & Faulkner, 2008). Eğitim ve araştırma alanındaki profesyonellerin, bu etik ve hukuki sorumluluğu benimseyerek, çocukları pasif denekler olarak değil, kendi yaşamları ve gelişimleri hakkında söz sahibi olan, yetkin ve haklara sahip aktif bireyler olarak görmeleri hem bilimsel geçerliliği hem de insani değeri yüksek uygulamaların anahtarıdır (Lansdown, 2005; Prout, 2003). Sonuç olarak, bilişsel gelişimin değerlendirilmesi, yalnızca çocuğun zihinsel kapasitesini ölçmekle sınırlı kalmamalı; aynı zamanda çocuğun haklarını, sesini ve insan onurunu merkeze alan, adil, duyarlı ve katılımcı bir süreç olarak yeniden kavramsallaştırılmalıdır (UNICEF, 2009; Woodhead, 2006). Bu hem bilişsel gelişim biliminin hem de çocuk hakları hareketinin ortak hedefidir: Her bir çocuğun, kendi potansiyelini gerçekleştirmek için gereksinim duyduğu desteği alması ve bu süreçte kendi hikayesinin aktif bir anlatıcısı olması.

Etik Boyut ve Çocuk Katılım Hakları

Çocuklarla yürütülen tüm araştırma süreçlerinin, başlangıçtaki planlama aşamasından nihai yayım ve uygulama süreçlerine kadar her bir evresinde, çocuğun yüksek yararı ilkesini merkeze alan etik ve hukuki bir sorumluluk anlayışıyla hareket edilmesi gerekmektedir (Alderson & Morrow, 2020; Powell & Smith, 2009). Bu sorumluluk, Birleşmiş Milletler Çocuk Haklarına Dair Sözleşme'nin (ÇHDS) temelini oluşturan katılım hakkının (Madde 12) tam olarak hayata geçirilmesini zorunlu kılar (Birleşmiş Milletler, 1989; Lundy, 2007). Katılım hakkı, çocukların kendilerini ilgilendiren her konuda düşüncelerini rahatça ortaya koyabilmelerini ve bu fikirlerinin yaşları ile uygunluk düzeyleri doğrultusunda dikkate alınması anlamına gelmektedir (Lansdown, 2005; Thomas, 2011). Ancak bilişsel gelişim araştırmalarının tarihsel seyrinde, bu hakkın ne ölçüde tanındığı ve uygulandığı tartışmalı bir konu olmuştur. Özellikle müzik ve hareket eğitimini içeren bazı çalışmalardaki

uygulama detayları incelendiğinde, bu tür araştırmaların çocuk katılımı açısından kritik bir eksikliği ortaya çıkmaktadır: Araştırmalar, çalışmaların doğrudan muhatabı olan çocukların, uygulamalara katılıp katılmama kararını kendileri yerine ebeveynlerinin ve öğretmenlerinin verdiğini göstermiştir (Akar-Gençer, 2019; Dockett & Perry, 2011). Oysa katılım anlayışının en önemli göstergesi, ebeveyn izni (rıza/consent) alındıktan sonra dahi, çocuğa çalışmaya katılmak isteyip istemediğinin sorularak karar verilmesi gerekliliğidir (Bulut, 2022; Tuncer, 2024). Bu bağlamda, araştırmacının görevi, çocukların sadece birer veri kaynağı değil, sürecin aktif ve yetkin ortakları olarak görülmesini sağlamaktır (Akyol, 2024; Graham vd., 2013). Bilişsel gelişim değerlendirmelerinde etik çerçevenin iki temel direği bulunmaktadır: çocuğun yüksek yararı ilkesi ve çocuğun katılım hakkı. Bu ilkeler, yalnızca teorik prensipler değil, araştırma tasarımından veri toplama, analiz ve bulguların paylaşımına kadar tüm aşamalarda operasyonel kılavuzlar olarak işlev görmelidir (Flewitt, 2005; Powell, Fitzgerald, Taylor vd., 2012). Ancak, müzik ve hareket eğitimini içeren bazı çalışmalarda uygulama detayları incelendiğinde, bu tür araştırmaların **çocuk katılımı** açısından kritik bir eksikliği ortaya çıkmaktadır. Araştırmalar, çalışmaların doğrudan muhatabı olan çocukların, uygulamalara katılıp katılmama kararını **kendileri yerine ebeveynlerinin ve öğretmenlerinin** verdiğini göstermiştir. Oysa katılım anlayışının en önemli göstergesi, ebeveyn izni alındıktan sonra dahi, çocuğa çalışmaya katılmak isteyip istemediğinin sorularak karar verilmesi gerekliliğidir (Bulut, N.Ö., 2022; Tuncer, 2024). Uzmanlar, çocukların araştırma süreçlerine katılımlarını güçlendirmenin ve onlara bilgi vermenin, çocukları araştırmaların **sosyal aktörü** olarak görmenin önemini vurgulamaktadırlar. Zira etik uygulamalar araştırmacılar açısından, çocukların kendi seslerini duyurabilmeleri, yaşadıkları deneyimleri açık bir şekilde ortaya koymaları ve onların bakış açılarının önemsenmesi, çocuk katımlı akademik çalışmaların temel amaçlarından biridir. Çocuklarla yürütülen araştırmalarda, güvenilir ve geçerli veriler elde edebilmek amacıyla en etkili yöntem, çocukların kendi yaşam alanlarında bulunarak, sürecin aktif bir parçası olmalarını sağlamaktır. Bu yaklaşım, çocukların deneyimlerini daha doğal ve samimi biçimde ortaya koymalarına olanak tanır (Tuncer, 2024).

Bu nedenle, çocukların bilişsel gelişimini destekleme adına çevre ve yaşantı zenginliği oluşturulurken, **aydınlatılmış çocuk onam formları** gibi

yöntemlerle onların görüşlerine başvurulması ve katılım deneyimlerinin geliştirilmesi, yürütülen tüm gelişim destek çalışmalarının etik ve uygulamalı bütünlüğünü sağlaması açısından büyük önem taşımaktadır.

Çocuklarla yürütülen tüm araştırma süreçlerinin, başlangıçtaki planlama aşamasından nihai yayım ve uygulama süreçlerine kadar her bir evresinde, çocuğun yüksek yararı ilkesini merkeze alan etik ve hukuki bir sorumluluk anlayışıyla hareket edilmesi gerekmektedir. Bu sorumluluk, Birleşmiş Milletler Çocuk Haklarına Dair Sözleşme'nin (ÇHDS) temelini oluşturan katılım hakkının (Madde 12) tam olarak hayata geçirilmesini zorunlu kılar. Katılım hakkı, çocukların kendilerini ilgilendiren her konuda düşüncelerini ve görüşlerini rahatlıkla ifade edebilmeleri ve bu düşüncelerinin yaşları ile uygunluk düzeyleri doğrultusunda dikkate alınmasıdır. Bu bağlamda, araştırmacının görevi, çocukların sadece birer veri kaynağı değil, sürecin aktif ve yetkin ortakları olarak görülmesini sağlamaktır (Akyol, 2024).

Bu aktif ortaklık, araştırmacının her aşamasında bilgilendirilmiş gönüllülük (assent) ilkesinin titizlikle uygulanmasını gerektirir; bu, çocuğun araştırmacının amacını, yöntemini ve olası sonuçlarını anlayabileceği bir dille ve formatta bilgilendirilmesi ve katılım kararını baskı altında kalmadan özgürce vermesi demektir. Ayrıca, çocukların özel hayatın gizliliği ve veri güvenliği hakları, en üst düzeyde korunmalıdır. Toplanan verilerin kimliklerinin açığa çıkmasını önleyecek şekilde anonimleştirilmesi, güvenli ortamlarda saklanması ve yalnızca belirtilen amaçlar doğrultusunda kullanılması esastır. Araştırmacılar, çocukların araştırmacının herhangi bir aşamasında çalışmadan ayrılma/çekilme hakkına sahip olduklarını ve bu kararın hiçbir olumsuz sonuç doğurmayacağını açıkça belirtmelidir. Nihayetinde, çocuk katılım haklarına uygun yürütülen araştırmalar, sadece etik standartları karşılamakla kalmaz, aynı zamanda çocukların deneyimlerini ve seslerini doğru bir şekilde yansıtan, dolayısıyla daha geçerli ve toplumsal faydası yüksek sonuçlar üretir (Taşer-Polat ve diğ., 2025; Aksoy-Kumru ve Yılmaz, 2024; Zelyurt, & Osmanoğlu 2024). Bu yaklaşım, çocukların hak sahibi öznelere kabul edilmesini ve toplumsal karar alma süreçlerine etkin biçimde katılımlarının desteklenmesini mümkün kılar.

Erken çocukluk döneminde bilişsel gelişimin değerlendirilmesi, bireyin eğitim ve yaşam yolculuğunu şekillendiren kritik kararlar için temel oluşturur. Ancak bu değerlendirme süreçlerinin, salt ölçme ve sonuç çıkarma eylemleri

olmanın ötesinde, **çocuğun haklarına saygılı** ve **etik sorumluluk** bilinciyle yürütülmesi gerekmektedir. Çocuklarla yürütülen tüm araştırma ve değerlendirme süreçlerinin, başlangıçtaki planlama aşamasından nihai yayım ve uygulama süreçlerine kadar her bir evresinde, **çocuğun yüksek yararı** ilkesini merkeze alan etik ve hukuki bir sorumluluk anlayışıyla hareket edilmesi zorunludur. Bilişsel gelişim değerlendirmelerinde etik çerçevenin iki temel direği bulunmaktadır: Çocuğun Yüksek Yararı İlkesi ve Çocuğun Katılım Hakkı.

Birleşmiş Milletler Çocuk Haklarına Dair Sözleşme'nin (ÇHS) temel ilkelerinden biri olan **çocuğun yüksek yararı** ilkesi, çocuklarla ilgili tüm eylem ve kararlarda çocuğun refahının öncelikli olarak gözetilmesini gerektirir Birleşmiş Milletler, *Çocuk Haklarına Dair Sözleşme* (Convention on the Rights of the Child), 20 Kasım 1989. Bilişsel değerlendirme araçlarının seçimi, uygulanması ve sonuçlarının yorumlanması, çocuğun gelişimine zarar vermeyecek, aksine onu destekleyecek şekilde tasarlanmalıdır. Bu, değerlendirmenin potansiyel faydalarının, olası risklerinden her zaman daha ağır basmasını sağlamak anlamına gelir. Değerlendirme sonuçlarının etiketleme veya ayrımcılığa yol açmaması, aksine bireyselleştirilmiş eğitim ve destek programlarına rehberlik etmesi bu ilkenin bir gereğidir.

ÇHS'nin bir diğer temel ilkesi olan **çocuğun katılım hakkı** (Madde 12), çocuğun kendisini ilgilendiren konularda görüşlerini serbestçe ifade etme ve bu görüşlere çocuğun yaşına ve olgunluğuna uygun olarak gereken önemin verilmesi hakkını güvence altına alır (BM, *Çocuk Haklarına Dair Sözleşme*.).

Bilişsel değerlendirme bağlamında bu, yasal olarak ebeveynlerin izni (rıza/consent) alınsa bile, çocuğun değerlendirmeye **onayının (assent)** alınmasını gerektirir. Çocuğun değerlendirme sürecine aktif olarak dahil edilmesi, sürecin amacının yaşına uygun bir dille açıklanması ve herhangi bir aşamada katılmama veya durdurma hakkının tanınması, katılım hakkına saygılı uygulamaların temelini oluşturur.

Erken çocuklukta zihinsel gelişimin değerlendirilmesi, bireyin eğitim ve yaşam yolculuğunu şekillendiren kritik kararlar için temel oluşturur (Meisels & Atkins-Burnett, 2005; Neisworth & Bagnato, 2004). Ancak bu değerlendirme süreçlerinin, salt ölçme ve sonuç çıkarma eylemleri olmanın ötesinde, çocuğun haklarına saygılı ve etik sorumluluk bilinciyle yürütülmesi gerekmektedir (Alderson & Morrow, 2020; Brassard & Boehm, 2008). Bu bölümde ele alınan

kuramsal çerçeve, ampirik bulgular ve etik ilkeler ışığında, bilişsel gelişim değerlendirmelerinde çocuk katılımını merkeze alan bir yaklaşımın hem bilimsel geçerliliği hem de çocuğun yüksek yararını güvence altına aldığı açıkça görülmektedir.

Temel Bulgular ve Çıkarımlar

Birinci olarak, bilişsel gelişimin değerlendirilmesinde kullanılan araçların (AGTE, GEÇDA, Marmara Gelişim Ölçeği, Bayley Bebek Gelişimi Ölçekleri gibi) tarihsel olarak yetişkin perspektifinden tasarlandığı ve çocuğun kendi deneyimlerini, tercihlerini ve itirazlarını (dissent) yeterince dikkate almadığı görülmektedir (Dockett & Perry, 2011; Einarsdottir, 2007). İkinci olarak, aile destek programları, müzik ve hareket eğitimi gibi müdahale çalışmalarının bilişsel gelişim üzerindeki olumlu etkileri ampirik olarak kanıtlanmış olsa da (Roggman vd., 2007; Vandell vd., 2010), bu çalışmaların çoğunda çocukların araştırmaya katılım kararında aktif rol almadıkları tespit edilmiştir (Akar-Gençer, 2019; Tuncer, 2024). Üçüncü olarak, Birleşmiş Milletler Çocuk Haklarına Dair Sözleşme'nin 12. maddesinin (katılım hakkı) bilişsel değerlendirme süreçlerinde operasyonel hale getirilmesi için somut protokollere ve araştırmacı eğitimine ihtiyaç duyulmaktadır (Graham vd., 2013; Lundy, 2007).

Araştırmacılar ve Uygulayıcılar İçin Etik Sorumluluklar

Çocuklarla çalışan araştırmacılar ve uygulayıcılar, bilişsel değerlendirme araçlarını kullanırken aşağıdaki etik sorumlulukları taşımalıdır:

1. Şeffaflık ve Anlaşılabilirlik (Transparency and Comprehensibility)

Değerlendirme prosedürleri hem ebeveynlere hem de çocuğa (yaşına ve gelişim düzeyine uygun düzeyde) anlaşılır ve açık bir biçimde anlatılmalıdır (Flewitt, 2005; Powell & Smith, 2009). Bu, yalnızca sözlü açıklamayı değil, aynı zamanda görsel destekler (resimler, semboller), oyunlaştırılmış açıklamalar ve çocuğun sorularını yanıtlama fırsatını içermelidir (Clark & Moss, 2011). Araştırmacılar, "aydınlatılmış çocuk onayı" (informed child assent) formlarını, çocukların anlayabileceği bir dilde ve formatta (örneğin,

resimlerle desteklenmiş basit cümleler) hazırlamalıdır (Harcourt & Conroy, 2005).

2. Gönüllülük ve Çekilme Hakkı (Voluntariness and Right to Withdraw)

Çocuğun katılımı tamamen gönüllü olmalı ve çocuk, baskı altında kalmadan istediği zaman, herhangi bir gerekçe olmaksızın geri çekilebilmelidir (Alderson & Morrow, 2020; Dockett & Perry, 2007). Çocukların araştırmaya katılmayı reddetme (dissent) hakkı, ebeveyn rızasından bağımsız olarak etik olarak bağlayıcı kabul edilmelidir (Shah, 2012). Araştırmacılar, çocuğun bütüncül olarak beden dili, çekilme davranışları veya sözel ve sözel olmayan itiraz işaretlerini duyarlı bir şekilde takip etmeli ve bu sinyallere derhal saygı göstermelidir (Lambert & Glacken, 2011).

3. Gizlilik ve Mahremiyet (Confidentiality and Privacy)

Edinilen bütün bulguların gizliliği ve mahremiyeti en üst düzeyde korunmalı, sonuçlar yalnızca çocuğun yararına olacak şekilde ve yetkili kişilerle (ebeveynler, eğitimciler, gerektiğinde destek hizmetleri) paylaşılmalıdır (Fargas-Malet vd., 2010; Morrow, 2008). Veri saklama, analiz ve raporlama süreçlerinde çocukların kimlikleri anonimleştirilmeli, kişisel tanımlayıcı bilgiler (isim, fotoğraf, konum) korunmalıdır (Wiles vd., 2008). Dijital veri güvenliği protokolleri (şifreli dosya sistemleri, erişim kontrolü) titizlikle uygulanmalıdır (Saunders vd., 2015).

4. Kültürel Duyarlılık ve Eşitlik (Cultural Sensitivity and Equity)

Kullanılan ölçme araçları ve değerlendirme yöntemleri, çocuğun kültürel, dilsel, sosyo-ekonomik ve yeteneksel çeşitliliğine duyarlı olmalı, tarafsız ve adil sonuçlar üretmelidir (Greenfield, 2018; Peña, 2007). Standart testlerin kültürel önyargı içerebileceği (cultural bias) göz önünde bulundurulmalı, çoklu değerlendirme yöntemleri (gözlem, oyun temelli değerlendirme, portfolyo) kullanılmalıdır (Bagnato, 2007; Losardo & Syverson, 2011). Özellikle çok dilli çocuklar ve özel gereksinimleri olan çocuklar için uyarlanmış (adapted) ve kültürel olarak duyarlı (culturally responsive) araçlar tercih edilmelidir (Barrera vd, 2003; Ortiz & Dynda, 2005).

5. Katılımcı Değerlendirme Yöntemlerinin Kullanımı (Participatory Assessment Methods)

Çocukların pasif test alıcıları olmaktan çıkıp, değerlendirme sürecinin aktif katılımcıları haline gelebileceği yöntemler (örneğin, mozaik yaklaşımı, çocuk liderliğinde yürüyüş, oyun temelli değerlendirme) tercih edilmelidir (Clark & Moss, 2011; Einarsdottir vd., 2009). Bu yöntemler, çocukların kendi güçlü yönlerini, ilgi alanlarını ve öğrenme tercihlerini ifade etmelerine olanak tanır ve böylece daha geçerli, bütünsel ve insancıl değerlendirmeler yapılmasını sağlar (Carr, 2001; Rinaldi, 2021).

Politika Yapıcılar ve Eğitim Kurumları İçin Öneriler

1. Etik Eğitim ve Sertifikasyon Programları

Erken çocukluk alanında çalışan araştırmacılar, öğretmenler ve değerlendirme uzmanları için, çocuk katılım hakları ve etik değerlendirme uygulamalarına odaklanan zorunlu eğitim programları geliştirilmelidir (Kağıtçıbaşı & Ataca, 2005; Taşer-Polat vd., 2025). Bu eğitimler, bilişsel gelişim teorisi kadar, çocuk hakları hukuku, etik karar verme ve kültürel duyarlılık konularını da kapsamalıdır.

2. Etik Denetim Mekanizmaları

Üniversiteler, araştırma enstitüleri ve eğitim kurumları, çocuklarla yürütülen bilişsel değerlendirme çalışmalarını onaylayan etik kurullarda, çocuk hakları uzmanlarını ve hatta (uygun durumlarda) çocuk temsilcilerini bulundurmalıdır (Kellett, 2010; Lundy vd., 2011). Etik denetim süreçleri, sadece ebeveyn rızasına değil, aynı zamanda çocuk onayı (assent) süreçlerinin nasıl yürütüldüğüne de odaklanmalıdır.

3. Açık Veri ve Şeffaflık Politikaları

Bilişsel gelişim araştırmalarında elde edilen veriler (anonimleştirilmiş formda), bilimsel toplulukla ve politika yapıcılarla paylaşılırken, çocukların ve ailelerin mahremiyeti korunmalı, ancak şeffaflık ve hesap verebilirlik ilkeleri de gözetilmelidir (Borgman, 2017). Araştırma bulgularının yorumlanmasında, çocukların seslerinin ve deneyimlerinin merkeze alındığı, güç odaklı (strength-based) ve kültürel olarak duyarlı bir dil kullanılmalıdır.

Gelecek Araştırmalar İçin Öneriler

1. Çocuk Liderliğinde Araştırma Tasarımları

Gelecek araştırmalar, çocukları sadece katılımcı olarak değil, aynı zamanda araştırma sürecinin tasarımcıları, veri toplayıcıları ve bulguların yorumlayıcıları olarak görebilmelidir (Kellett, 2005; Lundy & McEvoy, 2012). "Çocuk araştırmacılar" (child researchers) yaklaşımı, bilişsel gelişim değerlendirmelerinin nasıl daha çocuk merkezli hale getirilebileceğine dair önemli içgörüler sunabilir.

2. Boylamsal ve Karma Yöntem Araştırmaları

Bilişsel gelişim değerlendirmelerinin uzun vadeli etkilerini (örneğin, erken tespit ve müdahalenin okul başarısı, sosyal-duygusal uyum ve yaşam kalitesi üzerindeki etkileri) inceleyen boylamsal araştırmalara ihtiyaç vardır (Duncan vd., 2007; Reynolds vd., 2010). Karma yöntem tasarımları (nicel testler + nitel görüşmeler/gözlemler), çocukların bilişsel gelişiminin çok boyutlu ve bağlama duyarlı doğasını daha iyi yansıtabilir.

3. Teknoloji Destekli ve Oyun Temelli Değerlendirmeler

Dijital teknolojilerin (tablet uygulamaları, etkileşimli oyunlar) bilişsel gelişim değerlendirmelerinde kullanılması, çocuklar için daha ilgi çekici ve doğal deneyimler sunabilir, ancak bu teknolojilerin tasarımında veri güvenliği, ekran süresi ve dijital eşitsizlikler göz önünde bulundurulmalıdır (Hirsh-Pasek vd., 2015; Papadakis vd., 2018).

Bilişsel gelişim değerlendirmeleri, çocukların geleceğini aydınlatma potansiyeli taşıyan güçlü araçlardır. Ancak bu potansiyelin gerçekleşmesi, ancak değerlendirme süreçlerinin çocuğun yüksek yararı ve katılım hakkı ilkeleri etrafında örülen sağlam bir etik çerçevede yürütülmesiyle mümkündür (Alderson, 2008; Woodhead & Faulkner, 2008). Eğitim ve araştırma alanındaki profesyonellerin, bu etik ve hukuki sorumluluğu benimseyerek, çocukları pasif denekler olarak değil, kendi yaşamları ve gelişimleri hakkında söz sahibi olan, yetkin ve haklara sahip aktif bireyler olarak görmeleri hem bilimsel geçerliliği hem de insani değeri yüksek uygulamaların anahtarıdır (Lansdown, 2005; Prout, 2003). Sonuç olarak, bilişsel gelişimin değerlendirilmesi, yalnızca çocuğun zihinsel kapasitesini ölçmekle sınırlı kalmamalı; aynı zamanda çocuğun haklarını, sesini ve insan onurunu merkeze alan, adil, duyarlı ve

katılımcı bir süreç olarak yeniden kavramsallaştırılmalıdır (UNICEF, 2009; Woodhead, 2006). Bu hem bilişsel gelişim biliminin hem de çocuk hakları hareketinin ortak hedefidir: Her bir çocuğun, kendi potansiyelini gerçekleştirmek için gereksinim duyduğu desteği alması ve bu süreçte kendi hikayesinin aktif bir anlatıcısı olması.

KAYNAKÇA

- Akar Gençler, A. (2019). *Çocukların araştırma süreçlerine katılım deneyimlerinin geliştirilmesi: Çocuklarla birlikte araştırma* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Aksoy-Kumru, F. B., & Yılmaz, A. (2024). Temel çocukluk çalışmaları bağlamında katılım hakkı: Etkin, yetkin ve katılımcı çocuk. *Yaşadıkça Eğitim*, 38(1), 230-244.
- Akyol, T. (2024). Promoting young children's right to participation through picture books. *Child Indicators Research*, 17(3), 1217-1237.
- Alderson, P. (2008). *Young children's rights: Exploring beliefs, principles and practice* (2nd ed.). Jessica Kingsley Publishers.
- Alderson, P., & Morrow, V. (2020). *The ethics of research with children and young people: A practical handbook* (2nd ed.). SAGE Publications.
- Bagnato, S. J. (2007). *Authentic assessment for early childhood intervention: Best practices*. Guilford Press.
- Barrera, I., Corso, R. M., & Macpherson, D. (2003). *Skilled dialogue: Strategies for responding to cultural diversity in early childhood*. Brookes Publishing.
- Birleşmiş Milletler. (1989). *Çocuk Haklarına Dair Sözleşme*. <https://www.unicef.org/turkey/cocuk-haklarina-dair-sozlesme>
- Borgman, C. L. (2017). *Big data, little data, no data: Scholarship in the networked world*. MIT Press.
- Brassard, M. R., & Boehm, A. E. (2008). *Preschool assessment: Principles and practices*. Guilford Press.
- Bulut, N. Ö. (2022). Erken çocukluk dönemindeki çocuklarla katılımcı Araştırmalarda Karşılaşılabilecek etik sorunlar. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 6(2), 527-555.
- Carr, M. (2001). *Assessment in early childhood settings: Learning stories*. SAGE Publications.
- Clark, A., & Moss, P. (2011). *Listening to young children: The mosaic approach*. Jessica Kingsley Publishers.
- Dockett, S., & Perry, B. (2007). Trusting children's accounts in research. *Journal of Early Childhood Research*, 5(1), 47-63.

- Dockett, S., & Perry, B. (2011). Researching with young children: Seeking assent. *Child Indicators Research*, 4(2), 231-247.
- Duncan, G. J., Dowsett, C. J., Claessens, A., Magnuson, K., Huston, A. C., Klebanov, P., & Japel, C. (2007). School readiness and later achievement. *Developmental Psychology*, 43(6), 1428-1446.
- Einarsdottir, J. (2007). Research with children: Methodological and ethical challenges. *European Early Childhood Education Research Journal*, 15(2), 197-211.
- Einarsdottir, J., Dockett, S., & Perry, B. (2009). Making meaning: Children's perspectives expressed through drawings. *Early Child Development and Care*, 179(2), 217-232.
- Fargas-Malet, M., McSherry, D., Larkin, E., & Robinson, C. (2010). Research with children: Methodological issues and innovative techniques. *Journal of Early Childhood Research*, 8(2), 175-192.
- Flewitt, R. (2005). Conducting research with young children: Some ethical considerations. *Early Child Development and Care*, 175(6), 553-565.
- Graham, A. P., Powell, M. A., Anderson, D., Fitzgerald, R., & Taylor, N. (2013). *Ethical research involving children*. UNICEF Office of Research Innocenti.
- Greenfield, P. M. (2018). Studying social change, culture, and human development: A theoretical framework and methodological guidelines. *Developmental Review*, 50, 16-30.
- Harcourt, D., & Conroy, H. (2005). Informed assent: Ethics and processes when researching with young children. *Early Child Development and Care*, 175(6), 567-577.
- Hirsh-Pasek, K., Zosh, J. M., Golinkoff, R. M., Gray, J. H., Robb, M. B., & Kaufman, J. (2015). Putting education in "educational" apps: Lessons from the science of learning. *Psychological Science in the Public Interest*, 16(1), 3-34.
- Kağıtçıbaşı, Ç., & Ataca, B. (2005). Value of children and family change: A three-decade portrait from Turkey. *Applied Psychology*, 54(3), 317-337.
- Kellett, M. (2005). *How to develop children as researchers: A step-by-step guide to teaching the research process*. SAGE Publications.
- Kellett, M. (2010). *Rethinking children and research: Attitudes in contemporary society*. Bloomsbury Publishing.
- Lambert, V., & Glacken, M. (2011). Engaging with children in research:

- Theoretical and practical implications of negotiating informed consent/assent. *Nursing Ethics*, 18(6), 781-801.
- Lansdown, G. (2005). *The evolving capacities of the child*. UNICEF Innocenti Research Centre.
- Losardo, A., & Syverson, A. N. (2011). *Alternative approaches to assessing young children*. Paul H. Brookes Publishing Co.
- Lundy, L. (2007). 'Voice' is not enough: Conceptualising Article 12 of the United Nations Convention on the Rights of the Child. *British Educational Research Journal*, 33(6), 927-942.
- Lundy, L., & McEvoy, L. (2012). Children's rights and research processes: Assisting children to (in)formed views. *Childhood*, 19(1), 129-144.
- Lundy, L., McEvoy, L., & Byrne, B. (2011). Working with young children as co-researchers: An approach informed by the United Nations Convention on the Rights of the Child. *Early Education & Development*, 22(5), 714-736.
- Meisels, S. J., & Atkins-Burnett, S. (2005). *Developmental screening in early childhood: A guide* (5th ed.). National Association for the Education of Young Children.
- Morrow, V. (2008). Ethical dilemmas in research with children and young people about their social environments. *Children's Geographies*, 6(1), 49-61.
- Neisworth, J. T., & Bagnato, S. J. (2004). The mismeasure of young children: The authentic assessment alternative. *Infants & Young Children*, 17(3), 198-212.
- Ortiz, S. O., & Dynda, A. M. (2005). Use of intelligence tests with culturally and linguistically diverse populations. In D. P. Flanagan & P. L. Harrison (Eds.), *Contemporary intellectual assessment* (2nd ed., pp. 545-556). Guilford Press.
- Papadakis, S., Kalogiannakis, M., & Zaranis, N. (2018). Educational apps from the Android Google Play for Greek preschoolers: A systematic review. *Computers & Education*, 116, 139-160.
- Peña, E. D. (2007). Lost in translation: Methodological considerations in cross-cultural research. *Child Development*, 78(4), 1255-1264.
- Powell, M. A., Fitzgerald, R. M., Taylor, N., & Graham, A. (2012). *International literature review: Ethical issues in undertaking research*

- with children and young people*. Childwatch International Research Network.
- Powell, M. A., & Smith, A. B. (2009). Children's participation rights in research. *Childhood*, 16(1), 124-142.
- Prout, A. (2003). Participation, policy and the changing conditions of hildhood. In C. Hallett & A. Prout (Eds.), *Hearing the voices of children: Social policy for a new century* (pp. 11-25). Routledge.
- Reynolds, A. J., Rolnick, A. J., Englund, M. M., & Temple, J. A. (Eds.). (2010). *Childhood programs and practices in the first decade of life: A human capital integration*. Cambridge University Press.
- Rinaldi, C. (2021). *In dialogue with Reggio Emilia: Listening, researching and learning*. Routledge.
- Roggman, L. A., Cook, G. A., Christiansen, K., & Jones, D. (2007). Playing with daddy: Social toy play, early head start, and developmental outcomes. *Fathering: A Journal of Theory, Research, and Practice about Men as Fathers*, 2(1), 83.
- Saunders, B., Kitzinger, J., & Kitzinger, C. (2015). Anonymising interview data: Challenges and compromise in practice. *Qualitative Research*, 15(5), 616-632.
- Shah, S. A. (2012). Does research with children violate the best interests standard An empirical and conceptual analysis. *Northwestern Journal of Law & Social Policy*, 8, 121.
- Taşer Polat, T. U., Güneş Demir, Z., Avcı, N. E., Ortaç, T., & Arslan, G. (2025). Çocuk katılım odaklı eleştirel düşünme eğitimi programının çocukların eleştirel düşünme becerilerine etkisi. *Milli Eğitim*, 245(54).
- Thomas, N. (2011). Towards a theory of children's participation. *Children's Rights: Progress and Perspectives*, 48-71.
- Tuncer, N. (2024). Katılımcı araştırmaya yöntemsel bakış. In N. Avcı & A. Akar Gençler (Eds.), *Çocuklarla katılımcı araştırma*. Nobel Akademik Yayıncılık.
- UNICEF. (2009). *State of the world's children: Celebrating 20 years of the Convention on the Rights of the Child*. UNICEF.
- Vandell, D. L., Belsky, J., Burchinal, M., Steinberg, L., & Vandergrift, N. (2010). Do effects of early child care extend to age 15 years? Results

- from the NICHD study of early child care and youth development. *Child Development*, 81(3), 737-756.
- Wiles, R., Crow, G., Heath, S., & Charles, V. (2008). The management of confidentiality and anonymity in social research. *International Journal of Social Research Methodology*, 11(5), 417-428.
- Woodhead, M. (2006). Changing perspectives on early childhood: Theory, research and policy. *International Journal of Equity and Innovation in Early Childhood*, 4(2), 1-43.
- Woodhead, M., & Faulkner, D. (2008). Subjects, objects or participants Dilemmas of psychological research with children. In P. Christensen & A. James (Eds.), *Research with children: Perspectives and practices* (2nd ed., pp. 10-39). Routledge.
- Zelyurt, H., & Osmanoğlu, O. (2024). Çocukların okul öncesi eğitimde katılım hakkına erişimi. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 21(2), 476-490.

BÖLÜM 6

TÜRKİYE’DE HANEHALKI EĞİTİM HARCAMALARINI BELİRLEYEN DEĞİŞKENLER¹

Prof. Dr. Gülay ASLAN²

Burcu ÖZTÜRK³

DOI: <https://www.doi.org/10.5281/zenodo.18076806>

¹ Bu makale birinci yazarın danışmanlığında Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü’nde yürütülen “Ortaöğretim Düzeyinde Ailelerin Hanehalkı Eğitim Harcamalarının Değerlendirilmesi” isimli 2025 yılında ikinci yazar tarafından gerçekleştirilen yüksek lisans tezinin kavramsal kısmından yararlanarak yeniden yazılmıştır.

² Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Tokat, Türkiye. gulay.aslan@gop.edu.tr, orcid id: 0000-0002-4067-0223

³ Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi Tarım Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi, Matematik Öğretmeni, Tokat, Türkiye, burcuozturk6080@gmail.com, orcid id: 0009-0001-7647-8591

GİRİŞ

Eğitim harcaması, eğitim hizmetlerinin yürütülebilmesi için katlanılmış olan maliyet olarak tanımlanabilir. Bütün mal ve hizmetlerde olduğu gibi eğitimin de bir maliyeti vardır. Eğitimin maliyeti, doğrudan ve dolaylı olmak üzere iki kategoride ele alınabilir ve bunların toplamı hem birey hem de devlet açısından maliyeti belirler. Doğrudan maliyet öğrencinin kitap, kırtasiye, kantin, eğitim araç gereçleri, harç ücreti, eğitim ücreti vb. harcamaları; dolaylı maliyet ise öğrencinin eğitim talebi nedeniyle kendisinin ya da ailesinin vazgeçtiği geliri ifade eder. Dolaylı maliyet, ekonomide fırsat maliyeti, eğitim ekonomisi alanyazınında ise vazgeçme maliyeti olarak tanımlanır ve çoğu zaman doğrudan maliyet unsurlarına göre ölçülmesi güçtür. Örneğin bir çocuğun, özellikle orta ve yükseköğretimde, okula gitmekten kaynaklı olarak çalışamaması, öğrencinin iş hayatına geç girmesi ya da ailenin çocuğun eğitimi için yaptığı harcamayı, ekonomik bir yatırım için kullanamaması gibi örnekler verilebilir.

Doğrudan ve dolaylı maliyet, yalnızca öğrenciler ve onların aileleri açısından değil, devlet açısından da önemli bir harcama kalemini oluşturur. Devlet için eğitimin doğrudan maliyeti, eğitim-öğretim sürecinin yürütülebilmesi için yapılan tüm harcamaları kapsar. Bunlar personel giderleri, eğitim kurumlarının yapım, bakım ve onarım giderleri, öğretim materyalleri, ücretsiz ders kitapları, taşınmalı eğitim giderleri gibi harcama kalemlerinden oluşur. Elbette birey kadar devlet için de, eğitimin dolaylı maliyetinden söz edilebilir. Eğitim alanına yapılan her yatırımın ve dolayısıyla yapılan eğitim harcamalarının alternatif bir fırsat maliyeti vardır. Ancak bu boyut genellikle kamusal harcamaların niteliğinden kaynaklı olarak hesaplanmaz. Eğitimin devletler açısından ideolojik yönünün olması ve devlete karşı vatandaşlık bağının bir parçası olarak görülmesi; ekonomik sisteme yaptığı doğrudan getirilerin yanı sıra, bireyi aşan ve topluma ulaşan olumlu dışsallıklarının olması gibi nedenlerle, tarihsel olarak bütün ülkeler, miktarı farklılaşmakla birlikte, kamusal kaynaklarının bir kısmını eğitime ayırmaya, dolayısıyla eğitimi kamusal bir hizmet olarak sunmaya zorlanmıştır. Bir ülkenin eğitime ayırması gereken kaynaklara ilişkin önceden saptanmış bir yeterli düzey yoktur. Ancak, eğitimin maliyetinin kim tarafından karşılanacağı ve nasıl karşılanacağı eğitimin temel sorun alanlarından biri olmaya devam etmektedir. (Aslan, 2019, 2021).

Öte yandan, Türkiye’de 24 Ocak 1980’de uygulamaya konulan neoliberal politikalarla birlikte, eğitim alanında yapılan yatırımların azaldığı da bilinmektedir. Neoliberal politikalar, başta gelişmekte olan ülkeler olmak üzere, kapitalist ülkelerin çoğunda kamusal hizmetlerin sınırlandırılmasını ve eğitim, sağlık ve sosyal güvenlik gibi alanlara daha az harcama yapılmasını beraberinde getirmiştir. Örneğin Türkiye’de devlet okullarının öğrenci sayıları bütün kademelerde artarken, Gayri Safi Yurt İçi Hasıla (GSYİH) ve Merkezi Bütçe’den eğitim yatırımlarına ayrılan kaynak azalmıştır. 2000 yılında Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) yatırım bütçesinin toplam eğitim bütçesi içindeki oranı %19,9’dan 2025 yılında %9,7’ye gerilemiştir. Ayrıca MEB bütçesinin konsolide yatırım bütçesi içindeki oranları 2000 yılında %28,4’dan 2025 yılında %12,8’e, GSYİH içindeki oranları ise 2000 yılında %0.40’dan 2025 yılında %0.23’e gerilemiştir (MEB, 2025). İlgili dönemde bütün kademelerde öğrenci sayısı artarken, yatırım bütçesinin belirgin bir biçimde azalması, devletin genelde eğitimden özelde ise eğitim yatırımlarından yavaş yavaş çekildiği ve okulları kendi kaderlerine terk ettiği anlamına gelebilir. Özellikle ilk ve ortaöğretim kurumlarında kaynağın yetersiz olması, okulları bütçe dışı kaynak arayışına itmiş ve daha fazla veli ve/veya hayırsever insafına terk etmiştir. Neoliberal politikalar eğitimin ticarileşmesine, özelleşmesine ve sermayeleşmesine yol açtığı oranda, hane üzerindeki harcama yükünü artırdığı da görülmüştür (Aslan, 2021a; Arslan, 2000; Kiraz, 2014; 2016).

