



TÜRKİYE YÜZYILI MAARİF MODELİ İLE Dil ve Düşüncede Derinleşme Kongresi

TEMA

Dil, Düşünce ve Değer

BİLDİRİ ÖZETLERİ

9-10 Haziran 2026



KONGRE HAKKINDA

Eğitim sistemleri, hızla dönüşen dünyada değişime yalnızca ayak uydurmakla kalmayacak aynı zamanda onu yönlendirecek yetkin bireyler yetiştirmekle yükümlüdür. Bu anlamda yetkin birey, kendini sağlam temellere dayandıran ve gücünü köklerinden alan bireydir. Bu gereklilik, tüm eğitim sistemlerinin öğretim programlarında yenilikler yapılmasını zorunlu kılmıştır. Bu amaçla Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli geliştirilerek uygulamaya konulmuştur. Modelin getirdiği öğretim programı değişikliği yalnızca kavramsal ve anlamsal bir çerçevede değil, bir medeniyet iddiasıdır. Eğitimi teknik bir süreçten çıkarıp bir anlam kurma süreci hâline getiren bu bakış açısı, millî ve manevî kaynakları başlangıç noktası olarak kabul eder. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, detaylı çalışmalar ile eğitime erişim ve eğitimde demokratikleşme sürecinin bir sonucudur. Bu süreç, yalnızca eğitim sistemi ve öğretim programının değişimiyle değil aynı zamanda düşünmenin ve düşünceyi şekillendiren dilin dönüşümünün sağlanmasıyla tamamlanacaktır.

Bu amaçla 2024-2025 eğitim öğretim yılında uygulamaya konulan Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, uygulama sahasında iki akademik yılını tamamlamıştır. Bu süre içerisindeki çalışmalar, uygulama alanında dil, düşünme ve değerlerin ediniminde bağlamın önemini ortaya koymuştur. Bu doğrultuda dil, düşünme ve değerlerin Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli ekseninde nasıl uygulandığını ele almak amacıyla 9-10 Haziran 2026 tarihlerinde

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli ile Dil ve Düşünce- de Derinleşme Kongresi, Bakanlığımız ve Türkiye Odalar ve Borsalar Birliği (TOBB) iş birliğiyle düzenlenmektedir. Kongre, çalışmalarında dil, düşünce ve değer edinimine odaklanan katılımcıları konuk etmektedir.

Kongre; Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'ni uygulayan paydaşların düşünme dünyalarını, bu dünyayı şekillendiren dili ve değerleri nasıl konumlandıklarını ele almayı hedeflemektedir. Proaktif ve özgürlükçü bir vizyonla yaşanan dönüşümlerin, yenilikçi yaklaşımların ve iyi örneklerin paylaşılacağı kongrede dil ve düşüncenin farklı formları sergilenecektir.

Kongre kapsamında düzenlenecek panel sunumları; dil, düşünme ve değer temelli dönüşümün farklı boyutlarını derinlemesine inceleyecektir. Alışılmış kongre yapısından farklı olarak bu kongrede canlı sınıf ve öğrenme tiyatrosu uygulamaları da katılımcılara sunulacaktır. Canlı sınıflar, düşünme eğitiminde öğretim etkinliklerinin ve sınıfın kendine özgü öğrenme ortamının canlandırılacağı bir format olurken öğrenme tiyatroları, öğrenme ve öğretmenin bağlam derinliklerini çözümleyecektir.

Onursal Başkanlığını Sayın Bakanımız Prof. Dr. Yusuf TEKİN'in yapacağı kongrenin davetlileri arasında yurt içi ve yurt dışında çalışma yapan kurumlar, Bakanlığımızın ilgili genel müdürlükleri, akademisyenler ve öğretmenler yer almaktadır.

KONGRE ONURSAL BAŞKANI

Prof. Dr. Yusuf TEKİN

Millî Eğitim Bakanı

KONGRE BAŞKANI

Dr. Ömer Faruk YELKENCİ

Bakan Yardımcısı

M. Rifat HİSARCIKLIOĞLU

Türkiye Odalar ve Borsalar Birliği Başkanı

KONGRE YÜRÜTME KURULU

Cengiz METE

Ortaöğretim Genel Müdürü

Metin ÖZER

Türkiye Odalar ve Borsalar Birliği Eğitim
Meclisi Başkanı

DÜZENLEME KURULU BAŞKANLARI

Dr. Yasin ELÇİ

Ortaöğretim Genel Müdür
Yardımcısı

Ayşe ÇELEBİ DOĞAN

Türkiye Odalar ve Borsalar Birliği
Sektör Meclisleri Müdürü

Dr. Bilgen KERKEZ

Öğretim Programları ve Ders Kitapları
Daire Başkanı

Cenk EYÜPOĞLU

Türkiye Odalar ve Borsalar Birliği
Eğitim Meclisi Başkan Yardımcısı

Korkut KOÇAK

Araştırma-Geliştirme ve Projeler
Daire Başkanı

Kurtuluş ARIKAN

Türkiye Odalar ve Borsalar Birliği
Eğitim Meclisi Başkan Yardımcısı

Ömer SARICA

Öğretim Materyalleri ve İçerik Geliştirme
Daire Başkanı

Saygın BABAN

Türkiye Odalar ve Borsalar Birliği
Sektörler ve Girişimcilik Dairesi
Başkanı

DÜZENLEME KURULU

- Prof. Dr. Abdulkadir ERDOĞAN - (Anadolu Üniversitesi)
- Prof. Dr. Adem POLAT - (TOBB Eğitim Meclisi Danışmanı)
- Prof. Dr. Ayfer SAYIN - (Gazi Üniversitesi)
- Prof. Dr. Deniz MELANLIOĞLU - (İstanbul Üniversitesi)
- Prof. Dr. Gökhan SADİ - (Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi)
- Prof. Dr. Hatice Yıldız DURAK - (Necmettin Erbakan Üniversitesi)
- Prof. Dr. Mehmet KANDEMİR - (Kırıkkale Üniversitesi)
- Prof. Dr. Ogün COŞKUN - (Atatürk Üniversitesi)
- Prof. Dr. Osman ÇAKMAK - (İstanbul Rumeli Üniversitesi)
- Prof. Dr. Serhat ZAMAN - (Bursa Uludağ Üniversitesi)
- Prof. Dr. Selçuk KARAMAN - (Hacı Bayram Veli Üniversitesi)
- Prof. Dr. Yüksel ALTUN - (Gazi Üniversitesi)
- Doç. Dr. İlker KALENDER- (Bilkent Üniversitesi)
- Doç. Dr. Mahmut ÇİTİL - (Gazi Üniversitesi)
- Doç. Dr. Mehmet Buğra ÖZHAN - (Erzurum Atatürk Üniversitesi)
- Dr. Öğr. Üyesi Mehmet Ali DOĞAN - (İstanbul Teknik Üniversitesi)
- Dr. Öğr. Üyesi Semih AŞİRET - (Mersin Üniversitesi)
- Dr. Öğr. Üyesi Yeliz ABBAK - (Erciyes Üniversitesi)
- Dr. Asiye DEMİR - (Millî Eğitim Bakanlığı)
- Dr. Banu ALTINOVA - (Millî Eğitim Bakanlığı)
- Dr. Erçin ŞAHİN - (Millî Eğitim Bakanlığı)
- Dr. Murat YATAĞAN - (Millî Eğitim Bakanlığı)
- Dr. Ömer HATUNOĞLU - (Millî Eğitim Bakanlığı)
- Dr. Ömer ÖZBEY - (Gençlik ve Spor Bakanlığı)
- Dr. Özlem DAĞ - (TOBB Eğitim Meclis Üyesi)
- Dr. Zuhal ALTUNBAŞ - (Millî Eğitim Bakanlığı)

Abdulkadir ŞAHİN - (Millî Eğitim Bakanlığı)
Abdullah KARSLI - (Millî Eğitim Bakanlığı)
Ahmet ÇELİK - (Millî Eğitim Bakanlığı)
Aysel EROĞLU - (Millî Eğitim Bakanlığı)
Aysun ÖZBEK ÖĞÜTÇÜ - (Millî Eğitim Bakanlığı)
Ayşegül CAN - (Millî Eğitim Bakanlığı)
Berna ÖZDEMİR - (Millî Eğitim Bakanlığı)
Cemre DİDİKOĞLU - (Millî Eğitim Bakanlığı)
Cemil AKÇA - (ÖZDEBİR Yönetim Kurulu Üyesi)
Çağrı KANİ - (Millî Eğitim Bakanlığı)
Derya GÜLLER - (Millî Eğitim Bakanlığı)
Ecem Gül ŞİMŞEK EĞRİ -
(TOBB Eğitim Meclisi Uzman Yardımcısı)
Enes Malik BİLGİN - (Millî Eğitim Bakanlığı)
Enes KATITAŞ - (Millî Eğitim Bakanlığı)
Erva ARSLAN - (Millî Eğitim Bakanlığı)
Esra ÇALHAN - (Millî Eğitim Bakanlığı)
Esra DOĞAN - (Millî Eğitim Bakanlığı)
Esra Hatun SERT - (Millî Eğitim Bakanlığı)
Fatma Zerrin GÖRGÜN - (Millî Eğitim Bakanlığı)
Fadime DEMİR - (Millî Eğitim Bakanlığı)
Fikri Oğuzhan ERTEM - (TOBB Eğitim Meclis Üyesi)
Filiz ÇINARBAY - (Millî Eğitim Bakanlığı)
Fuat EREZ - (TOBB Eğitim Meclisi Üyesi)
Fuat KILIÇASLAN - (Millî Eğitim Bakanlığı)
Hakan AÇIKEL - (Millî Eğitim Bakanlığı)
Hande M. GÖKSEL - (TÖZOK Yönetim Kurulu Üyesi)
Hatice TÜRKOĞLU - (Millî Eğitim Bakanlığı)
Hidayet DOĞAN - (ÖZKURBİR Yönetim Kurulu Üyesi)
İbrahim GÜNDÜZ - (TOBB Eğitim Meclis Üyesi)

İkbal İÇER - (Millî Eğitim Bakanlığı)
İsmail Gültekin KALE - (Millî Eğitim Bakanlığı)
Kağan KALINYAZGAN - (TOBB Eğitim Meclis Üyesi)
Leyla Burcu DİNÇSOY - (Millî Eğitim Bakanlığı)
Leyla KARA - (Millî Eğitim Bakanlığı)
Lokman DEMİRAY - (TÖDER Yönetim Kurulu Üyesi)
Mehmet POSTALLI - (ÖZDER Yönetim Kurulu Üyesi)
Mehmet SÖZÜGÜZEL - (Millî Eğitim Bakanlığı)
Mihriye Gül DEMİR - (Millî Eğitim Bakanlığı)
Murat DİLEK - (Millî Eğitim Bakanlığı)
Murat DOĞAN - (Millî Eğitim Bakanlığı)
Mustafa SÜMER - (Yönetim Danışmanı)
Mustafa TEKTAŞ - (TOBB Eğitim Meclis Üyesi)
Nihal ÇATAL - (Millî Eğitim Bakanlığı)
Nizamettin YILMAZ - (Millî Eğitim Bakanlığı)
Osman ÖZTÜRK - (TOBB Eğitim Meclis Üyesi)
Selin İrem SAĞLAM - (Millî Eğitim Bakanlığı)
Semra İNAN - (Millî Eğitim Bakanlığı)
Serap DEMİRCİOĞLU - (Millî Eğitim Bakanlığı)
Sibel AYNAOĞLU SONGÜR - (Millî Eğitim Bakanlığı)
Sinan NESLİOĞLU - (Millî Eğitim Bakanlığı)
Soner SAVAK - (Millî Eğitim Bakanlığı)
Sümeyra İBİŞ - (Millî Eğitim Bakanlığı)
Usame SARITAŞ - (Millî Eğitim Bakanlığı)
Yadigar ÖZDEMİR - (Millî Eğitim Bakanlığı)
Yakup SELÇUK - (Millî Eğitim Bakanlığı)
Yalçın EFE - (Millî Eğitim Bakanlığı)
Zehra TAMER - (Millî Eğitim Bakanlığı)
Zeki HANÇERLİOĞLU - (TOBB Eğitim Meclis Üyesi)
Zeynep BEDİZ - (Millî Eğitim Bakanlığı)

GRAFİK TASARIM

Esra ÇALHAN - Selahattin ÇEKÇEN

KONGRE ONURSAL BAŞKANI



Eğitim, yalnızca bilgi aktarma işi değil; insanı, toplumu ve istikbali birlikte inşa eden köklü bir maarif davasıdır. Bu davanın merkezinde insanın hakikat arayışı, düşünme kabiliyeti, ahlakı, değer dünyası ve dili yer almaktadır. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, bu anlayışla eğitimi dar bir öğretim sürecinin ötesine taşıyarak evlatlarımızın ilim, irfan ve hikmetle yoğrulmasını; bilgiyi hayatla, düşünceyi ahlakla, sözü de eylemle bütünleştirmesini hedeflemektedir.

Dil, insanın dünyayı kavrama, anlamlandırma ve ifade etme kudretinin en temel vasıtalarından biridir. Ana dilinde derinleşen, kelime ve kavram dünyasını zenginleştiren, okuduğunu, dinlediğini ve yaşadığını hakkıyla idrak edebilen nesiller; milletimizin kültürel devamlılığı ve medeniyet tasavvurumuzun geleceğe taşınması bakımından önemli bir imkân sunmaktadır. Bu sebeple Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin dil, düşünce ve değerler bağlamında ele alınması; modelin ruhunu, gayesini ve sahadaki karşılığını birlikte değerlendirmek açısından son derece mühimdir.

Bu çerçevede düzenlenen Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli ile Dil ve Düşüncede Derinleşme Kongresi, Bakanlığımızın maarif vizyonunu; akademisyenlerimiz, öğretmenlerimiz, yöneticilerimiz ve eğitim camiamızın kıymetli paydaşlarıyla ortak bir istişare zemininde buluşturmaktadır. Kongrede sunulan bildiriler, oturumlar, iyi uygulama örnekleri ve sahadan gelen tecrübeler; eğitim süreçlerimizi daha nitelikli hâle getirmeye, öğretmenlerimizin birikimini görünür kılmaya ve Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin uygulama gücünü artırmaya katkı sağlayacaktır.

Bu vesileyle, kongrenin hazırlanmasında emeği geçen tüm çalışma arkadaşlarıma, bilim ve değerlendirme kurullarımıza, katkı sunan akademisyenlerimize, öğretmenlerimize ve paydaş kurumlarımıza teşekkür ediyorum. Bildiri kitapçığında yer alan çalışmaların Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin daha derinlikli anlaşılmasına, sahadaki uygulamaların zenginleşmesine ve evlatlarımızın akliselim, kalbiselim ve zevkiselim sahibi şahsiyetler olarak yetişmesine vesile olmasını diliyorum.

Prof. Dr. Yusuf TEKİN

Millî Eğitim Bakanı

KONGRE BAŞKANI



Değerli Eğitime Gönül Verenler, Kıymetli Paydaşlarımız,

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, eğitime bütüncül ve yenilikçi bir bakış açısı getirerek eğitim sistemimizin çağdaş dönüşümleri yakından takip etmesini sağlamaktadır. Model; bireyin bilgi, beceri, değer ve eğilimlerinin bir araya gelmesiyle oluşan bütünü merkeze almakta ve diğer bireylerle olan etkileşimini öncelemektedir. Modelin uygulamaya geçirildiği günden bu yana geçen süre, dilin düşünce dünyamız için ne kadar büyük bir öneme sahip olduğunu bir kez daha ortaya koymuştur.

Eğitim sistemleri, değişen düşünce sistemlerine kayıtsız kalmaz. Bu doğrultuda Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, dünyadaki gelişmeleri yakından takip ederek vizyonunu her geçen gün güçlendirmektedir. Dil ve düşünce dünyasının bu dönüşümünü çok boyutlu olarak ele almak amacıyla, 9-11 Haziran 2026 tarihlerinde Türkiye Odalar ve Borsalar Birliği iş birliği ile düzenlemekte olduğumuz "Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli ile Dil ve Düşünce Derinleşme Kongresi" mevzubahis dönüşümü tüm yönleriyle masaya yatıracaktır. Kongremiz; modeli sınıflarında uygulayan öğretmenler, model üzerine akademik çalışmalar yürüten bilim insanları, okul yöneticileri ve sektör paydaşlarından oluşan oldukça geniş bir katılımcı profilini bir araya getirmektedir.

Bu vesileyle, ana temamızın uluslararası boyutta ele alınmasını sağlayacak panelleri, konuyu derinlemesine irdeleyen bildiri sunumlarını, farklı yöntem ve teknikleri aktaran canlı sınıf ile öğrenme tiyatrolarını hazırlayan tüm öğretmenlerimize, akademisyenlerimize, kurum temsilcilerimize ve düzenleme kuruluna içtenlikle teşekkür ederim.

Dr. Ömer Faruk YELKENCİ

Millî Eğitim Bakan Yardımcısı

ALT TEMALAR

- ◆ ERDEM-DEĞER-EYLEM (EDE) ÇERÇEVESİ: AHLAKİ PUSULA OLARAK MİLLÎ VE MANEVÎ DEĞERLERİMİZ
- ◆ ÖĞRETİM PROGRAMLARINI ZENGİNLEŞTİREN VE ÇEŞİTLENDİREN OKURYAZARLIK BECERİLERİNDEN SİSTEM DÜŞÜNCESİNE
- ◆ DUYGULARDAN ANLAMLARA: SOSYAL-DUYGUSAL ÖĞRENME BECERİLERİNİN BÜTÜNCÜL GELİŞİM SÜRECİNDEKİ ROLÜ
- ◆ DİSİPLİNLER ARASI, DİSİPLİNLER ÖTESİ VE DİSİPLİNLER ÜSTÜ BAĞLAMDA TÜRKİYE YÜZYILI MAARİF MODELİ VE HAREZMÎ EĞİTİM MODELİ
- ◆ DİL VE DÜŞÜNMENİN KÖKLERİNDE ÖĞRETMEN ROLÜ
- ◆ SANAT VE DÜŞÜNME: ESTETİK DENEYİM VE DÜŞÜNCE SÜREÇLERİNİN GELİŞTİRİLMESİ
- ◆ BİLİM DİLİ OLARAK TÜRKÇE: TÜRKÇE ALAN BECERİLERİ
- ◆ DÜŞÜNCEDEDEN ÜRETİME: MESLEKİ VE TEKNİK EĞİTİMDE BECERİ, TASARIM VE UYGULAMA ODAKLI YAKLAŞIMLAR

İÇİNDEKİLER

SÖZLÜ SUNUM BİLDİRİ ÖZETLERİ

ALT TEMALAR

◆ ALT TEMA 1 : ERDEM-DEĞER-EYLEM (EDE) ÇERÇEVESİ: AHLAKİ PUSULA OLARAK MİLLÎ VE MANEVİ DEĞERLERİMİZ	
• Kültürel Miras Temelli Uygulamalarla Değerlerin Davranışa Dönüşümü: Bir Öğrenme Laboratuvarı	16
• P4C Uygulamalarında Küçürek Öykülerin Maarif Modeli Açısından Analizi	19
• TYMM Bağlamında Hikaye Kitaplarının Değer, Düşünme ve Dil Analizi	21
• Adalet, Hak ve Sorumluluk Değerlerinin Kuvvet ve Hareket Konusuyla Öğretilmesi	24
• Ailede Değer Aktarımında Öze Dönüş Modeli	27
• TYMM 5.Sınıf İngilizce Programında Değerler ve Schwartz'a Göre Analizi	30
• Bütüncül Gelişim Bağlamında Empati Becerilerinin Oyunlaştırma Yoluyla Geliştirilmesi	32
• Yetkin ve Erdemli İnsanın Türkçe Ders Kitaplarına Yansıması	34
• Erdem-Değer-Eylem Çerçevesi Bağlamında Oyunlaştırılmış Atasözü Öğretimi: Aile Değerlerinin Davranışa Dönüşümü	36
• Sürdürülebilir Kalkınma Amaçlarının Kadim Türk Medeniyetindeki Tarihsel İzdeşimleri ve Uygulamaları	38
• Millî Kültür Öğelerinin Okul Öncesi Dönem Çocuklarına Aktarılması	41
• Erdem-Değer-Eylem Çerçevesinin Öğretim Programlarına Yansıma Yöntemleri	43
• Maarif Modeli Bağlamında Dede Korkut Hikâyeleriyle Değer Farkındalığının Geliştirilmesi	46
• Okul Öncesinde Aile Temelli Değer Edinimi: Şenlik Uygulaması Örneği	48
• Tyymm'de Adalet Eğitimi ve Sosyal Medyanın Etkisi	51
• Lise Öğrencilerinde Empati-İletişim Becerilerinin Psikolojik İyi Oluş Üzerindeki Etkisi	53
◆ ALT TEMA 2 : ÖĞRETİM PROGRAMLARINI ZENGİNLEŞTİREN VE ÇEŞİTLENDİREN OKURYAZARLIK BECERİLERİNDEN SİSTEM DÜŞÜNCESİNE	
• Maarif Modeli Çerçevesinde Dijitalde İngilizce Konuşma Ödevleri: Ortaokul Öğrenci Deneyimleri	57
• Fin-sim: Genç Girişimciler için Yapay Zekâ Destekli Finansal Okuryazarlık Platformu	60
• Öz Yeterlilik Temalı Bir Hikâye Kitabında Sistem Okuryazarlığı Uygulamaları	63
• TYMM Kapsamında Çoklu yabancı Dil Dijital Sözlük Uygulaması: Babel Lügat	65
• Türkiye Yüzyıllı Maarif Modeli Kapsamında Yapay Zekâ Destekli Dil Öğrenimi	69

• Sosyal Medyada Dijital Okuryazarlık Paylaşımları: X Platformu Örneğinde İçerik Analizi	71
• Chatgpt Destekli Eşli Okumanın İki Dilli Öğrencilerin Akıcı Okumalarına Etkisi	74
• Lise Matematik Ders Kitaplarında Olasılık ve Normatif Matematikçi Kimliği	76

◆ **ALT TEMA 3 : DUYGULARDAN ANLAMLARA: SOSYAL-DUYGUSAL ÖĞRENME BECERİLERİNİN BÜTÜNCÜL GELİŞİM SÜRECİNDEKİ ROLÜ**

• Maarif Modeli'nde Sosyal Duygusal Öğrenme Odaklı Materyal Analizi	79
• Geleneksel Kültür Temelli Drama Uygulamalarının Özel Gereksinimli Öğrencilerde Gelişime Etkisi	82
• Duygulardan Anlamlara: TYMM Sosyal-Duygusal Öğrenme Becerilerinin Nörobiyolojik Haritalandırması	85
• Millî Kültür ve Değerler Ediniminde Söz Varlığına Yönelik Öğretmen Görüşleri	87
• Güçlü Bireyler, Renkli Dünyalar	89
• Çocuk Edebiyatı Eserlerinin Sosyal ve Duygusal Öğrenme Becerileri Açısından İncelenmesi	92

◆ **ALT TEMA 4 : DİSİPLİNLER ARASI, DİSİPLİNLER ÖTESİ VE DİSİPLİNLER ÜSTÜ BAĞLAMDA TÜRKİYE YÜZYILI MAARİF MODELİ VE HAREZMÎ EĞİTİM MODELİ**

• Disiplinler Arası Tasarım: Özel Yeteneklilerde Yapay Zekâ Destekli Sokratik Öğrenme	95
• Harezmi Eğitim Modeli Öğretmen Eğitimlerinin Etkililiğinin Değerlendirilmesi: Ankara İli Örneği	98
• Öğretmen ve Öğrenci Görüşleriyle Harezmi Eğitim Modeli	101
• Sürdürülebilir Kalkınma Amaçlarının Yerel Eğitim Pratiklerine Yansıması: Harezmi Eğitim Modeli	104
• İleri Dönüşümden Dijital Girişimciliğe: Harezmi Eğitim Modelinde Bir Eylem Araştırması.....	107
• Din Öğretiminde Disiplinler Arası Yaklaşım: “Din, Çevre ve Teknoloji” Teması	109

◆ **ALT TEMA 5 : DİL VE DÜŞÜNMENİN KÖKLERİNDE ÖĞRETMEN ROLÜ**

• Birleştirilmiş Sınıflarda Söz Varlığı Gelişimi: Dil, Düşünce ve Değer Bağlamında	112
• Sınıf Öğretmenlerinin Perspektifinden Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli: Bir Olgubilim Çalışması	115
• Argümantasyon Temelli Öğrenmenin Dil ve Düşünme Gelişimi Üzerine Etkisi	117
• Yenilikçi Sınıflarda Düşünme Odaklı Yaklaşımlar ve Öğretmen Rolü	120

◆	ALT TEMA 6 : SANAT VE DÜŞÜNME: ESTETİK DENEYİM VE DÜŞÜNCE SÜREÇLERİNİN GELİŞTİRİLMESİ	
•	Altın Oran Temelli Müzikal Kompozisyonun Estetik Deneyimle Matematiksel Düşünmeye Etkisi.....	123
•	Bütüncül Bir Estetik Deneyim olarak Şiir Temelli Söz Varlığı Gelişimi	126
•	Uygulamalı Edebiyat: Türkçe ve Edebiyat Öğretiminde Kuramsal Bir Model	128
◆	ALT TEMA 7 : BİLİM DİLİ OLARAK TÜRKÇE: TÜRKÇE ALAN BECERİLERİ	
•	Yapay Zekâ Destekli Uygulamaların Türkçenin Söz Varlığına Etkisi	131
◆	ALT TEMA 8 : DÜŞÜNCE DEN ÜRETİME: MESLEKİ VE TEKNİK EĞİTİMDE BECERİ, TASARIM VE UYGULAMA ODAKLI YAKLAŞIMLAR	
•	Mesleki Eğitimde Risk Algısı Yönetimi: LMRA Tabanlı İSG Eğitim Modeli	134

SÖZLÜ SUNUM
BİLDİRİ ÖZETLERİ





ALT TEMA 1

ERDEM-DEĞER-EYLEM (EDE) ÇERÇEVESİ:

AHLAKİ PUSULA OLARAK MİLLÎ VE MANEVÎ DEĞERLERİMİZ



TEMA: DİL, DÜŞÜNCE VE DEĞER

ALT TEMA: Erdem-Değer-Eylem (EDE) Çerçevesi: Ahlaki Pusula Olarak Millî ve Manevi Değerlerimiz

Kültürel Miras Temelli Uygulamalarla Değerlerin Davranışa Dönüşümü: Bir Öğrenme Laboratuvarı

Asiye GÜNEŞ-Etimesgut Bilim ve Sanat Merkezi/ANKARA

Giriş

21. yüzyılın toplumsal ve kültürel dönüşümleri, bireylerin değerlerle donatılmasını gerekli kılmaktadır (Demirbaş & Yorulmaz, 2025). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli (TYMM), değerler eğitimi merkeze alan bütüncül bir yaklaşım sunmakta; kök değerleri Erdem-Değer-Eylem (EDE) çerçevesi doğrultusunda bireyin bilişsel, duyuşsal ve davranışsal gelişiminin temel referansı olarak konumlandırmaktadır (MEB, 2024). Model, geçmişle gelecek arasında bağ kurarak değer temelli bireyler yetiştirmeyi amaçlamaktadır (Güneş & Yıldırım, 2024). Değerler, kültürel miras yoluyla kuşaktan kuşağa aktarılmaktadır (Yazıcı, 2014; Yılmaz, 2024). Bu süreçte aile temel, okul ise kurumsal bir rol üstlenmektedir (Emiroğlu, 2017). Okullarda etkililiği izlenebilen ve yöntem çeşitliliğine dayalı değerler eğitime ihtiyaç duyulmaktadır (Çetin, 2025; Gündüz & Yerli, 2023; Tulunay Ateş, 2017). Kültür temelli uygulamalar, değerlerin farkındalık ve davranış düzeyinde kazanılmasını desteklemektedir ancak bu uygulamaların etkilerini katılımcı deneyimlerine dayalı olarak inceleyen çalışmalar sınırlı sayıdadır.

Bu kapsamda Etimesgut BİLSEM’de kültürel miras temelli etkinlikler gerçekleştirilmiştir. “Komşu Tabacı Günü”, “Öğrenci Vakfı”, “Sohbet Odası”, “DürüstMATİK” vb uygulamalarla kök değerler yaşantı yoluyla aktarılmıştır. “Ailenin Geleceği Çalıştayı” ise aile odaklı etkileşimli bir öğrenme ortamı sunmuştur (Bilen, 2002). “1 Nefes Sıhhat” ve “Geleneksel Yemek Atölyeleri” sofrası kültürü ve sağlıklı beslenme farkındalığını artırırken değerler desteklenmiştir (Sever, 2024; Uğur, 2018). TYMM kapsamında kültür temelli uygulamaların etkisinin yeterince incelenmemesi ve değerlerin kalıcı davranışlara dönüşme sürecine ilişkin belirsizlikler, çalışmanın temel problemini oluşturmaktadır. Bu çalışma, kültürel mirası bir öğrenme laboratuvarı olarak kullanarak söz konusu boşluğu doldurmayı amaçlamaktadır.

Anahtar Kelimeler: Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, Erdem-Değer-Eylem, kültür temelli öğrenme, kök değerler, değerlerin davranışa dönüşümü

Amaç

Çalışmanın amacı, kültürel miras temelli uygulamaların değerlerin davranışa dönüştürme süreçlerindeki rolünü incelemektir. TYMM’nin Erdem-Değer-Eylem döngüsünü temel alan çalışma, katılımcı deneyimleri ışığında uygulanabilir bir ‘öğrenme laboratuvarı’ modeli sunarak eylemsel uygulamalara ilişkin metodolojik boşluğu doldurmayı ve alan yazınına özgün bir katkı sağlamayı hedeflemektedir.

Yöntem

Nitel araştırma yöntemlerinden çoklu durum deseniyle tasarlanmıştır (Subaşı & Okumuş, 2017). Kültürel miras uygulamaları iki aşamalı süreçte incelenmiştir. İlk aşamada uygulamalar sonrasında toplanan öğrenci günlükleri, ikinci aşamada öğrenci ve velilerle yapılan yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen veriler, MAXQDA 12 nitel veri analizi programına aktarılmış ve her iki veri seti içerik analizi tekniği kullanılarak çözümlenmiştir. İçerik analizi, verilerin temalar çerçevesinde düzenlenip yorumlanmasıdır (Yıldırım & Şimşek, 2016). Çoklu veri kaynaklarının kullanılması, bulguların kapsamlılığını artırmıştır. Geçerlik ve güvenilirliği sağlamak amacıyla kodlamalar bir uzmanla birlikte gerçekleştirilmiş ve bulgular doğrudan alıntılarla desteklenmiştir. Gerekli izinlerin

alınmasının ardından üç ay süren uygulamaların birinci aşaması, 15 etkinlik kapsamında 310 katılımcıyla, ikinci aşaması ise 25 öğrenci ve 25 velinin katılımıyla gerçekleştirilmiştir.

Bulgular

Bulgular iki boyutta değerlendirilmiştir: değer edinim süreci ve ortaya çıkan değerler. 1.Tablo'da süreç temaları, 2.Tablo'da uygulamaların etkisiyle öne çıkan değerler sunulmuştur.

1.Tablo: Değer Edinim Sürecine İlişkin Temalar

Ana Tema	f
Değerlerin Duyuşsal İçselleştirilmesi	155
Bilişsel Farkındalık ve Öz-Yansıtma	142
Sosyal Etkileşim ve Değer Gelişimi	68
Kültürel Bağlamda Değer Oluşumu	40

2.Tablo : Öğrenci ve Veli Görüşlerine Göre Değer Temaları

Katılımcı	Değer Teması	f
Öğrenciler	Kardeşlik	24
	Sorumluluk	20
	Millî birlik/Toplumsal Dayanışma	20
	Aidiyet	19
	Empati/Duyarlılık	16
Veliler	İletişim	10
	Güven/Dürüstlük	7
	Sorumluluk	18
	Aidiyet	18
	Kardeşlik	12
	Millî birlik/Toplumsal Dayanışma	12
	Empati/Duyarlılık	11
	İletişim	11
	Güven/ Dürüstlük	4

1.Tablo ve 2.Tablo birlikte değerlendirildiğinde değer edinim sürecinde özellikle değerlerin duyuşsal olarak içselleştirilmesi ile bilişsel farkındalık ve öz-yansıtma boyutlarının öne çıktığı; bu sürecin sosyal etkileşim ve değer gelişimiyle desteklendiği, kültürel bağlamda ise değer oluşumu yoluyla anlam kazandığı görülmektedir. Bu bütüncül süreçte öğrenciler ve velilerde sosyal kardeşlik, sorumluluk, toplumsal dayanışma, aidiyet, empati/duyarlılık, iletişim becerileri ile güven ve dürüstlük değerlerinin belirgin biçimde geliştiği dikkat çekmektedir. Nitekim öğrencilerin “kardeşlik” velilerin “sorumluluk” değerini vurgulaması, etkinliklerin okulda sosyal iklimi güçlendirirken ev ortamında da davranışsal dönüşümü desteklediğini göstermektedir. Bulgular, değerlerin yalnızca bilişsel düzeyde kazanılmadığını; duyuşsal deneyim, sosyal etkileşim ve kültürel bağlamın etkisiyle bireysel farkındalıktan toplumsal davranışa dönüşen çok boyutlu bir süreç içerisinde içselleştirildiğini ortaya koymaktadır.

Sonuç ve Öneriler

Bulgular, kültürel miras temelli etkinliklerin öğrencilerin değerleri yaşantı yoluyla içselleştirmesinde etkili olduğunu göstermektedir. Bu etkinliklerin TYMM kapsamında sosyal-duygusal öğrenme, kültürel miras, ahlaki gelişim ve toplumsal yaşam alanlarıyla uyumlu olduğu; başta sosyal bilgiler ve tarih dersleri olmak üzere Türkçe, fen bilimleri ve matematik dersleriyle bütünleştirilebildiği belirlenmiştir. Erdem-Değer-Eylem çerçevesini destekleyen uygulamalar, değerlerin yalnızca bilişsel düzeyde değil, davranışa dönüşmesini de destekleyen öğrenme ortamları sunmaktadır. Bu süreçte okulun, yaşayan bir değer aktarım ortamına dönüştüğü; öğrencilerin toplumsal bütünleşme ve ortak değerleri davranışa yansıtma becerilerini güçlendirdiği ve aile-okul-toplum iş birliğine dayalı dinamik bir yapı oluşturduğu görülmektedir. Ayrıca Milli Eğitim Bakanlığı tarafından belirlenen kök değerlerin kültürel miras temelli uygulamalar aracılığıyla öğrenciler tarafından davranışa dönüştürülerek içselleştirildiği görülmektedir.

Sonuç olarak çalışma, değerlerin davranışa dönüşümünü destekleyen, kültürel miras temelli ve bütüncül bir öğrenme modeli sunmaktadır. “DürüstMATİK” ve “Öğrenci Vakfı” gibi uygulamalar, modelin farklı eğitim kademelerinde uygulanabilir olduğunu göstermektedir. Bu doğrultuda değerler eğitiminin yaşantı temelli ve disiplinler arası etkinliklerle desteklenerek yaygınlaştırılması ve öğretim programlarıyla bütünleştirilmesi önerilmektedir. Model, kültürel mirası bir öğrenme laboratuvarına dönüştürerek TYMM’nin erdemli birey yetiştirme hedefine katkı sağlamaktadır.

Kaynakça

- Aslan, M., Gökçen, E., & Kekil, Ö. (2024). Toplum bağlamında değerler eğitiminin önemi. *Korkut Ata Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, 18, 220–234. <https://doi.org/10.51531/korkutataturkiyat.239>
- Bilen, M. (2002). Plandan uygulamaya öğretim. Anı Yayıncılık.
- Çetin, H. (2025). Değerler eğitiminde ailenin etkisi: Bir meta analiz çalışması. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 24(3), 1166–1190. <https://doi.org/10.17755/esosder.1598701>
- Demirbaş, Y. E., & Yorulmaz, B. (2025). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli ilkökul sosyal bilgiler dersi öğretim programının değerler eğitimi açısından incelenmesi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 23(50), 311–357.
- Dündar, H., & Hareket, E. (2016). Değerler eğitimi araştırmalarında yönelimler: Değerler Eğitimi Dergisi örneği. *Akademik Bakış Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler Dergisi*, 55, 207–231.
- Emiroğlu, B. (2017). Değerler eğitiminin gençlerin sağlıklı sosyalleşmelerine etkisi. *International Journal of Eurasian Education and Culture*, 2(3), 115–126.
- Gündüz, G. F., & Yerli, F. S. (2023). Türkiye’de değerler eğitimi araştırmalarına genel bakış: Meta-sentez çalışması. *Kırklareli Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(1), 1–38. <https://doi.org/10.47140/kusbder.1219907>
- Güneş, G., & Yıldırım, Y. (2024). 2018 and 2024 life science curriculum examination of programs in terms of values education. *Uluslararası Eğitim ve Bilim Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 66–84.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2024). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli öğretim programları ortak metni. Millî Eğitim Bakanlığı.
- Sever, M. (2024). Yaşanılan süreçte Türk yeme-içme kültüründeki değişimler. *Türk Folklor Araştırmaları Dergisi*, 369, 117–124.
- Subaşı, M., & Okumuş, K. (2017). Bir araştırma yöntemi olarak durum çalışması. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21(2), 419–426.
- Tulunay Ateş, Ö. (2017). Türkiye’de değerler eğitimi uygulamalarının öğrencilere kazandırılması istenen olumlu özellikler üzerindeki etkisi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 15(34), 41–60.
- Uğur, U. (2018). Gençlerin fast food tüketimlerinin sembolik anlamı. *The Journal of International Social Research*, 11(61), 915–923.
- Yazıcı, M. (2014). Değerler ve toplumsal yapıda sosyal değerlerin yeri. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 24(1), 209–223.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2016). Nitel araştırma yöntemleri (10. baskı). Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, A. (2024). Değerler eğitimi aile öz yeterlilik inancı ölçeği geliştirilmesi ve değerler eğitimine yönelik ailelerin görüşleri: Bir karma yöntem araştırması (Yayımlanmamış doktora tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi.

TEMA: DİL, DÜŞÜNCE VE DEĞER

ALTTEMA: Erdem-Değer-Eylem (EDE) Çerçevesi: Ahlakî Pusula Olarak Millî ve Manevî Değerlerimiz

P4C Uygulamalarında Küçürek Öykülerin Maarif Modeli Açısından Analizi

Dr. Semra BİLGİN-Atakum Bilim ve Sanat Merkezi/ SAMSUN

Fatih Bilgin-Canik Bilim ve Sanat Merkezi/ SAMSUN

Giriş

Yaratıcı yazma, öğrencinin hayallerini ve tasarımlarını özgürce ifade etmesini merkeze koyan, böylece yazma sürecini keyifli hâle getirerek öğrencinin özgüvenini artıran bir yaklaşımdır (Öztürk 2018, s. 219). Küçürek öykü; çok kısa öykü, minimal öykü anlamına gelir. Bu öykü türü hızlı kurgusu ve yoğun anlam katmanıyla yaratıcı yazma becerisini destekleyen etkili bir araç olarak görülmektedir (Demir 2012, s.343).

Çocuklar İçin Felsefe (P4C) yaklaşımı, Matthew Lipman'ın öncülüğünde, felsefi diyaloglar aracılığıyla çocuklarda sağlam yargı oluşturma, sorgulama ve düşündüklerini ifade etme becerilerini geliştirmeyi amaçlayan çağdaş bir eğitim felsefesi yaklaşımıdır (Lipman, 2003, s.72; aktaran Bilgin, 2021). P4C, felsefi kavramları öğretmekten ziyade, kıstaslara dayalı, güvenilir ve bağlama duyarlı düşünme becerisi kazandırmayı hedefler (Taşdelen, 2017, s. 7).

Ayrıca P4C yaklaşımı; doğru ile yanlış, iyi ile kötüyü ayırt etmeyi sağlayan bir düşünme ortamı sunmakta; değerlerin tartışılması, sorgulanması ve içselleştirilmesi için de uygun bir zemin hazırlamaktadır.

Millî Eğitim Bakanlığı'nın yeni eğitim yaklaşımı olan Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli de değerlerin içselleştirilmesini temel alan bir yaklaşım benimsemektedir. Maarif Modeli'ne göre eğitimdeki en önemli amaç; bilgili, başarılı ve aynı zamanda iyi ahlaklı insan yetiştirmektir. Modelin çatı değerleri adalet, sorumluluk ve saygıdır (Millî Eğitim Bakanlığı, 2025).

Bu çalışmanın konusunu oluşturan küçürek öykü yazma etkinliklerinde de Maarif Modeli'nde yer alan değerler, felsefenin konusu olan kavramlarla birlikte ele alınmıştır. Bu öykülerin "Çocuklar İçin Felsefe (P4C)" yaklaşımı doğrultusunda uygulamalı bir ders içeriğine dönüştürülmesinin öğrencilerin dil gelişimlerine, üst düzey düşünme becerilerine ve değer kazanımlarına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: değer, Maarif Modeli, P4C, felsefe.

Amaç

Bu projenin temel amacı, ortaokul öğrencilerinin yaratıcı yazma becerileriyle oluşturdukları küçürek öyküleri bir araç olarak kullanarak Çocuklar İçin Felsefe (P4C) yaklaşımının Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli kapsamında hedeflenen değerlerin ve felsefi kavramların kazandırılmasındaki etkisini incelemektir.

Yöntem

Araştırmanın evrenini, Samsun ilindeki Bilim ve Sanat Merkezinde (BİLSEM) öğrenim gören ortaokul öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise felsefe dersine devam eden 6. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Bu öğrencilerin 9'u kız, 7'si erkektir. Araştırmanın temel materyali, Bilim ve Sanat Merkezinde felsefe dersine devam eden öğrenciler tarafından yazılan 10 adet küçürek öyküdür. Yazılan öykülerin hem felsefi bir kavramı hem de Maarif Modeli öğretim programlarında yer alan değerlerden en az birini içermesine özen gösterilmiştir.

Araştırmada nicel ve nitel verilerin birlikte kullanıldığı karma yöntem deseni uygulanmıştır. Nicel veri toplama aracı olarak hazırlanan "Felsefi Düşünme ve Değerler Formu Anketi", uygulama öncesinde öntest, uygulama sonrasında ise sontest olarak uygulanmıştır. Öntest ve sontest sonuçları arasındaki fark incelenerek uygulamanın etkililiği değerlendirilmiştir.

Nitel veri toplama sürecinde ise 10 öykünün her biri içerik analizine tabi tutulmuştur. Analiz kapsamında öykülerde öne çıkan felsefi kavramlar ile değer ifadelerinin nasıl ele alındığı belirlenmiştir. Daha sonra her hafta bir veya iki öykü örneklem grubundaki öğrencilere okunmuş ve bu öyküler üzerinden felsefi soruşturma etkinlikleri yürütülmüştür. Her bir uygulama yaklaşık 20 dakika sürmüştür. Uygulama sonunda üç sorudan oluşan “Etkinlik Günlüğü” öğrencilere dağıtılmış ve gerçekleştirilen uygulamayı değerlendirmeleri istenmiştir.

Bulgular

Uygulamalar sırasında sorulara öğrencilerin büyük çoğunluğu söz almak istemiş ve aynı sorulara farklı yanıtlar vermiştir. Her bir yanıtın ayrıntılı olarak kayıt altına alınması mümkün olmadığından her uygulamanın sonunda öğrencilere “Etkinlik Günlüğü” başlıklı ve üç sorudan oluşan bir form uygulanarak etkinliğe ilişkin görüşleri alınmıştır. Uygulama sürecinin sonunda ise son test uygulanmıştır.

- Özellikle 9, 10, 11 ve 12. maddelerde gözlenen yüksek artışlar, P4C oturumlarının öğrencilerin sorgulama, akıl yürütme ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirdiğini göstermektedir.
- 5. madde (Adalet) ve 7. madde (Farklılıklara Saygı) gibi Maarif Modeli kapsamında yer alan değerlere ilişkin son test puanlarının 5 tam puana yaklaşması ise küçürek öyküler aracılığıyla gerçekleştirilen etkinliklerin değer aktarımında etkili olduğunu ortaya koymaktadır.
- Genel ortalamanın 3,17’den 4,58’e yükselmesi, projenin temel amacına ulaştığını ve küçürek öyküler aracılığıyla gerçekleştirilen P4C uygulamalarının etkili bir yöntem olduğunu göstermektedir.

“Etkinlik Günlüğü” sorularına verilen yanıtlar değerlendirildiğinde ise aşağıdaki bulgulara ulaşılmıştır.

- Öğrenciler, soyut felsefi kavramları kendi sözcükleriyle veya yakın anlamlı ifadelerle tanımlayabilmiş; değerlerle ilgili kavramları ise büyük ölçüde beklenen biçimde ifade etmişlerdir.
- İkinci soruya verilen yanıtlarda beğeni puanlarının 6,5 ile 9,0 arasında değişmesi, küçürek öykülerin ortaokul öğrencileri için ilgi çekici ve etkili birer uyarıcı olduğunu göstermektedir.
- Üçüncü soruya verilen yanıtlar arasından seçilen dikkat çekici sorular, P4C oturumlarının öğrencilerin günlük yaşamın ötesine geçen farklı bakış açıları geliştirmelerine ve düşünsel olarak derinleşmelerine katkı sağladığını ortaya koymaktadır.

Sonuç ve Öneriler

Bu çalışma, küçürek öykülerin P4C (Çocuklar İçin Felsefe) yaklaşımı doğrultusunda ele alınmasının, ortaokul öğrencilerinin hem felsefi düşünme becerileri hem de değer kazanımları üzerinde olumlu etkiler oluşturduğunu ortaya koymuştur. Proje süresince ele alınan “adalet”, “dürüstlük” ve “dostluk” gibi temaların geleneksel anlatım yöntemleri yerine P4C oturumlarındaki sorgulama süreçleriyle işlenmesi; öğrencilerin bu değerleri yalnızca teorik olarak öğrenmelerini değil, aynı zamanda mantıksal bir çerçevede içerisinde değerlendirmelerini de sağlamıştır.

Elde edilen bulgular, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli’nin “Erdem–Değer–Eylem” çerçevesiyle uyum göstermektedir. Öğrencilerin, sorguladıkları değerleri anlamlandırma ve bu değerleri davranışlarına yansıtma konusunda gelişim gösterdikleri belirlenmiştir.

Kaynakça

- Bilgin, S. (2021). Çocuklarla felsefe eğitimi. Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Uluslararası Profesyonel Eğitim Konferansı (IPEC) (s. 23–29).
- Demir, T. (2012). Türkçe eğitiminde yaratıcı yazma becerisini geliştirme ve küçürek öykü. Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 9(19), 343–357.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2025). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli öğretim programları ortak metni. <https://tymm.meb.gov.tr/ogretim-programlari> adresinden 12.11.2025 tarihinde erişildi.
- Öztürk, Ş. (2004). Eğitimde yaratıcı düşünme. Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 18, 77–84.
- Taşdelen, V. (2017). Çocuk kültürü bağlamında çocuklarla felsefe. Çocuk ve Medeniyet Dergisi, 2(1), 7-15.

TEMA: DİL, DÜŞÜNCE VE DEĞER

ALTTEMA: Erdem-Değer-Eylem (EDE) Çerçevesi: Ahlaki Pusula Olarak Millî ve Manevi Değerlerimiz

Tymm Bağlamında 1. Sınıf Hikâye Kitaplarının Değer, Düşünme ve Dil Analizi

Eda ŞENGÜR-Yenice İlkokulu/ELAZIĞ

Giriş

Eğitim sistemleri, hızla dönüşen dünyada değişime yalnızca uyum sağlayan değil aynı zamanda onu yönlendirebilen yetkin bireyler yetiştirmekle yükümlüdür. Bu vizyon doğrultusunda hayata geçirilen TYMM, eğitimi teknik bir süreçten çıkarıp millî ve manevi kaynakları başlangıç noktası kabul eden bir anlam kurma sürecine dönüştürmeyi hedeflemektedir (MEB, 2024). Bu dönüşümün temelinde insanın ruh ve beden bütünlüğünü savunan ontolojik bütünlük ile ahlaki bilinç ve estetik bakış açısını merkeze alan aksiyolojik olgunluk ilkeleri yer almaktadır (MEB, 2024). Öğrencilerin bu bütüncül felsefeyle ilk temas ettikleri evre, okuma yazma öğretimi sürecidir. Harf öğretiminin tamamlanmasının ardından karşılaşılan ilk metinlerin, çocuğun sadece mekanik okuma becerisini değil; sistem düşüncesini, ahlaki gelişimini ve estetik algısını nasıl şekillendirdiğinin incelenmesi önem taşımaktadır. Alan yazınında ders kitaplarının okunabilirliği veya içerik uyumu üzerine çeşitli araştırmalar bulunmakla birlikte (Aygün ve Hacıoğlu, 2022; Çakmak ve Çil, 2014) yeni yayımlanan birinci sınıf ilk okuma metinlerinde yapılandırılan Erdem-Değer-Eylem Çerçevesi ve Sistem Düşüncesi süreçlerinin ne şekilde işlendiğine dair daha bütüncül incelemeler sınırlı görünmektedir. Bu çalışma, yeni modele uygun olarak hazırlanan birinci sınıf okuma serisini kongrenin ana teması olan dil, düşünce ve değer matrisi üzerinden inceleyerek alan yazına katkı sunmayı amaçlamaktadır.

Anahtar Kelimeler: TYMM, değer eğitimi, sistem düşüncesi, okuryazarlık.

Amaç

Bu çalışmanın amacı, birinci sınıf öğrencileri için hazırlanan okuma metinlerinin, TYMM'nin Erdem-Değer-Eylem Çerçevesi'ni, Sistem Düşüncesini ve Kavramsal Becerilerini ne ölçüde yansıttığını ortaya koymaktır. Çalışma; teknik okuma evresinden sonraki metinlerin, öğrencilerin ahlaki pusulasını ve bütüncül okuryazarlık becerilerini nasıl inşa ettiğini incelemektedir.

Yöntem

Araştırma, nitel araştırma desenleri kapsamında doküman analizi yöntemiyle yürütülmüştür (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Doküman incelemesi, araştırma konusu ile ilişkili yazılı ya da dijital kaynakların belirli bir sistematik çerçevesinde gözden geçirilmesini, içeriklerinin çözümlenmesini ve elde edilen verilerin yorumlanarak değerlendirilmesini içeren bir yöntemdir (Bowen, 2009). Araştırmanın veri setini, Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yeni modele uygun biçimde hazırlanan 1. sınıf okuma serisi kitapları oluşturmaktadır. Nitel araştırmalarda, araştırma amacına uygun ve bilgi bakımından zengin materyallerin seçilmesine imkân tanıyan amaçlı örnekleme yöntemi tercih edilmiştir (Patton, 2002). Ses temelli ilk okuma sürecinin doğası gereği ilk metinlerdeki sınırlı kelime varlığının analizi daraltmasının önüne geçmek amacıyla anlam kurma sürecinin daha belirgin biçimde izlenebildiği metinler inceleme odağına alınmıştır. Bu doğrultuda MEB tarafından yayımlanan serinin 5. kitabı *Artık Okuyorum*, 6, 7, 8 ve 9. kitapları *Hikâyelerim* ile 10. kitabı *Şiirlerim* içinde yer alan tüm metinler tam sayım yoluyla inceleme kapsamına dâhil edilmiştir (MEB, 2024a, 2024b, 2024c, 2024d, 2024e, 2024f). Veriler, içerik analizi yoluyla çözümlenmiştir (Tavşancıl ve Aslan, 2001). Öğretim Programları Ortak Metni (MEB, 2024) esas alınarak öğrenci profili, Erdem-Değer-Eylem Çerçevesi ve sistem düşüncesi temalarından oluşan özgün bir analiz matrisi geliştirilmiştir. Anlamlı birimler belirlenmiş, frekanslarına göre gruplandırılmış ve ilgili temalarla

ilişkilendirilerek yorumlanmıştır. Geçerlik ve güvenilirliğin sağlanması amacıyla ayrıntılı betimleme tekniğinden yararlanılmış ayrıca oluşturulan analiz matrisi uzman görüşüne sunulmuştur.

Bulgular

Doküman analizi sonucunda değer, düşünce ve dil boyutlarında güçlü bulgulara ulaşılmıştır. İncelenen altmış dört metinde (otuz iki hikâye, otuz iki şiir) modelin beceri ve değerlerine yönelik toplam 156 geçerli atıf tespit edilmiştir. Değer boyutunda, sunulan metinlerin ağırlıklı olarak vatanseverlik ve kültürel miras ($f=18$), yardımseverlik ve merhamet ($f=15$), sorumluluk ($f=14$) ve adalet ($f=12$) değerleri etrafında yapılandırıldığı saptanmıştır. Metinlerde değerlerin soyut öğütler olarak bırakılmadığı; karar alma, doğayı koruma ve haklarını savunma gibi gözlemlenebilir davranışlara dönüştürüldüğü tespit edilmiştir. Düşünce boyutunda, metinlerin karmaşık zihinsel süreçlere yöneldiği görülmüştür. Bu bağlamda zamansal bütünlük ($f=12$), müzakere ve sorumlu karar verme ($f=11$), sürdürülebilirlik okuryazarlığı ($f=9$) ve dijital okuryazarlık ($f=8$) öne çıkan unsurlar arasında yer almıştır. Dil boyutunda ise harf sınırlılığının kalkmasıyla dilin söz varlığının zenginleştiği, soyut ve felsefi kavramların ($f=16$) kullanımıyla öğrencilerin zihinsel sözlüğünün derinleştiği belirlenmiştir.

Sonuç ve Öneriler

Araştırma bulguları, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin yalnızca kavramsal bir çerçeve olmadığını, ilk okuma metinleri aracılığıyla öğrenciye yansıtıldığını göstermektedir. Yeni programın, eğitimi teknik okuma becerisinin ötesine taşıyarak ahlaki bilinç ve estetik bakışla ilişkilendirdiği görülmektedir. Bu durum, müfredat yenileme sürecinin bilişsel boyutun yanı sıra değer temelli bir yaklaşımla ele alınması gerektiğini vurgulayan Akpınar ve Köksalan (2024) ile paralellik göstermektedir. Öğrencilerin metinler aracılığıyla karar verme, empati kurma ve problem çözme süreçlerini deneyimlemeleri, modelin öngördüğü yetkin ve erdemli birey profiliyle örtüşmektedir. Ders kitaplarının öğretim programlarıyla bütüncül uyumunun uygulama başarısı açısından önemli olduğu belirtilirken (Büyükan ve Yıldırım, 2019) incelenen metinlerin kavramsal beceriler ve değerler çerçevesindeki görünümü bu uyuma işaret etmektedir. Ayrıca harf öğretimi sonrasında soyut kavramların metinlere yansıtılmasının, dilin anlam kurma işlevini desteklediği değerlendirilmektedir.

Öneriler

- Öğretmenlerin, metinlerdeki sistem düşüncesi ve değerleri daha görünür kılması için okuma saatlerini aktif, sorgulamaya dayalı etkinliklere dönüştürmeleri teşvik edilmelidir.
- Öğretmenlerin program okuryazarlığı becerilerini güçlendirmek amacıyla modelin felsefesini ve sınıf içi uygulama süreçlerini içeren hizmet içi atölye çalışmaları düzenlenmelidir.
- Değerlerin öğrenci üzerindeki eylemsel dönüşümünü takip etmek için öğretmen yansıtmaları yoluyla anekdot kayıtları ve süreç odaklı değerlendirmeler etkin biçimde kullanılmalıdır.
- Gelecek araştırmalarda ilkokulun diğer kademelerindeki ders kitapları dikey ve yatay sarmallık bağlamında bütüncül olarak incelenmelidir.

Kaynakça

- Aygün, M., ve Hacıoğlu, Y. (2022). Ortaokul ve lise ders kitaplarında ses konusundaki metinlerin okunabilirliği. *Fen Bilimleri Öğretimi Dergisi*, 10(1), 251-280. <https://doi.org/10.56423/fbod.1076389>
- Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal*, 9(2), 27-40. <https://doi.org/10.3316/QRJ0902027>
- Büyükan, M., ve Yıldırım, A. (2019). İlköğretim ders kitaplarının öğretim programlarıyla uyumu: Öğretmen görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 25(3), 381-405.
- Çakmak, G., ve Çil, E. (2014). 4. sınıf fen ve teknoloji ders kitabının okunabilirlik formülleriyle değerlendirilmesi: Canlılar dünyasını gezelim, tanıyalım ünite örneği. *Turkish Journal of Educational Studies*, 1(3), 1-26.
- Çepni, S. (2015). Araştırmacı öğretmen ve öğrenciler için: Araştırma ve proje çalışmalarına giriş. Erol Ofset.
- Miles, M. B., Huberman, A. M., ve Saldaña, J. (2014). *Qualitative data analysis: A methods sourcebook* (3rd ed.). Sage.

- Millî Eğitim Bakanlığı. (2023). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli tanıtım kitapçığı. Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2024a). Artık okuyorum 5. Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2024b). Hikâyelerim 6. Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2024c). Hikâyelerim 7. Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2024d). Hikâyelerim 8. Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2024e). Hikâyelerim 9. Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2024f). Şiirlerim 10. Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2024g). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli öğretim programları ortak metni. Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları. <https://tymm.meb.gov.tr/ortak-metin>
- Patton, M. Q. (2002). Qualitative research and evaluation methods. Sage Publications.
- Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2021). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri (12. baskı). Seçkin Yayıncılık.

TEMA: DİL, DÜŞÜNCE VE DEĞER

ALTTEMA: Erdem-Değer-Eylem (EDE) Çerçevesi: Ahlaki Pusula Olarak Millî ve Manevi Değerlerimiz

Adalet, Hak ve Sorumluluk Değerlerinin Kuvvet ve Hareket Konusuyla Öğretilmesi

Dr. Arzu KÜÇÜK – Çayeli Yamantürk Ortaokulu/ RİZE

Giriş

Bireylerin bilişsel, duyuşsal ve devinışsel olmak üzere bütüncül gelişimlerini ele alan öğretim modelleri başarılı sonuçlar vermektedir (Ağırkan, 2022; Chiang vd., 2015). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli [TYMM], öğrencilerin bütüncül gelişimini merkeze almaktadır (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2025). TYMM kapsamında geliştirilen tüm öğretim programlarının bu hedeflere hizmet etmesi beklenmektedir. Bunlardan biri olan Fen Bilimleri programı, öncekilerden farklı olarak kavramsal beceriler, alan becerileri, üst düzey düşünme becerileri ve değerler gibi bileşenleri içermektedir (MEB, 2024). Bu değerler, programın tüm ünitelerine eklenmiştir. Böylece öğrencilerin bir yandan fenle ilgili kavramsal becerileri kazanmaları, diğer yandan toplumun birer ferdi olarak etik ve sosyal değerleri içselleştirmeleri beklenmektedir.

