

EĞİTİM BİLİMLERİNDE YENİ YAKLAŞIMLAR: KURAM, YÖNTEM, UYGULAMA

**Editör
Prof. Dr. Ekber TOMUL**



EĞİTİM
BİLİMLERİNDE
YENİ YAKLAŞIMLAR:
KURAM, YÖNTEM, UYGULAMA

Editör
Prof. Dr. Ekber TOMUL



EĞİTİM BİLİMLERİNDE YENİ YAKLAŞIMLAR:
KURAM, YÖNTEM, UYGULAMA
Editörler: Prof. Dr. Ekber TOMUL

Genel Yayın Yönetmeni: Berkan Balpetek
Kapak ve Sayfa Tasarımı: Duvar Design
Baskı: Aralık 2025
Yayıncı Sertifika No: 49837
ISBN: 978-625-8698-39-8

© 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
5. Sınıf Öğrencilerinin Ekrandan Okumaya Yönelik Tutumlarının İncelenmesi <i>Ahmet AKÇAY, Nilüfer OKUR AKÇAY, Serdar SAFALI</i>	
2. Bölüm	13
Haiku'nun Yabancı Dil Olarak Almanca Öğretiminde Pedagojik Bir Araç Olarak Kullanımı <i>Halil İbrahim ÇOBAN, Behiye ARABACIOĞLU</i>	
3. Bölüm	31
Temel Etik Değerler ve İlkeler <i>Özkan ESER, Aşlı Ece ACAR FİLİZCİ, Dilek ÖZTAŞ, Gerçek BUDAK, Ergün ERASLAN</i>	
4. Bölüm	43
İkinci Dil Öğrenme Sürecinde Bireyin Biyolojik, Psikolojik, Motivasyon Özellikleri ve Öğrenme Becerilerinin Önemi <i>Fethi KAYALAR, Filiz KAYALAR</i>	
5. Bölüm	57
Psikolojik Danışmanların Bakış Açısıyla Okulda Çocuk Katılımı <i>Aybike Azra ÇEVİK, İpek UĞURLU, Tuğçe AKYOL</i>	
6. Bölüm	79
Erken Çocuklukta Önleyici Müdahale: Fun FRIENDS Programı ve Uyarlama Önerileri <i>Merve ÇİÇEK , Nilay DEREÖBALI</i>	

7.Bölüm103

Anıl Basılı'nın Anne Terliği Adlı Çocuk Kitabının 2017 MEB Kök Değerleri Açısından İncelenmesi

Serpil YÖRÜKOĞLU, Ekber TOMUL

8.Bölüm 124

Perde Arkasındaki Pedagoji: Almanca Ders Kitaplarında Drama Fırsatları ve Sınırlılıklar

Yüksel KOCADORU

9.Bölüm 142

Öğretmen Adaylarının Kapsayıcı Eğitim Anlayışı Üzerine Algıları:
Metaforik Bir Çalışma

Türkan YILDIRIM

10. Bölüm 167

Anglo-Sakson Alanyazından Dil, Çeviri ve Dil Öğretiminin Kısa Tarihçesi

Mustafa Kerem KOBUL

11.Bölüm 178

Fiziksel Yapının Uygunluğuna Göre Keman Ölçüsü Tercihinin Keman Eğitim Sürecindeki Önemi

Gökmen KARATAŞ

1. Bölüm

5. Sınıf Öğrencilerinin Ekrandan Okumaya Yönelik Tutumlarının İncelenmesi*

Ahmet AKÇAY¹, Nilüfer OKUR AKÇAY², Serdar SAFALI³

ÖZET

Ekran da yer alan metinlerin tüm unsurlarıyla algılanması, çözümlenmesi ve anlamlandırılması süreci “ekran okuma” olarak tanımlanmaktadır. Dijital teknolojilerin günlük yaşamın her alanına nüfuz etmesiyle birlikte ekran okumanın önemi belirgin biçimde artmıştır. Akıllı telefonlar, tabletler, bilgisayarlar ve akıllı tahtalar gibi dijital araçların yaygınlaşması, bireylerin her zaman ve her yerde ekran temelli okuma etkinliklerine erişmesini mümkün kılmaktadır. Gelişmiş ülkelerde elektronik kitapların ve dijital öğrenme kaynaklarının giderek daha fazla kullanılmasına karşın, Türkiye’de bu konuda yapılan çalışmaların sınırlı olduğu görülmektedir. Buna rağmen, uluslararası literatürde özellikle son yıllarda dijital okuryazarlık, ekran okuma becerileri ve dijital okuma tutumları üzerine yapılan araştırmalarda önemli bir artış gözlenmektedir (Singer & Alexander, 2022; Delgado et al., 2018).

Bu araştırmanın temel amacı, ortaokul öğrencilerinin ekrandan okumaya ilişkin tutumlarını belirlemektir. Veriler, Susar Kırmızı (2017) tarafından geliştirilen “Ekran Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği” (EKYÖTÖ) aracılığıyla toplanılmıştır. Bu çalışma kapsamında kullanılan ölçek, Ağrı il merkezindeki ortaokullarda öğrenim gören 5. sınıf düzeyindeki toplam 220 öğrenciye (100 kız, 120 erkek) uygulanmıştır. Uygulama sonucunda elde edilen veriler, daha önce yürütülmüş araştırmaların bulgularıyla karşılaştırılarak ölçeğin geçerlik ve güvenirlik özellikleri değerlendirilmiştir.

*Bu çalışma, 4-7 Aralık 2025 tarihleri arasında düzenlenen 5. Türk Dünyası Mühendislik ve Fen Bilimleri Kongresi’nde sunulan sözlü bildiriden hareketle hazırlanmıştır.

¹ Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi, turkolog25@gmail.com

ORCID ID: 0000-0002-5360-2852

² Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi, nilokur-7@hotmail.com

ORCID ID: 0000-0002-3276-5564

³ Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi, ssafali@agri.edu.tr

ORCID ID: 0000-0001-5916-1106

GİRİŞ

Son yıllarda teknolojik yeniliklerin hızlı bir şekilde artması, birçok dijital aracın günlük yaşamda yaygın olarak kullanılmasını beraberinde getirmiştir. Akıllı telefonlar, tabletler ve benzeri mobil cihazlar sayesinde bireyler, istedikleri her an ve her yerde farklı bilgilere eşzamanlı ve hızlı biçimde erişebilmektedir. Bu durum, özellikle öğrencilerin teknolojiyi etkili ve bilinçli bir şekilde kullanmalarını zorunlu kılmaktadır. Eğitim ortamlarında dijital araçların yer almaya başlamasıyla birlikte bilgiye erişim biçimleri de dönüşmüş; e-kütüphaneler, e-kitaplar ve çevrim içi öğrenme platformları gibi kaynaklar giderek yaygınlaşmıştır.

Bu bağlamda okuma eylemi yalnızca psikolojik ve bilişsel boyutlarıyla değil, aynı zamanda teknolojik yönleriyle de ele alınır hâle gelmiştir. Öğrencilerin giderek artan biçimde geleneksel okuryazarlıktan ziyade dijitalleşme ile uyumlu olan ekran okuma türlerine ilgi duydukları görülmektedir (Kesik, 2025). Öğrencilerin geleneksel okuryazarlıktan dijitalleşmeye geçmesinde tükenmişliğin de etkisi yadırganamayacak kadar yüksektir (Bali vd, 2024). Güncel araştırmalar da öğrencilerin önemli bir bölümünün basılı materyallere kıyasla dijital metinleri okumayı tercih ettiğini göstermektedir (Mangen ve Van der Weel, 2023; Singer ve Alexander, 2022). Bu tercihin nedenleri arasında elektronik metinlerin görsel ve işitsel unsurlarla desteklenmesi, içeriğin dijital formatta daha erişilebilir olması ve dijital okuma ortamlarının öğrencilerin motivasyonunu artırması gibi faktörler yer almaktadır (Demirtaş vd., 2019). Dolayısıyla teknolojik olanakların gelişmesi, okuma alışkanlıklarını ve öğrenme süreçlerini önemli ölçüde dönüştürmektedir.

Gelişmiş ülkelerde eğitim kurumlarında basılı kitapların yerini giderek daha fazla elektronik kitapların aldığı görülmektedir. Günümüzde bireylerin içinde bulundukları bilgi toplumuna uyum sağlayabilmeleri, çeşitli dijital becerilere sahip olmalarını gerekli kılmaktadır. Bu doğrultuda Avrupa Birliği, 2000’li yıllardan itibaren bireylerin ekran okuma ve dijital öğrenme yeterliklerini geliştirmeyi amaçlayan çeşitli projeler ve stratejik girişimler yürütmektedir. Okuma eylemi öğrenmenin temel unsurlarından biri olarak kabul edilmekte ve bu nedenle çok boyutlu bir süreç olarak ele alınmaktadır. Okumanın bilişsel ve psikolojik yönlerinin yanı sıra dijitalleşme ile birlikte teknolojik boyutu da giderek belirginleşmiştir (Kocaarslan ve Elsıkma, 2025).

Öğrencilerin giderek artan bir biçimde geleneksel okuryazarlık yerine teknoloji destekli ekran okuma etkinliklerine yöneldikleri görülmektedir. Bununla birlikte etkili bir ekran okuma deneyimi için görsel okuryazarlık becerilerinin geliştirilmesi büyük önem taşımaktadır. Araştırmalar, dijital ekranların okuma hızını, göz hareketlerini ve anlama performansını etkilediğini

ortaya koymaktadır (Firth vd., 2020). Ayrıca bilgisayar ekranı karşısında günde üç saatten fazla zaman geçiren bireylerin %50–%90’ında bilgisayar görme sendromu belirtilerinin ortaya çıktığı rapor edilmektedir (Rosenfield, 2016).

Türkiye’de bu alanda yapılan çalışmaların sınırlı olduğu görülmekle birlikte, uluslararası literatürde özellikle son yıllarda ekran okuma, dijital okuryazarlık ve okuma performansı arasındaki ilişkiye yönelik araştırmaların hızla arttığı dikkat çekmektedir. Bu çalışmaların önemli bir kısmı, basılı materyalden yapılan okumanın ekran üzerinden yapılan okumaya kıyasla daha yüksek anlama düzeyleri sağladığını belirtmektedir (Delgado vd., 2018; Mangel ve Walgermo, 2023). Nitekim Norveç’te iki farklı ilkokulda öğrenim gören beşinci sınıf öğrencileriyle yürütülen bir araştırmada, basılı metin okuyan öğrencilerin ekran üzerinden okuma yapan öğrencilere göre okuduğunu anlamada daha başarılı oldukları tespit edilmiştir. Bu bulgu, metin formatının okuduğunu anlama üzerinde belirleyici bir etkiye sahip olabileceğini göstermektedir.

Yapılan araştırmalarda, öğrencilerin büyük bir kısmının metinleri basılı materyallerden okumak yerine ekran üzerinden okumayı tercih ettikleri ortaya konmuştur. Bu tercihin temel nedenleri arasında elektronik metinlerin görsel ve işitsel içeriklerle desteklenmesi, metinlerin dijital formatta daha erişilebilir olması ve dijital okuma ortamlarının öğrenci motivasyonunu artırması gibi unsurlar yer almaktadır (Singer ve Alexander, 2022; Mangel ve Van der Weel, 2023).

Tutum kavramı, bireylerin belirli bir kişi, nesne, olgu ya da düşünceye yönelik kabul veya reddetme eğilimlerini içeren, duygusal bir hazır oluş ya da öğrenilmiş eğilim biçiminde tanımlanmaktadır. Olumlu tutumların ise bireylerde kalıcı davranış ve alışkanlıkların geliştirilmesinde etkili olduğu bilinmektedir. Bu nedenle eğitim sürecinin en erken dönemlerinden başlayarak öğrencilerin okuma etkinliğine yönelik olumlu tutumlar geliştirmeleri, okuma alışkanlıklarının oluşması ve etkili bir okuyazar kimliği kazanmaları açısından büyük önem taşımaktadır.

Bu bağlamda, öğrencilerin özellikle “ekran okuma” türüne yönelik tutumlarının belirlenmesi gereklidir. Yakın gelecekte kitapların büyük ölçüde elektronik formata dönüşeceği göz önüne alındığında, öğrencilerin dijital okuma materyallerine karşı olumlu tutum geliştirmeleri onların etkili ve sürdürülebilir okuma becerileri edinmelerine katkı sağlayacaktır. Bu nedenle, ekran okuma tutumlarını ölçmeye yönelik güvenilir ve geçerli ölçme araçlarının geliştirilmesi alan yazında önemli bir ihtiyaç olarak görülmektedir.

Tutum ölçekleri, bireylerin belirli bir konuya ilişkin görüş, değerlendirme ve eğilimlerini belirlemek amacıyla kullanılan ölçme araçlarıdır. Literatürde bu konuda görülen eksiklik, “Ekran Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği”nin

geliştirilmesini gerekli kılmıştır. Bu doğrultuda, içinde bulunduğumuz dijital çağın gerekliliklerinden hareketle, öğrencilerin ekran okuma becerilerine ilişkin görüş ve tutumlarını incelemek amacıyla söz konusu çalışmayı yürütme ihtiyacı doğmuştur. Bu araştırmada görev yapılan okullardaki beşinci sınıf öğrencilerine geliştirilen ölçek uygulanarak, ekran okumanın mı yoksa basılı metinlerden yapılan okumanın mı daha etkili olduğuna ilişkin bulgular elde edilmesi amaçlanmaktadır. Ölçek sonuçları doğrultusunda öğrencilerin okuma tercihleri ve bu tercihlerinin anlamaya etkisi nicel olarak değerlendirilecektir.

Bu araştırmanın temel amaçları; 5. sınıf öğrencilerinin ekran okumaya yönelik tutumlarını ortaya koymak, öz-algılarını belirlemektir. Bunun yanı sıra, öğrencilerin dijital okuma davranışları, e-kitap kullanım alışkanlıkları ve ekran tabanlı okuma sürecine ilişkin yarar-zarar değerlendirmeleri incelenmektedir. Araştırmanın bir diğer hedefi ise öğrencilerin ekran okumaya yönelik görüş, öneri ve tercihlerini belirleyerek eğitim sistemine yönelik çıkarımlarda bulunmak ve bu doğrultuda geliştirilebilecek uygulamalara ışık tutmaktır.

Bilginin kısa sürede erişilebilir hâle gelmesi, bireylerin bu bilgiyi kendi ihtiyaçları doğrultusunda dijital ortamlarda kullanabilmelerini ve paylaşılabilmelerini kolaylaştırmaktadır. Bu durum, çağdaş toplumlarda dijital okuryazarlığın geliştirilmesini zorunlu kılan önemli bir etmendir (Ng, 2021). Bu bağlamda, öğrencilerin dijital teknolojileri doğru, güvenli ve verimli şekilde kullanabilmeleri için hem öğretmenlerin hem de ebeveynlerin rehberlik etmeleri gerekmektedir (Livingstone & Helsper, 2020).

YÖNTEM

Araştırmanın Yöntemi

5. sınıf öğrencilerinin ekran okumaya yönelik tutumlarını ortaya koymak, öz-algılarını belirlemek ve öğrencilerin dijital okuma davranışları, e-kitap kullanım alışkanlıkları ve ekran tabanlı okuma sürecine ilişkin yarar-zarar değerlendirmeleri yapmak amacıyla yapılan bu araştırma nicel araştırma yöntemlerinden betimsel tarama modeline başvurulmuş bir çalışmadır.

Betimsel tarama modeli, geçmişte ya da günümüzde var olan bir durumu olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan ve araştırmacının değişkenler üzerinde herhangi bir müdahalede bulunmadığı bir araştırma yaklaşımıdır. Bu modelde temel amaç, araştırma konusu olan birey, grup ya da olguların mevcut durumunu nesnel ve sistematik biçimde ortaya koymaktır (Karasar, 2019).

Betimsel tarama modeli, “ne”, “nasıl” ve “ne düzeyde” sorularına yanıt aramakta; neden-sonuç ilişkileri kurmayı amaçlamamaktadır. Araştırma kapsamında elde edilen veriler, anket ve ölçek gibi veri toplama araçlarıyla

toplanmakta; frekans, yüzde, aritmetik ortalama ve standart sapma gibi betimsel istatistikler kullanılarak analiz edilmektedir (Büyüköztürk vd., 2022).

Eğitim bilimleri alanında öğrencilerin tutumları, algıları, görüşleri ve davranış düzeylerini belirlemeye yönelik çalışmalarda sıklıkla kullanılan betimsel tarama modeli, araştırma evrenine ilişkin genel bir çerçeve sunarak ileride yapılacak ilişkisel ve deneysel araştırmalar için önemli bir temel oluşturmaktadır (Fraenkel, Wallen & Hyun, 2012).

Evren-Örneklem

Bu araştırmanın evreni Ağrı İlinde devlet okullarına kayıtlı 5. Sınıf öğrencilerinden oluşmaktadır. Çalışmanın örneklemini ise Ağrı ilinde öğrenim gören 220 ortaokul öğrencisinden veri toplanmak üzere belirlenmiştir. Çalışma grubu oluşturulurken uygun örneklem yönteminden faydalanılmıştır. Veri toplama, gönüllülük esasına dayalı olarak yüz yüze gerçekleştirilmiştir.

5.sınıf ekranda Okumaya Yönelik Tutum Ölçeğinin geçerlilik ve güvenirlik için ön uygulama 2024-2025 eğitim – öğretim yılı birinci döneminde Ağrı il merkezinde üst, orta ve alt sosyoekonomik seviyelerdeki dört farklı ortaokulun 5.sınıf öğrencileri ile gerçekleştirilmiştir.

Veri Toplama Aracı

Ekrandan Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği: Susar Kırmızı (2017) tarafından geliştirilen Ekrandan Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği; 5 alt boyut, 15 olumlu 14 olumsuz toplam 29 maddeden oluşmaktadır. İlkokul 4 sınıflardan veri alınarak geliştirilmiş olan ölçeğin Cronbach's Alpha güvenirlik katsayısı birinci alt boyut için, 0,83, ikinci alt boyut için 0,70, üçüncü alt boyut için 0,71, dördüncü alt boyut için 0,82 ve beşinci alt boyut için 0,77, tümü için ise 0,84 bulunmuştur.

BULGULAR

5. sınıf öğrencilerin Sağlık Boyutunun Ortalama, Standart Sapma, Frekans ve Yüzde Değerleri

Araştırmaya katılan öğrencilerin sağlık boyutunun ortalama, standart sapma, frekans ve yüzde değerleri Tablo 1’de yer almaktadır.

Tablo 1:Öğrencilerin Sağlık Boyutunun Ortalama, Standart Sapma, Frekans ve Yüzde Değerleri

Sağlık	$\bar{X}$	SS	Kesinlikle		Katılmıyorum		Kısmen		Katılıyorum		Kesinlikle	
			Katılmıyorum				Katılıyorum				Katılıyorum	
			%	f	%	F	%	f	%	f	%	
1. Madde	3.93	1.31	22	10	10	4.6	33	15.1	49	22.4	105	47.9
2. Madde	3.86	1.20	14	6.4	22	10	25	11.4	77	35.2	81	37
3. Madde	3.67	1.21	16	7.3	17	7.8	61	27.9	55	25.1	70	32
4. Madde	3.53	1.27	19	8.7	31	14.2	43	19.6	66	30.1	60	27.4
5. Madde	3.47	1.40	33	15.1	21	9.6	42	19.2	56	25.6	67	30.6
6. Madde	3.40	1.28	25	11.4	28	12.8	48	21.9	70	32	48	21.9

Tablo 1 incelendiğinde öğrencilerin 5 üzerinden ortalama puanları 3.40 ile 3.93 arasında değişmektedir. Bu sonuca göre öğrencilerin sağlık noktasında yüksek düzeyde gördükleri söylenebilir.

5.sınıf öğrencilerin Okuma ve Okuduğunu Anlama Boyutunun Ortalama, Standart Sapma, Frekans ve Yüzde Değerleri

Araştırmaya katılan öğrencilerin okuma ve okuduğunu anlama boyutunun ortalama, standart sapma, frekans ve yüzde değerleri Tablo ...’de yer almaktadır.

Tablo 2: Öğrencilerin Okuma ve Okuduğunu Anlama Boyutunun Ortalama, Standart Sapma, Frekans ve Yüzde Değerleri

Okuma Anlama	$\bar{X}$	SS	Kesinlikle Katılmıyorum		Katılmıyorum		Kısmen Katılıyorum		Katılıyorum		Kesinlikle Katılıyorum	
			f	%	f	%	F	%	f	%	f	%
7. Madde	3.31	1.31	25	11.4	39	17.8	51	23.3	52	23.7	52	23.7
8. Madde	3.12	1.43	43	19.6	33	15.1	47	21.5	47	21.5	49	22.4
9. Madde	3.15	1.38	36	16.4	39	17.8	48	21.9	48	21.9	48	21.9
10. Madde	3.12	1.38	40	18.3	34	15.5	46	21	58	26.5	41	18.7
11. Madde	3.11	1.38	35	16	46	21	45	20.5	47	21.5	46	21
12. Madde	3.23	1.40	38	17.4	30	13.7	44	20.1	57	26	50	22.8

Tablo 2 incelendiğinde öğrencilerin 5 üzerinden ortalama puanları 3.11 ile 3.31 arasında değişmektedir. Bu sonuca göre öğrencilerin okuma ve okuduğunu anlama noktasında orta düzeyde gördükleri söylenebilir.

5.sınıf öğrencilerin Kolaylık Boyutunun Ortalama, Standart Sapma, Frekans ve Yüzde Değerleri

Araştırmaya katılan öğrencilerin kolaylık boyutunun ortalama, standart sapma, frekans ve yüzde değerleri Tablo 3’de yer almaktadır.

Tablo 3:Öğrencilerin Kolaylık Boyutunun Ortalama, Standart Sapma, Frekans ve Yüzde Değerleri

Kolaylık	$\bar{X}$	SS	Kesinlikle Katılmıyormu		Katılmıyormu m		Kısmen Katılıyorum		Katılıyorum		Kesinlikle Katılıyorum	
			f		%		F		%		f	
			f	%	f	%	F	%	f	%	f	%
13. Madde	3.36	1.39	31	14.2	33	15.1	41	18.7	54	24.7	60	27.4
14 Madde	3.44	1.35	28	12.8	25	11.4	51	23.3	52	23.7	63	28.8
15. Madde	3.24	1.40	37	16.9	32	14.6	42	19.2	57	26	51	23.3
16. Madde	3.17	1.36	32	14.6	40	18.3	57	26	39	17.8	51	23.3
17. Madde	3.13	1.41	37	16.9	41	18.7	47	21.5	42	19.2	52	25.1

Tablo 3 incelendiğinde öğrencilerin 5 üzerinden ortalama puanları 3.13 ile 3.44 arasında değişmektedir. Bu sonuca göre öğrencilerin kolaylık noktasında orta düzeyde gördükleri söylenebilir.

5. Sınıf Öğrencilerin Sevgi Boyutunun Ortalama, Standart Sapma, Frekans ve Yüzde Değerleri

Araştırmaya katılan öğrencilerin sevgi boyutunun ortalama, standart sapma, frekans ve yüzde değerleri Tablo 4’de yer almaktadır.

Tablo 4: 5. sınıf öğrencilerinin Sevgi Boyutunun Ortalama, Standart Sapma, Frekans ve Yüzde Değerleri

Sevgi	$\bar{X}$	SS	Kesinlikle Katılmıyormu		Katılmıyormu rum		Kısmen Katılıyorum		Katılıyorum		Kesinlikle Katılıyorum	
			f		%		F		%		f	
			f	%	f	%	F	%	f	%	f	%
18. Madde	3.05	1.34	39	17.8	37	16.9	54	24.7	53	24.2	36	16.4
19. Madde	3.03	1.35	39	17.8	41	18.7	53	24.2	47	21.5	39	17.8
20. Madde	3.15	1.37	37	16.9	37	16.9	46	21	55	25.1	44	20.1
21. Madde	3.21	1.35	35	16	33	15.1	46	21	62	28.3	43	19.6
22. Madde	3.16	1.49	37	16.9	38	17.4	46	21	49	22.4	49	22.4
23. Madde	3.11	1.36	36	16.4	40	18.3	50	22.8	49	22.4	44	20.1
24. Madde	3.23	1.36	30	13.7	39	17.8	53	24.2	45	20.5	52	23.7
25. Madde	3.21	1.37	30	13.7	46	21	42	19.2	51	23.3	50	22.8

Tablo 4 incelendiğinde öğrencilerin 5 üzerinden ortalama puanları 3.03 ile 3.23 arasında değişmektedir. Bu sonuca göre öğrencilerin sevgi noktasında orta düzeyde gördükleri söylenebilir.

5. Sınıf Öğrencilerin Etkileyicilik Boyutunun Ortalama, Standart Sapma, Frekans ve Yüzde Değerleri

Araştırmaya katılan öğrencilerin etkileyicilik boyutunun ortalama, standart sapma, frekans ve yüzde değerleri Tablo 5’de yer almaktadır.

Tablo 5: 5. sınıf öğrencilerin Etkileyicilik Boyutunun Ortalama, Standart Sapma, Frekans ve Yüzde Değerleri

Etkileyicilik	$\bar{X}$	SS	Kesinlikle Katılmıyoru		Katılmıyoru m		Kısmen Katılıyorum		Katılıyorum		Kesinlikle Katılıyorum	
			f		%		F		%		f	
			f	%	f	%	F	%	f	%	f	%
26. Madde	3.18	1.30	32	14.6	31	14.2	60	27.4	56	25.6	40	18.3
27. Madde	3.40	1.28	24	11	27	12.3	58	26.5	57	26	53	24.2
28. Madde	3.35	1.32	25	11.4	34	15.5	54	24.7	51	23.3	55	25.1
29. Madde	3.48	1.36	31	14.2	21	9.6	43	19.6	59	26.9	65	29.7

Tablo 5 incelendiğinde öğrencilerin 5 üzerinden ortalama puanları 3.18 ile 3.48 arasında değişmektedir. Bu sonuca göre öğrencilerin etkileyicilik noktasında orta düzeyde gördükleri söylenebilir.

5. Sınıf öğrencilerin Ekrandan Okumaya Yönelik Tutum Düzeylerinin Ortalama, Standart Sapma, Minimum ve Maksimum Değerleri

Tablo 6: Öğrencilerin Ekrandan Okumaya Yönelik Tutum Düzeylerinin Ortalama, Standart Sapma, Minimum ve Maksimum Değerleri

Ekrandan Okumaya Yönelik Tutum Düzeyi	N	$\bar{X}$	SS	Minimum	Maksimum
	219	3.30	.49	1.00	4.62

Tablo 6’te 5. sınıf öğrencilerin ekrandan okumaya yönelik tutum düzeylerinin ortalama, standart sapma, minimum ve maksimum puanları yer almaktadır. Öğrencilerin ortalaması 3.30 olduğu görülmektedir ki bu puan öğrencilerin ekrandan okumaya yönelik tutumlarının orta düzeyde olduğu görülmektedir

SONUÇ TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu çalışma; ortaokul 5. sınıf öğrencilerinin ekrandan okumaya yönelik tutumlarını inceleyen betimsel tarama modeli ile hazırlanılmış bir çalışmadır. Araştırmanın sonuçlarına göre, öğrencilerin ekrandan okumaya yönelik genel tutum düzeylerinin orta seviyede olduğunu görülmektedir. Ölçek toplam puan ortalamasının 3.30 olması, öğrencilerin ekran okuma etkinliklerine ne tamamen olumsuz ne de yüksek düzeyde olumlu bir yaklaşım sergilediklerini ortaya koymaktadır.

Ölçeğin alt boyutları bağlamında çalışma incelendiğinde, öğrencilerin sağlık boyutunda daha yüksek seviyede, okuma ve okuduğunu anlama, kolaylık, sevgi ve etkileycilik boyutlarında ise orta düzeyde tutuma sahip oldukları belirlenmiştir. Özellikle sağlık boyutunda elde edilen yüksek ortalamalar, öğrencilerin uzun süreli ekran kullanımının göz sağlığı, dikkat ve fiziksel rahatlık üzerindeki olası olumsuz etkilerinin farkında olduklarını düşündürmektedir. Buna karşın, ekran okumanın sunduğu erişim kolaylığı, dijital materyallerin çekiciliği ve teknolojik olanaklar, öğrencilerin ekran temelli okumaya yönelik tamamen olumsuz bir tutum geliştirmelerini engellemektedir. Okuma ve okuduğunu anlama boyutunda elde edilen bulgulara göre, öğrencilerin ekran üzerinden okuma sürecinde anlama güçlüğü yaşayabildiklerini ya da basılı metinlere kıyasla ekran okumanın bilişsel açıdan daha fazla çaba gerektirdiğini düşündüklerini göstermektedir.

Araştırma sonucunda ulaşılan bulgular ile alanyazındaki birçok çalışmayla paralellik gösterdiği görülmektedir. Delgado ve arkadaşları (2018) ile Singer ve Alexander'ın (2022) gerçekleştirdiği çalışmalarda, ekran üzerinden okumanın basılı materyalleri kullanarak yapılan okumalara göre okuduğunu anlama üzerinde daha düşük bir etki oluşturduğunu belirtmektedir. Araştırmacının çalışmasında öğrencilerin okuma ve okuduğunu anlama boyutunda orta düzey tutum sergilemeleri, söz konusu bulgularla paralellik göstermektedir.

Öğrencilerin ekran okumaya yönelik tamamen olumsuz bir tutum geliştirmemiş olmaları; dijital materyallerin görsel ve işitsel unsurlarla desteklenmesi, hızlı erişim imkânı sunması ve öğrenci motivasyonunu artırmasıyla açıklanabilir (Mangen & van der Weel, 2023). Kolaylık ve etkileycilik boyutlarında elde edilen orta düzey bulgular da ekran okumanın pratik yönlerinin öğrenciler tarafından kabul gördüğünü, ancak bu durumun okuma sürecinin niteliğini her zaman artırmadığını göstermektedir.

Araştırmanın sağlık boyutunda elde edilen yüksek farkındalık düzeyi, Rosenfield (2016) ve Firth ve arkadaşları (2020) tarafından vurgulanan “bilgisayar görme sendromu” ve dijital ekranların bilişsel süreçler üzerindeki etkileriyle paralellik göstermektedir. Öğrencilerin bu olası risklere yönelik

bilinç geliştirmiş olmaları, ekran okuma tutumlarını temkinli bir düzeyde tutmalarına neden olmuş olabilir.

Türkiye’de Soyuçok ve Akar (2018) ile Susar Kırmızı (2017) tarafından yürütölen çalışmalar da öğrencilerin ekran okumaya yönelik tutumlarının genellikle orta düzeyde olduğunu ortaya koymaktadır. Bu bağlamda mevcut araştırmanın bulguları, hem ulusal hem de uluslararası literatürle tutarlı sonuçlar sunmaktadır.

Bu sonuçlara şu öneriler sunulabilir:

Eğitimin her aşamasında ekran okuma etkinlikleri yapılandırılmalıdır.

Okuma etkinlikleri düzenlenirken basılı ve dijital okuma dengesi göz önünde bulundurulmalıdır.

Gerekirse öğrencilere dijital okuma eğitimleri verilerek, okuma sürecinde dikkat, anlama ve sağlığını koruma gibi etkenlerde farkındalık oluşturulmalıdır.

Öğretmenlere ve velilere eğitim veya seminerler düzenlenerek öğrencilerin ekran kullanım aşamaları, içerik ve sürelerini ayarlama gibi durumlarda velilerin ve öğretmenlerin bilinç kazanması sağlanmalıdır.

KAYNAKÇA

- Bali, O., Kaya, A., Sata, M., & Allen, K.-A. (2024). Bibliometric analysis of studies on academic burnout in students. *Journal of University Teaching and Learning Practice, Advance Online Publication*.
- Büyüköztürk, Ş. (2012). Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı (17. bs.). Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2022). Bilimsel araştırma yöntemleri (31. bs.). Pegem Akademi.
- Delgado, P., Vargas, C., Ackerman, R., & Salmerón, L. (2018). Don't throw away your printed books: A meta-analysis on the effects of reading medium on reading comprehension. *Educational Research Review, 25*(1), 23–38. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2018.09.003>.
- Demirtaş, H., Aksoy, M., Balı, O. & Çağlar, Ç. (2019). İlkokullarda örgüt kültürünün sınıf öğretmenlerinin motivasyonuna etkisi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 11*(31), 1-39. <https://dx.doi.org/10.14520/adyusbd.486990>.
- Dilbaz, G. H. (2019). Ortaokul öğrencilerinin okumaya yönelik tutumlarının ve okur öz-algılarının çeşitli değişkenlere göre değerlendirilmesi (Master's thesis, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü).
- Firth, J., Torous, J., Stubbs, B., Firth, J., Steiner, G. Z., Smith, L., Alvarez-Jimenez, M., Gleeson, J., Vancampfort, D., Armitage, C. J., & Sarris, J. (2020). The “online brain”: How the Internet may be changing cognition. *World Psychiatry, 19*(2), 119–129. <https://doi.org/10.1002/wps.20711>.
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., & Hyun, H. H. (2012). How to design and evaluate research in education (8th ed.). McGraw-Hill.
- Güneş, F., & Susar Kırmızı, F. (2014). E-kitap okumaya yönelik tutum ölçeğinin (EKOT) geliştirilmesi: Geçerlilik ve güvenirlik çalışması. *Bartın University Journal of Faculty of Education, 3*(2).
- Karasar, N. (2019). Bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar, ilkeler, teknikler (34. bs.). Nobel Akademik Yayıncılık.
- Kesik, C. (2025). İlkokul öğrencilerinin ekrandan okuma kavramına yönelik algılarının metaforlar yoluyla analizi. *Temel Eğitim Araştırmaları Dergisi, 5*(2), 171-183. <https://doi.org/10.55008/te-ad.1754536>.
- Kocaarslan, M., & Çetin Elsıkma, B. (2025). İlkokul çocuklarının basılı kitap, e-okuyucu ve internetten okumaya yönelik tutumlarının karşılaştırılması. *Dil Eğitimi Ve Araştırmaları Dergisi, 11*(2), 664-692. <https://doi.org/10.31464/jlere.1733280>.
- Mangen, A., & Van der Weel, A. (2023). Reading in a digital age: The impact of screen-based reading on comprehension and engagement. *Journal of*

Research in Reading, 46(1), 5–22. <https://doi.org/10.1111/1467-9817.12391>.

- Mangen, A., & Walgermo, B. R. (2023). Paper versus screen reading: Effects on reading comprehension in primary education. *Journal of Research in Reading*, 46(2), 211–229.
- Rosenfield, M. (2016). Computer vision syndrome: A review of ocular causes and potential treatments. *Ophthalmic and Physiological Optics*, 36(5), 502–515. <https://doi.org/10.1111/opo.12313>
- Singer, L. M., & Alexander, P. A. (2022). Reading on paper and screen: A meta-analysis and empirical study. *Journal of Literacy Research*, 54(1), 50–75. <https://doi.org/10.1177/1086296X211067983>.
- Soyuçok, M., & Akar, S. G. M. (2018). Ortaokul ğrencilerinin ekran okumaya karşı tutumlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Türkiye Eğitim Dergisi*, 3(2), 17-30.
- Susar Kırmızı, F. (2017). Ekran okumaya yönelik tutum leğinin geliştirilmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 6(2), 1167–1185.

2. Bölüm

Haiku'nun Yabancı Dil Olarak Almanca Öğretiminde Pedagojik Bir Araç Olarak Kullanımı

Halil İbrahim ÇOBAN ¹, Behiye ARABACIOĞLU

Giriş

Günümüz küreselleşen dünyasında teknolojinin hızla gelişmesi kültürel etkileşimi artırmış (Başaran, 2024a; Başaran, 2025a), buna rağmen toplumlar kimliklerini ve geleneksel değerlerini koruma çabasını sürdürmüştür. Dil, kültürel öğelerin aktarımında temel bir araç; edebiyat ise dilin kültürel yönünü yaşatan önemli bir alandır. Şiirler, kısa sürede yoğun duygu ve anlam aktarabilmeleri sayesinde hem kültürel hem de dilsel farkındalık oluşturan etkili materyaller olarak yabancı dil öğretiminde değer taşır. Ancak öğretim sürecinde şiirin yaratıcı ve sanatsal yönü çoğunlukla geri planda kalmakta, karmaşık şiirlerin ise öğrenci motivasyonuna sınırlı katkı sağladığı görülmektedir.

Japon edebiyatının köklü türlerinden Haiku, sade fakat derin yapısıyla günümüzde Japonya dışındaki birçok ülkede yabancı dil öğretiminde özellikle yazma becerisi için kullanılan özgün bir araç hâline gelmiştir. Türkiye’de ise bu alandaki çalışmalar oldukça sınırlıdır. Oysa Haiku’nun kısa, anlaşılır ve çok yönlü dili; öğrencilerin estetik ve bilişsel deneyim kazanmasına olanak tanırken, farklı öğretim yöntemleriyle kolayca uyum sağlayarak öğrenme sürecine esneklik katar.

Türkiye’de ortaöğretim kurumlarında Almanca ders saatlerinin azlığı, öğrencilerin dile maruz kalmasını zorlaştırmakta ve dil seviyelerini genellikle A1–A2 düzeyinde tutmaktadır (Başaran, 2023; Başaran, 2026). Bu durum, ders kitaplarının yapısı ve öğretim pratikleri açısından da incelendiğinde (Sarkiler, 2025a), edebi metinlere yer verilmesini güçleştirmektedir. Haiku’nun üç dizelik yapısı, sınırlı ders süresi içinde hızlı anlam kurma imkânı sunması ve yaratıcılığı desteklemesi nedeniyle Almanca derslerinde pratik ve etkili bir seçenek oluşturur.

Bu çalışmanın amacı, dokümantasyon analizi yoluyla Haiku’nun felsefi temellerini ve yapısını tanıtmak, dil eğitiminde hangi yöntem ve tekniklerle kullanılabileceğini belirlemek ve yabancı dil olarak Almanca öğretimindeki uygulanabilirliğini örnek bir ders planı üzerinden inceleyerek öğrencilerin dilsel

¹ Öğretmen,0000-0003-2607-9303

² 0000-0002-5868-5319

farkındalık, kültürel duyarlılık ve yaratıcılık gibi becerilere etkisini bütüncül biçimde değerlendirmektedir (Başaran & Sarkiler, 2025).

Edebi Metinlerin Yabancı Dil Öğrenim Sürecindeki Yapılandırıcı Rolü

Dilin özgün bir biçimde kullanıldığı, tarihi, kültürü, değerleri estetik bir haz ile uyandıracak şekilde anlatan metinler edebi metinlerdir. Öğrencide öğrenme isteği uyandırmak ve daha kalıcı bir öğrenme sağlamak için, yabancı dil derslerinde öğrenci ve öğretilen dil arasında olumlu bir etkileşim yaratmak gerekmektedir (Güngör, 2014). Bu bağlamda edebi metinler sadece dilsel, estetik olarak bilgi kazandırmaz, aynı zamanda bir toplumun her yönünü tanıma ve farklı bakış açılarını öğrenme fırsatı da sunmaktadır. Bununla birlikte edebi metinler, kültürlerarası köprüler kurmayı sağlayan iletişim araçlarıdır ve diğer kültürlerle etkileşim halinde olmaya, benzerlikleri ve farklılıkları görmeye, empati kurmaya, hoşgörü geliştirmeye ve yaratıcılıkların artmasına yarayan özellikle yabancı dil derslerin vazgeçilmez kaynaklardır (Bulut, 2017). Günümüz küreselleşen dünyasında teknolojinin hızla ilerlediği, mesafelerin kısaldığı ve toplulukların yakınlaştığı bir zamanda yabancı dil bilmek tercihten çok bir zorunluluk haline gelmiştir (Sarkiler, 2025b). Kültürlerarasılık olgusu ve toplumlararası ağlar dünyayı daha da küçülterek çok dilcilik kavramını normalleştirmektedir (Bülbül, 2017).

Tarih boyunca bilim insanları, dili en iyi şekilde öğretebilmek için çeşitli amaçlar ve yöntemler üzerinde çalışmalar yürütmüşlerdir (Soyer, 2016). Bu süreçte pedagoji ve teknoloji arasındaki kesişim noktaları da dil öğretimini etkilemiş (Başaran, 2025b), edebi metinlerin üzerine kimi zaman gölge düşürülmeye çalışılsa da günümüzde dil öğretimi çatısı altında değerini korumayı başarmıştır. Örneğin Alman dili eğitimi ve öğretmen eğitimi alanında çalışmaları olan Häussermann (1984) edebi materyallerle dil öğrenen birinin metro istasyonunun duvarında asılı duran şehir planını anlamasının, derste öğrenmiş olduğu şiirlerle mümkün olmayacağını savunmuştur. Häussermann burada, edebi metinlerdeki dilin gerçek hayatta karşılaşılan iletişimsel kodlamaları çözmede bir işe yaramayacağını ileri sürmüştür. Ancak bu görüşün aksine Bulut (2017), edebi metinlerde kullanılan dilin, duyuşsal becerileri geliştirdiği kadar bilişsel becerileri de olumlu anlamda geliştirdiğini öne sürmektedir. Edebi eserler, okuyucunun elinden tutarak hayal dünyasında bir serüvene çıkarırken, soyut olan yapılar gittikçe somutlaşarak okuyucuya güçlü bir bağdaşım ve çağrışım oluşturmasını sağlamakla kalmaz, aynı zamanda daha derin düşünmeyi ve zengin dil girdileri ile dilin kullanımını, dilin yapısal ve semantik özelliklerini daha çabuk çözmeyi sağlamaktadır (Karaman, 2021). Çeşitli içerik ve temalarla alışılmışın dışına çıkmak, dili çok daha etkili ve

doğru bir şekilde öğrenme fırsatı sunmaktadır (Soyer, 2016). Bu da dil öğrenme sürecini ve iletişimsel kodlamaların çözümlenmesini ciddi anlamda desteklemektedir. Dolayısıyla dil öğrenen birinin metro istasyonunun duvarında asılı duran şehir planını aslında çok daha kolay anlaması gerektiğini göstermektedir. Edebiyatın tabiatı gereği kurmaca, yani hayal ürünü bir oluşum olduğundan bahseden Soyer (2016), öte yandan da edebiyatın gerçekle hayal arasında yoğurduğu kurmaca dünyasında dil kullanımını, günlük ve basmakalıp ifadelerin ötesine taşımakla kalmadığını aynı zamanda bilim, hukuk ya da siyasetin dil ve üslup özellikleri dışına çıkarak farklı ve kendine özgü biçimde bir dilsel yapı ürettiğini ve tam da iki beceriyi harmanlayarak ortaya koyduğu dilsel beceriyi vurgulamaktadır. Dolayısıyla edebi metinlerin dil öğretiminde kullanılması, sadece dil öğretimini geliştirmez aynı zamanda öğrenilen dilde özgün olmasını da sağlamaktadır. Unutulmamalıdır ki bu süreçte dikkat edilmesi gereken bazı hususlar da bulunmaktadır. Özellikle edebi materyallerin seçimi ve okunabilirliği burada çok önemli bir rol oynamaktadır (Başaran, 2023). Öğrenci profili, yaş, ilgi alanı, sınıf ortamı, ders konusu, edebi tür ve uygulama şekli gibi etmenler dil öğretimini olumlu veya olumsuz anlamda şekillendirmekte ve edebi metinlerin etkililiğini göstermektedir. Burada öğrencilerin dikkatini çeken ve motivasyonunu canlı tutan metin türleri çok önemlidir (Bülbül, 2017). Yabancı dil seviyelerine uygun metin türlerinin tercih edilmesi, öğrencilerin kendilerini daha iyi bir şekilde ifade etmelerini ve daha hevesli olmalarını sağlamaktadır (Bulut, 2017). Şiir, edebi tür bakımından diğerlerine nazaran daha kısa ve yoğun olduğundan yabancı dil derslerinde en çok tercih edilen edebi materyaller arasında yer almaktadır.

Yabancı Dil Öğretiminde Şiirin Rolü ve Didaktik Potansiyeli

Edebi metinler, tür bakımından temelde iki gruba ayrılmaktadır. Bunlar nazım ve nesirdir. Nazım belli bir ölçü, ritim, ahenk ve uyak içerisinde yazılan şiirsel anlatım biçimidir. Nesir ise çok daha serbesttir ve ritim, ahenk gibi herhangi bir ölçüye bağlı kalmayan düz anlatımdır ve roman, hikâye, deneme gibi alt türlerde kullanılmaktadır.

Anlatım biçimine, dilin teknik ve üslup özelliklerine, konu ve amaçlarına göre roman, hikâye, tiyatro, şiir gibi türler, alt tür olarak tekrardan ayrı ayrı kategorize edilmektedir. Her bir alt türün özel kurallar sistemi bulunmaktadır. Örneğin roman ve deneme türü aynı nesir grubunda yer almasına rağmen roman, anlatma esasına dayalı bir epik türü iken deneme daha çok öğretmeye yönelik bir düşünce türüdür.

Şiir türü ise nazımdır ve belli bir kurallar çerçevesinde duyguları ve düşünceleri, özenle seçilmiş kelimelerle, estetik unsurlarla biçimlendirerek

okuyucuda çok kısa sürede yoğun duyarlılık uyandırmayı amaçlamaktadır. Şiir, kendine özgü yapısıyla, tümce dizilimiyle ve söylem parametresiyle dil üstü bir özelliğe sahiptir ve nazımın içinde yer alan türler arasında kendini ayırmaktadır (Bülbül, 2017).

Şiir; gelişmiş yazınsal özellikleri, dil bilgisi ve kültürel boyutu kısa sürede bir arada sunabilen önemli bir öğretim aracıdır ve yabancı dil derslerinde de büyük önem taşır. Bülbül'ün (2017) belirttiği gibi, şiirin özel dil kurgusu, anlatım olanakları, sanatsal dil kullanımı, soyut dünyayı ifade ediş biçimleri ve öğrencide uyandırdığı yeni çağrışımlar, yabancı dil öğrenme ve öğretme süreçlerine güçlü katkılar sağlar. Bu ifadelerden, şiirin özellikle öğrenciler üzerinde çok yönlü etkiler bıraktığı anlaşılmaktadır. Bu süreçte şiirsel araçların doğru ve etkin kullanılması, öğrencilerin motivasyon ve dile karşı tutumlarını da olumlu anlamda etkileyecektir. Bu da dil öğrenme hızını arttırmakla beraber kısa süre içerisinde belli bir dil seviyesine gelmelerini mümkün kılacaktır. Hız konusunda şiirsel materyallerin dil derslerinde bir avantajı daha bulunmaktadır. O da şiirlerin, kelime oyunlarına rağmen, genellikle diğer edebi türlere nazaran daha kısa olmasıdır. Şiirler daha kısa süre içerisinde işlendiğinden öğrencilerin algıları da daha açık ve katılımları bu yüzden daha aktiftir (Bülbül, 2017). Bunun yanında şiirlerin dil derslerinde dil üstü beceri kazandırdığı başka bir özelliği daha bulunmaktadır, o da Türkçe karşılığı “dil sezgisi” anlamına gelen “Sprachgefühl” kavramıdır. Dil sezgisi, dili doğal ve akıcı konuşmanın yanında cümlelerin kulağa ne derecede doğru gelip gelmediğine bilinçsizce karar verme kabiliyetidir. Dil sezgisi, dil öğretiminde bu yüzden çok önemli bir yere sahiptir. Genellikle dil sezgisi kuvvetli olan kişiler bir dili doğumdan itibaren edinmeye başlayan ana dillilerdir. Şiir, dil öğretiminde dil sezgisi becerisini de etkili bir şekilde geliştirmektedir.

Ancak bu süreçte bazı önemli noktalara da dikkat edilmelidir. Şiir dili genellikle ağır ve mecazlı bir dil olduğundan ve söz dizimi her zaman dilbilgisi kurallarına göre yapılmadığından, yanlış şiir seçimi ve yanlış yöntem kullanımı dil öğretimini olumsuz etkileyebilir. Bu nedenle dil seviyesine uygun şiirler seçilmelidir. Eğer dil öğrenimin başında olan öğrencilere zor seviyede şiir sunulursa anlam kurma süreci de zorlaşır ve motivasyon kaybına neden olabilir ve dile karşı olan tutumu olumsuz etkiler. Dolayısıyla sınıfın dil düzeyine, sınıf profiline ve konuya uygun şiirler materyal olarak seçilmelidir. Bir diğer önemli konu ise derste kullanılacak olan yöntem ve tekniklerdir. Dil öğretimi hangi amaçla gerçekleştirilecekse yöntem ve teknik de şiire göre belirlenecektir. Örneğin Bütüncül Dil Yaklaşımı ile dört dil becerisinin gelişimi aynı anda sağlanmak isteniyorsa tercih edilen şiirin de dinleme, okuma, yazma ve konuşma aktivitelerin uygunluğuna da dikkat edilmesi gerekmektedir. Ya da

Drama ve Rol Oynama Tekniği uygulanmak isteniyorsa tercih edilen şiirin içeriği de duygusal anlamda derin olmalı ki oyuncular rolü bir o kadar canlı ve gerçekçi sunabilsin.

Yabancı Dil Öğretiminde Haiku Türünün Didaktik Potansiyeli

Haiku, Japon edebiyatından çıkan bir şiir türüdür ve dünyanın en kısa şiir biçimine sahiptir. Tarihsel olarak Haiku, 7. Yüzyılda Japonya'nın en eski şiir türlerinden biri olan ve aynı zamanda Japon edebiyatının temel taşlarından sayılan 5-7-5-7-7 ölçülü 'Waka' şiirinden doğmuştur (Akhan, 2021). Waka şiiri iki kısımdan oluşmaktadır. Birinci kısım 5-7-5 ölçülü 'Hokka' adı verilen kısımdır, ikinci kısım ise 7-7 ölçülü 'Wakiku' kısmıdır. 13. Yüzyıla gelindiğinde zincirleme şiir anlamına gelen 'Renga' şiir türü ortaya çıkararak Waka şiiri ile ortaklaŗa söyleme geleneği doğmuştur (Akhan, 2021). Ancak Japon şairler iki kısım arasında birbirleriyle sürekli şakalı atışmalarla başlar ve bunun sonucunda ilk kısım olan Hokka diğerinden tamamen ayrılarak bugünkü modern Haiku şiirini almaktadır. Ancak Haiku'nun asıl felsefi anlayışı ve şiir estetiği 17. yüzyılda Japon şairi Matsuo Basho (1644-1694) tarafından şekillendirilmiştir (Akhan, 2021).

Bugünkü Haiku şiir türüne bakıldığında, genellikle 5-7-5 ölçüsü ile üç dizeden oluşmakta ve doğa ile insanların iç dünyası harmanlanarak sade bir dille okuyucuya sunulmaktadır (Tekmen, 2010). İçinde mutlaka “yağmur”, “imen”, “güneş”, “iek” gibi önemli doğa imgelerini barındırmaktadır. Haiku türünün oluşmasında önemli bir rol oynayan Matsuo Basho'a göre şiir, “Doğaya teslim ol, doğaya dön” anlamı taşımaktadır. Caudwell (1974)'e göre ise “Doğanın çocuğudur” şiirler. Anlaşılaçağı üzere Japon kültüründe “doğa” önemli bir yere sahiptir. Haiku, sezgisel ve gözlemci ağırlıklı bir yapıya sahiptir ve duygusal özellikler daha çok okuyucuya bırakılmaktadır. “Anı yakalamak” sözcüğü, Haiku heceleri arasında önemli bir dokuya sahiptir. şair, okuyucunun önüne çok küçük bir sahne kurarak ağır ve sessiz adımlarla ona günlük, doğal yaşamdan örnekler sunarak bakmak yerine görmeyi sağlayıp derin farkındalıklar oluşturmaya çalışmaktadır. Matsuo Basho'nun 1686 yılında yazdığı “Eski Gölet” adlı Haiku şiiri buna güzel bir örnektir.

Eski gölet

Kurbağa atlar içine,

Su sesi.

şair, kurbağanın sadece eski bir göletin içine atlayarak doğa yaşamından kısa bir kesit veriyor gibi görünse de aslında sessizlik, hareket ve an arasındaki yaşamın bütün döngüsünü üç dizeyle küçük bir doğa anısı olarak özetlemektedir. İlk dizede geçen “eski gölet” kavramı; hayatın dinginliğini,

sessizliğini ve zamansızlığını ifade ederken ikinci dizede bu imge bozulur ve kurbağalar eski gölete atlayarak yaşamın hareketliliğini başlatır, mevsim değişir ve su sesiyle birlikte doğa yankılanır. Her okuyucunun kavramlara yüklediği öznel anlam ve yorumlara göre yukarıdaki Haiku şiirin yorumu da değişebilmektedir. Matsuo Basho'nun yanında Yosa Buson, Kobayashi Issa ve Masaoka Shiki'de Haiku'nun başta gelen şairleri arasında yer almaktadır.

