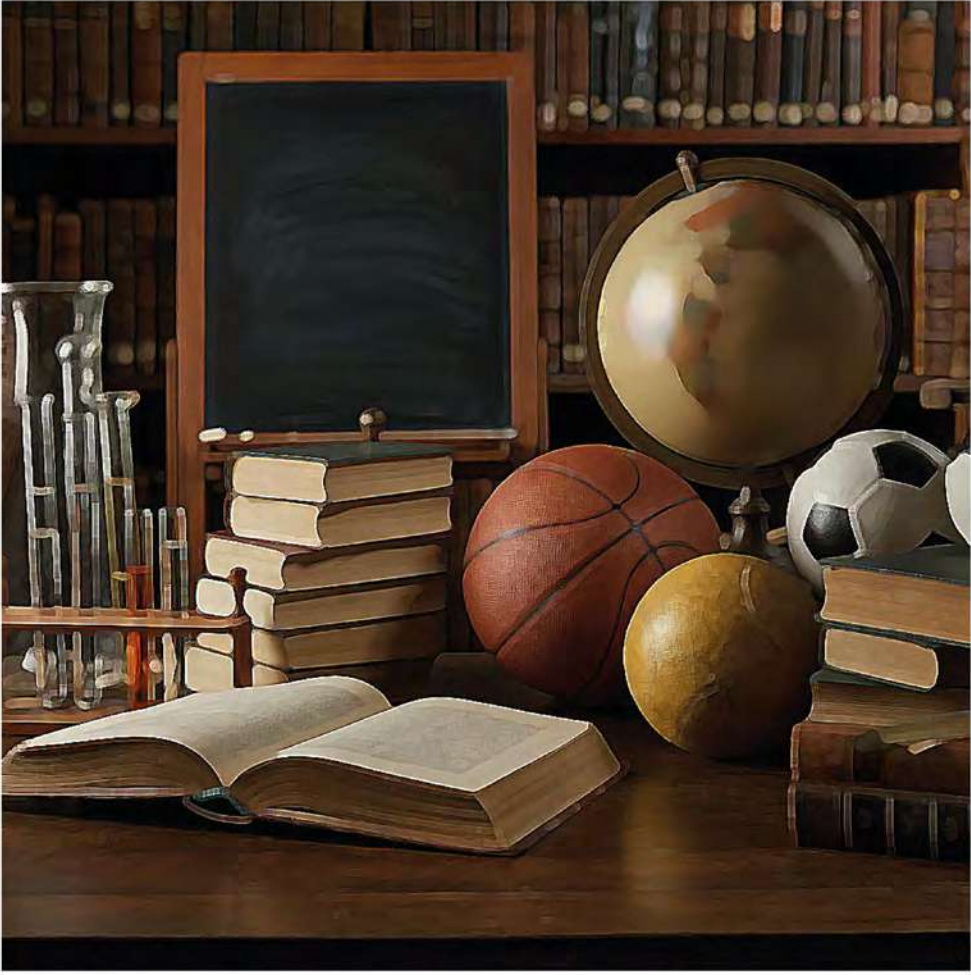




EĞİTİMDE VE KÜLTÜRDE AKADEMİK ÇALIŞMALAR

III

Editörler:

Hakan AKDAĞ • İsmail Yavuz ÖZTÜRK • Muhammet SAYGIN • Serkan SAY

Eğitimde ve Kültürde Akademik Çalışmalar III

Editörler:

Hakan AKDAĞ • İsmail Yavuz ÖZTÜRK

Muhammet SAYGIN • Serkan SAY



Published by

Özgür Yayın-Dağıtım Co. Ltd.

Certificate Number: 45503

📍 15 Temmuz Mah. 148136. Sk. No: 9 Şhitkamil/Gaziantep

☎ +90.850 260 09 97

📞 +90.532 289 82 15

🌐 www.ozgurayinlari.com

✉ info@ozgurayinlari.com

Eğitimde ve Kültürde Akademik Çalışmalar III

Editörler: Hakan AKDAĞ • İsmail Yavuz ÖZTÜRK • Muhammet SAYGIN • Serkan SAY

Language: Turkish-English

Publication Date: 2025

Cover design by Mehmet Çakır

Cover design and image licensed under CC BY-NC 4.0

Print and digital versions typeset by Çizgi Medya Co. Ltd.

ISBN (PDF): 978-625-8554-02-1

DOI: <https://doi.org/10.58830/ozgur.pub999>



This work is licensed under the Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International (CC BY-NC 4.0). To view a copy of this license, visit <https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>
This license allows for copying any part of the work for personal use, not commercial use, providing author attribution is clearly stated.

Suggested citation:

Akdağ H. (ed), Öztürk, İ. Y. (ed), Saygın, M. (ed), Say, S. (ed) (2025). *Eğitimde ve Kültürde Akademik Çalışmalar III*. Özgür Publications. DOI: <https://doi.org/10.58830/ozgur.pub999>. License: CC-BY-NC 4.0

The full text of this book has been peer-reviewed to ensure high academic standards. For full review policies, see <https://www.ozgurayinlari.com/>



Ön Söz

Bilgi toplumunun dinamikleri, eğitimi ve kültürü her zamankinden daha güçlü biçimde birbirine bağlamaktadır. Elinizdeki bu kitap, “Yapay Zekâ ve Dijital Medya Çağında Kültürel Yeniden Üretim” çerçevesinde; eğitim programlarından ders kitaplarına, yapay zekâ entegrasyonundan kültürel miras, diplomasi ve kimlik tartışmalarına, sürdürülebilirlikten toplumsal değerler eğitimine uzanan geniş bir yelpazede üretilen güncel çalışmaları bir araya getirmektedir. Dijitalleşme, yapay zekâ, sürdürülebilir kalkınma, su ve afet okuryazarlığı, değerler eğitimi, müfredat ve ölçme–değerlendirme gibi temaların; sosyal bilgiler, tarih, fen ve matematik eğitimi, özel eğitim, Türkçe ve yabancı dil olarak Türkçe öğretimi, öğretmen yetiştirme ve eğitim politikaları bağlamında ele alınması, çağın karmaşık problemlerine disiplinler arası ve bütüncül yanıtlar üretme çabasının somut bir göstergesi niteliğindedir.

Kitapta yer alan bölümlerden bir kısmı, sürdürülebilir dünya, su okuryazarlığı, afet farkındalığı ve sürdürülebilir kalkınma gibi temalar üzerinden hem yerel hem küresel ölçekte sorumluluk alan bir eğitim anlayışını tartışmaktadır. 5. sınıf sosyal bilgiler ders kitapları ve EBA içeriklerinin sürdürülebilirlik okuryazarlığı açısından incelenmesi, Mersin özelinde sürdürülebilir kalkınma ve afet farkındalığına yönelik yerel yönetim–STK çalışmaları gibi katkılar; program, ders kitabı ve yerel uygulama düzeylerinin nasıl birbirine eklemlenebileceğine dair somut örnekler sunmaktadır. Sosyal bilgiler eğitiminde sürdürülebilirlik, su temin projeleri ve çevre temelli çalışmalar ise öğrencilerin çevresel, toplumsal ve ekonomik boyutları birlikte görebilen bir perspektifle yetiştirilmesinin önemini vurgulamaktadır.

Bir diğer odak, eğitimin yapay zekâ ve dijital dönüşüm bağlamında yeniden düşünülmesidir. Öğretmenlerin yapay zekâ okuryazarlığı ile teknostres düzeyleri, yapay zekâ destekli eğitim ve yaşam becerileri, ilkökul düzeyinde girişimcilik, Maarif Modeli bağlamında oyun temelli öğrenme ve STEM entegrasyonu, gerçekçi matematik eğitiminin yaratıcı düşünme ve matematiksel okuryazarlığa etkisi gibi çalışmalar; hem öğretmen rollerinin hem de öğrenme–öğretme süreçlerinin nasıl dönüştüğünü göstermektedir. Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi bağlamında yapay zekâ ile üretilen B1 düzeyi okuma metinlerinin kullanılabilirliğinin karşılaştırılması, sözcüğe dayalı yaklaşım ekseninde İngilizce ve Türkçe öğretim programlarının kuramsal karşılaştırması ve çok katmanlı metin algısına ilişkin metaforik

incelemeler; dil eğitiminin hem kuramsal hem de uygulamalı boyutunda yeni tartışma alanları açmaktadır. Edebi çeviride yapay zekâ kullanımı üzerine durum çalışması ise dijital araçların çeviri, edebiyat ve kültürel aktarım süreçlerindeki imkân ve sınırlarını görünür kılmaktadır.

Kitapta yer alan tarihsel ve kültürel içerikli çalışmalar, kültürel yeniden üretim tartışmalarına derinlik kazandırmaktadır. Eski Türklerde doğum ritüelleri ve sacayağının mitolojik-simgesel yönleri, Kazım Nami Duru'nun eserlerinde Türk millî eğitimi ve terbiye meselesi, Köy Enstitülerinde uygulamalı eğitim modelinin 21. yüzyıl yapay zekâ destekli öğrenme modelleriyle karşılaştırılması, SSCB döneminde Azerbaycan'da uygulanan eğitim politikaları ve Türk Devletleri Teşkilatı'nın 2040 vizyonu bağlamında sosyal bilgiler eğitiminin rolü; eğitim-kültür ilişkisinin tarihsel sürekliliğini ortaya koymaktadır. Albert Mâlche'nin İstanbul Üniversitesi raporunun Türk basınına yansımaları, Hüsrev Gerece'nin Rio de Janeiro büyükelçiliği döneminde yürütülen kültürel diplomasi faaliyetleri ve 1931 yılı Türk-Yunan Darülfünun talebelerinin karşılıklı ziyaretleri gibi katkılar ise eğitimin, diplomasi ve kültürel etkileşimin merkezindeki konumunu farklı örnekler üzerinden tartışmaktadır.

Bu derlemenin önemli özelliklerinden biri, kuram ile uygulama arasında güçlü köprüler kurmasıdır. Ders kitabı incelemeleri, program analizleri, tarihsel belge ve arşiv çalışmaları; durum çalışmaları, sistematik derlemeler ve alan araştırmalarıyla birlikte ele alınarak hem araştırmacılara hem öğretmenlere hem de politika yapıcılara sahada kullanılabilir, kanıta dayalı öneriler sunmaktadır. Yapay zekâ ve dijital araçlar bu çerçevede eğitimin yerini alan bir "ikame" değil; etik ilkeleri, insanı ve yerel bağlamın ihtiyaçlarını merkeze alan ölçülü bir entegrasyonla öğrenme süreçlerini zenginleştiren destekleyici unsurlar olarak konumlandırılmaktadır. Kültür ise yalnızca aktarılması gereken bir miras değil, aynı zamanda eleştirel düşünme, estetik duyarlık, toplumsal dayanışma ve demokratik vatandaşlık bilincini besleyen dinamik bir öğrenme alanı olarak yeniden düşünülmektedir.

Bu kapsamlı emeğin ortaya çıkmasında katkı sunan bölüm yazarlarına, hakemlere, editörlere ve ilgili kurumlar ile paydaşlarına teşekkürlerimizi sunuyoruz. Okurun, bu kitapta bir araya gelen çalışmalar aracılığıyla yeni araştırma soruları geliştireceğine, sınıf içi ve okul temelli uygulamalarında somut iyileştirmeler yapacağına ve disiplinler arası iş birliklerine ilham bulacağına inanıyoruz. Eğitim ve kültür alanlarında adil, erişilebilir ve sürdürülebilir bir gelecek inşasına katkı sağlayan bu tür çalışmaların çoğalarak devam etmesini diliyoruz.

EDİTÖRLER

İçindekiler

Ön Söz

iii

Bölüm 1

5.Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitabı ve Eğitim Bilişim Ağı [Eba] Sürdürülebilir Dünya İçeriğinin Sürdürülebilirlik Okuryazarlığı Açısından İncelenmesi 1

Melis Dila Urgan

Selman Ablak

Bölüm 2

2018 ve 2024 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programlarına Göre Hazırlanan 5. Sınıf Ders Kitaplarında Yardımseverlik Değeri 25

Caner Tıraş

Selman Ablak

Bölüm 3

A Contemporary Perspective on Mathematical Reasoning 45

Aziz İlhan

Recep Aslaner

Tuğba Akierek

Sümeyra Aydoğan

Bölüm 4

Albert Mâlche'nin İstanbul Üniversitesi Hakkında Hazırladığı Rapor ve Türk Basınına Yansımaları 67

Burcu Özbay

Bölüm 5

- Barış Suyundan Su Okuryazarlığına: Anamur-Kıbrıs Su Temin Projesi
Üzerine Bir Değerlendirme 83
İrem Günal

Bölüm 6

- Dostluk ve Barışın Kültürel Nişanesi: 1931 Yılı Türk ve Yunan Darülfünun
Talebelerinin Karşılıklı Ziyaretleri 97
Burcu Özbay

Bölüm 7

- Edebi Çeviride Yapay Zekâ Kullanımı: Hakan Sökmen'in Romanının
Boşnakçaya Çevirisi Üzerine Bir Durum Çalışması 111
Alena Ćatović

Bölüm 8

- Eski Türklerde Doğum Ritüelleri: Sacayağının Mitolojik ve Simgesel
Yönleri 121
Öznur Atabey

Bölüm 9

- Farklı Yapay Zekâ Uygulamalarıyla Üretilen B1 Seviyesi
Okuma Metinlerinin Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde
Kullanılabilirliklerinin Karşılaştırılması 135
Mustafa Altay
İsmail Yavuz Öztürk

Bölüm 10

- Hüsrev Gerede'nin Rio De Janeiro Büyükelçiliği Döneminde Türkiye'nin
Kültürel Diplomasisi 159
Burcu Özcan Erdal

Bölüm 11

- İlkokul Maarif Modeli Branş-2 Kursunun Yapay Zekâ Entegrasyonu ile
Güçlendirilmesi: Bir Değerlendirme 175
Çisem Tatludil

Bölüm 12

- İngilizcenin ve Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimine Yönelik
Programların Kuramsal Temelleri: Sözcüğe Dayalı (Leksikal) Yaklaşım
Açısından Bir Karşılaştırma 195
Mustafa Altay
İsmail Yavuz Öztürk
Namık Kemal Şahbaz

Bölüm 13

- Kazım Nami Duru'nun Eserlerinde Türk Millî Eğitimi ve Terbiye Meselesi 213
Ali Serdar Mete

Bölüm 14

- Köy Enstitülerinde Uygulamalı Eğitim Modelinin 21. Yüzyıl Yapay Zekâ
Destekli Öğrenme Modelleri ile Karşılaştırılması 227
Şebnem Oğuz Uzuner

Bölüm 15

- Mersin Özelinde Afet Farkındalığının Artırılmasına Yönelik Yerel Yönetim ve
STK Çalışmaları 241
Hakan Akdağ
Ecem Sıla Özdemir

Bölüm 16

- Mersin'de Sürdürülebilir Kalkınma ve Sosyal Bilgiler Eğitimindeki Yeri 247
Hakan Akdağ
Ecem Sıla Özdemir

Bölüm 17

- Öğretmenlerin Yapay Zeka Okuryazarlığı İle Teknostres Düzeyleri
Arasındaki İlişkinin İncelenmesi 257

Kadir Ahmet Kaya

Medine Kaya Gökçe

Bölüm 18

- Özel Eğitim I. Kademe Sosyal Beceriler Kitabının Maarif Modeli ve Oyun
Temelli Öğrenme Açısından İncelenmesi 289

Ayşeşül Arşar Tuncay

Gülserim Uçan

Bölüm 19

- Sosyal Bilgiler Eğitiminde Sürdürülebilirlik 303

Hazal Özcan

Serkan Say

Bölüm 20

- SSCB Döneminde Azerbaycan'da Uygulanan Eğitim Politikaları (1920-
1992) 321

Kader Karakuş

Bölüm 21

- The Impact of Realistic Mathematics Education on Creative Thinking and
Mathematical Literacy: A Systematic Review Study 329

Göksel Demirel

Gürol Yokuş

Bölüm 22

- Türk Devletleri Teşkilatı ve 2040 Vizyonu Bağlamında Sosyal Bilgiler
Eğitiminin Rolü 357

Mustafa Topal

Bölüm 23

Türkçe Öğretmeni Adaylarının Çok Katmanlı Metin Kavramına İlişkin Metaforik Algıları	375
<i>Serdar Akbulut</i>	

Bölüm 24

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli ile Hazırlanan 5. Sınıf Türkçe Ders Kitabı Üzerine Öğretmen Görüşleri	391
<i>Savaş Uğur</i>	
<i>Hilal Soysal</i>	
<i>Ayşegül Yıldırım</i>	
<i>Serdar Akbulut</i>	

Bölüm 25

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Kapsamında 6. Sınıf Fen Bilimleri Ders Kitabında STEM Entegrasyonu ve Beceri Temsilleri	411
<i>Selçuk Açıköz</i>	
<i>Çağrı Avan</i>	

Bölüm 26

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nde Yetkin ve Erdemli İnsan Anlayışının Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarındaki Yeri	425
<i>Esra Ekici</i>	
<i>Ayşegül Avcı Tuncay</i>	

Bölüm 27

Türkiye'de eTwinning Çalışmalarının Eğilimi (2022-2025)	445
<i>Ümit İzgi Onbaşlı</i>	
<i>Fatma Nur Ateş</i>	
<i>Serap Kerreroğlu</i>	

Bölüm 28

Uluslararası ve Ulusal Raporlar Perspektifinden Eğitimde Yapay Zekâ ve Öğretmenin Rolü	457
--	-----

Ümit İzgi Onbaşılı

Fatma Nur Karaarslan

Bölüm 29

Yapay Zeka Destekli Eğitim, İlkokul Düzeyinde Yaşam Becerileri: Girişimcilik ve Önemi	473
---	-----

Ali Tefek

Gülserim Uçan

Bölüm 30

Yapay Zekâ ve Dijital Medya Çağında Kültürel Yeniden Üretim	491
---	-----

Buşra Karaduman

5.Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitabı ve Eğitim Bilişim Ağı [Eba] Sürdürülebilir Dünya İçeriğinin Sürdürülebilirlik Okuryazarlığı Açısından İncelenmesi 8

Melis Dila Ungan¹

Selman Ablak²

GİRİŞ

İnsan ile doğa arasındaki ilişki insanlığın var olduğu anla başlamıştır. İnsanlık tarihi boyunca doğayla kurduğu etkileşim sayesinde gereksinim duyduğu kaynakları aşırıya kaçmadan sağlama imkânını bulmuş; böylece doğal denge korunmuş ve ekosistemler kendilerini yenileme kabiliyetini sürdürebilmiştir. Bu sayede insan ve doğa ilişkisi uzun süre sorunsuz bir şekilde devam etmiştir. Fakat Sanayi Devrimi ile başlayan yeni dönemde üretimde artan kaynak ihtiyacı için çevrenin aşırı tahrip edilmesi ve doğal kaynakların hızla tüketilmesiyle kaynaklar kendini yenileyemez bir hal almaya başlamıştır (Sarıçoban & Yıldırım, 2017). Doğal kaynakların hızla ve kontrolsüz tüketilmesi, ekolojik dengenin alt üst olmasına ve dünya yaşamını tehdit edecek şekilde çevre kirliliğinin oluşmasına sebep olmuştur (Ertan, 2018). Ayrıca doğa üzerindeki artan bu baskı yeryüzündeki canlı yaşamını tehdit eder boyutlara ulaşmasına da neden olmuştur (Özdemir, 2023). Bu nedenlerin yaşam şartlarını günümüzde ve gelecekte de olumsuz etkilenmesinin önüne geçebilmek için sürdürülebilirlik kavramı ortaya atılmıştır (Bayram & Çengelci Köse, 2023).

1 ORCID, 0009-0000-7957-8718 | ungandila52@gmail.com, Yüksek Lisans Öğrencisi, Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı, Sivas, Türkiye. ROR ID: 04f81fm77

2 ORCID, 0000-0001-8538-1292 | selmanablak@cumhuriyet.edu.tr, Doç. Dr., Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Sivas, Türkiye. ROR ID: 04f81fm77

Sürdürülebilirlik kavramının temelleri ilk olarak 1713’de Hans Carl von Carlowitz tarafından ormancılık sektörü üzerine yazılmış olan kitapta geçmektedir (Sürdürülebilir Kalkınma Derneği [SKD] Türkiye, 2017). Ancak zamanla sürdürülebilirlik kavramı için birçok tanım ve yorum yapılmıştır. Sürdürülebilirlik en yalın ifadesiyle “sürdürülebilir olma durumu” şeklinde karşımıza çıkmaktadır (Türk Dil Kurumu [TDK], 2022). Farklı bir anlatımla sürdürülebilirlik, bir sistemin uzun vadeli devamlılığını sağlama kapasitesi olarak tanımlanabilir; bu bağlamda toplumsal adalet, eşitlik, insan hakları, kapsayıcılık, demokrasi ve toplumsal uyum gibi sosyal boyutların güçlendirilmesi, ekonomik, çevresel ve kültürel bileşenlerle dengeli ve uyumlu biçimde bütünleştirilmesini ifade eder (Şahin, 2024). Sürdürülebilirlik aynı zamanda gelişmeyi desteklemekte ve gelişmenin ilerleyen zamanlarda da devamlılığını amaçlamaktadır (Sencar, 2007). Şen, Kaya ve Alpaslan (2018), sürdürülebilirliği ‘ileriye dönük sürekli var olma kapasitesi’ olarak tanımlamışlardır. Bu kavram, Yaman ve Aksoy’a (2020) göre, güncel kuşağın gereksinimlerini karşılamakla birlikte, gelecek kuşakların kendi ihtiyaçlarını karşılama yeteneklerinden ödün vermemesine dayanan bir anlayışa sahiptir.

Günümüz dünyasında sürdürülebilirlik hem devletlerin kendi çabalarıyla hem de uluslararası işbirliğine dayalı faaliyetlerle ihtiyaç duyulan her alana yayılmaya çalışılmaktadır. Nitekim sürdürülebilirlik kavramı bünyesinde sürdürülebilir çevre, sürdürülebilir ekonomi ve sürdürülebilir toplum olmak üzere üç boyut barındırmaktadır. Sürdürülebilirliğin ekonomi, çevre ve toplum ile doğrudan bir ilişkiye sahip olması nedeniyle sürdürülebilirlik bilincine sahip bireyler yetiştirmek için üç boyutun da bir arada kazandırılması önemlidir. (Bayram & Çengelci Köse, 2023). Bu anlamda Türkiye’de sürdürülebilirlik ve yukarıda bahsedilen boyutlara yönelik bireylerde farkındalık oluşturulma çabası 2000’li yıllar sonrası hız kazanmıştır. Özellikle eğitim-öğretim süreçleri içeriğinde okul öncesi dönemden başlamak üzere örgün eğitimin her kademesinde sürdürülebilirliğe yönelik içerikler öğretim programları içerisine yerleştirilmeye çalışılmaktadır. Bu minvalde bakıldığında Türk Eğitim Sistemi incelendiğinde sosyal bilgiler dersinin sürdürülebilirlikle ilgili içeriği aktarmaya oldukça müsait bir yapı arz ettiği görülmektedir. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli bağlamında hazırlanan 2024 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı [SBDÖP] incelendiğinde sürdürülebilirlik hem öğretim programı içerisinde öğrenme çıktıları ve süreç bileşenleri içinde hem de “sürdürülebilirlik okuryazarlığı” adı altında bir beceri olarak verilmiştir.

Beceri eğitimi perspektifiyle hazırlanan 2024 SBDÖP’nda kendisine yer bulan sürdürülebilirlik okuryazarlığı, sınırlı kaynakları koruma, canlıların sahip olduğu yaşama haklarına saygılı olma, eşitlik ilkesini dikkate alarak insan uygarlığına faydalı olma gibi tutum beceri ve yetkinlikleri kapsamaktadır

(Milli Eğitim Bakanlığı [MEB] Ortaöğretim Genel Müdürlüğü, 2024). Farklı bir anlatımla sürdürülebilirlik okuryazarlığı bireylerin sınırlı kaynakların sürdürülebilir kullanımına yönelik bilgi, beceri ve farkındalık düzeylerini ifade etmektedir (Gürel & Nazlı, 2022). Bu açıdan bakıldığında sosyal bilgiler dersi yapısı gereği ve sahip olduğu öğrenme alanları sayesinde sürdürülebilirlik okuryazarlığı becerisini kazandırma noktasında da mihenk bir ders olma özelliğine sahiptir.

Bir dersin uygulama sürecinde öğretim programlarının ana kaynak olduğu tartışılmaz bir gerçekliktir. Ancak öğretim programları bu anlamda tek başına yetersiz kalmakta olup; öğretim programında belirlenen içeriğin aktarılmasında ders kitapları daha aktif rol oynamaktadır. Bu açıdan öğretim programlarının uygulanması noktasında en temel araçların başında ders kitaplarının geldiği düşünüldüğünde sürdürülebilirlik ve bu anlamda sürdürülebilirlik okuryazarlığının kazandırılmasında sosyal bilgiler ders kitaplarının önemi daha açık bir şekilde anlaşılmaktadır. Öte yandan dijital çağın eğitime uyarlanmasında önemli bir platform olma özelliği taşıyan “Eğitim Bilişim Ağı” [EBA] interaktif içerikleri ile en az ders kitapları kadar öğrencilerin eğitim-öğretim sürecinde bilgi, beceri ve tutum kazanmaları adına önem taşımaktadır. Alanyazın incelendiğinde sosyal bilgiler eğitimde sürdürülebilirlik kavramını konu edinen çeşitli çalışmalar (Acar, 2021; Bayram & Çengelci Köse, 2023; Bekiroğlu & Güllühan, 2023; Kaya & Tomal, 2011; Oğuz-Hacat & Demir, 2019; Şahin, 2024; Tosun & Gökçe, 2024; Turan & Akhan, 2024; Yalçın, 2022) bulunmaktadır. Ancak Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli bağlamında hazırlanan 5.Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitabı’nı ve EBA platformunda yer verilen “Sürdürülebilir Dünya” içeriğini konu edinen bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Bu yönüyle araştırma 5.Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitabında ve Eğitim Bilişim Ağı [EBA] “Sürdürülebilir Dünya” içeriğinde sürdürülebilirlik okuryazarlığını karşılaştırmalı olarak ortaya koyması bakımından önem taşımaktadır.

Bu çalışmada 2024 SBDÖP’na göre hazırlanan 5.Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitabı ve EBA “Sürdürülebilir Dünya” içeriği sürdürülebilirlik okuryazarlığı açısından ayrı ayrı incelenip aralarındaki ilişkinin ortaya koyulması amaçlanmıştır. Bu doğrultuda aşağıda yer verilen alt problemlere cevap aranmıştır.

1. 5. Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitabında sürdürülebilirlik okuryazarlığı ne sıklıkta ve ne şekilde yer almaktadır?
2. EBA Sürdürülebilir Dünya içeriğinde sürdürülebilirlik okuryazarlığı ne sıklıkta ve ne şekilde yer almaktadır?

3. 5. Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitabı ve EBA Sürdürülebilir Dünya içeriği arasında sürdürülebilirlik okuryazarlığı açısından nasıl bir ilişki bulunmaktadır?

YÖNTEM

Araştırma Deseni

Bu araştırma nitel araştırma desenlerinden doküman analizi yöntemi yöntemiyle yapılandırılmıştır. Nitel araştırma görüşme gözlem ve doküman analizi gibi veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı olayların ve durumların doğal akışta gerçekçi ve kapsamlı bir biçimde ortaya koyan araştırma türüdür (Aydın, 2018). Doküman incelemesi yöntemi ise araştırılması amaçlanan olay ya da durumlar ile ilgili bilgi içeren yazılı kitap, dergi makale ve benzeri kaynakların analizini kapsar (Karasar, 2005; Yıldırım & Şimşek, 2021). Bu çalışmada ders kitabı ve dijital eğitim platformu olan EBA içeriği ele alındığı için doküman analizi tercih edilmiştir.

Veri Kaynağı

Bu çalışmada veriler, Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu'nun 17.07.2024 tarih ve 110460159 sayılı yazısı ile ders kitabı olarak kabul edilen ve 2024-2025 eğitim öğretim yılında ortaokullarda okutulan Doç. Dr. Fatma Torun, Doç. Dr. İbrahim Turan ve Dr. Öğr. Üyesi Hamide Kılıç editörlüğünde Millî Eğitim Bakanlığı'na hazırlanan 5. sınıf sosyal bilgiler ders kitabından (1. ve 2. kitap) ve EBA (Eğitim Bilişim Ağı) üzerinden dijital ortamda erişime sunulan "Sürdürülebilir Dünya" içeriğinden sağlanmıştır.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Bu çalışmada veri toplama süreci, Yıldırım ve Şimşek'in (2021) nitel çalışmalarda doküman incelemesine ilişkin yapılandırmış oldukları model esas alınarak beş aşamalı bir çerçeveye göre yürütülmüştür. Bu çerçevede öncelikle araştırma kapsamına dâhil edilecek tüm belge ve materyaller titizlikle ve sistematik olarak seçilmiş ve derlenmiştir. Ardından, toplanan dokümanların birincil kaynak niteliğine sahip olup olmadıkları, içeriğin bütünlüğü açısından değiştirilip değiştirilmediği gibi güvenilirlik kriterleri doğrultusunda değerlendirilmiştir. Bu adımların ardından belgelerin bağlamsal konumu, kavramsal içeriği ve öne çıkan temel mesajları kapsamlı bir okuma süreciyle analiz edilerek uygun sınıflara göre kategorilendirilmiştir. Elde edilen bilgileri temalar düzeyinde organize ederek, sistematik kodlama ve karşılaştırmalı çözümleme yöntemleri kullanılmış; son aşamada ise elde edilen veriler araştırmanın amaçları doğrultusunda yorumlanarak ilgili literatürle ilişkilendirilmiştir. Böylelikle, veri toplama süreci hem kapsamlı

hem de nitelikli bilgiye erişimi sağlayacak biçimde yapılandırılmıştır. Araştırmada elde edilen verilerin analizde betimsel analizden yararlanılmıştır. Betimsel analizde araştırma öncesinde belirlenen temalara göre elde edilen verilerin derlenerek analiz edilmesi ve açıklanması söz konusudur. Betimsel analiz, araştırmacıya ilgilenilen olgunun özünü sistematik olarak temalara ayırma, bunları çözümleme ve yorumlama imkânı sağlayarak, olgunun derinlemesine anlaşılmasını destekleyen yapısal bir yöntem sunar (Yıldırım & Şimşek, 2021; Büyüköztürk ve diğ., 2022).

BULGULAR

Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemi doğrultusunda 5. Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitabında (1. ve 2. Kitap) sürdürülebilirlik okuryazarlığı ile ilişkiye sahip içeriğin ne sıklıkla ve nasıl yer verildiği tespit edilmiştir. Bu anlamda ilgili ders kitabında yer alan içerik doğrudan ilişkili ve dolaylı ilişkili olmak üzere iki farklı yapıda ele alınmıştır.

Tablo 1. 5. Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitabında Sürdürülebilirlik Okuryazarlığı ile Doğrudan İlişkili İçeriğe Yönelik Bulgular

Sınıf Düzeyi	Kitap 1-2	Öğrenme Alanları	f	Sayfa Numaraları
5.Sınıf	1	Birlikte Yaşamak	-	
		Evimiz Dünya	5	66 (f:3), 92 (f:2).
		Ortak Mirasımız	-	
	2	Yaşayan Demokrasimiz	2	28, 51.
		Hayatımızdaki Ekonomi	19	67, 70 (f:3), 71, 74, 77 (f:2), 78 (f:2), 79 (f:3), 80 (f:2), 81(f:3), 114.
		Teknoloji ve Sosyal Bilimler	2	135, 145.
Toplam			28	

Tablo 1’de 5. Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitabında (1. ve 2. Kitap) sürdürülebilirlik okuryazarlığı ile doğrudan ilişkiliye sahip içeriğin frekanslarına ve sayfa numaralarına yer verilmiştir. Sürdürülebilirlik okuryazarlığı ile doğrudan ilişkili içerik sayfa içinde tekrar eden örnekler için tabloda sayfadaki tekrar sayısı belirtilmiştir. Buna göre 5.Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi 1. Ders Kitabında “Evimiz Dünya” öğrenme alanında (f:5), 2. Ders Kitabında ise “Yaşayan Demokrasi” öğrenme alanında (f:2), “Hayatımızdaki Ekonomi” öğrenme alanında (f:19) ve “Teknoloji ve Sosyal Bilimler” öğrenme alanının da (f:2) olmak üzere sürdürülebilirlik okuryazarlığı

ile doğrudan ilişkili toplamda 28 kavram ve ifadeye rastlanılmıştır. Buna göre sürdürülebilirlik okuryazarlığı ile doğrudan ilişkili kavramların üç öğrenme alanı arasında dağıldığı diğer öğrenme alanlarında sürdürülebilirlik okuryazarlığı ile ilgili içeriğe yer verilmediği tespit edilmiştir. Bu durum sürdürülebilirlik okuryazarlığı ile doğrudan ilişkili kavramların öğrenme alanları arasında dengeli bir dağılıma sahip olmadığını ortaya koymaktadır. Aşağıda 5. Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitabında sürdürülebilirlik okuryazarlığı ile ilişkili olan kavram örneklerine yer verilmiştir.



T.C. Millî Eğitim Bakanlığı ve TEMA (Türkiye Erozyonla Mücadele, Ağaçlandırma ve Doğal Varlıkları Koruma Vakfı) iş birliği ile "Su Kardeşliği" projesi hazırlanmıştır. Bu proje kapsamında çocuklara yönelik su varlığının yaşam için önemi, su kirliliği, su tasarrufu, suyun sürdürülebilirliği ve su ayak izi konularında hazırlanan eğitim etkinlikleri gerçekleştirilmektedir (Görsel 2.17).

Örnek 1. 5. Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitabı Sürdürülebilirlik Okuryazarlığı Örneği
(MEB, 2024, 1. Kitap, s.66)

Örnek 1'e bakıldığında, 5. Sınıf Sosyal Bilgiler 1. Ders Kitabı 'Evimiz Dünya' öğrenme alanı kapsamında yer alan okuma metninde, sürdürülebilirlik okuryazarlığı teması özellikle suyun sürdürülebilirliği ekseninde ele alınarak işlenmiştir. Bu bağlamda, öğrencilere suyun bireysel ve toplumsal yaşamdaki kritik rolü üzerinde düşünme fırsatı sunulmuştur denilebilir. Metin; suyun sınırlı bir kaynak olduğu, bilinçli kullanımıyla hem çevreye hem de gelecek nesillere sorumlu bir şekilde sahip çıkılabileceği mesajını kazandırmayı amaçlamaktadır. Bu yaklaşım, sürdürülebilirlik okuryazarlığının temel bileşenlerinden sürdürülebilir çevre bilinci oluştururken, öğrencilere hem duygusal hem de davranışsal düzeyde suyu koruma bilinci aşılama potansiyeli taşımaktadır.

Doğal kaynakların bilinçsizce tüketilmesi doğa ile yaşam arasındaki dengenin hızla bozulmasına neden olmaktadır. Teknolojinin gelişmesiyle bir yandan doğal kaynaklardan daha çok yararlanılırken diğer yandan doğa kirlenmekte ve doğanın dengesi bozulmaktadır. Doğal dengenin bozulmasına neden olan atıklar, doğal sistem tarafından temizlenemediği için insanlığı tehdit edecek çevre sorunlarına dönüşmüştür.

Bu yüzden doğal kaynakların sürdürülebilir kullanımı, atık yönetimi ve eski ürünlerin dönüştürülmesi kaynak ve enerji tasarrufu için oldukça önemlidir. Bunlarla birlikte hızlı yenilebilir ve çevre dostu ürünler kullanmaya dikkat edilmelidir.

Örnek 2. 5. Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitabı Sürdürülebilirlik Okuryazarlığı Örneği
(MEB, 2024, 2. Kitap, s.77)

Örnek 2’de, 5. Sınıf Sosyal Bilgiler 2. Ders Kitabı ‘Hayatımızdaki Ekonomi’ öğrenme alanındaki metin, doğal kaynakların sürdürülebilirliği üzerinden sürdürülebilirlik okuryazarlığı bilincini öğrencilere kazandırmayı amaçlamaktadır. Bu kapsamda metin, doğal kaynakların sınırlı yapısına dikkat çekerken, kaynakların tasarruflu ve verimli kullanılmasının hem bireysel hem de toplumsal düzeyde ekonomik istikrar ve çevresel koruma açısından önemini vurgulamaktadır. Öğrencilere, tasarruflu davranışların sadece bireysel bütçelere katkı sağlamakla kalmayıp, doğal mirasın geleceğe taşınması ve toplumun sürdürülebilir kalkınma hedeflerine ulaşması için de kritik bir temel oluşturduğunu aktarmaktadır. Böylece metin, sürdürülebilirlik okuryazarlığına, çevresel hassasiyet ile ekonomik bilinç gibi disiplinler arası bir farkındalık düzeyi sağlayacak şekilde yapılandırılmıştır.

Tablo 2. 5. Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitabında Sürdürülebilirlik Okuryazarlığı ile Dolaylı İlişkili İçeriğe Yönelik Bulgular

Sınıf Düzeyi	Kitap 1-2	Öğrenme Alanları	f	Sayfa Numaraları
5.Sınıf	1	Birlikte Yaşamak	1	34.
		Evimiz Dünya	7	58 (f:3), 62 (f:4).
		Ortak Mirasımız	1	118.
	2	Yaşayan Demokrasimiz	2	28, 56.
		Hayatımızdaki Ekonomi	43	68 (f:2), 69, 72 (f:2), 73 (f:4), 74 (f:19), 75, 77 (f:2), 78 (f:2), 82, 83, 84(f:2),94 (f:2),112(f:4).
		Teknoloji ve Sosyal Bilimler	7	126, 131(f:3), 135, 136(f:2).
Toplam			61	

Tablo 2’de 5. Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitabında (1. ve 2. Kitap) sürdürülebilirlik okuryazarlığı ile dolaylı ilişkiye sahip içeriğin frekanslarına ve sayfa numaralarına yer verilmiştir. Sürdürülebilirlik okuryazarlığı ile doğrudan ilişkili içerik sayfa içinde tekrar eden örnekler için tabloda sayfadaki tekrar sayısı belirtilmiştir. Buna göre 5.Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi 1. Ders Kitabında “Evimiz Dünya” öğrenme alanında (f:7), “Birlikte Yaşamak” öğrenme alanında (f:1) ve “Ortak Mirasımız” öğrenme alanında (f:1) olmak üzere ve 2. Ders Kitabında “Hayatımızdaki Ekonomi” öğrenme alanında (f:43), “Teknoloji ve Sosyal Bilimler” öğrenme alanında (f:7) ve “Yaşayan Demokrasimiz” öğrenme alanında (f:2),olmak üzere sürdürülebilirlik okuryazarlığı ile dolaylı ilişkili toplamda 61 kavram ve ifadeye rastlanılmıştır. Buna göre sürdürülebilirlik okuryazarlığı ile dolaylı ilişkiye sahip içeriğe en çok “Hayatımızda Ekonomi” öğrenme alanı da ve en az ise “Birlikte Yaşamak” ve “Ortak Mirasımız” öğrenme alanları olmak üzere her öğrenme

alanında rastlanılmaktadır. Aşağıda 5. Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitabında sürdürülebilirlik okuryazarlığı ile dolaylı ilişkili içeriğe yönelik örneklere yer verilmiştir.



Yerleşik hayata geçen ilk insanlar, yerleşim yerlerini temel ihtiyaçlarını karşılayabilecekleri yerlere kurmuşlardır. Örneğin insanlar su ve gıda ihtiyaçlarını karşılamak için yerleşim yerlerini akarsu, göl kenarlarına ve verimli tarım arazilerine kurmuşlardır. Bu durum günümüzde de devam etmektedir. Günümüzdeki birçok yerleşim yeri akarsu, göl, deniz kenarı ya da verimli tarım arazilerinin yakınında bulunmaktadır. Bazı yerleşim yerleri de deprem riski sebebiyle zemini daha sağlam olan dağlık alanlara kurulmaktadır. Doğal çevre; küresel ısınma, teknolojik gelişmeler, nüfus artışı, beşerî çevrenin genişlemesi, doğal kaynakların bilinçsizce tüketilmesi, çevre kirliliği gibi sebeplerle zaman içinde değişikliğe uğrayabilmektedir.

Örnek 3. 5. Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitabı Sürdürülebilirlik Okuryazarlığı Örneği

(MEB, 2024, 1. kitap, s.62)

Örnek 3'te yer alan 5. Sınıf Sosyal Bilgiler 1. Ders Kitabında “Evimiz Dünya” öğrenme alanındaki okuma metni, sürdürülebilirlik okuryazarlığıyla dolaylı ilişkili kavramlar aracılığıyla öğrencilere farkındalık aşılama amaçlamaktadır. Bu bağlamda, metinde “küresel ısınma”, “doğal kaynakların bilinçsiz tüketimi” ve “çevre kirliliği” gibi başlıklar dolaylı ama etkili bir biçimde sunulurken sürdürülebilirlik okuryazarlığının özünü temsil etmektedir. Söz konusu kavramlar, öğrencilere çevresel sorunların yerel ve küresel düzlemdeki etkilerini kavratırken, sürdürülebilir davranış ve bilinç oluşturma önemine dikkat çekmektedir. Metin, bu şekilde çevreye duyarlı bir bakış açısı geliştirmeyi hedeflerken, öğrencilerin hem çevreyle olan ilişkilerini sorgulamalarına hem de bu rollerin sorumluluğunu üstlenmelerine olanak tanıyacak bir çerçeve sunmaktadır.



Örnek 4. 5. Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitabı Sürdürülebilirlik Okuryazarlığı Örneği

(MEB, 2024, 2. kitap, s.68)

Örnek 4'teki 5. Sınıf Sosyal Bilgiler 2. Ders Kitabında 'Hayatımızdaki Ekonomi' öğrenme alanı içindeki 'Kaynaklarımı Verimli Kullanıyorum' başlığı altında geçen "*Toprak insana değil, insan toprağa aittir*" ve "*Doğaya ne yapıyorsak kendimize yapıyoruz*" gibi ifadeler sürdürülebilirlik okuryazarlığına doğrudan atıf yapmaksızın, öğrencilerin çevresel bilinç ve sorumluluk geliştirmesine yönelik dolaylı bir farkındalık oluşturmayı sağlamaktadır. Bu içerikler, öğrencilerin doğa ile insan arasındaki ilişkin bağları, karşılıklı etkileşim ve sorumluluğu düşünmelerini teşvik eden güçlü metaforlar sunmaktadır. Böylece, metin sadece kaynak kullanımının ekonomik boyutunu değil, aynı zamanda ekosistem bütünlüğü ve çevre etiği açısından uzun vadeli düşünme becerisini de geliştirmeyi amaçlamıştır denilebilir.

İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemi doğrultusunda Eğitim Bilişim Ağı [EBA] Sürdürülebilir Dünya içeriğinde sürdürülebilirlik okuryazarlığı ile ilişkili içerik tespit edilmeye çalışılmıştır. Bu anlamda ilgili platformda yer alan içerik doğrudan ilişkili ve dolaylı ilişkili olmak üzere iki farklı yapıda ele alınmıştır.

Tablo 2. EBA Sürdürülebilir Dünya İçeriğinde Yer Verilen Etkinlik Türleri ve Sürdürülebilirlik Okuryazarlığı İlişkili İçeriğe Yönelik Bulgular

Sürdürülebilir Dünya İçerikleri Türü	Sürdürülebilirlik Okuryazarlığı ile Doğrudan ilişkili İçerik (f)	Sürdürülebilirlik Okuryazarlığı ile Dolaylı İlişkili İçerik (f)
Video	5	8
İnfografik	5	26
Etkileşimli İçerik	3	20
Sürükle Bırak Etkinlikleri	2	6
Oyun	1	3
Bulmaca	-	6
E-Kitap	2	1
İnternet Sitesi Uzantısı	3	-
Pdf	3	1
Toplam	24	71

Tablo 2'de EBA Sürdürülebilir Dünya içeriğinde yer alan etkinliklerin türlerinin sınıflandırılmasına ve bu etkinliklerin sürdürülebilirlik okuryazarlığıyla doğrudan ve dolaylı ilişkiye göre frekanslarına yer verilmiştir. Buna göre EBA Sürdürülebilir Dünya içeriğinde sürdürülebilirlik okuryazarlığı ile doğrudan ilişkiye sahip en çok "*video*"(f:5) ve "*infografik*" (f:5) yer verildiği; sonra sırasıyla "*etkileşimli içerik*" (f:3), "*internet sitesi*

uzantısı” (f:3) ve *“pdf”* (f:3) içeriklerinde sürdürülebilirlik okuryazarlığına değinildiği tespit edilmiştir.

EBA Sürdürülebilir Dünya içeriğinde sürdürülebilirlik okuryazarlığı ile dolaylı ilişkiye sahip en çok *“infografik”* (f:26) yer verildiği; infografikten sonra sırasıyla *“etkileşimli içerik”* (f:20) ve *“video”*(f:8) içeriğinde sürdürülebilirlik okuryazarlığına dolaylı olarak değinildiği tespit edilmiştir. Bu bulgulardan yola çıkarak hazırlamış olan EBA Sürdürülebilir Dünya içeriğinde sürdürülebilirlik okuryazarlığı ile doğrudan veya dolaylı şekilde geniş bir yelpazede farklı içeriklere yer verildiği söylenebilir. Aşağıda EBA Sürdürülebilir Dünya içeriğinde yer verilen sürdürülebilirlik okuryazarlığı ile ilgili doğrudan ve dolaylı örnekler yer verilmiştir.



Örnek 5. EBA Sürdürülebilir Dünya İçeriği Sürdürülebilirlik Okuryazarlığı Örneği

Kaynak: 390467d8c8c32154e46a0804ab3d0ac208b7f17f44003.png (4000×2250)

Örnek 5’de EBA platformunda sunulan “Sürdürülebilir Dünya” içeriği kapsamında yer alan sürdürülebilirlik infografisi, ilgili kavramın tanımını ve fayda sağladığı alanları görsel açıdan net bir biçimde sunarak sürdürülebilirlik okuryazarlığına doğrudan katkı sunan bir anlatım oluşturmıştır. Söz konusu infografik, sürdürülebilirliğin ne anlama geldiğini tanımlamanın ötesinde, çevresel sürdürülebilirlikten toplumsal refah ve ekonomik gelişmeye kadar uzanan fayda alanlarını somut grafik ve sembollerle ifade etmektedir. Bu görsel yaklaşım, soyut kavramların duyuvar aracılığıyla kavranmasını kolaylaştırarak öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve davranışsal düzeylerde daha etkili bir öğrenme süreci yaşamasını sağlamayı kolaylaştıracak yapıdadır. Dolayısıyla infografik, sürdürülebilirlik okuryazarlığına yönelik doğrudan bir anlatım bileşeni olarak, hem bilgi aktarımını güçlendirmekte hem de

öğrencilerin sürdürülebilirlik kapsamında bilinçli düşünme ve davranış geliştirme imkânı sunmaktadır.



Örnek 6. EBA Sürdürülebilir Dünya İçeriği Sürdürülebilirlik Okuryazarlığı Örneği

Kaynak: 87277c731b5078c0a4c68b693cd65b5b166f2efdb4003.png (4000×2250)

Örnek 6'da yer alan “Ekolojik Ayak İzi Nasıl Azaltılır” infografiği, öğrencilere ekolojik ayak izinin nasıl küçültülebileceğine dair açık ve yapılandırılmış bilgiler sunarak, dolaylı yoldan sürdürülebilirlik okuryazarlığı becerisinin geliştirilmesini hedeflemektedir. Öte yandan enerji tasarrufu, yenilenebilir enerji kullanımı, sürdürülebilir ulaşım ve su tasarrufu gibi stratejik pratikleri somut ve erişilebilir biçimde öğrenciye aktararak onların çevresel yükümlülüklerini kavramalarına, olanak tanımaktadır.

Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt problemi doğrultusunda 5. Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitabı ve EBA Sürdürülebilir Dünya içeriği arasında sürdürülebilirlik okuryazarlığı açısından nasıl bir ilişki olduğu ortaya konulmaya çalışılmıştır. Buna göre EBA Sürdürülebilir Dünya içeriğinde yer verilen etkinlikler sırasıyla 5.Sınıf Sosyal Bilgiler 1. Ders Kitabı ve 5.Sınıf Sosyal Bilgiler 2. Ders Kitabı ile karşılaştırılmıştır.

Tablo 3. EBA Sürdürülebilir Dünya İçeriğinde Yer Verilen Etkinlikler ile 5. Sınıf Sosyal Bilgiler 1. Ders Kitabı Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulgular

Sürdürülebilir Dünya İçeriği Etkinlik İsimleri	Sosyal Bilgiler 1.Ders Kitabında İlişkili Olduğu Sayfa Numaraları
Evimiz Dünya	34, 66, 92
Sürdürülebilir Dünya	59, 62
Sürdürülebilirlik Nedir?	34, 62, 118
Su Verimliliği Seferberliği Ortaokul Lise	66, 92
Su Gönüllüsü Takvimi	66, 92
Su Verimliliği Seferberliği Sorular Kitapçığı	66, 92
Su Verimliliği Seferberliği Su Verimliliği Ortaokul ve Lise Sunum	59, 66, 92
Su Verimliliği Seferberliği Suda Sıfır Kayıp Öğretmenler İçin Ortaokul ve Lise Sunum Rehberi	59, 66, 92
Su Verimliliği Seferberliği Suyun Ayak İzleri	59, 62, 66, 92
Hava Kirliliği Testi	62
Çöplerin Ayrışma Süreleri	34
Çevre Kirliliği Çeşitleri	62
Geri Dönüşüm	34
Geri Dönüşüm -2	34, 62
Çevremizi Koruyalım	34
İnsan ve Çevre	34, 62
Deniz Temiz Turmepa Projesi	34, 62
Çevre Kirliliği Çeşitleri (Su, Toprak, Hava, Gürültü, Işık)	62
Çevre Kirliliği Çeşitleri (Su, Toprak, Hava, Gürültü, Görüntü, Işık)	62
Atıkların Denizde Kaybolma Süresi	34
Doğruları Yakala Atıkları Ayrıştır	34, 62
Çöp Değil Atık	34
İpek ile Arda Bir Anlık Dalgınlık	34
Çevre ve Şehircilik Bakanlığı Sıfır Atık Kamu Spotu	34
Sıfır Atık Tanıtımı	34
Geri Dönüşüm -Ajanlar	34, 118
Ambalaj Atık Türleri	34
Sıfır Atık Renk Skalası	34
Atıklar ve Geri Dönüşüm (Metal, Kâğıt, Cam)	34
Atıklara ve Geri Dönüşüm	34, 59
Plastiklerin Geri Dönüşümü	34
Artıklar ve Geri Dönüşüm	34
Atık	34

Temiz Orman Çöpleri Bul ve Ayırıştır	62
Lise Tema	34, 59, 62
Toprak Tema	59, 62, 66, 92
Su Tema	34, 62, 66, 92
İklim Değişikliği ve Çevre Bilinci	34, 59, 62, 118
İklim Değişikliğini Fark et	34, 59, 62
İklim Değişikliği Sürükler Bırak	59
İklim Krizi	34, 59, 62, 66, 92
İklim Değişikliğinin Etkileri	59, 62
İklim Değişikliği Neden Sonuç İlişkisi	59, 62
İşte, Evde, Yolda Enerji Verimliliği	118
Gelecek İçin Temiz Enerji	34, 59
Evde Enerji Tasarrufu	59
Su Ayak İzi	66, 92
Doğayı Koruma Davranışlarımız	34
Karbon Ayak İzi	34, 59, 62
Su Ayak İzi	66, 92
Küresel İklim Karşı Bir Gün	59, 62
Ekolojik Ayak İzi Nasıl Azaltılır	34, 118
Karbon Ayak İzimizi Azaltmak İçin Neler Yapabiliriz?	34
Su Ayak İzi Bileşenleri	92
Su Tasarrufu	66, 92
Yaşama Artı Kat	34, 66, 92
Su Tasarrufu	66, 92
Su Verimliliği	66, 92

Tablo 3’de 5.sınıf sosyal bilgiler 1. ders kitabında sürdürülebilirlik okuryazarlığı ile ilişkili içeriğe yönelik sayfalar ve o sayfalarla ilişkili olan EBA Sürdürülebilir Dünya içeriğinde yer alan etkinlikler gösterilmiştir. Buna göre en fazla ilişkilendirme “*İklim Krizi*” (f:5), etkinliğiyle gerçekleştirilirken bunu sırasıyla “*Su Verimliliği Seferberliği Suyun Ayak İzleri*” (f:4), “*Toprak Tema*” (f:4), “*Su Tema*” (f:4) ve “*İklim Değişikliği ve Çevre Bilinci*” (f:4) etkinlikleri izlemiştir. Tablo 3’te belirtildiği üzere, 5. sınıf Sosyal Bilgiler 1. ders kitabında yer alan sürdürülebilirlik okuryazarlığına yönelik içerik ile EBA Sürdürülebilir Dünya içeriğindeki etkinlikler arasındaki ilişki ele alındığında, en güçlü eşleştirme “İklim Krizi” etkinliğiyle gerçekleştirilmiştir. Bu uyum, öğrencilerin kavramsal temelleri anlamada daha sağlam bir denge yüklemesi bakımından özellikle önemlidir. Böylece kavramın özüyle ilgili tematik uyum ve kavramsal destek, öğrenimin kalıcılığını artırma potansiyeli taşımaktadır. “Su Verimliliği Seferberliği Suyun Ayak İzleri”, “Toprak Tema”, “Su Tema” ve “İklim Değişikliği ve Çevre Bilinci” gibi etkinlikler de (her biri f:4) görece yüksek düzeyde ilişkilendirme göstermeleri sayesinde, konu sunumunda çeşitlilik ve pekiştirme görevi görmektedir. Bu, öğrencilerin

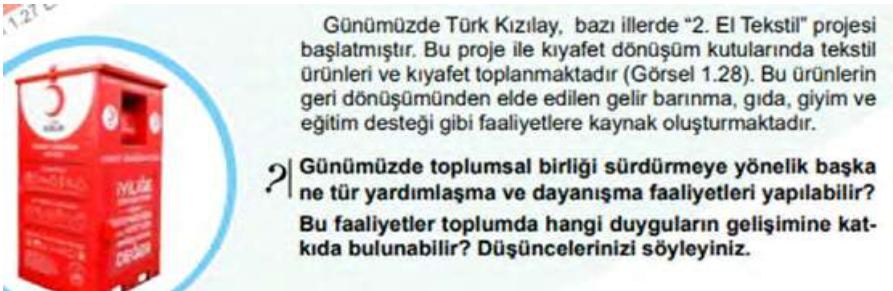
farklı açılardan sürdürülebilirlik konusuna bakmalarını sağlayarak çok boyutlu bir anlayış geliştirmeye yardımcı olacak bir yapı sunmaktadır. En az ilişkili olan etkinliklerden bazıları ise “Geri Dönüşüm”, “Atıkların Denizde Kaybolma Süresi”, “Hava Kirliliği Testi”, “Çöp Değil Atık”, “Plastiklerin Geri Dönüşümü”, “Karbon Ayak İzimizi Azaltmak için Neler Yapabiliriz?”, “Atık” şeklinde ki gibi. Bu etkinliklerin daha düşük ilişki düzeyi göstermesi, bu etkinliklerin içerik derinliği ya da kavramsal bağlantı bakımından daha zayıf olduğu anlamına gelmemektedir. Nitekim her etkinlik kendi içinde sürdürülebilirlik okuryazarlığını pekiştirecek bir yapı arz etmektedir. Aşağıda sürdürülebilir dünya içeriğinden alınan örnek ve ilişkili olduğu ders kitabı sayfası örneklerine yer verilmiştir.



Örnek 7. EBA Sürdürülebilir Dünya İçeriği Sürdürülebilirlik Okuryazarlığı Örneği

Kaynak: <https://cdnvideo.eba.gov.tr/surdurulebilir-dunya/geridonusum-2/story.html>

Örnek 7’de sunulan EBA Sürdürülebilir Dünya içeriğinde yer verilen ‘Geri Dönüşüm-2’ etkinliği ile ilişkili olduğu ders kitabında bulunan sayfa örnekleri aşağıda yer verilmiştir.



(MEB, 2024, 1. Kitap, s.34)

5.Sınıf Sosyal Bilgiler 1. Ders Kitabı “Birlikte Yaşamak” öğrenme alanında yer verilen sürdürülebilirlik okuryazarlığı ile ilişkiye sahip ‘Geri Dönüşüm’ kavramı Örnek 7’de sunulan EBA Sürdürülebilir Dünya “Geri Dönüşüm-2” etkinliği aracılığıyla aktarılabilir.



Görsel 2.9

ÖĞRENELİM

Dağ, ova, vadi, akarsu, göl, deniz, şelale, orman gibi varlıklar hem insanların hem de diğer canlıların yaşamı için oldukça önemlidir. Bu varlıklar insan ve hayvanların oksijen, su, gıda gibi ihtiyaçlarını karşılayan çok önemli kaynaklardır ve aynı zamanda doğal çevremizi oluşturur (Görsel 2.9).

Yerleşik hayata geçen ilk insanlar, yerleşim yerlerini temel ihtiyaçlarını karşılayabilecekleri yerlere kurmuşlardır. Örneğin insanlar su ve gıda ihtiyaçlarını karşılayabilmek için yerleşim yerlerini akarsu, göl kenarlarına ve verimli tarım arazilerine kurmuşlardır. Bu durum günümüzde de devam etmektedir. Günümüzdeki birçok yerleşim yeri akarsu, göl, deniz kenarı ya da verimli tarım arazilerinin yakınında bulunmaktadır. Bazı yerleşim yerleri de deprem riski sebebiyle zemini daha sağlam olan dağlık alanlara kurulmaktadır. Doğal çevre; küresel ısınma, teknolojik gelişmeler, nüfus artışı, beşerî çevrenin genişlemesi, doğal kaynakların bilinçsizce tüketilmesi, çevre kirliliği gibi sebeplerle zaman içinde değişikliğe uğrayabilmektedir.

2| Yaşadığınız ilin yerleşim yeri olmasında hangi doğal unsurlar etkili olmuştur? Örnekler veriniz.

Yaşam alanlarımızda ev, apartman, sokak, park, yol, köprü, hastane, okul, market gibi birçok yapı bulunmaktadır (Görsel 2.10). Bunlar bizim barınma, ulaşım, sağlık, eğitim, alışveriş, dinlenme, eğlenme gibi ihtiyaçlarımızı karşılamak için yapılmıştır. Aynı zamanda bu amaçlarla yapılmış medrese, bedesten, şifahane, türbe gibi tarihî varlıklara da çevremizde rastlayabiliriz. Yaşadığımız yerlerde inşa edilen bu eski ve yeni yapıların tamamı beşerî çevremizi oluşturur. Özellikle çevremizdeki tarihî varlıkları korumak hepimizin görevidir.

Tarihteki ilk yerleşim yerlerinde insanlar yaşam alanlarına genellikle ev ve ibadethaneler yapmışlardır. Zamanla insan nüfusunun artması, ihtiyaçların çeşitlenmesi, teknolojinin gelişmesi, doğa kaynaklı afetler, iklim olayları, kaynakların bilinçsizce tüketilmesi, çevre kirliliği gibi sebeplerle doğal ve beşerî çevrede bazı değişimler olmuştur. Bu değişim günümüze kadar devam etmiştir, bundan sonra da devam edecektir.

(MEB, 2024, 1. kitap, s.62)

5.Sınıf Sosyal Bilgiler 1. Ders Kitabı “Evimiz Dünya” öğrenme alanında yer verilen sürdürülebilirlik okuryazarlığı ile dolaylı ilişkiye sahip “Çevre Kirliliği”, “Küresel Isınma”, “Kaynakların Bilinçsizce Tüketilmesi” kavramlarının etkin şekilde aktarılması için EBA Sürdürülebilir Dünya “Geri Dönüşüm-2” etkinliği kullanılabilir.

Tablo 4. EBA Sürdürülebilir Dünya İçeriğinde Yer Verilen Etkinlikler ile 5. Sınıf Sosyal Bilgiler 2. Ders Kitabı Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulgular

Sürdürülebilir Dünya İçeriği Etkinlik İsimleri	Sosyal Bilgiler 2. Ders Kitabındaki İlişkili Olduğu Sayfa Numarası
Evimiz Dünya	28, 51, 74, 75, 77, 78, 82, 93, 94, 112, 126, 131, 135, 136, 145
Sürdürülebilir Dünya	71, 77, 78, 93, 94, 126, 131, 135, 136
Sürdürülebilirlik Nedir?	28, 51, 67, 68, 72, 73, 74, 77, 79, 80, 81, 82, 135, 145
Su Verimliliği Seferberliği Ortaokul Lise	72, 75, 77, 78, 93, 94, 112, 126, 131, 135, 136
Su Gönüllüsü Takvimi	72, 75, 77, 78, 93, 94, 112, 126, 131, 135, 136
Sürdürülebilirlik	67, 81, 135, 145
Su Verimliliği Seferberliği Sorular Kitapçığı	28, 51, 67, 74, 75, 77, 93, 112, 135, 145
Su Verimliliği Seferberliği Su Verimliliği Ortaokul ve Lise Sunum	28, 51, 72, 73, 74, 75, 77, 78, 82, 84, 93, 94, 112, 131, 135, 136, 145
Su Verimliliği Seferberliği Suda Sıfır Kayıp Öğretmenler İçin Ortaokul ve Lise Sunum Rehberi	28, 51, 72, 73, 74, 75, 77, 78, 82, 84, 93, 94, 112, 131, 135, 136, 145
Su Verimliliği Seferberliği Suyun Ayak İzleri	28, 51, 75, 77, 84, 93, 94, 135
Hava Kirliliği Testi	28, 51, 145
Çöplerin Ayrışma Süreleri	28, 51, 82
Çevre Kirliliği Çeşitleri	77, 78
Geri Dönüşüm	78
Geri Dönüşüm -2	70, 75, 78
Çevremizi Koruyalım	28, 51, 145
İnsan ve Çevre	28, 51, 68, 69, 72, 73, 82, 126, 135, 136, 145
Deniz Temiz Turmepa Projesi	28, 51, 78
Çevre Kirliliği Çeşitleri (Su, Toprak, Hava, Gürültü, Işık)	28, 51, 78, 126
Çevre Kirliliği Çeşitleri (Su, Toprak, Hava, Gürültü, Görüntü, Işık)	28, 51, 78, 126
Atıkların Denizde Kaybolma Süresi	78
Doğruları Yakala Atıkları Ayrıştır	28, 51, 78, 126
Çöp Değil Atık	78
İpek ile Arda Bir Anlık Dalgınlık	28, 51, 78, 79
Çevre ve Şehircilik Bakanlığı Sıfır Atık Kamu Spotu	78
Sıfır Atık Tanıtımı	28, 51, 70, 79, 80, 81, 114
Geri Dönüşüm -Ajanlar	70, 78
Ambalaj Atık Türleri	73, 77
Sıfır Atık Renk Skalası	78

Atıklar ve Geri Dönüşüm (Metal, Kâğıt, Cam)	78
Atıklara ve Geri Dönüşüm	78, 83
Plastiklerin Geri Dönüşümü	78
Azalt, Yeniden Kullan, Geri Dönüştür	74
Artıklar ve Geri Dönüşüm	74, 82
Atık	78
Temiz Orman Çöpleri Bul ve Ayırıştır	78, 126
Orman Dostları -Animasyonlar	28, 51, 56, 68
Lise Tema	28, 51, 72, 74, 77, 78, 93, 94, 135
Toprak Tema	28, 51, 56, 72, 74, 81, 112, 145
Su Tema	28, 51, 67, 68, 69, 72, 73, 74, 75, 81, 82, 84, 112, 145
İklim Değişikliği ve Çevre Bilinci	28, 51, 68, 77, 78, 81, 84
İklim Değişikliğini Fark et	71, 73, 78, 82, 112
İklim Değişikliği Sürükler Bırak	73, 112
İklim Krizi	28, 51, 67, 71, 74, 77, 78, 82, 83, 84, 94, 112, 135, 145
İklim Değişikliğinin Etkileri	73, 112
İklim Değişikliği Neden Sonuç İlişkisi	73, 112
İşte, Evde, Yolda Enerji Verimliliği	72, 75, 77, 78, 93, 94, 126, 131, 135, 136
Gelecek İçin Temiz Enerji	28, 51, 69, 71, 72, 74, 77, 78, 82, 93, 94, 112, 131, 135, 136, 145
Evimizde Enerji Verimliliği	75, 77, 78, 93, 126, 131, 136
Enerji Kaynakları	71
Evde Enerji Tasarrufu	28, 51, 73, 131
Gelecek İçin Temiz Enerji -Eşleştire	71
Gelecek İçin Temiz Enerji- Şifreyi Çözelim	71
Gelecek İçin Temiz Enerji -Çengel Bulmaca	71
Enerji Kaynakları Kelime Bulmaca	71
Enerji Kaynakları	28, 51, 71
Enerji Verimliliği	28, 51, 93, 131, 136
Enerji Kaynakları	28, 51, 71
Labirent Oyunu	28, 51, 71, 77
Güneş Enerjisi	28, 51, 71, 77
Yenilenebilir Enerji Kaynakları	28, 71
Yaşama Artı Kat	28, 51, 71, 77, 78, 93, 131, 136
Güneş Enerjisi	28, 51, 69, 71, 136
Biyokütle Enerjisi	71
Yenilenebilir Enerji Kaynakları	28, 71
Hidroelektrik Enerjisi	28, 51, 71
Jeotermal Enerji	28, 51, 71
Rüzgâr Enerjisi	28, 51, 68, 71

Güneş Enerjisi	28, 51, 68, 71
Yenilenemez Enerji Kaynakları	28, 51, 71, 77
Su Ayak İzi	112
Karbon Ayak İzi	28, 51, 73
Doğayı Koruma Davranışlarımız	28, 51, 82
Karbon Ayak İzi	28, 51, 68, 71, 74, 77, 78, 135, 145
Ekolojik Ayak İzi Eşleştire	28, 51, 78, 126, 131, 136
Su Ayak İzi	28, 51, 72
Küresel İklim Karşı Bir Gün	28, 51, 75, 77, 145
Ekolojik Ayak İzi Nasıl Azaltılır	28, 51, 77
Karbon Ayak İzimizi Azaltmak İçin Neler Yapabiliriz?	28, 51, 74, 77, 78, 81, 145
Enerji Tasarrufu Doğru Yanlış	93, 131, 135
Enerji Tasarrufu	28, 51, 78, 93, 135, 136
Besin Tasarrufu	28, 51, 78, 82, 94, 135, 136
Su Tasarrufu	28, 51, 75, 78, 82, 94, 135, 136
Yaşama Artı Kat	28, 51, 67, 69, 72, 74, 77, 78, 82, 93, 135, 145
Enerji Tasarrufu	28, 51, 78, 93, 135, 136
Besin Tasarrufu	28, 51, 78, 82, 94, 135, 136,
Su Tasarrufu	28, 51, 75, 78, 82, 94, 135, 136
Su Verimliliği	75, 112, 131

Tablo 4’de 5.sınıf sosyal bilgiler 2. ders kitabında sürdürülebilirlik okuryazarlığı ile ilişkili içeriğe yönelik sayfalar ve o sayfalarla ilişkili olan EBA Sürdürülebilir Dünya içeriğinde yer alan etkinlikler gösterilmiştir. Tablo 4’te görüldüğü üzere, 5. sınıf Sosyal Bilgiler 2. ders kitabındaki içerik ile EBA’daki “Sürdürülebilir Dünya” materyallerine ait etkinlikler arasındaki ilişki analiz edildiğinde, en yüksek düzeyde uyum “*Su Verimliliği Seferberliği Su Verimliliği Ortaokul ve Lise Sunum*” (f:17) ve “*Su Verimliliği Seferberliği Suda Sıfır Kayıp Öğretmenler İçin Ortaokul ve Lise Sunum Rehberi*” (f:17) etkinlikleriyle gerçekleşmiştir. Bunu sırasıyla “*Gelecek İçin Temiz Enerji*” (f:16) ve “*Evimiz Dünya*” (f:15) gibi etkinlikler takip etmektedir. Bu bulgu, ders kitabındaki söz konusu içeriğin doğrudan ve kapsamlı biçimde EBA etkinliklerine entegre edilebildiğini göstermekte olup, öğrenim hedefleriyle materyal arasında güçlü bir örtüşme olduğunu ortaya koymaktadır. En az ilişkili olan etkinlikler ise “*Geri Dönüşüm*”, “*Atıkların Denizde Kaybolma Süresi*”, “*Çevre ve Şehircilik Bakanlığı Sıfır Atık Kamu Spotu*”, “*Sıfır Atık Renk Skalası*”, “*Atıklar ve Geri Dönüşüm (Metal, Kağıt, Cam)*”, “*Çöp Değil Atık*”, “*Plastiklerin Geri Dönüşümü*”, “*Azalt, Yeniden Kullan Geri Dönüştür*”, “*Atık*”, “*Enerji Kaynakları*”, “*Gelecek İçin Temiz Enerji – Eşleştire*”, “*Gelecek İçin Temiz Enerji- Şifreyi Çözelim*”, “*Enerji Kaynakları Kelime Bulmaca*”, “*Yenilenebilir Enerji Kaynakları*”, “*Biyokütle Enerjisi*” ve “*Su*

Ayak İzi” şeklindedir. Bu etkinliklerin daha düşük ilişki düzeyi göstermesi, bu etkinliklerin içerik derinliği ya da kavramsal bağlantı bakımından daha zayıf olduğu anlamına gelmemektedir. Nitekim her etkinlik kendi içinde sürdürülebilirlik okuryazarlığını pekiştirecek yapı arz etmektedir. Aşağıda EBA Sürdürülebilir Dünya içeriğinden alınan örnek ve ilişkili olduğu ders kitabı sayfası örneklerine yer verilmiştir.



Örnek 8. EBA Sürdürülebilir Dünya İçeriği Sürdürülebilirlik Okuryazarlığı Örneği

Kaynak:https://cdnvideo.eba.gov.tr/surdurulebilirdunya/yenilenebilir_enerji_kaynaklari_v3/story.html

Örnek 8’de EBA Sürdürülebilir Dünya içeriğinde yer verilen ‘Yenilenebilir Enerji Kaynakları’ etkinliği ile ilişkili olduğu ders kitabında bulunan sayfa örnekleri aşağıda yer verilmiştir.

Genç öğretmen, yarının büyüklerine çevre bilinci aşıyor



"... Çocukluk hayali olan öğretmenlik mesleğini aşkla yapan Özlem Öğretmen, 'Çevre Dostu Okul' projesi kapsamında çocuklara çevre bilinci konusunda farkındalık kazandırıyor. Öğrencilerinin etkin birer vatandaş olmasını isteyen Özlem Öğretmen, öğrencilerine doğal ve kültürel varlıkların korunması gerektiğini yaptığı uygulamalarla aktarmaya çalışıyor. Bu kapsamda Özlem Öğretmen, öğrencileri ile birlikte okullarına hobi bahçesi ve geri dönüşüm malzemelerinden kütüphane kazandırdı. Ayrıca tasarladıkları atık su deposu ile yağmur sularını biriktirip okulun temiz su ihtiyacını, çatıya kurdukları güneş panelleriyle de elektrik ihtiyacını karşılıyorlar..."

(Genel ağdan alınmıştır.)

Görsel 4.19

5.Sınıf Sosyal Bilgiler 2. Ders Kitabı “Yaşayan Demokrasimiz” öğrenme alanında yer verilen sürdürülebilirlik okuryazarlığı ile doğrudan ilişkiye sahip ‘Çevre Bilinci’ kavramı EBA Sürdürülebilir Dünya “Yenilenebilir Enerji Kaynakları” etkinliği aracılığıyla eğlenceli şekilde aktarılma fırsatı sunmaktadır.

Doğa, insanların temel ihtiyaçlarını karşılayan doğal kaynaklara sahiptir (Görsel 5.3). İnsanlar; kendi aklı, emeği ve teknolojinin ürünü olmayan bu doğal kaynaklardan geçmişten günümüze kadar çeşitli biçimlerde faydalanarak yaşamını sürdürmüştür. Bunlardan bazıları toprak, su, ormanlar, madenler, bitkiler, güneş ve rüzgârdır. Doğal kaynaklar yenilenebilir ve yenilenemez olarak sınıflandırılmaktadır.



(MEB, 2024, 2. Kitap, s.71)

5.Sınıf Sosyal Bilgiler 2. Ders Kitabı ”Hayatımızdaki Ekonomi” öğrenme alanında yer verilen sürdürülebilirlik okuryazarlığı ile doğrudan ilişkiye sahip ‘Yenilenebilir ve Yenilenemez kaynaklar’ kavramı EBA Sürdürülebilir Dünya “Yenilenebilir Enerji Kaynakları” etkinliği aracılığıyla aktarılmıştır.



Örnek 9. EBA Sürdürülebilir Dünya İçeriği Sürdürülebilirlik Okuryazarlığı Örneği

Kaynak:https://cdnvideo.eba.gov.tr/surdurulebilirdunya/TemizOrman_V3/story.html

Örnek 9’da EBA Sürdürülebilir Dünya içeriğinde yer verilen ‘Temiz Orman Çöpleri Bul ve Ayırıştır ’ etkinliği ile ilişkili olduğu ders kitabında bulunan sayfa örnekleri aşağıda yer verilmiştir.

Okuduğunuz haberde olduğu gibi hangi alanlarda plastik tüketimini azaltacak tedbirler alınabilir? Sınıf arkadaşlarınızla düşüncelerinizi tartışınız.

Her atık çöp değildir. Atıkların bir kısmı yeniden kullanılabilir, ham madde olarak tekrar değerlendirilebilir. Hiçbir şekilde yeniden kullanılamayacak olanlar ise çöp olarak nitelendirilir. Dolayısıyla çöpler geri dönüşüme kazandırılmaz.

(MEB, 2024, 2. Kitap, s.78)

5.Sınıf Sosyal Bilgiler 2. Ders Kitabı “Hayatımızdaki Ekonomi” öğrenme alanında yer verilen sürdürülebilirlik okuryazarlığı ile dolaylı ilişkiye sahip ‘Geri Dönüşüm’ kavramı EBA Sürdürülebilir Dünya “Temiz Orman Çöpleri Bul ve Ayırıştır” etkinliği aracılığıyla etkin aktarılma fırsatına sahiptir.

Geleneksel yakıtlı araçların yerini alan hızlı trenler, uçaklar, elektrikle çalışan araçlar yakıt tüketimini azaltarak, petrol ve doğal gaz gibi kaynaklardan tasarruf sağlayıp çevre kirliliğini azaltmaktadır. Navigasyon sistemleri, sürücülere en uygun ve hızlı rotayı belirleyerek trafikte geçirilen süreyi kısaltmaktadır. Ulaşım teknolojilerindeki gelişmeler yolcu ve yük taşımanın daha hızlı ve konforlu yapılmasını sağlamıştır. Böylece insanların farklı yerleri görmesi ve kültürleri tanıması kolaylaşmıştır.

(MEB, 2024, 2. Kitap, s.126)

5.Sınıf Sosyal Bilgiler 2. Ders Kitabı “Teknoloji ve Sosyal Bilimler” öğrenme alanında yer verilen sürdürülebilirlik okuryazarlığı ile dolaylı ilişkiye sahip ‘Tasarruf, Çevre Kirliliği ’ kavramları EBA Sürdürülebilir Dünya “Temiz Orman Çöpleri Bul ve Ayırıştır” etkinliği aracılığıyla aktarılmıştır.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu araştırmada Türkiye Yüzyılı Maarif Modeline göre hazırlanan 5.Sınıf Sosyal Bilgiler 1. ve 2. ders kitabında ve EBA Sürdürülebilir Dünya etkinlikleri içinde sürdürülebilirlik okuryazarlığı ile ilişkili kavram ve içerikler tespit edilmiş sorasında ders kitabı ile EBA Sürdürülebilir Dünya içeriğinde yer alan etkinliklerin ilişkileri incelenmiştir. Araştırma sonucunda sürdürülebilirlik okuryazarlığı ile hem doğrudan hem de dolaylı ilişkiye sahip kavram ve içeriğin ders kitapları arasında dengeli dağılmadığı tespit edilmiştir.

Araştırma sonuçlarına göre 5.Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitabında sürdürülebilirlik okuryazarlığı ile ilişkili doğrudan ve dolaylı birçok kavrama

yer verildiği görülmüştür. Ama bu kavramların dağılımında dengenin sağlanamadığı dikkat çeken bir unsur olarak karşımıza çıkmaktadır. Araştırmada ulaşılan diğer bir sonuca göre EBA Sürdürülebilir Dünya içeriğinde sürdürülebilirlik okuryazarlığı ile doğrudan ve dolaylı ilişkili birçok etkinliğe yer verilmiştir. Bu etkinliklerin türleri arasında ise uzunluk ve karmaşıklığı doğrultusunda bir denge olduğu görülürken sayısal olarak bir dengenin olmadığı görülmektedir.

Araştırma sonucunda EBA Sürdürülebilir Dünya içeriği ile 5.sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarının içeriklerinin sürdürülebilirlik okuryazarlığı açısından birbirlerini tamamlayıcı nitelikte olduğu söylenebilir. Bu anlamda özellikle EBA Sürdürülebilir Dünya içeriği 5. Sınıf Sosyal Bilgiler 2. Ders Kitabı ile geniş bağlamda örtüşmektedir. Bununla birlikte 5. Sınıf Sosyal Bilgiler 1. Ders Kitabı içeriğinde yer bulan “Birlikte Yaşamak”, “Evimiz Dünya” ve “Ortak Mirasımız” öğrenme alanlarında sınırlı düzeyde ilişkilendirme yapılabilmektedir. Oysaki özellikle “Evimiz Dünya” ve “Ortak Mirasımız” öğrenme alanları EBA Sürdürülebilir Dünya içeriesindeki etkinliklerle desteklenecek bir yapı arz etmektedir.

Araştırmada elde edilen sonuçlar doğrultusunda 5.Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitabı ve ile EBA Sürdürülebilir Dünya içeriği aracılığıyla kazandırılması hedeflenen sürdürülebilirlik okuryazarlığı becerisine yönelik ders kitabında karşılık bulan her öğrenme alanında daha derinlemesine ilişkilerin kurulması ve ders kitabının bu minvalde yeniden yapılandırılması önerilmektedir. Öte yandan ders kitabında yer verilen sürdürülebilirlik okuryazarlığı ile ilişkili içerik ve kavramların öğrenme alanları arasında daha dengeli dağıtılması önerilmektedir. 5. Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitabında öğrenme alanlarında bulunan değerlendirme bölümlerinden sonra öğrencilerin EBA Sürdürülebilir Dünya içeriklerine yönlendirilmesi önerilmektedir.

KAYNAKÇA

- Acar, H. (2021). *Sosyal bilgiler öğretmen adaylarına yönelik sürdürülebilir kalkınma eğitimi önerisi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Antalya.
- Aydın, N. (2018). *Nitel araştırma yöntemleri: etnoloji. Uluslararası Beşeri ve Sosyal Bilimler İnceleme Dergisi*, 2(2), 60-71
- Bayram, F., & Cengeli Köse, T. (2023). Sosyal Bilgiler ders kitaplarının sürdürülebilirlik bilinci açısından incelenmesi. *Anadolu University Journal of Education Faculty*, 7(3), 500-531. <https://doi.org/10.34056/aujef.1201038>
- Bekiroğlu, D., & Güllühan, N. Ü. (2023). Investigation of life studies and social studies curriculum in the context of sustainable development goals. *Osmangazi Journal of Educational Research*, 10(1), 27-46.
- Büyükköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2022). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (30. baskı). Pegem Akademi.
- Ertan, Y. (2018). Türkiye’de Sürdürülebilirlik Raporlaması (2005-2017) . *Journal of Accounting and Taxation Studies*, 11(3), 463-478.
- Gürel, E., & Nazlı, A.K. (2022). Sürdürülebilirlik okuryazarlığı. Işıl Usta Kara ve Serol Karalar (Edt.). *Kalite ve Strateji Yönetimi Araştırmaları* içinde (ss. 105-124). Edirne, Trakya Üniversitesi Kalite ve Strateji Geliştirme, Uygulama ve Araştırma Merkezi Yayınları.
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel.
- Kaya , M., & Tomal, N. (2011). Sosyal bilgiler dersi öğretim programı’nın sürdürülebilir kalkınma eğitimi açısından incelenmesi. *Eğitim Bilimleri Araştırma Dergisi* , 1(2), 49-65.
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB] Ortaöğretim Genel Müdürlüğü. (2024). *Türkiye yüzylü maarif modeli öğretim programları okuryazarlığı öğretmen kılavuz kitabı*. <https://ogmmateryal.eba.gov.tr/kitap/tymm/tymm-modul-6/index.html#p=3> adresinden erişilmiştir.
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEBa]. (2024). *Ortaokul ve imam hatip ortaokulu sosyal bilgiler 5 ders kitabı (1.kitap)*. Ankara: Korza Yayıncılık.
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEBb]. (2024). *Ortaokul ve imam hatip ortaokulu sosyal bilgiler 5 ders kitabı (2.kitap)*. Ankara: Korza Yayıncılık.
- Oğuz-Hacat, S. & Demir, F. B. (2019). Sürdürülebilir kalkınma eğitimi açısından sosyal bilgiler dersi öğretim programının değerlendirilmesi. *Dişalekolog-Uluslararası Sosyal Bilimler Dergisi*, 22, 211-225.
- Özdemir, O. (2023). Sürdürülebilirliğe geçiş: ekolojik zekâ ve sürdürülebilir okuryazarlıkla yaşam tarzını dönüştürmek. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 66 213-233, <https://doi.org/10.21764/mauefd.1052544>.

- Sarıçoban, K., & Yildirimci, E. (2017). Çevre politikaları bağlamında sürdürülebilir kalkınma ve çevresel harcamalar: AB üyesi ülkeler ile bir karşılaştırma. *ASSAM Uluslararası Hakemli Dergi*, 2(3), 7-24.
- Sencar, P. (2007). *Türkiye’de çevre koruma ve ekonomik büyüme ilişkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Edirne: Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Sürdürülebilir Kalkınma Derneği [SKD.] Türkiye. (2017). *100 Maddede sürdürülebilirlik rehberi*. <http://skdturkiye.orf/files/yayin/100-Maddede-Surdu-rulebilirlik-Rehberi.pdf> adresinden alınmıştır.
- Şahin, A. (2024). *Ortaokul Öğrencilerinin sürdürülebilir çevre, toplum ve ekonomiye ilişkin görüşleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisan Tezi, Sivas: Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Şen, H., Kaya, A. & Alpaslan, B. (2018). Sürdürülebilirlik üzerine tarihsel ve güncel bir perspektif. *Ekonomik Yaklaşım Dergisi*, 29(147), 1-47.
- Tosun, A. & Gökçe, N. (2024). 2018 ve 2024 Sosyal bilgiler dersi öğretim programlarının sürdürülebilir kalkınma amaçları açısından incelenmesi. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 11(40), 249-283.
- Türk Dil Kurumu [TDK.] (2022). *Türk Dil Kurumu sözlükleri*. <https://sozluk.gov.tr/> adresinden alınmıştır.
- Turan, S., & Akhan, O. (2024). 2024 Sosyal bilgiler öğretim programında okuryazarlıklar: MAXQDA ile tematik bir analiz. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(2), 57-72. <https://doi.org/10.17539/amauefd.1521061>
- Yalçın, A. (2022). 21. yüzyılda sürdürülebilir kalkınma hedefleri: Türkiye’de sosyal bilgiler dersi öğretim programının yapısal olarak incelenmesi. *Harran Maarif Dergisi*, 7(1), 117-149. <https://doi.org/10.22596/hej.1103130>
- Yaman, Ö. & Aksoy, E. (2020). *Sürdürülebilir yaşam rehberi*. İstanbul: Yeni İnsan Yayınevi.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınları.

2018 ve 2024 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programlarına Göre Hazırlanan 5. Sınıf Ders Kitaplarında Yardımseverlik Değeri

Caner Tıraş¹

Selman Ablak²

GİRİŞ

Değerler, bir toplumun temelini oluşturan, bireylerin davranışlarını yönlendiren ve onlara yol gösteren pusulalar gibidir. Genel kabul görmüş bu arzu edilen kavramlar bireylerin toplum içindeki düzenini sağlayan normlar bütünüdür (Elbir ve Bağcı, 2013). Bu minvalde bakıldığında gerek toplumsal düzenin tesis edilmesinde gerekse toplumsal devamlılığın sağlanmasında değerlerin aktarımı önem arz etmektedir. Bunun en etkili yollarının başında ise sistematik bir şekilde yürütülecek değerler eğitimi gelmektedir. Bu bağlamda değerler eğitimi, hem bireysel hem de toplumsal yaşam için vazgeçilmez bir öneme sahiptir. Toplumun geleceği için ahlaki bireyler yetiştirmek esastır ve bu süreçte aile, okul, çevre ve medya önemli roller üstlenir. Okullar ise, değerlerin yeni nesillere aktarılmasında kritik bir konuma sahiptir.

Bireyin ilk sosyalleşme ortamı olan aile, değerler eğitiminin başladığı temel alandır (Turgut, 2017). Aile kurumu, bireyi topluma bağlayan bir köprü işlevi görerek toplumsallaşma sürecinde hayati bir rol oynar. Ailede başlayan bu değerler edinme süreci, eğitim kurumları aracılığıyla sistemli bir şekilde devam eder. Nitekim eğitim, bireylerin kişisel ve toplumsal gelişimleri için gerekli bilgi, beceri, ahlaki prensipler ve davranış biçimlerini kazanmalarını sağlayan bir süreçtir (Berkant, Efendioğlu ve Sürmeli, 2014).

-
- 1 ORCID: 0009-0005-9670-9501 caner_tiras@hotmail.com, Yüksek Lisans Öğrencisi Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Türkiye, ROR ID: 04f81fm77
 - 2 Doç. Dr., ORCID: 0000-0001-8538-1292 selmanablak@gmail.com, Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkiye, ROR ID: 04f81fm77

Bu süreçte ders kitapları, öğrencilerin yaş ve bilgi düzeyine uygun içerikleriyle bilişsel ve duyuşsal gelişimlerine önemli katkılar sunar (Çeçen ve Çiftçi, 2007). Olumlu değerleri içselleştirmiş nesillerin yetişmesine olanak tanıyan ders kitapları (Ersoy ve Şahin, 2012), toplumun devamlılığını güvence altına alırken ortak bir kültürel zemin de oluşturur. Türk eğitim sistemi incelendiğinde değerler eğitimi noktasında birçok dersin işe koşulduğu görülmektedir. Bu derslerden birini de şüphesiz sosyal bilgiler dersi ve bu bağlamda sosyal bilgiler ders kitapları oluşturmaktadır. Zira sosyal bilgiler dersi içerdiği tarihsel bilgiler, kültürel zenginlikler ve farklı yaşam öyküleri sayesinde olumlu değerlerin kazandırılması açısından büyük bir potansiyele sahiptir. Ayrıca sosyal bilgiler dersinin çok disiplinli yapısı, değerler eğitimi için bir zenginlik olarak değerlendirilebilir (Kan, 2010). Öte yandan Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin hedeflediği “ahlaklı, erdemli; milleti ve insanlık için iyi, doğru, faydalı ve güzel olanı yapmayı ideal edinmiş bilge nesiller” yetiştirme amacına ulaşmada sosyal bilgiler dersi kilit bir rol oynamaktadır.

2024-2025 öğretim yılında uygulamaya başlanan Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli çerçevesindeki 2024 SBDÖP incelendiğinde, sosyal bilgiler dersi kapsamında öğrencilere toplam 20 değer kazandırılmaya çalışıldığı görülmektedir. Bu değerlerden birini de toplumsal dayanışmayı güçlendiren önemli bir örnek (Sönmez ve Akıncan, 2013) olan yardımseverlik değeri oluşturmaktadır. Yardımseverlik; yoksullara, düşkünlere, yardıma muhtaç olanlara iyilik ve yardım etmesini seven, hayırsever olarak tanımlanabilir (Türk Dil Kurumu [TDK], 2025). Yardımseverlik, insanların birbirine destek olmasını, ihtiyaç anında el uzatmasını ve paylaşma duygusunu ifade eden önemli bir değerdir. Toplum içinde yardımsever bireylerin varlığı, dayanışmayı güçlendirir ve insanlar arasında güven ortamı oluşturur. Bu nedenle erken yaşlardan itibaren bireylerin bu değerle donatılması önem taşımaktadır.

Genel anlamda değerler eğitimi noktasında başvuru alan birçok metod ve faydalanılan birçok araç veya kaynak yer almaktadır. Bunlar arasında ders kitaplarının etkililiği büyük önem taşımaktadır. Bu açıdan değerler eğitimi noktasında ders kitaplarının etkili kullanılması gerekmektedir. Öte yandan öğretim programları ve ders kitaplarının değerler eğitimi açısından incelenmesi değer aktarımının etkinliğini anlamak için büyük önem taşır (Deniz ve Karagöl, 2018). Bu bağlamda bu çalışmada 2018 SBDÖP ve 2024 SBDÖP'ye göre hazırlanan 5. Sınıf sosyal bilgiler ders kitaplarında yardımseverlik değerinin ne şekilde ve ne sıklıkta ele alındığı tespit edilmeye çalışılmıştır. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki alt problemlere cevap aranmaktadır:

·2018 SBDÖP’na göre hazırlanan 5. sınıf sosyal bilgiler ders kitabında okuma metinlerinde, şekillerde ve ünite sonu ölçme değerlendirme bölümlerinde yardımseverlik değerinin yer alma durumu nedir?

·2024 SBDÖP’na göre hazırlanan 5. sınıf sosyal bilgiler 1. ve 2. ders kitaplarında okuma metinlerinde, şekillerde ve öğrenme alanları sonunda yardımseverlik değerinin yer alma durumu nedir?

YÖNTEM

Araştırma Modeli

2018 ve 2024 SBDÖP’larına göre hazırlanan 5. sınıf sosyal bilgiler dersi kitaplarındaki yardımseverlik değerinin karşılaştırmalı olarak incelenmesinin amaçlandığı bu çalışma, nitel araştırma yöntemiyle gerçekleştirilmiştir. Nitel araştırma, belirli durumları veya olayları, içinde bulundukları gerçek koşullarda, çeşitli açılardan ve zaman içinde derinlemesine bir şekilde anlamaya odaklanan bir yaklaşımdır (Saban, 2007). Bu yöntemle gerçekleştirilen araştırmada belirlenen alt problemlerin tespit edilmesi adına araştırmanın veri kaynağını oluşturan 5.sınıf sosyal bilgiler ders kitaplarına yönelik bir doküman analizi gerçekleştirilmiştir. Doküman analizi araştırılan konulara dair bilgi içeren yazılı kaynakların sistematik bir şekilde analiz edilmesidir. Özellikle gözlem veya görüşme yapma olanağının kısıtlı olduğu hallerde, bu yöntem tek başına önemli bir veri kaynağı sunar. (Yıldırım ve Şimşek, 2018).

Veri Kaynağı

Bu araştırmada veriler Milli Eğitim Bakanlığı [MEB] Talim Terbiye Kurulu’nun 24.06.2019 gün ve 15 sayılı kararı ile ders kitabı olarak kabul edilen ve 2023-2024 eğitim öğretim yılında ortaokullarda okutulan Süleyman Elmacı, Adnan Altun ve Adem Beldağ editörlüğünde hazırlanan bir adet 5. sınıf sosyal bilgiler ders kitabı ve MEB Talim Terbiye Kurulu’nun 17.07.2024 gün ve 110460159 sayılı yazısı ile eğitim aracı olarak kabul edilen ve 2024-2025 eğitim öğretim yılında ortaokullarda okutulan Fatma Torun, İbrahim Turan ve Hamide Kılıç editörlüğünde hazırlanan birinci ve ikinci kitap olmak üzere iki adet 5. sınıf sosyal bilgiler ders kitabından sağlanmıştır.

Veri Analizi

Bu araştırma kapsamında elde edilen veriler içerik analizi tekniği esas alınarak incelenmiştir. İçerik analizi, bir konu veya alandaki çeşitli nitel ve nicel araştırmaların kapsamlı bir şekilde incelenerek organize edilmesi ve bu sayede o alandaki genel yaklaşımların ve eğilimlerin ortaya çıkarılması

sürecidir. Bu analizden elde edilen bulguların, gelecekteki benzer konular üzerindeki çalışmaların şekillenmesinde yol gösterici olması amaçlanır (Ültay, Akyurt & Ültay, 2021). Buna göre araştırmanın ana kategorisini geçmiş yıllarda kullanılan 5. sınıf sosyal bilgiler ders kitabı ve Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli kapsamında hazırlanan 5. sınıf sosyal bilgiler ders kitaplarında yardımseverlik değeri oluşturmaktadır. Araştırma kapsamında alt kategorileri ise metinlerde, şekillerde ve ünite sonu ölçme ve değerlendirme bölümlerinde ve öğrenme alanlarında yardımseverlik değeri oluşturmaktadır.

BULGULAR

2018 SBDÖP’na Göre Hazırlanan 5. Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitabında Okuma Metinlerinde, Şekillerde ve Ünite Sonu Ölçme Değerlendirme Bölümlerinde Yardımseverlik Değerinin Yer Alma Durumuna İlişkin Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde 2018 SBDÖP’na göre hazırlanan 5. sınıf sosyal bilgiler ders kitabındaki yardımseverlik değerine ait bulgulara yer verilmiştir. Bu kitap “Toplum içinde ben, ülkem kültürüm ve tarihim, yaşadığımız yer, teknoloji ve yaşam, üretimden tüketime, toplum için çalışanlar, küresel etkileşim” adlı yedi üniteden oluşmaktadır. Bu başlık altında araştırmada elde edilen bulgular verilmiştir. Araştırma bulguları incelendiğinde yardımseverlik değerine ilişkin 8 bulguya rastlanılmıştır. Aşağıda tablo 1’de elde edilen bulgular kısaca özetlenmiştir.

Tablo 1. 2018 SBDÖP’na Göre Hazırlanan 5. Sınıf Ders Kitabında Yardımseverlik Değeri

Sınıf Düzeyi	Üniteler	f
5.sınıf	1. Toplum İçinde Ben	-
	2. Ülkem Kültürüm ve Tarihim	1
	3. Yaşadığımız Yer	2
	4. Teknoloji ve Yaşam	1
	5. Üretimden Tüketime	1
	6. Toplum İçin Çalışanlar	3
	7. Küresel Etkileşim	-
Toplam		8

Tablo 1 incelendiğinde 5. sınıf sosyal bilgiler ders kitabında yer alan yedi üniteye yardımseverlik değerine ne düzeyde yer verildiği görülmektedir. Buna göre yardımseverlik değerinin en fazla “Toplum İçin Çalışanlar” ünitesinde 3 defa vurgulandığı tespit edilmiştir. “Toplum İçinde Ben” ve “Küresel

Etkileşim” ünitelerinde yardımseverlik değerine ait veriye rastlanmamıştır. Bu bilgilerden hareketle yardımseverlik değeri ünitelere dengeli bir şekilde dağılmadığı görülmektedir. Kitabın yardımseverlik değeriyle ilişkili okuma metinleri, şekiller ve ölçme değerlendirme bölümlerinde yardımseverlik değerine ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Toplum içinde ben ünitesinde elde edilen bulgular

Ders kitabında yer alan “Toplum İçinde Ben” ünitesinde bulunan okuma metinlerinde şekillerde ve ünite sonu sorularında yardımseverlik değerine ilişkin bir bulguya rastlanılmamıştır.

Ülkem, kültürüm ve tarihim ünitesinde elde edilen bulgular

Ders kitabında yer alan “Ülkem, Kültürüm ve Tarihim” ünitesinde dört ana konu başlığı bulunmaktadır. “Kültürel özelliklerimiz” adlı konu başlığında bulunan okuma metninde yardımseverlik değerine ilişkin bir bulguya rastlanılmış olup aşağıda bulguya yer verilmiştir.

“Davetlilere yemek ikram edilir davetliler düğüne güçleri oranında hediye getirirler. Bu hediyeler; ev eşyası, para, düğün için yiyecek, zahire, düğünde kesmek için küçükbaş olabilir” (MEB, 2021, s.52) ifadesinde düğünlerde yardımlaşmanın önemine vurgu yapılmıştır.

Yaşadığımız yer ünitesinde elde edilen bulgular

Ders kitabında yer alan “Yaşadığımız Yer” ünitesinde beş ana başlık bulunmaktadır. “Afetlerin İnsan Üzerine Etkileri” konu başlığında bulunan okuma metinlerinde yardımseverlik değerine ilişkin iki bulguya rastlanılmıştır. Aşağıda ders kitabında “Afetlerin İnsan Üzerine Etkileri” adlı konu başlığında bulunan okuma metinlerinde yardımseverlik değerine ilişkin örneğe yer verilmiştir.

“Afetlerden sonra milletimiz büyük bir dayanışma gösterir. Afete maruz kalmış insanların ilk önce barınma, gıda, giyim gibi temel ihtiyaçlarının karşılanması gerekir.”(MEB, 2021, s.87) ifadeleriyle toplum olarak dayanışma içinde olduğumuz belirtilerek yardımseverlik değerine vurgu yapılmıştır.



Şekil 1. Yaşadığımız Yer Ünitesi Yardımseverlik Değeri Örneği (MEB, 2021, S.87)

Şekil 1'de verilen "Yaşadığımız Yer" ünitesinin "Afetlerin İnsan Üzerine Etkileri" adlı konu başlığında yer alan şekilde deprem için toplanan yardımlar gösterilerek yardımseverlik değerine vurgu yapılmıştır.

Teknoloji ve yaşam ünitesinde elde edilen bulgular

Ders kitabında yer alan "Teknoloji ve Yaşam" ünitesinin beş ana başlığı bulunmaktadır. "Araştırma yapıyorum" adlı konu başlığında bulunan okuma metinlerinde yardımseverlik değerine ilişkin bir bulguya rastlanılmıştır.

"Kütüphane görevlisinden ödeviyle ilgili ansiklopedi, kitap ve dergileri bulmak için yardım istedi. Kütüphane görevlisi Mehmet'e aradığı kaynakları bulmasında yardım etti"(MEB, 2021, s.110). İfadeyle insanların birbirlerine yardım etmesi gerekliliği durumu üzerinden yardımseverlik değerine vurgu yapılmıştır.

Üretimden tüketime ünitesinde elde edilen bulgular

Ders kitabında yer alan "Üretimden Tüketime" adlı 5. Ünitesinin altı ana başlığı bulunmaktadır. "Ekonomi İçin Yeni Fikirler" adlı konu başlığında bulunan okuma metinlerde yardımseverlik değerine ilişkin bir bulguya rastlanılmıştır.

"Günümüzde milyonlarca insan savaşlardan ve diğer insan hakları ihlallerinden dolayı ülkesini terk etmek zorunda kalmaktadır. Bu insanlar sığındıkları ülkede pek çok sorunla karşı karşıyadır. Bu sorunların başında barınma, beslenme, sağlık gibi temel ihtiyaçların karşılanması gelmektedir. Bu insanların yaşadığı sorunlara çözüm bulunması sadece sığınılan ülkenin

değil bütün insanlığın sorumluluğundadır(MEB, 2021, s. 138)” ifadeleriyle sığınmacı insanlara yardım etmek gerektiği belirtilmiştir.

Toplum için çalışanlar ünitesinde elde edilen bulgular

Ders kitabında yer alan “Toplum İçin Çalışanlar” ünitesinin dört ana başlığı bulunmaktadır. “Halka Hizmet Edenler” adlı konu başlığında bulunan okuma metinlerinde yardımseverlik değerine ilişkin üç bulguya rastlanılmıştır.

“Sivil Toplum Kuruluşları çevrelerindeki toplumsal ihtiyaçlara duyarlı insanlar tarafından kurulmuştur. Gönüllülerin desteği ile toplum için önemli hizmetler götürürler. Birçok insana yardım ederler”(MEB, 2021, s.152). ifadeleriyle sivil toplum kuruluşları üzerinden yardımseverlik değerine vurgu yapılmıştır. Benzer şekilde kitabın 157. sayfasında belediye başkanının görevleri hakkında bilgi verilirken “İhtiyaç sahibi halka yardım ulaştırırım.” ifadesiyle yardımseverlik değeri vurgulanmıştır.



Şekil 2. Toplum İçin Çalışanlar Ünitesi Yardımseverlik Değeri Örneği(MEB, 2021, S.153)

Şekil 2’de verilen “Toplum için çalışanlar” ünitesinin “Halka Hizmet Edenler” adlı konu başlığında yer alan şekilde Sivil toplum kuruluşlarına yer verilerek yardımseverlik değerinin önemine vurgu yapılmıştır.

Küresel etkileşim ünitesinde elde edilen bulgular

Ders kitabında yer alan “Küresel Etkileşim” ünitesinde bulunan okuma metinlerinde şekillerde ve ünite sonu sorularında yardımseverlik değerine ilişkin bir bulguya rastlanılmamıştır.

2024 SBDÖP'na Göre Hazırlanan 5. Sınıf Sosyal Bilgiler 1. ve 2. Ders Kitaplarında Okuma Metinlerinde, Şekillerde ve Öğrenme Alanları Sonunda Yardımseverlik Değerinin Yer Alma Durumuna İlişkin Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde Türkiye Yüzyılı maarif modeli bağlamında 2024 SBDÖP'na göre hazırlanan ve 2024-2025 eğitim öğretim yılında okutulan 5. sınıf sosyal bilgiler ders kitaplarındaki (1. ve 2. kitap) yardımseverlik değerine ait bulgulara yer verilmiştir. 5. sınıf sosyal bilgiler ders kitapları; birinci kitapta “Birlikte yaşamak, Evimiz Dünya, Ortak Mirasımız ve ikinci kitapta Yaşayan demokrasimiz, Hayatımızdaki Ekonomi, Teknoloji ve Sosyal Bilimler” olmak üzere altı öğrenme alanından oluşmaktadır. Bu başlık altında araştırmada elde edilen bulgular verilmiştir. Araştırma bulguları incelendiğinde yardımseverlik değerine ilişkin ders kitapları toplamında 31 bulguya rastlanılmıştır. Aşağıdaki tablo 2’de elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 2. 2024 SBDÖP'na Göre Hazırlanan 5. Sınıf Ders Kitaplarında Yardımseverlik Değeri Yardımseverlik Değeri

Sınıf Düzeyi	Üniteler	f
5.sınıf	1. Birlikte yaşamak (1. Kitap)	28
	2. Evimiz Dünya (1. Kitap)	-
	3. Ortak Mirasımız (1. Kitap)	1
	4. Yaşayan demokrasimiz (2. Kitap)	2
	5. Hayatımızdaki Ekonomi (2. Kitap)	-
	6. Teknoloji ve Sosyal Bilimler (2. Kitap)	-
Toplam		31

Tablo 2 incelendiğinde 2024 SBDÖP'na göre hazırlanan 5. sınıf sosyal bilgiler ders kitaplarında (1.ve 2. kitap) yer alan altı öğrenme alanında yardımseverlik değerine ne düzeyde yer verildiği görülmektedir. Buna göre yardımseverlik değerinin en fazla “Birlikte Yaşamak” ünitesinde 28 defa vurgulandığı tespit edilmiştir. “Evimiz Dünya”, “Hayatımızdaki Ekonomi” ve “Teknoloji ve Sosyal Bilimler” öğrenme alanlarında yardımseverlik değerine rastlanmamıştır. Bu bilgilerden hareketle yardımseverlik değeri ünitelere dengeli bir şekilde dağılmadığı görülmektedir. Kitabın yardımseverlik değeriyle ilişkili okuma metinleri, şekiller ve ölçme değerlendirme bölümlerinde yardımseverlik değerine ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Birlikte yaşamak öğrenme alanından elde edilen bulgular

Ders kitabının “Birlikte Yaşamak” öğrenme alanının üç ana başlığı bulunmaktadır. “Gruplar ve Rollerimiz” adlı konu başlığında bulunan okuma metinlerde yardımseverlik değerine ilişkin dört bulguya rastlanılmıştır. Birlikte Yaşamak öğrenme alanında bu konu başlığında elde edilen bulgular aşağıda sunulmuştur.

“Gruplarda yer alan üyeler tecrübe, beceri ve farklı bakış açıları ile gruba değer katarken grubun diğer üyelerinin gelişimine de katkıda bulunur (MEB, 2024a, s. 14)” ifadeleriyle grubu oluşturma ve sürdürme sürecinde birbirimize de katkı sağladığı vurgulanarak yardımseverlik değerine örtük olarak yer verilmiştir. “Konutları yakın olan insanlar komşuluk grubunu oluşturur. Komşuluk grubu toplumda önemli yere sahiptir. Komşular birbirini ziyaret eder, kötü günde birbirine destek olur (MEB, 2024a, s. 16)” ifadeleriyle komşu olmanın grubu oluşturduğu ve kötü günde komşularımıza yardım etmemiz gerektiği vurgulanarak yardımseverlik değeri ön plana çıkarılmıştır. Benzer şekilde “Merve Hanım, oğlu Nihat’la karşı dairedeki Oya Hanım’ın oğlu Ömür, bir spor klübüne gitmek ister ancak hangi sporu yapmak istediğine henüz karar verememiştir. Nihat, Ömür’e yardımcı olmak ister ve bu konuda konuşmaya başlarlar (MEB, 2024a, s. 18)” ifadeleriyle ve “Ev işlerinde anne ve babamıza yardım etmek(s. 19)” ifadesiyle yardımseverlik değeri ön plana çıkarılmıştır.

5.sınıf sosyal bilgiler ders kitabının “Birlikte Yaşamak” öğrenme alanının diğer konu başlığı olan “Kültürel Zenginliklerin Birlikte Yaşamaya Katkısı” adlı konu başlığında bulunan okuma metinlerde yardımseverlik değerine ilişkin iki bulguya rastlanılmıştır. Birlikte Yaşamak öğrenme alanında bu konu başlığında elde edilen bulgular aşağıda sunulmuştur.

“...Fansa ailesi Suriye’deki iç çatışmalardan Türkiye’ye sığındı bir iftarda arkadaşları Arıkan ailesi ile bir araya geldiler. Arıkan ailesine Türkiye’de acuka olarak bilinen geleneksel yemekleri muhammarayı ikram ettiler. Türklerle bir arada yaşadıkları için mutlu olduklarını ifade eden Fanta Ailesi Türklere yemeklerimizi tanıtmaktan mutluluk duyuyoruz. Biz Türk yemeklerini çok seviyoruz inşallah. Onlar da bizim yemeklerimizi severler. Türklerle aramız çok iyi birçok Türk arkadaşımız var. Bizim için Zorlu geçen süreçte bize çok yardımcı oldular ifadelerini kullandılar. Arıkan ailesine de birlikte uyum içinde yaşamaktan birbirlerinin kültürlerini öğrenmekten mutluluk duyduklarını dile getirdiler...(MEB, 2024a, s. 27)” ifadesiyle yardımseverlik değeri ön plana çıkarılmıştır. Benzer şekilde “Milletimiz tarih boyunca mazlumun yanında olmuştur. Ülkemiz son yıllarda Balkanlar Kafkaslar Afganistan Irak Suriye gibi farklı coğrafyalardan gelen milyonlarca insana kapılarını açmış

ekmeğini ve aşını Bu insanlarla paylaşmıştır. Devletimiz iç karışıklıklar ve savaş gibi sebeplerden Ülkemize gelen birçok sığınmacıyı geçici koruma kapsamına almış ve sığınmacılara insani bir yaklaşım sergilemiştir. Ülkemize sığınan bu insanların Türk milleti ile uyum içinde yaşamalarını sağlamak için farklı projeler Hayata geçirilmiştir.” (MEB, 2024a, s. 29)” ifadesiyle Türk Milletinin tarih boyunca mazlumların yanında olduğuna yer verilerek yardımseverlik değeri ön plana çıkarılmıştır.

5.sınıf sosyal bilgiler ders kitabının “Birlikte Yaşamak” öğrenme alanının diğer konu başlığı olan “Yardımlaşma ve Dayanışmada Beraberiz” adlı konu başlığında bulunan okuma metinlerde yardımseverlik değerine ilişkin on yedi bulguya rastlanılmıştır. Birlikte Yaşamak öğrenme alanında bu konu başlığında elde edilen bulgulara ilişkin örnekler aşağıda sunulmuştur.

“Selçuklu ve Osmanlı döneminde meydanlara cami ve Çeşme yanlarına yardımlaşma amaçlı sadaka taşı konurdu. İhtiyaç sahiplerine yardım etmek isteyenler bu taşın İçine para bırakırdı. Böylece ihtiyaç sahibi kişiler gecenin geç saatlerini bekler kimseye görünmeden ihtiyacı kadar olan parayı bu taşın içinden alırdı. Böylece ihtiyaç sahibi kişiler incinmemiş olur ve yapılan hayır amacına ulaşırdı.” (MEB, 2024a, s. 34)” ifadesiyle tarih boyunca Türk milleti için yardımlaşmanın hayır işlerinin önemine değinilerek yardımseverlik değeri ön plana çıkarılmıştır. “Milli mücadele döneminde Mustafa Kemal Paşa tarafından bazı Emirler yayımlandı. Bu emirlerle ordunun giyinme beslenme cephane gibi ihtiyaçları karşılanmak istendi. Türk milleti tüm yokluklara rağmen vatanının düşmandan kurtulması için varını yoğunu ortaya koyup ordusunun yanında güçlü bir duruş sergiledi.” (MEB, 2024a, s. 34)” ifadesiyle kurtuluş savaşı sürecinde Türk milletinin ordusunun yanında olduğu vurgulanmış ve yardımseverlik değeri ön plana çıkarılmıştır. Benzer şekilde “Günümüzde Türk Kızılay bazı illerde ‘2. el tekstil’ projesi başlatmıştır. Bu proje ile kıyafet dönüşüm kutularında tekstil ürünleri ve kıyafet toplanmaktadır. Bu ürünlerin geri dönüşümünden elde edilen gelir. Barınma gıda giyim ve eğitim desteği gibi faaliyetlere kaynak oluşturmaktadır.” (MEB, 2024a, s. 34)” ifadesiyle ve “Türkiye Cumhuriyeti Aile ve Sosyal Hizmetler bakanlığımız tarafından yaşlı ve özel gereksinimini vatandaşların ev temizliği ve kişisel bakımları gibi temel ihtiyaçlarını karşılamaya yönelik ‘Ulusal Vefa Programı’ adıyla sosyal hizmet programı hazırlandı ulusal Vefa programı ile 127.720 yaşlı ve özel gereksinimli vatandaşın Temel ve zorunlu ihtiyaçları karşılandı. Türkiye Cumhuriyeti Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanı, basın açıklamasında görevli ekiplerin vatandaşlarımızın hanelerini düzenli bir şekilde ziyaret ettiklerinden bahsetti. Böylece temel ihtiyaçlarını karşılayamayan ve özel bakımlarını yerine getiremeyen yaşlı özel gereksinimli veya ağır kronik hastalığı bulunan ihtiyaç

sahibi vatandaşları yalnız bırakmadıklarını bildirdi. (MEB, 2024a, s. 35)” şeklindeki ifadelerle yardımseverlik değeri ön plana çıkarılmıştır. “Türkiye Cumhuriyeti Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı’nın yaptığı yardımlaşma ve dayanışma faaliyetleri bireyleri ve topluma nasıl etkileyebilir? Düşüncelerinizi yazınız. (MEB, 2024a, s. 35)” ifadesiyle öğrencilerin yardımseverlik değeri hakkındaki düşünceleri vurgulanmaya çalışılmıştır. Benzer şekilde “Ülkemizde toplumsal yardımlaşma ve dayanışma faaliyetlerine yönelik çalışmalar kamu kurum ve kuruluşları ile sivil toplum kuruluşları tarafından yürütülmektedir. Kamu kurum ve kuruluşları ülkemizin her yerinde faaliyet göstermektedir. Sivil toplum kuruluşları ise kurulduğu bölgede sosyal yardım çalışmaları düzenlemenin yanı sıra ülke genelinde de faaliyetler yürütür. Kamu kurum ve kuruluşları ile sivil toplum kuruluşları yaptığı çalışmalarla yoksulluğu azaltmayı ve insanların yaşam koşullarını güzelleştirmeyi amaçlar bu çalışmalarla toplumdaki sorunları azaltarak toplumsal birlik ve beraberliği güçlendirmeyi hedefler. (MEB, 2024a, s. 35)” ifadesiyle yardımseverlik değeri ön plana çıkarılmıştır. Öte yandan “Merhaba Ben Uğur öğretmen asrın felaketinde halkımızın gösterdiği birliktelik örneğine öğrencilerimle destek olmak istedik deprem bölgesine ne tür yardımlar yapabiliriz ve bu yardımları nasıl ulaştırabiliriz diye düşüncelerimizi söyledik. Öğrencilerimle birlikte sosyal sorumluluk projesi hazırlamaya karar verdik. Proje için öncelikle öğrencileri gruplara yakın grup üyelerinin yönetici ihtiyaç Saptama kampanya sorumlusu kaynak belirleyici ve faaliyet yürütücü görevlerinden birini seçmesini istedim. Grupların yapması gereken çalışmaları belirlemeden önce afet ve acil durumda süreci etkin bir şekilde yürüten AFAD ile sivil toplum kuruluşlarının çalışmalarını öğrencilerinden incelemelerini rica ettim. Ayrıca Türkiye Cumhuriyeti Milli Eğitim Bakanlığına bağlı kurum ve kuruluşların deprem bölgesinde yaptığı çalışmalara yönelik Bakanlığın Genel ağ sitesindeki açıklamaları okumalarını istedim. Böylece Bakanlığın deprem bölgesinde yaptığı çalışmaların hazırlayacağımız Sosyal Yardımlaşma projesine örnek teşkil etmesini hedefledim. (MEB, 2024a, s. 36)” ifadeleriyle öğrencilerin derse yardımseverlik değeri bağlamında etkin katılımı sağlanmak istenmiştir.

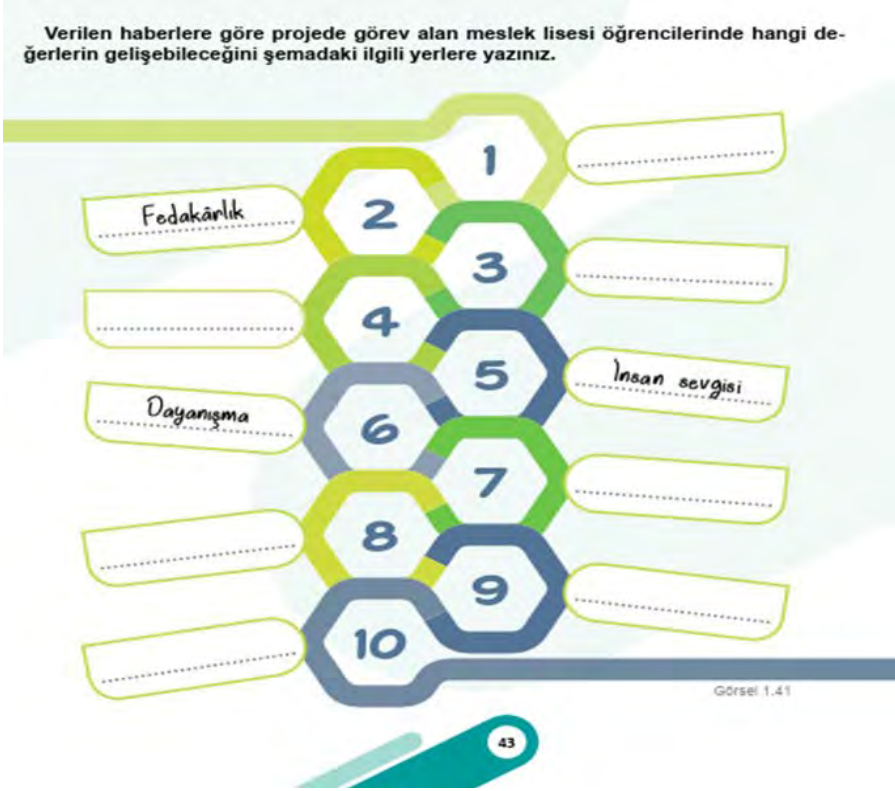


Şekil 3. Birlikte Yaşamak Öğrenme Alanı Yardımseverlik Değeri Örneği (MEB, 2024a,s.42)

Şekil 3’te verilen “Birlikte Yaşamak” öğrenme alanının değerlendirme bölümünde yer alan şekilde yardımseverlik değerinin önemine bilgi şeması etkinliği ile vurgu yapılmıştır.

5.sınıf sosyal bilgiler ders kitabının “Birlikte Yaşamak” öğrenme alanının “değerler” konu başlığı ve “örnek sorular” başlığında bulunan okuma metinlerde ve sorularında yardımseverlik değerine ilişkin beş bulguya rastlanılmıştır. Aşağıda buna ilişkin örnekler sunulmuştur.

“Meslek Lisesi öğrencileri projeleri ile yardıma koşuyor. Meslek Lisesi öğrencileri toplumsal birliğin oluşmasında yardımlaşma ve dayanışma konusunda farkındalık oluşturmak için yalnız yaşayan ev işlerini yapamayan vatandaşların yardımına koşuyorlar. Ayrıca köy okullarına kütüphaneler kuruyorlar öğrenciler hem mesleki deneyim kazanıyor hem de ülke ekonomisine katkıda bulunuyorlar. Yardıma gittikleri evlerde bozuk fırın, televizyon, buzdolabı, mobilya gibi eşyaların tamirini yapıyorlar. Ayrıca okullarda üretilen masa sandalye atkı bere gibi ürünleri ihtiyacı olanlara hediye ediyorlar. Özel bakım ihtiyacı olan bireylere tekerlekte sandalye protez. solunum cihazı gibi araçlar temin etmeye çalışıyorlar. Proje kapsamında Bu faaliyetlerin yanı sıra 14 okula kurulan sanayi tipi fırından üretilen Ramazan pideleri 100.000 ihtiyaç sahibi eve dağıtılıyor. (MEB, 2024a, s. 43)” ifadesiyle yardımseverlik değerine vurgu yapılmıştır.



Şekil 4. Birlikte Yaşamak Öğrenme Alanı Yardımseverlik Değeri Örneği (MEB, 2024a,s.43)

Şekil 4’te verilen “Birlikte Yaşamak” öğrenme alanının değerlendirme bölümünde yer alan şekilde “Meslek Lisesi öğrencileri projeleri ile yardıma koşuyor” metni sonrası verilerek yardımseverlik değerinin önemine bilgi şeması etkinliği ile vurgu yapılmıştır.

Aşağıdaki tabloda değerler numaralandırılarak verilmiştir. Verilen soruları tablodaki değer numaralarını kullanarak ilgili alana cevaplayınız (Bir numarayı birden fazla cevap alanında kullanabilirsiniz.).

1 Çalışkanlık	2 Duyarlılık	3 Sorumluluk
4 Mahremiyet	5 Yardımseverlik	6 Saygı
7 Tasarruf	8 Özgürlük	9 Adalet

- "Her grubun kendine ait birtakım kuralları vardır. Bu kurallara uymak grup için çok önemlidir. Grubun her üyesi bu kurallara uymalıdır."

Yukarıdaki metinde hangi değerlere vurgu yapılmıştır?

- "Ülkemize yurt dışından eğitim veya turizm amaçlı birçok misafir gelmektedir. Bizler, Türk misafirperverliği gereği bu misafirlere dil, din, renk ayrımı yapmayız. Kültürel zenginliklere hep olumlu yaklaşırız."

Yukarıdaki metinde hangi değerlere vurgu yapılmıştır?

- "Asrın felaketi olarak adlandırılan 6 Şubat 2023'te Kahramanmaraş merkezli ve birçok ilimizi etkileyen deprem milletçe yaşadığımız büyük felaketlerdendir. Bu felaket karşısında halkımız tek yürek olup depremzedelerin yaralarını sarmaya çalışmış, maddi ve manevi yardımlar yaparak depremzedelere her türlü desteği sağlamaya gayret etmiştir."

Yukarıdaki metinde hangi değerlere vurgu yapılmıştır?

Şekil 5. Birlikte Yaşamak Öğrenme Alanı Yardımseverlik Değeri Örneği (MEB, 2024a, S.44)

Şekil 5'te verilen "Birlikte Yaşamak" öğrenme alanının değerlendirme bölümünde yer alan şekilde yardımseverlik değerinin önemine etkinlikle vurgu yapılmıştır.



Şekil 6. Birlikte Yaşamak Öğrenme Alanı Yardımseverlik Değeri Örneği (MEB, 2024a, S.45)

Şekil 6’da verilen “Birlikte Yaşamak” öğrenme alanının değerlendirme bölümünde yer alan şekilde yardımseverlik değerinin önemine etkinlikle vurgu yapılmıştır.

5. Yaşadığımız ilin şehir merkezine uzak bir mahallesindeki çocuklara yönelik sosyal sorumluluk projesi hazırlamaya arkadaşlarımızla karar verdik. Mahallenin muhtarıyla görüş alışverişinde bulunduk. Mahalledeki çocukların temel ihtiyaçlarına yönelik T.C. Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı, belediye ve sivil toplum kuruluşlarının çeşitli hizmetler sunduğunu öğrendik. Mahallede yaşayan çocukların hikâye kitaplarına ulaşmakta zorluk çekebileceği için bu ihtiyaca yönelik sosyal sorumluluk projesi hazırlamanın daha faydalı olacağını düşündük. Sosyal sorumluluk projemize “Okuduğum Hikâye Kitabını Bağışlıyorum” ismini verdik. Önceden okuduğumuz hikâye kitaplarını toplamaya yönelik okulumuzda kampanya düzenledik. Ayrıca belediyemizden sosyal sorumluluk projemize destek vermesini istedik. Belediye, projemize destek amacıyla birçok hikâye kitabı temin etti. Proje kapsamında toplanan hikâye kitaplarını mahalledeki çocuklara ulaştırdık.

Sosyal sorumluluk projesi hazırlanmasında öğrencilerin çalışmalarıyla ilgili,

- Yardımlaşma ve dayanışma faaliyetlerine yönelik fikir ürettikleri
- Sosyal sorumluluk projesine yönelik görev paylaşımı yaptıkları
- Toplumsal birliğe katkıda bulunmaya yönelik fikirleri uygulamaya koydukları

ifadelerinden hangilerine ulaşılabilir?

A) I ve II	B) I ve III
C) II ve III	D) I, II ve III

Şekil 7. Birlikte Yaşamak Öğrenme Alanı Yardımseverlik Değeri Örneği (MEB, 2024a, s.47)

Şekil 7’da verilen “Birlikte yaşamak” öğrenme alanının değerlendirme bölümünde yer alan şekilde yardımseverlik değerinin önemine çoktan seçmeli soruyla vurgu yapılmıştır.

Evimiz dünya öğrenme alanından elde edilen bulgular

Ders kitabının “Evimiz Dünya” öğrenme alanında yardımseverlik değerine rastlanmamıştır. Bu ders kitabı adına önemli bir eksiklik olarak göze çarpmaktadır.

Ortak mirasımız öğrenme alanından elde edilen bulgular

Ders Kitabının “Ortak Mirasımız” öğrenme alanının konu başlığı olan “Mezopotamya ve Anadolu Medeniyetlerinin Ortak Kültürel Mirasa Katkıları” adlı konu başlığında bulunan okuma metinlerde yardımseverlik değerine ilişkin bir bulguya rastlanılmıştır. Aşağıda buna ilişkin örnek sunulmuştur.

“Sümerler zigguratların alt katlarını kıtlık tehlikesine karşı tahıl ambarı olarak kullanmışlardır. Buralardan tahılın yanı sıra zor zamanlarda kullanılmak üzere değerli madenler ve eşyalar da depolanmıştır. Tapınaklar zor zamanlarda yoksullara ambarlarını açarak bir sosyal güvenlik hizmeti de sunmuştur. (MEB, 2024a, s. 130)” ifadesiyle yardımseverlik değeri ön plana çıkarılmıştır.

Yaşayan demokrasimiz öğrenme alanından elde edilen bulgular

Ders kitabının “Yaşayan Demokrasimiz” öğrenme alanının konu başlığı olan “Sorunlarımızın Çözümünde Kurumlar” adlı konu başlığında bulunan okuma metinlerde yardımseverlik değerine ilişkin iki bulguya rastlanılmıştır. Aşağıda buna ilişkin örnek sunulmuştur.

“Bireylerin ve toplumun Eğitim Sağlık temizlik güvenlik ulaşım barınma gibi bir takım ihtiyaçları bulunmaktadır. Bu ihtiyaçların bir kısmını muhtarlık belediyeye Kaymakamlık gibi kurumlar karşılamakla yükümlüdür. Bir kısmı da gönüllü olarak yardımlaşma ve dayanışma faaliyetleri yürüten STK’lar (sivil toplum kuruluşları) karşılamaktadır. Bu kurum ve kuruluşlar aynı zamanda bireylerin ve toplumun sorunlarını çözme sorumluluğunu da taşır. Örneğin okul yoluna güvenlik için tabelalar konması mahallenin güzelleştirilmesi ihtiyaç sahiplerine yardım edilmesi sokak hayvanlarına barınak yapılması gibi durumlarda çeşitli kurum ve kuruluşlardan yardım alabiliriz. Aynı zamanda Sorumlu bir vatandaş olarak bu kurum ve kuruluşlara destek olup toplumsal yardımlaşma ve dayanışmaya katkıda bulunabiliriz.(MEB, 2024b, s. 52)” şeklinde yer verilen metinde STK’lar aracılığıyla yardımseverlik değeri ön plana çıkarılmıştır. Benzer şekilde “Yoksul halkın eğitim öğretimine destek olmak amacıyla 1863’te kurulmuştur. Eğitim alanındaki ilk sivil toplum kuruluşlarımızdandır. Annesi ve babası ya da annesi veya Babasından bir hayatta olmayan Maddi durumu yetersiz öğrencilere burs ve yatılı okul

imkanı sunmaktadır. (MEB, 2024b, s. 56)” şeklindeki metinde Darüşşafaka vakfı kuruluşu anlatılarak yardımseverlik değeri ön plana çıkarılmıştır.

Hayatımızdaki ekonomi öğrenme alanından elde edilen bulgular

Ders kitabının 5. öğrenme alanı olan “Hayatımızdaki Ekonomi” öğrenme alanında yardımseverlik değerine ilişkin bulguya rastlanılmamıştır. Bu ders kitabı adına önemli bir eksiklik olarak göze çarpmaktadır.

Teknoloji ve sosyal bilimler öğrenme alanından elde edilen bulgular

Ders kitabının 6. öğrenme alanı olan “Hayatımızdaki Ekonomi” öğrenme alanında yardımseverlik değerine ilişkin bulguya rastlanılmamıştır. Bu ders kitabı adına önemli bir eksiklik olarak göze çarpmaktadır.

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu çalışmada, 2018 SBDÖP’na göre hazırlanan 5. sınıf sosyal bilgiler ders kitabı ile Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli bağlamında 2024 SBDÖP’na göre hazırlanan 5. sınıf sosyal bilgiler ders kitabında (1. ve 2. kitap) yardımseverlik değerinin sıklığı ve ifade ediliş biçimi incelenmiştir. Araştırma sonuçları 2018 SBDÖP’na göre hazırlanan kitapta yardımseverlik değerine ilişkin içeriğin ikinci ünite de bir, üçüncü ünite de iki, dördüncü ünite de bir, beşinci ünite de bir ve altıncı ünite de üç kez yer aldığını, birinci ve yedinci ünitelerde ise hiç yer almadığını göstermektedir. Aynı sınıf düzeyinde, 2024 SBDÖP’na göre hazırlanan kitaplarda ise yardımseverlik değeri birinci öğrenme alanında yirmi sekiz, üçüncü öğrenme alanında bir ve dördüncü öğrenme alanında iki kez yer alırken, ikinci, beşinci ve altıncı öğrenme alanlarında hiç yer almamıştır. Bu sonuçlar, her iki kitapta da yardımseverlik değerinin üniteler ve metin, şekil, ölçme araçları gibi unsurlar arasında dengeli bir şekilde dağılmadığını ortaya koymaktadır. Bu durum, Erbaş (2021) tarafından sosyal bilgiler öğretim programındaki değerlerin ders kitaplarına yansımalarının farklı bölümlerde (metin, şekil, ölçme, etkinlik) dengesiz bir dağılım sergilediği yönünde elde edilen bulgularla paralellik göstermektedir. Ayrıca, Oğuz Haçat ve Demir (2020) de sosyal bilgiler ders kitaplarında yer alan değerlerin, bazı sınıf seviyelerinde yoğunlaşırken diğerlerinde daha az yer aldığını ve farklı öğrenme alanlarına eşit oranda dağılmadığını belirtmektedir.

Bununla birlikte, bu çalışmada elde edilen temel sonuç, sosyal bilgiler ders kitaplarında yardımseverlik değerine verilen önemin program değişiklikleriyle belirgin bir şekilde arttığı yönündedir. Nitekim 2018 SBDÖP’na göre hazırlanan 5. sınıf sosyal bilgiler ders kitabında yardımseverlik değerine toplamda 8 kez değinilmişken, 2024 SBDÖP’na göre hazırlanan aynı sınıf

düzeyindeki ders kitabında bu sayı 31'e yükselmiştir. Bu çarpıcı artış, 2024 yılında uygulamaya konulan Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin değerler eğitime önceki programlara kıyasla verdiği önemi doğrulamaktadır. Yıldırım ve Çalışkan (2024) da bu modeli, değerler eğitime ayrılan önem açısından bir dönüm noktası olarak değerlendirmektedir. İlgili çalışmaya göre her ne kadar değerler eğitimi 2005 programıyla resmiyet kazanmış olsa da, 2024 modeli değerlere yönelik ilk defa kapsamlı bir çerçeve sunmuştur (Yıldırım ve Çalışkan, 2024). Ayrıca, Güllühan ve Bekiroğlu (2024) tarafından yapılan çalışmada, 2024 Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli ile aile ve toplumsal değerlere daha fazla vurgu yapılarak programın milli ve manevi değerler çerçevesinde şekillendiği ifade edilmiştir. Sonuç olarak, bu çalışma, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin değerler eğitime verdiği önemin, ders kitaplarına yansıyan içerikle somutlaştığını ve bu durumun, değerlerin eğitimi ve öğrenimi açısından önemli sonuçları olabileceğini ortaya koymaktadır.

Bu çalışma, sosyal bilgiler ders kitaplarında yardımseverlik değerine verilen önemin program değişiklikleriyle arttığını ortaya koymaktadır. Ancak, değerler eğitiminin daha etkili bir şekilde gerçekleştirilmesi için çeşitli paydaşların işbirliği yapması gerekmektedir. Bu kapsamda, ders kitabı yenileme veya revize çalışmalarında ders kitabı yazarları ve ilgili komisyonlar, değerlerin ders kitabı içeriğine (metin, şekil, etkinlik vb.) daha dengeli bir şekilde yer verilmesine özen göstermelidir.

KAYNAKÇA

- Berkant, H. G., Efendioğlu, A., & Sürmeli, Z. (2014). Değerler eğitimine yönelik öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *Electronic Turkish Studies*, 9(5), 427-440.
- Çeçen, M. A. ve Çiftçi, Ö. (2008). Millî Eğitim Şûralarında Türkçenin eğitimi ve öğretimi ile ilgili görüş ve kararlar. *Millî Eğitim*, 37(179), 25-38.
- Deniz, K., & Karagöl, E. (2018). Değerler eğitimi açısından ortaokul Türkçe ders kitapları. *Karaelmas Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(2), 244-255.
- Elbir, B., & Bağcı, C. (2013). Değerler eğitimi üzerine yapılmış lisansüstü düzeyindeki çalışmaların değerlendirilmesi. *Turkish Studies - International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8(1), 1321-1333.
- Erbaş, A. A. (2021). Sosyal Bilgiler öğretim programındaki değerlerin sosyal bilgiler ders kitaplarına yansımaları. *Ordu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 11(1), 23-40. <https://doi.org/10.48146/odusobiad.779737>
- Ersoy, F., & Şahin, T. (2012). Sosyal bilgiler ders kitaplarının değerler eğitimi yaklaşımları açısından incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(2), 1535-1558.
- Güllühan, N. Ü., & Bekiroğlu, D. (2024). Sınıf öğretmeni adaylarının Hayat Bilgisi Öğretimi Dersinde Ortaya Koydukları Örnek Olay, Drama ve Empati Temelli Etkinliklerin İncelenmesi. *The Journal of International Lingual Social and Educational Sciences*, 10(1), 1-18. <https://doi.org/10.34137/jilses.1227265>
- Kan, Ç. (2010). Sosyal bilgiler dersi ve değerler eğitimi. *Millî Eğitim Dergisi*, 40(187), 138-145.
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2021). *Ortaokul ve imam hatip ortaokulu sosyal bilgiler ders kitabı 5*. Ankara: Başak Matbaacılık
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2024a). *Ortaokul ve imam hatip ortaokulu sosyal bilgiler 5 ders kitabı* (1.Kitap). Ankara: Korza Yayıncılık.
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2024b). *Ortaokul ve imam hatip ortaokulu sosyal bilgiler 5 ders kitabı* (2.Kitap). Ankara: Korza Yayıncılık.
- Oğuz Haçat, S. & Demir, F. B. (2020). Sosyal bilgiler ders kitaplarının değerler açısından incelenmesi. *Journal of History School*, 49, 4443-4466.
- Saban, A. (2007). Lisansüstü öğrencilerin nitel araştırma metodolojisine ilişkin algıları. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*(17), 469-485.
- Sönmez, Ö. F., & Akıncan, N. (2013). Ortaokul öğrencilerinin “yardımseverlik” değeri ile ilgili metefor algıları. *Gaziosmanpaşa Bilimsel Araştırma Dergisi*(7), 105-120.

Turgut, F. (2017). Tarihsel Süreçte aile kurumunun dönüşümü ve geleceğine yönelik çıkarımlar. *Medeniyet ve Toplum*, 1(1), 93-109.

Türk Dil Kurumu [TDK], 2025. Güncel Türkçe Sözlük. <https://sozluk.gov.tr/> adresinden erişilmiştir

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

Yıldırım, Y., & Çalışkan, A. (2024). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin 21. yüzyıl insan profili açısından değerlendirilmesi. *Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi*, 13(26), 204-220.

<https://doi.org/10.55605/ejedus.1548121>

A Contemporary Perspective on Mathematical Reasoning

Aziz İlhan¹

Recep Aslaner²

Tuğba Akürek³

Sümeysra Aydoğan⁴

INTRODUCTION

Reasoning is undoubtedly one of the most important metacognitive skills for learning processes. Reasoning processes involve developing and communicating arguments with the intention to persuade. Reasoning, which is expressed as a metacognitive skill, is defined as the capacity to think logically, reflect, explain and justify (Brodie, 2010). Reasoning, which is activated by mental processes, is expressed as a process in which arguments are exchanged to reach the best conclusion (Viholainen, 2011). In other words, reasoning is defined as the thinking processes adopted to make claims and reach a conclusion (Zengin, 2023). Reasoning as a process takes into account the processes applied to an object or context and is a procedure of this sequence of changes (Sumpter, 2016). Therefore, reasoning can be expressed as a state of being able to make and produce inferences within the framework of logical functioning and as a result of a mental process.

Reasoning processes are extremely important for the field of mathematics education. Although learning environments have changed over the years,

-
- 1 0000-0001-7049-5756 | aziz.ilhan@inonu.edu.tr, İnönü University, Faculty of Education, Turkey
 - 2 0000-0003-1037-6100 | recep.aslaner@inonu.edu.tr, İnönü University, Faculty of Education, Turkey
 - 3 0009-0005-6675-4061 | tgb.shn5813@gmail.com, Bitlis Şehit Hüsametdin Kandemir Secondary School, Turkey
 - 4 0009-0009-4643-1117 | 37231403002@ogr.inonu.edu.tr, İnönü University, Faculty of Education, Turkey

a long-standing problem in mathematics education is that students often practice routine thinking while educators expect them to develop more understanding, make complex conceptual connections, and become problem solvers (Lithner, 2008). In the current century, mathematics learning processes emphasize creative mathematical reasoning to prepare students for solving non-routine mathematical problems and for lifelong learning (Granberg & Olsson, 2015; Norqvist, et al., 2023). Therefore, mathematical reasoning has an important place in the curricula of many countries (Demir & Zengin, 2023).

There are many definitions explaining mathematical reasoning. Mathematical reasoning is defined as the process of producing new mathematical expressions from mathematical expressions as a result of communication with oneself or others (Jeannotte & Kieran, 2017). Mathematical reasoning ability is seen as the ability to integrate all mathematical knowledge and ideas to produce a truth about a mathematical concept. Mathematical reasoning is an alternative thinking process in reaching reasonable conclusions by considering various elements of mathematical thinking (Mumcu & Aktürk, 2017). Mathematical reasoning is a cognitive process that includes the steps of generalizing, predicting, describing a model, comparing, classifying, verifying, justifying, proving, and formal proof (Jeannotte & Kieran, 2017).

Individuals with mathematical reasoning skills can explain the logical foundations and justifications of their judgments, express events in various ways, and analyze them from many perspectives (Brodie, 2010). Mathematical reasoning is an acronym used as a justification for reasoning as well as basic mathematical ideas, such as ways to elicit, develop, and support mathematical ways of thinking (Dreyfus et al., 2021). Mathematical reasoning is a process and involves a number of pathways. The pathways involved in mathematical reasoning are logical, critical, and algorithmic thinking, and inversion (of functions, operations, and theorems); the concepts of definition, claim, and proof; the use of examples; the use of different representations; and the ability to explain, justify, and prove (Dreyfus et al., 2021). In other words, mathematical reasoning can be defined as a unique mental process that involves unique strategies and methods or pathways and aims to make inferences.

Mathematical reasoning is considered to be a fundamental process in mathematics learning in schools (Brodie 2010). One of the most important skills for students is the ability to reason (Battista, 2016). Mathematical reasoning is recognized as a very important skill in problem solving processes

(NRC, 2001). Mathematical reasoning can be better developed through teacher-student interaction and the use of tasks that encourage students in the mathematics teaching process (Brodie, 2010). Tasks supported by technology-enriched learning enable students to experience mathematics (Granberg & Olsson, 2015). Thus, they can develop mathematical reasoning in a more meaningful way. Indeed, studies using self-regulated learning methods have shown that self-regulated learning improves mathematics achievement and mathematical reasoning (Camahalan, 2006).

There are types of mathematical reasoning. One of these types of reasoning is covariational reasoning. Covariational reasoning is concerned with coordinating two variable quantities by paying attention to how they vary with respect to each other (Carlson et al., 2002). Covariational reasoning requires an individual's continuous image of the values of two quantities or refers to quantities that change simultaneously (Thompson & Carlson, 2017). Along with this type of reasoning, the concept of proportional reasoning was revealed. Proportion is the equality of ratios, and proportional problems involve multiple product relations where two equal ratios can be formed. Therefore, proportional reasoning is associated with the ability to solve such problems using effective forms of proportional schema (Ben-Chaim et al., 2012). Existing studies on proportional reasoning mostly focus on the development of students' proportional reasoning and their difficulties with this complex concept (Arıcan, 2023). Proportional reasoning forms the basis for other important mathematical ideas such as linear functions, slope, and algebraic equations (Lobato & Ellis, 2010).

Another type of reasoning closely related to mathematical reasoning is fluid reasoning. Fluid reasoning is the ability to solve new problems flexibly and consciously without using prior knowledge. More specifically, it is the ability to analyze new problems, identify patterns and relationships underlying these problems, and apply logic (Schneider & McGrew, 2012). In other words, general reasoning or fluent reasoning refers to abstract, logical inference processes and is revealed through the engagement of deductive processes that are loosely dependent on the type of perceptual inputs (Lohman & Lakin, 2011). General reasoning skills are closely related to intelligence, problem-solving and heuristics, and metacognition (Mevarech et al., 2018; Mevarech & Kramarski, 2014).

Another type of reasoning that emerges with the visual and geometry dimensions of mathematics is spatial reasoning. Spatial reasoning refers to a set of objects (Resnick et al., 2019). Spatial reasoning helps us to understand, appreciate, and interpret our three-dimensional world, including navigating

our environment or following a diagram when building furniture (Ness et al., 2017). Spatial reasoning involves a range of mental (and sometimes physical) skills, including actions such as perspective taking and visualization; changing position, orientation, and size; creating transformations and symmetry; diagramming and mapping; as well as building, decomposing, and scaling (Davis et al., 2015; Harris, 2021).

Another type of reasoning related to spatial reasoning is spatial reasoning. Spatial analytical reasoning often uses concepts such as measurement and operates through congruence, parallelism, and isometries to conceptualize spatial relationships (Lee & Lee, 2021). Spatial reasoning is defined as the ability to recognize and (mentally) manipulate the spatial properties of objects and the spatial relationships between objects (Bruce et al., 2015). Examples of spatial reasoning include positioning, orientation, decomposition, recombination, balancing, diagramming, symmetry, navigation, comparison, scaling, and visualization (Davis et al., 2015). Adopting spatial reasoning as a focal point in the context of mathematics learning and pedagogy creates opportunities for students to connect with the three-dimensional world in their mathematics learning (Davis et al., 2015).

Another important condition for mathematical reasoning processes is variational reasoning. Variational reasoning is defined as a way of thinking necessary to construct and reason about rate of change functions and accumulation functions, which are the building blocks of the calculus (Frank & Thompson, 2021). Another type of reasoning that arises from numbers is quantitative reasoning. Quantitative reasoning is considered as a characterization of mental skills. The actions involved in the conceptualization of situations appear as quantities and quantitative relations (Tallman et al., 2021). In other words, numerical reasoning supports thinking about the relationship between term values (numbers) and formal reasoning. In addition, this type of reasoning includes how numbers change and how this change is related to position numbers and terms (Walkowiak, 2014).

Another component for mathematical reasoning is algorithmic reasoning. Three versions of algorithmic reasoning have been identified. These are: familiar (a procedure of recalling memorized information), restricted (a procedure of searching for procedures with superficial clues) and guided (a procedure whose procedures are provided by another person or a text) (Norqvist et al., 2023). Adaptive reasoning, which is related to this type of reasoning, also involves being able to explain one's solution to others (Johnson & Olanoff, 2020). Another type of reasoning closely related to mathematical reasoning is statistical reasoning. Statistical reasoning

can involve relating one concept to other concepts or combining ideas about data and chance (González et al., 2022). Geometric reasoning, which is related to the geometry sub-learning domain of mathematics, is characterized by the interaction between the visual and the conceptual (Duval, 2017). Metacognitive reasoning is the knowledge about one's own reasoning (Rohati et al., 2023). It fulfills the elements of creative reasoning, innovation, flexibility, plausibility and mathematical foundation (Rohati et al., 2023). The concept of probability forms the basis of predictive reasoning. Probability can measure the likelihood of something happening based on available data. Prediction, on the other hand, is about determining an outcome based on available data without measuring the probability or determining its cause (Kinnear & Clark, 2014).

METHOD

The aim of the study was to highlight the crucial points of the literature review of the last five years on the concept of mathematical reasoning. To answer the research question, a literature review was conducted to examine the research on reasoning in mathematics education. For this process, Arksey and O'Malley's (2005) systematic literature review guidelines were followed. The steps of this guideline are as follows: identifying the research question, identifying relevant studies, selecting studies, tabulating data and collating results, summarizing and reporting. Therefore, a systematic literature review was conducted to find academic publications addressing reasoning in mathematics education. A coding process was then carried out on the raw material.

DATA ANALYSES

Data analysis practices in the study were carried out in a multi-step process. As a first step, the authors read the articles in the data set and highlighted quotes and paragraphs related to mathematical reasoning. These paragraphs were then extracted from the selected articles and collected in a common list. The quotes and paragraphs were then explicitly coded inductively by the authors individually. Paragraphs that treated mathematical reasoning as an object or described characterizations of definitions in general were extracted from the data and collected in a common list. Duplicate errors were then extracted from the data set. Web of Science and Scopus systematic literature searches for the process are presented in Figures 1 and 2.

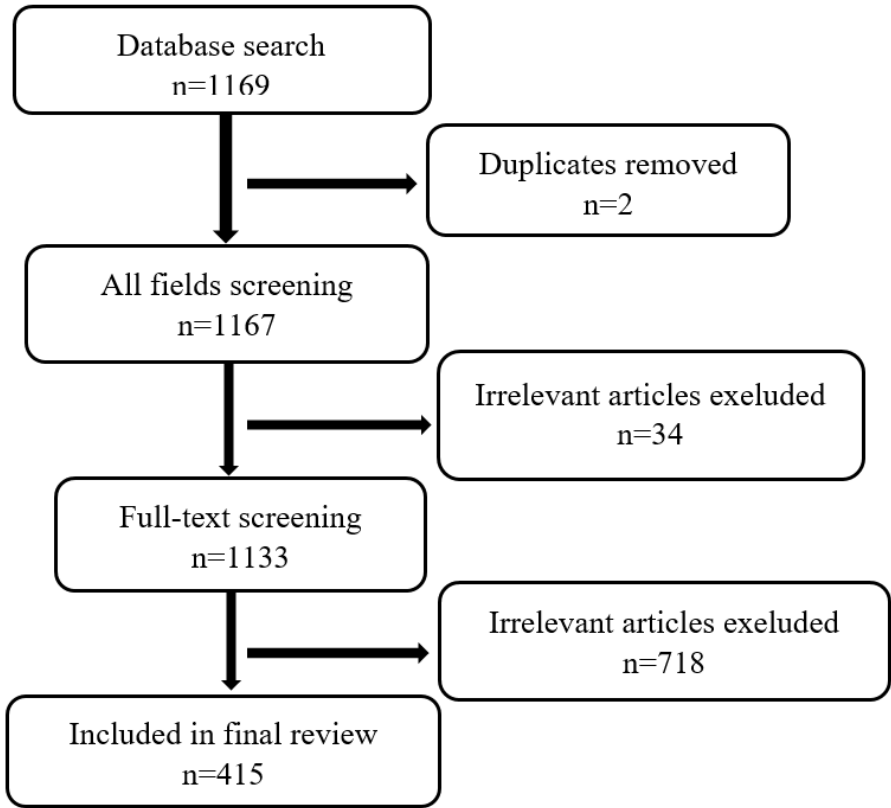


Figure 1. Web of Science Systematic Review Search Strategy

The processes followed in WOS are as follows:

In Step 1, 90.877 studies with the theme of “math” “education” in the last 5 years in the field of mathematics education were obtained in WOS.

In Step 2, when the keywords of the research were evaluated as “reasoning” “math” “education” in this database, 1169 studies were found.

In Step 3, these 1169 studies were evaluated one by one by all three researchers and 415 of them were found to be directly related to the purpose of the study.

In Step 4, when the access condition of these studies was evaluated, it was seen that 415 of them were Open Accses (Open Access) and 82 of them were not open to access.

In this step, 415 open access studies were included in the research.

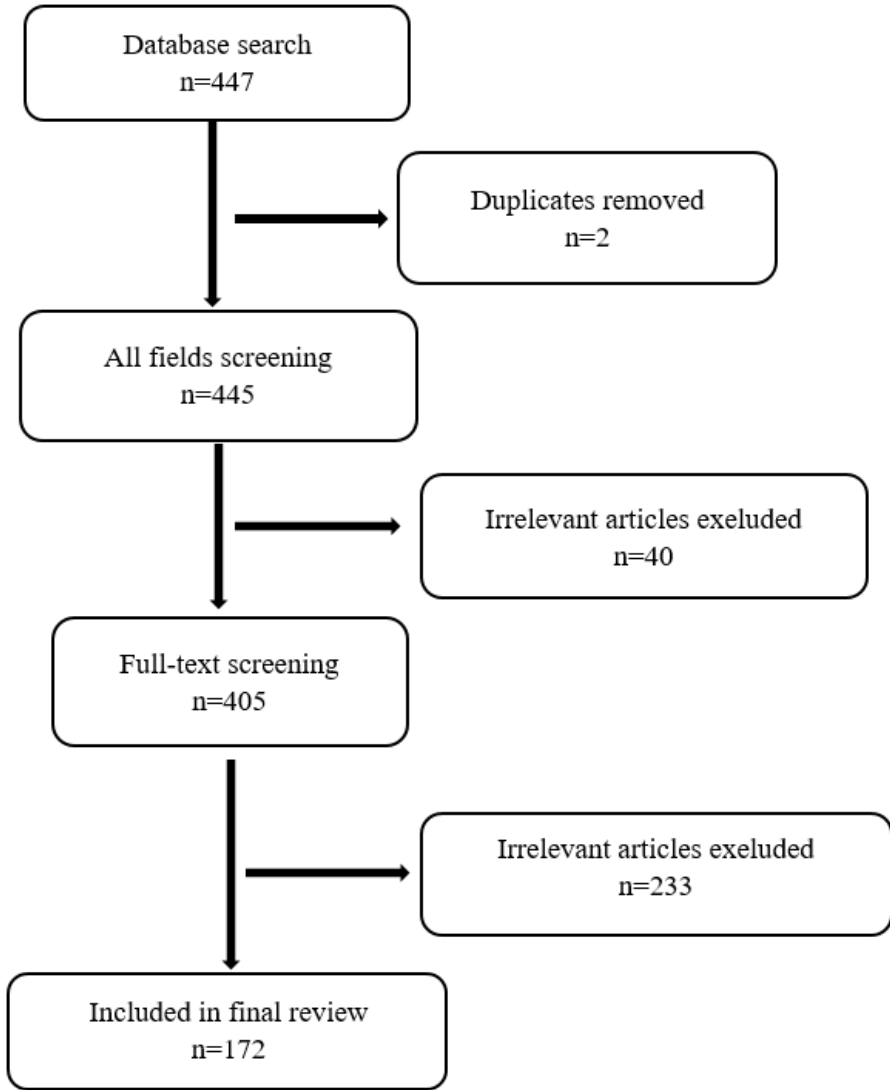


Figure 2. Scopus Systematic Review Search Strategy

The processes followed in Scopus are as follows:

In Step 1, 100.635 studies with the theme of “math education” in the last 5 years in the field of mathematics education were obtained in Scopus.

In Step 2, when the keywords of the research were evaluated as “reasoning” “math education” in this database, 405 studies were found.

In Step 3, these 405 studies were evaluated one by one by each of the three researchers and it was seen that 172 of them were directly related to the purpose of the study.

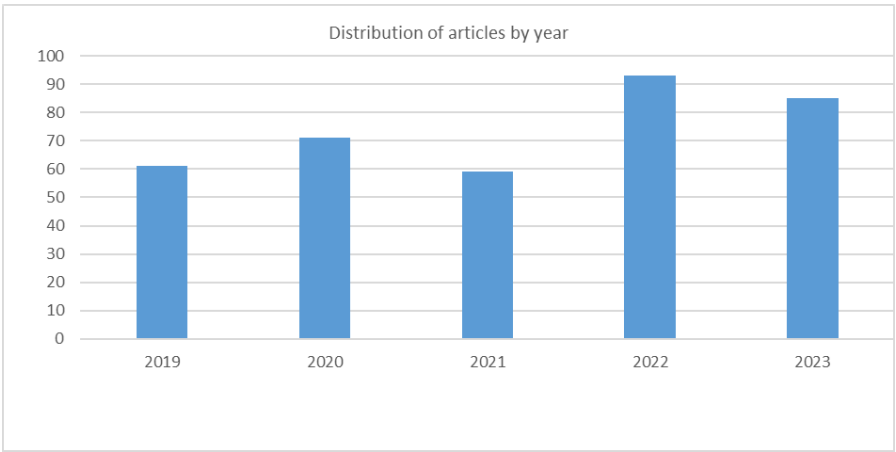
In Step 4, when the access condition of these studies was evaluated, it was seen that 298 of them were Open Accesses (Open Access) and 107 of them were not open to access. When 298 studies were analyzed one by one, it was seen that 172 of them were directly relevant.

In Step 5, 172 open access studies were included in the research.

After clarifying the studies to be included in the research, codes with common themes were combined individually by the authors (Mayring, 2000). In this process, statements that were clearly equivalent were merged first. As a final step, both individually and in a discussion group, an even simpler version of the themes was reached through another pass of inductive coding within each theme from the previous step. Thus, the findings were presented to the reader in a simple and understandable way through graphs, word clouds and sun diagrams.

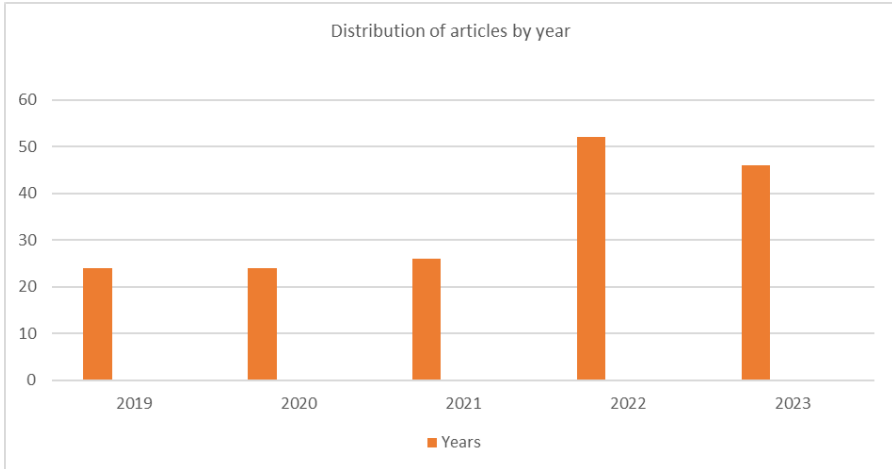
FINDINGS

In this part of the study, the findings obtained from the systematic literature review on the concept of mathematical reasoning are presented. In the study, firstly, the distribution of publications according to the years related to the databases was determined. The findings are presented in graphs 1 and 2.



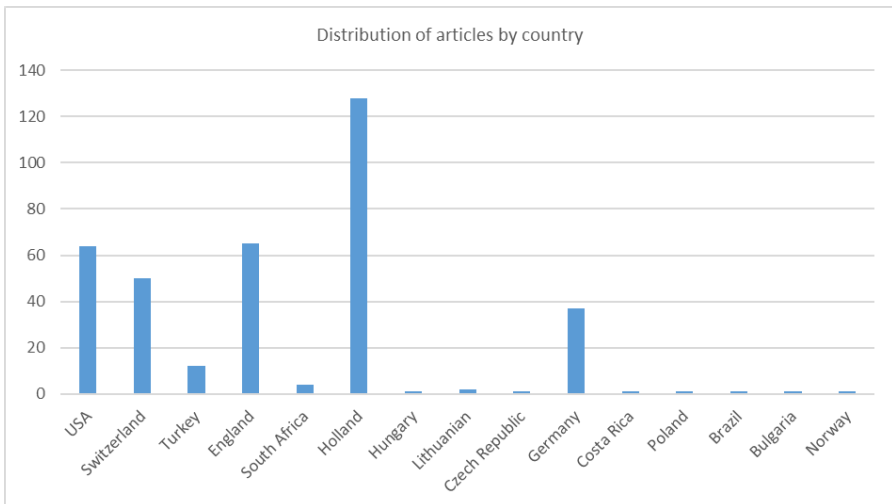
Graph 1. Distribution of Articles in Web of Science by Year

When the articles in Web of Science are analyzed by years, it is observed that there has been an increase in recent years. While 61 articles were published in 2019, the fewest articles were published in 2021 (59) and the most articles were published in 2022 (93). The article distribution graph for the Scopus database is presented below.



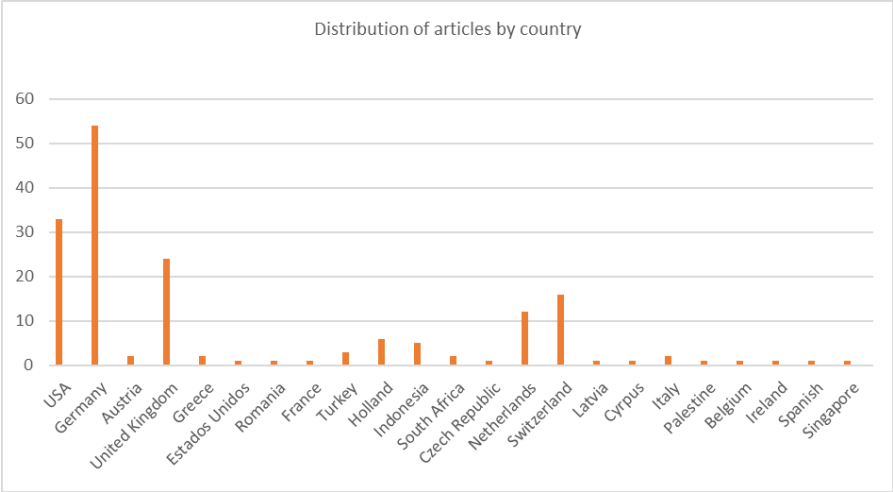
Graph 2. Distribution of Articles in Scopus by Year

When the articles in Scopus are analyzed by years, it is seen that there is a significant increase. While 24 articles on mathematical reasoning were published in 2019 and 2020, the number of publications reached 52 in 2022. Distribution graphs of publications by country are presented in Figures 3 and 4.



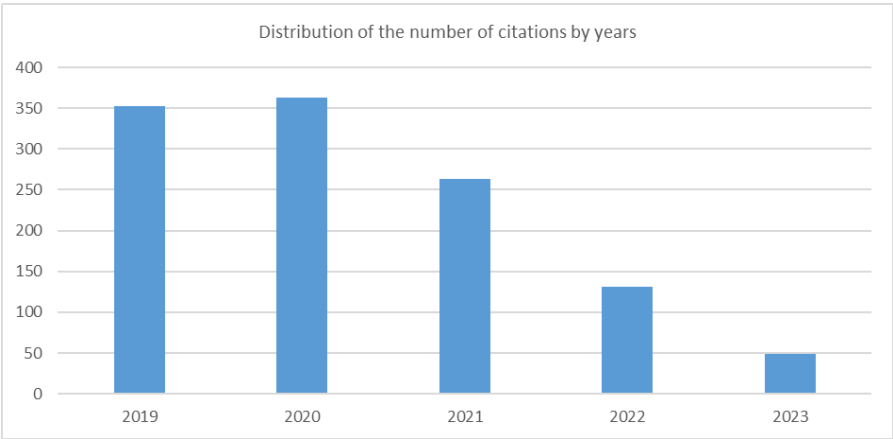
Graph 3. Distribution of Articles in Web of Science by Country

When the articles on mathematical reasoning in Web of Science are analyzed, it is seen that the Netherlands (128) has the highest number of publications. This country is followed by England (65), USA (64) and Switzerland (50).



Graph 4. Distribution of Articles in Scopus by Year

When the articles on mathematical reasoning in Scopus are analyzed, it is seen that the most publications are made in Germany (54). This country is followed by USA (33), United Kingdom (24) and Switzerland (16). The publications were evaluated according to the number of citations in the databases. The findings obtained are presented in Figures 5 and 6.



Graph 5. Citation Distribution in Web of Science

When the word cloud was created according to the frequency of keywords in the articles obtained from Web of Science and Scopus search sites, it was seen that “proportional reasoning”, “spatial reasoning”, “deductive reasoning”, “quantitative reasoning”, “geometric reasoning” and “algebraic reasoning” were dominant. In addition, the reasoning types mentioned in the articles obtained from Web of Science and Scopus databases were coded separately and together and thematized. The findings are presented in Figures 4, 5 and 6.

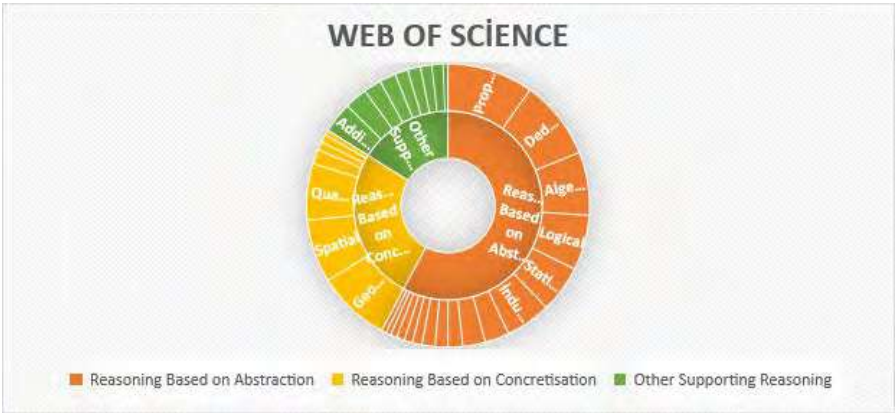


Figure 4. Themes and Codes Related to Mathematical Reasoning from Web of Science

Within the framework of the findings obtained from the Web of Science database, the themes of “Reasoning Based on Abstraction”, “Reasoning Based on Concretization” and “Other Supporting Reasoning” were formed. “Subcategories of “Proportional Reasoning” (53), “Deductive Reasoning” (49), “Algebraic Reasoning” (39), “Logical Reasoning” (34), “Statistical Reasoning” (29), “Inductive Reasoning” (28) emerged for the theme “Reasoning Based on Abstraction”. “Geometrical Reasoning” (45), ‘Spatial Reasoning’ (39), ‘Visual Reasoning’ (10) subcategories were found for the theme ‘Reasoning Based on Concretization’. Subcategories of “Additive Reasoning” (19), “Creative Reasoning” (14) and “Informal Reasoning” (19) were found for the theme “Other Supporting Reasoning”.

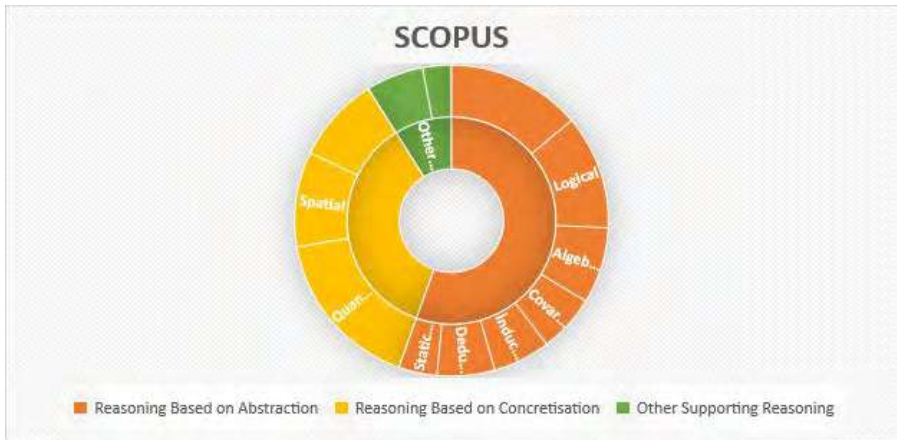


Figure 5. Themes and Codes Related to Mathematical Reasoning from Scopus

Within the framework of the findings obtained from the Scopus database, Proportional (14), Logical (12), Algebraic (8), Deductive (6), Statistical (4), Inductive (6) and Covariational (6) codes were formed for the abstraction-based reasoning theme. Spatial (10), Quantitative (17) and Geometrical (9) codes were identified for the theme of reasoning based on concretization. Other supporting reasoning codes were General (6) and Informal (3).

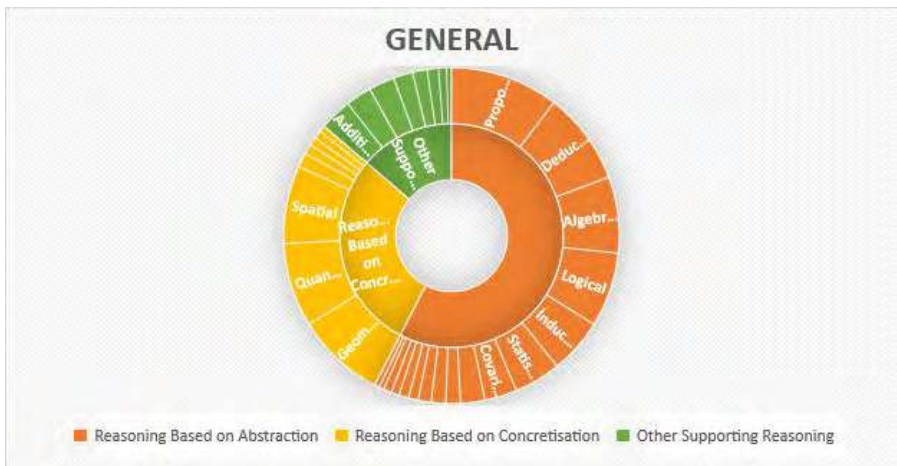


Figure 6. Themes and Codes Related to Mathematical Reasoning from Both Databases

Reasoning based on abstraction when findings from Web of science and Scopus databases are combined; Fractional (5), Algebraic (47), Statistical (29), Informal Deductive (15), Ratio (9), Proportional (67), Inductive

(34), Deductive (57), Functional (3), Linear (5), Arithmetic (8), Matrix (9), Analytical (6), Deterministic (3), Qualitative (6), Logical (46), Covariational (20). Reasoning based on concretization is Visual (9), Visuospatial (5), Diagrammatic (6), Geometrical (55), Circular (4), Graphical (5), Spatial (48), Quantitative (52). Other supporting reasoning were General (16), Imitative (9), Creative (16), Informal (3), Scientific (12), Abductive (7), Varitional (5), Additive (20), Relational (4), Combinatorial (14), Indirect (5), Inferential (9), Verbal (11), Intuitive (8), Symbolic (8).

DISCUSSION AND CONCLUSION

In the study, firstly, the distribution of publications according to the years related to the databases was determined. When the articles in Web of Science were analyzed by years, it was observed that there has been an increase in recent years. The fewest articles were published in 2021 and the most articles were published in 2022. When the articles in Scopus are analyzed by years, it is seen that there is a significant increase. In 2019 and 2020, twenty-four articles were published on mathematical reasoning, while the number of publications reached fifty-two in 2022. These results show that publications have an increasing trend over the years. In addition to the distribution by years, the distribution by countries was also evaluated in the study. When the articles on mathematical reasoning in Web of Science are analyzed, it is seen that the Netherlands has the highest number of publications. This country is followed by England, USA and Switzerland respectively. When the articles related to mathematical reasoning in Scopus are analyzed, it is seen that Germany has the highest number of publications. This country is followed by USA, United Kingdom and Switzerland respectively. The publications were also evaluated according to the number of citations in the databases. When the number of citations for mathematical reasoning studies in Web of Science is evaluated, it is seen that the number of citations in the last five years is very significant. Especially the studies in 2019 and 2020 received serious citations. When the number of citations for mathematical reasoning studies in Scopus is evaluated, it is seen that the number of citations in the last five years is extremely important. Especially the studies in 2019 and 2020 have received serious citations. These results show that studies on mathematical reasoning are accepted in the literature.

In the study, a word cloud was created according to the frequency of keywords found in the articles in Web of Science and Scopus. The results show that “proportional reasoning”, “spatial reasoning”, “deductive reasoning”, “quantitative reasoning”, “geometric reasoning” and “algebraic reasoning” are dominant. In addition, the reasoning types mentioned

in the articles obtained from Web of Science and Scopus databases were coded separately and together and thematized. Within the framework of the findings obtained from the Web of Science database, the themes of “Reasoning Based on Abstraction”, “Reasoning Based on Concretization” and “Other Supporting Reasoning” were formed. Subcategories of “Proportional Reasoning”, “Deductive Reasoning”, “Algebraic Reasoning”, “Logical Reasoning”, “Statistical Reasoning”, “Inductive Reasoning” related to the theme ‘Reasoning Based on Abstraction’ emerged. Subcategories of “Geometrical Reasoning”, “Spatial Reasoning”, “Visual Reasoning” were found for the theme “Reasoning Based on Concretization”. Subcategories of “Additive Reasoning”, “Creative Reasoning” and “Informal Reasoning” were found for the theme “Other Supporting Reasoning”. Within the framework of the findings obtained from the Scopus database, Proportional, Logical, Algebraic, Deductive, Statistical, Inductive and Covariational codes were formed for the abstraction-based reasoning theme. Spatial, Quantitative and Geometrical codes were determined for the theme of reasoning based on concretization. Other supporting reasoning codes were General and Informal. When the findings obtained from Web of science and Scopus databases were combined, reasoning based on abstraction was determined as Fractional, Algebraic, Statistical, Informal Deductive, Ratio, Proportional, Inductive, Deductive, Functional, Linear, Arithmetic, Matrix, Analytical, Deterministic, Qualitative, Logical, Covariational. Reasoning based on concretization is Visual, Visuospatial, Diagrammatic, Geometrical, Circular, Graphical, Spatial, Quantitative. Other supporting reasoning types are General, Imitative, Creative, Informal, Scientific, Abductive, Variational, Additive, Relational, Combinatorial, Indirect, Inferential, Verbal, Intuitive, Symbolic. As can be seen, mathematical reasoning appears in many types and each type of mathematical reasoning is emphasized in different studies. For example, covariational reasoning is critical in supporting students’ learning of functions in secondary and undergraduate mathematics (Carlson et al., 2002; Confrey & Smith, 1995; Oehrtman et al., 2008; Thompson & Carlson, 2017). It is undisputed that examining students’ attention to the properties of variability in covariational reasoning is fundamental to students’ mathematical development in general (Thompson & Carlson, 2017). Both mathematics and spatial reasoning are multidimensional constructs involving different but related skills (Carroll 1993; Linn & Petersen 1985; Mix & Cheng 2012). The connection between mathematics and spatial reasoning is so intertwined that they are treated as one and the same (Harris, 2021). Mathematics involves abstract thinking and inductive thinking along with deductive reasoning and calculation skills (Kaur et al., 2004).

Inductive reasoning and execution are more related to the generation of new knowledge (Wang et al., 2022). Unlike deduction, inductive reasoning uses empirical observation to draw conclusions by inferring regularities (Franklin, 2013). Quantitative reasoning is important because it provides a foundation for algebra and develops more advanced math skills, including calculus and differential equations (Stefe & Izsak, 2002; Thompson, 2011). From a quantitative reasoning perspective, the concept of rate of change is a quantitative multiplicative relationship that compares changes in two functionally related products (Thompson, 1994a, 1994b). Mathematical reasoning is one of the most important skills to be developed in mathematics education (Zengin, 2023). Probabilistic reasoning and statistical inference are becoming increasingly important in mathematics (Ingram, 2022). Geometric reasoning tends to gain more visibility in mathematics curricula (Patahuddin et al., 2020).

LIMITATIONS AND RECOMMENDATIONS

The research was limited to publications in Web of Science and Scopus in the last five years. In order to overcome this limitation, new studies can be conducted over a wider time period or different databases. In addition, the study was limited to the concept of mathematical reasoning. In order to overcome this limitation, larger-scale multidisciplinary studies can be conducted in which the concept of reasoning is evaluated. In this study, scientific studies on mathematical reasoning were evaluated according to years, countries of publication and number of citations. New scientific studies can be conducted based on different variables. The word cloud used in the study was used to emphasize the importance of reasoning types. New presentations can be made with different visuals. In the study, reasoning types were presented with codes and themes using sun diagrams. Presentation can be made with categories for more comprehensive studies.

REFERENCES

- Arksey, H., & O'Malley, L. (2005). Scoping studies: Towards a methodological framework. *International Journal of Social Research Methodology*, 8(1), 19–32.
- Battista, M. T. (2016). *Mathematical reasoning and sense making in the mathematics classroom*. National Council of Teachers of Mathematics.
- Ben-Chaim, D., Keret, Y., Ilany, B., Ratio, & proportion (2012). *Research and teaching in mathematics teachers education (Pre-and in-service mathematics teachers of elementary and middle school classes)*. Rotterdam, The Netherlands: Sense Publishers.
- Brodie, K. (2010). *Teaching mathematical reasoning in secondary school classrooms*. Springer.
- Bruce, C., Sinclair, N., Moss, J., Hawes, Z., & Caswell, B. (2015). *Spatializing the curriculum* In B. Davis and Spatial Reasoning Study Group. (Eds.). Spatial reasoning in the early years: Principles, assertions, and speculations (pp. 85-106). New York, NY: Routledge.
- Camahalan, F. M. (2006). *Effects of self-regulated learning on mathematics achievement of selected Southeast Asian children*. *Journal of Instructional Psychology*, 33(3), 194-205.
- Carlson, M., Jacobs, S., Coe, E., Larsen, S., & Hsu, E. (2002). Applying covariational reasoning while modeling dynamic events: A framework and a study. *Journal for Research in Mathematics Education*, 22(5), 352–378.
- Carroll, J. B. (1993). *Human cognitive abilities: A survey of factor-analytic studies*. New York: Cambridge University Press.
- Confrey, J., & Smith, E. (1995). Splitting, covariation, and their role in the development of exponential functions. *Journal for Research in Mathematics Education*, 26(1), 66–86.
- Davis, B., Okamoto, Y., & Whiteley, W. (2015). *Spatializing school mathematics*. In B. Davis & the Spatial Reasoning Study Group (Eds.), Spatial reasoning in the early years: Principles, assertions, and speculations (pp. 139–150). Routledge.
- Demir, M., & Zengin, Y.(2023). The effect of a technology-enhanced collaborative learning environment on secondary school students' mathematical reasoning: A mixed method design. *Education and Information Technologies*, 28(8), 9855-9883.
- Dreyfus, T., Kouropatov, A., & Ron, G. (2021). Research as a resource in a high-school calculus curriculum. *ZDM-Mathematics Education*. 53(3), 679-693. <https://doi.org/10.1007/s11858-021-01236-3>
- Duval, R. (2017). *Understanding the mathematical way of thinking: The registers of semiotic representations*. Springer: Cham, Switzerland.