TYMM’de yer alan adalet, sorumluluk ve saygı çatı değerler çerçevesini oluşturmaktadır. Bu çerçevede belirlenen diğer değerlerle içsel motivasyonu yüksek olan toplumda huzurlu insan modelini; millî ve manevi değerlerin yoğun olarak yaşandığı huzurlu aile ve toplum modelini; çevreye duyarlı insan modeli gibi temel insani değerleri benimsemiş bireyleri yetiştirmek hedeflenmiştir. TYMM’de tanımlanan değerler, öğretim programlarındaki her bir üniteye konularla ilişkili olacak şekilde dağıtılmıştır. Bu değerlerin fen bilimlerinde öğretilmesi için disiplinlerarası bir yaklaşım işe koşulmalıdır. **Çünkü**, disiplinlerarası yaklaşımlar hem bilimsel hem de sosyal öğrenme hedeflerinin eşzamanlı olarak gerçekleştirilmesini mümkün kılmaktadır (Bakar, 2023; Turna ve Bolat, 2015).

Anahtar Kelimeler: Fen bilimleri öğretimi, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, değerler eğitimi, bütüncül öğretim.

Amaç

Bugüne kadar yapılan araştırmalarda, değerlerin fen öğretimine disiplinlerarası bir yaklaşımla entegre edilmesi öğrenme çıktıları üzerinde olumlu etkiler yaratmıştır (Deveci ve Beşoluk, 2022). Fakat sahadaki temel sorun, hangi fen konularında hangi değerlerin nasıl entegre edileceğine yönelik somut öğretim tasarımlarının eksikliğidir. Bu durum öğretmenlerin uygulamada karşılaştıkları belirsizlikleri artırmakta ve değerlerin alan becerileriyle etkili biçimde bütünleştirilmesini zorlaştırmaktadır. Bu gerekçeler doğrultusunda çalışmanın amacı, TYMM kapsamında hazırlanan 6. sınıf Fen bilimleri dersi “Kuvvetin Etkisinde Hareket” ünitesiyle bütünleştirilen hak, adalet ve sorumluluk değerlerinin öğretilmesine yönelik tasarlanan öğretim materyallerini değerlendirmektir. Dolayısıyla yeni öğretim materyallerinin sınıf içi uygulamaları ve öğrenme çıktıları üzerindeki etkisinin analiz edilmesi hem TYMM’nin kuramsal hedeflerinin test edilmesi hem de modelde açıklanan değerlerin fen öğretimiyle nasıl bütünleştirileceğine dair uygulayıcılara yol göstermesi açısından önemlidir.

Yöntem

Bu araştırmada Fen Bilimleri Öğretim Programı’ndaki “Kuvvetin Etkisinde Hareket” ünitesi; hak, adalet ve sorumluluk değerlerinin öğretilmesi bağlamında bütünleştirilmiştir. Bu yolla disiplinler arası ve bütüncül öğretim ilkeleri temelinde yenilikçi bir öğretim materyal seti tasarlanmıştır. Tasarım temelli araştırma modeliyle geliştirilen materyaller, disiplinler arası öğrenme çıktılarıyla desteklenmiştir. Uygulama, 2025-2026 eğitim öğretim yılında bir devlet ortaokulunda 24 öğrenciyle gerçekleştirilmiş ve 12 ders saatinde tamamlanmıştır. Çalışma için gerekli izinler alınmıştır. Öğrenciler değerleri; grup çalışmaları, deneyler ve drama etkinlikleriyle sınıf içi

ve dışındaki öğrenme ortamlarında fen konuları içerisinde deneyimlemişlerdir. Veriler; araştırmacı tarafından hazırlanan öz ve akran değerlendirme formları, öğrenci ürünleri puanlama anahtarı ve “Değerlerle İlgili Eylemleri Ölçme Aracı” yardımıyla toplanmıştır. Analizlerde betimsel istatistiksel yöntemler kullanılmış, varyasyon katsayısı hesaplanarak değer bileşenlerindeki değişkenlik düzeyleri karşılaştırılmıştır. Öğrencilerin değerleri iç-selleştirme düzeyleri ve fen kavramlarıyla ilişkilendirme biçimleri tablo ve grafiklerle görselleştirilmiş, bulgular bütünleştirilmiş öğretim tasarımının etkililiğini değerlendirmek amacıyla yorumlanmıştır.

Bulgular

Müdahaleden önceki veriler, katılımcıların adalet ve sorumluluk değerlerine ilişkin bileşenlerde %19,85 ile %25,11 arasında değişen yüksek düzeyde değişkenlik gösterdiğini ortaya koymuştur. En yüksek oranlar “Hak ve özgürlüklerini bilmek ve korumak” (%25,11) ve “Ölçülü ve dengeli olmak” (%24,97) bileşenlerinde görülmüştür. Müdahale sonrası bu oranlar %13,75 ile %19,13 arasında değişerek orta düzeye gerilemiştir.

Şekil 1’e göre son uygulama lehine tüm bileşenlerde puan ortalamaları artmıştır. Özellikle adaletin ilk iki ve sorumluluğun ilk bileşeninde bu artış belirgindir.

Şekil 2’de öğrencilerin öz ve akran değerlendirme puanları birbirine yakın çıkmıştır. En düşük puanlar; bireysel çıkarılardan ödün verme, arkadaşları tebrik etme ve düşünce paylaşma maddelerinde görülmüştür.

Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmanın bulguları, müdahale öncesinde katılımcıların adalet ve sorumluluk değerlerine ilişkin bileşenlerde yüksek düzeyde değişkenlik gösterdiğini açıkça ortaya koymuştur. Özellikle “Hak ve özgürlüklerini bilmek ve korumak” (%25,11) ile “Ölçülü ve dengeli olmak” (%24,97) bileşenleri, adalet değerinde en yüksek değişkenliğe sahip alanlar olarak dikkati çekmiştir. Müdahale esnasındaki ilk etkinlikte doldurulan öz değerlendirme ve akran değerlendirme formlarındaki puanlarının birbirine yakın olması, katılımcıların kendilerini ve birbirlerini benzer düzeyde değerlendirdiklerini göstermektedir. Değerlendirme formundaki en düşük puan ortalamaları, bu eylemlerin öğrenciler için daha zorlayıcı ya da alışılmadık olduğunu düşündürmektedir. Bu durum, değerlerin eyleme dönüşmesinde destekleyici etkinliklere ihtiyaç duyulduğunu göstermektedir. Bu amaçla uygulanan diğer iki etkinlikten sonra fark edilebilir bir iyileşme beklenmiştir. Müdahale sonrasında değişkenlik oranları orta düzeye (%13,75-%19,13) gerilemiştir. Bu durum, katılımcıların değer bileşenlerine yönelik tutumlarında dengeli bir dağılımın oluşmaya başladığına işaret etmektedir. Şekil 1 verileri sonucu destekleyecek şekilde son uygulama lehine tüm bileşenlerde puan ortalamalarının arttığını göstermektedir. Bu artış, özellikle adalet değerinin ilk iki bileşeni ile sorumluluk değerinin ilk bileşeninde daha belirgindir. Dolayısıyla yapılan müdahalenin hedeflenen değer odaklı öğrenme çıktıları üzerinde olumlu etkiler yarattığı açıktır. Bu sonuçlardan hareketle fen bilimleri öğretimiyle bütünleştirilen değer eğitimi uygulamalarında

- etkinlik temelli, deneyimsel öğrenmeye dayalı yöntemlerin kullanılması,
- grup çalışmaları, drama ve rol oynama gibi sosyal etkileşimi artıran tekniklerin tercih edilmesi,
- değerlerin günlük yaşamla ilişkilendirilerek somutlaştırılması önerilmektedir.

Kaynakça

- Ağırkan, M. (2022). Eğitimde akademik başarıyı ve sağlığı desteklemek: Bütüncül okul, bütüncül toplum, bütüncül çocuk modeli. Muş Alparslan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 2(1), 10 - 22.
- Bakar, E. (2023). Fen bilimleri dersinde beceri eğitimi için disiplinlerarası ilişkilendirme. Millî Eğitim , 52(Özel Sayı), 513-536. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.1309008>
- Chiang, R. J., Meagher, W., ve Slade, S. (2015). How the whole school, whole community, whole child model works: Creating greater alignment, integration, and collaboration between health and education. Journal of School Health, 85(11), 775-784. <https://doi.org/10.1111/josh.12308>
- Deveci, İ., ve Beşoluk, Ş. (2022). Disiplinlerarası fen öğretimi ve girişimcilik. Ergun, M. ve Ayvaci, H. Ş. (Ed.) içinde, Disiplinlerarası fen öğretimi (s. 116-135). Ankara: Pegem Yayıncılık.

Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2024). Fen bilimleri dersi öğretim programı. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları. <https://tymm.meb.gov.tr/ogretim-programlari/fen-bilimleri-dersi> adresinden alındı.

Milli Eğitim Bakanlığı [MEB] (2025). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli öğretim programları ortak metni. https://tymm.meb.gov.tr/upload/brosur/ortak_metin.pdf adresinden alındı.

Turna, Ö., ve Bolat, M. (2015). Eğitimde disiplinlerarası yaklaşımın kullanıldığı tezlerin analizi. Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 34(1), 35-55. <https://doi.org/10.7822/omuefd.34.1.3>

TEMA: DİL, DÜŞÜNCE VE DEĞER

ALTTEMA: Erdem-Değer-Eylem (EDE) Çerçevesi: Ahlaki Pusula Olarak Millî ve Manevi Değerlerimiz

Ailede Değer Aktarımında Öze Dönüş Modeli

Hasibe UNSU-Bitlis Ahmet Eren Bilim ve Sanat Merkezi

Giriş

Günümüzde hızlanan toplumsal değişim dijitalleşme ve bireyselleşme süreçleri, çocukların değerlerle karşılaşma, bu değerleri anlamlandırma ve içselleştirme biçimlerini önemli ölçüde dönüştürmüştür. Bu dönüşüm aile içi etkileşimin niteliğini, sürekliliğini zayıflatırken ebeveynlerin değer aktarımındaki rolünü daha karmaşık ve planlı rehberlik gerektiren eğitimsel bir sorumluluk hâline getirmiştir (Kahveci, 2021; Kılıç, 2011). Oysa sevgi, saygı, sorumluluk, adalet, merhamet ve öz denetim gibi temel değerlerin kazanılmasında aile, çocuğun ilk ve en etkili öğrenme ortamıdır. Çocuk bu değerleri çoğu zaman doğrudan öğretimden ziyade model alma, ortak yaşantılar ve gündelik etkileşimler aracılığıyla edinmekte ve içselleştirmektedir (Çağlayan, 2005; Dimen, 2014). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nde yer alan Erdem-Değer-Eylem Çerçevesi de değerlerin yalnızca bilişsel düzeyde kazandırılmasını değil insan, aile-toplum ve yaşanabilir çevre bağlamlarında davranışa dönüşmesini esas almaktadır. Bununla birlikte alan yazınında değerler eğitime ilişkin çalışmaların büyük ölçüde okul merkezli bir yaklaşım benimsediği; aileyi sürecin etkin bir paydaşı olarak konumlandıran, millî ve manevi kaynaklardan beslenen ve ebeveynlerin doğrudan yararlanabileceği uygulamalı materyallerin sınırlı kaldığı görülmektedir (İpek, 2018; Taş, 2021). Bu çalışma söz konusu boşluğu doldurmak amacıyla Anadolu irfanında yer alan değer aktarım yöntemlerini aile temelli, uygulanabilir ve rehberlik odaklı materyallere dönüştüren bir model önermektedir.

Anahtar Kelimeler: Erdem-Değer-Eylem Çerçevesi, ailede değer aktarımı, ebeveyn rehberi, ahlaki farkındalık, manevi önderler.

Amaç

Çalışmanın amacı ebeveynlerin çocuklarına ahlaki değerleri daha bilinçli, planlı ve etkili bir şekilde kazandırma- larını destekleyen kültürel temelli bir model geliştirmek ve bu modelin işlevselliğini incelemektir. Çalışma aile içinde değer aktarımının çoğu zaman plansız, nasihat ağırlıklı ve belirli bir yöneme dayanmadan yürütülmesi probleminden hareket etmektedir. Bu durum ebeveynlerin hangi değerleri, hangi yöntemlerle ve hangi araçlar aracılığıyla kazandıracakları konusunda yeterli rehberliğe sahip olmadıklarını göstermektedir. Bu doğrultuda Mevlânâ, Yunus Emre, Hacı Bektaş-ı Veli, Ahmed Yesevî ve Yusuf Has Hacıp'in eserlerinde öne çıkan değerler ile bu değerlerin aktarımında kullanılan yöntemler incelenmiş; elde edilen bulgular "Ebeveyn Rehber Kitabı" ve "Ahlaki Farkındalık Günlüğü" adlı iki materyale dönüştürülmüştür.

Yöntem

Bu çalışma aile temelli değer aktarımını destekleyen materyallerin geliştirilmesi ve işlevselliğinin incelenmesi amacıyla karma yöntem deseniyle yürütülmüştür. İlk aşamada ahlak, değerler eğitimi ve ailede değer aktarımına ilişkin alan yazını ile Mevlânâ, Yunus Emre, Hacı Bektaş-ı Veli, Ahmed Yesevî ve Yusuf Has Hacıp'in eserleri doküman analizi yoluyla incelenmiş; öne çıkan değerler ve değer aktarım yöntemleri belirlenmiştir. Ebeveynlerin değer aktarım sürecindeki ihtiyaçlarını belirlemek amacıyla 240 ebeveyn anket uygulanmıştır. Bu bulgular doğrultusunda "Ebeveyn Rehber Kitabı" ile "Ahlaki Farkındalık Günlüğü" geliştirilmiştir. Geliştirilen materyallerin uygulanabilirliğini değerlendirmek için 30 ebeveyn ve 15 yaş üstü 30 bireyle pilot uygulama gerçekleştirilmiş, ön-son değerlendirme testleri kullanılmıştır. Nicel veriler frekans ve yüzde dağılımlarıyla, nitel veriler tema temelli analizle çözümlenmiştir.

Bulgular

Bulgular, ebeveynlerin çocuklarına ahlaki değer kazandırma sürecinde belirgin bir rehberlik ihtiyacı duyduğunu göstermektedir. Ön test sonuçlarına göre katılımcıların %40'ı kendisini yetersiz, %26,7'si ise kısmen yeterli görmektedir. Ebeveynlerin %46,7'si çocuklarıyla etkili iletişim kurmakta zorlandığını, %43,3'ü değer aktarımında en sık nasihat yöntemine başvurduğunu, %93,3'ü ise bu amaçla daha önce herhangi bir materyal kullanmadığını belirtmiştir. Bu durum ailede değer aktarımının çoğu zaman plansız ve sistematik araçlardan yoksun biçimde yürütüldüğünü ortaya koymaktadır. Pilot uygulama sonrasında ebeveynlerin %93,3'ü çocuklarıyla iletişimlerinde olumlu gelişme gözlemlediğini, %66,7'si ise çocuklarıyla daha güçlü bir bağ kurduğunu ifade etmiştir. Materyal kullanımı sonrasında katılımcıların %73,3'ü kendisini çok yeterli, %23,3'ü yeterli hissetmiştir. "Ahlaki Farkındalık Günlüğü"nü kullanan katılımcılar da bu materyalin ahlaki sorgulama, öz değerlendirme ve farkındalık geliştirme süreçlerine katkı sağladığını belirtmiştir. Elde edilen bulgular geliştirilen modelin ebeveyn yeterliliğini artırdığını, aile içi iletişimi güçlendirdiğini ve değer aktarımını daha planlı ve yaşantı temelli bir sürece dönüştürdüğünü göstermektedir.

Sonuç ve Öneriler

Araştırma sonuçları, ebeveynlerin çocuklarına ahlaki değer kazandırma sürecinde yapılandırılmış rehberlik araçlarına ihtiyaç duyduğunu ve geliştirilen materyallerin bu ihtiyaca işlevsel bir karşılık sunduğunu göstermektedir. Elde edilen bulgular, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin Erdem-Değer-Eylem Çerçevesi'nin aile bağlamında somut ve uygulanabilir materyaller aracılığıyla hayata geçirilebileceğini ortaya koymaktadır. Çalışmanın alan yazınına en önemli katkısı, değerler eğitimi okul merkezli ve soyut bir çerçeveden çıkararak aileyi sürecin etkin bir paydaşı hâline getiren kültürel temelli bir model önermesidir. Bu yönüyle çalışma, millî ve manevî kaynaklardan beslenen, ebeveynin günlük yaşamda doğrudan kullanabileceği rehberlik araçları sunarak aile temelli değerler eğitimi alanına uygulamalı bir katkı sağlamaktadır. Sonuçlar, ebeveynlerin yalnızca bilgiye değil hikâye, örnek olay, ortak etkinlik ve öz değerlendirme içeren yapılandırılmış içeriklere ihtiyaç duyduğunu göstermektedir. Bu nedenle benzer materyallerin farklı yaş gruplarına, okul kademelerine ve aile eğitim programlarına uyarlanması önerilmektedir. Ayrıca öğretmenler, rehberlik servisleri ve aileler arasında iş birliğine dayalı değer aktarım uygulamalarının yaygınlaştırılması, okul-aile bütünlüğünü destekleyebilir. İleriki araştırmalarda modelin daha geniş örneklemelerde, farklı sosyokültürel çevrelerde daha uzun süreli uygulamalarla sınanması, etkililiğine ilişkin daha güçlü kanıtlar sunacaktır.

Kaynakça

- Açıkel, F. (2018). Yunus Emre'nin eserlerinde değerler eğitimi unsurları [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Kırıkkale Üniversitesi.
- Akbalık, H. (2015). Değerler eğitimi bağlamında Hacı Bektaş-ı Veli'nin eserlerinde yer alan eğitsel unsurlar [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Atatürk Üniversitesi.
- Aktaş, K. (2014). Etik-ahlâk ilişkisi ve etiğin gelişim süreci. *Journal of International Management and Social Researches*, 1(2), 22–31.
- Aluş, Y., & Selçukkaya, S. (2015). Türk ailesinde mutluluk algısı ve değerleri. *Sosyal ve Kültürel Araştırmalar Dergisi*, 1(2), 151–175.
- Arslan, A., & Çelik, H. (2016). Divan-ı Hikmet'te Türkçe eğitiminde kullanılabilecek değerler. *Turkish Studies*, 11(3), 169–184.
- Aydın, M. (2005). Ahlak öğretiminde örnek olay incelemesi yöntemi. Nobel Yayın Dağıtım.
- Bayraktutar, M. (2012). Suç önlemede dinî ve ahlâkî değerlerin rolü. In S. Bozdemir & U. Argun (Eds.), *Suç önleme sempozyumu* (pp. 7–30). Bursa Emniyet Müdürlüğü Yayınları.
- Çağlayan, A. (2005). Ahlak pusulası: Ahlak ve değerler eğitimi. Dem Yayınları.
- Dimen, F. (2014). Ahlak, değerler ve eğitimi. *Bülent Ecevit Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 1(2), 167–174.
- Güngör, E. (2000). Ahlak psikolojisi ve sosyal ahlak. Ötüken Neşriyat.
- Hacı Bektaş Veli. (2020). Yorum ve açıklamalarla Makalat-ı Hacı Bektaş Veli (A. Yalçın, Haz.). Derin Yayınları.

- Hacib, Y. H. (2008). Kutadgu Bilig (R. R. Arat, Çev.). Kabalcı Yayınları.
- İpek, C. (2018). Erol Güngör'ün değer tasnifi ve psikolojik ahlak kuramları bağlamında değerler eğitime yönelik bazı öneriler. In Cumhuriyet dönemi millî düşünce sistematğinde Erol Güngör sempozyumu (pp. 39–53). Türkiye Yazarlar Birliği Yayınları.
- Kahveci, H. (2021). Sosyal medya içeriklerinin ahlaki değerler bağlamında incelenmesi: Youtube örneği. *Anatolian Journal of Education and Social Sciences*, 11(1), 204–225.
- Kılıç, A. F. (2011). Türkiye'de ahlaki değerlerin yozlaşma süreci. *Eğitime Bakış Dergisi*, 19, 6–51.
- Kızılar, H. (2014). Ahlaki değerlerin şahsiyet oluşumuna etkisi. *Millî Eğitim Dergisi*, 204, 1–15.
- Mevlânâ. (2018). Mesnevî (A. Karaismailoğlu, Çev.). Akçağ Yayınları.
- Naagarazan, R. S. (2006). A textbook on professional ethics and human values. New Age International Publishers.
- Oruç, C. (2010). Okul öncesi dönem çocuğunda ahlaki değerler eğitimi. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama*, 1(2), 37–60.
- Özlem, D. (2010). Etik: Ahlâk felsefesi (2. bs.). Say Yayınları.
- Taş, H. (2021). Mesnevî'de değerler ve Mesnevî'nin değerlere bakışı. *Millî Eğitim Dergisi*, 50(230), 745–767.
- Türküresin, H. E. (2021). Pir-i Türkistan Hoca Ahmed Yesevî ve Divan-ı Hikmet'te bulunan değerler. *Türk Kültürü ve Hacı Bektaş Veli Araştırma Dergisi*, 99, 267–284.
- Ural, Ş. (1998). Epistemolojik açıdan değerler ve ahlak. *Doğu-Batı Dergisi*, 4, 45–58.
- Wringe, C. (2006). Moral education beyond the teaching of right and wrong. Springer.
- Yesevî, A. (2019). Dîvân-ı Hikmet: Hikmetler mecmuası (Mısır nüshası-1650) (M. M. Tulum, Haz.). Ketebe Yayınları.
- Yunus Emre. (2012). Dîvân-ı İlâhiyât (M. Tatçı, Haz.). Kapı Yayınları.
- Zhanykulov, N. (2022). Modern toplumda din ve ahlak. *Tabula Rasa: Felsefe ve Teoloji*, 38, 77–88.

TEMA: DİL, DÜŞÜNCE VE DEĞER

ALTTEMA: Erdem-Değer-Eylem (EDE) Çerçevesi: Ahlaki Pusula Olarak Millî ve Manevi Değerlerimiz

Tymm 5. Sınıf İngilizce Öğretim Programı'nda Değerler ve Schwartz'a Göre Analizi

Kübra EROĞLU-Ali Durmaz Ortaokulu/BURSA

Giriş

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli (TYMM), yetkin ve erdemli insan yetiştirme vizyonuyla Erdem-Değer-Eylem Çerçevesi'ni öğretim programlarının ortak bileşeni yapmıştır. Değerlerin sınıflanması ve ölçülmesi bakımından en yaygın kuramlardan biri olan Schwartz'ın (1992; 2012) Temel İnsan Değerleri Kuramı, değerlerin programlardaki örtük yapısını açığa çıkarmada güçlü bir teorik temel sunar. Alan yazında, TYMM değerleri bakımından Sosyal Bilgiler (Izgar, 2025) ve Türkçe (Ortaköylü & Ünal, 2025) gibi derslerin programlarının incelendiği ve bu çalışmalardan bazılarının (Abanoz ve Seyhan, 2025) Schwartz'ın kuramını temel aldığı görülmüştür. Bununla birlikte, TYMM değerlerinin doğası gereği küresel bir vizyona ve etkileşimsel pratiğe sahip olan İngilizce dersindeki görünümüne ilişkin bir çalışmaya rastlanmamıştır. Ulusal bir değer şablonunun, yabancı dil eğitiminin evrensel pedagojisiyle nasıl sentezlendiğinin araştırılması, program geliştirme alanına önemli bir katkı sunacaktır.

Anahtar Kelimeler: TYMM, İngilizce Öğretim Programı, değerler, Schwartz Değerler Kuramı.

Amaç

Bu araştırmanın amacı, 2025 TYMM 5. sınıf İngilizce Öğretim Programı'ndaki değerlerin pedagojik dağılımını yabancı dil alan ve destekleyici becerilerine ve temalara göre saptamak ve programda öne çıkan değer yapısının Schwartz'ın motivasyonel boyutları içerisinde nasıl konumlandığını ortaya koymaktır. Böylece çalışma, TYMM'nin Erdem-Değer-Eylem Çerçevesi'nde tüm branşlar için ortak belirlenen değerlerin, İngilizce dersinin alana özgü doğasında nasıl yer aldığını problem edinmektedir.

Yöntem

Araştırma, nitel araştırma deseninde doküman analizi yöntemiyle yürütülmüştür (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Veri kaynağı, Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından yayımlanan TYMM 5. sınıf İngilizce Öğretim Programı'dır. Kod listesi olarak alınan 20 değer ile programdaki listening, speaking, reading, writing alan becerilerine ve grammar, vocabulary, pronunciation destekleyici becerilerine ilişkin öğrenme çıktılarına dayalı öğrenme öğretme yaşantıları ve Warm-up bölümleri incelenmiştir. Veriler betimsel analizle yorumlanıp frekansları saptanmıştır. Analiz sürecinde TYMM değerleri Schwartz kuramıyla eşleştirilerek bir kodlama anahtarı oluşturulmuştur. Örneğin; Çalışkanlık değeri Kendini Yüceltme, Dostluk ve Sorumluluk değerleri Öz Aşkınlık, Healthy Living ve Saygı değerleri Muhafazakarlık, Özgürlük değeri ise Yeniliğe Açıklık boyutu altında sınıflandırılmıştır. Üst ve alt boyutlara ait toplam frekanslar bu eşleştirme temelinde hesaplanmıştır.

Bulgular

Değerlerin becerilere göre dağılımı incelendiğinde; temel dil becerilerinde değer vurgusunun üretici becerilerde (Speaking f=300, Writing f=226), alımlayıcı becerilere (Listening f=278, Reading f=135) kıyasla daha yoğun olduğu görülmüştür. Destekleyici becerilerde ise en yüksek frekans Vocabulary (f=348) alanında saptanmış; bunu Pronunciation (f=151) ve Grammar (f=123) izlemiştir. Bu sayısal dağılım, programda değer öğretiminin dil bilgisi kural odaklı bir yapıdan ziyade, sözcük öğrenimi ve iletişimsel üretim üzerinden kurgulandığı sonucuna götürmektedir.

Program genelinde en sık tekrar edilen değerler Çalışkanlık (f=344), Dostluk (f=204) ve Sorumluluk (f=142) olurken; en düşük frekanslar Sevgi (f=15), Adalet (f=17) ve Özgürlük (f=18) değerlerindedir. Tema bazında ise en yüksek değer yoğunluğu Life in Nature (f=210) temasında, en düşük değer yoğunluğu ise Classroom Life (f=147) temasında ortaya çıkmıştır.

Bulgular Schwartz kuramı ekseninde incelendiğinde ortaya çıkan sonuçlar şu şekildedir: En yüksek frekans Öz Aşkınlık (f=686) üst boyutundadır. Ancak bu boyut, yabancı dilin doğası gereği beklenen Evrenselcilik alt boyutundan (f=157) ziyade, yakın çevreye dönük İyilikseverlik alt boyutunda (f=529) yığılmıştır. İkinci sıradaki Muhafazakarlık üst boyutu (f=461), Gelenek alt boyutundan (f=102) ziyade, öğrencinin sınıf içi düzenini ve temel korunmasını temsil eden Uyma (f=186) ve Güvenlik (f=173) alt boyutlarıyla öne çıkmıştır. Üçüncü sıradaki Kendini Yüceltme üst boyutu (f=344), tamamen Başarı alt boyutu üzerinden şekillenmiş ve bu alt boyutun tüm yükünü TYMM'deki Çalışkanlık değeri tek başına çekmiştir. Son olarak, Yeniliğe Açıklık üst boyutu (f=18) ise yalnızca Öz Yönelim alt boyutu ve buna karşılık gelen Özgürlük değeri üzerinden yok denecek kadar az temsil edilmiştir.

Sonuç ve Öneriler

Araştırma sonuçları, TYMM 5. sınıf İngilizce Öğretim Programı'nda değerlerin tüm temalara yayıldığını ve kural öğretiminin ziyade iletişimsel beceriler (Vocabulary, Speaking) üzerinden yapılandırıldığını göstermektedir. Programda Çalışkanlık, Dostluk ve Sorumluluk değerlerinin baskınlığı, uyumlu ve görev bilinci yüksek bir öğrenci profili hedeflendiğine işaret etmektedir.

Ancak literatüre sunulacak en temel tartışma, tasarlanan ortak çerçeve ile İngilizce dersinin doğası arasındaki uyumsuzluktur. TYMM erdem odaklı bir şablon sunsa da, yabancı dilin pratik ve görev odaklı yapısı sistemi esnetmiştir. Yeniliğe Açıklık boyutunu temsil eden küresel keşif vizyonu, Akademik Başarı eksenindeki ödev yapma gayretine indirgenmiş; yabancı dil dünya vatandaşlığı hedefinden uzaklaşarak Evrenselcilik yerine İyilikseverlik odaklı yakın çevre ilişkilerine sıkıştırılmıştır.

Bu bulgu, literatürdeki diğer branş analizleriyle çarpıcı bir zıtlık oluşturur. Örneğin Abanoz ve Seyhan (2025) Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'nda değerlerin toplumsal odaklı Gelenek ve Evrenselcilik boyutlarında yığıldığını, bireysel başarıya çok az yer verildiğini saptamıştır. İngilizcedeki bireysel görev performansı ağırlıklı bu zıt tablo, TYMM ortak şablonunun her branşın kendi ontolojik yapısına göre farklı şekillendiğini kanıtlamaktadır. Öte yandan her iki programda da Güç, Hedonizm ve Uyarılım boyutlarının hiç bulunmaması, modelin genel karakteristiğinin haz veya rekabetten ziyade uyum ve mesuliyet üzerine kurulduğunu göstermektedir.

Bu bağlamda; İngilizce dersinin sınırları aşma potansiyelini canlandırmak adına Özgürlük, Adalet ve Evrenselcilik boyutlarını besleyen iletişimsel görevler tasarlanmalıdır. Ayrıca, değer dağılımını dengelemek için Reading ve Grammar becerilerinde değer bağlamı artırılabilir.

Kaynakça

- Abanoz, G., Seyhan, O. (2025). Schwartz'ın değer kuramı çerçevesinde 2024 sosyal bilgiler dersi öğretim programında yer alan değerlerin analizi. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 17 (33), 747-771.
- Izgar, G. (2025). Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programının Değer Sınıflandırmaları Bağlamında İncelenmesi: Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Erdem-Değer-Eylem Çerçevesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 54(1), 1173-1206.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2024). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli: Öğretim programları ortak metni. MEB.
- Ortaköylü, S., & Ünal, S. (2025). 5. Sınıf Türkçe Ders Kitabının Değerler Açısından İncelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 54(1), 1129-1172.
- Schwartz, S. H. (1992). Universals in the Content and Structure of Values: Theoretical Advances and Empirical Tests in 20 Countries. *Advances in Experimental Social Psychology*, 25, 1-65.
- Schwartz, S. H. (2012). An overview of the Schwartz Theory of Basic Values. *Online Readings in Psychology and Culture*, 2(1). 1-20. <https://doi.org/10.9707/2307-0919.1116>.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2021). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri (12. baskı). Seçkin Yayıncılık.

TEMA: DİL, DÜŞÜNCE VE DEĞER

ALT TEMA: Erdem-Değer-Eylem (EDE) Çerçevesi: Ahlaki Pusula Olarak Millî ve Manevi Değerlerimiz

Bütüncül Gelişim Bağlamında Empati Becerilerinin Oyunlaştırma Yoluyla Geliştirilmesi

Buket ŞEN DEMİREL – Ankara Keçiören Bilim ve Sanat Merkezi

Gülhan BERK-Ankara Keçiören Bilim ve Sanat Merkezi

Giriş

Winnicott'a (2021) göre oyun oynama bir deneyimdir; her zaman yaratıcı ve mekân-zaman sürekliliği içinde yer alan bir deneyim, temel bir yaşama biçimidir (s.77). Teknolojinin hızla ilerlediği çağımızda "öteki»nin duygusunu hissetmek çok daha önemli noktaya gelmiştir. Decety ve Jackson (2004) empatiyi; benlik ve öteki arasındaki farkındalığı koruyarak, başkasının deneyimini paylaşma olarak ifade eder. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, öğrenciyi sadece bilgi yüklenen bir varlık değil; zihinsel, ruhsal derinliğe sahip bütüncül bir şahsiyet olarak tanımlar. Bu bağlamda empati, sadece bilişsel bir süreç olmakla kalmayıp Maarif Modeli'nin "Erdem-Değer-Eylem" dönüşümünde merhamet, saygı ve yardımlaşma değerlerinin temel basamağını oluşturur. Bilgili (2000) özel yetenekli bireylerin sahip olduğu seçkin potansiyelin doğru işlenmesi, hem toplumun hem de tüm insanlığın ortak refahı ve ilerlemesi için tartışmasız bir stratejik değer taşımakta olduğunu belirtir. Bu doğrultuda yüksek bilinç düzeyine sahip özel yetenekli öğrenciler, sosyal-duygusal becerilerini geliştirdikleri ölçüde toplumsal gelişime önemli bir katkı sunacaklardır.

Günümüz eğitim ekosisteminde, değerlerin sadece teorik anlatımla kazandırılması zorlaşmıştır. Açış ve Ayverdi (2020) kutu oyunlarının özel yetenekli öğrencilerin dikkat ve yaratıcılık alanlarında anlamlı bir gelişim sağladığını belirtir. Nitekim bu çalışma, özel yetenekli öğrencilerin dünyasındaki dijital merakı geleneksel oyunlarla birleştirerek empatiyi yaşanan bir eyleme dönüştürmeyi amaçlamaktadır. Ayrıca teknolojinin olumlu yönlerinden yararlanarak yapay zekâ desteğiyle sosyal uyumu ve etkileşimi artıran hibrit bir model ortaya koymayı hedeflemektedir.

Anahtar Kelimeler: değer, empati, hibrit kutu oyunu, özel yetenek

Amaç

Bu çalışmanın amacı; özel yetenekli öğrenciler için yapay zekâ destekli hibrit bir kutu oyunu geliştirmek ve bu materyalin öğrencilerin empati becerileri üzerindeki etkisini inceleyerek değer inşa etme süreçlerine katkısını belirlemektir. Araştırma, dijitalleşmenin beraberinde getirdiği yalnızlaşmaya karşı teknolojiyi merhamet ve saygı gibi değerleri pekiştiren bir köprü olarak kullanmayı; böylece öğrencilerimizin dijital yetkinlikleri ile duygusal becerilerini eş zamanlı geliştirmeyi hedeflemektedir. Bu doğrultuda, oyun temelli bir uygulama süreciyle özel yetenekli öğrencilerin farklı bakış açıları kazanmalarını sağlamak ve sosyal-duygusal öğrenme süreçlerini Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin bütüncül gelişim ilkesine uygun, yenilikçi bir yapıya kavuşturmak amaçlanmıştır.

Yöntem

Bu çalışmada; empati ile ilgili verilerin gerçek bir öğrenme ortamında uygulanmasını, etkililiğinin test edilmesini, elde edilen veriler ışığında tasarımın nihai formunun oluşturulmasını sağladığı için tasarım tabanlı araştırma modeli tercih edilmiştir. Araştırmanın etkililik analizi aşamasında ise nicel araştırma desenlerinden ön test-son test tek gruplu deneysel desen kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini, Ankara ili Keçiören Bilim ve Sanat Merkezinde öğrenim gören ve gönüllü öğrenciler arasından rastgele seçilen özel yetenekli öğrenciler oluşturmaktadır.

Geleneksel oyun bileşenlerinin karekodlar, günlük yaşam senaryoları ve yapay zekâ destekli videolarla zenginleştirildiği bu hibrit öğrenme ortamı; öğrencilerin hem dijital yetkinliklerini hem de duygusal becerilerini geliştirmek amacıyla kurgulanmıştır.

Öğrencilerin empati düzeylerini belirlemek amacıyla veri toplama aracı olarak Toronto empati ölçeği kullanılmıştır. Elde edilen verilerin analizinde öncelikle normallik testleri yapılmış; Shapiro-Wilk testi sonucunda verilerin normal dağılım göstermediği saptanmıştır (ön test $p=.008$, Son test $p=.002$). Bu doğrultuda, bağımlı iki ölçüm arasındaki farkın anlamlılığını test etmek üzere parametrik olmayan Wilcoxon işaretli sıralar testi uygulanmıştır. Verilerin çözümlenmesinde betimsel istatistiklerin yanı sıra etki büyüklüğü hesaplamalarından yararlanılmıştır.

Bulgular

Araştırma kapsamında elde edilen nicel veriler, geliştirilen hibrit eğitim aracının özel yetenekli öğrencilerin empati becerileri üzerinde anlamlı ve olumlu bir değişim yarattığını ortaya koymuştur. Öğrencilerin Toronto empati ölçeğinden aldıkları ön test puan ortalaması = 3.72 iken, uygulama sonrasında bu değerin (= 4.83) seviyesine yükseldiği görülmüştür. Verilerin normal dağılım göstermemesi sebebiyle yapılan Wilcoxon işaretli sıralar testi sonucunda, ön test ve son test puanları arasındaki bu farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu saptanmıştır ($W = 0.00$, $p = .002$). Bu sonuç, oyun temelli hibrit öğrenme ortamının öğrencilerin duygusal farkındalıklarını artırmada yüksek düzeyde etkili bir materyal olduğunu kanıtlamaktadır.

Sonuç ve Öneriler

Bu çalışma; merhamet, yardımlaşma, empati ve saygı gibi değerlerin kazandırılmasında yapay zekâ destekli senaryoları kullanarak Türkiye Yüzyılı Maarif Model'inin bütüncül gelişim hedefine hizmet etmiştir. Araştırma sonucunda elde edilen istatistiksel veriler ($p = .002$), geliştirilen hibrit modelin özel yetenekli öğrencilerin empati düzeylerinde anlamlı ve kalıcı bir artış sağladığını kanıtlamaktadır. Geleneksel oyun ile dijital içerikleri birleştiren bu yöntemle öğrenciler; teknolojiyi hem doğru bir yere konumlandırmayı hem de "öteki"nin duygularını anlamak ve olaylara farklı açılardan bakmak için araç olarak kullanmayı öğrenmişlerdir. Bu durum, çocukların hem zihinsel hem de ruhsal derinliğe sahip, toplumsal duyarlılığı yüksek bireyler olma yolunda ilerlediklerini somut bir şekilde ortaya koymaktadır.

Araştırmadan elde edilen kazanımlar doğrultusunda şu öneriler sunulmaktadır:

- Yapay zekâ araçları, sadece teknik bir beceri olarak değil, Maarif Modeli'ndeki erdem ve değerleri davranışa dönüştürecek bir yöntemle müfredata entegre edilebilir.
- Geleneksel oyunların samimiyetini dijital içerikle birleştiren hibrit tasarımlar; yaygınlaştırılabilir.
- Öğrencilerin dijital yetkinlikleri ile duygusal zekâlarını aynı anda geliştirebilecekleri oyun temelli öğrenme ekosistemleri tüm eğitim kademelerine yerleştirilebilir.

Kaynakça

- Açış, Y. B., & Ayverdi, L. (2020). Kutu Oyunlarının Özel Yetenekli Öğrencilerin Dikkat ve Yaratıcılıklarına Etkisi. *Erciyes Journal of Education*, 4(2), 47-67. <https://doi.org/10.32433/eje.753698>
- Bilgili, A. E. (2000). Üstün yetenekli çocukların eğitimi sorunu: Sosyal sorumluluk yaklaşımı. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, (12), 59-74. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/1988>
- Decety, J., & Jackson, P. L. (2004). The functional architecture of empathy. *Behavioral and Cognitive Neuroscience Reviews*, 3(2), 71–100. <https://doi.org/10.1177/1545968304268771>
- Winnicott, D.W. (2021). *Oyun ve Gerçeklik*. Metis Yayınları.

TEMA: DİL, DÜŞÜNCE VE DEĞER

ALT TEMA: Erdem-Değer-Eylem (EDE) Çerçevesi: Ahlaki Pusula Olarak Millî ve Manevi Değerlerimiz

Yetkin ve Erdemli İnsanın Türkçe Ders Kitaplarına Yansıması

Dr. Mehmet SOYUÇOK-Hocalar Halk Eğitimi Merkezi/ AFYONKARAHİSAR

Giriş

Toplumsal değerler, milletin tarih boyunca edindiği tecrübelerin, millî hafızanın ve duyuşun eseri olarak ortaya çıkar. Bu değerlerin öğretim programlarından ders kitaplarına, ders içi etkinliklerden ders dışı çalışmalara kadar her türlü eğitim faaliyetinin ve dokümanının merkezinde yer alması gerekir çünkü eğitim öğretim faaliyetlerinin temel amaçlarından biri kültürel değerlerin aktarılmasını, yaşatılmasını sağlamaktır. Millî ve toplumsal değerler normatif unsurlar olarak ideal insan tipini de ortaya koyar. İdeal insan tipinin kimi nitelikleri zamana ve şartlarına göre değişse de temel özellikleri millî hafızada korunur (Aygül, 2025, s. 103; Bars, 2014, s. 122; Çetinkaya, 2019, s. 158; Durmuş, 2023, s. 7; Kök, 2018, s.129; Yıldızlı, 2023, s. 199). Türk kültürü açısından bakıldığında bu nitelikler Hacı Bektaş-ı Velî’de (Durakoğlu 2015, s. 49), ahilik uygulamalarında (Akça, 2017, s. 41), aşıklık geleneğinde (Doğan, 2024, 198), *Atabet’ül Hakayık*’ta (Tokur, 2019, s. 173) ve birçok eser, uygulama ve unsurda kendini göstermiştir. Bahsedilen nitelikler, 2024 yılında uygulamaya konan Maarif Modeli’nde belirtilen yetkin ve erdemli insan tipinde vücut bulmuştur. Model’in ortak metninde yetkin ve erdemli insanın ahlaklı, bilge, cesaretli, estetik, iradeli, merhametli, sağlıklı, sorgulayıcı, üretken ve vatansever olmak üzere on profil özelliğine sahip olması gerektiği belirtilmiştir (MEB, 2025, s. 7). Model’e göre eğitim öğretim sürecinin bitiminde her öğrencinin bu niteliklere sahip olması beklenmekte ve hedeflenmektedir. Bu amaca katkı sağlaması beklenen önemli materyallerden biri ders kitaplarıdır. Çünkü özellikle Türkçe ders kitaplarındaki metinler karakter eğitimi gerçekleştirmede ideal araçlardır (Şimşek, 2017, s. 357). Dolayısıyla yetkin ve erdemli insan niteliklerinin temel materyallerden olan ders kitaplarındaki metinlere yansıması incelenmesi gereken bir konudur. Literatür tarandığında Maarif Modeli doğrultusunda hazırlanan güncel Türkçe ders kitaplarını yetkin ve erdemli insan profili açısından inceleyen bir çalışmanın bulunmadığı görülmüştür. Dolayısıyla çalışma bu bakımdan orijinaldir ve alandaki boşluğu doldurması umulmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Maarif Modeli, Türkçe, ders kitabı, değer, ideal insan

Amaç

Bu çalışmanın amacı, yetkin ve erdemli insan niteliklerinin Maarif Modeli kapsamında hazırlanan Türkçe ders kitaplarındaki yansımalarını ortaya koymaktır. Bu amaca ulaşmak için “Maarif Modeli kapsamında hazırlanan Türkçe ders kitaplarındaki metinlerde bulunan karakterlerde yetkin ve erdemli insanın temsili nasıldır?” sorusuna cevap aranmıştır.

Yöntem

Çalışma nitel araştırma paradigmasına uygun olarak gerçekleştirilmiştir. Verilerin toplanmasında doküman incelemesi tekniğine, analizinde ise içerik analizi tekniğine başvurulmuştur. Çalışma dokümanlarını Maarif Modeli kapsamında hazırlanan 5 ve 6. sınıf Türkçe ders kitapları oluşturmaktadır. Bulgular, bu kitaplardaki dinleme/ izleme ve okuma parçalarının taranmasıyla elde edilmiştir. Ulaşılan bulgular tablolar hâlinde sunulmuş, her tabloda metnin adı, karakter, temel profil özelliği ve profil özelliğinin ilgili bileşeni verilmiştir. Geçerlik ve güvenilirliği sağlamak adına doküman incelemesi iki ay arayla tekrarlanmış, uyuşmayan bulgular için uzman görüşüne başvurulmuştur; ayrıca yorumlama yapılırken bulgulardan alıntılara yer verilmiştir.

Bulgular

Çalışmanın amacı doğrultusunda 5 ve 6. sınıf Türkçe ders kitaplarında yapılan doküman incelemesinde yetkin ve erdemli insana ait on profil özelliğinin tamamının kitaplarda yer aldığı belirlenmiştir. Profil özelliklerinin altmış bir alt bileşeninin otuz dokuzuna da yüz kırk dört defa yer verilmiştir. Üretken (f: 42) en sık yansıtılan profil özelliği iken sağlıklı (f: 2) en az yansıtılan profil özelliğidir. Diğer profil özellikleri olan ahlaki (f: 4), estetik (f: 7), cesaretli (f: 8), iradeli (f: 8), sorgulayıcı (f: 16), bilge (f:17), vatansever (f: 17) ve merhametli (f: 23) ise toplam yüz karakterde yansıtılmıştır. Alt bileşenlere bakıldığında en çok öğrenmeye hevesli (f: 9), sabırlı (f: 9) ve sevecen (f: 9) alt bileşenlerinin yansıtıldığı görülmektedir. Belirtilen profil özellikleri ve bunların alt bileşenleri metinlerdeki 47 karakter üzerinden yansıtılmıştır.

Sonuç ve Öneriler

Analiz edilen ders kitaplarındaki metinlere genel olarak bakıldığında profil özelliklerinin başarıları ve eserleriyle ön plana çıkmış Kaşgarlı Mahmut, Jale İnan, Sümeyye Boyacı gibi gerçek kişilerle veya Rafadan Tayfa karakterleri gibi çocukluk çağındaki öğrenciler arasında popüler olan hayali kahramanlarla yansıtıldığı görülmektedir. Bu yaklaşımın öğrencilerin doğru rol modelleri belirlemelerini kolaylaştıracağı düşünülmektedir. Kitaplarda hem yetkin ve erdemli insan niteliklerini yansıtan hem de kültürel değerlerin aktarılmasını sağlayan metinlere yer verilmiştir. Örneğin "Bugün Bayram" metninde bayram gelenekleri hakkında bilgi verilmesinin yanı sıra vatansever, merhametli, bilge profil özellikleri de yansıtılmıştır. Üretken (f: 42), sorgulayıcı (f: 16), bilge (f:17), vatansever (f: 17) ve merhametli (f: 23) niteliklerinin güçlü biçimde temsiline ders kitapları için olumlu bir durum olduğu söylenebilir. Ancak profil özelliklerinin sayıca dengesiz dağılımının bir eksiklik olduğu düşünülmektedir. Bazı önemli profil özellikleri de yeterince yansıtılmamıştır. Örneğin sağlıklı profilinde bu durum göze çarpmaktadır. Hâlbuki günümüzde obezite ve buna bağlı hastalıklar dünya çapında bir sağlık sorunu olarak görülmektedir. Yapılan analizlerde, bu eksikliklere rağmen profil özelliklerinin genel olarak hem nicel hem nitel açıdan güçlü biçimde yansıtıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu durumun daha iyiye götürülmesi adına kitaplardaki metinlerin seçiminde yetkin ve erdemli insan yetiştirme amacının merkeze alınarak hareket edilmesi önerilmektedir.

Kaynakça

- Akça, G. (2017). Fütüvvetçilikte ve Türk Fütüvvetçiliğinde (Ahilik) ideal insan ve ahlâkı. *Turkish Studies*, 12(3), 41-58.
- Aygül, B. (2025). Yörüklerin yaşam tarzı. *BENGİ Dünya Yörük-Türkmen Araştırmaları Dergisi*, 2025(1), 103-121.
- Bars, M. E. (2014). Türk kahramanlık destanlarında kadın tipleri. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 2(2), 122-140.
- Çetinkaya, F. (2019). Abdurrahim Karakoç'un şiirinde ideal gençlik tipi. *Edebi Eleştiri Dergisi*, 3(2), 158-167.
- Doğan, F. (2024). Âşıklık geleneğinde ideal insan tasavvuru. *Uluslararası Sosyal Bilimler Akademisi Dergisi*, (15), 198-233.
- Durakoğlu, A. (2015). Hacı Bektaş Veli ve Soren Kierkegaard'ın ideal insan tipi. *Türk Kültürü ve Hacı Bektaş Veli Araştırma Dergisi*, (73), 49-66.
- Durmuş, İ. (2023). Bozkır kültür çevresinde Türk kişiliğinin oluşumu ve gelişimi. *Asya Araştırmaları Uluslararası Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(Cumhuriyet'in 100. Yılına Armağan Özel Sayısı), 7-18.
- Kök, A. (2018). Köktürk kağanlık yazıtlarından Pir-i Türkistan'a ideal insanın özellikleri. *Türk Dünyası Araştırmaları*, 118(232), 129-142.
- MEB (Milli Eğitim Bakanlığı). (2025). Maarif Modeli ortak metni. Ankara: MEB.
- Şimşek, Ş. (2017). Türkçe ders kitaplarındaki okuma metinlerinde karakter eğitimi. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, (13), 357-364.
- Tokur, B. (2019). Ahlaki çözülme, ideal insan ve hayatın anlamı bağlamında Atebetü'l-Hakâyık. *Bilimname*, 2019(40), 173-194.
- Yıldızlı, M. E. (2023). Kutadgu Bilig kahramanları üzerine yeniden düşünmek. *Karadeniz Araştırmaları*, (77), 199-214.

TEMA: DİL, DÜŞÜNCE VE DEĞER

ALTTEMA: Erdem-Değer-Eylem (EDE) Çerçevesi: Ahlaki Pusula Olarak Millî ve Manevi Değerlerimiz

Erdem-Değer-Eylem Çerçevesi Bağlamında Oyunlaştırılmış Atasözü Öğretimi

Ezgi YALÇINKAYA SARI – Giresun Bilim ve Sanat Merkezi

Samed SARI-Giresun Sosyal Bilimler Lisesi

Giriş

Aile, bireyin ilk sosyal çevresi olarak değerlerin kazanıldığı en temel kurumdur. Sevgi, saygı, sorumluluk ve dayanışma gibi temel değerler, bireyin kişilik gelişiminde belirleyici rol oynamaktadır. Bu değerlerin kuşaktan kuşağa aktarımında dil önemli bir araçtır ve atasözleri bu aktarımın en güçlü taşıyıcıları arasında yer almaktadır. Atasözleri, toplumun ortak deneyimlerini ve ahlaki birikimini kısa ve özlü biçimde ifade ederek bireylere yol gösterir. Ancak günümüzde öğrencilerin atasözlerine yönelik bilgi düzeylerinin sınırlı olduğu ve bu sözlerin içerdiği değerleri davranışa dönüştürmede yetersiz kaldıkları görülmektedir.

Değerler eğitimi sürecinde karşılaşılan en önemli sorunlardan biri, öğrenilen değerlerin günlük yaşama aktarılmasındaki eksikliklerdir. Bu noktada Erdem-Değer-Eylem (EDE) çerçevesi, bireyin erdemleri tanıması, bunları değer olarak içselleştirmesi ve davranışa dönüştürmesi sürecini açıklayan bütüncül bir yaklaşım sunmaktadır. Bu sürecin etkili olabilmesi için öğrenme ortamlarının etkileşimli ve deneyim temelli olması gerekmektedir. Oyunlaştırma ise öğrencilerin aktif katılımını sağlayarak öğrenmeyi kalıcı ve anlamlı hâle getiren önemli bir yöntemdir.

Anahtar Kelimeler: atasözü, değer, oyunlaştırma, kültür, davranış

Amaç

Bu çalışmanın temel amacı, aile temalı atasözlerinin oyunlaştırılmış öğrenme ortamlarında öğretilmesinin, öğrencilerin değer farkındalığı ve bu değerleri davranışa dönüştürme düzeyleri üzerindeki etkisini Erdem-Değer-Eylem çerçevesi bağlamında incelemektir. Bu doğrultuda geliştirilen “Atasözü Avı: Aile Değerlerini Yakala!” adlı eğitsel oyunun, öğrencilerin hem atasözü bilgilerini artırması hem de aile değerlerini içselleştirerek günlük yaşamlarına yansıtma üzerindeki etkisi araştırılmıştır. Ayrıca çalışma, değerler eğitimi sürecinde oyunlaştırma yönteminin etkililiğini ortaya koymayı ve kültürel mirasın aktarımına katkı sağlamayı hedeflemektedir.

Yöntem

Araştırmada yarı deneysel desen kullanılmıştır. Çalışma grubunu bir Bilim ve Sanat Merkezinde öğrenim gören 40 ortaokul öğrencisi oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak “Aile Değerleri ve Atasözleri Ön Görüşme Formu” ve “Son Görüşme Formu” kullanılmıştır. Ön test aşamasında öğrencilerin aile değerlerine ilişkin algıları ve atasözü bilgileri belirlenmiştir.

Uygulama sürecinde öğrenciler, dört hafta boyunca “Atasözü Avı: Aile Değerlerini Yakala!” adlı eğitsel oyunla etkileşimli etkinliklere katılmıştır. Oyun; atasözü eşleştirme, anlamlandırma ve senaryo temelli görevlerden oluşmaktadır. Süreç sonunda son test uygulanarak öğrencilerin atasözü bilgisi, değer farkındalığı ve davranışsal değişimleri incelenmiştir. Elde edilen veriler betimsel analiz yöntemiyle değerlendirilmiştir.

Bulgular

Araştırmanın ön test bulguları, öğrencilerin aile kavramını çoğunlukla sevgi ve saygı gibi değerlerle ilişkilendirdiğini; ancak aile temalı atasözleri konusundaki bilgilerinin oldukça sınırlı olduğunu göstermektedir.

Katılımcıların büyük bir bölümü, aileyle ilgili atasözü bilmediğini ifade etmiştir. Bu durum, atasözlerinin eğitim sürecinde yeterince kullanılmadığını ortaya koymaktadır.

Uygulama sonrasında elde edilen bulgular ise öğrencilerin atasözü bilgisi ve değer farkındalığında belirgin bir artış olduğunu göstermektedir. Öğrenciler, çok sayıda yeni atasözü öğrenmiş ve bu atasözlerinin içerdiği anlamları daha doğru biçimde ifade edebilmiştir. Ayrıca katılımcıların büyük çoğunluğu, oyun sürecinde yeni değerler kazandığını ya da mevcut değerleri daha iyi anladığını belirtmiştir.

Erdem-Değer-Eylem çerçevesi açısından değerlendirildiğinde, öğrencilerin önce atasözleri aracılığıyla erdemleri tanıdığı, ardından bu erdemleri değer olarak içselleştirdiği ve son olarak günlük yaşamlarında davranışa dönüştürdüğü görülmüştür. Katılımcıların önemli bir kısmı, oyun sürecinin aile içi iletişimlerini olumlu yönde etkilediğini ve davranışlarında değişim oluşturduğunu ifade etmiştir.

Sonuç ve Öneriler

Araştırma sonuçları, atasözleri aracılığıyla değer öğretiminin oyunlaştırılmış öğrenme ortamlarında daha etkili hâle geldiğini göstermektedir. Oyun temelli öğrenme, öğrencilerin derse olan ilgisini artırmakta ve öğrenilen bilgilerin kalıcılığını desteklemektedir. Erdem-Değer-Eylem çerçevesine uygun olarak yürütülen bu süreçte, değerlerin yalnızca bilişsel düzeyde kalmadığı, duyuşsal ve davranışsal boyutlara da yansıdığı görülmüştür.

Bu doğrultuda, Türkçe ve değerler eğitimi derslerinde atasözlerinin oyunlaştırma yöntemleriyle öğretilmesi önerilmektedir. Geliştirilen eğitsel oyun, farklı sınıf düzeylerine uyarlanarak yaygınlaştırılabilir. Ayrıca oyun materyallerinin dijital ortamlara taşınması, erişilebilirliği artıracaktır. Değerlerin davranışa dönüşümünü izlemek amacıyla süreç temelli değerlendirme araçlarının kullanılması önerilmektedir. Gelecek çalışmalarda, daha geniş örneklemlemlerle benzer uygulamalar yapılarak sonuçların genellenebilirliği artırılabilir.

Kaynakça

- Aksoy, Ö. A. (1988). *Atasözleri ve deyimler sözlüğü*. İstanbul: İnkılâp Kitabevi. (Temel başvuru kaynağı).
- Aydın, M., & Akyol Gürler, S. (2014). *Değerler eğitimi*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Çoban, M., Yıldırım, S., & Göktaş, Y.** (2011). Eğitsel bilgisayar oyunlarının öğrencilerin akademik başarıları ve derse olan motivasyonları üzerindeki etkisi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(2), 1-20.
- Demirel, Ö., Seferoğlu, S. S., & Yağcı, E. (2003). *Öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Garris, R., Ahlers, R., & Driskell, J. E. (2002). Games, motivation, and learning: A research and practice model. *Simulation & Gaming*, 33(4), 441-467.
- Gökçe, B. (1993). *Türk ailesi ve atasözleri*. Ankara: Başbakanlık Kadın ve Sosyal Hizmetler Müsteşarlığı Yayınları.
- Güneş, F. (2015). Eğitsel oyunlarla değerler eğitimi. *Journal of Values Education*, 13(29), 145-170.
- Şimşek, T.** (2019). Atasözlerinin değerler eğitimi açısından önemi ve Türkçe öğretimindeki yeri. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 8(1), 320-345.
- Türk Dil Kurumu. (2009). *Atasözleri ve Deyimler Sözlüğü* [Çevrim içi sözlük]. <https://sozluk.gov.tr> (erişim tarihi: 25/10/2025)
- Yalçın, S. (2014). *Türk atasözlerinde aile ve çocuk eğitimi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Yiğit, A. (2007). *İlköğretim 2. sınıf hayat bilgisi dersinde değerler eğitiminde oyun yönteminin etkililiği* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.

