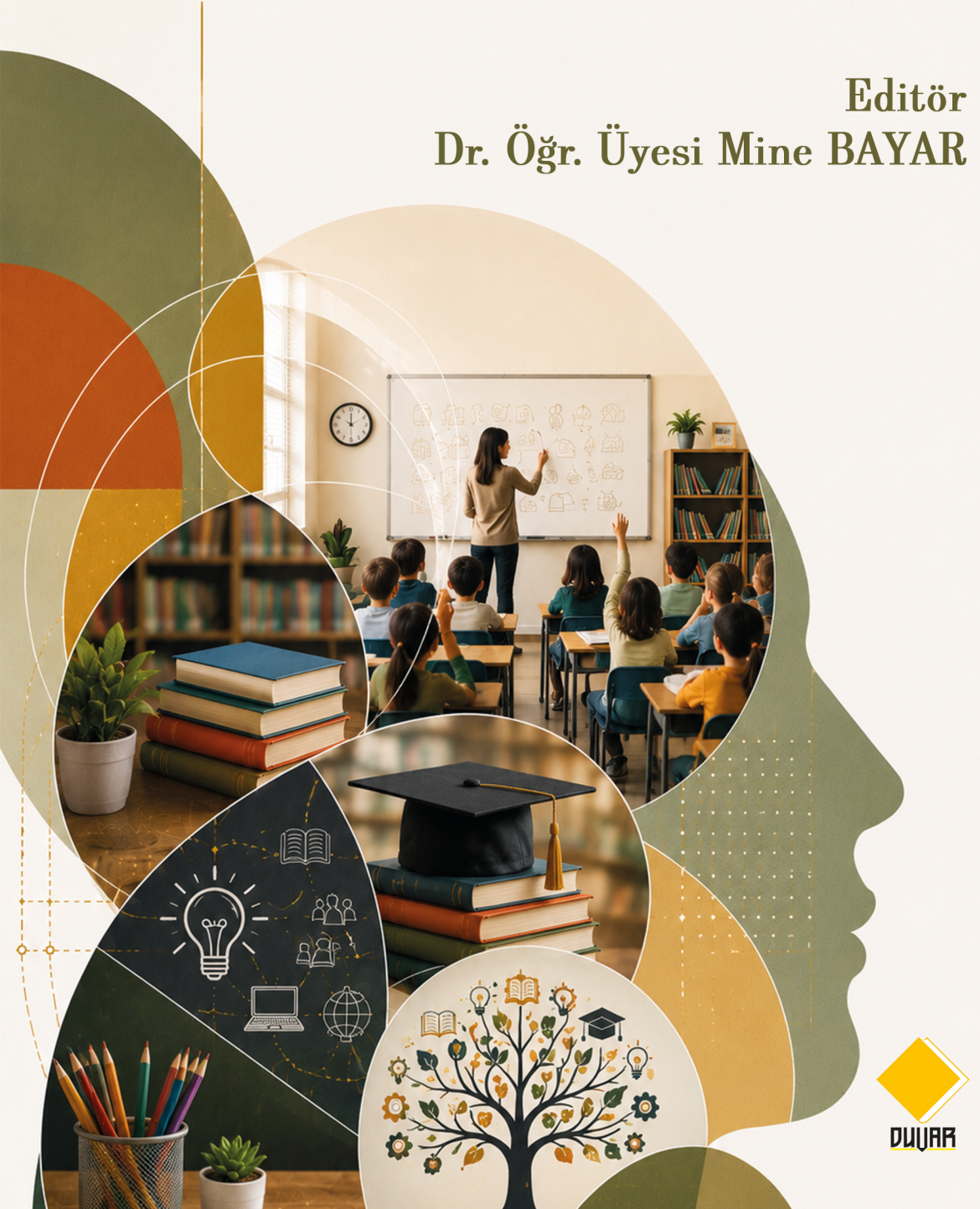


EĞİTİM BİLİMLERİNDE GÜNCEL PERSPEKTİFLER

Editör
Dr. Öğr. Üyesi Mine BAYAR



EĞİTİM BİLİMLERİNDE GÜNCEL PERSPEKTİFLER

Editör

Dr. Öğr. Üyesi Mine BAYAR



Eğitim Bilimlerinde Güncel Perspektifler

Editör

Dr. Öğr. Üyesi Mine BAYAR

Genel Yayın Yönetmeni: Berkan Balpetek

Sayfa ve Kapak Tasarımı: Duvar DESIGN

Basım Tarihi: Temmuz 2026

Yayıncı Sertifika No: 49837

E-ISBN: 978-625-8936-28-5

© Duvar Yayınları

853 Sokak No:13 P.10 Kemeraltı-Konak/İzmir

Tel: 0 232 484 88 68

www.duvar yayinlari.com

duvarkitabevi@gmail.com

"Bu kitapta yer alan bölümlerde kullanılan kaynakların, görüşlerin, bulguların, sonuçların, tablo, şekil, resim ve her türlü içeriğin sorumluluğu yazar veya yazarlarına ait olup ulusal ve uluslararası telif haklarına konu olabilecek mali ve hukuki sorumluluk da yazarlara aittir. Yayınevi ve editörler sorumlu tutulamaz."

İÇİNDEKİLER

1. Bölüm	1
Statik ve Dinamik Kültür Anlayışı Bağlamında Almanca Öğretmen Adaylarının Kültürü Anlamlandırma Biçimleri	
Behiye ARABACIOĞLU	
2. Bölüm	22
Eğitim Sürecinde Uzman Mantosu Yaklaşımı	
Büşra BAŞ, Tuba MUMCU	
3. Bölüm	43
Okul Öncesi Eğitimde Aile Eğitimi ve Katılımı ile Aile-Öğretmen İş Birliği	
Hatice ŞAHİN	
4. Bölüm	67
Öğretmenlik Meslek Kanunu Çerçevesinden Öğretmenliğe Bakış	
Melek DÖNMEZ YAPUCUOĞLU, Funda ERYILMAZ BALLI	
5. Bölüm	83
Ortaokul Öğrencilerinin Beslenme Okuryazarlığını Geliştirmeye Yönelik Etkinlik Temelli Beslenme Eğitimi Modülünün Geliştirilmesi	
Merve TEKİN YİĞİT, Hatice Şeyda AKDOĞAN, Hatice KİMYON	
6. Bölüm	123
Matematik Eğitiminde Graf Teorisinin Bir Uygulaması: Origami	
Mevhibe KOBAK DEMİR	
7. Bölüm	143
Okullarda Dijital Dikkat Yönetişi:	
Akıllı Telefon, Sosyal Medya ve Dijital İyi Oluşun Yönetimi	
Nidan OYMAN BOZKURT1	

8. Bölüm173

Anadolu Kültürünün Neşet Günel ve
Nuri İyem Portrelerine Yansımaları
Resul Burak ŞAHİNER Sibel ADAR CAN

9. Bölüm185

Eğitim Örgütlerinde İnsan Kaynakları Yönetimi: Kavramsal Bir Çözümleme
Selçuk DEMİR

10. Bölüm195

E Biyoloji Eğitiminde Karşılaştırmalı Çalışmalar:
Türkiye ve Diğer Ülke Uygulamalarının Sistematiik Bir Derlemesi
Dalila Jabbar Salman AL-RUBAYE, Sultan ÇIKRIK

11. Bölüm210

Erken Çocuklukta Ebeveynliğin Psikolojik Boyutları
Şeyma UĞUR

1. Bölüm

Statik ve Dinamik Kültür Anlayışı Bağlamında Almanca Öğretmen Adaylarının Kültürü Anlamlandırma Biçimleri

Behiye ARABACIOĞLU¹

1. GİRİŞ

Yabancı dil öğretiminin temel bileşenlerinden biri olan Kültür, uzun yıllardır dil eğitiminde kuramsal ve uygulamalı çalışmaların odak noktası olmuştur. Dil ile kültürün ayrılmaz bir bütün olduğu dolayısıyla yabancı dil öğretiminde kültürün yalnızca bilgi aktarımı değil anlam oluşturma sürecinin de temel yapılarından biri olduğu savunulan bir konudur (Zeyrek, 2020). Bu bakış açısı son yıllarda yabancı dil eğitimi ve öğretmen yetiştirme alanında da önem kazanmaya devam etmektedir. Gelişmelere paralel olarak öğretmen adaylarının kültür anlayışlarının çeşitliliği üzerine yoğunlaşan bu çalışmada, başlangıçta yabancı dil öğretiminde kültürün daha çok hedef dile ait tarih, edebiyat, gelenekler, görenekler ve yaşam biçimleri gibi aktarılması gereken bilgi alanları olarak ele alındığı, öğretim sürecinde de bu bilgilerin öğrencilere kazandırılması üzerine yapılandırıldığı ortaya konmaya çalışılmıştır. Bu yaklaşım, kültürü ulusal sınırlar içerisinde tanımlanan, görece durağan ve homojen bir yapı olarak değerlendiren statik kültür anlayışına dayanmaktadır (Kramsch, 1993).

Ancak küreselleşme, uluslararası göç hareketleri, dijital iletişim teknolojilerinin yaygınlaşması ve çok kültürlü toplum yapılarının giderek görünür hâle gelmesi ile günümüzde kültür, artık yalnızca geçmişten aktarılan değerlerin bütünü olarak değil, bireylerin sosyal etkileşimleriyle sürekli yeniden üretilen, değişen dinamik bir süreç olarak ele alınmaktadır (Kramsch, 1998; Dervin, 2016; Risager, 2007).

Yabancı dil öğretiminde yaşanan bu paradigma değişimi, öğretmenlerden beklenen yeterlikleri de önemli ölçüde dönüştürmüştür. Öğretmenlerden öğrencilerin kültürlerarası farkındalık geliştirmelerine rehberlik etmeleri, kültürel çeşitliliğe açık öğrenme ortamları oluşturmaları ve kültürel farklılıkları eleştirel biçimde değerlendirmelerini desteklemeleri beklenmektedir (Byram, 1997; Liddicoat & Scarino, 2013). Bu yaklaşım, Avrupa Ortak Başvuru Metni Tamamlayıcı Cildi'nde (Council of Europe, 2020) de kültürlerarası iletişimsel

¹ Doç. Dr. Anadolu Üniversitesi, ORCID: 0000-0002-5868-5319

yeterliğin yabancı dil öğretiminin temel bileşenlerinden biri olarak ele alınmasıyla açık biçimde ortaya konulmuştur.

Öğretmen adaylarının kültüre ilişkin bilgi düzeylerinden çok, kültürü nasıl anlamlandırdıkları ve kültürel olguları hangi bakış açısıyla değerlendirdikleri önem kazanmaktadır. Çünkü öğretmenlerin kültüre ilişkin sahip oldukları kavramsal çerçeveler, sınıf içindeki öğretim uygulamalarını, kullandıkları materyalleri, öğrencilerin kültürel farklılıklara yönelik tutumlarını ve kültürlerarası öğrenme süreçlerini doğrudan etkileyebilmektedir (Sercu, 2005; Deardorff, 2006).

Alan yazın incelendiğinde, yabancı dil öğretiminde kültür öğretimi ve kültürlerarası iletişimsel yeterlik üzerine çok sayıda araştırma bulunduğu anlaşılmaktadır (Başaran, 2026b). Ancak buna karşın, öğretmen adaylarının statik ve dinamik kültür anlayışlarını nasıl kavramsallaştırdıklarını ve bu kavramları hangi anlam kategorileri içerisinde değerlendirdiklerini inceleyen çalışmaların sınırlı olduğu dikkat çekmektedir. Özellikle öğretmen adaylarının kültürü yalnızca değişmez gelenekler bütünü ya da yalnızca sürekli değişen bir olgu olarak değil, her iki yönü bir arada içeren çok katmanlı bir yapı olarak nasıl anlamlandırdıklarını inceleyen nitel çalışmaların sayısı oldukça sınırlıdır.

Bu araştırmanın amacı, Almanca öğretmen adaylarının statik ve dinamik kültür anlayışlarını nasıl anlamlandırdıklarını fenomenografik bir bakış açısıyla incelemektir. Bu kapsamda, öğretmen adaylarının aynı olguyu hangi niteliksel farklılıklarla deneyimledikleri ve kavramsallaştırdıkları analiz edilmiştir. Çalışmanın, yabancı dil öğretmeni yetiştirme programlarında kültür öğretimine ilişkin tartışmalara katkı sağlaması beklenmektedir.

1.1. Yabancı Dil Öğretiminde Kültür Anlayışındaki Dönüşüm

Yabancı dil öğretiminde kültüre yüklenen işlev, özellikle son otuz yılda önemli ölçüde değişmiştir. Kültür, yalnızca aktarılması gereken ulusal bir bilgi birikimi olarak görülmekten uzaklaşmış; bireyler arası etkileşim ve anlam oluşturma süreçleri içinde sürekli yeniden üretilen dinamik bir yapı olarak ele alınmaya başlanmıştır. Bu dönüşümün anlaşılabilmesi için öncelikle yabancı dil öğretiminde kültür anlayışının tarihsel gelişiminin ve statik yaklaşımdan dinamik yaklaşıma geçiş sürecinin incelenmesi gerekmektedir.

Türkiye'de de yabancı dil öğretiminde kültürün dil öğretiminin ayrılmaz bir parçası olduğu ve kültürel bağlamdan bağımsız bir dil öğretiminin eksik kalacağı uzun yıllardır vurgulanmaktadır (Tapan, 1990; Sarkiler, 2025; Başaran 2026b). Yabancı dil öğretiminde kültür hep dil öğrenimini destekleyen tamamlayıcı bir unsur olarak değerlendirilmiş ve çoğunlukla hedef toplumun tarihini, geleneklerini, edebiyatını, yaşam biçimini ve toplumsal değerlerini tanıtmayı amaçlayan bilgi

aktarımı çerçevesinde ele alınmıştır. Bu yaklaşımda kültür, ulusal sınırlar içerisinde tanımlanan, görece homojen ve değişmez özelliklere sahip bir yapı olarak kabul edilmiştir ve öğretim süreci de buna göre kurgulanmıştır. Özellikle yapısalcı dil öğretim yaklaşımlarının etkili olduğu dönemde kültür, dilsel yeterliği destekleyen ancak çoğu zaman iletişimsel boyutun dışında değerlendirilen bir bilgi alanı niteliği taşımıştır (Kramsch, 1993; Byram, 1997).

Ancak 1980'li yıllardan itibaren hız kazanan küreselleşme, uluslararası göç hareketleri, dijital iletişim teknolojilerindeki gelişmeler ve çok kültürlü toplum yapılarının yaygınlaşmasıyla, Almanca yabancı dil öğretimi (DaF) literatüründe de benzer biçimde kültürün yalnızca ulusal bilgi aktarımına indirgenemeyeceği, kültürel öğrenmenin bireylerin anlam oluşturma süreçleriyle yakından ilişkili olduğu vurgulanmaktadır. Altmayer (2006), kültürü bireylerin ortak bilgi birikiminden ziyade iletişim sırasında sürekli yeniden yorumlanan anlam ağları olarak ele alırken, Hu (2008) kültürlerarası öğrenmenin farklı bakış açılarını karşılaştırabilme ve eleştirel değerlendirebilme becerisiyle doğrudan ilişkili olduğunu belirtmektedir. Bu yaklaşımla kültür, yabancı dil öğretiminde yalnızca bir içerik değil, aynı zamanda pedagojik bir süreç olarak görülmeye başlanmıştır.

1.1.1. Kültür Anlayışının Dönüşümü

Kültür kavramı, sosyal bilimlerde farklı disiplinler tarafından farklı biçimlerde ele alındığından, üzerinde uzlaşı sağlanmış tek bir tanımından söz etmek güçtür. Erken dönem çalışmalarda kültür daha çok belirli bir topluma özgü bilgi, değer, inanç ve davranış kalıplarının bütünü olarak ele alınmıştır. Antropoloji ve sosyoloji alanındaki erken dönem çalışmaların etkisiyle kültür; gelenekler, görenekler, tarih, sanat, edebiyat ve gündelik yaşam pratikleriyle özdeşleştirilmiş, ulusal sınırlar içerisinde tanımlanan ortak bir yaşam biçimi olarak kabul edilmiştir. Bu anlayış, yabancı dil öğretiminde de uzun yıllar belirleyici olmuş ve kültür öğretimi büyük ölçüde hedef ülkeye ilişkin bilgi aktarımıyla sınırlandırılmıştır (Kramsch, 1993; Byram, 1997).

Yabancı dil öğretiminde bu yaklaşım, özellikle *Landeskunde* anlayışı çerçevesinde karşılık bulmuştur. Bu dönemde kültür öğretiminin temel amacı, hedef dilin konuşulduğu ülkeye ilişkin tarih, coğrafya, siyasal yapı, gündelik yaşam, gelenek ve görenekler hakkında bilgi kazandırmak olarak görülmüştür. Öğrencilerin hedef toplumu tanımalarının iletişimi kolaylaştıracağı düşünülmüş, kültür çoğunlukla öğrenilmesi gereken bir bilgi alanı olarak değerlendirilmiştir. Ancak zamanla bu yaklaşımın kültürü homojen ve değişmez bir yapı olarak ele alması nedeniyle, farklı toplumsal grupları, bireysel deneyimleri ve kültür içindeki çeşitliliği yeterince yansıtmadığı yönündeki eleştiriler artmıştır (Altmayer, 2004; Hu, 2008).

Kültür kavramına ilişkin bu eleştiriler, özellikle iletişimsel yaklaşımın yaygınlaşması, küreselleşme, uluslararası göç hareketleri ve çok kültürlü toplumların

giderek görünür hâle gelmesiyle birlikte daha belirgin hâle gelmiştir. Farklı kültürel geçmişlere sahip bireylerin eğitim, çalışma ve günlük yaşamda daha sık bir araya gelmesi, kültürün yalnızca ulusal kimlik üzerinden açıklanamayacağını göstermiştir. Bu gelişmelerle birlikte kültür, belirli bir topluma ait sabit özelliklerden oluşan bir yapı olarak değil; bireylerin etkileşimleri sırasında sürekli yeniden üretilen, müzakere edilen ve bağlama göre farklı biçimlerde ortaya çıkan dinamik bir süreç olarak ele alınmaya başlanmıştır. Bu dönüşüm, yabancı dil öğretiminde kültüre ilişkin kuramsal yaklaşımların yeniden değerlendirilmesini zorunlu kılmış ve kültür öğretiminin odağını bilgi aktarımından anlam oluşturma ve etkileşim süreçlerine doğru kaydırmıştır (Risager, 2007; Dervin, 2016).

1.1.2. Statik yaklaşımdan dinamik yaklaşıma geçiş

Yabancı dil öğretiminde kültür anlayışında yaşanan dönüşüm, kültürün nasıl tanımlandığına ilişkin kuramsal tartışmaları da beraberinde getirmiştir. Alan yazında kültürü sabit ve ulusal özellikler üzerinden açıklayan statik (essentialist) yaklaşımlarla, kültürü bağlamsal, çok katmanlı ve sürekli değişen bir olgu olarak değerlendiren dinamik (non-essentialist) yaklaşımlar ön plana çıkmaktadır. Bu nedenle statik ve dinamik kültür anlayışlarının kuramsal temellerinin ayrıntılı biçimde ele alınması kayda değer görülmektedir.

Bu dönüşüm, yabancı dil öğretiminde kültüre yüklenen anlamı da değiştirmiştir. Kültür artık yalnızca hedef toplum hakkında bilgi edinilmesi gereken bir içerik olarak değil, bireylerin farklı bakış açılarını anlamlandırmalarını, kültürel farklılıkları yorumlamalarını ve iletişim sürecinde uygun biçimde hareket edebilmelerini sağlayan dinamik bir öğrenme alanı olarak değerlendirilmektedir. Dolayısıyla kültür öğretiminin amacı, öğrencilerin hedef kültüre ilişkin bilgi düzeylerini artırmanın ötesinde, farklı kültürel bağlamlarda etkili iletişim kurabilmelerini destekleyecek farkındalık ve yorumlama becerilerini geliştirmektir (Byram, 1997; Liddicoat & Scarino, 2013).

Bu anlayış değişikliği, ders materyallerinden öğretim programlarına, öğretim yöntemlerinden öğretmen yeterliklerine kadar yabancı dil öğretiminin birçok boyutunu etkilemiştir. Günümüzde kültür, belirli davranış kalıplarının ezberlenmesini gerektiren bir bilgi alanı olarak değil; öğrencilerin kendi kültürel deneyimleri ile hedef kültür arasında ilişki kurabildikleri, farklı bakış açılarını sorgulayabildikleri ve anlamı etkileşim içinde birlikte oluşturabildikleri bir öğrenme süreci olarak ele alınmaktadır. Böylece kültür öğretimi, bilgi aktarımından çok kültürel farkındalık, eleştirel düşünme ve kültürlerarası iletişim becerilerinin geliştirilmesine odaklanan bir anlayışa yönelmiştir (Risager, 2007; Council of Europe, 2020).

1.2. Statik (essentialist) Kültür Anlayışı

Yabancı dil  ğretiminde kültüre ilişkin ilk yaklaşımlar, kültürü belirli bir topluma ait ortak değerler, normlar ve yaşam biçimleri çerçevesinde ele alan statik (essentialist) anlayıştan etkilenmiştir. Bu yaklaşıma göre kültür; belirli bir ulusun ya da toplumun  yeleri tarafından paylaşılan, kuşaktan kuşağa aktarılan ve görece değişmeden varlığını sürdüren ortak bir değerler sistemi olarak kabul edilmektedir. Gelenekler, görenekler, tarih, dil, din, sanat, edebiyat ve gündelik yaşam pratikleri bu ortak kültürel yapının temel bileşenleri olarak görülmektedir (Byram, 1997; Kramsch, 1993).

Statik kültür anlayışı, bireylerin davranışlarının büyük ölçüde ait oldukları ulusal kültür tarafından belirlendiği varsayımına dayanmaktadır. Bu nedenle belirli bir kültüre ilişkin bilgi edinmenin, o kültüre mensup bireyleri anlamak için yeterli olduğu düşünülmektedir. Yabancı dil  ğretiminde uzun yıllar etkili olan *Landeskunde* yaklaşımı da bu anlayışın bir yansımasıdır. Ders kitaplarında hedef ülkeye ilişkin tarih, coğrafya, siyasi yapı, bayramlar, gelenekler ve gündelik yaşam örnekleri ön plana çıkarılmış; kültür  ğretimi büyük ölçüde bilgi aktarımı üzerinden yapılandırılmıştır. Böylece  ğrencilerin hedef toplum hakkında yeterli bilgiye sahip olmalarının iletişim sürecini kolaylaştıracağı kabul edilmiştir (Altmayer, 2004).

Hedef toplumun tarihsel ve toplumsal özelliklerini tanıma, kültürel farkların ilk düzeyde anlaşılması ve öğrencilerin hedef dile ilişkin genel bir kültürel  er eve oluşturabilmeleri göz önünde bulundurulduğunda bu yaklaşımın işlevselliği ön plana çıkar. Ancak, kültürü homojen ve değişmez bir yapı olarak ele alması, aynı toplum içerisindeki bireysel farklılıkları, çoklu kimlikleri ve kültürler arası etkileşimleri yeterince açıklayamaması nedeniyle de zamanla eleştirilmeye başlanmışır.

Bu eleştiriler, kültürü sınırları belirli ve değişmeyen bir yapı olarak gören anlayışın yeniden değerlendirilmesine zemin hazırlamışır. Böylece kültürün yalnızca aktarılması gereken ortak değerlerden oluşmadığı, aynı zamanda bireylerin etkileşimleri aracılığıyla sürekli yeniden üretildiği görüşü ön plana  ıkmışır. Bu eleştiriler doğrultusunda, kültürü etkileşim, değişim ve bağlamsallık temelinde ele alan dinamik (non-essentialist) kültür anlayışı ön plana  ıkmışır.

1.3. Dinamik (Non-essentialist) Kültür Anlayışı

Günümüzde bireyler eğitim, çalışma, seyahat ve dijital ortamlar aracılığıyla farklı kültürel çevrelerle sürekli etkileşim h lindedir. Bu durum, kültüre bakışı da değişirmiştir. Kültür artık yalnızca geçmişten aktarılan ortak değerler bütünü olarak değil, bireyler arasındaki etkileşimlerle sürekli yeniden şekillenen dinamik bir s rec  olarak ele alınmaktadır (Risager, 2007; Dervin, 2016).

Dinamik kültür anlayışı, kültürü belirli bir ulusa ya da topluluğa ait değişmez özellikler bütünü olarak değil, bireylerin sosyal, tarihsel ve kültürel deneyimleri

doğrultusunda sürekli yeniden ürettikleri bir anlamlandırma süreci olarak ele almaktadır. Bireyler tek bir kültürel kimlikle tanımlanmadan yaşamları boyunca farklı sosyal gruplara, dillere ve kültürel çevrelere dâhil olarak çok katmanlı kimlikler geliştirirler. Böylece kültür, sabit kurallar bütünü olmaktan çok, bireylerin içinde bulundukları bağlama göre farklı biçimlerde deneyimledikleri ve yeniden yorumladıkları dinamik bir olgudur (Kramsch, 1998).

Yabancı dil öğretimine en önemli katkılardan biri, kültürü bilgi aktarımının konusu olmaktan çıkarıp iletişim sürecinin doğal bir bileşeni olarak ele almasıdır. Öğrencilerden yalnızca hedef kültüre ilişkin bilgi edinmeleri değil; farklı kültürel bakış açılarını anlamaları, kendi kültürel kabullerini sorgulamaları ve kültürel farklılıkları iletişim bağlamı içinde yorumlayabilmeleri beklenmektedir. Böylece kültür öğretiminin odağı, "hedef kültürü tanıtmak" yerine kültürlerarası anlam oluşturma süreçlerini desteklemeye yönelmektedir (Liddicoat & Scarino, 2013; Council of Europe, 2020).

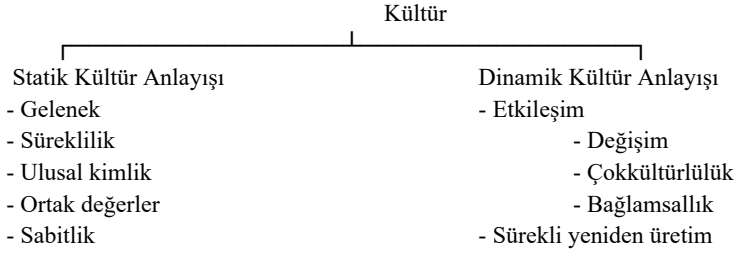
Kramsch'a (1993, 1998) göre kültür, dil kullanımından bağımsız düşünülemez; bireyler dili kullanırken aynı zamanda kültürel anlamlar üretmekte, yorumlamakta ve yeniden şekillendirmektedir. Bu nedenle yabancı dil öğrenimi, yalnızca yeni bir dil sisteminin öğrenilmesi değil, aynı zamanda farklı anlam dünyaları arasında ilişki kurabilme sürecidir. Benzer bir yaklaşımla Risager (2007), kültürün ulusal sınırlarla açıklanamayacağını göç, hareketlilik ve çok dillilik nedeniyle kültürel etkileşimlerin ulusötesi bir boyut kazandığını vurgulamaktadır.

Dinamik kültür anlayışına yönelik eleştirel katkılardan biri de Dervin'e (2016) aittir. Dervin, kültürü ulusal özellikler üzerinden açıklayan statik yaklaşımların bireyleri kalıplaştırma riski taşıdığını belirtmekte; kültürlerarası iletişimde bireylerin kişisel deneyimlerinin, içinde bulundukları bağlamın ve etkileşim süreçlerinin göz önünde bulundurulması gerektiğini savunmaktadır.

Yabancı dil öğretiminin rolü de bu doğrultuda değişmektedir. Öğretmen artık yalnızca hedef kültüre ilişkin bilgi aktaran kişi değil; öğrencilerin farklı kültürel bakış açılarını karşılaştırmalarına, önyargılarını sorgulamalarına ve kültürel farklılıkları eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirmelerine rehberlik eden bir öğrenme kolaylaştırıcısıdır. Bu nedenle kültür öğretiminin temel amacı, öğrencileri belirli kültürel bilgileri ezberlemeye yönlendirmekten çok, farklı kültürel bağlamlarda anlamlı ve etkili iletişim kurabilecek kültürlerarası iletişimsel yeterliği geliştirmektir (Byram, 1997; Sercu, 2005; Deardorff, 2006).

Günümüzde yabancı dil öğretiminde ağırlıklı olarak dinamik kültür anlayışı benimsenmekle birlikte, öğrencilerin hedef topluma ilişkin temel kültürel bilgi edinmeleri de önemini korumaktadır. Bu nedenle etkili bir kültür öğretimi, kültürün hem süreklilik gösteren hem de değişime açık yönlerini birlikte ele alan

bütüncül bir yaklaşımı gerektirmektedir. Bu iki yaklaşım arasındaki temel farklılıklar Şekil 1'de özetlenmiştir.



Şekil 1. Statik ve dinamik kültür anlayışının temel özellikleri.

Kramsch (1993, 1998), Risager (2007), ve Dervin'in (2016) kültür yaklaşımlarından hareketle oluşturulan şemada görüldüğü gibi, statik kültür anlayışı kültürü ulusal, sabit ve aktarılması gereken bir değerler bütünü olarak ele alırken; dinamik kültür anlayışı kültürü etkileşim, değişim, çok katmanlılık ve sürekli yeniden anlam üretimi çerçevesinde değerlendirmektedir.

Kültür anlayışındaki bu dönüşüm, yabancı dil öğretmenlerinden beklenen yeterlikleri de yeniden tanımlamıştır. Bu nedenle öğretmen adaylarının kültürü nasıl anlamlandırdıklarının belirlenmesi, öğretmen eğitimi açısından önem taşımaktadır.

1.4. Yabancı Dil Öğretmeni Yetiştirmede Kültür Anlayışının Önemi

Yabancı dil öğretiminde kültüre ilişkin yaklaşımlarda yaşanan dönüşüm, yalnızca öğretim programlarını ve ders materyallerini değil, aynı zamanda yabancı dil öğretmenlerinden beklenen yeterlikleri de önemli ölçüde etkilemiştir. Bu nedenle öğretmen adaylarının kültürü nasıl anlamlandırdıkları, yabancı dil öğretmeni yetiştirme sürecinde önem kazanan konulardan biridir (Byram, 1997; Liddicoat & Scarino, 2013).

Kültür anlayışı, öğretmenlerin sınıf içinde gerçekleştirdikleri öğretim uygulamalarını doğrudan etkiler. Kültürü daha çok ulusal değerler ve gelenekler bütünü olarak değerlendiren bir öğretmen, öğretim sürecinde bilgi aktarımına ağırlık verebilirken; kültürü dinamik ve etkileşimsel bir süreç olarak gören bir öğretmen, öğrencilerin farklı bakış açılarını karşılaştırmalarına, kültürel önyargıları sorgulamalarına ve anlam oluşturma süreçlerine aktif olarak katılmalarına daha fazla önem verecektir. Bu nedenle öğretmen adaylarının kültüre ilişkin sahip oldukları anlayışın belirlenmesi, yalnızca kuramsal değil, aynı zamanda pedagojik açıdan da kritik bir role sahiptir (Sercu, 2005).

Byram'ın (1997) geliştirdiği kültürlerarası iletişim yeterlik modeli, yabancı dil öğretmenlerinin sahip olması gereken kültürel yeterliklerin açıklanmasında en

çok başvuru kuramsal çerçevelerden biridir. Byram'a (1997) göre yabancı dil öğretiminin amacı, öğrencilerin yalnızca hedef dile ilişkin dilsel becerilerini geliştirmek değil, aynı zamanda farklı kültürel perspektifleri anlayabilen, karşılaştırabilen ve kültürlerarası etkileşimlerde uygun biçimde hareket edebilen bireyler yetiştirmektir. Bu doğrultuda öğretmenlerin de kültürü değişmez bilgiler bütünü olarak değil, sorgulanabilen, yorumlanabilen ve farklı bağlamlarda yeniden anlam kazanan bir olgu olarak ele almaları beklenmektedir.

Benzer şekilde Avrupa Ortak Başvuru Metni'nin güncellenmiş sürümünde (Council of Europe, 2020), çok dillilik ve çok kültürlülük, dil eğitiminin temel unsurları arasında gösterilmektedir.

Bu kuramsal çerçeve doğrultusunda öğretmen adaylarının kültüre ilişkin algılarının incelenmesi, öğretmen yetiştirme programlarının geliştirilmesine katkı sağlayabilecek önemli veriler sunmaktadır. Öğretmen adaylarının kültürü statik ya da dinamik bir yapı olarak nasıl anlamlandırdıkları; sınıf içinde kullanacakları öğretim yaklaşımlarını, kültürel içerikleri nasıl sunacaklarını ve öğrencilerde geliştirmeyi hedefledikleri kültürlerarası yeterlikleri doğrudan etkileyebilmektedir. Bu nedenle mevcut araştırmada, Almanca öğretmen adaylarının kültüre ilişkin anlamlandırmalarının ortaya konulması ve bu anlamlandırmaların yabancı dil öğretmeni yetiştirme süreci açısından değerlendirilmesi amaçlanmaktadır.

Türkiye'de kültür öğretimine ilişkin çok sayıda araştırma bulunmasına karşın, öğretmen adaylarının kültürü statik ve dinamik boyutlarıyla nasıl anlamlandırdıklarını ortaya koyan çalışmalar sınırlıdır. Özellikle aynı bireyin kültürü hem süreklilik hem de değişim ekseninde nasıl kavramsallaştırdığına odaklanan araştırmalara alan yazınında daha az rastlanmaktadır. Bu araştırma, Almanca öğretmen adaylarının kültüre ilişkin anlamlandırmalarını fenomenografik bir bakış açısıyla inceleyerek bu boşluğa katkı sunmayı amaçlamaktadır. Kuramsal çerçevede ortaya konulan yaklaşım doğrultusunda araştırmanın yöntemi aşağıda açıklanmaktadır.

2. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın yöntemi açıklanmaktadır. Araştırmanın deseni, çalışma grubu, veri toplama aracı ve verilerin analiz sürecine ilişkin bilgiler sırasıyla sunulmuştur.

2.1. Araştırma Deseni

Araştırmada, Almanca öğretmen adaylarının kültürü statik ve dinamik bir yapı olarak nasıl anlamlandırdıklarını incelemek amacıyla nitel araştırma yaklaşımı benimsenmiştir. Araştırma, katılımcıların belirli bir olguya ilişkin farklı algı ve anlamlandırmalarını ortaya çıkarmayı amaçlayan fenomenografik bakış açısıyla desenlenmiştir. Fenomenografi, bireylerin aynı olguyu hangi farklı biçimlerde deneyimlediklerini ve kavramsallaştırdıklarını vurgulamayı hedefleyen nitel bir araştırma yaklaşımıdır (Marton, 1981; Marton & Booth, 1997). Bu yaklaşımda amaç, bireysel deneyimleri tek tek incelemekten ziyade, katılımcıların ortak ve farklı anlamlandırma biçimlerini belirleyerek bunları betimsel kategoriler hâlinde göstermektir. Fenomenografik yaklaşımın tercih edilmesinin temel nedeni, araştırmanın öğretmen adaylarının kültüre ilişkin doğru ya da yanlış bilgilerini değil, aynı olguyu nasıl farklı biçimlerde anlamlandırdıklarını ortaya çıkarmayı amaçlamasıdır.

Fenomenografik araştırmalarda temel amaç, bireylerin aynı olguyu hangi farklı biçimlerde anlamlandırdıklarını yansıtmaktır. Bu nedenle araştırmada katılımcıların ifadeleri tek tek değerlendirilmek yerine, ortak anlamlandırma biçimleri belirlenmiş ve benzer özellik gösteren ifadeler kavramsal kategoriler altında toplanmıştır. Böylece öğretmen adaylarının kültüre ilişkin algılarında öne çıkan farklı düşünme biçimleri sistematik olarak ortaya konulmuştur.

Veri analiz süreci, fenomenografik araştırmalarda önerilen aşamalar dikkate alınarak yürütülmüştür. Öncelikle katılımcıların yazılı ifadeleri ayrıntılı biçimde okunmuş, ardından benzer anlamlar taşıyan ifadeler kodlanmış ve bu kodlardan hareketle betimleyici kategoriler oluşturulmuştur. Son aşamada ise elde edilen kategoriler araştırmanın kuramsal çerçevesi doğrultusunda yorumlanmıştır (Marton & Booth, 1997). Fenomenografik yaklaşımla yürütülen bu araştırmanın çalışma grubu aşağıda açıklanmaktadır

2.2. Katılımcılar

Araştırmanın çalışma grubunu, 2025-2026 eğitim-öğretim yılında Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Alman Dili Eğitimi Anabilim Dalında öğrenim gören 18 dördüncü sınıf öğretmen adayı oluşturmaktadır. Katılımcılar amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yoluyla belirlenmiştir. Araştırmaya yalnızca öğretmenlik uygulaması ve alan eğitimi derslerini tamamlamış olan son sınıf öğrencileri dâhil edilmiştir. Bu tercihin temel nedeni, öğretmen adaylarının lisans eğitimleri boyunca kültür, yabancı dil eğitimi ve kültürlerarası iletişim konularına ilişkin kuramsal bilgi edinmiş olmaları ve bu kavramları mesleki bakış açısıyla değerlendirebilecek düzeye ulaşmış olmalarıdır.

2.3. Veri Toplama Aracı

Araştırmanın verileri, öğretmen adaylarının kültüre ilişkin algılarını ve anlamlandırma biçimlerini ortaya çıkarmak amacıyla geliştirilen açık uçlu soru formu aracılığıyla toplanmıştır. Veri toplama aracı olarak açık uçlu sorular tercih edilmiştir. Bu sorular, katılımcıların düşüncelerini kendi ifadeleriyle açıklamalarına ve konuya ilişkin farklı bakış açılarını ayrıntılı biçimde yansıtma olanağı sağlamaktadır (Patton, 2015). Hazırlanan soru formu, alan yazınında kültür kavramı, kültür öğretimi ve kültürlerarası iletişim konularında öne çıkan kuramsal yaklaşımlar dikkate alınarak oluşturulmuştur.

Veri toplama aracı iki bölümden oluşmaktadır. İlk bölümde katılımcıların sınıf düzeyi ve cinsiyet gibi demografik bilgilerine yer verilmiştir. İkinci bölümde ise öğretmen adaylarının kültür kavramına ilişkin algılarını, kültürün değişebilirliğine yönelik görüşlerini ve yabancı dil öğretiminde kültürün rolüne ilişkin düşüncelerini belirlemeyi amaçlayan açık uçlu sorular bulunmaktadır. Sorular hazırlanırken yönlendirici ifadelerden kaçınılmış, katılımcıların kültüre ilişkin bireysel anlamlandırmalarını özgür biçimde ifade edebilecekleri bir yapı oluşturulmasına özen gösterilmiştir.

Veri toplama süreci ders saatleri içerisinde gönüllülük esasına göre gerçekleştirilmiştir. Katılımcılara araştırmanın amacı açıklanmış, elde edilen verilerin yalnızca bilimsel amaçlarla kullanılacağı belirtilmiş ve kimlik bilgilerinin gizli tutulacağı ifade edilmiştir.

Araştırmada kullanılan açık uçlu soru formunun kapsam geçerliğini sağlamak amacıyla yabancı dil eğitimi ve kültür öğretimi alanında uzman iki öğretim üyesinin görüşüne başvurulmuştur. Uzmanlardan alınan öneriler doğrultusunda soru ifadelerinde gerekli düzenlemeler yapılmış; soruların açık, anlaşılır ve araştırmanın amacıyla uyumlu olmasına dikkat edilmiştir.

Araştırmanın verileri, öğretmen adaylarının statik ve dinamik kültür anlayışlarını nasıl kavramsallaştırdıklarını göstermeyi amaçlayan açık uçlu bir sorudan elde edilmiştir. Katılımcılardan aşağıdaki soruya yazılı olarak yanıt vermeleri istenmiştir.

"Kültürü statik (değişmez) bir yapı olarak görmek ile dinamik (değişen ve etkileşimsel) bir yapı olarak görmek arasındaki farkları örnek vererek açıklayınız."

Bu soru, katılımcıların statik ve dinamik kültür anlayışlarını yalnızca kavramsal düzeyde tanımlamalarını değil, bu kavramları hangi örnekler ve anlamlandırmalar üzerinden açıkladıklarını belirlemeyi amaçlamaktadır.

2.4. Verilerin Analizi

Araştırma verileri fenomenografik analiz yaklaşımı doğrultusunda çözümlenmiştir. Analiz sürecinde öncelikle katılımcıların açık uçlu sorulara verdikleri yanıtlar defalarca okunarak veriye bütüncül biçimde hâkim olunmuştur. Daha sonra benzer anlamlar içeren ifadeler belirlenmiş ve kodlanmıştır. Elde edilen kodlar karşılaştırılarak ortak özelliklerine göre gruplandırılmış, böylece öğretmen adaylarının kültürü anlamlandırma biçimlerini yansıtan tanımlayıcı kategoriler oluşturulmuştur.

Fenomenografik analizde amaç, katılımcıları sınıflandırmak değil, aynı olguya ilişkin farklı algılama ve anlamlandırma biçimlerine işaret etmektir (Marton & Booth, 1997). Bu nedenle analiz sürecinde oluşturulan kategorilerin birbirinden ayırt edilebilir, kendi içinde tutarlı ve araştırma problemini açıklayabilecek nitelikte olmasına özen gösterilmiştir. Kategoriler oluşturulduktan sonra her bir kategoriye ait temsil gücü yüksek katılımcı ifadeleri belirlenmiş ve bulgular bölümünde doğrudan alıntılarla desteklenmiştir.

Araştırmanın inandırıcılığını artırmak amacıyla analiz süreci araştırmacı tarafından farklı zamanlarda yeniden gözden geçirilmiş, kodlar ile kategoriler arasındaki uyum sürekli olarak kontrol edilmiştir. Bulgular bölümünde katılımcı ifadeleri Ö1, Ö2, Ö3 biçiminde kodlanarak sunulmuş ve yorumlar doğrudan alıntılarla desteklenmiştir.

3. BULGULAR

Yapılan fenomenografik analiz sonucunda öğretmen adaylarının kültüre ilişkin algıları dört farklı anlamlandırma kategorisi altında toplanmıştır. Bu kategoriler, katılımcıların kültürü nasıl tanımladıklarını ve yorumladıklarını ve farklı düşünme biçimlerini yansıtmaktadır. Kategoriler birbirini dışlayan sınıflamalar olarak değil, araştırma grubunda öne çıkan farklı anlamlandırma biçimleri olarak değerlendirilmiştir. Bulgular, kültürü süreklilik temelinde anlamlandırma, kültürü değişim temelinde anlamlandırma, kültüre ilişkin hibrit anlamlandırmalar ve kültür kavramına ilişkin belirsiz anlamlandırmalar olmak üzere dört kategori altında sunulmuştur.

Öğretmen adaylarının kültüre ilişkin kavramsal yaklaşımlarının belirlenmesi, öğretmen yetiştirme programlarının geliştirilmesi açısından önemli veriler sunmaktadır. Bu bağlamda mevcut araştırmada öğretmen adaylarının statik ve dinamik kültür anlayışlarını nasıl anlamlandırdıkları incelenmiştir.

Kategori	Kısa Tanım
Kategori 1	Kültürü süreklilik temelinde anlamlandırma
Kategori 2	Kültürü değişim temelinde anlamlandırma
Kategori 3	Kültüre ilişkin hibrit anlamlandırmalar
Kategori 4	Kültür kavramına ilişkin belirsiz anlamlandırmalar

Tablo 1. Fenomenografik analiz sonucunda elde edilen anlam kategorileri

Tablo 1'de görüldüğü üzere, öğretmen adaylarının kültüre ilişkin anlamlandırmaları dört farklı kategori altında toplanmıştır. Aşağıda her bir kategori, katılımcı ifadelerinden doğrudan alıntılarla birlikte ayrıntılı olarak sunulmaktadır.

3.1. Kategori 1. Kültürü Süreklilik Temelinde Anlamlandırma

Bu kategoride yer alan katılımcılar, kültürü geçmişten günümüze aktarılan, toplumun ortak değerlerini koruyan ve süreklilik gösteren bir yapı olarak anlamlandırmaktadır. Katılımcıların açıklamalarında kültür; gelenekler, tarihsel miras, ulusal değerler ve toplumsal aidiyet gibi unsurlarla ilişkilendirilmiş, kültürel değişimden ziyade kültürel devamlılık ön plana çıkarılmıştır. Bu anlamlandırma biçiminde kültür, kuşaklar arasında aktarılan ortak bir miras olarak görülmekte ve toplumsal bütünlüğü sağlayan temel unsurlardan biri olarak değerlendirilmektedir.

Ö3, kültürü "saklanan ve koruma altına alınan bir hazineye" benzetmiştir. Katılımcıya göre kültürün korunması gereken yönleri bulunmaktadır; buna karşın dinamik kültür ise başka kültürlerle etkileşim sonucunda değişen ve yeni biçimler kazanan bir yapı olarak değerlendirilmektedir.

Ö3: *"Statik kültür; saklanan ve koruma altına alınan bir hazineye benzer. Dinamik kültür; sürekli değişen, başka kültürlerden etkilenen ve yeni bir kültür oluşmasıdır."*

Aynı doğrultuda Ö13, bazı kültürel unsurların uzun yıllar boyunca varlığını koruduğunu vurgulamış ve Bursa cantığı örneği üzerinden kültürün süreklilik boyutunu açıklamıştır. Buna karşılık günlük dile yeni sözcüklerin girmesini kültürün değişen yönü olarak değerlendirmiştir.

Ö13: *"Kültürün statik kısımları yüzyıllar boyu sürebilir. Örneğin Bursa cantığı yıllardır yapılan ve sevilen bir kültür unsurudur. Dinamik kısmı ise yıllar geçtikçe günlük konuşmalara yeni terimlerin eklenmesidir."*

Ö16 ise kültürel sürekliliği milli değerler ve Cumhuriyet ilkeleri üzerinden açıklamış, buna karşılık teknolojik gelişmeleri kültürün dinamik yönüne örnek olarak göstermiştir.

Ö16: *"Bazı milli değerler hiç değişmemeli ve değişmez... Teknolojiye uyum ise kültürün dinamik yönüne örnek olarak verilebilir."*

Bu kategoride yer alan ifadeler incelendiğinde, öğretmen adaylarının kültürü öncelikle süreklilik gösteren ortak değerler sistemi olarak kavramsallaştırdıkları dikkat çekmektedir. Ayrıca katılımcılar, kültürün tamamen değişmez olmadığını da kabul etmektedirler. Statik ve dinamik yönleri birlikte ele almaktadır. Ağırlık noktası kültürün korunması gerektiği ve kuşaklar boyunca devam eden özellikleri üzerinde yoğunlaşmaktadır.

3.2. Kategori 2. Kültürü Değişim Temelinde Anlamlandırma

Bu kategoride yer alan öğretmen adayları, kültürü sürekli değişen, gelişen ve farklı toplumsal koşullara uyum sağlayan dinamik bir olgu olarak anlamlandırmaktadır. Kültürel değişim yaşamın doğal bir parçası olarak görülmekte; teknolojik gelişmeler, küreselleşme, toplumsal dönüşümler ve kültürlerarası etkileşimlerin kültürün sürekli yeniden şekillenmesine katkı sağladığı vurgulanmaktadır.

Bu kategorideki katılımcılar arasında kültürün değişebilirliğini en açık biçimde ifade edenlerden biri Ö15'tir. Katılımcı, kültürü canlı bir organizmaya benzeterek onun toplumdaki değişimlerle birlikte sürekli dönüşüm geçirdiğini belirtmiştir.

Ö15: *"Kültür dinamiktir; canlı bir organizma gibidir, toplum şartlarıyla değişir."*

Buna paralel olarak Ö14, kültürde tamamen değişmeyen unsurların bulunduğunu düşünmediğini ifade etmiş ve toplumsal değişim ile teknolojik gelişmeleri temel nedenler arasında göstermiştir.

Ö14: *"Kültürün statik olduğuna dair örnek veremem. Toplum değiştikçe kültür değişir; insanların hayatına yapay zekânın girmesi gibi."*

Ö11 ise kültürel değişimi teknolojik gelişmeler üzerinden açıklamış ve kültürün değişen yaşam koşullarına uyum sağlayabilmesini dinamik yapının temel özelliği olarak değerlendirmiştir.

Ö11: *"Statik kültür, değişen şartlara rağmen aynı kalmasıdır; dinamik yapı ise bu değişimlere ayak uydurmasıdır. Örneğin teknolojinin ilerlemesiyle insan hayatının ve kültürünün değişmesi."*

Ö2 de benzer biçimde kültürel değişimi zaman ve teknolojiyle ilişkilendirerek kültürün durağan bir yapı olmadığını vurgulamıştır.

Ö2: *"Kültür zamanla ve teknolojiyle değişir."*

Katılımcı görüşleri değerlendirildiğinde, bu kategoride kültürün temel özelliğinin değişim ve uyum olduğu saptanmaktadır. Kültürel süreklilikten ziyade dönüşümün ön plana çıkarıldığı bu anlamlandırma biçiminde, teknolojik

gelişmeler, toplumsal değişimler ve yeni yaşam pratikleri kültürün doğal bileşenleri olarak kabul edilmektedir.

3.3. Kategori 3. Kültüre ilişkin Hibrit Anlamlandırmalar

Bu kategoride Kültür hem süreklilik hem de değişim özelliklerini aynı anda taşıyan çok boyutlu bir olgu olarak anlamlandırılmıştır. Katılımcılar, kültürün bazı unsurlarının kuşaklar boyunca varlığını koruduğunu, buna karşılık toplumsal yaşam, teknoloji ve kültürlerarası etkileşimler doğrultusunda yeni unsurlar kazanarak sürekli değiştiğini ifade etmişlerdir.

Öğretmen adaylarının kültürü ikili bir karşıtlık üzerinden değil, birbirini tamamlayan iki özellik çerçevesinde değerlendirdiklerini görülmektedir. Katılımcılar, kültürel sürekliliğin toplumsal kimliğin korunması açısından önemli olduğunu kabul etmekle birlikte, kültürün değişime açık yapısının da kaçınılmaz olduğunu vurgulamışlardır.

Ö4, kültürün dışarıdan bakıldığında değişmez gibi algılanabileceğini, ancak gerçekte sürekli dönüşüm içerisinde bulunduğunu ifade ederek bu iki boyutu birlikte ele almıştır.

Ö4: *"Kültürde meydana gelen değişimler çok yavaş olabildiğinden statik bir yapı gibi görünse de sürekli değişen dinamik bir yapıdadır."*

Aynı biçimde Ö1, aynı toplum içerisinde hem değişmeden varlığını sürdüren hem de güncel gelişmeler doğrultusunda ortaya çıkan kültürel unsurların birlikte bulunduğunu örneklerle açıklamıştır.

Ö1: *"Mesela sosyal medyadan gelen bir İngilizce kelime dinamiktir; aile içi dinamiklerde hâlâ Ramazan kutlaması statiktir."*

Ö7 ise düğün gelenekleri üzerinden kültürün farklı aileler ve bireyler tarafından farklı biçimlerde yaşanabileceğini ifade etmiş, aynı kültürel uygulamanın toplum içerisinde değişen yorumlara açık olduğunu göstermiştir.

Ö7: *"Kültürümüzde düğünler önemli bir olaydır. Çoğu aile düğünsüz evlenmeye karşı çıkarken bazıları ise anlayışla karşılar."*

Ö18 de benzer biçimde kültürün bazı unsurlarının daha kalıcı, bazılarının ise kültürlerarası etkileşim sonucunda değişime açık olduğunu belirtmiştir.

Ö18: *"Bir topluma ait dil bence statiktir; ancak aynı şeyi yemek kültürü için söyleyemeyiz. Günümüzde Almanya'da farklı ülkelerin restoranlarını yan yana görmek mümkündür."*

Katılımcıların yanıtlarından hareketle, bu kategoride kültürün tek yönlü bir yapı olarak değil, süreklilik ve değişimin bir arada bulunduğu çok katmanlı bir olgu olarak anlamlandırıldığı saptanmaktadır. Öğretmen adayları, kültürel mirasın korunmasını önemserken aynı zamanda kültürün sürekli yeniden şekillendiğini de kabul etmektedir. Bu yönüyle hibrit anlamlandırmalar, statik ve

dinamik kültür anlayışlarını birbirini dışlayan yaklaşımlar olarak değil, kültürün farklı boyutlarını açıklayan tamamlayıcı perspektifler olarak ele almaktadır.

3.4. Kategori 4. Kültür Kavramına İlişkin Belirsiz Anlamlandırmalar

Bu kategoride yer alan öğretmen adaylarının ifadeleri, kültürün statik ve dinamik yönleri arasındaki ayrımı net biçimde ortaya koyamamaktadır. Katılımcılar, soruya doğrudan yanıt vermek yerine farklı kavramlara yönelmiş, örnek vermekte zorlanmış ya da statik ve dinamik kültür anlayışlarını birbirinden ayırt edemeyen açıklamalarda bulunmuştur. Bu durum, kültür kavramına ilişkin belirli bir farkındalık bulunmasına rağmen, kuramsal çerçevenin tam olarak kavranmadığını göstermektedir.

Ö6, statik ve dinamik kültür anlayışını açıklamak yerine "yüksek kültür" ve "alt kültür" kavramlarına değinmiş; ancak bu kavramların soruda istenen ayrımla ilişkisini ortaya koymamıştır.

Ö6: *"Yüksek kültür ve alt kültür bunlara örnek verilebilir."*

Benzer şekilde Ö8, statik kültürü yalnızca geleneklere bağlılık, dinamik kültürü ise popüler kültürü takip etmek olarak açıklamıştır. Her ne kadar değişim vurgusu bulunsun da statik ve dinamik kültür anlayışlarının kuramsal özellikleri yeterince açıklanamamıştır.

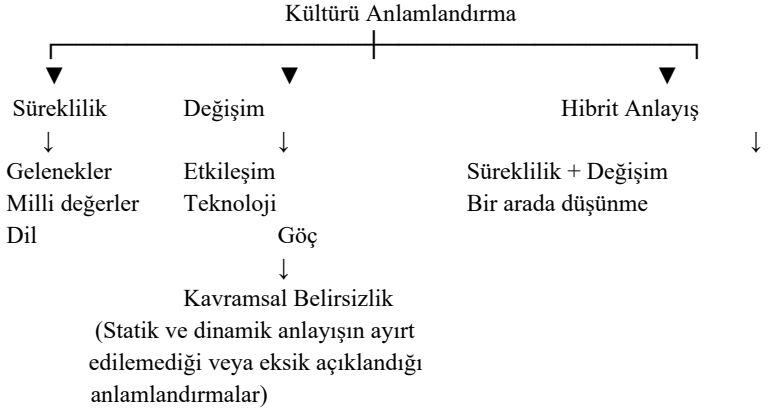
Ö8: *"Statik: Eski geleneklere bağlı olup yenileri reddetmek. Dinamik: Popüler kültürün her yeni ürününü takip etmek."*

Ö12 ise kültürel değişimi Alman döneri örneği üzerinden açıklamış olmakla birlikte, statik kültür anlayışına ilişkin herhangi bir değerlendirmede bulunmamıştır.

Ö12: *"Buna bir örnek olarak Alman dönerini verebiliriz. Harmanlayıp ekleme ve çıkarmalar yapılarak değişip yeni bir yiyecek kültürü oluşturmuştur."*

Bu kategoride yer alan ifadeler, bazı öğretmen adaylarının kültürün değişebilirliğine ilişkin örnekler verebildiklerini, ancak statik ve dinamik kültür anlayışlarını kuramsal düzeyde birbirinden ayırt etmekte güçlük yaşadıklarını göstermektedir. Bu durum, kültür kavramının öğretmen yetiştirme sürecinde yalnızca içerik bilgisi olarak değil, kuramsal yaklaşımlar çerçevesinde de ele alınmasının önemini gözler önüne sermektedir.

Fenomenografik analiz sonucunda ortaya çıkan anlam kategorileri, öğretmen adaylarının kültürü farklı biçimlerde kavramsallaştırdıklarını göstermektedir. Kategoriler arasındaki genel ilişki Şekil 2'de özetlenmiştir.



Şekil 2. Öğretmen Adaylarının Kültürü Anlamlandırma Biçimleri

Katılımcılar statik ve dinamik kültür anlayışını açıklarken yalnızca kavramsal tanımlara yer vermemiş, aynı zamanda kültürü somut yaşam örnekleri üzerinden anlamlandırmışlardır. Verilerin ikinci düzey analizinde, öğretmen adaylarının kültürü açıklarken belirli kültürel referans alanlarına başvurdukları belirlenmiştir.

Kültürel Referans Alanı	Örnekler
Gelenek ve ritüeller	Ramazan, düğün
Dil	Yabancı kelimeler
Teknoloji	Yapay zekâ, sosyal medya
Yemek kültürü	Alman döneri, Bursa cantığı
Toplumsal değerler	Atatürk ilkeleri

Tablo 2. Öğretmen Adaylarının Kültürü Anlamlandırırken Başvurdukları Kültürel Referans Alanları ve Örnekleri

Tablo 2, öğretmen adaylarının kültürü açıklarken en sık gelenek ve ritüeller, dil, teknoloji, yemek kültürü ve toplumsal değerler gibi gündelik yaşamla ilişkili referans alanlarına başvurduklarını yansıtmaktadır. Özellikle Ramazan, düğün, yabancı kelimeler, yapay zekâ, sosyal medya, Alman döneri ve Bursa cantığı gibi örnekler, katılımcıların kültürü soyut bir kavram olarak değil, günlük yaşam deneyimleri üzerinden anlamlandırdıklarını göstermektedir. Bu durum, öğretmen adaylarının kültüre ilişkin düşüncelerinin yalnızca kuramsal bilgilerden değil, aynı zamanda toplumsal pratikler ve kişisel gözlemlerden beslendiğini hatırlatmaktadır (Başaran, 2026a). Ayrıca aynı tabloda hem geleneksel kültürel unsurların hem de teknoloji ve küresel etkileşim örneklerinin yer alması, kültürün öğretmen adaylarının zihninde süreklilik ve değişim boyutlarını birlikte içeren çok katmanlı bir yapı olarak algılandığını göstermektedir.

4. TARTIŞMA

Bu araştırmada Almanca öğretmen adaylarının kültüre ilişkin anlamlandırmalarının dört farklı kategori altında toplandığı belirlenmiştir. Bulgular, öğretmen adaylarının kültürü tek boyutlu bir olgu olarak değerlendirmediklerini, kültürel süreklilik, değişim, her iki yaklaşımın da ele alınması ve kavramsal belirsizlik olmak üzere farklı anlamlandırma biçimleri geliştirdiklerini göstermektedir. Bu durum, kültür kavramının öğretmen adayları tarafından farklı deneyimler ve öğrenme süreçleri doğrultusunda yorumlandığına işaret etmektedir.

Araştırmanın ilk bulgusu, öğretmen adaylarının önemli bir bölümünün kültürü öncelikle kuşaktan kuşağa aktarılan ortak değerler sistemi olarak değerlendirmeleridir. Katılımcılar kültürü gelenekler, tarih, dil ve toplumsal değerler üzerinden açıklamış; kültürel sürekliliği kimliğin korunmasının temel unsurlarından biri olarak görmüşlerdir. Bu bulgu, kültürün uzun yıllar ulusal kimlik ve ortak değerler çerçevesinde tanımlandığını vurgulayan statik (essentialist) yaklaşımlarla büyük ölçüde örtüşmektedir (Kramsch, 1998). Özellikle öğretmen adaylarının lisans eğitime başlamadan önce edindikleri kültür anlayışlarının bu algının oluşmasında etkili olduğu söylenebilir.

Öte yandan bulguların yalnızca statik bir kültür anlayışına işaret etmediği belirlenmektedir. Kültürü değişim temelinde anlamlandıran katılımcılar, teknolojik gelişmeler, sosyal medya, göç ve kültürlerarası etkileşimlerin kültürü sürekli dönüştürdüğünü vurgulamışlardır. Bu durum, kültürü sabit bir yapıdan çok etkileşim içinde yeniden üretilen bir süreç olarak ele alan dinamik kültür yaklaşımıyla uyumludur (Risager, 2007; Dervin, 2016). Özellikle yapay zekâ, sosyal medya ve yabancı kelimeler gibi örneklerin sık kullanılması, genç öğretmen adaylarının kültürel değişimi günlük yaşam deneyimleri üzerinden gözlemlediklerini göstermektedir.

Araştırmanın en dikkat çekici bulgularından biri, katılımcıların önemli bir bölümünün kültürü hem süreklilik hem de değişim boyutlarıyla birlikte değerlendirmesidir. Hibrit anlamlandırmalar, kültürün bazı unsurlarının korunurken bazı unsurlarının toplumsal ve teknolojik gelişmeler doğrultusunda değişebildiğine işaret etmektedir. Bu bulgu, kültürün sabit bilgilerden çok, bireylerin deneyimleri ve toplumsal etkileşimleri içerisinde yeniden anlam kazanan bir yapı olduğunu vurgulayan Altmayer'in yaklaşımıyla uyumludur (Altmayer, 2004). Bu bulgu ayrıca, kültürü yalnızca statik ya da yalnızca dinamik bir yapı olarak açıklamanın yetersiz kaldığını; öğretmen adaylarının kültürü çok katmanlı bir olgu olarak kavramsallaştırdıklarını göstermektedir. Bu yönüyle araştırma bulguları, Kramsch'ın (1998) kültürü sürekli müzakere edilen bir anlam sistemi olarak gören yaklaşımıyla örtüşmektedir. Benzer biçimde Altmayer

(2004), kültürü bireylerin ortak anlamlandırma süreçleri içerisinde sürekli yeniden üretilen ve yorumlanan bir yapı olarak ele almaktadır. Bu anlayış, yabancı dil öğretiminde kültürün yalnızca bilgi aktarımı değil, aynı zamanda kültürlerarası öğrenme ve anlam oluşturma süreci olduğunu vurgulayan Krumm'un (1994) yaklaşımıyla da örtüşmektedir.

Öte yandan bazı katılımcıların statik ve dinamik kültür anlayışları arasındaki ayrımı net biçimde kuramadıkları görülmüştür. Kavramsal belirsizlik kategorisinde yer alan ifadeler, öğretmen adaylarının kültürün değişebilirliğine ilişkin örnekler verebildiklerini ancak bu değişimi kuramsal düzeyde açıklamakta zorlandıklarını göstermektedir. Bu durum, kültür öğretiminin yalnızca kültürel içerik sunmakla sınırlı kalmaması, kültüre ilişkin kuramsal yaklaşımların da öğretmen yetiştirme sürecinde daha açık biçimde ele alınması gerektiğine işaret etmektedir (Memiş, 2016; Yılmaz Güngör, 2018).

Genel olarak değerlendirildiğinde, araştırma bulguları öğretmen adaylarının kültürü ikili bir karşıtlık içinde değil, süreklilik ve değişim arasında farklı düzeylerde konumlanan anlamlandırmalar aracılığıyla düşündüklerini göstermektedir. Bu bulgu, kültürlerarası yabancı dil öğretiminin temel amacının kültürü değişmez bilgiler bütünü olarak aktarmaktan ziyade, farklı bakış açılarını anlayabilen ve yorumlayabilen bireyler yetiştirmek olduğunu vurgulayan Bredella'nın (1999) yaklaşımıyla da örtüşmektedir. Tüm bu sonuçlar, yabancı dil öğretmeni yetiştirme programlarında kültürün yalnızca hedef toplum hakkında bilgi edinme konusu olarak değil, farklı bakış açılarının yorumlandığı, sorgulandığı ve yeniden anlamlandırıldığı bir öğrenme alanı olarak ele alınmasının önemini ortaya koymaktadır

5. SONUÇ

Bu çalışmada Almanca öğretmen adaylarının statik ve dinamik kültür anlayışlarını nasıl anlamlandırdıkları fenomenografik yaklaşımla incelenmiştir. Araştırma bulguları, öğretmen adaylarının kültürü tek biçimli bir olgu olarak değerlendirmediklerini; kültürel süreklilik, değişim, hibrit anlayış ve kavramsal belirsizlik olmak üzere dört farklı anlamlandırma biçimi geliştirdiklerini ortaya koymuştur. Bu sonuç, kültür kavramının öğretmen adaylarının deneyimleri, gözlemleri ve eğitim süreçleri doğrultusunda farklı şekillerde yorumlandığını göstermektedir.

Araştırmada dikkat çeken bulgulardan biri, öğretmen adaylarının önemli bir bölümünün kültürü yalnızca değişmez gelenek ve değerler bütünü olarak değil, aynı zamanda toplumsal değişim, teknoloji ve kültürlerarası etkileşimlerle sürekli yeniden şekillenen dinamik bir yapı olarak değerlendirmeleridir. Özellikle hibrit anlamlandırmalar, katılımcıların kültürün süreklilik ve değişim boyutlarını

birlikte ele alabildiklerini göstermesi bakımından önemli bir unsur olarak değerlendirilmektedir. Buna karşın bazı katılımcıların statik ve dinamik kültür anlayışlarını kuramsal düzeyde ayırt etmekte zorlandıkları da belirlenmiştir.

Elde edilen bulgular, yabancı dil öğretmeni yetiştirme programlarında kültür öğretiminin yalnızca hedef dile ilişkin bilgi aktarımıyla sınırlı kalmaması gerektiğini net bir şekilde göstermektedir. Öğretmen adaylarının kültürü farklı kuramsal yaklaşımlar çerçevesinde tartışabilecekleri, kültürel değişim süreçlerini sorgulayabilecekleri ve kültürlerarası etkileşimleri çok yönlü değerlendirebilecekleri öğrenme ortamlarının oluşturulması önem arz etmektedir. Bu doğrultuda öğretmen eğitiminde kültüre ilişkin ders içeriklerinin güncel kuramsal yaklaşımlar doğrultusunda yeniden ele alınması önerilebilir.

Bu araştırma, tek bir üniversitede öğrenim gören sınırlı sayıda öğretmen adayıyla gerçekleştirilmiştir. Gelecekte farklı üniversitelerde öğrenim gören öğretmen adaylarının katılımıyla yürütülecek çalışmalar, kültür algısındaki benzerlik ve farklılıkların daha kapsamlı biçimde değerlendirilmesine katkı sağlayabilir. Ayrıca kültür algısının öğretmen eğitiminin farklı aşamalarında nasıl değiştiğini inceleyen boylamsal araştırmalar ile nitel ve nicel yöntemlerin birlikte kullanıldığı karma desenli çalışmaların alana önemli katkılar sunacağı düşünülmektedir.

KAYNAKÇA

- Altmayer, C. (2004). *Kultur als Hypertext: Zur Theorie und Praxis der Kulturwissenschaft im Fach Deutsch als Fremdsprache*. München: iudicium.
- Başaran, B. (2026a). Task-based language teaching in German as a foreign language: From classroom tasks to real-world communication. In E. Bay (Ed.), *International perspectives on contemporary approaches in educational sciences* (pp. 1-17). Serüven Yayınevi.
- Başaran, B. (2026b). Language teaching as cultural mediation: Critical and intercultural perspectives in DaF education. In B. Başaran (Ed.), *Theory and practice in education sciences* (pp. 109–126). Platanus Publishing. <https://doi.org/10.5281/zenodo.21014776>
- Bredella, L. (1999). Zielsetzungen interkulturellen Fremdsprachenunterrichts. In L. Bredella & W. Delanoy (Hrsg.), *Interkultureller Fremdsprachenunterricht: Das Verhältnis von Fremdem und Eigenem* (S. 85–120). Tübingen: Gunter Narr.
- Byram, M. (1997). *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Multilingual Matters.
- Council of Europe. (2020). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment – Companion volume*. Council of Europe Publishing.
- Deardorff, D. K. (2006). Identification and assessment of intercultural competence as a student outcome of internationalization. *Journal of Studies in International Education*, 10(3), 241–266. <https://doi.org/10.1177/1028315306287002>
- Dervin, F. (2016). *Interculturality in education: A theoretical and methodological toolbox*. Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1057/978-1-137-54544-2>
- Hu, A. (2008). Interkulturelle Kompetenz: Ein Leitziel sprachlichen Lehrens und Lernens im Spannungsfeld von kulturwissenschaftlicher Didaktik, pädagogischer Psychologie und Testtheorie. In R. A. Schulz & E. Tschirner (Hrsg.), *Communicating across Borders: Developing Intercultural Competence in German as a Foreign Language* (S. 284–309). München: iudicium.
- Kramsch, C. (1993). *Context and culture in language teaching*. Oxford University Press.
- Kramsch, C. (1998). *Language and culture*. Oxford University Press.
- Krumm, H.-J. (1994). Interkulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht. In K.-R. Bausch, H. Christ, & H.-J. Krumm (Hrsg.), *Interkulturelles Lernen im*

- Fremdsprachenunterricht. Arbeitspapiere der 14. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts* (S. 116–127). Tübingen: Narr.
- Liddicoat, A. J., & Scarino, A. (2013). *Intercultural language teaching and learning*. Wiley-Blackwell. <https://doi.org/10.1002/9781118482070>
- Marton, F., & Booth, S. (1997). *Learning and awareness*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Memiş, M. R. (2016). Yabancı dil öğretiminde eğitim ortamı ve kültür aktarımı. *Turkish Studies*, 11(9), 605–616. <https://doi.org/10.7827/TurkishStudies.9506>
- Patton, M. Q. (2015). *Qualitative research & evaluation methods: Integrating theory and practice* (4th ed.). SAGE Publications.
- Risager, K. (2007). *Language and culture pedagogy: From a national to a transnational paradigm*. Multilingual Matters.
- Sarkiler, Y.A. (2025). Sustainability in foreign language learning in Turkey: Approaches, challenges and perspectives for a future-oriented language education. In F. Çelebi (Ed.), *Theory, Context, And Practice in Social, Human, And Administrative Sciences* (pp. 61-73). Duvar Yayınları.
- Sercu, L. (2005). *Foreign language teachers and intercultural competence: An international investigation*. Multilingual Matters. <https://doi.org/10.2307/jj.27710976>
- Tapan, N. (1990). Yabancı dil olarak Almanca öğretiminde kültür bağlamının değerlendirilmesi. *Alman Dili ve Edebiyatı Dergisi*, (7), 55–68.
- Yılmaz Güngör, Z. (2018). Milli Eğitim Bakanlığı Kapsamındaki Ortaöğretim Kurumlarında Kullanılan Fransızca Yabancı Dil Ders Kitaplarında Kültür Aktarımı. *Researcher Social Science Studies*, 6(3), 422-450.
- Zeyrek, S. (2020). Dil-kültür ilişkisi doğrultusunda yabancı dil öğretimi. *Uluslararası Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Dergisi*, 3(2), 165–186.

2. Bölüm

Eğitim Sürecinde Uzman Mantosu Yaklaşımı

Büşra BAŞ¹, Tuba MUMCU²

Giriş

Eğitimde dramanın tarihsel sürecine bakıldığında, eğitimin odak noktasının sürekli değiştiği ve dramanın doğasının dönemsel eğitim modalarına göre şekillendiği bir süreç izlenmiştir. Eğitimde drama, başlangıçta Harriet Finlay-Johnson öncülüğünde, fiziksel açıdan yoğun aktivite içerse de zihinsel açıdan pasiflik barındıran ve müfredat bilgilerini öğretmeye amaçlanmış içerik odaklı bir yöntem olarak uygulanmıştır. 1920-1950 yılları arasında eğitimin odağı "ne" sorusundan "nasıl" sorusuna kaymış ve drama, konuşma eğitimi ile sahneleme tekniklerini içeren bir beceri eğitimi haline gelmiştir. 1950- 1960 yıllarında Peter Slade ve Brian Way çocuk draması akımını öne çıkarmış ve sanatsal yönünü ve içeriği reddederek dramayı sadece kendini ifade etme ve bireysel gelişim aracı olarak tanımlamışlardır (Bolton, 1985).

1970'lerin sonu ile 1980'lerin başında, İngiltere'deki drama eğitimcileri drama eğitiminin temel amaçlarını yeniden tartışmaya açmıştır. Bu süreçte, geleneksel öğretmen merkezli ürün odaklı yaklaşım ile öğrenciyi merkeze alan süreç odaklı yaklaşım arasında belirgin bir ayrım yapılmıştır. Dramanın kuramcısı ve eğitimcisi Brian Way, çocukların profesyonel oyuncu olarak yetiştirilmesinin mi yoksa hayali drama deneyiminin kendisinin mi eğitimsel bir değer taşıyıp taşımadığı sorusunu gündeme getirerek tartışmaları derinleştirmiştir. Bu sorgulama, performans ve oyun kavramlarının eğitimsel drama kapsamındaki öneminin de tartışılmasına yol açmıştır. Süreç odaklı yaklaşımın benimsenmesiyle birlikte, drama ve tiyatro eğitiminin ürün dışındaki pedagojik katkılarına yönelik yeni bir bakış açısı gelişmiş ve bu yaklaşım "Eğitimde Drama" kavramı altında şekillenmiştir (Weltsek, 2008).

Bu bağlamda Dorothy Heathcote eğitimde drama kapsamında dramatik formu tekrar merkeze alarak, dramayı insan deneyimini anlamaya yönelik disiplinli ve yeniden çerçeveleme süreci olarak ele almıştır. Böylece çocuk, bir rol üstlenerek drama yoluyla kendini deneyimleyebilmekte, kendi deneyimine

¹ Yüksek Lisans Öğrencisi; Bilecik Şeyh Edebali Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Çocuk Gelişimi Bölümü. busrakabay@gmail.com ORCID No: <https://orcid.org/0009-0003-2795-7785>

² Dr. Öğr. Üyesi; Bilecik Şeyh Edebali Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Çocuk Gelişimi Bölümü. tuba.erfidan@bilecik.edu.tr ORCID No: <https://orcid.org/0000-0003-2769-5706>

yeni bir bakış açısıyla bakabilmekte ve kavramları yeniden ayarlayıp şekillendirebilmektedir (Bolton, 1985). Uzman Mantosu Yaklaşımında, uzman rolündeki katılımcılar olan öğrenciler, daha çok bir işletme gibi, profesyonel olarak çalışan, bir girişime bağlı hizmet verenler olarak çerçevelenmektedir. Böylece sadece bilgi ile ilgili anlatılan alıcılar olmamakta, onun yerine sorumluluk sahibi insanlar olarak bilgiyle etkileşime girebilmektedirler (Özen ve Adıgüzel, 2017). Buradaki işletme kavramından kastedilen, işletmenin sadece potansiyel danışmanlardan oluşan bir grup olarak değil, eylemlerin gerçekleştiği, görevlerin yüksek sorumluluk bilinciyle yerine getirildiği, zihinde canlandırılan bir yer olarak tasvir edilmektedir (Heathcote ve Bolton, 1995).

Uzman Mantosu Yaklaşımının öğretim amaçlı kullanılmasıyla birlikte öğretmen ve öğrencinin benzer konuları ve sorunları birlikte düşünüp değerlendirdiği varsayılmaktadır (Heathcote, 2010). Yaklaşım bu özelliğiyle öğrenmeyi bilgi aktarımına dayalı bir süreç olmaktan çıkarak, anlamlı bir bağlam içerisinde sorumluluk alma, karar verme ve iş birliği yoluyla gerçekleşen bir deneyim olarak ele alınmaktadır. Böylece bu yaklaşım, öğrencilerin öğrenme sürecinde aktif birer katılımcı olmalarını desteklerken, öğretmenin pedagojik rolünü de yeniden tanımlamaktadır (Heathcote ve Bolton, 1995). Alan yazında “Mantle of the Expert” Yaklaşımı, Uzman Rolü Yaklaşımı, Uzman Mantosu Yaklaşımı, Uzman Paltosu Yaklaşımı ve Uzman Pelerini Yaklaşımı gibi çeşitli isimlerle anılmakta; farklı disiplinlerde ve eğitim kademelerinde uygulanmakta, öğrencilerin öğrenmeye katılım ve motivasyonu ile anlamlı öğrenme deneyimleri üzerinde çeşitli katkılar sunduğu ifade edilmektedir. Çalışma kapsamında söz konusu yaklaşım “Uzman Mantosu Yaklaşımı” terimi kullanılarak ele alınmıştır.

Bu çalışmanın amacı, Uzman Mantosu Yaklaşımını kapsamlı bir biçimde incelemektir. Çalışmada öncelikle, yaklaşımın kuramsal temellerinin anlaşılabilmesi için Dorothy Heathcote’un eğitimde drama alanındaki katkıları ele alınmıştır. Bunu takiben, Uzman Mantosu Yaklaşımının tanımı, temel özellikleri ve temel unsurları değerlendirilmiştir. Ayrıca, öğretim yöntemleri ve öğretim sürecine ilişkin olarak eğitim ortamı, öğretmenin rolleri, kullanılan materyaller ve aile katılımı gibi önemli unsurlar incelenmiştir. Son olarak, Türkiye’de yaklaşımın uygulanma alanları ve bu uygulamaların eğitimdeki önemi analiz edilmiştir.

Uzman Mantosu Bağlamında Dorothy Heathcote

Yaratıcı dramının öğretim yöntemi olarak kullanılması gerekliliğini savunan önemli temsilcilerden biri olan Dorothy Heathcote, 1960’lı yıllarda, içeriğin önemini ortaya koymak için dramayı tekrar tanımlayarak; drama temelli eğitim

anlayışını yeniden yapılandırmıştır (Bolton, 1985; San, 1996). Bu çabaları ve eğitimde drama alanında kendine özgü yaklaşımları neticesinde Heathcote, eğitimde drama kapsamında “öncü” olarak nitelendirilmektedir (Özen ve Adıgüzel, 2017). Heathcote ve çağdaş drama temsilcileri, sanat formunun önemini yeniden oluşturmak, oyalanmaya sebep olan sürekli tekrarlanan davranışlardan uzaklaşmak ve içeriğin önemini yeniden ortaya koymak amacıyla dramayı, yaşamak ve gerçek hayatta olmak olarak tanımlamışlardır. Bu yaklaşım, birçok insanın dramanın gerçek hayata yakın, gerçek hayatın bir benzeri olduğu şeklinde yorumlamasını sağlamaktadır. Heathcote, öğretmen rolünü kullanarak katılımcılara ve gözlemcilere “şimdi oluyor” hissini güçlü bir şekilde vermekte, böylece gerçek hayatta yaşanan ve hissedilen duyguları dramayla ilişkilendirmektedir (Bolton, 1985).

Dorothy Heathcote ile uzun yıllar birlikte çalışan Gavin Bolton’un kaleme aldığı “*Drama for learning: Dorothy Heathcote's mantle of the expert approach to education*” adlı eserinde, farklı yaş gruplarından ve çeşitli yeterlilik düzeylerine sahip çocuklarla yürütülen uygulamaları ayrıntılı biçimde betimlemekte ve bu uygulamaları kuramsal açıdan analiz etmektedir. Böylelikle dramaya özgü hayal gücü olanakları ve yerleşik geleneklerden yararlanılarak, sınıf içi öğrenme toplulukları kapsamında derinlikli ve bütüncül müfredat çalışmalarının geliştirilmesi mümkün hâle getirilmektedir (Edmiston, t.y.).