- Franklin, J. (2013). *Non-deductive logic in mathematics: The probability of conjectures. The argument of mathematics* (pp. 11–29). Springer.
- Frank, K., & Thompson, P. W. (2021). School students' preparation for calculus in the United States. *ZDM-Mathematics Education*, 53(3), 549-562. <https://doi.org/10.1007/s11858-021-01231-8>
- Granberg, C., & Olsson, J. (2015). ICT-supported problem solving and collaborative creative reasoning: Exploring linear functions using dynamic mathematics software. *The Journal of Mathematical Behavior*, 37(1), 48-62.
- González, B. A. R. & Ibarra, G. N. F., & Barbosa, O. G. & Muñoz, H. A. D. (2022). The use of the empirical rule in the probability class: A proposed application for university students to determine the type of statistical thinking. *Canadian Journal Of Science Mathematics And Technology Education*, 22(3), 521-537. <https://doi.org/10.1007/s42330-022-00237-y>
- Harris, D. (2021). *Spatial ability, skills, reasoning or thinking: What does it mean for mathematics?* In Y. H. Leong, B. Kaur, B. H. Choy, J. B. W. Yeo, & S. L. Chin (Eds.), *Excellence in Mathematics Education: Foundations and Pathways* (Proceedings of the 43rd annual conference of the Mathematics Education Research Group of Australasia), pp. 219–226. Singapore: MERGA.
- Ingram, J.(2022). Randomness and probability: exploring student teachers' conceptions. *Mathematical Thinking and Learning*, 26(1), 1-19. <https://doi.org/10.1080/10986065.2021.2016029>
- Jeannotte, D., & Kieran, C. (2017). A conceptual model of mathematical reasoning for school mathematics. *Educational Studies in Mathematics*, 96(1), 1–16. <https://doi.org/10.1007/s10649-017-9761-8>(205
- Johnson, K.& Olanoff, D.(2020). Using tr Using transformativ ansformative learning theor e learning theory to help pr o help prospectiv ospective teachers e teachers learn mathematics that they already “know”. *The Mathematics Enthusiast*, 17(2), 725-769.
- Kaur, B., Ferrucci, B. J., & Carter, J. A. (2004). Department heads' perceptions of their influence on mathematics achievement in Singapore and the United States. *International Journal of Educational Management*, 18(2), 93-99. <https://doi.org/10.1108/09513540410522225>
- Kinncar, V., & Clark, J. (2014). *Probabilistic reasoning and prediction with young children*. Curriculum in focus: Research guided practice (Proceedings of the 37th annual conference of the Mathematics Education Research Group of Australasia) pp. 335–342. Sydney: MERGA.
- Lee, M. Y., & Lee, J. E. (2021). Spotlight on area models: pre-service teachers' ability to link fractions and geometric measurement. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 19(5), 1079-1102. <https://doi.org/10.1007/s10763-020-10098-2>

- Linn, M. C., & Petersen, A. C. (1985). Emergence and characterization of sex differences in spatial ability: a meta-analysis. *Child Development*, 56(1), 138–151.
- Lithner, J. (2008). A research framework for creative and imitative reasoning. *Educational Studies in Mathematics*, 67(3), 255–276. [https://doi.org/10.1007/S10649-007-9104-2\(221lithner\)](https://doi.org/10.1007/S10649-007-9104-2(221lithner))
- Lobato, J., & Ellis, A. (2010). *Developing essential understanding of ratios, proportions & proportional reasoning: grades 6–8*. Reston, VA: National Council of Teachers of Mathematics.
- Lohman, D. F., & Lakin, J. M. (2011). *Intelligence and reasoning*. In R. J. Sternberg & S. B. Kaufman (Eds.), *The Cambridge handbook of intelligence* (pp. 419–441). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511977244.022>
- Mayring, P. (2000). Qualitative content analysis. *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Quali-tative Social Research*, 1(2), 1-16.
- Mevarech, Z. R., & Kramarski, B. (2014). *Critical maths in innovative societies: The effects of metacognitive pedagogies on mathematical reasoning*. OECD.
- Mevarech, Z. R., Verschaffel, L., & De Corte, E. (2018). *Metacognitive pedagogies in mathematics classrooms: From kindergarten to college and beyond*. In D. H. Schunk & J. A. Greene (Eds.), *Handbook of selfregulation of learning and performance* (pp. 109–123). Routledge.
- Mix, K. S., & Cheng, Y. L. (2012). The relation between space and math: developmental and educational implications. *Advances in Child Development and Behavior*, 42(1), 197-243.
- Mumcu, H. Y., & Aktürk, T. (2017). An analysis of the reasoning skills of pre-serviceteachers in the context of mathematical thinking. *European Journal of Education Studies*, 3(5), 225-253.
- National Research Council (2001). *Adding it up: Helping children learn mathematics*. J. Kilpatrick, J. Swafford, and B. Findell (Eds.). Mathematics Learning Study Committee, Center for Education, Division of Behavioral and Social Sciences and Education. Washington, DC: NAP.
- Ness, D., Farenga, S. J., & Garofalo, S. G. (2017). *Spatial intelligence: Why it matters from birth through the lifespan*. Routledge. (221ness)
- Norqvist, M. & Jonsson, B., & Lithner, J. (2023). Shifts in student attention on algorithmic and creative practice tasks. *Educational Studies in Mathematics*, 2023(1), 1-20. <https://doi.org/10.1007/s10649-023-10250-z>
- Patahuddin, S. M. & Rokhmah, S., & Ramful, A. (2020). What does teaching of spatial visualisation skills incur: an exploration through the visualise-predict-check heuristic. *Mathematics Education Research Journal*, 32(2), 307-329. <https://doi.org/10.1007/s13394-020-00321-2>

- Resnick, I., Newcombe, N. S., & Jordan, N. C. (2019). *The relation between spatial reasoning and mathematics achievement in children with mathematics learning difficulties*. In P. Rasanen (Ed.), *International handbook of mathematical learning difficulties*. Springer.
- Rohati, R., Kusumah, Y. S., & Kusnandi, K. (2023). Exploring students' mathematical reasoning behavior in junior high schools: a grounded theory. *Education Science*, 13(3), 1-26. <https://doi.org/10.3390/educsci13030252>
- Schneider, W. J., & McGrew, K. S. (2012). *The Cattell-Horn-Carroll model of intelligence*. In D. P. Flanagan & P. L. Harrison (Eds.), *Contemporary Intellectual Assessment: Theories, Tests, and Issues* (pp. 99–144). The Guilford Press.
- Stefe, L., & Izsak, A. (2002). *Pre-service middle-school teachers' construction of linear equation concepts through quantitative reasoning*. In D. Mewborn, P. Sztajn, D. White, H. Wiegel, R. Bryant, & K. Noony (Eds.), *Proceedings of the Twenty-Fourth annual meeting of the North American chapter of the international group for the psychology of mathematics education* (Vol. 4, pp. 1163–1172). ERIC Clearinghouse for Science, Math, and Environmental Education.
- Sumpter, L. (2016). *Two frameworks for mathematical reasoning at preschool level*. In T. Meaney, O. Helenius, M. L. Johansson, T. Lange, & A. Wernberg (Eds.), *Mathematics Education in the Early Years: Results from the POEM2 Conference* (pp. 157–169). Springer.(221sumpter)
- Tallman, M. A., & Reed, Z., Oehrtman, M., & Carlson, M. P. (2021). What meanings are assessed in collegiate calculus in the United States? *ZDM-Mathematics Education*, 53(3), 577-589. <https://doi.org/10.1007/s11858-020-01212-3>
- Thompson, P. (2011). Quantitative reasoning and mathematical modeling. In L. L. Hatfeld, S. Chamberlain & S. Belbase (Eds.), *New perspectives and directions for collaborative research in mathematics education* (Vol. 1, pp. 33–57). University of Wyoming.
- Thompson, P. W. (1994a). Images of rate and operational understanding of the fundamental theorem of calculus. *Educational Studies in Mathematics*, 26(1), 229–274.
- Thompson, P. W. (1994b). *The development of the concept of speed and its relationship to concepts of rate*. In G. Harel & J. Confrey (Eds.), *The development of multiplicative reasoning in the learning of mathematics* (pp. 181–236). University of New York Press.
- Thompson, P. W., & Carlson, M. P. (2017). *Variation, covariation, and functions: Foundational ways of thinking mathematically*. In J. Cai (Ed.), *Compendium for research in mathematics education* (pp. 421–456). National Council of Teachers of Mathematics.

- Viholainen, A. (2011). *Critical features of formal and informal reasoning in the case of the concept of derivative*. DiVA – Digitala Vetenskapliga Arkivet <http://umu.diva-portal.org>
- Walkowiak, T. A. (2014). Elementary and middle school students' analyses of pictorial growth patterns. *Journal of Mathematical Behavior*, 33(1), 56–71. <https://doi.org/10.1016/j.jmathb.2013.09.004>
- Wang, L., Zeng, J. Y., Ran, X. M., Cui, Z. L., & Zhou, X. L. (2022). Different cognitive mechanisms for process-open and process-constrained problem solving. *ZDM-Mathematics Education*, 54(3), 529-541. <https://doi.org/10.1007/s11858-022-01373-3>
- Zengin, Y.(2023). Effectiveness of a professional development course based on information and communication technologies on mathematics teachers' skills in designing technology-enhanced task. *Education and Information Technologies*, 28(1), 16201–16231. <https://doi.org/10.1007/s10639-023-11728-2>

Albert Mâlche'nin İstanbul Üniversitesi Hakkında Hazırladığı Rapor ve Türk Basınına Yansımaları

Burcu Özbay¹

Giriş

Türkiye Cumhuriyeti kuruluşunun ardından devraldığı miras doğrultusunda her alanda büyük bir mücadele vermek zorunda kaldı. Bu alanların başında da eğitim geldi. Çünkü genç Cumhuriyet Osmanlı Devleti'nden karmaşık bir eğitim sistemi devralmıştı. Dolayısıyla eğitimdeki bu eksikliklerin farkında olan genç cumhuriyetin yöneticilerinin yegâne hedefi bir ulus devlet kimliği yaratmak oldu. Bu kimliğin inşasında milli eğitim sisteminin kurulması en önemli hedeflerden biriydi. Lakin bunun için eğitimin tüm kademelerinde top yekûn bir değişim gerekiyordu. Çünkü mevcut nüfusun içerisinde okur yazar oranı oldukça düşüktü. Yüksek öğretim mezunlarının büyük bir kısmı ise savaşlarda kaybedilmişti. Dönem devrimlerin hızla hayata geçirildiği bir dönemdi. Ancak bu devrimlerin halka anlatılması ve halk tarafından benimsenmesi gerekiyordu. Aksi takdirde halkın benimsemediği hiçbir devrim kalıcı olmayacaktı. Dolayısıyla modern ve çağdaş bir eğitimin temellerinin atılması için harekete geçildi. Burada Batı uygarlığı Türkiye Cumhuriyeti için bir rehber oldu. Türk uzmanlar, dönemin gelişmiş devletlerindeki eğitim modellerini inceledi. Hatta kendi alanlarında öncü olan yabancı uzmanlar mevcut sistemdeki eksiklerin tespiti ve reform programlarının oluşturulması için Türkiye'ye davet edildi.

Çağdaş ve modern bir eğitim sisteminin kurulması adına eğitimin her kademesine reform gerekiyordu. Bunun için de farklı tarihlerde farklı uzmanlar Türkiye'ye gelerek mevcut eksiklikleri tespit etti ve takip edilmesi gereken reform programları ile ilgili raporları dönemin hükümetlerine sundular. İşte bu uzmanlardan biri de Albert Malche oldu. Albert Malche, Darülfünunda

1 Dr., ORCID: 0000-0001-9491-3561 | burcuozbay7@gmail.com, TÜRKİYE

gerçekleştirilecek reform programı için Türkiye'ye davet edildi. Malche'nin Türkiye'ye davet edilişi bu süreçte gerçekleştirdiği temaslar ulusal basında gün gün takip edildi. Malche'nin 1932 yılında hükümete sunduğu rapor da basında geniş yer aldı. Basında çıkan haberlerin çoğunluğu raporu desteklese de eleştiren haberler de mevcuttu. O dönem basında çıkan haberlerin büyük çoğunluğunun Darülfünun reformuna destek vermesi halk arasında da konu ile ilgili bir farkındalık yarattı. Bu bağlamda çalışmanın amacı Albert Malche'nin İstanbul Üniversitesi Hakkında Hazırladığı Raporun Türk Basına yansımalarını incelemektir. Çalışmanın, Albert Malche'nin raporunun daha önce yalnızca gazete arşivine dayalı olarak inceleyen bir araştırma bulunmamasından ötürü literatüre katkı sağlayacağı değerlendirilmektedir.

1. ALBERT MALCHE'NİN TÜRKİYE'YE GELİŞİ ÖNCESİNDE DARÜLFÜNUN İLE İLGİLİ BASINA YANSIYAN TARTIŞMALAR

Türkiye Cumhuriyeti kuruluşunun ardından, eğitim alanındaki temel eksikliklere rağmen yüksek öğrenim açısından köklü bir miras devralmıştı. Bu anlamda 1900 yılında Osmanlı Devleti döneminde açılmış olan Darülfünun Türkiye Cumhuriyeti kurulduktan sonra da önem arz etmeye devam etti. Cumhuriyetin kurucuları inkılaplar sürecinde Darülfünuna büyük anlamlar yükledi. Darülfünundan beklenen ülkeyi çağdaş medeniyet seviyesine ulaştırma yolunda inkılapların koruyucusu olmasıydı. Atılan adımların kalıcı olabilmesi için halk tarafından benimsenmesi gerekmektedir. Dolayısıyla Darülfünunun en önemli görevi Türk İnkılabını benimsemiş nesiller yetiştirmektir. Lakin zaman içerisinde ülke içerisinde yaşanan bazı problemler Darülfünunun inkılaplara sahip çıkmak konusunda yetersiz kaldığı yönünde eleştirilmesine neden oldu.

Darülfünun ile ilgili haberler 1931 yılı itibarıyla hemen her gün gazetelere yansımaya başlamıştı. Haber özellikle Darülfünunun ıslahı ile ilgiliydi. Öyle ki; 27 Kânunusani [Ocak] 1931 tarihli Cumhuriyet Gazetesi'nde Yunus Nadi'nin yazısında maarif reformuna dair tartışmalar şu şekilde yer aldı: “(...) Maarifin her derecesi azami itina ve takayyüde mahzar olmalıdır. Bizce bu derecelerin içinde diğerlerine takdim olunmak liyakatini haiz bir yer varsa o da yüksek tahsil ile Darülfünun tahsilidir. Nihayetinde memlekette umumi maarifin hakiki nizamını kuracak ve yükseltecek olan yer de Darülfünundur. Memleketin maarifini yükseltmek mi istiyorsunuz? Darülfünunu yükseltiniz. Memleketin istikbalini kat'iyen temin etmek mi istiyorsunuz? Darülfünuna ehemmiyet veriniz. Maarifin en şamil manası ancak Darülfünunun vereceği muhassalada mündemiç olabilir (...)” (Yunus Nadi, “İlk mi Orta mı Yüksek mi?”, Cumhuriyet, 27 Kânunusani 1931). Yine aynı yıl vermiş olduğu mülakatta dönemin Maarif

Vekili Mahmut Esat Bozkurt da yüksek öğrenimdeki öğrenci sayısını arttırmayı hedeflediklerini, hali hazırda zaten İstanbul Darülfünunundaki öğrenci sayısının giderek arttığını bu nedenle Ankara’da yeni bir Darülfünun açılmasının ön görüldüğünü hatta bir sanayi Darülfünunu açılmasının da planlandığından bahsetmişti (*Cumhuriyet*, 1 Şubat 1931). Gazetelerde hemen her gün Darülfünunun ıslah edilmesine dair haberler çıkıyordu. Özellikle Zamanla eğitmen kadrosu da eleştirilerin hedefi haline geldi. Bu bağlamda özellikle Darülfünun bünyesinde yer alan bazı hocaların yabancı dil bilmemeleri güncel bilimsel gelişmelerin takip edilemediği gerekçesiyle eleştirilen hususların başında geliyordu (*Cumhuriyet*, 2 Şubat 1931).

Süreç içerisinde Darülfünunun hedef haline gelmesinde en önemli dönüm noktalarından biri ise Menemen Hadisesi oldu. Hadise, ülke genelinde büyük bir infial yaratmış ve inkılapların halka tam olarak anlatılamadığı anlaşılmıştı. Bu noktada belirli bir çevre de inkılapların halk tarafından benimsenmemesinden dolayı dönemin aydınlarını ve Darülfünunu sorumlu tutmaya başladı (*Son Posta*, 9 Şubat 1931). Menemen Hadisesinden sonra Darülfünun öğrencileri Taksim’de toplanmış ve irticai olayları protesto etmişti (*Son Posta*, 2 Kânunusani 1931). Ancak yine de Menemen Hadisesi sırasında yaşananlar, halkın devrimleri tam olarak benimseyemediği yönünde eleştirilere neden oldu. Bu noktada Darülfünun ise Türk Demokrasisinin korunmasında üstüne düşen rolü tam anlamıyla yerine getiremediği yönündeki tenkitlerin odağı haline geldi. (*Cumhuriyet*, 10 Şubat 1931).

1931 yılının ortalarında Darülfünuna yönelik eleştiriler daha da arttı. Çıkan haberlerde Darülfünunun, Cumhuriyet yönetiminin beklentilerini yerine getiremediği dile getiriliyordu. Tüm bunların yanı sıra dahili olarak halledileceğine inanılan reform meselesinin artık Darülfünunun kendi içerisinde çözebileceğine dair inanç kalmamıştı (*Cumhuriyet*, 11 Şubat 1931).

Kurum ile ilgili sıkıntılar bunlarla da sınırlı kalmadı. Müderrislerin kendi aralarındaki tartışmalar da Darülfünunu gündemde tutmaya devam etti. Bu noktada kurumu yeniden eleştiri oklarının hedefi haline getiren bir diğer olay da Talha ve Rasim Ali Bey’ler tarafından hazırlanmaya başlanan fizyoloji kitabı oldu (*Cumhuriyet*, 28 Kânunusani 1931). Yazarların, Türkçe’de karşılığı bulunmayan bazı tıbbi ifadeleri kullanıldığı dildeki halleriyle kitaba eklemeleri ve Fizyoloji müderrislerinden biri olan Doktor Kemal Cenap Bey’in bu durumu çok sonra fark etmesi ülke genelinde büyük bir tartışmaya neden oldu. Çünkü Kemal Cenap Bey, olayı kendi fakültesinin dekanlığına bildirmek yerine Vakit Gazetesi’ne bir makale yazarak meslektaşlarını tenkit etti. Doktor Kemal Cenap Bey yazısında kitabın halk tarafından

anlaşılamayacağını ve bu nedenle halkın parasıyla basılmaması gerektiğini belirtmiş ve sadece tenkit etmekle de kalmayarak meslektaşlarını kendilerini savunmaya davet etmişti. İşte bu durum Darülfünun ile ilgili günlerce gazeteler üzerinden sürdürülecek yeni bir tartışmanın fitilini ateşledi (Kemal Cenap, “Bu Nasıl Eser?”, *Vakit*, 18 Kânunusani 1931).² Konu o kadar gündemi meşgul etmişti ki sonraki süreçte Darülfünun Emmini Muammer Raşit Bey Ankara'ya giderek Cumhurbaşkanı Mustafa Kemal Atatürk'e ayrıntılı bilgi vermek durumunda kaldı (*Cumhuriyet*, 26 Kânunusani 1931).

Darülfünun hocaları sadece Fizyoloji Kitabı ile ilgili değil farklı konularda da anlaşmazlıklar yaşamaya, bu anlaşmazlıkları da dönemin gazeteleri üzerinden dile getirmeye devam etmekteydiler. O dönem gündeme dair farklı alanlarda yaptıkları çıkışlar ve kendi aralarındaki tartışmalar gazetelerde de geniş yer bulmaktaydı. Hatta bu nedenle Sadri Etem Vakit Gazetesi'ndeki yazısında Darülfünun müderrislerini eleştirerek; “(...) Profesör efendiler, sözü gürlütyüü, biddetü, şiddeti bırakın da biraz kültürümüzzü sistemleştirmek için çalışınız” şeklinde görüşlerini ifade etti (Sadri Etem, “Efendiler Darülfünun Kapılarını Kendinize Siper Yapmayın”, *Vakit*, 11 Kânunusani 1931). Ancak sular bir türlü durulmuyordu. Bunun üzerine Son Posta Gazetesi'nde bir yazı dizisi hazırlandı. Bu yazı dizisinde Darülfünun müderrisleri arasında bir anket yapıldı ve Darülfünunun, Türk İnkılabına kendisinden beklenen katkıyı yapıp yapmadığı soruldu. Alınan cevaplar ise bir hayli şaşırtıcı oldu. Çünkü yapılan mülakatlar sonunda hocaların bir kısmının olumlu görüş bildirdiği görülürken; sayısı azımsanmayacak diğer bir kısmın da Darülfünunu eleştirdiği ve tenkit ettiği görülmekteydi. Bu isimlerin başında Kadri Raşit Paşa ve Doktor Mazhar Osman Bey gelmekteydi. Öyle ki; Mazhar Osman Bey, inkılap sürecinde aydınların ve Darülfünun hocalarının hem yayınlar yaparak hem de diğer yollardan halkı inkılap düşüncesine hazırlamaları gerektiği ama yapamadıklarını dile getirmekteydi (*Son Posta*, 11 Şubat 1931; *Son Posta*, 23 Şubat 1931; *Son Posta*, 9 Şubat 1931). Edebiyat Fakültesi Reisi Köprülüzade Fuat Bey ve Fen Fakültesi müderrislerinden Hüsnü Hamit Bey gibi isimler de Son Posta Gazetesi'nin Darülfünun ile ilgili sorduğu soruya tam olarak “Evet” yanıtını verememişti (*Son Posta*, 10 Şubat 1931).

Çıkan bu yazıların ve Darülfünunun Türk İnkılabı hayata geçirilirken üzerine düşeni yapmadığına yönelik yükselen eleştirilerin günden güne artması Darülfünun Emmini Muammer Raşit Bey'i de bir açıklama yapmak zorunda bıraktı. Kendisi konu ile ilgili olarak gazetelere verdiği mülakatta bu

2 Fizyoloji Kitabı ile ilgili yaşanan olaylar hakkında ayrıntılı bilgi için bkz. Nuran Yıldırım, “Tıphane-i Âmire'den Dârülfünun'a İstanbul Tıp Fakültesi'nde Fizyoloji, 1827-1933”, *Osmanlı Bilimi Araştırmaları (Studies in Ottoman Science)* 25, sy. 2 (Ağustos 2024), s.289-367.

iddiaları kabul etmeyerek Darülfünunun İnkılap vazifesini yerine getirdiğini belirtmiş aksini iddia eden hocaları da çalışmaya davet etmişti (*Vakit*, 11 Şubat 1931; *Son Posta*, 11 Şubat 1931; *Milliyet*, 11 Şubat 1931).

İlerleyen süreçte Darülfünun müderrisleri tarafından tartışılan bir diğer konu da kurum bünyesinde bulunan fakültelerin farklı vilayetlere dağıtılıp dağıtılmayacağı konusu oldu. Yine bu konuda da ikiye bölünen müderrislerin bir kısmı Darülfünunun fakültelerinin farklı vilayetlere dağıtılmasının açıldığı vilayetleri kültürel anlamda zenginleştireceğini savunurken; karşı tarafta olan müderrisler bu durumun birbirine bağlı fakülteler açısından sıkıntılar doğuracağını ve ayrıca çok masraflı olduğunu mevcut ekonomik durum içerisinde bunun mümkün olamayacağını belirtmekteydiler (*Yarın*, 19 Mart 1931). Tartışmalar devam ederken bir yandan da Ankara’da yeni bir Darülfünun açılması girişimleri de devam ediyordu. Buna göre; ilk olarak Tıp ve Hukuk Fakülteleri açılacaktı (*Vakit*, 29 Mart 1931; *Son Posta*, 30 Mart 1931). Bu kapsamda bütün fakülteler hemen açılmayacak zamanla gerekli alt yapı oluşturulduktan sonra yavaş yavaş faaliyetlerine başlayacaktı (*Akşam*, 1 Nisan 1931). Gazetelerde çıkan yazılarda da yurdun dört bir yanında Darülfünun açılmasının Türk İnkılabı açısından gerekli olduğu dile getiriliyordu (İsmail Naci, “Türkiye’nin Darülfünun Siyaseti”, *Yarın*, 18 Mart 1931).

Neticede Darülfünunun hem yapısal olarak hem de kadro açısından beklenen çalışmayı ortaya koyamadığı ve artık köklü bir değişimin yaşanması gerekliliği yavaş yavaş ortaya çıkmaya başladı. Hatta bu doğrultuda önce kendi alanlarında uzman olan ancak Darülfünun bünyesinde görevli olmayan hocaların geçici olarak istihdam edilmesi ve okula katkı sağlamaları durumunda kalıcı kadrolara alınmaları da gündeme geldi (*Akşam*, 16 Şubat 1931). Yaşanan tüm bu olaylar maarif sisteminin baştan sona gözden geçirilmesi gerektiğini ortaya koymuştu. Böylelikle Maarif Vekaleti de hemen harekete geçti. Bu doğrultuda 18 sorudan oluşan bir taslak Darülfünuna gönderildi. Her fakülte kendi alanı ile bu soruları yanıtlayacak ve hazırlanan layihalar Maarif Vekaletine gönderilecekti (*Son Posta*, 24 Mart 1931). Ayrıca yaz tatilinde bazı müderrislerin Anadolu’nun çeşitli bölgelerine gönderilerek buralarda tetkiklerde bulunmalarına yönelik çalışmalar yapılmasına da karar verildi (*Hakimiyeti Milliye*, 16 Mayıs 1931).

1931 yılı Mayıs ayında Darülfünun Tıp Fakültesinde bu kez de bütçe ve barem tartışmaları üzerinden yeni bir polemik çıktı. Darülfünun hocaları arasındaki anlaşmazlıklar ve ıslahı konusu artık gazetelerin ilk sayfasından verilmeye başlanmıştı (Kemal Cenap, “Darülfünun İslâh ve Tensike Muhtaç Mıdır?”, *Vakit*, 14 Şubat 1931). Yeni yıl bütçe görüşmeleri

sırasında Darülfünun ile ilgili barem konusu gündeme geldi. Ancak Fakülte Tahsisatından 65.000 lira kesilecek olması Tıp Fakültesinde görevli olan müderrisler tarafından tenkit edildi. Hatta müderrislerinden Kadri Raşit Paşa ve Manastırlı İsmail Hakkı Beyler'in divan azalığı görevlerinden istifaları dahi gündeme geldi (*Yarın*, 26 Mayıs 1931; *Son Posta*, 26 Mayıs 1931). Ancak bu durum sonrasında Darülfünun Emmini Muammer Reşit Bey tarafından vermiş olduğu demeçle yalanlandı (*Hakimiyet-i Milliye*, 27 Mayıs 1931). Bütçe ve barem tartışmalarının giderek artması bu kez de basında kendisine vadedilen tahsisatı alamayan Darülfünun Emmini Muammer Reşit Bey'in istifa edeceği söylentilerinin çıkmasına neden oldu (*Son Posta*, 17 Mayıs 1931). Bu arada tüm tartışmalara rağmen diğer vekaletlerin bütçesinde tasarruf tedbirleri uygulanırken bir tek Darülfünunun bütçesi bir önceki yıl ile aynı olarak belirlendi. Dloayısıyla Darülfünun kendisine ayrılan tahsisat ile ıslahat yapabilmek için çalışacaktı (*Yarın*, 17 Mayıs 1931).

Barem konusu Darülfünunun diğer fakültelerinin de yine ikiye bölünmesine neden oldu. Hukuk fakültesi müderrislerinin çoğu kıdemli müderrislerden oluştuğu için hukukçular barem uygulamasını desteklemişler ancak Edebiyat Fakültesi müderrisliği meslek edinen kişilere değil dışardan müderrislik yapacak kişilere uygulanmasını talep etmişlerdi (*Son Posta*, 25 Mayıs 1931). Barem konusu diğer tarafta Darülfünun Emmini Muammer Raşit Bey ve Giresun Mebusu Hakkı Tarık Bey Beyleri de karşı karşıya getirdi. Giresun Mebusu Hakkı Tarık Bey, Darülfünunda uygulanacak barem sistemini ve Muammer Raşit Bey'i eleştirmişti (Hakkı Tarık, "Hangi Kanun?", *Vakit*, 17 Eylül 1931). Hakkı Tarık Bey ilk olarak 8 Eylül 1931 tarihinde *Vakit* Gazetesi'nde "*Darülfünunda Barem*" başlığı altında bir yazı kaleme almış ve bu yazıda sadece Darülfünun müderrislerinin barem konusuna yaklaşımlarını değil aynı zamanda müderrislerin bilme olan katkılarını da eleştirel bir dille kale almıştı (Hakkı Tarık, "Darülfünunda Barem", *Vakit*, 8 Eylül 1931). Hatta Hakkı Tarık, 9 Eylül tarihinde yazısının devamında bir adım daha ileri gitmiş ve belki de ilk kez 1933 yılında gerçekleştirilecek Üniversitesi Reformunun gerekliliğini yazısının son paragrafında; "(...) *Artık bugün yapılacak bir şey kalmıştır: Ecnebi mütehasısı çağırmak ve Beyazıt meydanında yeni bir Darülfünun kurmak!*" açık bir şekilde dile getirmişti (Hakkı Tarık, "Darülfünunda Barem-2", *Vakit*, 9 Eylül 1931). Bunun üzerine Muammer Raşit Bey de gazetelere verdiği mülakatta Hakkı Tarık Bey'e sitemlerini iletmış ve meseleyi gazeteler üzerinden değil bir telefonla konuşabileceklerini belirtmişti (*Cumhuriyet*, 16 Eylül, 1931). Muammer Raşit Bey, Hakkı Tarık Bey'in Darülfünunun kapatılmasına yönelik görüşlerinin daha sonra gazetelere yansması ve yankı uyandırmasının ardından daha uzun bir açıklama yapmak durumunda kaldı. Bu açıklamada

“Darülfünunumuz bir devlet müessesesidir. Kapanması mevzuu bahsolarak. Her müessese gibi Darülfünun da tekâmül ve terakki seyrini takip edecektir. Devlet Darülfünun teşkilatını tekemmül ettirmeğe karar vermiştir. Buna herkesten evvel biz Darülfünun müderrisleri memnun oluruz. Darülfünunun tekemmülü demek ne müderrislerin iskâtı ne de müessesenin kapatılması demektir (...)” şeklinde görüşlerini ifade etti (*Cumhuriyet*, 18 Eylül 1931). Tartışmalara daha sonra ve *Cumhuriyet* Gazetesi Başmuharriri Yunus Nadi Bey de katıldı. Bu konunun bir memleket meselesi olduğunu ve aslında her iki tarafın da Darülfünunun ıslahı konusunda aynı şeyi savunduğunu ifade etti. Yunus Nadi’nin tespiti bir anlamda tartışma ortamını yumuşatmaktaydı (Yunus Nadi, “Havada Konuşuluyor!”, *Cumhuriyet*, 19 Eylül 1931). Bu dönem Son Posta Gazetesinin halkın sesi bölümünde Ankara’da bir Darülfünunun açılması hakkında vatandaşlarla mülakat yapılmış, vatandaşların da pek çoğu sevinçlerini dile getirirken aynı zamanda İstanbul Darülfünunun ıslah edilmesi gerektiğini belirtmişlerdi (“Halkın Sesi”, *Son Posta*, 11 Teşrinievvel 1931). Kısacası Darülfünunun artık ıslahata muhtaç olduğu hemen hemen tüm gazetelerde ortak bir düşünce olarak ortaya konmaktaydı (*Vakit*, 24 Eylül 1931). Ancak tamamen kapatılıp yerine yeni bir üniversite kurulmasının aşırı bir yaklaşım olarak kabul eden isimler de vardı. Bu isimlerden biri olan Hasan Cemil, mevcut Darülfünunun kapatılıp yerine yeni bir darülfünun açılmasının eğer düşünsel anlamda bir değişim yaşanmazsa yeni okulun da aynı zafiyetlerle birlikte doğacağını ifade etmişti (Hasan Cemil, “Darülfünun İdeali”, *Cumhuriyet*, 26 Eylül 1931).

2- ALBERT MÂLCHE’NİN DARÜLFÜNUN İLE İLGİLİ RAPORU VE TÜRK BASININA YANSIMALARI

Darülfünuna yönelik eleştiriler 1931 yılının Eylül ayında yeniden alevlendi. Bu kez eleştirilerin odağında Darülfünunun Fransızca odaklı bir sistem benimsemesi vardı. Basına da yansıyan bu tartışmalarda başka dillerdeki eserlerin anlaşılabilmesi için bu dillere hâkim olan öğretmenlerin olması gerektiği ifade edilmekteydi. Tek dil odaklı bir eğitim benimsenmesi bu kez bilimsel araştırmalar konusunda sınırlılık yaratarak bilim insanlarını yanılsız düşürebilirdi. Bunun için birden çok dile hâkim olmak bilimsel araştırmaların sağlıklı yürütülmesi açısından oldukça önemli olduğu vurgulanmaktaydı (M.Nermi, “Darülfünun ve Temelleri”, *Vakit*, 19 Eylül 1931; M. Nermi, “İlim Meselesi”, *Cumhuriyet*, 11 Eylül 1931).

Sonuç olarak tüm yollar artık Darülfünunun mutlak surette ıslah edilmesine çıkıyordu. Hükümet, basın, kamuoyu artık herkes bir adım atılması yönünde hemfikir. Bunun üzerine Maarif Vekaleti önemli bir girişimde bulundu ve İsviçreli bir uzmanın çağırılmasına karar verildi. Hatta

bunun için İsviçre Hükümeti'ne resmi başvuru da yapıldı. Maarif Vekili Esat [Sagay] Bey'in gazetelerde yer alan beyanatına göre; bu uzmanlar geldikten sonra Darülfünunun ıslahı için esaslı bir plan hazırlanacak ve daha sonra da bu plan hayata geçirilecekti (*Vakit*, 1 Teşrinievvel 1931; *Son Posta*, 1 Teşrinievvel 1931; *Milliyet*, 1 Teşrinievvel 1931). Hatta bunun için bütçeye 10.000 Türk Lirası daha eklendi. Lakin bu kez de özellikle hukuk fakültesinden bazı müderrisler yabancı bir uzmanın Darülfünunun ıslahı konusunda faydalı olmayacağı dile getirilmeye başladı. O dönem gazetelere yansıyan haberlere göre Darülfünun Emmini Muammer Reşit Bey de Darülfünunun ıslahı için bir proje hazırlığı içerisindeydi (*Akşam*, 17 Teşrinievvel 1931). Fakat Muammer Reşit Bey, başka bir gazeteye vermiş olduğu mülakatta bu haberlerin asılsız olduğunu ifade etmiş ve Darülfünun müderrislerinin İsviçreli uzmanın gelmesinden rahatsız olmadıkları belirtmişti (*Son Posta*, 18 Teşrinievvel 1931). Aslında bu dönem Darülfünun ıslahını için yabancı bir uzmanın çağırılması gerekliliğini destekleyen önemli isimler de vardı. Bunlardan biri de Mazhar Osman Bey idi. Mazhar Osman Bey Maarif Vekaleti'nin yabancı bir uzman getirmesini desteklerken; "*Eski Müderrisler Lütfen Çekilsinler Yerlerini Gençlere Terketsinler!*" şeklinde değişim talebini dile getiriyordu (*Son Posta*, 3 Teşrinievvel 1931). Ancak basında çıkan bazı haberler yabancı bir uzmanın getirilmesini eleştirmektedir. "(...) *Darülfünun kafasını ve Darülfünun zihniyetini konserve gibi kutular içinde Avrupadan getirebileceğimize inananlar aldanıyorlar. İsviçreye bir Darülfünun sipariş etmekten vazgeçelim.*" (*Vakit*, 2 Teşrinisani 1931). Abdülfeyyaz Tefvik ise Cumhuriyet Gazetesi'ndeki yazısında Darülfünuna yönelik haklı eleştirilerin nedeninin Fen Fakültesi olduğunu belirtmiş ve fakültenin öğrenci alırken seçici davranmadığını bu nedenle beklenen performansı ortaya koyamadığını dile getirmiştir. Fen alanında yetkin olmayan öğrencilerin fakülteye alınmasının da bütün Darülfünun açısından sıkıntı yarattığını ifade etmekteydi. Dolayısıyla yabancı uzman alanında çok önemli bir isim olsa dahi karşısındaki öğrenci kitlesi nedeniyle istenilen verimi elde edemeyebilirdi (Abdülfeyyaz Tefvik, "Darülfünun Niçin Yükselmiyor?", *Cumhuriyet*, 21 Teşrinisani 1931).

Tüm bu tartışmaların arasında Profesör M. Albert Malche 16 Ocak 1932 tarihinde İstanbul'a geldi. Malche'yi Sirkeci İstasyonunda Muammer Raşit Bey ve beraberindekiler karşıladı (*Son Posta*, 17 Kânunusani 1932). Malche'yi karşılayanlar arasında ayrıca İsviçre Sefiri M. Henri Martin, sefarette görevli müsteşarlardan M. Alfred Brunner ve İstanbul'da bulunan İsviçreli kulübü reisi M. Jules ve Emily Imhoff da bulunmaktaydı (*Milliyet*, 17 Kanunusani 1932). Malche oradan Darülfünun'a giderek Darülfünun Emmini Muammer Reşit Bey uzun süren bir görüşme yaptı. Malche ilk temaslarının ardından Malche, Cumhuriyet Gazetesi muhabirine verdiği mülakatta görüşlerini şu

şekilde aktarmıştı: “*Hükümetiniz tarafından vuku bulan bir teklif üzerine memleketinize bir hizmette bulunmak arzusunu duydum. Ve nihayet buraya gelmekliğim takarrür etti. Fakat henüz bir şey bilmiyorum. Vaziyeti etraflı bir şekilde tetkik etmeden bir şey söylemek t(d)e doğru olmaz zannederim. Beni hem İstanbul, hem Ankara için davet ettiler. (...) Benim vaziyetim Türkiye’de mevcut Darülfünunun ıslahı ve yeni teşkil edilecek darülfünunların tarzı teşekkülleri hakkında bir rapor vermekten ibarettir. Bu işlerin icraat safahatı ile hiçbir alakam olmamam lazım gelir. Bu vazifemin beş altı ay kadar devam edeceğini zannetmekteyim.*” (Cumhuriyet, 17 Kânunusani 1932; Vakit, 17 Kânunusani 1932)

Malche görevine başladıktan kısa bir süre sonra grip olmuş ancak kısa süre sonra tekrar görevine dönmüştü (Son Posta, 24 Kânunusani 1932; Akşam, 24 Kânunusani 1932). Bu arada Son Posta Gazetesi de halkın Sesi köşesinde Darülfünunun ıslahı konusu sorulmuş ve soruya muhatap olan bütün vatandaşlar ıslahı konusunda hemfikir olmuşlardı (“Halkın Sesi”, Son Posta, 3 Kânunusani 1932). 1932 yılı artık Darülfünun için yeniden yapılandırma senesi olacaktı. Artık yalnızca ders verilen bir okul değil ilim üretilen bir teşkilat olacaktı (Vakit, 1 Kânunusani 1932). Ancak bu süreçte Malche’nin Türkiye’ye gelişini sadece bir dostça bir fikir alışverişi olduğunu bir ıslah meselesi olmadığını iddia eden isimler de oldu. Bunlardan biri de “Türk Antropoloji Enstitüsü Kâtibi Dr. Şevket Aziz”di. Şevket Aziz, Türk aydınlarının darülfünunun daha iyi noktaya gelebilmesi ve Türk ilminin yaratılması için gerekli donanımına sahip olduğunu dile getirmekteydi. (Şevket Aziz, “Darülfünun Meselesi: Darülfünun Mütehassısı!”, Cumhuriyet, 21 Kânunusani 1932).

Malche, İstanbul’daki tetkikleri tamamlamasının ardından Ankara’ya gitti. Ankara’da Maarif Vekaleti yetkilileri ile görüşen Malche, daha sonra İsmet Paşa Kız Enstitüsü’nü gezdi. Ayrıca Ankara Hukuk Fakültesi’ne ait programları da incelemesi kararlaştırıldı (Akşam, 19 Ocak 1932). Buradaki incelemelerini bitirdikten sonra tekrar İstanbul’a döndü. Malche 1932 yılı Şubat ayının sonlarına doğru tetkikatını tamamladı. Bütün fakülteler ile ilgili gerekli bilgileri elde etmişti ayrıca gerekli dokümanlar ve belgeler de tercüme ettirilerek kendisine iletilmişti (Milliyet, 20 Şubat 1932). Malche, bazı liseleri de gezerek tetkiklerde bulundu. Hatta bu liselerden Galatasaray Lisesi’ndeki izlenimleri oldukça olumluydu. Özellikle okuldaki lisan derslerini oldukça başarılı bulmuştu (Cumhuriyet, 21 Şubat 1932).

Malche, Darülfünunda en son Fen Fakültesini ziyaret ederek derslere de katıldı. İlk gözlemleri doğrultusunda eleştirdiği en önemli husus hocaların 18 saat derse girmeleri ve aldıkları maaşların düşüklüğü oldu. İsviçre’de

hocaların haftada 3 saat derse girdiğini ve en düşük maaşın Türk Lirası karşılığı 600 liradan başladığını belirten Malche, Darülfünun'da en düşük maaşın 100 liradan başladığı ve hocaların haftada 18 saat derse girdiğini gördüğünde şaşırdığını dile getirmişti. Malche'nin hazırlayacağı raporunun Haziran ayında yeni bütçeye eklenerek uygulamaya konması bekleniyordu (*Milliyet*, 20 Şubat 1932). Ancak Malche'nin özellikle ders saatleri ve hocaların maaşlarına yönelik yaptığı tespitler bazı hocalar tarafından eleştirilmişti. Bu hocalardan biri de Salih Murat oldu. Salih Murat, 25 Şubat 1932 tarihinde kaleme aldığı yazısında Darülfünunun ıslahı konusunun sadece ders saatleri ve maaşlar olmadığını asıl hususun Batılı bir tarzda ilim veren bir ilim merkezi kurmak gerektiğini sadece maaşlar ve ders saatleri üzerinden mesele ele alınırsa hedeflenen Darülfünun'a kavuşmanın mümkün olmayacağını dile getirmişti (Salih Murat, "Darülfünun ve M.Malş", *Cumhuriyet*, 25 Şubat 1932).

Nisan ayı içerisinde tetkiklerini tamamlayan Malche, artık raporun hazırlanma aşamasına geçti (*Cumhuriyet*, 1 Mayıs 1932). Kendisi Başvekil İsmet İnönü'ye raporunu Mayıs ayının sonuna kadar tamamlayarak maarif vekaletine ileteceğini belirtmişti (*Vakit*, 23 Mayıs 1932). Nitekim öyle de oldu. Malche raporunu Mayıs ayının sonunda ilettili. Rapor 3 Fasıldan oluşmaktaydı. Birinci Fasil "Anketin Mahiyeti" başlığı altında raporun hazırlanması aşamasında geçen 4 aylık süreçte yaşadığı hususlara genel hatlarıyla yer vermişti. İkinci Fasil'da "İstanbul Darülfünunun Halihazırın Tetkiki ve Tahlili" başlığı altında Darülfünunun 1932 senesi itibariyle mevcut durumu ve eksikleri yer alı. Üçüncü Fasil'da "İcrası İcap eden Islahat" başlığı gerçekleştirilmesi gereken adımlara yer verildi.³ Neticede Malche raporunu tamamlamasının ardından Ankara'ya giderek raporu teslim etti (*Cumhuriyet*, 30 Mayıs 1932).

Rapor henüz yayınlanmadan basında tartışılmaya başlandı. İçeriğine dair ortaya konulan iddialar gazetelerde günler öncesinden yer almıştı (*Cumhuriyet*, 17 Haziran 1932). Çıkan haberlere göre Malche'nin raporu maarif vekaleti tarafından incelenmekteydi. Bu arada hükümetin de Darülfünunun ıslahı için İstanbul'a bir heyet göndereceği konuşulmaktaydı (*Akşam*, 29 Haziran 1932).

Malche raporunu Maarif Vekaleti'ne ve hükümete ilettili. Ardından da ülkesine döndü. Malche üzerine düşen görevi yapmış ve raporunu tamamlamıştı. Sıra artık bu raporu uygulamaya gelmişti (Mehmet Asım, "Profesör Malche'nin Raporu", *Vakit*, 11 Haziran 1932). Bu arada gazeteciler

3 Malche'nin Raporu hakkında ayrıntılı bilgi için bkz. Albert Malche, *İstanbul Üniversitesi Hakkında Rapor*, Devlet Basımevi, İstanbul 1939.

de raporun ayrıntısını öğrenebilmek için Cercle d'Orient⁴'de bulunan Malche'yi ziyaret ederek raporun ayrıntılarını öğrenmek istemişlerdi. Malche kendisini bekleyen gazetecilere raporun ana hatlarını şu şekilde izah etmiştir: *"Rapor yüz sahife kadardır. Buna Darülfünunun yeni teşkilatı hakkında bir de kanun projesi raptedilmiştir. Kanun projesini bilhassa hükümetin talebi üzerine tanzim ettim. Raporda evvela Darülfünunun bugünkü vaziyetini, sonra ıslahat için yapılması gereken noktaları, kendi nokta-ı nazarıma göre, izah ettim."* (Milliyet, 10 Haziran 1932; Cumhuriyet, 10 Haziran 1932). Malche, raporunu ilettikten sonra Haziran ayında İsviçre'ye döndü (Cumhuriyet, 8 Haziran 1932).

Malche ülkesine döndükten sonra raporun içeriği yavaş yavaş gazetelere yansımaya başladı. Çıkan haberlerden artık İstanbul'da mevcut Darülfünun yerine yeni bir Darülfünun tesis edileceği anlaşılmaktaydı. Lakin bu kez de nasıl bir yol izleneceği tartışılmaya başlanmıştı. (Kazım Nami, "Gene Darülfünun Meselesi", Cumhuriyet, 13 Temmuz 1932; Akşam, 29 Temmuz 1932; Son Posta, 10 Ağustos 1932; Vakit, 11 Kasım 1932). Bu arada dönemin Maarif Vekili Reşit Galip Bey, Darülfünunun ıslahına yönelik hazırlanan projeyi ve Malche'nin raporunu incelemeye devam ediyordu (Son Posta, 5 Ekim 1932).

1933 yılına gelindiğinde Darülfünun kapatılacağı yeni bir darülfünun açılacağı kesinleşmişti. Hatta isminin artık "*Darülfünun*" olarak değil "*Üniversite*" şeklinde kullanılacağı gazetelere yansımaya başlamıştı. Çıkan haberlerde mevcut müderrislerin bir kısmının emekliğe sevk edileceği de belirtilmekteydi. Malche yeni üniversite teşkilatının kurulması konusunda görev alacaktı (Cumhuriyet, 3 Mart 1933). Nitekim Maarif Vekaleti Darülfünun ıslahı sürecinde bir yıl daha Malche ile çalışmaya karar vermişti. Bu karar Bakanlar Kurulu'nun 13 Mart 1933 tarihli toplantısında kabul olundu (BCA, 30.18.1.1/ 34.16.7 13.03.1933). Malche'ye aylık 1600 lira maaş verilmesi kararlaştırıldı (Cumhuriyet, 23 Mart 1933). Ancak Malche'nin raporunun hemen uygulamaya konulacağı haberleri gazetelere yansıyınca talebeler arasında endişeye sebep oldu. Talebeler özellikle sınavların erken tarihe alınması ve bazı fakültelerin eğitim sürelerinin arttırılması söz konusu olursa kendilerinin etkilenip etkilenmeyecekleri hususunda endişelenmekteydi (Vakit, 9 Nisan 1933).

Maarif Vekaleti incelemelerini tamamladıktan sonra 31 Mayıs 1933 tarihinde 2252 numaralı "*İstanbul darülfünununun ilgasına ve Maarif vekâletince yeni bir Üniversite kurulmasına Dair Kanun*" kabul edilerek

4 Bugün Büyük Kulüp olarak bilinmektedir.

İstanbul Üniversitesi resmi olarak kurulmuş oldu.⁵ Böylece Türkiye Cumhuriyeti, modern tarzda eğitim verecek yeni bir üniversiteye kavuştu. Lakin tartışmalar bitmedi. Yeni tartışmaları ekseriyeti kadro konusu ile ilgiliydi. Malche'nin raporu doğrultusunda Maarif Vekaleti eski müderrislerin bir kısmının emekliye sevk edilmesine karar verdi. Yeni Üniversite de bu arada 3 Temmuz itibarıyla faaliyetlerine başlayacaktı. Üniversitenin ıslahatı için Malche'nin gözetiminde bir ıslahat komisyonu oluşturdu. Islahat Komisyonu, yeni faaliyete başlayacak olan üniversitenin kadrosunu belirleyerek komite azalarından Rüştü ve Avni Beyler vasıtasıyla Maarif Vekaleti'ne iletilti (Cumhuriyet, 26 Haziran 1933). Bu arada bir yandan da binaların taşınması ve nakil işleri de devam etmekteydi (Cumhuriyet, 27 Haziran 1933). Gazetelere yansıyan haberler doğrultusunda yeni üniversite ülke genelinde büyük bir heyecan yaratmıştı. Yabancı profesörlerin yeni üniversitede istihdam edileceği haberleri halk arasında da sevinçle karşılandı (Son Posta, 17 Temmuz 1933).

Cumhurbaşkanı Mustafa Kemal Atatürk de beraberinde Kazım Paşa ve Afet Hanım'ın da buluşu bir heyetle 2 Temmuz 1933 tarihinde Darülfünuna giderek ziyarette bulundu. Kendisini büyük bir kalabalık karşıladı. Hukuk Fakültesi sınavlarının yapıldığını öğrenen Atatürk bir müddet bu sınavları da izledi. Hatta kendisi de öğrencilere sorular yöneltti. Gördüğü tablodan memnun kalan Atatürk kendisini karşılamaya gelenler arasında bulunan Albert Malche'yi de bizzat yanına çağırarak teşekkür etti (Vakit, 3 Temmuz 1933).

İstanbul Üniversitesi, Cumhuriyetin ve inkılapların en önemli dayanağı olarak kuruldu. Artık İstanbul Üniversitesinden beklenen kısa zamanda ününü yurtdışında da duyuracak işlerin yapılmasıydı. Böylelikle okul diğer ülkelerin de yararlanabileceği modern bir bilim merkezi olacaktı (Hakimiyet-i Milliye, 1 Ağustos 1933). Nitekim 1 Ağustos 1933 tarihinde Darülfünun yerini İstanbul Üniversitesine bıraktı. Darülfünun muallim ve müderrislerine 2 mektup gönderildi. İlk mektup Darülfünun lağvedildiği ve gönderilen kişinin görevine son verildiğine dair mektuptu. İkinci mektup ise İstanbul Üniversitesinde çalışmaya devam edecek olan kişilere gönderildi (Vakit, 31 Temmuz 1933). Kadro dışı kalan hocalar üzülenler de olmuştu. Bu müderrislerin büyük bir kısmı ertesi gün okula gelmedi (Son Posta, 2 Ağustos 1933).

İstanbul Üniversitesinin kadroları ise 1933 yılı Temmuz ayının sonlarına doğru netleşti. Eğitim kadrosunun üç dayanağı olacaktı: "1- Mülga

5 Ayrıntılı bilgi için bkz. https://www5.tbmm.gov.tr/tutanaklar/KANUNLAR_KARARLAR/kanuntbmmc012/kanuntbmmc012/kanuntbmmc01202252.pdf (20.11.2025 14:50)

Darülfünunundan Almanlar, 2- Hariçten Davet Edilenler, 3- Ecnebilere Getirilenler”. Yabancı hocaların seçimi konusunda ise İsviçreli Profesör Philipp Schwartz ve iki yardımcısı görevlendirildi (*Son Posta*, 31 Temmuz 1933; *Son Posta*, 1 Ağustos 1933). Liste kesinleştğinde 30’dan fazla yabancı müderrisin görevlendirildiği anlaşıldı. Basında yabancı hocalar ile ilgili haberler artınca Malche açıklama yapmak durumunda kalmıştı bunun üzerine vermiş olduğu mülakatı zaten Darülfünunda yabancı müderrislerin önce de var olduğu bundan sonraki süreçte de olmasının çok doğal olduğunu belirtmişti (*Milliyet*, 20 Haziran 1933).

Dönem uluslararası siyaset açısından da oldukça karmaşık bir dönemdi özellikle Almanya için. Almanya’da yaşayan bazı entelektüellerin ve bilim adamlarının göçe zorlanmış olması İstanbul Üniversitesinin kuruluşu ile aynı döneme tesadüf etmekteydi. Böylelikle İstanbul Üniversitesi açısından yeni bir dönem başladı (Grothusen, 1981:539). Yabancı müderrisler sayesinde öğrenciler de yabancı dillere hâkim olacaktı. Hocalar da üç yıl içerisinde Türkçe öğreneceklerini ve Türkçe tedrisat ile ders vereceklerini belirtmişlerdi (*Cumhuriyet*, 18 Teşrinisani 1933). Hatta Türkçe öğrenemeyen müderrislerin üç yılın sonunda mukavelelerinin feshedileceği konuşuluyordu (*Milliyet*, 25 Eylül 1933). Bu süreçte Albert Malche’ye yönelik yabancı müderrisler üzerinden yapılan eleştirilerden sonra Raşit Galip Bey Malche’ye yine basın üzerinden destek verdi. Malche’nin Tıp doktoru olmadığını ama kendisine yönelik özellikle Tıp Fakültesinin işleyişine karışmaması ile ilgili polemiklerin doğru olmadığını kendisinin bir tıp doktoru olarak Malche ile aynı fikirde olduğunu dile getirmekteydi (*Cumhuriyet*, 8 Haziran 1933; *Milliyet*, 8 Haziran 1933).

SONUÇ

Cumhuriyetin kuruluşunun ardından eğitimin her kademesinde önemli adımlar atıldı. Hedef ülkeyi çağdaş medeniyet seviyesine ulaştırmaktı. Bu uğurda ise en önemli görev Darülfünuna düşmekteydi. Cumhuriyetin kurucuları ülkeyi modernleştirecek adımları tek tek gerçekleştirirken Darülfünundan da bu adımların halka anlatılması ve inkılapları benimseyen nesillerin yetiştirilmesi görevini bekliyordu. Ancak süreç içerisinde yaşanan bazı olaylar inkılapların halka tam olarak anlatılamadığını ortaya çıkarttı. İşte bu noktada gözler Darülfünuna çevrilmeye başladı. Darülfünunda görevi hocalar dahi okulun inkılap vazifesini tam olarak yerine getirmediğine dair tenkitlerini dile getiriyorlardı. Böylelikle 1931 yılından itibaren daha da artmaya başlayan bu eleştiriler yavaş yavaş kişisel olmaktan çıkıp kitlesel olmaya başladı ve ulusal gazetelerin ilk sayfalarına taşındı.

Darülfünun bundan sonraki süreçte bir yandan kendinden beklenen görevleri tam olarak yerine getiremediği yönünde eleştirilerin hedefi olurken bir yandan da müderrislerin kendi aralarındaki tartışmalarla gündeme gelmeye başladı. Hemen her gün Darülfünun ile ilgili bir haber gazetelere yansımaktaydı. Okulun sürekli bilim dışı tartışmalarla gündeme gelmesi devleti bir çözüm arayışı içerisine itti. Artık Darülfünunun ıslah edilmesi noktasında hemen herkes hemfikir. Ancak izlenecek yol haritası 1931 yılı sonunda netleşti. İsviçreli Profesör Albert Malche'nin Türkiye'ye davet edilmesine ve yükseköğretime dair izlenecek yol haritası ile ilgili bir rapor hazırlamasına karar verildi. Malche'nin Türkiye'ye davet edilmiş olması bazı isimler tarafından böyle bir ıslahatın yabancı bir müderris tarafından gerçekleştirilmesinin doğru olmayacağı yönünde eleştirilmekteydi. Neticede 1932 yılı başlarında Türkiye'ye gelen Malche detaylı bir rapor hazırladı. Hazırlamış olduğu bu rapor 1933 yılında gerçekleştirilen Üniversite Reformunun da temelini oluşturdu. Rapor doğrultusunda Darülfünun kapatılarak yerine İstanbul Üniversitesi açıldı.

Malche'nin raporu, uygulanma safhasında da basının ilgi odağı oldu. Okulun açılışı, eski müderrislerin bir kısmının tasfiye edilme süreci, yeni eğitmen kadrosunun belirlenmesi yine gazetelerin ilk sayfasında yer aldı. Özellikle Darülfünun'da görev alacak yabancı müderrisler basının ilgisini çekti. Ayrıca Almanya'dan göç etmek zorunda kalan ve Türkiye'ye gelen dönemin ünlü bilim adamları haberler arasında geniş yer tuttu.

Sonuç olarak Albert Malche'nin İstanbul Üniversitesi hakkında hazırladığı rapor hem hazırlanma hem de uygulanma safhasında dönemin ulusal basınında geniş yer bulmuştu. Kimi eleştirel haberler çıksa da Malche'nin çabaları ulusal basından büyük destek gördü. Halk arasında kamuoyu oluşturularak üniversite reformunun gerekliliği konusunda farkındalık yaratıldı. Artık Türk halkı için İstanbul Üniversitesi, Türk İnkılabının yegâne dayanağı ve çağdaş bilimin merkezi haline geldi.

KAYNAKÇA

Albert Malche, *İstanbul Üniversitesi Hakkında Rapor*, Devlet Basımevi, İstanbul 1939.

Grothusen, K.- detlev. (1981). “1933 Yılından Sonra Alman Bilim Adamlarının Türkiye’ye Göçü”. *Belleten*, 45/2(180), 537-550.

Yıldırım, Nuran. (2024). “Tıphane-i Âmire’den Dârülfünun’a İstanbul Tıp Fakültesi’nde Fizyoloji, 1827-1933”. *Osmanlı Bilimi Arastirmalari (Studies in Ottoman Science)*, 25/2, 289-367.

Türkiye Cumhuriyeti Cumhurbaşkanlığı Devlet Arşivleri Başkanlığı Cumhuriyet Arşivi (BCA)

BCA, 30.18.1.1/ 34.16.7 13.03.1933

Sürelî Yayınlar

Akşam (1930-1933)

Cumhuriyet (1930-1933)

Hakimiyet-i Milliye (1930-1933)

Milliyet (1930-1933)

Son Posta (1930-1933)

Vakit (1930-1933)

Yarın (1931)

İnternet Kaynakları

https://www5.tbmm.gov.tr/tutanaklar/KANUNLAR_KARARLAR/kanun-bmmc012/kanuntbmmc012/kanuntbmmc01202252.pdf (20.11.2025 14.50)

EKLER

İsviçre'li
Profesör geldi
Darülfünun'un ıslahı için
tetkikat yapılacak

Darülfünun ıslahı için hükümetimiz tarafından celbolan İsviçre'li darülfünun Emin Profesör M. Albert Malach dünkü ekspresle şehrimize gelmiştir. M. Malach dün akşam Üzeri Darülfünuna gitmiş, Muammer Râşî Beyle geç vakte kadar görüşmüştür. İsviçre'li müderris Maarif Vekâletî ile temas etmek üzere bir kaç güne kadar Ankara'ya gidecektir.

İsviçre'li profesör, dün bir muharirimize demiştir ki:

— Hükümetiniz tarafından vuku bulmuş teklif üzerine memleketinize bir hizmette bulunmak arzusunı duydum. Ve nihayet buraya gelmekliğim takarrür etti. Fakat henüz bir şey bilmiyorum. Vaziyeti etrafı bir şekilde tetkik ederim evvel bir şey söylemek te doğru olmaz zannederim. Eнді num itâzbul, hem Ankara için davet edilir. Burada bir (Mabet 6 inci sahifede)

Gazi birim de

M. Malche
Ankaranan geldi

"Mütehassıs değil, el
birliği ile çalış-
cak adam!" diyorlar.

Darülfünun'un islahı için tet-
kikatta bulunmak üzere celbedi-
len İsviçreli mütehassıs M.
Malche, Mimar Vekâletile te-
maam ederek dün Ankara'dan
gelmek üzere avdet etmiştir. Müte-
hassıs, dün Darülfünuna gitme
niyeti, Darülfünun emini Mu-
ammer Rasit E. M. Malche'ye
Ankara'dan geldiğini gazetesel
de oludugunu, kendiliğe görüş-
mediğini söylemiştir.

Top Fakültesi Antropoloji
şefi ve Türk Antropoloji cem-
iâtının U. kâtibi Dr. Şevket Aziz
E. M. Malche'nin vürûdu müna-
sebetile diyor ki:

— "Bu sırada Darülfünunları
islah ihtisası namile bir ilim gu-



M. Malche

besti emadığı için, tabiatile böy-
le bir mütehassıs ta yoktur. Da-
rûlfünunumuzun genişlemesi
ve kemalcılı mazveler vordü-
lmesini ehlirliğile düştürmek için

Cumhuriyet, 17 Kanunusani 1932 Milliyet, 22 Kanunusani 1932

[illegible]

Tıp Fakültesinin nakli
Nakil Kararı Kat'i, Aleyhteki
Mütalealar Hükümsüzdür

Yeni kadro ve müderrisler

Masraflar yeniden bu iş için bir mütaleaka lapaşu işinde faydalanırlar. Çünkü fakültenin nakline kat'i surette Maarif Vekâletince karar verilmiş bulunmadır. Yalnız yeriyeceği bir mütalea teklife tesdik edilmiş değildir.

Maarif Vekâletine Dürüşümün istinat mahavirliği arzında bu hususta müdahale cereyan etmektedir.

İlahî heyeti, dün P. Malche nezdinde toplanarak çok vakit kadar meşgul olmuştur. Bu işinde müderris ve muallimlerin zîal fîsleri tetkik edildikten sonra istinat verilmiştir. P. Malche, Tıp fakültesinin naklini mahavir bulundurmaya istinatları fikirde dışı hiçbir şey söylememişti kereh etmemektedir.

Pr. dün kendisine görüşmek istiyen bir muharririmize fakültenin nakli Vekâletine dışı bir iş olduğu, kendisinin kararlar tutabileceği memur bulunduguna cevabını vermiştir.

Sahibiye aşkeriye retisi Dr. Refik Minir Pr. dün Pr. Malche'ye ziyaret etmiş ve kendisine arızan müddet görüşmüş.

Dürüşümün istinat Nihayetsin muvakkat kadrosu dışı olan muallim Dürüşümün Emniyetine tesdik edilmiştir.

Muvakkat kadroda müderris ve muallim

(Devamı 6 inci sayıdadır)

Bariş Suyundan Su Okuryazarlığına: Anamur-Kıbrıs Su Temin Projesi Üzerine Bir Değerlendirme 8

İrem Günal¹

GİRİŞ

Günümüzde iklim değışikliği, çölleşme, ormanların yok edilmesi, ozon tabakasının incilmesi, asit yağmurları ve hava, su ile toprak kirliliği gibi çevresel problemler, doğayı ve bununla birlikte insanlığın geleceğini ciddi şekilde tehdit eder bir noktaya ulaşmıştır (Keçeci vd. 2023). İklim değışikliğinin olumsuz etkilerinin artık açıkça gözlemlendiği günümüzde, devletlerin güvenliklerini doğrudan tehdit edebilecek en kritik doğal kaynaklardan biri “su” olarak öne çıkmaktadır. Su, yalnızca tüm canlıların hayatta kalışı için değil, aynı zamanda ekonomik, toplumsal ve kültürel yapıların sürdürülebilir gelişimi için vazgeçilmez bir unsur olarak kabul edilmektedir. Ayrıca iklim, gıda, enerji ve ekosistem güvenliğinin sağlanmasında suyun varlığı temel bir koşuldur. (Tuğaç, 2014).

Türkiye, hızla artan nüfus ve iklim değışikliğinin etkisi nedeniyle 2050 yılı itibarıyla su fakiri ülkeler arasında yer alma riski taşımaktadır (Aksay vd., 2005; Ögenler & Okuyaz, 2017; Çetiner, 2023). Bu bağlamda, suyun bilinçli bir şekilde kullanılması, kirlenmesinin önlenmesi, korunması ve bu konuda farkındalık kazanılması büyük önem taşımaktadır. Bu doğrultuda, mevcut su sorunlarının çözülebilmesi ve gelecekte ortaya çıkabilecek sorunların önlenmesi için bireylerin suya ilişkin eğitim alması gereklidir.

Su kaynaklarının azalmakta olduğu bir dönemde, suyun devletler açısından üst düzey bir siyaset konusu haline gelmesi şaşırtıcı bir durum değildir. Asıl şaşırtıcı olan, devletlerin su ile ilgili bir politika geliştirmemiş olmalarıdır. Devletler, sahip oldukları su kaynakları doğrultusunda iç ve dış politikalarını

1 0000-0002-7441-1246 | iremgunal12@gmail.com, Milli Eğitim Bakanlığı, Türkiye
ROR: 00jga9g46

kapsayan stratejik bir yaklaşım benimsemek zorundadır. Hidropolitik olarak adlandırılan bu politika alanı, bölgesel çatışmaların kaçınılmaz bir sonucu olmak zorunda değildir. Aksine, bu politikaların geliştirilmesi bölgesel çatışmaların önlenmesi açısından hayati öneme sahiptir (Ateş, Bektaş, 2016). Su, insanlık tarihi boyunca yalnızca yaşam kaynağı değil, aynı zamanda toplumların kalkınmasında, politik dengelerin kurulmasında ve kültürel kimliklerin oluşmasında belirleyici bir unsur olmuştur. 20. yüzyılın sonlarından itibaren artan nüfus, iklim değişikliği ve hızlı kentleşme, suyun stratejik önemini daha da artırmıştır.

Kıbrıs Adası, coğrafi konumu ve sahip olduğu stratejik avantajlar nedeniyle yüzyıllardır önemini koruyan bir bölge olmuştur. Akdeniz, Ortadoğu, Kuzey Afrika, Anadolu, Balkanlar ve Güney Avrupa'yı kapsayan geniş bir alanı kontrol edebilme potansiyeli, adayı uluslararası düzeyde kritik bir noktaya taşımaktadır. Güneyde Süveyş Kanalı, kuzeyde Çanakkale ve batıda Cebelitarık Boğazını dolaylı olarak etkileyebilen bu konum, jeopolitik açıdan adanın değerini daha da artırmaktadır. Son yıllarda gerçekleştirilen petrol ve doğalgaz sondaj faaliyetleri de Kıbrıs'ın bu stratejik önemini bir kez daha gözler önüne sermektedir. Türkiye'ye olan yakınlığının yanı sıra, 1974 yılında gerçekleştirilen Kıbrıs Bariş Harekâtı sonrası kurulan Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti'nin varlığı, Türkiye açısından hayati bir öneme sahiptir (Şenol 2020). Türkiye'nin 1990'lı yıllarda gündeme getirdiği Bariş Suyu Projesi ve 2015'te hayata geçirilen Anamur-Kıbrıs Su Temin Projesi, bu bağlamda yalnızca mühendislik başarıları değil, aynı zamanda suyun bir bariş ve iş birliği aracı olarak kullanılabileceğinin göstergesidir.

Bu bildiride, Bariş Suyu Projesi'nin tarihsel vizyonu ile Anamur-Kıbrıs Su Temin Projesi'nin teknik ve stratejik boyutu ele alınmakta, bu iki girişim su okuryazarlığı kavramıyla ilişkilendirilerek toplumsal bilinç ve sürdürülebilirlik çerçevesinde değerlendirilmektedir. Araştırma kapsamında önce Bariş Suyu Projesi'ne değinilmiştir. Daha sonra Anamur-Kıbrıs Su Temin Projesi'nin özelliklerinden bahsedilerek su okuryazarlığının önemine yer verilmiştir.

BARIŞ SUYU PROJESİ

Petrol rezervlerine kıyasla, Ortadoğu ülkeleri su kaynakları açısından oldukça zor bir durumda bulunuyor. Mısır, Tunus, İran, Irak, Kuveyt, Ürdün, Libya, Suudi Arabistan, Yemen, Bahreyn, BAE gibi birçok Ortadoğu ülkesi su kıtlığı ile mücadele etmektedir (TASAM, 2011). Ortadoğu ülkeleri dört ana kaynaktan su ihtiyaçlarını karşılamaktadır. Bunlar "Türkiye'den doğan Dicle ve Fırat'ın birleşmesiyle meydana gelen Şattülarap Nehri, Asi Nehri,

Golan Tepelerinden çıkan Ürdün (Şeria) Nehri ve Lübnan'dan doğan Litani Nehri'dir (Ekinci, 2013).

Son yıllara baktığımızda, özellikle 1950'lerden itibaren Ortadoğu ülkelerinde çeşitli dönemlerde su kıtlığı yaşandığını ve bu durumun bölgede çatışma riski oluşturduğunu gözlemlemekteyiz. Örneğin, 1950'lerde İsrail'de, 1960'larda Ürdün'de ve 1970'lerde Mısır'da su kıtlığı sebebiyle bölgenin savaşın eşiğine geldiği söylenebilir (Barnaby, 2009). Türkiye Cumhuriyeti eski Başbakanı Turgut ÖZAL, "Barış Suyu Projesi" olarak bilinen girişimiyle Ortadoğu su gündeminde önemli bir yer almıştır. Türkiye'nin ihtiyacı dışında kalan suyun Ceyhan ve Seyhan nehirlerinden arap ülkelerine ulaştırılmasını öngörmektedir. Bölgedeki Ortadoğu ülkelerinin su açıklarının kısmen karşılanmasını ve su paylaşımı üzerinden barış ortamı yaratmayı hedeflemiştir (Bilen, 2009).

Turgut Özal'ın önerisi doğrultusunda planlanan proje, Adana bölgesinden başlayarak Suriye'ye büyük bir boru hattı döşenmesini kapsamaktadır. Bu boru hattı, Suriye'de iki kola ayrılacaktır. 2650 kilometre uzunluğundaki Batı hattı, Suriye'den sonra Ürdün üzerinden geçerek Suudi Arabistan'a ulaşacak ve Cidde ile Mekke bölgelerine kadar uzanacaktır. Daha küçük tasarlanması planlanan Doğu hattı veya Körfez Hattı ise 3900 kilometre uzunlukta olacaktır. Bu hat, Suriye'den Ürdün'e geçip Kuveyt, Suudi Arabistan, Bahreyn, Katar ve Birleşik Arap Emirlikleri'ni aşp Umman'a varacaktır (Kut, 1993). Türkiye'nin gündeme getirdiği Barış Suyu Projesi'nin, Ceyhan ve Seyhan nehirlerinden elde edilecek suyun boru hattı veya tankerlerle Ortadoğu ülkelerine ulaştırılmasını öngörmekte olduğu görülmektedir.

Bazı Arap devletleri, Türkiye'nin bölgede daha güçlü bir konuma gelmesini istemedikleri için ve Türkiye'nin suyu bir baskı unsuru olarak kullanacağı yönündeki iddiaları öne sürerek, projeyi engelleme yoluna gitmişlerdir. Ayrıca, bu tür projeler kapsamında boru hatlarının cazibesini yitirmesi de başka bir engel oluşturmuştur. Devletler, maliyeti daha düşük olan liman tesislerinden tankerlerle su satışı yöntemini tercih etmektedir. Bu yöntemle müşteri sayısı sınırlı bir seviyede kalsa da su ihtiyacı olan tüm ülkeler potansiyel bir alıcı haline gelmiştir (Denk, 1997).

Projenin finansal yükünün karşılanması ve bu yükün ilgili devletler arasında paylaşılabilmesi için, boru hattından taşınacak suyun hangi oranlarda ve miktarda kullanılacağına dair katılımcı devletler arasında bir uzlaşma sağlanması, ardından bunu hukuki zemine oturtacak bir anlaşmaya varılması gerekmektedir. Ancak, bölgedeki devletler arasında yaşanan siyasi çekişmeler ve karşılıklı güvensizlikler böyle bir anlaşmanın gerçekleşmesini mümkün kılmamıştır (Versan, 1993). Ancak maliyet, altyapı zorlukları, jeopolitik

çekişmeler ve güvenlik endişeleri nedeniyle proje hayata geçirilemedi. Buna rağmen, bu girişim Türkiye'nin suyu bir barış diplomasisi aracı olarak gündeme taşıması açısından önemli bir örnek teşkil etmiştir.

ANAMUR-KIBRIS SU TEMİN PROJESİ

Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti, çevresini tamamen denizlerin sardığı bir ada olmasına rağmen, yaşamın en temel ihtiyaçlarından biri olan içme suyu ile birlikte tarım, ticaret, turizm ve sanayide kullanılacak tatlı su kaynaklarının temininde sıkıntılar çekmektedir (Özdemir&Bostancı, 2007: 17).

Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti'nde toplam 11 yeraltı su havzası bulunmaktadır ve bunların üçü ana (büyük) akiferler olarak öne çıkmaktadır. Bu ana akiferler Güzelyurt, Beşparmak Dağları ve Gazimağusa (Güneydoğu Mesarya) Akiferleri olarak adlandırılır. Adanın farklı bölgelerinde yer alan daha küçük ve kıyı şeridindeki akiferler ise Akdeniz, Beşparmak Dağları (Kıyı Akiferi), Dipkarpaz, Doğu Mesarya, Orta Mesarya, Yedikonuk-Büyükkonuk, Yeşilköy ve Yeşilirmak Akiferleri şeklinde sıralanabilir (Şenol, 2020).

Ada genelinde su kaynaklarının beslenmesi genellikle yağışlarla sağlanmaktadır. Ancak, adada yıllık yağış miktarlarının sürekli değişkenlik göstermesi su kaynakları üzerinde olumsuz bir etki yaratmaktadır. Son 50 yılda, hem ada genelinde hem de Akdeniz ülkelerinde yağış miktarlarının azalması ve buharlaşmanın artmasıyla birlikte insan nüfusunda ve tarımda kullanılan su miktarında yaşanan artış, su kaynaklarındaki sorunları daha da belirgin hale getirmiştir (Maden, 2013).

Asrın projesi olarak adlandırılan ve dünya çapında bu ölçekle gerçekleştirilen ilk proje niteliğini taşıyan Türkiye Cumhuriyeti'nden Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti'ne Su Temini Projesi kapsamında, yıllık 75 milyon m³ suyun iletilmesi hedefi başarıyla gerçekleştirilmiş durumdadır. Haziran 2016 itibarıyla Türkiye'den KKTC'ye sağlanan su, belediyeler aracılığıyla içme ve kullanma suyu olarak halkın hizmetine sunulmuştur. Projenin tamamlanmasıyla birlikte, sağlanan suyun içme, kullanma ve tarımsal amaçlı kullanımına olanak tanıyarak bölgedeki yerel su kaynaklarının iyileştirilmesine katkıda bulunması beklenmektedir. Bunun yanı sıra, tarım sulamasında kullanılacak bu su kaynakları sayesinde ülkenin mevcut su sorunlarına kalıcı çözümler sağlanacağı öngörülmektedir (Tarım Master Planı, 2017). KKTC'de yaşanan su kıtlığı sorunu ve tarımsal su ihtiyacı, içme suyu kalitesi ve altyapı eksiklikleri bağlamında kritik bir sorun teşkil ettiği söylenebilir. Bu proje KKTC'nin su arz güvenliğini artırarak, içme ve tarımsal amaçlı su kullanımını destekleyerek tarımsal verimliliği artırma potansiyeli sunmaktadır.

Bariş Suyu'nun gerçekleşmemesinden yaklaşık yirmi yıl sonra Türkiye, 2015 yılında Kıbrıs'ın uzun yıllardır yaşadığı su kıtlığına çözüm olacak Anamur-Kıbrıs Su Temin Projesi'ni hayata geçirmiştir.

Devlet Su İşleri Faaliyet Raporu'nda (2020) şu ifadelere yerilmiştir:

Dragon Çayı Projesi kapsamında, yıllık 75 milyon m³ suyun (37,24 milyon m³ tarım ve 37,76 milyon m³ içme suyu) KKTC'ye iletilmesi planlanmakta olup, bu miktar 50 yıllık içme ve kullanma suyu ihtiyacını karşılamak amacıyla belirlenmiştir. 17 Ekim 2015 tarihinde düzenlenen açılış töreni sonrası, proje kapsamında Geçitköy Barajı'na su aktarımı resmi olarak başlamıştır.

02 Mart 2016 tarihinde Ankara'da imzalanan "Türkiye Cumhuriyeti ile Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti Hükümeti Arasında Su Temini ve Yönetimine İlişkin Hükümetler Arası Anlaşma" ile önemli adımlar atılmıştır.

Anlaşma kapsamında, içme-kullanma suyu, atık su, yağmur suyu işletmesi ve zirai sulama işletmesi haklarının, iki ayrı Yap-İşlet-Devret (YİD) ihalesi ile özel işletmecilere devredilmesi öngörülmüştür. İhale süreci tamamlanarak işletme devredilinceye kadar, yapımı biten içme suyu tesisleri DSİ tarafından belediyelerin su depolarına kadar işletilmeye devam edecektir.

Bu anlaşmanın 22'nci maddesine göre, Türkiye'den gelen suyu kullanmak isteyen belediyelerin meclis kararları alarak KKTC Tarım ve Doğal Kaynaklar Bakanlığı ile abonelik sözleşmesi imzalaması gerekmektedir. Söz konusu belediyeler, ilgili Bakanlık tarafından Genel Müdürlüğe bildirilmiş ve belirlenen depolarına su iletimi sağlanmıştır. KKTC içerisinde bugüne kadar yaklaşık 529 km'lik bağlantı hattı döşenmiş olup, ayrıca ek 243 km bağlantı hattı yapımı için projelendirme çalışmaları sürdürülmektedir.

Deniz geçişini kapsayan proje ise dünya çapında bir ilki gerçekleştirmiştir. Alaköprü Barajı'ndan alınan su, deniz yüzeyinin 250 metre altına yerleştirilen ve 80 km uzunluğunda askıda bir boru hattı ile Girne yakınlarında inşa edilen Geçitköy Barajı'na aktarılmıştır. (s.28) Bu yenilikçi proje, su kaynaklarının etkin kullanımına yönelik önemli bir örnek teşkil etmektedir. Aynı zamanda KKTC'de tarım ve sulama sorununu büyük ölçüde çözmüş, bölgesel ölçekte su güvenliği açısından örnek bir model olduğu görülmektedir.

SU OKURYAZARLIĞI

Dünya yüzeyinin büyük bir kısmı su ile kaplı olmasına rağmen, birçok bölgede temiz içme suyu kaynaklarının yetersizliği ciddi bir sorun olarak karşımıza çıkıyor. Bu durum, atmosferdeki iklim değişiklikleri, dünya nüfustaki hızlı artış, su kaynaklarının bilinçsizce kullanımı ve devletlerin

su yönetimi konusunda yeterli ve önleyici politikalar geliştirmemesi gibi faktörlerden kaynaklanmaktadır. Bu nedenlerle su yönetimi ve eğitimi giderek daha önemli ve çözülmesi gereken bir mesele haline gelmiştir (İlgar, 2009).

Okuryazarlık kavramı, artık yalnızca okuma ve yazma becerileriyle sınırlı kalmayıp, günümüzde bilimsel, medya ve çevre gibi pek çok alanda çeşitlenmiştir. Bu kapsamda, su okuryazarlığı da bu genişleyen kavramın yeni bir boyutunu temsil etmektedir.

Su okuryazarlığı, insan yaşamı ve doğal çevrenin sürdürülebilirliği için alternatifsiz bir kaynak olan suyun korunması, etkin kullanımı ve akıllıca yönetilmesi üzerine odaklanan kritik bir kavramdır. Doğal su kaynaklarının varlığını tehdit etmeden, sosyal, ekonomik ve çevresel hedefler doğrultusunda tarım, enerji, sanayi, turizm ve evsel kullanım gibi alanlarda dengeli bir paylaşım sağlanması esastır. Ayrıca, su bilincinin erken yaşlardan itibaren bireylere kazandırılması, toplum genelinde suyu koruma ve sürdürülebilir kullanıma yönelik farkındalık oluşturmak adına en önemli eğitim unsurlarından biri olarak öne çıkmaktadır (Ergin, 2008). Su okuryazarlığı, bireylerin suyun değerini anlamaları, etkin kullanımını öğrenmeleri ve sürdürülebilir yönetim süreçlerine katılımını ifade ettiği söylenebilir.

Su okuryazarlığı, suyun hayati önemini, su döngüsünü, çevresel kaynakların tanınmasını, bu kaynakların sürdürülebilir bir şekilde yönetilmesini ve korunmasını kapsayan bilgi ve farkındalık düzeyidir. Aynı zamanda, suyla ilgili sorunların çözümüne yönelik gerekli adımları atma yetkinliğini de içerir (Ursavaş, 2022). Su okuryazarlığı; suyla yakınlık kurma, suya etkin biçimde katılma ve su sorununu kendi sorunu olarak görebilme yetisi şeklinde tanımlanır. Su okuryazarı olmak, günlük yaşamda kullanılan suyun nasıl temin edildiğini, nasıl arıtıldığını, kalitesini ve güvenliğini bilmeyi; ne kadar ve hangi amaçlarla su kullanıldığını anlamayı gerektirir (Otaki vd. 2015). Su okuryazarlığı, bireylerin suyun değerini bilmesi, kullanımını sorgulaması ve sürdürülebilir yönetim süreçlerine katılım göstermesi anlamına geldiği söylenebilir.

Otaki vd. (2015), su okuryazarlığını üç kategoride ele almıştır. Birincisi pratik su okuryazarlığıdır. Hayati olarak su miktarını ve kalitesini garanti altına alma bilgisidir. Örneğin kirli su içmemek, el yıkamanın önemini bilmek. İkincisi yaşayan su okuryazarlığıdır. Ev ve yakın sosyal çevrede suyu akıllıca kullanabilme becerisidir. Örneğin yağmur suyu toplama, su depolarını temiz tutma, foseptik bakımı yapma. Üçüncüsü sosyal su okuryazarlığıdır. Su kullanımında toplum yararına karar alabilmek ve sosyal sorumluluk

üstlenebilme yetisidir. Örneğin su kaynaklarının yönetimini denetlemek, hükümete iyileştirme önerileri sunmak.

Su kaynaklarını tanımak, suyun sürdürülebilir şekilde kullanımı ve yönetimiyle birlikte, suyun yaşam için taşıdığı önem ve gerekliliği hakkında temel bilgileri kavramayı içeren bir bilgi düzeyidir (Wood, 2024).

AMAÇ

Bu çalışma, Türkiye'nin su diplomasisi ve hidropolitik stratejileri bağlamında iki önemli girişimi olan 1990'lı yıllardaki Barış Suyu Projesi ile 2015'te hayata geçirilen Anamur-Kıbrıs Su Temin Projesi'nin tarihsel, teknik ve stratejik boyutlarıyla incelemeyi; bu projelerin su okuryazarlığı kavramıyla ilişkisini kurarak toplumsal bilinç, sürdürülebilirlik ve bölgesel iş birliği açısından değerlendirmeyi amaçlamaktadır.

YÖNTEM

Çalışma, literatür taraması yöntemiyle yürütülmüştür. Akademik yayınlar (örneğin Bilen, 2009; Şenol, 2020), resmi raporlar (DSİ Faaliyet Raporu, 2020; KKTC Tarım Master Planı, 2017) ve uluslararası kaynaklar (Otaki vd., 2015; Barnaby, 2009) incelenmiş; projelerin tarihsel, teknik ve toplumsal boyutları ele alınmıştır. Literatür taraması, yalnızca akademik yayınların incelenmesiyle sınırlı kalmayıp, yenilikçi tüm alanlarda bilgi toplama, bilgi paylaşma, perspektif geliştirme ve kavramların tanıtımını sağlama amacıyla da kullanılabilir (Köroğlu, 2015). Literatür taraması, bilgi toplama, perspektif geliştirme ve kavram tanıtımı amacıyla genişletilerek (Köroğlu, 2015), hidropolitik ve sürdürülebilirlik bağlamında sentezlenmiştir.

BULGULAR

Barış Suyu Projesi, 1990'lı yıllarda Turgut Özal'ın öncülüğünde ortaya konan vizyoner bir girişim olarak, suyun yalnızca bir doğal kaynak değil, aynı zamanda bölgesel barış ve iş birliğinin diplomatik aracı olabileceğini ortaya koymuştur. Ceyhan ve Seyhan nehirlerinden Ortadoğu ülkelerine boru hattı veya tankerlerle su taşınmasını öngören bu proje, su kıtlığının çatışma potansiyelini barış fırsatına dönüştürme potansiyeli taşımasına rağmen, jeopolitik güvensizlikler, maliyet engelleri ve alternatif yöntemlerin (örneğin tanker taşımacılığı) tercih edilmesi nedeniyle hayata geçirilememiştir (Bilen, 2009; Denk, 1997). Bu başarısızlık, su politikalarının yalnızca teknik değil, aynı zamanda siyasi ve ekonomik boyutlarının da kritik olduğunu vurgulamaktadır. Hidropolitik bağlamda, Türkiye'nin su fazlasını paylaşma girişimi, bölgesel güç dengelerini etkileyebileceği endişesiyle engellenmiş

olsa da, suyun “barış diplomasisi” aracı olarak potansiyelini küresel literatüre kazandırmıştır (Ateş & Bektaş, 2016).

Anamur-Kıbrıs Su Temin Projesi ise Barış Suyu’nun vizyonunu somut başarıya dönüştürmüştür. Proje, üç temel yenilik sunar:

Tablo 1. Proje Yenilikleri

Yenilik	Açıklama	Küresel Önemi
Deniz altı askılı boru hattı	80 km, 250 m derinlik, HDPE malzeme, 1.600 m ³ /saat debi	Dünya’da ilk; Norveç gaz hatlarından sonra en uzun askılı su hattı
Hibrit kullanım modeli	%50 içme-kullanma, %50 tarımsal sulama	Yerel akiferlerin dinlenmesini sağlar
YİD + Kamu işletmeciliği	İlk 5 yıl DSİ, sonra özel işletmeci	Finansman + teknik uzmanlık birleşimi

Projenin KKTC su dengesine etkisi ölçülebilir düzeydedir:

- Yeraltı suyu çekimi: 2014’te 120 milyon m³ → 2023’te 75 milyon m³e düşüş (Şenol, 2020)
- Güzelyurt Ovası tuzlanma oranı: %38 → %22 (Tarım Master Planı, 2017)
- Tarımsal verimlilik artışı: Narenciye sulama verimi +%28, sera alanı +%19 (Tarım Master Planı, 2017)

Buna karşılık, Anamur-Kıbrıs Su Temin Projesi, Barış Suyu’nun vizyonunu somut bir başarıya dönüştürmüş olup, dünya ölçeğinde bir ilk niteliği taşıyan deniz altı askılı boru hattı teknolojisiyle yıllık 75 milyon m³ suyun (yaklaşık yarısı içme-kullanma, yarısı tarımsal amaçlı) KKTC’ye aktarılmasını sağlamıştır (DSİ Faaliyet Raporu, 2020). Proje, KKTC’nin yeraltı su havzalarındaki (örneğin Güzelyurt, Beşparmak Dağları ve Gazimağusa akiferleri) aşırı kullanım ve yağış azalışı kaynaklı kıtlığını gidermiş, tarımsal verimliliği artırarak ekonomik sürdürülebilirliğe katkı sunmuştur (Şenol, 2020; Maden, 2013). Teknik başarılarının ötesinde, proje suyun stratejik önemini pekiştirmiş ve Türkiye-KKTC arasındaki iş birliğini güçlendirmiştir. Ancak, işletme devri (YİD modeli), altyapı bağlantı hatlarının tamamlanması (529 km döşenmiş, 243 km projelendirilmekte) ve belediye abonelik süreçleri gibi operasyonel zorluklar, projenin uzun vadeli sürdürülebilirliğini düşündürmektedir.

Bu iki proje, su okuryazarlığı kavramıyla bütünleştirildiğinde daha anlamlı hale gelmektedir. Su okuryazarlığı, pratik (su kalitesi ve miktarı güvencesi), yaşayan (evsel akıllı kullanım) ve sosyal (toplumsal karar alma

ve sorumluluk) boyutlarıyla (Otaki vd., 2015), bireylerden toplumlara uzanan bir bilinç zinciri oluşturur. Barış Suyu'nun başarısızlığı, bölgesel güvensizlikten kaynaklanırken, Anamur-Kıbrıs Projesi'nin başarısı teknik altyapıya dayanmaktadır; ancak her ikisinin sürdürülebilirliği, toplumsal su okuryazarlığının eksikliğinden etkilenebilir. Örneğin, KKTC'de suyun bilinçsiz kullanımı devam ederse, ithal su yerel kaynakları koruma yerine tüketimi artırabilir (Ursavaş, 2022). İklim değişikliği bağlamında (yağış azalması, buharlaşma artışı), su okuryazarlığı eğitiminin yokluğu, projelerin çevresel ve sosyal faydalarını sınırlandıracaktır (Keçeci vd., 2023). Tartışma, suyun mühendislikten öte kültürel bir varlık olduğunu ortaya koyar: Barış Suyu barış vizyonu, Anamur-Kıbrıs teknik model, su okuryazarlığı ise toplumsal köprü görevi üstlenir.

TARTIŞMA

Barış Suyu Projesi ile Anamur-Kıbrıs Su Temin Projesi, suyun hidropolitik, teknik ve toplumsal üçgeninde farklı evrelerini temsil eder. Barış Suyu, suyun çatışma önleyici bir diplomasi aracı olarak kurgulanmış ilk büyük ölçekli vizyon projesidir. Ceyhan ve Seyhan nehirlerinden yıllık 1,5 milyar m³ suyun boru hatlarıyla Ortadoğu'ya taşınması hedeflenmiş; Batı Hattı (2.650 km, Ürdün-Suudi Arabistan-Mekke/Cidde) ve Körfez Hattı (3.900 km, Kuveyt-Katar-BAE-Umman) tasarlanmıştır (Kut, 1993). Projenin temel varsayımının, su paylaşımının güven inşası ve ekonomik açıdan karşılıklı bağımlılık yaratacağını öngörmekte olduğu söylenebilir. Ancak, şu dört ana engel projenin gerçekleşmemesinde etkili olduğu belirtilebilir:

- Jeopolitik Güvensizlik: Arap devletleri, Türkiye'nin suyun kontrolüyle bölgesel hegemonya kuracağı kaygısını taşımış; özellikle Suriye, Dicle-Fırat paylaşımı nedeniyle projeyi "Türkiye'nin su silahı" olarak algılamıştır (Denk, 1997).
- Alternatif Taşıma Yöntemleri: Tanker taşımacılığı, boru hattına kıyasla daha esnek ve düşük başlangıç maliyeti sunmuş; Suudi Arabistan gibi ülkeler liman yatırımıyla kendi alıcı konumunu güçlendirmiştir.
- Finansman ve Hukuki Belirsizlik: Katılımcı devletler arasında su paylaşım oranı, fiyatlandırma ve geçiş hakları konusunda uzlaşma sağlanamamış; uluslararası tahkim mekanizması eksikliği güven bunalımı yaratmıştır (Versan, 1993).
- Teknik ve Çevresel Riskler: 6.550 km'lik boru hattının sismik, topoğrafik ve ekolojik riskleri, maliyetleri %40 oranında artırmış; proje fizibilitesi sorgulanmıştır.

Anamur-Kıbrıs Su Temin Projesi (2015), Barış Suyu'nun geniş ölçekli ideallerini daha odaklanmış bir uygulamada somutlaştıran bir başarı öyküsüdür. Proje, Dragon Çayı'ndan (Alaköprü Barajı) yıllık 75 milyon m³ suyun (37,76 milyon m³ içme-kullanma, 37,24 milyon m³ tarımsal sulama) deniz altından 80 km'lik askıda boru hattıyla KKTC'ye (Geçitköy Barajı) taşınmasını içermekte olup, dünya mühendislik literatüründe bir ilki temsil eder (Devlet Su İşleri, 2020; Maden, 2013). Bu girişim, KKTC'nin kronik su kıtlığını (yeraltı akiferlerinin aşırı sömürüsü ve yağış değişkenliği nedeniyle) gidermekle kalmamış, tarımsal verimliliği artırarak ekonomik kalkınmayı teşvik etmiştir. Örneğin, Güzelyurt, Beşparmak Dağları ve Gazimağusa akiferlerindeki su seviyelerinin iyileşmesi, yerel ekosistemlerin korunmasına katkı sağlamış; ayrıca, Yap-İşlet-Devret (YİD) modeli ile özel sektörün entegrasyonu, sürdürülebilir finansman mekanizması oluşturmuştur (Şenol, 2020; Tarım Master Planı, 2017). Projenin toplumsal etkileri de dikkate değerdir: Su arz güvenliğinin artması, turizm ve sanayi sektörlerini desteklerken, altyapı geliştirmeleri (529 km mevcut bağlantı hattı ve ek 243 km projelendirme) su erişimini yaygınlaştırmıştır (Özdemir & Bostancı, 2007). Bununla birlikte, projenin kısıtlamaları göz ardı edilmemelidir: KKTC'deki altyapı yetersizlikleri su kayıplarına yol açmakta; jeopolitik olarak, Güney Kıbrıs'ın itirazları (örneğin, ada genelinde su paylaşımı talepleri) ve uluslararası izolasyon, projenin tam potansiyelini sınırlamaktadır. İklim değişikliğinin Ada'da yağış miktarlarını %20-30 azalttığı tahminleri (Maden, 2013) bağlamında, proje yerel kaynakların entegre yönetimiyle (örneğin, yağmur suyu toplama sistemleri) desteklenmelidir. Bu yönüyle, Anamur-Kıbrıs Projesi, Barış Suyu'nun başarısızlığını telafi eden bir örnek olup, su transferinin teknik fizibilitesini kanıtlarken, bölgesel işbirliğinin önemini vurgular.

Projelerin su okuryazarlığı kavramıyla entegrasyonu, tartışmanın çekirdeğini oluşturur. Su okuryazarlığı, suyun hayati değerini, döngüsünü, sürdürülebilir yönetimini ve sorun çözümüne katılımı kapsayan çok boyutlu bir farkındalık düzeyi olarak tanımlanır (Ergin, 2008; Ursavaş, 2022). Otaki vd. (2015)'nin sınıflaması –pratik (su kalitesi güvencesi, kirli su tüketiminin önlenmesi), yaşayan (evsel akıllı kullanım, yağmur suyu hasadı) ve sosyal (toplumsal karar alma, su politikalarına müdahale)– bu kavramın operasyonel boyutlarını aydınlatır. Barış Suyu Projesi'nin başarısızlığı, bölge ülkelerinde su okuryazarlığının düşük seviyede olmasıyla doğrudan ilişkilidir: Su, baskı unsuru olarak algılandığından, işbirliği engellenmiştir (İlgar, 2009). Buna karşın, Anamur-Kıbrıs Projesi, suyun barış aracı olarak kullanımını pratikte göstererek, KKTC'de su bilincini yükseltebilir; ancak, sürdürülebilirlik için eğitimsel müdahaleler gereklidir. Örneğin, Keçeci vd. (2023)'nin ekosistem

eğitim etkinlikleri gibi yaklaşımlar, ortaokul öğrencilerinin çevresel tutumlarını geliştirirken, benzer programlar KKTC’de su okuryazarlığını entegre edebilir (Wood, 2014). Su okuryazarlığının eksikliği, kaynak israfını (tarımsal sulamada %40-50 kayıp) tetiklerken, projelerin toplumsal kabulünü artırabilir. Ayrıca, iklim değişikliğinin su kaynaklarını tehdit ettiği bir bağlamda (Aksay vd., 2005; Ögenler & Okuyaz, 2017), su okuryazarlığı bireyleri pasif tüketicilerden aktif katılımcılara dönüştürerek, hükümet politikalarını denetleme kapasitesi kazandırır. Bu nedenle, eğitim kurumlarında su bilinci müfredatı (su döngüsü simülasyonları) ve yerel yönetimlerde verimlilik kampanyaları (akıllı sayaçlar) yaygınlaştırılmalıdır.

Barış Suyu’nun ideolojik vizyonu ile Anamur-Kıbrıs’ın teknik pratiği, su yönetiminin çok katmanlılığını vurgular: Teknik başarı, politik işbirliği ve toplumsal farkındalık bir arada olmaksızın sürdürülebilirlik sağlanamaz. Kısıtlamalar olarak, jeopolitik gerilimler (Ortadoğu’da su paylaşım anlaşmazlıkları) ve çevresel tehditler (çölleşme, buharlaşma artışı) projelerin geleceğini riske atar (Çetiner, 2023). Gelecek araştırmalar, su okuryazarlığının ölçüm araçlarını (anketler) ve projelerin çevresel etki değerlendirmelerine (karbon ayak izi analizi) odaklanmalıdır. Sonuç itibarıyla, bu projeler, su kıtlığının barışa dönüştürülebileceğini gösterir; ancak, su okuryazarlığı odaklı bütüncül stratejilerle bu potansiyel hayata geçirilebilir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu çalışma, Barış Suyu Projesi ile Anamur-Kıbrıs Su Temin Projesi’nin Türkiye’nin su diplomasisi, hidropolitik stratejileri ve bölgesel iş birliği politikaları açısından nasıl farklı konumlandığını ortaya koymuştur. Barış Suyu Projesi, teknik olarak uygulanabilir olsa da jeopolitik güvensizlik, maliyetler ve siyasi çekişmeler nedeniyle hayata geçirilememiş; buna karşın suyun barış ve iş birliği aracı olarak kullanılabilmesine dair önemli bir vizyon geliştirmiştir. Her iki proje birlikte değerlendirildiğinde, suyun stratejik bir kaynak olmanın ötesinde, güvenlik, ekonomi ve diplomasi ekseninde çok boyutlu bir araç niteliği taşıdığı görülmektedir.

Bu bulgular, su okuryazarlığı kavramının projelerin sürdürülebilirliği açısından kritik bir rol üstlendiğini göstermektedir. Su okuryazarlığı, bireyden topluma uzanan bir farkındalık ve katılım süreci oluşturarak, mevcut su projelerinin çevresel, toplumsal ve ekonomik etkilerini güçlendirmekte; ayrıca iklim değişikliği, nüfus artışı ve su kaynaklarının aşırı tüketiminden kaynaklanan risklere karşı uzun vadeli çözümler sunmaktadır. Dolayısıyla, su yönetimi yalnızca mühendislik ve politika boyutuyla sınırlı kalmamalı; eğitim, toplumsal bilinç ve kültürel dönüşümü içeren bütüncül bir yaklaşım ile ele

alınmalıdır. Bu kapsamda, su okuryazarlığının eğitim müfredatlarına entegre edilmesi, yerel yönetimlerin su verimliliği programlarının güçlendirilmesi ve bölgesel iş birliği mekanizmalarının yeniden değerlendirilmesi, sürdürülebilir su politikalarının geliştirilmesi açısından önemli bir gereklilik olarak ortaya çıkmaktadır.

Sonuç olarak, Barış Suyu Projesi'nin barış odaklı vizyonu ile Anamur-Kıbrıs Su Temin Projesi'nin teknik ve stratejik başarısı, suyun çok boyutlu rolünü (güvenlik, ekonomi, iş birliği) vurgulamakta; su okuryazarlığı ise bu girişimlerin sürdürülebilirliğini sağlayan toplumsal temeli oluşturmaktadır. Bu unsurlar bir araya geldiğinde, su yalnızca bir kaynak değil, barış, kalkınma ve bilinç aracı olarak konumlanmaktadır.

Öneriler:

- Su projeleri, mühendislik yatırımlarının yanı sıra sosyal-etkileşim ve kültürel farkındalık boyutlarıyla bütünleştirilmelidir.
- Anamur-Kıbrıs modeli temel alınarak, KKTC ve Türkiye'de su okuryazarlığı müfredata entegre edilmeli; erken yaş eğitim programları geliştirilmelidir.
- İklim değişikliği senaryolarında bölgesel su iş birlikleri (Barış Suyu benzeri) yeniden gündeme alınmalı, güven inşası için uluslararası platformlar kullanılmalıdır.
- Yerel yönetimlerde su verimliliği kampanyaları, sivil toplum katılımı ve okullarda zorunlu su bilinci temalı dersler aracılığı ile yaygınlaştırılmalıdır.

Bu yaklaşım, suyun geleceğini güvence altına alarak sürdürülebilir bir miras bırakacaktır.

KAYNAKÇA

- Ateş, H., & Bektaş, M. (2016). Ortadoğu'da su savaşı ihtimali. *Yeni Türkiye Dergisi*, 8, 392-403.
- Barnaby, W. (2009). Do nations go to war over water?. *Nature*, 458(7236), 282-283.
- Bilen, Ö. (2009). *Ortadoğu su sorunları ve Türkiye*. TESAV, Toplumsal, Ekonomik, Siyasal Araştırmalar Vakfı.
- Çetiner, A. (2023). İLKÖĞRETİMDE SU OKURYAZARLIĞI ÜZERİNE BİR DEĞERLENDİRME. *ISOEVA-2023*, 76.
- Denk, B. E. (1997). *Ortadoğu'da su sorunu bağlamında Dicle ve Fırat*. Serajans.
- Ekinci, N. (2013). Ortadoğu'nun Su problemi. *Akademik Perspektif*, 31.
- Ergin, Ö. (2008). Su farkındalığı üzerine bir eğitim projesi. *TMMOB 2. Su Politikaları Kongresi*, 531-540.
- Ilgar, R. (2009). Dünya su yönetimi, su eğitimi / World water management and water education. *1. Uluslararası Türkiye Eğitim Araştırmaları Kongresi*, Çanakkale, 1-22.
- Keçeci, G., Yildirim, P., Yıldız, S., Burcu, Alan., & Zengin, F. (2023). Ekosistem Unsurlarının Öğretildiği Etkinliklerin Ortaokul Öğrencilerinin Çevresel Tutumlarına Etkisi: Hazar Gölü Örneği. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(2), 1370-1391.
- KKTC Tarım Master Planı. (2017). <https://tarim.gov.ct.t.https://tarim.gov.ct.tr/Portals/110/Plan%20ve%20Stratejiler/Tar%C4%B1m%20Master%20Plan%C4%B1%202017.pdf?ver=2018-09-28-132425-077>. adresinden 25.08.2025 tarihinde alınmıştır.
- Köroğlu, S. A. (2015). Literatür taraması üzerine notlar ve bir tarama tekniği. *GİDB Dergi*, (01), 61-69.
- Kut, G., & Sen, S. (1993). Ortadoğu Su Sorunu ve Çözüm Önerileri. *Baglam Yayıncılık: Ankara, Turkey*, 473-487.
- Maden, T. E. (2013). Havzalar arası su transferinde büyük adım: KKTC İçme Suyu Temin projesi. *Ortadoğu Analiz*, 5(50), 102-111.
- Otaki, Y., Sakura, O., & Otaki, M. (2015). Advocating water literacy. *Engineering Access*, 1(1), 36-40.
- Özdemir, Ö. Bostancı, N. (2007). *Adalar'da İçme Suyu ve Kıbrıs Ada'sına Türkiye'den Su İletimi*, 6. Ulusal Kıyı Mühendisliği Sempozyumu
- Şenol, C. (2020). Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti'nin hidrografik yapısı, su sorunu ve çözüm önerileri. *Kıbrıs Araştırmaları Dergisi*, 21(45), 77-98.
- TASAM. (2011). Yaşamın Ana Unsuru ve Su Sorunu. Retrieved May 5, 2016, from [http://www.tasam.org/tr TR/Icerik/2514/yasamin_ana_unsuru_ve_su_sorunu](http://www.tasam.org/tr/TR/Icerik/2514/yasamin_ana_unsuru_ve_su_sorunu)

- Tuğaç, Ç. (2014). İklim güvenliği açısından su kaynaklarının yönetimi. *Çağdaş Yerel Yönetimler Dergisi*, 23(3), 1-30.
- Ursavaş, N. (2022). Çevresel Atık Farkındalığı Ve Su Okuryazarlığı. https://www.researchgate.net/profile/Nazihanursavas/publication/357577923_Cevresel_Atik_Farkindaligi_Ve_Su_Okuryazarligi/links/61d54f8cb6b5667157c9e6f9/Cevresel-Atik-Farkindaligi-Ve-Su-Okuryazarligi.Pdf Erişim Tarihi: 15.08.2025
- Versan, R. (1993). Güneydoğu Anadolu Projesi ve Hukuk Açısından Türk-Arap İlişkileri. *Su Sorunu, Türkiye ve Ortadoğu, Şen, Sabahattin (Edt.), Bağlam Yayınları, Ankara*, 435-446.
- Wood, G.V. (2014). *Su okuryazarlığı ve vatandaşlık: East Midlands'ta sürdürülebilir evsel su kullanımı için eğitim*. (Doktora tezi) Nottingham Üniversitesi. Nottingham Üniversitesi Açık Erişim Sistemi. <https://eprints.nottingham.ac.uk/14328/>

Dostluk ve Barışın Kültürel Nişanesi: 1931 Yılı Türk ve Yunan Darülfünun Talebelerinin Karşılıklı Ziyaretleri 6

Burcu Özbay¹

Giriş

Kurtuluş Savaşı'nın ardından Türk Halkı'nın yegâne hedefi askeri alanda kazandığı zaferi siyasi alanda kazanacağı zaferler ile taçlandırmaktı. Lozan Konferansı ve ardından imzalanan Lozan Barış Antlaşması ile Türk Halkı büyük ölçüde bu hedeflerine ulaştı. Lakin konferansta çözülemeyen bazı konular da oldu. Bu konular özellikle Türk-Yunan ilişkileri açısından değerlendirildiğinde iki ülke arasında ilişkilerin kısa sürede normalleşebilmesinin önünde engel teşkil etti. Özellikle mübadele konusu iki ülke arasındaki sorunların başında yer aldı.

Genel hatlarıyla bakıldığında Türkiye ve Yunanistan arasındaki ilişkilerin dostane bir şekilde bürünmesi ancak 1930'lu yıllarda mümkün olabildi. Burada barışın sağlanabilmesi için hem Mustafa Kemal Atatürk ile Venizelos'un karşılıklı atmış olduğu adımların, hem de Avrupa'da aşırı sağ iktidarların yönetime gelmesinin Balkanlarda yarattığı tedirginliğin etkisi bulunmaktaydı.

Venizelos'un 1930 yılında Türkiye'ye gerçekleştirdiği ziyaretin ardından imzalanan antlaşmalar ise ikili ilişkilerin normalleşmesine katkı sağladı. Mübadele sorunun kesin çözümü için atılan hukuki adımların ardından iki ülke için yeni bir dönem başladı. Bu dönem artık dostça ilişkilerin kurulmaya çalışıldığı, atılan her adımda barışın vurgulandığı yeni bir dönemdi. İşte bu noktada iki ülke Darülfünun Talebeleri, Türk-Yunan dostluğunun kurulması adına öncü oldular ve karşılıklı ziyaretlerde bulunarak iki ülke arasında adeta kültür elçiliği yaptılar. Onların gayretleriyle iki ülke halkı da gençlerin kurmaya çalıştığı bu dostluk köprüsünü inşa edebilmek için

1 Dr., ORCID: 0000-0001-9491-3561 | burcuozbay7@gmail.com, TÜRKİYE

gençleri destekledi. Artık bu kez sahnede siyasetçiler değil gençler vardı. Yeni dönemde “kamu diplomasisi” ve gençlik diplomasisinin” yürütüldüğü yeni bir süreç başlamıştı.

İlk ziyaret Türk Darülfünun Hukuk Fakültesi talebeleri tarafından 1931 yılı Ocak ayı içerisinde gerçekleştirildi. Türk Darülfünun Talebeleri, Atina’da bizzat Venizelos tarafından da ağırlandı. Yunan Darülfünun talebeleri de yine aynı yıl Nisan ayında iade-i ziyaret yaptı ve Türkiye’ye geldi. Türk yetkililer de Yunan Darülfünun Talebelerinin en iyi şekilde ağırlandmaları için günler öncesinden hazırlıklara başladı. Yapılan bu ziyaretlerin ardından iki ülke talebeleri de gerçekleştirdiği gezilerden mutlu ayrıldılar. Birbirlerinden kopuk olarak hatta belki de birbirilerine karşı olumsuz bir bakış açısıyla büyümüş olan komşu gençler, ziyaretler vesilesiyle birbirlerini daha yakından tanıma ve dostluk kurma fırsatı buldular. Onların attığı bu adım iki ülke halkı tarafından da yakından takip edildi ve gençler desteklendi. Dönemin basın kuruluşları ise bu ziyaretleri Türkiye ve Yunanistan arasında tesis edilmesi arzulanan dostluğun ve barışın kültürel bir nişanesi olarak yansıttı. Bu bağlamda çalışmanın amacı; 1931 yılında iki ülke Darülfünun Talebe heyetleri arasında gerçekleştirilen ziyaretleri, değişen Türk-Yunan ilişkileri çerçevesinde incelemektir. Araştırmanın daha önce bu ziyaretler ile ilgili yapılmış müstakil bir çalışma olmadığından literatüre katkı sağlayacağı değerlendirilmektedir.

1. 1931 YILINDA GERÇEKLEŞTİRİLEN TALEBE ZİYARETLERİ ÖNCESİNDE GENEL HATLARIYLA TÜRK-YUNAN İLİŞKİLERİ

Türk-Yunan ilişkileri açısından bakıldığında 1923-1930 yılları arasın dönemde Lozan’dan kalan problemler, özellikle de mübadele konusu ön plana çıkmaktaydı. Bu dönemde Türkiye, iç politikada inkılapları tek tek hayata geçirirken; Yunanistan da içeride siyasi istikrarını koruyabilmek adına adımlar atmaktaydı. Avrupa açınsındansa aşırı sağ fikirlerin ve yayılmacı ideolojilerin hızla taraftar bulmaya başladığı bir dönemdi. Bu ideolojilerin iktidara gelmesi, Balkanlar açınsından da büyük bir sıkıntıya neden olabilirdi. Dolayısıyla iki ülke de artık 1930 yılı itibariyle ilişkilerini çıkmaza sokan problemleri çözüme kavuşturmak, kalıcı barış ve istikrarın sağlanması için harekete geçmeye başladı.

Mustafa Kemal Atatürk, bu süreçte her daim kalıcı barışın tesis edilmesi için çabalamış söylemleri ile de bu isteğini vurgulamıştı. İlişkilerin normalleşmesi önündeki en önemli engellerden biri mübadele sorunu oldu. Sorunun çözüme kavuşması için iki ülke temsilcileri Atina’da bir araya geldi.

Görüşmelerin sonucunda 1 Aralık 1926 tarihinde Atina Antlaşması imzalandı. Lakin antlaşma imzalanırsa da yine de sorun tam olarak çözülemedi. (Bilgiç, 2015:13; Soysal, 1983:391). Antlaşma sonrasında diplomatik ilişkiler arttırılsa da yine de sorun tam olarak çözülemedi ve gergin süreç devam etti. Lakin zaman içerisinde Yunanistan da bu gergin ortamın ekonomik ve siyasal anlamda kendisine zarar vereceğini görmeye başladı (Uçarol, 1995: 559). Bu süre içerisinde Atatürk'ün barışçıl çabası ancak Elefterios Venizelos'un 1928 senesinde gerçekleştirilen seçimleri kazanması ile karşılık bulabildi. Türkiye Cumhuriyeti'nin o dönemki Atina Sefiri Enis Akaygen'in 1930 yılındaki "*Yunan Milli Bayramı*" törenlerine iştirak etmesi ise bu yönde atılan önemli bir başlangıç oldu. Neticede Mübadele Sorunu, 10 Haziran 1930 tarihinde imzalanan "*Ankara Sözleşmesi*" ile büyük oranda çözüldü. Sözleşmenin imza edilmesi sonrasında Başvekil İsmet İnönü, Yunan mevkidaşını Türkiye'ye davet etti. İşte bu davet ikili ilişkiler açısından bir milat oldu. (Çakmak, 2008: 94-97).

Venizelos, Yunan Hariciye Nazırı Mihalokopulos ve beraberindeki heyet 26 Ekim 1930 tarihinde Türkiye'ye geldi. Önce İstanbul'a gelen heyet, ardından Ankara'ya geçti (*Hakimiyet-i Milliye*, 26 Ekim 1930; *Hakimiyet-i Milliye*, 28 Ekim 1930). 30 Ekim 1930'da ise Türk-Yunan Antlaşmaları imzalandı. Bu antlaşmalar ikili ilişkilerde yeni bir devri başlatacaktı (Cumhuriyet, 31 Ekim 1930). İkili ülke arasında imzalanan "*Dostluk, Tarafsızlık, Uzlaştırma ve Hakemlik Antlaşması*"² yalnızca geçmişte yaşanan problemleri ortadan kaldırmakla kalmayacak aynı zamanda geleceğe yönelik iş birliğinin de temellerini atacaktı.

2. TÜRK DARÜLFÜNUN TALEBELERİNİN YUNANİSTAN ZİYARETİ

1931 yılına kadar olan süreçte yaşanan diplomatik gelişmeler, iki halk arasındaki ilişkilerin artık dostluk ve iş birliğine dayalı bir zemine oturtulması için gerekli ortamı hazırladı. İşte değişen bu atmosferin etkisiyle Türk ve Yunan Darülfünunları harekete geçti. Karşılıklı ziyaretlerin yapılması için gerekli çalışmalar yapıldı. Nitekim ilk olarak Türk Darülfünunu Hukuk Fakültesi talebelerinin, 1931 yılı Ocak ayı içerisinde Atina'ya gitmesi kararlaştırıldı. Yapılan hazırlıkların ardından, Hukuk Fakültesinden yaklaşık 50 kişilik bir grubun Atina seyahatine gönderilmesi için her sınıftan talebe seçildi. Talebeler, 6 Ocak Salı günü yola çıkacaklardı (*Cumhuriyet*, 3 Kânunusani [Ocak] 1931). Heyetin ilk etapta 50 kişiden oluşması düşünülse de yaklaşık

2 Antlaşma Metni için Bkz. İsmail Soysal, *Tarihçeleri ve Açıklamaları ile Birlikte Türkiye'nin Siyasal Andlaşmaları (1920-1945)*, Ankara 1983, s.393-396.

30 talebenin³ gönderilmesine karar verildi. Talebe heyeti, İzmir Vapuru ile yola çıkacaktı (*Cumhuriyet*, 4 Kânunusani 1931). Nitekim talebeler, 6 Ocak sabah erkenden limanda toplandılar. Herkes seyahat için çok heyecanlıydı. Büyük bir bölümünün 3. Sınıf Hukuk Fakültesi talebelerinden oluşan heyete, Darülfünun Hukuku Düvel Müderrisi Ahmet Reşit Bey başkanlık edecekti Ayrıca birinci sınıf talebelerinden Yorgi Efendi ve bazı arkadaşları da seyahate katıldı. Heyetin arasında o yıl Hukuk Fakültesine katılan Madam Xantipi de bulunuyordu. Nihayet İzmir Vapuru, diğer talebelerin alkışları, marşlar ve sloganları arasında saat 10.00'da rıhtımdan ayrıldı. Seyahatin 10 gün sürmesi planlanmıştı. Hava koşullarının el vermesi durumunda dönüş kara yolu ile gerçekleştirilecekti. Hatta Selanik ve Edirne'ye de gidilecekti. Heyet Atina'da bulunan Delfi Otelinde konaklayacaktı. (*Cumhuriyet*, Kânunusani, 1931; *Milliyet*, 7 Ocak 1931, *Yarm*; 7 Kânunusani 1931).

Heyet ertesi gün saat 12.30'da İzmir'e vardı ve İzmir'de Vali Kazım Paşa, Haydar Rüştü, Vasıf ve Münür Beyler tarafından ağırlandı. (Taha Ay, "Türk Darülfünunluları Atina'da Talebe Kafilesi Parlak Surette Kabul edildi", *Son Posta*, 13 Ocak 1931). Burada İzmir Ticaret Odası'na bir ziyaret gerçekleştirildi. Sonrasında ise Vali Kazım Paşa tarafından İzmir'in ekonomik durumu ile ilgili bilgi verilmesinin ardından talebelere İzmir ile ilgili kitaplar hediye edildi. (*Serbest Cumhuriyet*, 8 Kanunusani 1931). İzmir'de Valilik, Türk Ocağı, müze, kız ve erkek liseleri de gezildikten sonra Atina'ya gitmek için yola çıkıldı (*Yarm*, 9 Kânunusani 1931; *Akşam*, 9 Kânunusani 1931; *Milliyet*,).

Heyet, 8 Ocak Perşembe günü Pire Limanına vardı. Hava oldukça yağışlıydı. Buna karşın çoğunluğu Yunan Darülfünunu talebelerinden oluşan kalabalık bir grup Türk Darülfünun talebelerini beklemekteydi. Yoğun yağış olmasına karşın, heyet hemen Atina'ya geçti. İlk olarak ziyaret boyunca konaklayacakları Delfi Oteline gidildi. (Zeki, Darülfünun Talebelerimiz Atina'da", *Cumhuriyet*, 14 Kânunusani 1931). Yunan Talebe Cemiyeti Reisi Mösyö Aleksiyadis, iki ülke arasındaki dostluğun önemini vurguladığı Yunanca bir konuşma yaptı onun konuşmasını Heraklis adındaki talebe akıcı bir Türkçe ile tercüme etti. Konuşmasında hem Türk Talebeleri aralarında görmenin mutluluğuna vurgu yaparken aynı zamanda geçmişte yaşanan olayların artık unutulması gerektiğinden de bahsetmekteydi (Taha Ay, "Türk Darülfünunluları Atina'da Talebe Kafilesi Parlak Surette Kabul edildi", *Son Posta*, 13 Kânunusani 1931). Öğle yemeği otelde yenildi ve ardından ufak bir şehir turu yapıldı. Caddelerde bekleyen Yunan Halkı, Türk Talebelerine

3 Farklı kaynaklarda sayı 32 ve 35 olarak da verilmektedir. Ayrıntılı bilgi için bkz. *Cumhuriyet*, 7 Ocak 1931; *Milliyet*, 7 Ocak 1932.

çiçekler verdi. Türk Talebeler, halkın “Yaşasın Türkiye” sloganları arasında gezisini tamamladı. (Zeki, Darülfünun Talebelerimiz Atina’da”, *Cumhuriyet*, 14 Kânunusani 1931) Hem Yunan Halkı hem de Yunan Darülfünun talebeleri heyeti sıcak bir şekilde karşılaşmıştı. Yunan talebelerin ekseriyeti Türkçe biliyordu. (Zeki, Darülfünun Talebelerimiz Atina’da”, *Cumhuriyet*, 14 Kânunusani 1931) Bilmeyenler de “Fransızca, Almanca ve Yunanca” bilen Türk talebeleri kolaylıkla iletişim kurdular. (*Milliyet*, 14 Kânunusani 1932). Akşam da Darülfünun ziyaret edildi. Türk talebeler için Atina Darülfünun’un da bir kabul töreni düzenlendi. Törende Yunan Darülfünun Emmini ve Türk Müderris Ahmet Reşit Bey konuşma yaptılar. (*Cumhuriyet*, 12 Kânunusani 1931). Sonrasında topluca “Ezeyyon” gazinosuna geçildi. Burası Yunanistan’da bulunan en büyük salonlardan birine sahipti. Gençler salona girdikten hemen sonra “cazbant alaturka peşrevlerden” bir parça çalınmaya başlandı. Gençler şarkıya alkışlarla eşlik etti. Yaklaşık 2 saat burada kalındı. (Taha Ay, “Türk Darülfünunluları Akropol’de, *Son Posta*, 15 Kânunusani 1931).

9 Ocak Cuma günü sabah saat 10’da Akropolis’e gidildi. Talebeler, Akropolis’i gezdikten sonra Darülfünun’a geçti. 10 Ocak Cumartesi ise sabah saat 10.30’da Darülfünun’da resmî kabul yapıldı. İki ülke arasında kurulacak dostane ilişkilere dair samimi konuşmalar yapıldı. 11 Ocak Pazar günü ise bu kez Türkiye’nin Atina Sefiri Enis Bey tarafından bir çay ziyafeti verildi. Çay ziyafeti samimi bir şekilde gerçekleştirildi. Aynı günün akşamı saat 21.00’da Yunan Talebe Cemiyeti’nin Türk Talebeler şerefine düzenlediği baloya iştirak edildi. Baloda yapılan karşılıklı konuşmalar iki ülke gençliği arasında sıcak bir dostluk hava yaratmıştı. 12 Ocak Pazartesi yeniden Darülfünun’a gidildi. Bu kez Türk Talebe heyeti için resmî tören düzenlendi. Törende Atina Darülfünun Emmini M. Adriyadis ve Müderris Ahmet Reşit Bey tarafından Fransızca konuşmalar yapıldı. Darülfünunu Emmini M. Adriyadis yaptığı konuşmada: “*Türk Darülfünunu Hukuk Talebesini karşılamak ve beyanı hoşamede etmekle bahtiyarım. Türk Darülfünunlularının Atina’yı ziyareti Yunan Darülfünunu pek mütehasis etti. Zannederim ki Yunan Darülfünunu arkadaşlarınızdan hakiki bir teveccüh gördünüz. Onun için sizden ricam İstanbul’daki Darülfünun arkadaşlarınıza da selamlarımızı bildirmektir. Biz komşu devletler daimi bir sülh havası içinde yaşayacağız Asırlardan beri yan yana yaşadığımızda yekdiğerimize hürmet edebiliriz. Yaşasın Türk Darülfünun Talebeleri Yaşasın...*”. Heyetin Atina Darülfünunundaki törenin ardından müzeleri ve fabrikaları ziyaret etmesi planlandı. Ziyaret, Yunan Halkından her kesim tarafından sevinçle karşılanmıştı, Türk talebeler gittikleri her yerde Yunan Halkının yoğun ilgisiyle karşılaştı. (*Milliyet*, 14 Kânunusani 1931).

13 Ocak Salı günü ise Yunanistan Başvekalet Müsteşarı olan Mösyö Papadatos ve İçtimaiye Nazırlığı görevini yürüten Möyö İyasonidis'in ev sahipliğinde Atina'da bulunan Türk talebeleri onuruna bir çay ziyafeti düzenlendi. Bu programa, Yunanistan Başvekili Venizelos, Yunan mebuslar, Atina'nın önde gelen ailelerin mensupları da katıldı. Program boyunca karşılıklı konuşmalar yapıldı. Mösyö İyasonidis konuşmasında; Türkiye ve Yunanistan arasında kurulmaya başlayan dostane ilişkilerin İsmet İnönü ve Venizelos sayesinde gerçekleştiğini belirtti. Mösyö İyasonidis'in konuşmasına cevaben Müderris Ahmet Reşit Bey de Türkiye ve Yunanistan arasında kurulan dostane ilişkilerin öneminden bahsetmiş ve Türk heyetine gösterilen misafirperverlikten dolayı teşekkür etmişti. Ahmet Reşit Bey konuşmasını Fransızca olarak gerçekleştirdi.⁴ Ardından da sözü Venizelos aldı. Venizelos Gazi Mustafa Kemal Atatürk'ten ve İsmet İnönü'den övgüyle bahsetti. Venizelos ardından Ahmet Reşit Bey konuşmasını Fransızca yaptığı için konuşmanın içeriğine tam olarak hâkim olamadığını belirtmiş ve *"Bununla beraber Reşit Bey'in ifadesinden, benimle aynı hissiyat ile mütebassis olduğunu anladım. İsmet Paşa ile birlikte attığımız tohumun vereceği semelerin Türk-Yunan gençliğini beslemesi için, bu tohumun münbit bir toprağa düşmüş olmasını temenni ederim."* Şeklinde duygularını ifade etmişti (Zeki, "Darülfünun Talebelerimiz Atina'da", *Cumhuriyet*, 14 Kânunusani 1931; *Milliyet*, 16 Kânunusani 1931).

14 Ocak Çarşamba günü Türk heyeti yeniden Atina Darülfünunu'na gitti. Ahmet Reşit Bey, Atina Darülfünunun en büyük sınıfında "Türk Demokrasi Tarihinin Menşeleri" konulu bir ders verdi. Ahmet Reşit Bey, Teşkilat-ı Esasiye Kanunu da anlattı. Burada Yunan talebeleri Nisan ayında Türkiye'ye bir iade-i ziyaret gerçekleştirmek istediklerini belirttiler. (*Milliyet*, 16 Kânunusani 1931).

İki ülke arasında yürütülen kamu diplomasisinin en önemli örneklerinden biri olan bu ziyaret Türk Talebelerinin 15 Ocak'ta İzmir vapuru ile İstanbul'a dönmesinin ardından son buldu. Türk Talebeleri, Yunan Darülfünun talebelerinin ve Yunan Halkının göstermiş olduğu misafirperverlikten büyük bir mutluluk duymuştu. Bu nedenle İstanbul'a döner dönmez Yunan Talebe Cemiyeti'ne bir telgraf göndererek teşekkür ettiler. (*Cumhuriyet*, 16 Kânunusani 1931) Bu gezinin aslında en önemli sonuçlarından biri de Türk-Yunan ilişkilerine katkı sağlamasının yanı sıra, aynı zamanda Yunanistan'ın

4 Kimi gazetelerde Ahmet Reşit Bey'in bu konuşmayı Türkçe olarak gerçekleştirdiği belirtilmektedir. Bkz. Zeki, "Darülfünun Talebelerimiz Atina'da", *Cumhuriyet*, 14 Ocak 1931. Ancak Ahmet Reşit Bey'in kendisi, *Milliyet* Gazetesi'ne verdiği mülakatta konuşmasını Fransızca olarak yaptığını belirtmiştir. Bkz. *Milliyet*, 16 Kânunusani 1931)

geçmişte izlediği siyasetin yanlışlığının da yavaş yavaş farkına başladığını ortaya koyması oldu (*Milliyet*, 16 Kânunusani 1931).

Hukuk Fakültesi talebelerinin ardından Ticaret Mektebi talebelerinin de Atina'ya gönderilmesi kararlaştırıldı. Ticaret mektebi bu geziyi sömestr tatili için planlanmıştı. (*Cumhuriyet*, 12 Kânunusani 1931) Planlandığı gibi Ticaret Mektebi talebeleri de Şubat ayı içerisinde Atina'ya gittiler. Yine Darülfünun talebeleri gibi onlar da Yunan halkı tarafından dostane bir şekilde karşılandılar. Gezi sırasında Akropolis'i ve diğer tarihi alanları ziyaret ettiler. Ayrıca Pire'de ve Atina'da bulunan fabrikaları dolaştılar. Gezi sırasında özellikle iki ülke gençliği arasında turizmin canlandırılması temennisinde bulunuldu (*Milliyet*, 4 Şubat 1931)

3. YUNAN DARÜLFÜNUNU HUKUK FAKÜLTESİ TALEBELERİNİN İADE-İ ZİYARETLERİ

1931 yılı Türkiye ve Yunanistan arasında gençlik diplomasisinin yürütüldüğü bir yıl oldu. Nitekim Türk talebelerin Atina'ya yaptığı ziyaretin üzerinden çok geçmeden bu kez de Yunan Talebelerinin iade-i ziyaret için Nisan'ın 15'inde İstanbul'a gelmesi kararlaştırıldı. İstanbul Darülfünun Emmini de bu ziyaret için iyi hazırlanmak istiyordu. Türk talebelerin Atina'da bizzat Yunan Başvekil Venizelos tarafından ağırlanması ve görmüş olukları misafirperverlikten ötürü karşılamanın Valilik arafından yapılmasının uygun olacağını valiliğe iletmışti. Dönemin Dahiliye Vekili Şükrü Kaya da Başvekalet'e gönderdiği şifre ile Türk Talebelerinin Yunanistan'da görmüş olduğu misafirperverliğe karşın siyaseten aşırıya kaçmadan dostane ve resmi bir karşılık verilmesinin uygun olacağını Valiliğe bildirdi. (BCA, 30.10.10/254.712.36 12.04.1931)

Yunan Talebeler gelmeden ziyaret programı program belirlendi. Buna göre misafirler için Tokatlıyan'da bir yemek, Maksim'de bir çay ziyafeti, Galatasaray'da bir müsamer sahnelenecekti. Ayrıca şehrin tarihi mekanları gezdirilecekti hatta bu bağlamda Dolmabahçe için de gerekli izinler alındı. (*Milliyet*, 14 Nisan 1931)

Neticede Yunan Talebeleri 15 Nisan 1931 tarihinde Sardonya Vapuru ile İstanbul'a geldi. Başlangıçta Yunan Talebe Heyetine, Yunan Meclis ayanı ve Atina Darülfünunu müderrislerinden M. Zeggels'in başkanlık edeceği bildirilmiş olsa da kendisi rahatsızlığı nedeniyle geziye katılamadı. Onun yerine farklı fakültelere mensup 4 profesörün başkanlığında ve 63 talebe oluşan heyet sabah saat 8.00'de rıhtıma yanaştı. Gezinin dört gün sürmesi planlanmıştı. Rıhtımda heyeti, Darülfünun Emmini adına, Ahmet Reşit Bey ve farklı fakültelerden çok sayıda talebe karşıladı. Türkiye'ye

geldikleri için çok mutlu olduklarını dile getiren Yunan Talebeleri “*Sizinle daima kol kola gezmek istiyoruz*” şeklinde duygularını dile getirmişlerdi. Yunan Talebeleri, yanlarında onlara bu seyahatte eşlik edecek mihmandarı ile doğrudan Tarabya’da bulunan Tokathıyan Otele⁵ gittiler. Heyet, otelin konumu dolayısıyla boğazı gezme fırsatı da bulacaktı. Geldikleri günü otelde istirahat ederek geçiren Yunan Talebeler, 16 Nisan Perşembe günü sabah saat 10.50’de Darülfünun’da kendileri için düzenlenen resmî törene katıldı. (*Cumhuriyet*, 15 Nisan 1931; *Milliyet*, 16 Nisan 1931; *Milliyet*, 17 Nisan 1931 *Son Posta*, 16 Nisan 1931; *Son Posta*, 17 Nisan 1931) İlk olarak kabul salonunda Darülfünun Emmini Muammer Raşit Bey bir konuşma yaptı. Konuşmasında: “(...) *Talebemizin Atina’daki arkadaşlarını ziyaret ile teessüs eden samimi münasebet iki darülfünunu ilmi, fikri ve hissi rabıtalarla bağlayacaktır. Emin olunuz ki Türk Darülfünunlularını kabul esnasında Atina’da gösterilmiş olan büyük heyecan biz Türklerin kalplerimizde derin akisler uyandırmıştır. Esasen böyle bir havayı samimiyete öteden beri muhtaç ve muntazır bulunan komşu memleketler; medeniyet ve müsalemet uğurunda vaki olan bu samimi hareketleri tarihlerine ehemmiyetle kaydedeceklerdir. Bütün bu hareketler gerek komşu milletler için gerekse umum beşeriyet için terakki ve refah vadeder.*” şeklinde duygularını dile getirmişti. Ardından Atina Darülfünun Profesörleri M. Adamandiyu ve Antapulos da birer konuşma yaparak gördükleri ilgiye ve misafirperverliğe teşekkür ettiler. Konuşmalardan sonra Yunan talebeleri sınıfları gezerek bazı derslere de iştirak ettiler. Heyet öğlen yemeğini saat 12’de Dore’de yedikten sonra bir şehir tutu yaptı. Saat 16.30’da ise İstanbul Valisi Muhiddin Bey tarafından resmi bir davet verildi. Davette Vali Muhiddin Bey, yapmış olduğu konuşmada iki ülke gençliğin böyle dostluk ve barış içerisinde bir arada olmasının hem kendisini hem de Türk hükümetini çok mutlu ettiğinden bahsetmişti. (*Milliyet*, 17 Nisan 1931)

17 Nisan Cuma günü davetliler yine bir şehir turu yaptılar. Bu kez Darülfünun Emmini Muammer Raşit Bey tarafından İstanbul Palas’ta öğle yemeği verildi. Sonrasında Yunan Talebeler Fener Rum Patrikhanesi’nde Patrik Fortyos Efendi tarafından kabul edildiler. Patrik de iki ülkenin aydınları tarafından ortaya konan bu adımların çok iyi sonuçlar vereceğine inandığını belirtmişti. Fener Rum Patrikhanesi’nden sonra heyet, Fransız gazetelerinde muhabirlik Yunan Gazeteci Psalty’nin konferansına katıldılar. Darülfünunun konferans salonunda düzenlenen konferansta Psalty iki millet gençliği arasında ortaya çıkan “ruhi kaynaşma” hakkında bir konuşma yaptı. Bu konuşma belki de iki ülke gençliği arasında gerçekleşen bu ziyaretlerin öneminin en net şekilde ortaya konuşmalardan biri oldu. Sonra da saat

5 Bugün Büyük Tarabya Otel.

4.00’te Tepebaşı Tiyatrosu’nda Konservatuar talebelerinin düzenlediği konser dinlendi. Yunan misafirler konseri ilgiyle seyretmişlerdi. Akşam da Darülfünun Hukuk Fakültesi talebeleri Yunan Talebeleri için Tokatlıyan Otel’de bir akşam yemeği düzenledi. Yemek neşe içerisinde geçti. (*Milliyet*, 16 Nisan 1931; *Milliyet*, 17 Nisan 1931; *Milliyet*, 18 Nisan 1931; *Hakimiyet-i Milliye*, 18 Nisan 1931; *Vakit*, 18 Nisan 1931; *Cumhuriyet*, 18 Nisan 1931).

18 Nisan Cumartesi günü ise Yunan Talebeler, Haydarpaşa’dan doğrudan Tıp Fakültesi’ne gittiler. Kendilerini fakültede Tıp Fakültesi talebeleri karşıladı. Sonra birlikte Tıp Fakültesi meclisi salonuna geçildi. Burada Türk ve Yunan müderrisler ve talebeler sohbet ettiler. Ardından ilk olarak üçüncü sınıfta “Niasiyi Müderrisi Kenan Tevfik Bey’in dersini dinlediler. Kenan Tevfik Bey misafirlerin de daha rahat anlayabilmesi için dersi Fransızca olarak anlattı. Sonrasında ise fizyoloji dersine katıldılar ve Kemal Cenap Bey’in kalp üzerinde yapmış olduğu bir deneye tanıklık etti. Kemal Cenap Bey de dersi Fransızca olarak anlattı. Kemal Bey misafirlere bir de sürpriz yaptı deneyin sonunda kalbin üzerine küçük Türk ve Yunan bayrakları koyarak kalbi hareket ettirdi ve ders alkışlar arasında son buldu. Heyet daha sonra laboratuvarları, kimyahaneyi ve hastaneyi gezdi. Yunan Profesör M. Galetopulos da Darülfünun Tıp Fakültesi’nde ders verdi. Öğlen müze ve camileri gezdikten sonra heyet akşamüzeri Yunan Konsolosluğu tarafından konsoloshanede kendileri için düzenlenen çay ziyafetine katıldı. Davete Darülfünun Emmini Muammer Raşit Bey, fakülte reisleri, gazeteci Mösyö Psalty ve farklı fakültelerden talebeler de iştirak ettiler. (*Hakimiyet-i Milliye*, 18 Nisan 1931; *Cumhuriyet*, 19 Nisan 1931; *Milliyet*, 19 Nisan 1931).

Ziyaret gerçekten de iki ülkede de büyük yankı uyandırdı. İki ülke basını da bu geziye büyük önem attı. Öyle ki; Ahmet Şükrü Milliyet’teki yazısında ziyareti şu şekilde ifade etmekteydi: *“Lozan’dan ve son tasfiyeden sonra artık Türk-Yunan münasebatında hiçbir pürüz kalmamıştır. Hatta denilebilir ki bu dostluk artık siyasi sahadan başka sahalara da intikal etmiştir. Yunan Darülfünun talebesinin bu defaki ziyaretleri ile diğer bu defaki ziyaretler ve temaslar; fikri, ilmi ve içtimai sahada dostluğumuzu takviye edeceğine şüphemiz olmadığından misafirlerimize tekrar hoşamedî beyan ederiz”* (Ahmet Şükrü, “Yunan Misafirlerimiz, *Milliyet*, 19 Nisan 1931)

Neticede 19 Nisan Pazar günü Yunan Darülfünun Talebeleri ülkelerine geri döndü. Ziyaretten çok memnun kalan talebeler ülkelerine döndüklerinde farklı yerlerde konferanslar düzenleyerek Türk-Yunan dostluğunun önemine dair katkıda bulunma kararı aldılar. (*Cumhuriyet*, 24 Nisan 1931).

Bir grup dönerken ikinci bir grup Yunan Darülfünun Talebesi Seyrisefainin İzmir Vapuru ile 23 Nisan’da Türkiye’ye geldi. Ancak bu kez amaç sadece

Türk-Yunan dostluğu değil Balkan birliği idi. Talebeler bu kez Türkiye'ye gelerek Balkan Haftası dolayısıyla düzenlenen Balkan Turizm Kongresi'ne katılacaklardı. Talebeler Türk Talebe Birliği tarafından karşılandılar (*Cumhuriyet*, 24 Nisan 1931).

SONUÇ

1930'lu yıllar Türk ve Dünya siyaseti açısından bir dönüm noktası oldu. Özellikle Türkiye ve Yunanistan arasındaki ilişkilerin normalleşmesi yine bu döneme denk gelmekteydi. Mübadele konusunun 1930 yılında imzalanan antlaşma ile çözüme kavuşması iki ülke arasında dostluk ve barış zemininde yeni bir sürecin temelini attı.

Süreç içerisinde sadece siyasetçiler değil iki toplumun aydınları da elini taşın altına koymaya başladı ve geçmişin izlerini silerek iki halk arasında geleceğe yönelik barışın ve iş birliğinin oluşturabilmek adına öncülük etti. İşte bu noktada Türk ve Yunan Darülfünun talebelerinin gerçekleştirdiği ziyaretler sürece farklı bir boyut kazandırdı. Ziyaretlerin sembolik ve pratik olmak üzere iki yönü vardı. Sembolik olarak bakıldığında iki ülke halkının geçmişten gelen olumsuz duygularının artık yerini anlayışa ve dostluğa bıraktığı anlaşılmaktaydı. Pratik olarak ise gezilerin iki ülke kamuoyu üzerinde bıraktığı olumlu etkiler sayesinde kültürel iş birliği oluşturulmuş ve hatta Balkan Antlaşması'nın imzalanması için toplumsal destek sağlanmıştı.

İki ülke gençlerinin oluşturduğu bu barış köprüsü artık yeni bir dönemin başlangıcını simgelemekte ve iş birliğinin antlaşma sayfalarından iki ülke sokaklarına ve Darülfünun sınıflarına taşındığını göstermektedir. Daha da önemlisi 1931 yılında talebelerin gerçekleştirdiği karşılıklı ziyaretler, Mustafa Kemal Atatürk'ün ve Elefterios Venizelos'un barışçıl yaklaşımlarının yalnızca dönemin siyasal konjonktüründen kaynaklanmadığını aynı zamanda gelecek kuşakların barış içerisinde yaşamasını sağlayacak toplumsal bir proje olduğunu da ortaya koymaktadır.

Sonuç olarak bakıldığında 1931 yılında Türk ve Yunan Darülfünun öğrencilerinin gerçekleştirmiş olduğu karşılıklı ziyaretler sayesinde Türkiye ve Yunanistan arasında hatta Balkanlarda dostluk ve barışın tesis edilmesi için siyasetçiler sahnedan çekilirken yerlerini gençlere bırakmışlardır. İşte yürütülen bu gençlik diplomasisi tarihe dostluk ve barışın kültürel bir nişanesi olarak geçmiştir.

KAYNAKÇA

- Bilgiç, B. S. (2015). “Atatürk Döneminde Türkiye-Yunanistan İlişkileri, 1923-1938”. *Atatürk Araştırma Merkezi Dergisi*, (91): 1-28.
- Çakmak, Z. (2008). Venizelos’un Atatürk’ü Nobel Barış Ödülü’ne Aday Göstermesi. *Erdem* (52), 91-110.
- Soysal, İ. (1983). *Tarihçeleri ve Açıklamaları ile Birlikte Türkiye’nin Siyasal Andlaşmaları (1920-1945)*. Türk Tarih Kurumu Basımevi, Ankara.
- Uçarol, R. (1995). *Siyasi Tarih (1789-1994)*. Filiz Basımevi, İstanbul.

Arşiv Belgeleri

Türkiye Cumhuriyeti Cumhurbaşkanlığı Devlet Arşivleri Başkanlığı Cumhuriyet Arşivi (BCA)

BCA, 30.10.10/254.712.36 12.04.1931

Sürelî Yayınlar

Akşam (1930-1931)

Cumhuriyet (1930-1931)

Hakimiyet-i Milliye (1930-1931)

Milliyet (1930-1931)

Serbest Cumhuriyet (1930-1931)

Son Posta (1930-1931)

Vakit (1930-1931)

Yarın (1930-1931)

EKLER



Hakimiyet-i Milliye, 28 Teşrinievvel 1930 Cumhuriyet, 31 Teşrinievvel 1930



Cumhuriyet, 7 Kânunusani 1931 Milliyet, 14 Ocak 1931



Milliyet, 14 Nisan 1931 Son Posta, 17 Nisan 1931



Cumhuriyet, 18 Nisan 1931 Vakıf, 18 Nisan 1931

Edebi Çeviride Yapay Zekâ Kullanımı: Hakan Sökmen'in Romanının Boşnakçaya Çevirisi Üzerine Bir Durum Çalışması

Alena Čatović¹

GİRİŞ

Günden güne yapay zekâ kullanımı modern bilimsel disiplinlerin çoğunda giderek daha fazla yer almaktadır. İnsan faaliyetlerinin birçok yönü geliştirilmekte, bazen ise tamamen yapay zekâ tarafından ikame edilmektedir. Bu eğilim, çeşitli yayınevlerinin çalışmalarına da yansımış; redaksiyon, düzeltme ve hatta yabancı dillerden çeviri işlemleri için yapay zekâ araçlarına başvurma oranı giderek artmıştır. Bu nedenle, ikincil bir yazarlık türü olarak değerlendirilen ve son derece yaratıcı bir çalışma olan çevirinin tamamen yapay zekâ ile değiştirilip değiştirilemeyeceği sorusu ortaya çıkmaktadır. Bir başka deyişle, insan üretimi olmayan bir çeviri okuyucuya aynı estetik zevki sunabilir mi?

Bu sorunu araştırmak amacıyla, bu çalışmada *Kıyamet Anahtarı* romanının birkaç bölümünün çeviri sonuçları analiz edilmeye çalışılmıştır. Bu çalışmada Hakan Sökmen'in *Kıyamet Anahtarı* adlı romanı örneğinde edebî çeviride yapay zekâ (YZ) kullanımı ayrıntılı olarak incelenmektedir. YZ tarafından yapılan çeviriler doğruluk, özgün metinle üslup uyumu, hedef dile ve kültüre adaptasyon, özel adların, unvanların ve lakapların aktarımı, coğrafi ve tarihî terimlerin çevrimi ile başka kaynaklardan alınan alıntılarının çevirisi gibi çeşitli ölçütler çerçevesinde değerlendirilmiştir. Bu araştırma için kuramsal çerçeve olarak, Umberto Eco'nun çeviri deneyimlerini ele alan ve edebî çeviri pratiğinde çevirmenlerin karşılaştığı önemli soru ve sorunları inceleyen *Neredeyse Aynı Şeyi Söylemek* ² adlı kitabı kullanılacaktır. Her ne kadar

1 0000-0002-5797-7539 | alenacatovic@yahoo.com, Saraybosna Üniversitesi. Bosna Hersek ROR ID: 01aa4jj71

2 Eco, U. (2006) *Otpirlike isto* . Zagreb: Algoritam.

Boşnakça ve Türkçe tipolojik açıdan farklı diller olsa da karşılaştırılmaları aydınlatıcı olabileceği düşüncesindeyiz, ya da Eco'nun söylediğine göre, farklı dillerde anlamların farklı dağıtımını bulunduğu için diller eşit olmasa da karşılaştırılmaları mümkün. (Eco, 2006, s.39)

Hakan Sökmen ve *Kıyamet Anahtarı* Adlı Romanı

1981 İstanbul doğumlu Hakan Sökmen ilk olarak işletme alanında eğitim almış ve on yıl boyunca yöneticilik pozisyonunda çalışmıştır. Daha sonra profesyonel ilgi alanını mimarlık ve sanat eserleri koruma araştırmalarına yöneltmiş, Aydın Üniversitesi'nin Restorasyon bölümünden mezun olduktan sonra Ayasofya'nın restorasyon projesinde görev almıştır. Resim, mimarlık ve heykel alanlarındaki uzmanlığını Roma ve Floransa'daki araştırma ziyaretleri ile Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi'nde sürdürmüştür. Ayrıca Kudüs'te de bulunarak dinler tarihini ve Osmanlı dönemine ait mimari eserleri incelemiştir. Saha araştırmalarına dair çok sayıda makale ve röportaj yayımlamıştır. Günümüzde tarih, mimarlık ve sanat alanlarındaki çalışmalarına büyük bir özveriyle devam etmektedir. Hakan Sökmen'in tarih, mimarlık ve sanat alanlarındaki birikimi yansıttığı *Kıyamet Anahtarı* ve *Mimar Sinan'ın Kayıp Kafatası* romanları Türkiye'de okuyucular tarafından büyük ilgiyle karşılanmıştır. 2025 yılında ikisi de Boşnakçaya çevrilmiştir.

Kıyamet Anahtarı adlı romanının yapay zeka tarafından yapılan çevirisini incelemeyi önce içeriğine değinmek aydınlatıcı olacağı düşüncesindeyiz. Roman, Fatih Camii haziresinde yağmurun tetiklediği bir heyelan sonrası, Hora'nın kadim kilisesine uzanan bir geçitin ortaya çıkmasıyla başlar. Sevdği eşinin kaybıyla yüzleşen ve Asperger sendromlu oğluyla hayata tutunmaya çalışan arkeolog Aras, ekibinin de yardımıyla yeraltı geçidini araştırır ve burada gizemli bir oda ile Roma dönemine ait küçük bir sandık keşfeder. Bu değerli eserin bulunması, Hristiyanlık tarihini kökten değiştirebilir, uluslararası çapta bir krize hatta dünyayı felakete sürükleyebilecek savaşılar yol açabilir.

Aras, kısa süre sonra hem kendi hayatını hem de sevdiklerinin hayatını tehdit eden bir tehlikeyle karşı karşıya kalır. Çünkü bu artefaktların peşinde, yüzyıllardır dünya çapında gizlice faaliyet gösteren ve etkisi Vatikan'a kadar uzanan acımasız ve güçlü bir uluslararası örgüt de vardır. Böylece Aras'ın tarihin, mimarinin, coğrafyanın, geçmişin ve en önemlisi oğlunun sandığı gördüğünde söylediği sözlerin izini sürerek gerilim dolu bir maceraya başlar. İstanbul sokaklarından yeraltı geçitlerine, Vatikan'dan Roma'ya, Konstantinopolis'ten Yedi Kiliseler bölgesine uzanan bu arayışta Aras, zamanla yarışırken sevdiklerinin hayatını kurtarmaya da çalışır.

Bulgular

Kıyamet Anahtarı adlı roman örneğinde edebî çeviride yapay zekâ (YZ) kullanımı ayrıntılı olarak incelenmesinde YZ tarafından yapılan çeviriler doğruluk, özgün metinle üslup uyumu, hedef dile ve kültüre adaptasyon, özel adların, unvanların ve lakapların aktarımı, coğrafi ve tarihî terimlerin çevrimi ile başka kaynaklardan alınan alıntılarının çevirisi gibi çeşitli ölçütler çerçevesinde değerlendirilmeye çalışılmıştır.

Bulgular, YZ'nin yüksek doğruluk oranına ulaşabildiğini, ancak üslup düzeyinde metni zaman zaman sadeleştirerek edebî ve estetik özelliklerden arındırdığını göstermektedir. Yapay zekâ çeviri yaparken aynı kelimelerin tekrarlanmamasına dikkat etmemiş ve bazı kelimeler için sunulan eşanlamlılar arasından her zaman doğru kolokasyonu da seçmemiştir. Oysa bazı durumlarda, metnin çoğu zaman arkaik olan bağlamına daha uygun bir kelimeyi de seçebilirdi.

Öte yandan, yapay zekâ, romanda geçen özel adları ve lakapları ne çevirmiş ne de hedef dile uyarlamış, aksine onları özgün biçimleriyle ve Türkçe yazımıyla bırakmıştır. Özellikle özel adların ve lakapların özgün biçimleriyle bırakılması, okuyucu açısından anlam kaybına yol açmakta; karakterlerin kişilik özellikleri ve toplumsal algısına ilişkin ipuçlarının silikleşmesine neden olmaktadır.

Umberto Eco çeviri kuramında, özellikle bir kültürden diğerine aktarım söz konusu olduğunda belirginleşen *yabancılaştırma* ve *yerelleştirme* kavramlarını ortaya koyar. (Eco, 2006, s.167-76.) Bu nedenle edebî bir eserde geçen bazı özel adlar, hedef dildeki karşılıklarıyla verilirken; kimi zaman belirli bir adın ve ait olduğu kültürün yabancılığını vurgulamak amacıyla özgün biçimleriyle bırakılır.

Her ne kadar Boşnakça ve Türkçe tipolojik açıdan farklı diller olsa da, tarih boyunca temas hâlinde bulunmuş ve İslam medeniyeti içinde Osmanlı kültürüne dahil olmuştur. Bu sebeple Arapça kökenli bazı özel adlar, her iki dilde de kendilerine özgü varyantlarıyla yerleşmiştir. Kimi özel adlar her iki dilde aynı şekilde yazılır (örneğin romanda geçen karakter isimleri: Hasan, Harun, Selim vb.), kimi ise farklı yazım biçimlerine sahiptir: Abdulhamid (Boş.) / Abdülhamid (Tr.) ya da Dželal (Boş.) / Celal (Tr.) gibi. Her iki kültürde de yerleşik olan özel adlar söz konusu olduğunda ise çevirmenin görevi erek dilde kullanılan varyantı seçmektir.

Kıyamet Anahtarı romanının çevirisinde karşılaşılan sorunlardan biri, Boşnakçada kullanımda olan ve ait oldukları dinî topluluğa göre değişkenlik gösteren özel adlardır. Örneğin Hristiyan topluluğunda Maria/Marija adı

yaygınken, Müslüman toplulukta Merjem/Merjema biçimleri kullanılır. Türkçede ise dil topluluğunun homojenliği nedeniyle bu tür çift biçimlilik görülmez. Bu yüzden çevirmenin, adın geçtiği bağlamı ve konuşur perspektifini doğru kavraması oldukça hassas bir görevdir. Romanda Hristiyanlık tarihi ve İncil'e yapılan göndermeler baskın olduğundan, çevirmen İslam geleneğine ait adlandırmalar yerine Bosna-Hersek'te Hristiyan söyleminde yerleşmiş özel adları tercih etmek durumunda kalmıştır. Bu nedenle Türkçede ve Bosna-Hersek'teki Müslümanlar arasında "Adem" ve "Havva" şeklinde kullanılan adlar, çeviri metninde "Adam" ve "Eva" olarak verilmiştir. Aynı şekilde, Türkçe metinde "Petrus" veya "Yohanna" olarak geçen Hristiyanlık tarihi karakterleri, Boşnakça çeviride "Petar" ve "Ivan" biçimleriyle yerleştirilmiştir. Bu tür adların Boşnakçadaki karşılıklarının bulunması, metnin okura yakınlaştırılmasını sağlamış ve romanın olay örgüsünün bağlamını daha iyi kavrayabilmesine imkân tanımıştır.

Bosna-Hersek'te İncil'de ve Kur'an.ı Kerim'de geçen özel adlar için çift biçimler kullanıldığı ve bu adların dinî-ideolojik bağlama göre farklı varyantlarının tercih edildiği özellikle vurgulanmalıdır. Buna karşılık, romanın Türkçe metninde ise yer yer dışa vurulan Türk-Müslüman bakış açısına dayanan homojen bir anlatı perspektifi mevcuttu:

"Fakat tekrar hatırlatmak isterim; anlattıklarım ve anlatacaklarım Hristiyan inancına göredir. İslamiyet'te bazı anlatımlar farklıdır ya da Kuran-ı Kerim'de yeri yoktur. Biz fresklerde ne anlatılmak istenmiş ona odaklanalım." (Sökmen, 2024, s.77)

Bu nedenle, Boşnakçaya çeviri yapılırken belirli olayların Hristiyan ya da Müslüman perspektifinden aktarılıp aktarılmadığına dikkat etmek gerekliydi. Metnin dinî-ideolojik okuması özellikle özel adların kullanımında belirgin şekilde görülmektedir.

Kıyamet Anahtarı romanının orijinal Türkçe metninde belirgin biçimde Hristiyanlığa özgü adlar ve terimler ise çoğunlukla Yunanca olmak üzere özgün biçimleriyle bırakılmıştır:

"Kariye, kırsal bölge veya kent dışı anlamındaki *Chora* kelimesinden gelmektedir. Surların dışında kaldığı için öyle söylenmektedir. Ama ben size bugün *Chora* kelimesinin felsefi anlamını ve bu felsefenin Hristiyanlık düşüncesindeki yerini anlatmak istiyorum." (Sökmen,2024, s. 74)

Bu tür terimlerin Boşnakçaya çevrilmesinde, özellikle Hristiyan kültürü ve felsefesi bağlamında, Boşnakçada karşılıklarının olup olmadığına dikkat etmek ve mümkün olduğunda çeviri karşılıklarını bulmak gerekmiştir.

Aynı zamanda romandaki bazı karakterlerin özelliklerini yansıtan belirli lakaplar, yapay zekâ tarafından hazırlanmış çeviride çevrilmemiş ve Türkçe özgün biçimleriyle bırakılmıştır. Bu tür bir yaklaşım, metnin anlam zenginliğinin ve karakterlerin niteliklendirilmesinin kaybolmasına yol açmaktadır. Örneğin, roman boyunca “Çatlak” olarak anılan karakterin lakabı, her ne kadar Boşnakçaya çevrilmesi zor olsa da mutlaka çevrilmelidir; zira bu lakap söz konusu karakterin toplumsal çevrede nasıl algılandığını yansıtmaktadır:

“Aslında ona sadece ben Çatlak demiyorum bu onu tanıyanların verdiği bir lakap,” diye cevap verdi ve konuşmasını sürdürdü... Asıl ismi Celal Ermete; işin gerçeği aslında çok zeki bir adamdır. Fakat üniversite kariyerine bir de yazarlık ekledi sonradan. İkonografi ve sembolizm konularında ciddi araştırmaları var, fakat romantik bakış açısı ve tezleri akademik çevrede asla kabul görmedi, hatta dışlanmasına sebep oldu. Çevresinde neredeyse kimse kalmadı. Bilim adamı kimliğinden uzaklaştı ama yazdıkları okuyucular tarafından karşılık buldu ve kendi alanında ilgi görmesini sağladı. Sonunda senin söylediğin gibi bilim dünyası için Çatlak ama okuyucuları tarafından dahi ilan edildi.” (Sökmen, 2024, s. 31)

“Çatlak” lakabı, “çatlamak” fiilinin denotatif anlamından hareketle, bardak, kap ya da duvar gibi nesnelerdeki çatlağa veya yarığa işaret eder. Ancak bu örnekte bu sözcük konotatif, yani mecazî anlamda kullanılmış olup aklını yitirmiş bir kişiyi ifade etmektedir. *Türkçe Sözlük* bunu dördüncü anlam olarak kaydeder: ‘çatlak, -ğı 4. mec. deli’ (1988, 283). Bununla birlikte, söz konusu bağlamda ‘deli’ kelimesini kullanmak aşırı olurdu; bu nedenle yazarla yapılan istişareler sonucunda, anlamca “tuhaf, garip mizâçlı kişi, acayip huylu adam/kimse”ye daha yakın bir Boşnakça karşılık tercih edilmiştir. Bu tür çözümler, çevirmenin daha uzun değerlendirmelerde bulunmasını ve roman boyunca karakteri yakından tanımasını gerektirir; dolayısıyla aceleyle yapay zeka tarafından verilebilecek kararlar değildir.

Benzer şekilde, coğrafi adların yapay zekâ tarafından hazırlanmış çeviride özgün biçimlerinin korunması, hedef dilde mevcut olan çeviri eşdeğerlerinin göz ardı edilmesine yol açmakta ve bu durum çevirmenin yapması gereken ek araştırmayı gerektirmektedir. Örneğin Yunanca coğrafi adlar romanda yoğun olarak kullanılmakta: Magnesia, Myrina, Assos, Sardis, Likya, Karia, Knidos vs. Çeviri yapılırken bu adların anlaşılması için Boşnakça versiyonlarının bulunması gereklidir. Çünkü çevirmenin görevi iki kültür arasında bir nevi köprü oluşturmaktır. Eco’nun söylediğine göre çeviri yapmak arabuluculuk yapmak demektir. Çeviride bir şey kazanmak için başka bir şeyden vazgeçmek gerek. (Eco, 2006, s.17)

Örneğin romanda geçen İncil'den alıntılarda geçen bazı coğrafi adların yapay zeka tarafından olduğu gibi bırakıldığı görülür:

“...Yedi Kilise'ye, yani Efes, İzmir, Bergama, Tiyatira, Sart, Filadelfya ve Laodikya'ya...” (Tr.)

Halbuki o adlar Boşnakça/Hrvatça İncil çevirilerinde farklı şekillerde karşımıza çıkmaktadır:

“... sedmerim crkvama: u Efez, u Smirnu, u Pergam, u Tijatru, u Sard, u Filadelfiju te u Laodiceju...” (Boş.)

Girişte de belirtildiği gibi, roman büyük ölçüde Hristiyanlık tarihine göndermelerde bulunmakta ve buna bağlı olarak İncil'den bazı alıntılar da içermektedir. Ancak yapay zekâ tarafından yapılan çeviride bu alıntılar doğrudan Türkçeden çevrilmiş ve İncil'in Boşnakça, Hırvatça veya Sırpça dillerindeki mevcut çevirilerinin kullanılması ihtimali araştırılmamıştır. Doğrudan Türkçeden Boşnakçaya aktarılmış olan böyle bir metin dolaylı bir çeviri, daha doğrusu bir çevirinin çevirisi hâline gelir ki bu gereksizdir, çünkü zaten özgün metnin mevcut çevirileri vardır. Ayrıca, bu şekilde kutsal olarak kabul edilen metnin üslup özellikleri ve tonu da kaybolmaktadır. Hâlbuki Boşnakça ve Hırvatçada hâlihazırda kültürel olarak yerleşik ve kabul görmüş Yunanca kaynaklı İncil çevirileri bulunmaktadır. Böyle durumlarda çevirmenin aracı dil yerine özgün kaynaklardan yapılmış yerleşik çevirilere başvurması gerekir. Ya da Eco'nun söylediği gibi:

“Menard'ın Don Quijote'unu başka bir dile çevirmek zorunda kalan bir çevirmenin ne yapması gerekir bu tuhaf durumda? Paradoks üzerine paradoks: Kendi dilinde Cervantes'in romanının en bilinen çevirisini belirlemeli ve aynı şekilde onu kopyalamalıdır.

İşte böylece çeviri pratiği, bir metindeki metinlerarasılığa işaret eden unsurları tanımak için iyi bir yol gösterir: Metinlerarasılık, çevirmenin kendi dilinde özgün metnin kaynağını daha görünür kılma gerekliliğini hissettiği anda ortaya çıkar.” (Eco, 2006, 210)

Öte yandan, *Kıyamet Anahtarı* adlı romanda Türk kültüründen gelen ve henüz Boşnakçaya çevrilmemiş metin bölümlerinin alıntılandığı durumlarda, bunlar mutlaka doğrudan Türkçeden çevrilecektir. Hezarfen Hüseyin Çelebi'nin eserinden yapılan bir alıntı buna örnektir:

“Mübarek eserlerin kadrini bilmeyüp saygıda kusur ideler, ya da saklamayüp yabana atalar. Büyük günah ola. Emreyledi ki: Yerin altında taştan ve metin bir hücre bina edüp, ol hücrenin içine mezkûr eserleri koyup saklayalar.” (Sökmen, 2024, s.146)

Elbette, böyle durumlarda Türkçe, daha doğrusu Osmanlı Türkçesi artık araç dil değil, doğrudan çevrilmesi gereken metnin dilidir. Hezarfen Hüseyin Çelebi'nin eserinin çevirisinde, metnin Osmanlı-İslâm kültüründen bir transfer olduğu ve ton açısından Hristiyan söyleminden önemli ölçüde farklılık göstereceği dikkate alınmalıdır.

Anlaşılan odur ki, yapay zekâyla yapılan çevirilerde, farklı kültürlerle ve belli düşünce çevrelerine ait metinlerin kendine özgü söz varlığına, anlatımına ve kültürel ince ayrıntılarına gösterilmesi gereken duyarlılık henüz yeterince oluşmamıştır. Bu nedenle, metnin dayandığı kültürel zemini doğru kavrama, sözcüklerin taşıdığı anlam gölgelerini ayırt etme ve anlatımın özünü yansıtmaya bakımından yapay zekâ çevirilerinin çoğu durumda eksik kaldığı görülmektedir. Bu eksiklik, metnin derin anlam katmanlarını ve kültürel bağlamını yakalamayı güçleştirmektedir. Öte yandan edebi çeviri, çevirmenin, ortaya koyduğu metnin hedef kültürde ve hedef okuyucuda nasıl algılanacağını öngörmesini ve bu algıyı şekillendirecek bilinçli tercihler yapmasını gerektirir, böylece metin hem kendi estetik değerini korur hem de okuyucuya kültürel ideolojik bağlamıyla doğru bir şekilde aktarılır.

Ya da Azucena G. Blanco'nun söylediği gibi: “Çeviri, edebiyatın yapısal yaratım kapasitesini ortaya çıkarır. Yabancıyı yerleştirmek gibi baskıcı veya diğer kimlikleri temsil etmek gibi yıkıcı olabilen çift yönlü bir hareket olarak görülür.” (Blanco, 2019, s. 53)

Sonuç

Araştırma sonuçları, yapay zekânın insan müdahalesi olmaksızın edebî çevirinin başarı ölçütlerini karşılayamadığını; buna karşın çeviri sürecini önemli ölçüde hızlandırma, kolaylaştırma ve çevirmenlere metni farklı açılardan okuma imkânı sunma bakımından dikkate değer katkılar sağlayabileceğini ortaya koymaktadır. Sonuç olarak, yapay zekâ destekli çevirilerin, özellikle farklı kültür ve düşünce çevrelerine bağlı metinlerde, gerekli dilsel ve kültürel duyarlılığı henüz yeterince geliştiremediği görülmektedir. Bu durum, metnin kültürel arka planını doğru çözümlemeyi, sözcüklerin taşıdığı yan anlamları ayırt etmeyi ve anlatımın derin yapısını aktarmayı çoğu zaman güçleştirmektedir. Oysa edebî çeviri, çevirmenin metni hedef kültür ve okur açısından nasıl karşılanacağını öngörmesini, bu karşılığı yönlendirecek ölçülü ve bilinçli seçimler yapmasını zorunlu kılar. Böylelikle metnin estetik bütünlüğü korunmakta, aynı zamanda kültürel ve düşünsel bağlamı hedef okura en doğru biçimde ulaştırılmaktadır.

Bu çalışmada, abonelik gerektiren ileri düzey yapay zekâ çeviri programları kullanılmamış olsa da, bunların kullanılması muhtemelen daha

yüksek kaliteli sonuçlar sağlayabilirdi. Çünkü çeviri alanında uzmanlaşmış yapay zekâ tabanlı abonelik programları her geçen gün daha iyi sonuçlar üretmekte; bu nedenle çok sayıda çevirmen, artık yalnızca yaşayan dillerde değil, Latince ve Osmanlıca gibi tarihî metinlerin çevirisinde de bu araçlardan yararlanmaktadır. Bu uygulamaların metnin içeriğini daha hızlı kavramaya önemli ölçüde katkı sağladığı inkâr edilemez. Ancak bütün bunlara rağmen, insan müdahalesi olmadan edebî ve sanatsal nitelikteki metinleri tatmin edici bir düzeyde aktarmaları hâlâ mümkün görünmemektedir. Bununla birlikte, edebiyat kuramında çeviri çoğu zaman ikincil bir yazarlık biçimi olarak kavramsallaştırılmakta olup, büyük ölçüde çevirmenin edebî metni öznel algısı ve üslup duyarlılığı tarafından şekillendirilmektedir. Dolayısıyla, özellikle yüksek sanatsal değere sahip metinlerde, yapay zekâ tarafından üretilen bir çevirinin çevirmenin öznel yorumsal yaklaşımıyla bütünüyle örtüşmesi beklenemez. Ayrıca, çeviri varyantları her zaman okurun estetik beğeni ölçütleriyle de tam anlamıyla örtüşmeyebilir; bu durum, aynı eserin birden fazla çevirisinin hâlen piyasada bulunmasına yol açmaktadır. Bu bağlamda, son değerlendirme ve üstünlük takdiri, eseri yorumlayan ve farklı çeviri seçeneklerini karşılaştıran okurların takdirine bırakılmaktadır; dolayısıyla okuyucular, hangi çeviriye daha başarılı, anlamlı ve estetik açıdan doyurucu bulduklarına göre tercihlerini yaparak eserin çeviri alanındaki son statüsünü belirlemektedirler.

Kaynakça:

- Atatürk Kültür, Dil ve Tarih Yüksek Kurumu-Türk Dil Kurumu (1988). *Türkçe Sözlük*. Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Blanco A. G. (2019) “*Translation studies for a world community of literature* “. S. Bassnett, Susan (Ed.) *Translation and World Literature*. (1. baskı, ss. 44-60) Routledge.
- Eco, U. (2006). *Otprilike isto*. Algoritam.
- Knežević, R. (Çev.). (2002). *Novi Zavjet*. Zenica: Dom štampe.
- Sökmen, H. (2024) *Kıyamet Anahtarı*. Timaş Yayınları.

Eski Türklerde Doğum Ritüelleri: Sacayağının Mitolojik ve Simgesel Yönleri 8

Öznur Atabey¹

GİRİŞ

Doğum, tıpkı toprağa bırakılan bir tohumun zamanla canlanması gibi, yaşamın başlangıç anı olarak kabul edilmiştir. İnsanlık tarihinin en eski ve en evrensel ritüellerinden biri olarak, yalnızca biyolojik bir süreçten ibaret değildir. Eski Türk toplumu, doğumu hem kozmik hem de toplumsal bir olay olarak görmüş, bu süreç boyunca da mitolojik öğelerle derin bir bağ kurmuştur. Doğumun, yalnızca bireysel bir yaşam başlangıcı değil, aynı zamanda evrensel düzenin yeniden şekillendiği bir an olduğu inancı, eski Türklerin ritüel ve inanç sistemlerinin temel taşlarından birini oluşturmuştur. Bu bağlamda, doğum ritüelleri, toplumun kozmik ve doğasal denge anlayışını simgelemektedir. Eski Türklerde, doğumla ilgili ritüellerin en dikkat çekici sembollerinden biri olan Sacayağı, doğanın ve evrenin üç temel unsurunu simgeleyen güçlü bir mitolojik yapıdır. Sacayağı, çoğunlukla kadın, çocuk ve doğa arasındaki kutsal dengeyi temsil eden bir üçgen biçiminde tasvir edilmiştir. Bu üçlü, sadece bir ritüel aracı değil, aynı zamanda eski Türklerin kozmik düzene ve evrensel dengelere dair inançlarını yansıtan bir simge olarak işlev görür. Sacayağının taşıdığı sembolik anlam, kadınlık, annelik ve doğurganlık gibi kavramların eski Türk toplumlarında neden özel bir konuma sahip olduğunu anlamamıza yardımcı olur. Bu çalışmada, sacayağının doğum ritüellerindeki rolünü ve mitolojik anlamını derinlemesine incelemeyi amaçlıyoruz. Doğum sürecine dair eski Türklerin inançları ve uygulamaları, yalnızca fiziksel bir olgudan ziyade, bir kozmik bir olgu, evrensel bir denetim ve mitolojik bir süreç olarak kabul edilmiştir. Makale, eski Türklerin doğum ritüellerindeki sacayağı simgesinin, kozmik ve mitolojik bir perspektif üzerinden nasıl şekillendiğini ve bu sembolün doğumla olan ilişkisinin derinlemesine analizini yapacaktır. Sacayağının, eski

1 ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0003-4409-8388> | atabeyoznur@gmail.com
Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Tarih Bölümü, Ankara, Türkiye.

Türklerin doğum inançları ve ritüelleri üzerindeki etkisini anlamak, aynı zamanda bu topluluğun dünyayı algılama biçimini, doğa ile olan ilişkisini ve kültürel değerlerini daha iyi kavramamıza olanak tanıyacaktır. Türkler tarih boyunca öz benliklerini korumaya çalışan bir millet olmuştur. Öz benliklerini oluşturan en büyük unsur ise Türk kültürü olarak karşımıza çıkmaktadır. Türk kültüründe bulunan gelenek ve görenekler ise günümüzde hala devam ettirilmektedir.

“Kültür kavramı tarih boyunca farklı şekillerde yorumlanmıştır. Tylor’a göre bir toplumun bilgi, inanç, sanat ve alışkanlıklarının bütünü olarak tanımlanmıştır. Ülkemizde ise Ziya Gökalp, kültürü toplumu birleştiren kurumların bütünü olarak ifade etmiştir., Marshall ise biyolojik olmayan unsurların aktarımı olarak, Türhan ise bir milletin değerlerinin bir bütünü olarak tanımlamıştır (Aman, 2012, s.137).”

Türk kültürü, Türk milletinin tarih boyunca oluşturduğu maddi ve manevi değerlerin inançların, gelenek ve göreneklerin, dilin, sanatın, törenin ve yaşam tarzının bir bütünüdür. Orta Asya’dan Anadolu’ya yayılan Türk kültürü, geçmişten günümüze farklı toplumlarla ilişkiler kurarak zenginleşmiş olsa da özünde milli kimliğini ve karakterini korumuştur. Bu bağlamda günümüzde Anadolu coğrafyasında o bozkır esintisini görmek mümkündür.

ESKİ TÜRKLERDE DOĞUM RİTÜELLERİNE GENEL BİR BAKIŞ

Eski Türklerde mevcut olan dini inanç sistemleri ve ritüeller, günümüzde hala karşılaştığımız birçok gelenek ve göreneğin temelini oluşturmaktadır. Ancak, bugün yaşatılan bu öğretilerin ve uygulamaların büyük bir kısmının İslamiyet etkisi altında şekillendiği, buna rağmen özünde Orta Asya Türk kültüründen köklendiği genellikle göz ardı edilmektedir. Eski Türklerde bu inançlar, kolektif hafızaya kazınarak, Türk kültürünün ayrılmaz bir parçası haline gelmiştir. Dolayısıyla bu mirasın, atalarımızdan bizlere aktarılan ve Türk kimliğini oluşturan özgün bir unsur olduğunu bilmek ve bu kültürel yapıyı korumak önemlidir. Dede Korkut Hikayelerinde de bu konuya değinilmiş ve çocuğu olmayanlar hakkında Tanrı tarafından hor görüldüklerini, bu sebeple de toplum tarafından dışlanmalarının gerektiğinin altını çizmiştir (Gökay, 2006). Kısırlık, erkek ya da kadın fark etmeksizin, her iki taraf için de bir eksiklik ve toplum nezdinde bir kusur olarak kabul edilmiştir (Aslan, 2019). Bu anlayış, üremenin ve çoğalmanın, bireysel kimlikten öte toplumsal bir sorumluluk olarak algılandığını göstermektedir. Buradan da anladığımız üzere Eski Türk kültüründe çocuk aile unsurunu oluşturan önemli bir yapı taşı olarak görülmektedir. Türk kültüründe kadının yeri oldukça önemli

olsa da doğumun bütün sorumluluğu kadına yüklenmektedir. Erkek kısır olsa bile suçlu kadın sayılmaktadır. Bu da kadını psikolojik ve sosyal olarak yıpratmaktadır. Eğer bir kadının çocuğu olmuyorsa ona “kısır, kör ocak” gibi hitaplar kullanılmaktadır (Aslan, 2019). Bunun üzerine toplum tarafından da dışlanan kadın çocuk sahibi olmak için dinsel büyüsel yollar ya da halk hekimliğinden medet ummaya başlamaktadır. Çünkü çocuksuz bir evliliğin kabul edilmediği gibi çocuksuz bir evin bereketsiz olacağı inancı da hakimdir. Bunun ocak kültüyle de ilgisi vardır. Günümüzde bu inanışlar Türkiye’nin hemen her yerinde görülmeye devam Orta Asya Türk toplumlarında aile hem manevi hem de maddi anlamda kutsal bir yapı olarak değerlendirilmiştir. Aileyi oluşturan unsurların her biri, bu kutsallığın birer yansımasıdır. Eski Türklerde çocuk öldürme, çocuk satışı ya da diri diri gömme gibi uygulamaların kesinlikle yer almaması, bu toplumun aileye verdiği değerin somut bir göstergesidir (Aslan, 2019). Türk ailesi, diğer bazı eski kültürlerden (örneğin Roma, Yunan, Hindistan ve Çin) farklı olarak, bireyin haklarını ve değerini korumayı öncelikli kılmıştır. Sonuç olarak, eski Türk toplumunda aile ve çocuk hem bireysel hem de toplumsal düzeyde ahlaki, dini ve kültürel kodlarla korunan ve kutsanan bir yapı olarak karşımıza çıkmaktadır. Sonuç olarak, Türk toplumunda ailenin yeri ve bozulmaz bütünlüğü son derece önemlidir. Aile anne, baba ve çocuktan oluşan kutsal bir üçgen gibidir. Bu sebeple bir aileye aile denmesi için aileyi oluşturan unsurların eksiksiz olması gerekmektedir. İslamiyet’ten önce Türk toplumlarında kadının yeri oldukça aşikârdır. Döneminin toplumlarına kıyasla Türk kadını hükümdarın yanında yer almaktadır. Çağından öte olan bu anlayış sayesinde Türklerde var olan aile bağı günümüzde de varlığını sürdürmüştür.

Doğum Öncesi Gerçekleştirilen Ritüeller

Eski Türk toplumlarında kadının saygınlığı, büyük ölçüde çocuk sahibi olmasıyla ölçülürdü. Çocuğu olmayan kadınlar toplumda “kısır” olarak adlandırılır, toplumdan dışlanır ve bazı sosyal etkinliklere katılma haklarını kaybederlerdi. Kadının çocuk sahibi olamamasının nedeni genellikle onun kusuru olarak görülürdü. Bu durum, kadınları çocuk sahibi olmak için farklı yollara başvurmaya yöneltmiştir. Eski Türkler, bu amaçla daha çok doğaüstü güçlere ve ritüellere dayanan yöntemler geliştirmişlerdir. Bu yöntemleri genel olarak iki ana başlıkta ele almamız daha uygun olacaktır. Bu yöntemler: Büyüsel ve dinsel pratikler ile bitkisel ve şifacı çözümlerden ibarettir.

Büyüsel ve dinsel pratikler

Eski Türklerde büyüsel ritüeller ve dinsel uygulamalar, doğurganlık sorununu çözmek için en yaygın yöntemlerden biriydi. Türklerde yaygın olan atalara saygı inancı doğrultusunda, çocuk sahibi olmak isteyen kadınların ata

mezarlarına gidip dua ettikleri, ağaçlara bez bağladıkları ve adak adadıkları bilinmektedir. Bu ritüeller, daha sonra İslamiyet'in etkisiyle evliya türbelerine dua etme şeklinde dönüşmüştür. Ayrıca günümüzde hala dilek ağaçlarına kumaş parçaları asarak dilek dileme inancı mevcuttur (Tosun, 2024). Kazak Türklerinde ise çocuğu olmayan kadınlar, bozkırda tek başına büyüyen bir ağacın ya da bir su kaynağının yanında kurban kesip geceyi burada geçirirdi. Ayrıca çocuğu olan kadının bir eşyasını veya çocuklarınıkini almak inancı da hakimdir (Mukhtarkhanova, 2020). Kadın bu yöntemi uyguladıktan sonra, yaygın inanışa göre hamile kalabileceğine inanmaktaydı. Benzer şekilde Yakut Türklerinde çocuk sahibi olamayan kadınlar, kutsal sayılan bir ağacın dibinde ruhlara yalvarır ya da büyük bir şamanın mezarını ziyaret ederdi (Tosun, 2024). Bu uygulamalar, eski Türklerde var olan inançlarla bağlantılıdır. Eski Türklerde doğanın kutsal kabul edilmesiyle ve her varlığın canlı cansız ayırt edilmeksizin bir ruhu olduğu düşüncesiyle doğadaki bu ruhlara dilekler dileyip kurbanlar vermişlerdir. Dağlar, kayalar, pınarlar, göller ve ırmaklar, koruyucu ruha sahip yerler olarak görülürdü. Bu kutsal yerlerde yapılan ritüellerin, kadınların doğurganlıklarını artıracığına inanılırdı.