TEMA: DİL, DÜŞÜNCE VE DEĞER

ALT TEMA: Erdem-Değer-Eylem (EDE) Çerçevesi: Ahlaki Pusula Olarak Millî ve Manevi Değerlerimiz

Sürdürülebilir Kalkınma Amaçlarının Kadim Türk Medeniyetindeki Tarihsel İz Düşümleri ve Uygulamaları

Büşra ABBASOĞLU-Erbosan Ortaokulu Melikgazi/KAYSERİ

Levent ABBASOĞLU-Murat Kantarcı Bilim ve Sanat Merkezi Melikgazi/KAYSERİ

Giriş

Günümüzde küresel bir vizyon olarak sunulan Birleşmiş Milletler Sürdürülebilir Kalkınma Amaçları (SKA), Kadim Türk medeniyetinin felsefi ve kurumsal köklerinde “Erdem-Değer-Eylem” bütünlüğü içerisinde asırlar önceden yer bulmuştur. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, eğitimi yalnızca teknik bir veri aktarımı değil, millî ve manevi kaynakları başlangıç noktası kabul eden bir “anlam kurma süreci” ve “medeniyet iddiası” olarak tanımlar. Bu bağlamda, küresel değerlerin yerel köklerle kurduğu ontolojik bağı anlamak adına unutulmamalıdır ki; bazı toplumlar için aşına olan şeyler bazı toplumlar için müstesna olabilir. Modern Batı literatüründe yeni ve istisnai (müstesna) birer kazanım gibi sunulan sürdürülebilirlik ilkeleri, bizim medeniyet hafızamızda vakıf kültürü, Ahilik Teşkilatı ve «İnsanı yaşat ki devlet yaşasın.» düsturuyla toplumsal hayatın en aşına ve doğal pratikleri olarak yüzyıllardır yaşatılmıştır. Bu çalışma, söz konusu kadim tecrübenin modern kavramlarla ilişkisel ve bütüncül biçimde eşleştirilmesinin, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli’nin hedeflediği ahlaki pusulanın güçlendirilmesi açısından hayati olduğunu savunmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, sürdürülebilirlik, kadim Türk tarihi, Erdem-Değer-Eylem, medeniyet mirası

Amaç

Bu çalışmanın temel amacı, 17 Sürdürülebilir Kalkınma Amacı’nın kadim Türk tarihindeki kurumsal ve felsefi karşılıklarını; İbni Sina, Farabi ve Yunus Emre gibi sembol şahsiyetler ile Ahilik ve vakıf sistemleri üzerinden somutlaştırarak analiz etmektir. Temel problem, sürdürülebilirlik kavramının eğitim ortamlarında sadece Batı merkezli bir yaklaşımla sunulmasının, öğrencinin kendi kültürel hazineleri ile bağ kurmasını zorlaştırmasıdır. Çalışma, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli’nin, programlar arası bileşeni olan değerlerin tarihimize nasıl somut eylemlere dönüştüğünü ortaya koyarak eğitimciler için yerli ve özgün bir referans çerçevesi sunmayı hedeflemektedir.

Yöntem

Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizi kullanılmıştır. Veri toplama sürecinde; *Orhun Yazıtları*, *el-Kanun fi’t-Tıb*, *el-Medinetü’l-Fazıla*, *Siyasetname* ve Osmanlı vakıf kayıtları gibi temel birincil kaynaklar titizlikle taranmıştır. Elde edilen veriler, içerik analizi yöntemiyle 17 SKA başlığı altında tasnif edilmiş ve Maarif Modeli’nin “Erdem-Değer-Eylem” çerçevesiyle disiplinler arası bir perspektifle eşleştirilmiştir. Kılavuzda belirtildiği üzere, doküman analizi yöntemi kullanıldığı için çalışma etik izinden muaftır.

Bulgular

Yapılan incelemeler neticesinde, 17 küresel hedefin medeniyet mirasımızdaki somut yansımaları şu şekilde saptanmıştır:

- **SKA 1 (Yoksulluğa Son):** Bilge Kağan’ın *Orhun Yazıtları*’ndaki “Aç milleti doyurdum, çıplak milleti giydirdim.” beyanı, sosyal devlet anlayışının tarihteki en eski kurumsal ifadelerindendir.

- **SKA 2 (Açlığa Son):** Fatih Sultan Mehmet'in kurduğu imarethaneler, statü gözetmeksizin ücretsiz yemek sunarak gıda güvenliğini yüzyıllarca vakıf teminatıyla sağlamıştır.
- **SKA 3 (Sağlık ve Refah):** İbni Sina'nın koruyucu tıp vurgusu ve Selçuklu darüşşifalarındaki müzikle tedavi yöntemleri, modern bütüncül sağlık yaklaşımının kadim öncüsüdür.
- **SKA 4 (Nitelikli Eğitim):** Nizamiye Medreseleri, liyakat esaslı müfredatı ve kapsamlı burs sistemleriyle eğitimde fırsat eşitliğini tesis etmiştir. Enderun Mektebi ve Sultan İkinci Abdülhamid Dönemi'nde yaygınlaştırılan idadiler bu hedefi somut bir şekilde tesis etmiştir.
- **SKA 5 (Toplumsal Cinsiyet Eşitliği):** Dünyanın ilk kadın teşkilatı olan *Bacıyan-ı Rum*, Anadolu'da kadının üretim ve sosyal hayattaki gücü ile örgütlü varlığını simgeler. Kadim Türk tarihinde 'hatun' simgesi ve kurultaylarda söz sahibi olması ayrı bir örnek teşkil etmektedir.
- **SKA 6 (Temiz Su ve Sanitasyon):** Uygur kehriz kanalları ve Mimar Sinan'ın İstanbul su yolları, hijyenik su yöntemine dair mühendislik zirveleridir.
- **SKA 7 (Erişilebilir ve Temiz Enerji):** Türklerin Orta Asya'da kullandığı ve sonrasında gittikleri coğrafyalarda yaygınlaştırdığı yel ve su değirmenleri, doğa dostu enerji kullanımının tarihsel ve çevreci örnekleridir.
- **SKA 8 (İnsana Yakışır İş ve Ekonomik Büyüme):** Ahilik Teşkilatı'ndaki iş etiği ve usta-çırak hiyerarşisi, sömürsüz ve sürdürülebilir bir iş gücü modeli sunar.
- **SKA 9 (Sanayi ve İnovasyon):** Fatih'in şahı topları tasarımı ve İbni Sina'nın deneysel yöntemi, dönemin ileri teknoloji ve inovasyon anlayışını temsil eder.
- **SKA 10 (Eşitsizliklerin Azaltılması):** Yunus Emre'nin "72 millete bir gözle bakmak" felsefesi, toplumsal kapsayıcılığın ve evrensel adaletin en güçlü manevi manifestosudur.
- **SKA 11 (Sürdürülebilir Şehirler):** Farabi'nin *Erdemli Şehir* kuramı, ahlak ve yardımlaşma üzerine kurulu ilk sistemli kentsel planlama teorilerindendir.
- **SKA 12 (Sorumlu Üretim ve Tüketim):** Ahilik'teki kalite denetimi (pabucun dama atılması) ve israfı önleyen lonca nizamnameleri, döngüsel ekonominin tarihsel temelidir.
- **SKA 13 (İklim Eylemi):** Kerpiç ve taş mimarisi ile doğal iklimlendirme sağlayan geleneksel Türk evleri, düşük karbonlu yaşamın mimari tezahürüdür.
- **SKA 14 (Sudaki Yaşam):** Osmanlı'da balık üreme dönemlerini ve deniz temizliğini koruyan fermanlar, deniz ekosistemi bilincinin hukuki kanıtlarıdır.
- **SKA 15 (Karasal Yaşam):** Bursa'daki Gurabahane-i Laklakan (Yaralı Leylekler Hastanesi), biyoçeşitliliği korumaya yönelik eşsiz bir estetik duyarlılık örneğidir.
- **SKA 16 (Barış, Adalet ve Güçlü Kurumlar):** Bağımsız kadınların padişahı bile yargılayabildiği adalet sistemi, hukukun üstünlüğünün zirve noktasıdır.
- **SKA 17 (Ortaklıklar):** İpek Yolu üzerindeki kervansaray ağları, küresel ekonomik ve kültürel iş birliğinin tarihsel zeminidir.

Sonuç ve Öneriler

Analiz sonucunda, sürdürülebilirliğin kadim Türk medeniyeti için müstesna bir dış müdahale değil, köklü bir aşinalık ve yaşam pratiği olduğu saptanmıştır. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli kapsamında bu somut tarihsel örneklerin müfredata dâhil edilmesi, öğrencilerin Erdem-Değer-Eylem döngüsünü kendi kimlikleri üzerinden içselleştirmelerini sağlayacaktır. Eğitimde bu modellerin "dijital hikâyeleştirme" ve "canlı sınıf" uygulamalarıyla desteklenerek kullanılması ve öğretmenlerin bu yerel mirasla modern hedefler arasında köprü kuracak liderliği üstlenmesi önerilmektedir.

Kaynakça

- Al-Farabi. (2020). El-Medinetü'l-Fazıla (Erdemli Şehir Toplumu) (Çev. M. Kaplan). İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- Çağatay, N. (1989). Bir Türk Kurumu Olan Ahilik. Ankara: Türk Tarih Kurumu Yayınları.
- Ergin, M. (2019). Orhun Abideleri. İstanbul: Boğaziçi Yayınları.
- Gökçe, N. (2012). Türk Su Medeniyeti ve Tarihi Su Yapıları. Ankara: DSİ Yayınları.
- İbn-i Sina. (2015). El-Kanun fi't-Tıbb (Birinci Kitap) (Çev. E. Kahya). Ankara: Atatürk Kültür Merkezi Yayınları.
- İnalçık, H. (2003). Osmanlı İmparatorluğu: Klasik Çağ (1300-1600). İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Nizamülmülk. (2018). Siyasetname (Çev. A. Bayat). İstanbul: Ötüken Neşriyat.
- Ocak, A. Y. (1998). Selçuklu Medreseleri. Ankara: Türk Tarih Kurumu.
- T.C. Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2024). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Ortak Metni. Ankara: MEB Yayınları.
- Topçu, N. (2019). Yunus Emre'de İnsan ve Tabiat. İstanbul: Dergâh Yayınları.
- Yediyıldız, B. (2003). XVIII. Yüzyılda Türkiye'de Vakıf Müessesesi. Ankara: Türk Tarih Kurumu.

TEMA: DİL, DÜŞÜNCE VE DEĞER

ALTTEMA: Erdem-Değer-Eylem (EDE) Çerçevesi: Ahlaki Pusula Olarak Millî ve Manevi Değerlerimiz

Millî Kültür Öğelerinin Okul Öncesi Dönem Çocuklarına Aktarılması

Filiz ÖRNEK-Mimar Sinan Anaokulu/BATMAN

Giriş

Okul öncesi eğitim; zorunlu ilköğretim çağına henüz gelmemiş 36-72 aylık çocukların eğitim sürecini kapsayan, çocukların bedensel, zihinsel ve duygusal gelişimlerini destekleyerek onları geleceğe hazırlayan kritik bir dönemdir (Tuğrul, 2005). Erken çocukluk dönemi, bireyin toplumsal değerleri ve iyi alışkanlıkları kazanmasında temel bir yapı taşı işlevi görmektedir (Poyraz, 2001). Bu dönemde çocuklara kazandırılması gereken en önemli unsurlardan biri de kültürel mirastır. Kültürel miras, geçmişten günümüze aktarılan büyük bir tecrübe ve birikim olarak; toplumların geleneklerini, inançlarını, değerlerini ve başarılarını kapsamaktadır. Somut miras, anıtlar ve nesneler gibi dokunulabilen fiziksel özellikleri ifade ederken; somut olmayan miras ise kuşaktan kuşağa aktarılan müzik, çocuk edebiyatı ürünleri, efsane, destan, hikâye, oyun ve dini törenler gibi değerleri temsil etmektedir.

Somut olmayan kültürel mirasın sürdürülebilirliğinde okul öncesi eğitimin rolü oldukça büyüktür (Karakaya & Gülcan, 2022). Okul öncesi eğitim programlarında millî kültür öğelerine yer verilmesi, çocukların kendi öz değerlerini erken yaşlarda tanımalarını sağlamaktadır. Bu süreçte en etkili araç dildir. Dil, kültürel değerlerin sözlü ve yazılı olarak geçmişten geleceğe taşınmasını sağlayan temel köprüdür. Dolayısıyla ninniler, tekerlemeler ve masallar gibi millî kültürü oluşturan öğelerin eğitim ortamlarında ve günlük yaşamda daha fazla yer bulması, millî kültürün yaşatılması için elzemdir.

Amaç

Bu araştırmanın temel amacı, okul öncesi dönemdeki çocuklara millî kültür öğelerinin aktarılma sürecini incelemek ve bu süreçte aile katılımı ile edebi ve kültürel etkinliklerin etkisini ortaya koymaktır.

Araştırmanın problem cümleleri şunlardır:

1. Okul öncesi dönemde uygulanan kültürel etkinlikler çocukların millî kültür öğelerini tanıma ve içselleştirme süreçlerini nasıl etkilemektedir?
2. Aile ve büyüklerin eğitim sürecine katılımı çocukların kültürel değerleri öğrenmesinde nasıl bir rol oynamaktadır?
3. Çocuk edebiyatı ürünleri ve geleneksel oyunlar çocukların dil gelişimi ve kültürel farkındalıkları üzerinde nasıl bir etki oluşturmaktadır?
4. Bu araştırma, millî kültürün erken çocukluk döneminde etkili ve sürdürülebilir biçimde aktarılmasına yönelik uygulamalı bir model sunması açısından önem taşımaktadır.

Yöntem

Bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden "durum çalışması" deseni kullanılmıştır. Durum çalışması, güncel bir olgunun, olayın veya durumun kendi gerçek yaşam çerçevesi içinde derinlemesine ve bütüncül bir şekilde araştırılmasını sağlayan bir yaklaşımdır (Ekiz, 2003; Yıldırım & Şimşek, 2008). Araştırmanın çalışma grubu, amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme tekniği ile belirlenmiştir. Araştırma, Batman ili merkezinde bulunan bir anaokulunda eğitim gören 4 yaş grubundaki 15 öğrenci ve ailelerinin katılımıyla gerçekleştirilmiştir.

Veriler; çocuklarla yapılan açık uçlu görüşmeler, görüşme formları ve ailelerin katılımıyla gerçekleştirilen geleneksel oyun, tekerleme ve çocuk edebiyatının önemli bir parçası olan masal anlatımı etkinliklerindeki ses kayıtları aracılığıyla toplanmıştır. Toplanan verilerin analizinde, ses kayıtlarının deşifre edilmesi ve görüşme formlarına aktarılan öğrenci dönütlerinin tematik olarak incelenmesi sağlanmıştır.

Bulgular

Araştırma başlangıcındaki ön görüşmelerde, çalışma grubunda yer alan 15 çocuktan 4'ünün en az bir geleneksel oyunun adını doğru biçimde ifade edebildiği, 3'ünün ise bir masal kahramanını tanımlayabildiği belirlenmiştir. Uygulama sürecinin sonunda yapılan son görüşmelerde bu sayıların sırasıyla 13 ve 12'ye yükseldiği tespit edilmiştir. Etkinlik süresince yapılan yapılandırılmış gözlemlerde, çocukların kültürel içerikli etkinliklerde gönüllü katılım gösterme sıklığının belirgin biçimde arttığı; etkinlik başına ortalama aktif katılım sayısının 7'den 12'ye yükseldiği görülmüştür.

Aile katılımına ilişkin bulgular incelendiğinde, etkinliklere düzenli katılım sağlayan 11 ailenin çocuklarının tamamında kültürel içerikli sorulara verilen doğru yanıt sayısında artış gözlenmiştir. Buna karşılık aile katılımının sınırlı olduğu 4 öğrencide doğru yanıt frekansındaki artışın daha düşük düzeyde kaldığı belirlenmiştir. Ses kayıtlarının içerik analizinde, aile katılımı olan çocukların masal anlatımı ve tekerleme tekrarlarında daha çok söz aldığı tespit edilmiştir.

Çocuk edebiyatı ürünleri ve geleneksel oyunlara ilişkin bulgularda ise çocukların aktif kelime kullanımı ortalaması yaklaşık 120 kelime düzeyindeyken, süreç sonunda bu ortalamanın 165 kelimeye yükseldiği belirlenmiştir. Tekerleme ve mani tekrarlarında doğru ve eksiksiz ifade etme sıklığı başlangıçta etkinlik başına ortalama 2-3 tekrar düzeyindeyken, uygulama sonunda bu değerin 6-7 tekrar düzeyine ulaştığı tespit edilmiştir.

Sonuç ve Öneriler

Araştırma bulguları, kültürel içerikli etkinliklerin çocukların milli kültür öğelerini tanıma ve ifade etme düzeylerinde artış sağladığını göstermektedir. Ön ve son görüşme verileri karşılaştırıldığında, geleneksel oyun ve kültürel karakterleri tanıma düzeylerinde belirgin bir yükselme olduğu; buna paralel olarak etkinliklere katılım sıklığı ve dikkat sürelerinde artış gözlemlendiği tespit edilmiştir.

Aile katılımına ilişkin bulgular, sürece düzenli katılımın çocukların doğru yanıt üretme, sözlü katılım ve ifade becerileri üzerinde olumlu etkiler oluşturduğunu göstermektedir. Aile katılımının olduğu uygulamalarda sınıf içi etkileşim ve katılım düzeyinin daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Dil gelişimi açısından elde edilen bulgular, çocukların kelime kullanımı, sözlü ifade ve tekerleme/mani tekrar becerilerinde gelişim olduğunu ortaya koymaktadır. Ayrıca çocukların serbest oyunlarında kültürel öğelere daha fazla yer vermeleri, öğrenilen içeriklerin davranışa dönüştüğünü göstermektedir.

Bu doğrultuda, okul öncesi eğitimde kültürel içerikli etkinliklerin sistematik biçimde uygulanması, aile katılımının sürece dahil edilmesi ve çocuk edebiyatına dayalı etkinliklerin artırılması önerilmektedir.

Kaynakça

- Ekiz, D. (2003). *Eğitimde araştırma yöntem ve metodlarına giriş*. Anı Yayıncılık.
- Karakaya, M., & Gülcan, B. (2022). Somut olmayan kültür mirasının sürdürülebilirliğinde okul öncesi eğitim programlarındaki rekreatif oyunların kritik rolü. *Uluslararası Güncel Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 8(1), 215-230.
- Poyraz, H. (2001). *Okul öncesi eğitiminin ilke ve yöntemleri* (Ders notları).
- Tuğrul, B. (2005). Çocuk gelişiminde anaokulu eğitiminin önemi. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi*, (62).
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.

TEMA: DİL, DÜŞÜNCE VE DEĞER

ALTTEMA: Erdem-Değer-Eylem (EDE) Çerçevesi: Ahlakî Pusula Olarak Millî ve Manevî Değerlerimiz

Erdem-Değer-Eylem Çerçevesinin Öğretim Programlarına Yansıma Yöntemleri

Davut ÇİFTÇİ-Erzincan İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Giriş

Eğitim, bireyin çok yönlü gelişimini bir bütün olarak ele alma sürecidir. Dolayısıyla bu gelişimin önemli bir bileşeni olan değerlere öğretim programlarında yer vermek bir gerekliliktir. Toplumlarda meydana gelen değişim ve dönüşümleri ihmal ettiğinden modern eğitimde değerler eğitiminin zayıfladığı bir gerçektir (Zavalsız, 2014). Ancak son zamanlarda ihtiyaçlar ve zorunluluklardan dolayı değerler eğitimi yeniden önem kazanmıştır (EERA, 2025) Aynı zamanda XX. yüzyılın son çeyreğinde değerlere müfredatlarda önemli ölçüde yer verildiği görülmektedir (Ekşi ve Katılmış, 2022). Bu kapsamda Türkiye’de 2024 yılında yürürlüğe giren Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli (TYMM), bu ihtiyacı özgün bir şekilde tasarlanmış “Erdem-Değer-Eylem” (EDE) çerçevesiyle karşılamayı hedeflemektedir (MEB, 2025a). Bu çalışma ise temel eğitim düzeyinde okutulan Sosyal Bilgiler, Matematik, Fen Bilimleri, Görsel Sanatlar, Trafik Güvenliği ve Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi derslerine ait yeni öğretim programlarını inceleyerek değerlerin öğretim programına nasıl işlendiğini analiz etmektedir. Çalışma, EDE çerçevesinde yer alan değerlerin öğretim programlarına yansıma yöntemlerini tasnif edip örneklemiştir. Böylece öğretmenlere, ders kitabı yazarlarına, araştırmacılara yol göstermenin yanı sıra öğretim programı okuryazarlığını geliştirerek alan yazınına mütevazı bir katkı sunmayı amaçlamaktadır.

Anahtar Kelimeler: Değerler eğitimi, EDE Çerçevesi, Öğretim programları, TYMM

Amaç

Bu çalışmanın temel amacı, TYMM öğretim programlarında EDE çerçevesinin hangi yöntem ve içerik stratejileriyle yapılandırıldığını ortaya koymaktır. Çalışmanın çözüm sunduğu temel problem şudur: Öğretim programlarında değerler, ders işleme süreçlerine, konu içeriklerine ve etkinlik tasarımlarına nasıl yansıtılmaktadır? Çalışma, değerlerin teorik yapıdan çıkarılıp eylem odaklı bir yapıya nasıl dönüştüğünü somutlaştırmayı hedeflemektedir.

Yöntem

Bu çalışma, nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizi tekniği kullanılarak yürütülmüştür. İnceleme kapsamında Millî Eğitim Bakanlığı tarafından 2024 ve 2025 yılında yayımlanan TYMM Ortak Metni ile temel eğitim düzeyinde okutulan bazı branşlara ait öğretim programları veri kaynağı olarak seçilmiştir. Bu branşlar seçilirken sözel, sayısal ve beceri derslerinin öğretim programlarının veriler arasında yer almasına dikkat edilmiştir. Veriler analiz edilirken değerlerin programlardaki yer alma biçimlerine göre şu şekilde sınıflandırılmıştır:

- Ders işleme sürecinde yer verilmesi
- Ders içeriğinde yer verilmesi
- Etkinlik, soru ve okuma metni içerisinde yer verilmesi

Bulgular

Seçilen derslerin öğretim programlarında yapılan içerik analizinde değerlerin programlara temel olarak üç yöntem üzerinden yansıdığı saptanmıştır:

1. Ders İşleme Sürecinde Değerlere Yer Verilmesi

Değerler doğrudan anlatılmak yerine dersin işleniş sürecinde yer verilmektedir. Değer, dersin işleniş biçiminin kendisidir. Öğrenci ne öğrendiğinden çok nasıl öğrendiğinde değer kazanmaktadır. Ayrıca bu durum ders bittiğinde fiziksel ve sosyal durumu düzenlemedeki eylemlerle devam etmektedir.

Örnek:

“Öğrencilerin tartışma sırasında konuyu çok yönlü bakış açısıyla değerlendirmeleri, farklı fikirlere saygı duyacak şekilde iletişim becerilerini geliştirmeleri desteklenir.” (MEB, 2004b).

“Öğrencilerin çalışma ortamını iş birliği içinde temizlemeleri ve düzenlemeleri sağlanır. (MEB, 2025b)”

2. Ders İçeriğinde Değerlere Yer Verilmesi

Değerin doğrudan ünite/tema/öğrenme alanı başlığı, temel kavram ya da anlatılan konunun önemli bir parçası olarak yer alır. Bu kapsamda yer alan değerler yeri geldiğinde bilgi olarak öğrenilir, farkındalık kazanılır ya da eylem olarak yerine getirilir.

Örnek:

“Afet hazırlıklarına yönelik örnekler incelenerek öğrencilerin duyarlılık değeri bağlamında afet bilinci geliştirmeleri desteklenir. Ayrıca ülkede yaşanan olağanüstü durumlarda (salgın, afet vb.) yardımlaşma ve dayanışma faaliyetlerine katılmanın önemi vurgulanarak afet sonrası yapılacaklara örnekler verilebilir.” (MEB, 2004c).

Konu içeriğiyle doğrudan ilgili olmasa da öğrenme-öğretme yaşantılarında yer alan uygulamaları genişleterek değerlere yer verilmiştir.

Örnek:

“Duyu organlarının işlevlerine yönelik etkinliklerde güvenlik önlemlerine dikkat edilir. Duyu organlarının sağlığının korunması için yapılması gerekenlere değinilir.” (MEB, 2004b).

3. Etkinlik, Soru ve Metin İçerisinde Yer Verilmesi

Bu durum Programların en özgün taraflarından birisidir. Değerler etkinliklerle somut eylemlere dönüştürülmüş, soru ve metin içerikleri ile içselleştirilmeleri sağlanmıştır.

Örnek:

“Toplama ve çıkarma işlemlerine yönelik problemlerde en fazla beş basamaklı sayıları içeren günlük hayat bağlamlarından ya da öğrencilerin yakın çevrelerinden birikim hesaplarındaki para miktarı, uçakların uçuş mesafesini ölçme sayaçları, şehirlerin nüfusları, dünyanın ya da tarihî eserlerin yaşı, gezegenler arasındaki mesafeler gibi örnekler kullanılabilir. (MEB, 2004a).

Sonuç ve Öneriler

Çalışma sonucunda TYİM'nin değerler eğitimi bilgi düzeyinden eylem düzeyine taşıdığı görülmüştür. EDE çerçevesi, öğrencinin bilişsel yükü ile duyuşsal gelişimi arasındaki boşluğu, değerleri dersin yöntem ve eylem basamaklarına dahil ederek kapatmaktadır. Bu yaklaşım, alan yazındaki bilgi-eylem tutarsızlığı problemine bir çözüm sunmaktadır. Disiplinler arası bu yapı, her öğretmeni aynı zamanda bir değer eğitici konumuna taşımaktadır. Dolayısıyla bu çalışmanın ortaya koyduğu sonuçlar ve bulgular; öğretmen, ders kitabı yazarı gibi eğitimin tüm paydaşlarına öğrenciye değer kazandırılması noktasında strateji belirlemede yardımcı olacaktır.

Branş öğretmenlerine, EDE çerçevesini uygulama noktasında hizmet içi eğitimler verilmelidir. Öğretim programları paralelinde değerlerle ilgili etkinlik kitapları hazırlanmalıdır. Öğretim programlarının güncellemesi söz

konusu olduğunda değer öğretimi yöntem ve yaklaşımlarına daha fazla yer verilmesi gereklidir. Her ne kadar TYMM değer öğretimini, içselleştirilmesini ve eyleme dönüşmesini üst seviyelere taşısa da bu noktada bazı eksiklikler saptanmıştır.

Kaynakça

- Ekşi, H. ve Katılmış, A. (2022). Karakter ve Değerler Eğitimi. İstanbul: Nobel Yayınları.
- EERA (2025). Joint Innoovation in Education: Fostering Values in Democracy Education. ECER 2025 Conference.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2025a). Görsel Sanatlar Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 1-8. Sınıflar). Ankara. Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2024a). Matematik Dersi Öğretim Programı (5,6, 7 ve 8. Sınıflar). Ankara. Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2024b). Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 3-8. Sınıflar). Ankara. Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2024c). Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı (4, 5,6 ve 7. Sınıflar). Ankara. Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2025b). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Ortak Metni. Ankara. Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- Zavalsız, Y. S. (Der.). (2014). Değerler Eğitimi. İstanbul. Ensar Neşriyat.

TEMA: DİL, DÜŞÜNCE VE DEĞER

ALTTEMA: Erdem-Değer-Eylem (EDE) Çerçevesi: Ahlaki Pusula Olarak Millî ve Manevi Değerlerimiz

Maarif Modeli Bağlamında Dede Korkut Hikâyeleriyle Değer Farkındalığının Geliştirilmesi

Serap BAŞTUĞ –Karaman Lisesi

Giriş

Türk kültürünün önemli taşıyıcılarından Dede Korkut hikâyelerindeki değerlerin Maarif Modeli aracılığıyla lise öğrencileri tarafından daha kalıcı ve anlamlı öğrenilmesi istenmiştir. Deli Dumrul ve Tepegöz hikâyeleriyle 9 ve 10. sınıf öğrencilerinin Maarif Modeli doğrultusunda değerleri kavrama düzeyleri incelenmiştir. Çalışma öncesinde gerekli izinler alınmış, araştırmada tek grup ön test-son test kullanılmıştır. Ön test sonrası uzman görüşleriyle hazırlanan metinler, kısa film şeritleri ve sesli kitaplar öğrencilere sunulmuştur. Öğrenciler yeniden oluşturdukları hikâyelerin çizgi filmini oluşturmuştur. Deli Dumrul filmi izletilmiş ve akademisyen Aykaç ve öğrencilerle söyleşi gerçekleştirilmiştir. Son test sonuçları öğrencilerin farkındalık ve kavrama düzeylerinde belirgin artış olduğunu göstermiştir. Bulgular, farklı öğrenme yaşantılarının kalıcı öğrenmeyi desteklediğini ortaya koymaktadır.

Anahtar Kelimeler: Deli Dumrul, Tepe Göz, değerler eğitimi.

Amaç

Dede Korkut anlatılarından Deli Dumrul ve Tepegöz hikâyelerindeki kahraman ve değer unsurlarını, öğrencilerin aktif olduğu özgün öğrenme süreçleriyle yapılandırarak değerler eğitiminin kalıcılığını artırmak amaçlanmaktadır. Araştırma, değer farkındalığı ve içselleştirme açısından yetersiz kaldığı probleminden hareketle tasarlanmıştır. Öğrencilerin kültürel mirasla etkileşimini pasif alıcı konumundan çıkararak çoklu öğrenme yaşantılarıyla desteklemeyi hedeflemektedir. Proje kapsamında öğrenciler, Dede Korkut hikâyelerindeki kahramanları merkeze alarak özgün bir hikâye kurgulamış; oluşturdukları anlatıların betimlemelerine uygun görsel tasarımlar üretmiş ve geliştirdikleri karakterleri konuşturarak hikâyelerini sesli kitap formatına dönüştürmüştür. Bu süreçte öğrencilerin hem yaratıcı yazma hem de görsel ve işitsel anlatım becerilerinin geliştirilmesi amaçlanmıştır. Böylece sözlü kültür ürünlerinin çağdaş anlatım biçimleriyle yeniden üretilmesi sağlanarak kültürel aktarımın güncel öğrenme ortamlarına uyarlanması hedeflenmiştir.

Projenin somut hedefleri arasında; öğrencilerin sorumluluk, yardımlaşma, cesaret, adalet, tevazu, aile bağları, toplumsal dayanışma gibi temel değerleri tanımaları, bu değerleri hikâye kurgusu içinde anlamlandırmaları ve günlük yaşamla ilişkilendirmeleri yer almaktadır. Maarif Modeli'nin değerler, kültür ve karakter eğitimi boyutları doğrultusunda, öğrencilerin eleştirel düşünme, yaratıcı üretim ve kültürel farkındalık düzeylerinin artırılması amaçlanmaktadır. Proje, disiplinler arası ve üretim temelli yapısıyla değerler eğitiminin daha etkili, kalıcı ve ölçülebilir hâle getirilmesine katkı sunmayı hedeflemektedir. Kaplan (1996: 60) Deli Dumrul'u alp tipinin dönüşümünü gösteren önemli bir örnek olarak değerlendirir. Kazmaz (1999: 255) ise Dede Korkut'ta iyiliğin ödüllendirilmesi geleneğinin sürdüğünü belirtir. Ergin (1971: 169) bireyin insanî değerlere yönelmesi gerektiğini vurgular. Demirel-Kaya (2001: 75-77) ergenlikte kimlik gelişimi sürecine dikkat çeker. Umay Türkeş (1999: 193-198) ise yiğitlik için dürüstlük ve muhakemenin önemini belirtir.

Yöntem

Araştırmada karma yöntem kullanılmış, tek grup ön test-son test deseni uygulanmıştır. Doküman analizi ile hikâyelerin değer unsurları belirlenmiş, uzman görüşleriyle ölçme araçları hazırlanmıştır. Web 2.0 araçları

(Canva, StoryJumper, Pixton vb.) ve yapay zekâ uygulamalarıyla öğrencilerin hikâye üretmeleri sağlanmıştır. Veriler istatistiksel analiz ve içerik analiziyle değerlendirilmiştir.

Bulgular

Araştırma lise düzeyinde öğrenim gören toplam 98 öğrencinin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Katılımcıların %53,1'ini 10. Sınıf; %46,9'unu 9. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Örneklem %75,5'inin kadın; %24,5'ini erkek öğrenciler oluşturmuştur. 10 maddelik ölçme aracı üzerinden ulaşılan veriler, öğrencilerin metinlerdeki değer unsurlarını farkındalıkla analiz edebildiğini göstermiştir. Deli Dumrul anlatısı değerlendirmelerde, katılımcıların %69,4'ü karakterin sergilediği olumsuz değeri "kibir ve ölçsüzlük" olarak teşhis etmiş; karakterin yaşadığı manevi dönüşümün temel dinamiği "eşinin fedakârlığı" vurgulanmıştır. Tepegöz hikâyesindeyse Basat karakteri, %59,2 oranında "adalet ve cesaret" erdemleriyle özdeşleştirilerek ideal kahraman arketipi olarak konumlandırılmıştır.

Anlatıların tematik bütünlüğüne yönelik bulgularda, katılımcıların %55,1'i "aile ve dayanışma" unsurunu her iki hikâyede de vurgulanan ortak değer olarak tanımlamıştır. Tepegöz karşısındaki toplumsal yapının durumu incelendiğinde, öğrencilerin %73,5'i "birlik ve beraberliğin önemi" mesajını ön plana çıkarmıştır. Araştırma sonunda öğrencilerin %64,3'ü, bu sürecin kendilerine en önemli katkısının "millî kültür ve değer bilinci" olduğunu ifade etmiştir. Sonuçlar Dede Korkut hikâyelerinin Türkiye Yüzyılı Maarif Modelinin öngördüğü karakter eğitimi ve kültürel aktarım hedefleriyle uyum sağladığını bilimsel olarak desteklemektedir.

Sonuç ve Öneri

Dede Korkut hikâyelerinin Maarif Modeli çerçevesinde değerler eğitimi açısından etkili bir öğretim aracı olduğunu ortaya koymuştur. Ön test-son test karşılaştırmaları, öğrencilerin başlangıçtaki değer algılarının uygulama süreci sonrasında daha bilinçli, eleştirel ve bütüncül bir düzeye ulaştığını göstermektedir. Deli Dumrul ve Tepegöz hikâyeleri üzerinden öğrencilerin karakter çözümleme, ahlaki çıkarım yapma ve toplumsal mesajları yorumlama becerilerinde gelişimi gözlenmiştir. Aile bağları, fedakârlık, adalet, dayanışma, cesaret gibi temel değerlerin içselleştirildiği tespit edilmiştir.

Araştırmada kullanılan yaratıcı ve üretim temelli etkinliklerin (yaratıcı yazma, dijital hikâye, görsel tasarım vb.) öğrenme sürecine aktif katılımı artırdığı ve değerlerin kalıcılığını desteklediğine ulaşılmıştır. Çalışma, anlatı temelli ve çoklu öğrenme yaşantılarına dayalı yaklaşımların bilişsel ve duyuşsal gelişimi desteklediğini göstermektedir. Bulgular, kültürel miras unsurlarının çağdaş öğretim yöntemleriyle bütünleştirilmesinin, karakter eğitimi açısından önemli katkılar sunduğunu göstermiştir.

Dede Korkut hikâyelerinin derslerde yalnızca metin inceleme düzeyinde değil üretim odaklı ve teknoloji destekli etkinliklerle işlenmesi önerilmektedir. Öğrenciyi merkeze alan, aktif katılımı teşvik eden öğrenme ortamlarının yaygınlaştırılması gerekmektedir. Benzer çalışmaların farklı sınıf düzeylerinde ve farklı metinlerle uygulanması, elde edilen bulguların genellenebilirliğini artıracaktır. Öğretmenlere yönelik hizmet içi eğitimlerde anlatı temelli öğrenme ve değerler eğitimi uygulamalarına daha fazla yer verilmesi de sürecin etkililiğini destekleyecektir.

Kaynakça

- Demirel, Ö. ve Kaya, Z. (Ed.)(2001) Öğretmenlik Mesleğine Giriş. Ankara:Pegem Yayıncılık.
- Ergin, M. (1971) Dede Korkut Kitabı. İstanbul. MEB Yayınları.
- Kaplan, M. (1996) Tıp Tahlilleri. İstanbul: Dergâh Yayınları.
- Kazmaz, S.(1999) Yönetim ve Toplum Düzeni Açısından Dede Korkut. Uluslararası Dede Korkut Bilgi Şöleni. (19–21 Ekim 1999).Ankara: Atatürk Kültür Merkezi Başkanlığı.
- Türkeş-Günay, U.(1999) Dede Korkut Kitabı ve toplumsal Değerlerin Tahlili. Uluslararası Dede Korkut Bilgi Şöleni. (19–21 Ekim 1999). Ankara: Atatürk Kültür Merkezi Başkanlığı.

TEMA: DİL, DÜŞÜNCE VE DEĞER

ALT TEMA: Erdem-Değer-Eylem (EDE) Çerçevesi: Ahlaki Pusula Olarak Millî ve Manevi Değerlerimiz

Okul Öncesinde Aile Temelli Değer Edinimi: Şenlik Uygulaması Örneği

Merve CEYLAN-Diyarbakır İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Büşra Ronahi İLKE-Diyarbakır İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Giriş

Değerler, bireyin davranışlarına yön veren ve doğru-yanlış, iyi-kötü ayrımını yapmasını sağlayan temel ölçütlerdir (Türk Dil Kurumu [TDK], 1998; Dilmaç, 2002). Değerler eğitimi ise bireyin bu değerleri tanıması, içselleştirmesi ve davranışlarına yansıtması sürecini ifade etmektedir (Dilmaç ve ark., 2009). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, değerlerin yalnızca bilişsel düzeyde değil; yaşantı yoluyla kazanılmasını esas almakta ve bu süreci Erdem-Değer-Eylem (EDE) çerçevesi ile yapılandırmaktadır (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2024; Akpınar ve ark., 2024). Erken çocukluk dönemi, değerlerin temellendiği kritik bir gelişim evresidir (Dirlik ve Yel, 2025; Fırat, 2025). Ancak bu dönemde değerler çoğunlukla soyut kavramlar olarak kalmakta ve doğrudan öğretim yoluyla kalıcı hâle gelmemektedir. Bu nedenle değerlerin somut deneyimlerle desteklenmesi gerekmektedir (Uzun ve Köse, 2017). Okul dışı öğrenme ortamları, çocukların yaparak-yaşayarak öğrenmelerini destekleyerek bu süreci kolaylaştırmaktadır (Dere & Çiftçi, 2022; Kuloğlu ve ark., 2025; Orhan ve ark., 2025). Bununla birlikte literatürde, okul öncesi dönemde değerler eğitiminin aile katılımı ve okul dışı öğrenme ortamlarıyla birlikte ele alındığı uygulamalı çalışmaların sınırlı olduğu görülmektedir. Bu çalışma, söz konusu boşluğu doldurmayı amaçlamaktadır.

Bu doğrultuda Diyarbakır İl Millî Eğitim Müdürlüğü Ar-Ge Birimi tarafından “Nesilden Nesile Ailemle El Ele” adlı şenlik gerçekleştirilmiştir. Şenlik kapsamında Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Okul Öncesi Eğitim Programı’nda yer alan 20 değer temel alınarak, “Aile Yılı” teması çerçevesinde 40 farklı atölye etkinliği tasarlanmıştır. Etkinlikler, çocukların aileleriyle birlikte katılım sağladığı, değerleri somutlaştırdığı ve yaparak-yaşayarak deneyimlediği okul dışı öğrenme ortamları olarak yapılandırılmıştır. Etkinliklerin bazıları ve programdaki değer kodları şu şekildedir;

- Bir stantta ev ve yuva kavramlarına dikkat çekilmiş, kuş yuvası gibi çeşitli hayvan evleri tasarlanmıştır. Hayvanların da aileleri olduğuna dikkat çekilmiş, yuva kavramı somutlaştırılarak “Değer 2. Aile Bütünlüğü” işlenmiştir.
- Bir stantta çocuklar ebeveynleri ile beraber faydalı bitkileri tanımış ve kış çayı demlemişlerdir. Stantta “Değer 13. Sağlıklı Yaşam” işlenmiştir.
- Bir stantta çocuklar soy ağacı kavramını somutlaştırmak için aile büyüklerinin fotoğraflarını alana getirmiş ve alandaki ağaç modelinde yaşlara göre piramitler oluşturulmuştur. Stantta “Değer 14. Saygı” işlenmiştir.
- Bir stantta çocuklara fanuslar verilmiş ve kendi fanuslarını ebeveynleri ile birlikte tasarlamaları istenmiştir. Fanusunu tamamlayan çocuklara birer balık hediye edilmiş ve evlerine götürmeleri istenmiştir. Ailenin yeni üyesi olarak götürülen balıkları bakımlarını çocukların yapmaları istenmiştir. Stantta “Değer 16. Sorumluluk” işlenmiştir.
- Bir stantta dikiş mendilleri dağıtılmış, ailelerden çocuklara dikiş öğretmeleri istenmiştir. Yırtılan, sökülen kumaşların nasıl tamir edileceği gösterilmiş önceden örülmüş patik, yelek, kazak gibi kültürel motifli giysiler tanıtılmıştır. Sürdürülebilirliği de dikkat çekilen bu stantta “Değer 17. Tasarruf” işlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: aile, değerler, Maarif Modeli, okul dışı öğrenme, okul öncesi.

Amaç

Bu araştırmanın amacı; Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Okul Öncesi Eğitim Programı'ndaki Erdem- Değer- Eylem Çerçevesi doğrultusunda, öğretmenlerin, çocukların ve ebeveynlerin değer algılarını okul dışı öğrenme ortamları tasarlayarak güçlendirmek için Diyarbakır İl Millî Eğitim Müdürlüğü Ar-Ge Birimi tarafından gerçekleştirilen "Nesilden Nesile Ailemle El Ele" isimli şenlik uygulamasının katılımcılar açısından saha çıktılarını ortaya koymaktır.

Yöntem

Araştırma nitel desende yürütülmüştür. Araştırmanın örneklemini; 40 öğretmen, 40 çocuk ve 40 ebeveyn oluşturmuştur. Veriler araştırmacı tarafından hazırlanan görüşme formuyla toplanmıştır. Görüşme formunda öğretmenlere etkinlik içeriklerini nasıl hazırladıkları, değerler ve aile teması hakkındaki görüşleri, şenliğin sosyal-duygusal etkileri ve mesleki motivasyonlarına katkısına yönelik açık uçlu sorular yöneltilmiştir. Ebeveynlere etkinlik memnuniyeti, duyuşsal deneyim ve okul dışı öğrenme ortamlarına ilişkin görüşlerini belirlemeye yönelik sorular, çocuklara ise en sevdikleri etkinlik ve etkinlik sürecinde hissettikleri duygulara ilişkin açık uçlu sorular sorulmuştur. Veriler iki uzman tarafından kodlara ve temalara ayrılarak analiz edilmiştir. Kodlama tutarlılığı için Miles ve Huberman'ın (1998) güvenirlik formülü kullanılmıştır.

Bulgular

Araştırma kapsamında öğretmen, ebeveyn ve çocuklardan elde edilen veriler birlikte değerlendirildiğinde, şenlik uygulamasının değer edinimi ve anlamlandırma süreçleri üzerinde olumlu etkiler oluşturduğu görülmüştür.

Öğretmen görüşleri, etkinliklerin değerlerin somutlaştırılmasına katkı sağladığını, bu yolla çocukların değerleri daha kolay anlamlandırıldığını, aile katılımının öğrenme sürecini güçlendirdiğini ve kendileri açısından sınıf içi uygulamalara ilham olduğunu ortaya koymaktadır.

Ebeveyn görüşleri, etkinliğin genel olarak mutluluk ve duygusal bağ kurma deneyimi oluşturduğunu, aile içi etkileşimi artırdığını ve çocuklarla geçirilen kaliteli zamanı desteklediğini göstermektedir. Bununla birlikte sınırlı sayıda olumsuz deneyimin (f.4), uygulama sürecindeki materyal yetersizlikleri ile ilişkili olduğu belirlenmiştir.

Çocuklardan elde edilen bulgular, etkinliklerin büyük ölçüde olumlu duygularla deneyimlendiğini (f.35) ve özellikle somut ürün ortaya koydukları etkinliklerin daha çok tercih edildiğini göstermektedir.

Sonuç ve Öneriler

Araştırma sonuçları, okul dışı öğrenme ortamı olarak tasarlanan şenliğin, değerlerin somut yaşantılar yoluyla deneyimlenmesine, çocukların anlamlandırma ve düşünme süreçlerinin desteklenmesine katkı sağladığını göstermektedir. Ayrıca aile katılımının öğrenme sürecini güçlendirerek değerlerin duyuşsal boyutta içselleştirilmesine destek olduğu belirlenmiştir.

Bu doğrultuda; Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin öngördüğü değer, düşünme ve anlam kurma temelli öğrenme yaklaşımının okul öncesi dönemde okul dışı öğrenme ortamlarıyla desteklenmesi, aile katılımının artırılması, uygulamaların deneyim temelli olarak yapılandırılması ve uzun soluklu etkinliklerin tasarlandığı uygulamaların geliştirilerek ölçme değerlendirme çeşitlendirilmesi önerilmektedir.

Kaynakça

- Akpınar, B., Özer, B., Oral, B., & Köksalan, B. (2024). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin program geliştirme ve felsefi düzleminden analizi. *EKEV Akademi Dergisi*, 99, 59–73.
- Dere, F., & Çiftçi, T. (2022). Okul öncesi öğretmenlerinin okul dışı öğrenme ortamlarının pedagojik katkılarına ilişkin görüşleri. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 11(4), 681–695.
- Dilmaç, B. (2002). İnsanca değerler eğitimi. Nobel Yayınları.
- Dilmaç, B., Deniz, M., & Deniz, M. E. (2009). Üniversite öğrencilerinin öz anlayışları ile değer tercihlerinin incelenmesi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 7(18), 9–24.
- Dirlik, H., & Yel, E. (2025). Okul öncesinde değerler eğitimi: Paylaşma, empati ve saygı. *Eğitim & Bilim*, 71.

- Elçiçeği, B. (2022). Değerlerin davranış boyutuna yansımaları: Osmanlı Devleti örneği (1256–1924). *Disiplinlerarası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 6(11), 22–38.
- Fırat, Z. S. (2025). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Okul Öncesi Eğitim Programına İlişkin Düşüncelerinin İncelenmesi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 45(3), 749-764.
- Kuloğlu, A., Özer, M., & Borkurt, G. (2025). Okul öncesi öğretmenlerinin okul dışı öğrenme ortamlarının değerler eğitimi üzerindeki etkilerine ilişkin görüşleri. *Turkish Journal of Educational Studies*, 12(3), 343–359.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2024). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli öğretim programları ortak metni. Millî Eğitim Bakanlığı.
- Orhan, A., Demir, B., Çil, H., & Kölemen, E. B. (2025). MEB-UNICEF ortaklığı ile güncellenen okul öncesi eğitim programı ve Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli: Okul dışı öğrenme ortamları üzerine bir analiz. *Early Childhood Education Researches*, 3(1), 20–40.
- Uzun, M., & Köse, A. (2017). Okul öncesi eğitimde değerler eğitiminin uygulanmasına yönelik öğretmen görüşleri. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(23), 305–338.
- Türk Dil Kurumu. (1998). *Türkçe sözlük* (9. bs., Cilt 1). Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Yıldırım, Y. (2024). Değer odaklı eğitimler ve değerler eğitimi. In Y. Yıldırım (Ed.), *Değer odaklı eğitimler* (pp. 1–23). Pegem Akademi.
- Yıldırım, Y., & Çalışkan, A. (2024). 2024 sosyal bilgiler dersi öğretim programının 2005, 2015 ve 2018 programlarıyla karşılaştırılmalı analizi. *Uluslararası Batı Karadeniz Sosyal ve Beşerî Bilimler Dergisi*, 8(1), 108–142.
- Yıllar, R. (2016). İlettiği değerler açısından ilkokul Türkçe ders kitaplarındaki metinler üzerine incelemeler. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(2), 490–506.

TEMA: DİL, DÜŞÜNCE VE DEĞER

ALTTEMA: Erdem-Değer-Eylem (EDE) Çerçevesi: Ahlaki Pusula Olarak Millî ve Manevi Değerlerimiz

Tymm'de Adalet Eğitimi ve Sosyal Medyanın Etkisi

Salih Samed KILIÇKAYA-Espiye Şehit Murat Şahin AİHL

Giriş

Adalet, insanlık tarihinin her döneminde evrensel bir değer olarak kabul görmüş ancak içeriğinin nasıl doldurulduğuna bağlı olarak köklü farklılıklar doğurmuştur. Yakın dönemdeki küresel gelişmeler bu gerçeği açıkça ortaya koymuştur. Aynı kavramı kullanan farklı ideolojiler ve kültürel sistemler, pratikte birbirinden temelden ayrılan adalet anlayışları üretmiştir. Bu durum, adaletin soyut evrensel ilkeler düzeyinde kalmakla yetinilemeyeceğini, mutlaka bir medeniyet ve kültür zeminine oturtulması gerektiğini göstermektedir. Nitekim "Millî Eğitim" ifadesindeki *millî* kelimesi de tam bu gerçeği işaret etmektedir. Farabi'nin siyaset felsefesinin en kritik yerine koyduğu *millet* kavramına yüklediği anlam itibarıyla millî; bir değer, bir dinin, bir inancın içinde bulunduğu kültür tarafından yorumlanıp anlaşıldığı ve uygulandığı biçimi ifade etmektedir.

Türk milleti dediğimiz zaman ırk temelli bir yapıdan ziyade bu kültürel zihin dünyası çerçevesinde olguları, olayları ve kavramları ortak bir değerlendirme süzgecinden geçirip ortak bir kültürel yapı etrafında toplanan insan grubundan söz etmiş oluyoruz. Millî eğitim ise eğitimdeki evrensel ilkelerin veya evrensel bir değer, bir milletin kültürel ve manevi zeminine göre nasıl anlaşıldığını, nasıl yorumlandığını ve yeni nesillere nasıl kazandırılacağını belirleyen çerçevedir. Tarihsel bağlamı da göz önüne aldığımızda Türk milleti dediğimiz zaman ortaya çıkan kültürel havza, içinde yaşadığımız ülkenin sınırlarını fazlasıyla aşan bir coğrafyayı kuşatmaktadır. Bu bağlamda TYMM'nin Erdem-Değer-Eylem Çerçevesi'nde adalet değerinin nasıl konumlandırıldığı ve bu değer, eyleme nasıl dönüştürüldüğü daha fazla önem kazanmaktadır.

Günümüzde lise çağındaki gençlerin değer dünyasını tehdit eden en belirleyici etken, TYMM'nin hayata geçirildiği dönemde yapısal olarak derinleşen sosyal medya olgusudur. Sosyal medya algoritmaları adalet kavramını yeniden inşa etmekte, filtre balonları ve yankı odaları ergenlik döneminin kimlik arayışıyla örtüşerek gencin farkında olmadan algoritmik gündemin belirlediği bir adalet anlayışını içselleştirmesine yol açmaktadır. Bu süreç yalnızca bireysel bir tercih meselesi olmayıp platformların tasarım mantığından kaynaklanan yapısal bir olgudur. "Ortak Metin" in de vurguladığı üzere TYMM, öğrencinin içinde bulunduğu toplumsal ve kültürel bağlamı göz ardı etmeyen aksine bu bağlamı anlam üretiminin başlangıç noktası olarak kabul eden bir model olarak tasarlanmıştır. Bu tasarım, sosyal medyanın ürettiği anlam krizine karşı eğitimin nasıl konumlanması gerektiği sorusuna da cevap vermektedir.

Anahtar Kelimeler: adalet, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, Erdem-Değer-Eylem Çerçevesi, sosyal medya, değer eğitimi.

Amaç

Bu çalışmanın amacı, TYMM'nin Erdem-Değer-Eylem Çerçevesi'nde adalet değerini nasıl konumlandığını incelemek ve sosyal medyanın lise çağındaki gençlerin adalet algısı üzerindeki etkisini dikkate alarak modele yönelik geliştirici öneriler sunmaktır. Çalışmanın problem durumu, gençlerin sosyal medya ortamında maruz kaldıkları algoritmik yönlendirmelerin adalet kavrayışını etkilediği, buna karşılık okul temelli değer eğitiminin bu yeni durum karşısında geliştirilmesi gerektiğidir. Temel problem şudur: TYMM'nin adalet anlayışı, sosyal medyanın gençlerin anlam dünyası üzerindeki etkisi karşısında nasıl daha işlevsel hâle getirilebilir?

Yöntem

Çalışma, nitel araştırma yaklaşımı içinde doküman incelemesine dayalı bir alan yazını taramasıdır. İnceleme sürecinde TYMM Öğretim Programları Ortak Metni ile Erdem-Değer-Eylem Çerçevesi Uygulama Rehberi temel metinler olarak ele alınmıştır. Bunlara ek olarak adalet kavramı, değer eğitimi, dijital medya ve gençlik üzerine Türkçe alan yazınından seçilen çalışmalar değerlendirilmiştir. Kaynak seçiminde doğrudan araştırma problemine temas etme, güncel tartışmalarla ilişkili olma ve TYMM'nin kuramsal yapısını açıklamaya katkı sağlama ölçütleri esas alınmıştır.

Bulgular

İnceleme sonucunda TYMM'de adaletin, yalnızca soyut bir ahlaki ilke olarak değil millî şahsiyet inşasının kurucu unsurlarından biri olarak ele alındığı görülmüştür. Erdem-Değer-Eylem Çerçevesi'nde adalet, saygı ve sorumluluk ile birlikte çatı değerlerden biri olarak belirlenmiş ve bu değer insan, aile-toplum ve yaşanabilir çevre eksenlerinde somut eylemlere dönüşmesi hedeflenmiştir. Bu yönüyle model, adaletin bilgi düzeyinde kalmasını değil davranışa yansımaya öncelenmektedir. Buna karşılık sosyal medya ortamı gençlerin adalet algısını hızlı, parçalı ve çoğu zaman bağlamdan kopuk içeriklerle şekillendirmektedir. Filtre balonları, yankı odaları ve algoritmik görünürlük mekanizmaları öğrencinin hak, eşitlik, sorumluluk ve toplumsal yarar gibi kavramları yüzeysel ya da kutuplaştırıcı biçimlerde öğrenmesine yol açabilmektedir. Çalışmanın bir diğer bulgusu, TYMM'nin kuramsal zemininin bu meydan okumaya cevap verebilecek güce sahip olduğu ancak uygulama boyutunda dijital medya bağlamının daha açık ve doğrudan işlenmesine ihtiyaç bulunduğu dur.

Sonuç ve Öneriler

Çalışma, TYMM'nin adalet değerini medeniyetsel bir zeminde yeniden inşa etme bakımından güçlü bir çerçeve sunduğu sonucuna ulaşmıştır. Ancak bu potansiyelin güncel eğitim pratiğinde daha etkili kullanılabilmesi için sosyal medya merkezli yeni içerik ve etkinliklerle desteklenmesi gerekmektedir. Bu doğrultuda üç öneri öne çıkmaktadır: İlk olarak öğretim materyallerinde sosyal medyada üretilen adalet söylemleri ile kültürümüzün adalet anlayışı arasındaki farkı görünür kılan örneklerle yer verilmelidir. İkinci olarak öğrencilerin dijital ortamda karşılaştıkları olayları adalet, sorumluluk ve toplumsal fayda ekseninde çözümleyebilecekleri senaryo temelli etkinlikler geliştirilmelidir. Üçüncü olarak TYMM'nin değer eğitimi vizyonu dijital medya okuryazarlığıyla bütünleştirilerek yalnızca belirli okul türlerinde değil tüm lise düzeyinde uygulanmalıdır. Böylece adalet, yalnızca öğretilen bir kavram değil dijital çağın sorunları içinde bilinçli biçimde yaşanan bir değer hâline gelebilir.

Kaynakça

Aydın, Yaşar. Farabi'de Tanrı-İnsan İlişkisi. İstanbul: İz Yayıncılık, 2000.

Çelik, Mehmet Akif. "Sosyal Medya Algoritmalarının Gençlerin Ahlaki Yargıları Üzerindeki Etkisi". Değerler Eğitimi Dergisi 18/40 (2020): 108-121.

Farabi, Ebû Nasr. El-Medinetü'l-Fazıla. Çev. Ahmet Arslan. Ankara: Vadi Yayınları, 1997.

Farabi, Ebû Nasr. "Kitabü'l-Mille". Çev. ve şerh. Mahmut Kaya. İçinde İslam Filozoflarından Felsefe Metinleri. İstanbul: Klasik Yayınları, 2005.

Güneş, Firdevs. "Değerler Eğitiminde Yeni Yaklaşımlar ve Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli". Milli Eğitim Dergisi 53/241 (2024): 45-68.

Kaplan, Yusuf. Dijital Çağda Kimlik. İstanbul: Ketebe Yayınları, 2020.

Kaya, Mahmut. İslam Kaynakları Işığında Aristoteles ve Felsefesi. İstanbul: Ekin Yayınları, 1983.

Kılıçkaya, Salih Samed. (2025, Mayıs 12-13). Ergenlik Çağındaki Lise Öğrencilerinin Dini Kimliğinin Oluşumunda Sosyal Medyanın Rolü [Yayınlanmamış bildiri]. Uluslararası Medyada Din İstismarı Sempozyumu, Ankara, Türkiye.

Milli Eğitim Bakanlığı. Erdem-Değer-Eylem Çerçevesi Uygulama Rehberi. Ankara: MEB Yayınları, 2024.

Milli Eğitim Bakanlığı. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Öğretim Programları Ortak Metni. Ankara: MEB Yayınları, 2024.