Heathcote’ un çalışmaları, eğitime drama alanında yeni yaklaşımlar kazandırarak öğrenci-öğretmen ile drama ilişkisini yeniden yapılandırmaktadır (Özen ve Adıgüzel, 2017). Bu çerçevede öğretmen, işletme olarak adlandırılan hayali ortam içinde iki farklı rol üstlenmektedir (Aitken, 2013). Örtü içindeyken öğretmen, davranışları düzenlemekte, sınırlı bilgi sunmakta ve öğrencilerin görevleri sorumluluk bilinciyle yerine getirmelerini sağlamaktadır. Örtünün dışında ise öğretmen, işletmenin başarısına yönelik bir yardımcı rol üstlenmekte ve görev sonrası öğrencilerin deneyimlerini anlamalarına destek olmaktadır. Bu süreçte öğretmen, uzman eğitmenin sesini doğrudan kullanmamakta; iletişimi, öğrencilerle yardımcı bir meslektaş çerçevesinde yürütmektedir (Heathcote, 2002).

Heathcote’un deneyimleri sonucunda geliştirmiş olduğu yaklaşımlar, bireyi merkeze alan ve dünya insanı yetiştirmeyi hedefleyen pedagojik bakış açısına sahip eğitim amaçlı yaklaşımlar olarak adlandırılmaktadır (Özen ve Adıgüzel, 2017). Bu yaklaşımlardan biri olan Uzman Mantosu Yaklaşımında sözü edilen manto, insanların üzerine giydiği bir kıyafeti değil, kendilerine verilen görev esnasında taşımış oldukları sorumluluğu ifade etmektedir (Heathcote, 2010). Çocuklar, uzman rollerini gerçekçi bir biçimde üstlenerek, edindikleri görevler ve karşılaştıkları zorluklarla birlikte hem kimliklerini hem kapasitelerini

deneyimlemekte, rollerini üstlenmenin çok ötesinde rollerine uyum sağlayarak kendilerini zaman içerisinde geliştirmektedirler (Heathcote ve Bolton, 1995). Bu kapsamda, Heathcote'un çalışmaları, eğitimde drama yaklaşımını hem teorik hem de uygulamalı olarak yeniden şekillendirmiş ve öğrencilerin sorumluluk bilinci, iş birliği ve yaratıcı problem çözme becerilerini geliştirmelerine önemli katkılar sunmuştur (Heathcote ve Bolton, 1995; Heathcote, 2002; Özen ve Adıgüzel, 2017).

Uzman Mantosu Yaklaşımının Kuramsal Temelleri

1. Yapılandırmacı Yaklaşım

Yapılandırmacı yaklaşım kuramcısı Piaget, bireyin dış dünyadan gelen bilgiyi kendi zihinsel şemalarına göre özümlediğini veya bu şemaları yeni duruma göre düzenlediğini belirtmektedir (Piaget, 1952). Uzman Mantosu Yaklaşımında gerilimler göreve karmaşıklık katmakta, ilgi çekmekte ve öğrenme için yeni görevler ortaya çıkarmaktadır. Ayrıca drama bölümleri aracılığıyla öğrenciler, ele alınan konulara ilişkin birden fazla bakış açısını keşfetmeye, öğrenmeye ve öğrenme sürecinin kendisi üzerindeki etkilerini derinlemesine düşünmeye teşvik edilmektedirler (Aitken, 2013). Yaklaşımda grubun aktif rol aldığı bilginin sosyal inşası için yapı kurulmakta, sembolik nitelikteki bu yapı, problem çözme süreçlerinin gerçekliğiyle desteklenerek işlerlik kazanmaktadır. Uzmanlık görevleri zihinsel olarak ele alınsa da bu görevlerin tanıtımı ve benimsenmesi bilginin sadece zihinsel bir yük olmasının ötesinde öğrencinin o bilgiyi bir sorumluluk olarak içselleştirmesini destekleyen duygusal bir atmosfer üzerinden sağlanmaktadır (Heathcote ve Herbert, 1985).

2. Sosyokültürel Yaklaşım

Vygotsky'nin sosyokültürel kuramına göre öğrenme, sosyal bir etkileşim sürecidir ve birey bu süreçte "miş gibi" yapma yoluyla gelişimsel bir sıçrama gerçekleştirmektedir (Vygotsky, 1978). Vygotsky'ye göre, sosyal olarak yapılandırılmış öğrenme bağlamlarında ve destekleyici bir yetişkinin rehberliğinde, çocuk bir görevi yerine getirirken kendi mevcut kapasitesinin ötesine geçebilecektir. Öğretmen, rolü aracılığıyla öğrencinin başlangıçta ulaşılması güç görünen hedeflere ulaşmasını sağlayan yüksek beklentili bir öğrenme ortamı yapar. Bu yaklaşımda öğrenci, görevden sorumlu bir birey olarak konumlandırılmakta; öğrencinin sadece alışılmış bilgi ve çözüm yollarına bağlı kalmadan yaratıcı düşünmek, sorun çözmek ve farklı stratejiler denemesi gerekmektedir. Heathcote'un pedagojisinde, öğrencilerin katı kavramsal sınırları esnetmesi gerekmektedir. Çocuk, normal yeteneklerinin ötesine geçmeye, sadece alışılmış bilgi ve çözüm yollarını esnetmeye teşvik

edilmektedir. Uzmanın rolü ile özgür ve açık öğrenme ortamında, öğrenme sürecini yapılandıran roller ve görevler aracılığıyla destekleyici, yönlendirici ve yansıtıcı bir öğrenme topluluğu oluşturulmaktadır (Heathcote ve Bolton, 1995).

3. Eleştirel Pedagoji Kuramı

Freire (2019), bilginin özne ve bağlamdan bağımsız nesnel bir gerçeklik olarak ele alınmasını eleştirmekte ve nesnelci bilgi anlayışının sosyal bilimler açısından mümkün olmadığını dile getirmektedir. Bilgiyi üreten öznenin tarihsel, toplumsal ve kültürel konumunu görünmez kılan bu anlayış, Freire'ye göre bireyin kendi toplumsal gerçekliğini kavramasının önünde bir engel oluşturmaktadır. Bu yönüyle Freire, bilgiyi yalnızca açıklayıcı değil, aynı zamanda değerler ve çıkarlarla şekillenen sosyal bir süreç olarak ele almaktadır (Freire, 2019). Freire'nin belirttiği gibi, öğrenenler öğrenme sürecindeki aktif rollerini kavradıkça motive olacak ve bu durum kendi yetkinliklerini keşfetmelerine yardımcı olacaktır. Uzman Mantosu Yaklaşımında öğrencilerden, kendilerinin ötesinde bir şeye hizmet etmek için sorgulamaları, müzakere etmeleri, uzlaşmaları, sorumluluk almaları, iş birliği yapmaları ve birlikte çalışmaları istenmektedir. Böylece öğrenciler görevlere odaklanacak ve kendi bilgi ve yetkinliklerinin farkındalığını geliştireceklerdir. Kendilerinden istenen çeşitli görevlere verdikleri yanıtlarla anlayışlarını ifade edebilecek ve hem bağlamın içinden hem de dışından algılarını yansıtabileceklerdir. Sadece bilişsel olarak değil, sosyal ve bedensel olarak da öğrenme sürecinde aktif konumda olacaklardır (Heathcote ve Bolton, 1995).

4. Rol Kuramı

Erving Goffman'ın tiyatro metaforlarını referans alan Heathcote, rol ve performans kavramlarının farklı toplumsal bağlamlarda uygulanabilir olduğunu göstermektedir. Heathcote, dramadaki ilk uygulamalarında Goffman'ın "çerçeve" kavramını referans göstererek rollere ait işlevleri açıklayan kavramsal bir yapı ortaya koymaktadır (Özen ve Adıgüzel, 2018). Uzmanlık mantosunun öğretmenlerin ve çocukların hayali bir girişimde uzman rolleri üstlenmesiyle ilgili şirket veya ekip, incelenen konunun belirli bir bakış açısından çerçevelenmesi şeklinde kurulmaktadır (Aitken, 2013). Dramadaki öğrenmenin temeli, yeniden çerçevelemedir. Okuldaki öğrenme genellikle yeni bilgilerin edinilmesiyle gerçekleşirken, dramada öğrenme mevcut bilgilerin yeniden çerçevelenmesi yoluyla oluşmaktadır. Rol üstlenmek, bilinenlerden kendini ayırmayı ve bir dünyanın sınırlarını geçici olarak bulanıklaştırmayı bir diğer ifadeyle gerçek ile kurgu arasındaki sınırların geçici olarak silikleşmesini sağlayarak zaten sahip olunan kavramların değiştirilmesini, ayarlanmasını,

yeniden şekillendirilmesini ve yeniden hizalanmasını mümkün kılmaktadır. Deneyimden ayrılma yoluyla kişi kendi deneyimine yeni bir bakış açısıyla bakabilecektir (Bolton, 1985). Öğrenciler, bir rol üstlenerek gördüklerini anlamlandırmaya, kendi tepkilerinin farkına varmaya ve bu tepkileri eyleme dönüştürmeye teşvik edilmektedirler. Bu yaklaşımda seçim ve sorumluluk eylemden, farkındalık ise yansımadan doğmaktadır. Diyalog, rolle karşılaşmanın merkezindedir ve öğrencinin rol tepkisi olayın veya rolün akışı içinde dolaylı olarak ortaya çıkmaktadır (O'Neill,1989).

5. Otantik Öğrenme Kuramı

Uzman Mantosu Yaklaşımında gerilimler veya sorunlar hayatın bir parçasını oluşturmaktadır. Bu sebeple öğretmen bu gerilimleri tanıtarak, öğrenmenin karmaşık ve dağınık olduğu ve aşırı basitleştirilmediği otantik öğrenme bağlamları sunmaktadır (Aitken, 2013). Öğretim otantiktir ve otantikliğini bu durum gerçekten yaşanıyor gibi bir inandırıcılık ile yürütmektedir (Heathcote ve Bolton, 1995). Otantik öğrenme kuramında vurgulanan gerçekçi bağlamlar ve anlamlı görevler, Uzman Mantosu Yaklaşımının temel bileşenleriyle örtüşmektedir. Uzman Mantosu Yaklaşımında oluşturulan kurgusal ancak gerçekçi senaryolar, öğrencilerin bilgiyi işlevsel biçimde kullanmalarına olanak tanımakta ve öğrenmeyi disiplinler arası bir yapı içerisinde desteklemektedir (Weltsek, 2008).

6. Deneyimsel Öğrenme Kuramı

Dewey'e (1938) göre öğrenme, bireyin doğrudan yaşantıları aracılığıyla gerçekleşmekte ve bu yaşantıların anlamlandırılmasıyla derinleşmektedir (Dewey, 1938). Uzman Mantosu Yaklaşımı, çocukların kendilerini çocuksu hissetmeden oyunla anlamlı öğrenme deneyimleri yaşamalarına olanak tanımaktadır. Kendi iradesiyle, kendi ilgisi dahilinde bir dünya yaratmakta ve bu dünyada herkes yetişkinlerin sorumluluklarını taşıyan ve kararlarının sonuçlarıyla yüzleşen yetişkinler olmaktadır. Bu sorumluluk ve sorunlar ile karşılaştıklarında öğretmen, yetkiyi çocuklara vererek yetkisini kaybetmiş gibi görünmektedir. Böylece tıpkı oyunda olduğu gibi, her çocuk ilk görevlere kendi sosyalleşme, hayal gücü ve bilgi seviyesi ile başlamaktadır (Heathcote, 2010). Çocuklar, uzman rollerini gerçekçi bir biçimde üstlenerek, edindikleri görevler ve karşılaştıkları zorluklarla birlikte hem kimliklerini hem kapasitelerini deneyimlemekte ve rollerine uyum sağlayarak kendilerini zaman içerisinde geliştirmektedirler (Heathcote ve Bolton, 1995).

Uzman Mantosu Yaklaşımı Nedir?

Uzman Mantosu Yaklaşımı'nda sözü edilen manto, insanların üzerine giydiği bir kıyafeti değil, kendilerine verilen görev esnasında taşımış oldukları sorumluluğu ifade etmektedir (Heathcote, 2010). Uzman ise, bilgi üzerinde çalışma ve becerileri ustalaştırma fırsatı edinmek anlamında kullanılmaktadır (Heathcote, 2002). Uzman Mantosu Yaklaşımında temel düşünce, öğrencilerin tüm program çalışmalarını bir uzmanlar grubuymuş gibi ele almaları ve bu doğrultuda hareket etmeleri mantığıyla oluşmaktadır (Özen ve Adıgüzel, 2017). Kurgulanan dünya, eğitimsel araştırmalara zemin hazırlayan bir girişim, şirket ya da işletme oluşturmayı içermektedir. Yaklaşım, kısa süreli ve yoğun biçimde dramatize edilmiş bir olaydan çok, uzun vadeye yayılan bir öğrenme keşfini amaçlamaktadır. Ancak bunu, tarihsel anların dramatize edilmesinin sunduğu güçlü öğrenme potansiyelinden ödün vermeden ve öğretmenlere, müfredat genelinde ve farklı disiplinlerde etkili öğrenme deneyimleri geliştirebilmeleri için alternatif bir yol sunarak yapmaktadır (Abbott, 2007). Kurgulanan dünyanın unsurlarından biri olarak ifade edilen şirket veya ekip, incelenen konunun belirli bakış açısının çerçevelenmesi neticesinde kurulmaktadır. Bu kurgusal bağlamda, çocuklar yüksek statülü bir müşteri için önemli bir işi veya görevi yerine getirmek üzere sorumlu bir ekip olarak birlikte çalışmaktadırlar. Çocuklar, çalışma sırasında kendiliğinden ortaya çıkan veya öğretmenin planlayarak tanıttığı sorunlar veya gerilimlerle karşılaşmaktadırlar. Tüm dramalar için temel gereklilik unsuru olan bu gerilim unsuru, göreve karmaşıklık katmakta, onu ilgi çekici kılmakta ve öğrenme için yeni görev ve sorumluluklar ortaya çıkarmaktadır (Abbott, 2009).

Bu yaklaşımda müfredat, dersler veya öğrenme alanları kümesi olarak değil, bütünsel ve devam eden bir deneyim olarak gerçek hayattaki gibi ele alınmaktadır (Abbott, 2009). Öğrenciler, öğretmen tarafından özenli ve dikkatli şekilde yapılandırılan görevler aracılığıyla uzmanlık geliştirmekte ve uzman konumuna yükselmektedirler. Bu süreçte temel amaç, kurgulanan işletmenin işleyişini sürdürebilmek ve müşteri rolündeki dış aktörlerin giderek artan taleplerine etkili biçimde yanıt verebilmek için gerekli sorumlulukların üstlenilmesidir. Öğretmen, “onlar” ve “biz” dilini kullanarak dramatik gerilim oluşturmakta ve grubun topluca sorumluluklarını yerine getirmesinde ve bir araya gelmesinde önemli rol oynamaktadır. Böylece öğrenciler, gelişmekte olan uzmanlıklarına yönelik gerçekçi bir gereksinim yaratan bu işletme bağlamını benimsemekte, müfredat kapsamında yer alan görevleri artan bir sorumluluk bilinciyle yerine getirmektedirler. Öğretmenin becerikli müdahalesi ve planlaması sayesinde, öğrenciler müfredatın ihtiyaçları ve öğrencilerin öğrenmelerinin bir sonraki aşamalarına ilişkin kapsamlı analiziyle birlikte

tasarlanan çeşitli görevler üstlenmektedirler (Matusiak- Varley, 2011). Böylece öğrenciler, laboratuvarında çalışan bilim insanları, kazı yapan arkeolog veya kurtarma ekibi elemanları olabilmekte, bir fabrikayı veya bir dükkânı işletebilmektedirler. Çocuklar, kendi kendilerinin öğrenmelerini keşfettikçe ‘uzman’ gibi davranmakta ve ‘uzmanlık’ bakış açısıyla çalışmaktadırlar. Bu durum çocuklara, kendilerine ait sorumluluklar, gereksinim duydukları iletişim becerileri ve gerekli toplumsal davranışlar kazandırmaktadır (Özen ve Adıgüzel, 2017).

Yaklaşımın Özellikleri

Heathcote ve Bolton (1995), Uzman Mantosu Yaklaşımının temel özelliklerini aşağıdaki şekilde belirtmektedir:

1. Öğretmen-öğrenci arasında kurgusal karakterler yerine bir şeyi yönetmede uzman kişilerin rollerine ilişkin bir uzlaşma sağlanır.
2. Görevler, her zaman ürünün somut olarak ortaya çıkmasına çok yakın, kısa vadeli aşamalar olarak tanımlanır. Yapılan işe ve savunulan değerlere atfedilen önem, bazı drama türlerinde olduğu gibi yapay biçimde değil, kendiliğinden doğal bir süreç içinde oluşur.
3. Görevler çoğunlukla öğretmen tarafından başlatılır. Öğrenciler yönetsel kararlar veya kurumsal uygulamalar hakkında kararlar almak için çoğu zaman küçük gruplar halinde bir araya gelirler.
4. Bir görev tasarlamak için, öğretmenin öğrencilerin beceri düzeyini, ilgili bilgi türünü, öğrenme alanını ve sınıfın sosyal durumunu göz önünde bulundurması gerekir.
5. Her görev, öğretmen tarafından zorluk düzeyi aşamalı olarak artan, uzun vadeli görev süresi içinde bilinçli olarak seçilmiş bir adım olarak görülür.
6. Öğretmenin rolünün temel özelliği olarak öğretmen, kurumun geçmişine ve işleyişin önceki biçimlerine dair güçlü bir bilgi birikimine sahiptir. Ancak, acil görevlerde danışmanlık ve rehberlik sağlamak için öğrencilerin üstlendikleri rollere bağlı hareket etmektedir.
7. Öğretmen yalnızca ölçülebilir beceriler ve açık öğrenme alanlarıyla sınırlı kalmayıp öğrencilerin uzmanlıkla birlikte gelen sorumluluğun etik ve değer temelli boyutu olduğu farkındalığını sürekli olarak geliştirmeyi amaçlar.

Uzman Mantosu Yaklaşımı’nın Temel Unsurları

Yaklaşımın temel unsurları, Uzman Mantosu Yaklaşımında yer alan; bir uzman ekibi/ işletme, bir müşteri, bir görev / komisyon, kuramsal bağlam, uzmanlık göstergeleri ve işaretler ve gerginlik/ problem unsurları olarak 6

başlık altında toplanmaktadır (Heathcote ve Bolton, 1995). Aitken (2013) ise, bu unsurları alt başlıklar ile ayrıntılandırarak 10 temel unsur olarak tablolastırmıştır:

Tablo 1. Uzman Mantosu Yaklaşımının 10 Temel Unsuru

Temel Unsur	Açıklama	Öğrenme Açısından Ne Anlama Geliyor?
Kurgusal Bağlam	Çocuklar ve öğretmenleri, hayal güçlerini kullanarak kurgusal bir bağlamda birlikte hareket etmeyi, görmeyi veya taklit etmeyi kabul ederler.	• Öğrenme görevleri hem eğlenceli hem de ciddidir. • Hem kurgusal hem de gerçek dünyaya ait ikili bir farkındalık vardır. • Güvenlik sağlanır ve gerçek dünyada herhangi bir sonuç doğurmaz. • Öğrenme, zaman, güç, finans, yaş gibi gerçek dünya sınırlamalarıyla sınırlı değildir.
Şirket, İşletme Sorumlu Ekip	Çocuklar ve öğretmenleri, ortak bir girişim veya şirketin üyeleri olarak ortak bir kimlik edinirler. Bu bazen, tam anlamıyla gerçekleşmiş bir şirket bazen de ortak bir amacı olan başka bir sorumlu ekip olabilir.	• İş birliği içinde öğrenme sağlanır. • Örneğin bir komisyon bildirisi aracılığıyla ortak bir misyon, değerler ve ahlak anlayışı sağlanır. • Ortak bir mükemmellik geçmişi oluşturulur. • Ofis alanı kurmak gibi kinestetik tepki fırsatları oluşturur. • Gerçek dünya bağlamı kurulur.
Çerçeve	Söz konusu işletme veya şirket, ele alınan konulara ilişkin belirli bir uzmanlığa veya bakış açısına sahip olarak çerçevelenir. Oyun sırasında üstlenilen diğer roller de aynı şekilde çerçevelenir.	• Belirli bir şirket türü olarak çerçevelenmek, iş birliğini artırır ve ortak bakış açıları oluşturur. • Roller çerçeveye yerleştirilerek, öğretmen deneyimin yoğunluğunu artırabilir veya azaltabilir ve belirli bir bakış açısından bir diğer ifadeyle çerçeve mesafesi ile keşif yapılabilir.

Komisyon/ Kurul	Söz konusu işletme veya şirketten belirli ve önemli bir görevi üstlenmesi istenir.	• Açıkça ifade edilmiş uzun vadeli öğrenme hedefleri ortak bir amaçtır. • Gerçekçi ve sınırlı bir araştırma yapılmaktadır.
Müşteri	Bu önemli iş, kurgusal anlamda çok önemli bir müşteri içindir.	• Öğrenme, öğretmen için ya da kendiliğinden gerçekleşen bir süreçten öte, belirli bir hedefi gerçekleştirmeye yöneliktir. • Gerçek dünya ile ilgili ancak güvenli bir dünya bağlamı söz konusudur. • Yüksek statü, yüksek risk, yüksek standartları vardır. • Bir kitleye hitap etme duygusu vardır, bu da grupta yükümlülük duygusu yaratır.
Müfredat (mesleki görevler çerçevesinde oluşturulmuştur).	Çocukların komisyona yanıt olarak yerine getirdikleri görevler, hem müfredata uygun görevler hem de şirket için profesyonel görevlerdir.	• Gerçek dünya bağlamı sağlar. • Öğrenmeye bir amaç kazandırır. • Aynı dersler yerine bütünlük bir müfredat içerir.
Güçlü Yeniden Konumlandırma	Çocuklar şirket içinde çoğunlukla kendileri olarak etkileşimde bulunurlar ancak uzun zamandır bu işi yapan uzman olarak konumlandırılırlar.	• Geçmişteki başarıya dair ortak bir duygu sağlar, bu da grup ve bireysel öz yeterliliği artırır. • Yüksek statülü konumlandırmayı içerir, başka bir ifadeyle öğrenciler uzman olarak konumlandırılır. • Dil kullanımı üzerinde değişim oluşturur. • Öğretmen ve öğrenci arasındaki güç dengelerinde kalıcı etkiler oluşturur.

Öğrenme Amaçlı Tiyatro/Kongreler	Şirket içindeki devam eden rollerinin dışında, çocuklar ve öğretmenleri, incelenen konularla ilgili farklı bakış açılarına sahip diğer kişilerin bakış açılarını da keşfederler. Öğretmen, diğer kişi rollerini canlandırmak için çeşitli dramatik eylem kuralları kullanır.	• Birden fazla bakış açısının incelenmesi, • Çoklu, değişkenli ve bağlama duyarlı bir bakış açısının benimsenmesi, • Siyah-beyaz bakış açısını sorgulanması, • Doğrusal olmayan bir yaklaşımın benimsenmesi, • Doğalcı dramının kullanılmaması, daha soyut ve yaratıcı yolların tercih edilmesi anlamına gelir.
Gerilimler	Öğretmen, ödevin tamamlanması sırasında ortaya çıkabilecek belirli engelleri veya zorlukları önceden planlar. Bu gerilimleri ortaya çıkarmak için genellikle drama kullanılır.	• Öğrenmenin düzensiz, öngörülemez ve çok boyutlu doğasını tanımak, • Öğrenme için otantik bağlamlar sağlamak, • Çocukların ilgilerini ve meraklarını canlı tutmak, • Mücadele etmeyi, çabalamayı ve dayanıklılığı öğretmek anlamına gelir.
Yansıtma	Öğretmen, hem ders kapsamında hem de ders dışında, kurgusal bağlamda yaşanan öğrenme ve öğrenme süreci üzerine tartışma ve yansıtma için zaman ayırır.	• Üst öğrenme, diğer bir ifadeyle öğrenme becerilerinin geliştirilmesi, • Sınıf, şirket, müşteri, içerik gibi birden fazla bağlamin farkında olma ve böylece üst farkındalığın daha canlı hale getirmesi anlamına gelir.

Not. Aitken (2013, s. 40- 41) çalışmasından Türkçe'ye çevrilerek uyarlanmıştır.

Uzman Mantosu Yaklaşımında öğrenciler, daha çok bir işletme gibi, profesyonel olarak çalışan, bir girişime bağlı hizmet verenler olarak çerçevelenmektedir. Böylece sadece bilgi ile ilgili anlatılan alıcılar olmayacak, onların yerine sorumluluk sahibi insanlar olarak bilgiyle etkileşime girebileceklerdir (Özen ve Adıgüzel, 2017). Şirket ya da işletme, çocuk ve

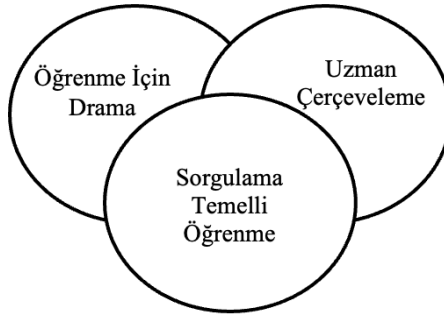
öğretmenlerinin ortak girişimde bulundukları veya kimlik edindikleri, zihinde canlandırılan bir yer olarak tasvir edilmektedir. Çocuklar ve öğretmenleri, ortak bir girişim veya şirketin üyeleri olarak ortak bir kimlik edinmektedirler. Bu bazen, tam anlamıyla gerçekleşmiş bir şirket bazen de ortak bir amacı olan başka bir sorumlu ekip olabilmektedir (Heathcote ve Bolton, 1995; Aitken, 2013). Bunun için öğrencilerin mutlaka bir işletmeyi işleten insanlar olarak uzman rolü içinde olması, mevcut işletmenin ve işletmeden bağımsız müşterilerin olması gerekmektedir. Müşterinin varlığı öğrencilere ‘biz’ ve ‘onlar’ farkındalığı yaratmakta, ancak ‘biz’ ve ‘onlar’ birbirleriyle yarışma biçiminde değil, birbirleriyle bağlı ve dayanışma içinde olmaktadır. Ayrıca müşterilerin sadece somut olarak değil, öğretmen ya da bir yetişkin tarafından yazılan bir mektup-haber gönderen soyut kişiler olması gerekmektedir. Gerek görüldüğünde öğrencilerden bazıları kısa süreliğine müşteri yardımcısı olabilmektedir (Özen ve Adıgüzel, 2017). Ancak çocukların kendilerini uzman olarak konumlandırabilmeleri için işaretlere ihtiyaçları vardır (Heathcote ve Whitelaw, 1985). Çünkü işaretler, çocukların kendilerini uzman olarak konumlandırmalarını sağlamak ve bu konumlandırmalar, ihtiyaç duyulan pedagojik araçlar olarak tanımlanmaktadır (Heathcote ve Bolton, 1995). İşaret ve göstergeler; anlamlı rol, suret, slayt, tablo, fotoğraf, çizim, kıyafet ve kostümler, yüzük gibi kişilerin ilgi alanını temsil eden nesneler, yazılı anlatılar, mektuplar ve gizemli özel işaretler gibi işaretlerden oluşmaktadır (Heathcote ve Whitelaw, 1985). İşaret ve göstergeler, öğrencinin kurgusal bağlamda edindiği uzman kimliğini temellendiren ve bu kimliğin sürekliliğini oluşturan sembolik yapıları ifade etmektedir (Heathcote ve Bolton, 1995). Bu kurgusal bağlamda, çocuklar yüksek statülü bir müşteri için önemli bir işi veya görevi yerine getirmek üzere sorumlu bir ekip olarak birlikte çalışmaktadırlar. Çalışmaları sırasında çocuklar, kendiliğinden ortaya çıkan veya öğretmenin planlayarak tanıttığı sorunlar veya gerilim unsurları ile karşılaşmaktadırlar. Tüm dramalar için temel gereklilik unsuru olan bu gerilim unsurları, göreve karmaşıklık katmakta, onu ilgi çekici kılmakta ve öğrenme için yeni görev ve sorumluluklar ortaya çıkarmaktadır (Abbott, 2009). Böylece öğrenciler, gelişmekte olan uzmanlıklarına yönelik gerçekçi bir gereksinim yaratan bu işletme bağlamını benimsemekte, müfredat kapsamında yer alan görevleri artan bir sorumluluk bilinciyle yerine getirmektedirler (Matusiak- Varley, 2011). Öğrencilerin elde ettikleri seçim ve sorumluluk, kendi eylemlerinden oluşurken; sorumluluk bilinciyle birlikte ortaya çıkan farkındalık bilinci ise, yansımadan doğmaktadır. Öğrenciler, gördüklerini anlamlandırmakta, kendi tepkilerinin farkına varmakta ve bu tepkileri eyleme geçirmek için itici bir güç kullanmakta zorlanabilirler (O’Neill, 1989). Bu durumda öğrencilerin deneyimlerini yansıtmaları

gerekebilir. Yansıtma ise öğrencilerin, sınıf, şirket, müşteri, içerik gibi birden fazla bağlamın farkında olması ve böylece üst farkındalığın daha canlı hale gelmesini sağlamaktadır (Aitken, 2013).

Öğretim Yöntemleri ve Süreçleri

1. Öğretim Yöntemleri

Uzman Mantosu Yaklaşımı genellikle; sorgulama temelli öğrenme, öğrenme için drama ve çocukların yetişkin uzmanlar olarak konumlandırılmasını içeren uzman çerçeveleme olarak adlandırabileceğimiz üç öğretim yönteminden yararlanmaktadır (Abbott, 2007, aktaran Aitken, 2013).



Şekil 1. *Uzman Mantosu Yaklaşımının Üç Pedagojik Yapısı*

Not. Abbott (2007) çalışmasından yararlanan Aitken (2013, s. 36) şeklinden Türkçe'ye çevrilerek yararlanmıştır.

Dramadaki öğrenmenin temeli, yeniden çerçevelemeden oluşmaktadır; okuldaki öğrenme genellikle yeni bilgilerin edinilmesiyle gerçekleşirken, dramada öğrenme mevcut bilgilerin yeniden çerçevesiyle yoluyla oluşmaktadır. Rol üstlenmek, bilinenlerden kendini ayırmayı ve bir dünyanın sınırlarını geçici olarak bulanıklaştırmayı bir diğer ifadeyle gerçek ile kurgu arasındaki sınırların geçici olarak silikleşmesini sağlayarak zaten sahip olunan kavramların değiştirilmesini, ayarlanmasını, yeniden şekillendirilmesini ve yeniden hizalanmasını mümkün kılmaktadır. Deneyimden ayrılma yoluyla kişi rol üstlenerek, kendi deneyimine yeni bir bakış açısıyla bakabilir (Bolton, 1985). Ancak gerçek öğrenmenin gerçekleşmesi için öğrencilerin bu becerileri belirli bir süre boyunca pratik yaparak pekiştirmeleri yetmemekte, aynı zamanda edindikleri yeni beceri ve kavramların farkında olmaları; ne öğrendiklerini fark etmeleri ve bir aşamada kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu almaları gerekir. Böylelikle öğrenci, öğrenme sürecinin pasif bir alıcısı değil, aktif bir katılımcısı olmaktadır. Bunun sebeple öğrencilerden, kendi çıkarlarının ötesinde bir amacı gerçekleştirmek için sorular sormaları,

tartışmaları, uzlaşmaları, sorumluluk üstlenmeleri ve birlikte çalışmaları istenmektedir. Bu süreç, sadece görevleri tamamlamayı değil, aynı zamanda etkileşimlerden öğrenmeye odaklanmalarını sağlamakta ve kendi bilgi ve yeteneklerini fark etmelerine yardımcı olmayı sağlamaktadır. Çünkü öğrenme, hem zihinsel hem sosyal hem de bedensel olarak aktif bir katılım gerektirmektedir (Heathcote ve Bolton, 1995).

2. Öğretim Süreçleri

2.1. Eğitim Ortamı

Uzman Mantosu Yaklaşımında sınıf, geleneksel bir derslik olmanın ötesinde; öğrencilerin kurgusal bir uzmanlık dünyasında görevler üstlendikleri, belgelerle çalıştıkları ve problem çözdükleri bütüncül bir yaşam ve çalışma alanı olarak kurgulanmaktadır (Heathcote ve Bolton, 1995). Kurgusal bağlamda sınıf, hem öğretmen hem de öğrencilerin hayali bir topluluk içinde rol oynadıkları bir eğitim ortamını ifade etmektedir. Sınıf, özel etkinlikler planlamak gibi bir hizmet sunan hayali bir işletmeye veya doğa koruma uzmanları olarak çalıştıkları ormanlık ya da sulak alana dönüşebilmektedir (Heathcote ve Herbert, 1985).

2.2. Aile Katılımı

Dorothy Heathcote tarafından geliştirilen yaklaşım, öğrenme süreci esas olarak öğrenci-öğretmen-kurgusal bağlam etkileşimi üzerinden yapılandırılmıştır. Ancak aile katılımı, öğrenme sürecini sınıfın ötesine taşıyan önemli bir bileşen olarak ele alınmaktadır. Öğrencilerin üstlendikleri uzmanlık rollerinin gerçek yaşamla ilişkilendirilmesi, ailelerin bilgi, deneyim ve kültürel birikimlerinin öğrenme sürecine taşınmasına olanak sağlamakta; bu kapsamda aileler bu süreçte danışman, bilgi kaynağı veya gerçek izleyici rollerini üstlenerek öğrencilerin öğrenme sorumluluğunu destekleyici bir işlev görebilmektedir (Heathcote ve Bolton, 1995).

2.3. Kullanılan Materyaller

Uzman Mantosu Yaklaşımında materyaller görsel, yazılı materyaller, sembolik, süreç temelli ve kültürel olarak çok çeşitli şekillerde sınıflandırılabilir. Bu materyaller, kurgusal mektuplar, e-postalar veya davet yazıları, rol kartları ve uzman ekip profilleri, haritalar veya dosyalar, kurum, şirket ya da organizasyon belgeleri, araştırma metinleri, kitaplar ve dijital kaynaklar, çalışma kâğıtları ve not alma araçları, drama nesneleri ve sınıf panoları gibi çok çeşitli ve ihtiyaca yöneliktir (Heathcote ve Bolton, 1995; Heathcote ve Whitelaw, 1985).

2.4. Öğretmenin Rolü

Heathcote’a göre öğretmenlerin rolleri şu şekilde sıralanabilir:

- ✓ Düşüncelere katkıda bulunan ve geri bildirim sağlamak amacıyla yaygın görüşe bilinçli olarak karşı çıkan kişi
- ✓ Grubun üyesi olarak düşüncelerin destekçisi
- ✓ Tartışmalarda hakem rolüne giren kişi
- ✓ Olayların duygu durumunu belirlemeye yardımcı ve olayların akışını gösteren anlatıcı kişi
- ✓ Çocukları kendi hallerine bırakarak olumlu anlamda geri çekilen kişi
- ✓ Bilinçli olarak nasıl ve ne yöne hareket edeceğini bilemeyen, bilgilendirilmeye ihtiyaç duyan kişi
- ✓ Çocukların kendi ifadelerini yansıtan ve kendilerini değerlendirmelerine yardımcı olan yansıtıcı kişi (Heston, 1993).

Bu rollerin yanısıra öğretmenin rolleri kapsamında Özen (2011)’in Heathcote’dan aktarımlarına göre Heathcote, öğretmenin, sınıftaki öğrenciler için kurgusal dünyayı oluşturması, hangi öğretim programının çalışıldığını çok iyi bilmesi ve tam olarak “şu an”da yaşandığının bağlamını vermesi gerektiğini ifade etmektedir. Çocukların öğrenci gibi değil, çalışanlar gibi düşünmeleri için öğretmenin, organize eden yönetici rolünü üstlenmesi ve bu rolü “biz” dilini kullanarak yapabilmesi gerektiğini vurgulamıştır. Uzman Mantosu Yaklaşımında öğretmenin “sizden yapmayı istediğim şey” gibi ifadeleri bırakıp kendisinin de sürece dahil olduğu ve birlikte hissini verdiği “biz, bizim, bize” ifadelerini kullanması gerekmektedir (Özen, 2011).

Uzman Mantosu Yaklaşımı Üzerine Çalışmalar

Uzman Mantosu Yaklaşımına ait uygulama örnekleri ve proje paylaşımları uluslararası Uzman Mantosu Yaklaşımı ağı olan Mantle Network resmi web sitesinde yer alan ve Türkiye’deki uygulamaları da barındıran mevcut listeyi, Türkiye’nin Gebze ilçesinde bulunan Pagev Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi ile Yücel Boru Fen Lisesi oluşturmaktadır. Mantle Network’te yer alan projelerden biri olan Pagev Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi projesinde öğrenciler, İngilizce ve Türk Dili ve Edebiyatı derslerinde “uzman ekip” rolünü üstlenerek ürün tasarımı ve tanıtım gibi görevleri tamamlamışlardır. Öğrenciler okul tanıtım dergisi hazırlama gibi görevlerini “uzman ekip” rolünde gerçekleştirmişler, böylece hem Türkçe hem de İngilizce derslerinin kazanımlarını bütünleştiren bir senaryo üzerinden çalışmışlardır. Bir diğer örnek olan Yücel Boru Fen Lisesi ise, “Commission Model” başlığı altında, okul öğrencileri bir “Promotional

Magazine” bir diğer ifade ile tanıtım dergisi hazırlama görevi üstlenmişlerdir. Böylece farklı ders içerikleri ile drama temelli görevlerle öğrenmenin iç içe geçirilmesi sağlanmıştır (Mantle Network, t.y.).

Uzman Mantosu Yaklaşımı okul öncesi dönem için, Woodrow First School, St John’s Primary School, Bradshaw Primary School ve Reay Primary School gibi çeşitli okullarda resmi olarak uygulanmaktadır. Uluslararası literatürde ise Uzman Mantosu Yaklaşımının erken çocukluk döneminde uygulanabilirliğine dair çeşitli pilot çalışmalar bulunmaktadır. Örneğin, küçük yaş grubu çocuklar, “kütüphane” veya “şehir planlama” gibi hayali bağlamlarda uzman rolünü üstlenerek, aktif ve deneyimsel bir öğrenme süreci yaşamış ve bu süreç, çocukların yaratıcılık, problem çözme ve iş birliği becerilerini geliştirmiştir (Mantle Network, t.y.). Okul öncesi dönem araştırmalarına bakıldığında Bernhardt ve Magyar (2023), Uzman Mantosu Yaklaşımı bağlamında Macaristan’daki anaokullarında uygulanan oyun kütüphanesi projesi kapsamındaki çalışmada, çocukların sosyal ilişkilerinin ve iş birliği becerilerinin anlamlı derecede arttığı, bununla birlikte çocukların dijital araç kullanımında daha bilinçli hale geldikleri tespit edilmiştir. Okul öncesi dönem kapsamında Hymers (2009)’ın yaptığı çalışma ise, Uzman Mantosu Yaklaşımının sadece müfredat konularını öğretmekle kalmayıp aynı zamanda küçük çocuklara etik, ahlaki ve felsefi sorunları güvenli bir hayali bağlamda keşfetme fırsatı sunduğunu kanıtlamıştır. Okul öncesi Uzman Mantosu Yaklaşımı kapsamında bir diğer çalışmada ise Smith (2017), okul öncesi çocuklar için uzman rolü yaklaşımının uygulanması sonrası çocukların hem akademik hem de kişisel gelişimine büyük katkı sağladığını belirtmiş ancak planlama sürecinin öğretmen için zorlayıcı olabileceğini vurgulamıştır.

Türkiye’de ise Uzman Mantosu Yaklaşımı bağlamında yapılan akademik çalışmalar olumlu sonuçlar ortaya koymuşlardır (Çelen ve Akar Vural, 2009; Özdemir ve Erdoğan, 2025; Tunç ve Akın, 2021; Sezerel ve Gökbulut, 2015; Sezerel ve Özoğul, 2019). Ancak Türkiye’de okul öncesinde drama, eğitimde drama ve oyun temelli öğrenme uygulamaları yaygın şekilde kullanılmakta olup, bu uygulamaların çocukların bilişsel, sosyal ve duygusal gelişimlerini desteklediğinin gösteren çalışmaların raporlanmasına rağmen (Aydın, 2019; Cihan, 2022; Çilengir ve Akar Vural, 2024; Köğce ve Aykaç, 2017; Şenol ve Metin, 2021; Türkmen, 2018) Uzman Mantosu Yaklaşımının okul öncesi dönem kapsamında belgelenmiş herhangi bir örneği bulunmamaktadır (Mantle Network, t.y.). Bu durumun, Türkiye’de Uzman Mantosu Yaklaşımının yeterince bilinmemesinden kaynaklı olabileceği düşünülmektedir.

Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmada Uzman Mantosu Yaklaşımının kuramsal temelleri, temel unsurları ve kullanım alanları kapsamlı biçimde incelenmiştir. Yapılan çalışmalar, söz konusu yaklaşımın öğrencilere profesyonel bir rol kazandırdığı ve onları bilgiyi sorumluluk bilinciyle kullanan bireyler hâline getirdiğini göstermektedir.

Bu çalışmada incelendiği üzere yaklaşım, sınıfı geleneksel bir derslikten çıkarıp kurgusal bir "işletme" veya "uzman ekip" ortamına dönüştürmektedir (Balton, 1985). Yaklaşımada adı geçen "Manto", fiziksel bir kostümden ziyade, öğrencinin üstlendiği yetki ve sorumluluğu temsil ederken; "Uzman" kavramı, bilginin pasif alıcısı olmak yerine onunla çalışan ve üreten bireyi tanımlamaktadır (Heathcote, 2010).

Yaklaşımın en ayırt edici yönü, güç dengelerinde yarattığı dönüşümdür. Öğretmen, geleneksel öğretmenden farklı olarak, işi kenardan izleyen değil, öğrencilerle birlikte çalışan kişidir (Özen, 2011). Yapılandırmacı ve sosyokültürel kuramlarla desteklenen bu süreçte, öğrenciler hayali bir müşterinin taleplerini karşılarken, müfredat kazanımlarını bir zorunluluk olarak değil, işin gereği olarak içselleştirmektedirler (Heathcote ve Bolton, 1995). Bu durum, Freire'nin eleştirel pedagojisini vurguladığı gibi, öğrencinin kendi öğrenme sürecinin öznesi olmasını sağlamakta ve onları 21. yüzyılın gerektirdiği problem çözme, iş birliği ve etik karar verme becerileriyle donatmaktadır (Freire, 2019; Heathcote ve Bolton, 1995).

Yaklaşımın başarısının temelinde, problemlerden kaynaklanan "gerilim" unsurunun stratejik kullanımı yatmaktadır (Abbott, 2009). Öğretmen tarafından önceden tasarlanan ya da süreç içinde ortaya çıkan problemler, öğrencilerin yalnızca bilişsel değil; sosyal ve duygusal boyutlarda da etkin katılımını gerektirmektedir. Bu durum, Vygotsky'nin vurguladığı üzere, öğrencilerin yetişkin rehberliği eşliğinde kendi mevcut yeterliklerinin ötesine geçerek gelişimsel ilerleme kaydetmelerine olanak tanımaktadır. Öğretmenin otoriter uzman rolünü terk ederek yol gösterici veya bir meslektaş olarak sürece katılması, öğrencilerin öz yeterliklerini artırmakta ve sınıf içi etkileşimi demokratik bir öğrenme kültürü çerçevesinde yeniden yapılandırmaktadır (Heathcote ve Bolton, 1995).

Türkiye'deki durum analiz edildiğinde, yaklaşımın potansiyelinin henüz tam anlamıyla keşfedilmediği söylenebilir. "Mantle Network" verilerine göre, Pagev Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi ve Yücel Boru Fen Lisesi gibi kurumlarda yürütülen projeler, yaklaşımın lise düzeyinde disiplinler arası geçişi sağlama ve dil becerilerini geliştirme konusundaki başarısını ortaya koymaktadır (Mantle Network, t.y.). Ancak literatür taraması, Türkiye'de yaklaşımın okul öncesi

dönemdeki uygulamalarına dair ciddi bir boşluk olduğunu ortaya koymaktadır. Oysa Macaristan ve İngiltere örnekleri, yaklaşımın erken çocukluk döneminde de oyun ve drama yoluyla başarıyla uygulandığını; çocukların iş birliği, problem çözme ve dijital okuryazarlık becerilerine katkı sağladığını belgelemektedir (Bernhardt ve Magyar, 2023; Hymers, 2009; Smith, 2017). Türkiye’de okul öncesi eğitimin oyun temelli yapısı bu yaklaşım için uygun bir zemin sunmasına rağmen (Aydın, 2019; Cihan, 2022; Çilengir ve Akar Vural, 2024; Köğce ve Aykaç, 2017; Şenol ve Metin, 2021; Türkmen, 2018), Heathcote’un Yaklaşımlarının Türkiye’de yeterince bilinmediği ve akademik çalışmalarda çok az temel alındığı görülmekte (Özen ve Adıgüzel, 2017), bu durumun ise yaklaşımın Türkiye’deki yaygınlaşma engellerinden birini oluşturduğu düşünülmektedir.

Yapılan tüm bu çalışmalar doğrultusunda, yaklaşımın sadece lise düzeyinde değil, okul öncesinden itibaren tüm eğitim kademelerinde yaygınlaştırılması önerilmektedir. Gelecekte yapılacak araştırmalarda, Türkiye’nin kültürel ve eğitimsel temellerine uygun "Uzman Mantosu" senaryoları geliştirmeye ve özellikle okul öncesi müfredatıyla uyumlu uygulama modellerinin yapılandırılmasına odaklanılmasının, alana önemli katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Ancak Türkiye’de Heathcote’un yaklaşımları üzerine yapılmış çalışmaların sınırlı olması (Özen ve Adıgüzel, 2017) sebebiyle Türk eğitim müfredatında farklı alan ve programlarda uygulamalarının arttırılmasının ve bu doğrultuda alanın uzmanları ile gerekli destekler sağlanılmasının, yaklaşımın yaygınlaşması açısından önemli olduğu düşünülmektedir.

KAYNAKÇA

- Abbott, L. (2007). *The dramas of history*. Mantle of the Expert. <https://www.mantleoftheexpert.com/wpcontent/uploads/2018/01/LA-The-Dramas-of-HIstory.pdf>
- Abbott, L. (2009, 27-29 Ağustos). *Mantle of the Expert: A historical perspective* [Konferans sunumu]. International Mantle of the Expert Conference, Hamilton, Yeni Zelanda.
- Aitken, V. (2013). Dorothy Heathcote's mantle of the expert approach to teaching and learning: A brief introduction. İçinde V. Aitken (Ed.), *Connecting curriculum, linking learning* (ss. 34-56). NZCER Press.
- Aydın, G. (2019). *Drama yoluyla okul öncesi dönemde İngilizce dil eğitimi* [Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Bernhardt, R. ve Magyar, Á. (2023). 'Mantle of Expert (MoE)' in kindergarten education – "Let's play librarian!". *Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce*, 18(1), 91-101. <https://doi.org/10.35765/eetp.2023.1868.07>
- Bolton, G. (1985). Changes in thinking about drama in education. *Theory Into Practice*, 24(3), 151-157. <https://doi.org/10.1080/00405848509543166>
- Cihan, M. (2022). *Okul öncesi eğitimde drama yönteminin toplama ve çıkarma işlemi öğretimine katkısının incelenmesi* [Yüksek lisans tezi, Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Çelen, İ. ve Akar Vural, R. (2009). Drama in education and teaching English: A research on the fourth grade elementary students. *Elementary Education Online*, 8(2), 425-438. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/90866>
- Çilengir, S. ve Akar Vural, R. (2016). Evaluation of Drama in Education (DiE) studies conducted in independent pre-schools: A case study in Aydın-Turkey. *Psycho-Educational Research Reviews*, 5(1), 17-25. <https://perrjournal.com/index.php/perrjournal/article/view/314>
- Dewey, J. (1938). *Experience and education*. Collier Macmillan Publishers. https://ia800400.us.archive.org/20/items/experienceeducat00dewe_0/experienceeducat00dewe_0.pdf
- Edmiston, B. (t.y.). *The 'mantle of the expert' approach to education*. Mantle of the Expert. <https://mantleoftheexpert.com/wp-content/uploads/2018/01/BE-The-MoE-Approach-to-Education.pdf>
- Freire, P. (2019). *Özgürlüğün pedagojisi: Etik, demokrasi ve yurttaşlık cesareti* (G. Kurt Gevinç, Çev.). Yordam Kitap. (Orijinal eserin basım tarihi 1998).
- Heathcote, D. (2002, 12-14 Nisan). *Contexts for active learning: Four models to forge links between schooling and society* [Konferans sunumu]. National

Association for Theatre in Education (NATD) Conference, Birmingham, Birleşik Krallık.

Heathcote, D. ve Herbert, P. (1985). A drama of learning: Mantle of the expert. *Theory Into Practice*, 24(3), 173-180. <https://doi.org/10.1080/00405848509543169>

Heathcote, D. ve Whitelaw, M. (1985, Eylül). *Notes on signs and portents* [Ders notları]. Drama in Education, The British Council, Heathcote Arşivi (AS028-AS045), Manchester Metropolitan University, Manchester, İngiltere. <https://www.mantleoftheexpert.com/wp-content/uploads/2018/01/conventions-notes.pdf>

Heathcote, D. (2010). 13. Uluslararası Eğitimde Yaratıcı Drama/Tiyatro Kongresi Açılış Bildirisi (21-23 Kasım 2008), *Yaratıcı Drama Dergisi*, 5(9-10), 29-37. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/1572283>

Heathcote, D. ve Bolton, G. (1995). *Drama for learning: Dorothy Heathcote's mantle of the expert approach to education*. Heinemann.

Heston, R. T. (1993). *The work and influence of Dorothy Heathcote* [Doktora tezi, Lancaster University]. <https://www.mantleoftheexpert.com/wp-content/uploads/2020/08/Heston-heathcote-archive.pdf>

Hymers, J. (2009). 'Little children, "big" questions': Does Mantle of the Expert create an environment conducive to philosophical thinking in the Early Years? [Lisans tezi, University of East Anglia]. City College Norwich. <https://www.mantleoftheexpert.com/wp-content/uploads/2018/01/Julie-Hymers-Dissertation.pdf>

Köğçe, D. ve Aykaç, M. (2017). Matematik kazanımlarının öğretiminde okul öncesi öğretmenlerinin yaratıcı drama yöntemini kullanma durumlarının incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(3), 523-542. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/kefad/issue/59420/853398>

Mantle of the Expert Network. (t.y.). *Mantle of the Expert Türkiye*. <https://tr.mantlenetwork.com/>

Matusiak-Varley, B. (2011). Developing pupils' learning through the use of mantle of the expert. İçinde S. Schonmann (Ed.), *Key concepts in theatre/drama education* (ss. 35-38). Sense Publishers. https://doi.org/10.1007/978-94-6091-332-7_6

O'Neill, C. (1989). Dialogue and drama: The transformation of events, ideas, and teachers. *Language Arts*, 66(5), 528-540. <https://www.jstor.org/stable/41411486>

Özdemir, C. ve Erdoğan, T. (2025). The effect of the mantle of the expert approach in acquisition of the value of responsibility and collaborative skills in life

- science course. *Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 8(1), 27-49. <https://doi.org/10.33400/kuje.1514657>
- Özen, Z. (2011). *Dorothy Heathcote'un yaratıcı drama yaklaşımları* [Yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Özen, Z. ve Adıgüzel, Ö. (2017). Dorothy Heathcote'un yaratıcı drama yaklaşımları. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 12(1), 1-28. <https://doi.org/10.21612/yader.2017.001>
- Özen, Z. ve Adıgüzel, Ö. (2018). Okul gerçek yaşam ve sorumluluk üstlenme ilişkisini sorgulayan yeni bir drama yaklaşımı: Komisyon modeli. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 13(2), 153-172. <https://doi.org/10.21612/yader.2018.012>
- Piaget, J. (1952). *The origins of intelligence in children*. International Universities Press.
- San, İ. (1996). Yaratıcılığı geliştiren bir yöntem ve yaratıcı bireyi yetiştiren bir disiplin: Eğitsel yaratıcı drama. *Yeni Türkiye Dergisi*, 2(7), 148-160.
- Sezerel, H. ve Gökbulut, Ö. Ö. (2015). İnternet bağımlılığı ve süreçsel drama: Bir bağımlılığın önlenabilir gelişimi. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 10(1), 103-116. <https://izlik.org/JA74UM46JU>
- Sezerel, H. ve Özogul, T. (2019). Öğrenciyi merkeze almak: Turist rehberliği eğitiminde uzman mantosu yaklaşımı. *Dokuz Eylül Üniversitesi İşletme Fakültesi Dergisi*, 20(1), 167-197. <https://doi.org/10.24889/ifede.473423>
- Smith, L. (2017). Teachers' perspectives on the effectiveness of 'Mantle of the Expert' as a teaching strategy in the Early Years Foundation Stage. *The STeP Journal (Student Teacher Perspectives)*, 4(4), 118-135. <https://ojs.cumbria.ac.uk/index.php/step/article/view/430>
- Şenol, F. ve Metin, E. (2021). Examining the effectiveness of drama education program on the interaction and social skills of children in preschool classes applying inclusive practices. *Education and Science*, 46(208), 189-212. <https://doi.org/10.15390/EB.2021>
- Tunç, N. ve Akın, E. (2021). 8. sınıf Türkçe ders kitaplarında drama tekniklerinin kullanımına yönelik bir inceleme. *Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(1), 64-80. <https://doi.org/10.53586/susbid>
- Türkmen, S. (2018). *Okul öncesi eğitimde uygulanan drama etkinlik planlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi* [Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Weltsek, G. J. (2008). The status of drama/theatre education: A survey of the field. İçinde P. O'Connor (Ed.), *The Oxford handbook of drama and education* (ss. 81-96). Oxford University Press.

3. Bölüm

Okul Öncesi Eğitimde Aile Eğitimi ve Katılımı ile Aile-Öğretmen İş Birliği

Hatice ŞAHİN¹

1. Aile Eğitimi

Çocukların doğdukları günden itibaren eğitimlerinin ve gelişimlerinin desteklenmesinden sorumlu olan birinci kişiler, ebeveynlerdir. Eğitimin temellerinin atıldığı ve ilk deneyimlerin yaşandığı aile kurumu, çocukların gelişimlerinde ve kişiliklerinin oluşumunda oldukça önemlidir. Ailenin sorumlulukları, çocukların okula gitmesiyle birlikte okul öncesi eğitim kurumlarıyla paylaşılır ve rolleri hala devam eder. Bu noktada okul ve ev arasında verilen eğitimin birbirini destekler şekilde olması, çocukların öğrenmelerinde etkili olacaktır (Yüksel, 2021). Çocukların hayatlarında oldukça önemli olan ebeveynlerin çocuk bakımı, eğitimi ve ebeveynlik hakkında bilgi ve becerilerini geliştirmeleri önem arz etmektedir (Kılıç, 2010). Bu sebeple ailelere gerekli eğitimlerin sağlanması oldukça önemlidir.

Aile eğitimi, aile dinamiklerinin daha sağlıklı ilerlemesi için aileyi oluşturan bireylerin bilgi, beceri ve tutum kazanmasını desteklemek amacıyla yapılan planlı ve sistemli eğitim çalışmalarıdır (Ünal, 2021). Aile eğitiminin önemli amaçlarından bazıları, ebeveynlerin çocuklarını daha iyi tanımasını sağlamak, çocukların gelişimine yönelik aileyi bilgilendirmek, fırsat eşitliğini sağlamak ve evdeki öğrenme ortamını daha iyi duruma getirmektir (MEB, 2024).

Ailelerin günümüzün değişen şartlarına uyum sağlayabilmesi ve bu bağlamda ebeveynlik görevlerini yerine getirebilmesi için kültürel, psikolojik, ekonomik ve sosyal bütünlüğünün sağlanarak güçlendirilmesi gerekmektedir. Bu sebeple ailelerin ihtiyaçları göz önünde bulundurularak eğitim programlarının hazırlanması ve ailelere yönelik planlamaların yapılması önem arz etmektedir (Ünal, 2021). Bireyler arasındaki farklılıklar dikkate alındığında bu programlarda farklı öğretim yöntemlerinin kullanılması gerekmektedir. Aile eğitim programlarında ailelere eğitim verilirken en çok yararlanılan yöntemler soru-cevap, anlatma, büyük-küçük grup tartışması, örnek olay, altı şapkalı düşünme ve rol oynamadır. Öğretim yöntemlerinde çeşitliliğin sağlanması, ailelerin eğitim

¹ Öğr. Gör. Dr., Çocuk Gelişimi Programı, Çocuk Bakımı ve Gençlik Hizmetleri Bölümü, Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksekokulu, Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi, Karaman/Türkiye ORCID: 0000-0002-8045-7662, Mail: haticesahin@kmu.edu.tr

programını benimsemelerinde daha etkili olacaktır (Ata, 2021). Bunun yanı sıra programları uygularken temel ilkeler de göz önünde bulundurulmalıdır. Aile eğitim programlarının temel ilkeleri planlılık, bilimsellik, yararlılık, açıklık, süreklilik, uygunluk, gönüllülük, etkileşimlilik, gizlilik, katılımcılık, yaygınlık, iş birliği, zamanındalık, ulaşılabilirlik ve eşitliktir (Ünal, 2021).

1.1. Aile Eğitim Modelleri

Uygulanan farklı aile eğitim modelleri bulunmaktadır. Böylece farklı modellerle, ailelerin yaşam kalitelerini iyileştirme ve eğitilmiş bireylerin yetişmesi için ailelere ulaşılabilir. Örnek olarak ev merkezli aile eğitimi, kurum merkezli aile eğitimi, ev okulları, kurumsal okul öncesi eğitimle bütünleştirilmiş aile eğitimi, uzaktan öğretim yoluyla aile eğitimi, mobil hizmetler ve çocukta çocuğa sayılabilir (Güven ve Temel, 2018; Uzun ve Yalçın, 2021; Tezel Şahin ve Özyürek, 2024).

Ev merkezli aile eğitimi, çocukların eğitimi ve gelişiminde aileyi temel almaktadır. Çocukların konuşma, yürüme gibi çoğu gelişimsel beceriyi ve çevresine yönelik bilgileri geliştirmesine destek olan ilk öğretmenleri, ebeveynleridir. Bu programın temel amacı, çocukların gelişimlerine yardımcı olması, iyi beslenmesi ve sağlıklı olması için uygun ev ortamı oluşturmak amacıyla çocuğa bakan kişileri ve ebeveynleri eğitmektir (Erdoğan, 2010). Bu programda hizmetin evde sunulmasıyla birlikte aileler çocuk bakımı, ulaşım ya da işten izin alma gibi endişelere girmemektedir. Bunun yanı sıra hizmetin evde verilmesi, kişiselleştirilmiş hizmet, daha geniş aile katılımı, güven ilişkisi kurma fırsatı ve bireysel ilgi avantajı da sağlamaktadır (Sweet ve Appelbaun, 2004).

Kurum merkezli aile eğitimi, uzman eğitimciler tarafından ebeveynlere belirli bir mekânda eğitim verilen ve grup toplantıları şeklinde gerçekleştirilen bir yaklaşımdır (Aksoy, 2002, Akt. Uzun ve Yalçın, 2021). Ebeveynlerin kuruma gelmesi, kısa sürede daha fazla kişiye ulaşmasını sağlamaktadır. Çocuğu aynı yaş grubunda olan aileler, süreçte birbirlerine bilgi paylaşımı yapabilmektedirler. Fakat sürekliliği sağlayarak katılımcı sayısını artırmak zor olabilmektedir. Genel olarak ülkemizde bu model benimsenmiştir (Tezel Şahin ve Özyürek, 2024). Bu programlarda anne ve babalar sınıftaki ve okuldaki etkinliklere destek olabilir. Sınıflarda ortamı düzenleme, hikâye anlatma ya da mesleklerine göre etkinlikler yapabilirler. Okulda ise alan gezilerinde görev alma, kermes düzenleme, kostüm ve maske hazırlama gibi etkinliklerde görev alabilirler (Uzun ve Yalçın, 2021).

Ev okulları, eski dönemlerden itibaren uygulanan ve devam eden alternatif bir eğitim modelidir (Çivici ve Özasan, 2020). Ev okulu, öğrenenlere birey olarak değer veren, bireysel öğrenme kapasitesini temel alarak eğitimin sistemli bir şekilde evde verilmesini benimseyen bir modeldir (Taşdan ve Demir, 2013). Ev

okulu modeli, çocuklar için öğrenme ortamını bireyselleştirme, okula kıyasla akademik başarıyı yükseltme, aile bireyleri arasında ilişkileri geliştirme, okullarda olan fiziksel şiddet, ırkçılık gibi olumsuz koşullardan çocukları uzak tutarak daha güvenilir bir ortam oluşturma ve çocuklara belirli bir dünya görüşü öğretme gibi nedenlerden dolayı tercih edilmektedir (Ray, 2016). Ev okulu modelinin önemli faydalarından biri ailelerin çocuklarının eğitiminde daha fazla rol almalarının sağlanmasıdır. Ayrıca okula devam etmekte zorluk yaşayan çocuklar içinde iyi bir seçenektir (Aydın ve Pehlivan, 2000).

Kurumsal okul öncesi eğitimle bütünleştirilmiş aile eğitimi, okul öncesi eğitim kurumuna giden çocukların ebeveynlerine evde ve kurumda eğitim verilmesini kapsayan bir yaklaşımdır (Uzun ve Yalçın, 2021). Çocuğun gelişimini bütün olarak ele alan bütüncül program yaklaşımıyla, kısa sürede çok sayıda çocuğa eğitim ve bakım hizmeti sağlanması amaçlanmaktadır (Tezel Şahin ve Özyürek, 2024). Bu konuda MEB (2013) tarafından okul öncesi eğitim programı ile bütünleştirilmiş aile destek eğitim rehberi (OBADER) hazırlanmıştır. Bu rehberde çocukların eğitiminin aile ve kurum arasında paylaşılması gerektiği, ebeveynlerin katılımıyla birlikte ev ve kurum arasındaki devamlığın sağlandığı, bilgilerin pekiştiği ve eğitimde sürekliliğin sağlandığı ifade edilmiştir.

Uzaktan öğretim yoluyla aile eğitimi yaklaşımında, çocukların en iyi öğretmenlerinin anne ve babası olduğu görüşü benimsenmektedir. Ebeveynlere basılı materyaller aracılığıyla bilgilendirmeler yapılmakta ve rehberlik hizmetleri verilmektedir. Basılı materyaller hem ailelere hem de çocuklara yönelik olmaktadır. Bunlar düzenli olarak ailelere gönderilmekte ve onlarla iletişime geçilmektedir (Demir, 2017). Bu eğitimin amacı, eğitim hizmetlerinin verilmesindeki sınırlılıkları kaldırarak ya da azaltarak koşulları değişik olan bireyleri eğitmektir. Böylece bireylerin belirli merkezlerde bulunmaları ya da belirli yaş ve düzeyde olmaları gibi zorunlulukları ortadan kaldırılarak eğitim hizmetlerinden yararlandırılması sağlanmaktadır. Bu eğitim uygulamalarıyla çoğu insanın ihtiyaçlarına yönelik uygun öğrenme ortamları sunulabilmektedir (Tezel Şahin ve Özyürek, 2024).

Mobil hizmetler, okul öncesinden yararlanamayan çocukların bulundukları yerlere gezici otobüsler ulaşarak, okul öncesi öğretmeninin belirli bir zamanda, eğitim programını uygulayarak çocukları ilköğretime hazırlamayı amaçlamaktadır. Gezici anaokulları, çocuk bakımını tüm yönden ele alan ve aileleri de içeren bütünleştirici bir programdır (Aral 2001; Tezel Şahin ve Özyürek 2010, Akt. Güven ve Temel, 2018) Mobil hizmetler, ailelerin eğitimlerine yönelik programların planlanması, uygulanması ve çocukların gelişimlerini destekleyen eğitim programlarının uygulanması açısından önem taşımaktadır (Tezel Şahin ve Özyürek, 2024).

Çocuktan çocuğa, çocukların öğrendiklerini başka çocuklara okulda, evde ya da dışarıda aktarmasıdır. Topluma ve aileye katkısı oldukça fazladır. Çocuklar başkalarına aktarım gerçekleştirdiğinde onların bilgi ve davranışlarında da olumlu gelişmeler olmaktadır. Ayrıca yetişkinlerinde görevlerini çocuklar sayesinde hatırlamaları sağlanmaktadır. Bu yaklaşımda çocuklar öğrenerek, bunları başkalarıyla paylaşırlar. Ayrıca bu yaklaşım, yaşı büyük olan çocukların küçük kardeşlerinin gelişimi için gerekli olan, aileye de aktarılması planlanan becerileri ve bilgileri kazandırmayı amaçlamaktadır (Tezel Şahin ve Özyürek, 2024).

Genel olarak ortaya konulan aile eğitim modellerinde ortak vurgunun aile eğitiminin önemi olduğu söylenebilir. Hangi model olursa olsun, modellerin tümünde ebeveynlerin becerilerini nitelikli duruma getirme ve geliştirme, çocuk ebeveyn iletişiminin niteliğini artırma; çocuklara uygun yaklaşımları benimseyen, potansiyellerinin farkında olan, onları etkili yönlendirebilen, çocuk gelişimine ilişkin bilgi sahibi olan, onları destekleyen, teknolojiyi uygun biçimde kullanabilen ve problemlerle başa çıkabilen yetişkinler olmalarını sağlamaya yönelik çalışmaların yürütüldüğü görülmektedir (Demir, 2017).

2. Aile Katılımı

Aile katılımı, ebeveynlerin ve aile bireylerinin okulda gerçekleştirilen eğitim programlarına destek olup, karar verme süreçlerine katılarak aktif rol oynadıkları çalışmalardır. Ailelerin, okulların hedeflerini gerçekleştirebilmesi ve mevcut durumların daha iyiye ulaşması için süreçlere aktif bir şekilde katılması gerekmektedir (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2024). Aile katılımı, ilişki kurma ve bilgi paylaşma sürecidir (Cömert ve Güleç, 2004). Aile katılımında amaç, sürekliliği ve bütünlüğü devam ettirerek, okul ve ev arasındaki koordinasyonu sağlamaktır. Okulda öğrenilenlerin evde, evde öğrenilenlerin ise okulda desteklenmesi çocukların eğitimini devamlı hale getirerek, çocuğun istendik davranışlara daha kontrollü ulaşmasına yardımcı olmaktadır (Arabacı, 2021; Bayraktar, 2020).

Aile katılımının birçok yararı vardır. Bu yararlar aşağıda verilmiştir (Çakmak, 2010; Hornby, 2011; MEB, 2013; Ayanoğlu, 2020; Bayraktar, 2020; Ceylan ve Ülker, 2021; Ogelman ve Döğer, 2021):

- Çocuklar ve ebeveynler arasında iletişimi güçlendirir.
- Anne ve babaların çocukları ile kaliteli zaman geçirmeleri için fırsat sağlar.
- Ebeveynlerin kendi yetenek ve becerilerine ilişkin güvenleri artar.
- Aileler, çocukların yaşlarına göre hangi davranışların uygun olduğuna ilişkin bilgi sahibi olur.
- Aileler, çocuklarının gelişimlerini takip edebilirler.

- Aileler evdeki uygulamalarla çocuklarının eğitimini, okula paralel olacak şekilde destekleyebilirler.
- Aileler, okulda yapılan uygulamalara katılmaya yönelik daha olumlu tutuma sahip olurlar.
- Aileler, öğretmenlere değer vererek, eğitim sürecinde onları desteklerler.
- Aileler, çalışmalar sırasında okul ve sınıf düzeni hakkında bilgi sahibi olur.
- Okulda yapılan etkinliklere çocukların katılımı artar.
- Çocuklar daha uyumlu ve mutlu olmakla birlikte güvenli ve desteklenmiş hissederler.
- Öğretmenler, çocukların merkezde olduğu, daha aktif bir ortam hazırlar.
- Ev ve okul arasındaki eğitime yönelik farklar azalır.
- Öğretmenler, bu çalışmalar aracılığıyla çocukların geçmiş yaşantılarına yönelik detaylı bilgi edinebilirler.
- Öğretmenler, çocukların ve ailelerin ilgi ve ihtiyaçlarını daha doğru bir şekilde anlayabilirler.
- Etkili ebeveyn katılımı, aile-öğretmen ilişkilerini iyileştirir.

2.1. Aile Katılım Çalışmaları

Öğretmenlerin ebeveynlerle etkili bir şekilde çalışabilmesi için çeşitli becerilere sahip olması gerekmektedir. Özellikle toplantılar, ev ziyaretleri, telefon görüşmeleri gibi çalışmalarla ebeveynlerle iletişim kurmak için iletişim ve gerekli organizasyon becerilerini sergilemeleri önemlidir (Hornby, 2011). Aile katılım çalışmaları olarak bireysel görüşmeler (telefon/yüz yüze), ailenin etkinliklere katılımı, konferanslar, veli toplantıları, broşürler, günlük defter gönderme, kitapçıklar, haber mektupları, duyuru panoları, ev ziyaretleri, afiş hazırlama, gezi piknik gibi sosyal faaliyetler düzenlenebilir (Yüksel, 2021). Okul öncesi eğitim programı ile bütünleştirilmiş aile destek eğitim rehberi (OBADER)'nde kullanılacak teknikler şu şekilde ifade edilmiştir (MEB, 2013):

Telefon görüşmeleri: Yüz yüze görüşme imkânı olmadığında telefon görüşmeleriyle, yapılan etkinlikler ve çocuklar hakkında ailelere bilgilendirmeler yapılabilir. Bunun yanı sıra telefon aracılığıyla ailelere çocuğun gelişimine yönelik olumlu bilgiler de verilebilir (MEB, 2013). Ailelerden gelen sorular nedeniyle telefon görüşmelerinin uzama ihtimalinde, aileler okula davet edilmelidir (Kahraman vd., 2017).

Kitapçıklar: Çocukların gelişimi ve eğitimi hakkında ebeveynlere bilgi vermek için el kitapçıklarından yararlanılabilir. Ayrıca çocukların hazırladığı kitapçıklar, adres kitapçığı, sınıf ile okulu tanıtan kitapçıklar hazırlanabilir.

Kitapçıklarda anlatım tarzının ailelere uygun olmasına dikkat edilmelidir (MEB, 2013).

Fotoğraflar: Eğitimci, etkinliklerde çocukların görüntülerini çekmek için bir fotoğraf makinesi bulundurabilir. Çocukların sınıfta yapılan etkinliklerde ya da gezi sırasında fotoğrafları çekilerek ebeveynlerle paylaşılabilir. Eğitimci bu fotoğraflardan bir pano da hazırlayarak ailelere sunabilir (MEB, 2013). Böylece ebeveynler çocuklarının okuldaki çalışmaları hakkında bilgi sahibi olabilirler. Aynı zamanda öğretmenlerde ailelerden çocuğa yönelik fotoğraflar isteyebilirler. Böylece öğretmenler de okul dışında çocuklar hakkında bilgi edinebilirler (Temel vd., 2020).

Duyuru panoları: Ailelerin çocuklarını okula getirirken ya da alırken okuyabilecekleri yerlere duyuru panoları yerleştirilebilir. Panolarda planlar, etkinliklere yönelik fotoğraflar, gerekli telefon numaraları, kısa notlar ve çocuk gelişimi ile eğitime yönelik aileleri bilgilendirmek amacıyla hazırlanan etkinlik duyuruları yer alabilir (MEB, 2013). Ayrıca panolarda yapılacak etkinlikler, bilmeceler, şarkılar, geziler hakkında bilgiler, afişler, makaleler ve broşürler bulunabilir (Yüksel, 2021). Bunun yanı sıra ailelerin dikkatini çekmek için panolar düzenli olarak güncellenebilir (Temel vd., 2020). Böylece panolar, hazırlanma amacına ulaşarak orada yer alan bilgilerin, ailelerin dikkatini çekmesi sağlanabilir (Bayraktar, 2020).

Bültenler: Ailelere yönelik haftalık ya da aylık bültenler hazırlanabilir. Bu bültenler aracılığıyla ailelere sınıftaki olaylar, çocukların öğrendikleri oyunlar, şiirler, şarkılar, yaptıkları geziler, etkinlikler vb. konularda bilgi verilebilir. Birkaç sayfadan oluşan bültenler her çocuğa hazırlanmalı ve ailelere verilmelidir (MEB, 2013). Aileler için hazırlanan bültenler, çocuklarla gönderilebilir, okul çıkışı ebeveynlere verilebilir ya da elektronik ortam aracılığıyla iletilebilir (Temel vd., 2020).

Haber mektupları: Ebeveynlere, okulda yapılan etkinlikler ve çocuklarını destekleyebilecekleri etkinlikler hakkında bilgi vermek ve aile katılımını teşvik etmek için hazırlanan iletişim aracıdır. Ailelerin anlayabileceği şekilde hazırlanmasına dikkat edilmelidir (MEB, 2013). Haber mektupları ailelere günlük, haftalık ya da 15 günlük arayla gönderilebilir (Üstübal, 2015).

Yazışmalar: Okuldan aileye ve aileden okula şeklinde iki yönlü olmalıdır. Bu iletişim yönteminde önemli olaylara ya da eğitimci memnuniyetine yönelik bilgiler yazılabilir. Yazışmalar, ailelerden sadece ücret, materyal vb. istemek için olmamalı; ailelerle olumlu olayların paylaşılması içinde yapılmalıdır (MEB, 2013).

Gelişim dosyaları: Eğitimciler, çocukların gelişimlerine yönelik dosya tutmalıdır. Gelişim dosyası, çocuklara yönelik genel bir değerlendirme

yapabilmek için belirli bir dönemde çocuğun gelişim alanlarına ilişkin fotoğrafların, özgün ürünlerin, gelişim raporlarının ve ses kayıtlarının yer aldığı sistematik bir dosyadır. Dönem sonunda gelişim dosyası sunumu için ailelerle toplantılar yapılarak çocukların gelişimi ve değişimi görülebilir (MEB, 2013). Aileler, dosya inceleme ve sunumlarda çocuklarının gelişimini detaylı bir şekilde inceleyebilirler. Böylece çocuklarının okulda neler yaptıklarını, vakit geçirdikleri ortamda görebileceklerdir (Kahraman vd., 2017).

Toplantılar: Ailelere toplantılar aracılığıyla program ve okul politikaları hakkında bilgi verilebilir. Bunun yanı sıra toplantılar, ebeveynlerin ve ailelerin birbirini tanımalarını sağlar. Ayrıca toplantılarda, çocuk gelişimi, çocukların evlerindeki davranışları, çocukların eğitimine yönelik karar alma, okulda çocukların karşılaştıkları güçlükler ve çözüm yolları gibi konular ele alınabilir (MEB, 2013). Toplantılar, yıl içinde en az iki kere yapılmalıdır. Ayrıca bu toplantılara öğretmenler ve ailelerin yanında okul yöneticileri de katılarak çocuklar için daha faydalı iş birlikleri yapılabilir (Bahçıvan vd., 2018).

Okul ziyaretleri: Ailelerin okul başlamadan önce okulu ziyaret etmeleri, kuralları, yapılan çalışmaları ve okulun işleyişini öğrenmelerini sağlar. Bunun yanı sıra çocukların uyudukları, oynadıkları, beslendikleri ve etkinlik yaptıkları ortamları görerek okula yönelik endişeleri gider. Özellikle okulun başladığı ilk zamanlarda okul ziyaretleri planlanmalıdır (MEB, 2013). Okul ziyaretleri sırasında, ailelerin çocuklarını ve bulundukları sınıf ortamını izleyebilmeleri için okullarda kamera sistemi ya da gözlem odası bulundurulması sağlanmalıdır (Temel vd., 2020).

Geliş gidiş zamanları: Ailelerin okula geliş ve gidiş zamanlarında ebeveynler ve eğitimci arasında kısa bir bilgi aktarımı gerçekleşir. Bu zaman diliminde gün içindeki yapılanlara yönelik birkaç cümle söylenmesi, çocuğun sınıf içindeki durumu, ebeveynler için etkinlik örnekleri ve anne babanın çocukları hakkında bilgi vermesi bu süreçte yeterli olacaktır (MEB, 2013). Fakat çocuk için bireysel görüşmeler yapılması gerekiyorsa özel bir zaman dilimi ayrılmalıdır (Kahraman vd., 2017).

Dilek kutuları: Ailelerin önerilerini, dileklerini ve isteklerini ilettikleri kutulardır. Ailelerin görebilecekleri bir yere konularak, ailelere gerekli bilgilendirmeler yapılmalıdır. Böylece aileler düşüncelerini rahat bir şekilde aktarabilirler (MEB, 2013). Ailelerin istekleri, ilgili kişiler tarafından dikkate alınmalıdır (Bahçıvan vd., 2018). Ayrıca bazen aileler, kendilerini tanıtmadan daha rahat eleştiri yapmak isteyebilirler. Bu durumlarda dilek kutularını kullanmak yararlı olacaktır (Kahraman vd., 2017).

İnternet temelli uygulamalar: Bu yöntemde çocukların fotoğrafları, haber mektupları, günlük olaylar ve okulda yapılan etkinlikler ailelere e-posta aracılığı

ile iletilebilir. Gerekirse ailelerle grup oluşturularak duyurular tüm gruba eş zamanlı paylaşılabilir. Ailelerinde paylaşım yapmaları sağlanabilir (MEB, 2013). Bunun yanı sıra web siteleri, aile portalları ve sosyal medya, ebeveynlerle iletişimi geliştirmek için yararlanılabilecek dijital iletişim araçlarıdır (Kemp, 2015). Örneğin, web siteleri yapılacak olan etkinliklerin ayrıntılarını ve gidilen gezilerin fotoğraflarını paylaşmak için kullanılabilir (Hornby, 2011).

Bireysel görüşmeler: Aileler çocukları hakkında sorunlarını paylaşmak, öğretmen tarafından dinlenerek anlaşılacak için eğitimciyle görüşmeye ihtiyaç duyarlar. Bu görüşmelerin amacı, çocukların sorunlarını, güçlü yönlerini, gelişimini aile ile paylaşmak, taşınma, kardeş doğumu gibi özel durumlarda sergilenmesi gereken tutumlar hakkında aileye bilgi vermek ve bunlara çözüm yolları bulmaktır. Düzenli görüşmeler yapılmasına dikkat edilmelidir (MEB, 2013). Ayrıca bu görüşmeler aracılığıyla ebeveynlerin çocuklarına yönelik beklentileri öğrenilebilir. Böylece bunları gerçekleştirmek için neler yapılabileceği ve karşılaştıkları sorunlarla nasıl baş edeceklerine ilişkin fikir paylaşımı yapılabilir (Kızıлтаş, 2009).

Ev ziyaretleri: Öğretmen ev ziyaretleri yaparak, aileyi ve çocuğu daha iyi tanıyabilir. Bu ziyaretler aracılığıyla çocukların ebeveynleri ile ilişkileri, evde aldığı sorumluluklar ve yaşadığı ortam gözlemlenir. Ev ziyaretleri 30-40 dakika arasında olmalıdır. Bu süreçlerde ebeveynlerin çocuğa yönelik davranışları, evdeki kurallar, beslenme, sağlık, temizlik, ev koşulları, kardeşler arası ilişkiler gibi konularda gözlem yapılabilir (MEB, 2013). Bunun yanı sıra öğretmen büyükanne ve büyükbaba gibi ailenin diğer bireyleriyle de tanışma fırsatı bulur. Ayrıca ziyaretler sırasında öğretmenler, ebeveynlerin sorularını da yanıtlarlar. Eğer endişeleri varsa onları giderme imkânı bulurlar (Hornby, 2011). Bunun yanı sıra yapılan bir çalışma da öğretmenler ev ziyaretleri hedefini, aile ve çocuk hakkında detaylı bilgi edinmek ve okul ile aile arasındaki iletişimi güçlendirmek olduğunu ifade etmişlerdir. Ebeveynlerin beklentileri ise çocuk hakkında fikir paylaşımı yapmak ve öğretmenlerin çocuğu gözlemleyerek değerlendirmeleri olduğu yönündedir (Erkan vd., 2015).