“Çocuk sahibi olmak isteyen kadınlar ata mezarlarını, evliya türbelerini ziyaret ederek onlara adak adar, dilek diler ve yardım beklerlerdi. Kutsal kabul edilen ağaçlara, ata mezarlarına, kam mezarlarına çaput bağlayarak, saç ve kurban sunarak çocuk dilemek ve yardım istemek Türkler arasında oldukça yaygın bir inançtı. (Kalafat, 2005, s.243)”

Görüldüğü üzere Orta Asya'da Atalarımız tarafından yapılan bu ritüeller günümüzde hala yapılmaya devam etmektedir. Bu bağlamda bu ritüellerin geçmişten günümüze aktararak geldiğini ve unutulmadığını hala kutsal sayılan yerlerde bu tarz uygulamaların gerçekleştiğini görmekteyiz. Eski Türklerin inandıkları Umay adlı bir tanrıçaları vardır. “Bu tanrıça Kırgızlarda Umay- Ene. Özbeklerde Umay- Ana, Hakaslarda Umay. Kaçinlerde Umay- Ene olarak adlandırılmıştır (Geybullayev, 1999)” Bu tanrıça hamile kalmak isteyen kadınların sığındığı bir liman olarak tarihte yerini almıştır. Ayrıca hamile kadınlara ve özellikle bebeklere hamilelik sürecinde koruyuculuk eden bir tanrıça olarak da bilinmektedir. “Umay, kadının hamilelik döneminde, doğum sırasında ve doğumdan sonraki geçen zamanda onu kötü iyelerin kötülüklerinden koruyup gözettiğine, himaye ettiğine inanılan bir iyedir (Kayabaşı, 2016)” Umay Ana, Türk mitolojisinde kadın figürü olarak doğurganlık, bereket ve koruyuculuğu temsil eden bir tanrıçadır. Doğumla ilişkilendirilmesi, Türk kültüründe doğumun bolluk ve bereketle özdeşleştirildiğini göstermektedir. Umay Ana'nın toprak, anaçlık ve bereketle bağlantılı bir figür olması, günümüzde “toprak ana” ifadesinin kökenini anlamamıza yardımcı olur. Eski Türk inançlarına göre, doğanın her

unsurunda bir ruh olduğuna inanılmıştır. Toprak da bu inanç çerçevesinde merhametli ve verimli yapısıyla ana figürüyle özdeşleştirilmiştir. Küçük bir tohumdan bir milleti doyurabilecek kadar ürün çıkaran toprağın, Umay Ana'nın anaç özellikleriyle ilişkilendirilmesi son derece anlamlıdır. Toprağın ruhu olduğu inancı, ağaç, su ve ateş gibi doğanın diğer unsurlarına da genişletilmiştir. Umay Ana, doğum ve annelikle bağlantılı ritüellerde sıkça anılmış, sağlıklı bir nesil için ona dualar edilmiştir. Böylece Umay Ana, Türk mitolojisinde sadece bereketin değil, aynı zamanda nesillerin korunmasının da sembolü haline gelmiştir. Başvurulan bir diğer inanç ise Şamanizm'in önderleri olan şamanlardır. Özellikle şamanlar, bu süreçte önemli bir rol oynamışlardır. Şamanlar, doğaüstü güçlerle iletişim kurarak özel dualar eder, büyümlü sözler söyler ve bazen özel tılsımlar hazırlayarak kadınların hamile kalmaları için yardımcı olurlardı. Kadınlar da bu ritüellerin bir parçası olarak tütsüler yakar, belirli objeleri taşıyarak doğurganlıklarını artırmaya çalışırlardı. Şamanların bir diğer görevi de doğumu zor geçen kadınlara yardımcı olmaktır. Hastaları iyileştirmek ve kötü ruhları koymaktır. Şamanların diğer iyi ve kötü ruhlarla olan bağlantıları sebebiyle çocuğu olmayan kadınların bu yola başvurmaları oldukça doğaldır. Kaşkay Türkleri arasında da bu ritüeller görülmektedir. Çocuk sahibi olamayan aileler, hocalara okutma, muska yazdırma ve tek ağaç bulunan yerlerde bu ağaca ve mezara kutsiyet atfetme gibi Anadolu'daki benzer uygulamalara rastlanmaktadır. Çocuk sahibi olmak için hamile kadınlarla ilişkilendirilen ritüeller de dikkat çekicidir. Bunlar arasında, hamile bir kadının ağzından çıkarılan şekerin çocuksuz kadına yedirilmesi, hamile kadının kıyafetinden kesilen parçaların saklanması ve doğum sonrası kullanılan kırk banyosu suyu ile yıkanma yer alır. Ayrıca, "dişi daş" adı verilen taşın toz haline getirilip yutturulması gibi pratikler de uygulanmaktadır (Bars, 2014). Sonuç olarak Eski Türklerde görülen doğum ve çocuk sahibi olma ritüelleri, Kaşkay Türkleri ve Anadolu Türkleri gibi farklı coğrafyalarda hala benzer biçimlerde varlığını sürdürmektedir. Bu durum, Türk kültürünün derinliklerinde yer alan doğum ve bereketle ilgili inanışların, İslamiyet gibi daha sonraki dini etkilerle harmanlanarak günümüze kadar taşındığını gösterir. Bu ritüellerin ortak yönleri, doğanın kutsal unsurlarına (ağaç, taş, su) ve manevi figürlere duyulan inancın devam ettiğini ortaya koyar. Aynı zamanda bireysel ve toplumsal düzeyde doğumun sadece biyolojik bir olay değil, kutsal ve büyüsel bir anlam taşıdığı da anlaşılır. Sonuç olarak, eski Türklerin doğum ritüelleri, coğrafya ve zaman farklılıklarına rağmen ortak kültürel mirasın güçlü bir şekilde yaşadığını ve bu ritüellerin Türk toplumlarında hem dini hem de kültürel anlamlar taşıyarak sürdüğünü kanıtlamaktadır.

Bitkisel ve şifasal çözümler

Doğurganlığı artırmak için bitkisel çözümler ve şifasal yöntemler de kullanılırdı. Kadınlar, doğurganlığı teşvik eden şifalı otlardan yapılan karışımları içer, bu bitkilerden elde edilen yağları vücutlarına sürerdi. Bazı otların doğrudan doğurganlığı artırdığına inanılırdı. Ayrıca, şamanlar veya halk hekimleri, kadınların vücut enerjisini dengelemek için masajlar yapar ya da sıcak taş terapisi uygularlardı. “Kısırlığa çare bulmak için dini ve büyüsel yöntemlerin yanında; koca karı ilacı denilen rahme bitkisel tedaviler uygulama, sıcak taşla oturtma ve sağaltma gibi örnekler de karşımıza çıkmaktadır (Öz, 2024).” Bu tür şifasal yöntemler, halk tıbbı ve geleneksel inanışlarla harmanlanarak doğurganlık sorunlarını çözmede önemli bir yere sahipti. Günümüzde de hala birçok hastalık için bu şifalı bitkilere başvurulmaktadır. Çocuğu olmayan kadınlar için uygulanan bu yöntemler, yalnızca bireysel bir çözüm arayışı değil, aynı zamanda toplumsal dayanışmanın bir parçasıydı. Ritüellere çoğu zaman diğer kadınlar veya topluluğun saygıdeğer üyeleri de katılırdı. Bu, hem kadının umutsuzluğunu gidermeye yönelik bir destek hem de toplumsal bir yeniden kabul aracıydı. Eski Türklerin doğurganlıkla ilgili bu uygulamaları, İslamiyet sonrası dönemde dini bir boyut kazanarak evliya türbelerine adak adama ve dua etme şekline dönüşmüştür. Ancak bu geçiş, ritüellerin özündeki doğa ve insan arasındaki bağın gücünü koruduğunu göstermektedir. Eski Türklerde çocuk sahibi olmak, yalnızca bir ailenin devamı değil, aynı zamanda topluluğun kültürel ve manevi değerlerinin bir parçası olarak görülürdü. Bu nedenle, çocuk sahibi olma ritüelleri toplumsal bir kimliğin önemli bir parçası olmuştur.

Doğum Anında Gerçekleşen Ritüeller

Türk inanç sisteminde doğum, kozmik bir yaratılış sürecinin yeniden tekrarı olarak görülmektedir. Hamile kadınlar bilinmezliği simgeleyen ilksel sulara benzetilirken, bu süreçte hem kadın hem de çevresi çeşitli tehlikelere açık kabul edilmektedir. Hamile kadının doğumunun kolay geçmesi ve kutsal desteği sağlamak için su ruhlarına kurban sunma gibi ritüeller gerçekleştirilir (Baysal, 2020). Bu sebeple doğum esnasında uygulanan ritüeller de bu başlangıca dayanan benzerlikler içerir. Örneğin, “suyun kutsal kabul edilmesi nedeniyle, doğum sırasında suya bıçak daldırmak, kötü ruhları uzaklaştırmak ve doğumun sorunsuz gerçekleşmesini sağlama inancı taşımaktadır (Gökbel, 2002). Aynı şekilde, suyun arındırıcı ve kutsal gücüne dayanan farklı pratikler de görülür. Altaylarda uzun süre yıkanmamış bir adamın yıkanması, suyun toplumsal ve bireysel kirlilikleri giderme gücüne duyulan inancı yansıtır. Bulgaristan Türkleri ise doğumu kolaylaştırmak için suya dualar okur. Anadolu’da ise kolay doğum yapmış bir kadının elinden su içirmek gibi

ritüeller uygulanır ve bu yöntemle başarılı bir doğumun kutsal enerjisinin aktarılacağına inanılır (Baysal, 2020).” Bu ritüeller, suyun yaratıcı ve kutsal niteliğiyle ilişkilendirilerek doğumu, yaratılışın bireysel ölçekte bir tekrarı olarak anlamlandırır. Böylece, doğum süreci başlangıcından sonuna kadar kutsal bir eylem olarak kabul edilir ve hem anne hem de bebeğin korunması hedeflenir. Sonuç olarak, Türk kültüründe doğum, bireysel bir olayın ötesinde toplumsal, kozmolojik ve kutsal bir anlam taşır. Ritüeller hem kadını hem de doğacak çocuğu korumayı ve doğumu kutsal bir bağlamda gerçekleştirmeyi amaçlar. Bu, doğumun sadece fiziksel değil, aynı zamanda ruhani bir süreç olarak algılandığını ortaya koyar.

Doğum Sonrasında Gerçekleşen Ritüeller

Bebeğin doğumundan sonraki süreçte anne de bebek de korunmaya muhtaçtır. Anne ve bebeği dış etkenlerden korumak için birçok ritüel uygulanmıştır. Orta Asya’da hamilelik ve doğum, kırk gün boyunca kutlanan sevinçli bir süreçtir, ancak aşırı kutlamaların kötü ruhları çekebileceği düşünülür. Günümüzde de hala kırkı çıkmayan bebeği görmek hoş karşılanmadığı gibi anne lohusalık iken kırk gün mezarı boş olur inancı da hakimdir. Bu sebeple bu dönem her ikisi için de korunmaya ve savunmaya muhtaç bir dönem olduğu için tehlikelidir. Türk dünyasında, doğumla ilgili inanışlar oldukça fazladır. Bunlardan karşımıza çıkan ilki Alkarısı ve Albasması inanışdır. Bugün de hala etkisini kaybetmeden, yaygın bir biçimde varlığını sürdürmektedir ve çeşitli şifasal uygulamalara, anlatılara konu olmaktadır. Alkarısı lohusaya ve bebeğine, özellikle doğumdan sonraki ilk kırk gün içinde zarar vereceği düşünülen dişi ve kötü bir ruh tasarımıdır (Demren, 2018). Bebek ölüm oranlarının yüksek olması nedeniyle, anne ve bebeğin sağlığını korumak için çeşitli ritüeller uygulanır. Tacikler, yeni anneyi kısır bir kadının ziyaret etmesine izin verirken kötü ruhları uzaklaştırmak için geleneksel yöntemlere başvurur (Yeşil, 2014). Kırgızlar, doğumdan kırk gün sonra farklı komşulardan kumaş parçaları toplayarak bebeğe koruyucu bir gömlek hazırlar. Doğum sonrası bebek için düzenlenen önemli bir kutlama olan beshik toi, bebeğin ilk kez beşiğe yerleştirilmesini onurlandırır. Bu şenlikte aile, beşiği ve gerekli tüm aksesuarları hazırlayıp anneye ulaştırır (Ertürk, 2024). Tacikler ise beşiği çocuk için koruyucu kılmak adına patchwork masa örtüleri ve özel örtülerle süsler. Bu gelenekler hem annenin hem de bebeğin korunmasına ve sürecin kutsallığına vurgu yapar (Yeşil, 2014). Eski Türklerde doğum sonrasında yaşanan bir diğer olay ise “Alkarısı olarak karşımıza çıkmaktadır. Alkarısı, halk arasında “albası”, “alkızı” gibi farklı adlarla bilinen, kötü ruhlardan biri olarak kabul edilen bir varlıktır. Genellikle lohusa kadınlara ve çocuklarına musallat olur ve lohusa humması (albastı) denilen bir hastalığa yol açarak ölümle

sonuçlanabilecek durumlara sebep olur. Alkarısı, ahır, samanlık, harabe, nehir ve çeşme kenarlarında yaşadığına inanılır (Küçük, 1989).” İnanışa göre kayıtlarda iki tip Alkarısı karşımıza çıkmaktadır. Bunlardan birisi Atlara musallat olan Alkarısıdır. Bu tür, geceleri ahırlardaki atlara binip onların yelelerini örmekle bilinir. Yakalanırsa insan şekline döndürülerek hizmet ettirilebilir. Bu tür Alkarısı olan evlere “ocak” denir ve bu evler kutsal kabul edilir (Şimşek, 2017). Günümüzde hala ocak olarak geçen evler kutsiyetini korumaktadır. Doktordan ve ilaçlardan çare bulamayan çoğu insan ocaklara giderek kendilerini okumasını ve yardım etmesini istemektedir. Karşımıza çıkan bir diğer Alkarısı tipi ise yeni doğan bebeklere ve lohusalara musallat olan tiptir. Yeni doğum yapan kadınların böbrek, ciğer ve yüreğini yemeyi sever (Küçük, 1989). Alkarısının saldırısından korunmak için doğum yapan kadın kırk gün yalnız bırakılmaz, odasında ışık yakılır ve dini, sembolik objeler kullanılır. Eğer lohusa albastıya tutulursa, geleneksel yöntemlerle (hocaya okutma, güürültü yapma, kırmızı at kişnetme) tedavi edilir. Ayrıca al karısından kurtulmak için lohusa olan kadının yüzüne kırmızı bir örtü örtüldüğü de günümüzde yaygın bir inanıştır. Ayrıca kendi memleketim olan Manisa’da ise yeni doğum yapan kadınlara alkarısından korumak için altın takma, çocukları korumak için ise yastığının altına para, hediye veya altın koyma inançları yaygındır. Gördüğümüz üzere al karısı inancı birçok Türk toplumunda hala yaygın ve inanılan bir inanç sistemi olarak karşımıza çıkmaktadır. Albasması, tıp dilinde “lohusa humması” olarak adlandırılan bir hastalıkla ilişkilendirilmiş ve antibiyotik tedavisiyle yaygınlığı azalmıştır. Sağlık hizmetleri ve eğitimin gelişmesiyle Alkarısı inancı eski etkisini büyük ölçüde kaybetmiştir.

DOĞUM RİTÜELLERİNDE SACAYAĞININ SİMGESEL YÖNLERİ

Türk kültüründe “sacayağı”, hem fiziksel hem de sembolik anlamlarıyla önemli bir yer tutmaktadır. Geleneksel Türk yaşamında yemek pişirmek için kullanılan üç ayaklı sacın, yalnızca mutfakta kullanılan bir araç olmanın ötesinde, toplumsal ve kültürel anlamları da bulunmaktadır. Sacayağı, dengenin, uyumun ve birliğin bir simgesi olarak, Türklerin gündelik yaşamında ve ritüellerinde derin bir yer edinmiştir. Özellikle eski Türklerde sacayağı, hayatın farklı boyutlarını temsil eden kutsal bir üçlü olarak karşımıza çıkar. Bu üçlü, Türk mitolojisinde sıkça görülen gök, yer ve insan ilişkisini çağrıştırır. Sacayağının bu çok yönlü sembolizmi, yalnızca ev içindeki kullanılışıyla değil, aynı zamanda ritüellerdeki metaforik anlamıyla da dikkat çeker. Doğum ritüellerinde sacayağı, hem yeni bir hayatın başlangıcını kutsama hem de anne ve çocuğu kötü ruhlardan koruma amacıyla kullanılan

bir araç olarak görülmüştür. Türk kültürünün temel yapılarından biri olan bu simge, doğumun kutsal ve toplumsal bir olay olarak algılanmasındaki işlevselliğiyle öne çıkmaktadır. Sacayağı, TDK'ye göre “Üzerine tencere, tava vb. koymaya yarayan, ateş üzerine oturtulan, üç ayaklı çember veya üçgen biçiminde demir destek; ocak sehpası, sacayak, üçayak.” Şeklinde kaleme alınmıştır. Aynı şekilde TDK'ye göre mecazen “Her zaman dayanışma içinde olan kimseler; sacayak.” manasında ele alınmış bulunmaktadır (Türk Dil Kurumu). Kullanılan eşyaların özelliğine bağlı olarak onlara çeşitli anlamlar yüklenmiştir. Bu eşyalarla ilgili çeşitli inanışlar oluşmuş ve eşyalar çeşitli büyüsel uygulamaların bir parçası olarak görülmüştür. Bunlardan sacayağının üç ayaktan oluşması, üçgen olması, demirden yapılması, ateş ve ocakla ilgili olması ayrı bir önem kazanmasını sağlamıştır. Sacayağı aynı zamanda ateşin yandığı yerin itibariyle ocak olmasıyla ocak kültü ile de ilgilidir. Ocak; Türk kültüründe soyun devamı şeklinde bereket ve bolluğun bir göstergesi olarak ele alınmaktadır. “Sacayağının kutsallığı ile üç sayısı arasında köklü bir bağlantı vardır. Nitekim Türk kültür hayatında ve edebiyat ürünlerinde özel bir anlam yüklenen üç, formülistik sayılardandır. Sacayağının üçgen şekli de büyüsel uygulamalarda kullanılan muska ve hamaylılarla benzerlik göstermektedir. Her nesnenin, öznenin iç varlığını oluşturan karmaşık bağıntılara göre kavranması, zamana ve coğrafyaya göre değişir. Çünkü nesnenin başka bir yere yansıtılması ve başka bir düzleme katılması yüzünden insanların algıladıkları gerçekte olduğundan farklı bir kimlik kazanabilmektedir. Karadeniz’de uygulanan Sacayağından geçme geleneği buna en güzel örnektir.

“Gelenek ana hatlarıyla şöyle uygulamaktadır: Eline yedi çift, bir tek taş alan halk, sırtını dereye dönerek “derdim belam suya” deyip elindeki taşları dereye atar. Ardından dilek tutup dua ederek iki kişinin tuttuğu, özel olarak yapılmış demir sacayağından üç kez geçer. Sacayağından geçme geleneği, motorlara binilip Hamza taşından başlayıp yine orada son bulmak koşuluyla adanın etrafının dolaşılmasıyla tamamlanır (Üstünova, 2010, s.181).”

Sacayağından geçme geleneği aynı zaman da Soyun sürdürülebilmesi kültürüne de dayanır. “Çocuğu olmayanlar aileler dilekte bulunarak üç kez sacayağından geçer. Üç eski Türklerde kutsal sayılan bir rakam olarak da karşımıza çıkmaktadır. Aynı zamanda metafor olarak Sacayağı üçgen formundan ötürü ana rahmine benzetilerek simgesi haline gelmiştir (Giresun).” Türk kültüründe çocuk, aile yapısının ve toplumun temel taşlarından biri olarak görülmüştür. Çocuk sahibi olmak, yalnızca bireysel bir mutluluk kaynağı değil, aynı zamanda ailenin toplumsal kabulü ve sürekliliği için de bir zorunluluk olarak algılanmıştır. Çocuksuz bir aile, genellikle eksik kabul edilmiş ve toplum tarafından dışlanmıştır. Bu algı,

Türk kültüründe çocuk kavramının yalnızca biyolojik bir gerçeklik değil, aynı zamanda kültürel ve manevi bir değer taşıdığını bizlere göstermektedir. Sacayağı, Türk kültüründe doğurganlık ve bereketin sembolü olarak dikkat çeker. Özellikle mutfakta kullanılan sacayağı, üzerinde yemeklerin ve ekmeklerin pişirildiği kutsal bir araçtır. Bu bağlamda sacayağı, aile içinde üretkenliğin, bolluk ve bereketin bir temsili olmuştur. Aynı zamanda sacayağının üç ayaklı yapısı, Türk kültüründe ailenin temel unsurlarına bir gönderme yapar: anne, baba ve çocuk. Sacayağının bir ayağı eksik olduğunda ayakta duramaması gibi, bir ailenin de bu temel unsurlarından biri eksik olduğunda işlevselliğini ve bütünlüğünü kaybedeceği düşünülmüştür. Sacayağı, aynı zamanda doğurganlık ve ana rahmi ile de ilişkilendirilmiştir. Bu ilişki, sacayağının şekilsel formundan kaynaklanmaktadır. Üç ayaklı yapısı, bereketi ve doğurganlığı temsil eden üçgen formuyla doğrudan ana rahmini çağrıştırmaktadır. Bu bağlamda sacayağı, yeni bir yaşamın başlangıcını, doğumun kutsallığını ve devamlılığı simgeler. “Bu yaklaşım, bereket ve üretkenlik tanrıçası olarak bilinen Kybele kültüyle de paralellik göstermektedir. Kybele’ye atfedilen heykellerin alt kısmının üçgen biçiminde olması, doğum ve üreme ile olan bağlantıyı güçlendirmektedir (Üstünova, 2010).” Dolayısıyla, sacayağının Türk kültüründeki sembolik anlamı, yalnızca bir ev eşyası olmanın ötesine geçerek, ailenin, doğurganlığın ve yeni başlangıçların bir simgesi haline gelmiştir. Sacayağına yüklenen bu kutsiyet, Türklerde ocak kültü ile doğrudan bağlantılıdır ve bu kült, ailenin devamlılığını ve toplumsal düzenin sürekliliğini sağlayan önemli bir unsur olarak kabul edilmiştir. Bu bağlamda sacayağı, Türk kültürünün köklü ve derin anlamlarla yüklü bir unsuru olarak hem mitolojik hem de toplumsal düzeyde güçlü bir simge haline gelmiştir. Sacayağı, Türk kültüründe ve özellikle Tuvalar arasında önemli bir sembol olarak görülür. Üç ayağıyla geçmişi, bugünü ve geleceği temsil ederken, ateşin kutsanması ile hayatın döngüsüne dair derin bir anlam taşır. Baharın ve yeni yılın habercisi olarak algılanan sacayağı, aynı zamanda varlık, bolluk ve bereketin de simgesidir (Doğaner, 2021). Bu sembol, doğanın uyanışını, yaşamın yenilenmesini ve bereketin yeniden doğuşunu işaret eder. Sacayağı, eski yıldan yeni yıla geçişi, soğuk ve karanlık kış günlerinden sıcak ve aydınlık bahar günlerine ulaşmayı ifade eder. Bu geçiş, sadece mevsimsel bir değişim değil, aynı zamanda yokluktan varlığa, sıkıntıdan refaha ve kısırlıktan doğurganlığa uzanan bir döngüyü simgeler. Baharla birlikte doğanın bereketlenmesi ve yaşamın yeniden canlanması, sacayağı etrafında yapılan tören ve ritüellerle kutlanır. Bu sembol, insanoğlunun geçmişle bağını korurken geleceğe dair umutlarını da canlı tutar. Sonuç olarak sacayağının Türk kültüründe hem fiziksel hem de sembolik anlamlar taşıyan çok katmanlı bir unsur olduğudur.

Sacayağı, yalnızca bir günlük ihtiyaç malzemesi değil, aynı zamanda geçmiş, bugün ve gelecek arasında bir bağ kuran derin bir kültürel semboldür. Ateşin kutsanmasıyla birleşen bu sembol, doğanın döngüsünü, mevsimlerin değişimini ve yaşamın sürekliliğini ifade eder. Baharın gelişi ile doğurganlık, bolluk ve bereketin ilişkilendirilmesi, toplulukların doğaya ve onun döngülerine ne kadar bağlı olduklarını gösterir. Bu nedenle sacayağı hem manevi değerlerin hem de toplumsal ritüellerin bir taşıyıcısı olarak önemli bir rol oynar.

SONUÇ

Tarih boyunca Türklerde ritüellere ve inanç sistemlerine oldukça önem verilmiştir. Orta Asya'da yaşayan ve İslamiyet öncesi dönemde varlık gösteren Eski Türkler, zengin bir inanç sistemi ve ritüel geleneği oluşturmuşlardır. Bu toplulukların geliştirdiği ritüel pratikler, doğum, ölüm, hastalık veya doğal afet gibi yaşamın önemli dönüm noktalarını anlamlandırmaya yönelik bir yaklaşımla şekillenmiştir. İnanç sistemleri arasında Şamanizm, Atalar Kültü, Ocak Kültü ve Gök Tanrı inancı, günlük yaşamda ve ritüellerde belirgin bir şekilde kendini göstermiştir. Bu inanç sistemlerinin temelinde yatan, canlı ve cansız her varlığın bir ruhu olduğuna duyulan inanç, Türklerin doğa ile olan güçlü bağını ve her varlığa kutsiyet atfeden bakış açısını ortaya koyar. Özellikle doğum ritüelleri, Eski Türklerin kültürel mirasında önemli bir yer tutmaktadır. Doğumun, aile ve toplumsal yapının sürekliliği için taşıdığı büyük önem, bu ritüellere kutsal bir nitelik kazandırmıştır. Türk kültüründe aile yapısı, toplumsal düzenin sürekliliğini sağlayan en önemli kurumlardan biri olarak devletin temel yapı taşı olarak kabul edilmiştir. Bu sebeple çocuk sahibi olmak, Türk kültüründe yalnızca bireysel mutluluğun değil, aynı zamanda toplumsal düzenin ve devamlılığın garantisi olarak kabul edilmiştir. Bu nedenle, çocuksuz evliliklerin halk tarafından meşru görülmediği bir kültürel yapıdan söz edilebilmektedir. Aile yapısı, sacayağı metaforu ile de açıklanabilir. Sacayağı, üç ayağı olmadan ayakta duramayacağı gibi, aile de temel unsurlarından birinin eksikliğiyle işlevselliğini yitirir ve yıkılır. Bu metafor, Türklerin aileye verdiği önemin güçlü bir göstergesidir. Ayrıca doğum, Türk kültüründe bolluk ve bereketle ilişkilendirilmiş ve bu nedenle kutsiyet kazanmıştır. Sacayağı da bu bağlamda, ana rahmini sembolize eden bir metafor olarak görülmüş ve doğurganlığın, yaşamın sürekliliğinin ve bereketin temsilcisi olarak kutsal sayılmıştır. Sonuç olarak, Eski Türklerin inanç sistemleri ve ritüelleri, yalnızca dini birer pratik değil, aynı zamanda toplumsal düzeni, bireyler arasındaki ilişkileri ve doğa ile olan bağları anlamlandırma araçları olarak işlev görmüştür. Doğum ritüelleri ise, bu bağlamda hem bireysel hem toplumsal anlamda büyük bir öneme sahiptir.

Sacayağı metaforu, bu ritüellerin anlam dünyasını zenginleştirerek, Türk kültüründeki kutsiyet algısının ve doğaya atfedilen derin saygının bir ifadesi olmuştur. Bu ritüel ve semboller, Türk kültürünün kolektif hafızasında yer edinmiş ve günümüze kadar ulaşarak Türklerin tarihsel kimliğinde önemli bir yere sahip olmuştur.

KAYNAKÇA

- Aman, F. (2012). Bronislaw Malinowski'nin Kültür Teorisi. *Uludağ Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 21(1), 137-152.
- Aslan, N. (2019). Türklerde Aile Anlayışı ve Çocuk. *Türk Dünyası Araştırmaları*, 121(239), 459-463.
- Bars, M, E. (2014) “Şor Kahramanlık Destanlarında Geçiş Dönemleri: Doğum-Evlenme-Ölüm” *Turkish Studies- International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 9(5) 353-370.
- Baysal, N. (2020). İnanç Sistemi Merkezli Bir Bakış İle Türk Doğum Geleğinde Su. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 9(3), 1106-1124. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/1305475>
- Demren, Ö. (2018). Türk Kültüründe Bir Korku Kültü Olarak Sivas'ta Alkarısı Ve Albasması İnanışı. *Anthropology*, 36, 1-27.
- Doğaner, A. (2021). Türk Halk Kültüründe Ocak Taşı, Sacayağı Ve Sac. *Uluslararası Sosyal Bilimler Sempozyumu-II*, 1-20.
- Ertürk, C. (2024). Kırgızlarda Doğum İle İlgili İnanç Ve Ritüeller. *Akademik Tarih ve Düşünce Dergisi*, 11(2), 1257-1271.
- Geybullayev, G., & Rızayeva, V. (1999). Eski Türklerde Umay Tanrıçası. *Türk Dünyası İncelemeleri Dergisi*, 215. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/406108>
- Gökbel, A. (2002). Yıldızeli İlçesinin İnanç Coğrafyası ve Bu Yörede Yaşayan Alevilerde ‘Yer-Su’ İnancının İzleri. *Folklor/Edebiyat Dergisi*, 8(29), 85-89.
- Gökyay, O. Ş. (2006). *Dede Korkut Hikayeleri*. İstanbul: Kabalcı Yayınevi.
- Kalafat, Y. (2005). *Doğu Anadolu’da Eski Türk İnançlarının İzleri*. İstanbul: Eba-bil Yayıncılık.
- Kayabaşı, O. A. (2016). Türk Mitolojisinin Kutsal Dişisi: Umay. *International Journal Of Eurasia Social Sciences*, 7(22), 222. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/406108>
- Küçük, A. (1989). Alkarısı. *TDV İslam Ansiklopedisi*, 2, 469.
- Mukhtarkhanova, R. (2020). Kazak Türklerinde (Jambıl yöresi) Doğum Adetleri. *AHBV Akdeniz Havzası ve Afrika Medeniyetleri Dergisi*, 2(1), 88-93.
- Öz, Z. D. (2024). Doğumla ilgili İnanış Ve Uygulamalarda “Değirmen”. *Motif Akademi Halkbilimi Dergisi*, 17, 261-276.
- Şimşek, E. (2017). Türk Kültüründe “Alkarısı” İnancı Ve Bu İnanca Bağlı Olarak Anlatılan Efsaneler. *Akra Uluslararası Kültür Sanat Edebiyat ve Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(12), 99-115.
- Türk Dil Kurumu (TDK). Sacayağı Tanımı. Erişim adresi: <http://www.tdk.gov.tr>

- Tosun, M. Ç. (2024). Eski Türklerde Şamanizm Ve Günümüze Yansımaları. *Ahbar*, 1, 19-29.
- Üstünoğlu, K. (2010). Giresun'da Yaşatılan Sacayağından Geçme Geleneğinde 'Sacayağı' ve 'Üç' Ne Anlatıyor? *Bilgi Dergisi*, 52, 181-194.
- Yalçın, M. (2021). Dede Korkut Hikayelerinde Anne Arketipi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 14(77), 72. Erişim adresi: <https://www.sosyalarastirmalar.com/articles/mother-archetype-in-dede-korkut-stories.pdf>
- Yeşil, Y. (2014). Türk Dünyası'nda Doğum Sırasında Gerçekleştirilen Ritüeller. *21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum*, 2(6), 155-162.

Farklı Yapay Zekâ Uygulamalarıyla Üretilen B1 Seviyesi Okuma Metinlerinin Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Kullanılabilirliklerinin Karşılaştırılması 8

Mustafa Altay¹

İsmail Yavuz Öztürk²

GİRİŞ

Üretken yapay zekâ uygulamaları, kısa sürede çok sayıda ve farklı düzeylerde metin üretebilme imkânı sunarak dil öğretimi alanında dikkat çekici bir alternatif hâline gelmiştir. Ancak bu metinlerin, öğretim programlarında tanımlanan dil yapıları ve kazanımlarla ne ölçüde uyumlu olduğu henüz yeterince ortaya konmamıştır. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde B1 düzeyinde kullanılacak okuma metinlerinin, hem dil yapısı hem de Program’da belirtilen okuma kazanımlarını yansıtması, öğrenenlere sunulan girdinin niteliği açısından kritik önem taşımaktadır. Türkiye Maarif Vakfının (TMV, 2020) Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Programı’nda (TYDÖP) B1 düzeyi için “düzeylere göre dil yapıları listesi” ve “düzeylere göre kazanım listesi” ayrıntılı biçimde tanımlanmıştır. Bu listeler, öğretim sürecinde kullanılacak okuma metinlerinin hangi dilsel ve bilişsel hedefleri karşılaması gerektiğine dair somut ölçütler sunmaktadır. Buna karşın üretken yapay zekâ araçlarının bu program temelli ölçütleri bilgilendirici ve öyküleyici metin türlerinde nasıl yansıttığına ilişkin bulgular sınırlıdır. Bu çalışmada, dört farklı üretken yapay zekâ uygulaması (ChatGPT, Gemini, Claude ve Copilot) tarafından üretilen B1 düzeyi Türkçe okuma metinleri incelenmektedir. Bilgilendirici ve öyküleyici türdeki metinlerin, TYDÖP yer alan B1 düzeyi dil yapıları ve okuma kazanımlarını

1 0009-0005-6913-8838 | m.hiz@icloud.com, Mersin Üniversitesi, Türkiye, 04nqdw39

2 0000-0001-6256-4387 | iyavuzozturk@mersin.edu.tr, Mersin Üniversitesi, Türkiye, 04nqdw39

hangi düzeyde karşıladığı karşılaştırmalı doküman analizi yoluyla ortaya konmuştur. Bu çerçevede çalışma şu sorulara yanıt aramaktadır: (1) Dört yapay zekâ uygulaması tarafından üretilen bilgilendirici ve öyküleyici B1 düzeyi metinler, Program’daki dil yapıları ve okuma kazanımlarını ne ölçüde karşılamaktadır? (2) Bu araçlar, dil yapıları ve kazanımlar açısından benzer ve farklı yönleriyle nasıl bir profil sergilemektedir? Elde edilen bulguların, yapay zekâ destekli metinlerin yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde materyal olarak kullanılmasına ilişkin karar ve tartışmalara program temelli bir zemin sunması hedeflenmektedir.

1. Yabancı Dil Öğrenmenin Önemi

Günümüzde yabancı dil bilmek bireyin kişisel, sosyal, eğitimsel ve mesleki mesleki gelişimi açısından bir gereklilik hâline gelmiştir. Yabancı dil öğrenimi, yalnızca kelime ve dil bilgisi kurallarının öğrenimiyle sınırlı olmayıp aynı zamanda bireyin çeşitli beyin fonksiyonlarını da geliştirir. İşcan’a (2011) göre, “Bir yabancı dili bilmek, bireyin o dildeki sözcükleri ve dil bilgisi yapılarını bilmesinin yanı sıra bu sözcük ve yapılardan yararlanarak o dili konuşan kişilerle sözlü ya da yazılı iletişim kurabilmesidir.” Bu bağlamda yabancı dil öğrenimi, bilişsel süreçlerle doğrudan ilişkilidir ve bireyin dili hem anlama hem de anlatma aracı olarak aracı olarak kullanması, zihinsel işlevlerin etkin bir şekilde çalışmasını gerektirir. Mete ve Gürsoy (2013), bu durumu “İnsanı, insan yapan en farklı özelliklerinden birisi düşünebilme ve düşündükleri, duyguları, hayalleri ve izlenimlerini diğerlerine ifade edebilme yetisidir.” biçiminde açıklayarak dil ve düşünce arasındaki karşılıklı etkileşimi vurgular. Birey yabancı dili yalnızca bir iletişim aracı olarak değil, aynı zamanda o dilin taşıdığı kültürel değerlerin sisteminin bir parçası olarak öğrenir. Bu nedenle Dilidüzgün (1995), yabancı dil öğrenen kişinin “o dili bir iletişim aracı olarak öğrenirken aynı zamanda o dilin taşıdığı düşünce değerler dizgesini de öğrendiğini” belirtmektedir. Dilin bu çok yönlü işlevi, bireyin kültürel farkındalığını artırırken farklı toplumlarla anlamlı bir etkileşim kurmasına da imkân sağlar. Bu noktada Barın (1992), yabancı dil öğrenmenin toplumsal ve uluslararası ilişkilerdeki yerini şöyle açıklar: “İnsanlar, toplumlar ve milletler arasında; şahsi, kurumlar arası ve devletler seviyesinde çeşitli münasebetler bulunmaktadır. Bilim, siyaset, askerlik, eğitim, turizm, kültür, sanat, ticaret ve haberleşme alanlarındaki bu münasebetlerin sağlıklı yürütülebilmesi için ana dilden başka milletler arası ortak olan dillerin öğrenilmesi gerekmektedir.” Yabancı dil öğrenimi, bireysel gelişimden öte, uluslararası iletişim, kültürel etkileşim ve bilgi paylaşımı açısından da temel bir gereksinim olarak karşımıza çıkmaktadır.

2. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi

Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi yalnızca dil becerilerinin kazandırılmasını değil, aynı zamanda Türk kültürünün önemli değerlerinin ve geleneklerinin aktarılmasını da kapsayan bir süreçtir. Yumru'ya (2025) göre, yabancı dil öğrenimi yalnızca biçimsel dil bilgisi ediniminden ibaret değildir; aynı zamanda hedef toplumun değerler dizgesi, sosyal normları ve ilişki kurma biçimlerini içeren kültürel bileşenleri de kapsar. Bu nedenle kültür aktarımı, yabancı dil öğretiminin olduğu gibi Türkçe eğitiminin de temel boyutlarından biridir. Türkçe eğitimi; bireyin dünyaya geldiği andan itibaren temelleri atılan ve genel amacı Türkçenin doğru bir şekilde tanıtılması, bu dile ait sözlü, yazılı, görsel ve düşünsel birtakım becerilerin kazandırılması olan bir süreçtir (Koç, 2021). Bu süreç, hem ana dili konuşurlarına hem de yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlere farklı hedefler sunar; Türkçe öğretim merkezleri gibi kurumlarda ise amaç, dili öğretmenlerin yanı sıra Türk kültürünü tanıtmak ve iletişimsel yeterlik kazandırmaktır. Maden ve Önal'a (2021) göre, "Günümüzde Türkçe, çeşitli milletlere mensup kişilerce eğitim, ticaret, diploması ve turizm amaçlı hem yurt içinde hem de yurt dışında öğrenilmektedir." Bu ifade, Türkçenin artık yalnızca ulusal bir iletişim aracı olmaktan çıkıp uluslararası bir iletişim dili kimliği kazanmaya başladığını göstermektedir. Son yıllarda Türkiye'nin ekonomik, diplomatik ve kültürel ilişkilerinin genişlemesi, Türkçeye olan ilgiyi belirgin biçimde artırmıştır. Nitekim, Demir ve Özdemir (2017) "Türkiye'nin diğer ülkelerle olan ticari ve ekonomik ilişkilerinin artması ve eğitim almak için diğer ülkelerden insanların Türkiye'yi tercih etmesi son 20 yılda Türkçeye karşı ilgiyi artırmıştır." diyerek bu durumu açık biçimde vurgular.

3. Okuma Becerisi

Okuma becerisi, dil öğrenim sürecinin temelini oluşturan dört temel beceriden biridir. Bilindiği gibi dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazma becerileri dil öğretiminin ana bileşenlerini oluşturur. Razi'ya (2008) göre, "okuma, yazma, dinleme ve konuşma olmak üzere dört temel dil becerisi bulunmaktadır. Bu dört temel beceri, algılayıcı ve üretken beceriler olmak üzere iki alt gruba ayrılabilir. Buna göre okuma ve dinleme becerileri algılayıcı, yazma ve konuşma becerileri ise üretken beceriler olarak kabul edilmektedir." Bu ayrım, okumanın anlam oluşturma sürecine dayandığını ve dilin alıcı yönünü yansıttığını ortaya koymaktadır. Sallabaş'a (2008) göre okuma, dilin anlama boyutu içinde yer almakta ve öğrenmenin en güçlü araçlarından biri olarak değerlendirilmektedir (s. 145). Aygüneş (2007) de okuma sürecinde yazıların zihinsel kavramlara dönüştürüldüğünü, anlamlandırıldığını ve beyinde yapılandırıldığını belirterek okumanın zihinsel gelişime en büyük

katkıyı sağlayan öğrenme alanı olduğunu vurgular (s. 117). Bu görüşler, okumanın yalnızca mekanik bir çözümleme eylemi olmadığını, aynı zamanda bilişsel gelişimi destekleyen karmaşık bir zihinsel etkinlik olduğunu ortaya koymaktadır. Batur ve Alevli'ye (2015) göre, okuma becerisi yalnızca bilgi edinmeyi değil, aynı zamanda öğrenme, araştırma, yorumlama, tartışma ve eleştirel düşünmeyi kapsayan çok boyutlu bir süreci içerir. Dolayısıyla okuma, bireyin düşünsel derinliğini artıran, anlam kurma ve değerlendirme becerilerini geliştiren bir etkinliktir. Ceren, Aydın ve Onarıcıoğlu (2018) ise temel dil becerilerinden biri olan okuma ve buna bağlı olarak okuma alışkanlığının, örgün eğitim sürecinde bireye kazandırılması gereken öncelikli hedeflerden biri olduğunu belirtir. Araştırmacılara göre “Türkçe dersinin öğrenme alanları arasında yer alan okuma ve okuduğunu anlama aynı zamanda bütün disiplinler için önem taşımaktadır.” Bu vurgu, okuma becerisinin yalnızca dil öğretiminin değil, aynı zamanda tüm akademik disiplinlerin ortak paydasında yer alan temel bir öğrenme aracı olduğunu göstermektedir.

4. Okuma Becerisine Yönelik Materyal Üretimi

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde okuma becerisinin geliştirilmesi, yalnızca dil yeterliliği kazandırmakla kalmayıp aynı zamanda bu yolla Türk kültürünün de tanıtılmasını sağlar. Bu bağlamda öğretim materyallerinde kültürel unsurların yer alması, öğrenenin dili bağlam içinde anlamlandırmasını kolaylaştırmaktadır. Pehlivan'a (2007) göre, “Bu amacın gerçekleştirilebilmesi için Türk kültürünün özelliklerini yansıtan metinlere yer verilmesi kuşkusuz yabancılara Türkçe öğretiminde önemli katkı sağlayacaktır.” Bu görüş, yabancılara Türkçe öğretiminde kullanılacak metinlerin yalnızca dil bilgisel açıdan değil, kültürel aktarım kapasitesi bakımından da önem taşıdığını göstermektedir. Aygüneş'e (2007) göre, son on yılda yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında sınıf içi ve bireysel kullanıma yönelik birçok kitap hazırlanmış olsa da bu kaynakların önemli bir bölümü metin temelli olmasına rağmen okuma materyali ve ünite tasarımı ilkelerini çoğu zaman göz ardı etmektedir. Bu durum, okuma becerisinin sistematik biçimde geliştirilmesine yönelik içeriklerin yeterince planlanmadığını ortaya koymaktadır. Benzer biçimde, Şimşek (2017) de son on yılda okuma metinlerinin üretimine ilişkin çalışmaların arttığını ancak yardımcı veya destekleyici okuma materyallerinin aynı ölçüde gelişim göstermediğini belirtmektedir. Araştırmacı, mevcut setlerde kültürel temsil, bağdaşıklık ve düzey uygunluğu sorunlarının yaygın olduğunu ve bu nedenlerle materyallerin beklenen etkililiğe ulaşamadığını vurgular. Bu bulgular yabancılara Türkçe öğretiminde materyal geliştirme sürecinin yalnızca metin üretmekten ibaret olmadığını, aynı zamanda

metinsellik ölçütlerinin ve kültürel uyumun da gözetilmesi gerektiğini ortaya koymaktadır. Duman (2013) ise materyal geliştirmenin başlı başına bir uzmanlık alanı olduğunu ve kullanılan materyalin seçiminden zamanlamasına kadar her aşamanın öğretim başarısını doğrudan etkilediğini ifade eder. Araştırmacıya göre yabancılara Türkçe öğretiminde kullanılacak materyaller; anlamlılık, bilinenden başlama, çok örnek kullanımı, seçicilik, tamamlama, fonun anlamlılığı, birleştiricilik, algıda değişmezlik, derinlik, yenilik, basitlik ve hedef-davranış uyumu gibi temel ilkeleri karşılamalıdır. Bu ilkeler, hem okuma materyallerinin öğretim süreciyle bütünleşmesini hem de öğrenenin aktif katılımını sağlayacak pedagojik bir denge oluşturur.

5. Yapay Zekâ Destekli Materyallerle B1 Seviyesindeki Yabancı Öğrencilerde Türkçe Okuma Becerisinin Geliştirilmesi

Yabancı dil öğrenenler çoğunlukla dili yalnızca sınıfta kullanabilmektedirler. Bu durum doğal kullanım bağlamlarını sınırlandırmakta ve yeni öğretim yöntemleri gerektirmektedir. Türker ve Genç (2018), bu gereksinimin son yıllarda öğretim tasarımlarında yenilikçi uygulama arayışlarını hızlandırdığını belirtmektedir. Bu arayışların en dikkat çekici yansımalarından biri, yapay zekâ (YZ) tabanlı öğretim araçlarının dil eğitimi sürecine dâhil edilmesidir. Karagöl ve Yıldırım Bilgen (2025), yapay zekânın bireysel öğrenme ihtiyaçlarına dinamik biçimde uyum sağlayarak öğrencilerin performansını artırdığını ve dil materyallerine erişimi kolaylaştırdığını vurgulamaktadır. Bu durum, dil öğreniminde kişiselleştirilmiş içerik ve uyarlanabilir geri bildirim gibi yenilikleri beraberinde getirmiştir. Ancak YZ uygulamalarının öğretim sürecine dâhil edilmesinde bazı sınırlılıklar da gündeme gelmektedir. Katı ve Can (2024), yapay zekânın eğitimde kullanılmasının kişisel bilgisayarların ve genel ağıın yaygınlaşmasıyla ivme kazandığını; bu teknolojilerin öğrencilere öğrenme ilerlemelerini izleme, eğitime sürekli erişim sağlama ve dijital asistanları etkili biçimde kullanma olanağı sunduğunu ifade etmektedir. Aktaş, Küçükönel ve Erol'a (2025) göre üretken yapay zekâ araçları pedagojik ilkeler çerçevesinde bilinçli biçimde kullanıldığında öğretimi destekleyebilmekte ancak öğretmen-öğrenci etkileşiminin duygusal yönünü zayıflatma riski de taşımaktadır. Dolayısıyla YZ tabanlı sistemler, öğrenme sürecinin sürekliliğini artırmakla birlikte öğretim ortamlarında hem fırsat hem de sorumluluk alanı medyana getirmektedir.

Araştırma Başlığı

Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında, özellikle okuma becerisine yönelik günümüz materyal geliştirme çalışmaları sınırlı kalmış; mevcut materyallerde bağdaşıklık, tutarlılık, kültürel temsil ve seviye uygunluğu

sorunları çeşitli araştırmalarda sıklıkla vurgulanmıştır (Aygüneş, 2007; Şimşek, 2017; Duman, 2013). Son yıllarda yapay zekâ destekli metin üretimi dil öğretimi alanına yeni imkânlar kazandırsa da bu araçlarla üretilen metinlerin pedagojik, dil becerileri ve kültürel açıdan kullanılabilirliği henüz kapsamlı biçimde incelenmemiştir. Dolayısıyla alan yazınında yapay zekâ ile üretilmiş Türkçe okuma metinlerinin seviyeye uygunluğu, metinsellik ölçütlerini karşılama ve öğretimsel yeterliği bakımından değerlendirilmesine yönelik bir boşluk bulunmaktadır. “Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi” ve “yapay zekâ” anahtar kelimeleri kullanılarak “DergiPark” ve “Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi” veri tabanları tarandığında bu konuda yalnızca bir araştırma makalesinin mevcut olduğu tespit edilmiştir. Katı ve Can (2024), “Yapay Zekâ ile Üretilen metinlerin Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Okuma Becerisine Yönelik Kullanılabilirliği: ChatGPT-3.5 Örneği” adlı çalışmalarında ChatGPT 3.5 uygulamasının A1, A2, B1 ve B2 düzeylerine uygun metin üretme becerisini tartışmışlardır. Ancak bu çalışmanın sadece ChatGPT 3.5 uygulamasıyla sınırlı ve metinlerin yalnızca metinsellik ölçütlerine uygunluk bakımından değerlendirildiği görülmektedir.

Araştırmanın Amacı ve Önemi

Bu araştırma, üretken yapay zekâ teknolojilerinin yabancı dil olarak Türkçe öğretimi sürecine program temelli ve pedagojik bir çerçeveye dâhil edilmesine katkı sağlamayı amaçlamaktadır. Bu amaç doğrultusunda, farklı yapay zekâ uygulamalarıyla üretilen B1 düzeyi bilgilendirici ve öyküleyici okuma metinlerinin, TYDÖP’de yer alan B1 düzeyi dil yapıları ve okuma kazanımlarını ne ölçüde karşıladığı karşılaştırmalı olarak incelenmektedir.

Araştırmanın önemi üç boyutta ortaya çıkmaktadır. İlk olarak geleneksel materyallerde sıkça dile getirilen kültürel temsil, metinsellik ve seviye uygunluğu sorunlarının (Aygüneş, 2007; Duman, 2013; Şimşek, 2017) yapay zekâ destekli metin üretimiyle giderilip giderilemeyeceğini program temelli ölçütler üzerinden ortaya koymaktadır. İkinci olarak farklı yapay zekâ araçlarının (ChatGPT, Gemini, Claude, Copilot) B1 düzeyi dil yapıları ve kazanımlarını karşılama düzeylerini karşılaştırarak Türkçe öğretiminde dijital içerik üretimi ve YZ tabanlı materyal geliştirme süreçlerine rehberlik edebilecek özgün bulgular sunmaktadır. Üçüncü olarak da araştırma, yapay zekâ metinlerinin öğretim sürecinde hangi koşullarda “tamamlayıcı materyal” olarak kullanılabileceğine ilişkin kanıta dayalı bir tartışma zemini oluşturmaktadır.

Araştırmanın Ana Problemi

Farklı üretken yapay zekâ uygulamalarıyla üretilen B1 düzeyi okuma metinleri, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılabilirlik açısından, Türkiye Maarif Vakfı (2020) Programı'nda tanımlanan B1 düzeyi dil yapıları ve okuma kazanımlarını hangi düzeyde karşılamaktadır?

Araştırma Soruları (Alt Problemler)

1. Ana problem doğrultusunda çalışmada aşağıdaki alt problemlere yanıt aranmıştır:
2. Türkiye Maarif Vakfı (2020) tarafından yayımlanan TYDÖP'de yer alan B1 düzeyi için “düzeylere göre dil yapıları listesi”nden seçilen ölçütlere göre farklı üretken yapay zekâ araçları tarafından üretilen B1 düzeyi bilgilendirici metinler bu dil yapısı ölçütlerini ne ölçüde karşılamaktadır?
3. Aynı dil yapısı ölçütleri açısından, farklı üretken yapay zekâ araçları tarafından üretilen B1 düzeyi öyküleyici metinler bu ölçütleri ne ölçüde karşılamaktadır?
4. Program'da yer alan B1 düzeyi için “düzeylere göre kazanım listesi”nden seçilen okuma kazanımları açısından, farklı üretken yapay zekâ araçları tarafından üretilen B1 düzeyi bilgilendirici metinler bu kazanımları hangi düzeyde karşılamaktadır?
5. Aynı B1 düzeyi okuma kazanımları açısından, farklı üretken yapay zekâ araçları tarafından üretilen B1 düzeyi öyküleyici metinler bu kazanımları hangi düzeyde karşılamaktadır?
6. Seçilen dil yapısı ölçütlerini karşılama düzeyi bakımından, farklı üretken yapay zekâ araçları (ChatGPT, Gemini, Claude, Copilot) arasında anlamlı düzeyde farklılıklar var mıdır?
7. Seçilen B1 düzeyi okuma kazanımlarını karşılama düzeyi bakımından, farklı üretken yapay zekâ araçları arasında anlamlı düzeyde farklılıklar var mıdır?

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada, farklı üretken yapay zekâ uygulamaları tarafından üretilen B1 düzeyi Türkçe okuma metinlerinin, TYDÖP'de yer alan dil yapıları ve okuma kazanımlarını ne ölçüde karşıladığı incelenmiştir. Araştırmanın temel amacı, yapay zekâ tarafından üretilen metinlerin yabancı dil olarak

Türkçe öğretiminde kullanılabilirliğini ortaya koymak ve mevcut materyal eksikliklerinin bu tür metinlerle giderilip giderilemeyeceğini belirlemektir.

Araştırma, nitel araştırma yöntemleri arasında yer alan karşılaştırmalı doküman analizi modeli ile yürütülmüştür. Doküman analizi, belirli bir olgunun yazılı materyaller aracılığıyla derinlemesine incelenmesine olanak tanıyan bir araştırma modelidir. Bowen’a (2009) göre doküman analizi, araştırmacıya mevcut verileri sistematik biçimde çözümleme ve olgulara ilişkin temalar geliştirme imkânı sağlar. Bu model, dil öğretimi alanındaki metinsel verilerin biçimsel ve işlevsel özelliklerini program temelli ölçütler çerçevesinde bütüncül biçimde değerlendirmeye elverişlidir.

Bu kapsamda ChatGPT, Gemini, Claude ve Copilot adlı dört farklı yapay zekâ uygulaması tarafından üretilen toplam otuz iki B1 düzeyi Türkçe okuma metni incelenmiştir. Üretilen metinlerin on altısı bilgilendirici, on altısı ise öyküleyici türdedir. Her bir metin, TYDÖP’de yer alan B1 düzeyi “düzeylere göre dil yapıları listesi” ve “düzeylere göre kazanım listesi”nden seçilen ölçütler temel alınarak değerlendirilmiştir.

Verilerin çözümlenmesinde Miles ve Huberman’ın (1994) nitel veri analizine ilişkin modeli esas alınmıştır. Bu modelde analiz süreci üç temel aşamada yürütülür: verilerin indirgenmesi, verilerin düzenlenmesi/gösterimi ve sonuçların çıkarımı/yorumlanması. Bu yaklaşımdan hareketle, yapay zekâ uygulamalarından elde edilen metinler sistematik biçimde kodlanmış; dil yapısı ve kazanım listelerini karşılama düzeyleri bakımından karşılaştırılmıştır. Nitel araştırma yaklaşımı, olguları doğal bağlamlarında bütüncül biçimde anlamayı ve elde edilen verilerden anlamlı örüntüler çıkarmayı amaçlar (Yıldırım & Şimşek, 2018). Bu bağlamda araştırma, yapay zekâ tarafından üretilen metinlerin yalnızca dil yapısı boyutunu değil, aynı zamanda öğretim programındaki hedef kazanımlarla olan ilişkisini de çok boyutlu biçimde ele alan betimleyici bir nitel araştırma örneği olarak kurgulanmıştır.

Veri Kaynağı

Araştırmanın verilerini, dört farklı yapay zekâ uygulaması tarafından üretilen B1 düzeyi Türkçe okuma metinleri oluşturmaktadır. Bu uygulamalar ChatGPT, Gemini, Claude ve Copilot olarak belirlenmiştir. Her bir yapay zekâ aracına, TYDÖP’de yer alan B1 düzeyi kazanımlar ve dil yapıları dikkate alınarak hazırlanmış aynı “prompt”lar verilmiştir. Böylece her yapay zekâdan eş değer koşullarda veri elde edilmesi ve üretilen metinlerin karşılaştırılabilir nitelikte olması sağlanmıştır.

Araştırma kapsamında toplam 32 metin incelenmiştir. Bu metinlerin 16’sı bilgilendirici, 16’sı ise öyküleyici türdedir. Metinlerin türsel dağılımının

denge tutulması, Türkçe öğretiminde okuma becerisinin iki temel metin tipi olan bilgilendirici ve öyküleyici metinler üzerinden karşılaştırmalı biçimde değerlendirilmesini mümkün kılmıştır.

Her metin, B1 düzeyi dil yapıları listesi ve okuma kazanımları listesinde yer alan seçili ölçütleri karşılama düzeyi açısından analiz edilmiştir. Veri setinin belirlenmesinde temel ölçüt, metinlerin hem B1 düzeyine uygun dil yapısı özellikleri gösterebilecek hem de Program kazanımlarını temsil edebilecek nitelikte olmasıdır. Bu amaçla, yapay zekâ uygulamalarından alınan metinler öncelikle biçimsel özellikleri (metin uzunluğu, cümle yapısı, sözcük çeşitliliği, bağdaşıklık unsurları) açısından incelenmiş, ardından Program'daki ölçütlerle karşılaştırılmaya hazır hâle getirilmiştir. Yıldırım ve Şimşek'e (2018) göre nitel araştırmalarda veri kaynağı, araştırmanın amacına hizmet eden ve olguyu temsil etme gücü yüksek örneklem birimlerinden oluşmalıdır. Bu doğrultuda, araştırmada yer alan metinler amaçlı örnekleme yaklaşımıyla seçilmiş; farklı yapay zekâ araçlarının üretim tarzları arasında anlamlı karşılaştırmalar yapılabilmesi için tür ve düzey bakımından homojen bir veri yapısı oluşturulmuştur.

Veri Toplama Süreci

Yıldırım ve Şimşek'e (2018) göre nitel araştırmalarda veri toplama süreci, araştırma konusunun doğal bağlamı içinde anlamlandırılmasına olanak verecek biçimde planlanmalı ve sistematik biçimde yürütülmelidir. Bu araştırmada veriler, doküman analizi yöntemi kullanılarak toplanmıştır. Doküman analizi, belirli bir olgunun yazılı materyaller üzerinden derinlemesine incelenmesine ve bu materyallerin araştırma amacına uygun biçimde çözümlenmesine imkân tanıyan bir nitel veri toplama yöntemidir (Bowen, 2009).

Veri toplama süreci, birbirini tamamlayan üç aşamada yürütülmüştür. İlk aşamada, her bir yapay zekâ uygulamasına B1 düzeyinde bir okuma metni üretmesi için ortak yönergeler verilmiş ve bu metinlerin tür (bilgilendirici/öyküleyici), uzunluk ve konu açısından benzer özellikler göstermesine özen gösterilmiştir. İkinci aşamada, elde edilen 32 metin bilgilendirici ve öyküleyici olarak sınıflandırılmış; metinler sözcük sayısı, cümle uzunluğu, bağdaşıklık unsurları ve anlatım bütünlüğü bakımından ön incelemeye tabi tutulmuştur. Bu ön inceleme, Program ölçütlerini karşılamayan uç örneklerin elenmesi ve analiz için tutarlı bir veri seti oluşturulması amacıyla gerçekleştirilmiştir.

Üçüncü aşamada ise, verilerin Program temelli ölçütlere göre sistematik biçimde çözümlenebilmesi için iki ayrı analiz tablosu hazırlanmıştır. Dil Yapısı Analiz Tablosu, TYDÖP'nin B1 düzeyi "düzeyle göre dil yapıları

listesi”nden seçilen zaman, kip, bağlaç kullanımı, edilgen yapı, ad tamlaması vb. dil yapısı öğelerini karşılayıp karşılamadığını belirlemek amacıyla oluşturulmuştur. Kazanım Analiz Tablosu ise, her metnin Program’daki B1 düzeyi okuma kazanımlarını (örneğin ana fikri belirleme, çıkarım yapma, bağlamdan anlam kurma, metinler arası ilişki kurma vb.) karşılama düzeyini saptamak için kullanılmıştır.

Her iki tabloda da metinler satır, seçilen dil yapısı ya da kazanım öğeleri ise sütun olarak düzenlenmiş; her hücrede ilgili ölçütün metinde “karşılıyor”, “kısmen karşılıyor” veya “karşılamıyor” düzeyinde olup olmadığı işaretlenmiştir. Bu yapı, hem bilgilendirici hem de öyküleyici metinler için, dört farklı yapay zekâ aracının B1 düzeyi dil yapıları ve kazanımları karşılama düzeylerinin tür, araç ve ölçüt bazında karşılaştırılmasına imkân tanıyan sistematik bir veri tabanı oluşturmuştur.

Veri Analizi

Miles ve Huberman’a (1994) göre nitel veri analizi, veri indirgeme, verilerin düzenlenmesi/gösterimi ve sonuçların çıkarılması/yorumlanması olmak üzere birbiriyle ilişkili üç temel aşamadan oluşan döngüsel bir süreçtir. Bu çalışmada elde edilen veriler, söz konusu model çerçevesinde analiz edilmiştir. Veri analizi sürecinde amaç, farklı üretken yapay zekâ uygulamaları tarafından üretilen B1 düzeyi bilgilendirici ve öyküleyici metinlerin, TYDÖP’de yer alan “düzeylere göre dil yapıları listesi” ve “düzeylere göre kazanım listesi”ndeki ölçütleri hangi düzeyde karşıladığını ortaya koymaktır.

İlk aşama olan veri indirgeme sürecinde, ChatGPT, Gemini, Claude ve Copilot tarafından üretilen toplam 32 metin (16 bilgilendirici, 16 öyküleyici) araştırmanın amacına uygun olarak sınıflandırılmış ve analiz için hazırlanmıştır. Her metin türüne (bilgilendirici/öyküleyici) göre ayrılmış, ardından içerdiği dil yapıları ve okuma kazanımları açısından incelenmiştir. Bu doğrultuda, TYDÖP’de B1 düzeyi için yer alan “düzeylere göre dil yapıları listesi”nden seçilen dil yapısı öğeleri ile “düzeylere göre kazanım listesi”nden seçilen B1 düzeyi okuma kazanımları temel alınarak bir kodlama şeması oluşturulmuştur. Her metnin ilgili ölçütleri karşılama durumu, üç kategorili bir derecelendirme ölçeği ile kodlanmıştır: “karşılıyor”, “kısmen karşılıyor” ve “karşılamıyor”. Bu aşamada gereksiz tekrarlar ve analizle doğrudan ilişkili olmayan ifadeler elenmiş, metinler anlamlı birimlere ayrılarak kodlanmıştır.

İkinci aşama olan veri düzenleme ve gösterim sürecinde, elde edilen kodlar Dil Yapısı Analiz Tablosu ve Kazanım Analiz Tablosu’na aktarılmıştır. Dil Yapısı Analiz Tablosu’nda, her bir metin satır; B1 düzeyi dil yapıları listesinden seçilen öğeler sütun olarak düzenlenmiş, metinlerin bu öğeleri

karşılama düzeyi (karşılıyor/kısmen/karşılamıyor) işaretlenmiştir. Benzer biçimde Kazanım Analiz Tablosu'nda, B1 düzeyi kazanım listesinden seçilen okuma kazanımları ölçüt olarak alınmış; her metnin bu kazanımları karşılama düzeyi aynı derecelendirme ölçeğiyle kodlanmıştır.

Bu tablolar üzerinden, hem bilgilendirici hem de öyküleyici metinler için her bir yapay zekâ aracının karşıladığı öge sayıları ve karşılama oranları (%) hesaplanmıştır. Bunun için, ilgili metin grubunda “karşılıyor” düzeyinde kodlanan dil yapısı veya kazanım öğelerinin sayısı toplanmış, toplam ölçüt sayısına bölünerek her araç için “dil yapısı/kazanım listesinden karşılanan öge sayısı” ve “listeyi karşılama oranı (%)” elde edilmiştir. Böylece, bilgilendirici ve öyküleyici metinlerde dil yapıları ve kazanımlar açısından dört yapay zekâ aracının performansı, frekans ve yüzdelere üzerinden betimsel olarak karşılaştırılabilir hâle getirilmiştir.

Üçüncü aşama olan sonuçların çıkarılması ve yorumlanması sürecinde, tablolaştırılmış veriler üzerinden anlamlı örüntüler belirlenmiş ve araştırmanın alt problemlerine yanıt aranmıştır. Öncelikle bilgilendirici ve öyküleyici metinlerin, B1 düzeyi dil yapıları ve okuma kazanımlarını karşılama düzeyleri ayrı ayrı betimlenmiş; ardından dört farklı yapay zekâ aracının ürettiği metinler bu ölçütlere uygunluk bakımından karşılaştırılmıştır. Bu karşılaştırmalarda her aracın metin üretim eğilimleri (örneğin B1 düzeyine uygun dil yapısı öğelerini ne ölçüde yansıtmaya, belirli kazanımları yoğun biçimde karşılamaya ya da sınırlı düzeyde bırakma eğilimi) betimsel analiz yaklaşımıyla değerlendirilmiştir. Kodlamalar araştırmacı tarafından yürütülmüş, tereddüt edilen durumlarda alan uzmanının görüşüne başvurulmuş nihai karar verilmiş ve böylece analiz sürecinin tutarlılığı artırılmaya çalışılmıştır.

Sonuç olarak bu analiz süreci, farklı yapay zekâ uygulamalarının ürettiği B1 düzeyi Türkçe okuma metinlerinin, Program temelli dil yapıları ve okuma kazanımlarına uygunluğunu sistematik, sayısal (frekans-yüzde) ve karşılaştırmalı biçimde ortaya koymaya imkân tanımıştır.

BULGULAR

Bilgilendirici Türde Metinler için Dil Yapıları Açısından Bulgular

Bu bölümde, bilgilendirici türde yapay zekâ metinlerinin TYDÖP B1 düzeyi için belirlenen dil yapıları listesiyle ne ölçüde örtüştüğü incelenmiştir. Dört farklı yapay zekâ aracı (ChatGPT, Gemini, Claude, Copilot) tarafından üretilen bilgilendirici metinlerde, dil yapısı listesindeki öğelerin karşılanma düzeyleri hesaplanmış ve araçlar arası karşılaştırmalar tablo ve betimsel yorumlar eşliğinde sunulmuştur.

Tablo 1 Bilgilendirici türde metinlerde B1 düzeyi dil yapıları listesini karşılama düzeyi

Yapay zekâ aracı	Dil yapısı listesinden karşılanan öge sayısı (80 üzerinden)	Dil yapısı ögesi karşılama oranı (%)
ChatGPT	49	61,3
Gemini	52	65,0
Claude	49	61,3
Copilot	45	56,3

Bilgilendirici türde metinlerde B1 düzeyi için öngörülen dil yapılarının kullanımına ilişkin bulgular, dört yapay zekâ aracının da hedef dil yapılarını belirli bir düzeyde yansıttığını göstermektedir. Dört tabloya yayılan toplam 80 dil yapısı üzerinden yapılan hesaplama göre Gemini, 52 dil yapısını kullanarak yaklaşık %65'lik bir kapsama oranına ulaşmış ve diğer araçlara göre en yüksek performansı sergilemiştir. ChatGPT ve Claude, 49 dil yapısını kullanarak %61,3 oranında benzer bir performans ortaya koymuş; Copilot ise 45 dil yapısını kullanarak %56,3 ile diğer araçların bir miktar gerisinde kalmıştır. Bu sonuçlar, bilgilendirici metin üretiminde tüm araçların B1 düzeyi için işlevsel bir dilsel çeşitlilik sağlayabildiğini, ancak Gemini'nin hedef dil yapılarının kullanım sıklığı bakımından bir adım öne çıktığını göstermektedir.

Sayfa bazlı oranlar incelendiğinde, araçların dil yapısı kullanımında belirli dalgalanmalar olduğu görülmektedir. ChatGPT ve Claude'un performansları genellikle %55–%65 bandında seyretmekte ve dört tablo boyunca nispeten dengeli bir dağılım göstermektedir. Bu durum, her iki aracın da bilgilendirici metinlerde dil yapısı çeşitliliğini orta-yüksek düzeyde fakat görece tutarlı biçimde koruyabildiğine işaret etmektedir. Buna karşılık Gemini'nin oranları %55 ile %75 arasında değişmekte; özellikle dördüncü tabloda hedef dil yapılarını daha yoğun biçimde kullandığı görülmektedir. Bu tablo, Gemini'nin bazı metin setlerinde dil yapısı repertuarını diğer araçlara kıyasla daha zengin kullandığını, ancak metinler arası düzey dalgalanmalarının da bulunduğunu göstermektedir. Copilot'un oranları ise %40 ile %70 arasında daha geniş bir aralıkta değişmekte, özellikle ilk tabloda %40 ile en düşük performansı sergilerken sonraki tablolarda kademeli bir artışla %70'e kadar yükselmektedir. Bu bulgu, Copilot'un bilgilendirici metinlerde dil yapısı kullanımında hem diğer araçlara göre daha düşük genel kapsama oranına sahip olduğunu hem de metin setleri arasında daha belirgin tutarsızlıklar gösterdiğini ortaya koymaktadır.

Elde edilen bulgular, TYDÖP B1 düzeyi için belirlenen dil yapıları listesi temel alındığında, üretken yapay zekâ araçları tarafından üretilen

bilgilendirici metinlerin büyük ölçüde Program'da öngörülen dilsel repertuarı yansıtabildiğini düşündürmektedir. Bununla birlikte, özellikle Copilot örneğinde görüldüğü üzere bazı araçlarda dil yapısı çeşitliliğinin belirli metin gruplarında sınırlı kaldığı; ChatGPT ve Claude'da ise kapsama oranının kabul edilebilir düzeyde olmakla birlikte Gemini'ye kıyasla daha düşük seyrettiği söylenebilir. Gemini'nin güçlü yönü, bilgilendirici metinlerde hedef dil yapılarının daha geniş bir bölümünü kullanabilmesi iken; zayıf yönü, bu performansın tüm metinlere eşit düzeyde yansımaması ve metinler arası dalgalanmanın bulunmasıdır. ChatGPT ve Claude'un güçlü yönü, dört tablo boyunca görece dengeli ve tutarlı bir performans sergilemeleri; zayıf yönleri ise dil yapısı kapsama oranlarının üst sınırdan değil orta-yüksek düzeyde kalmasıdır. Copilot'un güçlü yanı, bazı metin setlerinde (özellikle son tabloda) dil yapısı kullanımını belirgin şekilde artırabilmesi; zayıf yanı ise genel ortalamasının düşük olması ve ilk metin setinde hedef dil yapılarının önemli bir kısmını kullanamamasıdır.

Bilgilendirici Türde Metinler için Kazanımlar Açısından Bulgular

Bu bölümde, bilgilendirici türde yapay zekâ metinlerinin B1 düzeyi için öngörülen okuma kazanımlarını ne ölçüde karşıladığı ortaya konmuştur. ChatGPT, Gemini, Claude ve Copilot tarafından üretilen metinlerde, kazanım listesindeki öğelerin karşılanma oranları hesaplanmış; elde edilen bulgular aracın genel performansı ve metinler arası değişim dikkate alınarak tablolar ve açıklayıcı yorumlarla birlikte sunulmuştur.

Tablo 2 Bilgilendirici türde metinlerde B1 düzeyi okuma kazanımlarını karşılanma düzeyi

Yapay zekâ aracı	Kazanım listesinden karşılanan öğe sayısı (72 üzerinden)	Kazanım listesini karşılama oranı (%)
ChatGPT	58	80,6
Gemini	58	80,6
Claude	58	80,6
Copilot	52	72,2

Bilgilendirici türde metinlerde B1 düzeyi kazanımlarının ne ölçüde karşılandığını gösteren analiz sonuçları, dört yapay zekâ aracının da kazanım listesindeki öğelerin büyük bir bölümünü karşıladığını ortaya koymaktadır. Dört tabloya yayılan toplam 72 kazanım ögesi üzerinden yapılan hesaplama göre ChatGPT, Gemini ve Claude, 58 kazanımı karşılayarak yaklaşık %80,6'lık bir kazanım karşılama oranına ulaşmıştır. Copilot ise 52 kazanımı karşılayarak %72,2 oranında kalmış ve diğer üç araca göre daha düşük bir performans sergilemiştir. Bu bulgu, bilgilendirici metin üretiminde

üç aracın (ChatGPT, Gemini, Claude) B1 düzeyi kazanım listesini benzer ve yüksek bir düzeyde yansıttığını; Copilot'un ise aynı listeyi daha sınırlı ölçüde karşıladığını göstermektedir.

Sayfa bazlı oranlar incelendiğinde, tüm araçların kazanım karşılama düzeylerinde belirli dalgalanmalar olduğu görülmektedir. ChatGPT'nin oranları %66,7 ile %88,9 arasında değişmekte; özellikle ikinci tabloda 16/18 ile (%88,9) en yüksek düzeye ulaşması, bazı bilgilendirici metin setlerinde B1 kazanımlarını oldukça yoğun biçimde yansıttığını göstermektedir. Gemini'nin oranları %72,2–%88,9 aralığında seyretmekte; üçüncü tabloda 16/18 ile (%88,9) öne çıkması, özellikle belirli metin gruplarında kazanım listesini yüksek düzeyde karşıladığını göstermektedir. Claude'un performansı da benzer biçimde %72,2–%88,9 bandında yer almakta; dördüncü tabloda 16/18 ile (%88,9) en yüksek değere ulaşması, bilgilendirici metinlerin bir kısmında kazanımları oldukça kapsamlı biçimde yansıttığını ortaya koymaktadır.

Copilot'un kazanım karşılama oranları ise %55,6 ile %83,3 arasında daha geniş bir aralıkta değişmektedir. İlk tabloda 10/18 (%55,6) ile en düşük performansı sergilemesi, bilgilendirici metinlerin bir kısmında B1 düzeyi kazanımlarının önemli bir bölümünün karşılanamadığına işaret etmektedir. Buna karşılık üçüncü ve dördüncü tablolarda 15/18 (%83,3) ile daha yüksek değerlere ulaşması, Copilot'un tüm metin setlerinde zayıf olmadığı; ancak kazanım karşılama düzeyinin metinden metine daha değişken olduğu şeklinde yorumlanabilir. Bu açıdan bakıldığında Copilot'un güçlü yönü, bazı metin gruplarında B1 kazanımlarını yüksek düzeyde yansıtabilmesi; zayıf yönü ise ilk metin setinde olduğu gibi kazanım listesindeki öğelerin önemli bir kısmını karşılayamadığı durumların bulunmasıdır.

Genel olarak değerlendirildiğinde, bilgilendirici türde metinler için elde edilen bulgular, üretken yapay zekâ araçlarının B1 düzeyi kazanım listesini büyük ölçüde karşıladığını göstermektedir. ChatGPT, Gemini ve Claude'un güçlü yönü; kazanım listesini yüksek ve birbirine yakın oranlarda karşılarken metinler arasında görece olarak dengeli bir dağılım sergilemeleridir. Bununla birlikte, bu üç araçta da kazanımların tamamının eksiksiz olarak yansıtılmadığı; özellikle bazı metin setlerinde oranların orta düzeye gerilediği görülmektedir. Copilot ise ortalama düzeyi bakımından diğer araçlardan geride kalsa da, belirli metin gruplarında kazanımları yüksek oranda karşılama potansiyeline sahiptir ve bu yönüyle seçici kullanımda göz ardı edilmemelidir.

Öyküleyici Türde Metinler için Dil Yapıları Açısından Bulgular

Bu bölümde, öyküleyici türde yapay zekâ metinlerinin B1 düzeyi dil yapıları listesini ne ölçüde yansıttığı incelenmiştir. Dört yapay zekâ aracının ürettiği öyküleyici metinler üzerinden dil yapısı listesindeki öğelerin karşılama düzeyleri hesaplanmış; araçların öyküleyici metinlerdeki dilsel çeşitlilik ve tutarlılık açısından güçlü ve zayıf yönleri tablo ve betimsel analizlerle ortaya konmuştur.

Tablo 3 Öyküleyici türde metinlerde B1 düzeyi dil yapıları listesini karşılama düzeyi

Yapay zekâ aracı	Dil yapısı listesinden karşılanan öğe sayısı (80 üzerinden)	Dil yapısı listesini karşılama oranı (%)
ChatGPT	49	61,3
Gemini	62	77,5
Claude	63	78,8
Copilot	53	66,3

Öyküleyici türde metinlerde B1 düzeyi dil yapıları listesinin ne ölçüde karşılandığına ilişkin bulgular, yapay zekâ araçları arasında belirgin farklar olduğunu göstermektedir. Dört tabloya yayılan toplam 80 dil yapısı ögesi üzerinden yapılan hesaplama göre Claude, listede yer alan 63 ögeyi karşılayarak yaklaşık %78,8'lik bir karşılama oranına ulaşmış ve diğer araçlar arasında en yüksek performansı sergilemiştir. Claude'u 62 ögeyi karşılayarak %77,5 oranına ulaşan Gemini takip etmektedir. Copilot 53 öge (%66,3) ile orta düzeyde bir karşılama sergilerken, ChatGPT 49 ögeyi karşılayarak %61,3 ile en düşük ortalamaya sahip olmuştur. Bu sonuçlar, öyküleyici metin üretiminde özellikle Claude ve Gemini'nin B1 düzeyi dil yapıları listesini daha yüksek oranda yansıttığını; Copilot ve ChatGPT'nin ise aynı listeyi daha sınırlı düzeyde karşıladığını ortaya koymaktadır.

Sayfa bazlı oranlar incelendiğinde, Claude'un performansının %75 ile %90 arasında seyrettiği ve dört tablo boyunca yüksek ve görece tutarlı bir karşılama düzeyi sunduğu görülmektedir. İkinci tabloda 18/20 (%90) ile ulaştığı değer, Claude'un bazı öyküleyici metin setlerinde dil yapıları listesindeki öğelerin büyük çoğunluğunu yansıtabildiğine işaret etmektedir. Gemini'nin oranları %70–%85 bandında yer almakta ve özellikle üçüncü ve dördüncü tablolarda (sırasıyla %80 ve %85) artan bir karşılama eğilimi sergilemektedir. Bu durum, Gemini'nin öyküleyici metinlerde dil yapısı repertuarını yüksek düzeyde kullandığını, ancak Claude'a kıyasla biraz daha düşük fakat yine de güçlü bir performans sergilediğini göstermektedir.

Copilot'un dil yapısı listesini karşılama oranları %60 ile %70 arasında değişmekte; hiçbir tabloda çok düşük bir değere gerilememekle birlikte, tüm setler boyunca orta düzeyde bir performansla sınırlı kalmaktadır. Bu bulgu, Copilot'un öyküleyici metinlerde B1 dil yapılarının bir bölümünü tutarlı şekilde yansıttığını, ancak Claude ve Gemini kadar geniş bir dil yapısı repertuvarına ulaşamadığını düşündürmektedir. ChatGPT'nin oranları ise %55-%70 aralığında dalgalanmakta; ilk ve dördüncü tablolarda %55 ile en düşük düzeye gerilemesi, bazı öyküleyici metin setlerinde dil yapıları listesindeki öğelerin önemli bir kısmının karşılanamadığını göstermektedir. Bu açıdan değerlendirildiğinde, ChatGPT'nin öyküleyici metinlerde dil yapıları listesini karşılama düzeyinin diğer araçlara göre daha sınırlı kaldığı söylenebilir.

Genel olarak bakıldığında, öyküleyici türde metinler için elde edilen bulgular, üretken yapay zekâ araçlarının B1 düzeyi dil yapıları listesini bilgilendirici metinlere benzer biçimde büyük ölçüde karşılayabildiğini; ancak öyküleyici türde özellikle Claude ve Gemini'nin belirgin bir üstünlük sergilediğini ortaya koymaktadır. Claude'un güçlü yönü, tüm tablolarda yüksek ve tutarlı bir karşılama düzeyi sunması; zayıf yönü ise buna rağmen dil yapıları listesindeki öğelerin tamamına ulaşamamasıdır. Gemini'nin güçlü yönü, özellikle son metin setlerinde karşılama oranını artırarak öyküleyici dil yapısı repertuvarını zenginleştirilmesi; zayıf yönü ise bazı tablolarda bu yüksek düzeye henüz ulaşamamış olmasıdır. Copilot'un güçlü yanı, hiçbir tabloda çok düşük bir performansa gerilememesi ve orta düzey bir karşılama düzeyini koruması; zayıf yanı ise ortalamasının diğer araçlara göre daha düşük ve sınırlı kalmasıdır. ChatGPT'nin güçlü yönü, bazı metin setlerinde (özellikle ikinci tabloda) karşılama oranını %70'e kadar çıkarabilmesi; zayıf yönü ise ilk ve son metin setlerinde dil yapıları listesini düşük düzeyde karşılamasıdır.

Öyküleyici Türde Metinler için Kazanımlar Açısından Bulgular

Bu bölümde, öyküleyici türde yapay zekâ metinlerinin B1 düzeyi okuma kazanımlarını karşılama düzeyi değerlendirilmiştir. ChatGPT, Gemini, Claude ve Copilot tarafından üretilen öyküleyici metinler, kazanım listesindeki öğeleri karşılama oranları açısından karşılaştırılmış; araçların kazanım temelli yeterlikleri ve metin setleri arasındaki dalgalanmalar tablo ve yorumlayıcı açıklamalarla birlikte sunulmuştur.

Tablo 4 Öyküleyici türde metinlerde B1 düzeyi okuma kazanımlarını karşılama düzeyi

Yapay zekâ aracı	Kazanım listesinden karşılanan öge sayısı (52 üzerinden)	Kazanım listesini karşılama oranı (%)
ChatGPT	43	82,7
Gemini	43	82,7
Claude	43	82,7
Copilot	37	71,2

Öyküleyici türde metinlerde B1 düzeyi kazanımlarının ne ölçüde karşılandığını gösteren bulgular, üç yapay zekâ aracı (ChatGPT, Gemini, Claude) ile Copilot arasında belirgin bir fark olduğunu ortaya koymaktadır. Dört tabloya yayılan toplam 52 kazanım ögesi üzerinden yapılan hesaplama göre ChatGPT, Gemini ve Claude, kazanım listesindeki 43 ögeyi karşılayarak yaklaşık %82,7'lik bir kazanım karşılama oranına ulaşmıştır. Copilot ise 37 kazanımı karşılayarak %71,2 oranında kalmış ve diğer üç araca göre daha düşük bir performans sergilemiştir. Bu sonuçlar, öyküleyici metin üretiminde ChatGPT, Gemini ve Claude'un B1 düzeyi kazanım listesini yüksek ve birbirine çok yakın oranlarda karşıladığını; Copilot'un ise aynı listeyi daha sınırlı düzeyde yansıttığını göstermektedir.

Sayfa bazlı oranlar incelendiğinde, her bir aracın farklı metin setlerinde değişen düzeylerde performans gösterdiği görülmektedir. ChatGPT'nin oranları %76,9 ile %92,3 arasında değişmekte; özellikle birinci tabloda 12/13 (%92,3) ile dikkat çekici bir düzeye ulaşması, bazı öyküleyici metin setlerinde B1 kazanımlarının büyük bölümünü yoğun biçimde yansıttığını göstermektedir. Claude'un oranları %69,2–%92,3 bandında seyretmekte; ikinci ve dördüncü tablolarda 12/13 (%92,3) ile yüksek değerlere ulaşması, belirli metin gruplarında kazanım listesini oldukça kapsamlı biçimde karşıladığını ortaya koymaktadır. Gemini'nin performansı ise daha dalgalıdır: Oranları %61,5 ile %100 arasında değişmekte; ikinci ve üçüncü tablolarda 13/13 (%100) ile tüm kazanımları eksiksiz karşılarken, dördüncü tabloda 8/13 (%61,5) ile belirgin bir düşüş göstermektedir. Bu durum, Gemini'nin bazı öyküleyici metin setlerinde çok güçlü, bazı setlerde ise görece sınırlı bir kazanım karşılama düzeyi sunduğunu göstermektedir.

Copilot'un kazanım karşılama oranları %61,5 ile %84,6 aralığında değişmektedir. İlk iki tabloda 8/13 (%61,5) ve 9/13 (%69,2) ile orta-alt düzeyde bir performans sergilerken, üçüncü tabloda 9/13 (%69,2) ve dördüncü tabloda 11/13 (%84,6) ile kademeli bir artış gözlenmektedir. Bu bulgu, Copilot'un öyküleyici metinlerde hiçbir metin setinde çok yüksek bir düzeye ulaşmamakla birlikte, özellikle son tabloda kazanım listesini daha

yüksek oranda karşılayabildiğini; ancak genel ortalamasının diğer araçlardan geride kaldığını göstermektedir.

Genel olarak değerlendirildiğinde, öyküleyici türde metinler için elde edilen bulgular, üretken yapay zekâ araçlarının B1 düzeyi kazanım listesini büyük ölçüde karşıladığını, ancak kazanım boyutunda araçlar arası farkların bilgilendirici metinlere kıyasla daha sınırlı olduğunu ortaya koymaktadır. ChatGPT, Gemini ve Claude'un güçlü yönü, öyküleyici metinlerde kazanım listesini yüksek ve birbirine çok yakın oranlarda (%82,7) karşılarken, bazı metin setlerinde (özellikle Gemini'de %100'e ulaşan örneklerde) tüm kazanımları eksiksiz yansıtabilmeleridir. Zayıf yönleri ise her üç araçta da bazı metin gruplarında oranların düşmesi ve kazanımların tamamının hiçbir zaman tüm setler boyunca sürekli olarak karşılanamamasıdır. Copilot'un güçlü yönü, özellikle dördüncü tabloda olduğu gibi belirli metin setlerinde kazanım karşılama düzeyini %80'in üzerine çıkarabilmesi; zayıf yönü ise ortalama düzeyinin diğer araçlardan daha düşük olması ve ilk metin setlerinde kazanım listesini sınırlı düzeyde yansıtmasıdır.

TARTIŞMA

Bu araştırmada, dört farklı üretken yapay zekâ uygulaması tarafından üretilen B1 düzeyi Türkçe okuma metinlerinin, TYDÖP'de yer alan B1 düzeyi dil yapıları ve okuma kazanımları açısından ne ölçüde uygunluk gösterdiği incelenmiştir. Bulgular genel olarak değerlendirildiğinde, yapay zekâ araçlarının B1 düzeyi için öngörülen dil yapıları ve kazanımların önemli bir bölümünü karşıladığı; ancak araçlar ve metin türleri arasında anlamlı farklılıklar bulunduğu görülmüştür. Bu durum, literatürde yapay zekâ ile üretilen metinlerin belirli ölçütleri büyük ölçüde karşılamakla birlikte, program temelli beklentileri tam olarak karşılama noktasında sınırlılıklar taşıdığı yönündeki tespitlerle örtüşmektedir (ör. Katı & Can, 2024).

Bilgilendirici türde metinlere ilişkin dil yapısı bulguları, dört aracın da B1 düzeyi dil yapıları listesindeki öğelerin yaklaşık yarısından fazlasını karşıladığını; ancak Gemini'nin bu listeyi diğer araçlara göre daha yüksek düzeyde karşıladığını göstermiştir. ChatGPT ve Claude benzer oranlarla orta-yüksek bir karşılama düzeyi sergilerken, Copilot'un hem ortalama oranının daha düşük olduğu hem de sayfa bazlı dalgalanmaların daha belirgin olduğu görülmüştür. Bu sonuç, üretken yapay zekâ araçlarının dil yapısı çeşitliliği bakımından eşit derecede güçlü olmadığını, özellikle bazı araçların (örneğin Copilot) metinler arasında daha değişken bir dilsel profil sunduğunu göstermektedir. Dil yapılarındaki bu farklılık, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde metin seçiminde “araç merkezli” değil, “metin merkezli” bir yaklaşımın gerekliliğine işaret etmektedir.

Bilgilendirici metinlerde kazanımlar açısından elde edilen bulgular ise, dil yapısı bulgularına göre daha dengeli bir tablo ortaya koymuştur. ChatGPT, Gemini ve Claude'un B1 düzeyi kazanım listesini büyük ölçüde ve birbirine çok yakın oranlarda karşıladığı; Copilot'un ise daha düşük fakat yine de kabul edilebilir düzeyde kaldığı görülmüştür. Bu durum, yapay zekâ araçlarının metnin içerik örgütü, ana fikrin sunumu, çıkarım yapılabilecek ipuçlarının verilmesi ve bağlamdan anlam kurmaya elverişli yapıların oluşturulması gibi kazanım temelli unsurları dilsel mikro yapılara göre daha tutarlı üretebildiği şeklinde yorumlanabilir. Başka bir ifadeyle, metinlerin “anlam örgüsü” büyük ölçüde Program'daki okuma kazanımlarını desteklerken, dil yapısı repertuarının dağılımı araçtan araca daha fazla değişebilmektedir.

Öyküleyici türde metinler açısından dil yapıları incelendiğinde, bu kez özellikle Claude ve Gemini'nin belirgin biçimde öne çıktığı; Copilot'un orta düzeyde, ChatGPT'nin ise en düşük düzeyde karşılama oranına sahip olduğu görülmüştür. Öyküleyici metinlerde olay örgüsü, zaman dizisi ve kişisel/anlatısal üslubun daha belirgin olması, bazı araçların (özellikle Claude ve Gemini) dil yapıları listesindeki öğeleri daha yoğun ve tutarlı biçimde kullanmasına imkân tanımış olabilir. Diğer yandan ChatGPT'nin öyküleyici metinlerde dil yapıları listesini bilgilendirici metinlere göre daha düşük düzeyde karşıladığı tablo, araçların tür bazlı üretim profillerinin farklılaştığını ve her aracın her metin türünde aynı düzeyde başarılı olmadığını göstermektedir.

Öyküleyici metinler için kazanım bulguları ise, bilgilendirici metinlere benzer biçimde ChatGPT, Gemini ve Claude'un yüksek ve birbirine yakın oranlarda; Copilot'un ise daha düşük fakat tamamen yetersiz olmayan bir düzeyde B1 kazanımlarını karşıladığını ortaya koymuştur. Özellikle Gemini'nin bazı metin setlerinde tüm kazanımları eksiksiz karşıladığı, ancak diğer setlerde belirgin düşüşler yaşadığı görülmüştür. Bu dalgalanma, üretken yapay zekâ araçlarının istatistiksel öğrenme yapısından kaynaklanan, tutarlı “program uyumlu” metin üretme kapasitesinin henüz tam anlamıyla stabilize olmadığını düşündürmektedir.

Bütün bu bulgular bir arada ele alındığında, üretken yapay zekâ metinlerinin yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde tamamlayıcı materyal olarak kullanılabileceği; ancak program temelli ölçütler açısından insan gözetimi olmaksızın doğrudan ders materyali olarak kullanılmasının riskler barındırdığı söylenebilir. Öğretmenlerin, özellikle dil yapıları listesini kısmen karşılayan veya belirli kazanımları sınırlı ölçüde yansıtan metinleri ayıklamaları ya da düzenlemeleri gerekmektedir. Bu sonuç, alanyazında yapay zekâ temelli materyallerin “taslak” veya “ilk örnek” olarak kullanılması, ancak

son düzenlemelerin uzmanlar tarafından yapılması gerektiğini vurgulayan çalışmalarla da uyumludur (örn. Karagöl & Yıldırım Bilgen, 2025; Katı & Can, 2024).

SONUÇ

Bu araştırmada, ChatGPT, Gemini, Claude ve Copilot adlı dört üretken yapay zekâ uygulaması tarafından üretilen B1 düzeyi bilgilendirici ve öyküleyici Türkçe okuma metinlerinin, TYDÖP’de yer alan B1 düzeyi dil yapıları ve okuma kazanımlarını karşılama düzeyleri karşılaştırmalı doküman analizi yoluyla incelenmiştir. Araştırmanın bulguları, şu temel sonuçlara işaret etmektedir:

1. Genel uygunluk: Dört yapay zekâ aracının da B1 düzeyi dil yapıları ve okuma kazanımlarını büyük ölçüde karşıladığı; ancak bu uygunluğun tam ve eksiksiz olmadığı görülmüştür. Metinler genel olarak Program temelli ölçütlerle uyumlu bir “iskelet” sunmakta, ancak tüm dil yapısı öğeleri ve kazanımlar aynı metinde toplanmamaktadır.
2. Dil yapıları açısından araç farkları: Bilgilendirici metinlerde Gemini, dil yapıları listesini karşılama oranı bakımından diğer araçların bir adım önünde yer alırken; ChatGPT ve Claude orta-yüksek düzeyde, Copilot ise görece düşük ve dalgalı bir performans sergilemiştir. Öyküleyici metinlerde ise Claude ve Gemini belirgin üstünlük göstermiş; Copilot orta, ChatGPT ise daha düşük bir karşılama düzeyine sahip olmuştur. Bu sonuç, dil yapıları açısından araçlar arasında anlamlı farklılıklar bulunduğunu göstermektedir.
3. Kazanımlar açısından görece denge: Hem bilgilendirici hem de öyküleyici metinlerde B1 düzeyi okuma kazanımları incelendiğinde, ChatGPT, Gemini ve Claude’un benzer ve yüksek oranlarda; Copilot’un ise daha düşük ama yine de öğretim sürecinde kullanılabilecek bir düzeyde kazanımları karşıladığı görülmüştür. Bu durum, yapay zekâ araçlarının metnin anlam örgüsü ve okuma kazanımlarına yönelik yapıyı dilsel mikro ayrıntılara göre daha tutarlı biçimde üretebildiğini göstermektedir.
4. Metin türüne bağlı farklılaşma: Öyküleyici metinlerde özellikle Claude ve Gemini’nin dil yapıları açısından bilgilendirici metinlere kıyasla daha güçlü bir profil sergilediği; ChatGPT’nin ise öyküleyici türde bilgilendirici türden daha zayıf kaldığı görülmüştür. Bu sonuç, araçların metin türlerine göre değişen üretim eğilimleri olabileceğini ve metin türünün analize mutlaka dâhil edilmesi gerektiğini ortaya koymaktadır.

5. Materyal olarak kullanılabilirlik: Genel olarak değerlendirildiğinde, üretken yapay zekâ tarafından üretilen B1 düzeyi metinlerin, uygun seçme ve düzenleme süreçlerinden geçirilmesi koşuluyla yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde tamamlayıcı okuma materyali olarak kullanılabilceği sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte, özellikle bazı araçların dil yapıları ve kazanımları karşılama düzeyindeki dalgalanmalar nedeniyle, bu metinlerin öğretmen gözetimi olmaksızın doğrudan ders kitabı alternatifi olarak kullanılması uygun görünmemektedir.

ÖNERİLER

Uygulamaya Yönelik Öneriler

1. Metin seçimi ve filtreleme: Öğretmenler ve materyal geliştiriciler, yapay zekâ tarafından üretilen B1 düzeyi metinleri doğrudan kullanmak yerine, Program'daki dil yapıları ve kazanımlar listesine göre ön incelemeden geçirmeli; özellikle dil yapıları listesini sınırlı düzeyde karşılayan metinleri ayıklamalı veya yeniden düzenlemelidir.
2. Tür dengesi: Okuma becerisi öğretiminde bilgilendirici ve öyküleyici metin türleri dengeli biçimde kullanılmalı; farklı yapay zekâ araçlarından alınan metinler, tür bazlı güçlü yönleri (örneğin Claude ve Gemini'nin öyküleyici metinlerdeki başarısı) dikkate alınarak seçilmelidir.
3. Ek materyal olarak kullanım: Yapay zekâ metinleri, mevcut ders kitaplarının yerine değil, özellikle ek okuma metinleri, farklılaştırılmış düzeylendirilmiş metinler veya sınav öncesi tekrar amaçlı materyaller olarak kullanılmalıdır. Böylece hem metin çeşitliliği artırılabilir hem de Program'la tam uyumlu olmayan kısımlar öğretmen müdahalesiyle dengelenebilir.
4. Öğrenci farkındalığı: Öğrencilere, bu metinlerin yapay zekâ tarafından üretildiği açıklanarak metinlerdeki olası eksiklik ve uyumsuzluklar üzerine eleştirel okuma çalışmaları yaptırılabilir. Bu yaklaşım, hem eleştirel okuma becerisini hem de dijital okuryazarlığı destekleyecektir.

Program Geliştirme ve Politika Önerileri

1. Program temelli kontrol listeleri: TYDÖP temel alınarak, farklı düzeyler için “yapay zekâ metni kontrol listeleri” hazırlanabilir. Bu listeler, öğretmenlerin metinleri hızlıca tarayıp hangi dil yapıları ve kazanımların yer alıp almadığını belirlemelerine yardımcı olabilir.

2. Ölçütlerin açıklştırılması: Dil yapıları ve kazanımlar listesi, özellikle yapay zekâ destekli materyal üretimi ve değeriendirmesi göz önünde bulundurularak daha somut örneklerle desteklenebilir; böylece hem öğretmenlerin hem de geliştiricilerin referans çerçevesi güçlendirilmiş olur.

KAYNAKÇA

- Aktaş, İ., Küçükönel, O., & Erol, O. (2025, Nisan 25–27). Öğretmenlerin eğitimde üretken yapay zekâ kullanımına ilişkin görüşlerin incelenmesi. In 3rd International 21st Century Educational Research Congress (INER2025), Burdur, Türkiye.
- Aygüneş, M. (2007). Yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde okuma becerisini geliştirme yolları. Yüksek lisans tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Barın, E. (1992). Yabancılar Türkçe öğretiminde bir metot denemesi. Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü (Türkçenin Eğitimi ve Öğretimi ABD).
- Batur, Z., & Alevli, O. (2015). Okuma becerileri dersinin PISA okuduğunu anlama yeterlikleri açısından incelenmesi. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 2(1), 22–30.
- Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal*, 9(2), 27–40.
- Ceran, D., Aydın, M., & Onarıcıoğlu, A. S. (2018). Okuma eğitimi üzerine yapılan tezlerde eğilimler: Bir içerik analizi çalışması. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(3), 2377–2392.
- Demir, K., & Özdemir, A. (2017). Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanındaki bilimsel makalelere bakış. *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic (Turkish Studies)*, 12(14), 105–120. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.11713>
- Dilidüzgün, Ş. (1995). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Yazınsal Metinler. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Üniversitesi. İstanbul.
- Duman, G. B. (2013). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde materyal geliştirme ve materyallerin etkin kullanımı. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 1(2), 1–8.
- Güneş, F. (2007). Türkçe öğretimi ve zihinsel yapılandırma. Nobel Yayın Dağıtım.
- İşcan, A. (2011). Türkçenin yabancı dil olarak önemi. *Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(4), 29–36.
- Karagöl, E., & Yıldırım Bilgen, D. (2025). Türkçe eğitiminde yapay zekâ kullanımı: Türkçe eğitimcileri yapay zekâ hakkında ne düşünüyor? *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 13(2), 356–374.
- Katı, T. N., & Can, U. (2024). Yapay zekâ ile üretilen metinlerin yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde okuma becerisine yönelik kullanılabilirliği: ChatGPT-3.5 örneği. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(2), 538–569. <https://doi.org/10.17679/inuefd.1415303>

- Koç, E. S. (2021). Türkçe dersi öğretim programları ile okuma becerileri öğretim programının uluslararası okuma yeterlikleri bağlamında incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 50(230), 169–193. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.702775>
- Maden, S., & Önal, A. (2021). Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ile ilgili lisansüstü tezlerin araştırma eğilimleri. *Uluslararası Eğitim Bilim ve Teknoloji Dergisi*, 7(1), 42–56.
- Mete, F., & Gürsoy, Ü. (2013). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde öğretmen yeterliklerine ilişkin görüşler. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(3), 343–356.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2nd ed.). Sage.
- Pehlivan, F. (2007). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kültürlerarası etki-leşim odaklı yaklaşım uyarınca metin çalışmaları [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü (Yabancı Dil Olarak Türkçe Bilim Dalı).
- Razı, S. (2008). Okuma becerisi öğretimi ve değerlendirilmesi. *Kriter Yayıncılık*.
- Sallabaş, M. E. (2008). İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin okumaya yönelik tutumları ve okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişki. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(16), 141–155.
- Şimşek, P. (2017). Basic materials in teaching Turkish as a foreign language: Reading text and reading books. *International Journal of Turkish Education Sciences*, 2017(8), 211–225.
- Türker, M. S., & Genç, A. (2018). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde blog kullanımının okuma becerisine etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Dergisi (HÜTAD)*, (28), 191–213.
- Türkiye Maarif Vakfı. (2020). Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi programı. Türkiye Maarif Vakfı Yayınları.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (11. baskı). Seçkin Yayıncılık.
- Yumru, D. (2025). Dil öğretiminde kültür aktarımı bağlamında mitolojik ve arkeolojik öğelerin kullanımı. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 13(1), 45–67.

Hüsrev Gerede'nin Rio De Janeiro Büyükelçiliği Döneminde Türkiye'nin Kültürel Diplomasisi

Burcu Özcan Erdal¹

Giriş

II. Dünya Savaşı sonrasında uluslararası sistem, devletlerin yalnızca askeri ve ekonomik kapasiteleriyle değil; kültürel değerler, anlatılar ve kamuoyu etkisi üzerinden de rekabet ettiği yeni bir diplomatik düzene dönüşmüştür. Bu dönüşüm, modern diplomasinin yalnızca müzakere ve devletlerarası ilişkilerden ibaret olmadığını; aynı zamanda doğrudan olmayan bazı diplomatik araçlarla şekillendiğini göstermektedir. Modern diplomasi, yalnızca açık müzakerelerden ve resmi görüşmelerden ibaret olmayan, çoğu zaman uzun vadeli ve görünmez bir rekabet alanıdır. Devletler, ulusal çıkarlarını koruma ve uluslararası konumlarını güçlendirme amacıyla çoğu zaman askeri güç kullanımına başvurmadan, siyasi, kültürel ve iletişime dayalı çeşitli araçlarla etkileşimde bulunmaya çalışırlar. Bu nedenle diplomasi, literatürde sıkça “*sessiz*” ya da “*silahsız*” bir mücadele biçimi olarak tanımlanmakta; devletlerin stratejik hedeflerinin önemli bir bölümünü perde arkasında yürüttükleri uzun soluklu girişimler aracılığıyla gerçekleştirdikleri kabul edilmektedir. (Öymen, 2003, s. 36, 67)

Soğuk Savaş döneminde güç kavramının niteliğinde önemli bir değişim meydana gelmiştir. Geleneksel olarak askeri ve iktisadi araçlarla tanımlanan “*sert güç*” (hard power) anlayışı önemini korumakla birlikte, devletlerin kendi hedeflerine zorlayıcı yöntemlere başvurmadan ulaşmasını sağlayan “*yumuşak güç*” (soft power) giderek ön plana çıkmıştır. Yumuşak güç, devletlerin baskı veya güç kullanımına dayanan yöntemlerden ziyade kültür ve değerleriyle uluslararası kamuoyunda olumlu bir etki yaratabilme becerisidir. (Nye, 2021, s. 24-26) Bilgi temelli, kültürel ve toplumsal unsurlar yumuşak gücün temel araçlarını oluşturur ve bu araçlar uzun vadeli, kalıcı etkiler yaratır.

1 ORCID 0000-0001-9511-581X | burcu.ozcan@marmara.edu.tr, Marmara Üniversitesi, Türkiye

(Sönmezoglu, 2017, s. 628–629) Bu nedenle kültür, dış politika alanında bir temsil aracından daha fazlası hâline gelmiş; uluslararası kamuoyunu etkilemenin ana yollarından biri olarak konumlanmıştır.

Bu bağlamda kamu diplomasisi ve kültür diplomasisi kavramları ön plana çıkmaktadır. Kamu diplomasisi kavramının kökeni eski tarihlere uzansa da terim bugünkü anlamıyla ilk kez 1965 yılında literatürde kullanılmaya başlanmıştır. (Cull, 2009, s. 17) Kamu diplomasisi, devletlerin yabancı kamuoylarıyla doğrudan iletişim kurmalarına imkan tanıyan ve bu yolla dış politika hedeflerini destekleyen stratejik bir araçtır. Kültürel etkileşim programları, bilgi ve enformasyon paylaşımı, eğitim ve burs faaliyetleri ile medyaya yönelik çalışmalar gibi geniş bir etkinlik alanını kapsar. Bu girişimler aracılığıyla devletler, uluslararası kamuoyunda kendi ülkelerine ilişkin algıları şekillendirmeyi, olumlu bir imaj oluşturmaya ve uzun vadeli karşılıklı anlayış zemini geliştirmeyi amaçlamaktadır. Dolayısıyla kamu diplomasisi, dış politikada geleneksel müzakerelerin ötesine geçen; toplumlar arası iletişimi, kültürel aktarımı ve yumuşak güç unsurlarını merkeze alan bütüncül bir yaklaşım olarak değerlendirilmektedir (Bozkır, 2013, s. 32). Temel amacı, farklı kamuoylarıyla empati kurarak onların algı ve tutumlarını şekillendirmektir. (Krause & Van Evera, 2009, s. 4)

Kültürel diplomasi ise kamu diplomasisinin merkezi bir unsurudur ve devletlerin kültür ve değerlerini kullanarak uluslararası kamuoyunda olumlu bir algı oluşturma çabalarını ifade eder. Ülkelerin yabancı devletlerde kültürel etkinlikler düzenlemesi, konferans ve sergilere destek vermesi ya da kültürel iş birliği programları yürütmesi bu anlayışın başlıca uygulama alanlarıdır. Bu çerçevede kültürel diplomasi, ortak değerlere dayalı ilişkileri güçlendirmeyi ve uluslararası iletişim ile etkileşimi geliştirmeyi amaçlayan bir yumuşak güç stratejisidir. (Ninkovich, 1996, s. 3) Ortak hedeflere ulaşmak amacıyla fikirler, bilgiler, sanat, yaşam biçimleri ve değerleri karşılıklı olarak değiş tokuş edilir. Sinema, televizyon yapımları ve çeşitli sanatsal etkinlikler gibi kültürel öğeler, ülkelerin uluslararası kamuoyunu etkilemek için sıkça başvurduğu araçlardır. Kültürel diplomasi özellikle II. Dünya Savaşı sonrasında önem kazanmış; devletler uluslararası politikada hedeflerine ulaşmak için sert güç araçlarının tek başına yeterli olmadığını görerek kültürel çekim kapasitesini daha etkin biçimde kullanmaya yönelmişlerdir. (Avşar & Koyuncu, 2022, s. 20)

Türkiye Cumhuriyeti de II. Dünya Savaşı sonrası yeni uluslararası ortamda kültürel diplomasiyi dış politikasının tamamlayıcı ve stratejik bir unsuru olarak benimsemiştir. Türkiye'nin kültür, tarih ve toplumsal birikimini uluslararası alanda çekim unsuru olarak kullanma yönündeki eğilimi, Cumhuriyet'in ilk yıllarından itibaren giderek daha görünür hale

gelmiştir. Böylece Türkiye'nin dış politikasında görsel ve maddi kültür unsurlarının -film, sergi, yayın ve popüler kültür ürünlerinin- önemi giderek artmıştır. (Donelli, 2019, s. 113–134)

Latin Amerika, Türkiye'nin geleneksel diplomatik bağlantılarının sınırlı olduğu; ancak savaş sonrası dönemde yeni açılımlar ve temas imkanları sunan bir coğrafya olarak bu süreçte önem kazanmıştır. Türkiye'nin dış politikada iş birliği alanlarını genişletme yönündeki girişimleri, modern Türkiye imajının farklı coğrafyalarda görünür kılınmasına yönelik bir adım olarak değerlendirilebilir. 1945-1950 dönemi Türk dış politikasını inceleyen çalışmalar, Türkiye'nin Batı dünyasıyla ilişkilerinin yeniden tanımlandığı bu dönemde uluslararası kamuoyunda olumlu bir imaj oluşturma çabasının belirgin biçimde arttığını göstermektedir.

Bu çalışma, Türkiye'nin kültürel diplomasi anlayışını bu uluslararası ortam bağlamında ele alarak, 1947 yılında Hüsrev Gerede'nin Rio de Janeiro Büyükelçiliği dönemine ait diplomatik yazışmaları üzerinden incelemektedir. Araştırma; T.C. Cumhurbaşkanlığı Devlet Arşivleri Başkanlığı Cumhuriyet Arşivi ve Dışişleri Bakanlığı Türk Diplomatik Arşivi'nde yer alan belgelerin nitel analizine dayanmaktadır. Bu yönüyle çalışma, hem erken Cumhuriyet modernleşmesinin uluslararası temsil biçimlerini hem de kültürel diplomasi araçlarının pratik olarak nasıl işletildiğini tarihsel bir örnek üzerinden tartışmayı amaçlamaktadır. Literatürde Gerede'nin Rio de Janeiro Büyükelçiliği dönemine ilişkin belgelerin sınırlı biçimde incelenmiş olması, bu çalışmanın hareket noktasını oluşturmaktadır.

Savaş Sonrası Türkiye'nin Dış Politikası ve Kültürel Diplomasi Arayışı

II. Dünya Savaşı'nın sona erdiği 1945 yılı, uluslararası sistemin siyasi, ekonomik ve ideolojik olarak yeniden şekillendiği kritik bir eşiktir. Devletler, savaşın yarattığı yıkımın ardından yalnızca askeri kapasite ve siyasi ittifaklarla değil, aynı zamanda kültürel etki ve uluslararası kamuoyunda bıraktıkları izlenimlerle de rekabet etmeye başlamıştır. Bu süreç, diplomasi anlayışının köklü bir dönüşüm geçirdiği bir döneme işaret eder. Savaş sonrası diplomasi, silahsız bir mücadele niteliği kazanmış ve devletlerin görünür olmayan, uzun vadeli stratejilerle ulusal çıkarlarını korudukları yeni bir alan yaratmıştır. Bu bağlamda kültür, propaganda, kamuoyu ve uluslararası algı, diplomatik başarının belirleyici unsurları haline gelmiştir.

Bu uluslararası dönüşüm, Türkiye Cumhuriyeti için de doğrudan etkili olmuştur. Cumhuriyet'in kurucu kadroları, modernleşme hamlelerini yalnızca iç dönüşüm olarak değil, aynı zamanda Türkiye'nin uluslararası

alandaki saygın bir konuma ulaşması için bir araç olarak değerlendirmiştir. Türkiye'nin modernleşme süreci aynı zamanda uluslararası sisteme yeniden dahil olma ve dünyaya yeni bir kimlik sunma çabasıdır. Bu nedenle II. Dünya Savaşı'ndan sonra Türkiye, hem Batı dünyasıyla uyumlu bir dış politika çizgisi benimsemiş hem de modernleşme söylemini dış kamuoyuna aktarmak için kültürel araçlara daha fazla başvurmuştur.

Cumhuriyet döneminin erken yıllarında başlayan imaj inşası süreci, II. Dünya Savaşı sonrasında sistematik bir kültürel diplomasi politikasına dönüşmüştür. Türkiye özellikle 1920'ler ve 1930'larda modern bir devlet kimliği geliştirmek için sembolik politikalar yürütmüş; dil, tarih, eğitim ve görsel kültür aracılığıyla dış dünyada güçlü bir temsil kurmayı hedeflemiştir.

Savaş sonrasında Türkiye'nin dış politikasında, yeni uluslararası koşullara uyum sağlama arayışı dikkat çekmektedir. (Zürcher, 2017, s. 244) Bu dönemde Türkiye, Sovyet tehdidi nedeniyle güvenlik eksenli bir dış politika güderken bir yandan da uluslararası meşruiyetini güçlendirmek amacıyla kamu diplomasisi araçlarını daha etkin kullanmaya başlamıştır. Özellikle dış temsilcilikler de bu sürecin taşıyıcısı olmuşlardır.

Kültürel diplomasi, bu dönemde Türkiye'nin uluslararası temsilinde kritik bir araç haline gelmiştir. Türkiye tarihsel birikimini, sanatını, toplumsal değerlerini ve reformlarını dünya kamuoyuna taşıyan bu yumuşak güç stratejisini benimsemiş, Türkiye'yi tanıtan sinema filmleri, sergiler, yayınlar ve yerli ürünler gibi unsurlar uluslararası imajın inşasında belirleyici rol oynamıştır.

Savaş sonrası Türkiye'nin dış politika yöneliminin bir diğer belirgin boyutu, Batı ile bütünleşme arzusudur. 1945 sonrasında Türkiye dış politikasını büyük ölçüde Batı ittifakıyla uyumlu hale getirmiştir ve bu sürecin yalnızca siyasi değil, kültürel boyutları da vardır. (Hale, 2003, s. 120) Bu dönemde demokratikleşme, modernleşme ve reform söylemleri, Batılı devletler nezdinde Türkiye'nin çekim gücünü artıran ana unsurlar olarak öne çıkmıştır.

Bu bağlamda Latin Amerika, Türkiye için özel bir örnek teşkil eder. Türkiye-Brezilya ilişkileri Cumhuriyetin ilk yıllarından itibaren kurumsallaşmaya başlasa da savaş sonrası dönemde Türkiye bu bölgeye daha fazla yönelmiştir. Bu yönelişin nedenleri arasında Latin Amerika kamuoyunun Türkiye'ye ilişkin bilgi eksikliği, Türkiye'nin modernlik imajının bu bölgede yeterince tanınmaması ve Türkiye'nin yeni dış politika yönelimleriyle daha geniş bir uluslararası görünürlük arayışı bulunmaktadır.

Kültürel diplomasi bu süreçte hem Türkiye'nin dış politikasını destekleyen bir unsur olarak kullanılmış hem de uluslararası kamuoyunda yanlış ya da eksik olan Türkiye algılarını düzeltme işlevi görmüştür. Sinema filmleri, broşürler, fotoğraf albümleri, eğitim materyalleri, turizm yayınları ve diplomatik hediyeler gibi araçlar, Türkiye'nin modernleşme hamlelerini görünür kılmak için kullanılmıştır.

Dolayısıyla II. Dünya Savaşı sonrası uluslararası sistem, kültürün diplomatik alanda oynadığı rolü köklü biçimde değiştirmiştir. Türkiye de bu dönemde kültürel diplomasi araçlarını dış politikasının merkezi unsurlarından biri haline getirerek hem uluslararası kimliğini güçlendirmeyi hem de modernleşme vizyonunu dünya kamuoyuna ulaştırmayı hedeflemiştir.

Türkiye ile Brezilya arasındaki diplomatik ilişkilerin temeli, Osmanlı Devleti ile Brezilya İmparatorluğu arasında 1858 yılında imzalanan Osmanlı- Brezilya Dostluk, İkamet, Ticaret ve Seyr-i Sefain Antlaşması'na uzanır. (Temel, 2002, s. 168) Osmanlı-Brezilya ilişkilerinin erken dönemine bakıldığında, Brezilya'nın özellikle 19. yüzyılın sonlarında kahve ihracatını artırmak amacıyla kültürel diplomasi niteliği taşıyan tanıtım faaliyetlerine yöneldiği görülmektedir. Brezilya Hükümeti, Osmanlı topraklarında kahve tüketimini yaygınlaştırmak ve Brezilya kahvesini rakiplerine karşı avantajlı kılmak için sergiler, etkinlikler ve tanıtıcı yayınlar gibi araçlara başvurmuştur. Bu girişimler, Brezilya'nın ekonomik hedeflerini kültürel araçlarla desteklediğini göstermektedir. (Temel, 2004, s. 131)

Cumhuriyet dönemine gelindiğinde ise Brezilya, yeni kurulan Türkiye Cumhuriyeti'ni 1926 yılında resmen tanımış, (Önsoy, 2017, s. 237-238) iki ülke arasındaki ilişkiler 1927'de imzalanan Dostluk Anlaşması ile tesis edilmiştir. (TDA, 8 Eylül 1927, 512/2624.17887.10) Bu anlaşmayı izleyen yıllarda karşılıklı diplomatik temsilciliklerin açılmasıyla ilişkiler kurumsal bir çerçeveye kazanmıştır.

Türkiye Cumhuriyeti'nin ilk Brezilya (Rio de Janeiro) elçisi M. Emin Âli Türk geldi olmuştur. Rio de Janeiro Elçiliği aynı zamanda Türkiye Cumhuriyeti'nin Latin Amerika alt kıtasındaki ilk elçiliğidir. Fakat Âli Bey, 14 Aralık 1931'de Dışişleri Bakanlığı'na gönderdiği bir telgrafta; *"Bu mızur iklimde ifnayı hayat cinnettir... İstifamın kabuluinü rica ederim"* diyerek görevinden ayrılınca Rio Elçiliği'nin kapanmasına da sebep olmuştur (M. Emin Âli Türk geldi, bu vazifesinin ardından 1932 yılında İstanbul Matbaa-i Ebüzziya'da basılan *"Brezilya"* adlı bir kitap kaleme almıştır). Elçilik altı yıldan fazla kapalı kaldıktan sonra 1938 yılında ikinci kez açılacak, sonra tekrar kapanacak ve 1943 yılında üçüncü kez açılacaktır. (Şimşir, 1996, s. 428 vd.) Âli Bey'den sonra bu göreve sırasıyla Hasan Tahsin Mayatepek,

Bedri Tahir Şaman, İlhami Müren ve 1946 yılında Hüsrev Gerede atanmıştır. (Şimşir, 2006, s. 24–25)

Çalışmamıza konu olan ve Hüsrev Gerede'nin bu görevi esnasında Türk Dışişleri'ne gönderdiği, fikir ve önerilerini içeren yazışmaları, Türkiye'nin bu yeni dış politika anlayışının pratikteki özgün örneklerinden birini sunmaktadır.

Hüsrev Gerede'nin Rio De Janeiro Büyükelçiliği'ne Atanması

Hüsrev Gerede, 1884 yılında Edirne'de dünyaya gelmiştir. (Çoker, 1996, s. 934) 1905 yılında Harp Okulu'ndan piyade teğmen rütbesiyle mezun olmuş, 1912 yılında kurmay yüzbaşı olarak Balkan Savaşları'nda görev almıştır. (Görgülü, 1993, s. 18) 1914 yılı başlarında Atina Askeri Ataşeliği görevine atanan Hüsrev Bey, Osmanlı Devleti'nin I. Dünya Savaşı'na katılmasıyla önce Genel Karargah'a bağlı Haber Alma Şubesi'nde, ardından III. Ordu'da görev yapmıştır. (Cepheden Meclise, 1999, s. 93) Doğu Cephesi'nde önemli başarılar göstermiş, Nisan 1918'de I. Kafkas Kolordusu'nun Kurmay Başkanlığı'na atanmıştır. (Çoker, 1996, s. 935) 30 Ekim 1918'de Mondros Mütarekesi'nin imzalanmasının ardından İstanbul'a dönmüştür.

Mustafa Kemal Paşa, Samsun'a hareketinden önce 9. Ordu Müfettişliği kadrosunu oluştururken Binbaşı Hüsrev Bey'i de heyete dahil etmek istemiş; Şişli'de yaptıkları görüşmenin ardından Hüsrev Bey bu teklifi kabul etmiştir. (Gerede, 2003, s. 23) 19 Mayıs 1919'da Samsun'a ulaşan heyet içinde yer alarak burada istihbarat ve propaganda faaliyetlerinden sorumlu olarak görevlendirilmiştir. Kongreler döneminde Mustafa Kemal Paşa ile Anadolu'da bulunan Hüsrev Bey, 27 Aralık 1919'da onunla Ankara'ya gelenler arasındadır.

İstanbul'da Osmanlı Mebusan Meclisi'nin yeniden toplanması kararlaştırılınca Ankara'dan Trabzon Mebusu olarak meclise katılması kararlaştırılmış, (Karaca, 2004, s. 225) 2 Ocak 1920'de yapılan gayri resmi toplantıda Misak-ı Milli maddelerini bizzat Hüsrev Bey okumuştur. (Jaeschke, 1989, s. 86) Aynı zamanda Trabzon Mebusu olarak bu kararların altına imza atanlardan biridir. (Bardakçı, 2017, s. 181)

Nisan 1920'de Ankara'ya geri döndükten sonra milletvekilliği görevini burada sürdürmek istediye de Bolu Ayaklanması'nın Gerede'ye kadar yayılması üzerine bölgeye bir nasihat heyeti gönderilmesine ve heyet başkanlığına kendisinin getirilmesine karar verilmiştir. Mustafa Kemal Atatürk, Gerede isyanlarının bastırılması esnasındaki başarısı nedeniyle Hüsrev Bey'e “*Gerede*” soyadını vermiştir. (Ulus, 11 Ocak 1935)

1921’de Londra’ya gönderilen TBMM delegasyonunda yer alan Hüsrev Bey 1924’te askerlikten ayrılarak önce İkinci Dönem (1923-1927) Urfa ve ardından Beşinci Dönem (1935-1939) Sivas Milletvekili olarak TBMM’de görev almıştır. (Cumhuriyet, 9 Şubat 1935) Aynı yılın sonunda Tokyo Büyükelçiliği’ne atanarak diplomatik görevlere adım atmıştır. (BCA, 24 Aralık 1935, 030.18.01.02/60.97.3) II. Dünya Savaşı yıllarında Berlin’de büyükelçilik yapan Gerede, (Cumhuriyet, 7 Ağustos 1939) Rio de Janeiro’daki temsilciliğin büyükelçilik seviyesine yükseltilmesinin ardından 10 Ekim 1946’da Türkiye’nin Rio de Janeiro Büyükelçisi olarak görevlendirilmiş (BCA, 10 Ekim 1946, 030.18.01.02/112.64.18) ve bu görevini 1949 yılına kadar sürdürmüştür. Aynı yıl yaş haddine ulaşması nedeniyle emekliye ayrılmış; emeklilik döneminde çeşitli derneklerde üstlendiği görevler, verdiği konferanslar ve kaleme aldığı anılarıyla kamu hayatındaki faaliyetlerine devam etmiştir.

Gerede, Brezilya’ya hareket etmeden önce Cumhurbaşkanı İsmet İnönü ile bir görüşme gerçekleştirmiş; bu görüşmede hem görev bölgesine ilişkin genel değerlendirmeler hem de Türkiye’nin Latin Amerika’daki diplomatik hedefleri hakkında bilgilendirilmiştir. (Akşam, 9 Kasım 1946) Hüsrev Bey, 12 Kasım 1946’da İstanbul’dan ayrılmış; itimatnamesinin onaylanmasının ardından 3 Aralık’ta Brezilya’ya gitmek üzere bir vapurla yola çıkmıştır. (Ulus, 13 Kasım 1946; Akşam, 1 Aralık 1946)

Hüsrev Gerede’nin Rio de Janeiro’daki Kültürel Diplomasi Faaliyetleri

Hüsrev Gerede’nin Rio de Janeiro Büyükelçiliği sırasında kaleme aldığı raporlar, erken Cumhuriyet’in kültürel diplomasiye bakışını somutlaştıran kayda değer örnekler olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu yazışmalar, Türkiye’nin Latin Amerika’da sınırlı tanınırlığa sahip olduğu bir dönemde, ülkenin modern kimliğinin nasıl temsil edilmesi gerektiğine ilişkin kapsamlı değerlendirmeler içermektedir.

Bu raporlarda Gerede, Brezilya’daki diplomatik temaslarından hareketle Türkiye’nin uluslararası alanda görünürlüğünü artırmak için kültürel araçların kullanılmasının zorunlu olduğunu vurgulamış; sinema filmleri, tanıtıcı yayınlar, fotoğraf albümleri ve diplomatik hediyeler gibi unsurların etkili bir propaganda ve tanıtım aracı olarak değerlendirilmesi gerektiğini belirtmiştir. Bu yazışmalar hem Büyükelçiliğin diplomatik faaliyetlerini yansıtmakta hem de Türkiye’nin savaş sonrası dönemde kendisini uluslararası alanda nasıl konumlandırmak istediğini göstermektedir. Gerede, dönemin dış politika yaklaşımında kültürün giderek daha merkezi bir yere sahip olduğunu ve

Türkiye'nin uluslararası imajını güçlendirme arayışının Brezilya gibi uzak coğrafyalarda da ciddiyetle sürdürülmesi gerektiğinin altını çizmektedir.

1947 yılı başında göreve başladıktan hemen sonra 20 Şubat'ta Dışişleri Bakanlığı'na gönderdiği bir yazışma ile büyükelçiliğin lojistik koşullarına ilişkin ilk değerlendirmelerini aktarmıştır. Gerede, Rio de Janeiro Büyükelçiliği için Amerika Birleşik Devletleri'nden sipariş edilen aracın henüz teslim edilmediğini, bu nedenle Ankara'dan gönderilen ödenekle geçici olarak bir otomobil kiralamak zorunda kaldığını bildirmiştir. Kiralanan araçla yabancı temsilcilikleri ve Brezilya Hükümeti yetkililerini ziyaret ettiğini ifade eden Gerede, bu tür eksikliklerin yalnızca günlük işleri aksatmakla kalmadığını, aynı zamanda Türkiye'nin yurt dışındaki imajı ve saygınlığı üzerinde de doğrudan etkili olduğunu düşünmekteydi. (BCA, 20 Şubat 1947, 030.10/268.806.10). Türk Hükümeti nihayet 28 Mayıs 1947'de araç alımına ilişkin gerekli ödeneği karara bağlamıştır. (BCA, 28 Mayıs 1947, 030.18.01.02/113.35.20)

1947 yılında Rio de Janeiro, o yıl düzenlenmesi planlanan Beynelmîle Daimi Sergi hazırlıklarına sahne olmaktaydı. Hüsrev Bey, sergiye ilişkin değerlendirmelerini içeren diplomatik yazışmalarda Türkiye'nin bu sergiye katılmasının ülkenin tanıtımı açısından önemli bir fırsat oluşturacağı kanaatinde olduğunu ifade etmiştir. 19 Mayıs 1947 tarihli raporunda Brezilya Cumhurbaşkanı General Eurico Gaspar Dutra'nın uluslararası bir ticaret ve sanayi sergisi açmayı hedeflediğini ve bu girişimin Brezilya'nın Avrupa ile ekonomik ilişkilerini geliştirmeyi amaçladığını aktaran Gerede, sergiye katılan devletlere stant ayrılacağını ve bu stantların ülkelerin ticari ve zirai ürünlerini tanıtmaya imkanı sağlayacağını aktarmıştır. (BCA, 19 Mayıs 1947, 030.10/235.590.34) Bu çerçevede, Türkiye'nin de sergide temsil edilmesinin hem ekonomik hem de kültürel görünürlük açısından yararlı olacağı görüşünü dile getirmiştir. 30 Mayıs 1947 tarihli yazısında ise yabancı devletlerin bölgede ticari faaliyetleri bir propaganda aracı olarak kullandığını, özellikle İngiltere'nin bu amaçla Rio'ya bir ticaret sergi gemisi gönderdiğini belirterek, Brezilya'da yürütülen bu tür tanıtım girişimlerinin rekabetçi niteliğine dikkat çekmiştir. (BCA, 30 Mayıs 1947, 030.10/235.590.34)

Hüsrev Bey'in en dikkat çekici raporlarından biri 6 Kasım 1947 tarihli olandır. Bu kapsamlı rapor, Brezilya'daki gözlemlerinin yanı sıra Türkiye'nin uluslararası tanıtımında hangi araçların kullanılabileceğine dair bütünlüklü bir perspektif sunması bakımından dikkate değerdir. Gerede, Türk Dışişleri Bakanlığı'na gönderdiği söz konusu raporda düşünce ve taleplerini 5 maddede sıralamıştır. (BCA, 11 Kasım 1947, 512/2690.18651.13)

Raporunun ilk maddesinde Brezilya'daki diplomatik faaliyetlerinin merkezine Türkiye'nin doğru tanıtımını yerleştirdiğini belirtmektedir. Yaklaşık bir yıllık görev süresince karşılaştığı yanlış algıları düzeltmeyi ve Türkiye'ye yönelik olumsuz kanaatleri gidermeyi temel sorumluluklarından biri olarak görmekte, bu amaçla Başbakanlık Basın ve Yayın Umum Müdürlüğü'ne çeşitli tanıtım materyallerinin -özellikle resimli albümler, dergiler ve mümkünse Türkiye'yi konu alan sinema filmlerinin- gönderilmesi için talepte bulunduğunu ifade etmektedir. Gerede, ilgili makamların bu taleplerine olumlu yaklaştığını ve sürece destek verdiğini de raporunda memnuniyetle dile getirir. Ona göre Brezilya gibi Türkiye hakkında sınırlı bilgiye sahip bir ülkede modern Türkiye imajının yerleştirilmesi ancak görsel ve yazılı kültür ürünleri aracılığıyla mümkündür. Dönemin uluslararası temsil anlayışıyla uyumlu olarak, propaganda faaliyetlerini diplomatik görevin tamamlayıcı değil, ayrılmaz bir parçası olarak değerlendirmiştir. (BCA, 11 Kasım 1947, 512/2690.18651.13) Bu yaklaşım, erken Cumhuriyet'in dış politika söyleminde kültür temelli tanıtım çalışmalarının neden giderek daha fazla önem kazandığını da göstermektedir.

Hüsrev Gerede, raporunun ikinci maddesinde Türkiye'nin tanıtımında kullanılacak basılı materyallerin yetersizliğine dikkat çekmekte ve bu eksikliğin telafi edilmesi için somut öneriler sunmaktadır. Brezilya'daki temasları sırasında diğer ülkelerin turizm ve tanıtım amacıyla hazırladıkları kitap ve broşürlerin oldukça etkili biçimde kullanıldığını gözlemlediğini belirten Gerede, Danimarka, Çin ve Mısır gibi devletlerin gönderdikleri örnek yayınları Başbakanlık Basın ve Yayın Umum Müdürlüğü'ne ilettiğini hatırlatır. Bu örnekler üzerinden Türkiye'nin bu alanda geri kaldığını vurgulayan Büyükelçi, özellikle Latin Amerika kamuoyuna yönelik nitelikli tanıtım materyalleri hazırlanmasının zorunlu olduğunu dile getirir.

Gerede'nin önerileri, Türkiye'nin doğal güzelliklerini, tarihi mirasını, şehirleşme deneyimini ve modernleşme başarılarını gösteren profesyonel turizm kitapları ile broşürlerin hazırlanması gerektiği yönündedir. Bu broşürlerde tanıtılmak üzere İstanbul, Ankara, Bursa, İzmir, İskenderun, Samsun ve Trabzon gibi şehirlerin seçilmesini istemesi, onun Türkiye'nin hem tarihsel hem de çağdaş yönlerini bir arada sunma arzusunu yansıtır. Ayrıca Brezilya için Portekizce, diğer Latin Amerika ülkeleri için ise İspanyolca yayınların hazırlanmasını önermesi, kültürel diplomasinin yalnızca içerik üretmekten ibaret olmadığını; dilsel erişilebilirlik ve hedef kitle duyarlılığını da gerektirdiğini düşündüğünü göstermektedir. Hüsrev Bey, sadece mevcut eksiklikleri belirtmekle kalmayıp, kapsamlı bir yayın politikasının oluşturulmasını önermiş, bu yayınların hem görsel unsurlarla

zenginleştirilmiş hem de uzman kalemlerden çıkmış olması gerektiğini vurgulamıştır. (BCA, 11 Kasım 1947, 512/2690.18651.13)

Raporun üçüncü maddesinde sinema filmlerinin Türkiye'nin dış tanıtımındaki merkezi rolüne dikkat çekilmektedir. Gerede'ye göre sinema, basılı materyallerden çok daha etkili bir propaganda aracıdır ve bu nedenle uzmanlık gerektiren ayrı bir çalışma alanı olarak ele alınmalıdır. Yabancı devletlerin -özellikle Sovyetler Birliği'nin- Türkiye'de film gösterimleri yoluyla yürüttükleri yoğun propaganda faaliyetlerinin uzun süredir bilindiğini hatırlatmakta; buna karşın Basın ve Yayın Umum Müdürlüğü'nün hazırlattığı filmlerin yalnızca ülke içi tanıtım düzeyinde kaldığını ve dış temsil için yeterli nitelikte olmadığını belirtmektedir. (BCA, 11 Kasım 1947, 512/2690.18651.13)

Gerede'nin bu değerlendirmesi, sinemanın dönemin uluslararası kamu diplomasisi anlayışında neden özel bir yer tuttuğunu göstermektedir. Sinema, yalnızca bilgi aktaran bir araç değil; duygusal etki yaratan, modernlik, yaşam tarzı ve kalkınma anlatılarını görsel olarak taşıyabilen güçlü bir temsil biçimidir. Bu nedenle Gerede, Türkiye'nin dış politikada hedeflediği modern imajı aktarmak için profesyonel, iyi kurgulanmış ve yabancı izleyicinin ilgisini çekebilecek nitelikte filmler üretilmesi gerektiğini vurgular.

Raporun dördüncü maddesinde Basın ve Yayın Umum Müdürlüğü tarafından kendisine gönderilen Türkiye tanıtım filmlerinin Brezilya'daki gösterimine ilişkin gözlemlerini aktarmaktadır. Ankara-Bolu-İstanbul hattını konu alan üç parçalı bu filmler, Brezilya Basın Cemiyeti'nin sinema salonunda deneme gösterimine sunulmuş; daha önce Türkiye'yi ziyaret etmiş bulunan Brezilya'nın varlıklı çevrelerinden iktisatçı Bandiera de Mello'nun değerlendirmesine de başvurulmuştur. Mello, filmlerde İstanbul ve Ankara'nın modern görünümüne, Türkiye'nin endüstriyel tesislerine veya çağdaş şehirleşmesine dair herhangi bir içerik bulunmadığını belirterek bu filmlerin bir konferansta kullanılmasının mümkün olmadığını ifade etmiştir. Gerede ve Büyükelçilik heyeti de benzer bir kanaate sahip olmuş; filmlerin hem içerik hem hedef kitle açısından yetersiz olduğu tespit edilmiştir. "*Tahta sapanla çift süren Türk kadını, göldeki yelkenli kayak, köy düğünü, harap cami kapısı*" gibi unsurların "*Modern Türkiye*" imajıyla örtüşmediği; hatta yanlış algı yaratabileceği değerlendirilmiştir. Bu nedenle filmlerin gösteriminden vazgeçilmiş ve Türkiye'ye iade edilmesine karar verilmiştir. (BCA, 11 Kasım 1947, 512/2690.18651.13)

Gerede'nin eleştirileri, dış tanıtım için üretilen görsel materyallerin yalnızca estetik açıdan değil, temsil ettiği modernlik, ilerleme ve kalkınma mesajları bakımından da titizlikle kurgulanması gerektiğini ortaya koymaktadır. Ayrıca

film içeriklerinin iç kamuoyuna hitap eden folklorik yaklaşımının dış temsil için yeterli olmadığını vurgulaması, dönemin Türkiye imajının uluslararası arenada nasıl inşa edilmek istendiğine dair önemli bir ipucu sunmaktadır.

Gerede, beşinci maddede Türkiye'yi uluslararası alanda temsil edecek film içeriklerinin hangi temalar üzerine kurulması gerektiğine dair son derece ayrıntılı önerilerde bulunmaktadır. Ona göre dış tanıtım için üretilecek filmlerde Atatürk'ün hayatı ve cenaze töreni, İsmet İnönü'nün Lozan'daki rolü ve iç politikadaki reformist faaliyetleri gibi Cumhuriyet liderliğinin simgesel öneme sahip sahnelerine yer verilmelidir. Bu öneri, Türkiye'nin modernleşme sürecinin merkezinde yer alan iki devlet adamının uluslararası izleyiciye aktarılmasının, Türkiye'nin siyasal imajını güçlendireceği düşüncesine dayanmaktadır. (BCA, 11 Kasım 1947, 512/2690.18651.13)

Gerede ayrıca filmlerin Türkiye'nin çağdaş yüzünü görünür kılacak temalar taşıması gerektiğini vurgulamaktadır. Boğaziçi ve İstanbul'un tarihi ve doğal güzellikleri, müzeler ve bayındırlık projeleri; hava, kara ve deniz kuvvetlerinin gösterileri, spor ve çocuk bayramları, köy enstitüleri, kadınların modern mesleklerdeki konumu gibi unsurların uluslararası kamuoyunda etkili bir modernlik ve kalkınma anlatısı kuracağına inanmaktadır. (BCA, 11 Kasım 1947, 512/2690.18651.13)

Gerede'nin filmlerdeki açıklamaların Fransızca veya İngilizce yapılması yönündeki talebi ise kültürel diplomasinin dilsel erişilebilirlik ve hedef kitleye uyum gerektirdiği yönündeki fikirlerini vurgulamaktadır. Bu vurgu, dönemin diplomatik pratikleriyle uyumlu olup, Türkiye'nin Latin Amerika'daki sınırlı bilinirliğini aşmak için çok dilli ve profesyonel tanıtım araçlarına ihtiyaç duyulduğunu göstermektedir. (BCA, 11 Kasım 1947, 512/2690.18651.13)

Raporun sonunda Hüsrev Bey, dönemin mevcut Dışişleri Bakanı'nın (Sadık Necmettin Sadak) basın kökenli bir devlet adamı olmasının (Öztürk, 1994, s. 564-565) kültürel tanıtım faaliyetlerinin önemini kavrama açısından büyük bir avantaj sağladığını belirtmekte, Bakan'ın hem matbuat alanındaki tecrübesi hem de üstlendiği makamın sorumluluğu gereği, hükümetin bu konuda yönlendirilmesi ve desteklenmesi için etkili bir konumda olduğunu söylemektedir. Ona göre kültürel diplomasi alanındaki eksikliklerin Bakanlık düzeyinde önceliklendirilmesi gerekmektedir.

Saygı ifadeleriyle tamamladığı raporun sonunda Hüsrev Bey, yazışmanın bir nüshasının Basın ve Yayın Umum Müdürlüğü'ne gönderilmesini rica ederek kültürel tanıtım faaliyetlerinin çok aktörlü yürütülmesini arzu eder. Bu talep, dış temsil ile içerdeki bürokratik yapının eşgüdüm içinde çalışması gerektiği yönündeki diplomatik bir hatırlatmadır. (BCA, 11 Kasım 1947, 512/2690.18651.13)

Raporun genel bütünlüğü dikkate alındığında, Gerede'nin kültürel diplomasiyi Türkiye'nin dış politika vizyonunun ayrılmaz bir unsuru olarak gördüğü; bu nedenle hem karar alıcıları hem de icracı kurumları daha kapsamlı ve profesyonel bir tanıtım politikasına yönlendirmeyi hedeflediği anlaşılmaktadır.

7 Kasım 1947 tarihli diğer bir yazışmada Gerede, Cumhuriyet Bayramı vesilesiyle Türkiye lehinde yayın yapan Brezilyalı gazetecilerin teşekkür mektuplarıyla teşvik edildiğini bildirmektedir. Ancak bu tür iyi niyet ve destek beyanlarının süreklilik kazanması için yalnızca yazılı teşekkürün yeterli olmayacağını; diplomatik teamüllere uygun küçük hediyelerle bu temasların güçlendirilmesi gerektiğini ekler. Gerede, dönemin kültürel diplomasi pratiklerinde “*jeŕt*” ve “*hatırlatma*” niteliğindeki hediyelerin önemli araçlar olduğunu hatırlatır.

Ardından 1947 bütçesinin yetersizliğine dikkat çekerek propaganda faaliyetleri için gerekli maddi kaynakların sağlanamadığını, bu nedenle tanıtım çalışmalarının son derece sınırlı kaldığını da dile getirir. Yeni yıl bütçesiyle birlikte bu eksikliğin giderilmesini temenni eden Hüsrev Bey, Türkiye'nin Brezilya'da hem ekonomik hem kültürel görünürlüğünü artırmak için yerli ürünlerin diplomatik hediye olarak kullanılmasını önermektedir. Yolda rutubetten bozulmamak için teneke kaplı sandıkta gönderilmek şartıyla Tekel'in kaliteli sigaraları, likörleri, zarif ambalajlı kuru incir ve üzüm gibi ürünler, Gerede'ye göre hem Türkiye'nin yerli üretim kapasitesini tanıtacak hem de son dönemde oluşmaya başlayan olumlu algıyı pekiştirecektir. (BCA, 11 Kasım 1947, 512/2596.18727.1)

Gerede, aynı ürünlerin elçilik binasında küçük bir tanıtım standı kurularak sergilenmesinin de mümkün olduğunu belirtmektedir. Raporunun sonunda bu taleplerin Hükümetçe uygun görülmesi halinde gecikmeden hayata geçirilmesi için Dışişleri Bakanlığı'nın aracı olmasını özellikle talep etmektedir. (BCA, 11 Kasım 1947, 512/2596.18727.1)

Bu yazışmalar, Hüsrev Gerede'nin kültürel diplomasiye dair son derece bütünlüklü bir yaklaşım benimsediğini gözler önüne sermektedir. Gerede, Brezilya'da Türkiye'ye ilişkin yerleşik kanaatleri düzeltmenin yalnızca siyasi temaslarla değil, kültürel ve görsel temsil araçlarının bilinçli biçimde kullanılmasıyla da mümkün olacağını vurgulamaktadır. Tanıtım filmlerinden turizm kitaplarına, diplomatik hediyelerden yerli ürünlerin teşhirine kadar uzanan kapsamlı önerileri, kültürel diplomasiyi dış politikanın önemli bir bileşeni olarak gördüğünü kanıtlar niteliktedir.

Bu diplomatik belgeler Türkiye'nin savaş sonrası uluslararası ortamda modern, ilerici ve kalkınmakta olan bir ülke olarak tanıtılmasının gerekliliği fikrini temel almaktadır. Gerede'nin önerileri, kültürel diplomasi faaliyetlerinin estetik ya da folklorik öğelerden ziyade; Cumhuriyet'in ideolojik temellerini, toplumsal dönüşümünü ve modernleşme iddiasını görünür kılacak içeriklerle desteklenmesi gerektiğini ortaya koyar. Bu bağlamda Atatürk ve İnönü'nün liderlik figürlerinin, kadınların kamusal hayattaki konumunun, şehirleşme ve sanayileşme örneklerinin özellikle vurgulanması gerektiğini belirtmesi tesadüfi değildir.

Gerede'nin raporları ayrıca kültürel diplomasının teknik boyutlarına da dikkat çeker; nitelikli çeviri, hedef kitleye uygun dil kullanımı, profesyonel film yapımı, yerli ürünlerin zarif ambalajlarla sunulması gibi ayrıntılar onun bu alana planlı bir bütünlük içinde yaklaştığını ortaya koymaktadır. Hem görsel-işitsel materyaller hem ekonomik hediyeler hem de basın ilişkileri üzerinden yürüttüğü bu çok yönlü strateji, Türkiye'nin Latin Amerika'da sınırlı olan görünürlüğünü artırmayı amaçlamaktadır.

Sonuç

Savaş sonrası uluslararası ortamda ülkelerin kendilerini tanııtma biçimleri dış politika faaliyetlerinin ayrılmaz bir parçası haline gelirken, kültürel diplomasi devletlerin yalnızca siyasi söylemleriyle değil, gündelik hayatı ve toplumsal dönüşümleriyle de görünürlük kazanmasını sağlayan önemli bir araç olarak öne çıkmıştır. Bu çerçevede kültürel unsurların dış ilişkilerde taşıdığı anlam, Türkiye'nin de yeni dünya düzeninde kendisine yer açma arayışının temel bileşenlerinden biri olmuştur.

Gerede'nin Rio de Janeiro'da yürüttüğü büyükelçilik görevi, Türkiye'nin savaş sonrası dönemde uluslararası sistemde kendine yeni bir konum arayışının diplomatik pratiklere nasıl yansıdığını anlamak açısından önemli bir çerçeve sunmaktadır. Gerede bu dönemde Türkiye'nin uzak coğrafyalarla kurduğu temaslarda yalnızca siyasi ilişkileri değil, temsil biçimlerini ve kendisini tanııtma yöntemlerini de gözden geçirmiştir.

Büyükelçilikten gönderilen yazılarda özellikle görsel malzemelerin niteliği, içerik seçimi, metinlerin hangi dillerde hazırlanması gerektiği gibi ayrıntıların üzerinde durulması, temsil faaliyetlerinin belli bir anlayış çerçevesinde yürütülmeye çalışıldığını göstermektedir. Filmlerin içerik bakımından yetersiz bulunması, şehirler ve modern kurumlarla ilgili sahneler ağırlık verilmesi gerektiğine işaret edilmesi veya basılı materyallerin hedef kitlenin diline uygun hazırlanmasının öneminin vurgulanması belirli bir temsil anlayışının şekillendiğini göstermektedir.

Gerede'nin raporlarının bir diğer önemli yönü, Türkiye'nin toplumsal dönüşümünü ve kalkınma hamlelerini uluslararası izleyiciye aktarma isteğinin oldukça belirgin olmasıdır. Kadınların mesleki hayattaki konumu, yeni kurumların işleyişi, sanayi tesisleri, şehirlerin görünümü gibi unsurların özellikle öne çıkarılması, Türkiye'nin dışa dönük anlatısının modernleşme temelli bir çerçevede kurgulandığını ifade etmektedir.

Raporda yer verilen öneriler, Brezilya gibi Türkiye hakkında sınırlı bilgiye sahip ülkelerde görünürlük kazanma çabalarının ne kadar çeşitli araçlarla yürütülmeye çalışıldığını da göstermektedir. Basınla kurulan ilişkilere verilen önem, uygun hediyelerin seçimi, yerli ürünlerin tanıtım amacıyla kullanılması gibi ayrıntılar, Türkiye'nin dış temsilinde kültürel ve ekonomik öğelerden birlikte yararlanıldığını ortaya koymaktadır.

Gerede'nin yazışmaları ayrıca, Türkiye'nin uzak coğrafyalardaki varlığını güçlendirme arzusunun erken tarihli örneklerinden biri olarak okunabilir. Bu belgeler, o yıllarda Türkiye'nin dış temaslarının ağırlıklı olarak yakın çevresine ve büyük güçlere odaklandığı düşünüldüğünde, Latin Amerika gibi bölgelerin tamamen göz ardı edilmediğini göstermektedir. Görsel malzemelerin niteliğine ilişkin eleştiriler, yeni yayınların hazırlanmasına dair öneriler ve diplomatik ortamda kullanılan sembolik hediyelerin seçimine yönelik ayrıntılı yönlendirmeler savaş sonrası dönemde kültürel temsile özel bir önem verildiğini ve dış tanıtımın belirli bir stratejik çerçeveye oturtulmaya çalışıldığını düşündürmektedir. Dolayısıyla söz konusu raporlar, Türkiye'nin modernlik, ilerleme ve çağdaşlaşma anlatısını dış politika düzleminde nasıl kurmaya çalıştığını görmek açısından özgün birer örnek teşkil etmektedir.

Kaynakça

- Akşam. (1946, Aralık 1).
- Akşam. (1946, Kasım 9).
- Cumhuriyet. (1935, Şubat 9).
- Cumhuriyet. (1939, Ağustos 7).
- Ulus. (1935, Ocak 11).
- Ulus. (1946, Kasım 13).
- Cumhurbaşkanlığı Devlet Arşivleri Başkanlığı Cumhuriyet Arşivi (BCA). (1935, Aralık 24), 030.18.01.02/60.97.3.
- Cumhurbaşkanlığı Devlet Arşivleri Başkanlığı Cumhuriyet Arşivi (BCA). (1947, Şubat 20), 030.10/268.806.10.
- Cumhurbaşkanlığı Devlet Arşivleri Başkanlığı Cumhuriyet Arşivi (BCA). (1947, Mayıs 28), 030.18.01.02/113.35.20.
- Cumhurbaşkanlığı Devlet Arşivleri Başkanlığı Cumhuriyet Arşivi (BCA). (1947, Mayıs 19), 030.10/235.590.34.
- Cumhurbaşkanlığı Devlet Arşivleri Başkanlığı Cumhuriyet Arşivi (BCA). (1947, Mayıs 30), 030.10/235.590.34.
- Cumhurbaşkanlığı Devlet Arşivleri Başkanlığı Cumhuriyet Arşivi (BCA). (1947, Kasım 11), 512/2690.18651.13.
- Cumhurbaşkanlığı Devlet Arşivleri Başkanlığı Cumhuriyet Arşivi (BCA). (1947, Kasım 11), 512/2596.18727.1.
- Cumhurbaşkanlığı Devlet Arşivleri Başkanlığı, Dışişleri Bakanlığı Türk Diplomatik Arşivi (TDA). (1927, Eylül 8), 512/2624.17887.10.
- Avşar, Z., & Koyuncu, S. (2022). Teorik Çerçeve ve Kültürel Diplomasi. İçinde Z. Avşar vd. (Ed.), *Türkiye'nin Yumuşak Güç Enstrümanı Olarak Kültürel Diplomasi ve İletişim* (ss. 17–40). Cumhurbaşkanlığı İletişim Başkanlığı Yayınları.
- Bardakçı, M. (2017). *Yıkılış ve Kurtuluş: Osmanlı İmparatorluğu'nun Çöküş ve Türkiye Cumhuriyeti'nin Kruluş Belgeleri*. Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- Bozkır, V. (2013). Kamu Diplomasinin Alanları ve Çerçevesi. İçinde A. Yalçınkaya & Y. Özgen (Eds.), *Kamu Diplomasisi* (ss. 31–50). Bahçeşehir Üniversitesi Yayınları.
- Cull, N. J. (2009). *Public Diplomacy: Lessons From The Past*. Figueroa Press.
- Çoker, F. (1996). *Türk Parlamento Tarihi* (Cilt 3). TBMM Yayınları.
- Donelli, F. (2019). Persuading Through Culture, Values, and Ideas: The Case of Turkey's Cultural Diplomacy. *Insight Turkey*, 21(3), 113–134.
- Gerede, H. (2003). *Hüsrev Gerede'nin Anıları: Kurtuluş Savaşı, Atatürk ve Devrimler* (S. Önal, Ed.). Literatür Yayınları.

- Görgülü, İ. (1993). *On Yıllık Harbin Kadrosu 1912–1922: Balkan, Birinci Dünya ve İstiklal Harbi*. Türk Tarih Kurumu Yayınları.
- Hale, W. (2003). *Türk Dış Politikası 1774–2000* (P. Demir, Çev.). Arkeoloji ve Sanat Yayınları.
- Jaeschke, G. (1989). *Türk Kurtuluş Savaşı Kronolojisi: Mondros'tan Mudanya'ya Kadar*. Türk Tarih Kurumu Basımevi.
- Karaca, T. N. (2004). *Meclis-i Mebusan'dan Türkiye Büyük Millet Meclisi'ne Geçiş Sürecinde Son Osmanlı Meclis-i Mebusan Seçimleri*. Türk Tarih Kurumu Basımevi.
- Krause, P., & Van Evera, S. (2009). Public Diplomacy: Ideas for The War of Ideas. *Middle East Policy*, 16(3), 4–22. Belfer Center for Science and International Affairs.
- Ninkovich, F. A. (1996). *U.S. Information Policy and Cultural Diplomacy*. Foreign Policy Association.
- Nye, J. S., Jr. (2021). *Yumuşak Güç: Dünya Siyasetinde Başarının Araçları* (R. İnan-Aydın, Çev.). Serbest Kitaplar.
- Önsoy, M. (2017). Latin America–Turkey Relations: Reaching Out To Distant Shores of The Western Hemisphere. In P. G. Ercan (Ed.), *Turkish Foreign Policy: International Relations, Legality and Global Reach* (ss. 237–245). Springer.
- Öymen, O. (2003). *Silahsız Savaş: Bir Mücadele Sanatı Olarak Diplomasi*. Remzi Kitabevi.
- Öztürk, K. (1994). *Türk Parlamento Tarihi 1927–1931* (Cilt 3). TBMM Yayınları.
- Sönmezoglu, F. (2017). *Uluslararası İlişkiler Sözlüğü*. Der Yayınları.
- Şimşir, B. N. (1996). *Bizim Diplomatlar*. Bilgi Yayınevi.
- Şimşir, B. N. (2006). Cumhuriyetin İlk Çeyrek Yüzylında Türk Diplomatik Temsilcilikleri ve Temsilcileri (1920–1950). *Atatürk Araştırma Merkezi Dergisi*, 22(64–66), 1–56.
- T.C. Milli Savunma Bakanlığı. (1999). *Cepheden Meclise: Osmanlı Devleti'nin 700. Kuruluş Yıldönümü*. T.C. Milli Savunma Bakanlığı Yayınları.
- Temel, M. (2002). XIX. ve XX. Yüzyılın Başlarında Osmanlı–Brezilya İlişkileri. *Hacettepe Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 19(2), 167–189.
- Temel, M. (2004). Osmanlı Arşiv Kaynaklarına Göre XIX. ve XX. Yüzyılın Başlarında Osmanlı–Brezilya İlişkileri. *Belleten*, 68(251), 131–154.
- Zürcher, E. J. (2017). *Modernleşen Türkiye'nin Tarihi*. İletişim Yayınları.

İlkokul Maarif Modeli Branş-2 Kursunun Yapay Zekâ Entegrasyonu ile Güçlendirilmesi: Bir Değerlendirme

Çisem Tatlıdil¹

GİRİŞ

21.yüzyıl, karmaşık problemlerin çözümü, iş birliği, dijital okuryazarlık, akıl yürütme, yaratıcı ve eleştirel düşünme gibi üst düzey becerilerin önem kazandığı, sürekli ve hızlı değişimlerin yaşandığı dinamik bir dönemdir (Özmen, 2025; MEB, 2024). Bu değişimler, bilim ve teknolojiadaki baş döndürücü ilerlemelerle birleştiğinde, eğitim sistemlerinin de sürekli olarak güncellenmesini ve çağa uygun hale getirilmesini zorunlu hale getirmektedir. Yapay zekâ (YZ) teknolojisi, artık sadece teknolojik bir yenilik değil, aynı zamanda eğitim dünyasının da merkezinde yer alması gereken, vazgeçilmez olmasa da görmezden gelinemeyecek kadar önemli, eğitimi daha kaliteli hale getirebilecek bir öge olarak kabul edilmektedir (Bulut vd., 2024).

Bu bağlamda Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından 2024 yılında yürürlüğe konulan Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli (TYMM), 21.yüzyıla uygun birey ve vatandaş yetiştirmek için kapsamlı bir program olma niteliği taşımaktadır. Modelin nihai hedefi, bireyi akademik olarak geliştirmenin yanı sıra etik, sosyal sorumluluk ve çevresel duyarlılık temelli “Yetkin ve Erdemli İnsan” olarak yetiştirmektir (MEB, 2024). Yapay zekâ teknolojilerinin eğitimdeki kullanımı, öğrenme süreçlerini kişiselleştirme, iyileştirme ve bireyselleştirilmiş öğrenme deneyimleri sunma potansiyeline sahiptir (Arslan, 2020). Bu uyum, YZ entegrasyonunun TYMM’nin esneklik, farklılaştırma ve zenginleştirme ilkelerini hayata geçirmede zaruri bir araç olduğunu göstermektedir (MEB, 2024).

1 0009-0008-7421-653X | cisemtatlidi191@gmail.com, Milli Eğitim Bakanlığı, Türkiye 00jga9g46

Yapılan literatür taramalarında incelenen bilimsel araştırmalara göre öğretmenler teknoloji entegrasyonuna yönelik güçlü bir ilgi duymakta ve YZ'nin faydalı olacağına inanmaktadırlar (Kaya ve Köseoğlu, 2024; Meço ve Coştu, 2022). Fakat bu olumlu algıya rağmen öğretmenlerin büyük çoğunluğunun YZ teknolojileri hakkında sınırlı bilgiye sahip olduğu (Yılmaz ve Çakır, 2024) ve derslere YZ araçlarını nasıl entegre edeceklerine dair kararsızlık ve endişe yaşadıkları tespit edilmiştir (Demir-Dülger ve Gümüşi, 2023). Öğretmenler, YZ teknolojilerine dair yoğun bir eğitim ihtiyacı hissetmektedir (Yılmaz ve Çakır, 2024). Öğretmenlerin YZ'ye erişimde bir problem yaşamamalarına karşın, asıl sorunun onu pedagojik olarak nasıl kullanacaklarını bilmemelerinde yattığı gözlemlenmiştir. Üstelik etik, veri gizliliği ve güvenilirlik konularındaki bilgi eksikliği dikkat çekmektedir (Dilek, 2019). Bu eksiklikler, eğitimde dijital uçurumun büyümesine neden olabilir.

Bu nedenle, yapay zekânın etkili, verimli ve etik kullanımını öğrenmek, öğretmenlerin dijital çağa uyum sağlamaları, güçlü nesiller yetiştirebilmeleri için kritik öneme sahiptir. TYMM Eğitici Eğitimleri, bu dijital dönüşümün desteklenmesi ve YZ içeriği eksikliğinin giderilmesi için en güçlü doğal uygulama alanıdır. Bu kapsamda eğitici eğitimlerindeki YZ uygulamalarında sadece teknik yeterlilik değil, aynı zamanda etik ilkeler, güvenli ve sorumlu kullanım bilinci de öğretilmelidir (Coeckelbergh, 2020). Böylece öğretmenler, öğrencilerini verilerini korumak, güvenilir kaynakların kullanımı ve şeffaflık konularında bilinçlendirebileceklerdir.

Bu çalışmanın amacı, öğretmenlerin yapay zekâ farkındalığını artırmak ve TYMM Branş-2 (Görsel Sanatlar, Müzik, Beden Eğitimi ve Oyun, Trafik ve İlk Yardım dersleri) Eğitici Eğitimlerinin YZ entegrasyonu ile çok daha işlevsel ve etkili hale getirilebileceği önerisini kuramsal olarak temellendirmektir. Bu dönüşüm, öğretmenlerin mesleki becerilerini güçlendirerek öğrencilerin Maarif Modeli hedeflerine uygun, eleştirel düşünen, yaratıcı ve dijital okuryazar bireyler olarak yetişmesini destekleyecektir. Bu çalışmada, her bir Branş-2 dersi için uygulanabilecek somut YZ destekli etkinlik örnekleri sunulurken, bu alandaki mevcut eksikliğin giderilmesine katkı sağlamak hedeflenmiştir.

Bu çalışma kuramsal sentez ve tasarım-öneri niteliğindedir. Alan yazın taramasına dayanarak TYMM Branş-2 dersleri için YZ entegrasyon çerçevesi geliştirilmiş; öğretmen eğitimi için modüler bir model, ölçme-değerlendirme araçları ve branşa özgü etkinlik şablonları önerilmiştir. Tasarım temelli araştırma (Design-Based Research, DBR) yaklaşımı doğrultusunda, önerilen taslakların okul temelli döngülerle (analiz-tasarım-uygulama-yansıtma)

sahada denenmesi ve iyileştirmesi planlanmaktadır. Çalışma, Türkiye bağlamındaki mevzuat (KVKK 6689) ve MEB politika belgeleriyle uyumlu bir etik çerçeveye dayanmaktadır.

TYMM ve Yapay Zekâ Entegrasyonunun Pedagojik Çerçevesi

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli (TYMM), 2024 yılında yürürlüğe giren, eğitim sisteminin gelişiminde öncü bir rol üstlenen, bütüncül bir eğitim felsefesini esas almaktadır. Modelin bu eğitim yaklaşımı, öğrencilerin akademik gelişiminin yanı sıra sosyal-duygusal öğrenme becerileri ile Erdem-Değer-Eylem çerçevesinde belirlenen yeterlikleri kazanmasını amaç edinmiştir (MEB, 2024). Bu bütüncül yapıyı etkin biçimde hayata geçirebilmek adına özellikle bilim ve teknolojiadaki hızlı değişim ve dönüşümler ışığında, YZ araçlarının pedagojik amaçlarla eğitim ortamlarına dâhil edilmesi gerekmektedir. Yapay zekâ (YZ) entegrasyonu, bu pedagojik dönüşümün merkezinde yer almaktadır (MEB YEGİTEK, 2025).

Teknoloji Entegrasyon Kuramlarıyla Uyum (TPACK, SAMR)

TPACK: Örnek olarak Görsel Sanatlar dersinde metinden görüntü üretimi (Teknoloji), estetik ilkeler ve teknikler (Alan), süreç odaklı atölye ve akran dönütlerini (Pedagoji) bir araya getirir.

SAMR:

Substitution: Geleneksel sunumun YZ destekli slaytla ikame edilmesi.

Augmentation: Sunumda anlık alıştırma/geri bildirim için YZ kullanımı.

Modification: Öğrenci ürünlerinin YZ ile tematik kümelenmesi ve bireysel geri bildirim.

Redefinition: Klasik sergi yerine YZ tabanlı kürasyonla etkileşimli dijital sergi tasarımı. (MEB YEGİTEK, 2025)

Öğretmen Dijital/Yapay Zekâ Çerçevesiyle Eşleme

Professional Engagement (Profesyonel Katılım): Okul politikaları, etik ve veri koruma (Modül 3)

Bu alan, öğretmenlerin dijital çağda etik ve güvenli bir şekilde hareket etme, profesyonel gelişimlerini sürdürme ve okul politikalarına uyum sağlama sorumluluğunu kapsar.

- **Etik ve Güvenlik Sorumluluğu:** Öğretmenler, YZ eğitimlerinde sadece teknik yeterlilik değil, aynı zamanda etik ilkeler, veri gizliliği ve güvenilirlik konularında bilinçlenmelidir. Öğrenci verilerinin gizliliği, YZ teknolojilerinin yaygınlaşmasıyla birlikte kritik bir konu

hâline gelmiştir. Etik kurallar, veri güvenliği (öğrenci verilerinin toplanmasındaki usul, onam ve aydınlatma) ve dijital mahremiyet ihlallerinin yasal sorumluluğu konularında kılavuzlar hazırlanmalı ve bilgi paylaşımı sağlanmalıdır.

- *Profesyonel Gelişim:* Prompt mühendisliği gibi YZ becerileri, öğretmenlerin mesleki yetkinliklerini artırır ve onların eğitimdeki yeniliklere ayak uydurmasını sağlar. Öğretmenlerin YZ'nin etkili kullanımı ve buna ilişkin becerilerin kazanılması için öğretici içerikler sağlanmalıdır. Kaynaklar, öğretmenlerin teknoloji entegrasyonuna yönelik güçlü ilgi duymalarına rağmen, YZ araçlarını pedagojik olarak kullanma konusunda sınırlı bilgiye sahip olduklarını ve bu nedenle kapsamlı hizmet içi eğitime ihtiyaç duyduklarını göstermektedir (Dilek, 2019; Coeckelbergh, 2020; Bulut vd., 2024)

Digital Resources (Dijital Kaynaklar): Materyal geliştirme, uyarlama, paylaşım (Modül 2)

Bu alan, öğretmenlerin öğrenme hedeflerine uygun, erişilebilir ve kaliteli dijital içerikler tasarlama, seçme ve uyarlama yetkinliğini ifade eder.

- *Materyal Geliştirme:* Öğretmenler, YZ araçlarını kullanarak ders planları, sınav soruları, öğrenci bazlı değerlendirme materyalleri oluşturmada ve ders materyallerini çeşitlendirmede kullanabileceğini belirtmiştir. YZ, öğretmenlerin ders materyalleri oluşturma iş yükünü azaltabilir.
- *Uyarlama ve Erişilebilirlik:* YZ destekli araçlar, mevcut müfredatı veya çevrimiçi metinleri alıp, bu içerikleri seçilen sınıf düzeyine göre veya öğrencinin ihtiyaçlarına göre yeniden yazarak (okuma düzeyi ayarlama) erişilebilirliği artırır (Diffit, Brisk Teaching).
- *Paylaşım:* Ölçme ve değerlendirme faaliyetleri elektronik platformlar aracılığıyla kolayca erişilebilir hâle getirilmelidir (MEB, 2024).

Teaching & Learning (Öğretme ve Öğrenme): Farklılaştırma, etkinlik tasarımı (Modül 2)

Bu, öğretmenlerin ders süreçlerini YZ'yi kullanarak öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına göre esnek ve ilgi çekici bir şekilde tasarlamasını içerir.

- *Farklılaştırma ve Kişiselleştirme:* Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli (TYMM), bireysel farklılıkları göz önünde bulunduran farklılaştırılmış öğretim yaklaşımını benimsemiştir. YZ'nin adaptif öğrenme yeteneği, öğrencilerin ilgi, yetenek ve öğrenme hızlarına göre içerik, süreç ve ürün boyutunda farklılaştırma yapılmasına olanak tanınması

açısından TYMM'nin gereksinimini en iyi karşılayan teknoloji olarak kabul edilmektedir. YZ destekli uyarlanabilir öğrenme platformları, öğrencilerin güçlü ve zayıf yönlerini belirleyerek onlara özel öğrenme yolları sunar.

- *Etkinlik Tasarımı:* Öğretmenler, YZ araçlarını kullanarak öğrencilerin ilgisini çekici etkinlikler oluşturmada ve üretim/tasarım becerilerini geliştirmede kullanılabileceğini ifade etmiştir. YZ, öğrencilerin yaratıcı projeler geliştirmesine yardımcı olabilir (hikâyeler, müzik besteleri, sanatsal çalışmalar) (MEB, 2024; MEB YEGİTEK, 2025).

Assessment (Değerlendirme): Süreç odaklı rubrikler, YZ destekli dönüt (Modül 2)

Bu alan, dijital araçları kullanarak ölçme ve değerlendirme süreçlerini çeşitlendirme, süreci takip etme ve hızlı, etkili geri bildirim sağlama yeterliliğini vurgular.

- *Süreç Odaklı Değerlendirme:* TYMM, süreç ve durum temelli ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarına yer verildiğini belirtmektedir. Ölçme ve değerlendirme, öğrencinin gelişim sürecini izleyen, çok yönlü bir yapıya kavuşmalıdır. Performans görevi, gözlem, öz değerlendirme gibi araçlarla süreç değerlendirilmelidir.
- *YZ Destekli Geri Bildirim ve Analiz:* Yapay zekâ, öğrencilerin ilerlemesini düzenli bir biçimde takip ederek, günlük yaşanan konulara dair anında analiz, değerlendirme ve geri bildirim sağlayarak hedeflenen müdahalenin yapılmasına olanak tanır. Otomatik notlama sistemleri (örneğin Essay Grader AI), öğretmenlerin değerlendirme sürecini hızlandırırken, öğrencilerin performansı hakkında detaylı geri bildirimler sunar. Bu, öğrencilerin hatalarını hızlıca düzeltmelerine ve öğrenme süreçlerini iyileştirmelerine yardımcı olabilir (MEB, 2024).

Empowering Learners (Öğrenenleri Güçlendirme): Erişilebilirlik ve kişiselleştirme (Modül 2)

Bu, öğrenenin dijital araçları kullanarak kendi öğrenme süreçlerini yönetme ve kişisel öğrenme hedeflerine ulaşma yetkinliğini artırmaya odaklanır.

- *Kişiselleştirme ve Öz Yönetim:* YZ, öğrencilerin bireysel öğrenme ihtiyaçlarına göre uyarlanmış içerik ve destek almalarını sağlayarak öğrenci başarısını artırır. Öğrencilerin kendi öğrenmelerini değerlendirmede sürece dâhil olması teşvik edilmelidir. YZ, öğrencilerin öğrenme süreçlerini daha erişilebilir, kişiselleştirilmiş ve ilgi çekici hâle getirir.

- *Bağımsız Öğrenme:* Öğretmenler, YZ'nin öğrencilerin bağımsız araştırma yapma ve problem çözme becerilerini geliştireceğini vurgulamıştır (MEB, 2024; Bulut vd., 2024).

Facilitating Learners' Digital Competence (Öğrenenlerin Dijital Yetkinliğini Kolaylaştırma): Kaynak eleştirisi, bilgi doğrulama, YZ farkındalığı (Modül 1-3)

Öğretmenler, öğrencilere dijital teknolojileri eleştirel, etik ve sorumlu bir şekilde kullanmayı öğretme konusunda rehberlik etmelidir.

- *YZ Farkındalığı ve Etik Kullanım:* Öğrencilere, yapay zekâ sistemlerinin nasıl çalıştığını, karar alma süreçlerinde nasıl hata yapabileceğini ve etik sorunlara nasıl yol açabileceğini öğrenmesi öğretilmelidir (Coeckelbergh, 2020). Öğretmenlerin, YZ tarafından üretilen bilginin eleştirel bakış açısıyla değerlendirilmesini (D3.3) ve kaynağın güvenilirliğinin sorgulanmasını (Sorgulama KB2.8) öğretmesi gerekmektedir.
- *Bilgi Okuryazarlığı:* TYMM, öğrencilere bilginin toplanması ve analiz edilmesi sürecini ve bu bilginin doğruluğunu sorgulayıp başka bilgilerle kıyaslayabilme becerisini (Bilgi Okuryazarlığı) kazandırmayı hedefler. Öğrencilere doğru ve güvenilir bilgiyi ayırt etme becerisi kazandırılmalıdır (D3.3.2). (MEB, 2024)

ISTE Educator Rollerine Eşleşme

ISTE Educator standartlarının tanımladığı roller, önerilen YZ eğitim modelinin (TYMM ile entegre) öğretmenlere kazandırmayı hedeflediği somut yetkinliklerle örtüşmektedir:

- *Learner (Öğrenen):* Öğretmenlerin sürekli eğitim yoluyla kendilerini geliştirmesi ve YZ teknolojilerine uyum sağlaması gerekliliği. Öğretmenlerin YZ alanında daha fazla bilgi sahibi olma ve pratiğe geçirme isteği.
- *Citizen (Vatandaş):* Etik ve güvenilir yapay zekâ uygulamalarının kullanılması. Öğretmenlerin, öğrencilere sosyal sorumluluk, veri güvenliği ve mahremiyet konularında bilinçlendirmesi.
- *Leader (Lider):* Öğretmenlerin rolünü güçlendirecek süreçlerin tasarlanması. YZ'yi eğitimde etkin kılacak stratejiler geliştirme ve diğer öğretmenlere rehberlik etme.
- *Collaborator (İşbirlikçi):* Öğretmenlerin akranlarıyla iş birliği yapabilecekleri öğrenme ortamları hazırlaması.

- *Designer (Tasarımcı)*: Öğretmenlerin YZ araçlarını kullanarak içerik, süreç ve ürün boyutunda farklılaştırma içeren ders materyalleri ve öğrenme deneyimleri tasarlaması. Öğretmenlerin dijital içerik üretme becerisini kullanması (video, karikatür, oyun tasarlama).
- *Facilitator (Kolaylaştırıcı)*: Öğretmenlerin teknolojiyle desteklenen ortamları kullanarak öğrencilerin öğrenme sorumluluğunu almasını sağlayan farklılaştırılmış öğretim yaklaşımlarını benimsemesi.
- *Analyst (Analist)*: Öğretmenlerin, YZ'yi kullanarak öğrencilerin bireysel performanslarını, güçlü/zayıf yönlerini somut verilerle analiz etmeleri ve buna göre öğretim stratejileri oluşturmaları (MEB, 2024; MEB YEGİTEK, 2025).

TYMM'de Farklılaştırma, Yeterlilikler ve YZ'nin Rolü

TYMM, esnek ve bireysel farklılıkları ön planda tutan öğrenme seçenekleri sunmayı amaçlar. Eğitim ortamlarındaki öğrenme-öğretme yaşantılarında farklılaştırma, zenginleştirme ve destekleme yaklaşımlarına vurgu yapar (MEB, 2024; Bolat ve Adar Can, 2024). Farklılaştırılmış öğretim, öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerini, yetenek ve ilgi alanlarını, öğrenme profillerini dikkate alarak aktif, yaparak ve yaşayarak, öğrenci merkezli öğrenme fırsatları sunulmasını gerektirir (Kavut, 2024).

Yapay Zekânın Farklılaştırmayı Desteklemesi: Öğrencilerin kalıcı öğrenme sağlayabilmeleri için gerekli olan bireyselleştirilmiş eğitim ortam ve materyalleri yapay zekâ araçlarının etkin olarak kullanılmasıyla daha işlevsel hale gelir. Uyarlanabilir Öğrenme Sistemleri (AÖS), YZ'nin eğitimdeki en yaygın uygulamalarındandır ve öğrencilerin bireysel özelliklerine uygun, kolaydan zora doğru basamaklandırılmış ve kişiselleştirilmiş öğrenme ortamları sunar (Alkhatlan & Kalita, 2018). YZ, öğrencilerin güçlü ve zayıf yönlerini analiz ederek onlara özel içerik, ödev, egzersiz, kaynak doküman veya geri bildirim sunabilir.

TYMM'deki Yeterlilikler ve YZ Entegrasyon Gerekliliği: TYMM ortak metni incelendiğinde, programın esneklik, uyum, liderlik, sorumluluk, iletişim, iş birliği, eleştirel düşünme, akıl yürütme, kendini yönetme, öğrenmeyi öğrenme gibi 21.yüzyıl becerilerine yüksek sıklıkta vurgu yaptığı görülmektedir. Ancak, modelin medya okuryazarlığı ve bilgi-iletişim teknolojileri (BİT) becerilerine doğrudan referans vermediği, ancak bu becerilere örtük olarak yer verdiği tespit edilmiştir (Özmen, 2025). Bu durum, YZ teknolojilerinin eğitim ortamlarında kullanımının yaygınlaşmasıyla birlikte, öğretmenlere bu teknolojileri öğrencilere doğru ve etik kurallar dahilinde öğretme sorumluluğu yüklemektedir. Öğretmenlerin büyük çoğunluğunun YZ araçlarını kendi

derslerine entegre etmek konusunda istekli olduğu görülmektedir. Fakat aynı zamanda öğretmenlerin YZ araçlarını eğitim ortamlarına uyarlama konusundaki bilgi düzeylerinin sınırlı olması, kapsamlı hizmet içi eğitim ihtiyacını da beraberinde getirmektedir (Yılmaz ve Çakır, 2024; Demir-Dülger ve Gümüşeli, 2023). TYMM’de yer alan Branş-2 derslerinin doğasında bulunan bireysel yetenek ve ilgi alanlarına odaklanma potansiyeli öğretmenlere verilen eğitici eğitimleriyle maksimize edilebilir.

YZ’nin Öğretmen Mesleki Gelişimindeki Rolü

Öğretmenlerin, YZ araçlarını etkili kullanması ve buna ilişkin becerileri kazanması için öğretici içeriklere ihtiyaçları vardır. Öğretmenlere verilecek eğitimler, öğretmenlerin dijital yeterliklerini artırarak öğrenme deneyimini zenginleştirecektir.