Wittkamp (2010)'a göre Japonya'da Haiku, ortaya çıkışından itibaren toplum tarafından kabul görmüştür, doğa anlayışı ve ulusal kültürü ile popülerliğini daima koruyan özel bir şiir biçimi olmuştur ve Japonların edebi kimliğinin simgesi haline gelmiştir. Ülkenin dört bir yanında Haiku dernekleri bulunmakla beraber her yıl yüzlerce Haiku yarışmaları düzenlenmektedir, öyle ki, Japonya Kültür Bakanlığı Haiku'yu ulusal kültürel mirasın parçası olarak kabul etmektedir (Wittkamp, 2010).

Eğitim çatısı altında da Japonya'daki öğrenciler ilkokuldan itibaren Haiku yazmayı öğrenmektedir. Haiku'yu bir araç olarak kullanarak, öğrencilerin Japon dilini, tarih ve kültür bilgisini ve estetik anlayışını geliştirerek daha iyi anlamalarını sağlamaktır (Aiba, 2022). Buna, yaratıcılık ve mora zamanlaması² gibi fonolojik ölçütler de dahildir. Daha detaylı bakıldığında Haiku'nun derslerdeki amacı; edebiyat, sanat ve felsefe anlayışıyla kültürel farklılıkları anlamak ve içselleştirmek, mevsimsel kelimeleri tartışmak, kelime hazinesini geliştirmek ve bütüncül yaklaşımla dört dil becerisini (konuşma, yazma, dinleme ve okuma) kısa süre içerisinde geliştirmektir (Aiba, 2022). Örneğin Kobayashi (2012)'nin Haiku ile ilgili yaptığı bir çalışmada, öğrencilerin yazma becerilerini, özellikle edatların doğru kullanımını geliştirmek için Haiku'yu edebi bir materyal olarak kullandığında olumlu sonuçlar elde ettiğini belirtmiştir. Veya Japoncanın ritmik yapısıyla ilgili öğrenciler şiir sayesinde mora zamanlamaları çok daha kolay öğrendiği tespit edilmiştir. Aynı zamanda Japonlar için sonuçtan çok süreç önemlidir. Öğrenciler, öznel duyguları ile Haiku'yu çözümlemeye çalıştıkları sırada yaratıcı yönleri de ortaya çıkmaktadır. Bu da öğrencinin kendisini daha iyi tanımasını sağlamaktadır. Buna ek olarak Haiku'nun kısa ve hemen anlaşılır olması öğrencilerde başarı hissi ve rahatlama duygusu oluşturmaktadır (Stahlberg, Nasretin & Kıss, 2021). Yine Stahlberg vd. (2021) özgün şiirler yazmanın yeni bir dilde becerilerin gelişimini harekete geçirdiğini ve desteklediğini belirterek Haiku'nun yabancı dil öğretimindeki önemini vurgulamaktadır. Şiirlerin kısa olması, basit kelimelerden oluşması, hemen

² Mora zamanlaması, Japonca gibi bazı dillerin ritmik yapısını, örneğin fonetik uzunluğunu, açıklamak için kullanılan bir ölçüdür (Aiba, 2022, s. 31).

anlaşılması ve aynı zamanda yaratıcılığı pekiştirmesi Japonya'daki yabancı dil öğretiminde sıklıkla kullanılan edebi materyaller arasında yer almaktadır.

Özellikle İngilizceyi yabancı dil olarak öğreten kurumlarda Haiku, yazma becerilerinin gelişimi için önemli bir yere sahiptir. Komori Mahito'nun 2022 yılında bir Japon lisesinde yaptığı ankette, öğrencilerinin %51,6 oranla İngilizce derslerinde yaratıcı yazma deneyimi yaşadıklarını, %62,1 oranda ise Haiku ile karşılaştıklarını belirtmektedir (Mahito, 2022). Bu, ülke genelinde sadece İngilizce dersinde öğrencilerin yarısının Haiku ile tanıştığını göstermektedir. Bir diğer çalışma ise, öğrencilerin kendilerini yabancı dilde ifade etme biçimi ile ilgilidir. Mc Murray (2016)'e göre, Japonya'daki İngilizce derslerinde öğrencilerin Haiku şiirleri kullandığında kendilerini hem sözlü hem de yazılı daha iyi ifade ettiklerini ve yaratıcılık ile özgüven gelişimini desteklediğini belirtmektedir.

Sadece Japonya'da değil, farklı ülkelerde de Haiku, dil öğretiminde edebi materyal olarak kullanılmaktadır. Bundan yaklaşık 400 yıl önce Haiku'yu yalnızca Japon halkı biliyor iken bugün küreselleşme ile birlikte Haiku'ya karşı ilgi duyan kişi sayısının dünya çapında 2 milyondan fazla olduğu düşünülmekte ve birçok farklı dilde yazılmaktadır (Aiba, 2022). Son yıllarda Haiku şiirine yönelik ilginin yalnızca dünya edebiyatında değil, Türkiye'de de belirgin biçimde arttığı görülmektedir. Bu ilgi, Türkçe Haiku üretiminin zenginleşmesine zemin hazırlarken, türün kendine özgü yalınlığının ve derinliğinin yerli edebiyatta da karşılık bulduğunu göstermektedir. Bu bağlamda Yüksel Kocadoru'nun *Sensizlik Sarayı* (2016) ve *Aşkın Dilsiz Dağında* (2019) adlı eserleri, Haiku'nun Türkçe şiirdeki varlığını güçlendiren ve bu alandaki gelişimi somutlaştıran önemli örnekler arasında değerlendirilebilir (Kocadoru, 2016; 2019). Stahlberg vd. (2021)'e göre çevrimiçi şiir toplantılarında Haiku'nun farklı dillerde tartışıldığı ve 'Haiku Colorit' gibi web sitelerde paylaşıldığını aktarıyor. Aynı zamanda uluslararası Haiku konferansları, seminerler, workshoplar ve yarışmalar gibi etkinlikler de dünya çapında yapılmaktadır. Buna ilaveten her yıl Haiku ile ilgili binlerce kitap yurt dışında yayınlanmaktadır. Haiku artık Japon sınırlarını aşarak herkesin yazabileceği ve okuyabileceği bir ürün haline gelmiştir. Örneğin Finlandiya'da düzenli olarak kitap fuarlarında Haiku atölyeleri düzenlenmektedir (Stahlberg vd., 2021). Göçmenlerle yapılan çalışmalarda ise Haiku'nun ders ve çalışma kitaplarına eklenmesi sonrasında motivasyonlarının arttığı ve dili daha hızlı çözümleyebildiklerini gösteriyor (Stahlberg vd., 2021).

Birçok farklı ülkenin yabancı dil öğretiminde de Haiku kullanılmaktadır. Örneğin Ukrayna gibi Doğu Avrupa üniversitelerinde Haiku, yenilikçi öğretim aracı olarak dil derslerinde sıklıkla kullanılmaktadır (Kozlovskaya, 2020). Özellikle yazma becerisi gelişiminde kullanılan Haiku, kültürel genişliği ve estetik yapısıyla öğretim sürecini zenginleştirmektedir.

Latin Amerika, Meksika ve yakın ülkelerde de yabancı dil öğretiminde Haiku kullanılmaktadır. Doğu Avrupa bölgelerinde olduğu gibi burada da Haiku ağırlıklı olarak yazma becerilerinin gelişiminde kullanılmaktadır. Özellikle kompozisyon yazımında, cümlelerle kendini ifade etmede ve sözcük dağarcığında etkili bir araç olarak görülmektedir. Santillan (2023), İngilizce aday öğretmenlerle 6 hafta boyunca derslerde Haiku şiirleri kullanarak akademik yazma becerilerinin nasıl geliştiğini gözlemlemiştir. 6 Haftanın sonunda aday öğretmenlerin büyük çoğunluğunun akademik yazma becerilerinin yanı sıra kelime dağarcığının da geliştiğini tespit etmiştir (Santillan, 2023).

Türkiye’de de dil öğretim ve öğrenim odaklı Haiku ile ilgili bazı çalışmalar bulunmaktadır. Haiku şiirlerinin, doğrudan Türkçe ile ilgili olmasa da aynı dil grubunda yer alan ve tehlike altındaki diller kategorisinde bulunan Tatarca üzerindeki etkililiği hakkında Türkiye’de bir çalışma yapılmıştır (Stahlberg vd., 2021). Çalışmanın sonucunda Haiku yazmanın hem anadil olan Tatarca’nın hem de yabancı dilde dört dil becerisinin tamamını da geliştirdiğini göstermektedir.

Yine Türkiye’de yer alan bir başka çalışmada lisans öğrencilerinin yabancı dil olarak Arapça gelişimini desteklemek için yaratıcı yazma etkinliklerinde Haiku kullanılmıştır (Süzen, 2021). Çalışmanın sonucunda öğrencilerin özellikle yazma becerilerinde hızlı ve yüksek bir artış ortaya çıktığı tespit edilmiştir. Genel olarak Türkiye’de Haiku, çok fazla bilinen bir şiir türü değildir ve bu yüzden dil öğretiminde Haiku kullanımı ile ilgili çalışmalar sınırlıdır. Stahlberg vd. (2021)’e göre Haiku, Türkiye’de yenilikçi bir edebi materyal olarak görülmektedir ve ders içi etkinliklerdeki yazma becerilerinin gelişiminde kullanılmaktadır. Haiku, çok eski bir şiir türüdür ancak çok yeni bir öğretim aracıdır ve özellikle yazma becerilerinin gelişiminde kullanılmaktadır. Şiirlerin kısa ve anlaşılır olması ve neredeyse her öğrencinin yazabileceği türden olması, dil derslerindeki kullanımı kolaylaştırmaktadır.

Yabancı Dil Öğretiminde Haiku Türünün Kullanımına İlişkin Farklı Yöntem ve Teknikler

Öğretim yöntem ve teknikleri, yabancı dil derslerinin öğrenme kalitesini doğrudan etkilemektedir. Dil kullanım ihtiyacına göre geçmişten günümüze kadar çeşitli öğretim yöntem ve teknikler ortaya çıkmıştır ve yenilikçi yöntemler çıkmaya da devam etmektedir. 14. yüzyıldan 20. yüzyıla kadar farklı bir dille yazılan yazıyı çözümlmek için geleneksel dilbilgisi çeviri yöntemi uzun süre kullanılırken 20. yüzyıldan sonra sözlü iletişimin baskın olmasıyla kulak dil alışkanlığı yöntemi kullanılmıştır. Bu süre içerisinde ve sonrasında farklı yöntem ve teknikler doğmuştur ve geliştirilerek günümüzdeki sınıf ortamına, öğrenci profiline ve dil konusuna bağlı olarak yabancı dil öğretiminde kullanılmaktadır. Örneğin doğal ve

düzvarım yöntemi, dilbilgisi çeviri yöntemine karşı bir tepki olarak ortaya çıkmıştır ve derslerin yazılı çeviri etkinliklerden çok, yabancı dilde konuşmaya yönelik ilerlemesini amaçlamaktadır (Demirel, 2016). Akabinde konuşmaya yönelik aktiviteler artırılarak kulak dil alışkanlığı yöntemi ve iletişimci yaklaşım yöntemi geliştirilmiştir. Günümüzde ise dili öğrenmekten çok dili kullanmaya yönelik bir anlayış vardır ve buna göre yenilikçi yöntemler geliştirilmektedir. Ancak yöntem ve tekniklerin gelişimi sadece çeviri ve konuşmadan ibaret değildir. Farklı bakış açılarına sahip değişik yöntem ve teknikler de bulunmaktadır. Bilişsel öğrenme yaklaşımı yöntemi bunlardan sadece biridir. Bu yöntem, daha çok zihinsel dil gelişimini ön planda tutarak sürekli yazılı veya sözlü tekrarlarla değil, dili düşünerek ve dil bilincini kurallarla yaratarak öğretmeyi amaçlamaktadır. Veya tüm yöntemlerin bir karması olan, her yöntemin yabancı dil dersine faydalı olacağı düşünülen seçmeli yöntem de bulunmaktadır. Bunun yanı sıra diğer yöntemlerle zaten kullanıldığı düşünüldüğünden çok fazla tercih edilmeyen; telkin yöntemi, grupla dil öğretim yöntemi, sessizlik yöntemi, tüm fiziksel tepki yöntemi, işitsel görsel yöntem, görev temelli yöntem ve içerik merkezli yöntem gibi yabancı dil öğretim yöntemleri de bulunmaktadır (Memiş ve Erdem, 2013).

Yabancı dil öğretim teknikleri ise yöntemin uygulamaya konma biçimidir ve çok daha dar bir ifade taşımaktadır (Demirel, 2016). Demirel (2016)'e göre öğretim teknikleri genelde grupla öğretim ve bireysel öğretim şeklinde ikiye ayrılmaktadır. Grupla öğretim tekniklerinde beyin fırtınası, gösteri, soru-cevap, drama ve rol yapma, benzetim, ikili ve grup çalışmaları, istasyon, altı şapkali teknik, kavram haritaları, eğitsel oyunlar, iletişim oyunları ve gramer oyunları tekniğini kapsamaktadır. Bireysel öğretim tekniğinde ise bireyselleştirilmiş öğretim ile programlı öğretim tekniği bulunmaktadır. Edebi araç olarak Haiku'nun yabancı dil öğretiminde kullanılmasında ise her yöntemin etkili yönleri olduğu gibi etkili olmayan yönleri de bulunmaktadır. Dilbilgisi çeviri yönteminde Haiku'nun bir araç olarak kullanılmasında kelime çözümlemesi ve çeviri alıştırtması için olumlu sonuçlar doğururken kültürel bağlam, yaratıcılık ve üretim için uygun bir yöntem değildir.

Aksine düzvarım ve doğal yöntemde bu durum tam tersidir ve kültürel bağlam, yaratıcılık ve üretimin yanı sıra soyut anlamların öğretimi ve telaffuz için etkili bir yöntemdir. Kulak dil alışkanlığında ise ezber ve ritim tutma, telaffuz ve vurgu olumlu etki ederken yaratıcılık, üretim ve yorumlama için etkili bir yöntem değildir.

Son olarak bilişsel öğrenme yaklaşımında Haiku, bilişsel süreçleri harekete geçirerek dil öğrenme anlayışı, anlam kurma süreci ve üretimi, bellek ve dikkat süreçleri ve soyut kavramların öğrenimi için etkili bir yöntem iken, duygusal boyutun tamamını göz ardı eden bir yöntemdir.

Yabancı dil öğretim tekniklerinde ise Haiku şiirleri tüm tekniklerin uygulanmasında etkilidir ve hedeflenen beceriye bağlı olarak kullanılmaktadır. Örneğin beyin fırtınası tekniğinde herhangi bir Haiku şiiri üzerinde beyin fırtınası yapılarak farklı bakış açıları tespit edilmekte ve üzerinde tartışılmaktadır. Ya da altı şapkalı düşünme tekniğinde Haiku şiirinin farklı duygusal yönleri üzerinde durularak derin anlamsal çözümlemeler yapılmaktadır.

Görülmekte ki Haiku, yaratıcı ve estetik anlam yoğunluğu ve çok yönlü dilsel yapısı sayesinde yabancı dil öğretiminde kullanılan hemen her yöntem ve teknikle uyum göstermekle birlikte öğretmenin hedeflediği dil becerisine (dinleme, konuşma, okuma, yazma) göre de esneklik gösterebilmektedir.

Yabancı Dil Olarak Almanca Öğretiminde Haiku Kullanımına Dayalı Bir Ders Modeli Tasarımı

Türkiye’deki eğitim kurumlarında İngilizceden sonra en yaygın olarak öğretilen yabancı dil Almancadır (Akıllılar, 2013). Avrupa Konseyi’nin “Avrupa Ortak Dil Kriterleri Çerçeve Programı” adı altında 2001 yılında yürürlüğe koyduğu “çok dillilik” anlayışıyla birçok Avrupa ülkesi ile birlikte Türkiye’de etkisi altına girerek birden fazla yabancı dil derslerin sayısı tüm eğitim kurumlarında kısa süre içerisinde artmıştır (Telc, 2013). Günümüzde ise Almanca dersleri, devlet Anadolu liselerinde genellikle seçmeli ders olarak 9. sınıftan itibaren başlar ve 12. sınıfa kadar haftada iki saat olmak üzere devam etmektedir. Hazırlık sınıfı bulunan bazı liselerde ise Almanca dersi de yer almaktadır. Ancak Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli kapsamında, 2025 yeni eğitim öğretim yılı itibarı ile “Çoklu Yabancı Dil Eğitim Modeli”nin uygulanmasıyla Almanca dersleri ortaokul 5. sınıftan itibaren zorunlu ders olarak okutulmaktadır (Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, 2025).

Özel okullarda ise ikinci, hatta üçüncü yabancı dil tercihine bağlı olarak Almanca dersleri çok daha erken yaştan itibaren verilmektedir. Sınıf düzeyine bağlı olarak dil seviyeleri A1 ile C2 arasında değişmesine rağmen özellikle Türkiye’deki devlet okullarında okutulan Almanca derslerin seviyesi genellikle A1.1 ile A2.1 arasındadır. Bunun en büyük sebebi Almanca ders saatinin genellikle 2 dersten fazla olmamasıdır. Ders saatinin az olması, kullanılacak olan yöntem ve teknik ile birlikte ders materyalinin seçimini de etkilemektedir. Haiku şiirlerinin özellikle dil öğretiminde kısa ve kolay anlaşılır olması ve aynı zamanda yaratıcı yönüyle neredeyse tüm yöntem ve tekniklerde uygulama potansiyeli sunması, günümüz yenilikçi dil öğretiminin çeşitliliği açısından bir avantaj sunmaktadır. Bu nedenle, özellikle Türkiye’de Haiku’nun yabancı dil olarak Almanca öğretiminde kullanılması için aşağıda iki derslik örnek bir günlük plan oluşturulmuştur.

GÜNLÜK DERS PLANI

1. BÖLÜM	
Dersin Adı	İkinci Yabancı Dil Almanca
Sınıf	11. Sınıf (A1.2)
Ünitenin Adı	Deutsch A1.2. ³ - 4. Ünite-Urlaub und Reisen
Konu	Regionen und Klima
Önerilen Süre	2 Ders saati (2x40dk.)
2. BÖLÜM	
ÖĞRENCİ KAZANIMLARI/HEDEF VE DAVRANIŞLAR	
Dersin Genel Hedefi	
- Öğrenciler, hava durumu temalı Almanca kelimeleri ve soru-cevap cümleleri tanır, bunlarla basit Haiku şiirleri yazar ve sınıfta paylaşır.	
Dilsel Hedefler	
- Öğrenci temel hava durumu kelimelerini tanır ve kullanır (z. B. sonnig, windig, regnerisch, kalt, warm, wolkig).	
- Basit cümlelerle hava durumu ile ilgili sorular sorar ve tarif eder (z. B. Wie ist das Wetter? Heute ist es sonnig).	
- Haiku biçiminde kısa ve anlamlı cümleler oluşturur (5–7–5 yapısı ile).	
- Duyduklarını anlar ve ayırt eder.	
Bilişsel ve Yaratıcı Hedefler	
- Haiku biçiminin özelliklerini açıklar.	
- Doğa olayları ve duyguları kısa ifadelerle anlatabileceğini fark eder.	
- Gruplarla Haiku şiirleri yazar ve sınıfta paylaşır.	
Duyuşsal ve Sosyal Hedefler	
- Grup çalışmalarında iş birliği yapar.	
- Diğer öğrencilerin kelime seçimine ve Haiku şiirlerine saygı gösterir, dinler ve yorum yapar.	
- Dil öğreniminde yaratıcılığın önemini fark eder.	
Beklenen Davranışlar	
- Her istasyonda verilen görevi yönergeye uygun biçimde tamamlar.	
- Haiku oluştururken temaya, kelime seçimine ve 5–7–5 yapısına dikkat eder.	
- Grup halinde yazılan Haiku'yu sınıfta paylaşır, açıklamasını yapar ve diğer şiirlere yorumunu yapar.	
GÜVENLİK ÖNLEMLERİ (VARSA)	Yok
ÖĞRETME, ÖĞRENME YÖNTEM VE TEKNİKLERİ	- Doğal Yöntem - İstasyon Tekniği
KULLANILAN ÖĞRETİM TEKNOLOJİLERİ, ARAÇ-GEREÇLER VE KAYNAKÇA	- Deutsch A1.2. ders ve çalışma kitabı - Almanca defteri - Haiku şiir kitabı - Almanca-Türkçe sözlük - Ülke ve hava durumu haritası - Akıllı tahta - Kırtasiye malzemeleri (kalem, silgi, vb.)

³ Deutsch A1.2 ders ve çalışma kitabı, Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığının 28.11.2022 tarihli ve 95 sayılı kurul kararıyla 2023-2024 öğretim yılından itibaren 5 yıl süreyle ders kitabı olarak kabul edilmiştir.

ÖĞRETME-ÖĞRENME ETKİNLİKLERİ

1.Dikkati Çekme (5 dk):

- Öğretmen “Wie ist das Wetter heute?” sorusuyla derse giriş yapar ve tahtadan kelimeleri gösterir.
- Öğrenciler bugünkü hava durumunu Almanca kısa ifadelerle söyler (Es ist sonnig, Es regnet vb.).
- Tahtada hava durumu ikonları ve kelimeler eşleştirilir.

2.Güdüleme (5 dk):

- Öğretmen “Hava durumunu şiirle anlatabilir miyiz?” sorusunu yöneltir.
- Kısa bir Haiku örneği okur: „Kalter Morgenwind / Tropfen an den Fensterscheiben / Sonne zögert noch.“
- Öğrenciler anlamı tahmin eder ve Almancasını tartışır.
- Haiku’nun kısa tarihçesi, felsefi anlamı ve şiir yapısı ile ilgili kısa bir bilgilendirme yapılır.

3.Gözden Geçirme (5 dk):

- Önceden öğrenilen hava durumu kelimeleri hızlı bir kart oyunu ile tekrar edilir.
- “Das Wetter ist...” yapısına örnek cümleler kurulur.

4.Uygulama (15 dk):

- Dört farklı grup oluşturulur ve her gruba farklı hava durumu görseli verilerek Haiku şiiri yazmaları istenir.
- Öğrenciler her grupta en fazla 3 dakika kalarak görsele uygun 5-7-5 hece yapısına bir kelime ekler ve daha sonra diğer gruba geçer.
- Grup içinde fikir alışverişi yapılır, yazım desteği sağlanır.
- Öğrenciler grupların tamamını gezdikten sonra etkinlik biter.

5.Paylaşım ve Değerlendirme (10 dk):

- Her gruptan gönüllü bir kişi ortakça oluşan Haiku şiirini sınıfa okur, diğer öğrenciler anlamını tahmin eder, özgün yorumlar yapar ve eleştiride bulunur.
- Öğretmen dilbilgisel doğruluk, kelime kullanımı ve yaratıcılığı değerlendirir.

3. BÖLÜM

ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME

Bireysel öğrenme etkinliklerine yönelik ölçme ve değerlendirme

- Öğrencinin hava durumu ile ilgili Almanca kelimeleri doğru telaffuz edip etmediği gözlemlenir.
- “Wie ist das Wetter?” sorusuna uygun cevap verebilme becerisi kontrol edilir.
- Kısa Haiku yazımında 5–7–5 yapısına ve kelime seçimine dikkat edip etmediği değerlendirilir.
- Öğrencinin yazdığı Haiku’daki yaratıcılık, kelime çeşitliliği ve dilbilgisel doğruluk rubrik üzerinden puanlanır.

Grupla öğrenme etkinliklerine yönelik ölçme ve değerlendirme

- Grup içi iş birliği, görev paylaşımı ve iletişim gözlemlenir.
- Grup tarafından oluşturulan Haiku’nun içerik, özgünlük ve Almanca doğruluk açısından değerlendirmesi yapılır.
- Grup sunumunda kelimeleri doğru kullanma, ses tonuna ve akıcılığa dikkat etme gözlemlenir.
- Diğer grupların şiirlerine yönelik yapıcı geri bildirimde bulunma becerisi değerlendirilir.

Yukarıda yer alan günlük ders planı, devlet Anadolu liselerinde okuyan 11. Sınıf öğrencilerinin seçmeli Almanca dersinde ikinci dönemin başında, Deutsch

A1.2 adlı ders ve çalışma kitabı yardımıyla, Almanca hava durumlarını öğrendikleri iki derslik bir konudur. Diğer derslerden farklı olarak bu derste Haiku kullanılarak öğrencilerin doğal yöntemle hava durumuyla ilgili kelimeleri bilmeleri ve cümle şeklinde hem sözlü hem de yazılı olarak bahsetmeleri, istasyon tekniği sayesinde de konuyla ilgili grup halinde Haiku şiirleri yazmaları ve anlamaları istenmektedir. İstasyon tekniği, sınıfın içinde birden fazla istasyon grupları oluşturularak sınıftaki tüm öğrencilerin tek tek gruplara dahil olması ve her gruba katkı sağlayarak grubu ileri götürmeyi öğreten öğrenci merkezli bir tekniktir (Gözütok, 2007). Bu sayede öğrencilerin hem dil becerileri hem de yaratıcı ve sosyal becerileri bütüncül bir biçimde ve sadece iki ders saati içerisinde desteklenmektedir.

Sonuç ve Öneriler

Yabancı dil öğretiminde edebi metinler, tarih boyunca geleneksel yaklaşımdan günümüz modern yaklaşımına kadar önemini kaybetmeden varlığını muhafaza etmesinin yanında bilişsel, duyuşsal ve dilsel becerilerin dengeli ve bütüncül gelişimine olanak tanımaktadır. Edebi tür bakımından diğerlerine nazaran daha kısa ve yoğun olan şiirler ise yazınsal gücü ve estetik derinliği ile dil bilgisini ve kültürel boyutunu çok kısa süre içerisinde bir arada aktarmayı başaran önemli bir öğretim aracıdır ve yabancı dil derslerinde önemli bir yere sahiptir.

Özellikle Japon edebiyatından çıkan ve dünyanın en kısa şiir biçimine sahip olan Haiku, sadeliği ve kolay anlaşılabilirliği ile ön plana çıkmaktadır. Günümüzde Haiku, yabancı dil öğretiminde yenilikçi bir edebi araç olarak görülmektedir ve dört dil becerisinin özellikle de yazma becerisinin gelişiminde kullanılmaktadır. Aynı zamanda yaratıcı ve sanatsal anlam yoğunluğu ve çok yönlü dilsel yapısı sayesinde yabancı dil öğretiminde kullanılan neredeyse her yöntem ve teknikle uyumlu bir yapı sergilemekle birlikte öğretmenin hedeflediği dil becerisine göre de esneklik sağlayabilmektedir.

Türkiye'deki devlet okullarında ikinci yabancı dil olarak okutulan Almanca ders saatinin çoğunlukla iki saati geçmemesi ve dil düzeyinin A1.1 ile A2.1 arasında değişkenlik göstermesi sonucu derste kullanılacak olan yöntem ve teknik ile ders materyalinin seçimini de bir o kadar olumsuz etkilediğinden Haiku bu konuda yenilikçi bir pedagojik araç olarak yardım eli uzatmaktadır. Haiku şiirlerinin özellikle dil öğretiminde kısa ve kolay anlaşılır olması ve aynı zamanda yaratıcı yönüyle neredeyse tüm yöntem ve tekniklerde uygulama potansiyeli sunması, günümüz yenilikçi dil öğretiminin çeşitliliği açısından özellikle Türkiye'de bir avantaj sunmaktadır.

Bu araştırmada nitel veri toplama yöntemlerinden biri olan doküman analizi kullanılmıştır. Doküman analizi, mevcut yazılı ve dijital materyallerin sistematik ve bütüncül bir yaklaşımla incelenmesi yoluyla veri elde etmeyi amaçlayan bir nitel araştırma tekniğidir (Yıldırım & Şimşek, 2021). Elde edilen bulgular neticesinde Haiku'nun sadece Japon edebiyatında değil, dünya edebiyatında da çok eski ve önemli bir yere sahip olmasına rağmen özellikle yabancı dil öğretimi alanında henüz yenilikçi bir pedagojik araç olarak görüldüğü ve dil gelişimini olumlu anlamda etkilemesine rağmen yeterince tanınmadığı için dil derslerinde neredeyse hiç kullanılmadığı tespit edilmiştir. Söz konusu bu durum Türkiye'deki yabancı dil derslerinde de geçerli olduğı için bu çalışmada dokümantasyon analizi sayesinde Haiku'nun edebiyattaki anlamı ve eğitimdeki rolü ile yabancı dil derslerindeki uygulanabilirliğinin yanı sıra özellikle Haiku'nun yabancı dil olarak Almanca öğretiminde kullanılması için iki derslik istasyon tekniğı temelli Haiku kullanımı içeren örnek bir günlük ders planı oluşturulmuştur. Bunun sonucunda Haiku'nun Almanca derslerinde kullanılan neredeyse tüm yöntem ve tekniklerin belirlenmesinde bir araç olarak uygun olduğı ve etkisini dört dil becerisinin yanı sıra doğa ile insanı birleştirmeye amaçlayan anlayışıyla yaratıcılığı da geliştirdiğı tespit edilmiştir.

Çalışmada elde edilen sonuçlara göre Türkiye'de Haiku'nun daha fazla bilinmesi ve eğitim alanında popülerlik kazanması için özellikle Almanca derslerinin tüm sınıf ve dil seviyeleri ile her ünite de kullanılması önerilmektedir.

KAYNAKÇA

- Aiba, I. (2022). Haiku as a tool of Japanese language education – Practical example and further possibilities [Japonca dil eğitiminin bir aracı olarak Haiku-Pratik örnekler ve daha fazla olasılık]. *Bulletin of Akita International University Journal*, 5(1), 29-43.
- Akhan, N., & Ardalı Büyükarman, D. (2021). Haiku Estetiği ve Oruç Aruoba'nın Haikuları Üzerine Yapısal Bir Deneme. *Folklor/Edebiyat*, 27(108), 1127-1138. <https://doi.org/10.22559/folklor.1767>
- Akıllılar, T. (2013). İkinci Yabancı Dil Olarak Almanca Öğreniminde Üstbilişsel Farkındalık. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, Özel Sayı, 275-285.
- Başaran, B. (2023). Die Lesbarkeit; noch ein weiterer Indikator für DaF-Lehrwerke? *Diyalog Interkulturelle Zeitschrift Für Germanistik*, 590-609. <https://doi.org/10.37583/diialog.1407754>
- Başaran, B. (2024a). Rethinking AI in Education: A Comparative Study of Custom and External Systems. In *2024 6th International Workshop on Artificial Intelligence and Education (WAIE)* (pp. 16–28). IEEE. <https://doi.org/10.1109/waie63876.2024.00011>
- Başaran, B. (2024b). Hayranlık Ve Endişe Arasında; Yabancı Dil Öğretiminde Yapay Zeka. In Aydın Kızılaslan (Ed.), *Eğitim Bilimleri Alanında Akademik Araştırma ve Derlemeler* (pp. 487-504). Platanus Yayınevi.
- Başaran, B. (2025a). The cultural dance of words: The transforming value of language teaching in the age of AI. In D. B. Çevikkılıç (Ed.), *International studies in educational sciences* (Chapter 1). Serüven Yayınevi.
- Başaran, B. (2025b). Language learning at the crossroads of AI, pedagogy, and professional practice. In S. Demir Başaran (Ed.), *Theoretical and applied approaches in educational sciences* (pp. 1-23). Duvar Yayınları.
- Başaran, B. (2026). Enhancing readability assessment for language learners: a comparative study of AI and traditional metrics in German textbooks. *European Journal of Educational Research*, 15(1), 101-119. <https://doi.org/10.12973/eu-jer.15.1.101>
- Başaran, B., & Sarkiler, Y. A. (2025). Smart Graders? Untersuchung des Potenzials von Sprachmodellen in der Fremdsprachenevaluation. *Diyalog Interkulturelle Zeitschrift Für Germanistik* (Sonderausgabe: Band I), 501-525. <https://doi.org/10.37583/diialog.1824385>
- Bulut, T. (2017). Yabancı Dilin Öğretilmesinde Edebiyatın Önemi. *Aydın Türklük Bilgisi Dergisi*, 3(1), 1-9.

- Bülbül, M. (2017). Şiir Türünün Yabancı Dil Derslerinde Kullanımı [Yazılı bildiri]. *Uluslararası Yabancı Dil Öğretimi ve Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Sempozyumu*, 27-28 Nisan, Bursa, Türkiye.
- Caudwell, C. (1974). *Yanılsama ve Gerçeklik*. Payel Yayınları.
- Demirel, Ö. (2016). *Yabancı Dil Öğretimi*. Pegem Akademi.
- Gözütok, D. (2007). *Öğretim İlke ve Yöntemleri* (2. Basım). Ekinoks Yayınları.
- Güngör, Z. Y. (2014). Yabancı Dil Öğretiminde Şarkıların Kullanımı: Fransız Dili Eğitimi Bölümü Öğrencileriyle Bir Uygulama. *Humanitas-Uluslararası Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(4), 141-151. <https://doi.org/10.20304/husbd.01073>
- Häussermann, U. (1984). Pro und Contra Literatur im Unterricht Deutsch als Fremdsprache [Yabancı dil olarak Almanca'da edebiyat öğretiminin artıları ve eksileri]. In *Literarische Texte in der Unterrichtspraxis, Seminarbericht*, 30-32.
- Karaman, F. (2021). Karşılaştırmalı edebiyatın yabancı dil öğretimine etkisi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, 1(25), 1020-1029.
- Kobayashi, K. (2012). Haiku gakushu no kanosei [Haiku çalışmasının olanakları]. *Bulletin of Osaka University Center for Japanese language and culture journal*, 10(1), 23-37.
- Kocadoru, Y. (2016). *Sensizlik sarayı*. Gençlik Kitabevi Yayınları.
- Kocadoru, Y. (2019). *Aşkın Dilsiz Dağında*. Gençlik Kitabevi Yayınları.
- Kozlovska, A. (2020). Haiku Texts As The Innovation Means of Learning/Teaching Foreign Language [Yabancı Dil Öğrenme/Öğretmede Yenilikçi Bir Araç Olarak Haiku Metinleri]. 680-Текст статьи-902-1-10-20250327.pdf (Son erişim tarihi: 28.10.2025)
- Mahito, K. (2022). Learning Outcomes and Effective Teaching Methods of English Haiku Creation in High School English Education [Lise İngilizce Eğitiminde İngilizce Haiku Oluşturma Öğrenme Çıktıları ve Etkili Öğretim Yöntemleri]. *Seles journal*, 42(1), 12.
- Mc Murray, D. (2016). İngilizce Ritmik Şiir Yaratımı Girişine İlişkin Düşünceler. *Shizuoka Üniversitesi Eğitim Fakültesi Araştırma Dergisi*, 66(1), 1-11.
- Memiş, M. R. & Erdem, M. D. (2013). Yabancı Dil Öğretiminde Kullanılan Yöntemler, Kullanım Özellikleri ve Eleştiriler. *Türkçe veya Türk Dilleri, Edebiyatı ve Tarihi Uluslararası Dergisi*, 8(9), 297-318.
- Santillan, J. J. (2023). The Influence of Haiku Composition Tasks on the Development of Academic Writing Skills: A Qualitative Analyses [Haiku Kompozisyon Görevlerinin Akademik Yazma Becerilerinin Gelişimine

- Etkisi: Nitel Bir Analiz]. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Journal*, 22(9), 550-570.
- Sarkiler, Y.A. (2025a). Evaluating DaF Textbooks: Structure, Teaching Practice and CEFR. In S. Demir Başaran (Ed.), *Theoretical and applied approaches in educational sciences* (pp. 24-36). Duvar Yayınları.
- Sarkiler, Y.A. (2025b). Sustainability in Foreign Language Learning in Turkey Approaches, Challenges and Perspectives for a Future-Oriented Language Education. In Furkan Çelebi (Ed.), *Theory, Context, And Practice in Social, Human, And Administrative Sciences* (pp. 61-73). Duvar Yayınları.
- Soyer, S. (2016). Yabancı Dil Öğretiminde Edebiyatın Yeri ve Dil Becerilerinin Gelişimine Katkısı. *Ekev Akademi Dergisi*, 20(67).
- Stahlberg, S., Nasretdin, F. & Kiss, O. (2021). Haiku poems as a creative path to language development and language learning: Tatar language preservation strategies and innovative practices [Haiku şiirleri dil gelişimi ve dil öğrenimi için yaratıcı bir yoldur: Tatar dilinin korunmasına yönelik stratejiler ve yenilikçi uygulamalar]. *Endangered Languages Journal*, 19(11), 378–406.
- Süzen, A. H. (2021). Arapça Yaratıcı Yazma ile Edebi Türler: Haiku Örneği [Yazılı bildiri]. *Prof. Dr. Azmi Yüksel Anısına Uluslararası Arap Dili ve Edebiyatı Öğretimi Sempozyumu*. Gazi Üniversitesi.
- Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı. (2025, Eylül). *Çoklu Yabancı Dil Eğitim Modeli Almanca Dersi (5, 6, 7, 8. Sınıflar) Öğretim Programı ile Bilişim Teknolojileri ve Yazılım Dersi Öğretim Programı Kurul Kararına Bağlanarak Kabul Edildi*. <https://ttkb.meb.gov.tr/www/coklu-yabanci-dil-egitim-modeli-almanca-dersi-5-6-7-ve-8-siniflar-ogretim-programi-ile-bilisim-teknolojileri-ve-yazilim-dersi-ogretim-programi-kurul-kararina-baglanarak-kabul-edildi/icerik/802/tr> (Son erişim tarihi: 03.11.2025)
- Tekmen, A. N. (2010). Japon Şiiri Haiku ve Türk Edebiyatındaki Yansıması. *Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Türkoloji Dergisi*, 17(1), 149-157.
- Telc (2013). *Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi - Öğrenim, Öğretim Ve Değerlendirme*. telc GmbH, Frankfurt/Main.
- Wittkamp, R. F. (2010). *Das japanische Haiku in deutscher Übersetzung*. <https://www2.itc.kansai-u.ac.jp/~wittkamp/Das%20japanische%20Haiku.pdf> (Son erişim tarihi: 27.10.2025).

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2021). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Seçkin Yayınevi.

Zabun, O. A. (2023). *Deutsch A1.2 Schülerbuch*. Ata Yayıncılık.

3. Bölüm

Temel Etik Değerler ve İlkeler

Özkan ESER¹, Aslı Ece ACAR FİLİZCİ², Dilek ÖZTAŞ³
Gerçek BUDAK⁴, Ergün ERASLAN⁵

1. Giriş

Etik, insan davranışlarının doğruluk ve yanlışlık ölçütlerinin belirlenmesine yönelik temel bir felsefi disiplin olmakla beraber yasalarla arasında bir ilişki de mevcuttur. Antik Yunandan günümüze etik konusu üzerine tartışmalar felsefenin de bir konusu olarak değerlendirilmiştir. Immanuel Kant'ın Ahlak Metafiziğinin Temellendirilmesi adlı eserinde geliştirdiği ödev ahlakı öğretisi, ahlaki davranışın temelini aklın evrensel yasalarına uygunlukta bulurken; John Stuart Mill'in Faydacılık anlayışı ahlakın davranış ölçütünün insanların mutluluğuna katkısına vurgu yapmıştır. Etik ile ahlak birbirine çok yakın olmuştur. Bir tıp doktorunun tıp ahlakına uyması, kuraldan öte o doktorun inancıdır. Düşman askerinin yarasını sarması ise etiktir. Türkiye'de etik düşüncenin gelişimi bütün bu tarihsel süreçteki okumalardan da süzülerek, Hilmi Ziya Ülken'in "Aşk Ahlakı" adlı eseri, ahlaki yaşamın duygusal ve kültürel boyutlarını öne çıkararak yerli bir etik perspektif geliştirmiştir (Ülken, 2010). Böylece etik, yalnızca bireysel bir sorumluluk alanı değil, aynı zamanda toplumsal bir bilinç ve kültürel bir değerler ve ilkeler bütünü olarak görülmeye başlanmıştır. İş sağlığı ve güvenliği (İSG) etiği, çalışma yaşamının merkezinde yer alan insanı koruma, saygı duyma ve refahını artırma sorumluluğuna dayalı bir etik alanıdır. İSG, yalnızca teknik önlemler bütünü değil, aynı zamanda ahlaki bir yükümlülükler sistemidir. Bu yönüyle İSG etiği, işverenlerin, yöneticilerin ve çalışanların davranışlarını yönlendiren temel değerleri belirler. Amaç, insan yaşamının kutsallığını esas alarak güvenli, adil ve sağlıklı bir çalışma ortamı oluşturmaktır.

¹ Master's Student, Ankara Yıldırım Beyazıt University, Institute of Science, Occupational Health and Safety, Ankara, Turkey, ORCID: 0009-0000-2421-0238, ozkaneser@yahoo.com.tr

² Dr. Aslı Ece ACAR FİLİZCİ, Occupational Health and Safety, Ankara, Turkey, ORCID:0000-0002-2323-7655, asliceacar@gmail.com

³ Prof. Dr. Dilek ÖZTAŞ, Ankara Yıldırım Beyazıt University, Faculty of Medicine, Department of Public Health, Ankara, Turkey, ORCID:0000-0002-8687-7238, doztas@aybu.edu.tr

⁴ Doç. Dr. Gerçek BUDAK, Ankara Yıldırım Beyazıt University, Faculty of Engineering, Industrial Engineering, ORCID: 0000-0003-3209-0875, gbudak@aybu.edu.tr

⁵ Prof. Dr. Ergün ERASLAN, Ankara Yıldırım Beyazıt University, Institute of Science, Department of Occupational Health and Safety, Ankara, Türkiye, ORCID:0000-0002-5667-0391, eraslan@aybu.edu.tr

2-Amaç

Bu çalışmanın temel amacı, etik değerlerin iş yaşamında ve özellikle iş sağlığı güvenliği uygulamalarında nasıl konumlandığını incelemektir. Klasik etik teorilerden yola çıkarak çağdaş meslek etiği anlayışlarına uzanan bir çizgide, etik davranışın bireysel ahlak ilkelerinden kurumsal yönetim kültürüne nasıl evirildiği tartışılacaktır. Etik davranış kuralları ile yasalar arasında yakın bir ilişki olduğundan, yasaların düzenlemediği öznel durumları etik davranış kurallarının düzenlediğini ve belli bir statüye tâbi olanların nasıl davranmaları gerektiği yönünde kurallar koyarak, bu kurallara uyulmasını sağladığını değerlendirecektir. Ayrıca, etik ilkelerin çalışan sağlığı, güvenliği ve refahı üzerindeki etkileri hem teorik hem de uygulamalı yönleriyle değerlendirilecektir.

3-Kapsam

Temel etik değerler ve ilkeleri; çalışma, hem felsefi yaklaşımları hem de iş etiği, meslek etiği ve kamu etiği bağlamındaki güncel uygulamaları kapsamaktadır. Etik, eylemlerin doğru ya da yanlış, adil ya da adaletsiz olup olmadığını değerlendiren bir disiplindir. İSG bağlamında etik, insanın yaşam hakkını ve refahını merkeze alır. Immanuel Kant'a göre ahlaki davranış, ödev bilinciyle hareket etmektir. Çalışanların güvenliği, yalnızca fayda sağlamak için değil, insanın kendinde bir amaç olduğu bilinciyle korunmalıdır. John Stuart Mill'in faydacılığı ise en çok sayıda insana en fazla mutluluğu sağlayacak eylemlerin ahlaki olduğunu savunur. Bu çerçevede güvenli çalışma koşullarının sağlanması, hem bireysel hem toplumsal yararı maksimize eder. Beauchamp ve Childress'in biyomedikal etik ilkeleri (özerklik, yarar sağlama, zarar vermeme, adalet) İSG etiği açısından da yol göstericidir. (Mill, 1861)

3.1. Etik Kavramının Tarihsel ve Felsefi Temelleri

Kant'a göre ahlaki eylemler, kişinin ödevi doğrultusunda hareket etmesiyle değerlendirilmeli, sonuç odaklı bir yaklaşım yerine niyet ve evrensel yasalar ön plana çıkarılmalıdır. Mill, eylemlerin doğruluğunu sonuçlarına göre değerlendirir. Bir eylem, topluma en fazla faydayı sağlıyorsa etik açıdan doğru kabul edilir. Ülken, ahlakın bireysel ve toplumsal ilişkilerdeki rolünü değerlendirir ve özellikle sevgi, saygı ve empati gibi değerlerin önemine dikkat çeker (Mill, 1861).

3.2. Temel Etik Değerler

3.2.1. Dürüstlük (Honesty)

Bireyin ve kurumların güvenilirliğinin temelini oluşturur. (Kant,1797)

3.2.3. Saygı (Respect)

Bireylerin hak ve özgürlüklerini koruyan bir değerdir. (Beauchamp & Childress,1977)

3.2.3. Sorumluluk (Responsibility)

Bireyin ve kurumun eylemlerinin sonuçlarını üstlenmesiyle ilgilidir. (Beauchamp & Childress,1977)

3.2.4.Adalet (Justice)

Toplumda eşitlik ve hakkaniyeti sağlamaya yönelik davranışları kapsar. Adalet, kararların tarafsız biçimde alınmasını ve ayrımcılık yapılmamasını gerektirir. Irk, cinsiyet, yaş, engellilik durumu veya sosyoekonomik düzey gibi özellikler, kaynak tahsisi için meşru bir kriter olamaz. Adalet ilkesi ayrıca kararların rasyonel temellere dayandırılmasını, keyfi uygulamalardan kaçınılmasını ve gerektiğinde yeniden değerlendirilmesini içerir. (Beauchamp & Childress,1977)

3.2.5. Eşitlik ve Adil Paylaşım (Equity)

Herkesin aynı hak ve fırsatlara sahip olmasını sağlar. Eşitlik ilkesi, benzer durumda olan bireylerin ve grupların kaynaklara benzer düzeyde erişebilmesini ifade eder. Adil paylaşım yalnızca “herkese aynı miktar vermek” anlamına gelmez; ihtiyaca, dezavantajlı konuma veya risk düzeyine göre farklılaştırılmış uygulamalar da adaletli olabilir. Bu nedenle eşitlik, hem fırsat eşitliği hem de sonuçların adil olması yönünden ele alınmalıdır. (Beauchamp & Childress,1977)

3.2.6. Karşılıklılık (Reciprocity)

Karşılıklılık ilkesi; yüksek risk, ağır iş yükü veya fedakârlık üstlenen bireylerin desteklenmesini öngörür. Örneğin salgın sırasında ön saflarda çalışan sağlık personeli; kişisel riskleri artırdığı için koruyucu ekipman, dinlenme imkânı veya psikososyal destek gibi ayrıcalıklı kaynaklara erişim hakkına sahip olabilir. Bu ilke, toplumun yük paylaşımını dengeli ve sorumlu bir şekilde düzenlemesini hedefler. (Beauchamp & Childress,1977)

3.2.7. Şeffaflık (Transparency)

Etik açıdan sürdürülebilir bir karar alma süreci, süreç ve gerekçelerin kamuoyuna açık biçimde paylaşılmasını gerektirir. Hangi ilkelerin önceliklendirildiği, hangi ölçütlere göre karar verildiği ve bu kararların etkileri toplum tarafından anlaşılabilir olmalıdır. Şeffaflık, güven duygusunu güçlendirir. (Beauchamp & Childress,1977)

3.2.8. Özgürlük ve Otonomi (Liberty/Autonomy)

Bireylerin kendi bedenleri ve yaşamları hakkında karar verebilme özgürlüğü etik ilkenin merkezinde yer alır. Kriz dönemlerinde bu özgürlük bazı durumlarda kamusal yarar için sınırlandırılabilir; ancak herhangi bir özgürlük kısıtlaması zorunlu, geçici, orantılı ve hukuki zemine dayalı olmalıdır. Özgürlük ile toplum güvenliği arasındaki gerilim, sık görülen bir etik ikilemdir. (Beauchamp & Childress,1977)

3.2.9. Fayda İlkesi (Utility)

Fayda ilkesi, sınırlı kaynakların en yüksek toplumsal yarar sağlayacak biçimde kullanılmasını öngörür. Bu çerçevede bazı durumlarda “en çok kişiye en fazla iyilik” sağlanması hedeflenir. Ancak bu yaklaşım, diğer etik ilkelerle dengelenmezse savunmasız gruplar aleyhine sonuçlar doğurabilir. Bu nedenle fayda ilkesi tek başına kullanılmamalıdır. (Mill,1861)

3.2.10. Sorumluluk ve İdare (Stewardship)

Bu ilke, karar vericilerin hem mevcut hem de gelecekteki kaynakları dikkatli ve sürdürülebilir bir şekilde yönetmesi gerektiğini vurgular. Kaynakların tükenmemesi, etkili biçimde dağıtılması ve gelecek nesillerin ihtiyaçlarının gözetilmesi stewardship yaklaşımının temelidir. (Beauchamp & Childress,1977)

3.2.11. Güven (Trust)

Kriz yönetiminin başarısı için vazgeçilmezdir. Güven, şeffaflık, tutarlılık, adalet ve hesap verebilirlik ilkeleriyle doğrudan ilişkilidir. Güven eksikliği, alınan kararların uygulanabilirliğini ve etkisini ciddi biçimde azaltabilir. (Beauchamp & Childress,1977)

3.2.12. Orantılılık (Proportionality)

Orantılılık ilkesi, alınan önlemlerin krizle orantılı olmasını ve gereğinden fazla yük getirmemesini ifade eder. Örneğin hareket kısıtlamaları, karantina veya giriş-çıkış kontrolü gibi uygulamalar yalnızca zorunlu olduğunda ve

minimum zarar verecek biçimde uygulanmalıdır. (Beauchamp & Childress,1977)

3.3. Etik İlkeler ve Evrensel Yaklaşımlar

3.3.1. Beauchamp ve Childress'in İlkeleri

Amerika'lı iki tıp etikçisi, Tom L. Beauchamp ve James F. Childress'in çabaları, bu alanda önemli adımlar atılmasını sağlamıştır. Yazarların, ilk baskısı 1979 yılında yapılan eserlerinde, etik ilkelerin tıp uygulamasındaki yeri konusundaki özgün görüşlerini izliyoruz. Bu girişimin daha iyi anlaşılabilmesi için kısa bir an için de olsa felsefe dünyasına girmemiz gerekmektedir.

"Ödev" kuramı ile J. Bentham ile J.S. Mill'in "Yararcılık" kuramıdır. Bu felsefi görüşlerin ana özellikleri, bir biçimde; tek bir ilke bağlamında etik görüş geliştirmeleridir. Yararcılık felsefesinin ortaya koymuş olduğu etik anlayışına göre, eylemin sonucunun iyi ya da kötü olup olmaması önemli iken; ödev felsefesine göre ise netice yerine, eylemdeki amacın iyi ya da kötü olup olmaması temel alınmaktadır. Destekleyicileri tarafından "mutlak" oldukları kabul edilen söz konusu ilkeler, Beauchamp ve Childress tarafından çeşitli biçimlerde eleştirilmiştir. Bununla birlikte mevcut her iki felsefi görüşe karşı geliştirilen görüşler çerçevesinde İngiliz filozof W.D. Ross, "ödev" ve "yarar" etisinin kavram ve ilkelerini bir araya getirerek "Prima Facie" adını verdiği bir seri ilkesel değerde ödevler ortaya koymuştur. Bu ödevleri genel başlıklar halinde sıralayacak olursak; 1) Sadakat, 2) Yanlış düzeltme, 3) Minnettarlık, 4) Adalet, 5) Yararlılık, 6) Kendini geliştirme, 7) Zarar vermeme şeklindedir. Bu ödevler doğrultusunda, bir etik çıkarımda söz konusu ödevlerden hangisine öncelik verileceği ya da hangisinden vazgeçilebileceği konusunda Ross'un görüşü; yanlışa karşı doğrunun daha ağır basacağı biçiminde olmuştur. Ancak Beauchamp ve Childress'a göre, onun bu açıklaması yeterli gelmemiş ve uygulamadaki etik çatışma durumlarında hangi ödevin nasıl seçileceği konusuna netlik getirmiyordu. Onlar bu noktada kendi görüş biçimi geliştirdiler. Beauchamp ve Childress, herhangi bir etik ilkenin bir diğerine üstünlüğünün bulunmadığı; durum ve olayların koşullarına göre, bu ilkelerden herhangi birinin seçilebileceği ya da feda edilebileceğini ortaya koyarlar. Böylelikle etik ilkelerden nasıl faydalanılabileceği konusunda yeni bir adım atılmış oldu. Bu bağlamda Beauchamp ve Childress; ilkeleri bir çerçeve çizerek, bazı ilkeleri "Temel ilke" olarak belirlediler. Özerklik, yararlılık, zarar vermeme ve adalet ilkeleri, etik çalışmalarında temel oluşturur.