Nitekim Ünal’a (1996) göre ailelerin yaptığı eğitim harcamaları eğitimin özel maliyeti boyutuna girmektedir. Gün geçtikçe öğrenci sayılarında yaşanan artış, eğitime olan talebin artması gibi nedenlerle Devlet, eğitimi finanse etmede sıkıntı yaşamış ve yeni kaynak arayışına yönelmiştir (s. 238). Yeni kaynak arayışında ilk akla gelen ise eğitim sürecinden yararlanan çocukların aileleri olmuştur. Böylece eğitim harcamalarında aileler özellikle neoliberal politikaların somut etkilerinin görülmeye başlandığı 1990’lı yıllardan itibaren önemli bir aktör haline gelmiştir. Devletlerin eğitimi finanse etme konusunda geri planda kalması ya da isteksizliği, süregelen eğitim eşitsizliklerini daha da derinleştirmiştir. Farklı gelir düzeylerinde olan ailelerin satın alma güçlerinin farklı olması, çocuklarının eğitimi için yapacakları harcamaları farklılaştırırken, bu durumun somut yansıması ise eğitimsel eşitsizliklerin derinleşmesi ve sosyoekonomik olarak ortanın altında olan gelir gruplarının giderek nitelikli eğitime erişimlerinin güçleşmesi olmuştur (Aslan, 2015a).

Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK) verilerine göre 2020 yılında eğitim harcamalarının %74,7'si devlet tarafından karşılanırken, %20,2'si hanehalkı tarafından karşılanmaktadır. 2021 yılında devlet tarafından karşılanan oran %72,5, hanehalkı tarafından karşılanan oran %22'lere yükselmiştir. 2022 yılında ise eğitim harcamalarının %79,1'i devlet tarafından, %10'u hanehalkı tarafından karşılanmıştır (TÜİK, 2020- 2022). Bu dönemde, Covid-19 Pandemi sürecinin yaşanmış olması ve okulların uzaktan eğitime geçmiş olması ailelerin eğitime yaptıkları harcamaları azaltmıştır. Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü'nün (Organisation for Economic Co-Operation and Development, OECD) her yıl yayımlanan ve ülke karşılaştırmalarına olanak veren *Education at a Glance Raporu*'na göre Türkiye'de 2023 yılında hanehalkı, toplam eğitim harcamalarının %15'lik kısmını karşılarken, bu oran OECD ülkelerinde ortalama %11,4'tür (OECD, 2023). Türkiye'de giderek ağırlaşan ekonomik koşullara rağmen, ailelerin eğitim için yaptıkları harcamaların oranı artmaktadır. Ailelerin yükü okul öncesinden yükseköğretime kadar tüm kademelerde her geçen gün ağırlaşmaktadır. Hanehalkının kademelere göre yaptıkları toplam eğitim harcamalarına ait veriler Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1: Toplam Hanehalkı Eğitim Harcamalarının Kademelere Göre Dağılımı (%)

	Okul Öncesi	İlköğretim	Ortaokul	Genel Ortaöğretim	Mesleki ve Teknik Ortaöğretim	Yükseköğretim
2020	2.6	12.1	21.8	25.3	7.9	24.8
2021	3.5	18.9	22.0	23.9	8.3	23.2
2022	4.8	15.9	20.9	28.2	6.1	28.2
2023	5.5	21.2	23.9	23.6	6.3	19.1

Kaynak: TÜİK, Eğitim Harcama İstatistikleri (2023)

Tablo 1'e göre toplam hanehalkı harcamalarının yıllara göre değişimi incelendiğinde ortaokul, genel ortaöğretim ve yükseköğretime yapılan harcamaların daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu veri, ortaokuldan ortaöğretime (liseye); ortaöğretimden ise yükseköğretime geçişte merkezi sınavların etkisi olarak değerlendirilebilir. Türkiye'de aileler çocuklarının nitelikli eğitim alabilmeleri için özel ders, aldırma etüt merkezlerine ve özel okullara gönderme gibi çeşitli stratejiler izlemekte, bu ise özellikle geçiş kademelerinde harcamaların artmasına neden olmaktadır. Öte yandan

neoliberal politikalarla birlikte, özellikle yükseköğretimin bireysel getirisinin toplumsal getirisinden daha yüksek olduğu yönündeki görüşler ve bunları destekleyen çeşitli çalışmalar, gelişmekte olan Türkiye gibi ülkelerde, devletin yükseköğretim harcamalarının azalmasına ve haneler üzerindeki eğitim harcama yükünün artmasına neden olmaktadır. Bu süreçte, yükseköğretimin zorunlu eğitim kapsamı içinde olmamasının da etkisi vardır. Ancak, Türkiye’de yalnızca yükseköğretim değil, zorunlu eğitim kapsamı içerisinde olan ilköğretim ve ortaöğretim kademeleri için yapılan hanehalkı eğitim harcamalarının oranı da artmıştır. Büyük ölçüde kamu tarafından finanse edilen bu kademelerde, hanehalkının üzerindeki yükün giderek artıyor olması, eğitim hakkının sağlanmasında ve nitelikli eğitime erişimde ciddi sorunları da beraberinde getirmiştir (Akça, 2002; Aslan, 2021b; Keskin ve Demirci, 2003; Öztürk, 2025). Türkiye’de yükseköğretim öncesi kademelere hanehalkının yaptığı eğitim harcamalarının ortalaması, OECD ülkelerinin neredeyse üç katına denk gelirken, yükseköğretim için yapılan hanehalkı harcamalarının ortalaması ise OECD ortalamasının gerisinde kalmaktadır (OECD, 2023).

Hanehalkı eğitim harcamalarını, toplam eğitim harcamalarının yanı sıra, gelir gruplarına göre de incelemek gerekir. Tüketim harcamaları içinde eğitim harcamalarının, %20’lik gelir gruplarına göre dağılımı incelendiğinde; 2019 yılında ilk %20’lik en düşük gelir grubunun eğitim harcamaları içindeki payı %0,2 iken 2023 yılında %0,1 olduğu görülmektedir. Son %20’lik en yüksek gelir grubunun ise aynı yıllardaki payı sırası ile %4,2 ve %1,5 olmuştur (TÜİK, Hanehalkı Tüketim Harcaması İstatistikleri, 2023). Verilere göre, her iki %20’lik gelir grubun yaptıkları eğitim harcamalarında da oransal bir düşüş yaşanmaktadır. Ancak iki gelir grubunun yaptıkları eğitim harcamalarının birbirine göre oranları arasındaki fark oldukça fazladır. Bu ise ailelerin eğitime aynı oranda yatırım yapmadıkları anlamına gelir. Böylece ailelerin eğitim harcamalarındaki paylarının farklı olması, onların gelirlerinin farklılaşmasından kaynaklıdır. O halde ailelerin ekonomik durumlarındaki farklılık, yaptıkları eğitim harcamalarını etkilemekte ve ekonomik olarak var olan eşitsizlik, eğitim alanına da yansımaktadır (Aslan, 2015a; Erkoyuncu, 2022). Hanehalkı eğitim harcamaları hangi gelir düzeyindeki aileler tarafından yapılmış olursa olsun, eğitim giderleri aileler için önemli bir harcama kalemini oluşturmaktadır. Elbette eğitim harcamaları orta ve ortanın altında olan sosyoekonomik grupları daha fazla etkilemekte, bu gruplar eğitim harcamaları

için farklı stratejiler izleyebilmektedir. Nitekim Öztürk (2025) ortaöğretime çocuğunu gönderen ailelerle yürüttüğü araştırmada, hanelerin eğitim harcamalarının hane bütçelerini çeşitli biçimlerde etkilediğini tespit etmiştir. Buna göre aileler, kimi zaman eğitim harcamaları için beslenme, sağlık, sosyal etkinlik ve kişisel harcamalarında kısıtlama yapmakta; kimi zaman ise zorunlu sağlık harcamaları, okuyan çocuk sayısının fazla olması, hane gelirinin yeterli olmaması, çalışan ebeveyn sayısının tek ya da hiç olmaması, kira, fatura gibi zorunlu harcamalar nedeniyle eğitim harcamalarını azaltmaktadır.

Eğitim harcamalarını etkileyen değişkenleri makro ve mikro düzeyde ele almak mümkündür. Makro düzeyde, devletin eğitime ayırdığı kaynakların azalmasının çeşitli nedenlerinden söz edilebilir. Bu nedenler arasında özellikle Türkiye gibi gelişmekte olan ülkelerde, siyasal iktidarların tercihlerini neoliberal politikalardan yana kullanması önemli bir etkidir. Örneğin Türkiye’de 1980’den itibaren uygulamaya konan neoliberal politikalarla birlikte devletin kamusal hizmetlerden elini yavaş yavaş çektiği, eğitimi metalaştırdığı ve özel sektörü destekleyici politikalara öncelik verdiği görülmektedir. Bu politikalarla birlikte, kamu okullarına yeterli bütçe ayrılmazken, özel okullara ya da vakıf üniversitelerine vergi indirimlerin yapılması, arsa/arazi desteklerinin verilmesi ya da özel okullara çocuklarını gönderen ailelere nakdî yardımların yapılması gibi uygulamalar, eğitim alanında özel sektörü güçlendirmiştir (Aslan, 2015b; 2019). Fakat aynı zamanda, yaşanan ekonomik krizler de devletin eğitim harcamalarını düşürmüştür. Makro düzeyde eğitim harcamalarındaki düşüşte Uluslararası Para Fonu (International Monetary Fund, IMF), Dünya Bankası (DB), Dünya Ticaret Örgütü (DTÖ) vb. uluslararası kuruluşların da etkisinin olduğu görülmektedir. Bu kuruluşlar, desteklediği projeler ve özellikle gelişmekte olan ülkelere kamu harcamalarının azaltılması yönünde verdiği reçetelerle, sosyal harcamalarda kesintilere neden olabilmektedir (Aslan, 2022; Aslan, Küçüker ve Adıgüzel, 2012).

Alanyazında mikro (hane/birey) düzeyde hanehalkı eğitim harcamalarını ele alan araştırmaların bir kısmı; hane reisinin cinsiyeti, eğitim düzeyi, hanehalkı sayısı, yaşanan evin özellikleri, ebeveynlerin eğitim anlayışı gibi değişkenlerin eğitim harcamalarını doğrudan ya da dolaylı olarak etkilediğini tespit etmiştir. Eğitim harcamalarını etkileyen değişkenler birçok araştırmada benzer sonuçlar ortaya koymakla birlikte, bunların alanyazında farklı

sınıflandırıldıkları görülmektedir. Örneğin Arthaud (2008) hanehalkı eğitim harcamalarını etkileyen değişkenleri üç başlık altında ele almıştır. Bunlar; hanehalkı reisine ve haneye ait karakteristik özellikler ve ailenin yaşadığı yere ait değişkenlerdir. Tilak (1998) eğitim harcamalarını etkileyen değişkenleri hane ve okulun özelliklerine göre; Gürler ve diğerleri (2007) ise ebeveynlerin eğitim düzeyleri, ailenin yaşadığı bölge ve okula uzaklık açısından ele almıştır.

Bu çalışmada hanehalkı eğitim harcamalarını etkileyen değişkenler en yaygın sınıflandırmaya göre ele alınmıştır (European Commission Report [ECR], 2005). Ancak burada vurgulanması gereken önemli noktalardan biri de, ailelerin/bireylerin eğitim talebini etkileyen değişkenler aynı zamanda doğrudan ya da dolaylı olarak eğitim harcamalarını da etkilemektedir. Nitekim alanyazında eğitim talebini etkileyen değişkenler ile eğitim harcamalarını etkileyen değişkenler benzer biçimde sınıflandırılmaktadır. Bunlar; kişisel algılar ve soyokültürel değişkenler, kurumsal değişkenler, ekonomik değişkenler ve sosyodemografik değişkenlerdir.

1. Kişisel Algılar ve Sosyokültürel Değişkenler

Hanehalkının eğitime yaptığı harcamaları etkileyen değişkenlerden biri ebeveynlerin kişisel inanç ya da kültürel algılarıdır. Kişisel ve kültürel algılar farklı boyutları içerir ve bazı ülkelerde bu algılar eğitim harcamaları konusunda önemli bir değişken olabilir (ECR; 2005). Kişilerin içinde bulundukları kültürel yapıya ait farklılıklar, eğitimin finansmanına ilişkin beklentiler, ebeveynlerin eğitimi nasıl algıladıkları ve eğitime yükledikleri anlam gibi birçok değişken bu başlık altına ele alınabilir.

Eğitimin kamusal bir hizmet alanı olarak görülüp görülmemesine ilişkin algı, ebeveynlerin eğitim için yaptıkları harcamalarda belirleyici rol oynamaktadır (Ünal, 1996, s. 237). Ebeveynler eğitimin kamusal bir hizmet alanı olduğunu düşündükleri durumda, eğitim harcamalarında isteksiz olabilmektedirler. Benzer biçimde, eğitimin ağırlıklı olarak kamusal finansman kaynakları ile karşılandığı ülkelerde, hanehalkı eğitim harcamaları düşükken, kamu finansmanın sınırlı kaldığı ülkelerde harcamaların arttığı görülmektedir (OECD, 2023). Bu ülkelerde, özel finansman kaynaklarının, toplam eğitim harcamaları içinde ağırlığı artmaktadır. Hanehalkı ise özel finansman kaynaklarının başında gelmektedir ve ailelerin sosyoekonomik düzeylerine bağlı olarak eğitim harcamaları farklılaşmaktadır (Akça, 2002; Öztürk, 2025;

Psacharopoulos ve Popokonstantiou, 2005). Örneğin Yolcu (2007) Türkiye’de ilköğretim finansmanını değerlendirdiği çalışmasında, çocuklarını devlet okuluna gönderen ailelerin eğitimi bir kamu hizmeti olarak gördüklerini ve farklı sosyoekonomik düzeylerdeki ailelerin, farklı düzeyde eğitim harcaması yaptıklarını belirlemiştir.

Ebeveynlerin eğitime yükledikleri anlam ve verdikleri önem de hanehalkının eğitim harcamalarını etkilemektedir. Ebeveynlerin eğitimden ne bekledikleri, onların eğitim talepleri anlamına gelmektedir. Ünal (1990) üniversite öğrencilerinin eğitimlerinden ne beklediklerine yönelik araştırmasında, birçok sosyokültürel değişkene ulaşmıştır. Bunlar; kişisel gelişimlerini sağlamak, demokratik tutum kazanmak, toplumda saygın bir yer edinmek, zengin bir çevre edinmek, meslek sahibi olmak, para kazanmak ve iyi bir evlilik yapmaktır. Belirlenen bu talepler aslında ailelerin de eğitimden beklentileri anlamına gelmektedir. 2005 yılında yayımlanan Avrupa Komisyonu Raporu’na göre; çocukların aldıkları eğitim ile yüksek yaşam koşullarına ulaşabileceklerine inanan ülkelerde aileler, eğitim harcaması yapılmasına sıcak bakmaktadır. Yani aileler, çocuklarına gelecekte getirisi olacağı inancıyla eğitim harcaması yapmaktadırlar. Bu getiri, doğrudan parasal bir getiri olabileceği gibi, bireyin sınıf atlaması, çevre değiştirmesi, sosyal statü edinmesi, saygınlık kazanması gibi maddi olmayan toplumsal statüsü ile ilgili bir getiri de olabilir. Elbette geleceğe ilişkin ebeveynlerin beklentisi arttıkça, eğitime harcama yapma eğilimleri de artmaktadır. Dolayısıyla aileler, çocuklarının gelecekte daha iyi koşullarda yaşayabilecekleri beklentisi ile her türlü eğitim harcaması yapmaya gönüllü olabilmektedir. Ancak bu gönüllülüğün ailelerin ekonomik koşulları ile sınırlı olduğu da unutulmamalıdır.

Ailelerin toplumsal sınıf beklentileri de yaptıkları eğitim harcamaları üzerinde etkili olmaktadır. Bazı aileler çocuklarını özel okula göndermeyi yalnızca daha iyi bir eğitim almaları için değil, aynı zamanda toplumun üst sınıfında yer almaları niyetiyle tercih edebilirler. Aile çocuğunun gelecekte kendisinden daha üst statüde olması için yüksek düzeyde harcama yapabilir (Yolcu, 2011). Bu durum, insanların eğitimi sınıf atlama aracı olarak görmesinden kaynaklıdır. Bu sebeple sosyoekonomik durumu düşük olan aileler, çocuklarının toplum içerisindeki sınıfını yükseltebilmesi için gönüllü olarak harcama yapar konuma gelebilir. Bunun yanı sıra, kimi aileler ise

çocuklarını kendi sosyoekonomik düzeylerine uygun çocuklarla birlikte eğitim almasını tercih ettiklerinden dolayı daha yüksek eğitim harcamalarına katlanarak çocuklarını özel okula gönderebilir. Aile, kendisinden daha düşük düzeyde olduğunu düşündüğü diğer ailelerin çocuklarından kendi çocuklarını ayırıştırabilir ve bunun maliyetine katlanabilir (Tezcan, 1996). Kısacası bir ülkede eğitimin kamu tarafından finanse edilip edilmemesi, ailelerin eğitimden talepleri, eğitime verdikleri önem ve toplumsal sınıf beklentileri hanehalkının yaptığı eğitim harcamalarını etkileyen kişisel ve kültürel değişkenlerdir (ECR, 2005).

2. Kurumsal Değişkenler

Devlet okullarında eğitimin niteliği, izlenen eğitim politikaları, eğitimle ilgili mevzuat, vergi ve teşvik politikaları, öğrenci kontenjanları (ECR, 2005), merkezi sınavlar, okulların bütçe olanakları, devlet okullarının alt yapı durumu, teknolojik materyaller, sınıfların mevcutları, okulun bulunduğu yerleşim yeri vb. birçok kurumsal değişken bu başlık altında değerlendirilebilir.

Türkiye’de neoliberal politikalarla birlikte devlet okullarına ayrılan kamusal kaynakların azalması, bu okullarda verilen eğitimin niteliğini düşürmüştür. Yeterli alt yapı, donanım ve bütçe olanaklarına erişemeyen devlet okulları; bir yandan nitelik sorunu yaşarken öte yandan, okul aile birlikleri aracılığıyla ebeveynlerin eğitime katkı sunmasını beklemektedir. Dolayısıyla devlet okullarının içinde bulunduğu durum, ailelerin eğitim harcamalarında belirleyici olabilmektedir. Devlet okullarının ortam ve olanaklarının iyi olması ve nitelikli bir eğitim sunması, ailelerin eğitim harcamalarını azaltırken, tersi ise artırmaktadır. Özellikle merkezi sınavlara yönelik olarak yapılan harcamalar, eğitim harcamaları içinde önemli bir yere sahiptir. (Aslan, 2021; 2024).

Öte yandan devlet okullarında niteliğin düşmesi, dolaylı olarak ailelerin özel okul talebini artırmakta ya da devlet okuluna gönderse bile, okulların imkânlarının yetersiz olduğu düşüncesi ile çocuğuna özel ders aldırma, etüt merkezine/dershaneye gönderme ya da okulun olanaklarını artırmaya yönelik harcama yapmak zorunda kalabilmektedir. Örneğin, Küçüker ve Aslan’ın (2010) özel okul tercih nedenlerini inceledikleri araştırmalarında; devlet okullarının ortam ve olanaklarının yetersiz olması, eğitimin niteliğinin düşük olması, özel okulların sağladığı olanaklar ve özel okulların akademik başarı

düzeylerinin yüksek olması ve çocuğun güvenliği gibi nedenlerin ön plana çıktığı görülmektedir. Üstelik yapılan eğitim harcamalarının hane gelirlerinin önemli bir kısmını oluşturduğu da tespit edilmiştir. Araştırmaya göre, ailelerin % 27,1'i gelirinin % 10'undan daha azını, % 35,7'si % 10-15 arasını, % 17,6'sı % 15-20 arasını ve % 19,6'sı da % 20'den fazlasını özel okul harcamalarına ayırmaktadır. Dolayısıyla okulların ortam ve olanakları ile çocuklara sağladığı imkânlar, ailelerin eğitim harcamalarını artırma ya da azaltma yönünde bir etkiye sahip olabilmektedir.

Öte yandan izlenen eğitim politikaları (Âdem, 1997) ve nitelikli okulların kontenjanlarının yetersiz olması da ailelerin eğitim harcamalarını etkileyebilmektedir. Özellikle Türkiye'de nitelikli okul sayısının az olması ve nitelikli okullara gidebilmenin merkezi sınav başarısına ve kontenjanlara bağlı olması, ailelerin eğitim harcamaları üzerinde belirleyicidir. Aileler, sınav hazırlığından sınava giriş ücretine varıncaya kadar çeşitli kalemlerde harcama yapmak zorunda kalabilmektedir. Günümüzde ailelerin eğitime ilişkin en büyük beklentisi, çocuklarının merkezi sınavlarda başarı göstermesidir. Bu nedenle Türkiye'de merkezi sınav ekonomisinden söz etmek mümkündür (Aslan, 2024). Türkiye'de ortaöğretime ve yükseköğretime geçiş sınavları ve bu sınavların ailelere maliyeti, ailelerin eğitim harcamaları içinde en büyük harcama kalemini oluşturmaktadır. Kahveci (2009) 6, 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin liselere girişte yapılacak sınavlara hazırlık amacıyla %75,2'sinin dershaneye, kursa gitmekte, bir kısmının ise özel ders almakta olduğunu belirlemiştir. Aslan'a (2024) göre merkezi sınavlar, dolaylı olarak ailelerin özel okullara olan talebini artırmaktadır. Çocuğu nitelikli bir okul kazanamayan varsıl aileler, çözümü özel okullara göndermekte bulabilmektedir. Elbette bu durum sınavı kazanamayan yoksul aileler için geçerli değildir. Onlar kendileri için belirlenen okullara gitmek zorunda kalmakta ve çoğunlukla seçim hakkı bulunmamaktadır.

Okulların öğrenci kaydı yaparken talep ettikleri kayıt ücretleri ile öğretim süreci içinde farklı isimlerle ebeveynlerden talep edilen paralar ya da yasal olarak belirlenmiş öğrenim ücretleri, ailelerin yaptığı eğitim harcamalarının kurumsal değişkenlerindendir. Bu değişkene ilişkin olarak Türkiye'de farklı dönemlerde ve eğitim kademelerine göre farklı uygulamalardan söz etmek mümkündür. Örneğin okulöncesi eğitimde Milli Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliğinin

67(1). maddesinde; "*Okul öncesi eğitim hizmeti resmî okul öncesi eğitim kurumlarında ücretsizdir. Ancak okul öncesi eğitim kurumlarında çocukların okulda geçirdikleri süredeki temel ihtiyaçlarını, öz bakım süreçlerini ve eğitim programının uygulanmasını desteklemek amacıyla katkı payı alınır.*" ibaresi bulunmaktadır. Okulöncesi eğitimde belirtilen katkı payının miktarı illere göre farklılaşmaktadır. Her eğitim-öğretim yılı başında, illerde oluşturulan komisyonlar, okulöncesi eğitim için ilgili yılın katkı payı miktarını belirlemektedir. Buna göre, okulöncesi eğitimde katkı payı yasal olarak vardır ve bu kademedede eğitim harcamaları aileler için bir gider kalemini oluşturmaktadır. İlk ve ortaöğretim yani zorunlu eğitim için ise mevzuat ve uygulama arasında farklılıklar vardır. Buna göre Anayasa'nın 42. maddesinde "*İlköğretim kız ve erkek bütün vatandaşlar için zorunludur ve Devlet okullarında parasızdır.*" hükmü yer almakta ve bu madde zorunlu eğitim kapsamı içinde olan ortaöğretime kapsamamaktadır. Fakat uygulama, zorunlu eğitimin tümü için benzer biçimde işlemektedir. MEB, her öğretim yılı başında, okulların katkı payı, kayıt ücreti gibi paraları ailelerden talep edemeyeceği yönünde açıklamalar yapmakla birlikte; devlet okullarının içinde bulundukları olanaksızlıklar ve bütçe yetersizlikleri nedeniyle, okul yönetimleri ebeveynlerden para talep edebilmektedir. Okullara göre miktarı ve ismi (gönüllü bağış, zorunlu bağış, kâğıt parası, perde parası, fotokopi parası vb.) değişmekle birlikte, zorunlu eğitimde gerek kayıt sırasında gerekse eğitim-öğretim sürecinde ailelerden farklı isimlerle para toplanabilmektedir. Toplanan bu paraların ailelerin eğitim harcamalarını artırdığı ise makro düzeyde yayımlanan resmi istatistiklerle (TÜİK, 2023-2025) gerekse mikro düzeyde ailelerin eğitim harcamalarına yönelik yapılan araştırmalarla doğrulanmaktadır (Kavak, Ekinci ve Gökçe, 1997; Akça, 2002; Öztürk, 2025; Yolcu, 2007).

Öte yandan yükseköğretimde durum yıllara göre farklılıklar içermektedir. Yükseköğretimde katkı payı uygulaması, neoliberal politikaların fiilen uygulanmaya başlandığı 1980'li yılları izleyen süreçte, 2547 sayılı Yükseköğretim Kanunu ile başlamıştır. İlgili dönemde katkı payı sembolik bir düzeyde olduğu için ailelerin eğitim harcamalarında ciddi artışlara neden olmamıştır. Ancak izleyen yıllarda, durum farklılaşmış bu politikaların eğitim üzerindeki etkileri daha görünür hale gelmiştir. Burada önemli gelişmelerden biri, öğrencilerin katkı payı/harç ücretlerine ilişkin yaşanmıştır. Bir Eylül 2006/10872 sayılı Bakanlar Kurulu Kararı ile 2006-2007 öğretim yılından

geçerli olmak üzere hem normal öğretim hem de ikinci öğretim için öğrenci katkı payları yeniden düzenlenmiştir. Katkı paylarının ilgili dönemde fakültelere göre farklılaştığı da görülmektedir. İzleyen yıllar öğrenci katkı paylarının öğrenciler açısından ağırlaştığı ve hanelerin eğitim harcamalarında önemli bir kalemi oluşturduğu ve bu nedenle de öğrenci eylemlerinin arttığı yıllar olmuştur. Öğrencilerin tepkileri sonuç vermiş, 29 Ağustos 2012’de 2012/3584 sayılı Bakanlar Kurulu Kararı ile öğrenci katkı payı kısmen kaldırılmış ve birinci öğretim ve açık öğretim öğrencileri için katkı payı/harç devlet tarafından karşılanmaya başlanmıştır. Ancak ikinci öğretim, uzaktan eğitim, özel/vakıf üniversiteleri ile öğrenim süresini aşan öğrenciler için katkı payı devam etmektedir. Dolayısıyla çocuğun hangi kademedeki öğrenim gördüğü, ilgili kademenin zorunlu olup olmaması ya da kademeye ilişkin yasal düzenlemeler ailelerin eğitim harcamalarını etkilemektedir. Benzer biçimde Tural (2012), Ulusoy (2013) ve Öztür (2025), okul tür ve kademesi ile öğrencilerin bulunduğu sınıfların ailelerin yapmış olduğu hanehalkı eğitim harcamalarının miktarını farklılaştırdığını tespit etmişlerdir.

Ailelerin eğitim harcamalarına kurumsal anlamda etki eden bir diğer değişken ise vergi teşvikidir (Kılıç, 2019). 193 sayılı Gelir Vergisi Kanunu’nun 89. maddesine göre, vergi ödeme zorunluluğu bulunan özel ve tüzel kişilerin gelirlerinin düşük olduğuna ait sunacakları belgeler sonucunda kişinin kendisi, eşi ve küçük çocuklarına ilişkin alacakları eğitim hizmetine yapacakları harcamalarda indirim sağlanabilir (Gelir Vergisi Kanunu, 1961). Burada amaç söz konusu olan eğitim harcamalarına kanunda yazılı şartları sağlamaları koşuluyla eğitimi teşvik etmektir. Bu ise hane bütçesine doğrudan katkı anlamına gelmektedir.

Türkiye’de, 2017-2018 eğitim-öğretim yılından başlayarak, özel okullara çocuğunu gönderen ve belirlenen ölçütlere uyan aileler için “eğitim-öğretim desteği” adı altında ödemeler yapılmaya başlanmıştır. Örneğin ilgili yılda, 340 bin öğrenciye farklı kademelerde özel okul desteği verileceği Bakanlık tarafından açıklanmıştır (www.meb.gov.tr., Erişim tarihi: 3 Ekim 2025). Halen uygulamanın özellikle özel Mesleki Teknik Anadolu Liseleri ile 6 Şubat 2023 yılında deprem felaketini yaşamış özel okul öğrencileri için sürdüğü görülmektedir. 12 Ağustos 2025 tarih ve 32984 sayılı Resmi Gazete’de yayımlanan Tebliğ’e göre, organize sanayi bölgeleri içindeki okullarda öğrenim gören öğrenciler için ödenecek desteğin alanlara göre birim ücreti

yıllık 46 bin 332 TL ile 77 bin 626 TL arasındadır. Organize sanayi bölgesi dışındaki okullarda ise yıllık 36 bin 482 ile 48 bin 894 TL arasında değiştiği görülmektedir. Önceki yıllarda eğitim-öğretim desteği kapsamına alınıp öğretim kademesini tamamlayamayan deprem bölgesi öğrencileri için 2025-2026 eğitim-öğretim yılında ilkokul üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencilerine 33 bin 264 TL, ortaokul yedinci ve sekizinci sınıf ile ortaöğretim on bir ve on ikinci sınıf öğrencilerine 38 bin 880 TL ödeme yapılacağı ifade edilmiştir (T.C. Resmi Gazete, 12 Ağustos 2025, sayı: 32984). Bu miktarlar elbette ilgili öğretim yılında desteği alabilen aileler için eğitim harcamalarının ilgili miktarlarda azalması anlamına gelmektedir. Dolayısıyla öğrencilere yönelik olarak izlenen teşvik ya da destek politikaları hanelerin eğitim harcama miktarlarının azalmasına ya da artmasına neden olabilmektedir.

3. Ekonomik Değişkenler

Bireyin işgücü piyasası durumu, hanenin kaynaklarının bir kısmını eğitime ayırıp ayırmayacağını belirlemede önemli bir rol oynar. Bir ailede, işgücü piyasasında çalışan bir ebeveynin olması ile birden fazla ebeveynin olması ya da ebeveynlerin işsiz olması, ailelerin eğitim harcamalarını etkilemektedir. Örneğin, işsiz bir kişinin bulunduğu bir hane, bir veya iki yetişkinin çalıştığı bir haneye kıyasla, daha sınırlı eğitim harcaması yapabilir (ECR, 2005). Dolayısıyla ebeveynlerin piyasanın ihtiyacı olan işte çalışıp çalışmaması, eğitimin getirileri ve hanenin aylık veya yıllık geliri hanehalkının eğitime yapacağı harcamayı büyük oranda etkilemektedir (Ünal, 1996, s.147). Bir ülkedeki işgücü piyasası özelde bireyleri genelde ise toplumu ilgilendirir (Tansel ve Bodur, 2012). İşgücü piyasasında yaşanacak herhangi bir aksaklıktan hanehalkındaki kişiler de etkilenecektir. İşgücü piyasasında oluşacak bir dengesizlik ailelerin gelir durumlarının azalmasına ve yaptıkları harcamaların kısıtlanmasına etki edebilir. Aile üyelerinin işgücü piyasasındaki konumu eğitim harcamaları için ne kadar bir bütçe ayıracığını belirler. Öte yandan kendisi iş piyasasında aranılan bir meslekte çalışan anne ya da baba çocuklarının da bu meslekleri edinmeleri için daha fazla harcama yapabilir.

Hanehalkı eğitim harcamalarını etkileyen diğer bir ekonomik değişken ailenin gelir düzeyidir. Ailenin gelir düzeyinin yüksek olması eğitimin bireysel talebini olumlu yönde etkilerken, düşük olması ise olumsuz yönde etkilemektedir (Ünal, 1996, s.144). Ailelerin alt, orta ve üst gelir grubunda

olması hanehalkının eğitime ayırdığı bütçenin miktarını etkiler. Üst gelir grubuna ait bir aile için sorun teşkil etmeyen bir harcama miktarı, diğer gelir gruplarında sorun olabilir ve hanehalkı harcamalarında büyük bir yer tutabilir. Aile eğitime harcama yapmak için diğer ihtiyaçlarından vazgeçmek zorunda kalabilir veya diğer ihtiyaçlarının önceliğine göre, eğitime harcama yapmaktan vazgeçebilir. Aslan (2017) ailelerin yapmış olduğu eğitim harcaması ile çocukların Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş (TEOG) puanları arasında pozitif yönlü bir ilişki bulmuştur. Buna göre, hane geliri ve öğrenci için yapılan yıllık eğitim harcaması arttıkça, öğrencilerin TEOG puanlarının da belirgin bir şekilde arttığı tespit edilmiştir. Bernal (2013) çalışmasında anne ve babanın çalışıp çalışmama durumunun hane gelirini doğrudan etki etmesi sebebi ile çocukların eğitim harcamalarını da doğrudan etkilediğinden söz eder. Bray (1999), Kahveci (2009), Bayar ve İlhan (2016) da benzer sonuçlara ulaşmışlardır. Köktaş (2009) hanelerin toplam eğitim harcamalarını incelemiş ve harcamaların %40'lık kısmının gelir düzeyi yüksek ve %2'lik kısmının gelir düzeyi düşük olan ailelerce yapıldığını tespit etmiştir.

Öte yandan 2003, 2007 ve 2012 yıllarına ait Türkiye Hanehalkı Bütçe Anketleri kullanılarak yapılan bir araştırmada, hanehalkı eğitim harcamalarının belirleyicileri incelenmiştir. Tahmin edilen harcama esneklikleri, en üst ve en alt gelir dilimlerinde daha düşük; orta gelir dilimlerinde ise daha yüksek değerler göstermektedir. Ayrıca, tüm gelir gruplarında eğitim harcamalarının gelir esnekliği zamanla artmaktadır. Bu da Türkiye'de hanelerin yıllar içinde eğitim harcamalarına bütçelerinden daha fazla pay ayırdığını göstermektedir (Acar, Günalp ve Cilasun, 2016).

Ailelerin eğitimin gelecekte somut getirileri olacağına dair beklentileri de eğitime yaptıkları harcamaları etkilemektedir. Çoğunlukla aileler eğitimi ileriye dönük bir yatırım aracı olarak görürler. Schultz (1961)'a göre eğitim bireylerin verimliliklerini arttırdığı ve kabiliyetlerini geliştirdiği için yüksek ücretlerle çalışmalarına yol açacaktır. Nitekim OECD genelinde tüm yaş grupları içinde yükseköğretim mezunları diğer mezunlara göre daha fazla gelir elde etmektedir. Bu oran OECD ortalamasında %53 iken Türkiye'de %61'dir (OECD, 2021). TÜİK 2024 yılı gelir dağılımı istatistiklerine göre, hanehalkı fertlerinin eğitim düzeyleri ile yıllık ortalama esas iş geliri arasında yapılan karşılaştırmada, yükseköğretim mezunlarının yıllık gelirinin bir okul bitirmeyenler %34,4'ü, lise ve altı eğitilmiş olanlar %54,4'ü, lise ve dengi okul

mezunları %77,6'sı kadar yıllık gelir elde etmektedir. Veriler cinsiyete göre de farklılık göstermektedir. Yükseköğretim mezunu erkeklerin yıllık gelirinin, bir okul bitirmeyen erkekler %38,4'ü, lise ve altı eğitimli olanlar %52,4'ü, lise ve dengi okul mezunları %77'si; yükseköğretim mezunu kadınlar ise sırasıyla %27,4'ü, %44,2'si ve %57,6'sı kadar yıllık gelir elde etmektedir (TÜİK, Gelir Dağılımı İstatistikleri, 2024). Görüldüğü gibi, bireylerin eğitim seviyesi yükseldikçe gelirleri artmaktadır. Özellikle gelir artışı yükseköğretim mezunu kadınlarda çok daha yüksek olduğu görülmektedir.

4. Sosyodemografik Değişkenler

Anne ve babanın eğitim seviyeleri, çalışma alanları, yaşları, ikamet ettikleri yer gibi sosyodemografik değişkenler ailelerin yaptıkları eğitim harcamalarını etkilemektedir (Yolcu, 2011). Ailelerin yaptıkları eğitim harcamalarında her iki ebeveynin eğitim düzeyi oldukça önemlidir. Ancak aile reisinin özellikle baba olduğu durumda; babanın eğitim düzeyi ile çocukları için yaptığı eğitim harcamaları arasında doğrusal bir ilişki vardır. Babanın eğitim düzeyi arttıkça çocukları için yaptığı eğitim harcaması artmaktadır (Tilak, 2002; Karabacak, 2008). Aslan (2017) ortaokul sekizinci sınıf öğrencilerinin TEOG sınav başarıları ile anne-babanın eğitim düzeyleri arasında pozitif bir ilişki olduğunu tespit etmiştir. Buna göre, anne-babaların eğitim düzeylerinin yükselmesi çocukların akademik başarısını bariz bir şekilde yükseltmektedir. Bu araştırmanın bulguları çocuğun akademik başarısını yordamada babanın eğitim düzeyinin daha önemli olduğunu ve eğitim seviyeleri ile gelirleri yüksek ailelerin eğitim harcamalarının da yüksek olduğunu göstermiştir. Tilak (2002) annenin eğitim düzeyi ile kız çocuklarının eğitimi için yapılan harcama arasında pozitif yönlü bir ilişki bulmuştur. Tomul (2008) ise babanın eğitim düzeyinin yükselmesinin kız çocuklarının eğitim harcamaları üzerindeki olumlu etkisini tespit etmiştir. Köktaş (2009), ilköğretim düzeyinde eğitim gören çocukların ailelerinin yaptıkları eğitim harcamalarının, anne babanın eğitim düzeyine paralel olarak arttığını belirlemiştir. Tural (2012)'a göre de eğitim düzeyi yüksek olan ailelerin maddi gelirlerinin fazla olması nedeniyle, yaptıkları eğitim harcamaları daha yüksektir. Avrupa Komisyonu Raporu'na göre, eğitim seviyesi yüksek olan ebeveynler, eğitime yaptıkları harcamaları, insan sermayesine yapılmış bir yatırım olarak algılamaktadır. Bu nedenle, eğitilmiş aileler çocuklarının eğitimleri için daha fazla harcama yapmaya

isteklidirler (ECR, 2005). Unutulmamalıdır ki, bu aileler eğitim seviyeleri yüksek olduğu için toplumun diğer kesimlerine göre hane geliri de yüksek ailelerdir.