YZ’nin eğitimde temel kullanım alanları şunlardır:

- **İçerik Üretimi:** Ders planı taslakları, test soruları, örnek materyaller ve sunumlar (Gamma, Slide.ai, Prezo.ai, Canva, Beautiful.ai gibi uygulamalarla sunum oluşturma) üretme (Zhai, Zhang ve Li, 2020).
- **Bireyselleştirilmiş Öğrenme:** Öğrencinin öğrenme alanlarına, zenginleştirme ya da destekleme yapılabilecek konulara uyarlanabilir öğrenme deneyimleri sunma (Alkhatlan ve Kalita, 2018).
- **Ölçme ve Değerlendirme:** Öğrenci ödev kontrolü, sınavları puanlama ve öğrenci bazlı değerlendirme rubrikleri oluşturma, anında dönüt sağlama (Williams, 2022).
- **Görsel ve Sesli Üretim:** Dersleri zenginleştirmek için görsel, sesli ve yazılı içerikler üretme (İncemen ve Öztürk, 2024). (ChatGpt, Gemini, Synthesia, DALL-E, Suno.ai, ElevenLabs, MidJourney gibi uygulamalardan ses, müzik, video, görsel materyal oluşturma)

Branş-2 Derslerinin TYMM Becerilerine Katkısı

İlkokul Branş-2 dersleri (Görsel Sanatlar, Müzik, Beden Eğitimi ve Oyun, Trafik ve İlk Yardım), öğrencilerin duygusal, yaratıcı ve fiziksel gelişimini destekleyerek TYMM’nin “Yetkin ve Erdemli İnsan” hedefine ulaşmasında kritik öneme sahiptir. Bu dersler, öğrencilerin bireysel yetenek ve ilgi alanlarına odaklanmaları ve farklılaştırılmış öğretim yöntemlerini doğal olarak uygulamaları için bir zemin sunar (Bolat ve Adar Can, 2024; Kavut, 2024).

1. **Görsel Sanatlar ve Müzik:** Bu alanlar, öğrencilerin Sanatsal Üretim Yapma (SAB3.4) ve Müziksel Yaratıcılık becerileri ile Sentezleme

(KB2.20) becerilerini geliştirmede etkilidir (MEB, 2024). Ayrıca YZ araçları, görsel sanatlar alanında özel yetenekli bireylerin eğitiminde de ele alınmıştır (Genç vd., 2023).

2. *Beden Eğitimi ve Oyun*: Eğitsel oyunlar, öğrencilerin gelişim sürecinde önemli bir etkinlik olarak kabul edilmekte, sosyal, zihinsel ve dikkat becerilerine katkı sağlamaktadır (Koçyigit vd., 2007; Koçak, 2024). Eğitsel oyunların, öğrencilerin Öz Düzenleme Becerisi üzerinde olumlu etkileri olduğu görülmüştür (Okandan ve Akpınar, t.y.).
3. *Trafik ve İlk Yardım*: Bu dersler, öğrencilerin Karar Verme (SBAB6.1) ve Riskleri Değerlendirme (SBAB6.1) süreçlerini geliştirmeyi, dolaylı olarak ise Sorgulama (KB2.8) becerisini kullanmayı gerektirir (MEB, 2024).

BRANŞ-2 DERSLERİ İÇİN YAPAY ZEKÂ DESTEKLİ UYGULAMA ÖRNEKLERİ

TYMM Branş-2 derslerinin kendine özgü amaçları vardır ve YZ entegrasyonunun, bu amaçları destekleyecek şekilde somut etkinlikler ve programlar aracılığıyla yapılması eğitimin kalitesini artıracaktır. YZ entegrasyonunun öğretmen eğitimlerine dâhil edilmesi, sadece genel bir teknoloji okuryazarlığı değil, her bir branşa özgü somut araç ve etkinlik örnekleri ile desteklenmelidir. Öğretmenler, YZ araçlarını ders planlama, materyal oluşturma ve öğrenci değerlendirme süreçlerinde kullanmanın önemli katkılar sağlayabileceğini belirtmişlerdir (Kaya ve Köseoğlu, 2024). Bu bağlamda öğretmenlerin bu programları doğru ve etik şekilde kullanmayı öğrenmesi iş yükünü hafifleterek öğrenme ortamlarında daha etkin rehberlik yapmasına fırsat tanıyacaktır (Williams, 2022).

Aşağıdaki örnekler, YZ'nin bu dört dersin farklılaştırma, yaratıcılık ve süreç odaklı değerlendirme hedeflerini nasıl destekleyebileceğini göstermektedir.

Görsel Sanatlar ve Müzik Dersleri: Yaratıcılık ve Sentezleme

Bu dersler, yaratıcılığı merkeze alan, estetik bakış açısının ön planda olduğu derslerdir. YZ'nin bu derslere entegrasyonu, öğrencilerin Sanatsal Algılama ve Müziksel Yaratıcılık becerilerini geliştirirken, kendilerini ifade etme süreçlerini hızlandırarak yeni ifade biçimlerini keşfetmelerini sağlamaktadır (MEB, 2024). Ayrıca öğretmenlerin öğrencilerin öznel kabiliyetlerine uygun bireyselleştirilmiş çalışma metodları sunmasını sağlayabilir. Tablo 1'de Görsel Sanatlar ve Müzik dersleri için YZ destekli araçlar, etkinlikler ve bunların hedeflediği kazanımlar gösterilmiştir.

Tablo 1: Görsel Sanatlar ve Müzik Dersleri İçin Yapay Zekâ Destekli Etkinlik ve Kazanım Örnekleri

Ders	Etkinlik/ Program Örneği	YZ Aracı ve Kullanımı	Pedagojik Kazanım (TYMM)
Görsel Sanatlar	Dijital Sanat Atölyesi ve Stil Analizi	RunwayML, MidJourney, DALL·E, Canva AI, AI Picasso: Öğretmenlere, öğrencilerin metin girdilerinden (prompt) özgün görseller veya kısa animasyonlar üretmesini sağlayarak içerik oluşturma ve görsel düşünme becerisini kazandırma.	Öğrencilerin Görsel Okuryazarlık, Sanatsal Üretim Yapma ve Sentezleme becerileri desteklenir. YZ, öğrencilerin sanatsal stillerini ve tekniklerini analiz ederek kişiselleştirilmiş geri bildirim sunmak için kullanılabilir.
Müzik	YZ Destekli Beste ve Seslendirme	Suno (Müzik oluşturma), ElevenLabs (Sesli içerik ve metinden sese dönüştürme), Synthesia (Video anlatım avatırı).	Öğrencilerin dinleme ve anlama becerileri geliştirilir (YDAB1.2.SB1). Bu yöntem, özellikle dinleme yoluyla öğrenen öğrencilere farklılaştırılmış içerikler sunar. Öğrencilerin Müziksel Yaratıcılık becerisi geliştirilir. ElevenLabs veya Google TTS gibi araçlarla metinlerin seslendirilmesi, telaffuz ve vurgu farkındalığını artırır. Ayrıca öğrenciler, Synthesia gibi araçlarla hazırladıkları sunumları dijital anlatım formatında planlayarak içerik üretme becerisi kazanır.
Görsel Sanatlar /Müzik	Dijital Portfolyo ve Sergi Hazırlığı	Gamma, Slidesgo, Tome: Öğrencilerin yıl boyunca yaptıkları çalışmaları (görsel, beste, performans taslağı, sunum) organize etmek ve dijital sergiye (Dijital Sergileme) dönüştürme.	Sentezleme (KB2.20) becerisi kullanılarak farklı parçaları birleştirip özgün bir bütün oluşturma süreci desteklenir. Süreci Değerlendirme ve Dijital Okuryazarlık becerilerini pekiştirir (MEB, 2024). YZ, görselleri kategorize edebilir ve sunum taslakları oluşturarak yaratıcılığı hızlandırır.

Beden Eğitimi ve Oyun Dersi

Bu dersin ana hedeflerinden birisi olan Fiziksel Beceriler, TYMM'nin sağlıklı ve cesaretli öğrenci profili ile ilişkilidir ve öğrencilerin düzenli

fiziksel aktivite alışkanlığı kazanmasını hedefler (MEB, 2024). Programın uygulama esaslarında, derslerin takibi ve zenginleştirilmesi için dijital içerikler ve teknolojik araçlar kullanılması gerektiği belirtilmiştir. Ayrıca bireysel performans analizi ve kişiselleştirilmiş oyun tasarımları ile bu ders desteklenebilir. Tablo 2’de Beden Eğitimi ve Oyun dersi için YZ destekli araçlar, etkinlikler ve bunların hedeflediği kazanımlar gösterilmiştir.

Tablo 2: Beden Eğitimi ve Oyun Dersi İçin Yapay Zekâ Destekli Etkinlik ve Kazanım Örnekleri

Ders	Etkinlik/ Program Örneği	YZ Aracı ve Kullanımı	Pedagojik Kazanım (TYMM)
Beden Eğitimi	Kişiselleştirilmiş Oyun Tasarımı ve Simülasyon	YZ Prompt Mühendisliği (ChatGPT/Forefront AI/Gemini): Öğretmen, YZ'den öğrencilerin yaş, yetenek ve hazırbulunuşluk düzeylerine göre özelleştirilmiş, yeni eğitsel oyunlar ve fiziksel aktivite senaryoları tasarlamasını ister. Örnek: Öğretmen, YZ'ye rol atayarak ("Sen bir 2. sınıf Beden Eğitimi uzmanısın.") ve kısıtlamalar belirterek ("30 dakika sürecek, sadece top ve huni kullanılarak oynanacak, iş birliğini destekleyen 3 yeni oyun senaryosu tasarla.") özelleştirilmiş oyun planları oluşturur.	Öğrenme-öğretme yaşantılarında kişiye uygun öğrenme ve farklılaştırma (zenginleştirme/destekleme) uygulamaları desteklenir. Öğrenme-öğretme sürecinde etkileşim ve iletişim artırılır. Oyunlar aracılığıyla öğrencilerin dikkat becerisi ve Öz Düzenleme Becerileri geliştirilir (Koçyiğit vd., 2007; Koçak, 2024).
	Performans Analizi ve Geri Bildirim	Hareket Analiz Uygulamaları (Yapay Zekâ tabanlı): Öğrencilerin motor beceri gelişimlerini (atlama, konma, denge vb.) YZ ile analiz etmek ve anlık geri bildirim sağlamak.	Öğrencilerin Öz Düzenleme becerileri gelişir (MEB, 2024) ve Süreç Odaklı Değerlendirme (TAB2.4.SB1) ve Yansıtma (KB2.15) becerileri desteklenir. Öğrencinin gelişim motivasyonunu artırır (Buyurgan ve Buyurgan, 2012).

Trafik ve İlk Yardım Dersi

Trafik ve İlk Yardım derslerinde bilginin doğruluğu hayati önem taşıdığından, YZ entegrasyonu özellikle bilgi toplama, kaynak eleştirisi ve risk değerlendirmesi becerilerine odaklanmalıdır (SBAB6.1) Trafik Güvenliği

Dersi, bütüncül bir eğitim anlayışıyla öğrencilerin trafikte doğru davranış biçimlerini kavramalarını hedefler. Programlar arası bileşenler (Dijital Okuryazarlık, Görsel Okuryazarlık) bu derste aktif olarak kullanılmalıdır (MEB, 2024). Tablo 3'te Trafik ve İlk Yardım dersi için YZ destekli araçlar, etkinlikler ve bunların hedeflediği kazanımlar gösterilmiştir.

Tablo 3: Trafik ve İlk Yardım Dersi İçin Yapay Zekâ Destekli Etkinlik ve Kazanım Örnekleri

Ders	Etkinlik/ Program Örneği	YZ Aracı ve Kullanımı	Pedagojik Kazanım (TYMM)
Trafik ve İlk Yardım	Dijital Güvenlik ve Görsel Okuryazarlık Çalışmaları	Perplexity AI/DeepSeek (Kaynaklı araştırma): Öğrenciler, YZ'ye İlk Yardım konularını sorar. YZ, cevabın yanında kaynak linklerini de sunar. Öğrenciler bu kaynakları inceleyerek bilginin doğruluğunu (Sorgulama KB2.8.SB4) değerlendirir. YZ Görsel Araçları (Canva AI/MidJourney).	Bilgi Okuryazarlığı ve Eleştirel Düşünme becerisi desteklenir. YZ çıktısının sadece bir başlangıç noktası olduğu vurgulanır (MEB YEGİTEK, 2025). Örnek: TG.4.3.1. Kazanımıyla (Trafikteki hak ve sorumlulukları sorgulama) bağlantılı olarak, öğrencilerden anahtar kelimeler belirleyerek çevrim içi araştırma yapmaları istenir. Öğretmen, YZ'den sahte trafik görselleri isteyip öğrencilerin Görsel Okuryazarlık becerisiyle bunları sorgulamasını sağlayabilir.
	Dijital Hikâye ve Video Üretimi	Synthesia/Eleven Labs/Gamma: Öğrencilerden trafik kuralları veya ilk yardım senaryoları üzerine kısa video hazırlama veya dijital hikâye geliştirme görevleri istenir.	Riskleri Değerlendirerek Karar Verme (SBAB6.1) becerisi ile Dijital Araçlarla İş Görme (OB2.7) becerisi geliştirilir. Öğrenciye Dijital Okuryazarlık ve iletişim becerileri kazandırılır. Örnek: İlk yardım senaryoları, drama ve canlandırma yoluyla desteklenebilir. Öğrenciler yaratıcı yazma promptları kullanarak senaryo başlangıçları yazabilir.

YZ BECERİLERİNİN ÖĞRETMENLERE KAZANDIRILMASI: PEDAGOJİK STRATEJİLER

YZ entegrasyonunun başarısının sağlanabilmesi için, öğretmenlerin YZ araçlarının varlığını bilmesi ve aşına olması yeterli değildir. Aynı zamanda bunları öğrenci ihtiyaçlarına ve branş bazında ders içeriklerine, pedagojik hedeflere uygun şekilde uyarlayabilecek yetkinliğe ulaşmaları gerekmektedir. Öğretmenler, YZ araçlarını etkin kullanabilmek için sistematik ve uygulamalı eğitimler talep etmektedirler. YZ entegrasyonunun kalıcı ve etkili olabilmesi

için öğretmen eğitimlerinin, rastgele araç tanıtımından öte, bilimsel dayanaklı sistematik bir modeli izlemesi gerekmektedir. Öğretmenler, YZ teknolojilerini etkili kullanarak öğrencilerin öğrenme deneyimlerini iyileştirebileceği ve onları geleceğin becerilerine hazırlayabileceği için bu eğitimlerin devamlı olması talep edilmektedir (Kaya ve Köseoğlu, 2024; Yılmaz ve Çakır, 2024).

Üç Aşamalı Modül Yaklaşımı ve Prompt Mühendisliği

TYMM Eğitici Eğitimleri kapsamında uygulanabilecek YZ eğitiminin modüler ve sistematik olması önerilmektedir. Kaynaklar, bu süreci üç aşamalı bir modelle yapılandırmayı önermektedir (MEB YEGİTEK, 2025):

1. *Farkındalık Düzeyi*: Öğretmenlere YZ'nin ne olduğu, temel kavramları ve eğitimdeki dönüştürücü rolü tanıtılır (Temel YZ tanıtımı).
2. *Uygulama Düzeyi*: Öğretimde YZ araçlarının somut örneklerle (ders planı, görsel, sunum üretimi) denenmesi sağlanır. Bu aşama branşlara özel, uygulamalı atölyeler şeklinde düzenlenmelidir. Örnek olarak ChatGPT ile ders planı hazırlama, Canva AI ile görsel üretme veya MagicSchool ile bireyselleştirilmiş ödev oluşturma gösterilebilir.
3. *Etik Düzey*: Sınıf içi etik senaryolar, veri gizliliği, YZ'nin sınırları ve sorumlu kullanım bilinci öğretilmelidir. Öğretmenler, öğrencilere dijital mahremiyet ihlalinin yasal sorumluluğunu bilmeleri konusunda rehberlik etmelidir (D8.2.5.).

Bu aşamaların merkezinde, YZ sistemlerinden pedagojik açıdan doğru ve işlevsel çıktılar elde etmenin temel koşulu olan Prompt Mühendisliği becerisi yer alır. Öğretmenler, istemleri (prompt) sistematik formüllerle yapılandırmayı öğrenmelidir (MEB YEGİTEK, 2025).

Hattatoğlu (2023)'na göre etkili bir promptun temel bileşenleri, öğretmenlerin ders materyali üretimi için kullanabileceği formüllerle öğretilmelidir:

1. *Rol Atama (Persona)*: Örnek olarak YZ'den 3.sınıf müzik derslerine giren bir sınıf öğretmeni gibi davranması istenebilir.
2. *Görev (Task)*: YZ'nin ne yapması gerektiği açıkça belirtilir (Öğrencilerin ana ve ara renklerle ilgili öğrendiklerini estetik bakış açısıyla uygulaması için boyama etkinliği hazırla).
3. *Kısıtlamalar (Constraints)*: Yanıtın uzunluğu, dil seviyesi (ilkokul 4. sınıf düzeyinde) veya formatı (madde işaretli liste, tablo) sınırlandırılır.
4. *Bağlam/Örnek*: Öğrenme hedefleri, mevcut öğrenci seviyesi (bağlam) ve istenen çıktının yapısı (örnek) belirtilerek yanıtın kalitesi artırılır.

Örneğin, Beden Eğitimi ve Oyun dersi için bir sınıf öğretmeni, YZ'den Rol Atayarak ("Sen bir oyun tasarım uzmanısın") ve Kısıtlama Belirterek (8 yaş grubu için, kapalı spor salonunda, top kullanmadan, iş birliğini destekleyen 5 farklı ısınma oyunu tasarla) daha etkili çıktılar alabilir (Hattatoğlu, 2023; MEB YEGİTEK, 2025).

Davranışsal Beceri Öğretimi (DBÖ) Modeli ile YZ Yeterliği Kazanımı

Yeni ve karmaşık becerilerin öğretmenlere uygulamalı ve yüksek güvenilirlikte, sistematik bir biçimde kazandırılmasında, Davranışsal Beceri Öğretimi (DBÖ) gibi bilimsel dayanaklı bir eğitim paketi kullanılabilir (Güleç Aslan, t.y.; Toper vd., 2021). Davranışsal Beceri Öğretimi (DBÖ) sistematik, planlı uygulama olanağı sunan ve kuram ile uygulamayı birleştiren bir modeldir. Öğretmenler, DBÖ'yü öğrenme sürecinde sistematik bir eğitim sunmanın nasıl olabileceğini görebilirler. YZ okuryazarlığı gibi karmaşık bir beceri, bu sistematik modelle öğretilir (Toper vd., 2021).

DBÖ'nün temel aşamaları, YZ becerilerinin öğretmenlere öğretilmesi sürecine adapte edilebilir:

1. *Öğretim:* Eğitimci, hedef beceri (örneğin, YZ'yi kullanarak farklılaştırılmış ders planı hazırlama) hakkında sözel ve görsel öğretim/tanıtım sunar (YZ nedir, avantajları ve basamakları nelerdir vb.) (Güleç Aslan, t.y.).
2. *Model Olma:* Eğitimci, hedef beceri için eğitim sunduğu kişiye model olur. Örneğin, eğitici, YZ aracını (ChatGPT, Gamma, Canva vb.) kullanarak bir Branş-2 dersinin (Görsel Sanatlar için dijital portfolyo veya Müzik için beste) nasıl oluşturulacağını rol oynama tekniği veya video örnekleriyle gösterebilir (Güleç Aslan, t.y.).
3. *Prova:* Eğitim alan öğretmen, YZ aracıyla (Samwell.ai, Prezi.ai vb.) ders ve kazanıma özgü bir materyali bizzat oluşturarak prova yapar. Bu aşamada simülasyon veya rol oynama tekniği kullanılabilir (Toper vd., 2021).
4. *Geri Bildirim:* Eğitimci, öğretmenin performansını gözlemleyerek anında ve yapıcı geri bildirim sunar. Bu geri bildirimler, beceri kazanımında yol göstericidir (Toper vd., 2021).

Bu modelin kullanılmasının, öğretmenlerin "öğretilen beceriyi öğrenip öğrenmediğinin görülmesi, geri bildirimlere dayalı süreci ilerletmesi" noktasında oldukça etkili olduğu düşünülmektedir. Bu, YZ gibi yeni bir becerinin yüksek uygulama güvenilirliğiyle ve kısa sürede öğretilmesinde pratik ve olumlu sonuçlar ortaya koyabilir. Böylece öğretmenlerin YZ

araçlarını sadece tanımları değil, aynı zamanda etik, güvenli ve pedagojik hedeflere uygun bir şekilde sınıflarına entegre etmelerini sağlayabilir (Toper vd., 2021).

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu çalışmada, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli (TYMM) kapsamında yer alan İlkokul Branş-2 (Görsel Sanatlar, Müzik, Beden Eğitimi ve Oyun, Trafik ve İlk Yardım dersleri) Eğitici Eğitimleri'nin yapay zekâ (YZ) entegrasyonu ile güçlendirilmesi gerekliliği kuramsal olarak temellendirilmiştir. Elde edilen bulgular ve literatür taraması, YZ'nin sadece teknolojik bir zorunluluk değil, aynı zamanda TYMM'nin temel pedagojik hedeflerine ulaşmasında kritik bir destekleyici olduğunu göstermektedir.

TYMM'nin temel iddiası, bireysel farklılıkları dikkate alarak esnek ve farklılaştırılmış, zenginleştirilmiş ve destekleyici bir öğretim sunmaktır (MEB, 2024). Yapay zekâ sistemlerinin adaptif öğrenme yeteneği ve öğrencilerin yetenek ve ilgi alanlarına, öğrenme hızlarına ve ihtiyaçlarına göre içerik, süreç ve ürün boyutunda farklılaştırma yapılmasına olanak tanınması, bu gereksinimi en iyi karşılayan teknoloji olarak kabul edilmektedir (Alkhatlan ve Kalita, 2018; Arslan, 2020). YZ, öğrencinin ilerlemesini düzenli bir biçimde takip ederek (Bulut vd., 2024), güçlük yaşanan konulara dair anında analiz, değerlendirme ve geri bildirim sağlayarak hedeflenen müdahalenin yapılmasına olanak tanır. Bu, öğretmenin farklılaştırılmış öğretim yöntemlerini uygulamada üzerindeki iş yükünü hafifletir ve ona rehberlik sağlaması için daha çok zaman tanır (Bulut vd., 2024).

Öğretmenlerin teknolojiye yönelik genel tutumları olumlu olmakla birlikte, literatür, öğretmenlerin YZ teknolojileri hakkında sınırlı bilgiye sahip olduklarını, bunu eğitim ortamlarına uygulama konusunda güçlük yaşadıklarını ve eğitim almak istediklerini açıkça ortaya koymaktadır (Yılmaz ve Çakır, 2024; Demir-Dülger ve Gümüşeli, 2023). Öğretmenler, YZ araçlarını eğitim materyali oluşturmada, farklı bakış açıları sunarak ders işleme sürecinde öğrencilerin ilgisini çekici etkinlikler hazırlamada ve öğrenci bazlı değerlendirme materyalleri oluşturmada kullanabileceklerini belirtmişlerdir. Bu, YZ'nin özellikle Görsel Sanatlar ve Müzik derslerinde yaratıcılığı artırma ve Beden Eğitimi derslerinde kişiselleştirilmiş oyun senaryoları üretme potansiyelini desteklemektedir. Ayrıca Trafik ve İlk Yardım derslerinde Karar Verme Becerilerini geliştirmektedir. Öğretmenler, YZ'nin öğrencilerin kendi hızında öğrenmelerine olanak sağladığını ve üretkenliği arttırdığını düşünmektedirler (Kaya ve Köseoğlu, 2024).

Bununla birlikte, YZ entegrasyonu beraberinde bazı önemli etik ve pedagojik zorluklar getirmektedir. Öğretmenlerin büyük endişesi, YZ'nin bilinçsiz kullanıldığında fayda sağlamaktan çok zarar vermesi ve öğrencileri tembellige alıştırmasıdır. Ayrıca, YZ'nin duygusal yaklaşımlardan uzak yapısı bir eksiklik olarak görülmekte, duygu, sevgi, empati, bağlılık gibi alanlarda yetersiz kalmaktadır (Bulut vd., 2024; Meço ve Coştu, 2022). Eğitimde iletişim ve etkileşim temel unsurlar olduğundan, öğretmenlerin bu insani eksikliği pedagojik stratejiler geliştirerek kapatmaları, öğrencilerin etkileşimini ve iletişimini artırmaları gerekmektedir.

Öğretmenler hem kendilerinden kaynaklı (dersi medyada yayınlama) hem de öğrenciden kaynaklı (kopya çekme) etik sorunların farkında olup, bu sorunların çözümünün doğru kullanımı öğrenmekten ve öğretmekten geçtiğini vurgulamaktadırlar (Kaya ve Köseoğlu, 2024). Bu çerçevede, YZ eğitimleri sadece teknik yeterlilik değil, aynı zamanda etik ilkeler, veri gizliliği (D8.2.5) ve güvenilir kaynak kullanımı gibi konularda da bilinçlendirme sağlamalıdır (Dilek, 2019).

TYMM, öğrencilerin sorgulayan, üreten, değerlerine bağlı, teknolojiyi doğru kullanan ve geleceğe yön veren bireyler olarak yetişmesini hedefleyen bütüncül bir eğitim yaklaşımını esas almaktadır (MEB, 2024). Bu vizyonun hayata geçirilmesi için, yapay zekâ eğitim alanında vazgeçilmez değil ancak görmezden gelinemeyecek bir öğe olarak kabul edilmelidir (Bulut vd., 2024). Branş-2 dersleri, YZ araçları kullanılarak planlandığında, 21.yüzyılın gerektirdiği becerileri destekleme ve geliştirme konusunda kritik bir rol üstlenebilir. Örneğin, YZ ile sanatsal, görsel veya müzikal içerikler üretme, yaratıcılığı doğrudan teşvik eder.

Bu çalışmanın sonuçları, TYMM Eğitici Eğitimlerinin, öğretmenlerin dijital yetkinliklerini kalıcı biçimde artırması ve Branş-2 derslerinin pedagojik hedeflerini YZ ile uyumlu hale getirmesi için en güçlü zemin olduğu gerçeğini desteklemektedir. Öğretmenlerin YZ hakkındaki farkındalık düzeylerini artırmak, YZ eğitimiyle mesleki yeterliliklerine katkı sağlamak ve TYMM programına YZ'yi etik temelli olarak entegre etmek, bu çalışmanın yanıt aradığı temel soruların odağını oluşturmuştur.

YZ entegrasyonunun kalıcı olması için, öğretmen eğitimlerinde sadece araç tanıtımına değil, aynı zamanda Prompt Mühendisliği gibi sistematik becerilere ve Davranışsal Beceri Öğretimi (DBÖ) gibi uygulamalı pedagojik metodolojilere odaklanılması gerekmektedir. DBÖ'nün uygulamalı süreci (öğretim, model olma, prova ve geri bildirim), YZ okuryazarlığı gibi karmaşık bir becerinin yüksek uygulama güvenilirliğiyle öğretilmesinde etkili bir yol sunmaktadır (Toper vd., 2021).

Öneriler

Bu kuramsal çalışma, TYMM İlkokul Branş-2 Eğitici Eğitimlerinin yapay zekâ entegrasyonu ile güçlendirilmesine yönelik olarak, literatürdeki ihtiyaçlar ve öğretmen beklentileri doğrultusunda aşağıdaki somut önerileri sunmaktadır:

1. *YZ Eğitimini Hizmet İçi Eğitimin Ayrılmaz Bir Parçası Haline Getirmek:* Yapay zekâ eğitimi, öğretmenlerin dijital yetkinliklerini kalıcı biçimde artırmak amacıyla hizmet içi eğitimlerin ayrılmaz bir parçası olarak sürekli ve sistematik bir şekilde sunulmalıdır.
2. *Uygulamalı ve Branş Odaklı Modül Geliştirmek:* Eğitici eğitimlerinin YZ araçlarını daha kapsamlı, uygulamalı ve interaktif olarak öğretmesi, özellikle de branş bazında özel eğitimlerin düzenlenmesi önerilmektedir (Kaya ve Köseoğlu, 2024). Bu, öğretmenlerin kendi alanlarına (Görsel Sanatlarda DALL·E, RunwayML; Müzikte Suno gibi yaratıcılığı destekleyen araçlar; Beden Eğitimi ve Oyun ve Trafik ve İlk Yardım derslerinde oyun tasarımı promptları ve simülasyon tasarlama) özgü somut uygulamaları öğrenme isteğini karşılayacaktır.
3. *Prompt Mühendisliği Eğitimini Odak Noktası Olarak Benimsemek:* YZ'den etkili çıktılar almanın temel koşulu olan prompt mühendisliği teknikleri, sistematik formüllerle (Rol, Görev, Kısıtlama, Format) öğretilmelidir. Bu, öğretmenlerin yaratıcı ve etkili istemler geliştirme becerisi kazanarak hazır içerik tüketmek yerine, özgün materyaller üretmesini sağlayacaktır (MEB YEGİTEK, 2025). Örnek olarak, ilkokul Branş-2 derslerinde, ders planı (örneğin, Forefront AI veya MagicSchool kullanarak), görsel materyal (örneğin, Canva AI kullanarak) ve bireyselleştirilmiş değerlendirme materyalleri oluşturmak için prompt formülasyon teknikleri (Rol Atama, Kısıtlama Belirleme) öğretilmelidir.
4. *Sistematik Beceri Öğretim Modellerinin Kullanımı:* YZ okuryazarlığı ve araç kullanım becerileri, teorik anlatımdan ziyade Davranışsal Beceri Öğretimi (DBÖ) modelinin adımları (öğretim, model olma, prova ve geri bildirim) kullanarak uygulamalı olarak kazandırılmalıdır. Bu, öğretmenlerin YZ teknolojilerini sınıfta yüksek uygulama güvenilirliğiyle kullanabilmesini sağlayacaktır (Güleç Aslan, t.y., Toper vd., 2021).
5. *Etik ve Güvenlik Kılavuzlarının Hazırlanması:* Uygulama süreçlerindeki belirsizlikleri gidermek için kılavuzlar hazırlanmalı ve etik kurallar, veri güvenliği (öğrenci verilerinin toplanmasındaki usul, onam ve

aydınlatma) ve dijital mahremiyet ihlallerinin yasal sorumluluğu (D8.2.5) konularında bilgi paylaşımı sağlanmalıdır (Bulut vd., 2024).

6. *İnsan Odaklı Pedagojik Stratejilerin Geliştirilmesi:* YZ'nin duygusal yaklaşımlardan uzak yapısı bir eksiklik olduğundan, öğretmenlerin rehberlik rolünü güçlendirecek süreçler tasarlanmalı ve pedagojik stratejiler geliştirilerek öğrencilerin etkileşimi ve iletişimi artırılmalıdır. Öğretmenler, YZ tarafından üretilen bilginin eleştirel bakış açısıyla değerlendirilmesini (D3.3) ve kaynağın güvenilirliğinin sorgulanmasını (Sorgulama KB2.8) öğretmelidir (Bulut vd., 2024).
7. *Gelecek Araştırmaları İçin Öneriler:* Yapay zekânın eğitimdeki etkilerini daha detaylı inceleyen, uzun vadeli ve branş bazında (Görsel Sanatlar ve Beden Eğitimi gibi) YZ entegrasyonunun öğrencilerin yaratıcılık, sosyal beceriler ve akademik başarıları üzerindeki etkisini ölçen kapsamlı çalışmaların yapılması alana önemli katkılar sağlayacaktır (Zhai, Zhang ve Li, 2020).

KAYNAKLAR

- Alkhatlan, A., Kalita, J. (2018). Intelligent tutoring systems: A comprehensive historical survey with recent developments.
- Arslan, K. (2020). Eğitimde yapay zekâ ve uygulamaları. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 11(1), 71–88.
- Bolat, A., Adar Can, S. (2024). Farklılaştırılmış öğretim yöntemleri ile görsel sanatlar eğitim yöntemlerinin karşılaştırılması. *IJOEEC (International Journal of Eurasian Education and Culture)*, 9(28).
- Bulut, M. A., Davarcı, M., Bozdoğan, N. K., Sarpkaya, Y. (2024). Yapay zekâ'nın eğitim üzerindeki etkileri. *Ulusal Eğitim Dergisi*, 4(3), 977-988.
- Buyurgan, S., Buyurgan, U. (2012). *Sanat eğitimi ve öğretimi*. Pegem Akademi.
- Coeckelbergh, M. (2020). Al ethics. S. G. Aktaş (Ed.), *Yapay Zekâ ve Eğitim: Öğretmenler İçin Uygulamalı Prompt Mühendisliği ve Üretken Araçlarla Yenilikçi Öğrenme Stratejileri* içinde (s.389).
- Demir-Dülger, E., Gümüşeli, A. İ. (2023). Okul müdürleri ve öğretmenlerin eğitimde yapay zekâ kullanılmasına ilişkin görüşleri. *ISPEC International Journal of Social Sciences & Humanities*, 7(1), 133-153.
- Dilek, E. (2019). Yapay zekâ uygulamalarının etik kullanımını teşvik eden kuralların geliştirilmesi. *Eğitim ve Teknoloji Dergisi*, 3(2), 52-65.
- Genç, M. A., Danış, S., Özalp-Hamarta, H. K. (2023). Görsel sanatlar alanı özel yetenekli bireylerin eğitiminde yapay zekânın kullanımına eleştirel bir bakış. *Necmettin Erbakan Üniversitesi Ereğli Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5, 497-519.
- Güleç Aslan, Y. (t.y.). Davranışsal beceri öğretimi (DBÖ) modeli: Eğitimci eğitimlerinde bilimsel dayanaklı bir yaklaşım. *Eğitimde Özel Konular Dergisi*, 1(1), 41-55.
- Hattatoğlu, F. (2023, Kasım 13). *Prompt engineering formülleri: ChatGPT ve diğer dil modelleri için*. Medium.
- İncemen, E., Öztürk, M. Z. (2024). Yapay zekâ uygulamalarının farklı eğitim alanlarında kullanımı ve değerlendirilmesi. *Dijital Teknolojiler ve Eğitim Dergisi*, 2(1), 28–45.
- Kavut, B. (2024). Farklılaştırılmış öğretim. *Journal of Turcic Civilization Studies*, 5(1), 62-79.
- Kaya, M., Köseoğlu, Z. (2024). Geleceğin eğitimini şekillendirmek: Öğretmen yardımcısı yapay zekâ. *Pearson Journal Of Social Sciences & Humanities*, 8(29), 1555-1578.
- Koçak, M. (2024). *Birleştirilmiş sınıflarda zekâ oyunları kullanımının öğrencilerin sosyal, zihinsel ve dikkat becerilerine etkisi: Bir karma yöntem çalışması*. (Yüksek Lisans Tezi). Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.

- Koçyiğit, S., Tuğluk, M. N., Kök, M. (2007). Çocuğun gelişim sürecinde eğitsel bir etkinlik olarak oyun. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (16), 324-342.
- MEB (2024). *Öğretim Programları Ortak Metni 2025-Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli*.
- MEB YEGİTEK (2025). *Yapay Zekâ ve Eğitim: Öğretmenler için Uygulamalı Prompt Mühendisliği ve Üretken Araçlarla Yenilikçi Öğrenme Stratejileri*.
- Meço, G., Coştu, F. (2022). Eğitimde yapay zekânın kullanılması: Betimsel içerik analizi çalışması. *Karadeniz Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(23), 171-193.
- Okandan, N., Akpınar, H. (t.y.). Eğitimsel oyunların ilkökul öğrencilerinin öz düzenleme becerileri üzerine etkisi. *Eğitim ve Öğrenme Araştırmaları Dergisi*, 7(1), 112-125.
- Özmen, E. (2025). 2024 yenilenen öğretim programında 21. yüzyıl yeterlilikleri: Yapay zekâ destekli bir analiz. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (50), 36-66.
- Toper, Ö., Kaya, G., Genel, M., Yıldız Akdemir, M. (2021). Özel eğitim öğretmenlerine piramit modeli aracılığıyla sunulan davranışsal beceri öğretiminin pekiştirici değerlendirme öğretimi üzerindeki etkisi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 22(4), 845-878.
- Williams, J. A. (2022). *AI in education: Enhancing teaching efficiency and personalized learning*. Educational Technology Press.
- Yılmaz, N., Çakır, R. (2024). Öğretmenlerin eğitimde yapay zekâ kullanımı farkındalığı. *ERPA 2024 International Congresses on Education*.
- Zhai, X., Zhang, M., Li, Y. (2020). The application of artificial intelligence in educational contexts: A systematic review. *Educational Technology Research and Development*, 68(4), 1845-1864.

İngilizcenin ve Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimine Yönelik Programların Kuramsal Temelleri: Sözcüğe Dayalı (Leksikal) Yaklaşım Açısından Bir Karşılaştırma 8

Mustafa Altay¹

İsmail Yavuz Öztürk²

Namık Kemal Şahbaz³

Giriş

Yabancı dil öğretimi programları, çoğu zaman düzeylere göre içerik sıralayan teknik metinler olarak algılsa da gerçekte dilin nasıl tanımlandığını ve dil öğrenme sürecinin nasıl kurgulandığını yansıtan temel kuramsal belgeler niteliğindedir. Bir programın odağına dil bilgisel yapıları mı, iletişimsel işlevleri mi yoksa söz varlığını mı yerleştirdiği; o alanın benimsediği dil ve dil edinimi anlayışı hakkında doğrudan ipuçları sunar. Bu nedenle farklı diller için geliştirilen öğretim programlarının karşılaştırılması, yalnızca içerik düzeyinde bir karşılaştırma değil, aynı zamanda kuramsal temel ve izleni anlayışı açısından bir okuma gerektirir.

Yabancı dil olarak İngilizce öğretimi bağlamında, 1990'lı yıllardan itibaren derlem dilbilimi ve sözcüğe dayalı (leksikal) yaklaşımla bağlantılı sözcüğe dayalı izleni (lexical syllabus) anlayışının büyük ölçüde yerleştiği görülmektedir. Bu anlayış doğrultusunda geliştirilen programlarda söz varlığı düzeylere göre kademelendirilmiş; Ortak Avrupa Dil Referans Çerçevesi (CEFR), söz varlığı profilleri ve derlem (corpus) temelli sıklık listeleri aracılığıyla her düzey için hedef kelime, kalıp ve eş dizimsel örüntü alanı görece net bir biçimde tanımlanmıştır. Böylece öğretim programı, ders

1 0009-0005-6913-8838 | m.hiz@icloud.com, Mersin Üniversitesi, Türkiye, 04nqdw39

2 0000-0001-6256-4387 | iyavuzozturk@mersin.edu.tr, Mersin Üniversitesi, Türkiye, 04nqdw39

3 0000-0003-2462-3002 | nksahbaz@mersin.edu.tr, Mersin Üniversitesi, Türkiye, 04nqdw39

kitapları ve ölçme–değerlendirme araçları sözcüğe dayalı bir çerçeve etrafında daha bütüncül bir yapı kazanmıştır.

Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde ise mevcut programların ağırlıklı olarak dil yapıları ve işlevsel kazanımlar etrafında şekillendiği; söz varlığını merkeze alan, düzeylendirilmiş ve derlem temelli bir “sözcüğe dayalı (leksikal)” izlence çerçevesinin henüz geliştirilmediği dikkat çekmektedir. Düzeylere göre dil yapıları ve kazanımlar ayrıntılı biçimde ortaya konmakla birlikte, düzeylere göre kelime ve kalıp listeleri ile sözcüğe dayalı derlem çoğu zaman örnekler düzeyinde kalmakta veya doğrudan materyal yazarlarının inisiyatifine bırakılmaktadır. Bu çalışmada, uygulamalı dil bilimi ve program geliştirme bakış açısından hareketle İngilizcenin ve Türkçenin yabancı dil olarak öğretimine yönelik programların dayandığı kuramsal temeller karşılaştırılacak; özellikle sözcüğe dayalı (leksikal) yaklaşım açısından Türkçe alanındaki boşluk tartışılacak ve bu boşluğun giderilmesine yönelik temel ilkeler genel hatlarıyla ortaya konacaktır.

1.1. Problem Durumu

Yabancı dil olarak İngilizce öğretimi alanında, 1990’lardan itibaren derlem dil bilimi ve sözcüğe dayalı (leksikal) yaklaşıma dayanan sözcüğe dayalı izlence (lexical syllabus) anlayışının büyük ölçüde yerleştiği görülmektedir. Bu anlayış çerçevesinde programlar, CEFR ile uyumlu düzeylendirilmiş söz varlığı profillerine, derlem temelli kelime ve kalıp listelerine ve bu listelere göre kurgulanan metin ve görev türlerine dayanmaktadır. Başka bir ifadeyle İngilizcenin yabancı dil olarak öğretiminde programın kuramsal omurgasını, derlem verisiyle desteklenen sözcüğe dayalı izlence yaklaşımı oluşturmaktadır.

Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alanında ise durum belirgin biçimde farklıdır. Mevcut programlar ve materyaller incelendiğinde, izlencenin ağırlıklı olarak dil yapıları listeleri ve işlevsel kazanımlar etrafında şekillendiği; söz varlığını merkeze alan, derlem temelli ve düzeylendirilmiş bir sözcüğe dayalı çerçevenin bulunmadığı görülmektedir. Düzeylere göre hangi ek ve kiplerin öğretileceği ayrıntılı biçimde tanımlanmasına karşın, hangi düzeyde hangi kelime ve kalıpların, hangi sıklık ve işlev ölçütleriyle yer alacağı program düzeyinde sistematik olarak belirlenmemiştir.

Bu karşılıklı, çalışmanın temel problem alanını oluşturmaktadır: İngilizcenin yabancı dil olarak öğretiminde derlem destekli sözcüğe dayalı izlence kuramsal ve yapısal bir standart hâline gelmişken, Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde izlencenin hâlen yapı ve kazanım odaklı bir çizgide kalması, söz varlığını merkeze alan bütüncül bir modelin eksikliğine işaret

etmektedir. Bu çalışmada, söz konusu farkın kuramsal kaynakları ve olası sonuçları tartışılmaktadır.

1.2. Çalışmanın Amacı

Bu çalışmanın temel amacı, yabancı dil olarak İngilizce öğretiminde 1970'lerden itibaren şekillenen izlence anlayışını, özellikle derlem dil bilimi ve sözcüğe dayalı yaklaşımla ilişkilenen sözcüğe dayalı izlence (lexical syllabus) çerçevesinde özetlemek ve bu kuramsal gelişim hattına göre Türkçenin yabancı dil olarak öğretimine yönelik programların hangi noktada konumlandığını ortaya koymaktır. Bu bağlamda İngilizcenin yabancı dil olarak öğretimi alanında yapı temelli ve işlevsel/iletişimsel izlenceden sözcüğe dayalı izlenceye geçiş kısaca tartışılmakta; ardından Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde yürürlükte olan programların ve yaygın öğretim materyallerinin hangi izlence türüne dayandığı, söz varlığına nasıl yaklaştığı ve derlem temelli sözcüğe dayalı bir çerçeveye ne ölçüde ilişkili olduğu sorgulanmaktadır.

Mevcut program metinleri ve alan yazınına dayalı kuramsal bir karşılaştırma yapmayı hedefleyen çalışmada, bu doğrultuda, (i) İngilizcenin yabancı dil olarak öğretiminde sözcüğe dayalı izlencenin kuramsal konumu, (ii) Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi programlarının hâkim yapı ve kazanım odaklı çizgisi ve (iii) iki yaklaşım arasındaki farkın Türkçe açısından ne tür bir kuramsal boşluğa işaret ettiği tartışılmakta; son aşamada Türkçe için geliştirilebilecek sözcüğe dayalı bir çerçevenin ana ilkeleri ana hatlarıyla ortaya konmaktadır.

2. Kuramsal Arka Plan: Yabancı Dil Öğretiminde Program Anlayışları

2.1. Yapı Temelli Müfredat (Structural Syllabus)

Yapı temelli müfredat (structural/grammatical syllabus), yabancı dil öğretiminde içerik birimlerini öncelikle dilin biçimsel öğeleri üzerinden tanımlayan izlence türüdür. Nunan'a (1988) göre dil bilgisine dayalı izlence, basitten karmaşığa doğru derecelendirilmiş dil bilgisi öğeleri listesinden oluşur ve öğretim süreci, bu öğelerin tek tek ve sıralı biçimde ele alınması üzerine kuruludur. Şanal (2016) yapı temelli izlenceyi adlar, eylemler, sıfatlar, tümce türleri, soru yapıları ve yan tümceler gibi çoğunlukla dil bilgisel biçim ve yapılardan oluşan bir içerik kümesine dayanan izlence olarak tanımlamakta; bu modelde izlencenin “temel birimi”nin dil bilgisel yapı olduğunu vurgulamaktadır. Bu çerçevede programın ana sorusu, “Hangi düzeyde hangi dil bilgisi yapılarının öğretilmesi gerekir?” biçiminde

oluşturulmakta; söz varlığı ise çoğunlukla bu yapıların “içini dolduran” ikincil unsur olarak konumlanmaktadır.

Yapı temelli izlence, 20. yüzyılın büyük bölümünde modern yabancı dil öğretimi hareketinin baskın izlence anlayışı olmuştur. Richards ve Rodgers (2001), hem gramer-çeviri yönteminin hem de daha sonra gelişen ses-dil laboratuvarı (audiolingual) ve durumsal dil öğretimi (situational language teaching) yaklaşımlarının, içerik seçimi ve sıralamasında yapı temelli bir müfredatı dayandığını belirtir. Wilkins (1976) bu tür müfredatı, dili “sentetik” bir stratejiyle küçük parçalara (örneğin belirli zaman, kip veya yapı kalıplarına) ayıran ve öğrenenin bu parçaları zaman içinde biriktirerek yeniden bütünleştirmesini varsayan bir model olarak niteler. Ellis (1993) ve Baleghizadeh (2012) de yapı temelli müfredatın dil bilgisel biçimleri açık ve ölçülebilir biçimde listeleyebilme açısından program geliştiricilere önemli bir pratik sağladığını; buna karşılık edinim sırası, iletişimsel yeterlik ve söz varlığı kullanımının doğallığı gibi boyutları yeterince yansıtmadığı için eleştirildiğini vurgular.

Yapı temelli müfredatın ayırt edici özelliği, dil bilgisel yapıların izlencenin eksenini oluşturması ve söz varlığının bu eksene eklemlenen yardımcı unsur olarak kalmasıdır. Nunan (1988) ve Şanal (2016), bu modelde kelimelerin çoğu zaman öğretilen yapıya eşlik eden örnek cümleler aracılığıyla sunulduğunu; kimi zaman da yapısal dizinin yanına eklenen bağımsız kelime listeleri hâlinde yer aldığını ancak programın kurgulayıcı ilkesinin hiçbir aşamada söz varlığı olmadığını belirtir. Bu nedenle yapı temelli izlence dil bilgisel doğruluğu önceleyen, söz varlığını ve kalıplaşmış ifadeleri ise ikincil plana iten bir kurgu sunmakta; daha sonraki dönemlerde geliştirilen işlevsel/ iletişimsel ve sözcüğe dayalı izlence modellerine zemin hazırlayan fakat aynı zamanda onlar tarafından eleştirilen tarihsel bir aşama olarak öne çıkmaktadır (Ellis, 1993; Richards & Rodgers, 2001).

2.2. Kavramsal-İşlevsel, İletişimsel İzlence (Notional-Functional, Communicative Syllabus)

Kavramsal-işlevsel, iletişimsel izlence (notional-functional, communicative syllabus), izlenceyi dil bilgisel yapılardan çok dilsel işlevler (ör. rica etme, davet etme, özür dileme) ve kavramsal kategoriler (zaman, uzam, miktar vb.) etrafında örgütleyen bir modeldir. Wilkins (1976), bu tür izlencede içeriğin, dilin kullanımı sırasında gerçekleştirilen işlevler ve ifade edilen kavramların bir listesi olarak tanımlandığını; dolayısıyla odağın “Hangi yapılar?” sorusundan “Hangi anlamlar ve işlevler?” sorusuna kaydığını belirtir. İletişimsel dil öğretimiyle birlikte geliştirilen bu yaklaşımda,

dil bilgisel yapılar tamamen terk edilmemekte ancak artık izlencenin merkezi değil, belirli işlevleri gerçekleştirmeye yarayan biçimsel araçlar olarak görülmektedir (Richards & Rodgers, 2001). Bu yönüyle kavramsal-işlevsel, iletişimsel izlence, yapı temelli izlenceden, gramerden kullanıma doğru önemli bir kaymayı temsil eder.

Bununla birlikte bu modelin önemli bir sınırlılığı, hangi işlev için hangi kelime ve kalıpların, hangi ölçütlere göre seçileceğinin çoğu zaman açık ve sistematik biçimde tanımlanmamış olmasıdır. White (1988), kavramsal-işlevsel, iletişimsel izlencelerde işlevlerin seçimi ve derecelendirilmesinin büyük ölçüde sezgisel kaldığını, söz varlığı ve kalıp seçiminin de çoğu zaman ders kitabı yazarlarının inisiyatifine bırakıldığını vurgular. Nunan (1988) ve Richards ve Rodgers (2001) ise bu tür izlencelerin, kimi durumlarda, yapısal içeriği sadece “işlev etiketleri” altında yeniden paketleyerek sunduğunu ve bu nedenle söz varlığını programın kurucu unsuru hâline getiremediğini belirtir. Bu eksiklik, daha sonraki dönemde geliştirilen sözcüğe dayalı yaklaşım ve sözcüğe dayalı izlence modellerinin, kavramsal-işlevsel, iletişimsel çerçevenin açtığı alanı bu kez dildeki söz varlığı (lexis) ve kalıplaşmış dil birimleri üzerinden yeniden yapılandırma girişimi olarak ortaya çıkmasına zemin hazırlamıştır.

2.3. Sözcüğe Dayalı (Lexical) Yaklaşım ve Sözcüğe Dayalı İzlencenin Ortaya Çıkışı

1980’lerden itibaren derlem dil biliminin gelişmesiyle birlikte, büyük ölçekli metin derlemlerinden elde edilen veriler dilin temel örgütlenme birimine ilişkin kabulleri kökten sorgulamaya başlamıştır. Sinclair (1991), Corpus Concordance Collocation adlı eserinde, doğal dil kullanımında kelimelerin rastlantısal değil, belirli kalıplaşmış dizilişler ve eş dizimsel örüntüler içinde ortaya çıktığını; dolayısıyla dilin “söz varlığı (lexis) odaklı” bir sistem olarak anlaşılması gerektiğini ileri sürer. Bu bulgular, sözcüğü ve kalıplaşmış çok sözcüklü birimleri merkeze alan sözcüğe dayalı (lexical) yaklaşımın kuramsal temelini oluşturmuştur. Lewis (1993), The Lexical Approach adlı eserinde, dil öğretiminde asıl birimin dil bilgisel kural değil, sözcüğe dayalı birim (lexical item), kalıp (chunk) ve eş dizim (collocation) olduğunu savunur; öğrenenin iletişimsel yeterliğinin de büyük ölçüde bu “hazır dil parçalarına” erişimiyle ilişkili olduğunu vurgular. Benzer biçimde Nattinger ve DeCarrico (1992), “lexical phrases” kavramı etrafında, dil kullanımının önemli bir bölümünün önceden biçimlenmiş sözcüğe dayalı kalıplara dayandığını ve öğretim müfredatının bu tür kalıpları görünür kılacak biçimde düzenlenmesi gerektiğini belirtir. Bu kuramsal hattın izlence tasarımına doğrudan yansımaları, Willis’in (1990) geliştirdiği sözcüğe dayalı

izlence (The Lexical Syllabus) modelidir. Willis, Collins COBUILD derlemi gibi büyük derlemlerden elde edilen sıklık ve kullanım verilerine dayanarak müfredatın temel birimini söz varlığı kümeleri, kalıplaşmış ifadeler ve bunların işlevsel bağlamları olarak tanımlar; düzeyler arası ilerlemenin de dil bilgisel yapılardan çok, sıklık-işlev-bağlam ekseninde yapılandırılmasını önerir. Böylece sözcüğe dayalı izlence, derlem destekli söz varlığı planlamasını program tasarımının merkezine yerleştiren ilk sistematik model olarak kabul edilmektedir.

3. İngilizcenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Sözcüğe Dayalı İzence

3.1. Tarihsel Süreç

İngilizcenin yabancı dil olarak öğretiminde izlence anlayışının gelişimi, yaklaşık 1950'lerden 2000'lere uzanan çizgide, kaba bir şema ile yapı temelli (structural) → kavramsal-işlevsel, iletişimsel (notional-functional, communicative) → sözcüğe dayalı/derlem temelli (lexical/corpus-based) biçiminde özetlenebilir. 1950'ler ve 1960'larda, özellikle ABD'de davranışçılık ve yapısalcı dil biliminin etkisiyle geliştirilen ses-dil laboratuvarı (audiolingual) yaklaşımı, izlenceyi tamamen dil bilgisi yapılarına ve kalıp cümlelere dayalı bir yapı temelli izlence anlayışıyla kurgulamıştır (Richards & Rodgers, 2001). Yapılar basitten karmaşığa doğru sıralanmakta; öğrenciden bu kalıpları tekrar, ikileme ve alışkanlık oluşturma yoluyla içselleştirmesi beklenmekteydi. Benzer dönemde İngiltere'de gelişen Durumsal Dil Öğretimi (Situational Language Teaching) de anlamlı durumlar ve bağlamlar vurgulansa bile, temel olarak dil bilgisi yapılarının sırasına dayalı bir izlenceyi sürdürmüştür (Richards & Rodgers, 2001).

1970'lere gelindiğinde, yapı temelli izlencenin iletişimsel yeterlik üretmedeki yetersizliği giderek daha fazla tartışılmaya başlanmıştır. Wilkins (1976), Notional Syllabuses çalışmasında, izlencenin dil bilgisi yapılarının listeleri yerine dil işlevleri (informing, requesting, apologizing vb.) ve kavram kategorileri (time, quantity, space vb.) etrafında düzenlenmesini önermiş; Avrupa Konseyi'nin Threshold Level English raporları kapsamında Van Ek ve Alexander (1975) bu yaklaşımı somut bir program taslağına dönüştürmüştür. Bu dönem, işlevsel-iletişimsel izlence ve daha geniş anlamda iletişimsel dil öğretiminin yükseliş dönemi olarak görülmektedir. Richards ve Rodgers (2001), 1970'ler ve 1980'ler boyunca geliştirilen pek çok iletişimsel ders kitabının, ünitelerini dil bilgisel yapılardan ziyade işlevler ve iletişimsel görevler etrafında kurguladığını belirtir.

Buna karşın, 1970'lerin sonu ve 1980'lerde yürütülen çalışmalar, kavramsal-işlevsel izlencenin önemli bir açığını ortaya koymuştur: İşlev kategorileri tanımlanmış olsa bile, bu işlevlerin hangi sözcüğe dayalı birimler ve kalıplarla, hangi düzeyde ve hangi sıklığa göre sunulacağı program düzeyinde netleştirilememiştir (White, 1988; Nunan, 1988). Bu noktada derlem dil bilimi sahneye çıkmıştır. 1980'lerden itibaren COBUILD projesi etrafında toplanan çalışmalar, büyük ölçekli metin derlemeleri üzerinden İngilizcedeki yüksek frekanslı kelimeleri, eş dizimleri ve kalıplaşmış çok sözcüklü birimleri sistematik olarak betimlemiştir. Sinclair (1991), bu bulgulara dayanarak dilin temel örgütlenme biriminin soyut dil bilgisi kurallarından çok belirli bağlamlarda tekrarlanan, sözcüğe dayalı kalıplar ve eş dizimsel örüntüler olduğunu ileri sürmüştür.

1990'lı yıllar, bu derlem temelli bulguların hem kuramsal hem izlence tasarımı düzeyinde somutlaştığı dönemdir. Lewis (1993), *The Lexical Approach* adlı çalışmada, dil öğretiminde asıl birimin “sözcüğe dayalı birim” ve “kalıp” olduğunu savunarak, gramer merkezli müfredat anlayışını açık biçimde eleştirir. Willis (1990) ise *The Lexical Syllabus* başlıklı eserinde, derlem verisi temelli ve sözcüğe dayalı izlence modeli önerir; bu modelde izlencenin temel birimi sıklık, işlev ve bağlam ölçütlerine göre belirlenmiş söz varlığı kümeleri ve kalıplaşmış ifadelerden oluşur. Böylece 1950'lerin yapı temelli yaklaşımından 1970'lerin işlevsel/iletişimsel yaklaşımına ve 1990'ların sözcüğe dayalı/derlem temelli program anlayışına uzanan süreçte, İngilizce öğretiminde izlencenin odak noktası giderek “yapı”dan “işlev”e, oradan da “söz varlığı ve kalıplar”a doğru kaymıştır.

3.2. Sözcüğe Dayalı İzlencenin Temel Bileşenleri

Sözcüğe dayalı izlence, içeriği dil bilgisi yapılarına değil, söz varlığına ve kalıplaşmış dil birimlerine dayalı olarak yapılandıran bir izlence türüdür. Willis'e (1990) göre bu modelin ilk bileşeni, frekans temelli kelime seçimi olup büyük derlemlerden elde edilen sıklık verileri doğrultusunda, özellikle alt düzeylerde yüksek frekanslı sözcük ve kalıplar izlencenin çekirdeğini oluşturur. Bu yaklaşımda hangi birimlerin “öğretim önceliği” taşıyacağı, büyük ölçüde derlem verisine dayandırılmaktadır (Sinclair, 1991).

İkinci bileşen, çok sözcüklü birimlerin (chunks, collocations, lexical phrases) izlencenin merkezine alınmasıdır. Lewis (1993), dil bilgisi kurallarından ziyade, “hazır dil parçaları”nın iletişimsel akıcılıkta belirleyici olduğunu vurgular; Nattinger ve DeCarrico (1992) ise eş dizimsel kalıplar ve kalıplaşmış ifadelerin sistematik olarak hedeflenmediği bir programın, gerçek dil kullanımını yeterince yansıtamayacağını belirtir. Bu nedenle sözcüğe

dayalı izlence hedef yalnızca tek tek kelimeleri değil, tipik birliktelikleri ve kalıpları da öğretim birimi hâline getirmektir.

Üçüncü bileşen, işlevsel bağlamın açıkça tanımlanmasıdır. Sözcüğe dayalı birimler, “hangi işlevde, hangi bağlamda, hangi söylemsel amaçla” kullanılacakları gözetilerek seçilir; böylece işlevsel/iletişimsel yaklaşımın açtığı alan, bu kez sözcüğe dayalı malzeme üzerinden somutlaştırılır (Willis, 1990). Son olarak çağdaş uygulamalarda söz varlığı hedefleri CEFR ile hizalanarak düzeylendirilmekte, English Vocabulary Profile gibi araçlar aracılığıyla her düzey için hangi kelime ve anlamların uygun olduğu ayrıntılandırılmaktadır (Council of Europe, 2001). Böylece sözcüğe dayalı izlence, frekans–işlev–bağlam ekseninde ve düzeylere göre yapılandırılmış bütüncül bir program çerçevesi sunmaktadır.

3.3. Güncel Araçlar ve Program Yansımaları

Günümüzde yabancı dil olarak İngilizce öğretiminde sözcüğe dayalı izlence anlayışı, hem referans belgeler hem de somut araçlar üzerinden kurumsallaşmış durumdadır. CEFR, her düzey için yalnızca genel yeterlik tanımları değil, aynı zamanda alıcı ve üretici söz varlığının kapsamına ilişkin dolaylı ölçütler de sunmakta; özellikle okuma becerisine ilişkin tanımlayıcılarda “frekans”, “gündelik sözcükler” ve “alana özgü söz varlığı” gibi unsurlar vurgulanmaktadır (Council of Europe, 2001). Bu çerçevenin üzerine inşa edilen English Vocabulary Profile (EVP), CEFR düzeylerine göre hangi kelimelerin ve çok anlamlı sözcüklerin hangi anlamlarının hangi düzeyde yer alabileceğini ayrıntılandırmakta; böylece seviye bazlı söz varlığı planlamasına doğrudan araçlık etmektedir (Capel, 2010). Benzer biçimde Oxford 3000/5000 listeleri, EFL bağlamında çekirdek ve genişletilmiş söz varlığını belirleyen referans listeler olarak ders kitabı yazarları için somut bir zemin sunmaktadır (Oxford University Press, n.d.).

Bu araçların etkisi, EFL ders kitaplarının tasarımında açık biçimde görülmektedir. Çağdaş kitaplarda üniteler, belirli temalara bağlı söz varlığı havuzları, hedeflenen sözcük yoğunluğu (lexical density) ve düzeye uygun sözcük yükü (lexical load) gözetilerek kurgulanmakta; metinler çoğu zaman belirlenmiş seviye listelerine göre yazılmakta veya derlem temelli metin bankalarından seçilmektedir (Tomlinson, 2013). Böylece İngilizcenin yabancı dil olarak öğretiminde CEFR, EVP ve söz varlığı listeleriyle desteklenen, söz varlığı temelli ve derlem kaynaklı verilerle beslenen kurumsallaşmış bir program mantığı oluşmuş; izlence, ders kitabı ve ölçme–değerlendirme süreçleri ortak bir sözcüğe dayalı çerçeve etrafında bütünleşmiştir.

4. Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Mevcut Program Yapısı

4.1. Kuramsal Çerçeve

Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alanında bugün program ölçeğindeki temel referans belge, Türkiye Maarif Vakfı tarafından hazırlanan ve 2020’de Talim ve Terbiye Kurulu tarafından onaylanan Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Programı’dır (TYDÖP, 2020). Program, CEFR’e dayalı olarak A1, A2, B1, B2, C1 düzeylerinde örgün ve yaygın eğitim bağlamlarında kullanılmak üzere yapılandırılmış; eylem odaklı (action-oriented) yaklaşımı, 21. yüzyıl becerilerini ve kültürler arası iletişimsel yeterliği merkeze alan bir çerçeve olarak tanımlanmıştır.

Program, kuramsal çerçeve ve uygulama bölümleri olmak üzere iki ana kısımdan oluşur. İkinci kısımda düzeylere göre kazanım listeleri, düzeylere göre dil yapıları listesi ve kademelere göre ayrıntılı izlenice tabloları yer almaktadır. Balcı ve Melanlıoğlu (2020), Program’ın alanda ilk kez “genel kabul gören” ulusal bir referans oluşturduğunu, böylece Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde görece standart bir öğretim sürecinden söz edilebildiğini belirtir.

Program ölçeğindeki bu çerçevenin yanında Yunus Emre Enstitüsü (YEE) ve üniversitelere bağlı Türkçe öğretim merkezleri (Ankara Üniversitesi TÖMER, Gazi, İstanbul, Uludağ vb.) hem uygulama hem de materyal üretimi düzeyinde alanı fiilen belirleyen kurumlardır. YEE’nin “Yedi İklim Türkçe Öğretim Seti”, “Türkçe Öğreniyorum” ve “Çocuklar için Türkçe” gibi setleri, CEFR düzeylerine (A1–C1/C2) dayalı, ünitelere ayrılmış ders–çalışma kitabı yapısıyla dünyanın farklı ülkelerinde yaygın biçimde kullanılmaktadır. Alan yazını, bu setlerle birlikte Yeni Hitit, İstanbul, Gazi vb. öğretim setlerinin de Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminin fiilî “saha standardı”nı oluşturduğunu göstermektedir.

Özetle Türkçe tarafında, CEFR’e dayalı, eylem odaklı ve kurumlar arası uyumu hedefleyen bir çerçeve program ve bu çerçeveyle uyumlu çok sayıda ders kitabı seti bulunmaktadır ancak bu çerçevenin omurgasının nasıl kurulduğu, özellikle söz varlığı boyutunda tartışmalıdır.

4.2. Program’ın Odak Noktası: Yapı, Kazanım ve “Örtük” Söz Varlığı

TYDÖP’te program yapısı, açık biçimde kazanımlar ve dil yapıları etrafında örülmüştür. Program’ın içerik yapısı “Program’ın Temel Dayanakları ve Yaklaşımı”, “Program’ın Yapısı”, “Kazanımlar”, “Düzyelre Göre Dil

Yapıları Listesi” ve kademelere göre izlenceler başlıklarıyla özetlenmektedir. Kazanımlar; dinleme/izleme, sözlü etkileşim, sözlü üretim, okuma ve yazma becerileri için A1–C1 düzeylerinde davranış ifadeleri şeklinde verilmekte; bunun ardından düzeylere göre dil bilgisi içeriği ayrıntılı olarak sıralanmaktadır (örneğin A1’de alfabe, ünlü–ünsüz ayrımı, ünlü uyumu, çokluk eki vb.).

İzlenice tablolarında her ünite/bölüm; tema, kazanım, iletişimsel işlev, dil yapıları ve “dil ifadeleri ve söz varlığı” bileşenleriyle yapılandırılmıştır. Program metninde, izlencelerin “kazanımlar, bu kazanımlarla ilişkili iletişimsel işlevler, iletişimsel işlevlerin gerektirdiği dil yapıları ve temaya uygun söz varlığı bileşenlerinden oluştuğu” açıkça belirtilir. Ancak burada dikkat çeken nokta, “düzeylere göre söz varlığı listesi” başlıklı, seviye-temelli ve sistematik bir kelime listesi bölümünün bulunmamasıdır. Söz varlığı bileşeni, izlenice tablolarında “Dil ifadeleri ve söz varlığı” sütununda; genellikle temaya ve işleve bağlı örnek kelime ve kalıplar (sayılar, nezaket kalıpları, günlük ifadeler vb.) şeklinde, parçalı ve yerel bir biçimde sunulmaktadır.

Balcı ve Melanlıoğlu (2020), Program’ın genel olarak kazanım ve beceri temelli bir mantıkla kurgulandığını; dil yapılarının ayrıntılı biçimde listelendiğini fakat söz varlığı planlamasının program düzeyinde ayrıştırılmış ve sistematik bir bileşen olarak yer almadığını vurgular. Benzer biçimde Çekici (2022) de programı kazanımlar üzerinden toplumbilimsel yetkinlik bağlamında incelerken analizin esas eksenini yine kazanım ve işlev ifadelerinin oluşturduğunu, söz varlığına ilişkin kararların daha çok dolaylı ve dağınık şekilde izlenice tablolarına yansıdığını ortaya koymaktadır.

Diğer taraftan ders kitapları ve uygulama kitaplarında söz varlığı öğretimi üzerine çok sayıda bölüm ve öneri vardır. Ancak bu bölümler, program ölçeğinde derlem temelli, frekansa dayalı ve düzeylendirilmiş bir söz varlığı omurgası sunmaktan çok, kelime öğretimi ilkeleri ve etkinlik tasarımı üzerinde yoğunlaşmaktadır.

Görüldüğü üzere TYDÖP’te söz varlığı, resmî metin içinde ad olarak yer almakta ancak ayrı ve kurumsallaşmış bir sözcüğe dayalı izlenice düzeyine taşınmamaktadır. Sistem, ağırlıklı olarak “dil yapıları + kazanımlar” ekseninde tanımlanmaktadır.

4.3. Ders Kitapları ve Söz Varlığı Çalışmaları: Dar Ölçekte Yoğunluk, Geniş Ölçekte Boşluk

Ders kitabı temelli söz varlığı araştırmaları, Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alanında oldukça yoğundur. Arslan’ın (2014) yüksek lisans tezinden başlayarak Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi ders kitaplarındaki

kelimeler, ikilemeler, deyimler, atasözleri ve diğer söz varlığı unsurlarının tür ve sıklık bakımından incelendiği çok sayıda çalışma bulunmaktadır. Çiçek'in (2015) çalışması, YEE Türkçe Öğretim Seti A1 ders kitabındaki kelimeleri Avrupa Dil Programı sözcük setleriyle karşılaştırarak setin söz varlığı kapsamını ve seviye uygunluğunu tartışmaktadır. Göçen ve Bingöl (2024) ve benzeri çalışmalar, Anahtar B2 ve İpekyolu A2 gibi tekil kitaplarda yer alan söz varlığı unsurlarının çeşitliliğini ve kullanım sıklığını ortaya koymakta; özellikle belirli düzeylerde yeni kelimelerin yoğunluğuna veya bazı tür unsurların (deyim, atasözü, ikileme) sınırlı temsiline dikkat çekmektedir.

Yine son yıllarda yapılan çalışmalar, setler ve kitaplar arasında söz varlığı uyumu ve tekrar sorunlarını da gündeme taşımıştır. Ders-çalışma kitabı söz varlığı uyumu üzerine yapılan bir araştırma, öğrencilerin çalışma kitaplarında karşılaştığı metin ve kelime dağarcığının ders kitabında sistematik biçimde işlenmiş olması gerektiğini; aksi takdirde girdi düzeyinin anlaşılabilirlik ve pekiştirme açısından sorun ortaya çıkardığını göstermektedir.

Bu metin temelli araştırmalara ek olarak sözcüğe dayalı yaklaşımı doğrudan konu alan çalışmalar da vardır. Ördem (2013), Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde sözcüğe dayalı yaklaşımı temel alan bir eş dizimlilik (collocation) çalışması modeli önererek özellikle sınıf içi uygulamalarda kalıplaşmış söz birliklerinin sistemli biçimde işlenebileceğini göstermiştir. Katanalp Büroğul ve Bozkurt'un (2024) çalışması, çok anlamlı "al-" fiilinin bağlam ve derlem temelli olarak sözcüğe dayalı yaklaşımla öğretilmesinin, deney ve kontrol grupları arasında anlam boyutlarının tümünde (sözlük, mecaz, deyim vb.) anlamlı başarı artışı sağladığını ortaya koymaktadır.

Alan yazını bütüncül olarak değerlendirildiğinde, aşağıdaki üç ortak noktaya işaret edildiği görülmektedir:

Birincisi, kelime öğretimi ve söz varlığı, hem program metinlerinde hem de ders kitaplarında yabancı dil olarak Türkçe öğretiminin "önemli" bileşenleri arasında konumlandırılmakta ancak bu önem vurgusu çoğunlukla genel ifadeler düzeyinde kalmaktadır.

İkincisi, ders kitabı ve okuma kitabı düzeyinde yürütülen çalışmalarda sıklık, çeşitlilik, uyum ve kültürel temsil gibi başlıklar altında ayrıntılı söz varlığı analizlerinin giderek arttığı görülmektedir. Buna karşın, bu analizlerin sonuçları çoğu zaman belirli kitap setleri veya sınırlı örneklemelerle sınırlı kalmakta, program ölçeğinde bütünleştirici bir izlenmeye dönüşmemektedir.

Üçüncüsü, sözcüğe dayalı yaklaşımı temel alan çalışmalar; belirli fiiller, sözcük grupları veya metin türleri üzerinden sınıf içi uygulama ve model önerileri geliştirmekte ancak bu modellerin Türkiye Maarif Vakfı Programı

ya da ulusal ölçekte tanımlanmış bütüncül bir sözcüğe dayalı izlence ile bütünleştiği söylenememektedir.

Bu çerçevede, Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alanında bir yandan kurumsal bir program çerçevesi ve görece zengin bir söz varlığı literatürü bulunmakta; öte yandan bu iki düzeyi bir araya getiren, derlem temelli, frekans ve işlev odaklı, düzeylere göre yapılandırılmış program ölçekli bir sözcüğe dayalı izlencenin henüz oluşturulmadığı görülmektedir. Mevcut yapı, ağırlıklı olarak “yapı + kazanım” ekseninde işlemekte; söz varlığı bileşeni ise hem program metinlerinde hem de ders kitaplarında daha çok dağınık, örnekleyici ve büyük ölçüde materyal yazarlarının inisiyatifine bırakılmış bir alan olarak kalmaktadır.

5. İngilizce ve Türkçe Programlarının Kuramsal Temelleri Açısından Karşılaştırılması

5.1. Karşılaştırma Boyutlarının Tanımı

Bu çalışmada İngilizce ve Türkçe programları, beş temel boyut üzerinden kuramsal olarak karşılaştırılmaktadır:

(i) Kuramsal dayanak – programın hangi dil ve edinim anlayışına yaslandığı (yapı temelli, iletişimsel, sözcüğe dayalı vb.);

(ii) Program birimi – izlencenin temel içerik biriminin dilbilgisel yapısı, işlev mi, yoksa söz varlığı birimi (lexical item, chunk, collocation) mi olduğu (Nunan, 1988; Wilkins, 1976; Willis, 1990);

(iii) Söz varlığının konumu – söz varlığının programda merkezi bir eksen olarak mı, yoksa yapı ve kazanım sütunlarına eklenen ikincil bir bileşen olarak mı yer aldığı (Lewis, 1993; Sinclair, 1991);

Bu boyutlar çerçevesinde genel tablo şu şekilde özetlenebilir: Yabancı dil olarak İngilizce öğretiminde, derlem dil bilimi temelli sözcüğe dayalı izlence ve CEFR’e dayalı söz varlığı profilleri, program–materyal–sınav hattını birleştiren “sözcüğe dayalı izlence + derlem + CEFR” eksenli bir omurga oluşturmuştur (Lewis, 1993; Capel, 2010; Council of Europe, 2001; Willis, 1990). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde ise TYDÖP ve yaygın ders kitapları, dil yapıları ve beceri/kazanım ifadelerini merkeze alan, sözcük boyutunu ise daha çok tematik ve örnekleyici düzeyde ele alan “yapı + işlev” ağırlıklı karma bir çerçeve sunmakta; söz varlığı bileşeni program ölçeğinde henüz kurumsallaşmış bir sözcüğe dayalı izlence düzeyine taşınmamış görülmektedir (Balcı & Melanlıoğlu, 2020; Türkiye Maarif Vakfı, 2020; Çekici, 2022).

6. Tartışma

6.1. Kuramsal Dayanak Açısından Karşılaştırma

İncelenen programlar kuramsal dayanak açısından ele alındığında, her iki program metninde de iletişimsel dil öğretimi ve beceri temelli yaklaşımın açıkça vurgulandığı, buna karşın söz varlığına ilişkin kuramsal çerçevenin farklı düzeylerde yapılandırıldığı görülmektedir. İngilizce öğretim programı ve ona bağlı materyal setleri, kelime öğretimi çoğunlukla sözcüğe dayalı yaklaşım, çok sözcüklü birimler ve eş dizim kavramlarıyla ilişkilendirirken; Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alanındaki kurumsal program metinlerinde söz varlığı, daha çok dil bilgisel yapı ve kazanım listeleri içinde dağınık biçimde ele alınmaktadır. Bu durum, İngilizce tarafında söz varlığının hem kuramsal hem uygulamalı düzeyde bağımsız bir bileşen olarak tanımlandığını, Türkçe tarafında ise söz varlığına atfedilen önemin çoğunlukla genel ifadeler ve örnek listeler düzeyinde kaldığını göstermektedir.

Öte yandan, sözcüğe dayalı yaklaşımı temel alan araştırmaların her iki dilde de belirli metin türleri, fiil kümeleri veya sözcük aileleri üzerinden sınıf içi modeller geliştirdiği ancak bu modellerin özellikle Türkçe için, Türkiye Maarif Vakfı programı gibi ulusal ölçekte belirleyici belgelere tam anlamıyla yansımadağı dikkat çekmektedir. Dolayısıyla kuramsal düzeyde her iki alanda da söz varlığının önemine vurgu yapılmakla birlikte, bu vurgunun program metinlerine “sözcüğe dayalı izlençe” mantığıyla taşınma derecesi bakımından yabancı dil olarak İngilizce öğretimi lehine bir farklılaşma ortaya çıkmaktadır.

6.2. Program Birimi ve İzlençe Yapısı Açısından Karşılaştırma

Program birimi ve izlençe yapısı açısından bakıldığında, yabancı dil olarak İngilizce öğretimi programlarının çoğunlukla sözcüğe dayalı izlençe kavramına dayalı olarak düzeylere göre yapılandırılmış sözcük listeleri, çok sözcüklü birimler ve işlevsel dil kalıpları üzerinden örgütlendiğı görülmektedir. Bu yapılarda, ders kitabı ve ek materyaller, ünite başlıkları ile birlikte o ünite hedeflenen söz varlığı unsurlarını açıkça tanımlamakta; böylece öğretmen ve materyal geliştiricilere hem içerik seçimi hem de sıralama açısından görece net bir çerçeve sunulmaktadır.

TYDÖP’te ise düzeylere göre dil yapıları listesi ve kazanım listeleri ayrıntılı biçimde verilmekte; buna karşın söz varlığı bileşeni, belirli temalar ve genel konu başlıkları üzerinden dolaylı olarak tanımlanmaktadır. Program’da yer alan tematik yapı, söz varlığı için bir tür çerçeve sunsa da hangi düzeyde hangi sözcüklerin, hangi sıklık ve işlev çerçevesinde ele alınacağı ayrıntılı bir izlençe olarak sunulmamaktadır. Bu nedenle, izlençe yapısı Türkçe tarafında

daha çok “yapı + beceri kazanımı” ekseninde işlerken İngilizce tarafında bu eksenin içine sistematik bir sözcüğe dayalı bileşenin de yerleştirildiği söylenebilir. Bu durum, materyal yazarlarının ve öğretmenlerin Türkçe bağlamında söz varlığı seçimi ve sıralaması konusunda daha fazla kişisel hareket etmesine yol açmaktadır.

6.3. Söz Varlığının Konumu ve İşlevi Açısından Karşılaştırma

Söz varlığının program içindeki konumu ve işlevi açısından yapılan karşılaştırma, iki temel farklılığa işaret etmektedir. İlk olarak, İngilizce programlarında söz varlığı hem öğrenme çıktılarının doğrudan bir parçası olarak (örneğin, belirli bir düzeyde hedeflenen sözcük sayısı, sözcük türleri, eş dizim tipleri) hem de değerlendirme ölçütü olarak açık biçimde tanımlanmaktadır. Bu programlarda kelime öğretimi; sıklık, tematik bütünlük ve işlevsel kullanım ölçütleri etrafında yapılandırılmakta; böylece söz varlığı, dil bilgisel yapılardan bağımsız ama onlarla sürekli etkileşim hâlinde olan bir eksen olarak kurgulanmaktadır.

Türkçe için hazırlanan kurumsal program metinlerinde ise söz varlığı bileşeni çoğu zaman metin ve etkinlik örnekleri içinde “örtük” olarak yer almakta, program düzeyinde ayrıntılı ve düzeye göre kademelendirilmiş bir sözcük listesi sunulmamaktadır. Mevcut ders kitapları ve okuma kitapları incelendiğinde; sıklık, çeşitlilik, kültürel temsil ve uyum bağlamında yapılan söz varlığı analizlerinin arttığı ancak bu analizlerin bulgularının program ölçeğinde sistematik bir sözcüğe dayalı izlenmeye dönüşmediği görülmektedir. Bu çerçevede, İngilizce tarafında söz varlığının programın “yapısal omurgası” içerisinde konumlandığı, Türkçe tarafında ise çoğunlukla metin ve etkinlik düzeyinde dağınık biçimde yer aldığı, dolayısıyla daha az kurumsallaşmış bir görünüm sergilediği söylenebilir.

7. Sonuç ve Öneriler

7.1. Sonuçlar

Bu çalışmada, İngilizcenin ve Türkçenin yabancı dil olarak öğretimine yönelik programlar, özellikle sözcüğe dayalı (leksikal) yaklaşım açısından kuramsal olarak karşılaştırılmıştır. Bulgular, İngilizce öğretimi alanında izlenme anlayışının tarihsel süreçte yapı temelli ve kavramsal-işlevsel, iletişimsel modellerden, derlem dil bilimiyle desteklenen sözcüğe dayalı (lexical) müfredata doğru evrildiğini; CEFR, seviye temelli söz varlığı profilleri ve yüksek frekanslı kelime listeleri gibi araçlar üzerinden program-materyal-sınav hattını birleştiren kurumsallaşmış bir sözcüğe dayalı izlenme omurgasının oluştuğunu göstermektedir. Buna karşılık Türkçenin yabancı

dil olarak öğretiminde Türkiye Maarif Vakfı'nın 2020 tarihli Programı'nın CEFR'e dayalı, eylem odaklı ve kazanım merkezli bir çerçeve sunduğu ancak Program'ın temel biriminin hâlâ dil yapıları ve beceri/kazanım ifadeleri olduğu; söz varlığının ise çoğunlukla tema ve iletişimsel işlevlere bağlı, parçalı ve "örtük" bir bileşen olarak kaldığı görülmektedir.

İngilizce programlarında "sözcüğe dayalı izlençe + derlem + CEFR" ekseninde bütünleşmiş bir omurga varken TYDÖP'de "yapı + kazanım merkezli" bir çizginin hâkim olduğu; söz varlığı bileşeninin ise hem program metinlerinde hem de ders kitaplarında daha çok dağınık, örnekleyici ve materyal yazarlarının inisiyatifine bırakılmış bir alan olarak kaldığı söylenebilir. Bu durumun metin yazımı, düzeyler arası söz varlığı tutarlılığı ve ölçme-değerlendirmede sözcüğe dayalı boyutun izlenmesi açısından önemli sonuçlar doğuracağı düşünülmektedir.

7.2. Öneriler

Bu sonuçlar doğrultusunda, Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde sözcüğe dayalı izlençe eksikliğini gidermek üzere araştırma, program ve materyal/ölçme düzeylerinde aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir:

7.2.1 Araştırma Düzeyinde Öneriler

Mevcut ders ve okuma kitabı çalışmaları bir çatı altında toplanarak düzeylere göre fiilen kullanılan kelime, kalıp ve söz varlığı unsurlarını gösteren bütüncül bir tablo oluşturulmalıdır.

Genel Türkçe derlemlerine ek olarak "yabancı dil olarak Türkçe" kullanımını yansıtan öğrenici derlemleri ve öğretim bağlamına özgü alt derlemler hazırlanarak seviye temelli frekans ve eş dizimlilik analizleri yapılmalıdır.

Sözcüğe dayalı yaklaşım temelli sınıf içi modeller (eş dizimlilik çalışmaları, kalıplaşmış ifadelerin öğretimi vb.) farklı düzeylerde uygulanarak söz varlığı öğretimi ile beceri gelişimi arasındaki ilişki nicel ve nitel verilerle ortaya konmalıdır.

7.2.2. Program Düzeyinde Öneriler

TYDÖP'ün bir sonraki güncellemesinde "düzeylere göre dil yapıları listesi"ne koşut bir "düzeylere göre söz varlığı ve kalıplaşmış birimler" bileşeni eklenmeli ve söz varlığı Program metninde bağımsız, kurumsal bir unsur olarak tanımlanmalıdır.

Program izlence tablolarında hâlihazırda yer alan “tema–işlev” yapısı korunarak her tema–işlev birleşimi için seviye temelli sözcüğe dayalı hedefler açıkça tanımlanmalıdır.

Program metninde söz varlığı planlamasının derlem temelli, frekans–işlev–bağlam ekseninde yürütüleceğine ilişkin ilke ve ölçütler açıkça ifade edilmelidir.

Kaynakça

- Arslan, N. (2014). Yabancılar Türkçe öğretimi ders kitaplarında söz varlığı unsurlarının incelenmesi. Karadeniz Teknik Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon, Türkiye.
- Baleghizadeh, S. (2012). Grammatical syllabus and EFL textbooks: The need for consciousness-raising activities. *Per Linguam*, 28(1), 110–116. <https://doi.org/10.5785/28-1-123>
- Balcı, M., & Melanlıoğlu, D. (2020). Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi programı üzerine. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(2), 173–198.
- Capel, A. (2010). A1–B2 vocabulary: Insights and issues arising from the English Profile Wordlists project. *English Profile Journal*, 1, 1–11.
- Council of Europe. (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*. Cambridge University Press.
- Çekici, Y. E. (2022). Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi programında yer alan kazanımların toplumdilbilimsel yetkinlik bağlamında incelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Türkoloji Araştırmaları Dergisi*, 7(2), 1165–1189.
- Çiçek, M. (2015). Avrupa dil programı sözcük setleri ile yabancılar Türkçe öğretimi kitaplarındaki sözcüklerin karşılaştırılması: Yunus Emre Enstitüsü Türkçe öğretim seti A1 ders kitabı örneği. *International Journal of Language Academy*, 3(4), 256–279.
- Ellis, R. (1993). Second language acquisition and the structural syllabus. *TESOL Quarterly*, 27(1), 91–113. <https://doi.org/10.2307/3586953>
- Göçen, G., & Bingöl, S. (2024). Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ders kitaplarında yer alan söz varlığı unsurları: “Anahtar B2” ders kitabı örneği. *Journal of Sustainable Educational Studies*, Özel Sayı Ö3, 74–101.
- Katanalp Büroğul, H., & Bozkurt, B. Ü. (2024). Lexical approach in teaching Turkish as a foreign language: The implementation of the verb “al-”. *Çukurova University Faculty of Education Journal*, 53(3), 1406–1444.
- Lewis, M. (1993). *The lexical approach: The state of ELT and a way forward*. Language Teaching Publications.
- Nattinger, J. R., & DeCarrico, J. S. (1992). *Lexical phrases and language teaching*. Oxford University Press.
- Nunan, D. (1988). *Syllabus design*. Oxford University Press.
- Ördem, E. (2013). Yabancılar Türkçe öğretiminde leksikal yaklaşım: Bir eşdizimlilik çalışması modeli. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(11), 423–446.
- Richards, J. C., & Rodgers, T. S. (2001). *Approaches and methods in language teaching* (2nd ed.). Cambridge University Press.

- Şanal, F. (2016). Syllabus design. *Littera Turca Journal of Turkish Language and Literature*, 2(3), 187–192.
- Sinclair, J. (1991). *Corpus, concordance, collocation*. Oxford University Press.
- Tomlinson, B. (Ed.). (2013). *Developing materials for language teaching* (2nd ed.). Bloomsbury.
- Türkiye Maarif Vakfı. (2020). *Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi programı* (2. baskı). Türkiye Maarif Vakfı Yayınları.
- Van Ek, J. A., & Alexander, L. G. (1975). *Threshold level English*. Pergamon.
- White, R. V. (1988). *The ELT curriculum: Design, innovation and management*. Blackwell.
- Wilkins, D. A. (1976). *Notional syllabuses: A taxonomy and its relevance to foreign language curriculum development*. Oxford University Press.
- Willis, D. (1990). *The lexical syllabus: A new approach to language teaching*. Collins ELT.

Kazım Nami Duru'nun Eserlerinde Türk Millî Eğitimi ve Terbiye Meselesi 6

Ali Serdar Mete¹

GİRİŞ

Eğitim, tüm dünyada olduğu gibi Türkiye’de de siyasi ve toplumsal sürekliliğin sağlamasında belirleyici öğelerden birisi oldu. Geçmişin tecrübelerini yeni ihtiyaçlara uygun olarak güncelleyerek gelecek nesillere aktarma çabası İmparatorluk’tan Cumhuriyet’e geçiş sürecinde önemli bir mesaiydi.

Osmanlı İmparatorluğu’nun geçirdiği değişim 19. yüzyıldan itibaren geniş kapsamlı bir modernizasyon sürecine dönüştü. Bu süreçte eğitim kurumlarının çağdaş örneklerle göre yeniden yapılanması ve ihtiyaca cevap verecek yeni okulların tesis edilmesi gerekti. Eğitimde modernleşmenin ilk örnekleri olan Askerî Tıbbîye ve Harbîye Mektebi, yenilik hareketine yön verecek kadronun yetiştiği merkezler haline geldi. Yüksek öğretimi besleyecek okulların açılması toplumsal açıdan bir değişimi tetiklediği gibi, aydın hareketini daha geniş kadrolara kavuşturmuştu. Askerî okulların ardından siviller için de açılan modern okullar, en azından İstanbul’da ve diğer büyük şehirlerde, Batılı anlamda bir eğitim alt yapısının oluşmasına imkan verdi. (Er, 2003, ss. 211-215; Doğanay, 2012, ss. 48-49).

Osmanlı modernleşmesine yön veren kadro modern eğitim kurumlarında yetişmiş asker ve sivil münnevverlerdi. 19. yüzyılda şekillenen modern Osmanlı kurumlarının tesis edilmesinde yürütücü olan bu kadro, hayata geçirilen yeniliklerin kalıcı olabilmesinde eğitimin önemini bizzat tecrübe etmiş bir öncü yapıyı meydana getirdi. İyi eğitim almış genç subaylar ve diğer bürokratlar modernleşme hamlesinin devlet kademesinden toplum hayatına yayılmasına kritik bir köprü vazifesi üstlendi. II. Abdülhamid

1 <https://orcid.org/0000-0002-3662-7636> | aserdarmete@gmail.com
Yeditepe Üniversitesi, Türkiye, ROR ID: <https://ror.org/025mx2575>

döneminde ortaya çıkan güçlü muhalefeti de genç Osmanlı münevverleri meydana getirmişti. Jön Türk Hareketi Meşrutiyet'in yeniden ilanında ve sonrasında şekillenen siyasi yapıda gençliğin dinamizminden faydalandı. İttihad ve Terakki Cemiyeti'nin politikalarına doğrudan yansıyan söz konusu dinamizmi verimli sonuçlar alınacak hedeflere yöneltmek için eğitim, üzerinde önemle durulan meseleler arasında ilk sırada yer aldı (Keklik, 2020, s. 1492; Akyüz, 2016).

Osmanlı İmparatorluğu'nun çöküşüne sebep olan I. Dünya Savaşı yenilgisi, düşman işgalinin de yolunu açtı. Mustafa Kemal Paşa (Atatürk) başta olmak üzere, işgale karşı direnmeye karar veren ve Kurtuluş Savaşı'nı sürdüren kadro, Osmanlı modernleşmesinin neredeyse tüm sancılarını yaşamış ancak bu sürecin tecrübe ve birikimlerini başarıyla kullanabilmiş çekirdek bir kadroydu. İmparatorluktan ulus/millî devlete geçişin ilk aşaması olan Kurtuluş Savaşı başarıyla sonuçlandığında sıra Osmanlı mirasının birikimini Cumhuriyet'e aktarmaya gelmişti. Söz konusu aktarımın doğru ve sağlam bir zemin üzerinde devam edebilmesi için eğitimin modernizasyonu Cumhuriyet'in en temel hedeflerinden biri olarak kabul edildi. Söz konusu hedefi yakalayabilmek için bir eğitim seferberliği başlatılmış ve çok önemli isimler bu seferberlikte önemli görevler üstlenmişti. Kazım Nami Duru, eğitim modernizasyonu çalışmalarının önemli isimlerden biriydi. Duru, Osmanlı subayı olarak yetişmesine rağmen kariyerine eğitimci olarak devam ederek çeşitli kurumlarda öğretmenlik yapmış, Maarif Teşkilatı'nda müfettiş olarak da çalışmıştı. Kurtuluş Savaşı sırasında Ankara'ya geldikten sonra da Türkiye Büyük Millet Meclisi'nin Maarif Vekaleti bünyesinde önemli görevler üstlendi. Cumhuriyet'e giden yolda ve sonrasında eğitim camiasının önde gelen isimlerinden olan Duru, çalışmaları ve yayınlarıyla sürecin yol göstericileri arasındaydı (Büyükbaş, 2013, s. 214; Temizyürek & Dinçer, 2014).

Bu çalışmada, Kazım Nami Duru'nun eserlerinden hareketle Erken Cumhuriyet Dönemi'nde eğitime verilen önem ve özellikle terbiye meselesi üzerinde duruldu. Duru'nun kaleme aldığı eserler incelemenin ana kaynakçasını meydana getirirken bu kaynakça arşiv belgeleri, dönemin kaynakları ve güncel çalışmalarla desteklendi.

CUMHURİYET'İN EĞİTİM MESELESİ

Türkiye Cumhuriyeti'nin kuruluşu uzun süren bir istiklâl mücadelesiyle mümkün oldu. Kurtuluş Savaşı'nda kazanılan zafer işgale son verirken yeni Türk devletinin kuruluşunu da müjdelemekteydi.

Atatürk'ün liderliğindeki kurucu kadro, Osmanlı tecrübesine bir de Kurtuluş Savaşı tecrübesi eklemiş, yeni devletin temellerini zaferin verdiği haklı gururla atmıştı. Kuruluş sürecinde zaferin mimarı olan Türk ordusu öncelikli bir yere sahip olurken, yönetici kadronun genelde askerlerden meydana gelmesi bu ayrıcalıklı yeri pekiştirmektedir. Türk ordusunun sahip olduğu konuma en yakın mevkide *Maarif Teşkilatı* yani Millî Eğitim Teşkilatı konumlandı. Atatürk'ün tabiriyle "İrfan Ordusu"nın kurumsal yapısı olan Millî Eğitim Teşkilatı adından da anlaşılacağı üzere *Millî Devlet*'in en önemli kurumları arasındaydı. Zira bu teşkilat sayesinde Osmanlı İmparatorluğu'ndan devralınan kurumlar modernize edilecek, eksikler ikmal edilerek millî eğitim çağdaş bir seviyeye çıkarılacaktı. Çağdaş eğitim seviyesini yakalamak devletin kuruluşuna sağlam bir zemin hazırlayacak olmakla birlikte Cumhuriyet'in hedeflerinin gelecek nesillere aktarılmasını sağlayacak en önemli araç olacaktı (Okur, 2005, ss. 206-207; Sarıhan, 2019, s. 84).

Kurtuluş Savaşı sürerken toplanan Türk Maarif Kongresi, kurucu kadronun eğitime verdiği özel önemi açıkça ortaya koymaktaydı. Kongrede eğitimin mevcut durumunun tartışılmasının yanında geleceğe yönelik beklentiler de gündeme geldi. Kütahya-Eskişehir Muharebeleri sürerken Sakarya Meydan Muharebesi'nden yaklaşık bir ay önce bir eğitim kongresi toplamak Türkiye Büyük Millet Meclisi (TBMM) Hükümeti'nin konuya verdiği önemi göstermekteydi. Kongrede millî eğitimin mevcut durumunun yanında geleceğinin de konuşulmuş olması savaş idare edenlerin zafere olan inancına işaret etmekteydi. Atatürk'ün kongrenin açılışında yaptığı konuşmada açıkça vurguladığı husus; geçmiş tecrübelerden istifade edilerek yeni ve millî bir eğitim sistemi kurulmasının hedeflendiği idi. Yeni neslin ihtiyaçlarına uygun bir eğitim modelinin meydana getirileceğine dikkat çeken Atatürk, bunun ancak eski hatalardan ders alarak millete ve millî hedeflere uygun yöntemler kullanmak yoluyla mümkün olacağının altını çizmekteydi (Kılavuz&Tanık, 2011, s. 370; Kapluhan, 2014; Sarıhan, 2019).

Uzun çalışmalar sonucunda belirlenen ve ilgili toplantılarda sık sık dile getirilen millî eğitim hedefi TBMM'nin ittifakla kabul ettiği bir politika oldu. Millî Mücadele'nin toplumsal desteğini artırmayı da hedefleyen akademik ve kültürel çalışmaları TBMM adına Maarif Vekaleti takip ederek hayata geçirmekle görevliydi. Savaş şartlarında eğitim alanında verimli çalışmalar yürütmek zor olsa da Ankara Hükümeti'nin bürokratları gayretlerini sürdürdü. Anadolu'nun farklı yerlerinde eğitim-öğretime devam eden okulların idareci ve öğretmenlerinin çoğu Ankara Hükümeti'nin kontrolünde çalışmaktaydı. İstanbul Hükümeti'nin 1 Kasım 1922'ye kadar bir Maarif Vekaleti bulunsa da saltanatın kaldırılmasıyla bu yapının gerekli birimleri de Ankara'ya taşındı. Millî Mücadele sürecinin en zorlu şartlarında eğitim

mesalesinin gündemde tutulması ve yürütülen çalışmalar Maarif Vekaleti'nin Cumhuriyet öncesindeki alt yapısını oluşturdu. Cumhuriyet'in ilanıyla birlikte daha yoğun bir mesaiye başlayan Maarif Teşkilatı'nı son derece zorlu bir yeniden yapılanma süreci beklemekteydi (BCA, 202/379/3, 05.11.1922; 2/12/7, 06.03.1922; Resmî Cerîde, 1924, s. 323).

Zaferin ardından yeni Türk devleti kuruldu ve bu devletin kurumları yavaş yavaş şekillenmeye başladı. Sağlam temeller üzerinde yükselmesi hedeflenen Genç Cumhuriyet'in millî eğitim sistemini çağdaş bir seviyeye çıkartmak için hayata geçirilecek yeniliklere zemin hazırlamak maksadıyla arkası arkasına hukuki düzenlemeler yapıldı. Vekaletin yetkilerini ve görev alanını güncel ihtiyaçlara göre belirlemek ve bunları ikame etmeyi kolaylaştıracak düzenlemeleri hazırlamakla görevli *Heyet-i İlmiye* 1923'ün ortalarından itibaren yoğun bir mesaiyle çalışmalarına başladı. Kurulun öngördüğü ve hükümet tarafından da kabul edilen düzenlemeler arasında en temel hamle, 3 Mart 1924 tarihinde *Tevhîd-i Tedrisat Kanunu*'nun çıkarılmasıydı. Bu kanun ülkedeki tüm eğitim kurumlarını Maarif Vekaleti'ne bağlayarak farklılıkları ortadan kaldırmayı amaçlamaktaydı. Kanunun ilanın ardından geleneksel olarak eğitim veren mektep ve medreseler kapatılarak özellikle ilk ve orta dereceli okulların yeni dönemin ilkelerine uygun tek bir müfredatla faaliyetlerine devam etmesi hedeflenmekteydi. Bunun yanında Türkiye'de faaliyet gösteren yabancı okullar da Maarif Vekaleti'nin denetimine ve müfredatına tabi oldu. Cumhuriyet'in eğitim seferberliğini koordine eden Maarif Vekaleti giderek güçlenen bir teşkilata kavuşurken 1926'da *Maarif Teşkilatına Dair Kanun*, bu teşkilatın işleyişini kolaylaştıran yasal dayanak olarak kabul edildi (BCA, 7/24/16, 11.07.1923; 7/27/1, 05.08.1923; Tanır&Aslan, 2019, s. 253; Bozkurt, 2020, s. 1749).

Eğitimi ülke genelinde yaygınlaştırmak için sürdürülen çalışmalar çerçevesinde çağdaş usullerin takibi için de önemli bir gayret sarf edilmekteydi. Uluslararası kongre ve konferanslara gönderilen temsilcilerin raporları eğitim konusundaki yeniliklerin farkında olunmasını mümkün kılsa da sık sık yabancı uzmanların görüşlerine başvuruldu. Atatürk döneminde Türkiye'ye davet edilen uzmanlar farklı konularda incelemeler yapmış olsalar da tespit ettikleri temel eksiklik ilk ve orta öğretimde taşra teşkilatının yetersizliği ve ayrıca öğretmen açığının oldukça fazla olmasıydı. Özellikle Amerikalı eğitimci John Dewey'in hazırladığı raporda ısrarla vurgulanan söz konusu eksikler Maarif Vekaleti'ni zorlayan engellerin başında gelmekteydi. Fakat çalışmalar Atatürk'ün himayesinde sürdürüldüğü için engeller bir bir aşılarak okul ve öğretmen eksiklerinin tamamlanması için tüm devlet kurumlarının harekete geçirilmesi gecikmedi. Bu seferberlik Maliye Vekaleti'nin yükünü artırsa da okul ve öğretmen sayısında gözle görülür bir artış yaşanmaya

başladı. Yaşan tüm gelişmelere ek olarak 1928’de uygulamaya konulan *Harf İnkılabı*, Türkiye’yi adeta bir okula çevirmiş, tüm kurumlar ve toplum örgütleri okuma-yazma seferberliğinin bir parçası olmuştu. Vekalet, mahalli idareler ve askerî birlikler başta olmak üzere diğer tüm kuruluşlar okur-yazar oranının artırılması için farklı şekillerde görevlendirildiğinden eski alfabeden yeni alfabeye geçiş oldukça hızlı olmakla birlikte okur-yazar oranında da ciddi bir artış sağlanmıştı (Kara, 2020, ss. 116-118; Dönmez, 2011, ss. 44-45; Harf İnkılabı ve Millet Mektepleri (1928-1935), 2019).

Atatürk döneminin sonuna gelindiğinde Cumhuriyet Türkiye’si, eğitimde belirlenen hedefler konusunda oldukça kararlı politikalar izleyen ve bunlarda önemli oranda başarı yakalamış bir ülkediydi. Eğitim hedefleri bir bir yakalanırken, yeni nesli Cumhuriyet’in temel ilkelerine uygun yetiştirme gayreti de sürüyordu. Yeni neslin inşasında okullar en hayati araçlar olurken eğitim programları içinde “terbiye” önemli bir yer tutmaktaydı. Zira yeni neslin kazanacağı Cumhuriyet ruhu akademik gelişime paralel olarak verilecek terbiyeye bağlıydı. Daha önceki düzenlemelerde benzer adlarla anılan ilgili birim 1933’te kabul edilen *Maarif Vekaletinin Merkez Teşkilatı ve Vazifeleri Hakkında Kanun* ile “Millî Talim ve Terbiye Dairesi” adını aldı ve millî terbiye eğitiminin yürütücüsü olarak görev ve yetkileri yeniden tanımlandı. Kanunun 9. maddesinin Ç bendinde bu görev “*Halkı Cumhuriyet esaslarına göre hazırlayacak ve bütün maarif müesseselerinde millî terbiyeyi kuvvetlendirecek tedbirleri düşünmek ve vekâlet makamına tekliflerde bulunmaktır.*” şeklinde vurgulanmaktaydı (Resmî Gazete, 22.06.1933, ss. 2765-2768; Baltacıoğlu, 1995, s. 17).

Terbiye tanımıyla ifade edilen hedefi içine alan anlam, Cumhuriyet’in kurumlarına ve bürokratlarına ciddi sorumluluklar yüklemişti. İmparatorluktan ulus-devlete geçişin sancılarını hafifletmenin en verimli yolu yeni neslin fikir yapısını değiştirmektir. Sık sık rastlanan Türk milleti vurgusunun temel sebebi de söz konusu ulus inşası gayretinden başka bir şey değildi. Türk çocuğu, geçmişten gelen birikimin farkında olarak yetişirken bu birikim çağdaş yöntemlerle işlenerek Genç Türkiye’nin zeminini sağlamlaştırmak için kullanılmaktaydı. Atatürk’ün “*Muallimler yeni nesil sizin eseriniz olacaktır*” ifadesi öğretmenlerden ve eğitim camiasından akademik başarıdan çok daha fazlasının beklendiğini göstermekteydi. Atatürk’ün işaret ettiği yeni nesli inşa etmek için geçmişin birikimi çağdaş yöntemlerle harmanlanarak, özellikle, Meşrutiyet dönemine damga vuran fikir adamlarının ortaya koyduğu değerler yeni ihtiyaçlara uyarlandı. Ziya Gökalp başta olmak üzere birçok Türk aydını Cumhuriyet’in eğitim seferberliğinde millî eğitim ve terbiye yükünü sırtlanan önemli aktörler haline gelmişti (Altın, 2010, s. 499; Özyurt, 2015, ss. 444-445).

KAZIM NAMİ DURU'NUN ESERLERİNDE EĞİTİM VE TERBİYE MESELESİ

Osmanlı İmparatorluğu'ndan Cumhuriyet'e devredilen birikim, kurumlarla birlikte kişileri de içermektedir. Mütareke Dönemi'nde Ankara'ya geçen asker ve sivil aydınlara Cumhuriyet'in ilk yıllarında Osmanlı'dan kalan nitelikli kadrolar da bir şekilde eklendi.

Cumhuriyet'in eğitim kadrolarında önemli görevler üstlenmiş olan Kazım Nami Duru, 1876'da Üsküdar'da doğdu. Selanik Askerî Rüştiyesi ve Manastır Askerî İdadisi'nde öğrenim gördükten sonra Harbiye Mektebi'ne kaydoldu ve bu okuldan 1897'de mezun oldu. Jön Türk Hareketi'nin muhalif faaliyetlerinin en yoğun olduğu dönemde Kazım Nami de İttihad ve Terakki Cemiyeti'ne katıldı. Arnavutluk ve Makedonya'da aldığı askerî görevlerin yanında bazı okullarda öğretmenlik de yaptı. Öğretmenlik mesleğine olan ilgisinin Avusturya-Macaristan İmparatorluğu'na yapılan bir resmî geziye katılmasından sonra arttığı bilinmektedir. Gezi kapsamında Peşte'de bir anaokulu ziyaret edilmiş ve bu okul Duru'yu oldukça etkilemişti. Gezi sonrasında Selanik'e dönen Duru, burada İttihad ve Terakki Cemiyeti'nin kontrolünde olan *Ravza-yı Sıbyan Mektebi* içinde Osmanlı İmparatorluğu'nun ilk özel anaokulunu açtı. Daha sonra bu okulun idareciliğini de üstlenen Kazım Nami, İttihad ve Terakki Cemiyeti içinde eğitimci özelliğiyle öne çıkmaktaydı (BOA, MB.İ., 43/89, H. 10.06.1328; HH.İ., 203/22, 11.06.1328; Türk, 2011, s. 162; Çiydem&Ahi, 2019, s. 28; Bardak, 2019).

1909 yılı Kazım Nami'nin kariyerindeki değişimin başlangıcı oldu. Selanik Askerî Rüştiyesi'nde Fransızca öğretmeni olarak görevlendirildikten sonra aynı zamanda *Ravza-i Sıbyan Mektebi*'ndeki görevine de devam etti. Eğitim alanındaki yoğun mesaisinin ve Cemiyet'teki görevlerinin de etkisiyle 1910'da yüzbaşı rütbesindeyken Osmanlı ordusundan ayrıldı ve tam zamanlı olarak eğitim camiasına katıldı. Öğretmenlik yaptığı dönemde bazı gazetelerde yazılar kaleme alan Duru, Selanik Maarif Müfettişliği'ne atanmasıyla Maarif Teşkilatı'nın işleyişini de yakından tanıma imkanı buldu. Müfettişlik vazifesi sırasında gördüğü eksikleri ve aksaklıkları da kendi tecrübeleriyle harmanlayan Kazım Nami, ilk eserlerini bu süreçte kaleme almaya başlamıştı (BOA, ME.İBT., 302/60, H. 15.02.1329).

İttihad ve Terakki Cemiyeti'nin aktif üyelerinden biri olan Kazım Nami ilk eserini 1910'da yayınladı. Bir piyes olarak yazılmış olsa da siyasi yanı ağır basan bu eser Osmanlı Hürriyet Cemiyeti'nin kuruluşunu anlatıyor, Jön Türk Hareketi'nin ve dolayısıyla İttihad ve Terakki Cemiyeti'nin kökenlerini konu alıyordu. Cemiyette siyasi faaliyetlerini sürdüren Kazım Nami, idealist bir genç ve sorumluluk sahibi bir memur olarak okulda ve okul öncesinde

eğitimin bir parçası olan terbiye meselesiyle ilgilenmekteydi. Duru, eğitim ve terbiye meselesine dair ilk eseri olan *Terbiye-i Vataniyede İlk Adımlar*'ı 1911'de yayınladı. Eserin başlığında da görülen “vatan” vurgusu, II. Meşrutiyet döneminin en çok dile getirilen konuları arasında yer almaktaydı. Vatan bilincine sahip Osmanlı vatandaşlarının yetişmesinde küçük yaşlarda verilecek eğitimin önemini vurguladığı eserinde Duru'nun beslendiği fikri altyapının izleri de açıkça görülmüyordu. İttihad ve Terakki Cemiyeti'nin en önemli ideoloğu olan Ziya Gökalp'in çizdiği kültür/hars çerçevesi Duru'yu da yakından etkilemişti. Dönemin gündeminden, tartışmalarından ve elbette İttihadçı politikalarından etkilenen Duru, eserinde terbiyenin yeni neslin şekillenmesine etkisi üzerinde durmuştu. Yazara göre toplumun geleceğini şekillendirecek kültürel çevrenin inşası, bireyin ve dolayısıyla okul çağındaki çocuğun eğitimiyle mümkündü. Akademik eğitimin yanında verilecek terbiye, bireyin toplumla bağıni kuvvetlendirecek ve Osmanlı vatanında birliğin sağlanmasını kolaylaştıracaktı. Bu tespitten hareketle yapılan önceleri Osmanlılık fikri çerçevesinde çalışmalar sürdürülse de siyasi atmosfer Osmanlılık'tan yavaş yavaş Türçülük'e kaydı. Bu durum aslında millet algısının çok uluslu bir anlamdan Türk milleti özeline doğru daralmasının doğal sonucuydu (Kâzım Nâmi, 1326; Kazım Nâmi, 1911; Demirpolat, 2021, s. 273; Özkan&Altunay, 2023, s. 486; Üstel, 2016).

Osmanlı İmparatorluğu'nun son yıllarında yaşanan gelişmeler devlet ve toplum hayatında Türklük vurgusunun belirgin bir hale gelmesinin önünü açtı. Trablusgarp Savaşı'nın ardından patlak veren Balkan Savaşı ve yaşanan büyük hezimet var olan çözölmeyi oldukça hızlandırmıştı. Osmanlı kimliği altında tüm milletleri bir arada tutmaya çalışma gayreti *Osmanlı Anavatanı* olan Balkanlar'ın elden çıkmasıyla büyük bir darbe aldı. İttihad ve Terakki'nin Osmanlılık'tan vazgeçerek Türçülük'e geçişi de bu darbenin ardından gözle görülür hale geldi. Devletin kurucu unsuru olan Türk milletinin bilinçli bir şekilde atacağı adımların yaklaşan yıkımları durduracağı düşünülerek, Türklük bilinci okullarda ve kışlalarda daha sistematik bir şekilde işlenir oldu. Geri dönölmez değişikliklere sebep olan Balkan Hezimet'i'nin ardından yüzbinlerin İstanbul'a göçüne Kazım Nami de katılmış, çalışmalarını başkentte sürdürmeye başlamıştı. Edirne ve İstanbul'da üstlendiği görevlerin ardından İzmit Maarif Müfettişliği'ne ve ardından İzmit Maarif Müdürlüğü'ne getirilen Duru, görev bölgesinde çocuk eğitimi alanındaki faaliyetlere ağırlık verdi. Selanik'te açtığı okulun bir benzerini İzmit'te açarak tecrübelerini uygulamaya geçirme fırsatı da buldu. Görevinde Maarif Müfettiş-i Umumiliği'ne kadar yükselen Duru, memuriyetine ek olarak eserlerini yayınlamaya da devam etti. 1913'te *Mektepte Ahlak* adıyla bir tercüme eser yayınladıktan sonra 1916'da *İş*

Ordusu kitabını kaleme aldı. Aynı zamanda *Türk Dünyası* adlı mecmuayı çıkarmaya başlamış, 1917'de *Çocuk Bahçesi Rehberi* adıyla bir tercüme eser daha yayınlamıştı. I. Dünya Savaşı'nın gölgesinde sürdürdüğü çalışmalarda milletin geleceğine yönelik hedefleri vurgulamaktan vazgeçmediği görülen Duru, eğitimde terbiye ve ahlakın önemini de ısrarla ön plana çıkarmaktaydı (BOA, MF. MKT., 1189/46, H. 06.10.1331; 1197/41, H. 07.06.1332; 1198/38, H. 08.07.1332; MF. İBT., 512/16, H. 21.09.1332; Demirel, 2022, s. 1495).

Savaş birçok dengeyi değiştirip çabaları büyük ölçüde sonuçsuz bıraksa da Duru'nun içinde olduğu İttihadçı kadro, Osmanlı Maarif Teşkilatı'nda bugün "değerler eğitimi" adı verilen metotla modern eğitimin önemli bir ögesinin temellerini atmayı başardı. Mütareke Dönemi'nde İstanbul'da farklı okullarda çalışan Kazım Nami, 1920 Mayıs'ında Ankara'ya geçerek Anadolu Hareketi'ne katıldı. Geçmiş tecrübeleri dikkate alınarak TBMM Hükümeti'nin Maarif Vekaleti'nde *Orta Tedrisat Müdürü* olarak görevlendirildi. Millî Mücadele'nin askerî faaliyetinin yanında neredeyse aynı gayretle sürdürülen eğitim çalışmalarının tamamında önemli görevler üstlenen Kazım Nami, çeşitli dernek ve kuruluşların çalışmalarına da katılmayı sürdürdü. Ankara Hükümeti'nin eğitime verdiği önem Millî Mücadele içinde öğretmenlere ayrıcalıklı bir konum kazandırmış, öğretmenler Anadolu'nun genelinde mücadeleyi destekleyen önemli faaliyetler yürütmüştü. Kazım Nami, eğitim camiasının tüm faaliyetlerini yakından takip ederek resmî görevini sürdürürken aynı zamanda *Anadolu Terbiye Mecmuası*'nı çıkarmaya başladı. Pedagoji temelli yazıların ağırlıklı olduğu bu dergi 1914-1918 yıllarında yayınlanan *Terbiye Mecmuası*'nın bir benzeriydi ve Anadolu'ya aktarılmaya başlanan Osmanlı birikiminin de önemli örneklerinden biriydi (Demir, 2017, s. 21; Pustu, 2019, s. 54; Sevim, 2020; Davulcu&Temel, 2024, s. 107).

Kurtuluş Savaşı zaferle sonuçlandıktan sonra Anadolu Hareketi'nin Cumhuriyet'e götüren süreç de artık tamamlanmak üzereydi. Lozan Antlaşması'nın imzalanmasının ardından Maarif Vekaleti'ndeki görevlerinden ayrılan Kazım Nami, bir müddet İzmir'de yaşadktan sonra İstanbul'a döndü ve farklı okullarda öğretmenlik yaptı. 1923-1925 yılları arasında verimli bir çalışma dönemi geçirdiği bu dönemde yayınladığı 3 telif ve 1 tercüme eserden anlaşılmaktaydı. Ahlak ve terbiye hakkında tespitlerini ilgililerle paylaşmaya devam eden Kazım Nami, artık çalışmalarında Türkçe öğretimini de işlemekteydi. *Frobel Usulüyle Küçük Çocukların Terbiyesi* adlı tercüme ve *Mekteplerde Ahlak Nasıl Telkin Edilmeli?* adlı telif eserlerinin ardından yayınladığı, *Türkçe Oku*, *Türkçe Yaz* ve *Türkçe'yi Nasıl Öğretmeli?* kitaplar, Cumhuriyet'in ulus-devlet çizgisine paralel olarak vurgulanan

Türklük kavramıyla doğrudan ilgiliydi. 1925'te Kıbrıs Türk Lisesi Müdürü olarak Kıbrıs'a giden Kazım Nami bir süre sonra emekli olarak İstanbul'a döndü. Yüksek Muallim Mektebi'nde Fransızca öğretmenliği yaptığı sırada meşhur eserlerinden *Küçük Çocukların Terbiyesi* ve *Pedagoji Önünde Gazi* adlı eserlerini yayınladı. Cumhuriyet ve Atatürk'ü pedagojik değerlendirmelerle anlatan 1928 tarihli *Pedagoji Önünde Gazi*, Maarif Vekaleti'nin resmî yayınları arasına girdi. Duru bu çalışmasında terbiye meselesinde Gazi'yi izahatlarla örnek gösterirken Cumhuriyet felsefesine de dikkat çekmekteydi. Kitabın yayınından bir yıl sonra Robert Kolej'de öğretmenlik ve farklı gazetelerde yazarlık yaptığı dönemde Atatürk tarafından Ankara'ya çağrılan Kazım Nami Halkevleri'nde görevlendirildi. Bu görevlendirme ve Atatürk'e yakın mesaisi onun kariyerinde önemi bir dönüm noktası oldu (BCA, 52/264/8, 24.04.1928; 47/241/9, 17.05.05.1928; 157/754/19, 05.06.1928; Garsen, 1340; Kâzım Nâmi, 1341; Kâzım Nâmi, 1925; Kâzım Nâmi, 1343; Kâzım Nâmi, 1928; Alp, 2005).

Tekrar Ankara'ya döndükten sonra çalışmalarına hız veren Kazım Nami, Atatürk ve diğer yöneticilerle yakın mesaisinde tespitlerini ilk elden sunma fırsatı buldu. Eserleri Cumhuriyet Halk Fırkası'nın ilgili politikalarına dayanak teşkil eden Duru, 1933'te Talim ve Terbiye Kurulu Üyeliği'ne atandı. Ankara'daki yoğun mesaisi bir müddet sonra siyasi bir nitelik de kazandı ve 1935'de Manisa'dan milletvekili seçilerek TBMM'ye girdi. İki dönem milletvekilliği yapan Duru, Atatürk sonrası dönemde de CHP içinde uzmanlığıyla ilgili konularda bir müddet ilgililerle yakın mesaisini sürdürdü. CHP'nin tarihi ve *Altı Ok*'un anlamını anlattığı çalışmalar 1941'ta Cumhurbaşkanı İnönü'ye ve parti yönetimine sunuldu. 1943'te İstanbul'a dönen Kazım Nami, yaşamının sonuna kadar bu şehirde ikamet etti (BCA, 570/2269/1, 14.09.1930; 79/23/10, 11.07.1933; 570/2269/2, 31.05.1941).

İstanbul'daki ikameti sırasında siyasi veya resmî bir görevi bulunmayan Kazım Nami Duru, kaleme aldığı eserleri yayınlamaya devam etti. Telif ve tercüme olarak yayınlanan bu eserlerde öncekilerde olduğu gibi ahlak, gençlik, terbiye ve eğitim konuları işlenmekteydi. Bu konulara ek olarak Atatürk, Ziya Gökalp, tarih gibi konularda da yayınlar yaptı. Kendi hayatına dair hatıralarını *İttihat ve Terakki Hatıralarım* ve *Cumhuriyet Devri Hatıralarım* olarak iki ayrı kitapta okuyucularıyla paylaştı. İstanbul günlerinde siyasi tercihinine dair bilgiye rastlanmazken 1951'de dönemin başbakanı Adnan Menderes'e "Kardeşim Adnan" hitabıyla yazdığı mektup ve sonraki yıllardaki mektupları hükümetle münasebetinin devam ettiğini göstermekteydi. (BCA, 18/100/8, 27.01.1951; 41/244/2, 17.11.1953; 20/113/15, 26.05.1956; Duru, 1957; Duru, 1958).

Bir Cumhuriyet aydını olarak Kazım Nami Duru yaşamı boyunca mesleki tecrübesini artırmayı ve bunları ilgililerle paylaşmayı sürdürdü. Duru 1967'de İstanbul'da vefat ettiğinde arkasında kırka yakın kitap ve birçok gazete ve dergi makalesi bırakmıştı.

SONUÇ

Türkiye Cumhuriyeti'nin kuruluş süreci; askerî, siyasi ve toplumsal açıdan son derece sancılı ve zorlayıcı bir süreç oldu. Kurtuluş Savaşı'nın ardından yaraları sarmak için başlayan çalışmalar muasır medeniyetler seviyesine ulaşmış *Tam Bağımsız Türkiye* hedefine yöneldi.

Genç Türkiye Cumhuriyeti'nin kuruluş yıllarında Osmanlı İmparatorluğu'nun kurumları üzerinde çağdaş Türkiye'nin temelleri atıldı. Atatürk başta olmak üzere çoğunluğu asker kökenli kurucu kadro atılan adımların kalıcı olabilmesi için eğitime önem verilmesinin zorunlu olduğunun farkındaydı. Osmanlı modernleşme hareketinin en önemi ürünlerinden olan modern okullarda yetişmiş söz konusu kadro, eskiyi geride bırakmanın ancak hedefe yönelmiş bir eğitim sistemiyle mümkün olacağını bizzat tecrübe etmişti.

Zaferi getiren Türk ordusunun başarısı yeni Türk devletin kurulmasını sağlamış olsa da muasır medeniyetler seviyesine ulaşacak Türkiye Cumhuriyeti'nin ayakta kalabilmesi için onu taşıyacak nesillere ihtiyacı vardı. Yeni nesli çağdaş usullere göre yetiştirmek için yapılan çalışmalar Cumhuriyet'in kuruluş yıllarına damgasını vuran bir süreç oldu. Atatürk'ün ifadesiyle "İfran Ordusu" olarak yetişecek Cumhuriyet çocuğunun eğitimi için önce mevcut kurumlar ıslah edildi sonra da çağdaş yöntemlerin takip edilmesine yoğunlaşıldı. Dünyada eğitim alanında ortaya çıkan gelişmelerin takibi ve uygun görülenlerin tatbiki için Türkiye'den ve yabancı ülkelerden uzmanlar istihdam edildi.

Kazım Nami Duru, Osmanlı İmparatorluğu'nun modernleşme sürecinde askerî eğitim almış ve daha sonra öğretmenlik mesleğini seçmiş bir idealist genç olarak Cumhuriyet'in eğitim kadrosuna Kurtuluş Savaşı sırasında katıldı. Duru'nun kendisine çalışma alanı olarak seçtiği alan pedagojiydi ve bu alanda kazandığı tecrübeler onu akademik bilgi kadar terbiye meselesinin de eğitimde önemli olduğu sonucuna ulaştırmıştı. İttihad ve Terakki Cemiyeti'nin aktif bir üyesi olarak Rumeli'de ve İstanbul'da ciddi çalışmalar yapmış olan Duru, bu tecrübesiyle önce TBMM yönetiminde daha sonra da Cumhuriyet yönetiminde eğitim teşkilatında önemli görevler üstlendi.

Duru, resmî görevlerine ek olarak bilgi ve tecrübesini, yayınladığı eserler aracılığıyla, ilgililerle paylaştığından bu eserler kendi alanına yön veren

kaynaklar haline geldi. Telif ve tecrübe eserlerini yayınlamaya 1910'da başlayan Duru, terbiye ve ahlak konularındaki eserlerine Cumhuriyet döneminde farklı konularda kaleme aldıklarını da ekledi. Türkçe öğretimi, öğretmenlik mesleği gibi alanlarda yazarken Atatürk hakkında kitaplar da kaleme aldı. En çok etkilendiği düşünürlerin başında gelen Ziya Gökalp hakkında yazdığı iki kitap dönemin önemli kaynakları arasında yer aldı. Duru'nun uzmanlık alanına dair yönlendirmeleri, Cumhuriyet'in kuruluş yıllarında Maarif Vekaleti'nin çalışmalarına önemli katkılar sağladı.

Tek tek ve birlikte değerlendirildiğinde Duru'nun eserlerinin yeni neslin inşasında eğitim teşkilatının işini kolaylaştıran önemli kaynaklar olduğu görülür. Akademik alt yapıyı güçlendirmeye çalışan eğitim teşkilatının değerler eğitimi konusundaki kabiliyetlerini artıran Duru ve eserleri Cumhuriyet'in hedeflerine uygun olarak uzun yıllar eğitim alanında önemli yere sahip olmuştur. Kazım Nami Duru'nun bizzat ve eserleriyle katıldığı çalışmalarda Cumhuriyet neslinin inşasına gözle görülür katkısı olduğu anlaşılmaktadır.

KAYNAKÇA

Arşiv Belgeleri

Devlet Arşivleri Başkanlığı Başbakanlık Osmanlı Arşivi (BOA)

Mabeyn-i Humâyûn Evrakı İradeler (MB.İ.) 43/89, H. 10.06.1328.

Hazine-i Hassa İradeler (HH.İ.) 203/22, 11.06.1328.

Maarif Nezâreti Tedrisât-ı İbtidâîye Kalemi (ME. İBT.) 302/60, H. 15.02.1329; 512/16, H. 21.09.1332.

Maarif Nezâreti Mektubî Kalemi (ME. MKT.) 1189/46, H. 06.10.1331; 1197/41, H. 07.06.1332; 1198/38, H. 08.07.1332.

Devlet Arşivleri Başkanlığı Başbakanlık Cumhuriyet Arşivi (BCA)

2/12/7, 06.03.1922; 202/379/3, 05.11.1922; 7/24/16, 11.07.1923; 7/27/1, 05.08.1923; 52/264/8, 24.04.1928; 47/241/9, 17.05.05.1928; 157/754/19, 05.06.1928; 570/2269/1, 14.09.1930; 79/23/10, 11.07.1933; 570/2269/2, 31.05.1941; 18/100/8, 27.01.1951; 41/244/2, 17.11.1953; 20/113/15, 26.05.1956.

Araştırma ve İncelemeler

AKYÜZ, Y. (2016). *Türk eğitim tarihi m.ö. 1000-m.s. 2016*. Ankara: Pegem Akademi.

ALTIN, H. (2010). Ziya Gökalp'in eğitim tarihimiz açısından önemi. *History Studies*, 2(2), 493-509.

ALP, H. (2005). Pedagoji önünde Gazi (yazan: Kazım Nami Duru). *Yakın Dönem Türkiye Araştırmaları*, 8, 125-150.

BALTACIOĞLU, İ. H. (1995). *Tâlim ve Terbiye'de inkılâp*. CANIM, R. & KINCAL, R. Y. (Yay.Haz.), İstanbul: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.

BARDAK, M. (2019). *Osmanlı'da modern okul öncesi eğitim (1908-1918)*. İstanbul: Alalma Yayınları.

BOZKURT, B. (2020). Cumhuriyet Türkiye'sinin eğitim sisteminin inşası sürecinde Heyet-i İlmiye toplantıları. *Belgi*, 2(19), 1748-1765.

BÜYÜKBAŞ, N. (2013). Osmanlı insan yetiştirme düzeni ve Türkiye Cumhuriyeti'nin kuruluşuna etkileri. *Atatürk Araştırma Merkezi Dergisi*, 29(87), 199-228.

ÇİYDEM, E. & AHİ, B. (2019). II. Meşrutiyet Dönemi Okul Öncesi Eğitim Alanında Pedagojik Yaklaşım ve Etkilenmeler. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 8(1), 25-43.

DAVULCU, E. & TEMEL, M. (2024). II. Meşrutiyet dönemi süreli yayınlarında pedagoji: Terbiye Mecmuası, Yeni Fikir, Muallim, Anadolu Terbiye Mecmuası örnekleri. *International Journal of Cultural and Social Studies*, 10(2), 100-122.

- DEMİR, G. T. (2017). 1918-1938 Yılları Arasında Yayınlanan Eğitim Dergilerindeki Karşılaştırmalı Eğitim Makaleleri. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 6(1), 15-33.
- DEMİREL, Ö. F. (2022). Maarif Nezareti Müşaviri Franz Schmidt'in Anadolu mekteplerine dair raporu (21 Mayıs- 6 Haziran 1915). *Vakanüvis*, 7(Özel Sayı), 1477-1508.
- DEMİRPOLAT, A. (2021). Türk Aydını, modernleşme ve Ziya Gökalp'ın kültür ve medeniyete dair yaklaşımı. *Selçuk Türkiyat*, 52, 267-281.
- DOĞANAY, R. (2012). Osmanlı modernleşmesinde eğitim faaliyetleri. *Düşünce Dünyasında Türkiiz*, 3(16), 47-70.
- DÖNMEZ, C. (2011). Atatürk ve Harf İnkılabı. *Atatürk Araştırma Merkezi Dergisi*, 27(79), 37-70.
- DURU, K. N. (1957). *İttihat ve Terakki Hatıralarım*. İstanbul: Sucuoğlu Matbaası.
- DURU, K. N. (1958). *Cumhuriyet Hatıralarım*. İstanbul: Sucuoğlu Matbaası.
- ER, H. (2003). Osmanlı Devleti'nde eğitimde modernleşme çabaları. *Marifet*, 3(1), 211-215.
- GARSEN, F. (1340). *Frobel usulüyle küçük çocukların terbiyesi*. Kâzım Nâmi (Müt.), İstanbul: Matba'a-i Amîre.
- Harf İnkılabı ve Millet Mektepleri (1928-1935)*. (2019). ATEŞ, S. & NAMAL, Y. & ERDOĞAN, M. (Ed.), İstanbul: Ötüken Neşriyat.
- Hilafetin İlgasına ve Hanedanı Osmaninin Türkiye Cumhuriyeti Memaliki Haricine Çıkarılmasına Dair Kanun. (06.03.1924). *Resmî Cerîde*, 5(63), s. 323.
- KAPLUHAN, E. (2014). 1921 Maarif Kongresi'nin Türk Eğitim Tarihindeki Yeri ve Önemi. *Yalova Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(5), 123-134.
- KARA, A. (2020). Türkiye'de alfabe değişiminden sonra yeni harflerin yaygınlaştırılması ve halk eğitiminde Millet Mekteplerinin rolü ve önemi. *Oğuz-Türkmen Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 114-141.
- Kâzım Nâmi (1327). *Tebriye-i vataniyede ilk adımlar*. Selanik: y.y.
- Kâzım Nâmi. (1326). *Nasıl Oldu? "Osmanlı Hürriyet Cemiyeti"nin kurulmasına ilişkin üç perdelik piyes*. Selanik: y.y.
- Kâzım Nâmi. (1341). *Türkçe oku Türkçe yaz*. İstanbul: Matba'a-i Amîre.
- Kâzım Nâmi. (1341). *Türkçeyi nasıl öğretmeli?*. İstanbul: Matba'a-i Amîre.
- Kâzım Nâmi. (1925). *Mekteplerde ahlak nasıl telkin edilmeli?*. İstanbul: Kanaat Matba'ası.
- Kâzım Nâmi. (1343). *Küçük çocukların terbiyesi*. İstanbul: Kanaat Matba'ası.
- Kâzım Nâmi. (1928). *Pedagoji önünde Gazi*. İstanbul: Devlet Matba'ası.

- KEKLİK, E. (2020). İkinci Meşrutiyet döneminde eğitim sorunu ve Osmanlı aydınları. *Tarih ve Gelecek Dergisi*, 6(4), 1487-1517.
- KILAVUZ, N. & TANIK, İ. H. (2011). Millî Mücadele döneminde Türk Maarif Kongresi ve I. Türkiye Büyük Millet Meclisi'nin eğitim-öğretim hakkındaki görüşleri. *EÜSBED*, 4(2), 353-378.
- Maarif Vekaleti Merkez Teşkilatı ve Vazifeleri Hakkında Kanun. (22.06.1933). *Resmî Gazete*, 2434, 2765-2768.
- OKUR, M. (2005). Milli Mücadele ve Cumhuriyetin İlk Yıllarında Milli ve Modern Bir Eğitim Sistemi Oluşturma Çabaları. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(1), 199-217.
- ÖZKAN, A. & ALTUNAY, Z. (2023). "Siyasal ve kültürel dönüşümü Ziya Gökalp'in medeniyet algısı üzerinden değerlendirmek. *Cumhuriyet Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 24(3), 483-491.
- ÖZYURT, C. (2015). Ziya Gökalp'te millet inşa aracı olarak değerler eğitimi. Ed. ÖZYURT, C. & TAK, A. (Ed.), *Ziya Gökalp Kitabı*, Ankara: Hece Yayınları içinde 435-475.
- PUSTU, Y. (2019). Teşkilat yapısı ve faaliyetleriyle Türkiye Muallimler Birliği (1921-1936). *Atatürk Araştırma Merkezi Dergisi*, 35(99), 51-94.
- SARIHAN, Z. (2019). *1921 Maarif Kongresi*. İstanbul: Tarihçi Kitabevi.
- SARIHAN, Z. (2019). *Milli Mücadelede Maarif Ordusu*. Ankara: Pegem Akademi.
- SEVİM, N. (2020). *Milli Mücadelede eğitim ve öğretmenler*. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Yeditepe Üniversitesi.
- TANIR, E. D. & ASLAN, C. (2019). Birinci Heyet-i İlmiye ve çalışma esasları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 52(1), 251-276.
- TEMİZYÜREK, F. & DİNÇER, F. (2014). Cumhuriyet Dönemi Eğitim Tarihinde Önemli Bir İsim: Kâzım Nami Duru. *CTAD*, 10(19), 173-193.
- TÜRK, İ. C. (2011). Osmanlı Devleti'nde okul öncesi eğitim. *Millî Eğitim Dergisi*, 41(192), 160-173.
- ÜSTEL, F. (2016). *Makbul vatandaşın peşinde II. Meşrutiyet'ten bugüne vatandaşlık eğitimi*. İstanbul: İletişim Yayınları.

Köy Enstitülerinde Uygulamalı Eğitim Modelinin 21. Yüzyıl Yapay Zekâ Destekli Öğrenme Modelleri ile Karşılaştırılması

Şebnem Oğuz Uzuner¹

GİRİŞ

Eğitim bir ülkenin siyasal, kültürel, eğitsel ve sosyo-ekonomik yapısına göre şekillenir ve düzenlenir. Eğitimci Anton Makarenko'ya göre “insan mükemmel doğmaz, öğretimin görevi insanın bu duruma gelmesine yardım etmektir. İyinin bilincine varmak yetmez, aynı zamanda tüm toplumun iyiliği için eylemde bulunma görevini de edinmek gerekir”. (Arayıcı, 2016, s. 110)

İnsanlık tarihi boyunca toplumsal ilerleme belirli bir tempo ve doğrultuda gerçekleşmişken, 21. yüzyılda dijital teknolojilerin etkisiyle bu süreç benzeri görülmemiş bir hız ve dönüşüm kazanmıştır. Özellikle 2000’li yıllar, dijitalleşmenin bireysel ve toplumsal yaşamın tüm alanlarına nüfuz ederek yaşam biçimlerini köklü ve geri döndürülemez biçimde dönüştürdüğü bir dönemin başlangıcını temsil etmektedir. Yeni nesil dijital teknolojiler, insan yaşamına entegre oldukça sosyal ilişkilerden gündelik alışkanlıklara, kurumsal yapılardan iş yapış biçimlerine kadar pek çok alanda derin yapısal değişimlere yol açmıştır. Bu köklü dönüşümden eğitim sistemi de doğrudan etkilenmiştir. Yapay zekâ, büyük veri ve öğrenme analitiği temelli çağdaş öğrenme modelleri, bireyin öğrenme sürecini kişiselleştirmeyi, bilişsel verimliliği artırmayı ve öğrenmeyi mekândan bağımsız hâle getirmeyi hedefleyen yeni bir paradigma ortaya çıkarmıştır. (Luckin, 2018, ss. 1–22, 45–68)

Cumhuriyet’in erken döneminde Türkiye’de toplumsal yapının farklı kesimleri arasında eğitim düzeyi ve okuryazarlık oranı bakımından belirgin eşitsizlikler göze çarpmaktaydı. Köylü ile kentli, zengin ile yoksul, doğulu ile

1 Dr., 0000-0001-5147-6728 sebnem.uzuner@yeditepe.edu.tr, Yeditepe Üniversitesi, Türkiye
ROR ID: <https://ror.org/025mx2575>

batılı, kadın ile erkek arasındaki bu farklar, dönemin eğitim politikalarının yönünü belirleyen temel etkenlerden biri olmuştur. Cumhuriyet yönetimi, bu eşitsizlikleri azaltma ve kırsal kalkınmayı hızlandırma amacıyla eğitimde kapsamlı bir dönüşüm hedeflemiştir. Bununla birlikte, emeğiyle geçinen geniş halk kesimlerinin önemli bir bölümü düşük eğitim düzeyine sahip olup, toplumsal ve sınıfsal çıkarlarının bilincine yeterince varamamış, bu doğrultuda örgütlü bir hareketlilik geliştirememiştir. Bu nüfusun, büyük kısmı ülke genelinde kırsal bölgelerde yaşamını sürdürmekteydi. Söz konusu sosyo-ekonomik koşullar 1940 yılında kurulan Köy Enstitüleri'nin temel gerekçesini ve eğitim modelinin yönelimlerini belirleyen en önemli faktörlerden biri olmuştur. (Arayıcı, 2016, s. 106)

Bu sosyo-ekonomik ve kültürel koşullar, Köy Enstitüleri'nin kuruluş gerekçesini ve eğitim modelinin yönelimlerini açık biçimde ortaya koymaktadır. Köy Enstitüleri'nin temel amacı, köy yaşamının ihtiyaçlarına uygun biçimde, köyde ve köy için eğitim anlayışını hayata geçirmek olmuştur. Bu yönüyle Köy Enstitüleri, Türkiye'nin eğitim tarihinde yalnızca özgün bir uygulama değil, aynı zamanda dünya eğitim literatüründe de dikkat çekebilecek nitelikte yenilikçi bir deneyimdir. Köy Enstitüleri, “yaparak-yaşayarak öğrenme” ilkesi üzerine inşa edilmiş, öğrenciyi üretim sürecine doğrudan dâhil eden ve bilgiyi deneyimle bütünleştiren özgün bir eğitim modelidir. Bu model, yalnızca akademik bilgi üretimini değil, aynı zamanda toplumsal dayanışmayı, üretkenliği ve etik sorumluluğu da merkezine almıştır. (Arayıcı, 2016, s. 106; Tonguç, 1947, ss. 45–68; Yücel, 1993, ss. 112–128)

Buna karşılık, yapay zekâ destekli öğrenme modelleri, bireysel öğrenme hızını ve bilişsel performansı merkeze alırken, ortak üretim, topluluk bilinci ve yerel bağlam gibi değerleri ikinci plana itmektedir. Dijital öğrenme ortamları bilgiye hızlı erişim olanağı sunsa da teknolojik bağımlılık ve zihinsel pasifleşme gibi riskleri de beraberinde getirmektedir. (Carr, 2010, ss. 115–142)

Bu nedenle, etkili bir çağdaş eğitim sistemi, teknolojinin sunduğu imkânları eleştirel düşünme, yaratıcılık, etik sorumluluk ve toplumsal katılım ilkeleriyle bütünleştirmelidir. Bu çalışma, Köy Enstitülerinin uygulamalı eğitim modeli ile 21. yüzyılın yapay zekâ destekli öğrenme modellerini karşılaştırarak, iki yaklaşımın pedagojik, etik ve toplumsal boyutlarını değerlendirmeyi amaçlamaktadır. Bu bağlamda, tarihsel bir eğitim deneyimi olan Köy Enstitüleri'nin, dijital çağın eğitim anlayışına nasıl bir perspektif sunabileceği tartışılacaktır.

KÖY ENSTİTÜLERİ: KURULUŞ FELSEFESİ VE EĞİTİM MODELİ

Köy Enstitüleri'nin gelişimi, rastlantılara, keyfi uygulamalara ya da kuramsal ve uygulamalı bilgi yetersizliklerine dayalı bir sürecin ürünü değildir. Aksine, her büyük girişimde olduğu gibi, birçok kritik karar derinlemesine irdelenerek, elde edilen deneyimlerin sonuçları, mevcut koşulların gereklilikleri ve olası risklerin dikkatle değerlendirilmesiyle, yerinde ve zamanında alınmıştır. (Kirby, 2010, s. 280)

Cumhuriyet'in erken döneminde gözlenen yaygın eğitim eşitsizlikleri ve kırsal alanlardaki öğretmen eksikliği, bu karar alma sürecinin arka planını oluşturmuştur. Enstitülerin kuruluş gerekçesi, bu yapısal sorunlara uzun vadeli, üretime dayalı ve yerel ihtiyaçlara cevap veren bir çözüm geliştirmektir. (Akyüz, 2020, ss. 312–318; Altunkaya, 2017, ss. 45–52)

Köy Enstitüleri'nin pedagojik felsefesi, çağdaş eğitimin temel hedeflerinden biri, çocuğun doğuştan getirdiği yeteneklerini ve yaratıcılığını ortaya çıkarmaktır. Bu anlayış doğrultusunda Köy Enstitüleri, köy kökenli yoksul öğrencilerin yaparak ve yaşayarak öğrenme süreciyle bütüncül bir biçimde gelişmesini amaçlamıştır. Enstitülerde verilen eğitim teknik becerilerin atölyelerde, üretim faaliyetlerinin tarım alanlarında, eleştirel düşüncenin kitap okuma ve tartışma saatlerinde, demokratik bilincin cumartesi toplantılarında, duyuşsal gelişimin ise sanat ve halk oyunları etkinliklerinde desteklenmesi üzerine kurulmuştur. Bu yaklaşım yalnızca bilgi aktaran bir okul modelinin ötesinde insanlaşma, toplumsallaşma ve üretken birey olma süreçlerini birlikte hedefleyen bir eğitim anlayışıdır. Köy Enstitüleri kuram ile uygulamayı birleştiren, bireysel yaratıcılığı, özgüveni ve toplumsal sorumluluğu geliştiren Türkiye'ye has özgün bir eğitim sistemi olarak öne çıkmıştır. (Kocabaş, 2022, s. 27)

Dönemin Millî Eğitim Bakanı Hasan Âli Yücel tarafından 1940 yılında imzalanarak gönderilen genelgede, Köy Enstitüleri'nde uygulanacak öğretim ilkeleri net bir şekilde ifade edilmiştir. Buna göre;

“Eğitimin temel ilkesi “yaparak-yaşayarak öğrenme” olmalıdır.

Eğitim kurumlarında laik ve demokratik bir anlayış uygulanmalıdır.

Eğitim, üretime yönelik olmalıdır.

Öğrencilerin her aşamada yönetime katılımı sağlanmalıdır.

Her bireyin başarılı olabileceği bir alan olduğu kabul edilmeli; insanı harcamayan, bireyleri yetenekleri doğrultusunda yetiştiren bir uygulama gerçekleştirilmelidir.

Ezbere dayalı bilgi biriktirmek yerine, beğenilmeyi değil düşünmeyi öğreten, sorgulayan, gerçeği arayan, bilgi üretebilen ve ürettiği bilgileri kullanabilen bireyler yetiştirilmelidir.

Eğitim süreci, insan haklarına, evrensel ve ulusal değerlere saygılı, bağımsız yapıda bireyler kazandırmayı hedeflemelidir.

Okulsuzluk ve öğretmensizlik nedeniyle halkın ve çocukların ileri eğitim görmeleri, böylece bilinçli yurttaş olmaları engellenmemelidir.

Yetenekli fakat yoksul öğrenciler için eğitim olanakları sağlanmalıdır.” (Demirel, 2016, s. 166)

Bu ilkelerin hem öğretim programlarının hem de okul içi örgütlenmenin sınırlarını belirlediğini, öğrencilerin karar süreçlerine katılımını sağladığını ve topluluk bilincini ilk sıraya koyan bir kültür oluşturmaya çalıştığını söyleyebiliriz.

Köy Enstitüleri’nin eğitim programında sanat dersleri, öğrencilerin cinsiyetlerine ve toplumsal rollerine göre farklı beceri alanlarını kapsayacak biçimde yapılandırılmıştır. Erkek öğrenciler için demircilik, marangozluk ve yapıcılık gibi üretim temelli uygulamalara, kız öğrenciler için ise biçki-dikiş, örgücülük, dokumacılık ve ziraat sanatları gibi el becerisi ve üretimle ilişkili alanlara ağırlık verilmiştir. Böylece öğrenciler, pedagojik formasyon eğitimiyle birlikte belirli bir zanaat alanında mesleki yeterlilik kazanmışlardır. (Kocabaş, 2022, s. 46)

Köy Enstitüleri, ülkenin az gelişmiş bölgelerinden gelen öğrencileri yoğun ve uygulamalı bir eğitim programıyla yetiştiren kurumlardır. Her enstitü, yerel koşullarına göre özgün öğretim programları hazırlayabiliyor, bu esneklik de başarının artmasını sağlıyordu. Bu anlayışın en belirgin örnekleri Çifteler ve Kızılçullu Köy Enstitüleri’nde görülen “küme sistemi” uygulamalarıdır. Köy Enstitüleri’nde uygulanan küme sistemi, pedagojik bir düzenleme olmanın ötesinde yapısal ve yönetsel nitelikler taşımaktaydı. Bu sistem, öğrencilerle öğretmenlerin özerk birer aile birimi şeklinde örgütlenmesine dayanıyordu. Her küme, öğretmen evi, toplantı odası, derslik, yatakhane, mutfak ve tuvalet gibi birimleri barındıracak şekilde planlanmış, bu yapıların öğrenciler tarafından inşa edilmesi, onların hem pratik eğitim hem de mimari ve teknik deneyim kazanmalarını sağlamıştır. Küme başı öğretmenleri, eğitimsel gözetim ve rehberlik işlevini üstlenerek öğrencilerle aynı yaşam alanını paylaşarak onların akademik başarılarını, kişisel gelişimlerini ve sosyal davranışlarını yakından gözlemlemiştir. Değerlendirmelerde yalnızca akademik başarı değil, öğrencinin bütüncül gelişimi esas alınmıştır. Böylece küme düzeni, bireysel gelişimle kolektif sorumluluğu bir arada teşvik eden

bir mikro-topluluk modeli oluşturmuş ve Köy Enstitüleri'nin “yaparak-yaşayarak öğrenme” anlayışının en somut uygulaması hâline gelmiştir. (Kirby, 2010, ss. 316–317)

Köy Enstitüleri'nde günlük yaşam, üretime dayalı eğitimin bir parçası olarak belirli bir disiplin ve iş bölümüne göre düzenlenmiştir. Gün, genellikle ekmek yapımından sorumlu öğrenciler ve onlara yardım edenlerle başladı. Başlangıçta bu öğrenciler, alanında uzman bir kişinin gözetiminde çalışır ve görev süreleri boyunca diğer etkinliklere katılmazlardı. Ardından depo ve yemekhane sorumlusu öğrenciler uyanır, o gün nöbetçi olan öğretmenleri ve mutfak personelinin kaldırırlardı. Bu öğrenciler erzakların tartılması, dağıtımı, mutfağın temizliği, işlerin zamanında yürütülmesi ve yiyeceklerin denetlenmesi gibi konularda nöbetçi öğretmenlerle birlikte sorumluluk üstlenirlerdi. Ders veya atölye faaliyetleri başlamadan önce öğretmenler, öğrencilerin genel durumunu denetlerdi. Sağlık sorunu olanlar revire gönderilir, elleri veya tırnakları kirli olanlar ise temizlenmeye yönlendirilirdi. Herhangi bir olağanüstü durum olmadığı sürece, öğrenciler öğretmenlerinin eşliğinde marşlar söyleyerek dersliklere, atölyelere ve tarlalara dağılırdı. Bu düzen, enstitülerin eğitim anlayışında teorik bilgi ile pratik yaşamın bütünleşmesini yansıtan önemli bir uygulamaydı. (Kirby, 2010, s. 318)

Köy Enstitüleri, çağdaş Türk kültürünün gelişiminde belirleyici bir rol oynamıştır. Dil, yayıncılık, toplumsal eleştiri, sanat ve edebiyat alanlarında enstitülerin etkisi açık biçimde gözlemlenmektedir. Mahmut Makal, Fakir Baykurt, Talip Apaydın, Mehmet Başaran, Dursun Akçam ve Ali Yüce gibi enstitülü yazarlar halkın dilini ve ifade biçimlerini edebiyata aktarmışlardır. Bu durum, Ziya Gökalp'in öngördüğü ya da Türk Dil Kurumu'nun yürüttüğü dil ve edebiyat devriminden daha köklü bir yeniliğin habercisi olmuştur. Öğrencilerin yüksek kültürel düzeyle buluşturulması ve yaratıcı edebiyata verilen önem, güçlü bir edebiyat bilinci ve eleştiri anlayışı geliştirmiş, bu ortam çok sayıda yetenekli yazarın yetişmesini sağlamıştır. (Kirby, 2010, s. 362)

Köy Enstitüleri, özellikle köy çocukları ve kız öğrenciler için fırsat eşitliği sağlama misyonu taşımıştır. Pozitif ayrımcı uygulamalar ve üretime dayalı eğitim, yetenekli yoksul öğrencilerin eğitime erişimini kolaylaştırmış, kız öğrencilerin mesleki ve entelektüel gelişimine yönelik programlar ise özellikle kırsal topluluklarda yeni sosyal olanaklar üretmiştir. (Kocabaş, 2022, s. 30)

Köy Enstitüleri kurulduktan sonra karşılaşılan en temel sorunlardan biri kaynak yetersizliğidir. Finansal desteğin sınırlı olması ve enstitülerde kullanılacak araç-gereç ile diğer sarf malzemelerinin temini dönemin koşulları nedeniyle önemli ölçüde güçlük yaratmıştır. Bu güçlüklerin başlıca

nedenlerinden biri, tüm dünyayı derinden etkileyen II. Dünya Savaşı ile savaşın yol açtığı kıtlık, ekonomik bunalım ve olağanüstü tedbirlerin alınma zorunluluğudur. (Kirby, 2010, ss. 285–288)

Köy Enstitüleri, kuram ile uygulamayı birleştiren, bireysel yaratıcılığı, özgüveni ve toplumsal sorumluluğu geliştiren Türkiye’ye has özgün bir eğitim sistemi olarak ortaya çıkmıştır. Hem pedagojik uygulamaları hem de kültürel katkıları açısından, modernleşme tarihinin ve eğitim tarihinin önemli bir kazanımı olarak değerlendirilmektedir. (Tonguç, 1947, ss. 45–62) Bu tarihsel deneyim, dijital çağın eğitim politikalarına insan-merkezli ve topluluk-odaklı perspektifler kazandırılması bakımından bugün de önemli dersler içerir. (Tural, 2016, ss. 112–134)

YAPAY ZEKÂ DESTEKLİ ÖĞRENME MODELİ VE KÜLTÜREL YANSIMALARI

Köy Enstitüleri, Türkiye’nin toplumsal kalkınma hedefleriyle uyumlu, üretime dayalı ve insan merkezli bir eğitim modeli ortaya koymuştur. Bu sistem, bireyin yalnızca bilgi edinen değil düşünen, sorgulayan, üreten ve topluma katkı sağlayan bir özne olarak yetiştirilmesini amaçlamıştır. Günümüz eğitiminde ise dijital dönüşüm ve yapay zekâ teknolojilerinin hızla gelişmesi, insan merkezli bu anlayışın çağdaş biçimlerinin nasıl yeniden üretilebileceği sorusunu gündeme getirmektedir. Köy Enstitülerinin “yaparak - yaşayarak öğrenme” ilkesinin dijital çağdaki karşılığı, bireyselleştirilmiş ve yapay zekâ destekli öğrenme modelleri olarak değerlendirilebilir. (Yücel, 1993, ss. 112–118; Luckin, 2018, ss. 45–68)

Zekâ, bir varlığın öğrenebilme, akıl yürütebilme, problem çözebilme ve yeni durumlara uyum gösterebilme yeteneği olarak tarif edilebilir. (da Silveira & Lopes, 2023, ss. 3–4) Zekâyı bir sistemin belirli bir çevrede hedefe yönelik davranış sergileyebilme ve değişen koşullara uyum sağlayabilme kapasitesi olarak da tanımlayabiliriz. Bu tanımda zekâ, “ne bildiğiyle” değil, “nasıl davrandığıyla” ölçülür. (Sritriratanarak & Garcia, 2023)

Yapay zekâyı tanımlamak daha zordur, çünkü üzerinde genel bir uzlaşa bulunmamaktadır. Farklı kaynaklarda birçok tanımın yer alması kavram karmaşasına yol açabilir. Genel olarak yapay zekâ, bilgisayarların insan zekâsına özgü işlevleri taklit etme yeteneği olarak tanımlanır. Başka bir ifadeyle, makinelerin öğrenme, akıl yürütme, problem çözme, algılama ve karar verme gibi karmaşık insan becerilerini gerçekleştirebilmesini sağlayan teknolojidir. Bu yönüyle yapay zekâ, sadece algoritmaların bir bütünü değil, insan benzeri bilişsel süreçleri taklit etmeyi amaçlayan sistemler bütünüdür. (Sheikh, 2023, s. 15)

İnsan zekâsı ile yapay zekâ arasındaki farkın temelde yapısal değil, işlevsel olduğu söylenebilir. İnsan zekâsı biyolojik süreçlere dayanırken, yapay zekâ dijital sistemler aracılığıyla benzer bilişsel çıktılar üretir. Zekâ bilgiye dayalı, uyarlanabilir davranış üretme kapasitesi olarak değerlendirilmelidir. Böylece zekâ hem insan hem de yapay sistemler için etkileşim, öğrenme ve çevresel uyum süreçleri üzerinden tanımlanabilir hale gelir. (da Silveira & Lopes, 2023, ss. 3–4)

İleri teknolojiler ve yapay zekân geleceğin belirleyici yönlendiricileri olarak hayatın her alanında etkisini artırıyor. Bundan dolayıdır ki yeni kuşak bireylerin ve geleceğin iş gücünün, yaşamda başarılı olabilmek için çeşitli teknolojileri iyi derecede bilmeleri ve etkin biçimde kullanabilmeleri ihtiyaçtan öte zorunluluk haline gelmiştir. Bu bağlamda öğrencilerin gerekli becerileri kazanabilmeleri için teknolojinin okullara nitelikli ve etkili bir şekilde entegre edilmesi kaçınılmaz bir gerekliliktir. (Gabriel, Marrone, Van Seville, Kovanovic, & de Laat, 2022, s. 86)

Öte yandan dijital teknolojilerin yoğun kullanımı, bireylerin zihinsel potansiyellerini tam olarak kullanamamalarına ve bu yeteneğin giderek azalmasına yol açarak dijitalleşmenin bazı bilişsel risklerini de beraberinde getirmektedir. Bu nedenle etkili bir eğitim sistemi, öğrencilerin teknolojinin hızlı gelişimiyle kazandıkları bilgiye eleştirel düşünme, anlamlandırma, yaratıcılık ve iş birliği becerileriyle ulaşmalarını ve bu bilgileri etkin şekilde kullanmalarını sağlamalıdır. (Gabriel, Marrone, Van Seville, Kovanovic, & de Laat, 2022, s. 87)

Yapay zekânın kapsamlı ve karmaşık verileri analiz etme ve bireysel ihtiyaçlara uyum sağlama kapasitesi, kişiselleştirilmiş öğrenme yaklaşımlarının önemini artırmıştır. Bu yaklaşımlar içeriği, hızı ve öğretim yöntemlerini her öğrencinin kendine özgü özelliklerine göre uyarlamayı amaçlayarak daha etkili ve anlamlı eğitim deneyimleri sunmayı hedeflemektedir. Yapay zekâ, öğrencilerin ilerlemelerine ve karşılaştıkları zorluklara gerçek zamanlı olarak yanıt veren, uyarlanabilir öğrenme ortamlarının geliştirilmesini kolaylaştırır. Örneğin, akıllı öğretim sistemleri iyileştirilmesi gereken alanları belirleyebilir ve tespit edilen eksiklikleri gidermek için yol gösterici olabilir. Ayrıca, yapay zekâ destekli eğitim platformları, öğrencilerin performanslarına ilişkin verileri toplayıp analiz ederek eğitimcilerin öğretimlerini geliştirmek için bilinçli kararlar almalarını sağlar. Ancak, yapay zekâyı eğitime entegre etmek önemli zorlukları da beraberinde getirir. Öğrenci verilerinin gizliliği, bu teknolojilere eşit erişim ve eğitimcilerin yapay zekâ tabanlı araçları etkili bir şekilde kullanmaları için eğitilmeleri gerekliliği ile ilgili etik kaygıları göz önünde bulundurmamak önemlidir. (Merino-Campos, 2025, s. 1)

Yapay zekâ destekli eğitim bazı öğrenciler için mekanik, tekdüze, duygusal olarak zayıf ve ilgi uyandırmayan bir süreç olurken, bazılarının da geleneksel eğitim sınıflarının zorlayıcı ve kuralcı katı temposuna uyum sağlama sorunlarını çözmesine rağmen yeni karmaşıklıkların da ortaya çıkmasına sebep olur. Tamamen kişiselleştirilmiş öğrenme, öğrencileri izole edebilir ve grup ortamlarında doğal olarak var olan iş birliği ve mentorluk ilişkilerini ortadan kaldıracaktır. Bundan dolayı eğitimciler verileri dikkatlice yorumlamalı, yanlış yönlendirilmiş müdahalelerden kaçınmak için geçici zorlukları gerçek öğrenme eksikliklerinden ayırmalıdır. Yapay zekânın eğitim alanında eşitlikle ilgili problemleri de ortaya çıkartır. Eğer algoritmalar az veriyle geliştirilirse, azınlık öğrenciler dezavantajlı duruma düşebilir. Bu yüzden okulların, önyargıları azaltmak ve adil olmak için yerel kültüre uygun içerikler de hazırlamaları önemlidir. Erişilebilirlik de yapay zekâ ile eğitimde bir başka sorun olarak karşımıza çıkar. Kaynakları yetersiz bölgelerdeki öğrenciler, yapay zekanın sağladığı avantajlardan tam olarak yararlanmak için gerekli araçlara (metin okuma veya güvenilir geniş bant gibi) sahip olmayabilirler.

Bununla birlikte yapay zekâ eğitimde çok önemli avantajları da beraberinde getirir. Yapay zekâ öğrenme sürecini ve materyalleri kişiselleştirmek, özel gereksinimli öğrencileri (disleksi ya da diskalkuli) tespit edip desteklemek ve eğitimi daha kapsayıcı hale getirmek için kullanılabilir. (Gabriel, Marrone, Van Seville, Kovanovic, & de Laat, 2022, ss. 101–102) Disleksi öğrenciler uyarlanabilir okuma platformlarında metinden konuşmaya dönüştürme özelliğinden yararlanabilir. Motor bozukluğu olan öğrenciler ise sesle kontrol edilen yönlendirme sistemlerini kullanabilir. (Hart, 2025)

Yapay zekâ alanındaki gelişmeler, bu sistemlerin artık çok daha karmaşık sorunları çözebileceğini göstermektedir. Tekno-iyimserlere göre makineler giderek daha fazla görevi üstlenecek, ancak kontrol yine insanlarda kalacaktır. Bu sayede refahın toplumun geneline yayılacağı ve insanların daha az çalışıp daha çok boş zamana sahip olacağı bir gelecek mümkün olabilir. Buna karşılık kötümserler, makinelerin işyerinde insanların yerini almakla kalmayıp, insan yeteneklerini ve denetimini aşarak kurumları istikrarsızlaştırıp geçim kaynaklarını yok edeceği hatta insanlığın çöküşüne neden olacak karanlık bir gelecek öngörmektedir. Teknoloji tarihçisi Melvin Kranzberg de “Kranzberg’in Yasaları” olarak bilinen ilkeleri ortaya koymuştur. Bu yasaların ilki, “Teknoloji ne iyi ne kötü ne de tarafsızdır”. Bu ilke, üretken yapay zekâ gibi teknolojilerin, doğası gereği ne iyi ne de kötü olmalarına rağmen, toplum üzerinde hem olumsuz hem de olumlu etkileri olabileceğini ortaya koyar. (Capraro, 2024, s. 2)

Yapay zekâ, dünya çapında sosyal etkileşimleri, ilişkileri ve kültürel dinamikleri yeniden şekillendiriyor. Yapay zekâ teknolojileri toplumun çeşitli alanlarında giderek daha yaygın hale geldikçe, insan davranışları, kültürel normlar ve sosyal yapılar üzerindeki etkileri de giderek daha belirgin hale geliyor. Dijital çağda insanların birbirleriyle ve teknolojiyle etkileşim kurma biçimi yeniden tanımlanıyor. Ancak, yapay zekânın sosyal ilişkiler üzerindeki etkisi kültürden kültüre farklılık gösteriyor. Araştırmalar, insanların yapay zekâyı nasıl algıladıklarının kültürel olarak değiştiğini ortaya koyuyor. Bu alanda yapılan bazı çalışmalara göre Avrupalı Amerikalılar, yapay zekâ üzerinde daha fazla kontrol sahibi olmayı tercih ediyor. Çinliler, yapay zekâyla etkileşim kurmayı daha kolay buluyor ve onun daha güçlü olmasını tercih ediyor. Afrikalı Amerikalılar da her iki yaklaşımın bir karışımını benimsiyor. (Tabor, 2024)

2025 yılında yayınlanan bir diğer araştırmada, Rusya ve Türkiye'deki üniversite öğrencilerinin yapay zekâ kullanımına yönelik tutumları karşılaştırılmıştır. Buna göre Türk öğrenciler yapay zekâyı genellikle kolektif bir öğrenme aracı olarak görmektedir. Rus öğrenciler ise daha bireysel ve sistem merkezli bir yaklaşım sergilemiştir. Bu fark, Türkiye'deki topluluk temelli kültürel değerlerin ve iş birliğine dayalı öğrenme eğiliminin yapay zekâ algısını biçimlendirdiğini ortaya koymaktadır. (Sergeeva, Zheltukhina, & Demir, 2025)

Türkiye'de öğrencilerin yapay zekâyı genellikle insan zihnine ve düşünme biçimlerine benzettiği, yani yapay zekâyı insan merkezli ve toplumsal bir varlık gibi algıladıkları tespit edilmiştir. (Tartuk, 2023)

Başka bir araştırmada da Türkiye'deki 25 üstün yetenekli öğrenciyle yapılan görüşmelerde, katılımcıların yapay zekâyı üç temel kategoride değerlendirdiği görülmüş. İlki “insan benzeri düşünme kapasitesine sahip sistem”, ikincisi “topluma fayda sağlayabilecek araç” ve son olarak da “kontrol edilmezse tehdit oluşturabilecek teknoloji.” Bu çok yönlü algı, Türk gençlerinin yapay zekâyı hem fırsat hem risk olarak gördüğünü, dolayısıyla teknolojiye duygusal ve kültürel temelli bir yaklaşım geliştirdiklerini göstermektedir. (Görgülü & Törün, 2025, ss. 34–48)

Yapay zekâ algısı ve etkileşim tercihlerindeki bu kültürel farklılıklar, kültürel açıdan duyarlı yapay zekâ geliştirme ve uygulama ihtiyacını ortaya koyuyor. Eğitimde yapay zekâ destekli kişiselleştirilmiş öğrenme sistemleri, öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına ve öğrenme tarzlarına uyum sağlayabilir. Ancak bu sistemler, eşit erişim ve sonuçlar sağlamak için farklı kültürel geçmişleri ve öğrenme yaklaşımlarını dikkate alacak şekilde tasarlanmalıdır. Yapay zekâ destekli dil çevirisi ve kültürel uyum araçları, kültürler arası

iletişimi ve anlayışı kolaylaştırabilir. Yapay zekanın sosyal etkileşimler, ilişkiler ve kültürel dinamikler üzerindeki etkisi derin ve çok yönlüdür. Yapay zekâ teknolojileri ilerledikçe, bunları geliştirirken ve kullanırken kültürel farklılıkları anlamak ve kültürel zorlukları çözmeye odaklanmak önemlidir. Bu sayede yapay zekanın potansiyeli daha kapsayıcı, eşitlikçi ve kültürel açıdan duyarlı toplumlar oluşturmak için kullanılabilir. (Tabor, 2024)

Bu kültürel farklılıklar, yapay zekâ destekli eğitim politikalarında kültürel bağlamın dikkate alınması gerektiğini göstermektedir. Köy Enstitüleri'nin yerel üretim ve topluluk temelli pedagojisi, kültürel olarak duyarlı dijital öğrenme tasarımlarına esin kaynağı olabilecek tarihsel bir modeldir. Kültürel çeşitlilik, kapsayıcılık ve yerel değerlere duyarlılık ilkeleri gözetildiğinde yapay zekâ hem bireysel hem toplumsal öğrenmeyi güçlendiren bir araç olarak değerlendirilebilir. (Luckin, 2018, ss. 129–154; Yücel, 1993, ss. 118–124)

SONUÇ

Köy Enstitüleri deneyimi, Türkiye'nin modernleşme tarihine yalnızca bir eğitim projesi olarak değil, aynı zamanda insanı merkeze alan bir kalkınma modeli olarak kazınmıştır. Bu sistem, bireyin zihinsel gelişimi ile toplumsal üretimi aynı zeminde buluşturarak bilgi ile emek, düşünce ile eylem, bireysel yaratıcılık ile toplumsal dayanışma arasındaki dengeyi kurmayı başarmıştır. Enstitü pedagojisi, öğrenmeyi salt akademik bir süreç olmaktan çıkarıp yaşamın kendisiyle iç içe geçmiş bir etkinlik haline getirmiştir. Bu yönüyle Köy Enstitüleri, eğitimin yalnızca bilgi aktaran değil, değer üreten ve kimlik inşa eden bir süreç olduğunu erken bir dönemde kavramış öncü bir modeldir.

Günümüzde yapay zekâ destekli öğrenme yaklaşımları, bireysel ihtiyaçlara göre uyarlanabilirliği ve öğrenme süreçlerini kişiselleştirme potansiyeliyle dikkat çekmektedir. Ancak bu sistemlerin sunduğu olanaklar, aynı zamanda eğitimde insan unsurunun zayıflaması, duygusal ve etik boyutların geri plana itilmesi gibi riskleri de beraberinde getirmektedir. Bu nedenle dijital çağda eğitimin en temel sorusu, teknolojinin öğrenmeyi ne ölçüde kolaylaştırdığı değil, insanın bütüncül gelişimine ne kadar hizmet ettiği olmalıdır.

Köy Enstitüleri'nin pedagojik yaklaşımı, bu bağlamda dijital eğitim tartışmalarına tarihsel bir derinlik kazandırabilir. Enstitülerin “yaparak-yaşayarak öğrenme” ilkesi, bugünün yapay zekâ destekli kişiselleştirilmiş öğrenme modellerinde yeniden anlam bulabilir. Ancak bu kez insanın topluluk içindeki varoluşu, etik sorumluluğu ve üretken emeğiyle bütünleştirilmiş bir biçimde gerçekleşir. Amaç, makineler aracılığıyla daha fazla bilgi üretmek değil, teknolojiyi insanın yaratıcı ve toplumsal potansiyelini ortaya çıkarmak için kullanmak olmalıdır.

Eğitim, doğası gereği hem bireysel hem toplumsal bir süreçtir. Yapay zekâ, bu iki boyut arasında köprü kurma kapasitesine sahiptir. Fakat bu köprü, yalnızca kültürel bağlamı, yerel değerleri ve insan ilişkilerini göz ardı etmeyen bir anlayışla inşa edildiğinde anlam kazanır. Türkiye örneğinde Köy Enstitüleri'nin yerel üretimle, kültürel mirasla ve kolektif bilinçle kurduğu ilişki, dijital çağın eğitimi için güçlü bir model sunmaktadır.

Sonuç olarak, geleceğin eğitim anlayışı, Köy Enstitüleri'nin insana ve topluma dair etik, estetik ve üretken değerleri ile yapay zekânın veri temelli, uyarlanabilir ve yenilikçi imkânlarını birleştirebildiği ölçüde sürdürülebilir olacaktır. Eğitim teknolojileri, insanın yerini alan değil, onu güçlendiren araçlar olarak tasarlandığında, Köy Enstitüleri'nin felsefesi dijital çağda yeniden hayat bulacaktır. Bu sentez, yalnızca pedagojik bir ideal değil, aynı zamanda daha adil, duyarlı ve anlamlı bir gelecek vizyonunun da anahtarıdır.

KAYNAKÇA

- Akyüz, Y. (2020). *Türk eğitim tarihi (Başlangıçtan 2020'ye)*. Pegem Akademi.
- Altunkaya, N. (2012). Köy Enstitüsü sistemine genel bir bakış. In *Düşünen Toplum Konuşan Toprak: Cumhuriyet'in Köy Enstitüleri 1940–1954* (ss. 82–110). İstanbul Araştırmaları Enstitüsü Yayınları.
- Altunkaya, Ş. (2017). *Köy Enstitülerinin kuruluş felsefesi ve eğitim modeli*. Anı Yayıncılık.
- Arayıcı, A. (2016). Sınıfsal açıdan Köy Enstitülerine eleştirel bir bakış. In *Dikili Belediyesi Köy Enstitüleri Sempozyumu* (ss. 93–137). Dikili Belediyesi Yayınları.
- Capraro, V. (2024). Impact of generative artificial intelligence on socioeconomic inequalities. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 3(6). <https://doi.org/10.1093/pnasnexus/pgae191>
- Carr, N. (2010). *The shallows: What the internet is doing to our brains*. W. W. Norton & Company.
- Demirel, Ö. (2016). Köy Enstitülerinde uygulanan öğretim ilke ve yöntemleri. In *Dikili Belediyesi Köy Enstitüleri Sempozyumu* (ss. 161–179). Dikili Belediyesi Yayınları.
- Gabriel, F., Marrone, R., Van Sebille, Y., Kovanovic, V., & de Laat, M. (2022). Digital education strategies around the world: Practices and policies. *Irish Educational Studies*, 41(1), 85–106. <https://www.researchgate.net/publication/358771743>
- Görgülü, D., & Törün, E. (2025). A case study on the perception of artificial intelligence by gifted students in Turkey. *Journal of Digital Educational Technology*, 5(1), 34–48. <https://www.jdet.net/article/a-case-study-on-the-perception-of-artificial-intelligence-by-gifted-students-in-turkey-15809>
- Hart, J. (2025). *AI tutoring in schools: How personalized learning technology is changing K-12 education in 2025*. The Hunt Institute. <https://hunt-institute.org/resources/2025/06/ai-tutoring-alpha-school-personalized-learning-technology-k-12-education/>
- Kirby, F. (2010). *Türkiye’de Köy Enstitüleri* (N. Berkes, Çev.). Tarihçi Kitabevi.
- Kocabaş, K. (2022). Kazanımları ve güncelliğiyle Köy Enstitüleri aydınlığı. In *Köy Enstitüleri* (ss. 10–66). İstanbul Büyükşehir Belediyesi Yayınları.
- Luckin, R. (2018). *Machine learning and human intelligence: The future of education for the 21st century*. UCL Institute of Education Press.
- Merino-Campos, C. (2025). The impact of artificial intelligence on personalized learning in higher education: A systematic review. *Trends in Higher Education*, 4. <https://doi.org/10.3390/higheredu4020017>
- Sergeeva, O. V., Zheltukhina, M. R., & Demir, S. (2025). From assistance to integrity: Exploring the role of AI in academic communication across

- Russian and Turkish campuses. *Frontiers in Communication*, 10. <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fcomm.2025.1479813/full>
- Sheikh, H. R. (2023). Artificial intelligence: Definition and background. In *Artificial intelligence: Foundations, theory, and applications* (ss. 1–18). Springer Nature Switzerland. https://doi.org/10.1007/978-3-031-21448-6_1
- Silveira, T. B. N., & Lopes, H. S. (2023). Intelligence across humans and machines: A joint perspective. *Frontiers in Artificial Intelligence*, 6, 1–12. <https://doi.org/10.3389/frai.2023.1187929>
- Sritriratanarak, W., & Garcia, P. (2023, December). On a functional definition of intelligence. *arXiv preprint*. <https://arxiv.org/abs/2312.09546>
- Tabor, F. (2024). *AI and social and cultural implications of AI: Impact on interactions, services, and addressing challenges*. <https://www.francescatabor.com/articles/2024/8/3/ai-and-social-and-cultural-implications-of-ai-impact-on-interactions-services-and-addressing-challenges>
- Tartuk, M. (2023). Metaphorical perceptions of middle school students regarding the concept of artificial intelligence. *International Journal of Education and Literacy Studies*, 10(3), 95–104. <https://journals.aiac.org.au/index.php/IJELS/article/view/7681>
- Tonguç, E. (1970). *Devrim açısından Köy Enstitüleri ve Tonguç*. Ant Yayınları.
- Tonguç, İ. H. (1947). *Köy Enstitüleri üzerine düşünceler*. Remzi Kitabevi.
- Tural, A. (2016). Türk eğitim tarihinde alternatif bir model: Köy Enstitüleri. *Manisa Celal Bayar Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(2), 17–21.
- Tural, A. (2016). *Köy Enstitüleri ve Türkiye'nin eğitim devrimi*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Yücel, H. Â. (1993). *Türkiye'de ortaöğretim*. MEB Yayınları.

Mersin Özelinde Afet Farkındalığının Artırılmasına Yönelik Yerel Yönetim ve STK Çalışmaları

Hakan Akdağ¹

Ecem Sıla Özdemir²

1.GİRİŞ

Türkiye, coğrafi yapı, tektonik konumu ve iklim çeşitliliği gibi değişkenlerle farklı türlerde doğal afet riskleriyle karşı karşıyadır. Bu bağlamda, afet yönetimi yalnızca müdahale aşamasını değil; aynı zamanda önleme, hazırlık ve farkındalık aşamalarını da kapsayan bütüncül bir süreci gerektirmektedir. Özellikle yerel yönetimler ve sivil toplum kuruluşları (STK) düzeyinde yürütülen faaliyetler, afetlerin etkisini azaltmada ve toplumsal dayanıklılığı artırmada önemli görev üstlenmektedir.

İl düzeyinde yürütülen planlama çalışmaları da bu sürecin yapı taşıdır: Örneğin, Mersin İl Afet Risk Azaltma Planı (İRAP) ile Mersin ilinde afet tehlike ve riskleri haritalanmış, ilgili kurum ve kuruluşlar ile birlikte eylem planları oluşturulmuştur. Bu tür yerel müdahaleler, afet farkındalığını artırmak ve etkin bir risk azaltma kültürü yerleştirmek açısından yükselen bir ivme kazanmaktadır.

Akademik literatürde de, öğretmen adaylarının ve bireylerin afet bilinci düzeyleri üzerine çeşitli araştırmalar bulunmaktadır. Örneğin, eğitim fakültelerinde öğrenim gören sosyal bilgiler öğretmen adaylarının afet bilinci algı düzeylerinin orta düzeyde olduğu; ancak öğretim sürecinde ve toplumsal uygulamalarda eksiklikler bulunduğu tespit edilmiştir. Bu bulgular,

1 0000-0002-7892-7733 | hakanakdag@mersin.edu.tr, Mersin Üniversitesi, Türkiye
<https://ror.org/04nqdw39>

2 0009-0000-0184-6460 | ozdmr.ecem.33@gmail.com, Mersin Üniversitesi, Türkiye
<https://ror.org/04nqdw39>

afet farkındalığı çalışmaları ile eğitim-öğretim süreçlerinin birbirine paralel yürütülmesi gerektiğini göstermektedir.

Yerel yönetim ve STK düzeyinde yapılan uygulamaların analizi ise hem uygulama pratiğini hem de kuramsal çerçeveyi güçlendirir. Bu bağlamda, Mersin özelinde yerel yönetimler ve STK'ların afet farkındalığına yönelik uygulamaları değerlendirmek; çalışmanın hem özgünlük düzeyini hem de bilimsel katkısını arttıracaktır. Bu araştırma, Mersin ilinde afet farkındalığı kapsamında yerel yönetim ve STK düzeyinde yürütülen uygulamaları inceleyerek, bu uygulamaların içerik-yöntem ve iş birliği yönünü ortaya koymayı hedeflemektedir.

2. YÖNTEM

2.1 Model

Bu araştırma, nitel araştırma yaklaşımı kapsamında durum çalışması (case study) modelinde tasarlanmıştır. Durum çalışması modeli, belirli bir olgu veya olayın derinlemesine incelenmesine olanak sağlayan bir yöntemdir (Yıldırım & Şimşek, 2022). Bu kapsamda çalışma, Mersin ilinde afet farkındalığı kapsamında yürütülen yerel yönetim ve sivil toplum kuruluşu (STK) uygulamalarının mevcut durumunu betimlemeyi ve bu uygulamaların içeriksel, yönetsel ve toplumsal etkilerini analiz etmeyi amaçlamaktadır. Çalışma, tek bir duruma (Mersin örneğine) odaklanması nedeniyle bütüncül tek durum deseni niteliği taşımaktadır.

2.2 Veri Toplama Yöntemi

Araştırmada, doküman analizi yöntemi kullanılmıştır. Doküman analizi, araştırma konusu ile ilgili mevcut yazılı, görsel ve dijital verilerin sistematik biçimde incelenmesi sürecidir (Bowen, 2009). Bu doğrultuda, Mersin Büyükşehir Belediyesi, AFAD Mersin İl Müdürlüğü, Mersin İl Milli Eğitim Müdürlüğü ve bölgede faaliyet gösteren STK'ların yayımladığı raporlar, proje belgeleri, basın açıklamaları ve çevrim içi duyurular analiz edilmiştir. Ayrıca, konuya ilişkin akademik makaleler, tezler ve yerel haber kaynakları da destekleyici veri olarak kullanılmıştır.