OBADER'in yanı sıra güncellenen Okul öncesi eğitim programıyla birlikte Aile Eğitimi Rehberi de hazırlanmıştır. Bu rehber aracılığıyla ailelerin kendi yeteneklerine güvenmeleri, çocuk gelişimi hakkında bilgilendirilmeleri ve bilinçli seçimler yapabilmeleri konusunda güçlendirilmeleri amaçlanmıştır (MEB, 2024).

3. Okul Öncesi Öğretmeni

Okul öncesi öğretmeni, eğitim kurumunda görev yapan, aile eğitimi çalışmalarıyla eğitimin evde de devamını sağlayan, 72 aydan küçük olan çocukların duygusal, sosyal, dil, zihin, fiziksel vb. gelişimlerine destek olan, çocukların ilk sosyal modelleridir (Ulus, 2017).

Okul öncesi öğretmeni, çocukların anne ve babasından sonra hayatlarında önemli rol oynayan kişidir. Çocuklar okul öncesi eğitim kurumlarında gününün büyük bir kısmını okul öncesi öğretmenleriyle geçirmektedir (Başal, 2020; Karademir, 2019). Bu sebeple okul öncesi öğretmenin sahip olduğu özellikler oldukça önemlidir. Öğretmenin özellikleri, çocukların gelişimini ve okul öncesi eğitim sürecinin niteliğini etkileyen en temel faktörlerden biridir. Çocuklar güvende hissettikleri, değer gördükleri ve sevdiklerinden emin oldukları destekleyici ortamlarda daha iyi keşfederler. Bu ortamın en temel bileşeni ise çocuk ve öğretmen arasındaki güvenli ve tutarlı ilişkidir (Karademir, 2019).

Okul öncesi öğretmenin sahip olması gereken özellikler aşağıda verilmiştir (Cartwright, 1999; Colker, 2008; Dağlıoğlu, 2010; Ulus, 2017; Karademir, 2019; Başal, 2020; Gündoğdu, 2021):

- Çocukları seven, enerji dolu ve güler yüzlü olmalıdır.
- Öğretmenler ebeveynlerle iş birliği yapmalıdır.
- Eğitim süreçlerinde teknolojiden yararlanmalı ve yeniliklere açık olmalıdır.
- Çocukların ve ailelerin yaşamlarını iyileştirmek için kararlı ve istekli olmalıdır.
- Çocuklara ve ailelere saygı duymalı ve onlara değer vermelidir.
- Çocukların bireysel farklılıklarına, gelişim özelliklerine ve durumlarına göre gerekli esnekliği göstermelidir.
- Mesleğine karşı istekli ve hevesli olmalıdır.
- Çocuğu merkeze alan bir bakış açısı benimsemelidir.
- Çocuklara sorunlara çözüm bulabilen ve sorgulayan bireyler olmaları için rehberlik etmelidir.
- Konulara ön yargılı yaklaşmamalı, objektif bir bakış açısına sahip olmalıdır.
- İletişim becerileri yüksek olmalıdır.
- Yaratıcı bir şekilde düşünebilmeli, çocukların farklı fikirlerini desteklemelidir.
- Çocukların duygu ve düşüncelerini her zaman önemsemelidir.
- Etkili sınıf yönetimi becerisine sahip olmalıdır.
- Sabırlı, sakin ve problemleri çözebilen biri olmalıdır.

- Öz denetim becerisi gelişmiş olmalıdır.
- Anlaşılır biçimde konuşmalı ve ses tonunu etkin kullanabilmelidir.
- Özgün olmalıdır.
- Çocuklara uygun model olmalıdır.
- Çok boyutlu değerlendirme yaparak çocukları iyi tanımalıdır.
- Öğrenme sevgisine sahip olmalıdır.
- Güven verici, demokratik ortamlar oluşturmalıdır.
- Mizah anlayışına sahip olmalıdır.

MEB (2017) tarafından 6 ana yeterlik alanı ve bunlara yönelik 31 alt yeterlik ve 233 performans göstergesini içeren "Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri" belirlenmiştir. Bu yeterlikler 2006 tarihinde yürürlüğe girmiştir. 2008 tarihinde ise okul öncesi de dahil olmak üzere toplam 14 alanda "Özel Alan Yeterlilikleri" hazırlanarak yürürlüğe konulmuştur. Okul öncesi öğretmeni özel alan yeterlilikleri aşağıda verilmiştir (MEB, 2017: 107-118):

1. Gelişim Alanları
 - 1.1. Gelişim alanlarını desteklemek için eğitim sürecini planlayabilme
 - 1.2. Eğitim ortamını düzenleyebilme
 - 1.3. Materyal seçebilme, kullanabilme ve hazırlayabilme
 - 1.4. Eğitim faaliyetlerini yürütebilme
2. Ailelerle İletişim, Aile Katılımı ve Aile Eğitimi
 - 2.1. Ailelerle iletişim kurabilme ve aile katılımını sağlayabilme
 - 2.2. Aile eğitimi etkinliklerini yürütebilme
3. Değerlendirme
 - 3.1. Eğitim programını değerlendirebilme
 - 3.2. Çocukların gelişimini değerlendirebilme
4. İletişim
 - 4.1. Etkin dinleme becerisini geliştirebilme
 - 4.2. Empati kurabilme becerisini geliştirebilme
 - 4.3. Kendini söz, beden ve sanat yoluyla ifade edebilme becerisini geliştirebilme
 - 4.4. Bilişim teknolojilerinin günlük yaşamda kullanımına ait farkındalık geliştirebilme
5. Yaratıcılık ve Estetik
 - 5.1. Araştırma, keşfetme ve alternatif çözüm yolları üretme becerisini geliştirebilme
 - 5.2. Özgün ürünler oluşturma becerisi geliştirebilme
 - 5.3. Estetik anlayışı ve seçicilik becerilerini geliştirebilme

6. Okul ve Toplumla İş Birliği Yapma

6.1. Çocukların, ulusal bayram ve törenlerin anlam ve önemine farkına varmalarını ve katılımlarını sağlayabilme

6.2. Ulusal bayram ve törenlerin yönetim ve organizasyonunu yapabilme

6.3. Okulun kültür ve öğrenme merkezi haline getirilmesinde toplumla iş birliği yapabilme

7. Mesleki Gelişimi Sağlama

7.1. Mesleki gelişimi belirleyebilme

Öğretmenler, ailelerin okula güven duyarak sürece katkı sağlayabilmeleri için çalışmalar yapmalıdır. Aynı zamanda çocukların gelişimlerine yönelik ailelerle karşılıklı bilgiler paylaşarak iş birliğine ortam oluşturmalarıdır. Yapılan çalışmalarda, aile katılımını içeren programlarda eğitim alan çocukların gelişimlerinde meydana gelen olumlu etkilerin kalıcı olduğu ortaya konulmuştur (Özen, 2010). Okul öncesi eğitim sürecinde, çocukları tek başına bireyden ziyade ebeveynleriyle birlikte değerlendirmek gerekmektedir. Öğretmenler, ailelerin çocuğa yönelik daha fazla deneyimi olduğunu ve onu daha iyi tanıdıklarını kabul etmelidir. Aile bireylerine yönelik hoşgörülü, demokratik, esnek ve anlayışlı bir tutum sergilendiğinde, ailelerin süreçteki çalışmalara katılımı daha kolay olacaktır (Dağlıoğlu, 2015).

4. Aile-Öğretmen İş Birliği ve Çocukların Gelişimine Katkıları

Aileler, çocuklarının öğrenme süreçlerine katkıda bulunarak onların ilk öğretmenleri olurlar. Aileler okulda yapılan çalışmaları anlayarak desteklediklerinde eğitim sürecine büyük katkı sağlarlar. Bu kapsamda aile ile okul arasındaki iş birliği ve iletişimin etkili bir şekilde yapılması, eğitim süreçlerinin her kademesinde oldukça önemlidir. Bu durum öğrencilerin düzenli bir şekilde okula devam etmesine, akademik başarısının ve motivasyonlarının artmasına destek olmaktadır (Kızıldaş, 2009).

Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocukların gelişim özellikleri dikkate alındığında, aile ile okul arasındaki iş birliği büyük önem taşımaktadır. Bu dönemde çocuklar eğitim süreçlerinde büyük ölçüde ailelerinin desteğine ihtiyaç duyar ve kendi öğrenme sorumluluklarını üstlenemezler (Višnjić Jevtić, 2023). Okul öncesi dönemde ilk defa çocuk, aile ortamından ayrılarak bir kuruma başlamaktadır. İlk zamanlar bu hem çocuk hem de aile açısından kaygı verici olabilmektedir. Bu noktada çocuklarını okula emanet edecek olan aileler, öğretmenlere güven oluşturmak ister. Öğretmenler, aile ile iş birliği yapmasına yardımcı olacak uygun iletişim yollarını seçerek, ailelerin ve çocukların okula yönelik kaygılarını azaltabilir. Bunun yanı sıra, öğretmenler de çocukları daha iyi tanıyabilmek için ailelerin desteğine ihtiyaç duymaktadır. Aile ile yapılan iş

birliği, okulda öğrenilen bilgilerin evde pekiştirilmesini sağlayarak daha kalıcı olmasına yardımcı olur. Bu durumda eğitim uygulamalarının sürdürülebilir ve başarılı olmasını sağlar (Yüksel, 2021).

Okul öncesi dönemde çocuğun gelişimini desteklemek ve olumlu davranışlar kazandırmak için evde gerekli eğitim yaşantılarını aileler, okullarda ise öğretmenler planlamaktadır. Bu eğitim yaşantılarından erken yıllarda yararlanamayan çocukların gelişimleri ve gelecek yaşantıları olumsuz yönde etkilenebilmekte ve kalıcı izler meydana gelebilmektedir (Ayanoglu, 2020). Bu sebeple erken yıllarda aile ile iş birliğinin kurulması çocukların gelişimleri için oldukça önemlidir. Aile desteği uygulamaları dikkatli bir şekilde uygulandığında, çocukların evde ve kurumda kendilerini daha güvende hissetmelerine ve hem ebeveynlerin hem de öğretmenlerin daha iyi olmalarına destek olabilir (Miller vd., 1995). Ayrıca ailelerle iş birliği, çocukların davranışları hakkında önemli bilgiler sağlamanın en etkili yoludur. Böylece öğretmenler, çocukların davranışlarına daha kolay rehberlik yapabilir (Dağlıoğlu, 2010).

Öğretmen ve aile iş birliğine yönelik farklı modeller geliştirilmiştir. Swap (1993; akt. Višnjic Jevtic, 2023; Ayanoglu, 2020), 4 model tanımlamıştır. Bunlar koruyucu model, iletim modeli, program zenginleştirme modeli ve ortaklık modelidir. Koruyucu modelde amaç, eğitimciler ve ebeveynler arasındaki çatışmanın önlenmesidir. Bu modelde ebeveynlerin, çocukların eğitim sürecine yönelik sorumluluğu eğitim kurumuna bırakmaları ve eğitim hedeflerine müdahale etmeyen bir tutum benimsemeleri beklenmektedir. İletim modeli, ebeveynleri de içermesine rağmen, okul tarafından belirlenen eğitim amaçlarına saygıya dayanmaktadır. Ebeveynler çoğunlukla yetersiz görülmekte ve eğitilmesi gerekmektedir. Program zenginleştirme modelinde, programın içeriği ile hedeflerini geliştirmek için ebeveynlerin ve eğitimcilerin iş birliğine önem verilir. Bu ilişkilerde saygı ve eşitlik ilkeleri benimsenmektedir. Son olarak ortaklık modelinde, öğretmen ve aile çocuğun gelişimi için iş birliği içinde olurlar. Öğretmenler ailelerin çalışmalara katılımı ve iş birliği için plan ve program düzenler. Epstein (2002; 2010) ise aile ile iş birliğinin 6 türünden bahsetmiştir. Bunlar ebeveynlik, iletişim, gönüllülük, evde öğrenme, karar verme ve toplumla iş birliğidir. Ebeveynlik boyutu, ailelere çocuklarını destekleyecek ev ortamları hazırlamalarına yardımcı olmaktır. İletişim boyutu, çocukların ilerlemesi ve okul programlarına yönelik ev-okul ve okul-ev iletişimini etkili bir şekilde tasarlamaktır. Gönüllülük boyutu, ebeveynlerden yardım ve destek almak, bunu organize etmektir. Evde öğrenme boyutu, ailelere evde çocuklara ödevlerinde ve diğer etkinliklerde, kararlarda ve planlamada nasıl yardımcı olabilecekleri konusunda fikir ve bilgiler sunmaktır. Karar verme boyutu, ebeveynleri okul kararlarna dahil etmek ve ebeveyn liderleri ile temsilcileri yetiştirmektir. Son

olarak toplumla iş birliği, aile uygulamalarını, okul programlarını ve öğrencilerin gelişimlerini güçlendirmek amacıyla toplumdaki hizmetleri ve kaynakları belirleyerek dahil etmektedir.

Ailelerle gerçek iş birliği yapan öğretmenler, onlara yön göstermekte, pratik stratejiler sunmakta ve iş birliği kapsamında problemleri çözerek onları desteklemektedir (MEB, 2024). Ayrıca okul aile iş birliği sayesinde aileler, çocuklarının gelişimini ve eğitimini bütünüyle destekleyebileceklerdir. Kendilerine olan güvenleri gelişecektir ve becerilerinin farkına varacaklardır. Çocuklarıyla daha etkili ve doğru bir iletişim kuracaklardır. Bunun yanı sıra öğretmenler de ailelerle çocukların eğitime yönelik görev paylaşımı yaparak yoğunluklarını azaltabileceklerdir. Çocuğu ve aileyi daha iyi tanıdıktan sonra oluşan problemlere kolay çözüm yolları bulabileceklerdir. Eğitim süreçlerini daha çocuk merkezli hazırlayabileceklerdir (Bahçıvan vd., 2018). Ayrıca öğretmenler evde yapılan uygulamalar hakkında bilgi sahibi olurken, ailelerde okulda yapılanlar hakkında bilgi sahibi olmaktadırlar. Her iki tarafından da okul aile iş birliğinin gerekli olduğuna inanmaları oldukça önemlidir (Ok, 2016).

Ailelerin etkinliklere katılımını engelleyen bazı faktörler de bulunmaktadır. Bunlar ailelerin dini inançlar, kültürel etkiler gibi farklılaşan yaşam tarzları, öğretmenlerin ve yöneticilerin olumsuz tutumları, zaman yetersizliği, iletişim bozukluğu ve ekonomik koşullar gibi nedenlerdir (Arabacı, 2021). Ceylan ve Ülker (2021), aile katılımını etkileyen faktörleri dört başlıkta toplamışlardır. Bunlar; çocuğa yönelik faktörler (yaş, kişilik özellikleri, cinsiyet, özel gereksinimli olma), aileye yönelik faktörler (tutum ve davranışlar, sosyo-kültürel özellikler, sosyo-ekonomik özellikler), kurumsal faktörler (eğitim programı, yönetim) ve eğitimciye yönelik faktörlerdir (tutum ve davranışlar, yeterlilik düzeyi). Aile ve öğretmen iş birliği ve iletişim, ekonomik ve kültürel durum, beklentiler, değer yargıları gibi farklılıklar dikkate alınmazsa öğretmen ve ailenin uyumlu çalışması pek mümkün olmayabilir (Üstübal, 2015). Engellerden dolayı çalışmalar kesintiye uğrayabilmektedir. Fakat okul ve aile arasındaki güven arttıkça, ebeveynlere faydalar konusunda açıklamalar yapıldıkça engellerde aşılabilmektedir (Arabacı, 2021). Örneğin Vuorinen vd. (2014) tarafından yapılan çalışmada, ebeveynlerin güvenini kazanabilme ve diyalog kurabilme yeteneğinin, ev ve okul öncesi kurumu arasında iş birliğinin kurularak sürdürülmesi için önemli olduğu ortaya konulmuştur.

Kurum ve aile arasında etkili bir iletişim ortamının oluşması zamanla olmaktadır. Bu sürecin başında iletişimi engelleyen faktörler ortadan kaldırılmalıdır. Hem öğretmen hem de aile birbirlerini etkili dinlemeli ve iletişim becerilerini geliştirmelidir (Aksoy vd., 2021). Ailelerle süreçte etkili bir şekilde çalışabilmek için önemli becerilerden biri etkili dinleme için gerekenlerdir.

Bunlar özetleme, dikkatlilik, aktif ve pasif dinleme becerileridir. Bunun yanı sıra meslektaşlarla iş birliği ve ebeveynlerle iletişim kurmak için gerekli olan diğer kişilerarası beceriler ise kendini ifade etme becerileridir. Bunlar yapıcı geri bildirim verme, istekte bulunma ve reddetme, problem çözme ve eleştirilerle başa çıkma tekniklerini içermektedir (Hornby, 2011). Çalışmalarda iletişimin önemini destekler niteliktedir. Örneğin, Atış Akyol vd. (2021) tarafından yapılan çalışmada, öğretmenlerin sahip olduğu iletişim becerilerinin geliştirilmesinin, öğretmen-çocuk ilişkisi ve ailelerin sürece katılması açısından önemli olduğu ortaya konulmuştur.

Aile ve öğretmen iş birliğinin çocukların gelişimine katkıları oldukça fazladır. Okul ve aile iş birliği ile çocukların okuldaki başarılarının yükselmesi sağlanacaktır. Bunun yanı sıra çocukların kendilerine güvenerek yetişmeleri desteklenecektir. Ayrıca çocuklar okula yönelik olumlu bakış açısı kazanarak, okul yaşantısında motivasyonları artacaktır (Bahçıvan vd., 2018). Çocukların okula kolay alışması, aile ve öğretmenin çocuğa yönelik tutumlarında tutarlı olması, eğitimin daha kalıcı olması ve okulda olumlu öğrenme olanaklarının oluşturulması bakımından da ailenin okulla iş birliği içerisinde olması önemlidir (Ok, 2016). Okul ve aile iş birliği, çocuklarda olumlu davranışların gelişmesinde de oldukça etkilidir (Güler Yıldız, 2015). Aile katılımı çalışmaları ile öğretmenler, çocukların gelişimlerini ve öğrenmeleri destekleyebileceklerdir. Böylece eğitimin kalitesi artarak, iletişim ve davranış problemleri azaltılabilecektir (Ogelman ve Döğer, 2021). Aile ve öğretmenler arasında çocuklara uygulanan eğitim farklılıkları en aza indirgenebilecektir (Bahçıvan vd., 2018). Çocukların öğretmene ve okula yönelik olumlu tutumlar geliştirmesinde de etkilidir (Güler Yıldız, 2015). Yapılan çalışmalarda çocuklara olan katkılarını destekler niteliktedir. Araştırmalar, çocukların gelişimlerinin erken yaşlarda başlatılan ve devamlı olan okul-aile iş birliğinden etkilendiğini, çocukların akademik başarıları ile davranışlarını pozitif bir şekilde etkilediğini göstermektedir (Kızıldaş, 2009). Bunun yanı sıra okul ve aile iş birliğinde aktif bir şekilde görev alan ailelerin çocuklarının, katılmayan ailelerin çocuklarına göre daha başarılı olduğu ifade edilmektedir (Ok, 2016). Ayrıca İlgar ve Topaç (2013) tarafından yapılan çalışmada, okul ve aile iş birliğinin, çocukların özgüveninin oluşmasına, gelişimine katkısına, paylaşmayı öğrenmesine, sosyalleşmesine, hayata hazırladığına, mutlu ve başarılı olmasına katkıda bulunduğu vurgu yapılmıştır.

5. Aile ve Öğretmenle İlgili Yapılan Çalışmalar

Alan yazını incelendiğinde hem yurt içinde hem de yurt dışında konuya yönelik çalışmaların yapıldığı görülmektedir. Genel olarak yapılan çalışmalarda

aile katılımının önemine, çocukların gelişimine olan katkılarına, aile katılımını engelleyen faktörlere, aile-öğretmen arasındaki iş birliğine, aile katılım çalışmalarına, beklentilere ve görüşlere vurgu yapılmıştır (Tezel Şahin vd., 2011; Hayakawa vd., 2013; Özcan ve Aydoğan, 2014; Vuorinen vd., 2014; Kurtulmus, 2016; Güven ve Temel, 2018; Marti vd., 2018; Abu ve Kayar, 2020; Baştan vd., 2023; Kolu vd., 2024). Aşağıda yapılan bazı çalışmalara örnekler verilmiştir.

Arnold (2008) tarafından yapılan çalışmanın amacı, okul öncesi dönemde ebeveyn katılımı ile çocukların okuma yazma öncesi becerileri arasındaki ilişkiyi incelemektir. Çalışmaya 163 okul öncesi dönem çocuğu, ebeveynleri ve öğretmenleri katılmıştır. Çalışma sonucunda, yüksek ebeveyn katılımının, okuma yazma öncesi becerilerinin daha güçlü olmasıyla ilişkili olduğu ortaya konulmuştur.

Yaşar Ekici (2013) tarafından yapılan çalışmanın amacı, okul öncesi eğitim kurumlarındaki aile katılım çalışmalarına katılan ve katılmayan ailelerin çocuklarının sosyal beceri ve problem davranışlar açısından karşılaştırılmasıdır. Çalışmaya 5-6 yaş 400 çocuk ve aileleri katılmıştır. Çalışma sonucunda, aile katılım çalışmalarına katılan ailelerin çocuklarının sosyal becerilerinin diğer çocuklara göre daha yüksek olduğu; katılmayan ailelerin çocuklarının problem davranışlarının ise katılan ailelerin çocuklarına göre daha fazla olduğu ortaya konulmuştur.

Üstübal (2015) tarafından yapılan çalışmanın amacı, okul öncesi eğitim kurumlarında uygulanan aile katılım çalışmalarının aile-öğretmen arasındaki iletişim ve iş birliğine etkisini incelemektir. Çalışmaya 60 anne katılmıştır. Çalışma sonucunda, aile katılım çalışmaları annelerin ihtiyaçlarına uygun oldukları zamanlara yönelik hazırlandığında, annelerin bu çalışmalara istekle katıldığı ve programın anne ile öğretmen arasındaki iletişim ve iş birliğini olumlu yönde etkilediği ortaya konulmuştur.

Kocyigit (2015) tarafından yapılan çalışmanın amacı, okul öncesi eğitim etkinliklerinde aile katılımı sırasında ortaya çıkan problemler ve bunlara ilişkin çözümler hakkında öğretmenlerin, yöneticilerin ve ebeveynlerin görüşlerini incelemektir. Çalışmaya 10 öğretmen, 10 ebeveyn ve 10 yönetici katılmıştır. Araştırma sonucunda katılımcılar, isteksizlik, olumsuz tutumlar, zaman yetersizliği, ilgisizlik, cinsiyet, ulaşım, kayırmacılık, mali zorluklar, ailelerin okuma yazma bilmemesi, ailelerin kendini ifade edememesi ve düşük katılım gibi karşılaştıkları sorunları belirtmişlerdir. Bunları çözmek için zaman ayırdıkları, etkili iletişim kullandıkları, rehberlik gösterdikleri, yardım aldıkları, yüksek katılım sağladıkları ve uyum sağlamaya çalıştıkları ortaya konulmuştur.

Benjamin (2015) tarafından yapılan çalışmanın amacı, öğretmenlerin ve ebeveynlerin mesleki gelişim, ebeveyn katılımı ve öğretmen-ebeveyn ilişkisinin

çocukların başarısı üzerindeki rolünü nasıl algıladıklarını belirlemektir. Çalışmaya 6 öğretmen ve 6 ebeveyn katılmıştır. Araştırma sonucunda, öğretmen-ebeveyn ilişkilerinin çocukların gelişiminde önemli olduğu ortaya konulmuştur. Bunun yanı sıra, çocukların evde öğrenmesinin akademik başarılarını artırdığı bulunmuştur.

Erkan vd. (2015) tarafından yapılan çalışmanın amacı, okul öncesi eğitimde ev ziyaretlerine ilişkin öğretmen ve ebeveyn görüşlerini belirlemektir. Çalışmaya 32 öğretmen ve 32 ebeveyn katılmıştır. Araştırma sonucunda ebeveynlerin ve öğretmenlerin ev ziyaretlerine yönelik benzer düşüncelere sahip oldukları ortaya konulmuştur. Ebeveynler ve öğretmenler, ev ziyaretlerini verimli bulduklarını, ev ziyaretlerinin birbirlerini tanımalarına fırsat verdiğini, bu süreçte kendilerini daha rahat ifade ettiklerini, öğretmen-veli-çocuk arasındaki samimiyeti ve iletişimi artırdığını ve okul-aile iş birliğini geliştirdiğini belirtmişlerdir.

Bahçıvan vd. (2018) tarafından yapılan çalışmanın amacı, okul aile iş birliği sürecindeki ailelerin ve öğretmenlerin görüşlerinin ortaya konulmasıdır. Çalışmaya anaokullarında çalışan 3 öğretmen ve 15 anne/baba katılmıştır. Araştırma sonucunda okul aile iş birliği kapsamında öğretmenler, ailelerden konferanslara ve seminerlere katılarak bilgi sahibi olmalarını beklemektedir. Aileler ise öğretmenlerden çocuklarına yönelik daha fazla bilgi alma ve daha çok sosyal etkinliklere katılmayı beklemektedir. Öğretmenler ve aileler, okul yönetiminden konferans ve toplantıların artırılarak yapılmasını beklemektedir.

Toran ve Özgen (2018) tarafından yapılan çalışmanın amacı, okul öncesi eğitim kurumlarında uygulanan aile katılım çalışmalarına ilişkin öğretmen görüşlerini incelemektir. Çalışmaya 19 öğretmen katılmıştır. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin aile katılım çalışmalarıyla çocukların yüksek yararının göz önünde bulundurulduğu, bu çalışmalara ilişkin farkındalıklarının olduğu, çocukların gelişimlerine ve akademik başarılarına etkisine yönelik inançlarının olduğu ortaya konulmuştur. Ayrıca bu çalışmaları uygularken engellerle karşılaşıldığı ve bunlara stratejiler ve uygulamalar geliştirdikleri belirlenmiştir.

Barnett vd. (2020) tarafından yapılan çalışmanın amacı, erken çocukluk eğitimi (EÇE) sağlayıcılarının ebeveyn katılımını artırmak amacıyla kullandıkları uygulamaların, ebeveynlerin okul katılımının ve evde öğrenme etkinliklerine katılımının, çocukların anaokuluna akademik hazırbulunuşluğu ile ilişkisini incelemektir. Çalışmaya 2250 çocuk katılmıştır. Araştırmanın sonuçları, ebeveyn katılımını teşvik etmek amacıyla EÇE uygulamalarının kolaylaştırılmasının ve evde öğrenme etkinliklerinin artırılmasının çocukların okula hazırbulunuşluğunu güçlendirebileceğini göstermektedir.

Ekinci-Vural ve Dogan-Altun (2021) tarafından yapılan çalışmanın amacı, Türk okul öncesi öğretmenlerinin ebeveyn katılımına ilişkin görüş ve

uygulamalarını anlamaktır. Çalışmaya 100 öğretmen katılmıştır. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin ebeveynleri dahil etmesinin nedenlerinin aileler, öğretmenler ve çocuklar için yararlı sonuçlara yönelik fikirlerinin olduğu vurgulanmıştır. Bunun yanı sıra ebeveyn katılımını etkileyen bazı engellerin ailede birden fazla çocuk olması, ebeveynlerin ödev yapmaya isteksizliği, kalabalık sınıflar, yer darlığı, ailelerin eğitim düzeyi, babaların sınıf etkinliklerinde bulunmaması ve ebeveynlerin seminerlere katılmaması olduğu ifade edilmiştir.

Nurhayati (2021), tarafından yapılan çalışmanın amacı, özellikle nitelikli erken çocukluk eğitiminin düzenlenmesi bağlamında, dijital çağda aileleri güçlendirmek amacıyla ebeveynlerin erken çocukluk eğitimine katılımını incelemektir. Çalışmaya 30 ebeveyn, 2 eğitimci ve 1 kurum yöneticisi katılmıştır. Araştırma sonucunda, ebeveyn katılımının çeşitli iletişim araçları yoluyla ebeveynler ve öğretmenler arasında bilgi paylaşımını, karar alma süreçlerine katılımı, evde öğrenme desteğini, ebeveyn gönüllülüğünü, ebeveynlerin alan etkinliklerine katılımını ve ebeveynlik etkinliklerini kapsadığı ortaya konulmuştur. Ayrıca ebeveyn katılımını içeren çeşitli etkinlikler yoluyla, çocuğun başarısına fayda sağlayabilecek bir aile gücü oluşturulması daha da güçlendirilebilir.

Lin vd. (2023) tarafından yapılan çalışmanın amacı, ebeveynlik stilleri ile çocukların bilimsel problem çözme becerileri arasındaki ilişkide ebeveyn katılımının aracı rolünü incelemektir. Çalışmaya anaokulundan toplam 226 çocuk ve ebeveynleri katılmıştır. Araştırma sonucunda, bilimsel problem çözme becerileri daha yüksek olan çocukların, esnek bir ebeveynlik tarzı benimseyen ve çocukların öğrenme ortamlarına daha fazla katılan ebeveynler tarafından yetiştirilme olasılığının daha yüksek olduğu ortaya konulmuştur. Bunun yanı sıra çocukların daha yüksek bilimsel problem çözme becerilerinin, ebeveyn katılımının daha yüksek düzeyde olmasını ve daha esnek bir ebeveynlik tarzının benimsenmesini yordadığı belirlenmiştir.

Ashfaq vd. (2024) tarafından yapılan çalışmanın amacı, özel okullarda veliler ve öğretmenler arasındaki iş birliğini ve bunun okul öncesi düzeyindeki öğrencilerin başarısı üzerindeki etkisini belirlemektir. Çalışmaya 500 öğretmen katılmıştır. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin çoğunluğunun velilerle aktif olarak iş birliği yaptığı ortaya konulmuştur. Ayrıca toplantılar, veli-öğretmen görüşmeleri ve e-postalar gibi etkili iletişim kanallarının önemini ifade etmişlerdir. Bunun yanı sıra bu çalışma, güçlü veli-öğretmen iş birliği ile daha yüksek öğrenci başarısı arasında anlamlı bir bağlantı olduğunu göstermektedir.

Balcı ve Tezel Şahin (2026) tarafından yapılan çalışmanın amacı, okul öncesi dönemde çocuğu bulunan annelere yönelik hazırlanan sosyal medya temelli aile

katılım uygulamalarının anne-çocuk ilişkisi ile okul-aile iletişim ve iş birliği üzerindeki etkisini incelemektir. Çalışmaya 66 anne katılmıştır. Araştırma sonucunda, uygulamanın anne-çocuk ilişkisinde çatışmayı azalttığı ve olumlu bir şekilde artırdığı; aile-öğretmen iletişim ve iş birliğinde gelişmeler sağladığı saptanmıştır.

Öngören Özcan (2026) tarafından yapılan çalışmanın amacı, okul öncesi eğitimde aile katılım etkinliklerini incelemektir. Çalışmaya 24 öğretmen katılmıştır. Araştırma sonucunda, okul öncesi eğitimde aile katılımına yönelik ev, sınıf ve okul temelli çeşitli etkinliklerin yapıldığı belirlenmiştir. Ev temelli etkinliklerin materyal tasarlama, kitap okuma, ev ödevleri ve velileri bilgilendirme olduğu; sınıf temelli etkinliklerin haftanın çocuğu etkinlikleri, mutfak çalışmaları, materyal tasarımı, meslek tanıtımı, Türkçe, fen ve oyun etkinlikleri olduğu; okul temelli etkinliklerin ise okul pikniği, gezilerde velilerden destek alma, belirli gün ve haftalarda etkinliklere velileri davet etme, şenlik, veli toplantısı ve seminerler düzenleme olduğu ortaya konulmuştur.

Kaynakça

- Abu, N. K., ve Kaymaz, Z. (2020). Okul öncesi öğretmenlerinin aile katılımına yönelik görüşlerinin derinlemesine incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy University Journal of Education Faculty*, (54), 156-183.
- Aksoy, A.B., Özkan, H.K., Aksoy, M. ve Köycekaş, A. (2021). Aile katılım çalışmaları. A.B. Aksoy (Ed.). *Aile eğitimi ve katılımı* içinde (sf.172-196). Hedef Yayıncılık.
- Arabacı, N. (2021). Aile katılımı. A.B. Aksoy (Ed.). *Aile eğitimi ve katılımı* içinde (sf.126-144). Hedef Yayıncılık.
- Arnold, D. H., Zeljo, A., Doctoroff, G. L., & Ortiz, C. (2008). Parent involvement in preschool: Predictors and the relation of involvement to preliteracy development. *School Psychology Review*, 37(1), 74-90.
- Ashfaq, O., Sami, A., & Yousaf, H. (2024). Parent-Teacher collaboration and its effect on student's achievement at pre-school level. *Pakistan Social Sciences Review*, 8(2), 386–399. [https://doi.org/10.35484/pssr.2024\(8-II\)32](https://doi.org/10.35484/pssr.2024(8-II)32).
- Ata, S. (2021). Anne-baba eğitimi programlarının geliştirilme süreci. H.G. Ogelman (Ed.). *Anne baba eğitimi* içinde (sf. 213-235). Eğiten Kitap.
- Atış-Akyol, N., Ata Doğan, S. ve Durmuşoğlu, M. C. (2021). Okul öncesi eğitimde öğretmenin iletişim becerilerinin önemi: Aile katılımı, iş birliği ve öğretmen-çocuk ilişkisi. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(3), 887-899. <https://dx.doi.org/10.17240/aibuefd.2021.21.64908-900473>.
- Ayanoğlu, M. (2020). Erken çocukluk eğitiminde aile katılım stratejileri. R. Pekşen Akça ve F. Aydoğdu (Eds.). *Aile eğitiminde güncel konular* içinde (sf. 187-205). Eğiten Kitap.
- Aydın, İ., ve Pehlivan, Z. (2000). Ev okulu uygulaması: Amerika Bileşik Devletleri örneği homeschooling. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 33(1), 91-97.
- Bahçıvan, E., Kalay, B., ve Bay, D. N. (2018). Okul öncesinde okul aile işbirliğine yönelik ailelerin ve öğretmenlerin beklentileri. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 4(3), 58-82.
- Balcı, A., ve Tezel Şahin, F. (2026). Sosyal medya temelli aile katılım uygulamalarının okul öncesi dönemde anne-çocuk ilişkisi ile okul aile iletişimi ve iş birliği üzerindeki etkisi: Facebook örneği. *Uluslararası Toplumsal Bilimler Dergisi*, 10(1), 107-138.
- Barnett, M. A., Paschall, K. W., Mastergeorge, A. M., Cutshaw, C. A., & Warren, S. M. (2020). Influences of parent engagement in early childhood

- education centers and the home on kindergarten school readiness. *Early Childhood Research Quarterly*, 53, 260-273.
- Başal, H.A. (2020). *Okul öncesi eğitime giriş*. Ekin Basım Yayın Dağıtım.
- Baştan, T., Köroğlu, S., Albayrak, Z., ve Alemdar, N. (2023). Okul öncesi eğitimde aile katılımı ve önemine yönelik öğretmen görüşleri. *Academic Social Resources Journal*, 8(55), 4050-4058.
- Bayraktar, V. (2020). Erken çocukluk döneminde aile katılımı. A. Karaçöp (Ed.). *Teori ve uygulamalarıyla eğitimde aile katılımı* içinde (sf. 79-105). Pegem Akademi.
- Benjamin, M. D. (2015). Teacher and parental influence on childhood learning outcomes. *Walden Dissertations and Doctoral Studies*. 1673. <https://scholarworks.waldenu.edu/dissertations/1673>.
- Cartwright, S. (1999). What makes good early childhood teachers?. *Young Children*, 54(4), 4-7.
- Ceylan, Ş. ve Ülker, P. (2021). Aile katılımını etkileyen faktörler. A.B. Aksoy (Ed.). *Aile eğitimi ve katılımı* içinde (sf.150-169). Hedef Yayıncılık.
- Colker, L. J. (2008). Twelve characteristics of effective early childhood teachers. *YC Young Children*, 63(2), 68-73.
- Cömert, D., ve Güleç, H. (2004). Okulöncesi eğitim kurumlarında aile katılımının önemi: öğretmen-aile-çocuk ve kurum. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(1), 131-145.
- Çakmak, Ö. Ç. (2010). Okul öncesi eğitim kurumlarında aile katılımı. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(1), 1-18.
- Çivici, B. S., ve Özaslan, H. (2020). Alternatif eğitim modeli olarak ev okulu modelinin incelenmesi. *Çocuk ve Gelişim Dergisi*, 4(7), 57-65.
- Dağlıoğlu, E. H. (2010). Erken çocukluk dönemi öğretmenin özellikleri. İ.H. Diken (Ed.). *Erken çocukluk eğitimi* içinde (sf. 482- 517). Pegem Akademi.
- Dağlıoğlu, E. H. (2015). Okul öncesi öğretmenin özellikleri ve okul öncesi eğitime öğretmen yetiştirme. G. Haktanır (Ed.). *Okul öncesi eğitime giriş* içinde (sf.41-78). Anı Yayıncılık.
- Demir, E. (2017). Okul öncesi dönemde aile eğitimi şeklinde. Z. Seçer (Ed.). *Okul öncesi eğitime giriş* içinde (Sf. 85-97). Eğiten Kitap.
- Ekinci-Vural, D., & Dogan-Altun, Z. (2021). Parental involvement in early childhood classrooms: Turkish teachers' views and practices. *African Educational Research Journal*, 9(1), 60-68.
- Epstein, J. L. (2002). School, family, and community partnerships: Caring for the children we share. In *School, family, and community partnerships: your handbook for action*. (pp.7-29). Second Edition. Corwin Press.

- Epstein, J. L. (2010). School/family/community partnerships: Caring for the children we share. *Phi Delta Kappan*, 92(3), 81-96.
- Erdoğan, S. (2010). Erken çocukluk döneminde kurum çeşitleri. İ. H. Diken (Ed.). *Erken çocukluk eğitimi* içinde (sf.362-371). Pegem Akademi.
- Erkan, S., Tarman, İ. Ömrüüzun, I., Koşan, Y., Kuru, N. ve Kaymak, S. (2015). Okul öncesi eğitimde ev ziyaretlerine ilişkin öğretmen ve ebeveyn görüşlerinin belirlenmesi. *GEFAD / GUJGEF* 35(2), 307-332.
- Güler Yıldız, T. (2015). Okul öncesi eğitimde ailenin önemi ve okul aile işbirliği. G. Haktanır (Ed.). *Okul öncesi eğitime giriş* içinde (sf.279-306). Anı Yayıncılık.
- Gündoğdu, S. (2021). Who is a good preschool teacher? Perceptions of kindergarten administrators, preschool teachers, prospective preschool teachers and parents on the characteristics of a good preschool teacher. *International Online Journal of Education and Teaching (IOJET)*, 8(4). 2743-2764.
- Güven, G. E., ve Temel, F. (2018). Farklı eğitim modelleri kullanılarak uygulanan aile eğitim ve aile katılım programlarının ebeveynlerin görüşlerine etkisinin incelenmesi. *Üçüncü Sektör Sosyal Ekonomi Dergisi*, 53(2), 613-636.
- Hayakawa, M., Englund, M. M., Warner-Richter, M. N., & Reynolds, A. J. (2013). The longitudinal process of early parent involvement on student achievement: A path analysis. *NHSA Dialog*, 16(1), 103.
- Hornby, G. (2011). *Parental involvement in childhood education: building effective school-family partnerships*. New York: Springer.
- İlgar, Ş., ve Topaç, N. (2013). Okul öncesi öğretmenlerinin okul-aile işbirliğine ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (26), 93-114.
- Kahraman, P. B., Eren, S. ve Şenol, S. (2017). Okul öncesi eğitimde ve ilkokulda aile katılım çalışmaları. *The Journal of Academic Social Science*, 51, 611-624.
- Karademir, A. (2019). Okul öncesi öğretmenin özellikleri. A. Yıldırım (Ed.). *Erken çocukluk eğitime giriş* içinde (sf.164-186). Pegem Akademi.
- Kemp, J. (2015). *Increasing parent involvement by using a variety of communication tools*.
<https://dspace.library.uvic.ca/server/api/core/bitstreams/df753481-9662-4c28-9b49-90d2a1d040c8/content>
- Kılıç, Ç. (2010). Aile eğitim programları ve Türkiye'deki örnekleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(1), 99-111.

- Kızıltaş, E. (2009). *Okul öncesi eğitimde uygulanan aile katılım çalışmalarının 5-6 yaş grubu çocukların dil becerilerinin gelişimine etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kocyigit, S. (2015). Family involvement in preschool education: rationale, problems and solutions for the participants. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 15(1), 141-157.
- Kolu, Z., Deniz, A. S., Turanlı, F., ve Cengiz, P. P. (2024). Okul öncesi dönemde sosyal beceri gelişiminin desteklenmesi: öğretmen ve aile işbirliği perspektifi. *TURAN: Stratejik Araştırmalar Merkezi*, 16(64), 512-517.
- Kurtulmus, Z. (2016). Analyzing parental involvement dimensions in early childhood education. *Educational Research and Reviews*, 11(12), 1149-1153.
- Lin, X., Yang, W., Xie, W., & Li, H. (2023). The integrative role of parenting styles and parental involvement in young children's science problem-solving skills. *Frontiers in Psychology*, 14, 1096846.
- Marti, M., Merz, E. C., Repka, K. R., Landers, C., Noble, K. G., & Duch, H. (2018). Parent involvement in the getting ready for school intervention is associated with changes in school readiness skills. *Frontiers in Psychology*, 9, 759.
- Miller, S. H. and others (1995). *Family support in early education and child care settings: making the case for both principles and practices*. <https://eric.ed.gov/?id=ED381293>
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB] (2013). *Okul öncesi eğitim programı ile bütünleştirilmiş aile destek eğitim rehberi (OBADER)*. Temel Eğitim Genel Müdürlüğü. <https://www.onceokuloncesi.com/secoload/uploads/956/2013-12-23/14-57/obader.pdf>
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB] (2017). *Okul öncesi öğretmeni özel alan yeterlikleri* (Öğretmen Yeterlikleri Kitabı, Parça 8). Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü. https://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_11/06160307_5-YYretmen_Yeterlikleri_KitabY_okul_Yncesi_YYretmeni_Yzel_alan_yet_erlikleri_ilkYYretim_parYa_8.pdf
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB] (2017). *Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri*. Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü. https://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_12/11115355_YYRET_MENLYK_MESLEY_GENEL_YETERLYKLERY.pdf
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB] (2024). *Okul öncesi eğitim programı. Türkiye yüzyılı* *maarif* *modeli*.

https://tegm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2024_09/20104013_2024programokuloncesionayli.pdf

- Nurhayati, S. (2021). Parental involvement in early childhood education for family empowerment in the digital age. *Empowerment: Jurnal Ilmiah Program Studi Pendidikan Luar Sekolah*, 10(1), 54-62.
- Ogelman, H. G. ve Döğer, S. S. (2021). Aile katılımı. H.G. Ogelman (Ed.). *Anne baba eğitimi* içinde (sf. 239-257). Eğiten Kitap.
- Ok, S. (2016). Öğretmen ve ailelere göre okul öncesi eğitimde okul-aile işbirliğinin önemi. *İstanbul Aydın Üniversitesi Dergisi*, 8(32), 61-80.
- Öngören Özcan, S. (2026). Okul öncesi eğitimde öğretmen görüşlerine göre aile katılım etkinliklerinin incelenmesi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 64(64), 304-321. <https://doi.org/10.15285/maruaebd.1740159>
- Özcan, Ç., ve Aydoğan, Y. (2014). Aile katılımı ile çocukların akademik benlik saygısı arasındaki ilişkinin anne-baba görüşlerine göre incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 44(202), 19-36.
- Özen, Y. (2010). Genel olarak okul öncesi öğretmen yeterlikleri. S. Tümkaya ve F. Gülaçtı (Eds.). *Erken Çocukluk Eğitimi* içinde (sf. 197-232). Nobel Yayın.
- Ray, B.D. (2016). *Research facts on homeschooling*. <https://www.nheri.org/ResearchFacts.pdf>.
- Sweet, M. A., & Appelbaum, M. I. (2004). Is home visiting an effective strategy? A meta-analytic review of home visiting programs for families with young children. *Child Development*, 75(5), 1435-1456.
- Taşdan, M. ve Demir, Ö. (2013). Ev okulu programları hakkında Türkiye'deki akademisyenlerin görüşleri; nitel bir araştırma. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 6(5), 1085-1103.
- Temel, F., Aksoy, A.B. ve Kurtulmuş, Z. (2020). Erken çocukluk eğitiminde aile katılım çalışmaları. F. Temel (Ed.). *Aile eğitimi ve erken çocukluk eğitiminde aile katılım çalışmaları* içinde (sf. 267- 298). Anı Yayıncılık.
- Tezel Şahin, F. ve Özyürek, A. (2024). Anne- baba eğitimi ve Türkiye'de uygulanan aile eğitim programları. T.G. Yıldız (Ed.) *Aile eğitimi ve katılımı* içinde (sf.147-166). Pegem Akademi.
- Tezel Şahin, F., Kızıltepe, G., ve Özbey, S. (2011). Ebeveynlerin bakış açısından ebeveyn katılım faaliyetleri. *Uluslararası Akademik Araştırma Dergisi*, 3(6),421-425.
- Toran, M., ve Özgen, Z. (2018). Okul öncesi eğitimde aile katılımı: Öğretmenler ne düşünüyor, ne yapıyor?. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi – Journal of Qualitative Research in Education*, 6(3), 229-245. <https://doi.org/10.14689/issn.2148-2624.1.6c3s11m>

- Ulus, L. (2017). Okul öncesi öğretmeni. Z. Seçer (Ed.). *Okul öncesi eğitime giriş* içinde (sf. 137-161). Eğiten Kitap.
- Uzun, H. ve Yalçın, V. (2021). Anne-baba eğitim modelleri ve örnek uygulamalar. Ogelman (Ed.). *Anne baba eğitimi* içinde (sf. 189-207). Eğiten Kitap.
- Ünal, F. (2021). Aile eğitimi. A.B. Aksoy (Ed.). *Aile eğitimi ve katılımı* içinde (sf.12-40). Hedef Yayıncılık.
- Üstübal, Ö. (2015). *Okul öncesi eğitim kurumlarında uygulanan aile katılım çalışmalarının aile-öğretmen arasındaki iletişim ve işbirliğine etkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimler Enstitüsü.
- Višnjić Jevtić, A. (2023). Models of family-school partnership: Who is in power when we care for the children we share?. In *(Re) theorising More-than-parental Involvement in Early Childhood Education and Care* (pp. 111-125). Cham: Springer International Publishing.
- Vuorinen, T., Sandberg, A., Sheridan, S., & Williams, P. (2014). Preschool teachers' views on competence in the context of home and preschool collaboration. *Early Child Development and Care*, 184(1), 149-159.
- Yaşar Ekici, F. (2013). *Okul öncesi eğitim kurumlarındaki aile katılım çalışmalarına katılan ve katılmayan ailelerin çocuklarının sosyal beceri ve problem davranışlar açısından karşılaştırılması*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimler Enstitüsü.
- Yüksel, B. (2021). Okul öncesi eğitim kurumlarında aile ile işbirliği. Ogelman (Ed.). *Erken çocukluk eğitime giriş* içinde (sf. 417-437). Eğiten Kitap.

4. Bölüm

Öğretmenlik Meslek Kanunu Çerçevesinden Öğretmenliğe Bakış

Melek DÖNMEZ YAPUCUOĞLU¹, Funda ERYILMAZ BALLI²

ÖZET

Bu çalışmanın amacı öğretmen adaylarının öğretmenlik meslek kanunu bağlamında öğretmenlik mesleğine bakışları incelemektir. Bu çerçevede bu çalışmanın temelini “öğretmenlerin öğretmenlik meslek kanunu çerçevesinde öğretmenlik mesleğine ilişkin görüşleri nelerdir?” sorusu oluşturmaktadır. Amacı ve araştırma sorusu kapsamında nitel olarak tasarlanan bu çalışma nitel araştırma desenlerinden olgubilim (fenomonolojik) desen kullanılarak tasarlanmıştır. Araştırmanın katılımcılarını Milli Eğitim Bakanlığına bağlı devlet okullarında görev yapan 5’i ilkokul basamağında, 4’ü ortaokul basamağında, 3’ü ise ortaöğretim basamağında olmak üzere toplam 12 öğretmen katılmıştır. Araştırmanın verileri yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak toplanmıştır. Elde edilen veriler içerik analizi kullanılarak analiz edilmiştir. Verilerin analizi sonucunda 6 tema ve 167 kod elde edilmiştir. Bu temalar; Öğretmenlik mesleğinin anlamı, Öğretmenlerin meslekte uzmanlaşması, Mesleki kanunda yer alan kariyer basamakları, Meslek kanununda yer alan düzenlemelere karşı görüşler, Mesleki kanunun öğretmenlik mesleğine etkisi ve öneriler olarak isimlendirilmiştir.

ANAHTAR KELİMELE: Öğretmenlik meslek kanunu, Öğretmenlik mesleği, Öğretmenlik kariyeri

¹ Süleyman Demirel Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Programları ve Öğretim ABD, melekdonmez@sdu.edu.tr, ORCID ID: 0000-0002-9946-1397

² Süleyman Demirel Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Yönetimi ABD, fundaballi@sdu.edu.tr, ORCID ID: 0000-0003-4703-3945

1. GİRİŞ

İnsanlar yaşamları boyunca birçok seçim yapar. Arkadaştan e e, evden arabaya, hayatını şekillendiren, hayatına yön veren çeşitli tercihleri olur. Bu seçimlerden en  onemlilerinden biri de meslek seçimidir. Bir mesleği seçmede belirleyici olan unsur bazen kazanılan bir sınav, bazen için özellikle ekonomik anlamda çekici özellikleri, bazen de o i e toplumsal olarak yüklenen anlam olabilmektedir. Toplumda kabul görmek, saygın bir mesleğe ve dolayısıyla iyi bir statüye sahip olma isteği bireyler için güdüleyici bir unsur olabilmektedir.

Bir mesleğin meslek olarak kabul görmesi, sınırlarının belirlenmesi ve toplumsal statü kazanması açısından, o mesleğe özgü bir kanunun varlığı önemli bir göstergedir (Adıgüzel vd., 2011). Öğretmenlik meslek kanunu ile öğretmenlik ile ilgili mesleki düzenleme ve ihtisasla maya yönelik düzenlemeler ile özel bir uzmanlık mesleği olarak yapılandırılmıştır. Bunun yanında kariyer basamaklarında ilerlemeler düzenlenmiş, milli eğitim akademisinin görevleri ve teşkilat yapısının belirlenmiş, öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin çalışma şartları ortaya konmuş ve güvenliklerinin güvence altına alınmasına yönelik düzenlemeler yapılmıştır. Ayrıca eğitim çalışanlarının i  güvencesi ve haklarının korunması amaçlanmaktadır (  retmenlik Mesleği Kanunu [ MK], 2024).

Bir mesleğe ilişkin meslek kanunun varlığı o mesleğin özel bir uzmanlık mesleği olarak yapılandırılması,   retmenli e yönelik toplumsal tanınırlı ın artırılması, mesleğin sınır ve yetkilerinin belirlenmesi ve toplumsal statü ve saygınlık kazandırılmasını olası kılmaktadır (Yang ve Rao, 2023) Bu bağlamda Türkiye’de   retmenli in son yıllarda azalmış olan saygınlı ının (Arslano lu, 1992; Atmaca, 2020) yeniden kazandırılması ve vurgulanması,   retmenli e toplumsal bakış açısının olumlanması adına  MK ayrı bir öneme sahiptir.

Kariyer çeşitli mesleklerde hiyerarşik olarak bir üst basamağa ge i i temsil eder (Farivar vd., 2024). Öğretmenlik mesleği açısından,  MK’da ile kariyer basamakları öğretmenlik, uzman öğretmenlik ve ba   retmenlik olarak yer almaktadır. Bu unvanlar için aranan şartları sağlayan öğretmenler başvuru yaparak şartlarını sağladığı unvana sahip olabilmektedir. Sahip olunan unvan ekonomik olarak da katkı sağlamakta ve gerek maaş gerekse ek ders  creti açısından basamaklar arasında farklılıklar bulunmaktadır.

Öğretmenlik Meslek Kanununda “Akademi” nin i leyi  süreçleri; öğretmenlerin nitelikleri ve seçimi, hazırlık eğitimi ve hazırlık eğitimine alınacakların belirlenmesi, hazırlık eğitimine alınacakların belirlenmesi, hazırlık eğitiminde başarı, akademi ile ili i in kesilmesi, disiplin cezaları ve disiplin cezası gerektiren fiil ve davranışlar başlıklarıyla ortaya konmaktadır.

Türkiye’de öğretmenler ekonomik, mesleki, sosyal ve yönetsel çeşitli sorunlar yaşamaktadır (İ  ve Atı , 2024). Ekonomik açıdan maa ların yetersiz olması

(Başturan ve Görgü, 2020; Cantürk, 2021; Sağlam ve Sağlam, 2005), ek ders ücretlerinin düşük olması, kira ve yaşam maliyetlerinin yüksekliği (Cantürk, 2021), eğitim-öğretim ödeneğinin yetersizliği, ulaşım, yemek ve giyim giderleri gibi sorunlar öğretmenlerin motivasyonlarını ve mesleki bağlılıklarını azaltabilmektedir (İş ve Atış, 2024; Kılıç, 2023). Mesleki sorunlar incelendiğinde sınıfların kalabalıklığı (Yaraş ve Turan, 2021) ve velilerin aşırı müdahalesi veya ilgisizliği (Erşan ve Doğan,2025), müfredatın oldukça yoğun olması (Duyul vd., 2025; Erşan ve Doğan,2025), araç-gereç ve materyal eksikliği, kaynak kitap yetersizliği (Analı ve Şahin, 2020; Yaraş ve Turan, 2021) ve tayin sorunları (İş ve Atış, 2024) öğretmenlerin iş yükünü artırmakta, mesleki tatmini azaltmakta ve öğretim süreçlerinde zorluklar yaşamasına neden olmaktadır. Alanyazında öğretmenlerin sosyal açıdan yaşadığı sorunlar ise öğretmenlik mesleğinin saygınlığının azalması (Atmaca, 2020), kültürel farklılıklardan kaynaklanan iletişim güçlükleri (Bayar ve Zengin, 2021; Maral ve Bağcan, 2026) ve sosyal ve kültürel faaliyetlerin yetersizliğine (Analı ve Şahin, (2020) odaklanmaktadır. Tüm bu sorunların yönetsel olarak aşırı evrak yükü (kırtasiyecilik) (Ökmen ve Karadaş, 2025), mobbing (İş ve Doğan, 2024, yönetici desteğinin yetersizliği (Gülbahar ve İlanbey,2020; Kara, 2020), iletişim ve iş birliği eksikliği (Bayar ve Zengin, 2021; Çetin ve Sertbaş, 2024) gibi faktörlerle birleşmesi, öğretmenlerin mesleki motivasyonunu olumsuz yönde etkileyerek, meslekten uzaklaşma eğilimini tetiklemektedir. Amacı “eğitim öğretim hizmetlerini yürüten öğretmenlerin seçilmelerini, yetiştirilmelerini, atanmalarını, haklarını, ödev ve sorumluluklarını, ödül ve cezalarını, kariyer basamaklarında ilerlemelerini ve öğretmenlik mesleğine ilişkin diğer hususlar ile Millî Eğitim Akademisinin kurulması, görevleri, teşkilat yapısı ve personeline ilişkin konuları düzenlemek” olan Öğretmenlik Meslek Kanununun öğretmenlik mesleğinin profesyonelleşmesine katkı sağlayacağı ve bazı yapısal sorunların çözümüne yönelik beklentiler oluşturduğu söylenebilir (Ulusoy vd., 2024).

Alanyazındaki çalışmalar incelendiğinde, Öğretmenlik Meslek Kanunu’na yönelik araştırmaların ağırlıklı olarak kariyer basamakları, öğretmen görüşleri, mesleki gelişim süreçleri ve kanunun uygulama boyutu üzerinde yoğunlaştığı görülmektedir (Altunkaynak, 2023; Bakırcı vd., 2024; Elagöz ve Pala Elagöz, 2023; Karataş ve Polat, 2026). Buna karşın kanunun; öğretmenlik mesleğinin meslekleşme süreci, profesyonel yapısı, öğretmen kimliği ve toplumsal statüsü üzerindeki etkilerini bütüncül bir perspektifle ele alan çalışmaların sınırlı olduğu anlaşılmaktadır.

Bu araştırmada öğretmen adaylarının öğretmenlik meslek kanunu bağlamında öğretmenlik mesleğine bakışları incelenmiştir. Bu doğrultuda bu araştırmanın

problemini “öğretmenlerin öğretmenlik meslek kanunu çerçevesinde öğretmenlik mesleğine ilişkin görüşleri nelerdir?” sorusu oluşturmaktadır.

2. YÖNTEM

2.1. Araştırmanın Modeli

Bu çalışmanın amacı öğretmenlerin meslek kanununa yönelik görüşlerini ortaya çıkarılmaktır. Amacı kapsamında nitel olarak tasarlanan bu çalışma fenomenolojik (olgubilim) model kullanılarak desenlenmiştir. Baltacı (2017) nitel araştırmayı, doğal olguları belirlemek adına öznel görüşler ve doğal ortamı içerisinde problemlere ilişkin derinlemesine bilgi edinme süreci olarak ifade etmektedir. Nitel araştırmalar; olguların, olayların ve durumların birden fazla bakış açısı ile incelenmesi (Creswell, 2002) ve elde edilen parçalardan bütün sonuçlar elde edilmesidir (Coffey ve Atkinson, 1996). Nitel araştırma desenlerinden fenomenolojik model ise insanların belirli bir durum veya konuya ilişkin algıları, duyguları, algıları ve bu fenomen veya durumu deneyimlerini ifade etmelerini sağladıkları bir araştırma modelidir (Tekindal, M. & Uğuz Arsu, 2020). Fenomenolojik çalışmaların amacı bireylerin yaşadıkları deneyimleri açıklamalarını sağlamaktır (Van Manen, 2007). Bu çerçevede çalışmanın amacı kapsamında bu araştırma nitel araştır modellerinden fenomenolojik olarak tasarlanmıştır.

2.2. Araştırmanın Katılımcıları

Araştırmanın amacı kapsamında nitel araştırma çerçevesinde fenomenolojik olarak yapılandırılan bu çalışmada meslek kanununa yönelik görüşleri ortaya koyabilmek adına öğretmen görüşlerine başvurulmuştur. Araştırmaya Batı Akdeniz’de bir ilde Milli Eğitim Bakanlığına bağlı okullarda görev yapmakta olan 12 öğretmen katılmıştır. Araştırmaya katılan 12 öğretmenin 5 tanesi ilköğretim basamağında, 4 tanesi ortaokulda basamağında, 3 tanesi ise ortaöğretim basamağında görev yapmaktadır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin 8’i kadın 4’ü ise erkek öğretmenlerdir. Öğretmenlerin 4’ü 15 yıl ve üstü, 6’sı 5-10 yıl, 2’si ise 0-5 yılları arasında görev süresine sahiptir.

2.3. Veri Toplama Aracı

Çalışmanın amacı kapsamında öğretmenlerden araştırmacılar tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak veriler elde edilmiştir. Görüşme tekniği özellikle sosyal bilimlerde son dönemlerde çok sık kullanılan ve detaylı ve derinlemesine bilgi elde etmek adına katılımcılara uygulanan bir veri toplama tekniği olarak tanımlanmaktadır (Akman Dömbekçi ve Erişen, 2022). Görüşme tekniği ile araştırma sürecine dahil edilen

katılımcıların duygu, düşünce ve fikirlerini ifade etmelerine yarayan (Karataş, 2017) ve bakış açılarını derinlemesine ortaya çıkaran bir veri toplama tekniği olarak görülmektedir (Patton, 1987). Bu bağlamda düşünüldüğünde araştırmanın amacı göz önüne alınarak veri toplama sürecinde veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak öğretmenlerle görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme formunda öğretmenlere meslek kanunda yer alan maddelere yönelik görüşlerini almak amacıyla 6 soru yöneltilmiştir. Bu sorular çerçevesinde araştırmacılar öğretmenlerle görüşmeler yapmış ve görüşme süreçlerini kayıt altına almışlardır. Yapılan görüşmeler ortalama 14 ile 21 dakika arasında sürmüştür.

2.4. Veri Analizi

Öğretmenlerle yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak elde edilen veriler ilk olarak araştırmacılar tarafından kayıt altına alınmıştır. Veri analiz sürecinde ise elde edilen ve 14 ile 21 dakika arasında değişen ses kayıtları transkript edilerek metin haline getirilmiştir. Metin haline getirilen görüşme verileri içerik analizi kullanılarak temalar, alt temalar ve kodlar oluşturulmuştur. İçerik analizi elde edilen verilerin kavramlar ve temalar yoluyla anlamlı örüntüler ortaya çıkarmak olarak tanımlanmaktadır (Yıldırım & Şimşek, 2021). Bu nedenle araştırmanın amacı kapsamında öğretmenlerden elde edilen veriler içerik analizi kullanılarak temalar ve kodlar oluşturulmuştur. Verilerin analizi sonucunda 6 tema ve 167 kod elde edilmiştir.

5. BULGULAR

Bu kısımda araştırmanın amacı doğrultusunda elde edilen verilerin analizi sonucunda 6 tema ve 167 kod elde edilmiştir. Bu temalar, Öğretmenlik mesleğinin anlamı, Öğretmenlerin meslekte uzmanlaşması, Mesleki kanunda yer alan kariyer basamakları, Meslek kanununda yer alan düzenlemelere karşı görüşler, Mesleki kanunun öğretmenlik mesleğine etkisi ve öneriler olarak isimlendirilmiştir. Analiz sonucu elde edilen temalar ve kodlar aşağıda verilen tabloda sunulmuştur.

Tablo 1 Elde Edilen Temalar ve Kodlar

Temalar	Kodlar	f
Öğretmenlik Mesleğinin Anlamı	Saygı ve sorumluluk Öğrenci yetiştirme Rehberlik Profesyonellik Fedakarlık Çok boyutlu alan Aile Kariyer Toplam	5 4 3 2 2 2 1 1 20
Öğretmenlerin Meslekte Uzmanlaşması	Mesleki uzmanlık Mesleki yetkinlik Mesleki yeterlilik Akademik gelişim Eğitimin sistemleşmesi Kariyer Öğrenci gelişimi Toplam	4 3 3 2 2 1 1 16
Meslek Kanununda Yer Alan Kariyer Basamakları	Olumlu Düşünceler Mesleki gelişim Motivasyon artırma Tecrübe Ekonomik iyileşme Olumsuz Düşünceler Hiyerarşi oluşturma Çalışma yılına bağlı Ayrışma oluşturmaları Mesleğe uygun olmaması Yetersiz olması Lisansüstü desteklenmemesi Toplam	4 3 2 2 4 3 3 2 1 1 25
Meslek Kanununda Yer Alan Düzenlemelere Karşı Görüşler	Olumlu Gör. Düzenlemeler Kariyer dönüşümü sağ Mesleki deneyim sağlar Kapsayıcı olması Olumsuz Gör. Düzenlemeler Öğretmen Akademisi Yetersiz düzenlemeler Mesleğine uygun olmaması	5 4 2 6 4 2 23

	Toplam	
Meslek Kanununun Öğretmenlik Mesleğine Etkisi	Öğretmene Karşı Etkileri <i>Olumlu etkileri</i> Motivasyon sağlaması 7 Deneyimli desteklemesi 6 Ekonomik etkiler 3 <i>Olumsuz etkileri</i> Yeterince etkili bulunmaması 6 Statüyü derinleştirilmesi 5 Olumsuz ilişkilere sebep olması 4 Toplumsal Etkileri <i>Olumlu etkileri</i> Toplumda statü yaratması 8 Kariyer oluşturma 4 <i>Olumsuz etkileri</i> Öğrt. tercihini ortaya çıkarma 7 Mesleki değersizlik yaratma 5 Toplam 55	
Öneriler	Emeklilik süreci 5 düzenlenmeli 5 Özlük hakları düzenlenmeli 4 Akademi kararı düzenlenmeli 4 Ekonomik düzenleme 3 eklenmeli 2 Lisansüstü eğitim 2 düzenlenmeli Yöneticilere 2 düzenleme Öğretmenlik 1 mesleği değeri. 28 Kariyer geçişleri düzenlenmeli Güncel eğitimler verilmeli Toplam	
Toplam		167

3.1. Öğretmenlik Mesleğinin Anlamı

Bu tema kapsamında öğretilerden, Saygı ve sorumluluk (5), Öğrenci yetiştirme (4), Rehberlik (3), Profesyonellik (2), Fedakârlık (2), Çok boyutlu alan (2), Aile (1) ve Kariyer (1) olmak üzere toplamda 20 kod elde edilmiştir. Çalışmaya katılan öğretmenler öğretmenlik mesleğini çoğunlukla saygı ve sorumluluk olarak görmekle birlikte, öğretmenlik mesleği öğretmenlere öğrenci yetiştirme ve rehberlik etme gibi çağrışımlarda bulunduğu görülmüştür. Ayrıca öğretmenlerin bazıları öğretmenlerin mesleğini bir kariyer, profesyonel bir meslek olmasının yanı sıra aile ve fedakârlık içeren bir meslek olarak tanımlamaktadırlar.

Bu kapsamda çalışmaya katılan öğretmenler öğretmenlik mesleğini şu şekilde ifade etmişlerdir. Ö3: “*Öğretmenlik mesleği tamamen olmasa da olabildiğince profesyonel, bilimsel ve saygın bir meslektir bana göre. O nedenle öğretmenlik deyince öncelikle benim aklıma saygı gelir. Tabi ki saygı ve sorumluluk taşıyan bir meslek*”. Ö11: “*Öğretmenlik aslında bir meslekten daha çok hayatlara dokunmak ve bir yerde aile olmaktır diye düşünüyorum.*” Ö6: “*Öğretmenlik tabi çok boyutlu bir alan bir öğrenme öğretme sürecinin yanında öğrencilere aile olma onlara eşlik etme ve onları yetiştirme olarak görülmelidir ayrıca bunu bir iş olarak da yürütme sonuçta bir kariyer ve bir meslek olarak görmek gerekir.*”

3.2. Öğretmenlerin Meslekte Uzmanlaşması

Araştırma soruları sonucunda ortaya çıkan bir diğer tema ise öğretmenlerin meslekte uzmanlaşması temasıdır. Bu tema kapsamında öğretmenlere yöneltilen soruların analiz edilmesi ile bu temaya yönelik Mesleki uzmanlık (4), Mesleki yetkinlik (3), Mesleki yeterlilik (3), Akademik gelişim (2), Eğitimin sistemleşmesi (2), Kariyer (1) ve Öğrenci gelişimi (1) olmak üzere 7 kod ortaya çıkarılmıştır.

Öğretmenler mesleki uzmanlaşmayı şu şekillerde ifade etmişlerdir. Örneğin Ö9 bu tema kapsamında “*Öğretmenler çoğunlukla meslekte uzmanlaşmak için sistematik eğitimler almalı ve öğrencilere fayda sağlayabilmek için kariyer gelişimi sağlaması mesleki uzmanlıktır. Ancak direk geçiş olması çeşitli eğitimden geçilmemesi öğretmenlerinde belli bir süre sonra standartlaşmasına sebep olmaktadır*”. Bu tema kapsamında Ö4 “*Öğretmen olarak meslekte uzmanlaşma bence aslında mesleki yetkinlik ve mesleki yeterlilik olarak görülmelidir çünkü öğretmenlik mesleği diğer mesleklerden oldukça farklı olarak çocuklarla iç içe olma durumu ve sadece bir iş olmaktan çok öte mesleği yetkinliği veya yeterliliği oldukça fazla olmalı.*” şeklinde fikirlerini belirtmiştir.

3.3. Meslek Kanununda Yer Alan Kariyer Basamakları

Verilerin analiz edilmesi sonucunda elde edilen bir diğer tema ise Meslek kanununda yer alan kariyer basamaklarıdır bu kapsamda öğretmenlerle yapılan görüşmeler sonucunda 11 olumlu 14 olumsuz düşünceler olmak üzere toplam 25 kod ortaya konulmuştur. Bu temaya yönelik olumlu düşünceler; Mesleki gelişim (4), Motivasyon artırma (3), Tecrübe (2) ve Ekonomik iyileşme (2) olarak sıralanmıştır. Olumsuz düşünceler ise; Hiyerarşi oluşturma (4), Çalışma yılına bağlı olması (3), Ayrışma oluşturma (3), Mesleğe uygun olmaması (2), Yetersiz olması (1) ve Lisansüstü desteklenmemesi (1) olarak ortaya konulmuştur.

Bu temaya ilişkin görüşlerini Ö5 “*Meslek kanununa baktığımızda çeşitli düzenlemeler içeriyor evet ama bence yetersiz çünkü öğretmenlik mesleği böyle*

ayrıştırılmaya statüye uygun bir meslek değil.” şeklinde belirtmiştir. Ö3 ise “... yani bir yerde meslek kanununda olumlu yönler var elbette örneğin ekonomik iyileşme sağlıyor yeni öğretmen, uzman ve başöğretmen maaşları birbirinden farklı ve artarak gidiyor bu durumda bu basamaklara çıkmak için motivasyon sağlıyor diyebilirim.” diyerek bu temaya yönelik düşüncelerini ifade etmiştir.

3.4. Meslek Kanununda Yer Alan Düzenlemelere Karşı Görüşler

Araştırmanın amacı çerçevesinde öğretmenlerden elde edilen verilerin analiz edilmesi ile ortaya konulan bir diğer tema ise meslek kanununda yer alan düzenlemelere karşı görüşlerdir. Meslek kanununda yer alan düzenlemeler teması kapsamında 11 olumlu 12 olumsuz görüş olmak üzere toplamda 23 kod ortaya konulmuştur. Öğretmenler tarafından meslek kanunu çerçevesinde olumlu olarak görülen düzenlemeler; Kariyer dönüşümü sağlama (5), Mesleki deneyim sağlama (4) ve Kapsayıcı olması (2) olarak belirtilmiştir. Öğretmenler tarafından olumsuz görülen düzenlemeler ise Öğretmen Akademisi (6), Yetersiz düzenlemeler (4) ve Öğretmenlik mesleğine uygun olmaması (2) olarak sıralanmıştır.

Bu kapsamda çalışmaya katılan öğretmenlerden Ö1 *“Bu basamakların maalesef öğretmenleri ayırtırmaya yönelik bir durum olduğunu düşünüyorum. Çünkü artık yeni öğretmen, uzman öğretmen başöğretmen sadece bir ayırma ve statü oluşturmaya neden olacaktı. Üstelik öğretmen akademileri öğretmen adayları ve özellikle eğitim fakültesinde öğrenim gören öğretmen adayları için oldukça anlamsız bir durumdur bana göre.”* cümlelerini kullanarak bu temaya yönelik fikirlerini belirtmiştir. Ö8 ise *“... bu kanunun aslında en önemli kısmı ise öğretmenlerin kariyer basamaklarına yönelik bir düzenleme içermesi uzman öğretmen ve başöğretmen gibi kariyer basamakları oluşturmaları ve böylece deneyime de oldukça önem verilmiş oluyor böylece.”* Şeklinde bu temaya yönelik düşüncelerini belirtmiştir.

3.5. Meslek Kanununun Öğretmenlik Mesleğine Etkisi

Çalışma kapsamında elde edilen bir diğer tema ise Meslek kanununun öğretmenlik mesleğine etkisi temasıdır. Bu tema kapsamında toplamda 55 olmak üzere Öğretmenlere karşı olan etkileri ve toplumsal etkileri altında kodlar oluşturulmuştur. İlk olarak öğretmenlik meslek kanununun öğretmenlere yönelik etkileri alt teması kapsamında 16 olumlu 15 olumsuz etkileri olmak üzere 31 kod ortaya konulmuştur. Meslek kanununun öğretmenlere etkisi kapsamında olumlu etkileri; Motivasyon sağlaması (7), Deneyimli desteklemesi (6) ve Ekonomik etkileri (3) olarak sıralanmıştır. Öğretmenlere yönelik olumsuz etkileri ise; Yeterince etkili bulunmaması (6), Statüyü derinleştirmesi (5) ve Olumsuz ilişkilere sebep olması (4) olarak belirtilmiştir.

Bu tema kapsamında ortaya çıkan diğer alt tema ise meslek kanununun Toplumsal etkileri olarak ortaya konulmuştur. Toplumsal etkiler kapsamında 12 olumlu 12 olumsuz olmak üzere toplamda 24 kod ortaya çıkarılmıştır bu kodlar olumlu etkileri; Toplumda statü yaratması (8) ve Kariyer oluşturma (4) olarak sıralanırken olumsuz etkileri ise Öğretmen tercihini ortaya çıkarma (7) ve Mesleki değersizlik yaratma (5) olarak belirtilmiştir.

Bu tema ve kodlar çerçevesinde Ö7 düşüncelerini şu şekilde ifade etmiştir: *“Öğretmenler açısından düşündüğümüzde motivasyon artışı sağlar açıkçası öğretmenlere veya maaş artışı iyileşmesi sağlayacak gibi görünüyor. Ancak özellikle toplum açısından mesleki olarak öğretmenleri değersizleştirme gibi görünür bence.”* Ö12 ise düşüncelerini şu şekilde belirtmiştir: *“... yani elbette uygulanacak olan bir kanun bu ancak olumlu ve olumsuz yönleri bulunuyor tabi ki yeterli değil biraz daha düzenlemelere ihtiyaç var biraz öğretmen arasında alt üst ilişkisi oluşturuyor biraz ve öğretmen tercihi konusu ortaya çıkıyor. Özellikle birinci sınıfta yeni öğretmen mi, uzman mı yoksa deneyimli bir başöğretmen mi bunu tetikliyor gibi bence ister istemez diğer öğretmenleri değersiz hissettirebilir.”* cümleleriyle bu temaya yönelik fikirlerini belirtmiştir.

3.6. Öneriler

Son olarak elde edilen tema ise öğretmenlerin meslek kanununda yer alan düzenlemelere yönelik önerileridir. Bu kanun çerçevesinde hangi düzenlemeler ve değişiklikler yapılması gerektiği konusunda 9 kod ortaya konulmuştur. Bu kodlar Emeklilik süreci düzenlenmeli (5), Özlük hakları düzenlenmeli (5), Akademi kararı düzenlenmeli (4), Ekonomik düzenleme eklenmeli (4), Lisansüstü eğitim düzenlenmeli (3), Yöneticilere düzenleme eklenmeli (2), Öğretmenlik mesleği değerlendirilmeli (2), Kariyer geçişleri düzenlenmeli (2) ve Güncel eğitimler verilmeli (1) olarak sıralanmıştır. Bu tema kapsamında çalışmaya katılan öğretmenler özellikle emeklilik süreçlerinin ve haklarının düzenlenmesi, öğretmen akademileri kararının yeniden gözden geçirilmesi gerektiğini ve ekonomik düzenlemelerin eklenmesi gerektiği üzerinde durmuşlardır.

Bu temayla ilgili Ö10 *“Meslek kanununda iyi olan düzenlemelerin yanında değişmesi veya düzenlenmesi gereken kısımlar var. Örneğin öğretmen akademileri özellikle öğretmen adayları için hem öncesi hem süreci için uygun değil bana göre ayrıca emeklilik kısmı düzenlenmeli ki öğretmenler emekliliğe teşvik edilmeli böylece genç öğretmenler için fırsat tanınmalı.”* şeklinde önerilerde bulunmuştur. Ö8 ise *“... ayrıca meslek kanununda biraz daha özlük haklarına yönelik iyileştirme olmalı diye düşünüyorum. Tabi bir de öğretmenlik mesleğinin değerlendirilmesi adına yöneticilere yönelik düzenlemeler yapılmalı ve*

maaş anlamında daha iyileştirmelere gidilmeli. Bir öğretmen olarak eksik yönleri olduğunu düşünüyorum.” cümlelerini kullanmıştır. Ö2 ise *“Bu kanunda düzenlemeler var evet bazıları öğretmenler için iyi düzenlemeler ancak öğretmen akademileri ve bunun yaratacağı sonuçlar gerçekten iyi olmayacaktır bence haksızlık olarak görüyorum. Meslek kanununda ayrıca emeklilik için beklentimiz çok fazlaydı keza özlük hakları içinde etkili maddeler çıkmadı bu yüzden yetersiz kaldı bu kısımlar düzenlenmeli veya hızlıca müdahale edilerek iyileştirilmeli.”* diyerek öğretmenlik meslek kanununa yönelik önerilerini belirtmişlerdir.

4. SONUÇ VE TARTIŞMA

Bu araştırmanın amacı öğretmenlerin meslek kanununa yönelik görüşlerinin incelenmesidir. Bu amaç çerçevesinde nitel olarak yapılandırılan bu çalışma olgubilim deseni kullanılarak tasarlanmıştır. Bu kapsamda araştırmaya gönüllü olarak katılan 12 öğretmen işle görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Bu görüşmeler içerik analizi kullanılarak analiz edilmiş ve 6 tema 167 kod elde edilmiştir. Araştırmanın sonucuna baktığımızda bu temalar; Öğretmenlik mesleğinin anlamı, Öğretmenlerin meslekte uzmanlaşması, Mesleki kanunda yer alan kariyer basamakları, Meslek kanununda yer alan düzenlemelere karşı görüşler, Mesleki kanunun öğretmenlik mesleğine etkisi ve öneriler olarak sıralanmıştır.

Öğretmenlik mesleğinin anlamı teması kapsamında ortaya çıkarılan sonuçlar doğrultusunda öğretmenler öğretmenlik mesleğini saygı ve sorumluluk, öğrenci yetiştirme, rehberlik, profesyonellik, fedakârlık, aile ve kariyer gibi kavramlarla ifade etmişlerdir. Alanyazına bakıldığında Çelikten (2005) yaptığı çalışmada öğretmenlerin öğretmenlik mesleğini eğitime yardım eden, erdemli bireyler ve öğrencileri şekillendiren kişiler olarak betimlemişlerdir. Koç (2014) ise öğretmen adayları ile yaptığı çalışmada öğretmenlik mesleğini bu çalışmaya benzer biçimde çok yönlü, değerli, fedakârlık gerektiren ve yol gösterici şekilde tanımladıklarını vurgulamıştır.