TEMA: DİL, DÜŞÜNCE VE DEĞER

ALTTEMA: Erdem-Değer-Eylem (EDE) Çerçevesi: Ahlaki Pusula Olarak Millî ve Manevi Değerlerimiz

Lise Öğrencilerinde Empati-İletişim Becerilerinin Psikolojik İyi Oluş Üzerindeki Etkisi

Dr. Selçuk AVDEREN-Necati DÖLEN Ticaret MTAL Muratpaşa/ANTALYA

Cennet KARAGÖZ- Necati DÖLEN Ticaret MTAL Muratpaşa/ANTALYA

Aylin ÇOBAN -Necati DÖLEN Ticaret MTAL Muratpaşa/ANTALYA

Belgin DİNÇ-Necati DÖLEN Ticaret MTAL Muratpaşa/ANTALYA

Giriş

Lise öğrencileri gelişimsel olarak ergenlik dönemi içinde yer alan bireyler olup bu süreçte yaşanan duygusal, sosyal ve psikolojik değişimler onların kimlik gelişimini, kişilerarası ilişkilerini ve yaşam kalitelerini doğrudan etkilemektedir (Santrock, 2014). Ergenlik dönemi; bireyin duygusal, sosyal ve psikolojik gelişiminin hızlandığı, kişilerarası ilişkilerin yaşam kalitesini doğrudan etkilediği kritik bir süreçtir (Apriyeni, Patricia & Rahayuningrum, 2024, s. 813). Bu dönemde empati ve iletişim becerilerinin yeterince gelişmemesi; akran zorbalığı, çatışmalar, yalnızlık hissi ve psikolojik iyi oluşta azalma gibi birçok sorunu beraberinde getirebilmektedir (Aydın, Peker, Keleş & Cengiz, 2023, s. 227).

Bu bağlamda empati ve iletişim becerileri, ergenlik döneminde bireylerin sağlıklı sosyal ilişkiler kurabilmeleri ve psikolojik iyi oluşlarını sürdürebilmeleri açısından önemli sosyal-duygusal beceriler arasında yer almaktadır. Alan yazında empati, iletişim becerileri ve psikolojik iyi oluş değişkenlerinin ayrı ayrı ele alındığı çalışmalar bulunmakla birlikte, bu değişkenlerin birlikte incelendiği çalışmaların sınırlı olduğu görülmektedir. Bu durum, özellikle lise öğrencileri örnekleminde söz konusu değişkenler arasındaki ilişkilerin bütüncül olarak ele alınmasını gerekli kılmaktadır.

Anahtar Kelimeler: empati, iletişim becerileri, psikolojik iyi oluş, sosyal-duygusal öğrenme.

Amaç

Bu çalışmanın amacı, lise öğrencilerinin empati düzeyleri ile iletişim becerileri ve psikolojik iyi oluşları arasındaki ilişkileri incelemektir. Ergenlik döneminde sosyal-duygusal becerilerin bireylerin genel iyilik halleri üzerindeki etkisi önemli bir yer tutmaktadır. Bu bağlamda çalışmada, öğrencilerin empati ve iletişim becerilerinin psikolojik iyi oluş üzerindeki yordayıcı rolü ortaya konulmaya çalışılmıştır.

Araştırmanın temel problem durumu; lise öğrencilerinde empati ve iletişim becerilerinin psikolojik iyi oluş düzeyi ile nasıl bir ilişki içinde olduğu ve bu değişkenlerin iyi oluşu ne düzeyde yordadığıdır. Bu doğrultuda çalışma, söz konusu değişkenler arasındaki ilişkileri belirleyerek alana katkı sağlamayı amaçlamaktadır.

Yöntem

Nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modelinde desenlenmiş bu araştırma 182 lise öğrencisi ile gerçekleştirilmiştir. Veriler Temel Empati Ölçeği (Topçu, Erdur-Baker & Çapa-Aydın, 2010), İletişim Becerileri Envanteri (Balcı-Çelik & Ersanlı, 2024) ve WHO-5 İyilik Durumu İndeksi kullanılarak toplanmıştır. Elde edilen veriler SPSS 30.0 paket programı ile analiz edilmiştir. Çalışmada değişkenler arasındaki ilişkilerin yönünü ve şiddetini belirlemek için Pearson korelasyon analizi uygulanmıştır. Empati ve iletişim becerilerinin iyilik durumu üzerindeki yordayıcı etkisini saptamak amacıyla çoklu doğrusal regresyon analizi yapılmıştır. Cinsiyet değişkenine göre farklılıkların incelenmesinde bağımsız gruplar t-Testi, sınıf düzeyi ve öğrenim görülen alan değişkenlerine

göre farklılıkların belirlenmesinde ise Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) uygulanmıştır. ANOVA sonucunda anlamlı farklılık tespit edilen durumlarda, farkın kaynağını belirlemek amacıyla Post-Hoc LSD testi kullanılmıştır. Araştırmada yapılan tüm istatistiksel testlerde anlamlılık düzeyi $p < ,05$ ve $p < ,01$ olarak kabul edilmiştir.

Bulgular

Araştırma bulguları incelendiğinde, lise öğrencilerinin empati düzeyleri ile iletişim becerileri arasında pozitif yönlü ve orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir ($r = 0,452$; $p < 0,01$). Ayrıca iletişim becerileri ile psikolojik iyi oluş arasında pozitif yönlü ve düşük düzeyde anlamlı bir ilişki saptanmıştır ($r = 0,215$; $p < 0,01$). Buna karşın empati ile psikolojik iyi oluş arasında anlamlı bir ilişki tespit edilememiştir ($p > 0,05$).

Yapılan çoklu doğrusal regresyon analizi sonuçlarına göre empati ve iletişim becerileri birlikte psikolojik iyi oluşun %4,6'sını açıklamaktadır ($R^2 = 0,046$). Analiz sonuçları, iletişim becerilerinin psikolojik iyi oluş üzerinde anlamlı bir yordayıcı olduğunu gösterirken ($\beta = 0,215$; $p < 0,01$), empati değişkeninin anlamlı bir yordayıcı olmadığı belirlenmiştir.

Demografik değişkenlere göre yapılan analizlerde, kız öğrencilerin empati ve iletişim becerileri düzeylerinin erkek öğrencilere göre anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu bulunmuştur ($p < 0,05$). Bununla birlikte, psikolojik iyi oluşun cinsiyet, sınıf düzeyi ve öğrenim görülen alan değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmiştir.

Sonuç ve Öneriler

Araştırmanın bulguları, lise öğrencilerinde iletişim becerilerinin psikolojik iyi oluş üzerinde anlamlı bir yordayıcı olduğunu, empati düzeyinin ise psikolojik iyi oluş üzerinde doğrudan anlamlı bir etkiye sahip olmadığını göstermektedir. Bununla birlikte empati ile iletişim becerileri arasında orta düzeyde anlamlı bir ilişki bulunması, empati becerisinin dolaylı olarak iletişim süreçleri üzerinden iyi oluşa katkı sağlayabileceğini düşündürmektedir.

Elde edilen bulgular, ergenlik döneminde bireylerin psikolojik iyi oluşlarının desteklenmesinde iletişim becerilerinin geliştirilmesinin kritik bir rol oynadığını ortaya koymaktadır. Bu doğrultuda okullarda yürütülecek sosyal-duygusal öğrenme temelli programlarda özellikle etkili iletişim becerilerinin geliştirilmesine yönelik etkinliklere daha fazla yer verilmesi önerilmektedir.

Ayrıca empati becerisinin doğrudan bir yordayıcı olmamasına rağmen iletişim becerileri ile olan ilişkisi göz önünde bulundurularak, empatiyi destekleyen uygulamaların da dolaylı katkı sağlayabileceği değerlendirilmektedir. Bu kapsamda grup çalışmaları, drama etkinlikleri ve akran etkileşimini artıran uygulamalar eğitim süreçlerine uyumlanabilir.

Gelecek dönemlerdeki araştırmalarda farklı örneklem grupları ile benzer çalışmaların yürütülmesi ve psikolojik iyi oluşu etkileyebilecek farklı değişkenlerin modele dâhil edilmesi önerilmektedir.

Kaynakça

- Apriyeni, E., Patricia, H., & Rahayuningrum, D. (2024). Adolescents conflicts resolution patterns: A descriptive analysis. *International Journal of Multidisciplinary Approach Research and Science*, 2(2), 813-821.
- Aydın, B. T., Peker, A., Keleş, O., & Cengiz, S. (2023). Ergenlerde Akran Zorbalığı, Empatik Eğilim Ve Hoşgörü Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi. *Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(2), 225-242.
- Balcı-Çelik, S. & Ersanlı, K. (2024). İletişim becerileri envanteri-kısa formu: geçerlik ve güvenirlik çalışması, *TurkishStudies - Education*, 18(4), 17-35. <https://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.73631>
- Santrock, John W. (2014). *Ergenlik (Adolescence)*. Nobel Akademik Yayıncılık.
- Topcu, Ç., Erdur-Baker, Ö., & Çapa-Aydın, Y. (2010). Temel empati ölçeği Türkçe uyarlaması: Geçerlik ve güvenirlik çalışması.(Turkishadaptation of basicempathyscale: Validityandreliabilitystudy). *TurkishPsychologicalCounselingandGuidanceJournal*, 4(34), 174-181.

- Özervarlı, M. Sait. "Kelam ve İslam Düşüncesinde Adalet Kavramı". İslam Araştırmaları Dergisi 35 (2016): 1-28.
- Sarıçam, İbrahim ve Seyfettin Erşahin. İslam Medeniyeti Tarihi. Ankara: Diyanet İşleri Başkanlığı Yayınları, 2008.
- Şirin, Mustafa Ruhi. Çocuk ve Ergen Hakları Açısından Dijital Medya. İstanbul: Uçan Kuş Çocuk Vakfı Yayınları, 2019.
- Taylan, Necip. Farabi: Hayatı, Eserleri ve Felsefesi. İstanbul: Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Vakfı Yayınları, 1990.
- Tural, Erkan. "Türkiye'de Değerler Eğitiminin Dönüşümü: Maarif Modeli Üzerine Bir Değerlendirme". Eğitim ve Bilim 49/217 (2024): 23-41.
- Uludağ, Süleyman. İslam Düşüncesinin Yapısı: Selef, Kelam, Tasavvuf, Felsefe. İstanbul: Dergah Yayınları, 2010.
- Ülken, Hilmi Ziya. İslam Felsefesi. İstanbul: Ülken Yayınları, 1983.
- Yazıcı, Selahattin. "Değer Eğitimi Yaklaşımları ve Ahlak Eğitimindeki Yeri". Değerler Eğitimi Dergisi 4/11 (2006): 207-217.



ALT TEMA 2

**ÖĞRETİM PROGRAMLARINI ZENGİNLEŞTİREN VE
ÇEŞİTLENDİREN OKURYAZARLIK
BECERİLERİNDEN SİSTEM DÜŞÜNCESİNE**



TEMA: DİL, DÜŞÜNCE VE DEĞER

ALTTEMA: Öğretim Programlarını Zenginleştiren ve Çeşitlendiren Okuryazarlık Becerilerinden Sistem Düşüncesine

Maarif Modeli Çerçevesinde Dijitalde İngilizce Konuşma Ödevleri: Ortaokul Öğrenci Deneyimleri

Dr. Öğr. Üyesi Sevcan BAYRAKTAR ÇEPNİ-Trabzon Üniversitesi

Öğr. Gör. Neslihan KELEŞ-Trabzon Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Gökhan ÇEPNİ-Trabzon Üniversitesi

Giriş

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli; dil, düşünme ve değerlerin bütünlüklü gelişimini vurgularken öğrenme süreçlerinde bağlamın, beceri gelişiminin ve anlam oluşturma sürecinin önemini de öne çıkarmaktadır. Bu kapsamda yabancı dil eğitimi, yalnızca dil bilgilendirme yetkinlik kazandırarak sınırlı olmamakta; öğrencilerin sürece etkin bir şekilde katıldıkları öğrenme ortamlarını da gerektirmektedir. Alan yazınında teknoloji destekli dil öğrenme ortamlarının öğrencilerin motivasyonunu artırdığı, özerk dil pratiğini desteklediği ve öğrenme sürecine etkin katılımı kolaylaştırdığı çeşitli çalışmalarla gösterilmiştir (Chun vd., 2016; Shadiev & Wang, 2022). Bu ortamların en belirgin katkısı öğrencilerin yabancı dil öğrenme kaygısını azaltabileceği ve özerk dil pratiğini destekleyebileceklerini göstermesidir (Aktaş, 2023; Buckingham & Alpaslan, 2017; Chen, 2022; Hamzaoğlu, 2016). Türkiye bağlamında ders dışı dijital konuşma ödevlerinin yabancı dil olarak İngilizce öğrenen ortaokul öğrencileri üzerindeki etkisini inceleyen uygulamaya dayalı araştırmalar sınırlı sayıdadır. Bu araştırma, Tübitak destekli olarak yürütülen bir araştırmanın parçası olarak söz konusu boşluğu gidermek ve Maarif Modeli'nin öngördüğü çoklu öğrenme ortamları anlayışına bilimsel bir dayanak sağlamak amacıyla tasarlanmıştır.

Anahtar Kelimeler: konuşma becerileri, yabancı dil eğitimi, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, sınıf dışı görev tasarımı, öğrenci görüşleri

Amaç

Bu çalışmanın temel amacı, yabancı dil olarak İngilizce öğrenen ortaokul öğrencilerinin (5, 6, 7 ve 8 sınıflar) dijital platformlar aracılığıyla gerçekleştirdikleri sınıf dışı etkinlik olarak verilen sekiz konuşma görevini tamamladıktan sonraki görüşlerini derinlemesine incelemektir. Bu çalışma kapsamında aşağıdaki araştırma sorularına yer verilmiştir.

1. Ortaokul öğrencileri dijital sınıf dışı konuşma görevlerini psikolojik, sosyal ve öğrenme boyutlarında nasıl deneyimlemektedir?
2. Öğrenciler süreç boyunca ne tür dilsel ve teknik zorluklarla karşılaşmaktadır?
3. Öğrenciler konuşma pratiklerini dijital ortamda mı yoksa geleneksel sınıf ortamında mı gerçekleştirmeyi tercih etmektedir ve bu tercihlerinin nedenleri nelerdir?
4. Elde edilen bulgular; Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin dil, düşünme ve değer boyutlarıyla nasıl ilişkilendirilebilir?

Yöntem

Bu çalışma, nitel araştırma yöntemlerinden betimleyici durum çalışması olarak tasarlanmıştır. Çalışmanın katılımcılarını Millî Eğitim Bakanlığına bağlı devlet okullarında öğrenim gören 5, 6, 7 ve 8. sınıf düzeylerindeki toplam 277 ortaokul öğrencisi oluşturmaktadır. On haftaya yayılan uygulama sürecinde öğrencilerin aynı dijital or-

tam üzerinde en az sekiz ödev tamamlamaları sağlanmıştır. Nitel veriler, görevlerin tamamlanmasının ardından uygulanan açık uçlu sorular aracılığıyla toplanmıştır. Süreç, uygulamayı yürüten öğretmenler ve araştırmacılar tarafından takip edilmiştir. Öğrencilerin yanıtları, transkripsiyon işleminin ardından içerik analizi yöntemiyle incelenmiştir. Analiz sürecinde tekrarlayan ifadeler, yaygın örüntüler ve öne çıkan görüşler kodlanarak daha geniş temalar altında gruplandırılmıştır. Bulgular; öğrencilerin konuşma deneyimleri, karşılaştıkları zorluklar ve görev uygulama tercihleriyle ilişkilendirilerek değerlendirilmiştir.

Bulgular

Araştırma, öğrencilerin sınıf dışı dijital temelli konuşma görevlerine yönelik genel olarak olumlu görüşlere sahip olduklarını ortaya koymuştur. Bu doğrultuda elde edilen bulgular 1) psikolojik boyut, 2) sosyal boyut ve 3) öğrenme boyutu olmak üzere üç temel tema altında ele alınmıştır.

Psikolojik boyut kapsamında öğrenciler; evde pratik yapabilme, kayıtlarını tekrar dinleyebilme ve yüz yüze performans baskısı olmadan yanıtlarını hazırlayabilme imkânı sayesinde dijital ortamlarda konuşurken kendilerini daha rahat ve daha az stresli hissettiklerini ifade etmişlerdir. Bu durumun öğrencilerin motivasyonları ve özgüvenleri üzerinde olumlu etkiler yarattığı görülmüştür.

Sosyal boyut açısından öğrenciler, sınıf ortamında akranları tarafından yargılanma kaygısı yaşadıklarını ve bu nedenle dijital ortamları daha güvenli öğrenme ortamı olarak algıladıklarını belirtmişlerdir. Bununla birlikte küçük bir öğrenci grubu yüz yüze etkileşimlerde anlık öğretmen geri bildirimlerinin ve sosyal öğrenme ortamının daha etkili olduğunu vurgulamıştır.

Öğrenme boyutu açısından bulgular; dijital görevlerin görsel, işitsel ve teknolojik araçların bütünsel kullanımı sayesinde öğrenciler tarafından daha ilgi çekici ve etkileşimli bulunduğunu göstermiştir. Bu süreçte öğrencilerin yabancı dildeki kelime dağarcıklarının geliştiği ve telaffuz farkındalıklarının arttığı belirlenmiştir. Öte yandan öğrenciler; telaffuz, kelime bilgisi yetersizliği, cümle kurma, ezberleme ve senaryo yazma gibi dilsel zorlukların yanı sıra kayıt alma, kayıtları yükleme ve içerikleri görsellerle birleştirme gibi teknik sorunların da süreci zorlaştırdığını ifade etmişlerdir.

Sonuç ve Öneriler

Araştırma sonuçları, dijital tabanlı konuşma ödevlerinin ortaokul öğrencileri için destekleyici ve esnek bir öğrenme ortamı oluşturabildiğini göstermektedir. Bu tür görevler birçok öğrenci için konuşma kaygısını azaltmakta, tekrarlı uygulama fırsatları sunmakta ve yabancı dil öğreniminin yanı sıra dijital içerik üretim becerilerinin gelişimini de desteklemektedir. Bununla birlikte öğrencilerin telaffuz, kelime kullanımı ve teknoloji kullanımı konularında yapılandırılmış desteğe ihtiyaç duydukları belirlenmiştir. Ayrıca sınıf içi konuşma etkinlikleri ile dijital sınıf dışı görevlerin bütünleştirilmesi hem dijital ortamlardaki özgüveni hem de yüz yüze iletişim becerilerini geliştiren dengeli bir öğrenme modeli sunabilir. Genel olarak çalışma, Maarif Modeli'nin öngördüğü biçimlendirici değerlendirme anlayışı ve çoklu öğrenme ortamları yaklaşımıyla uyumlu biçimde, dijital okuryazarlık temelli uygulamaların konuşma becerisinin gelişimini dil, düşünme ve öğrenme süreçleriyle bütünsel olarak destekleyebileceğini ortaya koymaktadır.

Kaynakça

- Aktaş, E. (2023). The effect of web 2.0 based technology applications on speaking skills and speaking anxiety in teaching Turkish as a foreign language: Voki example. *Frontiers in Psychology*, 14, Article 1183037. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1183037>
- Buckingham, L., & Alpaslan, R. S. (2017). Promoting speaking proficiency and willingness to communicate in Turkish young learners of English through asynchronous computer-mediated practice. *System*, 65, 25–37. <https://doi.org/10.1016/j.system.2016.12.016>
- Chen, Y. (2024). Effects of technology-enhanced language learning on reducing EFL learners' public speaking anxiety. *Computer Assisted Language Learning*, 37(4), 789–813. <https://doi.org/10.1080/09588221.2022.2055083>

- 
- Chun, D., Smith, B., & Kern, R. (2016). Technology in language use, language teaching, and language learning. *The Modern Language Journal*, 100(Suppl. 1), 64–80. <https://doi.org/10.1111/modl.12302>
- Hamzaoğlu, H., & Koçoğlu, Z. (2016). The application of podcasting as an instructional tool to improve Turkish EFL learners' speaking anxiety. *Journal of Education and Training Studies*, 4(10), 28–40. <https://doi.org/10.11114/jets.v4i10.1765>
- Shadiev, R., & Wang, X. (2022). A review of research on technology-supported language learning and 21st century skills. *Frontiers in Psychology*, 13, Article 897689. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.897689>

TEMA: DİL, DÜŞÜNCE VE DEĞER

ALTTEMA: Öğretim Programlarını Zenginleştiren ve Çeşitlendiren Okuryazarlık Becerilerinden Sistem Düşüncesine

Fin-Sim: Genç Girişimciler İçin Yapay Zekâ Destekli Finansal Okuryazarlık Platformu

Emine BOZOK-Yenişehir Belediyesi Bilim ve Sanat Merkezi/MERSİN

Giriş

Yirmi birinci yüzyılda dijital dönüşüm, finansal piyasaları köklü bir biçimde değiştirerek bireysel ve toplumsal refah için “dijital finansal okuryazarlık” becerisini zorunlu bir paradigma haline getirmiştir (T.C. Kalkınma Bakanlığı, 2018; Karabacak & Sezgin, 2019). Günümüzde FinTech ve yapay zekâ destekli sistemlerin yükselişi, ekonomik kalkınmada belirleyici rol oynamaktadır (Doğan, 2023). Ancak literatür ve müfredat analizleri, okullardaki finansal okuryazarlık kazanımlarının dağınık olduğunu ve öğrencilerin pratik beceri ihtiyacını karşılamakta yetersiz kaldığını göstermektedir (Güvenç, 2017). Bilgi ile eylem arasındaki bu boşluk, gençlerin finansal tutumları olumlu olsa dahi bu durumun davranışa dönüşmediğini kanıtlamaktadır (Sarigül, 2015; Yiğitbaş vd., 2020). Genç girişimciler yenilikçi fikir potansiyeline sahip olmalarına rağmen, sermaye yönetimi ve risk analizi konularındaki deneyim eksikliği nedeniyle çekimser kalmaktadırlar (Göksel ve Ulucan, 2019; Karasu ve Adıgüzel, 2025). Geleneksel yöntemlerin bu dinamik süreçleri öğretmedeki yetersizliği, simülasyon ve yapay zekâ kullanımını ön plana çıkarmaktadır. Yapay zekâ destekli platformlar, öğrenme sürecini kişiselleştirerek kullanıcılara finansal riskleri güvenli bir sanal ortamda deneyimleme imkânı sunmaktadır (Küçükönder & Uçar, 2015; Benli ve Fırat, 2024). Mevcut alan yazını, büyük oranda teorik çerçeveler ve betimsel analizlerle sınırlı kalmış; lise düzeyindeki girişimci adaylarına özgü, sermaye yönetimi becerilerini yapay zekâ destekli bir simülasyon ortamında geliştirmeyi hedefleyen uygulamalı çalışmalar yetersiz kalmıştır. Bu çalışma, eğitimde araştırma ve uygulamanın entegrasyonunu sağlayan tasarım tabanlı araştırma modeli ile literatürdeki bu boşluğu doldurmayı hedeflemektedir.

Anahtar Kelimeler: Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, girişimcilik, finansal okuryazarlık, yapay zekâ, simülasyon.

Amaç

Bu araştırmanın amacı, ortaöğretim kademesinde öğrenim gören ve girişimcilik ekosistemine dâhil olma potansiyeli taşıyan öğrencilerin finansal okuryazarlık yetkinliklerini derinlemesine analiz etmek ve bu yetkinlikleri yapay zekâ destekli interaktif bir simülasyon platformu olan “FIN-SİM” aracılığıyla geliştirmektir. “Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli”nin disiplinler arası bir beceri olarak konumlandığı sistem düşüncesi vizyonu doğrultusunda finansal okuryazarlığın sadece bir bilgi birikimi değil rasyonel bir davranış biçimine ve bilinçli karar alma süreçlerine dönüşmesi hedeflenmektedir. Araştırma; hedef kitlenin bütçe yönetimi, gelir-gider dengesi ve yatırım araçlarına yönelik mevcut bilgi düzeylerini ve finansal harcama alışkanlıklarını bilimsel veriler ışığında tespit etmeyi ve akademik bir çözüm modeli sunmayı amaçlamaktadır. Gerçek hayat senaryolarına dayalı simülasyonlar vasıtasıyla öğrencilerin kriz anlarında ve belirsizlik durumlarında stratejik kararlar alabilme becerilerini “deneyimleyerek öğrenme” metoduyla güçlendirmek, çalışmanın odağını oluşturmaktadır.

Yöntem

Araştırmada lise düzeyindeki girişimci adaylarının finansal okuryazarlık ve karar alma süreçlerini derinlemesine incelemek amacıyla nitel araştırma yöntemi benimsenmiş; somut bir eğitim platformu geliştirildiği için süreç Tasarım Tabanlı Araştırma modeliyle yapılandırılmıştır. Çalışma grubu, 2025-2026 eğitim-öğretim yılında Mersin ili “GençTek: Genç Bilişim Ekosistemi” kapsamındaki Anadolu liselerinden ölçüt örnekleme ile belirlenen 106 öğrenci (54 kız, 52 erkek) ile sektördeki mentörden oluşmaktadır. Veriler, öğrencilere yönelik yarı yapılandırılmış

görüşme formu ve mentörle gerçekleştirilen derinlemesine görüşmeler (röportaj) aracılığıyla toplanmıştır. Teknolojik çıktı olan FİN-SİM platformunun kodlanmasında HTML, CSS, JavaScript ve React JSX dilleri kullanılmıştır. Tasarlanan “FİN-SİM Finansal Okuryazarlık Eğitim Sitesi” <https://finsim-finansal-okuryazarlik.vercel.app/> bağlantı adresi yer almaktadır. Platform, yapay zekâ destekli seviye belirleme anketiyle öğrencileri yetkinliklerine (başlangıç, orta, ileri) göre sınıflandırmakta, ardından kişiselleştirilmiş senaryo bazlı modüllere ve AI Chatbot desteğine yönlendirmektedir. Toplanan veriler betimsel analiz tekniğiyle tema ve alt temalara ayrılmış, bulguların geçerliliğini artırmak amacıyla doğrudan katılımcı alıntılarına yer verilmiştir.

Bulgular

Araştırma bulguları, lise düzeyindeki girişimci adaylarının finansal öz yeterlilik algıları ile pratik uygulama becerileri arasındaki belirgin mesafeyi ortaya koymaktadır. Cinsiyet bakımından dengeli (54 kız, 52 erkek) ve ağırlıklı olarak 10. sınıf düzeyindeki (%41,5) öğrencilerden oluşan çalışma grubunda bütçe planlaması ve gelir-gider yönetimi gibi temel becerilerde kendini yetersiz hissedenlerin oranı %44,3 iken kendini “kesinlikle yetenekli” görenlerin oranı yalnızca %6,6’da kalmıştır. Finansal kaynaklara erişim boyutunda katılımcıların %53,8’i kararsızlık yaşadığını belirtmiş, bu durum nitel verilerdeki başlangıç sermayesinin olmaması temasıyla doğrudan örtüşmüştür. Ayrıca öğrenciler yatırım araçlarını kavramsal olarak tanısalar da bu araçları kriz anında yönetme noktasında deneyim eksikliği nedeniyle desteğe ihtiyaç duymaktadırlar. Geliştirilen FİN-SİM platformu, yapay zekâ destekli senaryoları ve AI Chatbot modülü ile risklerin sanal ortamda yönetildiği özgün bir simülasyon deneyimi sunmaktadır.

Sonuç ve Öneriler

Araştırma, lise düzeyindeki genç girişimcilerin finansal okuryazarlık düzeylerini inceleyerek teorik bilgi ile uygulama becerisi arasındaki belirgin boşluğu ortaya koymuştur. Çalışma katılımcıların fon sağlama, bütçe yönetimi ve risk analizi gibi kritik alanlarda kendilerini yetersiz hissettiklerini; kavramsal bilgilerinin ise stratejik kararlara dönüşmediğini göstermiştir. Bu noktada FİN-SİM yapay zekâ destekli eğitim platformu, sunduğu kişiselleştirilmiş simülasyonlarla yapılandırmacı öğrenme kuramı temelinde yaşantısal bir çözüm sunmaktadır. Bulgular, literatürdeki benzer çalışmalarla (Alkaya & Yağlı, 2015; Göksel & Ulucan, 2019) paralel olarak girişimcilik eğitiminin statik bir bilgi yığını yerine dinamik ve dijital araçlarla desteklenmesi gerektiğini kanıtlamaktadır. Kültürel düzeyde ise “hata yapma” ve “deneyimleme” normalleştirilmeli, oyunlaştırma araçlarıyla finansal okuryazarlık bir okul kültürü hâline getirilmelidir. Bu bütüncül yaklaşım, gençlerin sadece teorik bilgi sahibi olmalarını değil uygulanabilir ve sürdürülebilir iş modelleri üretmelerini sağlayacaktır.

Kaynakça

- Ahat, Ö. Ü. K. (t.y.). Organizasyonel simülasyon: Kavram analizi.
- Al, D. (2024). Nitel bir araştırma yöntemi olarak içerik analizi: Teorik bir çerçeve. *Kronotop İletişim Dergisi*, 1(1), 64-84.
- Alkaya, A., & Yağlı, İ. (2015). Finansal okuryazarlık-f finansal bilgi, davranış ve tutum: Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi İİBF öğrencileri üzerine bir uygulama. *Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi*.
- Altınok, T. (2017). Sivil toplum diyalogu ve finans kulüp. *Maliye ve Finans Yazıları*, (Özel Sayı 1), 11-24.
- Benli, S. R., & Fırat, E. A. (2024). Tekno-girişimlerde dijital teknolojilerin yeri: Yapay zekâ. İçinde E. Tekin (Ed.), *Tekno-Girişimcilik* (s. 287). Eğitim Yayınevi.
- Bingöl, Ç. (2023). Yapay zekâ destekli uygulamalı eğitim platformu: Bankacılık simülasyonu.
- Çevik, E. (2025). Finansal okuryazarlık alanyazını karşılaştırmalı analizi. *İzmir Dayanışma Dergisi*, 8(1), 15-28.
- Doğan, D. (2023). Yükselen finansal teknolojiler çağında finansal okuryazarlık. İçinde Yeniden yapılanan küresel ekonomi ve Türkiye (s. 336).
- Göksel, A., & Ulucan, S. (2019). Girişimcilik eğilimini etkileyen faktörlere ilişkin çok boyutlu bir analiz: Orta öğretimde bir araştırma. *Savunma Bilimleri Dergisi*, 18(1), 99-133.
- Güvenç, H. (2017). Öğretim programlarımızda finansal okuryazarlık. *İlköğretim Online*, 16(3), 935-948.

- Karabacak, Z. İ., & Sezgin, A. A. (2019). Türkiye’de dijital dönüşüm ve dijital okuryazarlık. *Türk İdare Dergisi*, 1(488), 319-343.
- Karademir, A., & Girgin, D. (2024). Eğitimde araştırma ve uygulamanın entegrasyonu: Tasarım tabanlı araştırmaya teorik bir bakış. *Bilgisayar ve Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 12(24), 780-799.
- Karasu, Ş., & Adıgüzel, M. (2025). Liseli gençlerin girişimcilik eğilimleri üzerine bir inceleme. *İstanbul Ticaret Üniversitesi Girişimcilik Dergisi*, 8(17), 28-39.
- Karsantık, İ. (t.y.). E-Girişimcilik. *İçinde Girişimcilikte güncel paradigmlar* (s. 97).
- Kızıloğlu, Ş. K. (t.y.). Dijital iletişim bağlamında finansal okuryazarlık: Çocuklara ve ebeveynlere yönelik dijital uygulamalar ve yeni nesil harçlık modelleri. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (Ö13), 922-935.
- Küçükönder, M. E., & Uçar, M. (2015). Üretim etkinliğinde simülasyon. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 5(1), 117-126.
- Kutbay, A. (2024). Yapay zekâ destekli FinTech’in aracılığıyla finansal katılımın ekonomik kalkınma üzerindeki etkisi: Lisans öğrencileri üzerine ampirik bir çalışma. *JOEEP: Journal of Emerging Economies and Policy*, 9(Special Issue), 90-103.
- Öztürk, A. G. A., & Çelik, A. (2021, 28-30 Haziran). Gazi Üniversitesi genç araştırmacılar kongresi bildiri özeti e-kitapçığı.
- Polat, A. (2022). Nitel araştırmalarda yarı-yapılandırılmış görüşme soruları: Soru form ve türleri, nitelikler ve sıralama. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 22(Özel Sayı 2), 161-182.
- Sarıgül, H. (2015). Finansal okuryazarlık tutum ve davranış ölçeği: Geliştirme, geçerlik ve güvenirlik. *Yönetim ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 13(1), 200-218.
- T.C. Kalkınma Bakanlığı. (2018). Dijital ekonomide meslekler ve yetkinlikler: On birinci kalkınma planı çalışma grubu raporu. Ankara.
- Taşlıyan, M., Bekereci, N. E., & Çakıroğlu, Z. (2023). Dijital finansal okuryazarlığın bireysel girişimcilik yönelimine etkisi: Üniversite öğrencileri örneği. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20(1), 232-243.
- Tekin, E. (Ed.). (2024). *Tekno-Girişimcilik*. Eğitim Yayınevi.
- Ültay, E., Akyurt, H., & Ültay, N. (2021). Sosyal bilimlerde betimsel içerik analizi. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi*, (10), 188-201.
- Yiğit, A. G., Ateş, B. A., Akçeşme, C., Baysoy, E., Aksoy, E., Özkul, G., ... & Teker, T. (t.y.). Dijital dönüşüm ve finansal teknolojilere yansımaları. *Nobel Bilimsel Eserler*.
- Yiğitbaş, Ş., Temeloğlu, E., & Şimşek, A. (2020). Ortaöğretim çağındaki gençlerde finansal eğitimin finansal okuryazarlık üzerindeki etkisi. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi*, 411-432.

TEMA: DİL, DÜŞÜNCE VE DEĞER

ALTTEMA: Öğretim Programlarını Zenginleştiren ve Çeşitlendiren Okuryazarlık Becerilerinden Sistem Düşüncesine

Öz Yeterlilik Temalı Bir Hikâye Kitabında Sistem Okuryazarlığı Uygulamaları

Alime TUNALIER-Necdet Coşkunüzer İlkokulu/BURSA

Emre Göktepe-Sistem Düşüncesi Derneği

Giriş

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli (TYMM), sistem düşüncesini okuryazarlık becerilerinin merkezine yerleştirmiş; “sistemi ve bileşenlerini çözümüleme” ile “sistemi yapılandırma” bütünleşik becerileri kapsamında sistem okuryazarlığını öncelikli bir yetkinlik olarak tanımlamıştır (MEB, 2025). Bu becerilerin öğrenme-öğretme süreçlerine nasıl somutlaştırılacağı ise alan yazınında yanıt bekleyen temel sorulardan biridir. Stok-akış diyagramlarının K-12 düzeyinde kullanımına ilişkin uluslararası alanda önemli bir birikim bulunmakla birlikte (Fisher & Systems Thinking Association, 2023; Systems Thinking Association in Türkiye, 2024), bu araçların Türkçe çocuk edebiyatıyla bütünleştirildiği ilkökul düzeyinde uygulamalı çalışmalara alan yazınında rastlanmamıştır. Türkiye’de hikâye kitabı ile sistem düşüncesi araçlarını birleştiren çalışmalar giderek artmakta (Boyras, 2022; Çelikten, 2022; Ulus, 2023) ancak bu çalışmaların hiçbiri stok-akış diyagramını merkeze almamış ve ilkökul düzeyinde psikolojik bir kavramın hikâye bağlamında modellenmesini konu edinmemiştir. Öz yeterlilik, bireyin belirli bir görevi başarıyla yerine getirme kapasitesine ilişkin inancı olarak tanımlanmakta (Bandura, 1997) ve çocukların öğrenme süreçlerinde belirleyici bir rol oynamaktadır. Bu çalışma söz konusu boşluğu doldurmayı hedeflemektedir.

Anahtar Kelimeler: sistem okuryazarlığı, stok-akış diyagramı, ilkökul, hikâye kitabı, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli.

Amaç

Bu çalışmanın amacı, öz yeterlilik temalı bir hikâye kitabının okunması sürecinde stok-akış diyagramlarıyla yürütülen bir sınıf içi etkinliğe 4. sınıf öğrencilerinin akademik ve biçimsel açıdan nasıl yanıt verdiğini betimlemek; aynı zamanda stok-akış diyagramlarının öykü kitabı analizinde bir öğretim aracı olarak nasıl işlevselleştirilebileceğini ortaya koymaktır. Çalışmanın problem cümleleri şunlardır:

1. TYMM’nin sistem okuryazarlığı çerçevesinde tasarlanan bir etkinlikte 4. sınıf öğrencileri hangi akademik doğruluk ve diyagram yapısı örüntülerini sergilemektedir?
2. Stok-akış diyagramları, öykü kitabı analizinde bir metin anlama ve sistem okuryazarlığı aracı olarak nasıl kullanılabilir?

Yöntem

Bu çalışma, nitel ağırlıklı bir durum çalışması olarak tasarlanmıştır (Yin, 2018). Çalışmaya, 2025-2026 eğitim-öğretim yılı ikinci yarıyılında Bursa’da bir devlet ilkokulunun 4. sınıfında öğrenim gören 16 öğrenci katılmıştır. Uygulama, öz yeterlilik kavramını merkeze alan ve her bölümü bağımsız bir analiz birimi olarak ele almaya olanak tanıyan anlatı yapısıyla “Kendine Sarılmak Nasıldı?” adlı Türkçe çocuk kitabı temel alınarak yürütülmüştür (Oturaklıoğlu Kaya, 2025). Bir sistem dinamikleri uzmanı ile sınıf öğretmeni tarafından hazırlanan şablonlarda stok kutusu, akış okları ve vana sembolü ön baskılı verilmiş; öğrencilerden nedenleri yazmaları ve ilişki oklarını çizmeleri beklenmiştir. Kitap bölüm bölüm sınıfta sesli okunmuş, her bölümün ardından öğrenciler diyagramlarını bireysel olarak doldurmuştur. Veriler R istatistik yazılımı (R Core Team, 2024) ile analiz edilmiş; değerlendirme güvenilirliği iki bağımsız değerlendirici aracılığıyla sınanmıştır.

Bulgular

İki değerlendirici arasında % 93.4 tam uyuşma oranı, ICC = .979 (95% GA: .967-.987) ve Cohen's Kappa κ = .928 ($p < .001$) değerleri elde edilmiş; değerlendirme sürecinin yüksek güvenilirliğe sahip olduğu görülmüştür. Akademik başarımlar örüntüleri incelendiğinde beş bölüm genelinde genel ortalama başarımın % 57.4 olduğu belirlenmiştir. Bölümden bölüme belirgin bir düşüş örüntüsü dikkat çekmektedir: Bölüm 1'de % 73.8 olan ortalama, Bölüm 6'da %40.6'ya gerilemiştir. Yanlış yanıt örüntüsü çarpıcı farklılıklar ortaya koymaktadır. Bölüm 1 ve 2'de yanlış yanıt oranı son derece düşükken (% 7.1 ve % 0), Bölüm 3 ve 6'da öğrencilerin sırasıyla %86.7 ve % 81.2'si en az bir yanlış yanıt vermiştir. Bireysel başarımlar ortalamaları %19.7 ile % 86.7 arasında değişmiş; yüksek standart sapma değerleri bazı öğrencilerin bölümden bölüme belirgin dalgalanmalar sergilediğine işaret etmiştir. Biçimsel boyutta ise ilişki oklarının çizilmemesi, ok yönünün ters verilmesi ve dönüştürücü-akış karışıklığı sık gözlemlenen sorunlar olarak öne çıkmıştır. Bu hataların özellikle akademik doğruluk açısından en başarılı bölümlerde yoğunlaşması, içerik ve biçim yeterliklerinin birbirinden bağımsız boyutlar olduğuna işaret etmektedir.

Sonuç ve Öneriler

Bu çalışma, TYMM'nin sistem okuryazarlığı hedeflerinin stok-akış diyagramları aracılığıyla ilkökul düzeyinde Türkçe çocuk edebiyatıyla bütünleşik biçimde işlevselleştirilebileceğini somut bir uygulama örneğiyle ortaya koymaktadır. Çalışma aynı zamanda stok-akış diyagramının öykü analizinde yeniden uygulanabilir bir araç olarak nasıl kullanılabileceğine dair uygulamalı bir model sunmakta; bu yaklaşımın Türkçe çocuk edebiyatı ile sistem okuryazarlığının kesiştiği yeni bir alan açtığını göstermektedir. Kullanılan hikâye kitabının öz yeterlilik teması, TYMM'nin Erdem-Değer-Eylem Çerçevesi'yle de anlamlı bir kesişim noktası oluşturmakta; yaklaşımın yalnızca sistem okuryazarlığı değil değer eğitimi hedefleriyle de bütünleşik tasarlanabileceğine işaret etmektedir (MEB, 2025). Uygulayıcılara benzer tasarımların farklı sınıf düzeyleri ve ders kitapları için geliştirilmesi, etkinlik öncesinde biçimsel yapıya odaklı kısa bir model çözümleme etkinliği yapılması ve daha kapsamlı ön test-son test desenleriyle izleme çalışmaları planlanması önerilmektedir. Çalışmanın tek sınıf ve tek öğretmenle yürütülmüş olması genellenebilirliği kısıtlamaktadır.

Kaynakça

- Bandura, A. (1997). Self-efficacy: The exercise of control. W. H. Freeman.
- Boyras, D. (2022). IB okullarında okutulan Türkçe öykü kitaplarının sistem düşüncesi yaklaşımı ile incelenmesi [Yüksek lisans tezi, Maltepe Üniversitesi].
- Çelikten, A. (2022). Türk dili ve edebiyatı dersinde eğitimde sistem düşüncesi araçlarının kullanılmasının eser analizinde derin okumaya etkisi [Yüksek lisans tezi, Maltepe Üniversitesi].
- Fisher, D., & Systems Thinking Association. (2023). Systems thinking activities used in K-12 for up to two decades. *Frontiers in Education*, 8, 30. <https://doi.org/10.3389/feduc.2023.1165160>
- MEB. (2025). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli öğretim programları ortak metni. <https://tymm.meb.gov.tr/> (Erişim tarihi: 16 Mart 2025)
- Oturaklıoğlu Kaya, İ. (2025). Kendine sarılmak nasıldı? Timas Yayınları. <https://timas.com.tr/kendine-sarilmak-nasildi-9786256581425>
- R Core Team. (2024). R: A language and environment for statistical computing. R Foundation for Statistical Computing. <https://www.R-project.org/>
- Systems Thinking Association in Türkiye. (2024). Systems thinking in the early grades. İçinde L. D. English & T. Lehmann (Ed.), *Ways of thinking in STEM-based problem solving: Teaching and learning in a new era*. Taylor & Francis.
- Ulus, B. (2023). Sistem düşüncesi yaklaşımının Türkçe dersinde ilkökul 2. sınıf öğrencilerinin okuduklarını anlama becerisine etkisi [Tezsiz yüksek lisans bitirme projesi, MEF Üniversitesi].
- Yin, R. K. (2018). *Case study research and applications: Design and methods* (6. baskı). SAGE.

TEMA: DİL, DÜŞÜNCE VE DEĞER

ALTTEMA: Öğretim Programlarını Zenginleştiren ve Çeşitlendiren Okuryazarlık Becerilerinden Sistem Düşüncesine

Tymm Kapsamında Çoklu Yabancı Dil Dijital Sözlük Uygulaması: Babel Lügat

Çiğdem FIRAT-Şehit Eyyüp Oğuz Anadolu İHL/ ELAZIĞ

Hanüme Çolak-Şehit Eyyüp Oğuz Anadolu İHL/ ELAZIĞ

Giriş

Yabancı dil öğretiminde kelime bilgisi, dil ediniminin temel bileşenlerinden biri olup öğrencilerin okuma, yazma, dinleme ve konuşma becerilerinin gelişiminde belirleyici rol oynamaktadır (Nation, 2013). Kelime öğretme yöntemleri eğitici tarafından sistemli şekilde takip edilememekte ve öğretim yöntemleri açısından sınırlı kalmaktadır. Dijital sözlük ve çeviri araçları ise hızlı erişim imkânı sunmasına rağmen, öğrenci seviyesine uygun ve pedagojik olarak filtrelenmiş içerik sağlayamaması nedeniyle öğrenme sürecinde yeni sorunlara yol açabilmektedir (Al-Jarf, 2020).

Bu durum, mevcut dijital sözlük uygulamalarının müfredat uyumu, öğretmen denetimi ve çoklu dil entegrasyonu gibi noktalarda bütüncül bir yapı sunamamaktadır.

Babel Lügat dijital sözlük uygulaması, Bilgisayar Destekli Dil Öğrenimi (Computer-Assisted Language Learning-CALL) prensiplerine dayanarak, içeriğin öğretmen tarafından filtrelendiği “Curated Content” ve teknolojinin sunduğu sesli okuma imkânlarıyla zenginleştirildiği, örnek cümlelerin verildiği hibrit bir çözüm sunmaktadır. Ayrıca dijital öğrenme ortamlarının dil edinim sürecini desteklediği ve öğrenmeyi daha etkili hâle getirdiği literatürde vurgulanmaktadır (Mayer, 2009; Chapelle, 2001).

Anahtar Kelimeler: eğitim teknolojileri, çok dilli sözlük, web tabanlı öğrenme, Arapça, İngilizce

Amaç

Çalışma, ortaokul ve lise (5-12. sınıf) düzeyindeki öğrencilerin Arapça ve İngilizce kelime öğrenim sürecinde karşılaştıkları pedagojik ve teknolojik eksiklikleri gidermek ve süreci öğretmen denetimiyle dijital ortamda destekleyerek dil becerilerini geliştirmektir. Literatürde, dijital sözlüklerin öğrenci seviyesine uygun içerik sunmaması, bağlamsız anlam vermesi, telaffuz desteğinin sınırlı olması ve öğretmen denetiminin yetersiz kalması gibi sorunların öğrenme sürecini olumsuz etkilediği belirtilmektedir (Ghazal, 2007; Sari, 2016; Al-Jarf, 2020).

Öğrencilerin yalnızca sorumlu oldukları sınıf ve ünite kapsamında kelimelerle karşılaşmalarını sağlayan, müfredatla uyumlu ve öğretmen denetiminde bir dijital kelime öğrenme ortamı geliştirilmesi hedeflenmiştir. Sistemde, kelimelerin çoklu dilde sunulması, metinden sese (Text-to-Speech) ve sestten metne (Speech-to-Text) teknolojisi ile telaffuz desteği sağlanması yoluyla öğrenmenin bağlam içinde ve daha kalıcı hale getirilmesi amaçlanmaktadır (Nation, 2013; Liakin et al., 2017).

Öğretmenlerin içerik yönetimini kolaylaştırıcı, bütünleştirici ve yenilikçi; öğrenciler için de erişilebilir, sürdürülebilir ve etkileşim odaklı dijital öğrenme ekosistemi sunulması hedeflenmektedir.

Yöntem

Bu çalışma nicel ve nitel veri toplama tekniklerinin birlikte kullanıldığı karma yöntem ile yürütülmektedir. Yazılım esnekliğini ve sürdürülebilirliğini sağlamak amacıyla Çevik (Agile) Yazılım Geliştirme metodolojisi izlenmiştir. Proje; analiz, tasarım, kodlama, test ve entegrasyon aşamalarından oluşmaktadır (Topluca Yılmaz, 2021). Belirlenen gereksinimlere uygun olarak platform; kullanıcı merkezli tasarım (User-Centered Design) ilkelerine göre planlanmıştır.

1. TYMM kapsamında düzenlenen Arapça ve İngilizce kitapları incelenerek ünite bazlı kelime listeleri oluşturulmuş, mevcut dijital araçların eksikleri belirlenmiştir. Oluşturulan kelime listelerine ilişkin örnekler uygulama çıktılarından alınarak Şekil 1'de sunulmuştur.

Babel Lügat			
Öğrenci Paneli			
5. Sınıf - 1. Ünite Kelimleri			
Türkçe	İngilizce	Arapça	
Merhaba	Hello	مرحبا	
Günaydın	Good morning	صباح الخير	
İyi geceler	Good night	تصبح على خير	
Teşekkür ederim	Thank you	شكرا لك	
Lütfen	Please	من فضلك	
Özür dilerim	Sorry	آسف	
Toplam 6 kelime			

Şekil 1: 5. sınıf düzeyi Arapça ve İngilizce kelime listeleri örnek uygulama ekranı

Çalışmada, ünitelerde yer alan her kelimenin Arapça, Türkçe ve İngilizce karşılıkları ile bu kelimelerin cümle içinde üç dilde kullanımlarını içeren, Text-to-Speech teknolojisi kullanılarak kelimelerin doğru telaffuzlarının dinlenebilmesine imkân sağlayan çoklu dil ve bağlam temelli bir Firebase veri yapısı tasarlanmıştır.

Dış fırçalamak ▶ "Yemekten sonra dişlerimi fırçalanım."	Brush teeth ▶ "I brush my teeth after meals."	ينظف أسنانه ▶ "أناظف أسناني بعد الوجبات."	—
Kitap okumak ▶ "Yatmadan önce kitap okuyorum."	Read a book ▶ "I read a book before sleeping."	يقرأ كتابا ▶ "أقرأ كتابا قبل النوم."	—
Televizyon izlemek ▶ "Akşam televizyon izliyoruz."	Watch TV ▶ "We watch TV in the evening."	يشاهد التلفاز ▶ "نشاهد التلفاز في المساء."	—
Spor yapmak ▶ "Her gün spor yapıyorum."	Do sports ▶ "I do sports every day."	يمارس الرياضة ▶ "أمارس الرياضة كل يوم."	—
Alışveriş yapmak ▶ "Hafta sonu alışveriş yapıyoruz."	Go shopping ▶ "We go shopping on weekends."	يتسوق ▶ "تسوق في عطلة نهاية الأسبوع."	—
Yardım etmek ▶ "Anneme ev işlerinde yardım ediyorum."	Help ▶ "I help my mother with housework."	يساعد ▶ "أساعد أمي في الأعمال المنزلية."	Dinleniyor...

🔊 **Ses Dinleme Özelliği**
Her kelimenin yanındaki ▶ butonuna tıklayarak kelimeleri dinleyebilirsiniz. Dinleme sırasında animasyonlu ses dalgası göstergesi görüntülenir.

Şekil 2: Çoklu dilde kelime gösterimi ve sesli dinleme uygulama ekranı

2. HTML, CSS ve JavaScript kullanılarak arama filtreleme ve kelime kartı görüntüleme işlevleri kodlanmış olup mobil uyumluluk ön planda tutulmuştur.

Babel Lügat

Öğretmen Paneli

Excel Dosyası Yükle

TR, EN, AR sütunları olan bir Excel dosyası yükleyerek kelime listesine ekleyebilirsiniz.



Excel dosyasını buraya sürükleyin veya tıklayarak seçin

Dosya formatı: TR, EN, AR sütunları olmalı

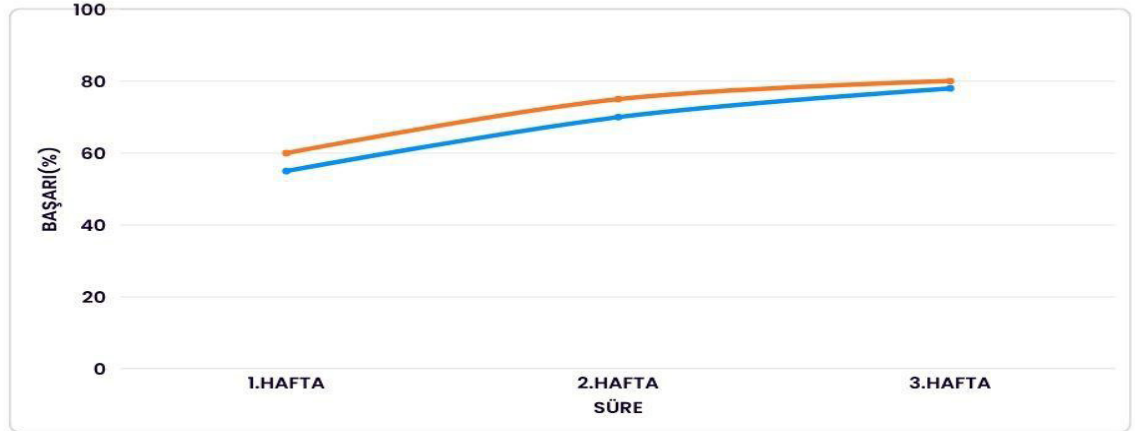
Dosya Seç

5. Sınıf - 1. Ünite Kelimeleri

← Geri

Türkçe	İngilizce	Arapça
Merhaba	Hello	مرحبا
Günaydın	Good morning	صباح الخير

BABEL LUGAT KULLANIM SÜRESİNCE BAŞARI GELİŞİMİ



ORTAOKUL



LİSE

Şekil 3: Kelime arama ve filtreleme arayüzü

1. Web Speech API ve Google Text-to-Speech servisi aracılığıyla kelimelerin doğru seslendirilmesi test edilmektedir.
2. Kelime veri tabanının Firebase Firestore üzerine aktarılması ve anlık veri okuma işlevinin test edilmesi aşaması sürmektedir.

Bulgular

Testler sonucunda öğretmen paneli üzerinden yüklenen 500'den fazla kelime içeren Excel dosyalarının, sistem tarafından ortalama 2 saniye içerisinde veri tabanına aktarıldığı tespit edilmiştir. Bu durum, sözlük içeriğinin hızlı bir şekilde güncellenebildiğini ve içerik yönetimi sürecinde aksaklık yaşanmadığını göstermektedir.

Sistemde sunulan telaffuz desteğine yönelik yapılan testler, lise ve ortaokul düzeyinde 30 öğrenci üzerinde uygulanmış ve kelimelerin büyük ölçüde doğru telaffuz edildiği gözlemlenmiştir. Ayrıca öğrencilerin sistemi rahatlıkla kullandığı, arayüz ve menüler arası geçişlerde zorlanmadıkları belirlenmiştir.

Şekil 4: Babel Lügat kullanımında ortaokul ve lise öğrencilerinin gelişim analizi

Üç haftalık uygulama sürecine ait başarı verileri incelendiğinde ortaokul ve lise kademelerinde artış gözlemlenmiştir. Ortaokul öğrencilerinin başarı oranı %55'ten %78'e yükselirken, lise öğrencilerinde bu oran %60'tan %80'e ulaşmıştır. Lise grubunun başlangıç seviyesi daha yüksek olmakla birlikte, iki grupta da yakın oranlarda gelişim kaydedilmiştir. Bu durum, sistemin farklı yaş gruplarında etkili şekilde kullanılabildiğini göstermektedir. Uygulama, öğrenme sürecine pozitif yönde katkı sağlamıştır.

Sonuç ve Öneriler

Uygulama; eğitim kurumlarında ve günlük hayatta kullanılabilecek, TYMM müfredatına uyumlu teknoloji destekli öğrenme aracı olarak geliştirilmiştir. Bulgular, Babel Lügat'ın klasik sözlüklerin neden olduğu öğrenme sürecindeki kesintileri ortadan kaldırdığını ve öğrencilere çoklu dilde "doğru telaffuz" imkânı sunarak onların dil öğrenimini desteklediğini göstermektedir. Sistem, öğretmenin içerik kontrolünü kaybetmeden teknolojiyi derse entegre etmesiyle mevcut dijital sözlüklerden ayrılmaktadır.

Sisteme kelime eşleştirme, boşluk doldurma gibi oyunlaştırma (gamification) öğeleri eklenerek öğrencilerin motivasyonu ve ders katılımları artırılabilir. Genel ağ altyapısının sınırlı olduğu bölgelerde verilerin çevrim dışı mod ile kullanımı sağlanabilir. Kelimelerin cümle içinde kullanımı için yapay zekâ modülü ile cümle çalışmaları eklenebilir.

Kaynakça

- Al-Jarf, R. (2020). Online Arabic dictionaries: Problems and challenges.
- Chapelle, C. A. (2001). Computer applications in second language acquisition. Cambridge University Press.
- Ghazal, L. (2007). Learning vocabulary in EFL contexts through vocabulary learning strategies. Novitas-ROYAL (Research on Youth and Language), 1(2), 84–91.
- Liakin, D., Cardoso, W., & Liakina, N. (2017). The pedagogical value of text-to-speech synthesizers in second language pronunciation learning. CALICO Journal, 34(1), 1–19.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2024). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli (TYMM) Arapça Dersi Öğretim Programı.
- Mayer, R. E. (2009). Multimedia learning (2nd ed.). Cambridge University Press.
- Nation, I. S. P. (2013). Learning vocabulary in another language (2nd ed.). Cambridge University Press.
- Sari, R. (2016). Students' difficulties in vocabulary learning [Unpublished undergraduate thesis]. University of Mataram.
- Topluca Yılmaz, M. (2021). Çevik yöntemler ile proje yöntemi incelemesi: SCRUM ve KANBAN metodolojileri örnek çalışması.

TEMA: DİL, DÜŞÜNCE VE DEĞER

ALTTEMA: Öğretim Programlarını Zenginleştiren ve Çeşitlendiren Okuryazarlık Becerilerinden Sistem Düşüncesine

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Kapsamında Yapay Zekâ Destekli Dil Öğrenimi

Duha Nur DOĞAN-Çarıklı Milli Egemenlik İmam Hatip Ortaokulu Sur/DİYARBAKIR

Duhan Nurdan DOĞAN-Akalan Şehit Mehmet Aygün İlkokulu Eğil/DİYARBAKIR

Giriş

Yabancı dil öğretiminde konuşma ve telaffuz becerilerinin geliştirilmesi, öğrencilerin hedef dili etkili ve işlevsel biçimde kullanabilmeleri açısından kritik bir rol oynamaktadır (Richards, 2008). Ancak geleneksel sınıf ortamlarında öğrencilerin yeterli konuşma pratiği yapamaması ve anlık geri bildirimlere erişememesi, bu becerilerin gelişimini sınırlandırmaktadır. Bu noktada, yapay zekâ destekli dil öğrenme uygulamaları, sundukları kişiselleştirilmiş dönütler ve etkileşim temelli öğrenme olanaklarıyla önemli bir alternatif sunmaktadır (Toscu, 2025). Bununla birlikte, mevcut çalışmaların ortaokul düzeyinde sınırlı olduğu; özellikle konuşma ve telaffuz becerileri ile dijital okuryazarlığı birlikte ele alan uygulamalı araştırmaların yetersiz kaldığı görülmektedir. Öte yandan, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli dil gelişimini değerler, düşünme becerileri ve dijital okuryazarlıkla bütünleştirmeyi hedeflemektedir (MEB, 2024).

Dolayısıyla, yapay zekâ destekli öğrenme ortamlarının yabancı dil öğretimine entegrasyonu bu modelin temel ilkeleriyle örtüşmektedir. Bu doğrultuda, mevcut çalışma hem alan yazınındaki boşluğunu doldurmayı hem de Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli çerçevesinde gerçekleştirilebilecek yenilikçi ve sınıf içi öğretim tasarımlarına katkı sağlamayı amaçlamaktadır.