Veriler, 2020–2025 yılları arasındaki uygulama ve belgelerle sınırlandırılmıştır. Belgelerin seçiminde üç ölçüt dikkate alınmıştır:

1. Belgenin doğrudan afet farkındalığı veya risk azaltma faaliyetleriyle ilgili olması,
2. Resmî veya akademik kaynaklardan elde edilmesi,

3. Güncelliğini koruyan ve Mersin iliyle doğrudan ilişkili olması.

2.3 Veri Toplama Aracı

Veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen doküman inceleme formu kullanılmıştır. Form; kurum, faaliyet türü, amaç, hedef kitle, uygulama alanı ve iş birliği düzeyi gibi kategorilerden oluşmaktadır. Elde edilen veriler, betimsel analiz yöntemiyle çözümlenmiştir. Betimsel analiz, elde edilen bilgilerin önceden belirlenmiş temalar çerçevesinde özetlenmesi ve yorumlanmasına dayalı bir yaklaşımdır (Miles & Huberman, 1994).

Analiz sürecinde, her kurumun afet farkındalığına yönelik uygulamaları ayrı ayrı incelenmiş; benzer ve farklı yönler karşılaştırılarak değerlendirilmiştir. Bulguların güvenilirliğini artırmak amacıyla üçlü doğrulama (triangulation) yapılmış; veriler farklı kaynaklardan karşılaştırmalı olarak analiz edilmiştir. Ayrıca, belgelerin orijinallliği ilgili resmî internet siteleri üzerinden doğrulanmıştır (AFAD, 2021; Mersin Büyükşehir Belediyesi, 2024).

3. BULGULAR

Araştırma kapsamında elde edilen veriler, Mersin’de afet farkındalığına yönelik uygulamaların yerel yönetimler, sivil toplum kuruluşları (STK’lar) ve kamu kurumları iş birliğiyle son yıllarda önemli bir gelişme kaydettiğini göstermektedir. Bulgular, üç ana tema altında sunulmuştur: (1) belediye temelli farkındalık çalışmaları, (2) STK ve gönüllülük faaliyetleri, (3) eğitim ve kurumsal iş birliği uygulamaları.

3.1. Belediye Temelli Farkındalık Çalışmaları

Mersin Büyükşehir Belediyesi’nin öncülüğünde yürütülen projelerin, kent genelinde afet bilinci oluşturma sürecine öncülük ettiği görülmüştür. 2023 yılında başlatılan “Dirençli Kent Mersin Projesi”, afetlere karşı hazırlık düzeyini artırmayı amaçlayan kapsamlı bir girişimdir (Mersin Büyükşehir Belediyesi, 2024). Bu proje kapsamında afet risk analizi yapılmış, mahalle bazında acil toplanma alanları belirlenmiş ve “Afet Farkındalık Günleri” düzenlenmiştir.

Ayrıca belediye, “Afet Gönüllüleri Ağı” oluşturarak vatandaşların gönüllü afet ekiplerinde yer almasını sağlamıştır. Bu ağ aracılığıyla 2022–2024 yılları arasında yaklaşık 2.500 kişiye afet bilinci ve ilk yardım eğitimi verilmiştir (AFAD, 2024). Belediye aynı zamanda Mersin Üniversitesi Afet Yönetimi Uygulama ve Araştırma Merkezi ile iş birliği yaparak risk azaltma planlarının hazırlanmasında akademik destek almıştır.

3.2. STK ve Gönüllülük Faaliyetleri

Mersin’de afet bilincini geliştirmeye yönelik çalışmaların önemli bir kısmı STK’lar tarafından yürütülmektedir. Özellikle AKUT Mersin Ekibi, Kızılay Mersin Şubesi, Mersin Afet Platformu ve Yeryüzü Doktorları gibi kuruluşlar, hem afet sonrası müdahalelerde hem de afet öncesi eğitim faaliyetlerinde etkin rol oynamaktadır. AKUT, 2021–2024 yılları arasında Mersin genelinde 45 okulda “Afet Bilinci ve Hazırlık Eğitimi” gerçekleştirmiştir (AKUT, 2024).

Kızılay Mersin Şubesi ise afet dönemlerinde kan bağışı kampanyalarıyla birlikte psikososyal destek hizmetleri sunmakta, aynı zamanda öğrencilere yönelik “Afet Farkındalığı Kulüpleri”nin kurulmasına katkı sağlamaktadır (Türk Kızılay, 2023). Bu faaliyetler, afet farkındalığının yalnızca bilgi düzeyinde değil, toplumsal dayanışma temelli bir bilinç olarak gelişmesini desteklemektedir.

3.3. Eğitim ve Kurumsal İş Birliği Uygulamaları

Mersin İl Milli Eğitim Müdürlüğü’nün yürüttüğü “Afet Bilinci Eğitim Programı”, il genelinde okullarda afet konulu müfredat dışı etkinliklerin artmasını sağlamıştır. 2022 yılında 11 ilçedeki okullarda düzenlenen seminerlere yaklaşık 8.000 öğrenci katılmıştır (MEB Mersin, 2023). Ayrıca, “Okulum Afete Hazır” projesiyle okulların güvenlik planları gözden geçirilmiş, öğrencilerin tahliye tatbikatlarına aktif katılımı sağlanmıştır.

AFAD Mersin İl Müdürlüğü tarafından düzenlenen “Afet Eğitim Yılı” (2021) faaliyetleri kapsamında kamu kurumları, özel sektör ve vatandaşlara yönelik geniş çaplı bilgilendirme seminerleri gerçekleştirilmiştir. Bu etkinliklerin sonucunda Mersin’de afet bilinci yüksek birey oranında gözle görülür bir artış olduğu rapor edilmiştir (AFAD, 2022).

Elde edilen tüm veriler, Mersin’de afet farkındalığı konusunda kurumlar arası iş birliği kültürünün güçlendiğini, ancak bazı ilçelerde uygulamaların süreklilik kazanamadığını göstermektedir. Özellikle kırsal bölgelerde farkındalık düzeyinin düşük kaldığı, bu nedenle eğitim ve bilgilendirme faaliyetlerinin daha kapsayıcı biçimde planlanması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

4. SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırma bulguları, Mersin’de afet farkındalığına yönelik uygulamaların son yıllarda hem yerel yönetimler hem de sivil toplum kuruluşları aracılığıyla önemli bir ivme kazandığını göstermektedir. Mersin Büyükşehir Belediyesi’nin öncülüğünde yürütülen Dirençli Kent Mersin Projesi, Afet Gönüllüleri Ağı ve Afet Bilinci Eğitimleri gibi girişimler, yerel düzeyde afet

hazırlık kültürünün gelişmesine büyük katkı sağlamıştır (Mersin Büyükşehir Belediyesi, 2024). Bununla birlikte, afet bilinci ve toplumsal dayanıklılık çalışmalarının ilçeler arasında eşit dağılmadığı, özellikle kırsal bölgelerde farkındalık düzeyinin görece düşük olduğu görülmektedir.

Sivil toplum kuruluşları, özellikle AKUT ve Türk Kızılay gibi örgütler, halk tabanlı farkındalık çalışmalarının yaygınlaştırılmasında kilit bir rol üstlenmiştir. Bu kurumların yerel yönetimlerle ortak yürüttüğü eğitim programları, gönüllülük faaliyetleri ve tatbikatlar, afet öncesi hazırlık düzeyini artırmıştır (AKUT, 2024; Türk Kızılay, 2023). Ancak STK'lar ile kamu kurumları arasındaki koordinasyonun zaman zaman sınırlı kaldığı, bazı projelerin sürdürülebilirlik açısından yeterince kurumsallaşmadığı da tespit edilmiştir (AFAD, 2022).

Mersin İl Milli Eğitim Müdürlüğü tarafından yürütülen Afet Bilinci Eğitim Programı, öğrencilerin afetlere karşı bilinç kazanmasında etkili olmuştur (MEB Mersin, 2023). Ancak bu tür eğitimlerin yalnızca belirli dönemlerde değil, sürekli bir öğrenme sürecine dönüştürülmesi gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Afet farkındalığı sadece kriz dönemlerinde değil, toplumsal yaşamın her alanında sürdürülebilir bir bilinç biçiminde yer edinmelidir.

Bu bağlamda çalışma, afet farkındalığı konusunda yerel iş birliği, eğitim sürekliliği ve toplumsal katılımın önemini ortaya koymaktadır. Mersin örneğinde elde edilen bulgular doğrultusunda şu öneriler geliştirilmiştir:

1. Yerel yönetim, STK ve eğitim kurumları arasında kalıcı bir koordinasyon ağı oluşturulmalıdır.
2. Afet bilinci eğitimleri, yalnızca şehir merkezlerinde değil, kırsal bölgelerde de düzenli biçimde sürdürülmelidir.
3. Okul temelli afet eğitimi modelleri, müfredata entegre edilerek kalıcı hale getirilmelidir.
4. Medya ve dijital platformlar, afet bilincinin toplumun tüm kesimlerine ulaşması için aktif biçimde kullanılmalıdır.
5. Mersin Üniversitesi gibi yerel akademik kurumlar, afet farkındalığı ve risk azaltma konularında belediye ve STK'lara bilimsel danışmanlık desteği sağlamalıdır.

Genel olarak değerlendirildiğinde, Mersin'de afet farkındalığı çalışmalarının güçlü bir temele sahip olduğu, ancak uzun vadeli planlama ve kurumsal sürdürülebilirlik açısından geliştirilmeye açık yönlerin bulunduğu söylenebilir. Bu durum, Mersin'in afetlere karşı dirençli bir kent olma hedefi doğrultusunda önemli bir potansiyel taşımaktadır.

Kaynakça

- AFAD. (2021). İl Afet Risk Azaltma Planları (İRAP). T.C. Afet ve Acil Durum Yönetimi Başkanlığı. <https://www.afad.gov.tr/il-planlari>
- AFAD. (2022). Afet Eğitim Yılı Faaliyet Raporu. T.C. Afet ve Acil Durum Yönetimi Başkanlığı. <https://www.afad.gov.tr>
- AFAD. (2024). Mersin İl Afet Risk Azaltma Planı (İRAP) 2024. T.C. Afet ve Acil Durum Yönetimi Başkanlığı.
- AKUT. (2024). Afet Bilinci Eğitimleri 2021–2024 Faaliyet Raporu. Arama Kurtarma Derneği Mersin Ekibi.
- Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal*, 9(2), 27–40. <https://doi.org/10.3316/QRJ0902027>
- Gülersoy, E. E., & Akyol, A. (2024). Sosyal Bilgiler Öğretmeni Adaylarının Doğal Afet Bilinci Algı Düzeylerinin İncelenmesi. *REFAD – Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(2), 87-102.
- Karakuş, U. (2019). Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Doğal Afet Kavramlarına İlişkin Algılarının Kelime İlişkilendirme Testi Aracılığıyla İncelenmesi. *C. Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi*.
- MEB Mersin İl Milli Eğitim Müdürlüğü. (2023). Afet Bilinci Eğitim Programı Raporu. T.C. Milli Eğitim Bakanlığı.
- Mersin Büyükşehir Belediyesi. (2024). Dirençli Kent Mersin Projesi Basın Bülteni. <https://www.mersin.bel.tr>
- Mersin Büyükşehir Belediyesi. (2024). Mersin’i Afetlere Dirençli Bir Kent Hale Getirmek İçin Yol Haritası Belirleniyor. <https://www.mersin.bel.tr/haber/mersini-afetlere-direnc>
- Mersin İl Millî Eğitim Müdürlüğü. (2024). Afet ve Acil Durumlar Planlama Rehberi.
- Mersin Valiliği. (2024, October 8). Mersin’de “İl Afet Risk Azaltma Planı” Toplantısı Düzenlendi. *Yeşilafşın Haber*. <https://www.yesilafsin.com/mersinde-il-afet-risk-azaltma-planlari-toplantisi-duzenlendi>
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Sage Publications.
- T.C. Afet ve Acil Durum Yönetimi Başkanlığı (AFAD). (2021). İl Afet Risk Azaltma Planları. <https://www.afad.gov.tr/il-planlari>
- Türk Kızılay. (2023). Afet Farkındalığı ve Toplumsal Dayanıklılık Raporu. Türk Kızılay Mersin Şubesi.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2022). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (13. baskı). Seçkin Yayıncılık.

Mersin’de Sürdürülebilir Kalkınma ve Sosyal Bilgiler Eğitimindeki Yeri

Hakan Akdağ¹

Ecem Sıla Özdemir²

1.GİRİŞ

Sürdürülebilir kalkınma, günümüzde hem küresel hem yerel ölçekte önem kazanan temel kavramlardan biridir. 1987 yılında yayımlanan Brundtland Raporu’nda sürdürülebilir kalkınma, “bugünün ihtiyaçlarını, gelecek kuşakların kendi ihtiyaçlarını karşılama olanağını tehlikeye atmadan karşılamak” şeklinde tanımlanmıştır (WCED, 1987). Bu tanım, ekonomik büyüme, çevresel koruma ve toplumsal eşitlik arasında bir denge kurulması gerekliliğini vurgulamaktadır. Günümüzde hızla artan nüfus, plansız kentleşme ve doğal kaynakların tükenmesi, sürdürülebilir kalkınmayı yalnızca bir kavram olmaktan çıkarıp, toplumların hayatta kalabilmesi için hayati bir gereklilik hâline getirmiştir.

On İkinci Kalkınma Planı (2024–2028) da bu anlayışı destekleyerek Türkiye’nin kalkınma vizyonunu “çevreye duyarlı, afetlere dayanıklı, ileri teknolojiye dayalı, yüksek katma değer üreten, geliri adil paylaşan, istikrarlı ve müreffeh bir Türkiye” olarak tanımlamaktadır (Türkiye Cumhuriyeti Strateji ve Bütçe Başkanlığı [SBB], 2023, s. 2). Bu ifade, sürdürülebilir kalkınmanın yalnızca ekonomik büyüme değil, aynı zamanda toplumsal refah ve çevresel dengiyi gözeten bütüncül bir kalkınma anlayışı olduğunu göstermektedir.

Eğitim, sürdürülebilir kalkınmanın sağlanmasında en temel araçlardan biri olarak görülmektedir. Eğitim yoluyla bireylere çevresel ve toplumsal sorumluluk bilinci kazandırmak, gelecek kuşakların bilinçli vatandaşlar olarak

1 0000-0002-7892-7733 | hakanakdag@mersin.edu.tr, Mersin Üniversitesi, Türkiye
<https://ror.org/04nqdw39>

2 0009-0000-0184-6460 | ozdmr.ecem.33@gmail.com, Mersin Üniversitesi, Türkiye
<https://ror.org/04nqdw39>

yetişmesini sağlar. UNESCO (2017) sürdürülebilir kalkınma eğitimi, “öğrencilerin çevresel, toplumsal ve ekonomik sorunlara bütüncül bir bakış açısıyla yaklaşımlarını sağlayan bir öğrenme süreci” olarak tanımlamaktadır. Bu bağlamda sosyal bilgiler eğitimi, bireylerin çevreye duyarlılık, toplumsal sorumluluk ve kaynakların bilinçli kullanımı gibi değerleri kazanmalarında kritik bir rol oynamaktadır (Ata, 2010).

Kalkınma Planı’nda da benzer biçimde “insan odaklılık, katılımcılık, kapsayıcılık ve şeffaflık” ilkeleri benimsenmiş; eğitim, nitelikli insan gücü ve toplumsal farkındalık oluşturma’nın sürdürülebilir kalkınmanın temel bileşenleri arasında olduğu vurgulanmıştır (SBB, 2023, s. 6, 151).

Mersin ili, sürdürülebilir kalkınma açısından Türkiye’de dikkat çekici bir örnek oluşturmaktadır. Akdeniz kıyısında yer alan kent, tarım, turizm, sanayi ve liman faaliyetlerinin bir arada yürütüldüğü çok yönlü bir yapıya sahiptir. Bu çeşitlilik, ekonomik gelişim ile doğal kaynakların korunması arasında bir denge kurulmasını gerektirmektedir. Kentin hızlı kentleşme süreci, sanayi yatırımları ve turizm faaliyetleri, çevresel riskleri artırırken aynı zamanda sürdürülebilirlik eğitimine yönelik somut örnekler sunmaktadır.

On İkinci Kalkınma Planı, bölgesel kalkınmada çevresel dengeyi gözetken bir yaklaşım önermekte; “bölgeler arası gelişmişlik farklarının azaltılması, afetlere dirençli yaşam alanları oluşturulması ve çevrenin korunması” hedeflerine vurgu yapmaktadır (SBB, 2023, s. 11, 200–210, 216).

Sosyal bilgiler öğretiminde Mersin özelindeki bu yerel örneklerin işlenmesi, öğrencilerin sürdürülebilirlik kavramını soyut bir fikirden somut yaşantılara dönüştürmelerini kolaylaştırmaktadır. Bu sayede öğrenciler, çevresel sorunları ve toplumsal ihtiyaçları kendi yaşadıkları çevre üzerinden analiz edebilme fırsatı bulmaktadır.

Konuyla ilgili literatür incelendiğinde, sürdürülebilir kalkınma ve eğitim ilişkisine dair çalışmaların genellikle çevresel farkındalık ve bilinç kazandırma ekseninde yoğunlaştığı görülmektedir. Sosyal bilgiler eğitimi, bu bağlamda çevre, ekonomi ve toplum arasındaki ilişkileri öğrencilerin anlamasını sağlamak için önemli bir araç olarak ortaya çıkmaktadır (Özgen, 2011).

Ayrıca, Kalkınma Planı’nda da “eğitimde kalite, fırsat eşitliği ve çevre bilinci yüksek bireylerin yetiştirilmesi” öncelikli hedefler arasında yer almakta, bu hedeflerin toplumsal sürdürülebilirliğe katkı sağlayacağı ifade edilmektedir (SBB, 2023, s. 152–161).

Bu araştırmanın önemi, sosyal bilgiler eğitimi bağlamında sürdürülebilir kalkınma bilincinin yerel düzeyde incelenmesi ve Mersin özelinde somut öneriler sunmasıdır. Araştırma, hem öğrencilerin çevresel farkındalıklarını

artırmayı hem de eğitim programlarının sürdürülebilirlik temaları açısından iyileştirilmesine katkı sağlamayı amaçlamaktadır. Ayrıca, yerel uygulamaların eğitim içeriğine entegrasyonu ile öğrencilerin sorun çözme, proje geliştirme ve çevresel karar alma becerilerinin desteklenmesi hedeflenmektedir.

Araştırmanın amacı, sosyal bilgiler eğitimi yoluyla sürdürülebilir kalkınma bilincinin Mersin özelinde nasıl güçlendirilebileceğini ortaya koymaktır. Bu amaç doğrultusunda araştırma aşağıdaki alt amaçlar ve sorular üzerinden yürütülmüştür:

1. Mersin'deki çevresel, ekonomik ve toplumsal uygulamalar sosyal bilgiler derslerinde nasıl işlenebilir?
2. Sosyal bilgiler derslerinde sürdürülebilirlik kavramının öğrencilere kazandırılması için hangi yöntem ve stratejiler kullanılabilir?
3. Yerel örneklerin ders içeriklerine dahil edilmesinin öğrencilerin farkındalık düzeyine etkisi nedir?

Bu sorulara yanıt arayarak araştırma, sürdürülebilir kalkınmanın eğitim boyutuna ilişkin somut öneriler sunmayı hedeflemektedir.

1.1. Sürdürülebilirlik ve Eğitim İlişkisi

Sürdürülebilir kalkınma, yalnızca çevreyi korumakla sınırlı değildir; aynı zamanda ekonomik refah ve toplumsal adaleti de içerir (Goodland, 1995). Bu nedenle eğitim sistemleri, bireylerde bu üç boyut arasında denge kurabilecek bilgi, beceri ve tutumları geliştirmelidir. Sosyal bilgiler dersleri, vatandaşlık bilinciyle çevresel sorumluluğu bütünleştirerek sürdürülebilirlik kavramını sınıf ortamına taşır (Özgen, 2011).

On İkinci Kalkınma Planı (2024–2028) da bu anlayışı desteklemekte; “nitelikli insan, güçlü aile, sağlıklı toplum” ekseninde eğitimin, sürdürülebilir kalkınmanın temel bileşenlerinden biri olduğu vurgulanmaktadır. Planda “eğitimde kalite, fırsat eşitliği, çevre bilinci yüksek bireylerin yetiştirilmesi ve sürdürülebilir kalkınma hedeflerine katkı sağlayacak insan kaynağının güçlendirilmesi” temel öncelikler arasında yer almaktadır (Türkiye Cumhuriyeti Strateji ve Bütçe Başkanlığı [SBB], 2023, s. 151–161).

Milli Eğitim Bakanlığı'nın 2018 tarihli Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'nda, sürdürülebilir kalkınma doğrudan bir tema olarak yer almasa da “doğal kaynakların korunması”, “çevreye duyarlı birey olma” ve “katılımcı vatandaşlık” gibi kazanımlar aracılığıyla dolaylı biçimde vurgulanmaktadır (MEB, 2018). Bu durum, öğretmenlerin yerel örneklerle konuyu zenginleştirmesini gerekli kılar.

1.2. Mersin’de Sürdürülebilir Kalkınma Uygulamaları

Mersin, hem kıyı ekosistemi hem de iç bölgelerdeki tarımsal üretimiyle Türkiye’nin en dinamik kentlerinden biridir. Kent, Akdeniz iklimi, zengin biyolojik çeşitlilik ve tarımsal potansiyeli ile sürdürülebilir kalkınma açısından stratejik öneme sahiptir. Bununla birlikte, hızlı nüfus artışı, sanayi bölgeleri, plansız kentleşme ve turizm faaliyetleri, çevresel riskleri artırmakta ve doğal kaynakların sürdürülebilir kullanımını zorlaştırmaktadır (Çakır & Gül, 2021).

On İkinci Kalkınma Planı, “afetlere dirençli yaşam alanları ve sürdürülebilir çevre” ekseninde; şehirleşme, kentsel dönüşüm, çevre koruma ve bölgesel kalkınma konularını öncelikli politika alanı olarak belirlemiştir. Planda, “bölgeler arası gelişmişlik farklarının azaltılması, kıyı alanlarının korunması, doğal kaynakların verimli kullanımı ve yerel yönetimlerin çevre yönetimi kapasitesinin güçlendirilmesi” hedeflenmiştir (SBB, 2023, s. 200–219).

Mersin’de sürdürülebilirliği destekleyen çeşitli yerel girişimler yürütülmektedir. Bunlardan biri, kent genelinde atık yönetimini ve yeşil alanların artırılmasını hedefleyen Mersin Yeşil Şehir Eylem Planı’dır. Bir diğeri ise Atıksız Şehir Projesi, geri dönüşüm ve bilinçli tüketim farkındalığını artırmayı amaçlamaktadır. Ayrıca kıyı erozyonu, deniz kirliliği, orman yangınları ve tarımsal alanların korunması gibi konularda yerel yönetimler çeşitli önlemler almaktadır.

Bu tür girişimler, Kalkınma Planı’nda yer alan “çevrenin korunması, atık yönetimi ve yeşil dönüşüm” politikalarıyla doğrudan örtüşmektedir. Planda, yerel düzeyde çevresel sürdürülebilirliği destekleyen projelerin yaygınlaştırılması gerektiği belirtilmiştir (SBB, 2023, s. 210–213).

Sosyal bilgiler eğitimi, bu yerel uygulamaları öğrencilere tanıtmak, analiz ettirmek ve tartışmak için önemli bir araçtır. Öğrenciler, Mersin’deki çevre sorunlarını ve sürdürülebilir kalkınma uygulamalarını sınıf ortamında tartışarak, teorik bilgiyi yaşadıkları çevreyle bağdaştırma fırsatı bulabilirler. Özellikle tarım ve turizmin birlikte yürütüldüğü Tarsus ve Silifke gibi ilçeler, “yerel kalkınma” kavramını somutlaştırmak için ders içi örnekler olarak kullanılabilir.

Bu uygulamalar, öğrencilerin çevresel sorumluluk bilincini geliştirmelerini ve sürdürülebilir yaşam biçimlerini benimsemelerini kolaylaştırır. Kentteki enerji tasarrufu projeleri, temiz ulaşım girişimleri ve yerel çevre derneklerinin yürüttüğü eğitim çalışmaları da ders materyali olarak entegre edilebilir. Böylece öğrenciler, sürdürülebilir kalkınmayı hem çevresel hem ekonomik hem de toplumsal boyutlarıyla değerlendirme imkânı bulurlar. Bu yaklaşım,

sosyal bilgiler eğitiminin yerel ve küresel ölçekte sürdürülebilir kalkınma bilincini kazandırmadaki rolünü güçlendirmektedir.

2. YÖNTEM

2.1 Model

Bu araştırma, sosyal bilgiler eğitimi bağlamında sürdürülebilir kalkınma bilincinin Mersin özelinde incelenmesini amaçladığı için betimsel araştırma modeline dayanmaktadır. Betimsel araştırmalar, bir olay, durum veya olguyu olduğu gibi tanımlamak ve mevcut durumun özelliklerini ortaya koymak amacıyla kullanılır (Karasar, 2020). Bu model, öğrencilerin ve çevrenin sürdürülebilirlik ile ilişkili durumlarını gözlemleyerek sistematik bir şekilde veri toplamaya uygun bir yöntem sunmaktadır.

On İkinci Kalkınma Planı (2024–2028) da, eğitim ve araştırma faaliyetlerinde veri temelli, ölçülebilir ve kanıta dayalı analizlerin önemine vurgu yapmaktadır. Planın “adaleti esas alan iyi yönetim” ekseninde, kamu yönetimi ve araştırmalarda stratejik planlama, izleme ve değerlendirme süreçlerinin güçlendirilmesi hedeflenmiştir (Türkiye Cumhuriyeti Strateji ve Bütçe Başkanlığı [SBB], 2023, s. 230–236). Bu yönüyle, araştırmada benimsenen betimsel yaklaşım, Kalkınma Planı’nda öngörülen veri temelli politika üretimi anlayışıyla örtüşmektedir.

2.2 Veri Toplama Yöntemi

Araştırmada tarama yöntemi ve doküman analizi bir arada kullanılmıştır. Tarama yöntemi, belirli bir popülasyon hakkında bilgi toplamak ve genel eğilimleri ortaya koymak için uygulanır (Büyüköztürk, 2018). Ayrıca, Mersin’de yürütülen çevresel projeler, yerel yönetim raporları ve sosyal bilgiler öğretim programı incelenerek doküman analizi yapılmıştır. Bu yaklaşım, hem nicel hem nitel veri kaynaklarının bir arada değerlendirilmesini sağlayarak araştırmanın güvenilirliğini artırmaktadır.

On İkinci Kalkınma Planı’nda da “kalkınma sürecinde bütüncül, katılımcı ve veri temelli bir izleme-değerlendirme sisteminin kurulması” gerekliliği vurgulanmakta, araştırmalarda nicel ve nitel verilerin birlikte kullanılmasının politika üretimi açısından önemi belirtilmektedir (SBB, 2023, s. 15–16, 230). Dolayısıyla, bu araştırmada benimsenen veri toplama yaklaşımı, Kalkınma Planı’nın bilimsel temele dayalı karar alma hedefleriyle uyumludur.

2.3 Veri Toplama Aracı

Araştırma sonuçlarını elde etmek için gözlem ve doküman inceleme formu araçlarından faydalanılmıştır. Mersin’deki çevresel ve sosyal projeler, eğitim materyalleri ve sosyal bilgiler ders içerikleri sistematik bir şekilde analiz edilmiştir. Formda, sürdürülebilir kalkınma ile ilişkili kriterler belirlenmiş ve her materyal bu kriterler çerçevesinde değerlendirilmiştir.

Bu yöntem kullanılarak, Mersin ili özelinde sosyal bilgiler eğitimi yoluyla sürdürülebilir kalkınma bilincinin mevcut durumu sistematik ve kapsamlı bir şekilde incelenmiştir.

Kalkınma Planı (2024–2028)’da da, çevresel ve sosyal politikaların izlenmesi için performans göstergeleri ve veri toplama araçlarının geliştirilmesi gerektiği ifade edilmiştir. Plan, kamu kurumlarının uygulamaları sistematik biçimde izleyip raporlayacağı mekanizmaların kurulmasını öngörmektedir (SBB, 2023, s. 236–240). Bu doğrultuda, araştırmada kullanılan gözlem ve doküman inceleme formu, planın öngördüğü sistematik veri izleme anlayışıyla örtüşmektedir.

3. BULGULAR

Bu bölümde, araştırmanın amacı doğrultusunda sosyal bilgiler eğitimi yoluyla sürdürülebilir kalkınma bilincinin Mersin özelinde nasıl güçlendirilebileceği incelenmiştir. Araştırmanın alt amaçları ve soruları çerçevesinde bulgular aşağıda sunulmaktadır.

3.1 Mersin’deki Çevresel, Ekonomik ve Toplumsal Uygulamalar

Mersin ili, sahip olduğu tarım alanları, liman ve sanayi bölgeleri ile sürdürülebilir kalkınma açısından önemli bir örnek oluşturmaktadır. Yerel yönetimlerin uyguladığı çevresel projeler (ör. yeşil alan projeleri, atık yönetimi programları) ve ekonomik gelişim politikaları öğrencilerin ders bağlamında değerlendirilebilecek somut örnekler sunmaktadır (Çakır & Gül, 2021). Bulgular, sosyal bilgiler derslerinde bu uygulamaların ders içi etkinlikler ve projeler aracılığıyla öğrencilere aktarılmasının mümkün olduğunu göstermektedir. Öğrenciler, yerel tarım ve turizm faaliyetleri üzerinden çevresel ve toplumsal sorunları analiz edebilir ve çözüm önerileri geliştirebilir (Ata, 2010).

On İkinci Kalkınma Planı (2024–2028), Mersin gibi liman kentlerinin “yeşil dönüşüm, döngüsel ekonomi ve bölgesel kalkınma politikaları” açısından stratejik önem taşıdığını belirtmektedir. Planda, “tarımsal üretimin sürdürülebilirliği, sanayi bölgelerinde çevresel denetimlerin artırılması ve kıyı

ekosistemlerinin korunması” öncelikli hedefler arasında yer almıştır (Türkiye Cumhuriyeti Strateji ve Bütçe Başkanlığı [SBB], 2023, s. 201–210).

3.2 Sosyal Bilgiler Derslerinde Sürdürülebilirlik Kavramının İşlenmesi

Elde edilen bulgular, sosyal bilgiler derslerinde sürdürülebilir kalkınma kavramının işlenmesinde yerel örneklerin ve günlük yaşam olaylarının kullanılmasının öğrenme sürecini güçlendirdiğini ortaya koymaktadır (Özgen, 2011). Ders materyalleri ve öğretim programları incelendiğinde, sürdürülebilirlik temalarının dolaylı olarak ele alındığı, ancak yerel bağlamda örneklerin sınırlı olduğu görülmüştür (MEB, 2018). Bu nedenle, Mersin özelindeki uygulamaların ders içeriklerine entegre edilmesi öğrencilerin çevresel farkındalık ve toplumsal sorumluluk düzeylerini artırabilir (UNESCO, 2017).

Kalkınma Planı’nda da “eğitim sisteminin sürdürülebilir kalkınma hedefleriyle uyumlu hale getirilmesi” gerektiği belirtilmiş, özellikle “çevre bilincine sahip, yenilikçi ve katılımcı bireyler yetiştirilmesi” hedefi vurgulanmıştır (SBB, 2023, s. 153–161). Bu yaklaşım, sosyal bilgiler eğitiminin sürdürülebilirlik konularını toplumsal yaşamla ilişkilendirme işleviyle doğrudan örtüşmektedir.

3.3 Yerel Örneklerin Öğrencilerin Farkındalığına Etkisi

Bulgular, yerel örneklerin öğrencilerin sürdürülebilirlik bilincini pekiştirmede önemli bir rol oynadığını göstermektedir (Karasar, 2020). Örneğin, Tarsus ve Silifke’deki tarımsal üretim ve turizm uygulamaları, öğrencilerin yerel kalkınma ve çevre yönetimi konularında somut deneyimler edinmelerini sağlamaktadır (Büyüköztürk, 2018). Ayrıca, sınıf içi proje tabanlı öğrenme ve saha çalışmaları ile öğrencilerin problem çözme becerilerinin ve çevresel sorumluluk anlayışlarının güçlendiği belirlenmiştir.

Kalkınma Planı (2024–2028)’da da “yerel düzeyde çevre bilincinin artırılması, toplumun tüm kesimlerinin sürdürülebilir yaşam kültürüne katılımı ve eğitim kurumlarının bu süreçte etkin rol alması” hedeflenmiştir (SBB, 2023, s. 211–214). Bu vurgu, öğrencilerin yerel bağlamda deneyimsel öğrenme süreçlerine katılmasının önemini desteklemektedir.

3.4 Sonuçların Değerlendirilmesi

Araştırmanın bulguları, sosyal bilgiler eğitiminde sürdürülebilir kalkınma bilincinin geliştirilmesinde yerel örneklerin ve somut uygulamaların önemini ortaya koymaktadır. Mersin’deki çevresel, ekonomik ve toplumsal

uygulamalar, ders içeriklerinde sistematik bir şekilde işlenirse öğrencilerin çevreye ve topluma karşı sorumluluk bilinci artırılabilir (Çakır & Gül, 2021; Ata, 2010). Bu durum, hem eğitim programlarının güncellenmesi hem de öğrencilerin aktif öğrenme sürecine dâhil edilmesi açısından önem taşımaktadır (Özgen, 2011; UNESCO, 2017).

On İkinci Kalkınma Planı da bu sonuçları destekler niteliktedir. Planda, “eğitim yoluyla sürdürülebilir kalkınma farkındalığının artırılması, yerel uygulamaların yaygınlaştırılması ve çevresel duyarlılığın toplumsal kültürün parçası haline getirilmesi” hedeflenmiştir (SBB, 2023, s. 150–153, 210–214). Bu hedef, araştırmanın bulgularının ulusal kalkınma politikalarıyla örtüştüğünü göstermektedir.

4. SONUÇ VE ÖNERİLER

4.1 Sonuç

Bu araştırma, sosyal bilgiler eğitimi yoluyla sürdürülebilir kalkınma bilincinin Mersin özelinde nasıl geliştirilebileceğini incelemiştir. Bulgular, sosyal bilgiler derslerinde sürdürülebilir kalkınma kavramının işlenmesinde yerel örneklerin ve somut uygulamaların önemli bir rol oynadığını göstermektedir (Özgen, 2011). Mersin’in sahip olduğu tarım alanları, kıyı bölgeleri, sanayi ve turizm faaliyetleri, öğrencilerin çevresel ve toplumsal sorunları somut örnekler üzerinden anlamalarını sağlamaktadır (Çakır & Gül, 2021).

Araştırma sonuçlarına göre, ders materyallerinde sürdürülebilirlik temalarının yer alması ve yerel uygulamaların sınıf ortamına entegre edilmesi, öğrencilerin çevresel farkındalık ve toplumsal sorumluluk düzeylerini artırmaktadır (UNESCO, 2017). Ayrıca proje tabanlı öğrenme ve saha çalışmaları ile öğrencilerin problem çözme becerileri güçlenmekte ve sürdürülebilir kalkınma konusundaki bilinçleri pekişmektedir (Ata, 2010).

On İkinci Kalkınma Planı (2024–2028) da bu sonuçları desteklemektedir. Planda “eğitim sisteminin sürdürülebilir kalkınma ilkeleriyle uyumlu hale getirilmesi”, “çevre bilincinin yaygınlaştırılması” ve “öğrencilerin katılımcı, sorumlu bireyler olarak yetiştirilmesi” hedefleri açıkça belirtilmiştir (Türkiye Cumhuriyeti Strateji ve Bütçe Başkanlığı [SBB], 2023, s. 150–153, 161). Ayrıca, planın “yeşil dönüşüm ve sürdürülebilir şehirler” bölümünde, yerel düzeyde çevresel farkındalığın artırılması ve toplumsal katılımın güçlendirilmesi öncelikli hedefler arasındadır (SBB, 2023, s. 210–215). Bu durum, araştırma bulgularının ulusal kalkınma politikalarıyla uyumlu olduğunu göstermektedir.

4.2 Öneriler

Araştırma sonuçları doğrultusunda aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir:

1. Sosyal bilgiler öğretim programlarında sürdürülebilir kalkınma konuları daha görünür hâle getirilmeli ve ders içeriklerine yerel örnekler entegre edilmelidir (MEB, 2018). Bu doğrultuda, On İkinci Kalkınma Planı'nda yer alan “nitelikli insan kaynağı” ve “çevre bilincine sahip bireyler” hedefleriyle uyumlu temalar programa dâhil edilmelidir (SBB, 2023, s. 151–161).

2. Öğretmenler, öğrencilerin çevresel ve toplumsal farkındalıklarını artırmak için proje tabanlı öğrenme, saha çalışmaları ve yerel inceleme etkinlikleri kullanmalıdır (Büyüköztürk, 2018). Bu yöntemler, planın “katılımcı toplum” ve “aktif vatandaşlık” ilkeleriyle örtüşmektedir (SBB, 2023, s. 230–234).

3. Yerel yönetimler ve eğitim kurumları arasında işbirliği artırılarak, öğrencilerin gerçek yaşam uygulamalarını gözlemlemeleri sağlanabilir (Çakır & Gül, 2021). Plan da, “yerel düzeyde çevre ve eğitim işbirliklerinin güçlendirilmesi”ni öncelikli politika alanlarından biri olarak tanımlamaktadır (SBB, 2023, s. 212).

4. Eğitim materyalleri, Mersin'in tarım, turizm ve kıyı ekosistemi gibi sürdürülebilirlik açısından önemli bölgeleri kapsayacak şekilde güncellenmelidir (Özgen, 2011). Bu öneri, planın “yerel kalkınma, ekosistem koruma ve bölgesel potansiyelin değerlendirilmesi” hedefleriyle örtüşmektedir (SBB, 2023, s. 200–215).

5. Gelecek çalışmalarda, öğrenci ve öğretmen görüşleri alınarak sürdürülebilir kalkınma bilincinin gelişim düzeyi nicel ve nitel olarak ölçülebilir (UNESCO, 2017). Bu yaklaşım, Kalkınma Planı'nda vurgulanan “bilimsel temelli politika üretimi ve veri temelli değerlendirme” anlayışıyla paraleldir (SBB, 2023, s. 236–240).

Bu öneriler, sosyal bilgiler eğitiminde sürdürülebilir kalkınma bilincinin güçlendirilmesine ve öğrencilerin çevreye duyarlı, toplumsal sorumluluk sahibi bireyler olarak yetişmesine katkı sağlayacaktır.

Kaynakça

- Ata, B. (2010). Sosyal bilgiler öğretiminde çevre eğitimi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 43(2), 233–256.
- Büyüköztürk, Ş. (2018). Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı: İstatistik, araştırma deseni, SPSS uygulamaları ve yorum (24. baskı). Pegem Akademi.
- Çakır, H., & Gül, H. (2021). Yerel sürdürülebilirlik politikaları ve çevresel yönetim: Mersin örneği. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 30(3), 45–61.
- Çakır, M., & Gül, Z. (2021). Mersin’de çevresel sürdürülebilirlik uygulamaları ve yerel yönetim politikaları. Akdeniz Sosyal Bilimler Dergisi, 11(2), 85–102.
- Goodland, R. (1995). The concept of environmental sustainability. Annual Review of Ecology and Systematics, 26(1), 1–24.
- Karasar, N. (2020). Bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar, ilkeler, teknikler (36. baskı). Nobel Yayıncılık.
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2018). Sosyal bilgiler dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 4–7. sınıflar). Ankara: MEB Yayınları.
- Özgen, N. (2011). Sosyal bilgiler öğretiminde sürdürülebilir kalkınma bilinci. Eğitim ve Bilim, 36(162), 97–109. <https://doi.org/10.15390/EB.2011.1030>
- Özgen, N. (2011). Sürdürülebilir kalkınma ve eğitim: Sosyal bilgiler öğretiminde çevresel farkındalık. Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 11(4), 2035–2054.
- Türkiye Cumhuriyeti Strateji ve Bütçe Başkanlığı. (2023). On İkinci Kalkınma Planı (2024–2028). Türkiye Büyük Millet Meclisi Yayınları.
- UNESCO. (2017). Education for sustainable development goals: Learning objectives. Paris: UNESCO Publishing.
- World Commission on Environment and Development [WCED]. (1987). Our common future. Oxford University Press.

Öğretmenlerin Yapay Zeka Okuryazarlığı İle Teknostres Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Kadir Ahmet Kaya¹

Medine Kaya Gökçe²

GİRİŞ

Bilgi ve iletişim teknolojileri (BİT), içinde bulunduğumuz yüzyıl itibariyle hayatımızın vazgeçilmez unsurlarından birisi haline gelmektedir. Özellikle internet teknolojilerindeki gelişmeler zaman ve mekâna bağımlılığı ortadan kaldırarak bireylere bilgiye erişmede ve iletişimde çok önemli katkılar sunmaktadır (Tatnall ve Fluck, 2022). İlk olarak 1956 yılında Dortmund konferansında John McCarthy tarafından dile getirilen yapay zekâ kavramı, bugün sadece endüstride değil, enerji, madencilik, tarım, sağlık, iletişim ve yazılım geliştirme gibi hemen hemen her alanda yapay zekâ ve uygulamaları etkili olmaktadır. Öğrenme ve öğretme süreçleri de yapay zekanın önemli oranda kullanım bulduğu alanlardan biridir. Bireyselleştirilmenin etkili ve verimli ders süreci geçirmedeki önemi yadsınamayacak kadar çokken, bunu sağlamaya yardımcı olacak yapay zekâ destekli çeşitli yazılımlar ve araçların faydalarına alan yazınında sıklıkla karşılaşılmaktadır. Popenici ve Kerr (2017) yapay zeka teknolojilerinin öğrencilerin eğitim ile ilgili deneyimlerini, öğrenme ile ilgili dönütlerini ve bilişsel yüklerini aza indirmek için bütün olanakları olumlu yönde etkilediğini belirtmektedir. Ders süreci içerisine entegre edilmiş bir yapay zekâ uygulaması öğrencilere empati becerisi kazandırıp öğrenme süreçlerini kolaylaştırmaktadır. Yapay zeka ile ilgili incelenen çalışmalarda, yapay zekanın öğrenme süreçlerini kolaylaştırdığı (Barnes vd., 2004), motivasyon sağladığı (Dinçer ve Doğanay, 2016),

-
- 1 ORCID: 0009-0000-3168-4730 | kadirahmetkaya@hotmail.com, Oruçoğlu İlkokulu, Türkiye, ROR ID: 00jga9g46
 - 2 ORCID: 0009-0005-2784-0100 | medinekkaya@hotmail.com, Emirdağ İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü, Türkiye, ROR ID: 00jga9g46

öğrencilerin pratik yeteneklerini, problem çözme becerilerini ve problem analiz becerilerini, planlama, akıl yürütme, algılama ve derin öğrenme becerilerini geliştirdiği görülmektedir. İçinde bulunduğumuz 21.yy. da, hızla değişen dünya koşullarına uyum sağlayabilmek ve değişime yön verebilmek için; yaşadığı çağı iyi anlayabilen, toplumun ihtiyaçlarını iyi analiz edebilen, problem çözebilen, yenilikçi düşünebilen, doğru bilgiye kolay ve hızlı ulaşarak, çağın ihtiyaçlarını hızlı bir şekilde gerçekleştirebilen güçlü bireyler yetiştirmek gerekmektedir (Yılmaz vd., 2023, s. 610). Bu beceriler aynı zamanda öğrencilerde bulunması gereken 21.yy. becerilerini de tanımlamaktadır. 21. yy. becerilerini öğrencilere kazandırabilmek için teknolojileri eğitim sisteminin içine entegre edilmesi gerekmektedir. Teknolojilerin eğitim sistemi içerisine entegrasyonunu sağlamada hiç kuşkusuz en önemli görev öğretmenlere düşmektedir. Eğitim sisteminin en önemli amaçlarından biri öğrencilere çağa ayak uydurabilecekleri bilgi ve becerileri sunmaktır. Öğretmenler de çağdaş eğitim sisteminin gereksinimlerinden biri olan yol gösteren rolünü yerine getirmelidir. Dünyada ve ülkemizdeki eğitim sisteminde sürekli değişimler olduğu görülmektedir. Bu durum öğretmenlik mesleğinde gelişen teknoloji doğrultusunda değişime ve gelişime gidilmesi zorunluluğunu ortaya koymaktadır. Bu sebeple öğretmenler güncel bilgi ve teknolojik gelişmeleri takip etmeli; bunları ders planına entegre ederek sınıflarında kullanmalıdır (Yılmaz, 2007, s.160). Tüm bu ihtiyaç ve değişime rağmen, öğrenci merkezli eğitim sistemine yarar sağladığı düşünülen eğitime teknolojiyi dahil etme sürecinde öğretmenlerin zorluk çektiği görülmektedir (Şendurur ve Arslan, 2017). Eğitimde teknoloji entegrasyonuna yönelik bu ihtiyaç öğretmenlerde kaygı, stres ve benzeri olumsuz etkilere sebep olabilmektedir. Yoğun teknoloji kullanımının yol açtığı bu olumsuzluklardan biri de teknolojinin sebep olduğu stresi ifade eden teknostrestir. Öğretmenlerde teknostres düzeyini arttıran unsurların başında teknolojik cihazların kullanımına dair beceri eksikliği ve karşılaşılan arızalarla baş etme yöntemlerine hakim olamamaları yer almaktadır. Göksün (2016) ise öğrenenlerin ve öğretmenin öğrenme ortamlarındaki teknolojiyi kullanışsız bulmaları veya kullanmayı reddetme gibi durumlara bağlı olarak teknostres yaşayabileceklerine değinmektedir. Gökbulut (2021) çalışmasında öğrenme ortamlarındaki bu tür olumsuzlukların teknostres düzeylerini arttırmaması için öğretmenlerin bilgi ve iletişim teknolojileri konusundaki yeterliliklerinin geliştirilmesinin gerekliliğine dikkat çekmektedir. Araştırmalarda görüldüğü üzere gelişen teknoloji ile birlikte yapay zeka teknolojileri de eğitim ortamlarında yoğun bir şekilde kullanılacağı yadsınamaz bir gerçektir. Bu entegrasyonu sağlamada da öğretmenlerin teknolojiye uyum sağlayamaması başta teknostres olmak üzere çeşitli olumsuz sonuçlara yol açabilmektedir. Bu bağlamda öğretmenlerin

teknostres düzeylerinin, yapay zeka okuryazarlıkları ile eğitim ortamlarında yapay zeka araçlarının kullanımı üzerindeki etkisinin ortaya çıkarılmasını son derece önemli görülmektedir.

2. GENEL BİLGİLER

2.1. Yapay Zeka

Yapay zeka, insan zihninde var olan bilişsel yetenekleri modelleyerek sorun çözme amacı güden geniş kapsamlı bir bilim dalıdır (Kıış, 2019). İnsan zihninin işlevselliğini taklit etmesi beklenen yapay zeka, akıl yürütme, tahmin yapma, genelleme ve deneyimlerden öğrenme gibi çeşitli bilişsel becerileri içermektedir (Akdeniz ve Özdiñ, 2021). Derin öğrenme, doğal dil işleme, genetik algoritmalar, destek vektör makineleri ve karar mekanizmaları gibi ileri düzey algoritmalar üzerinde yoğunlaşan yapay zeka, tıp, mühendislik, askeri alan, sanayi, iktisat, lojistik ve eğitim gibi çeşitli disiplinlerde uygulama alanı bulmaktadır (Husain, 2019; İşler ve Kılıç, 2021; Nabiyeve ve Erümit, 2020).

Yapay zeka (YZ) alanına dair çeşitli tanımlar, bu teknolojinin kapsamını ve potansiyelini anlamak açısından önem taşımaktadır. 1956 yılında yapay zeka terimini ilk defa kullanan John McCarthy'ye (2007) göre YZ, insan akıllı, düşüncesi ve karar verme süreçlerini bilgisayarlar ve akıllı makineler aracılığıyla taklit etmeyi hedefleyen bir bilim ve mühendislik dalıdır. Oxford İngilizce Sözlüğü ise yapay zekayı, insan zekasının özelliklerini bilgisayar ve makinelerde yeniden üretmeyi amaçlayan teknolojiler olarak tanımlamaktadır. Russell (2015), "*Artificial Intelligence: A Guide to Intelligent Systems*" adlı eserinde, yapay zekayı bilgisayar sistemlerinin insan düşünce ve davranışlarını taklit edebilmesi, karmaşık ve tahmin edilmesi güç problemleri çözmek için kullanılan ve çok çeşitli endüstrilere uygulanabilir bir teknoloji olarak nitelendirmiştir. Luger ve Stubblefield (2014) ise "*Artificial Intelligence: Foundations of Computational Agents*" adlı çalışmalarında, yapay zekayı insan benzeri bilişsel yetenekleri sergileyebilen bilgisayar teknolojisi olarak tanımlamakta ve bu yeteneklerin problem çözme, öğrenme, anlama, duyuşsal algılama, hareket etme, iletişim kurma, planlama ve karar verme gibi alanlarda kullanılabileceğini vurgulamaktadır. Bu tanımlar ışığında, YZ'nin bilgisayarlar ve bu bilgisayarlar tarafından yönlendirilen makinelerde, insan zekasına denk bir kapasiteye ulaşmayı amaçlayan bir teknoloji olduğu sonucuna varmak mümkündür. İşlevselliği bu denli geniş olan yapay zeka, günümüzde pek çok alanda etkin bir biçimde kullanılmaktadır (Russell, 2015).

Günümüzde, sosyal medya platformları ve çevrimiçi alışveriş siteleri, bireylere özgü içerikler, reklâm ve öneriler sunma yeteneği ile dikkat çekmektedir. Bunun yanı sıra, Siri, Alexa ve Google Assistant gibi sesli asistanlar da kullanıcı deneyimini kişiselleştirmekte önemli bir rol oynamaktadır. Yüz, plaka ve nesne tanıma teknolojilerinin kullanıldığı güvenlik sistemleri, otomatik sürüş özelliklerine sahip araçlar ve COVID-19 hastalığının teşhisini gerçekleştiren uzman sistemler, yapay zekanın farklı alanlardaki uygulamalarını gözler önüne sermektedir. Ayrıca, insansız hava araçlarının (İHA) askeri alandaki gelişimi, savaş alanında tank dahi yok edebilme yeteneği ile bu teknolojinin potansiyelini vurgulamaktadır. Literatürde, yapay zekanın yaşam kalitesini artıran ve pek çok sektörde yaygın olarak kullanılan uygulamaları, bu alandaki farkındalığı artırmaktadır. Yapay zekanın kullanım alanlarının örneklerle açıklanması, bu teknolojinin günlük yaşamımızdaki yerinin ve öneminin daha iyi anlaşılmasına katkı sağlayacaktır (Luger ve Stubblefield, 2014; Nabiyev ve Erümit, 2020).

Yapay zeka, sağlık sektöründe hastalıkların tanısı, tıbbi görüntü işleme, ilaç geliştirme ve hastalık yönetimi gibi çeşitli alanlarda önemli bir rol oynamaktadır. Hoşgör ve Güngördü (2022), yapay zekanın sağlık alanındaki uygulamalarının; hastalıkların erken teşhisini, tedavi planlamasını ve ilaç geliştirme süreçlerini hızlandırarak sağlık hizmetlerinin verimliliğini artırma, hastalıkların daha doğru bir şekilde teşhis edilmesi, hastaların takibi ve tedavi süreçlerinin iyileştirilmesi gibi önemli faydalar sağladığını vurgulamaktadır. Bu bağlamda, yapay zekanın entegrasyonu, sağlık hizmetlerinin kalitesinin yükseltilmesinde kritik bir etken olarak değerlendirilmektedir (Topol, 2019).

Finans sektöründe yapay zeka, finansal analiz, risk yönetimi, müşteri hizmetleri ve dolandırıcılık tespiti gibi çeşitli alanlarda önemli uygulamalar göstermektedir (Chen, Dong ve Chen, 2018). Yıldız (2022) tarafından belirtildiği üzere, yapay zekanın finans sektöründeki kullanımı, fiyat tahmin teknikleri, finansal piyasa analizleri, risk değerlendirmesi ve finansal perspektifler gibi birçok alanda belirgin avantajlar sunmaktadır (Chen, Dong ve Chen, 2018).

Otomotiv sektörü, yapay zekanın otomatik sürüş, trafik tahmini ve sürüş güvenliği gibi alanlarda entegrasyonu ile önemli bir dönüşüm geçirmektedir. Güneş (2020) tarafından vurgulandığı üzere, yapay zekanın bu sektördeki kullanımı, üretim süreçlerindeki hataların azaltılması, tasarım süreçlerinin daha verimli hale getirilmesi, sürüş deneyimlerinin iyileştirilmesi, güvenlik önlemlerinin güçlendirilmesi ve bakım-onarım işlemlerinin etkinliğinin artırılması gibi çeşitli avantajlar sunmaktadır. Bu bağlamda, yapay zeka

uygulamaları, otomotiv endüstrisinin genel verimliliğini ve güvenliğini artırma potansiyeli taşımaktadır (Kehoe vd., 2015).

Tarım sektörü, yapay zeka uygulamaları ile verimliliği artırma, bitki hastalıklarının tespiti ve toprak analizi gibi alanlarda önemli gelişmeler kaydetmektedir. Özcan (2019), “Tarım ve Yapay Zeka” adlı eserinde yapay zekanın tarımsal üretimdeki kullanımlarının, üretim artışına, verimliliğin yükselmesine, su tüketiminin azaltılmasına, çevresel sürdürülebilirliğin artırılmasına ve üretim maliyetlerinin düşürülmesine yönelik çeşitli avantajlar sağladığına değinmektedir. Bu bağlamda, yapay zeka teknolojilerinin tarım uygulamaları, sektörde önemli bir dönüşüm potansiyeli taşımaktadır (Das vd., 2018).

Eğitim sektörü, yapay zekanın öğrenci öğrenmesi ve öğretmen eğitimi gibi çeşitli alanlarda entegrasyonunu sağlamaktadır. Korucu ve Biçer (2020), çevrimiçi öğrenme ortamlarının oluşturulması, yabancı dil öğretimi, özel gereksinimli bireylerin eğitim destek hizmetleri ile öğrencilerin öğrenme stillerinin belirlenmesi gibi farklı alanlarda yapay zekadan nasıl faydalanılabileceğini ifade etmektedir. Bu bağlamda, yapay zeka, eğitim süreçlerinin geliştirilmesine önemli katkılarda bulunma potansiyeline sahiptir (Arık ve Seferoğlu, 2020; Kebritchi vd., 2017).

2.1.1. Yapay Zekanın Tarihsel Gelişimi

Günümüzde yapay zeka, insanlığın en önemli teknolojik gelişmelerinden biri olarak tanınmaktadır. İnsan zihninin işleyişini makinalara aktarma fikri, Antik Yunan filozoflarından Aristoteles dönemine kadar gitmektedir. Ancak, yapay zeka kavramı felsefi tartışmalarda yer almasına rağmen, ilk somut uygulamaları modern bilgisayar teknolojisinin ortaya çıkışıyla birlikte, 20. yüzyılın ortalarına kadar mümkün olabilmıştır. Yapay zeka tarihinin en dikkat çekici figürlerinden biri, ünlü matematikçi ve bilgisayar bilimcisi Alan Turing’dir. Turing, kendi adıyla anılan “Turing Makinesi” kavramı ile algoritma tabanlı bilgisayarların teorik temellerini atmıştır. 1950 yılında kaleme aldığı “Computing Machinery and Intelligence” başlıklı makalesinde, “Turing Testi” kavramını tanımlamış ve bu test aracılığıyla bilgisayarların düşünsel yeteneklerini değerlendirmeyi amaçlamıştır. Bu bağlamda Turing Testi, makinelerin insan benzeri düşünme becerilerini ölçmek için bir kriter olarak önemli bir yer edinmiştir (Ferikoğlu, 2021).

Yapay zeka kavramı, 1956 yılında Dartmouth Koleji’nde düzenlenen yaz konferansında John McCarthy, Marvin Minsky, Nathaniel Rochester ve Claude Shannon tarafından ilk kez ifade edilmiştir. Bu tarihten itibaren, yapay zeka alanında önemli gelişmeler yaşanmış olup, aynı yıl Allen

Newell ve J.C. Shaw tarafından matematiksel teoremleri otomatik olarak yanıtlayabilen “Logic Theorist” adlı ilk yapay zeka programı tanıtılmıştır. İki yıl sonra, John McCarthy tarafından geliştirilen LISP programlama dili, günümüzde dahi yapay zeka çalışmaları için temel bir araç haline gelmiştir. Yapay zeka alanındaki ilk programlardan biri olan General Problem Solver (GPS), H. Simon ve A. Newell tarafından 1957 yılında geliştirilmiştir. GPS, bir problemi analiz etme, alternatif çözümleri değerlendirme ve en uygun çözümü seçme gibi bilişsel işlemleri gerçekleştirebilen bir problem çözme aracıdır (Kayabaş, 2010). 1965 yılında Stanford Araştırma Enstitüsü uzmanları tarafından üretilen Shakey adlı robot, geliştirdiği navigasyon algoritması sayesinde hareket ettiği yerlerin haritasını oluşturma yeteneğine sahip olup, çevresindeki 13 farklı yönü belirleyebilmekteydi (Dengiz, 2023). Aynı yıl içerisinde, Joseph Weizenbaum tarafından tanıtılan ELIZA, doğal dil işleme alanında önemli bir gelişme olarak kabul edilen bir programdır (Kayabaş, 2010).

Yapay zeka alanında önemli gelişmeler yaşanırken, 1974 ile 1980 yılları arasında gerçekleştirilen olumsuz eleştiriler, birçok ülkenin yapay zeka araştırmalarına yönelik desteklerini kesmesine yol açmış ve bu durum yapay zekanın gelişiminde bir duraklama döneminin başlamasını sağlamıştır. “Yapay zeka kışı” olarak adlandırılan bu dönem, İngiltere’nin Japonya ile rekabet edebilme hedefi doğrultusunda yapay zeka araştırmalarına yeniden fon sağlaması ile sona ermiştir (Öztürk ve Şahin, 2018). 1980 yılında Japonya’da geliştirilen, insan benzeri yüz ifadeleri ve hareketleri sergileyebilen, insanlar ile iletişim kurabilen WABOT-2 insansı robotu ve 1986 yılında Almanya’da üretilen ilk sürücüsüz otomobil, bu yapay zeka kışının ardından gerçekleşen önemli gelişmeler arasında yer almaktadır (Dengiz, 2023).

1997 yılında IBM’in Deep Blue adlı satranç bilgisayarı, dünya satranç şampiyonu Garry Kasparov’a karşı elde ettiği galibiyetle, yapay zekanın belirli alanlarda insanlarla rekabet edebileceğini ve hatta bazı durumlarda insanları geride bırakabileceğini göstermiştir (Nabiyev ve Erümit, 2020). 1998 yılında Tiger Furby isimli ilk yapay zeka oyuncağının geliştirilmesi ve 1999 yılında ilk robot köpek AIBO’nun üretimi, yapay zeka alanındaki önemli ilerlemeleri temsil etmektedir. Ayrıca, 2000 yılında Honda tarafından tanıtılan Asimo, insansı robot teknolojisinin önemli bir örneği olmuştur (Kayabaş, 2010). 2002 yılında ise ABD merkezli iRobot firmasının engellerden kaçabilen “Roomba” adındaki elektrikli süpürgeyi piyasaya sürmesi, yapay zeka teknolojilerinin günlük yaşam alanlarına girmeye başladığını ortaya koymaktadır. Bu gelişmeler, yapay zeka uygulamalarının yaşamımıza entegre olma sürecinin bir parçası olarak değerlendirilebilir (Coşkun ve Gülleroğlu, 2021).

Facebook, 2014 yılında tanıttığı yüz tanıma teknolojisiyle, insan zekasına yakın bir performans sergilemektedir. 2015 yılı, yapay zeka alanında önemli gelişmelere tanıklık etmiştir. Bu bağlamda, ABD’li öğrencilerin geliştirdiği yemek pişirebilen robotlar, Skydio firmasının ürettiği insansız hava araçları olan dronelar ve Google’ın kendi kendine bilgisayar oyunu oynayabilen yapay zeka sistemleri öne çıkmaktadır. 2016 yılında Apple, bireysel ihtiyaç ve özelliklere yönelik öneriler sunan Emotient adlı yapay zeka programını tanıtmıştır. Ayrıca, 2017 yılında insan davranışlarını analiz ederek araç kullanmayı öğrenen PilotNet programı, yapay zeka araştırmalarındaki ilerlemeleri pekiştiren önemli bir adım olmuştur. Bu gelişmeler, yapay zekanın çeşitli alanlarda nasıl devrim yarattığını göstermektedir (Coşkun ve Gülleroğlu, 2021; Dengiz, 2023).

2.2. Yapay Zeka Çeşitleri

Yapay zeka, insanlar tarafından çeşitli tekniklerle, özellikle makine öğrenmesi, sinir ağları ve derin öğrenme yöntemleriyle eğitilebilmektedir. Bu eğitim süreçlerinin sonucunda yapay zeka, tahmin ve karar verme yeteneklerinde insan performansını aşabilmektedir. Yapay zeka sistemleri, bazı bilim insanları tarafından dar (zayıf) yapay zeka ve güçlü yapay zeka kategorilerine ayrılmakla birlikte, bu sınıflandırmalara ek olarak genel yapay zeka konsepti de literatürde yer bulmaktadır. Genel yapay zeka, insan benzeri bilişsel yeteneklere sahip, çok çeşitli görevleri yerine getirebilme kapasitesine sahip sistemleri ifade etmektedir (Kış, 2019).

2.2.1. Yapay Dar Zeka

Yapay Dar Zeka, belirli alanlarda yüksek düzeyde performans sergileyen, ancak bu belirli alanların dışındaki konularda aynı etkinliği gösteremeyen algoritmik sistemlerdir (Say, 2020). Bu tür sistemlerin geliştirilmesinde en etkili yöntem, sürekli veri girişi sağlamaktır (Aslan, 2019). Yapay Dar Zeka örnekleri arasında otonom araçlar, Google arama motoru, görüntü tanıma uygulamaları, mobil asistanlar (örneğin, Siri ve Google Asistan) ile Akademik Özel Ders Sistemleri yer almaktadır. Bu tür yapay zeka sistemleri, uzmanların kapsamlı ve sistematik bir programlama süreci ile inşa edilmektedir (Ferikoğlu, 2022; Kış, 2019).

2.2.2. Yapay Genel Zeka

Yapay Genel Zeka, çevresindeki olayları yorumlarken insan benzeri neden-sonuç ilişkilerini kurabilme yeteneğine sahip yapay zeka türüdür (Kılınç ve Özdemir, 2019). Yapay Dar Zeka ise yalnızca belirli alanlarda bilgili ve yetkin bir şekilde davranabilen sistemlerdir; bu da, seçilmeyen konularda

aynı derecede zekice bir performans sergileyememeleri ile karakterizedir. Öte yandan, Genel Yapay Zeka, bireylerin sahip olduğu bilişsel yetenekleri taklit edebilme potansiyeline sahip olup, bu yeteneklerin erişilebildiği her alanda zekice ve amacı doğrultusunda davranması beklenen bir yapay zeka formudur (Say, 2020).

2.2.3. Yapay Süper Zeka

Yapay Süper Zeka, insan zeka seviyesinin çok üzerinde bir yetenek ve kapasiteye sahip olan yapay zeka biçimidir. Mevcut yapay zekalardan beklenen, insan zekasına benzerlik göstermeleri iken; Yapay Süper Zekalar'ın, insan zekasından çok daha üstün bilişsel yeteneklere sahip olmaları gerekmektedir (Pohl, 2015). Bazı bilim insanları, bu tür bir yapay zekanın gerçekleştirilmesini ütopyik bir hedef olarak değerlendirmektedir (Kılınç ve Özdemir, 2019).

2.3. Yapay Zekanın Eğitim Alanında Kullanımı

Eğitim, sürekli olarak değişen zamanın ihtiyaçları, gelişmeler ve ilgi alanlarına bağlı olarak kendini yenileyen ve geliştiren bir süreçtir. Bu durum, eğitimin çok sayıda faktörden etkilendiği ve aynı zamanda çeşitli alanları da etkileyebileceğini göstermektedir. Eğitimi etkileyen unsurlar arasında öğretmen nitelikleri, eğitim ortamının fiziksel yapısı, öğrenci sayısı, sosyal çevre, ebeveynlerin katkıları ve teknolojik yenilikler gibi çok sayıda değişken bulunmaktadır. Bu değişkenler, eğitimdeki başarıyı hem olumlu hem de olumsuz yönde etkileyebilir. Özellikle günümüzde yapay zeka teknolojilerinin yaygınlaşması sonucunda, bu teknolojilerin eğitim süreçleriyle entegrasyonu zorunlu hale gelmiştir. Dolayısıyla, yapay zeka uygulamaları eğitim bağımsız bir olgu olarak ele alınamaz; bu teknolojilerin eğitimin dinamikleri üzerindeki etkileri, hem öğretim yöntemleri hem de öğrenme deneyimleri açısından dikkate alınmalıdır (Karadağ ve Kaya, 2020).

2023 Eğitim Vizyonu, yaşanan dönemin ve gelecekteki becerilerin kazandırılmasını hedefleyen bir çerçevede, Milli Eğitim Bakanlığı'nın çağın teknolojisi olan yapay zeka teknolojilerini tanıyan ve bu teknolojileri kullanabilen bireyler yetiştirilmesine yönelik destekleyici bir yaklaşım benimsediğini ortaya koymaktadır. Yayınlanan 2023 Eğitim Vizyonu raporunda, gelişen ve değişen dünyadaki insan ve teknoloji etkileşimi, makineleşme gibi konuların yanı sıra yapay zekanın önemi de vurgulanmıştır. Bu bağlamda, eğitim sisteminin, bireyleri bu teknolojilere entegre bir şekilde hazırlayarak ilerleyen dönemlerde etkili katkılarda bulunmalarını sağlama amacı güçlü bir şekilde dile getirilmektedir (Millî Eğitim Bakanlığı, 2018).

Yapay zeka teknolojilerinin eğitim alanındaki uygulamaları oldukça geniş bir yelpazeye sahiptir. Bu teknolojiler, öğrencilerin yabancı dil öğrenimini desteklemenin yanı sıra, özel gereksinimleri olan bireylerin eğitim süreçlerinde de etkili bir şekilde kullanılmaktadır. Uzaktan eğitim ortamlarında, öğrencilerin bireysel ihtiyaçları ve öğrenme stilleri doğrultusunda özelleştirilmiş eğitim planlarının oluşturulması da mümkün kılınmaktadır. Hangül ve Üzel (2010) bu bağlamda, yapay zeka teknolojilerinin öğrencilerin motivasyonunu artırarak öğrenmeyi kalıcı hale getireceğini ve öğrenme süreçlerinin hızını artıracığını vurgulamaktadır. Benzer şekilde, Ferikoğlu (2021) öğrencilerin yapay zeka ile desteklenen eğitimlerde daha aktif bir katılım göstererek, derse olan ilgi ve motivasyonlarının artacağını ifade etmektedir. Böylece, yapay zeka eğitim süreçlerini daha etkili hale getirme potansiyeli taşımaktadır (Korucu ve Biçer, 2020).

2.3.1. Yapay Zekâ Eğitimi

Eğitimde Yapay Zekâ Kullanımı: Teknolojinin evrimi ve toplumsal süreçler üzerindeki etkisi, her dönemde eğitimin dönüşümünü de beraberinde getirmiştir. Özellikle son elli yılda, eğitim süreçleri önemli değişimlere uğramıştır. Eğitim 1.0, geleneksel öğretim yöntemlerinin hâkim olduğu ilk evreyi temsil etmektedir. Eğitim 2.0 ise 1990'lı yıllardan itibaren aktif öğrenme yaklaşımlarının benimsendiği bir dönem olup, bu süreçte öğretmenlerin bilgi aktarımından çok rehberlik rolüne geçiş yapmalarıyla karakterizedir. Bu dönem içerisinde çevrimiçi eğitim uygulamaları da sınıf içi etkinliklere entegre edilmeye başlanmıştır. Eğitim 3.0 aşamasının belirgin özelliklerinden biri, öğrenmenin fiziksel sınırlardan bağımsız olarak her zaman ve her yerde gerçekleşebilmesidir. Bu evrede, öğrenme süreçleri bireysel ihtiyaçlara göre özelleştirilmiş ve internetin sağladığı imkânlarla uzaktan eğitim olanakları geliştirilmiştir. Eğitim 4.0, Endüstri 4.0 ile uyumlu bir şekilde teknolojik gelişmelerin eğitim sistemine entegre edildiği bir dönemi ifade eder. Bu aşama, yapay zeka, artırılmış gerçeklik, nesnelerin interneti, kişiselleştirilmiş veri analitiği ve bulut bilişim gibi son teknolojilerin eğitim süreçlerine dahil edilmesini kapsamaktadır (Eren'den aktaran Eren, 2021, s.192). Eğitim 5.0 ise, sürdürülebilir ve dengeli ilkeler doğrultusunda yönlendirilen, yapay zeka destekli ve her yerde erişilebilir olan teknolojilerin sunduğu öğrenme merkezli bir ekosistem olarak tanımlanmaktadır. Bu yaklaşım, bireylerin öğrenme süreçlerinde daha aktif ve katılımcı bir rol üstlenmelerini teşvik etmektedir (Alias'tan aktaran Eren, 2021, s.197).

Eğitimde Kullanılan Yapay Zekâ Uygulamaları

Arslan (2020) tarafından yapılan incelemede, eğitimde yapay zekâ uygulamalarının üç ana kategori altında toplandığı tespit edilmiştir: uzman sistemler, akıllı öğretici sistemler ve diyalog tabanlı öğretici sistemler.

AltSchool, SNAPP ve Knewton gibi firmalar, dijital ortamda kişiselleştirilmiş eğitim araçları geliştirmekte olup, eğitim alanındaki yapay zeka uygulamalarının önemli örneklerini teşkil etmektedir. AltSchool uygulaması, öğrencilerin ders süresi boyunca yüz ifadeleri ve sınıf içindeki etkinliklerini kaydederek, elde edilen verilerin yapay zeka teknikleriyle analiz edilmesini sağlamaktadır. Bu analizler neticesinde, öğrencilerin başarı düzeyleri, ilgi durumları, derse katılım oranları ve psikolojik durumlarının, belirli 21 ders sonrasında nasıl etkilendiği araştırılmaktadır. SNAPP uygulaması ise eğitimcilerin Moodle platformu üzerinden öğrencilerin tüm aktivitelerini kavramsal haritalar şeklinde görselleştirerek, ilgi alanlarını daha kolay belirlemelerine imkan tanımaktadır. Knewton'un sunduğu dijital eğitim araçları, bireylerin çevrimiçi platformlardaki etkileşimlerinin analiz edilmesinde kullanılmaktadır. Bu tür uygulamalar, eğitimde kişiselleştirme ve etkileşim bazlı öğrenme süreçlerinin optimize edilmesine yönelik önemli katkılarda bulunmaktadır (Eren, 2021, s.202-204).

Öğrenme destekli yapay zekâ, etkileşimli bir öğrenme deneyimi sunarak öğrencilere, gerektiğinde öğretmenlerin sağladığı destekle kendi öğrenme süreçlerini yönetme imkânı tanır. Bu bağlamda, öğretmenlerin öğrencilere sunduğu destek, makine destekli kişiselleştirilmiş öğrenme ortamları aracılığıyla daha etkili bir şekilde özelleştirilir. Bu sistem, her öğrencinin bireysel ihtiyaçlarına uygun bir öğrenme deneyimi sağlamayı hedefler (Eren 2021, s.205).

Bu bağlamda, yapay zekânın eğitimdeki kullanımının nihai amacı, insan öğretmenlerin sağladığı birebir eğitimin, makineler veya uzman sistemler aracılığıyla sunulmasını sağlamaktır (VanLehn'den aktaran Eren, 2021, s.202).

2.3.2. Yapay Zekânın Yararları ve Sınırlılıkları

Uslu (2023) çalışmasında yüksek öğrenimde yapay zekânın sağladığı avantajlar ve sınırlamaları kapsamlı bir şekilde incelemiştir. Yapay zekânın eğitimde sunduğu faydalar, kişiselleştirilmiş öğrenme, verimlilik artışı, öğrenci desteğinin geliştirilmesi, zenginleştirilmiş tahmin edici analitikler ve maliyet tasarrufu gibi alanlarda kategorize edilebilir. Bu bağlamda, öğrenci katılımında gelişim, erişilebilirliğin artırılması, esnekliğin artması, öğrenme çıktılarının iyileşmesi ve daha iyi karar alma süreçleri ile yapay

zekânın eğitimde yenilik ve iyileşmeye önemli katkılarda bulunabileceği ifade edilmektedir. Eğitimde yapay zekâ uygulamaları potansiyel olarak birçok fayda sunmaktadır. Bununla birlikte, bu uygulamaların sınırlı olduğu alanlar da vardır; etik kaygılar, benimseme ve uygulama sorunları, mevcut sistemlerle entegrasyon zorlukları, sınırlı veri erişimi ve insan direnci gibi konular bu sınırlamaların başında gelmektedir. Ayrıca, teknik sorunlar, şeffaflık eksiklikleri, yeterli beceri ve uzmanlık eksikliği, yasal ve düzenleyici çerçeve ile veri gizliliği ve güvenliği gibi alanlar da kritik sorunlar teşkil edebilir. Tüm bu sorunlar, uygun iyileştirmelerle en aza indirilebilir ve eğitimde yapay zekânın etkinliğini artırmak mümkün hale getirilebilir (Uslu, 2023, ss.231-235)

2.4. Dünyada Yapay Zekâ Eğitimi

Dünya genelinde eğitim ve öğretim sistemlerinde yapay zeka uygulamaları sürekli olarak gelişmektedir. Ülkemiz eğitim sistemi de bu bağlamda yenilikler gerçekleştirerek yapay zekadan faydalanmayı hedeflemektedir. Gerçekleştirilmesi planlanan değişimlerin etkili bir şekilde hayata geçirilebilmesi için yapay zekanın sağladığı faydalar, avantajlar ve kullanım alanları konusunda eğitim sektörünün tüm paydaşlarına kapsamlı bilgi sunulması gerekmektedir. Bu noktada, eğitimcilerin güncel gelişmelere paralel olarak kendilerini sürekli güncellemeleri büyük bir önem arz etmektedir (Akdeniz ve Özding, 2021, s. 913).

Dünya genelinde yapay zekâ teknolojileri, pek çok sektörde önemli bir rol oynamaktadır. Özellikle sağlık, otomotiv, finans, e-ticaret, üretim ve güvenlik alanlarında geniş bir kullanım alanı bulmaktadır. Yapay zekâ, tıbbi teşhis ve tedavi süreçlerinde dikkate değer bir potansiyele sahiptir. Eda TÖRÜN'ün 2024 Yüksek Lisans Tezi'nde vurgulandığı üzere, hastalık tespiti, görüntü analizi, genetik analiz ve hastaların takibi gibi uygulamalarda, yapay zekâ sayesinde daha doğru ve hızlı sonuçlar elde edilebilmektedir (Yılmaz vd., 2021, s.48). Ayrıca, yapay zekâ, otonom araç teknolojilerinin geliştirilmesinde de kritik bir işlev üstlenmektedir. Araçların çevresini algılaması, trafik durumunu analiz etmesi ve güvenli bir şekilde sürüş yapabilmesi için çeşitli yapay zekâ teknikleri uygulanmaktadır (Narbay ve Kirazlı, 2023, s 52).

2.5. Türkiye’de Yapay Zekâ Eğitimi

Türkiye’de yapay zeka teknolojilerinin kullanımının giderek yaygınlaştığı gözlemlenmektedir. Özellikle sağlık sektöründe, tıbbi teşhis ve tedavi süreçlerinde yapay zeka çözümleri aktif olarak entegre edilmektedir. Bunun yanı sıra, finans, e-ticaret, üretim ve savunma gibi farklı sektörlerde de yapay zeka uygulamalarının benimsenmesi artmaktadır. Türkiye’deki örnekler

arasında, yapay zeka tabanlı doğal dil işleme sistemleri, sesli asistanlar, akıllı şehir uygulamaları ve otonom araç teknolojileri bulunmaktadır. Ülkemizdeki üniversiteler ve araştırma merkezleri, yapay zeka alanında önemli araştırmalar yürüterek, bu teknolojilerin geliştirilmesine katkıda bulunmaktadır. Yapay zeka uygulamalarının benimsenmesi, Türkiye'nin dijital dönüşüm sürecinde kritik bir rol oynaması beklenmektedir. Devlet destekli projeler ve sektörler arası işbirlikleri, Türkiye'nin yapay zeka alanında küresel ölçekte daha ileri seviyelere ulaşmasına imkan tanıyacaktır (Uslu, 2023, s. 230).

Güner ve Arslan (2021) tarafından gerçekleştirilen çalışma, yapay zeka uygulamalarının eğitim ortamlarında öğrencilerin akademik başarıları ve motivasyonları üzerindeki etkilerini kapsamlı bir biçimde incelemektedir. Araştırmanın amacı, yapay zeka entegreli öğrenme süreçlerinin öğrencilerin dikkat, motivasyon ve öğrenme hızları üzerindeki etkilerini değerlendirmektir. Elde edilen bulgular, yapay zeka uygulamalarının öğrencilerin dikkatlerini artırmada, öğrenme motivasyonlarını yükseltmede ve öğrenme hızlarını iyileştirmede olumlu bir etkisi olduğunu ortaya koymaktadır. Ayrıca, bu uygulamaların öğrencilerin akademik başarı seviyelerini artırdığı sonucuna ulaşılmıştır.

2.6. Yapay Zekâ Okuryazarlığı Nedir?

Yapay zekâ, kullanıcıların yaşamında uzun bir süre boyunca yer alarak, günlük görevleri daha kısa sürede yerine getirilmesine ve kullanıcı ilgi alanlarına yönelik özelleştirilmiş seçeneklerin sunulmasına olanak tanımaktadır. 2022 yılında bir ürün olarak geniş kitlelerle buluşan yapay zekâ uygulamaları, Apple'ın Siri, Google Asistan ve Amazon Alexa gibi sanal asistanlardan başlayarak, sosyal medya platformları (YouTube, Netflix, Instagram) üzerinden kullanıcıların ilgi alanlarına göre özelleştirilmiş içeriklerin sunulmasına kadar uzanmaktadır. Ayrıca, arama motorlarında kullanıcının önceki aramalarına dayalı olarak kişiselleştirilmiş reklamların gösterilmesi veya Tesla gibi firmalar tarafından sunulan otonom sürüş desteği sağlayan araç sistemleri, yapay zekâ teknolojilerinin endüstriyel uygulamalarının önemli birer örneğidir. Bu bağlamda, yapay zekâ, çeşitli sektörlerde kullanıcı deneyimini iyileştiren ve optimize eden bir araç olarak öne çıkmaktadır (Stolpe ve Hallström, 2024). Yapay zeka destekli sohbet robotları, kullanıcılardan gelen yoğun ilgi neticesinde önemli bir farklılık yaratmış ve bu dönemde "Microsoft Bing" ve "Google Bard" gibi alternatif uygulamaların da piyasaya sürülmesiyle zenginleşmiştir. Bu süreç, yapay zekanın kullanıcı taleplerine yanıt verebilme yeteneğiyle çeşitlendiğini göstermektedir. Gelişim perspektifi göz önüne alındığında, yapay zekanın

yirmi birinci yüzyılın en önemli teknoloji becerilerinden biri haline geleceği açıktır. Bu bağlamda, yapay zekanın sunduğu olanaklar ve potansiyel etkileri, modern teknolojik dönüşümün temel dinamikleri arasında yer almaktadır (Ng vd., 2021; Steinbauer vd., 2021). Demokratik süreçlerin ve hukukun üstünlüğünün korunması, düşük maliyetli ve yüksek kaliteli kamu mal ve hizmetlerinin sağlanması, veri okuryazarlığı ve temsil edebilirlik kavramlarının önemi, yapay zekanın potansiyel etkilerini ortaya koymaktadır. Kullanıcılar için zarar azaltma ve güven optimizasyonu sağlarken, Birleşmiş Milletler Sürdürülebilir Kalkınma Hedefleri'ne ulaşma çabaları da göz önünde bulundurulmalıdır. Bu bağlamda yapay zeka, sürdürülebilirlik, ekonomik kalkınma, sosyal eşitlik ve çevre koruma gibi daha geniş hedeflere ulaşma açısından önemli bir rol oynamaktadır. Yapay zekanın bu alanlardaki kullanım durumları, söz konusu hedeflerin gerçekleştirilmesi için yenilikçi ve etkili çözümler sunma potansiyelini taşımaktadır. (Ksiak ve Wojtczak, 2023). Mevcut durumda, dünya genelinde ve ülkemizde yapay zeka tabanlı uygulamalara yönelik ilgi giderek artış göstermektedir. Bu ilgi, geniş bir yaş aralığını kapsamaktadır. Örneğin, piyasaya sürüldüğü tarihten itibaren yalnızca beş gün içinde 1 milyon kullanıcıya ulaşan ChatGPT, bu fenomenin somut bir örneği olarak değerlendirilebilir. Bu durum, yapay zekanın hızlı benimsenişini ve toplum üzerindeki etkisini gözler önüne sermektedir (Karakoç Keskin, 2023). 2023 yılı Kasım ayında kullanıcı sayısının 180 milyonu aştığı belirtilmektedir (Duarte, 2024). Dünya genelinde ChatGPT ve diğer yapay zeka uygulamalarının kullanıcı sayısındaki artış, yapay zeka okuryazarlığını önemli bir gereklilik haline getirmektedir. Bu durum, dijital okuryazarlığın ya da teknoloji okuryazarlığının bir alt dalı olarak kabul edilmesine karşın, yapay zeka teknolojisinin sunduğu potansiyel ve çeşitli somut çıktılar göz önüne alındığında, tanımlanmış diğer okuryazarlık türlerinden daha belirleyici bir önem taşımaktadır (Çelebi vd., 2023). Ayrıca, yapay zeka okuryazarlığı; bilişsel sinir bilimi gibi farklı disiplinlerin kavramlarıyla geliştirilmiş geniş bir entegrasyona sahiptir (Wang vd., 2023). Yapay zeka teknolojisinin bireylere medya araçlarındaki içeriklerin hazırlanmasından, dijital dünyadaki bilgilere erişime ve teknolojik yeniliklerin entegrasyonuna kadar geniş bir kapsamda etkili olduğu göz önünde bulundurulduğunda; medya okuryazarlığı, dijital okuryazarlık, teknoloji okuryazarlığı ve bilişimsel okuryazarlık gibi alanların birbirini kapsadığı söylenebilir. Bu bağlamda, kullanıcı sayısındaki ve kullanım alanındaki artış dikkate alındığında, yapay zeka okuryazarlığı, bu teknolojilerin daha verimli bir şekilde kullanılmasının anahtarı olarak ön plana çıkmaktadır (Çelebi vd., 2023, Klein, 2023).

Yapay zekâ okuryazarlığı, yapay zekânın temel işlevlerinin ve uygulamalarının öğrenilmesi olarak tanımlanabilir. Burgsteiner, Kandlhofer ve Steinbauer (2016) ile Kandlhofer, Steinbauer, Hirschmugl-Gaisch ve Huber (2016) tarafından yapılan çalışmalarda, yapay zekâ okuryazarlığı, farklı ürün ve hizmetlerde yapay zekânın altında yatan temel teknikler ve kavramları anlama yeteneği olarak tanımlanmıştır. Long ve Magerko (2020) ise yapay zekâ okuryazarlığını, bireylerin yapay zekâ teknolojilerini eleştirel bir şekilde değerlendirmelerini, bu teknolojilerle etkili bir iletişim kurmalarını ve iş birliği yapmalarını sağlayan, ayrıca yapay zekâyı çevrimiçi ortamda, evde ve iş yerinde bir araç olarak etkin bir biçimde kullanma yetkinlikleri olarak ifade etmektedir. Bu çerçevede, yapay zekâ okuryazarlığı, bireylerin teknolojik yeterliliklerini geliştirmeye yönelik kapsamlı bir yetkinlik alanı olarak değerlendirilmektedir.

2.7. Yapay Zekâ Okuryazarlığının Önemi ve Eğitimi

Her geçen gün artan yapay zeka uygulamaları, kullanıcıların ihtiyaçlarını teknik bilgi gereksinimini en aza indirerek çözümlemelerine yardımcı olmaktadır. Kullanıcıların, en azından temel seviyede, yapay zeka uygulamalarının çalışma prensiplerini anlaması, bu uygulamaları daha güvenilir ve etkin bir şekilde kullanabilmelerine olanak tanıyarak faydalarından daha verimli şekilde yararlanmalarını sağlamaktadır (Karaoğlu vd., 2023). Bu bağlamda, yapay zeka kullanıcılarının etik ve toplumsal boyutta daha bilinçli hareket edebilmeleri için yapay zeka okuryazarlığına sahip olmaları büyük önem taşımaktadır. Yapay zeka alanındaki yeterliliklerin eğitimi yalnızca profesyonel kullanıcılar için değil, aynı zamanda günlük yaşamda bu teknolojileri kullanan bireyler için de kritik bir gereklilik oluşturmaktadır. Kullanıcıların yapay zeka uygulamalarını anlama, izleme ve eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirme becerileri, yapay zeka okuryazarlığı olarak tanımlanmaktadır (Su vd., 2023).

Bireylerin yapay zeka uygulamalarıyla etkileşimleri, hem bilinçli hem de bilinçsiz düzeyde gerçekleşmektedir. Özellikle kişisel ve mesleki yaşamın birçok alanında yapay zekanın yer alması, bireylerin yapay zeka okuryazarlığına sahip olmasının önemini artırmaktadır. Kong, Cheung ve Zhang (2021), yapay zeka okuryazarlığını üç ana bileşenle tanımlamaktadır: anlama, kullanma ve değerlendirme. Yapay zeka okuryazarlığının geliştirilmesinde anlama bileşeni temel bir unsur olarak öne çıkmakta; kullanma boyutu, bireylerin gerçek dünyayı anlayarak yapay zeka uygulamalarını etkin bir şekilde kullanmasına dayanmakta; değerlendirme ise problem çözme süreçlerinde kritik bir rol oynamaktadır. Long ve Magerko (2020) ise yapay zeka okuryazarlığını, bireylerin yapay zeka uygulamalarıyla etkili iletişim

kurma, analitik değerlendirmelerde bulunma ve bu teknolojileri iş yerinde, evde ve çevrimiçi ortamlarda kullanma becerilerini içeren bir yetenek seti olarak tanımlamaktadır. Bu bağlamda, yapay zeka okuryazarlığı, modern toplumda bireylerin işlevselliğini ve adaptasyon yeteneklerini artırmak için hayati öneme sahiptir (Laupichler vd., 2023)

21. yüzyılın eğitim ve öğretim süreçlerinde öğrencilerin yapay zeka ile etkileşimde bulunmaları, yapay zeka okuryazarlığının kazandırılmasını önemli kılmaktadır. Bu bağlamda, yapay zeka ile ilgili bilgi, beceri, tutum ve değerlerin geliştirilmesi için bu okuryazarlık alanının öğretilmesi gereken temel unsurlardan biri olduğu söylenebilir (Ng vd., 2023). Öğrencilerde yapay zeka okuryazarlığının artırılması için belirli aşamaların sistematik bir şekilde takip edilmesi gerektiği vurgulanmaktadır. Bunlar:

- Yapay zekânın nasıl çalıştığına dair temel bir anlayış kazandırmak
- Öğrencilere teknolojinin nasıl çalıştığını anlamaları için uygulamalı fırsatlar sunmak
- Teknolojiyle ilgili etik soruları tartışıp - analiz etmek
- Yapay zekâ ile etkili bir şekilde nasıl etkileşime geçilebileceğini açıklamak
- Öğrencilere yapay zekâ becerilerinin yalnızca bilgisayar bilimi uzmanlarına özgü olmadığını bildirmek (Klein, 2023).

2.8. Öğretmenlerin Mesleki Gelişimi için Yapay Zekâ Eğitimi

Katılımcı görüşleri, öğretmenlerin mesleki gelişimi açısından yapay zekâ eğitimi alanında gerçekleştirilen çalışmaların yaygınlaştırılması ve tanıtımına yönelik bir gereklilik olduğunu vurgulamaktadır. Giriş bölümünde ifade edildiği üzere, yapay zekâ eğitimleri ve Yenilikçi Eğitim Teknolojileri (YEGİTEK) tarafından sağlanan içerikler, bu ihtiyacın karşılanmasına yönelik önemli adımlar olarak değerlendirilmektedir. Öğretmenlerin yapay zekâ konusundaki bilgi ve becerilerinin artırılması amacıyla sürekli eğitim programlarının düzenlenmesi gerekmektedir (Borko, 2004; Darling-Hammond vd., 2017). Bu eğitim programlarının, öğretmenlerin ihtiyaçlarına göre düzenli olarak güncellenmesi, onların mesleki gelişimlerini etkin bir şekilde destekleyecektir (Knowles vd., 2015)

2.8.1. Mevcut Durum

Katılımcılar, Türkiye’de öğretmenler için sunulan yapay zeka eğitim programlarının mevcut durumunu, çeşitli projeler ve inisiyatiflerle şekillendiğini vurgulamışlardır. İstanbul Akademi çalışmaları, FEYZA Projesi, Yegitek yapay zeka öğretmen eğitimleri ve mBlock ile yapay

zeka eğitimleri gibi spesifik alanlara yönelik eğitimlerin mevcut olduğu belirtilmiştir. Bu projeler, öğretmenlerin yapay zeka becerilerini geliştirmeyi amaçlamakta olup, aynı zamanda enstitüler ve üniversiteler tarafından sunulan yapay zeka eğitim programlarının da varlığına dikkat çekilmiştir. Eğitim fakültelerinde, özellikle Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi (BÖTE) alanında, TÜBİTAK ile iş birliği çerçevesinde üretken yapay zeka eğitimleri düzenlenmektedir. Eğitim fakültelerinin ilgili birimlerinde yapay zeka üzerine derslerin müfredata eklenmesi gerektiği ve yapay zeka müfredatının alan bazında düzenlenerek eğitim fakültelerinin programlarına entegre edilmesinin önemine vurgu yapılmıştır. BÖTE gibi bilişim teknolojileri dersleri için eğitim gören öğretmenlerin müfredatlarına ileri seviye yapay zeka eğitimlerinin dahil edilmesi gerektiği ifade edilmiştir. Mevcut durumda öğretmenlerin yapay zeka becerilerinin geliştirilmesi amacıyla disiplinler arası genel yapay zeka eğitimlerinin yanı sıra alan bazlı eğitimler de düzenlenmektedir. Bunun yanı sıra, yapay zeka entegrasyonunun sağlanabilmesi için eğitim programı çerçevesinde, öğretmenlerin destekleyici olarak eğitilmesi gerektiği vurgulanmaktadır. Ayrıca, çevrimiçi platformlar üzerinden çeşitli eğitimlerin, özellikle BTK Akademi gibi kuruluşlar tarafından sunulduğu belirtilmiştir. Bu eğitimlerin öğretmenler arasında yaygınlaştırılması ve eğitim farkındalığının artırılması, önemli bir ihtiyaç olarak öne çıkmaktadır.

2.8.2. Uygulamaya Yönelik Stratejiler

Yapay zekâ destekli eğitim sistemlerinin etkin ve sürdürülebilir bir biçimde uygulanabilmesi için belirli ilkeler doğrultusunda hareket edilmesi zorunludur. Bu ilkeler, öğretmenlerin yapay zekâ yetkinliklerini geliştirmeyi ve eğitimde yapay zekânın kullanımını daha verimli hale getirmeyi hedeflemektedir.

3. TEKNOSTRES

Teknostres, çalışanların güncel teknolojilerle başa çıkma süreçlerinde yaşadıkları olumsuz duygular, düşünceler, davranışlar ve tutumlar olarak tanımlanmaktadır (Kupersmith, 1998; Weil ve Rosen, 1997). Bir başka tanıma göre, teknostres, bireylerin davranışları ve psikolojileri üzerine doğrudan ya da dolaylı olarak etkili olan tutum ve görüşlerin sonucunda ortaya çıkan bilgisayar odaklı teknoloji kullanımının olumsuz etkilerinin bir neticesidir. Salanova, Llorens, Cifre ve Nogareda (2007), teknostresi, bilgi ve iletişim teknolojilerinin (BİT) kullanımına veya gelecekteki kullanımına odaklanamama durumunun neden olduğu anksiyete, zihinsel yorgunluk, şüphecilik ve etkisizlik biçiminde tanımlamaktadır. Bunun yanı sıra, Shu,

Tu ve Wang (2011), teknostresi, bilgisayar odaklı BİT kullanımına dair korkuların, psikolojik strese, kaygıya ve düşmanlık gibi davranışsal dirence yol açan bir stres durumu olarak nitelerken; Tarafdar, Tu, Ragu-Nathan ve Ragu-Nathan (2007), kişinin bilgi ve iletişim teknolojileri kullanımı konusundaki yetersizliklerinin bir sonucu olarak meydana gelen uyum sorununu teknostres olarak tanımlamaktadırlar (Tu vd., 2005).

3.1. Teknostresin Tanımı ve Tarihçesi

Teknostres terimi, ilk olarak Craig Brod tarafından 1982 yılında tanımlanmış ve süreç içerisinde bireylerin bilgisayar teknolojisiyle olan ilişkilerinde karşılaştığı zorlukları ifade etme biçiminde evrilmiştir. Brod, bu olguyu modern bir adaptasyon hastalığı olarak tanımlayarak, bireylerin yeni teknolojilere sağlıklı bir şekilde adapte olamamalarının bu stresin temel kaynağı olduğunu vurgulamıştır. Brod'un tanımı, teknolojinin hızlı değişimi ve yaygınlaşması karşısında bireylerin yaşadığı stresin bir yansıması olarak değerlendirilmektedir (Brod, 1984:16). Sonraki çalışmalar, Brod'un orijinal tanımına benzer unsurlar içermekle birlikte, bulundukları dönemin özgün bağlamları göz önünde bulundurularak ele alınmıştır. Arnetz ve Wilholm, teknostresi, bilgisayara yoğun bir şekilde bağlı çalışanlar arasında fizyolojik ve zihinsel uyarılma durumu olarak tanımlamışlardır. Bu bağlamda, çalışanların gerekli yetkinlik ve becerilere sahip olmadıklarını hissettikleri durumların teknostresin ortaya çıkmasına zemin hazırladığını belirtmişlerdir (Arnetz ve Wilholm, 1997: 36).

Tarafdar, teknostresi bireylerin bilişim teknolojilerini kullanmadaki yetersizliklerinden kaynaklanan uyum sorunları olarak tanımlamıştır (Tarafdar, 2007: 304). Ragu-Nathan ve arkadaşları ise, teknostresin bilgi işlem teknolojilerinin kullanımının bir sonucu olarak kullanıcılar arasında yaşanan stresi ifade ettiğini, bunun da bireylerin sürekli gelişen teknoloji ile başa çıkma çabaları ve bu teknolojilerin yol açtığı değişen fiziksel, sosyal ve bilişsel tepkilerden kaynaklandığını belirtmiştir (Ragu-Nathan, 2008: 417-418). Wang ve meslektaşları, teknostresi teknoloji ile ilgili tutumlar, düşünceler, davranışlar veya psikoloji üzerinde doğrudan veya dolaylı olumsuz etki yaratan bir durum olarak tanımlamaktadır (Wang vd., 2008: 3003). Selberb ve Susi, teknostresi sürekli yüksek bilişsel talep ve fizyolojik uyarılma durumu olarak görürken, Longinus bu durumu otomasyon sağlanan ofislerde insanların yaşadığı psikolojik rahatsızlık olarak ele almıştır (Longinus, Odigb ve J.U.J, 2013, s. 103).

3.2. Teknostres Faktörleri

Teknolojiye uyum sağlama sorununu tanımlarken, teknostrese yol açan faktörlerin yıllar içinde değiştiğini belirtmek önemlidir. Hızla gerçekleşen teknolojik gelişmeler, yeni faktörlerin ortaya çıkmasına neden olmuştur. Teknostres kavramını ilk kez Brod (1982) ortaya koymuştur. Brod, teknoloji kullanım deneyimini, yaşı, cinsiyeti, kullanım sırasında hissedilen kontrol baskısını ve çalışma ortamındaki genel iklimi bu faktörler arasında saymıştır (Çoklar ve Şahin, 2011:173)

Kupersmith, kütüphanecileri etkileyen tekno-stresörleri dört ana bileşenle tanımlamıştır (Kupersmith, 1992:8-10):

Champion (1988) çalışmasında, teknolojik strese katkı sağlayan faktörleri iki ana kategori altında incelemiştir: çevresel faktörler ve sosyal faktörler. Çevresel faktörler, uygun olmayan çalışma koşulları, göze zararlı aydınlatma, güvenlik önlemleri açısından yetersiz ekipman, uyumsuzluk gösteren mekanizmalar, gürültülü cihazlar, yetersiz donanım, yazılım sınırlamaları, finansman eksiklikleri, elektrik ile ilgili sorunlar, kazara veri kaybı riski ve yetersiz bakım bilgisi gibi unsurları içermektedir. Sosyal faktörler ise, yetersiz deneyime sahip personel, teknolojinin kullanımına bağlı olarak ortaya çıkan stres, güç mücadelesi, iş ve rol değişiklikleri, iş kaybı kaygısı, iş/istihdam bölünmesi ve hiyerarşik değişimlerin tetiklediği çıkar çatışmaları gibi durumları kapsamaktadır. Bu çevresel ve sosyal unsurlar, bireylerin teknolojiyi kullanma biçimlerini olumsuz yönde etkileyerek, teknolojik strese yol açabilmektedir (Çoklar ve Şahin, 2011:173).

3.2.1. Kişilik özellikleri

Kişilik, Baltaş ve Baltaş (1996:41) tarafından, bireyin toplumsal yaşamı içerisinde kazandığı alışkanlıklar ve davranışların toplamı olarak tanımlanmaktadır. Bu tanım, bireylerin çevreleriyle kurduğu ilişkilerde, diğer bireylerden ayırt edici, tutarlı ve yapılaşmış tutum ve davranış biçimlerini yansıtmaktadır (Baltaş ve Baltaş, 1996)

Kişiliklerin sınıflandırılmasına yönelik çalışmalar tarihsel bir derinliğe sahiptir ve bu çalışmalar, M.Ö. IV. yüzyılda Hipokrat'a kadar uzanmaktadır. Hipokrat, kişilik yapısının bireylerin beden salgıları ile ilişkili olduğunu savunmuş ve kişiliklerin dört temel kategoride incelenebileceğini öne sürmüştür: İyimser (kanlı), sinirli (sarı safralı), melankolik (kara safralı) ve soğukkanlı (balgamlı). Bu sınıflama, 5. yüzyıldan 17. yüzyıla kadar geniş bir kabul görmüş olup, kişilik anlayışına önemli katkılarda bulunmuştur. Hipokrat'ın bu teorisi, psikoloji ve tıbbın gelişiminde kayda değer bir referans noktası olarak değerlendirilmektedir (Taymur, 2012, s.156).

Kretschmer, beden yapılarıyla insanların mizaçlarını ilişkilendirerek vücut tiplerinin kişilik üzerinde etkili olduğunu savunmuştur. Benzer bir görüşü benimseyen Sheldon ise bireylerin bedensel özelliklerinin kişilik tiplerini belirlediğini öne sürerek mezomorf, ektomorf ve endomorf olmak üzere üç kişilik kategorisi geliştirmiştir. Mezomorf, kuvvetli ve kaslı yapıya sahip, kaba ve gürültücü bir kişilik sergilerken; ektomorf, ince ve uzun bedene sahip, sakin, utangaç ve çekingen bir yapıyı karakterize eder. Endomorf ise kısa ve tombul bir yapıya sahip olup neşeli, yaşamından memnun ve arkadaş canlısı özellikler taşır (Cüceloğlu, 1997, s.417). Kretschmer ve Sheldon, bu kişilik tiplerinin ruhsal bozukluklara eğilimli olduğunu düşünmüşlerdir (Taymur, 2012, s. 157).

3.2.2. Kullanıcı Odaklılıktan Uzak Olma

Sever, çalışmalarında yeni teknolojilerin kasıtlı olarak gizemli veya karmaşık hale getirildiğini savunmaktadır. Profesyonellerin, işlerinin değerini artırmak amacıyla işleri zorlaştırdığını belirtmiştir. Teknolojinin ilk dönemlerinde bu durumun daha yaygın olduğu gözlemlenirken, günümüzde teknolojinin tamamen kullanıcı odaklı bir yaklaşım benimsediği düşünülmektedir (Sever, 1994, s.339).

Kullanıcı odaklılık, modern bilgi hizmetlerinin ve özellikle kütüphane hizmetlerinin temelini oluşturur. Kütüphaneler, kullanıcıların bilgiye kolay ve etkili erişimini sağlamak için sürekli olarak hizmetlerini geliştirmektedir. Ancak, kullanıcı odaklılıktan uzak kalan kütüphaneler, sağladıkları hizmetlerle teknostrese yol açabilmektedir. Kullanıcıların ihtiyaçlarını ve beklentilerini göz ardı eden, karmaşık ve anlaşılması zor teknolojik çözümler sunan kütüphaneler, kullanıcıların bu hizmetleri kullanırken stres yaşamalarına sebep olabilir (Çınar, 2024).

3.2.3. Teknolojik Sistemlerin Yetersizliği

Literatürde, teknolojiye uyum sağlama sorunları arasında yer alan “teknostres” kavramı, hizmet alınan kurumlardaki teknolojik sistemlerin yetersizliği nedeniyle de kullanıcılar üzerinde stres yaratabileceği düşüncesini desteklemektedir. Yetersiz teknolojik sistemler, kullanıcıların günlük iş akışlarını ve bilgiye erişim süreçlerini olumsuz etkileyerek önemli ölçüde stres oluşumuna neden olabilir. Teknostres, bireylerin yeni teknolojilere uyum sağlama sürecindeki zorlukları ifade etse de, bu stresin önemli nedenlerinden biri kullanılan teknolojik altyapının yetersizliğidir. Yavaş işlem hızı, sıkça yaşanan arızalar, kullanıcı dostu olmayan arayüzler ve güncellenmemiş yazılımlar, kullanıcıların işlerini etkin bir şekilde gerçekleştirmelerine engel olarak stres yaratabilir. Bu tür eksiklikler, teknolojiye olan güveni zedeler

ve iş verimliliğini olumsuz etkiler. Hizmet alınan kurumlarda mevcut teknolojik sistemlerin yetersizliği, kullanıcıların teknolojiyi etkin bir biçimde kullanma yeteneklerini sınırlandırmakta ve günlük işlemlerde gecikmelere neden olmaktadır. Bu durum, özellikle bilgiye hızlı ve güvenilir bir şekilde erişim sağlaması gereken kütüphaneler gibi kuruluşlar için hayati bir sorun teşkil etmektedir. Teknolojik sistemlerin eksikliği, kullanıcıların bilgiye erişim süreçlerini zorlaştırmakta ve bu süreçte meydana gelen aksaklıklar, kullanıcıların motivasyonunu olumsuz biçimde etkilemektedir (Çınar, 2024).

3.2.4. Kurumsal Faktörler

Teknostres, bilgi ve iletişim teknolojilerinin kütüphanelerde yaygınlaşmasının bir sonucu olarak değerlendirilmektedir. Bu teknolojiler arasında e-dergiler, e-kitaplar, veri tabanları, e-kaynaklar ve konsorsiyumlar gibi çeşitli dijital kaynaklar yer almaktadır. Ayrıca, Endüstri 4.0 uygulamalarının kütüphanelerdeki utilizasyonu da teknostres faktörünün ortaya çıkmasına katkıda bulunabilmektedir. Bu bağlamda, teknolojik gelişmelerin kütüphane hizmetleri üzerindeki etkileri, kullanıcıların ve kütüphane personelinin karşılaştığı bilişsel ve duygusal yükleri artırarak, teknostres olgusunu gündeme getirmektedir (Haneefa vd.,2016, s. 65).

Kütüphanelerin dijitalleşen çağda, kullanıcıların çeşitli bilgilere erişimini optimize edecek şekilde yapılandırılması hayati bir öneme sahiptir. Bu bağlamda, bir kütüphanenin organizasyon yapısı ve sunduğu hizmetlerin kalitesi, kullanıcıların bilgiye erişim süreçlerini doğrudan etkilemektedir. Kütüphanelerin, dijital kaynaklara erişimi kolaylaştıran ve kullanıcı dostu arayüzler sunan bir şekilde yeniden yapılandırılması, aynı zamanda teknostresin azaltılmasında da önemli bir rol oynamaktadır. Bu nitelikler, kütüphanelerin etkinliklerini artırırken, kullanıcı memnuniyetini de önemli ölçüde geliştirecektir. Kütüphanenin ve kütüphanecilerin sunduğu hizmetlerin etkinliği, kullanıcıların teknolojiyle olan etkileşimlerini ve dolayısıyla teknostres seviyelerini önemli ölçüde etkilemektedir. Kütüphanecilerin dijital kaynakları verimli bir şekilde kullanabilme yetkinlikleri, aynı zamanda bu kaynaklar hakkında kullanıcılara rehberlik edebilme becerileri, teknostresin azaltılmasında kritik bir rol oynamaktadır. Ayrıca, kullanıcıların teknolojiyi etkili bir şekilde kullanabilmeleri için gerekli eğitim ve destek hizmetlerinin sunulması da son derece önem arz etmektedir. Bu bağlamda, kütüphanelerin sağladığı hizmetler, kullanıcıların dijital okuryazarlıklarını geliştirmeye ve dolayısıyla teknolojik stresle başa çıkmalarına yardımcı olma potansiyeline sahiptir (Çınar, 2024).

3.4. Teknostresin Sonuçlar

Teknostres ile ilgili yapılan araştırmalar, bireylerde panik, anksiyete, direnç azalması, teknofobi, zihinsel yorgunluk ve fiziksel rahatsızlıklar gibi çeşitli sonuçların ortaya çıktığını göstermektedir. Champion (1988), teknostresin bireylerde panik ve anksiyete gibi duygusal tepkilere yol açabileceğini belirtmiştir. Brod (1984) ise bu durumun, kas krampları, baş ağrıları, eklem ağrıları ve uykusuzluk gibi fiziksel rahatsızlıklarla bağlantılı olduğunu ileri sürmektedir. Rosch (1994), teknostresin artan hayal kırıklığı, kaygı ve depresyon gibi olumsuz duygusal sonuçlar doğurabileceğini savunmaktadır. Ayrıca, Harper (2000), bilgisayar teknolojilerinin yoğun kullanımının göz yorgunluğu, baş ağrıları ve sırt ağrıları gibi fiziksel sağlık sorunlarına yol açabileceğini vurgulamaktadır. Bu bulgular, teknolojinin birey üzerindeki psikolojik ve fizyolojik etkilerinin kapsamlı bir şekilde incelenmesi gerekliliğini ortaya koymaktadır (brood, 1984.)

Teknostresin fiziksel sonuçlarından biri, karpal tünel sendromudur. İnsan elinin avuç içi alanında bulunan karpal tünel, median siniri içeren bir kanaldır. Bu kanala uygulanan baskılar, sinirlerin damar ve bağ dokuları tarafından sıkışmasına yol açarak, el ile kolları uyuşma, karıncalanma ve güçsüzlük gibi semptomlar geliştirmektedir. Bu durum, uzun süreli teknolojik cihaz kullanımı nedeniyle artan tekrarlayıcı hareketlerin ve duruş bozukluklarının bir sonucu olarak ortaya çıkmaktadır Karpal tünel sendromu, yoğun bilgisayar kullanımı ve teknostres ile ilişkilendirilen fiziksel bir durum olarak değerlendirilmektedir. Bu sendrom, tekrarlayan hareketler ve uzun süreli statik pozisyonlar sonucunda median sinirin sıkışmasıyla ortaya çıkarak, hem fiziksel hem de işlevsel sorunlar yaratmaktadır (<http://www.ariadne.ac.uk/issue/25/technostress/>).

3.5. Teknostres ile Başa Çıkma Yöntemleri

Kupersmith, stresle başa çıkma yollarının bireysel olduğunu ve insanların strese karşı farklı tepkiler geliştirebildiğini ifade etmektedir. Bu bağlamda, derin ve düzenli nefes alma teknikleri ile kasları sırayla germek ve gevşetmek, etkili başa çıkma yöntemleri olarak öne çıkmaktadır. Ayrıca, düzenli beslenme ve fiziksel aktivite, stresle başa çıkmada önemli unsurlar arasında yer almaktadır. Teknostres üzerine yapılan araştırmalar, bu konuda makalelerin okunmasının birincil gevşeme tekniği olarak önerilmeksizin, bireyin yalnız hissetmemesine yardımcı olabileceğini göstermektedir. Stresin doğal bir tecrübe olduğunu, teknolojinin getirdiği ikircikli duyguların kabul edilebilir olduğunu ve bu sorunlarla karşılaşan diğer bireylerin de var olduğunu kavramak, daha olumlu bir zihinsel tutum geliştirilmesi açısından önemlidir.

Olumsuz düşüncelerin pozitif onaylarla değiştirilmesi, mükemmeliyetçilik ve öz-yetersizlik duygularının üstesinden gelinmesinde son derece etkili bir strateji sunmaktadır (Kupersmith, 1992, s.11).

4. ÖĞRETMENLERİN YAPAY ZEKA OKURYAZARLIĞI İLE TEKNOSTRES DÜZEYLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİSİ

4.1. Teknoloji ve Stres İlişkisi

Hızla değişen ve gelişen teknolojiler, iş ortamında önemli dönüşümlere neden olarak çalışanların yeterlilikleri üzerinde olumsuz etkiler yaratabilmektedir. Bunun yanı sıra, bireylerin bu yeni teknolojileri yoğun bir şekilde kullanma zorunluluğu, tehdit algısını tetikleyebilir ve bu durum, bireyler üzerinde stres yaratma potansiyeline sahip olmaktadır (Tutar, 2000).

Teknoloji, enformasyon ve iletişim alanlarındaki yeniliklerin okulların rekabet ortamını artırması, çalışanlar üzerinde artan beklenti ve istekler doğurmaktadır. Bu durum, bireylerde sürekli değişen teknolojiye uyum sağlama zorunluluğu hissi yaratarak, stres oluşturan bir etki yaratmaktadır. Çiçek ve Kılınç (2020) tarafından ele alınan bu olgu “tekno-stres” olarak adlandırılmakta olup, çalışanlar arasında endişe ve panik duygularını tetiklemektedir. Ayrıca, iletişim teknolojilerindeki hızlı değişim, çalışanlar arasındaki yüz yüze iletişimi olumsuz yönde etkileyebilmekte ve bu durum, mimik, jest ve duyguların yokluğunda gerçekleşen etkileşimlerin yanlış anlaşılmalara yol açmasına neden olmaktadır. Sonuç olarak, bu olumsuz iletişim dinamikleri, bireylerde çekingenlik, tedirginlik, korku ve gerilim duygularını artırarak, genel stres seviyelerinin yükselmesine katkıda bulunabilmektedir (Ekinci ve Ekici, 2003)

4.3. Öğretmenlerin Teknostres Düzeylerinin Belirlenmesi

Teknostres, modern yaşamda yoğun teknoloji kullanımının bir sonucu olarak önemli bir kavramdır. Akgündüz (2006) bu olgunun çalışanlar üzerinde zihinsel ve fiziksel bir çaresizlik ve yetersizlik hissi yarattığını belirtmiştir. Örgütsel ortamlarda ise teknostresin iş performansını olumsuz etkileyebileceği, çalışanların işlerine olan ilgisinde azalma ve sorumluluklardan kaçınma gibi sorunlara yol açabileceği ifade edilmektedir (Schermerhorn, 2000). Teknostres yaşayan bireyler, teknolojiyle ilgili sorunlarla karşılaştıklarında, normal bireylerden farklı tepkiler sergileyebilmektedir (Tarafdar, Tu, RaguNathan ve Ragu-Nathan, 2007). Teknostresin etkileri arasında bilgisayar sistemlerinde hata yapma korkusu, veri kaybı endişesi, öfke ve kızgınlık, iş arkadaşlarına karşı aşırı tepkiler verme, tükenmişlik hali ve sinirlilik gibi durumlar yer almaktadır. Bu belirtiler, bireylerin psikolojik

ve fizyolojik durumlarını olumsuz yönde etkilemekte ve işyerindeki genel verimliliği düşürmektedir (Atanasoff ve Venable, 2017).

Li ve Wang (2020), teknostresin öğretmenlerin iş performansı üzerinde etkili olabileceğini vurgulamıştır. Özellikle son yıllarda eğitim ortamlarının dijitalleşmesinin artması, teknostresin etkileyen önemli bir faktör olarak öne çıkmaktadır. Bu bağlamda, öğretmen adaylarının teknostres düzeylerinin belirlenmesi önemli bir sorun olarak değerlendirilmiş ve bu konu üzerine bir çalışma gerçekleştirilmiştir.

4.4. Öğretmenlerin Yapay Zekâya Yönelik Tutumları ve Yapay Zekâ Okur Yazarlığı Arasındaki İlişki

Üretken yapay zekâ kullanımı, öğretmen adayları arasında genellikle günlük ve pratik bilgilere erişim amacıyla yaygın olarak tercih edilmektedir. Bununla birlikte, bazı adayların teknolojiye karşı gösterdiği ret ve uzaklık duygularının, yapay zekâ kullanımını reddetmeleri üzerinde etkili olduğu gözlemlenmektedir. Üniversite eğitim süreçleri incelendiğinde, yapay zekâ kullanımının en belirgin alanının akademik araştırma süreçleri olduğu tespit edilmiştir. Özellikle okul öncesi öğretmen adaylarının, üniversite eğitimleri süresince uygulamalı yapay zekâ eğitimi talep etme motivasyonunun arkasında, yapay zekâyı tanıma ve kullanma bilgisinin akademik ve mesleki gelişimlerine önemli katkılar sağlayacağına dair olumlu beklentiler yatmaktadır. Ayrıca, bu talebin bireysel gelişim açısından da önemli faydalar sağlayacağını düşündükleri ifade edilmektedir. Bu durum, yapay zekâyı yönelik genel tutum ölçeği alt boyutları ile yapay zekâ okuryazarlığı ölçeği arasındaki ilişkilerin analizinde elde edilen pozitif tutumlarla yapay zekâ okuryazarlığı arasında orta düzeyde bir pozitif ilişki olduğunu göstermektedir. Bu, pozitif tutumların artışının yapay zekâ okuryazarlığını güçlendirdiğine işaret etmektedir. Özer ve diğerleri (2023) tarafından gerçekleştirilen araştırma, yapay zekâ tabanlı araçların etkin kullanımının, bu teknolojilerin öğrencilerin akademik başarılarına olan katkılarını etkileyen önemli bir faktör olduğunu vurgulamaktadır. Dolayısıyla, öğretmenlerin teknolojileri verimli bir şekilde kullanabilmeleri için gerekli bilgi, beceri ve donanımına sahip olmalarının önemi vurgulanmaktadır.

4.5. Eğitim Alanında Teknostres ile İlgili Gerçekleştirilen Ulusal ve Uluslararası Araştırmalar

Gökbulut (2021) çalışmasında, öğretmenlerin teknostres düzeyleri ile teknopedagojik eğitim yeterlikleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmanın örneklemi, Zonguldak ilinde kamuya bağlı okullarda görev yapan 184 öğretmenden oluşmaktadır. Elde edilen bulgular, öğretmenlerin

teknostres düzeyinin orta düzeyde olduğunu ve bu düzeyin yaş ile okul desteği gibi faktörlere bağlı olarak değişiklik gösterdiğini ortaya koymaktadır. Bununla birlikte, öğretmenlerin teknostres düzeyleri ile cinsiyetleri ve mesleki kıdemleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Penado Abilleira, Rodicio-García, Ríos-de Deus ve Mosquera-González (2021) çalışmasında, öğretim üyelerinin maruz kaldığı teknostresin iş performansları üzerindeki etkilerini incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırmada, Covid-19 pandemisi öncesinde çevrimiçi ders verme deneyimine sahip olan öğretim üyeleri ile yalnızca yüz yüze eğitim veren öğretim üyeleri karşılaştırılmıştır. Kişi-ortam uyum teorisine (PE uyum teorisi) dayandırılan çalışmanın örnekleme, İspanya'daki yüz yüze ve çevrimiçi eğitim veren üniversitelerden 239 öğretim üyesinden oluşmaktadır. Araştırma bulguları, teknolojik olumsuzluklardan en fazla zarar gören öğretim üyelerinin, Covid-19 öncesi yalnızca yüz yüze eğitim veren kurumlardaki daha yaşlı, daha fazla deneyime sahip ve üst düzey pozisyonlarda bulunan kadın öğretim üyeleri olduğunu ortaya koymaktadır. Ayrıca, çevrimiçi ders veren öğretim üyeleri ile yüz yüze eğitim veren öğretim üyeleri arasındaki iş performansındaki düşüşlerin benzer olduğu gözlemlense de, bu düşüşü açıklayan değişkenlerin farklılık gösterdiği vurgulanmaktadır. Yüz yüze eğitim veren üniversitelerdeki öğretim üyeleri, karantina döneminde yaşadıkları performans düşüklüğünün gerekçeleri olarak, tekno-yetersizlikle ilgili öznel algılarının yanı sıra, kurumlarından gelen talimat eksikliklerine de dikkat çekmişlerdir.

Al-Abdullatif, Alsubaie ve Aldoughan (2020), basit tesadüfi örnekleme yöntemiyle seçilen 235 lisans öğrencisi üzerinde gerçekleştirdikleri çalışmada, aşırı mobil mesajlaşmanın teknostres ve Arapça akademik yazma becerileri üzerindeki etkilerini incelemeyi hedeflemişlerdir. Araştırma bulguları, aşırı mobil mesajlaşmanın yanı sıra tekno-aşırı yükleme, tekno-istila ve tekno-karmaşıklık unsurlarını kapsayan teknostresin, öğrencilerin akademik yazma becerileri üzerinde belirgin olumsuz etkilere yol açtığını ortaya koymuştur.

Boyer-Davis (2020), COVID-19 pandemisi nedeniyle hayata geçirilen çevrimiçi ve harmanlanmış eğitim ortamlarında öğretim elemanlarının teknostres deneyimlerini incelemiştir. Araştırmanın bulguları, pandeminin hüküm sürdüğü dönem ile öncesi karşılaştırıldığında, öğretim elemanlarının teknostres düzeylerinin anlamlı derecede arttığını göstermektedir.

Christian, Purwanto ve Wibowo (2020), çalışmaları kapsamında teknostresin Endonezya'nın Jakarta eyaletinde görev yapan 228 öğretim üyesinin öğretim performansı üzerindeki etkilerini incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırma bulguları, teknostresin alt faktörlerinden biri olan tekno-karmaşıklığın, özellikle Covid-19 pandemisi nedeniyle öğretim

üyelerinin çevrimiçi öğretim performansı üzerinde olumsuz bir etkisi olduğunu göstermiştir.

SONUÇ

Bu araştırmanın sonuçları, eğitim alanında önemli bir boşluğu doldurmayı hedeflemektedir. Ortaokul öğretmenlerinin yapay zekâ okuryazarlıkları ile teknostres algıları arasındaki ilişkiyi ortaya koyarak, öğretmenlerin teknolojiye olan yaklaşımlarını derinlemesine inceleyeceğiz. Teknolojinin hızla gelişmesi, eğitim alanında da dönüşümlere yol açmakta ve bu dönüşümler öğretmenlerin iş yükünü, stres düzeylerini ve mesleki yeterliliklerini doğrudan etkilemektedir.

Araştırmaya katılan 300 ortaokul öğretmeni, Eskişehir ili merkez ilçelerindeki devlet okullarında görev yapmaktadır. Nicel araştırma yönteminin kullanılması, verilerin istatistiksel analizini mümkün kılmakta ve elde edilen sonuçların güvenilirliğini artırmaktadır. Bu bağlamda, öğretmenlerin yapay zekâ konusundaki bilgi birikimleri ile yaşadıkları stres düzeylerinin karşılaştırılması, hem mevcut durumu gözlemlemek hem de eğitim politikaları geliştirmekte önemli bir veri kaynağı sağlamak amacıyla gerçekleştirilecektir.

Yapay zekâ okuryazarlığı, günümüz eğitim sisteminin vazgeçilmez bir parçası haline gelmiştir. Öğretmenlerin bu alandaki farkındalıkları, teknoloji ile olan ilişkilerinde daha bilinçli kararlar almalarına olanak tanırken, öğrencilerin eğitim süreçlerinde de doğrudan etkili olmaktadır. Dolayısıyla, araştırmanın sonuçlarının, öğretmenlerin teknolojiyi anlama ve kullanma becerilerini artırmak için nasıl bir yol haritası izlenmesi gerektiği konusunda stratejik bilgiler sunması beklenmektedir.

Öte yandan, teknostres algısı, öğretmenlerin teknoloji ile olan etkileşimlerinde önemli bir faktör olarak karşımıza çıkmaktadır. Eğitimcilerin, teknolojinin sağladığı fırsatları nasıl değerlendirdikleri ve bu süreçteki stres düzeylerinin nelerle bağlantılı olduğu belirlenmesi, öğretmenler için mesleki gelişim programlarının daha etkili hale getirilmesi açısından büyük önem taşımaktadır.

Dolayısıyla, araştırma bulgularının eğitime yönelik politika ve uygulamaların geliştirilmesinde yol gösterici olacağı düşünülmektedir. Eğitim sistemi, öğretmenlerin teknoloji ile ilişkilerini geliştirerek, öğrencilerin daha kaliteli bir eğitim almasına katkıda bulunacak şekilde dönüştürülmelidir. Bu bağlamda, öğretmenlerin yapay zekâ okuryazarlık düzeylerinin artırılması, eğitimdeki niteliği yükseltmekte ve öğrencilerin geleceğe daha iyi hazırlanmalarına yardımcı olacaktır.

KAYNAKLAR

- Akdeniz, M., Özdiñ, F. (2021). Eğitimde Yapay Zekâ Konusunda Türkiye Adresli Çalışmaların İncelenmesi, *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(1), 912-932.
- Al-Abdullatif, A. M., Alsubaie, M. A., ve Aldoughan, E. A. (2020). Exploring the effects of excessive texting through mobile applications on students' technostress and academic writing skills in the Arabic language. *IEEE Access*, 8, 1-11.
- Arık, G. ve Seferoğlu, S. S.(2020). *Eğitimde yapay zekâ çalışmaları: araştırma eğilimleri, karşılaşılan zorluklar ve çözüm önerileri içinde* (Editör: Vasif Nabiyev ve Ali K. Erümit), *Eğitimde Yapay Zeka Kuramdan Uygulamaya*, Pegem Akademi Yayınları, 260-280.
- Arnetz, B.B., Wilhom, C.: 1997 "Technological stress: Psychophysiological symptoms in modern offices". *Journal of Psychosomatic Research*, 43(1), 35-42.
- Arslan, K. (2020). Eğitimde yapay zekâ ve uygulamaları. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 11(1), 71-88.
- Atanasoff, L., ve Venable, M. A. (2017). Technostress: Implications for adults in the workforce. *The career development quarterly*, 65(4), 326-338.
- Barnes-Holmes, Y., Barnes-Holmes, D., McHugh, L., ve Hayes, S. C. (2004). *Relational frame theory: Some implications for understanding and treating human psychopathology. International journal of psychology and psychological therapy*, 4,355-374. 12 Aralık 2023 tarihinde <https://www.ijpsy.com/volumen4/num2/89/relational-frame-theory-someimplications-EN.pdf> adresinden erişilmiştir.
- Borko, H. (2004). Professional development and teacher learning: Mapping the terrain. *Educational Researcher*, 33(8), 3-15.
- Boyer-Davis, S. (2020). Technostress in higher education: An examination of faculty perceptions before and during the COVID-19 pandemic. *Journal of Business and Accounting*, 13(1), 42-58.
- Brod, C:1982 "Managing technostress: Optimizing the use of computer technology". *Personnel Journal*, 61 (10),753-757.
- Brood, C.:1984. Technostress : the human cost of the computer revolution.
- Chen, Y., Dong, H. ve Chen, W. (2018). Applying artificial intelligence technologies in finance: A survey. *Journal of Finance Research*, 6(2), 75-89.)
- Christian, M., Purwanto, E., ve Wibowo, S. (2020). Technostress creators on teaching performance of private universities in Jakarta during Covid-19 pandemic. *Technology Reports of Kansai University*, 62(6), 2799- 2809.
- Cüceloğlu, D.: 1997 İnsan ve Davranışı, 7. bs., Remzi Kitabevi, İstanbul.

- Çınar, Kaan, And Fahri Furat. “Teknostres Kavramı Üzerine Yapılan Çalışmaların Bibliyometrik Analizi.” *Arşiv Dünyası* 11.1 (2024): 46-64.
- Çiçek, B., ve Kılınç, E. (2020). Teknostresin presentizm ve işten ayrılma niyetine etkisinde dönüşümcü liderliğin aracı rolü. *Business and Economics Research Journal*, 11(2), 555-570.
- Çoklar A N, Efiltili E, Sahin L (2017). *Defining Teachers’ Technostress Levels: A Scale Development*. *Journal of Education and Practice* 8(21): 28-41.
- Çoklar, A. N., ve Şahin, Y. L.: 2011 “Technostress Levels of Social Network Users Based on ICTS in Turkey”, *European Journal of Social Sciences*, 23(2), 171-182.
- Das, M., Santosh, K. C. ve Sarma, D. (2018). intelligent agriculture: an iot based approach. 2018 2nd International Conference On Inventive Communication And Computational Technologies (ICICCT), 1673-1677.
- Dengiz, Y. (2023). Yapay zekanın öğretmen eğitimi üzerine yenilikçi etkileri. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Muğla.
- Diñer, S., ve Doğanay, A. (2016). *Bilgisayar destekli öğretimi değerlendirme ölçeği uyarlama çalışması*. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35(1), 45-62.
- Duarte, F. (2024). Number of ChatGPT Users (Mon 2024). Retrieved from <https://explodingtopics.com/blog/chatgpt-users>
- Ekinci, H., ve Ekici, S. (2003). İşletmelerde örgütsel stres yönetim stratejisi olarak sosyal desteğin rolüne ilişkin görgül bir araştırma. *CÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, 27(1), 109-120.
- Eren, Z. (2021). Eğitimde yapay zekâ uygulamaları ve geleceğe ilişkin yönelimler. İyigün, N.Ö. ve Yılmaz, M. K (Ed.), *Yapay zekâ güncel yaklaşımlar ve uygulamalar*. İstanbul:Beta
- Ferikoğlu, D. (2021). *Öğretmenler için yapay zeka farkındalık düzeyi ölçeği: güvenilirlik ve geçerlilik çalışması*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Bahçeşehir Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.
- Ferikoğlu, D. (2022). Öğretmenler için yapay zeka farkındalık düzeyi ölçeği: güvenilirlik ve geçerlilik çalışması. (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/TezGoster?key=v7BkNnnepTnbhn8r>
- GOUMEH, F, ve BARFOROUSH, A. A.: 2021 “A Digital Maturity Model for Digital Banking Revolution for Iranian Banks”, 26th International Computer Conference, Computer Society of Iran. <https://doi.org/10.1109/CSICC52343.2021.9420566>
- Gökbulut, B. (2021). Öğretmenlerin dijital okuryazarlık düzeyleri ile hayat boyu öğrenme eğilimlerinin incelenmesi. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 11(3), 469-479.

- Gökbulut, B. (2021). Öğretmenlerin teknostres ve teknopedagojik yeterlikleri arasındaki ilişki. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(1), 472-496.
- Göksün, D. O. (2016). *Öğretmen adaylarının 21. yy. öğrenen becerileri ve 21. yy. öğretmen becerileri arasındaki ilişki* (Doctoral dissertation, Anadolu University (Turkey)).
- Güner, P. ve Arslan, A. (2021). The effects of artificial intelligence applications on students' academic achievement and motivation in education. *International Jurnal of Educational Technology in Higher Education*, 18(1), 1-17.
- Karadağ, E. ve Kaya, H. (2020). Eğitim ve öğretimde etkili faktörler. (Editör: H. Yıldız ve M. Doğan), *Eğitimde Yenilikler Ve Trendler*, 45-62. Nobel Yayınevi.
- Karakoç-Keskin, E. (2023). Yapay zekâ sohbet robotu chatgpt ve türkiye internet gündeminde oluşturduğu temalar. *Yeni Medya Elektronik Dergisi*, 7(2), 114-131. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ejnm/issue/77129/1266798>
- Karakuş, A. (2023). Social studies and artificial intelligence. *International Journal of Eurasian Education and Culture*, 8(24), 3079-3102. <http://dx.doi.org/10.35826/ijoecc.1813>
- Karaoğlu-Yılmaz, F. G., ve Yılmaz, R. (2023). Yapay zekâ okuryazarlığı ölçeğinin türkçeye uyarlanması. *Bilgi ve İletişim Teknolojileri Dergisi*, 5(2), 172-190. <https://doi.org/10.53694/bited.1376831>
- Kayabaş, İ. (2010). Yapay Zeka Sohbet Ajanlarının Uzaktan Eğitimde Öğrenci Destek Sistemi Olarak Kullanılabilirliği, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Kehoe, B., Patil, S., Abbeel, P. ve Goldberg, K. (2015). A survey of research on cloud robotics and automation. *IEEE Transactions on Automation Science and Engineering*, 12(2), 398-409
- Kılınç, D. ve Özdemir, Ş. (2019). Geleceğin meslekleri, dijital dönüşüm, veri bilimi, yapay zeka. İstanbul: Abaküs Yayınları
- Kış, A. (2019). Eğitimde yapay zeka. 14.Uluslararası Eğitim Yönetimi Kongresi'nde sunulmuş bildiri, 197-201, ODTÜ, İzmir
- Kış, A. (2019). Eğitimde yapay zekâ. XIV. uluslararası eğitim yönetimi kongresi özetler kitabı. 2-4 Mayıs. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Klein, A. (2023). AI literacy, explained. Retrieved from <https://www.edweek.org/Technology/AiLiteracy-Explained/2023/05>
- Knowles, M. S., Holton, E. F., ve Swanson, R. A. (2015). *The adult learner: The definitive classic in adult education and human resource development*. Routledge.

- Korucu, A. T. ve Biçer, H. (2020). Eğitimde yapay zekanın rolleri ve eğitsel yapay zeka uygulamaları (Editör: Vasif Nabiyev ve Ali K. Erümit), Eğitimde Yapay Zeka Kuramdan Uygulamaya, Pegem Akademi Yayınları, 38-56.
- Księżak, P. ve Wojtczak, S. (2023). Toward a conceptual network for the private law of artificial intelligence. Springer.
- KUPERSMITH, J.: 1992 “Technostress and the Reference Librarian”, Reference Services Review, 20(2), 7- 15. <https://doi.org/10.1108/eb049150>
- Kupersmith, J. (1998). Technostress in the bionic library. In LaGuradia, C. (Ed.). Recreating the Academic Library: Breaking Virtual Ground. New York, NY: Neal-Schuman
- Laupichler, M. C., Aster, A., Haverkamp, N., ve Raupach, T. (2023). Development of the “Scale for the assessment of non-experts’ AI literacy”–An exploratory factor analysis. Computers in Human Behavior Reports, 12, 1-10. <https://doi.org/10.1016/j.chbr.2023.100338>
- Li, L., ve Wang, X. (2020). Technostress inhibitors and creators and their impacts on university teachers’ work performance in higher education. Cognition, Technology ve Work, 1-16.
- Longinus O., vd.: 2013 “Effect of TechnoStress on the Performance of Accountants and Other Managers in Nigerian Banking and Brewery Industries”, European Journal of Business and Management, 5(14), 100-108.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2018). 2023 Eğitim vizyonu. Erişim adresi: https://www.gmka.gov.tr/dokumanlar/yayinlar/2023_E%C4%9Fitim%20Vizyonu.pdf
- Nabiyev, V. ve Erümit, A. K. (2020). Yapay zekanın temelleri. (Editör: Vasif Nabiyev ve Ali K. Erümit) Eğitimde Yapay Zeka Kuramdan Uygulamaya, Pegem Akademi Yayınları, 2-37.
- Narbay, Ş., ve Kirazlı, S. N. (2023). Otonom araçlarda yapay zekâ, kişisel verilerin işlenmesi ve sonuçları. Sakarya Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi, 11(1), 49-65.
- Özer, S., Yazıcı, A. S., Akgül, S., ve Yıldırım, A. (2023). Okullarda yapay zekâ kullanımına ilişkin öğretmen görüşleri. Ulusal Eğitim Dergisi, 3(10), 1776–1794.
- Öztürk, K. ve Şahin, M. E. (2018). Yapay sinir ağları ve yapay zekâ’ya genel bir bakış. Takvim-i Vekayi, 6(2), 25-36.
- Penado Abilleira, M., Rodicio-García, M. L., Ríos-de Deus, M. P., ve Mosquera-González, M. J. (2021). Technostress in Spanish University teachers during the COVID-19 pandemic. Frontiers in Psychology, 12, 496.
- Pohl, J. (2015). Artificial Superintelligence: Extinction or Nirvana?. InterSymp-2015

- Popenici, S. A., ve Kerr, S. (2017). *Exploring the impact of artificial intelligence on teaching and learning in higher education*. Research and Practice in Technology Enhanced Learning, 12(1), 1-13.
- RAGU-NATHAN, T. S., TARAFDAR, M., RAGUNATHAN, B. S., ve TU, Q.: 2008 “The Consequences of Technostress for End Users in Organizations: Conceptual Development and Empirical Validation”, Information Systems Research, 19(4), 417-433. <https://doi.org/10.1287/isre.1070.0165>
- Robinson, S. C. (2020). Trust, transparency, and openness: How inclusion of cultural values shapes Nordic national public policy strategies for artificial intelligence (AI). Technology in Society, 63, 1- 15. <https://doi.org/10.1016/j.techsoc.2020.101421>
- Russell, S. J. (2015). Artificial intelligence: A guide to intelligent systems. Pearson Education Limited.
- Say, C. (2020). 50 soruda yapay zeka. 17th edn Bilim ve Gelecek Kitaplığı
- Schermerhorn, J. (2000), Organizational Behavior, Seventh Edition, John WileySons Inc., Usa
- Steinbauer, G., Kandlhofer, M., Chklovski, T., Heintz, F., ve Koenig, S. (2021). A differentiated discussion about AI education K-12. KI-Künstliche Intelligenz, 35(2), 131-137. <https://doi.org/10.1007/s13218-021-00724-8>
- Stolpe, K., ve Hallström, J. (2024). Artificial intelligence literacy for technology education. Computers and Education Open, 6, 1-19. <https://doi.org/10.1016/j.caeo.2024.100159>
- Su, J., Ng, D. T. K., ve Chu, S. K. W. (2023). Artificial intelligence (AI) literacy in early childhood education: The challenges and opportunities. Computers and Education: Artificial Intelligence, 4, 1- 14. <https://doi.org/10.1016/j.caeai.2023.100124>
- Su, J., Ng, D. T. K., ve Chu, S. K. W. (2023). Artificial intelligence (AI) literacy in early childhood education: The challenges and opportunities. Computers and Education: Artificial Intelligence, 4, 1- 14. <https://doi.org/10.1016/j.caeai.2023.100124>
- Şendurur P, Arslan S (2017). *Eğitimde teknoloji entegrasyonunu etkileyen faktörlerdeki değişim*. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (43): 25-50.
- Tarafdar, M., Tu, Q., Ragu-Nathan, B. S., ve Ragu-Nathan, T. S. (2007). The impact of technostress on role stress and productivity. Journal of management information systems, 24(1), 301-328.
- TARAFDAR, M., TU, Q., RAGU-NATHAN, B. S., ve RAGU-NATHAN, T. S.: 2007 “The Impact of Technostress on Role Stress and Productivity” Journal of Management Information Systems, 24(1), 301-328. <https://doi.org/10.2753/MIS0742-1222240109>

- Tatnall, A. ve Fluck, A. (2022). *Twenty-five years of the Education and the Information Technologies journal: Past and future. Education and Information Technologies*, 27(2), 1359-1378.
- TAYMUR, I., ve TÜRKCAPAR, M. H.: 2012 “Kişilik: Tanımı, Sınıflaması ve Değerlendirmesi”, *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar - Current Approaches in Psychiatry*, 4(2), 154-177.
- Topol, E. (2019). *Deep medicine: How artificial intelligence can make health-care human again*. Basic Books.
- Tu, Q., Wang, K. L., ve Shu, Q. (2005). Computer-related technostress in China. *Communications of the ACM*, 48(4), 77-81.
- Tutar, H. (2000). *Kriz ve stres ortamında yönetim*. İstanbul: Yaşam Yayıncılık.
- Uslu, B. (2023). Üniversitelerde yapay zekânın kullanım alanları: Potansiyel yararları ve olası zorluklar. *Eğitimde Kuram ve Uygulama (EKU) Journal of Theory and Practice in Education* ISSN: 1304-9496 2023, 19(2), 227-239.
- Uslu, B. (2023). Üniversitelerde yapay zekânın kullanım alanları: Potansiyel yararları ve olası zorluklar. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 19(2), 227-239. <https://doi.org/10.17244/eku.1355304>
- Wang, B., Rau, P. L. P., ve Yuan, T. (2023). Measuring user competence in using artificial intelligence: validity and reliability of artificial intelligence literacy scale. *Behaviour ve Information Technology*, 42(9), 1324-1337. <https://doi.org/10.1080/0144929X.2022.2072768>
- WANG, K., vd.: 2008 “Technostress under different organizational environments: An empirical investigation”, *Computers in Human Behavior*. 24. 3002-3013. 10.1016/j.chb.2008.05.007.
- Yılmaz D., Kaya A. ve Kurt A.A. (2023). *21. Yüzyılda Güçlendirilmiş Çocuklar: Eğitim Teknolojileri Okumaları 2023 içinde* (601-615). Ankara:Pegem.
- Yılmaz, M. (2007). *Sınıföğretmeni yetiştirmede teknoloji eğitimi*. Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 27(1), 155-167.
- Yılmaz, Y., Uzelli Yılmaz, D., Yıldırım, D., Akın, E., ve Özer Kaya, D. (2021). Yapay zekâ ve sağlıkta yapay zekânın kullanımına yönelik sağlık bilimleri fakültesi öğrencilerinin görüşleri. *Süleyman Demirel Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi*, 12(3), 297-308. DOI: 10.22312/sdusbed.950372

Özel Eğitim I. Kademe Sosyal Beceriler Kitabının Maarif Modeli ve Oyun Temelli Öğrenme Açısından İncelenmesi

Ayşegül Avşar Tuncay¹

Gülsevim Uçan²

GİRİŞ

Çağdaş dünyada yaşanan hızlı teknolojik, sosyal ve kültürel dönüşümler, eğitim sistemlerini doğrudan etkilemekte ve bu sistemlerin temel dayanağı olan öğretim programlarında sürekli bir güncellemeyi zorunlu kılmaktadır (Uludağ Kırçıl & Uluçınar Sağır, 2025). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli (TYMM), bu gereksinim doğrultusunda yapılandırılmış yenilikçi yönelimleriyle dikkat çekmektedir. Modelin öne çıkan yeniliklerinden biri, “programlar arası bileşenler” olarak tanımlanan; sosyal-duygusal beceriler, erdem-değer-eylem modeli ve sistem okuryazarlığı gibi çok boyutlu içeriklerin öğretim sürecine bütüncül şekilde entegre edilmesidir. Bu bileşenlerin uygulamada nasıl bir araya geleceği ve öğrencilerin gelişim alanlarına nasıl katkı sunacağı, son dönem eğitim araştırmalarının önemli tartışma konularından biridir (Karataş, 2024).

Modern eğitim literatürü, aktif öğrenme, problem temelli öğrenme ve proje tabanlı öğrenme gibi öğrenci merkezli yaklaşımların öğrenme sürecini derinleştirdiğini ve kalıcı öğrenmeyi desteklediğini ortaya koymaktadır. TYMM’nin bu kanıt temelli yaklaşımları benimsemesi, program geliştirme sürecinin bilimsel temellere dayandığını göstermekte ve modelin program geliştirmeye ilişkin ikinci ilkeyi karşıladığını düşündürmektedir (Berk & Özer, 2024).

1 0000-0002-0520-1747 | aysegulaat@mersin.edu.tr, Mersin Üniversitesi, Türkiye
ROR ID: 04nqdw39

2 0009-0002-4129-7130 | gulsevimucan@gmail.com, Mersin Milli Eğitim Müdürlüğü,
Türkiye, ROR ID: 00jga9g46

Eğitimde fırsat eşitliği ilkesi, özel eğitime gereksinim duyan bireylerin en az kısıtlayıcı ortamlarda eğitim almalarını gerektirir. İlkokullar, normal gelişim gösteren öğrencilerin yanı sıra farklı tür ve düzeyde yetersizliklere sahip öğrencileri de barındırmaları nedeniyle kapsayıcı eğitim açısından kritik bir konumda bulunmaktadır. Özel gereksinimli öğrenci grubu; öğrenme güçlüğü, görme, işitme ve bedensel yetersizlikler, yaygın gelişimsel bozukluklar ve üstün yetenekliler gibi geniş bir yelpazeyi içermektedir. Ancak özel eğitim okullarında sunulan eğitimlerde öğrencilerin akranlarından ayrı tutulması, sosyal etkileşim fırsatlarının sınırlandırılmasına yol açmaktadır. Bu durum, okullar içinde açılan özel eğitim sınıflarının, öğrencilerin akranlarıyla daha fazla etkileşim kurmasını desteklemek amacıyla önemli bir işlev üstlenmesine neden olmuştur (Demir & Kale, 2019).

Alan yazın, özel eğitim sınıflarına ilişkin araştırmaların genel olarak dört başlıkta toplandığını göstermektedir. Bunlar;

1. **Akademik ve sosyal beceriler üzerine çalışmalar:** Örneğin, kaynaştırma ya da özel eğitim sınıfında eğitim gören öğrencilerde sosyal beceri ölçümlerine odaklanan araştırmalar mevcuttur (Sülün, 2012).
2. **Yönetimsel ve karşılaştırmalı çalışmalar:** Özel eğitim öğretmenlerinin iş ortamı, sınıf yönetim koşulları ve organizasyonel destek ile mesleki tutumlarını karşılaştıran araştırmalar yapılmaktadır (Canpolat & Sünkür-Çakmak, 2023).
3. **Öğretmen yeterlikleri ve tükenmişlik düzeyleri üzerine araştırmalar:** Özel eğitim öğretmenlerinde mesleki tükenmişlik yaygın bir tema olup; Nichols & Sosnowsky (2002) bir araştırmalarında özel eğitim sınıflarındaki öğretmenlerde tükenmişlik düzeylerini incelemiştir. Ayrıca, Türkiye’de benzer biçimde öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri ve bu düzeyin mesleki bağlılıkla ilişkisi üzerinde ampirik çalışmalara rastlanmaktadır (Bakan & Amırlı, 2022; Tümkeya, 2024).
4. **Çalışma koşulları ve iş stresi odaklı araştırmalar:** Özel eğitim öğretmenlerinin örgütsel koşullar, iş yükü, destek kaynakları ve iş doyumu ile bu koşulların mesleki stres ve tükenmişlik üzerindeki etkisini araştıran eserler de bulunmaktadır (Acar & Karaaslan, 2022).

Bununla birlikte, özel gereksinimli öğrencilerin akran ilişkilerinde dezavantaj yaşadığı sıklıkla vurgulanmaktadır. Araştırmalar, bu öğrencilerin akranlarına göre daha az arkadaşına sahip olduklarını ve sosyal statülerinin daha düşük olduğunu ortaya koymaktadır (Snell & Janney, 2000; Ciechalski,

1995, aktaran Sucuoğlu & Özokçu, 2005). Bu durumun temelinde çoğu zaman sosyal beceri yetersizlikleri ve öğrenilen becerilerin uygun sosyal ortamlarda kullanılamaması bulunmaktadır. Oysa sosyal beceriler; akran ilişkilerinin kurulması, sürdürülmesi, akran kabulü, duygu düzenleme, olumlu davranış geliştirme ve sosyal uyum açısından kritik öneme sahiptir (Gresham, 1986, aktaran Sucuoğlu & Özokçu, 2005; Gresham, Sugai & Horner, 2001).

İlişki geliştirme, duygu tanıma ve ifade, davranış kontrolü, karar verme, akran etkileşimi, toplumsal yaşam kuralları ve nezaket davranışları gibi sosyal beceriler, hem bireysel hem de toplumsal uyumu destekleyen temel kazanımlardır (Şimşek & Şahin, 2023). Sosyal statü ve akran kabulü; öğrencinin okula bağlılığını, işbirliği düzeyini ve akademik başarısını doğrudan etkilemektedir. Akranları tarafından kabul edilmeyen öğrencilerin okulu daha az sevdikleri ve pozitif öğrenme deneyimleri yaşama olasılıklarının daha düşük olduğu da belirtilmektedir (Snell & Janney, 2000).

Erken dönemde yaşanan sosyal beceri problemlerinin, ilerleyen yaşlarda hem içselleştirilmiş hem de dışsallaştırılmış davranış sorunlarını artırdığı bilinmektedir (Clegg & Standen, 1991). Sosyal beceri eksikliği yaşayan öğrenciler, uygun davranışlar yerine kısa vadede sonuç veren problem davranışlara yönelebilmekte; örneğin, izin istemek yerine akranının elindekini alma gibi davranışlar sergileyebilmektedir (Gresham, 1997, aktaran Sucuoğlu & Özokçu, 2005). Bu nedenle, sosyal beceri öğretimi, özel gereksinimli öğrencilerin sosyal uyum ve akran kabulü açısından vazgeçilmez bir bileşen olarak değerlendirilmektedir.

Bu bağlamda, sosyal becerilerin öğretimi kadar bu becerilerin günlük yaşam bağlamlarında pekiştirilmesi de kritik önem taşımaktadır. Bu noktada özel eğitim birinci kademeye yönelik sosyal beceri kitapları, yapılandırılmış içerikleriyle öğretmenlere sistematik bir yol haritası sunarken; oyun temelli öğrenme (OTÖ) yaklaşımı, çocukların bu becerileri doğal, etkileşimli ve motive edici ortamlarda deneyimlemelerine olanak tanımaktadır. Dolayısıyla mevcut çalışma, özel eğitim birinci kademe sosyal beceriler kitabının temel altyapısını dikkate almakta ve özel eğitim gereksinimi olan ilkökul öğrencilerine sosyal yaşam becerilerinin kazandırılmasında OTÖ yöntemlerinin potansiyel katkılarını incelemeyi amaçlamaktadır.

YÖNTEM

Bu çalışma, nitel araştırma yaklaşımı doğrultusunda yürütülmüş olup, özel eğitim birinci kademe sosyal beceriler öğretimine yönelik mevcut materyallerin incelenmesini amaçlamaktadır. Araştırmada nitel desenlerden

doküman analizi kullanılmıştır. Doküman analizi, yazılı materyallerin sistematik biçimde incelenmesine ve belirli ölçütler doğrultusunda değerlendirilmesine olanak tanıyan bir yöntemdir (Yıldırım & Şimşek, 2018).

Araştırma Materyalleri

Çalışmanın temel araştırma materyalini, Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yayımlanan ve Prof. Dr. Binyamin Birkan, Ali İrfan Çaka, Lale Pere ve Mahmut Alaca tarafından hazırlanan “Özel Eğitim I. Kademe Sosyal Beceriler Kitabı” oluşturmaktadır. Toplam 188 sayfadan oluşan bu öğretim materyali, dokuz ana öğrenme alanı altında yapılandırılmış ve yaklaşık 85 etkinlik içermektedir. Kitap, öğrencilerin yaş düzeylerine uygun, görsel ağırlıklı ve öğretim sürecini destekleyici şekilde hazırlanmış bir materyal niteliğindedir.

Buna ek olarak, alan yazında yer alan oyun temelli öğrenme (OTÖ) ve oyunlaştırma (gamification) uygulamalarına ilişkin akademik çalışmalar, raporlar, öğretim programları ve diğer eğitsel dokümanlar araştırmanın kapsamına dâhil edilmiştir.

Veri Toplama Süreci

Veri toplama sürecinde iki temel kaynak türü kullanılmıştır. Bunlar; alan yazın taraması ve doküman incelemesinden oluşmaktadır. Alan yazın taramasında sosyal beceri öğretimi, özel eğitim uygulamaları, oyun temelli öğrenme ve oyunlaştırma yaklaşımlarına ilişkin ulusal ve uluslararası çalışmalar incelenmiştir. Doküman incelemesi aşamasında da Özel Eğitim I. Kademe Sosyal Beceriler Kitabı ve OTÖ/gamification uygulamalarını içeren eğitsel materyaller sistematik ölçütlere göre analiz edilmiştir.

Veri Analizi

Elde edilen dokümanlar, nitel veri analiz yaklaşımlarından içerik analizi ile çözümlenmiştir. Bu doğrultuda:

- Öncelikle çalışmaya dâhil edilen tüm dokümanlar sistematik biçimde okunmuş,
- Sosyal beceriler, öğretim süreci, öğrenci katılımı ve oyun temelli öğrenme ile ilişkili temalar belirlenmiş,
- Bu temalar doğrultusunda kategori ve alt kategoriler oluşturulmuş,
- Veriler bu kategoriler altında sınıflandırılarak yorumlanmıştır.

Geçerlik ve Güvenirlik

Araştırmanın güvenirliliğini artırmak amacıyla aşağıdaki önlemler alınmıştır:

- Dokümanlardan elde edilen bulgular, farklı kaynaklarla çapraz doğrulama yöntemiyle karşılaştırılmıştır (Cebeci, 2020).
- Analiz süreci araştırmacı notları ve kodlama kayıtlarıyla ayrıntılı biçimde kayıt altına alınmıştır.
- Yorumlama sürecinde doğrudan alıntılar ve açık kodlama mantığı kullanılarak bulguların şeffaflığı sağlanmıştır.

BULGULAR

Doküman analizi sonucunda elde edilen bulgular, incelenen Özel Eğitim I. Kademe Sosyal Beceriler Kitabı ile oyun temelli öğrenme (OTÖ) ve oyunlaştırma uygulamalarına ilişkin alan yazının karşılaştırmalı değerlendirilmesi temelinde aşağıdaki temalar altında sunulmuştur.

1. Mevcut Öğretim Materyalinin Yapısal Özelliklerine İlişkin Bulgular

Çalışmada incelenen öğretim materyalinin, dokuz ana öğrenme alanı altında yapılandırılmış ve yaklaşık 85 etkinlikten oluşan kapsamlı bir içerik sunduğu belirlenmiştir. Materyalin görsel açıdan zengin olması ve öğrencilerin yaş düzeyine uygun biçimde düzenlenmesi olumlu bir özellik olarak öne çıkmaktadır. Bununla birlikte, etkinliklerin büyük ölçüde işaretleme, tekrar etme ve boyama gibi düşük düzey katılım gerektiren görevlerden oluştuğu görülmüştür. Bu durum, öğrencilerin sosyal becerileri deneyimleyerek öğrenmesine yönelik etkileşimsel bir yapı sunmadığını göstermektedir.

2. Etkinliklerin Pedagojik Açıdan Uygunluğuna İlişkin Bulgular

Etkinliklerin içerik analizine göre, öğretim sürecinin çoğunlukla tek doğruya yönlendiren kapalı uçlu davranış kalıpları üzerinden yapılandırıldığı tespit edilmiştir. Materyalde, problem çözme, iletişim, duygu düzenleme ve çatışma yönetimi gibi sosyal becerileri destekleyen gerçek yaşam senaryolarına dayalı öğrenme deneyimleri sınırlı düzeyde yer almaktadır. Bu bulgu, sosyal becerilerin işlevsel bağlamda öğretimine yönelik pedagojik gereksinimlerin materyalde yeterince karşılanmadığını ortaya koymaktadır.

3. Oyun Temelli Öğrenme Unsurlarının Öğretim Materyallerindeki Yerine İlişkin Bulgular

Araştırmada incelenen öğretim materyalinin, alan yazında yaygın biçimde önerilen OTÖ yaklaşımına yönelik yapılandırmalardan önemli

ölçüde ayrıştığı görülmüştür. Özellikle Almanya’da özel gereksinimli öğrenciler için hazırlanan sosyal beceri programlarında yer alan gündelik yaşam senaryoları, problem çözme kartları, grup oyunları, drama ve rol oynama etkinlikleri, etkileşimli görevler gibi uygulamalara materyalde yer verilmediği saptanmıştır. Bu sonuç, kitabın oyun temelli ve deneyimsel öğrenme ilkeleriyle uyumunun sınırlı olduğunu göstermektedir.

4. Güncel Eğitim Yaklaşımlarıyla Uyumuna İlişkin Bulgular

Analiz bulguları, öğretim materyalinin 2019–2021 dönemi pedagojik anlayışını yansıttığını, ancak 2024 TYMM’nin öngördüğü sosyal-duygusal gelişim, aktif katılım, yaşantısal öğrenme ve oyun temelli öğretim gibi temel ilkelerle uyumlu bir biçimde güncellenmediğini göstermiştir. TYMM’nin vurguladığı öğrenci merkezli, etkileşimli ve işbirlikli öğrenme ortamlarının mevcut materyalde karşılık bulmadığı görülmüştür.

5. Uluslararası Programlarla Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

Almanya’daki “Lebenspraxis & Sozialtraining” modeline ilişkin dokümanlar incelendiğinde (Petermann, Jugert, Tänzler & Verbeek) bu programlarda; görev temelli öğrenme, gerçek materyallerle çalışma, günlük yaşam uygulamaları, duygu yönetimine yönelik drama entegrasyonu, öğrenci-öğrenci etkileşimini artıran grup oyunları gibi öğelerin sistematik biçimde kullanıldığı belirlenmiştir. Karşılaştırmalı analiz, mevcut MEB (2023) materyalinin bu uygulamalarla karşılaştırıldığında daha sınırlı, daha az etkileşimli ve daha az genellenebilir beceriler sunduğunu ortaya koymuştur.

6. Materyalin Güncellenmesi Gerekliliğine İlişkin Bulgular

Doküman incelemesi sonucunda materyalin güncellenmesi gerektiğine işaret eden bulgular şu çerçevede öne çıkmıştır:

- Güncel öğrenme bilimleri öğrencinin aktif katılımını, oyun temelli öğrenmeyi ve gerçek yaşam bağlamını temel alırken mevcut materyal bu yaklaşımları yeterince karşılamamaktadır.
- Sosyal becerilerin genellenebilirlik ve kalıcılık açısından yaşam temelli etkinliklere ihtiyaç duyduğu, ancak mevcut kitabın bu bağlamı sunmadığı görülmüştür.
- Uluslararası materyallerde bulunan oyunlaştırma, duygusal regülasyon etkinlikleri, akran işbirliği görevleri gibi zenginleştirici unsurlar mevcut içerikte yer almamaktadır.

- Aile katılımı, dijital içerikler, etkileşimli araçlar ve öğrenme istasyonları gibi modern öğretim unsurlarının materyalde bulunmadığı tespit edilmiştir.

7. Oyun Temelli Öğrenmenin Gerekliğini Destekleyen Bulgular

Alan yazın incelendiğinde, oyun temelli öğrenmenin erken çocukluk ve özel eğitim bağlamında; sosyal etkileşimi artırdığı, duygu düzenleme becerilerini desteklediği, problem çözme ve empati gibi üst düzey becerileri geliştirdiği, akran kabulünü güçlendirdiği, öğrenme motivasyonunu artırdığı bulguları doğrulanmıştır. OTÖ'nün yapılandırılmış drama, rol oynama ve işbirlikli oyunlarla zenginleştirilmesinin, öğrencilerin becerileri doğal bağlamlarda deneyimlemesini ve davranışa dönüştürmesini kolaylaştırdığı görülmektedir.

Elde edilen bulgular bütüncül olarak değerlendirildiğinde, Özel Eğitim I. Kademe Sosyal Beceriler Kitabı'nın temel öğretim amaçlarını karşılamakla birlikte, güncel pedagojik yaklaşımlar, oyun temelli öğretim ilkeleri ve TYMM'nin vizyonu açısından önemli geliştirme alanlarına sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bulgular, sosyal becerilerin kalıcı ve genellenebilir biçimde öğretilmesi için materyalin:

- oyun temelli etkinliklerle zenginleştirilmesi,
- gerçek yaşam senaryolarına dayalı görevler içermesi,
- duygusal ve sosyal etkileşimi destekleyen drama, rol oynama ve grup oyunlarını içermesi,
- dijital ve etkileşimli içeriklerle desteklenmesi gerektiğini göstermektedir.

TARTIŞMA

Bu araştırmanın bulguları, Özel Eğitim I. Kademe Sosyal Beceriler Kitabı'nın temel sosyal becerilerin öğretiminde işlevsel bir başlangıç sunduğunu, ancak çağdaş öğretim yaklaşımları ve güncel eğitim modelleri ışığında geliştirilmesi gerektiğini ortaya koymaktadır. Özellikle etkinliklerin sınırlı çeşitliliği, oyun temelli öğrenme ilkelerinin yeterince yansıtılmaması ve öğrencinin aktif katılımını destekleyen deneyimsel öğelerin eksikliği dikkat çeken noktalar arasındadır. Bu durum, sosyal becerilerin davranışsal, bilişsel ve duyuşsal çıktılarının tam olarak karşılanmasını sınırlamaktadır.

Alan yazında, sosyal beceri öğretiminin yalnızca “doğru davranış seçme” temelli yapılandırılmasının yeterli olmadığı; öğrencilerin sosyal ipuçlarını yorumlama, problem çözme, duygu düzenleme ve akranlarıyla etkili iletişim kurma gibi üst düzey sosyal-bilişsel becerileri edinmelerinin kritik olduğu

vurgulanmaktadır (Gresham, Sugai & Horner, 2001). Bu bağlamda, sosyal becerilerin farklı sosyal durumlarda uygulanabilir hâle gelmesi için öğrenme sürecinin gerçek yaşam senaryolarıyla bütünleştirilmesi gerekmektedir. Mevcut materyalde bu tür bağlamsal ve süreklilik içeren uygulamaların sınırlı olması, becerilerin genellenebilirliğini azaltabilecek bir unsur olarak değerlendirilebilir.

Araştırma bulguları ayrıca oyun temelli öğrenme yaklaşımının kitapta daha sistematik bir şekilde kullanılmasının gerekliliğine işaret etmektedir. Oyun temelli etkinlikler, çocukların bilişsel esneklik, duygu düzenleme, sosyal etkileşim ve işbirliği becerilerini güçlendirdiği birçok çalışma ile desteklenmektedir (Bardak, 2018; Helmsen, Koglin & Petermann, 2012; Say, Bağ, 2017). Bu bağlamda, Almanya'daki Faustlos müfredatı, drama, rol oynama, akran işbirliği ve problem çözme senaryolarına dayalı yapılandırılmış öğrenme deneyimlerine geniş yer vermektedir (Cierpka & Schick, 2014). Bu tür programlarda kullanılan görev temelli uygulamalar ve duygu farkındalığı etkinlikleri, sosyal becerilerin davranışa dönüşmesini kolaylaştıran pedagojik araçlar olarak öne çıkmaktadır.

Bulgular ayrıca, kitabın TYMM ile tam uyumlu olmadığını göstermektedir. TYMM, öğrencilerin sosyal-duygusal öğrenme süreçlerine etkin katılımını, oyun ve işbirliğine dayalı deneyimsel öğrenmeyi, duygu farkındalığı ve problem çözme becerilerinin gerçek yaşam bağlamlarında ele alınmasını merkezine yerleştirmektedir (MEB, 2023). İncelenen materyal ise bu yönetsel beklentilerin çoğunu karşılamamakta; etkinliklerin çoğunlukla öğretmen yönlendirmesine dayalı ve öğrencinin aktif katılımını teşvik eden görevlerin sınırlı olduğu görülmektedir.

Genel olarak, sosyal beceri öğretim materyallerinin yalnızca içerik açısından değil, pedagojik yöntemler açısından da çağdaş yaklaşımlarla yeniden yapılandırılması gerektiği ortaya çıkmaktadır. Öğrenme sürecinin, öğrencinin aktif katılımını önceleyen, oyun temelli ve gerçek yaşam bağlamlarıyla bütünleşen bir yapıya kavuşması, hem ulusal politika belgeleri hem de uluslararası araştırmalarla uyumlu bir gerekliliktir.

SONUÇ

Oyun, çocuk gelişiminin doğal öğrenme bağlamı olarak bilişsel, duyuşsal, sosyal ve fiziksel gelişimi bütüncül şekilde destekleyen güçlü bir öğrenme aracıdır. Alan yazında oyun, problem çözme, duygu düzenleme, yaratıcılık, karar verme, sosyal etkileşim ve öz-düzenleme gibi üst düzey becerilerin gelişimine doğrudan katkı sağladığı vurgulanmaktadır. Bu özellikleriyle oyun temelli öğrenme (OTÖ), sosyal beceri öğretiminin etkililiğini artıran

ve öğrencilerin öğrendikleri davranışları gerçek yaşam bağlamlarında uygulamalarına imkân veren bir yaklaşım olarak değerlendirilmektedir.

Araştırma bulguları, kitabın temel sosyal becerileri öğretmeye yönelik yapılandırılmış bir çerçeve sunduğunu, ancak OTÖ'nün sunduğu doğal etkileşim ortamlarını ve deneyimsel öğrenme süreçlerini yeterince yansıtmadığını göstermektedir. Kitaptaki etkinliklerin ağırlıklı olarak kapalı uçlu, düşük katılım gerektiren ve sınırlı etkileşim içermesi, sosyal becerilerin genellenebilir ve kalıcı biçimde kazanılmasını sınırlamaktadır. Bu durum, özellikle sosyal ipuçlarını yorumlama, akranlarla etkileşim kurma, duygu yönetimi ve problem çözme gibi işlevsel becerilerin gelişimini olumsuz etkileyebilir.

Bu bulgular doğrultusunda, sosyal becerilerin öğretiminde oyun temelli, etkileşimli ve deneyimsel yöntemlerin kullanılması gerekliliği açıkça ortaya çıkmaktadır. Kitabın, aşağıdaki öğelerle zenginleştirilmesi önerilmektedir:

- Oyun temelli öğrenme etkinlikleri; drama, rol oynama ve grup çalışmaları
- Gerçek yaşam senaryolarına dayalı problem çözme görevleri
- Dijital ve etkileşimli öğrenme araçları
- Akran işbirliğini güçlendiren oyunlaştırma unsurları

Sonuç olarak bu şekilde bir güncelleme, sosyal becerilerin kalıcılığını artıracak ve öğrencilerin sosyal uyum, akran kabulü ve günlük yaşam becerilerini geliştirmeye yönelik öğretim sürecini daha işlevsel hâle getirecektir.

ÖNERİLER

Araştırma bulgularına, tartışma ve sonuç bölümünde ele alınan değerlendirmelere dayalı olarak aşağıdaki öneriler sunulmaktadır:

- Kitap, oyun temelli öğrenme yaklaşımları doğrultusunda yeniden yapılandırılmalı; drama, rol oynama, grup oyunları, problem çözme görevleri ve duygusal farkındalık etkinlikleri etkinlik setine dâhil edilmelidir.
- Sosyal becerilerin gerçek yaşam senaryoları üzerinden öğretilmesine ağırlık verilmelidir (ör. sınıf içi çatışmalar, sıra bekleme, aile içi iletişim).
- Etkinlikler, tek doğruya yönlendiren yapıdan çıkarılarak açık uçlu ve öğrenci merkezli hâle dönüştürülmelidir.

- Kitaptaki tüm kazanımlar, TYMM'in sosyal-duygusal gelişim, yaşam becerileri ve aktif öğrenme ilkeleriyle uyumlu olacak şekilde yeniden düzenlenmelidir.
- Öğretmenin rehber olduğu, öğrencinin keşfederek öğrendiği bir öğrenme ortamını desteklemek için materyal; yönlendirici sorular, tartışma görevleri ve işbirlikli çalışma modelleri içermelidir.
- Kitap içeriği, QR kodlarla erişilebilen videolar, etkileşimli sosyal öyküler, animasyonlar ve dijital mini oyunlarla desteklenmelidir.
- Öğrencilerin farklı duyuşal öğrenme kanallarını harekete geçiren kısa videolar, model olma içerikleri ve dijital görev kartları materyale entegre edilmelidir.
- Farklı yetersizlik türlerine uygun uyarlamalar ile bireyselleştirilmiş öğrenme deneyimleri sunulmalı, her etkinlik için uyarlama önerileri eklenmelidir.
- Aile katılımı etkinlikleri materyale dâhil edilmeli; bilgilendirme metinleri, evde uygulanabilecek oyunlar ve sosyal beceri pekiştirme görevleri hazırlanmalıdır.
- Uluslararası sosyal beceri programlarının başarılı örnekleri incelenerek, kültüre duyarlı şekilde yerleştirilmiş etkinlikler geliştirilmelidir.

KAYNAKÇA

- Acar, Ö. F., & Karaaslan, Ö. (2022). Özel eğitim öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik, iş tatmin ve iş stres düzeylerinin incelenmesi. *Trakya Eğitim Dergisi*, 12(3), 1821-1843. <https://doi.org/10.24315/tred.1116786>
- Bakan, İ., & Amırlı, H. (2022). Tükenmişliğin Mesleki Bağlılık Üzerindeki Etkisi: Öğretmenler Üzerinde Bir Alan Araştırması. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19("21. Uluslararası İşletmecilik Kongresi" Özel Sayısı), 1-13. <https://doi.org/10.33437/ksusbd.1160212>
- Bardak, M. (2018). Oyun temelli öğrenme. In A. Gürol (Ed.), *Erken çocukluk döneminde öğrenme yaklaşımları* (ss. 207–230). Efe Akademi Yayınları.
- Berk, Ş., & Özer, B. (2024). Türkiye Yüzyılı" Maarif Modeli (TYMM) öğretim programlarına ilişkin düşünceler. *Journal of History School*, 73, 3241-3256.
- Birkan, B., Çaka, A. İ., Pere, L., & Alaca, M. (2019). *Sosyal Beceriler Ders Kitabı I. Kademe (1, 2, 3 ve 4. Sınıf)*. Millî Eğitim Bakanlığı.
- Canpolat, S., & Sünkür Çakmak, M. (2023). Being a special education teacher in a general education school: Effect of working conditions on work alienation. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 24(2), 323-339. <https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.999414>
- Cebeci, Z. (2020). *R Uygulamalı yeniden örnekleme teknikleri*. (1. Baskı) Pegem Akademi Yayıncılık.
- Ciechalski, J. C., & Schmidt, M. W. (1995). The effects of social skills training on students with exceptionalities. *Elementary School Guidance & Counseling*, 29(3), 217-223.
- Cierpka, M., & Schick, A. (2014). *Faustlos – Grundschule: Ein Curriculum zur Förderung sozial-emotionaler Kompetenzen und zur Gewaltprävention* (3. Aufl.). Hogrefe.
- Clegg, J.A., & Standen, P.J. (1991). Friendship among adults who have developmental disabilities. *American Journal on Mental Retardation*, 95, 663- 667.
- Demir, S., & Kale, M. (2019) İlkokullarda özel eğitim sınıflarında karşılaşılan sorunların incelenmesi. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(1), 354-373.
- Fisher, M. ve Meyer, LH (2002). Kapsayıcı ve kendi kendine yeten eğitim programlarına kayıtlı öğrenciler için iki yıl sonraki gelişim ve sosyal yeterlilik . *Ağır Engelli Kişiler İçin Araştırma ve Uygulama*, 27(3), 165–174. <https://doi.org/10.2511/rpsd.27.3.165>
- Gampel, D. H., Gottlieb, J., & Harrison, R. H. (1974). Comparison of classroom behavior of special-class EMR, integrated EMR, low IQ, and non-retarded children. *American Journal of Mental Deficiency*, 79(1), 16–21.

- Gresham, F. M. (1986). Conceptional and definitional issues in the assessment of children's social skills: Implications for classifications and training. *Journal of Clinical Child Psychology*, 15(1), 3-15.
- Gresham, F. M. (1997). Social competence and students with behavior disorders: Where we've been, where we are, and where we should go. *Education and Treatment of Children*, 20(3), 233-250.
- Gresham, F. M., Sugai, G., & Horner, R. H. (2001). Interpreting outcomes of social skills training for students with high-incidence disabilities. *Exceptional Children*, 67(3), 331-344.
- Helmsen, J., Koglin, U., & Petermann, F. (2012). Emotion regulation and aggressive behavior in preschoolers: The mediating role of social information processing. *Child Psychiatry & Human Development*, 43(1), 87-101. <https://doi.org/10.1007/s10578-011-0252-3>
- Karataş, İ. H. (2024). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Hakkında. *Alanyazın*, 5(1), 6-11.
- Nichols, A. S., & Sosnowsky, F. L. (2002). Burnout among special education teachers in self-contained cross-categorical classrooms. *Teacher Education and Special Education*, 25(1), 71-86. DOI: <https://doi.org/10.1177/088840640202500108>
- MEB. (2023). *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli – Sosyal duygusal öğrenme becerileri öğretimi çerçevesi*. MEB Yayınları.
- Petermann, F., Jugert, G., Tänzler, U., & Verbeek, D. (2012). *Sozialtraining in der Schule: Materialien für die klinische Praxis*. Beltz.
- Say S., & Bag H. (2017). The evaluation of the effect of a newly designed computer game on 7th grade students' motivation towards science and aggression. *Eurasia Journal of Mathematics Science and Technology Education*, 13(8), 5379-5393.
- Snell, M. E., & Janney, R. (2000). *Teachers' guides to inclusive practices: Social relationships and peer support*. Paul H. Brookes Publishing Co.
- Sucuoğlu, B., & Özokçu, O. (2005). Kaynaştırma Öğrencilerinin Sosyal Becerilerinin Değerlendirilmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 6(01), 41-65. https://doi.org/10.1501/Ozlegt_0000000086
- Sülün, K. (2012). *İlköğretim genel eğitim sınıfı ile özel eğitim sınıfında öğrenim gören kaynaştırma öğrencilerinin sosyal becerilerinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Şimşek, F., & Şahin, M. (2023). Özel eğitim öğretmenlerinin akademik ve sosyal beceri öğretiminde yeterliliklerinin incelenmesi. *Uluslararası Türk Kültür Coğrafyasında Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(1), 134-159.
- Tümekaya, G. S. (2024). Özel eğitim öğretmenlerinin mesleki bağlılık ve tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Sos-*

yal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 33(2), 482-500. <https://doi.org/10.35379/cusosbil.1297671>

- Uludağ Kırçıl, R., & Uluçınar Sağır, Ş. (2025). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin sınıf içi yansımaları: Öğretmen görüşleri. *Erciyes Eğitim Dergisi*, 9(1), 1-23. <https://doi.org/10.32433/eje.1673094>
- Yıldırım, A., & Simsek, H. (1999). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (11. baskı). Seçkin Yayıncılık.

Sosyal Bilgiler Eğitiminde Sürdürülebilirlik 8

Hazal Özcan¹

Serkan Say²

GİRİŞ

Günümüzde çevresel bozulmalar, iklim değişikliği, doğal kaynakların hızla tükenmesi, ekonomik eşitsizliklerin derinleşmesi ve sosyal adaletsizliklerin artması; sürdürülebilirlik kavramını geçmişe kıyasla çok daha acil ve küresel bir zorunluluk hâline getirmiştir. Sürdürülebilirlik artık yalnızca çevresel bir mesele olarak değil, aynı zamanda ekonomik, politik, kültürel ve toplumsal bir dönüşümü zorunlu kılan çok boyutlu bir olgu olarak ele alınmaktadır. Birleşmiş Milletler (2015) sürdürülebilir kalkınmayı 21. yüzyılın en temel insanlık hedeflerinden biri olarak tanımlamış ve tüm toplumlarda sürdürülebilir yaşam pratiklerinin yerleşmesi için eğitimin kritik bir araç olduğunu vurgulamıştır.

Eğitim; bireylerde sürdürülebilir yaşam becerileri, çevresel duyarlılık, sosyal adalet bilinci ve ekonomik farkındalık geliştiren en etkili toplumsal kurumdur. Bu açıdan bakıldığında sosyal bilgiler eğitimi disiplinler arası yapısı, insan-doğa ilişkisini ele alış biçimi, vatandaşlık bilinci kazandırma amaçları ve toplumsal sorumluluk odaklı içeriğiyle sürdürülebilirlik eğitimi destekleyen temel alanlardan biri hâline gelmektedir. Sosyal bilgiler; bireylerin çevresel sorunları analiz edebilmesi, toplumsal dinamikleri anlayabilmesi, ekonomik tercihlerinin sonuçlarını değerlendirebilmesi ve yerel-küresel ilişkileri kavrayabilmesi için gerekli bilgi ve becerileri kazandırır (Öztürk, 2017). Bu nedenle sosyal bilgiler eğitimi içinde sürdürülebilirlik teması yalnızca bir konu değil, bütüncül bir bakış açısı olarak ele alınmalıdır.

1 0009-0007-3751-5541 | hazalozcann29@gmail.com, Mersin Üniversitesi, Türkiye
04nqdw39

2 0000-0002-0917-8660 | serkansay@mersin.edu.tr, Mersin Üniversitesi, Türkiye
04nqdw39

Son yıllarda sosyal bilgiler eğitimi alanında yapılan çalışmalar, sürdürülebilirlik kavramının sosyal bilgiler öğretiminin merkezine yerleştirilmesi gerektiğini göstermektedir. Bayram ve Çengelci Köse (2023), sosyal bilgiler ders kitaplarının çevresel, ekonomik ve toplumsal boyutlarıyla sürdürülebilirlik bilinci kazandırmada önemli fakat sınırlı bir işlev üstlendiğini ortaya koymaktadır. Dalı ve Hamarat (2023), sosyal bilgiler eğitiminin ekolojik vatandaşlık ve yeşil aklama farkındalığı yoluyla öğrencilerin çevre etiği ve eleştirel düşünme becerilerini güçlendirmesi gerektiğini vurgular. Ateş (2018) ile Dere ve Aktaşlı (2019), sosyal bilgiler bağlamında sürdürülebilir ve bilinçli tüketim davranışlarının geliştirilebileceğini göstermektedir. Çoban (2018) ve Karaca (2021) ise sosyal bilgiler programı ve ders kitaplarında sürdürülebilirlik temasının; bilinçli tüketim, toplumsal sorumluluk ve yerel-küresel sorun ilişkisini analiz etme gibi çok katmanlı becerileri destekleyecek biçimde daha sistematik olarak yapılandırılması gerektiğini belirtmektedir.

Bu çalışmada; sosyal bilgiler ve sosyal bilgiler eğitimi kavramları geniş bir perspektiften ele alınmış, sürdürülebilirlik kavramı kuramsal temelleriyle açıklanmış, sosyal bilgiler eğitimi ile sürdürülebilirlik arasındaki ilişkiler irdelenmiş ve 2018 Sosyal Bilgiler Öğretim Programı ile 2024 Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli sürdürülebilirlik açısından ayrıntılı biçimde karşılaştırılmıştır. Özellikle iki program arasındaki yapısal, pedagojik, kavramsal ve değer odaklı değişimlerin sürdürülebilirlik eğitimine etkisi analiz edilmiştir.