Hanehalkının eğitim harcamaları üzerinde etkisinden söz edebileceğimiz bir diğer sosyodemografik değişken ise ebeveynlerin meslekleridir. Aslan (2017), anne-babası kamu çalışanı olan ailelerin eğitim harcamalarının diğerlerinden daha yüksek olduğunu tespit etmiştir. Çalışmaya göre, annesi kamu çalışanı olan çocukların puanları; ev hanımlarından ve diğer çalışanlardan daha yüksektir. Öte yandan kamu çalışanı olarak istihdam edilen babaların çocuklarının puanları, sırasıyla işçi ve çiftçilerden, esnaflardan ve diğer çalışanlardan daha yüksektir. Ayrıca diğer çalışanlar ile esnafların çocuklarının puanları, işçi-çiftçi babaların çocuklarından daha yüksektir. Veriler, hem anne hem de babanın kamu çalışanı olmasının önemli olduğunu göstermiştir. Bu ise Aslan'a göre haneye düzenli bir gelir gelmesi ve diğer çalışanlara göre bu gelirin görece olarak yüksek olması ile ilişkilidir. Ulusoy (2013), Akça (2002) ve Sakallı (2010) da araştırmalarında anne ve babanın meslek grubunun hanehalkı eğitim harcamasını etkilediğini bulmuştur. Anne ve babanın çalıştığı meslek grubu ülkede yüksek bir gelire sahip ise çocukları için bu meslek grupları daha fazla eğitim harcaması yapabilmektedir. Algur'a (2019) göre teknik bilgilerin gerektiği ve uzmanlık gerektiren mesleklere sahip ailelerin çocukları için daha çok, geçimini tarımdan sağlayan aileler ise daha az eğitim harcaması yapmaktadırlar. Burada tarım ile uğraşan ailelerin çocuklarını tarlada çalışacak bir işgücü olarak görmesinin de etkisi olabilmektedir.

Eğitim harcamalarını etkileyen bir başka sosyodemografik değişkende çocuğun cinsiyetidir. Ailelerin toplumsal cinsiyet algıları yani kadına ya da erkeğe atfettikleri anlam da kız çocuklarının eğitim talebinde dolayısıyla, eğitim harcamalarında belirleyici olabilmektedir. Çoğunlukla muhafazakâr ailelerde karşılaşılan bu sorun, aynı aileden kız ve erkek çocuğu için farklı işleyebilmektedir. Erkek çocuğu tüm şartlara rağmen okula gönderilirken ve eğitim harcamalarına katlanılırken; kız çocuğunu okula hiç göndermeme, belli bir kademesinden alma ya da kız çocuğuna yapılan eğitim harcamasını ölü yatırım olarak görme gibi farklı biçimlerde görülebilmektedir (Aslan, 2015c; 2021b; Küçüker, 2018). Algur (2019)'a göre kültürlere göre durumun farklılaşabilmesi ile birlikte aile ekonomisine erkek çocukların kız çocuklarına göre daha çok katkıda bulunacağı düşüncesi ile aileler erkek çocuklarının

eğitimi için harcama yapmaya daha istekli olmaktadırlar. Dolayısıyla cinsiyet, eğitim harcamalarında önemli bir değişken olarak görülmektedir. Aslan'a (2021) göre başta muhafazakâr kesimler olmak üzere kimi ailelerin erkek çocuklarının eğitimini öncelemeleri, büyük oranda ataerkil yapının sonucudur. Bu durum çoğunlukla geri kalmış ya da gelişmekte olan ülkelere özgü kültürel bir özellik olarak görülmektedir. Örneğin Kenya'da yapılan bir araştırmada erkek çocuklara, kız çocuklarından daha fazla harcama yapıldığı tespit edilmiştir (Deolalikar, 1997).

Ailenin yaşadığı bölge, kır-kent ayrımı hanehalkı eğitim harcamaları üzerinde önemli bir etkiye sahiptir. 2011 yılında TÜİK tarafından yapılan hane halkı eğitim harcamaları araştırması verilerine göre, eğitim harcamalarının %88'ini kentte yaşayan aileler, % 12'sini de kırdan yaşayan aileler yapmaktadır (TÜİK, 2011). Köktaş (2009) ise bölgeler arası farklılıkları dikkat çektiği araştırmasında, Türkiye'nin yedi farklı coğrafi bölgesinde ailelerin çocukları için yaptığı eğitim harcamalarının farklılaştığını, hatta bu durumun aynı bölgede yer alan farklı mahallerde bile olduğunu ortaya koymuştur. Araştırmada, bazı bölgelerde aileler kız çocuklarından çok erkek çocuklarının eğitim almasını tercih edebilmekte ve kız çocukları için eğitim harcaması yapmazken, erkek çocukları için yapabilmektedir.

5. Sonuç Yerine

Türkiye'de ailelerin eğitim harcamalarını çok sayıda değişkenin etkilediği ve farklı gelir gruplarının yıllık hane bütçeleri dikkate alındığında, tüketim harcamaları içinde eğitim harcamalarının önemli bir yer tuttuğu görülmektedir. Ancak, toplumun en üst %20'lik gelir grubu ile diğer grupları ve özellikle de en alt %20'lik gelir grubu arasında eğitim harcamaları açısından uçurum olduğu görülmektedir. Ayrıca Türkiye'de aileler, hanehalkı eğitim harcamaları bakımından, OECD ülkeleri ortalamasından daha yüksek harcama yapmaktadırlar. Veriler, devlet okullarının ortam ve olanakları ile birlikte değerlendirildiğinde, eğitim hakkının tüm yurttaşlara, eşit biçimde ve nitelikli olarak sağlanmasında ciddi sorunların olduğunu göstermektedir. Ne yazık ki, Türkiye'de zorunlu eğitimde dahi eğitim, ailelerin sosyoekonomik düzeyine bağlı bir ayrıcalık olmaktan kurtarılamamıştır. Nitelikli okullara erişim konusunda yaşanan rekabet, daha fazla eğitim harcaması yapan ailelerin çocuklarını avantajlı hale getirirken, ailelerin üzerindeki harcama yükünü

artırmıştır. Özellikle ailelerin yapmış oldukları eğitim harcamaları arasındaki uçurumlar ise, nitelikli eğitimin tüm vatandaşlar açısından bir hak olmaktan oldukça uzak olduğunu doğrular niteliktedir. Oysa Cumhuriyetin ikinci yüzyılında Türkiye'nin en önemli eğitim hedefi; okulöncesinden yükseköğretime nitelikli eğitimi, tüm vatandaşlarına, kamusal bir hizmet olarak sağlamak ve ailelerin satın alma gücüne bağlı *ayrıcalık* olmaktan çıkarmak olmalıdır.

KAYNAKÇA

- Acar, E. Ö., Günalp, B., & Cilasun, S. M. (2016). An empirical analysis of household education expenditures in Turkey. *International Journal of Educational Development*, 51, 23-35.
- Âdem, M. (1997). *Eğitim planlaması*. Ankara: Anı yayınevi.
- Akça, Ş. (2002). *Ailelerin ilköğretim kademesinde yaptıkları eğitim harcamaları (Ankara ili örneği)* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Akça, Ş. (2002). *Ailelerin İlköğretim Kademesine Yaptıkları Eğitim Harcamaları (Ankara İli Örneği)* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Algur, G. (2019). *Hanehalkının eğitim harcamalarını etkileyen faktörler: Erzurum ili üzerine bir uygulama* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Erzurum Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Arslan, S. (2000). *Ankara ilindeki ortaöğretim okullarının özel gelir kaynakları* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Arthaud, K. (2008). *Household expenditure for children's education* (Unpublished doctoral dissertation) School of Applied Statistics National Institute of Development Administration.
- Aslan, G. (2015a). An analysis regarding the equality perceptions of educational administrators. *The Anthropologist*, 20(1-2), 40-49.
- Aslan, G. (2015b). Eğitimde özelleştirme uygulamalarına ilişkin eleştirel bir değerlendirme. K. Karakütük (Yay. Haz.) *Eğitim ekonomisi ve planlaması alanına adanmış bir ömür Prof Dr. Mahmut Âdem'e 80. yaş armağanı* içinde (s. 535-560). Ankara: A.Ü. Eğitim Bilimleri Fakültesi yayınları no:214.
- Aslan, G. (2015c). Öğretmen adaylarının toplumsal cinsiyet algılarına ilişkin metaforik bir çözümleme. *Eğitim ve Bilim*, 40(181), 363-384.
- Aslan, G. (2017). Öğrencilerin Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş (TEOG) sınav başarılarının belirleyicileri: Okul dışı değişkenlere ilişkin bir analiz. *Eğitim ve Bilim*, 42(190), 211-236.

- Aslan, G. (2019). Aid policies regarding poor students with low socioeconomic levels at schools: reconsidering social justice. *Kastamonu Education Journal*, 27(5), 2203-2220. doi:10.24106/kefdergi.3394
- Aslan, G. (2021a). İlkokul ve ortaokulların *hayati* sorunları ve çözüm önerileri: Okul yöneticilerinin görüşlerine dayalı nitel bir analiz. *Journal of Qualitative Research in Education*, 25, 204-242.
- Aslan, G. (2021b). Eğitime erişimin belirleyicileri: Kırsal kesimdeki kız çocukların ortaöğretime gönderilmeme nedenleri. *Eğitim ve Bilim*, 46(207), 169-201.
- Aslan, G. (2024). 100 yılda kademler arası geçiş politikaları: Merkezi sınavlar ve özel dershaneler. F. Gök (Der.), *Cumhuriyet'in 100 yılı eğitim, devlet, insan* içinde (s. 359-382). İstanbul: Tarih Vakfı Yayınları.
- Aslan, G., Küçüker, E. ve Adıgüzel, E. (2012) External education project in Turkey. K. İnal and G. Akkaymak (Ed.) *Noel liberal transformation of education in Turkey* içinde (s. 95-107). United States: Palgrave Macmillan.
- Aslan, Gülay (2022): International monetary fund and its effects on education David A. Turner, Hüseyin Yolcu, Selda Polat Hüsrevsahi (Eds.) *The Role of International Organizations in Education* içinde (29-51) , Netherlands: Brill.
- Bayar, A. A. ve İlhan, Y. B. (2016). Determinants of household education expenditures: do poor spend less on education?. *Topics in Middle Eastern and African Economies*, 18(1), 83- 111.
- Bernal, J. (2013). Eğitimde özelleştirmenin sonucu (Çev: H. Yolcu). *Eleştirel Pedagoji*, 25 (5), 49-58.
- Bray, M. (1996). *Counting the full cost parental and community financing of education in East Asia*. The World Bank, Washington.
- Deolalikar, A. B. (1997). *The Determinants of primary school enrollment and household schooling expenditures in Kenya: Do they vary by income?*. Department of Economics, University of Washington Seattle. <https://csde.washington.edu/downloads/97-7.pdf> adresinden erişildi.
- Erkoyuncu, C. (2022). *Gelir eşitsizliğinden eğitim eşitsizliğine: Türkiye'de hanehalkı analizi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.

- European Commission Report (ECR) (2005). *Private household spending on education and training final project report*. Retrieved November 3, 2025 from http://ec.europa.eu/education/pdf/doc274_en.pdf.
- Gelir Vergisi Kanunu (1961). *T.C. Resmi Gazete*, 10700. <https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuat?MevzuatNo=193&MevzuatTur=1&MevzuatTertip=4> adresinden erişildi.
- Gürler, Ö.K., T. Turgutlu, N. Kırıcı ve Ş. Üçdoğruk (2007). Türkiye’de eğitim talebi belirleyicileri. *Finans, Politik ve Ekonomik Yorumlar*, 44(512), 89-101.
- Kahveci, S. S. (2009). *Ortaöğretim kurumlarına geçiş sürecinde uygulanan sınavların aileler maliyetinin ailelerin toplam eğitim harcamaları içindeki payı* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Kavak, Y., Ekinci, E. ve Gökçe, F. (1997). *İlköğretimde kaynak arayışları*. Ankara: Şafak Matbaacılık.
- Keskin, N. E. ve Demirci, A. G. (2003). *Eğitimde Çürüyüş*. Ankara: KİGEM Özelleştirme Değerlendirmeleri No:1.
- Kiraz, Z. (2014). Okullar arasındaki ayrışmanın çözümlenmesi: Çankaya örneği. *The Journal of Academic Social Science*, 2(7), 72-100.
- Kiraz, Z. (2016). Kapitalizm bağlamında kentsel mekânlar ve eğitimin sınıfsal ayrışması. M. Şengül ve T. Kaya (Ed.), *Kapitalizm ve paternalizm kıskacında çocuk* içinde (s. 130-139). Ankara: Eğitim Sen Yayınları.
- Köktaş, A.M. (2009). *Türkiye’de hanehalkı eğitim harcamalarının analizi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Küçükler, E. (2018). Kırsal kesimde yaşayan kız çocukların örgün ortaöğretimi terk etme nedenleri. *Eğitim ve Bilim*, 43(195), 97-117.
- Küçükler, E. ve Aslan, G. (2010, June): “Why do parents send their children to private schools?”, *XIV World Congress of Comparative Education Societies* içinde, İstanbul: Boğaziçi University.
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2025). *Milli Eğitim İstatistikleri Örgün Eğitim 2024-2025*. Ankara: MEB Strateji Geliştirme Başkanlığı yayınları.
- Milli Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği (2014). *T.C. Resmi Gazete*, 29072. <https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuat?MevzuatNo=19942&MevzuatTur=7&MevzuatTertip=5> adresinden erişildi.

- OECD (2023). *Education at a Glance 2023: OECD Indicators*, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/e13bef63-en>.
- Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD]. (2021). *Education at a Glance 2021: OECD Indicators*. OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/b35a14e5-en>.
- Öztürk, B. (2025). *Ortaöğretim düzeyinde ailelerin hanehalkı eğitim harcamalarının değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Tokat Gazisoamanpaşa Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Tokat.
- Sakallı, F. (2010). *İlköğretim okulu öğrenci velilerinin eğitim harcamaları* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Schultz, T. W. (1961). Investment in human capital. *The American Economic Review*, 51(1), 1-17.
- T.C. Resmi Gazete. 2025-2026 Eğitim Öğretim Yılında Organize Sanayi Bölgeleri İçinde ve Organize Sanayi Bölgeleri Dışında Açılan Özel Meslekî ve Teknik Anadolu Liselerinde Öğrenim Gören/Görececek Öğrenciler İçin Eğitim ve Öğretim Desteği Verilmesine İlişkin Tebliğ. 12.08.2025. Sayı:32984, Başbakanlık Basımevi, Ankara.
- T.C. Resmi Gazete. 2025-2026 Eğitim Ve Öğretim Yılında Adıyaman, Hatay, Kahramanmaraş ve Malatya İlleri İle Gaziantep İlinin İslahiye ve Nurdağı İlçelerindeki Özel Okullarda Öğrenim Gören ve Önceki Yıllarda Eğitim ve Öğretim Desteği Kapsamına Alınıp Öğretim Kademesini Tamamlamayan Öğrenciler İçin Eğitim Ve Öğretim Desteği Verilmesine İlişkin Tebliğ. 12.08.2025. Sayı:32984, Başbakanlık Basımevi, Ankara.
- Tansel, A., ve Bodur, F. B. (2012). Wage inequality and returns to education in Turkey: a quantile regression analysis. *Review of Development Economics*, 16(1), 107-121.
- Tezcan, M. (1996). *Eğitim sosyolojisi*. Ankara: Feryal Matbaası.
- Tilak, J. B, G. (2002). Determinants of household expenditure on education in rural Indiana. *National Council of Applied Economic Research Working Paper Series No.88*.
- Tomul, E. (2007). Türkiye’de eğitime katılım üzerinde gelirin etkisi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(22), 22-131.

- TÜİK (2020). Eğitim Harcamaları İstatistikleri. [tuik.gov.tr: https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Egitim-Harcamalari-Istatistikleri-2020-37199](https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Egitim-Harcamalari-Istatistikleri-2020-37199) adresinden alındı.
- Tural, N. (2012). *Eğitim Finansmanı*. Ankara: Siyasal Ktapevi.
- TÜİK (2022). Tüketici Fiyat Endeksi. <https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Tuketici-Fiyat-Endeksi-Aralik-2022> adresinden alınmıştır.
- TÜİK (2023). Eğitim Harcama İstatistikleri. <https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Egitim-Harcamalari-Istatistikleri-2023-53557>
- TÜİK (2024). Gelir Dağılımı İstatistikleri. <https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Gelir-Dagilimi-Istatistikleri-2024-53712>
- Türkiye İstatistik Kurumu [TÜİK]. (2012). Hanehalkı Tüketim Harcamaları, 2011, Haber Bülteni, (Yayın tarihi, 13 Ağustos 2012), No: 10875. [tuik.gov.tr: https://data.tuik.gov.tr](https://data.tuik.gov.tr) adresinden alındı.
- Ünal, L. I. (1990). Eğitim bilimleri öğrencilerinin istihdam beklentileri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 23(1), 103,127.
- Ünal, L. I. (1996). *Eğitim ve yetiştirme ekonomisi*. Ankara: Epar Yayınları
- Yolcu, H. (2007). *Türkiye’de ilköğretim finansmanının değerlendirilmesi* (Yayınlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yolcu, H. (2011). Hanehalkının eğitim harcamalarını etkileyen etmenler: kuramsal bir çalışma. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* 3(5), 12-35.
- [www.meb.gov.tr.](http://www.meb.gov.tr), Erişim tarihi: 3 Ekim 2025.

BÖLÜM 7

OKURYAZARLIK BECERİLERİNİN GELİŞİMİ: GELİŞİM VE ÖĞRENME KURAMLARI ÇERÇEVESİNDE BİR İNCELEME

Prof. Dr. Elçin YAZICI ARICI¹

DOI: <https://www.doi.org/10.5281/zenodo.18076845>

¹ Düzce Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Okul Öncesi Eğitimi ABD, Düzce, Türkiye. elcinyazici@duzce.edu.tr orcid id: <https://orcid.org/0000-0002-6679-4793>

1. GİRİŞ

Gelişim ve öğrenme kuramları genel olarak öğrenmenin nasıl gerçekleştiğini açıklamaya odaklanmakta, etkin öğrenmenin gerçekleşmesinde öğrenenlerin bireysel farklılıklarının ve öğrenme biçimlerinin önemi üzerinde durmaktadır (Yazıcı, 2013). Erken çocukluk döneminde çocuklar, okuryazarlık becerilerinin gelişimini destekleyen zengin ve çeşitli deneyimlere katıldıklarında bu becerilerde hızlı ve belirgin bir ilerleme gösterir. Okuryazarlık becerilerinin gelişimi, bilişsel, dilsel ve sosyal etkileşimleri içeren çok yönlü bir süreçtir. Bu nedenle, okuryazarlık gelişimini açıklayan kuramsal yaklaşımlar zaman içinde evrilmiş ve farklı perspektifler kazanmıştır (Carroll, 2013). Çünkü okuryazarlık becerilerini öğrenme ve bu becerilerin gelişiminin karmaşıklığını tam olarak anlamak için birden fazla kuramsal çerçeve gereklidir (Mannes, 2013; Tracey & Morrow, 2006). Bu çalışma kapsamında, okuryazarlık gelişimini anlamada önemli katkılar sunan üç kuram üzerinde durulacaktır. Bunlar;

- Holdaway'in Okuryazarlık Gelişim Kuramı
- Doğal Okuryazarlık Kuramı
- Sosyal Yapılandırmacılık Kuramıdır.

1.1. Holdaway'in Okuryazarlık Gelişim Kuramı (Holdaway's Theory of Literacy Development)

Holdaway'in okuryazarlık gelişim kuramı, Holdaway tarafından 1979 yılında geliştirilmiştir. Holdaway, okumayı öğrenmenin bir çocuğun sözel dil becerileriyle yakından ilişkili doğal bir gelişim süreci olduğunu belirtmiştir. Holdaway'in okuryazarlık gelişim kuramında, okuryazarlık gelişiminin ev ortamında başladığı ve anlamlı öğrenme deneyimlerine dayandığı ileri sürülmektedir (Godwin et al., 2013).

Holdaway (1979)'in okuryazarlık gelişim kuramının temel bileşenleri şu şekilde sıralanabilir;

- *Okuryazarlık becerilerinin kazanılması, doğal gelişim örüntüsünü takip eder.* Holdaway'in okuryazarlık gelişimi, okuryazarlık açısından zengin ortamlarda sözel dil gelişimine benzer doğal bir ilerlemeyi yansıtır. Örnek olarak; yetişkinler çocuklarla konuşurken çocukların sözel dili gelişir. Çocuklar ilk olarak çağıldamaya (agulama) ve sesleri taklit etmeye, ardından sözcükleri seslendirmeye

ve taklit etmeye başlar. Çocuklar gelişimsel olarak sözel dilde ustalık kazandıkça, dil gelişimi daha karmaşık hale gelmeye devam eder. Sonuç olarak çocuklar, konuşmaların bir anlam taşıdığının farkına varır. Yetişkinler tarafından da sözel dilin gelişimsel süreci desteklenir. Sözel dilin gelişimsel sürecine benzer şekilde doğal okuryazarlık da gelişimsel bir ilerleme gösterir. *İlk olarak* çocuklar okuryazarlıkla ilgili davranış sergileyen (okuma ve yazma gibi) yetişkinleri gözlemler. *İkinci olarak çocuklar* okuryazarlıkla ilgili davranışlarını; öyküler oluşturarak, öykü kitaplarını ezberleyerek, okuyarak ve yazıyı taklit ederek keşfetmeye başlar. *Üçüncü olarak da* çocuklar okuryazarlık becerilerini geliştirdikçe ve içselleştirdikçe bağımsız okuryazar bireyler olur (Godwin et al., 2013; Mannes, 2013).

- *Okuryazarlık becerilerini öğrenme, dört temel süreçte gerçekleşir.* Holdaway'a göre bütün süreçler, anlam temelli eğitime dayanır. *İlk süreçte* çocuk, okuryazarlık davranışlarını gözlemler. Gözlem becerisinin gelişimi için, çocukların okuryazarlık davranışlarını başkalarından gözlemlene fırsatına sahip olması gerekir. Örnek olarak; çocuklar sayfa çevirme, yazının satırlarını izleme, resimleri işaret etme gibi belli dilsel ve bilişsel eylemleri yetişkinleri gözlemleyerek edinir. Daha sonra bu davranışlar çocukların kendi metalinguistik performansına asimile olur (benzer). *İkinci süreç,* yetişkin ve çocuğun teşvik, motivasyon ve yardım gibi zengin etkileşimler yoluyla kitap okuma etkinliğinde birlikte yer almasıdır. İşbirliğinin gelişimi için çocukların okuma sürecinde teşvik ve yardım sağlayan bireylerle etkileşim kurması gerekir. Örnek olarak; yetişkin, dilsel süreçlerinin belli yönlerinin kontrolünü çocuğa aktarırken çocuğu kitap okuma rutinine katılmaya davet edebilir. Burada önemli olan çocuk, süreçleri bağımsız olarak gerçekleştiremediğinde yetişkin destek vermelidir. *Üçüncü süreç,* akıcı okuryazar bir birey olmak için öğrenilen becerilerin ek uygulamalarına yönelik yeterli olanaklar sağlamaktır. Çocukların kendini değerlendirme, düzeltme ve becerilerini bağımsız olarak arttırması için tek başına uygulama fırsatı bulması gerekir. Örnek olarak; yetişkin, çocuğa kitabı yeniden okuması için çeşitli olanaklar

sunabilir. *Dördüncü süreç ise*, yetişkinler ve akranlar rehberlik etmeden çocukların bilgi ve becerilerini gerçekleştirmesini veya paylaşmasını sağlamaktır. Çocukların performanslarını sergileyebilmesi için yeni okuma becerilerini, onlara destek olan bireylerle paylaşma fırsatı bulması gerekir (Godwin et al., 2013; Mannes, 2013).

- *Özel öğretim yöntemlerinin kullanılması, okuryazarlık gelişimini artırır.* Holdaway, okuryazarlık uygulamalarının, okuryazarlık gelişimini kolaylaştırdığını ifade eder. Okuryazarlık gelişimini kolaylaştırıcı özellikler arasında bu becerileri destekleyici zengin bir sınıf ortamı oluşturma yer alır. Örnek olarak; çok sayıda nitelikli kitaba erişim sağlama, yazı farkındalığını desteklemek için sınıfta nesneleri etiketleme, her etkinlikte sistematik olarak yazıya yer verme okuryazarlık bakımından zengin bir sınıfın oluşturulmasına katkıda bulunan eğitim örnekleridir. Bir diğer özellik, okuryazarlık davranışlarını modelleyen ebeveyn/akran-çocuk etkileşimleridir. Çocuklar hem akran etkileşimi hem de yetişkin yönlendirmeli yüksek nitelikte okuryazarlık uygulamalarına yönlendirilmelidir. Etkileşimli kitap okuma; akranların ve yetişkinlerin aktif bir şekilde meşgul olduğu sosyal bir etkinliktir. Sosyal etkileşimlere izin verirken aynı zamanda çocukların jestlerini, dilsel ve bilişsel modellerini destekler. Holdaway, doğal okuryazarlık gelişimini desteklemek için büyük boyutlu kitapların kullanımını ve etkileşimli okumayı önerir. Büyük boyutlu kitapların, öykü süresiyle ilgili çocuklarda olumlu duygular yarattığına inanmaktadır. Bu doğal öykü anlatma zamanlarının çocukların sözel dil, yazı farkındalığı, alfabe bilgisi ve sözcük gelişimlerini desteklediğini ifade eder (Godwin et al., 2013; Mannes, 2013; Tracey & Morrow, 2006)

Yukarıda açıklanan tüm bileşenler çocukların doğal gelişimi ile ilişkilidir ve bu durum okuryazarlık gelişim uygulamalarının aşamalı olarak oluşmasını gerektirir.

Kısacası Holdaway'in gelişimsel modelinde, sık sık kitap okunan çocukların bir okuryazarlık seti geliştirdiği görülmüştür. Okumanın zevkinin farkına vardıkları kitap dilini edindikleri, öyküyü tahmin etme ve olayları resim desteği olmadan görselleştirme gibi işlemleri ve basılı metinlerin birçok

kavram ve kuralını öğrendikleri belirtilmektedir. Bu tür faydaların, çocukların okulda geleneksel okuma eğitimine kolayca geçmelerini sağladığı görülmüştür (Elley & Kam, 2003).

1.2. Doğal Okuryazarlık Kuramı (Emergent Literacy Theory)

Erken okuryazarlık programlarının tasarımına ve geliştirilmesine kuramsal açıdan yön veren bir diğer yaklaşım, Holdaway'in Okuryazarlık Gelişim Kuramı'nı temel alan Doğal Okuryazarlık Kuramı'dır (Mannes, 2013).

Bu kuram, erken okuryazarlık gelişimini açıklamak yanı sıra bu gelişimi desteklemeye yönelik eğitimsel rehberlik de sunmaktadır. Doğal okuryazarlık kuramının merkezinde yer alan "Doğal-Emergent" kavramı Marie Clay (1966) tarafından, ilk olarak kullanılmıştır. Clay'a göre bu kavram, doğumla birlikte başlayan ve çocuğun geleneksel düzeyde (yaklaşık olarak üçüncü sınıf) okuma ve yazma arasında geçen bir dönemi ifade eder. Doğal okuryazarlık kavramında çocuğun kronolojik yaşı değil, okuryazarlık davranışlarının işlevsel düzeyde ne ölçüde performansla dönüştüğü önemlidir. Dolayısıyla bazı çocuklar üçüncü sınıf düzeyine gelmeden geleneksel anlamda okuyucular olabilirken, bazı çocuklar ise üçüncü sınıf düzeyini geçse de gelişimin bu evresinde kalabilir (Tracey & Morrow, 2006).

Bu bağlamda doğal okuryazarlık birkaç aşamada gerçekleşir (Septiani & Syaodih, 2021). Bunlar;

Birinci aşama-Fantezi aşaması: Bu aşamada çocuklar kitapları kullanmayı öğrenmeye başlar; kitaplara bakar, sayfalarını çevirir ya da en sevdikleri kitabı yanlarında taşırlar.

İkinci aşama-Benlik kavramının oluştuğu aşama: Çocuklar kendilerini bir "okuyucu" olarak görmeye başlar. Bu dönemde çocukların okuma etkinliklerine katılımları gözlemlenir; kitap okur gibi yaparlar, daha önce edindikleri deneyimlere dayanarak resimleri yorumlarlar ve yazıyla birebir örtüşmeyen ama standart dile yakın ifadeler kullanırlar.

Üçüncü aşama-Resim okuma aşaması: Bu aşamada çocuklarda kitaplardaki yazılara yönelik farkındalık gelişmeye başlar. Daha önce karşılaşmadıkları kelimeleri fark ederler, kendileriyle ilişkili ve anlamlı sözcükleri ifade edebilirler. Şiirlerde, şarkılarda geçen yazılı kelimelere ve alfabe harflerine aşina hale gelirler.

Dördüncü aşama-Okumaya giriş aşaması: Çocuklar bu aşamada üç gösterge sistemini (grafik-fonik, anlamsal ve sözdizimsel) kullanmaya ve okumaya ilgi duymaya başlar. Belirli bağlamlardaki yazıları hatırlayabilirler, çevrelerindeki işaretleri tanımaya çalışırlar. Örnek olarak; tabelalarda, süt kutularında, dış macunu tüplerinde yer alan yazıları okumaya başlarlar.

Beşinci aşama-Akıcı okuma aşaması: Bu aşamada çocuklar çeşitli türdeki kitapları akıcı bir şekilde okuyabilir hale gelirler.

Tüm bu aşamalar dikkate alındığında doğal okuryazarlık kuramının temel ilkeleri şunlardır;

- Doğal okuryazarlık, doğumla birlikte başlar ve gelişimi süreklidir.
- Okuma, yazma, dinleme ve konuşma gelişimi birbiriyle ilişkilidir.
- Doğal okuryazarlık kuramı, ev ortamının okuryazarlığın gelişmesindeki rolünü vurgular.

Doğal okuryazarlık kuramcıları da okuryazarlık gelişiminin doğumla birlikte başlayıp devam ettiğine ve ayrıca dinleme, konuşma, okuma ve yazma alanlarının birbiriyle ilişkili olduğuna vurgu yapar. Bu yaklaşıma göre, dinleme, konuşma, okuma ve yazma alanları birbirinden bağımsız değil; aksine karşılıklı olarak etkileşim içinde gelişen, bütüncül bir yapının parçalarıdır. Bu bütüncül bakış açısı, okuryazarlık gelişiminin bir alanındaki olumlu gelişmenin diğer gelişim alanları üzerinde olumlu etkisi olacağını ifade eder.

Doğal okuryazarlık eğitimi, okuryazarlığın yalnızca belirli bileşenlerini (alfabe bilgisi, fonolojik farkındalık, sözcük dağarcığı, anlama ve yazı ile ilgili kavramlar) değil pek çok yönünü kapsamalıdır. Doğal okuryazarlık kuramı, çocukların okuma başarısı için pek çok faktörün önemli olduğunu ve özellikle de ebeveynlerin eğitim düzeyi, mesleki konumu, sosyo-ekonomik durumu ve evdeki okuryazarlık ortamının niteliği gibi çevresel değişkenlerin de erken okuryazarlık becerileri üzerinde belirleyici bir rol oynadığını vurgular (Mannes, 2013; Tracey & Morrow, 2006).

Kuram, okuryazarlık becerilerinin, evde ve okulda gerçekleşen zengin dil ve okuryazarlık etkileşimleri yoluyla geliştirildiğini öne sürer. Ebeveynleri ile daha önceden kitap okuma etkileşimlerinin bir sonucu olarak evde zengin okuryazarlık deneyimleri ile karşılaşan çocuklar, öykülerin temel yapısını kavrayarak okula gelir. Bununla birlikte, okuma riski taşıyan pek çok çocuğun evde zengin okuryazarlık deneyimleri yaşamadıkları, bunun sonucu olarak bu tür çocukların çoğunlukla sesler ve sözcükler hakkında dil bilgisi

yetersizliklerinin olduğu, öykü anlatımlarını nasıl kavrayacakları veya tartışacakları konusunda gelişmiş sözcük dağarcığına veya temel bir anlayışa sahip olmadıkları belirtilir. Erken dönemde yeterli okuryazarlık desteği alamayan çocuklar için bu durum, sonraki eğitim kademelerinde okuma başarısızlığı açısından büyük risk faktörü oluşturur. Bu çocukların, ilkokul ve daha sonraki eğitim döneminde en iyi okuryazarlık sonuçlarını elde etmek üzere düzenlenmiş erken çocukluk ortamlarında okuryazarlık açısından zengin deneyimler edinmeleri son derece önemlidir (Mannes, 2013; Tracey & Morrow, 2006). Ebeveynlerin modelleme, rehberlik, organizasyon ve öğretme rolü, çocukların yaşam biçimlerini büyük ölçüde etkiler. Doğal okuryazarlık becerileri, çocuklar için ilgi çekici ve eğlenceli okuryazarlık etkinlikleri şeklinde teşvik sağlanarak geliştirilebilir. Düzenli olarak kitap okuma, öykü anlatma, şarkı söyleme, rol yapma gibi etkinlikler çocukların okuryazarlık becerilerini ve ilgi alanlarını geliştirebilir (Septiani & Syaodih, 2021).

Gunning (1996), çocukların doğal okuryazarlık evresinde ustalaşmaları gerektiğini belirtir. Çocukların hem ev hem de sınıf ortamında sahip olması gereken temel gelişimsel özellikler aşağıdaki gibi sıralanabilir (Akt. Tracey & Morrow, 2006);

- Söylenilen şeyler yazılabilir ve okunabilir.
- Resimler değil, sözcükler okunur.
- Sözcükler, harflerden oluşur ve cümleler, sözcüklerden oluşur.
- Okuma soldan sağa yukarıdan aşağıya doğru devam eder.
- Bir kitap önden arkaya doğru okunur.
- Boşluklar, yazılı sözcükleri ayırır. Çocuklar sözel olarak ifade edilen sözcükleri yazılı olan sözcüklerle eşleştirir.
- Cümleler, büyük harflerle başlar.
- Cümleler nokta, soru işareti, ünlem gibi noktalama işaretleri ile biter.
- Bir kitapta başlık, yazar ve bazen de resimleyen bulunur.

Kısacası 2–5 yaş arasındaki çocuklar okuryazarlık becerilerini oldukça hızlı bir şekilde gösterebilir. 0–3 yaş arasında çocukların, kitapları resimler aracılığıyla tanıyabilmeleri, harfleri yazabilmeleri, öykü dinleyebilmeleri ve okur gibi davranmaları beklenir. 3–4 yaş arasındaki çocuklar ise basit el yazılarını tanıyabilir, farklı dillerin seslerini ayırt edebilir, kitaplarda geçen öyküleri gerçek yaşamla ilişkilendirebilir ve kitap okumaya ilgi duymaya

başlayabilir. 5 yaşındaki çocuklar, kitaplarda yer alan öyküler hakkında tahminde bulunabilir, kendi adlarını ve bazı sözcükleri doğru heceleyerek yazabilirler (Septiani & Syaodih, 2021).

1.3. Sosyal Yapılandırmacılık Kuramı (Social Constructivism Theory)

Sosyal yapılandırmacılık kuramı, bilginin etkileşimler yoluyla oluşturulduğu inancına dayanır (Mannes, 2013). Bu kuram, bireylerin yaşadıkları dünyayı anlamaları için çeşitli varsayımlara sahiptir. Erken çocukluk eğitim programlarında çocuklar çevreyle etkileşim içinde bulunarak, etkinlikleri ve deneyimleri tamamlayarak okuryazarlık becerilerini geliştirme olanağına sahiptir (Goodwin, 2014).

Lambert (2002), yapılandırmacı öğrenme kuramının aşağıdaki ilkeler ile diğer kuramlardan ayırt edildiğini ifade eder (Akt. Conway, 2010). Bunlar;

- Bilgi ve inançlar çocuklarla birlikte şekillenir.
- Çocuklar, kişisel olarak deneyim kazanır.
- Öğrenme etkinlikleri çocukların deneyim, bilgi ve inançları kazanmasına neden olur.
- Kültür ve ekonomik durum, bireysel ve toplu olarak öğrenmeyi etkiler.
- Öğrenme, sorgulama ile geliştirilen sosyal bir etkinlik olarak görülür.
- Yansıma ve üst biliş, bilgi ve anlam inşa etmenin temel unsurlarıdır.
- Çocuklar kendi öğrenmelerini değerlendirmede önemli rol oynar ve öğrenme sürecinin sonuçları çeşitlidir.

Bu ilkelere dayanarak, çocuklar kendi hızlarına göre öğrenir ve bu ilkeler bilgi, deneyimler ve tutumlar yoluyla gelişir. Erken çocukluk programlarının hedefleri ile sosyal yapılandırmacılık kuramının hedefleri örtüşmekte ve bu hedefler çocuklara tutarlı, sosyal, etkileşimli, bilişsel, davranışsal ve çocuk merkezli ortamlar sunmaktadır (Conway, 2010).

Sosyal yapılandırmacılık çocuk katılımını, tartışmayı ve paylaşımı vurgulayan bir öğretim tekniğidir. Bu öğretim yaklaşımı, çeşitli grup düzenlemelerine ve etkileşimli yöntemlere olanak tanır. Tüm sınıf tartışmaları, küçük grup çalışmaları ve belirli konularda çocuk katılımı gibi yöntemler bu yaklaşımın içinde yer alır. Çocuklar fikirlerini paylaşır, beyin fırtınası yapar.

Ayrıca neden sonuç ilişkilerini bulmak, sorunlara çözüm üretmek ya da mevcut bilgilerine yeni bir şeyler eklemek için birlikte çalışırlar (Saleem ve diğerleri, 2021).

Sosyal yapılandırmacılık kuramı, çocukların yeni bilgi içeriğini oluşturması için önceki bilgilere gereksinimi olduğunu vurgular. Bu öğretim yapısı, diğer çocuklarla olan etkileşimleri ve diğer öğretim araçlarını yani deneyimleri kullanır. Dolayısıyla yapılandırmacı bir öğretmenin odak noktası, etkin öğrenmeye teşvik etmek ve yeni bilgiyi daha önceki bilgi ile ilişkilendirmektir. Bu nedenle öğretmenler, çocukların öğrenme yeteneklerini en üst düzeye çıkarmalı, öğrenme ortamları hazırlamanın yanı sıra okuryazarlık becerilerini geliştiren yazı yönünden zengin ortamları tasarlamalıdır. Ayrıca öğretmenler, sadece öğrenme ortamını tasarlamakla kalmayıp aynı zamanda yapılandırmacı sınıf ortamını gözlemlemeli ve değerlendirmelidir. Bu şekilde çocuklar okuryazarlıkla ilgili yeni bilgileri daha önceki bilgilerine entegre ederek kendiliğinden başlatılan deneyimsel öğrenmeye katılır (Goodwin, 2014).

Bu bilgiler ışığında pek çok çağdaş kuramcı, erken öğrenme ve okuryazarlık kazanımına yönelik araştırmalar yapmıştır (Conway, 2010). Yapılandırmacı kuramcılar, Jean Piaget (1971), Lev Vygotsky (1962,1978) ve Bruner (1983, 1996), öğretmen desteğiyle çocuk merkezli etkinliklerin pozitif yönde erken öğrenme deneyimlerine yol açtığına karar vermiştir. Piaget, Vygotsky ve Bruner'ın çocuk gelişimi kuramları, okuryazarlık kazanımını anlamının temellerini oluşturmuştur. Ayrıca John Dewey ve Immanuel Kant da sosyal yapılandırmacı öğrenme kuramını kabul eden kuramcılar arasındadır (Goodwin, 2014; Johnson, 2015).