Anahtar Kelimeler: Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, yapay zekâ, konuşma becerisi, telaffuz, dijital okuryazarlık

Amaç

Bu araştırmanın temel amacı, yapay zekâ destekli bir dil öğrenme aracı olan ELSA Speak kullanılarak gerçekleştirilen konuşma ve telaffuz etkinliklerinin, 5.sınıf öğrencilerinin İngilizce konuşma ve telaffuz becerileri ile dijital okuryazarlık farkındalıkları üzerindeki etkisini incelemektir. Bunun yanı sıra, öğrencilerin yapay zekâ destekli öğrenme sürecine ilişkin deneyimlerinin, algılarının ve uygulamaya yönelik değerlendirmelerinin ortaya konulması da araştırmanın önemli hedefleri arasında yer almaktadır. Araştırmanın temel problem cümlesi ise şu şekilde ifade edilmektedir:

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli kapsamında kullanılan yapay zekâ destekli konuşma uygulaması, 5.sınıf öğrencilerinin İngilizce konuşma ve telaffuz becerilerine nasıl katkı sağlamaktadır?

Bu çerçevede çalışma, yalnızca öğrencilerin dil becerilerindeki gelişimi ele almakla sınırlı kalmamakta; aynı zamanda dijital araçlarla etkileşim biçimlerini, teknolojiye yönelik farkındalıklarını ve öğrenme sürecine aktif katılımlarını da incelemektedir. Dolayısıyla araştırma Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin dil, düşünme ve dijital okuryazarlık boyutlarını bütüncül bir yaklaşımla ele alan bir uygulama örneği sunmayı amaçlamaktadır.

Yöntem

Bu çalışma, nitel araştırma yaklaşımı çerçevesinde tasarlanmış bir eylem araştırmasıdır. Eylem araştırması, öğretmenin sınıf içi sorunlara çözüm geliştirmesine olanak tanıyan uygulamaya dayalı döngüsel bir süreç sunmaktadır (Burns, 2010). Bu yönüyle araştırmanın amacıyla örtüşmektedir.

Araştırmmanın çalışma grubunu, 2025-2026 eğitim öğretim yılı ikinci döneminde bir devlet ortaokulunda öğrenim gören toplam 54 kişilik 5.sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Katılımcıların belirlenmesinde amaçlı örneklem yöntemi tercih edilmiş ve bu sayede araştırma amacına uygun bir grup oluşturulmuştur. Uygulama süreci kapsamında, çalışma dört hafta boyunca İngilizce dersi içinde yürütülmüştür. Öğrenciler ELSA Speak uygulaması aracılığıyla kelime telaffuzu, dinle-tekrar etkinlikleri, kısa diyaloglar ve temel konuşma görevleri gerçekleştirilmiştir.

Veri toplama sürecinde “Sınıf İçi Gözlem Formu” ve “Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu” kullanılmıştır. Buna ek olarak, uygulama süreci boyunca öğrenciler her hafta düzenli olarak telaffuz, kelime ve diyalog temelli konuşma etkinliklerine katılmıştır. Elde edilen nitel veriler ise içerik analizi yöntemiyle çözümlenmiştir.

Bulgular

Araştırma bulguları, yapay zekâ destekli dil öğrenme uygulamasının öğrencilerin İngilizce konuşma ve telaffuz becerilerinin gelişimini etkilediğini ortaya koymaktadır. Özellikle, öğrencilerin hedef sözcükleri doğru biçimde seslendirme, tekrar yapma, kendi telaffuz hatalarını fark etme ve kısa sözlü üretimde bulunma süreçlerinde daha aktif ve bilinçli oldukları gözlemlenmiştir. Bununla birlikte, uygulamanın sunduğu anlık ve bireyselleştirilmiş geri bildirimlerin, hata düzeltme süreçlerini kolaylaştırdığı ve öğrencilerin konuşma etkinliklerine daha istekli katılım göstermelerine katkı sağladığı anlaşılmaktadır. Nitekim görüşme bulguları da bu durumu destekler niteliktedir. Öğrenciler uygulamayı eğlenceli, dikkat çekici ve öğretici olarak değerlendirmiştir. Öğrenciler, uygulamanın telaffuzlarını geliştirmede ve İngilizce konuşurken kendilerini daha rahat hissetmelerinde etkili olduğunu belirtmişlerdir. Benzer şekilde, gözlem verileri öğrencilerin teknoloji destekli görevlerde daha yüksek düzeyde katılım sergilediklerini, bireysel çalışma fırsatı bulduklarını ve uygulama sürecinde daha odaklı olduklarını göstermektedir.

Sonuç ve Öneriler

Bu çalışma, yapay zekâ destekli dil öğrenme uygulamalarının ortaokul düzeyinde İngilizce konuşma ve telaffuz becerilerinin geliştirilmesinde etkili ve uygulanabilir bir öğretim aracı olduğunu ortaya koymaktadır. Bulgular, özellikle ELSA Speak gibi uygulamaların sunduğu bireyselleştirilmiş geri bildirimler sayesinde öğrenme sürecini desteklediğini, öğrencilerin derse katılımını artırdığını ve konuşma etkinliklerini daha ulaşılabilir duruma getirdiğini göstermektedir. Bununla birlikte, çalışmanın önemli katkılarından biri, yapay zekâ destekli dil öğrenimini Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli çerçevesinde ele alarak dil öğretimi ile dijital okuryazarlık arasında somut bir bağ kurmasıdır. Bu yönüyle araştırma; TYMM'nin dil, değer ve düşünme boyutlarının sınıf içi uygulamalara nasıl entegre edilebileceğine dair örnek bir model sunmaktadır. Ayrıca ortaokul düzeyinde yapay zekâ destekli yabancı dil öğretimine yönelik uygulamalı çalışmaların sınırlı olduğu dikkate alındığında, bu araştırma literatüre özgün bir katkı sağlamaktadır.

Bu bulgular doğrultusunda, İngilizce derslerinde yapay zekâ destekli uygulamaların daha planlı ve sistematik biçimde kullanılması önerilmektedir. Öğretmenlere yönelik uygulamalı hizmet içi eğitimler verilmesi ve benzer araştırmaların farklı düzeylerde, daha uzun süreli yürütülmesi önerilmektedir. Son olarak, TYMM kapsamında dijital okuryazarlık, etik teknoloji kullanımı ve yabancı dil öğretimini bütünleştiren sınıf içi uygulamaların geliştirilmesi gerektiği değerlendirilmektedir.

Kaynakça

Burns, A. (2010). *Doing action research in English language teaching*. Routledge.

<https://doi.org/10.4324/9780203863466>

Millî Eğitim Bakanlığı. (2024). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli: Öğretim programları ortak metni. <https://tymm.meb.gov.tr/upload/brosur/2024programortakmetinOnayli.pdf>

Richards, J. C. (2008). *Teaching listening and speaking: From theory to practice*. Cambridge University Press.

Toscu, S. (2025). A systematic review on AI technologies in English as a foreign language education. *Sakarya University Journal of Education*, 15(2), 156-172. <https://doi.org/10.19126/suje.1623401>

TEMA: DİL, DÜŞÜNCE VE DEĞER

ALTTEMA: Öğretim Programlarını Zenginleştiren ve Çeşitlendiren Okuryazarlık Becerilerinden Sistem Düşüncesine

Sosyal Medyada Dijital Okuryazarlık Paylaşımları: X Platformu Örneğinde Bir İçerik Analizi

Betül SEVİNCEK-Şahinevler Ortaokulu/ANTALYA

Öğr. Gör. Dr. Fatma YİĞİT AÇIKGÖZ-Akdeniz Üniversitesi/Antalya

Giriş

Dijital teknolojilerin hızlı gelişimi, bilgi üretimi, paylaşımı ve tüketimi süreçlerinde önemli dönüşümlere yol açmıştır. İnternet ve sosyal medya platformları bireylerin yalnızca iletişim kurdukları araçlar olmaktan çıkmış; aynı zamanda bilgi üretiminin gerçekleştiği ve kamusal tartışmaların yürütüldüğü dijital kamusal alanlar hâline gelmiştir (Castells, 2013). Bu dönüşüm, bireylerin dijital ortamlarda karşılaştıkları bilgileri değerlendirebilme, doğrulayabilme ve eleştirel biçimde analiz edebilme becerilerini daha da önemli hâle getirmiştir.

Bu bağlamda dijital okuryazarlık, çağdaş eğitim sistemlerinin temel becerilerinden biri olarak kabul edilmektedir. Gilster (1997) dijital okuryazarlığı bireylerin dijital ortamlardaki bilgiyi anlamlandırma ve eleştirel biçimde değerlendirme becerisi olarak tanımlamaktadır. Hobbs (2010) ise dijital okuryazarlığın medya mesajlarını analiz etme, içerik üretme ve dijital ortamlarda etik davranma becerilerini kapsayan çok boyutlu bir kavram olduğunu vurgulamaktadır. Bu nedenle dijital okuryazarlık yalnızca teknik becerileri değil, aynı zamanda eleştirel düşünme ve sorumlu medya kullanımını da içeren kapsamlı bir öğrenme alanı olarak değerlendirilmektedir.

Günümüzde dijital okuryazarlık kavramı medya okuryazarlığı ve dijital vatandaşlık kavramları ile birlikte ele alınmaktadır. Ribble (2015) dijital vatandaşlığı bireylerin dijital ortamlarda sorumlu, etik ve bilinçli davranışlar geliştirmesi olarak tanımlamaktadır. Özellikle sosyal medya ortamlarında bilgi kirliliğinin ve yanlış bilginin hızla yayılması, bireylerin eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesini daha da önemli hâle getirmiştir (Livingstone, 2014).

Türkiye’de eğitim politikalarında dijital becerilerin geliştirilmesine yönelik çeşitli çalışmalar yürütülmektedir. Bu bağlamda Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, öğrencilerin bilişsel gelişimlerinin yanı sıra değer odaklı öğrenme süreçlerini de merkeze alan bütüncül bir eğitim yaklaşımı sunmaktadır. Model, öğrencilerin dijital ortamlarda bilinçli, sorumlu ve eleştirel bireyler olarak yetişmelerini hedeflemekte ve dijital okuryazarlık becerilerini eğitim sürecinin önemli bileşenlerinden biri olarak ele almaktadır.

Sosyal medya platformları ise dijital okuryazarlık ve eğitim teknolojileri konularındaki toplumsal söylemlerin oluştuğu önemli alanlardan biridir. Özellikle X platformu, kullanıcıların eğitim, teknoloji ve medya konularındaki görüşlerini ifade ettikleri bir dijital kamusal alan niteliği taşımaktadır. Bu nedenle sosyal medya paylaşımlarının incelenmesi, dijital okuryazarlık söylemlerinin anlaşılması açısından önemli bir veri kaynağı sunmaktadır.

Literatürde dijital okuryazarlık ve medya okuryazarlığı konularında çok sayıda çalışma bulunmakla birlikte, sosyal medya platformlarında dijital okuryazarlık söylemlerini ele alan çalışmaların sınırlı olduğu görülmektedir (Livingstone, 2014; Hobbs, 2010). Bu nedenle sosyal medya ortamlarında üretilen içerik ve söylemlerin incelenmesi, dijital okuryazarlık tartışmalarının toplumsal ve eğitsel boyutlarını anlamak açısından önem taşımaktadır.

Bu doğrultuda bu çalışma, X platformunda dijital okuryazarlık ve eğitim teknolojileri konularına ilişkin paylaşımları analiz ederek sosyal medya ortamlarında üretilen dijital okuryazarlık söylemlerini ortaya koymayı amaçlamaktadır. Araştırmanın, dijital okuryazarlık tartışmalarının sosyal medya bağlamında nasıl şekillendiğini ortaya koyarak dijital okuryazarlık literatürüne sosyal medya verileri üzerinden ampirik bir katkı sunması hedeflenmektedir.

Anahtar Kelimeler: dijital okuryazarlık, medya okuryazarlığı, dijital vatandaşlık, sosyal medya, içerik analizi

Amaç

Bu araştırmanın amacı X platformunda dijital okuryazarlık ve eğitim teknolojilerine ilişkin paylaşımlarda ortaya çıkan söylem temalarını belirlemek ve bu söylemleri sosyal medya söylemleri bağlamında analiz etmektir.

Araştırma şu sorulara yanıt aramaktadır:

1. X platformunda dijital okuryazarlık konusuna ilişkin paylaşımlar hangi temalar etrafında şekillenmektedir?
2. Sosyal medya paylaşımlarında dijital okuryazarlık söylemleri hangi içerik ve anlam çerçeveleri içinde sunulmaktadır?
3. Sosyal medya söylemleri eğitimde dijital okuryazarlık yaklaşımına nasıl katkı sağlamaktadır?

Yöntem

Bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden biri olan içerik analizi yöntemi kullanılmıştır (Krippendorff, 2018). Araştırma verileri, X platformunda dijital okuryazarlık ve eğitim teknolojileri konularına ilişkin paylaşımlardan elde edilmiştir.

Araştırma kapsamında “dijital okuryazarlık”, “medya okuryazarlığı”, “dijital vatandaşlık”, “yapay zekâ ve eğitim” ve “teknoloji ve eğitim” anahtar kelimeleri kullanılarak yapılan paylaşımlar incelenmiştir. Amaçlı örnekleme yöntemi kullanılarak seçilen toplam 200 paylaşım araştırmanın veri setine dahil edilmiştir.

Elde edilen veriler tematik içerik analizi yöntemi ile analiz edilmiş ve paylaşımlar belirlenen temalar doğrultusunda kategorize edilmiştir. Bu süreçte benzer içerik özelliklerine sahip paylaşımlar bir araya getirilerek dijital okuryazarlık söylemlerinin hangi temalar etrafında yoğunlaştığı ortaya konulmuştur.

Bulgular

Analiz edilen paylaşımlar analiz edildiğinde dijital okuryazarlık söylemlerinin beş temel tema etrafında yoğunlaştığı görülmüştür.

Tema	Frekans	%
Dijital beceri ve dijital okuryazarlık	64	32
Eğitimde teknoloji kullanımı	54	27
Yapay zekâ ve eğitim	36	18
Medya okuryazarlığı ve bilgi doğrulama	26	13
Dijital etik ve sorumlu teknoloji kullanımı	20	10
Toplam	200	100

Tabloda görüldüğü üzere paylaşımlar en çok dijital beceri ve dijital okuryazarlık teması etrafında yoğunlaşmaktadır. Bu durum sosyal medya paylaşımlarında dijital becerilerin geliştirilmesinin önemli bir eğitim konusu olarak ele alındığını göstermektedir.

Bulgular incelendiğinde paylaşımların önemli bir bölümünün dijital becerilerin geliştirilmesine vurgu yaptığı görülmektedir. Bu durum literatürde dijital okuryazarlığın çağdaş eğitim sistemlerinin temel bileşenlerinden biri olarak değerlendirildiğini ortaya koyan çalışmalarla paralellik göstermektedir (Buckingham, 2015). Eğitimde teknoloji kullanımı teması altında yer alan paylaşımlar ise dijital araçların öğrenme süreçlerini destekleyen önemli unsurlar olarak değerlendirildiğini göstermektedir (Selwyn, 2016). Bununla birlikte yapay zekâ ve eğitim temalı paylaşımlar, eğitimde yeni teknolojilerin öğrenme süreçlerini destekleyen yenilikçi araçlar olarak ele alındığını ortaya koymaktadır (Holmes, 2020).

Sonuç ve Öneriler

Araştırma sonuçları, sosyal medya ortamlarında dijital okuryazarlık söylemlerinin büyük ölçüde dijital becerilerin geliştirilmesi, eğitimde teknoloji entegrasyonu ve sorumlu teknoloji kullanımı gibi temalar etrafında şekillendiğini göstermektedir. Elde edilen bulgular, dijital okuryazarlığın yalnızca teknik bir beceri olarak değil, aynı zamanda eleştirel düşünme, etik farkındalık ve bilinçli teknoloji kullanımı gibi becerilerle birlikte ele alınması gerektiğini ortaya koymaktadır.

Bu bağlamda dijital vatandaşlık, medya okuryazarlığı ve sorumlu teknoloji kullanımı gibi becerilerin eğitim programlarında daha sistematik biçimde ele alınması önerilmektedir. Bu becerilerin eğitim süreçlerine entegre edilmesi, öğrencilerin dijital ortamlarda bilinçli, sorumlu ve eleştirel bireyler olarak yetişmelerine katkı sağlayacaktır.

Ayrıca sosyal medya platformlarında üretilen içeriklerin analiz edilmesi, dijital okuryazarlık konusundaki toplumsal söylemlerin anlaşılması açısından önemli bir veri kaynağı sunmaktadır. Bu nedenle gelecekte yapılacak araştırmalarda farklı sosyal medya platformlarında üretilen dijital okuryazarlık içeriklerinin karşılaştırmalı olarak incelenmesi önerilmektedir.

Kaynakça

- Buckingham, D. (2015). Defining digital literacy-What do young people need to know about digital media?. *Nordic journal of digital literacy*, 10(Jubileumsnummer), 21-35.
- Castells, M. (2013). *Communication power*. Oxford University Press.
- Gilster, P., & Glistler, P. (1997). *Digital literacy* (p. 1). New York: Wiley Computer Pub..
- Hobbs, R. (2010). *Digital and media literacy: A plan of action*. A white paper on the digital and media literacy recommendations of the Knight Commission on the information needs of communities in a democracy. Aspen Institute. 1 Dupont Circle NW Suite 700, Washington, DC 20036.
- Krippendorff, K. (2018). *Content analysis: An introduction to its methodology*. Sage publications.
- Livingstone, S. (2014). Developing social media literacy: How children learn to interpret risky opportunities on social network sites. *Communications: The European Journal of Communication Research*, 39(3), 283-303.
- Holmes, W. (2020). Artificial intelligence in education. In *Encyclopedia of education and information technologies* (pp. 88-103). Cham: Springer International Publishing.
- Ribble, M. (2015). *Digital citizenship: using technology appropriately*. Washington, DC: International Society for Technology in Education
- Selwyn, N. (2016). *Is technology good for education?*. John Wiley & Sons.

TEMA: DİL, DÜŞÜNCE VE DEĞER

ALTTEMA: Öğretim Programlarını Zenginleştiren ve Çeşitlendiren Okuryazarlık Becerilerinden Sistem Düşüncesine

Chatgpt Destekli Eşli Okumanın İki Dilli Öğrencilerin Akıcı Okumalarına Etkisi

Vural YILDIZ- Şehitemin Ortaokulu Sarıkamış/KARS

Giriş

Okuma becerisi bireyin yaşam boyu sürdürdüğü temel dil becerilerinden biridir ve anlam kurma sürecinin merkezinde yer alır. Ancak okuma sürecinde karşılaşılan en önemli sorunlardan biri akıcı okuma yetersizliğidir. Akıcı okuma; doğru, hızlı ve prozodik okuma bileşenlerinden oluşmakta olup okuduğunu anlamanın temel belirleyicilerinden biridir (Baştuğ ve Akyol, 2012; Akyol ve Kodan, 2016). Akıcı okuma yetersizliği yaşayan öğrenciler, kelime tanıma sürecinde zorlandıkları için anlam kurma sürecine yeterince odaklanamamaktadır (Kaman & Şahin, 2013).

Akıcı okuma becerisini geliştirmek amacıyla kullanılan yöntemlerden biri eşli okuma stratejisidir. Bu strateji, okuma güçlüğü yaşayan bireyin daha iyi bir okuyucu ile birlikte okuma yapmasına dayanır (Akyol ve Ketenoğlu Kayabaşı, 2018). Alan yazınında eşli okuma stratejisinin genellikle ilkökul düzeyinde uygulandığı ve farklı yöntemlerle birlikte kullanıldığı görülmektedir (Açıkgöz & Kartal, 2023). Ortaokul düzeyinde ve özellikle iki dilli öğrenciler üzerinde yapılan çalışmaların sınırlı olması dikkat çekmektedir (Altundal ve Bilge, 2023). Son yıllarda yapay zekâ teknolojilerinin eğitim alanında kullanımı yaygınlaşmıştır. ChatGPT gibi araçlar, bireyselleştirilmiş öğrenme süreçleri oluşturarak öğrencilere anlık geri bildirim sağlayabilmektedir (Sevli, 2023). Ancak yapay zekâ destekli eşli okuma uygulamalarına yönelik çalışmaların sınırlı olduğu görülmektedir. Bu çalışma, söz konusu boşluğu doldurmayı amaçlamaktadır.

Anahtar Kelimeler: Akıcı okuma, eşli okuma, yapay zekâ, ChatGPT, iki dilli öğrenciler

Amaç

Bu çalışmanın amacı, okuma güçlüğü yaşayan iki dilli 8. sınıf öğrencilerine ChatGPT tarafından oluşturulan yönergeler doğrultusunda uygulanan eşli okuma stratejisinin akıcı okuma becerilerine etkisini incelemektir. Bu doğrultuda araştırmanın problem cümlesi şu şekilde belirlenmiştir: ChatGPT destekli eşli okuma stratejisinin akıcı okuma becerileri üzerindeki etkisi nedir?

Yöntem

Bu çalışmada tek denekli araştırma deseni kullanılmıştır. Tek denekli araştırmalar, sınırlı sayıda katılımcının derinlemesine incelenmesine olanak sağlayan bir yöntemdir (Büyüköztürk vd., 2022). Araştırma, Kars ilinin Sarıkamış ilçesinde bulunan bir köy okulunda öğrenim gören üç iki dilli 8. sınıf öğrencisi ile yürütülmüştür.

Veri toplama sürecinde öğrencilerin okuma hızları ve doğruluk düzeyleri belirlenmiş, bu veriler ChatGPT'ye aktarılmıştır. ChatGPT tarafından hazırlanan üç oturumluk eşli okuma yönergesi doğrultusunda uygulamalar gerçekleştirilmiştir. Süreç boyunca öğrencilerin okuma performansları düzenli olarak ölçülmüş ve elde edilen veriler karşılaştırmalı olarak analiz edilmiştir.

Bulgular

Araştırma bulgularına göre öğrencilerin okuma doğruluklarında genel bir artış gözlemlenmiştir. B katılımcısında hem okuma hızı hem de doğruluk düzeyinde artış görülmüştür. A katılımcısında doğruluk artarken okuma hızında düşüş yaşanmıştır. C katılımcısında ise hem hız hem doğruluk düzeyinde sınırlı bir gelişim görülmüştür.

Elde edilen bulgular, eşli okuma stratejisinin öğrencilerin akıcı okuma becerilerini geliştirmede etkili olduğunu göstermektedir. Bununla birlikte gelişimin bireysel farklılıklar gösterdiği tespit edilmiştir.

Sonuç ve Öneriler

Araştırma sonuçlarına göre ChatGPT tarafından hazırlanan yönergelerle uygulanan eşli okuma stratejisinin öğrencilerin akıcı okuma becerileri üzerinde olumlu etkiler oluşturduğu görülmüştür. Bu bulgular, eşli okuma stratejisinin literatürde belirtilen etkileriyle paralellik göstermektedir (Akyol ve Kodan, 2016).

Bununla birlikte bazı öğrencilerde okuma hızının düşmesi, uygulamaların bireysel farklılıklar dikkate alınarak yeniden düzenlenmesi gerektiğini göstermektedir. Öğretmenlerin, öğrencilerin ihtiyaçlarına göre uyarlanmış yapay zekâ destekli yönergeleri kullanmaları önerilmektedir. Ayrıca daha geniş örneklerle yapılacak çalışmaların daha genellenebilir sonuçlar ortaya koyacağı düşünülmektedir.

Kaynakça

- Açıkgöz, M. H., & Kartal, M. S. (2023). Bir annenin akıcı okuma stratejilerini kullanması: AKOSEP'in etkileri. *Pamukkale University Journal of Education*.
- Akkaya, N., & Çivçin, H. (2021). Türkçe eğitiminde yapay zekâ. *The Journal of International Educational Sciences*, 29(29), 308–322.
- Akyol, H., & Ketenoğlu Kayabaşı, Z. E. (2018). Improving the reading skills of a student with reading difficulties. *Education and Science*, 43(193), 143–158.
- Akyol, H., & Kodan, H. (2016). Okuma güçlüğü'nün giderilmesine yönelik uygulama. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35(2), 7–21.
- Altundal, B., & Bilge, H. (2023). Yankılayıcı okuma yönteminin etkisi. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 58, 2454–2472.
- Baştuğ, M., & Akyol, H. (2012). Akıcı okuma becerileri. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 5(4), 394–411.
- Büyükköztürk, Ş., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş., Demirel, F. ve Kılıç, E. (2022). Bilimsel Araştırma Yöntemleri. Pegem Akademi Kaman, Ş., & Şahin, A. (2013). Akıcı okuma stratejileri.
- Sevli, O. (2023). ChatGPT'nin Eğitim Alanında Kullanımı (Using ChatGPT in Education). <https://www.researchgate.net/publication/371990925>

TEMA: DİL, DÜŞÜNCE VE DEĞER

ALT TEMA: Öğretim Programlarını Zenginleştiren ve Çeşitlendiren Okuryazarlık Becerilerinden Sistem Düşüncesine

GENİŞLETİLMİŞ ÖZET ŞABLONU

Lise Matematik Ders Kitaplarında Olasılık ve Normatif Matematikçi Kimliği

Dr. Bilal BALÇIN–Trabzon İl Milli Eğitim Müdürlüğü

Giriş

Ders kitapları, yalnızca matematiksel içeriği aktaran araçlar değildir; aynı zamanda öğrenciden hangi dilsel, düşünsel ve matematiksel katılım biçimlerinin beklediğini, kabul gördüğünü ve değerli sayıldığını da biçimlendirir. Bu nedenle ders kitabı analizi, “Hangi konu nasıl anlatılıyor?” sorusunun yanında “Öğrenci hangi matematiksel katılım biçimlerine davet ediliyor?” sorusunu da merkeze almalıdır. Alan yazınında ders kitaplarının öğretim süreçlerini, sınıf içi pratikleri ve öğrencinin matematikle kurduğu ilişkiyi şekillendiren temel kaynaklar olduğu vurgulanmaktadır (Fan, Zhu, & Miao, 2013; Rezat, Fan, & Pepin, 2021; Valverde, Bianchi, Wolfe, Schmidt, & Houang, 2002). Bununla birlikte, olasılık öğretiminde öğrencinin hangi normatif matematikçi kimliğine davet edildiğini karşılaştırmalı olarak inceleyen çalışmalar sınırlıdır. Bu çalışma, Türkiye ve Singapur lise matematik ders kitaplarında olasılık konusunun öğrenciyi hangi katılım biçimlerine yönelttiğini incelemekte ve bu yönüyle kongrenin okuryazarlık ve sistem düşüncesi odaklı alt temasıyla ilişki kurmaktadır.

Anahtar Kelimeler: olasılık, ders kitabı analizi, normatif matematikçi kimliği, veri okuryazarlığı, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli.

Amaç

Bu çalışmanın amacı, Türkiye ve Singapur’da karşılaştırmaya dâhil edilen lise matematik ders kitabı bölümlerinde olasılık konusunun öğrenciyi hangi normatif matematikçi kimliğine davet ettiğini incelemektir. Araştırmanın temel problemi, incelenen olasılık bölümlerinde öğrencinin hangi matematiksel katılım biçimlerine davet edildiği, bu davetlerin iki ülke arasında nasıl ayrıştığı ve Türkiye boyutunda bu örüntülerin Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli’nin veri okuryazarlığı, bağlamsal öğrenme ve sistem düşüncesi vurguları açısından nasıl anlamlandırılabilirliği.

Yöntem

Araştırma, ders kitaplarında öğrenciye sunulan açık katılım ve kimlik davetlerini görev, temsil ve yönlendirme yapıları üzerinden incelemek için nitel doküman analizi olarak tasarlanmıştır. Veri kümesi, Türkiye’de MEB tarafından yayımlanan ve Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli doğrultusunda hazırlanan 9 ve 10. sınıf matematik ders kitaplarında lise düzeyindeki olasılık konularının işlendiği bölümler (Demirci vd., 2024; Sökmez vd., 2025) ile Singapur’da karşılaştırmaya dâhil edilen Think! Mathematics 4A, 4B ve 5 serilerinde olasılık içeriğini oluşturan alt bölümlerden (Yeap vd., 2024; Yeo vd., 2023a, 2023b) tamamından oluşmaktadır. Bölüm içi metinler bütüncül olarak okunmuş ancak kodlama kararları yalnızca açık görev, örnek ve yönlendirme yapıları üzerinden verilmiştir. Çözümlemede, kimlik ve ders kitabı araştırmalarını bir araya getiren kuramsal çerçeve temelinde geliştirilen G1–G8 rubriği kullanılmıştır. Rubrik iş birliği, akıl yürütme, temsil, algoritmik yapı, uygulama gibi katılım biçimlerini ayırt etmek için kullanılmıştır. Kodlama, yalnızca açık ve savunulabilir davetleri esas alan kural temelli bir yaklaşımla yürütülmüş; sınırdan kalan örnekler dışarıda bırakılmıştır (Krippendorff, 2019; Mayring, 2014). Bu nedenle bulgular, nicel bir yaygınlık iddiası olarak değil incelenen bölümlerde baskınlaşan katılım örüntülerinin nitel çözümlemesi olarak yorumlanmıştır.

Bulgular

Bulgular, her iki ülkede de olasılık öğretiminin aynı kimlik davetini kurmadığını göstermektedir. Her iki ülkede de baskın ortak yapının G4 ve G5 göstergeleri çevresinde şekillendiği görülmektedir. Türkiye tarafında G8 ve yer yer G1'in görünürleşmesi, olasılığın yalnızca işlem temelli değil bağlamı okuma, veriyi yorumlama, kararı gerekçelendirme ve kimi görevlerde ortak üretime katılma pratiği olarak kurulduğunu göstermektedir. Bu yapı, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin bağlam temelli öğrenme, veri okuryazarlığı ve düşünme becerileri vurgusuyla uyumludur.

Singapur tarafında ise ağırlık G5 etrafında yoğunlaşmakta; olasılık diyagramı, ağaç diyagramı, tablo ve örnek uzay düzenlemeleri çözümün kurucu parçası hâline gelmektedir. Öğrenci, uygun temsili seçen, örnek uzayı sistematik biçimde kuran ve bağımlı-bağımsız olay ilişkilerini bu yapı üzerinden izleyen bireysel problem çözücü olarak konumlandırılmaktadır. Bu bağlamda G4 çoğu durumda G5'i destekleyen bir eksen olarak işlemektedir.

Sonuç ve Öneriler

Karşılaştırma, incelenen olasılık bölümlerinde iki farklı baskın kimlik daveti örüntüsünün öne çıktığını göstermektedir. Türkiye'de incelenen bölümler öğrenciyi daha çok bağlamı okuyan, veriye dayalı muhakeme yürüten ve yer yer ortak üretime katılan biri olarak; Singapur'da incelenen bölümler ise temsili seçen, yapıyı düzenleyen ve çözüm ekonomisini koruyan bireysel problem çözücü olarak **konumlandırılmaktadır**. Bu farklılık, bağlam temelli karar verme çizgisi ile temsil temelli yapısal düzenleme çizgisinin ayrışmasıyla ilişkilidir. Dolayısıyla bir tarafı diğerine üstün gören bir yargı yerine, farklı ders kitabı tasarımlarının farklı matematiksel katılım ve kimliklenme imkânları sunduğu söylenebilir. Bu bulgu, olasılık öğretiminde bağlam temelli anlam kurma, veri okuryazarlığı ve temsil temelli yapısal düşünmenin daha dengeli biçimde bir araya getirilmesi gerektiğini göstermektedir. Türkiye bağlamında bu sonuçlar, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin düşünme, bağlam ve okuryazarlık vurgularının ders kitabı tasarımındaki yansımalarını görünür kılmaktadır. Bu nedenle ders kitabı tasarımında (I) gerçek yaşam verisi içeren karar verme görevlerine, (II) temsil seçimi ve temsil dönüşümünü gerekçelendirmeye yönelten sorulara, (III) öğrencinin kararını kısa yazılı gerekçelerle savunmasını gerektiren görevlere ve (IV) uygun yerlerde iş birlikli çözüm etkinliklerine dengeli biçimde yer verilmesi önerilmektedir. Çalışmanın bulguları bağımsız ikinci kodlayıcı ile sınanmamıştır. Bu nedenle farklı içerik alanları ve sınıf düzeylerinde yapılacak çalışmalar bulguların gücünü artıracaktır.

Kaynakça

- Demirci, C., Teker, D., Avcı, E., Özcan, G. A., Üstünel, İ. H., Özcan, K., Şeker, Ö., Emek, S., Karabudak, S., Doğan, S., Kızgın, T., & Yardım, Y. (2024). Matematik 9. sınıf ders kitabı (2. kitap). Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Fan, L., Zhu, Y., & Miao, Z. (2013). Textbook research in mathematics education: Development status and directions. *ZDM Mathematics Education*, 45(5), 633–646. doi:10.1007/s11858-013-0539-x.
- Krippendorff, K. (2019). *Content analysis: An introduction to its methodology* (4th ed.). SAGE.
- Mayring, P. (2014). *Qualitative content analysis: Theoretical foundation, basic procedures and software solution*. Klagenfurt, Austria. <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0168-ssoar-395173>
- Rezat, S., Fan, L., & Pepin, B. (2021). Mathematics textbooks and curriculum resources as instruments for change. *ZDM Mathematics Education*, 53(6), 1189–1206. doi:10.1007/s11858-021-01309-3.
- Sökmez, N., Kahya, A., Özen, A., Korkut, B., & Erdoğan, E. (2025). Matematik 10. sınıf ders kitabı. Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Valverde, G. A., Bianchi, L. J., Wolfe, R. G., Schmidt, W. H., & Houang, R. T. (2002). *According to the book: Using TIMSS to investigate the translation of policy into practice through the world of textbooks*. Kluwer Academic Publishers.
- Yeap, B. H., Yeo, J. B. W., Choy, B. H., Ong, C. H., Lee, S., Teh, K. S., Wong, L. F., & Wong-Ng, S. H. (2024). *Think! Mathematics 5: Normal (Academic)* (2nd ed.). Shing Lee Publishers Pte. Ltd.
- Yeo, J. B. W., Choy, B. H., Ong, C. H., Lee, S., Teh, K. S., Wong, L. F., & Wong-Ng, S. H. (2023a). *Think! Mathematics 4A: Normal (Academic)* (2nd ed.). Shing Lee Publishers Pte. Ltd.
- Yeo, J. B. W., Choy, B. H., Ong, C. H., Lee, S., Teh, K. S., Wong, L. F., & Wong-Ng, S. H. (2023b). *Think! Mathematics 4B: Normal (Academic)* (2nd ed.). Shing Lee Publishers Pte. Ltd.



ALT TEMA 3

DUYGULARDAN ANLAMLARA:

SOSYAL-DUYGUSAL ÖĞRENME BECERİLERİNİN BÜTÜNCÜL
GELİŞİM SÜRECİNDEKİ ROLÜ



TEMA: DİL, DÜŞÜNCE VE DEĞER

ALTTEMA: Duygulardan Anlamlara: Sosyal-Duygusal Öğrenme Becerilerinin Bütüncül Gelişim Sürecindeki Rolü

Maarif Modeli'nde Sosyal-Duygusal Öğrenme Odaklı Materyal Analizi

Tangül ÖZTÜRKMEN-Ataşehir İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü

Giriş

Eğitim ortamlarında öğrencilerin hem akademik hem de duygusal gelişimlerinin birlikte desteklenmesi gerektiği giderek daha fazla kabul görmektedir. Günümüz eğitim anlayışı, öğrenciyi yalnızca bilişsel çıktılar üzerinden tanımlayan geleneksel yaklaşımların ötesine geçerek bireyi zihinsel, sosyal ve duygusal yönleriyle bir bütün olarak ele alan bütüncül bir paradigma benimsemektedir (Durlak vd., 2011; Esen-Aygün, 2017). Bu yaklaşım, okullarda duygusal farkındalık ve sosyal becerilerin öğrenme sürecinin doğal bir parçası hâline gelmesini gerekli kılmaktadır.

Sınıf içi uygulamalarda öğrencilerin duygularını tanıma, ifade etme ve düzenleme süreçlerinde somut araçlara ihtiyaç duydukları sıkça gözlemlenmektedir. Sosyal-Duygusal Öğrenme (SDÖ); bireyin duygu, düşünce ve davranışlarını yaşamına entegre ederek sağlıklı bir kimlik inşa etmesini sağlayan temel bir süreçtir (CASEL, 2020; MEB, 2023). Bu nedenle SDÖ'nün sınıf içi materyallerle desteklenmesi, özellikle ilkökul düzeyinde öğrenmeyi daha erişilebilir ve anlamlı hâle getirmektedir.

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli (TYMM); benlik, sosyal yaşam ve ortak beceriler kümelerini tüm derslerin damarlarına yerleştirerek sosyal-duygusal öğrenmeyi programın merkezine taşımaktadır (Aşkar vd., 2023; MEB, 2024). Bu bütüncül yapı, sınıf içinde üretilen materyallerin SDÖ göstergeleriyle ilişkisini incelemeyi önemli bir akademik gereklilik kılmaktadır. İlkokul öğrencilerinin soyut duygusal süreçleri anlamlandırmakta zorlandıkları dikkate alındığında materyal kullanımının duyguları tanıma ve düzenleme becerilerini güçlendirdiği bilinmektedir (Kavak ve Coşkun, 2017; Tekin-Özel, 2024). Bu noktada materyal temelli SDÖ uygulamalarının TYMM ile nasıl örtüştüğünü incelemek hem teorik hem pratik açıdan kritik önem taşımaktadır.

Bununla birlikte TYMM bağlamında ders içi etkinliklerde üretilen materyallerin SDÖ göstergeleriyle ilişkisini inceleyen uygulama temelli çalışmaların sınırlı olduğu gözlenmektedir (Pala, 2025). Bu çalışma, söz konusu boşluğu doldurarak materyal tasarımı üzerinden TYMM-SDÖ ilişkisinin somut bir analizini sunmayı ve modelin uygulama sahasındaki iz düşümlerini belgelemeyi amaçlamaktadır.

Anahtar Kelimeler: Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, sosyal-duygusal öğrenme, materyal analizi, ilkökul, bütüncül gelişim.

Amaç

Bu çalışmanın amacı, TYMM çerçevesinde ilkökul 2. sınıf düzeyinde farklı derslerin işlenişi sırasında öğrenciler tarafından üretilen özgün materyallerin SDÖ beceri göstergeleriyle uyumunu analiz etmektir. Çalışma, soyut duygu yönetimi ve sosyal becerilerin disiplinler arası materyaller aracılığıyla TYMM'nin bütüncül gelişim hedeflerine nasıl hizmet ettiğini ortaya koymayı amaçlamaktadır.

Yöntem

Araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizi deseniyle yürütülmüştür (Bowen, 2009; Yıldırım ve Şimşek, 2013). Araştırmanın veri setini, **2025-2026 eğitim-öğretim yılında** farklı derslerin işlenişi sırasında öğrenciler tarafından üretilen özgün materyaller oluşturmaktadır.

Veriler tümdengelsel içerik analizi ile     lenmi , materyaller TYMM-SD  göstergeleri (SDB1, SDB2, SDB3) ve CASEL (2020) yetkinlik alanları doğrultusunda kodlanmıştır. Kodlama sürecinde iki araştırmacı bağımsız kodlama yapmış, kategori uyumu %89 olarak hesaplanmıştır. Kodlar “duyguyu ifade etme”, “ z düzenleme davranışı”, “empati göstergesi”, “iletişimsel aktarım” ve “sosyal problem çözme” temaları altında birle tirilmi tir.

Bulgular

Analizler,  ğrenciler tarafından üretilen be  materyalin TYMM-SD  göstergeleriyle yüksek düzeyde uyumlu olduğunu göstermiştir. Materyaller;  ğrencilerin duygu farkındalığı, öz düzenleme, iletişim, empati, problem çözme, dijital farkındalık ve fiziksel koordinasyon becerilerini somutlaştıran güçlü öğrenme kanıtları sunmaktadır.

Aşağıdaki tablo; her materyalin ilgili derslerle ilişkisini, baskın SD  bileşenlerini ve gözlenebilir öğrenme kanıtlarını bütüncül biçimde göstermektedir.

Tablo 1: TYMM-SD  Becerileri ile Materyaller Arasındaki İlişki

Materyal	İlgili Dersler	SD� Bileşeni	Somit �ğrenme Kanıtı
Duygu Bileklilikleri	Hayat Bilgisi, Görsel Sanatlar, Rehberlik	�z Farkındalık (SDB1.1), İletişim (SDB2.1), Empati (SDB2.2)	�ğrenci duygusunu isimlendirir, boncuklarla duyguyu temsil eder, ürününü tanıtır, akranlarının duygularını yorumlar.
Origami Duygu Kartları	Görsel Sanatlar, Türkçe, Rehberlik	�z Farkındalık (SDB1.1), İletişim (SDB2.1)	�ğrenci duyguyu doğru kavramla adlandırır, yüz ifadesi çizer, sözlü sunum yapar.
Hama Boncuk Tasarımları	Görsel Sanatlar, Matematik, Rehberlik	�z Düzenleme (SDB1.2), �z Farkındalık (SDB1.1), Dijital Farkındalık	�ğrenci örüntüyü tamamlar, sabır ve dikkat gösterir, ürününü tanıtırken duygu ifade eder.
QR Kodlu Nefes �alı�ması	Rehberlik, Beden Eğitimi ve Oyun, Bilişim Teknolojileri	�z Düzenleme (SDB1.2), Dijital Farkındalık	QR kodla içeriğe eri�ir, nefes egzersizini uygular, sakinle�me stratejisi geliştirir, etkinlik sonrası duygusunu ifade eder.
Duygu Matı Kutu Oyunu	Rehberlik, Matematik, Bilişim, Beden Eğitimi	�z Farkındalık (SDB1.1), Empati (SDB2.2), �z Düzenleme (SDB1.2), Sosyal Problem ��zme (SDB3.1), Dijital Farkındalık	Duygu kartlarını yorumlar; y�n-adım komutlarını uygular; sosyal görevleri yerine getirir; fiziksel hareketle duyguyu ifade eder.

Not – Kodlama Mantiğı: Materyaller, TYMM-SD  göstergeleriyle örtüşen davranışsal kanıtlar üzerinden kodlanmış; her materyal için baskın SD  göstergesi tabloya yansıtılmıştır.

Sonuc ve  neriler

Bulgular; derslerin kazanımlarıyla b t nle tirilen somut materyallerin, soyut duygusal süreçleri öğrenciler açısından yönetilebilir ve anlamlı ya antılara d n  t d ğ n  göstermektedir. Materyaller, TYMM’nin “anlam kurma” ve “bütüncül gelişim” vizyonuna doğrudan hizmet eden güçlü öğrenme kanıtları sunmaktadır.

 neriler

- TYMM ders kitaplarında duysal çeşitliliği artıran açık uçlu materyal tasarımlarına daha fazla yer verilmelidir.
- Öğretmenlerin karekod gibi teknolojileri duygu düzenleme süreçleriyle bütünleştiren hibrit tasarımlar geliştirmesi desteklenmelidir. Örneğin karekodlu nefes egzersizlerinin müzik dersindeki ritim çalışmalarıyla harmanlanması, disiplinler arası bir öz düzenleme aracı olarak kullanılabilir.

- SDÖ materyalleri belirli derslerle sınırlı kalmamalı, tüm müfredata yayılan programlar arası araçlar olarak konumlandırılmalıdır.

Kaynakça

- Aşkar, P., vd. (2023). K12 Beceriler Çerçevesi Türkiye Bütüncül Modeli. Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal*, 9(2), 27–40.
- CASEL. (2020). SEL Framework. Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning.
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82(1), 405–432.
- Esen-Aygün, H. (2017). Sosyal-duygusal öğrenme becerilerinin eğitimdeki yeri. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 13(1), 1–20.
- Kavak, Y., & Coşkun, H. (2017). Çocuklarda duyuşal öğrenme ve materyal kullanımı. *Eğitim ve Psikoloji Dergisi*, 4(2), 55–68.
- MEB. (2023). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli: Çerçeve Dokümanı. Millî Eğitim Bakanlığı.
- MEB. (2024). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri. Millî Eğitim Bakanlığı.
- Pala, A. (2025). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nde materyal temelli sosyal-duygusal öğrenme uygulamaları. *Eğitimde Yeni Yaklaşımlar Dergisi*, 7(1), 45–62.
- Tekin-Özel, R. (2024). İngilizce öğrenme sürecinde materyal geliştirme örneği. *Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 15(3), 210–229.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2013). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (9. baskı). Seçkin Yayıncılık.

TEMA: DİL, DÜŞÜNCE VE DEĞER

ALT TEMA: Duygulardan Anamlara: Sosyal-Duygusal Öğrenme Becerilerinin Bütüncül Gelişim Sürecindeki Rolü

Geleneksel Kültür Temelli Drama Uygulamalarının Özel Gereksinimli Öğrencilerde Gelişime Etkisi

Fatih GÜMÜŞ-Atatürk Ortaokulu, 19 Mayıs /SAMSUN

Giriş

Dil, bireyin düşünme süreçlerini yapılandıran ve toplumsal yaşama katılımını mümkün kılan temel araçlardan biridir. Otizm Spektrum Bozukluğu (OSB) tanılı bireylerde görülen sosyal iletişim ve etkileşim sınırlılıkları, dilin sosyal ve işlevsel kullanımını önemli ölçüde güçleştirmektedir (APA, 2013; Cevher, 2024). Bu durum, dil becerilerinin yalnızca yapısal değil aynı zamanda sosyal ve bağlamsal boyutlarıyla ele alınmasını gerekli kılmaktadır.

Özel eğitim uygulamalarında öğrencilerin bazı dilsel ifadeleri tekrar yoluyla öğrenebildikleri ancak bu ifadeleri gerçek yaşam bağlamlarında kullanmakta güçlük yaşadıkları gözlemlenmektedir. Buna karşılık sınıf içi uygulamalarda öğrencilerin dramatik ve bağlam içeren içeriklerde yer alan ifadeleri daha kalıcı ve işlevsel biçimde kullanabildikleri dikkat çekmektedir. Bu durum, öğrenmenin yalnızca tekrar yoluyla değil anlam kurma ve bağlam içinde deneyimleme süreçleriyle gerçekleştiğini düşündürmektedir.

Drama temelli uygulamalar, öğrencilerin dili doğal iletişim ortamlarında kullanmalarına olanak sağlayan güçlü öğrenme ortamları sunmaktadır. Özellikle geleneksel kültür unsurları ritmik, etkileşimli ve mizahi yapıları sayesinde öğrencilerin dikkatini çekmekte ve öğrenme süreçlerini anlamlı hâle getirmektedir. Ancak alan yazınında bu tür kültürel içeriklerin drama temelli öğretim süreçleriyle bütünleştirildiği çalışmaların sınırlı olduğu görülmektedir.

Bu çalışma, sınıf içi gözlemlerden hareketle geleneksel kültür temelli drama uygulamalarının özel gereksinimli öğrencilerde dilin bağlam içinde kullanımı ve değerlerin davranışa dönüşmesi üzerindeki etkisini incelemeyi amaçlamaktadır.

Anahtar Kelimeler: Dil gelişimi, değerler eğitimi, drama, geleneksel kültür, otizm.

Amaç

Bu araştırmanın amacı, geleneksel kültür temelli drama uygulamalarının hafif OSB tanılı öğrencilerde dil becerileri, sosyal iletişim, empati, duygusal düzenleme ve değer kazanımları üzerindeki etkisini incelemektir. Çalışma ayrıca bu uygulamaların sosyal-duygusal öğrenme becerilerinin gelişimine katkısını uygulama temelli bir yaklaşımla ortaya koymayı hedeflemektedir.

Bu doğrultuda şu sorulara yanıt aranmıştır:

1. Drama etkinlikleri öğrencilerin dili bağlam içinde kullanma becerisini nasıl etkilemektedir?
2. Uygulamalar sosyal iletişim becerilerine nasıl katkı sağlamaktadır?
3. Süreç empati ve duygusal düzenleme becerilerini nasıl etkilemektedir?

Yöntem

Araştırma, nitel araştırma yaklaşımlarından durum çalışması deseni ile yürütülmüştür (Yin, 2018; Creswell, 2020). Çalışma grubunu bir devlet ortaokulunun özel eğitim sınıfında öğrenim gören iki öğrenci oluşturmaktadır.

Uygulama süreci toplam 8 hafta sürmüştür. İlk 4 haftada Karagöz ve Hacivat temelli drama etkinlikleri uygulanmış; bu süreçte nezaket, iletişim, çevre bilinci ve sorumluluk temalı diyaloglar çalışılmıştır. Özellikle mizahi yanlış anlamalara dayalı ifadeler aracılığıyla öğrencilerin kelime anlamlarını bağlam içinde yapılandırmaları desteklenmiştir.

Sonraki 4 haftada ise ramazan manisi kültürü kapsamında performans çalışmaları yürütülmüş, öğrencilerin öğrendikleri dil yapılarını gerçek yaşam ortamlarında sergilemeleri sağlanmıştır.

Veriler video kayıtları, gözlem formları ve süreç notları aracılığıyla toplanmış ve betimsel analiz yöntemiyle çözümlenmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2018).

Bulgular

Araştırma bulguları; öğrencilerin dil, sosyal iletişim ve sosyal-duygusal becerilerinde belirgin ve çok yönlü gelişmeler olduğunu göstermektedir.

Öğrencilerin yeni kelimeleri bağlama uygun kullanma ve işlevsel iletişim kurma becerilerinde artış gözlemlenmiştir. Özellikle mizahi yanlış anlamalara dayalı diyalogların, kelime anlamlarının bağlam içinde doğru yapılandırılmasına katkı sağladığı belirlenmiştir. Bu durum, dil öğreniminin yalnızca tekrar yoluyla değil anlam kurma süreçleri üzerinden geliştiğini ortaya koymaktadır.

Sosyal iletişim açısından öğrencilerin göz teması kurma, iletişimi başlatma ve sürdürme becerilerinde gelişim görülmüştür. Farklı yaş gruplarına yönelik sunumlarda öğrencilerin iletişimlerini dinleyici özelliklerine göre uyarlayabildikleri gözlemlenmiş, bu durum bağlamsal dil kullanımının geliştiğine işaret etmiştir.

Empati gelişimine ilişkin olarak öğrencilerin dinleyici özelliklerini dikkate alarak davranışlarını düzenleyebildikleri belirlenmiştir. Değerler açısından ise çevre temizliği ve sorumluluk gibi davranışların içselleştirildiği ve öğrencilerin performanslarına yansıtıldığı görülmüştür.

Ayrıca öğrencilerin duygusal düzenleme, dikkat ve öz güven becerilerinde de olumlu gelişmeler tespit edilmiştir.

Sonuç ve Öneriler

Araştırma bulguları, geleneksel kültür temelli drama uygulamalarının hafif OSB tanımlı öğrencilerde dil, sosyal iletişim ve değer gelişimini çok yönlü biçimde desteklediğini göstermektedir. Öğrencilerin dili bağlam içinde kullanma, iletişimi başlatma ve sürdürme, göz teması kurma gibi sosyal iletişim becerilerinde belirgin gelişmeler gözlemlenmiştir. Bu durum, drama temelli uygulamaların dil öğretimini tekrar düzeyinin ötesine taşıyarak anlam kurma ve bağlamsal kullanım süreçleriyle desteklediğini ortaya koymaktadır.

Mizahi ve kültürel içeriklerle yapılandırılmış diyalogların, öğrencilerin kelime anlamlarını bağlam içinde doğru ve işlevsel biçimde öğrenmelerine katkı sağladığı belirlenmiştir. Ayrıca değerler eğitiminin drama yoluyla somutlaştırılması çevre temizliği, sorumluluk gibi değerlerin davranışa dönüşmesini desteklemiştir. Empati temelli davranışların ortaya çıkması, sosyal-duygusal öğrenme becerilerinin geliştiğine işaret etmektedir.

Bunun yanı sıra öğrencilerin duygusal düzenleme, dikkat ve öz güven becerilerinde de olumlu gelişmeler gözlemlenmiştir. Bu bulgular, drama temelli uygulamaların yalnızca dil ve sosyal becerileri değil aynı zamanda duygusal ve duygusal gelişimi de desteklediğini göstermektedir.

Sonuç olarak geleneksel kültür temelli drama uygulamalarının özel gereksinimli öğrenciler için etkili, işlevsel ve bütüncül bir öğretim yaklaşımı sunduğu söylenebilir.

Bu doğrultuda aşağıdaki öneriler sunulmaktadır.

- Geleneksel kültür temelli drama etkinliklerinin sınıf içi uygulamalarla sınırlı kalmayıp gerçek yaşam ortamlarına taşınması, öğrenilen becerilerin genellenmesi ve kalıcılığının güçlendirilmesi,
- Dil öğretiminde tekrar temelli yaklaşımlar yerine bağlamsal ve anlam kurmaya dayalı yöntemlerin tercih edilmesi, mizahi diyalogların kavram öğrenimini desteklemesi,

- Öğretim süreçlerinde video kayıtlarının kullanılması, bu kayıtların öğretmen ve öğrenci tarafından birlikte değerlendirilmesi, öz farkındalık ve öz düzenleme becerilerinin desteklenmesi,
- Benzer uygulamaların farklı özel gereksinim gruplarında ve daha geniş örneklerle incelenmesi önerilmektedir.

Kaynakça

- Acar, Ç. (2015). Otizmlı çocuklara sosyal becerilerin öğretiminde anneler tarafından hazırlanarak sunulan sosyal öykü ve video modellerle öğretim uygulamalarının karşılaştırılması (Doktora tezi). Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- American Psychiatric Association. (2013). Diagnostic and statistical manual of mental disorders (5th ed.). American Psychiatric Publishing.
- Canpolat-Çiğ, N. (2024). *Video görsel sahne gösteriminin otizm spektrum bozukluğu olan okul öncesi çocukların sembolik iletişimsel sıra alma davranışları üzerindeki etkileri* (Doktora tezi). Anadolu Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.
- Cevher, Z. (2024). Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklar ve tipik gelişim gösteren çocukların karşılıklı konuşma sırasında sergiledikleri ortak dikkat davranışları (Doktora tezi). Anadolu Üniversitesi. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Creswell, J. W. (2020). *Eğitim araştırmaları: Nicel ve nitel araştırma, araştırmanın planlanması, yürütülmesi ve değerlendirilmesi* (H. Ekşi, Çev. Ed.; 3. baskı). EDAM.
- Eriş, E. İ. (2021). OSB tanısı almış çocuklarda oyun oynama becerisinin kazandırılmasında video modellerle öğretimin etkililiği (Yüksek lisans tezi). Üsküdar Üniversitesi. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Ergin, S. (2025). Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklarda geleneksel çocuk oyunu öğretiminde video model yönteminin etkisi (Yüksek lisans tezi). Aksaray Üniversitesi.
- Kaptan, S. (2018). Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklara video modellerle öğretim yöntemiyle sosyodramatik oyun öğretimi (Yüksek lisans tezi). Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Kayhan, A. (2025). Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklarda video modellerle öğretim yöntemi ile taklit becerilerinin öğretiminin etkililiğinin incelenmesi (Yüksek lisans tezi). Üsküdar Üniversitesi. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Keskin, S. (2021). *Replikli öğretimin otizm spektrum bozukluğu olan bireylerin karşılıklı konuşma becerileri kazanmalarına etkisi* (Doktora tezi). Trakya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Murdock, L. C., Ganz, J., & Crittendon, J. (2013). Use of an iPad story to increase play dialogue of preschoolers with autism spectrum disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 43(9), 2174–2189.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (11. baskı). Seçkin Yayıncılık.
- Yin, R. K. (2018). *Case study research and applications: Design and methods* (6th ed.). Sage Publications.

TEMA: DİL, DÜŞÜNCE VE DEĞER

ALTTEMA: Duygulardan Anamlara: Sosyal-Duygusal Öğrenme Becerilerinin Bütüncül Gelişim Sürecindeki Rolü

Duygulardan Anamlara: Tyymm Sosyal-Duygusal Öğrenme Becerilerinin Nörobiyolojik Haritalandırması

Dr. Selda DEMİRÇALI-Antalya Bilim ve Sanat Merkezi/ ANTALYA

Dr. Semra Demirçalı-Nalan-Mustafa Kaynak Bilim ve Sanat Merkezi/DENİZLİ

Giriş

Eğitim sistemlerinde yaşanan hızlı dönüşüm süreci kapsamında Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli (TYMM), eğitimi yalnızca teknik bir süreç olarak değerlendirmekten çıkarıp millî ve manevî değerlerin esas alındığı kapsamlı bir “anlam kurma süreci”ne dönüştürmüştür (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2024). Bu bütüncül yaklaşım doğrultusunda Sosyal-Duygusal Öğrenme (SDÖ) becerileri, bağımsız bir alan olmaktan ziyade öğretim programlarının tümüne entegre edilen ve alan becerilerinin gelişimini destekleyen “programlar arası bir bileşen” olarak ele alınmaktadır (Uzun, 2025). Her ne kadar öğrenmenin bilişsel olduğu kadar sosyal ve duygusal bir süreç olduğu eğitimsel nörobilim tarafından ortaya konmuş olsa da (Immordino-Yang & Damasio, 2007), TYMM kapsamında SDÖ becerilerinin nörobiyolojik ve psikolojik temellerine ilişkin sistematik araştırmaların sayısı sınırlıdır. Bu çalışma, alan yazınındaki bu kavramsal ve disiplinler arası eksikliği MAXQDA ile gerçekleştirilen kavramsal eşleştirme yoluyla gidermeyi amaçlamaktadır.

Anahtar Kelimeler: Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, sosyal-duygusal öğrenme, nörobilim, bütüncül gelişim, duygusal zekâ.

Amaç

Bu çalışmanın temel amacı, TYMM kapsamında şekillendirilen benlik, sosyal yaşam ve ortak/birleşik becerilerin arkasındaki nörobiyolojik mekanizmaların analizini sunmaktır. Araştırma, TYMM’nin “yetkin ve erdemli insan” profiline ulaşmadaki ana hedefi doğrultusunda programın sosyal-duygusal pedagojik amaçlarının insan beyninin yapısal özellikleriyle nasıl uyum sağladığını açıklamayı ve bu becerilerin programdaki alan yetkinliklerine yönelik kuramsal katkısını sistematik biçimde değerlendirmeyi hedeflemektedir (Zabun, 2026).