Sürdürülebilir Kalkınma için Eğitim (Education for Sustainable Development, ESD) 2030 çerçevesi, sürdürülebilirlik eğitimini salt bilgi aktarımından ziyade dönüştürücü öğrenme süreçleri yoluyla yeterlik geliştirme olarak konumlandırır (UNESCO, 2020). Bu çerçevede öne çıkan öğrenen yeterlikleri; 1) sistem düşünmesi, 2) öngörücü/gelecek yönelimli düşünme (anticipatory), 3) normatif-etik muhakeme, 4) stratejik eylem planlama ve 5) iş birliği ile 6) eleştirel düşünmedir. Sosyal bilgiler eğitimi; sorgulama, kanıt temelli akıl yürütme, karar verme ve demokratik katılım vurgusuyla bu yeterliklerle doğrudan örtüşmektedir. Özellikle disiplinler arası yapı (tarih-coğrafya-ekonomi-vatandaşlık), sürdürülebilirliğin çevresel, ekonomik, toplumsal ve kültürel boyutlarını bütüncül bir çerçevede ele almayı mümkün kılar. Bu nedenle ESD 2030'un 'bütün okul yaklaşımı', yer-temelli öğrenme ve eylem odaklı pedagojiler (proje, problem ve saha temelli öğrenme) sosyal bilgiler öğretiminde öncelikli yöntem seti olarak görülmelidir (Tilbury, 2011; Wals, 2015)

Sosyal Bilgiler Nedir?

Sosyal bilgiler, temelini tarih, coğrafya, ekonomi, sosyoloji, antropoloji, psikoloji ve siyaset bilimi gibi sosyal bilim disiplinlerinden alan, ilköğretim düzeyine uyarlanmış bütünlük bir öğretim alanı olarak tanımlanır. Bu alan, öğrencilerin toplumsal yaşamı anlamlandırmalarını, çevreleriyle etkileşimlerini kavramalarını ve demokratik toplumda etkin yurttaşlar olarak rol üstlenmelerini amaçlar (Deveci & Gürdoğan Bayır, 2011; Gömleksiz & Cüro, 2011).

Gömleksiz ve Cüro'ya (2011) göre sosyal bilgiler, sosyal bilimlerden seçilmiş bilgi ve kavramları kullanarak öğrencilere toplumsal yaşamla ilgili temel bilgi, beceri, tutum ve değerler kazandıran, özünde bir vatandaşlık eğitimi programıdır. Benzer biçimde, İlköğretim sosyal bilgiler programlarının vizyon ve genel amaçları incelendiğinde, hak ve sorumluluklarının bilincinde, çevresine duyarlı, eleştirel düşünebilen ve sosyal katılım becerileri gelişmiş bireyler yetiştirme hedefinin öne çıktığı görülmektedir (Akpınar & Kaymakçı, 2012; Özdemir, 2015).

Türkiye'de 1998, 2005 ve 2018 sosyal bilgiler öğretim programlarının karşılaştırmalı analizleri, bu dersin genel hedeflerinin vatandaşlık eğitimiyle sıkı biçimde ilişkilendirildiğini; programın zamanla yapılandırmacı, beceri ve değer odaklı bir yapıya dönüştüğünü göstermektedir (Şiraz & Bay, 2020). Deveci ve Gürdoğan Bayır (2011), öğrencilerin hayal ettikleri sosyal bilgiler dersini; günlük yaşamla bağlantılı, aktif katılıma izin veren ve değerler eğitimiyle iç içe geçmiş bir yapı olarak betimlediklerini vurgular. Tüm bu bulgular, sosyal bilgilerin bilgi aktaran bir ders olmanın ötesinde, demokratik kültürü, insan haklarını ve evrensel-ulusal değerleri merkeze alan, eleştirel ve aktif vatandaş yetiştirmeye yönelik disiplinlerarası bir öğrenme alanı olduğunu ortaya koymaktadır (Gömleksiz & Cüro, 2011; Özdemir, 2023).

Sosyal Bilgiler Eğitimi Nedir?

Sosyal bilgiler eğitimi, temel eğitim düzeyinde öğrencilere insan-toplum-çevre ilişkilerini sosyal ve beşerî bilimlerin bütünlleştirilmiş içeriği aracılığıyla öğretmek etkili ve sorumlu yurttaşlar yetiştirmeyi amaçlayan disiplinler arası bir alan olarak tanımlanır (Köksal, 2022; NCSS, 2010). Ulusal Sosyal Bilgiler Konseyi'ne göre sosyal bilgiler; tarih, coğrafya, ekonomi, sosyoloji, psikoloji, siyaset bilimi, hukuk gibi sosyal bilimlerin yanı sıra sanat ve edebiyattan da seçilmiş içeriklerin vatandaşlık yeterliklerini geliştirecek şekilde bir araya getirildiği bir çalışma alanıdır (Kara, 2019; NCSS, 2010). Türkiye'de 2005 ve 2018 tarihli Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programları, bu anlayışı yapılandırmacı bir çerçevede yeniden yorumlayarak bilgi, beceri,

değer ve tutum boyutlarını bütüncül bir vatandaşlık eğitimi perspektifinde düzenlemiştir (MEB, 2018; Köksal, 2022).

Alan yazında sosyal bilgiler eğitimi; “iyi vatandaş–demokratik insan” yetiştirme hedefiyle demokratik değerler, insan hakları, çokkültürlülük, küresel ve dijital vatandaşlık gibi temalar etrafında yapılandırılan bir öğretim alanı olarak ele alınmaktadır (Dilek, 2016; Kara, 2019). Kabapınar (2014), sosyal bilgilerin öğrencilerin gündelik yaşam deneyimleriyle ilişkilendirilmiş etkinlikler yoluyla anlamlı, sorgulayıcı ve kanıta dayalı öğrenme fırsatları sunması gerektiğini vurgular. Öztürk’ün (2012) derlediği çalışmada ise sosyal bilgiler öğretimi, demokratik vatandaşlık eğitiminin çekirdek alanı olarak görülmekte; karar verme, sorun çözme ve eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesi temel amaçlar arasında sayılmaktadır. Bu bağlamda sosyal bilgiler eğitimi, yalnızca programda yer alan bir ders değil, bireyin toplumsal varoluşunu gerçekleştirmesine yardım eden, bilgi–beceri–değer üçlüsünü vatandaşlık bağlamında bütünleştiren bir eğitim alanı olarak konumlanmaktadır (Köksal, 2022; MEB, 2018).

Sürdürülebilirlik nedir?

Sürdürülebilirlik kavramı, Brundtland Raporu olarak bilinen Our Common Future’da, “gelecek kuşakların kendi gereksinimlerini karşılama olanaklarını ellerinden almadan bugünün gereksinimlerini karşılayan kalkınma” biçiminde tanımlanmış ve bu tanım zamanla alan yazında referans çerçeve hâline gelmiştir (World Commission on Environment and Development [WCED], 1987). Bu raporla birlikte sürdürülebilirlik, yalnızca çevre korumaya indirgenmeyen; çevresel, ekonomik ve sosyal boyutları birbirine sıkı sıkıya bağlı bir bütün olarak ele alınan bir paradigma olarak şekillenmiştir (Sachs, 2015; Hopwood, Mellor, & O’Brien, 2005).

Çevresel sürdürülebilirlik; ekosistemlerin taşıma kapasitesinin gözetilmesi, biyolojik çeşitliliğin korunması, doğal kaynakların yenilenebilir–yenilenemez özelliklerinin dikkate alınarak rasyonel kullanımı ve çevresel kirliliğin azaltılması gibi hedefleri içerir (United Nations, 2015; Rockström et al., 2009). Ekonomik sürdürülebilirlik ise üretim–tüketim ilişkilerinin, hem bugünkü hem de gelecekteki kuşakların ihtiyaçlarını tehdit etmeyecek biçimde düzenlenmesini; ekonomik büyümenin çevresel maliyetlerini hesaba katan, aşırı tüketimi sınırlayan ve adil gelir dağılımını gözetan bir kalkınma anlayışını gerektirir (United Nations, 2015; Daly, 1996). Sosyal sürdürülebilirlik boyutunda ise birey ve toplum refahının güvence altına alınması; eşitlik, adalet, insan hakları, eğitim hakkı, kültürel mirasın korunması, sağlık hizmetlerine erişim ve özellikle kırılgan grupların

(kadınlar, çocuklar, göçmenler vb.) güçlendirilmesi temel öncelikler olarak tanımlanmaktadır (UNESCO, 2020; United Nations Development Programme [UNDP], 2016).

Bu çerçevede UNESCO (2020), sosyal sürdürülebilirliğin özellikle eğitim yoluyla geliştirilebileceğini; demokratik katılım, toplumsal sorumluluk, barış kültürü ve küresel vatandaşlık bilincinin sürdürülebilir kalkınmanın vazgeçilmez bileşenleri olduğunu vurgulamaktadır. Nitekim Birleşmiş Milletler'in 2030 Sürdürülebilir Kalkınma Gündemi'nde yer alan Sürdürülebilir Kalkınma Amaçları, çevresel, ekonomik ve sosyal hedeflerin bir arada ele alınmasını; yoksulluğun azaltılması, iklim değişikliğiyle mücadele, nitelikli eğitim, toplumsal cinsiyet eşitliği ve sorumlu üretim-tüketim gibi boyutların bütüncül bir sürdürülebilirlik perspektifiyle ilişkilendirilmesini öngörmektedir (United Nations, 2015). Bu nedenle günümüzde sürdürülebilirlik, dar anlamda çevre koruma söylemini aşarak, çok boyutlu ve dönüşüm odaklı bir toplumsal proje olarak tanımlanmakta; politika yapım süreçlerinden eğitim programlarına kadar geniş bir yelpazede kurucu bir ilke olarak kabul edilmektedir (Sachs, 2015; Hopwood et al., 2005).

Sosyal Bilgiler Eğitiminde Sürdürülebilirliğin Yeri

Sürdürülebilirlik kavramı, Brundtland Raporu'nun *Our Common Future* (World Commission on Environment and Development, 1987) ile küresel ölçekte tanımlanmış; çevresel, ekonomik ve sosyal olmak üzere üç temel boyutta ele alınan bütüncül bir yaklaşım hâline gelmiştir. Bu yaklaşım, doğal kaynakların korunmasını, ekonomik süreçlerin çevresel ve toplumsal etkilerinin gözetilmesini ve bireylerin yaşam kalitesini artırmaya yönelik sosyal politikaların güçlendirilmesini temel almaktadır. UNESCO'nun (2020) sürdürülebilir kalkınma eğitimine ilişkin çerçevesi, bireylerin çevresel farkındalık, toplumsal sorumluluk, adalet ve katılım gibi değerlere sahip olmasının sürdürülebilir toplumların inşası için kritik olduğunu vurgulamaktadır. Bu doğrultuda eğitim sistemleri, sürdürülebilirlik bilincini erken yaşlardan itibaren kazandırmaya yönelik önemli bir işlev üstlenmektedir.

Bu bağlamda sosyal bilgiler eğitimi, sürdürülebilirliğin tüm boyutlarını kapsayan yapısı nedeniyle stratejik bir konuma sahiptir. Dersin içeriği; çevre-insan ilişkileri, doğal kaynak yönetimi, ekonomik tercihlerin toplumsal sonuçları, kültürel mirasın korunması, eşitlik ve adalet gibi temel değerler ile demokratik katılım süreçlerini birlikte ele aldığı için sürdürülebilirlik eğitimine doğrudan zemin oluşturur. Aydın ve Aydoğan'ın (2022) ortaya koyduğu gibi sosyal bilgiler eğitimi, öğrencilere çevresel farkındalık

geliştirme, ekonomik kararları çok boyutlu değerlendirme ve toplumsal sorunlara duyarlılık kazandırma açısından özel bir pedagojik kapasite sunmaktadır. Ayrıca Birleşmiş Milletler'in Sürdürülebilir Kalkınma Amaçları (United Nations, 2015), sosyal bilgiler dersinin içerik alanlarıyla doğrudan ilişkilidir; nitekim yoksulluk, eşitsizlik, nitelikli eğitim, iklim eylemi, barış ve adalet gibi hedefler sosyal bilgilerin öğrenme alanlarında karşılık bulmaktadır.

Sosyal bilgiler eğitiminin sürdürülebilirlik ile ilişkisi yalnızca bilgi aktarımıyla sınırlı değildir; NCSS'in sosyal bilgiler standartlarında vurgulandığı üzere eleştirel düşünme, problem çözme, kanıta dayalı akıl yürütme, çok boyutlu bakış açısı geliştirme ve demokratik süreçlere aktif katılım gibi yurttaşlık becerilerini geliştirmeyi amaçlayan bir öğrenme alanı olarak konumlanmaktadır (National Council for the Social Studies [NCSS], 2010). Son yıllarda yapılan çalışmalar, sosyal bilgiler eğitimi bağlamında sürdürülebilirlik temasının ekolojik vatandaşlık, çevre etiği, bilinçli tüketim ve yeşil aklama gibi kavramlarla birlikte ele alındığını ve bu süreçte öğrencilerin eleştirel sorgulama ve etik karar verme becerilerinin öne çıktığını göstermektedir (Dallı & Hamarat, 2023; Kaymak & Tosun, 2024). Sürdürülebilirlik disiplinler arası bir alan olmakla birlikte, sosyal bilgilerin tarih, coğrafya, ekonomi, yurttaşlık ve kültürel çalışmalar gibi disiplinleri bütünleştiren yapısı; çevresel, ekonomik ve sosyal boyutların bir arada, bütüncül biçimde kavranmasına imkân vermektedir (Bayram & Çengelci Köse, 2023).

Öğrencilerin çevresel sorunların neden-sonuç ilişkilerini analiz edebilmesi, ekonomik tercihler ile toplumsal sonuçlar arasındaki bağları fark edebilmesi ve kültürel mirasın korunmasının sürdürülebilir toplumlar açısından taşıdığı değeri içselleştirebilmesi, sosyal bilgiler dersinde yürütülen öğretim etkinlikleri aracılığıyla desteklenmektedir (Sağ & Ünal, 2019; Suna & Çengelci Köse, 2023). Bu çerçevede sosyal bilgiler eğitimi, sürdürülebilirlik kavramının öğrencilere aktarılmasında yalnızca bir ders değil, sürdürülebilir yaşam biçimleri ve değerlerin benimsenmesinde temel bir eğitimsel araç olarak görülmektedir. Nitekim sosyal bilgiler dersinde sürdürülebilirlik bilinci kazandırmaya yönelik etkinliklerin, öğrencilerin sürdürülebilir yaşama yönelik farkındalık ve sorumluluk düzeylerini anlamlı biçimde artırdığı ampirik olarak ortaya konmuştur (Suna & Çengelci Köse, 2023; Suna, 2023). Dolayısıyla sürdürülebilirliğin öğrenme sürecinde kalıcı davranış değişiklikleri yaratabilmesi için sosyal bilgiler öğretim programlarında, ders kitaplarında ve sınıf içi pedagojik uygulamalarda sürdürülebilirlik temasının merkezî ve bütünleştirici bir eksen olarak yapılandırılması gerekmektedir (Kaymak & Tosun, 2024).

Sosyal Bilgiler Açısından Sürdürülebilirlik Neden Gereklidir?

Sosyal bilgiler eğitimi, bireyin içinde yaşadığı toplumu, doğal çevreyi ve ekonomik süreçleri bütüncül bir çerçevede anlamasını amaçlayan disiplinler arası bir alan olduğundan, sürdürülebilirlik kavramının aktarılmasında kritik bir işlev üstlenir. Sürdürülebilirlik, yalnızca çevresel sorunlara ilişkin bir farkındalığı değil; bireyin kaynak kullanımına yönelik bilinç geliştirmesini, toplumsal adalet ve eşitlik ilkelerini içselleştirmesini ve ekonomik kararların uzun vadeli etkilerini değerlendirebilmesini gerektirir. Sosyal bilgiler eğitimi, bu çok boyutlu yapıyı doğrudan destekleyen bilgi, beceri ve değerleri öğrencilere kazandırdığı için sürdürülebilirliğin toplumsal düzeyde anlaşılması ve uygulanması açısından vazgeçilmezdir.

Disiplin, öğrencilere çevre-insan etkileşiminin karmaşıklığını sorgulama imkânı sunarken aynı zamanda doğal kaynakların sorumlu kullanımının bireysel tercihlerin ötesinde kolektif bir sorumluluk olduğunu öğretir. Bunun yanında sosyal bilgiler; kültürel çeşitliliğin korunmasının sürdürülebilir toplumların temel unsurlarından biri olduğunu vurgulayan bir yaklaşımı destekleyerek öğrencilere kültürel mirasın değerini kavrama fırsatı verir. Ekonomik sistemlerin nasıl işlediğini, üretim-tüketim ilişkilerinin çevresel ve toplumsal sonuçlarını ve bireyin bu süreçlerdeki yerini anlamaya yönelik öğrenme deneyimleri ise sürdürülebilir ekonomik düşünmenin gelişmesine katkı sağlar.

Sosyal bilgiler açısından sürdürülebilirliğin gerekli olmasının bir diğer nedeni, bireylerin demokratik katılım becerilerini güçlendirmesidir. Sürdürülebilir bir toplum, yalnızca çevreyi koruyan değil, aynı zamanda karar alma süreçlerine katılabilen, eleştirel düşünebilen ve ortak yararı gözetken bireylerle mümkündür. Sosyal bilgiler eğitimi; öğrencilerin yerel ve küresel sorunlara duyarlılık geliştirmesini, bu sorunlara yönelik çözüm önerileri üretebilmesini ve toplumsal sorumluluk bilinci kazanmasını sağlayarak sürdürülebilirlik kültürünün toplumsal düzeyde yerleşmesini destekler.

Bu nedenle sürdürülebilirlik, sosyal bilgilerin yalnızca bir teması değil, disiplinin bütününe yön veren temel bir ilke olarak değerlendirilebilir. Toplumların daha adil, daha yaşanabilir ve daha dayanıklı bir geleceğe ulaşabilmesi, sosyal bilgiler eğitiminin sürdürülebilir düşünmeyi merkeze alan yaklaşımıyla doğrudan ilişkilidir.

2018 Sosyal Bilgiler Öğretim Programında Sürdürülebilirlik

2018 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı, sürdürülebilirlikle ilgili ana temaları dersin amaçları, özel amaçları, kazanımları ile değer ve beceri tanımları aracılığıyla içselleştirmiştir; program metninde çevre-insan

etkileşimleri, doğal kaynakların korunması, yerleşme-nüfus ilişkileri ve iklim-çevre bağlantılarına ilişkin açık kazanımlar yer almaktadır (T.C. Millî Eğitim Bakanlığı, 2018). Bu yapı, sürdürülebilirliğin yalnızca çevresel boyutunu değil ekonomik ve sosyal boyutlarını da kapsayan çok-boyutlu bir yaklaşımla programa yansıtıldığını ortaya koyar; örneğin çeşitli sınıf düzeylerinde “doğal kaynakların sınırlılığı”, “çevre bilinci” ve “toplumsal sorumluluk” vurguları doğrudan kazanımlarda belirtilmiştir (MEB, 2018). Akademik incelemeler programın bu kapsayıcı eğilimini desteklemekte; sosyal bilgiler programının özel amaçlarında ve kazanımlarında Birleşmiş Milletler 2030 Hedefleri ile örtüşen, çevresel-ekonomik-sosyal temalara karşılık gelen ifadelerin bulunduğu tespit edilmiştir (Aydın & Türe, 2025).

Bununla birlikte alan çalışmalarının ortak bulgusu, 2018 programında sürdürülebilirlikle ilgili kazanım ve amaçların “mevcut” ve “uygun” düzeyde yer almasına rağmen, bazı 2030 Hedefleri’ne (ör. yoksullukla mücadele, nitelikli eğitim-herkes için eğitim, temiz su ve sanitasyon gibi spesifik hedefler) doğrudan atıf yapan kazanımların eksik veya sınırlı olduğu yönündedir; yani program içinde sürdürülebilirlik okumalarının çoğu çevresel farkındalık ve yerel çevre bilgisine ağırlık verirken, küresel hedeflerin tüm boyutlarını kapsama konusunda boşluklar olduğu belirtilmiştir (Bayram & Çengelci Köse, 2023; Aydın & Türe, 2025). Araştırmacılar ayrıca programın “değerler ve yetkinlikler” vurgusunun sürdürülebilirlik eğitimi için uygun bir zemin sağladığını; ancak programın uygulamaya dönük, proje tabanlı öğretim stratejileri ve ölçme-değerlendirme uygulamaları açısından daha fazla somutlaştırmaya ihtiyaç duyduğunu not etmişlerdir (İşler, 2023; Kaymak & Tosun, 2024).

Ders kitapları ve öğretim materyallerinin rolü de literatürde sıklıkla vurgulanmıştır: akademik incelemeler, 2018 öğretim programında yer alan soyut amaçların ders kitapları aracılığıyla somutlaştırılması gerektiğini; kitapların ve öğretmen eğitimlerinin sürdürülebilirlik okuryazarlığını güçlendirecek biçimde yeniden ele alınmasının program hedeflerinin sınıf düzeyinde gerçekleşmesini kolaylaştıracağını öne sürmektedir (Bayram & Çengelci Köse, 2023; Aydın & Türe, 2025). Sonuç olarak, 2018 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı sürdürülebilirliği program bileşenlerine dahil etmiş, öğrenciye çevresel farkındalık, kaynak tasarrufu ve toplumsal sorumluluk bağlamında kazanımlar sunmuştur; fakat alandaki çalışmalar programın sürdürülebilirlik hedeflerinin kapsamını genişletme, kazanımları 2030 Hedefleriyle daha açık ilişkilendirme, ve öğretim/ölçme-değerlendirme stratejileri bakımından güçlendirilmesini önermektedir (MEB, 2018; Bayram & Çengelci Köse, 2023; İşler, 2023; Kaymak & Tosun, 2024; Aydın & Türe, 2025).

2024 TYMM Sosyal Bilgiler Öğretim Programında Sürdürülebilirlik

2024 TYMM Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı, sürdürülebilirlik temalarını programın öğrenme alanları, kazanımları, değerler ve temel beceriler çerçevesinde bütüncül ve kademeli bir yaklaşımla konumlandırmıştır; program metninde “Evimiz Dünya” ve “Birlikte Yaşamak” gibi öğrenme alanları aracılığıyla çevre-insan ilişkileri, doğal kaynak yönetimi, ortak mirasın korunması ve toplumsal sorumluluk gibi sürdürülebilirliğe doğrudan bağlı konulara yer verildiği açıktır (TYMM, 2024). Bu yerleşim, sürdürülebilirliği yalnızca çevresel bir tema olarak değil; aynı zamanda sosyal ve ekonomik boyutlarıyla ele alan çok boyutlu öğrenme hedefleriyle bütünleştirme çabasının bir parçasıdır (TYMM, 2024).

Programın yapılandırılmasında dikkat çeken noktalardan biri, sürdürülebilirlikle ilgili kazanımların kademeli olarak 5–8. sınıf sürecine yayılarak hem bilgiye hem de beceriye (eleştirel düşünme, problem çözme, veri okuryazarlığı, sosyal katılım) vurgu yapmasıdır; örneğin doğal kaynakların sınırlılığı ve çevre-insan etkileşimleri konuları erken sınıf düzeylerinden itibaren “Evimiz Dünya” öğrenme alanı altında işlenmektedir (TYMM SBÖP, 2024). Bu yaklaşımın amacı, öğrencilerin tekil bilgi ediniminden öte, davranışa dönüştürülebilir değer ve beceriler kazanmasını sağlamak şeklinde açıklanmaktadır (TYMM SBÖP, 2024).

Akademik değerlendirmeler, 2024 programının sürdürülebilirlik hedeflerini önceki programlara göre daha açık ve öğrenme alanlarıyla entegre hâle getirdiğini; bununla birlikte program metninin uygulama boyutunda (öğretmen eğitimi, öğretim materyalleri, proje tabanlı etkinlikler ve ölçme-değerlendirme yolları) somut araçlarla desteklenmesi gerektiğini işaret etmektedir (Yıldırım & Çalışkan, 2024; R. Turan, 2024). Literatürde yapılan doküman incelemeleri, 2024 programının değerler ve temel beceriler vurgusunun sürdürülebilirlik okuryazarlığını destekleyecek güçlü bir çerçeve sunduğunu; ancak kazanımlar-hedefler ile Somut Uygulama (ör. disiplinler arası proje görevleri, okul-toplum iş birlikleri, saha çalışmaları) arasındaki köprünün yerel düzeyde güçlendirilmesi gerekliliğinin sıkça altını çizmektedir (Yıldırım & Çalışkan, 2024).

Program kapsamında sürdürülebilirlik temalarının Birleşmiş Milletler Sürdürülebilir Kalkınma Amaçları (Sustainable Development Goals, SDG) ile ilişkilendirilmesi yönündeki eğilim de gözlemlenmektedir. Turan (2024) ile Yıldırım ve Çalışkan (2024), pek çok kazanım ve öğrenme çıktısının yoksulluk, nitelikli eğitim, eşitsizliklerin azaltılması, temiz su ve hijyen ile iklim eylemi gibi küresel hedeflerle örtüşen içerikler barındırdığını ortaya koyan

karşılaştırmalı çözümlemeler sunmaktadır. Bununla birlikte alanyazında, bazı SDG başlıklarının (örneğin doğrudan ekonomik politika okuryazarlığı veya küresel tedarik zinciri etkileri gibi daha teknik ekonomik hedefler) program kazanımlarında açıkça yer almadığı ya da sınırlı tutulduğu yönünde eleştiriler bulunmaktadır; söz konusu eksikliklerin, öğretim materyallerinin ve ders içi etkinlik örneklerinin zenginleştirilmesiyle giderilebileceği önerilmektedir (Yıldırım & Çalışkan, 2024).

Son olarak, alan çalışmaları ve program değerlendirmeleri, 2024 programının sürdürülebilirlik temalarını sisteme yerleştirme yönünde önemli bir adım olduğunu; ancak uygulamada etkili olabilmesi için öğretmen eğitimlerinin güçlendirilmesi, ders içi proje ve etkinlik örneklerinin yaygınlaştırılması ve ders kitapları ile ölçme-değerlendirme araçlarının SDG odaklı olarak yeniden tasarlanmasının gerekliliğini vurgulamaktadır (T.C. Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2024; Yıldırım & Çalışkan, 2024; Turan, 2024). Bu çerçevede 2024 programı, sürdürülebilirliği müfredatta merkezî bir tema hâline getirme yönünde yapılandırılmış; uygulamadaki dönüşümün ise MEB tarafından sağlanacak ek destek mekanizmalarına ve sahadaki pedagojik uyarlamalara bağlı olarak gerçekleşeceği öngörülmektedir.

2018 SBÖP – 2024 TYMM SBÖP Sürdürülebilirlik Açısından Karşılaştırma Tablosu

Karşılaştırma Ölçütü	2018 SBÖP – Yer Aldığı Ünite	2024 TYMM SBÖP – Öğrenme Alanı
Sürdürülebilirliğin Programdaki Konumu	Örtük tema; doğrudan başlık yok.	Açık ve bütüncül sürdürülebilirlik teması.
	<i>Yer aldığı alanlar:</i> “İnsanlar, Yerler ve Çevre”; “Küresel Bağlantılar”; “Üretim, Dağıtım ve Tüketim”	<i>Yer aldığı alanlar:</i> “İnsan ve Mekân”, “Ekonomi ve Toplum”, “Küresel Bağlantılar”, “Kültür ve Medeniyet”
Çevresel Sürdürülebilirlik	“İnsanlar, Yerler ve Çevre”, “Doğal Afetler”, “Yaşadığımız Çevre”	“İnsan ve Mekân” öğrenme alanı; çevre, ekosistem, enerji, çevre yönetimi üniteleri
Ekonomik Sürdürülebilirlik	“Üretim, Dağıtım ve Tüketim”, “Ekonomik Faaliyetler”	“Ekonomi ve Toplum” öğrenme alanı; sürdürülebilir üretim–tüketim, kaynak yönetimi, tasarruf, yerel kalkınma
Sosyal Sürdürülebilirlik	“Toplum İçinde Roller”, “İletişim ve İnsan İlişkileri”, “Küresel Sorunlar”	“Vatandaşlık ve Sorumluluk” ve “Ekonomi ve Toplum” alanları; eşitlik, sosyal adalet, toplumsal katılım, sosyal barış

Karşılaştırma Ölçütü	2018 SBÖP - Yer Aldığı Ünite	2024 TYMM SBÖP - Öğrenme Alanı
Kültürel Sürdürülebilirlik	“Kültürel Miras”, “İnsanlar ve Kültür”	“Kültür ve Medeniyet”; kültürel süreklilik, kültürel çeşitlilik, kültür politikaları
Küresel Sorunlara Yaklaşım	“Küresel Bağlantılar”, “Küresel Sorunlar” (6. sınıf)	“Küresel Bağlantılar”; iklim, göç, sürdürülebilirlik politikaları, çevresel adalet tüm sınıflara yayılarak
Değerler Eğitimi ile İlişki	Sorumluluk, tasarruf, doğaya saygı (dağınık)	“Değerler Eğitimi Bütünleştirme Alanı”; adalet, eşitlik, toplumsal sorumluluk, çevre etiği sistematik
Pedagojik Yaklaşım	Etkinlik temelli, içerik ağırlıklı	Proje, problem temelli öğrenme, uygulama, yerel-küresel etkileşim
Programın Uluslararası Çerçeve ile Uyum	SKA ve UNESCO ile örtük uyum	SKA 2030, UNESCO Eğitim 2030 ile doğrudan uyumlu
Beceri Boyutu	Çevre okuryazarlığı tekil beceri olarak tanımlı	Çevresel, ekonomik, sosyal ve kültürel sürdürülebilirlik tüm becerilere entegre
Spiral Yapı (Sınıf Düzeylerine Yayılım)	Sürdürülebilirlik belirli sınıflara sıkışmış (4–6. sınıf ağırlıklı)	4–8. sınıflar arasında spiral biçimde ve bütün sınıflara yayılan kazanımlar

2018 ve 2024 Sosyal Bilgiler Öğretim Programları karşılaştırıldığında, sürdürülebilirliğin programa entegrasyonunda belirgin bir gelişim olduğu görülmektedir. 2018 programında sürdürülebilirlik teması çoğunlukla örtük olarak yer almakta ve özellikle çevresel boyut öne çıkmaktadır. Sosyal ve ekonomik boyutlar sınırlı kalmakta, küresel hedeflerle doğrudan ilişkilendirme zayıftır ve kazanımlar daha çok bilgi aktarımıyla sınırlı kalmaktadır.

Buna karşın 2024 TYMM programında sürdürülebilirlik, açık ve kapsamlı bir tema olarak müfredatın merkezine alınmıştır. Çevresel, sosyal, ekonomik ve kültürel boyutlar bütüncül bir şekilde işlenmiş, öğrenme alanları ve kazanımlar arasında spiral bir yapı oluşturulmuştur. Programda proje ve problem temelli öğrenme yaklaşımı benimsenmiş, değerler eğitimi ve beceri kazandırma ön plana çıkarılmıştır. Ayrıca sürdürülebilirlik kazanımları yerel ve küresel sorunlarla doğrudan ilişkilendirilmiş ve öğrencilerin sorumluluk, katılım ve farkındalık gibi beceriler geliştirmesi hedeflenmiştir.

Genel olarak, 2024 programının sürdürülebilirliği daha sistematik ve kapsamlı bir şekilde müfredata dahil ettiği, öğrencilerin sadece bilgi düzeyinde değil davranış ve değer boyutunda da sürdürülebilirlik okuryazarlığını geliştirmeyi amaçladığı söylenebilir. Bu değişiklikler, öğrencilerin hem çevresel hem de sosyal ve ekonomik sorunları anlamalarını, çözüm üretebilmelerini ve toplumsal sorumluluk bilinci geliştirmelerini destekleyecek niteliktedir.

SONUÇ

Sosyal bilgiler eğitimi, sürdürülebilirlik kavramının bireylere aktarılmasında stratejik bir rol üstlenmektedir. Yapılan incelemeler ve öğretim programlarının karşılaştırılması, bu disiplinin çevresel, ekonomik, sosyal ve kültürel boyutları bütüncül biçimde işleyebilme kapasitesine sahip olduğunu göstermektedir. 2018 programıyla kıyaslandığında, 2024 TYMM programı sürdürülebilirlik temalarını daha görünür, kapsamlı ve öğrenme alanlarına entegre şekilde konumlandırarak disiplinin potansiyelini daha etkili kullanmayı hedeflemiştir. Bu yaklaşım, öğrencilerin yalnızca bilgi düzeyinde değil, davranış ve değer boyutunda sürdürülebilirlik okuryazarlığını geliştirmeyi destekler niteliktedir.

Özellikle proje ve problem temelli öğrenme, yerel ve küresel sorunlara yönelik katılım ve eleştirel düşünme fırsatları, sosyal bilgiler eğitiminin sürdürülebilirlik eğitiminde etkili bir araç hâline gelmesini sağlamaktadır. Öğrencilerin çevresel farkındalık geliştirmesi, ekonomik kararların toplumsal ve ekolojik etkilerini değerlendirebilmesi, kültürel mirasın korunmasına yönelik sorumluluk duygusu geliştirmesi ve toplumsal adalet ile eşitlik ilkelerini benimsemesi, disiplinler arası bir bakış açısının doğrudan sonucudur. Bu bağlamda sosyal bilgiler eğitimi, sürdürülebilir toplumların inşasında eğitimsel bir merkez işlevi görmektedir.

Buna ek olarak, programların sürdürülebilirlik hedeflerinin kalıcı ve etkili bir biçimde uygulanabilmesi için öğretmen eğitimlerinin güçlendirilmesi, ders kitapları ve materyallerinin sürdürülebilirlik odaklı yeniden tasarlanması, saha çalışmaları ve yerel-küresel iş birlikleriyle desteklenmesi gerekmektedir. Kazanımların spiral yapı ile tüm sınıflara yayılması, öğrencilerin kademeli olarak bilgi, beceri ve değer geliştirmesine olanak sağlayarak sürdürülebilirlik eğitimini sistematik bir hâle getirmektedir. Bu noktada, disiplinler arası yaklaşım ve değerler eğitimi entegrasyonu, sosyal bilgiler eğitiminde sürdürülebilirliği kalıcı bir perspektif hâline getiren temel unsurlardır.

Sonuç olarak, sosyal bilgiler eğitimi, sürdürülebilir kalkınma hedeflerini destekleyen bir eğitim alanı olarak, bireyleri hem çevresel hem de toplumsal ve ekonomik sorumluluk bilinciyle donatan bir öğrenme deneyimi

sunmaktadır. Programların uygulamadaki etkililiği, öğretim stratejileri ve materyallerin zenginleştirilmesine bağlı olarak artacak; böylece öğrencilerin sürdürülebilirlik okuryazarlığı ve demokratik katılım becerileri güçlenecektir. Geleceğe dönük olarak, sosyal bilgiler öğretim programlarının sürekli güncellenmesi, sürdürülebilirlik temalarının bütüncül entegrasyonunun takip edilmesi ve ulusal-uluslararası hedeflerle uyumlu hâle getirilmesi, eğitimde kalite ve etkinliği artıran kritik adımlar olarak değerlendirilebilir.

KAYNAKÇA

- Akpınar, M., & Kaymakcı, S. (2012). Ülkemizde sosyal bilgiler öğretiminin genel amaçlarına karşılaştırmalı bir bakış. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 20(2), 605–626.
- Akpınar, B., & Kaymakcı, G. (2012). İlköğretim sosyal bilgiler programları ve vatandaşlık eğitimi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(3), 1245–1265.
- Ateş, H. K. (2018). Fen bilgisi ve sosyal bilgiler öğretmen adaylarının sürdürülebilir tüketim davranışlarının ve bilgi düzeylerinin araştırılması. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(2), 507–531.
- Aydın, F., & Aydoğan, H. (2022). *Sosyal bilgiler eğitiminde sürdürülebilirlik ve değerler eğitimi*. Pegem Akademi.
- Aydın, F., & Türe, N. (2025). Sosyal bilgiler öğretim programları ve sürdürülebilirlik eğitimi: Karşılaştırmalı bir analiz. *Journal of International Research in Social Studies*, 10(1), 45–68.
- Aydın, F., & Türe, H. (2025). Sosyal bilgiler ders kitaplarında sürdürülebilir kalkınmanın varlığı. *Journal of Innovative Research in Social Studies*, 8(1), 56–98. <https://doi.org/10.47503/jirss.1658393>
- Bayram, B., & Çengelci Köse, T. (2023). Sosyal bilgiler öğretim programlarında sürdürülebilirlik hedefleri: 2018 örneği. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 19(2), 112–130.
- Bayram, F. Ö., & Çengelci Köse, T. (2023). Sosyal bilgiler ders kitaplarının sürdürülebilirlik bilinci açısından incelenmesi. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (AUJEF)*, 7(3), 500–531. <https://doi.org/10.34056/aujef.1201038>
- Çoban, A., & Temir, M. (2018). Türkiye’de sosyal bilgiler ders kitaplarında çevre eğitiminin yeri. *Sosyal Bilimler Dergisi / The Journal of Social Science*, 5(19), 21–34.
- Daly, H. E. (1996). *Beyond growth: The economics of sustainable development*. Beacon Press.
- Dallı, C., & Hamarat, E. (2023). Sosyal bilgiler eğitimi, ekolojik vatandaşlık ve yeşil aklama. *Türk & İslam Dünyası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 10(36), 112–128. <https://doi.org/10.29228/tidsad.68802>
- Dere, İ., & Aktaşlı, İ. (2019). 4. ve 5. sınıf sosyal bilgiler ders kitaplarında bilinçli tüketicilik. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 42, 283–302.
- Deveci, H., & Gürdoğan Bayır, Ö. (2011). Hayallerdeki sosyal bilgiler: İlköğretim üçüncü sınıf öğrencilerinin algıları. *Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(4), 9–28.

- Deveci, T., & Gürdoğan Bayır, E. (2011). Sosyal bilgiler eğitiminin temel amaçları ve öğrenme alanları. *Sosyal Bilgiler Eğitimi Dergisi*, 7(1), 15–32.
- Dinç, E., & Acun, A. (2017). Sosyal bilgiler dersinde ekonomi ve sürdürülebilir kalkınma ile ilgili konuların öğretiminde güncel olayların kullanımına ilişkin öğretmen görüşleri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41, 29–46.
- Dilek, D. (Ed.). (2016). *Sosyal bilgiler eğitimi*. Pegem Akademi.
- Dilek, N. (2016). Sosyal bilgiler eğitimi ve demokratik vatandaşlık. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 9(45), 56–70.
- Gömleksiz, M. N., & Cüro, A. (2011). Sosyal bilgiler ve vatandaşlık eğitimi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(2), 823–846.
- Gömleksiz, M. N., & Ciro, E. (2011). Sosyal bilgiler dersi öğretim programlarında yer alan değerlere ilişkin öğrenci tutumlarının değerlendirilmesi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 8(1), 95–134.
- Hopwood, B., Mellor, M., & O'Brien, G. (2005). Sustainable development: Mapping different approaches. *Sustainable Development*, 13(1), 38–52. <https://doi.org/10.1002/sd.244>
- İşler, D. (2023). 2018 sosyal bilgiler öğretim programının sürdürülebilirlik perspektifinden değerlendirilmesi. *Milli Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 6(4), 233–250.
- Kabapınar, Y. (2014). *Kuramdan uygulamaya sosyal bilgiler öğretimi*. Pegem Akademi.
- Kabapınar, Y. (2014). Sosyal bilgiler öğretiminde etkin öğrenme stratejileri. *Journal of Education and Learning*, 3(1), 22–36.
- Karaca, A., Erbaş, S., & Akbaba, B. (2025). Sosyal bilgiler eğitiminin entelektüel topografyası. *Anadolu Kültürel Araştırmalar Dergisi*, 9(1), 1–26. <https://doi.org/10.15659/jancr.v9i1.213>
- Kara, C. (Ed.). (2019). *Sosyal bilgilerin temelleri*. Pegem Akademi.
- Kara, İ. (2019). Sosyal bilgiler eğitiminde disiplinler arası yaklaşım. *Eğitim ve Bilim*, 44(198), 89–108.
- Kaymak, F., & Tosun, A. (2024). TYMM Sosyal Bilgiler Programı ve sürdürülebilirlik kazanımları: Uygulama perspektifi. *Milli Eğitim Dergisi*, 53(1), 75–94.
- Kaymak, B., & Tosun, A. (2024). Sosyal bilgiler eğitiminde sürdürülebilirlik ile ilgili yapılan çalışmaların incelenmesi: Bir meta-sentez çalışması. *Trakya Eğitim Dergisi*, 14(Özel Sayı), 233–253. <https://doi.org/10.24315/tred.1515912>
- Köksal, D. (2022). *Sosyal bilgiler eğitimi ve disiplinler arası yaklaşım*. Pegem Akademi.

- Köksal, H. (2022). Sosyal bilgiler eğitimi. In *Türk Maarif Ansiklopedisi*. Türkiye Maarif Vakfı.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2018). *Sosyal bilgiler dersi öğretim programı (4-7. sınıflar)*. MEB Yayınları.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2024). *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Sosyal Bilgiler Programı*. MEB Yayınları.
- National Council for the Social Studies. (2010). *National curriculum standards for social studies: A framework for teaching, learning, and assessment*.
- Oğuz Haçat, S., & Demir, F. B. (2019). Sürdürülebilir kalkınma eğitimi açısından sosyal bilgiler dersi öğretim programının değerlendirilmesi. *Diyaletolog: Uluslararası Sosyal Bilimler Dergisi*, 22, 211-225.
- Özdemir, A. (2023). Sosyal bilgiler eğitimi programlarının tarihsel gelişimi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 19(1), 55-74.
- Özdemir, M. (2015). Sosyal bilgiler öğretimi programı ve değerlendirilmesi. In M. Safran (Ed.), *Sosyal bilgiler öğretimi* (ss. 17-48). Pegem Akademi.
- Öztürk, C. (Ed.). (2012). *Sosyal bilgiler öğretimi: Demokratik vatandaşlık eğitimi* (3. bs.). Pegem Akademi.
- Öztürk, M. (2012). *Sosyal bilgiler öğretimi ve demokratik vatandaşlık*. Pegem Akademi.
- Öztürk, M. (2019). Sosyal bilgiler ve sürdürülebilirlik eğitimi. *Sosyal Bilgiler Eğitimi Dergisi*, 13(2), 87-105.
- Öztürk, M. (2017). Sürdürülebilir gelişme odaklı eğitim: Kuramsal çerçeve, tarihsel gelişim ve uygulamaya dönük öneriler. *İlköğretim Online*, 16(4), 1759-1773.
- Rockström, J., Steffen, W., Noone, K., Persson, Å., Chapin, F. S. III, Lambin, E., ... Foley, J. A. (2009). A safe operating space for humanity. *Nature*, 461(7263), 472-475. <https://doi.org/10.1038/461472a>
- Sağ, Ç., & Ünal, F. (2019). İlkokul sosyal bilgiler dersinde somut olmayan kültürel miras eğitimine yönelik etkinlik temelli bir eylem araştırması. *İğdır Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19, 425-468.
- Sachs, J. D. (2015). *The age of sustainable development*. Columbia University Press. <https://doi.org/10.7312/sach17314>
- Suna, M. (2023). 6. sınıf sosyal bilgiler dersinde sürdürülebilirlik bilinci kazandırmaya yönelik etkinliklerin etkisi (Yüksek lisans tezi). Anadolu Üniversitesi.
- Suna, M., & Çengelci Köse, T. (2023). The effect of activities for sustainability awareness on students' sustainable living awareness in the social studies course. *TAY Journal*, 7(Özel Sayı), 275-297.

- Şiraz, F., & Bay, E. (2020). Vatandaşlık eğitimi bağlamında 1998, 2005 ve 2018 sosyal bilgiler öğretim programları genel hedeflerinin analizi. *Anadolu Türk Eğitim Dergisi*, 2(1), 6–22.
- Şiraz, R., & Bay, B. (2020). Sosyal bilgiler öğretim programlarının karşılaştırmalı analizi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 20(1), 145–168.
- Tilbury, D. (2011). *Education for sustainable development: An expert review of processes and learning*. UNESCO.
- Turan, R. (2024). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli 2024 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı. In R. Turan & T. Yıldırım (Eds.), *Sosyal bilgilerin temelleri* (ss. 30–63). Anı Yayıncılık.
- United Nations. (2015). *Transforming our world: The 2030 Agenda for Sustainable Development*. United Nations.
- United Nations Development Programme. (2016). *Human development report 2016: Human development for everyone*. UNDP.
- UNESCO. (2020). *Education for sustainable development: A roadmap*.
- Wals, A. E. J. (2015). *Learning for sustainability in times of accelerating change*. Wageningen Academic Publishers.
- World Commission on Environment and Development. (1987). *Our common future*. Oxford University Press.
- Yıldırım, Y., & Çalışkan, A. (2024). 2024 sosyal bilgiler dersi öğretim programının 2005, 2015 ve 2018 programlarıyla karşılaştırılmalı analizi. *Uluslararası Batı Karadeniz Sosyal ve Beşeri Bilimler Dergisi*, 8(1), 108–142. <https://doi.org/10.46452/baksoder.1485390>

SSCB Döneminde Azerbaycan'da Uygulanan Eğitim Politikaları (1920-1992) 6

Kader Karakuş¹

GİRİŞ

Çarlık Rusya XVIII. yüzyılda Osmanlı Devleti ile İran'ın kendi içişleri ile uğraşmasını fırsat bilerek Güney Kafkasya üzerinden sıcak denizlere inebilmek için Kafkasya bölgesini ele geçirmeyi hedeflemiştir. Çar I. Petro 1715'te İran'ın içişlerini öğrenmek amacıyla bölgeye bir elçi göndermiş ve İran'da siyasi durumun karmaşık olduğu haberini almıştır. Kafkaslar üzerinden İrana girmeyi hedefleyen Çarlık Rusya 1723, 1771 ve 1776 yıllarında harekâta geçmiştir fakat Azerbaycan hanlıklarının Osmanlı Devletinden yardım istemesi ile birlikte Çarlık İmparatorluğunun bu harekâtları başarısızlıkla sonuçlanmıştır. Çar Aleksandr döneminde 1801 yılına gelindiğinde ise Çarlık Rusya Gürcistan'ı himaye etme bahanesi ile Gürcistan topraklarına girmiş ve Gürcüler ile ittifak kurmuşlardır (Gömeç, 2018, s. 23, 24). Gürcüler ile ittifak kuran Çarlık Rusya 1803'de Azerbaycan hanlıklarına karşı bir sefer düzenlemeye karar vererek ordu toplamıştır. Ordunun başına ise Gürcü asıllı General Sisianov getirilmiş, general bu orduyu Gürcü ve Ermenilerden oluşturmuştur. Kurulan bu ordu 3 Ocak 1804'te Gence Hanlığını işgal etmiştir. Çarlık ordusu Azerbaycan'ı üç cepheden kuşattı; Tiflis, Kuzey Kafkasya ve Hazar Denizi civarına birlikler yerleştirilmiştir. Bu birlikler sırasıyla 14 Mayıs 1805'te Karabağ, 21 Mayıs 1805'te Şeki ve 27 Aralık 1805'te ise Şamahı Hanlıklarını işgal edilmişlerdir (Dedeyev, Mahmudlu, Ebilov, 2014, s. 59). 14 Mayıs 1805'te Karabağ Hanlığı ile Çarlık Rusya arasında Kürekçay Anlaşması imzalanmıştır, bu anlaşmaya göre Karabağ Hanlığı bağımsızlığını kaybetmiştir. Ardından ise İran (Kaçar Hanedanlığı) ile Çarlık Rusya arasında yaşanan savaşlar neticesinde 1813'te Gülistan Anlaşması imzalanmıştır. Gülistan Anlaşması gereğince; Aras Nehri sınır

1 <https://orcid.org/0009-0009-0127-9764>, | karakuskdr_0612@hotmail.com
Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi, Türkiye

kabul edilerek Azerbaycan coğrafyası kuzey ve güney olarak ikiye ayrılmıştır. Güney Azerbaycan'da Türk nüfuzu zayıflarken, Kuzey Azerbaycan'da ise Rusya kalıcı olduğunu garantilemiş ve Kafkasya bölgesinde yaşayan Türklerin Rus işgali altına girmesi ile sonuçlanmıştır (Attar, 2012, s. 33).

Çarlık Rusya'nın işgal ettiği toprakları geri almak umudu ile İran, Osmanlı Devleti ve İngiltere'nin desteğini alarak Çarlık Rusya'ya karşı savaş açmıştır. Fakat İran'ın bu taktiği başarısızlıkla sonuçlanarak Çarlık Rusya ile 1828'de Türkmençay Anlaşmasının imzalanmasına sebep olmuştur. Türkmençay Anlaşması gereğince; Azerbaycan'ın Karabağ, Nahçıvan ve Revan bölgeleri Çarlık idaresine bırakılmıştır. Anlaşmanın diğer bir maddesi ise İran'da yaşayan Ermeniler Azerbaycan coğrafyasına göç ettirilmiştir (Saray, 2014, s. 27).

Azerbaycan'ın Çarlık yönetimine girmesiyle birlikte bölgedeki Türk-Müslüman ahalinin ekonomik ve siyasi anlamada güçleri kırılmaya çalışılmıştır. Azerbaycan coğrafyasında komedantlık yönetim biçimi uygulanmış ve Ermeniler desteklenerek onların siyasi ve ekonomik olarak güçlenmesi sağlanmıştır (Mahmutov, Şükrov, 2012, s. 35).

1905 yılında Çarlık Rusya'da patlak veren isyanlar neticesinde Çarlık hükümetinin politikaları yumuşadıysa da, isyan hareketleri durmamış ve 1917 İhtilalinin temelleri atılmıştır. 27 Şubat 1917'de Çar tahttan indirilmiş ve 11 Kasım 1917'de ise Güney Kafkasya bölgesinde Azerbaycan Türkleri, Ermeniler ve Gürcüler birleşerek Trans Kafkasya Komiserliğini (Maverayı Kafkasya) kurmuşlardır. 22 Nisan 1918'de ise Trans Kafkasya Cumhuriyeti adını alarak Çarlık Rusya'dan ayrıldıklarını ilan etmişleridir. Fakat Birinci Dünya Savaşından sonra Çarlık Rusya ile Osmanlı Devleti arasında imzalanan Brest Litovsk anlaşması ile Batum'un Osmanlı Devletine bırakılmasına karşı gelen Gürcistan 27 Mayıs 1918'de cumhuriyetten ayrılmış ve bağımsızlığını ilan etmiştir (Bayramov, 2021, s. 38, 39). Gürcistan'ın bağımsızlığını ilan etmesinden sonra ise 28 Mayıs 1918'de Azerbaycan; Azerbaycan Demokratik Cumhuriyeti ismi ile bağımsızlığını ilan etmiştir (Mövsümlü, 2021, s. 31).

Azerbaycan Demokratik Cumhuriyeti'nin bağımsızlığı uzun sürmemiş Rusya'da Sovyet Sosyalist Cumhuriyetler Birliğinin (SSCB) kurulmasıyla, SSCB Çarlık İmparatorluğu sınırlarına yeniden kavuşabilmek için harekete geçmiştir. Bu doğrultuda 28 Nisan 1920'de XI. Kızıl Ordu Azerbaycan'ı işgal etmiş ve Azerbaycan'da Sosyalist yönetimi kurulmuştur (Aras, Dedeyev, İbayev, 2008, s. 28).

Azerbaycan SSCB yönetimine girdikten sonra kanun yapıcı hakkını ve ülke üzerindeki yönetim hakkını kaybetmiştir. SSCB bahsi geçen coğrafyada

demir ve petrol sanayinden yararlanabilmek için Beş Yıllık Sanayileşme Planı uygulamıştır. SSCB yöneticileri sanayileşme planına ek olarak eğitim alanında da köklü değişiklikler yapılmıştır (Qaffarov, 1999, s. 41, 49.). Fakat bu yeniliklerin daha iyi anlaşılabilmesi için ilk olarak Azerbaycan coğrafyasında Çarlık İmparatorluğu döneminde uygulanan eğitim-öğretim faaliyetleri incelenecektir.

Çarlık İmparatorluğu'nun Azerbaycan'da Uyguladığı Eğitim-Öğretim Faaliyetleri

Azerbaycan'da, Çarlık yönetimi kurulmadan önce dini temele dayanan bir eğitim sistemi uygulanmış, bu eğitim daha çok mahalle mekteplerinde verilmiştir. Mahalle mekteplerini bitiren çocuklar daha ileri bir seviyede eğitim almak isterlerse eğitim hayatlarına medreselerde devam etmişlerdir. Çarlık Rusya'nın bölgeye girmesi ile birlikte bölgede hem İran'ın nüfuzunu kırmak hem de Rus kültürünün benimsenmesini sağlamak amacıyla ve Kafkasya bölgesinde devletin ihtiyaç duyduğu memurları yetiştirmek maksadıyla Rus-Tatar mektepleri açılmıştır. 1830-1839 yılları arasında Şuşa, Nuha, Bakü, Gence ve Şamahı'da bahsi geçen mekteplerden açılmıştır. Yerel halk açılan bu mekteplere çocuklarını göndermemişler ve Rus kültürüne karşı milli kimlik ve benliklerinin korunmak maksadıyla çocuklarını mahalle mekteplerine göndermeye devam etmişlerdir. Fakat Azerbaycan'da bulunan Türk ileri gelenleri durumun ciddiyetini kavramışlar ve Rus yönetimi altında sindirilmemek, Hristiyan yöneticilerin adaletsizliklerine karşı gelebilmek için Rusçanın öğrenilmesi gerektiğini fark etmişlerdir (Süleymanlı, 2006, s. 64). İdil-Ural bölgesinde başlayan Ceditçilik hareketi Azerbaycan coğrafyasında yayılmış ve 1880'li yıllardan itibaren Bakü, Şuşa, Şamahı ve Nuhada pek çok Usûl-i Cedit okulu açılmış, buna ek olarak Rus-Tatar mekteplerinin sayısında da artış gözlemlenmiştir (Süleymanlı, 2006, s. 71).

XX. yüzyılda Türk bilginler öncülüğünde açılan Usûl-i Cedit okullarında Ruslaştırma politikasına karşı gelinmiş sadece Rusça öğretilen bir dil olmuştur. Azerbaycan'ın farklı illerinde açılan bu okulların yerel nüfusa oranla sayıları yetersiz kalmıştır ve halkın her kesiminden vatandaş yararlanamamıştır. Usûl-i Cedit okullarının sayısının artışından endişelenen Çarlık hükümeti milli uyanışın canlanmasından korkmuş ve bu okulların üzerindeki baskıyı arttırmıştır. Bu bağlamda Çar hükümeti yönetimi altında bulunan Türk-Müslüman ahaliye Rusçanın zorunlu hale getirilmesi ve Hristiyan Ortodoksluğun öğretilmesini hedeflemiştir. Ayrıca Çarlık idaresi Türk halkının kültürel ve milli olarak gelişimine engel olmuştur. Bu oranı açılan okul sayılarından anlamaktayız; Kafkasya bölgesinde 3000 Rus'a bir okul, 4800 Gürcü'ye bir okul, 5400 Ermeni'ye bir okul düşerken; 17300

Azerbaycan Türkü'ne bir okul düşmüştür (Baykara, 1975, s. 58, 59). 1917'de Çarlık Rusya'da gerçekleşen Bolşevik ihtilalinden sonra ise Sovyet yönetimi tekrar işgal ettiği Azerbaycan coğrafyasında Çarlık döneminden farklı bir eğitim-öğretim politikası uygulamıştır.

SSCB'nin Azerbaycan'da Uyguladığı Eğitim-Öğretim Politikaları

1917'de Rusya'da gerçekleşen Bolşevik ihtilali ile Rusya'da siyasi, ekonomik, kültürel dengeler değişmiş ve Sovyet Rusya, Çarlık Rusya'nın yürüttüğü siyasetten farklı bir siyaset yürütmeyi planlanmıştır. Kafkasya'da yaşayan halklara ilk yıllarda tanınan bağımsızlık hakları daha sonraki süreç içerisinde bir bir gasp edilmiştir. Azerbaycan'da ise 23 ay süren Azerbaycan Demokratik Cumhuriyeti yönetimi 28 Nisan 1920'de XI. Kızıl Ordunun Azerbaycan'ı işgali ile yerini Azerbaycan Sovyet Sosyalist Cumhuriyetine bırakmıştır (Aras, Dedeyev, Yılmaz, İbayev, 2008, 28). Azerbaycan'da Rus idaresinin yeniden kurulmasıyla Çarlık döneminde olduğu gibi Sovyet döneminde de eğitim alanında köklü değişiklikler yapılmıştır.

Sovyetlerin uyguladığı eğitim sistemi tek bir amaç üzerine kurulmuştur; yeni Sovyet insanı yaratmak. Lenin'e göre bir insanın faaliyetleri temelinden değiştirilmediği sürece sosyalizmden komünizme geçilmesini mümkün görmemiştir. Bu sebeple verilen eğitim sadece öğretimle sınırlı kalmayarak okullarda karakter eğitiminin de verilmesi gerekliliği vurgulanmıştır. Sovyet Eğitim Bakanlığı eğitimin asıl hedefinin, yeni yetişen nesillerin okuldan mezun olduktan sonra resmi ideolojiyi özümsemiş bir birey olarak, çalışkan ve mütevazı bir işçi, komünizmin savunucusu ve ateşli bir Sovyet yönetimi taraftarı olarak yetiştirilmesi gerektiğini açıklamıştır. Belirtilen amaca uygun olarak tüm ailelere çocukları 7 yaşına gelmeden kreş ve anaokullarına gönderilmesi teşvik edilmiştir. Çünkü çocuğun okula erken yaşta başlaması Sovyet ideolojisinin yerleşmesi için önemli görülürmüştür. Okullar çocukların emeğe karşı minnettarlık duygusu, ateist bir bakış açısı ve Marksist-Leninist erdemler kazandırıldığı kurumlar haline gelmiştir (Özdemir, 2018, s. 104). Ayrıca SSCB yönetimine giren farklı dil, din, ırka mensup kişilerin çatışmalarını önlemek amacıyla Sovyet yönetimi eğitimi bir sosyalleşme aracı olarak kullanmayı hedeflemiştir. Sovyet ideolojisine dayanan bir eğitim sistemi uygulamakla birlikte öğretmenler ve idarecilerin büyük bir kısmına Komünist Parti üyesi olma zorunluluğu getirilmiştir. Komünist ideolojiyi yaymak amacıyla, okullarda okutulan ders kitapları yönetim tarafından denetlenmiş, ders kitaplarında Lenin'in hayatından ve faaliyetlerinden bölümlere yer verilmiş ve okul dışında da öğrencilere kamplar düzenlenerek komünist fikirler okul dışına da empoze edilmek istenmiştir (Erdoğan, 2003, s 89).

Sovyet döneminde kültürel devrimine ek olarak dinin toplum üzerindeki etkisi de kırmak istenmiştir. Din emekçilerin başlıca düşmanı olarak tanımlanmış ve ülke genelinde din karşıtı propaganda faaliyetleri yürütülmüştür (Özdemir, 2018, s. 105, 106). 10 Mayıs 1920’de okullarda dini eğitimin verilmesi ve okullarda ibadet etmek Halk Maarif Komiserliği tarafından yasaklanmıştır (Hasanov, 2011, s. 90). 1929 yılında ise Sovyet yönetimine bağlı Azerbaycanda ve Türkistan coğrafyasında bulunan Türk ve Müslüman ülkelerde alfabe reformuna gidilmiştir. Bu reformun yapılma gerekçeleri ise şu şekilde açıklanmıştır: bazı seslerin Arap alfabesi ile çıkarılmadığı, öğrenilmesinin zor olduğu, gerekçe gösterilerek 1922-1928 yılları arasında alfabe devrimi hazırlanmış, 1929 yılında ise Latin Alfabesi yürürlüğe konulmuştur. Fakat Türkiye Cumhuriyeti’nin de Latin alfabesini kabul etmesi üzerine Sovyet Rusya Türk Milletinin arasındaki kültürel birliği koparmak ve iletişimi kesmek amacıyla 1939-1940 yılları arasında Kiril alfabesini zorunlu hale getirmiştir (Qaffarov, 1999, s. 79, 82).

Sovyet yönetimi Azerbaycan’da okur-yazarlık oranını arttırmak ve yukarıdaki paragraflarda da bahsedildiği gibi kendine bağlı Sovyet insanı yetiştirmek amacıyla eğitim faaliyetlerine özen göstermiştir. Okur-yazarlık oranının artması için okullara ek olarak kurslarda açılmış ve 1926 yılında % 25 olan okur-yazarlık oranı, 1933’te %51’ ulaşmıştır. Yine bu coğrafyada 1920-1930 yılları arasında 3471 adet ilk, orta ve lise düzeyinde yeni okullar açılmıştır. Eş zamanlı olarak yükseköğretimde ise Bakü Devlet Üniversitesine bağlı pek çok yeni bölüm açılmış ve farklı enstitüler kurulmuştur (Qaffarov, 1999, s. 82). Fakat bu eğitim kurumlarında halkın milli bilincini tetikleyecek, Türkçülük ve İslamcılık fikirleri yasaklanmış ve bunun yerine öğrencilere Sovyet ideolojisi aşılanmaya çalışılmıştır. 16 Mayıs 1934 tarihinde alınan bir karar ile okullarda tarih ve coğrafya derslerine ağırlık verilmesi uygun görülmüştür. Bu bağlamda tarih dersleri bir beyin yıkama ve milli hafızayı silme aracı olarak kullanılmıştır. 1938 yılında B. A. Goloşekin, G. M. Linkon, A. İ. Popova, L. İ. Feldman tarafından yayınlanan Uroki Po İstorii Drevnego Mira Dla V-VI. Klasa, (Eski Dünya Tarihi Dersliği, V-VI sınıflar için) kitapta Moğol istilası ve Timurlu Devleti döneminde Rusların tarih sahnesine çıkışları ile birlikte I. Petro döneminden başlayarak Rus tarihi anlatılmıştır (Nezirli, 2020, s. 189). 5. Sınıftan itibaren öğrencilere SSCB tarih dersi verilmeye başlanmış insanın oluşumu (evrim teorisi), ilkel tarihi toplumlar, ilk şehir devletleri, Sümer ve Mısır’ın eski tarihleri anlatılmıştır. Fakat bu tarih derslerinde ne Azerbaycan tarihi ne de Türk tarihi anlatılmamış bunun yerine Yunan ve Roma tarihleri anlatılmıştır (Korovkin, 1984, s. 5, 6). Yine Azerbaycanda 40 saate yakın verilen tarih eğitiminde ise aynı uygulamalar göze çarpmakta ve bu tarih derslerinde Azerbaycan Tarih dersi adı altında

Rusya tarihi ve SSCB tarihinin anlatıldığı görülmektedir (Nezirli, 2020, s. 203; Qaffarov, 1999, s. 85).

1940-1941 eğitim-öğretim yılında ise Azerbaycan ve Türkistan coğrafyasında Rusça eğitim zorunlu hale getirilmiştir. Rusça eğitimin zorunlu hale getirilmesinin nedenleri şu şekilde sıralanabilir: yetişen yeni nesillerin kendi dilinden ve kültüründen kopararak yeni bir Sovyet zihni yaratılmak istenmesi ile birlikte Rus kültürünün empoze edilmesi amaçlanmıştır. Ayrıca devlet dairilerinde de Rusçanın kullanımının zorunlu hale getirilmesi, Rusça bilmeyenlerin meslekte kademe atlayamamaları yine rusça bilmeyenlerin işlerini yürütememeleri Rusçanın öğrenimini zorunlu kılmıştır. Bu bağlamda Azerbaycan coğrafyasında Rus okullarının sayısı hızla artmış ve vâir olan Azerbaycan Türk okullarında da Rusça derslerine ağırlık verilmiş, Azerbaycan Türkçesinin öğretimi ise şekil olarak kalmıştır (Qaffarov, 1999, s. 85, 192).

1975-1976 eğitim-öğretim yılında ise Sovyet yönetiminin hukuku esasları ders verilmiş, yükseköğretim kurumlarında ise İlmi Komünizm ve Sovyet İnkılap Tarihi dersleri zorunlu olarak okutulmuştur. İlk ve ortaöğretim kurumlarında olduğu gibi yükseköğretim kurumlarında da Azerbaycan Tarihi dersi adı altında Rus Tarihi anlatılmıştır. İlerleyen süreç içerisinde bu eğitim kurumlarında bilgi öğrenme ve öğretme önemini yitirmiş, rüşvet ile adam kayırma, diploma alama, sınavların değerlendirilmesi gibi uygulamalar görülmüştür. Bakü Devlet Üniversitesinde ise yukarıda bahsedilenlerin tam tersi bir uygulama yapılmaya çalışılmış; bu üniversitede eğitim alan gençlerin milli duygularının köreلمemesi, milli medeniyetin ile tarihin korunması ve bağımsızlık ateşinin yakılması için büyük çabalar gösterilmiştir (Qaffarov, 1999, s. 194, 195).

SONUÇ

Azerbaycan'ın Çarlık Rusya döneminde işgal edilmesi ile birlikte uygulanan eğitim sistemi Çarlık döneminde daha sistematik ve ideolojik bir hal almıştır. SSCB döneminde Azerbaycan'da okur-yazarlık oranının arttırılmaya çalışılması yüzeysel olarak pozitif gibi görülse de asıl amacın ideolojik temellere dayandığı sonucuna ulaşılmaktadır. Okur-yazarlık oranının artması, insanların daha bilinçli hale gelmesini hedeflediğinden değil Sovyet ideolojisinin daha büyük alanlara yayılmasını amaçlamıştır. Bu doğrultuda okullarda Marksist-Leninist bir bakış açısı uygulanarak Sovyet insanı yetiştirilmek hedeflenmiştir. Tarih ve coğrafya dersleri ise bir beyin yıkama aracı olarak kullanılmış ve Sovyet merkezli bir tarih, coğrafya dersleri

verilmiştir. Bu derslerde Azerbaycan tarihinden, Türk tarihinden sınırlı olarak bahsedilmiş bu bahsetmeler ise yine Ruslarla ilişkilendirilmiştir.

Eğitimin ana temellerinden birini de Azerbaycan toplumunu değiştirerek kültürel ve milli birikimi yok etmek oluşturmuştur. Bu bağlamda ilk olarak alfabe değiştirilmiş; Arap alfabesinden Latin alfabesine, Latin alfabesinden Kiril alfabesine geçilmiştir. Bunun amaçlarından biri ise Türkiye ve diğer Türk toplulukları ile iletişimi keserek milli uyanışın ve bağımsızlık hareketinin engellenmesidir. Böylece dil üzerindeki öz kimlik duygusu kaybedilmiş ve Rus kültürüne adaptasyonun hızlandırılması öngörülmüştür.

Eğitime erken yaşlardan başlanması ile birlikte ideolojik yönlendirme küçük yaşlardan itibaren verilmek istenmiştir. Kreşlerden üniversitelere kadar yetişen yeni nesiller Komünist ve ateist bir bakış açısı ile yetiştirilmeye çalışılmıştır. Uygulanan bütün bu faaliyetlere rağmen Bakü Devlet Üniversitesinde ve bazı kuruluşlarda milli bilincin korunması için faaliyetlerde bulunulmuş, bağımsızlık fikri ilk bu kurum ve kuruluşlarda yakılmıştır.

KAYNAKÇA

- Aras O. N., Dedeyev B., Yılmaz R., İbayev V. (2008). *Karabağ Savaşı Siyasi-Hukuki-Ekonomik Analizi*, Bakü: Kafkasya Araştırmaları Enstitüsü Yayınları.
- Aras O. N., Dedeyev B., Yılmaz R., İbayev V. (2008). *Karabağ Savaşı Siyasi-Hukuki-Ekonomik Analizi*, Bakü: Kafkasya Araştırmaları Enstitüsü Yayınları.
- Attar (Haşimzade), A. (2012) *Karabağ Sorunu Kapsamında Ermeniler ve Ermeni Siyaseti*. Ankara: Atatürk Kültür, Dil ve Tarih Yüksek Kurumu Araştırma Merkezi.
- Baykara H. (1975). *Azerbaycan İstiklal Mücadelesi Tarihi*, İstanbul: Azerbaycan Halk Yayınları.
- Bayramov A. (2021). *Sovyetler Dönemi Dağlık Karabağ 1920-1991*. Ankara: Gece Kitaplığı.
- Dedeyev B., Mahmudlu C., Ebilov Ş. (2014). *Qarabağ 99 Sualde*, Bakı.
- Erdoğan İ. (2003). *Çağdaş Eğitim Sistemleri*. İstanbul: Sistem Yayıncılık
- Gömeç, S.Y. (2018). *Türk Cumhuriyetleri ve Toplulukları Tarihi*. Ankara: Berikan Yayınevi.
- Hasanov B. (2011). *Azerbaycan'da Din Sovyetler'den Bağımsızlığa Hafız Dönüşimleri*, İstanbul: İSAM Yayınları.
- Korovkin F. P.(1984). *SSRİ Tarixi*, Bakü: Bakı Maarif. 1984.
- Mahmutov Y., Şükrov K., (2012). “Karabağ Tarihi Geçmişten Günümüze” (Ed.) Ahmet Tecim, Sedat Demir, *Karabağ Sorunlar ve Gerçekler*. İstanbul: Erkam Matbaası.
- Mövsümlü C. (2021) “Karabağ’ın Tarihi”. *Azerbaycan’ın Karabağ Bölgesi Tarihi, Hukuki, Kültürel, Edebi Boyutlarıyla.*, İstanbul: Ötüken Neşriyat.
- Nezirli Z. Sovyet Dönemi ile Sovyet Sonrası Dönemin Azerbaycan Tarih Ders Kitaplarında Türk ve Osmanlı Algısı, *İğdır Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 21, 185-205. [chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgclefindm-kaj/https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/2154398](https://efaidnbmnnnibpcajpcgclefindm-kaj/https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/2154398)
- Özdemir B. Sovyetler Birliği’nde Komünist İdeolojinin Eğitime Yansımaları: 1920’li ve 1930’lu Yıllar, *ÇOMÜ Uluslararası Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(1), 103-111. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/usb/issue/34533/419845>
- Qffarov T. (1999). *Azərbaycan Tarixi (1920-1991)*, Bakü: Mütercim Yayınları.
- Saray, M. (2014). *Yeni Türk Cumhuriyetleri Tarihi*, Ankara: Türk Tarih Kurumu Yayınları.
- Süleymanlı E. (2006). *Milletleşme Sürecinde Azerbaycan Türkleri*, İstanbul: Ötüken Neşriyat.

The Impact of Realistic Mathematics Education on Creative Thinking and Mathematical Literacy: A Systematic Review Study

Göksel Demirel¹

Gürol Yokuş²

INTRODUCTION

Problem Situation

Contemporary approaches to mathematics education require students not only to acquire theoretical knowledge, but also to be able to interpret this knowledge, apply it to different situations, and develop new ways of thinking while generating solutions. In this regard, mathematical literacy and creative thinking skills have become one of the fundamental indicators used to determine the quality of learning processes and measure the success level of education systems. Although there is a current focus on pedagogical models that can support the development of these skills, it is noticeable that there are only a limited number of studies examining the effects of the Realistic Mathematics Education (RME) approach on these two skill areas in a multidimensional way. Studies in the existing literature mostly focus on specific sample groups, short-term applications, or singular outputs; therefore, findings regarding the effects of RME do not provide a comprehensive framework. This situation creates both a conceptual and practical need in the field.

Research Objective

This research aims to systematically reveal the reflections of the Realistic Mathematics Education approach on students' mathematical literacy and creative thinking skills, based on data from studies conducted in the

1 <https://orcid.org/0009-0005-8390-1932> | gokseld5557@gmail.com, Sinop University, Turkey

2 <https://orcid.org/0000-0002-4849-5829> | gurolyokus@gmail.com, Sinop University, Turkey

international literature. Within the scope of the research, it is aimed to compare the results obtained from relevant articles, classify them thematically, and evaluate them methodologically. Thus, it is intended to determine the general trends regarding the effects of RME, reveal the research designs used, and obtain conclusions that have the potential to guide the field.

Importance of the Research

This study is important because it comprehensively addresses the contributions of the Realistic Mathematics Education approach to these two critical skill areas. The systematic compilation of findings scattered throughout the literature will both enrich the theoretical knowledge base and provide practitioners with a scientifically evidence-based foundation for their decisions regarding teaching processes. Furthermore, the results of the research are expected to be instructive for teacher education programs, textbook design, teaching materials, and educational policies. In this respect, the study contributes to filling the existing knowledge gap and serves as a reference for future scientific studies.

REVIEW OF THE LITERATURE

What is Realistic Mathematics Education (RME)?

Although it was developed by Wijdeveld and Goffree in the 1970s with the aim of reforming mathematics education, today it is an approach to mathematics teaching that has taken shape mainly around the Dutch mathematician and educator Hans Freudenthal (Smith and Pellegrini, 2000; Freudenthal, 1973; cited in Özkaya, 2016). Realistic Mathematics Education, which has been practiced in the Netherlands for many years, has since gained acceptance in many countries around the world, including Denmark, England, the United States, Spain, and Japan. This theory is based on the idea that “Mathematics should be meaningful to students” (Çetin, 2018). Freudenthal expressed this idea with the words, “For children, mathematics begins with making sense of it, and making sense of it must be the basis for doing real mathematics at each new stage” (Altun, 2006).

The Wiskobas (Mathematics in Primary Education) project, launched in the Netherlands in 1968 by Wijdeveld and Goffree, resulted in the formation of the principles of realistic mathematics education, which was not influenced by the “New Mathematics (Constructivist Approach)” but rather progressed in its own unique way.

There are three basic principles of the GME approach, which emerged as a counterpoint to the traditional method. The first principle is that

mathematics should be connected to everyday life. According to Freudenthal, mathematics should be related to reality. The word “realistic” here refers not only to the real world but also to the real problem situations that will come to life in the student’s mind (Cansız, 2015). As an example of a real-life problem situation for the concept of fractions, we can give the problem, “Two friends want to share a cake equally. How much cake will each child get?” With this problem, the concept of fractions, which was previously a symbol, becomes an object that the student can visualize in their mind (Kurt, 2015).

The second principle of GME is to consider the student’s readiness when designing the teaching plan and to ensure that the introductory activity is appropriate for the targeted behaviors and skills (Kurt, 2015). Students’ pre-intuitive mathematical experiences form the basis of their advanced abstract mathematical knowledge and interpretations. Therefore, students’ intuitive experiences regarding mathematical knowledge should be taken into account, and the starting point of instruction should be established in line with this knowledge (Olkun and Uçar, 2004).

The third principle of GME is that learning activities should provide opportunities for students to develop and create their own models and symbols. Students develop their own models and symbols using shapes, tables, and diagrams to solve realistic problems and then transition to abstract, advanced mathematical models and symbols. The goal in a math activity is first to create meaning and then to develop appropriate symbolism (Kurt, 2015).

The Learning-Teaching Process in Realistic Mathematics Education

The starting point of RME is where traditional teaching ends. In RME, the teaching and learning process begins with real-life problems or any contextual problem situation that students can visualize, based on their prior informal knowledge, and aims to lead students to formal knowledge. Students should reach this knowledge themselves using trial and error. In this process, students should be encouraged by the teacher and guided when necessary. Students should be able to create their own models, rediscover mathematical knowledge, and appropriate environments should be prepared (Akyüz, 2010). They should be encouraged to discuss and interpret the educational solutions they have obtained. A transition to abstract mathematical concepts is made based on the results obtained. The learning cycle related to the GME approach is shown in Figure 1.

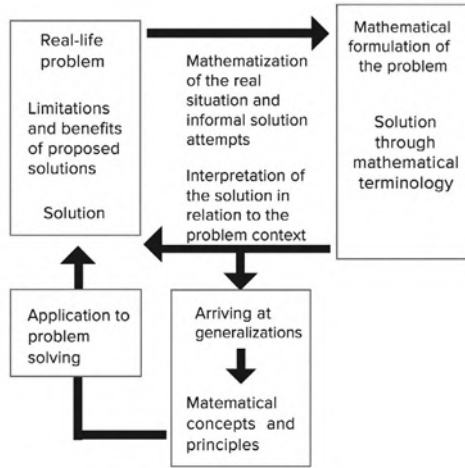


Figure 1. Learning Cycle Related to the GME Approach (Olkun and Toluk Uçar, 2014).

- Mathematics teaching begins with real-life problems.
- This situation is expressed mathematically through mathematization and informal solutions.
- This expression is then solved using mathematical terms and methods.
- Throughout the process, the student strives to arrive at generalizations.
- The generalizations the student strives to Arrive at are mathematical concepts and rules.
- The student is at the center during the mathematization stages; the teacher is only a guide.

At this stage, the student uses the knowledge acquired while accessing their own mathematical knowledge to solve another problem and initiates a new learning cycle. The process continues with new learning (Gübbük, 2021).

Mathematization in Realistic Mathematics Education

Freudenthal argues that mathematics begins with real-life problems and that formal mathematics is reached by mathematizing real life. Freudenthal called this process, which involves starting with real-life problems and arriving at mathematical concepts, “mathematization” (Üzel, 2007).

Freudenthal emphasized the importance of mathematization with the statement, “Without mathematization, there is no mathematics.” There

are two main reasons for this. The first is that mathematization is not only the work of mathematicians. The second reason is related to the idea of rediscovery (Treffers, 1987; Altun, 2006; Özdemir & Üzel, 2011).

In the mathematization process, a real-life problem is addressed in a mathematics lesson, the problem is expressed using mathematical symbols, general formulas for further mathematization are reached, and these formulas and rules are applied to previously solved problems with the aim of making the formula permanent. This process can be thought of as an iceberg floating in the middle of the sea for the topic of multiplication or a pyramid model for the topic of addition and subtraction. The models mentioned are shown in Figure 2.

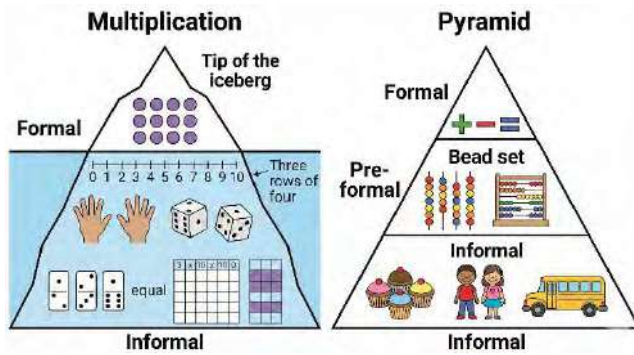


Figure 2. Iceberg Example for Multiplication and Pyramid Example for Addition and Subtraction Aimed at Mathematization (Haji, 2013; cited in Çilingir Altınar, 2021).

When examining Figure 2, the process begins with an informal expression and continues along a number line using the objects around it until the concept of multiplication is formulated. The student starts at the bottom step of the pyramid, using visuals and materials to address a problem situation related to real life, and then reaches the top of the pyramid, i.e., formal knowledge, on their own. Freudenthal called this process mathematization.

Freudenthal (1968, 1973, 1991) proposed the idea of approaching mathematics in lessons as an activity and human activity. One of Freudenthal's arguments is that mathematics will be a tool for solving problems in everyday situations (Çakır, 2013). Based on the realistic mathematics education approach, there is an idea of providing a mathematics education that is learnable and accessible for all students (İşleyen, 2015).

Treffers (1978, 1987) addressed mathematization in two categories: "horizontal mathematization" and "vertical mathematization," which also

influenced Freudenthal's ideas on mathematization. In realistic mathematics, horizontal and vertical mathematization stem from adapting the answer to the question "What should students do to rediscover mathematics?" from the students' perspective (Özdemir & Üzel, 2011). Freudenthal updated his definition of mathematization as follows:

"Here, the concept of horizontal mathematization refers to the transition from the world of life to the world of symbols; vertical mathematization refers to movements within the world of symbols. Although they appear to be different, they are actually the same thing..." (Freudenthal, 1991; cited in Cansız, 2015).

Horizontal mathematization is the stage where mathematical knowledge is generated from a model in which a mathematical tool is proposed to solve a real-life problem and the solution environment is prepared (Altun, 2001). In other words, it is the stage where real-life problems are defined using mathematical expressions. Vertical mathematization, on the other hand, is the process of working with symbols and revealing relationships between concepts in order to arrive at individual or general formulas (Altun, 2006). The ability to schematize, visualize, and formulate a problem in different ways, to discover rules and relationships, and transferring real-life problems to a mathematical problem are examples of skills belonging to the horizontal mathematization process. Higher-level skills such as re-establishing the relationship in a formula, using different models, combining and integrating, proving similarities, and generalizing a mathematical model using a formula are examples of skills belonging to the vertical mathematization process. The horizontal and vertical mathematization processes are illustrated in Figure 3 (Zulkardi, 2000; cited in Cansız, 2015).

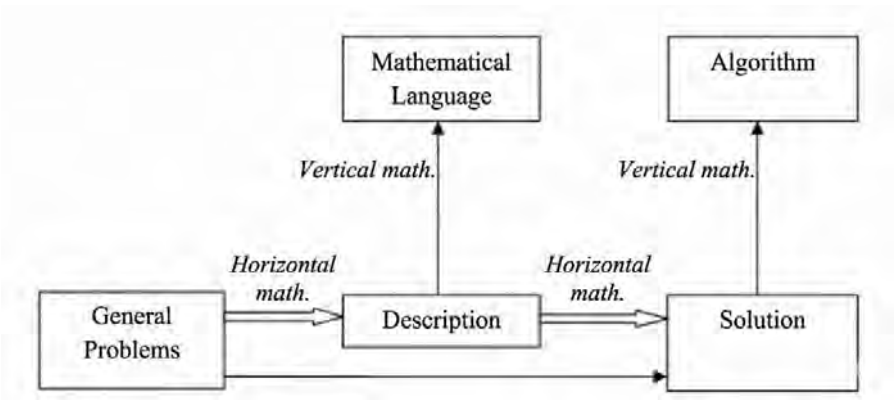


Figure 3. The Mathematization Process (Freudenthal, 1991; cited in Kurt, 2015).

Freudenthal (1991) stated that a student's ability to perform horizontal and vertical mathematization in a new situation is related to their prior learning. When a student encounters a problem for the first time, horizontal mathematization occurs; however, when the student encounters a problem that they have encountered before, i.e., one that they can relate to their daily life and use to access formal knowledge, vertical mathematization occurs (Karadöl, 2019).

The Relationship Between GME and the Constructivist Approach

The constructivist approach will be addressed specifically because it reflects today's educational model and shares similarities with the GME approach in certain aspects. The similarities between GME and the constructivist approach can be listed as follows:

- The process is more important than the outcome.
- There is no transfer of knowledge between individuals.
- Informal skills, experience, and knowledge are important in learning.
- Meaning and motivation are important in teaching.
- The environment has a significant impact on learning.
- Group discussion and communication are important.

Altun (2008) expressed the hierarchical ranking of GME and the constructivist approach according to Bloom's taxonomy as shown in Figure 4.

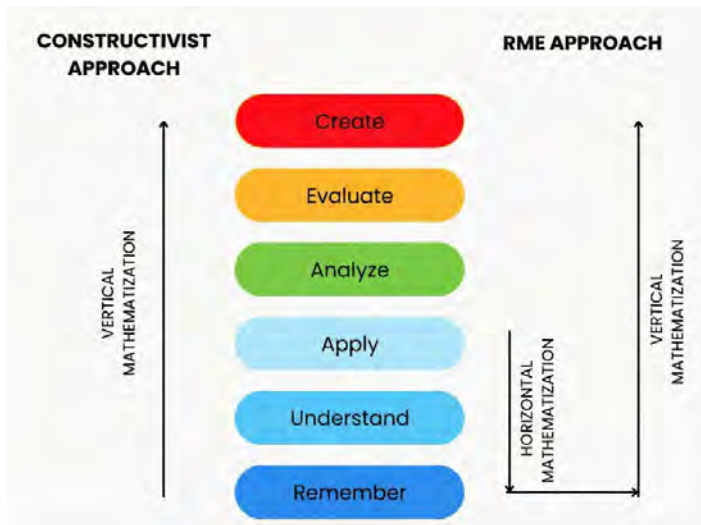


Figure 4. Representation of the Hierarchy of GME and the Constructivist Approach in Bloom's Taxonomy (Altun, 2008).

According to the GME approach, activities begin at the application level of Bloom's taxonomy hierarchy, which includes recall, comprehension, application, analysis, evaluation, and creation. They first reach the comprehension level, then the recall level, which is the first step, and then continue with recall, comprehension, application, analysis, evaluation, and creation in order to perform advanced mathematics. The application stage, where the learning-teaching process begins, is a real-life problem, and this process, carried out with the aim of producing knowledge, is a horizontal mathematization process. The process that can start again from the recall stage in the hierarchy and reach the creation stage is the vertical mathematization process (Kaylak, 2014).

When examining the relationship between GME and the constructivist approach, two important approaches that have given rise to discussions on how mathematics should be taught and what it is, it is seen that they are parallel approaches with minor differences. These approaches reveal how mathematical knowledge is learned and what kind of cognitive activities are involved in learning, rather than what mathematical knowledge is. In both theories, the main focus is not on mathematical knowledge itself, but on the process of constructing and developing mathematical knowledge.

METHOD

Systematic review: A systematic review involves comprehensively searching all published studies in a field, using various inclusion and exclusion criteria, and assessing the quality of the research to determine which studies to include in the review, followed by synthesizing the findings from the included studies to provide an answer to a clinical question or a solution to a problem. (Burns and Grove, 2007; Centre for Reviews and Dissemination [CRD], 2008; Higgins and Green, 2011).

Steps in Preparing a Systematic Review

A systematic review can be prepared in seven stages. These are (CRD, 2008; Grimshaw et al., 2003; Hemingway and Brereton, 2009; Higgins and Green 2011).

Step 1: defining the task

The framework of the research question is defined. The components of the research question are referred to as PICOS, which stands for participants (P), interventions (I), comparators (C), outcomes (O), and study designs (S). (Centre for Reviews and Dissemination, 2008; Gerrish and Lacey, 2010).

Secondary research questions are identified.

The purpose of the study is established.

The selection criteria and method for the research are determined.

The quality assessment tool to be used in the research is decided upon and the assessment method is selected. (Centre for Reviews and Dissemination, 2008).

A data extraction tool and data analysis method are developed or selected.

Data extraction is a process whereby researchers obtain the necessary information about the findings and characteristics of the included studies. (Centre for Reviews and Dissemination, 2008).

A timeline is prepared for the systematic review.

The number and roles of researchers responsible for the systematic review are determined.

The expert(s) from whom advice can be sought are identified.

Potential external reviewers (academics and subject matter experts) are identified.

A decision is made as to whether funding support will be sought for the research.

Stage 2: conducting a literature search

Specific keywords related to the systematic review question are identified, and a search strategy is developed.

Appropriate electronic databases that constitute the scope of the search are selected.

Additional literature searches are conducted (gray literature sources, research registries, checking reference lists, manual searches, contacting experts, internet searches).

Electronic searches are performed in the selected databases.

The retrieved studies are recorded and stored using bibliographic software (e.g., EndNote, Reference Manager).

The titles and abstracts of all studies recorded according to the selection criteria (inclusion/exclusion) are reviewed. If there is any doubt, the full text of the publication is reviewed. This process is performed independently by more than one researcher. Articles selected independently by two or more authors are compared, and a consensus is reached on articles where there are

differing opinions. If consensus cannot be reached, the opinions of other authors or experts are sought.

The full text of all studies deemed suitable based on their titles and abstracts is obtained.

Stage 3: evaluation and analysis of evidence quality

At this stage, each selected study is evaluated using an appropriate critical appraisal checklist. It is recommended that this process be carried out independently by two or more authors. The authors' independent evaluations are compared, and a consensus is reached in cases of disagreement. If a consensus cannot be reached, other authors or experts are consulted.

Stage 4: presentation and summary of evidence

The findings are listed and summarized in a clear and understandable manner. The findings are in line with the objectives of the systematic review. Tables and figures present the characteristics of the studies, their findings, and data analysis methods. Tables and figures are linked to the findings section of the systematic review. It is recommended that a flow chart be provided showing the number of studies screened for the systematic review, those that were eligible and included in the review, those that were excluded, and the reasons for exclusion (Higgins and Green, 2011).

Step 5: discussion of the evidence

The following checklist is used for the discussion section of the evidence obtained

Table 1. Discussion Section Checklist

Checklist
Key findings of the systematic review
Systematic review strengths and weaknesses
Strengths and weaknesses of the evidence Discussion of the findings within the framework of the existing evidence The applicability of the findings Recommendations for future research
Results

Stage 6: Presentation of the Systematic Review

In the international literature, it is recommended that the presentation of systematic review and meta-analysis studies (writing of the research report) be done according to the PRISMA Statement checklist (PRISMA Statement: Checklist of items to include when reporting a systematic review

or meta-analysis) (www.prisma-statement.org). The requirements for the presentation of a systematic review are provided in the table below.

Table 2. Presentation Checklist for Systematic Reviews

Control List
Introduction
Identifying the questions for the systematic review
Structured summary
The details of included and excluded studies
Findings of the systematic review
Discussion
Results
Sources

Information regarding the flow chart recommended for use in the presentation of the systematic review is provided below

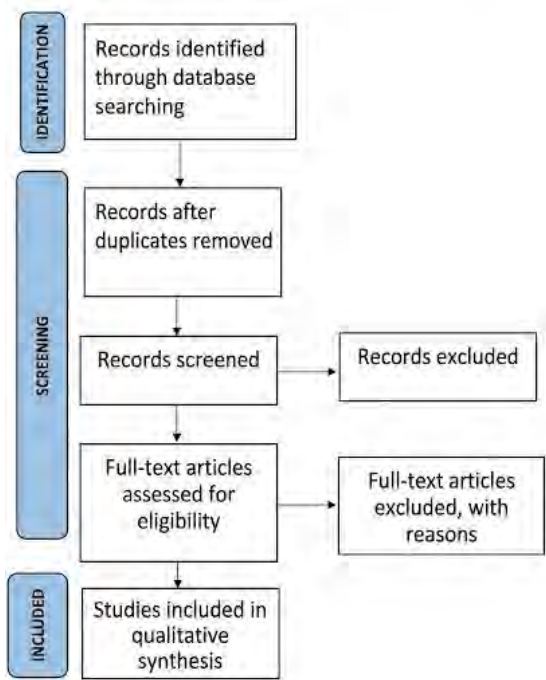


Figure 5. Flow Chart for Study Selection and Exclusion (according to PRISMA 2020)

Stage 7: external reviewers and publication

Having the systematic review evaluated by experts prior to publication and acknowledging the reviewers in the research report will enhance the strength of the research. Particularly in studies conducted by a small number of individuals, it is necessary to have the prepared article reviewed by experts and to revise the article based on their feedback.

FINDINGS

The keywords used in this study are “Realistic Mathematics Education,” “mathematics,” “education,” “Creative Thinking,” and “Mathematical Literacy.” The universe of the study consists of the Taylor & Francis, ScienceDirect, EBSCO, and JSTOR databases. The study examines works published between 2000 and 2025. The type of studies examined in the research is classified as articles. The criteria for the studies examined in the research are articles written in English and fully accessible. The keywords used in the research are: “Realistic mathematics education,” “mathematics,” and “education.” As a result of the search, a total of 5772 articles were obtained from the databases selected using the keywords. Of these articles, 509 were found to be in English, fully accessible, and published between January 1, 2000, and May 19, 2025.

The flow chart for the selection and exclusion of studies (according to PRISMA 2020) is provided below.

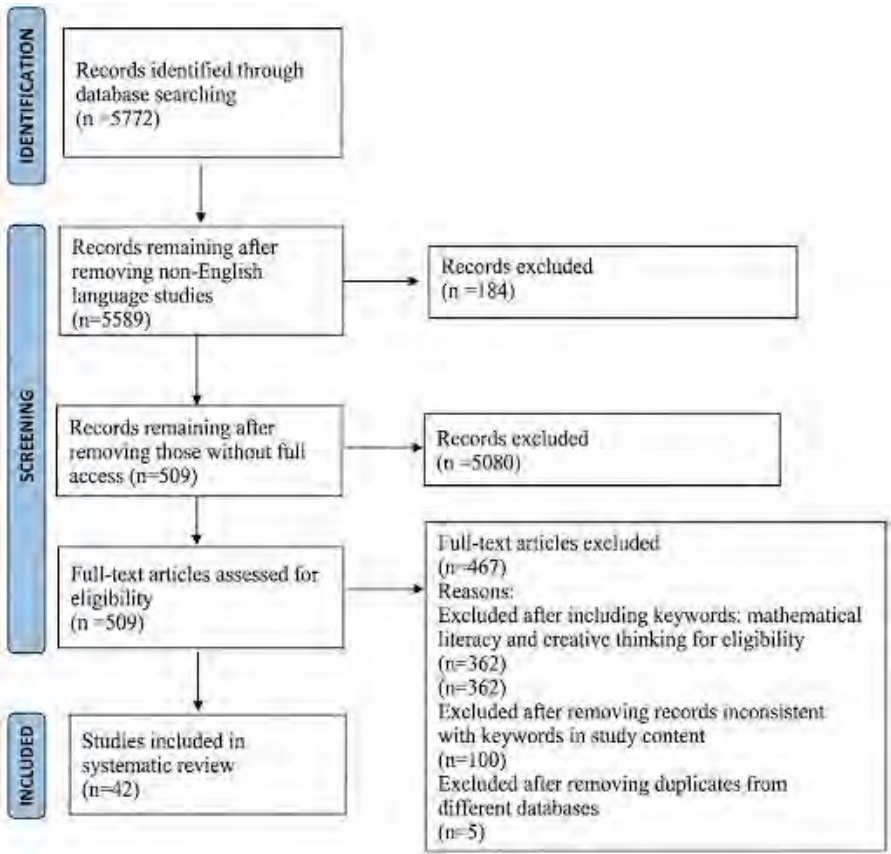


Figure 6. Display of Findings in the PRISMA Diagram

The first stage in the adjacent PRISMA diagram, ‘Identification’, indicates the number of articles related to Realistic Mathematics Education found in the databases.

In the second stage, ‘Screening’, the records were reduced by applying predetermined criteria and keywords.

The ‘Included’ stage shows the reduced records, that is, the number of records to be included in the systematic review.

The year-frequency table for English articles with full access containing the keywords “realistic mathematics education,” “mathematics,” and “education” in databases is provided below.

Table 3. Frequency Table of Articles by Year in the Systematic Review

YEAR	Frequency
2020-2025	34
2015-2019	6
2010-2015	1
2005-2009	1
2000-2004	0

Table 3 shows that the systematic review studies were most published between 2020 and 2025, with the least frequency occurring from 2000 to 2004.

Table 4. Study Group Table for Articles Included in the Systematic Review.

Working Group	The Study Under Review
Student	Taqiya & Juandi (2023), Ekayanti (2024), Umbara & Nuraeni (2019), Dhayanti, Johar & Zubainur (2018), Ndiung, Sariyasa, Jehadus & Apsari, Commodari, Sole, Guarnera & Rosa (2024), Sumirattana, Makanong & Thipkong (2017), Goyal, Gupta C. & Gupta V. (2022), Švecová, Rumanová & Pavlovičová (2014),Hoogland, Pepin, Koning, Bakker & Gravemeijer (2018), Panhuizen & Boogaard (2008), Faulkner, Breen, Prendergast & Carr (2023), Martinez & Keane (2025), Fitzpatrick & Leavy (2025), Zahner, Calleros, Wynn & Pelaez (2024), Abt, Leuders, Loibl & Reinhold (2024), Gravemeijer, Muurling, Kraemer & Stiphout (2016), Gijsbers, Smits & Pepin (2020),Evans, Bostic & Yee (2025), Li (2025), Hoogland, Pepin, Koning, Bakker & Gravemeijer (2018), Pedersen & Haavold (2023),Day, Siemon, Callingham & Seah (2024), Svinvik, Asklund & Gjøvik (2025), Smith & Mancy (2018).
Teacher	Youssef (2024),Sebsibe, Argaw, Bedada & Mohammed (2023), Sani & Burghes (2022),Gustafsson (2024).
Teacher and student	Fauzan, Harisman, Yerizon, Suherman, Tasman, Nisa, Sumarwati, Hafizatunnisa & Syaputra (2024), Sormunen, Nanu, Luomaniemi, Heinonen, Sorariutta, Södervik & Mattinen (2020).
Teacher and manager	Hataru, Falloon, Seen, Fraser, Powling & Beswick (2023).
Teacher, student and manager	Mathieson & Homer (2021)
Local people and teacher	Kurniawan, Purwoko & Setiana (2024)

Table 5. Frequency Table of Study Groups in Articles Included in the Systematic Review.

Working Groups	Frequency
Student	24
Teacher	4
Teacher and student	3
Teacher and manager	1
Teacher, student and manager	1
Local people and teacher	1

Table 6. Study Group Table for Articles Included in the Systematic Review.

Quantitative	Systematic review	Taqiya & Juandi (2023), Canogullari & Radmehr (2025), Suherman & Vidakovich (2022), Listyaningrum, Retnawati, Harun & Ibda (2025).
	Semi-experimental	Umbara & Nuraeni (2019), Sormunen, Nanu, Luomaniemi, Heinonen, Sorariutta, Södervik & Mattinen (2020), Ndiung, Sariyasa, Jehadus & Apsari (2021), Ekayanti, (2024).
	Factorial design method	Fauzan, Harisman, Yerizon, Suherman, Tasman, Nisa, Sumarwati, Hafizatunnisa & Syaputra (2024).
	Experimental design	Dhayanti, Johar & Zubainur (2018), Sumirattana, Makanong & Thipkong (2017), Hoogland, Pepin, Koning, Bakker & Gravemeijer (2018), Abt, Leuders, Loibl & Reinhold (2024).
	Survey	Youssef (2024).
	Mental imagery method	Commodari, Sole, Guarnera & Rosa (2024).
	Relational screening model	Goyal, Gupta C. & Gupta V. (2022).
	Diagnostic math test	Faulkner, Breen, Prendergast & Carr (2023).
	Cross-sectional survey model	Day, Siemon, Callingham & Seah (2024).
	Experimental design and survey	Gijsbers, Smits & Pepin (2020).
	Survey and scale	Pedersen & Haavold (2023).
	Observation, interviews, and analysis of cultural artifacts	Kurniawan, Purwoko & Setiana (2024).
	Interview, document analysis	Sebsibe, Argaw, Bedada & Mohammed (2023).
	Observation	Švecová, Rumanová & Pavlovičová (2014).

Qualitative	Case study	Panhuizen & Boogaard, (2008), Hatisaru, Falloon, Seen, Fraser, Powling & Beswick, (2023), Fukushima (2023).
	Critical theoretical analysis	Chronaki (2024).
	Document analysis	Sebsibe, Argaw, Bedada & Mohammed (2023), Gripton (2023), Hickendorff & Zanten (2024), Nyman, Bråting & Kilhamn (2024).
	Interview	Martinez & Keane (2025), Gravemeijer, Muurling, Kraemer & Stiphout (2016), Evans, Bostic & Yee (2025)
	Survey, daily and interview	Fitzpatrick & Leavy (2025)
	Interview, observation, and diary,	Sani & Burghes (2022)
	Interview content analysis	Li (2025)
	Interview observation survey	Svinvik, Asklund & Gjøvik (2025)
	Case study and content analysis	Smith & Mancy (2018)
	Content analysis	Gustafsson (2024)
Mixed	Interview and survey	Mathieson & Homer (2021)
	Experimental design, observation, and document analysis	Zahner, Calleros, Wynn & Pelaez (2024)

Table 7. Frequency Table of Research Designs in Articles Included in the Systematic Review.

Research Designs	Frequency
Quantitative	19
Qualitative	21
Mixed	2

Table 7 shows that among the research methodologies in the systematic review, qualitative research methods were used most frequently, while mixed research methods were used the least.

Table 8. Database and Frequency of Articles Included in the Systematic Review.

Data Base	Frequency
EBSCO	9
JSTOR	0
Science Direct	6
Taylor & Francis	27

The database with the highest number of the 42 articles I reviewed in the systematic review is Taylor & Francis, while the database with the lowest number is JSTOR.

The choice of these specific databases for the study is based on the lack of Turkish literature linking Realistic Mathematics Education with mathematical literacy and creative thinking.

Table 9. Frequency of Countries Where Articles Included in the Systematic Review Were Published.

Country of Publication	Frequency
Norway	3
England	4
Netherlands	6
USA	2
Japan	1
Swedish	2
Australia	3
Germany	2
Greece	1
Ireland	2
Finland	1
Italy	1
Ethiopia	1
Thailand	1
India	1
Hungary	1
Slovakia	1
Indonesia	8
Saudi Arabia	1

Looking at Table 9, among the countries where the articles I summarized were published, Indonesia ranks first, followed by the Netherlands and the England. The high publication volumes of the Netherlands and England, as shown in the table, stem from the early dissemination of RME, which originated in the Netherlands. The high number of studies in Indonesia is due to the educational policy focusing on student-centered education, which aligns with the RME approach.

DISCUSSION

This systematic review demonstrates that the Realistic Mathematics Education (RME) approach exerts a positive and multifaceted influence on student achievement, creative thinking skills, and mathematical literacy. Furthermore, the increase in publications observed within the literature, particularly since 2020, indicates a distinct upward trend in academic interest regarding RME. The research findings suggest that real-life scenarios, activity-based learning processes, and the integration of technology contribute positively to students' academic achievement and higher-order thinking skills.

The growing importance of the student-centered education approach in contemporary contexts aligns closely with the pedagogical framework of RME. In this context, Sumirattana, Makanong, and Thipkong (2017) reported that RME-based interventions make significant contributions to the mathematical literacy of middle school students. The study also emphasized that real-life-oriented problem-posing and problem-solving processes significantly enhance students' mathematical thinking abilities. Similarly, a systematic review conducted by Taqiya and Juandi (2023) highlighted that RME is one of the most effective pedagogical methods for improving students' mathematical literacy.

Furthermore, the studies included in the review present strong evidence regarding the success of technology-integrated RME practices. For instance, Dhayanti, Johar, and Zubainur (2018) reported that students' creative thinking skills significantly improved during a process where they posed their own problems using real-life photographs. This finding serves as evidence that RME activities enriched with digital tools activate higher-order cognitive processes such as observation, original idea generation, and problem posing.

The balanced representation of quantitative and qualitative research in literature enhances methodological richness within the field of RME. However, it is evident that mixed-method studies provide more comprehensive data for the in-depth analysis of students' cognitive processes. While quantitative studies document statistically significant improvements in achievement, attitude, and creative thinking scores, qualitative research focuses primarily on classroom interaction, mathematical discourse culture, and the transformation in students' sense-making processes (Smith & Mancy, 2018; Martinez & Keane, 2025).

The determinant role of quality learning environments in student success has been strongly confirmed by quantitative research. In this context, studies conducted by Cansız (2015) and Özkaya (2016) serve as evidence that RME-based activities provide a significant increase in both students' academic achievement and their attitudes toward the course. Similarly, Umbara and Nuraeni (2019) found that RME-based instructional processes resulted in a significant increase in students' mathematical motivation levels. These results demonstrate that RME is not an approach that targets only academic success; it also strengthens students' emotional engagement with the learning process.

An analysis of the literature reveals that the RME approach supports creative thinking skills, particularly in the dimensions of originality, flexibility, and fluency. In this context, Dhayanti, Johar, and Zubainur (2018) demonstrated that activities in which students pose problems based on real-life photographs significantly stimulate creative thinking processes. In a study conducted by Ndiung et al. (2021), it was determined that RME activities integrated with the Treffinger model led to a significant increase in creative thinking performance. These studies demonstrate that the RME approach offers an effective pedagogical mechanism that fosters students' cognitive productivity.

The results of the systematic review provide noteworthy data regarding the methodological trends within the field. The fact that nearly half of the examined studies utilize a qualitative design indicates that qualitative methods are an indispensable tool for analyzing multidimensional and complex phenomena such as classroom interaction, discourse culture, problem-solving processes, and thinking structures. Conversely, the focus of quantitative research lies predominantly on the measurement of academic achievement, attitudes, and skill levels. This existing methodological diversity serves as evidence that RME is a rich research domain offering both measurable concrete outcomes and process-based in-depth findings.

Research findings clearly demonstrate that the teacher factor plays a critical role in the success of the process. In this context, Youssef (2024) determined that teacher competencies are a determinant variable directly affecting the success of RME practices. The current landscape confirms that teacher education holds a much more decisive and critical importance than curriculum development and material design processes. However, it is noteworthy that studies in literature are predominantly student-centered, while the pool of empirical data regarding teacher practices remains relatively limited.

The impact of the RME approach extends beyond mere academic achievement or skill development; it also positively shapes students' attitudes toward mathematics. The effect of this approach on motivation is also noteworthy, yielding consistent results even across diverse cultural contexts. Indeed, Umbara and Nuraeni (2019) reported that RME-based activities increased students' mathematical motivation. On the other hand, the results of the systematic review also shed light on certain structural limitations within literature. It was determined that the reviewed articles predominantly focus on short-term interventions, whereas long-term follow-up (longitudinal) studies remain quite limited. Additionally, the Eurocentric concentration in geographical distribution constitutes a significant methodological limitation regarding the universality of the research.

CONCLUSION

As a result of applying the keywords, criteria, and exclusions in PRISMA, 42 articles were identified. There are 509 articles on realistic mathematics education in the database. Of the articles on realistic mathematics education, 8.25% are related to mathematical literacy and creative thinking. Taylor & Francis is the database used for the systematic review that yielded the most articles. Twenty-seven articles from Taylor & Francis were included in the systematic review.

The studies included in the systematic review were examined in terms of the study group and research designs. The articles show that the study group consisted of students. There are 24 articles with a study group of students. Qualitative design was the most preferred research design in the articles. Qualitative design was used in 21 articles, constituting 50% of those included in the systematic review. Most of the studies were conducted in Indonesia ($n=8$), the Netherlands ($n=6$), and the United Kingdom ($n=4$).

The Impact of Realistic Mathematics Education on Mathematical Literacy

The real-life context emphasized in realistic mathematics education enhances mathematical literacy. For example, in a study conducted by Sumirattana, Makanong & Thipkong (2017), the teaching process developed using realistic mathematics education and the DAPIC problem-solving process (Defining, Assessing, Planning, Implementing, Communicating) had a meaningful and positive effect on mathematical literacy.

Effects of this study on students were listed as:

- They were oriented towards solving real-life problems.
- They were able to use their mathematical knowledge in context.
- They had the opportunity to construct their own mathematical understanding.

Realistic mathematics education approaches at an early age create mathematical awareness. Panhuizen & Boogaard (2008) showed that realistic mathematics education-based activities using picture books on preschool children triggered their mathematical thinking and allowed them to interact with mathematics in a “natural context.” This approach has been found to support early mathematical literacy by developing students’ ability to both relate mathematics to daily life and make sense of it.

Looking at the results included in the systematic review, the effects of realistic mathematics education on mathematical literacy are:

- It supports literacy from an early age, making it usable throughout life.
- It enables the expression of mathematical thinking in communication, discussion, and group work.
- It positively influences the student’s attitude towards mathematics and their ability to construct meaning.
- When supported by technology and cultural elements, it enhances multifaceted literacy skills.

The Effect of Realistic Mathematics Education on Creative Thinking

In their study, Ndiung, Sariyasa, Jehadus & Apsari (2021) found that the combined application of the Treffinger creative learning model and the principles of realistic mathematics education led to a significant increase in students’ creative thinking skills. In this study, students’ creative thinking scores and math achievement were higher as a result of realistic math education than with traditional teaching. Realistic math education was found to promote development in creative thinking components such as originality, flexibility, and fluency in students.

Supporting the realistic mathematics education approach with technology In a study conducted by Dhayanti, Johar & Zubainur (2018), students created their own mathematical problems using photographs from the real world. This activity encouraged students to think creatively. The

results of the study show that students engaged in creative processes such as observation, generating new ideas, and problem-solving when relating mathematics to real life.

Looking at the results included in the systematic review, the effects of realistic mathematics education on creative thinking are as follows: It reveals students' creative thinking potential by presenting problems related to daily life. It supports components of creative thinking such as fluency, flexibility, and originality. When supported by technology (e.g., Geometer's Sketchpad), it further enhances creative forms of expression. It provides social and cognitive interactions that support creativity.

REFERENCES

- Abt, M., Leuders, T., Loibl, K., & Reinhold, F. (2024). Developing initial notions of variability when learning about box plots. *Mathematical Thinking and Learning*. Advance online publication. <https://doi.org/10.1080/10986065.2024.2421412>
- Akyüz, M. C. (2010). *Gerçekçi matematik eğitimi (RME) yönteminin ortaöğretim 12. sınıf matematik (integral ünitesi) öğretiminde öğrenci başarısına etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi.
- Altun, M. (2001). *İlköğretim ikinci kademedeki matematik öğretimi*. Alfa Basım Yayım Dağıtım.
- Altun, M. (2006). Matematik öğretiminde gelişmeler. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(2), 223–238. <https://doi.org/10.19171/uefad.88600>
- Canogullari, A., & Radmehr, F. (2025). Task design principles in mathematics education: A literature review. *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology*, 1–33. <https://doi.org/10.1080/0020739X.2025.2457365>
- Cansız, Ş. (2015). *Gerçekçi matematik eğitimi yaklaşımının öğrencilerin matematik başarısına ve yaratıcı düşünme becerilerine etkisi* [Doktora tezi, Atatürk Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Centre for Reviews and Dissemination. (2009). *Systematic reviews: CRD's guidance for undertaking reviews in health care* (3rd ed.). University of York
- Çetin, R. (2018). *Ortaokul altıncı sınıf tam sayılar konusunda uygulanan gerçekçi matematik eğitiminin öğrencilerin motivasyonlarına etkisi* [Yüksek lisans tezi, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Chronaki, A. (2024). Becoming citizen subject in the body politic: Antinomies of archaic, modern and posthuman citizenship temporalities and the political of mathematics education. *Research in Mathematics Education*, 26(3), 521–543. <https://doi.org/10.1080/14794802.2023.2183889>
- Çilingir Altınar, E. (2021). Gerçekçi matematik eğitimi üzerine bir kuramsal çalışma. *Eğitim ve Teknoloji*, 3(1), 48–73.
- Commodari, E., Sole, J., Guarnera, M., & La Rosa, V. L. (2024). Mental imagery in education: What impact on the relationships with visuospatial processing and school performance in junior high school students? *Thinking Skills and Creativity*, 54, Article 101667. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2024.101667>
- Day, L., Siemon, D., Callingham, R., & Seah, R. (2024). Connecting the threads: The role of multiplicative thinking in algebraic, geometrical, and statistical reasoning. *Research in Mathematics Education*, 26(2), 325–347. <https://doi.org/10.1080/14794802.2024.2372365>

- Dhayanti, D., Johar, R., & Zubainur, C. (2018). Improving students' critical and creative thinking through realistic mathematics education using Geometer's Sketchpad. *JRAMathEdu (Journal of Research and Advances in Mathematics Education)*, 3(1), 25–35. <https://doi.org/10.23917/jramathedu.v3i1.5618>
- Ekayanti, E. (2024). The influence of social media in increasing public awareness of the importance of immunization. *Innovative Approaches in Health Science Journal*, 1(1), 28–31. <https://doi.org/10.64871/qbsrt921>
- Evans, E., Bostic, J., & Yee, S. (2025). Productive problem-solving behaviors of students with learning disabilities. *Investigations in Mathematics Learning*, 17(2), 120–137. <https://doi.org/10.1080/19477503.2024.2396720>
- Faulkner, F., Breen, C., Prendergast, M., & Carr, M. (2023). Profiling mathematical procedural and problem-solving skills of undergraduate students following a new mathematics curriculum. *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology*, 54(2), 220–249. <https://doi.org/10.1080/0020739X.2021.1953625>
- Fauzan, A., Harisman, Y., Yerizon, Y., Suherman, S., Tasman, F., Nisa, S., Sumarwati, S., Hafizatunnisa, H., & Syaputra, H. (2024). Realistic mathematics education (RME) to improve literacy and numeracy skills of elementary school students based on teachers' experience. *Infinity Journal*, 13(2), 301–316. <https://doi.org/10.22460/infinity.v13i2.p301-316>
- Fitzpatrick, M., & Leavy, A. (2025). Reciprocal interplays in becoming STEM learners and teachers: Preservice teachers' evolving understandings of integrated STEM education. *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology*, 1–30. <https://doi.org/10.1080/0020739X.2025.2472260>
- Freudenthal, H. (1973). *Mathematics as an educational task*. Springer Netherlands. <https://doi.org/10.1007/978-94-010-2903-2>
- Fukushima, T. (2023). The role of generating questions in mathematical modeling. *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology*, 54(5), 827–859. <https://doi.org/10.1080/0020739X.2021.1977402>
- Gerrish, K., & Lacey, A. (Eds.). (2010). *The research process in nursing* (6th ed.). Wiley-Blackwell.
- Gijsbers, D., de Putter-Smits, L., & Pepin, B. (2020). Changing students' beliefs about the relevance of mathematics in an advanced secondary mathematics class. *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology*, 51(1), 87–102. <https://doi.org/10.1080/0020739X.2019.1682698>
- Goyal, M., Gupta, C., & Gupta, V. (2022). A meta-analysis approach to measure the impact of project-based learning outcome with program attainment on student learning using fuzzy inference systems. *Heliyon*, 8(8), Article e10248. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2022.e10248>

- Gravemeijer, K., Bruin-Muurling, G., Kraemer, J.-M., & van Stiphout, I. (2016). Shortcomings of mathematics education reform in the Netherlands: A paradigm case? *Mathematical Thinking and Learning*, 18(1), 25–44. <https://doi.org/10.1080/10986065.2016.1107821>
- Gripton, C. (2023). Pattern in early years mathematics curriculum: A 25-year review of the status, positioning and conception of pattern in England. *Research in Mathematics Education*, 25(1), 3–23. <https://doi.org/10.1080/14794802.2021.2010237>
- Gülbük, E. (2021). *Gerçekçi matematik eğitiminin tam sayılarla işlemler konusunda öğrenci başarısına ve matematik tutumuna etkisi* [Yüksek lisans tezi, Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Gustafsson, P. (2025). Exploring and developing a framework for analysing whole-class discussions in mathematics. *Research in Mathematics Education*, 27(1), 1–21. <https://doi.org/10.1080/14794802.2023.2292263>
- Hannula-Sormunen, M., Nanu, C., Luomaniemi, K., Heinonen, M., Sorariutta, A., Södervik, I., & Mattinen, A. (2020). Promoting spontaneous focusing on numerosity and cardinality-related skills at day care with One, Two, How Many and Count, How Many programs. *Mathematical Thinking and Learning*, 22(4), 312–331. <https://doi.org/10.1080/10986065.2020.1818470>
- Hatisaru, V., Falloon, G., Seen, A., Fraser, S., Powling, M., & Beswick, K. (2023). Educational leaders' perceptions of STEM education revealed by their drawings and texts. *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology*, 54(8), 1437–1457. <https://doi.org/10.1080/0020739X.2023.2170290>
- Hernandez-Martinez, P., & Keane, T. (2025). Learning mathematics and its relevance through a digital storytelling assessment task at university. *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology*, 56(5), 811–827. <https://doi.org/10.1080/0020739X.2023.2295895>
- Hickendorff, M., & van Zanten, M. (2024). Opportunity to learn flexible and adaptive strategy use in current and past Dutch mathematics textbooks. *Mathematical Thinking and Learning*. Advance online publication. <https://doi.org/10.1080/10986065.2024.2435827>
- Higgins, J. P. T., & Green, S. (Eds.). (2011). *Cochrane handbook for systematic reviews of interventions* (Version 5.1.0). The Cochrane Collaboration. <https://training.cochrane.org/handbook>
- Hoogland, K., Pepin, B., de Koning, J., Bakker, A., & Gravemeijer, K. (2018). Word problems versus image-rich problems: An analysis of effects of task characteristics on students' performance on contextual mathematics problems. *Research in Mathematics Education*, 20(1), 37–52. <https://doi.org/10.1080/14794802.2017.1413414>

- Karadöl, D. (2019). *Gerçekçi matematik eğitimi destekli öğretim yönteminin 6. sınıf alan ölçme konusunun öğretiminde öğrenci başarısına ve öğrenme kalıcılığına etkisi* [Yüksek lisans tezi, Erciyes Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Kurniawan, H., Purwoko, R. Y., & Setiana, D. S. (2024). Integrating cultural artifacts and tradition from remote regions in developing mathematics lesson plans to enhance mathematical literacy. *Journal of Pedagogical Research*, 8(1), 61–74. <https://doi.org/10.33902/JPR.202423016>
- Kurt, E. S. (2015). *Gerçekçi matematik eğitiminin uzunluk ölçme konusunda başarı ve kalıcılığına etkisi* [Yüksek lisans tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Li, H. C. (2025). STEM education and sustainability: What role can mathematics education play in the era of climate change? *Research in Mathematics Education*, 27(2), 291–313. <https://doi.org/10.1080/14794802.2025.2499813>
- Listyaningrum, P., Retnawati, H., Harun, & Ibda, H. (2025). Realistic mathematics education in digital era elementary schools: A systematic literature review. *International Journal on Advanced Science, Engineering and Information Technology*, 15(1), 67–74. <https://doi.org/10.18517/ijaseit.15.1.20123>
- Mathieson, R., & Homer, M. (2021). “I was told it would help with my psychology”: Do post-16 core maths qualifications in England support other subjects? *Research in Mathematics Education*, 24(1), 69–87. <https://doi.org/10.1080/14794802.2021.1959391>
- Ndiung, S., Sariyasa, S., Jehadus, E., & Apsari, R. A. (2021). The effect of Tref-finger creative learning model with the use RME principles on creative thinking skill and mathematics learning outcome. *International Journal of Instruction*, 14(2), 873–888. <https://doi.org/10.29333/iji.2021.14249a>
- Nyman, R., Bråting, K., & Kilhamn, C. (2024). Can programming support mathematics learning? An analysis of Swedish lower secondary textbooks. *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology*, 56(7), 1261–1279. <https://doi.org/10.1080/0020739X.2024.2329345>
- Olkun, S., & Toluk-Uçar, Z. (2014). *İlköğretimde etkinlik temelli matematik öğretimi* (6. bs.). Eğiten Kitap.
- Özdemir, E., & Üzel, D. (2011). Gerçekçi matematik eğitiminin öğrenci başarısına etkisi ve öğretime yönelik öğrenci görüşleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40, 332–343.
- Özkaya, A. (2016). *5. sınıf matematik dersinde gerçekçi matematik eğitimi destekli öğretimin öğrenci başarısına, tutumuna ve matematik öz bildirimine etkisi* [Doktora tezi, Gazi Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Pedersen, I. F., & Haavold, P. Ø. (2023). Students’ mathematical beliefs and motivation in the context of inquiry-based mathematics teaching. *In-*

- ternational Journal of Mathematical Education in Science and Technology*, 54(8), 1649–1663. <https://doi.org/10.1080/0020739X.2023.2189171>
- Sani, N., & Burghes, D. (2022). Longitudinal study of ‘retraining’ non-maths specialist teachers to become capable, confident teachers of mathematics. *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology*, 53(9), 2438–2464. <https://doi.org/10.1080/0020739X.2021.1890248>
- Sebsibe, A., Shishigu, A., Bedada, T., & Mohammed, A. (2023). Swaying pedagogy: A new paradigm for mathematics teachers education in Ethiopia. *Social Sciences & Humanities Open*, 8(1), Article 100630. <https://doi.org/10.1016/j.ssaho.2023.100630>
- Sebsibe, A., Shishigu, A., Bedada, T., & Mohammed, A. (2023). Swaying pedagogy: A new paradigm for mathematics teachers education in Ethiopia. *Social Sciences & Humanities Open*, 8, Article 100630. <https://doi.org/10.1016/j.ssaho.2023.100630>
- Smith, J. M., & Mancy, R. (2018). Exploring the relationship between metacognitive and collaborative talk during group mathematical problem-solving – What do we mean by collaborative metacognition? *Research in Mathematics Education*, 20(1), 14–36. <https://doi.org/10.1080/14794802.2017.1410215>
- Smith, P. K., & Pellegrini, A. D. (Eds.). (2000). *Psychology of education: Major themes*. RoutledgeFalmer.
- Suherman, S., & Vidákovich, T. (2022). Assessment of mathematical creative thinking: A systematic review. *Thinking Skills and Creativity*, 44, Article 101019. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2022.101019>
- Sumirattana, S., Makanong, A., & Thipkong, S. (2017). Using realistic mathematics education and the DAPIC problem-solving process to enhance secondary school students’ mathematical literacy. *Kasetsart Journal of Social Sciences*, 38(3), 307–315. <https://doi.org/10.1016/j.kjss.2016.06.001>
- Švecová, V., Rumanová, L., & Pavlovičová, G. (2014). Support of pupil’s creative thinking in mathematical education. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 116, 1715–1719. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.01.461>
- Svinvik, S., Askund, J. O., & Gjøvik, Ø. (2025). Using a simulated environment to enable pre-service teachers to engage in productive mathematical discussion. *Research in Mathematics Education*, 1–23. <https://doi.org/10.1080/14794802.2025.2481389>
- Taqiya, F., & Juandi, D. (2023). Students’ mathematical literacy with realistic mathematics education (RME) approach: Systematic literature review. *Mathematics Education Journal*, 7(1), 60–72. <https://doi.org/10.22219/mej.v7i1.24103>
- Treffers, A. (1978). *Wiskobas doelgericht* [Wiskobas goal-directed]. IOWO.

- Treffers, A. (1987). *Three dimensions: A model of goal and theory description in mathematics education*. Kluwer Academic Publishers.
- Umbara, U., & Nuraeni, Z. (2019). Implementation of realistic mathematics education based on Adobe Flash Professional CS6 to improve mathematical literacy. *Infinity Journal*, 8(2), 167–178. <https://doi.org/10.22460/infinity.v8i2.p167-178>
- van den Heuvel-Panhuizen, M., & Boogaard, S. A. A. (2008). Picture books as an impetus for kindergartners' mathematical thinking. *Mathematical Thinking and Learning*, 10(4), 341–373. <https://doi.org/10.1080/10986060802425539>
- Youssef, N. H. (2024). The level of fulfillment of mathematics teaching requirements among teachers in the intermediate stage to develop higher-order thinking skills. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 20(9), Article em2503. <https://doi.org/10.29333/ejmste/15025>
- Zahner, W., Calleros, E. D., Wynn, L., & Pelaez, K. (2024). Transforming learning opportunities in linguistically diverse secondary classrooms through promoting discussions: Results of an intervention. *Mathematical Thinking and Learning*. Advance online publication. <https://doi.org/10.1080/10986065.2024.2383803>

Türk Devletleri Teşkilatı ve 2040 Vizyonu Bağlamında Sosyal Bilgiler Eğitiminin Rolü

Mustafa Topal¹

GİRİŞ

Devletlerin ortak çıkarlar etrafında bir araya gelerek çeşitli konularda gayelerine ulaşabilmek amacıyla oluşturdukları iş birliği mekanizmaları, karşımıza uluslararası örgütler olarak çıkmaktadır. Günümüzde uluslararası örgütler, imzalanan anlaşmalarla belirlenen işlevleri yerine getirmeyi amaçlamakta ve sahip oldukları organlar aracılığıyla faaliyetlerini sürdürerek kuruluş ilkelerini hayata geçirmeye çalışmaktadır (Erkiner & Eray, 2022, s. 218). Dünya konjonktürü değerlendirildiğinde, 20. yüzyılın son çeyreğinden itibaren siyasi, ekonomik ve sosyal alanlarda önemli dönüşümler yaşandığı görülmektedir. Bu dönüşümlerden biri de Sovyet Sosyalist Cumhuriyetler Birliği'nin (SSCB) dağılması ve Soğuk Savaş döneminin sona ermesidir. O döneme kadar SSCB'nin hâkimiyeti altında bulunan Azerbaycan, Kazakistan, Kırgızistan, Özbekistan ve Türkmenistan'ın 1991 yılında bağımsızlıklarını ilan ederek ulusal devletlerini kurmaları, uluslararası sistemde farklı politikaların izlendiği yeni bir dönemin başlangıcı olmuştur. Bu süreçle birlikte, küreselleşmenin de etkisiyle siyasi, askerî, sosyal, ekonomik ve kültürel alanlarda iş birliğine dayalı yeni girişimler hız kazanmıştır. Böylece ilgili ülkeler arasında yakınlık göstergesi olarak hem ikili ilişkiler hem de ortak iş birliklerine yönelik adımlar atılmıştır (Kocatepe, 2022, s. 409). Türkiye, Türk Cumhuriyetlerinin bağımsızlıklarını tanıyan ilk ülke olmuştur. Dönemin liderleri Turgut Özal ve Süleyman Demirel tarafından sıklıkla dile getirilen “Adriyatik'ten Çin Seddi'ne kadar Türk Dünyası” söylemi, bu dönemde Türkiye'nin dış politika vizyonunun önemli bir yansıması olmuştur. Başlangıçta Türk dünyasına yönelik politikaları geliştirecek uzman kadrolar ve kurumsal yapılar yeterli düzeyde olmasa da zamanla bu alanda önemli

1 ORCID: 0000-0002-6573-1125 | E-Posta: mustafatopal014@gmail.com, Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi, Türkiye. ROR: <https://ror.org/05ryemn72>

adımlar atılmıştır. Bu kapsamda Türk İşbirliği ve Koordinasyon Ajansı Başkanlığı (TİKA) kurulmuş, ortak alfabe çalışmaları başlatılmış ve ilerleyen yıllarda Türk Keneşi olarak kurulan yapı, günümüzde Türk Devletleri Teşkilatı adıyla faaliyet göstermeye devam etmiştir (Gökçe, 2022, s. 197). Kuruluşundan itibaren bölgesinde giderek daha çok tanınmaya başlayan Türk Devletleri Teşkilatı fikri zeminini köklü tarihsel mirasa dayandırarak sahip olduğu yüksek potansiyel sayesinde kısa sürede uluslararası bir örgüt olarak kendisinden söz ettirmeyi başarmıştır. Türk devletlerinin ortaya koyduğu iş birliği hedefleri ise Türk dünyasında yeni ve umut verici bir sayfanın başlangıcına zemin hazırlamıştır (Kocaman, 2022, s. 423). Türk dünyasını bir araya getirmeyi amaçlayan Türk Devletleri Teşkilatı, ortak tarih, kültür ve kimlik bilincinin güçlendirilmesi yönünde önemli adımlar atmaktadır. Bu doğrultuda teşkilat, üye ülkeler arasında karşılıklı güveni tesis etmek ve ilişkileri derinleştirmek amacıyla siyasi, askeri, ekonomik, sağlık ve teknik gibi çeşitli alanlarda iş birliğini geliştirmeye yönelik çalışmalar yürütmektedir. Ayrıca, ortak dil, kültür ve tarihsel mirası koruyarak gelecek nesillere aktarma konusunda da önemli girişimlerde bulunmaktadır (Kocatepe, 2022, s. 423). Günümüz Türk devletlerine baktığımızda yeniden bir toparlanma süreci içerisinde olduklarını görülmektedir. Zamanın ruhu ve konjonktürel durum Türk devletleri arasındaki ilişkilerin iyileştirilmesi ve geliştirilmesi açısından önemli avantaj olarak karşımıza çıkmaktadır. 11 Kasım 2021 yılında Türkiye'nin ev sahipliğinde İstanbul'da düzenlenen 8. Devlet Başkanları Zirvesi'nde kabul edilen Türk Dünyası 2040 Vizyon Belgesi, Türk birliğini yeniden tesis edilmesinde stratejik bir hamle olarak algılanmaktadır (Musabay Baki, 2022, s.1).

Tüm bu gelişmeler, Türk Devletleri Teşkilatı'nın yalnızca siyasi ve ekonomik bir oluşum olmanın ötesinde, Türk dünyasının ortak kültürel mirasını, tarihsel bilincini ve kimliğini yeniden canlandırma çabasını yansıttığını göstermektedir. Bu yönüyle teşkilatın faaliyetleri, toplumsal aidiyet duygusunun güçlendirilmesi, kültürel sürekliliğin sağlanması ve ortak gelecek düşüncesini oluşturulması bakımından büyük önem taşımaktadır. İşte bu noktada, bireylerde bu farkındalığın oluşturulmasında **sosyal bilgiler eğitimi** kilit bir rol üstlenmektedir, bireylerde tarihsel bilinç, toplumsal aidiyet ve sosyal bilimlerin farklı boyutlarına dair farkındalığı geliştirmede kritik bir rol oynayan sosyal bilgiler eğitimi hem muhtevasında çeşitli disiplinleri kapsaması hem de Türk dünyasının ortak kültürel mirasına ve toplumsal konulara odaklanmasıyla öne çıkmaktadır (Topal, 2023, s. 8).

TÜRK DEVLETLERİ TEŞKİLATI KURULUŞ SÜRECİ

20.yüzyılın sonları ile 21. yüzyılın başlarında Avrasya coğrafyasında önemli siyasal ve kültürel dönüşümler yaşanmıştır. Sovyetler Birliği'nin dağılması ve Doğu Bloku'nun çözülmesi, uluslararası güç dengelerinin yeniden şekillenmesine yol açmıştır. Bu süreç, bağımsızlığını yeni kazanan Türk Cumhuriyetlerinde farklı perspektiflerle ele alınmış ve yeniden yorumlanmıştır. Sovyet coğrafyasındaki arşiv ve kütüphanelere erişimin kolaylaşması, Türk tarihinin tüm dönemlerine yönelik ilginin artmasını sağlamıştır. Araştırmacılar ise Rusça ve Çince gibi kaynak dillerini öğrenerek Türk tarihinin çeşitli dönemlerine ait birincil kaynakları Türkçeye kazandırmışlardır (Kanlıdere & Kemaloğlu, 2020, s. 13). Yaşanan bu gelişmeler, yeni bir jeopolitik gerçeklik olarak “Türk Dünyası” kavramının ortaya çıkmasına zemin hazırlamıştır. Ortak dil, kültür, gelenek ve tarihsel kardeşlik bağları temelinde şekillenen bu yeni oluşum, Türk halklarının kendi aralarında yeni bir ilişki sistemi tanımlamalarına imkân sağlamıştır (Baghdad, 2022, s. 1). Türk Cumhuriyetlerinin bağımsızlıklarını kazanmalarıyla birlikte ortaya çıkan siyasi, ekonomik ve askerî yetersizlikler, bu ülkeleri bölgesel iş birliği ve bütünleşme arayışlarına yöneltmiştir. Bu süreçte gerçekleştirilen bölgesel zirve toplantıları aracılığıyla, Türk Cumhuriyetleri arasında ekonomik, siyasi ve askerî alanlarda iş birliği tesis etmek ve dış tehditlere karşı ortak bir tutum geliştirmek amacıyla çeşitli örgütsel yapılanmalara gidilmiştir (Kocatepe, 2022, s. 410). Bu adımların en önemlilerinden biri ise, Türk dünyası ülkelerini ortak bir paydada buluşturmaya hedefleyen Türk Dili Konuşan Ülkeler Devlet Başkanları Zirveleridir. İlki 1992 yılında Türkiye Cumhuriyeti'nin öncülüğünde Ankara'da gerçekleştirilen bu zirveler, ortak tarihî ve kültürel mirasa sahip Türk dünyasını aynı çatı altında buluşturmaya amaçlamıştır. Söz konusu zirveler, ilerleyen yıllarda Türk Konseyi'nin (Türk Devletleri Teşkilatı) kurulmasına zemin hazırlayan temel adımlardan biri olarak değerlendirilmektedir. Türk dili konuşan ülkeler arasında ekonomik ve siyasal sorunların çözümüne katkı sunan bu toplantılar, bölgesel iş birliğinin güçlendirilmesi, küresel barışın desteklenmesi ve kalıcı istikrarın sağlanması yönünde önemli bir kurumsallaşma sürecini başlatmıştır (Kaygusuz, 2021, s. 203). Bu süreçte, Türk devletleri arasında karşılıklı ziyaretler artmış; ilişkiler, bağımsızlık, egemenlik, toprak bütünlüğü ve karşılıklı iş birliği ilkeleri çerçevesinde gelişerek 2010 yılına kadar devam edecek olan Türk Cumhuriyetleri Zirvelerinin temelini oluşturmuştur (Kıratlı, 2022, s. 12-13). Gerçekleştirilen zirveler incelendiğinde, Türk devletleri arasındaki bağların güçlendirilmesi, iş birliğinin artırılması ve ortak tarihi mirasın korunmasına yönelik önemli girişimlerde bulunduğu görülmektedir. Türk halkları arasında dostane ve yapıcı ilişkileri geliştirmek, uluslararası barış

ve istikrarı korumak, Türk devletlerinin oluşturduğu coğrafyanın ve Türk dünyasının dünya jeopolitiğindeki etkinliğini artırmak gibi hedefler, bu zirvelerin ana temasını oluşturmuştur (Türk Devletleri Teşkilatı, t.y.). Ayrıca, Türk dünyasının karşılaştığı sorunlara çözüm üretebilmek için yeni formüller gündeme getirilmiştir. Türk Cumhuriyetleri arasındaki gerçekleştirilmesi planlanan iş birliklerini kolaylaştırmak ve sürdürülebilir hale getirmek için çeşitli teşkilatlanma adımları atılmıştır (Kıratlı 2022, s. 12-13). Bu çerçevede, kurumsallaşma sürecinin bir devamı olarak Türk Cumhuriyetlerinin birbirlerine olan güvenleri pekiştirilmiş ve sağlam temeller üzerinde hareket halinde olmanın gerekliliği düşüncesi doğrultusunda adımlar atılmış ve nihayetinde Nahçıvan Anlaşması'nın 17 Kasım 2010 tarihinde yürürlüğe girmesiyle Türk Dili Konuşan Ülkeler İşbirliği Konseyi yeni adı ile Türk Keneşi, uluslararası bir örgüt olarak karşımıza çıkmıştır (Bircan, 2020, s. 30-31). Kuruluş sürecini tamamlayan Türk Keneşi, beş organdan oluşmaktadır: Devlet Başkanları Konseyi, Dışişleri Bakanları Konseyi, Aksakallar Konseyi, Kıdemli Memurlar Komitesi ve Sekreteryası. Ayrıca, Türk Dili Konuşan Ülkeler Parlamenterler Asamblesi (TURKPA), Uluslararası Türk Kültür Teşkilatı (TÜRKSOY), Uluslararası Türk Akademisi, Türk İş Konseyi ve Türk Kültür ve Miras Vakfı gibi birbiri ile ilişkili kuruluşla da bağlantılıdır (Erol & Çelik, 2017, s. 22). Türk Keneşi, Türk dünyasının ihtiyaç duyduğu ve duyabileceği her alanda işbirliğinin yapılmasını referans alan siyasi ve coğrafi sınırlarının dışına çıkarak dış politikadan, eğitime, eğitimden ekonomiye, ekonomiden ticarete ve bilgi iletişime uzanan geniş bir faaliyet alanlarına sahiptir (Çora, 2021, s. 64). Benimsediği çalışma ilkeleri doğrultusunda, Türk Keneşi, üye ülkeler arasındaki mevcut ikili iş birliğini, kapsamlı bir çerçevede çok taraflı iş birliğine dönüştürmeyi hedeflemektedir (Mert 2015, s. 277-278).

Türk iş birliğinin en önemli dönüm noktalarından biri ise 2021 yılında İstanbul'da düzenlenen Devlet Başkanları Zirvesi olmuştur. Bu zirvede, Türk devletlerinin birlik ve beraberliği açısından hayati önem taşıyan ve Türk dünyasının geleceğini belirleyen kararlar alınmıştır. Örneğin, Türk Keneşi'nin adı "Türk Devletleri Teşkilatı (TDT)" olarak değiştirilip kabul edilmiş ve teşkilat uluslararası bir yapıya dönüştürülmüştür. Ayrıca, Türk devletlerinin bütünleşme çabalarını destekleyen ve iş birliğinin uzun vadeli hedeflerini ortaya koyan "Türk Dünyası 2040 Vizyonu" belgesinin kabul edilmesiyle Türk iş birliği yeni bir safhaya girmiştir. Stratejik açıdan, kabul edilen bu belge Türk devletlerinin kademeli biçimde bütünleşmesi için temel oluşturmuştur (Baghdad 2022, s. 3). Türk Devletleri Teşkilatının kurucu üyelerini Türkiye, Azerbaycan, Kazakistan ve Kırgızistan oluşturmaktadır. Azerbaycan'ın ev sahipliğinde 15 Ekim 2019 tarihinde düzenlenen 7.

Türk Konseyi Zirvesi'nde Özbekistan tam üye olarak katılmıştır. Ayrıca, Macaristan Eylül 2018'de Kırgızistan'ın Cholpon-Ata şehrinde düzenlenen 6. Zirve sırasında, Türkmenistan Kasım 2021'de İstanbul'da gerçekleştirilen 8. Zirvede, Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti 11 Kasım 2022 Semerkant'ta düzenlenen 9. Zirve sırasında gözlemci statüsü kazanmıştır (Türk Devletleri Teşkilatı, t.y.).

Türk Dünyası 2040 Vizyon Belgesi

Türk Dünyası 2040 Vizyon Belgesi, 12 Kasım 2021 tarihinde İstanbul'da düzenlenen 8. Devlet Başkanları Zirvesi'nde, Devlet Başkanları tarafından onaylanmıştır. Vizyon, üye devletlerin küreselleşmenin getirdiği zorluklarla başa çıkabilmesi ve refah seviyelerini artırabilmesi için bireysel ve toplumsal kapasiteyi güçlendiren bir çerçeve sunmaktadır. Stratejik iş birliği sayesinde toplumların siyasi, ekonomik, sosyal ve kültürel standartlarını yükseltmede itici bir rol oynaması hedeflenmektedir. Belge, üye devletlerin idari kapasite ve sosyal politikalarını geliştirmelerine rehberlik ederek, Türk Devletleri Teşkilatı için önemli bir eylem planı niteliği taşımaktadır (TDT, akt: Aslantaş 2023, s. 106). Bu bağlamda, belgenin ortaya koyduğu hedeflerin hayata geçirilmesi, üye devletler arasındaki kurumsal uyumu ve ortak hareket kapasitesini daha da güçlendirmektedir. Türk Dünyası 2040 Vizyonu, bölgesel ihtiyaçlar temelinde şekillenen uluslararası bir vizyonu ortaya koymaktadır. Türk iş birliğinin geliştirilmesi, üye devletlere hem politik hem de stratejik düzeyde önemli kazanımlar sağlamaktadır. Ayrıca Vizyon Belgesi, Devlet Başkanlarının ortak bildirgesi niteliğinde olup kapsamlı bir eylem planı içermektedir (Mammadlı, 2022, s. 152).

Türk Dünyası'nın 2040 yılına kadar stratejik hedeflerine ulaşmasını sağlayacak olan Türk Dünyası 2040 Vizyon Belgesi, sistematik bir yaklaşımla hazırlanmıştır. Belge; dört ana başlık altında toplam 17 sayfalık kapsamlı bir çerçeve olarak yayımlanmıştır.

Bu kapsamda:

- Siyasi ve Güvenlik İşbirliği bölümü, “Siyasi İşbirliği” ve “Güvenlik İşbirliği” alt başlıklarından oluşmaktadır.
- Ekonomik ve Sektörel İşbirliği bölümü, Ekonomik İşbirliği, Nakliye ve Gümrük, Bilgi ve İletişim Teknolojileri, Enerji, Turizm, Sağlık, Çevre ve Tarım gibi çeşitli alt başlıklardan meydana gelmektedir.
- İnsandan İnsana İşbirliği bölümü, Kültür, Eğitim ve Bilim, Gençlik ve Spor, Diaspora, Enformasyon ve Medya ile Sivil Toplum Kuruluşlarıyla İşbirliği konuları ele alınmaktadır.

- Üçüncü Taraflarla İşbirliği bölümü, Uluslararası Kuruluşlarla İşbirliği ile İnsani Yardım ve Kalkınma Alanında İşbirliği alt başlıklarına yer verilmiştir (Türk Devletleri Teşkilatı, 2021, ss. 7-17).

2040 Türk Dünyası Vizyon Belgesi, Türk dünyasının gelecekteki iş birliği ve entegrasyonunu her alanda güçlendirmeyi hedefleyen stratejik maddeler içermektedir. Belge kapsamında, ekonomi, ulaştırma, enerji ve eğitim gibi kritik alanlarda iş birliğini teşvik eden düzenlemeler önceliklendirilmiştir (Altymyshova & Omurova, 2025, s. 50) Vizyonun bu çok boyutlu ve kapsamlı hedefleri, aynı zamanda onu yürütecek olan kurumsal yapının da dönüşümünü gerekli kılmıştır. Bu doğrultuda, Türk Devletleri Teşkilatı, bölgesel iş birliği çerçevesinin ötesine geçerek, Türk Cumhuriyetlerinin uluslararası alandaki etkinliğini artırmayı ve Türk dünyasının ortak çıkarlarını temsil etmeyi amaçlayan kurumsal bir yapı hâline gelmiştir. Teşkilatın güçlü kurumsal yapısı, uzun vadeli stratejik vizyonu ve üye devletlerin ortak hedefleri, Türk dünyasının geleceğini şekillendiren başlıca unsurlar olarak öne çıkmaktadır. Ayrıca, teşkilatın başarıyla yürüttüğü projeler ve giderek genişleyen yapısı, Türk dünyasının küresel güç dengesi içerisindeki konumunu daha da pekiştireceğine işaret etmektedir (Uzunağaç, 2025, s. 280)

SOSYAL BİLGİLER EĞİTİMİ: TANIMI, İŞLEVİ VE BÖLGESEL KİMLİK İNŞASINDAKİ ROLÜ

Sosyal Bilgiler, öğrencilerin toplumsal yaşamı anlamalarına ve dünyada meydana gelen değişimlere uyum sağlamalarına yardımcı olmak için sosyal bilimlerin temel disiplinlerini öğrenci seviyesine indirerek sunan; farklı disiplinleri bir araya getirip öğrenciye zengin yaşantılar ve öğrenme deneyimleri kazandırmayı amaçlayan disiplinler arası bir derstir (Tay, 2013). Bu doğrultuda sosyal bilgiler, disiplinler arası yaklaşımla birçok disiplinin bir arada ele alınmasını sağlayarak bilgileri çok yönlü bakış açılarıyla sunar; böylece öğrenciler tek bir alanla sınırlı kalmayıp analiz ve sentez gibi üst düzey düşünme becerilerini deneyimleme fırsatı bulur. Disiplinler arası bu yaklaşım, farklı alanlardaki bilgileri bir araya getirmeye yardımcı olurken öğrenme ortamını canlandırır, öğrencilerin yaratıcılıklarını ve derse olan ilgilerini artırır ve sonuç olarak anlamlı öğrenmenin gerçekleşmesine önemli katkı sağlar. (Aybek 2001). Bu kapsamlı yapısının bir sonucu olarak “Sosyal bilgiler hemen her bakımdan değişen ülke ve dünya koşullarında bilgiye dayalı karar alıp problem çözebilen etkin vatandaşlar yetiştirmek amacıyla sosyal ve beşerî bilimlerden aldığı bilgi ve yöntemleri kaynaştırarak kullanan bir öğretim programıdır” (Öztürk 2009, s. 4) Bir başka deyişle sosyal bilgiler, sosyal ve beşerî bilimlerin bulgularını bütünleşmiş biçimde uyumlu

hale getirerek, bireyin sosyal yaşamı ve sosyal sorunlara çözüm üretmede gereksinim duyacağı bilgi, beceri, tutum ve değerlendirmeyi kazandırmayı hedefleyen önemli bir vatandaşlık eğitimi programıdır (Demircioğlu,2006).

Günümüzde, küresel sorunların farkında olan; bu sorunları önleme ve çözme sürecinde aktif rol üstlenen, bilim ve teknoloji konusunda bilinçli, yönetim süreçlerinde daha fazla söz sahibi, etkin ve katılımcı vatandaş profiline yapılan vurgu ve önem giderek artmaktadır. Ülkelerin öğretim programlarında gerçekleştirdikleri düzenlemeler de öğrencilere kazandırılmak istenen bilgi, beceri ve değerler aracılığıyla bu vatandaş tipinin özelliklerini yansıtmaktadır (Yiğit, 2017, s. 407). Bu doğrultuda, ülkemizde sosyal bilgiler dersi aracılığıyla bireylerin millet bilinci doğrultusunda duyarlı, bilgili ve iyi birer vatandaş olarak yetiştirilmesi; aynı zamanda sosyalleşmelerinin sağlanması ve çağın gereksinimlerine uyum gösterebilmeleri amaçlanmaktadır. Bu yönüyle sosyal bilgiler dersi, etkin ve üretken vatandaşlar yetiştirmede önemli bir role sahiptir. Sosyal bilgilerin bir ders olarak okul müfredatına dâhil edilmesi ise bu dersin bireyin yaşamındaki önemini açıkça ortaya koymaktadır (Akdağ, 2014, s.).

Sosyal bilgiler dersi, öğrencilerin yalnızca ulusal değil, aynı zamanda uluslararası bağlamda da bilinçlenmelerine katkı sağlamaktadır. Özellikle Türk Devletleri Teşkilatı gibi bölgesel iş birliği ve dayanışmayı amaçlayan yapılar çerçevesinde, öğrencilerin farklı Türk devletlerinin kültürel, sosyal ve ekonomik özelliklerini tanınması, ortak değerleri anlaması ve bu değerler doğrultusunda iş birliği ve dayanışma bilinci geliştirmesi açısından büyük önem taşımaktadır. Sosyal bilgiler, bu bağlamda öğrencilerin hem kendi ulusal kimliklerini hem de paydaş Türk dünyası bilincini geliştirmelerine yardımcı olarak, geleceğin etkin ve sorumluluk sahibi vatandaşlarını yetiştirmede önemli bir araç olarak karşımıza çıkmaktadır.

TDT 2040 VİZYONU BAĞLAMINDA SOSYAL BİLGİLER EĞİTİMİNİN İŞLEVİNE YÖNELİK BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde, çalışmanın ana problem cümlesi olan “Sosyal bilgiler eğitimi, Türk Devletleri Teşkilatı’nın 2040 vizyon hedeflerinin gerçekleştirilmesinde nasıl bir işlev üstlenmektedir?” sorusuna cevap aranmıştır. Bu bağlamda, Türk Devletleri Teşkilatı (TDT) ve 2040 Vizyonu’nun sosyal bilgiler eğitimi ve öğretim programı ile ilişkisini bağdaştırıcı bir değerlendirme yapılması amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda, nitel araştırma yaklaşımı benimsenmiş ve doküman analizi tekniği ile birlikte içerik analizi ve tarama derleme yöntemi kullanılarak yayınlanmış veri kaynaklarından faydalanılmıştır. Analizin temelini, TDT

tarafından kabul edilen “Türk Dünyası 2040 Vizyon Belgesi’nde belirtilen stratejik hedefler ile Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) Ortaokul Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı’ndaki ilgili kazanımlar arasındaki paralellik oluşturmaktadır. Elde edilen bulgular ışığında, Sosyal bilgiler dersinin, TDT’nin belirlediği stratejik hedeflerin gerçekleştirilmesine nasıl hizmet edebileceği ve bu sürecin eğitim öğretim aracılığıyla toplumsal düzeyde ortak bir bilinç oluşturmaya katkısı da değerlendirilmiştir.

Sosyal Bilgiler Eğitiminin TDT 2040 Vizyonu’nun Gerçekleştirilmesindeki İşlevsel Rolü

“Sosyal bilgiler eğitimi, Türk Devletleri Teşkilatı’nın 2040 vizyon hedeflerinin gerçekleştirilmesinde nasıl bir işlev üstlenmektedir?” problem cümlesi doğrultusuna yönelik elde edilen bulgular neticesinde tablo-1’deki temalar oluşturulmuştur.

Tablo 1. Sosyal Bilgiler Eğitiminin TDT 2040 Vizyonu’nun Gerçekleştirilmesindeki İşlevsel Rolü.

Vizyon Belgesi’ndeki Hedefler (Ne Yapılacak?)	2024 Sosyal Bilgiler Öğretim Programı Tematik Alanı	Sosyal Bilgiler Eğitimindeki Somut Rolü (Nasıl Uygulanır?)
Ortak dil, tarih ve kültüre dayalı ortak Türk kimliğini teşvik etmek.	Ortak Mirasımız	<i>Ortak Kültürel Payda Bilinci:</i> Destanlar, Nevruz gibi ortak unsurları işleyerek ve Türk-İslam coğrafyasındaki kültürel sürekliliği vurgulayarak ulusal kimliği ortak kökene bağlama.
Bölgesel ve uluslararası alanda barış, istikrar ve güvenliği sağlamlaştırmak.	Birlikte Yaşamak/Yaşayan Demokrasimiz	<i>Bölgesel Dayanışma Kapasitesi:</i> Uluslararası örgütler ve bölgesel kriz yönetimi konularını ele alarak, karşılıklı güven ve iş birliğine dayalı bölgesel aidiyet geliştirme.
Ekonomik işbirliğini ve etkileşimi güçlendirmek, refahı artırmak.	Hayatımızdaki Ekonomi	<i>Ekonomik Okuryazarlık:</i> TDT üyesi devletlerin ekonomik potansiyellerini ve ticari ilişkilerini inceleyerek, bölgesel ekonomik entegrasyonun refah artışındaki rolünü kavratma.
Ulaştırma Koridoru (Orta Koridor) boyunca bağlantısalılığı sağlamak.	Evimiz Dünya	<i>Stratejik Coğrafya Bilinci:</i> Orta Koridor gibi jeopolitik ve lojistik öneme sahip güzergâhları inceleyerek, Türk dünyasının küresel ticaretteki stratejik konumunu kavratma.
Demokratik yönetimi ve hukukun üstünlüğünü teşvik etmek.	Yaşayan Demokrasimiz	<i>Hukuk ve Yönetişim Bilinci:</i> Üye devletlerdeki yargı ve yasama yapılarını karşılaştırmalı olarak ele alarak hukukun üstünlüğü ve temel özgürlükler üzerinden Aktif Vatandaşlık kültürünü pekiştirme.

Gençleri tehditlerden korumak, gençlik politikalarını geliştirmek.	Birlikte Yaşamak	<i>Sosyal Duyarlılık ve Kritik Düşünce:</i> Sosyal sorunları ve riskleri, eleştirel düşünme becerisiyle analiz ederek, gençlerin toplumsal farkındalığını artırma.
Doğal kaynakların sürdürülebilir yönetimine odaklanmak ve çevre koruma çabalarını artırmak.	Evimiz dünya	<i>Ekolojik Vatandaşlık:</i> Aral Gölü gibi ortak bölgesel çevre sorunlarını işleyerek, çevre koruma ve sürdürülebilirlik konularında uluslararası iş birliği ve ortak sorumluluk bilinci kazandırma.
Dijital dönüşümü hızlandırmak, bilgi ve iletişim teknolojileri alanında işbirliğini geliştirmek.	Teknoloji ve Sosyal Bilimler	<i>Dijital Etik ve İşbirliği:</i> Bilgi ve iletişim teknolojilerinin (BİT) sosyal hayata etkilerini, dijital okuryazarlığı ve Türk devletleri arasında siber güvenlik ve ortak veri paylaşımının etik boyutunu öğretme.
Eğitim, bilim ve teknoloji alanında ortak programlar ve projeler geliştirerek insan kaynaklarını güçlendirmek.	Teknoloji ve Sosyal Bilimler	<i>İnsan Kaynağı Vizyonu:</i> Ortak eğitim ve bilim projelerinin bölgesel kalkınma ve nitelikli iş gücü yetiştirmedeki önemini vurgulama ve gençlerin kariyer vizyonunu bu yönde şekillendirme.
Turizm potansiyelini etkin bir şekilde kullanarak bölgeler arası etkileşimi ve tanıtımı artırmak.	Ortak Mirasımız	<i>Kültürel Diplomasi:</i> Türk devletlerinin ortak kültürel miraslarını, ortak turizm rotaları (örneğin İpek Yolu) üzerinden tanıtma ve turizmin bölge halkları arasındaki etkileşimi artırma rolünü kavratma.
İnsan hakları ve temel özgürlüklerin korunmasını ve geliştirilmesini desteklemek.	Yaşayan Demokrasimiz	<i>Evrensel Değerler Eğitimi:</i> Hukukun üstünlüğü ve temel insan hakları kavramlarını uluslararası ve bölgesel düzeyde karşılaştırarak, TDT'nin bu değerlere olan bağlılığının bölgesel istikrar için önemini vurgulama.

Tablo 1’de sunulan bulgular, Türk Devletleri Teşkilatı’nın (TDT) 2040 Vizyon Belgesi’nde yer alan stratejik hedeflerin, 2024 Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Sosyal Bilgiler Öğretim Programı’nın tematik öğrenme alanları (Ortak Mirasımız, Yaşayan Demokrasimiz, Hayatımızdaki Ekonomi, Evimiz Dünya, Birlikte Yaşamak ve Teknoloji ve Sosyal Bilimler) ile yüksek düzeyde bir uyum gösterdiğini ortaya koymaktadır. Bu uyum, sosyal bilgilerin TDT’nin hedeflerine yalnızca bilgi aktarımına dayalı dolaylı bir katkı sunmakla sınırlı olmadığını; aksine söz konusu hedeflerin toplum düzeyinde içselleştirilmesi, ortak değerlerin yapılandırılması, bölgesel farkındalık ve aidiyetin geliştirilmesi ve aktif vatandaşlık becerilerinin güçlendirilmesi açısından dönüştürücü bir işlev üstlendiğini göstermektedir. 2024 programında kazanım kavramı yerine kullanılan “öğrenme çıktıları”,

dersin bu dönüştürücü rolünü daha görünür kılmakta; öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve sosyal becerilerini bölgesel vizyonla ilişkilendiren işlevsel bir öğrenme yapısını ortaya koymaktadır.

Türk Devletleri Teşkilatı'nın Ortaya Koyduğu İş Birliği Alanlarının Sosyal Bilgiler Eğitimine Entegrasyonu

“Türk Devletleri Teşkilatı'nın Ortaya Koyduğu İş Birliği Alanlarının Sosyal Bilgiler Eğitimine Entegrasyonu'na yönelik elde edilen bulgular neticesinde Tablo-2'deki Temalar oluşturulmuştur.

Tablo 2. Türk Devletleri Teşkilatı İş Birliği Alanlarının Sosyal Bilgiler Eğitimine Entegrasyonu Temaları.

TDT İş Birliği Alanı (Odak)	Sınıf Düzeyi	2024 SBDÖP Tematik Alanı ve Program Çıktısı (Örnek)	TDT'nin Öğretimdeki Somut Rolü
Siyasi İşbirliği	7. Sınıf	Yaşayan Demokrasimiz: Öğrenme Çıktısı (Demokrasi ve Yönetişim), Aktif Vatandaşlık Becerisi.	Uluslararası örgütlerin politik karar alma süreçlerine katılımını ve bölgesel diplomasiyi somutlaştırır.
Ekonomik İşbirliği	6. Sınıf	Hayatımızdaki Ekonomi: Öğrenme Çıktısı (Ekonomik Entegrasyon), Finansal Okuryazarlık.	Ülkeler arası serbest ticaretin ve ortak ekonomik pazarların büyüme ve refaha etkisini inceler.
Gümrük İşbirliği	7. Sınıf	Evimiz Dünya / Hayatımızdaki Ekonomi: Öğrenme Çıktısı (Global Ticaret ve Lojistik), Mekânsal Okuryazarlık.	Orta Koridor'da ticareti kolaylaştıran prosedürlerin ve ortak gümrük uygulamalarının bölgesel refah ve güvenliğe etkisini öğretir.
Ulaştırma İşbirliği	7. Sınıf	Evimiz Dünya: Öğrenme Çıktısı (Coğrafi ve Lojistik Okuryazarlık), Harita Becerileri.	Jeopolitik önemi vurgular; Orta Koridor üzerinden ulaşım ve ticaretin kültürel etkileşimdeki rolünü açıklar.
Turizm İşbirliği	6. Sınıf	Ortak Mirasımız: Öğrenme Çıktısı (Kültürel Miras ve Kimlik), Kültürel Diplomasi Becerisi.	Ortak Türk Kültür Mirasının korunması ve turizm yoluyla uluslararası tanıtımını ele alır.

Eğitim İşbirliği	5. Sınıf	Ortak Mirasımız: Öğrenme Çıktısı (Türk Kültürünün Sürekliliği), Kavramsal Beceriler.	Türk dünyası ortak tarihi ve dili konusunda iş birliğinin “Milli Kimlik” oluşumundaki önemini vurgular.
Enformasyon ve Medya İşbirliği	7. Sınıf	Teknoloji ve Sosyal Bilimler: Öğrenme Çıktısı (Dijital Etik ve İşbirliği), Dijital Okuryazarlık.	Medyanın etik kullanımı, dezenformasyonla mücadele ve doğru bilgiye ulaşma becerisini geliştirir.
Gençlik ve Spor İşbirliği	5. Sınıf	Birlikte Yaşamak: Öğrenme Çıktısı (Sosyal Sorumluluk ve Etkin Katılım), Sorumluluk Değeri.	Gençlerin ortak projeler ve spor aracılığıyla sosyal dayanışma ve sorumluluk bilincini pekiştirir.
Diaspora İşbirliği	7. Sınıf	Ortak Mirasımız / Evimiz Dünya: Öğrenme Çıktısı (Göç ve Kültürel Etkileşim), Mekânsal Okuryazarlık.	Yurt dışındaki Türk topluluklarının siyasi ve kültürel haklarının korunması ve lobicilik faaliyetlerini öğretir.
Bilişim ve İletişim Teknolojileri Alanında İşbirliği	7. Sınıf	Teknoloji ve Sosyal Bilimler: Öğrenme Çıktısı (Dijital Dönüşüm ve Güvenlik), Dijital Okuryazarlık.	Dijital dönüşüm ve siber güvenlik konularında uluslararası iş birliğinin önemini ve gerekliliğini açıklar.
Enerji İşbirliği	7. Sınıf	Evimiz Dünya / Hayatımızdaki Ekonomi: Öğrenme Çıktısı (Kaynak Yönetimi ve Sürdürülebilirlik), Ekonomik Okuryazarlık.	Bölgesel enerji politikaları, enerji nakil hatları ve uluslararası enerji güvenliği konularını jeopolitik bağlamda inceler.
Sağlık İşbirliği	5. Sınıf	Birlikte Yaşamak: Öğrenme Çıktısı (Toplumsal Refah ve Sosyal Hizmetler), İş Birliği Değeri.	Halk sağlığı ve uluslararası sağlık yardımlaşmasının sosyal hizmetler ve insan hakları açısından önemini vurgular
Göç Alanında İşbirliği	6. Sınıf	Birlikte Yaşamak: Öğrenme Çıktısı (Göç ve Entegrasyon), Kavramsal Beceriler (Analiz).	Düzensiz göçle mücadele, göçmenlerin entegrasyonu ve uluslararası hukukun göç yönetimindeki rolünü açıklar.
Tarım Alanında İşbirliği	6. Sınıf	Hayatımızdaki Ekonomi / Evimiz Dünya: Öğrenme Çıktısı (Gıda Güvenliği ve Sürdürülebilirlik), Sorumluluk Değeri.	Bölgesel gıda güvenliği ve ortak tarım teknolojileri aracılığıyla sürdürülebilirliği açıklar.

Yargı ve Yasama Alanında İşbirliği	7. Sınıf	Yaşayan Demokrasimiz: Öğrenme Çıktısı (Yönetim Yapısı ve Hukukun Üstünlüğü), Adalet Değeri.	Farklı ülkelerdeki yargı ve yasama yapılarını karşılaştırarak hukukun üstünlüğü ilkesini pekiştirir.
İnsani Konular ve Kalkınma Alanında İşbirliği	5. Sınıf	Birlikte Yaşamak / Hayatımızdaki Ekonomi: Öğrenme Çıktısı (Uluslararası Dayanışma ve Kalkınma), İş Birliği Değeri.	Uluslararası insani yardım ve kalkınma çabalarının önemini ve etğini vurgular.
Müslüman Dinî Kurumlar Arasında İşbirliği	5. Sınıf	Ortak Mirasımız: Öğrenme Çıktısı (Kültürel Çeşitlilik ve Manevi Değerler), Saygı Değeri.	Ortak kültürel ve manevi değerlerin korunması ile kültürel çeşitliliğe saygı değerini işler.
Uzay Alanında Kuruluşlarla İşbirliği	7. Sınıf	Teknoloji ve Sosyal Bilimler: Öğrenme Çıktısı (Stratejik Teknolojinin Toplumsal Etkisi), Yenilikçilik Becerisi.	Stratejik teknoloji ve bilimsel araştırmaların ulusal kalkınmadaki rolünü gösterir.
Aile ve Sosyal Politikalar İşbirliği	5. Sınıf / 7. Sınıf	Birlikte Yaşamak / Yaşayan Demokrasimiz: Öğrenme Çıktısı (Sosyal Destek ve Temel Haklar), Sorumluluk Değeri.	Ailenin toplumsal temelini, geleneksel değerlerini korumayı ve sosyal risklere (yoksulluk, bağımlılık, yaşlılık) karşı ortak politikalar geliştirilmesinin önemini vurgular.
İnsan Kaynakları İşbirliği	6. Sınıf	Hayatımızdaki Ekonomi: Öğrenme Çıktısı (Mesleki Yönelim ve Nitelikli İş Gücü), Girişimcilik Becerisi.	Ortak mesleki standartlar ve nitelikli iş gücü yetiştirmenin ekonomik önemini vurgular.
Uluslararası Kuruluşlarla İşbirliği	7. Sınıf	Teknoloji ve Sosyal Bilimler: Öğrenme Çıktısı (Stratejik Teknolojinin Toplumsal Etkisi), Yenilikçilik Becerisi.	TDT'nin diğer küresel örgütlerle (BM, İslam İşbirliği Teşkilatı vb.) ilişkisini ve çok taraflı diplomasiyi öğretir.
Acil Durum ve Afet Yönetiminden Sorumlu Makamlar Arasında İşbirliği	5. Sınıf	Evimiz Dünya / Birlikte Yaşamak: Öğrenme Çıktısı (Risk Yönetimi ve Sosyal Sorumluluk), Dayanışma Değeri.	Kriz Yönetimi ve afetlerde uluslararası dayanışmanın hayati önemini gösterir.
Konsolosluk İşlerinde İşbirliği	7. Sınıf	Yaşayan Demokrasimiz: Öğrenme Çıktısı (Temel Haklar ve Hukuki Temsil), Adalet Değeri.	Yurt dışındaki vatandaşların hakları ve devlet temsilinin hukuki boyutunu açıklar.

Resmi Araştırma Merkezleri Arasında İşbirliği	6. Sınıf	Teknoloji ve Sosyal Bilimler: Öğrenme Çıktısı (Bilimsel İş Birliği ve Bilgi Üretimi), Azim ve Kararlılık Değeri.	Akademik işbirliği ve ortak bilimsel bilgi üretiminin toplumsal gelişmedeki rolünü öğretir.
Çevre ve Ekoloji Bakanları Arasında İşbirliği	5. Sınıf	Evimiz Dünya: Öğrenme Çıktısı (Ekolojik Farkındalık ve Küresel Sorumluluk), Doğa Sevgisi Değeri.	Bölgesel ekolojik sorunlara karşı uluslararası düzeyde ortak sorumluluk bilinci kazandırır.
Haritacılık Kurumları Arasında İşbirliği	6. Sınıf	Evimiz Dünya: Öğrenme Çıktısı (Mekânsal Analiz ve Coğrafi Bilgi), Harita Becerileri.	Harita okuryazarlığı ve coğrafi bilgi sistemlerinin kalkınma planlamasındaki rolünü gösterir.
Tapu ve Kadastrodan Sorumlu Kurumlar Arasında İşbirliği	7. Sınıf	Yaşayan Demokrasimiz / Hayatımızdaki Ekonomi: Öğrenme Çıktısı (Hukuki Güvenlik ve Şeffaflık), Dürüstlük Değeri.	Ortak gayrimenkul veri standartlarının ve şeffaf tapu kayıtlarının yatırım güvenliği ve bölgesel ekonomik entegrasyon için önemini vurgular.
Kültürel İlişkiler Alanında İşbirliği	6. Sınıf	Ortak Mirasımız: Öğrenme Çıktısı (Kültürel Yapı ve Diploması), Kültürel Diploması Becerisi.	Kültürel diploması ve ortak mirasın korunması yoluyla uluslararası ilişkilerin geliştirilmesini ele alır.
Sanayi, Bilim, Teknoloji ve Yenilik (SBTY) İşbirliği	7. Sınıf	Teknoloji ve Sosyal Bilimler: Öğrenme Çıktısı (Bölgesel Kalkınma ve Yenilikçilik), Yenilikçilik Becerisi.	Ortak bilim ve teknoloji platformlarının bölgesel kalkınma ve rekabet gücü üzerindeki etkisini ve stratejik yenilikçiliğin önemini vurgular.

Tablo 2'deki bulgular, Türk Devletleri Teşkilatı'nın ortaya koyduğu iş birliği alanlarının sosyal bilgiler eğitimi ile doğrudan ilişkili olduğunu göstermektedir. Siyasi, ekonomik ve uluslararası kuruluşlarla iş birliği gibi alanlar öğrencilerin küresel politika, ekonomi ve çok taraflı diploması konularını anlamalarını desteklerken; sağlık, göç, çevre ve gençlik alanlarındaki iş birlikleri ise toplumsal sorumluluk, sürdürülebilirlik ve aktif vatandaşlık bilincinin gelişmesine katkı sağlamaktadır. Eğitim, kültür, bilim ve teknoloji alanlarındaki iş birlikleri de öğrencilerin hem bireysel yeteneklerini geliştirmelerini hem de bölgesel kalkınma ve iş birliği farkındalığını artırmalarını mümkün kılmaktadır. Bu durum, sosyal bilgiler dersinin yalnızca bilgi aktaran bir ders olmanın ötesinde, öğrencilerde bölgesel ve küresel bilinç oluşturan aktif bir eğitim aracı olarak işlev gördüğünü ortaya koymaktadır.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Türk Devletleri Teşkilatı'nın (TDT) 2040 Vizyon Belgesi hedeflerinin ve TDT'nin belirlediği iş birliği alanlarının, 2024 Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Ortaokul Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı ile olan uyum düzeyini ve entegrasyon potansiyelini incelemiştir. Nitel araştırma yaklaşımı ve doküman analizi yöntemiyle yürütülen bu çalışma, sosyal bilgiler eğitiminin TDT'nin stratejik hedeflerine ulaşmasında kilit bir işlev üstlendiğini ortaya koymuştur.

Çalışmanın birinci alt problemine göre elde edilen bulgulara ilişkin tablo-1 incelendiğinde, TDT'nin stratejik vizyon hedeflerinin Sosyal bilgiler programının (Ortak Mirasımız, Yaşayan Demokrasimiz, Hayatımızdaki Ekonomi, Evimiz Dünya, Birlikte Yaşamak ve Teknoloji ve Sosyal Bilimler) altı tematik alanıyla uyum içerisinde olduğu görülmektedir. Bu uyum da dersin yalnızca ulusal bağlamda değil, aynı zamanda bölgesel bir vizyonu yansıtan pedagojik bir araç olarak işlevi görebileceğini göstermektedir.

Sosyal bilgiler eğitimi, ortak kültürel payda bilinci, stratejik coğrafya bilinci ve insan kaynağı vizyonu gibi somut roller üstlenerek öğrencilere TDT coğrafyasının jeopolitik ve ekonomik potansiyelini kavrama imkânı sunmakta; bu durum ise gelecekteki bölgesel iş birliği ve entegrasyon hedeflerini gerçekleştirmesine katkı sağlayabileceğini göstermektedir. Ayrıca ders, ekolojik vatandaşlık, hukuk ve yönetim bilinci ve dijital etik gibi kazanımlar aracılığıyla, öğrencilerin yalnızca bilgili değil, aynı zamanda bölgesel sorunların çözümünde aktif, sorumlu ve eleştirel düşünen bireyler olarak yetişmelerine olanak tanımaktadır.

Çalışmanın ikinci alt problemine göre elde edilen bulgulara ilişkin tablo-2 değerlendirildiğinde, Türk Devletleri Teşkilatı'nın (TDT) ortaya koyduğu iş birliği alanlarının Sosyal bilgiler eğitimi ile doğrudan ilişkili olduğunu görülmektedir. Siyasi, ekonomik ve uluslararası kuruluşlarla iş birliği gibi alanlar, öğrencilerin küresel politika, ekonomi ve çok taraflı diplomasi konularını anlamalarını desteklerken; sağlık, göç, çevre ve gençlik alanlarındaki iş birlikleri, toplumsal sorumluluk, sürdürülebilirlik ve aktif vatandaşlık bilincinin gelişmesine katkı sağlamaktadır. Ayrıca eğitim, kültür, bilim ve teknoloji alanlarındaki iş birlikleri, öğrencilerin bireysel yeteneklerini geliştirmelerine ve bölgesel kalkınma ile iş birliği farkındalığını artırmalarına olanak tanımaktadır. Bu bulgular, sosyal bilgiler dersinin yalnızca bilgi aktaran bir ders olmanın ötesinde, öğrencilerde bölgesel ve küresel bilinç oluşturan, aktif vatandaşlık ve iş birliği kültürünü pekiştiren çok boyutlu bir eğitim aracı olarak işlev gördüğünü ortaya koymaktadır.

Sonuç olarak, sosyal bilgiler eğitimi, TDT'nin 2040 vizyonuna ulaşılmasında kritik bir rol üstlenmekte ayrıca dersin tematik alanları ve öğrenme çıktıları, öğrencilerin bilgi, beceri ve değerler boyutunda bütüncül bir şekilde yetişmesini destekleyerek, hem ulusal hem de bölgesel düzeyde etkili bir eğitim aracı olabileceğini göstermektedir.

Araştırma bulguları doğrultusunda, aşağıdaki öneriler bulunabilir:

- Sosyal bilgiler öğretim programında TDT'nin stratejik hedefleri doğrultusunda daha fazla bölgesel içerik, vaka çalışmaları ve projeye dayalı öğrenme etkinlikleri eklenebilir. Örneğin, Orta Koridor'un ekonomik ve kültürel rolü, Aral Gölü'nün ekolojik sorunları gibi somut örnekler ders materyallerine entegre edilebilir.
- Sosyal bilgiler öğretmenlerinin farkındalıklarını artırmak amacıyla, TDT'nin vizyonu ve iş birliği alanları hakkında bilgilendirme yapılabilir ve bu konuları derslerine pedagojik açıdan yansıtabilmeleri için mesleki gelişim programları düzenlenebilir.
- Öğretmenler için TDT vizyon ve iş birliği alanlarını derslerinde somutlaştıracak rehberler, örnek ders planları ve etkinlik önerileri hazırlanabilir.

KAYNAKÇA

- Akdağ, H. (2014). Sosyal bilgilerin tanımı, amacı, önemi. T. R., A. M. Sünbül ve H. Akdağ (Ed.), *Sosyal bilgiler öğretiminde yeni yaklaşımlar* (İkinci Bası) (ss. 2-21). Pegem Yayıncılık.
- Altymyshova, Z. & Omurova, C. (2025). Türk Devletleri Teşkilatı'nın tarihi gelişimi ve gelecek vizyonu. *Marmara Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, 12(Özel Sayı), 41-64. <https://doi.org/10.16985/mtad.1624391>.
- Amreyev, B. (2022). *Daha güçlü, bütünleşmiş ve birleşmiş Türk dünyasına doğru*. Türk Devletleri Teşkilatı. <https://turkicstates.org/assets/pdf/haberler/turk-devletleri-teskilati-genel-sekreteri-tarafindan-kaleme-alinan-makale-daha-guculu-daha-butunlesmis-ve-daha-birlesmis-turk-dunyasi-na-dogru-2676-163.pdf>.
- Aslantaş, A. (2023). *Küreselleşmede bölgesel örgüt iş birliği mekanizması çerçevesinde Türk Devletleri Teşkilatı* [Yüksek lisans tezi, Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Aybek, B. (2001). Disiplinlerarası (bütünleştirilmiş) öğretim yaklaşımı. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 3, 1-7.
- Çora, A. N. (2021). *Türk konseyi'nden (Türk Keneşi) Türk devletleri örgütü'ne oradan Türk birleşik devletlerine uzanan yol*. Sonçağ Yayıncılık.
- Demircioğlu, İ. H. (2006). *Sosyal bilgilerin temelleri*. Pegem Yayınları.
- Erkiner, H. H. & Eray, İ. (2022). Uluslararası hukuk bakımından bir uluslararası örgüt olarak Türk devletleri teşkilatı. *Güvenlik Stratejileri Dergisi*, Özel Sayı, 217-250.
- Gökçe, M. (2022). Çağdaş Türk dünyası. K. Yıldırım (Ed.), *Genel Türk tarihi el kitabı* (s. 197). Bigeoguz Yayınları.
- Kanlıdere, A. & Kemaloğlu, İ. (2020). *Ötüken'den Kırım'a Türk dünyası kültür tarihi*. Ötüken Neşriyat.
- Kaygusuz, Y. (2021). Kuruluşunun 10.Yılında Türk Konseyi'nin Türkiye ile diğer üye ülkeler arasındaki ticarete etkileri. *TESAM Akademi Dergisi*, 8(1), 199-236.
- Kocaman, Ö. (2022). Türk Devletleri Teşkilatı: Stratejik bir bakış. *kiter Dergisi*, 7(73). <https://kriterdergi.com/dosya-turk-devletleri-teskilati/turk-devletleri-teskilati-stratejik-bir-bakis>.
- Kocatepe, Ö. F. (2022). Türk Cumhuriyetleri'nin bölgesel güvenlik kaygıları bağlamında uluslararası örgütlerle iş birliği. *Türk Dünyası Araştırmaları*, 130(257), 407-434.
- Mammadlı, İ. (2022). *Türk Cumhuriyetlerinin işbirliği ve sosyo- ekonomik potansiyeli bağlamında Türk Devletleri Teşkilatı*, Yüksek Lisans Tezi, Karabük Üniversitesi Lisans Üstü Eğitim Enstitüsü.