Öğretmenlerin meslekte uzmanlaşması ve kariyer basamaklarına karşı görüşler temalarına bakıldığında ise çalışmanın sonucunda öğretmenler mesleki uzmanlık, mesleki yetkinlik, mesleki yeterlilik, akademik gelişim, eğitimin sistemleşmesi, kariyer ve öğrenci gelişimi gibi kavramları ortaya çıkarmaktadırlar. Bununla birlikte meslek kanununda yer alan kariyer basamaklarını öğretmenler mesleki gelişim, motivasyon artırma, tecrübe ve ekonomik iyileşme gibi olumlu yönlerinin yanında hiyerarşi oluşturma, çalışma yılına bağlı olması, ayrışma oluşturma, mesleğe uygun olmaması, yetersiz olması ve lisansüstü desteklenmemesi gibi olumsuz çıkarımlarda bulunmuşlardır. Literatür incelendiğinde bu bağlamda yapılan çalışmalarda Canatan Doğan (2022) yaptığı araştırmada öğretmenlerin meslek kanununda yer alan maddelere

yönelik görüşlerinin sınırlı olan olumlu yanlarının yanı sıra bu çalışmada da vurgulandığı üzere kıdem yılı esası, ayrıştırıcı etkisi, sınavsız geçiş olması ve yetersiz düzenlenmeler içermesi gibi konularda görüşleri olduğunu belirtmiştir. Ayrıca, Akın ve Çolak (2024) yaptıkları çalışmada öğretmenlik meslek kanununun getirdiği yararların ve mesleğin kanunlaşmasının yanında özellikle kariyer süreçlerine ilişkin olumsuz çıkarımlar olduğunu belirtmiştir.

Öğretmenlik meslek kanununa yönelik elde edilen diğer temalar ise bu kanun kapsamında yapılan düzenlemelere karşı görüşler ve bu düzenlemelerin etkileri olarak ortaya konulmuştur. Meslek kanununa yönelik düşünceler kapsamında öğretmenler kariyer dönüşümü sağlama, mesleki deneyim sağlama ve kapsayıcı olması gibi olumlu özelliklerin yanı sıra öğretmen akademisi, yetersiz düzenlemeler ve öğretmenlik mesleğine uygun olmaması gibi olumsuz düzenlemeler üzerinde durmuşlardır. Çalışmaya katılan öğretmenler bu düzenlemelerin etkilerini toplumsal ve öğretmene olan etkileri şeklinde iki kısımda yorumlamışlardır. Olumlu etkileri, motivasyon sağlama, deneyimli desteklemesi ve ekonomik etkileri olarak sıralanırken öğretmenlere yönelik olumsuz etkileri ise; yeterince etkili bulunmaması, statüyü derinleştirmesi ve olumsuz ilişkilere sebep olması olarak belirtilmiştir. Toplumsal etkiler kapsamında olumlu etkileri; toplumda statü yaratması ve kariyer oluşturma olarak sıralanırken olumsuz etkileri ise öğretmen tercihini ortaya çıkarma ve mesleki değersizlik yaratma olarak belirtilmiştir. Bu sonuçlara yönelik alanyazın incelendiğinde Karataş (2024) meslek kanunda yer alan düzenlemelerin öğretmene ve toplumsal düşünceye etki eden yönlerinin olabileceğini savunmuştur ve çalışmasında kariyer basamakları konusu, istihdam süreçleri ve hizmet öncesi ve hizmet içi süreçleri içeren Milli Eğitim Akademileri'nin belirsizliği ve öğretmen yetiştirme süreçlerinin değiştirilmesi gibi pek çok konuda olumsuz yönleri olduğunu ifade etmiştir. Aynı şekilde Bakırcı, Özkan ve Özdemir (2023) tarafından yapılan çalışmada öğretmenlik meslek kanununun öğretmenlere ekonomik ve motivasyon anlamında olumlu etkilerinin olduğunu yanı sıra öğretmenlerin ayrıştırmaya maruz kaldığını, kariyer basamakları oluşturduğunu ve toplumda da statü farkına neden olduğunu ortaya koymuşlardır. Çalışmaya katılan öğretmenler meslek kanununda yer alan düzenlemelerin öğretmenlerin yararına olanlarının yanı sıra öğretmenler arası ve toplumsal bakımdan olumsuz yönlerinin de ortaya çıkabileceğini vurgulamışlardır.

Son tema olarak oluşturulan öneriler temasında ise öğretmenler meslek kanunun olumlu ve geçerli yönlerinin yanında bazı düzenleme veya değişikliklere de ihtiyacı olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmenlik mesleğinin bir kanunla belirlenmesinin önemli olduğunu ancak bu düzenlemede eksik kalan kısımların öğretmenlik mesleği açısından tamamlamak gerektiğini

vurgulamışlardır. Bu öneriler, emeklilik süreci düzenlenmeli, özlük hakları düzenlenmeli, akademi kararı düzenlenmeli, ekonomik düzenleme eklenmeli, lisansüstü eğitim düzenlenmeli, yöneticilere düzenleme eklenmeli, öğretmenlik mesleği değerlendirilmeli, kariyer geçişleri düzenlenmeli ve güncel eğitimler verilmeli olarak sıralanmıştır. Öğretmenler meslek kanununa özellikle emeklilik ve özlük haklarına yönelik iyileştirilmiş maddeler eklenmesi gerektiğini savunmuşlardır.

Sonuç olarak, öğretmenler Öğretmenlik Meslek Kanunu öğretmenlik mesleği açısından oldukça değerli ve önemli bir adım olarak görmektedir. Mesleğin kanunlaşması ve çeşitli standartlar içermesi gerek öğretmenler gerekse öğretmen adayları açısından oldukça kıymetlidir. Ancak çalışmanın sonuçları meslek kanununda yer alan kariyer geçiş süreçleri, özlük hakları ve Milli Eğitim Akademileri veya henüz yer almayan emeklilik hakları ve eğitim süreçleri gibi bazı düzenlemelerin öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının lehine iyileştirmesi gerektiğini vurgulamaktadırlar.

KAYNAKÇA

- Adıgüzel, O., Tanrıverdi, H., & Özkan, D. S. (2011). Mesleki profesyonellik ve bir meslek mensupları olarak hemşireler örneği. *Yönetim Bilimleri Dergisi*, 9(2), 235-260.
- Akın, U., & Çolak, İ. (2024). Öğretmenlik Meslek Kanunu: Ama Nasıl? *Anadolu University Journal of Education Faculty*, 8(1), 1-27. <https://doi.org/10.34056/aujef.1232402>
- Altunkaynak, M. (2023). Öğretmenler, Öğretmenlik Meslek Kanunuyla Tanımlanmış Uzman Öğretmenlik ve Başöğretmenlik Hakkında Ne Düşünüyor?. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(3), 1438-1457.
- Analı, K. C., & Şahin, A. (2020). Kırsal bölgelerde mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin mesleki sorunları. *Türkiye Eğitim Dergisi*, 5(2), 396-414.
- Arslandoğlu, İ. (1992). Öğretmenin sosyal statüsü ve ekonomik durumu. *Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(4), 21-33.
- Atmaca, T. (2020). Öğretmenlerin toplumsal saygınlık ve imajlarına olumsuz etki eden faktörlerin incelenmesi. *Yaşadıkça Eğitim*, 34(1), 152-167.
- Bakırcı, H., Arslan, Z. A., & Demiral, U. (2024). Fen ve matematik öğretmenleri gözünden öğretmenlik meslek kanunu. *Fen Matematik Girişimcilik ve Teknoloji Eğitimi Dergisi*, 7(3), 198-213.
- Baltacı, A. (2017). Nitel veri analizinde Miles-Huberman modeli. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3(1), 1-15.
- Başturan, C., & Görgü, E. (2020). Öğretmenlerin mesleki sorun tanımları: Okul öncesi öğretmenleri bağlamında bir değerlendirme. *Yaşadıkça Eğitim*, 34(1), 79-98.
- Bayar, A., & Zengin, A. (2021). Okul yöneticileri ile öğretmenler arasında meydana gelen iletişim problemlerinin eğitime yansımaları. *Ulusal Eğitim Akademisi Dergisi*, 5(2), 263-278.
- Canatan Doğan, N. (2022). Öğretmenlik Meslek Kanunu'na yönelik öğretmen ve yönetici görüşleri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü*.
- Cantürk, G. (2021). Öğretmenlerin karşılaştıkları ekonomik sorunlar ve maaş artışı talepleriyle ilgili görüşleri: Twitter analizi. *Maarif Mektepleri Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(1).
- Coffey, A. & Atkinson, P. (1996). *Making sense of qualitative data: Complementary research strategies*. Sage Publications, Inc.
- Creswell, J. W. (2002). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative*. Prentice Hall Upper Saddle River, NJ.

- Çelikten, M., Şanal, M., Yeni, Y. (2005). Öğretmenlik mesleği ve özellikleri. Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 1(19), 207-237.
- Çetin, Ş. Ş., & Sertbaş, A. (2024). Okul öncesi öğretmenleri ve okul yöneticileri arasındaki iletişim sorunları. Premium e-Journal of Social Sciences (PEJOSS), 8(43), 866-881.
- Dömbekci, H. A., & Erişen, M. A. (2022). Nitel araştırmalarda görüşme tekniği. Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 22(Özel Sayı 2), 141-160.
- Duyul, S., Duyul, Y., Kesman, M., & Kesman, M. (2025). Türkiye yüzyılı maarif modeli konusunda öğretmen görüşleri. Ulusal Eğitim Dergisi, 5(3), 20262-20262.
- Elagöz, Z., & Pala Elagöz, M. (2023). Öğretmenlik kariyer basamaklarının mesleki gelişim çalışmalarına ilişkin öğretmen görüşleri. Ulusal Eğitim Dergisi, 3(2), 530-547.
- Erşan, M., & Doğan, S. (2025). Nitelikli Anadolu Liselerinde Görev Yapan Öğretmenlerin Karşılaştıkları Problemler ve Çözüm Önerileri. Bayterek Uluslararası Akademik Araştırmalar Dergisi, 8(1), 1-25.
- Farivar, F., Anthony, M., Richardson, J., & Amarnani, R. (2024). More to life than promotion: Self-initiated and self-resigned career plateaus. Human Resource Management Journal, 34(4), 1022-1041.
- Gülbahar, B., & İlanbey, Ö. (2020). Öğretmenlerin okul müdürü desteği ile ilgili görüşleri. International Journal of Social and Humanities Sciences Research (JSHSR), 7(62), 3569-3579.
- İş, E., & Atış, M. (2024). Öğretmenlerin karşılaştığı güncel sorunlar ve bu sorunların mesleki performansları üzerindeki etkileri: Bir nitel araştırma. Mehmet Akif Ersoy University Journal of Education Faculty, (72), 489-521.
- İş, E., & Doğan, H. Ç. (2024). Okullarda öğretmenlerin mobbinge maruz kalma deneyimlerinin incelenmesi. Artuklu Humanities, (16), 1-15.
- Kara, M. (2020). Eğitim paydaşlarının görüşleri doğrultusunda Türk eğitim sisteminin sorunları. Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 21(3), 1650-1694.
- Karataş, İ. H., & Polat, M. (2026). Okul yöneticileri ve öğretmenler arasındaki kariyer basamakları ve meslek kanunu ikilemi: fenomenolojik bir durum çalışması. Trakya Eğitim Dergisi, 16(1), 317-357.
- Karataş, Z. (2017). Sosyal bilim araştırmalarında paradigma değişimi: Nitel yaklaşımın yükselişi. Türkiye Sosyal Hizmet Araştırmaları Dergisi, 1(1), <https://dergipark.org.tr/tr/pub/tushad/issue/31792/350444>
- Kılıç, Y. (2023). Kamu ve özel okul öğretmenlerinin motivasyon düzeylerinin karşılaştırılması. Turkish Journal of Educational Studies, 10(1), 1-22.

- Koç, E. S. (2014). Sınıf öğretmeni adaylarının öğretmen ve öğretmenlik mesleği kavramlarına ilişkin metaforik algıları. *İnönü üniversitesi eğitim fakültesi dergisi*, 15(1), 47-72.
- Maral, T., & Bağcan, S. (2026). Eğitimde İletişim Sistemleri ve Öğrenci-Öğretmen Etkileşimi. *Kurgu*, 34(1), 106-124.
- Ökmen, H., & Karadaş, H. (2025). Sınıf yönetiminde öğretmenlerin karşılaştıkları sorunların kaynağına ilişkin bir analiz. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 24(1), 408-428.
- Patton, M. Q. (1987). *How to use qualitative methods in evaluation* Newbury Park, CA: Sage
- Sağlam, M., & Sağlam, A. Ç. (2005). Öğretmenlik mesleğinin maddi yönüne ilişkin genel bir değerlendirme. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(3), 317-328.
- Tekindal, M. & Uğuz Arsu, Ş. (2020). Nitel araştırma yöntemi olarak fenomenolojik yaklaşımın kapsamı ve sürecine yönelik bir derleme. *Ufkun Ötesi Bilim Dergisi*, 20 (1), 153-182.
- Ulusoy, K., İşçi, T. G., & Erkuş, B. (2024). Öğretmenlik meslek kanununa ilişkin öğretmen görüşleri. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 13(1), 335-348.
- Van Manen, M. (2007). *Phenomenology of practice*. *Phenomenology & Practice*. 1(1), 11-30. <https://doi.org/10.29173/pandpr19803>.
- Yang, Y., & Rao, N. (2023). The status, pathways and discourses of professionalism for early childhood education teachers in Chinese policies. *International Journal of Educational Development*, 99, 102760.
- Yaraş, Z., & Turan, M. (2021). Sorunlar ve çözümler bağlamında öğretmenlik mesleği. *Milli Eğitim Dergisi*, 50(232), 383-405.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.

5. Bölüm

Ortaokul Öğrencilerinin Beslenme Okuryazarlığını Geliştirmeye Yönelik Etkinlik Temelli Beslenme Eğitimi Modülünün Geliştirilmesi

Merve TEKİN YİĞİT¹, Hatice Şeyda AKDOĞAN², Hatice KİMYON³

Özet

Günümüzde öğrencilerin beslenme alışkanlıklarının yeterince gelişmemesi, fiziksel hareketsizlik ve medya okuryazarlığı becerilerindeki yetersizlikler vb sağlıklı yaşam davranışlarının desteklenmesini gerekli kılan önemli sorunlar arasında yer almaktadır. Beslenme ve sağlıklı yaşam alışkanlıklarının erken yaşlarda kazanılması yaşam kalitesinin artması açısından önemlidir. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve davranışsal gelişimini bütüncül bir yaklaşımla ele alarak yaşam becerileri kazandırmayı hedeflemektedir. Ancak öğretim programlarında beslenme eğitimine yeterince yer verilmemekte, beslenme ile ilgili konuları öğretim programlarında farklı konular içinde dolaylı olarak ele alınmaktadır. Beslenme konularının öğretim programlarında dağınık ve bütüncül olmayan bir biçimde ele alınması öğrencilerin bu bilgileri kazanmalarını ve davranışa dönüştürmelerini sınırlandırmaktadır. Bu araştırmanın amacı, ortaokul öğrencilerinin beslenme okuryazarlığını geliştirmeye yönelik etkinlik temelli bir beslenme eğitimi modülü geliştirmektir. Araştırma, tasarım ve geliştirme araştırmaları (tasarım ve geliştirme araştırmaları) Tip 1 çerçevesinde planlanmıştır. Hazırlanan modülde öğrencilerin besin öğelerini tanıma, dengeli beslenmeye uygun öğün oluşturma ve gıda etiketlerini doğru yorumlama becerilerinde gelişim sağlayacak etkinlikler, sorgulama temelli uygulamalar yer almaktadır. Geliştirilen modülün öğrencilerin sağlıklı beslenme farkındalıklarını arttırması, beslenme okuryazarlık düzeylerini geliştirmesi ve sağlıklı yaşam davranışlarını desteklemesi beklenmektedir.

Anahtar Kelimeler: Beslenme okuryazarlığı, beslenme modülü, beslenme eğitimi, ortaokul öğrencileri

¹ ORCID:0009-0002-5343-7276, mervetekin864@gmail.com

² ORCID:0009-0006-2150-172X akdogansevda@gmail.com

³ ORCID: 0000-0002-3172-7443 hatice.mertoglu@marmara.edu.tr

GİRİŞ

Beslenme; bireylerin hayati fonksiyonlarını sürdürebilmesi, büyüme-gelişme süreçlerini tamamlayabilmesi ve sağlığını koruyabilmesi için gerekli olan besin öğelerini uygun miktarda ve dengeli biçimde alma sürecidir (Özeneoğlu ve diğerleri 2021). Bir başka tanımla beslenme yaşamın ve sağlığın devamı için gıdalardan yararlanma olarak ifade edilir (Sağlık Bakanlığı, 2025). Beslenme yalnızca fizyolojik bir ihtiyaç olarak görülmeyp aynı zamanda bireylerin davranışlarını, bilişsel durumlarını ve yaşam kalite düzeylerini etkileyen çok boyutlu bir durumdur. Beslenme fiziksel sağlığın yanı sıra bilişsel gelişim, dikkat düzeyi, akademik başarı ve ruhsal iyilik hâli üzerinde de etkilidir (Carrillo-López, 2023; Nebioğlu ve Yıldız, 2025; Eke ve Sinan, 2025; Aktaş, 2019; Florence ve diğerleri, 2008). Vücutta büyüme ve gelişmenin yüksek hıza sahip olduğu 0-12 yaş arası dönemin sağlıklı bir şekilde sürdürülebilmesi için beslenme oldukça önemlidir (Ünal, 2017). Çocukluk dönemindeki beslenme davranışları sorunları beraberinde birçok hastalığa yol açmaktadır. Özellikle yanlış beslenme davranışları obezite, diyabet ve kardiyovasküler hastalıklar gibi çeşitli hastalıklara yol açmaktadır (Limnili ve Özçakar, 2021; Yıldırım ve diğerleri, 2021). Sağlıksız beslenme davranışlarının neden olduğu söz konusu hastalıklara yönelik risklerin azaltılması ve bireylerin yaşam kalitelerini arttırması için koruyucu sağlık yaklaşımları ön plana çıkmaktadır. Bu yaklaşımlardan biri erken yaşlardan itibaren verilen beslenme eğitimidir (Taşdemir, 2019).

Beslenme eğitimi, birbiriyle ilişkili üç temel bileşenden oluşmaktadır. Bu bileşenler; Motivasyonel, eylem ve çevresel bileşenlerdir. Motivasyonel bileşen, bireylerin inanç ve tutumlarına odaklanarak etkili iletişim stratejileri aracılığıyla farkındalık oluşturmaya ve motivasyonu artırmaya hedeflemektedir. Eylem bileşeni, bireylerin hedef belirleme ve bilişsel öz düzenleme becerilerini geliştirmelerine destek olarak sağlıklı davranışlara yönelmelerini sağlamaya amaçlamaktadır. Çevresel bileşen ise gıdanın bulunabilirliği ve erişilebilirliği, sosyal ve kültürel etmenler, ekonomik koşulların bireylerin beslenmeye ilişkin tutum ve davranışlarını etkileyen dinamik bir yapı olarak tanımlanmaktadır.(Contento,2008).Beslenme eğitimi, bireylerin yalnızca beslenmeye ilişkin bilgi düzeylerini artırmayı değil; aynı zamanda tutum, inanç ve davranışlarını etkileyen çevresel koşulları da dikkate alarak sağlıklı beslenme davranışlarının benimsenmesini destekleyen çok boyutlu bir süreç olarak ele alınmaktadır (Contento, 2008).Bu kuramsal yapı çerçevesinde değerlendirildiğinde, beslenme eğitimi; bireylerin sağlıklı beslenmeye ilişkin bilgi edinmelerinin ötesine geçerek, bu bilgileri günlük yaşamlarında uygulayabilmelerini ve sürdürülebilir sağlıklı beslenme alışkanlıkları

geliştirmelerini amaçlayan planlı ve sistematik bir eğitim süreci olarak tanımlanmaktadır (Baysal, 2011).

Beslenme okuryazarlığı bireylerin beslenmeye dair bilgiye erişme, bu bilgiyi anlama, yorumlama, değerlendirme ve bu değerlendirmeler sonucunda sağlıklı beslenme davranışlarını uygulama yeteneği olarak tanımlanmaktadır (Aktaş ve Özdoğan, 2016). Bir diğer tanımda beslenme okuryazarlığı; sağlık okuryazarlığına dayalı olarak bireyin beslenme alanındaki kavramsal bilgiyi ve hizmetleri etkin biçimde kullanabilmesi, yorumlayabilmesi ve bütüncül sağlığını geliştirici davranışlara dönüştürebilme kapasitesini ifade etmektedir (Carbone ve Zoellner, 2012). Beslenme alanındaki bilgi düzeyi, kişilerin beslenme tercihlerini yönlendirdiği gibi, toplumsal boyutta da beslenme alışkanlıklarının şekillenmesinde de etkili bir değişken olarak değerlendirilmektedir. Beslenme okuryazarlığı, bireylerin besin etiketlerini doğru biçimde okuyup yorumlayabilme, medyada yer alan beslenmeye ilişkin bilgileri eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirerek anlamlandırma ve bu bilgileri günlük yaşamlarına uyarlayarak porsiyon kontrolü gibi pratik beceriler geliştirme yeterliliğini kapsamaktadır. Günümüzde yazılı ve görsel medya reklamları, sosyal medya kanalları ve kitle iletişim araçlarıyla beslenme ile ilgili fazlasıyla bilgi sunulmaktadır. Bu kanallar beslenme ile ilgili bilgilerin hızlı yayılmasını sağlamanın yanında verdiği bilgilerin kalitesi ve doğruluğu konusunda riskler teşkil etmektedir (Steils ve Obaidalahe, 2020; Şahin Bayram ve Kızıltan, 2022). Bu noktada bireylerin, beslenme okuryazarlığı bilgisine sahip olmalarının yanı sıra medya kanallarında beslenmeye ilişkin karşılaşılabilecekleri bilgileri doğru değerlendirebilmeleri için medya okuryazarlığı bilgisine de sahip olmaları gerekmektedir. Medya okuryazarlığı medya içeriklerini, yayılan mesajları doğru anlamak, bilimsel temelli olmayanları ayırmak, değerlendirmek ve yayılmasını sağlamaktır (Avşar, 2013). Medya okuryazarlığı bilgisine sahip bireyler, çevrelerinden ve sosyal medya kanallarında kendilerine yöneltilen mesajları doğru biçimde çözümleyebilmekte, bu mesajları eleştirel bir bakış açısıyla analiz edebilmekte ve içeriklere ilişkin bilinçli değerlendirmeler yapabilmektedir (Arslan ve Mertoğlu, 2022). Medya okuryazarlığına sahip bireylerin beslenme okuryazarlığı düzeylerinin daha yüksek olduğu ve bu durumun sağlıklı beslenme davranışları ile pozitif yönde ilişkili olduğu görülmektedir (Kanozia, 2021; Arslan ve Mertoğlu, 2022; Lee ve diğerleri 2024; Ergin ve Yılmaz, 2025). Medya okuryazarlığı, beslenme okuryazarlığını destekleyen ve yanlış ya da yanıltıcı beslenme bilgilerinin etkisini azaltan tamamlayıcı bir beceri alanı olarak değerlendirilmektedir. Bireylerde beslenme okuryazarlığının gelişimi için erken yaş dönemleri kritik dönem olarak kabul edilmektedir. Erken yaş döneminde kazandırılan sağlıklı beslenme alışkanlıklarının hayat boyu devam etme eğilimi

yüksektir (Demir Özdenk, 2021). Bu bağlamda ortaokul seviyesindeki çocuklara sağlıklı beslenme ve beslenme okuryazarlığı becerilerinin kazandırılması önem arz etmektedir.

TÜRKİYE YÜZYILI MAARİF MODELİ VE BESLENME EĞİTİMİ

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, ülkemizin eğitim vizyonunda köklü bir değişim yaparak bireylerde bütüncül gelişim anlayışını hedeflenmektedir. Maarif Model’de eğitim öğretim yalnızca kavram öğretimi ve bilgi aktarımı olarak görülmeyip bireyleri zihinsel, bedensel, sosyal, duyuşsal gelişimini sağlayacak nesillerin gelişimini hedeflemektedir (MEB, 2025). Maarif Eğitim Model’inin bilgi–beceri–değer bütünlüğünü esas alan yapısı dikkate alındığında, beslenme eğitimi öğrencilerin yalnızca bilişsel kazanımlar elde etmelerini değil, aynı zamanda sağlıklı yaşamı destekleyen davranışları içselleştirmelerini sağlayan işlevsel bir öğrenme alanı olarak öne çıkmaktadır (MEB, 2025). Maarif Model tüm becerileri bir bütün olarak görürken bütüncül gelişimin sağlanabilmesi için sağlıklı yaşam, sorumluluk alma, bilinçli tüketim gibi alanlarda öğrenci eğilimlerinin geliştirilmesine odaklanır. Maarif Eğitim Modeli’nin yaşam becerileri kazandırmayı hedefleyen yaklaşımı dikkate alındığında, beslenme eğitiminin öğrencilerin sağlıklı yaşam alışkanlıkları geliştirmelerine katkı sağlayan önemli bir eğitim alanı olduğu söylenebilir. Öğretim programında vurgulanan yetkin ve erdemli insanın sahip olması beklenen yetilerden olan sürdürülebilir iyilik hali ve sağlık, öğrencilerde gıda ve beslenme okuryazarlığı becerilerinin gelişmesini önemli kılmaktadır. Model’deki epistemolojik bütünlük, öğrencinin düşünme biçimi, bilgiye erişim becerisi, edindiği bilgiyi yaşamında yeni durumlara uygulama becerisinin kazanımını hedefler (MEB, 2025). Bu nedenle öğrencilerin beslenmeyle ilgili kavram öğrenimi yeterli olarak görülmeyip bu bilgileri günlük yaşamlarında sağlıklı tercihlere dönüştürebilmeleri gerekmektedir. Dolayısıyla, öğrencilerin sağlıklı yaşamı destekleyen davranış geliştirmesi, modelin "bütüncül gelişim" ilkesiyle tamamen uyumludur. Bireylere sağlıklı yaşam ve beslenme okuryazarlığı becerilerinin kazandırılması, disiplinler arası bir yaklaşımı zorunlu kıldığından; öğretim programlarında tek bir alanla sınırlı kalmayıp farklı disiplinlerin öğretim programlarında sarmal bir yapıda yerleştirilmiştir. Türkiye Yüzyılı Maarif Model’de beslenme ve sağlık okuryazarlığı konuları doğrudan bir disiplin altında yer almayıp; sağlıklı yaşam, sistemlerin sağlığı, fiziksel uygunluk gibi konu alanları içerisinde dağınık ve bütüncül olmayan bir şekilde dolaylı olarak verilmektedir. Bu yaklaşımla farklı derslerde yer alan beceri alanlarıyla sağlıklı yaşam ve beslenme konularının teorik düzeyde kaldığı; modelin hedeflediği bilgiyi davranışa dönüştürme ve yeni duruma uyarlama konusunun ise sınırlı

kaldığı görülmektedir. Literatür incelendiğinde bu alanda geliştirilen modüller ile uygulanan eğitimlerin bireylerin beslenme okuryazarlığı becerilerinde ve sağlıklı iyilik hallerinde olumlu gelişimler gösterdiği görülmüştür (Ünver ve Ünüsan, 2005; Şanlıer ve Güler, 2005; Şenturan, 2017; Hermans ve diğerleri, 2017; Bozdoğan, 2019; Taşbaş ve İslamoğlu, 2022).

Ünver ve Ünüsan (2005) tarafından yapılan bir araştırmada okul öncesi dönemindeki çocuklara verilen beslenme eğitiminin etkisi incelenmiştir. Araştırmada beslenme eğitiminin öğrencilerin besin öğelerine ilişkin bilgilerinde ve yeme davranışlarında olumlu yönde gelişmelere etkisi olduğu görülmüştür. Şenturan'ın (2017) tarafından yapılan bir araştırmada, okul öncesi dönemdeki öğrencilere matematik destekli beslenme eğitimi aracılığı ile yeterli ve dengeli beslenme bilgisi kazandırılması amaçlanmıştır. Araştırma sonucunda, verilen beslenme eğitiminin okul öncesi dönemdeki öğrencilerde yeterli ve dengeli beslenme bilgilerinde artış sağladığı tespit edilmiştir. Hermans ve diğerleri (2017) ilköğretim dönemindeki çocukların beslenme ve sağlıklı beslenme seçimleri ile ilgili karar düzeylerinin olumlu yönde değişimini sağlamak için "Alien Health Game" isimli oyun tasarlamışlardır. Araştırma bulguları incelendiğinde Alien Health oyununu oynayan çocukların uygulamanın hemen ardından gıdaların beş temel makro besin öğesine ilişkin bilgi düzeylerinde artış görülmüştür. Ancak bu bilgi düzeyi takip ölçümlerinde korunmamıştır. Zaman içinde katılımcıların iki seçenek arasından daha sağlıklı olan gıdayı seçebilme becerilerinin geliştiği görülmüştür. Bozdoğan (2019)'ın araştırmasında ortaokul öğrencilerinde kardiyovasküler risk faktörlerini azaltmayı ve beslenme bilgi düzeyini geliştirmeyi hedefleyen web tabanlı bir beslenme eğitim modülünün tasarlanması ve uygulanması amaçlanmıştır. Ayrıca geliştirilen modülün, çocukların beslenme bilgileri ile kardiyovasküler risk göstergeleri üzerindeki etkileri değerlendirilmiştir. Araştırmanın bulguları incelendiğinde verilen Web tabanlı beslenme eğitiminin, sözel eğitime kıyasla öğrencilerin beslenme bilgi düzeylerinde artış sağladığı görülmüştür. Saka ve Devran (2019)'ın araştırmasında 14-17 yaş aralığındaki lise öğrencilerine verilen beslenme eğitiminin, öğrencilerde beslenme alışkanlıkları, beslenme bilgisi ve günlük yaşamlarındaki fiziksel aktivite düzeylerine olan etkisinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma bulguları incelendiğinde öğrencilerin eğitim öncesinde sahip oldukları beslenme bilgilerinin eğitim sonrasında arttığı görülmüştür. Buna karşın verilen eğitimin, öğrencilerin sahip oldukları beslenme alışkanlıklarında herhangi bir değişime yol açmadığı tespit edilmiştir. Fakılı ve Kızıltan (2021) 'ın araştırmasında ilköğretim çağındaki öğrencilere verilen beslenme eğitiminin antropometrik ölçümler üzerine etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma bulguları incelendiğinde verilen eğitim sonunda öğrencilerin beslenme bilgisi

düzeylerine ilişkin puanlarında artış olduğu görülmüştür. Bununla birlikte öğrencilerin eğitim öncesi ve sonrası beden kütle indeksleri incelendiğinde fazla kilolu ve obez çocukların sayılarında artış görülmüştür. Taşbaş ve İslamoğlu (2022) 'nu araştırmasında adölesan dönemindeki futbolcuların sıvı-elektrolit alımı ile kamp, antrenman ve müsabaka dönemlerine yönelik beslenme eğitimleri öncesi ve sonrasında beslenme bilgi düzeylerinde ve besin tüketim durumlarında meydana gelen değişimlerin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bulgular incelendiğinde beslenme bilgisi ve besin tüketimine ilişkin yeterliliklerin, daha önce herhangi bir beslenme eğitimi almamış sporcularda düşük olduğu görülmüştür. Araştırma sonucunda adölesan dönemindeki sporculara yönelik planlanan beslenme eğitim programlarının beslenme durumunu olumlu yönde geliştirdiği ve bilgi düzeylerinde anlamlı artış sağladığı ifade edilmektedir.

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli öğretim programında branşlara göre sağlıklı yaşam ve beslenme konularını içeren ünite temaları aşağıda tablolarda sunulmuştur: Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli kapsamında beslenme ve sağlıklı yaşamla ilişkili öğrenme çıktıları yalnızca ortaokul düzeyinde sınırlı kalmayıp ilkökul öğretim programlarında da disiplinler arası bir yaklaşımla ele alınmıştır. Söz konusu öğrenme çıktıları ilkökul düzeyinde özellikle fen bilimleri, beden eğitimi ve spor ile din kültürü ve ahlak bilgisi derslerinde sağlıklı beslenme, fiziksel uygunluk ve bilinçli yaşam alışkanlıklarına yönelik kazanımlar öğrencilere erken yaşlardan itibaren kazandırılmaktadır (MEB, 2025). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Programındaki beslenme ve sağlık ile ilgili tema, öğrenme çıktıları ve bileşenleri aşağıda tablolarda yer almaktadır.

Tablo 1: Beden Eğitimi ve Spor Dersi Öğretim Programında Beslenme ve Sağlıkla İlgili Tema ve Öğrenme Çıktıları

Sınıf Seviyesi	Tema	Öğrenme Çıktıları ve Süreç Bileşenleri
5.sınıf	1. TEMA: HAREKET VE ZİNDELİK	BES.5.1.1. Fiziksel aktiviteler sırasında vücudunda meydana gelen değişimleri sorgulayabilme BES.5.1.2. Fiziksel hareketsizliğin getirdiği sonuçları yorumlayabilme BES.5.1.3. Fiziksel aktivite ve zindelik ilişkisini çözümleyebilme BES.5.1.4. Fiziksel uygunluk kavramını açıklayabilme
6. sınıf	1. TEMA: SAĞLIKLA İLGİLİ FİZİKSEL UYGUNLUK	BES.6.1.1. Sağlıkla ilgili fiziksel uygunluğu sağlayabilme BES.6.1.2. Fiziksel uygunluk ve zindelik arasındaki ilişkiyi çözümleyebilme
7.sınıf	1. TEMA: PERFORMANSLA İLGİLİ FİZİKSEL UYGUNLUK	BES.7.1.1. Egzersiz ve beslenme ilişkisini yorumlayabilme BES.7.1.2. Performansla ilgili fiziksel uygunluğu sağlayabilme BES.7.1.3. Egzersiz ve beslenme konusunda medyada yer alan kaynakların güvenilirliğini sorgulayabilme
8.sınıf	1. TEMA: EGZERSİZE KATILIM	BES.8.1.1. Egzersiz sırasında vücudunda meydana gelen fizyolojik değişimleri açıklayabilme BES.8.1.2. Fiziksel uygunluğunu geliştirebilmek için egzersize katılabilme

Tablo 1 ‘de Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli öğretim programında Beden Eğitimi ve Spor Dersi Öğretim Programında beslenme ve sağlıkla ilgili öğrenme temaları ve çıktıları yer almaktadır. Öğrenme çıktıları incelendiğinde, öğrencilerin fiziksel sağlık, hareket, egzersiz ve beslenme arasındaki ilişkiyi bütüncül bir bakış açısıyla değerlendirmelerinin hedeflendiği görülmektedir. Programda özellikle fiziksel aktivitenin birey sağlığı üzerindeki etkileri, fiziksel hareketsizliğin sonuçları, zindelik ve fiziksel uygunluk kavramları ile egzersiz-beslenme ilişkisine vurgu yapılmaktadır.

Tablo 2: Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programında Beslenme ve Sağlıkla İlgili Tema ve Öğrenme Çıktıları

Sınıf Seviyesi	Tema	Öğrenme Çıktıları ve Süreç Bileşenleri
4.sınıf	1.ÜNİTE: GÜNLÜK HAYAT VE DİN	DKAB.4.1.4. İslam’a göre helal ve sağlıklı beslenmenin önemi konusunda bilgi toplayabilme

Tablo 2 ‘de Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli öğretim programında Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programında beslenme ve sağlıkla ilgili öğrenme tema ve çıktıları yer almaktadır. Öğrenme çıktıları incelendiğinde, beslenme ve sağlık konusunun yalnızca biyolojik bir gereksinim olarak değil; aynı zamanda bireyin değer, bilinç ve yaşam alışkanlıklarıyla ilişkilendirildiği görülmektedir.

Tablo 3: Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programında Beslenme ve Sağlıkla İlgili Tema ve Öğrenme Çıktıları

Sınıf Seviyesi	Tema	Öğrenme Çıktıları ve Süreç Bileşenleri
4.sınıf	2. ÜNİTE: SAĞLIKLI BESLENİYORUM (Ders saati 15)	FB.4.2.1. Besin içeriklerini ayırt etmek için deney yapabilme FB.4.2.2. Besinlerde vitamin ve/veya mineral bulunduğuyla ilişkin genelleme yapabilme FB.4.2.3. Besinlerin işlevleri ile ilgili hipotez oluşturabilme
5. sınıf	3. ÜNİTE: CANLILARIN YAPISINA YOLCULUK	FB.5.3.2.2. Destek ve hareket sisteminin sağlığı için yapılması gerekenler konusunda bilgi toplayabilme
6.sınıf	3. ÜNİTE: CANLILARDA SİSTEMLER	FB.6.3.1.4. Hayvanlarda üreme, büyüme ve gelişme hakkında bilimsel çıkarım yapabilme FB.6.3.2.4. Denetleyici ve düzenleyici sistemlerin sağlığı için yapılması gerekenlerle ilgili bilgi toplayabilme
7.sınıf	3. ÜNİTE: VÜCUDUMUZDAKİ SİSTEMLER	FB.7.3.1.2. Sindirim sisteminin sağlığı için yapılması gerekenler konusunda bilgi toplayabilme FB.7.3.2.3. Dolaşım sisteminin sağlığı için yapılması gerekenler konusunda bilgi toplayabilme FB.7.3.3.2. Solunum sisteminin sağlığı için yapılması gerekenler konusunda bilgi toplayabilme FB.7.3.4.2. Boşaltım sisteminin sağlığı için yapılması gerekenler konusunda bilgi toplayabilme

Tablo 3 ‘de Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli öğretim programında Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı beslenme ve sağlıkla ilgili öğrenme tema ve çıktıları yer almaktadır. Fen bilimleri öğretim programı incelendiğinde; 4. sınıfta “Sağlıklı Besleniyorum” teması kapsamında besin içerikleri ve işlevlerine yönelik üç bileşene yer verildiği görülmektedir. Buna karşın ortaokul fen dersi programı incelendiğinde beslenme ve sağlık konusu ile ilgili herhangi bir tema, öğrenme çıktısı veya süreç bileşenine yer verilmediği görülmektedir. Bu bağlamda ortaokul fen programında beslenme ve sağlık konusuna yer verilmediği söylenebilir.

Tablo 4: Türkçe Dersi Öğretim Programında Beslenme ve Sağlıkla İlgili Tema ve Öğrenme Çıktıları

TÜRKÇE

Sınıf Seviyesi	Tema	Öğrenme Çıktıları ve Süreç Bileşenleri
5.sınıf	6. TEMA: SAĞLIKLI YAŞIYORUM	Dinleme/İzleme T.D.5.1. Dinlemede/izlemede materyal seçimini yönetebilme T.D.5.14. Bilgilendirici metinlerde metin yapılarından hareketle önemli bilgileri belirlemeye yönelik çözümleme yapabilme T.D.5.20. Çoklu ortam öğelerine yönelik çözümleme yapabilme T.D.5.22. Dinlediğini/izlediğini değerlendirebilme T.D.5.23. Dinlediğini/izlediğini eleştirebilme T.D.5.25. Dinleme/izleme sürecine yönelik öz yansıtma yapabilme/kendini uyarlayabilme Okuma T.O.5.1. Okumada materyal seçimini yönetebilme T.O.5.15. Bilgilendirici metinlerde metin yapılarından hareketle önemli bilgileri belirlemeye yönelik çözümleme yapabilme T.O.5.22. Çoklu ortam öğelerine yönelik çözümleme yapabilme T.O.5.24 Okuduğunu değerlendirebilme T.O.5.25. Metni eleştirebilme T.O.5.27. Okuma sürecine yönelik öz yansıtma yapabilme/kendini uyarlayabilme Konuşma T.K.5.1. Konuşma sürecini yönetebilme T.K.5.6. Konuşmasında çoklu ortam öğeleriyle içerik oluşturabilme T.K.5.10. Sözlü sunum yapabilme

T.K.5.14. Yorumunu sözlü olarak ifade edebilme
T.K.5.16. Değerlendirmesini sözlü olarak ifade edebilme
T.K.5.18. Eleştirisini sözlü olarak ifade edebilme
T.K.5.26. Konuşma sürecine yönelik öz yansıtma yapabilme/kendini uyarlayabilme
Yazma
T.Y.5.1. Yazma sürecini yönetebilme
T.Y.5.6. Yazısında çoklu ortam öğeleriyle içerik oluşturabilme
T.Y.5.11. Yorumunu yazılı olarak ifade edebilme
T.Y.5.13. Değerlendirmesini yazılı olarak ifade edebilme
T.Y.5.15. Eleştirisini yazılı olarak ifade edebilme
T.Y.5.21. Yazım kuralları ve noktalama işaretlerini uygulayabilme
T.Y.5.22. Yazma sürecine yönelik öz yansıtma yapabilme/kendini uyarlayabilme

Tablo 4 ‘de Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli öğretim programında Türkçe Dersi Öğretim Programı beslenme ve sağlıkla ilgili öğrenme tema ve çıktıları yer almaktadır. Türkçe dersi öğretim programı incelendiğinde, “Sağlıklı Yaşıyorum” teması kapsamında yer alan öğrenme çıktıları daha çok dinleme, okuma, konuşma ve yazma becerileri çerçevesinde ele alındığı; beslenme ve sağlık konusuna ilişkin doğrudan bir kazanıma yer verilmediği görülmektedir (MEB, 2025). Bu çalışmanın amacı ortaokul öğrencilerinde beslenme okuryazarlığı geliştirmeye yönelik Türkiye Yüzyılı Maarif Model amaçlarıyla örtüşen bir modül önerisinde bulunmaktadır. Geliştirilen modül ortaokul öğrencilerinde beslenme okuryazarlığı geliştirirken bu gelişimi davranış boyutunda da sağlamayı hedeflemektedir.

Yöntem

Araştırma Modeli ve Deseni

Araştırma, tasarım ve geliştirme araştırması (TGA) Tip1- yaklaşımı doğrultusunda yürütülmüştür. Tasarım ve geliştirme araştırmaları yeni ürün, modellerin geliştirildiği ve geliştirilen ürünlerin denenerek etkililiğinin ortaya konulduğu araştırmalardır (Büyüköztürk, Kılıç, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2025). Çalışma kapsamında ortaokul öğrencilerine yönelik beslenme ve sağlıklı yaşam modülü geliştirilmiş, modül oluşturma sürecinde alanyazın incelemesi, öğretim programı kazanımları ve uzman görüşlerinden yararlanılmıştır. Hazırlanan etkinlikler ve öğretim süreci uzman değerlendirmeleri doğrultusunda yeniden düzenlenerek modüle son hâli verilmiştir. Geliştirilen modülün, öğrencilerin beslenme okuryazarlığı ve sağlıklı

yaşam farkındalıklarını destekleyecek uygulamalı bir rehber materyal olarak öğretmen ve araştırmacıların kullanımına sunulması amaçlanmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Milli Eğitim Bakanlığına bağlı bir ortaokulda 2025-2026 eğitim öğretim yılı içerisinde 5.sınıfa devam eden 7 kız 8 erkek toplam 15 öğrenciden oluşturmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Araştırma sürecinde veri toplama aracı olarak öğrencilerin beslenme okuryazarlığı düzeylerini belirlemek amacıyla Tanış Özçelik, Yılmaz ve Özmalda (2024) tarafından geliştirilen Çocuklar İçin Gıda ve Beslenme Okuryazarlık Ölçeği ve sağlıklı beslenmeye yönelik tutumlarını incelemek amacıyla Tekkurşun Demir ve Cicioğlu (2019) tarafından geliştirilen Sağlıklı Beslenmeye İlişkin Tutum Ölçeği kullanılmıştır. Veri toplama araçları uygulama öncesinde ön test, uygulama sonrasında ise son test olarak kullanılmıştır.

Veri Analizi

Araştırmadan elde edilen nicel verilerin analizinde IBM SPSS Statistics programı kullanılmıştır. Analiz sürecinde öncelikle ön test verilerinin normal dağılıma uygunluğu incelenmiştir. Normallik analizleri sonucunda uygun parametrik veya parametrik olmayan testler tercih edilmiştir. Bu doğrultuda Sağlıklı Beslenmeye İlişkin Tutum Ölçeği fark puanlarının normal dağılım göstermemesi nedeniyle ($p < .05$), ön test ve son test puanlarının karşılaştırılmasında Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi kullanılmıştır. Çocuklar İçin Gıda ve Beslenme Okuryazarlık Ölçeği puanlarının normal dağılım göstermesi nedeniyle ön test ve son test puanlarının karşılaştırılmasında bağımlı örneklem t testi kullanılmıştır.

Bulgular

Geliştirilen “Adölesanlar için Beslenme Eğitimi Modülü’nün” öğrencilerin beslenme okuryazarlığı, sağlıklı beslenmeye yönelik tutumları üzerindeki etkisini ortaya koymak amacıyla yapılan analiz sonuçlarına yer verilmiştir.

Çocuklar İçin Gıda ve Beslenme Okuryazarlık Ölçeği 3’lü likert tipinde ve 15 maddeden oluşmaktadır. Ölçek maddelerine ait derecelendirme ‘Hiçbir zaman’, ‘Bazen’ ve ‘Her zaman’ şeklinde düzenlenmiştir.

Tablo 1. Fark Puanlarına İlişkin Normallik Testi Sonuçları

	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
Fark	,233	15	,027	,895	15	,081

Tablo1 ön test ve son test puanları arasındaki fark puanlarının normal dağılım gösterip göstermediği incelendiğinde örneklem büyüklüğü 50'nin altında olduğundan Shapiro-Wilk testi dikkate alınmıştır. Analiz sonucunda fark puanlarının normal dağılım gösterdiği belirlenmiştir ($p = .081$). Bu nedenle ön test ve son test puanlarının karşılaştırılmasında bağımlı örneklem t-testi kullanılmıştır.

Tablo 2. Beslenme Okuryazarlığı Ön Test-Son Test Puanları İçin T-Testi Sonuçları

	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p	Cohen's d
Ön Test	15	22,73	2,05				
Son Test	15	38,73	3,22	14	-19,19	< ,001	4,96

Tablo 2 incelendiğinde öğrencilerin beslenme okuryazarlığı ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık görülmektedir, $t(14)=-19,19$, $p<.,001$. Öğrencilerin son test puan ortalamalarının ($\bar{X}=38,73$), ön test puan ortalamalarına ($\bar{X}=22,73$) göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu bulgu, uygulanan beslenme eğitimi modülünün öğrencilerin beslenme okuryazarlığı düzeylerini artırmada etkili olduğunu göstermektedir. Hesaplanan Cohen's d değeri 4,96 olup, bu sonuç uygulamanın etki düzeyinin oldukça yüksek olduğunu göstermektedir.

Sağlıklı beslenme tutum ölçeği 5'li likert tipinde 21 maddeden oluşmaktadır. Ölçekteki maddelere ait derecelendirme “Kesinlikle Katılmıyorum”, “Katılmıyorum”, “Kararsızım”, “Katılıyorum”, “Kesinlikle Katılıyorum” şeklindedir. Olumlu tutum maddeleri; 1, 2, 3, 4 ve 5 olumsuz tutum maddeleri ise 5, 4, 3, 2 ve 1 şeklinde puanlanmıştır.

Tablo 3. Sağlıklı Beslenmeye Yönelik Tutum Ölçeği Fark Puanlarına İlişkin Normallik Testi Sonuçları

	N	Shapiro-Wilk	p
Fark Puanı	15	.842	.013

Tablo 3'te Sağlıklı beslenmeye yönelik tutum ölçeği ön test ve son test puanları arasındaki fark puanlarının normal dağılım gösterip göstermediği Shapiro-Wilk testi ile incelenmiştir. Analiz sonucunda fark puanlarının normal dağılım göstermediği belirlenmiştir (SW=.842, p=.013). Bu nedenle ön test ve son test puanlarının karşılaştırılmasında parametrik olmayan testlerden Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi kullanılmıştır.

Tablo 4. Sağlıklı Beslenmeye Yönelik Tutum Ölçeği Ön Test-Son Test Puanlarına İçin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

	N	$\bar{x}$	SS	Z	p	r
Ön Test	15	72,33	9,70			
Son Test	15	86,73	11,71	-3,418	<,001	,88

Tablo 4 incelendiğinde öğrencilerin sağlıklı beslenmeye yönelik tutum ölçeği ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık görülmektedir, $Z=-3,418$; $p<,001$. Fark puanlarının sıra ortalamaları ve toplamaları dikkate alındığında, gözlenen bu farkın pozitif sıralar, yani son test puanları lehine olduğu belirlenmiştir. Son test puan ortalamasının ($\bar{X}=86,73$), ön test puan ortalamasına ($\bar{X}=72,33$) göre daha yüksek olması, öğrencilerin sağlıklı beslenmeye yönelik tutumlarında uygulama sonrasında anlamlı bir artış olduğunu göstermektedir. Hesaplanan etki büyüklüğü değerinin $r=,88$ olması, bu artışın büyük düzeyde bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir.

BESLENME MODÜLÜ: ADÖLESANLAR İÇİN BESLENME EĞİTİMİ

1. Yeterli ve Dengeli Beslenme
2. Besin Öğeleri ve Grupları
3. Gıda Etiketleri ve Güvenliği ile Medya Okuryazarlığı
4. Sağlıklı Beslenme

Beslenme öğrenme kazanımları:

Konular	ÖĞRENME KAZANIMLARI
1.Besin Öğeleri	• Temel besin öğelerini tanımlar. • Besinlerin vücuttaki işlevlerini açıklar. • Besinleri ait oldukları gruplara göre sınıflandırır. • Dengeli ve yeterli beslenme kavramını açıklar. • Sağlıklı tabak modelini tanıır ve uygular. • Günlük bir öğün için dengeli beslenme planı oluşturur. • Besin çeşitliliğinin önemini fark eder. • Günlük beslenmesinde farklı besin gruplarını dengeli tüketmeye yönelik karar geliştirir.
2.Ürün içerikleri ve medya okuryazarlığı	• Gıda etiketlerinde yer alan bilgileri açıklar. • İçindekiler listesini doğru şekilde yorumlar. • Şeker, gizli şeker ve katkı maddelerini tanıır. • Paketli ürünlerin içeriklerini analiz eder. • Benzer ürünler arasında sağlık açısından karşılaştırma yapar. • Medya ve reklamların beslenme üzerindeki etkisini fark eder. • Tüketici olarak bilinçli seçim yapmanın önemini kavrar. • Günlük yaşamında ürün seçerken içerik bilgilerini dikkate alır.
3. Sağlıklı besin hazırlama, gıda güvenliği ve hijyen	• Gıda güvenliği ve hijyen kavramlarını açıklar. • Besinlerin bozulmasını etkileyen faktörleri fark eder. • Fermente besinlerin beslenmedeki yerini açıklar. • Besin hazırlama sürecini planlar ve uygular. • Ölçü kullanarak doğru oranlarda karışım hazırlar. • Besin hazırlama sürecinde hijyen kurallarına uyar. • Evde besin hazırlamanın önemini kavrar. • Günlük yaşamında sağlıklı besin hazırlama ve saklama konusunda bilinçli davranır.

1.HAFTA: BESİN GRUPLARINI ÖĞRENİYORUM

Süre

40+40 dakika

Tema

Besin Grupları ve Sağlıklı Tabak

Hedef Kitle

Ortaokul öğrencileri

Amaç

Bu atölyenin amacı, öğrencilerin temel besin gruplarını tanımalarını, besinlerin vücuttaki görevlerini fark etmelerini ve sağlıklı tabak modeline uygun dengeli bir öğün planlayabilmelerini sağlamaktır.

Öğrenme Çıktıları

Öğrenciler bu atölyenin sonunda;

- Temel besin öğelerini tanımlar.
- Besinlerin vücuttaki işlevlerini açıklar.
- Besinleri ait oldukları gruplara göre sınıflandırır.
- Dengeli ve yeterli beslenme kavramını açıklar.
- Sağlıklı tabak modelini tanımlar ve uygular.
- Günlük bir öğün için dengeli beslenme planı oluşturur.
- Besin çeşitliliğinin önemini fark eder.
- Günlük beslenmesinde farklı besin gruplarını dengeli tüketmeye yönelik karar geliştirir.

Araç-Gereçler

- Besin kartları
- Besin gruplarına ait başlık kartları
- Karton tabak veya boş tabak şablonu
- Yapışkanlı besin kartları
- Renkli kalemler
- Makas
- Yapıştırıcı
- Öz değerlendirme formu

Etkinlikler

1. Isınma: “Gün İçinde Ne Yiyoruz?”

Süre: 10 dakika

Öğretmen, öğrencilerden gün içinde yedikleri bir besini düşünmelerini ister. Gönüllü öğrenciler seçtikleri besinleri söyler. Söylenen besinler tahtaya yazılır.

Öğretmen aşağıdaki sorularla öğrencilerin dikkatini konuya çeker:

- Gün içinde yediğimiz her besin vücudumuzda aynı görevi mi yapar?
- Sadece sevdiğimiz besinleri tüketirsek sağlıklı beslenmiş olur muyuz?
- Bir tabakta her besinden eşit miktarda bulunması gerekir mi?
- Sağlıklı bir öğünde hangi besinler bulunmalıdır?

Öğrencilerden gelen cevaplar kısa süre tartışılır. Öğretmen, bu bölümde doğru ya da yanlış cevap vurgusu yapmak yerine öğrencilerin mevcut bilgilerini ortaya çıkarmaya çalışır.

2. Giriş: Besin Grupları Neden Önemlidir?

Süre: 15 dakika

BESİN ÖĞELERİ

- ✓ Protein
- ✓ Karbonhidrat
- ✓ Yağ
- ✓ Vitaminler
- ✓ Mineraller
- ✓ Su

BESİN GRUPLARI NEDEN ÖNEMLİDİR?

Besinler, vücudumuzun büyümesi, gelişmesi, enerji üretmesi ve sağlıklı çalışması için gereklidir. Dengeli ve yeterli beslenme; farklı besin gruplarından yeterli miktarda tüketmekle mümkündür.








SAĞLIKLI BESLENME İÇİN

- ✓ Yeterli ve çeşitli besin tüketin.
- ✓ Güvenilir besinleri tercih edin.
- ✓ Uygun koşullarda saklayın.
- ✓ Sağlıklı pişirme yöntemleri kullanın.
- ✓ Yeterli su için.

TEMEL BESİN GRUPLARI

SÜT VE SÜT ÜRÜNLERİ



Kalsiyum, protein, fosfor, B2 ve B12 vitamini bakımından zengindir. Kemik ve diş sağlığını korur.

Çocuklar, gençler, yetişkinler, gebeler ve yaşlı bireyler her gün yeterli miktarda tüketmelidir.

ET, YUMURTA, KURUBAKLAGİL VE YAĞLI TOHUMLAR



Protein, demir, çinko, B vitaminleri ve sağlıklı yağ sağlar. Büyüme, doku onarımı, kan yapımı, bağışıklık ve sinir sistemi için gereklidir.

Etileri güvenilir yerlerden alın. Kızartma yerine haşlama, ızgara tercih edin. Balığı haftada en az 2 kez tüketin. Yumurta iyi pişirerek tüketin. Kurubaklagilleri tahıllarla birlikte tüketin.

SEBZE VE MEYVELER



Vitamin, mineral, posa ve antioksidanlar yönünden zengindir. Büyüme ve gelişmeyi destekler, bağışıklığı güçlendirir, sindirimi düzenler ve kronik hastalık riskini azaltır.

Günlük farklı renk ve türlerde sebze-meyve tüketin. Mümkünse mevsiminde, taze ve kabuklarıyla tüketin. Pişirme sırasında vitamin kaybını önlemek için fazla suda bekletmeyin. Haşlama suyunu dökmeyin.

EKMEK VE TAHİL GRUBU



Vücudun temel enerji kaynağıdır. Karbonhidrat, posa, B grubu vitaminleri ve bazı mineraller bakımından değerlidir.

Buğday, pirinç, mısır, çavdar, yulaf, bulgur, un ve benzeri ürünler bu gruptadır. Tam tahıl ürünleri, beyaz ve rafine ürünlere göre daha yararlıdır. Tahılları süt ürünleri, yumurta, et veya kurubaklagillerle birlikte tüketin.

UNUTMAYALIM!

Her besin grubundan yeterli ve dengeli şekilde yararlanmak, sağlıklı büyüme, gelişme ve hastalıklardan korunmak için çok önemlidir.


Dengeli Beslen


Hareket Et


Yeterli Su İç

Şekil 1. Besin Grupları

Kaynak: Araştırmacı tarafından Canva ve yapay zekâ destekli görsel oluşturma araçları kullanılarak hazırlanmıştır.

Öğretmen, öğrencilerin verdiği cevaplardan hareketle besinlerin vücutta farklı görevleri olduğunu açıklar. Besinler; protein, karbonhidrat, yağ, vitaminler, mineraller ve su gibi öğelerden oluşur. Bu öğelere besin öğeleri denir. Bu nedenle besinlerin belirli gruplar altında incelendiğini ifade eder. Besin gruplarının dengeli ve yeterli beslenmenin temelini oluşturduğu vurgulanır. Sağlıklı beslenme ve sürdürülebilirliği için genetik yapıya, yaşa, cinsiyete, fizyolojik özelliklere, fiziksel aktivite durumuna göre gerekli olan günlük enerji ve besin öğeleri ile birlikte yeterli su da karşılanmalıdır.

Öğretmen temel besin gruplarını günlük yaşamdan örneklerle açıklar.

Süt ve süt ürünleri, özellikle kalsiyum, protein, fosfor, B2 ve B12 vitamini bakımından zengindir. Kemik ve diş sağlığının korunmasında önemli rol oynar. Bu nedenle çocuklar, gençler, yetişkinler, gebeler ve yaşlı bireylerin günlük olarak süt, yoğurt, peynir veya kefir gibi besinleri yeterli miktarda tüketmesi önerilir.

Et, yumurta, kurubaklagil ve yağlı tohumlar vücudun protein, demir, çinko, B vitaminleri ve sağlıklı yağ gereksinimini karşılayan önemli besinlerdir. Bu grup; büyüme, doku onarımı, kan yapımı, bağışıklık ve sinir sistemi sağlığı açısından gereklidir. Etlerin güvenilir yerlerden alınması, kızartma yerine haşlama veya ızgara gibi sağlıklı pişirme yöntemlerinin kullanılması önerilir. Balığın haftada en az iki kez tüketilmesi, yumurtanın iyi pişirilerek yenmesi ve kurubaklagillerin tahıllarla birlikte tüketilmesi besin değerini artırır.

Sebze ve meyveler, vitamin, mineral, posa ve antioksidanlar yönünden zengin besinlerdir. Büyüme ve gelişmeyi destekler, bağışıklığı güçlendirir, sindirim sisteminin düzenli çalışmasına yardımcı olur ve kronik hastalık riskini azaltır. Günlük beslenmede farklı renk ve türlerde sebze-meyveye yer verilmesi gerekir. Sebze ve meyvelerin mümkünse mevsiminde, taze ve kabuklarıyla tüketilmesi; pişirme sırasında vitamin kaybını önlemek için fazla suda bekletilmemesi ve haşlama suyunun dökülmemesi önem taşır.

Ekmek ve tahıl grubu ise vücudun temel enerji kaynaklarından biridir. Bu grupta buğday, pirinç, mısır, çavdar, yulaf, bulgur, un ve benzeri ürünler yer alır. Tahıllar özellikle karbonhidrat, posa, B grubu vitaminleri ve bazı mineraller bakımından değerlidir. Tam tahıl ürünleri, beyaz ve rafine ürünlere göre daha yararlıdır. Tahılların süt ürünleri, yumurta, et veya kurubaklagillerle birlikte tüketilmesi protein kalitesini artırır.

Genel olarak sağlıklı beslenmede her besin grubundan yeterli ve dengeli şekilde yararlanmak gerekir. Besinlerin doğru seçilmesi, güvenilir kaynaklardan alınması, uygun koşullarda saklanması ve sağlıklı pişirme yöntemleriyle hazırlanması hem besin değerinin korunmasını hem de hastalıklardan korunmayı sağlar.

3. İşleniş: “Hangi Gruba Ait?”

Süre: 20 dakika

Bu etkinlikte öğrencilerin besinleri ait oldukları gruplara göre sınıflandırmaları amaçlanır.

Uygulama Süreci

1. Öğrenciler 3-4 kişilik gruplara ayrılır.
2. Her gruba karışık halde besin kartları ve besin grubu başlık kartları verilir.
3. Gruplardan besin kartlarını uygun besin grubu başlığının altına yerleştirmeleri istenir.
4. Her grupta öğrenciler sırayla kart seçer ve kartın hangi gruba ait olduğunu grup arkadaşlarıyla tartışır.
5. Grup ortak karar verdikten sonra kartı uygun başlığın altına yerleştirir.
6. Tüm gruplar yerleştirme işlemini tamamladıktan sonra cevaplar sınıfça kontrol edilir.
7. Yanlış ya da tartışmalı yerleştirmeler üzerinde birlikte konuşulur.

Öğretmenin Tartışma Soruları

- Hangi besinleri sınıflandırmak kolay oldu?
- Hangi besinlerde kararsız kaldınız?
- Bazı besinler birden fazla besin ögesi içerebilir mi?
- Günlük yaşamda en çok hangi besin grubunu tüketiyoruz?
- Daha az tükettiğimizi düşündüğümüz besin grupları hangileridir?

Öğretmen, bazı besinlerin birden fazla besin ögesi içerebileceğini belirtir. Bu nedenle sınıflandırma yapılırken besinin baskın özelliği ve günlük beslenmedeki yeri üzerinde durulur.

4. Bilgi Paylaşımı: Sağlıklı Tabak Modeli

Süre: 10 dakika

Öğretmen, kart eşleştirme etkinliğinin ardından öğrencilerin dikkatini günlük beslenme düzenine çekmek amacıyla aşağıdaki soruları yöneltir:

- Peki bu besinlerin hepsini aynı öğünde nasıl dengeli şekilde tüketebiliriz?
- Sağlıklı bir tabakta hangi besin grupları bulunmalıdır?
- Tabağımızda yalnızca sevdiğimiz yiyecekler bulunursa yeterli ve dengeli beslenmiş olur muyuz?

Öğrencilerin cevapları alındıktan sonra öğretmen, sağlıklı tabak modelini gösteren görseli (Bkz. Şekil 1) sınıfa yansıtır ve aşağıdaki açıklamayı yapar.

Yeterli ve dengeli beslenme; bireyin yaşına, cinsiyetine, büyüme ve gelişme dönemine ve fiziksel aktivite düzeyine uygun olarak gereksinim duyduğu enerji ile tüm besin öğelerini yeterli miktarda ve uygun oranlarda almasıdır. Sağlıklı beslenme yalnızca yeterli miktarda besin tüketmek değil, aynı zamanda farklı

besin gruplarından düzenli ve dengeli seçimler yapmayı da gerektirir (T.C. Sağlık Bakanlığı, 2022).

Öğretmen, sağlıklı tabak modeli üzerinde besin gruplarının dengeli dağılımını açıklar. Sebze ve meyveler vitamin, mineral ve posa gereksiniminin karşılanmasına katkı sağlarken; tahıl grubu besinler günlük enerji ihtiyacının önemli bir bölümünü karşılar. Et, yumurta, kurubaklagiller ve süt ürünleri ise büyüme, gelişme ve doku onarımı için gerekli protein, vitamin ve minerallerin önemli kaynaklarıdır. Bu nedenle her ana öğünde farklı besin gruplarına birlikte yer verilmesi önerilmektedir (Baysal, 2017; T.C. Sağlık Bakanlığı, 2022).



Şekil 2. Sağlıklı tabak modeli

Kaynak: Araştırmacı tarafından Canva ve yapay zekâ destekli görsel oluşturma araçları kullanılarak hazırlanmıştır.

Öğretmen öğrencilerden görseli incelemelerini ister ve aşağıdaki soruları yöneltir:

- Tabağın en büyük bölümünü hangi besin grubu oluşturuyor?
- Sizce bunun nedeni ne olabilir?

- Günlük öğünleriniz bu tabağa benziyor mu?
- Tabağınızda eksik olduğunu düşündüğünüz bir besin grubu var mı?

Öğretmen öğrencilerin cevaplarını dinledikten sonra aşağıdaki açıklamayı yapar:

"Sağlıklı tabak modeli, her öğünde farklı besin gruplarının uygun miktarlarda tüketilmesini öneren pratik bir beslenme rehberidir. Tek tip beslenmek yerine besin çeşitliliğini artırmak, büyüme ve gelişmenin desteklenmesine, bağışıklık sisteminin güçlenmesine ve sağlıklı beslenme alışkanlıklarının kazanılmasına katkı sağlar. Bu nedenle günlük öğünler planlanırken her besin grubuna dengeli biçimde yer verilmesi önemlidir" (Baysal, 2017; T.C. Sağlık Bakanlığı, 2022).



Şekil 3. Besin Grupları

Kaynak: Bahçelievler Saadet Özdemir Kız Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi. (2023).

5. Uygulama: “Kendi Sağlıklı Tabağımı Oluşturuyorum”

Süre: 15 dakika

Bu etkinlikte öğrencilerin sağlıklı tabak modelini kullanarak dengeli bir öğün tasarımları amaçlanır.

5. UYGULAMA

KENDİ SAĞLIKLI TABAĞIMI OLUŞTURUYORUM

DENGELİ BİR ÖĞÜN TASARLA!

ÖĞÜNÜNÜ SEÇ
 SABAH
 ÖĞLE
 AKŞAM

Haydi, sağlıklı tabak modelini kullanarak kendi öğününü oluştur!

UYGULAMA SÜRECİ

- 1** Boş tabak şablonu veya karton tabak seni bekliyor.
- 2** Sabah, öğle veya akşam öğünlerinden birini seç.
- 3** Seçtiğin öğüne uygun besinleri belirle.
- 4** Besinleri çizerek, yazarak veya yapışkanlı kartları kullanarak tabağına yerleştir.
- 5** Tabağında farklı besin gruplarına yer verip vermediğini kontrol et.
- 6** Tabağının altına kısa bir açıklama yaz.

KENDİ BESİNLERİNİ SEÇ

AÇIKLAMA:
 Neden bu besinleri seçtin? Bu öğün sana nasıl fayda sağlar?

Kaynak: Araştırmacı tarafından Canva ve yapay zekâ destekli görsel oluşturma araçları kullanılarak hazırlanmıştır.

Uygulama Süreci

1. Öğrencilere görseldeki boş tabak şablonu dağıtılır.
2. Öğrencilerden sabah, öğle veya akşam öğünlerinden birini seçmeleri istenir.
3. Seçtikleri öğüne uygun besinleri belirlemeleri istenir.
4. Öğrenciler besinleri çizerek, yazarak veya görseldeki besin kartlarını kullanarak tabağına yerleştirir.
5. Her öğrenci tabağında farklı besin gruplarına yer verip vermediğini kontrol eder.
6. Öğrenciler tabaklarının altına kısa bir açıklama yazar.

6. Paylaşım ve Tartışma

Süre: 5 dakika

Gönüllü öğrenciler hazırladıkları tabakları sınıfla paylaşır. Öğretmen, öğrencilerin tabaklarını açıklamalarını ister.

Aşağıdaki sorularla kısa bir tartışma yapılır:

- Tabagında hangi besin gruplarına yer verdin?
- Tabagında eksik kalan bir besin grubu var mı?
- Bu tabağı daha dengeli hâle getirmek için ne ekleyebilirsin?
- Günlük yaşamında buna benzer bir öğün hazırlayabilir misin?

Öğretmen, öğrencilerin birbirlerinin tabaklarını eleştirirken yapıcı bir dil kullanmalarına dikkat eder.

7. Özet

Öğretmen, atölye sonunda temel noktaları özetler:

Besinler vücutta farklı görevler üstlenir. Bu nedenle besinleri gruplar hâlinde tanımak sağlıklı beslenme açısından önemlidir. Dengeli ve yeterli beslenme, tek bir besin grubuna ağırlık vermek değil, farklı besin gruplarını uygun miktarlarda tüketmek anlamına gelir. Sağlıklı tabak modeli, günlük öğünlerimizi planlarken bize yol gösterir. Her birey kendi beslenmesinde çeşitlilik sağlamaya ve dengeli seçimler yapmaya özen göstermelidir.

8. Değerlendirme

Süre: 5 dakika

Atölye sonunda öğrenciler **öz değerlendirme formunu** doldurur. Form aracılığıyla öğrencilerin besin gruplarını ayırt etme, sağlıklı tabak modelini anlama ve kendi beslenme davranışlarını değerlendirme durumları belirlenir.

ÖZ DEĞERLENDİRME FORMU

İFADE	EVET	KISMEN	HAYIR
Besin gruplarını ayırt edebiliyorum.	😊	😐	😞
Hangi besinin hangi gruba ait olduğunu biliyorum.	😊	😐	😞
Besin gruplarının vücudumdaki görevlerini anladım.	😊	😐	😞
Sağlıklı bir tabağın nasıl olması gerektiğini biliyorum.	😊	😐	😞
Kendi öğünümü dengeli bir şekilde planlayabilirim.	😊	😐	😞
Etkinliklere aktif olarak katıldım.	😊	😐	😞
Grup çalışmasında sorumluluk aldım.	😊	😐	😞
Düşüncelerimi arkadaşlarımla paylaştım.	😊	😐	😞

Bu atölyede benim için en önemli öğrenme neydi?

.....

.....

.....

Bundan sonra beslenmemle ilgili değiştirmek istediğim bir davranış var mı? Varsa nedir?

.....

.....

.....

EĞİTİMCİYE NOTLAR

Atölye sürecinde “iyi besin-kötü besin” ayrımı yapmak yerine “denge”, “çeşitlilik” ve “ölçülü tüketim” vurgulanmalıdır.

Öğrencilerin bazı besinleri sınıflandırırken kararsız kalabileceği unutulmamalıdır. Bu durum tartışma fırsatı olarak kullanılmalıdır.

Öğrencilerin sosyoekonomik ve kültürel beslenme alışkanlıkları dikkate alınmalıdır.

Sağlıklı tabak etkinliğinde öğrencilerin gerçek yaşamda ulaşabilecekleri besinleri seçmeleri desteklenmelidir.

Amaç öğrencilerin beslenme davranışlarını yargılamak değil, sağlıklı seçim yapma farkındalığını geliştirmektir.

Kaynak: Araştırmacı tarafından Canva ve yapay zekâ destekli görsel oluşturma araçları kullanılarak hazırlanmıştır.

EĞİTİMCİYE NOTLAR

- Atölye sürecinde “iyi besin-kötü besin” ayrımı yapmak yerine “denge”, “çeşitlilik” ve “ölçülü tüketim” vurgulanmalıdır.
- Öğrencilerin bazı besinleri sınıflandırırken kararsız kalabileceği unutulmamalıdır. Bu durum tartışma fırsatı olarak kullanılmalıdır.
- Öğrencilerin sosyoekonomik ve kültürel beslenme alışkanlıkları dikkate alınmalıdır.

- Sağlıklı tabak etkinliğinde öğrencilerin gerçek yaşamda ulaşabilecekleri besinleri seçmeleri desteklenmelidir.
- Amaç öğrencilerin beslenme davranışlarını yargılamak değil, sağlıklı seçim yapma farkındalığını geliştirmektir.

2. HAFTA: GIDA ETİKETLERİNİ OKUMAYI ÖĞRENİYORUM

Süre: 40+40 dakika

Tema: Ürün içeriklerini okuma ve medya okuryazarlığı

Hedef Kitle: Ortaokul Öğrencileri

Öğrenme Çıktıları

- Gıda etiketlerinde yer alan bilgileri açıklar.
- İçindekiler listesini doğru şekilde yorumlar.
- Şeker, gizli şeker ve katkı maddelerini tanır.
- Paketli ürünlerin içeriklerini analiz eder.
- Benzer ürünler arasında sağlık açısından karşılaştırma yapar.
- Medya ve reklamların beslenme üzerindeki etkisini fark eder.
- Tüketici olarak bilinçli seçim yapmanın önemini kavrar.
- Günlük yaşamında ürün seçerken içerik bilgilerini dikkate alır.

Gerekli Malzemeler

- Paketli ürün örnekleri ya da içerik fotokopileri
- Ek kısımda verilen formların öğrenci/grup sayısı kadar çoğaltılması

Giriş

Öğretmen, öğrencilerin ürün içeriklerini incelemeye başlamadan önce gıda etiketlerinin tüketicilere ürün hakkında doğru bilgi vermek amacıyla hazırlandığını açıklar. Bir ürün satın alınmadan önce yalnızca ambalajın ön yüzündeki ifadelerin değil, ürünün arka kısmında bulunan **içindekiler listesi**, **besin değeri tablosu**, **son tüketim tarihi** ve **saklama koşulları** gibi bilgilerin de incelenmesi gerektiği vurgulanır (T.C. Sağlık Bakanlığı, 2022).



Şekil 4. Doğru bir gıda etiketi örneği

Kaynak: Araştırmacı tarafından Canva ve yapay zekâ destekli görsel oluşturma araçları kullanılarak hazırlanmıştır.

Öğretmen, içindekiler listesinin belirli bir kurala göre hazırlandığını açıklar. İçindekiler listesinde yer alan bileşenler miktarlarına göre **en fazla bulunan** **en aza doğru** sıralanmaktadır. Bu nedenle listenin ilk sıralarında yer alan bileşenler ürünün büyük bölümünü oluşturmaktadır. Örneğin, listenin ilk sırasında şeker veya glikoz şurubu bulunuyorsa ürünün yüksek miktarda şeker içerdiği söylenebilir (T.C. Tarım ve Orman Bakanlığı, 2021).

Ardından öğretmen katkı maddesi kavramını açıklar. Gıda katkı maddeleri; ürünlerin raf ömrünü uzatmak, rengini korumak, kıvamını iyileştirmek veya lezzetini artırmak amacıyla belirli miktarlarda kullanılan maddelerdir. Katkı maddelerinin kullanımı yasal düzenlemelerle sınırlandırılmıştır. Ancak öğrencilerin özellikle çok sayıda katkı maddesi içeren aşırı işlenmiş ürünleri sık tüketmemeleri gerektiği belirtilir (T.C. Tarım ve Orman Bakanlığı, 2021).

Öğretmen daha sonra şeker kavramı üzerinde durur. Günlük yaşamda yalnızca "şeker" kelimesiyle karşılaşılmadığı, birçok paketli üründe şekerin farklı isimlerle yer alabildiği açıklanır. Glikoz şurubu, fruktoz şurubu, mısır şurubu, sakkaroz, dekstroz, maltoz ve invert şeker gibi ifadelerin de şeker türleri olduğu belirtilir. Bu nedenle ürün etiketleri incelenirken yalnızca "şeker" kelimesinin değil, farklı şeker isimlerinin de dikkate alınması gerektiği vurgulanır (T.C. Sağlık Bakanlığı, 2022).



Şekil 5. Gizli şeker isimleri

Kaynak: Araştırmacı tarafından Canva ve yapay zekâ destekli görsel oluşturma araçları kullanılarak hazırlanmıştır.

Öğretmen son olarak medya okuryazarlığına değinir. Reklamlarda veya ürün ambalajlarında yer alan "%100 doğal", "vitamin ilaveli", "katkısız", "fit", "light" gibi ifadelerin tek başına ürünün sağlıklı olduğunu göstermediği açıklanır. Bilinçli bir tüketicinin ürün seçiminde reklamlardan çok ürün etiketinde yer alan bilgileri değerlendirmesi gerektiği ifade edilir (MEB, 2024).

Öğretmen, öğrencilerden bundan sonraki etkinliklerde ürünlerin yalnızca ambalajlarına değil, içerik listelerine de dikkat ederek değerlendirme yapmalarını ister.

Öğretmen derse, ambalajlarının üzerinde "%100 doğal", "şekersiz", "katkısız" gibi ifadeler bulunan çeşitli ürün görsellerini göstererek başlar. Öğrencilerden bu ürünlerin ne kadar sağlıklı olduğunu düşüncelerine göre puanlamaları istenir. Ardından öğretmen şu soruyla tartışmayı derinleştirir: "Bir ürünün üzerinde doğal ya da şekersiz yazması, onun gerçekten sağlıklı olduğu anlamına gelir mi?" ve "Bunu nasıl anlayabiliriz?" Öğrencilerin ilk düşünceleri alınarak gıda etiketlerinin her zaman gerçeği yansıtmayabileceği vurgulanır.

Etkinlik1 :Yediklerimin İçinde Neler Var? (20 dakika)

- Öğrenciler gruplara ayrılır.
- Gruplara farklı ürün içerikleri (markasız) dağıtılır.
- Katkı maddesi, şeker vb. içeriklerin bulunması istenir.
- Bulgular tablolaştırılır ve sunulur.

Katkı maddesi, şeker ve gizli şeker kavramları açıklanır; içindekiler listesindeki sıralamanın ne anlama geldiği ve ilk sıralarda yer alan maddelerin ürünün büyük bölümünü oluşturduğu vurgulanır. Öğrencilere sık karşılaşılan katkı maddeleri ve gizli şeker isimlerini içeren “İçerik Uyarı Listesi” dağıtılır ve bu listenin alışveriş sırasında nasıl kullanılabileceği açıklanır.

Etkinlik2 : Hangisini Alırsın? (20 dakika)

- Öğrenciler gruplara ayrılır.
- Gruplara iki benzer ürünün etiketini verilerek karşılaştırması istenir.
- Kararlarını sağlık kriterlerine göre açıklar.
- “Bilinçli Tüketici Kararı” (EK1) formu doldurulur.
- Gruplar doldurdıkları formu arkadaşlarına sunar.

Değerlendirme (10 dakika)

- Öğrencilere verilen küçük not kağıtlarına “ Gıda alışverişinde dikkat edeceğim içerikler nelerdir?” sorusuna yönelik cevap yazmaları istenir. Kağıtlar pano üzerindeki kartona yapıştırılır.
- Her bir öğrenciye değerlendirme formu dağıtılır.

Ek-1: Bilinçli Tüketici Karar Formu**Grup üyeleri:**

Verilen benzer ürünün içerik etiketlerini karşılaştırarak hangisinin daha sağlıklı olduğuna karar veriniz. İçerikleri dikkatlice okuyun ve aşağıdaki tabloyu doldurun.

BİLİNÇLİ TÜKETİCİ KARAR FORMU



Grup üyeleri:

Verilen benzer ürünün içerik etiketlerini karşılaştırarak hangisinin daha sağlıklı olduğuna karar veriniz.
İçerikleri dikkatlice okuyun ve aşağıdaki tabloyu doldurun.



İÇERİK KARŞILAŞTIRMASI

	Ürün 1	Ürün 2
İlk 3 sıradaki içerikler		
Şeker türü ve miktarı		
Katkı maddeleri (renklendirici, koruyucu vs.)		
Trans yağ/palm yağı var mı?		
İçerik listesi uzunluğu (sade mi?)		
Lif, protein gibi olumlu içerikler		



Tüketmek için hangi ürünü tercih edersiniz?



Neden bu ürünü tercih ettiğinizi açıklayınız.
.....
.....



Ek-2: Değerlendirme Farkındalık Formu

EK 2.

DEĞERLENDİRME FARKINDALIK FORMU



Adı Soyadı: Sınıf: Tarih:



Aşağıdaki ifadeleri okuyunuz. Doğru olduğunu düşünüyorsanız (D), yanlış olduğunu düşünüyorsanız (Y) seçeneğini işaretleyiniz.