Yöntem

Nitel araştırma çerçevesinde bütüncül tek durum deseni ile yürütülen bu çalışmada doküman analizi yöntemi kullanılmıştır. Veri kaynağı olarak MEB “TYMM Öğretim Programları Ortak Metni” ve eğitimsel nörobilim literatüründeki temel çalışmalar incelenmiştir. Araştırmaya dâhil edilen nörobilimsel dokümanlar, akademik veri tabanlarında taranmış; fMRI/EEG bulgularına dayanan temel kuramsal çalışmalar analize alınmıştır. Elde edilen veriler MAXQDA nitel veri analizi yazılımı kullanılarak içerik analizi tekniğiyle kodlanmıştır. Pedagojik beceriler ile beyin sistemleri arasındaki kavramsal çakışmalar, “Kod İlişkileri Matrisi (Heatmap)” ve görsel “Kod Haritası (Code Map)” araçlarıyla istatistiksel ve tematik olarak haritalandırılmıştır.

Bulgular

İçerik analizi sonucunda TYMM’deki SDÖ becerilerinin beyin fonksiyonel ağlarıyla ve temel duygusal zekâ becerileriyle yapısal bir örtüşme sergilediği saptanmıştır. Benlik becerileri kapsamındaki “öz düzenleme” becerisinin, stres anında prefrontal korteksin amigdalayı baskılaması (inhibitör kontrol) süreciyle eşleştiği; bu dürtü kontrolünün öğrencilerin bilişsel kapasitesini ve odaklanmayı artırarak alan becerilerinde doğrudan başarıyı

desteklediği belirlenmiştir (Zabun, 2026). Sosyal farkındalık ve empati becerileri, başkalarının niyetlerini simüle etmeyi sağlayan ayna nöron sistemi ile biyolojik olarak örtüşmektedir. Ayrıca sorumlu karar verme gibi ortak/birleşik becerilerin, rasyonel mantığın etik ve duygusal sezgilerle sentezlendiği nörobiyolojik “duygusal dümen” mekanizmasıyla güçlü bir paralellik gösterdiği bulunmuştur (Immordino-Yang & Damasio, 2007). Sınıf öğretmenleri de SDÖ’yü yalnızca bir beceri seti olarak değil, yaşam boyu gelişimi destekleyen eğitimsel bir yaklaşım olarak algılamakta (Zengin & Özkan, 2025); bu durum modelin akliselim ve kalbiselim vizyonunun sahadaki kuramsal doğruluğunu ispatlamaktadır.

Sonuç ve Öneriler

Çalışmanın sonuçları, TYMM’de yapılandırılan SDÖ becerilerinin öğrenmenin nörobiyolojik ön koşullarını sağlayan somut yetkinlikler olduğunu kanıtlamaktadır. Nörobiyolojik eşleşmeler göstermektedir ki amigdalayı regüle eden öz düzenleme becerisi üst düzey düşünme ve alan becerilerine doğrudan alan açmakta; ayna nöronlarla desteklenen empati etkili dil kullanımını güçlendirmekte; ventromedial prefrontal korteks tabanlı sorumlu karar verme becerisi ise öğrencilerin etik seçimler yapabilmesine ve değerleri eyleme dönüştürebilmesine zemin hazırlamaktadır (Immordino-Yang & Damasio, 2007; Zabun, 2026). SDÖ’nün programlar arası bir bileşen olarak işe koşulması, duygusal zekâ yeterlilikleriyle bilimsel bir çerçeve kazanmış ve alan yazınına disiplinler arası bir katkı sağlamıştır. Bu bulgular ışığında SDÖ’nün sınıflarda eyleme dönüştürülmesi için öğretmenlerin duygusal zekâlarını ve stres yönetimlerini güçlendirecek hizmet içi eğitimlerle desteklenmeleri (Zengin & Özkan, 2025) ve bu becerilerin notla değil yansıtma araçlarıyla bütüncül olarak değerlendirilmesi önerilmektedir.

Kaynakça

- Immordino-Yang, M. H., & Damasio, A. (2007). We feel, therefore we learn: The relevance of affective and social neuroscience to education. *Mind, Brain, and Education*, 1(1), 3-10.
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2024). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli öğretim programları ortak metni. Ankara.
- Uzun, M. (2025). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli kapsamında sosyal duygusal öğrenme becerilerinin incelenmesi. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 11(2), 63-78. <https://doi.org/10.24289/ijsser.1610561>
- Zabun, E. (2026). Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı’nda Sosyal-Duygusal Öğrenme Becerilerinin Alan Becerileri Üzerindeki Etkisi: Daniel Goleman Modeli Çerçevesinde Kuramsal Bir Analiz. *International Journal of Social Science Research*, 14(2), 203-215. <https://izlik.org/JA76YY64JX>
- Zengin, Ö., & Özkan, H. H. (2025). Türkiye Yüzyılı Maarif Modelindeki sosyal duygusal öğrenme becerileri bileşenleriyle ilgili sınıf öğretmenlerinin algılarının incelenmesi. *BilgeTürk Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 9(2), 80-99. <https://doi.org/10.47257/busad.1766001>

TEMA: DİL, DÜŞÜNCE VE DEĞER

ALTTEMA: Duygulardan Anamlara: Sosyal-Duygusal Öğrenme Becerilerinin Bütüncül Gelişim Sürecindeki Rolü

Millî Kültür ve Değerler Ediniminde Söz Varlığına Yönelik Öğretmen Görüşleri

Dilek TOKHAY-İl Millî Eğitim Müdürlüğü/MERSİN

Kutlutekin BAŞ-İl Millî Eğitim Müdürlüğü/MERSİN

Abdullah SEVİNÇ-İl Millî Eğitim Müdürlüğü/MERSİN

Giriş

Dil, kültürü yaşatmanın ve aktarmanın en önemli aracıdır. Kaplan'a göre (2001) işlevi bakımından dil vasıttan başka bir şey değildir, manevî bakımdan ise dil, hayatın aldığı bir şekildir ve milletin çağlar boyunca yaşadığı tarihin adeta özetidir. Dil; okuma, yazma, dinleme ve konuşma becerilerini kapsar ve sözcükler bu sürecin temelidir. Bu yüzden de tüm bu eylemleri yerine getirebilmek için o dilin, sözcük, deyim, atasözü ve söz gruplarını bilmek gereklidir. Söz varlığı yalnızca kelime sayısını ifade etmemekte (Göçer, 2009; Temizkan, 2009; Karatay, 2011); kavram bilgisi, anlama ve bağlama uygun olarak kullanma becerisini de gerekli kılmaktadır.

Günümüzde dijitalleşmenin etkisiyle öğrencilerin kelime dağarcıkları daralmakta; soyut, akademik, duygusal ifadelerde ve kültürel aktarımda yetersizlik görülmektedir. Bu bağlamda Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin dil temelli eğitim vizyonu, dili yalnızca bir dersin konusu değil kültürün aktarıcısı rolünü de güçlü şekilde öne çıkarmaktadır (MEB, 2025). Ayrıca nihai hedefi olan yetkin ve erdemli insan yetiştirme yolunda öğrenci profilinde yer alan bilgeliğin gereklerinden biri olarak belagat sahibi birey olma bulunmaktadır. Bu hedef doğrultusunda öğrencilerin söz varlığını geliştirmek önemsenmekte ve öncelenmektedir.

Millî Eğitim Bakanlığımızın politikaları, amaç ve hedeflerinde yer alan Türkçenin doğru, güzel ve etkili kullanılması ilkesine göre okullarımızda çeşitli projeler ve farkındalık çalışmaları yürütülmektedir. Buna rağmen, dil ve kültür bilincinin geliştirilmesi için daha kalıcı ve etkili uygulamalara ihtiyaç vardır.

Alan yazında söz varlığının okuduğunu anlama, düşünme, yazma ve iletişimle ilişkili olduğu belirtilmektedir (Karatay, 2025; Arıcı, 2024). Ders kitapları ve yazılı anlatımlar üzerine çalışmalar olsa da öğretmen değerlendirmelerine dayalı araştırmalar sınırlıdır (Şimşek, 2020; Turhan, 2010). Bu nedenle eksikliklerin öğretmen gözlemleriyle belirlenmesi önemlidir. Bu çalışmanın amacı, öğrencilerin sahip olduğu söz varlığı ve dil kullanımının öğretmen görüşlerine dayalı olarak nitel analiz yöntemleriyle derinlemesine incelenmesi ve eksikliklerin giderilmesine yönelik öneriler geliştirilmesidir.

Anahtar Kelimeler: dil farkındalığı, söz varlığı, öğretmen.

Yöntem

Araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması olarak desenlenmiştir.

Araştırmanın çalışma grubunu, Mersin ilinde 18 farklı resmî ilkökul ve ortaokulda görev yapan 10 sınıf öğretmeni ile 11 Türkçe öğretmeni oluşturmaktadır. Katılımcılar, amaçlı örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir.

Bu çalışmada, öğretmenlerin öğrencilerin söz varlığına ve dil kullanımına ilişkin gözlemlerini içeren yapılandırılmış 7 açık uçlu maddeden oluşan görüşme formu kullanılmıştır.

Elde edilen görüşler nitel içerik analizi yöntemiyle incelenmiştir.

Bulgular

Araştırma bulgularına göre öğretmenler, öğrencilerin soyut kavram ve kelime bilgisi eksikliğini okuduğunu anlamama ile ilişkilendirmiştir. En çarpıcı bulgulardan bir diğeri ise öğrencilerin duygularını ifade etmekte zorlanmalarıdır; duyguları tanımlama, kırgınlık belirtme ve iletişimde yetersizlik yaşadıkları öğretmenler tarafından gözlenmiştir. Sınırlı nezaket ifadeleri içermeyen dil kullanımı, sosyal-duygusal gelişim yönünden dil yetersizliğini ortaya koymakta; bu durumun iletişim ve akademik başarıyı olumsuz etkileyebileceği düşünülmektedir. Bu nedenle duyguları tanıma, kendini tanıma ve değerler eğitime yönelik çalışmalara ihtiyaç olduğu gözlenmiştir.

Bulgular, öğrencilerin standart Türkçe yerine “laykladım, şipledim, kırınç” gibi ifadeler ile argo ve kısaltmaları (“oha, aynen, kanka, mük, güno, çüş, sallama, atıyorum”) yaygın kullandığını göstermektedir. Bu durum dijital dil ve sosyal medya etkisiyle ilişkilendirilmektedir. Empati, saygı, hoşgörü, bilinç, değerler, kelime hazinesi gibi kavramların öne çıkması, öğretmenlerin çözümü soyut ve değerler odaklı ele aldığını ve dil yoluyla farkındalık kazandırmayı amaçladıklarını göstermektedir.

Araştırmanın son sorusunda ise öğretmenler en çok “saygı, empati, hoşgörü” gibi sosyal ilişkilerle bağlantılı kelimelerin, ardından ise millî ve ahlaki değerlerin öğrenme ortamlarında daha çok ve derinlemesine yer almasını önermektedirler.

Sonuç ve Öneriler

Elde edilen bulgular, alan yazındaki çalışmalarla uyumlu olup kelime bilgisinin dil becerilerinin temelini oluşturduğunu, özellikle okuduğunu anlama becerisiyle olan yakın ilişkisini doğrulamaktadır.

Araştırma bulgularına göre öğrenciler, dilimizin zengin söz varlığı yerine uydurma ve kültürümüzde yer almayan kelimeleri sıkça tercih etmektedir. Bu durum, araştırmaya katılan öğretmenlerce dijital kültürle ilişkilendirilmiştir. Sayar (2019) kelime kısaltmalarını dijitalleşmeyle, Kaya (2022) ise Z kuşağının Türkçe-İngilizce karışımı dil kullanımıyla açıklamaktadır.

Günlük dilde artan kelimeler öğrencilerin düşünsel, ahlaki ve kültürel değerlerini şekillendirmektedir (Göçer, 2012; Bakiner vd., 2020). Bu nedenle etik, hak ve sorumluluk gibi kavramların kullanımını artıracak çalışmalara ihtiyaç olduğu görülmektedir. Dilimizdeki zengin kültürel miras doğrultusunda öğrencilerin dil bilinci ve becerileri geliştirilmeli; empati, saygı ve vicdan gibi değerler sözlü kültür ve drama gibi etkinliklerle desteklenmelidir.

Deyim, atasözü ve nezaket ifadelerinin azalması, dilin kültürel aktarımı için yeni çalışmalara ihtiyaç olduğunu göstermektedir. Argo ve dijital dilin yaygınlaşması da küresel kültürün yerel dil üzerindeki etkisini gösteren çalışmaları doğrulamaktadır (Özdemir, 2019). Bu durum, öğrencilerin kültürel ve bilişsel gelişiminin birlikte ele alınması gerektiğini ortaya koymaktadır.

MEB tarafından ders kitaplarında dil bilinci ve millî kültür odaklı söz varlığı artırılmalı; öğretmenler, okul temelli projelerle, kısa film, etimoloji, kelime çalışmaları ve etkinliklerle doğru dil kullanımı, nezaket ve değer odaklı çalışmalar planlamalıdır. Veliler evde aile içi sohbet ortamı oluşturup ekran süresini azaltmalı, MEM ise öğrencileri dilini etkili kullanan isimlerle buluşturarak dil bilincini desteklemelidir.

Kaynakça

- Bakiner Çekin, A., & Çalışkan, H. (2020). Dil ve Kültür Üzerine. *Language Teaching and Educational Research*, 3(1), 163-175. <https://doi.org/10.35207/later.724966>
- Göçer, A. (2012). Dil-kültür ilişkisi ve etkileşimi üzerine. *Türk Dili*, 729(1), 50-57.
- Sayar, A. G. T. E. (2019). Dijitalleşen dil: Emoji ve kısaltmalar dilimizi Değiş (Geliş) tirecek mi?. *İletişim Çağında Dijital Kültür*, 37.
- Kaya, A. G. A. (2022). Z kuşağıyla birlikte dijitalleşen dil üzerinde bir inceleme. In *Full Papers Congress E-Book* (p. 191).
- Özdemir, M. (2019). Kültürün dönüşümü veya dijitalleşme. *Dijital Kültür Tradijital-Medya-İnternet-Edebiyat ve Halkbilimi Araştırmaları*, 17-48.

TEMA: DİL, DÜŞÜNCE VE DEĞER

ALTTEMA: Duygulardan Anlamlara: Sosyal-Duygusal Öğrenme Becerilerinin Bütüncül Gelişim Sürecindeki Rolü

Güçlü Bireyler, Renkli Dünyalar

Dr. Emine GÜRSOY-Giresun Bilim ve Sanat Merkezi

Giriş

Günümüzde kapsayıcı eğitim anlayışı doğrultusunda özel gereksinimli öğrencilerin akranlarıyla birlikte eğitim ortamlarında yer almaları giderek daha fazla önem kazanmaktadır. Kaynaştırma eğitimi, bu öğrencilerin sosyal, akademik ve duygusal gelişimlerini destekleyen önemli bir yaklaşım olmakla birlikte, kaynaştırma öğrencileri özellikle akran ilişkileri, sosyal kabul ve kendini ifade etme süreçlerinde çeşitli güçlüklerle karşılaşabilmektedir. Araştırmalar, hafif düzeyde zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin akran zorbalığına daha fazla maruz kaldıklarını ve sosyal izolasyon yaşayabildiklerini; bunun da psikolojik sağlamlıklarını olumsuz etkileyebildiğini göstermektedir (Avramidis ve Norwich, 2002; Lindsay, 2007). Bu nedenle özel gereksinimli öğrencilerin sosyal-duygusal gelişimlerini destekleyen uygulamaların geliştirilmesi önem taşımaktadır.

Psikoeğitim programları öğrencilerin duygularını tanımalarına, kendilerini ifade etmelerine ve sosyal becerilerini geliştirmelerine katkı sağlayan etkili uygulamalardır (Gresham, 2016). Özellikle sanat temelli etkinliklerin öğrencilerin duygu ifade becerilerini desteklediği ve psikolojik iyi oluşlarını güçlendirdiği bilinmektedir (Malchiodi, 2012).

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli de bireyin akademik gelişiminin yanında sosyal ve duygusal yönleriyle bütüncül gelişimini esas almaktadır. Modelde yer alan sosyal-duygusal öğrenme becerileri öğrencilerin kendini tanıma, duygularını yönetme, empati kurma ve sağlıklı sosyal ilişkiler geliştirme süreçlerinde önemli bir rol üstlenmektedir (MEB, 2024). Bu doğrultuda geliştirilen sanat temelli psikoeğitim programı, kaynaştırma öğrencilerinin duygu farkındalığı kazanmalarını, kendilerini ifade etmelerini ve akranlarıyla sağlıklı etkileşim kurmalarını destekleyen uygulamalı bir örnek sunmaktadır.

Amaç

Araştırmanın amacı, kaynaştırma eğitimi kapsamında öğrenim gören hafif düzeyde zihinsel yetersizliği bulunan öğrenciler için geliştirilen sanat temelli psikoeğitim programının öğrencilerin sosyal-duygusal gelişimleri üzerindeki etkisini incelemektir. Bu doğrultuda programın öğrencilerin özgüven, sosyal etkileşim, kendini ifade etme ve psikolojik dayanıklılık düzeylerine katkısı değerlendirilecektir.

Çalışmada ayrıca öğrencilerin program sürecindeki duygusal deneyimleri, etkinliklere yönelik tutumları ve sosyal ilişkilerindeki değişimler incelenmiş; uygulama sonrasında gerçekleştirilen izleme görüşmeleri aracılığıyla programın günlük yaşam davranışlarına yansıyan etkileri ortaya konulmuştur. Bu yönüyle araştırma, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nde vurgulanan sosyal-duygusal öğrenme becerilerinin eğitim süreçlerinde desteklenmesine yönelik uygulamaya dayalı bir örnek sunmayı amaçlamaktadır.

Yöntem

Araştırma karma yöntem yaklaşımıyla yürütülmüştür. Çalışma grubunu Giresun il merkezindeki dört farklı ortaokuldan seçilen hafif düzeyde zihinsel yetersizliği olan 20 kaynaştırma öğrencisi oluşturmaktadır. Katılımcıların belirlenmesi sürecinde sınıf öğretmeni, okul psikolojik danışmanı ve velilerle görüşmeler yapılmış; öğrencilerin akran zorbalığı yaşama durumu, özgüven düzeyleri ve psikolojik destek ihtiyacı değerlendirilmiştir. Ayrıca olası katılamama durumlarına karşı her okuldan üçer öğrenci yedek olarak belirlenmiştir.

Araştırma kapsamında öğrencilere 8 oturumdan oluşan psikolojik sağlık psikoeğitim programı uygulanmıştır. Program sürecinde öğrencilerin kendini ifade etme, özgüven geliştirme ve sosyal etkileşim becerilerini desteklemek amacıyla resim ve diğer sanat temelli etkinlikler gerçekleştirilmiştir.

Uygulama sonunda öğrencilerin duygusal deneyimlerini ve kişisel gelişimlerini değerlendirmek amacıyla araştırmacılar tarafından hazırlanan 7 maddelik dört dereceli Likert tipi bir anket kullanılmıştır. Ölçek maddeleri uzman görüşü alınarak düzenlenmiş ve son hâline getirilmiştir. Elde edilen veriler betimsel istatistikler ve nitel gözlem bulguları birlikte değerlendirilerek analiz edilmiştir.

Bulgular

Psikoeğitim programı sonunda elde edilen veriler, öğrencilerin etkinliklere yönelik olumlu bir tutum geliştirdiklerini göstermektedir. Beş gün süren değerlendirmelerde etkinliklere ilişkin genel ortalamanın $X = 2.90$ 'dan $X = 3.38$ 'e yükselmesi, öğrencilerin programa giderek daha fazla uyum sağladıklarını ve etkinlikleri daha olumlu değerlendirdiklerini ortaya koymaktadır.

Madde bazında incelendiğinde en yüksek ortalamaların "Etkinlik sırasında kendimi mutlu hissettim." ve "Bu tür etkinlikleri tekrar yapmak isterim." ifadelerinde toplandığı görülmektedir. Bu durum öğrencilerin etkinliklerden memnuniyet duyduklarını ve benzer etkinliklere yeniden katılma isteği taşıdıklarını göstermektedir. Ayrıca süreç boyunca öğrencilerin etkinliklere katılım, öğrenilen davranışları uygulama ve sosyal etkileşim becerilerinde küçük fakat düzenli bir gelişim gözlenmiştir.

Programın kalıcılığını incelemek amacıyla iki ay sonra yapılan izleme görüşmeleri de öğrencilerin duygu kontrolü, arkadaşlarla iletişim kurma, yardımlaşma ve kendini ifade etme davranışlarında olumlu değişimler yaşadıklarını göstermiştir. Bazı öğrenciler arkadaşlarıyla daha az tartıştıklarını ve iletişim kurarken daha sakin davrandıklarını ifade etmiştir. Bu bulgular, psikoeğitim programının öğrencilerin sosyal-duygusal becerileri üzerinde olumlu ve kısmen kalıcı etkiler oluşturduğunu ortaya koymaktadır.

Sonuç ve Öneriler

Araştırma sonuçları, sanat temelli psikoeğitim programının kaynaştırma öğrencilerinin sosyal-duygusal gelişimleri üzerinde olumlu etkiler oluşturduğunu ve psikolojik sağlamlıklarını desteklediğini göstermektedir. Etkinlikler sırasında öğrencilerin kendilerini daha mutlu hissetmeleri, sosyal etkileşimlerinin artması ve grup çalışmalarına daha istekli katılmaları programın önemli kazanımları arasında yer almaktadır.

Elde edilen bulgular, sosyal-duygusal öğrenme becerilerini destekleyen uygulamaların kapsayıcı eğitim ortamlarında önemli bir işlev gördüğünü ortaya koymaktadır. Bu tür uygulamalar öğrencilerin duygularını ifade edebilmelerine, akranlarıyla daha sağlıklı ilişkiler kurmalarına ve olumlu bir benlik algısı geliştirmelerine katkı sağlamaktadır.

Bu doğrultuda aşağıdaki öneriler sunulabilir.

- Sanat temelli psikoeğitim programlarının farklı yaş gruplarındaki kaynaştırma öğrencileri için uygulanarak eğitim ortamlarında yaygınlaştırılması önerilmektedir.
- Okullarda sosyal-duygusal öğrenme becerilerini destekleyen etkinliklere ve grup çalışmalarına daha fazla yer verilmesi yararlı olacaktır.
- Öğretmen ve okul psikolojik danışmanlarının sosyal-duygusal öğrenme ve psikoeğitim uygulamaları konusunda hizmet içi eğitimlerle desteklenmesi önerilmektedir.
- Kaynaştırma öğrencilerinin sosyal uyumlarını artırmak amacıyla akran etkileşimini güçlendiren etkinliklerin eğitim süreçlerine daha fazla dâhil edilmesi önem taşımaktadır.
- Benzer programların farklı örneklem gruplarında ve daha uzun süreli uygulamalarla incelenmesi gelecekteki araştırmalar açısından katkı sağlayabilir.

Kaynakça

- Avramidis, E., & Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration/inclusion: A review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, 17(2), 129–147. <https://doi.org/10.1080/08856250210129056>
- Gresham, F. M. (2016). Social skills assessment and intervention for children and youth. *Journal of Applied School Psychology*, 32(2), 95–113. <https://doi.org/10.1080/15377903.2016.1161798>
- Lindsay, G. (2007). Educational psychology and the effectiveness of inclusive education/mainstreaming. *British Journal of Educational Psychology*, 77(1), 1–24. <https://doi.org/10.1348/000709906X156881>
- Malchiodi, C. A. (2012). *Handbook of art therapy* (2nd ed.). Guilford Press.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2024). *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli öğretim programları genel çerçevesi*. MEB Yayınları.

TEMA: DİL, DÜŞÜNCE VE DEĞER

ALTTEMA: Duygulardan Anamlara: Sosyal-Duygusal Öğrenme Becerilerinin Bütüncül Gelişim Sürecindeki Rolü

Çocuk Edebiyatı Eserlerinin Sosyal ve Duygusal Öğrenme Becerileri Açısından İncelenmesi

Fatma GÖRPÜZ TOKOĞLU-Akşemsettin Ortaokulu/DÜZCE

Gökhan BIÇAK-Akşemsettin Ortaokulu/DÜZCE

Giriş

Eğitimin bireyleri karşılarına çıkan güçlüklerle baş edebilecek şekilde yetiştirmesinin yanı sıra geleceğin hayat koşullarına da hazırlaması gerektiği bilinmektedir. Günümüz dünyasında öğrenmeyi öğrenen, sorgulayan, yeni durumlara kolaylıkla uyum sağlayan, sadece zihinsel değil sosyal ve duygusal yönden de gelişen insan yetiştirmek eğitimin amaç ve işlevleri arasında yer alır. Sosyal ve duygusal beceriler bireylerin yaşama uyum sağlaması, duygularını anlaması ve kontrol edebilmesi, kendini ifade edebilmesi için gerekli özelliklerdir.. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nde sosyal ve duygusal beceriler, öğretim programındaki becerilerin gelişimini destekleyen beceriler olarak yer almıştır. Öğretmenlerin bu becerileri geliştirmede hangi kitaplardan yararlanabileceklerini bilmeleri okuma etkinliklerini yönlendirebilmeleri açısından önemlidir. Çünkü çocuk edebiyatı, çocukların bilişsel gelişimlerinin yanı sıra duygusal ve sosyal gelişimlerine de katkı sağlayan önemli bir araçtır Bu çalışmada Nehir Yazar'ın *Mor Yelekli Mucize*, Şermin Yaşar'ın *Dedemin Bakkalı*, Şenay Seba'nın *Geceyi Yutan Çocuk* isimli kitaplarında sosyal duygusal öğrenme becerileri belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: çocuk edebiyatı, sosyal-duygusal öğrenme

Amaç

Bu çalışmanın amacı; *Mor Yelekli Mucize*, *Dedemin Bakkalı*, *Geceyi Yutan Çocuk* eserlerini doküman analizi yöntemiyle inceleyerek bu eserlerde yer alan tematik ve eğitsel unsurları ortaya koymak; çocukların duygusal ve sosyal gelişimlerine katkılarını değerlendirmektir.

Yöntem

Bu araştırmada, *Mor Yelekli Mucize*, *Dedemin Bakkalı*, *Geceyi Yutan Çocuk* eserleri **nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizi** tekniği ile incelenmiştir. Çalışma kapsamında amaçlı örnekleme yöntemiyle belirlenen eserler veri kaynağı olarak kullanılmıştır. Verilerin analizinde, metinlerde yer alan tematik, dilsel ve eğitsel unsurlar sistematik biçimde kodlanmış ve kategorilere ayrılmıştır. Araştırmada ayrıca OECD tarafından geliştirilen **Sosyal-Duygusal Öğrenme Becerileri Ölçeği** temel alınarak bir analiz çerçevesi oluşturulmuştur. Bu doğrultuda eserler; öz farkındalık, öz yönetim, sosyal farkındalık, ilişki becerileri ve sorumlu karar verme boyutları açısından değerlendirilmiştir. Elde edilen veriler içerik analizi yoluyla çözümlenmiş; kodlar benzerliklerine göre kategorilere ve temalara dönüştürülerek yorumlanmıştır.

Bulgular

Yapılan analiz sonucunda *Geceyi Yutan Çocuk* kitabında öne çıkan temalar öz farkındalık ve öz yönetim olarak belirlenmiştir. Öz farkındalık (f=12) ve öz yönetim (f=11) en yüksek düzeydedir. Korku, yalnızlık ve içsel mücadele kodları yoğun olarak tespit edilmiştir. Sosyal etkileşim sınırlıdır (f=3). *Dedemin Bakkalı* kitabında öne çıkan temalar olarak sosyal farkındalık, ilişki becerileri, sorumlu karar verme tespit edilmiştir. Sosyal farkındalık (f=13) ve ilişki becerileri ise (f=12) olarak öne çıkmaktadır. Toplumsal yaşam, yardımlaşma ve dürüstlüğü ön planda

olduğu eserde empati, paylaşım ve sosyal sorumluluk güçlü biçimde işlenmiştir. *Mor Yelekli Mucize* kitabında öne çıkan temalar öz farkındalık ve sosyal farkındalık olarak belirlenmiştir. Sosyal farkındalık (f=9) ve öz farkındalık (f=8) olarak tespit edilmiştir. Bireysel farklılıkların kabulü ve özgüven gelişimi vurgulandığı eserde kendini tanıma ve başkalarını anlama birlikte ele alınmıştır.

Adı geçen üç eserin tümü incelendiğinde öz farkındalık ve öz yönetim temalarında öne çıkan eserin *Geceyi Yutan Çocuk*; sosyal farkındalık, ilişki becerileri, sorumlu karar verme alanlarında ise *Dedemin Bakkalı* eserinin olduğu görülmektedir. Elde edilen bulgular, çocuk edebiyatı eserlerinin OECD sosyal- duygusal öğrenme becerileri çerçevesindeki becerileri farklı düzeylerde yansıttığını göstermektedir. *Geceyi Yutan Çocuk* bireyin içsel duygusal süreçlerine odaklanırken *Dedemin Bakkalı* toplumsal ve ilişkisel becerileri ön plana çıkarmaktadır. *Mor Yelekli Mucize* ise bu iki alan arasında denge kuran bir yapı sergilemektedir.

Sonuç ve Öneriler

Çocuk edebiyatı eserleri sosyal-duygusal öğrenmeyi destekleyen önemli araçlardır. Araştırmada kullanılan her eser farklı sosyal duygusal öğrenme boyutunda yoğunlaşmaktadır. Bu anlamda birden fazla eserin birlikte kullanımı daha bütüncül gelişim sağlamaktadır. Öğretmenlerin kitap seçiminde sosyal-duygusal öğrenme alanlarının boyutlarını dikkate almalarının öğrencinin bireysel ihtiyaçlarına karşılamaya yönelik önemli bir adım olduğu düşünülmektedir. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli kapsamında her öğrencinin bir dönemde iki olmak üzere -senelik en az dört kitap okumalarının desteklendiği göz önünde bulundurulduğunda- kitap seçimlerinin sosyal-duygusal içerikli kitaplar olarak seçilmesi önemlidir.

Kaynakça

- Aksoy, P. (2020). Üç-altı yaş çocuklarına yönelik öykülerin sosyal beceriler açısından incelenmesi. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 4(3), 505-534.
- Aydın, İ. ve Uzun, M. (2020). Çocuk kitaplarının taşıması gereken özellikler: Cemil Kavukçu'nun Bir Öykü Yazalım Mı? ve Masal Anlatma Oyunu adlı eserlerine eleştirel bir bakış. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (Ö7), 315-340.
- Dumanlı, E. (2022). Çocuk romanlarındaki çocuk kahramanların toplumsal cinsiyet bağlamında sosyal beceri temsillerinin incelenmesi. Doktora tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kabakçı, Ö. F. ve Korkut, F. (2008). 6-8. sınıftaki öğrencilerin sosyal-duygusal öğrenme becerilerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 33(148), 77-86.
- Kıral, B.(2020). Nitel bir veri analizi yöntemi olarak veri analizi. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 15, 170-189.
- MEB. (2021). OECD sosyal ve duygusal beceriler araştırması Türkiye ön raporu. Eğitim Analiz ve Değerlendirme Raporları Serisi, No:19.
- Seba, Ş. (2016). *Geceyi yutan çocuk*. Ankara: Elma Yayınevi.
- Sever, S. (2003). *Çocuk ve edebiyat*. Ankara: Kök Yayınları.
- Yıldırım, A., Şimşek, H. (2021). *Nitel araştırma yöntemleri* (12). İstanbul: Seçkin Yayıncılık.
- Yarar, N.(2018). *Mor yelekli mucize*. Ankara: Elma Yayınevi.
- Yaşar, Ş. (2016). *Dedemin bakkalı. İstanbul: Taze Kitap.*
- Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli 2024 Programı Ortak Metni



ALT TEMA 4

**DİSİPLİNLER ARASI, DİSİPLİNLER ÖTESİ VE
DİSİPLİNLER ÜSTÜ BAĞLAMDA TÜRKİYE
YÜZYILI MAARİF MODELİ VE
HAREZMÎ EĞİTİM MODELİ**



TEMA: DİL, DÜŞÜNCE VE DEĞER

ALTTEMA: Disiplinler Arası, Disiplinler Ötesi ve Disiplinler Üstü Bağlamda Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli ve Harezmi Eğitim Modeli

GENİŞLETİLMİŞ ÖZET ŞABLONU

Disiplinler Arası Tasarım: Özel Yeteneklilerde Yapay Zekâ Destekli Sokratik Öğrenme

Hacı ENCU-Şırnak İl Milli Eğitim Müdürlüğü/Silopi Bilim ve Sanat Merkezi

Ergül VAROL-Şırnak İl Milli Eğitim Müdürlüğü/Silopi Bilim ve Sanat Merkezi

Giriş

Yirmi birinci yüzyılın dijital dönüşüm sürecinde, bireylerin yalnızca bilgiye erişmesi değil; esnek düşünme ve karmaşık problemleri çözebilme gibi üst düzey zihinsel becerilere sahip olması beklenmektedir (Erdem ve Babacan, 2024; Kara, 2024). Matematik eğitimi bu becerilerin kazandırılmasında kilit role sahip olsa da geleneksel öğretim yöntemlerinin ezbere dayalı yapısı, özel yetenekli (BİLSEM) öğrencilerin soyut matematiksel kavramları zihinlerinde yapılandırmalarını oldukça zorlaştırmaktadır (Akar Karakaş, 2025; Hacıoğlu Seven ve Erümit, 2025). Günümüzde Üretken Yapay Zekâ (ÜYZ) araçları eğitim sistemlerine hızla uyumlanmaktadır. Ancak bu uyum, öğrencilerin bilişsel çabalarını tamamen devre dışı bırakan ve teknolojinin bir “kopya aracı” olarak kullanıldığı yapay zekâ paradoksunu yaratmıştır (Dertli ve ark., 2024; TÜBİTAK, 2025).

Alan yazında yapay zekânın eğitimdeki potansiyeline değinilmesine rağmen, bu araçların öğrenciyi derin düşünmeye sevk eden “Sokratik Öğrenme Arkadaşı”na dönüştürmesine yönelik somut müdahale tasarımları eksiktir (Timms, 2016). Bu çalışma, ilgili alan yazınında tespit edilen bu önemli boşluğu doldurmak amacıyla, öğrencilerin teknolojiyi etik ve pedagojik açıdan doğru yönetebilmelerini sağlayacak bir şekilde tasarlanmıştır. Bu bağlamda çalışmamızda amaçlı örnekleme yöntemiyle seçilmiş 13 BİLSEM öğrencisiyle tek gruplu ön test-son test deneysel desen kurgulanmıştır. Çalışmamızda, öğrencilere yapay zekâyı pasif bir bilgi aktarıcı yerine aktif bir bilişsel kaldıraç olarak kullanabilmeleri için öncelikle «BAK (Bağlam-Amaç-Kısıtlama) Modeli» temelli istem mühendisliği eğitimi vermiştir. Ardından, öğrencilerin doğrudan cevap almak yerine ÜYZ ile Sokratik diyaloglar kurarak kendi düzeylerinin üzerindeki soyut matematik kazanımlarını bizzat keşfettikleri 8 haftalık yapılandırılmış bir deneysel öğrenme ortamı oluşturmuştur. Böylece çalışmamızda geleneksel sistemdeki ezberci yaklaşımın yerini, araştıran ve sorgulayan, yapay zekâ destekli bir öğretim süreci almıştır.

Anahtar Kelimeler: Üretken Yapay Zekâ, Sokratik sorgulama, istem mühendisliği, matematik eğitimi, BİLSEM

Amaç

Günümüzde Üretken Yapay Zekâ araçlarının eğitime kontrolsüz uyumu, öğrencilerin bilişsel çabalarını devre dışı bırakan bir yapay zekâ paradoksu yaratmaktadır (Dertli ve ark., 2024; TÜBİTAK, 2025). Öğrenciler bu araçları eleştirel düşünmeyi destekleyen bir rehberden ziyade kopya aracı olarak kullanmaktadır (Dertli ve ark., 2024). Bu durum özellikle soyut matematiksel kavramların inşasını doğrudan zedelemektedir (Dikkartın Övez, 2025).

Çalışmamızın temel amacı; özel yetenekli öğrencilerin soyut matematik kazanımlarını öğrenme süreçlerinde yapay zekâyı pasif bilgi kaynağı yerine aktif düşünmeyi teşvik eden Sokratik Öğrenme Arkadaşı olarak kullanmalarını sağlamaktır. **Çalışmanın problem cümlesi şudur:** Özel yetenekli öğrencilerin, soyut ve üst düzey matematiksel kavramları öğrenme süreçlerinde, yapay zekâyı Sokratik Öğrenme Arkadaşı olarak kullanmalarının akademik başarı, kavramsal anlama ve öz yeterlik algıları üzerindeki etkisi nedir?

Yöntem

Bu çalışmada, yapay zekâ destekli Sokratik öğretim müdahalesinin bilişsel ve duyuşsal etkilerini nesnel olarak ölçebilmek amacıyla nicel araştırma yöntemlerinden “tek gruplu ön test-son test deneysel desen” kullanılmıştır. Bu desen, öğrencilerin uygulama öncesi ve sonrası gelişimlerdeki farkı sistematik olarak belirlemeye tam uyumludur (Büyüköztürk ve ark., 2018). Çalışmanın çalışma grubu, amaçlı örnekleme yöntemiyle seçilen 13 BİLSEM öğrencisinden oluşmaktadır. Süreçte uygulanan akademik başarı testleri, kavramsal anlama rubriği ve matematiksel öz yeterlik formu ile toplanan veriler, sekiz haftalık uygulama öncesinde ve sonrasında karşılaştırılarak analiz edilmiştir.

Bulgular

Çalışmanın alt problemlerine yönelik elde edilen bulgular, yapay zekânın Sokratik bir öğrenme arkadaşı olarak kullanımının özel yetenekli öğrencilerin bilişsel ve duyuşsal gelişimlerini birlikte desteklediğini göstermektedir. Bilişsel boyutta incelendiğinde, öğrencilerin soyut matematik kazanımlarına yönelik girdikleri akademik başarı testi puanları, son testte ortalama 25,2 puanlık anlamlı bir artış sergilemiştir. Ayrıca, öğrencilerin salt işlemsel ezberden sıyrılarak çözüm mantığını açıklayabilme yetilerini yansıtan kavramsal anlama düzeyi ortalamaları 8,6’dan 19,3’e yükselerek belirgin biçimde derinleşmiştir. Duyuşsal boyutta ise, öğrencilerin hata yapma korkularını yendiklerini ve matematiği başarabileceklerine dair inançlarını yansıtan matematiksel öz yeterlik algısı puanları 28,6’dan 44,2’ye çıkarak güçlü bir gelişim göstermiştir. Bu sonuçlar, Sokratik modelin belirlenen tüm değişkenlerde hedeflenen başarıyı sağladığını kanıtlamaktadır.

Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmanın sonuçları, üretken yapay zekânın “hazır cevap makinesi” yerine Sokratik bir öğrenme arkadaşı olarak kurgulanmasının, özel yetenekli öğrencilerin hem bilişsel hem de duyuşsal gelişimlerini bütüncül olarak desteklediğini kanıtlamaktadır. Literatürde yapay zekânın öğrenci bilişsel çabasını körelttiği yönünde tartışılan “yapay zekâ paradoksu” tehlikesi (Dertli ve ark., 2024), çalışmada sunulan BAK İstem Mühendisliği Modeli ile aşılabilir. Teknoloji etkili bir bilişsel kaldıraç formuna dönüştürülmüş ve alan yazınına özgün bir pedagojik katkı sağlanmıştır. Bu bağlamda, öğrencilerin akademik başarılarında ortalama 25,2 puanlık bir artış gözlemlenirken; mekanik ezberden sıyrılarak kavramsal anlamada derinleştikleri ve problem çözme adımlarını zihinlerinde içselleştirdikleri tespit edilmiştir. Ayrıca güvenli, yargısız diyalog ortamı, hata yapma kaygısını azaltarak öğrencilerin matematiksel öz yeterlik algılarını güçlendirmiştir. Bu doğrultuda alan yazınına şu öneriler geliştirilmiştir: Sokratik yapay zekâ yaklaşımı sadece matematik değil, fen ve sosyal bilimler gibi diğer disiplinlerle de bütünleştirilmelidir. Sınıf içi rehberliği doğru yapabilmeleri için eğitimcilere kapsamlı istem mühendisliği eğitimleri verilmelidir. Öğrencilere hazır cevap tuzağına düşmemeleri için etik kullanım becerileri kazandırılmalı, kurumlarda kişiselleştirilmiş akıllı öğrenme köşeleri oluşturulmalı ve modelin etkililiği farklı sınıf düzeylerinde geniş örneklem gruplarıyla test edilmelidir.

Kaynakça

- Akar Karakaş, N. (2025). Matematiksel akıl yürütme. F. T. Dikkartın Övez (Ed.), Ortaokul matematik eğitiminde güncel yaklaşımlar: Araştırmalar, uygulamalar ve disiplinlerarası perspektifler içinde (ss. 15-39). Livre de Lyon.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2018). Bilimsel araştırma yöntemleri. Pegem Akademi.
- Dertli, Z. G., Korkmaz Güler, N. ve Yıldız, B. (2024). ChatGPT’nin bir informal öğrenme asistanı olarak problem çözme sürecinde öğrencilere rehberlik etmesinin incelenmesi. *İnformel Ortamlarda Araştırmalar Dergisi*, 9(1), 33-61.
- Dikkartın Övez, F. T. (Ed.). (2025). Ortaokul matematik eğitiminde güncel yaklaşımlar: Araştırmalar, uygulamalar ve disiplinlerarası perspektifler.
- Erdem, A. ve Babacan, K. (2024). 21. Yüzyıl becerileri ve eğitimde 21. yüzyıl becerilerinin önemi. H. Şahin ve B. B. Alkan (Ed.), *Eğitim bilimlerinde modern araştırma ve incelemeler-2024* içinde.

- Hacıoğlu Seven, E. ve Erümit, A. K. (2025). Matematik eğitiminde üretken yapay zeka araçlarının incelenmesi: Araç özellikleri, kullanım amaçları ve etkileri. Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi, 11(2), 136-162.
- Kara, E. (2024). 21. Yüzyıl becerileri ile matematik eğitiminde yapay zekâ: Dijital çağın eğitim politikaları. Çocuk ve Medeniyet, 9(15), 8-43.
- Timms, M. J. (2016). Letting artificial intelligence in education out of the box: Educational cobots and smart classrooms. International Journal of Artificial Intelligence in Education, 26, 701-712.
- TÜBİTAK. (2025). Destek süreçlerinde üretken yapay zekânın (ÜYZ) sorumlu ve güvenilir kullanımı rehberi.

TEMA: DİL, DÜŞÜNCE VE DEĞER

ALT TEMA: Disiplinler Arası, Disiplinler Ötesi ve Disiplinler Üstü Bağlamda Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli ve Harezmi Eğitim Modeli

Harezmi Eğitim Modeli Öğretmen Eğitimlerinin Etkililiğinin Değerlendirilmesi: Ankara İli Örneği

Dr. Canan ASLAN–Ankara İl Milli Eğitim Müdürlüğü

Hilal ÇETİN / Ankara İl Milli Eğitim Müdürlüğü

Bilge KÖKLEN / Ankara İl Milli Eğitim Müdürlüğü

Özet

Bu çalışma, 2025-2026 eğitim-öğretim yılında Ankara ilinde Harezmi Eğitim Modeli öğretmen eğitimlerine katılan 262 öğretmenin eğitim sürecine ilişkin görüşlerini incelemeyi amaçlamaktadır. Tarama modeliyle yürütülen araştırmada araştırmacı tarafından geliştirilen Ankara Harezmi Eğitim Modeli Öğretmen Eğitimi Değerlendirme Ölçeği kullanılmıştır. Açıklayıcı Faktör Analizi sonucunda ölçeğin dört faktörlü bir yapı sergilediği belirlenmiştir. Betimsel bulgular eğitim sürecinin yüksek düzeyde etkili bulunduğuna işaret etmektedir. Branş, görev türü ve öğrenim durumu değişkenleri açısından gruplar arasında anlamlı fark saptanmazken ilçe değişkeni açısından anlamlı farklılık belirlenmiş, bu farklılığın Çankaya ile Gölbaşı ilçeleri arasında kaynaklandığı görülmüştür. Bulgular, HEM öğretmen eğitimlerinin farklı demografik profillere sahip katılımcılara büyük ölçüde eşit düzeyde hitap ettiğine işaret etmekte, bununla birlikte ilçe düzeyinde standartlaşmanın güçlendirilmesinin önemine dikkat çekmektedir.

Anahtar Kelimeler: Harezmi Eğitim Modeli, hizmet içi eğitim, öğretmen eğitimi, eğitim etkililiği, disiplinler arası yaklaşım.

Giriş

Bilgi çağının gerektirdiği disiplinler arası yaklaşım ve problem çözme odaklı bireylerin yetiştirilmesi, eğitim sistemlerini köklü yeniliklere yöneltmektedir. Bu doğrultuda Türkiye’de geliştirilen Harezmi Eğitim Modeli (HEM), beş temel disiplini (bilgisayar bilimleri, fen, matematik, sosyal bilimler, sanat/tasarım) algoritmik düşünce ekseninde bir araya getiren ve öğrencilerin “Hayatın İçinden Sorunlar (HİS)” üzerine çözüm ürettiği yenilikçi bir yaklaşımdır (Koçoğlu, 2018; Tokmak, 2023). 2016-2017’de İstanbul’da başlatılan model kısa sürede tüm yurda yayılmıştır.

Modelin uygulamadaki başarısı büyük ölçüde öğretmenlerin niteliğine bağlıdır (Orhan, 2025). HEM okullarında görev yapan öğretmenler, sürece başlamadan önce zorunlu hizmet içi eğitim programını tamamlamaktadır. Alan yazını bu eğitimlerin mesleki gelişime katkı sunduğunu ortaya koyarken eğitim süresi, uygulama örneklerinin yeterliliği ve teknolojik altyapı konusundaki eksiklikler de dile getirilmektedir (Seçer, 2021; Erdem ve Eminoğlu Küçüktepe, 2024). Bu çalışma, söz konusu boşluğu doldurmak amacıyla Ankara ili örneğinde HEM öğretmen eğitimlerinin etkililiğini sistematik biçimde değerlendirmeyi hedeflemektedir. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki alt problemlere yanıt aranmıştır:

1. Öğretmenlerin Harezmi Eğitim Modeli öğretmen eğitimlerinin etkililiğine ilişkin görüşleri nasıldır?
2. Öğretmenlerin Harezmi Eğitim Modeli öğretmen eğitimlerinin etkililiğine ilişkin görüşleri branş değişkenine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
3. Öğretmenlerin Harezmi Eğitim Modeli öğretmen eğitimlerinin etkililiğine ilişkin görüşleri görev türü değişkenine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

4. Öğretmenlerin Harezmi Eğitim Modeli öğretmen eğitimlerinin etkililiğine ilişkin görüşleri katıldıkları ilçe değişkenine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
5. Öğretmenlerin Harezmi Eğitim Modeli öğretmen eğitimlerinin etkililiğine ilişkin görüşleri öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

Yöntem

Araştırma nicel yaklaşımla tarama modelinde tasarlanmıştır. Araştırmanın örneklemini 2025-2026 eğitim-öğretim yılında Ankara'da HEM öğretmen eğitimlerine katılan ve uygun örnekleme yöntemiyle belirlenen 262 gönüllü öğretmenden oluşmaktadır. Katılımcıların %90,1'i öğretmen, %9,9'u okul yöneticisidir; %63,7'si lisans, %34,0'ı yüksek lisans mezunudur.

Araştırmacı tarafından geliştirilen Ankara *HEM Öğretmen Eğitimi Değerlendirme Ölçeği*, 26 maddelik beşli Likert tipi ölçektir. Veriler çevrimiçi form aracılığıyla Ankara İl MEM AR-GE Birimi koordinasyonunda toplanmıştır. Analizde yapı geçerliği için Açıklayıcı Faktör Analizi (Temel Bileşenler, Varimax döndürme), güvenirlik için Cronbach alfa ve gruplar arası karşılaştırmalar için Mann-Whitney U ile Kruskal-Wallis H testleri kullanılmıştır.

Bulgular

KMO = 0,929 ve Bartlett testi anlamlılığı [$\chi^2(325) = 7826,275$, $p < 0,001$] veri setinin faktör analizine uygunluğunu doğrulamıştır. Dört faktörlü yapı toplam varyansın %76,76'sını açıklamakta; tüm faktörlerin Cronbach alfa değerleri kabul edilebilir düzeyin ($\alpha \geq 0,70$) belirgin üzerindedir (F1: 0,967; F2: 0,926; F3: 0,820; F4: 0,825; toplam: 0,969).

Betimsel bulgular, 26 maddenin tamamının "tamamen katılıyorum" düzeyinde değerlendirildiğini ortaya koymaktadır (genel $\bar{X} = 4,82$, $SS = 0,52$). En yüksek ortalama eğitimci tutumuna (M22; $\bar{X} = 4,93$), en düşük ortalama fiziksel altyapıya (M5; $\bar{X} = 4,61$) ilişkin maddede elde edilmiştir.

Gruplar arası karşılaştırmalarda branş [$H(16) = 14,76$, $p = 0,542$], görev türü ($U = 2880,50$, $p = 0,574$) ve öğrenim durumu [$H(2) = 0,148$, $p = 0,929$] değişkenleri açısından anlamlı fark saptanmamıştır. İlçe değişkeni açısından ise gruplar arasında anlamlı farklılık bulunmuş [$H(11) = 34,47$, $p < 0,001$]; Bonferroni düzeltmeli Dunn testi farkın Çankaya ile Gölbaşı arasında olduğunu göstermiştir ($z = 3,71$, $p = 0,014$).

Tartışma ve Sonuç

HEM öğretmen eğitimlerine yönelik yüksek memnuniyet düzeyi, alan yazınındaki olumlu bulgularla örtüşmektedir (Erdem ve Eminoğlu Küçüktepe, 2024; Coşkun Keskin ve ark., 2024). Eğitimci tutumunun en güçlü boyut olarak öne çıkması, uygulayıcı yeterliliğinin modelin başarısındaki belirleyici rolüne dikkat çekmekte ve Orhan (2025)'in araştırmasındaki tespitlerle uyumaktadır. Fiziksel altyapının en düşük puanı alması ise Seçer (2021)'in teknolojik donanım eksikliklerine ilişkin bulgusunu desteklemektedir.

Branş, görev türü ve öğrenim durumu değişkenlerinde anlamlı fark çıkmaması, eğitimlerin disiplinler arası ve kapsayıcı yapısının farklı profillere eşit düzeyde hitap ettiğini göstermektedir. Buna karşın ilçeler arası anlamlı farklılık, uygulama standartlarında bölgesel tutarsızlıklara işaret etmekte ve ilçe düzeyinde koordinasyon ile altyapının güçlendirilmesini öncelikli eylem alanı olarak öne çıkarmaktadır. Tüm maddelerin "tamamen katılıyorum" düzeyinde kümelenmesi ise olası bir tavan etkisini düşündürmektedir. İlerideki araştırmaların gözlem ve odak görüşmesi gibi nitel yöntemlerle desteklenmesi önerilmektedir.

Kaynakça

- Coşkun Keskin, S., Karaloğlu, İ., & Erdoğan, H. (2024). Harezmi Eğitim Modeli'nin uygulayıcıları olan öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda incelenmesi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 43(1), 259–311.
- Erdem, Ş., & Eminoğlu Küçüktepe, S. (2024). Harezmi eğitim modeli uygulanan okullardaki öğretmenlerin modele yönelik görüşleri. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 60(60), 207–226.
- Koçoğlu, E. (2018). Türkiye'de pilot uygulama sürecinde olan Harezmi eğitim modelinin alan uzmanlarının görüşleri doğrultusunda analizi. *Turkish Studies Educational Sciences*, 13(19), 1187–1200.

Orhan, S. (2025). Eğitimde disiplinlerarası yaklaşım: Harezmi modeli üzerine bir doküman analizi. *International Journal of New Horizons in the Social Sciences*, 2(2), 44–51.

Seçer, T. (2021). Harezmi eğitim modelini uygulayan öğretmenlerin model hakkındaki görüşlerinin belirlenmesi [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Marmara Üniversitesi.

Tokmak, A. (2023). Harezmi eğitim modelinin problem çözme becerisinin geliştirilmesine etkisi. *Millî Eğitim*, 52(Özel Sayı/1), 437–456.

TEMA: DİL, DÜŞÜNCE VE DEĞER

ALTTEMA: Disiplinler Arası, Disiplinler Ötesi ve Disiplinler Üstü Bağlamda Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli ve Harezmi Eğitim Modeli

Öğretmen ve Öğrenci Görüşleriyle Harezmi Eğitim Modeli

Tuba HACIOĞLU–Elbistan Bilim ve Sanat Merkezi/KAHRAMANMARAŞ

Memet Turaç–Elbistan Bilim ve Sanat Merkezi/KAHRAMANMARAŞ

Duygu Yeşil Baloğlu–Elbistan Bilim ve Sanat Merkezi/KAHRAMANMARAŞ

Giriş

Eğitim sistemleri, çağın gereksinimlerine bağlı olarak dönüşmekte ve bireylerden yalnızca bilgiye ulaşmaları değil, bilgiyi sorgulayıp üretmeleri beklenmektedir. Bu bağlamda geliştirilen Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli (TYMM), öğrenciyi merkeze alan ve değerler eğitimi disiplinler arası şekilde yorumlayan bir yaklaşımdır. Model, öğrencilerin akademik gelişimlerinin yanı sıra sosyal ve ahlaki yönlerini de desteklemeyi amaçlamakta; öğretmen, okul ve aileyi rol model olarak konumlandırmaktadır (Millî Eğitim Bakanlığı, 2024; Turan & Bektaş, 2013; Ateş, 2017).

Harezmi Eğitim Modeli (HEM) ise disiplinler arası yapısı ile öğrencilerin gerçek yaşam problemlerini tanımlarını ve bu problemlere çözüm üretmelerini sağlayan uygulamaya dayalı bir modeldir. Bu modelde iş birliği, eleştirel düşünme ve deneyimleyerek öğrenme süreçleri ön plana çıkmakta, öğrencilerin aktif katılımı ile kalıcı öğrenme hedeflenmektedir (MEB, 2019; Balım, 2009; Yıldız & Korkmaz, 2021; MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü, 2020).

Her iki model birlikte değerlendirildiğinde, öğrenci merkezli, aktif öğrenmeye dayalı ve problem çözme becerilerini geliştiren ortak bir yaklaşım sundukları görülmektedir (Aydın & Demir, 2021). TYMM'nin değer odaklı yapısı ile HEM'in uygulama temelli yaklaşımının birleşmesi, öğrencilerin hem değer temelli gelişimini hem de günlük yaşam becerilerini destekleyen bütüncül bir eğitim anlayışı oluşturmaktadır. Ayrıca öğretmen ve öğrenci görüşlerinin bu süreçte dikkate alınması, eğitim politikalarının geliştirilmesinde önemli bir veri kaynağı olarak değerlendirilmektedir (Korkmaz & Yıldırım, 2017).

Anahtar Kelimeler: Harezmi Eğitim Modeli, öğrenci merkezli.

Amaç

Araştırmada HEM'in uygulanmasına yönelik öğretmen ve öğrenci görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmaktadır. Bu kapsamda çalışma, öğretmen ve öğrencilerin model hakkındaki deneyimlerini ortaya koyarak uygulamaya dayalı öğrenme süreçlerinin değerlendirilmesine katkı sağlamayı hedeflemektedir. Bu doğrultuda aşağıdaki araştırma sorularına yanıt aranmaktadır:

1. HEM'i uygulayan öğretmenlerin modele yönelik görüşleri nelerdir?
2. HEM'i deneyimleyen öğrencilerin modele yönelik görüşleri nelerdir?

Yöntem

Araştırma nitel bir araştırma olup veri toplama tekniklerinden yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Nitel araştırma, gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel bilgi toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma olarak tanımlanabilir (Yıldırım, 1999). Veri toplama aracı olarak Zeybek, Orhan ve Aydın (2025)'in çalışmalarında kullandığı yarı yapılandırılmış görüşme formu izin alınarak kullanılmıştır. Bu araştırmanın çalışma grubunu Kahramanmaraş ilinde HEM'i uygulayan 9 öğretmen ile bu süreçte yer alan 16 öğrenci oluşturmaktadır. Verilerin analizinde betimsel analiz ve içerik analizi teknikleri kullanılmıştır. Betimsel analizde özetlenen ve yorumlanan veriler, içerik analizinde daha derin işlenir. İçerik analizinde temelde yapılan işlem, birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları okuyucunun anlayabileceği bir biçimde organize ederek yorumlamaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2006).

Bulgular

Öğretmen görüşme formuna göre öğretmenlerin çoğunluğunun HEM'i ilk kez 2025 yılında duydukları tespit edilmiştir. Modelin uygulanmasına ilişkin **öğretmenler modelin** öğrenci merkezli olması, disiplinler arası yaklaşımı ve 21. yüzyıl becerilerini destekleyici olması yönünde olumlu görüş bildirirken, modelin uygulanmasında müfredat yetiştirme kaygısından dolayı zamanın yetmemesi ve modelin süreç yönetiminin zor olması modele yönelik eleştirilerdendir. Öğretmen görüşlerine göre model öğrencilerde özellikle problem çözme, grup çalışmasına yatkınlık ve algoritmik **düşünme** becerilerini artırmaktadır. Öğretmenler modelin derslerde uygulanması konusunda modelin bilgi ile pratik arasındaki uçurumu kapattığını ve derslerde kesinlikle uygulanması gerektiğini belirtmişlerdir. Ancak modelin her derse ve seviyeye uygulanmasının zorluğu bulunmaktadır. Yapılan görüşmeler sonucunda öğrencilerin uygulanan modele yönelik algıları dört temel tema altında yoğunlaşmıştır. Öğrenciler, modelin aktif katılım ve araştırma-keşfetme süreçlerini tetiklediğini vurgulamışlardır. Ayrıca sürecin eğlenceli bir öğrenme deneyimi sunduğu ve öğrencilerin problem çözme becerilerini kullanmalarına olanak tanıdığı tespit edilmiştir. Bu bulgular, modelin öğrenci motivasyonunu artırmanın yanı sıra üst düzey düşünme becerilerini destekleyen bir pedagojik yapıya sahip olduğunu göstermektedir. Öğrencilerin çoğu modelin uygulanmasında zorluk yaşamadığını belirtse de, bazıları «balık kılçığı tekniği», «his cümlesi oluşturma» ve «problem seçme» süreçlerinde zorlandıklarını ifade etmiştir. Öğrenciler modelin konuları öğrenmelerini kolaylaştırdığını belirtirken öğrencilerin çoğunluğu etkinliklerde zorlanmadığını en çok materyal/ürün tasarlama, saha çalışmaları ve dijital araçlarla ilgili olan etkinlikleri beğendiklerini söylemişlerdir.