Jean Piaget

Piaget (1971), çocukların bilişsel gelişimiyle ilgili kuram geliştiren bir bilim adamıdır. Piaget, öncelikli olarak bir çocuk psikologu ve eğitimci olarak kabul edilirken, daha sonra bilgi teorisini inceleyen bir genetik epistemoloji olarak kabul edilmiştir. Araştırmalarının ana amacı, zihinsel yapıları sistematik bir şekilde tanımlamak ve açıklamaktır. Piaget'in kuramında çocuklar bilgiyi, çocuk merkezli etkinliklerle ve öğretmenlerinin desteği ile öğrenir. Çocukların ev veya sınıf ortamında oyun oynamasına izin verilmesi gerektiğini belirterek sosyal bir ortamı desteklemiştir. Bu sayede çocukların potansiyel gelişimini en

üst düzeye çıkararak ebeveynlerin ve öğretmenlerin oyunun yararlarını anlamasına yardımcı olmuştur (Conway, 2010; Johnson, 2015).

Piaget'e göre çocuklar, çevreleriyle sürekli etkileşim kurarak kavramlarını şekillendirir. Bu nedenle Piaget, çocukların matematiksel ve bilimsel kavramların doğal olarak nasıl geliştiğini incelemiştir. Cartwright (2006)'a göre çocuklar, okuma eyleminden anlam çıkarmak için gelişimsel olarak hazır olmalıdır. Çocuklar, yeni bilgileri kendi şemalarına asimile ederek oluşturur.

Little ve Box (2011)'a göre şemalar deneyimlerden gelişir. Bu deneyimlerden edinilen bilgiler, uzun süreli bellekte organize edilir ve depolanır. Öğrenmede şemalar, depolanan bilgilere yeni bilgiler bağlamaya yardımcı olan yapı taşlarıdır. Çocuklar, bir sonuca ulaşana kadar deneme yanılma yoluyla yeni kavramları öğrenir.

Piaget'e göre iki tamamlayıcı bilişsel süreç, erken çocukluk yılları boyunca bilgi oluşumundan sorumludur. Bu süreçlerden özümseme, yeni bilgileri ya da öğrenilenleri mevcut fikirler ve düşüncelere dönüştürme aşamasıdır. Uyum ise, yeni fikir üretme ya da nesnelere dokunma ve keşif yoluyla elde edilen yeni bilginin eski bilgilere adapte edilmesidir. Piaget'e göre, çocuklar bilişsel becerileri hata yaparak, aktif bir şekilde deneyerek ve işlerin nasıl geliştiğini anlamaya çalışarak öğrenir. Çocuklar, okuryazarlık becerileri hakkında yeni kavramlar öğrenerek zihnindeki şemaları değiştirmekte ya da yeni şemalar kurmaktadır. Bu nedenle Piaget, nesnelerle ve çevreyle olan deneyimleri bilişsel gelişimi uyaran en iyi yöntem olarak görür (Albrecht & Miller, 2004; MacDonald, 2013).

Piaget'nin bilişsel gelişim kuramı, bir aşama teorisidir. Bu aşamaları duyu motor, işlem öncesi, somut işlemler ve soyut işlemler olmak üzere dörde ayırır. Piaget'in aşamaları temel alınarak erken çocukluk eğitim yılları, dil becerilerinin edinilmesi için uygundur (Conway, 2010).

Lev Vygotsky

Vygotsky (1978), Piaget'nin görüşlerinin büyük bir kısmını kabul etmekte, ancak Piaget'nin ötesine geçerek öğrenmenin çocuk ile yetişkin ya da çocuk ile çocuk arasında oluşan sosyal etkileşimler sonucu oluştuğunu düşünmektedir. Bu nedenle Vygotsky, çocuklar ve onu destekleyen yetişkinler

ya da becerikli akranları arasındaki sosyal etkileşimi, öğrenme sürecinin önemli bir parçası olarak görmektedir (Albrecht & Miller, 2004).

Vygotsky özellikle dilin düşünme ve öğrenme sürecindeki rolüyle ilgilenmiştir. Bireyin dili ile düşüncesi birbirine sıkı sıkıya bağlıdır. Çocuk başlangıçta dili yüzeysel sosyal etkileşim için kullanıyor gibi görünse de bir noktadan sonra dil, çocuğun düşüncesini yapılandıran bir araç haline gelir. Bu nedenle dil, bilişsel gelişim sürecinin kritik bir aracıdır (Mishra, 2023).

Ayrıca Vygotsky çocukların yaşamındaki sosyal ve kültürel olayların, çocukların gelişimi üzerinde etkili olduğunu vurgular. Çocukların yetişkinler ve diğer çocuklarla olan etkileşimleri, öğrenmenin temel yoludur ve dil, başkalarıyla iletişim kurmada gelişim için kritik bir araçtır. Vygotsky'e göre dil, özellikle de oyunda kullanılan dil, çocukların bilgiyi yapılandırmasında öncelikli bir mekanizmadır. Çocuklar oyunlara katıldıklarında konuşmaları, tartışmaları, çelişkileri ve uzlaşmaları boyutlanır, bilişsel becerileri ve yetenekleri artar. Vygotsky, ayrıca dil ile düşünce arasındaki ilişkiye dikkat çeker. Zamanla dil ve düşüncenin, sözel düşünceleri oluşturmak için bir araya geldiğini belirtir. Vygotsky, özel konuşmayı davranış ve düşünme için bir rehber olarak görür (Albrecht & Miller, 2004; Goodwin, 2014).

Özel konuşma çocuklara, yeni düşünceleri denemelerine izin verir. Ayrıca özel konuşma, planlama ve tamamlama etkinleriyle çocukların problemlerini çözmelerine yardım eder. Özel konuşmayı kullanarak sözcükleri cümlelerle birleştiren çocuklar, dil ve okuryazarlık gelişiminin temelini oluşturur. Bu nedenle Vygotsky, okuryazarlık eğitiminin önemini vurgulamıştır ve çocukların okuryazarlık becerilerini de akranlarıyla ve diğer yetişkinlerle etkileşim ve iletişim kurarak öğrendiğini ifade etmiştir. Vygotsky'a göre iletişim ve diyalog, yaşamsal öneme sahip iki bileşendir. Bu iki bileşen, çocuklara okuryazarlık ve okuryazarlıkla ilgili kavramlar dâhil olmak üzere yeni kavramlar geliştirmede yardımcı olur (Goodwin, 2014). Vygotsky, erken çocukluk programında sıklıkla kullanılan sosyal yapılandırmacılık kuramının yapılarını tanımlar (Conway, 2010).

Vygotsky'e göre sosyal yapılandırmacılık kuramı, bazı temel ilkeleri kapsar.

- *Sosyal etkileşimler yoluyla öğrenme*; Okuryazarlıkla ilgili üst düzey becerileri geliştirir. Sosyal etkileşimler, gelişimin bir ivmesidir. Yetişkinler, akranlar, veliler ve öğretmenler ile olan bu etkileşimler,

çocuklara yönelik deneyimlerden yetişkin aracılı deneyimlere kesintisiz bir şekilde ilerleyen hareketlerin düzenlenmesi ve ayarlanması yoluyla hizmet verir (Mannes, 2013). Tracey ve Morrow (2006)'da çevrenin okuryazarlık gelişimi üzerindeki etkisini şu şekilde özetlemektedir. Bunlar;

- ✓ Sosyal bir süreç olarak görülen okuryazarlık, sadece şimdiki değil geçmiş koşullardan da etkilenmektedir.
 - ✓ Okumayı öğrenme, gerçekleştiği ortama göre değişkenlik göstermektedir.
 - ✓ Çocuklar okumayı öğrenmede başarılı ya da başarısız oldukları zaman, bunu belirli bir sosyal, kültürel ve tarihsel çevrede yapmaktadır.
 - ✓ Çocukların okumada başarısı ya da başarısızlığı, çevreden ayrı anlaşılmamaktadır.
- *Göstergebilim (semiyotik) arabuluculuk*; Semiyotik arabuluculuk bilişsel işlevler, simgesel araçlar ve konuşma arasındaki bağlantıları geliştirme sürecidir. Okumanın gelişimi, ikincil bir akademik konuşmanın geliştirilmesini ve sembol sistemi hakkında metalinguistik bilginin bir seviyesini gerektirir. Örnek olarak; Çocuklar sözel ve yazılı sözcükleri, fonem ve graphem özelliklerine ilişkin bilgilerini kullanarak nasıl analiz edecekleri ile öykü yapısı ve öykü unsurlarına dayalı bir öyküde anlam ilişkilerinin nasıl belirleyecekleri konusunda bir anlayış geliştirir. Çocuklar kitaplardaki sözcükler ve anlamları hakkında konuşmalara katılım sağladığında yazı ile ilgili sosyal etkileşimleri karakterize eden konuşmanın, dilin, yapıların ve sembol sisteminin doğasını anlamaya başlar (Mannes, 2013). Vygotsky bilgiyi inşa etmede açık uçlu sorular, gösteriler, fırsatlar gibi öğelerin öğrenme ortamına dâhil edilmesi ile bu öğelerin çocuğun gelişimini destekleyeceğini ifade etmiştir. Bu şekilde uygulanan yapılandırmacı kuram, çocukların okuryazarlık bilgisini nasıl özümlediğini gösterir (Johnson, 2015).
 - *Yakınsal (proximal) gelişim ve iskele (scaffolding)*; Vygotsky, bir çocuğun öğreniminin başlangıç noktasını, yakınsal gelişim alanı olarak belirlemiştir (Johnson, 2015). Vygotsky'e göre yakınsal gelişim alanı; çocuğun herhangi bir yetişkinin yardımını olmaksızın

bağımsız olarak kendi kendine sağlayabileceği gelişim düzeyi ile bir yetişkinin rehberliğinde çalıştığında gösterebileceği potansiyel gelişim düzeyi arasındaki farktır. Vygotsky, okuryazarlık etkinliklerinin tamamında çocuk ve yetişkin tarafından aktif işbirliği ve ortak katılımın olduğu ortamlarda, yakınsal gelişim alanının olduğunu belirtmiştir (Conway, 2010; Mannes, 2013). Bu alan sosyal etkileşim sürecinde oluşturulmuş olur. Vygotsky, deneyimlerin çocukların gelişimlerini etkilediğini ifade eder. Bu, çocuklara kendi başlarına tamamlayamayacakları becerileri tamamlama olanağı verir. Bu nedenle, öğretmenlerin çocukların öğrenme deneyimleri için yüksek standartlara sahip olmaları kritik önem taşır (Goodwin, 2014). Çocuklara bilişsel olarak yardımcı olabilmeleri için öğretmenlerin çocukların sosyo-kültürel bağlamları hakkında ve onların yakınsal gelişim alanı hakkında haberdar olmaları gerekir. Vygotsky, aynı zamanda öğretmenin destekleyici öğrenmedeki rolünü zor bir görev olarak görür. Hangi öğretme stratejisine ne zaman müdahale edeceğini bilmek önemli bir öğretim becerisidir. Bir sorunun ne zaman sorulacağı, hangi önerinin yapılacağı, çocukların kendi başlarına ilerlemelerine ne zaman izin verileceği çocukların öğrenmelerinin akışını bozabilecek ya da onu daha yüksek bir düzeye çıkarabilecek hassas bir düşünme tarzıdır (Albrecht & Miller, 2004).

- *Toplumlardaki çıraklık dönemi*; Yakınsal gelişim alanı sırasındaki etkileşimde yetişkin ya da öğretmen, çocuğun güncel ve gelişen bilgisini ya da bilişsel işlevini değerlendirir. Ve bu bilgiyi, çocuğa yardımcı olmak ve gerekli dil veya bilişsel destekleri sağlamak için kullanır. Bu şekilde yakınsal gelişim alanının oluşturulması ile çıraklık modeli gelişir. Bu model, çocukların yetişkinlerin rehberliği ve yardımı ile karmaşık bir bilişsel sürece katılmasını sağlayarak, okuryazarlık performansına aracılık eder (Mannes, 2013).

Bu bilgiler ışığında Vygotsky, anlam oluşturma sürecinde karşılıklı etkileşimin önemine inanır. Buna göre anlam önce sosyal etkileşim içinde ortaya çıkar, ardından birey tarafından içselleştirilir. Her birey sosyal etkileşim süreçleri yoluyla kendi içsel kavramsallaştırmalarını geliştirir. Bu süreçte kültür, bireylerin anlam oluşturma biçimlerini belirler (Mishra, 2023).

Bruner

Bruner (1983, 1996)'in psikolinguistik kuramı, çocukların dil becerilerine maruz kaldıkça dilsel performanslarını geliştirdiklerini ileri sürmektedir. Bu nedenle çocukların sofistike (çok yönlü) dilsel performans kazanmaları için sosyal bir çevreye katılmalarının gerekli olduğunu vurgular. Sosyal bir çevre olarak kabul edilen okul ortamının, çocukların entelektüel gelişimini güçlü bir şekilde etkilediğini keşfetmiştir. Bunun için özellikle öğretmenlerin çocuklara yeni kavramlar keşfetme ve çocukları kendi aralarında konuşmaya teşvik etme fırsatı sağlaması gerektiğini belirtmiştir. Bu sayede çocuklar yeni bilgi üretir ve bu yeni bilgiyi kendi şemalarıyla özdeşleştirir (Johnson, 2015; MacDonald, 2013).

John Dewey

Dewey, felsefesini ve eğitimsel bakış açılarını deneyimler üzerine inşa etmiştir. Eğitim, bir bireyin sahip olduğu yaşam deneyimleriyle başlar ve eğitim, geçmiş deneyimlerle kazanılan bilginin devamı ve yeni deneyimlerden edinilen yeni bilgilerdir. Dewey, deneyimin yeniden yapılandırma döngüsü olduğunu ve çocukların eğitim ve deneyim arasında ilişki kurması gerektiğini belirtir (Goodwin, 2014).

Ord ve Leather (2011) Dewey'in deneyimsel eğitimini, yeniden yapılandırma ve yeniden oluşturma sürecinin sürekli bir döngüsü olarak tanımlar. Eğitimde deneyimler; dünyayı anlamaya çalışma, anlam arama, toplumda nerede olduklarını bulma gibi etkinlikleri içerir. Buna göre, Burns, Johnson ve Assaf (2011), Dewey'in düşüncelerinden yola çıkarak öğrenmenin yaşamın doğal bir parçası olduğunu ve öğrenmenin deneyimler yoluyla gerçekleştiğini belirtir. Çocukların gerektiği gibi gelişebilmesi ve öğrenebilmesi için doğal bir ortamda olması gerekir. Çünkü bütün çocuklar sınıf içi veya sınıf dışı deneyimler aracılığıyla kavramları ve düşünceleri öğrenir (Akt. Goodwin, 2014).

Öğretmenler sınıf ortamında yüksek sesle okuma, yazma, sesli düşünme, paylaşımlı okuma gibi çeşitli deneyimlerle okuryazarlık becerilerinin gelişimini destekleyebilir. Bu şekilde farklı uygulamalarla çocukların karşılaşmalarını sağlayarak okuryazarlık becerilerine yönelik etkinlikler zevkli birer deneyime dönüştürebilir. Bu nedenle çocukları okuryazarlık eğitimine

hazırlamak için erken deneyimlerin önemli olduğuna vurgu yapılır (Klock, 2014).

Immanuel Kant

Kant, yapılandırmacı öğrenme kuramına katkı sağlayan ve bilginin iki görüşünü bir araya getiren bir kuramcıdır. İlk görüşü, mantıksal analizdir ve bilgide büyümeye yol açar, belirli olayların yeni bilgiyi üretmesine yardım eder. Analiz, deneyimin ardından gerçekleşir, çocukların öğrenmesini sağlar. Yeni veya güncellenmiş bilgi oluşturmak için mevcut deneyimlerle geçmiş bilgi arasında ilişki kurulmasına yardım eder. Analiz yoluyla çocuklar, deneyimler hakkında karar verir ve daha sonra içeriği bilgiye dönüştürür (Goodwin, 2014).

Ayrıca Kant, ebeveynlerin ve öğretmenlerin zorlu sorular sorması gerektiğine ve bu şekilde çocukların bağımsız olarak onlara yanıt verebileceğine inanır. Çocukların bağımsız olarak yanıt vermesine izin vermek ebeveynlerin, öğretmenlerin ve çocukların kendi düşüncelerini ortaya çıkarmasını sağlamakta ve eğitimsel temelleri oluşturmaktadır. Kant'ın çocukların kendi çerçevelerini ebeveynlerin veya öğretmenlerin rehberliği ve desteği ile sağlamasına izin verme süreci, yapılandırmacı kurama katkısıdır. Öğretmenlerin, ebeveynlerin ve öğrenme ortamının etkisi, çocukların kendi düşünce ve inançları bu çerçeveyi destekler (Goodwin, 2014).

Sonuç olarak; okuryazarlıkla ilgili alan yazın incelendiğinde farklı gelişim ve öğrenme kuramlarının okuryazarlık sürecinde doğrudan ve dolaylı yönden etkili olduğu söylenebilir.

Sonuç

Tüm bu bilgiler ışığında okuryazarlık becerilerinin gelişiminin, erken çocukluk döneminden itibaren başlayan ve yaşam boyu süren çok yönlü bir süreç olduğu dikkat çekmektedir. Yapılan inceleme, okuryazarlık gelişimini açıklayan farklı kuramsal yaklaşımların birbirini tamamlayıcı olduğunu göstermektedir. Holdaway'in ve Doğal Okuryazarlık kuramları, çocukların okuryazarlığı doğal bir gelişim süreci içinde, ev ve okul ortamlarında zengin deneyimlerle edindiğini vurgularken; Sosyal Yapılandırmacılık kuramı, öğrenmenin sosyal etkileşimler ve kültürel bağlam içinde inşa edildiğini ortaya koyar. Piaget, Vygotsky, Bruner, Dewey ve Kant gibi kuramcılarının katkıları, çocuk merkezli ve deneyimsel yaklaşımların, okuryazarlık becerilerinin

kazanımında etkili olduğunu göstermektedir. Bu bağlamda erken çocukluk döneminde okuryazarlık gelişimini destekleyen gelişim ve öğrenme kuramları, çocukların bireysel gelişim düzeyi, sosyal çevresi ve deneyim fırsatlarıyla bütünleştirilerek ele alınmalıdır.

KAYNAKÇA

- Albrecht, K., & Miller, L. G. (2004). *Preschool Curriculum*. Published by Gryphon House.
- Carroll, C. (2013). *The effects of parental literacy involvement and child reading interest on the development of emergent literacy skills* (Publication Number 3601364) [Doctor's dissertation, The University Of Wisconsin]. ProQuest Dissertations & Theses Global.
- Cartwright, K. (2006). Fostering Flexibility And Comprehension In Elementary Schools. *The Reading Teacher*, 59(7), 628-634. <https://doi.org/10.1598/RT.59.7.2>Citations: 20
- Conway, M. D. (2010). *The Relationship Between Preschool Programming and School Readiness for Rural Children Entering Kindergarten* (Publication Number 3403174) [Doctor's dissertation, Walden University]. ProQuest Dissertations & Theses Global.
- Elley, W. B., & Kam, H. W. (2003). Literacy and reading. In J. P. Keeves & R. Watanabe (Eds.), *International handbook of educational research in the Asia-Pacific region* (Vol. 11, pp. 585-597). Springer. https://doi.org/https://doi.org/10.1007/978-94-017-3368-7_40
- Godwin, E., Herb, B., Ricketts, A., & Wymer, S. (2013). *Theories of Literacy Development 1930s.Present Day*. Unpublished manuscript/archived resource. Retrieved November 8 from not available
- Goodwin, M. G. (2014). *Literacy Skills of Kindergarten Students With Preschool Experience Compared To Those With No Preschool Experience In One Southeastern United States Rural School District* (Publication Number 3623306) [Doctor's dissertation, Capella University]. ProQuest Dissertations & Theses Global.
- Johnson, C. (2015). *Concepts about the Print and Literacy Skill Acquisition of Preschool Students* [Doctor's dissertation, Walden University of Alberta]. ProQuest Dissertations & Theses Global.
- Klock, K. L. (2014). *Examining The Impact of Early Childhood Education On The Acquisition of Early Literacy Skills* (Publication Number 3665288) [Doctor's dissertation, Indiana University of Pennsylvania]. ProQuest Dissertations & Theses Global.

- Little, D., & Box, J. (2011). The Use of A Specific Schema Theory Strategy-Semantic Mapping-To Facilitate Vocabulary Development And Comprehension For At-Risk Readers. *Reading Improvement*, 48(1), 24-32.
<https://link.gale.com/apps/doc/A258438663/AONE?u=anon~6c5b5eb8&sid=googleScholar&xid=f0411343>
- MacDonald, L. C. (2013). *The Relationship Between Prekindergarten Programs and Early Literacy Skill Development* (Publication Number 3554415) [Doctor's dissertation, Walden University of Alberta]. ProQuest Dissertations & Theses Global.
- Mannes, T. J. (2013). *The Effect Of Tier One Literacy Practices On Preschoolers Emergent Literacy Skills* (Publication Number 3591959) [Doctor's dissertation, Michigan State University]. ProQuest Dissertations & Theses Global.
- Mishra, N. R. (2023). Constructivist approach to learning: An analysis of pedagogical models of social constructivist learning theory. *Journal of research and development*, 6(1), 22-29.
<https://doi.org/10.3126/jrdn.v6i01.55227>
- Saleem, A., Kausar, H., & Deebe, F. (2021). Social constructivism: A new paradigm in teaching and learning environment. *Perennial journal of history*, 2(2), 403-421. <https://doi.org/10.52700/pjh.v2i2.86>
- Septiani, N., & Syaodih, E. (2021). Emergent literacy in early childhood. Proceedings of the 5th International Conference on Early Childhood Education (ICECE 2020),
- Tracey, D. H., & Morrow, L. M. (2006). *Lenses on Reading An Introduction To Theories And Models*. The Guilford Press.
- Yazıcı, E. (2013). *Okuma yazma becerilerini destekleyici duyu eğitimi programı'nın 61-66 aylık çocukların okuma yazmaya hazırlık becerilerine etkisi* (Publication Number 349109) [Doktora tezi, Gazi Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

BÖLÜM 8

ÖĞRENME DÖNGÜSÜ STRATEJİSİNİ KULLANARAK ARAPÇA DİLBİLGİSİ ÖĞRETİMİ

Arş. Gör. Dr. Hüseyin SAMANCI¹

DOI: <https://www.doi.org/10.5281/zenodo.18076903>

¹ Adıyaman Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Arapça Öğretmenliği Bölümü, Adıyaman, Türkiye. hsamanci@adiyaman.edu.tr, orcid id: 0000-0002-5729-3364

1. GİRİŞ

Bu çalışma, genel olarak Arap dili, özel olarak ise Arapça dilbilgisi öğretimini temel alan bir yaklaşımı içermektedir. Arapça dilbilgisi eğitimi konusunda öğrenciyi eğitim sürecinin merkezine koyarak onun Arapça temel dilbilgisi yapılarını anlaması ve ayrıntılı bir şekilde analiz etmesini sağlamaktadır. Bununla birlikte, elde ettiği bilgileri uygulamaya koyarak yeni bir öğretim modeli sunmayı da amaçlamaktadır. Bu model, Arapça öğrenim sürecinde sağladığı yararlı bilgiler sayesinde öğrencinin Arapçayı farklı alanlarda kullanabileceği bir dil haline getirmektedir. Bu sayede öğrencinin doğru dil alışkanlıkları geliştirmesine ve bunları etkin bir şekilde kullanmasına yardımcı olacaktır.

Bu model, eğitim alanındaki çevreler tarafından iyi bilinen, geçerli ve kullanışlı bir eğitim teorisi olan yapılandırmacı yaklaşıma dayalı öğrenme döngüsü stratejisidir. Bu stratejinin Arapça dilbilgisi öğretiminde kullanılması dil öğretimi alanına önemli katkılar sağlayacaktır. Bu çalışma aynı zamanda, günümüzde dil eğitim alanıyla ilgilenenlerin ders müfredatlarını tekrar gözden geçirme, değerlendirme ve yeniden yapılandırma konularında yeni çalışma alanları sunacaktır. Bunlar hem Arapça dil becerileri edinme hem de bilimsel eğitim materyalleri hazırlama gibi eğitim sürecine önemli katkılar sağlayacak olan çeşitli uygulamaları içermektedir. Bununla birlikte öğretmen ve öğrenci arasındaki dilsel etkileşimi vurgulayarak dayanışmaya dayalı bir öğretim sistemi amaçlamaktadır. Ayrıca bu model, öğretmenlerin yeni bir öğretim yöntemi kullanarak Arapça dil becerilerini aktif bir şekilde sunma konusundaki taleplerine de nesnel bir cevap niteliğinde olacaktır.

2. ARAPÇA DİLBİLGİSİNİN ARAPÇA DİL EĞİTİM SİSTEMİNDEKİ ÖNEMİ

Arap dili kendi içinde kuralları olan tutarlı bir sisteme sahiptir. Öğretim ve öğrenme yaklaşımları dışında dilbilimsel yapısı ve dalları açısından kendi içerisinde çatışma içermeyen bir özelliğe sahiptir. Arapça fonetik, sözcük yapıları, morfoloji (sarf), sentaks (nahiv), retorik (belagat), semantik ve diğerleri ile kendine özgü temel dil yapısını oluşturmaktadır. Bu yapılar ise tüm dilbilim çalışmalarının birincil hedefi olan ve anlam örtüsüyle donatılmış dilsel bir karışım ortaya koymak için okuma, yazma, dinleme ve konuşma becerileriyle etkileşim içindedir (Hassân, 1998). Bununla birlikte bu bilim

dallarının her birinin, dil sisteminin derin veya yüzeysel yapıda çağrışım üretmek ve anlama hizmet etmek için ihtiyaç duyduğu sabit ve değişken durumları vardır. Bütün bunları sağlamaya yönelik her açıdan kendisine katkıda bulunan içsel sistemleri de mevcuttur. Sadece fasîh Arapçada değil bütün dünya dillerinde yapılan dilbilimsel çalışmaların temel konusunun anlam bilgisi olması gerekmektedir. Bu, biçim ve anlam arasında ter alan temel bir bağlantıyı göstermektedir. Bu bağlantı, fonetikten morfoloji (sarf) ve sentaksa (nahiv), sözcük biliminden anlambilime kadar uzanır. Arap dilinin dilbilgisi sistemine baktığımızda şu yapıları kolayca görebiliriz (Hassân, 1998).

- Cümle yapıları, mübteda, haber, olumlu ve olumsuz cümleler gibi genel dilbilgisi kurallarından oluşan bir grup.
- Özne (fâil), nesne (meful), hâl ve diğer dilbilgisi konuları.
- İsnad, tabii ve diğerleri gibi belirli cümle yapılarını birbirine bağlayan ilişkiler grubu.
- Harekeler, harfler, çekimli kelime yapıları gibi morfoloji (sarf), fonetik (ses bilim) ve sentaks (nahiv) gibi Arapça dilbilgisinde içinde yer alan konular.
- Arapça mübteda, haber konusu ve inşa ile geçişli, geçişsiz fiiller arasındaki karşılaştırma ve farklılıklar da yine Arapça dilbilgisi konuları içerisinde yer almaktadır (Hassân, 1998).

Yukarıdakilere dayanarak, dilbilgisinin Arap dil sisteminin merkezi halkası, yani dil bilimlerini benzersiz bir kolye gibi birbirine bağlayan güçlü bir bağ olduğunu görüyoruz. Bu da Arapçanın kendine has yapısı olan ve diğer dillerde nadiren rastlanan bir özellik olarak karşımıza çıkmaktadır. Dolayısıyla, dil bilgisi metinleri ile Arapça gramer kitaplarının, örneğin morfoloji (sarf) ve sentaks (nahiv) konuları arasında ayırım yapmada zorluk yaşadığı görülmektedir. Kur'ân tefsirleri veya Arapça şiir kitap ve mazumelerinin ise zengin içerikleri ve harikulade ele alınışlarıyla Arap dilinin çeşitli bilimlerini harmanladığı görülmektedir. Bununla birlikte dilbilgisi bu yaklaşımın temelini oluşturmaya devam etmektedir. O, bütün dillerin en değerli denetim mekanizmasıdır ve görevi, metindeki dil sisteminin dehasını ve metinsel bağlaşıklık yoluyla yani kelime ve anlam aracılığıyla tam olarak ifade etme yeteneğini ortaya çıkarmaktır. Bunlar, metnin tutarlı ve birbiriyle bağlantılı olmasını sağlayan ayrıca metnin anlamını konuşmacının amaçladığı şekilde alıcıya iletmesini hedefleyen araçlardır ('Afifi, 2001).

Arapça bir cümlede farklı pozisyonları işgal eden kelimeler arasındaki yatay ilişkilerin toplamıdır. Bu konumlar aracılığıyla dilbilgisel ve anlamsal işlevler kusursuz bir şekilde yerine getirilmektedir. Bu işlevler, cümle yapısı sisteminden ve bu sistemde öne alma (mukaddem), geriye atma (muahhar) çıkarma (hazf), ekleme (ziyade) ve diğer yapısal durumlar veya çeşitli dönüşüm unsurları açısından meydana gelenler yapılardan ortaya çıkarılır ('Afifi, 2001).

Arapça dilbilgisinin amacı, kelimelerin sonlarını kontrol ederek neyin doğru neyin yanlış olduğunu bilmek veya bir sözün doğruluğunu bozulan yapısından ayırt etmek değildir. Arapça dilbilgisi, doğruluk ve yanlışlıklardan ziyade dilin özünü öğrenme konusunda daha parlak bir yön ve daha yüce bir amaç olmaya devam etmektedir. İşte bu yön ve bu amaç, onun yazar ve şairleri meşgul eden bir emanet olmasında kendini göstermektedir (Hamâse, 2000). Nitekim bu, Kur'ân'ın mucizevi mahiyetinin ve Hz. Muhammed (s.a.v)'in irşadı ve hadislerindeki belâgatının bir göstergesidir. Böylece dilbilgisi, metinlere anlam ve canlılık katar ayrıca konuşmanın nihâi hedeflerine dikkat çeker. Bu tıpkı Arap fıkıh ve dil âlimi Şatib'nin (ö. 790 H.) Sibeveyh hakkında yaptığı tartışmada belirttiği gibi: "Sibeveyh gramerden bahsetmiş olsa da konuşmasında Arapların hedeflerine ve onların kelime ve manalarını kullanma biçimlerine dikkat çekmiştir. Kendini, öznenin merfu yani raf işareti olduğunu, nesnenin de belirtme hali olduğunu ve buna benzer şeyleri açıklamakla sınırlamamış aksine anlam bilimi, belâgat, kelime ve mana çekimlerinin farklı yönlerini de ele almıştır (Hamâse, 2000).

2. GELENEKSEL ARAPÇA DİLBİLGİSİ ÖĞRETİM YÖNTEMLERİNE KISA BİR BAKIŞ

Eğitim alanında çalışanlar öğretmenliğin zor bir meslek ve emek isteyen bir iş olduğunu bilirler. Dil öğrenmek, özellikle de dil bilgisi öğrenmek zor bir iştir. Diğer akademik dersleri öğrenmekten daha zor ve külfetli olabilmektedir. Çünkü dil, diğer konuların öğretilmesi ve öğrenilmesinin aracıdır. Arapçayı öğretmek ve öğrenmek için henüz net planlar ve metodolojiler geliştirmemiş olmamızdır.

Arapçayı öğretmek için gerekli bazı eğitim planları veya yöntemleri mevcut olsa bile, bunlar eğitim ve dilbilim çevrelerinde araştırma, tartışma ve müzakere konusu olmaya devam etmektedir (Futayh, 1989). Bu durum,

Arapça dilbilgisinin başlangıcından bugüne kadar öğretiminde kuralcı boyutun baskın olmasından kaynaklanmaktadır. Bu kuralcılığın Basra, Kûfe, Bağdat, Şâm, Mısır ve Endülüs'teki dilbilgisi okulları arasındaki anlaşmazlıklardan kaynaklandığı açıkça görülmektedir. Bu anlaşmazlıklar, dilbilgisi yapılarının ve biçimlerinin geçerliliğini veya geçersizliğini değerlendirmek için mantıksal ölçütlerin kullanılmasına da yol açmıştır. Nitekim bu okulların dilbilimcilerinin çoğu, bu ölçütleri veya yasaları, dilbilgisi yapılarının geçerli olup olmadığını yargılamak için önemli bir temel olarak görmüşlerdir. Bu yasalar, belirli standartlara bağlı dilbilimsel metinlerle de desteklenmiştir (Futayh, 1989).

Kimileri, tek bir delil bile olsa, bu az miktardaki delile dayanarak kararlarını verirken, kimileri de ancak standardı veya yasayı destekleyen çok sayıda delil ve metin ile ikna olmuştur. Arapça dil bilgisi, “kuralların dilbilgisi” olarak bilinmeye başlandı ve “kurallar” veya “Arapça kuralları” adı yaygınlaştı. Bu, daha önce de belirtildiği gibi, Arapça dil sisteminde dilbilgisinin ne kadar önemli olduğunu kabul etmemize rağmen yanlış bir terim olarak kalmaya devam etti. Dilbilgisi, Arapçanın incelenmesiyle diğer dilbilimleriyle ortaklaşa çalışsa da onun bütün kurallarını kapsayan bir bilim değildir. Aksine tahlil ve tedvîn edilmiş ilimlerden biridir. Dilbilgisi kuralları bu bakımdan dilin bütününe kuralları değildir ve bu kuralları bilmek dilin bütün kurallarını anlamak anlamına gelmez (el-Mekârim, 2007).

3. ARAPÇA DİLBİLGİSİ ÖĞRETİMİNDE KULLANILAN BAZI GELENEKSEL YÖNTEMLER

4.1. Tümdengelim Yöntemi

Bu yöntemde öğretmen derse bütün olarak ve genel fikir kuralıyla başlar. Daha sonra örnekler ve kısmi fikirlerle kanıtlar sunar. Bu nedenle bu yönteme bazen kural yöntemi de denir. Bu, zihnin bütünden parçaya doğru hareket ettiği anlamına gelir. Bu yöntemde ölçme durumu, kuralın öğrenciler tarafından iyi bir şekilde anlaşılması ve zihinlerinde netleşmesinden elde edilmektedir. Öğretmen veya öğrenciler daha sonra yeni ve belirsiz anlam içeren örnekleri diğer daha açık örneklerle karşılaştırır ve kuralı onlara uygular (İbrâhîm, 1991).

Bu yöntemin başarılı olması için kuralın öğretmen veya kitap tarafından kesin ve açık bir şekilde belirtilmesi gerekir. Öğretmen, öğrencilere yeni

bilgiler sunabilir veya önceki bilgileri onlara açıklayabilir. Bu yöntem, bilginin öğrenci sayısına bakılmaksızın doğrudan ve disiplinli bir şekilde sunulması hızıyla öne çıkar (Polat, S. & Baş, 2012). Ancak olumsuz bazı yönleri vardır. Bunlar ise; öğrencileri eleştiri, yenilik veya yenilenme olmaksızın ezber ve taklide yönlendirmesidir. Öğrenci, genel kurala karşı pasiftir ve genel kurala boyun eğicidir. Zor olanla başlayıp kolay olanla bitirir. Bu nedenle öğrencilerde sağlam dilsel davranış oluşumuna katkıda bulunmadığı bilimsel olarak da kanıtlanmıştır. Öğretme ve öğrenme alanında tercih edilen bir yöntem değildir (Yıldırım & Şimşek 2008).

On dokuzuncu yüzyılın sonları ve yirminci yüzyılın başlarında, bu yöntemi savunanların Alman eğitimci ve psikolog Johann Friedrich Herbart'ın giriş, sunuş, tündengelim, kural ve uygulamadan oluşan tümevarım yöntemi adını verdiği eğitim yönteminden etkilenmeleri üzerine bu yöntemin kullanım alanında geçerliliğini kaybetmiştir (el-Haşimî,1997).

4.2. Tümevarım Yöntemi

Dilbilgisi öğretimi ve öğrenimi için tünden gelim yönteminden daha iyi ve dilbilgisi konularının çoğuyla daha uyumludur. Alman psikolog Herbart'a atfedilen bu yöntem, 19. yüzyılın ortalarından itibaren Avrupa'ya yayılmıştır. Geçmiş bilgilerin yeni bilgilerle birleştirilerek tek bir bilimsel yapı oluşturulmasını sağlayan "Anlamaların birleştirilmesi" fikrini ele alır (er-Rikâbî, 2014).

Bu yöntem, örneklerle başlayarak bunları açıklayıp tartışmaya ve ardından bunlardan kuralları çıkarmaya dayanır. Herbert, bu temele dayanarak konunun tam olarak anlaşılmasını veya kapsamlı bir fikir edinilmesini sağlayan ünlü beş adımını oluşturmuştur. Günümüzde birçok eğitimci, öğretimde hala bu adımları uygulamaktadır. Bunları şu şekilde sıralayabiliriz (er-Rikâbî, 2014).

- Giriş ve önsöz; Bu bölüm, dersin özel amacını tanımlar ve öğrencilerin yeni dersle ilgili önceki bilgilerini analiz eder. Giriş bölümünün süre açısından beş dakikayı geçmemesi önerilir.
- Örnekler sunma ve bunları öğrencilerle tartışma; Başlangıçta alışılmadık veya karmaşık durumlardan kaçınmak ve aynı zamanda yazı tahtasını en iyi şekilde kullanmak tercih edilir. Bunun en iyi ifade aracı olduğuna inanılır.

- Bağlama, dengeleme, ilişkilendirme veya karşılaştırma; Bu aşamada öğretmen ve öğrenciler cümleler arasındaki ortak ve farklı özellikleri, kelime türleri, ilişkisi, işlevi ve diğerlerine göre konumu ile hâl eki arasındaki dengeyi ele alırlar.
- Genelleme; Karar taslağı, bir önceki adımda tartışma ve karşılaştırma yolu aracılığıyla oluşturulur. Öğretmen ve öğrencilerin etkin katılımlarıyla birlikte kolay bir şekilde ve özet olarak tahtaya yazılır.
- Kuralın uygulanması, test edilmesi ve geçerliliğinin sağlanması; Bu, öğrencilerin dersten çeşitli alanlarda faydalanmasını teşvik eden çoklu sınav formları aracılığıyla uygulanır. Burada öğretmenler, ödev ve ders dışı etkinlik çalışmaları yapar.

Bu yöntemin en önemli avantajları arasında öğrencilerin öğrenme düzeylerini belirli bir noktaya kadar olumlu bir şekilde etkilemesi yer alır. Ancak bilgi aktarımının yavaşlığı, öğretmenin dersi yönlendirmesi, karşılaştırmalar yapması, tümdengelim formunu kullanması ve diğer unsurlara dikkat etmeden zihne odaklanması gibi olumsuz yönleri de vardır (er-Rikâbî, 2014).