3.3.2.Evrensel Etik İlkeler

Kültürel farklılıklar göz önünde bulundurularak, insan hakları ve toplumsal değerler temelinde oluşturulan ilkeler evrensel etik çerçeveyi belirler. (Kohlberg,1981)

4. Uygulamalı Etik Alanları

4.1. İş Etiği

Kurumsal etik politikaları ve profesyonel davranış kuralları iş etiğinin temelini oluşturur.

4.2. Kamu Etiği

Devlet ve kamu görevlileri için belirlenen etik kurallar, yönetim süreçlerinde şeffaflığı ve hesap verebilirliği sağlar.

Ülkemizde başta Anayasa olmak üzere bazı kanunlarda kamu görevlilerinin davranış kurallarına ilişkin düzenlemelere de yer verilmiştir.

Bunlardan bazıları aşağıda gösterilmiştir.

- Memurlar ve diğer kamu görevlilerinin görev ve sorumlulukları (Anayasa Md. 129),
- Kanunsuz emir (Anayasa Md.137),
- Sadakat (657 sayılı Kanun Md. 6),
- Tarafsızlık ve devlete bağlılık (657 sayılı Kanun Md. 7),
- Davranış ve işbirliği (657 sayılı Kanun Md. 8),
- Görev ve sorumluluklar (657 sayılı Kanun Md. 10, 11),
- Mal bildirimi (657 sayılı Kanun Md. 14, 3628 sayılı Kanun),
- Ticaret ve diğer kazanç getirici faaliyetlerde bulunma yasağı (657 sayılı Kanun Md. 28),
- Hediye alma, menfaat sağlama yasağı (657 sayılı Kanun Md. 29),
- Kamu görevlilerinin görevlerinden ayrılmaları halinde yapamayacakları işler (2531 sayılı Kanun),
- Gizli bilgileri açıklama yasağı (657 sayılı Kanun Md. 31),
- Memurların yargılanması usulü (4483 sayılı Kanun),
- Bilgi edinme hakkı (4982 sayılı Kanun),
- Saydamlık, açıklık ve hesap verebilirliğe ilişkin düzenlemeleri içeren mevzuat (5018 ve 4734 sayılı Kanunlar).

Bütün bu düzenlemeler temel etik değerler ve ilkeleri kapsamında değerlendirilmelidir.

4.3. Meslek Etiği

Her meslek grubu için özel olarak belirlenen etik kurallar ve sorumluluklar içerir.

İş hayatı içerisinde doğru davranış biçimlerini uygulamak, dürüst, adil, eşit ve tarafsız olmak, yalan söylememek meslek etiğinin temel ilkelerindendir.

4.4. İş Sağlığı ve Güvenliği Etiği

Çalışanların sağlığı ve güvenliği, etik ilkeler çerçevesinde korunur ve sürdürülebilir iş ortamları oluşturulur.

İSG uygulamalarında etik ilkeler, karar süreçlerinde rehberlik eden normatif değerlerdir:

Saygı ve insan onuru: Çalışanlar bir araç değil, amaçtır.

Zarar vermeme: Her türlü iş kazası ve meslek hastalığı önlenmelidir.

Yarar sağlama: Çalışanların sağlığını ve refahını artıracak uygulamalar esas alınmalıdır.

Adalet: Tüm çalışanlar eşit güvenlik koşullarından yararlanmalıdır.

Sorumluluk: İşveren ve yöneticiler, hem hukuki hem de etik sorumluluk taşır.

İş sağlığı ve güvenliği uygulamalarında etik ikilemler sıkça ortaya çıkar.

Örneğin ekonomik baskılar nedeniyle güvenlik önlemlerinin azaltılması ya da üretim hedefleri uğruna riskli koşulların sürdürülmesi etik dışı kararlardır.

İSG uzmanları, teknik gereklilikler ile yönetim baskıları arasında kaldıklarında etik ilkeleri rehber edinmek zorundadır.

5. Türkiye’de Etik ve Kurumsal Yaklaşımlar

5.1. Yönetmelikler ve Mevzuatlar

Kamu Görevlileri Etik Davranış İlkeleri ve diğer yasal düzenlemeler, etik standartları belirler.

5.2. Kurumsal Etik Çalışmaları

Şirketler ve kamu kurumları tarafından geliştirilen etik programlar, değerlerin kurumsallaşmasını destekler.

5.3. UEAM ve Akademik Çalışmalar

ODTÜ Uygulamalı Etik Araştırma Merkezi ve akademik dergiler, etik araştırmalarının yaygınlaşmasına katkıda bulunur.

ODTÜ Uygulamalı Etik Araştırma Merkezi (UEAM), bireylerde ve kurumlarda etik farkındalığı artırmayı hedefler. Bu doğrultuda düzenlediği

seminer, panel, çalıştay ve eğitim programları aracılığıyla etik konularının yalnızca teorik değil, pratik yönlerinin de anlaşılmasını sağlar. Etik karar verme süreçleri, iş etiği, araştırma etiği, biyoetik ve çevre etiği gibi alanlarda yürütülen etkinlikler, toplumsal düzeyde etik bilincin gelişimine katkıda bulunur.

UEAM ve akademik dergiler, etik araştırmaların bilimsel temellere dayalı biçimde yürütülmesine de öncülük eder. Akademik dürüstlük, tarafsızlık, doğruluk, veri güvenliği ve araştırmacı sorumluluğu gibi ilkelerin yerleşmesini sağlar. Ayrıca intihal, veri manipülasyonu ve yazar katkısının adil paylaşımı gibi konularda farkındalık yaratır. Bu sayede etik standartlar araştırma kültürünün ayrılmaz bir parçası haline gelir.

Akademik dergiler, etik araştırmalarının yaygınlaşmasında önemli bir platform oluşturur. Hakemli makaleler aracılığıyla etik konulardaki güncel tartışmaların bilimsel zeminde yapılmasını sağlar. Yeni etik alanların (örneğin yapay zekâ etiği, çevre etiği, veri güvenliği) tartışılmasına olanak tanır. Ayrıca yayın politikalarıyla etik ihlallerin önlenmesine katkıda bulunur.

ODTÜ Uygulamalı Etik Araştırma Merkezi ve akademik dergiler, etik araştırmaların teorik çerçeveden çıkarılarak uygulanabilir, ölçülebilir ve sürdürülebilir bir yapıya kavuşmasına katkı sağlar. Bu kurumlar, etik bilincin yaygınlaşması, etik standartların güçlenmesi ve disiplinler arası işbirliğinin gelişmesi açısından kritik bir rol oynar.

6. Güncel Etik Tartışmaları ve Sürdürülebilirlik

6.1. Etik Çöküş ve Risk Yönetimi

İşletmelerde etik çöküşün önlenmesi için stratejik ve sürdürülebilir yaklaşımlar geliştirilmelidir.

6.2. Etik Değerlerin Kurumsallaşması

Kurumsal kültürün etik değerleri benimsemesi ve çalışanlara aktarması kritik öneme sahiptir.

Kurumsal düzeyde etik kültürün geliştirilmesi; şeffaflık, çalışan katılımı, sürekli eğitim ve hesap verebilirlik ilkeleriyle mümkündür. Yöneticilerin ve çalışanların etik değerlere ve ilkelere göre hareket etmeleri hem kendilerinin hem de toplumun çıkarına olmaktadır. (Örnek, 2018)

Etik kültürün yerleşmesi, hem iş kazalarının azaltılmasını hem de örgütsel güvenin artmasını sağlar.

6.3. Küresel ve Yerel Etik Trendler

Dijitalleşme, küresel ticaret ve çevresel sorumluluk gibi konular, etik tartışmaların kapsamını genişletmektedir.

6.4. Öneriler

Yönetim düzeyinde:

- Liderlik davranışları değer odaklı hale getirilmelidir.
- Etik liderlik modelleri uygulanmalı, karar alma süreçleri şeffaflştırılmalıdır.
- TWH (Total Worker Health): ABD Ulusal İş Güvenliğı ve Sağığı Enstitüsü (NIOSH) tarafından geliştirilen, çalışan sağığına bütüncül yaklaşımı ifade eden bir çerçevedir. Programları için etik denetim mekanizmaları oluşturulmalıdır.
- Çalışanlara yönelik psikososyal riskler düzenli olarak analiz edilmelidir.

Çalışan düzeyinde:

- Geri bildirim kanalları güçlendirilmelidir.
- Çatışma çözme mekanizmaları geliştirilmelidir.
- Sürekli eğitim programları desteklenmelidir.
- Etik ihlaller için güvenli bildirim kanalları kurulmalıdır.
- TWH yaklaşımına yönelik farkındalık ve eğitim programları yaygınlaştırılmalıdır.
- Çalışanların kararlara katılımı artırılmalıdır.

Kurumsal kültür düzeyinde:

- Güven ve psikolojik güvenlik teşvik edilmelidir.
- Kapsayıcı, adil, eşitlikçi bir örgüt kültürü teşvik edilmelidir.
- Örgütsel politikalarda etik ilkelerin uygulanmasına dair açık yönergeler hazırlanmalıdır.
- Psikolojik güvenlik ortamı güçlendirilmelidir.
- Etik davranış kuralları oluşturulmalıdır.

Politika düzeyinde:

- İSG performansı yalnızca fiziksel risklerle değil, çalışan memnuniyeti, güven düzeyi ve kültürel göstergelerle ölçülmelidir.
- Çalışan refahı, iş sağığı ve güvenliğı standartlarına entegre edilmelidir.
- TWH programlarının değerlendirilmesinde etik performans göstergeleri kullanılmalıdır.
- Etik yetkinlikler, İSG profesyonelleri için zorunlu eğitim modüllerine eklenmelidir.

4-Sonuç

Etik alanındaki ilkeler, gerçekte, evrensel değerlerin dile getiriliş biçimlerinden biridir. Klasik etik teorilerden çağdaş uygulamalara uzanan süreçte, ödev, fayda, adalet, özerklik ve dürüstlük gibi ilkelerin ortak bir ahlaki payda oluşturduğu belirlenmiştir. Türkiye’de etik ilkelerin kurumsal düzeyde

yaygınlaşması için hem eğitim hem de yönetim alanlarında daha güçlü mekanizmaların geliştirilmesi gerekmektedir. Etik değerlerin yalnızca teorik düzeyde değil, günlük işleyişte ve karar alma süreçlerinde de içselleştirilmesi, sürdürülebilir bir etik kültürün oluşturulması, geliştirilmesi açısından temel öneme sahiptir. Etik değerler ve ilkeler, birey ve toplum yaşamında rehber rol oynar. Felsefî temeller, uygulamalı etik alanları ve Türkiye’deki uygulamalar incelendiğinde, etik bilincin güçlendirilmesi ve değerlerin kurumsallaşması, sürdürülebilir bir toplum ve iş hayatı için gereklidir. İş sağlığı ve güvenliği etiği, yalnızca mevzuatın gerektirdiği bir yükümlülük değil, insan yaşamına duyulan saygının bir göstergesidir. Etik bir İSG anlayışı, sürdürülebilir kalkınma hedefleriyle de uyumludur. Çalışanların güvenliğini sağlamak, ekonomik verimlilikten çok daha önce gelen bir ahlaki zorunluluktur.

KAYNAKLAR

- Atar, B., & Şener, E. (2021). Çalışma hayatında ahlâk ve etik üzerine bibliyometrik bir çözümleme. *Aksaray Üniversitesi İİBF Dergisi*, 13(1), 29–42.
- Beauchamp, T. L., & Childress, J. F. (2009). *Principles of biomedical ethics* (6th ed.). Oxford University Press.
- Bilgi edinme hakkı (4982 sayılı Kanun). (2003, Ekim 9). *Resmî Gazete*, Sayı: 25269. <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2003/10/20031024.htm#1>
- Davranış ve işbirliği (657 sayılı Kanun Md. 8). (1965, Temmuz 23). *Resmî Gazete*, Sayı: 12056. <https://www.resmigazete.gov.tr/arsiv/12056.pdf>
- Doğan, N. (2011). İş etiği ve işletmelerde etik çöküş. *Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2, 180–200.
- Fırat, N. U. (2020). *Akademik etik ve uygulama ilkeleri*. Ankara Üniversitesi Yayınları.
- Gizli bilgileri açıklama yasağı (657 sayılı Kanun Md. 31). (1965, Temmuz 23). *Resmî Gazete*, Sayı: 12056. <https://www.resmigazete.gov.tr/arsiv/12056.pdf>
- Görev ve sorumluluklar (657 sayılı Kanun Md. 10, 11). (1965, Temmuz 23). *Resmî Gazete*, Sayı: 12056. <https://www.resmigazete.gov.tr/arsiv/12056.pdf>
- Guillemain, M., & Nicholas, R. (2022). Core values at work—Essential elements of a healthy workplace. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(19), 12505.
- Hediye alma, menfaat sağlama yasağı (657 sayılı Kanun Md. 29). (1965, Temmuz 23). *Resmî Gazete*, Sayı: 12056. <https://www.resmigazete.gov.tr/arsiv/12056.pdf>
- Iavicoli, S. (2018). Ethics and occupational health in the contemporary world of work. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 15(8), 1713.
- Kamu Görevlileri Etik Davranış İlkeleri ile Başvuru Usul ve Esasları Hakkında Yönetmelik. (2005, Nisan 13). *Resmî Gazete*, Sayı: 25785. <https://resmigazete.gov.tr/eskiler/2005/04/20050413-6.htm>
- Kamu görevlilerinin görevlerinden ayrılmaları halinde yapamayacakları işler (2531 sayılı Kanun). (1981, Ekim 6). *Resmî Gazete*, Sayı: 17480. <https://www.resmigazete.gov.tr/arsiv/17480.pdf>
- Kant, I. (Tarih yok). *Ahlak metafiziğinin temellendirilmesi* (Çev. yok). Türkiye Felsefe Kurumu Yayınları.
- Kanunsuz emir (Anayasa Md. 137). (1982, Kasım 9). *Resmî Gazete*, Sayı: 17863. <https://www.resmigazete.gov.tr/arsiv/17809.pdf>

- Kayabaşı, R. (2018). İşyerlerinde meslek etiği değerlerinin iş sağlığı ve güvenliği üzerine etkisi. *Mesleki Bilimler Dergisi*, 7(3), 420–430.
- Kohlberg, L. (1981). *Essays on moral development: Vol. 1. The philosophy of moral development*. Harper & Row.
- Mal bildirimi (3628 sayılı Kanun). (1990, Mayıs 4). *Resmî Gazete*, Sayı: 20508. <https://www.resmigazete.gov.tr/arsiv/20508.pdf>
- Memurlar ve diğer kamu görevlileri Anayasa ve kanunlara sadık kalarak faaliyette bulunmakla yükümlüdürler (Anayasa Md. 129). (1982). *T.C. Anayasası*.
- Memurların yargılanması usulü (4483 sayılı Kanun). (1999, Aralık 4). *Resmî Gazete*, Sayı: 23896. <https://www.resmigazete.gov.tr/arsiv/23896.pdf>
- Merkez Yayını. (2023). 5. *Uluslararası Uygulamalı Etik Konferansı Bildiri Kitabı*. ODTÜ Uygulamalı Etik Araştırma Merkezi.
- Mill, J. S. (Tarih yok). *Faydacılık* (Çev. Özkul, B.). İletişim Yayınları.
- Mixafenti, S. (2025). Integrating business ethics into occupational health and safety: An evaluation framework for sustainable risk management. *Sustainability*, 17(10), 4370.
- Örnek, A. (2018). Etik değerlerin kurumsallaşması ve Türkiye'deki durum. *Akademik Etik Dergisi*, 10(2), 45–60.
- Rogers, B., & Schill, A. L. (2021). Ethics and total worker health®: Constructs for ethical decision-making and competencies for professional practice. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(19), 10030.
- Sadakat (657 sayılı Kanun Md. 6). (1965, Temmuz 23). *Resmî Gazete*, Sayı: 12056. <https://www.resmigazete.gov.tr/arsiv/12056.pdf>
- Saydamlık, açıklık ve hesap verebilirliğe ilişkin düzenlemeleri içeren mevzuat (5018 sayılı Kanun Md. 1). (2003, Aralık 24). *Resmî Gazete*, Sayı: 25326. <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2003/12/20031224.htm>
- Saygun, M. (2016). İş sağlığı ve güvenliği alanında etik ve güncel konular. *Türkiye Klinikleri Halk Sağlığı Dergisi (Özel Sayı)*, 2(3), 26–38.
- Tarafsızlık ve devlete bağlılık (657 sayılı Kanun Md. 7). (1965, Temmuz 23). *Resmî Gazete*, Sayı: 12056. <https://www.resmigazete.gov.tr/arsiv/12056.pdf>
- Ticaret ve diğer kazanç getirici faaliyetlerde bulunma yasağı (657 sayılı Kanun Md. 28). (1965, Temmuz 23). *Resmî Gazete*, Sayı: 12056.
- Ülken, H. Z. (2010). *Türk felsefesi: Aşk ahlakı*. İş Bankası Kültür Yayınları.
- Zwetsloot, G. I. J. M. (2013). The core values that support health, safety, and well-being at work. *Safety and Health at Work*, 4(4), 187–196.

4. Bölüm

İkinci Dil Öğrenme Sürecinde Bireyin Biyolojik, Psikolojik, Motivasyon Özellikleri ve Öğrenme Becerilerinin Önemi

Fethi KAYALAR¹, Filiz KAYALAR²

1. Giriş

Bireysel öğrenci farklılıkları, ikinci dil ediniminde önemli bir rol oynar. Ancak, birçok araştırmacının bu konuda kesin bir teoriye ulaşma çabalarına rağmen, başarıya ulaşamamıştır. Şu anda, bu farklılıkların ikinci dil öğrenimindeki rolüne ilişkin bilimsel çalışmalar çok gelişmiş ve ileri düzeyde olmayabilir, ancak dil öğrenme durumunda bireysel öğrenciye ve onun bireyselliğine odaklanma ihtiyacına dair artan farkındalığın, bu olguyu ayrıntılı ve ampirik bir şekilde inceleme ihtiyacını körükleyeceği umulmaktadır. Dahası, bu farklılıkların analizi, özellikle bir dil öğretmeninin, bilgi aktarmanın yanı sıra, öğrencilerinin bireysel farklılıklarıyla ilgili faktörlere göre öğretim yöntemini değiştirebilen bir psikolog olması gerektiği yönündeki yaygın inancı yinelemektedir. Tüm öğrencilerin birbirinden farklı olduğunu bilmek yeterli değildir. Öğretmen ayrıca, öğrencilerin bu farklılıkları ikinci dil edinimi sürecinde kendi avantajlarına kullanmalarına yardımcı olmak için yeterince yetenekli ve istekli olmalıdır.

Her bireyin farklı özellikleri vardır. Farklılıklar genellikle doğuştan gelen faktörler ve çevresel faktörler olmak üzere iki faktörden kaynaklanır. Kalıtsal faktörler, ebeveynler tarafından genetik kalıtım yoluyla aktarılan biyolojik faktörlerdir. Bireysel farklılıklara neden olan çevresel faktörler, ebeveynlerin sosyoekonomik durumu ve kültürü içerir. Ortaya çıkan farklılıklar cinsiyet ve toplumsal cinsiyet farklılıklarını, yetenek farklılıklarını, kişilik farklılıklarını ve öğrenme tarzlarındaki farklılıkları içerir; bu farklılıklar az ya da çok öğrenme süreçlerini etkiler.

Öğrenciler arasındaki bireysel farklılıklar kaçınılmazı mümkün olmayan bir şeydir, çünkü farklı bireylerin farklı niteliklerini veya bu farklılıkların çeşitli unsurlarının kombinasyonlarını ortaya koyacakları farklılıklar dışında, insanların neredeyse hiçbir ortak noktası yoktur. Çocuk olsun, yetişkin olsun,

¹ Prof. Dr., Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi, Eğitim Fakültesi f.kayalar@erzincan.edu.tr

² Dr. Öğretim Üyesi, Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi f.kayalar@erzincan.edu.tr

topluluk içinde olsun, tek başına olsun, herkese birey denir. Bireysel özellikler, bireylerin kendilerine özgü ve diğerlerinden kolayca fark edilebilen özelliklerdir. Bir kişinin tutum, davranış beceri özellikleri diğerinden farklıdır.

Her öğrenci benzersizdir ve kendine has bir özelliğe sahiptir. Bu nedenle, dil öğretimi ile ilgili bir bölgede yapılan araştırma sonuçları başka bir bölgede geçerli olmayabilir. Dil eğitimi alanında bireysel farklılıklar üzerine birçok çalışma yapılmıştır ve çoğu araştırmacının yaşadığı zorluk, bireysel farklılıkların faktörlerini tanımlamak ve sınıflandırmak olmuştur. Ellis (1985), yetenek, motivasyon ve arzu gibi nitelikleri doğrudan gözlemlemenin çok zor olması nedeniyle, bunun bireysel farklılıkları tanımlamayı ve sınıflandırmayı zorlaştırdığını savunur.

İkinci bir yabancı dil öğrenme sürecinde, bir öğretmen bireysel farklılıklara çok dikkat etmelidir çünkü bu, kullanılacak yöntem ve teknikleri etkileyebilir. İdeal olarak, yeterli hassasiyet ve deneyim gerektirdiği için bunu yapmak kolay olmasa da öğretmenler öğrencilerindeki tüm farklılıkları barındıracak şekilde öğrenme etkinliklerini tasarlayabilmelidir. Bu nedenle bireysel farklılıklara ilişkin bilgilerin öğretmenler tarafından bilinmesi gerekmektedir.

2. Öğrenmede Bireysel Farklılıklar

İnsan davranışının tek ve kesin bir yasası vardır, bu da bireysel farklılıklar yasasıdır. İnsanlar birbirlerine benzediklerinden çok farklıdırlar ve muhtemelen hayatta bireysel farklılıkları en erken ortaya çıkaran ortam ise örgün eğitimidir.

Akademik olarak ilgili özelliklerdeki bireysel farklılıklar, hayatın en önemli uğraşlarından biri olan eğitim alma konusunda başarı veya başarısızlığı belirleyebilir. Sonuç olarak, uygulamalı eğitim psikologlarının temel odak noktası, her bireyin maksimum eğitim performansına ulaşmasını sağlayan yöntemlerin belirlenmesi olmuştur. Ne yazık ki, öğrenci özelliklerinin ve öğrenme ortamlarının belirlenmesi üzerine yapılan bir asırlık uygulamalı araştırmadan sonra, "tutarlı ve tutumlu bir performans teorisi hala eksiktir" (Corno, Cronbach, Kupermintz, Lohman, Mandinach, Porteus & Talbert, 2002).

Eğitimde öğretmenler, tüm öğrencilerde en iyi performansı ortaya çıkaracak şartları düzenlemeye çalışırlar. Bununla birlikte, bir öğrenci için en iyi öğrenme koşulları ve teknikleri, başka bir öğrencide farklı seyredebilir ve en iyi performansı kolaylaştırmayabilir. Corno vd.'ne göre... (2002), her birey "sembol sistemlerine ve sosyal ipuçlarına kendi yöntemleriyle nasıl yanıt vereceğini yıllar içinde öğrenmiştir. Her birinin belirli durumlara yatkınlığı vardır. Her bireyin bir duruma getirdiği nitelikleri özel olarak tanımak ve ardından durumu uyumu iyileştirecek şekilde ayarlamak, insanlarla çalışanların başlıca görevleridir". Neyse ki, "öğrenme ve etkili okul eğitimi üzerine yapılan

araştırmalardaki teorik ve teknik gelişmeler, özellikle son yirmi yılda meydana gelenler, özel ihtiyaçları olan öğrencilerin eğitim planlaması ve olullara yerleştirilmesinde dikkate alınan bireysel farklılıklar hakkındaki bilgilerin niteliğini ve türünü büyük ölçüde etkilemiştir” (Wang, 1987). Öğrenmede bireysel farklılıklar şu başlıklar altında incelenebilir: Kişilik, Biyolojik Farklılıklar, Psikolojik Farklılıklar, Zeka Farklılıkları, Öğrenci Tutumu,

2.1. Kişilik

Kişilik, ikinci bir dil öğrenmenin sonuçlarında belirleyici bir faktördür, çünkü farklı kişiliklerin farklı öğrenme çıktıları vardır. Genel olarak insanlar, açık kişiliğe sahip kişilerin ikinci dillerini daha hızlı edineceklerini varsayarlar. Bir kişinin kişiliği, kapalı kişiliğe sahip insanlar (içedönükler) ve açık kişiliğe sahip kişiler (dışa dönükler) olmak üzere iki türe ayrılır.

İçe dönük, kişiliğinin öznel dünyadan daha çok etkilendiği, yöneliminin içe dönük olduğu anlamına gelir. Bu içe dönük kişiliğe sahip kişiler genellikle şu özelliklere sahiptir:

- Yönetmesi ve eğitmesi daha kolay.
- İyi çalışmak için daha fazla öz disiplin.
- Ayrıntılı görevleri yapmayı tercih etmesi, konsantre olma yeteneğine sahip olması ve insanlardan çok nesnelerle çalışması.
- Odalarında yalnız olma ya da sadece bir veya iki arkadaşı olma eğiliminde olması.

Dışa dönük, nesnel dünyadan daha fazla etkilenen bir kişilik anlamına gelir, yönelimi esas olarak dışarıya yöneliktir. Düşünceler, duygular ve eylemler daha çok çevre tarafından belirlenir. Dışa dönük bir kişiliğin özellikleri şunlardır:

- Diğer insanlar söz konusu olduğunda genellikle daha iyi bir iş çıkarması.
- Öz disiplin eksikliği.
- Okulda daha popüler olması ve genellikle lider olarak görülmesi.

İçedönük öğrenenlerle karşılaştırıldığında, dışadönük kişiliğe sahip öğrenciler, daha fazla sosyalleştikleri ve etkileşimde bulundukları için ikinci dillerini daha fazla edinirler.

İçe dönük kişiliğe sahip öğrenciler yalnız kalmayı tercih ederler ve zamanlarını okuyarak, yazarak veya bilgisayar kullanarak geçirirler. Sessizliği severler. Öğrenme sürecinde içe dönük öğrenciler, bireysel öğrenme aktivitelerini ve dil bilgisine daha fazla önem veren öğrenmeyi tercih ederler (Cook, 2008; Debora, 2025).

İçe dönük öğrencilerin aksine, dışa dönük öğrenci kişilikleri dış dünyaya daha açık olma eğilimindedir. Kalabalıkları severler çünkü etkileşime girmeyi ve sosyal aktiviteler yapmayı severler. Dil öğreniminde dışadönük öğrenciler,

birbirleriyle etkileşime girebildikleri için İletişimsel Dil Öğretimi yaklaşımını kullanan öğrenmeyi tercih ederler (Cook, 2008). Birçok kişi dışa dönük öğrencilerin dil öğrenmede içe dönük öğrencilere göre daha başarılı olacağını düşünür. Bu hipotezin hala doğruluk için test edilmesi gerekiyor. Ancak Rossier (1975) ve Cook, (2008) dışadönük öğrenciler ile sözlü akıcılık arasında bir ilişki olduğunu bulmuşlardır. Bunun nedeni, dildeki akıcılıklarının daha eğitilmiş hale gelmesi için etkileşime girmeyi seven dışa dönük öğrencilerin karakteri olabilir.

Öğrenme sürecinde öğrenciler genellikle endişeli, gergin ve stresli hissederler. Bu duygu, dil öğrenme sürecini büyük ölçüde etkileyecektir. Kaygının dil öğrenimi üzerindeki etkisine ilişkin iki görüş vardır. Peter Macintyre (1955) kaygılı öğrencilerin kendilerini rahat hisseden öğrenciler kadar hızlı öğrenemeyeceklerini savunmuştur. Lightbown ve Spada (2006) ise bir sınavdan veya sunumdan önce kaygılı olmanın başarı için daha fazla motivasyon ve odaklanma sağlayacağını düşünmektedir. Bu iki görüşten kaygının dil öğrenme süreci üzerinde her zaman olumsuz bir etkisinin olmadığı sonucuna varılabilir.

2.2. Biyolojik farklılıklar

Öğrenme sürecinde biyolojik açıdan öğrencilerdeki farklılıklar önemsiz kabul edilemez. Öğrencilerin sağlığı da bu konuda dikkat edilmesi gereken bir diğer konudur. Göz ve kulak sağlığı derslerin sınıfta verimli bir şekilde yürütülmesi açısından son derece önemlidir. Görme ve işitme konusunda belirli sorunları olan öğrenciler ders alırken sağlıklı öğrencilere nazaran pek çok sorun yaşayacaklardır. Genel olarak öğrencilerdeki biyolojik farklılıklar bazen eğitimcilerden veya öğretmenlerden farklı muamele görmelerine neden olur. Bazı öğretmenler öğrencileri değerlendirmelerinde biyolojik unsurlara yer verirler. İnsan davranışıyla ilgili bu temel fikirlere dayanarak, Freud daha sonra kişiliği üç zihinsel birime veya psişik yapıya, yani id, ego ve süperegoya ayırmıştır.

İd, kişiliğin biyolojik bir yönüdür çünkü daha temel içgüdüsel dürtüler dahil olmak üzere biyolojik öğeler içerir. İd, gerçek psişik gerçekliktir çünkü o yalnızca iç dünya yani öznel dünyadır.

Ego, kişiliğin psikolojik bir yönüdür çünkü organizmanın gerçek dünyayla iyi ilişki kurma ihtiyacından kaynaklanır ve organizmanın içgüdüsel ihtiyaçları ile çevresel koşullar arasında aracılık eder.

Süperego, ebeveynlerin çocuklarına çeşitli emir ve yasaklar aracılığıyla yorumladığı toplumun geleneksel değer ve ideallerini temsil etmesi nedeniyle kişiliğin sosyolojik bir yönüdür.

2.3. Psikolojik farklılıklar

Öğrencilerdeki psikolojik farklılıklar ilgi, motivasyon farklılıklarını içerir. Bu psikolojik faktörler, elde edilen öğrenme sonuçlarıyla olumlu bir şekilde ilişkilidir. Derse olan ilginin yüksek olması, öğrenme motivasyonunun yüksek olması ve hafıza becerilerinin maksimum olması durumunda elde edilen öğrenme çıktıları da en üst düzeye çıkmaktadır.

Motivasyon, dil öğreniminde önemli bir faktördür. Crozier'e (2001) göre, yüksek motivasyonlu öğrenciler kendileri için yüksek standartlar koyar, bunları başarmak için çok çalışır ve zor olsa bile öğretmen tarafından verilen görevlere sadık kalırken, daha az motive olan öğrenciler zorluklar karşısında pes edecek gibi görünürler. Bu nedenle, dil öğrenme sürecinin başarısında motivasyonun çok önemli bir rol oynadığına şüphe yoktur.

Öğrenmede motivasyon Bütünleştirici ve Araçsal olmak üzere ikiye ayrılır (Gardner ve Lambert 1972). *Bütünleştirici motivasyon*, öğrenen kişinin öğrendiği dile olan ilgisi ve o dilin topluluğunun veya kültürünün bir parçası olma arzusundan kaynaklanan motivasyondur. *Araçsal motivasyon*, öğrenenin iş bulma, sınavdan geçme vb. gibi öğrenilen dilden faydalanmak istemesinden kaynaklanan motivasyondur.

Bu psikolojik farklılıklar, öğretmenler tarafından sınıf yönetiminde, özellikle çocukların sıralara ve gruplamalara yerleştirilmesinde kullanılabilir. İlgi ve motivasyonu düşük olan çocuklar, ilgi ve motivasyonu yüksek olan çocuk gruplarına dahil edilmelidir ki daha az motive olan çocuklar daha fazla motive olabilsinler.

2.4. Zeka farklılıkları

Zeka veya zeka düzeyi, insanların sahip olduğu temel bir yetenektir. Yüksek zekaya sahip çocukların ikinci dillerini edinmede daha başarılı olmaları gerektiği varsayımı vardır. Bu varsayım tartışmaya açıktır, çünkü Gardner'a (1983) göre bir kişinin zekası veya IQ'su birkaç bölüme ayrılmıştır. Bölüm şunları içerir: Dil;

- mantıksal ve matematiksel olarak düşünmek;
- *mekânsal*; yani bir ortamda yolunu bulma yeteneği, gerçekliğin kalın bir görüntüsünü oluşturma ve hızla dönüştürülebilme yeteneği;
- *müzikal*; yani belirli tonları ve ritmik kalıpları telaffuz etme ve alma yeteneği;
- *bedensel-kinestetik*; yani atletizm, dans becerisi;
- *kişilerarası*; yani başkalarını anlama yeteneği, nasıl düşünceli olunacağı;

- *işsel*; yani iç gözlem yapma, kendini görme, kimlik duygusu denilen şeyi geliştirme yeteneği.

İkinci bir dil edinme becerisiyle ilgili olarak, Gardner'ın sınıflandırması çok faydalıdır. Bir kişinin dil potansiyeli, en azından ana girdisi olan dil zekasından gözlemlenebilir. Carroll (1993), ikinci dil öğrenme zekasını etkileyen dört yetenek hakkında bir teori geliştirdi. Bu dört yetenek şunlardır:

Fonetik Kodlama Yeteneği: Bu yetenek, ses farklılıklarını analiz etme, bir simgeyi belirli bir sesle ilişkilendirme ve bu ilişkiyi yönetme becerisiyle ilgilidir.

Dil Bilgisi Duyarlılığı: Bu yetenek, bir cümledeki dil öğelerinin (sözcükler, deyimler vb.) gramer işlevlerini eğitim veya öğrenme olmaksızın anlama yeteneğidir.

Ezberci Öğrenme Yeteneği: Bu yetenek, yabancı bir dildeki kelimeler ile anlamları arasındaki ilişkiyi öğrenme yeteneğidir.

Endüktif Öğrenme Yeteneği: Bir dilin gramer yapısındaki belirli kuralları veya formülleri ortaya çıkarma veya kanıtlama yeteneği.

Gardner ve Carroll gibi uzmanların görüşlerinden yola çıkarak dil zekasının, kişinin dili ve doğuştan gelen sözlü ve yazılı sözcükleri kullanma becerisini içerdiği söylenebilir. Her bireyin diğer bireylerden farklı bir dil zekası kapasitesi vardır ve bu da farklı ikinci dil edinimi sonuçları doğurur. Bu aynı zamanda insan zekasını Görsel-Mekansal Zeka, İşsel Zeka, Dil Zekası, Sosyal Zeka (İlişki Zekası), Duygusal Zeka, Doğa Zekası, Müzikal-Ritmik Zeka olmak üzere 7 türe ayıran Gardner'ın görüşüyle de ilgilidir. Gardner, yedi zekanın bileşiminin her bir kişide çok farklı olduğunu ileri sürmüştür. En öne çıkan zeka, bir problem çözmede diğer zekalara üstün gelmektedir.

Bireysel farklılıkların kavranması üzerine yapılan çalışmaların çoğu, zekadaki farklılıkları ve zekadaki bu farklılıkların başarıdaki farklılıkları nasıl etkilediğini içerir. Bu zeka farkı esas olarak öğrenme edinimi ile ilgilidir. Öğrenme edinme süreci, her biri farklı zihinsel yetenekler gerektiren üç aşamadan oluşur: Bilişsel, İlişkisel ve Otonom Aşamalar.

Bilişsel aşama, öğrenme sürecinin ilk aşamasıdır. Yüksek derecede bilinçli işleme ve akıcılık eksikliği ile karakterize edilir. Bu aşamada, öğrenci görev hakkında genel bir anlayışa sahiptir ancak temel unsurları kavramaya çalışmaktadır. Hatalar yaygındır ve performans tutarsızdır. Yanlış kalıpları düzeltmek ve doğru olanları pekiştirmek için geri bildirim çok önemlidir.

İlişkisel aşama, öğrenme sürecinin ikinci aşamasıdır. Bu aşama, verimliliğin artması, daha az hata yapılması ve daha fazla tutarlılık ile karakterize edilir. Bu aşamada, öğrenciler neyin işe yaradığını ve neyin yaramadığını anlamaya başlarlar ve bu da daha sorunsuz bir performans sergilemelerini sağlar. Bilgi

hala esas olarak sözlüdür ve ipuçlarına büyük ölçüde dayanır, ancak farklı durumlara tepki verme ve uyum sağlama gelişmeye başlar.

Otonom aşama, öğrenmenin son aşamasıdır. Öğrencinin becerilerde yetkin hale geldiğini ve artık bunları gerçekleştirmek için bilinçli düşünmeye ihtiyaç duymadığını gösterir. Performans sorunsuz, tutarlı, verimli ve otomatiktir. Çoklu görev yapmaya ve belirli koşullara uyacak şekilde önemli değişiklikler yapmaya olanak tanır. Bu aşamaya ulaşmak uzun zaman alabilir ve kapsamlı pratik gerektirir.

Öğrenme aşamalarını anlamak, etkili dil öğrenme programları geliştirmek ve uygulamalı dil performansını iyileştirmek için çok önemlidir. Yabancı dil öğreticileri mevcut öğrenme seviyesine göre yaklaşımlarını ayarlamalıdır; bilişsel aşamada talimat ve geri bildirim, ilişkilendirici aşamada rehberli uygulamaya ve otonom aşamada çeşitli ve özel uygulamaya odaklanmalıdırlar. Bu aşamaların bilinmesi, öğrencilerin kendi öğrenme aşamalarını belirleyebilmeleri ve uygulamalarını buna göre ayarlayabilmeleri açısından öz düzenlemelerine de yardımcı olur. Bilişsel, ilişkisel ve otonom aşamalarının bilinmesi öğrencinin metinle etkileşimli bir bilişsel okuma gerçekleştirmesi açısından son derece önemlidir (Yıldırım, 2025)

2.5. Öğrenci Tutumu

Her dil öğrencisinin öğrendiği ikinci dile karşı farklı bir tutumu vardır. Bir dile karşı olumlu bir tutumu olan öğrenciler olduğu gibi, olumsuz bir tutumu olan öğrenciler de vardır. Öğrenci tutumu, dil öğreniminde kullanılan yaygın bir yaklaşımdır. Genellikle öğrenciler diğer alanlarda çalışırken kullandıkları yöntemin aynısını kullanırlar. Bazı araştırmacılar, ikinci bir dil öğrenme yönteminin de aynı şekilde kullanılabileceğini savunmaktadırlar. İkinci dil öğreniminde kullanılan dört ana yöntem şunlardır: Analitik ve Küresel; İşitsel, Görsele Karşı Kinestetik, Sezgisel/Rastgeleye Karşı Somut/Sıralı Öğrenme ve Kapalıya Karşı Açık Yönelim (Oxford 1990).

Analitik ve Küresel: Analitik öğrenenler dilbilgisine odaklanır ve genellikle iletişimsel ifadenin daha özgür yollarından kaçınırlar. Farklı dil özelliklerine, öğrenme kurallarına ve kelime ve cümleleri incelemeye odaklanırlar. Çok doğru olduklarından, bu öğrenciler bir şeyi ifade etmekte zorlandıklarında tahminde bulunmayı, eşanlamlı sözcükleri kullanmayı veya başka sözcükler kullanmayı sevmezler. Bu yöntem, öğrencinin dilde ustalaşmasını yavaşlatır ve sözlü iletişim kurmasını zorlaştırır. Buna karşılık, küresel öğrenenler ana fikirleri vurgulayarak sosyal olarak etkileşimli, daha iletişimsel olurlar. Öğrenciler gramer olarak söylemekte zorlanırlar, dili, cümleleri ve dil kurallarını analiz etmekten kaçınırlar. Küresel öğrenen birey tahmin etmeyi tercih eder,

zorluklarla karşılaştıklarında iletişim kurmalarını kolaylaştırmak için eşanlamlılar arar.

Duyusal Eğilimler: Görsel-işitsel ve uygulamalı gibi duyuşal eğilimler arasındaki fark, kinestetik kombinasyonudur veya hareket veya dokunmaya dayalıdır. Duyusal eğilimler, öğrenenlerin öğrenmekte oldukları dilde nasıl daha kolay ustalaşabilecekleri fiziksel ortam ile ilgilidir. Görsel öğrenenler görsel uyarımı tercih ederler. Onlar için görselleştirme göstermeden konuşarak veya sözlü olarak öğrenmek, dili kabul etmelerini zorlaştırır. İşitsel veya sese dayalı öğrenenler, dersleri sözlü olarak almayı ve sınıfta etkileşim kurmayı tercih ederler, ancak genellikle yazma konusunda zorluk yaşayabilirler. Bu arada, kinestetik öğrenenler, gerçek nesneleri, medyayı ve bilgi kartlarını görmek ve bunlarla çalışmak gibi hareketleri daha çok severler. Uzun süre masa başında oturmak öğrencileri sıkarak konsantre olmalarını zorlaştırabilir.

Sezgisel/Rastgele Öğrenmeye Karşı Somut/Sıralı Öğrenme: Sezgisel/rastgele öğrenme, soyut, büyük ölçekte ve rastgele ya da sıralı olmayan bir şekilde düşünebilen bir öğrenme şeklidir. Öğrenciler doğal olarak ikinci bir dilin nasıl konuşulduğuna dair temel ilkeleri filtreledikleri için, genellikle gerçek, sıralı olandan sıkılırlar ve rastgele yollar aramayı tercih ederler. Somut/sıralı bir şeyden hoşlanan öğrenci türü iken, öğrenciler gerçek bir şeyi tercih eder, bir şeyi sırayla sunmak ve organize olmak ister. Bu öğrenciler dile yavaş yavaş hakim olurlar, ancak dilin nasıl elde edildiği konusunda daha organize oldukları için daha istikrarlı bir şekilde hakim olurlar. Sırasız ve tutarlı olmaması öğrencilerin dersleri kabul etmesini zorlaştırabilir.

Açık Öğrenme Yaklaşımına Karşı Kapalı Öğrenme Yaklaşımı: Öğrenmenin son yönü, kapalı yönelimdir; yani kişinin karar verme veya netlik sağlama ihtiyacının derecesidir. Bu yöntem, belirsizliğe toleransla yakından ilişkilidir ve aynı zamanda öğrenmede esneklik ve problem çözme yollarıyla da bağlantılıdır. Öğrenciler kapalı bir şekilde, yani çok çalışarak, organize olarak ve plan yaparak yönlendirilirler. Açıkça belirtilmesi gereken dilbilgisini tercih etme eğilimindedirler. Spontane aktiviteler bu tür öğrenciler için ilgi çekici değildir çünkü önceden hazırlanması gereken bir şeyi tercih ederler. Öte yandan, açık bir öğrenme yolu, oyunların bir görev olmadığı varsayımı gibi, ciddiyetten uzak bir öğrenme yolunu seçer. Açıklık, özellikle esneklik ve akıcılığın geliştirilmesini gerektiren durumlarda faydalı olabilir, ancak son derece yapılandırılmış ve geleneksel sınıf ortamları gibi diğer durumlarda zararlı olabilir.

2.6. Motivasyon

Genel olarak motivasyon, bir öğrencinin ikinci bir dili öğrenme arzusunun sonucu olarak bu dili öğrenme çabası olarak tanımlanır (Ellis, 1994). Gardner (1985), ikinci dil öğrenimi bağlamında motivasyonu tanımlarken, bunu bir kişinin kendi arzusundan dolayı bir dili öğrenmek için çalıştığı ve çabaladığı aşama olarak ifade etmiştir. Gardner ve MacIntyre'a (1993) göre motivasyon üç bileşenden oluşur: Bir Hedefe Ulaşma Arzusu, Hedefe Ulaşma Çabası ve Görevi Tamamlamanın Verdiği Tatmin. Motivasyon, dil öğreniminde başarının anahtarı olarak kabul edilir (Gardner, 1985; Dornyei, 1990; Nunan, 1999). Yüksek motivasyonlu öğrenciler, dil analizi, birinci dili ikinci dille karşılaştırma ve dil kalıplarını gözlemleme gibi yapısal dil ilişkilerine odaklanan daha fazla uygulama stratejisi kullanırken, ortalama öğrenciler ezberlemeye, çabaya ve yapılandırılmış dil edinimine daha az ilgi duyarlar.

İkinci dil edinimiyle ilgili olarak Finegan (2004), ikinci dil öğrenme motivasyonunu bütünüleyici ve araçsal motivasyon olarak ikiye ayırır.

Bütünüleyici Motivasyon ikinci bir dili kendi başına öğrenme hedefinden kaynaklanır ve ana dili konuşanlar ve kültürle uyumlu olarak ikinci dilin kapsamlı bir şekilde öğrenilmesi şeklinde gerçekten bütünüleşik öğrenme sonuçlarına yol açar. Bu motivasyon, bireyin (öğrencinin) ikinci dilde iletişim kuran bir toplulukta doğrudan yaşadığı/etkileşimde bulunduğu için iletişimsel dürtülerden kaynaklanır. Örneğin, bir Türk vatandaşı İngiliz bir kadınla evlenir ve ardından Türk vatandaşı İngiltere’de yaşamak zorunda kalır, bu da kaçınılmaz olarak İngilizce öğrenmesini gerektirir. Bu nedenle, Türk vatandaşının İngilizce öğrenmede bütünüleyici motivasyona sahip olduğu söylenir.

Araçsal motivasyon, belirli bir hedefe ulaşmak için ikinci bir dil öğrenme motivasyonudur. Örneğin, iş bulmak, sınavı geçmek vb. Bu motivasyon, topluluk/dil topluluğuyla doğrudan temas olmadan ikinci bir dil öğrenmek için yalnızca minimum günlük uyarım gerektirir. Örneğin, bir ortaokul öğrencisi, sınavda iyi not almak istediği için İngilizce öğrenir. Bu öğrenci İngilizceyi kitaplardan, derslerden ve İngilizce kullanan filmlerden veya şarkılardan öğrenebilir. Öğrencinin öğrenme motivasyonu çeşitli göstergelerden gözlemlenebilir:

- Öğrenmede gayret
- Öğrenme sıklığı
- Ödevleri tamamlama konusunda kararlılık
- Devam sıklığı

İkinci Dil Öğrenenleri Motive Etmenin Yolları:

- Öğrencileri, önemli olmasa bile, iyi yaptıkları bir şey için övmek.

- Öğrenci motivasyonunu yok edecek eleştiriyi veya olumsuz eleştiriyi en aza indirmek.
- Öğrenciler arasında sağlıklı bir rekabet yaratmak.
- Öğrenciler arasında işbirliğini teşvik etmek.
- Öğrencilere çalışmaları hakkında geri bildirim vermek.

2.7. Dil Öğrenme Yeteneği

Yetenek, doğuştan gelen bir özellik olan zekanın temelidir. Dil yeteneği olan bir kişi doğal olarak o dile ilgi duyar. Kişinin yeteneği sevdiği alanda başarılı olmasında çok yardımcı olur. Ancak, yeteneksiz de olsa, o kişinin o alana ilgisi veya isteği yüksek olduğu sürece, belirli bir alanda bekleneni elde etmede başarılı olabilir. İkinci bir dil öğrenmekle ilgilenen ancak yeteneği olmayan kişiler, yetenekli olanlarla aynı dil edinim seviyesine kesinlikle ulaşabilirler, ancak dili öğrenmek için daha çok çalışmaları gerekecektir.

Carroll (1962), ikinci bir dil öğrenme yeteneğini oluşturan 4 bağımsız yetenek belirlemiştir:

Fonetik kodlama yeteneği, işitsel fonetik materyali birkaç saniyeden biraz daha uzun bir süre içinde tanınabilecek, tanımlanabilecek ve ezberlenebilecek şekilde "kodlama" yeteneği anlamına gelir.

Dilbilgisel duyarlılık, bir cümle bağlamında sözcüklerin dilbilgisel işlevini tanıma yeteneği anlamına gelir.

Tümevarımsal dil öğrenme yeteneği, yani yeni dil içeriğinin kendisinden biçimler, kurallar ve dilsel kalıplardan sonuçlar çıkarma yeteneği ve biraz gözetim ve rehberlik.

Ezberleme yeteneği, nispeten kısa bir süre içinde çok sayıda çağrışımı öğrenme yeteneğidir.

2.8. Dil Öğrenme Stilleri

Dil öğrenme stilleri, ikinci bir dili öğrenmedeki bilişsel farklılıkları ifade eder. Bireylerin, dil öğrenimiyle ilgili bilgileri işleme, yani algılama, kavramsallaştırma, organize etme ve hatırlama biçimleriyle ilgilidir. Dil öğrenme stilleri, öğrenme davranışına genel yön veren genel kalıplardır. Çalışmalar yaş, yetenek ve motivasyon faktörlerinin aksine, bazı ikinci dil öğrenenlerin neden diğerlerinden daha başarılı olduğunu açıklamada rolünün henüz tam olarak belirlenmediğini, belirli ikinci dil sosyal ve öğrenme bağlamlarıyla karmaşık ve henüz tam olarak anlaşılmamış bir etkileşimi içerdiğini belirtmektedir (Shahila & Meenakshi, 2012)

Aşağıdaki bilişsel stiller Knowles (1972) tarafından tanımlanmıştır:

Somut öğrenme stili: Somut öğrenme stiline sahip öğrenciler, bilgiyi alma ve işleme konusunda aktif ve doğrudan yollar kullanırlar. Anında değeri olan bilgilerle ilgilenirler. Meraklıdırlar, spontanedirler ve risk almaya isteklidirler. Çeşitliliği ve sürekli bir tempo değişikliğini severler. Rutin öğrenmeyi ve yazılı çalışmaları sevmezler ve sözlü veya görsel deneyimleri tercih ederler. Eğlendirilmekten ve öğrenmeye fiziksel olarak dahil olmaktan hoşlanırlar.

Analitik öğrenme stili: Analitik stile sahip öğrenciler bağımsızdır, problem çözmeyi severler ve kendi başlarına fikirleri takip etmeyi ve ilkeler geliştirmeyi severler. Bu tür öğrenciler, yeni öğrenme materyalinin mantıklı, sistematik bir sunumunu ve öğrencilerin kendi başlarına takip etme fırsatlarını tercih ederler. Analitik öğrenciler ciddidir, kendilerini çok zorlarlar ve başarısızlığa karşı savunmasızdırlar.

İletişimsel öğrenme stili: İletişimsel öğrenme stiline sahip öğrenciler öğrenmeye sosyal bir yaklaşımı tercih ederler. Kişisel geri bildirim ve etkileşime ihtiyaç duyarlar ve tartışma ve grup etkinliklerinden iyi öğrenirler. Demokratik olarak yönetilen bir sınıfta başarılı olurlar.

Otorite odaklı öğrenme stili: Otorite odaklı stile sahip öğrencilerin sorumlu ve güvenilir oldukları söylenir. Yapı ve sıralı ilerlemeyi severler ve buna ihtiyaç duyarlar. Geleneksel bir sınıfa iyi uyum sağlarlar. Öğretmeni otorite figürü olarak tercih ederler. Açık talimatlara sahip olmayı ve tam olarak ne yaptıklarını bilmeyi severler; Onlar fikir birliğine varmaya yönelik tartışmalarda rahat değiller.

3. Sonuç

Eğitim dünyasında, öğrenmeye katkıda bulunan çeşitli faktörler vardır. Eğitimcilerin üstlendiği görevlerden biri de eğitimin çeşitli destekleyici faktörlerini anlamaktır. Bu çeşitli faktörler arasında, eğitimcilerin durumu ve koşulları, hem çevreyi hem de öğrencilerin kendilerini nasıl anlayabilecekleri yer almaktadır. Öğrencileri eğitim nesnesi olarak ele alan çeşitli faktörleri göz önünde bulundurmak çok önemlidir. Bu faktörler arasında gelişim evreleri de bulunur. Bu gelişimsel faktörler arasında bireysel özellikleri ve nitelikleri de yer alır.

Her öğrencinin, özellikle dil öğreniminde, talimatları uyarlama ve anlama konusunda farklı bir yolu vardır. Bildiğimiz gibi, her bireyin kendine özgü bir özelliği vardır. Bu benzersizlik, nasıl düşündüklerini, hissettiklerini ve davrandıklarını belirler. İki birey, hatta tek yumurta ikizleri bile aynı değildir. Temel olarak, bir bireyin benzersizliği farklılıkları ifade eder. Bu farklılıkların her biri, bireyin farklı sonuçlara ulaşmasını sağlar. Öğrenmede, özellikle dil

öğreniminde, her bireyin maksimum sonuçlara ulaşmak için kendine özgü bir yolu vardır.