- Mert, O. (2015). Türk Konseyi (Keneşi) Türk üniversiteler birliği ve Türk üniversiteler birliği I. genel kurulu. *A. Ü. Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi (TAED)*, 53, 277-278.
- Musabay Baki, P. (2021). Türk Dünyası 2040 Vizyon Belgesi ve Türk iş birliğinin artan jeostratejik önemi. *Kriter Dergisi*. Erişim tarihi: 29 Ekim 2025, <https://kriterdergi.com/dosya-turk-devletleri-teskilati/turk-dunya-si-2040-vizyon-belgesi-ve-turk-is-birliginin-artan-jeostratejik-onemi>
- Öksüzöğlu, M. K. & Çelikkol, Y. (2021). Sosyal bilgiler öğretimi alanında yapılan lisansüstü çalışmalardaki alternatif yöntem ve tekniklere ilişkin bir içerik analizi. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 14(87), 33-49.
- Öztürk, C. (2009). Sosyal bilgiler: Toplumsal yaşama disiplinlerarası bir bakış. *Sosyal bilgiler öğretimi* (Üçüncü Baskı) (s. 4). Pegem Yayıncılık.
- Pala, B. (2023). Türk Devletleri Teşkilatı: Kuruluşu, yapısı ve İşleyişinin siyasi ve hukuki temelleri. M. E. Erendor (Ed.), *Türk Dünyasının Güncel Sorunlar ve Türk Devletleri Teşkilatı*. Nobel Yayıncılık.
- Tay, B. (2013). Sosyal bilgiler öğretiminin dünü bugünü ve yarını. R. Turan ve K. Ulusoy (Ed.), *Sosyal bilgilerin temelleri* (ss. 5-22) içinde. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Topal, M. (2023). *Sosyal bilgiler 6. sınıf ders kitabında yer alan "Tarihe Yolculuk" ünitesinin öğretmen görüşlerine göre incelenmesi*, Yüksek lisans tezi, Mersin Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Türk Devletleri Teşkilatı. (t.y.). *İşbirliği alanları*. Erişim Tarihi: 20 Kasım 2025, <https://www.turkicstates.org/tr/isbirligi-alanlari>.
- Türk Devletleri Teşkilatı. (t.y.). *Organizasyon tarihçesi*. Erişim tarihi: 18 Kasım 2025, <https://www.turkicstates.org/tr/organizasyon-tarihcesi>.
- Türk Devletleri Teşkilatı. (t.y.). *Türk Dünyası 2040 Vizyonu* [PDF]. Erişim tarihi: 24 Kasım 2025, <https://turkicstates.org/u/d/news/5-ek--turk-dunya-si-2040-vizyonu.pdf>.
- Türk Devletleri Teşkilatı. (t.y.). *Zirve bildirileri*. Erişim Tarihi: 24 Kasım 2025, <https://www.turkicstates.org/tr/zirveler>.
- Uzunağaç, E. (2025). Bağımsızlıktan kurumsallaşmaya: Türk Devletleri Teşkilatı'nın kuruluş süreci. *Marmara Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, 12(Özel Sayı), 268-285.
- Yiğit, E. Ö. (2017). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının gözünden vatandaşlık ve Türk vatandaşlığı. *İlköğretim Online*, 16(2), 406-427.

Türkçe Öğretmeni Adaylarının Çok Katmanlı Metin Kavramına İlişkin Metaforik Algıları

Serdar Akbulut¹

GİRİŞ

21. yüzyılın dijital çağında iletişim biçimleri yalnızca yazılı metinlerle sınırlı kalmamakta, görsel, işitsel ve etkileşimli öğelerin bir araya geldiği çok modlu yapılara dönüşmektedir. Sosyal medya platformlarında paylaşılan içerikler, dijital haber siteleri, çevrimiçi eğitim materyalleri ve etkileşimli web uygulamaları, farklı göstergebilimsel modların eşzamanlı kullanımını gerektirmektedir (Leu vd., 2013). Bu bağlamda, geleneksel anlamda okuma ve yazma becerilerine odaklanan okuryazarlık anlayışı, günümüz iletişim ortamlarının gereksinimleri karşılama yetersiz kalmaktadır. Görsellerin yorumlanması, işitsel öğelerin anlamlandırılması ve farklı modların entegre bir şekilde kullanılması, çağdaş okuryazarlığın temel bileşenleri haline gelmektedir (Güneş, 2019; Malmelin, 2010).

Çok katmanlı okuryazarlık (multiliteracies) kavramı, New London Group tarafından 1996 yılında ortaya konmuş ve eğitim alanında paradigmatik bir değişimi başlatmıştır. Bu yaklaşım, okuryazarlığı dar bir çerçeveden çıkararak dilbilimsel, görsel, işitsel, bedensel ve uzamsal olmak üzere beş temel alanın birlikte anlam oluşturduğu bir süreç olarak kavramsallaştırmaktadır (New London Group, 1996; Cope ve Kalantzis, 2000). Çok katmanlı metinler, söz konusu modların uyumlu bir şekilde kullanıldığı iletişim ürünleridir. Walsh (2006), birden fazla katmanın birlikte anlam inşa etmek için kullanıldığı metinlerin çok katmanlı olduğunu; Serafini (2012), birden çok katmanın bu tip metinlerde birlikte kullanıldığını; Bearne ve Wolstencroft (2009), çok katmanlı metinlerde jest ve mimikler, görüntüler, sesler ve yazılardan en az ikisinin yer alması gerektiğini ifade etmiştir. Her bir mod, toplumsal ve kültürel bağlamda şekillenen bir anlam kaynağı olarak işlev görmekte ve bu

1 0000-0002-5809-1481 | serdar.akbulut@cbu.edu.tr, Manisa Celal Bayar Üniversitesi, Türkiye
ROR ID: <https://ror.org/053f2w588>

modların birbirleriyle etkileşimi, anlamın zenginleşmesine ve çeşitlenmesine olanak sağlamaktadır (Kress ve van Leeuwen, 2006; Jewitt, 2008). Dolayısıyla çok katmanlı okuryazarlık, günümüz iletişim gereksinimlerine yanıt veren, tekdüzelikten uzak ve kapsamlı bir perspektif sunmaktadır.

Çok katmanlı metinlerin eğitim ortamlarındaki rolü, son yıllarda gerçekleştirilen araştırmalarla giderek daha fazla önem kazanmaktadır. Resim, tablo, metin, grafik, ses, jest gibi farklı katmanları kullanmak öğrenme süreci için önemlidir ve yazma çalışmalarında bu katmanlar önemli bir parça haline gelmektedir (Si ve diğerleri, 2022; Hai & Phuong, 2025). Si, Hodges, ve Coleman (2018) ile Hai ve Phuong, (2025) tarafından gerçekleştirilen sistematik taramalar, çok modlu pedagojilerin öğrenme üzerindeki olumlu etkilerini ortaya koymaktadır. Yazma eğitimi bağlamında ise, çok katmanlı metinler öğrencilere yalnızca dilsel anlatımla değil, görsel, işitsel ve video unsurlarıyla da kendilerini ifade etme olanağı sunmaktadır (Dalton, 2012). Ancak Türkiye’de Türkçe öğretmenleri ve Türkçe öğretmeni adayları ile yapılan çalışmalarda, metinleri yazılı parçalardan meydana gelen bir bütün olarak gördükleri ve Türkçe öğretiminde geleneksel yaklaşıma uygun metinleri tercih ettikleri (Kaldırım & Tavşanlı, 2018), Türkçe öğretmeni adaylarının teknoloji kullanımı hususunda yeterli seviyede bilgi ve becerilere sahip olmadığı (Dinlemez, 2021; Karakuş ve Er, 2021) yapılan çalışmalarda görülmüştür. Bu durum, öğretmen yetiştirme programlarında çok katmanlı metinlere yönelik farkındalık ve yetkinlik kazandırmanın gerekliliğini ortaya koymaktadır.

Metafor, soyut kavramların somut deneyimler aracılığıyla anlamlandırılmasını sağlayan güçlü bir zihinsel araç olarak tanımlanmaktadır. Lakoff ve Johnson’ın (1980) kavramsal metafor kuramına göre metaforlar, yalnızca dilsel ifadeler değil, düşünce sisteminin temel yapı taşlarıdır. Bireyler, karmaşık ve soyut kavramları anlamlandırmak amacıyla metaforları kullanarak kaynak alan ile hedef alan arasında ilişkiler kurmaktadır. Eğitim araştırmalarında metafor analizi, bireylerin öğrenme, öğretme, okul, öğretmen gibi kavramlara ilişkin zihinsel temsillerini ve örtük inançlarını ortaya çıkarmak için yaygın olarak kullanılmaktadır (Saban, 2008; Forceville, 2002). Nitekim metaforlar, katılımcıların bilinçli ya da bilinçdışı düşüncelerini ifade etmelerine zemin hazırlayarak, araştırmacılara derinlemesine bir analiz imkânı sunar. Özellikle öğretmen adaylarının eğitim kavramlarına ilişkin örtük algılarını gün yüzüne çıkarmada metafor analizi, geleneksel veri toplama yöntemlerine kıyasla daha zengin ve çok boyutlu veriler sağlamaktadır (Wan vd., 2011).

Alanyazın incelendiğinde, çok katmanlı metinler ve çok katmanlı okuryazarlık konusunda uluslararası düzeyde önemli bir araştırma birikimi bulunduğu görülmektedir. Çok katmanlı metinler öğrencilerin okuma, yazma ve öğrenme sürecini etkilemekte ve yazma sürecinde yeni beceri ve stratejileri gerekli kılmaktadır (Alvermann ve Wilson, 2011; Serafini, 2011). Çok katmanlı metin yazma sürecinde öğretmenlerin öğrencilerine farklı modların (görsel, işitsel, bedensel ve uzamsal) kullanımı konusunda rehberlik etmeleri ve ancak bir uzman olarak (Unsworth, 2006) onlara destek olmaları beklenmektedir. Li (2020), hizmet öncesi öğretmenlerin çok katmanlı metinlerle deneyim kazanmalarının profesyonel gelişimlerine katkı sağladığını; Ajayi (2010), öğretmen adaylarının çok katmanlı okuryazarlık öğretimine hazırlıklı olmalarının önemini vurgulamaktadır. Bu kapsamda çok katmanlı metin yazma ve değerlendirme sürecinde gerekli olan beceri ve stratejilerin öğrencilere kazandırılmasında öğretmenlerin çok katmanlı metinleri iyi bilmesi ve teknolojik-pedagojik alan bilgisine sahip olması gerekmektedir (Li, 2020; Serafini, 2011). Türkiye’de ise çok katmanlı okuryazarlık ve çok katmanlı metinlere ilişkin araştırmaların oldukça sınırlı olduğu dikkat çekmektedir. Türkiye’deki metafor çalışmaları incelendiğinde, edebiyat, şiir, drama gibi kavramların ele alındığı; ancak çok katmanlı metin kavramına ilişkin metafor çalışmasının bulunmadığı tespit edilmektedir. Bu durum, literatürde doldurulması gereken önemli bir boşluğa işaret etmektedir.

Bu araştırmanın amacı, Türkçe öğretmeni adaylarının çok katmanlı metin kavramına ilişkin metaforik algılarını belirlemektir. Araştırma, 4 haftalık çok katmanlı metin yazma eğitimi alan öğretmen adaylarının bu kavramı hangi metaforlarla ifade ettiklerini ve bu metaforların hangi kavramsal kategoriler altında gruplandırılabilirliğini ortaya koymayı hedeflemektedir. Araştırmanın önemi hem kuramsal hem de uygulamaya dönük katkıları açısından ele alınabilmektedir. Kuramsal açıdan, çok katmanlı metinlerin öğretmen adaylarının zihinlerinde nasıl temsil edildiğinin anlaşılması, bu kavramın özümsemesine dair önemli bilgiler sunmaktadır. Uygulama açısından ise, öğretmen adaylarının çok katmanlı metinlere ilişkin sahip oldukları olumlu veya olumsuz algıların belirlenmesi, öğretmen eğitimi programlarının geliştirilmesine ve çok katmanlı metin yazma öğretiminin etkinliğinin artırılmasına yönelik veriler sağlamaktadır (Anstey ve Bull, 2010). Sonuç olarak bu çalışma, Türkiye’de çok katmanlı okuryazarlık araştırmalarının gelişimine katkı sunmakta ve alanyazındaki önemli bir boşluğu doldurmaktadır.

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Bu çalışma, nitel araştırma yöntemleri içinde yer alan fenomenoloji (olgubilim) deseni temel alınarak yürütülmüştür. Fenomenoloji; bireylerin belirli bir olguya ilişkin deneyimlerini, algılarını ve bu deneyimlere yükledikleri anlamları ortaya koymayı amaçlayan bir araştırma yaklaşımıdır (Creswell, 2013; Yıldırım ve Şimşek, 2018). Bu çalışmada, öğretmen adaylarının çok katmanlı metinlere yönelik algılarını metaforlar üzerinden ayrıntılı biçimde incelemek hedeflendiği için olgubilim deseni uygun görülmüştür. Metaforlar, bireylerin soyut kavramlara ilişkin zihinsel temsillerini somutlaştırması açısından önemli bir veri toplama aracıdır (Lakoff ve Johnson, 2015; Saban, 2008).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, 2024–2025 eğitim-öğretim yılında bir devlet üniversitesinin eğitim fakültesinde yer alan Türkçe öğretmenliği programının 3. sınıfında öğrenim gören ve Yazma Eğitimi dersine devam eden öğretmen adayları oluşturmaktadır. Çalışmaya toplam 26 öğretmen adayı katılmıştır. Katılımcıların %65'i (n=17) kadın, %35'i (n=9) ise erkektir. Çalışma grubunun oluşturulmasında, amaçlı örnekleme türlerinden ölçüt örnekleme yaklaşımı tercih edilmiştir (Patton, 2014). Ölçüt olarak, katılımcıların yazma eğitimi dersi kapsamında çok katmanlı metin yazma uygulamalarına katılmış olmaları belirlenmiştir.

Uygulama Süreci

Araştırmada veri toplama sürecine geçilmeden önce, öğretmen adaylarına yazma eğitimi dersi kapsamında 4 hafta süreyle çok katmanlı metin yazma öğretimi uygulamaları yapılmıştır. Eğitim süreci şu şekilde yapılandırılmıştır: Birinci hafta, çok katmanlı okuryazarlık ve çok katmanlı metin kavramlarının kuramsal temellerinin (New London Group'un çok katmanlı okuryazarlık yaklaşımı, sosyal göstergebilim kuramı) tanıtılması ve farklı türlerde (haber metinleri, infografikler, dijital posterler, sosyal medya içerikleri) çok katmanlı metin örneklerinin incelenmesi; ikinci hafta, çok katmanlı metinlerin yapısal özelliklerinin (dilsel, görsel, işitsel, bedensel ve uzamsal modlar) analiz edilmesi ve bu modların nasıl bir araya getirilerek anlam oluşturduğunun tartışılması; üçüncü hafta, öğretmen adaylarının küçük gruplar halinde çalışarak hikâye edici ve bilgilendirici türlerde çok katmanlı metinler tasarlaması ve üretmesi; dördüncü hafta, üretilen çok katmanlı metinlerin sınıf içinde sunulması, değerlendirilmesi ve geri bildirim verilmesi şeklinde gerçekleştirilmiştir. Eğitim sürecinde Canva, PowerPoint ve Word

gibi dijital araçlar kullanılmıştır. Çok katmanlı metin yazma eğitiminin tamamlanmasının ardından, katılımcıların bu kavrama ilişkin algılarını belirlemek amacıyla metafor çalışması gerçekleştirilmiştir.

Veri Toplama Aracı

Araştırma verileri, yarı yapılandırılmış metafor formu aracılığıyla toplanmıştır. Katılımcılardan “Benim için çok katmanlı metinler ... gibidir, çünkü ...” cümlesini tamamlamaları istenmiştir. Bu cümle yapısı, metafor araştırmalarında yaygın olarak kullanılan ve katılımcıların hem metaforu hem de metaforun gerekçesini açıklamalarını sağlayan bir formattır (Saban, 2008; Forceville, 2002). Formun ilk kısmında katılımcıların bir metafor üretmeleri, ikinci kısmında ise “çünkü” bağlacıyla bu metaforu gerekçelendirmeleri istenmiştir. Bu yapı, metaforun kaynağı ile konusu arasındaki ilişkinin anlaşılmasını kolaylaştırmaktadır.

Verilerin Analizi

Araştırmadan elde edilen veriler, içerik analizi yaklaşımıyla sistemli bir biçimde çözümlenmiştir. İçerik analizi, nitel verileri anlamlandırmak amacıyla bu verilerden hareketle açıklayıcı kavramlara ve bu kavramlar arasındaki ilişkilere ulaşmayı hedefleyen bir analiz yöntemidir (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Veri analizi süreci dört aşamada gerçekleştirilmiştir. İlk aşamada, toplanan metafor formları incelenerek geçerli ve anlamlı metaforlar belirlenmiş, eksik veya tutarsız yanıtlar eleme sürecine tabi tutulmuştur. İkinci aşamada, her bir metafor kaynağı ve konusu arasındaki ilişki açısından analiz edilmiş ve benzer özellikler taşıyan metaforlar bir araya getirilerek kategoriler oluşturulmuştur. Üçüncü aşamada, verilerin kodlanması ve kategorilendirilmesi sürecinde araştırmacılar arası uyum sağlanmış ve bulgular katılımcı ifadeleriyle desteklenmiştir. Dördüncü aşamada ise her kategoride yer alan metafor sayıları ve yüzdeleri hesaplanarak bulgular tablolar halinde sunulmuştur.

Geçerlik ve Güvenirlik

Araştırmanın geçerliğini güçlendirmek amacıyla veri analizi sürecinde, Türkçe eğitimi alanında doktora tamamlamış bir akademisyenin uzman görüşüne başvurulmuştur. Söz konusu uzman, aynı zamanda analiz sürecinde bağımsız kodlayıcı olarak görev almıştır. Bulguların geçerliğini desteklemek için katılımcı ifadelerinden doğrudan alıntılara yer verilmiş ve araştırma süreci ayrıntılı biçimde raporlanmıştır. Güvenirlik kapsamında ise Miles ve Huberman’ın (1994) güvenirlilik formülü kullanılarak kodlayıcılar arası uyum oranı hesaplanmış; %88’lik bir uyum elde edilmiştir. Bu oran, nitel

araştırmalar açısından kabul edilebilir düzeyde bir güvenilirlik katsayısı olarak değerlendirilmektedir.

BULGULAR

Araştırmaya katılan 26 öğretmen adayının çok katmanlı metinlere ilişkin ürettikleri metaforlar analiz edildiğinde, toplam 26 farklı metafor ifadesi tespit edilmiştir. Bu metaforlardan “gökkuşağı” metaforu üç farklı katılımcı tarafından kullanılmış, diğer metaforlar ise birer kez üretilmiştir. Elde edilen metaforlar, ortak özellikleri ve işaret ettikleri kavramsal çerçeveler göz önünde bulundurularak altı ana tema altında gruplandırılmıştır. Tablo 1’de temalara göre üretilen metaforların dağılımı sunulmuştur.

Tablo 1. Çok Katmanlı Metinlere İlişkin Üretilen Metaforların Temalara Göre Dağılımı

Tema	Metaforlar	f	%
Estetik ve Görsel Zenginlik	Gökkuşağı (3), ressamın tablosu, manzara, kıyafetname, ceylan	7	26.9
Çok Bileşenli ve Bütünlleştirici Yapı	Yapboz, matruşka bebek, orman, dolap, kutu, insan	6	23.1
Bilişsel Süreç ve Öğrenme	Merdiven basamakları, uzun yolculuk, düşe kalka öğrenmek, yeni nesil sınav soruları, hayale açılan gizli geçit	5	19.2
Dönüştürücü ve Aydınlatıcı İşlev	Lambayı yakmak, uçak, televizyon	3	11.5
Vazgeçilmezlik ve Destekleyicilik	Yardımcı, kibrit, nefes almak	3	11.5
Emek ve Üstünlük	Emek kokan iş, gökdelen	2	7.7
TOPLAM		26	100

Bu temalar ve temalara ilişkin bulgular aşağıda sunulmuştur.

Estetik ve Görsel Zenginlik Olarak Çok Katmanlı Metinler

Öğretmen adaylarının ürettiği metaforların %26.9’u (f=7) çok katmanlı metinleri görsel zenginlik, estetik değer ve çok renklilik bağlamında kavramsallaştırmaktadır. Bu tema altında en sık tekrarlanan metafor “gökkuşağı” olmuştur (f=3).

Katılımcıların zihninde çok katmanlı metinler, öncelikle görsel bir şölen ve estetik bir bütünlük olarak yer etmiştir. Bu bağlamda en dikkat çekici metafor, metinlerin çok bileşenli yapısını ve renklerin uyumunu simgeleyen ‘gökkuşağı’ olmuştur (f=3). Örneğin K4, gökkuşağındaki renk armonisine atıfta bulunarak katmanlar arası uyuma dikkat çekerken; benzer bir bakış açısıyla K11, metinlerin incelendikçe fark edilen estetik derinliğini

vurgulamıştır. Bu görüşlere paralel olarak K15 ise, farklı kaynaklardan beslense de bu metinlerin bir araya geldiğinde yarattığı bütünsel değere işaret etmiştir. Gökkuşuğu metaforunun üç farklı katılımcı tarafından seçilmiş olması dikkat çekicidir ve bu durum, öğretmen adaylarının çok katmanlı metinleri öncelikle görsel bir zenginlik ve estetik bir bütünlük olarak algıladıklarını göstermektedir. Aslında bu algı, çok katmanlı metinlerin farklı göstergebilimsel modları (metin, görsel, ses vb.) bir arada barındırmasının metni monotonluktan kurtararak estetik bir değer kazandırdığı düşüncesine işaret etmektedir.

Bu estetik vurguyu destekler nitelikte “ressamın tablosu” metaforu da benzer bir çerçeve sunmaktadır. K14, çok katmanlı metinlerin ünlü bir ressamın kaleminden çıkan tablo gibi olduğunu belirterek, tablonun emek anlamına geldiğini, dikkat çekici ve akılda kalıcı olduğunu ifade etmiştir. Bu açıklama, çok katmanlı metinlerin yalnızca işlevsel değil, aynı zamanda sanatsal bir değer taşıdığına dair algıyı yansıtmaktadır.

İlgi çekici bir diğer metafor “ceylan” metaforudur. K1, çok katmanlı metinlerin ceylana benzediğini, baktıkça bakası geldiğini, kalıcılığı artırdığını ve dersten kopmayı engellediğini ifade etmiştir. Bu metafor, çok katmanlı metinlerin görsel çekiciliğinin ötesinde dikkat çekme ve ilgi uyandırma potansiyelini vurgulamaktadır. Ceylana atfedilen zarafet ve estetik değer, çok katmanlı metinlere de yansıtılmaktadır.

“Manzara” metaforu ise çok perspektifli yapıyı vurgulamaktadır. K16, bir manzaraya bakıldığında bir pencereden birden fazla bakış açısına sahip olunabileceğini belirtmiştir.

Çok Bileşenli ve Bütünleştirici Yapı Olarak Çok Katmanlı Metinler

Katılımcıların %23.1’i (f=6) çok katmanlı metinleri, farklı parçaların bir araya gelerek anlamlı bir bütün oluşturduğu yapılar olarak kavramsallaştırmıştır. Bu tema, çok katmanlı metinlerin çok modlu doğasını ve bu modların birbirleriyle kurdukları organik ilişkiyi vurgulamaktadır.

Metinlerin farklı modların entegrasyonu ile oluşan inşai yönü, katılımcılar tarafından ‘yapboz’ ve ‘matruşka bebek’ gibi metaforlarla somutlaştırılmıştır. K10, görsel ve video gibi unsurları bir yapbozun parçalarına benzeterek, anlamın ancak bu parçaların birleşimiyle tamamlandığını ifade etmiştir. Benzer şekilde iç içe geçmiş katmanları ‘matruşka bebek’ benzetmesiyle açıklayan K20, parçalardan birinin eksikliğinin bütündeki ahengi bozacağını dile getirmiştir. Bu ifadeler, adayların metinleri organik bir bütün olarak algıladığını göstermektedir.

“Orman” metaforu, çeşitlilik ve zenginlik boyutunu vurgulamaktadır. K12, çok katmanlı metinlerin ormanlar gibi çok çeşitli olduğunu ve içinde farklı farklı canlılar bulunduğunu belirtmiştir. Katılımcı, tür çeşitliliğinin ormanları zengin hâle getirdiği gibi, çok katmanlı metinlerde de ses, video, görsel ve renk çeşitliliği gibi unsurların metinleri zenginleştirdiğini ifade etmiştir. Bu metafor, biyolojik çeşitliliğin zenginliği ile metinsel çeşitliliğin zenginliği arasında yaratıcı bir bağlantı kurmaktadır.

“Kutu” metaforu ise seçim özgürlüğünü ve çeşitliliği vurgulamaktadır. K19, çok katmanlı metinlerin içinde birçok şeyi barındırabildiğini ve bir şeyi anlatacağı zaman kutunun içerisinden birçok şey seçip anlatabileceğini belirtmiştir. Katılımcı, resim, video veya grafik gibi kutunun içinden seçeceği her şeyin anlatacağı konuları güçlendirdiğini ifade etmiştir.

Bilişsel Süreç ve Öğrenme Olarak Çok Katmanlı Metinler

Öğretmen adaylarının %19.2’si (f=5) çok katmanlı metinleri öğrenme süreçleri, bilişsel gelişim ve zihinsel uyanış bağlamında ele almıştır. Bu tema, çok katmanlı metinlerin pedagojik değerine ve öğrenme üzerindeki etkilerine odaklanmaktadır.

“Merdiven basamakları” metaforu, öğrenmenin aşamalı doğasını vurgulamaktadır. K3, metin yazmanın süreç ve aşama gerektiren bir durum olduğunu ve belirli basamakları sırasıyla sağlam bir şekilde basarak ilerlemeyi sağladığını belirtmiştir. Bu metafor, çok katmanlı metin yazma sürecinin sistematik ve kademeli bir ilerleme gerektirdiğini, her aşamanın bir sonrakine temel oluşturduğunu göstermektedir.

“Düş kalka öğrenmek” metaforu, öğrenmenin deneme-yanılma boyutunu öne çıkarmaktadır. K26, çok katmanlı metinlerde yazmaya başlarken bir kelime veya cümleyi kafasında kurcalarken, zihninde canlandırırken “olmuyor” diye kendi kendini yiyip bitirdiğini ve çok katmanlı metinlerin bu çabanın sonucu olduğunu ifade etmiştir. Bu ifade, çok katmanlı metin üretiminin kolay olmadığını, sürekli düşünme, düzeltme ve geliştirme gerektiren bir süreç olduğunu yansıtmaktadır.

“Yeni nesil sınav soruları” metaforu ise karmaşıklık ve çok boyutluluk vurgusunu içermektedir. K6, birden fazla unsurun aynı anda ve iç içe kullanılarak karışık bir yapı oluşturulduğunu belirtmiştir. Bu metafor, çok katmanlı metinlerin bilişsel olarak zengin ve çok boyutlu düşünmeyi gerektiren yapılar olduğunu göstermektedir.

“Uzun yolculuk” metaforu ise öğrenme sürecinin birikimli doğasını vurgulamaktadır. K17, yolculuk esnasında ne kadar çok görüntü zihnine

yerleşiyorsa çok katmanlı metinlerde de yazı, ses ve görüntü birleşiminin zihninde uyum içinde olduğunu ifade etmiştir.

Dönüştürücü ve Aydınlatıcı İşlev Olarak Çok Katmanlı Metinler

Katılımcıların %11.5'i (f=3) çok katmanlı metinleri zihinsel bir uyanış, dönüşüm ve aydınlanma aracı olarak kavramsallaştırmıştır. Bu tema, çok katmanlı metinlerin bilişsel etkilerini ve öğrenenler üzerindeki dönüştürücü gücünü vurgulamaktadır.

“Lambayı yakmak” metaforu, en çarpıcı örneklerden biridir. K7, çok katmanlı metinlerin sönük, kapalı bir lambayı yakmak gibi olduğunu belirtmiştir. Katılımcı, zihnin görsellerle daha da canlandığını, tekdüzeliğin görselle bozulduğunu ve akılda kalıcılığın arttığını ifade etmiştir. Ayrıca bunun zihin için bir uyanma olduğunu ve bilimsel olarak da görme duyusu için beyinde daha fazla elektrik dalgası kullanıldığı için gerçek anlamda bir aydınlanma gerçekleştiğini vurgulamıştır. Bu metafor, çok katmanlı metinlerin zihinsel aktiviteyi artırdığı ve öğrenmeyi derinleştirdiği düşüncesini bilimsel bir temellendirme çabasıyla birleştirmektedir.

“Uçak” metaforu ise dönüştürücü ve taşıyıcı gücü vurgulamaktadır. K21, çok katmanlı metinlerin kendisini alıp hızlı bir şekilde başka bir yere götürdüğünü, düşüncelerini ve içindeki benliğini değiştirdiğini ifade etmiştir. Bu ifade, çok katmanlı metinlerin okuyucu/yazarı zihinsel olarak farklı bir noktaya taşıma, perspektif değiştirme ve düşünce dünyasını genişletme potansiyeline işaret etmektedir.

“Televizyon” metaforu ise çok kanallı bilgi aktarımını vurgulamaktadır. K24, çok katmanlı metinlerin bilgiyi aktardığını, görsel ve işitsel olarak temellendirdiğini belirtmiştir.

Vazgeçilmezlik ve Destekleyicilik Olarak Çok Katmanlı Metinler

Katılımcıların %11.5'i (f=3) çok katmanlı metinleri, iletişim ve öğretim süreçlerinde vazgeçilmez ve destekleyici araçlar olarak görmektedir. Bu tema, çok katmanlı metinlerin pratik değerini ve günlük yaşamdaki önemini vurgulamaktadır.

“Nefes almak” metaforu, vazgeçilmezlik boyutunu en güçlü şekilde ifade etmektedir. K25, nefes almanın yaşamın ve canlılığın belirtisi olduğunu, çok katmanlı metinlerin ise yaşamak için gerekli olduğunu belirtmiştir. Bu metafor, çok katmanlı metinlerin modern iletişim ve öğretim ortamlarında temel bir ihtiyaç olduğunu vurgulamaktadır.

“Kibrit” metaforu ise tamamlayıcılık ve işlevsellik boyutunu öne çıkarmaktadır. K22, kibritlerin çok önemli ve herkesin evinde bulunan bir

şey olduğunu, ancak kibrit ne kadar önemliyse kibrit kutusunun da o kadar önemli olduğunu ifade etmiştir. Katılımcı, kibrit kutusu olmadan kibritin yanmayacağını ve benzer şekilde yazdığımız yazıya fotoğraf, video, müzik ve istatistikleri eklemesek yazının eksik kalacağını, çok güzel bir yazıda bunlar olmadan çok fayda getirilemeyeceğini belirtmiştir. Bu metafor, yazılı metnin tek başına yeterli olmadığını, görsel ve işitsel öğelerle desteklenmesi gerektiğini vurgulamaktadır.

“Yardımcı” metaforu ise destekleyici işlevi öne çıkarmaktadır. K8, çok katmanlı metinlerin duygu, düşünce ve bilgilerini aktarmasına çok yardımcı olduğunu belirtmiştir. Ayrıca sözün etkisinin yanında hem uzun süre konuşmasına hem de dinletmesine yardımcı olan metinler olduğunu ifade etmiştir.

Emek ve Üstünlük Olarak Çok Katmanlı Metinler

Katılımcıların %7.7’si ($f=2$) çok katmanlı metinleri emek, çaba ve üstünlük bağlamında değerlendirmiştir. Bu tema, çok katmanlı metin üretiminin zahmetli bir süreç olduğunu ve sonucun değerli olduğunu vurgulamaktadır.

“Emek kokan iş” metaforu bu algıyı net şekilde yansıtmaktadır. K5, çok katmanlı metinlerin üzerinde çok fazla düşünülmüş, araştırılmış ve yazılmış, dolayısıyla emek verilmiş bir uğraş olduğunu belirtmiştir. Katılımcı, yazmanın bir gereklilik olduğunu ve bu gerekliliği en yaratıcı ve ilgi çekici bir yöntemle yazmayı sağlayan metin türünün çok katmanlı metinler olduğunu ifade etmiştir. Bu ifade, çok katmanlı metin yazmanın yalnızca teknik bir beceri değil, aynı zamanda düşünsel ve yaratıcı bir süreç gerektirdiğini göstermektedir.

“Gökdelen” metaforu ise üstünlük ve mükemmellik vurgusunu içermektedir. K13, gökdelenlerin zirvesinde en iyilerin olduğunu ve çok katmanlı metnin de diğer metinlerin en iyisi olduğunu belirtmiştir. Bu metafor, çok katmanlı metinlerin diğer metin türlerinden daha gelişmiş ve değerli olduğu algısını yansıtmaktadır.

4. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Tartışma

Bu çalışmada, Türkçe öğretmeni adaylarının çok katmanlı metin kavramına ilişkin metaforik algıları incelenmiş ve 26 katılımcıdan 26 farklı metafor elde edilmiştir. Bu metaforlar altı ana tema altında gruplandırılmış olup, en baskın tema “estetik ve görsel zenginlik” olarak belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının çok katmanlı metinleri öncelikle görsel bir zenginlik

ve estetik bir bütünlük olarak algılamaları, New London Group'un (1996) çok katmanlı okuryazarlık yaklaşımının temel ilkesiyle örtüşmektedir. Kress ve van Leeuwen'in (2006) sosyal göstergebilim kuramında vurgulandığı gibi, görsel modun anlamlandırma sürecindeki merkezi rolü, öğretmen adaylarının zihinsel temsillerinde de ön plana çıkmaktadır. En sık kullanılan metaforun "gökkuşağı" olması, çok katmanlı metinlerin farklı modları bir arada barındıran uyumlu yapılar olarak kavrandığını göstermektedir. Bu bulgu, Walsh'ın (2006) tanımlamasıyla paralellik gösterirken; 'estetik ve görsel zenginlik' temasının öne çıkması, öğretmen adaylarının çok katmanlı metinleri işlevsel bir araçtan ziyade estetik bir değer taşıyan yapılar olarak gördüklerini ortaya koymaktadır. Aslında bu durum, Jewitt'in (2008) çok modluluğun öğrenme deneyimini zenginleştirdiğine dair görüşünü desteklemektedir. Ancak bu durum, öğretmen adaylarının çok katmanlı metinlerin pedagojik işlevlerinden çok biçimsel özelliklerine odaklandıklarını da düşündürmektedir.

İkinci ve üçüncü sırada yer alan "çok bileşenli ve bütünleştirici yapı" ile "bilişsel süreç ve öğrenme" temaları, öğretmen adaylarının çok katmanlı metinleri hem yapısal hem de işlevsel açıdan kavradıklarını göstermektedir. "Yapboz" ve "matruşka bebek" gibi metaforlar, farklı modların birbirini tamamlayan parçalar olarak algılandığını ortaya koymaktadır. Bu bulgu, Serafini'nin (2012) çok katmanlı metinlerde farklı modların birlikte kullanıldığı vurgusuyla örtüşmektedir. Öte yandan "merdiven basamakları", "düşe kalka öğrenmek" ve "uzun yolculuk" metaforları ise çok katmanlı metin üretiminin aşamalı ve birikimli bir öğrenme süreci gerektirdiğini yansıtmaktadır. Bu algı, Li'nin (2020) hizmet öncesi öğretmenlerin çok katmanlı metinlerle deneyim kazanmalarının profesyonel gelişimlerine katkı sağladığı bulgusunu desteklemektedir. Prain ve Waldrup'in (2008) çok katmanlı metinlerde farklı katmanları kullanmanın öğrenme süreci için önemli olduğu tespiti, öğretmen adaylarının bu metinleri bilişsel gelişim aracı olarak görmesiyle uyumludur. Ancak "yeni nesil sınav soruları" metaforu, bazı öğretmen adaylarının çok katmanlı metinleri karmaşık ve zorlayıcı yapılar olarak algıladığını da göstermektedir. Benzer şekilde Shanahan (2013), çok katmanlı metin yazma sürecinin öğrenciler için zorlayıcı yönlerine dikkat çekmiştir.

"Dönüştürücü ve aydınlatıcı işlev", "vazgeçilmezlik ve destekleyicilik" ile "emek ve üstünlük" temaları, öğretmen adaylarının çok katmanlı metinlere atfettikleri pedagojik değeri ve önemi yansıtmaktadır. "Lambayı yakmak" ve "uçak" metaforları, çok katmanlı metinlerin zihinsel bir dönüşüm ve uyanış sağladığı algısını ortaya koymaktadır. Bu bulgu, Si ve diğerlerinin (2022) ile Hai ve Phuong (2025) çok modlu pedagojilerin öğrenme üzerindeki olumlu

etkileri tespitiyle örtüşmektedir. “Nefes almak” metaforu ise çok katmanlı metinlerin modern iletişim ortamlarında vazgeçilmez araçlar olduğu algısını en güçlü şekilde ifade etmektedir. Bu algı, Dalton’un (2012) çok katmanlı metinlerin öğrencilere kendilerini farklı modlarla ifade etme olanağı sunduğu vurgusuyla paraleldir. “Emek kokan iş” ve “gökdelen” metaforları ise çok katmanlı metin üretiminin zahmetli ancak değerli bir süreç olduğunu göstermektedir. Genel olarak araştırma bulguları, 4 haftalık çok katmanlı metin yazma eğitiminin öğretmen adaylarında ağırlıklı olarak olumlu algılar oluşturduğunu ortaya koymaktadır. Bu sonuç, Ajayi’nin (2010) öğretmen adaylarının çok katmanlı okuryazarlık öğretimine hazırlıklı olmalarının önemini vurguladığı çalışmayı desteklemektedir. Ancak Türkiye’de Türkçe öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının teknoloji kullanımı konusunda yetersizliklerinin (Dinlemez, 2021; Karakuş ve Er, 2021) ve geleneksel metin anlayışlarının (Kaldırım & Tavşanlı, 2018) devam ettiği göz önünde bulundurulduğunda, öğretmen yetiştirme programlarında çok katmanlı okuryazarlık eğitiminin sistematik ve kapsamlı bir şekilde yer alması gerekliliği ortaya çıkmaktadır.

Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmada, Türkçe öğretmeni adaylarının çok katmanlı metin kavramına ilişkin metaforik algıları incelenmiş ve 26 katılımcıdan 26 farklı metafor elde edilmiştir. Elde edilen metaforlar altı tema altında gruplandırılmıştır: estetik ve görsel zenginlik, çok bileşenli ve bütünleştirici yapı, bilişsel süreç ve öğrenme, dönüştürücü ve aydınlatıcı işlev, vazgeçilmezlik ve destekleyicilik ile emek ve üstünlük. En sık kullanılan metafor gökkuşağı olmuştur. Araştırma bulguları, öğretmen adaylarının çok katmanlı metinleri öncelikle görsel zenginlik ve estetik bütünlük olarak algıladıklarını, farklı modların bir araya gelerek anlamlı bir bütün oluşturduğunu düşündüklerini ve bu metinlerin öğrenme süreçlerinde önemli bir değere sahip olduğuna inandıklarını göstermiştir. Bununla birlikte, bazı öğretmen adaylarının çok katmanlı metin üretimini aşamalı ve çaba gerektiren zorlayıcı bir süreç olarak algıladıkları tespit edilmiştir. Ayrıca, 4 haftalık çok katmanlı metin yazma eğitiminin öğretmen adaylarında ağırlıklı olarak olumlu algılar oluşturduğu söylenebilir.

Araştırma bulgularından hareketle şu öneriler sunulabilir: Birincisi, öğretmen adaylarının çok katmanlı metinleri ağırlıklı olarak estetik ve görsel zenginlik olarak algılamaları, bu metinlerin pedagojik işlevlerinin eğitim sürecinde daha fazla vurgulanması gerektiğini göstermektedir. İkincisi, bazı öğretmen adaylarının çok katmanlı metin üretimini zorlayıcı bulması, öğretmen yetiştirme programlarında çok katmanlı metin yazma eğitiminin

daha kapsamlı ve uygulamalı bir şekilde verilmesi gerektiğine işaret etmektedir. Üçüncüsü, gelecek araştırmalarda çok katmanlı metin yazma eğitiminin farklı sürelerde ve farklı öğrenci gruplarında (ilkokul, ortaokul, lise) etkisinin incelenmesi önerilmektedir.

Bu araştırma, Türkiye’de çok katmanlı metinlere ilişkin metafor yöntemiyle gerçekleştirilen ilk çalışmalardan biri olması bakımından alanyazına katkı sağlamaktadır. Araştırma bulguları, öğretmen yetiştirme sürecinde çok katmanlı metin yazma eğitime ilişkin öğretmen adayı algılarının anlaşılmasına yardımcı olmaktadır. Dijital iletişim ortamlarının yaygınlaşması ve çok katmanlı okuryazarlığın çağdaş eğitim yaklaşımlarında giderek daha fazla yer alması, bu alanda yapılacak yeni araştırmaların önemini artırmaktadır.

KAYNAKLAR

- Ajayi, L. (2010). Preservice teachers' knowledge, attitudes, and perception of their preparation to teach multiliteracies/multimodality. *The Teacher Educator*, 46(1), 6-31. <https://doi.org/10.1080/08878730.2010.488279>
- Alvermann, D. E. ve Wilson, A. A. (2011). Comprehension strategy instruction for multimodal texts in science. *Theory into Practice*, 50(2), 116-124.
- Anstey, M. ve Bull, G. (2010). Helping teachers to explore multimodal texts. *Curriculum and Leadership Journal*, 8(16).
- Bearne, E. ve Wolstencroft, H. (2009). *Visual approaches to teaching writing: Multimodal literacy (5-11)*. Sage Publications.
- Cope, B. ve Kalantzis, M. (2000). *Multiliteracies: Literacy learning and the design of social futures*. Routledge.
- Creswell, J. W. (2013). *Nitel araştırma yöntemleri: Beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni* (M. Bütün ve S. B. Demir, Çev.). Siyasal Kitabevi.
- Dalton, B. (2012). Multimodal composition and the common core state standards. *The Reading Teacher*, 66(4), 333-339.
- Dinlemez, Ş. (2021). *Türkçe öğretmeni adaylarının dijital okuryazarlık düzeyleri ile dijital vatandaşlık düzeyleri arasındaki ilişkinin belirlenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü
- Forceville, C. (2002). The identification of target and source in pictorial metaphors. *Journal of Pragmatics*, 34(1), 1-14.
- Güneş, F. (2019). *Türkçe öğretimi yaklaşımlar ve modeller* (6. Baskı). Pegem Akademi.
- Hai, P. T. T., & Phuong, N. T. T. (2025). A systematic analysis on multimodality in higher education language classrooms. In B. T. Long et al. (Eds.), *Proceedings of the 4th Annual International Conference on Material, Machines, and Methods for Sustainable Development (MMMS2024)* (Lecture Notes in Mechanical Engineering). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-031-96126-7_60
- Jewitt, C. (2008). Multimodality and literacy in school classrooms. *Review of Research in Education*, 32(1), 241-267.
- Karakuş, N. ve Er, O. (2021). Türkçe öğretmeni adaylarının Web 2.0 araçlarını kullanma durumlarının belirlenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 9(1), 311-328.
- Kress, G. ve van Leeuwen, T. (2006). *Reading images: The grammar of visual design* (2nd ed.). Routledge.
- Lakoff, G. ve Johnson, M. (1980). *Metaphors we live by*. University of Chicago Press.

- Lakoff, G. ve Johnson, M. (2015). *Metaforlar: Hayat, anlam ve dil* (G. Y. Demir, Çev.). İthaki Yayınları.
- Leu, D. J., Kinzer, C. K., Coiro, J., Castek, J., & Henry, L. A. (2017). New Literacies: A Dual-Level Theory of the Changing Nature of Literacy, Instruction, and Assessment. *Journal of Education*, 197(2), 1-18. <https://doi.org/10.1177/002205741719700202>
- Li, L. (2020). Integrating multimodal composition projects into teacher education: From pre-service teachers' perspectives. *Journal of Language and Literacy Education*, 16(1), 1-19.
- Malmelin, N. (2010). What is advertising literacy? Exploring the dimensions of advertising literacy. *Journal of Visual Literacy*, 29(2), 129-142.
- Miles, M. B. ve Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Sage Publications.
- New London Group. (1996). A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures. *Harvard Educational Review*, 66(1), 60-93.
- Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri* (M. Bütün ve S. B. Demir, Çev.). Pegem Akademi.
- Prain, V., & Waldrup, B. (2008). A study of teachers' perspectives about using multimodal representations of concepts to enhance science learning. *Canadian Journal of Science, Mathematics and Technology Education*, 8(1), 5-24.
- Saban, A. (2008). Okula ilişkin metaforlar. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 55, 459-496.
- Serafini, F. (2011). Expanding perspectives for comprehending visual images in multimodal texts. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 54(5), 342-350.
- Serafini, F. (2012). Expanding the four resources model: Reading visual and multi-modal texts. *Pedagogies: An International Journal*, 7(2), 150-164.
- Shanahan, L. E. (2013). Composing "kid-friendly" multimodal text: When conversations, instruction, and signs come together. *Written Communication*, 30(2), 194-227.
- Si, Q., Hodges, T. S., & Coleman, J. M. (2022). Multimodal literacies classroom instruction for K-12 students: a review of research. *Literacy Research and Instruction*, 61(3), 276-297.
- Unsworth, L. (2006). Towards a metalanguage for multiliteracies education: Describing the meaning-making resources of language-image interaction. *English Teaching: Practice and Critique*, 5(1), 55-76.
- Walsh, M. (2006). The 'textual shift': Examining the reading process with print, visual and multimodal texts. *Australian Journal of Language and Literacy*, 29(1), 24-37.

- Wan, W., Low, G. D. ve Li, M. (2011). From students' and teachers' perspectives: Metaphor analysis of beliefs about EFL teachers' roles. *System*, 39(3), 403-415.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli ile Hazırlanan 5. Sınıf Türkçe Ders Kitabı Üzerine Öğretmen Görüşleri 8

Savaş Uğur¹

Hilal Soysal²

Ayşegül Yıldırım³

Serdar Akbulut⁴

GİRİŞ

Her toplum, kendi değerlerini tanıyan, kültürünü korurken dünyadaki gelişmelere de uyum sağlayabilen bireylerin yetişmesini ister. Merak eden, soru soran, bilgiyi ayırt edip anlamlandırabilen, üretken ve sağlıklı insanların varlığı, toplumların geleceği için önemlidir. Bu nedenle eğitim, bu hedeflere ulaşmada önemli bir işlev üstlenir. Bu durum, gelişmiş ülkelerin eğitime büyük bütçeler ayırması ve ciddi yatırımlar yapması, eğitimin kalkınma sürecindeki etkisini açıkça göstermektedir (Kaya ve Aydın, 2024). Bu doğrultuda Türkiye’de eğitimde yeni bir perspektif olarak geliştirilen 2024 Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli çerçevesinde Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı hayata geçirilmiştir. Yenilenen program dikkate alınarak ders kitaplarında da değişime gidilmiştir.

Türkçe öğretiminde ders kitapları, öğretim sürecinin temel bileşenleri arasında yer almaktadır. Bu kitaplar; öğrencilerin yaş özellikleri ile bilgi

1 0009-0001-3464-1899 | savasugur827@gmail.com, Dokuz Eylül Üniversitesi, Türkiye
ROR ID: <https://ror.org/00dbd8b73>

2 0009-0006-0682-2971 | soysalhilal6@gmail.com, Manisa Celal Bayar Üniversitesi, Türkiye
ROR ID: <https://ror.org/053f2w588>

3 0009-0004-2968-5055 | yaysegul260@gmail.com, Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi, Türkiye, ROR ID: <https://ror.org/02h1e8605>

4 0000-0002-5809-1481 | serdar.akbulut@cbu.edu.tr, Manisa Celal Bayar Üniversitesi, Türkiye
ROR ID: <https://ror.org/053f2w588>

düzeylerine uygun bilişsel ve duyuşsal yeterlikleri geliştirmeyi amaçlayan, nitelikli ve çeşitlendirilmiş metinleri içeren, öğretim programının benimsediği ilke ve amaçlara göre yapılandırılan ve öğrenme-öğretme etkinliklerinin merkezinde konumlanan eğitim materyalleridir (Çiftçi vd., 2007; Sarıkaya, 2023). Özellikle Türkçe dersi gibi temel bir ders söz konusu olduğunda, kullanılan materyallerin kalitesi ve etkinliği öğrencilerin dil gelişimini büyük ölçüde etkilemektedir. Bu sebeple ana dili öğretiminde kullanılan materyallerin; öğrencilerin anlama becerilerini güçlendirmeye, kendini sözlü ve yazılı biçimde ifade etme alışkanlığı kazandırmaya, dinleme ve okuma kültürü ile buna yönelik ilginin oluşmasına katkı sağlamaya, söz varlığını genişletmeye, temel dil bilgisi yapılarını öğretmeye ve dil bilinci ile dili sevmeye tutumunu geliştirmeye yönelik ölçütler dikkate alınarak hazırlanması zorunludur (Kavcar vd., 1995).

Alanyazın incelendiğinde, Türkçe Dersi Öğretim Programı çerçevesinde hazırlanan ders kitaplarına yönelik Türkçe öğretmenlerinin görüşlerini ele alan çeşitli araştırmaların yapıldığı görülmektedir. Bu çalışmalar genel olarak üç ana tema etrafında toplanmaktadır: Birinci grup çalışmalar Türkçe ders kitaplarının genel değerlendirilmesine odaklanmaktadır (Çiftçi vd., 2007; Kaya ve Kardeş, 2019; Kolaç, 2003; Özçetin ve Karakuş, 2020; Türkben, 2018). İkinci grupta ders kitaplarının konuşma yöntem ve teknikleri bakımından incelenmesini konu alan çalışmalar yer almaktadır (Ayaz ve Yenen Avcı, 2017; Fidan, 2019; Eyüp ve Kansızoglu, 2021; Yılmaz ve Abacı, 2023). Üçüncü grup çalışmalar ise ders kitaplarındaki etkinliklerin nitelik, nicelik ve yeterlilikleri üzerine yoğunlaşmaktadır (Ekinci-Çelikkpazu, 2015; Karadüz, 2006; Karacaoğlu, vd., 2023; Mutlu ve Yurt, 2019; Öztürk ve Say, 2023; Uzun, vd., 2022). Ancak 2024 Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli kapsamında hazırlanan 5. sınıf Türkçe Ders Kitabı henüz yeni olduğundan literatürde yeterli sayıda çalışma bulunmamaktadır.

Usluel ve Mazman (2010), eğitim alanında gerçekleştirilen yeniliklerin yalnızca uygulanmasının değil, aynı zamanda bu yeniliklerin ne derece benimsendiğinin incelenmesinin de büyük önem taşıdığını belirtmiştir. Bu doğrultuda, yenilenen 5. sınıf Türkçe Ders Kitabı'na ilişkin Türkçe öğretmenlerinin görüşlerinin incelenmesi önem taşımaktadır. Öğretmen görüşleri, ders kitabının pedagojik işlevselliğini derinlemesine değerlendirmek ve iyileştirme alanlarını belirlemek için önemli bir kaynak oluşturmaktadır. Ders kitabının güçlü yönlerinin korunması ve geliştirilmesi gereken alanların tespit edilmesi, Türkçe eğitiminde sürdürülebilir bir başarı için kritik öneme sahiptir. Bu çalışma, ders kitabının güçlü yanlarını ve zorluklarını bir arada ele alarak kapsamlı bir bakış açısı sunmayı hedeflemektedir. Ayrıca

öğretmenlerin uygulama sürecinde karşılaştıkları sorunlar ve geliştirdikleri çözüm önerileri ile alana katkı sağlayacaktır.

Bu bağlamda çalışmanın amacı, 2024 Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli kapsamında hazırlanan 5. sınıf Türkçe Ders Kitabı'na yönelik Türkçe öğretmenlerinin görüşlerini incelemektir. Bu kapsamda öğretmen görüşleri bağlamında kitabın pedagojik işlevselliği derinlemesine değerlendirilecek, iyileştirme alanları belirlenecek ve ders kitabının güçlü yanları ile zorlukları ortaya konacaktır. Ayrıca öğretmenlerin kitaba yönelik önerileri de araştırma kapsamında ele alınacaktır. Bu amaç doğrultusunda şu sorulara yanıt aranmıştır:

- Türkçe öğretmenlerinin 5. sınıf Türkçe Ders Kitabı'nda olumlu veya güçlü gördükleri yönler nelerdir?
- Türkçe öğretmenlerinin 5. sınıf Türkçe Ders Kitabı'nda geliştirilmesi gerektiğini düşündükleri alanlar nelerdir?
- Türkçe öğretmenlerinin 5. sınıf Türkçe Ders Kitabı'na ilişkin önerileri nelerdir?

YÖNTEM

Araştırma Deseni

Bu araştırma, nitel araştırma yöntemleri içinde yer alan fenomenoloji yaklaşımı çerçevesinde yürütülmüştür. Fenomenoloji, bireylerin belirli bir olguya ya da kavrama ilişkin yaşantılarından yola çıkarak bu deneyimlere yükledikleri ortak anlamları ortaya çıkarmayı amaçlayan bir desendir. Bu yöntemin odağı, incelenen olguyu yoğun biçimde tecrübe eden kişilerin yaşantılarının özünü ve temel bileşenlerini anlamaya yöneliktir (Creswell, 2018). Bu çalışmada, Türkçe öğretmenlerinin 5. sınıf Türkçe Ders Kitabı'na dair deneyimlerini ve bu kapsamda kitabın olumlu yönleri ile geliştirilmesi gereken alanları anlamak amaçlanmıştır. Bu nedenle fenomenoloji, Türkçe öğretmenlerinin ders kitabına yönelik deneyimlerini detaylı bir şekilde anlamak için uygun bir araştırma yöntemi olarak seçilmiştir.

Çalışma Grubu

Bu çalışmada katılımcılar, amaçlı örnekleme türlerinden ölçüt örnekleme yöntemi kullanılarak belirlenmiştir. Ölçüt örnekleme; çalışma başlamadan önce tanımlanan belirli koşulları karşılayan bireylerin ya da durumların araştırma kapsamına alınması esasına dayanır (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Bu doğrultuda araştırmanın ölçütleri şunlardır: (1) 2024–2025 eğitim-öğretim yılında 5. sınıf düzeyinde Türkçe dersini yürütüyor olmak, (2) yeni

hazırlanan Türkçe ders kitabını en az bir dönem boyunca kullanmış olmak ve (3) araştırmaya gönüllü olarak katılmayı kabul etmek.

Araştırmanın veri kaynağı olarak seçilen katılımcılar, 2024-2025 Maarif Modeli çerçevesinde 5. sınıflarda ders veren ve farklı illerde görev yapan Türkçe öğretmenlerini içermektedir. Maksimum çeşitlilik sağlamak amacıyla katılımcıların yaş, cinsiyet, kıdem ve görev yaptıkları il unsurlarına dikkat edilmiştir. Araştırmanın amacı ve içeriği hakkında katılımcılara bilgi verilmiş, gönüllülük esasına göre araştırmaya katılım için onayları alınan 24 Türkçe öğretmeni görüşme için seçilmiştir. Katılımcıların demografik özellikleri Tablo 1'de yer almaktadır.

Tablo 1. Türkçe öğretmenlerinin demografik bilgileri

Cinsiyet	f	Yaş	f	Mesleki Tecrübe (yıl)	f	Branş	f
Erkek	11	25-30	2	5-10	3	Türkçe Öğretmeni	24
Kadın	13	31-35	3	11-15	5		
		36-40	6	16-20	7		
		41-45	8	21-25	5		
		46-50	3	26-30	4		
		51-55	2				

Veri Toplama Aracı

Bu araştırmada veri toplamak amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme tekniği, aynı konuya ilişkin benzer türde bilgileri farklı katılımcılardan elde etmek için oluşturulan bir yöntemdir. Bu yöntemde görüşmeci, önceden belirlenen konu başlıklarına bağlı kalarak hazırlanmış soruları yöneltir; bununla birlikte, gerektiğinde daha ayrıntılı bilgi edinmek amacıyla ek sorular sorma esnekliğine de sahiptir (Patton, 1987; Yıldırım ve Şimşek, 2021). Görüşme formu, yenilenen 5. sınıf Türkçe Ders Kitabı hakkında Türkçe öğretmenlerinin görüşlerini incelemek amacıyla araştırmacılar tarafından geliştirilmiştir. Form geliştirme sürecinde öncelikle ilgili alanyazın taranmış, araştırmanın amacı ve alt problemleri doğrultusunda soru havuzu oluşturulmuştur. Görüşme formunda; ders kitabının güçlü yönleri, geliştirilmesi gereken alanlar, uygulama sürecinde karşılaşılan zorluklar ve öğretmen önerilerine yönelik açık uçlu sorular yer almıştır. Hazırlanan taslak form, Türkçe eğitimi alanında doktora derecesine sahip ve ders kitabı değerlendirme konusunda deneyimli iki öğretim üyesinin görüşüne sunulmuştur. Uzmanlardan alınan dönütler doğrultusunda soruların anlaşılabilirliği, kapsam geçerliği ve araştırma

problemiyle uyumu açısından gerekli düzenlemeler yapılmış ve formun nihai hali oluşturulmuştur.

Verilerin Toplanması

Veriler, 2024–2025 eğitim-öğretim yılının güz döneminde elde edilmiştir. Görüşmeler, katılımcıların kendilerini rahat ve özgür bir biçimde ifade edebilmelerine imkân tanıyacak şekilde, sessiz ve elverişli ortamlarda yüz yüze yapılmıştır. Her bir katılımcı için uygun zaman aralıkları belirlenmiş, bu doğrultuda randevu alınarak görüşme süreci planlanmıştır. Her görüşme ortalama 40 dakika sürmüştür. Görüşmelerde, Türkçe öğretmenlerinin 5. sınıf Türkçe Ders Kitabı'nın güçlü yönleri, zorlukları, geliştirilmesi gereken alanları ve önerilerine ilişkin görüşleri üzerinde durulmuştur. Tüm görüşmeler, katılımcıların izni alınarak ses kaydına alınmış ve daha sonra yazılı metne dönüştürülmüştür. Ses kayıtlarının yazıya dökülmesi işlemi araştırmacılar tarafından gerçekleştirilmiş, deşifre edilen metinler katılımcı ifadelerine sadık kalınarak hazırlanmıştır.

Verilerin Analizi

Verilerin analizi, görüşmelerden elde edilen ses kayıtlarının yazılı metne dönüştürülmesiyle başlamıştır. Katılımcı görüşme formları, K1'den K24'e kadar kodlanmıştır. Bu kodlama işlemi, katılımcıların kimliklerini gizli tutmak, analiz ve raporlama sürecindeki karışıklıkları önlemek amacıyla yapılmıştır. Katılımcılardan elde edilen görüşler, içerik analizi yöntemi kullanılarak çözümlenmiştir. İçerik analizi, nitel verileri açıklamaya yardımcı olacak kavramları ve bu kavramlar arasındaki ilişkileri ortaya çıkarmayı amaçlayan bir analiz yaklaşımıdır (Altunışık ve diğerleri, 2023). Bu yöntem genellikle dört temel aşamada yürütülür: (1) verilerin kodlanması, (2) kodlardan hareketle temaların oluşturulması, (3) kod ve temaların sistematik biçimde düzenlenmesi ve (4) elde edilen bulguların betimlenmesi ile yorumlanması (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Bu çerçevede, öncelikle görüşmelerden elde edilen veriler kodlanmış ve bu kodlardan temalar ortaya çıkarılmıştır. Ortaya çıkan temalar ve kodlar düzenlenerek bulguların yorumlanması yapılmıştır.

Kodlama sürecinde iki araştırmacı birbirinden bağımsız olarak verileri kodlamış, ardından bir araya gelerek kodları karşılaştırmışlardır. Görüş ayrılıklarının olduğu kodlar üzerinde araştırmacılar tartışarak uzlaşmaya varmış ve nihai temalar belirlenmiştir. Böylece analiz sürecinin güvenilirliği artırılmaya çalışılmıştır.

Geçerlik ve Güvenirlik

Bu araştırmada nitel araştırmalarda geçerlik ve güvenirliliği sağlamak amacıyla çeşitli önlemler alınmıştır. Araştırmanın inandırıcılığını

artırmak için veri toplama ve analiz süreci detaylı bir şekilde raporlanmış, görüşmelerden elde edilen verilerin yazıya dökülmesi sırasında katılımcıların ifadelerine sadık kalınmıştır. Bulgular bölümünde katılımcı görüşlerinden doğrudan alıntılara yer verilerek okuyucuların verilere doğrudan erişimi sağlanmıştır. Ayrıca veri toplama aracı geliştirilirken ve veri analizi sürecinde uzman görüşüne başvurulmuştur. Araştırma sürecinin detaylı olarak tanımlanması, çalışma grubunun özellikleri ve seçim kriterlerinin açıkça belirtilmesi yoluyla okuyucuların bulguları kendi bağlamlarına transfer edebilmesi amaçlanmıştır. Çalışma grubunun belirlenmesinde farklı illerde görev yapan, farklı yaş ve kıdem düzeylerindeki öğretmenlerin dahil edilmesi yoluyla maksimum çeşitlilik sağlanmaya çalışılmıştır. Araştırmanın tutarlılığını sağlamak amacıyla araştırma süreci ayrıntılı olarak raporlanmış, izlenen adımlar açıkça belirtilmiştir. İki araştırmacının bağımsız kodlama yapması ve görüş ayrılıklarının tartışılarak çözülmesi yoluyla analiz sürecinin tutarlılığı güçlendirilmiştir. Son olarak, araştırma sürecinde toplanan veriler, ses kayıtları ve görüşme dökümleri saklanmış, veri analiz süreci adım adım raporlanarak bulguların teyit edilebilirliği sağlanmıştır.

BULGULAR

Bu bölümde, Türkçe Ders Kitabı'na dair Türkçe öğretmenlerinin görüşlerine ilişkin bulgular yer almaktadır. Çalışmada bulgular, alt amaçlar bağlamında; tablolar, açıklamalar ve katılımcılardan yapılan alıntılarla birlikte sunulmuştur.

Ders Kitabı'nın Olumlu veya Güçlü Yanlarına Yönelik Bulgular

5. sınıf Türkçe Ders Kitabı'nın güçlü yönlerine ilişkin Türkçe öğretmenlerinin görüşleri alınmıştır. Katılımcıların güçlü yönlerle yönelik görüşleri, temalar ve kodlar çerçevesinde Tablo 2'de sunulmuştur

Tablo 2. Türkçe Ders Kitabı'nın güçlü yanlarına yönelik öğretmenlerin görüşleri

Temalar	Kodlar	f	Toplam
Öğrenci merkezli yapıya ilişkin güçlü yanlar	Kitap, etkinliklerle öğrenciyi aktif kılmıştır	10	18
	Etkinlikler, öğrenciler arasında iletişimi ve iş birliğini arttırmıştır	6	
	Kitap içeriğindeki farklılaştırma ve zenginleştirme bölümleri, bireysel farklılıklar açısından olumludur	2	
Beceri alanlarına ilişkin güçlü yanlar	Etkinliklerin beceri odaklı yapısı faydalıdır	9	16
	Üretim atölyeleri dil becerilerini geliştirmesi yönünden etkilidir	7	
Kitabın bileşenlerine ilişkin güçlü yanlar	Ders kitabının kültürel ve ulusal değerlere göre düzenlenmesi olumludur	6	13
	Günlük hayata yakın metinlerin varlığı faydalıdır	3	
	Kitabın bütüncül bir yaklaşımla hazırlanması verimlidir	2	
	Etkinliklerin disiplinlerarası yaklaşıma dikkat edilerek hazırlanması öğrenci açısından fayda sağlamıştır	2	

Tablo 2’de görüldüğü üzere, katılımcı görüşleri üç ana tema altında toplanmıştır: “Öğrenci merkezli yapıya ilişkin güçlü yanlar” (f=18), “beceri alanlarına ilişkin güçlü yanlar” (f=16) ve “kitabın bileşenlerine ilişkin güçlü yanlar” (f=13). Bu temaların altında toplam 9 kod ortaya çıkmıştır. Sıklık değeri bakımından en çok vurgulanan kodlar; “etkinliklerin öğrenciyi merkeze alması ve aktif kılması” (f=10), “etkinliklerin beceri odaklı yapısı” (f=9) ve “üretim atölyelerinin dil becerilerini geliştirmesi” (f=7) şeklinde sıralanmaktadır.

Öğrenci merkezli yapıya ilişkin güçlü yanlar: Tablo 2’de sıklık değeri bakımından en fazla vurgulanan tema, öğrenci merkezli yapıya ilişkin güçlü yanlardır (f=18). Bu tema, “etkinlikler öğrenciyi aktif kılmıştır” (f=10), “etkinlikler iletişim ve iş birliğini arttırmıştır” (f=6) ve “farklılaştırma/zenginleştirme bölümleri bireysel farklılıklar açısından faydalıdır” (f=2) kodlarından oluşmaktadır. Elde edilen bulgular, ders kitabında yer alan etkinliklerin öğrencileri pasif konumdan çıkarmaya yönelik olduğunu ortaya koymaktadır. Ayrıca etkinliklerin dil becerilerini geliştirerek öğrenciler arasındaki iletişimi güçlendirdiği ve bireysel farklılıklara yönelik hazırlanmasının olumlu olduğu tespit edilmiştir. Bu temaya ilişkin katılımcı görüşlerinden örnekler şöyledir:

“Öğrencilerin daha aktif kılınması yönünden güzel.” (K3)

“Bence en olumlu yönü dersi tek başımıza işleminiz öğrenci bir etkinlikte olmasa diğerinde mutlaka katılmak zorunda.” (K11)

“Ders kitabının genel yapısının çağımızda bilgiyi beceriye dönüştürmede ve öğrenciye daha aktif bir görev yüklemesi açısından işlevsel buluyorum.” (K4)

“Öğrencilerin her şeyi birlikte yapmaları grup ilişkilerini arttırdı.” (K1)

“Düşünen, düşündüğümü yazılı sözlü ifade eden ve öz güveni yüksek, iletişimi güçlü nesiller yetiştirmeye imkân veren bir yapıda.” (K5)

Beceri alanlarına ilişkin güçlü yanlar: İkinci tema olan beceri alanlarına ilişkin güçlü yanlar (f=16), “etkinliklerin beceri odaklı yapısı faydalıdır” (f=9) ve “üretim atölyeleri dil becerilerini geliştirmesi yönünden etkilidir” (f=7) kodlarından meydana gelmektedir. Bu bulgular, etkinliklerin ve üretim atölyelerinin beceri alanlarına odaklandığını, öğrencinin temel dil becerilerinin gelişmesinin hedeflendiğini göstermektedir. Katılımcı görüşlerinden örnekler şöyledir:

“Öğrenci ezber ve bilgi yükünden ziyade beceri temelli uygulamalar ve etkinlikler görececek.” (K9)

“Ders kitabında sadeleşme yaşanmamış olsa da beceri kazanılması temele alındığı için çok faydalı olduğunu düşünüyorum. Becerin kazanılması için gereken her şey planlanmış ve usta çırak ilişkisi ile gerçekleşip gerçekleşmediği süreç içinde görülmüştür. Beceri ilk aşamada tanıtılıp tekrar ile kazanılması sağlanmaya çalışılmıştır.” (K11)

“Üretim atölyeleri öğrenciyi üretme deneyimi sunuyor ve üretme keyfi yaşıyor.” (K5)

“Üretim atölyeleri, öğrencilerin kendilerini daha rahat ifade ettiği ve öğrendiklerini uygulamaya koymasından son derece faydalı görüyorum. Çok harika bir çalışma. Düşünenleri tebrik ederim. Umarım devam eder.” (K7)

Kitabın bileşenlerine ilişkin güçlü yanlar: Üçüncü tema olan kitabın bileşenlerine ilişkin güçlü yanlar (f=13), “kitabın kültürel ve ulusal değerlere göre düzenlenmesi” (f=6), “günlük hayata yakın metinlerin varlığı” (f=3), “kitabın bütüncül bir yaklaşımla hazırlanması” (f=2) ve “etkinliklerin disiplinlerarası yaklaşıma dikkat edilerek hazırlanması” (f=2) kodlarından oluşmaktadır. Bu bulgular, Türkçe Ders Kitabı’nın ulusal ve kültürel değerleri yansıttığını, disiplinlerarası etkileşimlerle zenginleştirildiğini, gündelik yaşama yakın metin içerikleriyle desteklendiğini ve temel, bütünlük ve üst

düzey becerilerin dikkate alınarak bütüncül bir yaklaşımla hazırlandığını ortaya koymaktadır. Katılımcı görüşlerinden örnekler şöyledir:

“Düşünen, düşündüğünü yazılı ve sözlü ifade edebilen, değerlerine bağlı, özüne sadık vatansever nesiller yetiştirmeye imkân veren bir program.” (K5)

“Programı uygularken yaşadığım olumlu deneyim örneğin Türkçe kitaplarındaki metinler çok güzel günlük hayata çok yakın ve çocuklara göre. Metinler sayesinde çocuklarla bahçede ip atladık uçurtma yaptık derse ilgisi olmayan öğrencilerimi oyunlarla etkinliklerle ve grup çalışmalarıyla tanıma ve derse ilgisini arttırma fırsatı buldum. Metinleri ve etkinlikleri çocuklara göre hazırlayan ekibe minnettarım.” (K3)

“Beceri temelli yaklaşım, farklılaştırma, öğrenme çıktılarının her birine dönük senaryoların olması, tema sonu öğretmen yanıtları, yeni ölçme değerlendirme araçlarına yer verilmesi ve süreç temelli eğitim baz alınarak kitap, bütünsel bir yapı oluşturmuş.” (K9)

“Türkçe ve matematikte örneğin birbirini destekleyen etkinliklerin olması disiplinlerarası bir yaklaşımı daha belirgin bir şekilde ortaya koymuş. Eğilimlerin, değerlerin, öğrenme çıktılarına yedirilmesi, okuryazarlık becerilerinin tüm dersler için ortak bir paydaş olarak yer alması, eğitim öğretim kalitesini arttırmıştır.” (K4)

Ders Kitabı’nın Geliştirilmesi Gereken Alanlarına Yönelik Bulgular

Bu bölümde, Türkçe Ders Kitabı’na dair zorluk gösteren veya geliştirilmesi gereken alanlara ilişkin Türkçe öğretmenlerinin görüşlerine yer verilmiştir. Bu görüşler, temalar ve kodlar çerçevesinde Tablo 3’te yer almaktadır.

Tablo 3. Türkçe Ders Kitabı’nın geliştirilmesi gereken alanlarına ilişkin öğretmenlerin görüşleri

Temalar	Kodlar	f	Toplam
Ders kitabından kaynaklı zorluklar	Etkinlik yoğunluğu/tekrarları öğrencilerde bıkkınlık yaratmaktadır	13	35
	Kitabın içerik yoğunluğu, zaman yönetimi açısından sorun oluşturmaktadır	9	
	Kitabın, kalabalık sınıf mevcutlarıyla uygulanabilirliğini sınırlı görmekteyim	8	
	Kitabın, konu bütünlüğü içerisinde hazırlanmaması sorun oluşturmaktadır	3	
	Kitabın görselleri, basit denilebilecek seviyededir	1	
	Metin seçimleri, sözcükler açısından yeterli düzeyde değildir	1	

Altyapı eksikliğinden kaynaklı zorluklar	Okulumuzun fiziki şartlarının elverişsizliği, etkinliklerin uygulanma sorunlarına yol açmaktadır	3	5
	Kitap, dijital materyallerin eksikliğinden dolayı tam olarak uygulanamamaktadır	2	
Deneme süreçlerinin eksikliğinden kaynaklı zorluklar	Tüm ülke genelinde uygulanmadan önce yeterli bir pilot uygulamadan geçmemiştir	2	2
Eğitimin paydaşlarından kaynaklı zorluklar	Kitabın uygulanmasını istemeyen veli direnci ile karşılaşmaktayız	1	2
	Kitap, öğretim sürecinde öğretmen özgürlüğünü kısıtladı	1	

Tablo 3'te görüldüğü üzere, katılımcı görüşleri dört ana tema altında toplanmıştır: “Ders kitabından kaynaklı zorluklar” (f=35), “altyapı eksikliğinden kaynaklı zorluklar” (f=5), “deneme süreçlerinin eksikliğinden kaynaklı zorluklar” (f=2) ve “eğitimin paydaşlarından kaynaklı zorluklar” (f=2). Sıklık değeri bakımından en çok vurgulanan kodlar; “etkinlik yoğunluğu/tekrarları” (f=13), “içerik yoğunluğundan kaynaklı zaman yönetimi sorunu” (f=9) ve “kalabalık sınıflarda uygulanma sorunları” (f=8) şeklinde sıralanmaktadır.

Ders kitabından kaynaklı zorluklar: En fazla vurgulanan tema olan ders kitabından kaynaklı zorluklar (f=35), “etkinlik yoğunluğu/tekrarı ve öğrencide oluşan bıkkınlık” (f=13), “kitabın içerik yoğunluğundan kaynaklı zaman yönetimi sorunu” (f=9) ve “kalabalık sınıflarda uygulanma sorunları” (f=8) kodlarından oluşmaktadır. Elde edilen bulgular, etkinlik yoğunluğunun fazla olması ve buna bağlı olarak meydana gelen zaman yönetimi sorunu, kitabın kalabalık sınıf mevcutlarında uygulanmasındaki zorluklar ve konu bütünlüğüne yeterince dikkat edilmemesi gibi sorunları ortaya koymaktadır. Katılımcı görüşlerinden örnekler şöyledir:

“Etkinlikleri sevdim ve nitelik olarak güzel ancak hakkıyla yapacaksan etkinlik çok fazla bir de çok tekrar var. Bazen sıkıcı olduğunu gözlemliyorum. Bunlar dikkate alınırsa daha iyi olur.” (K1)

“Ders kitabındaki etkinliklerin ve tekerrür eden çalışmaların bulunması öğrencilerde dikkatin dağılmasına ve sıkılmasına yol açıyor.” (K4)

“Düşüncesi güzel, etkinliklerle dolu çok aktif bir ders geçiyor fakat kalabalık sınıflarda verim çok düşüyor.” (K8)

“Etkili bir kitap, ancak yine de yeterince zaman yok. Bir öğretmen olarak yetiştirme kaygısına düşüyorum.” (K12)

“Eskisine göre bölük pörçük olmuş. Sözcükte anlam, cümlede anlam vb. sırasında gitmesi daha anlamlıydı. Bu şekilde hiçbir konu tam temel olmuyor.” (K6)

Altyapı eksikliğinden kaynaklı zorluklar: İkinci tema olan altyapı eksikliğinden kaynaklı zorluklar (f=5), “fiziki şartların elverişsizliğinden dolayı uygulanma sorunları” (f=3) ve “dijital materyallerin eksikliğinden kaynaklı uygulanma sorunları” (f=2) kodlarından oluşmaktadır. Öğretmenler, ders kitabının uygulanmasında okullarındaki fiziki şartların yetersizliği ve dijital materyallerin eksikliği sebebiyle sorunlar yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Katılımcı görüşlerinden örnekler şöyledir:

“Özellikle Türkçe programının uygulanabilmesi için kimi okullarımızda kütüphane kimi okullarımızda film izletilebilmesi için uygun alt yapı yok, fiziki şartlar yetersiz. Bunun gibi sorunlara çözüm düşünülürse programı uygulamak daha kolay olacaktır.” (K13)

“Öğrenciler bu görev bizim kısımlarını çok seviyorlar. Sadece bazı etkinliklerde sürekli EBA’ya girmek gerekiyor. Köyde yaşayıp evde çalışan bir öğrenci için bu olumsuz bir durum. Ne yazık ki hala internet çekmeyen köylerimiz mevcut.” (K14)

Deneme süreçlerinin eksikliğinden kaynaklı zorluklar: Üçüncü tema olan deneme süreçlerinin eksikliğinden kaynaklı zorluklar (f=2), “pilot uygulamaların eksikliği” (f=2) kodundan oluşmaktadır. Bu bulgular, kitabın tüm ülke genelinde uygulanmadan önce yeterli bir pilot süreçten geçmediğini göstermektedir. Katılımcı görüşlerinden örnekler şöyledir:

“Ders kitabı etkinlikleri çok fazla olmuş. Sürekli yazma işi öğrenciyi sıkıyor, yoruluyorlar. Pilot uygulaması yapılmadan tüm ülkede uygulamak çok yanlış oldu.” (K10)

“Uygulanmalı olmalı, pilot bölgelerde uygulanıp öyle hayata geçmeli.” (K2)

Eğitimin paydaşlarından kaynaklı zorluklar: Dördüncü tema olan eğitimin paydaşlarından kaynaklı zorluklar (f=2), “kitabın uygulanmasını istemeyen veli direnci” (f=1) ve “öğretim sürecinde öğretmen özgürlüğünü kısıtlama” (f=1) kodlarından meydana gelmektedir. Bu bulgular, ders kitabındaki dil yapılarının sadeleşmesinden kaynaklı velilerde kaygı durumunun oluştuğunu ortaya koymaktadır. Katılımcı görüşlerinden örnekler şöyledir:

“Velilerin 8. Sınıfta öğrencilerin nasıl bir sınava gireceğiyle ilgili kaygıları var. Ders kitabındaki dil bilgisi konularının sadeleşmesinden rahatsızlar. Dil bilgisi öğretmeyince, deftere bunlarla ilgili bilgiler yazdırmayınca, ders işlenmiyor izlenimi var. Biz bunu anlatmakta sıkıntıya düşüyoruz. Veliler bize güvenmiyor, sistem değişirse çocuklarımız bir şey öğrenmeden sınava girecekler söylemleri var.” (K7)

“Kitap, öğretmenin elinden özgürlüğünü aldı. Artık öğretmenler evde oturup, bu hafta hangi etkinliği yapsam diye düşünmüyor.” (K21)

Ders Kitabı'na Yönelik Öğretmen Önerilerini İçeren Bulgular

Bu bölümde, ders kitabına yönelik Türkçe öğretmenlerinin önerilerini içeren bulgulara yer verilmiştir. Bulgular, temalar ve kodlar kapsamında Tablo 4'te sunulmaktadır.

Tablo 4. Türkçe Ders Kitabı'na yönelik öğretmen önerilerini içeren katılımcı görüşleri

Temalar	Kodlar	f	Toplam
Kitabın hazırlanmasına yönelik öneriler	Etkinliklerin sadeleşmesi ve tekrarların azaltılması gerekmektedir	11	23
	Dil yapılarını, etkinliklerle hissettirmek olumlu ve devam etmelidir	6	
	Kitap, sınıf seviyesine uygun olarak hazırlanmalıdır	4	
	Kitabın yönergelerindeki dil, sadeleştirilmelidir	1	
	Etkinliklerin farklılaşması ve kitabın işlevsel olması lazımdır	1	
	Kitap, oryantasyonla ilgili çalışmalarla başlayacak şekilde düzenlenmelidir	1	
Kitabın uygulanmasına yönelik öneriler	Kitabın uygulanması için kalabalık sınıf mevcutları düşürülmelidir	7	8
	Kitap içeriğindeki karekod sistemine alternatif bulunması gerekmektedir	1	
Kitaba rehberlik etmeye ve alternatif materyallere yönelik öneriler	Öğretmen kılavuz kitabı yayınlanmalıdır	4	6
	Ek çalışma fasikülleri veya kitaplar olmalıdır	2	

Tablo 4'te görüldüğü üzere, öğretmen önerileri üç ana tema altında toplanmıştır: “Kitabın hazırlanmasına yönelik öneriler” (f=23), “kitabın uygulanmasına yönelik öneriler” (f=8) ve “kitaba rehberlik etmeye ve alternatif materyallere yönelik öneriler” (f=6). Sıklık değeri bakımından en çok vurgulanan öneriler; “etkinliklerin sadeleşmesi ve tekrarların azaltılması”

(f=11), “kalabalık sınıf mevcutlarının düşürülmesi” (f=7) ve “dil yapılarını etkinliklerle hissettirmek” (f=6) şeklinde sıralanmaktadır.

Kitabın hazırlanmasına yönelik öneriler: En fazla vurgulanan tema olan kitabın hazırlanmasına yönelik öneriler (f=23), “etkinliklerin sadeleştirilmesi ve tekrarların azaltılması” (f=11), “dil yapılarını etkinliklerle hissettirmek” (f=6), “sınıf seviyesine uygun olarak hazırlanma” (f=4), “yönergelerdeki dilin sadeleştirilmesi” (f=1), “etkinliklerin farklılaşması” (f=1) ve “oryantasyon çalışmalarının eklenmesi” (f=1) kodlarından oluşmaktadır. Elde edilen bulgular, ders kitabının etkinlik bazında sadeleştirilmesi ve tekrarların azaltılması, dil yapılarının sezdirme yöntemiyle verilmesinin devam etmesi, sınıf seviyesine uygun hazırlanması, yönerge dilinin sadeleştirilmesi ve etkinliklerin farklılaşması gerektiğini ortaya koymaktadır. Katılımcı görüşlerinden örnekler şöyledir:

“Etkinlikler çok fazla ve yoğun, kalabalık sınıflarda uygulamak neredeyse imkânsız. Bu yüzden sadeleşmesi gerek.” (K8)

“En büyük sorun etkinlikler çok uzun sürüyor ve kitap yetismeyecek. Öğrencilerin hepsine söz hakkı veremeyince veya yaptığı çalışmayı sunma şansı bulamayınca küsüyor ve bir daha yapmak istemiyor. Bu dengeyin kurulması sağlanmalı. Sadece beşinci sınıflar olmasına rağmen zorlandık.” (K12)

“Etkinliklerin fazla uzatıldığını hatta bazı etkinliklerin dersten uzak kaldığını düşünüyorum.” (K3)

“Kitapta dil bilgisi konuları amaç değil ayrıca etkinliklerle bunları hissettirmek çok sağlıklı ve faydalı buluyorum.” (K5)

“Ders kitabı, Türkçe öğretmenin yükünü iki kat arttırdı ve 5. sınıflarda çok soyut kalıyor. 5. sınıflar buna çok müsait değil yaş ve bilgi yönünden.” (K13)

“Kitapların yönergelerinde kullanılan dili çocukların anlaması neredeyse mümkün değil. Çok yapay.” (K14)

“Etkinlikleri farklılaştırıp ders kitabı işlevsel hâle getirilmeli.” (K2)

Kitabın uygulanmasına yönelik öneriler: İkinci tema olan kitabın uygulanmasına yönelik öneriler (f=8), “kalabalık sınıf mevcutları düşürülmeli” (f=7) ve “karekod sistemine alternatif üretilmeli” (f=1) kodlarından oluşmaktadır. Bu bulgular, kitap içeriğinin yoğunluğu sebebiyle kalabalık sınıflarda etkinliklerin uygulanmasında güçlükler yaşandığını göstermektedir. Katılımcı görüşlerinden örnekler şöyledir:

“Sınıfların kalabalık ve düşük seviyeli olması gibi sebeplerden kitabı zamanında bitirme konusunda sıkıntı yaşanıyor. Sınıf sayıları düşürülsün.” (K1)

“Kalabalık sınıfların azaltılması gerekiyor. Çünkü tüm sınıflar bu müfredatla gittiği zaman çok daha zor olacak.” (K7)

“Ders kitabı güzel ama her şey karekod, sıkıntı olunca nereden bakacağız.” (K10)

Kitaba rehberlik etmeye ve alternatif materyallere yönelik öneriler: Üçüncü tema olan kitaba rehberlik etmeye ve alternatif materyallere yönelik öneriler (f=6), “öğretmen kılavuz kitabı yayınlanmalı” (f=4) ve “ek çalışma fasikülleri veya kitaplar olmalı” (f=2) kodlarından oluşmaktadır. Bu bulgular, öğretmen kılavuz kitaplarının dijital veya basılı olarak yayınlanması ve seviyelere göre ek çalışma fasiküllerinin oluşturulması gerektiğini ortaya koymaktadır. Katılımcı görüşlerinden örnekler şöyledir:

“Her ne kadar iyi düşünülmüş olsa da. Teoride kalan bazı etkinlikler var. Bunlar sahada uygulanabilir değil. Öncelikle tüm bunların daha detaylı izah edildiği öğretmen kılavuz kitabı yayınlanmalı. Dijital olarak dahi olsa mutlaka yayınlanmalıdır.” (K5)

“Düşük seviyeli sınıflar için farklı çalışma fasikülleri veya kitaplar olmalı. Bunu sadece kitabın içine yerleştirilen “Farklılaştırma” bölümü ile yapamayız.” (K7)

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu araştırmada, 2024 Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli kapsamında hazırlanan 5. sınıf Türkçe Ders Kitabı'na ilişkin Türkçe öğretmenlerinin görüşleri fenomenolojik bir yaklaşımla incelenmiştir. Araştırma bulguları, ders kitabının öğrenci merkezli yapı, beceri odaklı yaklaşım ve içerik zenginliği açısından güçlü yönleri sahip olduğunu; ancak etkinlik yoğunluğu, zaman yönetimi, altyapı yetersizliği ve pilot uygulama eksikliği gibi geliştirilmesi gereken önemli alanlar bulunduğunu ortaya koymuştur. Öğretmenler, kitabın etkinliklerinin öğrencileri aktif kıldığını ve sınıf içi iletişimi güçlendirdiğini vurgularken, aynı zamanda etkinlik tekrarlarının öğrencilerde bıkkınlık yarattığını ve kalabalık sınıflarda uygulanabilirliğin zorlaştığını belirtmişlerdir. Bu genel görünüm, ders kitabının pedagojik açıdan değerli bir kaynak olmakla birlikte, uygulamada karşılaşılan pratik sorunların dikkate alınması gerektiğine işaret etmektedir.

Araştırmanın en önemli bulgularından biri, ders kitabının beceri odaklı yapısının öğretmenler tarafından takdir edilmesidir. Etkinliklerin dil becerilerine odaklanması ve üretim atölyelerinin öğrencilere uygulamalı deneyimler sunması, öğretmenlerin en çok vurguladığı güçlü yönlerdir. Bu bulgu, Lüle Mert'in (2014) Türkçe eğitiminde uygulamaya dönük

çalışmaların önemine dair vurgusu ve Yıldırım'ın (2021) beceri temelli yaklaşımın etkililiğine ilişkin tespitleriyle örtüşmektedir. Öğrenci merkezli yapı açısından, etkinliklerin öğrencileri pasif konumdan çıkarması ve iletişimi güçlendirmesi, MEB'in (2024) "öğrencinin daha aktif düşünen ve sorumluluk hisseden bir yapı içinde olduğu" şeklindeki açıklamasıyla paralellik göstermektedir. Akyasan ve Moralı'nın (2023) konuşma etkinliklerinin öğrencilerde özgüven geliştirdiği ve iletişimi arttırdığı yönündeki bulguları da mevcut araştırmanın sonuçlarını desteklemektedir. Kitabın kültürel ve ulusal değerlere yer vermesi, Kasa Ayten'in (2021) ve Okur'un (2013) Türkçe ders kitaplarında kültür içeriğinin önemine dair vurgularıyla uyumludur. Günlük hayata yakın metinlerin varlığı da Türkben'in (2019) bulgularıyla paralellik göstermekte ve öğrenmeyi anlamlı kılmaktadır.

Diğer yandan araştırma, ders kitabının uygulanmasında önemli zorluklar olduğunu ortaya koymuştur. Öğretmenlerin en çok vurguladığı sorun, etkinlik yoğunluğu ve tekrarlardır. Bu bulgu, Çevik ve Güneş'in (2017) etkinliklerin birbirine benzediği ve tekrarladığı yönündeki tespitleri ile Muradoğlu ve Işık'ın (2019) etkinliklerin uzunluğunun öğrenciyi sıktığı bulgularıyla örtüşmektedir. Etkinlik yoğunluğu sorununun farklı dönemlerde hazırlanan ders kitaplarında da görülmesi, bunun yapısal bir sorun olduğuna işaret etmektedir. Zaman yönetimi konusundaki zorluklar, Kuduban ve Aktekin'in (2013) derse ayrılan zaman diliminin yetersizliği yönündeki bulgularıyla paralellik göstermektedir. Kalabalık sınıflarda uygulanabilirlik sorunu da Kaya ve Aydın'ın (2024) programın her okulda uygulanamayacağı yönündeki tespitleriyle uyumludur. Konu bütünlüğünün zayıf olması, geleneksel dil bilgisi öğretiminden beceri odaklı yaklaşıma geçiş sürecinde yaşanan bir adaptasyon zorluğu olarak değerlendirilebilir. Bu bulgular, yeni yaklaşımın pedagojik değerinin yüksek olmasına rağmen, uygulamada öğretmenlerin desteğe ihtiyaç duyduğunu göstermektedir.

Altyapı yetersizlikleri, ders kitabının etkili uygulanmasının önündeki önemli engellerden biridir. Okulların fiziki şartlarının sınırlılığı ve dijital materyallere erişim sorunları, Tuzcu (2021) ve İlhan Uryan'ın (2021) okulların fiziksel ve donanım yeterliliğinin önemine dair vurgularıyla örtüşmektedir. Öğretmenlerin "internet çekmeyen köylerimiz mevcut" şeklindeki ifadeleri, dijital eşitsizliğin eğitimde ciddi bir sorun olmaya devam ettiğini göstermektedir. Pilot uygulamanın yapılmamış olması da kritik bir eksikliktir. Turgut (1983) ve Özdemir'in (2009) program geliştirmenin temel aşamalarından birinin deneme süreci olduğu yönündeki vurguları dikkate alındığında, bu eksikliğin uygulamada karşılaşılan birçok sorunun önceden tespit edilememesine neden olduğu söylenebilir. Veli kaygıları da dikkate değer bir bulgudur. Gülbahar'ın (2014) velilerin öğretim programı

hakkında bilgilendirilmesi gerektiği yönündeki önerisi, mevcut araştırmada ortaya çıkan “veliler bize güvenmiyor” şeklindeki öğretmen ifadeleriyle birlikte değerlendirildiğinde, paydaş iletişiminin güçlendirilmesi gerektiğini ortaya koymaktadır.

Öğretmenlerin önerileri, tespit edilen sorunlara doğrudan çözüm önerileri niteliğindedir ve alanyazındaki diğer çalışmalarda da sıklıkla vurgulanan hususlarla örtüşmektedir. Etkinliklerin sadeleştirilmesi, tekrarların azaltılması, sınıf seviyesine uygun hazırlanma, kalabalık sınıf mevcutlarının düşürülmesi gibi öneriler, uygulamada karşılaşılan temel sorunlara işaret etmektedir. Özellikle öğretmen kılavuz kitabı önerisi, katılımcıların “teoride kalan bazı etkinlikler var, bunlar sahada uygulanabilir değil” şeklindeki ifadeleri göz önüne alındığında, uygulamada karşılaşılan zorluklara pratik çözümler sunabilecek niteliktedir. Dil yapılarının sezdirme yöntemiyle verilmesinin olumlu bulunması, beceri odaklı yaklaşımın öğretmenler tarafından benimsendiğini ve bu yaklaşımın sürdürülmesinin istendiğini göstermektedir. Bütüncül ve disiplinlerarası yaklaşım, MEB’in (2024) Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli’nde vurgulanan ilkelerle ve Altunbay ile Şahinbaş’ın (2024) 5. sınıf Türkçe ders kitaplarında 307 kez disiplinlerarası ilişki tespit ettiği bulgularla uyumludur.

Sonuç olarak, 2024 Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli kapsamında hazırlanan 5. sınıf Türkçe Ders Kitabı, beceri odaklı yaklaşımı, öğrenci merkezli yapısı ve kültürel değerlere duyarlılığı ile alanyazında vurgulanan ilkelerle uyumlu güçlü yönleri sahiptir. Ancak etkinlik yoğunluğu, zaman yönetimi, altyapı yetersizliği ve pilot uygulama eksikliği gibi geliştirilmesi gereken önemli alanları da bulunmaktadır. Bu araştırmanın bazı sınırlılıkları mevcuttur. Çalışma, 24 Türkçe öğretmenin görüşleriyle sınırlıdır ve öğrenci, veli veya yönetici görüşlerini içermemektedir. Ayrıca araştırma, kitabın sadece bir eğitim-öğretim dönemi uygulanmasından sonra gerçekleştirilmiştir; uzun vadeli etkileri değerlendirmemektedir. Bu sınırlılıklara rağmen, araştırma bulgularından hareketle şu öneriler sunulabilir: Etkinlikler sadeleştirilmeli ve tekrarlar azaltılmalı, öğretmen kılavuz kitabı yayınlanmalı, farklı sınıf mevcutlarına uygun alternatif yöntemler geliştirilmeli, okulların fiziki şartları ve dijital altyapı iyileştirilmeli, yeni ders kitapları pilot çalışmalardan geçirilmeli ve veliler ile öğretmenler bilgilendirilmelidir. Gelecek araştırmalarda, diğer sınıf düzeylerindeki ders kitaplarının incelenmesi, öğrenci başarıları üzerindeki etkinin deneysel olarak araştırılması, etkinliklerin gözlem yoluyla incelenmesi ve farklı okul türlerinde karşılaştırmalı çalışmalar yapılması önerilebilir. Bu araştırmanın bulgularının, ders kitabı geliştirme süreçlerine katkı sağlaması ve öğretim programının uygulanmasında karşılaşılan güçlüklerle dikkat çekmesi umulmaktadır.

KAYNAKÇA

- Akyasan, M. ve Morali, G. (2023). Türkçe öğretmenlerine göre konuşma etkinlikleri konuşma becerisini nasıl etkilemektedir. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(3), 308-323.
- Altunbay, M. ve Şahinbaş, S. (2024). Disiplinler arası yaklaşımı bağlamında Türkçe ders kitaplarının incelenmesi. *21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum Dergisi*, 13(39), 483-505.
- Altunışık, R., Boz, H., Gegez, A. E., Koç, E., Sığı, Ü., Yıldız, E. ve Yüksel, A. (2023). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri: Yeni perspektifler*. Seçkin Yayınevi.
- Ayaz, H. ve Yenen Avcı, Y. (2017). Türkçe öğretmen kılavuz kitaplarında konuşma eğitimi. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 5(1), 745-760.
- Creswell, J. W. (2018). *Nitel araştırma yöntemleri*. Siyasal Kitabevi.
- Çevik, A. ve Güneş, F. (2017). Türkçe ders kitaplarındaki etkinliklerin incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 5(2), 272-286.
- Çiftçi, Ö., Çeçen, M. A. ve Melanlıoğlu, D. (2007). Altıncı sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin okunabilirlik açısından değerlendirilmesi. *Elekttronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(22), 206-219.
- Ekinci Çelikipazu, E. (2015). Ortaokul 5-8. sınıf Türkçe dil bilgisi öğretimi üzerine bir inceleme. *Electronic Turkish Studies*, 10(15).
- Eyüp, B. ve Kansızoglu, N. (2021). 6. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki konuşma etkinlikleri üzerine bir inceleme. *Trakya Eğitim Dergisi*, 11(1), 366-385.
- Fidan, M. (2019). 7. sınıf Türkçe ders kitabında yer alan konuşma etkinliklerinin analizi. *Turkish Studies Educational Sciences*, 14(4), 1367-1379.
- Gülbahar, B. (2014). Okul yöneticilerinin öğretim programlarının uygulanmasındaki öğretim liderliği rollerini belirlemeye yönelik bir alanyazın tarama çalışması. *Milli Eğitim Dergisi*, 201, 83-108.
- İlhan Uryan, H. (2021). *Okulların fiziki ve donatım yeterliklerine yönelik okul yöneticilerinin görüşleri* (Tezsiz Yüksek Lisans Projesi). Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Karacaoğlu, M. Ö., Dağ, M., & Uzun, O. (2021). Türkçe ders kitaplarındaki yazma etkinliklerinin incelenmesi. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi*, (10), 96-126.
- Karadüz, A. (2006). İlköğretim Türkçe dil bilgisi kitaplarının öğreticilik kavramı bağlamında eleştirisi. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21, 13-31.
- Kasa Ayten, B. (2021). İlkokul Türkçe ders kitaplarındaki metinlerde kültürel değerler. *OPUS-Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 18(40), 2168-2190.

- Kavcar, C., Oğuzkan, F. ve Sever, S. (1995). *Türkçe öğretimi*. Engin Yayınevi.
- Kaya, M. ve Kardaş, M. N. (2019). Türkçe öğretmenleri ile Türkçe öğretmeni adaylarının Türkçe ders kitaplarındaki metinlerle ilgili görüşleri. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(11), 323-342.
- Kolaç, E. (2003). İlköğretim dördüncü sınıf Türkçe ders kitaplarının öğretmen görüşlerine dayalı olarak değerlendirilmesi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(1), 105-137.
- Kaya, M. ve Aydın, E. (2024). 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı ile 2024 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın karşılaştırılması. *Harran Maarif Dergisi*, 9(1), 108-146.
- Kuduban, Ö. ve Aktekin S. (2013). Türk edebiyatı ders kitaplarındaki etkinliklerin uygulanmasıyla ilgili öğretmen görüşleri: Trabzon örneği. *Milli Eğitim Dergisi*, 199, 32-54.
- Lüle Mert, E. (2014). Türkçenin eğitimi ve öğretiminde dört temel dil becerisinin geliştirilmesi sürecinde kullanılabilecek etkinlik örnekleri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 2(1), 23-48.
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2024). *Ortaokul (5-8. Sınıflar) Türkçe Dersi Öğretim Programı*. Millî Eğitim Bakanlığı.
- Muradoğlu, Ü. ve Işık, A. D. (2019). İlkokul üçüncü sınıf Türkçe ders kitabı etkinliklerinin sınıf öğretmenlerinin görüşleri doğrultusunda incelenmesi. *Sınırsız Eğitim ve Araştırma Dergisi*, 4(1), 19-39.
- Mutlu, H. H. ve Yurt, E. E. (2019). 6. sınıf Türkçe ders kitabındaki etkinliklerin öğrenme alanlarına dağılımının incelenmesi. *Ordu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 9(3), 469-474.
- Okur, A. (2013). Millî kültür ve folklorun Türkçe ders kitapları aracılığıyla aktarımı. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi Türkçenin Eğitimi Öğretimi Özel Sayısı*, 6(11), 877-904.
- Özçetin, K. ve Karakuş, N. (2020). 5. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin okunabilirlik yönünden incelenmesi. *Türkiye Eğitim Dergisi*, 5(1), 175-190.
- Özdemir, S. M. (2009). Eğitimde program değerlendirme ve Türkiye’de eğitim programlarını değerlendirme çalışmalarının incelenmesi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(2), 126-149.
- Öztürk, İ. Y., & Say, S. (2023). Geleneksel çocuk oyunları açısından ortaokul Türkçe ders kitaplarının incelenmesi. *Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(3), 999-1016. <https://doi.org/10.38151/akef.2023.96>
- Patton, M. Q. (1987). *How to use qualitative methods in evaluation*. Sage Publications.

- Sarıkaya, B. (2023). Türkçe öğretmenlerinin Türkçe ders kitapları ile ilgili görüşleri. *Asya Studies-Academic Social Studies / Akademik Sosyal Araştırmalar*, 7(26), 1-14.
- Turgut, M. F. (1983). Program değerlendirme. İçinde *Cumhuriyet döneminde eğitim*. Millî Eğitim Basımevi.
- Tuzcu, G. (2021). *Eğitim ekonomisi*. Pegem A Yayıncılık.
- Türkben, T. (2018). Ortaokul Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin tür ve tema açısından incelenmesi. *Hitit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11(1), 2153-2166.
- Türkben, T. (2019). Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin iletği değerler açısından incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 7(3), 508-526.
- Usluel, Y. K. ve Mazman, S. G. (2010). Eğitimde yeniliklerin yayılımı, kabulü ve benimsenmesi sürecinde yer alan öğeler: Bir içerik analizi çalışması. *Cukurova University Faculty of Education Journal*, 39(1).
- Uzun, O., Aytan, T., & Urgan, S. (2022). Türkçe ders kitaplarında yer alan dinleme/izleme metni ve etkinliklerinin Türkçe Öğretim Programı doğrultusunda incelenmesi. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi*, (13), 366-401.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayınevi.
- Yıldırım, N. (2021). Ortaokul Türkçe ders kitabı (5, 6, 7 ve 8. sınıf) etkinliklerinin dil becerilerine dağılımı üzerine bir inceleme. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 10(4), 1445-1456.
- Yılmaz, D. ve Abacı, İ. Ç. (2023). Ortaokul Türkçe öğretmenlerinin kullandıkları konuşma yöntem ve teknikleri. *21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum*, 12(36), 919-936.

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Kapsamında 6. Sınıf Fen Bilimleri Ders Kitabında STEM Entegrasyonu ve Beceri Temsilleri

Selçuk Açıkgöz¹

Çağrı Avan²

GİRİŞ

Bilim ve teknolojiye yaşanan hızlı dönüşümler, bireylerin yalnızca akademik bilgiye sahip olmalarını değil, aynı zamanda bu bilgiyi günlük yaşam problemlerine uyarlayabilmelerini, yaratıcı çözümler geliştirebilmelerini ve disiplinler arası iş birlikleri kurabilmelerini zorunlu kılmaktadır. Bu bağlamda 21. yüzyıl eğitim anlayışı, öğrencilerin problem çözme, eleştirel düşünme, yaratıcılık, iletişim ve iş birliği gibi üst düzey becerilerle donatılmasını hedeflemektedir (Bybee, 2013; English, 2016). STEM (Science, Technology, Engineering, Mathematics) eğitimi, bu hedeflere ulaşmada öne çıkan en kapsamlı yaklaşımlardan biri olarak görülmektedir.

STEM eğitimi, öğrencilerin yalnızca fen ve matematik alanlarında kavramsal bilgi kazanmalarını değil, aynı zamanda teknolojiyi ve mühendisliği kullanarak gerçek yaşam problemleriyle bütünleşik öğrenme deneyimleri yaşamalarını amaçlamaktadır (Kelley & Knowles, 2016). Bu yönüyle STEM, öğrenme sürecini disiplinler arası bir zemine taşıyarak geleneksel ders anlayışının ötesine geçmektedir. Uluslararası alanda Next Generation Science Standards (NGSS) gibi programlar, öğrencilerin bilimsel süreç becerilerini araştırma-sorgulamaya dayalı öğrenme bağlamında geliştirmelerini, günlük yaşamla bağlantılar kurmalarını ve yaratıcı çözümler üretmelerini teşvik etmektedir (NGSS Lead States, 2013).

-
- 1 0000-0001-6549-576X | selcukacikgoz@mersin.edu.tr, Mersin Üniversitesi, Anamur Meslek Yüksekokulu, 33630 Anamur/Mersin, Türkiye, 04nqdw39
 - 2 0000-0002-4068-7631 | cagriavan@gmail.com, Kastamonu İl Milli Eğitim Müdürlüğü, Ölçme Değerlendirme Merkezi, 37100 Merkez/Kastamonu, Türkiye, 00jga9g46

Türkiye’de STEM eğitimi son yıllarda hem öğretim programlarında hem de öğretmen eğitiminde önemli bir hâle gelmiştir. Ulusal araştırmalar, STEM uygulamalarının öğrencilerin fen ve matematik başarılarını artırdığını, motivasyonlarını yükselttiğini ve olumlu tutum geliştirmelerine katkı sağladığını ortaya koymuştur (Akgündüz vd., 2015; Gülhan & Şahin, 2018). Bununla birlikte, literatürde sıklıkla vurgulanan bir sınırlılık, ders kitaplarında teknoloji ve mühendislik bileşenlerinin görece zayıf temsil edilmesidir. Çalışmalar, ders kitaplarının daha çok fen ve matematik entegrasyonu üzerine yoğunlaştığını, disiplinler arası dengeyi sağlayamadığını ve yaratıcı düşünme, problem çözme gibi 21. yüzyıl becerilerine sınırlı yer verdiğini göstermektedir (Bozkurt Altan & Hacıoğlu, 2018; Gümüş & Eroğlu, 2024).

Ders kitapları, öğretim programlarının sınıf içi uygulamalara aktarılmasında en temel araçlardan biridir. Bu nedenle, kitaplarda STEM yaklaşımının nasıl temsil edildiğinin sistematik biçimde incelenmesi, hem müfredatın sahadaki yansımalarını görmek hem de öğrenciye sunulan öğrenme fırsatlarını değerlendirmek açısından kritik öneme sahiptir. Uluslararası araştırmalar, ders materyallerinin STEM entegrasyonunu ne düzeyde sağladığını incelemenin, eğitim politikalarının geliştirilmesi ve öğretim tasarımlarının zenginleştirilmesi açısından önemli çıktılar sunduğunu göstermektedir (English, 2016; Khalil vd., 2023).

Özellikle bilimsel süreç becerileri, STEM eğitiminin temelini oluşturan unsurlar arasında yer almaktadır. Öğrencilerin gözlem yapma, sınıflama, veri yorumlama, hipotez kurma ve deney tasarlama gibi becerileri, fen okuryazarlığına ulaşmaları açısından kritik görülmektedir (Padilla, 1990; Harlen, 1999). Ancak literatürde sıkça dile getirilen sorun, öğrencilerin bu becerilerle tanıştıkları etkinliklerde üst düzey düşünme basamaklarına (hipotez kurma ve deney tasarlama) daha az yer verilmesidir. Bu durum, STEM’in hedeflediği araştırma-sorgulama temelli öğrenme anlayışını sınırlamakta ve öğrencilerin yenilikçi düşünme kapasitelerini daraltmaktadır.

Türkiye bağlamında yapılan incelemeler, ders kitaplarının STEM açısından incelenmesine yönelik araştırmaların sınırlı olduğunu göstermektedir. Mevcut çalışmalar çoğunlukla öğretmen görüşlerine (Eroğlu & Bektaş, 2016; Özbilen, 2018; Yıldırım, 2018), öğrenci tutumlarına (Dönmez, 2017; Kahraman & Doğan, 2020) veya öğretim uygulamalarına (Akaygün vd., 2020; Kalemkuş, 2020) odaklanırken, ders kitaplarının sistematik içerik analizi sınırlı kalmıştır. Ders kitaplarının STEM entegrasyonu, öğrencilerin sınıf içindeki öğrenme deneyimlerini doğrudan şekillendirmektedir.

Türkiye’de fen eğitimi programları son yıllarda köklü bir dönüşüm sürecinden geçmektedir. Bu dönüşümün en güncel adımlarından biri, Millî

Eğitim Bakanlığı tarafından geliştirilen Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli (TYMM)'dir. TYMM, öğrencilerin bilgi edinmenin ötesine geçerek, disiplinler arası bağlantılar kurabilmelerini, araştırma-sorgulama temelli öğrenme süreçleriyle problem çözme ve yaratıcılık becerilerini geliştirmelerini hedeflemektedir (MEB, 2023; MEB, 2024). Bu modelde STEM yaklaşımı, yalnızca fen ve matematik derslerine entegre edilen bir uygulama değil; aynı zamanda 21. yüzyıl becerilerini merkeze alan ve sürdürülebilir kalkınma, teknoloji okuryazarlığı, bilimsel süreç becerileri gibi alanlarla bütünleşik bir öğrenme vizyonu olarak ele alınmaktadır. Dolayısıyla, ders kitaplarının TYMM çerçevesinde STEM ve beceri boyutları açısından incelenmesi, modelin sınıf içi yansımalarını değerlendirmek ve öğrencilerin hangi öğrenme fırsatlarıyla karşı karşıya olduklarını ortaya koymak açısından kritik bir öneme sahiptir.

Bu araştırmanın temel amacı, 2025–2026 eğitim-öğretim yılında okutulacak olan 6. sınıf Fen Bilimleri ders kitabında yer alan etkinliklerin STEM bağlamında incelenmesidir. Çalışma, kitabın STEM alt bileşenlerini hangi düzeyde bütünleştirdiğini, etkinliklerin hangi becerileri temsil ettiğini ve entegrasyon düzeylerinin nasıl dağıldığını ortaya koymayı hedeflemektedir.

Bu amaç doğrultusunda araştırmada şu sorulara yanıt aranmıştır:

1. Ders kitabındaki etkinlikler, STEM alt bileşenleri açısından nasıl bir dağılım göstermektedir?
2. Etkinliklerde hangi beceriler (bilimsel süreç, eleştirel düşünme, yaratıcılık, iletişim, iş birliği, problem çözme, hayal gücü, çözüm üretme) daha fazla temsil edilmektedir?
3. Bilimsel süreç becerilerinin alt türleri (gözlem, sınıflama, veri yorumlama, hipotez kurma, deney yapma) kitapta hangi düzeyde işlenmektedir?
4. STEM alt bileşenleri ile beceriler arasında nasıl bir ilişki vardır?
5. Kitaptaki etkinlikler üniteler bazında hangi becerilerle ilişkilendirilmiştir?
6. STEM entegrasyon düzeyleri (tek, çift ve çok disiplinli) ile beceriler arasındaki ilişkiler nasıldır?

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Bu araştırma, nitel araştırma desenlerinden doküman incelemesi yöntemi ile yürütülmüştür. Doküman incelemesi, araştırma konusu ile ilgili

yazılı materyallerin sistematik biçimde incelenmesini sağlayarak, eğitim materyallerinin içerik, yapı ve pedagojik boyutlarının değerlendirilmesine olanak tanır (Bowen, 2009). Bu çalışmada doküman olarak, Millî Eğitim Bakanlığı tarafından 2025–2026 eğitim-öğretim yılında okutulmak üzere hazırlanmış 6. sınıf fen bilimleri ders kitabı ele alınmıştır.

Çalışma Grubu / İnceleme Nesnesi

Araştırmının inceleme nesnesini, 2025–2026 eğitim-öğretim yılında ortaokul 6. sınıf düzeyinde okutulacak olan Fen Bilimleri ders kitabındaki toplam 106 etkinlik oluşturmaktadır. Bu etkinlikler, STEM entegrasyonu ve 21. yüzyıl becerileri açısından içerik analizi yoluyla değerlendirilmiştir.

Veri Toplama Süreci

Araştırmada veriler, ders kitabında yer alan etkinliklerin sistematik incelenmesi ile elde edilmiştir. Her bir etkinlik, STEM bileşenlerini (fen, matematik, teknoloji, mühendislik) ve becerileri (bilimsel süreç, eleştirel düşünme, yaratıcılık, problem çözme, iletişim, iş birliği, hayal gücü, çözüm üretme) kapsayıp kapsamadığı açısından kodlanmıştır.

Bu amaçla, ilgili literatür (Bybee, 2013; Kelley & Knowles, 2016; NGSS Lead States, 2013) ve ulusal STEM çalışmaları (Akgündüz vd., 2015; Gülhan & Şahin, 2018) temel alınarak bir kodlama cetveli geliştirilmiştir. Kodlama süreci iki araştırmacı tarafından bağımsız olarak yürütülmüş, daha sonra karşılaştırılarak uyum oranı hesaplanmıştır. Uyum oranı %90'ın üzerinde bulunarak güvenilirlik sağlanmıştır. Miles ve Huberman (1994) göre bu oran yeterli bir uyumu ifade etmektedir.

Veri Analizi

Verilerin analizinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Öncelikle her etkinlik STEM alt bileşenleri ve beceriler açısından kategorilere ayrılmış, frekans ve yüzde değerleri hesaplanmıştır. Elde edilen bulgular tablolastırılmış ve grafiklerle desteklenmiştir. Ayrıca, STEM × Beceri ve Ünite × Beceri çapraz analizleri yapılarak, kitabın disiplinler arası entegrasyon ve beceri dağılımları arasındaki ilişkiler ortaya konmuştur.

Analizler sonucunda hem tanımlayıcı istatistikler (frekans, yüzde) hem de görselleştirmeler (ısı haritaları) kullanılarak verilerin yorumlanabilirliği artırılmıştır.

BULGULAR

Bu bölümde, 2025–2026 eğitim-öğretim yılında okutulacak 6. sınıf Fen Bilimleri ders kitabında yer alan etkinlikler STEM bağlamında incelenmiş;

disiplin entegrasyonu, beceri boyutları, STEM $\times$ beceri ilişkisi ve ünite bazlı dağılım açısından değerlendirilmiştir.

STEM Alt Bileşenlerinin Dağılımı

Kitapta yer alan etkinliklerin büyük çoğunluğunun fen ve fen + matematik kategorilerinde yoğunlaştığı görülmektedir. Teknoloji ve mühendislik boyutlarını içeren etkinlikler ise oldukça sınırlıdır. Bu durum, kitapta STEM yaklaşımının hâlen fen ve matematik ağırlıklı biçimde temsil edildiğini göstermektedir. STEM türlerinin dağılımı tabloda sunulmuştur.

Tablo 1 Etkinliklerin STEM alt Bileşeni Barındırma Durumlarına Göre Dağılımı

STEM Alt Bileşeni	N	%
fen, matematik	73	68,87
Fen	30	28,30
fen, matematik, teknoloji	3	2,83
Toplam	106	100,00

Tabloya göre etkinliklerin büyük çoğunluğu (%68,87) fen ve matematik bütünleşmesine dayanmaktadır. Yalnızca fen bileşeni %28,30 oranında temsil edilmiştir. Buna karşın, fen, matematik ve teknoloji bütünleşmesini içeren çok-disiplinli etkinliklerin oranı yalnızca %2,83'tür. Bu durum, kitabın STEM entegrasyonunun çoğunlukla fen-matematik eksenine sıkıştığını göstermektedir.

Beceri Boyutlarının Dağılımı

Etkinliklerde en sık temsil edilen beceri bilimsel süreç becerileridir. Gözlem, sınıflama ve veri yorumlama gibi alt beceriler kitapta oldukça yoğun işlenmiştir. Bunun yanında iletişim ve iş birliği becerilerinin de belirgin şekilde yer aldığı görülmektedir. Ancak 21. yüzyıl becerileri kapsamında değerlendirilebilecek yaratıcılık, problem çözüme ve çözüm üretme sınırlı bir şekilde temsil edilmektedir. Tablo 2'de beceri türlerinin frekans dağılımları gösterilmiştir.

Tablo 2 Dağılımı Etkinliklerin Becerilere Göre Dağılımı

Beceri	N	%
Bilimsel süreç becerileri	98	38,13
Eleştirel düşünme becerileri	14	5,45
Yaratıcı düşünme	10	3,89
İletişim	68	26,46
İş birliği	61	23,74
Hayal gücü	4	1,56
Çözüm üretme	2	0,78
Toplam	257	100,00

Tabloya göre etkinliklerde en fazla temsil edilen beceri bilimsel süreç becerileridir (%38,13). Bunun ardından iletişim (%26,46) ve iş birliği (%23,74) gelmektedir. Buna karşılık yaratıcı düşünme (%3,89), hayal gücü (%1,56) ve çözüm üretme (%0,78) gibi üst düzey 21. yüzyıl becerileri oldukça sınırlı düzeyde yer almaktadır. Bu bulgu, kitabın beceri temsili açısından daha çok temel ve işlevsel becerilere odaklandığını, yenilikçi becerilere ise düşük oranda yer verdiğini göstermektedir.

Bilimsel süreç becerilerinin alt türlerine göre dağılım Tablo 3'te verilmiştir. Bu tablo, öğrencilerin hangi alt becerilerle daha fazla karşılaştığını göstermektedir.

Tablo 3 Etkinliklerin Bilimsel Süreç Becerilerine Göre Dağılımı

Bilimsel Süreç Becerileri	N	%
Gözlem	60	25,86
Sınıflama	60	25,86
Veri yorumlama	66	28,45
Hipotez kurma	10	4,31
Deney yapma	36	15,52
Toplam	232	100,00

Tabloya göre en yoğun temsil edilen alt beceriler veri yorumlama (%28,45), gözlem (%25,86) ve sınıflama (%25,86) olmuştur. Buna karşılık hipotez kurma (%4,31) ve deney yapma (%15,52) gibi üst düzey süreç becerileri daha sınırlı düzeyde işlenmiştir. Bu durum, kitabın öğrencileri daha çok temel düzeyde veri toplama ve sınıflama becerilerine yönlendirdiğini,

ancak araştırma-sorgulama temelli üst düzey süreçlere sınırlı biçimde yer verdiğini göstermektedir.

STEM ve Beceri İlişkisi

STEM türleri ile beceriler arasındaki ilişki Tablo 3'te ayrıntılı biçimde sunulmuştur. Tablo, fen, fen+matematik ve fen+matematik+teknoloji kombinasyonlarının hangi becerilerle daha yoğun ilişkilendiğini göstermektedir.

Tablo 4 STEM Türleri ile Beceriler Arasındaki İlişki

	Bilimsel süreç	Eleştirel düşünme	Yaratıcı düşünme	Problem çözme	İletişim	İş birliği	Hayal gücü	Çözüm üretme
Fen	22	3	2	0	7	7	1	0
fen, matematik	68	11	3	0	55	54	3	2
fen,matematik	2	0	0	0	2	2	0	0
fen, matematik, teknoloji	6	0	1	0	5	5	1	0

Tablo, farklı STEM kombinasyonlarında becerilerin temsiline ilişkin verileri göstermektedir. Fen temelli etkinliklerde bilimsel süreç becerileri baskın olmakla birlikte iletişim ve iş birliği de belirli ölçüde yer almaktadır. Fen+Matematik etkinlikleri, özellikle iletişim ve iş birliği becerileriyle en yoğun temsile sahiptir; bunun yanında eleştirel düşünme de dikkat çekmektedir. Çok sınırlı sayıda olan Fen+Matematik+Teknoloji etkinliklerinde ise bilimsel süreç becerileri yanında yaratıcılık ve hayal gücü öne çıkmaktadır.

STEM türlerinin farklı becerilerle ilişkisini ortaya koyan yoğunluk haritası Şekil 1'de sunulmuştur. Bu görsel, fen, fen+matematik ve fen+matematik+teknoloji etkinliklerinin hangi becerileri daha fazla öne çıkardığını göstermektedir.

Fen	23	2	1	0	5	4	1	0
Fen-Matematik	72	11	7	0	60	55	4	1
Fen-Matematik-Teknoloji	3	1	2	0	3	2	1	1
	Bilimsel Süreç	Eleştirel Düşünme	Yaratıcı Düşünme	Problem Çözme	İletişim	İş Birliği	Hayal Gücü	Çözüm Üretme

Şekil 1 STEM × Beceri Yoğunluk Haritası.

Görselde STEM alt bileşenleri ile beceriler arasındaki yoğunluk ilişkisi gösterilmektedir. Fen temelli etkinlikler büyük ölçüde bilimsel süreç becerilerine dayanırken, fen+matematik etkinlikleri iletişim ve iş birliği ile desteklenmiştir. Sınırlı sayıda olan fen+matematik+teknoloji etkinliklerinde ise yaratıcı düşünme ve hayal gücü daha güçlü biçimde temsil edilmiştir.

Ünite Bazlı Beceri Dağılımı

Üniteler arasında becerilerin dağılımını ortaya koymak amacıyla hazırlanan analiz sonuçları Tablo 4'te verilmiştir. Bu tablo, her bir ünitenin hangi becerilerle daha yoğun ilişkilendiğini göstermekte ve ünite bazlı farklılıkları ortaya koymaktadır.

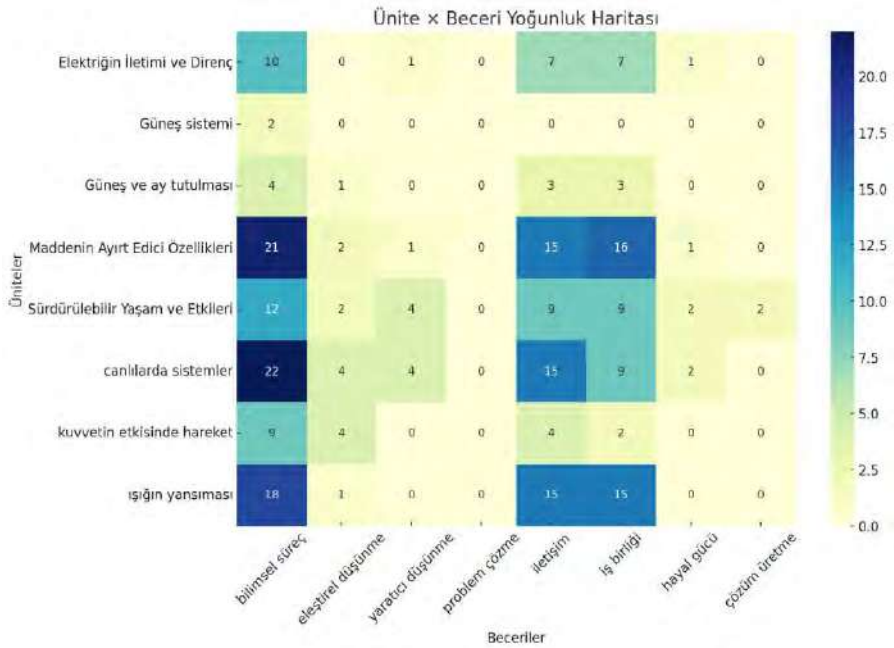
Tablo 4 Ünite Bazlı Beceri Dağılımı

Ünite	Bilimsel süreç	Eleştirel d.	Yaratıcı d.	İletişim	İş birliği	Hayal gücü	Çözüm üretme
Elektriğin İletimi ve Direnç	10	0	1	7	7	1	0
Güneş sistemi	2	0	0	0	0	0	0
Güneş ve ay tutulması	4	1	0	3	3	0	0
Maddenin Ayırt Edici Özellikleri	21	2	1	15	16	1	0
Sürdürülebilir Yaşam ve Etkileri	12	2	4	9	9	2	2

Tablo, ders kitabındaki ünitelerde öne çıkan beceri çeşitliliğini göstermektedir. Güneş Sistemi ve Tutulmalar büyük ölçüde temel bilimsel

süreç becerilerine dayanırken, Kuvvet ve Hareket veri yorumlama ve gözlem becerilerinin yoğun işlendiği ünedir. Canlılarda Sistemler iletişim ve iş birliği becerileriyle öne çıkmaktadır. Maddenin Ayırt Edici Özellikleri bilimsel süreç becerilerinin en yüksek düzeye ulaştığı ünedir. Sürdürülebilir Yaşam ve Etkileri ise yaratıcı düşünme, hayal gücü ve çözüm üretme becerilerini en çok temsil eden, yenilikçi yönüyle dikkat çeken ünite olmuştur.

Ünitelerin farklı becerilerle ilişkisini ortaya koymak amacıyla hazırlanan yoğunluk haritası Şekil 2’de verilmiştir. Bu görsel, her bir ünitenin hangi becerilere daha fazla odaklandığını karşılaştırmalı olarak göstermektedir.

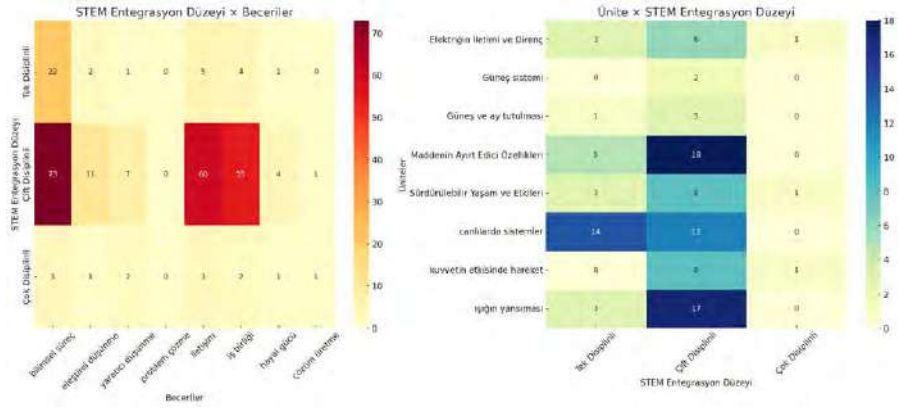


Şekil 2 Ünite x Beceri Yoğunluk Haritası.

Görselde ünitelerin hangi becerilerle daha yoğun ilişkilendiği gösterilmektedir. Maddenin Ayırt Edici Özellikleri ve Sürdürülebilir Yaşam üniteleri en geniş beceri yelpazesine sahipken, Güneş Sistemi ünitesi yalnızca gözlem ve sınıflama gibi temel becerilerle sınırlı kalmıştır. Ayrıca, üst düzey becerilerden olan yaratıcı düşünme, hayal gücü ve çözüm üretme özellikle Sürdürülebilir Yaşam ünitesinde yoğunlaşmıştır.

STEM entegrasyon düzeyleri ile becerilerin ilişkisi ve ünitelerin entegrasyon düzeylerine göre dağılımı, Şekil 3’te sunulmuştur. Bu görsel,

hem disiplin entegrasyonunun beceriler üzerindeki etkisini hem de üniteler arası farklılıkları bütüncül biçimde ortaya koymaktadır.



Şekil 3 STEM entegrasyon düzeyleri ile becerilerin ilişkisi ve ünitelerin entegrasyon düzeylerine göre dağılımı

Şekil incelendiğinde STEM entegrasyon düzeyi ile beceriler arasındaki ilişki (sol) ve ünitelerin entegrasyon düzeylerine göre dağılımı (sağ). Görselin sol tarafında tek, çift ve çok disiplinli etkinliklerin hangi becerilerle daha çok ilişkilendiği görülmektedir. Tek disiplinli etkinliklerde bilimsel süreç becerileri baskınken, çift disiplinli etkinliklerde iletişim ve iş birliği öne çıkmaktadır. Çok disiplinli etkinliklerde ise yaratıcı düşünme ve hayal gücü daha belirgin hale gelmiştir. Görselin sağ tarafında ise ünitelerin STEM entegrasyon düzeylerine göre dağılımı gösterilmiştir. Buna göre, Maddenin Ayırt Edici Özellikleri ve Sürdürülebilir Yaşam üniteleri çift ve çok disiplinli etkinliklerle öne çıkarken, Güneş Sistemi ünitesi yalnızca sınırlı çift disiplinli etkinliklerle temsil edilmiştir.

SONUÇ VE TARTIŞMA

Bu araştırmada 2025–2026 eğitim-öğretim yılında okutulacak 6. sınıf Fen Bilimleri ders kitabındaki etkinlikler STEM entegrasyonu ve 21. yüzyıl becerilerinin temsili açısından incelenmiştir. Bulgular, kitabın STEM yaklaşımına belirli katkılar sunduğunu, ancak disiplin çeşitliliği ve üst düzey becerilerin kazandırılması açısından sınırlılıklar taşıdığını ortaya koymaktadır. Özellikle etkinliklerin büyük çoğunluğunun fen ve matematik entegrasyonuna dayandığı, teknoloji ve mühendislik boyutlarının ise sınırlı düzeyde temsil edildiği görülmüştür. Bu durum, Türkiye bağlamında daha önce yürütülen araştırmaların (Akgündüz vd., 2015; Çorlu vd., 2014; Gülhan & Şahin,

2018) bulgularıyla örtüşmekte olup, STEM uygulamalarının fen-matematik eksenine sıkıştığını göstermektedir. Benzer şekilde, Gümüş ve Eroğlu'nun (2024) meta-analiz çalışması, Türkiye'deki STEM uygulamalarının başarı üzerinde olumlu etkiler sağladığını, ancak mühendislik ve teknoloji bileşenlerinin yeterince bütünleştirilemediğini vurgulamaktadır.

Uluslararası literatürle kıyaslandığında, ders kitabındaki entegrasyon düzeyinin özellikle mühendislik ve teknoloji ekseninde zayıf kalması dikkat çekicidir. ABD'de NGSS çerçevesi (NGSS Lead States, 2013) mühendislik tasarım süreçlerini fen öğretiminin ayrılmaz bir parçası olarak tanımlarken; Singapur ve Güney Kore müfredatlarında mühendislik temelli problem çözüme görevleri doğrudan ders kitaplarına yansıtılmaktadır (English, 2016; Khalil et al., 2023). Bu karşılaştırmalar, Türkiye'deki ders kitaplarının uluslararası standartlarla kıyaslandığında daha sınırlı bir STEM vizyonu sunduğunu göstermektedir. Dolayısıyla TYMM kapsamında geliştirilen kitaplarda mühendislik tasarımı, teknoloji okuryazarlığı ve sürdürülebilirlik odaklı etkinliklerin daha güçlü biçimde temsil edilmesi gerekmektedir.

Bulgular ayrıca etkinliklerde en sık temsil edilen becerinin bilimsel süreç becerileri olduğunu, ancak yaratıcı düşünme, problem çözüme ve çözüm üretme gibi üst düzey becerilerin oldukça sınırlı yer bulduğunu göstermiştir. Bu durum, STEM eğitiminin 21. yüzyıl becerilerini geliştirme amacına (Bybee, 2013; Kelley & Knowles, 2016) kısmen hizmet ettiğini, fakat yenilikçi düşünme kapasitelerini yeterince desteklemediğini düşündürmektedir. Uluslararası çalışmalar, STEM tabanlı müfredatların öğrencilerin yaratıcılık ve özgün fikir üretme becerilerini geliştirmede kritik rol oynadığını (Khalil et al., 2023; English, 2016) ortaya koyarken, mevcut kitabın bu açıdan sınırlı kalması, uygulamaya dönük eksikliklerin göstergesidir. Özellikle hipotez kurma ve deney tasarlama gibi üst düzey bilimsel süreç becerilerinin düşük düzeyde temsil edilmesi, öğrencilerin araştırma-sorgulama temelli öğrenme deneyimlerini sınırlandırmakta; bu da Padilla (1990) ve Harlen'in (1999) fen okuryazarlığına yönelik vurgularıyla çelişmektedir.

Ünite bazlı inceleme, "Maddenin Ayırt Edici Özellikleri" ünitesinin bilimsel süreç becerilerinde yoğunlaşırken, "Sürdürülebilir Yaşam ve Etkileri" ünitesinin yaratıcı düşünme ve çözüm üretme açısından görece daha zengin olduğu sonucunu ortaya koymuştur. Bu farklılık, STEM entegrasyonunun üniteler arası homojenlik göstermediğini ve öğrencilerin öğrenme fırsatlarında dengesizlikler yaşadığını göstermektedir. Literatürde de ünite bazlı farklılıkların öğrencilerin öğrenme motivasyonlarını ve başarılarını doğrudan etkileyebileceği belirtilmektedir (Bozkurt Altan & Hacıoğlu, 2018; English, 2016). Bu bulgular, ders kitabı yazarlarının STEM entegrasyonunu

yalnızca bazı ünitelerle sınırlı bırakmak yerine, müfredatın bütününe yayacak şekilde planlama yapımlarının gerekliliğine işaret etmektedir.

Sonuç olarak, incelenen ders kitabı STEM yaklaşımı açısından belirli bir entegrasyon potansiyeline sahip olsa da, bu potansiyel büyük ölçüde fen-matematik ekseninde kalmakta ve teknoloji-mühendislik boyutları ile üst düzey 21. yüzyıl becerileri sınırlı biçimde temsil edilmektedir. Bu durum, Türkiye’de STEM’in hâlen geleneksel içerik ağırlıklı bir anlayışla ele alındığını göstermektedir. TYMM’nin vizyonu doğrultusunda ders kitaplarında daha dengeli bir STEM entegrasyonu sağlanmalı, yaratıcılık, problem çözme ve çözüm üretme gibi beceriler etkinliklere sistematik biçimde entegre edilmelidir. Ayrıca, mühendislik tasarımı, teknoloji kullanımı ve sürdürülebilirlik odaklı etkinliklerin artırılması, öğrencilerin disiplinler arası düşünme ve yenilikçi problem çözme becerilerini geliştirmede kritik rol oynayacaktır. Bu bulgular, hem ders kitabı yazarları hem de müfredat geliştiriciler için önemli bir yol haritası sunmaktadır.

KAYNAKÇA

- Akaygün, S., Aslan-tutak, F., & Özel, S. (2020). Türkiye’de STEM Eğitiminde Araştırmalar ve Uygulamalar. *Bogazici University Journal of Education*, 37, 1-2.
- Akgündüz, D., Aydeniz, M., Çakmakçı, G., Çavaş, B., Çorlu, M. S., Öner, T., & Özdemir, S. (2015). *STEM eğitimi Türkiye raporu*. İstanbul: Scala Basım.
- Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative research journal*, 9(2), 27-40.
- Bozkurt Altan, E., & Hacıoğlu, Y. (2018). Fen bilimleri öğretmenlerinin derslerinde STEM odaklı etkinlikler gerçekleştirmek üzere geliştirdikleri problem durumlarının incelenmesi. *Necatibey Faculty of Education Electronic Journal of Science and Mathematics Education*, 12(2), 487-507.
- Bybee, R. W. (2013). *The case for STEM education: Challenges and opportunities*. NSTA Press.
- Corlu, M. S., Capraro, R., & Capraro, M. (2014). Introducing STEM education: Implications for educating our teachers for the age of innovation. *Education and Science*, 39(171).
- Dönmez, İ. (2017). STEM eğitimi çerçevesinde robotik turnuvalara yönelik öğrenci ve takım koçlarının görüşleri (bilim kahramanları buluşuyor örneği). *Eğitim bilim ve teknoloji araştırmaları dergisi*, 2(1), 25-42.
- English, L. D. (2016). STEM education K-12: Perspectives on integration. *International Journal of STEM Education*, 3(1), 1-8.
- Eroğlu, S., & Bektaş, O. (2016). STEM eğitimi almış fen bilimleri öğretmenlerinin STEM temelli ders etkinlikleri hakkındaki görüşleri. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 4(3), 43-67.
- Gülhan, F., & Şahin, F. (2018). Fen bilimleri dersine STEM entegrasyonu etkinliklerinin 5. sınıf öğrencilerinin bilimsel yaratıcılıklarına etkisi. *Sakarya University Journal of Education*, 8(4), 40-59.
- Gümüş, B., & Eroğlu, E. (2024). Fen eğitiminde gerçekleştirilen stem uygulamalarının farklı değişkenler açısından incelenmesi: bir meta analiz çalışması. *Trakya Eğitim Dergisi*, 14(1), 54-74.
- Harlen, W. (1999). Purposes and procedures for assessing science process skills. *Assessment in Education: principles, policy & practice*, 6(1), 129-144.
- Kahraman, E., & Doğan, A. (2020). STEM etkinliklerine yönelik ortaokul öğrencilerinin görüşleri. *Anadolu Öğretmen Dergisi*, 4(1), 1-20.
- Kalemkuş, J. (2020). Deneysel araştırmalarda STEM eğilimi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (36), 78-90.

- Khalil, R. Y., Tairab, H., Qablan, A., Alarabi, K., & Mansour, Y. (2023). STEM-based curriculum and creative thinking in high school students. *Education Sciences*, 13(12), 1195.
- Kelley, T. R., & Knowles, J. G. (2016). A conceptual framework for integrated STEM education. *International Journal of STEM Education*, 3(1), 1–11.
- MEB (2023). K12 Beceriler Çerçevesi Türkiye Bütüncül Modeli.
- MEB.MEB (2024). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Öğretim Programları Ortak Metni. MEB.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2nd ed.). Sage.
- NGSS Lead States. (2013). *Next Generation Science Standards: For states, by states*. The National Academies Press.
- Özbilen, A. G. (2018). Stem eğitime yönelik öğretmen görüşleri ve farkındalıkları. *Scientific educational studies*, 2(1), 1-21.
- Padilla, M. J. (1990). The science process skills. *Research Matters - to the Science Teacher*, 9004, 1–4.
- Yıldırım, B. (2018). STEM uygulamalarına yönelik öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 42-53.

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nde Yetkin ve Erdemli İnsan Anlayışının Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarındaki Yeri

Esra Ekici¹

Ayşegül Avşar Tuncay²

GİRİŞ

Eğitimin temel amacı, bireyi yalnızca bilgi ile donatmak değil; aynı zamanda onu ahlaki, sosyal ve bilişsel açılardan olgunlaştırarak toplumda etkin ve sorumluluk sahibi bir birey hâline getirmektir. Eğitim, bu yönüyle bireyin hem kişisel gelişimini hem de toplumsal uyumunu destekleyen çok boyutlu bir süreçtir. Bu bağlamda sosyal bilgiler dersi, bireyin toplumsal yaşamı anlamlandırmasını, toplumsal rollerini, hak ve sorumluluklarını kavramasını ve içinde bulunduğu çevreye bilinçli bir biçimde uyum sağlamasını hedefleyen disiplinler arası bir öğretim alanı olarak önemli bir işlev üstlenmektedir.

Tarih, coğrafya, sosyoloji, psikoloji, hukuk, ekonomi, antropoloji ve siyaset bilimi gibi sosyal bilimlerden beslenen bu ders; öğrencilerin toplumsal olay ve olguları çok boyutlu bir bakış açısıyla değerlendirmesine imkân tanır (Öztürk, 2015). Bu yönüyle sosyal bilgiler, yalnızca bilgi aktaran bir ders olmanın ötesine geçerek, bireylerin toplumsal yaşama etkin katılımını destekleyen beceriler geliştirmeyi amaçlayan bir vatandaşlık eğitimi niteliği taşımaktadır (Ata, 2012). Günümüzde ise sosyal bilgiler eğitimi, bilgi toplumunun gerektirdiği 21. yüzyıl becerileri ile güçlü bir ilişki içindedir. Öğrencilerden eleştirel düşünme, iş birliği yapma, dijital ve medya okuryazarlığı, çevre okuryazarlığı ve etkili karar verme gibi çağdaş becerilere

1 0009-0009-8253-6939 | esraekici326@gmail.com, Mersin Üniversitesi, Türkiye
ROR ID:04ngdwb39

2 0000-0002-0520-1747 | aysegulaat@mersin.edu.tr, Mersin Üniversitesi, Türkiye
ROR ID:04ngdwb39

sahip olmaları beklenmektedir (MEB, 2018). Bunun yanında OECD ve UNESCO gibi uluslararası kuruluşlar, küresel vatandaşlık, sürdürülebilirlik, kültürlerarası etkileşim ve problem çözme becerilerinin modern eğitim sistemlerinin ayrılmaz bir parçası olduğunu vurgulamaktadır (UNESCO, 2015; OECD, 2019). Sosyal Bilgiler dersi, bu becerilerin kazanımını tarihsel olayların analiz edilmesi, coğrafi süreç ve problemlerin yorumlanması, güncel toplumsal sorunların çözülmesi ve demokratik vatandaşlık görevlerinin uygulanması gibi öğrenme deneyimleriyle desteklemektedir. Böylece ders, yalnızca akademik bir bilgi alanı sunmakla kalmayıp, aynı zamanda yaşam becerilerinin, demokratik bilincin ve toplumsal sorumluluk anlayışının geliştiği zengin bir öğrenme ortamı oluşturur. Çocukların bilişsel gelişimi, sosyal-duygusal olgunlaşması ve kimlik inşası dikkate alındığında, Sosyal Bilgiler dersinin toplumsallaşma sürecindeki rolü daha da belirgin hâle gelmektedir (Piaget, 1973; Banks, 2008).

Bu çerçevede Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli (TYMM), öğrenciyi bütüncül bir varlık olarak ele almakta; ruh–beden bütünlüğü, bilgiyi hikmetle ilişkilendirme, geçmiş ile gelecek arasında süreklilik kurma ve ahlaki olgunluk gibi temel ilkeleri merkeze almaktadır. Modelin ideal insan tasavvurunu oluşturan “Yetkin ve Erdemli İnsan” profili, insan gelişimini on başlık altında ele almaktadır: ahlaklı, bilge, cesaretli, estetik, iradeli, merhametli, sağlıklı, üretken ve vatansever birey. Öğrenci profilini oluşturan yetkin ve erdemli insan yetiştirme ideeline dayanan on profil Şekil 1’de verilmiştir.



Şekil 1 Yetkin ve erdemli insan (<https://tymm.meb.gov.tr/ogrenci-profil>)

Şekil 1’de yer alan nitelikler, hem bireysel gelişimi hem de toplumsal yaşamın sürdürülebilirliği açısından kritik öneme sahiptir. Öğrenci profilini oluşturan bu on temel yetkinlik ve erdem, sosyal bilgiler dersinin içerik, beceri

boyutu ve etkinlik tasarımlarıyla bütünleşmektedir. Böylece TYMM, sosyal bilgiler öğretimini yalnızca disiplinler arası bilgi aktarımı değil, aynı zamanda erdem temelli bir vatandaşlık eğitimi olarak yeniden konumlandırmaktadır. TYMM, bu yönüyle sosyal bilgiler eğitiminde hem ulusal değerleri hem de evrensel vatandaşlık becerilerini bir arada ele alan bütüncül bir yaklaşım ortaya koymakta; öğrencilerin toplumsal bilinç, etik duyarlılık, tarihsel farkındalık ve sürdürülebilir yaşam becerileriyle donatılmasını hedeflemektedir.

Bu tanımlayıcı çerçeve, sosyal bilgiler ders kitaplarının da TYMM'nin benimsediği *“Yetkin ve Erdemli İnsan”* anlayışıyla hangi ölçüde uyumlu olduğunu incelemeyi önemli kılmaktadır. Özellikle 5. ve 6. sınıf düzeyi, öğrencilerin soyut düşünme becerilerinin gelişmeye başladığı, kimlik ve değer algılarının şekillendiği kritik bir dönem olduğundan, ders kitaplarında yer alan metinler, görseller, etkinlikler ve yönlendirici ifadeler aracılığıyla modelin temel ilkelerinin nasıl yansıtıldığı ayrı bir önem taşımaktadır. Bu doğrultuda, TYMM'nin ortaya koyduğu on erdem ve yetkinliğin öğretim materyallerine ne şekilde yansıtıldığına belirlenmesi; modelin sınıf içi uygulamalara uyum düzeyini, öğrenme ortamına sunduğu katkıyı ve öğrenci profiliyle kurduğu ilişkiyi anlamak açısından gereklidir. Dolayısıyla bu çalışmanın temel amacı, TYMM'de tanımlanan *“Yetkin ve Erdemli İnsan”* profilinin 5. ve 6. sınıf sosyal bilgiler ders kitaplarında nasıl temsil edildiğini, hangi boyutlarda ve ne tür içeriksel düzenlemelerle ele alındığını kapsamlı biçimde ortaya koymaktır. Bu amaç doğrultusunda çalışma, hem modelin teorik ilkeleri ile öğretim materyallerinin pratik yansımaları arasındaki tutarlılığı değerlendirmeyi hem de TYMM'nin öğrenme-öğretme sürecine sağladığı yeniliklerin kitap içeriklerinde nasıl görünür hâle geldiğini incelemeyi hedeflemektedir.

Yetkin ve Erdemli İnsan Profili

“Yetkin ve Erdemli İnsan” profili TYMM'de bireyin bilişsel, duyuşsal, sosyal, etik ve estetik yönleriyle bütüncül bir şekilde gelişmesini esas alan ideal bir insan profilini ifade etmektedir (Göktaş, 2023). MEB'e göre (2024); bu model insanı yalnızca bilgi depolayan bir varlık olarak değil; ahlaki ilkelere bağlı, düşünme ve üretme becerileri gelişmiş, güçlü karakter özelliklerine sahip, topluma katkı sunan aktif bir özne olarak tanımlamaktadır. Bu nedenle *“yetkin ve erdemli insan”*, hem değer temelli hem de beceri temelli gelişimi bütünleştiren bir yaklaşımın ürünüdür.

TYMM, yetkinlik ve erdemi birbirini tamamlayan iki temel boyut olarak ele alır. Erdem, bireyin ahlaki doğrulara uygun davranmasını, vicdan, merhamet, adalet, saygı, sorumluluk gibi etik niteliklere sahip olmasını ifade eder (Aydın, 2020). MEB (2024), erdemin insanın karakter gelişiminin merkezinde yer aldığını; toplumsal barış, empati, insan haklarına

saygı ve dayanışma gibi değerlerin ancak erdemli bireyler aracılığıyla sürdürülebileceğini vurgular. Bu nedenle model, ahlaklılık, merhamet, adalet ve vatanseverlik gibi değerleri bireyin kişiliğinin ayrılmaz parçası olarak göstermektedir (Gül & Şeker, 2021).

Diğer taraftan yetkinlik, bireyin bilgi, beceri ve davranışlarını etkili biçimde kullanabilme kapasitesini ifade eder. Yetkin birey; sorgulayıcı, üretken, iradeli, çevresine duyarlı, estetik farkındalığa sahip ve problem çözme becerileri gelişmiş kişidir (Öztürk, 2015). MEB (2024) yetkinliği; bilgelik, irade, cesaret, araştırma becerisi, estetik duyarlılık ve üretkenlik gibi alanlarda somutlaştırmıştır (Kardas, 2024). Bu bağlamda yetkinlik, bireyin yalnızca bilgi sahibi olması değil; bilgiyi doğru, etik ve etkili biçimde kullanarak yaşamına ve topluma yansıtabilmesidir.

Erdem ve yetkinlik birlikte ele alındığında, bireyin hem karakter hem de beceri yönü bütüncül bir yapı hâlinde gelişmektedir. Bu bütüncül anlayış, sürdürülebilir toplumların ancak etik davranan, bilinçli düşünen, eleştirel sorgulama yapabilen ve toplumsal sorumluluk üstlenen bireylerle mümkün olacağı varsayımına dayanmaktadır (Doğanay, 2008). Dolayısıyla yetkin ve erdemli insan; hem iyi bir vatandaş, hem üretken bir birey, hem de ahlaki bir özne olarak tanımlanmaktadır.

Sosyal Bilgilerde Yetkin ve Erdemli İnsan Profili

TYMM, bireyi hem ahlaki hem de bilişsel açıdan bütüncül bir varlık olarak ele alır ve bu kapsamda “*Yetkin ve Erdemli İnsan*” profilini eğitimin merkezine yerleştirir (MEB, 2024). Sosyal bilgiler dersi ise disiplinler arası yapısı gereği, öğrencilerin toplumsal yaşamı anlamlandırmasını, etik davranış geliştirmesini ve vatandaşlık becerilerini kazanmasını sağlayan temel bir alan olduğundan, bu ideal insan tipinin inşasında kritik bir role sahiptir (Öztürk, 2015; Safran, 2021).

Sosyal bilgiler; tarih, coğrafya, vatandaşlık bilgisi, hukuk, ekonomi, sosyoloji ve antropoloji gibi sosyal bilimlerden yararlanarak öğrencilerin hem toplumsal süreçleri kavramasını hem de bu süreçlerde sorumluluk sahibi bireyler olarak yer almasını hedefler (Doğanay, 2008). Bu nedenle ders, yetkin ve erdemli insan profilinin gerektirdiği beceri ve değerleri doğal olarak bünyesinde taşır. Özellikle değer eğitimi, medya okuryazarlığı, çevre bilinci, hak ve sorumluluklar, kültürel miras bilinci, demokrasi ve aktif vatandaşlık gibi konular, bu insan profilinin gelişim alanlarıyla doğrudan örtüşmektedir (MEB, 2018).

Erdem boyutu, sosyal bilgiler dersinde en görünür alanlardan biridir. Ders kitapları ve kazanımlar, adalet, merhamet, saygı, sorumluluk, vatanseverlik,

dayanışma, hoşgörü ve doğruluk gibi değerlerin öğrencilere kazandırılmasını amaçlamaktadır (Aydın, 2020). Özellikle toplumsal olayları analiz etme, kültürel çeşitliliği anlama, farklı görüşlere saygı duyma ve empati geliştirme süreçleri, erdemli birey olmanın temel göstergeleriyle örtüşmektedir. Sosyal bilgilerde yer alan demokrasi kültürü, insan hakları, toplumsal yardımlaşma ve sosyal adalet konuları da erdem boyutunun pedagojik karşılığını oluşturmaktadır (Güngör, 2019).

Yetkinlik boyutu ise bireyin bilişsel ve eylemsel becerilerini kapsar. Sosyal bilgiler, sorgulama, araştırma yapma, kanıt kullanma, problem çözme, karar verme ve eleştirel düşünme gibi temel yetkinlik alanlarını öğrencilere kazandırmayı hedefler (Öztürk, 2015). Ayrıca estetik duyarlılık, dijital okuryazarlık, harita okuryazarlığı, coğrafi analiz, tarihsel düşünme becerileri ve üretkenlik gibi 21. yüzyıl becerileri de dersin içeriğinde yer almaktadır. MEB'in (2024) vurguladığı üzere yetkin insan; bilgelik, irade, cesaret, estetik duyarlılık ve üretkenlik gibi özelliklere sahip olmalıdır. Sosyal bilgiler dersinde yer alan araştırma projeleri, tartışma etkinlikleri, kanıt temelli analizler, sözlü sunumlar ve problem çözme uygulamaları bu becerilerin doğrudan geliştirilmesine katkı sunmaktadır. Bu nedenle sosyal bilgiler, yetkin ve erdemli insan profilinin hem karakter eğitimi hem de beceri geliştirme boyutlarına hizmet eden temel derslerden biridir. Erdemli birey yetiştirmenin ahlaki yönünü karşılarken; yetkin birey yetiştirmenin bilişsel yönünü güçlendirmektedir. Dolayısıyla sosyal bilgiler, TYMM'nin öngördüğü insan profilini uygulamaya aktaran anahtar bir alan niteliği taşımaktadır. Bu bütüncül işlevi nedeniyle, sosyal bilgiler öğretim materyallerinin TYMM'nin ortaya koyduğu *"Yetkin ve Erdemli İnsan"* anlayışını ne ölçüde ve hangi biçimlerde yansıttığının incelenmesi önem kazanmaktadır. Özellikle ders kitaplarının gerek değer aktarımı gerekse beceri geliştirme süreçlerindeki merkezi rolü dikkate alındığında, TYMM'nin teorik ilkelerinin öğretim materyallerine nasıl yansıtıldığının değerlendirilmesi, hem programın uygulanabilirliğini hem de öğrenci profiline katkısını ortaya koymak açısından gereklidir. Bu doğrultuda çalışma, *"Yetkin ve Erdemli İnsan"* profilinin 5. ve 6. sınıf sosyal bilgiler ders kitaplarında nasıl temsil edildiğini çok yönlü bir biçimde analiz etmeyi amaçlamaktadır. Dolayısıyla araştırmanın odağının teorik temellerle bağ kurduğu görülmekte ve çalışma, TYMM'nin öngördüğü insan modelinin ders kitabı içeriklerine yansımalarının sistematik biçimde çözümlenmesi amacıyla yapılandırılmaktadır.

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Bu araştırmada, TYMM'de yer alan yetkin ve erdemli insan profilinin sosyal bilgiler dersi bağlamında nasıl ele alındığını belirlemek amacıyla nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizi kullanılmıştır. Doküman analizi, araştırmacıya araştırma konusunu yansıtan yazılı materyalleri sistematik ve derinlemesine inceleme olanağı sağlayan bir yöntemdir (Merriam, 2009). Bu yaklaşım, eğitim programlarını, ders kitaplarını ve model dokümanlarını bütüncül bir biçimde analiz etmeye imkân tanıdığından, araştırmacının amacına uygun bir yöntem olarak tercih edilmiştir. Bu doğrultuda, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin öngördüğü insan profili ile sosyal bilgiler dersindeki değer ve beceri kazanımlarının birbiriyle ilişkisini betimlemek amaçlanmıştır.

Veri Kaynakları

Araştırmacının veri kaynaklarını 2025-2026 eğitim öğretim yılında devlet okullarında okutulan 5. ve 6. sınıf MEB onaylı sosyal bilgiler ders kitaplarında yer alan metin ve görsel içerikler oluşturmaktadır. Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yayınlanan ve Cemal Gökhan Ol, Faruk Gökbalp Yılmaz, Hilal Demirezer, Mehtap Polat, Murat Akpınar, Ömer Evin, Turan Sinan Çelebi, Yasemin Yabansu tarafından hazırlanan “Sosyal Bilgiler 5. Sınıf İki Ders Kitabı” ve Ali Melih Özçelik, Faruk Gökbalp Yılmaz, Gürkan Semiz, Murat Akpınar, Ömer Evin, Turan Sinan Çelebi, Yavuz Korkmaz tarafından hazırlanan “Sosyal Bilgiler 6. Sınıf Ders Kitabı” oluşturmaktadır. 5. sınıf sosyal bilgiler ders kitabı toplam 304 sayfadan oluşan öğretim materyali, altı ana öğrenme alanı altında yapılandırılmıştır. 6. sınıf sosyal bilgiler ders kitabı ise 303 sayfadan ve altı öğrenme alanından oluşmaktadır. Bu kitaplar araştırmacıların görev yaptığı bölgede ortaokullarda ders kitabı olarak kullanıldığından dolayı incelenmeleri daha uygun bulunmuştur. Bu çalışmada değerlere ilişkin tespitler yapılabilmesi için, TYMM'ye göre yetkin ve erdemli birey profilinin yapı taşlarını oluşturan ahlak, bilgelik, cesaret, estetik, irade, merhamet, sağlık, sorgulayıcılık, üretkenlik ve vatanseverlik kavramlarından yola çıkılarak metinlerde kavram ifadelerinin olup olmadığı belirlenmiş, görsel materyaller ise kavramların amacına uygunluğu açısından değerlendirilmiştir.

Veri Toplama Süreci

Bu araştırmada veri toplama süreci, doküman incelemesine dayalı nitel araştırma yaklaşımının gerektirdiği şekilde planlanmış ve sistemli bir biçimde yürütülmüştür. Süreç, veri kaynağının belirlenmesi, dokümanların temin edilmesi, veri toplama aracının oluşturulması, dokümanların analiz

için hazırlanması ve son olarak nitel veri analiz yazılımına aktarılması olmak üzere bir dizi aşamayı içermektedir. Araştırmanın temel veri kaynağını ortaokul 5. ve 6. sınıf sosyal bilgiler ders kitapları oluşturmaktadır. Bu sınıf seviyelerinin seçilmesinin nedeni, sosyal bilgiler dersinin ortaokul düzeyindeki öğrencilerde toplumsal değerlerin, vatandaşlık bilincinin, kültürel mirasın, etik ilkelerin ve milli kimlik vurgusunun sistematik biçimde işlendiği temel ders olmasıdır. Bu düzeydeki ders kitapları, öğrencilerin sosyal ve kültürel değerleri hangi söylemler, metin türleri, temalar ve görseller aracılığıyla edindiklerini yansıtan zengin bir içerik sunmaktadır. Çalışmada kullanılacak ders kitaplarının güncel, geçerli ve resmî kaynaklardan elde edilmesi amacıyla tüm kitaplar Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı'nın resmî internet sitesi üzerinden PDF formatında indirilmiştir. Resmî kaynaklardan temin edilen kitapların kullanılması, araştırmanın geçerliliğini artırmış ve kullanılan materyallerin programla uyumlu olmasını güvence altına almıştır. Araştırmanın kuramsal çerçevesi doğrultusunda veri toplama sürecinde TYMM'de yer alan on temel değerin sosyal bilgiler ders kitaplarında nasıl temsil edildiğini ayrıntılı biçimde analiz edebilmek için kavramsal tanımlar, bu değerleri gösteren açıklayıcı davranış örnekleri, yazılı ve görsel içerikte aranan göstergeler belirlenmiştir. Böylece hem metin hem görsel analizine uygun bütüncül bir çerçeve oluşturulmuştur.

Verilerin Analizi

Elde edilen dokümanlar içerik analizi yöntemiyle çözümlenmiştir. İçerik analizinin temel amacı, toplanan veriler içindeki anlam örüntülerini ortaya çıkarmak ve araştırma problemini açıklamaya katkı sağlayacak kavramsal yapılara ulaşmaktır (Yıldırım & Şimşek, 2013). Bu doğrultuda analiz süreci birkaç aşamada gerçekleştirilmiştir. İlk olarak, araştırmanın amacıyla doğrudan ilişkisi olan on değer için önceden belirlenmiş kodlar oluşturulmuştur. Daha sonraki aşamada ders kitaplarındaki tüm metinsel ve görsel öğeler ayrıntılı biçimde taranmış, değerlerle ilişkilendirilebilecek ifadeler kodlara işlenmiştir. Kodlamada hem açık ifadeler (örneğin bir değer doğrudan adının geçtiği metinler) hem de örtük anlam içeren durumlar (örneğin bir değer davranış örnekleriyle dolaylı biçimde ortaya konduğu anlatımlar) dikkate alınmıştır.

Kodlama sürecinin bilimsel güvenilirliğini artırmak amacıyla hazırlanan kodlama şeması ve değerlerle ilişkili örnek ifadeler üç bağımsız uzman tarafından değerlendirilmiştir. Uzmanlardan alınan geri bildirimler doğrultusunda kod açıklamaları ve kategori sınırları gözden geçirilmiş, gerekli durumlarda kod tanımları netleştirilmiştir. Bu uygulama, araştırmacıların öznel yorumlarının etkisini azaltmak ve verilerin nesnel bir biçimde çözümlenmesini sağlamak açısından önem taşımaktadır. Kodlamanın tamamlanmasının ardından her

bir değerin ders kitaplarında ne ölçüde temsil edildiği belirlenmiştir. Elde edilen bulgular daha sonra temalar çerçevesinde düzenlenmiş, değerlerin metinler ve görseller aracılığıyla nasıl yapılandırıldığına ilişkin yorumlamalar yapılmıştır. Böylece, Sosyal Bilgiler 5. ve 6. sınıf ders kitaplarının TYMM'de öngörülen yetkin ve erdemli birey profilini ne ölçüde yansıttığı kapsamlı biçimde analiz edilmiştir.

BULGULAR

Bu bölümde, sosyal bilgiler 5. ve 6. sınıf ders kitaplarında TYMM doğrultusunda belirlenen değerlerin öğrencilerde yetkin ve erdemli birey profili oluşturma açısından nasıl temsil edildiği sistematik olarak sunulmaktadır. Elde edilen bulgular, yazılı ve görsel içeriklerdeki değer temsillerinin türü, yoğunluğu ve dağılımı üzerinden değerlendirilmiş ve her bir değer için ayrı ayrı analiz edilmiştir.

Ahlaklı

Araştırma kapsamında incelenen sosyal bilgiler ders kitaplarında ahlak değeri, özellikle öğrencilerin doğru ile yanlış ayırt etmesi, dürüst davranması ve toplumsal sorumluluk bilinciyle hareket etmesi bağlamlarında ele alınmıştır. Metinlerde ahlaki davranışlar; dürüstlük, güvenilirlik, adalet anlayışı ve başkalarının haklarına saygı gibi temel ilkelerle ilişkilendirilmiştir. Ders kitabında yer alan *“Ürünlerin tanıtımında tüketiciyi yanıltıcı söz ve davranışlardan kaçınmak gerekir”* ifadesi, ahlak değerinin özellikle yanıltıcı davranışlardan uzak durma, adil olma ve doğruyu söyleme gibi tutumlarla bağlantılı olarak işlendiğini göstermektedir. Bu tür ifadeler, öğrencilerde etik ilkelere uygun davranma bilincinin geliştirilmesine yönelik içeriklerin kitapta yer aldığını ortaya koymaktadır (Ol ve diğerleri, 2023).



Şekil 2 6. sınıf sosyal bilgiler ders kitabında yer alan ahlaklı birey profili

Bilge

İncelenen sosyal bilgiler ders kitaplarında bilgeliğin değeri doğrudan tanımlanmamakla birlikte, karar verme süreçlerinde bilgi toplama, düşünmeyi ifade etme, farklı görüşleri dikkate alma ve geri bildirim alma gibi unsurlarla ilişkilendirildiği görülmüştür. Metinlerde bilge bireyin, özellikle *demokratik katılım bağlamında, çeşitli bakış açılarını anlamaya çalışması ve iletişim sürecinde yapıcı bir tutum sergilemesi gerektiği* vurgulanmaktadır. Bu durum, bilgeliğin değeri kitabındaki içeriklerde daha çok sağlıklı iletişim kurma, çok yönlü düşünme ve karar aşamalarında bilgiye dayalı hareket etme davranışlarıyla örtüştüğünü göstermektedir (Ol ve diğerleri, 2023).



Şekil 3 6. sınıf sosyal bilgiler ders kitabında yer alan bilge birey profili

Cesaretli

Araştırma kapsamında incelenen sosyal bilgiler ders kitaplarında cesaret değeri, bireyin karşılaştığı güçlükler karşısında yılmadan mücadele etmesi ve doğruluğuna inandığı tutumları sürdürmesi bağlamında ele alınmıştır. Cesaret, içeriklerde fiziksel bir özellikten ziyade kararlılık, direnç ve azim gibi niteliklerle ilişkilendirilmiştir. Kitapta yer alan *“Yedi kez düş, sekiz kez ayağa kalk”* özlü sözü, öğrencilerin karşılaştıkları zorluklar karşısında pes etmemeleri gerektiğini vurgulayan bir ifade olarak öne çıkmaktadır. Bu örnek, cesaret değerinin öğrencilere özlü sözler aracılığıyla aktarıldığını ve özellikle güçlükler karşısında yeniden deneme davranışıyla ilişkilendirildiğini göstermektedir (Ol ve diğerleri, 2023).



Şekil 4 6. sınıf sosyal bilgiler ders kitabında yer alan cesaretli birey profili

Estetik

İncelenen sosyal bilgiler ders kitaplarında estetik değeri, hem kültürel mirasın tanıtımı hem de öğrencilerin görsel ve sanatsal üretim süreçlerinde estetik ölçütlerin gözetilmesi bağlamlarında ele alınmıştır. Kitaplarda yer alan etkinliklerde öğrencilerden, bilgi kartı veya sunum hazırlarken görsel düzen, uyum ve biçimsel bütünlük gibi estetik unsurlara dikkat etmeleri istenmiştir. Bunun yanı sıra, şiir-resim-slogan gibi farklı ifade türlerinin bir araya getirildiği etkinliklerde estetik değerlendirme becerisinin geliştirilmesine yönelik yönergeler bulunduğu görülmektedir. Metinlerde estetik değeri ayrıca *fikrî ve sanatsal eserlerin korunması* üzerinden de desteklenmektedir. Bu kapsamda, sanat eserlerinin telif hakkı ile korunması gerektiğine yönelik ifadeler, estetik duyarlılığın hem üretim hem de kültürel değerleri koruma boyutuyla ilişkilendirildiğini göstermektedir (Ol ve diğerleri, 2023).



Şekil 5 6. sınıf sosyal bilgiler ders kitabında yer alan estetik birey profili

İradeli

Sosyal bilgiler ders kitaplarında irade değeri, bireyin kendi davranışlarını yönetebilmesi, hedeflerine yönelik kararlılık göstermesi ve karşılaştığı güçlükler karşısında sebat etmesi bağlamlarında ele alınmıştır.

Metinlerde irade, özellikle özdenetim, azim ve kararlılık gibi kavramlarla ilişkilendirilmiştir. Kitapta yer alan “Yorulduğunda dinlenmeyi öğren, bırakmayı değil!” ifadesi, öğrencilerin hedeflerine ulaşma sürecinde sabırlı ve kararlı olmalarının önemini vurgulayan bir örnek olarak dikkat çekmektedir. Bu içerik, irade değerinin öğrencilerin uzun vadeli hedeflerine bağlılık göstermelerini destekleyen bir tutum olarak işlendiğini ortaya koymaktadır (Özçelik ve diğerleri, 2023).



Şekil 6 5. sınıf sosyal bilgiler ders kitabında yer alan iradeli birey profili

Merhametli

İncelenen sosyal bilgiler ders kitaplarında merhamet değeri, bireylerin başkalarının duygularını ve ihtiyaçlarını gözetmesi, empati kurması ve toplumsal ilişkilerde sorumluluk bilinciyle hareket etmesi bağlamında ele alınmıştır. Kitapta merhamet, özellikle *özgürlüklerin başkalarının haklarını ihlal etmeyecek şekilde kullanılması* gerektiğine yönelik ifadelerle ilişkilendirilmiştir. Bu vurgu, merhamet değerinin yalnızca duygusal bir yönü değil, aynı zamanda empati ile adalet duygusunun birlikte düşünülmesi gereken bir tutum olarak işlendiğini ortaya koymaktadır (Ol ve diğerleri, 2023).



Şekil 7 6. sınıf sosyal bilgiler ders kitabında yer alan merhametli birey profili

Sağlıklı

Sosyal bilgiler ders kitaplarında sağlık değeri, bireyin fiziksel, ruhsal ve sosyal açıdan dengeli bir yaşam sürmesi gerekliliği üzerinden ele alınmıştır. İçeriklerde sağlıklı yaşam; dengeli beslenme, hijyen, düzenli fiziksel aktivite ve ruh sağlığını koruma gibi temel unsurlarla ilişkilendirilmiştir. Ayrıca sağlık değeri yalnızca bireysel boyutta değil, aile içi ilişkiler bağlamında da işlenmiştir. Bu kapsamda, aile bütünlüğünün korunmasında sevgi, sabır ve doğru iletişimin önemine vurgu yapan ifadeler yer almaktadır. Bu bulgular, sağlık değerinin kitapta *hem fiziksel hem de duygusal ve sosyal yönleriyle çok boyutlu bir kavram* olarak ele alındığını göstermektedir (Ol ve diğerleri, 2023).



Şekil 8 6. sınıf sosyal bilgiler ders kitabında yer alan sağlıklı birey profili

Sorgulayıcı

İncelenen sosyal bilgiler ders kitaplarında sorgulayıcılık değeri, öğrencilerin bilgiye merakla yaklaşması, kanıt araması ve elde ettiği bilgileri eleştirel bir süzgeçten geçirmesi bağlamında ele alınmıştır. Kitapta sorgulayıcı tutum özellikle *tasarım ve üretim süreçleri* ile ilişkilendirilmiştir. Bu bağlamda öğrencilerden ihtiyaç belirleme, araştırma yapma, bilgi kaynaklarını değerlendirme ve elde edilen sonuçları yorumlama gibi adımları gerçekleştirmeleri beklenmektedir. Bu içerikler, sorgulayıcılık değerinin kitapta araştırma, değerlendirme ve kanıta dayalı düşünme süreçlerini destekleyen bir nitelik olarak işlendiğini göstermektedir (Ol ve diğerleri, 2023).



Şekil 9 6. sınıf sosyal bilgiler ders kitabında yer alan sorgulayıcı birey profili

Üretken

Sosyal bilgiler ders kitaplarında üretkenlik değeri, öğrencilerin yeni fikirler geliştirmesi, sorunlara çözüm üretmesi ve düşüncelerini somut ürünlere dönüştürmesi bağlamında ele alınmıştır. İçeriklerde üretkenlik; planlama, iş birliği yapma, uygulama ve ortaya konan ürünün değerlendirilmesi gibi aşamalarla ilişkilendirilmiştir. Kitapta yer alan etkinliklerde öğrencilerden yeni bir ürün tasarımları, hazırladıkları çalışmaları raporlaştırmaları ve sunum yoluyla paylaşmaları beklenmektedir. Bu bulgular, üretkenlik değerinin kitapta *yaratıcı düşünmenin somut çıktılarıyla desteklendiği süreçler üzerinden işlendiğini* göstermektedir (Ol ve diğerleri, 2023).



Şekil 10 6. sınıf sosyal bilgiler ders kitabında yer alan üretken birey profili

Vatansever

İncelenen sosyal bilgiler ders kitaplarında vatanseverlik değeri, öğrencilerin yaşadıkları ülkeye bağlılık duyguları, toplumsal sorumluluklarını yerine getirmeleri ve millî değerleri korumaları bağlamında ele alınmıştır. Metinlerde vatanseverlik, yalnızca duygusal bağlılıkla sınırlı olmayıp ülkenin gelişimine katkı sunma, topluma hizmet etme ve millî değerlerin korunmasına yönelik bilinç geliştirme gibi unsurlarla ilişkilendirilmiştir. Kitapta yer alan etkinliklerde öğrencilerden geliştirdikleri ürünlerin ülke ekonomisine

sağlayabileceği katkıları ifade etmeleri istenmiş; bu durum vatanseverlik değerinin ekonomik katkı, sorumluluk bilinci ve millî değerleri sahiplenme boyutlarıyla işlendiğini göstermektedir (Özçelik ve diğerleri, 2023).



Şekil 11 5. sınıf sosyal bilgiler ders kitabında yer alan vatansever birey profili

Elde edilen bulgular, sosyal bilgiler kitaplarındaki metinlerde ve etkinliklerde bu değerlerin bir kısmının görece yoğun biçimde işlendiğini; ancak tüm değerlerin eşit sıklıkta ya da dengeli biçimde yer almadığını göstermektedir. Bazı değerler -örneğin irade, üretkenlik, sorgulayıcılık- öğrencinin aktif katılımını, düşünsel katkısı ve sorumluluk almasını öne çıkaran etkinliklerle desteklenmiş; diğer değerler ise daha dolaylı ya da sınırlı bağlamlarda ele alınmıştır. Öte yandan, kitapların hem metinsel hem görsel içerikleri aracılığıyla değerleri çok boyutlu olarak sunma çabası dikkat çekici bir özellik olarak öne çıkmıştır. Bu yönüyle ders kitaplarının, yalnızca bilgi aktarımı değil; aynı zamanda değerler eğitimi açısından da potansiyel taşıdığı görülmüştür.

TARTIŞMA

Elde edilen bulgular doğrultusunda, bu çalışmanın sonuçları mevcut literatürle belirli ölçüde paralellik göstermektedir. Örneğin, Kuş, Merey ve Karatekin (2013) tarafından yürütülen “İlköğretim 4. ve 5. Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarında Yer Alan Değerler” adlı çalışmada, kitaplarda en sık vurgulanan değerlerin duyarlılık, vatanseverlik, sorumluluk, sevgi ve dayanışma olduğu; dürüstlük ve hoşgörü gibi bazı değerlerin ise daha az işlendiği tespit edilmiştir. Bu durum, değerler eğitiminin kitaplarda eşit biçimde yer almadığını ve bazı değerlerin diğerlerinden daha öncelikli kılındığını göstermektedir.

Buna ek olarak, uluslararası bağlamda değerlere odaklanan çalışmalar da benzer bulgulara işaret etmektedir. Örneğin, Yıldız (2023) tarafından

yürütölen “Moral Ethics and Values Education in Social Studies Class” çalışması, sosyal bilgiler ve moral içerikli derslerde değeri eğitiminin hem bilgi hem tutum kazanımı açısından önemli olduğuna vurgu yapmaktadır. Bu bağlamda, ders kitaplarının hem bilgi aktarımı hem de değeri temelli yönlendirme işlevi üstlenmesi beklenen sosyal bilgiler eğitiminin, mevcut içerikleriyle bu hedefe kısmen hizmet ettiğı anlaşılmaktadır.

Öte yandan, bulgular bu ders kitaplarının değeri işlemdede tutarlılık ve dengelilik göstermekte zorlandığını düşündürmektedir. Bazı değeri lerin görece sık vurgulanırken bazılarının ihmal edilmiş olması, öğrencilerde çok yönlü ve dengeli bir değeri ler gelişimi sağlamada eksiklik yaratabilir. Bu durum, değeri ler eğitimi bağlamında kullanılan ders kitaplarının yalnızca bir araç olduğü; ideal değeri ler eğitiminin etkili olması için okul, öğretmen, aile ve toplum gibi aktörlerin de sürece dâhil olması gerektiğini vurgulayan literatürdeki görüşlerle uyumludur (Saputri & Marzuki, 2022).

Ayrıca, kitapların içerikleri ne kadar değeri lerı yansıtsa da, bu değeri lerin öğrenciler tarafından içselleştirilmesi ve yaşamlarında somut davranışlara dönüşmesi için öğretim yöntemlerinin, okul kültürünün ve yaşam koşullarının da bu değeri lerle uyumlu olması gereklidir. Bu açıdan, kitap içeriklerine dayanarak yapılan analizler önemli olmakla birlikte, değeri lerin gerçek yaşama aktarımı konusunda ek araştırmalar ve uygulamalar yapılması gerekliliğini ortaya koymaktadır (Karabacak, 2022).

SONUÇ

Bu araştırmada, TYMM’de tanımlanan “Yetkin ve Erdemli İnsan” profilinin 5. ve 6. sınıf sosyal bilgiler ders kitaplarında nasıl temsil edildiğı incelenmiştir. Analizler, ders kitaplarında yer alan metinsel ve görsel öğelerin modelin öngördüğü değeri ler çerçevesinde belirli temaları görünür kıldığını; ancak bu görünürlüğün tüm değeri ler için aynı düzeyde gerçekleşmediğini ortaya koymuştur. Söz konusu durum, sosyal bilgiler eğitiminin hem bilgi aktarımı hem de değeri kazandırma işlevi dikkate alındığında, öğretim materyallerinin TYMM ile kurduğı ilişkinin çok boyutlu bir değeri lendirmesini gerekli kılmaktadır.

Araştırmanın genel bulguları, ders kitaplarının TYMM’nin temel değeri alanlarını bütünüyle dışlamadığını; aksine birçok değeri kategorisini çeşitli etkinlikler, yönergeler, özlü sözler ve açıklayıcı metinler aracılığıyla yapılandırılmış şekilde sunduğunu göstermektedir. Bununla birlikte, değeri temsillerinin yoğunluğu ve bağlamsal derinliğı arasında dikkate değeri farklılıklar olduğü görölmektedir. Bazı değeri ler öğrencinin aktif katılımını, üretim süreçlerine dahil olmasını ve problem çözme becerilerini kullanmasını

teşvik eden etkinliklerle desteklenirken, bazı değerler daha sınırlı bağlamlarda, çoğu zaman tek yönlü açıklamalarla ele alınmıştır. Bu durum, sosyal bilgiler dersinin programdaki bütüncül amaçlarını gerçekleştirme noktasında materyal temelli bir çeşitlilik problemi bulunduğuna işaret etmektedir.

TYMM'nin öngördüğü *"Yetkin ve Erdemli İnsan"* anlayışı, bireyin hem bilişsel hem de ahlaki açıdan gelişimini merkeze alan çok yönlü bir bakış açısı sunmaktadır. Bu profilin ders kitabı içeriklerinde temsil edilme biçimi ise, öğrencilerin eleştirel düşünme, sorumluluk alma, etik davranma, üretken olma ve topluma katkı sunma gibi alanlardaki gelişimlerini destekleme potansiyeli taşımaktadır. Bununla birlikte bu potansiyelin, ancak değerlerin dengeli, yeterince ayrıntılı ve öğrencinin günlük yaşamıyla ilişkilendirilebilir biçimde ele alınmasıyla tam anlamıyla etkinleşebileceği anlaşılmaktadır. Bu bağlamda araştırmanın sonuçları, ders kitaplarının TYMM ile uyumlu bir değerler eğitimi çerçevesi sunduğunu, ancak bu çerçevenin bazı yönlerinde derinlik ve çeşitlilik bakımından geliştirilmeye açık noktalar bulunduğunu göstermektedir.

Değerlerin ders kitaplarındaki temsilinin niteliği kadar, öğrencilerin bu değerleri anlamlandırma, değerlendirme ve yaşamlarına yansıtma süreçlerinin de öğretim ortamlarının genel yapısıyla yakından ilişkili olduğu bilinmektedir. Bu nedenle araştırmanın sonuçları, ders kitaplarının değerler eğitimi açısından önemli bir referans kaynağı olmakla birlikte tek belirleyici unsur olmadığına işaret etmektedir. TYMM'nin hedeflediği insan profilinin öğrencilerde davranışsal karşılık bulabilmesi için öğretmen uygulamalarının, sınıf içi etkileşimlerin, okul kültürünün ve aile ile toplumun sunduğu öğrenme ortamlarının da değerlerle uyumlu bir yapı göstermesi önem taşımaktadır. Dolayısıyla bu çalışma, ders kitabı içeriklerinin analizi üzerinden elde edilen bulguları bütüncül bir eğitim perspektifine yerleştirmekte ve değerler eğitiminin çok aktörlü doğasına vurgu yapmaktadır.