4.3. Anlatım Yöntemi

Bu geleneksel yöntem, öğretmenin öğrencilerle konuşmasına dayanır. En eski ve en yaygın öğretim yöntemlerinden biridir. Öğrencinin zihninin boş bir levha olduğunu ileri süren ve bilginin buraya etkili bir şekilde iletildiği anlayışını benimseyen eğitim teorisine dayanmaktadır. Avantajları arasında, çok sayıda öğrencinin bulunduğu yükseköğretim ve üniversite eğitimi için uygun olması, öğrencilerin farkındalığının artması ve zihinsel ve entelektüel yeteneklerinin gelişmesi yer alır (Mercan, 2012). Bu yöntemde öğrenciler, öğretmenin onlara sunduğu zengin bilimsel materyali kavrayıp onu etkin bir şekilde kullanabilirler. Öğretmen konuşurken aktarılan bilgileri hızlıca kaydedebilirler. Öğrenciler, ders konusuyla ilgili referanslara ve kitaplara erişmek için kütüphanelere başvurabilirler. Yetenekli bir öğretmen, bu yöntem sayesinde anlattığı ders için yeni bir eğitim alanı açabilir ya da onun özlü bir şekilde anlatımını sağlayabilir (Türker, 2009).

Daha sonra, öğrencilere konu hakkında daha fazla bilgi toplamaları söylenir. Bu yöntem, lisansüstü öğrencilerde diğer eğitim basamağındaki

öğrencilerden daha iyi bir etkiye sahiptir (Cornelius, 2012). Anlatım yönteminin bir diğer avantajı da öğrencilerin fiziksel egzersiz gibi yorucu aktivitelerden sonra bitkin düştükleri zamanlarda faydalı olmasıdır. Hızlı ve ekonomik yöntemi, öğrencilerin yıl veya dönem sonunda ders materyalini özetlemelerine, odaklanmalarına ve geliştirmelerine olanak tanır (es-Seyyid, 1988).

Bu yöntemin eksik yönlerinden biri, genellikle öğretmenin konuşması, onun yaptığı sunum ve anlatımlarla sınırlı kalması ve öğrencilerin diyalog, yorum veya fikir beyanı yoluyla derse katkıda bulunamamalarıdır. Bu yöntemin bilişsel boyuta odaklanması, öğrencilere beceri ve problem çözme öğretmede etkisiz kalmasına neden olur. Ayrıca uzun süre derse odaklanamayan ortaöğretim düzeyindeki öğrenciler için de uygun değildir (Özsevgeç, 2007). Öğrenme güçlüğü çeken zayıf öğrencileri desteklemediği gibi onların akademik gelişimlerine katkıda bulunmaz. Öğrenciler arasındaki bireysel farklılıkları dikkate almaz. Bu olumsuzlukları gidermek için öğrencilere anlatılan konu hakkında ödev verilmeli ve öğrenmeyi desteklemek için resim, sunum ve diğer aktiviteler gibi eğitim araçları kullanılmalıdır. Ders sırasında öğrencilerin dil öğrenimini destekleyecek bazı etkinlikler de gerçekleştirilmelidir (es-Seyyid, 1988).

4.4. Diyalog/Tartışma Yöntemi

Bu yöntem, temelde tartışmaya ve öğrencilerin deneyimlerinden yararlanarak etkinliklerini belirli bir hedefe yönlendirmeye dayanır. Burada öğretmen, soruları iyi hazırlamalı açıklık, sıralama, düzen ve örneklerin öğrenciler arasında uygun dağılımını göz önünde bulundurmalıdır. Bu yöntem, anlatım yönteminin bir uyarlaması olarak kabul edilir. Bu nedenle, öğrenciyi bilgi alma rolüyle temsil edilen edilgen bir rolden, öğretmenle birlikte düşünme, görüş bildirme ve öğrendikleri kavramları yeni durumlarda uygulama konusunda katkıda bulunduğu aktif bir role yönlendirir (Lıu, 2009). Diyalog yönteminin olumsuz yönleri arasında uzun zaman alması, konudan sapma ve kopukluğa yol açması aynı zamanda bazı öğretmenlerin istenilen düzeyde uygulayamamasıdır (es-Selâme, 2009).

4.5. Entegre/Bütünleşik Yöntem

Bu yöntem, bütünü parçalardan önce algılandığını, dil bilgisi, yazım ve diğer beceriler gibi dil becerilerinin okuma ve edebi metinler aracılığıyla öğretildiğini savunan Gestalt teorisine dayanarak geliştirilmiştir. Bu yöntem “bağlantılı veya zorunluluk” yöntemi de denir. Bu yöntem önceki yöntemlerin avantajlarını bir araya getirir. Derse rehberlik içeren, tam bir edebi ve dilsel metin sunularak başlanır. (Renner & Marek, 1990). Bunun ilgi çekici olması beklenir. Öğretmenin ele almak istediği dil bilgisi unsurlarını veya bunların işlevlerini içermelidir. Bu yöntemde metin, okuma konularına benzer şekilde ele alınır. Öğrenciler metni sessizce okur, ardından öğretmen metni onlarla hızlıca tartışır ve zor kelimeleri açıklar. Daha sonra yüksek sesle okuma aşamasına geçilir ve öğretmen, diyalog yoluyla tümevarım yöntemine göre örneklerle dil bilgisi yönüne odaklanır. Öğretmen, kuralı tahtaya açıkça yazarak onu öğrencilere sunar (Campbell, 2006).

Bu yöntemin, öğrencilerin dil becerilerinin pratik, eğitim ve tekrar yoluyla gelişmesine katkı sağladığı bilinmektedir. Çünkü öğretmen ve öğrenciler metni birden fazla tekrarlayarak kuralları doğru edebi yapı ve ifadelerle harmanlar (Hanuscın & LEE, 2007). Bu da dil ve üsluplarının, dilbilgisi özellikleriyle birlikte öğrencilerin zihninde sağlam bir şekilde yerleşmesini sağlar. Bu yöntem, daha önceki dil bilgisi derslerini eğlenceli bir şekilde tekrar etmek için uygundur ve çoğu akademik seviye için özellikle de üniversite düzeyinde oldukça etkilidir (es-Selâme, 2009).

5. MODERN DÖNEMDE ARAPÇA DİLBİLGİSİ ÖĞRETİMİNİ KOLAYLAŞTIRMAYA YÖNELİK GİRİŞİMLER

Dilbilgisi çevrelerinde, Arapça dilbilgisinin öğretimini kolaylaştırma meselesi olarak adlandırılan konu hakkında uzun süredir devam eden bir tartışma vardır. Bu konu ile ilgili kitaplar yazılmış, konferanslar verilmiş ve seminerler düzenlenmiştir. Bu da dilbilgisine faydadan çok zarar vermiştir. Bu zararın bir tezahürü, dilbilgisi adı altında zor bir şeye dikkat çekmesi ve zorluk kelimesinin tekrarlanması öğrencilerde psikolojik olarak bir şeylerin zor olduğunu hissettirmesidir. Ayrıca zorluk iddiasından kaynaklanan dilbilgisini basitleştirme girişimleri, bu dili öğrenenlere faydadan çok zarar vermiştir. Bu da dilbilgisi mirasını inceleme konusunda öğrenciler ve

akademisyenler için gerekli pratik kuralları içerdiği bahanesiyle basitleştirilmiş kitaplarla yetinme motivasyonunu artırmıştır (Hamâse, 2000).

Arapça dilbilgisi öğretimi, öncelikle bilimsel ve pedagojik açıdan deneyimli, eğitilmiş öğretmenler gerektirir. Bu öğretmenler, Arapça eğitimi alan öğrencilerin zihinsel süreçlerini doğru bir şekilde yönlendirebilen ve her öğretim ortamına kolay bir şekilde uyum sağlayabilen kişiler olmalıdır. Öğrencilerin dil eğitimi sırasında karşılaşılabilecekleri sorunları önceden tahmin edebilmeli ve bununla ilgili belirlenen tek bir yaklaşımı izlemek yerine uygun öğretim yöntemlerini uygulayabilmelidirler (Hokkanen, 2011). Dil eğitimi konusunda deneyimli ve yetenekli bir öğretmen, öğrencileri arasındaki bireysel farklılıkları görebilen ve her öğrenci veya öğrenci grubu için uygun yöntemi geliştiren kişidir. Ayrıca çeşitli eğitim yöntemleri kullanarak sık sık uygulamalar yapmalı ve eğitim sürecinde karşılaştığı sorunlar hakkında kendisine ışık tutacak değerlendirmeleri ihmal etmemelidir. Böylece Arapça dilbilgisi modern bir şekilde ve önemli dilbilim kaynakları kullanılarak kolayca öğretilir (Hamâse, 2000).

Arapça dilbilgisi öğretmek, akademik materyali düzenli bir şekilde sunan, tasarım ve üretiminde bilimsel, eğitsel, entelektüel, kültürel temelleri dikkate alan, iyi hazırlanmış bir kitap gerektirir. Bazı Arapça öğretim kitaplarında bu nokta gözden kaçırılmış olsa da yine de bu kitapları herkesin faydalanabileceği şekilde gözden geçirmeyi, koordine etmeyi ve düzenlemeyi amaçlamak gerekir (Hamâse, 2000).

Dilbilgisini kolaylaştırmaya yönelik bazı modern deneyim veya girişimlere ışık tutmak için her şey, modern Mısır düşüncesinin babası olan Rifa'a et-Tahtavi'nin (1801-1873) dilbilgisinin zorluğu sorununu hissetmesiyle başladığı görülmektedir. O, acumiyye metnini kullanıp ve onu dilbilgisinin temel bölümleriyle sınırlandırarak (et-Tuḥfetu'l-mektebiyye fî tekrîbi'l-luġatil-'arabiyye) adlı eserini yazdı. Bundan sonra, Hafni Nasif lise öğrencileri için (Kavaidu'l-luġati'l-'arabiyye) kitabını yazdı ve Ali el-Cârim ile Mustafa Emin de aynı görevi üstlenerek (en-Naḥvu'l-vâḍih) adlı kitaplarında dilbilgisini modern eğitim yöntemlerine tabi tuttular (Dayf, 2000).

Modern çağda Arapça dilbilgisini kolaylaştırmaya yönelik deneyim ve girişimler Arap dilinin sürekli ilerlemesine ve günlük yaşamda kullanılmasının gerekliliğini göstermektedir. Bu durum, her yeni girişime

karşı anlamlı ve yapıcı eleştirilerle yumuşatılmalıdır. Ayrıca, Arapça eğitiminde bu dile gönül veren kişileri, rahatlığa ve tembelliğe iterek faydalı olmayan şeyleri tekrarlamak yerine Arap dili öğrencileri için bu dili mümkün olan her şekilde kolaylaştırmak için daha fazla çaba göstermeye motive etmelidir (Dayf, 2000).

6. ARAPÇA DİLBİLGİSİ ÖĞRETİMİNDE ÖĞRENME DÖNGÜSÜ STRATEJİSİ

Öğrenme döngüsü stratejisinin veya yapılandırmacı öğrenme modelinin fen bilimleri (kimya, fizik, biyoloji gibi) öğretiminde ortaya çıkışı büyük etkiye sebep olmuş ve bu konuda çok sayıda çalışma yapılmıştır. Yapılan araştırmalar, bu yöntemin farklı eğitim kademe ve sistemlerinde geniş uygulama alanına sahip olduğunu göstermektedir (Çiğdemoğlu, 2012). Bu çalışmaların sonuçları, öğrenme döngüsüne dayalı öğretimin kavram ve bilgiye odaklandığını ve beceri edinimine kadar uzandığını yani sonucunun teorik girdilere ve doğru kavramlara dayalı pratik, beceri temelli ve uygulamalı yönlerde ortaya çıktığını göstermiştir (Öztürk, 2008). Bu stratejinin özellikle Arapça dilbilgisi olmak üzere dilbilim alanında uygulamaya uygun olduğu da açıkça görülmektedir. Arapça dilbilgisi, daha önceki deneyimlere aşına olmayı veya onları hatırlamayı gerektirir. Bu, öğrencinin yeni konu hakkında yeterli bilgi edinmesini sağlayacak ve yine bu bilgi, sonraki konu için de ön deneyim olarak kullanılacaktır. Böylece öğrenme, Arapça dilbilgisi kavramlarının yenilendiği sürekli bir döngü haline gelecektir. Yöntem uygulama ve tekrar yoluyla öğrencinin zihnine yerleşir ve böylece doğru dil becerisi oluşur (es-Selâme, 2009).

Nitekim bu strateji, yukarıda bahsettiğim yöntemlerin eksikliklerini gidermektedir. “Öğrenme döngüsü” modern bir öğretim yöntemi ve Jean Piaget’nin (1896-1980) bilişsel gelişim (epistemoloji) teorisi olarak da adlandırılan ve bireyin bilgisinin artmasıyla ilgilenen bilişsel öğrenme teorisinin önemli eğitim uygulamalarından biridir. İlk şekli 1960’larda Karplus ve Atkin tarafından ortaya konulmuştur. Bu teori, tek bir fikir etrafında dönmektedir. Bilgi, öğrencinin zihninde kendisi tarafından inşa edilir. Öğrenci aktif ve öğrenmeye açıktır. Ayrıca öğrenci, kendi bilgisini üreten bir konumdayken öğretmen öğrenme sürecinin eğitim karakteri ve lideridir (Staver & Shroyer, 2008).

Bu stratejide sonraki aşamaya doğru kademeli bir şekilde ilerleyen ve belirli işlevleri yerine getiren yollar vardır. Birbirine bağlı üç aşamadan oluşur. Bu aşamalar kavram keşfi, kavram sunumu ve kavram uygulamasıdır. Keşif aşamasında öğretmen, öğrencilere öğrenilecek yeni dersin eğitim içeriğiyle ilgili bilgi veya önceki deneyimleri sağlar. Öğretmen, öğrencilerin önceki deneyimlerden ne öğrendiklerini belirlemelerine yardımcı olmak için beyin fırtınası yöntemini kullanır. Bu durum, deneyimi öğrenmenin temeli olarak gören modern eğitimin en önemli hedeflerinden biri olarak kabul edilmektedir (Kaptan, & Şeyihoğlu, 2011). Bu aşamadan sonra öğretmen, öğrencileri öğrenilecek yeni kavramlarla tanıştıır ve bunları uygun şekilde açıklar. Öğrencileri fikir alışverişinde bulundukları ve bu yeni kavramları önceki deneyimlerle ilişkilendirebilecekleri tartışmalar yapmaya teşvik eder. Öğretmen, bilimsel terimleri tanımlamalarına yardımcı olur. Bir sonraki aşama uygulama aşamasıdır. Burada öğrenciler yeni öğrendikleri bilgileri yaşamın diğer alanlarında uygulamaya yönelik yeni etkinliklere katılırlar (İbrâhîm, 1991).

Bu yöntemde üç aşamadan sonra dördüncü bir aşama daha geliştirilmiştir. Uygulama aşamasının ardından bir değerlendirme aşaması eklenmiştir. Daha sonra beşinci aşamaya geçilmiştir. Bu aşamalar sırasıyla; hazırlık (İlgi çekme), keşif, yorumlama (Kavramı netleştirme ve öğrencilerin önceki deneyimlerini kullanarak terimleri tanımlama), genişleme (Kavramın yeni uygulamalarını keşfetme) ve değerlendirmedir. Değiştirilen öğrenme döngüsü daha sonra yedi aşamadan oluşan son halini almıştır (İlter, 2013). Bu aşamalar şöyledir; harekete geçirme (Öğrencilerin merakını uyandırmak ve motive etmek), keşif (Öğrencilerin merak ve araştırma isteğini geliştirmek), açıklama (Öğrencilerin öğrenecekleri kavramları açıklamak ve netleştirmek), genişletme (Öğrencilerin kavramın yeni uygulamalarını keşfetmesi), bağlantı kurma (Öğrencilerin kavramı diğer derslerdeki yeni konulara bağlaması), değişim (Öğrencilerin çalışmaları ve araştırma sonuçlarını bireysel veya grup halinde yayınlamaları), test etme (Öğrencilerin kavram ve becerileri değerlendirmeleri) (İbrâhîm, 1991).

7. ÖĞRENME DÖNGÜSÜ STRATEJİSİNİN ARAPÇA BİR DİLBİLGİSİ KONUSUNA UYGULANMASI

Arapça Hâl (الحال) konusunun öğrenme döngüsü stratejisine uygulanması. Bu konunun öğretimi tamamlandıktan sonra öğrencinin konuyla ilgili elde edeceği bilgileri şöyle sıralayabiliriz (es-Selâme, 2009).

- Arapçada hâl (الحال) konusunun tanımını yapabilir.
- Hâl (الحال) konusuyla ilgili örnek cümlelerde hâl'in irabını (الإعراب) (çözümlemesini) doğru bir şekilde yapabilir.
- Hâl (الحال) konusu ve türelerini doğru sıralayarak açıklayabilir.
- Hâl (الحال) konusu ile kâne'nin haberi (خبر كان), sıfat (الصفة) ve temyiz (التمييز) gibi konular arasında ayırım yapabilir.
- Hâl (الحال) konusuyla ilgili Arapça cümleler içeren bir metin ve kompozisyon yazabilir.

7.1. Dersin Öğretim Aşamaları

7.1.1. Keşif Aşaması

Öğretmen, isimlerdeki mansûbât (belirtme durumu) hallerini ve nasb işâretlerini (belirtme eki işâretlerini) bulmak için öğrencilerde beyin fırtınası yöntemini kullanabilir. Ayrıca yeni ders yani (hâl) konusu ile ilgili önceki deneyimleri gözden geçirir. Bu dersin öğrenimi ile ilgili olarak öğrenci tahtaya iki liste yazar. Bunlardan birincisi, inne (إن)'nin ismi, kâne (كان)'in haberi, sıfat (الصفة), temyiz (التمييز) ve hâl (الحال) konuları gibi mansub isimlerdir. Listenin diğer grubunda ise asli (الأصلي) ve fer'î (الفرعي) nasb işâretleri yer alır. (es-Selâme, 2009).

7.1.2. Kavram Sunumu Aşaması

Öğretmen bu derste öğrencilere tartışma, diyalog, karşılıklı fikir alışverişinde bulunma, anlamsal boyuta odaklanma gibi öğretim yöntemlerini sunar.

Arapça hâl (الحال) kavramı tanımı ve sınırları; Bu aşamada ilk olarak kavramı açıklama yer alır. Belirlenen kavram olarak hâl (الحال) çeşitlerini açıklayan örnekler yazılır. “Nasıl” sorusuyla başlayan ve öğrencilerin cevaplayacağı soru formları oluşturulur. Bu cevaplar, konunun içeriğine uygun ve sorulan soruya karşılık gelecek şekilde olmalıdır. Öğretmen, hâl (الحال) konusunun öğretimiyle ilgili bir ya da birden fazla metin seçebilir.

Daha sonra öğrencilere sorular yöneltilir ve bu soruların cevapları konuyla ilgili örnek teşkil eder (İbrâhîm, 1991).

Yeni kavram, önceki deneyimlerle ilişkilendirilerek örnekler üzerinden anlatılır. Örneğin hâl (الحال) ve sıfat (الصفة) arasındaki farkı aşağıda verilen örnekte açıkça belirtilir.

جاء رجلٌ مسرورًا (Adam mutlu bir şekilde geldi) veya جاء رجلٌ مسرورًا (Mutlu olan adam geldi). Öğrenciler, bu iki örnekte yer alan مسرورًا kelimesinin dilbilgisel olarak çözümlemesi üzerine tartışır. Böylece hâl ve sıfat konusu arasındaki farkı açık bir şekilde görmüş olur. Bir başka örnekte ise; جاء الناجح مسرورًا (Başarılı kişi mutluydu) veya كان الناجح مسرورًا (Başarılı kişi mutlu bir şekilde geldi) cümleleri hâl ve kâne'nin haberi arasındaki farkı gösterir (İbrâhîm, 1991).

Kavram terimlerinin tanımlanması; Bu bölümde, hâl (حال), sâhibu'l-hâl (صاحب الحال), müfred (المفرد), cümle (الجملة), şibhu'l-cümle (شبه الجملة), râbıt (الرابط), el-hâlu'l-câmid ve'l müştak (الحال الجامدة و المشتقة), el-hâlu'n-nekre ve'l-ma'rife (الحال النكرة و المارفة) gibi hâl türleri yer alır. Konuyla ilgili terimlerin kullanımı doğru bir şekilde ve öğrencinin rahat anlayabileceği bir sıralamada olması gerekir. Dersin anlatımına uygun ve kullanımı açısından yararlı olmasına dikkat edilmelidir (İbrâhîm, 1991).

7.1.3. Uygulama Aşaması

Bu aşama, dilbilgisi dersinin pratik uygulama bölümüdür. Burada öğrenciler, kurdukları cümlelerde hâl (الحال) konusuyla ilgili yapıları kullanarak anlamlı birer metin oluşturur. Oluşturulacak olan bu metin veya kompozisyon konusunun öğrenci tarafından seçilmesi uygun olur. Öğrenci motivasyonunu sağlamak için en iyi yazılar seçilerek okulun yayın alanlarında veya dergilerinde sergilenebilir. Ayrıca bu motivasyon unsurunun tüm öğrenciler için farklı şekilde yapılması ve öğretmenin konuyu öğrenmede pasif olan öğrencilere yardımcı olması gerekir. Tüm bunlar öğrencilerin Arapça dilbilgisi konularını kolay bir şekilde anlamalarına ve yazma becerilerinin de geliştirmelerine yardımcı olur (es-Selâme, 2009).

Öğrencilerin cümle yapısında hâl (الحال) konusunun yer aldığı konuşma, radyo yayını ve şiir okuma etkinlikleri onların bu konuyu daha iyi kavramasını sağlayacaktır. Burada öğrenci okuma becerisi kazanırken kendisini dinleyen diğer öğrenciler de dinleme becerisini kazanmış olur.

Kur'ân-ı Kerîm'in bazı sure veya ayetlerinden, şiir koleksiyonlarından veya Arapça edebi metinlerden hâl (الحال) konusuyla ilgili cümleler çıkarılarak bunların dilbilgisi açısından tahlili yapılabilir. Böylece, bu metinlerdeki hâl (الحال) konusunun nasıl ele alındığı ayrıntılı bir şekilde görülmüş olur. Bu strateji sayesinde öğrenci hâl (الحال) ve inne'nin ismi (اسم إن), kâne'nin haberi (خبر كان), sıfat (الصفة), temyiz (التمييز) arasındaki farkları açık bir şekilde görerek dilbilgisi kurallarını anlamlı bir şekilde öğrenir. Öğretmen kavramı genişletebilir veya başka bilimlerle ilişkilendirebilir (es-Selâme, 2009).

SONUÇ

Bu araştırma, sahip olduğu içerik yönünden öğrenme döngüsü stratejisi kullanılarak Arapça dilbilgisi öğretiminin genel özelliklerini yansıtmaktadır. Araştırma, özellikle Arapça dilbilgisi öğretimi alanında fayda sağlayacak çeşitli gözlem ve sonuçlar ortaya koymaktadır. Bu gözlem ve sonuçlar, Arapçanın dil özellikleri ile birlikte kendine özgü zengin yapısını da açık bir şekilde göstermektedir.

Arap dili, çeşitli dallarıyla birbirine sıkı sıkıya bağlı tutarlı bir sistemler bütünüdür. Arapça dilbilgisi konuları ise bu sistemin en önemli merkezi noktasını oluşturmaktadır. Arapça dilbilgisi öğretiminin amacı yalnızca kelimelerin sonlarındaki ayırıcı işaretlerde neyin doğru, neyin yanlış olduğunu bilmek değildir. Aksine, bu dili öğrenenler ve dil araştırmacılarını meşgul eden yenilikçi bir çabadır. Nitekim, Kur'ân'ın mucizevi mahiyetinin ve Hz. Muhammed (s.a.v)'in belâğatinin eşsiz bir yönüdür ve bu, onun öğretimi ve eğitiminde dikkate alınması gereken önemli bir konudur. Arapça dilbilgisinin öğretilmesi, Arapça öğrencilerinin zihnine ulaşmanın doğru yolunu bilen, bilimsel ve pedagojik açıdan deneyimli, eğitimli öğretmenler gerektirir. Ayrıca bilimsel materyali düzenli bir biçimde sunan, tasarımı bilimsel, eğitsel, düşünsel, kültürel ilkeleri göz önünde bulunduran iyi yazılmış bir kitap da bu sürece anlamlı bir katkıda bulunur.

Arapça dilbilgisi öğretimi için çok sayıda farklı yöntemler yer alır. Bu yöntemlerden her birinin kendine özgü olumlu ve olumsuz yanları vardır. Öğretmen, dersin niteliğine, istenilen hedeflere, öğrenci sayısına, zamana ve diğer etkenlere bağlı olarak birden fazla yöntemi birleştirebilir veya bunlar arasından belirli bir yöntemi seçebilir. Öğrenme döngüsü modeli, kavram ve bilgiye odaklanan bir öğretim yöntemidir. Becerilerin sağlam bir kazanılması

ve yerleşmesine kadar uzanır. Sonuçları teorik girdilere ve doğru kavramlara dayalı olarak pratik, beceri temelli ve uygulamalı yönlerde ortaya çıkar. Öğrencinin eski deneyimlerini yeni deneyimlerle ilişkilendirmesine olanak sağlayarak öğrenmeyi sürekli ve tekrarlanan bir süreç haline getirir. Öğrenme döngüsünün en önemli aşamaları; kavram keşfetme, kavram sunma ve kavram uygulama aşamasıdır.

Öğrenme döngüsü, öğrencinin dil becerileri kazanmak için yeni dil etkinliklerine katılması yoluyla dilsel yeterliliğinin gelişmesidir. Bu süreçte edindiği yeni bilgileri hayatın farklı durumlarına da uyarlayarak kalıcı ve yeni öğrenmeler elde edebilmektedir. Böylece öğrenme döngüsü metodu ile dil öğretimi daha etkili hale gelmekte ve bu öğretimin önemli bir parçası olmaktadır.

KAYNAKÇA

- ‘Afîfî, A. (2001). *Naḥvu’n-naş: İtticâh cedîd fî’ d-dersi’n-naḥvî*, Zehrâu’ş-şark, 9.
- Campbell, M. A. (2006). “The effects of the 5E learning cycle model on students' understanding offeree and motion concepts”. University of Central Florida, ProQuest, UMI Dissertations Publishing.
- Çiğdemoğlu, C. (2012). Bağlam temelli yaklaşımla desteklenmiş 5E öğrenme döngüsü modelinin öğrencilerin kimyasal reaksiyonlar ve enerji konularını anlamalarına ve kimya öğrenmeye karşı motivasyonlarına etkisinin araştırılması. Yayınlanmamış doktora tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü: Ankara.
- Cornelus, M. (2012). “The 5E Learning Cycle and Students Understanding of the Nature of Science”. Unpublished master’ thesis Montana State University. Bozeman, Montana.
- Dayf, Ş. (1993). *Teyssîru’n-naḥvi’t-ta’lîmî kadîme ve ḥadîse*, Dâru’l-ma’ârif, 2, 26.
- Futayh, M. (1989). *Fî’l-fikri’l-luğavî*, Dâru’l-fikri’l-‘arabî, 1, 11.
- Ḥamâse, M. (2000). *en-Naḥvu ve’ d-delâle*, Dâruş’ş-şuruḡ, 1, 25.
- Hanuscın. D. & LEE, M. H. (2007). “Using a learning cycle approach to teaching the learning cycle to preservice elementary Teachers”. Journal of Elementary Science Education, Vol. 20, No. 2, pp. 51-66.
- Ḥassân, T. (1998). *el-Luğatu’l-‘arabiyye ma’nâhâ ve mebnâhâ*, ‘Âlemu’l-kutub, 3, 9.
- el-Haşimî, ‘A. (1997). *el-Muveccehu’l-‘ilmî li-muderrisi’l-luğati’l-‘arabiyye*, Muessesetu’risâle, 6, 213.
- Hokkanen, S. L. (2011). Improving student achievement, interest and confidence in science through the implementation of the 5E learning cycle in the middle grades of an urban school. Unpublished master’ thesis. Bozeman, Montana Masters of Science, Montana State University.
- İbrâhîm, ‘A. (1991). *el-Muveccehu’l-fennî li-muderrisi’l-luğati’l-‘arabiyye*, Dâru’l-ma’ârif, 14, 219.
- İlter, İ. (2013). Sosyal bilgiler öğretiminde 5E öğrenme döngüsü modelinin öğrenci başarısına, bilimsel sorgulayıcı-araştırma becerilerine,

- akademik motivasyona ve öğrenme sürecine etkileri. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Erzurum.
- Kaptan, S. & Şeyihoğlu, A. (2011). “İlköğretim Öğrencilerinin Öğrenme Nesnelere Yönelik Düşünceleri: Sosyal Bilgiler Dersi Örneği”. Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi Uluslararası e-Dergi, Cilt:1, Sayı:2, s.119-132.
- Liu, T., et al. (2009). “The effects of mobile natural-science learning based on the 5E learning cycle: A case study”. Educational Technology and Society, 12(4), 344-358.
- el-Mekârim, ‘A. (2007). *Ta’lîmu’n-naḥvi’l-‘arabî: ‘arḍ ve tahlîl, Muessesetu’l-muḥtâr li’n-neşr ve’t-tevzî*, 1, 14.
- Mercan, Işık, S. (2012). Yapılandırmacı yaklaşım 5E Modelinin 10.sınıf coğrafya dersinde (çevre ve toplum öğrenme alanı) akademik başarı ve tutuma etkisi. Yayınlanmamış doktora tezi, Ankara, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Ankara.
- Öztürk, Ç. (2008). Coğrafya öğretiminde 5E modelinin bilimsel süreç becerilerine, akademik başarıya ve tutuma etkisi. Yayınlanmamış doktora tezi, Ankara, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- Özsevgeç, T. (2007). İlköğretim 5. sınıf kuvvet ve hareket ünitesine yönelik 5E modeline göre geliştirilen rehber materyallerin etkililiklerinin belirlenmesi. Yayınlanmamış doktora tezi Karadeniz Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Polat, S. & Baş, G. (2012). “5E yapılandırmacı öğrenme modelinin Sosyal bilgiler dersinde öğrencilerin erişim düzeyine etkisi”. Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi 3(2): s. 069-092.
- Renner, J. & Marek, E. (1990). “An Educational Theory Base for Science Teaching”. Journal Research Science Teaching 27, p.241-246.
- er-Rikâbî, C. (2014). *Ṭarîḳu tedrîsi’l-luġati’l-‘arabiyye*, Dâru’l-fikr, 13, 134.
- es-Selâme, ‘A. (2009). *Ṭarâîku tedrîsi’l-‘âmme: Muâlecetu ṭatbîkiyye mu’âsıra*, Dâru’ş-şekâfe li’n-neşr ve’t-tevzî‘, 1, 144.
- es-Seyyid, M. (1988). *el-Luġa: Tedrîsen ve iktisâben*, Neşr dâri’l-Fayşalı’ş-şekâfiyye, 1, 223.

- Staver, J. R. & Shroyer, M. G. (2008). Teaching elementary teachers how to use the learning cycle for guided inquiry instruction in science. Web: <http://genesission.jpl.nasa.gov/educate/kitchen/foodthought/staver.html> adresinden 4 Aralık 2025'te alınmıştır.
- Türker, H., H. (2009). Kuvvet kavramına yönelik 5E öğrenme döngüsü modelinin anlamlı öğrenmeye etkisinin incelenmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Niğde Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Niğde.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2008). Nitel araştırma yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayınevi.

BÖLÜM 9

YABANCI ÇOCUKLARA TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE KULLANILAN SETLER ÜZERİNE BİR DEĞERLENDİRME

Dr. Öğr. Üyesi Ahmet Cihan BULUNDU¹

Yüksek Lisans Öğrencisi Sibel ÇALA²

DOI: <https://www.doi.org/10.5281/zenodo.18076948>

¹ Adıyaman Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Öğretmenliği Bölümü, Adıyaman, Türkiye. acbulundu@adiyaman.edu.tr, orcid id: 0000-0002-6014-4984

² Adıyaman Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı, Adıyaman, Türkiye. sibeltankara@gmail.com, orcid id: 0009-0004-4714-3137

1. GİRİŞ

Araştırma, son dönemde üzerinde sıklıkla çalışılan alanların başında gelen Türkçenin yabancı dil olarak öğretimini (TYDOÖ) genel olarak ele almaktadır. TYDOÖ içerisinde önemli bir yere sahip olan yabancı çocuklara Türkçe öğretimi ise bu çalışmanın önceliğini oluşturmaktadır. TYDOÖ’de çocuklara ve yetişkinlere verilen eğitimlerde benzer süreçler yürütülse de bazı noktalarda keskin ayrımlar da gözlenebilmektedir. Eğitim-öğretim süreci tasarlanırken çocukların hazırbulunuşluğu noktasına dikkat etmekte yarar vardır. Bu anlamda hedef grup olarak düşünülen yabancı çocukların tüm koşullara dikkat edilen ve süreçleri titizlikle planlanan bir süreçte yer alarak dil-kültür edinimini gerçekleştirmeleri sağlanmalıdır.

Araştırmada, dilin ve yabancı dil öğretiminin genel çerçevesi çizilerek Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminin tarihsel süreç içindeki gelişimi ve bu süreçte kullanılan materyaller ayrıntılı olarak ele alınmıştır. Bütün koşulların sağlıklı bir temele oturtulduğu ve dezavantajların en aza indirildiği bir öğretim tasarımı, materyal olarak okutulması düşünülen kitap setlerinin önemle göz önünde tutulması gerekmektedir. Çalışmada, günümüzde yabancı çocuklara Türkçe öğretiminde yaygın olarak kullanılan kitap setlerinin özellikleri ve bu setlerin dil öğretimindeki rolü değerlendirilmiştir. İncelenen kitap setlerinin hazırlanmasında; yaş, dilin kullanım amacı ve yabancı dili öğrenen çocuğun mensup olduğu millete göre kitap setlerinin çeşitlendiği görülmüştür. İncelemelere dayanarak dil öğretiminde kullanılan materyallerin çeşitliliği ve kalitesinin artırılması gerektiği, dil öğretim süreçlerinde daha yenilikçi ve etkileşimli yöntemlerin benimsenmesinin süreci daha kolay, kalıcı ve eğlence bir hale getireceği söylenebilir.

İnsan, diğer insanlarla sosyal bir varlık olma özelliğinden hareketle iletişim kurar. İletişim kurabilmenin en temel aracı ise bu noktada dildir. İnsanlığın var oluşundan bu yana gerek çizgilerle gerek seslerle iletişim kuran insanoğlu, gruplara ayrılmasıyla beraber -ki bu gruplar modern anlamda milletleri oluşturur- kendi içlerinde seslerin birleşiminden oluşan sözcüklere farklı anlamlar yüklemiş ve kendi dillerini oluşturmuştur. İnsanların çoğalması ve gelişmesi bu farklı gruplar arasında iletişim ihtiyacını doğurmuştur.

Biçer’e (2017) göre kendi dilini yani ana dilini önceleri sadece aileden ve yakın çevreden öğrenen insanlar, yabancı bir dili ise o dili konuşan toplumun içinde yaşayarak doğal yöntemle öğrenmeye çalışmışlardır. Bir topluluk başka

bir toplulukla hangi amaçla olursa olsun iletişim kurmak istiyorsa o topluluğun dilini öğrenmek zorundadır. Bu durum da ortaya yabancı dil öğrenme ihtiyacını çıkarmıştır.

Geçmişte, bir toplumun dili öğrenilmek istendiğinde bunun uzun ve emek gerektiren bir süreçten sonra gerçekleşmesi beklenirdi. Bu sürecin toplum içinde yaşamayla gerçekleşeceği öngörülürdü. Bu öğrenme süreci hem zaman hem de maddiyat bakımından yıpratıcı olabilmekteydi. Zorlu ve yorucu olan bu aşamalarda dilin doğal bir şekilde edinimi sezgisel gerçekleşmekteydi. Zaman içerisinde geliştirilen dil öğrenme-öğretme teknikleri ve yöntemleri bu süreci daha da kolaylaştırıp öğrenme verimliliğini artırmıştır. Böylece daha az emek ve enerji ile daha kolay bir öğrenme durumu ortaya çıkmıştır. TYDOÖ noktasında üniversitelerde son zamanlarda TÖMER'lerin etkin olması, TİKA, Maarif Vakfı, Yunus Emre Enstitüsü ve diğer kurum, kuruluş ve oluşumların da uzman dil öğreticileriyle işe girişerek kurslar açmaları dilin daha sistemli ve planlı öğretimine büyük katkılar sunmuştur. Türkiye'nin özellikle son yıllarda; stratejik, ekonomik, siyasi, kültürel ve diğer anlamlardaki varlığının güçlenmesine koşut olarak Türkçe ve Türk kültürü yurt içinde var olan etkinliklerin yanında yurt dışındaki etkinliklerle de etki alanını genişletmiştir.

TYDOÖ'de kullanılan yaklaşımlar yıllar içerisinde çağın gereksinimlerine uygun olarak belirli değişimler ve dönüşümler geçirmiştir. Bu süreçlerde insanların gereksinimleri oldukça etkili olmuştur. Dil öğretimi yapılırken birçok materyale başvurulabilir. Bunların içerisinde başat materyal olan kitaplar ve kitaplardan oluşan dil öğrenme setleri uzun yıllar boyunca kullanılmış, setlerin fiziksel yapılarına güncellemeler gelse de materyal olarak kullanılmaya devam edilerek yabancı dil öğrenenlerin ve öğretenlerin temel malzemesi olmuştur.

Araştırmada, TYDOÖ'de öncelikli ve sürekli olarak başvuru alan kaynaklar olan kitapların oluşturduğu setler hakkında kuramsal açıdan genel anlamda bir araştırma yapılmıştır; özel olarak ise yabancı çocuklara Türkçe öğretimi için kullanılan kitaplar ve kitap setleri incelenmiştir.

2. DİL

Dil, insan yaşamının birçok alanında önemli bir rol oynar; eğitimden ticarete, siyasetten sanata kadar her alanda dil kullanılır. Dil, insanların

birbirleriyle iletişim kurmasını, bilgi paylaşmasını ve kültürlerini oluşturmalarını sağlar.

Türk Dil Kurumu (2024) sözcük olarak dili: “İnsanlar arasında anlaşmayı sağlayan, uzlaşmaya dayalı olarak oluşturulmuş sesli veya görsel işaretler sistemi” şeklinde açıklamaktadır.

Kaplan (2008, s. 151) dili kültürün temeli olarak tanımlar. Banguoğlu (2015, s. 9) farklı bir yaklaşımla dilin insanların isteklerini dile getirmek için kullandıkları bir çeşit sesli işaretler sistemi olduğunu ifade eder ve ekler: “Elle başla, gözle kaşla işaretler yaparak da bazı duygularımızı, düşünce ve dileklerimizi anlatırız. Fakat en mükemmel anlatma vasıtası dilimizdir.”