Sonuç ve Öneriler

Öğretmenlerin modelin öğrenci merkezli ve 21. yüzyıl becerilerini ve disiplinler arası yaklaşımı desteklemesi bakımından oldukça nitelikli buldukları söylenebilir. Ancak öğretmenlerin müfredatı yetiştirmeleri gerektiğinden zaman konusunda modeli uygulamada zorlandıkları görülmektedir. Bu açıdan modelin verimliliğini artırmak için ders saatlerinde esnek planlamalar yapılması, öğretmenlere yönelik branş bazlı yöntem desteğinin sağlanması önerilebilir. Zaman planlamasında zorlanan öğretmenler için öğretmenlere yönelik eğitimlerle öğretmenlerin süreç yönetimi becerilerinin artırılması bu sorunu aşabilir.

Öğrenciler modeli öğrencilerin aktif katılımını sağlayan problem çözme yeterliklerini geliştiren ve üst düzey düşünme becerilerini artıran bir yöntem olarak ifade etmişlerdir. Öğrenciler modelin etkinliklerini eğlenceli bulmuşlardır. Ayrıca öğrencilerin daha çok materyal/ürün tasarlama, saha çalışmaları ve dijital araçlarla ilgili olan etkinlikleri beğenmeleri öğretmenlerin derslerinde bu yöntemleri kullanmalarının diğer derslerde de öğrenci ilgisini artıracığı sonucuna ulaştırmaktadır.

Sonuç olarak katılımcı öğretmen ve öğrenci görüşlerine göre HEM'in etkinliklerinin öğrencilerde oluşturduğu değişimlerin HEM uygulamalarının TYMM'nin amaçlarıyla da örtüştüğü söylenebilir. Modelin uygulanmasının yaygınlaştırılması bu amaçlara ulaşmada yarar sağlayacaktır.

Kaynakça

- Ateş, Ö. (2017). Türkiye’de değerler eğitimi uygulamalarının öğrencilere kazandırılması istenen olumlu özellikler üzerindeki etkisi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 15(34), 41–60.
- Aydın, M., & Demir, S. (2021). Öğrenci merkezli eğitim yaklaşımlarının değerlendirilmesi. *Eğitim ve Bilim*, 46(205), 45–62.
- Balım, A. G. (2009). The effects of discovery learning on students’ success and inquiry learning skills. *Eurasian Journal of Educational Research*, 35, 1–20.
- Korkmaz, Ö., & Yıldırım, S. (2017). Öğretmen ve öğrenci görüşlerine göre yapılandırmacı öğrenme ortamları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(3), 532–548.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2019). Harezmi Eğitim Modeli öğretmen el kitabı. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2024). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü. (2020). Harezmi Eğitim Modeli uygulama raporu. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı.
- Turan, S., & Bektaş, F. (2013). Eğitimde değerler eğitimi yaklaşımları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(3), 1513–1527.
- Yıldırım, A. (1999). Nitel araştırma yöntemleri. *Eğitim ve Bilim*, 23(112), 7–17
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2006). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri (5. bs.). Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız, H., & Korkmaz, E. (2021). Harezmi Eğitim Modeli’nin problem çözme becerilerine etkisi. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, 11(1), 89–105.
- Zeybek, A., Orhan, S. İ., & Aydın, A. (2025). Harezmi Eğitim Modeli hakkında öğretmen ve bazı fen kavramlarının öğretiminde bu modelin uygulanmasına yönelik öğrenci görüşlerinin incelenmesi. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 14(2), 390–411.

TEMA: DİL, DÜŞÜNCE VE DEĞER

ALTTEMA: Disiplinler Arası, Disiplinler Ötesi ve Disiplinler Üstü Bağlamda Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli ve Harezmi Eğitim Modeli

Sürdürülebilir Kalkınma Amaçlarının Yerel Eğitim Pratiklerine Yansıma: Harezmi Eğitim Modeli

Dr. Kübra YILDIZ-Ümraniye İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü

Filiz KÖK-Sancaktepe İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü

Giriş

Eğitim sistemleri, 21. yüzyılda bireylerin bilgi edinme süreçlerinin ötesine geçen bir yeterlik alanı geliştirmeyi hedeflemektedir. Bu hedef, karmaşık küresel sorunları çözümlayebilen, eleştirel değerlendirme yapabilen ve sorumluluk alabilen bireylerin yetiştirilmesini içermektedir. Bu yönelim, sürdürülebilir kalkınma yaklaşımını eğitim politikalarının merkezine yerleştirmiştir. Birleşmiş Milletler tarafından kabul edilen Sürdürülebilir Kalkınma Amaçları, çevresel, toplumsal ve ekonomik boyutları bütüncül biçimde ele alan bir çerçeve sunmaktadır (UN, 2015). Bu çerçeve; yoksulluğun ortadan kaldırılmasından nitelikli eğitime, iklim eyleminden sürdürülebilir üretim ve tüketime kadar uzanan 17 temel amaçtan oluşmakta ve küresel ölçekte ortak bir dönüşüm vizyonu ortaya koymaktadır. Bu amaçlar, birbirleriyle ilişkili bir yapı sergileyerek eğitim süreçlerinde disiplinler arası ve çok boyutlu öğrenme deneyimlerinin tasarlanmasını gerekli kılmaktadır. Alan yazını, sürdürülebilirlik eğitiminin eleştirel düşünme, problem çözme ve sorumlu yurttaşlık becerileriyle doğrudan ilişkili olduğunu göstermektedir (UNESCO, 2017; Wals, 2011). Bu becerilerin gelişimi, öğrenme süreçlerinin gerçek yaşam problemleriyle ilişkilendirilmesi ve disiplinler arası bir yapı içinde kurgulanmasıyla güç kazanmaktadır (Sterling, 2001). Bu yaklaşım, öğrenmenin bireyin deneyim dünyasıyla bağlantı kurmasını gerekli kılmakta ve anlamlı öğrenme için güçlü bir temel oluşturmaktadır. Türkiye’de bu yönelim, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli ile sistematik bir çerçeveye kavuşmuştur. Model; değer, beceri ve üretim temelli bir eğitim anlayışı ortaya koymakta ve sürdürülebilirliği çok boyutlu bir yapı içinde ele almaktadır (MEB, 20243). Bu bağlamda geliştirilen Harezmi Eğitim Modeli, öğrencilerin gerçek yaşam problemleri üzerinden disiplinler arası çözüm üretmesini sağlayan uygulama temelli bir öğrenme süreci sunmaktadır (MEB, 2019). Alan yazınında sürdürülebilir kalkınma amaçlarının yerel eğitim uygulamalarında nasıl yapılandırıldığına ve pedagojik süreçlere nasıl dönüştürüldüğüne ilişkin çalışmalar sınırlı kalmaktadır. Bu çalışma, küresel hedeflerin yerel öğrenme süreçlerinde nasıl anlamlandırıldığını incelemektedir.

Anahtar Kelimeler: sürdürülebilir kalkınma amaçları, disiplinler arası, problem temelli öğrenme, Harezmi Eğitim Modeli, yerel-küresel bağlam.

Amaç

Bu araştırmanın amacı, Harezmi Eğitim Modeli kapsamında geliştirilen problem temalarının Sürdürülebilir Kalkınma Amaçları (SKA) ile ilişkisini ve bu amaçlara göre dağılımını incelemektir.

Problem Cümlesi

“Harezmi Eğitim Modeli kapsamında geliştirilen temalar, Sürdürülebilir Kalkınma Amaçları bağlamında nasıl bir dağılım sergilemektedir?”

Yöntem

SKA ile ilişkili olduğu belirlenen ve içerik açısından yeterli nitelik taşıyan toplam 215 problem teması incelenmiştir. Veriler tematik analiz yöntemiyle çözümlenmiştir.

Araştırma nitel araştırma desende yürütölmüş olup doküman analizi yöntemi kullanılmıştır. Çalışma İstanbul ili içerisinde Harezmi Eğitim Modeli uygulamalarında öğretmenler tarafından öğrencilerle birlikte tasarlanan disiplinler arası problem cümleleri ve raporlardan elde edilmiştir. Araştırmada amaçlı örnekleme kullanılmış,

Bulgular

Tablo 1: Temaların SKA'lara Göre Dağılımı

SKA	Amaç	f	%
SKA 4	Nitelikli Eğitim	88	41.5
SKA 12	Sorumlu Tüketim ve Üretim	60	28.3
SKA 3	Sağlık ve Kaliteli Yaşam	51	24.0
SKA 11	Sürdürülebilir Şehirler	49	23.1
SKA 13	İklim Eylemi	46	21.7
SKA 15	Karasal Yaşam	32	15.1
SKA 16	Barış ve Adalet	23	10.8
Diğer SKA'lar	-	-	<5

Tablo 1 incelendiğinde, temaların farklı sürdürülebilir kalkınma amaçları altında toplandığı görölmektedir. En yüksek frekansın SKA 4 (Nitelikli Eğitim) kapsamında olduğu belirlenmiştir (f=88; %41.5). Bunu SKA 12 (f=60; %28.3), SKA 3 (f=51; %24.0) ve SKA 11 (f=49; %23.1) izlemektedir. SKA 13 (İklim Eylemi) (f=46; %21.7) ve SKA 15 (Karasal Yaşam) (f=32; %15.1) orta düzeyde temsil edilmektedir. SKA 16 (Barış ve Adalet) daha düşük düzeyde yer almaktadır (f=23; %10.8). Diğer sürdürülebilir kalkınma amaçlarının ise %5'in altında kaldığı görölmektedir.

Tablo 2: Problem Niteliği

Problem Türü	Yoğunluk
Günlük yaşam temelli	Çok yüksek
Çevresel	Yüksek
Sosyal	Orta
Küresel	Düşük

Tablo 2'de problem türlerinin dağılımı verilmiştir. Buna göre günlük yaşam temelli problemlerin çok yüksek yoğunlukta olduğu görölmektedir. Çevresel problemler yüksek düzeyde yer almakta, sosyal problemler orta düzeyde temsil edilmektedir. Küresel problem türlerinin ise düşük yoğunlukta olduğu belirlenmiştir.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bulgular, Harezmi Eğitim Modeli kapsamında geliştirilen temaların belirli sürdürülebilir kalkınma amaçları etrafında yoğunlaştığını göstermektedir. Özellikle nitelikli eğitim, sorumlu tüketim, sağlık, sürdürülebilir şehirler gibi amaçların öne çıkması, ekiplerin öğrenme süreçlerinde daha somut, erişilebilir ve uygulamaya dönük temalara yöneldiğini ortaya koymaktadır. Bu durum, sürdürülebilir kalkınma amaçlarının yerel eğitim pratiklerinde nasıl anlamlandırıldığına dair önemli bir görünüm sunmaktadır. Bazı sürdürülebilir kalkınma amaçlarının diğerlerine kıyasla daha sınırlı düzeyde temsil edildiği görölmektedir. Bu bulgu, sürdürülebilir kalkınma amaçlarının yerel uygulamalarda farklı düzeylerde ele alındığını ve belirli temalar etrafında yoğunlaşmalar oluştuğunu göstermektedir. Bu çerçevede çalışma, küresel hedeflerin yerel eğitim süreçlerine nasıl yansıdığını ilişkin mevcut durumu betimlemektedir.

Problem türlerine ilişkin bulgular da bu yapıyı desteklemektedir. Günlük yaşam ve çevresel problemlerin ön planda olması, öğrenme süreçlerinin öğrencilerin yakın çevresiyle güçlü bir ilişki kurduğunu ortaya koymaktadır. Küresel problem durumlarının sınırlı düzeyde yer alması sürdürülebilir kalkınma amaçlarının farklı boyutlarının eğitim ortamlarında ele alınma biçimlerine dair önemli bir gösterge sunmaktadır. Bu kapsamda;

- SKA temsili tüm amaçları kapsayacak biçimde çeşitlendirilebilir.
- Öğrenme süreçlerinde yerel bağlamın yanı sıra küresel problem durumlarına da yer verilebilir.
- Öğretmenlere yönelik sürdürülebilirliğe ilişkin mesleki gelişim çalışmaları desteklenebilir.

Kaynakça

MEB (2019). Harezmi Eğitim Modeli Öğretmen El Kitabı.

MEB (2024). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli.

Sterling, S. (2001). Sustainable Education: Re-visioning Learning and Change.

UN (2015). Transforming our world: The 2030 Agenda for Sustainable Development.

UNESCO (2017). Education for Sustainable Development Goals: Learning Objectives.

Wals, A. E. J. (2011). Learning Our Way to Sustainability.

TEMA: DİL, DÜŞÜNCE VE DEĞER

ALTTEMA: Disiplinler Arası, Disiplinler Ötesi ve Disiplinler Üstü Bağlamda Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli ve Harezmi Eğitim Modeli

İleri Dönüşümden Dijital Girişimciliğe: Harezmi Eğitim Modelinde Bir Eylem Araştırması

Burcu GÜLERŞEN–Oklubalı Sabri Kahvecioğlu İlkokulu İnönü/ESKİŞEHİR

Elif ESERYEL– Oklubalı Sabri Kahvecioğlu İlkokulu İnönü/ESKİŞEHİR

Tuğçe POSTLU–Oklubalı Sabri Kahvecioğlu İlkokulu İnönü/ESKİŞEHİR

Gökhan ŞAYAN–Oklubalı Sabri Kahvecioğlu İlkokulu İnönü/ESKİŞEHİR

Giriş

Bu çalışmada Harezmi Eğitim Modeli'nin (HEM) disiplinler arası yaklaşımı çerçevesinde öğrencilerin çevresel sürdürülebilirlik ve dijital girişimcilik becerilerinin gelişim süreci incelenmiştir. Millî Eğitim Bakanlığı (2024) tarafından vurgulanan 21. yüzyıl becerileri odağında, öğrencilerin kendi çevrelerini gözlemleyerek belirledikleri “Okulumuzdaki ileri dönüşüm ile ürettiğimiz ürünleri okul duvarlarını aşarak sürdürülebilir bir gelir modeline dönüştürecektir dijital bir girişimi nasıl tasarlayabiliriz?” sorusu etrafında şekillenen öğrenme süreçleri, işbirlikçi uygulamalar ve elde edilen öğrenme çıktıları ele alınmaktadır. Karadeniz (2024) tarafından hazırlanan yaygınlaştırma raporunda da belirtildiği üzere modelin temel felsefesi olan “İnsan için birlikte düşün, tasarla, üret” ilkesi, bu projede ileri dönüşüm ürünlerinin bir dijital girişim modeline dönüştürülmesiyle somutlaştırılmıştır. Artan çevresel problemler ve doğal kaynakların azalması, sürdürülebilirlik ve döngüsel ekonomi yaklaşımlarının eğitim süreçlerine dâhil edilmesini gerekli kılmaktadır. Ancak ilkokul düzeyindeki ileri dönüşüm uygulamaları çoğunlukla sergileme aşamasında kalmakta ve ekonomik ya da sosyal değere dönüşmemektedir. Bu araştırma, söz konusu boşluğu doldurmayı hedefleyerek ileri dönüşüm ürünlerinin dijital platformlar aracılığıyla sosyo-ekonomik değere dönüşüm sürecini incelemektedir.

Anahtar Kelimeler: İleri dönüşüm, dijital girişimcilik, Harezmi Eğitim Modeli, sürdürülebilirlik, sosyal girişimcilik.

Amaç

Bu araştırmanın temel amacı, HEM kapsamında ilkokul öğrencilerinin ileri dönüşüm bilincini dijital girişimcilik ve finansal okuryazarlık yetkinlikleriyle bütünleştirerek okul bünyesinde üretilen materyallerin dijital platformlar aracılığıyla sosyoekonomik bir değere dönüşüm sürecini incelemektir. Bu amaç doğrultusunda şu sorulara yanıt aranmaktadır:

1. Harezmi Eğitim Modeli kapsamında yürütülen ileri dönüşüm faaliyetleri, öğrencilerin dijital girişimcilik ve finansal okuryazarlık becerilerini nasıl şekillendirmektedir?
2. Eğitimde Sistem Düşüncesi araçlarının kullanımı, öğrencilerin atık sorununa yönelik çözüm üretme ve stratejik düşünme süreçlerine nasıl katkı sağlamaktadır?
3. Öğrenciler tarafından tasarlanan ileri dönüşüm tabanlı dijital girişim ürünleri, sürdürülebilir bir sosyal girişimcilik modeli oluşturmada ne derece etkilidir?

Yöntem

Bu çalışmada, uygulama sürecini iyileştirmek amacıyla katılımcı eylem araştırması yöntemi kullanılmıştır. Çalışma, 2025-2026 eğitim-öğretim yılında Eskişehir'in bir ilçesinde Harezmi Eğitim Modeli'ni uygulayan 12

ilkokul öğrencisi ve 3 öğretmenle 18 hafta boyunca yürütülmüştür. Katılımcılar ölçüt örnekleme ile seçilmiş; cinsiyet, akademik başarı ve sosyo-ekonomik düzeyleri değişken olarak tanımlanmıştır (Karasar, 2022). Geçerlik ve güvenilirliği artırmak için veri çeşitlemesi (triangulation) stratejisi uygulanmıştır (Creswell, 2021). Veri toplama süreci, paydaşların beklentilerini analiz eden anketlerle “Hayatın İçinden Sorun (HİS)” cümlesinin demokratik bir yapıyla belirlenmesiyle başlamıştır. Süreçte öğretmen gözlem formları, hazırbulunuşluğu ölçen ön/son testler, haftalık ders planları, yansıtıcı günlükler ve ileri dönüşüm tabanlı dijital girişim portfolyoları veri kaynağı olarak kullanılmıştır. Uygulamada Eğitimde Sistem Düşüncesi araçlarından Buzdağı Modeli, Zihin Haritası ve Ağaç Diyagramı ile sorun ve çözüm hiyerarşisi analiz edilmiş; 5N1K sorgulaması ve dijital tasarım araçlarıyla süreç somutlaştırılmıştır. Anketlerden elde edilen nicel veriler JASP programında betimsel istatistikler kullanılarak; günlük ve gözlemlerden elde edilen nitel veriler ise tematik analiz yöntemiyle çözümlenecektir (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Böylece öğrencilerin sürdürülebilirlik ve girişimcilik becerilerindeki gelişimleri temalar hâlinde ortaya konacaktır.

Bulgular

Araştırma bulguları, ön test-son testten elde edilen nicel bulgular ve yansıtıcı günlükler ile gözlem formlarından elde edilen nitel bulgular şeklinde ayrılarak sunulmuştur. Nicel bulgular kapsamında öğrencilerin %72,2'sinin ürünlerin çevrim içi satışını «çok faydalı» bulduğu, %86,1'inin ise ileri dönüşüm tasarımlarına yüksek ilgi gösterdiği saptanmıştır. Bu durum, dijital mecraların aktif birer girişimcilik platformu olarak algılandığını göstermektedir. Yansıtıcı günlükler kapsamında öğrencilerin başlangıçta «çöp» olarak niteledikleri atıkları «ham madde» şeklinde tanımlamaya başladıkları ve «maliyet-değer» ilişkisini içselleştirdikleri görülmüştür. Gözlem formları ve süreç analizinde ise Sistem Düşüncesi araçlarının (Buzdağı, Ağaç Diyagramı) sorunların kök nedenlerini analiz etmede etkili olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin 5N1K sorgulamasıyla algoritmik düşünme becerilerini gerçek hayat problemlerine entegre ettikleri ve takım çalışmasıyla somut çözümler ürettikleri gözlemlenmiştir. Veli değerlendirme ve öğrenci öz değerlendirme süreçleri devam etmekle birlikte elde edilen ilk bulgular girişimcilik farkındalığının arttığına işaret etmektedir.

Sonuç ve Öneriler

Bu çalışma, HEM uygulamasına dahil edilen öğrencilerin ileri dönüşüm ürünlerini dijital bir girişime dönüştürme sürecinin, teorik bilginin ötesine geçerek girişimci ve lider vizyonu kazandırmada pozitif bir etki yarattığını göstermiştir. Projenin özgünlüğü olan dijital girişim tasarımı, öğrencilerin girişimcilik becerilerinde literatürdeki boşluğu dolduran bir gelişim sağlamıştır. Öğrencilerin, ürünlerinin sürdürülebilir bir gelir modeline dönüşebileceğini görmeleri, toplumsal fayda ve başarıma hissini en üst düzeyde yaşamalarını desteklemektedir (Erdem ve Küçüktepe, 2024). Veli değerlendirmeleri ve öğrenci öz değerlendirme süreçleri devam etmekle birlikte elde edilen ilk bulgular ışığında sürecin nihayetinde öğrencilerin algoritmik düşünme becerilerini finansal okuryazarlıkla birleştirerek gerçek hayat problemlerinde yetkinlik kazanmaları ve girişimcilik farkındalıklarını kalıcı bir davranış değişikliğine dönüştürmeleri beklenmektedir. Gelecek çalışmalarda öğrencinin ürettiği ürünle kurduğu duygusal bağın akademik başarı üzerindeki etkisinin nitel yöntemlerle daha derinlemesine incelenmesi önerilebilir.

Kaynakça

Creswell, J. W. (2021). Nitel araştırma yöntemleri: Nitel araştırma ve araştırma deseni (Çev. Ed. M. Bütün ve S. B. Demir). Siyasal Kitabevi.

Erdem, A. ve Küçüktepe, C. (2024). Disiplinlerarası Bir Yaklaşım Olarak Harezmi Eğitim Modeli: Öğretmen ve Öğrenci Görüşleri. Eğitim ve Bilim, 49(217), 145-172.

Karadeniz, Ş. (2024). Harezmi Eğitim Modeli yaygınlaştırma raporu . MEB Ortaöğretim Genel Müdürlüğü.

Karasar, N. (2022). Bilimsel Araştırma Yöntemi: Kavramlar, İlkeler, Teknikler. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Millî Eğitim Bakanlığı. (2024). 2024-2025 eğitim öğretim yılı Harezmi Eğitim Modeli başvuru kılavuzu . Ortaöğretim Genel Müdürlüğü.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2018). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri (11. Baskı). Seçkin Yayıncılık.

TEMA: DİL, DÜŞÜNCE VE DEĞER

ALTTEMA: Disiplinler Arası, Disiplinler Ötesi ve Disiplinler Üstü Bağlamda Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli ve Harezmi Eğitim Modeli

Din Öğretiminde Disiplinler Arası Yaklaşım: “Din, Çevre ve Teknoloji” Teması

Dr. Öğr. Üyesi Abdullah ŞAHİN-Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi İlahiyat Fakültesi

Giriş

Eğitimden beklenen öğrencilerin öğrendikleri bilgi, beceri, tutum ve değerleri günlük yaşama taşıyabilmelerini, karşılaşılan problemlerin çözümünde ve yeni düşünceler üretebilmede kullanabilmelerini sağlamasıdır. Günümüz teknoloji çağında teknolojik gelişmeler, çevresel sorunlar ve etik tartışmalar daha karmaşık ve çok boyutlu bir hâl almaktadır. İçinde bulunulan durum eğitim süreçlerinde öğrencilere bilgi, beceri, değer, tutum vb. kazandırmada disiplinler arası bir yaklaşımla sadece bilgi aktarımının yapıldığı bir süreci yetersiz kılmaktadır. Değişen ve gelişen bilgi alanları, doğal olarak disiplinler arası yaklaşımın gerekliliğini ortaya çıkarmaktadır. Bireyin çevresini algılaması, anlamlandırması ve üzerinde düşünebilmesinin gelişiminde farklı disiplinlerden bilgi ve beceriler kazanması önemlidir (Aslantaş, 2012, 19-20). Disiplinler yaklaşımında farklı derslerde öğrenilen bilgi ve becerilerin problemlerin çözümünde birleştirilmesi işi öğrenciden beklenmekte ve çoğu zaman otomatik gerçekleşeceği varsayılmaktadır. Ancak böyle bir yaklaşımla yapılan öğretimin sonuçları öğrencilerin öğrendikleri bilgi ve becerilerin çok azını gerçek yaşama taşıyıp kullanabildiklerini, karşılaşılan problemlerin çözümünde kazandıkları bu bilgi ve becerileri kullanmakta zorlandıklarını göstermektedir (Yıldırım, 1996, 90). Dolayısıyla günümüzde karşı karşıya kalınan çok boyutlu sorunlara bütüncül bir bakış açısıyla yaklaşmak, öğrenme-öğretme süreçlerinde disiplinler arası bir yaklaşımı benimsemeyi gerektirmektedir.

Din öğretimi genel eğitim içerisinde önemli bir yere sahiptir. Okul dersleri arasında yer alan din derslerinin özel amaçlarının yanında okulun amaçlarına ve eğitimin uzak hedeflerine ulaşmasına katkı sağlaması da beklenmektedir. Din derslerinin bu şekilde işlevsel olması disiplinler arası bir yaklaşımla zordur. Din öğretimi müstakil bir branş olmakla birlikte etkili ve anlamlı bir öğretim için farklı branşlarla ve hayat görüşleriyle bağlantılı bir şekilde yürütülmesi gereklidir (Bilgin ve Selçuk, 1991, 81-82). Sadece disiplinler arası bir yaklaşımla gerçekleştirilen din öğretimi öğrencilerin derste kazandıkları bilgi, beceri, tutum ve davranışları günlük yaşama transfer etmelerinde ve karşılaştıkları problemlerin çözümünde kullanabilmelerinde yeterli olmamaktadır. Konu alanlarının birçoğu farklı disiplinleri de ilgilendiren din öğretiminde hem teori hem de uygulama boyutunda disiplinler arası bir yaklaşım, istenilen hedeflere ulaşmada önemli avantajlar sağlayabilir, öğrencilerin din derslerine olan ilgi ve motivasyonunu artırabilir, öğrenilenlerin günlük yaşama transferini kolaylaştırabilir.

Öte yandan disiplinler arası program geliştirme ve uygulama zorluklar içermekte, teori ve uygulamada yeterli düzeyde çalışmaların yapılması gerekmektedir. İlgili alan incelendiğinde din öğretiminde disiplinler arası yaklaşım üzerine yeterli sayıda çalışma yapılmadığı görülmektedir. Dolayısıyla konunun din öğretiminde teorik ve uygulama boyutuyla araştırılması bir ihtiyaç olarak görülmektedir. Bu noktada çalışmanın din öğretimi programlarının geliştirilmesi ve uygulamaya yansıtılmasına katkı sağlayacağı umulmaktadır.

Anahtar Kelimeler: din öğretimi, disiplinler arası yaklaşım, öğretim programı, DKAB dersi.

Amaç

Araştırmanın temel problemi: “‘Din, Çevre ve Teknoloji’ teması bağlamında din öğretimi öğrenme-öğretme süreçlerine disiplinler arası yaklaşım nasıl yansıtılabilir?” sorusudur. Çalışmanın amacı ise 10. sınıf DKAB dersi “Din, Çevre ve Teknoloji” ünitesi bağlamında disiplinler arası yaklaşımın öğrenme öğretme süreçlerinde nasıl uygulanabileceğini ortaya koymaktır. Bu çerçevede ilgili ünite tüm boyutlarıyla (öğrenme çıktıları ve süreç bileşenleri,

öğrenme-öğretme yaşantıları vb.) incelenecek ve söz konusu temanın Coğrafya, Bilişim Teknolojileri, Felsefe vb. farklı disiplinlerle nasıl bütünleştirilebileceği uygulama örnekleri üzerinden ortaya konulacaktır.

Yöntem

Çalışma nitel araştırma desenlerinden doküman incelemesi yöntemiyle gerçekleştirilmiştir. Bu çerçevede disiplinler arası eğitim yaklaşımıyla ilgili literatür taranmış, Ortaöğretim DKAB dersi öğretim programında yer alan 10. Sınıf “Din, Çevre ve Teknoloji” ünitesi tüm boyutlarıyla incelenmiştir. Elde edilen veriler içerik analizine tabi tutularak belirlenen temalar altında sunulmuştur. Ayrıca elde edilen verilerden hareketle ilgili üniteyle ilgili disiplinler arası eğitim yaklaşımı çerçevesinde tasarlanmış uygulama örneklerine yer verilmiştir.

Bulgular

“Din, Çevre ve Teknoloji” ünitesinin disiplinler arası bir yaklaşımla öğretime konu edilmeye uygun olduğu görülmektedir. Çevre bilinci kazandırılması, çevre sorunlarının önlenmesi ve çözümü, insan-çevre ilişkisi, israf, emanet anlayışı, teknolojinin doğru ve etik kullanımı vb. konular din dersi ile ilişkili olduğu gibi Coğrafya, Bilişim Teknolojileri, Felsefe gibi farklı derslerinde ilgili olduğu konu ve problemlerdir. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli kapsamında geliştirilen hem ortak metinde (MEB, 2024) hem de derslerin öğretim programlarında (MEB, 2024a) disiplinler arası yaklaşımının benimsendiği, öğretim uygulamalarında böyle bir anlayışla hareket edilmesinin önemi belirtilmekte ve uygulayıcılar yönlendirilmektedir. Ancak öğretim programlarında disiplinler arası ilişkilerin nasıl kurulacağıyla ilgili yeterli açıklama ve ilişkilendirmenin yapılmadığı, bu görevin daha çok öğretmenlere bırakıldığı tespit edilmiştir. Ayrıca disiplinler arası öğretim tasarımlarının dersin öğrenme çıktılarının gerçekleşmesine, öğrencilerin olaylara ve problemlere çok boyutlu bakış açısı kazanmalarına katkı sağlayacağı görülmüştür.

Sonuç ve Öneriler

“Din, Çevre ve Teknoloji” temasının disiplinler arası bir yaklaşımla ele alınmasının ve öğrenme-öğretme süreçlerinin bu yaklaşımla düzenlenmesinin, dersin öğrenme çıktılarının gerçekleşmesine, öğrencilerin gerçek yaşam problemlerine bütüncül, çok boyutlu bir bakış açısı geliştirmelerine katkı sağlayacağı sonucuna ulaşılmıştır. Öğrenme öğretme süreçlerinde disiplinler arası yaklaşıma uygun iş birlikli öğrenme, proje tabanlı öğrenme gibi yöntemlerin kullanılması, öğretmenlerin disiplinler arası yaklaşımla ilgili yeterliklerinin artırılması ve farklı ders öğretmenleri arasında iş birliğinin artırılması için çalışmaların yapılması önerilmektedir.

Kaynakça

- Aslantaş, S. (2012). *Disiplinlerarası yaklaşımın Görsel Sanatlar dersinde uygulanmasının etkililiği* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi.
- Bilgin, B. & Selçuk, M. (1991). *Din öğretimi özel öğretim yöntemleri*. Akid Yayıncılık.
- MEB, Millî Eğitim Bakanlığı (2024). *Öğretim Programları Ortak Metni (Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli)*. Millî Eğitim Bakanlığı.
- MEB, Millî Eğitim Bakanlığı (2024a). *Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi Dersi Öğretim Programı*. Millî Eğitim Bakanlığı.
- Yıldırım, A. (1996). *Disiplinlerarası öğretim kavramı ve programlar açısından doğurduğu sonuçlar*. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi 12 (12), 89-94.



ALT TEMA 5

DİL VE DÜŞÜNMENİN KÖKLERİNDE ÖĞRETMEN ROLÜ



TEMA: DİL, DÜŞÜNCE VE DEĞER

ALTTEMA: Dil ve Düşünmenin Köklerinde Öğretmen Rolü

Birleştirilmiş Sınıflarda Söz Varlığı Gelişimi: Dil, Düşünce ve Değer Bağlamında

Mahmut ÖĞ-Nusaybin Kuyular İlkokulu/MARDİN

Giriş

Dil, bireyin dünyayı anlamlandırma ve ifade etme sürecinin temel aracıdır. Bu sürecin görünür çıktılarından biri sözcük kullanımıdır. Öğrencilerin sahip olduğu söz varlığı, yalnızca kendini ifade etme becerilerini değil, aynı zamanda metinleri anlama, analiz etme ve yorumlama süreçlerini de doğrudan etkilemektedir (Nation, 2001; Yıldız, Okur, Arı & Yılmaz, 2010). Bu nedenle sözcük öğretimi, yalnızca anlam kazandırma süreci olarak değil, düşünme becerilerini destekleyen bir yapı olarak ele alınmalıdır (Stahl & Nagy, 2006).

Birleştirilmiş sınıflarda öğretim, farklı yaş ve düzeylerin aynı ortamda bulunması nedeniyle kendine özgü bir yapı göstermektedir. Bu ortamlarda akran etkileşimi, öğrenme sürecinin önemli bir bileşeni olarak öne çıkmaktadır. Küçük yaştaki öğrencilerin büyüklerden model alarak öğrenmesi ve büyük öğrencilerin öğretme sürecinde kendi öğrenmelerini pekiştirmesi, bu yapının önemli avantajları arasında yer almaktadır (Little, 2006; Mulryan-Kyne, 2007). Bu durum, uygun pedagojik düzenlemelerle desteklenen birleştirilmiş sınıfların etkili bir öğrenme ortamına dönüşebileceğini göstermektedir.

Dil öğretimi aynı zamanda kültürel bir süreçtir. Derslerde kullanılan atasözleri, deyimler ve günlük yaşam örnekleri sözcüklerin yalnızca sözlük anlamlarını değil, taşıdıkları değerleri de öğrenme sürecine dahil etmektedir (Sever, 2013; Bacanlı, 2015). Özellikle kırsal bölgelerde gerçekleştirilen öğretim uygulamalarında, öğrencilerin kültürel içeriklerle daha kolay bağ kurduğu ve öğrenmenin daha anlamlı hâle geldiği görülmektedir (Göçen, 2021). Bu bağlamda söz varlığı öğretimi, dil-düşünce-değer bütünlüğü içinde ele alınmalıdır.

Anahtar Kelimeler: söz varlığı gelişimi, birleştirilmiş sınıf, dil gelişimi, düşünme becerileri, değer eğitimi, akran etkileşimi, bağlam temelli öğretim.

Amaç

Bu çalışmanın amacı; birleştirilmiş sınıflarda söz varlığı gelişimini dil, düşünme ve değer eğitimi bağlamında incelemektir. Araştırmada söz varlığı öğretiminin yalnızca dilsel bir süreç olmadığı, aynı zamanda bilişsel ve duyuşsal boyutları içeren bütüncül bir yapı olduğu varsayımından hareket edilmiştir. Bu doğrultuda çalışma, alan yazını incelemesi ile sınıf içi gözlemlerden elde edilen bulguları birlikte değerlendirerek konuya ilişkin kapsamlı bir bakış açısı sunmayı amaçlamaktadır. Araştırmada aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

1. Sözcük öğretimi, öğrencilerin düşünme becerilerini nasıl etkilemektedir?
2. Değer içerikli etkinlikler söz varlığı gelişimine nasıl katkı sağlamaktadır?
3. Akran etkileşimi bu süreçte nasıl bir rol oynamaktadır?

Yöntem

Araştırma, nitel araştırma yaklaşımı çerçevesinde yürütülmüş olup doküman incelemesi ve sınıf içi gözlemlere dayanmaktadır (Yıldırım & Şimşek, 2018). Çalışmada başta TR Dizin ve DergiPark veri tabanları olmak üzere ilgili alan yazın taranmış; "söz varlığı", "sözcük öğretimi", "birleştirilmiş sınıf" ve "değerler eğitimi" anahtar sözcükleri kullanılmıştır.

Araştırma kapsamında ayrıca birleştirilmiş sınıflarda gerçekleştirilen öğretim süreçleri doğrudan gözlemlenmiştir. Bu bağlamda çalışma grubunu, birleştirilmiş sınıf uygulamasının yürütüldüğü bir ilkokulda öğrenim

gören öğrenciler oluşturmaktadır. Gözlemler, dört hafta boyunca haftada dört ders saati olmak üzere toplam 16 ders saati süresince gerçekleştirilmiştir.

Elde edilen veriler, içerik analizi yöntemiyle çözümlenmiş; benzer bulgular bir araya getirilerek temalar oluşturulmuştur. Analiz süreci sistematik bir biçimde yürütülmüş ve elde edilen bulgular araştırmanın amacı doğrultusunda yorumlanmıştır.

Bulgular

Araştırma bulguları, söz varlığı öğretiminde üç temel unsurun öne çıktığını göstermektedir: bağlam temelli öğretim, akran etkileşimi ve kültürel içerik kullanımı. Bu temalar, sınıf içi gözlemler ve doküman incelemesi sonucunda elde edilen verilerin analiz edilmesiyle oluşturulmuştur.

1. Bağlam Temelli Öğretim

Gözlem sürecinde sözcüklerin metin içerisinde sunulduğu etkinliklerde öğrencilerin anlamlandırma sürecine daha aktif katılım gösterdiği belirlenmiştir. Öğrencilerin önemli bir bölümünün, anlamını bilmedikleri sözcükleri cümle içindeki kullanımından hareketle tahmin edebildiği gözlemlenmiştir.

Ayrıca öğrencilerin, yeni öğrendikleri sözcükleri kısa süre içerisinde kendi cümlelerinde kullanabildikleri ve bu kullanımın dersin ilerleyen bölümlerinde de sürdürüldüğü dikkat çekmiştir. Bu durum, bağlam temelli öğretimin sözcüklerin kalıcı öğrenilmesine katkı sağladığını göstermektedir (Akyol, 2019; Özbay & Melanlıoğlu, 2020).

2. Akran Etkileşimi

Gözlemler, birleştirilmiş sınıf ortamında akran etkileşiminin öğrenme sürecinde belirgin bir rol oynadığını ortaya koymaktadır. Üst sınıf öğrencilerinin alt sınıf öğrencilerine rehberlik ettiği durumlarda öğrenme sürecinin daha akıcı ilerlediği gözlemlenmiştir.

Özellikle açıklama yapma sürecinde üst sınıf öğrencilerinin kendi öğrenmelerini pekiştirdiği; alt sınıf öğrencilerinin ise akranlarından gelen açıklamalara daha hızlı tepki verdiği belirlenmiştir. Ders sürecinde bu tür etkileşimlerin tekrar ettiği ve sınıf içi öğrenme ortamını desteklediği gözlemlenmiştir (Little, 2006; Mulryan-Kyne, 2007).

3. Kültürel İçerik Kullanımı

Gözlem verileri, kültürel içeriklerin kullanıldığı etkinliklerin öğrencilerin derse olan ilgisini artırdığını göstermektedir. Atasözü ve günlük yaşam örnekleri üzerinden yürütülen etkinliklerde öğrencilerin daha fazla söz aldığı ve derse katılımın arttığı dikkat çekmiştir.

Öğrencilerin yalnızca sözcüklerin anlamını öğrenmekle kalmayıp, bu sözcüklerin günlük yaşamla ilişkisini kurabildiği ve değer boyutunu fark edebildiği gözlemlenmiştir. Bu durum, söz varlığı öğretiminin bilişsel olduğu kadar duyuşsal boyutta da etkili olduğunu ortaya koymaktadır (Sever, 2013; Bacanlı, 2015; Göçen, 2021).

4. Bütüncül Etki

Elde edilen bulgular; bağlam temelli öğretim, akran etkileşimi ve kültürel içerik kullanımının birlikte ele alındığı durumlarda öğrenmenin daha etkili gerçekleştiğini göstermektedir. Bu üç unsurun bir arada kullanıldığı derslerde öğrencilerin hem derse katılım düzeylerinin arttığı hem de öğrenilen sözcüklerin daha kalıcı hâle geldiği gözlemlenmiştir. Bu durum; söz varlığı öğretiminin tek boyutlu değil, çok boyutlu bir yapı içerisinde ele alınması gerektiğini ortaya koymaktadır.

Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmadan elde edilen bulgular, söz varlığı öğretiminin yalnızca dil öğrenmeye veya dili kullanma becerisi kazandırmaya yönelik bir süreç olmadığını ortaya koymuştur. Aksine bu süreç, öğrencilerin kavramları öğrenmesini kolaylaştıran çok boyutlu bir yapı olarak karşımıza çıkmaktadır. Sözcüklerin metin içindeki bağlamlarından hareketle anlamlarının bulunması, öğrencilerin bu sözcükleri anlamlandırma becerilerini geliştirmektedir. Ayrıca birleştirilmiş sınıflarda üst sınıf öğrencileri ile ödevli derslerde bulunan öğrencilerin karşılıklı etkileşime girmesi, bu süreci daha da hızlandırmaktadır. Bu durum, öğrenmenin sosyal boyutunu ortaya koymaktadır. Bununla birlikte dil gelişiminin düşünme becerilerinin gelişimiyle de yakından ilişkili olduğunu göstermektedir.

Kültürel içeriklerin öğretim sürecine dâhil edilmesi, öğrencilerin sözcükleri yalnızca öğrenmelerini değil; bu sözcüklerin taşıdığı değerleri, toplum açısından ne anlam ifade ettiğini ve hangi kültürel birikimden beslendiğini de anlamalarını sağlamaktadır. Atasözleri, deyimler ve günlük yaşamdan örnekler kullanılarak gerçekleştirilen etkinlikler, öğrencilerin yalnızca dilsel gelişimlerini desteklemekle kalmamakta, aynı zamanda zihinsel gelişimlerine de katkı sağlamaktadır. Böylelikle birleştirilmiş sınıflar; uygun biçimde yapılandırıldığında dil, düşünme ve değer edinimini güçlendiren bir öğrenme ortamı olarak karşımıza çıkmaktadır.

Kaynakça

- Beck, I. L., McKeown, M. G., & Kucan, L. (2013). *Bringing words to life: Robust vocabulary instruction* (2nd ed.). Guilford Press.
- Bacanlı, H. (2015). Değerler eğitimi. Pegem Akademi.
- Çetinkaya, Ç., Ateş, S., & Yıldız, M. (2010). İlköğretimde söz varlığı geliştirme üzerine bir inceleme. *İlköğretim Online*, 9(1), 232–244.
- Demirel, Ö. (2011). Türkçe öğretimi. Pegem Akademi.
- Dilmaç, B. (2007). Değerler eğitiminin önemi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 7(1), 59–75.
- Göçen, G. (2021). Türkçe ders kitaplarında söz varlığı unsurlarının incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 9(2), 450–470.
- Graves, M. F. (2006). *The vocabulary book: Learning and instruction*. Teachers College Press.
- Güneş, F. (2013). Türkçe öğretiminde yapılandırmacı yaklaşım. *Eğitim ve Bilim*, 38(168), 45–61.
- Halstead, J. M., & Taylor, M. J. (2000). Learning and teaching about values. *British Journal of Educational Studies*, 48(2), 169–202.
- Karadağ, Ö. (2013). Sözcük öğretimi üzerine bir değerlendirme. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 1(1), 46–57.
- Kolaç, E. (2020). Söz varlığı öğretiminde kullanılan yöntem ve teknikler. *Turkish Studies – Education*, 15(3), 2025–2045.
- Kurudayıoğlu, M., & Karadağ, Ö. (2005). Sözcük hazinesi çalışmaları üzerine bir inceleme. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(2), 293–307.
- Külekçi, E. (2014). Birleştirilmiş sınıf uygulamalarının değerlendirilmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 112–120.
- Little, A. (2006). *Education for all and multigrade teaching*. Springer.
- Mulryan-Kyne, C. (2007). The preparation of teachers for multigrade teaching. *Teaching and Teacher Education*, 23(4), 501–514.
- Nation, I. S. P. (2001). *Learning vocabulary in another language*. Cambridge University Press.
- Özbay, M., & Melanlıoğlu, D. (2020). Türkçe öğretiminde söz varlığı geliştirme çalışmaları üzerine bir inceleme. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(1), 1–15.
- Sağ, R. (2010). Birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunlar. *Eğitim ve Bilim*, 35(157), 45–56.
- Sever, S. (2013). *Türkçe öğretimi ve tam öğrenme*. Anı Yayıncılık.
- Stahl, S. A., & Nagy, W. E. (2006). *Teaching word meanings*. Routledge.
- Taşdemir, M. (2012). Birleştirilmiş sınıf öğretimi üzerine bir inceleme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(2), 135–150.
- Uslu, Ü. A. (2022). Türkçe öğretiminde söz varlığını geliştirmeye yönelik etkinliklerin değerlendirilmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 10(3), 750–768.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (11. baskı). Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız, M., Okur, A., Arı, G., & Yılmaz, Y. (2010). Okuma ve sözcük gelişimi ilişkisi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 8(3), 631–652.

TEMA: DİL, DÜŞÜNCE VE DEĞER

ALTTEMA: Dil ve Düşünmenin Köklerinde Öğretmen Rolü

Sınıf Öğretmenlerinin Perspektifinden Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli: Bir Olgubilim Çalışması

Dr. Bilal KETENALP-Ankara Büyükşehir Belediyesi İlkokulu/BİNGÖL

Giriş

Günümüzde bilim ve teknoloji alanında yaşanan dinamik ve çok boyutlu gelişmeler, toplumların gereksinim duyduğu insan gücü profilini yeniden şekillendirmekte; bu durum, eğitim sistemlerinin söz konusu dönüşüme uyum sağlayacak biçimde kendilerini güncellemelerini zorunlu kılmaktadır (Ornstein & Hunkins, 2004). Eğitim, bireylerin kişisel başarılarının ötesinde, toplumların ve ulusların gelişimini ve kalkınmasını şekillendiren temel unsurlardan biri olarak kabul edilmektedir (Ülçay, 2024). Bu doğrultuda, Millî Eğitim Bakanlığı tarafından 2024 yılı itibarıyla kademeli olarak uygulamaya konulan Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli (TYMM); Türk eğitim sisteminde felsefi, ontolojik ve epistemolojik temellere dayanan köklü bir paradigma değişimini temsil etmektedir.

“Köklerden geleceğe” aksiyomuyla yapılandırılan bu model; tarihsel ve kültürel mirası muhafaza etmeyi odağına alırken, bireyi çağın gerektirdiği karmaşık becerilerle donatmayı amaçlayan, insan merkezli ve bütüncül (holistik) bir yaklaşımı esas almaktadır (MEB, 2025). “Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli’nin (TYMM) kurumsal ve kavramsal epistemolojisi; sistemin temel felsefi varsayımları, hedeflenen ideal öğrenci profili, beceriler çerçevesi ile Erdem-Değer-Eylem aksı üzerine temellendirilmiştir. Bu yapısal bileşenlerin diyalektik bir bütünlük içinde harmanlanması, modelin nihai çıktısı olan bütüncül (holistik) bir müfredat mimarisinin ve eğitim programı paradigmasının doğmasını sağlamıştır” (MEB, 2025; Karataş, 2025).

Anahtar Kelimeler: Bütüncül Eğitim, Öğretmen Rolü, Pedagojik Yeterlilik, Olgubilim, TYMM.

Amaç

Bu araştırmanın temel amacı, ilkokul düzeyinde görev yapan sınıf öğretmenlerinin Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli’ne ilişkin görüş ve deneyimlerini inceleyerek modelin sınıf içi uygulamalara yansımalarını ortaya koymaktır. Bu kapsamda, öğretmenlerin modelin felsefi temelleri ve “Bütüncül İnsan” anlayışına ilişkin algıları, modelin öngördüğü öğretim süreçleri ve materyallere yönelik deneyimleri, uygulama sürecinde ortaya çıkan güçlü yönler ve karşılaşılan bariyerler ile modelin daha etkili ve sürdürülebilir biçimde uygulanmasına yönelik geliştirme önerileri değerlendirilmektedir. Böylece araştırma, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli’nin sahadaki yansımalarına ilişkin kapsamlı bir anlayış geliştirmeyi ve uygulama sürecine yönelik bilimsel kanıtlar sunmayı amaçlamaktadır.

Yöntem

Araştırma, nitel araştırma desenlerinden olgubilim (fenomenoloji) tasarımı ile yürütülmüştür. Seçilen yöntemin konu ile uyumu, öğretmenlerin müfredat değişimi gibi bizzat yaşadıkları sürece dair öznel anlamlandırmalarını ortaya çıkarma ihtiyacından kaynaklanmaktadır. Çalışma grubu, 2025-2026 eğitim-öğretim yılında Bingöl il merkezinde görev yapan ve amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme ile belirlenmiş 20 sınıf öğretmeninden oluşmaktadır. Veriler, yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla toplanmış ve tümevarımcı içerik analizi tekniğiyle çözümlenmiştir. Araştırmanın güvenilirlik hesaplamasında Miles ve Huberman (1994) formülü kullanılmış ve kodlayıcılar arası uyum %92 olarak saptanmıştır.

Bulgular

- **Felsefi Kabul ve Rehberlik:** Katılımcılar, TYMM'nin "Erdem-Değer-Eylem" çerçevesini ve "Bütünsel İnsan" hedefini öğretmen liderliği açısından vizyoner bir adım olarak nitelendirmiş; modelin Miller (2019) tarafından savunulan "Bütüncül Eğitim" kuramıyla ontolojik bir uyum sergilediği saptanmıştır (f=18).
- **Pedagojik Dönüşüm:** Modelin "beceri temelli" yapısının sınıf iklimini daha dinamik ve öğrenci merkezli bir yapıya kavuşturduğu, ders kitaplarının görsel ve içerik kalitesinin öğretmenin rehberlik rolünü desteklediği görülmüştür.
- **Zaman ve Müfredat Baskısı:** Araştırmanın en baskın problem durumu olarak "zaman yetersizliği" öne çıkmıştır (f=20). Müfredatın kuramsal derinliği ile mevcut haftalık ders saati çizelgesi arasındaki kronik uyumsuzluğun, öğretmenler üzerinde pedagojik bir stres ve "müfredat aşırı yüklemesi" riski yarattığı belirlenmiştir.
- **Süreç Odaklı Değerlendirme Yüku:** Öğretmenlerin, öğrenme kanıtlarını kaydetme ve süreç temelli izleme yaparken karşılaştıkları bürokratik evrak yükünün, asıl pedagojik odaklanmayı zayıflatığı saptanmıştır (f=15).

Sonuç ve Öneriler

Araştırma, TYMM'nin felsefi düzeyde güçlü bir kabul gördüğünü ancak uygulama sahasında "zaman" ve "bürokrasi" eksenli bariyerlerle karşılaştığını göstermektedir. Öğretmenin sistemdeki "model olma" ve "rehberlik etme" rolünün pekiştirilmesi için şu öneriler sunulmaktadır:

1. Etkinliklerin derinlemesine işlenebilmesi için içerik yoğunluğu "az ama öz" ilkesiyle sadeleştirilmeli ve esnek ders saati uygulamalarına geçilmelidir.
2. Öğretmenlerin üzerindeki süreç odaklı değerlendirme yükünü hafifletecek dijital izleme modülleri sisteme entegre edilmelidir.
3. Hizmet içi eğitimler teorik sunumlardan ziyade, sınıf içi uygulama örneklerini içeren "yerde mentörlük" modellerine dönüştürülmelidir.

Kaynakça

- Creswell, J. W. (2013). Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches. Sage.
- Dewey, J. (1938). Experience and education. Macmillan.
- Fullan, M. (2016). The new meaning of educational change. Routledge.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2024). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli ortak metni. <https://tymm.meb.gov.tr>.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). Qualitative data analysis. Sage.
- Ornstein, A. C., & Hunkins, F. P. (2004). Curriculum: Foundations, principles, and issues (4th ed.). Pearson.
- Ülçay, O. (2024). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli değerlendirmesi. Ulusal Eğitim, Toplum ve Dünya Dergisi, 1(2), 70-75.
- Karataş, F. (2025). Öğretmen adaylarının gözüyle Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli (TYMM): Değerlendirme raporlarının tematik analizi. Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi, 15(2), 1068-1087.

TEMA: DİL, DÜŞÜNCE VE DEĞER

ALTTEMA: Dil ve Düşünmenin Köklerinde Öğretmen Rolü

Argümantasyon Temelli Öğrenmenin Dil ve Düşünme Gelişimi Üzerine Etkisi

Dr. İlyas ACET-Kastamonu İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Dr. Özgür HÜSEYİNBAŞ-Merkez Ceritoğlu Ortaokulu/ KASTAMONU

Uzm. Öğr. Azize ACET-Kastamonu İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Giriş

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli (TYMM), öğretmenin rehberliğinde öğrenmeyi düşünce ve anlam inşası olarak ele almaktadır (MEB, 2024). Argümantasyon Temelli Öğrenme (ATÖ) ise iddia, kanıt, gerekçe, karşıt görüş yapısını kurarak öğrencilerin düşüncelerini derinleştirirken bilimsel dil kullanımı gibi becerilerin artmasına katkı sunmaktadır (Toulmin, 2003; Osborne, Erduran & Simon, 2004). Öğrencilerdeki dil ve düşünme gelişiminin süreç temelli olarak izlenmesi ise gelişimin ders ders görünür olmasını ve biçimlendirilmesini sağlamaktadır (Black & Wiliam, 1998; Shepard, 2000). Bütün bunların birleştirilmesiyle uygulayıcı olarak öğretmenin sınıfta izlediği farklı yöntemlerin süreç içerisinde öğrencilerin dil ve düşünce becerisi gelişiminde etkisinin olabileceği söylenebilir. Alan yazında ise dil ve düşünme becerisi gelişiminin argüman seviyesi (AS), nedensellik ilkesi (Nİ) ve bilimsel terim yoğunluğu (BTY) değerlendirildiği çalışmaların sınırlı olduğu ifade edilebilir. Araştırma yazılı argüman formlarını AS, Nİ ve BTY'ye göre analiz ederek alan yazına bu açıdan katkı sunmayı hedeflemektedir.

Anahtar Kelimeler: argümantasyon, süreç değerlendirme, dil ve düşünme gelişimi, argüman formları.

Amaç

Araştırmanın amacı, FB.5.5.1.1. öğrenme çıktısının ATÖ göre işlenmesiyle ortaya çıkan yazılı argüman formlarının AS, Nİ ve BTY'ye göre analiz edilmesiyle 5.sınıf öğrencilerinin dil ve düşünme gelişimlerine süreç içerisinde etkisinin incelemektir. Böylece öğretmenin dil ve düşünce becerisi gelişimindeki rolünü ortaya koymaktır. Dolayısıyla araştırmanın problemini "ATÖ'nün 5.sınıf öğrencilerinin dil ve düşünme gelişimine etkisi nedir?" sorusu oluşturmaktadır.

Yöntem

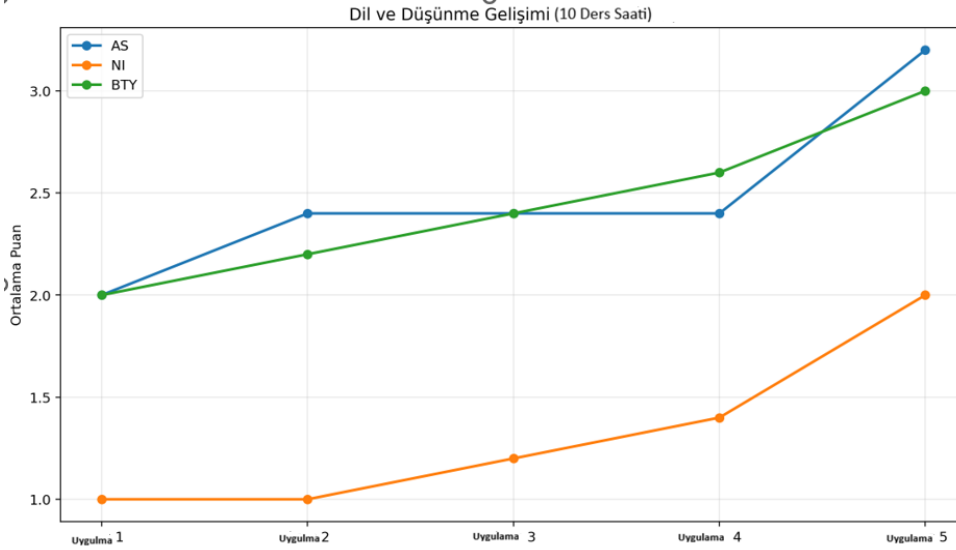
Araştırma, yarı deneysel desende tek grupta (n=26) bir devlet ortaokulunda öğrenim gören 5. sınıf öğrencileriyle gelişimsel izleme yaklaşımına göre yürütülmüş nitel bir çalışmadır. FB.5.5.1.1. öğrenme çıktısı öğrenme-öğretme uygulamalarına göre 10 ders saati boyunca ATÖ ile kendi öğretmenleriyle işlenmiştir (MEB,2026). Öncelikle öğrencilerle ATÖ'nün temel bileşenlerinin (İddia, Kanıt, Gerekçe ve Karşı Görüş + Yanıt) ne olduğu ve bunları nasıl oluşturabilecekleri sınıf içi uygulamalarla anlatılmıştır. Ardından derslerde öğrencilere "Bir madde hal değiştirirken tanecikler arası boşluk nasıl değişir?" gibi örnek problemler verilerek derslerde tartışma ortamı oluşturulmuştur. Veriler ders başında öğrencilere dağıtılan Toulmin'in (2003) argüman modeline dayalı olarak hazırlanmış argüman formu kullanılarak toplanmış ve içerik analizi yapılmıştır. Öğrenciler 5-6 kişilik küçük gruplara ayrılarak verilen problem durumuna ilişkin iddialarını argüman formuna yazmışlardır. Fen bilimleri laboratuvarından sağlanan çeşitli malzemelerle deney, ders içi gözlem, model verisine dayalı iddialarına kanıt yazmaları istenmiştir. Kanıtlarından yola çıkarak gerekçelerini forma yazdıktan sonra her grup kendi iddia, kanıt

Yazılı ürünler, AS; sadece iddia var 1 puan, iddia + kanıt var 2 puan, iddia + kanıt + bilimsel gerekçe var 3 puan, iddia + kanıt + bilimsel gerekçe + karşı görüş + çürütme var 4 puan, Nİ; açıklama yok 0 puan, yüzeysel tek neden 1 puan, iki değişkenli açık ilişki 2 puan, çok değişkenli model temelli 3 puan, BTY; düşük 1, orta 2, orta-yüksek 3 ve yüksek 4 puan) analitik rubrik yaklaşımıyla puanlanmıştır. (Özcan, 2019; Er & Kırındı, 2020; Liman & Batı, 2025). Şekil-1’de örnek bir puanlama verilmiştir.