Dil öğrenme sürecinin başarılı olabilmesi için öğretmenin sınıftaki her öğrencinin bireysel farklılıklarını bilmesi ve anlaması gerekir. Öğretmenin bu farklılıkları anlaması, öğrenme etkinliklerini tasarlamasını kolaylaştıracaktır. Böylece öğrenme süreci daha etkili olacak ve sonuçlar daha uygun olacaktır. Bununla birlikte, gerçekte, sınıf içinde var olan tüm farklılıkları barındırmak gerçekten zordur. İşte o zaman bir öğretmenin kararlılığı sınanacaktır çünkü iyi bir öğretmen, öğrencilerinin başarısı için elinden gelenin en iyisini yapmaya çalışan öğretmendir.

KAYNAKCA

- Carroll, J. B. (1962). *The prediction of success in intensive of foreign language training*. In R. Glaser (Ed.), *Training and research in education* (pp. 87-136). Pittsburgh, PA: University of Pittsburgh Press.
- Carroll, J. B. 1993. *Human Cognitive Abilities*. Cambridge. Cambridge University Press
- Corno, L., Cronbach, L. J., Kupermintz, H., Lohman, D. F., Mandinach, E. B., Porteus, A. W., & Talbert, J. E. (2002). *Remaking the concept of aptitude: Extending the legacy of Richard E. Snow*. (The educational psychology series.). Lawrence Erlbaum Associates Publishers. (Wang, 1987
- Cook, V.(2008). *Second Language Learning and Language Teaching* 4th Edition. UK: Hodder Education
- Crozier, W. R. (2001). *Shyness, self-perception, and reticence*. In R. J. Riding & S. G. Rayner (Eds.), *Self perception* (pp. 53–76). Ablex Publishing.
- Debora, I. (2025). *Educational Linguistics “Individual Differences on Language Learners”*. Perbedaan Individu Pada Pemelajar Bahasa. Jurusan Ilmu Linguistik.
- Dörnyei, Z. (1990). Conceptualizing motivation in foreign-language learning. *Language Learning*, 40(1), 45–78.
- Ellis, R. (1985). *Understanding Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, R. (1994). *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford. Oxford University Press
- Finegan, E. (2004). *Language: Its Structure and Use*. Thomson Wadsworth, Michigan Üniversitesi, 2004
- Gardner, R. C., & Lambert, W. E. (1972). *Attitudes and Motivation in Second Language Learning*. Rowley, MA: Newbury House Publishers.
- Gardner, H. (1983). *Frames of Mind: The theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books Oxford 1990
- Gardner, R. C. (1985). *Social Psychology and Second Language Learning: The Role of Attitudes and Motivation*. London: Edward Arnold.
- Gardner, R. C., & MacIntyre, P. D. (1993). On the measurement of affective variables in second language learning. *Language Learning*, 43(2), 157–194
- Knowles, M. (1972). Innovations in teaching styles and approaches based upon adult learning. *Journal of Education for Social Work* 8.2, 32-39.
- Lightbown, P. & Spada, N. (2006). *How Language are Learned*. 3rd Edition. Oxford: OUP

- Nunan, D. (1999). *Second language teaching & learning*. Boston, MA: Heinle & Heinle.
- Rossier, R.E. (1975). *Extroversion-introversion as a significant variable in the learning of oral English as a second language*. Unpublished Ph.D. dissertation, University of Southern California, Los Angeles.
- Shahila, Z. & Meenakshi, K. (2012). Individual Learner Differences and Second Language Acquisition: A Review. *Journal of Language Teaching and Research*, Vol. 3, No. 4, pp. 639-646.
- Yıldırım, T. (2025). Dil Yapılarının Sezdirilmesi Bağlamında Bağdaşıklık: Metindilbilimsel Bir Çözümleme. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 27(4) (564-583)

5. Bölüm

Psikolojik Danışmanların Bakış Açısıyla Okulda Çocuk Katılımı

Aybike Azra ÇEVİK¹, İpek UĞURLU², Tuğçe AKYOL³

GİRİŞ

Katılım, bireylerin kendilerini ilgilendiren konulara, süreçlere ve kararlara aktif bir şekilde dâhil olup söz hakkına sahip olmasıdır (Erbay, 2016). Katılım hakkı, bireylerin içinde yaşadıkları toplumda alınan karar ve yürütülen süreçlere katılarak söz sahibi olmalarını ifade eder. Bu hak, yalnızca kişiyi doğrudan ilgilendiren durumlarla sınırlı değildir; ortak kararlarda da toplumla birlikte sürece katılmayı gerektirir (Şahin ve Polat, 2012).

Bir çocuğun içinde yaşadığı toplumdan bilgi edinmesi, kendini doğru ifade edebilmesi ve toplumsal yaşamda yer bulabilmesi katılım hakkı sayesinde gerçekleşir. Çocuğun kendi yaşamını ilgilendiren konularda düşüncelerini dile getirmesi ve karar süreçlerine dâhil olması bu hakkın temel unsurlarındandır (Haklıdır vd., 2023). Çocuk katılımı, çocukların kendi haklarının farkına vararak kendileriyle ilgili süreçlere katılmalarını ve kendilerini ifade etmelerini sağlar. Bu durum, çocuğun bütüncül gelişimini destekleyerek bir birey olma bilincinin oluşmasına katkıda bulunur (Koziklioğlu, 2019). Kirby ve Bryson (2002) katılımın aynı zamanda özyeterlik, özgüven ve problem çözme becerilerinin gelişimini desteklediğini belirtmiştir. Çocuk katılımı, çocukların görüşlerinin dinlenmesini, kendileriyle ilgili kararlarda söz sahibi olmalarını ve bu kararların onların gerçek ihtiyaçlarına daha uygun şekilde alınmasını sağlar (Schweiger ve Rölz, 2025). Çocuk katılımı, kendilerini ilgilendiren kararlarda söz sahibi olmalarını, dinlendiklerini ve yaşamlarını aktif bireyler olarak şekillendirebildiklerini hissetmelerini sağlar (Olsen, 2023). Çocuklar, birey olarak var olabildikleri topluluklarda kendi haklarının bilincine varabilirler. Çocuk Haklarına Dair Sözleşme’de çocuk katılımı özellikle 12. madde ile

¹Yüksek Lisans Öğrencisi Aybike Azra ÇEVİK, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Okul Öncesi Eğitim Anabilim Dalı, Afyonkarahisar, psk.dan.aybikeazra@gmail.com, ORCID; <https://orcid.org/0009-0004-8173-1848>

²Yüksek Lisans Öğrencisi İpek UĞURLU, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Okul Öncesi Eğitim Anabilim Dalı, Afyonkarahisar ipekugurlu2@gmail.com, ORCID; <https://orcid.org/0009-0000-6493-7159>

³Doç. Dr. Tuğçe AKYOL, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Temel Eğitim Bölümü, Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı, akyol.tugce@gmail.com, ORCID; <https://orcid.org/0000-0002-5860-9236>

vurgulanmıştır; bu madde çocuğun kendisini ilgilendiren konularda düşüncelerini özgürce söyleyebilmesini ve bu görüşlerin dikkate alınmasını gerekli görür (UNICEF). Çocukların toplumsal hayata dâhil olduğu ortamlardan biri de okuldur. Okulda çocuğun kendi haklarını bilmesi, kendisini ilgilendiren konulara ve ortak alınması gereken kararlara katılması, onun toplum içinde bir birey olarak var olmasını sağlar (Atasü-Topçuoğlu, 2019; Erbay, 2013).

Markström vd. (2025) okulda çocuk katılımını, öğrencilerin kendilerini etkileyen kararlarda görüş bildirebilmesi ve bu görüşlerin öğretmenler tarafından dikkate alınmasıyla anlam kazandığını ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin çocuk haklarına yönelik bakış açıları, onların çocukların katılımını nasıl destekleyeceklerini ve bu süreci hangi yöntemlerle yapacaklarıyla ilişkilidir (Osler ve Starkey, 1996). Çocuk haklarının eğitime yansıtılması, haklarının farkında olan bireylerin yetişmesine önemli katkı sağlamaktadır (Pilatin, 2019). Ancak alanyazında öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının çocuk haklarını hayata geçirebilmeleri konusunda yeterli bilgi ve beceriye sahip olmadıkları görülmektedir (Daniels-Simmonds, 2009; Uçuş, 2014). Başka bir araştırmaya göre İçli (2024) okul öncesi eğitimde çocuk katılımının önemsendiği ancak katılımın uygulamaya yansıtılmasında yeterli düzeyin sağlanmadığı sonucuna ulaşmıştır. Kozikoğlu (2019) çalışmasının sonucunda öğretmenlerin çocuk hakları ve çocuk katılım haklarına yönelik olumlu tutum sergilemelerine rağmen, bu hakları uygulamaya yansıtma konusunda bilgi ve yeterlik eksiklikleri yaşadıkları sonucuna ulaşmıştır. Erken çocukluk eğitiminde çocuk katılımı önemli görülmeyle beraber uygulama sürecinde öğretmenlerin çocuk katılımına karşı mesafeli oldukları ve bu sürecin uygulamada sorunlar oluşturabileceğini düşündüklerini göstermektedir (Church ve Bateman, 2019; Turnšek, 2016).

Öğretmenlerin çocuk katılımına ilişkin bilgi ve uygulamalarının sınırlı olması ve bazı öğretmenlerin çocukları karar verme yeterliğine sahip bireyler olarak görmemesi okul ortamındaki katılım süreçlerini kısıtlamaktadır (Turnšek ve Pekkarinen, 2009). Bu nedenle öğretmenlerin çocuk haklarına ilişkin bilgi sahibi olmaları ve haklara duyarlı öğrenme ortamları oluşturmaları büyük önem taşımaktadır (Peker Ünal, 2010). Okul öncesi öğretmenleri ile yapılan araştırmalar, öğretmenlerin çocukların katılım hakkına ilişkin bilgilerinin sınırlı olduğunu ve bu hakkı çoğunlukla bilgilendirme ve saygı boyutuyla ele aldıklarını göstermektedir (Tozduman Yaralı ve Aytar, 2017). Buna karşın öğretmen adayları, çocuklarla birlikte karar almanın sınıf yönetimini kolaylaştırdığını ve katılım isteğini artırdığını ifade etmektedir (Akyol ve Erdem, 2021).

Alanyazında Özkan (2013) yapmış olduğu çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin çocuk hakları konusunda farkındalıklarının yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bununla birlikte Fazlıoğlu (2007) yaptığı çalışmada öğretmenlerin çocuk haklarının önemli olduğunu bilmesine karşın hakları hayata geçirme konusunun istenilen düzeyde olmadığını bulmuştur. Batur Musaoğlu (2012) yapmış olduğu çalışmada okul öncesi eğitiminin çocukta katılım hakkına ve çocuk gelişimine önem vermekle beraber çocuğun korunma hakkında istenilen düzeyde olmadığını ortaya çıkarmıştır. Başka bir çalışmada sınıf öğretmenleri, öğrencilerin katılım haklarını yeterli düzeyde kullanmadığını ve uygulamada eksikliklerin bulunduğunu göstermiştir (Topsakal ve Ayyürek, 2012).

Psikolojik danışma, bireylerin farkındalık geliştirmelerine ve karar alma süreçlerinde içgörü kazanmalarına yardımcı olan bir hizmettir (Topses ve Bulut Serin, 2014). Psikolojik danışmanlar, öğrencilerin gelişimini bütüncül olarak değerlendiren ve okulda öğretmen, yönetici ve aileler arasında işbirliğini destekleyen önemli bir role sahiptir (Malti ve Noam, 2016). Okulların katılımcı demokrasi ortamları olması gerektiği düşünüldüğünde, psikolojik danışmanlık hizmetlerinin çocukların sesini duyurmada, hak savunuculuğunda, katılımcı okul kültürünün oluşturulmasında önemli bir rol oynayacağı belirtilmektedir (Gökmen, 2020; Lansdown vd., 2014; Tarhan, 2022). Bu açıdan, psikolojik danışmanların çocuk katılım hakkına ilişkin görüşleri okulda çocuk haklarının uygulanması açısından kritik öneme sahiptir.

Psikolojik danışmanların (Jaffer, 2022; Pitsou vd., 2025) ve psikolojik danışman adaylarının (Baltacı ve Akbulut, 2020; Gökmen, 2020) çocuk haklarına yönelik tutumları ile ilgili çalışmalar bulunmakla birlikte çocuk katılımına ilişkin görüşlerini ele alan araştırmaların sınırlı olduğu görülmektedir. Buradan yola çıkılarak bu araştırmada psikolojik danışmanların okulda çocuk katılımına yönelik görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmaktadır.

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada, nitel araştırma yaklaşımlarından biri olan durum çalışması benimsenmiştir. Durum çalışması, belirli bir durumu kendi bağlamı içinde ele alarak; bu durumla ilişkili bireyler, etkileşimler, süreçler ve çevresel koşulların derinlemesine incelenmesine olanak tanımaktadır (Merriam, 2013). Bu desen, bir ya da birden fazla sınırlı durumun, farklı veri kaynaklarından elde edilen bilgiler aracılığıyla kapsamlı ve ayrıntılı biçimde analiz edilmesini amaçlamaktadır (Creswell, 2013).

Araştırma Grubu

Bu araştırmanın katılımcıları, Türkiye'nin İç Ege bölgesinde bir şehir merkezinde görev yapmakta olan dördü erkek, altısı kadın olmak üzere toplam 10 psikolojik danışman oluşturmıştır. Psikolojik danışmanlara ilişkin demografik özellikler Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1 Demografik özellikler

Katılımcı	Cinsiyet	Yaş	Görev Yaptığı okul türü
Ali	Erkek	34	Devlet
Mert	Erkek	33	Devlet
Aydan	Kadın	25	Devlet
Furkan	Erkek	28	Devlet
Defne	Kadın	27	Özel
Zümra	Kadın	26	Devlet
Ahmet	Erkek	42	Devlet
Ahsen	Kadın	26	Özel
Gülce	Kadın	38	Devlet
Feyza	Kadın	35	Devlet

Tablo 1'e göre psikolojik danışmanların yaşları 25-42 arasında değişmekle beraber 4 erkek, 6 kadın katılımcı bulunmaktadır. 10 katılımcı arasından 2 katılımcı özel okulda, 8 katılımcı ise devlet okulunda görev yapmaktadır.

Veri Toplama Aracı

Bu çalışmada, Akyol ve Erdem (2021) tarafından hazırlanan görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formunda dokuz açık uçlu soru bulunmaktadır. Bu çalışmada psikolojik danışmanların okulda çocuk katılımına yönelik görüşleri alındığı için forma; “Çocuk katılımını sağlamak için okulda öğretmenlere /ailelere yönelik rehberlik faaliyetleri gerçekleştiriyor musunuz? Eğer gerçekleştiriyorsanız biraz açıkla mısınız? Eğer gerçekleştirmiyorsanız, neden?” ve “Çocuk katılımının sağlanması için ailelere ve öğretmenlere ne gibi önerilerde bulunabilirsiniz? Biraz açıkla mısınız?” soruları araştırmacılar tarafından eklenmiştir.

Veri toplama süreci

Bu araştırma için gerekli izinler alınmış ve araştırmacılar tarafından araştırmaya katılan öğretmenlere araştırmanın amacı hakkında bilgi verilmiştir ve kimliklerinin gizli tutulacağı belirtilmiştir. Araştırma kapsamında, çalışmaya gönüllü olarak katılmayı kabul eden ve onam formunu imzalayan psikolojik danışmanlar ile yüz yüze bireysel görüşmeler yapılmıştır. Katılımcılara,

araştırmadan herhangi bir gerekçe göstermeksizin ve baskı altında kalmadan istedikleri aşamada ayrılacakları açıkça bildirilmiştir. Görüşmeler, önceden planlanan tarihlerde öğretmenler odasında gerçekleştirilmiş; her bir görüşme ortalama 15–20 dakika sürmüştür. Katılımcıların ses kaydına onay vermeleri üzerine, görüşmelerin tamamı kayıt altına alınmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırma verileri, içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiştir. İçerik analizi, bireylerin inanç, tutum ve görüşlerini sistematik biçimde ortaya koymayı amaçlayan bir yöntemdir (Fraenkel & Wallen, 2005). Veri analizi süreci, Creswell'in (2013) önerdiği aşamalar doğrultusunda yürütülmüştür. Bu kapsamda, görüşmeler yazılı metne dönüştürülmüş; metinler araştırmacı ve bağımsız bir araştırmacı tarafından ayrı ayrı kodlanmıştır. Kodlar temel alınarak temalar oluşturulmuş, verilerin mevcut temalarla yeterince temsil edildiği konusunda uzlaşmaya varılmıştır. Bulgular, temaları desteklemek amacıyla katılımcı ifadelerinden doğrudan alıntılarla sunulmuştur.

İnanırlılık ve Tutarlılık

Bu araştırmada inandırıcılığın sağlanması amacıyla, nitel araştırmalarda önerilen uzun süreli etkileşim, derinlemesine veri toplama, katılımcı teyidi ve uzman incelemesi gibi stratejilerden yararlanılmıştır (Lincoln ve Guba, 1986). Araştırmacı, görüşme dökümlerini birden fazla kez inceleyerek verilerle sürekli etkileşim hâlinde olmuş; araştırma sürecine ilişkin gerekli izinler açık biçimde raporlanmıştır. Katılımcılara araştırma hakkında ayrıntılı bilgilendirme yapılmış, aydınlatılmış onam formları aracılığıyla gönüllü katılım ve katılımcı teyidi sağlanmıştır. Etik ilkeler doğrultusunda, doğrudan alıntılarda katılımcıların gerçek isimleri kullanılmamış; bunun yerine rumuz isimlere yer verilmiştir.

Katılımcıların görüş ve deneyimleri ayrıntılı biçimde aktarılmış, verilerin gerçekliğini desteklemek amacıyla doğrudan alıntılar kullanılmıştır. Veri toplama aracı, iki araştırmacının bağımsız değerlendirmeleri ve alan uzmanlarının görüşleri doğrultusunda hazırlanmış ve gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Tutarlılığın sağlanması için verilerin aynı koşullar altında toplanmasına, kayıt altına alınmasına ve analiz sürecinde bulgularla sonuçlar arasında açık bir ilişki kurulmasına özen gösterilmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Ayrıca, veriler belirli bir zaman aralığı bırakılarak iki ayrı aşamada analiz edilmiştir.

BULGULAR

Bu araştırmanın verileri içerik analizi sonucunda “Katılım süreci”, “Katılımda dekorasyon”, “Rehberlik uygulamaları” olmak üzere toplam üç tema altında toplanmıştır. Temalar ve alt temalar Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2 Temalar ve Alt Temalar

Temalar	Alt Temalar
Katılım süreci	Katılım hakkı Katılımın sağlandığı durumlar
Katılımda dekorasyon	Fotoğraf paylaşımı Gösteriler
Rehberlik uygulamaları	Öğretmenler Aileler Öneriler

Katılım süreci

Katılım süreci temasına ilişkin bulgular Tablo 3’de ve Tablo 4’de verilmiştir.

Tablo 3 Katılım hakkı

Kategoriler	Psikolojik Danışman
Bilgisi yok	Ali, Ahmet
Görüş almak	Furkan, Defne
Eksik bilgi	Zümra, Aydan
Farkındalık	Mert, Feyza
Etkinlik	Gülce
Temel hak	Ahsen

Tablo 3 incelendiğinde, “Çocuğun katılım hakkı” kavramına dair genel bir farkındalık bulunsa da Çocuk Haklarına Dair Sözleşme’nin ilgili maddeleri konusunda bilgi eksikliğinin bulunduğu görülmektedir. Bununla birlikte bazı katılımcıların madde numaralarını bilmemelerine rağmen Sözleşmenin maddelerine uygun açıklamalar yaptığı görülmektedir. Psikolojik Danışmanlardan Furkan “Çocuğun kendisini ilgilendiren konularda düşüncelerini özgürce ifade etmesi ve bunun için uygun ortamların sağlanması gerektiği” yönündeki ifadesi, doğrudan Madde 12 olan “Çocuğun görüşünü ifade etme hakkı” ve madde 13 olan “İfade özgürlüğü hakkı” ile örtüşmektedir.

Katılımcılardan Ahmet “Bu konu hakkında bir bilgim yok”, Ali “Bilmiyorum” diyerek çocukların katılım hakkı ile bilgi sahibi olmadıklarını belirtirken Defne katılım hakkını “Çocuğun kendisini ilgilendiren konular ile ilgili fikrini beyan etme hakkının olduğunu biliyorum fakat kaçınıcı madde olduğunu bilmiyorum. Başka çocuğun katılımı ile ilgili madde var mı onu da

bilmiyorum.” Defne çocuk katılım hakkının geçtiği 12.maddenin içeriğini bilmesine kaşın kaçınıcı madde olduğunu bilmemektedir. Gülce katılım hakkını “Etkinlik”, Ahsen ise “Temel hak” olarak tanımlamıştır. Psikolojik Danışman Gülce “Her çocuk eğitim alma hakkına sahiptir. Her türlü düşüncesini söyleme hakkına sahiptir. Kendi fikirleri ile ilgili düşüncelerini savunabilir. Bununla ilgili dernek kurabilir onlara dâhil olabilir. Boş zamanlarını değerlendirmek için okulun bütün imkânlarından faydalanabilir. Okuldaki sosyal etkinliklerde, kütüphane, spor salonları ve dans solanlarından okulun bütün imkânlarından yararlanma ve kullanma hakkına sahiptir.” şeklinde katılım hakkını fikirlerini beyan etme ve eğitim hakları içerisindeki unsurlardan yararlanabilme hakkı olarak ifade etmiştir. Zümra ve Aydan’ın farkındalıkları olmakla beraber eksik bilgiye sahip olduğu görülmüştür.

Tablo 4 Katılımın sağlandığı durumlar

Kategoriler	Psikolojik Danışman
Sunum ve seminerler	Ali, Zümra, Feyza
Akran arabuluculuğu	Mert
Bilgilendirme toplantıları	Aydan
Ders işleyişi ve planlama	Defne
Sınıf kuralları	Furkan, Ahmet
Okul meclisi	Mert, Furkan
Kitap okuma etkinlikleri	Ahsen, Gülce, Feyza

Tablo 4’te psikolojik danışmanların bir kısmı okulda çocuk katılımının sağlandığı durumlara sunum ve seminerleri örnek olarak vermiştir. Diğer psikolojik danışmanlar ise akran arabuluculuğu, bilgilendirme toplantıları, ders işleyişi ve planlama, sınıf kurallarını belirleme, okul meclislerinde rol alma ve kitap okuma etkinlikleri gibi örnekler vermiştir.

Psikolojik Danışman Ali’nin ifadesi, “Ders işleyişinde öğrencilerin de konuşmaları için kendilerini ifade etmeleri için düşüncelerini almaya çalışırım,” şeklindedir. Bu ifade, öğrencilerin aktif öğrenme süreçlerine dâhil edilmesinin önemini ve öğretmenin rehberliğiyle fikirlerini ifade etme fırsatı bulmalarını vurgulamaktadır.

Bu doğrultuda Psikolojik Danışmanlardan Ali “Yaptığım sunum ve seminerlerde öğrencilerin aktif katılımını sağlamak için onları konuşturmaya çalışırım” derken Zümra ise “Çocuk katılımının 23 Nisan etkinlikleriyle sınırlı kaldığını, küçük bir tiyatro çalışmasında bile çocukların fikirlerinin alınmadı.” şeklinde ifade etmiştir. Bu ifadeler, çocuk katılımı süreçlerinin daha çok sunum, seminer ve etkinliklere katılım olarak algılandığını fakat çocukların birey olarak fikirlerinin alınmadığını göstermektedir.

Mert “Okulda çocuk katılımı, öğrenci meclisleri ve akran arabuluculuğu çalışmalarıyla desteklenmektedir. Öğrenciler ders seçimlerine ve temsilci seçimlerine katılmakta; ayrıca akran arabuluculuğu kapsamında zorbalık ya da kayıp gibi durumlarda birbirlerine destek olmaktadırlar.” Çocukların okulda ki meclislere katılımını okulda çocuk katılımı olarak değerlendirmiştir.

Psikolojik Danışmanlardan Aydan ise “Ben çocuklara yaptığım bilgilendirme toplantılarında özellikle soru cevap kısmını uzun tutmaya özen gösteriyorum böylece sohbet eder gibi öğrencilerle konuşuyoruz ve onlar da rahatça fikirlerini söylüyorlar.” Okulda çocukların katılımını bilgilendirme toplantılarında yaptığı soru-cevap tekniğini kullanarak çocukların okul içinde katılımını sağlamıştır.

Defne “Ders işleyişi sırasında çocukların sıkıldım, başka bir etkinliğe geçelim dediklerinde, hangi etkinliği yaparsak eğlenceli olur diye soruyorum” sözleri çocukların ilgi ve istekleri doğrultusunda planlama yapılması, çocukların öğrenme sürecine aktif katılımını ve görüşlerini rahatça ifade etmelerini sağladığını söyleyebiliriz.

Furkan “Çocuk katılımını, sınıf kurallarını öğrencilerle birlikte belirleyip güncelleyerek sağlıyorum. Öğrenci temsilcileri, okul meclisi ve sosyal kulüpler aracılığıyla öğrencilerin görüş ve etkinliklere aktif katılımını destekliyorum.” Şeklinde belirterek çocukların, sınıf temsilcilerinin seçimi, sosyal kulüpler gibi süreçlerde katılım sağladığı durumlara örnek vermiştir.

Ahmet “Sınıf kuralları oluşturulurken öğrencilerin aktif katılımı sağlanarak fikirleri alınıyor. Çocuklar bu süreçte etkinlik katılımı sağlandığı için ve kuralları kendi belirlediği için sınıf kurallarına daha çabuk adapte olup uyuma çabasına girebiliyorlar” sınıf kurallarını belirlerken çocukların aktif katılımını ve toplulukla birlikte bir karar alma süreçlerinden örnek vermiştir.

Psikolojik Danışmanlardan Gülce “Öğretmen arkadaşlarım hikâyelerde boş bırakılan kısımları öğrencilerin tamamlamasını sağlıyor ve öğrencilerin proje çalışmalarına katılımını destekliyor.” diyerek katılımın kitap okuma etkinliklerinde örnek olduğunu belirtmiştir.

Katılımda dekorasyon

Katılım dekorasyon temasına ilişkin bulgular Tablo 5’de ve Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 5 Fotoğraf Paylaşımı

Kategoriler	Psikolojik Danışman
Paylaşılabilir	Ali, Mert, Aydan, Defne, Ahmet, Gülce, Feyza, Zümra
Kararsız	Furkan
Paylaşılmamalı	Ahsen

Tablo 4’e göre, psikolojik danışmanların büyük bir kısmı, okul internet sitelerinde çocuklara ait fotoğrafları ya da yaptıkları etkinliklerin paylaşılmasını doğru bulmadıklarını belirtmiştir. Psikolojik danışmanlardan Mert “Paylaşma konusunda çocuklar reşit olmadığından dolayı ailelerden izin alarak gerçekleştiriyoruz.” diyerek çocukların reşit olmadıkları için yasal olarak ailelerinden izin almaları gerektiğine vurgu yapmıştır. Aydan “Fotoğrafların paylaşılırken aileden izin alınması, toplumda yaşanan istismar vakalarının önüne geçilmesi açısından iyi olmuştur” demiştir. Bu sözler çocuk fotoğrafların paylaşımına yönelik ihmal ve istismar konusuna değinerek ailelerin fikrinin alınmasının çocukların yüksek yararına faydalı olduğunu vurgulamıştır. Ahmet “Çocukların yakından çekilen ve net çekilen fotoğraflar doğru bulmuyorum”, Gülce “İlk başta aileden izin alındıysa doğru buluyorum” ve Feyza “Kendim de bir anne ve öğretmen olarak çocukların okulda hangi etkinleri yaptıklarını ve katıldıklarını bilmek isterim” ifadelerini kullanmışlardır. Zümra ise “Kesinlikle doğru bulmuyorum. Ben de bir sosyal medya sayfa yöneticisiyim. Okul hesabında çocuklarla ilgili paylaşımlar yapılırken mutlaka izin alınması gerekiyor. Bakanlık bu konuda bir çalışma yapmış ve paylaşılan çocuğun velisinden izin alınmasını zorunlu kılmıştır. Velinin izni yoksa çocukların yüzü kapatılarak paylaşım yapılmalıdır. Bence doğru olan da budur. Çünkü çocukların birebir paylaşılması çocuk istismarı olarak değerlendirilebilir. Ayrıca çocuğun fotoğrafı yanlış kişilerin eline geçtiğinde, siber ortamda kötü içeriklerle ilişkilendirilebilir.” Bu paylaşımın dijital boyutuna değinmiştir. Ailenin iznin alınıp, ondan sonra çocuğun okul sitelerinde ve etkinliklerinde fotoğraflarının paylaşılması konusunda hemfikir olmuşlardır.

Psikolojik Danışmanlardan Furkan “Okul sitelerinde çocuklara ait fotoğrafların paylaşımını doğru bulmuyorum, Ama etkinlerin paylaşımı çocukların güdülenmesini sağlıyor ve bundan dolayı etkinliklere katılan çocukları veli izni ile paylaşıyoruz.” diyerek kararsızlığını dile getirmiştir.

Ahsen ise diğerlerinden farklı olarak “Kesinlikle doğru bulmuyorum, ailelerden izin alınsa da çocukların bir söz hakkı yok ve yıllar sonra ben istemiyordum neden paylaşıldı diyecek” şeklinde çocukların kendini ilgilendiren konularda söz sahibi olması gerektiği belirtmiştir.

Tablo 6 Gösteriler

Kategoriler	Psikolojik Danışman
Doğru buluyorum	Ali, Aydan, Furkan, Ahsen, Feyza
Doğru bulmuyorum	Mert, Defne, Zümra, Ahmet, Gülce

Tablo 6 incelendiğinde, yılsonu gösterilerini doğru bulan ve bulmayan psikolojik danışman sayısının eşit olduğu görülmektedir. Bu doğrultuda Psikolojik Danışman Aydan “Çocuklara rehberlik etmek önemli, tek başlarına böyle kapsamlı bir hazırlık yapabileceklerini düşünmüyorum” diyerek çocukların yılsonu ve gösteriler yapma konusunda sadece öğretmenin fikirlerinin alınmasını dile getirmiştir. Ahsen ise “Veli okul beklentisinden ve bak bizim çocuklarımız ne güzel oynuyor” diyerek beklentileri karşılamak adına öğretmen tarafından yılsonu ve etkinliklerin planlamasını doğru bulmuştur.

Defne “Bu süreçte çocuğun aktif katılımı sağlanacağı için çocuklarla birlikte akış hazırlanmalı ve fikirleri sorulmalı” demiştir. Zümra “Kendi yaşadığım bir olaydan örnek vereyim 23 Nisanda seçtiğimiz bir şarkıyı kızlara uygun olduğunu söyleyerek erkek çocuklar şarkıyı beğenmemiştir” yılsonu ve sosyal etkinliklerde çocuklarında fikirlerinin dikkate alınması gerektiğine vurgu yapmışlardır. Ahmet “Çocuklara görev vererek sen bunu yapacaksın demeyi doğru bulmuyorum” ve Gülce “Katılım için hiçbir çocuk zorlanmamalı, kendisine uygun olmayan bir dans yapmamalı.” sözlerini söyleyerek çocuklar etkinliklerde zorlanmadan kendisinin isteği etkinliklere katılmalıdır vurgusunu yapmışlardır.

Rehberlik uygulamaları

Rehberlik uygulamaları temasına ilişkin bulgular Tablo 7’de, Tablo 8’de ve Tablo 9’da verilmiştir.

Tablo 7 Öğretmenler

Kategoriler	Psikolojik Danışmanlar
Sunum	Ali, Aydan
Bilgi verme	Mert
Seminer	Furkan, Zümra, Gülce, Feyza, Ahsen
Yapmıyoruz	Defne, Ahmet

Tablo 7’ye göre, psikolojik danışmanların büyük bir kısmı çocuk katılımını desteklemek için öğretmenlere yönelik, sunum, bilgi verme, seminer gibi etkinlikler gerçekleştirdiklerini belirtmiştir. İki psikolojik danışman ise ailelere yönelik bir etkinlik yapmadıklarını açıklamıştır. Tablo 7 incelendiğinde çocuk katılımını sağlamak için Ali “Çocukların ders içi katılımına ve söz hakkına yönelik öğretmenlere sunum yapmışım” ve Aydan “Evet sunumlar genellikle sınıf yönetimi ve sınıf içi iletişimle ilgili sunumlar yapıyorum.” diyerek öğretmenlere yönelik sunumlar yaptıklarını belirtmiştir. Psikolojik Danışman Mert ise “İlk yıl geldiğim bu, okulda öğretmenlere bilgi verirken zorlandım. Rehberlik bakış açısından yoksunlar” diyerek, öğretmenlere bilgi verme konusunda zorlandığından söz etmiş.

Çoğunluğa bakıldığında öğretmenler için yapılan faaliyetlerde seminer göze çarpmıştır. Bu konuda Psikolojik Danışman Furkan, “Sınıfımızdaki dezavantajlı çocukların katılımını üst düzeye çıkartmak için seminer düzenliyoruz”, Zümra “Duygu ve düşüncelerini ifade edip özellikle çocuklara hayır diyebilme becerisini kazandırmak için öğretmenlere seminer düzenliyorum” ve Gülce “Çocuk haklarına ve sorumluluklarına yönelik öğretmen ve velilere seminer düzenliyorum. Çocuklarla da hakları konusunda konuşup el broşürleri hazırlıyorum.” demiştir.

Defne “Öğretmenlere özel rehberlik faaliyetinde bulunmuyoruz, çocukların aktif katılımına yönelik bir soru yaşadığında konuşuyoruz” ve Ahmet “maalesef öğretmenlere yönelik bir faaliyetimiz yok çünkü sen de bir öğretmensin niye bize bir eğitim veriyorsun? Sınıfın içine girmiyorsun, içine gir de gör ve konuşmak kolay vb. şeyler söyleyip kabul etmedikleri için faaliyetler düzenlemiyorum” diyerek çocuk katılımına yönelik öğretmenler için rehberlik faaliyetleri yapmadıklarını vurgulamıştır.

Tablo 8 Aileler

Kategoriler	Psikolojik Danışmanlar
Aile eğitimi	Mert, Aydan, Furkan, Zümra, Gülce
Seminer	Ali, Furkan, Defne, Zümra, Ahmet, Ahsen, Feyza
Veli toplantısı	Aydan

Tablo 8’de, katılımcıların çocuk katılımını desteklemek için ailelere yönelik faaliyetleri incelendiğinde Mert, Aydan, Furkan, Zümra ve Gülce’nin aile eğitimi verdiği Ali, Furkan, Psikolojik Danışman Defne, Zümra, Ahmet, Ahsen ve Feyza’nın seminer verdiği görülmüştür. Psikolojik danışmanların çoğunun ailelere yönelik birden fazla etkinlik gerçekleştirdikleri görülmektedir.

Psikolojik Danışmanlardan Mert “Aile eğitimi yapılsa dahi eve gittiklerinde yine bildiklerini yapıyorlar bu yüzden ben de aileleri korkutuyorum. İstismar vakalarında çocukların kendilerini ifade etmesinin önemli olduğunu söylüyorum” demesi dikkat çekicidir. Aydan aile eğitimleri ve veli toplantıları düzenliyorum arada aileleri bilgilendirmek için broşürler hazırlıyorum” şeklinde görüş bildirmiştir. Gülce “Ailelere çalışma yapıyorum, aileler ebeveyn olma konusunda deneyimli olmadıkları için haklar ve sorumluluk konusunda bocalıyorlar. Ya çok fazla hak veriyorlar ya da hiç vermiyorlar. Bu yüzden olmazsa olmaz dediğim seminer konulardan birisi benim için” şeklinde düşüncelerini ifade etmiştir. Zümra’nın “Veli-aile-çocuk işbirliğine önem veriyorum ve aile tutumlarını inceliyorum ve daha sonrasında aile tutumları hakkında seminer veriyorum” demesi çocukta katılımın ebeveyn tutum boyutuna kazandırdığı önem olarak gösterilebilir.

Tablo 9 Öneriler

Kategoriler	Psikolojik Danışmanlar
Teknoloji kısıtlaması	Ali
Ailede kaliteli vakit geçirme	Ali, Mert, Feyza
Okulda ortak karar almak	Aydan
Sınıf içi katılım	Furkan
Çocuğun kendini ifade etmesi	Defne, Gülce, Ahmet, Ahsen, Furkan
Seminer	Zümra, Ahsen

Tablo 9’a göre psikolojik danışmanlar, çocuk katılımının sağlanması için ailelere ve öğretmenlere; teknoloji kısıtlaması, aile içinde kaliteli zaman geçirme, okulda ortak karar alma, sınıf içi katılımın artırılması, çocuğun kendini ifade etmesinin desteklenmesi ve seminerler düzenlenmesi konularında tavsiyelerde bulunmuşlardır. Furkan “En fazla görevin öğretmenlere ve sınıf içinde rahatlıkla kendilerini ifade edebilmeleri önem taşır. Çocuk kendisini sınıf ortamında rahatlıkla ifade edebilmelidir” derken Mert “Çocukları dinlemelerini öneririm. Çocukların fikirlerinin önemsendiğinin hissettirilmesi onların gelişimlerine katkı sağlayacaktır.” Çocukların kendini daha iyi ifade edebilmesi için ailelerin ve öğretmenlerin desteğine ihtiyaç duyduğunun vurgusunu yapmıştır. Ahmet ise “En önemli şey çocuğu saygı duyulmalıdır. Çocuklar da ayrı bir bireydir. İkinci önemli şey çevreye çocuğun gözüyle bakabilmektir.” şeklinde görüş belirtmiştir. Ahmet çocuğun birey olarak var olduğu toplumda kendisini daha iyi ifade edebildiğini ve katılım sürecinde aktif olabildiğini düşünmektedir.

Bununla birlikte Ahsen sıfır altı yaş çocuk gelişiminde çok önemli bir yaş aralığı karşılığını alabilmek için ailelerden ekstra fedakârlık bekliyorum. Bunun yanında öğretmenlerin bilgisi sürekli tazelenmeli ailelerin yapabileceği de kendilerini geliştirmek çocuklarına vakit ayırabilmektir. Çocukla kaliteli vakit geçirmekteki kalite ifadesinin yanlış anlaşıldığını düşünüyorum.” diyerek erken çocuklukta çocuk katılımının önemini ifade etmiştir. Psikolojik Danışman Gülce “Çocukların yöreklendirilmesi gerektiğini düşünüyorum. Sadece parmak kaldıran ve sessiz çocuklar için değil ortamı sabote etmeye çalışan çocukların daha çok etkinliğe katılması taraftarıyım. Çünkü onlar bir şeyleri biliyorlar ancak ifade etmekte zorlanıyorlar. Veliler de genelde sen küçüksün konuşma karışma diyorlar.” Bu görüşe göre Gülce çocuk katılımının bütüncül olması gerektiğini vurgulamaktadır. Yalnızca uyumlu çocukların değil, kendini ifade etmekte zorlanan çocukların da etkinliklere dâhil edilmesi gerektiği belirtilmektedir. Ayrıca ailelerin çocukların söz hakkını sınırlayan tutumlarının, çocukların katılımını, ifade becerilerini ve özgüvenlerini olumsuz etkilediğine dikkat çekmektedir.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Okulda çocuk katılımı, çocukların yalnızca görüş bildirmelerine olanak tanımakla sınırlı kalmamakta; aynı zamanda bu görüşlerin karar alma mekanizmalarında etkili olmasını gerektirmektedir (Lundy, 2007). Çocukların okul yaşamına ilişkin kararlara katılımı, onların aktif vatandaşlık kapasitelerine saygı duyulan demokratik bir okul kültürünün gelişmesine katkı sağlamaktadır (Hart, 1992). Çocuk katılımını merkeze alan bu yaklaşım, hak temelli rehberlik uygulamaları ile örtüşmekte; okul psikolojik danışmanlarını, çocukların görüşlerinin duyulmasını destekleyen ve bu görüşlerin kurumsal düzeyde karşılık bulmasını sağlayan hak savunucuları olarak konumlandırmaktadır (Lansdown vd., 2014; Tarhan, 2022).

Bu araştırmada, bazı psikolojik danışmanların çocukların katılım hakkına ilişkin farkındalıklarının olduğu fakat bu hakkın kapsamı ve okul uygulamalarına nasıl sistematik biçimde entegre edileceği konusunda bilgi düzeylerinin sınırlı kaldığı görülmüştür. Bazı araştırmalardan elde edilen sonuçlar, okul psikolojik danışmanlarının çocuk haklarına ilişkin genel bir duyarlılığa sahip olmalarına karşın, özellikle katılım hakkının mevzuat temeli ve hak savunuculuğu boyutuna ilişkin bilgi eksiklikleri yaşadıklarını göstermektedir (Tarhan, 2022; Koller vd., 2024).

Bu araştırmaya katılan psikolojik danışmanlar, okulda katılımın sağlandığı durumlara sunum ve seminerler, okul meclisleri, ders planlama, sınıf kuralları, kitap okuma etkinlikleri gibi farklı konulardan örnekler vermiştir. Psikolojik

danışmanların verdikleri bu örnekler okulda çocuk katılımını çoğunlukla yapılandırılmış ve yetişkinler tarafından sınırları çizilmiş alanlarla ilişkilendirdiklerini göstermektedir. Nitekim alanyazında, öğrencilerin okul yaşamına katılımının sıklıkla okul meclisleri, sınıf içi etkinlikler ve pedagojik kararlarla sınırlı kaldığı; bu katılımın ise çoğu zaman danışma ya da görüş bildirme düzeyinde gerçekleştiği vurgulanmaktadır (Hart, 1992; Fielding, 2011). Benzer şekilde, Lundy'nin (2007) katılım modeli, okullarda çocuklara “ses” verilmesinin tek başına yeterli olmadığını; bu sesin anlamlı bir şekilde dinlenmesi ve karar süreçlerinde etkili olmasının çoğu eğitim ortamında sınırlı kaldığını ortaya koymaktadır. Ülkemizde gerçekleştirilen araştırmalarda öğretmenlerin ve psikolojik danışmanların çocuk katılımını genellikle sınıf kuralları, sosyal etkinlikler ve akademik planlama gibi alanlarla ilişkilendirdiklerini; okul politikaları ve yönetsel kararlar gibi daha üst düzey süreçlerde çocukların katılımının oldukça sınırlı olduğunu göstermektedir (Tarhan, 2022). Benzer biçimde, uluslararası alanyazında da psikolojik danışmanların çocukların karar alma süreçlerine katılımını destekleme konusunda olumlu tutumlara sahip oldukları, ancak bu tutumların uygulamaya dönüşmesini sağlayacak mesleki eğitim ve yapısal desteklerin yetersiz kaldığı vurgulanmaktadır (Graham vd., 2015; Skivenes ve Strandbu, 2006).

Mevcut araştırmaya katılan psikolojik danışmanların büyük bir kısmı, okul internet sitelerinde çocuklara ait fotoğrafları ya da yaptıkları etkinliklerin paylaşılmasını doğru bulmadıklarını belirtmiştir. Bu sonuç, psikolojik danışmanların çocukların katılım haklarını desteklerken, aynı zamanda mahremiyet ve korunma haklarını gözetken dengeleyici bir mesleki duruş sergilediklerine dikkat çekmektedir. Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Sözleşmesi (1989) Madde 16, çocukların özel yaşamlarının keyfi ya da hukuka aykırı müdahalelere karşı korunmasını güvence altına almakta; bu korumanın dijital ortamlarda da geçerli olduğunu açıkça ortaya koymaktadır. Alanyazında okulda çocuklara ait görsel ve kişisel verilerin paylaşılmasının, çocukların rızası alınsa dahi güç ilişkileri nedeniyle etik açıdan sorunlu olabileceğini ve çocukların güvenliği açısından riskler barındırdığını vurgulamaktadır (Livingstone ve Third, 2017). Steinberg (2017), çocukların kamusal görünürliğünün yetişkinler tarafından yönetildiği durumlarda, mahremiyet ihlallerinin çoğu zaman “iyi niyetli uygulamalar” olarak meşrulaştırıldığını, ancak bunun çocuk hakları bakış açısıyla çeliştiğini belirtmektedir. Okul temelli çalışmalarda da okul psikologları ve rehberlik uzmanlarının, çocukların katılımını desteklerken aynı zamanda korunma ve mahremiyet haklarını gözetken temkinli bir yaklaşım benimsemelerinin mesleki etikle uyumlu olduğu vurgulanmaktadır (Graham vd., 2013; Howe ve Covell, 2010).

Bu araştırmada, dört psikolojik danışmanın yılsonu gösterilerini doğru bulurken diğer dördünün ise doğru bulmadıkları grlmştr. Buna göre, psikolojik danışmanların bir kısmı yılsonu gösterilerini çocukların kendilerini ifade etme ve okul yaşamına katılım haklarının bir parçası olarak değerlendirirken, diğerleri de etkinlikleri çocukların mahremiyetini, güvenliğini ve çocuğun yüksek yararını zedeleyebilecek uygulamalar olarak görmeleri, alanyazında sıklıkla vurgulanan katılım ve korunma süreciyle örtüşmektedir. Bazı araştırmalar, okuldaki gösterilerin çocukların özgüvenini, aidiyet duygusunu ve kendini ifade etme becerilerini destekleyebileceğini ortaya koyarken (Hill vd., 2004;), diğer yandan bu tür etkinliklerin yetişkin beklentileri doğrultusunda yapılandırılması, çocukların rızasının göz ardı edilmesi ve kamusal görünürlüğün zorunlu hâle gelmesi durumunda etik sorunlar doğurabileceğini vurgulamaktadır (Lansdown, 2011; Steinberg, 2017). Okul psikologları ve psikolojik danışmanların bu tür uygulamalara ilişkin farklı tutumlar sergilemelerinin, ocuk katılımını destekleme işteği ile korunma ve mahremiyet sorumluluğu arasında denge kurma çabalarından kaynaklandığı ifade edilmektedir (Howe ve Covell, 2010; Tarhan, 2022). Bu sonuç, etkinliklerin çocukların görüşleri, gönüllülüğü ve yüksek yararı temelinde yeniden ele alınması gerektiğine işaret etmektedir.

Psikolojik danışmanların büyük bir kısmı ocuk katılımını desteklemek için öğretmenlere yönelik, sunum, bilgi verme, seminer gibi etkinlikler gerçekleştirdiklerini belirtmiştir. Bu bulgu, okul psikologları ve psikolojik danışmanların ocuk hakları ve katılımına ilişkin farkındalığı artırmada “dolaylı hak savunucuları” ve “kapasite geliştiriciler” olarak görüldükleri araştırmaların bulguları ile örtüşmektedir (Howe ve Covell, 2010; Graham vd., 2013). Öğretmenlere yönelik mesleki gelişim etkinlikleri, ocuk katılımının sınıf içi uygulamalara yansımada belirleyici bir rol oynar ve çocukların görüşlerinin dikkate alınması öğretmenlerin bilgi düzeyi, tutumları ve pedagojik yaklaşımları ile ilişkilidir (Lundy, 2007; Mitra, 2014). Bu durum, öğretmenlere yönelik farkındalık çalışmalarının önemli olmakla birlikte, ocuk katılımının okul genelinde bütüncül bir hak temelli yaklaşımla ele alınması gerekliliğine işaret etmektedir. Ayrıca bu araştırmaya katılan danışmanlar, ocuk katılımını desteklemek için ailelere yönelik eğitim, seminerler ve veli toplantıları düzenlediklerini ifade etmiştir. Çocukların görüşlerini ifade edebilmeleri ve bu görüşlerin dikkate alınmasının, büyük ölçüde ebeveyn tutumları, aile içi iletişim biçimleri ve yetişkinlerin çocukları yetkin bireyler olarak görme düzeyleri ile ilişkili olduğuna değinilmektedir (Lansdown, 2011; Hill et al., 2004). Bu sonuç, ocuk katılımının sürdürülebilir biçimde güçlendirilmesi için aileleri kapsayan çok paydaşlı ve hak temelli yaklaşımların gerekliliğini ortaya koymaktadır.

Mevcut araştırmada yer alan psikolojik danışmanlar, çocuk katılımının sağlanması konusunda ailelere teknoloji kısıtlaması, ailede kaliteli vakit geçirme gibi öneriler verdiklerini söylemiştir. Öğretmenlere ise okulda ortak karar almak, sınıf içi katılımı sağlamak, çocuğun kendini ifade etmesi gibi konularda öneriler sunduklarını söylemiştir. Alanyazında bu konuda yapılan araştırmalar, aşırı ve denetimsiz teknoloji kullanımının çocuk–ebeveyn etkileşimini zayıflatarak çocukların karar süreçlerine katılımını sınırlandırabileceğini; buna karşılık nitelikli aile etkileşimlerinin çocukların kendini ifade etme becerilerini ve özyeterlilik algılarını güçlendirdiğini ortaya koymaktadır (Livingstone ve Blum-Ross, 2020). Okulda ise, öğretmenlerin ortak karar alma ve katılımcı sınıf uygulamalarını benimsemelerinin, çocukların görüşlerini ve okul yaşamına aidiyetlerinin artmasını desteklediği; bu tür uygulamaların özellikle çocuk katılımını kurumsal düzeyde güçlendirdiği vurgulanmaktadır (Lundy, 2007; Mitra, 2008). Bu sonuçlar, çocuk katılımının yalnızca okul içi uygulamalarla değil, aile ve dijital yaşamı da kapsayan bütüncül bir yaklaşımla ele alınması gerektiğine işaret etmektedir.

Bu araştırma, psikolojik danışmanların çocuk katılımını destekleme konusunda hak temelli bir farkındalığa sahip olduklarını; ancak bu farkındalığın çoğunlukla yapılandırılmış, yetişkinler tarafından sınırları belirlenen uygulamalarla sınırlı kaldığını ortaya koymaktadır. Psikolojik danışmanların çocuk katılımını desteklerken katılım ile korunma ve mahremiyet hakları arasında bir denge kurmaya çalıştıklarını; bu dengeyi öğretmenlere ve ailelere yönelik bilgilendirme, farkındalık ve rehberlik çalışmaları yoluyla güçlendirmeyi tercih ettikleri görölmüştür. Bununla birlikte, çocuk katılımının okul politikaları ve yönetsel kararlar gibi daha üst düzey süreçlere yeterince yansımadağı; katılımın kurumsal ve sistematik bir hak temelli çerçeve içinde ele alınmasına yönelik mesleki eğitim ve yapısal desteklere ihtiyaç duyulduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu açıdan okulda çocuk katılımının desteklenmesi için okul psikolojik danışmanlarının hak savunuculuğu rollerinin kurumsal düzeyde tanınması ve desteklenmesi önem taşıdığı görölmüştür.

Araştırmanın sonuçları doğrultusunda aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir:

- Okul psikolojik danışmanlarına yönelik çocuk katılımı ve hak savunuculuğu temelli hizmet içi eğitimler yaygınlaştırılmalıdır.
- Okullarda çocuklara ait görsel ve kişisel verilerin paylaşımına ilişkin açık, hak temelli ve çocukların yüksek yararını gözeten dijital politika ve etik yönergeler geliştirilmelidir. Bu süreçte okul psikolojik danışmanlarının görüşlerine ve mesleki değerlendirmelerine yer verilmelidir.

- Ailelerin çocukları karar süreçlerine dâhil etmelerini destekleyen rehberlik çalışmaları yaygınlaştırılmalıdır.
- Bundan sonraki araştırmalarda psikolojik danışmanların, çocukların, anne babaların çocuk katılımına yönelik görüşleri karşılaştırılabilir.