Güneş (2014), “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi/Kuramlar, Yaklaşımlar, Etkinlikler” isimli kitabın ön sözünde, dil ile ilgili şu tanımları yapmıştır: “Dil, zihinsel gelişmenin en önemli anahtarıdır. İnsan beyninden dökülür ve insan beynini geliştirmek için kullanılır. Beynimizi etkili ve verimli kullanmak, zihinsel verimliliği artırmak, bilginin kullanımını ve üretimini kolaylaştırmak için dil becerilerine ağırlık verilmelidir. Dil, insanların duygu ve düşüncelerini ifade etmesine, iletişim kurmasına, birbiriyle etkileşmesine, dış dünya ile bütünleşmesine ve kültürün gelecek kuşaklara aktarılmasına önemli katkılar sağlamaktadır. Bu nedenle çoğu ülkede küçük yaştan itibaren bireylerin dil ve zihinsel becerilerini geliştirme çalışmalarına önem verilmektedir.”

Ergin (2008, s. 1) dilin doğal bir araç özelliğinde, belirli kurallara sahip, canlı bir varlık olarak yaşantımızda yer alan, gizli anlaşmalar düzeni esaslı ve aynı zamanda ses oluşumlu toplumsal bir kurum olduğunu vurgulamaktadır. Güvenç’e (2002, s. 47) göre; “Dil, toplumu bir arada tutan harç; kültürü taşıyan ortak hazine, toplumu yansıtan bir ayna; bireyler, gruplar ve kümeler arasındaki ilişkiyi düzenleyen hakem, hakim veya hekim oluyor.” Saussure (1980) ise dili bir kâğıda benzetip devamında kâğıdın ön yüzüne düşünceyi arka yüzüne ise sesi koyduğunu, kâğıdın ön yüzünün kesilmesi durumunda arka yüzünün de kesileceğini belirtmiştir. Bu durumu dil konusuyla benzeştirerek düşünce-ses birlikteliği ve karşılıklı etkileşim durumunun sürmesinin gerekliliğini ve bunun tersi bir durumun olmayacağını vurgulamıştır.

Yapılan tanımlardan dil ile ilgili birçok görüş olduğu anlaşılmaktadır. Dil, insan yaşamının her alanında önemli bir rol oynar. Eğitimden ticarete,

siyasetten sanata kadar her alanda dil kullanılır. Dil, insanların birbirleriyle iletişim kurmasını, bilgi paylaşmasını ve kültürlerini oluşturmalarını sağlar.

2.1. Ana Dili ve Yabancı Dil

2.1. Ana Dili

İnsan, dünyaya adımını atmadan anne karnında işitmeye başlar ve işittiği ilk ses muhtemeldir ki onu dünyaya getiren annesine aittir. Ana dili edinimi tam olarak böyle başlamaktadır. Korkmaz (1992, s. 8); ana dili kavramını: “İnsanın doğup büyüdüğü aile ve soyca bağlı bulunduğu toplum çevresinden öğrendiği, bilinçaltına inen ve kişilerle toplum arasındaki ilişkilerde en güçlü bağı oluşturan dil” olarak tanımlar.

Ana dili kavramını ayrıntılı bir biçimde açıklamadan önce “ana dil” ile ana dili” kavramları arasındaki farka değinmekte yarar vardır. Türk Dil Kurumu (2024) ana dili kavramını: “Çocuğun ailesinden veya içinde yaşadığı topluluktan edindiği dil.” şeklinde açıklar. Ana dil kavramını ise “Zaman içerisinde ses, biçim ve anlam bakımından birbirinden az çok farklılaşmış olan dillerin ortak kaynağı kabul edilen dil” olarak tanımlar.

Aksan (1990, s. 81) ana dili kavramını etraflıca açıklamaktadır: “Ana dili başlangıçta anneden ve yakın aile çevresinden, daha sonra da ilişkili bulunulan çevrelerden öğrenilen, insanın bilinçaltına inen ve bireylerin toplumda en güçlü bağlarını oluşturan dildir. Adından da görüleceği gibi, bu dilin anneli ilgisi, küçümsenemeyecek niteliktedir. Normal durumda, çocuk, herkesten önce annesini ses dizgesini, annesini konuştu dilin ya da lehçenin çeşitli ses özelliklerini kazanır. Özellikle bizim toplumumuzda, yetişmekte olan insanın anneye ve yakınlarıyla ilişkisinin başka toplumları oranla daha uzun sürmesi, yaşam koşullarının anne ve yakın aile çevresi ile olan bağlılığı, bu yakınlığı da daha da artırmaktadır.”

Oruç (2016a, s. 316) ise bu iki kavramı açıklarken ana dil için “kaynak dil, temel dil” ifadesini, ana dili için “anne dili” ifadesini kullanır. Bu kavramları ve bunlarla ilgili açıklamaları fark etmek, araştırmanın gelecek kısımlarındaki bilgileri tam manasıyla anlayabilmek için ikinci dil, iki dillilik ve çok dillilik kavramlarını bilmekte de yarar vardır.

2.1.1. İkinci Dil, İki Dillilik ve Çok Dillilik

Bir bireyin ana dilinden sonra edindiği herhangi bir dili ikinci dil olarak adlandırmak mümkündür. Bu dil, komşu dil, kendi ülkesinde konuşulan başka bir dil veya yabancı dildir. İkinci dil kavramını dile getirmek yalnızca çok dilli ülkelerde ve toplumlarda olanaklıdır. Her ne kadar dünyadaki gelişmiş ve Türkiye'nin de içinde bulunduğu az gelişmiş ve/ya gelişmekte olan hemen hemen bütün ülkelerde çok kültürlü ve aynı zamanda çok dilli yapılar bulunmaktadır (Oruç, 2016b, s. 282).

Yağmur'a (2013, s. 182) göre okula giden çocuğun ev içinde ailesinden edindiği ilk dil okuldaki kullanım dilinden farklı ise bu noktada ikinci dil öğreniminden söz etmek de olanaklıdır. Almanya'da yaşayan Türk bir ailenin çocuğu okula başlayana kadar evde ana dilini yani Türkçeyi öğrenir ve konuşur. Okula başlayınca da Almancayı ikinci dil olarak öğrenmeye başlar; bu durumu belirgin bir biçimde bu örnek açıklamaktadır.

İki dillilik, bir bireyin ana dilinden sonra en az bir dil daha konuşabilme yeteneğidir. Bu diller, resmi veya gayri resmi ortamlarda, konuşma, okuma, yazma veya dinleme becerilerini içerecek şekilde kullanılabilir. Bireyde var olan iki ayrı dil sistemini etkin bir biçimde kullanma olarak tanımlanabilecek iki dillilik, alan yazında anadil edinimine göre daha az çalışılan bir alan olmasına karşın dünyanın tamamında önemi büyük bir hızla artan oldukça karmaşık bir olgu biçiminde düşünülebilir (Haznedar, s. 2021: 4).

Demircan (1990, s. 20) çalışmasında iki dillilik kavramını; bir bireyin yaşamının herhangi bir bölümünde ana dilinden ayrı olarak farklı bir ikinci dili belli bir ölçüde kullanmasını iki dillilik şeklinde tanımlamaktadır. Kaya, Palas ve Can'ın (2022) ortak çalışmasına ek olarak Oruç'un (2016b) çalışmasından hareketle, iki dillilik kavramıyla ilgi bilgilerin genişletilmesi adına eş zamanlı, ardı ardına ve kısmi iki dillilik kavramlarını da açıklamakta fayda var:

- Eş zamanlı iki dillilik: Kişinin her iki dili de aynı anda aktif olarak kullanabilme yeteneğidir.
- Ardı ardına iki dillilik: Kişinin bir dilden diğerine geçiş yapabilme yeteneğidir.
- Kısmi iki dillilik: Kişinin söz konusu iki dilde de tam olarak bir yetkinliğe sahip olmadığı durumdur.

İki dilliliğe, Almanya’da yaşayan Türk bir ailenin çocuğu örnek verilecek olursa buna farklı yönlerden yaklaşılabılır: Çocuk doğar doğmaz ana dili olan Türkçe ile Almancayı da öğrenirse eş zamanlı iki dillilik, okula başlayana kadar sadece Türkçe konuşup okula başlayınca da Almancayı öğrenirse ardı ardına iki dillilik hem Almancayı hem de Türkçeyi tam anlamıyla konuşamıyorsa bu durumu da kısmi iki dillilik kavramı ile açıklamak mümkündür.

İki dillilik kavramı oldukça genişir ve farklı bağlamlarda değerlendirilebilir. Yılmaz (2014, s. 1643), iki dilliliğin net bir tanımının olmamasını, kavramın genişliğini ve farklı bağlamlarda değerlendirilebileceğini şu cümlelerle ifade eder:

İki dillilik için birçok tanım kullanılmaktadır. Bu durum, üzerinde görüş birliği olan bir tanımın olmadığını göstermektedir. Tanım güçlüğü, iki dillilik olgusunun durağan olmamasından kaynaklanmaktadır. Örneğin, çocuk okula başlarken tek dilli iken aldığı eğitim sonunda iki dilli olabilir, bunun tersi bir durumda ise ikinci dilin körelmesi ve yitirilmesi ile çocuk tek dilli birine dönüşebilir. Verilen tanımlarda iki dilliliği karakterize eden özelliklerin değerlendirmesinin farklı açılardan yapıldığı dikkati çeker. Örneğin, kimi tanımlar dilsel unsurları öne çıkarırken (her bir dili bilme düzeyi, bir dilin diğerine etkisi vs.) başka tanımlar toplumsal unsurları dikkate almaktadır (ikinci dil hangi amaçla öğrenilir, ne zaman kullanılır vs.) Tüm tanımlar kişinin birden fazla dili bilmesi ve kullanması gerçeğinde birleşir.

İki dillilik kavramı; her iki dilde de geniş anlamda iletişimsel ve dilbilgisel yeteneğe sahip olmak, dar anlamda ise her iki dilde de ana dili gibi veya ana diline yakın bir biçimde kullanım yatkınlığına sahip olmak biçiminde tanımlanabilir. Bireyin yaşamına birçok açıdan katkıda bulunabilecek değerli bir beceri olan iki dillilik bilişsel ve sosyal becerileri geliştirmenin yanı sıra, iş olanaklarını da artırır.

Çok dillilik kavramına bakıldığında ise temelde iki dillilik kavramıyla aynı doğrultuda anlamlar taşıdığı görülmektedir. Çok dillilik, bir toplumda veya bölgede birden fazla dilin aynı anda kullanılması durumudur. Bu diller resmi dil statüsüne sahip olabilir veya gayri resmi olarak kullanılabilir. Çok dillilik, bireysel veya toplumsal düzeyde olabilir. Çok dilli kişi bireysel olarak birden fazla dili konuşabilir durumdadır. Toplumsal olarak çok dillilik ise

toplumun demografik yapısıyla paralel olarak ilerleyebilir. Bir toplumun resmi ve gayri resmi olarak çok dilli olabilmesi mümkündür. Örneğin Belçika'nın üç tane resmi dili vardır: Felemenkçe, Fransızca ve Almanca. Bir toplumda resmi olarak tanınmasa da farklı dillerin günlük yaşamda kullanılması durumunun da gayri resmi çok dillilik olduğunu söylemek mümkündür.

2.2. Yabancı Dil

Yabancı dil kavramı TDK'nin yaptığı açıklamanın ilk maddesine göre “ana dilinin dışında olan dillerden her biri” olarak tanımlanırken, sonraki maddede ise “ana dilinin dışında öğrenilen uzmanlık dili” olarak tanımlanmaktadır (Türk Dil Kurumu, 2024).

Birinci tanım açıklanırsa, ana dilinin dışında kalan tüm başka diller yabancı dildir. Bu tanıma göre, Türkçe ana dili olan bir kişi için İngilizce, Fransızca, Almanca, Arapça, Çince vb. tüm diller yabancı dildir.

İkinci tanıma göre ise yabancı dil, ana dilinin dışında edinilen ve uzmanlık düzeyinde öğrenilen dildir. Bu tanıma göre, Türkçe ana dili olan bir kişi için İngilizceyi akıcı bir şekilde konuşup yazabilen ve bu dili mesleğinde kullanabilen bir kişi için İngilizce yabancı dildir.

Demircan (1990, s. 141), bireyin ana dilinden veya birinci dilinden sonra öğrendiği dillere yabancı dil denildiğini ve yabancı dilin bilinçli işlemlerle öğrenilebileceğini vurgulamaktadır; iki ve/ya çok dilli toplumlarda ana dilinden sonra veya ana diliyle beraber edinilen dile ikinci dil diyerek yabancı dil kavramı ile ikinci dil kavramı arasındaki farkı belirtmektedir. Bu durumda, yabancı dil kavramının tanımının tek dilli toplumlarda geçerli olduğunu göz önünde bulundurmak gerekir.

Yapılan tüm tanımlardan “yabancı dil” ve “ikinci dil” kavramlarının birbirlerine çok yakın anlamlar taşıdığı anlaşılmaktadır. Bunun yanında zaman zaman birbirlerinin anlamında kullanılan kimi zaman birbirlerinden belirgin sınırlarla ayrılan kimi zaman ise birbirlerinden çok ince bir çizgi ile ayrılan kavramlardır. Bu kavramlar arasındaki ayrım dildeki işlevsellikleriyle aynı zamanda bunları öğrenen dil öğrencisinin aynı kültürde yer almasıyla ilişkilidir. Farklı bir söyleyişle; öğrenilen dilin bireyin yaşadığı ülkede ve aynı kültüre sahip bulunduğu çevrede veya toplumda işlevsel olarak günlük yaşamında iletişim noktasında kullanması durumunda, yabancı dil değil ikinci dilden bahsetmek olanaklıdır.

İki kavram arasındaki bir başka fark, yabancı dil öğrenilir ifadesidir, yani yabancı dil okul ve dil kursları yardımıyla öğrenilir denmektedir. Çok dilli toplumlarda ve ülkelerde ikinci dil yabancı dille karşılaştırıldığında daha çok ana diline benzer özellikler taşır (Oruç, 2016b: 288).

Yabancı dil öğrenmek, tıpkı yeni bir anahtarla, kilitli bir kapıyı açmak gibidir. Bu anahtar bireyin yepyeni bir bilgi hazinesine, sınırsız iletişim imkânlarına ve unutulmaz deneyimlere erişim sağlar. Farklı dillerde kitap okuyarak, filmler izleyerek ve şarkılar dinleyerek, o dilin ruhu ve kültürü daha derin bir şekilde kavranabilir.

Yabancı dil öğrenmenin yararları sadece kişisel tatminle sınırlı değildir. Aynı zamanda iş imkânlarını da önemli ölçüde artırır. Küreselleşen dünyada, farklı dillerde iletişim kurabilen ve farklı kültürleri anlayabilen bireyler her zamankinden daha fazla önemli görülmektedirler. Yabancı dil becerileri, uluslararası şirketlerde çalışma, yurt dışında eğitim alma ve yeni iş kollarında yer alma gibi birçok fırsat sunar.

3. YABANCI DİL ÖĞRETİMİ

Yabancı dil öğretimi, kelime ve dilbilgisi kurallarını öğretmekle birlikte bunların çok daha fazlasını içeren karmaşık bir süreçtir. Bu süreç, öğrencilere farklı bir dilin ses sistemini, kelime dağarcığını, dilbilgisini ve kullanımını kazandırmanın yanı sıra, o dilin kültürüne ve bakış açısına da giriş yapmalarını sağlar. Yabancı dil, bireyin kendi ana dilinden farklı olarak bir dil ve kültürle tanışması düşüncesi bu anlamda önemlidir (Barın, 2004, s. 20).

Günümüzde yabancı bir dili öğrenmek bir istekten ve/ya bir lüksten fazlasıdır. Teknolojik gelişimin ve değişimin kültürel değişim hızının çok ilerisinde bulunduğu 21. Yüzyıl günümüz dünyasında bir yabancı dili bilmenin ve öğrenmenin oldukça önemli olduğu bilinmektedir. Demircan (1990, s. 141), yabancı bir dilin öğretimi noktasında aynı zamanda bunun başlangıcının nerede ve ne zaman olduğu konusunda açık bir bilgi vermenin olanaksızlığını ifade eder; yazının henüz bulunmadığı eski çağlarda yabancı dil öğretiminin, o dilin konuşulduğu toplumlarda doğal bir biçimde yaşanarak veya söz konusu dili konuşan öğrenciler vasıtasıyla yapıldığı fikrini ortaya koyar.

Avrupa'nın sanayileşmesi sonrasında meydana gelen teknik ve ekonomik ilerlemeler yabancı dil öğretiminin yaygınlık kazanmasında oldukça etkili olmuştur. Ulaşım ve ticaret olanaklarının fazlalaşmasıyla da yabancı dil,

iletişimsel bir araç olarak önemini artırmaya başlamıştır (Gömlüksiz ve Elaldı, 2011, s. 444).

Yabancı dil öğretimi, günümüz eğitim sisteminde son derece önemli bir yere sahiptir. Dünya gittikçe küçülmekte uluslararası etkileşim ise artmaktadır. Can'a (2006, s. 285) göre günümüz dünyasındaki insanlar kolaylıkla birbiriyle ilişki kurmaktadır. Sıklıkla bir araya gelen insanların bu iletişimleri sonucunda dünya küresel anlamda bir köy şeklini almıştır. Kültürlerarası gerçekleşen bu yakınlaşmada ortak anlaşmayı sağlayan iletişim aracı dildir. Bu durum, farklı dillerde iletişim kurabilen ve farklı kültürleri anlayabilen bireylere olan gereksinimini de beraberinde getirmektedir.

Altunkaya (2015, s. 14), kullanımları gitgide artan iletişim araçları ve gelişen teknolojinin dünyadaki tüm bireylerin anlık olarak birbirleriyle iletişime girebilecekleri bir sonuca ortam hazırladığını vurgulayarak iletişim çağını yansıtan günümüzde yabancı dil öğrenenlerin diğerlerine göre daha önde olduğunu vurgulamaktadır. Yabancı dil becerileri, iş dünyasında, eğitimde ve günlük yaşamda birçok avantaj sağlar. En az bir yabancı dil bilmenin insanın küreselleşen dünyaya uyum sağlayabilmesi ve yaşam şartlarını iyileştirebilmesinin en önemli adımlarından biri olduğu söylenebilir.

Bilişsel becerilerin gelişimi açısından yabancı dil öğrenmek, beynin farklı fonksiyonlarını çalıştıran ve bilişsel becerileri geliştiren bir süreçtir. Bu süreç; hafıza, dikkat, problem çözme ve eleştirel düşünme gibi becerilerin gelişmesine katkıda bulunur. Yabancı dil öğrenilirken o ülkenin kültürünü, yaşam şeklini ve düşünme biçimi de öğrenilmiş olur. Bu da bilişsel becerilerin gelişimi için bir manzaraya farklı pencerelerden bakmak gibi düşünülebilir.

Yabancı dil becerileri, akademik başarıyı da önemli ölçüde etkiler. Yabancı dil bilen öğrenciler, farklı kaynaklara ulaşabilir, uluslararası programlara katılabilir ve yurt dışında eğitim alma imkânı bulabilirler. Tüm bunlara ek olarak yabancı dil öğrenmek, kişinin özgüvenini, benlik saygısını ve motivasyonunu artırır. Aynı zamanda, farklı kültürlerle etkileşim kurma ve yeni deneyimler edinme imkânı sunarak kişinin kişisel gelişimine katkıda bulunur.

Yabancı dil öğretimi, ilkokuldan itibaren başlayan ve tüm eğitim-öğretim aşamaları boyunca devam eden bir süreçtir. Özetle yabancı dil öğretimi, günümüz eğitim sisteminin vazgeçilmez bir parçasıdır. Yabancı dil becerileri, bireylerin kişisel ve mesleki açıdan birçok avantaj elde etmelerine ve daha iyi bir geleceğe sahip olmalarına yardımcı olur.

4. TÜRKÇENİN YABANCI DİL OLARAK ÖĞRETİMİ VE TARİHİ

Yabancı dil olarak Türkçe, ana dili olarak Türkçeyi edinmeyen kişilere Türkçeyi kazandırmayı hedef edinen TYDOÖ alanıdır (İnal, M. ve Çakır, R., 2021, s. 91). Tarih sahnesinde varoluşları ile ilgili bilgilerimize her geçen gün yeni bilgiler ve kaynaklar eklenen Türkler, geniş coğrafyalara yayılmış, birçok toplumu etkilemiş ve birçok toplum tarafından etkilenmiştir. Bu etkileşimin sonucu olarak Türk dili yabancı toplumların ilgisini uyandırmıştır.

Milletler iletişimsel anlamda birbirleriyle bağlantı sağlamak için dile ve aynı zamanda yoğun bir eğitimsel sürece gereksinim duymuşlardır. Bu anlamda yabancı dil eğitimi-öğretimi adı verilen bir alan meydana gelmiştir. Yabancı dillerin eğitimi-öğretimi önceki zamanlarda ilkel bir biçimde ve taklitlere dayanan yöntemlerden oluşmuşsa da bu durum günümüzde değişmiştir. İhtiyaca göre biçimlenen farklı yaklaşım ve yöntemlerin seçildiği sürekli gelişerek yenilenen bir alandır (Güneş, 2011).

Başlangıçta, dilin öğretimi iletişimsel bir dili öğretmek amacıyla gerçekleştirildiği için yazı dili yerine konuşma dili öğretilmeye çalışılmıştır. Karşılıklı konuşma temeline dayanan bu dil öğretiminde doğal yöntemin daha fazla tercih edildiği düşünülmektedir (Biçer, 2012, s. 108).

Türkler, gerek yarı-göçebe yaşam sürdükleri dönem gerekse yerleşik yaşama tamamen geçtikleri dönemlerde çevrelerindeki topluluklarla hep bir ilişki içinde bulunmuştur. Farklı topluluklarla geliştirilen ticari ve siyasi ilişkiler sonrasında karşılıklı olarak birbirlerinin dillerini de öğrenmek gereklilik durumunu doğurmuştur. Türklerin değişik dönemlerde farklı milletlere karşı ulaştığı siyasi üstünlükler diğer milletlerin Türkçe öğrenimine olan gereksinimlerini daha da artırmıştır. Bu gereksinimler dikkate alınarak bazı dönemlerde dil öğretim kitapları da hazırlanmıştır. Bu çalışmaların genel olarak sözlük özelliği taşıdığı incelemelerle ortaya konsa da Türk dilini öğrenme noktasında istekli olan milletlere yarar sağladığı söylenebilir. Türklerin ciddi bir siyasal güç olarak tarih sahnesinde yer aldığı çağlarda birçok farklı millet Türkçeyi öğrenme adına emek vermiştir. TYDOÖ'nün tarihi incelendiğinde yapılan çalışmaların ve bu doğrultuda hazırlanan eserlerin Farsça ve Arapça yoğunluklu olduğu gözlenebilir ancak diğer dil konuşurları için de eserler oluşturulduğu bilinmektedir. Günümüze yaklaşıldıkça bu eserlerin sayıca daha fazla olduğu gözlenmektedir (Aykaç, 2015, s. 171).

Türk dili için de bu durumun geçerliliğinin Kaşgarlı Mahmud'un on birinci yüzyılda hazırladığı *Dîvânu Lugâti't-Türk* (Türk Dilleri Sözlüğü) isimli eserini yazana kadar sürdüğü söylenebilir. Kaşgarlı'nın DLT'yi yazmasıyla beraber Türk dilinin sistematik bir şekilde öğretilmesi için adımlar atıldığını söylemek mümkündür.

Biçer (2017), *Türkçe Öğretim Tarihi* isimli kitabında Türkçenin DLT'den de önce sistematik bir şekilde öğretildiğini belirtip kanıtlar sunsa da DLT'nin amaçlı ve müstakil eser oluşu bu alandaki en büyük adımdır.

Dîvânu Lugâti't-Türk eseri yazıldıktan sonra hem ana dili hem de TYDOÖ amacıyla Türk diline ait birçok çalışma yapılmıştır. Bunlara “*Kitabü'l-İdrâk Li-lisanü'l- Etrak* (Türklerin Dilini Anlama Kitabı), *Kitâb-ı Mecmû-ı Tercümân-ı Türkî ve Acemî ve Mugalî* (Türkçe, Farsça ve Moğolcanın Bütün Çevirmenlerinin Kitabı), *Ed-Dürretü'l-Mudiyye Fi'l-Lügati't Türkiyye* (Türk Dilinin Parlayan İncisi), *El-Kavâninü'l-Külliyeye Li Zabtü'l Lügati't Türkiyye* (Türk Dilinin Öğrenilmesi İçin Bütün Kurallar), *Et-Tuhfetü'z-Zekiyye Fi'llugât'it- Türkiyye* (Yeni ve Arı Türkçenin Sözlüğü), *Kitabü Bulgati'l-Müştak Fi Lugaâti't-Türk ve'l-Kıfçak* (Türk ve Kıpçak Sözcüklerinin Türevlerinin Kitabı), *Muhakemetü'l Lûgateyn* (İki Dilin Mukayesesi)” adlı eserleri örnek vermek mümkündür (Bulundu, 2022, s. 42-45).

Dünyanın pek çok coğrafyasına hükmeden Osmanlı Devleti, üç kıtada hüküm sürmenin getirdiği çok milletli bir ülke olma özelliği nedeniyle farklı dilleri konuşan toplumları bünyesinde bulundurmaktaydı. Bu çok uluslu yapı Türk dilini etkilemiş, Türk dili ise büyük bir imparatorluğun ana dili olması sebebiyle bu dili bilmeyen insanları pek çok sebepten ötürü etkilemiştir.

Geniş bir coğrafyaya yayılmış Osmanlı Devleti'nde Türkçe öğretiminin çeşitli dönemlerde ve eğitim kurumlarında yapıldığı belgelere yansımıştır. Ancak Türkçe öğretimi ilk dönemlerde daha çok ihtiyacı karşılamaya yönelik olduğu için özel bir faaliyet olarak kabul edilmemiştir ve çok fazla da önem verilmemiştir. Sosyal ve siyasal şartların gelişimi, Osmanlıyı Türkçe konusunda daha fazla faaliyet yürütmeye ve bunları geliştirmek için tedbirler almaya zorlamıştır (Biçer, 2017, s. 131).

Osmanlı'nın her döneminde önemli bir konu olan dil, devletin yıkılışına kadar bu özelliğini sürdürmüştür hatta son zamanlarına doğru bu önem daha da artmıştır. Cumhuriyet Dönemi'nin başladığı ilk günden günümüze kadar

Türkçenin ana dili ve yabancı dil olarak öğretimi sistematik olarak ilerlemiş aynı zamanda önemi artmıştır.

Birçok yabancı bilim insanı Türkoloji alanında hazırlanan çalışmaları incelemeleri sonrasında Türkçeyi öğrenmiştir. Türkçeye çok önemli hizmetler yapma durumu da yine aynı bilim insanları aracılığıyla olmuştur. Örnek olarak; ilk yazılı Türk kaynakları olarak bilinen Köktürk Anıtları'nın alfabetini çözümleme onuruna, W. Thomsen sahiptir. Cumhuriyet döneminde TYDOÖ çeşitli üniversitelerin öncülüğünde ilerlemiştir. Boğaziçi ve Ankara Üniversitesi bu faaliyetlerin öncülerindendir. TYDOÖ'ye öncülük eden bu kurumlar aynı zamanda bu alanda yazılan ilk kaynaklara da önyak olmuşlardır (Erdem, 2009, s. 890).

TYDOÖ, Osmanlı İmparatorluğu'ndan günümüze kadar gelen köklü bir geçmişe sahiptir. Bu süreçte farklı yöntemler ve yaklaşımlar kullanılarak yabancıların Türkçe öğrenmesi sağlanmıştır. Günümüzde ise yabancılarla Türkçe öğretimi çalışmaları; üniversitelerin Türkçe Bölümleri, TÖMER'leri, Yunus Emre Enstitüsü, Maarif Vakfı, TİKA gibi kurumların öncülüğündeki faaliyetlerle aynı zamanda özel dil kursları ve sivil toplum kuruluşları bünyesinde yapılmaktadır.

TYDOÖ, esasında Türk kültürünün öğretilmesini amaçlamaktadır. Bu anlamda dil, kültürün önemli bir taşıyıcısıdır. Yabancı bir dili öğrenmek isteyen dil öğrencisi doğal olarak o dildeki kültürün de içinde bulunmaktadır. Bu anlamda, dili öğretilen toplumun kültürel öğelerinin öğrencilere gerekli ölçüde iletilerek sunulması da çok önemlidir (Barın, 2008, s. 61).

Geçmişten bugüne birçok devlet kuran birçoğuna da son veren Türkler köklü ve uzun bir tarihsel geçmişe sahiptir. Bu aşamalara dönük, Türk dilinde tarih boyunca fazla sayıda eser yazılmıştır. Devrinde siyasi yönden çok yüksek noktalarda olan Türk devletleri bu noktadan hareketle Türk dilinin öğrenilmesini ve öğretilmesini de diğer topluluklara neredeyse zorunlu tutmuştur (Çakmak, 2014, s. 167).

Türkiye ve Türkçe gelişen ve değişen dünyanın süreçlerine koşut olarak günümüzde dünya dilleri ve devletleri ile yarış durumundadır. Türkiye'nin siyasal, ekonomik, askeri, eğitsel ve kültürel anlamda bu alanlarda gerçekleştirdiği ilerlemeler dünya üzerindeki TYDOÖ'yü önemli bir yere getirmiştir (Arslan, 2012, s. 180).

Son yıllarda Türkiye'nin uluslararası alanda artan etkisi ve prestiji, Türkçeye olan ilgiyi de artırmıştır. Bu durum, Türkçenin yalnızca bir dil olarak değil, aynı zamanda köklü bir kültürü de beraberinde taşımasıyla daha da önem kazanmaktadır. Yabancıların Türkçe öğrenmesi hem Türkiye'nin uluslararası ilişkilerini geliştirmeye hem de Türk kültürünün tanıtılmasına katkıda bulunacaktır.

5. YABANCI DİL ÖĞRETİMİNDE MATERYAL KULLANIMI

Eğitim, sadece bilgi aktarmak değil, aynı zamanda bilgiyi kalıcı hale getirmek, beceri kazandırmak ve problem çözme yeteneğini geliştirmek için tasarlanmış bir süreçtir. Bu süreçte kullanılan materyaller, öğrenmeyi kolaylaştırmak ve daha keyifli aynı zamanda kalıcı hale getirebilmek açısından büyük önem taşır. Materyaller, soyut kavramları somut hale getirerek, farklı öğrenme stillerine seslenerek ve aktif katılımı teşvik ederek öğrenmeyi daha etkili hale getirir.

Yabancı dil öğrenimi, etkili iletişim kurma, farklı kültürleri anlama ve yeni bakış açıları kazanma gibi birçok açıdan yararlı bir süreçtir. Bu süreçte kullanılan materyaller, öğrenmeyi kolaylaştırmak ve daha keyifli hale getirmek açısından büyük önem taşır. Materyal kullanımı, daha çok duyunun öğrenme sürecinde yer almasına olanak sağlamakta bu ise çoklu öğrenme durumuna olumlu etki etmektedir. Öğrenme sürecinde daha fazla duyunun yer almasının, öğrenmeyi çabuklaştırmasının yanında, öğrenilenlerin kalıcı hale gelmesine de yardımcı olduğunu belirten Yalın (2010, s. 82), bazı dil öğrencilerinin okumayla, bazılarının görmeyle, bazılarının dinlemeyle daha iyi öğrenme gerçekleştirdiğine vurgu yapar. Çeşitli türlerde araç gereçlerin kullanılarak araç sayısının fazlaştırılması değişik öğrenme stillerine sahip olan bu öğrencilerin gereksinimlerine uygun öğrenme fırsatı yakalamalarını sağlar. Süreçte yer bulan farklı materyaller hedef kitlenin hangi yollarla öğrendiğinin de keşfedilmesini sağlar.

TYDOÖ; diğer eğitim öğretim alanlarından farklı bir materyal kullanımı gerçekleştirmez. Materyal seçimi, kullanımı ve yapımı ilkeleri genelde birbirine benzer. Bu alanda kullanılacak öğretim malzemeleri; dili öğrenen-edinen hedef kitlenin farklı duyularına seslenerek dil öğrencilerine çoklu öğrenme olanağı sağlamalı, onların hazır bulunuşluluk durumlarına uygun

olarak belirlenmeli, kişisel farklılıkları göz önünde tutulmalı, öğrenciyi etkin kılmaya dönük, yaparak-yaşayarak öğrenme ilkesine göre tasarlanmalı, dikkat çekiciliğinin yanı sıra kolay kullanılabilirken aynı zamanda kolay anlaşılabilir olmalıdır (Duman, 2013, s. 7).

Dil öğrencilerinin dört farklı becerisine dönük hazırlanan materyallerden, dilbilgisini veren kaynaklara; bireyin yabancı dil seviyesini belirlemek için yapılacak sınavlara dönük hazırlanan kitaplardan, görsel, işitsel, görsel-işitsel materyallere kadar günümüzde yabancı dil öğretimi için hazırlanmış bu materyaller sayılamayacak kadar çoktur (Işık ve Altmışdört, 2010, s. 222).

Görsel-işitsel, dijital malzemeler olarak sınıflandırılabilen olan materyaller alan yazındaki çalışmalardan yola çıkılarak yapılmaktadır. Örneğin Gün (2017, s. 39-80) bu sınıflandırmayı; görsel materyaller, işitsel materyaller, görsel- işitsel materyaller ve teknolojik materyaller olarak yapmıştır. Şengül (2018, s. 229-234), sınıflandırmasını; görsel araç ve materyaller, işitsel araç ve materyaller, çok duyulu/etkinleştirilmiş araç ve materyaller olarak yapmıştır. Yalın (2020, s. 121-156) bu sınıflandırmayı; gerçek eşyalar ve modeller, slaytlar, televizyon ve video, gösteri tahtaları, tepegöz projektörleri, film şeritleri, döner levhalar, grafik materyalleri ve yazılı materyaller olarak yapmıştır. Geçgel ve Peker (2020, s. 6) ise teknolojik materyaller olarak özellikle de TYDOO'de; kitap, e-kitap, akıllı tahta, Powerpoint slaytları, bilgisayar, projeksiyon, sunumları, videolar, Türkçe alt yazılı film ve şarkıları örnek olarak sunmuştur.

5.1. Basılı Materyaller

- Ders kitapları: Ders kitapları, eğitimde en yaygın kullanılan materyallerden biridir. Genellikle müfredat içeriğini, temel kavramları, örnekleri ve alıştırmaları içerir.
- Çalışma kitapları: Çalışma kitapları, ders kitaplarındaki bilgileri pekiştirmeye ve pratik yapmaya yardımcı olmak için tasarlanmıştır. Genellikle alıştırmalar, testler ve oyunlar içerir.
- Kelime ve dilbilgisi kitapları: Kelime ve dilbilgisi kitapları, öğrencilerin kelime dağarcıklarını ve dilbilgisi bilgilerini geliştirmelerine yardımcı olmak için tasarlanmıştır. Genellikle kelime listeleri, dilbilgisi kuralları ve egzersizler içerir.

- Okuma metinleri: Okuma metinleri, öğrencilerin okuma becerilerini geliştirmelerine ve farklı türde metinlerle tanışmalarına yardımcı olmak için tasarlanmıştır. Hikâyeler, makaleler, haberler ve şiirler gibi çeşitli türde metinler kullanılabilir.

5.2. Görsel-İşitsel Materyaller

- Ses kayıtları: Öğrencilerin dinleme becerilerini geliştirmelerine ve telaffuzlarını düzeltmelerine yardımcı olmak için kullanılabilir. şarkılar, diyaloglar ve haber metinleri gibi çeşitli ses kayıtları kullanılabilir.
- Videolar: Videolar, öğrencilerin dinleme ve konuşma becerilerini geliştirmelerine ve hedef dil kültürüne dair bilgi edinmelerine yardımcı olmak için kullanılabilir. Filmler, diziler, belgeseller ve müzik videoları gibi çeşitli videolar kullanılabilir.
- Resimler ve fotoğraflar: Resimler ve fotoğraflar, kelimeleri ve kavramları görsel olarak temsil etmek ve öğrencilerin kelime dağarcıklarını geliştirmelerine yardımcı olmak için kullanılabilir.
- Haritalar ve diyagramlar: Haritalar ve diyagramlar, coğrafi bilgi edinmek ve karmaşık bilgileri görsel olarak temsil etmek için kullanılabilir.

5.3. Dijital Materyaller

- Bilgisayar programları: Bilgisayar programları, öğrencilerin dil becerilerini geliştirmelerine ve dil bilgisi kurallarını öğrenmelerine yardımcı olmak için kullanılabilir. Oyunlar, alıştırmalar ve testler içeren çeşitli programlar mevcuttur.
- Web siteleri ve uygulamalar: Web siteleri ve uygulamalar, öğrencilerin dil becerilerini geliştirmelerine ve hedef dil ile ilgili bilgi edinmelerine yardımcı olmak için kullanılabilir. Oyunlar, alıştırmalar, videolar ve ses kayıtları içeren çeşitli web siteleri ve uygulamalar mevcuttur.
- Çevrimiçi kurslar: Çevrimiçi kurslar, öğrencilerin kendi hızlarında ve kendi zamanlarında yabancı dil öğrenmelerine olanak tanır. Ders videoları, alıştırmalar ve forumlar içeren çeşitli çevrimiçi kurslar mevcuttur.

Birçok öğretim alanında ve çalışma özelinde TYDOÖ’de kullanılan ders malzemeleri öğretimin verimli olmasında çok önemli bir yere sahiptir. Süreçte kullanılan işitsel, görsel ve yazılı materyaller öğrencilerin farklı duyu organlarına seslenerek hem öğrenmeyi daha etkili kılmakta hem de öğrenilenlerin unutulmasını zorlaştırmaktadır (Temizyürek ve Birinci, 2016, s. 59).

TYDOÖ’de doğru materyal seçimi, öğrencilerin hedef dili öğrenmeye olan isteklerini ve başarılarını da doğrudan etkileyebilir. Materyal kullanımı, öğrenmelerin kalıcılığını arttırırken öğrenme sürecini de daha keyifli hale getirir. Etkili materyal kullanımı ile yabancı dil öğretimini daha verimli ve kaliteli hale getirilebilir.

6. YABANCILARA TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE KULLANILAN KİTAP SETLERİ

Araplara Türkçeyi öğretmek için Kaşgarlı Mahmud’un kaleme almış olduğu Dîvânü Lugâti’t Türk’ten bu zamana kadar TYDOÖ amacıyla kullanılan en önemli materyal “kitaplar” olmuştur. Kaşgarlı’nın bu eseri meydana getirmesinin üstünden yüzyıllar geçmiştir. Bu geçen zaman kitapların basımı, içeriği ve formuyla ilgili değişimlere sebep olsa da kitaplar yabancılara Türkçe öğretiminde başvuru ve en çok kullanılan araç gereç olma özelliğini kaybetmemiştir.