1		İçindekiler listesinde ilk sırada yer alan madde, üründe en fazla bulunan maddedir.	☐ D	☐ Y
2		Glikoz şurubu da bir şeker türüdür.	☐ D	☐ Y
3		Bir ürünün üzerinde "şekersiz" yazması, ürünün hiç şeker içermediği anlamına gelmeyebilir.	☐ D	☐ Y
4		İçindekiler listesi kısa ve daha sade olan ürünler genellikle daha az işlem görmüş ürünlerdir.	☐ D	☐ Y
5		Ürün seçerken yalnızca ambalajın ön yüzündeki reklam ifadelerine bakmak yeterlidir.	☐ D	☐ Y
6		Ürün etiketlerini okumak bilinçli tüketici davranışlarından biridir.	☐ D	☐ Y
7		Şeker, ürün etiketlerinde farklı isimlerle yazılabilir.	☐ D	☐ Y
8		Çok sayıda katkı maddesi içeren ürünlerin sık tüketilmesi önerilmez.	☐ D	☐ Y
9		Benzer iki ürün arasında seçim yaparken besin değeri tablosu ve içindekiler listesi birlikte incelenmelidir.	☐ D	☐ Y
10		Reklamlarda yer alan ifadeler tek başına ürünün sağlıklı olduğunu göstermez.	☐ D	☐ Y



PUAN

Doğru Sayısı: / 10



OKU - ANLA - KARŞILAŞTIR - DOĞRUYU SEÇ!



BİLİNÇLİ TÜKETİCİ OLMAK İÇİN



İçindekiler listesini mutlaka oku.



Şekerin farklı isimlerle yazılabileceğini unutma.



Katkı maddelerini tanı ve dikkat et.



Reklamlara değil, etikete güven!

KENDİNİ DEĞERLENDİR!



● Bugün öğrendiğim en önemli bilgi:

.....

● Bundan sonra alışveriş yaparken özellikle dikkat edeceğim konu:

.....

.....

.....

İçerik Uyarı Listesi

Bu liste, gıda etiketlerini okurken dikkat edilmesi gereken yaygın içerikleri tanımak amacıyla hazırlanmıştır.

İÇERİK UYARI LİSTESİ

BİLİNÇLİ TÜKETİCİ, SAĞLIKLI GELECEK!

GİZLİ ŞEKER İSİMLERİ

Şeker farklı isimlerle yazılabilir.
Etikette bu isimleri görürsen **dikkat!**



Glikoz şurubu

Sıvı halde şeker kaynağıdır.



Fruktoz

Meyve şekeridir.



Mısır şurubu

Mısırlardan elde edilen şeker şurubudur.



Dekstroz

Üzüm veya mısırlardan elde edilen şeker türüdür.



Maltoz

Niştanın parçalanmasıyla oluşan şekerdir.



Sakkaroz

Sofra şekeri olarak bildiğimiz şekerin adıdır.



Invert şeker

Sakkarozun parçalanmasıyla oluşan şeker karışımıdır.



Malt özü

Tahıllardan elde edilen şeker içeren maddedir.



Konsantre meyve suyu

Meyve suyunun yoğunlaştırılmış şeklidir, şeker içerir.

SIK KARŞILAŞILAN KATKI MADDELERİ

Katkı maddeleri ürünün raf ömrünü uzatmak, rengini, tadını veya kıvamını korumak için kullanılır.



KORUYUCULAR

Sodyum benzoat (E211), Potasyum sorbat (E202), Kalsiyum propionat (E282)



RENKLENDİRİCİLER

Tartrazin (E102), Sunset Yellow (E110), Allura Red (E129)



TATLANDIRICILAR

Aspartam (E951), Sükraloz (E955), Acesülfam K (E950)



EMÜLGATÖRLER

Lesitin (E322), Mono ve digliseritler (E471), Polisorbat 80 (E433)



KIVAM ARTIRICILAR

Ksantan gam (E415), Karboksimetil selüloz (E466), Guar gam (E412)



AROMA VERİCİLER

Doğala özdeş aroma vericiler, vanilin, meyve aromaları



ASİT DÜZENLEYİCİLER

Sitrik asit (E330), Fosforik asit (E338), Malik asit (E296)

ALİŞVERİŞTE BUNLARA DİKKAT!

- ✓ İçindekiler listesini mutlaka oku.
- ✓ Maddeler miktarına göre sıralanır. İlk sıradakiler, ürünün en büyük kısmını oluşturur.
- ✓ Şekerin farklı isimlerle yazılabileceğini unutma.
- ✓ Çok sayıda katkı maddesi içeren ürünleri sık tüketme.
- ✓ Reklamlara değil, etikete güven!

İÇİNDEKİLER LİSTESİ NASIL OKUNUR?

İçindekiler listesi, maddelerin miktarına göre en fazla olandan en aza doğru sıralanır.

ÖRNEK ETİKET

İÇİNDEKİLER:

Su, şeker, glikoz şurubu, buğday unu, bitkisel yağ (palm), kakao, aroma verici (vanilin), yağsız süt tozu, tuz, emülgatör (lesitin), kabartıcı (sodyum bikarbonat).

Bu üründe en fazla su, sonra şeker vardır. Yani ürün yüksek oranda şeker içermektedir.

UNUTMA!



Etiket okumak sağlıklı seçim yapmanın ilk adımdır.



Bilinçli tüketici kendi sağlığını korur.



Bugünkü seçimin, yarının sağlığını etkiler.



OKU – ANLA – KARŞILAŞTIR – DOĞRUYU SEÇ!



Kaynak: Araştırmacı tarafından Canva ve yapay zekâ destekli görsel oluşturma araçları kullanılarak hazırlanmıştır.

3. Hafta: Geleneksel bir yöntemle sağıl besin hazırlama (Turşu Yapıyorum)

Süre: 40 + 40 dakika

Tema: Sağlıklı Besin Hazırlama, Gıda Güvenliği ve Hijyen

Hedef Kitle: Ortaokul Öğrencileri

Öğrenme Çıktıları

- Gıda güvenliği ve hijyen kavramlarını açıklar.
- Besinlerin bozulmasını etkileyen faktörleri fark eder.
- Fermente besinlerin beslenmedeki yerini açıklar.
- Besin hazırlama sürecini planlar ve uygular.
- Ölçü kullanarak doğru oranlarda karışım hazırlar.
- Besin hazırlama sürecinde hijyen kurallarına uyar.
- Evde besin hazırlamanın önemini kavrar.
- Günlük yaşamında sağlıklı besin hazırlama ve saklama konusunda bilinçli davranır.

Malzemeler

- Salatalık / lahana / havuç (örnek olarak)
- Cam kavanoz (temiz ve kullanılmamış yeni kapaklı)
- Kaya tuzu
- Su
- Sarımsak
- Ölçü kaşığı
- Etiket kâğıdı ve kalem



Kaynak: Araştırmacı tarafından Canva ve yapay zekâ destekli görsel oluşturma araçları kullanılarak hazırlanmıştır.

Giriş

Amaç

Bu etkinlikte öğrencilerin hijyen kurallarına uygun olarak güvenli besin hazırlama sürecini uygulamaları, doğru ölçü kullanarak salamura hazırlamaları ve doğal fermentasyon sürecini deneyimlemeleri amaçlanmaktadır.

Uygulama Süreci

Öğretmen, etkinliğe başlamadan önce öğrencileri küçük gruplara ayırır ve her gruba gerekli malzemeleri dağıtır. Kullanılacak kavanozların temiz ve kuru olmasına dikkat edilir. Öğretmen, besin hazırlama sürecinde ellerin yıkanması, çalışma alanının temiz tutulması ve kullanılacak araç-gereçlerin hijyenik olmasının gıda güvenliği açısından önemli olduğunu tekrar hatırlatır (T.C. Sağlık Bakanlığı, 2022).

Öğrenciler, öğretmenin rehberliğinde aşağıdaki basamakları sırasıyla uygular.



TURŞU YAPIM BASAMAKLARI

DOĞAL • SAĞLIKLI • GÜVENLİ



1 SEBZELERİ YIKAMA VE HAZIRLAMA



- Sebzeleri bol su ile iyice yıkayın.
- Çürük veya hasarlı kısımları ayıklayın.
- İsteğe göre doğrayın veya bütün bırakın.



Hijyen: Ellerinizin ve çalışma alanınızın temiz olmasına dikkat edin.

2 SALAMURAYI HAZIRLAMA



- Ölçü kaşığı ile doğru miktarda kaya tuzunu ölçün.
- Su ile iyice karıştırarak tuzun erimesini sağlayın.



Genel oran: 1 litre suya 1 yemek kaşığı kaya tuzu.

3 SEBZELERİ KAVANOZA YERLEŞTİRME



- Sebzeleri kavanoza sıkı ama ezmeden yerleştirin.
- Hava boşluğu kalmamasına özen gösterin.



Sarımsak, maydanoz, dereotu gibi doğal malzemeler kullanabilirsiniz.

4 SALAMURAYI EKLEME



- Hazırladığınız tuzlu suyu, sebzelerin tamamını örtecek şekilde kavanoza dökün.
- Sebzelerin suyun üstünde kalmamasına dikkat edin.



Sebzeler tamamen salamuranın içinde olmalıdır.

5 KAVANOZU KAPATMA



- Kavanozun kapağını sıkıca kapatın.
- Kavanozun dışını temiz bir bezle silerek kurulayın.



Hava almayacak şekilde kapatmak, fermentasyonun sağlıklı ilerlemesine yardımcı olur.

6 ETİKETLEME VE SAKLAMA



- Kavanozun üzerine tarih ve içerik bilgilerini yazın.
- Serin, güneş görmeyen bir yerde saklayın.



Fermentasyon birkaç gün içinde başlar. 1-2 hafta içinde tüketilmeye uygun hale gelir.

UNUTMAYALIM!



Ellerimizi iyice yıkayalım.



Kavanoz ve kapak temiz ve kuru olmalı.



Doğru ölçüde tuz kullanmalıyız.



Taze ve kaliteli sebzeler seçelim.



Hijyen ve temizlik, sağlıklı turşunun anahtarıdır!

Kaynak: Araştırmacı tarafından Canva ve yapay zekâ destekli görsel oluşturma araçları kullanılarak hazırlanmıştır.

Etkinlik boyunca öğretmen öğrencilere aşağıdaki soruları yöneltir:

- Kavanozun temiz olması neden önemlidir?
- Tuz miktarı fazla ya da az olursa ne olabilir?
- Sebzelerin tamamen salamuranın içinde kalması neden gereklidir?
 - Evde turşu hazırlarken başka hangi hijyen kurallarına dikkat edilmelidir?

Öğrenciler hazırladıkları turşuları sınıfta sergiler. Öğretmen, fermentasyonun birkaç gün içerisinde başlayacağını ve bu süreçte yararlı mikroorganizmaların çoğalarak besinin korunmasına katkı sağlayacağını açıklar. Ayrıca uygun hijyen koşullarında hazırlanan doğal turşuların dengeli beslenmenin bir parçası olarak tüketilebileceğini, ancak her besinde olduğu gibi ölçülü tüketilmesi gerektiğini vurgular (T.C. Sağlık Bakanlığı, 2022).

Etkinliğin sonunda öğrenciler hazırladıkları kavanozları inceleyerek kullandıkları ölçüleri, hijyen kurallarını ve hazırlama basamaklarını sınıf arkadaşlarıyla paylaşırlar.

Etkinlik 2 (20 dakika)

Amaç

Bu etkinlikte öğrencilerin güvenli besin hazırlama, hijyen kuralları, doğru ölçü kullanımı ve besin saklama konularında öğrendikleri bilgileri günlük yaşam durumlarına uygulayarak doğru karar verebilmeleri amaçlanmaktadır.

Uygulama Süreci

Öğretmen öğrencileri 3–4 kişilik gruplara ayırır. Her gruba "Karar Veriyorum" çalışma formu dağıtılır (Bkz. Ek 2). Formda turşu hazırlama ve saklama sürecinde karşılaşılabilecek farklı durumlar yer almaktadır.

Gruplardan her durumu dikkatlice okuyarak aşağıdaki sorulara cevap vermeleri istenir.

- Bu davranış güvenli midir?
- Sizce doğru bir uygulama mı, riskli bir uygulama mı?
- Kararınızın gerekçesi nedir?
- Bu durumda siz olsaydınız nasıl davranırdınız?

Öğretmen, öğrencilerin yalnızca "doğru" veya "riskli" seçeneğini işaretlemelerinin yeterli olmadığını, verdikleri kararın nedenini bilimsel bilgilerle açıklamaları gerektiğini hatırlatır.

Ek-2: Karar Veriyorum Çalışma Formu



ETKİNLİK 2 KARAR VERİYORUM - DOĞRU MU, RİSKLİ Mİ?



Aşağıdaki durumları okuyarak kararını ver. Her durumda "Doğru" ya da "Riskli" seçeneğini işaretle.
Kararının nedenini açıklayarak yaz. Son olarak "Ben olsaydım" kısmına ne yapacağını belirt.

- 1 Ayşe, turşu yapmadan önce kavanozu sadece suyla çalkalayıp kullanıyor.



Kararım: ☐ Doğru ☐ Riskli

Gerekçem:

Ben olsaydım:

- 2 Mehmet, salamuraı hazırlarken kaya tuzunu ölçmeden göz kararı ekliyor.



Kararım: ☐ Doğru ☐ Riskli

Gerekçem:

Ben olsaydım:

- 3 Elif, sebzelerin tamamının salamanın içinde kalmasına dikkat ediyor.



Kararım: ☐ Doğru ☐ Riskli

Gerekçem:

Ben olsaydım:

- 4 Ali, turşu kavanozunun üzerine hazırlama tarihini yazıyor.



Kararım: ☐ Doğru ☐ Riskli

Gerekçem:

Ben olsaydım:

- 5 Zeynep, hazırladığı turşuyu güneş alan sıcak bir pencerenin önünde bekletiyor.



Kararım: ☐ Doğru ☐ Riskli

Gerekçem:

Ben olsaydım:

- 6 Ahmet, doğal yollarla hazırlanan fermente turşuların dengeli beslenmenin bir parçası olarak tüketilebileceğini öğreniyor.



Kararım: ☐ Doğru ☐ Riskli

Gerekçem:

Ben olsaydım:



Ellerini yıka.



Kavanozu temiz kullan.



Doğru ölçü kullan.



Serin ve uygun yerde sakla.



Sağlıklı beslen, sağlıklı yaşa!

Kaynak: Araştırmacı tarafından Canva ve yapay zekâ destekli görsel oluşturma araçları kullanılarak hazırlanmıştır

Sınıf Tartışması

Gruplar cevaplarını sınıfla paylaşır. Öğretmen her senaryoyu öğrencilerle birlikte değerlendirerek doğru uygulamaları pekiştirir ve yanlış uygulamaların besin güvenliği açısından oluşturabileceği riskleri açıklar.

Etkinliğin sonunda öğretmen şu mesajı vurgular:

"Besin hazırlarken yalnızca lezzet değil; temizlik, doğru ölçü, uygun saklama koşulları ve güvenli uygulamalar da sağlıklı beslenmenin önemli bir parçasıdır. Bilinçli bireyler, besin hazırlama sürecinde bilimsel bilgileri günlük yaşamlarına aktarırlar."

Beslenme eğitiminin öğrencilerde kalıcı öğrenme ve davranış değişikliği oluşturabilmek amacıyla, günlük yaşam uygulamaları ile ilişkilendirilmiş özgün bir etkinlik tasarlanmıştır. Bu etkinlikte, öğrencilerin geleneksel bir besin saklama yöntemi olan turşu yapım sürecini kavramsal düzeyde planlamaları sağlanarak; gıda güvenliği, hijyen, ölçü kullanımı ve besin hazırlama sorumluluğu gibi temel ilkeler üzerinde düşünmeleri hedeflenmiştir. Ayrıca turşunun doğal fermente bir besin olması nedeniyle probiyotik özellik taşıdığı ve sindirim sistemi sağlığına katkı sağlayabileceği vurgulanmıştır ölçü kullanımı ve besin hazırlama sorumluluğu gibi temel ilkeler üzerinde düşünmeleri hedeflenmiştir. Öğrenciler, turşu yapımına ilişkin adımları neden-sonuç ilişkisi içinde ele alarak, besinlerin bozulmasını önleyen koşulları sorgulamakta ve sağlıklı besin hazırlamanın belirli bilimsel ve pratik ölçütlere dayandığını fark etmektedir. Bu süreçte öğrencilerin yalnızca beslenmeye ilişkin bilgi edinmeleri değil, aynı zamanda bu bilgileri günlük yaşamda karşılaşılabilecekleri durumlara uyarlayabilmeleri amaçlanmıştır. Etkinlik, fen bilimleri öğretiminde yaşam temelli öğrenme yaklaşımını destekleyerek öğrencilerin sağlıklı yaşam becerileri geliştirmelerine katkı sunmaktadır.

Kaynakça

- Aktaş, N., & Özdoğan, Y. (2016). *Gıda ve Beslenme Okuryazarlığı*. Harran Tarım Ve Gıda Bilimleri Dergisi, 20(2), 146-153. <https://doi.org/10.29050/harranziraat.259105>
- Aktaş, D. (2019). *Üniversite Öğrencilerinin Beslenme Alışkanlıkları ile Akademik Başarıları Arasındaki İlişki*. Türkiye Klinikleri Journal of Health Sciences / Türkiye Klinikleri Sağlık Bilimleri Dergisi, 2019, Vol 4, Issue 2, p89 DOI: 10.5336/healthsci.2018-63269
- Arslan, D., & Mertoğlu, H. (2022). *Üniversite Öğrencilerinin Beslenme Okuryazarlık Düzeyleri ile Medya Okuryazarlık Düzeyleri Arasındaki İlişki*. Journal of Sustainable Education Studies, Özel Sayı (Ö1), 271-280. <https://izlik.org/JA43SZ49LM>
- Avşar, Z. (2013). *Medya Okuryazarlığı*. İletişim Ve Diplomasi(2), 5-17.
- Aydın, F. F. (2019). Yeni nesilde beslenme okuryazarlığı eğitiminin farkındalık düzeyine etkisi. (Yayın No: 609769) [Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Aydın Üniversitesi].
- Baysal, A. (2011). *Beslenme* (13. baskı). Ankara: Hatiboğlu Yayınevi.
- Bozdoğan, M. (2019). *Okul Çağı Çocuklarında Kardiyovasküler Risk Faktörlerine Yönelik Geliştirilen Beslenme Eğitim Modülünün Beslenme Bilgi Düzeyine Ve Risk Faktörlerine Etkisi*. (Yayın No: 596565) [Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi].
- Büyükoztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F., (2025). Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri. Pegem Akademi.
- Carbone, E.T. ve Zoellner, J.M. (2012). Nutrition and health literacy: A systematic review to inform nutrition research and practice. Journal of the Academy of Nutrition and Dietetics, 112, 254-265.
- Carrillo-López, P. J. (2023). Attention and academic performance: The moderator role of weight status and diet quality. International Journal of Instruction, 16(1), 707-722.
- Contento, I. R. (2008). Nutrition education: Linking research, theory, and practice. *Asia Pacific Journal of Clinical Nutrition*, 17(1), 176-179.
- Demir Özdenk, G. (2021). *Geç Dönem Adolesanların Gıda Ve Beslenme Okuryazarlığı Düzeylerini Saptamaya Yönelik Yeni Bir Ölçek Geliştirme: Gıda Ve Beslenme Okuryazarlığı Ölçeği Geçerlik Ve Güvenirlik Çalışması*. (Tez No: 664842), [Doktora Tezi, İnönü Üniversitesi]
- Eke, A., & Sinan, S. (2025). Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu'nda (DEHB) Beslenme. Nuh'un Gemisi Sağlık Bilimleri Dergisi, 2(2), 54-64.
- Ergin, B., & Yılmaz, M. . (2025). *Üniversite Öğrencilerinde Sosyal Medyanın Yeme Davranışları Üzerine Etkisi ile Beslenme Okuryazarlığı İlişkisi*.

Beslenme Ve Diyet Dergisi, 53(3), 247–256.
<https://doi.org/10.33076/2025.BDD.1938>

- Fakılı, F. E., & Kızıltan, G. (2021). *İlköğretim Döneminde Verilen Beslenme Eğitiminin Antropometrik Ölçümler Üzerine Etkisinin İncelenmesi*. Başkent Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi, 6(BESLENME ÖZEL SAYISI), 116-130.
- Florence, M. D., Asbridge, M., & Veugelaers, P. (2008). Diet quality and academic performance. *Journal of School Health*, 78(4), 209–215. DOI: [10.1111/j.1746-1561.2008.00288.x](https://doi.org/10.1111/j.1746-1561.2008.00288.x)
- Hermans RCJ, Broek N, Nederkoorn C, Otten R, Rutter ALM, Johnson-Glenberg MCJ. (2017). Feed the Alien! The Effects of a Nutrition Instruction Game on Children's Nutritional Knowledge and Food Intake. *GAMES FOR HEALTH JOURNAL: Research, Development, and Clinical Applications*. 2017;7(3):164-174.
- Kanozia, R., Vp, M. (2021). *Does Media Usage Enhance Nutrition Literacy? A Systematic Literature Review And Thematic Analysis*. *Journal of Content, Community & Communication* Vol. 13 Year 7, June -2021[ISSN: 2395-7514]
- Lee S, Choi S, Ahn SE, Park YJ, Hwang JY, Yeo G, Oh J. (2024). *Food-related media use and eating behavior in different food-related lifestyle groups of Korean adolescents in metropolitan areas*. *Nutr Res Pract*. 2024 Oct;18(5):687-700. doi: 10.4162/nrp.2024.18.5.687.
- Limnili G, Özçakar N. (2021). Beslenme ilişkili hastalıklar. Tamer İ, editör. *Aile Hekimliğinde Her Yönüyle Beslenme*. 1. Baskı. Ankara: Türkiye Klinikleri; 2021. p.48-52
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (2025). *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli öğretim programları*. Ankara: MEB Yayınları.
- Nebioğlu, M., & Yıldız, A. (2025). Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Beslenme Tutumlarının Dikkat Düzeylerine Etkisi. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(1), 31-47. <https://doi.org/10.53629/sakaefd.1578844>
- Sarıdağ Devran, B., & Saka, M. (2019). *Lise Öğrencilerine Verilen Beslenme Eğitiminin Beslenme Alışkanlıkları, Beslenme Bilgi Düzeyi ve Fiziksel Aktivite Üzerine Etkisi*. *Beslenme Ve Diyet Dergisi*, 47(3), 5–14. <https://doi.org/10.33076/2019.BDD.1081>
- Tanış-Özçelik, A., Yılmaz, E., & Özmaldar, R. (2024). Çocuklar için Gıda ve Beslenme Okuryazarlık Ölçeği'nin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik çalışmaları. *TEBD*, 22(3), 1857-1876. <https://doi.org/10.37217/tebd.1513748>

- Taşbaş, Ö. D., İslamoğlu, A. H. (2022). *Adölesan Futbolcularda Beslenme Eğitiminin, Beslenme Durumu ve Bilgi Düzeyine Olan Etkisi: Deneyisel Çalışma*. Türkiye Klinikleri Spor Bilimleri Dergisi, 2022, Cilt 14, Sayı 2, s. 142
- Taşdemir, A. (2019). *İlköğretim Öğrencilerinde Beslenme Eğitimi Üzerine Bir Araştırma*. Sağlık Akademisi Kastamonu, 2019, 4(1): 34-52
- Tekkurşun Demir, G. ve Cicioğlu, Hİ., (2019). Sağlıklı Beslenmeye İlişkin Tutum Ölçeği (SBİTÖ): Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Gaziantep Üniversitesi Spor Bilimleri Dergisi*, 4(2), 256-274.
- Özenoğlu, A., Gün, B., Karadeniz, B., Bigin, V. Bembeyaz, Z., Saha, B.S. Koç, F. (2021). Yetişkinlerde Beslenme Okuryazarlığın Sağlıklı Beslenmeye İlişkin Tutumlar ve Beden Kütle İndeksi İle İlişkisi. *Life Sciences*, 16(1), 1-18.
- Sağlık Bakanlığı. (2025). Beslenme. <https://hsgm.saglik.gov.tr/tr/yasli-sagligi/beslenme.html> adresinden 11.12.2025 tarihinde elde edilmiştir.
- Steils, N., Obaidalahe, Z. (2020). “Social food”: Food literacy co-construction and distortion on social media. *Food Policy* (95). <https://doi.org/10.1016/j.foodpol.2020.101932>
- Şahin Bayram S, Kızıltan G.(2022). *Dijital teknolojinin gıda ve beslenme okuryazarlığı için sunduk ları*. Aktaş N, editör. *Gıda ve Beslenme Okuryazarlığı*. 1. Baskı. Ankara: Türkiye Klinikleri; 2022. p.84-90.
- Şanlıer N, Güler A. (2005). *İlköğretim İkinci Kademesinde Eğitim Gören Öğrencilere Verilen Beslenme Eğitiminin Öğrencilerin Beslenme Bilgi Düzeyi ve Alışkanlıklarına Etkisi*. *Beslenme ve Diyet Dergisi*, 2025, Cilt33, Sayı 2, s.31-38
- Şenturan, B. (2017). *Okul Öncesi Dönem Çocuklarına Matematik Eğitimi İçerikli Beslenme Eğitimi Verilmesinin Yeterli Ve Dengeli Beslenme Bilgisine Etkisi*. (Tez No: 471818), [Yüksek Lİsans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi]
- Ünal, D. D. F. (2017). 0-12 Yaş Arası Çocuklarda Dengeli Beslenmenin Önemi. *Klinik Tıp Pediatri Dergisi*, 9(6), 17-27.
- Ünver, Y., Ünüsan, N. (2005). *Okulöncesinde beslenme eğitimi üzerine bir araştırma*. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi(14), 529-551.
- Yıldırım, M., Kızıltan, G., & Akçıl Ok, M. (2021). Beslenme Okuryazarlığı Nedir? Başkent Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi, 6(BESLENME ÖZEL SAYISI), 1-13. <https://izlik.org/JA79DN56PH>
- Baysal, A. (2017). *Beslenme* (16. Baskı). Hatiboğlu Yayınları.

- T.C. Sağlık Bakanlığı. (2022). Türkiye Beslenme Rehberi (TÜBER 2022). Halk Sağlığı Genel Müdürlüğü.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2024). *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Fen Bilimleri Öğretim Programı*.
- T.C. Tarım ve Orman Bakanlığı. (2021). *Türk Gıda Kodeksi Gıda Etiketleme ve Tüketicileri Bilgilendirme Yönetmeliği*.

6. Bölüm

Matematik Eğitiminde Graf Teorisinin Bir Uygulaması: Origami

Mevhibe KOBAK DEMİR¹

Özet: Matematik eğitiminde kavramsal soyutlamalar öğrencileri sıklıkla zorlamaktadır. Bu aşamada hem fiziksel temsiller hem de modelleme araçları öğrenme açısından önemlidir. Öğrencilerin bilişsel ve psikomotor becerilerini destekleyen origami, geleneksel bir el sanatının çok ötesindedir. Graf teorisinin karmaşık topolojik ve geometrik kurallarını fiziksel dünyada görünür kılan dinamik bir matematiksel köprüdür. Bu çalışma, söz konusu iki alan arasındaki teorik eşleşmeyi incelemeyi amaçlamaktadır. Bu amaç doğrultusunda, çalışmada öncelikle graf teorisi hakkında teorik bilgi verilmiş, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli matematik öğretim programlarındaki yeri analiz edilmiştir. Ardından origami, ilgili literatür ve öğretim programları çerçevesinde tanıtılarak, graf teori ile ilişkisi ortaya koyulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Graf teorisi, origami, matematik eğitimi, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli

¹ Doç. Dr., Balıkesir Üniversitesi, Necatibey Eğitim Fakültesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi, Matematik Eğitimi, <https://orcid.org/0000-0001-6614-4101>

1. Graf Teori

Graf teorisi (Çizge teorisi), matematiğin hızla gelişen bir dalı olup temelde sonlu nesneler kümesi arasındaki ilişkileri düğümler (köşeler) ve bu düğümleri birbirine bağlayan kenarlar (ayrıntlar) üzerinden modelleyen bir ayrık matematik alanıdır (Aycan & Koç, 2025; Blanco & García-Moya, 2021; Ceylan & Mete, 2018; Sandefur vd., 2022). Temelleri, 1736 yılında İsviçreli matematikçi Leonhard Euler tarafından "Königsberg Köprü Problemi"nin çözümüne dayanan bu teori; mühendislik, bilgisayar bilimi, iletişim ağları, biyoloji, yapay zeka, coğrafi bilgi sistemleri ve yöneylem araştırması gibi çok çeşitli alanlarda problem çözmek veya modelleme yapmak için kullanılmaktadır (Aycan & Koç, 2025; Ceylan & Mete, 2018). Graf teorisi, nesnelerin metrik özelliklerinden çok, aralarındaki ilişkisel örüntüyle ilgilenir. Bu yönüyle graf, "hangi öge hangisiyle bağlıdır?" sorusunu soyut ama güçlü bir temsil biçimine dönüştürür (Aycan & Koç, 2025).

Bir graf $G=(V,E)$, temelde V ve E olmak üzere iki sonlu kümeden oluşan kombinatoriyal ve matematiksel yapıdır.

* G grafın kendisini temsil eder.

* V kümesinin elemanlarına köşe (vertex) veya düğüm (node) adı verilir.

* E kümesinin elemanlarına ise kenar (edge) adı verilir.

*Her bir kenar, uç noktalar (endpoints) olarak adlandırılan bir veya iki köşe noktası ile ilişkilendirilir. Bir kenarın kendi uç noktalarını birbirine bağladığı ifade edilir (Gross vd., 2014; Gross vd., 2019; Gross vd, 2023).

Bir grafın matematiksel gösterimi, incelenen grafın türüne (yönlü, yönsüz, basit veya çoklu) ve hesaplamalı (bilgisayar bilimleri vb.) ihtiyaçlara göre farklı formlarda yapılır. Kaynaklarda yer alan temel gösterim biçimleri şunlardır:

i. Küme Teorisi ve Fonksiyonel Gösterim

Temel Gösterim: En yaygın matematiksel notasyon $G=(V,E)$ biçimindedir (Gross vd., 2014; Gross vd., 2019)

Basit Yönsüz Graflar: Yönsüz bir grafta her bir kenar, V kümesindeki köşelerden oluşan sonlu ve boş olmayan bir $\{v,w\}$ kümesi olarak ifade edilir (Gross vd., 2014).

Yönlü Graflar: Yönlü bir grafta her kenar, başlangıç ve bitiş noktalarını belirten bir (v,w) sıralı ikilisi olarak tanımlanır (Gross vd., 2014).

Genel Graflar (Katlı Kenar ve İlmek İçerenler): Katlı kenarlara ve kendi üzerine dönen ilmeklere sahip genel grafların formal tanımı, V , E ve bir insidans (bağlantı) fonksiyonu olan "endpts" fonksiyonunu barındıran $G=(V,E,endpts)$ üçlüsü ile yapılır. Yönlü genel graflarda ise buna, kenarların yönünü belirten head (baş) ve tail (kuyruk) fonksiyonları dahil edilir (Gross vd., 2019).

ii. Matris Gösterimleri

Matrisler, grafları lineer cebir kuralları ile incelemeye olanak tanıyan analitik gösterimlerdir:

Komşuluk Matrisi (Adjacency Matrix): $|V|$ adet köşeye sahip bir graf için, boyutları $|V| \times |V|$ olan bir A matrisidir. Basit bir grafta eğer i köşesinden j köşesine bir kenar varsa $A[i,j]=1$, yoksa $A[i,j]=0$ olur (Gross vd., 2014). Genel graflarda ise bu matrisin $A[u,v]$ elemanı u ve v arasındaki kenar sayısını; $A[u,u]$ elemanı ise u tepesindeki ilmek sayısının *iki katını* verecek şekilde oluşturulur (Gross et al., 2023).

İnsidans Matrisi (Incidence Matrix): Sütunların kenarlara, satırların ise tepelere karşılık geldiği matrislerdir. Eğer bir tepe ilgili kenarın uç noktasıysa söz konusu matris elemanı 1, değilse 0 olur (Gross vd., 2019). İlmek durumlarında matris hücresine 2 değeri atanır. Yönlü graflarda ise başlangıç (kuyruk) noktası için -1 , bitiş (baş) noktası için 1 değerleri kullanılır (Gross vd., 2023).

iii. Tablo ve Liste Gösterimleri (Hesaplamalı Gösterimler)

Büyük boyutlu grafların tanımlanmasında sıklıkla tercih edilen yapılardır:

Komşuluk Listesi (Adjacency List): Her bir i köşesi için, o köşeye komşu olan diğer köşelerin bağlandığı $|V|$ elemanlı bir listeler dizisidir (Gross vd., 2014).

Komşuluk Tablosu (Adjacency Table): Basit grafların tanımlanması için, her bir satırında belirli bir köşe ve o köşenin sahip olduğu tüm komşu köşelerin listelendiği formal bir yapıdır (Gross vd., 2019; Gross vd., 2023).

İnsidans Tablosu (Incidence Table): Özellikle genel grafların formal bir şekilde ifade edilmesini sağlar. Sütunların her biri bir kenarı, o sütundaki değerler ise o kenarın bağladığı uç noktaları tanımlar (Gross vd., 2019; Gross vd., 2023).

iv. Alternatif Kombinatoryal (Topolojik) Gösterim

Daha soyut bir matematiksel yaklaşımda bir graf, yarım kenarlar (half-edges) adı verilen bir S taban kümesi üzerinde $\langle V, E \rangle$ adlı kombinatoryal bir yapı olarak tanımlanır. Bu tanımda E , S kümesinin elemanlarını ikişerli eşleyen bir parçalanışıdır; V ise bu yarım kenarların bağlandıkları ortak noktalar (köşeler) temel alınarak oluşturulan başka bir parçalanışı temsil eder (Gross vd., 2023).

Graf teorisi; kenar ve düğüm yapısı (basit, çoklu graflar), yönlülük, bağlantısallık (ağaçlar, ormanlar) ve kombinatoryal özellikler (tam, iki parçalı, Platonik veya Petersen grafları) temelinde şekillenen geniş bir taksonomiye sahiptir (Gross vd., 2014; Gross vd., 2019; Gross vd., 2023). Genellikle ileri matematik ve bilgisayar bilimlerine ait soyut bir konu olarak görülse de bu alan, aslında karmaşık ilişkileri görsel ve analitik olarak modellemeyi sağlayan güçlü bir dildir. Sahip olduğu bu esneklik ve temsil gücü, graf teorisini yalnızca bir

yükseköğretim konusu olmaktan çıkarıp doğrudan okul matematiğine ve sınıf içi uygulamalarına taşımaktadır. En basit bir yol grafından karmaşık geometrik formlara kadar uzanan bu yapı, öğrencilere gerçek yaşam problemlerini soyutlama, çoklu temsiller arası geçiş yapma ve ilişkisel akıl yürütme becerilerini kazandırmada etkili bir öğretim aracıdır.

2. Matematik Eğitiminde Graf Teori

Alanyazındaki güncel çalışmalar, graf teorisinin okul matematiği müfredatında daha görünür olması gerektiğini vurgulamaktadır (Sandefur vd., 2022). Bu gerekliliğin temel nedeni; graf teorisinin ağlar, ilişkisel yapılar, rota belirleme, bağlantılılık, optimizasyon ve modelleme problemlerinin analitik olarak temsil edilmesine olanak tanımasıdır. Dolayısıyla bu alan, matematik eğitiminde soyut kavramların gerçek yaşam bağlamlarıyla doğrudan ilişkilendirilmesini sağlayan son derece güçlü bir ayrık matematik dalı olarak öne çıkmaktadır (Bondy & Murty, 2008; Catusse vd., 2022; Newman, 2010). Graf teorisinin yalnızca üst düzey matematiksel yapılarda değil; özellikle problem çözme ve temsil aracı olarak erken yaşlardan itibaren (ilkokul düzeyinde dahi) öğrencileri motive edici pedagojik bir potansiyel taşıdığı da kanıtlanmıştır (Blanco & García-Moya, 2021). González ve diğerleri (2021), graf teori öğrenimini van Hiele modeli üzerinden inceleyerek öğrencilerin; grafiksel bütünsel algıdan analitik ayırt etmeye, özellikleri ilişkilendirmeye ve son aşamada grafları soyut matematiksel nesneler olarak işlemeye doğru ilerleyen dört akıl yürütme düzeyi geliştirdiğini göstermiştir. Daha sonraki kuramsal doğrulama çalışmaları, bu düzeylerin tanım kullanma ve oluşturma, sınıflama ve ispat gibi süreçleri açıklamada geçerli olduğunu ve özellikle graf teori problemlerinin öğrencilerde tanıma, tanım üretme, sınıflama ve ispat etkinliklerini harekete geçirdiğini ortaya koymuştur (González vd., 2022). Graf teorisinin ispat ve tanım kurma becerileri açısından sahip olduğu bu potansiyelin yanı sıra, öğrenme sürecinde öğrencilerin belirli bilişsel çatışmalar yaşadığı da literatürde yer almaktadır. Örneğin, Gavilán-Izquierdo ve diğ. (2022), üniversite birinci sınıf bilgisayar mühendisliği öğrencilerinin graf, yol ve çevrim tanımlarını yapılandırırken geometri ve dizi söylemlerinden kaynaklanan bilimsel çatışmalar yaşadıklarını; ancak bu çatışmaların uygun biçimde işlendiğinde öğrenme fırsatına dönüştüğünü belirtmiştir. Bu durum, graf teorisinin öğrencilere yalnızca yeni kavramlar öğretmekle kalmayıp; aynı zamanda onları tanım yapma, nesne-özellik ayrımını kurma ve matematiksel dilin sınırlarını fark etme yönünde bilişsel olarak zorladığını göstermektedir (Gavilán-Izquierdo vd., 2022).

Ampirik çalışmalar da graf teorisinin problem çözme ve düşünme süreçlerini desteklediğini göstermektedir. Uyangör (2019) tarafından yürütülen nitel bir

araştırmada, graf teori temelli etkinliklere katılan lise öğrencilerinin özelleştirme, genelleştirme, varsayım kurma ve gerekçelendirme gibi matematiksel düşünme basamaklarında dikkat çekici ilerlemeler kaydettiği; hatta doğrudan ispat öğretimi almadıkları hâlde son aşamadaki ispat görevlerinde %75 başarı oranına ulaştıkları sonucuna ulaşılmıştır. Konuyu temsiller arası geçiş bağlamında ele alan Uyangör ve Üzel (2005) ise, graf teorisi ile kavram haritaları arasındaki ilişkiyi öğretimsel bağlamda ele almıştır. Çalışma, her bir kavram haritasının matematiksel olarak bir grafa karşılık gelebileceği dolayısıyla kavramsal ilişkilerin graf ve matris temsilleri üzerinden değerlendirilebileceğini göstermektedir. Çalışmanın sonuçları, graf teorisinin matematik eğitiminde yalnızca öğretilecek bir konu değil; bizzat öğrenmeyi örgütleyen ve yapılandıran pedagojik bir temsil aracı olduğunu ortaya koymaktadır (Uyangör & Üzel, 2005).

İlkokul düzeyine dönük çalışmalar da benzer yöndedir. Blanco ve García-Moya'nın yüksek matematik yeterliğine sahip ilkökul öğrencileriyle yürüttüğü çalışma, graf teorisi temelli atölyelerin öğrencilerin motivasyonunu artırdığını ve örüntü arama, sayma stratejileri, ilişkili graf çizme, tümevarım ve doğrudan akıl yürütme gibi problem çözme stratejilerini görünür kıldığını göstermiştir (Blanco & García-Moya, 2021). Araştırmacılar, graf teorisinin öğrencilerin soyut durumları görsel olarak temsil etmesini kolaylaştırdığını ve bu sayede matematiksel düşünme becerilerinin erken yaşlardan itibaren gelişimine büyük katkı sunduğunu savunmaktadır (Blanco & García-Moya, 2021).

Tüm bu olumlu sonuçlara rağmen, ilgili alanyazın incelendiğinde graf teorisinin okul matematiğinde öğretimi ve öğrenilmesi üzerine yapılan çalışmaların hâlen oldukça sınırlı kaldığı görülmektedir. Özellikle farklı yaş ve sınıf düzeylerine göre öğrencilerin kavramsal ilerlemelerini detaylı olarak açıklayan, boylamsal ve daha kapsamlı araştırmalara ihtiyaç duyulmaktadır (Tatsuoka, 1986; Blanco & García-Moya, 2021).

3. Matematik Öğretim Programında Graf Teorisinin Yeri

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin algoritmik düşünmeyi ve beceri odaklı öğrenmeyi merkeze alan yenilikçi vizyonu doğrultusunda graf teorisi (çizge kuramı), çağdaş bir problem çözme aracı olarak matematik öğretim programlarındaki yerini almıştır. Ortaöğretim Hazırlık Sınıfı kademesinde, "Algoritma ve Bilişim" teması bağlamında ele alınan konu; derinlemesine soyut teoremlerden ziyade etkin bir problem çözme aracı olarak konumlandırılmaktadır. Bu bağlamda, detaylı sınıflandırmalara girilmeden yalnızca ayrıt (kenar/çizgi) ve düğüm (köşe/nokta) gibi temel kavramlar üzerinden açıklamalar yapılmaktadır. Öğretim programında graf teorisinin

gerçek yaşam problemlerine entegrasyonu, aşağıdaki modelleme bağlamları üzerinden gerçekleştirilmektedir:

- **Königsberg Köprüsü Problemi:** Graf teorisinin tarihsel temelini oluşturan bu problemle konuya giriş yapılır. Köprülerin ayırıt, bölgelerin ise düğüm olarak kabul edilmesiyle durumun kavramsal şeması oluşturulur ve öğrencilerden probleme dair fikir üretmeleri beklenir.
- **Güzergâh ve Rota Optimizasyonu:** Çevre temizliği ve enerji tasarrufu bağlamında, bir çöp arabasının en uygun rotayı bularak yakıt tüketimini azaltması gibi durumlar modellenir.
- **Şehirler Arası Ulaşım:** Farklı şehirleri birbirine bağlayan ağlar üzerinde en kısa yolu bulma problemlerinin çözümünde graflar etkili bir araç olarak sunulur.
- **Sosyal Ağlarda Bilgi Yayılımı:** Dijital iletişim ağlarındaki hesaplar veya bireyler arasındaki bağlantılar modellenerek, bilginin sosyal ağlarda nasıl yayıldığı incelenir.
- **Kombinatoryal Problemler:** Belirli sayıdaki kişiden oluşan bir grupta toplam tokalaşma sayısını hesaplamak veya çokgenlerin köşegen sayısını bulmak gibi mantıksal çıkarım ve saymaya dayalı durumlarda graf yapıları aktif olarak kullanılır.
- **Lojistik ve Tur Planlaması:** Belirli noktalara uğrayarak en kısa yolu veya tam bir turu tamamlamayı gerektiren durumlar için gezgin satıcı problemi, Euler ve Hamilton turları gibi ileri düzey optimizasyon örneklerine yer verilir.
- **Euler Yolları (El Kaldırmadan Çizim):** Günlük yaşamda bulmacalara da konu olan, karmaşık bir şeklin üzerinden kalemi kaldırmadan ve aynı çizgiden tekrar geçmeden çizilebilme durumu graflar aracılığıyla analiz edilir.

Program, öğrencilerin bu ve benzeri gerçek yaşam problemlerini çözerken bağımsız birer algoritma ve graf tasarımlarını beklemektedir. Sözel bir problemin çözümünde hem graf şemalarının hem de veri tablolarının birlikte kullanılması, öğrencilerin matematiksel durumları çoklu temsil etme becerilerini desteklemektedir. Bu süreç; öğrencilerin matematiksel modelleme, olayları çözümleme, strateji yapılandırma ve özgün düşünme gibi üst düzey bilişsel becerilerini aktif olarak kullanmalarını gerektirir.

Ayrıca öğretim programı, öğrenme sürecini derinleştirmek isteyen öğrenciler için farklılaştırma ve zenginleştirme kapsamında disiplinlerarası bir çerçeve sunmaktadır. Bu kapsamda öğrenciler; graf teorisinin Boole cebri ve

enformasyon kuramındaki sayma prensipleriyle ilişkisini incelemeye teşvik edilir. Platonik cisimler üzerinden Euler karakteristiğinin tümevarımsal olarak keşfedilmesi, düğüm-ayrıt bağıntılarının genellenmesi ve lojistik bağlamında optimizasyon algoritmalarının ileri düzey analizi bu zenginleştirme çalışmalarına örnek teşkil etmektedir.

Sonuç olarak öğretim programı, graf teorisini pedagojik açıdan soyut bir matematiksel alan olmaktan çıkarmıştır. Bunun yerine; algoritmik düşünmeyi destekleyen, günlük yaşam problemlerine optimize çözümler sunan ve bilişim teknolojileriyle entegre çalışan bir modelleme ve problem çözme aracı olarak yapılandırmıştır (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2024c).

4. Origami

Origami, en temel anlamıyla kâğıdı kesmeden ve genellikle tek bir yaprak kullanarak çeşitli biçimler oluşturma sanatıdır. Klasik origami tek kâğıtla yapılan temel katlamaları ifade ederken; modüler origami, eş küçük birimlerin bir araya getirilmesiyle oluşturulan üç boyutlu yapıları tanımlar (Ridgley vd., 2025). Tarihsel kökenleri Çin ve Japonya'ya uzanan kâğıt katlama kültürü, yedinci yüzyılda Çin'den Japonya'ya geçerek öncelikle ritüel ve zanaat bağlamında kullanılmış, 18. yüzyılda ise kitlesel bir eğlence biçimine dönüşmüştür (Nishida, 2019). Origaminin eğitimsel bir form kazanması ve kurumsallaşması ise 19. yüzyılın sonlarına doğru gerçekleşmiştir. 1870'lerde Friedrich Froebel'in anaokulu eğitim sistemi ve kâğıt katlama pedagojisinin Batı'dan Japonya'ya aktarılması Doğu Asya gelenekleriyle sentezlenmesi, origaminin okul öncesi eğitimde güçlü bir pedagojik araç olarak yer edinmesini sağlamıştır (Nishida, 2019; Ridgley vd., 2025).

Erken çocukluk eğitiminde kurumsallaşan bu yaklaşım, süreç içerisinde didaktik potansiyelini kanıtlayarak sınırlarını genişletmiş ve eğitimin tüm kademelerine entegre olmuştur. Son yıllarda yapılan çalışmalar, origaminin en güçlü etkisini geometri ve uzamsal düşünme alanlarında gösterdiğini ortaya koymaktadır. Örneğin Çakmak vd. (2014), ilkökul öğrencilerinde origami temelli öğretimin uzamsal becerileri artırdığını ve öğrencilerin origami ile matematik arasındaki ilişkiye dair olumlu algılar geliştirdiğini rapor etmiştir. Boakes (2009), ortaokul kademesinde origami ile zenginleştirilmiş derslerin, öğrencilerin geometri kavramlarını anlamalarına önemli bir katkı sağladığı sonucuna ulaşmıştır. Lise düzeyinde ise Arıcı ve Aslan-Tutak (2015); origami temelli geometri öğretiminin uzamsal görselleştirme, geometri başarısı ve geometrik akıl yürütme üzerinde anlamlı düzeyde olumlu etkileri olduğunu göstermiştir. Öte yandan Akayuure vd. (2016), origami öğretiminin özellikle uzamsal yönelim ve geometri bilgileri üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir katkı sağladığını; ancak

uzamsal görselleştirmede aynı derecede net bir fark oluşturmadığını tespit etmiştir.

Origaminin öğrencilerin derse yönelik tutum, öz yeterlik ve kaygı düzeyleri üzerindeki etkileri de literatürde dikkat çekmektedir (Kandil & Işıksal-Bostan, 2019; Ridgley vd., 2025). Kandil ve Işıksal-Bostan (2019), origami etkinlikleriyle zenginleştirilmiş sorgulamaya dayalı öğretimin, yedinci sınıf öğrencilerinin yansıma simetrisi başarısını ve geometri öz yeterliğini anlamlı biçimde yükselttiğini belirlemiştir. Ridgley vd. (2025) ise origami temelli müdahalelerin (Project VisMO) ilkökul öğrencilerinde matematiğe özgü uzamsal sözcük dağarcığını zenginleştirdiği, matematik kaygısını kısa vadede azalttığı ve geometri kazanımlarını desteklediği sonucuna ulaşmıştır. Benzer şekilde Klemer ve Rapoport (2020), origami ve GeoGebra yazılımını birleştiren müdahalenin ikinci sınıf öğrencilerinin geometrik bilgi düzeylerinde kayda değer bir gelişim sağladığını ve düşük-yüksek başarı grupları arasındaki farkı kapattığını ifade etmiştir.

Literatürdeki bu bilişsel ve duyuşsal kazanımlara ek olarak; Doğan ve Bayraktar Kurt (2021), origamiyle elde edilen küp ve kare piramit modellerinin çoğunlukla köşegen, kare, dikdörtgen, açortay ve dik üçgen gibi kavramlarla ve daha da önemlisi en yüksek yoğunlukta Geometri ve Ölçme öğrenme alanı kazanımlarıyla ilişkilendirildiğini ortaya koymuştur. Bu durumu destekler nitelikte, Arslan'ın (2022) ders planı analizi ile Yazlık ve Çetin'in (2023) öğretmen adaylarıyla yürüttüğü çalışmalar, adayların origamiyi en çok geometri ve ölçme içeriğinde kullandıklarını ve özellikle dersin 'keşfetme' aşamasında etkili gördüklerini vurgulamaktadır. Tüm bu araştırma eğilimleri göz önüne alındığında; güncel okul matematiği uygulamalarında origaminin hâlen büyük ölçüde geometri merkezli bir araç olarak konumlandığı görülmektedir.

5. Matematik Öğretim Programında Origaminin Yeri

Matematik öğretim programlarında (MEB, 2024a, 2024b, 2024c) origami ve kâğıt katlama etkinlikleri; öğrencilerin soyut matematiksel kavramları somutlaştırmaları, estetik farkındalık ve yaratıcılıklarını geliştirmeleri ve çıkarım yapma, sınıflandırma, çözümleme gibi bilişsel becerilerini aktif olarak işe koşmaları amacıyla tüm öğretim kademelerinde yapılandırılmıştır.

İlkokul düzeyinde kâğıt katlama, temel uzamsal ilişkilerin ve kesir kavramlarının inşasında kullanılmaktadır. Üçüncü sınıfta öğrenciler, çeşitli geometrik şekilleri (kare, dikdörtgen, daire) iki eş parçaya katlayarak kat izi üzerinden simetri doğrusunu kavramakta ve görsel yansımaları keşfetmektedir. Dördüncü sınıf "Sayılar ve Nicelikler" temasında ise kâğıtların ardışık katlamalarla eş parçalara ayrılması (iki, dört, sekiz parça vb.) üzerinden basit,

bileşik ve tam sayılı kesir temsilleri oluşturulmakta; alan karşılaştırmaları yapılmaktadır (MEB, 2024a).

Ortaokul düzeyine geçildiğinde origaminin işlevi geometrik özelliklerin, inşaların ve dönüşümlerin incelenmesine doğru derinleşmektedir. Beşinci ve altıncı sınıflarda öğrencilerin kâğıt katlama yoluyla çokgenlerin köşegenlerini oluşturmaları, katlama sonucu ortaya çıkan yeni üçgen ve dörtgenlerin kenar/açı özelliklerini sınıflandırarak iç açı toplamalarına yönelik çıkarımlarda bulunmaları beklenmektedir. Yedinci sınıfta katlama eylemi bir inşa aracı olarak ele alınmakta; üçgen modelleri üzerinde yükseklik, açıortay, kenar orta dikme ve kenarortay gibi yardımcı elemanlar türetilmektedir. Sekizinci sınıf dönüşüm geometrisinde ise noktalı veya kareli kâğıtlar üzerinde oluşturulan paralel ve dik kat izleri yardımıyla şekillerin öteleme ve yansıma altındaki koordinat değişimleri analiz edilmektedir (MEB, 2024b).

Lise kademesinde origami, ispat süreçlerini, örüntüleri ve ileri düzey değişim kavramlarını destekleyen bir modelleme aracı olarak öne çıkmaktadır. Dokuzuncu sınıfta üçgenin iç açıları toplamının ispatı kâğıt katlama yöntemiyle doğrulanırken; on birinci sınıfta öğrenciler zenginleştirme faaliyetleri kapsamında origamiyi kullanarak düzgün çokgenler oluşturmakta, bu çokgenlere uygulanan geometrik dönüşümlerle özgün süslemeler ve desenler tasarlamaktadırlar. On ikinci sınıfa gelindiğinde ise kâğıt katlama eylemi, doğrusal ve üstel değişimin karşılaştırılmasında ve diziler/örüntüler mantığının kavranmasında uygun bir gerçek yaşam problemi modeli olarak kullanılmaktadır (MEB, 2024c).

Sonuç olarak, tüm kademeler bütüncül bir şekilde ele alındığında; öğretim programlarının kâğıt katlama etkinliklerini dört temel işlev etrafında şekillendirdiği görülmektedir: (i) yüzey alanları üzerinden kesirlerin temsili, (ii) simetri ve geometrik şekil özelliklerinin keşfi, (iii) üçgenin yardımcı elemanlarının inşası ve (iv) dönüşüm geometrisinin modellenmesi. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Matematik Dersi Öğretim Programlarında origami, yalnızca manipülatif bir araç değildir. Öğrencilerin gözleme dayalı tahmin etme, sınıflandırma ve yapılandırma gibi bütünsel bilişsel becerilerini kullanmalarını zorunlu kılan, aynı zamanda estetik ürünler ortaya koyarak yaratıcılığı ve iş birliğini destekleyen çok boyutlu bir pedagojik yöntem olarak konumlandırılmaktadır.

6. Origami ve Graf Teori İlişkisi

Origami ve graf teorisi (çizge teorisi) arasındaki ilişki; sanat, geometri, mühendislik, bilgisayar bilimleri ve ileri matematik topolojisini birbirine bağlayan çok boyutlu bir köprüdür. Origamide katlanmış yapıların matematiksel

özelliklerinin analiz edilmesi, modellenmesi ve yeni tasarımların üretilmesi temelini graf teorisinden almaktadır. Bu bağlamda origami, yalnızca geometri öğretiminde kullanılan somut bir materyal olmanın ötesine geçerek; düzlemsel graflar, düğüm-kenar yapıları, dağ-vadi atamaları, bağlanırlık ve graf çarpımları gibi graf teorisi kavramlarının incelenebildiği doğal bir uygulama alanı sunmaktadır (Sandefur vd., 2022; Eppstein, 2018; Chen vd., 2019; Yang vd., 2025). Bu ilişki, çeşitli disiplinlerdeki şu örneklerde daha net görülmektedir:

Temel Geometrik Temsil ve Modelleme

Bir origami yapısı, graf teorisindeki graflar (G) aracılığıyla doğrudan temsil edilebilir. Bu modellemede; köşeler veya kat çizgilerinin kesişim noktaları düğümleri (vertices - V), katlama çizgileri ayrıtları (edges - E) ve katlanan kağıt panelleri ise yüzeyleri (facets - F) oluşturur (Chen vd., 2020; Hull, 1995). Üç boyutlu karmaşık bir origami çok yüzlüsü (polyhedron), graf teorisi yardımıyla 2 boyutlu düzlemsel bir grafiğe dönüştürülerek incelenilmektedir (Hull, 1995). Maekawa Teoremi'ne göre düz katlanabilir (flat) bir origamide, üç veya daha fazla katlama çizgisinin birleştiği her bir köşe noktasında, dağ (M) ve vadi (V) katlamalarının sayısının farkı daima 2'dir ($|M-V|=2$). Sonuç olarak, her iç düğüm her zaman çift sayıdaki bir dereceye sahiptir (Lewchalermvongs, 2018). Maekawa Teoremi'nin ortaya koyduğu çift derece kuralı, alan yazındaki bir diğer temel yasa olan Kawasaki Teoremi ile entegre çalışır; bir iç düğümün etrafındaki ardışık açılarının alternatif toplamının 180° olması şartı, ancak bu çift dereceli grafik yapı sayesinde matematiksel olarak test edilebilir hâle gelmektedir (Hull, 2002; Demaine & O'Rourke, 2007; O'Rourke, 2011). Bu durum ise graf teorisindeki çift dereceli düğüm teorisi ile ilgilidir. Çift dereceli düğüm yapıları, graf teorisinde rota optimizasyonları ve Königsberg köprüsü benzeri klasik problemlerin çözümünde temel alınmaktadır (Söyler & Fendoğlu, 2019). Graf teorisindeki rota optimizasyonlarına temel oluşturan bu çift dereceli düğüm özelliği, origamide katlanabilirlik (foldability) algoritmalarının merkezinde yer almaktadır. Bern ve Hayes (1996) ile Hull (2002)'un çalışmalarında belirttikleri gibi, kâğıt üzerindeki bir desenin yerel (local) olarak düz katlanabilir olup olmadığı öncelikle her bir düğümün çift dereceye sahip olmasıyla test edilir. Graf teorisindeki Euler yollarının bu doğal karşılığı, kâğıdın yırtılmadan başlangıç noktasına kapanmasını sağlayan bir kontrol mekanizması olarak işlev görür ve origami tasarımının sezgisel bir sanattan çıkarılarak matematiksel olarak modellenenebilmesini sağlar. Ayrıca graf teorisinde her düzlemsel grafin bir ikili (dual) grafi vardır. Düz katlanabilir bir origami grafinin ikilisindeki her düğüm çift dereceli olduğundan (Euler grafi), bu grafik iki parçalı (bipartite) bir yapı sergiler. İki parçalı graflardaki renk teoremine göre, düzlemsel bir origaminin

tüm iç yüzeylerinin, ortak kenar paylaşan yüzeyler aynı renkte olmayacak şekilde tam olarak 2 renkle boyanabilmektedir. Diğer bir deyişle bu teorem, katlamalar arasındaki bölgeleri iki renkle renklendirmenin her zaman mümkün olduğunu göstermektedir (Lewchalermvongs, 2018).

Dağ-Vadi (Mountain-Valley) Katlamaları

Origami tasarımlarının ve matematiksel katlama analizlerinin temel yapı taşını; kâğıt yüzeyinin uzaydaki yönelimini belirleyen ve birbirine zıt yönde işleyen dağ ve vadi katlamaları oluşturmaktadır (Lang, 2011). Geleneksel origami tasarımı tasarımcıların sezgilerine dayanırken, graf teorisi bu süreci matematiksel bir çerçevede otomatikleştirir. Karmaşık origami desenlerinde hangi çizgilerin içe (vadi), hangilerinin dışa (dağ) katlanacağını belirlenmesi tasarım sürecindeki en karmaşık problemlerden biridir (Chen vd., 2020). Bu karmaşıklığın matematiksel temeli, Bern ve Hayes (1996) çalışmasında açıkça ortaya koyulmuştur. Bern ve Hayes (1996), verilmiş rastgele bir kat izi deseni için geçerli bir dağ-vadi ataması bularak yapının küresel olarak düz katlanabilirliğini (global flat-foldability) doğrulamanın matematiksel olarak NP-tam (NP-complete) bir problem olduğunu ispatlamıştır. NP-tam (NP-complete) problemler, çözümün doğruluğunun kolayca denetlenebildiği, ancak çözümün elde edilmesinin oldukça zor olduğu problem sınıfını ifade eder (Garey & Johnson, 1979). Bu nedenle bir problemin NP-tam olması, özellikle büyük problemlerde çözüm üretmenin hesaplama açısından güç olduğunu gösterir.

Bu problemi çözmek amacıyla; öncelikle alt grafların (subgraphs) Kartezyen çarpımı gibi yöntemler kullanılarak origaminin matematiksel modeli (G) ve bitişiklik matrisleri (A(G)) oluşturulur. Ardından, graf teorisine dayalı döngü algılama (cycle detection) algoritmaları sayesinde origami desenindeki yüzeyler ve sınırlar tespit edilir. Elde edilen bu analitik altyapı, Karma Tamsayılı Doğrusal Programlama (MILP) gibi matematiksel optimizasyon modelleriyle birleştirilerek, yapının düz bir şekilde katlanabilmesi (flat-foldability) için geçerli dağ ve vadi katlama çizgilerinin otomatik olarak atanmasını sağlamaktadır (Chen vd., 2020).

Modüler Origami

Birden fazla kâğıt parçasının birleştirilmesiyle oluşturulan üç boyutlu modüler origamilerin tasarımında, düzlemsel graf teorisi kullanılmaktadır. Örneğin, yalnızca beşgen ve altıgenlerden oluşan (futbol topu formundaki kesik ikosahedron gibi) bir modüler origami yapısı, Euler formülü ($v-e+f=2$) ile modellenmektedir. Bu formül aracılığıyla, yapının büyüklüğü veya içerdiği altıgen sayısı ne olursa olsun, topolojik olarak tam 12 adet beşgen içermek

zorunda olduğu graf teorisiyle matematiksel olarak kanıtlanmaktadır. Graf teorisinin bir diğerk önemli uygulaması, çokyüzlülerin renklendirilmesi probleminde karşımıza çıkar. Her yüzeyine bir piramit (diken/modül) eklenmiş yıldızsı modüller bir modelde, yan yana gelen parçaların aynı renkte olmamasını sağlamak oldukça karmaşık bir problemdir. Ancak graf teorisindeki Brooks Teoremi sayesinde, bu tür sivri uçlu origami çokyüzlülerinin her koşulda kusursuz bir biçimde tam olarak üç renkle boyanabileceğı garanti edilmektedir (Hull, 1995; Lewchalermvongs, 2018). Bu yüzey odaklı yaklaşımlara ek olarak; klasik Sonobe birimleri gibi yaygın tasarımlarda her bir kâğıt modülü grafin bir ayrıtını (edge), modüllerin birleşim noktaları ise köşelerini (vertices) temsil etmektedir. Bu yapısal temsil, tasarımcıları sadece yüzeylerin değil, ayrıtların da estetik bir sırayla dizilmesi gerektiğı kenar renklendirme (edge coloring) kısıtlarıyla; daha da önemlisi, üç boyutlu esnek kâğıt yapısının fiziksel olarak çökmeden ayakta kalabilmesi için Cauchy Teoremi'ne dayanan yapısal kararlılık (graph rigidity) problemleriyle karşı karşıya bırakmaktadır (Demaine & O'Rourke, 2007; Hull, 2012). Modüler origaminin doğasından kaynaklanan bu topolojik ve dizilimsel kısıtlamalar dikkate alındığında, mevcut bir temel şeklin kesik (truncated) veya ikili (dual) graflarını topolojik olarak incelemek, tasarımcılara sonsuz sayıda yeni ve karmaşık modüler origami yapısı üretebilmek için algoritmik bir yöntem sunmaktadır (Hull, 1995).

Robotik ve Mekanizma Sentezi

Mühendislik alanında origami yapıları; uzay panelleri veya robotik kollar gibi hareket edebilen mekanizmalar olarak ele alınmakta ve katlanabilir genelleştirilmiş paralel mekanizmalar olarak modellenmektedir. Burada kâğıt paneller katı bağlantılar (links), kat çizgileri ise döner eklemler (revolute joints) olarak çalışır. Origamide kat çizgilerinin birleştiğı köşeler, topolojik bir grafta döngüler (loops) olarak işlev görmektedir. Graf teorisine dayanan büzülmüş graflar (contracted graphs) ve döngü sentezi yöntemleri kullanılarak, örneğın 1 serbestlik derecesine sahip yeni origami tabanlı döner aktüatörler tasarlanır. Sürekli ve çoklu döngüye (multiloop) sahip son derece karmaşık origami yapıları, yüksek derecede birbirine bağımlıdır. Bu tür karmaşık sistemlerin hareket kabiliyetlerinin ve serbestlik derecelerinin hatasız bir şekilde hesaplanabilmesi için; graf teorisi üzerinden döngü ayırma (loop splitting) yaklaşımı ve Vida Teorisi (Screw Theory) kullanılarak yapıların topolojik analizi gerçekleştirilmektedir (Xia vd., 2024a; Xia vd., 2024b). Ayrıca geleneksel origamide kâğıt kalınlığı sıfır kabul edilirken; robotik kollar, medikal stentler veya uzay teleskoplarındaki güneş panelleri (açılabilir yapılar/deployable structures) gibi gerçek dünya uygulamalarında panellerin belirli bir malzeme

kalınlığı bulunmaktadır. Vida Teorisi ve graf tabanlı döngü analizleri, bu kalınlıktan kaynaklanan mekanik çarpışma ve menteşe sıkışması problemlerini çözerek, kalın panelli origami (thick-panel origami) mekanizmalarının da fiziksel olarak kusursuz biçimde katlanabilmesine olanak tanımaktadır (Edmondson vd., 2015; Tachi, 2011).

Bilgisayarlı Görme ve Şekil Algılamada Origami Teorisi

Bilgisayarların iki boyutlu (2D) nesne çizimlerini analiz ederek bunların üç boyutlu (3D) uzamsal algısını oluşturabilmesi probleminde, literatüre Takeo Kanade tarafından kazandırılan "Origami Dünyası" (Origami World) teorisi temel bir referans noktası olarak kullanılmaktadır. Hacimsel (katı) objeler yerine yalnızca yüzeyleri temel alan bu algoritmik sistemde, graf teorisine dayanan yüzey bağlantı graflarından (Surface Connection Graph-SCG) yararlanılmaktadır. Bu topolojik modellemede SCG'nin düğümlerini resimdeki 2D bölgeleri (yüzeyleri) temsil ederken; ayrıtları ise bu yüzeyler arasındaki fiziksel ilişkileri ve kat izlerini gösterir. İki boyutlu bir çizimin uzayda fiziksel olarak tutarlı bir 3D origamiye (örneğin katlanmış bir kâğıt formuna veya kutuya) karşılık gelip gelmediğini belirlemek için, SCG üzerindeki yayılma açıları (spanning angles) ve eğim uzayındaki (gradient space) geometrik kısıtlar hesaplanır. Böylelikle yüzey yönelimlerinin tutarlılığı matematiksel olarak test edilerek, fiziksel açıdan imkânsız olan 3 boyutlu çıkarımlar algoritmik olarak filtrelenmektedir (Kanade, 1980). Kanade'nin 1980'lerde temellerini attığı bu kural tabanlı yaklaşım, günümüzde yerini yapay zekâ ve derin öğrenme mimarilerine bırakmıştır. Özellikle Çizge Sinir Ağları (Graph Neural Networks-GNN); origaminin topolojik yapısını, düğüm ve ayrıt niteliklerini doğrudan işleyebilen yapay zekâ modellerinin eğitilmesinde kullanılmaktadır. İki boyutlu kat izi desenlerinin (crease patterns) makine öğrenmesi algoritmalarına birer graf olarak tanıtılması; günümüzde sadece endüstriyel modellemelerde değil, aynı zamanda öğrencilerin geometrik modelleme ve uzamsal çıkarım yapma süreçlerini anlık olarak analiz edebilen artırılmış gerçeklik (AR) destekli akıllı öğrenme ortamlarının geliştirilmesine de güçlü bir algoritmik zemin sunmaktadır (Kanade, 1980; Truong-Quoc vd., 2024).

İleri Matematiksel Topoloji ve Eğri Grafları

Çok daha soyut bir seviyede origami; kâğıt katlama sanatının ötesine geçerek, yönlendirilmiş kapalı yüzeyler (cins $g \geq 2$) üzerindeki topolojik yapıları modellemek için kullanılan katı bir matematiksel formülasyona dönüşmektedir (Chang vd., 2021). Bu bağlamda "topolojik origami", birim Öklid karelerinden oluşan sonlu bir koleksiyonun belirli kurallarla yapılandırılmasıyla elde edilir. Her

bir sağ kenarın bir sol kenara, her bir üst kenarın ise bir alt kenara ötelenerek yapılandırıldığı bu sistemde; yatay ve dikey kenar eşleşmeleri sonucunda topolojik halkalar inşa edilmektedir (Chang vd., 2021; Schmithüsen, 2004; Zorich, 2006). Bu topolojik yapılar ile eğri grafları arasındaki ilişki, yüzey (S_g) üzerindeki basit kapalı eğrilerin kesişimleri üzerinden incelenmektedir (Harvey, 1981; akt. Masur & Minsky, 1999). İki ayrılmayan kapalı eğrinin (α ve β), yüzeyden çıkarıldıklarında geriye yalnızca açık diskler bırakması durumuna dolduran çift (filling pair) denir. Eğer bu eğrilerin asgari geometrik kesişim sayısı, mutlak cebirsel kesişim sayılarına eşitse bu eğriler uyumlu çift (coherent pair) olarak adlandırılır. İleri topolojideki en önemli bulgulardan biri; uyumlu bir dolduran eğri çiftinin yüzey üzerinde doğal olarak bir yapı oluşturması ve buna literatürde origami eğri çifti (origami pair of curves) adı verilmesidir (Chang vd., 2021). Eğri grafi ($NS(S_g)$); yüzeydeki ayrılmayan basit kapalı eğrileri birer düğüm (vertex), kesişmeyen eğriler arasını ise birer ayrıt (edge) olarak kabul eden bir metrik uzaydır (Masur & Minsky, 1999). Bir origami eğri çifti (α ve β) arasında adım adım geçiş yapmayı sağlayan eğri dizilerine ($v_0, v_1, \dots, v_n$) ise origami kenar yolu (origami edge-path) denir. Bu dizide ardışık her bir eğri çifti birbiriyle tam olarak bir kez kesişir ve sistemden seçilen herhangi iki eğri daima uyumlu bir çift oluşturur. Bu topolojik yolları inşa etmek için, α ve β eğrilerinden alınan yayların (arcs) uç uca birleştirilmesiyle elde edilen Bicorn eğrileri algoritmik bir araç olarak kullanılmaktadır (Chang vd., 2021). Eğri grafları ve origami çiftleri metrik sınırlar bağlamında incelendiğinde dikkat çekici sonuçlar ortaya çıkmaktadır. İki eğri (u ve v) bir origami çifti oluştursa dahi, aralarındaki topolojik eğri grafi mesafesi ($d_{NS}(u, v)$) istenildiği kadar büyük olabilmekte; bu da origami çiftlerinin yüzey üzerinde sonsuz bir çap (infinite diameter) alanı oluşturduğunu göstermektedir (Masur & Minsky, 1999). Ancak α ve β arasındaki en kısa yola (jeodezik) kıyasla, Bicorn eğrileri kullanılarak oluşturulan origami kenar yolları her zaman bu jeodeziğin en fazla 14 birimlik bir komşuluğunda kalmaktadır. Ayrıca en kısa origami kenar yollarının, sürekli azalan kesişim oranlarına sahip birer kuasi-jeodezik (quasi-geodesic) yapı olduğu varsayılmaktadır (Chang vd., 2021). Özetle ileri matematikte origami sadece görsel bir tasarım aracı değil; karmaşık yüzeyler ($g \geq 2$) üzerindeki eğrilerin asgari ve cebirsel kesişim kurallarını belirleyen, yüzeyi basit açık disklere parçalayan ve eğri metrik uzayında belirli sınır kuralları içinde hareket eden topolojik ve geometrik bir ölçüm sistemidir (Chang vd., 2021; Zorich, 2006).

7. Sonuç

Sonuç olarak, alanyazın graf teorisi ile origami arasındaki ilişkinin iki yönlü olduğunu göstermektedir:

1) Graf teorisi, origaminin fiziksel doğasını anlamak ve tasarlamak için son derece güçlü bir kuramsal çerçeve sunmaktadır. Bu çerçevede kâğıt üzerindeki kat izleri düzlemsel bir graf olarak modellenirken; düğümlerdeki açı ve derece bağıntıları (Maekawa ve Kawasaki teoremleri) yerel katlanabilirlik kısıtlarını, grafın bağlanırlık ve iki-boyanabilirlik özellikleri ise yapının küresel katlanabilirlik koşullarını oluşturmaktadır. Bu topolojik eşleşme sayesinde origami, sezgisel bir el becerisi olmaktan çıkarak bütünüyle graf algoritmalarının ve cebirsel denklemlerin yönettiği, analitik olarak kanıtlanabilir bir modele dönüşmektedir.

2) Origami, graf teorisini öğretmek için etkili bir somutlaştırma alanı sunmaktadır. Çünkü öğrenciler soyut düğüm-kenar yapılarıyla fiziksel katlama deneyimini ilişkilendirerek modelleme, örüntü görme, akıl yürütme ve doğrulama süreçlerini eşzamanlı yaşayabilmektedirler (Sandefur vd., 2022; González vd., 2021; Ridgley vd., 2025).

Matematik eğitimi açısından origaminin önemini artıran temel nokta, onun yalnızca eğlenceli bir etkinlik olmamasıdır. Araştırmalar origaminin uzamsal görselleştirme, geometrik düşünme, geometri başarısı, öz-yeterlik ve matematik kaygısı üzerinde olumlu etkiler gösterebildiğini; buna karşılık bu etkilerin en güçlü olduğu alanların özellikle uzamsal ve geometrik içerikler olduğunu düşündürmektedir (Boakes, 2009; Cakmak vd., 2014; Arıcı & Aslan-Tutak, 2015; Kandil & Işıksal-Bostan, 2019; Ridgley vd., 2025). Bu nedenle öğretimde origamiden yararlanmak, yalnızca görsel-kinestetik destek sağlamak değil, aynı zamanda öğrencileri graf teorisi, geometri ve ayırık düşünme arasında kavramsal köprüler kurmaya davet etmek anlamına gelir (Chen vd., 2019; Yang vd., 2025). Dolayısıyla origaminin eğitimdeki değeri, el becerisi kazandırmasından önce, soyut matematiksel yapıları görünür ve tartışılabilir kılmasında yatmaktadır; origaminin arkasındaki graf teorisini anlamak ise hem origamiyi daha derin matematiksel bir nesneye dönüştürmekte hem de graf teorisinin sınıfta neden ve nasıl öğretilebileceğine ilişkin güçlü bir gerekçe sunmaktadır.

Kaynakça

- Akayuure, P., Asiedu-Addo, S. K. & Alebna, V. (2016). Investigating the effect of origami instruction on pre-service teachers' spatial ability and geometric knowledge for teaching. *International Journal of Education in mathematics, Science and Technology*, 4(3), 198-209. <http://doi:10.18404/ijemst.78424>
- Arıcı, S., & Aslan-Tutak, F. (2015). The effect of origami-based instruction on spatial visualization, geometry achievement, and geometric reasoning. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 13, 179–200. <https://doi.org/10.1007/s10763-013-9487-8>
- Arslan, O. (2022). Investigating preservice teachers' origami-based mathematics lesson plans. *Journal of Theoretical Educational Sciences*, 15(3), 661-675. <https://doi.org/10.30831/akueg.1049936>
- Aycan, C., & Koç, H. N. (2025). Graf teoride geometrik uygulamalar. *Denizli İl Millî Eğitim Müdürlüğü Bilim ve Eğitim Dergisi*, 1(1), 3061-9645. <https://izlik.org/JA92EL96YH>
- Bern, M., & Hayes, B. (1996). The complexity of flat origami. *Proceedings of the Seventh Annual ACM-SIAM Symposium on Discrete Algorithms*, 175-183.
- Blanco, R., & García-Moya, M. (2021). Graph theory for primary school students with high skills in mathematics. *Mathematics*, 9(13), 1567. <https://doi.org/10.3390/math9131567>
- Boakes, N. J. (2009). Origami instruction in the middle school mathematics classroom: Its impact on spatial visualization and geometry knowledge of students. *RMLE Online*, 32(7), 1–12. <https://doi.org/10.1080/19404476.2009.11462060>
- Bondy, J. A., & Murty, U. S. R. (2008). *Graph theory*. Springer.
- Catusse, N., Cambazard, H., Brauner, N., Penz, B., & Fontan, F. (2022). *Innovative ideas for teaching supports: Application to graph theory*. arXiv :2209.05078. <https://doi.org/10.48550/arXiv.2209.05078>
- Ceylan, İ., & Mete, F. (2018). Türkçe kuralsız (devrik) cümle yapısının graf çizimler ile gösterilmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(3), 631-643. doi: 10.16986/HUJE.2017034350
- Chang, H., Jin, X., & Menasco, W. W. (2021). Origami edge-paths in the curve graph. *Topology and its Applications*, 298, 107730. <https://doi.org/10.1016/j.topol.2021.107730>
- Chen, Y., Sareh, P., Yan, J., Fallah, A. S., & Feng, J. (2019). An integrated geometric-graph-theoretic approach to representing origami structures and

- their corresponding truss frameworks. *Journal of Mechanical Design*, 141(9), 091402. <https://doi.org/10.1115/1.4042791>
- Chen, Y., Fan, L., Bai, Y., Feng, J., & Sareh, P. (2020). Assigning mountain-valley fold lines of flat-foldable origami patterns based on graph theory and mixed-integer linear programming. *Computers & Structures*, 239, 106328. <https://doi.org/10.1016/j.compstruc.2020.106328>
- Çakmak, S., Isiksal, M., & Koc, Y. (2014). Investigating effect of origami-based instruction on elementary students' spatial skills and perceptions. *The Journal of Educational Research*, 107(1), 59–68. <https://doi.org/10.1080/00220671.2012.753861>
- Demaine, E. D., & O'Rourke, J. (2007). *Geometric folding algorithms: Linkages, origami, polyhedra*. Cambridge University Press.
- Doğan, M., & Bayraktar Kurt, E. (2021). Origaminin matematik dersi öğretim programındaki kavram ve kazanımlarla ilişkilendirilmesi üzerine bir çalışma. *OPUS International Journal of Society Researches*, 18(41), 3237–3259. <https://doi.org/10.26466/opus.834525>
- Edmondson, B. J., Lang, R. J., Magleby, S. P. & Howell, L. L. (2015). An offset panel technique for thick rigidly foldable origami. *Journal of Mechanical Design*, 137(9), 091401. <https://doi.org/10.1115/DETC2014-35606>
- Eppstein, D. (2018). Realization and Connectivity of the Graphs of Origami Flat Foldings. In: Biedl, T., Kerren, A. (eds) *Graph Drawing and Network Visualization. GD 2018. Lecture Notes in Computer Science*, vol 11282. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-030-04414-5_38
- Garey, M. R., & Johnson, D. S. (1979). *Computers and intractability: A guide to the theory of NP-completeness*. W. H. Freeman.
- Gavilán-Izquierdo, J. M., Gallego-Sánchez, I., González, A., & Puertas, M. L. (2022). A new tool for the teaching of graph theory: Identification of commognitive conflicts. *Mathematics Teaching Research Journal*, 14(2), 186–212.
- González, A., Gallego-Sánchez, I., Gavilán-Izquierdo, J. M., & Puertas, M. L. (2021). Characterizing levels of reasoning in graph theory. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 17(8), Article em1990. <https://doi.org/10.29333/ejmste/11020>
- González, A., Gavilán-Izquierdo, J. M., Gallego-Sánchez, I., & Puertas, M. L. (2022). A theoretical analysis of the validity of the van Hiele levels of reasoning in graph theory. *Journal on Mathematics Education*, 13(3), 515–530. <http://doi.org/10.22342/jme.v13i3.pp515-530>
- Gross, J. L., Yellen, J., & Anderson, M. (2019). *Graph theory and its applications* (3rd ed.). CRC Press.