KAYNAKÇA

- Akyol, T., & Erdem, H. (2021). “Başarılı bir öğretmenin çocukların katılımına önem vermesi gerektiğini düşünüyorum.”: Okulda çocuk katılımına ilişkin fenomenolojik bir çalışma. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 10(2), 1655–1677. <https://doi.org/10.15869/itobiad.820944>
- Atasü Topçuoğlu, R. (2019). Türkiye’de göçmen çocukların katılım hakkı. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 8(1), 408–430. <https://doi.org/10.15869/itobiad.468025>
- Baltacı, Ö. & Akbulut, Ö. F. (2020). Psikolojik danışman adaylarının çocuk haklarına ilişkin tutumlarının yordayıcısı olarak çocuğa yönelik şiddete duyarlık. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(2), 1025–1062.
- Batur Musaoğlu, E. (2012). *MEB 36-72 aylık çocuklar için okul öncesi eğitim programı'nın (2006) çocuk hakları açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara Üniversitesi.
- Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Sözleşmesi (BM ÇHS) (1989). “Çocuk Haklarına Dair Sözleşme”, <https://www.unicef.org/turkiye/cocuk-haklarına-dair-sözleşme>
- Church, A., & Bateman, A. (2019). Children’s right to participate: How can teachers extend child-initiated learning sequences? *International Journal of Early Childhood*, 51, 265–281. <https://doi.org/10.1007/s13158-019-00250-7>
- Creswell, J. W. (2013). *Qualitative inquiry & research design choosing among five approaches* (3rd ed.). Sage.
- Daniels-Simmonds, L. (2009). *Early childhood professionals' beliefs and practices regarding the rights of young children to express views and to be heard*. Unpublished Doctoral Thesis. Texas Woman University: Texas.
- Erbay, E. (2013). Çocukların katılım hakkı üzerine bir Türkiye değerlendirmesi, *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 38–54.
- Erbay, E. (2016). *Çocuk katılımı*. Nobel Akademik Yayıncılık.
- Fazlıoğlu, Z. (2007). *Çocuk Hakları Sözleşmesinde yer alan çocuk hakları konusunda öğretmenlerin ve yöneticilerin bilinç düzeyleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yeditepe Üniversitesi.
- Fielding M. (2011). *Student voice and the possibility of radical democratic education: re-narrating forgotten histories, developing alternative*

- futures*. The student voice handbook: Bridging the academic/practitioner divide, 3–17.
- Fraenkel, J. R., & Wallen, N. E. (2005). *How to design and evaluate research in education* (6th edition). McGraw Hill.
- Gökmen, G. (2020). Okul psikolojik danışmanlığında hak savunuculuğu. *Journal of Inclusive Education in Research and Practice*, 1(1), 55–73.
- Graham, A. P., Powell, M. A., Anderson, D., Fitzgerald, R., & Taylor, N. (2013). *Ethical research involving children*. UNICEF Office of Research Innocenti.
- Graham, A., & Fitzgerald, R. M. (2010). Children's participation in research: some possibilities and constraints in the current Australian research environment. *Journal of Sociology*, 46(2), 133–147. <https://doi.org/10.1177/1440783309355065>
- Haklıdır, E. A., Orbey, B., & Şahin, P. (2023). Multiple meanings of child participation in architecture and planning: Revisiting the participation ladder. *Tasarım Kuram*, 19(39), 406–426. <https://doi.org/10.59215/tasarimkuram.401>
- Hart, R.A. (1992). *Children's participation: From tokenism to citizenship*. UNICEF International Child development Center, New York.
- Hill, M., Davis, J., Prout, A., & Tisdall, K. (2004). Moving the participation agenda forward. *Children & Society*, 18(2), 77–96.
- Howe, R. B., & Covell, K. (2010). Miseducating children about their rights. *Education, Citizenship and Social Justice*, 5(2), 91–102. <https://doi.org/10.1177/1746197910370724>
- İçli, M. (2024). *Çocuk katılımını benimsemiş okullarda okul öncesi çocukların ve öğretmenlerin çocuk katılımına ilişkin görüşleri*. Yüksek lisans tezi. İstanbul Kültür Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.
- Jaffer, A. (2022). *The role of school counselors in advocating for social justice for all students during the Covid-19 Pandemic*. Dissertations. 62. <https://doi.org/10.31979/etd.s3q9-q2kc>
- Kirby, P., & Bryson, S. (2002). *Measuring the magic?: Evaluating and researching young people's participation in public decision making*. Carnegie Young People Initiative.
- Koller, D., Espin, S., Indar, A., Oulton, A., & LeGrow, K. (2024). Children's participation rights and the role of pediatric healthcare teams: A critical review. *Journal of Pediatric Nursing*, 77, 1–12. <https://doi.org/10.1016/j.pedn.2024.02.023>
- Kozikoğlu, İ. (2019). Okul öncesi öğretmenlerinin çocuk hakları ve çocuk katılım hakkına ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Erken Çocukluk*

- Çalışmaları Dergisi*, 3(2), 380–405. <https://doi.org/10.24130/eccd-jecs.1967201932166>
- Lansdown, G. (2011). Every child's right to be heard. A resource guide on the UN committee on the rights of the child General Comment 12, 1-180.
- Lansdown, G., Jimerson, S. R., & Shahroozi, R. (2014). Children's rights and school psychology: Children's right to participation. *Journal of School Psychology*, 52(1), 3–12. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2013.12.006>
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1986). But is it rigorous? Trustworthiness and authenticity in naturalistic evaluation. *New Directions for Program Evaluation*, 30, 73–84. <https://doi.org/10.1002/ev.1427>
- Livingstone, S., & Blum-Ross, A. (2020). *Parenting for a digital future: How hopes and fears about technology shape children's lives*. Oxford University Press.
- Livingstone, S., & Third, A. (2017). Children and young people's rights in the digital age: An emerging agenda. *New Media & Society*, 19(5), 657–670. <https://doi.org/10.1177/1461444816686318>
- Lundy, L. (2007). 'Voice' is not enough: conceptualising Article 12 of the United Nations Convention on the Rights of the Child. *British Educational Research Journal*, 33(6), 927–942. <https://doi.org/10.1080/01411920701657033>
- Malti, T., & Noam, G. G. (2016). Social-emotional development: From theory to practice. *European Journal of Developmental Psychology*, 13(6), 652–665. <https://doi.org/10.1080/17405629.2016.1196178>
- Markström, A., Andersson, C., Björkhagen Turesson, A., & Plantin, L. (2025). A collaborative process: child participation in interventions provided by Swedish child and family welfare services. *Nordic Social Work Research*, 15(1), 153–166. <https://doi.org/10.1080/2156857X.2024.2317217>
- Merriam, S. B. (2013). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. 3rd ed. Jossey Bass.
- Mitra, D. L. (2008). *Student voice in school reform: Building youth-adult partnerships that strengthen schools and empower youth*. Suny Press.
- Mitra, D. L. (2014). *Student voice in school reform: Building youth-adult partnerships that strengthen schools and empower youth*. State University of New York Press.
- Olsen, R. K. (2023). Key factors for child participation: An empowerment model for active inclusion in participatory processes. *Frontiers in Psychology*, 14, 1247483. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1247483>
- Osler A., & Starkey, H. (1996). *Teacher education and human rights*. David Fulton.

- Özkan, K. (2013). *Okul öncesi öğretmenlerinin çocuk hakları konusundaki görüşlerinin belirlenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi.
- Peker Ünal, D. (2010). *İlköğretim öğretmenlerine yönelik web tabanlı çocuk hakları eğitimi programı*. Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Pilatin, G. (2019). *Okul öncesi öğretmen adaylarının çocuk haklarına ilişkin tutumlarının incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.
- Pitsou, C., Katsantonis, I. G., Katsantonis, A., & Gorozidis, G. S. (2025). Empowering and promoting children's rights by implementing skills labs using engaging learning activities. *Societies*, 15(4), 84. <https://doi.org/10.3390/soc15040084>
- Schweiger, G., & Rölz, R. (2025). Children's right to participate in child and youth welfare. *Global Studies of Childhood*, 0(0), 1–18. <https://doi.org/10.1177/20436106251361170>
- Skivenes, M., & Strandbu, A. (2006). A child perspective and children's participation. *Children, youth and environments*, 16(2), 10–27.
- Steinberg, S. B. (2017). *Sharenting: Children's privacy in the age of social media*. University of Florida Levin College of Law Research Paper No. 16–41.
- Şahin, S., ve Polat, O. (2012). Türkiye’de ve dünyadaki gelişmiş ülkelerde çocuk katılım hakkı algısının ve uygulamalarının karşılaştırılması. *Hukuk ve İktisat Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 275–282.
- Tarhan, S. (2022). School counsellors' perceptions of school justice and awareness of advocacy duties. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 29, 33–55. <https://doi.org/10.14689/enad.29.2>
- Topsakal, C., & Ayyürek, O. (2012). Sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre öğrencilerin çocuk haklarını kullanmaları. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(2), 37–53.
- Topses, G., ve Serin, N. B. (2012). *Psikolojik danışma ve kişilik kuramları*. Nobel Akademik Yayıncılık.
- Tozduman Yaralı, K., & Güngör Aytar, F. A. (2017). Okul öncesi sınıflarında çocuğun katılım hakkının çocukların ve öğretmenlerin görüşlerine göre incelenmesi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 29–47. <https://doi.org/10.14686/buefad.263554>
- Turnšek, N. (2009). Children as citizens “here and now” - democratic participation as a core citizenship education in early years. 007

International Magazine for Educational Sciences and Practice, 5-6, 1–6.
<https://www.researchgate.net/publication/235975196>

Turnšek, N. (2016). Teachers' implicit theories on child participation in preschool. *Athens Journal of Education*, 3(1), 7–18.

Uçuş, Ş. (2014). Çocuk hakları eğitimi programının hazırlanması ve değerlendirilmesi: uygulama öğretmeninin ve katılımcıların görüşleri. *International Journal of New Trends in Arts, Sports & Science Education*, 3(2), 1–24.

Yıldırım, A., & Şimşek H. (2008). *Qualitative research methods in social sciences*. Seçkin.

Yüksel, B., ve Yazıcı, Z. (2019). Öğretmen adaylarının çocuk katılım hakkına ilişkin farkındalıklarının değerlendirilmesi. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 3(2), 457–477. <https://doi.org/10.24130/eccd.jecs.1967201932169>

6. Bölüm

Erken Çocuklukta Önleyici Müdahale: Fun FRIENDS Programı ve Uyarlama Önerileri

Merve ÇİÇEK¹ , Nilay DEROBALI²

GİRİŞ

Gelişim açısından kritik bir dönem olan erken çocuklukta atılacak adımlar, bireyin tüm yaşamını etkileyecek uzun vadeli sonuçlar doğurabilmektedir. Bu süreçte çocuğa sağlanan zenginleştirilmiş çevre, nitelikli bakım ve yapılandırılmış öğrenme fırsatları; akademik başarı, sosyal ilişkiler, öz düzenleme becerileri ve psikolojik iyi oluş gibi çok boyutlu alanlarda belirleyici rol oynamaktadır (National Association for the Education of Young Children [NAEYC], 2018). Şüphesiz bu dönemde yapılacak müdahaleler, çocuğun gelişimini olumlu yönde destekleyerek onu ileri taşıyabileceği gibi; eksik, yetersiz ya da hatalı müdahaleler, yaşam boyu sürebilecek çeşitli güçlüklerin ortaya çıkmasına da neden olabilir (Wustmann Seiler ve ark., 2022). Bu nedenle erken çocukluk döneminde uygulanan önleyici müdahale programları, gelişimi destekleyici uygulamalar kadar önem taşımaktadır. Özellikle sosyal-duygusal alana yönelik yeterli destek sağlanmadığında, çocuklarda ilerleyen yaşlarda kaygı bozuklukları, davranışsal problemler ve sosyal uyum güçlükleri görülme riski artmaktadır (Kästner ve ark., 2023). Çocukların kaygı düzeylerini azaltmayı, sosyal-duygusal becerilerini geliştirmeyi ve psikolojik dayanıklılıklarını artırmayı hedefleyen erken müdahale programları, bireysel katkı sağlamanın yanında, toplumsal düzeyde de olumlu etkiler yaratmaktadır. Özellikle risk altındaki çocuklara yönelik erken yaşta uygulanan müdahale programları; dil gelişimi ve problem çözme gibi bilişsel becerilerin desteklenmesine; saldırganlık ve dikkat dağınıklığı gibi davranışsal sorunların azaltılmasına; doğum ağırlığı ve aşılama gibi sağlıkla ilgili alışkanlıkların pekiştirilmesine; empati ve arkadaşlık kurma gibi sosyal-duygusal becerilerle ilgili yeterliliklerin geliştirmesine katkı sağlamaktadır (Gray & McCormick, 2005).

Erken yaşta gerçekleştirilen müdahale programları kısa vadeli gelişimsel kazanımların ötesinde, yaşam boyu sürececek olumlu etkiler yaratarak sağlam bir

¹ Ege Üniversitesi, İzmir, ORCID: 0009-0001-9401-4512

² Doç. Dr., Ege Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, nilay.dereobali@ege.edu.tr, ORCID: 0000-0002-7769-5985

temel oluşturmaktadır. Yapılan araştırmalar bu programların bireylerin yaşam boyu refahını yükseltmenin yanı sıra kamu harcamalarını azaltarak toplumsal düzeyde ekonomik fayda sağladığını da göstermektedir (Gray & McCormick, 2005; Heckman, 2000). 20 farklı erken çocukluk müdahale programının incelendiği RAND (Research and Development) raporunda, programların uzun vadede oluşturduğu ekonomik faydalara dair bulgular yer almaktadır. Raporda, özellikle Perry Preschool, Chicago CPC gibi programlara dair uzun süreli izleme çalışmaları, her bir çocuğa yapılan yatırımın 7 ila 17 katı ekonomik geri dönüş sağladığını ortaya koymaktadır (Karoly ve ark., 2005). Bu noktada erken çocukluk döneminde gelişimi desteklemeye yönelik uygulanan programların önemi giderek artmaktadır.

Erken Çocuklukta Uygulanan Küresel Yaklaşımlar

Sosyal Duygusal Gelişim Temelli Erken Çocukluk Dönemi Müdahale Programları

Dünya üzerinde sosyal-duygusal gelişimi desteklemeye yönelik birden çok müdahale programı geliştirilmiştir. Bu programlar, çocukların duyguları tanıma, ifade etme, problem çözme, empati kurma, öz düzenleme gibi temel sosyal-duygusal becerileri edinmelerini hedeflemektedir. Uygulama biçimleri ve hedef yaş grupları farklılık gösterse de çoğu müdahale programı sınıf ortamında uygulanabilecek şekilde tasarlanmış ve erken çocukluk döneminden itibaren uygulanmaya başlamıştır. Bu kapsamda sosyal duygusal gelişim temelli erken çocukluk müdahale programlarından birkaç tanesi aşağıda sıralanmıştır.

Paths

Sosyal duygusal gelişim temelli müdahale programları arasından en çok öne çıkanlardan biri PATHS (Promoting Alternative Thinking Strategies) programıdır. Türkçeye "Alternatif Düşünme Stratejilerinin Teşvik Edilmesi" olarak çevrilen bu program, Prof. Mark T. Greenberg ve Prof. Carol A. Kusché tarafından 1980'li yılların sonunda ABD'de, Washington Üniversitesi bünyesinde geliştirilen program; işitme engelli çocukların sosyal-duygusal gelişimini desteklemeyi amaçlamıştır (Greenberg & Kusché, 1993). Programdan etkili sonuçlar elde edildiği belirlendikten sonra 3 ile 12 yaş aralığını kapsayan evrensel bir sosyal-duygusal müdahale programı haline getirilmiştir (Kusché & Greenberg, 2011). Program, duyguların tanınması, ifade edilmesi, sosyal problem çözme ve öz kontrol gibi becerileri öğretmeyi amaçlayan yapılandırılmış içeriklerden oluşmaktadır. Program hakkında önceden eğitim alan öğretmenler bu çalışmaları haftada iki ila üç kez, 20-40 dakikalık dersler şeklinde planlayarak kendi sınıflarında uygulamaktadırlar

(Kusché & Greenberg, 2011; What Works Clearinghouse, 2021). Programın etkililiği üzerine yapılan çalışmalar; sosyal duygusal becerileri geliştirdiğini ve davranış problemlerini azalttığını göstermektedir (Crean & Johnson, 2013). PATHS programı, yalnızca Birleşik Krallık'ta 250'den fazla okulda uygulanmış olup, dünya genelinde 20'den fazla ülkede kullanılarak yaygın sosyal duygusal öğrenme müdahale programlarından biri haline gelmiştir (Shi, Cheung & Ni, 2022, s. 2).

Second Step

Bu alanda öne çıkan programlardan bir diğeri ise Second Step programıdır; program 1980'lerin sonunda ABD merkezli kâr amacı gütmeyen bir kuruluş olan Committee for Children tarafından geliştirilmiştir. Program çocuklara; empati kurma, duyguları tanıma ve yönetme, problem çözme, sorumlu karar alma, olumlu akran ilişkileri gibi becerileri kazandırarak çocukların sosyal-duygusal gelişimlerini desteklemeyi, güvenli okul ortamları yaratmayı ve zorbalığı önlemeyi amaçlamaktadır (Committee for Children, 2023). Okul öncesinden başlayarak lise seviyesine kadar farklı yaş gruplarına hitap eden program; Second Step® Early Learning (4–5 yaş), Second Step® Elementary (Anaokulu–5. Sınıf), Second Step® Middle School (6–8. Sınıf), Second Step® High School (9–12. Sınıf) olmak üzere 4 farklı modülden oluşmaktadır (Committee for Children, 2023). Bu modüllerin her biri uygulama sıklığı ve süresi bakımından farklılık göstermektedir. Okul öncesi döneme yönelik olan ve Second Step Early Learning olarak adlandırılan modül ise 5 üniteden oluşmaktadır. Her bir ünite önceden eğitim almış öğretmenler tarafından 28 hafta boyunca her gün bir kere olmak üzere büyük veya küçük grup etkinlikleri şeklinde uygulanmaktadır (Committee for Children, 2021; Wenz-Gross ve ark., 2018). Yapılan çalışmalar Second Step programının; zorbalık ve davranış sorunlarının azalması, akademik başarıya katkı ve öz düzenleme, empati gibi sosyal duygusal davranışlarda artış yarattığını belirlemiştir (Low ve ark., 2015; Wenz-Gross ve ark., 2018; Espelage ve ark., 2013; Cook ve ark., 2018). Dünya genelinde 25 binden fazla okulda kullanılarak yaygın sosyal duygusal öğrenme müdahale programlarından biri haline gelmiştir (Low ve ark., 2015).

Zippy's Friends

Zippy's Friends programı diğerlerinden farklı olarak İngiltere merkezli *Partnership for Children* adlı sivil toplum kuruluşu tarafından 1990'ların sonunda geliştirilmiştir. Uluslararası uzmanlardan oluşan ekip, programı Lazarus ve Folkman'ın Başa Çıkma (Coping) Teorisine dayandırmaktadır (Clarke & Barry, 2010). Program, çocukların başa çıkma becerilerini

çeşitlendirerek günlük yaşam problemleriyle esnek ve etkili biçimlerde başa çıkmalarını desteklemeyi amaçlayan okul temelli bir duygusal iyilik hali programıdır (Clarke & Barry, 2010). 6 ana tema etrafında şekillendirilen modüller 5-7 yaş arası öğrencilere 24 hafta boyunca haftada birer kere uygulanmaktadır. Yapılan araştırmalar, Zippy's Friends programının çocukların olumlu başa çıkma stratejilerini kullanma becerilerini, öz düzenleme kapasitelerini, akran ilişkilerini ve sosyal becerilerini anlamlı düzeyde geliştirdiğini ortaya koymuştur (Holen et al., 2012; Mishara & Ystgaard, 2006). Litvanya'da gerçekleştirilen çalışmada ise programın, çocuklardaki dışsallaştırma eğilimleri ve hiperaktivite gibi problem davranışların azaltılmasında etkili olduğu bulunmuştur (Mishara & Ystgaard, 2006). Dünya genelinde 30'dan fazla ülkede uygulanarak yaygın sosyal duygusal öğrenme müdahale programlarından biri haline gelmiştir (Partnership for Children, 2024; What Works Data, t.y.).

Friends

FRIENDS programı Dr. Paula Barrett tarafından 1990'lı yılların sonunda Avustralya'da geliştirilen, bilişsel davranışçı terapi temellerine dayandırılan bir sosyal-duygusal müdahale programıdır (Barrett, 2005). Başlangıçta klinik düzeyde anksiyete bozukluğu tanısı almış çocuklara yönelik, kaygı ve depresyonun önlenmesi ve tedavisini sağlamak amacıyla geliştirilmiştir. Programın etkililiği yapılan çalışmalarla kanıtlandıktan sonra, yalnızca klinik tanı almış çocuklara yönelik değil; aynı zamanda risk altında bulunan ya da tipik gelişim gösteren çocuklara da uygulanabilen önleyici bir müdahale programı haline gelmiş ve böylece daha geniş bir kitleye hitap etmeye başlamıştır (Shortt ve ark., 2001; World Health Organization, 2004). Okul öncesinden dönemden başlayarak yetişkinlik dönemlerine kadar farklı yaş gruplarına hitap eden program; Fun FRIENDS: 4-7 yaş arası, FRIENDS For Life: 8-11 yaş arası, MyFRIENDS Youth: 12-15 yaş arası, Adult Resilience: 16-18 yaş ve üzeri olmak üzere 4 ana modülden oluşmaktadır (Friends Resilience, t.y.).

FRIENDS programı, uygulama bağlamına göre farklı şekillerde yürütülebilmektedir. Klinik temelli uygulamalarda program, genellikle klinik ortamlarda uzmanlar tarafından gerçekleştirilirken, okul temelli uygulamalarda ise program hakkında önceden eğitim almış öğretmenler tarafından sınıf ortamlarında uygulanabilmektedir. Toplam 10 oturumdan oluşan modüller haftada birer kez, etkinliklere göre değişiklik gösteren sürelerde uygulanmaktadır (Shortt ve ark., 2001; Friends Resilience, t.y.). FRIENDS programının etkililiği, yapılan deneysel çalışmalarda kaygı düzeyinde belirgin

azalma ve tanıdan çıkış oranlarında anlamlı artışla kanıtlanmıştır (Shortt ve ark.). Program İrlanda'nın da aralarında bulunduğu en az 20 ülkede uygulanmaktadır (Wigelsworth ve ark., 2018).

Geleneksel FRIENDS programları, genellikle 6 yaş ve üzeri çocuklara yönelik önleyici müdahalelerden oluşmaktadır. Ancak 4–7 yaş aralığındaki çocukluk çağı anksiyetesinin yaygınlığı ve bu yaş grubuna yönelik müdahale seçeneklerinin sınırlı oluşu, oyun temelli ve gelişimsel olarak uygun bir program ihtiyacını ortaya koymuştur. Bu doğrultuda, FRIENDS programının temel ilkelerine bağlı olarak geliştirilen Fun FRIENDS, erken çocukluk dönemine özgü özellikler göz önünde bulundurularak Paula Barrett tarafından geliştirilmiştir (Pahl & Barrett, 2010; Barrett ve ark., 2015).

Fun FRIENDS, FRIENDS programının erken çocukluk dönemine özelleştirilmiş bir boyutu olarak karşımıza çıkmaktadır. Program, bilişsel davranışçı terapi (Cognitive Behavioural Therapy – CBT) ilkelerini, sosyal-duygusal öğrenme (SEL) bileşenlerini ve psikolojik dayanıklılık geliştirme stratejilerini içinde barındıran çoklu bir yapıya sahiptir (Pahl & Barrett, 2007). Bu yaş döneminde öz düzenleme, duygu kontrolü, benlik algısı, prososyal davranışlar ve empati gelişimi birden çok sosyal duygusal becerinin kazanılmaya başladığı görülmektedir (CASEL, 2020; MEB, 2022). Fun Friends programı bu becerileri destekleyerek çocukların stres ve kaygı ile başa çıkma kapasitelerini güçlendirir (Barrett ve ark., 2015). PATHS, Second Step ve Zippy's Friends gibi sosyal-duygusal programlar; sosyal beceriler, öz düzenleme, problem çözme gibi becerileri desteklese de Fun Friends bunlardan ayrı olarak, çocukluk çağı anksiyetesini önlemeye yönelik özel olarak yapılandırılmıştır. CBT temeli sayesinde programın bilimsel geçerliliği artmakta ve uygulayıcılara sistematik bir yol haritası sunmaktadır (Pahl & Barrett, 2007).

Fun FRIENDS Erken Müdahale Programı

Programın Felsefesi ve Temel Kuramsal Dayanakları

Fun FRIENDS programı, çocukların psikolojik sağlamlıklarını artırmak ve duygusal gelişimlerini desteklemek amacıyla geliştirilmiş bütüncül bir müdahale programıdır. Erken çocukluk döneminde sıkça rastlanan anksiyete ve duygu düzenleme zorluklarını, gelişimsel düzeye uygun önleyici stratejiler aracılığı ile desteklemektedir (Pahl & Barrett, 2007). Programın felsefesinde, anksiyete, depresyon, kaygı gibi erken dönemde ortaya çıkan ruh sağlığı sorunlarının yalnızca ortaya çıktıktan sonra değil çıkmadan önce de önleyici stratejiler ile müdahale edilmesinin mümkün olduğu inancı yatar (Wigelsworth et al., 2018). Hedef kitlesi yalnızca klinik tanı almış çocuklarla sınırlı olmayıp,

4-7 yaş aralığında, risk altında bulunan ve tipik gelişim gösteren çocukları da kapsamaktadır. Bu bağlamda evrensel (primary), seçici (secondary) ve hedefe yönelik (tertiary) olmak üzere 3 önleyici müdahale türü bulunmaktadır. Programın kuramsal temelinde, bireyin düşünce, duygu ve davranışları arasındaki etkileşimi esas alan Bilişsel Davranışçı Terapi (CBT) modeli yer almaktadır (Pahl & Barrett, 2007). Program dayandığı bu kuramsal temelden yola çıkarak çocukların düşünceleri, duyguları ve davranışları arasındaki ilişkiyi kavramalarını sağlamayı; böylece olumsuz düşünce kalıplarının yaşa uygun yöntemlerle değiştirilebileceğini savunur. CBT modelinin sağladığı çerçeve sayesinde çocuklar olumsuz düşüncelerini tanımayı ve bu düşünceleri daha olumlu, alternatif düşünceler ile değiştirmeyi öğrenmektedirler. Küçük çocukların gelişimsel düzeylerine uygun olarak oyun temelli bir öğrenme süreci sunan program, ailelerin de sürece aktif katılımını teşvik ederek öğrenmenin devamını sağlar (Friends Resilience, t.y.). Fun FRIENDS programını oluşturan, çocukların psikolojik dayanıklılığını ve duygusal iyi oluşunu güçlendirmeyi amaçlayan kuramsal temellerden birkaçı şöyledir;

- Bilişsel Davranışçı Terapi (Cognitive Behavioural Therapy- CBT)
- Dayanıklılık Kuramı (Resilience Theory)
- Sosyal Duygusal Öğrenme (Social- Emotional Learning- SEL) (Pahl & Barrett, 2007; Wigelsworth ve ark., 2018).

Bilişsel Davranışçı Terapi (Cognitive Behavioural Therapy- CBT)

Fun FRIENDS programının temel kuramsal dayanağı, Bilişsel Davranışçı Terapi (Cognitive Behavioural Therapy – CBT) yaklaşımıdır. 1960’larda Dr. Aaron T. Beck tarafından geliştirilen bu yaklaşım bireylerin duyguları, düşünceleri ve davranışları arasındaki etkileşimi temel alan ve bu üç kavramın birbirini karşılıklı etkilediğini kabul eden bir terapi modelidir. CBT’ye göre bireylerin yaşadığı psikolojik sorunlar, olayları algılama ve yorumlama biçimlerinden kaynaklanan bilişsel süreçlerle bağlantılıdır. Beck’in (1979) öncülük ettiği yaklaşım olumsuz veya işlevsiz düşüncelerin değiştirilmesiyle duygusal ve davranışsal sorunların iyileştirilebileceğini öne sürer. Fun FRIENDS programı bu modeli, çocukların gelişim düzeyine uygun bir biçimde yapılandırarak uygulamaktadır. Program sürecinde çocuklara, düşüncelerinin duygularını ve davranışlarını nasıl etkilediği öğretilir. Örneğin; çocuklar, “Ben bunu yapamam”, “Herkes bana gülüyor” gibi olumsuz düşünceleri fark etmeyi ve bu düşüncelerin yerine daha gerçekçi ve destekleyici düşünceler olan; “Deneyebilirim”, “Herkes hata yapabilir” gibi destekleyici düşünceleri koymayı öğrenirler. (Barrett, 2005; Wigelsworth ve ark., 2018). Bu yaklaşımla çocukların yalnızca anlık çözümlere ulaşması değil uzun vadede

karşılaşılabilecekleri sosyal duygusal güçlüklerle karşı daha dayanıklı ve çözüm odaklı bireyler olarak yetişmesi hedeflenmektedir.

Dayanıklılık Kuramı (Resilience Theory)

Fun FRIENDS programının kuramsal dayanaklarından biri, Dayanıklılık Kuramı'dır (Resilience Theory). 1970'lerde Norman Garnezy öncülüğünde geliştirilen kuram, bireylerin zorluklar, stres ve riskli yaşam koşulları karşısında gösterdikleri uyum süreçlerini temel alan ve dayanıklılığın hem bireysel hem çevresel etmenlerle şekillenen dinamik bir süreç olduğunu kabul eden bir yaklaşımdır (Masten, 2001; Rutter, 1987). Dayanıklılık kuramına göre, bireylerin stres ve travma karşısında sergiledikleri davranış yalnızca yaşanan olumsuzlukların boyutuna değil bireyin başa çıkma kapasitesine de bağlıdır (Masten, 2001; Rutter, 1987). Dayanıklılık kuramının temelinde, yaşamda zorluklarla karşılaşmanın kaçınılmaz olduğu; ancak uygun başa çıkma stratejileri aracılığıyla bu zorluklara karşı koymanın ve bu süreçte gelişmenin mümkün olduğu anlayışı yer alır (Lazarus & Folkman, 1984). Fun FRIENDS programı bu modeli, çocukların psikolojik uyum becerilerini destekleyecek şekilde yapılandırarak uygulamaktadır (Pahl & Barrett, 2007). Program süresince çocuklara yaşadıkları olumsuz deneyimlere rağmen kendilerini ifade etmeleri, çözüm yolları geliştirme becerileri kazandırılır. Örneğin paylaşım konusunda sorun yaşayan bir çocuk, bunu ağlayarak ya da şiddetle değil; sözel ifadelerle çözmeyi, arkadaşlarından özür dilemeyi ve yeni çözüm yolları geliştirmeyi öğrenir. Bu yaklaşımla çocukların problem çözme, empati kurma becerilerinin gelişmesi; sosyal uyum, duygusal esneklik ve psikolojik dayanıklılıklarının artması hedeflenmektedir.

Sosyal Duygusal Öğrenme (Social Emotional Learning- SEL)

Fun FRIENDS programının kuramsal dayanaklarından bir diğeri, Sosyal Duygusal Öğrenme'dir (SEL). Bu kavramın kökleri 1970'li yıllara uzanmakta olup, Dr. James P. Comer'ın Yale Üniversitesi Çocuk Çalışmaları Merkezi bünyesinde başlattığı School Development Program (SDP) aracılığıyla çocukların akademik başarısının sosyal ve duygusal gelişimle yakından ilişkili olduğu fikri ilk kez ortaya konmuştur (Comer, 1980). Sosyal duygusal öğrenme terimi ise ilk kez 1994 yılında kullanılmış (CASEL, 2020), aynı yıl kurulan Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning (CASEL) adlı kuruluş aracılığıyla sistematik bir çerçeveye oturtulmuştur (Elias ve ark., 1997). Sosyal duygusal öğrenmeye göre, okul ortamları öğrencilerin sosyal ve duygusal becerilerine sistematik biçimde odaklandıklarında, akademik başarı düzeylerinde artış, davranış problemlerinde azalma ve öğrenciyi çevreleyen

ilişkilerin kalitesinde iyileşme görülmektedir (Elias ve ark., 1997). SEL'in odaklandığı 5 temel yetkinlik alanı bulunmaktadır; Öz-farkındalık, Öz-yönetim, Sosyal farkındalık, İlişki kurma becerileri, Sorumlu karar verme (CASEL, 2020). Bu alanların etkili bir biçimde desteklenmesiyle öğrencilerin sadece bireysel beceriler değil, akademik ve toplumsal gelişimini desteklemeye yönelik bir dönüşüm de hedeflenmektedir (CASEL, 2020; Durlak ve ark., 2011). Fun FRIENDS programı da bu beş temel sosyal-duygusal yetkinlik alanını geliştirerek; onların duygusal dayanıklılıklarını artırmayı, stresle başa çıkma becerilerini kolaylaştırmayı ve sağlıklı sosyal ilişkiler kurmalarını desteklemeyi amaçlamaktadır (Pahl & Barrett, 2007; CASEL, 2020). Örneğin; kaygı yaşayan bir çocuk, zorlandığı bir durum karşısında ağlamak ya da içine kapanmak yerine, derin nefes almayı, olumlu iç konuşmalarla kendini cesaretlendirmeyi ve korkusuyla küçük adımlarla başa çıkmayı öğrenir (Pahl & Barrett, 2007). Bu yaklaşımla çocukların öz yönetim alanının desteklenmesi amaçlanmaktadır (CASEL, 2020).

Fun FRIENDS Programı Tarihçesi

Fun Friends programı Avustralyalı klinik psikolog Dr. Paula Barrett tarafından geliştirilen FRIENDS Resilience program ailesinin bir parçası olarak 2000'lerin başında geliştirilmiştir (Friends Resilience, 2024). Fun Friends, temelde FRIENDS ilkelerine sadık kalarak eğitsel etkinlikler, oyun temelli öğrenme, hikâyeler, çizimler, müzik ve rol yapma gibi yaşa uygun yöntemlerle zenginleştirilmiştir. Programın temelinde Bilişsel Davranışçı Terapi (CBT) yer alsa da Dayanıklılık Kuramı (Resilience Theory) ve Sosyal Duygusal Öğrenme (SEL) yaklaşımlarından da sıkça faydalanılmıştır (Beck, 1979; Masten, 2001; CASEL, 2020). İlk uygulamaları Queensland Üniversitesi'nde gerçekleştirilen program kısa sürede başta Avustralya olmak üzere, Kanada, Portekiz, Norveç gibi pek çok ülkede uygulanmaya başlanmıştır (Barrett, 2005). Sadece sağlık alanında değil eğitim alanında da kendine yer bulan program birçok ülkede ulusal müfredata entegre edilmiştir (Friends Resilience, 2024). Avustralya'da Eğitim Bakanlığı ve Sağlık Bakanlığı tarafından desteklenen program, kısa sürede Dünya Sağlık Örgütü (WHO) ve UNESCO gibi uluslararası kuruluşlar tarafından tanınmıştır.

Fun FRIENDS Program Yapısı ve Uygulama Yöntemi

Programın Akronim Yapısı ve Temel Stratejileri

Fun FRIENDS programı, çocuklara kazandırılması hedeflenen altı temel başa çıkma stratejisini simgeleyen kavramların baş harflerinden oluşan bir akronim yapısına sahiptir. Her harf, çocukların sosyal-duygusal gelişimlerine

katkı sağlayacak temel bir beceri ya da kavrama karşılık gelmektedir. Bu yapı, öğrenme hedeflerinin hem sistematik hem de bütüncül biçimde sunulmasına olanak tanır (Barrett, 2008).

FRIENDS

F – Feelings (Duygular)

Çocukların temel duyguları tanıması, duygularını ifade edebilmesi ve başkalarının duygularını fark edebilmesi hedeflenir. Rol yapma, hikâyeleştirme ve yüz ifadeleri üzerinden duygu tanıma etkinlikleri kullanılır. Bu oturumlar, duygusal farkındalık ve empati becerilerinin gelişimine katkı sağlar.

R – Relax (Gevşeme)

Çocuklara, stresli ya da kaygı verici durumlarda kullanabilecekleri gevşeme teknikleri öğretilir. “Milkshake nefesi” olarak adlandırılan nefes egzersizleri, kas gevşetme ve imgeleme gibi yöntemlerle öz-düzenleme becerileri geliştirilir.

I – I can try (Deneyebilirim)

Çocukların kendilerine güven geliştirmeleri ve yeni durumlara cesaretle yaklaşmaları teşvik edilir. “Kırmızı” (engelleyici) düşünceler ile “yeşil” (destekleyici) düşünceler arasındaki fark öğretilerek bilişsel yeniden yapılandırma becerisi kazandırılır.

E – Encourage (Cesaretlendirme)

Zorlayıcı görevlerin küçük, başa çıkılabilir adımlara bölünmesi (coping step plans) öğretilir. Çocukların hedef belirlemesi, bu hedefe ulaşmak için adım adım ilerlemeleri ve çaba göstermeleri desteklenir. Bu oturumlar, başarı duygusu ve içsel motivasyonu artırmayı amaçlar.

N – Nurture (Beslemek – İlişkileri Güçlendirmek)

İyi bir arkadaş olma, paylaşma, yardım etme ve dinleme gibi sosyal beceriler üzerinde durulur. Bu becerilerin gelişimi hem akran ilişkilerini hem de aile içi etkileşimi olumlu yönde etkiler.

D – Don’t forget to be brave (Cesur olmayı unutma)

Cesur davranışların hatırlanması, pekiştirilmesi ve olumlu davranışların ödüllendirilmesi hedeflenir. Cesaret grafikleri, rol modeller ve kahraman temsilleri üzerinden çocukların olumlu kimlik gelişimi desteklenir.

S – Stay Smiling (Gülümsemeye Devam Et)

Program sonunda elde edilen kazanımların kutlanması ve bu becerilerin günlük yaşamda sürdürülmesi vurgulanır. Kutlama etkinlikleri, sertifikalar ve grup paylaşımları ile çocukların kendilerini değerli hissetmeleri sağlanır.

Bu yapı sayesinde çocuklar; duygularını tanıma, düşünce farkındalığı geliştirme, gevşeme ve öz düzenleme becerileri edinme, sosyal ilişkileri

güçlendirme ve cesaret geliştirme gibi becerileri oyun temelli, sistematik bir şekilde öğrenmektedirler (Barrett, 2008).

Programın Temel Yapısı ve Uygulama Adımları

Programın temel yapısı, çocukların duygularını tanımaları, ifade etmeleri, baş etme stratejileri geliştirmeleri ve sosyal ilişkilerini güçlendirmeleri için birbirini takip eden aşamalardan oluşur. İçeriği çocukların gelişimsel ihtiyaçlarına göre kurgulanmış olup, öğrenmenin oyun ve etkileşim yoluyla gerçekleşmesini esas alır. Bu yönüyle program, yalnızca bireysel farkındalık değil, aynı zamanda sosyal uyum ve dayanışma becerilerini de güçlendirmeyi hedefler (Barrett, 2008).

Program, toplam 12 oturumdan oluşmakta olup her oturum belirli bir kavramsal çerçeveye ve beceri gelişimine odaklanmaktadır. Oturumlar; kimlik geliştirme, cesaret kavramı ve temel sosyal becerilerin kazandırılması; duyguların fark edilmesi ve ifade edilmesi; empati kurma ve başkalarının duygularını tanıma; bedensel ipuçlarını tanıma ve rahatlama tekniklerinin öğrenilmesi; olumlu (yeşil) ve olumsuz (kırmızı) düşüncelerin ayırt edilmesi ve dönüştürülmesi; hedef belirleme ve adım adım baş etme becerilerinin kazandırılması; iyi bir arkadaş olma ve sağlıklı sosyal etkileşim; öz motivasyonun desteklenmesi ve kendini ödüllendirme yolları; rol modellerin tanınması; sosyal destek sistemlerinin önemi ve fark edilmesi ile programın kapanışı ve değerlendirme toplantısı gibi temaları içermektedir (Barrett, 2005). Bu yapı, çocukların önce kendilerini tanımaları, ardından duygularını ve düşüncelerini yönetmeyi öğrenmeleri, daha sonra da sosyal becerilerini güçlendirmeleri için kademeli bir öğrenme planı sunar. Her oturum, çocuğun kendini tanımasıyla başlayan süreci, sosyal bağ kurma ve grup içi uyum becerileriyle tamamlayacak şekilde kurgulanmıştır (Barrett, 2008).

Program oturumları yaklaşık 30 dakika ile 1 saat arasında sürmekte olup; çocukların dikkat süreleri göz önüne alınarak 15 dakikalık bölümlere ayrılması önerilmektedir. Haftada 1 oturum planlanmakta ve her oturum sonrasında verilen ev ödevleri ile ilgili becerinin pekiştirilerek günlük yaşama aktarılması amaçlanmaktadır (Barrett, 2008). Örneğin, cesaret temalı oturumun ardından çocuklardan kendilerini cesur hissettikleri bir durumu resmetmeleri ya da anlatmaları istenir; olumlu ve olumsuz düşüncelerle ilgili oturum sonrasında ise “yeşil” ve “kırmızı” düşüncelerini ayırt ederek kendi düşünce kartlarını oluşturmaları beklenir (Barrett, 2008).

Programın uygulanmasında çeşitli araçlar ve yöntemler bir arada kullanılmaktadır. Empati ve sosyal farkındalık gibi becerileri desteklemek amacıyla kuklalar ve hikâye kitaplarından yararlanılırken; duygu tanıma ve

ifade etme becerilerinin gelişimi için resimli görev kartları ile çizim etkinlikleri kullanılmaktadır. Sosyal beceriler şarkılar ve oyunlar aracılığıyla doğal bir şekilde kazandırılırken, çocukların kaygılarını düzenleyebilmesi için “milkshake nefesi”, kas gevşetme ve imgeleme gibi rahatlama egzersizlerinden faydalanılmaktadır. Ayrıca zorlayıcı görevlerin küçük ve ulaşılabilir adımlara bölünmesini sağlayan adım planları kullanılmakta; süreç boyunca grafik tablolar, sembolik sertifikalar ve çeşitli ödüllendirme araçları ile öğrenilen becerilerin pekiştirilmesi ve içsel motivasyonun desteklenmesi amaçlanmaktadır (Barrett, 2008).

Uygulayıcılar ve Aile Katılımı

Programın etkili bir şekilde uygulanabilmesi, süreçte yer alan paydaşların gerekli eğitimleri almış olmaları ve uygulama adımlarına sadık kalmaları ile doğrudan ilişkilidir. Program, özellikle okul öncesi öğretmenleri, rehberlik uzmanları ve çocuklarla çalışan psikolojik danışmanlar tarafından yürütülebilecek şekilde yapılandırılmıştır. Nitekim araştırmalar, uygulayıcı sadakatinin (treatment fidelity) programın etkililiğini doğrudan etkilediğini ortaya koymaktadır (Barrett, 2008).

Programın bir diğer önemli bileşeni ise aile katılımıdır. Fun Friends sadece çocuklara yönelik bir müdahale programı değil, ailelerin de aktif katılımını teşvik eden bir yapı olarak tasarlanmıştır. Bu amaçla program başında velilere yönelik bilgilendirme oturumları düzenlenmektedir. Her oturum sonunda ise çocukların öğrendikleri becerileri ev ortamında da pekiştirebilmeleri için “home practice” adı verilen ev ödevleri sunulmaktadır (Barrett, 2008). Bu ödevler aracılığıyla hem ebeveyn- çocuk ilişkisi güçlenmekte hem de oturumlarda öğrenilenler pekişerek kalıcılığı artmaktadır (Barrett, 2008).

Dünyada Fun FRIENDS Uygulamaları ve Araştırma Bulguları

Fun FRIENDS programı, gelişimsel psikoloji ve sosyal-duygusal öğrenme alanlarında kanıta dayalı bir müdahale programı olarak, yalnızca geliştirildiği ülke olan Avustralya’da değil, farklı kültürel bağlamlara sahip birçok ülkede de uygulanmış ve çeşitli akademik araştırmalara konu olmuştur. Bu çalışmalar, programın sosyal-duygusal öğrenme becerilerini destekleme potansiyelini ve uygulanabilirliğini farklı coğrafyalarda ortaya koymayı amaçlamıştır. Aşağıda, programın uygulandığı bazı ülkelerde yürütülen çalışmalara ve elde edilen bulgulara yer verilmektedir.

Avustralya

Fun Friends programına ait ilk çalışma, geliştirildiği ülke olan Avustralya’da Dr. Paula Barrett ve Kristine M. Pahl tarafından yürütülmüştür. Barrett ve Pahl (2010) tarafından gerçekleştirilen çalışma, Brisbane/Avustralya’daki toplum sağlığı kliniklerinde uygulanmıştır. Çalışmada Fun FRIENDS programının etkililiği açık deneme (open trial) yöntemiyle değerlendirilmiştir. Çalışmaya, dokuz farklı anaokulundan 4–5 yaş aralığında olan 137 çocuk müdahale grubuna ve 126 çocuk kontrol grubuna olmak üzere toplamda 263 çocuk dahil edilmiştir. Uygulama, 9 hafta boyunca haftada bir düzenlenen grup oturumları şeklinde planlanmış ve her oturum yaklaşık 1 saat sürmüştür. Oturumlar, psikoloji yüksek lisans eğitimi almış ve Fun FRIENDS uygulayıcı eğitimini tamamlamış uygulayıcılar tarafından sınıf ortamında gerçekleştirilmiştir. Araştırma kapsamında hem ebeveyn hem öğretmen raporlarına dayalı olarak Preschool Anxiety Scale (PAS), Behavioural Inhibition Questionnaire (BIQ), Behavioural and Emotional Rating Scale (BERS) ve Behavioural Intervention Rating Scale (BIRS) gibi ölçme araçları kullanılmıştır. Müdahale sonrasında yapılan analizlerde, özellikle kız çocuklarında davranışsal inhibisyon ve anksiyete belirtilerinde azalma görülmüş; öğretmen raporlarına göre sosyal-duygusal yeterlik düzeylerinde anlamlı artış kaydedilmiştir. 12 ay sonraki takip ölçümlerinde bu olumlu etkilerin büyük ölçüde korunduğu belirlenmiştir. Öğretmenler, programın sınıf ortamında uygulanabilirliğini yüksek düzeyde faydalı ve sürdürülebilir olarak değerlendirmiştir (Pahl & Barrett, 2010).

Hollanda

Fun Friends programının etkililiğini değerlendirmeye yönelik çalışmalardan biri de Hollanda’da Van der Mheen, Legerstee, Dieleman, Hillegers ve Utens (2019) tarafından gerçekleştirilmiştir. Erasmus MC – Sophia Children’s Hospital bünyesinde yürütülen çalışma açık deneme (open trial) yöntemiyle değerlendirilmiştir. DSM-IV tanı kriterlerine göre en az bir anksiyete bozukluğu tanısı almış 4–8 yaş arası 28 çocuk ve onların ebeveynleri müdahale sürecine dahil edilmiştir. Uygulama, 12 hafta boyunca haftada bir düzenlenen grup oturumları şeklinde planlanmış ve her oturum yaklaşık 1,5 saat sürmüştür. Oturumlar, müdahale eğitilmiş klinik psikologlar tarafından uygulanmış; çocukların gelişim özelliklerine uygun olup oyun temelli etkinliklerle gerçekleştirilmiştir. Değerlendirme sürecinde, çocuklara yönelik ADIS-C (Anxiety Disorders Interview Schedule for Children) ve ebeveynlere yönelik CBCL (Child Behavior Checklist) ölçekleri kullanılmıştır. Müdahale sonrasında, çocuklarda anksiyete bozukluğu tanılarında anlamlı bir azalma görülmüş ve kaygı belirtilerinin günlük yaşamdaki işlevselliği olumsuz

etkileyen düzeyi belirgin şekilde azalmıştır. Ebeveynler tarafından doldurulan CBCL ölçeği sonuçlarına göre, özellikle içe dönüklük ve anksiyeteye bağlı duygusal sorunlarda anlamlı düşüşler kaydedilmiştir. Öte yandan, depresif belirtiler ve dışsallaştırma problemleri açısından anlamlı bir değişim saptanmamıştır. Ayrıca, çocukların yaşı ve cinsiyeti tedavi sonucunu etkilememiş; ancak müdahale öncesi kaygı düzeyi yüksek olan çocukların programdan daha fazla yarar sağladığı bulunmuştur (van der Mheen ve ark., 2019).

Japonya

Fun FRIENDS programının Asya bağlamında etkililiğini değerlendirmek amacıyla Japonya'nın Wakayama bölgesindeki anaokullarında deneysel bir kohort çalışması yürütülmüştür (Hosokawa ve ark., 2023). Dil veya yaygın gelişimsel bozukluğu olmayan 4-5 yaş grubundaki 115 müdahale (2 okul) ve 93 kontrol (3 okul) grubu öğrencisinden; ebeveyn onayı alınan 94 müdahale ve 66 kontrol grubu çocuğu analize dâhil edilmiştir. Uygulama, 10 hafta boyunca haftada bir düzenlenen sınıf temelli grup oturumları şeklinde planlanmış ve her oturum 1 saat sürmüştür. Oturumlar, Fun FRIENDS eğitimini tamamlamış sınıf öğretmenleri tarafından gerçekleştirilmiş; tüm oturumlara sınıf öğretmenleri aktif olarak katılmıştır. Değerlendirme için öğretmenler tarafından çocuklara yönelik olarak Sosyal Beceri Ölçeği (SSQ-P) uygulanmıştır. Müdahale sonrasında yapılan analizlerde, müdahale grubundaki çocukların öz denetim ve iş birliği puanlarında anlamlı artış görülmüş; kontrol grubunda ise anlamlı bir değişim gözlenmemiştir. Bununla birlikte, atılganlık düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark saptanmamıştır (Hosokawa ve ark., 2023).

Diğer Ülkelerdeki Örnekler

Fun FRIENDS programı mevcut yapısıyla birden fazla kültüre uyarlanabilen esnek bir yapıya sahiptir. Programın ana bileşenleri olan duygu farkındalığı, düşünce-davranış ilişkisi, sosyal beceri geliştirme ve baş etme stratejileri, evrensel geçerliliğe sahip psikoeğitsel temellere dayanmaktadır. Bu durum, programın yalnızca batılı toplumlarda değil; Latin Amerika, Güney Asya ve Uzak Doğu gibi farklı sosyo-kültürel bağlamlarda da etkili biçimde uygulanmasına olanak tanımaktadır. Amerika Birleşik Devletleri, Meksika ve Pakistan gibi ülkelerde yürütülen araştırmalar, programın sosyal-duygusal becerileri geliştirme ve kaygı düzeylerini azaltma konusundaki potansiyelini desteklemektedir; ancak uygulama biçimleri, ebeveyn katılım düzeyleri ve değerlendirme süreçleri değişiklik göstermektedir.

Amerika Birleşik Devletleri'nde yürütülen çalışma (Barrett ve ark., 2015), programın bir toplum ruh sağlığı kliniğinde, anksiyete bozukluğu tanısı almış 31 çocuk ile uygulanması yoluyla gerçekleştirilmiştir. Uygulama 10 hafta boyunca haftada bir düzenlenen grup oturumları şeklinde planlanmış ve her oturum yaklaşık 1 saat sürmüştür. Oturumlar uzmanlar tarafından yürütülmüş, değerlendirme sürecinde PAS, BIQ, BERS, SDQ ve ADIS-C gibi kapsamlı ölçme araçları kullanılmıştır. Elde edilen bulgular, çocukların anksiyete ve içe dönüklük düzeylerinde anlamlı azalma, dayanıklılık düzeyinde ise artış olduğunu göstermiş; bu etkiler 12 ay sonraki takip ölçümlerinde de korunmuştur.

Meksika'da bir devlet ilkokulunda yürütülen çalışma (Gómez Andrade ve ark., 2020) sosyo-ekonomik açıdan dezavantajlı 6-7 yaş arasında 49 öğrenciden oluşmaktadır. Uygulama 12 hafta boyunca haftada bir düzenlenen sınıf temelli grup oturumları şeklinde planlanmış ve her oturum yaklaşık 1 saat sürmüştür. Oturumlar Fun FRIENDS eğitimi almış öğretmenler tarafından gerçekleştirilmiş, PAS, BERS-2 ve SDQ gibi ölçme araçları kullanılmıştır. Müdahale sonrasında çocuklarda duygusal ve kişilerarası güçler ile prososyal davranış düzeylerinde anlamlı artış gözlenmiştir. Ancak genel kaygı, davranışsal problemler ve akademik performans alanlarında anlamlı bir değişim rapor edilmemiştir.

Ortak Bulgular ve Farklılıklar

Farklı ülkelerde yürütülen uygulamalara dair bulgular, Fun FRIENDS programının evrensel yönleri kadar kültürel farklılıklara da açık olduğunu göstermektedir. Aşağıda, bu uygulamaların ortak yönleri ile birbirinden ayrıldığı noktalar sistematik olarak ele alınmaktadır.