Geçmişten günümüze kadar TYDOÖ için kitap ve kitap setleri anlamında birçok çalışma yapılsa da bu çalışmaların amaca ne kadar ve nasıl hizmet ettiğiyle ilgili tartışmalar günümüzde de güncelliğini korumaktadır (Yalap ve Bakal, 2022).

Topçuoğlu (2013, s. 383), ders kitaplarının TYDOÖ’deki öğrenme-öğretme sürecinde öğretmenlerin neler öğreteceğinin, öğrencilerin ise neler öğreneceğinin aynı zamanda bu sürecin yürütülmesinde nasıl bir yöntem ve yol izleneceğinin kılavuzu olarak etkili kaynaklar olduğunu söylemektedir.

Bugün MEB ve MEB’e bağlı kurumların, Üniversiteler ve bunların bünyesinde yer alan dil araştırma merkezlerinin, TÖMER’ler, yurt içindeki veya yurt dışındaki özel ya da resmi kursların ve yayınevlerinin Yabancılara Türkçe öğretmek amacıyla yazılmış birçok kitabı ya da kitap seti bulunmaktadır.

Erdem (2009), Kahrıman vd. (2013), Topçuoğlu (2013), Göçer ve Moğul (2011), Koçbey ve Yağmur Şahin'in (2014) çalışmalarından da yola çıkarak TYDOÖ'de özellikle çocuklar için hazırlandığı belirtilmemiş ya da yalnızca çocuklar için kullanılmayan birçok kitap seti olduğu görüldü. Bunlara örnek vermek gerekirse:

- Açılım Türkçe Öğretim Seti (DilSet Yayınları)
- Adım Adım Türkçe Öğretim Seti (DilSet Yayınları)
- Altay Türkçe Öğreniyorum Kitap Seti (YDS Publishing)
- Altın Köprü Türkçe Öğretim Seti (Kırgızistan - Türkiye Manas Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu)
- Ana Dilim Türkçe Öğretim Seti (DilSet Yayınları)
- Gökkuşakı Türkçe Öğretim Seti (DilSet Yayınları)
- Güzel Türkçeyi Öğreniyorum (Nurettin KOÇ)
- Harmoni Yabancı Dil Türkçe Öğretim Seti 1, 2, 3, 4 (Newlisan Yayınları)
- İzmir: Yabancılar İçin Türkçe (Dil Eğitimi ve Araştırmaları Merkezi/DEGAM)
- Kaşgarlı Mahmut Araplar için Türkçe Öğretim Seti (Gaziantep Üniversitesi, Ankara Üniversitesi TÖMER)
- Kesit Eğitim Türkçe Öğretim Seti-Türkçeye Yolculuk (Kesit Yayınları)
- Link Turkish Yabancılar İçin (Ayşin ÖNDER, Link Turkish)
- Samanyolu Türkçe Öğretim Seti (DilSet Yayınları)
- TÖMER Yabancılar İçin Türkçe (Metropol Yayınları)
- Turkofoeni Türkçe Öğren Serisi
- Turkuaz Türkçe Konuşalım Seti (Mustafa Çetin)
- Türk Dünyası İçin Türkçe Alıştırma Kitabı: Temel, Orta, İleri (İbrahim AKIŞ, Ferhat Aslan)
- Türkçe Konuşalım Kitap Seti (Aydan Eryiğit Umunç, Hacettepe Üniversitesi Dil Öğretimi ve Uygulama Merkezi/HÜDİL)
- Türkçe Okuyorum Kitap Seti (Hakan Yılmaz)
- Türkçe Öğrenelim 1,2,3,4 (Mehmet Hengirmen)
- Türkçe Öğreniyoruz-Güneş (Murat Özbay ve Fahri Temizyürek)
- Türkçe Öğreniyoruz-Orhun (Murat Özbay ve Fahri Temizyürek)

- Türkçe Öğreniyoruz/Türkisch Aktiv Kitap Seti (Mehmet Hengirmen, Nurettin Koç, Gülten Çorlu)
- Yabancı Dilim Türkçe 1-7 (Hakan Yılmaz, Zeki Sözer)
- Yabancılar İçin Türkçe (Hayri Erdoğan)
- Yabancılar İçin Türkçe 1,2 (Hikmet Sebüktekin)
- Yabancılar İçin Türkçe 1-2 (Gazi Üniversitesi TÖMER)
- Yabancılar İçin Türkçe Alıştırma Kitabı 1,2,3 (İbrahim Akış, Ferhat Aslan)
- Yabancılar İçin Türkçe Dil Bilgisi Öğretim Seti (Fidan Türkmen)
- Yabancılar İçin Türkçe Öğretim Seti (Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi)
- Yedi İklim Türkçe Seti (Yunus Emre Enstitüsü)
- Yeni Hitit Yabancılar İçin Türkçe Öğretim Seti (Ankara Üniversitesi Türkçe ve Yabancı Dil Araştırma ve Uygulama Merkezi TÖMER)
- Yeni İstanbul Uluslararası Öğrenciler İçin Türkçe Öğretim Seti (İstanbul Üniversitesi Dil Merkezi)
- Yeni Türkçenin Kapıları (Yusuf Polat)

6.1. Yabancı Çocuklara Türkçe Öğretiminde Kullanılan Kitap Setleri

Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Sözleşmesi'nin (1989) ilk maddesinde şöyle der: “Bu Sözleşme uyarınca çocuğa uygulanabilecek olan kanuna göre daha erken yaşta reşit olma durumu hariç, on sekiz yaşına kadar her insan çocuk sayılır.” İnsanlığın varoluşundan bu yana gelişen ve değişen “çocuk” kavramının birçok farklı tanımı yapılabilir. TDK'de çocuk sözcüğünün tanımı: “Bebeklik ile erginlik arasındaki gelişme döneminde bulunan oğlan veya kız. Belli bir işte yeteri kadar deneyimi ve yeteneği olmayan kimse” olarak karşılık bulmaktadır (Türk Dil Kurumu, 2024). Arıcı (2018) ise çocuk kavramını “farklı gelişimsel ve bilişsel özelliklere sahip, ilgi alanına ve algılarına göre tepki veren, sorgulayan, merak eden kendine has bir varlık” olarak tanımlar. Çocukluk ve yetişkinlik bir yaşam dilimindeki dönemlerdir. Çocuk ve yetişkin kavramı da tamamen zaman ile ilgilidir. Çocuk, zamanla öğrenmelerini, deneyimlerini arttırarak yetişkin olur.

Anlamlı ve kalıcı öğrenmelerin gerçekleşmesi için hedef kitlenin bilinmesi ve ona uygun yaklaşımların izlenmesi daha yararlı olabilir. Çocuk için yazılan, oluşturulan kitaplar ister eğlendirmek ister öğretmek amacıyla

yazılsın bu konuda başarı isteniyorsa bu kitapların çocuğa göre yazılması gerekir. Sever’e (2008, s. 17) göre çocuğa görelilik “Çocuğun ilgilerini, gereksinimleri, dil evrenini göz önünde tutmayı, hazırlanacak okuma metnini bunlarla örtüşmeye zorlar.”

Alanyazın incelendiğinde yetişkine öğretilen dil ile çocuğa öğretilen dil aynıdır fakat çocuğun yabancı dili öğrenme biçimi, bu konudaki bilişsel hazır bulunuşluğu, öğrenme yaşantıları, yabancı dili öğrenmedeki beklentileri ve motivasyonu aynı değildir. Bu sebeple yabancı “çocuklara” Türkçe öğretiminde kullanılacak kitapların ve kitap setlerinin farklı olması olağandır ve bu kitapların “çocuğa göre” olması gerekmektedir.

Yabancı çocuklara Türkçe öğretim setleri sıralanırken çalışmadaki diğer setleri sıralamak için incelenen çalışmalardan yola çıkılıp güncel kitap setleri de eklenerek şu kitap setlerine ulaşılmıştır:

1. ABC Çocuklar İçin Türkçe Eğitim Seti
2. Ben De Türkçe Öğreniyorum
3. Can Türkçe Öğretim Seti
4. Çocuklar İçin Türkçe Seti/ÇİT
5. Ebru Türkçe Öğretim Seti
6. Hayat Boyu Türkçe Eğitim Seti
7. Lale Türkçe Öğretim Seti
8. Maarif Türkçe Kitap Setleri: İlkokul, Ortaokul ve Lise
9. Merhaba Türkçe
10. Sevgi Dili Türkçe Öğretim Seti
11. Türkçe Öğreniyorum
12. Türkçe Öğreniyorum Seti (Yunus Emre Enstitüsü)
13. Türkçe ve Türk Kültürü Ders Kitapları
14. Türkçeye Merhaba
15. Yabancı Öğrenciler İçin Türkçe Alfabe, Etkinlik Kitabı, Çalışma ve Alıştırma Kitapları
16. Yağmur Türkçe Öğretim Seti
17. Yeni Dünyam Türkçe

6.1.1. ABC Çocuklar İçin Türkçe Eğitim Seti

Yazarlığını Fatma Bölükbaş, Mehmet Yalçın Yılmaz, Funda Keskin ve Gözde Demirel’in üstlendiği kitap seti A1 ve A2 düzeylerinde A1.1-A1.2 ile

A2.1-A2.2 olarak dört kitaptan oluşmaktadır. Avrupa Dilleri Ortak Başvuru Metni (CEFR) kazanımlarına uygun olarak oluşturulan kitaplar; ders kitabı, çalışma kitabı ve dinleme kayıtları olarak hazırlanmıştır ve Kültür Sanat Yayınevi tarafından basılmıştır.

6.1.2. Ben De Türkçe Öğreniyorum

İki ciltten oluşan kitap setinin amacı, Türk okullarında 1. sınıflar düzeyinde okutulan okuma-yazma öğretim programıyla, öğrencilerin kısa bir zamanda okuma-yazma öğrenmelerini gerçekleştirmektir. Sonraki aşamada çeşitli konular, örnekler, alıştırmalar, resimler, eğlenceli boyamalar ve şarkılarla dil öğrencilerinin Türkçeye hâkim kılınmaları düşünülmüştür.

6.1.3. Can Türkçe Öğretim Seti

Can Türkçe Öğretim Seti, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenmek isteyen 7-12 yaş grubunda olan ilkokul öğrencilerine yönelik oluşturulmuştur. CEFR ve Amerikan Konseyi Yabancı Diller Öğretimi (ACTFL) Yeterlilik Kılavuzu'nda ifade edilen ölçütler göz önünde tutularak modern dil öğretim yöntem ve teknikleriyle hazırlanan bu set, Türkçeyi kolay, hızlı ve etkili bir biçimde öğretmeyi amaç edinmektedir. Kitabın basımını Nevlisan Yayınları yapmıştır. Kendi içinde dört ayrı düzeye ayrılan kitap setinin her bir kısmında ders kitabı, çalışma kitabı, öğretmen kitabı, seslendirme dosyaları, ünite posterleri ve öğretim kartları bulunmaktadır. Can Türkçe Öğretim Seti'nin birincisi 7-9 yaş grubu öğrencilere, ikincisi 8-10 yaş grubu öğrencilere, üçüncüsü 9-11 yaş grubu öğrencilere, dördüncüsü 10-12 yaş grubu öğrencilere Türkçeyi öğretmek amacıyla yazılmıştır.

6.1.4. Çocuklar İçin Türkçe Seti/ÇİT

Yunus Emre Enstitüsü bünyesindeki Türk Kültür Merkezlerinde görevlendirilen Türkçe alan uzmanları ve okutmanlarından oluşan bir komisyon tarafından hazırlanan “Çocuklar İçin Türkçe (ÇİT) Seti” iki kitap setinden oluşmaktadır. Bu setler kendi içinde öğretmen kılavuz kitapları, ders kitapları, dinleme kayıtları ve şarkılardan oluşmaktadır.

Kitaplar A1 düzeyindeki kazanımları kapsamaktadır. “Çocuklar İçin Türkçe Seti (ÇİT)” 6-9 yaş grubundaki hedef kitlenin Türkçe öğrenimine dönük oluşturulmuştur. Çocuklar İçin Türkçe (ÇİT) seti, öncelikle ülkemizde geçici koruma statüsünde olan Suriyeli çocuklar olmak üzere Türkçeyi yabancı dil

olarak öğrenmek isteyen bütün öğretmenlerin ve çocukların materyal gereksinimlerini karşılamak amacıyla oluşturulmuştur.

Bu sete ek olarak okul öncesi için “Çocuklar İçin Türkçe Okul Öncesi” ve “Çocuklar İçin Türkçe Okul Öncesi Öğretmen Kitabı” bulunmaktadır.

6.1.5. Ebru Türkçe Öğretim Seti

Tuncay Öztürk, Sezgin Akçay, Abdullah Yiğit, Bekir Güçlü, Hüseyin Kan, M. Azad Boztaş, Ahmet Mekan ve Baykal Bulut tarafından hazırlanan kitap seti DilSet Yayınları tarafından basılmıştır.

Ebru Türkçe öğretim seti beş kitaptan oluşmaktadır. Bu kitapların her birinin içerisinde ders kitabı, çalışma kitabı, öğretmen kitabı, anahtar kitabı, ses CD’si ve etkileşimli CD bulunmaktadır. Bu kitaplar 13-18 yaş aralığındaki çocuklara seslenmektedir.

6.1.6. Hayat Boyu Türkçe Eğitim Seti

Hayat Boyu Türkçe Seti, Suriyeli Çocukların Türk Eğitim Sistemine Entegrasyonunun Desteklenmesi Projesi kapsamında yabancı öğrencilere Türkçeyi öğretmek amacıyla oluşturulmuştur. 6-12 yaş arasındaki yabancı çocuklara Türkçeyi öğretmeyi amaçlayan bu set Hayat Boyu Türkçe üç farklı seviye (1, 2 ve 3) kitap setinden oluşmaktadır. Özelde her bir kitap setinin öğrenci kitabı, çalışma kitabı ve dinleme kayıtları bulunmaktadır. Bu üç seti kapsayan bir de öğretmen kılavuz kitabı mevcuttur.

Hayat Boyu Türkçe 1 kitap setinin yazarı Abdülhamit Erçoban’dır. Hayat Boyu Türkçe 2 setinin yazarı Cemal Demircan’dır. Hayat Boyu Türkçe 3 setinin yazarları ise Hasan Arslan ve Mehmet Kabakçı’dır.

6.1.7. Lale Türkçe Öğretim Seti

Tuncay Öztürk, Sezgin Akçay, Salih Gün, Ercan Taşdemir, Mertkan Murt, Hacı Ömer Ayyıldız, Kadir Yıldırım, Adem Çalışkan ve Murat Cuma tarafından hazırlanan Lale Türkçe Öğretim Seti, Dilset Yayınları tarafından basılmıştır.

Lale Türkçe Öğretim Seti Avrupa dil ölçütleri çerçevesinde modern dil öğretim yaklaşımları ile oluşturulmuş olup Türkçeyi basit ve keyifli bir şekilde öğretmeyi amaçlamaktadır. Çoklu zekâ kuramına uygun hazırlanan bu set 12 ile 18 yaş aralığındaki Türkçeyi yeni öğrenen öğrencilere seslenmektedir.

Bu set temelde iki kitaptan oluşmaktadır. Özel olarak bakıldığında ise her bir kitap bir set şeklindedir ve içerisinde şunlar bulunur; öğretmen kitabı, ders kitabı, çalışma kitabı, dil bilgisi kitabı, ders kitabı seslendirme CD'si, çalışma kitabı seslendirme CD'si, izleme-anlama DVD'si, ünite posterleri, kelime kartları, okuma kitapları serisi ve etkileşimli CD. İçeriğinden de anlaşılabilceği üzere Lale Türkçe Öğretim Seti, çok yönlü ve zengin bir içeriğe sahiptir.

6.1.8. Maarif Türkçe Kitap Setleri

Maarif Türkçe Kitap Setleri; TYDOÖ yönünden yeni bakış açıları sunan yöntemler ve yaklaşımlara dikkate edilerek TYDOÖ Programı'nın temel aldığı eylem odaklı yaklaşım göz önünde tutularak çerçevesinde sarmallık ve aşamalılık ilkeleri kapsamında yapılandırılmıştır. Buradan hareketle öğrenciyi kitaplarla etkinleştirmek, Türkçeyi yalnızca bir ders olmaktan çıkararak türkülerle, şarkılarla, oyunlarla yaşamı da sınıfta yansıtarak eğlenceli ve etkileşimli bir eğitim-öğretim ortamı düzenlemek amaçlanmıştır.

Maarif Türkçe Kitap Setleri, okul öncesi, ilkokul, ortaokul ve lise için ayrı ayrı kitap setleri oluşturmuştur. Okul öncesi 36-48 ay arasındaki yabancı çocuklar için Etkinlik Kitabı bulunmaktadır.

Maarif Türkçe Kitap Setleri'nin ilkokul kısmında; Okuma Yazma Öğreniyorum, İlkokul 1 Ders Kitabı A1.1, İlkokul 1 Ders Kitabı A1.2, İlkokul 1 Ders Kitabı A1.3, İlkokul 1 Ders Kitabı A1.4 ve A1 düzeylerinin çalışma kitapları bulunmaktadır. Maarif Türkçe Kitap Setleri ilkokul düzeyleri için 7, 8, 9, 10 yaş gruplarını içerik olarak yansıtacak şekilde A1 düzeyinde (A1.1, A1.2, A1.3, A1.4) öğretim programına uygun bir biçimde anlamayı içeren dinleme ve okuma becerileriyle başlayıp anlatmayı içeren konuşma ve yazma becerileri ile devam etmektedir.

Maarif Türkçe Kitap Setleri'nin ortaokul kademesinde A1 ve A2 (A2.1, A2.2 ve A2.3) olmak üzere toplam dört düzey ve bu düzeyler için hazırlanmış kitap setleri bulunmaktadır. Bu dört düzey için hem ders kitabı hem de çalışma kitabı bulunmaktadır. Her bir kitap seti on ünite ve her ünite de iki bölümden oluşmaktadır. Kitaplar, Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Programından hareketle hazırlanmıştır. Kitaplar eylem odaklı yaklaşımı esas almalarının yanında temelinde iletişimsel işlevleri bulundurmaktadır. Üniteler ve ünitelerde işlenen konular sarmal bir şekilde ilerlemektedir. İçerikler günümüz insanının

dil öğrenimi noktasında ilgi, istek ve gereksinimlerine karşılık verecek şekilde hazırlanmıştır.

Maarif Türkçe Kitap Setleri, Türkçe öğretimi açısından ilk olma özelliği göstermektedir; bu anlamda örgün ve yaygın öğretimi yansıtacak biçimde hazırlanmıştır. Kitaplar; A1, A2, B1, B2 ve C1 olmak üzere beş düzeyden oluşmaktadır. Bu altı düzeyin her birinde ders kitabı ve çalışma kitabı yer almaktadır. Her bir düzeyde on ünite ve her ünite de iki bölüm yer almaktadır. Lise düzeyindeki bu set yetişkinler için de kullanılabilir.

6.1.9. Merhaba Türkçe Kitap Seti

Bahçeşehir Üniversitesi TÜRKMER tarafından hazırlanan kitap seti 3 kitaptan oluşmaktadır. Bu kitap seti daha çok okul öncesi (4-7 yaş) döneme seslenmektedir. Her kitapta hedef yaş grubunun günlük yaşamda sıkça gereksinim duyacağı temaları içeren sekiz ünite bulunmaktadır.

Kitaplar, renkli ve dikkat çekici görsellerle sunulmuş içerikler barındırmaktadır. Dinleme, taklit etme ve tekrar yoluyla oyun ve şarkılar eşliğinde Türkçeyi hedef kitleye uygun bir şekilde yaparak yaşayarak öğretmeyi hedefleyen etkinlikler kitaplarda yer almaktadır.

6.1.10. Sevgi Dili Türkçe Öğretim Seti

Sevgi Dili Türkçe Öğretim Seti üç kitap serisinden oluşmaktadır. Bu kitap serisini Sevgi Dili Türkçe Giriş, Sevgi Dili Türkçe 1 ve Sevgi Dili Türkçe 2 olarak sıralamak mümkündür. Her kitap serisinin içerisinde öğretmen kitabı, ders kitabı, çalışma kitabı, dinleme CD’si, animasyon CD’si ve kelime öğretim kartları yer almaktadır.

Sevgi Dili Türkçe Giriş serisi 7-9 yaş grubundaki öğrencilerin, Sevgi Dili Türkçe 1 serisi 9-11 yaş grubu öğrencilerin, Sevgi Dili Türkçe 2 serisi ise 10-12 yaş seviyesinde bulunan öğrencilerin düzeylerine ve gereksinimlerine uyacak biçimde oluşturulmuştur.

6.1.11. Türkçe Öğreniyorum Kitap Seti

Alemdar Yalçın tarafından hazırlanan set Kültür ve Turizm Bakanlığı Yayınları tarafından basılmıştır. Kitap seti yabancı çocuklara Türkçe öğretmeyi amaçlayan üç kitaptan oluşmaktadır.

6.1.12. Türkçe Öğreniyorum Öğretim Seti

Yunus Emre Enstitüsüne ait olan “Türkçe Öğreniyorum Seti” ders kitabı, dinleme metinleri kitapçığı, çalışma kitabı ve dinleme kayıtlarından oluşmaktadır. Bu kitap seti kendi içinde dört kitap serisinden oluşmaktadır. Bu serilerin birincisi ve ikincisi A1 düzeyine, üçüncüsü ve dördüncüsü ise A2 düzeyine seslenmektedir.

Türkçe Öğreniyorum Öğretim Seti, Türkçenin zorunlu ya da seçmeli ikinci-yabancı dil olarak öğretildiği ülkelerde, Enstitüye ait Türk Kültür Merkezlerinde (çocukların oluşturduğu gruplar) ve Türkiye’de farklı nedenlerle bulunan 10-15 yaş düzeyindeki hedef gruba dönük hazırlanan kurslar için kullanılmak amacıyla oluşturulmuştur.

6.1.13. Türkçe ve Türk Kültürü Ders Kitapları

Milli Eğitim Bakanlığı bünyesinde oluşturulan Türkçe ve Türk Kültürü Ders Kitapları, Türkiye dışında yaşayan Türk çocuklarının ana dillerini öğretmek amacıyla oluşturulmuştur. Kitap seti, Türkçe ve Türk Kültürü Öğretimi Kitabı; kendi içerisinde öğretmen kitabı, ders kitabı ve çalışma kitabından meydana gelen iki hazırlık kitabı; 1-8. sınıf seviyelerinde Türkçe ve Türk Kültürü ders kitaplarından oluşmaktadır.

6.1.14. Türkçeye Merhaba Öğretim Seti

Abdurrahim ELVEREN ve Hulusi GÜRBÜZ tarafından yazılan kitap setinin basımını Akdem Yayınları yapmıştır. Söz konusu dil öğretim seti dört takımdan meydana gelmektedir: A1-1, A1-2 ve A2-1, A2-2. Sekizer üniteden oluşan her takımda bir ders kitabı ve bir çalışma kitabı bulunmakta, ders kitaplarındaki metinlere ait ses dosyaları da set içerisinde yer almaktadır. Set içindeki birinci takımdan sonra sıralanan her bir takım, konu ve dil malzemesi yönünden bir önceki takımı kısmen tekrar ederek pekiştirecek, böylelikle öğrencilerin dilsel becerilerini bir üst seviyeye taşıyacak “sarmal” bir yapıda oluşturulmuştur.

6.1.15. Yabancı Öğrenciler İçin Türkçe Alfabe Kitabı, Etkinlik Kitabı, Çalışma ve Alıştırma Kitapları

Bu kitap seti, Suriyeli Çocukların Türk Eğitim Sistemine Entegrasyonunun Desteklenmesi Projesi kapsamında yabancı öğrencilere Türkçeyi öğretmek amacıyla oluşturulmuştur.

Bu proje kapsamında hazırlanmış bu kitaplar içerisinde bir alfabe kitabı, Türkçe Etkinlik Kitabı ve Türkçe Etkinlik Öğretmen Kılavuz Kitabı, üç çalışma kitabı ve üç alıştırmaya kitabı vardır. Alıştırma kitapları ilköğretim, ortaokul ve lise olmak üzere düzeylere ayrılmıştır.

6.1.16. Yağmur Türkçe Öğretim Seti

Set, Türkçeyi yabancı bir dil olarak öğrenmek isteyen 12-18 yaş grubundaki ilk ve ortaöğretim dil öğrencileri için oluşturulmuştur. CEFR ve ACTFL Yeterlilik Kılavuzu'nda belirtilen ölçütler göz önünde tutularak modern dil öğretim teknikleriyle meydana getirilen set, Türkçeyi kolay ve hızlı bir şekilde öğretmeyi hedeflemektedir.

Nevlisan Yayınları tarafından basılan Yağmur Türkçe Öğretim Seti kendi içerisinde beş kitap serisinden oluşmaktadır. Birinci kitap setinin içinde ders kitabı, çalışma kitabı, dil bilgisi kitabı, seslendirme dosyaları ve kelime öğretim kartları bulunmaktadır. İkinci kitap seti içerisinde ders kitabı, dil bilgisi kitabı, çalışma kitabı ve seslendirme dosyaları bulunmaktadır. Son üç (3,4 ve 5. Set) kitap setinin de içeriği ders kitabı, çalışma kitabı ve seslendirme dosyaları olmak üzere aynı içeriklerden oluşmaktadır.

6.1.17. Yeni Dünyam Türkçe Kitap Seti

Set iki kitaptan oluşmaktadır ve Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenmek isteyen 7-11 yaş aralığındaki çocuklar için uygundur. Setin her iki kitabında da üretim odaklı öğrencinin gerçek yaşam durumlarını tanımasına olanak sunacak temalarla hazırlanan sekiz ünite bulunmaktadır. Her bir ünite, farklı dünyalar, haydi yapalım, hikâye zamanı, şimdi oyun zamanı, değerlerimiz ve tekrar edelim bölümleri ile öğrencilerin dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerini geliştirmeyi amaçlamaktadır.

Yeni Dünyam Türkçe, Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve Programında A1 dil seviyesinde tanımlanan becerileri kazandırmanın yanı sıra dil öğrencileri değil farkındalığı ve kültürler arası çeşitliliğe duyarlılık edindirmeyi, sorgulamayı, problem çözme ve araştırma becerilerini geliştirmeye de hedefler.

7. SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu çalışmada, yabancı çocuklara Türkçe öğretiminde kullanılan kitap setlerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışma bünyesinde on yedi kitap seti incelenmiştir. Bu alanda kitap setlerinin fazlaca olduğu görülse de Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen çocuklar için güncel ve yaygın olarak Yunus Emre Enstitüsünün, Maarif Vakfının ve bunlara ek olarak PİKTES Projesi kapsamında hazırlanan kitap setlerinin kullanıldığı görülmüştür.

Kitap setleri incelendiğinde alanında uzman bilim insanlarının ve sahada çalışmakta olan paydaşların kitap setlerini hazırlarken ortaklaşa çalışıldığı görülmüştür. Kitap setleri incelendiğinde setlerin birçoğunun ileri düzeylere odaklanmadığı görülmüştür. Bu kitap setleri çoğunlukla A1- A2 düzeylerinde sınırlı kalmıştır.

Yabancı dil öğretiminin tarihsel gelişimi ve kullanılan materyallerin çeşitliliği, özellikle çocuklar için tasarlanmış kitap setlerinin etkisi ayrıntılı olarak ele alınmıştır. Araştırmalar sonucunda, bu setlerin dil öğretimindeki önemli rolü ve dil öğrencilerinin öğrenme süreçlerine sağladığı katkılar belirlenmiştir. Kitap setlerinin, çocukların yaşlarına, dilin kullanım amacına ve öğrencilerin kültürel geçmişlerine göre çeşitlendiği görülmüştür.

Araştırma bulguları, dil öğretiminde kullanılan materyallerin çeşitliliği ve kalitesinin artırılmasının önemini vurgulamaktadır. Dil öğretim süreçlerinde yenilikçi ve etkileşimli yöntemlerin benimsenmesi, öğrenme sürecini daha kolay, kalıcı ve eğlenceli hale getirecektir. Bu bağlamda, eğitimcilerin ve materyal geliştiricilerin, dil öğretiminde modern teknolojileri ve etkileşimli materyalleri daha fazla kullanmaları gerekmektedir.

Türkçe öğretim setlerinde kültürel içeriklerin daha fazla yer alması, dil öğrencilerinin dil öğrenirken Türk kültürünü de tanımlarını sağlayacaktır. Bu, dil öğrencilerinin dil öğrenme motivasyonunu artırabilir. Hazırlanan kitaplarda ve kitap setlerinde bunlara ek olarak dil öğrencilerinin kültürel geçmişleri dikkate alınarak örnekler verilebilir. Bu da ilk aşamada (A1 düzeyinde) dil öğrencilerinin dil öğrenme sürecine daha iyi adapte olmalarını sağlayabilir.

Öğretim materyallerinin dil öğrencilerinin gelişim düzeyleri ve yaşlarına uygun biçimde hazırlanması gerekmektedir. Bu, dil öğrencilerinin dil öğrenme sürecinde daha başarılı olmalarını sağlayacaktır. Dil öğretiminde daha yenilikçi ve etkileşimli yöntemlerin benimsenmesi gerekmektedir. Özellikle dijital araçlar ve etkileşimli materyaller, çocukların dil öğrenme aşamalarını

daha etkili ve eğlenceli bir duruma getirebilir. Kitap setleri de etkileşimli materyallere ve dijital içeriklerle uyum içerisinde hazırlanabilir.

Dil öğretiminde teknoloji kullanımının artırılması önemlidir. Online platformlar, mobil uygulamalar ve diğer dijital araçlar, dil öğrencilerinin dil öğrenme süreçlerini destekleyebilir ve öğrenme materyallerine erişimi kolaylaştırabilir. Dijital araçlara, çevrimiçi dil programlarına ve platformlara uygun şekilde hazırlanan kitaplar ve kitap setleri dil öğrencisi için zamandan ve maddiyattan tasarruf sağlayıp dil öğrencisini dili öğrenmeye teşvik edebilir. Dijital ortamlara uyum sağlayacak şekilde hazırlanmış kitap setleriyle dil öğrencisi elindeki fiziki kaynakla beraber etkili ve kalıcı bir öğrenme gerçekleştirebilir.

Kitapların ve setlerinin hazırlanmasında birçok uzman ve paydaş yer almaktadır. Kitaplar ve kitap setleri hazırlanırken eğitim programlarına, yabancılara Türkçe öğretim programlarına, dünyada gelişen dil öğretim yaklaşımlarına paralel bir yol izlenmektedir. Derlem dilbilim ise kitaplar ve setler hazırlanırken başvurabilecek güncel ve önemli alanlardan biridir. Daha önceden derlem dilbilim ilke, yöntem ve teknikleriyle oluşturulmuş sözcüklerin yardımıyla hazırlanacak kitaplar ve kitap setleri daha verimli ve işlevsel olabilir. Çünkü kelime öğretimi Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesindeki ilk ve en önemli hususlardan biridir. Kitaplarda, kitap setlerinde ve materyallerde verilecek kelimeler seçilirken öncelikli kullanım değeri (sıklık değeri) yüksek kelimeler sıklık listelerinden alınıp düzenlenirse bu ürünlerden sağlanacak verim oranı da artacaktır.

Öğretim setlerinde dilbilgisi ve kelime bilgisi dışında, dinleme, okuma, konuşma ve yazma becerilerini de geliştirmeye dönük aktivitelerin yer alması önemlidir. Bu, öğrencilerin dil becerilerini bütüncül bir şekilde geliştirmelerini sağlayacaktır. Bu öneriler, yabancı çocuklara Türkçe öğretiminde kullanılan kitap setlerinin ve genel olarak dil öğretim materyallerinin daha etkili ve öğrenci odaklı olmasına katkı sağlayacaktır. Eğitimciler ve materyal geliştiriciler, bu önerileri dikkate alarak daha kaliteli ve verimli dil öğretim materyalleri oluşturabilirler.

KAYNAKÇA

- Akalın, A. (1996). Yabancı dil öğretiminde araç, gereç ve otantik dokümanların kullanılması. *Atatürk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, 4, 143-153.
- Aksan, D. (1990). *Her yönüyle dil ana çizgileriyle dilbilim*. Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Altunkaya, H. (2015). *Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin okuma kaygıları ile okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişki*. [Yayınlanmamış Doktora Tezi]. İnönü Üniversitesi.
- Arıcı, F. A. (2018). *Çocuk edebiyatı ve kültürü*. Pegem Yayıncılık.
- Arslan, M. (2012). Tarihi süreçte Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi- öğrenimi çalışmaları. *KSÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(2), 167-188.
- Aykaç, N. (2015). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminin genel tarihçesi ve bu alanda kullanılan yöntemler. *Turkish Studies*, 10(3), 161-174.
- Bahçeşehir Üniversitesi TÜRKMER. (2016). *Yeni Dünya Türkçe 2*. BAU Türkmer Yayıncılık.
- Barın, E. (2004). Yabancılar Türkçe öğretiminde ilkeler. *Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Dergisi (HÜTAD)*, 1, 19-30.
- Barın, E. (2008). Yabancılar Türkçe öğretiminde Nasreddin Hoca fıkralarının yeri. *Türk Yurdu*, 255, 61-63.
- Biçer, N. (2012). Hunlardan günümüze Yabancılar Türkçe öğretimi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 1(4), 107-133.
- Biçer, N. (2017). *Türkçe öğretimi tarihi*. Kesit Yayınları.
- Bölükbaş, F., Yılmaz, M. Y., Keskin, F. ve Demirel, G. (2016). *ABC çocuklar için Türkçe kitabı*. Kültür Sanat Yayınevi.
- Bulundu, A. C. (2022). *Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde seviyelere göre öncelikli söz varlığı: Derlem temelli bir uygulama*. [Yayınlanmamış Doktora Tezi]. İnönü Üniversitesi.
- Can, T. (2006, 29 Nisan). Oluşturmacılık ve yabancı dil dersleri, eğitimde çağdaş yönelimler 3, Yapılandırımcılık ve Eğitime Yansımaları Sempozyumu [Konferans sunum özeti]. İzmir, Türkiye.
- Cengiz, B. (2021). *Ben de Türkçe öğreniyorum I*. Cantaş Yayınları.
- Çakmak, C. (2014). Yabancılar Türkçe öğretiminin tarihçesine genel bir bakış denemesi. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(2), 167-182.

- Demircan, Ö. (1990). *Yabancı dil öğretim yöntemleri*. Ekin Eğitim-Yayınılık ve Dağıtım.
- Duman, G. B. (2013). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde materyal geliştirme ve materyallerin etkin kullanımı. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 1(2), 1-8.
- Elveren, A. ve Gürbüz, H. (2022). *Türkçeye merhaba 1*. Akdem Yayınları.
- Erdem, İ. (2009). Yabancılar Türkçe öğretimiyle ilgili bir kaynakça derlemesi. *Turkish Studies*, 4(3), 888-937.
- Ergin, M. (2008). *Türk dil bilgisi*. Bayrak Basım.
- Geçgel, H. ve Peker, B. (2020). Multimedya araçlarının yabancı dil öğretimine etkisi üzerine öğretmen görüşleri. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (20), 12-22.
- Göçer, A. ve Moğul, S. (2011). Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi ile ilgili çalışmalara genel bir bakış. *Turkish Studies*, 6(3), 797-810.
- Gömlüksiz, M. ve Elaldı, Ş. (2011). Yapılandırmacı yaklaşım bağlamında yabancı dil öğretimi. *Turkish Studies*, 6(2), 443-454.
- Gün, M. (2017). *Öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı*. Asos Yayınları.
- Güneş, F. (2014). Ön söz. Abdullah Şahin (Ed.), *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi/Kuramlar Yaklaşımlar Etkinlikler*. Pegem Akademi.
- Güvenç, B. (2002). *Kültürün ABC'si*. Yapı Kredi Yayınları.
- Haznedar, B. (2021). *İki dillilik ve çok dillilik*. Anı Yayıncılık.
- Işık, A. ve Altmışdört, G. (2010). Yabancı dil öğretiminde malzeme değerlendirme. *Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(1), 221-238.
- İnal, M. ve Çakır, R. (2021). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde çoklu ortam materyallerinin kullanımı. *Journal of Interdisciplinary Education: Theory and Practice*, 3(2), 87-112.
- İşcan, A. (2011). Türkçenin yabancı dil olarak önemi. *Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(4), 29-36.
- İşcan, A. (2012). Yabancı dil öğretimi ve yabancı dil olarak Türkçe öğretiminin tarihçesi. Aziz Kılınc ve Abdullah Şahin (Ed.), *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi* (ss. 3-29). Pegem Akademi.
- Kaplan, M. (2008). *Kültür ve dil*. Dergah Yayınları.
- Kaya, M., Palas, R. ve Can, F. (2022). İki dillilik ve çok dillilik üzerine yapılan araştırmalara ilişkin kaynakça denemesi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, 31, 605-634.

- Korkmaz, Z. (1992). Gramer terimleri sözlüğü. Türk Dil Kurumu Yayınları, 575.
- Milletler, B. (1989). Birleşmiş Milletler çocuk hakları sözleşmesi. [http://cocukhaklari.barobirlik.org.tr/dokuman/mevzuat_ua_mevzuat/birlesmismilletler.pdf] (Erişim Tarihi: 16.11.2024).
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2019). *Türkçe ve Türk kültürü hazırlık kitabı 1*. Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Oruç, Ş. (2016a). Türkçede ana dil ve ana dili. *Littera Turca Journal of Turkish Language and Literature*, 2(1), 311- 322.
- Oruç, Ş. (2016b). Ana dili, ikinci dil, iki dillilik, yabancı dil. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 45, 279-290.
- Öztürk, T., Akçay, S., Gün, S., Taşdemir, E., Murtü M., Ayyıldız, H. Ö., Yıldırım, K., Çalışkan, A. ve Cuma, M. (2011). *Lale Türkçe ders kitabı 1*. Elma Basım.
- Öztürk, T., Akçay, S., Yiğit, A., Güçlü, B., Kan, H., Boztaş, M. A., Mekan, A. ve Bulut, B. (2007). *Ebru Türkçe ders kitabı 1*. DilSet Yayınları.
- Saussure, D. F. (1980). *Genel dilbilim dersleri 1*. TDK Yayınları.
- Sever, S. (2008). *Çocuk ve edebiyat*. Tudem Yayıncılık.
- Şengül, M. (2012). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde öğretim teknolojileri ve materyal kullanımı. Aziz Kılınç ve Abdullah Şahin (Ed.), *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi* (ss. 167- 187). Pegem Akademi.
- Temizyürek, F. ve Birinci, F. G. (2016). Yabancı dil öğretiminde otantik materyal kullanımı. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), 54-62.
- Topçuoğlu, F. (2013). Türkçenin yabancılara öğretiminde yazılı kaynaklar. Mustafa Durmuş ve Alparslan Okur (Ed.), *Yabancılara Türkçe öğretimi el kitabı* (ss. 383-394). Grafiker Yayınları.
- Kurumu, T. D. (2024). *Ana Dili. Güncel Türkçe Sözlük*, [<https://sozluk.gov.tr/>] (Erişim Tarihi: 12.11.2024).
- Kurumu, T. D. (2024). *Çocuk. Güncel Türkçe Sözlük*, [<https://sozluk.gov.tr/>] (Erişim Tarihi: 16.11.2024).
- Kurumu, T. D. (2024). *Dil. Güncel Türkçe Sözlük*, [<https://sozluk.gov.tr/>] (Erişim Tarihi: 27.10.2024).
- Kurumu, T. D. (2024). *Yabancı Dil. Güncel Türkçe Sözlük*, [<https://sozluk.gov.tr/>] (Erişim Tarihi: 25.12.2024).