- Gross, J. L., Yellen, J., & Anderson, M. (2023). *Topics in graph theory*. CRC Press. <https://doi.org/10.1201/9781003051237>
- Gross, J. L., Yellen, J., & Zhang, P. (Eds.). (2014). *Handbook of graph theory* (2nd ed.). CRC Press.
- Hull, T. (1995). Unit origami as graph theory. In *V'Ann C, OrigamiUSA, editors. COET95. Proceedings of the 2nd International Conference on Origami in Education and Therapy*. New York (pp. 39-47).
- Hull, T. (2012). *Project origami: activities for exploring mathematics*. CRC Press.
- Hull, T. C. (2002). The combinatorics of flat folds: A survey. T. C. Hull (Ed.), *Origami 3: Third international meeting of origami mathematics, science, and education* içinde (ss. 29-38). A K Peters/CRC Press.
- Kanade, T. (1980). A theory of origami World. *Artificial Intelligence* 13, 219-311. [https://doi.org/10.1016/0004-3702\(80\)90004-1](https://doi.org/10.1016/0004-3702(80)90004-1)
- Kandil, S., & Işıksal-Bostan, M. (2019). Effect of inquiry-based instruction enriched with origami activities on achievement, and self-efficacy in geometry. *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology*, 50(4), 557–576. <https://doi.org/10.1080/0020739X.2018.1527407>
- Klemer, A., & Rapoport, S. (2020). Origami and GeoGebra activities contribute to geometric thinking in second graders. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 16(11), Article em1894. <https://doi.org/10.29333/ejmste/8537>
- Lang, R. J. (2011). *Origami design secrets: Mathematical methods for an ancient art* (2nd ed.). CRC Press.
- Lewchalermvongs, C. (2018). Origami and graph theory. *Journal of Science & Technology MSU*, 37(4), 546-552.
- Masur, H., & Minsky, Y. (1999). Geometry of the complex of curves I: Hyperbolicity. *Inventiones Mathematicae*. 138, 103–149. <https://doi.org/10.1007/s002220050343>
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2024a). *İlkokul matematik dersi öğretim programı (1, 2, 3 ve 4. sınıflar): Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli*.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2024b). *Ortaokul matematik dersi öğretim programı (5, 6, 7 ve 8. sınıflar): Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli*.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2024c). *Ortaöğretim matematik dersi öğretim programı (9, 10, 11 ve 12. sınıflar): Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli*.
- Newman, M. E. J. (2010). *Networks: An introduction*. Oxford University Press.
- Nishida, Y. (2019). Something old, something new, something borrowed, and something Froebel? The development of origami in early childhood

- education in Japan. *Paedagogica Historica*, 55(4), 529–547. <https://doi.org/10.1080/00309230.2018.1546330>
- O'Rourke, J. (2011). *How to fold it: the mathematics of linkages, origami, and polyhedra*. Cambridge University Press.
- Ridgley, L. M., Geary, D. C., Li, Y., Myers, P., Ottinger, R., Silvaggio, D. N., Ünal, Z., & Popov, V. (2025). The language of folding: Increasing spatial language and decreasing mathematics anxiety through origami. *Frontiers in Education*, 10, Article 1613317. <https://doi.org/10.3389/feduc.2025.1613317>
- Sandefur, J., Lockwood, E., Hart, E., & Greefrath, G. (2022). Teaching and learning discrete mathematics. *ZDM – Mathematics Education*, 54(4), 753–775. <https://doi.org/10.1007/s11858-022-01399-7>
- Schmithüsen, G. (2004). An algorithm for finding the Veech group of an origami. *Experimental Mathematics*, 13(4), 459-472. <https://doi.org/10.1080/10586458.2004.10504555>
- Söyler, H., & Fendoğlu, E. (2019). Çinli postacı probleminin genetik algoritma ve coğrafi bilgi sistemi QGIS ile çözümü. *Journal of Academic Approaches*, 10(1), 39-56. <https://izlik.org/JA76UB35CB>
- Tachi, T. (2011). Rigid-foldable thick origami. *Origami*, 5, 253-264.
- Tatsuoka, M. M. (1986). Graph theory and its applications in educational research: A review and integration. *Review of Educational Research*, 56(3), 291–329. <https://doi.org/10.3102/00346543056003291>
- Truong-Quoc, C., Lee, J. Y., Kim, K. S., & Kim, D. N. (2024). Prediction of DNA origami shape using graph neural network. *Nature Materials*, 23(7), 984-992. <https://doi.org/10.1038/s41563-024-01846-8>
- Uyangör, S. M. (2019). Investigation of the mathematical thinking processes of students in mathematics education supported with graph theory. *Universal Journal of Educational Research*, 7(1), 1–9. <https://doi.org/10.13189/ujer.2019.070101>
- Uyangör, S. M., & Üzel, D. (2005). Kavram haritaları kullanılarak yapılan öğretimde graf teorisinin yeri. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(2), 135-144. <https://izlik.org/JA92SU33GU>
- Xia, Z., Tian, C., Li, L., & Zhang, D. (2024a). The novel synthesis of origami-inspired mechanisms based on graph theory. *Mechanism and Machine Theory*, 192, 105547. <https://doi.org/10.1016/j.mechmachtheory.2023.105547>
- Xia, Z., Tian, C., Li, L., & Zhang, D. (2024b). The novel synthesis of mechanisms for continuous origami based on the topological graph theory. *Mechanism*

and Machine Theory, 204, 105857.
<https://doi.org/10.1016/j.mechmachtheory.2024.105857>

- Yang, H., Zhu, C., Li, C., Wang, Y., Yao, J., & Zhao, Y. (2025). Configuration synthesis and analysis of capture origami mechanism based on graph theory. *Chinese Journal of Mechanical Engineering*, 38, Article 169. <https://doi.org/10.1186/s10033-025-01337-0>
- Yazlik, D. Ö., & Çetin, İ. (2023). Creating learning environments with origami: experiences of pre-service mathematics teachers. *Journal of Pedagogical Research*, 7(3), 174-193. <https://doi.org/10.33902/JPR.202319649>
- Zorich, A. (2006). Flat surfaces. In P. Cartier, B. Julia, P. Moussa, & P. Vanhove (Eds.), *Frontiers in number theory, physics, and geometry I* (pp. 437-583). Springer.

7. Bölüm

Okullarda Dijital Dikkat Yönetişimi: Akıllı Telefon, Sosyal Medya ve Dijital İyi Oluşun Yönetimi

Nidan OYMAN BOZKURT¹

1. Giriş

Akıllı telefonlar ve sosyal medya platformları, öğrencilerin bilgiye erişim, iletişim kurma ve öğrenme biçimlerini dönüştürürken okulun dikkat, zaman ve etkileşim düzenini de yeniden şekillendirmektedir. Bu dönüşüm, telefon kullanımının öğrencilerin bireysel tercihlerine veya sınıf öğretmenlerinin anlık müdahalelerine bırakılabilecek bir konu olmaktan çıktığını göstermektedir. Akıllı telefonların ders sırasında oluşturduğu dikkat dağınıklığı, akran etkileşimlerine etkisi, siber zorbalıkla ilişkisi, ailelerin çocuklarına ulaşma beklentileri ve teknolojinin pedagojik amaçlarla kullanılabilmesi, okulları birbiriyle çatışabilen çok sayıda talebi aynı anda yönetmek zorunda bırakmaktadır. Dolayısıyla okulda akıllı telefon ve sosyal medya kullanımı, yalnızca bir disiplin veya bağımlılık problemi değil; kuralların nasıl oluşturulduğu, uygulandığı ve meşrulaştırıldığıyla ilgili çok boyutlu bir eğitim yönetimi sorunudur.

Bu sorunun önemi, dijital cihaz kullanımının yaygınlığıyla daha görünür hâle gelmektedir. Türkiye İstatistik Kurumu'nun 2024 Çocuklarda Bilişim Teknolojileri Kullanım Araştırması'na göre cep telefonu veya akıllı telefon kullanan çocukların oranı %76,1'e ulaşmıştır (Türkiye İstatistik Kurumu [TÜİK], 2024). Uluslararası veriler de dijital cihazların okul yaşamının olağan bir parçası hâline geldiğini, ancak amaç dışı kullanımın öğrenme süreçlerini olumsuz etkileyebildiğini göstermektedir. PISA 2022 sonuçlarında OECD ülkelerindeki öğrencilerin yaklaşık %30'u, matematik derslerinin çoğunda veya tamamında dijital cihazlar nedeniyle dikkatlerinin dağıldığını belirtmiştir. Ayrıca öğrencilerin yaklaşık dörtte biri, diğer öğrencilerin cihaz kullanımı nedeniyle derse odaklanmakta güçlük yaşadığını bildirmiştir (OECD, 2023). Güncel OECD değerlendirmeleri, öğrenme amaçlı ve ölçülü dijital kullanım ile eğlence veya sosyal medya amaçlı yoğun kullanımın birbirinden ayrılması gerektiğini vurgulamaktadır. Buna göre sorun, teknolojinin okulda bulunmasından çok,

¹ Doç. Dr., Eğitim Bilimleri Bölümü, Uşak Üniversitesi, nidan.oyman@usak.edu.tr,
ORCID: 0000-0001-9319-2141

hangi amaçla, hangi koşullarda ve ne ölçüde kullanıldığıdır (Forsström et al., 2025).

Bu gelişmeler karşısında birçok eğitim sistemi okullarda telefon kullanımını kısıtlayan veya tamamen yasaklayan politikalar benimsemektedir. UNESCO'nun Mart 2026 tarihli küresel izlemesine göre 114 eğitim sistemi, başka bir ifadeyle dünya genelindeki eğitim sistemlerinin yaklaşık %58'i, okullarda cep telefonu kullanımını sınırlandıran ulusal düzenlemelere sahiptir. Bu oran 2023 yılında %24, 2024 yılı sonunda ise %40 düzeyindeydi. Kısa süre içinde gerçekleşen bu artış, telefon yasaklarının küresel eğitim politikasının belirgin eğilimlerinden biri hâline geldiğini göstermektedir. Bununla birlikte UNESCO, teknolojinin yalnızca öğrenmeyi açık biçimde desteklediği durumlarda kullanılması ve alınan önlemlerin pedagojik amaçlarla ilişkilendirilmesi gerektiğini belirtmektedir (UNESCO, 2023, 2026).

Türkiye'de de öğrencilerin sınıf içinde cep telefonu bulundurmamalarına yönelik uygulama sürdürülmektedir. Millî Eğitim Bakanlığı'nın 2025–2026 eğitim ve öğretim yılına ilişkin genelgesinde öğrencilerin dijital imkânlardan doğru yararlanmalarına yönelik rehberlik çalışmalarının artırılması, dijital bağımlılığa karşı farkındalık oluşturulması ve sınıf içinde cep telefonu bulundurulmaması istenmektedir. Genelde ayrıca öğretmenlerin sınıf içinde telefon kullanmaması ve ödev verme ya da bilgilendirme süreçlerinde Bakanlığın belirlediği platformların dışındaki sosyal medya uygulamalarından kaçınılması öngörülmektedir (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2025). Bu düzenleme, dijital davranışın yalnızca öğrenciler üzerinden ele alınmadığını; öğretmenlerin rol model davranışlarının, okul-aile iletişiminin ve kullanılan dijital platformların da yönetim sürecinin parçası olduğunu göstermesi bakımından önemlidir.

Goodyear ve arkadaşlarının (2025) İngiltere'de 30 ortaöğretim okulundan 1.227 öğrenciyi kapsayan SMART Schools araştırması bu tartışmayı daha da belirginleştirmiştir. Araştırmada yoğun telefon ve sosyal medya kullanımının daha düşük ruhsal iyi oluş, uyku sorunları, sınıf içi davranış problemleri ve daha düşük akademik performansla ilişkili olduğu görülmüştür. Ancak telefon kullanımını daha katı biçimde sınırlandıran okullarda öğrenim görmek, öğrencilerin ruhsal iyi oluşu, kaygı, depresyon, uyku, fiziksel etkinlik veya akademik performans bakımından doğrudan daha olumlu sonuçlarla ilişkili bulunmamıştır. Üstelik kısıtlayıcı politikaların öğrencilerin okul dışı toplam telefon ve sosyal medya kullanım süresini anlamlı biçimde azaltmadığı belirlenmiştir. Bu bulgu, telefon kullanımından kaynaklanan sorunların gerçek olduğunu; ancak yalnızca cihazı okul günü içinde görünmez kılmamanın bu sorunları kendiliğinden çözmediğini göstermektedir.

Bu nedenle okullardaki dijital cihaz tartışmasının “yasaklamak veya serbest bırakmak” biçimindeki ikili bir tercihe indirgenmesi yetersizdir. Okul yönetimlerinin temel sorumluluğu, bütün teknolojileri koşulsuz biçimde kabul etmek ya da tamamen dışlamak değil; öğrencilerin dikkatini, öğrenme hakkını, dijital iyi oluşunu, özerkliğini ve güvenliğini birlikte gözeten tutarlı bir yönetim yapısı oluşturmaktır. Dijital iyi oluş da yalnızca ekran süresinin azaltılması anlamına gelmemektedir. Kavram; bireylerin dijital teknolojilerle kurdukları ilişkinin psikolojik, sosyal, fiziksel, pedagojik ve etik sonuçlarını yönetebilme kapasitesini ifade etmektedir. Bu kapasitenin yalnızca öğrencilerin öz denetimine bırakılması, okulun örgütsel koşullarını, öğretmen uygulamalarını, aile beklentilerini ve teknoloji şirketlerinin dikkat çekmeye dayalı tasarımlarını görünmez kılmaktadır. Bu nedenle dijital iyi oluşun bireysel davranış kadar okul gelişimi ve örgütsel sorumluluk bağlamında da değerlendirilmesi gerekmektedir (Weber et al., 2025).

Bu bölümde söz konusu gereksinimi karşılamak üzere dijital dikkat yönetimi kavramı önerilmektedir. Dijital dikkat yönetimi, okul topluluğunun sınırlı dikkat kaynaklarının dijital teknolojiler karşısında korunması ve pedagojik amaçlar doğrultusunda düzenlenmesine ilişkin politika, liderlik, katılım ve uygulama süreçlerinin bütünü olarak tanımlanmaktadır. Kavram, öğrencilerin dikkatini yalnızca kişisel irade veya öz denetim meselesi olarak görmemekte; dikkatin platform tasarımları, ekran normları, öğretmen davranışları, aile beklentileri, okul kuralları ve pedagojik tercihler tarafından birlikte biçimlendirildiğini kabul etmektedir.

Bu doğrultuda bölümün amacı, okullarda akıllı telefon ve sosyal medya kullanımına ilişkin güncel araştırma bulgularını eğitim yönetimi perspektifinden değerlendirmek ve yasaklayıcı politikanın ötesine geçen Okul Temelli Dijital Dikkat Yönetimi Modelini geliştirmektir. Bölümde öncelikle dikkat ekonomisinin okul üzerindeki etkileri açıklanacak, ardından telefon politikalarına ilişkin bulgular ve politika uygulamalarındaki çelişkiler incelenecektir. Sonraki bölümde düzenleyici, pedagojik, kültürel, katılımcı ve iyi oluş odaklı boyutlardan oluşan dijital dikkat yönetimi modeli sunulacak; son olarak Türkiye’deki okul yöneticileri ve eğitim politikası yapıcılarını için uygulanabilir öneriler geliştirilecektir.

2. Dikkat Ekonomisi ve Okul

2.1. Kıt Bir Kaynak Olarak Dikkat

Dijital çağda temel sorun bilgiye erişememek değil, çok sayıdaki bilgi ve uyarın arasından hangisine odaklanılacağını belirleyebilmektir. Dikkat ekonomisi kavramı, bilgi miktarı arttıkça insan dikkatinin kıt ve değerli bir

kaynağa dönüştüğünü ifade etmektedir. Simon'ın (1971) dikkat ile bilgi bolluğu arasında kurduğu bu ilişki, günümüzde dijital platformların çalışma biçimini açıklamak bakımından daha da önemli hâle gelmiştir. Sosyal medya platformları, video paylaşım uygulamaları, çevrim içi oyunlar ve mesajlaşma hizmetleri kullanıcılara yalnızca içerik sunmamakta; onların dikkatini mümkün olduğunca uzun süre platformda tutmaya çalışmaktadır. Bu nedenle kullanıcı dikkati, dijital ekonominin ölçülebilen, yönlendirilebilen ve ekonomik değere dönüştürülebilen kaynaklarından biri hâline gelmiştir.

Güncel dijital platformlar, kullanıcıların önceki davranışlarından elde edilen veriler aracılığıyla hangi içeriğe ilgi göstereceklerini tahmin etmekte ve içerik akışını bu tahminlere göre kişiselleştirmektedir. Bildirimler, sonsuz kaydırma, otomatik video oynatma, beğeni göstergeleri ve kişiye özel öneriler gibi tasarım özellikleri, kullanıcının tekrar tekrar platforma dönmesini teşvik etmektedir. González de la Torre ve arkadaşlarına (2026) göre yapay zekâ ve büyük veri temelli platform sistemleri, kullanıcıların dikkat örüntülerini sürekli olarak biçimlendiren bir dikkat yakalama ve veri çıkarma döngüsü oluşturmaktadır. Bu yapı, dikkatin yalnızca bireyin içsel bir bilişsel kapasitesi olmadığını; içinde bulunulan dijital çevre tarafından da şekillendirildiğini göstermektedir.

Bu bağlamda öğrencilerin ders sırasında telefonlarına yönelmeleri yalnızca ilgisizlik, disiplinsizlik veya öz denetim eksikliğiyle açıklanamaz. Öğrenciler, dikkat çekmek ve kullanım süresini artırmak üzere tasarlanmış platformlarla sürekli etkileşim hâlinindedir. Bu platformların sunduğu hızlı yenilik, sosyal geri bildirim ve anlık ödül düzeni; okuldaki okuma, dinleme, problem çözme ve düşünme gibi daha uzun süreli dikkat gerektiren etkinliklerle rekabet etmektedir. Dolayısıyla okulun karşı karşıya olduğu problem, yalnızca sınıfa giren bir cihaz değil; cihaz aracılığıyla sınıfa taşınan ticari, sosyal ve algoritmik bir dikkat düzenidir.

2.2. Dijital Dikkat Dağılıklığının Çok Boyutlu Yapısı

Dijital dikkat dağınıklığı, öğrencinin akademik bir görevi yerine getirirken dikkatinin cihaz, uygulama, mesaj, bildirim veya çevrim içi içerik nedeniyle kesintiye uğraması olarak tanımlanabilir. Ancak bu kesinti her zaman öğrencinin telefonu bilinçli biçimde kullanmasıyla ortaya çıkmamaktadır. Bir bildirim sesi, ekranda beliren bir mesaj, başka bir öğrencinin cihaz kullanması veya çevrim içi olma beklentisi de öğrencinin dikkatini öğrenme görevinden uzaklaştırabilmektedir. Bu nedenle dikkat dağınıklığının yalnızca “ekran süresi” üzerinden değerlendirilmesi, problemin niteliğini tam olarak açıklamamaktadır (Dontre, 2021; Ward et al., 2017).

Martin ve arkadaşlarının (2025) 26 araştırmayı kapsayan sistematik incelemesi, eğitim ortamlarındaki dijital dikkat dağınıklığının teknoloji, bireysel ihtiyaçlar ve öğretim ortamıyla ilişkili etkenlerin birleşiminden oluştuğunu göstermektedir. Araştırmada dikkat dağıtıcı etkenlerin %51,95'i sosyal medya, sürekli iletişim, bildirimler, reklamlar ve amaç dışı internet kullanımı gibi teknoloji kaynaklı unsurlarla; %37,66'sı sıkılma, eğlenme isteği, alışkanlık, kaçış ve düşük motivasyon gibi kişisel etkenlerle ilişkilendirilmiştir. Etkenlerin %10,39'u ise öğretimin ilgi çekmemesi, içeriğin gücülüğü ve sınıf yönetimi sorunları gibi öğretim ortamına ait özelliklerden kaynaklanmıştır. Aynı incelemede dijital dikkat dağınıklığını azaltmaya yönelik stratejilerin de sınıf ortamının düzenlenmesi, teknolojik kontroller ve bireysel davranış müdahaleleri olmak üzere üç farklı düzeyde toplandığı belirlenmiştir. Bu sonuç, dikkat sorununun tek bir aktöre yüklenemeyecek kadar çok boyutlu olduğunu göstermektedir.

Bu bulgu eğitim yönetimi açısından önemlidir. Dikkat dağınıklığı yalnızca öğrencinin kendisini kontrol edememesiyle açıklanırsa çözüm olarak uyarı, ceza veya telefona el koyma gibi bireysel müdahaleler öne çıkmaktadır. Buna karşılık dikkat dağınıklığının teknoloji tasarımı, akran davranışları, öğretim süreçleri ve okul normlarıyla birlikte üretildiği kabul edildiğinde okulun örgütsel sorumluluğu görünür hâle gelmektedir. Böyle bir yaklaşım, “Öğrenci neden telefonuna bakıyor?” sorusunun yanı sıra “Okul hangi durumlarda dikkati koruyan veya dağıtan bir çevre oluşturuyor?” sorusunun da sorulmasını gerektirir.

OECD'nin PISA 2022 verilerine dayanan değerlendirmeleri de dijital teknolojinin etkisinin kullanım amacına ve bağlamına göre değiştiğini ortaya koymaktadır. Okulda öğrenme amacıyla ölçülü dijital araç kullanımının daha olumlu sonuçlarla ilişkili olabildiği; buna karşılık sosyal medya, oyun ve eğlence amaçlı kullanımın belirli bir düzeyi aşması durumunda matematik başarıları ve okula aidiyetle olumsuz ilişkiler kurabildiği belirtilmektedir. OECD ülkelerinde öğrencilerin önemli bir bölümü yalnızca kendi cihazları nedeniyle değil, sınıftaki diğer öğrencilerin telefon, tablet veya bilgisayar kullanımı nedeniyle de dikkatlerinin dağıldığını bildirmiştir. Bu durum, dijital dikkat dağınıklığının bireysel sınırları aşarak sınıfın ortak öğrenme ortamını etkilediğini göstermektedir (OECD, 2024b).

2.3. Bireysel Öz Denetimden Örgütsel Sorumluluğa

Kärki (2024), bireylerin dijital dikkat dağıtıcılara karşı koyma olanaklarının eşit olmadığını belirtmektedir. Çalışmada dikkat kontrolü, çalışma belleği ve bilişsel esneklik gibi yürütücü işlevlerdeki farklılıkların sosyoekonomik

koşullarla ilişkili olabileceği; dijital dikkat dağınıklığının mevcut akademik eşitsizlikleri daha da artırabileceği savunulmaktadır. Özellikle karmaşık düşünme, problem çözme ve yeni bilgi öğrenme gibi yoğun bilişsel çaba gerektiren görevler dikkat kesintilerine karşı daha kırılgandır. Bu nedenle dikkatini koruma sorumluluğunun bütünüyle öğrenciye yüklenmesi, öz denetim kaynakları daha sınırlı olan öğrencileri dezavantajlı hâle getirebilir.

Bu açıdan öğrencilerin dikkatini koruyacak koşulların oluşturulması yalnızca bir başarı meselesi değil, aynı zamanda eğitimde eşitlik meselesidir. Ailelerin teknoloji kullanımına ilişkin bilgi ve denetim düzeyleri, öğrencilerin sahip oldukları cihazlar, evdeki kullanım alışkanlıkları ve dijital okuryazarlık düzeyleri birbirinden farklıdır. Okul, öğrencilerin dijital dikkatlerini yönetme becerilerindeki bu farklılıkları azaltabilecek ortak bir ortam sağlayabilir. Ancak bunun için telefon politikasının yalnızca yasağı açıklayan bir metinden ibaret olmaması; öğretmen uygulamaları, rehberlik çalışmaları, aile iletişimi, dijital okuryazarlık eğitimi ve öğrencilerin karar süreçlerine katılımıyla desteklenmesi gerekir.

OECD (2024a), okullarda genel teknoloji kurallarının bulunmasının tek başına öğrencilerin daha az dikkat dağınıklığı yaşamasıyla güçlü bir ilişki göstermediğini belirtmektedir. Kuralların içeriği, uygulanabilirliği ve öğretmenlerin bu kuralları hayata geçirebilme kapasitesi politika sonuçlarını doğrudan etkilemektedir. Öğretmenlerin teknolojiyle öğretim ve sınıf yönetimi konusunda mesleki gelişim çalışmalarına katıldığı sistemlerde, öğrencilerin dijital cihazlar nedeniyle daha az dikkat dağınıklığı bildirmeleri de bu görüşü desteklemektedir. Aynı değerlendirmede bildirimlerin kapatılması, çevrim içi mesajlara anında cevap verme baskısının azaltılması ve öğrencilerin dijital becerilerinin geliştirilmesi gibi davranışsal ve pedagojik önlemlerin önemi vurgulanmaktadır (OECD, 2024b).

2.4. Okulun Dikkat Düzeni

Her okul, açık veya örtük biçimde bir dikkat düzenine sahiptir. Ders süreleri, teneffüsler, sınıf kuralları, öğretmenlerin kullandığı yöntemler, dijital cihazların görünürlüğü, okul-aile iletişim kanalları ve öğrencilerden beklenen çevrim içi erişilebilirlik bu düzenin parçalarıdır. Örneğin öğrencilerin telefon kullanması yasaklanırken öğretmenlerin ders sırasında mesajlarına bakması, öğrencilere dijital dikkat konusunda çelişkili bir mesaj vermektedir. Benzer biçimde okul telefon kullanımını sınırlandırırken ödev ve duyuruların sürekli olarak sosyal medya grupları üzerinden iletilmesi, öğrencilerin ve ailelerin çevrim içi kalma zorunluluğunu sürdürebilmektedir.

Dikkat ekonomisi karşısında okulun görevi, dijital platformlarla öğrencilerin dikkatini çekme yarışına girmek değildir. Okulun temel sorumluluğu; derin düşünme, yüz yüze iletişim, merak, yaratıcılık ve uzun süreli zihinsel çaba için gerekli zamanı ve ortamı korumaktır. Bu sorumluluk, telefon kullanımını tamamen serbest bırakmak ile bütün cihazları yasaklamak arasındaki ikili tercihten daha kapsamlı bir yaklaşımı gerektirmektedir. Bir sonraki bölümde bu nedenle okullarda uygulanan telefon politikaları, bilimsel bulgular ve uygulamada ortaya çıkan çelişkiler üzerinden incelenecektir.

3. Okullarda Telefon Politikaları: Bulgular ve Çelişkiler

3.1. Telefon Politikalarının Temel Biçimleri

Okullarda akıllı telefon kullanımına ilişkin politikalar çoğunlukla “yasak var” veya “yasak yok” biçiminde sınıflandırılmaktadır. Ancak uygulamalar incelendiğinde birbirinden oldukça farklı düzenlemelerin aynı yasak kavramı altında toplandığı görülmektedir. Bazı okullar öğrencilerin telefonu okul binasına getirmesine izin vermemekte, bazıları cihazların gün boyunca kapalı biçimde çantada tutulmasını istemekte, bazıları ise yalnızca ders sırasında kullanımı sınırlandırmaktadır. Telefonların kilitli dolaplara, okul yönetimine veya özel telefon kılıflarına teslim edilmesi de farklı uygulama biçimleri arasındadır. Bunların yanında öğretmen izniyle pedagojik kullanıma, sağlık gereksinimlerine veya acil durumlara istisna tanıyan politikalar bulunmaktadır.

Bu farklılıklar dikkate alındığında okul telefonu politikaları üç ana grupta değerlendirilebilir. Tam kısıtlayıcı politikalar, öğrencilerin dersler, teneffüsler ve öğle arası dâhil olmak üzere okul günü boyunca telefona erişimini engellemektedir. Kısmi kısıtlayıcı politikalar, cihazların ders sırasında kapalı tutulmasını ancak teneffüslerde veya belirlenen alanlarda kullanılmasını kabul etmektedir. Düzenlenmiş pedagojik kullanım politikaları ise telefonların öğretmen yönlendirmesiyle belirli öğrenme etkinliklerinde kullanılmasına izin vermekte, amaç dışı kullanımı sınırlandırmaktadır.

Politikaların bu şekilde ayrılması önemlidir. Çünkü öğrencinin telefonunu gün boyunca teslim etmesiyle yalnızca ders sırasında kullanmaması aynı müdahale değildir. Benzer şekilde, yazılı bir yasağın bulunması da yasağın düzenli ve tutarlı biçimde uygulandığı anlamına gelmemektedir. Campbell ve arkadaşlarının (2024) kapsam belirleme incelemesi, araştırmalarda “telefon yasağı” kavramının farklı biçimlerde tanımlandığını ve bu durumun bulguların karşılaştırılmasını güçleştirdiğini göstermektedir. İncelemede ayrıca mevcut kanıtların az sayıdaki, farklı yöntem ve ölçümlere dayanan araştırmadan oluştuğu ve telefon yasaklarının etkisine ilişkin kesin sonuçlara ulaşmak için yeterli olmadığı belirtilmektedir.

3.2. Akademik Başarı ve Derse Katılım Üzerindeki Etkiler

Telefon yasaklarını destekleyen temel gerekçelerden biri, öğrencilerin dikkat dağınıklığını azaltarak akademik başarıyı artıracakı düşüncesidir. Telefonun ders sırasında görünür veya erişilebilir olması, öğrencilerin bildirimleri kontrol etmesine, mesajlaşmasına, sosyal medya kullanmasına veya ders dışı içeriklere yönelmesine neden olabilmektedir. Bunun yanında öğrencinin kendisi telefon kullanmasa bile çevresindeki öğrencilerin cihazları ortak öğrenme ortamını bozabilmektedir. PISA 2022 verileri, OECD ülkelerindeki öğrencilerin yaklaşık %30'unun matematik derslerinin çoğunda veya tamamında dijital cihaz kullanımı nedeniyle dikkatlerinin dağıldığını bildirdiğini göstermektedir. Başka öğrencilerin cihaz kullanımından etkilendiğini belirten öğrencilerin matematik puanları da daha düşük bulunmuştur. Bununla birlikte bu ilişki, cihaz kullanımının tek başına düşük başarıya neden olduğunu kanıtlamamakta; düşük başarı, sınıf iklimi, öğretim niteliği ve amaç dışı teknoloji kullanımının birlikte değerlendirilmesini gerektirmektedir (Amez & Baert, 2020; Beland & Murphy, 2016; OECD, 2024b).

Böttger ve Zierer'in (2024) telefon yasaklarının akademik başarı ve sosyal iyi oluş üzerindeki etkilerini inceleyen hızlı taraması, yasakların genel olarak anlamlı fakat sınırlı büyüklükte bir etki oluşturabildiğini göstermiştir. Araştırmacılar, akademik başarı üzerindeki etkinin küçük olmasını incelenen çalışma sayısının azlığına, politika uygulamalarının farklılığına ve etkilerin ortaya çıkması için gereken sürenin değişebilmesine bağlamaktadır. Ayrıca yasakların daha küçük yaştaki öğrenciler ve sosyal açıdan daha kırılgan gruplar bakımından daha etkili olabileceği belirtilmektedir. Ancak taramaya dâhil edilen çalışmaların sayısı ve yöntemsel farklılıkları, bu sonuçların bütün okullara genellenmesini sınırlandırmaktadır.

Norveç'teki okul politikalarını inceleyen Abrahamsson'un (2024) çalışması, telefon yasakları sonrasında özellikle kız öğrencilerin notlarında artış ve akademik lise programlarına devam etme olasılıklarında iyileşme görüldüğünü bildirmiştir. Çalışmada zorbalık olaylarının da azaldığı belirtilmektedir. Bununla birlikte çalışma bir çalışma raporu niteliğindedir ve bulgular belirli bir ulusal bağlama dayanmaktadır. Bu nedenle sonuçlar, telefon yasaklarının her okulda aynı etkiyi üreteceğinin kanıtı olarak değil, belirli koşullar altında olumlu sonuçların ortaya çıkabileceğini gösteren bir bulgu olarak değerlendirilmelidir.

Telefon politikalarıyla öğrenci sonuçları arasındaki en kapsamlı güncel araştırmalardan biri olan SMART Schools çalışması ise daha ihtiyatlı bir tablo ortaya koymaktadır. Goodyear ve arkadaşlarının (2025) İngiltere'deki 30 ortaöğretim okulunda 1.227 öğrenciyle gerçekleştirdiği çalışmada, yoğun telefon ve sosyal medya kullanımının daha düşük akademik başarı, daha olumsuz

sınıf davranışları, uyku sorunları ve düşük ruhsal iyi oluşla ilişkili olduğu belirlenmiştir. Ancak daha kısıtlayıcı telefon politikaları uygulayan okullardaki öğrencilerin akademik başarıları ve ruhsal iyi oluşları, daha izin verici politika uygulayan okullardaki öğrencilerden anlamlı biçimde farklılaşmamıştır. Kısıtlayıcı politikaların okul saatleri içindeki telefon kullanımını azalttığı ancak öğrencilerin günlük toplam telefon ve sosyal medya kullanım süresini belirgin biçimde değiştirmediği görülmüştür.

3.3. İyi Oluş, Akran İlişkileri ve Siber Zorbalık

Mevcut araştırmalar, telefon yasaklarının zorbalık üzerindeki etkilerinin akademik başarıya göre daha belirgin olabileceğini düşündürmektedir. Böttger ve Zierer'in (2024) hızlı taramasında, kısıtlayıcı politikaların özellikle siber zorbalık ve diğer sosyal sorunların azalmasına katkı sağlayabildiği sonucuna ulaşılmıştır. Abrahamsson'un (2024) Norveç verilerine dayalı çalışması da yasak sonrasında kız ve erkek öğrencilerin bildirdiği zorbalık olaylarında azalma olduğunu göstermiştir. Bununla birlikte siber zorbalığın okul dışındaki saatlerde ve farklı cihazlar üzerinden devam edebilmesi, okul içinde telefona erişimin engellenmesinin sorunu tamamen ortadan kaldırmayacağını göstermektedir.

Goodyear ve arkadaşlarının (2025) araştırmasında ise kısıtlayıcı okul politikalarının kaygı, depresif belirtiler, ruhsal iyi oluş veya sorunlu sosyal medya kullanımında doğrudan bir iyileşmeyle ilişkili olmadığı belirlenmiştir. Bu bulgu, akıllı telefon ile ruh sağlığı arasındaki ilişkinin yalnızca okul içi erişim üzerinden açıklanamayacağını göstermektedir. Ruhsal iyi oluş; öğrencinin çevrim içi deneyimlerinin yanı sıra aile ilişkileri, akran desteği, okul aidiyeti, akademik baskı ve mevcut psikolojik güçlüklerden etkilenmektedir. Bu nedenle telefon politikasının öğrenci ruh sağlığı politikası yerine geçirilmemesi gerekir (Odgers & Jensen, 2020; Orben et al., 2024).

Telefonların tamamen yasaklanmasının bazı öğrenciler açısından yeni güçlükler oluşturabileceği de dikkate alınmalıdır. Sağlık durumu nedeniyle cihaz kullanması gereken öğrenciler, bakım sorumluluğu bulunanlar, ailesiyle güvenlik amacıyla iletişim kuranlar veya dijital destek teknolojilerinden yararlanan öğrenciler için standart bir yasak eşit olmayan sonuçlar üretebilir. Benzer biçimde telefon, bazı öğrenciler için akran baskısından uzaklaşma veya sosyal kaygıyla başa çıkma aracı olabilir. Bu durum, bütün öğrencilerin aynı ihtiyaçlara sahip olduğu varsayımına dayanan politikaların kapsayıcılık bakımından değerlendirilmesini gerektirir.

3.4. Yazılı Politika ile Günlük Uygulama Arasındaki Boşluk

Telefon politikalarının etkisi, metinde ne yazdığından çok okulun günlük yaşamında nasıl uygulandığına bağlıdır. Randhawa ve arkadaşlarının (2025) İngiltere'deki 30 ortaöğretim okulunu inceleyen çalışması, kısıtlayıcı ve izin verici politikaların güvenlik, öğrenme ve iletişim gibi benzer gerekçelerle savunulabildiğini göstermiştir. Araştırmada öğrenci, öğretmen ve okul yöneticilerinin politikanın uygulanmasına ilişkin değerlendirmeleri arasında farklılıklar bulunduğu; politika metniyle günlük uygulamanın her zaman örtüşmediği belirlenmiştir. Bir okulun telefon kullanımını yasaklaması, öğrencilerin cihazlarını kullanmadığı veya bütün öğretmenlerin ihlallere aynı biçimde müdahale ettiği anlamına gelmemektedir (Gao et al., 2017).

Politikanın uygulanması önemli bir örgütsel kaynak da gerektirmektedir. Perry ve arkadaşlarının (2026) İngiltere'deki 20 ortaöğretim okulunda gerçekleştirdiği ekonomik analiz, hem kısıtlayıcı hem de izin verici politikaların telefon kullanımını denetleme, ihlalleri kaydetme, cihazları saklama, yaptırım uygulama ve ailelerle iletişim kurma bakımından önemli miktarda personel zamanı gerektirdiğini göstermiştir. Araştırmada kısıtlayıcı politika uygulayan okulların haftada ortalama 102, izin verici politika uygulayanların ise 108 saat personel zamanını telefon politikasıyla ilişkili işlere ayırdığı hesaplanmıştır. Bulgular, daha katı politikanın dahi uygulama yükünü ortadan kaldırmadığını göstermektedir.

3.5. Risk Odaklı Politikalar dan Eğitici Politikalara

Okul politikaları yalnızca izin verilen ve yasaklanan davranışları tanımlamaz; öğrencilerin teknolojiyle nasıl bir ilişki kurması gerektiğine dair değerler de üretir. Robards ve arkadaşlarının (2025) Avustralya'daki 38 ortaöğretim okulunun sosyal medya politikalarını incelediği çalışma, politika metinlerinde risk, itibar, güvenlik ve gelecekte ortaya çıkabilecek zararların güçlü biçimde vurgulandığını göstermektedir. Buna karşılık sosyal bağlantı, kendini ifade etme, dijital yurttaşlık ve öğrenci katılımı gibi olanaklara daha sınırlı yer verilmektedir. Politikalar öğrencileri çoğunlukla korunması ve denetlenmesi gereken kullanıcılar olarak konumlandırırken onların politika geliştirme süreçlerine katılımını yeterince görünür kılmamaktadır.

UNESCO da teknolojinin eğitim ortamlarında yalnızca öğrenmeyi açık biçimde desteklediğinde kullanılmasını savunmakta; ancak teknoloji politikalarının erişim, eşitlik, yönetim ve pedagojik amaçlarla birlikte düşünülmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Mart 2026 itibarıyla 114 eğitim sisteminin okullarda cep telefonu kullanımını ulusal düzeyde sınırlandırması, yasağın hızla yaygınlaşan bir politika aracı olduğunu göstermektedir. Bununla

birlikte bir politikanın yaygınlaşması, etkili veya her bağlama uygun olduğunun tek başına kanıtı değildir.

4. Yasaklamadan Yönetişime

4.1. Yasak Bir Amaç Değil, Politika Aracıdır

Okullarda akıllı telefon kullanımının sınırlandırılması; ders sırasında dikkatin korunması, öğretim kesintilerinin azaltılması, izinsiz görüntü kaydının önlenmesi ve öğrencilerin yüz yüze etkileşimlerinin desteklenmesi bakımından gerekli olabilir. Ancak telefon yasağı, okulun dijital teknolojiyle ilişkili bütün sorunlarını çözebilecek bağımsız bir politika olarak görülmemelidir. Yasak, belirli davranışların nerede ve ne zaman kabul edilmeyeceğini açıklayan düzenleyici bir araçtır. Buna karşılık öğrencilerin teknolojiyi bilinçli kullanmayı öğrenmesi, öğretmenlerin ortak uygulamalar geliştirmesi, ailelerin sürece katılması ve dijital iyi oluşun desteklenmesi daha kapsamlı bir yönetim yaklaşımını gerektirir.

Bu nedenle telefon kullanımının sınırlandırılması, dijital dikkat yönetişiminin kendisi değil; onun düzenleyici araçlarından biri olarak değerlendirilmelidir.

4.2. Yönetişim Neyi Değiştirir?

Yönetmelik veya okul kuralı, öğrencilerden beklenen davranışı tanımlayabilir. Yönetişim ise bu kuralın kimlerle birlikte oluşturulduğuna, nasıl gerekçelendirildiğine, günlük uygulamalara nasıl aktarıldığına, ortaya çıkan sorunların kimler tarafından çözüldüğüne ve sonuçların nasıl değerlendirildiğine odaklanır. Bu nedenle yönetim yaklaşımı, yalnızca “Hangi davranışı yasaklamalıyız?” sorusunu değil, “Okulda sağlıklı ve pedagojik açıdan anlamlı bir dijital düzeni nasıl oluşturabiliriz?” sorusunu gündeme getirir.

Dijital dikkat yönetişimi açısından bu değişim dört temel sonucu beraberinde getirmektedir. İlk olarak öğrencinin dikkati, yalnızca öğrencinin kişisel sorumluluğu olarak görülmez. Bildirimler, sosyal medya platformları, akran normları, ailelerin erişilebilirlik beklentileri, öğretmen davranışları ve okulun iletişim uygulamaları da dikkatin nasıl kullanıldığını etkilemektedir. İkinci olarak politika yalnızca öğrencilere yönelik hazırlanmaz; öğretmenlerin, yöneticilerin ve ailelerin dijital davranışlarını da kapsar. Üçüncü olarak başarı, yalnızca kaç telefona el konulduğu veya kaç öğrenciye ceza verildiği üzerinden ölçülmez. Derse katılım, sınıf içi kesintiler, öğrenci-öğretmen çatışmaları, akran ilişkileri, politika meşruiyeti ve öğrenci iyi oluşu da izlenir. Dördüncü olarak politika değişmez bir metin olarak değil, okuldan elde edilen veriler doğrultusunda gözden geçirilen bir öğrenme süreci olarak ele alınır.

4.3. Dijital Dikkat Yönetişiminin Temel İlkeleri

Yasaklama yaklaşımından yönetime geçiş, bütün okullar için aynı ayrıntılı kuralların benimsenmesi anlamına gelmemektedir. Aksine, farklı yaş grupları, okul türleri ve öğrenci ihtiyaçları dikkate alınarak bağlama uygun politikalar geliştirilmesini gerektirmektedir. Bununla birlikte dijital dikkat yönetişiminin dört ortak ilkeye dayanması önerilebilir.

4.3.1. Amaç açıklığı

Her düzenleme açıkça tanımlanmış bir probleme dayanmalıdır. Bir okulun öncelikli sorunu ders sırasındaki bildirimler ve amaç dışı kullanım olabilirken başka bir okulda izinsiz görüntü kaydı, siber zorbalık veya teneffüslerde azalan akran etkileşimi öne çıkabilir. Sorun açık biçimde tanımlanmadığında politika, birbirinden farklı bütün dijital riskleri tek bir yasak altında toplamaktadır. Bu durum hem politikanın değerlendirilmesini güçleştirmekte hem de öğrenci ve ailelerin kuralın gerekçesini anlamasını engellemektedir.

4.3.2. Orantılılık ve bağlama duyarlılık

Uygulanan kısıtlama, ele alınan sorunun niteliğiyle orantılı olmalıdır. Ders sırasında telefonu görünür biçimde kullanmakla sağlık gereksinimi nedeniyle cihaz taşımak, sınav sırasında telefon bulundurmakla öğretmen yönlendirmesiyle dijital bir etkinliğe katılmak aynı biçimde değerlendirilmemelidir. Öğrencilerin yaşları, öz düzenleme kapasiteleri, okulun fiziksel koşulları ve teknolojik altyapısı da politika tasarımında dikkate alınmalıdır.

Bağlama duyarlılık, her öğretmenin bağımsız kurallar uygulaması anlamına gelmez. Okul genelinde ortak ilkeler bulunmalı; ancak pedagojik kullanım, sağlık, erişilebilirlik ve acil durumlar için açık istisnalar tanımlanmalıdır. Böylece politika hem öngörülebilir hem de farklı öğrenci ihtiyaçlarına cevap verebilecek ölçüde esnek olabilir.

4.3.3. Paylaşılan sorumluluk

Dijital dikkat sorununu yalnızca öğrenci davranışına bağlamak, okulun ve yetişkinlerin sorumluluğunu görünmez hâle getirir. Öğretmenlerin ders sırasında telefon kullanması, yöneticilerin çok sayıda dijital platform üzerinden bildirim göndermesi veya ailelerin çocuklarına okul saatleri içinde sürekli mesaj iletmesi, öğrencilerden beklenen dikkat davranışıyla çelişebilir. Bu nedenle politika öğrencilere yönelik kuralların yanında yetişkinlerin sorumluluklarını da tanımlamalıdır.

OECD'nin çocukların dijital çağdaki iyi oluşuna ilişkin dört sütunlu yaklaşımı; etkili bir düzenleyici çerçeve oluşturulmasını, okullar ve öğretmenler

aracılığıyla dijital becerilerin geliştirilmesini, ailelerin desteklenmesini ve çocukların görüşlerinin politika tasarımına katılmasını önermektedir (OECD, 2025a). Bu yaklaşım, dijital iyi oluşun okul tarafından tek başına çözülemeyeceğini; ancak okulun öğrenciler, aileler, öğretmenler ve diğer paydaşlar arasında koordinasyon sağlayan temel kurumlardan biri olduğunu göstermektedir.

4.3.4. Katılım, izleme ve uyarlanabilirlik

Öğrencilerin yalnızca kurallara uyması beklenen kişiler olarak görülmesi, politikanın meşruiyetini ve eğitici değerini zayıflatabilir. Öğrenciler telefonların hangi durumlarda dikkatlerini dağıttığı, hangi iletişim ihtiyaçlarının önemli olduğu ve hangi uygulamaların gerçekçi olmadığı konusunda doğrudan deneyime sahiptir. Öğrenci görüşlerinin alınması, bütün öğrenci taleplerinin kabul edilmesi anlamına gelmez; politikanın gerçek kullanım örüntülerine dayanmasını ve gerekçesinin anlaşılmasını sağlar.

Politikanın uygulanmasından sonra da düzenli veri toplanmalıdır. Telefon kaynaklı sınıf kesintileri, disiplin olayları, öğretmenlerin uygulama yükü, öğrencilerin politika algıları, teneffüslerdeki akran etkileşimleri ve ailelerden gelen geri bildirimler belirli aralıklarla değerlendirilmelidir. Böylece politika, yalnızca ihlal sayısını artıran fakat öğrenme ortamını iyileştirmeyen bir uygulamaya dönüştüğünde gözden geçirilebilir.

5. Okul Temelli Dijital Dikkat Yönetişimi Modeli

5.1. Modelin Amacı ve Temel Mantığı

Bu bölüm kapsamında önerilen Okul Temelli Dijital Dikkat Yönetişimi Modeli, öğrencilerin ve okul çalışanlarının dikkat kaynaklarının dijital teknolojiler karşısında korunmasını, geliştirilmesini ve pedagojik amaçlar doğrultusunda kullanılmasını sağlayan bütüncül bir okul yönetimi çerçevesidir. Model, dikkati yalnızca öğrencinin bireysel öz denetimine bağlı bir özellik olarak değil; okul kuralları, öğretim uygulamaları, yetişkin davranışları, akran normları, aile beklentileri ve dijital platformların tasarımı tarafından birlikte şekillendirilen örgütsel bir kaynak olarak kabul etmektedir.

Modelin temel amacı, öğrencileri teknolojiden bütünüyle uzaklaştırmak değil; teknolojinin dikkat, öğrenme ve iyi oluş üzerindeki etkilerini yönetebilen bir okul ortamı oluşturmaktır. Bu amaç doğrultusunda iki sonuç birlikte hedeflenmektedir:

- Öğrenme zamanının ve ortak okul ortamının dijital kesintilerden korunması.

- Öğrencilerin okul dışında da kullanabilecekleri dijital öz düzenleme becerilerinin geliştirilmesi.

Bu iki hedef birbirinin alternatifi değildir. Özellikle küçük yaş gruplarında dışsal sınırların daha belirgin olması gerekebilirken öğrencilerin yaşı ve öz düzenleme kapasitesi arttıkça sorumluluk kademeli biçimde öğrenciye aktarılabilir. Böylece okul politikası, öğrenciyi yalnızca denetim altında tutan bir yapıdan bilinçli dijital özerkliğe hazırlayan gelişimsel bir süreç dönüşür.

Bu boyutlardan (bkz. Tablo 1) herhangi birinin tek başına uygulanması yeterli değildir. Örneğin açık kuralların bulunması fakat öğretmenlerin farklı uygulamalar geliştirmesi kültürel tutarsızlık yaratabilir. Dijital öz düzenleme becerilerinin öğretilmesi fakat ders sırasında hiçbir sınırın bulunmaması öğrenme ortamını korumakta yetersiz kalabilir. Benzer biçimde öğrenci iyi oluşunu önemseyen ancak öğrencilerin görüşlerini politika sürecine katmayan bir yaklaşım, uygulamanın meşruiyetini zayıflatabilir. Model bu nedenle beş boyutun birbirini tamamlamasını öngörmektedir.

Tablo 1.

Okul Temelli Dijital Dikkat Yönetişimi Modelinin Boyutları

Boyut	Temel soru	Başlıca uygulamalar	İzlenebilecek göstergeler
Düzenleyici yönetim	Telefon ve dijital araçlar nerede, ne zaman ve hangi amaçla kullanılabilir?	Açık kurallar, yaşa uygun sınırlamalar, istisnalar, yaptırımlar ve acil iletişim prosedürleri	İhlal sayıları, uygulama tutarlılığı, telefon kaynaklı sınıf kesintileri
Pedagojik yönetim	Teknoloji hangi durumda öğrenmeye gerçek bir katkı sağlamaktadır?	Amaçlı teknoloji kullanımı, cihazsız öğrenme zamanları, dijital öz düzenleme eğitimi, öğretmen gelişimi	Derse katılım, amaç dışı kullanım, öğrenci öz düzenleme becerileri
Kültürel yönetim	Okul topluluğunun günlük davranışları politikayla uyumlu mudur?	Yetişkinlerin rol modeli, ortak uygulamalar, bildirim ve iletişim normları	Öğretmenler arası uygulama farklılıkları, adalet algısı, okul iklimi
Katılımcı yönetim	Politikadan etkilenen paydaşlar karar sürecine nasıl katılmaktadır?	Öğrenci, öğretmen ve veli görüşleri; çalışma grupları; düzenli geri bildirim	Politikanın anlaşılması, kabul düzeyi, paydaş geri bildirimleri
İyi oluş ve hak temelli yönetim	Öğrenme ortamı korunurken öğrenci hakları ve farklı ihtiyaçlar nasıl gözetilmektedir?	Sağlık ve erişilebilirlik istisnaları, mahremiyet, siber zorbalık desteği, rehberlik hizmetleri	İyi oluş göstergeleri, siber zorbalık olayları, dışlanma ve eşitsizlik deneyimleri

5.2. Düzenleyici Yönetişim

Düzenleyici yönetim, okulda telefonların ve diğer kişisel dijital cihazların hangi zamanlarda, alanlarda ve amaçlarla kullanılabileceğini açık biçimde belirlemektedir. Bu boyut, dijital dikkat yönetişiminin sınır koyan yönünü oluşturur. Ancak düzenleyici yönetim, yalnızca “telefon kullanmak yasaktır” biçimindeki genel bir hükümden ibaret değildir. Etkili bir düzenleme; politikanın kapsamını, gerekçesini, istisnalarını, uygulanma sorumluluğunu ve ihlal durumunda izlenecek süreci açıkça tanımlamalıdır.

Politikanın öncelikle hangi sorunu çözmeyi amaçladığı belirlenmelidir. Ders sırasında dikkat dağınıklığını azaltmak, teneffüslerde yüz yüze etkileşimi artırmak, izinsiz görüntü kaydını önlemek ve siber zorbalıkla mücadele etmek birbirinden farklı sorunlardır. Bunların her biri farklı araçlar gerektirebilir. Örneğin ders sırasında telefonların kapalı tutulması dikkat kesintilerini azaltabilirken okul dışında gerçekleşen siber zorbalığın önlenmesi için rehberlik, bildirim ve müdahale mekanizmalarına ihtiyaç vardır.

Kuralların açık olması, her durumda en sert yaptırımın uygulanacağı anlamına gelmemelidir. Küçük bir ihlal ile başka bir öğrencinin mahremiyetini ihlal eden görüntü kaydı aynı düzeyde değerlendirilemez. Yaptırımlar davranışın niteliği, tekrarlanma durumu, öğrencinin yaşı ve ortaya çıkan zararlar orantılı olmalıdır. Aşamalı müdahale yaklaşımında ilk ihlal hatırlatma ve yeniden öğretme yoluyla ele alınabilir; tekrar eden veya başkalarına zarar veren durumlarda daha güçlü yaptırımlar uygulanabilir.

Politikanın uygulanabilir olması da önemlidir. Bütün telefonların sabah teslim alınmasını öngören bir sistem, cihazların güvenli biçimde saklanabileceği fiziksel alan ve yeterli personel bulunmadığında yeni çatışmalar oluşturabilir. Benzer biçimde her ihlalin okul yönetimine bildirilmesi, yöneticilerin ve öğretmenlerin önemli ölçüde zaman kaybetmesine neden olabilir. Bu nedenle okul yönetimi, politika tasarımıyla önce uygulamanın personel zamanı, güvenlik, kayıt ve aile iletişimi açısından oluşturacağı yükü değerlendirmelidir.

Düzenleyici yönetim, veri toplama ve izleme süreçlerini de kapsamalıdır. Ancak bu izleme öğrencilerin sürekli dijital gözetim altında tutulması anlamına gelmemelidir. Amaç öğrencilerin bütün çevrim içi davranışlarını kontrol etmek değil, okul politikasının öğrenme ortamını iyileştirip iyileştirmediğini değerlendirmektir. İzlenmesi gereken temel göstergeler; telefon kaynaklı ders kesintileri, öğretmen-öğrenci çatışmaları, tekrar eden ihlaller, izinsiz kayıt olayları ve uygulama farklılıklarıdır.

5.3. Pedagojik Yönetişim

Pedagojik yönetim, dijital teknolojilerin hangi koşullarda öğrenme sürecine dâhil edileceğini ve öğrencilerin dijital öz düzenleme becerilerinin nasıl geliştirileceğini belirlemektedir. Bu boyutun temel ilkesi, teknolojinin varlığının kendiliğinden pedagojik değer oluşturmamıştır. Bir dijital aracın kullanılması, ancak belirlenen öğrenme amacına cihazsız bir seçeneğe göre anlamlı bir katkı sağladığında gerekçelendirilebilir.

UNESCO, teknolojinin eğitim ortamında kullanımının öğrenmeyi açık biçimde desteklemesi, öğretmen ve öğrenci arasındaki insan etkileşiminin yerini almaması ve iyi oluşa zarar vermemesi gerektiğini vurgulamaktadır. OECD de dijital etkinliklerin etkisinin yalnızca kullanım süresine değil, kullanım amacı, içerik ve bağlama göre değiştiğini belirtmektedir (UNESCO, 2023; Forsström et al., 2025).

Pedagojik yönetim, telefonları yalnızca öğretim aracı olarak kullanma kararını değil, cihazsız öğrenme zamanlarının korunmasını da içerir. Derin okuma, tartışma, problem çözme, yazma, yaratıcı çalışma ve yüz yüze iş birliği gibi etkinliklerde sürekli dijital erişim gerekli olmayabilir. Okulun dikkat düzeni, öğrencilerin kesintisiz biçimde bir göreve yoğunlaşabilecekleri zaman dilimleri sağlamalıdır.

Bunun yanında öğrencilerin teknolojiyi bilinçli biçimde kullanmalarını sağlayacak beceriler sistematik olarak öğretilmelidir. Bu beceriler şu başlıklarda ele alınabilir:

- Bildirimleri ve uygulama izinlerini düzenleme,
- Belirli bir amaçla çevrim içi olma ve amaç tamamlandığında çıkabilme,
- Sosyal medya kullanımına zaman sınırı koyma,
- Çevrim içi iletişim baskısına karşı sınır belirleme,
- Güvenilir ve yanıltıcı içerikleri ayırt etme,
- Kişisel verileri ve mahremiyeti koruma,
- Siber zorbalık karşısında yardım isteme,
- Dijital yorgunluk ve aşırı kullanım belirtilerini fark etme,
- Üretken yapay zekâ ve algoritmik önerileri eleştirel değerlendirme.

Dijital öz düzenleme eğitimi tek seferlik bir seminerle sınırlandırılmamalıdır. Farklı derslere, rehberlik çalışmalarına ve okulun günlük uygulamalarına yayılmalıdır. Öğrencilerden ders sırasında bildirimlerini kapatmaları bekleniyorsa bu işlemin nasıl yapılacağı gösterilmeli; sosyal medya baskısıyla başa çıkmaları isteniyorsa gerçekçi örnekler ve karar durumları üzerinde çalışılmalıdır (Park et al., 2025).

Öğretmenlerin mesleki gelişimi de pedagojik yönetişimin önemli bir parçasıdır. Öğretmenlerden hem dijital araçları etkili kullanmaları hem de bu araçların oluşturduğu dikkat dağınıklığını yönetmeleri beklenmektedir. Bu nedenle mesleki gelişim çalışmaları yalnızca yeni uygulamaların teknik kullanımını değil; pedagojik amaç belirleme, dijital dikkat yönetimi, çevrim içi güvenlik, kişisel verilerin korunması ve sınıf içi teknoloji kurallarını da kapsamalıdır.

5.4. Kültürel Yönetişim

Okullarda yazılı kurallardan daha güçlü olan bazı davranış normları bulunmaktadır. Öğretmenlerin, yöneticilerin ve öğrencilerin günlük uygulamaları, hangi davranışların gerçekte kabul edildiğini göstermektedir. Kültürel yönetişim, yazılı telefon politikasının okulun gündelik davranışları, ilişkileri ve iletişim alışkanlıklarıyla uyumlu hâle getirilmesini ifade etmektedir.

Öğrencilerden ders sırasında telefonlarına bakmamaları istenirken öğretmenin mesajlarını kontrol etmesi, politikanın inandırıcılığını azaltmaktadır. Benzer biçimde telefon kullanımı dikkat dağınıklığı gerekçesiyle sınırlandırılırken okul yönetiminin öğretmenlere gün boyunca çok sayıda dijital bildirim göndermesi, kurumun kendi dikkat ilkeleriyle çelişmesine yol açabilir. Bu nedenle dijital dikkat yönetişimi yalnızca öğrencilerin davranışlarını değil, yetişkinlerin dijital çalışma ve iletişim alışkanlıklarını da kapsamalıdır.

Kültürel yönetişimin ilk unsuru rol modelliğidir. Öğretmen ve yöneticiler, öğrencilerden bekledikleri davranışları görünür biçimde sergilemelidir. Ders sırasında kişisel telefon kullanımının sınırlandırılması, toplantılarda cihazların yalnızca gerekli olduğunda kullanılması ve yüz yüze iletişim sırasında bildirimlerin kapatılması ortak okul normları hâline getirilebilir.

İkinci unsur uygulama tutarlılığıdır. Aynı davranışın bir öğretmen tarafından görmezden gelinmesi, başka bir öğretmen tarafından ağır biçimde cezalandırılması öğrencilerde adaletsizlik algısı oluşturabilir. Ancak tutarlılık, bütün durumlarda mekanik biçimde aynı yaptırımın uygulanması değildir. Temel kurallar ve müdahale basamakları ortak olmalı; özel gereksinimler için önceden tanımlanmış istisnalar bulunmalıdır.

Üçüncü unsur iletişim mimarisidir. Okulun öğrenciler, öğretmenler ve ailelerle hangi platformlar üzerinden iletişim kurduğu dijital dikkat kültürünü etkilemektedir. Birden fazla mesajlaşma grubu, uygulama ve çevrim içi sistemin eş zamanlı kullanılması, okul topluluğunu sürekli erişilebilir olmaya zorlayabilir. Okul yönetimi, gerekli iletişim kanallarını sınırlandırmalı, acil ve acil olmayan mesajları ayırmalı ve okul saatleri dışında anında yanıt verme beklentisini azaltmalıdır.

Dördüncü unsur ilişkisel uygulamadır. Telefon politikasının yalnızca yakalama, el koyma ve ceza verme üzerinden yürütülmesi, öğretmenleri “telefon polisi” konumuna getirebilir. Bu durum öğretmen-öğrenci ilişkisinin sürekli çatışma üzerinden kurulmasına neden olabilir. Kültürel yönetim, kuralın gerekçesinin açıklanmasını, ihlallerin öğrenme fırsatına dönüştürülmesini ve tekrar eden davranışların altında yatan nedenlerin incelenmesini gerektirir.

5.5. Katılımcı Yönetişim

Katılımcı yönetim, telefon ve dijital teknoloji politikalarının yalnızca okul yönetimi tarafından hazırlanıp diğer paydaşlara duyurulması yerine, politikadan etkilenen grupların bilgi ve deneyimlerinden yararlanılarak geliştirilmesini ifade etmektedir. Bu yaklaşım, okul yönetiminin karar verme sorumluluğunu ortadan kaldırmaz. Nihai karar yine okulun hukuki ve pedagojik sorumluluğu çerçevesinde alınır. Katılımın amacı, politikanın gerçek sorunlara dayanmasını, uygulanabilir olmasını ve gerekçesinin okul topluluğu tarafından anlaşılmasını sağlamaktır.

Öğrenciler, hangi uygulamaların dikkatlerini dağıttığı, hangi kuralların kolayca aşılabildiği ve hangi durumlarda telefona gerçekten ihtiyaç duydukları konusunda doğrudan deneyime sahiptir. Öğretmenler, sınıf içinde karşılaştıkları sorunları ve uygulamaların öğretim zamanına etkisini gözlemlemektedir. Aileler ise güvenlik, iletişim ve okul dışındaki kullanım örüntüleri hakkında bilgi sağlayabilir. Rehber öğretmenler, özel eğitim uzmanları ve bilişim personeli de iyi oluş, erişilebilirlik, veri güvenliği ve teknik uygulanabilirlik açısından sürece katkıda bulunabilir.

OECD’nin çocukların dijital çağdaki iyi oluşuna yönelik yaklaşımı; etkili düzenleme, dijital becerilerin geliştirilmesi, ailelerin desteklenmesi ve çocukların görüşlerinin kararlara dâhil edilmesini birbirini tamamlayan politika alanları olarak ele almaktadır. Okul ortaklıklarına ilişkin değerlendirmeler de aileler, uzman kuruluşlar, sağlık hizmetleri ve araştırma kurumlarıyla kurulan iş birliklerinin dijital teknoloji ve çocuk iyi oluşuyla ilgili sorunların ele alınmasında önemli olduğunu göstermektedir (OECD, 2025a, 2025b).

Katılım süreci yalnızca anket uygulanmasıyla sınırlı kalmamalıdır. Öğrenci meclisleri, öğretmen çalışma grupları, veli toplantıları ve odak grup görüşmeleri kullanılabilir. Özellikle daha az görünür öğrencilerin görüşlerinin alınması önemlidir. Sağlık sorunu bulunan, özel eğitim desteği alan, bakım sorumluluğu taşıyan veya dijital erişim açısından dezavantaj yaşayan öğrenciler, genel çoğunluktan farklı ihtiyaçlara sahip olabilir.

5.6. İyi Oluş ve Hak Temelli Yönetişim

Dijital dikkat yönetişiminin nihai amacı yalnızca daha sessiz sınıflar veya daha az telefon ihlali oluşturmak değildir. Politika, öğrencilerin psikolojik, sosyal ve fiziksel iyi oluşunu; öğrenme, mahremiyet, güvenlik, katılım ve eşitlik haklarıyla birlikte korumalıdır. Bu nedenle telefon politikasının başarısı yalnızca disiplin kayıtlarıyla değerlendirilmemelidir (Committee on the Rights of the Child, 2021).

Dijital iyi oluş, ekran süresinin azaltılmasından daha kapsamlıdır. Öğrencinin dijital teknolojilerle kurduğu ilişkinin öğrenme, uyku, fiziksel hareket, sosyal ilişkiler, duygusal durum, güvenlik ve öz düzenleme üzerindeki etkilerini kapsamaktadır. Dijital iyi oluşun okul gelişimi ve sosyal eşitsizlik bağlamında değerlendirilmesi, sorumluluğun yalnızca öğrenciye yüklenmesini önlemektedir. Weber ve arkadaşları (2025), dijital iyi oluşun bireysel becerilerle sınırlandırılmaması; okulun örgütsel yapısı ve eşitsizlik üreten koşullarla birlikte ele alınması gerektiğini vurgulamaktadır.

Hak temelli yaklaşım, bütün öğrencilerin aynı kurala istisnasız tabi tutulmasından çok, farklı ihtiyaçların adil biçimde karşılanmasını gerektirir. Örneğin bazı öğrenciler diyabet takibi, işitme desteği, çeviri, erişilebilirlik veya ailevi bakım sorumlulukları nedeniyle bir cihaza ihtiyaç duyabilir. Bu öğrenciler için tanımlanan istisnalar ayrıcalık değil, eşit katılımın koşuludur. Ancak istisnaların belirsiz olması da uygulamada çatışma yaratabileceğinden süreçler açık ve mahremiyeti koruyacak biçimde düzenlenmelidir.

Mahremiyet, iyi oluş ve hak temelli yönetişimin başka bir unsurudur. Öğrencilerin cihazlarını zorla açmaları, özel mesajlarını göstermeleri veya kişisel hesaplarına erişim sağlamaları rutin disiplin araçları hâline getirilmemelidir. Başka bir öğrencinin güvenliğiyle ilgili ciddi bir durum söz konusu olduğunda okul, ilgili hukuki prosedürlere ve yetkili kurumlara başvurmalıdır. Okul politikasının amacı öğrencilerin bütün dijital yaşamını denetlemek değil, okul ortamında ortaya çıkan zararları önlemek ve gerekli desteği sağlamaktır.

Siber zorbalık, uygunsuz içerik, çevrim içi dışlanma veya yoğun sosyal medya baskısı yaşayan öğrenciler yalnızca disiplin sürecine yönlendirilmemelidir. Rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri, aile görüşmeleri, akran desteği ve gerektiğinde uzman kurumlara yönlendirme mekanizmaları oluşturulmalıdır. Dijital davranışın altında kaygı, yalnızlık, akran baskısı veya okul aidiyeti sorunları bulunuyorsa yalnızca telefona el koymak davranışın nedenini ortadan kaldırmayacaktır.

İyi oluş değerlendirmesinde öğrencilerin dijital teknolojiden elde ettikleri yararlar da göz önünde bulundurulmalıdır. Çevrim içi ortamlar bazı öğrenciler için sosyal destek, kendini ifade etme, bilgiye ulaşma ve öğrenme fırsatı

sağlayabilir. Bu nedenle hak temelli politika, teknolojiyi bütünüyle zararlı olarak tanımlamak yerine yarar ve riskleri bağlama göre değerlendirmelidir. OECD'nin 2025 değerlendirmesi de çocukların dijital yaşamlarının hem önemli fırsatlar hem de gelişen riskler içerdiğini ve politikaların bu iki yönü birlikte ele alması gerektiğini belirtmektedir.

5.7. Modelin Uygulama Döngüsü

Beş boyutlu model, bir kez hazırlanıp değişmeden uygulanacak sabit bir politika paketi değildir. Okulların ihtiyaçları, öğrenci profilleri, kullanılan teknolojiler ve dijital riskler zaman içinde değişmektedir. Bu nedenle modelin dört aşamalı bir uygulama döngüsüyle işletilmesi önerilmektedir.

5.8. Modelin Eğitim Yönetimi Açısından Katkısı

Okul Temelli Dijital Dikkat Yönetişimi Modeli, telefon kullanımını yalnızca öğrenci disiplini çerçevesinde ele alan yaklaşımdan üç noktada ayrılmaktadır. İlk olarak dikkat sorununu bireysel davranıştan örgütsel yapıya taşımaktadır. Öğrencilerin yanında öğretmenlerin, yöneticilerin, ailelerin ve okulun iletişim uygulamalarının sorumluluğunu da görünür kılmaktadır.

İkinci olarak kısıtlama ile eğitimi bir araya getirmektedir. Model, öğrenme ortamını korumak için açık sınırlara yer verirken öğrencilerin dijital öz düzenleme becerilerinin geliştirilmesini de zorunlu görmektedir. Böylece okul, öğrencileri yalnızca denetlenen kullanıcılar olarak değil, zaman içinde sorumlu dijital kararlar verebilecek bireyler olarak kabul etmektedir.

Üçüncü olarak telefon politikasını sabit bir disiplin metni olmaktan çıkararak okul gelişimi sürecine dönüştürmektedir. Politika; tanılama, katılım, uygulama, izleme ve uyarılma aşamalarından oluşan sürekli bir örgütsel öğrenme döngüsü içinde ele alınmaktadır.

Bu yönüyle dijital dikkat yönetişimi, belirli bir teknolojiye yönelik geçici bir tepki değildir. Akıllı telefonlar, sosyal medya, akıllı saatler, üretken yapay zekâ uygulamaları ve gelecekte ortaya çıkabilecek yeni dijital araçlar değişse de okulun temel sorusu aynı kalacaktır: Teknoloji, öğrenme ve iyi oluşu hangi koşullarda desteklemekte; hangi koşullarda öğrencilerin dikkatini, özerkliğini ve haklarını zayıflatmaktadır?

Modelin temel katkısı, bu soruya yalnızca yasak veya serbestlik üzerinden değil; düzenleme, pedagoji, kültür, katılım ve iyi oluşun birlikte yönetilmesi üzerinden cevap vermesidir.

6. Türkiye Bağlamında Politika ve Uygulama Önerileri

6.1. Ulusal Düzenlemeden Okul Temelli Yönetişime

Türkiye’de çocukların dijital cihazlarla erken yaşlarda ve yoğun biçimde karşılaşması, okullarda dijital dikkat yönetişimini gerekli kılmaktadır. TÜİK’in 2024 yılı verilerine göre 6–15 yaş grubundaki çocukların %76,1’i cep telefonu veya akıllı telefon kullanmaktadır. Bu oran 6–10 yaş grubunda %66,3 iken 11–15 yaş grubunda %86,2’ye yükselmektedir. Düzenli telefon kullanan çocukların %32,6’sı cihazını en az yarım saatte bir kontrol ettiğini belirtmiştir. Bu oran 11–15 yaş grubunda %42,8’e ulaşmaktadır (TÜİK, 2024). Bu veriler, telefonun özellikle ortaokul ve lise çağındaki öğrenciler bakımından okul yaşamının dışında tutulabilecek istisnai bir araç değil, gündelik yaşamın sürekli erişilen bir parçası hâline geldiğini göstermektedir.

Millî Eğitim Bakanlığının 2025–2026 eğitim ve öğretim yılına ilişkin genelgesi, öğrencilerin dijital imkânlardan doğru biçimde yararlanmasına yönelik rehberlik çalışmalarının artırılmasını, dijital bağımlılık konusunda farkındalık geliştirilmesini ve öğrencilerin sınıfta cep telefonu bulundurmamalarına yönelik uygulamanın sürdürülmesini öngörmektedir. Genelgede öğretmenlerin de sınıf içinde telefon kullanmaması ve ödev ya da bilgilendirme süreçlerinde Bakanlığın belirlediği platformlar dışındaki sosyal medya uygulamalarından kaçınılması istenmektedir (MEB, 2025). Bu yaklaşım, dijital davranışın yalnızca öğrenciye ait bir disiplin meselesi olarak görülmemesi; öğretmen davranışlarının ve okul-aile iletişim kanallarının da düzenlenmesi bakımından önemlidir.

Bu noktada Türkiye için iki düzeyli bir politika yapısı önerilebilir. Birinci düzeyde Bakanlık tarafından bütün okullar için geçerli olacak asgari ilkeler belirlenmelidir. Bu ilkeler; ders sırasında amaç dışı telefon kullanımının sınırlandırılması, izinsiz görüntü ve ses kaydının engellenmesi, sağlık ve erişilebilirlik istisnalarının korunması, öğretmenlerin rol model sorumluluğu ve resmî iletişim platformlarının kullanılması gibi konuları kapsamalıdır. İkinci düzeyde ise okulların öğrenci yaşı, okul türü, fiziksel koşullar, güvenlik gereksinimleri ve yerel sorunlar doğrultusunda kendi uygulama planlarını oluşturmalarına imkân verilmelidir.

6.2. Okullar İçin Uygulama Yol Haritası

Ulusal düzeyde belirlenen ilkelerin okul yaşamında karşılık bulabilmesi, bu ilkelerin her okulun özgül koşullarına uyarlanmış somut bir uygulama sürecine dönüştürülmesine bağlıdır. Okul politikalarının etkisiz kalmasının temel nedeni çoğu zaman kural eksikliği değil; sorunun yeterince tanımlanmaması, politikanın amacının belirsiz bırakılması, uygulayıcılar arasında ortaklık kurulamaması ve sonuçların düzenli biçimde izlenmemesidir. Bu nedenle dijital dikkat yönetişimi,

yalnızca hangi cihazların yasak olduğunu açıklayan kısa bir metin olarak değil; tanılama, karar verme, uygulama, destek ve değerlendirme aşamalarını birbirine bağlayan kurumsal bir süreç olarak ele alınmalıdır.

Okullar için önerilen yol haritası doğrusal ve bir defaya mahsus bir düzenleme olarak düşünülmemelidir. Öğrencilerin yaşları, okul türü, sınıf mevcutları, teknolojik altyapı, ailelerin iletişim beklentileri ve okulda karşılaşılan dijital riskler zaman içinde değişebilir. Bu nedenle politika, başlangıçta elde edilen verilere göre yapılandırılmalı; uygulama sırasında ortaya çıkan sorunlar ve paydaş geri bildirimleri doğrultusunda belirli aralıklarla yeniden gözden geçirilmelidir. Aşağıdaki yol haritası, bütün okullara aynı ayrıntılı modeli dayatmak yerine, yerel uyarlamaya açık ortak bir karar ve uygulama çerçevesi sunmaktadır.

Tablo 2.

Okullarda Dijital Dikkat Yönetişiminin Uygulanma Aşamaları

Aşama	Yapılacak çalışma	Beklenen çıktı
1. Tanılama	Öğrenci, öğretmen ve velilerden veri toplanması; disiplin ve rehberlik kayıtlarının incelenmesi	Okulun öncelikli dijital dikkat sorununun belirlenmesi
2. Politika amacı	Politikanın dikkat, güvenlik, mahremiyet veya iyi oluş amaçlarından hangilerine odaklanacağını açıklanması	Açık ve ölçülebilir politika hedefleri
3. Uygulama kuralları	Kullanım zamanları, saklama yöntemi, istisnalar, ihlal basamakları ve acil iletişim yöntemlerinin belirlenmesi	Kısa ve anlaşılır okul politikası
4. Uygulama birliği	Öğretmen ve yöneticilerle ortak vaka ve uygulama çalışmaları yapılması	Tutarlı ve öngörülebilir uygulama
5. Öğrenci eğitimi	Dijital öz düzenleme, mahremiyet, bildirim yönetimi ve siber zorbalık çalışmalarının yürütülmesi	Denetimin yanında beceri gelişimi
6. Aile katılımı	Politikanın gerekçesi, acil iletişim kanalları ve okul dışı kullanım konusunda ailelerin bilgilendirilmesi	Okul-aile uygulamalarında uyum
7. Destek ve istisnalar	Sağlık, özel eğitim, erişilebilirlik ve psikososyal ihtiyaçların belirlenmesi	Adil ve kapsayıcı uygulama
8. İzleme ve güncelleme	Uygulamanın her dönem sonunda belirlenen göstergelerle değerlendirilmesi	Veriye dayalı politika revizyonu

Tablo 2’de yer alan sekiz aşama birbirinden bağımsız işlemler değil, birbirini tamamlayan bir yönetim döngüsüdür. Tanılama ve amaç belirleme aşamaları politikanın hangi soruna cevap vereceğini açıklarken; uygulama kuralları, uygulama birliği, öğrenci eğitimi, aile katılımı ve destek mekanizmaları politikanın günlük okul yaşamında nasıl işleyeceğini belirlemektedir. İzleme ve

güncelleme aşaması ise uygulamanın başlangıçta belirlenen hedeflere ulaşip ulaşmadığını değerlendirerek yeni bir tanılama sürecini başlatır. Bu bütünlük korunmadığında, örneğin yalnızca yaptırım kurallarına odaklanıldığında, kısa süreli uyum sağlansa bile kalıcı davranış değişimi ve ortak politika sahipliği oluşmayabilir. Bu nedenle aşağıda uygulamanın sürdürülebilirliği bakımından özellikle kritik olan öğretmenler arası uygulama birliği, öğrencilerin dijital öz düzenleme becerileri ve ailelerle kurulacak iletişim düzeni ayrıntılandırılmaktadır.

6.2.1 Öğretmenler arasında uygulama birliğinin sağlanması

Politikanın başarısı büyük ölçüde öğretmenlerin ortak hareket edebilmesine bağlıdır. Bunun için yalnızca yazılı metnin öğretmenlere gönderilmesi yeterli değildir. Öğretmenlerle olası durumlar üzerinden kısa uygulama çalışmaları yapılmalıdır. Örneğin ilk ihlal, tekrar eden kullanım, öğretmen izni olmadan görüntü kaydı, sağlık amacıyla cihaz kullanımı ve pedagojik kullanım gibi farklı durumlarda izlenecek yollar birlikte tartışılmalıdır.

Uygulama birliği, bütün öğrencilere koşullar ne olursa olsun aynı yaptırımın uygulanması anlamına gelmemektedir. Ortaklık, benzer durumların benzer ilkelerle değerlendirilmesi ve farklı uygulamaların gerekçelendirilebilmesidir. Böylece hem öğretmenlerin uygulama belirsizliği azalır hem de öğrencilerin adalet algısı güçlenir.

Öğretmenlerin rol model davranışları da bu sürecin parçasıdır. MEB genelgesinde öğretmenlerin sınıf içinde telefon kullanmamasına yer verilmesi, öğrencilerden beklenen dijital dikkat davranışının yetişkinler tarafından da sergilenmesi gerektiğini göstermektedir (MEB, 2025). Ancak sağlık, güvenlik veya dersle ilgili zorunlu durumlar öğrencilerle açık biçimde paylaşılmalıdır. Böylece gerekli kullanımlarla amaç dışı kişisel kullanım arasındaki ayırım görünür hâle gelir.

6.2.2. Dijital öz düzenleme becerilerinin geliştirilmesi

Telefonların sınıftan uzaklaştırılması, öğrencilerin dijital öz düzenleme becerilerini kendiliğinden geliştirmemektedir. Bu nedenle rehberlik çalışmaları yalnızca “teknoloji bağımlılığının zararları” hakkında bilgilendirici sunumlarla sınırlandırılmamalıdır. Öğrencilere bildirim kapatma, ekran süresini izleme, sosyal medya kullanımına sınır koyma, çevrim içi baskıyla başa çıkma, kişisel verileri koruma ve gerektiğinde yardım isteme gibi uygulanabilir beceriler kazandırılmalıdır.

Öztekin Çetin ve arkadaşlarının (2026) Türkiye Sosyal Medya Araştırma Raporu da problemlili kullanımla mücadelede tamamen uzaklaştırma yerine

kontrollü ve dengeli kullanımın, tetikleyici yönetiminin, farkındalığın ve yaşam becerilerinin güçlendirilmesinin önemini vurgulamaktadır. Raporda dijital davranışların bireysel özelliklerin yanında çevresel etkenlerle birlikte değerlendirilmesi gerektiği belirtilmektedir. Bu yaklaşım, okul politikasının yasaklayıcı sınırlarla beceri gelişimini birlikte yürütmesi gerektiğini desteklemektedir.

6.2.3. Ailelerle ortak ve resmî iletişim düzeni kurulması

Ailelerin okul saatlerinde çocuklarına ulaşma isteği, telefon politikalarına yönelik en önemli itirazlardan biridir. Okulun acil durumlarda kullanılacak açık ve güvenilir bir iletişim kanalı oluşturması bu kaygıyı azaltabilir. Velilere, acil durumda okul yönetimine nasıl ulaşacakları ve öğrencinin ailesiyle hangi koşullarda iletişim kurabileceği önceden açıklanmalıdır.