Değişik ülkelerde yürütülen çalışmalar, programın ana hedefi doğrultusunda sosyal-duygusal gelişimi desteklemekle birlikte; uygulayıcı profili, grup büyüklüğü ve uygulama süresi bakımından birbirinden farklılıklar göstermektedir. Öz-denetim, sosyal farkındalık ve kaygı ile başa çıkma becerileri tüm ülkelerde ortak gelişen alanlar olarak öne çıkmaktadır. Avustralya, Hollanda ve ABD gibi klinik örnekleme dayalı çalışmalarda çocukların anksiyete düzeylerinde anlamlı azalma, içe dönüklükte düşüş ve dayanıklılıkta artış saptanmıştır. Japonya ve Meksika gibi okul temelli evrensel uygulamalarda ise özellikle öz denetim, iş birliği ve sosyal yeterlik alanlarında gelişim kaydedilmiştir.

Uygulama süresi ülkeden ülkeye değişiklik göstermektedir: Japonya ve ABD'de program 10 haftalık, Meksika'da 12 haftalık, Avustralya'da ise genellikle 9 haftalık bir yapı planlanmıştır. Grup büyüklüğü açısından

Avustralya, Hollanda ve ABD uygulamaları küçük grup temelli klinik müdahaleler olarak yürütülmüşken; Japonya ve Meksika’da program sınıf düzeyinde, tüm öğrencilere yönelik grup oturumu formatında uygulanmıştır. Uygulayıcı profili de ülkeler arasında çeşitlilik göstermektedir. Japonya ve Meksika’da program, önceden eğitim almış sınıf öğretmenleri tarafından yürütülürken; Avustralya, Hollanda, ABD ve Pakistan gibi ülkelerde uygulamalar, klinik psikologlar ya da ruh sağlığı uzmanları tarafından gerçekleştirilmiştir. Ayrıca ebeveyn katılımı Avustralya ve ABD’de bilgilendirme oturumlarıyla sınırlı kalırken; Japonya ve Meksika’da sınıf temelli uygulamalar ebeveyn-çocuk etkileşimini destekleyen ev etkinlikleriyle zenginleştirilmiştir. Pakistan örneği ise sınırlı bilgiyle raporlanmış olmakla birlikte, seçici önleme modeliyle ruh sağlığı uzmanları tarafından yürütülen kültürel olarak uyarlanmış bir müdahale şeklinde tanımlanmaktadır.

Fun FRIENDS Programı Türkiye’deki Okul Öncesi Eğitim Sistemine Nasıl Entegre Edilebilir?

Türkiye’de erken çocukluk eğitimi, Millî Eğitim Bakanlığı (2013) tarafından geliştirilen ve zamanla çeşitli tarihlerde revize edilen “Okul Öncesi Eğitim Programı” çerçevesinde ilerlemektedir. Bu program, sarmal bir yapıya sahip olup çocukların bilişsel, sosyal-duygusal, dilsel ve motor gelişim alanlarını çok yönlü biçimde desteklemeyi amaçlayan gelişim temelli bir yaklaşıma dayanmaktadır. Programda sosyal-duygusal öğrenme (SEL) doğrudan yer almasa da duygu farkındalığı, empati, öz düzenleme ve sosyal etkileşim gibi becerilere çeşitli kazanımlar içinde yer verilmektedir (Özgün ve ark., 2022). 2024 yılı itibarıyla bu programın revize edilmiş versiyonu 24 pilot ilde uygulanırken, aynı yıl “Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli” kapsamında yeni bir okul öncesi müfredatı da yürürlüğe konmuştur. Bu yeni model ağırlıklı olarak anasınıflarında uygulanmakta, bağımsız anaokullarında ise 2013 kökenli, güncellenmiş program esas alınmaktadır (T.C. Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2024). Maarif Modeli; değer temelli eğitimi esas alan, erdem, merhamet, adalet, sorumluluk gibi kavramlara vurgu yapan; disiplinler arası bütüncül öğrenmeyi destekleyen bir yapıya sahiptir. Ayrıca düşünme becerileri, problem çözme, kültürel mirasın aktarımı ve aile katılımı gibi alanlara önceki programa kıyasla daha fazla vurgu yapmaktadır (Güngör & Yıldız, 2024).

Bu yapısal değişiklik, okul öncesi programlarında sosyal-duygusal gelişim alanına daha sistemli ve bütüncül bir yaklaşım kazandırılması yönünde önemli bir fırsat sunmaktadır. Bu doğrultuda, çocukların duygu farkındalığı, öz düzenleme, empati ve sağlıklı sosyal ilişkiler geliştirme gibi becerilerini hedefleyen yapılandırılmış müdahale programlarının, mevcut okul öncesi

müfredatıyla ne derece örtüştüğü ve uygulama alanı bulabildiği, üzerinde durulması gereken önemli bir konudur (Denham ve ark., 2011). Bu soruya ışık tutan güncel bir çalışma, 2022 yılında Türkiye’de yürütülmüş ve okul öncesi eğitim programının sosyal-duygusal öğrenme (SEL) bileşenlerini ne ölçüde içerdiği incelenmiştir (Özgünlü ve ark., 2022). CASEL (Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning) çerçevesi temel alınarak yapılan analizde, programda yer alan bazı kazanımların doğrudan ya da dolaylı olarak SEL becerileriyle örtüştüğü belirlenmiştir. Duygu farkındalığı, empati kurma, öz düzenleme ve sosyal ilişkileri yönetme gibi beceriler, müfredatta çeşitli başlıklar altında yer almakta; ancak bu kazanımlar, sistematik bir SEL yaklaşımı içinde değil, daha çok örtük biçimde sunulmaktadır (Özgünlü ve ark., 2022). Fun FRIENDS programı ise, bilişsel davranışçı terapi (CBT) temelli yapısı ve sosyal-duygusal öğrenme (SEL) odaklı içeriği ile Türkiye’de uygulanan okul öncesi eğitim programlarının hedeflediği çok yönlü gelişimi destekleme potansiyeline sahiptir (Pahl & Barrett, 2007). Bu nedenle, mevcut programlardaki sosyal-duygusal kazanımlar ile Fun FRIENDS’in hedefleri arasında kurulan örtüşme, programın uyarlanabilirliğini ve eğitim ortamlarına entegrasyonunu güçlendirmektedir (Pahl & Barrett, 2010).

Entegrasyon Modeli ve Uygulama Adımları

FUN FRIENDS programının Türkiye’deki okul öncesi eğitim programına entegrasyonu, programın temel ilkeleri göz önünde bulundurularak, günlük eğitim akışına ve etkinlik zamanlarına esnek biçimde uyarlanabilir. Aşağıda, programın gün içindeki farklı zaman dilimleri ve etkinliklerle nasıl bütünleştirilebileceğine dair pratik öneriler sunulmaktadır.

Fun FRIENDS program içeriği özellikle güne başlama zamanı için oldukça değerli kavramsal araçlar sunar. Programın “Kendi duygularımı tanıyorum” oturumunda önerilen duyguları tanıma, yüz ifadelerini eşleştirme ve duygu durumunu paylaşma etkinlikleri, Türkiye’de okul öncesi eğitim sınıflarında, sabah saatlerinde uygulanan kısa sohbetler ya da duygu panosu çalışmalarıyla uyumlu biçimde kullanılabilir. Öğretmenler, çocukların günün başlangıcında hissettikleri duyguları ifade etmeleri için basit semboller kullanabilir; böylelikle çocuklar kendi duygularını tanımayı öğrenirken, öğretmenler de sınıfın duygusal atmosferini gözlemleyebilir. Bu uygulama, programın sosyal-duygusal gelişim alanı kapsamında yer alan “duygularını tanı ve ifade eder”, “grubun bir parçası olduğunu fark eder”, “kendine güven duyar” gibi kazanımlarla doğrudan örtüşür.

Etkinlik zamanı ise çocukların daha derinlemesine düşünme, ifade etme ve problem çözme becerilerinin desteklenebileceği bir alan olarak FUN

FRIENDS'in "kırmızı ve yeşil düşünceler" temasına uyarlanabilir. Programda yer alan bu içerik, çocuklara olumsuz düşüncelerle nasıl başa çıkabileceklerini öğretmeyi hedeflerken, düşünce-duygu-davranış ilişkisini de somutlaştırır. Bu kapsamda çocuklar, "olumsuz düşünce balonları" çizerek bunları "olumlu düşünce çiçekleri" ile değiştirebilirler. Örneğin, sanat etkinliklerinde çocukların bu düşünceleri resimlerle ifade etmeleri sağlanabilir; drama saatlerinde ise olumsuz ve olumlu düşünceleri canlandırarak duyguları deneyimlemeleri desteklenebilir. Müzik etkinliklerinde ise olumlu düşünceleri pekiştiren şarkılar söylenebilir. Bu uygulamalar, programın bilişsel gelişim alanında yer alan "neden-sonuç ilişkisi kurar", "farklı çözüm yolları üretir" ve "seçim yapar" gibi kazanımlarla ilişkilendirilebilir.

Programın "empati ve arkadaşlık becerileri" üzerine odaklanan oturumları, özellikle oyun zamanlarında çocukların sosyal-duygusal gelişimini destekleyecek şekilde uygulanabilir. Öğretmenler, rehberli grup oyunları veya kukla gösterileri aracılığıyla çocuklara sosyal durumlar sunarak empatik düşünmeyi teşvik edebilir. Örneğin, "Yeni gelen bir arkadaş sınıfta kimseyle konuşmuyor. Ona nasıl yardımcı olabilirsin?" ya da "Bir arkadaşın oyuncağını seninle paylaşmak istemiyor. Ona nasıl yaklaşabilirsin?" gibi sorularla çocuklar çeşitli senaryolar üzerine düşünmeye yönlendirilir. Ayrıca sınıfta "İyi Davranış Kavanozu" gibi uygulamalarla çocuklar gün içinde olumlu davranışlar sergilediklerinde öğretmen veya çocuklar kavanoza bir renkli boncuk, taş veya yıldız ekleyebilir ve kavanoz belli bir seviyeye ulaştığında ise sınıfça minik bir kutlama yapılabilir. Böylece sınıf içindeki; paylaşma, iş birliği ve yardımlaşma davranışları somutlaştırılarak pekiştirilir.

Etkinlikler arasındaki geçiş anları, FUN FRIENDS'in gevşeme ve nefes egzersizi temelli uygulamalarının doğal biçimde entegre edilebileceği kısa ama etkili anlardır. Örneğin "milkshake nefesi" gibi yaratıcı ve eğlenceli teknikler, çocukların sakinleşmesini, kendini düzenlemesini ve bedensel farkındalık geliştirmesini destekler. Bu uygulamalar hem fiziksel gelişimi hem de sosyal-duygusal dengeyi destekleyici niteliktedir.

Gün sonlarında gerçekleştirilen değerlendirme etkinlikleri, çocukların kendilerini ifade etmelerine ve gün içinde öğrendiklerini fark etmelerine olanak tanır. Bu uygulamalar, FUN FRIENDS'in "başarıyı kutlama" ve "kendini takdir etme" temalarıyla örtüşmektedir. Çocukların günün sonunda kendileriyle gurur duydukları bir davranışı ya da öğrendikleri yeni bir beceriyi paylaşmaları hem öz farkındalıklarını artırır hem de içsel motivasyonlarını destekler. Böylece "kendini değerlendir", "başarısını fark eder" ve "kendisini sözlü olarak ifade eder" gibi sosyal-duygusal kazanımlar yapılandırılmış bir biçimde geliştirilmiş olur.

Tüm bu uyarlama örnekleri, FUN FRIENDS programının temel ilkeleri ile Türkiye'deki okul öncesi eğitim programının hedef ve kazanımları arasında güçlü bir bağ kurulabileceğini ortaya koymaktadır. Programın yapılandırılmış içeriği, öğretmenlerin pedagojik yaratıcılığı ve esnek planlama anlayışıyla birleştğinde, çocukların sosyal-duygusal gelişimini destekleyen bütüncül ve uygulanabilir bir model haline gelebilir. Bu bağlamda, FUN FRIENDS'in okul öncesi eğitim ortamlarına entegrasyonu, yalnızca bireysel becerileri değil, aynı zamanda sınıf içi sosyal atmosferi güçlendiren önemli bir potansiyel taşımaktadır.

Sonuç ve Öneriler

FUN FRIENDS programı, çocukların sosyal-duygusal gelişimini desteklemek amacıyla bilişsel davranışçı terapi ve dayanıklılık kuramı temelleri üzerine inşa edilmiş, yapılandırılmış ve sistematik bir müdahale modelidir (Barrett, 2004; Stallard, 2002). Programın her oturumu bilişsel, sosyal ve duygusal gelişim alanlarıyla ilişkilendirilebilen temalar barındırmakta olup, bu yönüyle Türkiye'deki okul öncesi eğitim programıyla yüksek düzeyde örtüşmektedir (MEB, 2023). Sosyal-duygusal öğrenmeye odaklanan diğer programlardan farklı olarak, çocukların kaygılarını yönetme ve dayanıklılık geliştirme becerilerine özgün bir vurgu yapması, FUN FRIENDS'i eşsiz kılmaktadır (Durlak ve ark., 2011). Dünya genelinde yapılan uygulama ve araştırmalar, programın çocuklarda kaygı düzeyini anlamlı biçimde azalttığını ve sosyal becerileri güçlendirdiğini göstermektedir (Lowry-Webster ve ark., 2001). Programın etkili bir şekilde Türkiye eğitim sistemine entegrasyonu ise öğretmenlerin esnek planlama becerileri ve çocukların bireysel gelişim farklılıklarına duyarlı yaklaşımlarıyla mümkün olacaktır. Bu uyarlamalar, sosyal-duygusal öğrenmenin okul öncesi eğitim ortamlarında daha sistematik, yapılandırılmış ve sürdürülebilir şekilde desteklenmesini sağlayacak, böylece çocukların duygusal dayanıklılığı artarken eğitim sürecinin bütüncül niteliği güçlenecektir (Greenberg ve ark., 2017). FUN FRIENDS programının Türkiye eğitim sistemine etkili bir biçimde entegre edilmesi için çeşitli uygulamalarla desteklenmesi programın başarısını ve sürdürülebilirliğini önemli ölçüde etkileyecektir. Bu bağlamda; velilere, eğitim yöneticilerine ve öğretmenlere yönelik temel uygulamalar çerçevesinde aşağıda bazı öneriler yer almaktadır.

- Fun FRIENDS program içeriğinde yer alan; “duygu kartlarıyla duygu tanıma”, “nefes egzersizleriyle sakinleşme”, “cesaret kutusu etkinlikleri” gibi içerikler; serbest zaman, Türkçe dil etkinliği, oyun, sanat ya da drama gibi çeşitli etkinlik türleri içine entegre edilerek uygulanabilir.

Öğretmenler, sınıfın ihtiyaçlarına göre içerikleri haftalık ya da aylık olarak yeniden planlayabilir; böylece uygulama doğal akışla bütünleşir.

- Fun FRIENDS programının içerdiği temalar (ör. duyguların tanınması, olumlu düşünme, yardım isteme, problem çözme) okul öncesi eğitim programında yer alan değerler eğitimi temalarıyla da örtüşmektedir. Bu bağlamda “birlikte yaşama”, “saygı”, “sorumluluk” ya da “dayanışma” gibi başlıklar altında, kazanımlara paralel olarak SEL içerikleri yerleştirilebilir. Böylece SEL temaları kısa süreli etkinlikler olarak değil, kalıcı bir şekilde müfredatın içine yerleştirilmiş olur.
- Fun FRIENDS programı, Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yürütülen hizmet içi eğitim planlarına entegre edilerek okul öncesi öğretmenlerine yönelik yapılandırılmış bir sosyal-duygusal öğrenme eğitimi olarak sunulabilir. Bu sayede öğretmenler, programın kuramsal temelleri, uygulama adımları ve sınıf içi entegrasyonu hakkında bilgi sahibi olurlar.
- Fun FRIENDS programında yer alan aile katılım etkinlikleri, MEB’in okul öncesi eğitim programında önerdiği aile katılımı uygulamalarıyla harmanlanarak müfredata entegre edilebilir. Bu sayede hem çocuğun evdeki gelişimi desteklenir, kalıcılığı sağlanır hem de okul-aile iş birliği güçlendirilmiş olur.
- Ailelere yönelik bilgi broşürleri, duygusal gelişim günlükleri ve ebeveyn rehber kitapçıkları gibi araçlar geliştirilebilir. Böylece çocuk, okul ve aile arasında kurulan bütüncül destek sistemi sayesinde duygusal gelişim yalnızca kurumsal değil, ev merkezli bir sorumluluk hâline de gelebilir.
- SEL içerikleri eğitim fakülteleri müfredatına entegre edilebilir. Böylece öğretmen adaylarının hem kuramsal yapıyı tanımaları hem de sınıf içi uygulamalarla pratik yapmalarına katkı sağlanabilir.

KAYNAKÇA

- Barrett, P. M. (2005). *Friends for Life: Group leaders' manual for children* (2nd ed.). Brisbane, QLD: Barrett Research Resources Pty Ltd.
- Barrett, P. M. (2008). *Fun FRIENDS: Fun FRIENDS workbook for children – A family-based, resilience-building programme*. Fun Friends Publishing.
- Barrett, P. M. (2008). *Fun FRIENDS: Group leader's manual for children (4–7 years)*. Pathways Health and Research Centre.
- Barrett, P. M. (2009). *Fun FRIENDS: Group leader's manual for children*. Australian Academic Press.
- Barrett, P. M., Fisak, B. J., & Cooper, M. (2015). The treatment of anxiety in young children: Results of an open trial of the Fun FRIENDS program. *Behaviour Change*, 32(4), 231–242. <https://doi.org/10.1017/bec.2015.12>
- Clarke, A. M., & Barry, M. M. (2010). *An evaluation of the Zippy's Friends emotional wellbeing programme for primary schools in Ireland* (Summary Report). Health Promotion Research Centre, National University of Ireland Galway. <https://doi.org/10.13025/21994>
- Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL). (2020). *What is SEL?* <https://casel.org/what-is-sel/>
- Comer, J. P. (1980). *School development program: Promoting mental health in schools*. Yale University Child Study Center.
- Committee for Children. (2021). *Program overview and materials*. <https://www.cfchildren.org>
- Committee for Children. (2023). *Second Step program overview*. <https://www.secondstep.org>
- Cook, C. R., Low, S., Buntain-Ricklefs, J., Whitaker, K., Pullmann, M. D., & Lally, J. (2018). Evaluation of second step on early elementary students' academic outcomes: A randomized controlled trial. *School Psychology Quarterly*, 33(4). <https://doi.org/10.1037/spq0000233>
- Crean, H. F., & Johnson, D. B. (2013). Promoting Alternative Thinking Strategies (PATHS) and elementary school aged children's aggression: Results from a cluster randomized trial. *American Journal of Community Psychology*, 52(1-2), 56–72. <https://doi.org/10.1007/s10464-013-9576-4>
- Denham, S. A., Brown, C., & Domitrovich, C. (2011). *Social-emotional learning profiles of preschoolers' early school adjustment and academic performance*. *Early Childhood Research Quarterly*, 26(1), 97–110.
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child*

- Development*, 82(1), 405–432. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x>
- Elias, M. J., Zins, J. E., Weissberg, R. P., Frey, K. S., Greenberg, M. T., Haynes, N. M., Kessler, R., Schwab-Stone, M. E., & Shriver, T. P. (1997). *Promoting social and emotional learning: Guidelines for educators*. ASCD.
- Espelage, D. L., Low, S., Polanin, J. R., & Brown, E. C. (2013). The impact of a middle school program to reduce aggression, victimization, and sexual violence. *Journal of Adolescent Health*, 53(2). <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2013.02.021>
- Friends Resilience. (2024). *Programs and skills overview*. <https://friendsresilience.org/skills/>
- Friends Resilience. (n.d.). *Our programs*. Retrieved July 6, 2025, from <https://friendsresilience.org/programs/>
- Gómez Andrade, J., Ruvalcaba Romero, N. A., Chávez Amavizca, A., & Barrett, P. (2020). Evaluación del Programa AMISTAD y Diversión en una muestra de niños mexicanos. *Pensando Psicología*, 16(1), 1–12. <https://doi.org/10.16925/2382-3984.2020.01.03>
- Gray, P., & McCormick, C. (2005). *The decline of play and the rise of psychopathology in children and adolescents*. *American Journal of Play*, 7(2), 213–230.
- Greenberg, M. T., & Kusché, C. A. (1993). *Promoting social and emotional development in deaf children: The PATHS Project*. University of Washington Press.
- Greenberg, M. T., Domitrovich, C. E., Weissberg, R. P., & Durlak, J. A. (2017). Social and emotional learning as a public health approach to education. *The Future of Children*, 27(1), 13–32. <https://doi.org/10.1353/foc.2017.0001>
- Güngör, H., & Yıldız, M. (2024). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli bağlamında okul öncesi eğitimde bütüncül yaklaşımın yeniden inşası. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 20(2), 45–62.
- Heckman, J. J. (2000). *Invest in the very young*. Ounce of Prevention Fund ve University of Chicago Harris School of Public Policy Studies. <https://www.startearly.org/app/uploads/pdf/HeckmanInvestInVeryYoung.pdf>
- Holen, S., Waaktaar, T., Lervåg, A., & Ystgaard, M. (2012). The effectiveness of a universal school-based programme on coping and mental health: A randomized, controlled study of Zippy's Friends. *Educational*

- Hosokawa, R., Matsumoto, Y., Nishida, C., Funato, K., & Mitani, A. (2023). Evaluating the effectiveness of a social and emotional learning program among preschool children in Japan: An experimental cohort study. *Child and Adolescent Psychiatry and Mental Health*, 17(93). <https://doi.org/10.1186/s13034-023-00643-6>
- Karoly, L. A., Kilburn, M. R., & Cannon, J. S. (2005). *Early childhood interventions: Proven results, future promise* (RAND Monograph No. MG-341). RAND Corporation. <https://doi.org/10.7249/MG341>
- Kästner, A., Ernst, V. S., Hoffmann, W., & Franze, M. (2023). Changes in social behavioral developmental risks in preschool children after the first COVID-19 wave: a prospective longitudinal cohort study. *Scientific Reports*, 13(1). <https://doi.org/10.1038/s41598-023-32877-x>
- Kusché, C. A., & Greenberg, M. T. (2011). *Promoting Alternative Thinking Strategies (PATHS) curriculum: Teacher training manual*. University of Washington Press.
- Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal, and coping*. Springer Publishing Company.
- Low, S., Cook, C. R., Smolkowski, K., & Buntain-Ricklefs, J. (2015). Promoting social-emotional competence: An evaluation of the elementary version of Second Step®. *Journal of School Psychology*, 53(6), 463–477. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2015.09.002>
- Lowry-Webster, H. M., Barrett, P. M., & Dadds, M. R. (2001). A universal prevention trial of anxiety and depressive symptomatology in childhood: Preliminary data from an Australian study. *Behaviour Change*, 18(1), 36–50. <https://doi.org/10.1375/bech.18.1.36>
- Masten, A. S. (2001). Ordinary magic: Resilience processes in development. *American Psychologist*, 56(3), 227–238. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.56.3.227>
- Mishara, B. L., & Ystgaard, M. (2006). Effectiveness of a mental health promotion program to improve coping skills in young children: Zippy's Friends. *Early Childhood Research Quarterly*, 21(1), 110–123. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2006.01.002>
- National Association for the Education of Young Children. (2018). *Professional standards and competencies for early childhood educators* (Position Statement). Washington, DC: Author. <https://www.naeyc.org/sites/default/files/globally-shared/downloads/PDFs/resources/position->

statements/professional standards and competencies for early childhood educators.pdf

- Özgün, B., Durmuş, E., & Şimşek, D. (2022). Türkiye’de okul öncesi eğitim programının sosyal-duygusal öğrenme bileşenleri açısından incelenmesi. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 24(1), 123–144.
- Özgünlü, M., Erbil, F., & Göl-Güven, M. (2022). Social and emotional learning (SEL): How it finds a place in an early childhood education curriculum in Turkey. *Journal of Childhood, Education & Society*, 3(2), 139–150. <https://doi.org/10.37291/2717638X.202232180>
- Pahl, K. M., & Barrett, P. M. (2007). The development of social–emotional competence in preschool-aged children: An introduction to the Fun FRIENDS program. *Australian Journal of Guidance & Counselling*, 17(1), 81–90. <https://doi.org/10.1375/ajgc.17.1.81>
- Pahl, K. M., & Barrett, P. M. (2010). Preventing anxiety and promoting social and emotional strength in preschool children: A universal evaluation of the Fun FRIENDS program. *Advances in School Mental Health Promotion*, 3(3), 19–30. <https://doi.org/10.1080/1754730X.2010.9715683>
- Partnership for Children. (2024). *Our programmes: Zippy’s Friends*. <https://www.partnershipforchildren.org.uk/what-we-do/programmes-for-schools/zippys-friends.html>
- Rutter, M. (1987). Psychosocial resilience and protective mechanisms. *American Journal of Orthopsychiatry*, 57(3), 316–331. <https://doi.org/10.1111/j.1939-0025.1987.tb03541.x>
- Shi, J., Cheung, A. C. K., & Ni, A. (2022). The effectiveness of Promoting Alternative Thinking Strategies program: A meta-analysis. *Frontiers in Psychology*, 13, 1030572. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.1030572>
- Shortt, A. L., Barrett, P. M., & Fox, T. L. (2001). Evaluating the FRIENDS Program: A Cognitive-Behavioral Group Treatment for Anxious Children and Their Parents. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 30(4). https://doi.org/10.1207/S15374424JCCP3004_09
- Stallard, P. (2002). *Think Good – Feel Good: A Cognitive Behaviour Therapy Workbook for Children and Young People*. Wiley.
- T.C. Millî Eğitim Bakanlığı. (2022). *2023 Okul öncesi eğitim programı* [PDF]. https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2022_11/03100815_okuloncesi_egitim_programi.pdf
- T.C. Millî Eğitim Bakanlığı. (2024). *Okul öncesi eğitim programı ve Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli kapsamındaki uygulamalar* [Rapor]. <https://tymm.meb.gov.tr/upload/program/2024programokuloncesiOnayli.pdf>

- van der Mheen, M., Legerstee, J. S., Dieleman, G. C., Hillegers, M. H. J., & Utens, E. M. W. J. (2019). Cognitive behavioural therapy for anxiety disorders in young children: A Dutch open trial of the Fun FRIENDS program. *Behaviour Change*, 37(1), 1–12. <https://doi.org/10.1017/bec.2019.16>
- Wenz-Gross, M., Yoo, Y., Upshur, C. C., & Gambino, A. J. (2018). Pathways to kindergarten readiness: The roles of second step early learning curriculum and social emotional, executive functioning, preschool academic and task behavior skills. *Frontiers in Psychology*, 9(OCT). <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.01886>
- What Works Clearinghouse. (2021). *Promoting Alternative Thinking Strategies (PATHS) Intervention Report*. U.S. Department of Education, Institute of Education Sciences, National Center for Education Evaluation and Regional Assistance. <https://ies.ed.gov/ncee/wwc/InterventionReport/712>
- WhatWorks Data. (n.d.). *Zippy's Friends SEL programme overview*. WhatWorks Hub. Retrieved from <https://whatworks.gov.ie/hub-search/report/13/www.famfound.net>
- Wigelsworth, M., Squires, G., Birchinnall, E., Kalambouka, A., Lendrum, A., Black, L., Britteon, P. (2018). *FRIENDS for Life: Evaluation report and executive summary* (Commissioned report). Manchester Institute of Education, University of Manchester. Commissioned by the Education Endowment Foundation. <https://research.manchester.ac.uk/en/publications/friends-for-life-evaluation-report-and-executive-summary>
- World Health Organization. (2004). *Prevention of mental disorders: Effective interventions and policy options (Summary report)*. World Health Organization. <https://iris.who.int/handle/10665/43027>
- Wustmann Seiler, C., Sticca, F., Gasser-Haas, O., & Simoni, H. (2022). Long-term promotive and protective effects of early childcare quality on the social-emotional development in children. *Frontiers in Psychology*, 13, Article 854756. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.854756>

7. Bölüm

Anıl Basılı'nın Anne Terliği Adlı Çocuk Kitabının 2017 MEB Kök Değerleri Açısından İncelenmesi

Serpil YÖRÜKOĞLU¹, Ekber TOMUL²

ÖZET

Bu çalışma, Anıl Basılı'nın *Anne Terliği* adlı çocuk kitabını Millî Eğitim Bakanlığı'nın 2017 öğretim programlarında tanımlanan kök değerler çerçevesinde incelemeyi amaçlamaktadır. Çocuk edebiyatı ürünlerinin sevgi, saygı, sorumluluk, adalet, yardımseverlik gibi temel insani değerlerin çocuklara kazandırılmasında önemli bir işlev üstlendiği; ancak güncel yazarların eserlerinin değerler eğitimi açısından yeterince analiz edilmediği görülmektedir. Bu bağlamda araştırmada, *Anne Terliği* kitabında yer alan kök değerlerin görünürlüğü, bu değerlerin açık ya da örtük biçimde sunulduğu ve anlatıda kullanılan değer aktarma mekanizmaları çözümlenmiştir.

Araştırma, nitel araştırma yaklaşımı çerçevesinde desenlenmiş betimsel bir durum çalışmasıdır. Veri toplama ve çözümleme sürecinde doküman analizi yöntemi kullanılmış; Anıl Basılı'ya ait *Anne Terliği* adlı resimli çocuk kitabı amaçlı örnekleme yoluyla çalışma nesnesi olarak seçilmiştir. Kitap metin ve görselleriyle birlikte birkaç kez bütüncül olarak okunmuş, daha sonra 2017 MEB kök değerlerini ve altı tür değer aktarma mekanizmasını (açık iletiler, model olma, çatışma-çözüm, sembolik/metaforik aktarım, olumsuz örnek, duygusal betimleme/iç konuşma) içeren bir kodlama formu aracılığıyla sistematik biçimde çözümlenmiştir. Elde edilen veriler içerik analizi ve betimsel analiz teknikleriyle değerlendirilmiştir.

Bulgular, eserde sevgi, dostluk, yardımseverlik, sorumluluk, saygı ve öz denetim değerlerinin yoğun biçimde işlendiğini; adalet, dürüstlük ve vatanseverlik değerlerinin ise daha çok dolaylı ve sembolik düzeyde yer aldığını göstermektedir. Değerlerin ağırlıklı olarak ilişki örüntüleri, sembolik nesneler (anne terliği, gizli oda) ve mahalle atmosferi üzerinden örtük biçimde aktarıldığı, açık iletilerin ise daha çok mizahla dengelenmiş yetişkin söylemi

¹ Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı, Tezli Yüksek Lisans Öğrencisi, srpl.yrkgl20@gmail.com ORCID: 0009-0001-7045-1339

² Prof. Dr., Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, ekbertomul@gmail.com, etomul@mehmetakif.edu.tr, ORCID: 0000-0003-1554-3131

aracılığıyla verildiği belirlenmiştir. Ayrıca kitabın olay örgüsü, karakter kurgusu ve dil özellikleri bakımından 8–9 yaş grubu ve ilkokul 3–4. sınıf düzeyindeki öğrencilerin bilişsel ve duyuşsal gelişim özellikleriyle uyumlu olduğu; Hayat Bilgisi, Türkçe ve Sosyal Bilgiler derslerinin kök değerlere ilişkin kazanımlarını destekleyebilecek nitelikte bir öğrenme ortamı sunduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: çocuk edebiyatı; değerler eğitimi; kök değerler; nitel doküman analizi; *Anne Terliği*

1. GİRİŞ

İnsan yaşamının en dinamik ve kritik evresi olan çocukluk, bireyin biyolojik, bilişsel ve sosyo-duygusal temellerinin atıldığı bir süreçtir. Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Sözleşmesi'ne göre 18 yaşına kadar her birey çocuk kabul edilse de, özellikle erken çocukluk ve okul çağı dönemleri, karakter oluşumunda hayati bir öneme sahiptir (UNICEF, 2018). Bu dönemde çocuk, çevresini anlamlandırma çabası içerisinde ve bu anlamlandırma sürecinde en etkili araçlardan biri çocuk edebiyatıdır.

Çocuk edebiyatı, çocuğun dil gelişimini destekleyen, hayal gücünü zenginleştiren ve estetik beğeni kazandıran bir sanat dalı olmanın ötesinde; ona insanı, yaşamı ve toplumsal normları tanıtan bir rehber niteliğindedir (Sever, 2021). Edebiyat, çocuklar için sadece bir eğlence aracı değil, aynı zamanda bilişsel ve duygusal ihtiyaçlarını karşılayan, onları yetişkinliğe hazırlayan bir köprüdür. Nitelikli çocuk kitapları, çocuğun kendini tanımasına, başkalarıyla empati kurmasına ve toplumsal değerleri içselleştirmesine olanak tanır (Yalçın & Aytaş, 2020). Modern dünyada dijitalleşmenin getirdiği uyaran çeşitliliği ve kültürel değişimler, çocuğun değer dünyasını şekillendirmede edebiyatın rolünü daha da kritik hale getirmiştir.

Çocuk edebiyatı, çocukların bilişsel, duyuşsal ve sosyal gelişim düzeylerine uygun olarak kurgulanan; dilsel, estetik ve eğitsel boyutları aynı anda içeren metinlerden oluşan bir alandır. Nitelikli çocuk kitaplarının çocukların empati, sorumluluk, dayanışma, adalet ve çevre duyarlılığı gibi değer ve üst düzey sosyal-duygusal becerilerinin gelişiminde etkili olduğu, son yıllarda yapılan araştırmalarla ortaya konmuştur (Kayıran, 2023). Metinlerdeki karakterlerin yaşadığı çatışmalar, ahlaki ikilemler ve sosyal etkileşimler, çocuk okur için dolaylı bir “değer laboratuvarı” işlevi görmektedir; çocuklar doğrudan nasihat yoluyla değil, hikâyeye evreni içerisinde deneyimleyerek ve özdeşleşme yoluyla değerleri içselleştirme fırsatı bulmaktadır (Başkaya, 2024).

Toplumların devamlılığı, sahip oldukları kültürel kodların, inançların ve ahlaki ilkelerin yeni nesillere aktarılmasıyla mümkündür. "Değer" kavramı,

bireyin tutum ve davranışlarına yön veren, toplum tarafından arzulanan ve onaylanan standartlar bütünü olarak tanımlanmaktadır (Hökelekli, 2010). Ancak 21. yüzyılın getirdiği hızlı sosyal ve teknolojik dönüşümler, değer aktarım süreçlerini de değiştirmiştir. Geleneksel yöntemlerin (aile ve yakın çevre) yanı sıra, planlı ve sistematik bir değerler eğitimi ihtiyacı doğmuştur.

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB), 2017 yılında güncellediği müfredat ile "Kök Değerler" (adalet, dostluk, dürüstlük, öz denetim, sabır, saygı, sevgi, sorumluluk, vatanseverlik, yardımseverlik) kavramını merkeze almış ve eğitimin nihai hedeflerinden birinin "iyi insan" yetiştirmek olduğunu vurgulamıştır (MEB, 2017). Bu bağlamda değerler eğitimi, sadece didaktik bir bilgi aktarımı değil; çocuğun sosyal yaşama uyum sağlaması, etik farkındalık kazanması ve karakterini inşa etmesi sürecidir (Ulusoy & Tay, 2016). Küresel perspektiften bakıldığında da değerler eğitimi; Avustralya'dan (Hill, 2004) Singapur'a (Berthelsen, 2011), Almanya'dan (Özcan, 2016) Amerika Birleşik Devletleri'ne kadar eğitim politikalarının merkezinde yer almaktadır.

1.1. Bir Değer Aktarım Aracı Olarak Çocuk Kitapları

Değerler eğitiminde kullanılan en etkili araçlardan biri, şüphesiz ki çocuk edebiyatı eserleridir. Çocuklar, okudukları hikâyelerdeki kahramanlarla özdeşim kurarak (identification), onların yaşadığı çatışmaları, çözüm yollarını ve sergiledikleri davranışları model alırlar (Sever, 2015). Kitaplar, değerleri doğrudan bir öğüt veya telkin (indoctrination) şeklinde sunmak yerine; olay örgüsü, karakter analizi ve estetik bir dil aracılığıyla "sezdirerek" sunmalıdır.

Alan yazın incelendiğinde, çocuk kitaplarının değer iletimindeki rolünün sadece eğitsel değil, aynı zamanda kültürel ve sosyal bir sorumluluk olduğu görülmektedir (Oğuzkan, 2022). Nitelikli bir çocuk kitabı; sevgi, saygı, yardımlaşma gibi evrensel değerleri kurgusal bir gerçeklik içinde sunarak çocuğun ahlaki muhakeme becerisini geliştirir. Özellikle modern çocuk edebiyatı, didaktik ve otoriter bir dilden uzaklaşarak, çocuğun kendi değerlerini keşfetmesine olanak tanıyan, sorgulayıcı ve empatik bir yaklaşımı benimsemektedir.

1.2. Modern Türk Çocuk Edebiyatında Anıl Basılı

Türk çocuk edebiyatı, son yıllarda hem nicelik hem de nitelik açısından büyük bir gelişim göstermiş, modern yazarların eserleri çocukların okuma kültüründe önemli bir yer edinmeye başlamıştır. Bu yazarlar arasında, kendine has üslubu ve ele aldığı güncel temalarla Anıl Basılı dikkat çekmektedir. 1991 doğumlu olan ve gazetecilik kökenli bir yazar olan Basılı, eserlerinde çocukların günlük yaşamda karşılaşılabilecekleri sorunlara, arkadaşlık

ilişkilerine, aile içi iletişime ve bireysel farkındalıklara odaklanmaktadır (1000kitap.com, 2025; edebiyathaber.net, 2023).

Yazarın *Balino*, *Melodi*, *Nohut Adam*, *Başarısızlar Kulübü* gibi eserleri, didaktik olmayan, doğal bir akışa sahip kurgularıyla çocukların empati yeteneklerini geliştirmeyi hedeflemektedir (Kitapyurdu, 2025). Basılı'nın eserlerinde başarı, mükemmeliyetçilik, akran zorbalığı gibi modern çağın çocukluk krizleri işlenirken; bu konular sevgi, saygı, sorumluluk ve öz kabul gibi temel değerler ekseninde çözümlenmektedir. Yazarın, hikâyelerin çocuk seviyesine inmek yerine "çocuğun seviyesine çıkması" gerektiği yönündeki felsefesi, pedagojik açıdan çocuğa duyulan saygının bir göstergesidir (bugunkocaali.com.tr, 2023).

1.3. Problem Durumu ve Araştırmanın Önemi

Türkiye'de değerler eğitimi üzerine yapılan araştırmalar genellikle öğretim programları, ders kitapları veya okul içi uygulamalar üzerine yoğunlaşmıştır (Demircioğlu & Tokdemir, 2008). Ancak çocukların okul dışı zamanlarında en çok etkileşimde bulundukları modern çocuk edebiyatı eserlerinin değer aktarımı açısından sistematik olarak incelenmesi konusunda literatürde bir sınırlılık mevcuttur.

Anıl Basılı gibi çok okunan ve popüler bir yazarın eserlerinde hangi değerlerin yer aldığı, bu değerlerin hangi sıklıkla ve hangi yöntemlerle (doğrudan/dolaylı) işlendiği, karakterlerin rol model olma nitelikleri üzerine yapılan çalışmaların azlığı, bu araştırmanın temel çıkış noktasını oluşturmaktadır. Güncel çocuk edebiyatı eserlerinin eğitimsel boyutlarının incelenmesi; ebeveynlere, öğretmenlere ve araştırmacılara nitelikli kitap seçimi konusunda rehberlik etmesi açısından büyük önem taşımaktadır (Yalçın & Aytas, 2020).

Bu doğrultuda araştırmanın temel amacı; Anıl Basılı'nın çocuk kitaplarını değerler eğitimi perspektifinden analiz ederek, eserlerdeki temel değerlerin (sevgi, saygı, sorumluluk, adalet, yardımseverlik vb.) görünürlüğünü ve sunum biçimlerini ortaya koymaktır. Çalışma, modern Türk çocuk edebiyatının değer aktarımındaki potansiyelini göstermesi ve alandaki akademik boşluğu doldurması bakımından özgün bir değer taşımaktadır.

Değerler, bireylerin neyin iyi-kötü, doğru-yanlış, arzu edilir-edilmez olduğuna ilişkin yargılarını şekillendiren; tutum ve davranışlara yön veren temel ölçütlerdir. Küresel ölçekte artan şiddet, ayrımcılık, dijital bağımlılık, çevre sorunları ve toplumsal çözülme tartışmaları, eğitim sistemlerinde "değerler eğitimi"ni yeniden merkeze taşımıştır. Son yıllarda gerek ulusal gerek uluslararası literatürde vatandaşlık, karakter ve değer eğitimi kavramları

etrafında yoğun bir tartışma ve uygulama alanı oluştuğu gör÷lmektedir (Demirg÷neş & Özcan, 2022). Özellikle Türkiye gibi genç nüfus oranı yüksek ÷lkelerde çocukların erken yaşlarda temel insani ve toplumsal değerlerle buluşturulması, hem eğitim politikalarının hem de öğretim programlarının öncelikli hedefleri arasına girmiştir. Sosyal bilgiler, Hayat Bilgisi ve Türkçe gibi derslerin öğretim programlarında değerler açıkça yapılandırılmış; programlar, bilişsel hedeflerin yanı sıra değer ve tutum boyutlarını içerecek şekilde güncellenmiştir (Çapoğlu, 2024).

Türkiye’de değerler eğitimi, özellikle 2000’li yıllardan itibaren program temelli bir yönelimle ele alınmakta; 2018 tarihli güncellenmiş öğretim programlarında “adalet, dostluk, dür÷şlük, öz denetim, sabır, saygı, sevgi, sorumluluk, vatanseverlik, yardımseverlik” gibi kök değerler merkezi bir konuma yerleştirilmektedir (Sur, 2024). Bununla birlikte, güncel araştırmalar değer eğitiminin yalnızca program ve ders kitapları üzerinden yür÷t÷lmesinin yeterli olmadığını; okul içi ve dışı öğrenme ortamlarının, özellikle de yazınsal metinlerin bu sürece önemli katkılar sađladđını göstermektedir (Kurtde de Fidan & Ulu, 2021). Bu bağlamda çocuk edebiyatı ürünleri, hem estetik hem pedagojik işlevleri nedeniyle çağdaş değerler eğitimi tartışmalarının odağına yerleşmiştir (Başkaya, 2024).

Türkiye’de çocuk edebiyatı ve değerler eğitimi kesişiminde yapılan çalışmalar özellikle son on beş yılda artış göstermiştir. 2007–2020 yılları arasında gerçekteştirilen 136 çalışmanın incelendiği içerik analizi araştırması, çocuk kitaplarında en sık yer alan değerlerin sevgi, yardımseverlik, dür÷şlük, sorumluluk ve saygı olduğunu; bu alanda daha çok nitel analizlerin tercih edildiğini ortaya koymaktadır (Kurtde de Fidan & Ulu, 2021). Bununla birlikte aynı çalışma, mevcut araştırmaların önemli bir bölümünün sınırlı sayıda yazar ya da tekil eserlerle sınırlı kaldđını; güncel çocuk edebiyatı yazarlarının ise yeterince analiz edilmediğini göstermektedir. Son dönem derleme çalışmalarında da, çocuk edebiyatı ve değerler eğitimi ilişkisine dair kuramsal tartışmalar geniş yer tutmakla birlikte, çağdaş çocuk edebiyatı yazarlarına yönelik özgün incelemelerin sınırlı olduğu vurgulanmaktadır (Demirg÷neş & Özcan, 2022).

COVID-19 pandemisiyle hızlanan dijitalleşme, çocukların medya ve metinle kurduğu ilişkiyi önemli ölçüde dönüştürmüştür. Pandemi döneminde çocukların geleneksel kitap okuma sürelerinin azaldđı, dijital içerik ve sesli kitaplara yönelimlerinin arttığı saptanmıştır (Read et al., 2021). Bu bulgular, çocuk edebiyatının yalnızca okuma alışkanlığını geliştiren bir alan olarak değil, aynı zamanda dijital çağın etik sorunlarını anlamaya ve yönetmeye katkı sunan bir öğrenme alanı olarak değerlendirilmesi gerektiğini göstermektedir (Hadley,

2025). Bunun yanı sıra çağdaş çocuk edebiyatı yazarlarının toplumsal cinsiyet eşitliği, ayrımcılık, zorbalık, çevre krizi gibi güncel sosyal sorunları değerler eğitimi perspektifinden ele almaları giderek daha fazla önem kazanmıştır (Roop Kanwal, 2024).

Uluslararası literatürde 2020 sonrası yapılan çalışmalar, çocuk edebiyatı–değerler eğitimi ilişkisinin iki ana eksen etrafında tartışıldığını ortaya koymaktadır: (1) Değer öğretimini doğrudan hedefleyen diziler ve tematik kitaplar; (2) değerleri örtük biçimde işleyen, karakter merkezli ve yaşam odaklı çağdaş çocuk edebiyatı. Bazı araştırmalarda değer odaklı dizilerin pedagojik işlevleriyle birlikte eleştirel düşünme becerilerini sınırlayabilecek ölçüde normatif bir çerçeve sunduğu belirtilmektedir (Başkaya, 2024). Benzer biçimde, çeşitli ülkelerde yapılan vaka incelemeleri de, çocuk kitaplarında değer sunumunun kimi zaman ideolojik eğilimler, kültürel normlar ve politik söylemlerle iç içe geçebildiğini göstermektedir (Roop Kanwal, 2024).

Türkiye’de ise bazı yazarların çocuk kitaplarında değerlerin nasıl işlendiğine yönelik çalışmalar bulunmaktadır. Örneğin Cahit Uçuk’un çocuk romanlarında değerleri inceleyen 2022 tarihli çalışma, sevgi, sorumluluk, dayanışma, çalışkanlık ve vatanseverlik gibi değerlerin açık ve örtük biçimde işlendiğini, ancak anlatımda öğüt verme eğiliminin zaman zaman baskın olduğunu ortaya koymaktadır (Bekaroğlu ve arka, 2022; Ulun, 2022). Benzer şekilde başka çalışmalar da belirli yazarların eserlerini inceleyerek bu kitapların öğretim süreçlerinde nasıl kullanılabileceğine dair öneriler geliştirmektedir.

Öte yandan, yazarların kendi perspektiflerinden değerler eğitimi nasıl kavramsallaştırdıklarını inceleyen 2020 sonrası araştırmalar, çocuk edebiyatı yazarlarının önemli bir bölümünün “değer öğretimi”ni tek yönlü bir aktarım olarak değil, çocuğun deneyimlerini zenginleştiren, seçimler sunan, empati ve düşünme becerilerini geliştiren bir süreç olarak değerlendirdiğini göstermektedir (Kayıran, 2023). Bu yaklaşım, değerlerin edebi metinlerde yalnızca öğretilen değil, aynı zamanda tartışılan ve müzakere edilen yapılar olarak ele alınması gerektiğini ortaya koymaktadır.

Bu bağlamda son yıllarda ürettiği eserlerle dikkat çeken Anıl Basılı, güncel Türk çocuk edebiyatının öne çıkan isimlerinden biridir. Basılı’nın çocuk ve ilk gençlik kitapları akran zorbalığı, mükemmeliyetçilik, başarısızlık korkusu, aile içi iletişim, aidiyet, arkadaşlık ilişkileri ve dijital kültür gibi çağdaş temaları işlemekte; okur yorumlarında yazarın karakterlerinin özellikle empati, sosyal farkındalık ve dayanışma değerlerini başarılı biçimde yansıttığı ifade edilmektedir. Bu yönüyle Anıl Basılı’nın eserlerinin değerler eğitimi açısından incelenmesi, iki temel gereksinime karşılık gelmektedir: (1) yaşam odaklı çağdaş metinlerde değerlerin nasıl işlendiğinin ortaya konması

ve

(2) bu metinlerin eğitsel kullanım potansiyelinin belirlenmesi.

Türkiye’de çocuk edebiyatı ürünlerinde değer analizlerinin genellikle klasikleşmiş yazarlar üzerinden yürütüldüğü, güncel yazarların yeterince incelenmediği bilinmektedir (Kurt dede Fidan & Ulu, 2021). Diğer yandan 2020 sonrası literatür, değerlerin normatif veya ideolojik sunumuna ilişkin eleştirel tartışmaların önem kazandığını göstermektedir (Başkaya, 2024). Bu nedenle Anıl Basılı’nın eserlerinde değerlerin açık ve örtük düzeyde nasıl yapılandırıldığını incelemek, hem teorik hem de uygulamalı açıdan önemli bir boşluğu dolduracaktır.

1.4. Araştırmanın Amacı

2017 program değişikliğiyle birlikte ilkökul öğretim programlarında “kök değerler” başlığı altında adalet, dostluk, dürüstlük, öz denetim, sabır, saygı, sevgi, sorumluluk, vatanseverlik ve yardımseverlik temel referans alınan değerler olarak yapılandırılmıştır (MEB, 2018). Değerler eğitimi alan yazınında çocuk edebiyatı ürünlerinin bu değerlerin kazandırılmasında önemli ve sistematik bir araç olarak kullanılabildiği; öyküleyici metinlerin çocuğun hem bilişsel hem duyuşsal gelişimini destekleyerek değerlerin içselleştirilmesine aracılık ettiği vurgulanmaktadır (Karatay, 2015; Şimşek, 2020; Kurt dede Fidan & Ulu, 2021). Benzer biçimde, hem ulusal hem uluslararası araştırmalar çocuk edebiyatı eserlerinin belirli değer kümeleri açısından çözümlenmesinin alana özgü önemli bir inceleme hattı oluşturduğunu göstermektedir (Ntabajyana vd., 2022; Sakar, 2021).

Bu bağlamda çalışmanın temel amacı, Anıl Basılı’nın “Anne Terliği” adlı çocuk kitabını 2017 MEB kök değerleri açısından inceleyerek, eserde hangi kök değerlerin ne düzeyde yer aldığını, bu değerlerin anlatı içinde açık mı yoksa örtük mü sunulduğunu ve hangi değer aktarma mekanizmaları aracılığıyla okura iletilildiğini ortaya koymaktır. Bu yönüyle çalışma, hem 2017 kök değerler çerçevesini somut bir edebî metin üzerinden uygulayan nitel bir doküman incelemesi örneği sunmakta hem de tek bir çocuk kitabı odağında derinlemesine bir durum çözümlemesi gerçekleştirmektedir (Kurt dede Fidan & Ulu, 2021; Karatay, 2015).

2. YÖNTEM

2.1. Araştırma modeli

Araştırma, nitel araştırma yaklaşımı çerçevesinde desenlenmiş betimsel bir durum çalışmasıdır. Çalışmada veri toplama ve çözümleme tekniği olarak doküman analizi kullanılmıştır. Doküman analizi, basılı ya da elektronik

metinlerin sistemli biçimde incelenmesini, içeriklerinin tematik ya da kategorik olarak çözümlenmesini ve yorumlanmasını içeren nitel bir veri analizi yöntemidir (Bowen, 2009; Kıral, 2020). Sosyal bilimlerde nitel araştırma desenleri kapsamında doküman incelemesi, özellikle belirli bir olgu ya da ürünün (örneğin tek bir çocuk kitabı) ayrıntılı betimlenmesine olanak tanıyan durum çalışmalarıyla birlikte sıklıkla kullanılmaktadır (Yıldırım & Şimşek, 2018).

Bu çalışmada “Anne Terliği” adlı kitap, kök değerlerin görünürlüğü ve aktarım biçimleri bakımından tek bir örnek olay (single case) olarak ele alınmış; doküman analizi hem verinin kendisi (metin ve görseller) hem de analiz süreci için temel yöntem olarak benimsenmiştir.

2.2. Çalışma nesnesi ve örnekleme

Araştırmannın veri kaynağını Anıl Basılı’ya ait “Anne Terliği” adlı resimli çocuk kitabı oluşturmaktadır. Kitabın çalışma nesnesi olarak seçilmesinde; (a) güncel bir yerli çocuk edebiyatı örneği olması, (b) 8–9 yaş/ilkokul 3–4. sınıf düzeyine hitap ederek MEB kök değerler çerçevesindeki hedef grupla uyumlu olması ve (c) aile, mahalle, kuşaklar arası ilişkiler gibi değerler eğitimi açısından zengin temalar içermesi belirleyici olmuştur. Bu yönüyle araştırmada, amaçlı örnekleme türlerinden ölçüt örnekleme yaklaşımı benimsenmiş; üzerinde derinlemesine çalışma yapılabilecek, kök değerler açısından potansiyel olarak zengin bir eser seçilmiştir (Patton, 2014; Yıldırım & Şimşek, 2018).