- Türkiye Maarif Vakfı. (2023). *Maarif Türkçe ilkokul 1 A1 ders kitabı*. Erkam Yayınları.
- Yağmur Şahin, E. ve Koçbey, P. (2014). Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi için hazırlanmış kitaplar. Abdullah Şahin (Ed.), *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi kuramlar yaklaşımlar etkinlikler* (ss. 271-292). Pegem Akademi.
- Yağmur, K. (2013). Dil öğretiminde ana dili, ikinci dil ve yabancı dil kavramları. Mustafa Durmuş ve Alparslan Okur (Ed.), *Yabancılar Türkçe öğretimi el kitabı* (ss. 181-200). Grafiker Yayınları.
- Yalap, H. ve Bakal, R. E. (2022). Yabancılar Türkçe Öğretimi Ders Kitapları İncelemesi Odaklı Lisansüstü Çalışmalar Üzerine Bir Değerlendirme. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42 (3), 2305-2350.
- Yalçın, A. (1987) *Türkçe öğreniyorum 1*. Kültür ve Turizm Bakanlığı Yayınları.
- Yalın, H. İ. (2010). *Öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme*. Pegem Yayınları.
- Yalın, H. İ. (2020). *Öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme*. Nobel Yayıncılık.
- Yılmaz, M. Y. (2014). İki dillilik olgusu ve Almanya'daki Türklerin iki dilli eğitim sorunu. *Turkish Studies*, 9(3), 1641-1651.
- Yunus Emre Enstitüsü. (2018). *ÇİT çocuklar için Türkçe 2*. Ankamat Matbaacılık.
- Yunus Emre Enstitüsü. (2022). *Türkçe öğreniyorum 1 ders kitabı*. Özyurt Matbaacılık.

BÖLÜM 10

DUYGU DÜZENLEMENİN SOSYAL YÜZÜ: GRUP TEMELLİ DUYGULAR VE GRUPLAR ARASI SÜREÇLER

Öğr. Gör. Dr. Yasemin ÇAKIR¹

¹ Giresun Üniversitesi, Rektörlük, Kariyer Yönlendirme ve Bilgilendirme Uygulama ve Araştırma Merkezi, Giresun, Türkiye.
yasemin.cakir@giresun.edu.tr, orcid id: 0000-0002-1940-4406.

1. GİRİŞ

Duygular, psikoloji literatüründe uzun süre bireyin içsel yaşantıları çerçevesinde ele alınmış; duygu düzenleme ise çoğunlukla bireyin kendi duygusal tepkilerini yönetme kapasitesiyle ilişkilendirilmiştir (Gross, 1998; Gross ve Thompson, 2007). Ancak bireylerin duygusal deneyimleri, yalnızca kişisel özelliklerin değil, aynı zamanda içinde bulundukları sosyal bağlamların, grup üyeliklerinin ve kolektif anlam sistemlerinin de etkisi altında şekillenmektedir (Keltner ve Haidt, 1999; Parkinson, 2011). Özellikle bireyin kendisini ait hissettiği gruplar, hangi duyguların yaşanmasının, ifade edilmesinin ya da bastırılmasının uygun olduğu konusunda belirleyici normlar üretmektedir (Hochschild, 1979; Rimé, 2007).

Bu bağlamda duygu düzenleme, yalnızca bireysel bir öz-düzenleme becerisi olarak değil, grup normları, kimlik süreçleri ve gruplar arası ilişkilerle iç içe geçmiş sosyal bir süreç olarak ele alınmalıdır (Mesquita, 2010). Grup temelli duygular ve gruplar arası süreçler, bireyin duygularla kurduğu ilişkiyi hem içerik hem de yönelim bakımından dönüştürmekte; duyguların “ne hissedildiği” kadar “kime yönelik hissedildiği” sorusunu da merkezi hâle getirmektedir (Smith ve Mackie, 2015).

Bu bölümde yer alan çalışmanın amacı, duygu düzenleme kavramını sosyal bir çerçevede ele alarak, grup temelli duygular ve gruplar arası süreçler arasındaki karşılıklı ilişkiyi bütüncül bir perspektifle incelemektir.

2. DUYGU DÜZENLEME: BİREYSEL BİR SÜREÇTEN SOSYAL BİR OLGUYA

Duygu düzenleme, bireyin duygusal tepkilerini fark etmesi, değerlendirmesi ve duruma uygun biçimde yönlendirmesi sürecini ifade etmektedir (Gross, 1998; Werner ve Gross, 2010; Koole, 2010; Akbulut, 2018). Geleneksel yaklaşımlar, duygu düzenlemeyi çoğunlukla bireyin bilişsel kontrol kapasitesi ve içsel baş etme stratejileri üzerinden açıklamıştır (Gross ve John, 2003). Bu perspektifte yeniden değerlendirme, bastırma ya da kaçınma gibi stratejiler, bireysel düzeyde ele alınmıştır. Baskılama, olumsuz duyguların davranışsal ifadesini azaltmada etkili olmakla birlikte, pozitif duyguların ifade edilmesinde sınırlayıcı bir etkiye sahip olabilmektedir (Demirtaş, 2018).

Bireyin hangi duyguyu, hangi bağlamda ve ne ölçüde düzenleyeceği, yalnızca kişisel tercihlerin sonucu değildir. Sosyal çevre, özellikle de grup

üyelikleri, duygulara ilişkin örtük ve açık kurallar üretmektedir (Hochschild, 1979; Mesquita ve Boiger, 2014). Bu kurallar, bireyin duygularını ne zaman ve nasıl ifade edebileceğini belirlerken; bazı duyguların meşrulaştırılmasına, bazılarının ise bastırılmasına yol açmaktadır (Rimé, 2007).

Bu nedenle duygu düzenleme, bireyin yalnızca “duygusunu kontrol etmesi” değil, aynı zamanda sosyal olarak kabul edilebilir duygulanım biçimlerine uyum sağlaması anlamına da gelmektedir (Parkinson, 2011). Bu yönüyle duygu düzenleme, sosyal öğrenme süreçleriyle şekillenen, ilişkisel bir yapı kazanmaktadır.

3. GRUP TEMELLİ DUYGULAR: “BEN”DEN “BİZ”E DUYGUSAL DENEYİM

Grup temelli duygular, bireyin yalnızca kişisel yaşantılarına değil, ait olduğu grubun konumuna, değerlerine ve gruplar arası ilişkilerine bağlı olarak deneyimlediği duyguları ifade etmektedir (Smith, 1993; Smith ve Mackie, 2015). Bu duygular, bireysel duygulardan farklı olarak “ben” merkezli değil, “biz” merkezli bir referans sistemine sahiptir (Tajfel ve Turner, 2001).

Örneğin birey, grubunun haksızlığa uğradığını düşündüğünde öfke, grubuyla gurur duyduğunda sevinç ya da grubunun geçmişteki eylemleri nedeniyle suçluluk hissedebilir (Doosje ve ark., 1998; Iyer ve ark., 2003). Bu duygular, bireyin kişisel yaşantısından bağımsız olarak, grup kimliği üzerinden anlam kazanmaktadır.

Grup temelli duyguların en önemli özelliklerinden biri, duygunun hedefinin bireysel değil, kolektif olmasıdır (Smith ve Mackie, 2008). Bu durum, duyguların düzenlenme biçimini de dönüştürmektedir. Çünkü birey, yalnızca kendi duygusal konforunu değil, grubun bütünlüğünü, imajını ve normlarını da gözetmek durumundadır (Livingstone ve ark., 2009).

4. GRUP NORMLARI VE DUYGU DÜZENLEME

Her grup, üyelerinin hangi duyguları ne ölçüde yaşayabileceğine ve ifade edebileceğine ilişkin yazılı olmayan kurallar üretmektedir (Hochschild, 1979). Bu normlar, grup içi uyumu koruma işlevi görürken, bireyin duygularla kurduğu ilişkiyi de sınırlamaktadır (Mesquita, 2010).

Bazı gruplarda öfke ve saldırganlık meşru görülürken, bazı gruplarda bu duygular bastırılması gereken zayıflık göstergeleri olarak değerlendirilebilir (Rimé, 2007). Benzer biçimde, suçluluk ya da utanç gibi duyguların ifade

edilmesi, bazı grup bağlamlarında ahlaki sorumluluğun göstergesi olarak teşvik edilirken, bazı bağlamlarda tehdit edici bulunabilir (Doosje ve ark., 1998).

Bu noktada duygu düzenleme, bireysel bir stratejiden ziyade grup normlarına uyum sağlama süreci hâline gelir (Livingstone ve ark., 2009). Birey, duygularını yalnızca yoğunluk açısından değil, yönelim ve ifade biçimi açısından da düzenler. Böylece duygu düzenleme, grup üyeliğinin sürdürülmesinde işlevsel bir araç olarak kullanılır.

5. GRUPLAR ARASI SÜREÇLERDE DUYGULARIN ROLÜ

Gruplar arası ilişkiler, çoğu zaman rasyonel değerlendirmelerden ziyade, bireylerin grup üyelikleri temelinde deneyimledikleri yoğun duygusal tepkiler aracılığıyla şekillenmektedir (Mackie ve ark., 2000). Öfke, korku, tehdit algısı ya da gurur gibi duygular, yalnızca anlık tepkiler üretmekle kalmamakta; gruplar arası tutumların sürekliliğini ve davranış kalıplarının yönünü belirleyen temel psikolojik süreçler olarak işlev görmektedir (Stephan ve Stephan, 2013).

Grup temelli duygular, dış gruba yönelik algıları keskinleştirerek “biz” ve “onlar” ayrımını güçlendirebilmekte ve bu ayrım, gruplar arası mesafenin artmasına zemin hazırlayabilmektedir (Tajfel ve Turner, 2001). Bu noktada duygu düzenleme biçimleri belirleyici hâle gelmektedir. Duyguların bastırılması, kısa vadede çatışma görünümünü azaltıyor gibi algılansa da, düzenlenmemiş duygusal yükün zaman içinde önyargı, güvensizlik ve düşmanlık biçiminde yeniden ortaya çıkmasına neden olabilmektedir (Gross ve John, 2003).

Buna karşılık, duygularla esnek, farkındalık temelli ve yargılayıcı olmayan bir ilişki kurulması, bireylerin hem kendi grup kimliklerini tehdit altında hissetmeden koruyabilmelerini hem de dış grubun bakış açısını dikkate alabilmelerini mümkün kılmaktadır (Hayes ve ark., 2006). Bu tür duygu düzenleme süreçleri, gruplar arası etkileşimlerde empatiyi, karşılıklı anlayışı ve diyalog kapasitesini güçlendiren koruyucu bir rol üstlenmektedir. Dolayısıyla gruplar arası süreçlerde duygu düzenleme, yalnızca bireysel uyumun değil, aynı zamanda toplumsal barışın ve birlikte yaşama kültürünün sürdürülebilirliğinin de temel bileşenlerinden biri olarak ele alınmalıdır.

6. BÜTÜNCÜL BİR DEĞERLENDİRME: DUYGULAR, KİMLİK VE İLİŞKİSELLİK

Duygu düzenleme, grup temelli duygular ve gruplar arası süreçler, birbirinden bağımsız kavramlar değil; karşılıklı olarak birbirini besleyen dinamik yapılardır (Mesquita ve Boiger, 2014). Bireyin duygusal deneyimi, grup kimliğiyle şekillenir; grup kimliği ise duyguların yönelimini ve düzenlenme biçimini belirler (Smith ve Mackie, 2015).

Bu bütüncül çerçevede duygu düzenleme, yalnızca bireyin içsel dünyasına odaklanan bir beceri olarak değil, sosyal bağlam içinde işleyen ilişkisel bir süreç olarak ele alınmalıdır (Parkinson, 2011). Böyle bir yaklaşım, hem bireysel ruh sağlığı çalışmalarında hem de gruplar arası ilişkileri anlamaya yönelik kuramsal ve uygulamalı çalışmalarda önemli bir açılım sunmaktadır.

7. SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde duygu düzenleme, grup temelli duygular ve gruplar arası süreçler arasındaki ilişki, sosyal bir perspektiften ele alınmıştır. Bulgular ve kuramsal tartışmalar, duyguların yalnızca bireysel yaşantılar değil; grup kimliği ve sosyal etkileşimlerle şekillenen kolektif deneyimler olduğunu ortaya koymaktadır (Keltner ve Haidt, 1999; Smith ve Mackie, 2015).

Gelecek çalışmalarda, duygu düzenleme süreçlerinin grup bağlamında nasıl öğretildiği, sürdürüldüğü ve dönüştürüldüğü daha ayrıntılı biçimde incelenebilir. Ayrıca grup temelli duygu düzenleme yaklaşımlarının, önyargıların azaltılması ve gruplar arası diyalogun güçlendirilmesine yönelik müdahalelerde kullanılması, uygulama alanı açısından önemli görülmektedir.

KAYNAKÇA

- Akbulut, C. A. (2018). Depresyonun duygu düzenleme süreçlerinin incelenmesi. *Klinik Psikiyatri Dergisi*, 21(2), 184-192.
- Demirtaş, A. S. (2018). Duygu düzenleme stratejileri ve benlik saygısının mutluluğu yordayıcılığı. *Turkish Studies*, 13(11), 11-26.
- Doosje, B., Branscombe, N. R., Spears, R., & Manstead, A. S. (1998). Guilty by association: When one's group has a negative history. *Journal of Personality and Social Psychology*, 75(4), 872.
- Gross, J. J. (1998). The emerging field of emotion regulation: An integrative review. *Review of General Psychology*, 2(3), 271-299.
- Gross, J. J., & John, O. P. (2003). Individual differences in two emotion regulation processes: implications for affect, relationships, and well-being. *Journal of personality and Social Psychology*, 85(2), 348.
- Gross, J. J., & Thompson, R. A. (2007). *Emotion Regulation: Conceptual Foundations*. In J. J. Gross (Ed.), *Handbook of emotion regulation* (pp. 3-24). The Guilford Press.
- Hayes, S. C., Luoma, J. B., Bond, F. W., Masuda, A., & Lillis, J. (2006). Acceptance and commitment therapy: Model, processes and outcomes. *Behaviour Research and Therapy*, 44(1), 1-25.
- Hochschild, A. R. (1979). Emotion work, feeling rules, and social structure. *American Journal of Sociology*, 85(3), 551-575.
- Iyer, A., Leach, C. W., & Crosby, F. J. (2003). White guilt and racial compensation: The benefits and limits of self-focus. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 29(1), 117-129.
- Keltner, D., & Haidt, J. (1999). Social functions of emotions at four levels of analysis. *Cognition & Emotion*, 13(5), 505-521.
- Koole, S. L. (2010). The psychology of emotion regulation: An integrative review. In J. D. De Houwer & D. Hermans (Eds.), *Cognition and emotion: Reviews of Current Research and Theories* (pp. 128-167). Taylor & Francis Group.
- Lewis, M., Haviland-Jones, J. M., & Barrett, L. F. (Eds.). (2010). *Handbook of emotions*. Guilford Press.
- Livingstone, A. G., Spears, R., & Manstead, A. S. (2009). The language of change? Characterizations of in-group social position, threat, and the

- deployment of distinctive group attributes. *British Journal of Social Psychology*, 48(2), 295-311.
- Mackie, D. M., Devos, T., & Smith, E. R. (2000). Intergroup emotions: Explaining offensive action tendencies in an intergroup context. *Journal of Personality and Social Psychology*, 79(4), 602.
- Mesquita, B., & Boiger, M. (2014). Emotions in context: A sociodynamic model of emotions. *Emotion Review*, 6(4), 298-302.
- Mesquita, B., Barrett, L. F., & Smith, E. R. (Eds.). (2010). *The mind in context*. Guilford Press.
- Parkinson, B. (2011). Interpersonal emotion transfer: Contagion and social appraisal. *Social and Personality Psychology Compass*, 5(7), 428-439.
- Rimé, B. (2007). The social sharing of emotion as an interface between individual and collective processes in the construction of emotional climates. *Journal of Social Issues*, 63(2), 307-322.
- Smith, E. R. (1993). *Social identity and social emotions: Toward new conceptualizations of prejudice*. In Affect, cognition and stereotyping (pp. 297-315). Academic Press.
- Smith, E. R., & Mackie, D. M. (2008). Intergroup emotions.
- Smith, E. R., & Mackie, D. M. (2015). Dynamics of group-based emotions: Insights from intergroup emotions theory. *Emotion Review*, 7(4), 349-354.
- Stephan, W. G., & Stephan, C. W. (2013). *An integrated threat theory of prejudice*. In Reducing prejudice and discrimination (pp. 23-45). Psychology Press.
- Tajfel, H., Turner, J., Austin, W. G., & Worchel, S. (2001). An integrative theory of intergroup conflict. *Intergroup relations: Essential readings*, 94-109.
- Werner, K., & Gross, J. J. (2010). Emotion regulation and psychopathology: A conceptual framework. In A. M. Kring & D. M. Sloan (Eds.), *Emotion regulation and psychopathology: A transdiagnostic approach to etiology and treatment* (pp. 13-37). Guilford Press.

BÖLÜM 11

ACT TEMELLİ KARİYER PLANLAMASI

Öğr. Gör. Dr. Yasemin ÇAKIR¹

DOI: <https://www.doi.org/10.5281/zenodo.18077336>

¹ Giresun Üniversitesi, Rektörlük, Kariyer Yönlendirme ve Bilgilendirme Uygulama ve Araştırma Merkezi, Giresun, Türkiye.
yasemin.cakir@giresun.edu.tr, orcid id: 0000-0002-1940-4406.

1. GİRİŞ

Kariyer planlaması, bireyin yalnızca mesleki tercihlerine yön veren teknik bir süreç değil, yaşamın anlamına, kimliğine ve geleceğe ilişkin beklentileri ile de ilişkili çok boyutlu bir süreçtir. Bu doğrultuda kariyer planlama ve yönetimi, bireylerin mesleki yaşamları boyunca kendilerini geliştirmeleri, yetkinliklerini artırmaları ve mesleklerinde ilerleyebilmeleri açısından kritik bir işleve sahiptir. Kariyer planlaması, bireyin yalnızca mevcut konumunu sürdürmesini değil, değişen iş koşullarına uyum sağlayarak kariyer basamaklarında ilerlemesini de destekleyen dinamik bir süreçtir (Dülgaroğlu, 2025). Geleneksel kariyer yaklaşımları bireyin ilgi, yetenek ve değerlerinin mesleki çevreyle eşleştirilmesine odaklanırken, güncel kuramsal çerçeveler kariyer kararlarının bilişsel süreçlerle sınırlı olmadığını, duygusal ve bağlamsal faktörlerle birlikte ele alınması gerektiğini vurgulamaktadır (Blustein, 2013; Lent, 2020; Çakır ve Balcı Çelik, 2025; Aydın, Aydın ve Karacan Özdemir, 2020).

Kariyer planlama süreci, kimlik oluşumu, özerklik geliştirme çabaları ve yaşam doyumu ile de yakından ilişkilidir. Bu dönemde mesleki tercihlerin geri dönülmez sonuçlar doğuracağına ilişkin inançlar, kaygı, kaçınma ve karar erteleme gibi psikolojik tepkileri tetikleyebilmektedir (Arnett, 2023; Guay ve ark., 2003). Bu nedenle kariyer planlaması, yalnızca “doğru mesleği seçme” problemi olarak değil, belirsizlikle birlikte hareket edebilme ve değişime uyum sağlayabilme becerisi olarak ele alınmalıdır.

Son yıllarda kariyer danışmanlığı alanında bireyin içsel süreçlerini merkeze alan yaklaşımlara yönelik ilgi artmaktadır. Anlam, değerler, psikolojik esneklik ve öz-düzenleme, kariyer gelişiminin sürdürülebilirliği açısından öne çıkan değişkenlerdir (Duffy ve ark., 2013; Akkermans ve Kubasch, 2017). Kariyer planlama sürecinde sıkça gözlenen kariyer kararsızlığı, kaçınma ve karar erteleme gibi örüntüler, bireyin yalnızca mesleki seçenekleriyle değil, bu seçeneklere eşlik eden içsel deneyimlerle kurduğu ilişkiyle de yakından bağlantılıdır. Bu bağlamda Kabul ve Kararlılık Terapisi (Acceptance and Commitment Therapy; ACT), bireyin içsel deneyimleriyle kurduğu ilişkiyi dönüştürerek değer temelli eylemleri destekleyen yapısıyla kariyer planlaması için kuramsal çerçeve sunabileceği düşünülmektedir. ACT, içsel deneyimleri ortadan kaldırmayı değil, bu deneyimlere rağmen yaşamda anlamlı adımlar atabilmeyi hedeflemektedir (Hayes ve ark., 2011). Kariyer planlamasının

doğasında yer alan belirsizlik, başarısızlık korkusu ve karar kaygısı dikkate alındığında, ACT'nin psikolojik esneklik odağı kariyer danışmanlığı açısından önem arz etmektedir. Dolayısıyla bu çalışmanın amacı, ACT yaklaşımını kariyer planlaması bağlamında kuramsal olarak ele almak ve ACT'nin temel süreçlerinin kariyer planlama sürecine sunduğu psikolojik zemini alan yazın ışığında tartışmaktır.

2. KARIYER PLANLAMASININ PSİKOLOJİK VE GELİŞİMSEL TEMELLERİ

Super'in yaşam boyu kariyer gelişimi yaklaşımı, kariyeri yalnızca tekil bir iş seçimi olarak değil, bireyin benlik kavramının farklı yaşam dönemlerinde mesleki roller aracılığıyla ifade edildiği süregelen bir gelişim süreci olarak ele almaktadır (Super, 1980; Güldü ve Kart, 2017). Benzer biçimde Savickas (2013), kariyer gelişimini bireyin yaşam öyküsü içinde anlamlandırdığı ve aktif biçimde yapılandığı dinamik bir süreç olarak tanımlamaktadır. Bu yaklaşımlar birlikte değerlendirildiğinde kariyer planlaması, bireyin değişen yaşam koşulları, benlik algısı ve çevresel talepler doğrultusunda kariyer yönelimini bilinçli biçimde düzenlemesine olanak tanıyan gelişimsel bir rehber işlevi görmektedir. Dolayısıyla kariyer planlaması, bireyin kariyer gelişim sürecinde izleyeceği yönü yapılandıran ve uzun vadeli mesleki yönelimlerine süreklilik kazandıran bir yol haritası olarak değerlendirilmektedir (Güldü ve Kart, 2017).

Kariyer planlaması sürecinde birtakım güçlükler yaşanabilmektedir. Yüksek düzeyde kaygı yaşayan bireylerin karar verme süreçlerinde kaçınma eğilimlerinin arttığı ve kararlarını erteledikleri görülmektedir (Xu ve Tracey, 2017). Ayrıca kariyer sürecinde karşılaşılan engellerin etkisi, bu engellerin nesnel varlığından çok bireyin onları nasıl algıladığı ve yönetebileceğine ilişkin inançlarıyla ilişkilidir. Thompson (2013), bireyin engelleri aşılabılır olarak değerlendirmesi ve başa çıkma yeterliğine dair inanç geliştirmesi durumunda, bu engellerin kariyer gelişimi üzerindeki olumsuz etkilerinin azaldığını vurgulamaktadır. Bu bulgular, kariyer planlamasında algılanan kontrol ve öz-yeterlik duygusunun belirleyici rolünü ortaya koymaktadır. Psikolojik danışmanlık perspektifinden bakıldığında kariyer planlaması, bireyin yalnızca seçenekleri değerlendirmesini değil, bu seçeneklere eşlik eden düşünce ve duygularla nasıl ilişki kurduğunu da kapsayan süreçtir (Blustein, 2013).

3. KABUL VE KARARLILIK TERAPİSİ ÇERÇEVESİNDE KARIYER PLANLAMASI

Kabul ve Kararlılık Terapisi, bağlamsal davranış bilimleri çerçevesinde geliştirilen çağdaş bir psikoterapi yaklaşımıdır (Hayes ve ark., 2006). ACT'nin merkezinde psikolojik esneklik yer almaktadır. Psikolojik esneklik bireyin hoş olmayan düşünce, duygu ve bedensel duyumlara rağmen değerleri doğrultusunda davranabilme kapasitesi olarak tanımlanmaktadır (Bond ve ark., 2011). Psikolojik esneklik düzeyi yüksek bireylerin stresli yaşam olayları karşısında daha işlevsel baş etme stratejileri geliştirdikleri ve yaşam doyumlarının daha yüksek olduğu bildirilmektedir (Kashdan ve Rottenberg, 2010). Psikolojik esneklik, bireyin iş ortamında değerlerini fark edebilmesi ve bu değerler doğrultusunda eylemde kalabilmesi açısından kritik bir beceri olarak öne çıkmaktadır (Aydın, Aydın ve Karacan Özdemir, 2020).

ACT temelli kariyer planlaması, kariyer kararlarını “doğru–yanlış” ikiliği yerine bireyin değerleriyle uyumlu ve sürdürülebilir eylemler bağlamında ele almaktadır. Bu yaklaşımda kariyer planlaması, belirli bir anda verilen tekil bir karar olarak değil, bireyin değerleri doğrultusunda yönelimini zaman içinde yeniden düzenlediği ve sürdürdüğü dinamik bir süreç olarak kavramsallaştırılabilir. Nitekim kariyer kararlarının bireysel değerlerle uyumlu olması, yalnızca mesleki doyumunu artırmakla kalmamakta; aynı zamanda işe yönelik psikolojik bağlılığı, sürdürülebilir işlevselliği ve işe anlamlı katkı sunma kapasitesini güçlendirmektedir (Duffy ve ark., 2013; Lipshits-Braziler ve ark., 2025; Hayes ve ark., 2011). ACT'nin kabul süreci, kariyer sürecinde ortaya çıkan kaygı, belirsizlik ve yetersizlik duygularıyla mücadele etmek yerine bu deneyimlere alan açmayı ifade etmektedir (Hayes ve ark., 2011). Bilişsel ayrışma, kariyerle ilgili düşüncelerin mutlak gerçekler olarak değil, zihinsel olaylar olarak fark edilmesini sağlamakta ve felaketleştirme gibi örüntülerin karar süreçlerini sabote etmesini sınırlamaktadır (Hayes ve ark., 2011; Twohig ve Levin, 2017). Şimdi ve burada olma, farkındalık temelli değerlendirmeleri destekleyerek bireyin geçmiş pişmanlıklar ya da geleceğe ilişkin kaygılar yerine mevcut seçeneklere odaklanmasını kolaylaştırmaktadır (Brown ve Ryan, 2003). Benlik bağlamı, bireyin kendisini tek bir meslek ya da başarı düzeyiyle özdeşleştirmesini engelleyerek esnek bir mesleki kimlik geliştirmesine katkı sunmaktadır. Kararlı eylem ise bireyin değerleri

doğrultusunda küçük ancak sürdürülebilir adımlar atmasını ifade etmektedir (Levin ve ark., 2012).

4. KABUL VE KARARLILIK TERAPİSİ TEMELLİ KARİYER PLANLAMASI

ACT yaklaşımı temel alınarak yapılandırılan kariyer planlaması, bireyin kariyer sürecini “en doğru seçimi yapma” baskısından çıkarıp değerlerle uyumlu ve sürdürülebilir adımlar çerçevesinde ele almaktadır. Bu yaklaşımda amaç, kariyerle ilgili kaygı, belirsizlik ya da başarısızlık korkusu gibi içsel deneyimleri ortadan kaldırmak değil, bu deneyimlerle birlikte, kişinin yaşamında anlamlı bulduğu yöne doğru eylemde kalabilmesini desteklemektir (Hayes ve ark., 2011). Bu çerçevede ACT, kariyer planlamasında özellikle iki kritik noktaya temas etmektedir. Birincisi, bireyin kariyer hedeflerini belirlerken değer farkındalığı geliştirmesi ve bu değerleri “kariyer pusulası” gibi kullanmasıdır. Kariyer kararlarının bireysel değerlerle uyumlu olması, yalnızca doyumunu değil, işe yönelik psikolojik bağlılığı ve sürdürülebilir işlevselliği desteklemektedir (Duffy ve ark., 2013; Lipshits-Braziler ve ark., 2025). İkincisi ise kariyerin doğasında bulunan belirsizlikle karşılaşıldığında, bireyin kaçınma ve erteleme yerine psikolojik esneklik üzerinden işlevsel bir yönelim sürdürebilmesidir. Nitekim psikolojik esnekliği yüksek bireylerin, iş ortamındaki değerlerini daha fazla fark edip bu değerler doğrultusunda işe daha çok katkı sunabildikleri belirtilmektedir (Aydın, Aydın ve Karacan Özdemir, 2020). Bu bakış açısı, kariyer planlamasını “kaygı geçince harekete geçme” çizgisinden çıkarıp “kaygı varken de değerle uyumlu adım atabilme” çizgisine taşımaktadır (Hayes ve ark., 2011).

ACT temelli kariyer planlamasının güncel iş yaşamı bağlamındaki önemi, kariyer kararlarını etkileyen faktörlerin giderek karmaşıklaşmasıyla daha görünür hâle gelmektedir. Dijital dönüşüm, esnek çalışma modelleri ve yeni mesleki rollerin ortaya çıkışı, bireylerin kariyer planlarını yeniden değerlendirmesini gerektiren bir bağlam üretmektedir (Di Battista ve ark., 2023). Bu bağlamda kariyer planlaması, yalnızca “hangi mesleği seçeceğim?” sorusuna yanıt aramak değil, değişen iş piyasasında uyum kapasitesini koruyarak kariyer hedeflerini güncelleyebilmek ve yönelim sürdürebilmektir (Aydın, Aydın ve Karacan Özdemir, 2020). Çok yönlü ve sınırsız kariyer modellerinin öne çıktığı günümüzde, bireyin kariyerini esnek ve proaktif

biçimde yönetmesinde psikolojik esnekliğin belirleyici bir kaynak olduğuna işaret eden bulgular da bu çerçeveyi desteklemektedir (Söner ve Duru, 2025). Dolayısıyla ACT temelli yaklaşım, kariyer planlamasında bilgi ve seçenek analizinin yanında, bireyin içsel deneyimleriyle ilişkisini dönüştürerek karar verme ve eylem sürdürme kapasitesini güçlendiren kuramsal bir zemin sunmaktadır (Hayes ve ark., 2006; Lent, 2020).

5. SONUÇ VE DEĞERLENDİRME

Bu bölümde bireyin kariyer planlama sürecinde ACT'nin psikolojik esneklik odağının nasıl bir kuramsal katkı sunduğu incelenmiştir. Kariyer planlamasının “kişinin kariyer gelişiminde izleyeceği adımları yapılandıran bir yol haritası” niteliği, özellikle belirsizlik dönemlerinde daha da kritik hâle gelmektedir (Güldü ve Kart, 2017). Çünkü birey, yalnızca hedef belirlemekle kalmayıp, iş piyasasındaki değişimlerle ve meslek yaşamında ortaya çıkabilecek güçlüklerle baş edebilme, yani uyum sağlayabilme kapasitesini de korumak durumundadır (Aydın, Aydın ve Karacan Özdemir, 2020).

ACT temelli kariyer planlaması bu noktada, kariyer kararsızlığını yalnızca bilişsel bir “seçenek yetersizliği” gibi değil, kişinin içsel deneyimlerinin (kaygı, kaçınma, erteleme) kariyer davranışlarıyla kurduğu ilişki üzerinden anlayarak psikolojik danışmanlık uygulamalarına farklı bir okuma sunmaktadır (Hayes ve ark., 2006; Gati ve Levin, 2014). Değerler doğrultusunda kararlı eylem vurgusu, bireyin yalnızca “ne istediğini” belirlemesine değil, karşılaştığı engelleri yönetebileceğine ilişkin yeterli algısını güçlendirerek kariyer gelişimi üzerindeki olası olumsuz etkileri azaltan bir zemin de oluşturmaktadır (Thompson, 2013). Böylece ACT perspektifi, kariyer planlamasını durağan bir seçim süreci olmaktan çıkarıp, değişen koşullar içinde değerle uyumlu yönelim sürdürebilme becerisine dönüştürmektedir (Savickas, 2013; Hayes ve ark., 2011).

Sonuç olarak, dijital dönüşüm ve yeni çalışma biçimlerinin belirginleştiği güncel iş dünyasında, kariyer planlamasının sürdürülebilirliği için psikolojik esneklik ve değer temelli yönelim kritik bir bileşen olarak görünmektedir (Di Battista ve ark., 2023; Söner ve Duru, 2025). Bu çalışma bağlamında ACT temelli kariyer planlaması, psikolojik danışmanlık alanına, bireyin içsel süreçlerini bastırmadan, onlarla birlikte değerleri doğrultusunda adım atmasına rehberlik eden bütüncül bir kuramsal çerçeve sunmaktadır

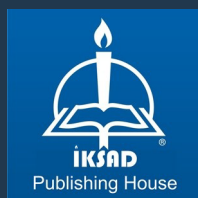
(Akkermans ve Kubasch, 2017; Lent, 2020). Gelecek çalışmalarda, bu kuramsal çerçevenin farklı örneklemeler ve bağlamalarda kariyer kararsızlığı, belirsizlik toleransı ve kariyer uyumu gibi değişkenlerle ilişkisini ele alan çalışmaların artması, alanyazındaki kuramsal bütünlüğü güçlendireceği düşünölmektedir.

KAYNAKÇA

- Akkermans, J., & Kubasch, S. (2017). # Trending topics in careers: a review and future research agenda. *Career Development International*, 22(6), 586-627.
- Arnett, J. J. (2023). *Emerging adulthood: The winding road from the late teens through the twenties*. Oxford University Press.
- Aydın, G., Aydın, Y., & Özdemir, N. K. (2020). İş yaşamında kabul ve eylem formu: geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Kariyer Psikolojik Danışmanlığı Dergisi*, 3(1), 32-54.
- Blustein, D. (2013). *The psychology of working: A new perspective for career development, counseling, and public policy*. Routledge.
- Bond, F. W., Hayes, S. C., Baer, R. A., Carpenter, K. M., Guenole, N., Orcutt, H. K., ... & Zettle, R. D. (2011). Preliminary psychometric properties of the Acceptance and Action Questionnaire-II: A revised measure of psychological inflexibility and experiential avoidance. *Behavior Therapy*, 42(4), 676-688.
- Brown, K. W., & Ryan, R. M. (2003). The benefits of being present: mindfulness and its role in psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 84(4), 822.
- Çakır, Y., & Balcı Çelik, S. (2025). Kariyer karar verme yetkinliği: Kişilik özellikleri ve sosyal destek açısından kuramsal bir inceleme. In N. Doğru Çabuker (Ed.), *Rehberlik ve psikolojik danışmanlık alanında uluslararası araştırmalar-III* (ss. 15-30). Eğitim Yayınevi.
- Di Battista, A., Grayling, S., Hasselaar, E., Leopold, T., Li, R., Rayner, M., & Zahidi, S. (2023, November). Future of jobs report 2023. In *World Economic Forum* (pp. 978-2).
- Duffy, R. D., Allan, B. A., Autin, K. L., & Bott, E. M. (2013). Calling and life satisfaction: it's not about having it, it's about living it. *Journal of Counseling Psychology*, 60(1), 42.
- Dülgaroglu, O. (2025). Turizm öğrencilerinin kariyer planlama ve yönetimine ilişkin tutumlarının tespiti: Burhaniye Uygulamalı Bilimler Fakültesi örneği. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 28(54), 889-908.

- Gati, I., & Levin, N. (2014). Counseling for career decision-making difficulties: Measures and methods. *The Career Development Quarterly*, 62(2), 98-113.
- Guay, F., Senécal, C., Gauthier, L., & Fernet, C. (2003). Predicting career indecision: A self-determination theory perspective. *Journal of Counseling Psychology*, 50(2), 165.
- Güldü, Ö., & Kart, M. E. (2017). Kariyer planlama sürecinde kariyer engelleri ve kariyer geleceği algılarının rolü. *Ankara Üniversitesi SBF Dergisi*, 72(2), 377-400.
- Hayes, S. C., Luoma, J. B., Bond, F. W., Masuda, A., & Lillis, J. (2006). Acceptance and commitment therapy: Model, processes and outcomes. *Behaviour Research and Therapy*, 44(1), 1-25.
- Hayes, S. C., Strosahl, K. D., & Wilson, K. G. (2011). *Acceptance and commitment therapy: The process and practice of mindful change*. Guilford Press.
- Kashdan, T. B., & Rottenberg, J. (2010). Psychological flexibility as a fundamental aspect of health. *Clinical Psychology Review*, 30(7), 865-878.
- Lent, R. W. (2020). *Career development and counseling: Putting theory and research to work*. Wiley.
- Levin, M. E., Hildebrandt, M. J., Lillis, J., & Hayes, S. C. (2012). The impact of treatment components suggested by the psychological flexibility model: A meta-analysis of laboratory-based component studies. *Behavior Therapy*, 43(4), 741-756.
- Lipshits-Braziler, Y., Arieli, S., & Daniel, E. (2025). Personal values and career-related preferences among young adults. *Journal of Personality*, 93(2), 378-393.
- Liu, Z. (2025). Exploring the Relationship between Career Decision-Making Self-Efficacy and Career Exploration Behavior among College Students. *Frontiers in Educational Research*, 8(6).
- Savickas, M. L. (2013). Career construction theory and practice. *Career development and counseling: Putting Theory and Research to Work*, 2(1), 144-180.

- Söner, O. ve Duru, H. (2025). Kendi kendini yönetmenin yordayıcıları: Kimlik algısı, sınırsız kariyer ve psikolojik esneklik. İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 26(2), 1110-1143. DOI: 10.17679/inuefd.1638088
- Super, D. E. (1980). A life-span, life-space approach to career development. *Journal of Vocational Behavior*, 16, 282-298.
- Thompson, M. N. (2013). Career barriers and coping efficacy among Native American students. *Journal of Career Assessment*, 21(2), 311-325.
- Twohig, M. P., & Levin, M. E. (2017). Acceptance and commitment therapy as a treatment for anxiety and depression: a review. *Psychiatric Clinics*, 40(4), 751-770.
- Xu, H., & Tracey, T. J. (2015). Career decision ambiguity tolerance scale: Construction and initial validations. *Journal of Vocational Behavior*, 88, 1-9.



ISBN: 978-625-378-455-3