Okulun kendisi de öğrencileri ve aileleri sürekli çevrim içi kalmaya zorlayan uygulamalardan kaçınmalıdır. Ödevlerin, duyuruların ve resmî bilgilendirmelerin çok sayıda mesajlaşma ve sosyal medya grubu yerine Bakanlıkça belirlenen platformlardan yürütülmesi, okulun iletişim kaynaklı dikkat yükünü azaltabilir. Bu aynı zamanda özel telefon numaralarının ve kişisel hesapların eğitim iletişimde kullanılmasından doğabilecek mahremiyet sorunlarını sınırlandıracaktır.

Aile eğitimlerinde yalnızca çocukların ekran sürelerini azaltma sorumluluğu vurgulanmamalıdır. Yetişkinlerin rol modelliği, aile içindeki telefonsuz zamanlar, gece kullanımının düzenlenmesi ve çocuğa okul saatlerinde sürekli mesaj gönderilmemesi de ele alınmalıdır. Böylece okulda uygulanan sınırlar, evde tamamen karşıt bir dijital düzenle etkisiz hâle gelmez.

6.3. Başarıyı İhlal Sayısıyla Sınırlamamak

Türkiye’de okul politikalarının uygulanmasında temel göstergenin kaç öğrencinin telefonuna el konulduğu veya kaç disiplin işlemi yapıldığı biçiminde belirlenmesi, politikanın gerçek etkisini göstermeyecektir. İhlal sayısındaki artış, telefon kullanımının arttığı anlamına gelebileceği gibi öğretmenlerin daha sık kayıt tutmaya başlamasından da kaynaklanabilir. Benzer biçimde ihlal sayısının azalması, politikanın etkili olduğuna değil davranışların daha az görünür hâle geldiğine işaret edebilir.

Türkiye açısından ihtiyaç duyulan temel dönüşüm, telefon kısıtlamasının terk edilmesi değil, bu kısıtlamanın daha kapsamlı bir yönetim çerçevesi içine yerleştirilmesidir. Ulusal düzenlemeler ortak ilkeleri sağlamalı; okul yöneticileri ise bu ilkeleri kendi kurumlarının koşullarına göre uygulanabilir hâle getirmelidir. Böylece okullar, yalnızca telefonu sınıftan uzaklaştıran kurumlar

olmaktan çıkarak öğrencilerin dikkatlerini, dijital davranışlarını ve teknolojiyle ilişkilerini yönetme kapasitesini geliştiren öğrenme ortamlarına dönüşebilir.

7. Sonuç

Bu bölümde önerilen dijital dikkat yönetişimi kavramı, öğrencilerin dikkatini yalnızca bireysel irade veya öz denetim konusu olarak görmemektedir. Dikkatin; dijital platform tasarımları, akran normları, ailelerin iletişim beklentileri, öğretmen davranışları, okul kuralları ve pedagojik tercihler tarafından birlikte biçimlendirildiğini kabul etmektedir. Bu nedenle öğrencilerin dikkatini ve dijital iyi oluşunu koruma sorumluluğu da yalnızca öğrencilere yüklenemez. Okul yöneticileri, öğretmenler, aileler ve öğrenciler bu sürecin farklı fakat birbirini tamamlayan aktörleridir.

Bu anlayış doğrultusunda geliştirilen Okul Temelli Dijital Dikkat Yönetişimi Modeli, düzenleyici, pedagojik, kültürel, katılımcı ve iyi oluş ile hak temelli yönetim olmak üzere beş boyuttan oluşmaktadır. Düzenleyici yönetim, açık ve uygulanabilir sınırlar oluştururken pedagojik yönetim teknolojinin yalnızca öğrenmeye anlamlı katkı sağladığı durumlarda kullanılmasını öngörmektedir. Kültürel yönetim, öğretmen ve yöneticilerin rol model davranışlarıyla uygulama tutarlılığına; katılımcı yönetim ise öğrenci, öğretmen ve ailelerin bilgi ve deneyimlerinin politika geliştirme sürecine yansıtılmasına odaklanmaktadır. İyi oluş ve hak temelli yönetim de sağlık, erişilebilirlik, mahremiyet, eşitlik ve psikososyal destek gereksinimlerinin politika içinde korunmasını sağlamaktadır.

Modelin temel katkısı, telefon politikasını sabit bir yasak metninden çıkararak okul gelişimi ve örgütsel öğrenme sürecine dönüştürmesidir. Tanılama, ortak tasarım, uygulama, kapasite geliştirme, izleme ve uyarılama aşamalarından oluşan bu süreçte politika, okulun değişen ihtiyaçlarına ve yeni dijital araçlara göre güncellenebilmektedir. Böylece politikanın başarısı yalnızca kaç öğrencinin telefonuna el konulduğuyla değil; sınıf içi kesintilerin, öğretmenlerin uygulama yükünün, öğrenci çatışmalarının ve siber zorbalık olaylarının azalıp azalmadığıyla; öğrencilerin derse katılım, adalet algısı, yüz yüze etkileşim ve dijital öz düzenleme becerilerinin gelişip gelişmediğiyle değerlendirilmektedir.

Türkiye’de öğrencilerin sınıfta cep telefonu bulundurmamasına yönelik mevcut düzenleme, öğrenme ortamının korunması açısından ortak bir politika zemini sunmaktadır. Bununla birlikte ulusal düzenlemelerin etkili olabilmesi, okulların yaş gruplarına, öğrenci ihtiyaçlarına, fiziksel koşullarına ve yerel sorunlarına uygun uygulama planları geliştirmesine bağlıdır. Özellikle öğretmenler arasında uygulama birliğinin sağlanması, acil iletişim kanallarının açıklanması, sağlık ve erişilebilirlik istisnalarının belirlenmesi, resmî dijital

iletişim platformlarının kullanılması ve öğrencilerin dijital öz düzenleme becerilerinin geliştirilmesi önem taşımaktadır.

Önerilen model kavramsal bir çerçeve niteliğindedir ve gelecekte gerçekleştirilecek ampirik araştırmalarla sınanması gerekmektedir. Modelin farklı okul türlerinde nasıl uygulandığı; öğrenci, öğretmen ve aileler tarafından nasıl değerlendirildiğı; sınıf iklimi, okul aidiyeti, öğretmen iş yükü, akademik katılım ve dijital iyi oluş üzerindeki etkileri nitel, nicel ve karma yöntemli araştırmalarla incelenebilir. Bunun yanında okul politikalarının doküman analizi yoluyla değerlendirilmesi, farklı ülkelerdeki uygulamaların karşılaştırılması ve dijital dikkat yönetişimini ölçmeye yönelik araçların geliştirilmesi alanın ilerlemesine katkı sağlayabilir.

Sonuç olarak okulun temel sorumluluğı, öğrencileri dijital dünyadan bütünüyle uzaklaştırmak veya teknoloji şirketleriyle öğrencilerin dikkatini çekme yarışına girmek değildir. Okul; derin düşünme, kesintisiz öğrenme, yüz yüze ilişki, yaratıcılık ve bağımsız karar verme için gerekli koşulları korumalıdır. Bu amaçla ihtiyaç duyulan şey, yalnızca daha katı telefon yasakları değil; sınırları, pedagojiyi, okul kültürünü, katılımı ve öğrenci haklarını birlikte ele alan bütüncül bir dijital dikkat yönetişimidir.

Kaynakça

- Abrahamsson, S. (2026). Smartphone bans, student outcomes and mental health. *Journal of Human Resources*. Advance online publication. <https://doi.org/10.3368/jhr.0224-13403R2>
- Amez, S., & Baert, S. (2020). Smartphone use and academic performance: A literature review. *International Journal of Educational Research*, 103, Article 101618. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2020.101618>
- Beland, L.-P., & Murphy, R. (2016). Ill communication: Technology, distraction & student performance. *Labour Economics*, 41, 61–76. <https://doi.org/10.1016/j.labeco.2016.04.004>
- Böttger, T., & Zierer, K. (2024). To ban or not to ban? A rapid review on the impact of smartphone bans in schools on social well-being and academic performance. *Education Sciences*, 14(8), Article 906. <https://doi.org/10.3390/educsci14080906>
- Campbell, M., Edwards, E. J., Pennell, D., Poed, S., Lister, V., Gillett-Swan, J., Kelly, A., Zec, D., & Nguyen, T.-A. (2024). Evidence for and against banning mobile phones in schools: A scoping review. *Journal of Psychologists and Counsellors in Schools*, 34(3), 242–265. <https://doi.org/10.1177/20556365241270394>
- Committee on the Rights of the Child. (2021). *General comment No. 25 (2021) on children's rights in relation to the digital environment* (CRC/C/GC/25). United Nations. <https://undocs.org/CRC/C/GC/25>
- Dontre, A. J. (2021). The influence of technology on academic distraction: A review. *Human Behavior and Emerging Technologies*, 3(3), 379–390. <https://doi.org/10.1002/hbe2.229>
- Forsström, S., Njå, M., Munthe, E., Álvarez-Galván, J.-L., & Houldsworth, L. (2025). *The impact of digital technologies on students' learning: Results from a literature review* (OECD Education Working Papers No. 335). OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9997e7b3-en>
- Gao, Q., Yan, Z., Wei, C., Liang, Y., & Mo, L. (2017). Three different roles, five different aspects: Differences and similarities in viewing school mobile phone policies among teachers, parents, and students. *Computers & Education*, 106, 13–25. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2016.11.007>
- González de la Torre, P., Pérez-Verdugo, M., & Barandiaran, X. E. (2026). Attention is all they need: Cognitive science and the (techno)political economy of attention in humans and machines. *AI & Society*, 41(1), 5–21. <https://doi.org/10.1007/s00146-025-02400-z>
- Goodyear, V. A., Randhawa, A., Adab, P., Al-Janabi, H., Fenton, S., Jones, K., Michail, M., Morrison, B., Patterson, P., Quinlan, J., Sitch, A.,

- Twardochleb, R., Wade, M., & Pallan, M. (2025). School phone policies and their association with mental wellbeing, phone use, and social media use (SMART Schools): A cross-sectional observational study. *The Lancet Regional Health – Europe*, 51, Article 101211. <https://doi.org/10.1016/j.lanepe.2025.101211>
- Kärki, K. (2024). Digital distraction, attention regulation, and inequality. *Philosophy & Technology*, 37, Article 8. <https://doi.org/10.1007/s13347-024-00698-z>
- Martin, F., Long, S., Haywood, K., & Xie, K. (2025). Digital distractions in education: A systematic review of research on causes, consequences and prevention strategies. *Educational Technology Research and Development*, 73(6), 3423–3451. <https://doi.org/10.1007/s11423-025-10550-6>
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2025). 2025–2026 eğitim ve öğretim yılına ilişkin iş ve işlemler (Genelge No. 2025/63). <https://mevzuat.meb.gov.tr/dosyalar/2288.pdf>
- Odgers, C. L., & Jensen, M. R. (2020). Annual research review: Adolescent mental health in the digital age: Facts, fears, and future directions. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 61(3), 336–348. <https://doi.org/10.1111/jcpp.13190>
- OECD. (2023). *PISA 2022 results (Volume II): Learning during – and from – disruption*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/a97db61c-en>
- OECD. (2024a). *Managing screen time: How to protect and equip students against distraction* (PISA in Focus No. 124). OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/7c225af4-en>
- OECD. (2024b). *Students, digital devices and success* (OECD Education Policy Perspectives No. 102). OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9e4c0624-en>
- OECD. (2025a). *How's life for children in the digital age?* OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/0854b900-en>
- OECD. (2025b). *School partnerships addressing child well-being and digital technology* (OECD Education Policy Perspectives No. 114). OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/3c946a99-en>
- Orben, A., Meier, A., Dalgleish, T., & Blakemore, S.-J. (2024). Mechanisms linking social media use to adolescent mental health vulnerability. *Nature Reviews Psychology*, 3, 407–423. <https://doi.org/10.1038/s44159-024-00307-y>

- Öztekin Çetin, D., Çevik, E., Şapçı, M. S., Tutan, S. N., Korkmaz, Z., & Şenferah, S. (2026). *Türkiye sosyal medya araştırma raporu* (Yeşilay Akademi Raporları Serisi No. 2). Türkiye Yeşilay Cemiyeti. <https://bagimlilikdizini.yesilay.org.tr/rapor/sosyal-medya-arastirma-raporu/>
- Park, J., Paxtle-Granjeno, J., Ok, M. W., Shin, M., & Wilson, E. (2025). Preventing digital distraction in secondary classrooms: A quasi-experimental study. *Computers & Education*, 227, Article 105223. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2024.105223>
- Perry, S. J., Goodyear, V. A., Pallan, M., Adab, P., Fenton, S., Michail, M., Patterson, P., Randhawa, A., Sitch, A. J., Wade, M., & Al-Janabi, H. (2026). Health economics analysis of restrictive school smartphone policies in secondary schools in England (SMART Schools). *BMJ Mental Health*, 29(1), Article e301892. <https://doi.org/10.1136/bmjment-2025-301892>
- Randhawa, A., Pallan, M., Twardochleb, R., Adab, P., Al-Janabi, H., Fenton, S., Jones, K., Michail, M., Patterson, P., Sitch, A., Wade, M., & Goodyear, V. A. (2025). Secondary school smartphone policies in England: A descriptive analysis of how schools rationalize, design, and implement restrictive and permissive phone policies. *Journal of Research on Technology in Education*, 57(5), 1113–1132. <https://doi.org/10.1080/15391523.2024.2363204>
- Robards, B., Goring, J., & Hendry, N. A. (2026). Guiding young people's social media use in school policies: Opportunities, risks, moral panics, and imagined futures. *Journal of Youth Studies*, 29(4), 492–508. <https://doi.org/10.1080/13676261.2025.2468477>
- Simon, H. A. (1971). Designing organizations for an information-rich world. In M. Greenberger (Ed.), *Computers, communications, and the public interest* (pp. 37–72). Johns Hopkins Press.
- Türkiye İstatistik Kurumu. (2024, 24 Ekim). *Çocuklarda bilişim teknolojileri kullanım araştırması, 2024* (Haber Bülteni No. 53638). <https://veriportali.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Cocuklarda-Bilisim-Teknolojileri-Kullanim-Arastirmasi-2024-53638>
- UNESCO. (2023). *Global education monitoring report 2023: Technology in education – A tool on whose terms?* <https://doi.org/10.54676/UZQV8501>
- UNESCO. (2026, 17 Mart). *Phone bans in schools are spreading worldwide as the policy debate rages on.* <https://www.unesco.org/gem-report/en/articles/phone-bans-schools-are-spreading-worldwide-policy-debate-rages>

- Ward, A. F., Duke, K., Gneezy, A., & Bos, M. W. (2017). Brain drain: The mere presence of one's own smartphone reduces available cognitive capacity. *Journal of the Association for Consumer Research*, 2(2), 140–154. <https://doi.org/10.1086/691462>
- Weber, P. M., Kammerl, R., & Schiefner-Rohs, M. (2025). What does digital well-being mean for school development? A theoretical review with perspectives on digital inequality. *Education Sciences*, 15(8), Article 948. <https://doi.org/10.3390/educsci15080948>

8. Bölüm

Anadolu Kültürünün Neşet Günal ve Nuri İyem Portrelerine Yansımaları

Resul Burak ŞAHİNER¹ Sibel ADAR CAN²

GİRİŞ

Görsel dil, hem yöresel hem de evrensel işaretleri içinde bulunduran bir olgudur. Bu dilin yetkin bir şekilde kurgulanabilmesi için sanatçı, zaman içinde zenginleşen belleğine ihtiyaç duyar. Bu belleğin oluşumunda sanatçının yaşadığı toplumun kültürel öğelerinin yeri önemlidir (Bağ, 2023;1). Bu oluşum, sanatı tarihsel bir tanıklık aracı haline getirerek onu, insan yaşamının temel gereksinimlerinden biri haline getirir. Bu noktada, sanat olgusunun, toplumsal ve kültürel hayatın vazgeçilmez bir unsuru olduğu, insanoğlunun yeryüzünde varoluşuyla birlikte sanatla bir bütün olarak ele alınması gerektiği ortadadır (Güler, 1990;387).

Anadolu'nun kültürel zenginliğini ve insanını merkeze alan sanat anlayışı içerisinde kendini en iyi, en güçlü şekilde gösterebildiği resim türlerinden biridir portre. Nitekim portre, sadece biçimsel bir uğraş değil; bireyin yüzü, giyim tarzı ve kuşamı gibi öğelerin aracılığıyla toplumsal kimliği, kültürel aidiyeti yansıtmanın en etkili yollarından birisidir. İnsanoğlu öz farkındalığını kazandığı andan itibaren 'yüz', birçok disiplinin konusu haline gelmiştir. Bu bağlamda görsel sanatlarında temel konularından birisinin portreler olduğunu söyleyebiliriz (Dayı, 2019;7).

Portre sadece baş, göğüs ya da dize kadar değil, boy ve aile portreleri gibi çeşitli ölçülerle üretilmiştir (Dartar ve Kaplaoğlu, 2021;143): Kuramsal bir tanım olarak ise portre; sanatsal boyalar, grafik, ya da desen malzemeleri kullanılarak belirli bir bireyin karakterini yansıtacak biçimde yapılan, o kimseye dair izler barındıran resimlere denir. Portre; bir bireyin fiziksel, ruhsal, karakteristik yapısını sözel, görsel veya yazınsal bir dil kullanarak tasvir etmek, bir bakıma kopya etmektir' (Bülbül, 2017;111). Portrelerde kültürel özelliklerin aktarılması, kişinin genetik ve çevresel nitelikleri gibi konularda da bilgi sahibi olmamızı sağlar (İncirkuş, 2020;36).

¹ Yüksek Lisans Öğrencisi, Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi, resulburaks@gmail.com, ORCID ID:0009-0002-7530-452X

² Doç. Dr. Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Resim-iş Eğitimi ABD., sibeladar03@gmail.com, ORCID ID: 0000-0001-6983-866X

Sanatçı, (dönem farketmeksizin) insanlığın dramatik boyutları ile kişisel benliğindeki çelişkilerini, kendi düşsel süzgecinden geçirip imge ile birleştirerek ürettiği portreler aracılığıyla yansıtmaktadır (Çay, 2016;296).

Bireyin kimliğine dair verilerin aktarıcısı olan geleneksel portre sanatındaki gerçekçi üsluplar, sanatçının özgünleştiği oranda yerini kişisel perspektiflere bırakmıştır. Bu doğrultuda yeni plastik değerler, içinde bulunulan devrin koşullarına dair göstergeleri de bünyesine katarak tuval yüzeyinde somutlaşmıştır.

İçinde bulunduğu toplumun sosyolojik yapısından, kültürel yapısından ya da ruhsal yapısından soyutlaması mümkün olmayan sanatçıların ürettiği portre eserleri; tüm bu değişkenleri tüm berraklığıyla sergileyen tarihsel birer belgeye dönüşmektedir (Karaalioğlu, 2021;84-85).

20.Yüzyıl Türk resim tarihi, sadece batılı tekniklerin öğrenildiği bir süreç değil, aynı zamanda ulusal kimliğin görsel bir dille yeniden inşa edildiği bir arayış dönemidir. Bu dönemin en önde gelen isimlerinden olan Neşet Günal ve Nuri İyem, 1900 sonrasında Anadolu kültürünü portre ve figür resimleri ile oldukça geniş bir kitleye ulaştırmayı başarmıştır. Bu başarıda, sanatçıların mensubu olduğu Yeniler Grubu'nun toplumsal gerçekçi anlayışının etkisi büyüktür.

Toplumsal Gerçekçilik, 19. Yüzyılda Gustave Courbet' in öncülüğünü yaptığı Gerçekçilik akımından doğmuştur. Bu dönemde yaşanan tarihsel gelişmeler, sosyal yapıyı ve sanatı da etkilemiştir. Toplumcu Gerçekçi sanatçılar, eserlerini sosyolojik bir perspektifle ele alarak üretim süreçlerini bu doğrultuda gerçekleştirmişlerdir. Gündelik hayatın sıradan izleri ve halkın yaşam biçimi Toplumsal Gerçekçiliğin temel izleği haline gelmiştir (Karacan, 2024;49).

Türkiye'de görsel sanatlar ortamında toplumcu veya toplumsal gerçekçi eğilimler Türk resmine 'Yeniler' ile dahil olmuştur. İlk modern resim grubu olarak tanınan D grubu'nun anlayışına karşın; sanatın kendi halkımıza, topraklarımıza ve yerel yaşam kültürümüze dönmesi gerektiğini savunmuşlardır (Menteşoğlu, Chatzoudas ve Günaydın, 2020;385).

Akımın temel amacı; kitlelerin ve halkın çıplak gerçekliğini, doğrudan bir ifade diliyle, yalın, gösteriştan uzak bir şekilde yansıtmaktadır. Toplumsal gerçekçilik, toplumsal üst yapıyı idrak edebilmek için alt yapının idrak edilmesi gerektiğini savunur. Bu doğrultuda burjuva sınıfına yönelik eleştirel bir tutum sergilenirken, emekçi ve kırsal kesim yükseltilmektedir (Kılıç Gündüz, 2021;1047).



Görsel 1: Neşet Günal

Neşet Günal (193-2002), İç Anadolu'nun kırsal halkının yaşam mücadelesini kendine has bir duyarlılıkla aktaran büyük boy eserleriyle tanınmaktadır. 1946 senesinde İstanbul Devlet Güzel Sanatlar Akademisi'nden mezun olan Günal, 1948'de devlet bursuyla Paris'e giderek, A. Lhote ve F. Leger'in atölyelerinde eğitim görmüştür. Kariyerinin ilk dönemlerinde, ustası Leger'in de etkileriyle, form estetiği açısından Kübistlere yakın olan sanatçı, ilerleyen süreçte kendine özgü bir tarz geliştirdi. Günal, modern resim tarihimizde Ruhi Arel ile filizlenen, Yeniler Grubu ile bir sanat anlayışına dönüşen ve 1960'larda Yeni Dal Grubu ile yeniden ivme kazanan, bölgesel yaşamı toplumcu gerçekçi bir bakış açısıyla işleyen sanat geleneğinin en önemli figürlerindendir (Bal, 2021;133).

Günal'ın 1950'li yıllarda ürettiği köy hayatını betimleyen çalışmaları 1960'lı yıllara gelindiğinde toprak tonlarıyla hayat bulan Anadolu bozkırının mahrumiyetini işleyerek yeni bir yüz kazanmıştır. Sanatçının o dönemde merkezde olan 'yerellik' kavramını içselleştirerek ürettiği yapıtlarındaki insan figürleri; belirli bir ölçüde abartılarak devasa gözlü, heybetli elli ve genel olarak yalın ayaklı olarak tasvir edilmiştir. Bu eserlerde gösterilen, çorak ve kuru arazilerde yaşam mücadelesi veren Anadolu halkının sahici yoksulluk ve tevekkül öyküleri, izleyiciyi kavrayan ve meselenin özünü aktaran bir nitelik taşımaktadır (Akengin, Ulusoy, Arık, 2023;207).

Sanatın Toplumsal bir sorumluluğu olduğuna inanan sanatçı, hümanist bir perspektifle kırsal kesime eğilmiştir. Batı sanatında; Milet, Van Gogh gibi isimlerin köylü hayatını yapıtlarının merkezine almasına benzer şekilde, ülkemizde de Neşet Günal gibi toplumsal gerçekçi isimler, kendi kültürel köklerine ve Anadolu halkına odaklanarak eserlerini yapmışlardır. Eserlerinde toprakla uğraşmanın meşakkatini vurgulayan Günal, varoluş çabasını, mahrumiyeti ve sefaleti, köy çocuklarının kederli yüzlerini, genellikle dış

mekan kurgusuyla ele alarak figürlerini anıtsal bir duruşla yansıtmıştır (Akyürek, 2018;90).



Görsel 2: Neşet Günal, Toprak Adam, 1974

Güenal'ın "Toprak Adamı" isimli bu eserinde; yüzdeki erin kırışıklıklar ve nasırlı eller, Anadolu'nun çileli yaşam tarzını niteleyen güçlü detaylardır. Bunun yanı sıra, resmin geneline hâkim olan toprak tonları coğrafyanın yapısını niteleyen etkili bir detayken, figürün üzerindeki yırtık elbiseler toplumun yoksul yönünü, koyu ten rengi ise Anadolu'nun sert iklim koşullarını yansıtan güçlü unsurlardır. Kompozisyonun arka planında yer alan kırsal mekân Anadolu coğrafyasını yansıtan güçlü bir öğedir. Bilinçli bir şekilde deforme edilmiş çapayı kavrayan eller, Anadolu insanının emekçi ve çalışkan yönünü vurgulayan güçlü unsurlardır.



Görsel 3: Neşet Günal, Köylü Kadın, 194

Güenal'ın "Köylü Kadın" isimli bu eserinde, figürün başını saran, sade, işlemsiz başörtüsünün, Anadolu kültürünü yansıtan ilk unsur olduğunu söyleyebiliriz. Yüzdeki derin kırışıklıklar, Anadolu yaşamının zorlu yaşam mücadelesinin bir göstergesidir. Bakışlardaki yorgun, melankolik ve düşünceli ifade, bu yaşamın ne denli emek isteyen ve verilen bu emeğin bir getirisi olan

yorgunluğu izleyiciye aktaran güçlü bir unsurdur. Sade bırakılan arka plan sayesinde izleyicinin odağı doğrudan portreye çekilmektedir.



Görsel 4: Neşet Günal, Anı Portre Babam, 1974

Güenal'ın “Anı Portre Babam” isimli bu eserinde, figürün başındaki yöreye özgü şapkası, geleneksel şalvarı ve genel mütevazı giyim tarzı, Anadolu insanının geleneksel yaşam biçimini ve sade dünyasını izleyiciye sunan güçlü birer unsurdur. Portrede, yüzde belirginleşen koyu ten, Anadolu insanının sıcak, soğuk demeden durmadan çalışan emekçi yönünün ve Anadolu coğrafyasının iklim koşuluna dair izler barındıran güçlü bir unsurdur. Bilinçli bir şekilde deforme edilmiş nasırlı ve büyük eller, Anadolu insanının emekçi yönünün anlatımını güçlendirmiştir.



Görsel 5: Neşet Günal, Duvar Dibi III, 1972-73

Güenal'ın “Duvar Dibi” isimli bu eserinde, Anadolu kültürüne dair çok fazla unsur sunmaktadır. Eserde kadın figürlerin başını saran geleneksel başörtüleri, erkek figürlerin başındaki yöreye özgü şapkaları, tüm figürlerde görülen sade ve mütevazı giyim tarzı, Anadolu'nun kültürel kimliğini sunan güçlü birer unsurdur. Resmin genelinde yüzlerde hâkim olan, durgun ve ağırbaşlı bakışlar, Anadolu insanının bir özelliği olan alçakgönüllülüğü ve saflığını yansıtmaktadır. Yüzlerdeki

derin çizgiler, bakışlardaki yorgun ve durağan ifadeler, kırsal yaşamın emek ve çalışkanlığını yansıtan unsurlardır. Kompozisyonun arka planına yerleştirilmiş kırsal peyzaj, Anadolu coğrafyasını ve zorlu doğasını yansıtırken, resmin bütününe hâkim olan toprak tonları, toplum ve coğrafyanın bütünlüğünü yansıtan güçlü bir unsurdur.



Görsel 6: Neşet Günel, Köylü Kız, 1960

Günel'in "Köylü Kız" isimli bu eserinde, figürün başını saran başörtüsü ve sade giyim tarzı, Anadolu'nun kültürel kimliğini yansıtan başlıca unsurlardandır. Figürün yüz ifadesi ve genel duruşu incelendiğinde; kişinin düşünceli ve çekingen bir ruh hali içinde olduğu söylenebilir. Kompozisyonun arka planında yer alan ahşap kapı, Anadolu'nun sivil mimarisini gösteren güçlü bir unsurdur. Sanatçının bilinçli olarak deforme ettiği büyük ve nasırlaşmış eller, Anadolu kadınının, emek ve mücadelesini gösteren güçlü bir unsurdur.



Görsel 7: Nuri İyem

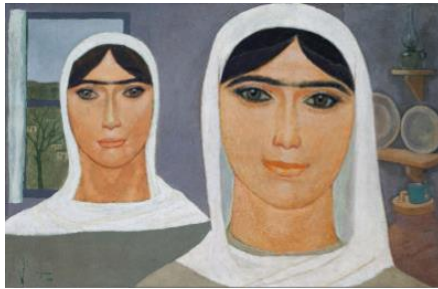
1915 yılında dünyaya gelen ve İstanbul Güzel Sanatlar Akademisi'ni birincilikle tamamlayan İyem, 2025 senesinde, 90 yaşında vefat edene dek geçimini sanatıyla idame ettirmiştir, Türk resminin en önemli isimlerindendir.

Cumhuriyet Dönemi Toplumsal Gerçekçi akımının öncü isimlerinden biri olarak, eserlerinde Anadolu kadınının yaşam mücadelesini betimlemeyi adeta kendine gaye edinmiştir (Bender, 2010;47). Figüratif anlayışıyla üretim yapan Nuri İyem, köy kadını temalı portreleriyle kendine münhasır ve onu öne çıkaran bir üslup geliştirmiştir. Sanatçı ürettiği portrelerdeki gözleri iri bir biçimde ve ayırt edici bir formda resmetmiştir. Desen gücünü konuşutarak çizgi ile şekillendirdiği anıtsal baş ve yüz ifadeleri aracılığıyla, toplumsal bir ileti aktarmayı hedeflemiştir. Bitkin, durağan ve mahzun bir ifade taşıyan bakışlar; keder, hiddet gibi duyguları barındırırken, bu anlam yüklü ifadeler resmedilen kişilerin hayat standartlarına dair önemli işaretler sunmaktadır (Karacan, 2024;53)



Görsel 8: Nuri İyem, Üç Kadın, 1990

İyem'in "Üç Kadın" isimli bu eserinde figürlerin başındaki yöreye özgü özgü beyaz başörtüleri ve mütevazı giyim tarzları, Anadolu kültürel kimliğini yansıtan başlıca unsurlardandır. Figürlerin yüz ifadeleri ve bakışlarını incelediğimizde içten bir mutluluk halinde olduklarını söyleyebiliriz. Kompozisyonun arka planında yer alan deniz manzarası ve gemi imgelerinden yola çıkarak; bu eserin bir seyahat esnasında kaydedilmiş bir anı fotoğraf niteliği taşıdığı görülmektedir. Belki de portrelerden okunan, mutluluk duygusunun sebebinin nedeni de budur. Ayrıca figürlerin doğal bırakılmış kaş yapısından yola çıkarak; sanatçının Anadolu kadınının saf güzelliğini vurguladığını söyleyebiliriz.



Görsel 9: Nuri İyem, Eltiler, 1976

İyem'in "Etiler" isimli bu eserinde, Neşet Günel'in eserlerinde de sıkça rastladığımız gibi, Anadolu kültürünün güçlü bir unsuru olan beyaz başörtüsü görülmektedir. İyem'in kadın portrelerinin genelini incelediğimizde, kadınların başörtülerinin altında, yüzün alın bölgesinde, ortadan iki yana ayrılan saçları görmekteyiz. Ön plandaki portrede daha samimi içten bir tebessüm görürken, arka plandaki figürün ise daha düşünceli bir tebessüm içinde resmedildiğini söyleyebiliriz. Kompozisyonun arka planında yer alan iç mekânda yer alan ahşap raflar, üzerlerindeki tabak, gaz lambası gibi yöreye özgü geleneksel objeler, Anadolu'yu ve gündelik yaşam kültürünü yansıtan güçlü unsurlardır. Ayrıca pencereden görünen kırsal manzara, Anadolu doğasını ve kırsal yaşamı gösteren güçlü bir unsurdur.



Görsel 10: Nuri İyem, Üç Güzeller, 1970

İyem'in "Üç Güzeller" isimli bu eserinde, sanatçının diğer eserlerinde de sıkça karşılaştığımız, Anadolu'nun güçlü bir kültürel unsuru olan beyaz başörtülerini görmekteyiz. Bunun yanı sıra figürlerin yalın ve mütevazı giyim tarzlar da Anadolu kültürünü yansıtan güçlü unsurlardandır. Kompozisyonun arka planına yerleştirilen köy imgesi, figürlerin mekânsal bağlamını güçlendiren ve Anadolu kırsalını izleyiciye doğrudan aktaran güçlü bir imgedir.



Görsel 11: Nuri İyem, Toprak Ana, 1972

İyem'in "Toprak Ana" isimli bu eseri, figürün yüzündeki derin çizgiler, gözlerindeki yorgun, kaygılı, emekçi bakışlar, Anadolu kadınının çile ve vefakarlık dolu yaşamını izleyiciye aktaran en güçlü unsurlardır. Sanatçının ve Günel'ında resimlerinde sıkça gördüğümüz başörtüsü, bu portrede de Anadolu'nun kültürel kimliğini yansıtan temel bir unsur olarak kullanılmıştır. Resmin bütününe hâkim olan toprak tonları, figürün coğrafi aidiyetini nitelerken, aynı zamanda eserin ismiyle ve yansıttıklarıyla kurulan anlamsal bağı güçlendiren ve niteleyen bir unsur olarak dikkati çekmektedir.



Görsel 12: Nuri İyem, Ağıt, 1975-76

İyem'in "Ağıt" isimli bu eserinde, diğer resimlerinde de olduğu gibi Anadolu'yu ilk yansıtan unsur yine başörtüleridir. Eserin ismi olan "Ağıt" ile doğrudan örtüşen figürlerin yüzlerindeki derin keder ve yoğun üzüntü, resmin dramatik yapısını güçlendirmiştir. Figürlerin ağızları açık bir şekilde resmedilmesi, ağıt yakma eylemini ve yaşanan acının anlatımını güçlendirmiştir. Ayrıca göz altlarındaki belirgin bir şekilde görünen koyu halkalar, yaşanan derin acının yanı sıra; Anadolu kadınının zorlu ve çileli yaşam öyküsünü yansıtan güçlü bir unsurdur.

SONUÇ

Sonuç olarak, Türk resim sanatının iki büyük ismi Neşet Günel ve Nuri İyem; Anadolu'yu yalnızca coğrafi bir mekân olarak değil, aynı zamanda Anadolu'nun derin kültürel belleğinin, Anadolu insanının yaşam biçiminin ustalıkla yansıtıldığı eserler ortaya çıkarmışlardır.

Her iki sanatçı da insanı sanatın merkezine yerleştirerek Türk resmine özgün ve milli bir karakter kazandırmıştır. Beyaz başörtülerinden mütevazı giysilere, hüzünlü bakışlardan yorgun yüz hatlarına, emek kokan nasırlı ellerden Anadolu sıcağında kavrulan yanık tenlere kadar her detayı bir kültür taşıyıcısı niteliği olan eserler üretmişlerdir.

Toplumcu gerçekçilik, her iki sanatçının ortak paydada buluştuğu bir nokta olsa da bu anlayışı tuvale aktarma biçimleri onları birbirinden ayıran bir öğedir.

Benzeşen ögelerin başında, Anadolu kadınının simgesi niteliğinde olan ve her iki sanatçının eserlerinde de karşımıza çıkan sade, beyaz başörtüleridir. Bunun yanı sıra, her iki ressamın resimlerinde de Anadolu'nun gösterişten uzak, mütevazı yaşam tarzını yansıtan giysileri dikkati çekmektedir. Renk kullanımı noktasında da sanatçılar arasında benzerlikler oluşunu söyleyebiliriz. Anlatımı güçlendirmek adına kullandıkları toprak tonları iki sanatçının da resimlerinde açıkça gözlemlenebilmektedir.

Farklılıklara gelecek olursak, Neşet Günel'i İyem'den ayıran en temel özellik, bilinçli bir şekilde deforme edilmiş el ve ayak imgeleridir. Bu deformasyona uğramış el ve ayak imgelerini, Görsel 2,3,4,5,6 numaralı eserlerini incelediğimizde görebilmekteyiz. Bu abartılı, nasırlaşmış uzuvlar, Anadolu insanının toprakla olan bütünlüğünü, ağır emek ve güçlüklerle dolu yaşamını temsil eden güçlü unsurlardır. Günel, toplumcu gerçekçi yaklaşımı ve kendine has resimsel diliyle, Anadolu'nun çetin hayat şartlarını ve emek dolu yaşamını izleyiciye buram buram aktarmaktadır.

Nuri İyem'in resimlerini incelediğimizde (Görsel 8-12), onu Günel'dan ayıran başlıca özelliğin; stilize edilmiş kadın yüzleri olduğunu görmekteyiz. Sanatçının portrelerinde, imzası niteliğinde olan; iri gözler, oval yüz yapıları ve Anadolu kadınının doğal güzelliğini vurgular nitelikte olan belirgin ve alınmamış kaş yapıları kendini Görsel 8,9,10,11 ve 12' de açıkça göstermektedir. Duygusal ifade noktasında, Günel'in portrelerine baktığımızda (Görsel 2,3,4,5,6), daha durağan, melankolik ve kederli ifadeler yer alır. İyem'in Görsel 8,9,10,11 ve 12 numaralı eserlerini incelediğimizde ise İyem'in portrelerinin duygu yelpazesinin daha geniş olduğu görülür. Bunu destekler nitelikte olan İyem'in Görsel 8 ve 9 numaralı resimlerini incelediğimizde, bu resimlerde keder ve melankoli yüklü ifadelerin yerini, mutluluk, tebessüm ve minnet dolu ifadelere bıraktığını görürüz. Nihayetinde, her iki sanatçının da tuvalinde hayat bulan Anadolu insanı, bu coğrafyaya dair derin izler barındırırken aynı zamanda Anadolu'yu bilmek, anlamak isteyen herkese ışık tutan, kültürel birer miras niteliğindedir.

KAYNAKÇA

- Akengin, G., Ulusoy, M.H., ve Arık, G. (2023). Geleneksel Türk kültürünün izlerini Neşet Günal'ın resimlerinde aramak. IBAD Sosyal Bilimler Dergisi, (14), 204-218. <https://doi.org/10.21733/ibad.1199166>
- Akyürek, M. (2018). Çağdaş Türk resim sanatında Anadolu insanı yorumları: Neşet Günal örneği. Sosyal Bilimler, 13(18), 75-92. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.13660>
- Bağ, A. (2023). Yöresellik bağlamında Nuri İyem 'in eserlerinde kültürel imgeler. Necmettin Erbakan Üniversitesi Yüksek Lisan Tezi. <https://www.proquest.com/openview/c78cdc7680ca8f2a888ddebfe74f8a53/1?pq-origsite=gscholar&cbl=2026366&diss=y>
- Bal, A.A. (2012). Toprak kesilen bedenler; Neşet Günal'ın kırsal yaşam manzaraları. Çevrimiçi Tematik Türkoloji Dergisi, 1, 132-140. https://actaturcica.wordpress.com/wp-content/uploads/2020/01/iv_10.pdf
- Batur Çay, M. (2016). Türk resminde portre konulu eserlerde sembol. Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 18(2), 295-306. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/321254>
- Bender, M. T. (2010). Nuri İyem'in resimlerinde göz. Dokuz Eylül Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi Dergisi, (2), 47-50. <https://izlik.org/JA25TZ84YK>
- Bülbül, M. (2017). Portre ve Öz-Portrenin görsel sanat tarihi açısından önemi. Yıldız Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 1(1), 95-111. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/303661>
- Dartar, S, ve Kaplanoğlu, L. (2021). Resim sanatında figüre ve portreye farklı bir yaklaşım: Rückenfigur. Toplum Bilimleri Dergisi, 15(31), 142-153. <http://dx.doi.org/10.29228/tbd.2007.54211>
- Dayı, H. (2019). Portre sanatında yüzün temsil sorunu. Akdeniz Sanat Dergisi, 13(23), 45-58. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/636888>
- Güler, Z. (1990). Sanat ve sanatsal yaratma. Kurgu Dergisi, 8(2), 308-316. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/1503885>
- İncirkuş, B. (2020). Portre resimlerinin yapılma amaçları. Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi. (65), 34-49. <https://izlik.org/JA45EP79ED>
- Karaalioğlu, O. (2021). Portre sanatında temsil ve dışavurumcu tavır kapsamında kimliğin soyutlanması. Medeniyet Sanat Dergisi, 7(1), 68-87. <https://doi.org/10.46641/medeniyetsanat.923904>
- Karacan, B.N. (2024). Toplumsal gerçekçilik üzerinden Türk toplumunun çalışkanlığının resimdeki yeri. D-SANAT, (8), 49-59. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/4137169>

- Kılıç Gündüz, Y. (2021). Toplumsal gerçekçilik ve çağdaş Türk resmi perspektifinde öyküleyici yorumlarıyla Neş'e Erdok. Art-e Sanat Dergisi, 14(28), 1028-1051. <https://doi.org/10.21602/sduarte.989877>
- Menteşoğlu Chatzoudas, Ç., ve Günaydın, Ş. (2020). Toplumsal gerçekçilik hareketi içinde kadın bir sanatçı olarak Neş'e Erdok. Avrasya Uluslararası Araştırmalar Dergisi, 8(24), 383-398. <https://doi.org/10.33692/avrasyad.831636>
- Görsel-1: <https://foto.arttv.com.tr/temp/repo/6517.jpeg>
- Görsel-2: https://nesetgunal.org/wp-content/uploads/2021/03/1974-001_toprak_adami.jpg
- Görsel-3: https://nesetgunal.org/wp-content/uploads/2021/03/1945-006_koylu_kadin.jpg
- Görsel-4: https://nesetgunal.org/wp-content/uploads/2021/03/1974-011_ani_portre_babam.jpg
- Görsel-5: https://nesetgunal.org/wp-content/uploads/2021/03/1972-006_duvar_dibi_III.jpg
- Görsel-6: https://nesetgunal.org/wp-content/uploads/2021/03/1960-002_koylu_kiz.jpg
- Görsel-7: <https://d38vousazc6cao.cloudfront.net/Images/Shop/33/Product/9308/400/dc4f8666c1d8486f9a2b8e7e27e97492.jpg>
- Görsel-8: <https://www.istanbulsanatevi.com/wp-content/uploads/2022/05/nuri-iyem-koy- kadinklari-portreler.jpg>
- Görsel-9: <https://www.nuriyem.com/wp-content/uploads/s2015-046.jpg>
- Görsel-10: <https://www.nuriyem.com/wp-content/uploads/s2015-045.jpg>
- Görsel-11: <https://www.nuriyem.com/wp-content/uploads/a-1600x2166.jpg>
- Görsel-12: <https://www.nuriyem.com/wp-content/uploads/s2015-036.jpg>

9. Bölüm

Eğitim Örgütlerinde İnsan Kaynakları Yönetimi: Kavramsal Bir Çözümleme

Selçuk DEMİR¹

1- GİRİŞ

Tarihsel süreç içerisinde bakıldığında; ilk çağlarda insanlığın varoluşundan bu yana yönetim olgusunu görmek mümkündür. Kişiler günlük yaşamlarında ya da örgütlerinde, tek başlarına yapamayacakları ancak diğerlerinin yardımına ihtiyaç duyacakları birçok durumla karşılaşmaktadırlar. İşbirliği içerisinde belirli hedeflere planlı ve birlikte hareket etmelerini sağlayan ve bu yönde motivasyonlarını canlı tutan yönetim olgusu önem kazanmaktadır.

İnsanlar, sosyal nitelikli canlılar olup grup halinde hayatlarını sürdürmektedirler. Kişisel istek ve gereksinimlerinin bir kısmını yerine getirmek ve bireysel amaçlarına erişebilmek amacıyla grup halinde hareket etmelidir. İnsanları, grup halinde toplamak, onların ihtiyaç ve beklentilerinin farkında olmak, belli amaçlar etrafında güçlerini birleştirmek ve eylemde bulunmalarını sağlamak beceri ve ikna gerektirmektedir (Eren, 2018).

2- KAVRAMSAL ÇÖZÜMLEME

Yönetim

Yönetim, bir işi diğerlerine yaptırma konusunda icra edilen bir sanattır (Bush, 2008). Yönetim, toplumsal ihtiyaçların bir kısmının giderilmesi amacıyla önceden belirlenmiş örgüt amaçlarını yerine getirecek görev ve rollerin yapılması doğrultusunda biraraya getirilen güçlerin yönlendirilmesi ve eşgüdümlemesi sürecidir (Başaran, 1982). Belli amaçlar etrafında çalışanları birleştirmek, görev ve sorumlulukları üstlenmelerini sağlamak önemlidir. Süreç içerisinde güdülenme düzeylerindeki azalmayı kontrol altına almak, motivasyonlarını daha da artırmaya ve süreci devam ettirmelerine destek olmak gerekmektedir. Bu durumların gerçekleştirilmesi için bir yöneticinin varlığına gereksinim duyulmaktadır. Bu kapsamda Demirtaş (2014), bir grup çabasına ihtiyaç duyulan, işbirliği ve uyum içerisinde yürütülen etkinliklerin tamamı, yönetsel bir yapı ve örgütlenmeyi de getirdiğini vurgulamaktadır.

¹ Doç. Dr.; Şırnak Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu, Beden Eğitimi ve Spor Bölümü, selcukdemirs3@gmail.com, ORCID No: 0000-0003-2904-6443

Yönetim; ortak hedeflerin tespit edilmesi, bu hedeflere ulaşılması amacıyla bireylerin örgütlenmesi, güdülenmesi ve denetlenmesi süreçlerini kapsamaktadır. Ayrıca yönetime ilişkin tanımlar incelendiğinde; yönetimin olabilmesi için birden fazla bireyin bulunması, grubun tamamı tarafından benimsenen bir hedefin varlığı ve yönetimin planlama, örgütleme, eşgüdümleme, yönlendirme ve denetim işlevlerinden meydana gelmesi gerekmektedir (Saruhan ve Yıldız, 2014).

Yönetim süreci, örgütlerde; plan ve bütçenin meydana getirilmesini, personelin istihdam ve koordine edilmesini, oluşacak günlük sorunların çözülmesini ve kontrol sağlanmasını gerektirmektedir. Bu süreç, örgütlerde belirsizliği azaltmaktadır. Böylelikle yönetim süreci, örgütlerin istikrarına katkı sunmaktadır (Lunenburg ve Ornstein, 2012).

Yönetimin en temel işlevi, örgütlerin ve kişilerin hedefler doğrultusunda yaşamasını ve onların sürekli gelişimini sağlamaktır. Gelişemeyen örgütler incelendiğinde, yönetim sorunu ile karşı karşıya kaldıkları görülmektedir. Sorunların üstesinden gelinmesinde farklı alternatif çözümler yer almaktadır (Cemaloğlu ve Şahin, 2017). Yöneticiden beklenen sorunların etkili bir biçimde ortadan kaldırılacağı en uygun yönetime başvurusudur.

Yönetimin Bilimsel ve Sanatsal Yönü

Yönetim tanımları incelendiğinde, yönetimin; süreç, bilim ve sanat açısından üç farklı özelliğinin öne çıktığı görülmektedir. Bu unsurlar şu şekilde açıklanmaktadır (Genç, 2012, s. 23-25):

Süreç olarak yönetim: Yönetim insan hayatı var olduğu müddetçe devam eden bir süreçtir. Örgütlerin mevcudiyetleri ve başarısı, bu tek düze olmayan sürece bağlı olarak değişmektedir. Yönetimin, sanat ve bilim olma özelliklerini sürdürebilmesi için bir gelişim içerisinde olması gerekmektedir. Süreç olarak yönetimin, bir tek birey tarafından ve tek bir adımda devam ettirilen bir faaliyet olmadığı bilinmektedir. Tersine yönetim, süreç biçiminde devam eden, ortak ve belirli amaçlar için bir arada bulunan bireylerin faaliyetlerinden meydana gelmektedir.

Bilim olarak yönetim: Yönetim olgusu sadece belli beceri ve kazanımlarla devam ettirilecek bir süreç değildir. Psikoloji, antropoloji, sosyoloji, davranış bilimleri ve hukuk gibi birçok disiplinle ilişkili bir olgudur. Yönetim alanının kendine özel ve sürekli gelişen teorik bir alt yapısı, uygulamaları, ilke ve yöntemleri bulunmaktadır. Örgütün hedeflerine etkili ve verimli olarak ulaşabilmesi için yönetimin fonksiyonlarının (planlama, örgütleme, eşgüdümleme, bütçeleme, denetim); kendilerine has kuram, model, metot ve

tekniklerle sistematik ve kasıtlı olarak uygulanmasına dair faaliyetlerinin toplamı yönetim olgusu şeklinde açıklanmaktadır.

Sanatsal ve mesleki bir faaliyet olarak yönetim: Yönetim, örgütsel amaçlara bireyler aracılığıyla ulaşılmasını sağlayan düzenli faaliyetlerden meydana gelen bir sanattır. Yönetimin fonksiyonları arasındaki uyumun düzeyinin ise düzenden ileri geldiği bilinmektedir. Yönetim sanatı; örgütsel hedeflerin gerçekleştirilmesi amacıyla sezgi gücü, tecrübe ve muhakeme ile yönetim biliminin içerdiği bilgilerin maksatlı bir biçimde ve ustalıkla uygulanmasına yönelik sergilenen çabaların toplamıdır. Yönetimin mesleki yönü ise sanat ve bilim unsurlarının birleştirilerek profesyonel bir uğraşı alanı olmasından ileri gelmektedir.

Yönetimde; planlama, örgütleme, eşgüdümleme, yönlendirme ve denetim gibi yönetsel işlevler yer almaktadır. Örgüt kaynaklarının kullanımında yönetim fonksiyonlarının uygulanmasını içeren sistemli bir süreç söz konusudur (Robbins, Decenzo ve Coulter, 2013). Bu işlevlerin uygulanmasında sanatsal yetenek kadar sürekli gelişme halinde olan bilimsel uzmanlık önemli bir yer tutmaktadır. Eldeki insan ve madde kaynaklarının en etkili bir biçimde işe koşulması için yönetimin hem bilimsel hem de sanatsal yönünün bilinmesi şarttır. Nitekim Taymaz (2003), yönetimin; gereksinim hissedilen bilişsel ve fiziksel özellikler ile yönetme istek ve ilgisi açılarından düşünüldüğünde sanat olduğunu belirtmektedir. Ayrıca yönetimin; yönetim görevinin icra edilebilmesi için gerekli ilke, prensip ve kurallarının bulunduğunu, bu bakımından değerlendirildiğinde ise bilim alanı olduğunu vurgulamaktadır.

Liderlik

Yöneticilerin resmi pozisyonlarından kaynaklı otoritelerine dayalı biçimde yönetici olmalarından ziyade liderlik sergilemeleri ve liderlik davranışlarında bulunan yöneticiler olmaları önemli görülmektedir (Koçel, 2018). Yöneticiler, halihazırdaki çerçeveler ve değerler dizisi içerisinde örgütlerinin yönetim görevini sürdürmektedirler. Liderler, bu çerçeve ve değerler dizisini tartışmakta, aralarında öncelik sırası bakımından tercihlerde bulunmakta ve alternatifler sunmaktadırlar. Örgütün etkinliği bakımından düşünüldüğünde liderlik ve yöneticiliğin her ikisinin de birarada olması gerekmektedir (Barutçugil, 2014).

Liderlik, gruplar halinde yaşayan insanları belirli hedeflere yönlendirme, bu hedeflerin yerine getirilmesi amacıyla onları eşgüdümleme ve harekete geçirme yetenek ve bilgilerin tamamını içeren bir süreçtir (Eren, 2015). Yüksek düzeyde güç, nüfuz ya da yetki sahibi olursa da astlara insanca bir yaklaşım sergilenmiyorsa astlar motive edilip bir amaç etrafında birleştirilip harekete geçirilememektedir. Dolayısıyla bireylerin bu tarz bir yönetimle örgütün

istenilen sonuçlara kavuşturması imkansız olmaktadır. Bu kişiler lider olarak sayılmamaktadır. Gerçek lider; insanlarla ortak bir dil geliştirip kaliteli etkileşim ve iletişim kurmakta, uyum sağlama yeteneğini sergilemekte ve sağlam kişilik yapılarını açığa çıkarmaktadırlar. Böylelikle liderler, insanları etkileyebilmektedirler (Barutçugil, 2014).

Önceki araştırmalarda, liderliğe bireylerin ve toplumların her dönemde gereksinim duyduğu görülmektedir. Liderlik, farklı disiplinlerde çeşitli açılardan üzerinde durulan evrensel bir konudur. Lider, bireyleri ve toplumları ortak bir hedef etrafında birleştirmekte, güdülemekte ve onlarda biz duygusunu egemen kılmaktadır (Bakan, Büyükbeşe, Erşahan ve Kefe, 2013).

Liderlik, en az iki bireyi güç ve etki vasıtasıyla yönlendirme ve eyleme geçirmedir. Güç ve etki yönünden iki farklı liderlik söz konusu olmaktadır. Formal lider, sahip olduğu otoriteyle grup üzerinde etki kurmaktadır. İnfomal lider, lider davranışları sergilemekte ve grupla bütünleşmektedir. Okul yöneticisi formal lider olabilmektedir. Ayrıca okul yöneticisinin öğretmenleri bir amaç etrafında motive etmesi ve değerlerle yönlendirmesi yönleriyle de informal bir lider olarak değerlendirilebilmektedir (Çelik, 2013).

Alanyazında veya uygulamalarda liderlik ve yöneticilik kavramları, sıklıkla birbirlerinin yerine kullanılabilmektedir. Ancak bu iki kavram ihtiva ettikleri anlam ve işlevsellik açılarından ayrılmaktadırlar. Yöneticilik, daha ziyade resmi yapı ve süreçleri içermektedir. Liderlik ise belirli amaçların gerçekleştirilmesi için bireyleri veya grupları etkileme ve harekete geçirme sürecidir. Bu süreç hem örgütsel yapılarda resmi olarak hem de gayri resmî ortamlarda oluşabilmektedir. Liderlik olgusu; yaratıcı düşünme, yenilikçi davranışlar geliştirme ve güveni esas alan ilişkiler kurma becerileri yoluyla biçimlenebilmektedir (Erkutlu, 2014). Liderliğin meydana gelmesinde, bireyin resmi yetkilere sahip olması gerekmemektedir. Resmi yetkisi bulunmamasına rağmen büyük grupları ya da kitleleri ikna edebilen ve peşinden sürükleyen liderler olabilmekte iken çok geniş yetkilere sahip olduğu halde grupları ya da kitleleri peşinden sürükleyemeyen yöneticiler de olabilmektedir (Şimşek, Çelik ve Akgemci, 2014).

Okul Yönetimi

Okul yönetimi, eğitim yönetiminin sınırlı bir alandaki uygulamasını oluşturmaktadır. Bu alandaki sınırlılıklar, eğitim sisteminin hedef ve yapısı tarafından belirlenmektedir. Eğitim yönetimi, yönetimin eğitime uygulanmasından oluşmaktadır. Okul yönetimi ise eğitim yönetiminin okula uygulanması sonucu meydana gelmektedir (Bursalıoğlu, 2015).

Eğitim yönetimi, amaç ve süreçlerin işleyişleri yönleriyle kamu yönetiminden farklılıklar göstermektedir. Eğitimin amaçları, uzun bir süreyi öngörmektedir. İnsanların; var olan gizil güçlerin ortaya çıkarılması, karşılaştığı sorunları çözebilme becerilerinin ve uyum sağlama yeteneklerinin geliştirilmesi eğitimin önde gelen amaçlarından. Eğitim, insanların sağlıklı bir hayat sürmeleri için onları eğitime sorumluluğunu üstlenmektedir. Eğitimin sahip olduğu özgün yapı, eğitim yönetimini de özgün kılmaktadır (Aydın, 2014).

Bir okulun yönetilme biçimi, diğer bir deyişle etkili yönetilip yönetilmediği, öğrencilerin başarı durumuna etki etmektedir. Ayrıca öğrenci başarısı, okulun etkili bir lider tarafından yönetilip yönetilmemesi ile de ilişkilidir. Okulun belirgin bir hedefinin bulunması ve ikliminin sağlıklı olması; öğretmenlerin öğrenci, veli ve meslektaşlarına karşı olumlu tutum ve davranışlar sergilemeleri; sınıflarda meydana getirilen etkili sınıf ortamları ve faaliyetleri durumları okuldaki liderliğin varlığını göstermektedir. Okulda sergilenen bu liderlik, etkili bir liderliktir (Gedikoğlu, 2015).

Okul müdürü, liderin öncesinde bir üsttür. Liderlik, bir grup davranışdır. Üstlük ise bireysel hak ve sorumlulukları içermektedir. Üstlük algısından liderlik algısına dönüşebilmesi, bazı yollarla olabilmektedir. Birincisi, okul müdürünün eğitim girişiminin temel değerlerini özümsemesi ve eylemlerinde sergilemesidir. Bu kapsamda liderlik görevlerinden bazıları; bireyin ve kurumdaki işbirliğinin önemi, öğrencilerin gelişimleri biçimindedir. Örgütün ve üyelerin ihtiyaç ve beklentilerinin dengelenmesi, ikincisini oluşturmaktadır. Üçüncü olarak ise kurumda insan ilişkilerinin kaliteli olduğu bir iklim meydana getirilmesidir (Bursalıoğlu, 2015).

Eğitim ve Mesleki Gelişim

Bilgi toplumuna geçişle birlikte işin, fiziksel olma yönü azalmakta; bilgi, özgün fikir sunabilme ve araştırma yapma gibi zihinsel yönlerinin önemi artmaktadır. Eğitimle bireyler, çevrelerindeki değişimlere uyum sağlama yeteneklerini geliştirmektedirler. Böylelikle bireyler, değişimlerin üstesinden gelmektedirler. Bireyler; fikir üretmekte, hem ekiplerin içerisinde yer alabilmekte hem de bağımsız hareket edebilmekte, alışkanlıklarını ve eylemlerini değiştirebilmektedirler (Koçel, 2018).

Örgütsel performansın göstergeleri arasında yenilikçilik ve kalite yer almaktadır (Saruhan ve Yıldız, 2014). Kalite yönetimi açısından okulların başarıya ulaşmalarında, okul liderleri bazı konulara önem vermelidirler. Bu kapsamda okul liderleri okulda toplam kalite ekiplerini meydana getirmeli; toplam kaliteyi ve gelişmeyi okulun kültürünün bir unsuru haline getirmeli; öğretmen, öğrenci ve velilerle işbirliği içerisinde olmalı; okuldaki başarısızlık

ya da yetersizlik nedenleri bulup bu olumsuz durumları ortadan kaldırmalı; öğretmenleri mesleki gelişimleri için teşvik etmeli ve desteklemelidirler (Gedikoğlu, 2015).

Okul müdürü, öğretmenlerin mesleki gelişiminden sorumludur. Bu konuda müdürün yapacaklarının en başında; öğretmenlerin, okul toplumunun ve velilerin bireysel ve mesleki gelişimlerini sağlama amaçlı faaliyetler düzenlemesi gelmektedir. Okul, sürekli öğrenmenin merkezi haline getirilmelidir. Okul müdürünün bu konuda, plan ve stratejisinin bulunması gerekmektedir (Turan, 2011).

Etkili okul müdürleri, öğretmenler için eğitim ve danışmanlık hizmeti vermenin önemini farkındadırlar. Örneğin öğretmenlere yeni program uygulandığında öğretimsel olarak rehberlik etmektedirler. Bu durum liderliğin temelini de meydana getirmektedir (McEwan, 2003).

Yönetici, okuldaki çalışanların tamamı için sürekli bir mesleksel gelişmeye dönük uygun bir ortam hazırlamalıdır. Yönetimsel görevler içerisinde personelle birlikte çalışma, hizmet içi gelişimin planlanması ve örgütlenmesi yer almaktadır. Yönetici; danışmanlık yapan, kolaylaştıran ve teşvik eden kişidir. Yöneticinin öğretim kadrosunun tamamı, onun sınıfı olup asıl rolü öğretmenliktir (Aydın, 2014).

İnsan Kaynakları Yönetimi

İnsan kaynağı, eğitim sisteminin en önemli unsurudur. Eğitim sistemi, içerisinde çok sayıda çalışan ve öğrenci barındırmaktadır. Bir eğitim sisteminin başarısı, onu işletecek olan bireylerin nitelikleriyle ilişkilidir. Hiçbir eğitim sisteminin, içerisinde görevli olan bireylerin niteliklerinin üzerinde, eğitim hizmeti ve ürün üretmeyeceği bilinmektedir. Buradan hareketle eğitim sisteminde görevli olacak insan kaynağının niteliği; hizmet üretimi, ürün ve çıktılarının niteliği yönleriyle önemlidir (Şişman, 2019).

İnsan kaynakları yönetimi; insan kaynaklarının planlaması, personelin sağlanması ve seçilmesi, mesleki gelişim, performansın değerlendirilmesi ve ücretlendirme süreçlerini içermektedir. İnsan kaynakları planlaması, mevcut ve gelecekte oluşacak personel gereksinimi ile ilgilidir. Okullarda genel olarak ileride oluşacak olan araç ve gereç, finansa dair gereksinimlere ilişkin ihtiyaç geliştirme ve kapasite geliştirme planları yapılmaktadır. Personel planlarına uygun kalifiye başvuruların alınması, personel sağlamanın içeriğindedir. Personel seçimi, işe uygun adaylardan seçim yapılmasıdır. Personel geliştirme, örgütteki mevcut personelin mesleki gelişimini sağlamaya dönük süreçleri kapsamaktadır. Ölçme, eğitim ve değerlendirme personel gelişim programının temel aşamalarını meydana getirmektedir. Örgütte belirlenen standartlara

uygun bir biçimde personelin değerlendirilmesi, performans değerlendirme süreci içerisinde. Son olarak ücretlendirme ise maaş, ödül ve sosyal haklardan oluşmaktadır. İyi bir ücretlendirme programı, personelin; örgüte katılma istekliliğini, örgütte kalmasını, motive olmasını ve performansını ödüllendirmede örgüte destek olmaktadır (Lunenburg ve Ornstein, 2012).

Örgütün; insan ve madde kaynaklarını en etkili şekilde kullanmak suretiyle belirlenen hedeflere ve başarıya ulaşması mümkün olmaktadır. Bu bakımdan okul yöneticisinin akademik olarak yönetim alanında eğitim alması zorunludur. Akademik eğitimle okul yönetimine ilişkin kavramlara ve süreçlere hakim olması sağlanmaktadır. Bu yolla okulun içinde ve dışındaki grupları okulun amaçları doğrultusunda harekete geçirmektedir. Akademik eğitimle kavramları, davranışa dönüştürmektedir. Dolayısıyla bu durum okul yöneticisinin karşılaştığı sorunlara bilimsel yaklaşım sergilemesine katkı sunmaktadır (Bursalıoğlu, 2015).

İnsani bakımdan değerlendirildiğinde; okulun varlık nedeninin temelinde okulla ilişkili bireylerin tamamının, gereksinim ve beklentilerinin eğitimle karşılanması söz konusudur. Dolayısıyla okul ve eğitimin amaç ve faaliyetlerinin kararlaştırılması ve eğitime ilişkin yapılan planlama süreçlerinde, okulun paydaşlarının tamamının beklentilerinin neler olduğu belirlenmelidir. Planlama ve uygulamalarda, bu beklentilerin dikkate alınması önemlidir (Şişman, 2019).

Çalışanların güçlü yanlarının ortaya çıkarılması, üretkenlik açısından son derece önemlidir. İnsan ilişkilerinin iyi olması ve çalışanlara yöneticileri tarafından iyi davranılması ile çalışan üretkenliği doğru orantılıdır. Okul müdürü kurumundaki bireyleri gözlemleyip onlara koçluk yapmalı, imkan ve kaynak sağlamalı, enerji vermeli, onları organize etmeli ve güdülemelidir (McEwan, 2003).

Örgütte sürekli bir denetimin olması ve çalışanların yapacaklarına yöneticilerin karar vermesi yerine çalışanların kendi işleri üzerinde kontrol yetkilerinin olması ve inisiyatif alabilmeleri önemli görülmektedir. Nitekim bu durum, çalışanların motivasyon ve performans düzeylerindeki artışa katkı sunmaktadır (Noyes, 2007). Modern yönetim yaklaşımlarına göre yöneticiler; örgütün hedefleri doğrultusunda çalışanlara vizyon kazandırmakta, etkili takımlar oluşturup işbirliği içerisinde çalışmalarını teşvik etmekte, çalışma ortamını öğrenmeye ve yenilik üretmeye uygun hale getirmekte, bu doğrultuda kaynaklar temin etmektedirler (Kılıç, 2015).

Etkili bir öğretim sürecinin meydana getirilmesinde, yöneticilerin ve öğretim elemanlarının yanı sıra sekreterlik ve büro yönetimi gibi yardımcı hizmetlerin de önemli olduğu bilinmektedir. Yardımcı hizmetler, diğer hizmetlerin nitelik

açısından daha iyi olmasına yardımcı olmaktadır. Yönetici, bu hizmetleri sunan kişilerin kendilerini geliştirmeleri için önlemler almakta ve onlara rehberlik hizmeti sunmaktadır (Aydın, 2014).

3- SONUÇ

Okul yöneticisi, okulun amaçlarının doğru olarak anlaşılabilmesi için net olarak ortaya konulmasında ve okul ortamının örgütsel öğrenmeye elverişli bir ortam haline gelmesinde önemli bir role sahiptir. Ortak amaç etrafında okul üyelerinin biraraya gelmesi ve bu doğrultuda harekete geçirilmesi önemlidir. Böylelikle öğretmenler; deneyimlerini paylaşabilmekte, sorunlarını zamanında ve en doğru şekilde çözebilmektedirler. Yöneticiler de öğretmenlere mesleklerini icra ederken gereksinim duydukları kaynakları temin etmekte, eşitlikçi yaklaşmakta ve destek sunmaktadır. Yönetimsel desteğin ve öğretmenler arasındaki bu işbirliğinin, okulda verimlilik artışını sağlayacağı açıktır. Ayrıca öğretmenlerin okulda yönetimsel destek algılamaları, öğretmenlerin moral açısından daha iyi olmalarına ve daha çok adanmışlık davranışı sergilemelerine katkı sunmaktadır. Bu durumların doğal sonucu olarak okulun iklimi olumlu etkilenmektedir. Öğretimde görevli kişilerin kendilerini geliştirmeleri ve daha fazla gayret sergilemeleri, sunulan eğitim hizmetinin niteliğini artırmaktadır. Bu ortamda öğrencilerin akademik başarı düzeyleri artmaktadır.

REFERANSLAR

- Aydın, M. (2014). *Eğitim yönetimi*. Ankara: Gazi kitabevi.
- Bakan, İ., Büyükbeşe, T., Erşahan, B., & Kefe, İ. (2013). Kadın çalışanların yöneticilere ilişkin algıları: Bir alan çalışması. *Çankırı Karatekin Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 3(2), 71-84. <https://izlik.org/JA65JZ49FU>
- Barutçugil, İ. (2014). *Liderlik*. Kariyer Yayıncılık.
- Başaran, İ. E. (1982). *Örgütsel davranış*. Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları.
- Bursalıoğlu, Z. (2015). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış*. Pegem Akademi.
- Bush, T. (2008). From management to leadership: Semantic or meaningful change? *Educational Management Administration and Leadership*, 36(2), 271-288.
- Cemaloğlu, N., & Şahin, F. (2017). Birey, örgüt ve yönetim. N. CEMALOĞLU ve F. ŞAHİN (Ed.), *Örgütsel davranış ve yönetimi* içinde (ss. 1-31). Ankara: Pegem Akademi.
- Çelik, V. (2013). *Eğitimsel liderlik*. Pegem Akademi.
- Demirtaş, H. (2014). Okul örgütü ve yönetimi. R. SARP KAYA (Ed.), *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi* içinde (ss. 87-139). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Eren, E. (2015). *Örgütsel davranış ve yönetim psikolojisi*. Beta.
- Erkutlu, H. V. (2014). *Liderlik kuramları ve yeni bakış açıları*. Efil Yayınevi.
- Gedikoğlu, T. (2015). *Liderlik ve okul yönetimi*. Anı Yayıncılık.
- Genç, N. (2012). *Yönetim ve organizasyon: Çağdaş sistemler ve yaklaşımlar*. Seçkin Yayıncılık.
- Kılıç, T. (2015). *Nasıl başardılar?* AZ Yayınları.
- Koçel, T. (2018). *İşletme yöneticiliği*. Beta.
- Lunenburg, F. C., & Ornstein, A. C. (2012). *Educational administration: Concepts and practices* (Sixth Edition). Wadsworth Cengage Learning Publishing.
- McEwan, E. (2003). *Ten traits of highly effective principals: From good to great performance*. Corwin Press.
- Noyes, N. (2007). *Self-directed work teams: Do they impact employee motivation and accountability to reduce*. Thesis, Rochester Institute of Technology.
- Robbins, S.P., Decenzo, D., & Coulter, M. (2013). *Yönetimin esasları* (A. ÖĞÜT, çev. ed.). Nobel Akademik Yayıncılık (Orijinal çalışma basım tarihi 2011).

- Saruhan, Ş. C., & Yıldız, M. L. (2014). *İnsan kaynakları yönetimi, teori ve uygulama* (2. Baskı). İstanbul: Beta Basım Dağıtım.
- Şimşek, M. Ş., Çelik, A., & Akgemci, T. (2014). *Davranış bilimleri*. Eğitim Yayınevi.
- Şişman, M. (2019). Eğitime giriş. Pegem Akademi.
- Şişman, M. (2019). *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi*. Pegem Akademi.
- Taymaz, H. (2003). *Okul yönetimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Turan, S. (2011). Bir insan olarak okul müdürü (Ed. A. AÇIKALIN, M. ŞİŞMAN ve S. TURAN) içinde *İşini bil okuluna sahip ol* (s. 75-94). Pegem.

10. Bölüm

E Biyoloji Eğitiminde Karşılaştırmalı Çalışmalar: Türkiye ve Diğer Ülke Uygulamalarının Sistematik Bir Derlemesi

Dalila Jabbar Salman AL-RUBAYE¹, Sultan ÇIKRIK²

Özet

Bu çalışmanın amacı, Türkiye ile diğer ülkelerin biyoloji eğitimi açısından karşılaştırıldığı güncel araştırmaları betimsel içerik analizi yoluyla incelemektir. Web of Science, ULAKBİM TR Dizin ve YÖK Ulusal Tez Merkezi başta olmak üzere çeşitli veri tabanlarında 2016-2026 yılları arasında yapılan taramada 33 çalışmaya ulaşılmış; dahil etme ve dışlama kriterleri uygulandıktan sonra 17 çalışma incelemeye dahil edilmiştir. Bulgular, dahil edilen çalışmaların en sık İngiltere, Singapur ve Kanada ile karşılaştırma yaptığını; ağırlıklı olarak doküman analizi yöntemini kullandığını ve büyük ölçüde öğretmen yetiştirme, öğretim programı/ders kitabı ve evrim eğitimi temaları etrafında yoğunlaştığını göstermektedir. İncelenen çalışmaların önemli bir kısmı (7 çalışma) biyolojiyi tek başına değil, fizik, kimya veya genel fen bilimleri ile birlikte ele alan çok disiplinli araştırmalardır. Bulgular, Türkiye'nin biyoloji öğretmeni yetiştirme programlarının disiplinlerarası olma ve uygulama ağırlığı bakımından bazı ülkelerin gerisinde kaldığını, buna karşın öğretim programı içeriği ve kazanım sayısı bakımından bazı ülkelere göre daha ayrıntılı olduğunu ortaya koymaktadır. Bu bölüm, alan yazındaki eğilimleri ve boşlukları ortaya koyarak gelecekteki karşılaştırmalı biyoloji eğitimi araştırmalarına yön göstermeyi amaçlamaktadır.

Anahtar Kelimeler: *Biyoloji Eğitimi, Karşılaştırmalı Eğitim, Betimsel İçerik Analizi, Öğretmen Yetiştirme, Türkiye*

¹ Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Biyoloji Eğitimi Bilim Dalı, ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-1919-8634>, 23810602402@gazi.edu.tr

² Dr. Öğr. Üyesi, Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Biyoloji Eğitimi Ana Bilim Dalı, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6821-7922>, sultanaltunsoy@gazi.edu.tr

1. Giriş

Biyoloji eğitimi, bireylerin doğal dünyayı bilimsel bir bakış açısıyla anlamlandırmasını sağlayan ve fen okuryazarlığının temelini oluşturan bir disiplindir. Farklı ülkelerin biyoloji eğitimi uygulamalarının karşılaştırılmasıyla müfredat geliştirme, öğretmen yetiştirme politikaları ve öğretim yöntemleri konusunda kanıta dayalı öneriler geliştirilmesine katkı sağlanmaktadır. Karşılaştırmalı eğitim araştırmaları, bir ülkenin eğitim sistemini yalnızca kendi bağlamı içinde değil, başka sistemlerle ilişkisi içinde de değerlendirme imkânı sunması açısından oldukça önemlidir.

Disiplinlerarası bir niteliğe sahip olan karşılaştırmalı eğitim, Batı literatüründe 18. yüzyılın sonu ve 19. yüzyılın başlarından itibaren konumlanmaya başlamıştır. Avrupa'daki Aydınlanma Çağı'nın etkisiyle modernist dönemi biçimlenen bu alan, günümüze değin eğitim sistemlerini, sorunlarını, olgularını ve süreçlerini çeşitli metot ve teknikler aracılığıyla sistematik bir biçimde ele almaktadır (Öksüz Gül, 2018).

Karşılaştırmalı eğitim, farklı kültürler ve ülkelerdeki eğitim sistemlerinin benzerliklerini ve farklılıklarını tanımlamaya yardımcı olan; bu sayede insanları daha iyi eğitebilmek için yararlı öneriler sunan bir çalışma alanıdır (Türkoğlu, 1998). Eğitim sistemlerini sadece kendi sınırları içerisinde değil, küresel bir perspektifle incelemek, eğitim sorunlarına daha geniş bir çerçeveden çözüm yolları üretmeyi kolaylaştırmaktadır (Şekerci, Gök ve Özçetin, 2019).

Karşılaştırmalı eğitim araştırmaları, farklı ülkelerin eğitim sistemlerini, müfredat yapısını, öğretim yöntemlerini ve öğrenci başarısını sistematik biçimde inceleyerek eğitim politikalarına ve uygulamalarına yönelik kanıta dayalı öneriler geliştirmeyi amaçlamaktadır (Blake, 1982; Kazamias, 2009; Marshall, 2014). Karşılaştırmalı eğitime yönelik bilimsel merak ile bu merak doğrultusunda izlenen yöntem ve süreçler, farklı ülkelerin eğitim sistemlerine çeşitli boyutlarıyla ışık tutmakta ve bu alanda zengin bir yazın oluşturmaktadır (Şahin, 2021).

Türkiye'de biyoloji eğitimi alanında çok sayıda araştırma yürütülmüş olmakla birlikte, Türkiye'yi başka ülkelerle karşılaştıran çalışmaların dağınık bir görünüm sergilediği ve bu çalışmaların bütüncül biçimde bir araya getirilmediği görülmektedir. Bu durum, alanın genel eğilimlerinin, hangi ülkelerle ne sıklıkla ve hangi temalar etrafında karşılaştırma yapıldığının, hangi yöntemlerin tercih edildiğinin ve alandaki boşlukların sistematik olarak ortaya konmasını güçleştirmektedir.

Türkiye'de karşılaştırmalı eğitim alanının genel eğilimlerini ortaya koyan içerik analizi çalışmaları, alanın son yıllarda artan bir ilgiye konu olduğunu ancak belirli birkaç ülke etrafında yoğunlaştığını göstermektedir. Koç (2019), 2005-2018 yılları arasında YÖK Ulusal Tez Merkezi'ne kayıtlı 217 lisansüstü tezi incelediği

çalışmasında, en sık karşılaştırma yapılan ülkelerin sırasıyla Almanya, ABD ve İngiltere olduğunu; en çok ele alınan konu başlıklarının ise öğretim programları ve eğitim sistemleri olduğunu belirlemiştir. Benzer şekilde Kuru Çetin, Korkmaz ve Öner (2017), 2001-2016 yılları arasında yayımlanan 128 makale ile 173 lisansüstü tezi inceledikleri çalışmalarında, en çok İngiltere ve Almanya ile Türkiye karşılaştırmasının yapıldığını, bu ülkeleri Finlandiya ve Singapur'un izlediğini; buna karşın incelenen çalışmaların önemli bir kısmında (50 makale, 1 tez) araştırma yaklaşımının ve deseninin açıkça tanımlanmadığını tespit etmişlerdir. Bu iki çalışma, genel olarak karşılaştırmalı eğitim alanının eğilimlerini ortaya koymakla birlikte, disipline özgü (biyoloji, fizik, kimya gibi) karşılaştırmalı çalışmaların ayrı bir sentez konusu olarak ele alınmadığını da göstermektedir; bu durum, mevcut çalışmanın gerekçelerinden birini oluşturmaktadır.

Bu çalışmanın amacı, Türkiye’de biyoloji eğitimini diğer ülkelerle karşılaştıran güncel araştırmaları betimsel içerik analizi yoluyla incelemek ve alanyazından elde edilen bulguları sentezlemektir. Bu doğrultuda, araştırmalarda hangi ülkelerle karşılaştırma yapıldığı, hangi araştırma yöntemleri ve yayın türlerinin kullanıldığı, çalışmaların hangi temalarda yoğunlaştığı ve Türkiye’nin karşılaştırıldığı ülkelere göre eğitimdeki güçlü ve zayıf yönlerinin neler olduğu sorularına yanıt aranmıştır.

2. Yöntem

2.1. Araştırma Modeli

Bu çalışma, Türkiye’de biyoloji eğitimini diğer ülkelerle karşılaştıran araştırmaların incelenmesine yönelik betimsel içerik analizi modelinde tasarlanmıştır. Betimsel içerik analizi, belirli bir konuda yapılmış çalışmaların eğilimlerini; yıl, yöntem, örneklem, konu ve bulgular gibi önceden belirlenmiş kategoriler üzerinden sistematik ve betimsel biçimde ortaya koymayı amaçlayan bir araştırma sentezi yaklaşımıdır (Çalık & Sözbilir, 2014.)

2.2. Veri Kaynakları ve Tarama Süreci

Çalışmalar Web of Science, ULAKBİM TR Dizin ve YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanlarında 2016-2026 yılları arasında taranmıştır. Tarama sürecinde “biology education”, “comparative”, “Turkey” ve bunların Türkçe karşılıkları (“biyoloji eğitimi”, “karşılaştırmalı”) anahtar kelimeleri kullanılmıştır.

2.3. Dahil Etme ve Dışlama Kriterleri

Taranan çalışmaların değerlendirilmesinde Tablo 1’de sunulan dahil etme ve dışlama kriterleri kullanılmıştır. Kriterleri karşılayan çalışmalar, araştırmacılar tarafından başlık, öz ve gerektiğinde tam metin düzeyinde incelenerek son listeye alınmıştır. Tarama sonucunda 33 çalışmaya ulaşılmış; başlık, öz ve gerektiğinde tam

metin düzeyinde yapılan değerlendirme sonucunda 17 yayın kaydı dahil edilme kriterlerini karşılamıştır. Dahil edilen her çalışma; yazar, yıl, karşılaştırılan ülke(ler), yayın türü, araştırma yöntemi, örneklem, veri toplama aracı, karşılaştırma teması ve temel bulgular kategorilerine göre kodlanmış; kodlanan veriler betimsel istatistikler (frekans) ile analiz edilmiştir.