2.3. Veri derleme süreci

Veri toplama sürecinde kitabın tamamı metin ve görselleriyle birlikte birkaç kez bütüncül biçimde okunmuş, daha sonra kök değer analizi için bir **kodlama formu** geliştirilmiştir. Kodlama formunda:

- 2017 MEB öğretim programında tanımlanan on kök değer (adalet, dostluk, dürüstlük, öz denetim, sabır, saygı, sevgi, sorumluluk, vatanseverlik, yardımseverlik) esas alınmıştır (MEB, 2018).
- Değer aktarma mekanizmaları için alanyazında çocuk edebiyatı ve değer aktarımı bağlamında kullanılan sınıflamalardan yararlanılarak (Karataş, 2015; Şimşek, 2020) AÇ (açık iletiler/öğüt), MO (model olma), ÇÇ (çatışma–çözüm), SE (sembolik/metaforik aktarım), OE (olumsuz örnek), DB (duygusal betimleme/iç konuşma) kodları oluşturulmuştur.

Kitapta yer alan her karaktere ilişkin sahneler, diyaloglar ve görseller, bu form doğrultusunda satır satır incelenmiş; ilgili olduğu kök değer(ler) ve aktarım mekanizması bakımından kodlanmıştır. Ayrıca metin düzeyinde (bölüm başlıkları, anlatıcı yorumları, final bölümü vb.) kök değere işaret eden açık ve

örtük iletiler de ayrı bir veri seti olarak kaydedilmiştir. Benzer biçimde tekil ya da çoklu çocuk kitabı incelemelerinde kök değerler çerçevesinde kodlama formları kullanan çalışmalarla yöntemsel paralellik kurulmuştur (Kurtde dede Fidan & Ulu, 2021; Kazancı-Gül, 2018; Sakar, 2021).

2.4. Veri analizi

Elde edilen veriler, nitel içerik analizi ve betimsel analiz ilkeleri doğrultusunda çözümlenmiştir. Bowen’ın (2009) önerdiği biçimiyle doküman analizi sürecinin “veriyi tekrarlı okuma, içerik ve bağlamı anlama, anlamlı birimlere ayırma, kodlama ve temalandırma” aşamaları izlenmiştir. Öncelikle her karakter için ilişkilendirilen kök değerler ve aktarım mekanizmaları tabloya aktarılmış; ardından bu kodlar bir araya getirilerek “baskın değerler”, “ikincil değerler” ve “görünmeyen/sınırlı değerler” şeklinde üst kategoriler oluşturulmuştur.

Metin düzeyinde ise olay örgüsü, çatışma–çözüm yapıları, sembolik unsurlar (örneğin “anne terliği”, “gizli oda”) ve anlatıcı söylemi, kök değerlere referans veren açık ve örtük iletiler açısından çözümlenmiş; bu çözümlemeler üzerinden “değer haritası” çıkarılmıştır. Nitel veri analizi süreci, Yıldırım ve Şimşek’in (2018) önerdiği biçimde anlam birimlerinin kodlanması, kodların temalar altında toplanması ve temaların araştırma sorularıyla ilişkilendirilmesi adımlarını içermektedir.

Bulgular raporlanırken; (a) karakter–değer–mekanizma ilişkilerini gösteren özet tablolar, (b) temsil gücü yüksek sahne özetleri ve (c) metnin genelinde ortaya çıkan örüntüleri tartışan analitik paragraflar birlikte kullanılmıştır. Bu yönüyle çalışma, doküman analizi ile içerik analizini bütünleştiren, tek esere dayalı derinlemesine bir inceleme örneği sunmaktadır (Kıral, 2020; Kurtde dede Fidan & Ulu, 2021).

2.5. Geçerlik ve güvenirlik

Nitel araştırmalarda inandırıcılık, aktarılabilirlik, tutarlılık ve teyit edilebilirlik temel ölçütler olarak kabul edilmektedir (Yıldırım & Şimşek, 2018; Karasar, 2019). Bu araştırmada inandırıcılığı artırmak amacıyla:

- Analiz çerçevesi, MEB’in kök değer tanımları ve değerler eğitimi alan yazınına dayalı olarak önceden yapılandırılmış; kuramsal çerçeve açık biçimde betimlenmiştir (MEB, 2018; Karatay, 2015; Şimşek, 2020).
- Kod listesi ve tablo örnekleri, çocuk edebiyatı ve değerler eğitimi alanında uzman iki akademisyenin görüşüne sunulmuş; gelen geri bildirimler doğrultusunda kod tanımları netleştirilmiştir (örneğin AÇ ve MO ayrımı, SE ve DB sınırları).

- Kodlayıcı güvenilirliğini artırmak için araştırmacı belirli aralıklarla yeniden kodlama (code-recode) yapmış; tutarsız kodlamalar üzerinde yeniden değerlendirme gerçekleştirilmiştir (Kıral, 2020).

Aktarılabirlik için çalışma bağlamı (kitabın yapısı, hedef yaş grubu, yayın yılı, türü) ayrıntılı biçimde tanımlanmış; böylece benzer incelemeler yapmak isteyen araştırmacılara yol gösterici bir çerçeve sunulmuştur. Tutarlılık ve teyit edilebilirlik içinse analiz süreci adım adım açıklanmış, kullanılan kodlar ve örnek sahne özetleri bulgular bölümünde sistematik biçimde raporlanmıştır (Bowen, 2009; Yıldırım & Şimşek, 2018).

3. BULGULAR

Bu çalışmada Anıl Basılı'nın "Anne Terliği" adlı çocuk kitabı, 2017 Millî Eğitim Bakanlığı öğretim programlarında yer alan on kök değer çerçevesinde incelenmektedir. Söz konusu kök değerler adalet, dostluk, dürüstlük, öz denetim, sabır, saygı, sevgi, sorumluluk, vatanseverlik ve yardımseverliktir. Eser, 8–9 yaş arası çocuklara ve ilkokul 2–3. sınıf düzeyine hitap eden resimli bir çocuk kitabı olup, mahalle yaşamı, anne figürü, kuşaklar arası ilişkiler ve mizahi anlatımıyla dikkat çekmektedir. Çalışmanın amacı, kitabın anlatısında yer alan kök değerlerin görünürlüğünü, bu değerlerin açık ya da örtük biçimde sunuluşunu ve kullanılan değer aktarma mekanizmalarını ortaya koymaktır.

Şekil 1: Anne Terliği'nin Gizemi



Tablo 1: Karakter – kök değer – aktarım mekanizması örüntüsü

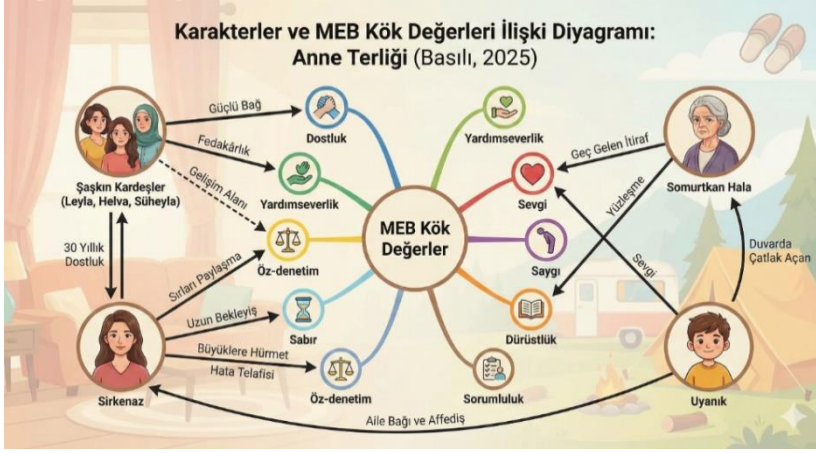
Karakter	Rolü	Baskın kök değerler (MEB 2017)	Değer sunumu (açık / örtük)	Aktarım mekanizması (AÇ, MO, ÇÇ, SE, OE, DB)	Metinden örnek sahne / durum (özet)	Çocuk okur açısından kısa yorum
Sirkenaz	Ana karakterlerden ; mahallenin merkezi figürü, gizli odanın sahibi	Sevgi, dostluk, yardımseverlik, sorumluluk, saygı	Çoğunlukla örtük, yer yer açık (özellikle nasihat ve açıklamalarında)	MO,ÇÇ, SE, DB	Gizli odanın kapısını yıllarca merak unsuru olarak tutması, sonra arkadaşlarını içeri davet ederek biriktirdiği anıları ve “Anne Terliği Ödülü”nü paylaşması; misafirlerine sürekli ikram hazırlaması, onları kollayıp gözetmesi	Paylaşımçı, merak uyandıran, zaman zaman inatçı ama koruyucu bir yetişkin modeli sunar; sevgi ve dostluk değerleri daha çok davranış üzerinden sezdirilir, çocuk okur “iyi arkadaşlık ve komşuluk” örüntüsünü görür
Leyla – Helva – Süheyla (“Şaşkın Kardeşler”)	Önemli yan karakterler; üç kız kardeş, Sirkenaz’ın yakın dostları	Dostluk, sevgi, yardımseverlik, saygı, sabır	Değerler daha çok örtük; aralarındaki dayanışma ve destek sahneleriyle görünür	MO,ÇÇ, DB	Gizli odaya ilk kez girerken heyecandan basamağı görmeyip yere yuvarlanmaları ; birbirlerine tutunarak ayağa kalkmaları; Mahallede sürekli birlikte Hareket etmeleri, hatalarından hep beraber gülererek öğrenmeleri	Çocuk okur için “uzun süreli dostluk”, “birlikte baş etme” ve “hata yapmanın insaniliği” üzerinden dostluk, sevgi ve sabır Değerleri ni modelleyen Sıcak figürlerdir
Somurtkan Hala	Kuşaklar arası “anne profili”; kısıtlayıcı ama seven, eski kuşağın yetişkin modeli	Sevgi, sorumluluk, saygı, adalet (kısmen), öz denetim	Hem açık (sözleri, uyarıları), hem örtük (arkasındaki niyet ve geçmiş anılar)	AÇ,MO, OE, ÇÇ	Geleneksel “anne sözleri”ne benzer uyarılarla gençlere sınırlar	Çocuğa, eski kuşak disiplin anlayışının hem eleştirilen hem de anlaşılmalıya çalışılan bir

Karakter	Rolü	Baskın kök değerler (MEB 2017)	Değer sunumu (açık / örtük)	Aktarım mekanizması (AÇ, MO, ÇÇ, SE, OE, DB)	Metinden örnek sahne / durum (özet)	Çocuk okur açısından kısa yorum
					koyması, kıyaslayıcı ve zaman zaman kırıcı dili; ancak geçmişe dair hikâyelerde emek veren, koruyan bir figür olarak görünmesi	yönü sunulur; somut davranışları bazen olumsuz örnek (OE), niyeti ve fedakârlığı ise örtük sevgi ve sorumluluk modeli üretir
Uyanık (Hürdeniz)	Somurtkan Hala'nın torunu; genç kuşak temsilcisi, okuyucunun yaşça en yakını olduğu karakter	Öz denetim, sorumluluk, dürüstlük, sevgi, saygı	Ağırlıklı örtük (iç dünyası, tepkileri, ilişkileri); zaman zaman diyaloglarda açık	DB, ÇÇ, MO	Halanın sert ve kıyaslayıcı tavırları karşısında hem öfkelenip hem de onu anlamaya çalışması; mahalle ilişkilerinde sorumluluk alması; yaptığı hatalarla yüzleşip durumu toparlamaya çalışması	Okurla özdeşim kurmaya en açık figürdür; öz denetim, sorumluluk ve saygı değerleri, genç bir karakterin duygusal iniş çıkışları üzerinden gerçekçi ve deneyimsel biçimde görünür
Bitirim (köpek)	Sirkenaz'ın köpeği; mahallenin maskotu	Dostluk, sevgi, yardımseverlik	Tamamı örtük; davranış üzerinden	SE, MO	Mahallede herkesle yakın ilişki kuran, sahiplenici, neşeli tavırlar sergileyen; gizli odaya girişte ve mahalle içindeki küçük olaylarda hep "arada" duran sadık bir karakter	Çocuk için "sadakat ve koşulsuz sevgi"nin somut simgesidir; dostluk ve yardımseverlik değerlerini dil kullanmadan, beden dili ve davranışla sergileyen bir modeldir
Mahalle / Turşuhan Sokağı	Ortam; mahalle kültürü ve	Yardımsızlık, dostluk, sorumluluk,	Tamamen örtük	SE,MO, ÇÇ	Uzun yıllar aynı sokakta birlikte	Çocuğa "mahalle kültürü"

Karakter	Rolü	Baskın kök değerler (MEB 2017)	Değer sunumu (açık / örtük)	Aktarım mekanizması (AÇ, MO, ÇÇ, SE, OE, DB)	Metinden örnek sahne / durum (özet)	Çocuk okur açısından kısa yorum
(mekân olarak karakter)	kolektif yaşamı temsil eden üst düzey “karakter”	vatanseverlik (yerel aidiyet), sevgi			yaşayan komşular, paylaşılan sofralar, ortak etkinlikler; mahallenin sorunlarının birlikte çözülmesi, “herkesin herkesi tanıdığı” güvenli bir çevre	üzerinden dolaylı bir aidiyet, sorumluluk ve dayanışma evreni sunar; vatanseverlik daha geniş bir çerçevede “yaşadığı yere sahip çıkma” biçiminde simgesel olarak hissedilir
Anne Terliği / Anne Terliği Ödülü (sembolik unsur)	Nesne; geçmişteki disiplin, bugün ise mizahi ve duygusal bir sembol	Sevgi, adalet (paylaşırma / “ödül”), öz denetim, sorumluluk	Ağırlıklı örtük, yer yer anlatıcı tarafından açık anlamlandırma	SE, ÇÇ, DB	Terlik fırlatmanın geçmişte korkutucu ama bugün komik bir anıya dönüşmesi; “Terlik Fırlatma Şampiyonası” ve buna verilen ödülün geçmişle hesaplaşmanın ve kabulleşmenin simgesi hâline gelmesi	Çocuk okur, disiplinle karışık anne sevgisinin simgesel ve mizahi bir temsilini görür; korkulan bir nesnenin zamanla sevgi ve hatıra nesnesine dönüşmesi, öz denetim ve empati için güçlü bir metafor üretir

Bu tablo, kitabın bütününde öne çıkan karakter–değer–aktarım örüntüsünü gösteren bir “görsel harita” olarak okunabilir. Temel yoğunlaşmanın sevgi, dostluk, yardımseverlik, sorumluluk, saygı ve öz denetim üzerinde olduğu; adalet ve vatanseverlik değerlerinin ise daha çok dolaylı ve sembolik düzeyde yer aldığı söylenebilir.

Şekil 2: Karakterler ve MEB Kök Değerleri İlişki Diyagramı



3.1. Kök değerlerin genel görünümü

Kitabın tanıtım metinleri ve bölüm başlıkları incelendiğinde, tematik yoğunluğun aile bağları, mahalle dayanışması, iyilik ve arkadaşlık üzerinde toplandığı görülmektedir. “İyilik eden iyilik bulur” ifadesinin hem arka kapakta hem de son bölüm başlığında yer alması, yardımseverlik, sevgi ve dostluk değerlerinin eserin temel eksenini oluşturduğunu göstermektedir. Turşuhan Sokağı’nda otuz yılı aşkın süredir birlikte yaşayan karakterlerin ilişkileri, dostluk ve sorumluluk değerlerinin mahalle kültürü içinde somutlaştığı bir arka plan sunar.

Anlatıda en yoğun yer bulan kök değerlerin sevgi, dostluk, yardımseverlik, sorumluluk, saygı ve öz denetim olduğu; bunları sabır değerinin izlediği söylenebilir. Somurtkan Hala figürü üzerinden gösterilen geleneksel anne profili, ilk bakışta kısıtlayıcı ve kıyaslayıcı görünmekle birlikte, altında güçlü bir sevgi ve sorumluluk bilinci barındırır. Dostluk ve yardımseverlik, Sirkenaz ile “Şaşkın Kardeşler”in yıllara yayılan ilişkisi ve mahalle içinde birbirlerini destekleme biçimleriyle sürekli vurgulanır. Öz denetim ve sabır ise Uyanık’ın Somurtkan Hala’nın disiplin anlayışıyla başa çıkma çabasında ve yetişkin karakterlerin geçmişleriyle yüzleşmesinde öne çıkar.

Buna karşılık adalet, dürüstlük ve vatanseverlik değerleri anlatının merkezinde yer almaz; daha çok örtük bir çerçevede, özellikle mahalleye aidiyet, geçmişle hesaplaşma ve herkes için “adil” bir hatırlama zemini kurma üzerinden sezdirilir. Dolayısıyla kitabın genel “değer haritası”, toplumsal-millî düzeyden ziyade yakın ilişkiler ve gündelik yaşam içindeki ahlaki tutumlar odağında yoğunlaşmaktadır.

3.2. Karakterler ve baskın kök değerler

Karakter analizi, kitabın kök değerleri büyük ölçüde ilişkiler üzerinden işlediğini göstermektedir. Sirkenaz, Leyla, Helva ve Süheyla'dan oluşan “muhteşem dördü”, uzun yıllara dayanan arkadaşlıkları ve birlikte yürüttükleri gündelik ritüellerle dostluk, sevgi ve yardımseverlik değerlerini temsil eder. Gizli odanın ilk kez açıldığı sahnede, Sirkenaz'ın yıllarca sakladığı anıları ve nesneleri arkadaşlarıyla paylaşması, hem güvene dayalı bir dostluğu hem de geçmişe gösterilen saygıyı görünür kılar. Meraklı ve zaman zaman sakarlıkla karışık hareket eden “Şaşkın Kardeşler” ise hata yapabilen, ancak birbirine tutunarak ayağa kalkan karakterler olarak çocuk okurla kolaylıkla özdeşleşebilecek bir profil çizer; bu yönüyle sabır, dostluk ve öz denetim değerlerini bedensel komedi ve sıcak diyaloglar eşliğinde taşırlar.

Somurtkan Hala, eserde bir kuşağın “anne profili” nin temsili olarak kurgulanmıştır. Kısıtlayıcı, kıyaslayıcı ve zaman zaman kırıncı söylemleriyle saygı ve sevgi değerlerini çocuğun gözünde tartışmalı hale getirirken, aynı zamanda sorumluluk, fedakârlık ve koruyuculuk boyutlarıyla bu değerlerin farklı bir yüzünü gösterir. Bu karakter, çocuk okur için hem eleştirel bakılması gereken hem de anlaşılmaya çalışılan bir modeldir; dolayısıyla kök değerler, tek yönlü ideal tipler yerine çelişkili ve gerçekçi bir yetişkin üzerinden sorgulanabilir hale gelir.

Uyanık (Hürdeniz), lise çağındaki genç bir karakter olarak, kuşak çatışmasının merkezinde yer alır. Somurtkan Hala'nın disiplin anlayışıyla karşı karşıya kaldığında öfkelenen, kendi özgürlük alanını savunmaya çalışan ve aynı zamanda halasının geçmişini ve yalnızlığını anlamaya başlayan Uyanık, öz denetim, dürüstlük ve sorumluluk değerlerini gelişimsel bir hat üzerinde deneyimler. Bu süreç, çocuk okura duygusal dalgalanmaların doğal olduğu, ancak nihai olarak saygı ve sevgiye dayalı bir ilişki kurmanın mümkün bulunduğu mesajını verir.

Bitirim adlı köpek, sadakat ve koşulsuz sevginin sembolü olarak kurgulanmıştır. Mahallede herkesle temas eden, olayların içinde ama kavgasız duran bu karakter, dostluk ve yardımseverlik değerlerini dili olmayan bir figür üzerinden, tamamen davranışla gösterir. Turşuhan Sokağı ise bir mekân olmanın ötesine geçerek, aidiyet, dayanışma ve ortak sorumluluk değerlerinin yerleştiği simgesel bir “karakter” niteliği kazanır.

3.3. Anlatı düzeyinde değer aktarımı ve mekanizmalar

Eserde kök değerler, hem açık iletiler hem de daha çok örtük ve çok katmanlı mekanizmalar aracılığıyla aktarılmaktadır. Somurtkan Hala'nın dilinden aktarılan geleneksel “anne sözleri” (örneğin bölüm başlıklarına da

yansıyan uyarılar) doğrudan nasihat içeriği taşıdığı için AÇ (açık iletiler) kategorisine girmektedir. Ancak bu açık iletiler, çoğu zaman mizahla kırıldığı ve başka karakterler tarafından dolaylı olarak sorgulandığı için tek yönlü bir öğütme havasına bürünmez.

Sirkenaz ve “Şaşkın Kardeşler”in ilişki biçimleri, birlikte geçirdikleri zaman, birbirlerine destek oluşları ve yıllara yayılan paylaşımları MO (model olma) yoluyla dostluk, sevgi ve yardımseverlik değerlerini taşır. Gizli odanın açılması, geçmişte yaşanan olayların anlatılması ve “Anne Terliği Ödülü” nün ortaya çıkışı ise hem ÇÇ (çatışma–çözüm) hem de SE (sembolik / metaforik aktarım) mekanizmalarının birlikte işlediği bir örüntü sunar. Terliğin, geçmişte korku ve disiplin aracıken bugün mizah ve nostaljiyle anılan bir ödüle dönüşmesi, disiplin–sevgi dengesinin yeniden yorumlanması açısından güçlü bir semboldür.

Uyanık’ın iç dünyası ve Somurtkan Hala ile ilişkisi, ağırlıklı olarak DB (duygusal betimleme / iç konuşma) üzerinden ele alınır. Genç karakterin öfkesi, kırgınlığı, merakı ve nihai olarak kabullenışı, okurda empati uyandıran içsel bir süreç olarak kurgulanmıştır. Bu süreçte öz denetim ve saygı değerleri, doğrudan öğretilmekten çok, kahramanın yaşadıkları aracılığıyla sezdirilir. Somurtkan Hala’nın kimi davranışları ise OE (olumsuz örnek) kategorisinde değerlendirilebilir; kıyaslayıcı, kırıncı sözler ve aşırı kontrolcü tavırlar, çocuklar açısından kaçınılması beklenen tutumları işaret eder. Ancak anlatı, bu olumsuz örnekleri karakteri bütünüyle reddetmek için değil, annelik ve yetişkinlik hallerini eleştirel bir gözle yeniden düşünmek için kullanır.

Genel olarak bakıldığında, “Anne Terliği” nde değer aktarımı dengeli ve çok kanallı bir yapı sergiler. Açık nasihatler, mizahla yumuşatılır; örtük iletiler ise sembolik nesneler (terlik, gizli oda, mahalle) ve ilişkisel örüntüler üzerinden inşa edilir. Bu durum, metni katı bir “öğretici kitap” olmaktan uzaklaştırıp, çocuğu düşündüren ve yorum yapmaya davet eden bir anlatı çizgisine taşır.

3.4. Çocuğa görelilik ve eğitim programıyla örtüşme

Kitap, yayınevi verileri ve tanıtım yazılarında 8–10 yaş aralığı ve ilkokul 2-4. sınıf düzeyi için önerilmektedir. Olay örgüsünün epizodik yapıda, ancak izlemesi kolay ve mizahla örülü olması, bu yaş grubunun bilişsel düzeyiyle uyumludur. Zorbalık, kuşak çatışması, disiplin ve özlem gibi duygusal açıdan yoğun temalar, sert dramatik gerilimler yerine mizah ve sıcak diyaloglarla dengelenmekte; böylece çocuk okur hem güvende hissetmekte hem de duygusal derinliği deneyimleme fırsatı bulmaktadır.

2017 öğretim programları bağlamında bakıldığında, kitap özellikle Hayat Bilgisi dersindeki aile ve yakın çevre, iletişim, farklılıkların kabulü, yardım isteme ve yardım etme kazanımlarıyla; Türkçe dersinde okuma-anlama,

karakter ve olay örgüsü çözümleme, sözlü ve yazılı anlatım etkinlikleriyle; Sosyal Bilgiler dersinde toplum hayatı, mahalle ve yerel kültür temalarıyla örtüşmektedir. Eserdeki kök değer yoğunluğu (sevgi, dostluk, yardımseverlik, sorumluluk, saygı, öz denetim) bu derslerin kazanımlarını destekleyici nitelikte zengin bir içerik sunar.

4. SONUÇ

Sonuç olarak “Anne Terliği”, 2017 MEB kök değerleri açısından değerlendirildiğinde, özellikle sevgi, dostluk, yardımseverlik, sorumluluk, saygı ve öz denetim değerlerini ön plana çıkaran; adalet, dürüstlük ve vatanseverlik değerlerini ise daha çok dolaylı ve sembolik düzeyde işleyen bir çocuk kitabı olarak görülmektedir. Eserin en güçlü yönü, kök değerleri tek boyutlu “iyi çocuk” ve “mükemmel yetişkin” kalıplarına hapsedmeden; hatalar yapan, çelişkili duygular yaşayan, geçmişle yüzleşen karakterler üzerinden çok katmanlı biçimde sunmasıdır. Somurtkan Hala figürü üzerinden bir kuşağın anne profili hem eleştirilmekte hem de anlaşılmaya çalışılmakta; böylece çocuk okur, sevgi ve disiplin ilişkisinin karmaşık doğasını sorgulama imkânı bulmaktadır.

Sınıf içi kullanım açısından, kitap başta sevgi, dostluk, yardımseverlik, sorumluluk, saygı ve öz denetim olmak üzere bir dizi kök değerini tartışılmasına uygun bir zemin sunar. Öğretmenin, bölümler sonrası yönelteceği “Bu söz sana tanıdık geliyor mu?”, “Sen olsan Uyanık’ın yerinde nasıl davranırdın?”, “Mahallende böyle dayanışma örnekleri var mı?” gibi sorular, metnin düşündürücü potansiyelini güçlendirecektir. Ayrıca gizli oda, Anne Terliği Ödülü ve mahalle sahneleri, yaratıcı drama ve yazma etkinlikleri için de zengin malzeme sağlamaktadır. Bu yönleriyle “Anne Terliği”, hem keyifli bir okuma deneyimi sunan hem de 2017 MEB kök değerlerini gündelik hayat bağlamında görünür kılan işlevsel bir çocuk edebiyatı örneği olarak değerlendirilebilir.

KAYNAKÇA

- Akman, M. B., & Ata-Aktürk, A. (2024). Okul öncesi öğretmen adaylarının çocuk edebiyatına yönelik tutum ve ihtiyaçları: Bir karma yöntem araştırması. *DEÜ Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 59, 765–786. <https://doi.org/10.53444/deubefd.1401586>
- Aydın, İ., & Öksüz, A. (2021). Çocuk kitaplarının değerler eğitimi açısından incelenmesi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, 25, 579–619. <https://doi.org/10.29000/rumelide.1036589>
- Başkaya, G. İ., & Akay, D. (2024). Do children's picture books on values support social-emotional development in Türkiye? *Sosyal Bilimler ve Değerler Eğitimi Dergisi*, 5(1), 103–117. <https://doi.org/10.29329/jsve.2024.1097.5>
- Berthelsen, D., & Karupiah, N. (2011). Multicultural education: The case of values education in the early childhood curriculum in Singapore. In D. Berthelsen, J. Brownlee, & E. Johansson (Eds.), *Participatory learning and the early years* (pp. xx–xx). Routledge.
- Berthelsen, D., & Karupiah, N. (2011). Multicultural education: The case of values education in the early childhood curriculum in Singapore. In D. Berthelsen, J. Brownlee, & E. Johansson (Eds.), *Participatory learning and the early years: Research and pedagogy* (pp. 41–57). Routledge.
- Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal*, 9(2), 27–40. <https://doi.org/10.3316/QRJ0902027>
- Çapoğlu, E. (2023). Pre-service Turkish and classroom teachers' views on root values. *Sakarya University Journal of Education*, 13(5), 826–842. <https://doi.org/10.19126/suje.1384109>
- Clark, C., & Picton, I. (2021). Children and young people's reading engagement in 2021. National Literacy Trust. <https://literacytrust.org.uk/research-services/research-reports/children-and-young-peoples-reading-engagement-in-2021/>
- Demircioğlu, İ. H., & Tokdemir, M. A. (2008). Değerlerin oluşturulma sürecinde tarih eğitimi: Amaç, işlev ve içerik. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 6(15), 69–88.
- Demirgüneş, S., & Fidan, D. (2015). Okur dostu metin olma özelliği ile okuduğunu anlama başarısı arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Başkent University Journal of Education*, 2(1), 115–122.
- Demirgüneş, S., & Özcan, E. (2022). Values education in Turkish textbooks in primary education. *European Journal of Educational Sciences*, 9(3), 1–15. <https://doi.org/10.19044/ejes.v9no3a1>

- Hadley, E. B., Liu, S., Kim, E., McKenna, M., & Hull, K. (2025). Tracing the Impact of COVID-19 on Early Language and Literacy Development from Pre-K Through First Grade. AERA Open, 11. <https://doi.org/10.1177/23328584251338816>
- Hill, B. V. (2004). Values education in schools: Issues and challenges. Paper presented at the National Values Education Forum, Canberra, Australia. Erişim için bkz. https://www.academia.edu/9958728/Teaching_Values_Education_An_Intrinsic_Case_Study
- Hökelekli, H. (2011). Ailede, okulda, toplumda değerler psikolojisi ve eğitimi. Timaş Yayınları.
- Isikci-Baskaya, G., & Akay, D. (2024). Do children’s picture books on values support social-emotional development in Türkiye? Journal of Social Studies and Values Education, 5(1), 103–117. <https://doi.org/10.29329/jsve.2024.1097.5>
- Karasar, N. (2019). Bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar, ilkeler, teknikler (34. baskı). Nobel Yayıncılık.
- Karatay, H. (2015). Değer aktarımı açısından yerli ve yabancı çocuk edebiyatı ürünleri. In 38. Uluslararası Asya ve Kuzey Afrika Çalışmaları Kongresi (ICANAS) Bildiri Kitabı (pp. 939–948).
- Kayıran, D. (2023). Analysis of values education books prepared for children in the context of 10 core values. International Journal of Eurasian Education and Culture, 8(22), 1528–1555. <http://dx.doi.org/10.35826/ijoecc.709>
- Kazancı-Gül, M. (2018). 5–6 yaş grubu çocuklar için Türkçe yazılmış resimli çocuk kitaplarında değerler analizi (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Okan Üniversitesi, İstanbul.
- Kıral, B. (2020). Nitel bir veri analizi yöntemi olarak doküman analizi. Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 8(15), 170–189.
- Kıral, B. (2020). Nitel bir veri analizi yöntemi olarak doküman analizi. Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 8(15), 170–189.
- Kurtdede Fidan, N., & Ulu, H. (2021). An analysis of the studies on “the values in children’s literature products” in Turkey. International Journal of Contemporary Educational Research, 8(3), 103–118. <https://doi.org/10.33200/ijcer.881495>
- Kurtdede Fidan, N., & Ulu, H. (2021). An analysis of the studies on “the values in children’s literature products” in Turkey. International Journal of Contemporary Educational Research, 8(3), 64–78. <https://doi.org/10.33200/ijcer.881495>

- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2017). Öğretim programlarında yer alan kök değerler. 2018 ilkokul ve ortaokul öğretim programları içinde tanımlanan çerçeve. Örnek erişim: Hayat bilgisi öğretim programı.
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2018). Hayat bilgisi dersi öğretim programı (İlkokul 1, 2 ve 3. sınıflar). Ankara: MEB Yayınları.
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2018). Sosyal bilgiler dersi öğretim programı (İlkokul ve ortaokul 4, 5, 6 ve 7. sınıflar). Ankara: MEB Yayınları.
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2018a). Hayat bilgisi dersi öğretim programı (İlkokul 1, 2 ve 3. sınıflar). MEB Yayınları. <https://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/2018122171428547-HAYAT%20BİLGİSİÖĞRETİM%20PROGRAMI.pdf>
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2018b). Sosyal bilgiler dersi öğretim programı (İlkokul ve ortaokul 4-7. sınıflar). MEB Yayınları. <https://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/201812103847686-SOSYAL%20BİLGİLER%20ÖĞRETİM%20PROGRAMI%20.pdf>
- Ntabajyana, S., Nizeyimana, G., & Nzabalirwa, W. (2022). Analysis of values in Rwanda lower primary grade children's storybooks. *International Journal of Progressive Education*, 18(6), 1-14. <https://doi.org/10.29329/ijpe.2022.477.1>
- Ntabajyana, S., Nizeyimana, G., & Nzabalirwa, W. (2022). Analysis of values in Rwanda lower primary grade children's storybooks. *International Journal of Progressive Education*, 18(6), 1-14. <https://doi.org/10.29329/ijpe.2022.477.1>
- Oğuzkan, A. F. (2022). Çocuk edebiyatı (Güncellenmiş baskı). Anı Yayıncılık.
- Özcan, H. Z., Batur, Z., & Sağcan, Y. C. (2019). Ortaokul öğrencilerinin okuma eğilimlerinin incelenmesi. *Avrasya Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 33-55.
- Patton, M. Q. (2014). *Qualitative research & evaluation methods: Integrating theory and practice* (4th ed.). Sage Publications.
- Read, K., Loyd, A., & Christian, S. (2021). Changes in young children's digital reading and literacy practices during COVID-19. *Reading & Writing Quarterly*, 37(sup1), 1-20. <https://doi.org/10.1080/10573569.2021.1963777>
- Roop Kanwal, R. (2024). Children's literature as a tool for social change: Teaching values and social awareness. *The Scientific Temper*, 15(2), 40-46. <https://doi.org/10.58414/SCIENTIFICTEMPER.2024.15.spl-2.08>
- Sakar, A. (2021). Çocuk edebiyatı ve değerler eğitimi açısından Can Göknil'in çocuk kitapları (Yüksek lisans tezi). Eastern Mediterranean University, Gazimağusa, KKTC.

- Sever, S. (2015). Çocuk ve edebiyat (Gözden geçirilmiş baskı). Tudem Yayınları.
- Sever, S. (2021). Çocuk edebiyatı ve okuma kültürü. Tudem Yayınları.
- Şimşek, Ş. (2020). Çocuk edebiyatında değerler eğitimi. In Ş. Şimşek & F. Bulut (Eds.), Çocuk edebiyatı yazarlarının kaleminden değerler eğitimi (ss. 9–19). Akademisyen Kitabevi.
- Sur, E. (2024). Root values in primary school Turkish textbooks. *Amasya Education Journal*, 13(2), 73–90. <https://doi.org/10.17539/amauefd.1470438>
- Ulun, E. B. (2022). Cahit Uçuk'un çocuk romanlarında değerler eğitimi. *Uluslararası İnsan ve Sanat Araştırmaları Dergisi*, 7(2), 133–145.
- Ulusoy, K., & Tay, B. (2011). Sosyal bilgilerde değer eğitimi. In R. Turan, A. M. Sünbül, & H. Akdağ (Eds.), Sosyal bilgiler öğretiminde yeni yaklaşımlar–II (ss. 59–73). Pegem Akademi.
- UNICEF. (2018). Çocuk haklarına dair sözleşme. <https://www.unicef.org/turkiye/dokumanlar/cocuk-haklarına-dair-sozlesme>
- Yalçın, A., & Aytaş, G. (2024). Çocuk edebiyatı (Genişletilmiş baskı). Akçağ Yayınları.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2018). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri (11. baskı). Seçkin Yayıncılık.

8. Bölüm

Perde Arkasındaki Pedagoji: Almanca Ders Kitaplarında Drama Fırsatları ve Sınırlılıklar

Yüksel KOCADORU¹

Giriş

Bu araştırma, ders kitabı odaklı bir yaklaşımla Almancanın ikinci/yabancı dil olarak öğretiminde drama temelli pedagojinin olanaklarını ve sınırlılıklarını değerlendirmektedir. Ayrıca, bu araştırmanın amacı, mevcut ders kitaplarının bu tür uygulamaların gerçekleştirilmesine ne ölçüde destek sağladığını veya engel teşkil ettiğini belirlemektir. Yabancı dil eğitiminde drama uygulamalarının iletişimsel ve duygusal sonuçlara katkısı konusunda araştırmacılar arasında önemli bir fikir birliği olmasına rağmen, ders kitaplarının drama temelli etkinlikleri düzenleme biçimine ilişkin ampirik değerlendirmeler nispeten nadirdir. Ders kitabı okunabilirliği (Başaran, 2023; Başaran, 2026), yapısal özellikler, öğretim uygulamaları ve CEFR uyumluluğunun (Sarkiler, 2025a) yanı sıra yapay zekâ destekli değerlendirme (Başaran, 2024; Başaran & Sarkiler, 2025), kültürel bileşenlerin analizi (Arabacıoğlu & Balkaya, 2023) ve resim-metin tutarlılığı (Çelikkaya & Karasu, 2025) ile ilgili çalışma sayısındaki son zamanlardaki artış, drama temelli pedagojik tasarım üzerine bir araştırmaya olan ihtiyacı telafi etmemektedir.

Bu alandaki bilgi eksikliğini gidermek amacıyla, Türkiye'de oldukça popüler olan iki ders kitabı - Klasse! A1 (Klett, 2022) ve Türkiye Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından onaylanan 9. sınıf Almanca ders kitabı (Wie Bitte? A1.1) - nitel belge analizi yoluyla analiz edilmiştir. Birim düzeyindeki tarama sırasında, rol yapma oyunları, performansa uygun diyaloglar ve senaryo tabanlı görevler belirlenmiştir. Etkinliklerin doğrudan sınıf içi uygulamaya uygunluğu ve görseller, talimatların netliği ve gruplama ipuçları gibi destekleyici unsurlar, betimsel içerik analizinde kategorize edilmiştir.

Sonuçlar, Klasse! A1'in görsel ve öğretici çerçevelerle desteklenen drama uyumlu görevlere sahip olduğunu ve standart ve düzenli bir şekilde rol dağılımı ve sıra alma göstergelerinin net göstergelerini gösterdiğini göstermektedir. Öte yandan, Wie Bitte? A1.1, çoğu öğretmen tarafından uyarlanması gereken çok az dramatik fırsat sunmaktadır. Ancak Wie Bitte? A1.1, yaratıcı bir şekilde

¹ Prof. Dr., Anadolu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eskişehir, ykocadoru@anadolu.edu.tr

genişleme için temel bir çerçeve sunarak, asgari kaynaklarla bile gerçekleştirilebilecek kısa etkileşimlerin yaratılmasına olanak sağlamaktadır. Bu nedenle, drama iletişimsel yetkinliği, motivasyonu ve kültürlerarası farkındalığı geliştirmek için etkili bir araç olsa da, sınıflarda kullanımı büyük ölçüde materyallerin uyarlanabilirliğine ve sağladıkları rehberliğe bağlıdır. Bu nedenle, hem müfredatın hem de ders kitaplarının drama temelli bir yaklaşımla uyumlu bir şekilde tasarlanması ve öğretmen yetiştirme programlarında uyarlama ve sahneleme becerilerinin sistematik olarak desteklenmesi önerilmektedir (Byram, 1997; Celce-Murcia, Brinton, & Goodwin, 2010; Kao & O'Neill, 1998; Maley & Duff, 2005; Stinson & Winston, 2011). Ayrıca, gelecekteki çalışmalar drama temelli etkinliklerin yapay zekâ destekli geri bildirim sistemleri (Başaran, 2024; Başaran & Sarkiler, 2025) veya çevrimiçi öğrenme platformlarıyla (Yıldız et al., 2020; Arabacıoğlu & Yeğin, 2023) nasıl entegre edilebileceğini araştırmalıdır.

Yabancı dil öğretiminde iletişimsel yeterliliğe ilişkin çağdaş görüşler, iletişimsel yeterliliğin yalnızca dilbilgisini aktararak değil, dili özgün ve amaçlı bir şekilde kullanarak oluşturulduğunu savunmaktadır (Byram, 1997; Celce-Murcia et al., 2010). Bu bağlamda drama, rol alma, doğaçlama ve senaryo tabanlı iletişim yoluyla öğrenciyi edilgen bir alıcıdan etkin bir özneye dönüştürerek dilsel, bilişsel ve duyuşsal alanlarda paralel bir gelişim alanını temsil etmektedir. Sınıf içi dramatizasyonun, öğrencilerin kaygısını azalttığı, iletişim kurma isteklerini ve özgüvenlerini artırdığı, akıcılıklarını ve pragmatik yeterliliklerini geliştirdiği ve böylece iletişimsel öğretim hedeflerine uygun bir öğrenme ortamı yarattığı gösterilmiştir (Balkaya, Arabacıoğlu & Cakir, 2020; Yorulmaz & Arabacıoğlu, 2023; Kao & O'Neill, 1998; Maley & Duff, 2005). Bununla birlikte, ders kitapları okul uygulamalarında öğretim sürecinin çerçevesini belirleyen temel araç olduğundan, dramayı sınıflara entegre etme becerisi, materyalin sağladığı role ve bağlamsal ipuçlarına, talimatların netliğine ve görsel ve çok modlu desteklerin kalitesine bağlı olacaktır (Demir, 2012; Sullivan & Fulton, 2003). Bu nedenle, bu çalışma, Türkiye'de yaygın olarak kullanılan iki ders kitabını karşılaştırarak ve araştırmanın bulgularını öğretmen adaylarının uygun maliyetli ve uygulanabilir uyarlamaları nasıl uygulayabileceklerine dair pratik önerilerle birleştirerek bu bağımlılık ilişkisini açıklığa kavuşturmayı amaçlamaktadır (Kagan, 1994; Maley & Duff, 2005).

Kuramsal Arka Plan ve Alanyazın

Yapılandırmacı ve Sosyokültürel Temeller

Drama modelinin teorik temeli, öğrenme sürecini bilgi aktarımının statik bir sürecinden, birlikte ve etkileşim yoluyla anlam yaratmanın dinamik bir sürecine

dönüştürür. Yapılandırmacılık, öğrencinin hem problem çözme hem de anlam yaratma süreçlerine aktif olarak katılmasıyla bilginin kademeli olarak geliştiğini iddia eder. Bu nedenle, sınıf draması, öğrencinin roller ve görevler aracılığıyla gerçek durumlara dahil olup bunlardan kopmasına, varsayımları doğrulamasına ve somut etkileşimleri sırasında kavramları dönüştürmesine olanak tanıyan bir "anlam üretim aşaması" haline gelir (Savery & Duffy, 1995; Yaşar, 1998). Dramatik tekniğin iç dinamikleri (hedeflerin tanımlanması, rollerin atanması, çatışan hedeflerin belirlenmesi, etkileşim turlarının sırası ve düşünme), yapılandırmacı döngüyle birebir örtüşür; çünkü öğrenci dili yalnızca "dinlemek" veya "okumak" yerine, dili sosyal bir araç olarak kullanır, doğrular ve gerektiğinde dönüştürür (Savery & Duffy, 1995; Yaşar, 1998).

Bunun aksine, sosyokültürel öğrenme görüşü, öğrenmeyi sosyal etkileşimin, aracı araçların ve paylaşılan etkinliğin bir sonucu olarak görür; Bu nedenle drama yöntemi, özellikle rol yapma ve doğaçlama yoluyla birbirlerinin söylemlerine tutunarak, öğrencilere ortak bir anlam ufku oluşturma olanağı sağlar (Donato, 2000; Stinson & Freebody, 2006). Daha yetenekli bir akran veya öğretmen aracılığıyla yakınsal gelişim alanının genişletilmesi; sahnede planlanmamış bir dil hareketine anında tepki verilmesi; jest, tonlama ve tereddüt gibi dil dışı ipuçlarının örüntüsü, sosyokültürel teorinin öngördüğü aracılık mekanizmalarına örnek teşkil eder (Donato, 2000; Stinson & Freebody, 2006; Vygotsky, 1978). Bu şekilde drama, etkileşim ve müzakere yoluyla "dili bir nesne olarak öğrenmek"ten "dili eylemde kullanmak"a geçişi kolaylaştıran pedagojik bir alan yaratır (Donato, 2000; Vygotsky, 1978).

Çoklu Zekâ ve Çoklu Kiplik

Düşünmeyi, bilgiyi hatırlamayı ve hatırlananları aktarmayı teşvik etmek için başarılı bir yöntem, öğrencinin bedeni, çevresi (mekân), nesneler ve ritimle çok yönlü bağlantısı sayesinde dramanın bilişsel bir katalizör olarak kullanılmasıdır (Armstrong, 2009; Gardner, 1999; McKenzie, 2005). Bu sayede konuşulan dili işlemeye devam eder. Çoklu Zekâ Yaklaşımı'nın temel vurgusu, öğrencilerin tek bir bilişsel profil türüyle sınırlı olmadıkları, ancak öğrenme sırasında dilsel, bedensel-kinestetik, kişilerarası ve içsel zekâ gibi çeşitli bilişsel profil türlerinden yararlanabilecekleridir. Drama, tüm bu zekâ alanlarının aynı anda ortaya çıkmasını sağlayan "uygulamalı bir laboratuvar"dır (Armstrong, 2009; Gardner, 1983; Gardner, 1999; McKenzie, 2005).

Deneyimsel Öğrenme açısından, bu deneyimleri sahneleme, geri bildirim alma ve bunlar üzerine düşünme süreci, somut deneyimin soyut bir anlayışa yol açacağı kinetik bir öğrenme çizgisi örüntüsü üretir (Kolb, 1984). İşitsel ve jestsel öğelerin görsel bir imge oluşturmak için mekânsal öğelerle birleştiği çok

duyulu deneyim sonucunda; Kavramları yalnızca işitsel girdilerden ayırıp eyleme dayalı dayanaklara bağlayarak, uzun süreli belleğe daha kalıcı yollar yaratır (Dale, 1969; Kolb, 1984). Dolayısıyla Drama, yalnızca "öğrencilerin konuşmasını" sağlamanın değil, aynı zamanda fikirler somutlaştırıldığında aralarında daha derin bağlantılar kurmanın da bir yoludur (Armstrong, 2009; Gardner, 1999; McKenzie, 2005).

İletişimsel Dil Öğretimi ve Kültürlerarası Öğrenme

İletişimsel dil öğretiminde (CLT), dilin etkileşimlerde bir amaca ulaşmak için nasıl işlev gördüğüne odaklanılır. Sınıfta dilin işlevsel kullanımlarının drama yoluyla anlaşılması, yukarıdaki anlayışın doğal bir ilerlemesini sağladığı gibi, sınıftaki dramatik görevler de öğrencilerde hem akıcılık ve stratejik yetkinliğin hem de pragmatik uygunluğun gelişimini sağlar, çünkü öğrenciler yerleşik rolleri ve hedefleri olan gerçek söylem topluluklarına yerleştirilirler (Celce-Murcia, Brinton, & Goodwin, 2010; Maley & Duff, 2005). Etkileşimde "nasıl", "kim" ve "ne"nin önemi nedeniyle, dramatik ortam nezaket stratejilerinin müzakeresi, sözdizimi öncesi tereddütlerin müzakeresi, dolaylılığın müzakeresi ve onarımların müzakeresi gibi söylem becerilerinin geliştirilmesine olanak tanır (Celce-Murcia et al., 2010; Maley & Duff, 2005).

Drama ayrıca bakış açısı edinmeyi, empatiyi ve diğerinin konumunun farkındalığını da teşvik eder. Bu üç alan, kültürlerarası öğrenmenin temel bileşenleridir. Dolayısıyla, bir öğrenci kültürlerarası bir konuyla ilgili dramatik bir göreve katıldığında, yalnızca kültürlerarası iletişimin meseleleri hakkında okumakla kalmaz, aynı zamanda bu meseleleri bir rolde dener veya başka bir deyişle, önyargıların askıya alındığı güvenli bir alanda bir konu hakkında farklı bakış açılarını müzakere eder (Arabacıoğlu, 2018; Arabacıoğlu & Balkaya, 2020; Arabacıoğlu & Balkaya, 2023; Byram, 1997). Bu etkileşim, kültürlerarası iletişim yeterliliğinin yalnızca doğru dilbilgisine sahip olmakla ilgili olmadığını; aksine, sosyal anlamların, nezaket stratejilerinin ve kişinin kimliğinin konumlandırılmasının, etkili iletişim performansının kritik bileşenleri olduğunu ortaya koymaktadır (Byram, 1997; Donelan, 2010; Piazzoli, 2008; Pieski, 2011). Kavramın tarihsel arka planına bakıldığında, drama ve tiyatronun antik çağlardan günümüze tutarlı bir çalışma ve uygulama alanı sağladığı görülebilir. Ayrıca, yaratıcı drama, yirminci yüzyılın ikinci yarısından itibaren müfredata seçmeli ders olarak dahil edilmesinden bu yana Türkiye'de eğitimin resmi bir parçası haline gelmiştir (And, 1974; Morgül, 1999; San, 1990; San, 1998). Bu anlamda, eğitimsel dramanın tarihsel seyri yalnızca metodolojik bir teknik değil, aynı zamanda kültürel ve pedagojik bir ortamdır (And, 1974; San, 1990; San, 1998).

Araştırmanın Amacı ve Soruları

Bu araştırmanın genel amacı, drama temelli öğretimin kullanımına dayanarak Klasse! A1 (Klett, 2022) ile 9. sınıf Millî Eğitim Bakanlığı ders kitabı arasında sistematik bir karşılaştırma sağlamaktır. Bu doğrultuda, bu çalışma drama temelli öğretimle ilişkili görevlerin tipolojik özelliklerini, her bir görevin bir sınıf ortamında uygulanma potansiyelini ve her bir görev için sağlanan destekleyici unsurların kalitesini belirlemeyi amaçlayacaktır.

Bu çalışmada "drama ile ilişkili görev", üç bileşene sahip bir etkinlik olarak işlevselleştirilmiştir: (i) rol ve/veya hedef yapısı (örneğin, alıcı-satıcı, müşteri-danışman, yolcu-görevli), (ii) konuşma akışını yönetmeye yardımcı olan sıra alma veya ipucu unsurları (örneğin, soru-cevap çiftleri, pazarlık dönüşleri, onay/itiraz sinyalleri) ve (iii) durumu bağlama bağlayan görsel veya metinsel unsurlar (örneğin, harita, menü, zaman çizelgesi, sahne yönetimi). "Doğrudan sınıf içi uygulanabilirlik", bir etkinliğin, görevin ilk sunumundan hemen sonra, metinleri bölme, rol kimliği geliştirme veya belirli görev hedefleri belirleme gibi öğretmen hazırlığı veya değişikliğine minimum düzeyde ihtiyaç duyularak sınıfta ikili/üçlü gruplar halinde gerçekleştirilebilme derecesini ifade eder (Celce-Murcia et al., 2010; Maley & Duff, 2005).

Bu nedenle, ele alınan araştırma soruları şunlardır: Her iki kitapta da drama ile doğrudan ilişkili olarak hangi tür ve formatlarda etkinlikler mevcuttur (örneğin, rol yapma, performansa uygun diyalog, senaryolar/simülasyonlar)? Bu etkinlikler, sınıfta doğrudan sınıf içi canlandırma yoluyla ne ölçüde uygulanabilir ve öğretmenlerin uygulamadan önce bu görevleri hangi durumlarda değiştirmeleri gerekir? Yazarlar, görsel yardımcılar, ayrıntılı görev talimatları ve gruplamalar/rol atamaları gibi drama temelli etkinlikleri uygulamak için destekleyici materyaller ve kaynaklar ne sıklıkla ve ne şekilde sağlamaktadır? Bu sorular, ders kitaplarının tasarımının, çok modlu öğrenme ve sosyal/kültürel etkileşim mekanizmaları aracılığıyla iletişimsel dil öğretimini uygulamak için bir sınıf metodolojisi olarak dramanın pedagojik uygulanabilirliğini nasıl etkilediğini göstermek için seçilmiştir (Byram, 1997; Celce-Murcia et al., 2010; Maley & Duff, 2005).

Bu çalışmanın odağı özellikle A1 düzeyindeki öğretimle sınırlıdır. Bunun nedeni, dramanın öğrencilerin işlevsel bağlamlarda içselleştirilmiş temel ifadeleri, formülleri ve rutinleri geliştirmelerine yardımcı olmada en etkili yöntem olmasıdır. Ayrıca, bu inceleme, tematik tutarlılık, görev yoğunluğu ve görsel/şematik desteklerin niceliği ve dağılımını incelemek için ünite bazlı bir yaklaşım kullanılarak yürütülmüştür. Bu odak noktası sonuçların genelleştirilebilirliğini sınırlasa da, amaç, dramayı öğretim uygulamalarına başlangıç aşamalarında entegre etmek için gerekli olan "minimum tasarım

gereklilikleri" konusunda uygulayıcı eğitimcilere eyleme yönelik öneriler sunmaktır (Celce-Murcia et al., 2010; Maley & Duff, 2005; Savery & Duff, 1995).