[illegible]

1. form iddia + kanıt + gerekçe + karşı görüş içerdiğinden AS 4, metinde model ilişkisi temelinde açıklama içerdiğinden (gaz → tanecikler → boşluk) Nİ 3, kullanılan bilimsel kavramlar (tanecik, boşluk, gaz, sıvı, hal değişimi, buhar, madde) nedeniyle BTY 3 puan olarak belirlenmiştir. Şekil 1'deki 2. form ise iddia + kanıt içerdiğinden AS 2, hiçbir bilimsel bağ kurulmadan açıklandığından Nİ 1, tek bir bilimsel terim (madde) BTY 1 puan olarak puanlandırılmıştır. Toplamda 5 grubun ikişer ders sonunda (6 uygulama) oluşturduğu 25 argüman formu bu şekilde puanlanmış ve uygulamalara ait ortalama değerler belirlenerek gelişim izlenmiştir (Osborne et al., 2004). Güvenirliğini sağlamak amacıyla veriler iki bağımsız araştırmacı tarafından puanlanmış ve puanlamalar arası uyum dikkate alınmıştır. (Miles ve Huberman, 1994).

Formların analizi neticesinde; ilk uygulamadan son uygulamaya kadar AS, Nİ ve BTY süreç içerisinde gelişimi şekil 2’de sunulmuştur.



Şekil 2: Dil ve düşünce gelişim grafiği

Grafiğe göre ATÖ'nün 5.sınıf öğrencilerinin dil ve düşünme becerilerinin gelişimine etkisinin pozitif yönlü olduğu saptanmıştır.

Sonuç ve Öneriler

ATÖ ile yürütülen derslerin, bilimsel dil kullanma, bilimsel düşünme becerileri ve kullanılan bilimsel kelime sayısında artışa katkı sunduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin dil ve düşünme biçimlerinin uygulamalar sürecinde pozitif yönde geliştiği söylenebilir. Bu bağlamda öğretmen rolünün öğrencilerin dil ve düşünme becerileri gelişiminde pozitif etkisinin olduğu belirtilebilir. Bu durum literatür verileriyle uyumludur (Özcan, 2019; Er & Kırındı, 2020; Liman & Batı, 2025). Bu doğrultuda TYMM dil ve düşünce hedefleri gelişimi için farklı derslerde ATÖ kullanılması önerilmektedir.

Kaynakça

- Black, P., & Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5(1), 7–74. <https://doi.org/10.1080/0969595980050102>
- Creswell, J. W. (2012). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* (4th ed.). Pearson.
- Er, S., & Kırındı, T. (2020). Argümantasyon tabanlı fen öğretiminin öğrencilerin bilimsel süreç becerileri ve akademik başarılarına etkisi. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(3), 317–343. <https://doi.org/10.30855/gjes.2020.06.03.004>
- Liman, S., & Batı, K. (2025). Argümantasyona dayalı sosyobilimsel durum temelli fen öğretiminin öğrencilerin argümantasyon kalitesi ve eleştirel düşünme becerilerine etkisi. *Temel Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 5(2), 243–262. <https://doi.org/10.55008/te-ad.1791341>
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2nd ed.). Sage.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2024). Ortak metin. https://tymm.meb.gov.tr/upload/brosur/ortak_metin.pdf
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2026). 5. sınıf fen bilimleri maddenin doğası ünitesi öğretim programı. <https://tymm.meb.gov.tr/3/unite/404>
- Osborne, J., Erduran, S., & Simon, S. (2004). Enhancing the quality of argumentation in school science. *Journal of Research in Science Teaching*, 41(10), 994–1020. <https://doi.org/10.1002/tea.20035>
- Özcan, E. (2019). Argümantasyon tabanlı bilim öğrenme yaklaşımının öğrencilerin kavramsal anlamalarına, yaratıcı düşüncelerine ve epistemolojik inançlarına etkisinin incelenmesi (Doktora tezi). Marmara Üniversitesi.
- Shepard, L. A. (2000). The role of assessment in a learning culture. *Educational Researcher*, 29(7), 4–14. <https://doi.org/10.3102/0013189X029007004>
- Toulmin, S. E. (2003). *The uses of argument* (Updated ed.). Cambridge University Press.

TEMA: DİL, DÜŞÜNCE VE DEĞER

ALTTEMA: Dil ve Düşünmenin Köklerinde Öğretmen Rolü

Yenilikçi Sınıflarda Düşünme Odaklı Yaklaşımlar ve Öğretmenin Rolü

Eda ACAR-Bursa İl Milli Eğitim Müdürlüğü

Giriş

Ülkemizde eğitim «Yenilikçi Sınıf» ya da «Sınıf 5.0» olarak adlandırılan yeni öğrenme ortamları ile ders süreçlerini değiştiren bir dönüşüm sürecine girmiştir. Bu süreçte belirleyici olan unsur öğretmenin bu ortama uygun öğretim yaklaşımları benimsemesi ve teknolojik araçları bu yaklaşımlarla harmanlayabilmesidir (Söylemez vd., 2024).

Nitekim ülkemizde 2024'ten bu yana uygulanmakta olan Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli (TYMM), öğretmeni bilginin tek kaynağı olmaktan çıkarıp öğrencinin kendi öğrenme yolculuğuna eşlik eden bir rehber olarak konumlandırmaktadır. Bu modelde öğretmenin en önemli görevlerinden biri, öğrencilerin düşünme süreçlerini desteklemek ve onlara bu konuda model olmaktır.

Bu dönüşüm öğretmen rollerinin de yeniden şekillenmesini gerektirmektedir. Özellikle önceki programları uygulayan öğretmenlerin, yeni modelin öngördüğü düşünme odaklı rehberlik rolüne uyum sağlaması önemlidir.

Millî Eğitim Bakanlığı'nın öğretmenlerin bu dönüşüm sürecine uyumunu kolaylaştırmak amacıyla düzenlediği mahalli hizmet içi eğitimlerin sınıf içi uygulamalara ve rehberlik rollerine olan katkısının daha ayrıntılı incelenmesine gereksinim duyulmaktadır. Bu doğrultuda, yapılan teknolojik yatırımların dil ve düşünme gelişimi bağlamında kalıcı ve sürdürülebilir başarılar sağlaması için mevcut eğitim programlarının etkililiğinin değerlendirilmesi yararlı olacaktır. Bu nedenle, düzenlenen eğitimlerin öğretmenlerin mesleki gelişimleri üzerindeki etkisinin Guskey (2002)'nin değerlendirme modeliyle incelenmesi bir ihtiyaç olarak karşımıza çıkmaktadır.

Anahtar Kelimeler: yenilikçi sınıflar, aktif öğrenme, öğretmen rolü, dil ve düşünme, mesleki gelişim

Amaç

Bu araştırmanın temel amacı; Millî Eğitim Bakanlığı'nın düzenlediği “Aktif Öğrenme” ve “Dijital Teknolojiler” odaklı iki mahalli hizmet içi eğitim programının öğretmenlerin dil ve düşünme süreçlerini destekleme ve bu süreçlere model olma odağında sağladığı katkısı belirlemektir.

Bu çalışma, teknoloji kullanımı ile öğretim yöntemi eğitimlerini bir bütün olarak ele alması ve TYMM vizyonu doğrultusunda öğretmenin düşünme süreçlerine rehberlik rolüne odaklanması bakımından özgündür.

Yöntem

Bu çalışmada, nicel yöntem ve betimsel tarama modeli tercih edilmiştir. Çalışmada, öğretmenlerin TYMM ile uyumlu olarak üstlendikleri düşünme süreçlerine rehberlik etme rolleri ve bu doğrultuda aldıkları eğitimlerin etkililiği incelenmiştir.

Araştırmanın çalışma grubunu, Bursa ilindeki 14 Yenilikçi Sınıf'ta görev yapan 50 gönüllü öğretmen oluşturmaktadır. Çalışma grubunun belirlenmesinde araştırmaya konu olan her iki mahalli hizmet içi eğitimi de tamamlamış olma ölçütü esas alınmıştır.

Araştırmada veri toplama aracı olarak, Guskey'nin (2002) modelinin ilk üç düzeyi temel alınarak hazırlanan “Yenilikçi Sınıf Eğitimlerini Değerlendirme Anketi” kullanılmıştır. Anketin maddeleri; öğretmenin bir rehber olarak konumlanması, düşünme süreçlerine rehberlik etme rolü ve bu süreçleri yeni öğretim yaklaşımları ile desteklemesi gibi alt tema odaklı kazanımları ölçecek şekilde Beşli Likert tipinde yapılandırılmıştır.

Araştırma kapsamında Yenilikçi Sınıfı bulunan 14 okulda görev yapan ve araştırma konusu olan her iki hizmet içi eğitimi de tamamlamış öğretmenlerden çevrim içi anket yoluyla elde edilen nicel veriler Jamovi ile analiz edilmiştir. Analiz süreci Guskey'nin (2002) modelindeki üç boyuta göre yapılandırılarak; katılımcı tepkileri, öğrenme çıktıları ve kurumsal destek düzeyleri ayrı ayrı değerlendirilmiştir. Bu analizlerle öğretmenlerin TYMM ile uyumlu öğretim yaklaşımlarını ne ölçüde benimsedikleri ve rehber rollerini nasıl anlamlandırdıkları incelenmiştir.

Bulgular

Araştırmadan elde edilen veriler, öğretmenlerin mesleki gelişim sürecine yönelik görüşlerinin oldukça pozitif bir eğilimde olduğunu göstermektedir. Öğretmenlerin eğitim içeriğine ve sunumuna yönelik memnuniyetlerini yansıtan "katılımcı tepkileri" boyutunda, "çok yüksek" düzeyde ($X > 4.50$) bir görüş birliği saptanmıştır. Bu bulgu, hazırlanan eğitim programının sahadaki öğretmen beklentileriyle örtüştüğünü ve sunulan içeriğin "rehber öğretmen" vizyonunu desteklediğini kanıtlamaktadır.

Eğitimin asıl hedefi olan uygulama becerisini ölçen "katılımcı öğrenmesi" ile bu dönüşümün okul ortamındaki karşılığını sorgulayan «kurumsal destek» boyutlarında da ortalamaların, olumlu kabul edilen eşik değerin (3.50) üzerinde seyrettiği görülmüştür. Bu tablo; öğretmenlerin eğitimde edindikleri teorik bilgiyi, "düşünme süreçlerine model olma" gibi somut öğretim yaklaşımı becerilerine dönüştürmeye başladıklarını ortaya koymaktadır. Kurumsal desteğin 3.50 barajını aşmış olması ise okullardaki fiziksel "Yenilikçi Sınıf" dönüşümünün okul yönetimleri tarafından sadece bir donanım artışı olarak değil, sürdürülebilir bir pedagojik fırsat olarak algılandığına işaret etmektedir.

Sonuç ve Öneriler

Araştırma, Millî Eğitim Bakanlığı (YEĞİTEK) tarafından kurgulanan Yenilikçi Sınıf projesinin Bursa'daki öğretmenler nezdinde güçlü bir karşılık bulduğunu ortaya koymuştur. Analizler sonucunda en dikkat çeken nokta; öğretmenlerin eğitime yönelik motivasyonlarının çok yüksek olmasına rağmen, bu kazanımların sınıfa aktarılması ve kurumsal olarak desteklenmesi süreçlerinin hâlâ gelişime açık olmasıdır. TYMM'nin en çok üzerinde durduğu "düşünme süreçlerine rehberlik eden öğretmen" rolü, bu sınıflarda görev yapan öğretmenlerin öz yeterlik algılarına yerleşmiş görünmektedir. Teknolojik altyapı yatırımlarının okul iklimiyle destekleniyor olması, bu projenin sadece teoride kalmayıp sürdürülebilir bir yapıya kavuşabileceğini göstermektedir.

Bu sonuçlar doğrultusunda şu pratik adımların atılması önerilmektedir:

- Öğretmenlere sadece araç kullanmayla ilgili değil, "Öğrenciye nasıl düşünme modeli olunur?" sorusuna yanıt arayan yansıtıcı düşünme odaklı uygulamalı atölyeler oluşturulmalıdır.
- Okullardaki kurumsal desteğin niteliğini artırmak adına; Bursa'daki bu 14 okulun kendi içinde bir "deneyim paylaşım ağı" kurması, iyi uygulama örneklerinin öğretmen liderliği üzerinden yaygınlaştırılması sağlanmalıdır.
- Eğitimlerin başarısı sadece öğretmen görüşleriyle sınırlı kalmamalı; bu dönüşümün öğrencilerin dil ve düşünme becerileri üzerindeki asıl etkisi, önümüzdeki süreçte daha derinlemesine ve öğrenci odaklı araştırmalarla takip edilmelidir.

Kaynakça

Guskey, T. R. (2002). *Evaluating professional development*. Corwin Press.

Millî Eğitim Bakanlığı. (2024). *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli: Öğretim programı ortak metni*. <https://yuzyilmaarif.meb.gov.tr/>

Söylemez, B., Orhak, S., Yiğit, K., Demir, A. ve Yılmaz, E. (2024). *Yenilikçi sınıf: Öğretmenler ve okul yöneticileri için uygulama kılavuzu*. Millî Eğitim Bakanlığı, Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü.



ALT TEMA 6

SANAT VE DÜŞÜNME:

ESTETİK DENEYİM VE DÜŞÜNCE SÜREÇLERİNİN
GELİŞTİRİLMESİ



TEMA: DİL, DÜŞÜNCE VE DEĞER

ALTTEMA: Sanat ve Düşünme: Estetik Deneyim ve Düşünce Süreçlerinin Geliştirilmesi

Altın Oran Temelli Müzikal Kompozisyonun Estetik Deneyim ve Matematiksel Düşünmeye Etkisi

Hilal KEKLİKÇİ DALAK-Giresun Bilim ve Sanat Merkezi

Dr. Öğr. Üyesi Zehra Yilmazer-Sivas Cumhuriyet Üniversitesi

Elif Yılmaz-Giresun Bilim ve Sanat Merkezi

Hakan Elkaya-Giresun Bilim ve Sanat Merkez

Giriş

Matematik ve müzik, tarih boyunca insan aklının ve ruhunun en rafine ifade biçimleri olarak birbirlerini tamamlayan iki evrensel dildir (Doğan ve Avcıoğlu, 2023). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, bu iki disiplinin kesişiminde yer alan estetik duyarlılığı ve matematiksel akıl yürütme becerilerini bütüncül bir eğitim anlayışıyla birleştirmeyi hedefler. Modern eğitim yaklaşımları, öğrencilerin soyut matematiksel kavramları sadece işlemsel bilgi olarak değil, günlük hayat deneyimlerinin anlamlı bir parçası olarak içselleştirmelerini vurgular. Bu bağlamda müzik, Pisagor'un bir teli bölerek elde ettiği armonik oranlardan Bach ve Mozart'ın matematiksel dehalarına kadar, tamamen oran ve ölçü prensipleri üzerine inşa edilmiştir (MEB, 2024).

Doğadaki dengenin ve sanattaki uyumun matematiksel karşılığı olan altın oran, müzikal kompozisyonların doruk noktalarının belirlenmesinde ve ritmik yapılarında bir estetik sabit olarak karşımıza çıkar (Esi, 2017). Bu araştırma, öğrencilerin müziğe yönelik ilgilerini bir köprü olarak kullanarak, altın oran temelli özgün bir müzik parçası tasarlama süreciyle oran kavramını salt bir sayısal değerden, bir denge ve uyum unsuruna dönüştürmeyi amaçlamaktadır. Mevcut araştırmalar oran konusunun öğrenciler tarafından kavranmasında güçlükler yaşandığını ve kavramın sıklıkla soyut sayısal bir veriyle sınırlı kaldığını göstermektedir (Doğruel ve Karakuş, 2022; Çorbacı, 2023). TYMM'in Maarif Modelin bilgiyi beceriye ve değere dönüştürme vizyonu ile örtüşen bu çalışma, öğrencilerin matematiksel muhakeme yeteneklerini ve sanatsal derinleşme süreçlerini bu tasarım süreci aracılığıyla nasıl yeniden yapılandırdıklarını sorgulamakta ve bilginin tek bir disiplinle sınırlanmadan hayatla bütünleşmesini sağlayarak TYMM'in Maarif Model'in öngördüğü üretken ve yenilikçi birey profiline ulaşılmasına hizmet etmektedir (MEB, 2024).

Anahtar Kelimeler: altın oran, müzikal kompozisyon, estetik deneyim, disiplinler arası yaklaşım, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli.

Amaç

Bu araştırmanın temel amacı, öğrencilerin müziğe yönelik ilgilerinden yararlanarak altın oran temelli müzikal kompozisyon süreci aracılığıyla matematiksel kavramların öğretimini derinleştirmek, estetik duyarlılıkları ile matematiksel akıl yürütme becerilerini disiplinler arası bir bakış açısıyla bütünleştirerek Maarif Modeli'nin hedeflediği bütüncül eğitim çıktısına katkı sağlamaktır. Çalışmada matematiksel bir sabit olan altın oranın özgün bir müzik parçasına dönüştürülmesi yoluyla öğrencilerin oran kavramını yalnızca bir sayı olarak değil, denge ve uyum unsuru olarak da içselleştirmeleri hedeflenmektedir. Bu doğrultuda araştırmanın temel problem cümlesi şu şekildedir:

“Altın oran temelli müzikal kompozisyon tasarımı ve uygulama süreci, öğrencilerin matematiksel akıl yürütme becerilerini ve sanatsal derinleşme süreçlerini nasıl dönüştürmektedir?”

Yöntem

Araştırmada eylem araştırması modeli kullanılmıştır. Çalışmaya 7.sınıfta öğrenim gören 30 ortaokul öğrencisi katılmıştır. İlk aşamada problem durumu ortaya konulmuş, oran-orantı konusunun öğretiminde öğrencilerin yaşadığı kavramsal güçlükler ve estetik bakış açısındaki yetersizlikler odak noktası olarak belirlenmiştir. Ardından Fibonacci dizisi ve altın oran kavramlarının müzikal bir kompozisyona nasıl dönüştürülebileceğine ilişkin disiplinler arası bir ders planı hazırlanmıştır. Uygulama sürecinde öğrencilerle birlikte doğadaki ve mimarideki altın oran örnekleri incelenmiş, daha sonra Fibonacci sayı dizisinin matematiksel kuralı keşfedilmiştir. Elde edilen sayılar, belirli bir gam üzerindeki notalarla veya ritmik değerlerle eşleştirilmiştir. Örneğin 1, 1, 2, 3, 5 ve 8 dizisindeki her sayı; birim vuruşun katları olarak ritmik bir yapıya dönüştürülmüştür. Öğrenciler, gruplar hâlinde kendi altın oran temelli melodilerini oluşturmuş ve bu melodilerin estetik bütünlüğünü matematiksel oranlarla ilişkilendirerek sunmuşlardır. Araştırmada nitel veri toplama tekniklerinden yararlanılmıştır. Süreç boyunca araştırmacı tarafından tutulan yansıtıcı günlükler, uygulama sırasında gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış gözlemler ve öğrencilerin süreç sonundaki deneyimlerini aktardıkları öz değerlendirme formları veri kaynağı olarak kullanılmıştır. Toplanan veriler, içerik analizi yöntemiyle çözümlenmiştir. Öğrencilerin matematiksel kavramlara ilişkin ifadeleri ile estetik deneyimlerine yönelik görüşleri temalandırılarak çalışmanın amacıyla uyumu değerlendirilmiştir. Ayrıca öğrencilerin bestelerine ilişkin sanatsal değerlendirmeler üç farklı müzik öğretmeni tarafından gerçekleştirilmiştir.

Bulgular

Altın oran temelli müzikal kompozisyon tasarımı ve uygulama süreci sonunda öğrencilerin hazırladıkları besteler, matematiksel ve sanatsal değeri bakımından değerlendirilmiş ve elde edilen bulgular 1.Tablo’da özetlenmiştir.

1. Tablo: Matematiksel Doğruluk ve Estetik Analizi Sonuçları

Kriterler	f	%
Oransal Tutarlılık	26	86.67
Altın Kesim Noktası	12	40.00
Sayısal Dönüşüm	25	83.33
Estetik Derinleşme	22	73.33

1. Tablo’ya göre öğrencilerin %86,67’si bestelerinde altın oranı doğru bir biçimde yansıtmıştır. Öğrencilerin %40’ı ise bestelerinde altın kesim noktasında sanatsal bir zirveye veya duygu değişimine yer vermiştir. 25 öğrenci, notaları ve vuruş değerlerini matematiksel açıdan doğru biçimde konumlandırarak altın orana uygun şekilde bestelerine yansıtmıştır. Ayrıca öğrencilerin yaklaşık dörtte üçünün bestesinin özgün ve sanatsal değere sahip olduğu belirlenmiştir.

Çalışma sonunda öğrencilerin oran-orantı konusuna ilişkin öntest ve sontest başarı testi sonuçları karşılaştırılmış; öğrencilerin sontest puan ortalamasının 80,50 olduğu belirlenmiştir.

Sonuç ve Öneriler

Araştırma bulguları, matematiksel kavramların estetik unsurlarla bütünleştirilmesinin kavramsal öğrenmeyi güçlendirdiğini göstermektedir. 25 öğrencinin vuruş değerlerini doğru biçimde konumlandırması, oran kavramının öğrenciler için bir muhakeme aracına dönüştüğünü; bestelerde gözlenen %40’lık sanatsal zirve oranı ise yaratıcılığın geliştiğini ortaya koymaktadır. Bu bütüncül çıktı, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli’nin hedeflediği estetik duyarlılık ile zihinsel süreçlerin birlikteliğine dayalı vizyonla uyum göstermektedir. Sürecin, ses fiziği ve dijital beste yazılımlarıyla zenginleştirilmesi; öğrencilerin oran kavramını bilimsel ve teknolojik bir çıktı olarak deneyimlemelerine katkı sağlayabilir. Böylece disiplinler arası ve bütüncül eğitim yaklaşımının daha da güçlendirilmesi mümkün olacaktır.

Kaynakça

- Çorbacı, Z. (2023). Ortaokul 7. sınıf oran konusunun öğretiminde STEAM yaklaşımının etkililiğinin incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Doğan, A., & Avcıoğlu, A. (2023). Müziğin içindeki matematik. Eğitim Bilimleri Alanında Uluslararası Araştırmalar XVII, 81.
- Doğruel, A. B. ve Karakuş, F. (2022). Ortaokul matematik öğretmenlerinin oran-orantı konusuyla ilgili alan bilgilerinin incelenmesi. Afyon Kocatepe University Journal of Social Sciences, 24(3), 885-904.
- Esi, A. (2017). Mathematics and music. Journal of Awareness, 2(35), 631-642.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2024). Ortaokul Matematik Dersi Öğretim Programı (Ortaokul 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar). <https://tymm.meb.gov.tr/upload/program/2024programmat5678Onayli.pdf> sayfasından erişilmiştir.

TEMA: DİL, DÜŞÜNCE VE DEĞER

ALT TEMA: Sanat ve Düşünme: Estetik Deneyim ve Düşünce Süreçlerinin Geliştirilmesi

Bütüncül Bir Estetik Deneyim Olarak Şiir Temelli Söz Varlığı Gelişimi

Recep AKDEMİR-Vize İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü

Büşra Nur ARSLAN-Sergen İlköğretim Okulu

Elif GÖZALAN-Adalet Erez İlkokulu

Serkan KARAKAŞ-Vize İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü

Meral KARAKAŞ-Vize Anadolu Lisesi

Giriş

Bu çalışma, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli kapsamında “Sanat ve Düşünme” teması çerçevesinde ele alınmıştır. Modelde dil, yalnızca bir iletişim aracı olarak değil aynı zamanda düşünme süreçlerini etkileyen, estetik duyarlılığı geliştiren ve değer aktarımına zemin hazırlayan bir unsur olarak değerlendirilmektedir.

Dil ile düşünme arasındaki ilişki, bireyin anlam kurma süreçlerinde belirleyici bir rol oynamaktadır (Vygotsky, 1978). Bunun yanında öğrenmenin içinde bulunulan kültürel çevreyle ilişkili olduğu ve bireyin sosyal etkileşim yoluyla geliştiği bilinmektedir (Bruner, 1996). Sanat temelli öğrenme süreçleri ise bu etkileşimi destekleyerek öğrencilerin hem düşünme becerilerini hem de estetik duyarlılıklarını geliştirmektedir (Eisner, 2002).

Alan yazın incelendiğinde söz varlığı geliştirme çalışmalarının çoğunlukla sınıf içi etkinliklerle sınırlı kaldığı görülmektedir. Şiir temelli üretim, estetik deneyim ve aile katılımını birlikte ele alan uygulamaların ise sınırlı olduğu dikkat çekmektedir. Bu çalışmada bu eksiklikten hareketle şiir temelli üretim süreci, aile katılımı ve farklı ifade biçimleriyle bir araya getirilerek daha bütüncül bir yaklaşım ortaya konulmuştur.

Bu yönüyle çalışma, dil gelişimini yalnızca bireysel bir beceri olarak değil aynı zamanda aile, kültür ve sosyal etkileşimle birlikte ele alan bir çerçevede değerlendirmektedir.

Anahtar Kelimeler: Söz varlığı, şiir eğitimi, estetik deneyim, aile katılımı, dil gelişimi.

Amaç

Bu çalışmada öğrencilerin söz varlığını şiir temelli estetik üretim süreçleri ve aile katılımı aracılığıyla geliştirmek ve bu sürecin etkilerini ortaya koymak amaçlanmıştır. Bu doğrultuda çalışmanın temel problem cümlesi şu şekilde belirlenmiştir: “Şiir temelli estetik öğrenme ve aile katılımını içeren bir uygulama, öğrencilerin söz varlığı ve anlam üretme becerileri üzerinde nasıl bir etki oluşturmaktadır?”

Yöntem

Araştırma, eylem araştırması desenine dayalı olarak yürütülmüş ve nitel ile nicel veri toplama tekniklerinin birlikte kullanıldığı karma bir yaklaşım benimsenmiştir. Çalışmaya 3.242 öğrenci ve 4.126 veli katılmıştır.

Uygulama süreci; etkileşimli görsel çalışmalar, şiir yazma etkinlikleri, aile katılımı ve dijital uygulamalar olmak üzere dört aşamada yürütülmüştür. Öğrenciler tarafından yazılan şiirler süreç içerisinde derlenerek kitap hâline getirilmiş ve bu süreçte ailelerin de katılımı sağlanmıştır.

Elde edilen ürünler, düzenlenen imza günü etkinlikleri aracılığıyla veliler ve yerel katılımcılarla paylaşılmıştır. Bu etkinliklerde öğrenciler, aileleriyle birlikte yazdıkları şiirleri seslendirmiş; şiir yazma süreci resimlerle ifade edilerek sergilenmiştir. Ayrıca öğrencilerin kendi şiirlerini seslendirdikleri kayıtlar karekod uygulamalarıyla erişilebilir hâle getirilmiştir.

“Maarifin Sesi” başlığı altında gerçekleştirilen müzik dinletilerinde de öğrenciler kendi şiirlerini seslendirmiştir. Böylece dil üretimi yalnızca yazılı bir etkinlik olmaktan çıkmış, sözlü ve estetik bir deneyime dönüşmüştür.

Bulgular

Elde edilen bulgular, aynı katılımcılarla gerçekleştirilen ön test–son test verilerinin karşılaştırılması ve yüzdelik analizleri sonucunda, uygulamanın öğrencilerin söz varlığı ve dil kullanım becerileri üzerinde anlamlı ve ölçülebilir etkiler oluşturduğunu göstermektedir.

- Kelime çeşitliliği ve soyut kavram kullanımında %67 artış
- Yerel ve kültürel kavram kullanımında %45 artış
- Estetik ve betimleyici dil kullanımında gelişim
- Aile katılımında artış

Bunun yanında öğrencilerin duygu ve düşüncelerini ifade etme biçimlerinde de belirgin bir değişim gözlemlenmiştir. Süreç içerisinde öğrencilerin dili daha özgün, daha yaratıcı ve daha istekli bir şekilde kullandıkları dikkat çekmiştir.

İmza günü etkinlikleri, müzik dinletileri ve şiirlerin seslendirilmesi öğrencilerin motivasyonunu artırmış ve ortaya koydukları ürünleri sahiplenmelerine katkı sağlamıştır. Karekod uygulamaları sayesinde şiirlerin dijital ortamda paylaşılması da bu süreci desteklemiştir.

Uygulama sonrasında öğrencilerin dil kullanım alışkanlıklarında da değişim gözlemlenmiştir. Önceden belirli gün ve haftalarda hazır metinlerin okunması yaygınken süreç sonrasında öğrencilerin daha çok kendi yazdıkları şiirleri tercih ettikleri görülmüştür. Bu durum, öğrencilerin üretici dil kullanımına yöneldiğini göstermektedir.

Uygulama sürecinde Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli’ne yönelik paydaş algısı, aynı katılımcı velilerle gerçekleştirilen ön test–son test anketleri ve Likert tipi ölçek kullanılarak incelenmiştir. Elde edilen bulgular, olumlu geri bildirim oranının yaklaşık %30 düzeyinden %78 düzeyine yükseldiğini göstermektedir.

Sonuç ve Öneriler

Bu çalışma, şiir temelli ve aile katılımlı öğrenme süreçlerinin öğrencilerin dil gelişimine olumlu katkılar sağladığını göstermektedir. Şiir yazma süreci, öğrencilerin yalnızca kelime dağarcığını geliştirmekle kalmamış; aynı zamanda kendilerini ifade etme ve anlam kurma becerilerini de desteklemiştir (Rosenblatt, 1995).

Elde edilen bulgular, sanat temelli dil öğretimi ile aile katılımının birlikte ele alınmasının etkili bir yaklaşım olduğunu ortaya koymaktadır.

Bu doğrultuda

- Sanat temelli dil öğretimi uygulamalarının yaygınlaştırılması,
- Aile katılımını destekleyen çalışmaların artırılması,
- Öğrenci ürünlerinin farklı ortamlarda paylaşılmasının teşvik edilmesi,
- Yerel kültürel unsurların dil öğretimine daha fazla dâhil edilmesi

önerilmektedir.

Sonuç olarak bu çalışma, dil gelişimini yalnızca akademik bir kazanım olarak değil estetik, sosyal ve kültürel boyutlarıyla birlikte ele alan bir yaklaşım ortaya koymaktadır.

Kaynakça

Millî Eğitim Bakanlığı. (2024a). Türkiye Yüzyılı maarif modeli öğretim programları. Ankara: MEB Yayınları.

Millî Eğitim Bakanlığı. (2024b). Eğitimde dönüşüm ve Türkiye Yüzyılı maarif modeli genelgesi. Ankara: MEB.

Türk Dil Kurumu. (2023). Türkçe sözlük. Ankara: TDK Yayınları.

Vygotsky, L. S. (1978). Mind in society: The development of higher psychological processes. Harvard University Press.

Bruner, J. S. (1996). The culture of education. Harvard University Press.

Rosenblatt, L. M. (1995). Literature as exploration (5th ed.). Modern Language Association.

Eisner, E. W. (2002). The arts and the creation of mind. Yale University Press.

TEMA: DİL, DÜŞÜNCE VE DEĞER

ALTTEMA: Sanat ve Düşünme: Estetik Deneyim ve Düşünce Süreçlerinin Geliştirilmesi

Uygulamalı Edebiyat: Türkçe ve Edebiyat Öğretiminde Kuramsal Bir Model

Ethem ERDOĞAN–Kütahya Fatih Anadolu Lisesi

Giriş

Edebiyat öğretimi Türkiye’de uzun yıllardır iki temel eksen arasında konumlanmaktadır. Bu eksenlerden ilki edebiyatı tarihsel, yapısal ve çözümlemeye dayalı bir bilgi alanı olarak gören yaklaşım; diğeri ise onu estetik haz ve sanat değeri üzerinden anlamlandıran yaklaşımdır. Mehmet Kaplan’ın metin merkezli çözümleme yöntemi, edebiyatın sistematik bir inceleme alanı olduğunu ortaya koyarken (Kaplan, 2003), Ahmet Hamdi Tanpınar’ın estetik merkezli yaklaşımı edebiyatın kültürel ve ruhsal boyutunu öne çıkarır (Tanpınar, 2007).

Ancak bu iki güçlü gelenek, edebiyatın eğitimdeki üretim boyutunu yeterince görünür kılmakta sınırlı kalmaktadır.

İsmail Çetişli’nin edebiyat kuramı çalışmaları, metin çözümlemenin yeterli olmadığını, öğretimsel bir yapı olarak yeniden üretilebileceğini vurgular. Ona göre edebî metin, öğretim sürecinin pasif bir nesnesi değil, aktif bir öğrenme aracıdır (Çetişli, t.y.).

Türkiye’de yapılan araştırmalar da bu kuramsal çerçeveyi destekler niteliktedir. Demir (2016), edebiyat öğretiminde bilgi aktarımının baskın olduğunu; Çetin ve Uzun (2010) ise Türkiye ile İngiltere arasındaki karşılaştırmada Türkiye’de üretim ve uygulama etkinliklerinin oldukça sınırlı kaldığını ortaya koymuştur.

Anahtar Kelimeler: uygulamalı edebiyat, edebiyat öğretimi, Türkçe eğitimi, yaratıcı yazma, öğretimsel model

Amaç

Bu çalışmanın amacı, Türkiye’de edebiyat öğretiminde görülen bilgi-estetik ayrışmasını aşmak ve edebiyatı hem çözümlenen hem de üretilen bir alan olarak yeniden tanımlayan “uygulamalı edebiyat” modelini kuramsal olarak geliştirmektir. Bu model, özellikle Çetişli’nin öğretimsel metin anlayışı ile Kaplan’ın analitik yaklaşımı ve Tanpınar’ın estetik yaklaşımı arasında bir bütünleşme zemini kurmayı hedefler.

Yöntem

Çalışma kuramsal model geliştirme niteliğindedir. Bu nedenle mevcut literatür analizi yapılmış; özellikle Kaplan (2003), Tanpınar (2007), Çetişli (t.y.) gibi kuramsal metinler ile Demir (2016) ve Çetin & Uzun (2010) tarafından ortaya konan eğitim araştırmaları birlikte değerlendirilmiştir.

Bulgular

Analizler göstermektedir ki Türkiye’de edebiyat öğretimi büyük ölçüde Kaplan’ın temsil ettiği metin çözümleme geleneği ile sınırlı kalmaktadır. Bu durum, edebiyatı analitik bir bilgi alanına indirgemektedir.

Buna karşılık Tanpınar’ın öne çıkardığı estetik haz boyutu, eğitim sürecinde çoğunlukla teorik düzeyde kalmakta, uygulamaya yeterince yansımamaktadır.

Çetişli’nin vurguladığı öğretimsel metin yaklaşımı ise bu iki eksen birleştirme potansiyeline sahip olmasına rağmen, mevcut müfredatlarda sistematik olarak uygulanmamaktadır.

Demir (2016) ve Çetin & Uzun (2010) tarafından ortaya konulan bulgular, edebiyat derslerinde öğrenciye üretim fırsatı sunulmadığını; buna karşın çözümleme ve bilgi aktarımının baskın olduğunu göstermektedir. Maarif

modelinin uygulanmaya başlamasıyla birlikte; dönem bilgisi ve yazar-eser ezberi ağırlığı azaltılarak, beceri ve değer temelli bir yapıya yönelim olmuştur. Türk Dili ve Edebiyatı özelinde bu, metni anlama, metni yorumlama, metninle bağ kurma meselesini öne çıkarmıştır. Ancak sahada klasik müfredat mantığıyla uygulama yapılmaya çalışılmaktadır. Bu yönüyle model, “uygulamalı edebiyat” fikrine yaklaşır ama tam ulaşmaz. Çünkü üretim boyutu çok sınırlıdır.

Bu durum, öğrencinin edebiyatla kurduğu ilişkiyi “okuma ve çözümleme” düzeyinde sabitlemekte; yazma, yeniden üretme ve yaratıcı üretim süreçlerini geri plana itmektedir. Bu yüzden maarif modeli “okuyan ve anlayan öğrenci” yetiştirir ama “üreten öğrenci”yi garanti etmez. “Öğrenme Piramidi” ve Edgar Dale’in “Deneyim Konisi” kesin yüzdeler vermese de aktif öğrenmenin önemini vurgular. Yani doğru olan: İnsan yaparak öğrenir, bu en kalıcı yöntemdir. “uygulamalı edebiyat” modeli burada devreye giriyor.

Sonuç ve Öneriler

Elde edilen bulgular, edebiyat öğretiminde üç temel eksikliğe işaret etmektedir: üretim boyutunun zayıflığı, estetik deneyimin uygulamaya dönüşmemesi ve öğrencinin pasif konumda kalması.

Bu sorunları aşmak amacıyla geliştirilen “uygulamalı edebiyat” modeli, edebiyatı üç temel ekseninde yeniden yapılandırmaktadır: deneyimleme, yeniden üretim ve katılım.

Bu modelde: Kaplan’ın analitik çözümleme yaklaşımı bilgi boyutunu, Tanpınar’ın estetik yaklaşımı duyarlılık boyutunu, Çetışli’nin öğretimsel metin yaklaşımı ise üretim boyutunu temsil eden bir bütünlük oluşturur.

Bu bütünlüşme sayesinde edebiyat öğretimi, yalnızca metin çözümleyen değil, aynı zamanda metin üreten bir yapıya dönüşmektedir. Edebiyatı hem bilim hem sanat olarak kabul edip, onları hayatın pratiğinde buluşturan yaklaşım, doğru yol olarak uygulamalı edebiyatı işaret eder. Bu yol, metinleri yaşayan bir kültürün parçası haline getirir, bireyin düşünce dünyasını dönüştürür ve toplumsal eyleme dönüştürür.

Sonuç olarak uygulamalı edebiyat modeli, Türkçe ve edebiyat öğretiminde hem kuramsal hem de pedagojik bir dönüşüm önerisi sunmaktadır.

Kaynakça

Çetışli, İ. (t.y.). *dhgm.meb.gov.tr/dergiler*

Demir, S. (2016). Türkiye’deki edebiyat eğitimi üzerine bir değerlendirme. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*.

Kaplan, M. (2003). *Şiir tahlilleri*. Dergâh Yayınları.

Tanpınar, A. H. (2007). *Edebiyat üzerine makaleler*. Dergâh Yayınları.

Çetin, İ., & Uzun, Y. (2010). Türkiye’de ve İngiltere’de edebiyat öğretimi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*.



ALT TEMA 7

BİLİM DİLİ OLARAK TÜRKÇE:

TÜRKÇE ALAN BECERİLERİ



TEMA: DİL, DÜŞÜNCE VE DEĞER

ALTTEMA: Bilim Dili Olarak Türkçe: Türkçe Alan Becerileri

Yapay Zekâ Destekli Uygulamaların Türkçe'nin Söz Varlığına Etkisi

Yaşar DEMİR-Şehit Mustafa Çiftçi İlkokulu/ŞANLIURFA

İsmail TOĞA-Şanlıurfa İl milli Eğitim Müdürlüğü/ŞANLIURFA

Nejla Betül ŞOKILIÇ-Şehit Mustafa Çiftçi İlkokulu/ŞANLIURFA

Giriş

Dil düşünmenin zeminini oluşturan en temel araçtır. Türkçenin bilim ve düşünme dili olarak gelişiminde, ilkököl düzeyindeki öğrencilerin söz varlığının sadece niceliği değil bu kelimelerin bağlamsal derinliği ve zihinsel imgelem ile olan ilişkisi de kritik önemdedir. Sözlükte yapay zekâ bilişsel süreçleri taklit eden, insansı özellikler gösteren sistemler olarak tanımlanır (TDK, 2026). Yapay zekâ, geleneksel programlamadan farklı olarak veriden kural çıkarma ve örüntü tanıma temeline dayanır (Alpaydın, 2013). Bu teknolojiler eğitimde soyut dilsel birimlerin somut görsel imgelere dönüştürülmesini mümkün kılmaktadır. 21. yüzyılın dijitalleşen dünyasında dil öğretimi, metin merkezli durağan yaklaşımlardan çoklu ve etkileşimli süreçlere evrilmektedir (Güngör & Öztürk, 2025). Bu dönüşüm sürecinde ÜYZ, sadece teknik bir destek olmaktan çok müfredatın ve öğrenme süreçlerinin yeniden tasarlanmasında stratejik bir bileşen olarak karşımıza çıkmaktadır (Holmes, Bialik & Fadel, 2019). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin beceri odaklı yapısıyla uyumlu olan bu yaklaşım, öğrenciyi dilin pasif bir kullanıcısı olmaktan çıkarıp teknolojiyi aktif kullanan hâline getirmektedir. Literatür incelendiğinde ilkököl düzeyinde ÜYZ destekli görselleştirmenin Türkçe alan becerileri üzerindeki etkisini deneysel düzeyde inceleyen çalışmaların oldukça sınırlı olduğu görülmektedir. Araştırma, (Türkben, 2018) işaret ettiği, nitelikli ve yöntemsel çeşitlilikteki çalışmalardan biri olmayı amaçlamaktadır.

Anahtar Kelimeler: üretken yapay zekâ, söz varlığı, Türkçe öğretimi, dijital okuryazarlık, ÜYZ destekli görselleştirme.

Amaç

Araştırmanın temel amacı, ilkököl üçüncü sınıf öğrencilerinin Türkçe derslerinde Canva AI gibi ÜYZ uygulamasını kullanarak yürüttükleri görselleştirme süreçlerinin, söz varlığı gelişimi ve kelime hazinesini farklı bağlamlarda kullanma becerileri üzerindeki etkisini nicel verilerle analiz etmektir. Çalışma, ÜYZ destekli öğretimin geleneksel söz varlığı geliştirme yöntemlerine kıyasla bilişsel kalıcılık ve anlamsal derinlik açısından istatistiksel olarak anlamlı bir fark yaratıp yaratmadığını belirlemeyi amaçlamaktadır. Ayrıca görselleştirme sürecinin öğrencilerin soyut kavramları somutlaştırma ve metin içinde doğru kullanma becerilerine olan özel katkısı da araştırılmıştır.

Yöntem

Araştırma, eğitim araştırmalarında iç geçerliği en yüksek desenlerden biri kabul edilen Solomon dört gruplu deneysel desen ile yürütülmüştür. Bu desenin tercih edilme sebebi, ön test uygulamasının öğrencilerin duyarlılığını artırarak son test sonuçlarını etkileme riskini ortadan kaldırmak ve müdahalenin gerçek etkisini net olarak ölçmektir (Oral & Çoban, 2020). Çalışma grubu, Güneydoğu Anadolu Bölgesi illerinden birindeki bir devlet okulunda 2025-2026 eğitim-öğretim yılında benzer akademik başarı düzeyine sahip dört farklı şubede öğrenim gören toplam 103 üçüncü sınıf öğrencisinden oluşmaktadır. Gruplar "Ön Test-Son Test Deney", "Ön Test-Son Test Kontrol", "Sadece Son Test Deney" ve "Sadece Son Test Kontrol" şeklinde yansız atama ile oluşturulmuştur.

Uygulama sürecinde deney gruplarında etkileşimli tahtalarda dijital çarkla rastgele seçilen kelimelerin anlamları üzerine tartışıldıktan sonra öğrenciler Canva AI platformunda bu kelimeleri betimleyen “prompt” (metinsel komut) cümleleri girmiştir. Bu süreçte öğrenciler, bir kelimeyi görselleştirebilmek için onun niteliklerini, eş anlamlılarını ve çağrışımlarını derinlemesine düşünmek zorunda kalmışlardır. Örneğin “yaşlı” kavramı için bir görsel üretirken öğrencinin bu kavramı “ihtiyar”, “kocamış” gibi ifadelerle destekleyerek yapay zekâya aktarması, dilsel bir kodlama sürecini başlatmıştır. Üretilen özgün görseller, daha sonra yaratıcı yazma etkinliklerinde temel uyaran olarak kullanılmıştır. Kontrol gruplarında ise aynı kelimeler geleneksel sözlük çalışması ve cümle kurma etkinlikleriyle işlenmiştir. Veriler, “Kelime Bilgisi Başarı Değerlendirme Testi” (Akşak Ertaş & Baştuğ, 2024) ile toplanmış ve SPSS programında çok yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır.

Bulgular

Verilerin analizi sonucunda deney gruplarının son test puan ortalamalarının, kontrol gruplarına nazaran istatistiksel olarak anlamlı düzeyde yüksek olduğu saptanmıştır. Solomon deseninin bir gereği olarak yapılan çapraz karşılaştırmalar, erişilen başarının ön test duyarlılığından bağımsız olduğunu ve doğrudan ÜYZ destekli müdahaleden kaynaklandığını doğrulamaktadır. Bulgular, deney grubundaki öğrencilerin hedef kelimeleri yeni ve alışılmamış bağlamlarda kullanma (transfer becerisi) başarısının kontrol grubuna göre %35 daha yüksek olduğunu göstermiştir. Yapılan analizlerde ÜYZ kullanımının özellikle soyut kavramların zihinsel şemalara yerleştirilmesinde geleneksel yöntemlere göre %42 daha yüksek bir öğrenme etkisi yarattığı görülmüştür. Ayrıca yapay zekâ ile görsel üretim sürecinin öğrencilerin metinlerindeki betimleyici ifade çeşitliliğini anlamlı düzeyde artırdığı, kavramlar arası anlamsal ağların daha güçlü kurulduğu saptanmıştır.

Sonuç ve Öneriler

Araştırma sonuçları, üretken yapay zekânın Türkçenin öğretiminde dilin imkânlarını genişleten ve düşüncüyü somutlaştırdığını ortaya koymuştur. ÜYZ görselleştirmesi, öğrencilerin kelime hazinesini sadece ezber düzeyinden çıkarıp anlamsal bir derinliğe kavuşturmuştur. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli çerçevesinde, dilin ve düşüncenin eş zamanlı gelişimi için dijital araçların Türkçe derslerine stratejik uyumu açıısından önemlidir.

İlkokul Türkçe öğretim programlarına “metinden görsele” tabanlı yapay zekâ etkinlikleri dâhil edilerek çoklu öğrenme ortamlarında yapılabilir. Öğretmenlerin bu araçları pedagojik ve etik sınırlar içinde kullanabilmeleri için doğru komut yazma tekniklerini içeren uygulamalı hizmet içi eğitimler yaygınlaştırılabilir. Gelecek çalışmalarda bu yöntemin farklı dil becerileri (okuma, dinleme) üzerindeki etkileri ve uzun vadedeki kalıcılığı boylamsal yöntemlerle incelenebilir. Bilim dili olarak Türkçenin gücü, teknolojinin sunduğu görsel imkânlarla birleştiğinde öğrencilerin dil ve düşünce dünyası çok daha sağlam temellere oturacaktır. Türkçe dil yapısına duyarlı yerli ve millî üretken yapay zekâ araçlarının geliştirilmesi ve eğitim süreçlerine uygun araçların üretilmesi stratejik bir öncelik olarak değerlendirilmelidir.

Kaynakça

- Akşak Ertaş, Z., & Baştuğ, M. (2024). Kelime bilgisi başarı değerlendirme testi (3. sınıf düzeyi).
Alpaydın, E. (2013). Yapay öğrenme: Yeni yapay zekâ. Boğaziçi Üniversitesi Yayınevi.
Güngör, İ. C., & Öztürk, M. (2025). Eğitimde dijital dönüşüm ve üretken yapay zekâ uygulamaları. Eğitim Teknolojileri Araştırmaları Dergisi.
Holmes, W., Bialik, M., & Fadel, C. (2019). Artificial intelligence in education: Promises and implications for teaching and learning. Center for Curriculum Redesign.
Oral, B., & Çoban, A. (2020). Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri. Pegem Akademi.
Türk Dil Kurumu. (2026). Güncel Türkçe sözlük. <https://sozluk.gov.tr>
Türkben, T. (2018). Söz varlığını belirlemeye ve geliştirmeye yönelik araştırmaların değerlendirilmesi. Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi, 22(4), 127–146.



ALT TEMA 8

DÜŞÜNCE DEN ÜRETİME:

MESLEKİ VE TEKNİK EĞİTİMDE BECERİ, TASARIM
VE UYGULAMA ODAKLI YAKLAŞIMLAR



TEMA: DİL, DÜŞÜNCE VE DEĞER

ALT TEMA: Düşünceden Üretime: Mesleki ve Teknik Eğitimde Beceri, Tasarım ve Uygulama Odaklı Yaklaşımlar

GENİŞLETİLMİŞ ÖZET ŞABLONU

Mesleki Eğitimde Risk Algısı Yönetimi: LMRA Tabanlı İsg Eğitim Modeli

Doç. Dr. Pınar BAYKAN-Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Gülbey KARATAŞ-Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi

Giriş

Mesleki eğitim, nitelikli iş gücü ihtiyacını karşılamak amacıyla çıraklık eğitimini zorunlu örgün eğitim kapsamına alan sistemdir. Bu sistemde öğrenciler haftada dört gün işletmelerde pratik beceri kazanmaktadırlar. Ancak öğrenciler, işletmelerde makine-ekipman, elektrik, kimyasal, kesici-delici araçlar gibi tehlikelerle karşı karşıya kalmaktadırlar. Mesleki Eğitim Merkezleri (MESEM) öğretim programlarında bilgi düzeyinde İş Sağlığı ve Güvenliği (İSG) eğitimine yer verilmektedir. Ancak işletmelerde aktif çalışan öğrencilere, sağlık ve güvenlik yönünden beceri ve davranış temelli yetkinlikler kazandırılmalıdır. Literatürde genç işçilerin sağlık ve güvenlik konularındaki bilgi eksiklikleri nedeniyle işle ilişkili yaralanma riskinin, yetişkin işçilere göre yaklaşık iki kat daha fazla olduğu vurgulanmaktadır (National Institute for Occupational Safety and Health [NIOSH], 2003). Ayrıca iş kazalarının ortaya çıkışında güvensiz davranışların önemli bir rolü olduğu ve bu durumun temelinde çalışanların mesleki tehlikeleri hafife alması ve tehlikeli durumlara dair farkındalık eksikliğinden kaynaklanan düşük risk algısının yattığı vurgulanmaktadır (Arezes & Miguel, 2008; Mastrantonio vd.,2024). Dolayısıyla güvenli davranışın geliştirilmesi için İSG eğitimlerinin, gerçek üretim süreçlerine entegre edilmesi gerekmektedir. Literatürde daha ilgi çekici yöntemlerin öğrencilerde risk algısı ve güvenlik davranışları üzerinde etkisi olduğu belirtilmektedir (Rodrigues et al., 2018). Bu durum, mesleki eğitimde güvenli davranışın risk algısı, öz denetim ve sorumluluk alma becerilerine dayalı olarak geliştirilmesi gerektiğini göstermektedir. Dolayısıyla teorik bilgiyi sahadaki risklerle ilişkilendirecek proaktif müdahalelere ihtiyaç duyulmaktadır. Bu bağlamda işletmelerde uygulanan Son Dakika Risk Değerlendirme (Last Minute Risk Assessment -LMRA) yaklaşımı, mesleki eğitim için işlevsel bir araç olarak değerlendirilebilir. LMRA, çalışanların işe başlamadan hemen önce işyerindeki riskleri değerlendirmek için kullandıkları, risk algısını desteklemeyi ve olayları önlemeyi amaçlayan bir kontrol listesi aracıdır (Steijn et al., 2021). Grohs'a (2025) göre LMRA uygulamaları, iş yerinde karşılaşılan tehlikeli durumların raporlanmasını önemli ölçüde artırmaktadır. Bu yönüyle LMRA öğrencilerin güvenli davranışı uygulamaya dönüştürme becerilerini destekleyen proaktif müdahale aracı olarak değerlendirilebilir.

Anahtar Kelimeler: mesleki eğitim, iş sağlığı ve güvenliği, LMRA, risk algısı, güvenli davranış.

Amaç

Bu çalışmanın amacı; MESEM bünyesinde öğrenim gören öğrencilerin İSG farkındalıklarını artırmak, risk algılarını güçlendirmek, öz denetim ve sorumluluk alma becerilerini desteklemek ve güvenli davranış geliştirmelerini sağlamak üzere LMRA tabanlı bir İSG eğitim modeli önermektir. Bu doğrultuda işletmelerde son dakika risk değerlendirmesi olarak kullanılan LMRA'nın MESEM uygulamasında öğretimsel bir araç olarak nasıl kullanılabileceğine ilişkin uygulanabilir bir çerçeve sunulması hedeflenmektedir.

- MESEM öğrencilerine yönelik, risk algısını ve güvenli davranışı geliştirmeyi amaçlayan LMRA temelli bir İSG eğitim modeli nasıl olmalıdır?

Yöntem

Model geliştirme sürecinde tasarım odaklı düşünme yaklaşımı esas alınmıştır. Çalışmada mesleki eğitimde risk algısı, güvenli davranış ve Last Minute Risk Assessment (LMRA) kavramları birlikte ele alınarak MESEM öğrencilerine yönelik uygulanabilir bir eğitim modeli geliştirilmiştir. Modelin oluşturulmasında mesleki eğitimin okul ve işletme boyutunu birlikte içeren yapısı, öğrencilerin işletmelerde karşılaştıkları riskler ve güvenli davranışın geliştirilmesine yönelik eğitim gereksinimleri esas alınmıştır. Bu doğrultuda LMRA yaklaşımı, işletmelerde kullanılan risk değerlendirme işlevi korunarak eğitim bağlamına uyarlanmıştır. Model; öğrencilerin işletmelerde iş başı öncesinde tehlikeyi fark etmesini, riski analiz etmesini, güvenli karar verme becerisiyle uygun önlemleri seçmesini, güvenli davranışı uygulamasını ve geri bildirim sürecini destekleyecek şekilde yapılandırılmıştır.

Bulgular

Bu çalışma kapsamında önerilen modelin temel bileşenleri aşağıda sunulmuştur. Modelin; öğrencilerde risk algısını güçlendiren, öz denetimi ve sorumluluk alma eğilimini geliştiren ve güvenli karar verme süreçlerini destekleyen öğretimsel bir yapı sunduğu değerlendirilmektedir. Model beş aşamadan oluşmaktadır (Şekil 1). İlk aşama tehlikeyi fark etme, öğrencinin işe başlamadan önce çalışma ortamını gözlemleyerek mevcut tehlike kaynaklarını belirlemesini içermektedir. Bu aşamada öğrencilere görsel uyarıcı niteliğinde kontrol kartları verilecektir. İkinci aşama riski analiz etme, fark edilen tehlikelerin olası sonuçlarının ve risk düzeyinin kısa sürede değerlendirilmesini kapsamaktadır. Öğrenciler öncesinde LMRA yöntemi ile ilgi eğitim alacaklardır. Üçüncü aşama, uygun önlemleri seçme aşamasıdır. Bu aşamada öğrencinin güvenli karar verme becerisinin geliştirilmesi kapsamında kişisel koruyucu donanım seçme, ekipman kontrolü ve güvenli çalışma yöntemini belirlemesi beklenmektedir. Dördüncü aşama güvenli davranışı uygulama, belirlenen önlemlerin işe başlamadan önce ve çalışma sırasında davranışa dönüştürülmesini içermektedir. Son aşama olan yansıtma ve geri bildirimde ise öğrencinin geliştirilmesi gereken yönleri fark etmesini sağlamak için karekodlar aracılığıyla öğretmen/usta öğretici tarafından geri bildirim alacağı sistem geliştirilecektir.



Şekil 1: LMRA Tabanlı İSG Eğitim Modeli

Sonuç ve Öneriler

Önerilen LMRA tabanlı bir İSG eğitim modeli, mesleki eğitimde risk algısını güçlendirme ve güvenli davranış alışkanlığına dönüştürmeyi hedeflemektedir. Model ile LMRA'nın mesleki eğitimde öğretimsel bir araç olarak da işlev görebileceği değerlendirilmektedir. Müdahale aracı olarak tasarlanan model, MESEM bünyesinde işletmelerde güvenlik kültürünün oluşturulmasına katkı sağlayacak niteliktedir. Ayrıca dijital takip ve geri bildirim sistemleriyle modelin sürdürülebilirliği ve izlenebilirliği artırılabilir. Bu yönüyle önerilen model; Türkiye Yüzyılı

Maarif Modeli'nin beceri temelli, uygulama odaklı ve değer-eylem bütünlüğünü esas alan yaklaşımıyla uyumlu olup öğrencilerin güvenliği bir mesleki değer olarak içselleştirmesini desteklemektedir. LMRA tabanlı İSG eğitim modelinin kullanılabilirliği, öğrenci ve öğretmen görüşleri alınarak geliştirilebilir.

Kaynakça

- Arezes, P. M., & Miguel, A. S. (2008). Risk perception and safety behaviour: A study in an occupational environment. *Safety Science*, 46(6), 900–907.
- Grohs, T. (2025). Digitale Gefährdungsbeurteilungen im Kontext betrieblicher Verantwortung: Die „Last Minute Risk Analysis“ als Schutzinstrument für Mitarbeiter und Unternehmer und Impulsgeber für die Entwicklung der Sicherheitskultur und Organisationswandel – eine Fallstudie [Bachelor's thesis, Hochschule Neubrandenburg]
- Mastrantonio, R., Cofini, V., Mastrangeli, G., Pettinaro, M., Mastrodomenico, M., & Fabiani, L. (2024). Occupational risk perception of construction workers: a cross sectional study. *Frontiers in Public Health*, 12, 1338604.
- National Institute for Occupational Safety and Health (NIOSH). (2003). NIOSH alert: Preventing deaths, injuries and illnesses of young workers (DHHS Publication No. 2003-128).
- Rodrigues, M. A., Vale, C., & Silva, M. V. (2018). Effects of an occupational safety programme: A comparative study between different training methods involving secondary and vocational school students. *Safety Science*, 109, 353–360.
- Steijn, W. M. P., Beek, D. V., Groeneweg, J., Jansen, A., Oldenhof, W. A., & Raben, I. (2021). Towards the next generation of LMRA instruments: The influence of generic and specific questions during risk assessment. *International Journal of Occupational Safety and Ergonomics*, 27(4), 1179–1192.