Tablo 1. Dahil Etme ve Dışlama Kriterleri

Dahil Etme Kriterleri	Dışlama Kriterleri
Türkiye ile en az bir ülkeyi biyoloji eğitimi açısından karşılaştıran çalışmalar	Yalnızca Türkiye'ye veya yalnızca tek bir başka ülkeye odaklanan (karşılaştırma içermeyen) çalışmalar
Hakemli dergilerde yayımlanmış makaleler, tezler ve tam metin bildiriler	Derleme/görüş yazıları, özet bildiriler, hakemsiz yayınlar
2016-2026 yılları arasında yayımlanmış çalışmalar	Belirlenen tarih aralığı dışında yayımlanan çalışmalar
Türkçe veya İngilizce dilinde yayımlanmış çalışmalar	Tam metnine erişilemeyen çalışmalar
Biyoloji eğitimine özgü bulgular içeren çalışmalar	Genel fen eğitimi kapsamında olup biyolojiye özgü bulgu sunmayan çalışmalar

2.4. İnceleme Kategorileri

Dahil edilen çalışmalar, alanyazın taranarak oluşturulan ve Tablo 2’de sunulan kategoriler doğrultusunda incelenmiştir. Kategoriler, benzer derleme çalışmalarından yararlanılarak ve araştırma soruları ile uyumlu biçimde geliştirilmiştir.

Tablo 2. İnceleme Kategorileri

İnceleme Kategorisi	Alt Kategoriler / Kodlar
Yayın Yılı	2016-2026 arasında yıllara göre dağılım
Yayın Türü	Makale, tez (yüksek lisans/doktora), bildiri, rapor
Karşılaştırılan Ülke(ler)	Türkiye ile karşılaştırılan ülke veya ülke grupları
Araştırma Yöntemi	Nicel, nitel, karma yöntem, doküman analizi, içerik analizi
Örneklem / Çalışma Grubu	Öğrenci, öğretmen, öğretmen adayı, müfredat dokümanı vb. ve örneklem büyüklüğü
Veri Toplama Aracı	Ölçek, test, mülakat formu, müfredat/ders kitabı metinleri vb.
Karşılaştırma Teması	Müfredat içeriği, öğretim yöntemi, öğrenci başarıları/tutumu, ölçme-değerlendirme, teknoloji entegrasyonu

2.5. Verilerin Analizi

Dahil edilen her çalışma, Tablo 2’deki kategoriler doğrultusunda araştırmacılar tarafından bir kodlama formuna işlenmiştir. Kodlanan veriler betimsel istatistikler (frekans ve yüzde) ile analiz edilmiş ve bulgular tablo olarak sunulmuştur. Dahil edilen 17 araştırmaya, yayın yılına göre kronolojik sırayla Ç1’den Ç17’ye kadar birer kod verilmiş, tablolarda bu kodlardan da yararlanılmıştır

3. Bulgular

3.1. Tarama Sürecine İlişkin Genel Sayılar

Tarama ve seçim sürecinin aşamaları ile her aşamada kalan çalışma sayıları Tablo 3’te özetlenmiştir.

Tablo 3. Tarama Sürecine İlişkin Sayılar

Aşama	Çalışma Sayısı
Veritabanı taramasıyla ulaşılan çalışma sayısı	33
Başlık/öz incelemesi sonrası dışlanan çalışma sayısı	16
Dahil etme/dışlama kriterlerine göre incelemeye alınan nihai çalışma sayısı	17

3.2. Yayın Yılına Göre Dağılım

Dahil edilen 17 yayın kaydının yıllara göre dağılımı incelendiğinde, çalışmaların 2016-2018 döneminde ve özellikle 2022 yılından itibaren yoğunlaştığı, 2019-2021 yılları arasında ise dahil etme kriterlerini karşılayan hiçbir yayına rastlanmadığı görülmektedir (Tablo 4).

Tablo 4. Yayın Yılına Göre Dağılım

Yayın Yılı	f	%	Çalışmalar
2026	1	5,9	Ç1
2025	5	29,4	Ç2, Ç3, Ç4, Ç5, Ç6
2024	1	5,9	Ç7
2023	1	5,9	Ç8
2022	1	5,9	Ç9
2018	3	17,6	Ç10, Ç11, Ç12
2017	3	17,6	Ç13, Ç14, Ç15
2016	2	11,8	Ç16, Ç17
Toplam	17	100	

Çalışmaların beşi (%29,4) 2025 yılında yayımlanmıştır. Bu bulgu, karşılaştırmalı biyoloji eğitimi araştırmalarının Türkiye bağlamında yakın zamanda belirgin bir ivme kazandığına işaret etmektedir.

3.3. Yayın Türüne Göre Dağılım

Dahil edilen 17 çalışmanın %47,1'i (n=8) makale, %41,2'si (n=7) yüksek lisans/doktora tezi, %5,9'u (n=1) bildiri ve %5,9'u (n=1) kitap bölümüdür (Tablo 5).

Tablo 5. Yayın Türüne Göre Dağılım

Yayın Türü	f	%	Çalışmalar
Makale	8	47,1	Ç1, Ç2, Ç3, Ç7, Ç9, Ç10, Ç13, Ç17
Yüksek Lisans/Doktora Tezi	7	41,2	Ç4, Ç5, Ç6, Ç8, Ç12, Ç14, Ç15
Bildiri	1	5,9	Ç16
Kitap Bölümü	1	5,9	Ç11
Toplam	17	100	

Tezlerin makalelere yakın bir oranda temsil edilmesi, alanın büyük ölçüde lisansüstü tez çalışmalarıyla beslendiğini, ancak bu tezlerin önemli bir kısmının henüz makaleye dönüştürülüp uluslararası görünürlük kazanmadığını göstermektedir. Nitekim incelenen kayıtlardan biri (Öden, 2023 tezi; Öden, Taşkın Bedizel ve Özgür, 2025 makalesi), aynı araştırmanın hem tez hem de makale formunda yayımlanmış bir örneğidir.

3.4. Karşılaştırılan Ülkelere Göre Dağılım

Türkiye'nin en sık karşılaştırıldığı ülkeler Singapur, İngiltere ve Kanada'dır. Bunları Fransa, İran, Avustralya, İrlanda, Çek Cumhuriyeti, Finlandiya, Azerbaycan, Malezya, Etiyopya, Almanya, ABD, Türkmenistan, Rusya ve Polonya ile birer çalışma izlemektedir (Tablo 6).

Ayrıca iki çalışma (Borgerding & Deniz, 2018; Mavrikaki ve ark., 2024), Türkiye'yi 19-22 ülke/bölgeyi kapsayan çok uluslu bir sentezin parçası olarak ele almıştır. Karşılaştırılan ülkelerin çoğunlukla Avrupa (Fransa, İrlanda, Çek Cumhuriyeti, Finlandiya, Almanya, Türkmenistan, Rusya, Polonya, İngiltere) ve gelişmiş Batı ülkelerinden (Kanada, Avustralya, ABD) oluştuğu; Asya'dan (Singapur, Malezya, İran, Azerbaycan) ve Afrika'dan (Etiyopya) ise sınırlı sayıda ülkenin temsil edildiği görülmektedir.

Tablo 6. Karşılaştırılan Ülkelere Göre Dağılım

Karşılaştırılan Ülke / Bölge	f	Çalışmalar
Singapur	3	Ç2, Ç8, Ç10
İngiltere	2	Ç15, Ç17
Kanada	2	Ç10, Ç16
Fransa	2	Ç2, Ç8
İran	1	Ç1
Avustralya	1	Ç10
İrlanda	1	Ç10
Çek Cumhuriyeti	1	Ç13
Finlandiya	1	Ç3
Azerbaycan	1	Ç9
Malezya	1	Ç12
Etiyopya	1	Ç14
Almanya	1	Ç17
ABD	1	Ç17
Türkmenistan	1	Ç4
Rusya	1	Ç5
Polonya	1	Ç6
Çok uluslu sentez (19-22 ülke/bölge)	2	Ç7, Ç11

3.5. Araştırma Yöntemine Göre Dağılım

İncelenen çalışmaların büyük çoğunluğu doküman analizi yöntemini (ikincil tez analizleri dahil) kullanmıştır (Tablo 7).

Tablo 7. Araştırma Yöntemine Göre Dağılım

Araştırma Yöntemi	f	%	Çalışmalar
Doküman Analizi	12	70,6	Ç1, Ç2, Ç4, Ç6, Ç7, Ç8, Ç9, Ç10, Ç14, Ç15, Ç16, Ç17
Doküman Analizi (tezlerin ikincil analizi)	2	11,8	Ç3, Ç13
Karma Yöntem	1	5,9	Ç5
Yapay Sinir Ağları ile Modelleme	1	5,9	Ç12
Sentez	1	5,9	Ç11
Toplam	17	100	

Karma yöntem (Poyraz, 2025), modelleme (Yağcı, 2018) ve sentez (Borgerding ve Deniz, 2018) yaklaşımlarını kullanan çalışmalar tespit edilmiştir. Bu durum, karşılaştırmalı biyoloji eğitimi araştırmalarının Türkiye bağlamında ağırlıklı olarak doküman incelemesine dayandığını; anket, deney, görüşme gibi birincil veri toplama araçlarını kullanan çalışmaların ise sınırlı sayıda olduğunu göstermektedir.

3.6. Tematik Kategorilere Göre Dağılım

Dahil edilen çalışmalar tematik olarak incelendiğinde, en sık işlenen temanın biyoloji öğretim programı karşılaştırması (n=5) olduğu, bunu biyoloji öğretmeni yetiştirme temasının (n=4) izlediği görülmektedir (Tablo 8). Bunları evrim eğitimi (n=2), ders kitabı analizi (n=2), tez/literatür eğilimleri (n=2) ve laboratuvar/öğretmenlik uygulaması (n=2) izlemektedir. Çevre eğitimi, akademik başarı tahmini ve bilim insanı temsili temaları birer çalışmayla sınırlı kalmıştır. Bazı çalışmalar (ör. Aydogdyeva, 2025; İdin, 2022; Poyraz, 2025) birden fazla temaya birden dahil edildiğinden ve Öden'in (2023) tezi ile Öden ve ark.'nın (2025) makalesi aynı temada iki ayrı yayın kaydı olarak sayıldığından, tablodaki frekans toplamı incelenen 17 yayın kaydından fazladır. Dikkat çekici bir bulgu, incelenen çalışmalardan 7'sinin (%43,8) biyolojiyi tek başına değil fizik, kimya, coğrafya veya genel fen bilimleri ile birlikte ele alan çok disiplinli araştırmalar olmasıdır (Taleby ve ark., 2026; Derman ve Gurbuz, 2018; Can ve ark., 2017; Oktay ve ark., 2025; İdin, 2022; Yağcı, 2018; Çiftçi, 2017). Bu çalışmalarda biyolojiye özgü bulgular, diğer disiplinlerden ayrıştırılabildiği ölçüde derlemeye dahil edilmiştir.

Tablo 8. Tematik Kategorilere Göre Dağılım

Tema	f	Çalışmalar
Biyoloji Öğretim Programı Karşılaştırması	5	Ç1, Ç2, Ç4, Ç8, Ç14
Biyoloji Öğretmeni Yetiştirme	4	Ç5, Ç6, Ç16, Ç17
Evrime Eğitimi	2	Ç7, Ç11
Ders Kitabı Analizi	2	Ç4, Ç9
Tez/Literatür Eğilimleri (İkincil Analiz)	2	Ç3, Ç13
Laboratuvar / Öğretmenlik Uygulaması	2	Ç5, Ç15
Çevre Eğitimi	1	Ç10
Akademik Başarı Tahmini	1	Ç12
Bilim İnsanı Temsili	1	Ç9

3.7. Türkiye ile ilgili Bulgular

İncelenen çalışmaların bulguları, Türkiye'nin karşılaştırıldığı ülkelere göre karışık bir tablo ortaya koyduğunu göstermektedir. Türkiye lehine bulgular arasında, Türkmenistan ile karşılaştırıldığında biyoloji öğretim programının daha yapılandırmacı, ayrıntılı ve dijital destekli olması (Aydogdyeva, 2025), Malezya ile karşılaştırıldığında mesleki-teknik lise öğrencilerinin biyoloji başarı tahmin doğruluğunun daha yüksek çıkması (Yağcı, 2018), Rusya ile karşılaştırıldığında biyoloji öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması dersini daha yeterli bulması (Poyraz, 2025) ve çevre eğitimi tezlerinin biyoloji/ekolojik bilimler programlarında Çek Cumhuriyeti'ne göre daha yoğun üretilmesi (Can ve ark., 2017) yer almaktadır.

Buna karşın, Türkiye ile ilgili şu bulgular da tespit edilmiştir: Almanya, İngiltere ve ABD ile karşılaştırıldığında Türkiye'deki biyoloji öğretmenliği programlarının disiplinlerarası bir yapıya sahip olmadığı; disiplinlerarası derslerin sınırlı ve çoğunlukla seçmeli olduğu (Köse, 2016); Kanada ile karşılaştırıldığında ise Türkiye'de öğretmenlik mesleğine başlamadan önce ayrı bir sertifikasyon zorunluluğunun bulunmadığı (Efe ve ark., 2016) belirlenmiştir. Diğer çalışmaların büyük kısmında (n=9) ise bulgular her iki ülkenin farklı alanlarda güçlü/zayıf yönleri sahip olduğu şeklinde karışık bir örüntü sergilemektedir; örneğin Öden ve ark. (2025), Türkiye'nin bilimsel süreç becerilerine ve bunların gerçek yaşamla ilişkilendirilmesine güçlü vurgu yaparken, Fransa'nın Bloom taksonomisinin üst düzeylerinde daha fazla kazanıma sahip olduğunu ortaya koymuştur.

4. Tartışma

Bu çalışmanın bulguları, Türkiye'de karşılaştırmalı biyoloji eğitimi araştırmalarının son on yılda artan bir ilgiye konu olduğunu, ancak bu ilginin belirli ülkeler ve temalar etrafında yoğunlaştığını ortaya koymaktadır. İncelenen çalışmaların üçte birine yakınının (n=6, %35,3) yalnızca 2025-2026 yıllarında yayımlanmış olması ve 2019-2021 döneminde kritere uyan hiçbir çalışmaya rastlanmaması, alanın yakın zamanda belirgin bir ivme kazandığına işaret etmektedir.

4.1. Karşılaştırma Ülkelerinin Dağılımı Üzerine

Türkiye'nin en sık Singapur, İngiltere ve Kanada ile karşılaştırılması, bu ülkelerin uluslararası sınav sonuçlarında (PISA, TIMSS) öne çıkan veya alternatif eğitim sistemi modelleri sunan ülkeler olmasıyla ilişkilendirilebilir. Nitekim, Singapur ve Kanada PISA başarılarıyla öne çıkan ve karşılaştırmalı eğitim yönetimi alanyazınında sıklıkla örnek gösterilen ülkeler arasında yer almaktadır (Didin, 2014). Öksüz Gül (2018)'ün de vurguladığı gibi, 2000'li yıllardan itibaren karşılaştırmalı eğitim araştırmalarının motivasyon kaynağı büyük ölçüde

uluslararası sınav başarısı ve ülkeler arası ekonomik rekabet olmuştur; bu genel eğilimin biyoloji eğitimi alt alanında da kendini gösterdiği söylenebilir.

Buna karşın, Türkiye ile kültürel ve tarihsel bağları güçlü olan Türk cumhuriyetleri ile komşu ülkelerle (Türkmenistan, Azerbaycan) yapılan karşılaştırmaların sınırlı sayıda olması dikkat çekicidir; bu alan, gelecekteki araştırmalar için bir fırsat sunmaktadır. Benzer şekilde, Uzak Doğu (Japonya, Güney Kore, Çin) ve Latin Amerika ülkeleriyle biyolojiye özgü bir karşılaştırma tespit edilememiştir.

4.2. Yöntemsel Eğilimler Üzerine

Doküman analizinin baskın yöntem olması, alanın büyük ölçüde müfredat ve program dokümanlarının karşılaştırılmasına dayandığını göstermektedir. Anket, deney, sınıf içi gözlem gibi öğrenci/öğretmen performansını doğrudan ölçen karşılaştırmalı çalışmaların sınırlı olması, alanda bir yöntemsel tekdüzelik olduğuna işaret etmektedir. Bu durum, biyoloji eğitimi alanına özgü değildir; Kuru Çetin, Korkmaz ve Öner (2017) de genel karşılaştırmalı eğitim tezleri ve makalelerinin önemli bir kısmında araştırma yaklaşımının ve deseninin açıkça belirtilmediğini, betimlenen desenler ile fiilen kullanılan modeller arasında tutarsızlıklar bulunduğunu rapor etmişlerdir. Koç (2019) da benzer biçimde incelediği tezlerde tarama modelinin baskın olduğunu, ancak yöntem bölümlerinde sıklıkla eksiklikler tespit ettiğini belirtmiştir. Bu bulgular doğrultusunda gelecekteki araştırmaların öğrenci başarısı, tutumu ve kavram yanılgılarını doğrudan karşılaştıran karma yöntemlerle veya nicel desenlerle zenginleştirilmesi önerilebilir.

4.3. Çok Disiplinli Çalışmaların Yeri Üzerine

İncelenen çalışmaların önemli bir kısmının (%43,8) biyolojiyi tek başına değil başka fen disiplinleriyle birlikte ele alması, “biyoloji eğitimi” ile “fen bilimleri eğitimi” arasındaki sınırın alanyazında net biçimde çizilmediğini göstermektedir. Bu durum, sistematik derleme çalışmalarına dahil etme kriterlerinin nasıl belirleneceği konusunda metodolojik bir zorlanmayı da ortaya koymaktadır. Kriterler çok sıkı tutulduğunda, değerli ve çok disiplinli bulgular dışlanma riski taşırken; kriterler gevşetildiğinde derlemenin odağı bulanıklaşabilmektedir. Bu çalışmada, çok disiplinli araştırmalar yalnızca biyolojiye özgü bulguları ayrıştırılabildiği ölçüde dahil edilerek bu durum dengelenmeye çalışılmıştır.

4.4. Biyoloji Öğretmeni Yetiştirme Bulgularının Genel Alanyazınla İlişkisi Üzerine

İncelenen çalışmalarda en sık işlenen temalardan biri olan biyoloji öğretmeni yetiştirme, genel öğretmen eğitimi alanyazınındaki karşılaştırmalı bulgularla önemli

ölçüde örtüşmektedir. Köse (2016)'nin Türkiye'deki biyoloji öğretmenliği programlarının Almanya, İngiltere ve ABD'nin aksine disiplinlerarası bir yapıya sahip olmaması bulgusu Aksoy ve Gözütok (2017)'un A.B.D., Finlandiya, Singapur ve Türkiye'deki öğretmen eğitimi paradigmalarını karşılaştırdıkları çalışmalarındaki genel bulguyla paraleldir: Bu araştırmacılar, Finlandiya ve A.B.D.'de öğretmen yetiştiren kurumların kendi programlarını belirlemede daha özerk olduğunu, buna karşın Türkiye'de programların merkezi otoriteler tarafından belirlendiğini ve bunun önemli bir zayıflık oluşturduğunu tespit etmişlerdir.

Benzer biçimde, Efe, Bakır ve Baysal'ın (2016) Kanada'da lisans sonrası ayrı bir öğretmenlik sertifikasyonu zorunluluğu bulunduğu, Türkiye'de ise böyle bir sürecin olmadığına ilişkin bulgusu, Canatan, Coşkun, Şensoy ve Karaoğlu'nın (2024) Türkiye-İngiltere karşılaştırmasında ortaya koyduğu bulguyla da tutarlıdır; bu araştırmacılara göre İngiltere'de mezunların atanabilmesi için Nitelikli Öğretmen Statüsü (QTS) alması gerekirken, Türkiye'de öğretmen atamaları tek bir merkezi sınavla yapılmaktadır.

5. Sonuç ve Öneriler

5.1. Sonuç

Bu çalışma, Türkiye'de biyoloji eğitimini diğer ülkelerle karşılaştıran 17 araştırmayı incelemiştir. Bulgular, alanın son yıllarda artan bir ilgiye konu olduğunu, ancak İngiltere, Singapur ve Kanada gibi sınırlı sayıda ülkeye yoğunlaştığını; doküman analizinin baskın yöntem olduğunu, biyoloji öğretim programı karşılaştırması ve öğretmeni yetiştirme temalarının ise en sık işlenen konular olduğunu göstermektedir. Türkiye'nin biyoloji eğitimi, öğretim programı içeriği ve kazanım zenginliği bakımından bazı ülkelere göre güçlü bulunurken, öğretmen yetiştirme programlarının disiplinlerarası olması bakımından gelişmiş ülkelerin gerisinde kaldığı tespit edilmiştir. Bu son bulgu, biyoloji eğitimine özgü olmaktan çok genel karşılaştırmalı eğitim çalışmalarında da benzer biçimde raporlanan yapının bir yansıması olarak okunabilir.

5.2. Öneriler

- Biyoloji öğretmeni yetiştirme programları, Almanya, İngiltere ve ABD örneklerinde görüldüğü gibi disiplinlerarası ders içeriğiyle (kimya, fizik, yer bilimleri) zenginleştirilebilir.
- Kanada örneğinde olduğu gibi, biyoloji öğretmenliği mezunlarının mesleğe başlamadan önce ayrı bir sertifikasyon sürecinden geçmesi değerlendirilebilir.

- Türkiye'nin komşu ve kültürel bağı güçlü ülkelerle biyolojiye özgü karşılaştırmalı çalışmaları sınırlıdır; bu alanda yeni araştırmalara ihtiyaç vardır.
- Uzak Doğu ve Latin Amerika ülkeleriyle biyoloji eğitime özgü karşılaştırmalı çalışma tespit edilememiştir; bu boşluğun doldurulması önerilir.
- Alan, ağırlıklı olarak doküman analizine dayanmaktadır; öğrenci başarısı, tutumu ve kavram yanılgılarını doğrudan karşılaştıran karma yöntem çalışmalarının sayısının artırılması gerekmektedir.

Kaynakça

- Aksoy, E., & Gözütok, F. D. (2017). Farklı öğretmen eğitimi programları ve paradigmalarının karşılaştırmalı analizi. *İlköğretim Online*, 16(4), 1672-1688. <https://doi.org/10.17051/ilkonline.2017.342984>
- Blake, D. W. (1982). The purposes and nature of comparative education: the contribution of IL Kandel. *Comparative education*, 18(1), 3-13.
- Canatan, V., Coşkun, P., Şensoy, M., & Karaoğlu, H. (2024). Türkiye ve İngiltere'deki öğretmen eğitim sisteminin incelenmesi. *Ulusal Eğitim Dergisi*, 2(2), 854-867.
- Çalık, M., & Sözbilir, M. (2014). İçerik analizinin parametreleri. *Eğitim ve Bilim*, 39(174), 33-38.
- Didin, Ş. N. (2014). Karşılaştırmalı eğitim yönetimi [Kitap incelemesi]. *Eğitim Bilimleri Dergisi*, 40, 147-151. <https://doi.org/10.15285/EBD.2014409747>
- Kazamias, A. M. (2009). Comparative education: Historical reflections. In *International handbook of comparative education* (pp. 139-157). Dordrecht: Springer Netherlands.
- Koç, E. S. (2019). Türkiye'de karşılaştırmalı eğitim alanında yapılmış olan lisansüstü tezlerin incelenmesi. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 7(97), 231-245. <https://doi.org/10.29228/ASOS.36768>
- Kuru Çetin, S., Korkmaz, S. P., & Öner, N. S. (2017). Karşılaştırmalı eğitim alanında 15 yılda yapılan çalışmaların farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 8(2), 28-40.
- Marshall, J. (2014). *Introduction to comparative and international education*. SAGE.
- Öksüz Gül, F. (2018). Batı'da karşılaştırmalı eğitim araştırmalarının gelişimi. *Kastamonu Education Journal*, 26(4), 1167-1177.
- Şahin, F. (2021). Karşılaştırmalı eğitimin tanımı, kapsamı ve tarihçesi. In M. G. Gülcan & F. Şahin (Eds.), *Karşılaştırmalı eğitim tematik bir yaklaşım* (4. baskı), (pp. 2-17). Pegem Akademi.
- Şekerci, R., Gök, R., & Özçetin, S. (2019). Türk eğitim sistemi ile diğer ülkelerin eğitim sistemlerinin karşılaştırılmasına ilişkin aday öğretmenlerin görüşleri. *Journal of Global Sport and Education Research*, 2(1), 10-23.
- Türkoğlu, A. (1998) *Karşılaştırmalı eğitim dünya ülkelerinden örnekler*. Adana: Baki Kitabevi.

İncelemeye Dahil Edilen Çalışmaların Listesi

- Ç1. Taleby, R., Ramazanzade, K., & Rostaminejad, M. A. (2026). A comparative analysis of secondary education curricula in Iran and Türkiye in promoting childbearing. *Iranian Journal of Comparative Education*, 9(2), 4141-4171.

- Ç2. Öden, Y., Taşkın Bedizel, N. R., & Özgür, S. (2025). Türkiye, Fransa ve Singapur güncel 9. sınıf biyoloji dersi öğretim programlarının karşılaştırılması. *Ondokuz Mayıs University Journal of Education Faculty*, 44(1), 301-355.
- Ç3. Oktay, O., Reisoglu, I., Gul, S., Teke, D., Sozbilir, M., Gunes, I., & Kaasinen, A. (2025). A comparative analysis of master's theses in STEM-related disciplines published in Türkiye and Finland. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 69(4), 828-856.
- Ç4. Aydogdyeva, S. (2025). *Türkiye ve Türkmenistan'daki 9, 10, 11 ve 12. sınıf biyoloji öğretim programları ile ders kitaplarının karşılaştırması*. Yüksek lisans tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi.
- Ç5. Poyraz, K. (2025). *Türkiye ve Rusya biyoloji öğretmenleri yetiştirme programlarındaki öğretmenlik uygulamalarının karşılaştırılması*. Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi.
- Ç6. Tavaslıoğlu, Ş. (2025). *Türkiye ve Polonya'daki genel eğitim sistemi, öğretmen yetiştirme sistemi ve biyoloji öğretmenleri yetiştirme programlarının karşılaştırılması*. Yüksek lisans tezi, Balıkesir Üniversitesi.
- Ç7. Mavrikaki, E., Realdon, G., Aivelo, T., Bajrami, A., Dilek Bakanay, Ç., Beniermann, A., Blagojević, J., Butkeviciene, E., Cavadas, B., Cossu, C., Cvetković, D., Drobniak, S. M., Özgür Durmuş, Z., Marta Dvořáková, R., Eens, M., Eret, E., Eroglu, S., Gazda, M. A., Georgiou, M., ... Sá-Pinto, X. (2024). Evolution in European and Israeli school curricula—a comparative analysis. *International Journal of Science Education*, 46(15), 1623-1649.
- Ç8. Öden, Y. (2023). Türkiye, Fransa ve Singapur dokuzuncu sınıf biyoloji öğretim programlarının karşılaştırılması. Yüksek lisans tezi, Balıkesir Üniversitesi.
- Ç9. İdin, Ş. (2022). Analysis of Turkish-Islamic scientists covered in Turkish and Azerbaijani science textbooks. *Hacettepe University Journal of Education*, 37(3), 1213-1228. <https://doi.org/10.16986/HUJE.2022.449>
- Ç10. Derman, M., & Gurbuz, H. (2018). Environmental education in the science curriculum in different countries: Turkey, Australia, Singapore, Ireland, and Canada. *Journal of Education in Science, Environment and Health*, 4(2), 129-141.
- Ç11. Borgerding, L. A., & Deniz, H. (2018). Evolution education around the globe: Conclusions and future directions. In H. Deniz & L. A. Borgerding (Eds.), *Evolution education around the globe* (pp. 449-464). Springer.
- Ç12. Yağcı, A. (2018). *Mesleki ve teknik lise öğrencilerinin fen dersleri (fizik-kimya-biyoloji) başarılarının yapay sinir ağları ile tahmini ve başarısızlık için alınacak tedbirler: Türkiye-Malezya karşılaştırması*. Yüksek lisans tezi, Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi.

- Ç13. Can, Ş., Çelik, C., & Kroufek, R. (2017). Theses written about environmental education: Turkey–the Czech Republic comparison. *International Electronic Journal of Environmental Education*, 7(2), 94-104.
- Ç14. Çiftçi, B. (2017). *Türkiye ve Etiyopya ortaöğretim fen müfredatlarının kazanımlar yönünden karşılaştırılması*. Yüksek lisans tezi, Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi.
- Ç15. Zamir Khan, İ. (2017). *Cambridge Uluslararası Sınavları ve Milli Eğitim Bakanlığı 11. sınıf biyoloji dersi öğretim programlarının laboratuvar uygulamaları bakımından karşılaştırılması*. Yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi.
- Ç16. Efe, H. A., Bakır, N., & Baysal, Y. E. (2016). A comparative analysis of biology teacher education programs in Turkey and Canada. *Curriculum Studies in Higher Education: Proceeding Book*, 151.
- Ç17. Köse, E. Ö. (2016). Disiplinlerarası öğretim yaklaşımı ve biyoloji öğretmenliği programlarının incelenmesi. *Hayef Journal of Education*, 13(2), 17-26.

11. Bölüm

Erken Çocuklukta Ebeveynliğin Psikolojik Boyutları

Şeyma UĞUR*

Giriş

Ebeveynlik, çocuğun bakım gereksinimlerini karşılamanın ötesinde, bireyin benlik algısını, yakın ilişkilerini ve günlük yaşam düzenini yeniden yapılandıran çok boyutlu bir deneyimdir. Özellikle çocuğun dünyaya geldiği ilk yıl; yeni rollerin öğrenildiği, yeni ilişkilerin kurulduğu ve aile içindeki mevcut ilişkilerin yeniden düzenlendiği önemli bir geçiş dönemidir (Cowan & Cowan, 1995). Annelerin ve babaların ilk yıldaki deneyimlerini inceleyen bir alanyazın derlemesi, ebeveynlerin bu süreci güven, doyum ve yakınlık gibi olumlu yaşantıların yanı sıra sorumluluk, yorgunluk, zaman kısıtlılığı ve yeni taleplere uyum sağlama güçlüğüyle birlikte deneyimlediklerini göstermektedir (Nyström & Öhrling, 2004). Dolayısıyla erken çocuklukta ebeveynliğin psikolojik boyutlarını anlamak, yalnızca ebeveyn davranışlarına değil, bu davranışların biçimlendiği bireysel, ilişkisel ve toplumsal koşullara da odaklanmayı gerektirir.

Ebeveynliğin psikolojik yapısı, ebeveynlik rolüne yüklenen anlamlardan ebeveynlik yeterliğine ilişkin algılara, duyguların düzenlenmesinden çocuk yetiştirme tutumlarına kadar uzanan geniş bir alanı kapsamaktadır. Bununla birlikte ebeveynlik rolleri sabit ve değişmez değildir; aile yapısındaki dönüşümler, kadınların çalışma yaşamına katılımı ve toplumsal cinsiyet rollerindeki değişimler, anne ve babalardan beklenen sorumlulukların yeniden tanımlanmasına yol açmaktadır (Gökler & Atamtürk, 2021). Bu dönüşüm, babaların çocuk bakımına daha fazla katılması yönündeki beklentileri artırırken bakım emeğinin aile içinde nasıl paylaşıldığı sorusunu da önemli hâle getirmektedir. Bu bölümde ebeveynlik psikolojisi ele alınırken ebeveyn kimliği, rol beklentileri ve değişen anne-baba sorumlulukları, içinde bulundukları kültürel ve toplumsal bağlamla birlikte değerlendirilecektir.

Ebeveynlik her zaman tükenmişlikle sonuçlanan bir süreç değildir; ancak ebeveynlik taleplerinin uzun süre boyunca mevcut kişisel ve çevresel kaynakları aşması, ebeveyn tükenmişliği riskini artırabilmektedir (Mikolajczak & Roskam, 2018). Ebeveyn tükenmişliği konusunda gerçekleştirilen sistematik bir derleme; kişilik özellikleri, mükemmeliyetçilik ve psikolojik belirtiler gibi bireysel

* Öğretim Görevlisi, Batman Üniversitesi, 0009-0002-8474-6127

değişkenlerin yanı sıra ebeveyn-çocuk ilişkisi, evlilik doyumu, sosyal destek, ekonomik koşullar ve kültürel değerlerin de bu yaşantıyla ilişkili olduğunu ortaya koymaktadır (Ren vd., 2024). Benzer biçimde, 3-6 yaş arasında çocuğu bulunan babalarla yürütülen nitel araştırmada tükenmişliğin yalnızca fiziksel yorgunluktan oluşmadığı; duygusal zorlanma, zihinsel yük, rol beklentileri ve çalışma koşullarıyla iç içe geçen çok boyutlu bir deneyim olduğu belirlenmiştir (Karakuş vd., 2026). Bu nedenle bölümde ebeveyn tükenmişliği, geçici ebeveynlik stresinden ve diğer psikolojik sorunlardan ayrılarak ele alınacak; tükenmişliğin ortaya çıkmasında etkili olabilecek riskler ile onu hafifletebilecek kaynaklar birlikte incelenecektir.

Ebeveynin psikolojik iyi oluşu, aile yaşamının diğer alanlarından bağımsız düşünülemez. Ebeveynlik sürecinde sorumlulukların paylaşılması, partnerler arasındaki iletişim ve eş desteği, ebeveynin yaşadığı güçlükleri nasıl anlamlandırdığı ve bunlarla nasıl başa çıktığı üzerinde etkili olabilmektedir (Çakmak & Arıkan, 2024). Nitekim erken çocukluk döneminde çocuğu bulunan babaların deneyimleri, eşle kurulan iş birliği ile geniş aile ve arkadaş desteğinin tükenmişlikle başa çıkmada önemli ilişkisel kaynaklar olarak algılandığını göstermektedir (Karakuş vd., 2026). Bu doğrultuda bölümün psikolojik iyi oluş, eş ilişkisi ve sosyal destek başlıklarında ebeveynin ruhsal kaynakları ile aile içi ve aile dışı destek sistemleri arasındaki karşılıklı bağlantılar tartışılacaktır.

Ebeveynin psikolojik yaşantıları yalnızca kendisini değil, çocukla kurduğu ilişkinin niteliğini de ilgilendirmektedir. Aile ile çocuk arasındaki iletişimin oyun bağlamındaki görünümünü inceleyen bir araştırmada, 5-6 yaş grubundaki çocukların oyun becerileri ile dinleme, konuşma, sözsüz iletişim ve empatiyi kapsayan aile-çocuk iletişimi arasında olumlu ilişkiler bulunmuştur (Sezer vd., 2016). Ebeveyn tükenmişliğini konu alan araştırmalar da yoğun zihinsel ve duygusal yükün sabır, dikkat ve etkileşim niteliğine yansıtıldığını; bununla birlikte ebeveynlerin çocuklarıyla bağlarını korumak ve ilişkiyi onarmak için bilinçli çaba gösterebildiklerini ortaya koymaktadır (Karakuş vd., 2026). Bu nedenle çocukla etkileşim başlığında iletişim, oyun ve ilişkiyi sürdürme süreçleri; koruyucu faktörler başlığında ise ebeveynin kişisel becerilerinin yanı sıra ortak ebeveynlik, sosyal destek ağları, çalışma koşulları ve erişilebilir destek hizmetleri bütüncül bir çerçevede ele alınacaktır.

Sonuç olarak erken çocuklukta ebeveynliğin psikolojik boyutları, birbirinden kopuk değişkenlerden değil, karşılıklı olarak birbirini etkileyen süreçlerden oluşmaktadır. Ebeveynlik rolünün nasıl algılandığı psikolojik iyi oluşu ve tükenmişlik riskini etkileyebilirken eş ilişkisi ile sosyal destek, ebeveynin yükünü ağırlaştıran ya da hafifleten koşullar yaratabilmektedir; bu süreçlerin yansımaları çocukla kurulan günlük etkileşimlerde görünür hâle gelebilmektedir (Ren vd.,

2024). Bu bölümde sırasıyla ebeveynlik psikolojisi, ebeveyn tükenmişliği, psikolojik iyi oluş, eş ilişkisi, sosyal destek, çocukla etkileşim ve koruyucu faktörler incelenecektir. Böylece ebeveynliğin yalnızca bireysel bir sorumluluk olmadığı; aile ilişkileri, sosyal çevre ve toplumsal koşullar içinde biçimlenen dinamik bir yaşantı olduğu ortaya konulacaktır.

Ebeveynlik Psikolojisi

Ebeveynlik psikolojisi; çocuk sahibi olma kararından ebeveyn kimliğinin gelişimine, ebeveynlik rolüne yüklenen anlamlardan çocukla kurulan ilişkinin niteliğine kadar uzanan çok boyutlu bir alanı kapsamaktadır. Bu yaklaşımda ebeveynlik, yalnızca çocuğun bakım gereksinimlerinin karşılandığı bir görev değil, bireyin benlik algısının, duygularının, yakın ilişkilerinin ve günlük yaşamının yeniden düzenlendiği psikolojik bir süreçtir. Ebeveynlik sevgi, yakınlık, aidiyet ve yaşamda anlam bulma gibi olumlu yaşantılar sağlayabilmekle birlikte sorumluluk artışı, zaman baskısı, yorgunluk ve rol çatışması gibi güçlükleri de beraberinde getirebilir. Bu nedenle ebeveynin psikolojik deneyimi, kişisel özelliklerinin yanında aile ilişkileri ve toplumsal koşullar dikkate alınarak değerlendirilmelidir.

Ebeveynliğin psikolojik temelleri, çocuk sahibi olma düşüncesinin olduğu dönemde şekillenmeye başlamaktadır. Çocuk sahibi olma isteği; sevgi verme, aile kurma, çocukla kalıcı bir bağ geliştirme ve yaşamı anlamlı bir amaç çevresinde sürdürme gibi psikolojik ve ilişkisel nedenlerle bağlantılıdır. Bununla birlikte ebeveynliğin kişisel özgürlüğü, kariyer planlarını ve günlük yaşam düzenini değiştirebileceğine ilişkin değerlendirmeler de bu karar sürecinde etkili olabilmektedir (Langdridge vd., 2005). Dolayısıyla ebeveyn olma kararı yalnızca biyolojik ya da toplumsal bir beklentinin sonucu değil, bireyin değerleri, yaşam amaçları ve partneriyle ilişkisi içinde biçimlenen karmaşık bir süreçtir.

Çocuğun doğumuyla birlikte bireyin yaşamına yalnızca yeni sorumluluklar eklenmemekte, aynı zamanda anne ya da baba olarak yeni bir kimlik alanı oluşmaktadır. Ebeveynliğin ilk dönemlerinde kişi, çocuğun bakımını öğrenirken bir yandan da yeterli, duyarlı ve güvenilir bir ebeveyn olup olmadığına ilişkin değerlendirmeler yapmaktadır (Piotrowski vd., 2023). Bu süreçte ebeveynlik rolünden güven ve doyum sağlama ile yorgunluk, belirsizlik, yoğun sorumluluk ve kişisel zamandaki azalma bir arada yaşanabilmektedir (Nyström & Öhring, 2004). Ebeveyn kimliği bu nedenle tamamlanmış ve değişmez bir yapıdan çok, çocukla kurulan ilişki ve gündelik bakım deneyimleri içinde sürekli yeniden şekillenen dinamik bir benlik boyutudur (Piotrowski vd., 2023).

Ebeveyn kimliğinin gelişiminde annelik ve babalığa yüklenen toplumsal anlamlar önemli bir yere sahiptir. Geleneksel rol dağılımında anne bakım ve

duygusal yakınlıkla, baba ise ekonomik sağlayıcılık ve otoriteyle ilişkilendirilirken aile yapısındaki ve çalışma yaşamındaki değişimler bu ayrımı dönüştürmektedir. Güncel ebeveynlik anlayışında babalardan çocuğun bakımına ve gelişimine daha etkin katılmaları beklenmekte; babalık yalnızca ailenin ekonomik gereksinimlerini karşılayan bir rol olarak görülmemektedir (Gökler & Atamtürk, 2021; Uğur, 2020). Bununla birlikte geleneksel ve çağdaş beklentilerin aynı anda sürmesi, ebeveynlerin kendi tercihleri ile kendilerinden beklenen sorumluluklar arasında gerilim yaşamalarına neden olabilmektedir.

Ebeveynin kendisini bu rolde ne ölçüde yeterli gördüğü, ebeveynlik deneyiminin temel psikolojik bileşenlerinden biridir. Ebeveynlik öz yeterliği, kişinin çocuğun gereksinimlerini anlayabileceğine, karşılaştığı güçlükleri yönetebileceğine ve gelişimi destekleyen davranışlar gösterebileceğine ilişkin inancını ifade eder (Çakmak & Arıkan, 2024). Yeterlik algısı ebeveynin hiçbir zaman hata yapmaması anlamına gelmez; belirsizlik ve sorunlar karşısında çözüm üretebilme kapasitesine duyduğu güveni yansıtır. Buna karşılık kusursuz ebeveyn olmaya yönelik gerçekçi olmayan beklentiler, kişinin gündelik güçlükleri kişisel başarısızlık olarak yorumlamasına ve yoğun öz eleştiri geliştirmesine zemin hazırlayabilir (Karakuş vd., 2026).

Ebeveynin inançları ve duyguları, günlük yaşamda ebeveynlik tutumları ve çocukla etkileşim aracılığıyla görünür hâle gelmektedir. Demokratik, otoriter, aşırı koruyucu veya izin verici tutumlar yalnızca değişmez kişilik özelliklerinin sonucu değildir; ebeveynin bilgisi, deneyimi, çalışma yaşamı, aile yapısı ve çocuğa ilişkin algılarıyla birlikte biçimlenmektedir (Alabay, 2017). Ebeveyn ile çocuk arasındaki ilişki de tek yönlü değildir; ebeveyn çocuğun gelişimini etkilerken çocuğun mizacı, gelişimsel özellikleri ve iletişim girişimleri ebeveynin davranışlarını şekillendirebilir. Oyun becerileri ile dinleme, konuşma, sözsüz iletişim ve empatiyi kapsayan aile-çocuk iletişimi arasındaki ilişki, oyunun erken çocuklukta aynı zamanda bir yakınlık ve iletişim alanı olduğunu göstermektedir (Sezer vd., 2016).

Ebeveynliğin uzun süreli sorumluluk ve duygusal emek gerektirmesi, zaman zaman stres ve yorgunluk yaşanmasını doğal kılmaktadır. Ancak ebeveynlik taleplerinin uzun süre boyunca kişisel ve çevresel kaynakları aşması, gündelik stresten daha yoğun bir deneyim olan ebeveyn tükenmişliğine dönüşebilir (Mikolajczak & Roskam, 2018). Ebeveyn tükenmişliği; ebeveynlik rolünde yoğun tükenme, kişinin önceki ebeveynlik benliğiyle arasındaki farkı belirgin biçimde hissetmesi, ebeveynlik rolünden bıkması ve çocukla ilişkisinde duygusal olarak uzaklaşmasıyla açıklanmaktadır (Roskam vd., 2018). Bu durum ebeveynlik stresi, depresyon ve mesleki tükenmişlikle bazı ortak belirtiler taşısa

da tükenmenin özellikle ebeveynlik rolü çevresinde yoğunlaşması bakımından bu kavramlardan ayrılmaktadır (Çakmak & Arıkan, 2024).

Ebeveyn tükenmişliği tek bir kişilik özelliğine ya da aile sorununa bağlanamaz; mükemmeliyetçilik ve yoğun öz eleştiri gibi bireysel etmenler, eş ilişkisi ve ebeveyn-çocuk etkileşimi gibi ilişkisel süreçler ile ekonomik koşullar, çalışma yaşamı ve sosyal destek gibi çevresel kaynakların karşılıklı etkisi içinde ortaya çıkmaktadır (Ren vd., 2024). Annelerin ortalama tükenmişlik düzeyleri daha yüksek olabilmekle birlikte tükenmişlik yalnızca annelere özgü değildir; babaların deneyimleri de bakım sorumlulukları, ekonomik baskılar ve toplumsal rol beklentileriyle birlikte değerlendirilmelidir (Roskam & Mikolajczak, 2020). Eşler arasındaki iş birliği, bakım yükünün paylaşılması, geniş aile ve arkadaş desteği, gerçekçi ebeveynlik beklentileri, duyguları düzenleme ve gerektiğinde yardım isteyebilme tükenmişlik karşısında koruyucu kaynaklar sağlayabilir (Karakuş et al., 2026; Ren et al., 2024). Bu nedenle ebeveyn tükenmişliğini kişisel bir yetersizlik olarak görmek yerine, ebeveynlik talepleri ile bireysel, ilişkisel ve çevresel kaynaklar arasındaki uzun süreli dengesizliğin bir sonucu olarak değerlendirmek daha kapsayıcıdır (Mikolajczak & Roskam, 2018).

Ebeveynlik Sürecinde Psikolojik İyi Oluş

Psikolojik iyi oluş, ruhsal bir bozukluğun ya da olumsuz duyguların bulunmamasından daha kapsamlı bir kavramdır (Ryff, 1989, akt. Karakuş, 2019). Bireyin kendisini olumlu ve olumsuz özellikleriyle kabul etmesi, yaşamını anlamlı bulması, kişisel gelişimini sürdürebilmesi, çevresiyle güvene dayalı ilişkiler kurması ve karşılaştığı koşulları yönetebilmesi psikolojik iyi oluşun temel göstergeleri arasında yer almaktadır (Karakuş, 2019). Bu yönüyle psikolojik iyi oluş, kişinin her zaman mutlu olması veya herhangi bir güçlük yaşamaması anlamına gelmez. Daha çok bireyin yaşamındaki değişim ve zorlanmalar karşısında işlevselliğini, ilişkilerini ve anlam duygusunu sürdürebilme kapasitesini ifade eder.

İyi oluş alanyazınında öznel iyi oluş ile psikolojik iyi oluş birbiriyle ilişkili fakat farklı iki yaklaşım olarak ele alınmaktadır. Öznel iyi oluş daha çok olumlu duygular, mutluluk ve yaşam doyumunu üzerinden değerlendirilirken psikolojik iyi oluş, bireyin potansiyelini gerçekleştirmesine ve anlamlı bir yaşam sürdürmesine odaklanmaktadır (Karakuş, 2019). Psikolojik iyi oluşun kendini kabul, diğerleriyle olumlu ilişkiler, özerklik, çevresel hâkimiyet, yaşam amacı ve kişisel gelişim boyutları, iyi olmanın yalnızca kısa süreli bir memnuniyet duygusuna indirgenemeyeceğini göstermektedir (Karakuş, 2019). Ebeveynlik bağlamında bu ayrım özellikle önemlidir; çünkü ebeveynler zaman zaman yoğun yorgunluk

ve olumsuz duygular yaşayabilirken çocuklarıyla ilişkilerini anlamlı bulmaya ve ebeveynlik rolleri içinde gelişmeye devam edebilirler.

Ebeveynlik, psikolojik iyi oluş açısından hem kaynak hem de zorlanma alanı oluşturabilmektedir (Mikolajczak & Roskam, 2018). Çocukla kurulan sevgi ve yakınlık, aileye aidiyet, bakım verme ve bir başkasının gelişimine katkıda bulunma, ebeveynin yaşamında anlam ve amaç duygusunu güçlendirebilir. Bununla birlikte bakım sorumluluklarının artması, kişisel zamanın azalması, uyku düzeninin bozulması ve yeni rollere uyum sağlama gereksinimi ebeveynin psikolojik kaynaklarını zorlayabilir. Ebeveynliğin ilk dönemlerinde doyum, güven ve yakınlık duygularıyla yorgunluk, sınırlanmışlık ve yoğun sorumluluğun birlikte yaşanabilmesi, bu deneyimin tek yönlü olmadığını göstermektedir (Nyström & Öhring, 2004).

Ebeveynlik ile psikolojik iyi oluş arasındaki ilişki, yalnızca çocuk sahibi olup olmama üzerinden açıklanamaz. Ebeveynliğin gerçekleştiği ekonomik ve toplumsal koşullar, bakım için ayrılan zaman, iş yaşamının talepleri, eşler arasındaki sorumluluk paylaşımı ve tek ebeveynlik gibi durumlar, ebeveynliğin nasıl deneyimlendiğini önemli ölçüde değiştirebilir. Ebeveynler ile ebeveyn olmayan yetişkinler arasındaki iyi oluş farklılıklarını değerlendiren McLanahan ve Adams (1987), ebeveynlikte yaşanan psikolojik zorlanmaların özellikle ekonomik baskılar, zaman kısıtlılığı ve bakım sorumluluklarının eşitsiz dağılımıyla ilişkili olduğunu belirtmektedir. Dolayısıyla ebeveynlerin iyi oluşundaki güçlükleri yalnızca çocuk sahibi olmanın doğal bir sonucu olarak görmek, bu güçlükleri ortaya çıkaran ilişkisel ve yapısal koşulları görünmez hâle getirebilir.

Psikolojik iyi oluşun kişiler arası ilişkiler boyutu, ebeveynlik döneminde belirgin bir önem kazanmaktadır. Eşler arasında güvene dayalı iletişim kurulması, bakım sorumluluklarının paylaşılması ve ebeveynlerin birbirlerinin gereksinimlerine duyarlı olması, aile içindeki psikolojik yükün yönetilmesini kolaylaştırabilir. Buna karşılık sürekli çatışma, karşılanmayan beklentiler ve sorumlulukların tek bir ebeveynde yoğunlaşması, kişinin hem eş ilişkisini hem de ebeveynlik rolünü zorlayıcı biçimde deneyimlemesine yol açabilir (McLanahan & Adams, 1987). Psikolojik iyi oluş ile eş ilişkisinde yaşanan tükenmişlik arasındaki olumsuz bağlantı, bireysel iyi oluşun yakın ilişkilerden bağımsız değerlendirilemeyeceğine işaret etmektedir (Karakuş, 2019; Karakuş & Çapri, 2024).

Ebeveynin özerkliği ve çevresel hâkimiyet duygusu da iyi oluşun korunmasında önemlidir. Özerklik, ebeveynin toplumsal baskı ve ideal ebeveynlik kalıpları karşısında kendi değerleriyle uyumlu kararlar verebilmesini; çevresel hâkimiyet ise zamanını, sorumluluklarını ve ulaşabildiği kaynakları

gereksinimlerine uygun biçimde düzenleyebilmesini ifade etmektedir (Ryff, 1989; akt. Karakuş, 2019). Ancak bu iki boyut yalnızca kişisel iradeye bağlı değildir. Ekonomik yetersizlikler, uzun çalışma saatleri, bakım hizmetlerine erişememe ve yetersiz sosyal destek, ebeveynin yaşam koşulları üzerindeki kontrol duygusunu sınırlandırabilir (Ren vd., 2024).

Psikolojik iyi oluş ile ebeveyn tükenmişliği birbiriyle ilişkili olmakla birlikte birbirinin basit karşıtı değildir. Tükenmişlik; ebeveynlik rolünde yoğun yorgunluk, önceki ebeveynlik benliğinden uzaklaşma, ebeveynlikten bıkma ve çocukla ilişkide duygusal mesafe yaşanmasıyla belirginleşirken psikolojik iyi oluş, yaşamın ebeveynlik dışındaki alanlarını da kapsayan daha geniş bir işlevsellik durumudur (Roskam vd., 2018). Uzun süreli ebeveynlik talepleri, mükemmeliyetçilik, ilişki sorunları ve yetersiz sosyal destek tükenmişlik riskini artırabilir; dayanıklılık, öz şefkat, olumlu aile ilişkileri ve sosyal destek ise koruyucu kaynaklar sağlayabilir (Ren vd., 2024). Bu nedenle düşük psikolojik iyi oluş yaşayan her ebeveynin tükenmiş olduğu ya da tükenmişlik yaşayan bir ebeveynin yaşamının tüm alanlarında işlevselliğini kaybettiği varsayılmamalıdır.

Ebeveynin psikolojik iyi oluşu, çocukla kurduğu ilişkinin duygusal iklimine de yansiyabilir. Kendi duygularını fark edebilen ve düzenleyebilen bir ebeveynin çocuğun gereksinimlerine sabırla yaklaşması, ilişki içinde yaşanan güçlükleri onarması ve çocuğun duygularına erişilebilir kalması kolaylaşabilir (Çakmak & Arıkan, 2024). Bununla birlikte ebeveyn ile çocuk arasındaki etkileşim çift yönlüdür; çocuğun gelişimsel özellikleri, sağlık durumu ve davranışları da ebeveynin iyi oluşunu etkileyebilir (Ren vd., 2024). Dolayısıyla erken çocukluk döneminde psikolojik iyi oluşu desteklemek, ebeveyni yalnızca bireysel baş etme sorumluluğu yüklemek yerine eş ilişkisini, sosyal destek ağlarını, çalışma koşullarını ve bakım hizmetlerine erişimi birlikte güçlendirmeyi gerektirmektedir.

Ebeveynlikte Eş İlişkisi ve Sosyal Destek

Ebeveynlik, eşlerin yalnızca bireysel yaşamlarını değil, aralarındaki ilişkinin yapısını ve işleyişini de değiştiren önemli bir geçiş sürecidir. Çocuğun aileye katılmasıyla birlikte eşlerin zaman kullanımı, iletişim biçimleri, yakınlıkları ve sorumluluk alanları yeniden düzenlenmektedir (Cowan & Cowan, 1995). Bu dönemde eşler, bir yandan çocukla ayrı ayrı ilişki kurarken diğer yandan ortak kararlar alan ve bakım sorumluluğunu paylaşan bir ebeveynlik sistemi oluşturmaya çalışırlar. Dolayısıyla eş ilişkisi, ebeveynlik deneyiminin dışında kalan ayrı bir alan değil, bu deneyimin duygusal ve ilişkisel temelini oluşturan yapılardan biridir.

Ebeveynliğin ilk dönemlerinde çocuğun bakım gereksinimlerinin yoğunluğu, eşlerin birbirlerine ayırabildikleri zamanı ve enerjiyi azaltabilir. Uyku düzeninin bozulması, kişisel zamanın sınırlanması ve yeni sorumlulukların ortaya çıkması, eşler arasındaki iletişim ve yakınlık üzerinde baskı oluşturabilir. Bu süreçte annelerin yoğun bakım sorumluluğu, babaların ise ekonomik sağlayıcılık ve aileyi koruma beklentisi nedeniyle zorlanabildiği; her iki ebeveynin de eş desteğine gereksinim duyduğu görülmektedir (Nyström & Öhring, 2004). Bununla birlikte ebeveynliğe geçişin eş ilişkisini kaçınılmaz biçimde olumsuz etkilediği düşünülmemelidir; ortak bir sorumluluk üstlenmek, çocuğun gelişimine birlikte tanıklık etmek ve güçlükler karşısında iş birliği yapmak eşler arasındaki bağlılığı da güçlendirebilir (Nyström & Öhring, 2004).

Eş ilişkisinin ebeveynlik sürecindeki belirleyici unsurlarından biri, bakım ve ev içi sorumlulukların paylaşılma biçimidir. Toplumsal rollerde yaşanan değişime rağmen çocuk bakımının ve görünmeyen ev içi emeğin önemli bir bölümü anneler tarafından üstlenilebilmekte, babalardan ise hem ekonomik sorumluluklarını sürdürmeleri hem de çocuk bakımına daha etkin katılmaları beklenmektedir (Gökler & Atamtürk, 2021). Sorumlulukların eşlerden birinde yoğunlaşması, adaletsizlik algısına ve ilişkisel gerilime zemin hazırlayabilirken ihtiyaçlar ve olanaklar doğrultusunda yapılan açık bir iş bölümü her iki ebeveynin yükünü azaltabilir. Burada önemli olan sorumlulukların matematiksel olarak eşit bölünmesinden çok, eşlerin bu paylaşımı adil bulması ve gerektiğinde birbirlerinin yükünü üstlenebilmesidir.

Ortak ebeveynlik, eşlerin çocukla ilgili sorumluluklarda birbirlerini desteklemesi, kararları birlikte alması ve diğer ebeveynin çocukla ilişkisini güçlendirmesi anlamına gelmektedir (Ren vd., 2024). Bu süreç, eşlerin her konuda aynı düşünmesini gerektirmez; farklılıkları çocuğun gereksinimlerini merkeze alarak yönetebilmelerini gerektirir. Eşler arasındaki iş birliği ve karşılıklı destek, ebeveynlik taleplerinin daha yönetilebilir algılanmasına ve ebeveynin zorlandığı durumlarda kendisini yalnız hissetmemesine yardımcı olabilir. Buna karşılık sürekli anlaşmazlık, diğer ebeveynin yeterliğini küçümseme veya bakım sorumluluğundan geri çekilme hem eş ilişkisini hem de ebeveynlik deneyimini zorlaştırabilir (Ren vd., 2024).

Eş ilişkisindeki iyi oluş ile bireyin psikolojik iyi oluşu da karşılıklı olarak bağlantılıdır. Eşler arasındaki güven, yakınlık ve destek, günlük güçlüklerin paylaşılmasını kolaylaştırırken uzun süreli çatışmalar ve karşılanmayan ilişkisel beklentiler kişinin psikolojik kaynaklarını azaltabilir. Psikolojik iyi oluş ile eş ilişkisinde yaşanan tükenmişlik arasındaki olumsuz ilişki, bireyin işlevselliğinin yakın ilişkisindeki deneyimlerden bağımsız olmadığını göstermektedir (Karakuş, 2019; Karakuş & Çapri, 2024). Benzer şekilde ebeveynin yoğun stres veya

tükenmişlik yaşaması da iletişimine, yakınlığına ve çatışmaları yönetme biçimine yansıyabileceği için eş ilişkisi ile psikolojik iyi oluş arasındaki bağlantı çift yönlü değerlendirilmelidir (Çakmak & Arıkan, 2024).

Eş desteği, ebeveynin daha geniş sosyal destek sisteminin önemli fakat tek bileşenidir. Sosyal destek; kişinin güçlük yaşadığında dinlenmesi ve anlaşılması gibi duygusal desteği, bakım ve günlük işlerin paylaşılması gibi araçsal yardımı, gereksinim duyduğu bilgiye ulaşmasını sağlayan bilgisel desteği ve kendi yeterliğini değerlendirmesine yardımcı olan geri bildirimleri kapsar (Karakuş, 2019). Bu destek eşten, geniş aileden, arkadaşlardan, diğer ebeveynlerden, okul öncesi eğitim kurumlarından ve sağlık ya da sosyal hizmet uzmanlarından gelebilir. Ebeveynin farklı kaynaklardan destek alabilmesi, bakım yükünün yalnızca bir kişinin ya da çiftin sorumluluğu olarak kalmasını önleyebilir.

Sosyal desteğin varlığı kadar ebeveyn tarafından nasıl algılandığı ve deneyimlendiği de önemlidir. Bir destek kaynağının ulaşılabilir olması, ebeveynin gerektiğinde bu yardıma başvurabileceğine inanmasıyla aynı anlama gelmeyebilir (Karakuş, 2019; Ren vd. 2024). Ayrıca her yardım girişimi destekleyici değildir; ebeveynin tercihlerini küçümseyen, sürekli eleştiren veya aile sınırlarına müdahale eden yaklaşımlar rahatlatıcı olmak yerine ek bir gerilim yaratabilir. Bu nedenle etkili sosyal destek, ebeveynin gerçek gereksinimine uygun, erişilebilir, yargılamayan ve özerkliğine saygılı bir nitelik taşımalıdır.

Sosyal destek, ebeveynlik taleplerini tamamen ortadan kaldırmasa da bu taleplerin nasıl değerlendirildiğini ve yönetildiğini etkileyebilir. Eşle kurulan iş birliği, geniş aile desteği ve arkadaşlarla yapılan paylaşımlar, ebeveynlerin duygusal yüklerini düzenlemelerine ve kendilerini yalnız hissetmemelerine yardımcı olan ilişkisel kaynaklar olarak öne çıkmaktadır (Karakuş vd., 2026). Sosyal desteğin yetersiz olması ise ekonomik güçlükler, yoğun iş yükü ve çocuğun yüksek bakım gereksinimleri gibi diğer zorlayıcı koşulların etkisini artırabilir. Evlilik doyumu, ebeveyn-çocuk ilişkisi ve sosyal desteğin ebeveyn tükenmişliğiyle bağlantılı olması, tükenmişliğin yalnızca bireysel baş etme becerileriyle açıklanamayacağını göstermektedir (Ren vd., 2024).

Ebeveynlerin sosyal destek kaynaklarına erişimi toplumsal ve ekonomik koşullardan bağımsız değildir. Tek ebeveynlik, uzun çalışma saatleri, ekonomik güçlükler, yakın çevreden uzakta yaşama veya erişilebilir bakım hizmetlerinin bulunmaması, destek olanaklarını sınırlandırabilir. Ekonomik baskılar ve zaman kısıtlılığı, ebeveynlerin psikolojik iyi oluşunu ve aile ilişkilerini etkileyen temel koşullar arasında yer almaktadır (McLanahan & Adams, 1987). Bu nedenle ebeveynlerin desteklenmesi yalnızca aile üyelerinden daha fazla yardım istemekle sınırlandırılmamalı; çalışma yaşamı, çocuk bakım hizmetleri ve

kurumsal destek mekanizmaları da değerlendirmeye alınmalıdır (McLanahan & Adams, 1987).

Sonuç olarak eş ilişkisi ve sosyal destek, ebeveynliğin psikolojik olarak nasıl deneyimlendiğini birlikte şekillendiren iki ilişkisel kaynaktır. Açık iletişim, adil sorumluluk paylaşımı ve destekleyici ortak ebeveynlik, eşlerin hem birbirleriyle hem de çocuklarıyla kurdukları ilişkinin niteliğini güçlendirebilir. Geniş aile, arkadaşlar ve kurumsal hizmetler tarafından sağlanan uygun destek ise ebeveynlik yükünün paylaşılmasına ve psikolojik kaynakların korunmasına katkıda bulunabilir. Ebeveynliği yalnızca anne ve babanın bireysel sorumluluğu olarak görmek yerine aile, sosyal çevre ve toplumsal kurumlar tarafından desteklenen ilişkisel bir süreç olarak ele almak daha kapsayıcı bir yaklaşım sunmaktadır.

Erken Çocukluk Ebeveynliğinde Çocukla Etkileşim

Ebeveyn-çocuk etkileşimi, ebeveyn ile çocuk arasında gerçekleşen tek yönlü bir aktarım değil, tarafların birbirlerinin davranışlarını karşılıklı olarak biçimlendirdiği dinamik bir süreçtir. Ebeveyn çocuğun sözel ve sözel olmayan işaretlerini gözlemleyip bunlara karşılık verirken çocuk da ebeveynin yaklaşımına bağlı olarak yeni iletişim girişimlerinde bulunur. Bu etkileşim içinde kurulan yakınlık, çocuğun kendisini güvende hissetmesine ve çevresini keşfetmesine dayanak oluşturur. Ebeveynin duyarlılığı, duygusal erişilebilirliği ve çocuğun gereksinimlerine uygun yanıtlar verebilmesi bu nedenle etkileşimin temel nitelikleri arasında yer almaktadır.

Duyarlı etkileşim, ebeveynin çocuğun her isteğini yerine getirmesi veya sürekli olarak çocukla ilgilenmesi anlamına gelmez. Burada önemli olan çocuğun verdiği işaretlerin fark edilmesi, gelişimsel özelliklerine göre yorumlanması ve uygun bir zamanda tutarlı biçimde karşılanmasıdır. Ebeveynin gerektiğinde çocuğu sakinleştirmesi, bağımsız girişimlerini desteklemesi ve zorlandığı durumlarda erişilebilir olması çocuk için güvenli bir ilişki ortamı oluşturabilmektedir. Anne ve babayla kurulan ilişkilerin her biri çocuğun davranışlarıyla bağlantılı olabilmekte ve yeni sosyal ilişkilere yönelme biçimine yansıyabilmektedir (Main & Weston, 1981).

Erken çocuklukta etkileşimin en doğal yollarından biri oyundur. Oyun, farklı kültürel ve toplumsal koşullarda çocukların ortak iletişim alanı olmasının yanında gelişim dönemine, oynandığı yere, içeriğine ve yetişkinin rolüne göre farklı biçimler almaktadır (Karakuş, 2023). Erken çocukluk döneminde fiziksel oyunlar, yapı-inşa oyunları, dramatik ve hayali oyunlar, doğal materyallerle oynanan oyunlar ve basit kurallı oyunlar, çocuğun gelişen becerilerine bağlı olarak çeşitlenmektedir. Bu çeşitlilik, ebeveynin tek bir “doğru oyun” türüne

yönelmek yerine çocuğun ilgisini, gelişimsel düzeyini ve oyun sırasında verdiği işaretleri izlemesi gerektiğini göstermektedir.

Oyun sırasında ebeveynin rolü, oyunu bütünüyle yönetmekten çok güvenli bir ortam hazırlamak, gerektiğinde oyuna katılmak ve çocuğun girişimlerini desteklemektir. Çocuğun oyun konusunu seçmesine, oyunun yönünü değiştirmesine ve farklı çözümler denemesine izin verilmesi; özerklik, yaratıcılık ve problem çözme bakımından destekleyici bir alan oluşturur (Karakuş, 2023; Whitebread vd. 2012). Yapılandırılmamış ve farklı biçimlerde kullanılabilen materyaller çocuğun kendi oyununu kurmasına olanak tanırken dramatik oyunlar, duygu ve düşüncelerini sembolik yollarla ifade etmesini kolaylaştırmaktadır (Karakuş, 2023). Dramatik oyunlarda kullanılan maskeler de çocuğun farklı rolleri deneyimlemesine, kendisini daha rahat ifade etmesine ve sözel olmayan iletişim ile empati becerilerini kullanmasına yardımcı olabilecek materyaller arasında yer almaktadır (Karakuş, 2022).

Ebeveynle çocuk arasında oyun aracılığıyla kurulan etkileşim, yalnızca birlikte geçirilen sürenin uzunluğuyla açıklanamaz. Ebeveynin dikkatini çocuğa yöneltmesi, onun girişimlerini izlemesi ve oyuna karşılıklı bir ilişki içinde katılması, uzun fakat ilgisiz biçimde geçirilen zamandan daha işlevsel olabilir. Birlikte oyun oynamanın bağlanma ilişkisiyle bağlantılı olduğu; sembolik, yapı-ınşa ve duyusal-hareketli oyunların etkileşim için farklı olanaklar sunduğu belirtilmektedir (Chang & Yeh, 2015). Bununla birlikte bütün aileler için geçerli ideal bir oyun süresi belirlemek yerine çocuğun yaşı, mizacı, ilgisi ve ailenin günlük koşulları dikkate alınmalıdır.

Aile-çocuk iletişimi ile oyun becerileri arasındaki ilişki, oyunun çocuk açısından önemli bir iletişim ortamı olduğunu desteklemektedir. Dinleme, konuşma, empati ve sözsüz iletişim gibi boyutların oyun becerileriyle olumlu yönde bağlantılı olması, ebeveynin oyun sırasında kullandığı dilin ve gösterdiği duygusal katılımın önemine işaret etmektedir (Sezer vd., 2016). Bununla birlikte bu ilişki çift yönlü düşünülmelidir; destekleyici iletişim oyunu zenginleştirebildiği gibi çocuğun başlattığı oyunlar da aile içinde yeni konuşma ve paylaşım fırsatları oluşturabilir.

Çocuğun oyunu, ebeveyn açısından aynı zamanda gözlemlene ve çocuğu tanıma fırsatıdır. Çocuğun seçtiği roller, oluşturduğu hikâyeler, karşılaştığı sorunlara geliştirdiği çözümler ve oyuna davet ettiği kişiler onun ilgileri ve yaşantıları hakkında ipuçları verebilir. Ancak oyundaki her davranışa yetişkin anlamları yüklemek veya tek bir oyun örneğinden çocuğun psikolojik durumu hakkında kesin sonuçlar çıkarmak uygun değildir (Karakuş, 2023; Polat & Kara, 2023). Ebeveynin görevi çocuğun oyununu sorgulamak ya da değerlendirmek

yerine merakla izlemek, gerektiğinde açık uçlu sorular sormak ve çocuğun çizdiği sınırlar içinde oyuna katılmaktır.

Ebeveynin psikolojik durumu da çocukla kurduğu etkileşimin niteliğine yansiyabilir. Yoğun stres ve tükenmişlik; sabrın azalması, dikkatin dağılması ve çocuğun girişimlerine karşı duygusal erişilebilirliğin zayıflamasıyla ilişkili olabilir (Karakuş vd., 2026; Ren vd., 2024). Bununla birlikte ebeveyn-çocuk ilişkisinde zaman zaman kopukluk yaşanması, ilişkinin bütünüyle zarar gördüğü anlamına gelmez. Ebeveynin kendi tepkisini fark etmesi, sakinleştikten sonra çocukla yeniden bağlantı kurması ve ilişkiyi onarmaya çalışması etkileşimin güvenli biçimde sürdürülebilmesi açısından önemlidir.

Sonuç olarak erken çocukluk ebeveynliğinde çocukla etkileşim; bakım verme, duygu paylaşımı, oyun, iletişim ve ilişkiyi onarma süreçlerinin birlikte oluşturduğu canlı bir ilişkisel alandır. Etkileşimin niteliği pahalı oyuncaklara, kesintisiz ilgiye veya kusursuz ebeveyn davranışlarına değil; çocuğun işaretlerine duyarlı olmaya, karşılıklılığa ve birlikte geçirilen zamanın duygusal niteliğine dayanmaktadır. Farklı oyun türleri, çocuğun kendisini ifade etmesine ve ebeveynin çocuğun dünyasına katılmasına çeşitli yollar sunmaktadır (Karakuş, 2023). Bu nedenle ebeveynin temel görevi oyunu yönetmek değil, çocuğun gelişimsel özelliklerine uygun, güvenli, esnek ve karşılıklı etkileşime açık bir ortam oluşturmaktır.

Sonuç

Erken çocukluk döneminde ebeveynlik, çocuğun bakımını üstlenmenin ötesinde, bireyin kimliğini, yaşam amaçlarını ve yakın ilişkilerini yeniden şekillendiren psikolojik bir süreçtir. Çocuk sahibi olma isteği sevgi verme, aile oluşturma ve çocukla kalıcı bir bağ kurma gibi anlamlarla bağlantılıyken ebeveynliğe geçiş, yeni sorumlulukların ve rol beklentilerinin de üstlenilmesini gerektirmektedir (Langdridge vd., 2005; Nyström & Öhring, 2004). Annelik ve babalık rollerinin toplumsal değişimlere bağlı olarak dönüşmesi, bakımın ve ekonomik sorumlulukların aile içinde nasıl paylaşılacağına ilişkin yeni beklentiler ortaya çıkarmaktadır (Gökler & Atamtürk, 2021; Uğur, 2020). Ebeveynlik tutumlarının bilgi, deneyim, çalışma yaşamı ve aile koşullarıyla birlikte biçimlenmesi de ebeveyn davranışlarının değişmez kişilik özellikleriyle açıklanamayacağını göstermektedir (Alabay, 2017).

Ebeveynlikte psikolojik iyi oluş, ebeveynin sürekli mutlu olması veya herhangi bir güçlük yaşamaması anlamına gelmemektedir. Kendini kabul, yaşam amacı, özerklik, kişisel gelişim, çevresel koşulları yönetebilme ve diğerleriyle olumlu ilişkiler kurma, psikolojik iyi oluşun birbirini tamamlayan boyutlarıdır (Ryff, 1989, akt. Karakuş, 2019). Ebeveynlik yaşamda anlam ve aidiyet

sağlayabilmekle birlikte ekonomik baskılar, zaman kısıtlılığı, bakım sorumlulukları ve iş-aile çatışması iyi oluşu zorlayabilmektedir (McLanahan & Adams, 1987). Psikolojik iyi oluşun yakın ilişkilerdeki tükenmişlikle bağlantılı olması, ebeveynin bireysel işlevselliğinin eş ve aile ilişkilerinden ayrı düşünülemeyeceğine işaret etmektedir (Karakuş & Çapri, 2024).

Ebeveynlik talepleri uzun süre boyunca mevcut kaynakları aştığında yoğun tükenme, ebeveynlik rolünden bıkkınlık ve çocukla ilişkide duygusal uzaklaşma ortaya çıkabilmektedir (Roskam vd., 2017, 2018). Bu deneyim yalnızca annelere özgü olmadığı gibi tek bir kişilik özelliğiyle de açıklanamaz; ebeveyn-çocuk ilişkisi, evlilik doyumu, bakım yükünün paylaşılması, ekonomik koşullar ve sosyal destek tükenmişlikle bağlantılı çok katmanlı etmenlerdir (Çakmak & Arıkan, 2024; Ren vd., 2024; Roskam & Mikolajczak, 2020). Eşler arasındaki iş birliği, ortak ebeveynlik, geniş aile desteği ve arkadaşlarla paylaşım, ebeveynin güçlüklerle başa çıkmasını kolaylaştıran ilişkisel kaynaklar sağlayabilir (Karakuş vd., 2026). Bu nedenle ebeveynleri desteklemek, yalnızca kişisel baş etme becerilerini geliştirmekle sınırlandırılmamalı; aile içi sorumluluk paylaşımını, sosyal destek ağlarını ve bakımın gerçekleştiği koşulları da kapsamalıdır.

Çocukla etkileşim, ebeveynlik psikolojisinin, iyi oluşun ve aile ilişkilerinin günlük yaşamda görünür hâle geldiği temel alandır. Anne ve babayla kurulan güvene dayalı ilişkiler çocuğun çevresini keşfetmesine ve yeni ilişkilere yönelmesine dayanak oluştururken bağlanma güvenliği ile gelişimsel oyun düzeyi arasındaki bağlantı, ilişki ve oyunun birbirini destekleyen yönlerini göstermektedir (Main & Weston, 1981; Stuart vd., 2025). Oyun türlerinin çocuğun gelişimine ve içinde bulunduğu koşullara göre çeşitlenmesi, ebeveynin oyunu yönetmekten çok güvenli ve esnek bir ortam oluşturarak çocuğun girişimlerini desteklemesi gerektiğine işaret etmektedir (Karakuş, 2023; Whitebread vd., 2012). Aile-çocuk iletişiminin oyun becerileriyle ilişkili olması ve birlikte oyunun bağlanma için sunduğu olanaklar, etkileşimde sürenin niceliğinden çok karşılıklılığın ve duygusal katılımın önemini ortaya koymaktadır (Chang & Yeh, 2015; Sezer vd., 2016); maske gibi yaratıcı materyaller de dramatik oyun içinde çocuğun kendisini ifade etmesine katkı sağlayabilmektedir (Karakuş, 2022).

Kaynaklar

- Alabay, E. (2017). Okul öncesi dönem çocuğu olan ebeveynlerin ebeveynlik tutumlarının incelenmesi. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 1(2), 156–174. <https://doi.org/10.24130/eccd-jecs.196720171234>
- Chang, J.-H., & Yeh, T.-L. (2015). The influence of parent-child toys and time of playing together on attachment. *Procedia Manufacturing*, 3, 4921–4926. <https://doi.org/10.1016/j.promfg.2015.07.628>
- Çakmak, S., & Arıkan, G. (2024). From burnout to parental burnout: How does caregiving become a burden?. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 16(1), 185–202. <https://doi.org/10.18863/pgy.1267097>
- Cowan, C. P., & Cowan, P. A. (1995). Interventions to ease the transition to parenthood: Why they are needed and what they can do. *Family relations*, 44, 412–423.
- Gökler, R., & Atamtürk, E. (2021). Ebeveynlik rollerindeki değişim. *Sosyal Politika ve Sosyal Hizmet Çalışmaları Dergisi*, 2(2), 151–177.
- Karakuş, H. (2019). *Öğretmenlerin mesleki ve eş tükenmişliği arasındaki ilişkide psikolojik iyi oluş halinin aracı rolü* (Yüksek lisans tezi, Mersin Üniversitesi).
- Karakuş, H. (2022). Maskeler. R. Arslan, R. Pekşen Akça ve M. Sağlam (Ed.), *Çocuk ve animasyon içinde* (ss. 81–92). Eğiten Kitap.
- Karakuş, H. (2023). Oyun türleri. R. Arslan ve R. Pekşen Akça (Ed.), *Erken çocukluk döneminde oyun içinde* (ss. 57–72). Eğiten Kitap.
- Karakuş, H., Aksoy, M. K., & Çapri, B. (2026). 3-6 yaş aralığında çocuğu olan babaların ebeveyn tükenmişliği deneyimleri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(1), 243–259. <https://doi.org/10.17860/mersinefd.1893000>
- Karakuş, H., & Çapri, B. (2024). The mediating role of psychological well-being in the relationship between teachers' career burnout and couple burnout. *International Journal on New Trends in Education and Their Implications*, 15(2), 213–224.
- Langdridge, D., Sheeran, P., & Connolly, K. (2005). Understanding the reasons for parenthood. *Journal of Reproductive and Infant Psychology*, 23(2), 121–133. <https://doi.org/10.1080/02646830500129438>
- Main, M., & Weston, D. R. (1981). The quality of the toddler's relationship to mother and to father: Related to conflict behavior and the readiness to establish new relationships. *Child Development*, 52, 932–940. <https://doi.org/10.2307/1129097>
- McLanahan, S., & Adams, J. (1987). Parenthood and psychological well-being. *Annual Review of Sociology*, 13(1), 237–257.

- Mikolajczak, M., & Roskam, I. (2018). A theoretical and clinical framework for parental burnout: The balance between risks and resources (BR2). *Frontiers in psychology*, 9, 886.
- Nyström, K., & Öhrling, K. (2004). Parenthood experiences during the child's first year: Literature review. *Journal of Advanced Nursing*, 46(3), 319–330. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2648.2004.02991.x>
- Ren, X., Cai, Y., Wang, J., & Chen, O. (2024). A systematic review of parental burnout and related factors among parents. *BMC Public Health*, 24(1), 376. <https://doi.org/10.1186/s12889-024-17829-y>
- Ryff, C. D. (1989). Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being. *Journal of personality and social psychology*, 57(6), 1069.
- Piotrowski, K., Bojanowska, A., Szczygieł, D., Mikolajczak, M., & Roskam, I. (2023). Parental burnout at different stages of parenthood: Links with temperament, Big Five traits, and parental identity. *Frontiers in Psychology*, 14, 1087977.
- Roskam, I., Brianda, M.-E., & Mikolajczak, M. (2018). A step forward in the conceptualization and measurement of parental burnout: The Parental Burnout Assessment (PBA). *Frontiers in Psychology*, 9, 758. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.00758>
- Roskam, I., & Mikolajczak, M. (2020). Gender differences in the nature, antecedents and consequences of parental burnout. *Sex Roles*, 83(7), 485–498. <https://doi.org/10.1007/s11199-020-01121-5>
- Roskam, I., Raes, M.-E., & Mikolajczak, M. (2017). Exhausted parents: development and preliminary validation of the parental burnout inventory. *Frontiers in Psychology*, 8, Article 163. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00163>
- Sezer, T., Yılmaz, E., & Koçyiğit, S. (2016). 5-6 yaş grubu çocukların oyun becerileri ile aile-çocuk iletişimleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *AİBÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16(2), 185–204.
- Stuart, A. C., Gufler, S. R., Nørkær, E., Tharner, A., & Væver, M. S. (2025). Attachment security and disorganisation at 18 months associated with developmental play level at 30 months. *Nordic Psychology*, 77(3), 276–292. <https://doi.org/10.1080/19012276.2024.2356560>
- Uğur, Ş. (2020). 0-8 yaş çocuğu olan babaların, babalık rolünün incelenmesi: Siirt örneği (Yüksek lisans tezi, Üsküdar Üniversitesi).
- Whitebread, D., Basilio, M., Kuvalja, M., & Verma, M. (2012). *The importance of play*. Toy Industries of Europe, 1-55.