Sonuç olarak, sosyal bilgiler ders kitapları TYMM'nin ortaya koyduğu *"Yetkin ve Erdemli İnsan"* idealini belirli açılardan destekleyen içerikler barındırmakta; ancak bu desteğin tüm değer alanlarında eşit güçte sunulduğu söylenememektedir. Bu durum, ders kitaplarının müfredatla daha tutarlı, dengeli ve öğrenci merkezli bir değerler eğitimi yapısı ile yeniden güçlendirilmesine yönelik çalışmalara ihtiyaç olduğunu göstermektedir. Ayrıca ilerleyen araştırmalarda, değerlerin ders kitabındaki sunumunun sınıf içi uygulamalarla ne ölçüde örtüştüğünün, öğretmen perspektiflerinin ve öğrencilerin değerleri içselleştirme düzeylerinin incelenmesi, TYMM'nin hedeflerinin pratikteki karşılığının daha bütüncül biçimde anlaşılmasına katkı sağlayacaktır.

ÖNERİLER

Bu araştırmanın bulguları, sosyal bilgiler ders kitaplarında TYMM kapsamında tanımlanan değerlerin belirli ölçülerde temsil edildiğini, ancak bu temsillerin niteliği ve bütüncüllüğünün geliştirmeye açık olduğunu göstermektedir. Bu doğrultuda, hem öğretim materyallerinin niteliğini artırmaya hem de değerler eğitiminin sistematik bir biçimde desteklenmesine yönelik çeşitli öneriler sunulabilir.

1. Ders kitaplarının değerler açısından dengeli bir yapıya kavuşturulması gerekir. Bu kapsamda içerik geliştirme süreçlerinde her bir değer kapsayıcı ve tutarlı biçimde ele alınmasına yönelik standartlar oluşturulmalıdır.

2. Değerlerin metinlerde yalnızca dolaylı biçimde değil, daha açık ve yapılandırılmış bir pedagojik çerçeve içerisinde sunulması önerilmektedir. Değer kavramı, hikâye, etkinlik, görsel ve yönerge gibi farklı türdeki içeriklerde farklı derinliklerde verildiği için, gelecekteki kitaplarda değer kazanımlarına yönelik daha görünür ve bütüncül bir yapı oluşturulması yararlı olacaktır.

3. Öğretmenlerin değerler eğitimi ders kitabının sunduğu içerikle sınırlı tutmamaları önemlidir. TYMM'nin hedeflediği yetkin ve erdemli birey profilinin yalnızca içerik aktarımıyla değil, sınıf içi etkileşim, tartışma, drama, örnek olay analizi gibi öğrenci merkezli uygulamalarla desteklenmesi önerilmektedir. Bu nedenle öğretmenlere yönelik hizmet içi eğitim programlarında değer temelli öğretim yöntemlerine ağırlık verilmelidir.

4. Değerlerin öğrenci yaşamında somut karşılık bulabilmesi için okulların bütüncül bir öğrenme ortamı olarak yapılandırılması gerekmektedir. Bu bağlamda okul yönetimi, rehberlik birimleri ve ailelerle iş birliği içinde planlanan sosyal sorumluluk projeleri, okul içi demokrasi uygulamaları, akran dayanışması ve toplumsal katılım etkinlikleri değerlerin içselleştirilmesine katkı sağlayacaktır.

5. Ders kitaplarında yer alan değerlerin görsel materyallerle desteklenmesine ilişkin daha nitelikli bir tasarım anlayışı benimsenmelidir.

6. Gelecek araştırmaların öğretim sürecinin sınıf içi uygulamaların gözlemlendiği, öğretmen ve öğrenci deneyimlerinin değerlendirildiği, hatta uzunlamasına tasarlanan çalışmaların yapılması, TYMM'de yer alan değerlerin eğitim-öğretim sürecindeki yansımalarının daha kapsamlı biçimde anlaşılmasına katkı sağlayacaktır.

Bu öneriler doğrultusunda, sosyal bilgiler öğretim materyallerinin geliştirilme sürecinde TYMM'nin ortaya koyduğu *"Yetkin ve Erdemli İnsan"* profiline daha bütünlüklü ve sürdürülebilir bir şekilde hizmet eden içeriklerin oluşturulması mümkün olacaktır.

KAYNAKÇA

- Aydın, İ. (2020). *Eğitimde değerler ve değerler eğitimi*. Pegem Akademi.
- Ata, B. (2012). Sosyal bilgiler öğretiminin amacı ve kapsamı. *Sosyal Bilgiler Eğitimi Dergisi*, 1(1), 1–15.
- Banks, J. A. (2008). *Diversity and citizenship education: Global perspectives*. Jossey-Bass.
- Doğanay, A. (2008). Çağdaş sosyal bilgiler öğretiminin temel gereklilikleri. C. Öztürk (Ed.), *Sosyal Bilgiler Öğretimi* içinde (ss. 15–46). Pegem Akademi.
- Göktaş, E. (2023). Estetik eğitimin çocukların duygu ve algı gelişimine etkisi. *Sanat ve Eğitim Dergisi*, 11(1), 45–62.
- Gül, S., & Şeker, B. (2021). Vatanserverlik eğitimi ve vatandaşlık bilinci: Türkiye örneği. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 8(2), 155–176.
- Güngör, S. (2019). Sosyal bilgiler öğretiminde kültür ve kimlik gelişimi. *Millî Eğitim Dergisi*, 48(1), 215–233.
- Karabacak, N. (2022). *An Examination of Values Education Based on The Experiences of Classroom Teachers*. Psycho-Educational Research Reviews.
- Kardaş, F. (2024). İrade Gücüne Dönüş: Tanımlar, Tarihsel Süreç ve İlişkili Kavramlar. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırma Dergisi*, 13(3), 1370–1391.
- Kuş, Z., Merey, Z., & Karatekin, K. (2013). İlköğretim 4. ve 5. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitaplarında yer alan değerler. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 11(25), 183–214.
- Merriam, S. B. (2009). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. Jossey-Bass.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2018). *Sosyal bilgiler dersi öğretim programı*. MEB Yayınları.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2024). *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli*. MEB Yayınları. <https://tymm.meb.gov.tr>
- OECD (2019). *OECD Future of Education and Skills 2030*. OECD Publishing.
- Ol, C. G., Yılmaz, F. G., Demirezer, H., Polat, M., Akpınar, M., Evin, Ö., Çelebi, T. S., & Yabansu, Y. (2023). *5. sınıf sosyal bilgiler ders kitabı*. MEB Yayınları.
- Özçelik, A. M., Yılmaz, F. G., Semiz, G., Akpınar, M., Evin, Ö., Çelebi, T. S., & Korkmaz, Y. (2023). *6. sınıf sosyal bilgiler ders kitabı*. MEB Yayınları.
- Öztürk, C. (2015). *Sosyal bilgiler öğretiminde temel kavramlar*. Pegem Akademi.
- Piaget, J. (1973). *To understand is to invent: The future of education*. Grossman.
- Safran, M. (2021). *Sosyal bilgiler öğretimi*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Saputri, R. M., & Marzuki, M. (2022). *The role of parents and society in value education and civic education*. Jurnal Civics: Media Kajian Kewarganegaraan.

- UNESCO (2015). *Global Citizenship Education: Topics and Learning Objectives*. UNESCO Publishing.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (9. baskı). Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız, M. S. (2023). Moral Ethics and Values Education in Social Studies Class. *ESAR Journal of Education and Social Sciences Research*, 4(1), 101–112.

Türkiye’de eTwinning Çalışmalarının Eğilimi (2022-2025)

Ümit İzgi Onbaşılı¹

Fatma Nur Ateş²

Serap Kerreroğlu³

GİRİŞ

21. yüzyıl becerilerinin hızla değiştiği günümüzde teknolojik dönüşüm, özellikle iletişim ve öğrenme biçimlerinde belirgin etkiler yaratmaktadır. Dijital araçların yaygınlaşması, farklı ülkelerde yaşayan bireylerin etkileşim kurmasını, bilgiye esnek biçimde erişmesini ve işbirlikçi öğrenme süreçlerine katılmasını kolaylaştırarak sınır ötesi bir eğitim ortamının gelişmesine katkı sağlamıştır. Bu dijitalleşme süreci, eğitim alanında uluslararası bağlantıların kurulmasına zemin hazırlamış ve okullar arası etkileşimin küresel ölçekte genişlemesine olanak vermiştir. Bu bağlamda çevrim içi öğrenme ve işbirliği platformlarına duyulan ihtiyaç giderek artmış, söz konusu ihtiyacı karşılamak üzere eTwinning girişimi geliştirilmiştir (Avcı, 2021). eTwinning, Avrupa Komisyonu tarafından okul ortaklıklarını desteklemek amacıyla 2005 yılında resmî olarak başlatılmıştır (European School Education Platform, 2024). 2014 yılından itibaren platform, Erasmus+ programıyla bütünleştirilerek daha geniş bir Avrupa eğitim işbirliği ağı içerisinde konumlanmıştır (Gezgin ve Gökbaş-Çabuk, 2021). Bugünkü durumda eTwinning, Avrupa Komisyonu ile Avrupa Eğitim ve Kültür Yürütme Ajansı (EACEA) tarafından yürütülen bir girişim olarak faaliyet göstermekte; öğretmenler ve öğretmen adaylarının dijital araçlar aracılığıyla yenilikçi pedagojik uygulamalar geliştirmesine,

1 0000-0002-7655-3037 | umitizgi@mersin.edu.tr, Mersin Üniversitesi, Türkiye
ROR ID: <https://ror.org/04nqdw39>

2 0009-0007-2540-262X | fnuratess14@gmail.com, Mersin Üniversitesi, Türkiye
ROR ID: <https://ror.org/04nqdw39>

3 0009-0003-0011-2416 | serapkerreroğlu@gmail.com, Mersin Üniversitesi, Türkiye
ROR ID: <https://ror.org/04nqdw39>

kültürlerarası işbirliği kurmasına ve mesleki yeterliklerini zenginleştirmesine imkân tanıyan kapsamlı bir profesyonel öğrenme topluluğu sunmaktadır (İzgi-Onbaşılı vd. 2022). Ayrıca, güncel araştırmalar eTwinning projelerinin dijital okuryazarlığı geliştirmekle birlikte kültürlerarası yeterliği ve pedagojik esnekliği de desteklediğini ortaya koymakta; UNESCO (2022) ise sanal hareketlilik uygulamalarının uluslararası öğrenme fırsatlarını daha kapsayıcı ve erişilebilir hale getirerek yenilikçi öğretim yaklaşımlarını güçlendirdiğini vurgulamaktadır (Bozdağ, 2018; Napal-Fraile vd., 2024).

Bu gelişmelere paralel olarak, eTwinning ITE (Initial Teacher Education) girişimi de Avrupa genelinde öğretmen eğitimi programlarına dijital işbirliği kültürünü entegre eden bir yapı olarak ortaya çıkmış; eğitim fakültelerinin eTwinning’i ders içeriklerine dahil etmelerini, öğretmen adaylarının uluslararası proje deneyimleri edinmelerini ve kültürlerarası dijital yeterliklerini sistematik biçimde geliştirmelerini amaçlayan kurumsal bir çerçeve sunmuştur (eTwinning ITE, 2024). Yükseköğretim düzeyindeki uygulamalardan elde edilen bulgular, eTwinning’in aday öğretmenlerde işbirliği, eleştirel düşünme ve öğrenmeye yönelik ilgiyi desteklediğini; ayrıca İtalya’daki öğretmen eğitimi çalışmalarının da bu platformun çevrimiçi mesleki topluluklar aracılığıyla öğretmenlerin dijital pedagojik yeterliklerini ve yenilikçi uygulamalara yönelik tutumlarını belirgin biçimde güçlendirdiğini ortaya koyduğunu göstermektedir (Nucci, Tosi & Pettenati, 2021; Prieto & Escobar, 2017).

eTwinning projeleri birçok ülkede faaliyet göstermekte olup projelerin hem öğretmenlere hem de öğrencilere birtakım faydaları bulunmaktadır. Bu faydalar özellikle işbirlikli öğrenmelere fırsat sağlaması ile oluşmaktadır. Hem öğrencilerin hem de öğretmenlerin kendi ülkeleri dışından olan akran ve meslektaşları ile iş birliği yaparak projeler ortaya koymaktadırlar (Yılmaz ve Karahan, 2023). eTwinning projelerinin sağladığı bu faydalar bireyin birçok beceri kazanmasında da kendini göstermektedir. eTwinning projelerine katılım sağlayan öğrencilerde hoşgörü, hak gözetme, olayları tek yönlü ele almak yerine farklı bakış açıları ile değerlendirme, sorgulayıcı ve eleştirel düşünme, empati yapma, özgüven gibi becerilerin geliştiği görülmüştür. Yapılan çeşitli araştırmalarda tüm bunlara ek öğrencilerin 21. yüzyıl becerileri ile sosyal ve duygusal becerilerinin de geliştiğini ortaya koymaktadır (Fazlı, Köse ve Fazlı, 2024). Tüm bu bulgulara karşın, eTwinning projelerinde katılımın uzun süre devam ettirilmesi ve paydaşlar arasında adil bir katılım dengesinin sağlanması için yapılandırılmış mentorluk süreçlerine ve kurumsal düzeyde desteğe ihtiyaç duyulduğu da belirtilmektedir (Milković ve ark., 2023).

Türkiye’de de durum aynı şekilde ilerlemiştir ve değişen dünyanın hızına uygun bireyler yetiştirmek ve öğretmenlerin de bu hıza ayak uydurmalarını sağlamak amacıyla mesleki olarak gelişimlerin desteklenmesi gerektiğini düşünülmüştür. Bu kapsamda Türkiye’de eTwinning projeleri Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından desteklenmektedir. Türkiye eTwinning platformunda proje çalışması ve kayıtlı öğretmen sayısı olarak birinci sırada yer almaktadır (Demirci-Özer ve Çalık-Uzun, 2024).

Türkiye’de eTwinning projelerinin niceliksel açıdan yüksek bir hacme ulaşması, bu alandaki güncel eğilimlerin sistematik biçimde ortaya konmasını gerekli kılmaktadır. Bu doğrultuda, incelemenin geçerliliğini ve güncelliğini sağlamak amacıyla araştırma kapsamı 2022–2025 yılları arasında yayımlanan çalışmalara odaklanacak şekilde sınırlandırılmıştır. Belirlenen bu çerçevede, söz konusu dönemde DergiPark dizininde yayımlanan ve Türkiye’de eTwinning uygulamalarını ele alan makaleler çeşitli değişkenler temelinde incelenmiştir. Araştırma, son üç yılda eTwinning projelerine yönelik yürütülen çalışmaların anahtar kelime tercihleri, yöntemsel yaklaşımları, çalışma grupları, veri toplama araçları, analiz teknikleri ve raporlanan etkilerine ilişkin eğilimleri ortaya koymayı amaçlamaktadır. Bu doğrultuda çalışma aşağıdaki beş araştırma sorusuna yanıt aramaktadır.

1. 2022-2025 yılları arasında DergiPark dizininde yer alan Türkiye’de eTwinning kapsamında yayımlanan makalelerin dağılımı nasıldır?
2. Türkiye’de eTwinning kapsamında yayımlanan 2022-2025 yılları arasındaki makalelerde yer alan anahtar kelimelerin dağılımı nasıldır?
3. Türkiye’de eTwinning kapsamında yayımlanan 2022-2025 yılları arasındaki makalelerin yöntemsel tercihlerin dağılımı nasıldır?
4. Türkiye’de eTwinning kapsamında yayımlanan 2022-2025 yılları arasındaki makalelerin çalışma gruplarının dağılımı nasıldır?
5. Türkiye’de eTwinning kapsamında yayımlanan 2022-2025 yılları arasındaki makalelerin veri toplama araçları ve analiz yaklaşımları dağılımı nasıldır?

YÖNTEM

Bu araştırma da amaç 2022-2025 yılları arasında DergiPark dizininde Türkiye’de eTwinning kapsamına yer alan makaleleri incelemektir. Bu kısımda ise araştırmanın yöntemi, çalışma grubu, veri toplama, veri analizi ve araştırma sınırlılıkları alt başlıklar ile verilmiştir.

Araştırma Modeli

Araştırma nitel araştırma desenine uygun bir şekilde yürütülmüştür. Araştırmanın amacı 2022-2025 yılları arasında DergiPark dizininde yer alan Türkiye’de eTwinning projeleri ile ilgili çalışmaların incelenmesidir. Bu inceleme sürecinde Türkiye’de eTwinning projeleri ile ilgili çalışmaların eğilimlerini belirlemek amacı ile nitel araştırma yaklaşımlarından betimsel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Betimsel araştırma deseni, araştırmacının bir olguyu ya da durumu mevcut hâliyle ayrıntılı biçimde tanımlamayı, değişkenler üzerinde herhangi bir müdahalede bulunmadan mevcut özelliklerin sistematik olarak betimlenmesini amaçlayan bir yaklaşımdır (Creswell, 2002). Bu araştırma yönteminde bir durumun başka bir durum ile olan farkını ya da ilişkisini merak etmek amaç değildir, sadece durumu anlamaya yönelik çalışmalardır (Erkuş, 2019).

Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu 2022-2025 yılları arasında DergiPark dizininde Türkiye’de eTwinning kapsamında yer alan yirmi çalışma yer almaktadır. Bu çalışmaların seçimi her yıldan beş makale seçerek yapılmıştır. Çalışmaların seçimleri yapılırken birtakım kriterle göre hareket edilmiştir.

Tablo 1 Dâhil Etme Kriterleri

Dâhil Etme Kriterleri	Hariç Tutma Kriterleri
DergiPark’da yayınlanmış makaleler	Başka bir veri tabanından alınan makaleler
2022-2025 yılları arasında yayımlanmış olması	2022 öncesinde yayımlanmış olma
Türkiye’de gerçekleşmiş olması	Başka bir ülkede gerçekleşmiş olması
eTwinning projelerini odak alması	Başka bir konuyu ele alması

Veri Toplama ve Veri Analiz Süreci

Araştırmaya konu olacak çalışmaların seçimi DergiPark dizininde “eTwinning” kavramı aratılarak yapılmıştır. Dahil edilmesi istenilen ilkeler doğrultusunda filtreleme işlemi yapılmıştır. Bu filtreleme işlemi sonucunda 2022 yılından da olmak üzere her yıldan dört adet çalışma seçilmiştir. Bu çalışmalardan elde edilen veriler içerik analiziyle incelenmiştir. İçerik analizi, yazılı ya da görsel olan materyallerin sistematik bir şekilde analiz edilmesidir (Alanka, 2024). Nitel araştırmalarda içerik analizi metinlerin içerisindeki temalardan birtakım kategoriler oluşturulmaktadır. Düzenli bir şekilde hazırlanan kodlamalar ile ilerlemektedir (Metin ve Ünal, 2022). Bu araştırma doğrultusunda seçilen yirmi çalışmanın kodlama şeması (anahtar

kelimeler, yöntem/desen, çalışma grubu, veri toplama aracı, analiz tekniği) ile çözümlenmiştir. Araştırma sürecinde kodlar iki araştırmacı tarafından bağımsız olarak yapılmıştır. Uyuşmazlıklar görüşmeler ile giderilmiş ve veriler ise içerik analizine uygun bir biçimde kodlanarak frekans ve yüzde değerleri hesaplanmış ve tematik olarak yorumlanmıştır.

Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırma 2022-2025 yıllarında DergiPark dizininde yer alan Türkiye’de eTwinning projeleri kapsamında seçilen 20 çalışma ile sınırlıdır.

BULGULAR

Araştırmada elde edilen bulgular sırasıyla aşağıda sunulmuştur.

Tablo 2 Yıllara Göre Çalışmaların Dağılımı Hakkında Bilgiler

Yıllara Göre Dağılım	f	%
2022	5	25
2023	5	25
2024	5	25
2025	5	25
Toplam	20	100

Tablo 2 incelendiğinde Türkiye’de eTwinning kapsamında son 4 yılda yapılmış olan çalışmalardan belirlenen kriterlere göre her yıldan 5 (%25) çalışma olacak şekilde seçim yapılmıştır. Toplamda 20 makaleye ulaşılmıştır.

Tablo 3 Anahtar Kelimelere Göre Çalışmaların Dağılımı Hakkında Bilgiler

Anahtar Kelimeler	f	%
eTwinning	16	47,05
Proje	4	11,7
Kalite Etiket	3	8,8
Web 2.0	3	8,8
Proje Tabanlı Öğrenme	3	8,8
Öğretmen	3	8,8
Çevrimiçi Öğrenme	2	5,8
Toplam	34	100

Tablo 3 incelendiğinde araştırma sonucunda 20 çalışmada toplam 73 anahtar kelime tespit edilmiştir. Birden fazla kullanılan kelimeler tabloda yer

almıştır. Anahtar kelimelerden “eTwinning” teriminin 16 (%47,05) çalışmada yer aldığını, “proje” teriminin 4 (%11,7) çalışmada kullanıldığını; “kalite etiketi”, “Web 2.0”, “proje tabanlı öğrenme” ve “öğretmen” terimlerinin üçer (%8,8); “çevrimiçi öğrenme” teriminin ise iki (%5,8) çalışmada yer almıştır. Diğer anahtar kelimeler ise 39 tane olup sadece birer kez yer aldığı bulgusuna ulaşılmıştır. Bu anahtar kelimeler; eğitim, eğitim teknolojileri, sosyal ağ, teknoloji, tasarım odaklı düşünme, STEM, 21. yüzyıl becerileri, sosyal duygusal beceriler, temel eğitim, pandemi, öğrenme, vaka çalışması, iletişim, özel eğitim gereksinimleri, okul kültürü, ağ tabanlı öğrenme ortamı, durum çalışması, birlikte çalışma, proje çalışmaları, öğretmen görüşleri, öğretmenlik yeterlilikleri, digicompedu, dijital yeterlilik, eTwinning eğitim modeli, modelleme, görüş, sanal müze, sanat eğitimi, e-öğrenme, değerler eğitimi, öğretim materyalleri, öğretmen adayları kelimeleridir.

Tablo 4 Yönteme Göre Çalışmaların Dağılımı Hakkında Bilgiler

Yöntem	f	%
Nitel Yöntem	15	75
Karma Yöntem	4	20
Nicel Yöntem	1	5
Toplam	20	100

Tablo 4 incelendiğinde 2022-2025 yılları arasında Türkiye’de eTwinning kapsamında seçilen 20 çalışmanın yöntem/ desen açısından incelenmiş bulguları verilmiştir. Bu bulgulara bakıldığında nitel araştırma yöntemi 15 (%75) çalışmada, nicel araştırma yöntemi 4 (%20) çalışmada ve karma araştırma yöntemi 1 (%5) çalışmada tercih edildiği bulgularına ulaşılmıştır.

Tablo 5 Çalışma Grubuna Göre Çalışmaların Dağılımı Hakkında Bilgiler

Çalışma Grubu	f	%
Öğretmen	12	60
Öğrenci	3	15
Hem öğretmen hem de öğrenci	2	10
Alanyazın taraması kapsamındaki çalışmalar	3	15
Toplam	20	100

Tablo 5 incelendiğinde seçilen çalışmaların çalışma grubuna göre dağılımları verilmiştir. Bu bulgulara bakıldığında öğretmen çalışma grubu 12

(%60) çalışmada, öğrenci çalışma grubu 3 (%15) çalışmada, hem öğretmen hem öğrencinin yer aldığı çalışma grubu 2 (%10) çalışmada, alanyazın taraması kapsamında 3 (%15) çalışmada tercih edilmiştir.

Tablo 6 Veri Toplama Aracına Göre Çalışmaların Dağılımı Hakkında Bilgiler

Veri Toplama Aracı	f	%
Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu	17	85
Alanyazın Taraması (Doküman İncelemesi)	3	15
Toplam	20	100

Tablo 6'ya baktığımızda araştırma kapsamında incelenen çalışmalardan veri toplama araçları incelendiğinde en sık kullanılan veri toplama aracı yarı yapılandırılmış görüşme formudur. 17 (%85) çalışmada yarı yapılandırılmış görüşme formu, 3 (%15) çalışma da ise alanyazın taraması yapıldığının bulgusuna ulaşılmıştır.

Tablo 7 Veri Analizine Göre Çalışmaların Dağılımı Hakkında Bilgiler

Veri Analiz Yöntemleri	f	%
Betimsel Analiz (Nitel)	10	47,6
İçerik Analizi (Nitel)	8	38,09
Betimsel ve Çıkarımsal İstatistikler (Nicel)	3	14,2
Toplam	21	100

Tablo 7 incelendiğinde araştırma kapsamında incelenen çalışmaların veri analiz yöntemi olarak nitel desende betimsel analiz yöntemi 10 (%47,6) çalışmada ve içerik analizi yöntemi 8 (38,09) çalışmada; nicel veri analiz yöntemlerinden betimsel ve çıkarımsal istatistikler 3 (%14,2) çalışmada yer aldığı bulgusuna ulaşılmıştır.

TARTIŞMA VE SONUÇ

Bu çalışmada, 2022 ile 2025 yılları arasında Türkiye’de eTwinning kapsamında yürütülmüş ve DergiPark dizininde yayımlanan çalışmalar sistematik biçimde ele alınmıştır. İnceleme kapsamında yer alan toplam 20 çalışma içerik analizi yöntemiyle değerlendirilmiş ve elde edilen veriler bütüncül bir bakışla yorumlanmıştır. Bulgular genel olarak eTwinning platformunun hedeflediği pedagojik ve işbirlikli öğrenme odaklı işlevleri

büyük ölçüde yerine getirdiğini göstermektedir. Ayrıca çalışmaların yıllara göre dağılımı, kullanılan anahtar kelimeler, yöntemsel tercihler, çalışma gruplarının özellikleri ve örnekleme stratejilerine ilişkin eğilimler alanyazınla tutarlı biçimde ortaya konulmuştur.

Ele alınan 20 çalışmanın yıllara göre dengeli biçimde seçilmesi, dönemsel eğilimlerin karşılaştırılabilir şekilde değerlendirilmesine imkân tanımıştır. Anahtar kelime analizinde “eTwinning” ifadesinin ağırlık kazanması, projelerin kavramsal odağının açık biçimde eTwinning yapısına yöneldiğini göstermektedir. İncelemeye alınan çalışmaların büyük kısmının nitel araştırma deseniyle yürütülmüş olması da dikkat çekicidir. Bu durum, eTwinning uygulamalarının pedagojik süreçlerine ve katılımcı deneyimlerine ilişkin derinlemesine betimlemeye duyulan ihtiyacı yansıtmaktadır. Nitekim nicel desende yalnızca bir çalışmanın bulunması, alanyazındaki genel eğilimin nitel araştırmalara ağırlık verdiğini göstermektedir; benzer eğilim başka çalışmalarda da raporlanmıştır.

Çalışma gruplarının çoğunlukla öğretmenlerden oluşması da eTwinning’in doğası gereği anlamlıdır. Öğretmenler, eTwinning projeleri aracılığıyla öğrencilerine iletişim, işbirliği, yaratıcılık, eleştirel düşünme, dijital okuryazarlık gibi çok yönlü beceriler kazandırmakta ve bu süreçte kendi pedagojik uygulamalarını da geliştirebilmektedir. Ayrıca öğretmen işbirliğinin yenilikçi pedagojik uygulamaların yayılmasına katkı sağladığı yönündeki bulgular (Gündüz-Çetin ve Gündoğdu, 2022) bu araştırmanın sonuçlarını desteklemektedir.

Veri analiz yöntemlerine ilişkin bulgular da benzer biçimde net bir eğilim ortaya koymaktadır. Çalışmaların önemli bir kısmında betimsel analiz yönteminin kullanılması, araştırmacıların katılımcı görüşlerini yapılandırılmış temalar altında sunmaya yönelik tercihini göstermektedir. Bunu içerik analizinin izliyor olması ise, eTwinning çalışmalarında tematik örüntüleri ve kavramsal ilişkileri belirleme çabasının güçlü olduğunu göstermektedir. Nicel desende yürütülen sınırlı sayıdaki çalışmada betimsel ve çıkarımsal istatistiklerin birlikte kullanılması, bu alanda nicel veri üretme ve modelleme yaklaşımlarının henüz sınırlı olduğunu düşündürmektedir. Demirci Özer ve Çalık Uzun (2024) tarafından gerçekleştirilen ulusal lisansüstü tez incelemesindeki bulgular da benzer şekilde nitel çözümleme tekniklerinin eTwinning araştırmalarında baskın olduğunu göstermektedir.

Çalışmalardaki veri toplama yöntemleri incelendiğinde en çok kullanılan yöntem yarı yapılandırılmış görüşme formu olarak belirlenmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme formunda araştırmacılar belli bir yol haritalarına

sahiptirler fakat katılımcıların cevaplarına göre esneklik sağlanabilir (Akman-Dömbekci ve Erişen, 2022).

Çalışmaların bulgu ve sonuç bölümleri değerlendirildiğinde, hem öğrenciler hem de öğretmenler açısından eTwinning projelerinin önemli katkılar sunduğu görülmektedir. Öğrenciler için projeler; işbirlikli öğrenme, akran etkileşimi, iletişim becerilerinde özgüven, kültürlerarası farkındalık, dil becerileri, farklı bakış açıları geliştirme ve eleştirel düşünme gibi becerilerin desteklenmesine katkı sağlamıştır (Birinci ve Kırnık, 2022; Uslu-Kaplan ve Alkan, 2023). Bu bulgular, eTwinning'in öğrenci gelişimine ilişkin çok boyutlu etki alanını doğrulamaktadır.

Öğretmenler açısından ise eTwinning projelerine katılım, dijital teknolojilerin etkin kullanımında artış, proje yönetimi deneyimi, iletişim becerilerinde güçlenme, mesleki güven ve yenilikçi pedagojik uygulamalara yönelim gibi çeşitli kazanımlar sağlamıştır. Aliesiroğlu (2023), eTwinning projelerinde yer alan öğretmenlerin proje yönetimi konusunda diğer öğretmenlere kıyasla daha yetkin olduklarını belirtmektedir. Ayrıca, mesleki gelişimde yaratıcılık ve yenilikçiliğin güçlenmesine ilişkin bulgular da alanyazınla tutarlıdır (Demir vd., 2023). Dijital yeterliliklerin gelişimi ve 21. yüzyıl becerilerinin desteklenmesi açısından da benzer sonuçlar raporlanmıştır. Öğretmenlerin platformda aktif olduğu süre içerisinde dijital okuryazarlıklarının belirgin şekilde geliştiği görülmektedir (Demir vd., 2023; Gençtürk-Erdem vd., 2021).

ÖNERİLER

Bu çalışmada incelenen 2022-2025 dönemine ait Türkiye'deki eTwinning araştırmalarının genel eğilimleri, alanın yönetsel çeşitlilik ve örneklem kapsamı açısından geliştirilmesi gerektiğini göstermektedir. Gelecek çalışmalarda karma yöntem desenlerinin artırılması ve nicel yaklaşımların daha güçlü biçimde kullanılması, eTwinning uygulamalarının dijital yeterlik, iş birliği, motivasyon ve iletişim gibi değişkenler üzerindeki etkilerini geniş örneklemeler üzerinden sınama imkânı sunacaktır. Mevcut araştırmaların büyük ölçüde öğretmenlerle sınırlı kalması, öğrenci, öğretmen adayı ve okul yöneticileri gibi diğer paydaşların daha dengeli temsil edilmesi gerekliliğini ortaya koymaktadır. Veri toplama araçlarının ağırlıklı olarak yarı yapılandırılmış görüşmelere dayanması da önemli bir sınırlılık olup, gözlem, performans değerlendirme rubrikleri, dijital ürün analizleri ve başarı testleri gibi farklı veri çeşitlerinin kullanılması, elde edilen bulguların nesnellliğini ve derinliğini artıracaktır. Ayrıca, eTwinning proje çıktılarının çoğunlukla öznel görüşlerle değerlendirilmesi yerine, sınıf içi öğrenme süreçlerinden

elde edilen somut kanıtlarla desteklenmesi, projelerin pedagojik etkisinin daha bütüncül biçimde ortaya konmasına katkı sağlayacaktır. Son olarak, bu araştırma 2022-2025 yıllarıyla sınırlı olduğundan, kapsamın önceki yılları da içerecek biçimde genişletilmesi Türkiye’deki eTwinning çalışmalarının gelişim seyrini daha kapsamlı bir şekilde inceleme fırsatı sunacaktır.

KAYNAKÇA

- Alanka, D. (2024). Nitel bir araştırma yöntemi olarak içerik analizi: teorik bir çerçeve. *Kronotop İletişim Dergisi*, 1(1), 64-84.
- Alireisoğlu, A. (2023). eTwinning proje çalışmalarının öğretmenlerin birlikte çalışma yeterliliklerine etkisi. *İstanbul Ticaret Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 22(46), 289-310.
- Akman Dömbekci, H., & Erişen, M. A. (2022). Nitel araştırmalarda görüşme tekniği. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 22(Özel Sayı 2), 141-160. <https://doi.org/10.18037/ausbd.1227330>
- Avcı, F. (2021). Çevrim içi bir öğrenme ortamı olarak eTwinning platformuna ilişkin öğretmenlerin görüş ve değerlendirmeleri. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 10(1), 1-22. <https://doi.org/10.30703/cije.663472>
- Birinci, M., & Kırnık, D. (2022). Pandemi sürecinde temel eğitim kurumlarında yürütülen eTwinning projelerinin incelenmesi. *Uluslararası Eğitimde Mükemmellik Arayışı Dergisi* (UEMAD), 2(1), 8-18.
- Bozdağ, Ç. (2018). Intercultural learning in schools through telecollaboration? A critical case study of eTwinning between Turkey and Germany. *International Communication Gazette*, 80(7), 677-694. <https://doi.org/10.1177/1748048518802221>
- Creswell, J. W. (2002). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* (Vol. 7). Prentice Hall.
- Demirci Özer, S., & Çalık Uzun, S. (2024). eTwinning projelerine yönelik ulusal lisansüstü tezlerin incelemesi. *Studies in Educational Research and Development*, 8(2), 170-189.
- Demir, G., Taş, Z., Danişment, T., Coşkun, Z., Göksu U., & Darakcı, A. (2023). eTwinning projesinin öğretmenler üzerindeki yenilikçi etkilerinin analizi. *Socrates Journal of Interdisciplinary Social Researches*, 9(36), 95-112. <https://doi.org/10.5281/zenodo.10395268>
- Erkuş, A. (2019). *Davranış Bilimleri için Bilimsel Araştırma Süreci* (6. bs.). Seçkin Akademik ve Mesleki Yayınlar.
- European School Education Platform. (2024). About eTwinning. European Commission. <https://school-education.ec.europa.eu/en/etwinning>
- eTwinning ITE. (2024). *Geleceğin Öğretmenleri için eTwinning*. Millî Eğitim Bakanlığı. <https://etwinning.meb.gov.tr/ite/>
- Fazlı, B., Köse, R., & Fazlı, E. (2024). eTwinning proje faaliyetlerine yönelik öğrenci görüşleri: hayatımız modelleme eTwinning projesi örneği. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(2), 713-731. <https://doi.org/10.17679/inuefd.1391036>
- Gençtürk Erdem, E., Başar, F.B., Toktay, G., Yayğaz, İ.H. & Küçüksüleymanoglu, R. (2021). eTwinning projelerinin öğretmenlerin dijital okuryazarlık

- becerilerine katkısı. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 7 (3), 204-219. DOI: <https://doi.org/10.24289/ijsser.901129>
- Gezgin, S., & Gökbaş-Çabuk, M. (2021). eTwinning projelerinin uygulanması: kurucu öğretmen perspektifleri. *Anadolu Öğretmen Dergisi*, 5(2), 380-398. <https://doi.org/10.35346/aod.1004386>
- Gündüz-Çetin, İ., & Gündoğdu, K. (2022). eTwinning proje uygulamalarına ilişkin öğretmen görüşleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 21(81), 76-90. <https://doi.org/10.17755/esosder.981142>
- İzgi-Onbaşılı, Ü., Şeker, B. S., Claeys, H., Mancel, C., Gulbay, E., & Powers, R. (2022). Experiences of qualified teachers of the future in the scope of an international eTwinning project. *International Online Journal of Primary Education*, 11(2), 293-311.
- Metin, O., & Ünal, Ş. (2022). İçerik analizi tekniği: iletişim bilimlerinde ve sosyolojide doktora tezlerinde kullanımı. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 22(Özel Sayı 2), 273-294. <https://doi.org/10.18037/ausbd.1227356>
- Milković, I., Luzzini, M., Diezmas, E., & Soldo, L. (2023). eTwinning projects in the humanities: Personal and professional benefits for future teachers. *Education and Development Journal*, 68(1), 68-79. <https://doi.org/10.58909/ad23301488>
- Napal-Fraile, M., Zudaire, M. I., Pétursdóttir, S., & Pavlin, J. (2024). eTwinning in science learning: the perspectives of pre-service primary school teachers. *European Journal of Educational Research*, 13(4), 1555-1572. <https://doi.org/10.12973/eu-jer.13.4.1555>
- Nucci, D., Tosi, A., & Pettenati, M. C. (2021). eTwinning e la formazione degli insegnanti. *Studi, evidenze e prospettive della community Italiana*. Roma: Carocci.
- Prieto, J. P. A., & Escobar, A. H. (2017). The eTwinning experience: Beyond school classrooms. In *ICERI2017 Proceedings* (pp. 8848-8851). IATED.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization Institute for Higher Education in Latin America and the Caribbean. (2022). Moving minds: Opportunities and challenges for virtual student mobility in a post-pandemic world. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000380988>
- Uslu-Kaplan, N., & Alkan, M. F. (2023). eTwinning projelerinin mesleki yeterliklere katkısına yönelik öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *Erciyes Journal of Education*, 7(2), 58-78. <https://doi.org/10.32433/eje.1257787>
- Yılmaz R. & Karahan E. (2023). eTwinning okullarında yapılan çalışmaların okul kültürüne katkısı. *Gümüşhane Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 14(1), 276-293.

Uluslararası ve Ulusal Raporlar Perspektifinden Eğitimde Yapay Zekâ ve Öğretmenin Rolü

Ümit İzgi Onbaşılı¹

Fatma Nur Karaarslan²

GİRİŞ

Yapay zekâ (YZ), insan bilişsel süreçlerini taklit edebilen hesap yapabilen modeller olarak tanımlanarak diğer alanlarda da olduğu gibi eğitim alanında son yıllarda hızla gelişmektedir. (Chen, Chen & Lin, 2020; Luckin vd., 2016). Eğitim bağlamında yapay zekâ; kişiselleştirilmiş öğrenme, uyarlanabilir içerik sunumu, öğrenme analitiği, otomatik geri bildirim ve ölçme-değerlendirme süreçlerinin desteklenmesi gibi geniş bir kullanım alanına sahiptir (Holmes vd., 2022; OECD, 2021). Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü’nün Dijital Eğitim Görünümü raporu, yapay zekânın öğretim süreçlerinde veri temelli karar mekanizmalarını güçlendirdiğini ve öğretmenin tasarım, izleme ve değerlendirme rollerini şekillendirdiğini belirtmektedir (OECD, 2021). Uluslararası politika belgeleri, yapay zekâ kullanımının eğitim alanında güvenilir, etik ve kapsayıcı bir şekilde uygulanması gerektiğini vurgulamaktadır. Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Kurumu’nun “Pekin Yapay Zekâ ve Eğitim Mutabakatı” belgesi, yapay zekânın eğitime entegrasyonunun şeffaflık, adalet, kapsayıcılık, hesap verebilirlik ve mahremiyet ilkeleriyle uyumlu olması gerektiğini vurgulamaktadır (UNESCO, 2019). Benzer biçimde Avrupa Komisyonu’nun “Güvenilir Yapay Zekâ için Etik İlkeler” raporu, eğitimde şeffaflık, insan gözetimi ve veri güvenliği gerekliliklerine dikkat çekmektedir (European Commission, 2020). Floridi ve Cowls (2019) da yapay zekâ sistemlerinin toplumsal etkilerini değerlendirmek için fayda, özerklik, adalet ve açıklanabilirlik ilkelerini benimsemektedir. Bu

1 0000-0002-7655-3037 | umitizgi@mersin.edu.tr, Mersin Üniversitesi, Türkiye
ROR ID: <https://ror.org/04nqdw39>

2 0009-0004-6427-0234 | fatmanurkaraarslan001@gmail.com, Mersin Üniversitesi, Türkiye
ROR ID: <https://ror.org/04nqdw39>

ilkeler eğitimde etik yönetişimin temel dayanak noktaları haline gelmektedir. Ancak, uluslararası etik çerçevelerin bütüncül bir bakıştan yoksun olduğu belirtilmektedir (Jobin, Ienca & Vayena, 2019; Schiff, 2022). Jobin vd.'nin (2019) 84 farklı ülkenin yapay zekâ etik rehberlerini karşılaştırdığı çalışmada, ortak ve bağlayıcı bir yapay zekâ politikasının olmadığı belirtilmektedir. Eğitim bağlamına odaklanan çalışmalar da benzer şekilde, politika belgelerinin çoğunun öğretmen rollerine, mesleki gelişim gereksinimlerine ve sınıf içi uygulamalara yönelik somut yönlendirmeler içermediğini ortaya koymaktadır (Holmes, 2023; Nazaretsky vd., 2022). Öğretmenler, yapay zekâ araçlarının nasıl kullanılacağı, önyargının nasıl yönetileceği, veri gizliliği sorumluluklarının nasıl yerine getirileceği ve yapay zekâ entegrasyonu konusunda daha açık bir rehberliğe ihtiyaç duymaktadır (Long & Magerko, 2020; Ng vd., 2021). Eğitim araştırmaları ayrıca öğretmen yeterliklerinin yapay zekâ çağında yeniden tanımlanması gerektiğini göstermektedir. Öğretmenlerin yalnızca teknolojiyi kullanan değil, aynı zamanda veri yorumlayabilen, sınırlılıkları değerlendirebilen, etik ihlalleri analiz edebilen ve yapay zekâ araçlarının entegrasyonunu sağlayabilen taraflarının olması gerektiği vurgulanmaktadır (Qin, Li & Yan, 2020; Richards & Dignum, 2019). Öğretmenlerin yapay zekâyâ yönelik güven, yeterlik algı ve mesleki deneyimlerinin Yapay zekâ entegrasyonunun belirleyici unsurların olduğu belirtilmektedir (Chounta vd., 2021; Nazaretsky vd., 2022). UNESCO'nun (2021) politika rehberleri de öğretmen ve yapay zekâ etkileşimini, veri okuryazarlığı, etik farkındalık ve pedagojik tasarım becerilerinin birlikte ele alınması gerektiğini bildirmektedir. Bu bağlamda, uluslararası ve ulusal politika belgelerinin karşılaştırmalı olarak incelenmesi; öğretmen rollerinin yapay zekâ çağında nasıl tanımlandığını, hangi etik ve pedagojik ilkelerin benimsendiğini ve bu ilkelerin eğitim sistemlerine nasıl yansıdığını anlamak açısından bir gereklilik hâline gelmiştir. Böyle bir analiz, eğitimde uluslararası yapay zekâ entegrasyonuna ilişkin ortak prensiplerin belirlenmesine, öğretmen uygulamalarındaki belirsizliklerin giderilmesine ve yapay zekânın stratejik, etik ve sürdürülebilir bir eğitim bileşeni olarak konumlandırılmasına katkı sunacaktır.

POLİTİKA VE UYGULAMA GÜNDEMİ

Yapay zekâ politikaları, eğitimde etik, kapsayıcı ve insan merkezli yönetim süreçlerini içermektedir. Floridi ve Cows (2019), yapay zekâ sistemlerinin toplumsal uygulamalarda fayda, adalet, özerklik ve açıklanabilirlik ilkeleriyle uyumlu olması gerektiğini vurgulayarak eğitim politikalarının etik temellerini vurgulamaktadır. Uluslararası politika belgeleri de yapay zekânın eğitim alanında adalet, şeffaflık ve hesap verebilirlik

ilkeleri doğrultusunda şekillenmesi gerektiğini belirtmektedir (European Commission, 2020; UNESCO, 2019). Baker vd. (2019) eğitimde yapay zekâ politikasına yönelik incelemesi, ülkelerin dijital dönüşüm stratejilerinde öğretmen eğitimi, dijital/yapay zekâ okuryazarlığı, veri yönetişimi ve müfredat uyumu gibi temaların yer aldığını bildirmektedir. Bu durum OECD'nin Dijital Eğitim Görünümü raporlarında da benzer şekilde desteklense de ülkelerin yapay zekâ politikalarının veri anlayışı, öğretmen geliştirme ve etik boyutlarında önemli farklılıklar olduğu belirtilmektedir (OECD, 2021). Asya ve Avrupa bölgelerini kapsayan öğretmen anketleri yapay zekâ politikalarının ihtiyaçlara göre tasarlandığını, ülkelerin toplumsal yapısı ve öğretmen yeterlik profillerine bağlı olarak farklı uygulamalar ortaya koyduğunu göstermektedir (Holmes, 2023). Politikalar geliştirilirken ise çok öğretmenler, araştırmacılar, teknoloji uzmanları, politikacılar birlikte çalışması polita açısından önemli görülmektedir (Jobin, vd. 2019).Sonuç olarak eğitimde yapay zekâ politikalarının önemi; insan-merkezli, etik temelli ve öğretmen odaklı uygulamaların benimsenmesine bağlıdır. Bu nedenle yapay zekâ politikalarının başarıya ulaşması, anlamlı, güvenilir ve bütüncül bir biçimde entegre edilmesi hedeflenmelidir (Vinuesa vd., 2020).

ÖĞRETMEN YETERLİLİKLERİ VE YAPAY ZEKÂ OKURYAZARLIĞI

UNESCO'nun belgeleri, öğretmenlerin yapay zekâ tabanlı öğrenme analitiği, uyarlanabilir öğrenme sistemleri ve veri destekli öğretim kararlarını yönetebilmesi için pedagojik, etik ve teknik yeterliklere sahip olması gerektiğini vurgulamaktadır (Miao vd., 2021). Yapay zekâ okuryazarlığı; öğretmenlerin algoritmaların çalışma prensiplerini anlayıp, yapay zekâ araçlarının kullanabilmesi ve etik sorunları değerlendirebilmesi gerektiğini belirtmektedir (Long & Magerko, 2020; Ng vd., 2021).Öğretmenler yapay zekâ teknolojilerini sınıf içi uygulamalarda kullanabilmek için mesleki gelişim programlarına ihtiyaç duymaktadır (Chounta vd., 2021; Nazaretsky vd., 2022). Bu programların özellikle etik, önyargı, güvenli kullanım konularına yönelik olması gerektiği belirtilmektedir. Öğretmenlerin yapay zekâ okuryazarlığının gelişmesi mesleki bir profesyonellik göstergesidir(Richards & Dignum, 2019). Bu dönüşüm, öğretmenin eğitim alanında yapay zekânın sınırlılıklarını, yapay zekâya yönelik tutumlarını ortaya çıkarmak adına önemli bulunmaktadır (Qin, Li & Yan, 2020). OECD (2021) ve UNESCO (2021), öğretmenlerin yapay zekâ araçlarını benimsemesinde güven, etik ve teknik boyutun birlikte ele alınması gerektiğini belirtmektedir. Bu yüzden yapay zekâ okuryazarlığını dijital çağ öğretmenliğinin temel özelliklerinden

birisi olarak tanımlamaktadır. Bu nedenle öğretmen yeterliklerinin sürekli yenilenmesi gerekmektedir (OECD, 2021; UNESCO, 2021).

AMAÇ

Bu çalışmanın temel amacı, uluslararası ölçekte yayımlanan politika ve yönlendirme belgeleri doğrultusunda eğitimde yapay zekânın (YZ) konumlandırılışını ve öğretmen rollerinin yeniden tanımlanışını sistematik biçimde incelemektir. Bu doğrultuda UNESCO, OECD, Avrupa Birliği ve ISTE gibi kuruluşların yayımladığı raporlar ve strateji belgeleri temel alınarak, yapay zekânın eğitimde etik, pedagojik ve yönetsel boyutlarda nasıl ele alındığı analiz edilmektedir. Çalışmada, ulusal ve uluslararası politika belgelerinin karşılaştırmalı analizi yapılarak öğretmen yeterlikleri, YZ okuryazarlığı ve dijital pedagojik dönüşüme ilişkin ortak önceliklerin belirlenmesi amaçlanmaktadır. Ayrıca UNESCO’nun insan merkezli yapay zekâ, OECD’nin öğretmen ve yapay zekâ işbirliği, Avrupa Komisyonu’nun “Dijital Eğitim Eylem Planı” ve ISTE’nin “Eğitimciler için Yapay Zekâ Yeterlik Çerçevesi” gibi belgelerde ortaya konan ilke ve yönelimler bütüncül bir yaklaşımla değerlendirilmektedir. Bu çalışmaların ortak noktalarının, farklılıklarının ve uygulamaya yönelik yansımalarının belirlenmesi yoluyla, eğitimde yapay zekânın stratejik konumlanışına ilişkin daha açık, tutarlı ve sürdürülebilir bir anlayış geliştirilmesi hedeflenmektedir. Son olarak, elde edilen bulguların öğretmenlerin YZ kullanımına yönelik uygulanabilir bir politika çerçevesinin oluşturulmasına katkı sağlaması amaçlanmaktadır.

KAPSAM

Bu çalışmada, eğitim alanında yapay zekânın politika, standart ve öğretmen yeterlikleri boyutlarını karşılaştırmalı belge analizi yoluyla incelenmektedir. Ulusal ve uluslararası metinlerden ulaşılan temalar doğrultusunda değerlendirilmiştir. İnceleme kapsamına; UNESCO, OECD, Avrupa Komisyonu, ISTE, DigCompEdu ve DigComp 2.2 gibi uluslararası politika ve yeterlik çerçeveleri dâhil edilmiştir. Ulusal düzeyde ise Türkiye Cumhuriyeti Cumhurbaşkanlığı Dijital Dönüşüm Ofisi tarafından hazırlanan Ulusal Yapay Zekâ Stratejisi (2021-2025), Yükseköğretim Kurulu’nun dijital dönüşüm ve yapay zekâyı referans veren düzenlemeleri ile Milli Eğitim Bakanlığı’nın öğretmen yeterlikleri ve dijital dönüşüm belgeleri analiz kapsamına alınmıştır.

YÖNTEM

Bu çalışmada, eğitimde yapay zekânın uluslararası ölçekte nasıl ele alındığını ortaya koymak amacıyla sistematik belge incelemesi ve nitel

içerik analizi yöntemleri kullanılmıştır. Belge incelemesi, özellikle eğitim politikaları, strateji dokümanları ve normatif çerçevelerin yapısal olarak çözümlenmesinde kullanılan sistematik bir veri toplama ve yorumlama süreci olarak tanımlanmaktadır (Corbin & Strauss, 2015). Bu yöntem, politika belgelerinin içeriklerinin nesnel, şeffaf ve karşılaştırılabilir biçimde analiz edilmesine olanak sağlamaktadır (Prior, 2016). Araştırmanın veri kaynağını; uluslararası düzeyde UNESCO, OECD, Avrupa Komisyonu (EU), ISTE, DigCompEdu ve DigComp 2.2; ulusal düzeyde ise Türkiye Cumhuriyeti Millî Eğitim Bakanlığı (MEB), Yükseköğretim Kurulu (YÖK) ve Cumhurbaşkanlığı Dijital Dönüşüm Ofisi tarafından yayımlanan strateji, politika, yeterlik ve standart belgeleri oluşturmaktadır. İlgili belgeler, kurumların resmî portalları ve açık erişimli doküman havuzları sistematik biçimde taranarak elde edilmiştir. Belge seçiminde aşağıdaki ölçütler esas alınmıştır:

- Eğitimde yapay zekâ kullanımının temel çerçeve olması,
- Öğretmen rolü, yeterlikleri veya YZ okuryazarlığına yer vermesi,
- İnsan merkezli ve etik ilkelere değinmesi,
- Veri gizliliği, mesleki öğrenme veya pedagojik entegrasyon temalarından en az birini içermesi.

Toplanan veriler, nitel içerik analizi yaklaşımıyla çözümlenmiştir ve tematik gruplar hâlinde sınıflandırılmıştır. Bu doğrultuda altı ana tema belirlenmiştir:

- (1) Öğretmenin rolü,
- (2) YZ okuryazarlığı,
- (3) Etik ve insan merkezli yaklaşım,
- (4) Pedagojik entegrasyon,
- (5) Veri etiği ve gizlilik,
- (6) Mesleki öğrenme.

Elde edilen bulgular, bu temalar doğrultusunda sentezlenmiş; ulusal ile uluslararası belgeler karşılaştırmalı tablo ve tematik şekiller aracılığı ile sunulmuştur.

TEMATİK BULGULAR

Yeterlikler	• Dijital ve YZ becerilerinin sürekliliğini sağlama
Bilgi ve Anlayış	• Eğitimde yapay zekâ uygulama alanlarını tanıma
Uygulama	• Öğrenim değerlendirme süreçlerine YZ entegrasyonu
Etik ve Değerler	• Veri gizliliği ve güvenliğini gözetme
Dönüşüm ve Liderlik	• Yapay zekâ ile yenilikçi öğretimi güçlendirme

Şekil 1 Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü Öğretmenler İçin Yapay Zekâ Yeterlik Çerçevesi

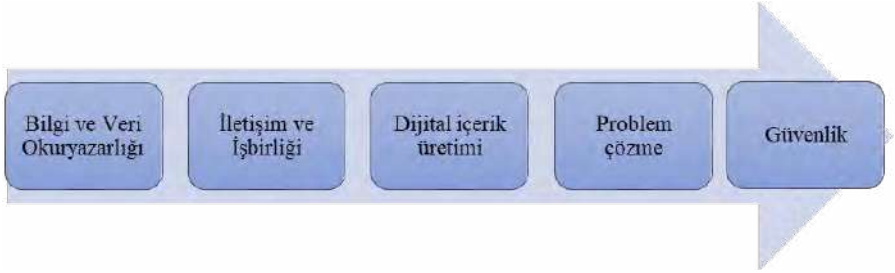
UNESCO, öğretmeni insan merkezli, etik gözetmen ve eğitim tasarımcı olarak konumlandırmaktadır. Yapay zekâ öğretmenin yerine geçen değil, öğretim sürecini destekleyen bir rehberdir. Etik ve insan merkezlilik çerçevesinin temelini oluşturur. Adalet, şeffaflık, kapsayıcılık ve öğrenci hakları ilkeleri çerçeve kapsamındadır. Eğitim süreci “Yapay Zekâ Pedagojisi” olarak uygulanmaktadır. Yapay zekâ uyarlanabilir öğrenme, geri bildirim ve içerik oluşturma süreçlerinde öğretmeni geliştirmeyi hedeflemektedir. Yapay zekâ okuryazarlığı, öğretmenin algoritmaların çalışma yapısını ve sınırlılıklarını bilmesini gerektirmektedir. Veri etiği ve gizlilik, sorumlu kullanım ilkeleri üzerinden ele alınmaktadır. Mesleki öğrenme kapsamında, öğretmenin mesleki gelişimini YZ destekli öğrenme ortamlarıyla sürdürmesi amaçlanmaktadır.



Şekil 2 Eğitimciler İçin Geliştirilen Dijital Yeterlik Çerçevesi

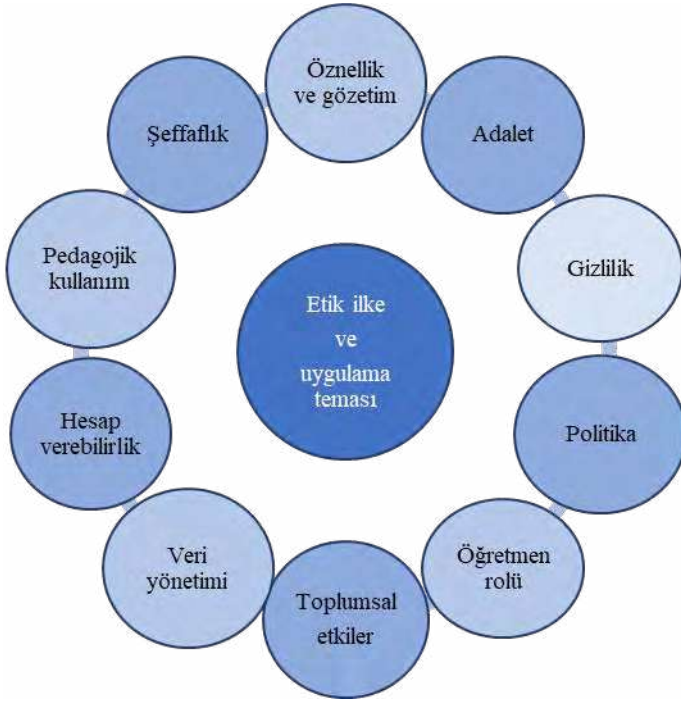
DigCompEdu (Redecker & Punie, 2017), öğretmeni dijital pedagojinin uygulayıcısı olarak tanımlamaktadır. Etik ve insan-merkezlilik, dijital refah ve

sorumlu kullanım alt göstergelerinde yer almaktadır. Pedagojik entegrasyon bu belgenin en güçlü alanı olmakla birlikte; yapay zekâ dâhil dijital araçlar öğretme, değerlendirme süreçlerinde süreci şekillendirmektedir. Teknik yapı ve YZ okuryazarlığı, araç seçimi, içerik uyarlaması, teknoloji ile öğretim planlama becerilerini içermektedir. Veri etiği ve gizlilik; öğrenci izleme ve değerlendirme süreçlerinin güvenli yürütülmesiyle ilişkilendirilmektedir. Mesleki öğrenme, dijital değerlendirme ve dijital uygulamalara dayandırılmaktadır.



Şekil 3 Vatandaşlar İçin Dijital Yeterlik Çerçevesi

DigComp 2.2 (Vuorikari, Kluzer, & Punie, 2022) doğrudan öğretmen merkezli olmayıp, YZ bağlamında dijital vatandaşlık ölçütlerini belirlemektedir. Öğretmen bu yeterliklerin uygulayıcısıdır. Etik ve insan merkezlilik, güvenlik, mahremiyet ve adalet temelleri açıkça belirtilmektedir. Pedagojik entegrasyon doğrudan hedeflenmemektedir fakat öğretmenin, öğrencilerin dijital tutumlarını ve YZ'ye ilişkin risk farkındalığına değinilmektedir. Belge; teknik içerik, YZ okuryazarlığı, YZ destekli eleştirel ve yaratıcı bileşenleri içermektedir. Etik, gizlilik ve güvenlik raporun temel yapısını oluşturmaktadır.



Şekil 4 Avrupa Komisyonu Eğitimde Yapay Zekâ ve Verinin Etik Kullanımı Kılavuzu

AB etik kılavuzu öğretmeni YZ'nin uygulayıcısı olarak tanımlamaktadır; eğitimde YZ kullanımında amaç, risk, sınır ve şeffaflık sağlama görevlerinin öğretmene ait olduğu belirtilmektedir. Etik, insan ve uygulama teması belgenin ana yapısını oluştururken: öznellik, adalet, güvenlik ve hesap verebilirlik ilkeleri eğitim uygulamalarına dâhil edilmiştir. Pedagojik entegrasyon, öğretmenin YZ'yi katılımı, erişilebilirliği ve kapsayıcılığı artıracak biçimde kullanmasıyla ilişkilendirilmektedir. Etik ve gizlilik bu belgenin en güçlü temasını oluşturmaktadır. Mesleki öğrenme ise öğretmenler için rehberlik, örnek uygulamalar ile şekillendirilmektedir.



Şekil 5 Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü Eğitimin ve Becerilerin Geleceği 2030

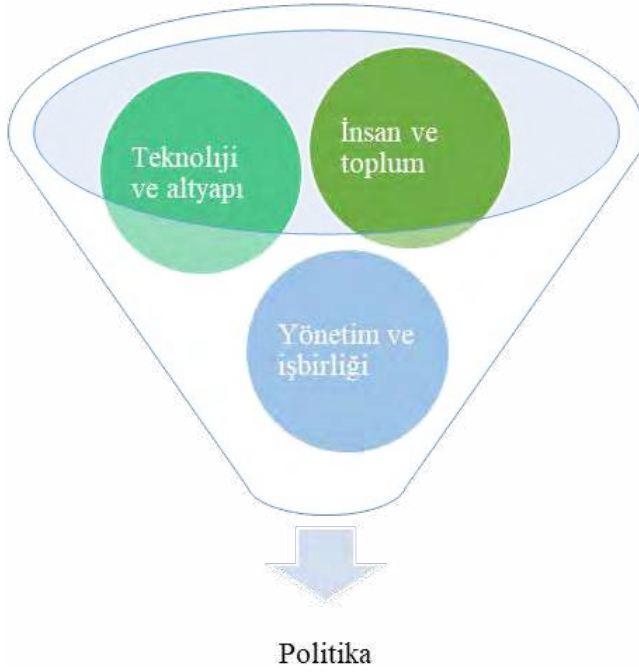
OECD, öğretmeni öğrenciyi destekleyen kolaylaştırıcı rehber olarak tanımlamaktadır; YZ öğretmenin kararlarında etkili, tamamlayıcı bir araç olarak konumlanmaktadır. Etik ve insan merkezlilik; “insan merkezli YZ” ve öğrenci esenliği vurgularıyla ele alınmaktadır. Pedagojik entegrasyon ise kişiselleştirme, geribildirim ve müfredat yapıları üzerinden tanımlanmaktadır. Teknik ve YZ okuryazarlığı, geleceğe hazırlık ve temel YZ kavrayışı bağlamında önemli bir yeterlik olarak görülmektedir. Etik ve gizlilik, sistemdeki sorumluluklar doğrultusunda belirlenmektedir. Mesleki öğrenmede, öğretmenlerin dijital yapıları sürekli desteklemesi gerekliliği vurgulanmaktadır.



Şekil 6 Uluslararası Eğitim Teknolojileri Derneği

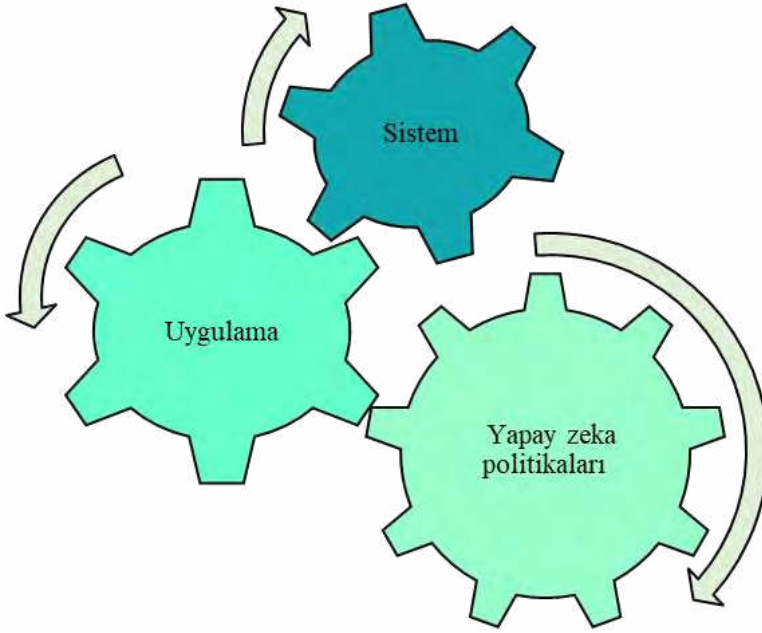
ISTE, öğretmeni “iyilik için yapay zekâ eğitmeni” olarak tanımlamaktadır. Yapay zekâyı etik, pedagojik ve şeffaf doğrultusunda uygulamaktadır. Etik ve insan merkezlilik “İyilik için Yapay Zekâ” ideolojisini şekillendirmektedir. Pedagojik entegrasyon, yapay zekânın üretim, kişiselleştirme ve uygulama

temelli çıktılar ile şekillendirilmektedir. Teknik ve YZ okuryazarlığı, öğretmenin YZ'nin çalışma prensiplerine hâkim olmasını ve öğrenciler ile etkinlikler yürütmesini gerekli kılmaktadır. Veri etiği ve gizlilik detaylı olarak vurgulanmaktadır. Mesleki öğrenme standartların en önemli bileşenini oluşturmaktadır; bu doğrultuda kurslar, topluluklar ve gelişim içerikleri sunulmaktadır.



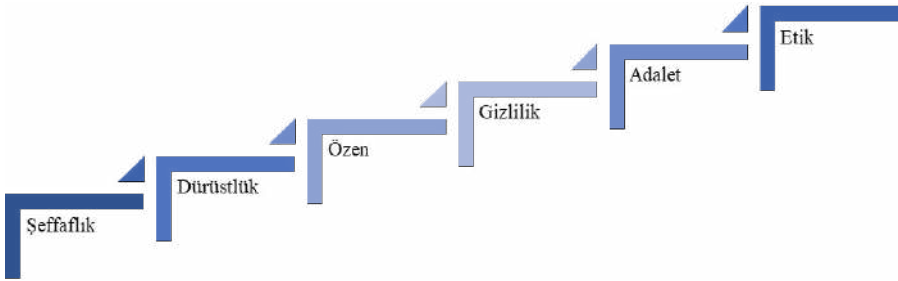
Şekil 7 Türkiye Ulusal Yapay Zekâ Stratejisi

Türkiye Ulusal Yapay Zekâ Stratejisi, öğretmeni “eğitim ve istihdam” ekseninde, yetiştirici ve kullanıcısı olarak nitelendirmektedir. Öğretmenlerin ve öğrencilerin YZ becerilerinin geliştirilmesi ulusal hedefler bağlamında değerlendirilmektedir. Etik ve insan-merkezli yaklaşım, stratejinin temel ilkelerinden biri olarak belirtilirken; güvenli, şeffaf ve hesap verebilir YZ uygulamalarının, eğitim dâhil tüm sektörlerde benimsenmesi hedeflenmektedir.



Şekil 8 Yüksek Öğretim Kurulu Etik Rehber

YÖK'ün dijital dönüşüm projeleri ve program düzeyindeki düzenlemeleri, öğretmen adaylarının YZ ve dijital becerilerinin geliştirilmesini amaçlamaktadır. Mesleki öğrenme, hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimlerde YZ modüllerinin yaygınlaştırılması hedeflenmektedir.



Şekil 9 Milli Eğitim Bakanlığı Eğitimde Yapay Zeka Uygulamaları Uluslararası Forumu

MEB'in öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri ve dijital öğretmen yeterlik çerçevesi, pedagojik entegrasyon ve dijital YZ okuryazarlığı temaları doğrultusunda uygulanmaktadır. Öğretmenin uygulamalarda dijital teknolojileri kapsayıcı, etik ve öğrenme odaklı biçimde kullanması hedeflenmektedir.

Tablo 1. Karşılaştırılmış Rapor Tablosu

Tema	Unesco	AB Etik Kılavuzu	Digcomedu	Digcomedu 2.2	OECD 2030	Iste	Türkiye/ MEB-YÖK- Ulusal Strateji
Öğretmen rolü	++	++	++		+	+	+
Etik/insan merkezli	++	++	+	+	+	+	+
Pedagojik Entegrasyon	++	++	++		+	++	+
Teknik/YZ okuryazarlığı	++	+	++	+	+	+	+
Veri etiği/ Gizlilik	+	++	+	+	+	+	++
Mesleki öğrenme	+	+	++		+	++	+

Öğretmen rolü teması bağlamında UNESCO AI CFT ve ISTE, öğretmeni YZ ile çalışan “ileri düzey profesyonel” olarak ele alırken; OECD öğretmen ajansı ve öğrenci esenliği üzerinden, Türkiye ise kapasite geliştirme ve müfredat entegrasyonu perspektifinden yaklaşmaktadır. AB etik kılavuzu öğretmeni özellikle etik arabulucusu olarak nitelendirmektedir. Etik ve insan merkezlilik teması doğrultusunda UNESCO, AB etik kılavuzu ve OECD, etik ve insan merkezli ilkeleri en güçlü vurgulayan metinler olmakla birlikte; DigComp çerçeveleri ve Türkiye belgeleri bu ilkeleri “güvenli/sorumlu kullanım” ve “dijital vatandaşlık” perspektifinde şekillendirmektedir. Pedagojik entegrasyon teması ile yapılan inceleme DigCompEdu ve ISTE, öğretmen için somut pedagojik göstergeler ve uygulama örnekleri sunarak bu temada öne çıkmaktadır; UNESCO yapay zekâ pedagoji boyutunu derinlemesine ele almaktadır. OECD ve Türkiye belgeleri ise sistem/ müfredat düzeyinde öneriler getirmektedir. Teknik ve YZ okuryazarlığı kapsamında UNESCO AI CFT, ISTE ve DigComp 2.2, YZ kavramlarını ve dijital yeterlikleri açıkça tanımlamaktadır; Türkiye Ulusal Stratejisi de bu alanda hedefler ortaya koymaktadır. Veri etiği ve gizlilik açısından yapılan değerlendirme doğrultusunda iAB etik kılavuzu ve DigComp 2.2 bu temanın en fazla yer aldığı raporlar olduğu sonucuna ulaşılmıştır; UNESCO ile Türkiye belgeleri etik ve güvenlik vurgusu yaparken, ISTE sınıf içi YZ kullanım çeşitliliğini belirginleştirmiştir. Mesleki öğrenme perspektifinde ise UNESCO AI CFT’nin “mesleki gelişim için yapay zekâ” boyutu, ISTE’nin profesyonel gelişim kursları ve DigCompEdu’nun “profesyonel katılım” alanı öğretmenlerin sürekli öğrenmesi gerekliliğini merkeze almaktadır.

BOŞLUKLAR VE İHTİYAÇLAR

Uluslararası raporlar eğitimde yapay zekânın etik, pedagojik ve yönetim boyutlarına güçlü çerçeveler sunmaktadır fakat öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarına yönelik somut örneklerin sınırlı olduğu görülmektedir. YZ okuryazarlığı çoğu belgede tanımlansa da, öğretmen rolleri için kademelendirilmiş ve standartlaştırılmış yeterli düzeylerinin eksikliği dikkat çekmektedir. Veri etiği ve gizlilik alanında ilkeler kapsamlı olsa da, öğretmenlerin günlük sınıf uygulamalarında kullanılabileceği örnekler yeterince geliştirilmemiştir. Mesleki öğrenme tüm belgelerde önemli görülse de, öğretmenlerin sürekli gelişimini destekleyecek kurumsal ve sürdürülebilir sistemler zorunlu değildir. Uluslararası ilkeler ile ulusal uygulamalar arasında ölçme, izleme ve uygulama bütünlüğü saptanmamıştır.

ÖNERİLER

Elde edilen bulgular doğrultusunda, eğitimde yapay zekânın etkili, etik ve sürdürülebilir biçimde kullanılabilmesi için çok düzeyli politika ve uygulama önerileri geliştirilmelidir. Öğretmenlerin yapay zekâ entegrasyonunu güçlendirmek amacıyla disiplinlere özgü pedagojik uygulama rehberlerinin geliştirilmelidir. Yapay zekânın hangi öğretim modelleriyle, hangi öğrenme çıktıları için ve hangi sınıf içi etkileşim biçimlerinde kullanılabileceğine ilişkin somut örnekler içermelidir. Öğretmenler için kademeli, standardize edilmiş YZ okuryazarlığı programları oluşturulmalıdır. Bu programlar teknik bilgi, pedagojik uyarılma, etik karar verme ve veri güvenliği gibi alt boyutları kapsamalı; hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimde bütüncüle zorunlu bir şekilde sunulmalıdır. Yapay zekânın sınıf içi kullanımında ortaya çıkan güvenlik, gizlilik ve etik sorunların yönetilebilmesi için öğretmen odaklı etik yönergeler hazırlanmalıdır. Bu yönergeler, öğretmenlerin öğrenci verilerini işleme, üretken YZ çıktılarının doğruluğunu değerlendirme ve riskli sistemleri doğru şekilde yönetme becerilerini desteklemelidir. Son olarak, öğretmenlerin mesleki öğrenmesini sürdürülebilir kılmak için destek mekanizmaları ve işbirlikçi topluluklar güçlendirilmelidir. Bu yapılar, yapay zekânın hızla değişen doğasına uyum sağlayabilmek için öğretmenlere sürekli içerik, mentörlük ve deneyim paylaşımı fırsatları sunmalıdır.

KAYNAKÇA

- Baker, T., Smith, L., & Anissa, N. (2019). *Educ-AI-tion Rebooted? Exploring the future of artificial intelligence in schools and colleges*. London, NESTA.
- Chen, L., Chen, P., & Lin, Z. (2020). *Artificial intelligence in education: A review*. IEEE Access, 8, 75264–75278.
- Chounta, I. A., Bardone, E., Raudsep, A., & Pedaste, M. (2021). Exploring teachers' perceptions of artificial intelligence as a tool to support their practice in Estonian K-12 education. *International Journal of Artificial Intelligence in Education*, 32(3), 725-755.
- Corbin, J., & Strauss, A. (2015). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory* (4th ed.). SAGE Publications.
- European Commission. (2019). *Ethics guidelines for trustworthy AI*. Publications Office of the European Union.
- Floridi, L., & Cowls, J. (2019). A unified framework of five principles for AI in society. *Harvard Data Science Review*, 1(1).
- Holmes, W. (2023). *Asian and European teachers' perspectives on AI and education: ASEFClassNet16 Survey Report*. Asia-Europe Foundation.
- Holmes, W., Tuomi, I., & Kalz, M. (2022). *State of the art and practice in AI in education*. UNESCO.
- International Society for Technology in Education. (2017). *ISTE standards for educators*. <https://iste.org/standards>
- Jobin, A., Ienca, M., & Vayena, E. (2019). The global landscape of AI ethics guidelines. *Nature Machine Intelligence*, 1(9), 389-399.
- Long, D., & Magerko, B. (2020). What is AI literacy? Competencies and design considerations. In *Proceedings of the 2020 CHI Conference on Human Factors in Computing Systems* (pp. 1–16).
- Luckin, R., Holmes, W., Griffiths, M., & Forcier, L. B. (2016). *Intelligence unleashed: An argument for AI in education*. Pearson.
- Miao, F., Stra, W., Huang, R., & Zhang, H. (2021). *AI and education: Guidance for policy-makers*. UNESCO.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2017). *Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri*. Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2020). *Eğitimde teknoloji kullanımına yönelik politika ve eylem planları*. Millî Eğitim Bakanlığı.
- Nazaretsky, T., Ariely, M., Cukurova, M., & Alexandron, G. (2022). Teachers' trust in AI-powered educational technology and a professional development program to improve it. *British Journal of Educational Technology*, 53(6), 1550–1569.

- 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.
- OECD. (2021). *OECD digital education outlook 2021: Pushing the frontiers with artificial intelligence, blockchain and robots*. OECD Publishing.
- Prior, L. (2016). *Using documents in social research*. SAGE Publications.
- Qin, F., Li, K., & Yan, J. (2020). Understanding user trust in AI-based educational systems: Evidence from China. *British Journal of Educational Technology*, 51(5), 1693–1710.
- Redecker, C., & Punie, Y. (2017). *European Framework for the Digital Competence of Educators: DigCompEdu*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. <https://doi.org/10.2760/159770>
- Richards, D., & Dignum, V. (2019). Supporting and challenging learners through pedagogical agents: Addressing ethical issues by designing for values. *British Journal of Educational Technology*, 50(6), 2885–2901.
- Schiff, D. (2022). Education for AI, not AI for education: The role of education and ethics in national AI policy strategies. *International Journal of Artificial Intelligence in Education*, 32(3), 527–563.
- T.C. Cumhurbaşkanlığı Dijital Dönüşüm Ofisi. (2021). *Ulusal Yapay Zeka Stratejisi (2021–2025)*. T.C. Cumhurbaşkanlığı Dijital Dönüşüm Ofisi.
- UNESCO. (2019). *Beijing consensus on artificial intelligence and education*. UNESCO Publishing.
- UNESCO. (2021). *Artificial intelligence in education: Guidance and policy perspectives*. UNESCO.
- Vinuesa, R., Azizpour, H., Leite, I., Balaam, M., Dignum, V., Domisch, S., ... Nerini, F. (2020). The role of artificial intelligence in achieving the Sustainable Development Goals. *Nature Communications*, 11, 233.
- Vuorikari, R., Kluzer, S., & Punie, Y. (2022). DigComp 2.2: The digital competence framework for citizens- With new examples of knowledge, skills and attitudes (EUR 31006 EN). Publications Office of the European Union. <https://doi.org/10.2760/115376>
- Yükseköğretim Kurulu. (2019). *Yükseköğretimde dijital dönüşüm projesi raporu*. YÖK Yayınları.

Yapay Zeka Destekli Eğitim, İlkokul Düzeyinde Yaşam Becerileri: Girişimcilik ve Önemi 8

Ali Tefek¹

Gülsevim Uçan²

GİRİŞ

Çağdaş dünyada meydana gelen hızlı teknolojik, sosyal ve kültürel değişimler; eğitim sistemlerini doğrudan etkilemekte ve bu sistemlerin temelini oluşturan öğretim programlarının sürekli olarak yenilenmesini gerekli kılmaktadır (Uludağ Kırçıl & Uluçınar Sağır, 2025). Bu zorunluluk, bireylerin sadece bilgi sahibi olmasını değil, aynı zamanda bilgiyi etkili ve yaratıcı biçimde kullanabilmesini sağlayan **yaşam becerileri** ve **girişimcilik** gibi yetkinliklerle donatılmasını gerektirmektedir. Özellikle ilkokul düzeyinde girişimcilik ve yaratıcılığın temellerinin atılması, yapay zekâ (YZ) gibi yenilikçi eğitim uygulamalarıyla desteklenmelidir. Bu bağlamda çalışmanın temel amacı, ilkokul düzeyinde öğrencilerin yaşam becerileri kapsamında yer alan yaratıcılık ve girişimcilik becerilerinin **yapay zekâ (YZ) destekli eğitim uygulamalarıyla nasıl geliştirilebileceğini** ortaya koymaktır.

Günümüzde bilgi ve bilgili insan, ekonomik faaliyetlerin en önemli girdileri haline gelmiş, teknoloji ise “sanayinin temel girdileri olan hammadde, enerji ve bilgiyi kullanılabilir mal ve hizmetlere dönüştüren bir bilgi kümesi” olarak tanımlanmaktadır. Başka bir deyişle, bilim, teknoloji ve iyi yetişmiş insan gücü, günümüzde üretimin temel faktörleri arasında öncelikli bir konuma sahiptir. 21. yüzyılda da yetişmiş insan kaynağının, uluslararası rekabette en belirleyici unsur olacağı öngörülmektedir. İlköğretimin toplum ve birey açısından önemi tartışmasıdır. Çünkü ilköğretim, çocuk için gerçek anlamda fırsat çeşitliği ve şans sunan eğitim basamağıdır. Çocuğun yaşadığı topluma ait

1 0000-0001-7094-0768 | atefek@hotmail.com, Selçuk Üniversitesi, Türkiye
ROR ID: 045hgzm75

2 0009-0002-4129-7130 | gulsevimucan@gmail.com, Mersin Milli Eğitim Müdürlüğü, Türkiye, ROR ID: 00jga9g46

bir birey olarak gelişmesi ancak ilköğretim yoluyla mümkün olmaktadır. Bu nedenle, birçok ülkede olduğu gibi ülkemizde de ilköğretim, “temel eğitim” olarak adlandırılmaktadır. Eğitim sistemimizin özellikle ilk ve ortaöğretim programlarının geliştirilmesi görevi Talim ve Terbiye Kurulu’na aittir. Kurul, kuruluşundan bu yana sistemin düzenlenmesine yönelik çalışmalar yürütmenin yanı sıra, toplum ve birey ihtiyaçlarındaki değişimleri, bilim ve teknolojiye hızlı gelişmeleri yakından izleyerek, bilimsel araştırmalara dayalı program geliştirme faaliyetlerinde bulunmaktadır (Arslan, 2007).

Hızla değişen ve gelişen dünyada bireylerin karşılaştığı yeni ihtiyaçlar ve zorluklar artmaktadır. Bu ihtiyaçların karşılanabilmesi, bireylerin sadece bilgiye sahip olmalarıyla değil, aynı zamanda bilgiyi etkili, yaratıcı ve etik biçimde kullanabilmelerini sağlayacak beceri ve yeterliklerle donatılmalarıyla mümkündür (Boyacı & Köseoğlu, 2025, p. 61). Bu çerçevede, yaşam becerileri bireylerin değişen yaşam koşullarına uyum sağlamasında, sağlıklı sosyal ilişkiler kurabilmesinde ve yaşamın karşısına çıkardığı sorunlarla başa çıkmasında önemli bir rol oynamaktadır (Danish et al., 2004, p. 40). Bireyler yaşam becerilerini ilk olarak aile ortamında kazanır; aileden sonra en etkili öğrenme ortamı ise okullar ve öğretmenlerdir (Öztürk & Gök, 2022, p. 472; Şimşek, 2019, p. 264). Okullar, beceri kazandırmanın sistemli ve planlı şekilde gerçekleştiği yerler olarak öne çıkmaktadır. Bu nedenle öğretmenler, öğrencilerin yaşam becerilerini edinmelerinde kritik bir rol üstlenmektedirler. Yaşam becerileri, bireyin psikolojik dayanıklılığı, sosyal ilişkileri ve problem çözme kapasitesi için temel öneme sahiptir ve erken yaşta kazandırılması gerekmektedir. Öğretmenlerin sahip olduğu beceri ve yeterlikler, öğrencilerin eğitiminin kalitesini doğrudan etkilemekte ve eğitim süreçlerinin etkinliğinde belirleyici bir rol oynamaktadır (Boyacı & Köseoğlu, 2025, pp. 58-85).

Eğitim sistemi; öğrenci, öğretmen, müfredat ve öğrenme ortamı gibi temel bileşenlerin uyumlu etkileşimine dayanmaktadır, bu sürecin merkezinde de öğretmen yer almaktadır. Ancak günümüze kadar geliştirilen yapay zekâ uygulamaları, eğitimde tam anlamıyla aktif kullanılmaktan uzak, genellikle veri depolama gibi sınırlı amaçlara hizmet etmektedir. Oysa öğrencilerin farklı öğrenme biçimlerine ve ilgi alanlarına sahip olmaları, kişiselleştirilmiş öğrenme ihtiyacını ortaya çıkarmaktadır. Yapay zekâ teknolojileri, her öğrencinin öğrenme materyallerinin bireysel yetenek ve tercihlere göre uyarlanmasına olanak tanıyarak bu ihtiyaca güçlü bir çözüm sunmaktadır. Dünya genelinde olduğu gibi Türkiye’de de eğitimde yapay zekâ kullanımının artırılması hedeflenmekte ve bu alandaki çalışmalar, eğitimcilerin yeni teknolojilere uyum sağlamasıFgirişimci açısından büyük önem taşımaktadır. Bu nedenle yapay zekâ temelli uygulamalar, geleceğin daha etkili, verimli ve kişiselleştirilmiş eğitim sistemi için vazgeçilmez bir

konu haline gelmiştir. Son yıllarda gerçekleştirilen başarılı projelerin etkisiyle yapay zekâ teknolojilerine yönelik ilgi hızla artmış, bu alanda yürütülen araştırmalar da giderek daha fazla önem kazanmıştır. Pek çok sektörde etkili biçimde kullanılmaya başlayan yapay zekâ uygulamaları, eğitim alanında da yerini almaya başlamıştır (İşler & Kılıç, 2021).

YZ, 1956'da McCarthy tarafından ortaya atılan ve öğrenme, akıllı tahminlerde bulunma, problem çözme ve farklı durumlara uyum sağlama gibi yetenekleri içeren bir teknolojidir. Günümüzde YZ, eğitimde bilginin yönetiminden kişiselleştirilmiş öğrenme deneyimlerine kadar birçok alanda etkili olarak kullanılmaktadır. Özellikle ilkökul düzeyinde, öğrencilerin öğrenme hızlarına ve ihtiyaçlarına göre uyarlanabilen akıllı sistemler, öğretmenlere hem zaman kazandırmakta hem de daha verimli öğretim yapma imkânı sunmaktadır. Büyük verinin analiz edilmesiyle öğrencilerin gelişim süreçleri daha yakından takip edilebilmekte, böylece erken müdahale ve bireyselleştirilmiş destek sağlanabilmektedir. Bu nedenle YZ, ilkökul eğitiminde öğrenmenin niteliğini artıran önemli bir araç olarak görülmektedir (Arslan, 2017, p. 71).

Dünya genelinde eğitim sistemi, yapay zekâ uygulamalarının yaygınlaşmasıyla birlikte sürekli bir dönüşüm geçirmektedir. Türkiye'de de Millî Eğitim Bakanlığının 2023 hedefleri doğrultusunda, eğitimde kaliteyi artırmak amacıyla yapay zekâ temelli uygulamaların kullanımının desteklendiği görülmektedir. Bu alanda yapılan çalışmalar, yapay zekânın eğitimdeki kullanım alanları ve sağlayabileceği faydalar konusunda farkındalık oluşturmakla birlikte, eğitimcilerin teknolojik yeniliklere uyum sağlamalarını da kolaylaştırmaktadır. Ayrıca bu çalışmalar, yapay zekâ temelli eğitim uygulamaları üzerine araştırma yapmak isteyenlere güncel bir kaynak niteliği taşımaktadır (İşler & Kılıç, 2021, p. 2).

“Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli; topluma entegre, dinamik ve geleceğin gereksinimlerine yanıt verebilecek bireyler yetiştirmeyi hedefleyen vizyoner bir eğitim modelidir. Bu kapsamda hazırlanan “Yaşam Becerileri” projesi, öğrencilerin günlük hayatta karşılaşılabilecekleri sorunlara çözüm bulma yeteneği kazanmaları ve toplumsal hayata etkin katılımlarını sağlamak amacıyla geliştirilmiştir. Bu proje, öğrencilerin kendilerini keşfetmelerine, çevrelerini daha iyi anlamalarına ve sorumluluk bilinciyle hareket etmelerine katkıda bulunur.” (MEB, 2024b, p. 4).

Temel Eğitimde Yaşam Becerileri Uygulama Kılavuzunda Yaşam becerileri kategorileri şu şekilde verilmiştir: Aile Hayatım, Kişisel Bakım ve Hijyen, İletişim ve Sosyal Beceriler, Sürdürülebilir Yaşam ve Çevre Bilinci, Yaratıcılık ve Girişimcilik.

Çalışmada ilkokul yaşam becerileri etkinlik kitabında yer alan “Yaratıcılık ve Girişimcilik” yaşam becerisi üzerinde durup önemini ve ne düzeyde yer verildiğini ortaya koymayı amaçlanmaktadır. Şöyle ki girişimcilik, ekonomik kalkınmanın, yeniliğin ve toplumsal refahın temel itici gücünü oluşturan stratejik bir unsurdur (Tefek & Çakıcı, 2024, p. 96). Son yıllarda hızlanan teknolojik gelişmeler ise girişimcilik ekosisteminde bir dönüşüm yaratmış, özellikle YZ bu dönüşümde belirleyici bir rol üstlenmiştir (Halis & Akbıyık, 2024, p. 23). Bu bağlamda erken yaşlardan itibaren öğrencilerin yaşam becerileriyle donatılması, özellikle yaratıcılık ve girişimcilik kategorisindeki becerilerin YZ destekli teknolojiler aracılığıyla geliştirilmesi giderek daha önemli hale gelmektedir (Bell & Bell, 2023, p. 229). Günümüzde girişimcilik eğilimlerinin oluşumu, başarı ihtiyacı, kontrol odağı, risk alma eğilimi, belirsizliğe karşı tolerans, kendine güven ve yenilikçilik gibi psikolojik faktörlerden etkilenmektedir. Bu faktörlerin gelişiminde aile, eğitim sistemi, içinde bulunulan toplum ve ekonomik çevre gibi unsurlar kritik rol oynamaktadır (İşcan & Kaygın, 2011; Tefek & Çakıcı, 2024). Bu unsurlar arasında ilkokul eğitimi, bireylerin girişimcilik potansiyelinin temellerinin atıldığı erken dönem olması bakımından ayrı bir öneme sahiptir (Yurtseven et al., 2021, p. 1843; Yüksel & Yıldırım, 2024, p. 51). Özellikle kamuda istihdam olanaklarının sınırlı olduğu ülkelerde bireyin kendi iş fırsatlarını yaratabilmesi için girişimcilik eğilimlerinin erken yaşta desteklenmesi gerekmektedir (Hassi, 2016, p. 98). Bu nedenle ilkokuldan başlayan eğitim süreçleri ile sosyal çevrelerinin girişimcilik davranışını teşvik edici bir nitelikte olması sürdürülebilir ekonomik ve toplumsal gelişim açısından kritik bir gereklilik olarak görülmektedir (Saygın et al., 2024). Ayrıca, YZ destekli problem çözme oyunları, fikir geliştirme platformları ve sanal proje tasarımları gibi etkinliklerin, öğrencilerin bu becerileri deneyimlemesine olanak sağlayacağı düşünülmektedir (Adetunji & Ade-Ibijola, 2025, p. 1). 21.yüzyıl becerileri arasında yer alan girişimcilik, gelecek nesillerin mutlaka sahip olması gereken temel yetkinliklerden biri olarak görülmektedir. Bu becerinin tüm eğitim kademelerinde, özellikle de ilkokul düzeyinde öğrencilere kazandırılması; hızla değişen dünyanın ihtiyaçlarına cevap verebilen, yenilikçi ve üretken bireylerin yetiştirilmesi açısından büyük önem taşımaktadır. Ancak okullarda girişimcilik becerilerinin geliştirilmesine yönelik çalışmalar çoğunlukla lise ve üniversite düzeyinde yoğunlaşmakta, ilkokul seviyesinde ise bu tür uygulamaların oldukça sınırlı olduğu dikkat çekmektedir (Yurtseven, 2020, p. 136). Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından hayata geçirilen “Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli” ve bu kapsamda yürütülen “Yaşam Becerileri Projesi” çerçevesinde, ortaokul düzeyinde hem girişimcilik hem de YZ uygulamalarına yönelik dersler müfredata dahil

edilirken, ilkököl düzeyinde yaşam becerileri kapsamında sadece girişimcilik becerilerine odaklanılmış olup, YZ uygulamalarına yönelik herhangi bir ders ve ünite bulunmamaktadır. Bu bağlamda çalışma, ilkököl düzeyinde öğrencilerin yaratıcılık ve girişimcilik becerilerini YZ destekli teknolojilerle geliştirme potansiyelini incelemeyi amaçlamaktadır.

YÖNTEM

Bu çalışma, **sistematiik literatür taraması** ve **içerik analizi** yöntemlerinin birleştirildiği karma bir araştırma deseniyle yürütülmüştür. Bu desen, hem akademik yayınların mevcut durumunu incelemeyi hem de ulusal müfredat uygulamalarının teknoloji entegrasyonu açısından değerlendirilmesini sağlamıştır. Araştırmada ilk olarak, belirlenen amaç doğrultusunda **Scopus veri tabanında** sistematiik bir literatür taraması gerçekleştirilmiştir. Tarama, **2015-2025 yıllarını** kapsayacak şekilde, “girişimcilik”, “yapay zekâ”, “ilköğretim” ve “yaşam becerileri” anahtar kelimeleri kullanılarak yapılmıştır. Yayınların seçim süreci ve nihai olarak analize dahil edilecek çalışmaların belirlenmesinde **PRISMA ilkelerine benzer yapılandırılmış bir yöntem** izlenmiştir.

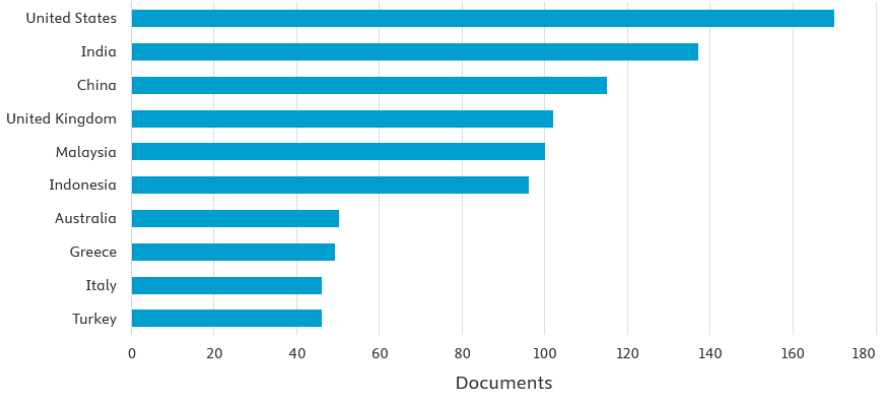
Çalışmanın ikinci aşamasında, Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından hazırlanan **Temel Eğitimde Yaşam Becerileri Uygulama Kılavuzu ve Yaşam Becerileri Etkinlik Kitabında** yer alan “Yaratıcılık ve Girişimcilik” etkinlikleri incelenmiştir. Bu etkinlikler, **içerik, kapsam ve özellikle yapay zekâ teknolojisi entegrasyonu** açısından ayrıntılı olarak analiz edilmiştir. Analiz sürecinde, her bir etkinlikteki girişimciliğin çok boyutlu unsurlarının (finansal farkındalık, problem çözme, risk alma vb.) varlığı ve YZ kullanımına dair potansiyel geliştirilebilir yönler kategorize edilmiştir.

BULGULAR

Araştırmanın ilk bölümde girişimcilik, YZ, ilköğretim ve yaşam becerileri konularını birlikte alan akademik çalışmaların literatür taraması yapılmış ve bu çalışmaların ülke ve bölge bazında karşılaştırmalı analizi sunulmuştur. İkinci bölümde ise MEB müfredatındaki ders kitaplarının incelemesi yapılmıştır. Çalışmanın literatür taraması, öncelikli olarak Scopus veri tabanında girişimcilik, YZ, ilköğretim, yaşam becerileri anahtar kelimeleri kullanılarak tüm alanlarda gerçekleştirilmiş ve 2015-2025 yılları arasındaki yayınları kapsamıştır. Bu tarama sonucunda toplam 1263 dokümana ulaşılmıştır. Ayrıca araştırmada, literatürün belirlenmesi, seçilmesi ve raporlanmasında PRISMA ilkelerine benzer sistematiik ve yapılandırılmış bir süreç izlenmiştir. Ülke ve bölgelerin yayın sayılarının ülke ve bölge bazında karşılaştırmalı analizi Şekil-1’de gösterilmektedir.

Documents by country or territory

Compare the document counts for up to 15 countries/territories.

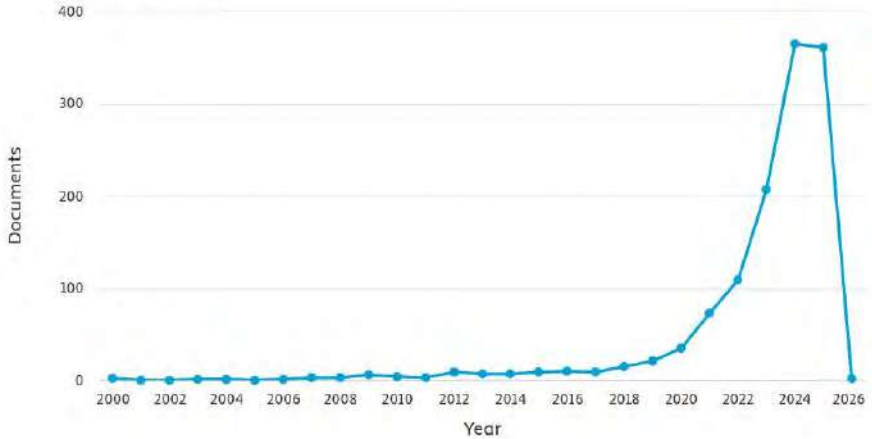


Şekil 1. Ülke ve Bölge Bazında Dokümanlar

Şekil 1'e göre Amerika Birleşik Devletleri'nin belirgin bir şekilde en yüksek yayına sahip olduğu ve onu Hindistan ve Çin'in izlediği geri kalan ülkelerin ise yayın sayıları birbirine nispeten yakın ancak ilk üç ülkeye kıyasla oldukça düşük seviyede olduğu görülmektedir.

Şekil 2 girişimcilik, YZ, ilköğretim ve yaşam becerileri konularında yapılan çalışmaların zamansal değişimini göstermektedir.

Documents by year



Şekil 2. Girişimcilik, YZ, İlköğretim ve Yaşam Becerileri Konularında Yapılan Çalışmaların Zamansal Değişimi

Şekil 2' ye göre akademik çalışma sayında 2016 yılından itibaren kayda değer bir artış gözlenmekte; ancak 2020 sonrasında belirgin bir azalış yönünde değişim gösterdiği görülmektedir.

Araştırmanın diğer bölümü olan kitap incelemesi ise etkinlik kitabında yaratıcılık ve girişimcilik başlığı altında yer alan etkinlik başlıkları ele alarak incelenecektir. Bu başlık ise şöyledir: Minik Girişimciler Pazarı, Hayalindeki Oyuncakları Tasarla, Geleceğin Şehrini Tasarla, Yaratıcı Hikâye Yazma ve Oyun Sahneleme, Robot Yapım Atölyesi, Sosyal Sorumluluk Projesi Geliştirme, Eser Tasarımı, Çevre Dostu Ürün Tasarımı, Bilim Kurgu Ürünü Geliştirme, El Yapımı Hediyeler Tasarımı, Yerel Kahramanlar Projesi, “Hayal Gücüyle Canlanan Hikâyeler” Adlı Drama Çalışması, Yerli Tohum Projesi, Geleceğin Okulunu Tasarla, Proje Sunumları, Yenilikçi Ürün Yarışması, Toplum İhtiyaçları Analizi, Küçük Mucitler Atölyesi, Düşünce Haritası ile İnovasyon, Bir Girişimciyle Tanışma Günü (MEB, 2024a).

Minik Girişimciler Pazarı

Değerlendirme: Öğrencilerin girişimci ruhunu geliştirme, ürün tanıtma, basit finans yönetimi gibi becerileri desteklemesi açısından ilkökul düzeyine uygundur.

Eksik: Ürün fiyatlandırma, pazarlama stratejisi ve müşteri ilişkileri gibi girişimciliğin temel alt boyutlarına yeterince yer verilmemektedir.

Yapay Zekâ Kullanımı: Yok.

Geliştirilebilir: AI destekli afiş hazırlama, dijital pazar simülasyonu veya basit talep-tahmin uygulamaları eklenebilir.

Hayalindeki Oyuncakları Tasarla

Değerlendirme: Yaratıcı düşünme ve prototip oluşturma becerisini destekleyen, yaş seviyesine uygun bir etkinliktir.

Eksik: Tasarım sürecinin aşamaları (problem tanımlama-çözüm-test etme) detaylı verilmemiştir.

Yapay Zekâ Kullanımı: Yok.

Geliştirilebilir: AI ile oyuncak görseli oluşturma, renk-şekil önerisi alma, güvenlik açısından risk analizi yaptırma gibi destekler kullanılabilir.

Geleceğin Şehrini Tasarla

Değerlendirme: Sürdürülebilirlik, şehir planlama ve yaratıcı düşünme açısından güçlü bir etkinliktir; ilkökul düzeyine uygundur.

Eksik: Enerji, ulaşım veya çevre sorunlarına çözüm üretme aşaması yeterince yapılandırılmamıştır.

Yapay Zekâ Kullanımı: Yok.

Geliştirilebilir: AI ile yeşil şehir örnekleri inceleme, dijital maket üretme veya çevre dostu çözümler için öneri alınabilir.

Yaratıcı Hikâye Yazma ve Oyun Sahneleme

Değerlendirme: Dil becerileri, ifade yeteneği ve yaratıcı kurgulama açısından güçlü bir uygulamadır.

Eksik: Hikâye akışının öğeleri (giriş-gelişme-sonuç) açık olarak desteklenmemektedir.

Yapay Zekâ Kullanımı: Yok.

Geliştirilebilir: AI'dan hikâye başlangıcı alma, karakter tasarlatma, diyalog önerisi oluşturma gibi araçlar kullanılabilir.

Robot Yapım Atölyesi

Değerlendirme: STEM temelli düşünmeyi teşvik eden değerli bir etkinliktir ve öğrencilerin tasarım becerilerini geliştirir.

Eksik: Robotun çalışma mantığı, basit kodlama ya da fonksiyon kavramı belirtilmemiştir.

Yapay Zekâ Kullanımı: Yok.

Geliştirilebilir: Basit yapay zekâ oyuncakları, çizgi izleyen robot örnekleri veya çocuk dostu kodlama uygulamaları entegrasyonu yapılabilir.

Sosyal Sorumluluk Projesi Geliştirme

Değerlendirme: Toplumsal farkındalık, empati ve sosyal girişimcilik açısından oldukça uygun ve işlevseldir.

Eksik: Proje planlama, yürütme ve değerlendirme süreçleri detaylandırılmamıştır.

Yapay Zekâ Kullanımı: Yok.

Geliştirilebilir: AI'dan ihtiyaç analizi yapma, poster tasarlama, proje fikri üretme gibi destekler eklenebilir.

Eser Tasarımı

Değerlendirme: Sanatsal yaratıcılığı ve kültürel farkındalığı geliştiren, ilkokul seviyesinde uygulanabilir bir etkinliktir.

Eksik: Eser değerlendirme ve eleştirel bakış yönü sınırlıdır.
Yapay Zekâ Kullanımı: Yok.

Geliştirilebilir: AI ile sanat tarzı denemeleri, renk uyum önerileri, dijital galeri oluşturma yapılabilir.

Çevre Dostu Ürün Tasarımı

Değerlendirme: Sürdürülebilirlik ve inovasyon becerisini geliştiren anlamlı bir etkinliktir.

Eksik: Ürünün neden çevre dostu olduğuna ilişkin bilimsel açıklamalar çocuk düzeyinde sadeleştirilebilir.

Yapay Zekâ Kullanımı: Yok.

Geliştirilebilir: AI'dan malzeme önerisi, enerji tasarruf hesaplaması, tasarım iyileştirme önerileri alınabilir.

Bilim Kurgu Ürünü Geliştirme

Değerlendirme: Hayal gücü ve yaratıcılığı destekleyen etkili bir etkinliktir.

Eksik: Ürünün çözmesi gereken problem açık şekilde yönlendirilmemiş.

Yapay Zekâ Kullanımı: Yok.

Geliştirilebilir: AI ile geleceğe dair senaryolar üretme, cihaz tasarım görselleri oluşturma kullanılabilir.

El Yapımı Hediyeler Tasarımı

Değerlendirme: Psikomotor beceriler ve yaratıcılık açısından uygun bir etkinliktir.

Eksik: Hediye tasarımına ilişkin süreç (ihtiyaç analizi–tasarım–üretim) belirgin değildir.

Yapay Zekâ Kullanımı: Yok.

Geliştirilebilir: Hediye kartı tasarımı, renk-dekor önerileri için AI kullanımı eklenebilir.

Yerel Kahramanlar Projesi

Değerlendirme: Toplumsal farkındalık ve rol model tanıma açısından oldukça değerli bir etkinliktir.

Eksik: Kahraman seçimi ve bilgi toplama yöntemleri net değildir.

Yapay Zekâ Kullanımı: Yok.

Geliştirilebilir: Röportaj soruları oluşturma, afiş hazırlama, kısa sunum metni oluşturma için AI kullanılabilir.

Hayal Gücüyle Canlanan Hikâyeler (Drama)

Değerlendirme: Yaratıcı düşünme, ifade ve grup çalışmasını destekleyen etkili bir uygulamadır.

Eksik: Drama tekniklerinde (rol oynama, doğaçlama vb.) daha net yönlendirme yapılabilir.

Yapay Zekâ Kullanımı: Yok.

Geliştirilebilir: AI ile karakter taslaktan hikâye oluşturma, sahne dekor önerileri hazırlanabilir.

Yerli Tohum Projesi

Değerlendirme: Doğa sevgisi ve sürdürülebilir yaşam açısından güçlü bir etkinliktir.

Eksik: Tarımsal üretim sürecine dair basit açıklamalar daha yapılandırılabilir.

Yapay Zekâ Kullanımı: Yok.

Geliştirilebilir: Bitki büyüme takibi için AI fotoğraf uygulamaları, sulama zamanlama önerileri kullanılabilir.

Geleceğin Okulunu Tasarla

Değerlendirme: Yenilikçi düşünme, model tasarlama ve hayal gücünü geliştirme açısından oldukça uygundur.

Eksik: Tasarım kriterleri (teknoloji, ergonomi, sürdürülebilirlik) açıkça yönlendirilmemektedir.

Yapay Zekâ Kullanımı: Yok.

Geliştirilebilir: AI ile okul maket çizimi, sınıf tasarım önerileri, dijital modelleme destekleri eklenebilir.

Proje Sunumları

Değerlendirme: Sunum becerilerini geliştiren ve özgüveni artıran önemli bir etkinliktir.

Eksik: Sunum planlama ve slayt hazırlama aşamaları yapılandırılmamıştır.

Yapay Zekâ Kullanımı: Yok.

Geliştirilebilir: AI ile sunum taslağı hazırlama, görsel oluşturma, konuşma pratiği simülasyonu eklenebilir.

Yenilikçi Ürün Yarışması

Değerlendirme: Yaratıcılık, rekabet ve özgün düşünmeyi destekleyen güçlü bir etkinliktir.

Eksik: Değerlendirme kriterleri ve jüri geri bildirim formatı net değildir.

Yapay Zekâ Kullanımı: Yok.

Geliştirilebilir: AI'dan ürün geliştirme önerileri, iyileştirme analizi, sunum görselleri oluşturma kullanılabilir.

Toplum İhtiyaçları Analizi

Değerlendirme: Sosyal farkındalık ve girişimci problem çözme yaklaşımını destekleyen akademik değer taşıyan bir etkinliktir.

Eksik: İhtiyaç analizi yöntemleri (gözlem-anket-soru) çocuk seviyesinde yeterince açıklanmamış.

Yapay Zekâ Kullanımı: Yok.

Geliştirilebilir: AI ile ihtiyaçların önceliklendirilmesi, basit veri analizi, proje fikri üretme aşamaları güçlendirilebilir.

Küçük Mucitler Atölyesi

Değerlendirme: Problem çözme, icat geliştirme ve tasarım becerilerini destekleyen güçlü bir STEM etkinliğidir.

Eksik: İcat oluşturma aşamaları (tasarım–test–revizyon) detaylı değil.

Yapay Zekâ Kullanımı: Yok.

Geliştirilebilir: AI ile çizim yapma, prototip görselleri üretme, işlev önerileri oluşturma eklenebilir.

Düşünce Haritası ile İnovasyon

Değerlendirme: Fikir geliştirme, analiz etme ve yenilikçi düşünme açısından çok değerli bir etkinliktir.

Eksik: Düşünce haritası örneği verilmemiş, süreç öğretimi sınırlı kalmış.

Yapay Zekâ Kullanımı: Yok.

Geliştirilebilir: AI ile otomatik düşünce haritası oluşturma, çözüm önerileri geliştirme yapılabilir.

Bir Girişimciyle Tanışma Günü Değerlendirme: Öğrencilerin gerçek girişimcilik deneyimlerini tanınması, mesleki farkındalık kazanması açısından oldukça etkilidir.

Eksik: Öğrencilerin hazırlık soruları ve etkinlik sonrası değerlendirme aşaması tanımlanmamıştır.

Yapay Zekâ Kullanımı: Yok.

Geliştirilebilir: AI ile mülakat soruları üretme, etkinlik sonrası öz değerlendirme formu hazırlama yapılabilir.

1.MEB Etkinlik Kitabı İçerik Analizi Bulguları

Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından hazırlanan Temel Eğitimde Yaşam Becerileri Etkinlik Kitabında yer alan “Yaratıcılık ve Girişimcilik” etkinliklerine yönelik içerik analizi, iki temel çıktıya işaret etmektedir:

Yaratıcılık ve Girişimcilik Dengesi: Etkinlikler, öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerini destekler nitelikte olmasına karşın, girişimciliğin çok boyutlu unsurları olan değer üretme, risk alma, problem çözme, finansal farkındalık ve pazarlama gibi bileşenleri sınırlı düzeyde ele almaktadır. Bu durum, etkinliklerin girişimcilik becerisini yalnızca temel ve yüzeysel düzeyde desteklediğini; buna karşın yaratıcılık becerisinin daha güçlü biçimde geliştirildiğini göstermiştir.

Teknoloji Entegrasyonu Eksikliği: Analiz edilen etkinliklerde, 21. yüzyılın gereklilikleri arasında yer alan dijital yaratıcılık, dijital girişimcilik ve özellikle yapay zekâ (YZ) destekli tasarım, prototipleme veya problem çözme uygulamalarının tamamen eksik olduğu tespit edilmiştir. Bu bulgu, mevcut programın dijital girişimcilik açısından yetersiz kaldığını açıkça ortaya koymuştur.

2. Sistematik Literatür Taraması Bulguları

Literatür taraması sonuçları, içerik analizi bulgularıyla karşıt bir durumu ortaya koymaktadır. Scopus veri tabanındaki ilgili çalışmalar, YZ destekli öğrenme araçlarının ilkökul düzeyindeki öğrencilerin girişimcilik ve yaratıcılık becerilerinde anlamlı gelişme sağladığını göstermektedir. Bu durum, teorik potansiyel ile MEB’in mevcut pratik uygulamaları arasındaki derin uçurumu vurgulamaktadır.

TARTIŞMA

Bu çalışmanın bulguları, ilkökul düzeyindeki “Yaratıcılık ve Girişimcilik” etkinliklerinin öğrencilerin yaş özelliklerine uygun biçimde tasarlandığını ve yaratıcı düşünme becerilerini güçlü bir biçimde desteklediğini göstermekle

birlikte, girişimcilik becerisinin kazanımında önemli bir sınırlılığa işaret etmektedir. Etkinliklerde ürün tasarlama, pazar kurma ve yenilikçi düşünme gibi temel unsurlar desteklenirken, girişimciliğin çok boyutlu unsurları olan **risk alma, finans yönetimi, pazarlama ve maliyet analizi** gibi bileşenlerin sınırlı ve yüzeysel biçimde ele alındığı tespit edilmiştir.

Bu bulgu, ilgili literatürdeki yaklaşımlarla kritik bir çelişki içindedir. Alan yazında, ilköğretimin, çocuk için gerçek anlamda fırsat eşitliği sunan ve bireylerin girişimcilik potansiyelinin temellerinin atıldığı erken dönem olması bakımından ayrı bir öneme sahip olduğu vurgulanmaktadır. Özellikle kamuda istihdam olanaklarının sınırlı olduğu toplumlarda, bireyin kendi iş fırsatlarını yaratabilmesi için girişimcilik eğilimlerinin erken yaşta desteklenmesi bir gereklilik olarak görülmektedir (Hassi, 2016, p. 98). Mevcut etkinliklerin girişimciliği çok boyutlu unsurlarıyla derinlemesine ele almaması, öğrencilerin bu kritik erken dönemde beklenen girişimci yeterlikleri kazanma potansiyelini kısıtlamaktadır.

Tartışılması gereken ikinci ve en önemli bulgu ise, analiz edilen etkinliklerin tamamında dijital yaratıcılık, dijital girişimcilik ve özellikle **yapay zekâ (YZ) destekli uygulamaların tamamen eksik olmasıdır**. Bu durum, YZ'nin küresel çapta bir dönüşüm yarattığı ve teknoloji entegrasyonunun 21. yüzyıl becerilerinin merkezinde yer aldığı gerçeğiyle derin bir çelişki oluşturmaktadır.

Bu eksiklik, ülkenin eğitim politikalarıyla da uyuşmamaktadır. Türkiye'de eğitimde yapay zekâ kullanımının artırılması hedeflenmekte ve Millî Eğitim Bakanlığının 2023 hedefleri doğrultusunda, eğitimde kaliteyi artırmak amacıyla YZ temelli uygulamaların kullanımının desteklendiği görülmektedir. Buna rağmen, ilkökul düzeyindeki yaratıcılık ve girişimcilik etkinliklerinde YZ'nin hiç kullanılmadığı tespiti, ulusal hedefler ve mevcut müfredat uygulamaları arasında ciddi bir uyumsuzluk olduğunu göstermektedir.

Oysa literatür sonuçları, YZ destekli öğrenme araçlarının ilkökul öğrencilerinin girişimcilik ve yaratıcılık becerilerinde anlamlı gelişme sağladığını ortaya koymaktadır. YZ teknolojileri, her öğrencinin bireysel yetenek ve tercihlere göre öğrenme materyallerinin uyarlanmasına olanak tanıyarak kişiselleştirilmiş öğrenme ihtiyacına güçlü bir çözüm sunmaktadır. Programın YZ entegrasyonu olmadan yürütülmesi, öğrencilerin dijital prototip geliştirme, yapay zekâ destekli problem çözme veya fikir üretme gibi 21. yüzyılın gerektirdiği becerileri deneyimlemesini engellemekte ve programın dijital girişimcilik açısından yetersiz kalmasına neden olmaktadır. Bu nedenle, mevcut etkinliklerin temel katkılarına rağmen, günümüzün teknoloji odaklı dünyası ve dijital neslin öğrenme özellikleri dikkate

alındığında, YZ entegrasyonunu içeren daha kapsamlı ve süreç odaklı öğrenme deneyimlerine ihtiyaç duyulmaktadır.

SONUÇ

Bu çalışma, ilkokul düzeyinde yaratıcılık ve girişimcilik becerilerinin geliştirilmesine yönelik mevcut Temel Eğitimde Yaşam Becerileri Etkinlik Kitabı'nı sistematik literatür taraması eşliğinde analiz etme amacını gütmüştür. Elde edilen bulgular, etkinliklerin öğrenci yaş grubuna uygun olduğunu ve **yaratıcı düşünme** becerilerini destekleme açısından güçlü bir temel sunduğunu göstermektedir. Ancak, girişimcilik becerisinin kazanımında belirgin bir sınırlılık tespit edilmiştir. Etkinlikler, girişimciliğin çok boyutlu unsurları olan **finansal farkındalık, pazar analizi ve risk alma** gibi kritik bileşenleri yüzeysel düzeyde ele almakta, bu durum erken yaşta bütüncül bir girişimci zihniyet geliştirmeyi zorlaştırmaktadır.

Çalışmanın en önemli ve kritik sonucu ise, incelenen etkinliklerin hiçbirinde **yapay zekâ (YZ) destekli öğrenme uygulamalarına** yer verilmemiş olmasıdır. Bu bulgu, eğitimde dijital dönüşümün ve 21. yüzyıl becerilerinin merkezinde yer alan YZ teknolojilerinin müfredat uygulamalarına entegrasyonu konusundaki ulusal hedeflerle ciddi bir uyumsuzluk teşkil etmektedir. Dijital neslin ihtiyaç duyduğu dijital yaratıcılık ve YZ destekli problem çözme yeterliklerinin mevcut etkinlikler tarafından karşılanmadığı görülmektedir. Bu eksiklik, programın günümüzün teknoloji odaklı girişimcilik ortamına uygun bireyler yetiştirme potansiyelini kısıtlamaktadır.

ÖNERİLER

Araştırmanın sonuçları ve Tartışma bölümünde ortaya konan literatür ile uygulama arasındaki boşluklar dikkate alınarak, ilkokul düzeyinde yaratıcılık ve girişimcilik eğitiminin niteliğini artırmak amacıyla aşağıdaki öneriler sunulmuştur:

- 1. Müfredatın YZ ile Güncellenmesi:** Mevcut Yaşam Becerileri Etkinlik Kitabındaki yaratıcılık ve girişimcilik etkinlikleri, yapay zekâ destekli araçlar (örn. AI ile fikir taslağı oluşturma, dijital pazarlama simülasyonları) kullanılarak **ivedilikle güncellenmelidir**.
- 2. Girişimcilik Boyutunun Derinleştirilmesi:** Etkinliklerde, finansal okuryazarlık ve maliyetlendirme gibi girişimciliğin ekonomik boyutları, ilkokul seviyesine uygun **oyunlaştırma ve basit simülasyonlarla** desteklenerek müfredata dahil edilmelidir.

3. **Öğretmen Yeterliklerinin Artırılması:** Öğretmenlerin YZ teknolojilerini sınıf içi yaratıcılık ve girişimcilik etkinliklerine entegre etme becerilerini geliştirmek amacıyla kapsamlı ve uygulamaya dönük hizmet içi eğitim programları tasarlanmalıdır.
4. **Gelecek Araştırmaları:** Yapay zekâ destekli spesifik öğrenme araçlarının (örneğin, YZ tabanlı hikâye oluşturma veya problem çözme platformları) ilkokul öğrencilerinin somut yaratıcılık ve girişimcilik davranışlarına etkilerini **deneysel yöntemlerle** inceleyen yeni araştırmalar teşvik edilmelidir.

Çeşitli bilimsel perspektiflerden yapılan tanımlamalar oyunun çocuğun gelişimindeki çok boyutlu ve yaratıcı yapısını vurgularken (Bardak, 2018), bu yaklaşım incelenen etkinliklerde hedeflenen yaratıcı düşünme ve girişimcilik becerilerinin nasıl daha etkili desteklenebileceğine dair önemli bir çerçeve sunmaktadır. Bu doğrultuda, mevcut etkinliklerin temel katkılarına rağmen günümüz dijital neslinin öğrenme özellikleri ve teknolojik gelişmelerin öğretim süreçlerine etkisi dikkate alındığında (Savaş et al., 2021), dijital yaratıcılık, yapay zekâ destekli uygulamalar ve teknoloji entegrasyonunu içeren daha kapsamlı ve süreç odaklı öğrenme deneyimlerine ihtiyaç duyulduğu sonucuna ulaşılmıştır.

KAYNAKÇA

- Adetunji, R. O., & Ade-Ibijola, A. (2025). TechStartUpGame: A Serious Game for Training Tech Start-ups Using AI-Generated Scenarios. *Adetunji and Ade-Ibijola Discover Education*, 4(286), 1-21. <https://doi.org/10.1007/s44217-025-00730-0>
- Arslan, K. (2017). Eğitimde Yapay Zeka ve Uygulamaları. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 11(1), 71-88. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/1174773>
- Arslan, M. (2007). Cumhuriyet Dönemi İlköğretim Programları ve Belli Başlı Özellikleri. *Milli Eğitim*, 146, 42-48. https://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/146/aslan.htm
- Bardak, M. (2018). *Oyun Temelli Öğrenme*. İstanbul: Efe Akademi Yayınları.
- Bell, R., & Bell, H. (2023). Entrepreneurship Education in The Era of Generative Artificial Intelligence. *Entrepreneurship Education* 6, 229-244. <https://doi.org/10.1007/s41959-023-00099-x>
- Boyacı, Ş. B., & Köseoğlu, E. (2025). Sınıf Öğretmenlerinin Yaşam Becerileri ile 21. Yüzyıl Becerilerini Öğretme Yeterliklerinin İncelenmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 47(58-85). <https://doi.org/10.14582/zgefd.1619376>
- Danish, S., Forneris, T., Hodge, K., & Heke, I. (2004). Enhancing Youth Development Through Sport. *World Leisure Journal*, 46(3), 38-49. <https://doi.org/10.1080/04419057.2004.9674365>
- Halis, M., & Akbıyık, İ. (2024). Yapay Zeka Çağında Girişimcilik. In H. Karadal & M. Ş. Karadal (Eds.), *Yapay Zeka Çağında Girişimcilik: Güncel Konular*.
- Hassi, A. (2016). Effectiveness of Early Entrepreneurship Education at The Primary School Level: Evidence from a Field Research in Morocco. *Citizenship Social Economics Education*, 15(2), 83-103. <https://doi.org/10.1177/2047173416650448>
- İşcan, Ö. F., & Kaygın, E. (2011). Üniversite Öğrencilerinin Girişimcilik Eğilimlerini Belirlemeye Yönelik Bir Araştırma. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 15(2), 443-462.
- İşler, B., & Kılıç, M. Y. (2021). Eğitimde Yapay Zeka Kullanımı ve Gelişimi. *e- Journal of New Media/Yeni Medya Elektronik Dergisi-eJNM*, 5(1), 1-11. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/1106175>
- MEB. (2024a). *Temel Eğitimde Yaşam Becerileri İlkokul Etkinlik Kitabı*. Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- MEB. (2024b). *Temel Eğitimde Yaşam Becerileri Uygulama Klavuzu*. Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Öztürk, B., & Gök, B. (2022). Sınıf Öğretmeni Adaylarına Yönelik Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlik Algısı Ölçeğinin Geliştirilmesi. *Hacettepe*

- Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 37(2), 471-848. <http://www.efdergi.hacettepe.edu.tr/>
- Saygın, M., Say, S., Öztürk, İ.Y., Gülден, B., & Kaplan, K. (2024). A step towards sustainable education: Does an entrepreneurial teacher nurture creativity? *Sustainability*, 16(18), 7948. <https://doi.org/10.3390/su16187948>
- Savaş, S., Güler, O., Kaya, K., Çoban, G., & Güzel, M. S. (2021). Eğitimde Dijital Oyunlar ve Oyun ile Öğrenme. *International Journal of Active Learning*, 6(2), 117-140. <https://doi.org/ijal.1014960>
- Şimşek, N. (2019). Yaşam Becerileri Eğitimi Ölçeğinin Geçerlik Güvenirlilik Çalışması. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 27(1), 261-270. <https://doi.org/10.24106/kefdergi.52504>
- Tefek, A., & Çakıcı, A. (2024). Aile yapısının girişimcilik eğilimi ve girişimcilik niyetine etkisi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 33(1), 95-114. <https://dergipark.org.tr/pub/cusosbil>
- Uludağ Kırçıl, R., & Uluçınar Sağır, Ş. (2025). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin Sınıf İçi Yansımaları: Öğretmen Görüşleri. *Erciyes Eğitim Dergisi*, 9(1), 1-23. <https://doi.org/10.32433/eje.1673094>
- Yurtseven, R. (2020). Entrepreneurship Education in Primary School: Purpose, Content and Teaching Process. *International Journal of Science and Education*, 3(2), 135-153. <https://doi.org/10.47477/ubed.836675>
- Yurtseven, R., Ergün, M., & Ocak, G. (2021). İlkokullar İçin Geliştirilen Girişimcilik Öğretim Programının Öğrencilerin Öz-Yeterlilik İnançlarına Etkisi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 20(80), 1832-1845.
- Yüksel, N., & Yıldırım, H. M. (2024). Sınıf Öğretmenlerinin Bakış Açısından İlkokul Düzeyinde Girişimcilik Potansiyelinin Geliştirilmesine Yönelik Bir Değerlendirme. *İstanbul Ticaret Üniversitesi Girişimcilik Dergisi*, 7(14), 51-68. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/tje/issue/84787/1430383>

Yapay Zekâ ve Dijital Medya Çağında Kültürel Yeniden Üretim

Buşra Karaduman¹

GİRİŞ

İletişim ve medya sektörü son yıllarda hızlı bir dijitalleşme sürecinden geçmiş ve bu süreçle birlikte yapay zekâ teknolojilerinin etkisi belirgin biçimde artmıştır. Bilgisayar sistemlerine insani nitelikler kazandırmaya yönelik bir alan olan yapay zekâ, medya ve iletişim alanlarına yeni ve farklı imkânlar sunmaktadır. Bu çalışmada, yapay zekâ teknolojilerinin medya ve kültür alanları üzerindeki etkilerine odaklanılmakta; yapay zekâ uygulamalarının söz konusu alanlarda nasıl bir dönüşüm yarattığı tartışılmaktadır. Yapay zekâ temelli teknolojiler, içerik üretimi, bilgi aktarımı ve kullanıcı etkileşimi gibi pek çok alanda yenilikçi olanaklar sağlarken, aynı zamanda güvenilirlik, etik sorunlar ve mahremiyet gibi tartışmaları da beraberinde getirmektedir. Bu nedenle çalışma, dijitalleşmenin bir sonucu olarak ortaya çıkan yapay zekâ teknolojilerinin medya ve kültür alanında yarattığı değişimleri anlama ve bu değişimleri kuramsal bir çerçevede değerlendirme üzerine odaklanmaktadır.

Yaşanan teknolojik gelişmelerin toplumsal yaşama yansımaları, günümüzde toplumun “bilgi toplumu” olarak tanımlanmasına zemin hazırlamıştır. Dijital teknolojiye ilerlemeler ve bu teknolojilerin kullanımının yaygınlaşması, bireylerin yaşamını kolaylaştırmış ve gündelik hayatın ritmini hızlandırmıştır. İletişim teknolojilerinin de dijitalleşmesiyle birlikte bireyler arası iletişimde zaman ve mekân sınırlılıkları büyük ölçüde ortadan kalkmış; tek yönlü iletişim biçimlerinden, etkileşimli grup iletişimine doğru bir dönüşüm yaşanmıştır. Bilginin önemi bu dönemde giderek artmış; her iletişim etkinliği özünde bir bilgi paylaşımını içeren süreçlere dönüşmüştür. Günümüz toplumsal yapısında yeni iletişim teknolojileri çeşitlenmiş, işlevlerini arttırmış ve bu sayede bilginin paylaşımını, yayılımını, erişimini,

1 0000-0001-6162-0674 | busra.karaduman14@ogr.atauni.edu.tr, Atatürk Üniversitesi
ROR ID: <https://ror.org/01wntqw50>

üretilmesini ve iletimini hızlandırarak daha da kolaylaştırmıştır (İspir, 2013, s. 3). Çağımız, Endüstri 4.0 (Dördüncü Sanayi Devrimi) dönemi olarak adlandırılmaktadır. Bilgi, bu dönemde ülke düzeyinde rekabeti arttıran önemli bir kaynaktır. Bilgi en alt seviyede veriden oluşturularak, rekabetin veri zenginliğine dayandırılabilirliğini de göstermektedir. Bu verilerden anlamlı bilgiler oluşturulması, bilginin depolanıp saklanması ve ihtiyaç halinde hızlı bir şekilde kullanılması, yeni yöntemlerin ortaya çıkmasını sağlamıştır. Bunlar, hızlı çalışma yeteneğine sahip olan ve insan beyni gibi çalışabilen teknolojilerdir. Bu teknolojilerden en dikkat çeken ise, yıllardır önemli bir araştırma alanı olan, ancak son zamanlarda çok fazla popüler olan yapay zekâ'dır (Dereli, 2020, s. 93).

Yapay zekâ, birçok alanda olduğu gibi medya alanında da etkili bir şekilde kullanılmaktadır. Kişiselleştirme, kullanıcı deneyimi ve içerik üretimi gibi birçok alanda önemli yeniliklerin ortaya çıkmasını sağlamıştır. Yapay zekâ teknolojisi, medya alanında daha etkileşimli ve akıllı bir ortam oluşturarak, kullanıcıların isteklerini daha iyi karşılamaya çalışmaktadır. Yapay zekânın medya alanında kullanılması, etik sorunlar ve insan yerine makinelerin kontrolünün artması gibi sorunlara da neden olmaktadır. Yapay zekânın medya ve kültür üzerindeki etkilerini tartışmadan önce, kavramın ne olduğuna ve tarihsel gelişimine kısaca değinmek yerinde olacaktır.

AKILDAN ALGORİTMAYA: YAPAY ZEKÂNIN KAVRAMSAL ÇERÇEVESİ VE TARİHSEL SEYRİ

Yapay zekâ, doğal olmayan araçlarla geliştirilen, canlı varlıkların kullanılmadığı, insan benzeri eylemler gösterebilen algoritmalara dayanan ve teknoloji ile geliştirilen makinelerin genel tanımı olarak ifade edilmektedir. Farklı yaklaşımlar olsa da makinelerin kendi öğrenme yönteminden oluştuğu söylenebilir. Yani yapay zekâ, insan gibi düşünen, konuşabilen, insan gibi hareket edebilen, algılayabilen ve birçok insan kabiliyetini sergileyebilen, algoritmalarla oluşan bir sistem olarak ifade edilebilir (Aktaş, 2021, s. 10).

Yapay zekânın ciddi bir araştırma alanı olması Dartmouth Koleji'nde 1956 yılında yapılan Yaz Araştırma Projesine denk gelmektedir. Bu toplantıda o zamana kadar yapılan tüm bilgiler sistemleştirildi ve bu çalışmaya yapay zekâ adı bu toplantıda önerildi (Doğan A. , 2024, s. 43). Yapay zekâ terimi, Amerikalı bilgisayar bilimcisi ve yapay zekâ öncüsü olan John McCarthy tarafından 1956 yılında bu konferans başvurusunda kullanılmıştır. Yıllarca süren araştırmalar, çok fazla tanımın ortaya çıkmasına neden olmuştur. Yapay zekâ tanımlarından birisi, *"bilgisayarların insan zekâsını taklit etme yeteneği"* olarak ifade edilmektedir (Ansgar Zerfass, 2020, s. 3). Bu dönemden

itibaren yapay zekâ çalışmaları hızlanmıştır. 1950-1975 yılları yapay zekânın altın çağı olarak adlandırılmaktadır. Bu yıllarda yapay zekânın akıl yürütme biçimine sahip olan algoritmalar ve semantik öğrenme, yani yapay zekânın dili olan konularda çok büyük ilerlemeler kaydedilmiştir. Fakat o dönemlerde bilgisayar teknolojisinin bellek ve işlem kapasitesinin yetersiz olmasından dolayı yapay zekâ üzerine yapılan çalışmalarda duraklamalar olmuştur. 1980'li yıllarla birlikte yapay zekâ çalışmaları üzerine yeniden odaklanılarak bu dönem yeni altın çağ olarak ifade edilmiştir. Çünkü bu dönemle birlikte yapay zekâ çalışmalarında hem uygulamada hem de teoride önemli gelişmeler yaşanmıştır (McCorduck, 2004, s. 280-281).

Yapay zekâ, insan gibi düşünebilen, keşfeden, fırsatlar sunan, araştırma yapan, veri analizi yeteneği olan, içerik üretebilen, geçmiş tecrübelerden öğrenme kabiliyetiyle var olan ürünlerin geliştirilmesini sağlayan algoritma ve matematiksel temele sahip bir bilim dalıdır (Toptaş, 2024, s. 433-434). Gelinmiş olan son teknolojik durumda, yapay zekâ ile dış dünya arasında duyuşsal bir bağlantı yoktur. Ama yapay zekâyâ verilen veriyi anlamlandırması, beynin bilinç oluşumu sırasında işlediği tahmin mekanizmasıyla paralel bir şekilde ilerlemektedir. Dışarıyı algılayan duyu organları her ne kadar yapay zekâyâ bağlanmamış olsa da, yapay olarak oluşturulmuştur. Göz yerine kullanılacak kamera, dokunma duyusu yerine sensörler, ses algısı yerine kullanılacak ses kayıt cihazları ve dili algılama, anlama algoritmaları geliştirilmiştir (Soyuer, 2019, s. 93). Şuan yaşadığımız dönemde ise, Yapay Zekâ; laboratuvarların dışına çıkarak insanlığın yaşam kalitesini arttırmak ve gerçek ihtiyaçlarını karşılamak için geliştirilmektedir. İlk zamanlarda geleneksel işlemler ile kullanıcıların ihtiyaçları karşılanırken, bugün ise ekonomik açıdan daha ucuz yazılımlara ve zeki araçlara ulaşılabilir. Bu sayede, yapay zekâ gerçek hayatta daha geniş kullanım alanları bulmaktadır (Dereli, 2020, s. 95-96).

Yapay zekânın ortaya çıkmasındaki en önemli etken insan zekâsını taklit etme isteğidir. İnsanoglu, tarih boyunca kendisine benzeyen varlıklar oluşturma hayalinin en ileri aşaması olan yapay zekâyı ortaya koymuşlardır. İnsan artık yapay zekâ ile hem kendisine benzeyen ya da bedensel olarak iş gücünü azaltmaya yönelik makineler yapmaktadır hem de zihinsel açıdan kendisine benzeyen ve zihinsel anlamda işgücünü azaltacak makineler üretmek için çalışmaktadır. Teknolojinin ve insanın hayal gücünün bir ürünü olan yapay zekâ, zekâ gerektiren işleri yapabilen bilgisayarlar ya da makineler geliştirmeyi amaçlayan bir çalışma alanıdır. Ancak “zekâ” kelimesi bu alan içerisinde, insanın akıl yürütme, çözümleme, hesap yapabilme yeteneği olarak bilinen anlamlarından daha geniş bir içeriğe sahiptir (Doğan M. , 2021, s. 790). Platon, idealer kuramında, sanatın sadece duyuşsal dünyanın

taklidi, yani mimesisin mimesi olarak görmektedir. Bu doğrultuda sanatçı hakikatten uzaklaşır ve ortaya koyduğu eserler de gerçekliğin görüntüsünün birer kopyası olur. Ama yapay zekâ tam olarak bu çerçeveye oturmaz. Onu sadece sanat eseri gibi taklidin taklidi ya da duyuşsal dünyanın bir yansıması olarak görmek mümkün değildir. İnsan dolayımından geçen yapay zekâ, idealar dünyasının bir taklidi olarak da işlev görür. Yani yapay zekâ hem insanlar tarafından yapılmış bir sanat eseri gibi mimesisin mimesi, hem de direkt olarak idealar âlemiyle ilişkilendirilen özgün bir yansıma biçimidir. Bu nedenle yapay zekâ ile üretilen görüntüler, ontolojik olarak insan dolayımının üstünde ve idealar dünyasıyla doğrudan bir bağa sahiptir (Soyuer, 2019, s. 99).

İnsanın, yapay zekâ tarafından üretilen bir görüntüdeki rolü; görüntünün ortaya çıkmasını sağlayan kodu yazmak ve “öğren” ya da “yarat” gibi komutları vermekle sınırlıdır; bunun dışında üretim sürecinde doğrudan bir etkisi bulunmamaktadır. Yapay zekâ, görüntü yaratma ve öğrenme döngüsüne kendi isteğiyle girmemektedir. Bu süreç, doğadaki evrim kurallarına benzer şekilde ilerleyerek bir takım görüntüler üretmektedir. Yani, yapay zekâ sadece görüntü üretmek için var olmamıştır. Yapay zekâ, bir anda olmuş bitmiş bir şey değil, devamlı olarak oluşmakta olan bir şeydir. Yapay zekâ devamlı bir hareket halindedir. Yazılımcıların yapay zekâyı yaptırdıkları görüntüler, onu aşağıya çeken ve sınırlayan bir şey olarak ortaya çıkar (Soyuer, 2019, s. 101-105).

Yapay zekâyı ilişkin yapılan tanımlara bakıldığında, alanyazında ortak ve tekil bir tanımın benimsendiğini söylemek mümkün değildir. Farklı disiplinler, araştırma gelenekleri ve uygulama alanları, yapay zekâyı kendi öncelikleri doğrultusunda tanımlamakta; bu durum kavramın çok boyutlu ve değişken bir niteliğe sahip olmasına yol açmaktadır. Günümüzde süregelen hızlı teknolojik gelişmeler de göz önüne alındığında, yapay zekâ tanımının uzun bir süre daha herkes tarafından aynı biçimde kabul görmeyeceği öngörülebilir. Bu çeşitliliğin en önemli nedenlerinden biri, yapay zekâ teknolojilerinin her alana nüfuz ederek çok sayıda meslek grubunun çalışma pratiğine dâhil olmasıdır. Eğitim, sağlık, medya, finans, tasarım, üretim gibi farklı beklentiler ve deneyimlerle ilişkilendirilmesine neden olmaktadır. Diğer yandan bireyler, internet, dijital medya platformları ve akıllı cihazlar aracılığıyla yapay zekâ temelli uygulamalarla her zamankinden daha sık karşılaşmakta; bu da yapay zekânın toplumsal algısını, anlam çerçevesini ve tanımlama biçimlerini sürekli olarak değiştirip, dönüştürmektedir.

MEDYA EKOSİSTEMİNDE DİJİTALLEŞME: GELENEKSELDEN YENİ MEDYAYA

Medya kavramı, zaman ve mekân içerisinde farklı yerlerde bulunan kitlelere çok büyük miktardaki iletileri gönderebilen araçlar ya da ortamlar olarak tanımlanabilir. Medya denildiğinde ilk dikkat çeken araçlar; televizyon, radyo, sinema, dergi, kitap, reklam ve fotoğraftır. Bu kitle iletişim araçları, günümüzde hâlâ geçmişteki gibi kullanılmaktadır. Film izlemek için sinema salonuna gidiyoruz, televizyondaki diziyi hep birlikte izliyoruz, basılı olan gazeteyi ya da dergiyi alıp okuyoruz. Bu alışkanlıklar çok uzun zamandır devam etmektedir. Bilgi çağını yaşadığımız bu dönemde, medyanın bu şekilde kullanılması eski bir alışkanlık olarak görülmektedir. Günümüzde medyayı hâlâ bu şekilde tüketmekteyiz; fakat eskiye nazaran, medyanın kullanılmasında ve içeriğin tüketilmesinde bazı farklılıklar olduğunu söylemek mümkündür (İspir, 2013, s. 17). Teknolojide yaşanan bu hızlı ilerleme televizyon, radyo ve sinema gibi kitle iletişim araçlarının da yenilenmesine neden olmuştur. Kitle iletişim araçlarının hepsini içine alan “yeni medya” kavramı ortaya çıkmıştır. İnternet tabanlı bir yayıncılık olan yeni medya kavramı, diğer kitle iletişim araçlarıyla da ortak yayınlar yapmaktadır. Bunun temelini internet yayıncılığının ortaya çıkması ve yaygın bir şekilde kullanılması oluşturmaktadır (Toptaş, 2024, s. 421).

Yeni medya, kullanıcıların zaman ve mekân gözetmeksizin kullanabildikleri, içerik üretip-paylaşabildikleri; bu yüzden iletişim sürecinde aktif oldukları, geleneksel medyaya kıyasla daha özgür bir ortama sahip oldukları dijital bir iletişim ortamıdır. Yeni medya ortamlarını, internet siteleri, sosyal paylaşım ağları, katılımlı çevrimiçi oyunlar, haber siteleri, bloglar, dijital gazeteler ve dergiler, internet bağlantılı televizyon, radyo ve diğer sanal paylaşım ortamları olarak ele almak mümkündür (Kalaman, 2021, s. 30). Bugün yeni medya bir ideoloji taşıyıcısı olarak da kullanılmaktadır. Dijitalleşme ve yeni medya aracılığıyla iletişim daha geniş ölçekte ve daha hızlı yapılmaktadır. Bundan dolayı mevcut ideoloji hızlı bir şekilde yayılmaktadır. İdeoloji taşıyıcısı olan yeni medya Althusser’in ideolojik yaklaşımını anımsatmaktadır. Ona göre, ideoloji taşıyıcıları; dini törenler, ayinler, kitle iletişim araçları, gazeteler, kitaplar, filmler, radyolar ve televizyon gibi araçlardır. Bu ideoloji taşıyıcı araçlar, kültüre dair her türlü bireysel ve kurumsal ilişkileri etkilemektedir. Bireylere iletişimin içeriğini ve biçimini veren kitle iletişim araçları, ideolojiyi de taşımaktadır. Bugün yeni medya üzerinden yapılan iletişim biçimi bu yüzden ideolojiktir. Yeni medya ideolojiyi daha kolay ve hızlı yaymakta ve bu sebeple özgürlüğü daha sorunlu bir duruma getirmektedir. Kapitalist ideolojinin sürdürülmesinde geleneksel kitle iletişim araçları ve yeni medya en önemli taşıyıcılar olarak görülmektedir. Bundan dolayı, tüketim kültürünün

ve küresel kapitalizmin yaygınlaşmasında yeni iletişim teknolojileri temel ideolojik araçlardır. Yeni medya platformları, televizyon, sinema, radyo, internet ve mobil cihazlar bireylerin aktif olmasını sağlarken aynı zamanda tüketim kültürünün önemli bireylerine de dönüştürmektedir. Geleneksel ve yeni medya kültürel, ekonomik ve politik her türlü ilişkiden etkilenmektedir (Sucu, 2012, s. 30-41).

Matbaanın ortaya çıkmasıyla geleneksel medya, telgrafın bulunmasıyla da sosyal medya ortaya çıkmaya başlamıştır. Yaşanan bu teknolojik gelişmeler iletişimin yönünü belirleyen önemli faktörler olmuştur. Her yeni iletişim aracı, kendisinden öncekinin üstüne eklenerek iletişimde yeni bir dönemin başlamasını sağlamıştır. Ancak bu yeniliklerin toplum tarafından kabul edilmesi ve kullanılması, kültürel yapının rehberliğinde olmuştur. Dolayısıyla kültür, teknolojik dönüşüm sürecinde önemli bir unsur olarak görülmektedir (Uysal, 2021, s. 19). Medyanın dönüşüm çağını yaşadığını söylemek mümkündür. Medya teknolojisinde yaşanan bu dönüşüm medya içeriğinin de değişmesine ve çeşitlenmesine neden olmuştur. Bu doğrultuda medyanın geleneksel kullanımı ve tüketimi de değişmiştir. Bu dönüşüm ilk olarak medya içeriğini tüketen alıcıların tanımlamasını değiştirmiştir. Geleneksel medya kullanıcıları izleyici, okuyucu, dinleyici ya da tüketici olarak tanımlanırken yeni medyada izleyici, okuyucu, dinleyici yerine kullanıcı; tüketici yerine de üretici kavramı kullanılmaktadır. Medya dönüşüm çağında içeriği tüketen alıcılar aktif bir konuma yerleşmiştir (İspir, 2013, s. 18). Yaşanan teknolojik gelişmeler içerik üreticiliğini de dönüştürmüştür. Başlangıçta içerik üretimi, belli bir amaç ve kapsam doğrultusunda yapılırken, günümüzde ise içerik üretimi hemen hemen herkesin yapabileceği bir şey olmuştur. İnsanlar, kendi hayatlarından yola çıkarak, uzmanlık alanlarını ya da ilgi alanlarını kullanarak çeşitli platformlara içerik üretebilmektedir (Şahin C. C., 2024, s. 108).

Dijitalleşme sayesinde iletişimin her alanında içerik üretimi oldukça yaygınlaşmıştır. Televizyon yayıncılığına uzun bir zaman hâkim olan analog yayıncılık yerini dijital kodlarla oluşturulan ses ve görüntüye bırakmıştır. Analog yayınların az olan kanal sayısı dijital yayıncılıkla birlikte artmaya başlamış, düşük kalitede olan yayınlar ses ve görüntü açısından daha anlaşılır ve kaliteli olmuştur. Gelişen teknolojiyle iletişim süreçlerine aracı olan medya hemen her alanda dijital kodlamanın hâkim olduğu yayıncılık anlayışına başlamıştır. Televizyon yayıncılığında dijitalleşmeye geçilmesi, vericiden alıcıya dijital kodların gönderimi, yayın kalitesinin artması ve televizyon ile yapılacak farklı uygulamaların oluşabilmesi teknik bir altyapı sayesinde olmaktadır (Koyuncu, 2017, s. 316). Artık televizyon denildiğinde aklımıza yalnızca “tek yönlü kitle iletişim aracı” gelmemektedir. Televizyon izleyicisi pasif konumda aktif konuma geçiş yapmıştır. Televizyon bazen bir radyo,

bazen internet, bazen alışveriş yapılan, bazen de arkadaşlarla iletişim kurabilecek etkileşimli bir kitle iletişim aracı olmuştur. Bu durum teknolojik gelişmelerin iletişim teknolojilerinde ortaya çıkan yakınsama sonucunda oluşmuştur. Bu yakınsama sonucunda; akıllı telefonda oyun oynanabilir, internette televizyon izlenebilir, aracımızda haritaya radyodan ulaşabiliriz (İspir, 2013, s. 3).

Birçok sektörde artık yapay zekâ iş süreçlerine dâhil edilmeye başlanmıştır. Yapay zekâ, bu anlamda çok fazla fayda sağlarken sanatsal süreçlerde de yer almaktadır. İçerik üretmek isteyen bir kişi, yapay zekâ teknolojilerini kullanarak bir avatar oluşturabilir, bunu seslendirebilir ve bu avatar üzerinden oluşturduğu içeriğini yapay zekâ destekli uygulamalar ile yazabilir. Bu durum fırsatlar sağlamanın yanı sıra çeşitli yönlendirmelere de neden olabilir. Bu tür içerik çalışmalarında, medya okuryazarlığı becerisinin kazandırılması ve yeni medya ortamına uygulanması giderek artan bir önem taşımaktadır. Teknoloji sayesinde medya, ses, görsellik ve içerikle zenginleşerek sanatla birleşip “hipergerçek” etkiler yaratmıştır; bu da, bireylerin içeriklere daha sorgulayıcı ve eleştirel bakmasını sağlamıştır. Günümüzde sizin olmayan bir görüntü, bir ses, sizin oluşturmadığınız bir içerik ile çok fazla kişiyi bilgilendirmek amaçlı bir haber yapmak mümkün hâle gelmişken, bilginin kaynağı ve teyidi güçleşmiştir (Şahin C. C., 2024, s. 94-95). Yapay zekânın medya sektörü üzerindeki etkisi ve rolü büyük önem taşımaktadır. Bu teknoloji, verilerin analizi, kişiselleştirme, içerik önerisi, sosyal medya yönetimi ve haber üretimi gibi birçok alanda kendisini göstermektedir. Yapay zekâ teknolojisi, en fazla verilerin analizi konusunda etkili olmuştur. Büyük veri setlerini işleme konusunda hızlı olduğu için önemli bilgilere erişmek mümkün olmuştur. Bu da medya şirketlerinin izleyici taleplerini, ilgi alanlarını ve eğilimlerini daha iyi anlamasını mümkün kılmıştır (Özkoçak, 2023, s. 94). Yeni medya kullanıcılarının veri işlemesine, yapay zekâ büyük oranda yardımcı olmaktadır. Yeni medyanın oluşturduğu büyük miktardaki veri, yapay zekânın bu ortamda daha da fazla büyümesini sağlarken, yeni medyanın devamlı olarak gelişmesini de teşvik etmektedir. Yapay zekâ tarafından üretilen içerikler, genellikle insanlara aynılık hissi yaşatmaktadır. Yeni medyadaki yapay zekâ sistemi, bilgi çağındaki fazla olan bilgi yükünü azaltarak; bilgi üretimini, dağıtımını ve yönetimdeki verimliliği artırır (Nam, 2021, s. 11).

İnsanın doğal bir ihtiyacı olan iletişim; teknolojik gelişmelerin bir ürünüdür ve toplum hayatında önemli bir rol oynar. Yeni medya, internet ve yapay zekâ çalışmaları ile birlikte teknolojinin toplum üzerindeki etkisi daha fazla artmaya başlamıştır. İnternet; robotlar, ara yüzler gibi teknoloji ürünü olan araçlar, toplumsalın temel ihtiyaçlarından birisini oluşturmuştur. İnternet teknolojisi, yapay zekâ uygulamaları ve yeni medya araçları

sayesinde; toplumsal ve ekonomik alanda önemli bir dönüşüm yaşanmasına neden olmuştur. Bununla birlikte teknoloji; bireyin bedenini, konuştuğu dili ve gündelik hayatının vazgeçilmez bir parçasını oluşturmuştur (Okşar, 2022, s. 82). Yeni iletişim teknolojileri ile birlikte dünyanın her yeri görünür olmuş ve her yer göstergelerle donatılmıştır. Sosyal medya ile insanlar gün içinde yaptıkları her şeyi bu alanlarda paylaşmaya ve göstermeye başlamıştır. Sosyal mecralar zamanla gösterişçi tüketimin vitrinine dönüşmüştür. Bununla birlikte sadece ürünler ya da hizmetler değil, sembollerde tüketilmeye başlanmıştır. Bu tüketime olanak tanıyan medya, reklam ve pazarlama unsurları insanları etkisi altına almaktadır. Küresel üretim araçlarına hâkim olanlar küresel düşünce, üretim araçlarında da etkili olmaktadır. Bu süreçte tüketimi yeniden dönüştüren medya bu sisteme hizmet eden en önemli araçtır (Yalçın, 2021, s. 260).

YAPAY ZEKÂ VE YENİ KÜLTÜR DÜZENİ

Kitle iletişim araçlarının gelişmesiyle kitlesel tüketim, kitlesel bilgilendirme ve kitlesel eğitim yaygınlaşmıştır. Kültürel ürünler ticarileşerek “kültür endüstrisi” kökleşmiştir. Kültür endüstrisi, kültüre ait olan tüm unsurların bir endüstri gibi işlenmesini sağlamaktadır. Buna göre her türlü ürün, mal ve hizmet gibi; bilim, sanat, eğlence ve haber alma gibi unsurların üretimi yapılarak dağıtılmaktadır. Yani kütüphaneler, okullar, müzeler, eğlence hizmetleri, sağlık hizmetleri, radyo ve televizyon yayınları gibi kültürel öğeler arasına karşılıklı bir ilişki vardır (Unat, 1983, s. 65-72). 1800’lerde başlayan sanayileşme ve kapitalizm, ürünlerin seri bir şekilde üretilmesine ve kitlesel olarak tüketilmesine neden olmuştur. Bir kültür endüstrisi haline gelen medya araçlarıyla bireylerin tüketim alışkanlıkları değişmiş ve yaygınlaşmıştır. Kültürel ürünlerin ticarileşmesiyle tüketim kültürü kavramı ortaya çıkmıştır. Bununla birlikte her türlü ürün, mal ve hizmetin benimsenmesi ve pazarlanması kolaylaşmıştır. Tüketiciler diğerlerinden geri kalmamak için akıllı telefon, televizyon, radyo ve internet gibi araçları kullanmaya zorlanmakta ve böylece kitleler kullandıkları aynı iletişim yollarıyla benzer tüketici davranışı göstermektedir (Okşar, 2022, s. 94). Geleneksel toplumlarda en büyük sorunlardan birisi kıtlık iken, günümüz toplumunda da aşırı üretim ve tüketimdir. İhtiyaç fazlası üretimin yapıldığı bir ortamda yapılacak en önemli şey de daha fazla tüketen bireyler yaratmaktır. Bu da, kendi ürettiğini tüketen bireylerde ciddi değişimlere neden olarak, bireylerin büyük oranda tüketim nesnesi olmalarına sebep olmaktadır (Öztürk, 2019, s. 358-359).

Teknolojinin hızlı bir şekilde gelişmesi kültürün de değişip dönüşmesine neden olmuştur. İletişim teknolojisiyle ortaya çıkan bu tüketim kültürü, diğer

dünyayı küresel düzeyde etkilemiştir. Teknolojik gelişmelerin, toplumun hayatını kolaylaştırması gibi olumlu özelliklerinin yanı sıra yeni çelişki ve çatışmaların olması gibi olumsuz yanları da bulunmaktadır. Toplumlar iletişim araçları ile birlikte kitle toplumuna dönüşerek, her türlü hizmet ve bilgiye kitlesel olarak ulaşmaktadır. Günlük yaşamımızı belirleyen unsurlar geleneksel kitle iletişim araçları, popüler kültür ve yeni medya olmuştur. İletişim araçları sayesinde popüler kültür, kapitalist pazarın oluşturduğu tüm ilişkileri yeniden üreterek pazarlayan bir araç konumundadır (Şahin M. C., 2005, s. 158-159). Kitle iletişim ve popüler kültür günümüzde birbirleriyle iç içe geçmiş kavramlardır. Bir taraftan endüstrileşmiştir, kendi ekonomik çıkarları peşinden giden kâr amacı güden bir endüstri tarafından üretilir ve dağıtılır, diğer taraftan halka aittir ve halk tarafından yapılır. Kültür endüstrisi, halk tarafından kendi popüler kültürlerini devamlı olarak üretim sürecinde kullanabilecekleri veya reddedebilecekleri kültürel metinler üretir. Kitle kültürü ilk olarak, kitle tarafından üretilip dağıtılan kültürel mallar ya da ürünler olarak tanımlanır. Buna en iyi örnek olarak diziler, filmler, radyo ve televizyon programları, sinema, dergiler, haberler, çizgi romanlar, reklamlar vb. gösterilebilir (Çılbıyıkoglu, 2004, s. 406).

Günümüzde kullandığımız yeni iletişim teknolojileri, gündelik yaşamımızın önemli bir kısmını oluşturmaktadır. Ortaya çıkan her yeni teknoloji hayatımızı şekillendirmektedir. Artık bir konuda bilgi edinmek için kütüphaneye gitmek zorunda değiliz, bankacılık işlemlerini her yerde yapabilmek mümkün, alışverişi dışarıya çıkmadan akıllı cihazlardan da yapabiliriz. Bu teknolojiler bizi alışkanlıklarımızdan uzaklaştırarak hayatı hızlandırma ve kolaylaştırma adı altında yeni bir yaşam biçimi ve yeni bir kültürel yapının doğmasına neden olmuştur. Marshall McLuhan'ın *"araçlarımıza biz şekil vermekteyiz, ancak bunun sonunda onlar da bizi şekillendirmektedir"* ifadesinde iletişim teknolojilerinin toplumsal yaşamımızı değiştirdiğini ve dönüştürdüğünü görmek mümkündür (İspir, 2013, s. 3).

Gelişen teknoloji ile birlikte Web 1.0 yetersiz kalmış ve bu teknolojinin yerini alan sosyal medya ilk basamağı oluşturmuştur. İnsanlar üzerinde önemli bir etkisi olan sosyal medyanın getirdiği yenilikler, gelişen teknolojiye bağlı olarak bireylerin artan ihtiyaçları ve beğenileri ile sentez ve yorum yapabilme gücü oluşturmuştur. Web 2.0 teknolojisi ile değişen beğeni ve yetenekler gelişmiş; geleneksel medya yerini yeni bir alan olan yeni medyaya bırakmıştır (Uysal, 2021, s. 16). Google, Instagram ve YouTube gibi dijital medya platformları hem bireyler için hem de kurumlar için önemli hale gelmiştir. Şirketler tüketicilerin hangi malı satın alacağını öngörmek ve stokta bulundurmak için yapay zekâ destekli robotik sistemleri kullanmaktadır. Her şeyi otomatik yapan bilgisayar destekli sistemler ile lojistik faaliyetleri

gelişmektedir. Yapay zekâ teknolojisi şirketler açısından; siparişlerin teslimatı ve tedarik zinciri gibi birçok alanda kullanılmaktadır (Gülşen, 2019, s. 422-424). Gelişen teknoloji ve robotlar, bireylerin tüketim ihtiyacını gideren araçlara dönüşmüştür. Teknoloji ve akıllı olan her şey, hem alışveriş siteleri hem de tüketilecek ürünün kendisi hâline gelmiştir (Okşar, 2022, s. 83). Nesnelerin interneti olarak ifade edilen Endüstri 4.0 ise küresel pazarda, her türlü ürünün ve hizmetin sirkülasyona girmesini sağlamaktadır. Günümüzde şirket ve kurumlar, müşterileriyle olan ilişkilerini Endüstri 4.0 denilen yeni teknolojik altyapının ortaya koyduğu ticari ağlar sayesinde yürütmektedir. Tüketim toplumunun beklentilerine hızlı bir şekilde dönüş yapmak için pazara giriş kolaylaştı; kişiselleştirilmiş ürün/hizmet sunumu yaygınlaştı ve fiyat/kalite odaklı rekabet güçlendi. Bu gelişmişlik, küresel rekabeti sürükleyici bir olguya dönüştürmüştür; şirketler, kurumlar ve ülkeler arasındaki iş birliğini artırmıştır (Alkan, 2018, s. 30).

Teknolojik gelişmeye paralel olarak tüketim malları artmış, insanlar ürünlerin hızlı dağıtımı sonucu yeni ürünlere özendirilmiş ve maddi durumu kötü olan insanlar üst sınıfa özendirilmiştir. Yani tüketim bir ideolojiye dönüştürülmüş ve metaların ömrü moda yoluyla kısaltılmıştır. Popüler kültür, modaları belirleyerek tüketimi bir haz ve mutluluk aracı olarak göstermektedir. Popüler kültür, bireyleri manipüle etmekte, tek tipleştirmekte ve yönlendirmektedir. Medyanın egemen söylemi toplumsal yaşamımızın birçok alanında etkili olmaktadır. Popüler kültür, yeni efsaneler ve yeni ikonlar yaratarak her şeyi tüketim nesnesine dönüştürmektedir (Şahin M. C., 2005, s. 159-164). Günlük yaşamın her alanını popüler kültür olgusu kuşatmıştır. İnsanlar tarafından yoğun şekilde tüketilen ürünlerin genellikle ideolojik boyutları fark edilmez ve bu ürünler doğal bir şeymiş gibi görülür. Bunun sebebi de popüler kültürün günlük yaşamla bütünleşmiş olmasıdır (Kırca, 2001, s. 174).

Tüketim toplumunda bireyler imajlara hapsolmuştur ve semboller etrafında çevrelenmiştir. Kapitalist düzende tüketim politikası, duyguları ve istekleri yönlendirerek kitle kültürünün yaygınlaşmasını sağlamaktadır. Kapitalizmin egemen olmasıyla birlikte küreselleşme ortaya çıkmış; sınırlar ortadan kalkmış, sermaye yeniden örgütlenmiş, finansal piyasalar egemen olmuş, mal ve hizmetler dolaşıma girmiştir. Küresel finans akışının zayıflaması yeni bir ekonomi politik sürece girilmesine neden olmuştur (Duman, 2016, s. 16-19). Tüketim toplumu, genişleyen kapitalist pazarın etkisiyle; tüketim mallarının birikmesi ve meta kültürünün tüm ilişkiler üzerinde belirleyici hâle gelmesi sonucunda ortaya çıkmıştır. Dünya pazarında metaların serbest dolaşıma girmesi hem eşitlik ve özgürlük olarak görülürken hem de eşitsizlik ve hegemonik bir yayılma olarak görülmektedir. Tüketim toplumunda

önemli olan ihtiyaçlar değildir; devamlı olarak yeni talepler oluşturulur ve bu taleplerin kısa ömürlü olması bireylerin sürekli tüketmesine neden olmaktadır. Bu da, daha hızlı, geçici ve mobilize bir kültürün ve yaşam tarzının ortaya çıkması demektir. Tüketim kültüründe önemli olan unsurlar ise; yeni medya, kitle iletişim araçları, reklamcılık, alışveriş merkezleri, moda sektörü gibi iletişim ve teknoloji temelli faktörlerdir (Oğuz, 2010, s. 149-150).

Medya, son zamanlarda çok fazla benimsenen ve insanların tüketim alışkanlıklarını değiştiren önemli araçlardan birisidir. Medya alanı hızla gelişen internete entegre olmasıyla birlikte gösteriş tüketiminin sunulduğu en önemli araçlardan birisine dönüşmüştür. İnsanlar istedikleri yer ve zamanda yediklerini, içtiklerini kısaca tükettikleri her şeyi medya üzerinden başka kişilerle paylaşmaktadır. Birçok insan artık göstermeye dayalı yaşam ve tüketim biçimini benimsemiştir. Sosyal medyanın ortaya çıktığı ilk zamanlarda metinlerle yapılan paylaşımlar zaman geçtikçe azalmış, göstergelere yüklenen anlam artarak yazılı kültürün yerini görselliğe bırakmıştır (Yalçın, 2021, s. 276-277). Günümüz dünyasında görsellik ön plana çıkarken, düşünsel içerik ve fikirler ikincil planda kalmakta; gerçek yaşam pratiklerimiz ise teknolojik ortamlara aktarılmakta ve bu ortamlara malzeme hâline gelmektedir. Bu süreç, gerçek dünya ile yapay dünya arasında belirgin bir kültürel farklılaşmanın ortaya çıkmasına neden olmuştur. Geçmişte hoş karşılanmayan, örneğin giydiğimiz kıyafetin markasını ya da tükettiğimiz yemeğin fotoğrafını sergileme pratikleri, günümüzde “entelektüel” olarak adlandırılan yeni bir kültürel akımın parçası hâline gelmiştir. Fiziksel yakınlığın bulunmadığı dijital ortamlara bireylerin daha rahat davranmaya başlaması, bu tutumun video ve yazılı içeriklere de yansımaya yol açmıştır. Bu tür bir özgürlük hâli, bireylerin beğenilme ve onay görme arzusunu pekiştirerek dijital dünyaya yönelimlerini artırmıştır. Böylece bireyler, kendilerini ifade edebilmek için yeni bir araç bulmuş; hatta kimi durumlarda, gerçek hayatta olmak istedikleri kişilere bu dijital araçlar üzerinden dönüşme olanağı elde etmişlerdir (Uysal, 2021, s. 52).

Modern kapitalizmle birlikte tüketiciler, teknoloji aracılığıyla tüketim kültürüne bağımlı hâle getirilmekte ve çeşitli biçimlerde denetlenmektedir. Yeni alışveriş biçimleri, mobil cihazlar ve internet üzerinden gerçekleştirilen alışverişler, bireylerin daha görünür olmasına yol açmaktadır. Dünyada sanal mal pazarı her geçen gün daha da genişlemekte; ancak buna karşın bireyler, tüketecekleri mal ya da hizmete çoğu zaman kendi özgür iradeleriyle karar vermemektedir. Televizyondaki ya da internetteki reklamlar, gönderilen SMS’ler, billboardlar ve ekranlar üzerindeki reklamlar daha fazla tüketmeye yönlendirmektedir. Dijital platformlar tüketim kültürünün taşıyıcısı olmuştur.

Bu sayede kapitalizm bireyler üzerindeki ideolojik etkisini sürdürmektedir. Bireyler sahte ihtiyaçlar ve robotik cihazlar tarafından kuşatılmış durumdadır (Sungur, 2011, s. 8-16). Modern toplumda ürünler farklılaşmış ancak tüketiciler tektipleşmiştir. Marcuse'ye göre; insanlar moda ve reklamlar aracılığıyla tektip tüketiciye dönüşerek sahte ihtiyaçlarını karşılamak için tüketim toplumuna dâhil olmuştur. Bireyler satın alarak tüketimi bir dil ve ideoloji olarak yeniden üretilmesini sağlamaktadır (Tuğcu, 2003, s. 146). Postmodern dönemde ise tüketim ihtiyacının yerini “arzu, haz, istek, statü” gibi kavramlar almıştır. İnsanlar artık ürettikleriyle değil tükettikleriyle toplumda bir yer edinir. Marka ve imaj bireylerin toplumdaki konumunun belirleyicisi olmuştur. Tüketiciler satın alma sürecinde; bilgi toplama, isteklerin tanımlanması, seçeneklerin belirlenmesi, satın almaya karar verilmesi ve satın aldıktan sonra değerlendirme gibi faktörleri bulundurmaktadır. Teknolojide ve bilimde yaşanan gelişmeler üretim sektörünü de değiştirmiştir. Robot teknolojisi, mikroçipler, otomasyon, internet ve bilgisayar gibi yenilikler üretimin niteliğini ve hızını değiştirmiştir. Tüketicilere marka değeri fazla olan ürünler ve değer artışı yüksek imajlar sunulmaktadır (Menteş, 2017, s. 314-315).

SONUÇ

Teknolojik gelişmelerle birlikte kitle iletişim araçlarının gelenekselden dijitale, bir başka deyişle yeni medyaya evrilmesi, çeşitli sonuçlar doğurmuştur. Yeni medyanın ortaya çıkışıyla birlikte kültürel, sosyal ve ekonomik alanlarda belirgin değişim ve dönüşümler yaşanmıştır. Dijital çağda yaşanan bu dönüşümün etkisi özellikle medya alanında yapay zekâ destekli platformlarda görünür hale gelmiş; filtreleme ve kişiselleştirme mekanizmaları sayesinde kullanıcılar, kendi ilgi alanlarına yönelik içeriklere daha hızlı ve kolay biçimde erişebilir duruma gelmiştir. Bu süreç, bilgi üretim ve tüketim süreçlerinin artmasını sağlarken, aynı zamanda yankı odaları, algoritmik önyargılar ve mahremiyet ihlalleri gibi olumsuz durumların da ortaya çıkmasına zemin hazırlamaktadır. Bu bağlamda, yapay zekânın bilgi üretilmesi ve tüketilmesi süreçlerinde kullanıcı deneyimi geliştirdiği, ancak içerik kullanıcıları ve üreticileri açısından hem fırsatlar hem de riskler barındırdığı söylenebilir.

Bir diğer önemli başlık, medya üretim süreçlerinde yapay zekâ aracılığıyla otomasyonun artmasıdır. Yapay zekâ; ses ve video düzenleme, grafik tasarımı ve metin yazımı gibi alanlarda üretimi kolaylaştırmakta ve hızlandırmaktadır. Bu durum, medya kuruluşlarının daha verimli çalışmasına olanak tanımaktadır. Bununla birlikte, yapay zekânın medya alanındaki kullanımının düzenlenmesi ve olası etik ihlallerinin önlenmesi de ayrı bir önem taşımaktadır. Yapay zekâ yakın gelecekte medya alanında daha çok kullanılacak ve birçok alanda

önemli derecede faydalar sağlayacaktır. Fakat bu teknolojinin kullanımıyla ilgili hukuki ve etik açıdan dikkat edilmesi gereken noktalar vardır. Aksi takdirde insanlığın büyük bir tehditle karşı karşıya kalması mümkün olabilir. Bu sebeplerden dolayı yapay zekânın medyada doğru ve toplumsal açıdan yararlı bir şekilde kullanılabilmesi; algoritmik şeffaflık, etik standartların belirlenebilmesi hesap verilebilirliğin güvenceye alınması, içerik kalitesinin korunmasına ve kullanıcıların doğru bilgilendirilmesine bağlıdır. Bunun yanı sıra, bireylerin yapay zekâ teknolojilerini anlaması, eleştirel olarak yaklaşması ve etik değerlere bağlı kalması, riskleri azaltacaktır. Bu bütüncül anlayış benimsendiğinde, yapay zekânın medya ve iletişim alanında daha doğru bir şekilde kullanılması muhtemel olacaktır.

Geçmişte tüketim, yalnızca hayatta kalmaya yönelik temel ihtiyaçların karşılanması amacıyla yapılırken, günümüzde ürün çeşitliliğinin artmasıyla ortaya çıkan aşırı üretim ve tüketim, bu yaklaşımı köklü biçimde dönüştürmüştür. Bilim ve teknolojiye yeni yaklaşımlar yaşam standartlarını yükseltmiş, temel ihtiyaçların fazlasıyla karşılanabilir hâle gelmesi ise tüketimde bir kırılmaya yol açmıştır. Kapitalist yapı, bireylere sürekli yeni ihtiyaçlar ve arzular üreterek tüketimi bir kimlik ve statü göstergesine dönüştürmüştür; böylece ihtiyacın yerini istek ve arzular almış, insanlar ihtiyaçlarının ötesinde tüketim yapmaya başlamıştır. Sonuç olarak internet ve bilgisayar teknolojilerinin gelişmesiyle ortaya çıkan yeni medya, sesi, görüntüyü ve yazıyı yeni bir form içinde buluşturarak, içeriğin üretilmesinden tüketilmesine kadar uzanan tüm aşamaları kökten dönüştürmüştür. Dijitalleşme ve yapay zekâ çalışmaları, yalnızca teknik bir boyut değil; toplumsal yaşamdan kültürel alanlara kadar uzanan yeni bir sürecin göstergesi olarak değerlendirilmektedir. Bu süreç, kişiselleştirmeyi, etkileşimi ve erişilebilirliği arttırmış; yeni medya araçları, Endüstri 4.0 ve yapay zekâ uygulamalarının insanların çalışma hayatını, eğlence anlayışlarını, sağlık ve eğitim hizmetlerini, iletişim şekillerini ve bunlarla birlikte tüketim kültürünü de önemli ölçüde dönüştürdüğü görülmüştür.

KAYNAKÇA

- Aktaş, A. D. (2021). Dijital Platformlarda Kullanılan Yapay Zeka Teknolojilerinin Kullanıcı Motivasyonları Üzerinden İncelenmesi: Netflix Örneği. İstanbul: İstanbul Üniversitesi.
- Alkan, S. K. (2018). Dördüncü Sanayi Devrimi Endüstri 4.0: Dünya ve Türkiye Değerlendirmesi. *Girişimcilik İnovasyon ve Pazarlama Araştırmaları Dergisi*, 3(2), 24-49.
- Ansgar Zerfass, J. H. (2020). Artificial Intelligence in Communication Management: A Cross-National Study on Adoption and Knowledge, Impact, Challenges, and Risks. *Journal of Communication Management*, 24(4), 377-389. <https://doi.org/https://doi.org/10.1108/JCOM-10-2019-0137>
- Chan-Olmsted, S. M. (2019). A review of artificial intelligence adoptions in the media. *International Journal on Media Management*. <https://doi.org/10.1080/14241277.2019.1695619>
- Çılbıykoğlu, N. (2004). Popüler Kültür ve Medya İlişkisi. *İstanbul Üniversitesi İletişim Fakültesi Dergisi*, 0(19), 401-410.
- Dalkılıç, T. (2024). Dijital Teknolojiler ve Yapay Zeka Çağında Sinema ve Televizyon Eğitimi: Teknoloji ve Toplum Kuramları, Ekonomi Politik ve Eğitim Pratikleri Bağlamında Karşılaştırmalı Bir İnceleme. *Yayımlanmamış Doktora Tezi*. Eskişehir: Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Anadolu Üniversitesi.
- Dereli, T. (2020). Yapay Zekâ ve İnsanlık. Y. B. Muzaffer Şeker içinde, *Bilişim Teknolojileri ve İletişim: Birey ve Toplum Güvenliği*. Ankara: Türkiye Bilimler Akademisi.
- Doğan, A. (2024). *Yapay Zekâ (AI) 21. Yüzyıl Teknolojisi*. Birincikıtap.
- Doğan, M. (2021). Yapay Zekâ ve Özgür İrade: Yapay Özgür İradenin İmkânı¹. *TRTakaDEMİ*, 6(13), 788-811. <https://doi.org/10.37679/trta.969912>
- Duman, Z. (2016). Tüketimci Kapitalizmin ve Tüketim Kültürünün Eleştirisi. *Sosyoloji Dergisi*(33), 15-36.
- Gülşen, İ. (2019). İşletmelerde Yapay Zeka Uygulamaları ve Faydaları: Perakende Sektöründe Bir Derleme. *Tüketici ve Tüketim Araştırmaları Dergisi*, 11(2), 407-436.
- İspir, B. (2013). Yeni İletişim Teknolojilerinin Gelişimi. M. C. ÖZTÜRK içinde, *Dijital İletişim ve Yeni Medya* (s. 2-25). Anadolu Üniversitesi.
- Kalaman, S. (2021). Dijital Karnaval Ortamı Olarak Yeni Medya: Instagram Örneği. M. T. Koçak içinde, *Dijital Çağda İletişim, Kültür ve Medya II: Yeni Medya, Medya, Kültür ve Tüketim* (s. 13-50). Çizgi Kitabevi.
- Kırca, S. (2001). Medya Ürünlerinin Küresel Yayılımı, Yerelleştirilmesi: Ulusçuluk Kimliklerin Yaralanması. *Doğu Batı*(15), 173-184.

- Koyuncu, E. (2017). TV Yayıncılığı Alanındaki Dijital TV Platformları Sosyal Paylaşım Ağlarını Neden Kullanırlar? *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(1), 315-335.
- McCorduck, P. (2004). *Machines who think: A personal inquiry into the history and prospects of artificial intelligence*. Massachusetts: A. K. Peters Publishing.
- Menteş, H. İ. (2017). Küreselleşme Sürecinde Tüketicilerin Hazcı ve Bilinçli Tüketim Alışkanlıklarının Değerlendirilmesi. *Dicle Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 7(14), 313-324.
- Nam, Z. L. (2021). Research on the influence of new media technology on internet short video content production under artificial intelligence background. *Complexity*, 2021, 1-14. <https://doi.org/doi.org/10.1155/2021/8875700>
- Oğuz, K. K. (2010, Aralık). Üniversite Gençliğinin Alışveriş Tercihlerinde Tüketim Kültürünün Rolü. *SDÜ Fen Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*(22), 147-164.
- Okşar, M. K. (2022). *Yapay Zeka ve Tüketim Kültürü: İnsan Bilgisayar Etkileşimi Bağlamında Endüstri 4.0*. İstanbul: Urzeni.
- Özkoçak, A. M. (2023). Medya ve İletişim Bağlamında Yapay Zekâ Tarihi ve Teknolojisi: Chatgbt ve Deepfake ile Gelen Dijital Dönüşüm. *Karadeniz Uluslararası Bilimsel Dergi*(58), 73-99. <https://doi.org/10.17498/kdeniz.1308471>
- Öztürk, S. (2019). Teknolojinin Birey Üzerindeki Etkilerinin İllüstrasyonlar Üzerinden İncelenmesi. *Sosyal Bilimlerde Yeni Araştırmalar Dergisi*, 357-378.
- Soyuer, B. (2019). Yeni görsel kültür: Yeni teknoloji ile üretilen görsel nesnelerin ontolojisi üzerine bir inceleme. *(Yayımlanmamış doktora tezi)*. İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Sucu, İ. (2012). Althusser'in Gözünden İdeoloji ve İdeolojinin Bir Taşıyıcısı Olarak Yeni Medya. *Selçuk İletişim*, 7(3), 30-41.
- Sungur, S. (2011). Tüketime Küreselleşmesi ve Tüketim Tapınakları: Postmodern Panayır Yerlerinde Alışveriş. *Galatasaray Üniversitesi İletişim Dergisi*(14), 7-35.
- Şahin, C. C. (2024). Yapay Zekâ Destekli Yeni Medya Ortamlarında Bilgi Üretimi ve Tüketimi: Medya Okuryazarlığı Becerileri Perspektifinden Bir İnceleme. D. Y. Bayrak içinde, *Yeni Medya Çalışmaları ve Yapay Zeka 1* (s. 91-116). iksad publishing house.
- Şahin, M. C. (2005). Türkiye'de Gençliğin Toplumsal Kimliği ve Popüler Tüketim Kültürü. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(2), 157-181.
- Toptaş, S. (2024). Yapay Zekâ ve Radyo: Yeni Medya Dönüşümüyle Radyo Yayıncılığında Yapay Zekâ Kullanımı. D. Y. Bayrak içinde, *Yeni Medya Çalışmaları ve Yapay Zeka-I* (s. 419-444). Ankara: iksad publishing house.

- Tuğcu, Ş. T. (2003). Tüketim Kültüründe Satın Alma Davranışının Oluşması. *Selçuk İletişim*, 3(1), 143-149.
- Unat, N. A. (1983). Kitle İletişim ve Kültür. *İletişim Teknolojisindeki Gelişmelerin Ulusal Kültürlere ve Basına Etkisi* (s. 65-72). İstanbul: UNESCO Millî Komisyonu ile Basın Yayın Genel Müdürlüğü.
- Uysal, Z. (2021). *Dijital Medya ve Toplum*. Cinius Yayınları.
- Yalçın, A. K. (2021). Gösterişçi Tüketim Alanına Yönelik Genel Bir Bakış. M. T. Koçak içinde, *Dijital Çağda İletişim, Kültür ve Medya II: Yeni Medya, Medya, Kültür ve Tüketim* (s. 259-290). Çizgi Kitabevi.

Eğitimde ve Kültürde Akademik Çalışmalar III

Editörler:

Hakan AKDAĞ

İsmail Yavuz ÖZTÜRK

Muhammet SAYGIN

Serkan SAY