Yöntem

Araştırma Deseni ve Yaklaşım

Çalışma, iki çağdaş Alman drama öğretim kitabı üzerinden öğretim olanaklarını karşılaştırmalı olarak tanımlamak için Nitel Belge Analizi kullanılarak yürütülecektir. Belge Analizi, gerçek sınıf uygulamalarına aktarılabilir bulgular sunmak için eğitim materyallerinin içerik ve yapısal unsurlarının metodik bir incelemesini sağlar. Analitik yöntem olarak betimsel içerik analizi yöntemi seçilmiştir; bu nedenle, ders kitaplarındaki etkinlikler önceden belirlenmiş tematik alanlar etrafında düzenlenmiş ve araştırma sorularıyla uyumlu bir anlatı yapısı içinde sunulmuştur. Analitik yönelim, dramayı öğrenme-öğretmenin bütünleşik tasarımının bir parçası olarak (bir "ekleni" olarak değil) ele alan ve sınıfta uygulanabilirliğini vurgulayan eğitim perspektifleriyle tutarlıdır (Demir, 2012; Sullivan & Fulton, 2003).

Evren, Örneklem ve Veri Kaynakları

Evren, Türkiye'deki ortaokullarda bulunan ve Almanca derslerinde A1 seviyesindeki öğrenciler tarafından kullanılan güncel Almanca ders kitaplarından oluşmaktadır; iki örneklem, amaçlı örnekleme adı verilen bir yöntem kullanılarak seçilmiştir; Klasse! A1 (klett verlag, 2022); Milli Eğitim Bakanlığı onaylı 9. sınıf Almanca ders kitabı; örneklem dört kritere göre seçilmiştir: (i) A1 seviyesinde Almanca dil yeterliliği (başlangıç seviyesi drama için idealdir); (ii) Türkiye'de Almanca eğitiminde yaygın kullanım ve müfredat uyumluluğu; (iii) son yayın yılları (2022-2023); (iv) farklı pazarların temsili (uluslararası/özel yayınevi - ulusal/resmi yayınevi); her iki metin de çeşitlilik ve yoğunluk açısından dramayı her metne entegre etmek için asgari tasarım gereksinimlerini görünür kılmak amacıyla birim bazında değerlendirilmiştir (Demir, 2012; Sullivan & Fulton, 2003).

Veri Toplama: Ünite Taraması ve Çıkarım Şablonu

Her iki ders kitabındaki drama etkinlikleri, her ders kitabı ünitesinin ayrı ayrı taranmasıyla ayrıntılı olarak kaydedildi. Ders kitaplarındaki etkinlikler ile drama arasındaki olası bağlantıları belgelemek için araştırmacı günlükleri oluşturuldu. Her günlük girişi için aşağıdaki alanları dolduracak standart bir çıkarım şablonu geliştirildi: etkinlik hakkında birim/sayfa ayrıntıları; etkinlik adı/başlığı; drama türü (performansa uygun diyalog, rol yapma,

simülasyon/senaryo); rol ve hedef istemleri (alıcı-satıcı, müşteri-danışman, fikir birliği hedefi); söylem akışı için sinyal (soru-cevap, onaylama/itiraz, pazarlık sırası); görsel/ikonik destekler (harita, menü, grafik, piktogram); öğretim rehberliğinin netliği (görev adımları/zaman önerileri); rol gruplamaları ve atamaları hakkında bilgi; ve yansıtıcı bileşenler (kısa değerlendirme türü sorular). Yukarıda belirtilen alanlar, dramayı iletişimsel görevlerin sınıf versiyonu olarak gören bir yaklaşımın uygulama boyutlarını göstermek için seçildi (Celce-Murcia, Brinton, & Goodwin, 2010; Maley & Duff, 2005).

İşlemselleştirme ve Kodlama Şeması

Kodlama süreci üç ana kategoriye ayrılmıştır. İlk kategori Drama Türüdür: (a) Rol Yapma (roller ve hedefler açıkça belirtilmiş veya çıkarım yapılabilir), (b) Performansa Uygun Diyalog (konuşma sıraları sahnelenebilir; ancak rolleri ve/veya hedefleri belirlemek için ek açıklamalar gerekebilir), (c) Senaryo/Simülasyon (atanmış bir durumsal görev kümesi içeren çok adımlı kurgusal bağlamlar).

İkinci Kategori Uygulanabilirliktir: (a) Doğrudan Sahnelenebilir (metinleri konuşma sıralarına ayırmayı, rol kimlikleri oluşturmayı veya görev hedeflerini geliştirmeyi gerektirmez), (b) Öğretmen Uyarlaması Gereklidir (öğretmenlerin metinleri sıralara ayırmasını, rolleri ve hedefleri belirlemesini ve sahne talimatı eklemesini gerektirir). Üçüncü Kategori Destek Unsurlarıdır: (a) Görsel/İkon Destek, (b) Talimatların Netliği (açık adımlar, örnek cümle(ler) sunar ve zaman önerir), (c) Gruplama/Rol Atama İpuçları, (d) Kısa Değerlendirme (örneğin, "hangi stratejiler işe yaradı?"). Kararları kategorize etme yönergeleri, çalışmanın başında hazırlanan bir kod kitabında verilmiştir. Ayrıca, gri alanlar olduğunda karar almaya yardımcı olmak için örnek karar çerçeveleri geliştirilmiştir. Bu çalışmada, "drama ile ilişkili bir etkinlik" kavramı, en az iki unsuru içermeye ölçütüyle iletişimsel görev tasarımı mantığı kullanılarak operasyonel olarak tanımlanmıştır: rol/hedef yapısı, sıra alma göstergeleri ve bağlamsal dayanaklar (Celce-Murcia et al., 2010; Maley & Duff, 2005).

Analiz Stratejisi

Kodlanan girdiler önce içerik özetleri ve kullanım sıklıkları açısından analiz edildi; daha sonra iki metnin hem desen eşleştirme teknikleri hem de karşılaştırmalı anlatım teknikleri kullanılarak değerlendirildi. Ardından bulgular, araştırma sorularının sırasını izleyen bir analizde sentezlendi ve destek unsurlarının yoğunluğunun/kalitesinin uygulanabilirlik profili ve tür dağılımı açısından nasıl karşılaştırıldığına dair açıklamalar sunuldu ve her bulguyla

ilişkili pratik çıkarımlar sınıf içi uygulama açısından yapıldı (Demir, 2012; Sullivan & Fulton, 2003).

Geçerlik ve Güvenirlik

Kodlama, aynı kodlayıcı tarafından iki aşamada gerçekleştirildi; kodlama güvenilirliği, I. Tur'daki ilk kodların II. Tur'da bir kararlılık testi kullanılarak test edilmesiyle sağlandı. Tutarsız görünen kodlama girişleri, kod kitabında yer alan karar kuralına göre tekrar incelendi ve tek bir kategoriye bağlandı. Kararların analitik yorumları ve açıklamaları da süreç boyunca kaydedildi; araştırma günlüğü, karar gerekçesini ve her girişin örneklerini içeren bir denetim izi oluşturdu. Sonuç olarak, çalışma istatistiksel olarak genelleme yapmayacak şekilde tasarlanmıştır; sonuçlar karşılaştırmalı nitel açıklamalar olarak sunulacaktır (Demir, 2012; Sullivan & Fulton, 2003).

Etik Hususlar ve Sınırlılıklar

Araştırmanın katılımcısı olmadığından etik komitesinden etik izin alınmasına gerek yoktur. Kısıtlamalar üç kategoriye ayrılabilir: (i) Bu çalışmada yalnızca iki ders kitabı kullanıldı, bu nedenle örneklem büyüklüğü sonuçları diğer eğitim düzeylerine ve yayıncılara genellemek için çok küçüktür. (ii) Yalnızca bir kodlayıcı dahil edildiğinden, çalışma kodlayıcılar arası güvenilirlik katsayısını içeremez; ancak, kodlama sürecinin istikrarı ve çok özel ve ayrıntılı bir kod kitabının geliştirilmesi nedeniyle, bunu telafi etmeye çalışıldı. (iii) Analiz, basılı belgelerin/metinlerin içeriğiyle sınırlıdır; gerçek sınıf uygulamasındaki etkileşimsel faktörler (örneğin, zaman kullanımı, sınıf atmosferi, öğrenci profilleri) izlenmedi. Gelecekteki çalışmalar, bu sınırlamaları ele almak için uygulamaya yönelik veya deneysel çalışmaları içerebilir (Demir, 2012; Sullivan & Fulton, 2003).

Bulgular

Genel değerlendirme, her iki ders kitabının da drama ile ilgili tür, doğrudan uygulama ve destekleyici etkinlik bileşenleri olmak üzere üç kategoride farklı düzeylerde farklılaşma gösterdiğini ortaya koymuştur. Yazarlar, Klasse! A1'in her rol kullanıldığında çeşitli tematik birimler kullanma avantajına sahip olduğunu; ders kitabının tüm birimlerinin eşlik eden görseller ve/veya basılı ipuçlarıyla birlikte en az bir rol okuma görevi içerdiğini; ve her birimin görsel/metinsel temsillerinin genellikle bağlamsal "sahneleme" sağladığını (örneğin, bir seyahat temasına bağlam sağlayan bir harita) belirtmişlerdir. Ayrıca, bu format, öğretmenlerin yeni rol yapma senaryoları oluşturmak veya

kendi yazılı materyallerini diyalog bölümlerine ayırmak zorunda kalmadan bu etkinlikleri kısa vadeli performans döngülerine hızla dönüştürmelerini sağlar.

Tersine, MEB 9. Sınıf ders kitabında diyaloglar sıklıkla yer alırken, yoğun metinsel yaklaşım, sahneleme ipuçları sağlamak için sınırlı fırsatlar yaratır. Dolayısıyla bu diyalogların dramatizasyona dönüştürülmesi genellikle öğretmenin diyalogun bağlamını netleştirmek, uzun metin bölümlerini tek tek konuşma satırlarına bölmek ve öğrencilerin kültürel temalara dayalı karşılaştırmalı dramatik görevlere katılmalarını sağlamak için her karaktere hedefler ve kimlikler atamak için adımlar atmasını gerektirir (Byram, 1997; Maley & Duff, 2005; Kagan, 1994; Sullivan & Fulton, 2003).

Klasse! A1 (Klett, 2022)

Sahneye çeşitli diyalog ve ipucu türleri: Hemen hemen tüm üniteler, gerçek yaşam durumlarını (alışveriş, yol tarifi alma, randevu alma, yemek siparişi verme vb.) temsil eden senaryolar içerir ve rol dağılımını (müşteri/satış elemanı, turist/yoldan geçenler) net bir şekilde belirler. Bu roller, senaryonun kendisine ek olarak piktogramlar ve kısa talimatlar aracılığıyla gösterilir. Diyaloglardaki örnek sıra alma yapıları (soru/cevap, doğrulama/çürütme, pazarlık sıraları) örnek formatlarla gösterilir ve öğrencilerin bir rol üstlenip sohbeti sürdürmelerine yardımcı olur (Maley & Duff, 2005).

Becerilerin pratik uygulaması: Etkinliklerin çoğu "kullanıma hazır" bir niteliğe sahiptir; öğretmen, yalnızca gruplama ve zaman parametrelerini kullanarak küçük grup ortamlarında (ikili veya üçlü) kısa performans dizileri oluşturabilir. Görsel simgeler, mini haritalar, menüler ve grafikler, görevin prototip temsilleri olarak hizmet eden ve okuma/yazmadan canlandırma aşamasına geçişi hızlandırmaya yardımcı olan bağlamsal referans noktalarıdır (Maley & Duff, 2005).

Destekleyici kaynaklar ve örnekler: Etkinlik talimatları genellikle öğrencilerin gruplara (örneğin, ikili/üçlü gruplar) nasıl ayrılacağı, etkinlik sırasında öğrencilerin birbirleriyle ne kadar süre etkileşimde bulunabilecekleri konusunda rehberlik içerir ve çoğu zaman düşünme soruları da içerir. Örneğin, "talimat verme" ile ilgili diyaloglar, gegenüber, neben, hinter gibi edatların fiziksel jestler ve mekânsal düzenlemelerle birleştirildiği kısa canlandırmalara yönelik bir yapı sunar. Ayrıca, öğretmenler başka destekleyici unsurlar da ekleyebilirler (örneğin, iki dakikalık bir "sıcak oturum", bir öğrenci şehir enformasyon görevlisi rolünde hızlı sorulara cevap verir veya bir "dondurulmuş görüntü", sahne durdurulur ve böylece öğrenciler stratejik dil kullanımı üzerinde düşünebilirler) (Kao & O'Neill, 1998; Maley & Duff, 2005).

Wie Bitte? A1.1

Sahneleme İpuçları: Ders kitabındaki içeriği temsil etmek için kullanılan temel metin türleri, doğası gereği anlatı/açıklayıcı niteliktedir; bu durum, diyalogların dramatik temsillerinde sahneleme ipuçlarının kullanımını sınırlar. Öğretmenlerin, öğrencilerin diyalogu dramaya dönüştürmelerini şu süreçlerle desteklemeleri gerekecektir: diyalogu konuşma sıralarına bölmek, öğrencilere bir rol kimliği veya hedef atamak (örneğin, "Bütçe Bilinçli Alıcı" - "İkna Edici Satıcı"), bağlamı belirlemek (zaman/mekân/hedef) ve basit bir görev talimatı vermek (Maley & Duff, 2005).

Örnek ve Uygulanabilirlik: Tipik bir alışveriş temalı diyalogu alıp, öğrencilere rol kimlikleri ve bir müzakere hedefi (örneğin, bir fiyat üzerinde anlaşmak) vererek iki dakikalık bir mini dramaya dönüştürmek mümkündür; performanstan sonra yapılan mikro-yansıtma, "etkili ikna tekniği neydi?" gibi pragmatik farkındalığı pekiştirebilir ve ayrıca öğrencilerin empati kurma ve olaylara başka birinin bakış açısından bakma ve kültürleri karşılaştırma becerilerini geliştirmeye yardımcı olabilir (Byram, 1997; Maley & Duff, 2005).

Destek Unsurları: Uygulamada görsel araçlar mevcuttur, ancak görsel öğelerin dramatik temsil için tutarlı bir temel olarak kullanılmasına yönelik organize bir yaklaşım yoktur. Öğretim materyalleri öncelikle dil öğrenimini destekler; bu nedenle öğretmenlerin öğrencilere performans, gruplama ve düşünme ipuçlarıyla destek vermeye devam etmeleri gerekecektir (Maley & Duff, 2005).

Karşılaştırmalı Sentez

Tip-uygulanabilirlik-destek üç yönü (tip çeşitliliği, doğrudan uygulama ve çok biçimli/görsel uygulama) açısından Klasse! A1, bu alanların her birinde diğer tüm tipleri açıkça geride bırakmakta ve dolayısıyla sınıf içinde kısa performans döngüleriyle işbirlikçi öğrenme olanaklarının artması açısından diğer tüm tiplere göre önemli bir avantaja sahiptir (Kagan, 1994). Wie Bitte? A1.1 erişilebilirlik, müfredata yakınlık ve görselleştirilebilen yerel kültür öğeleri açısından üstün olmakla birlikte, bu kitap kullanılarak kültürlerarası karşılaştırmalı drama görevleri geliştirmek mümkündür. Öte yandan, dramatik rehberliğe olan yüksek talep ve öğretmenin esnek olma ihtiyacı nedeniyle, okul ortamında sanat temelli uygulamalar için zaman ve kaynak açısından öğretmenler üzerinde daha fazla yük vardır ve bu durum bu tür uygulamaların sürdürülebilirliğini etkileyecektir (Sarkiler, 2025b; Kagan, 1994; Sullivan & Fulton, 2003).

Karşılaştırmalı Özet Tablosu

Boyut	<i>Klasse! A1</i> (Klett, 2022)	<i>Wie Bitte? A1.1</i>
Drama türleri	Rol oyunu + performans diyalogları + günlük senaryolar	Ağırlıklı diyalog; sınırlı rol/senaryo
Doğrudan uygulanabilirlik	Yüksek (rol/sıra ipuçları net)	Düşük–Orta (öğretmen aracı rolü şart)
Görsel/çoklu kipli destek	Tutarlı ve sahnelemeyi çağırıyor	Düzensiz; çoğu metin odaklı
Yönerge ve gruplama	Açık; ikili/üçlü çalışma, süre ipuçları	Genel dil yönergesi; dramatik kılavuz sınırlı
Öğretmen iş yükü	Düşük (hemen oynanır)	Orta–Yüksek (yeniden çerçeveleme gerekir)
Genişletilebilirlik	Varyasyonlar kolay (<i>hot seat, freeze-frame</i>)	Genişletme mümkün ama planlama ister

Tartışma

Sonuçlar, drama kullanımının öğrencilerin konuşma akıcılığını, motivasyonunu ve iş birliği becerilerini artırabileceğini belirten bir dizi araştırmayla örtüşmektedir. Özellikle, *Klasse! A1*'de bulunan rol atamaları, sıra alma ipuçları ve görsel çerçeve, öğrencilerin iş birlikçi iletişim yoluyla ortak anlam yaratmada başkalarıyla hızlı bir şekilde etkileşime girmelerine yardımcı olmaktadır (Donato, 2000; Savery & Duffy, 1995; Stinson & Freebody, 2006; Vygotsky, 1978). İnsan-insan etkileşimi ve fiziksel etkileşimi içeren dramının sosyal yönleri, teknolojinin henüz taklit edemediği bir sosyo-kültürel derinlik düzeyini temsil etmektedir (Başaran, 2024; Başaran, 2025; Sarkiler, 2025).

Wie Bitte? A1.1 kitabının dil girdisini sunmak için kullandığı geleneksel, sistematik olarak yapılandırılmış ders kitabı formatının aksine, bu çalışma, performansa dayalı öğretim için öğretim rehberliğinin olmamasının, öğretmenlerin metin geliştirme, öğrenci gruplandırma ve tasarım seçimleri üzerinde düşünme süreçlerine daha aktif olarak katılmaları gerektiği anlamına geldiğini ortaya koymuştur. Bu durum, kaynaklar sınırlı olsa bile düşük maliyetli sahnelemenin mümkün olduğunu ve sınıfları düzenleyerek, sembolik araçlar kullanarak ve zaman kutulama tekniklerini kullanarak performans döngülerinin oluşturulabileceğini gösteren çalışmalarla da örtüşmektedir (Heathcote & Bolton, 1995; Wagner, 1999). Ancak, dramatik sunumlar oluşturmak için birlikte çalışan gruplar içinde anlamın müzakere edilmesi ve rollerin dağıtılması, öğrencilerin iş birliğini ve karşılıklı bağımlılığını artırır; bu da akran etkileşimleri aracılığıyla karşılıklı anlayış yaratmada iş birlikçi bir süreçle sonuçlanır (Gillies, 2007; Kagan, 1994; Slavin, 1995). Ayrıca, sınıf performanslarını mikro sorularla kapatmak, öğrencileri performans sırasında

kullandıkları pragmatik (örneğin nezaket stratejileri) ve kültürel ipuçları üzerinde içsel olarak düşünmeye teşvik eder (Byram, 1997; Donelan, 2010; Piazzoli, 2008; Pieski, 2011).

Uygulama güçlükleri ve çözüm yolları

Drama temelli öğretimin sürdürülebilirliği, öğretmen yeterliliği, öğrenci katılımı ve zaman/materyal kaynağı kısıtlamalarıyla güçlü ilişkilere sahiptir. Öğretmenler için gerekli teorik ve pratik donanım açısından: drama pedagoğu olarak rollerinin geliştirilmesi (süreçler ve stratejiler), sınıf dinamiklerinin yönetilmesi, süreç/ürün odaklı değerlendirmeler tasarlanması ve doğaçlama becerilerinin geliştirilmesi, bir öğretmenin mesleki profilinin önemli yönleridir (Adıgüzel, 2012; Heathcote & Bolton, 1995). Öğrenciler için drama temelli öğretime katılımın önündeki iki yaygın engel, utangaç olma korkusu veya hata/yanlış yapma korkusudur. Güvenli ve yargılayıcı olmayan bir öğrenme ortamı oluşturmak, bu tür engelleri azaltmak ve katılım eşitliğini desteklemek için çok önemlidir (Kao & O'Neill, 1998; O'Toole, 1992). Zaman ve materyal kaynağı kısıtlamaları, geri dönüştürülebilir sembolik araçların kullanılması, sınıfın fiziksel düzeninin zaman/kaynakların verimli kullanımını destekleyecek şekilde düzenlenmesi ve etkinliklerin hafta boyunca bölümlere ayrılması/dağıtılmasıyla da azaltılabilir (Sullivan & Fulton, 2003; Wagner, 1999). Bu noktada öğretmen yetiştirme/eğitim programlarının mevcut müfredatına drama pedagojisi modüllerinin eklenmesi ve öğretmenin uyarlama/sahneleme repertuarını güçlendirecek hizmet içi eğitim olanaklarının sağlanması kritik öneme sahiptir (Adıgüzel, 2012; McCaslin, 2006).

Sonuç ve öneriler

Araştırmalar, drama temelli yöntemin öğrencilerin iletişim becerilerini, motivasyonlarını ve yabancı dil kullanma konusundaki özgüvenlerini geliştirmede etkili bir yol olduğunu göstermiştir; bunun sınıfta alacağı biçim, eğitim materyallerinin ne kadar esnek olduğuna ve öğrencinin ne kadar rehberlik aldığına bağlıdır. Bu nedenle, Klasse! A1 ders kitabı, tutarlı, performansa hazır senaryo-rol-eğitim kombinasyonunu içerdiği için doğrudan uygulamaya hazırlanmış; aynı tür sonuçlara, yazar tarafından sağlanan içeriğin yaratıcı bir şekilde uyarlanmasıyla Wie Bitte? A1.1 ders kitabıyla da ulaşılabilir. Bu nedenle, eğitim sürecindeki öğretmenlerin drama öğretimi için uygun fiyatlı şablonlar ("Dramatizasyonun Üç Adımı", rol ataması, çatışma/hedef belirleme, mikro-yansıtmaya gibi) öğrenmeleri ve ders kitabı yazarlarının eğitimcilerin sahnelemesini kolaylaştıran bileşenler (örneğin, görsel/durumsal dayanaklar, rol grupları, yansıma bölümleri) eklemeleri önerilir.

(Byram, 1997; Maley & Duff, 2005; Sullivan & Fulton, 2003). Dramatik görev uygulamasının öğrencilerin yabancı dildeki sözlü yeterlilik, akıcılık ve pragmatik bilgisine uzun vadeli etkileri, hem sınıf içi gözlem hem de deneysel olarak tasarlanmış araştırmaların nicel ve nitel çalışmaları yoluyla araştırılmalıdır; ayrıca, öğrencilerin dramatik görev tamamlama deneyimlerinin sıklığı ve tutarlılığı, çeşitli yayıncılardan farklı seviyelerdeki ders kitaplarını tamamlayan öğrencilerin uzunlamasına karşılaştırılması yoluyla incelenmelidir (Karakelle, 2009; Önder & Gülen, 2020; Stinson & Freebody, 2006; Stinson & Winston, 2011).

KAYNAKÇA

- Adıgüzel, H. Ö. (2012). *Eğitimde yaratıcı drama*. Naturel Yayıncılık.
- Adıgüzel, H. Ö. (2018). Drama yöntemine genel bakış ve sınıflandırılması. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 13(2), 5–24.
- Akdeniz, A. R. (2018). İngilizce öğretiminde yaratıcı dramanın yeri. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(2), 134–145.
- Akoğuz, E. (2020). *Yaratıcı drama ile öğrenme*. Pegem Akademi.
- And, M. (1974). *Oyun ve Bügü: Türk Kültüründe Oyun Kavramı*. İş Bankası Yayınları.
- Arabacıoğlu, B. (2018). Göç eden kültür. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (AUJEF)*, 2(2), 83-91.
- Arabacıoğlu, B. (2020). Edebi çeviri ve çeviri eleştirisi: Karşılaştırmalı bir çalışma. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 10(2), 1004-1016. <https://doi.org/10.18039/ajesi.724391>
- Arabacıoğlu, B. (2023). Ein Überblick über die Migrantenliteratur von Gestern bis zur Gegenwart. In: *Sprachliche Welten: Forschungen im Bereich Deutsche Sprache und Literatur*.
- Arabacıoğlu, B., & Alkan, B. (2023). Stefan Zweigs charakteristische Legenden im Überblick. *Diyalog Interkulturelle Zeitschrift Für Germanistik*, 11(1), 51-68. <https://doi.org/10.37583/diyalog.1312767>
- Arabacıoğlu, B., & Balkaya, Ş. (2020). Die Frauenbilder im Roman ‚Die Brücke vom Goldenen Horn‘ von der Migrantenliteraturautorin Emine Sevgi Özdamar. *Diyalog Interkulturelle Zeitschrift Für Germanistik*, 8(1), 63-82. <https://doi.org/10.37583/diyalog.759418>
- Arabacıoğlu, B., & Balkaya, Ş. (2023). Comparative analysis of cultural elements in textbooks “Schritte” and “Yeni Hitit”. *African Educational Research Journal*, 11(3): 386-402. <https://doi.org/10.30918/AERJ.113.23.075>
- Arabacıoğlu, B., & Balkaya, Ş. (2023). Literatur und interkulturelle Sensibilisierung: Ein psychotherapeutischer Roman im Hinblick auf Vorurteile, Stereotype und Fremdbilder in einer multikulturellen Gesellschaft. *International Journal of Language Academy*, 11(3), 297-315. <http://dx.doi.org/10.29228/ijla.71805>
- Arabacıoğlu, B., & Yeğin, D. (2023). Online Übungen zum Einstieg oder zur Vertiefung: Eine Analyse des Lehrwerks “Netzwerk neu a1”. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10(36), 237-263. <https://doi.org/10.29228/INESJOURNAL.71680>
- Armstrong, T. (2009). *Multiple intelligences in the classroom* (3rd ed.). ASCD.

- Balkaya, S., Arabacioglu, B., & Cakir, M. (2020). Angstzustände im Fremdsprachenunterricht von Studierenden der Abteilung Deutsch als Fremdsprache auf Lehramt (Am Beispiel Anadolu Universität). *Alman Dili ve Edebiyatı Dergisi - Studien zur deutschen Sprache und Literatur*, 44, 111-134. <https://doi.org/10.26650/sdsl2019-0019>
- Başaran, B. (2023). Die Lesbarkeit; noch ein weiterer Indikator für DaF-Lehrwerke? *Diyalog Interkulturelle Zeitschrift Für Germanistik*, 590-609. <https://doi.org/10.37583/diyalog.1407754>
- Başaran, B. (2024). Hayranlık Ve Endişe Arasında; Yabancı Dil Öğretiminde Yapay Zeka. In Aydın Kızılaslan (Ed.), *Eğitim Bilimleri Alanında Akademik Araştırma ve Derlemeler* (pp. 487-504). Platanus Yayınevi.
- Başaran, B. (2024). Rethinking AI in Education: A Comparative Study of Custom and External Systems. In *2024 6th International Workshop on Artificial Intelligence and Education (WAIE)* (pp. 16–28). IEEE. <https://doi.org/10.1109/waie63876.2024.00011>
- Başaran, B. (2025). Language learning at the crossroads of AI, pedagogy, and professional practice. In S. Demir Başaran (Ed.), *Theoretical and applied approaches in educational sciences* (pp. 1-23). Duvar Yayınları.
- Başaran, B. (2025). The cultural dance of words: The transforming value of language teaching in the age of AI. In D. B. Çevikkılıç (Ed.), *International studies in educational sciences* (Chapter 1). Serüven Yayınevi.
- Başaran, B. (2026). Enhancing readability assessment for language learners: a comparative study of AI and traditional metrics in German textbooks. *European Journal of Educational Research*, 15(1), 101-119. <https://doi.org/10.12973/eu-jer.15.1.101>
- Başaran, B., & Sarkiler, Y. A. (2025). Smart Graders? Untersuchung des Potenzials von Sprachmodellen in der Fremdsprachenevaluation. *Diyalog Interkulturelle Zeitschrift Für Germanistik* (Sonderausgabe: Band I), 501-525. <https://doi.org/10.37583/diyalog.1824385>
- Bil, E. (2013). Yaratıcı drama yönteminin öğrencilerin akademik başarılarına etkisi. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 41–55.
- Byram, M. (1997). *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Multilingual Matters.
- Çalık, T. (2007). Yaratıcı drama ve öğrenme ilişkisi. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 2(3), 18–26.
- Çelikkaya, Ş., & Karasu, G. (2025). Wissenserwerb durch Bild-Text-Kohärenz im Fremdsprachenunterricht. *Diyalog Interkulturelle Zeitschrift Für*

Germanistik(Sonderausgabe: Band I), 452-478.
<https://doi.org/10.37583/diyalog.1824366>

- Dale, E. (1969). *Audiovisual methods in teaching* (3rd ed.). Holt, Rinehart & Winston.
- Demir, E. (2012). Yaratıcı dramanın eğitimde kullanımı. *Milli Eğitim Dergisi*, 41(196), 127–140.
- Donato, R. (2000). Sociocultural contributions to understanding the foreign and second language classroom. In J. Lantolf (Ed.), *Sociocultural theory and second language learning* (pp. 27–50). Oxford University Press.
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. Basic Books.
- Gardner, H. (1999). *Intelligence reframed: Multiple intelligences for the 21st century*. Basic Books.
- Gillies, R. M. (2007). *Cooperative learning: Integrating theory and practice*. SAGE.
- Heathcote, D., & Bolton, G. (1995). *Drama for learning: Dorothy Heathcote's mantle of the expert approach to education*. Heinemann.
- Kagan, S. (1994). *Cooperative Learning*. San Clemente, CA: Resources for Teachers, Inc.
- Kao, S.-M., & O'Neill, C. (1998). *Words into worlds: Learning a second language through process drama*. Ablex Publishing.
- Karakelle, S. (2009). Yaratıcı drama yönteminin yabancı dil dersindeki başarıya etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 34(153), 27–35.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Prentice Hall.
- Livingstone, C. (1983). *Role play in language learning*. Longman.
- Maley, A., & Duff, A. (2005). *Drama techniques: A resource book of communication activities for language teachers* (3rd ed.). Cambridge University Press.
- McCaslin, N. (2006). *Creative drama in the classroom and beyond* (8th ed.). Pearson.
- McKenzie, W. (2005). *Multiple intelligences and instructional technology: A manual for every mind*. ISTE.
- Morgül, M. (1999). Türkiye’de yaratıcı drama uygulamaları. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 4(1), 5–14.
- O’Toole, J. (1992). *The process of drama: Negotiating art and meaning*. Routledge.

- Önder, F., & Gülen, G. (2020). Drama etkinliklerinin öğrencilerin İngilizce konuşma becerisine etkisi. *Uluslararası Yabancı Dil Eğitimi ve Öğretimi Dergisi*, 6(1), 55–70.
- San, İ. (1990). Eğitimde yaratıcı drama. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 23(2), 573–582.
- San, İ. (1998). Yaratıcı drama nedir, ne değildir? *Drama Dergisi*, 1(1), 5–9.
- Sarkiler, Y. A. (2025a). Evaluating DaF Textbooks: Structure, Teaching Practice and CEFR. In S. Demir Başaran (Ed.), *Theoretical and applied approaches in educational sciences* (pp. 24-36). Duvar Yayınları.
- Sarkiler, Y. A. (2025b). Sustainability in Foreign Language Learning in Turkey Approaches, Challenges and Perspectives for a Future-Oriented Language Education. In Furkan Çelebi (Ed.), *Theory, Context, and Practice in Social, Human, and Administrative Sciences* (pp. 61-73). Duvar Yayınları.
- Savery, J. R., & Duffy, T. M. (1995). Problem-based learning: An instructional model and its constructivist framework. *Educational Technology*, 35(5), 31–38.
- Slavin, R. E. (1995). *Cooperative learning: Theory, research, and practice* (2nd ed.). Allyn & Bacon.
- Stinson, M., & Freebody, K. (2006). The DOL project: The contributions of process drama to improved results in English oral communication. *Youth Theatre Journal*, 20(1), 27–41.
- Stinson, M., & Winston, J. (2011). Drama education and second language learning: A growing field of practice and research. *Research in Drama Education*, 16(4), 479–488.
- Sullivan, C., & Fulton, R. (2003). *Dance, drama and music: A foundation for education*. Pearson Education.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Wagner, B. J. (1999). *Dorothy Heathcote: Drama as a learning medium*. Heinemann.
- Wessels, C. (1987). *Drama*. Oxford University Press.
- Yaşar, Ş. (1998). Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı. *Eğitim ve Bilim*, 22(110), 29–34.
- Yeğin, D., & Arabacıoğlu, B. (2023). Ein Themenvergleich in auserwählten Werken von Stefan Zweig. In: *Schriften zur Sprache und Literatur VII*.
- Yıldız, C., Çakır, M., Başaran, B., & Kaptı, Ü. (2020). Almanya'daki Türkçe öğretmenlerinin covid-19 salgını döneminde katıldığı çevrimiçi

seminerlerle ilgili betimsel bir analiz. *Diyalog Interkulturelle Zeitschrift Für Germanistik*, 8(2), 457-487.

Yorulmaz, B., & Arabacıoğlu, B. (2023). Foreign Language Learning Anxiety in Turkey: The Case of Aydın Province. *Shanlax International Journal of Education*, 11(S1), 47–54. <https://doi.org/10.34293/education.v11iS1-Oct.6612>

9. Bölüm

Öğretmen Adaylarının Kapsayıcı Eğitim Anlayışı Üzerine Algıları: Metaforik Bir Çalışma

Türkan YILDIRIM¹

GİRİŞ

Eğitimde kapsayıcılık, bireylerin yaş, cinsiyet, engellilik durumu, sosyoekonomik statü, dil, etnik köken ve kültürel kimlik gibi farklılıklarına bakılmaksızın eşit öğrenme fırsatlarına sahip olmalarını hedefleyen, adalet temelli bir eğitim yaklaşımıdır (UNESCO, 2020). Bu anlayış, bireysel farklılıkları dışlayan değil, tam tersine bu farklılıkları eğitimin doğal bir parçası olarak kabul eden bir bakış açısına dayanmaktadır. Eğitim sistemlerinin yalnızca belirli öğrenci gruplarına hizmet vermesi yeterli görülmemekte; tüm bireylerin potansiyelini gerçekleştirebileceği, kendilerini güvende ve değerli hissedecekleri öğrenme ortamlarının oluşturulması esas alınmaktadır. Bu yönüyle kapsayıcı eğitim, sadece pedagojik bir yaklaşım değil, aynı zamanda insan haklarına dayalı bir sorumluluk alanı olarak da değerlendirilmektedir. Günümüzde kapsayıcılık ilkesi, yalnızca ulusal müfredatlarda değil, aynı zamanda küresel düzeyde belirleyici olan politik belgelerde de merkezi bir yere sahiptir. Özellikle Birleşmiş Milletlerin kabul ettiği Sürdürülebilir Kalkınma Amaçları çerçevesinde, dördüncü hedef olan “nitelikli eğitim”, herkesi kapsayan, eşitlikçi ve fırsat temelli öğrenme ortamlarının oluşturulmasını açıkça vurgulamaktadır

(UN, 2015). Bu durum, kapsayıcı eğitimin evrensel niteliğini pekiştirmekte ve öğretmenlerin bu ilkeyi eğitimsel uygulamaların merkezine yerleştirmesini zorunlu kılmaktadır.

Kuramsal olarak kapsayıcılık, sadece bireysel farklılıklara yönelik uyarlamalarla sınırlı olmayan; daha derinlemesine, sistemsel bir dönüşüm sürecine işaret etmektedir. Bu dönüşüm, eğitim sistemlerinin kültürel, pedagojik ve yapısal olarak yeniden inşa edilmesini gerektirir (Booth & Ainscow, 2011). Dolayısıyla kapsayıcı eğitim, yalnızca öğrencinin özel gereksinimlerine odaklanan bir anlayış değil, aynı zamanda öğrenme ortamlarını herkes için erişilebilir, anlamlı ve katılımcı hâle getirmeyi amaçlayan çok katmanlı bir

¹ Dr. Öğretim Üyesi, Harran Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı, Şanlıurfa. 0000-0002-9818-9061.

yaklaşım olarak değerlendirilmektedir. Bu bağlamda, Florian ve Spratt (2013) kapsayıcılığı “herkes için öğrenme” ilkesi üzerinden tanımlayarak, öğretmenin bu süreçteki rolünü sadece bilgi aktarıcısı değil, aynı zamanda kapsayıcı bir öğrenme tasarımcısı olarak konumlandırmaktadır. Bu anlayış, öğretmenlerden yalnızca bireysel farkları tolere etmelerini değil; bu farklılıkları pedagojik bir zenginlik olarak görüp sınıf ortamını buna göre şekillendirmelerini beklemektedir. Özellikle esnek öğretim stratejileri geliştirme, öğrenci merkezli planlamalar yapma ve çoklu öğrenme yolları sunma gibi uygulamalar bu kapsamda değerlendirilmektedir. Bu noktada, öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının kapsayıcı eğitime yönelik inançları, tutumları ve pedagojik yönelimleri, kapsayıcı uygulamaların sınıf içinde anlamlı ve sürdürülebilir bir biçimde hayata geçirilebilmesi için kritik bir rol oynamaktadır (Avramidis & Norwich, 2002; Forlin, 2010). Zira kapsayıcılık yalnızca kuramsal düzeyde benimsenmesi gereken bir ilke değil; aynı zamanda öğretmenlerin kendi mesleki pratiklerine entegre etmeleri gereken bir değerler sistemidir.

Öğretmen adaylarının kapsayıcı eğitime ilişkin zihinsel temsillerini anlamlandırmada metafor analizi, son yıllarda giderek önem kazanan nitel araştırma yöntemlerinden biri hâline gelmiştir. Metaforlar, bireylerin soyut ya da karmaşık kavramlara ilişkin algılarını daha anlaşılır biçimde ifade etmelerini sağlayan bilişsel araçlardır (Lakoff & Johnson, 1980). Özellikle öğretmen adaylarının meslek anlayışı, öğrenci algısı ve eğitime dair tutumlarının incelenmesinde metaforlar, örtük anlam yapılarını ortaya koyması açısından değerlidir (Saban, 2008). Bu yöntem, bireylerin yalnızca açık ifadelerini değil; aynı zamanda düşünme biçimlerini, değerlerini ve pedagojik yönelimlerini anlamaya katkı sunar.

Uluslararası alanyazında öğretmen adaylarının kapsayıcı eğitime ilişkin metaforik algılarını ele alan çalışmalar sınırlı sayıda olmakla birlikte artan bir ilgiyle karşılanmaktadır. Örneğin Thomas ve Beauchamp (2011), öğretmen adaylarının metaforlarının mesleki kimlik oluşumu sürecindeki rolüne dikkat çekmiştir. Sharma ve arkadaşları (2018), kapsayıcılıkla ilgili metaforların öğretmen adaylarının kaygı ve umutlarını aynı anda yansıtmaya kapasitesine sahip olduğunu göstermiştir. Bununla birlikte çoğu çalışma, Batı merkezli örneklerle sınırlıdır ve disiplinler arası kıyaslamalara yeterince yer verilmemektedir. Avrupa’da (Haug, 2017; Lindqvist, 2013) ve Avustralya’da (Forlin, 2010) yürütülen çalışmalar, kapsayıcılığın öğretmen eğitimi programlarında farklı şekillerde kavramsallaştırıldığını ve bağlamsal olarak anlam kazandığını ortaya koymaktadır.

Türkiye bağlamında ise kapsayıcı eğitime ilişkin metaforik algılar üzerine yapılan çalışmalar nispeten sınırlıdır. Bu çalışmalar genellikle sınıf, özel eğitim

ya da rehberlik gibi belirli öğretmenlik alanlarına odaklanmakta; farklı disiplinlerde öğrenim gören öğretmen adaylarının kapsayıcılığa yönelik zihinsel temsilleri yeterince ele alınmamaktadır (Çolak & Aladağ, 2021; Toprak, 2023). Oysa kapsayıcılık, tüm öğretmenlik alanlarını ilgilendiren temel bir eğitim ilkesi olmakla birlikte, her alanın bu ilkeyle kurduğu ilişki biçimi farklılık gösterebilmektedir.

Kapsayıcı eğitim (inclusive education), tüm bireylerin ayırım gözetmeksizin eğitim sistemine eşit katılımını hedefleyen ve bireysel farklılıkları engellemek yerine (Kayalar ve Kayalar 2024), öğrenme sürecinin zenginleştirici bir parçası olarak değerlendiren bütüncül bir yaklaşımdır. Bu anlayış, yalnızca özel gereksinimli bireyleri değil; etnik, kültürel, dilsel, sosyoekonomik, bölgesel ve bilişsel çeşitliliğe sahip tüm öğrencileri kapsar (UNESCO, 2009; Ainscow, Booth & Dyson, 2006). UNESCO’nun Salamanca Bildirgesi (2009) doğrultusunda, kapsayıcı eğitim, herkes için kaliteli eğitimin sağlanmasının ve toplumsal bütünleşmenin temel şartı olarak savunulmaktadır.

Kapsayıcı eğitimin temelinde, eğitimin evrensel bir hak olduğu anlayışı yatar. Birleşmiş Milletler Engelli Hakları Sözleşmesi’nin (CRPD) 24. maddesinde, kapsayıcı eğitim; tüm bireylerin eğitim yaşamına tam, eşit ve ayırım gözetmeksizin katılımı olarak tanımlanırken, aynı zamanda yasal ve etik bir zorunluluk olarak da vurgulanmaktadır (UN, 2006; UN, 2016). Ainscow ve Miles (2009) kapsayıcı eğitimi “tüm öğrencilerin farklılıklarına olumlu yanıt veren ve bu farklılıkları öğrenme süreçlerine entegre eden bir eğitim kültürü oluşturma süreci” olarak tanımlarken, Florian (2014) bu yaklaşımın “herkes için daha iyi öğrenme” vizyonunu benimsediğini belirtmektedir.

Geleneksel eğitim modellerinde farklılıklar çoğunlukla “norm dışı” olarak sınıflandırılırken, kapsayıcı eğitim tüm öğrenciler için ortak, esnek ve farklılaştırılmış bir öğrenme ortamı yaratmayı hedeflemektedir (Loreman, Deppeler & Harvey, 2010; Kayalar, 2022). Bu doğrultuda, öğretim programları, değerlendirme biçimleri, materyal kullanımı ve sınıf içi etkileşim süreçleri, evrensel tasarım ilkeleri esas alınarak yeniden yapılandırılmalıdır (Florian & Black-Hawkins, 2011; Booth & Ainscow, 2011). Kapsayıcı eğitim yalnızca pedagojik bir dönüşüm değil; aynı zamanda toplumsal eşitlik ve adaletin sağlanması açısından stratejik bir modeldir.

Bu kuramsal temeller ışığında, kapsayıcı eğitimi gerçekleştirecek ana aktörlerden biri olan öğretmenlerin ve geleceğin eğitimcilerinin, yani öğretmen adaylarının bu eğitime ilişkin algıları büyük önem taşımaktadır. Türkiye’de, özellikle göç, kültürel çeşitlilik ve sosyoekonomik eşitsizlik gibi yapısal sorunların etkisiyle, kapsayıcı eğitimin uygulanmasında yaşanan güçlükler;

öğretmen adaylarının mesleki yeterlikleri konusunda eksiklikler yaratmaktadır (Şimşek et al., 2019; Oğlakcı & Amaç, 2024; Polat, 2022).

Ancak alanyazın incelendiğinde, öğretmen adaylarının kapsayıcı eğitime ilişkin düşüncelerini sembolik, duyuşsal ve kültürel yönleriyle yansıtan çalışmalarda belirgin bir sınırlılık olduğu görülmektedir. Türkiye’de kapsayıcı eğitime ilişkin nitel çalışmaların sayısı son yıllarda artsa da, bu çalışmaların büyük kısmı betimsel düzeyde kalmakta, öğretmen adaylarının bu eğitimi nasıl içselleştirdiğini, hangi zihinsel çerçevelerle anlamlandırıldığını ve hangi değer sistemlerine yaslandığını yeterince ortaya koyamamaktadır (Polat, 2022; Oğlakcı & Amaç, 2024). Uluslararası literatürde de benzer şekilde, kapsayıcı eğitimin uygulama sorunlarına ve öğretmen yeterliklerine odaklanıldığı; ancak bu yaklaşımın gelecekteki öğretmenlerin düşünsel temsillerinde nasıl inşa edildiğine dair metafor temelli çözümlemelerin oldukça sınırlı kaldığı görülmektedir (Bourke et al., 2025; Liang & Bai, 2024). Oysa öğretmen adaylarının henüz mesleki rollerini içselleştirme aşamasındayken kapsayıcı eğitime dair geliştirdikleri anlam sistemleri, ilerideki sınıf pratiklerinin yönünü belirleyecek güçlü göstergelerdir. Bu nedenle, bu çalışmada öğretmen adaylarının kapsayıcı eğitim anlayışlarını yalnızca açık ifadelerle değil; metaforlar gibi derinlemesine düşünsel araçlarla analiz etmeye ihtiyaç duyulmuştur. Bu yaklaşım, hem alanyazında yer alan yöntemsel boşluğu doldurmayı hem de öğretmen eğitimi politikalarına eleştirel ve yapıcı bir katkı sunmayı amaçlamaktadır.

Kapsayıcı eğitim alanında yürütülen çalışmalar, kavramsal çerçevenin oluşturulmasından öğretmen yeterliklerine, okul ikliminden eğitim politikalarına kadar geniş bir yelpazeye yayılmaktadır. Türkiye’de yapılan araştırmaların önemli bir bölümü, özellikle öğretmen ve öğretmen adaylarının kapsayıcı eğitim bağlamındaki rollerini, karşılaştıkları güçlükleri ve destek ihtiyaçlarını incelemektedir (Çelik, 2017; Gökmen, 2020; Eşici & Doğan, 2020). Eğitim Reformu Girişimi (2016, 2021) gibi kurumsal raporlar ise politik düzlemde kapsayıcılığın yaygınlaştırılması için öneriler sunmaktadır. Demirel Kaya’nın (2019) temel eğitimde dezavantajlı gruplara ilişkin kapsayıcı politika analizleri ile Özel ve Çetinkaya Yıldız’ın (2020) ekolojik model çerçevesindeki değerlendirmeleri, yapısal eşitsizliklere dikkat çekmektedir. Uluslararası düzeyde ise Ainscow (2020), inclusive education kavramının adalet ve eşitlik temelinde yeniden tanımlanması gerektiğini vurgularken; Slee (2011) ve Liasidou (2015), kapsayıcı eğitimi sadece pedagojik değil, aynı zamanda politik bir mücadele alanı olarak konumlandırmaktadır. Bourke et al. (2025) ve Cologon (2023) gibi yazarlar, özellikle Avustralya bağlamında kapsayıcı eğitim politikalarının dönüşüm süreçlerini eleştirel bir yaklaşımla değerlendirmektedir. UNICEF (2017, 2022) ve UNESCO (1994, 2017) gibi uluslararası kuruluşların

yayımladığı kılavuzlar ise, devletlerin kapsayıcı eğitimde evrensel standartlara uyum sağlaması gerektiğini vurgulamaktadır. Bununla birlikte, hem Türkiye’de hem de dünya genelinde yürütülen birçok çalışmanın daha çok yapısal ve uygulama odaklı olması, kapsayıcı eğitimin bireylerin zihinsel temsilleri ve değer dünyaları bağlamında nasıl inşa edildiğine dair analizlerin sınırlı kalmasına neden olmaktadır. Bu bağlamda, öğretmen adaylarının kapsayıcı eğitimi nasıl algıladıklarını ve bu algıların metaforik temsillerini inceleyen nitel çalışmaların sayıca artırılması, alanyazındaki önemli bir boşluğu dolduracaktır.

Kapsayıcı eğitim alanındaki kuramsal ve politik çözümlemeler, yalnızca pedagojik yaklaşımları değil, aynı zamanda bu yaklaşımların ardındaki güç ilişkilerini ve temsil biçimlerini de ele almaktadır. Bacchi (2009) ve Ball (2006), eğitim politikalarının yalnızca teknik metinler değil, aynı zamanda sosyal eşitsizlikleri yeniden üreten ideolojik yapılar olduğunu vurgulamaktadır. Bourke’un (2011) öğretmen yeterliklerine dair çalışması, profesyonel standartların öğretmen kimliğini nasıl şekillendirdiğine eleştirel bir bakış sunarken, Bourke & Lidstone (2015) bu standartların söylemsel inşasını Foucaultcu bir çerçevede analiz etmektedir. Byrne (2022), Birleşmiş Milletler Engelli Hakları Sözleşmesi bağlamında kapsayıcı eğitimin bir hak olarak ne ölçüde karşılandığını sorgularken, Cologon (2021) ise kapsayıcı okul kültürlerinin inşasında yerel toplulukların rolüne vurgu yapmaktadır. Avustralya hükümetine ait National Disability Strategy (2011) ve Disability Strategy 2021–2031 gibi politika belgeleri, kapsayıcılığın sistematik olarak sürdürülebilmesi için uzun vadeli stratejik planlamaların gerekliliğini ortaya koymaktadır. Creagh, Hogan, Lingard ve Choi (2023) tarafından yapılan eleştirel politika analizi ise, İngilizce dil politikalarının Queensland’deki devlet okullarında nasıl ticarileştirildiğini ve bunun kapsayıcı eğitime olan etkilerini tartışmaktadır. de Bruin (2019), kapsayıcı eğitim reformlarının öğrenci çıktıları üzerindeki etkilerini karşılaştırmalı bir analizle ortaya koyarken; Deloitte Access Economics (2017) raporu, Queensland eyaletindeki kapsayıcı uygulamaların maliyet, erişim ve etkililik yönünden değerlendirilmesine katkı sunmuştur. Queensland Eğitim Bakanlığı’nın yayımladığı Service Delivery Statements (2018), kamu hizmetlerinde kapsayıcılığın sağlanmasına yönelik bürokratik uygulamaları belgelemektedir. Forlin ve arkadaşlarının (2013) çalışması ise, kapsayıcı eğitimde öğretmen etkisini vurgulayan en güçlü ampirik çalışmalardan biri olarak kabul edilmekte; Graham (2020) ise bu alandaki kuramsal dönüşümü 21. yüzyıl bağlamında kapsamlı biçimde analiz etmektedir. Tüm bu çalışmalar, kapsayıcı eğitimin yalnızca sınıf içi bir uygulama değil, aynı zamanda sosyo-politik bir dönüşüm aracı olduğunu göstermektedir.

Son yıllarda kapsayıcı eğitim literatürü, hem kuramsal derinliği artıran hem de politik ve uygulama temelli sorunlara eleştirel perspektifler geliştiren çalışmalardan beslenmektedir. Graham ve arkadaşlarının (2023) gerçekleştirdiği “Beyond Salamanca” başlıklı çalışmada, Salamanca Bildirgesi’nin kapsayıcı eğitimin uluslararası standartlarına etkisi ve CRPD/GC4 ile olan ilişkisi ele alınmakta, normatif çerçevenin eleştirel bir değerlendirmesi sunulmaktadır. Hehir ve arkadaşlarının (2016) raporu, kapsayıcı eğitime dair en güçlü kanıtları sistematik biçimde derleyerek uygulama odaklı öneriler getirmektedir. Iacono, Keefe, Kenny ve McKinstry (2019), Avustralya eğitim sisteminde dışlayıcı politika ve uygulamaların belgeler üzerinden analizini yaparken, Liasidou (2015) bu süreci yapısal dönüşüm, direnç ve değişim ekseninde teorik olarak tartışmaktadır. Lassig ve arkadaşlarının (2024) çalışması, özel eğitim okullarının BM Engelli Hakları Sözleşmesi ile ne ölçüde uyumlu olduğunu değerlendirmekte ve kapsayıcılığın sadece yasal değil, etik bir zorunluluk olduğunu vurgulamaktadır. Magnusson, Göransson ve Lindqvist’in (2019) İsveç bağlamında yaptığı karşılaştırmalı analiz ise, ulusal politikaların kapsayıcı eğitime yansımaları kültürel bağlamda çözümlemekte ve bu yaklaşımların öğretmen uygulamalarına olan etkisini sorgulamaktadır. Mavropoulou, Mann ve Carrington (2021) ise Avustralya’da politika ile uygulama arasındaki uçuruma dikkat çekerek, kapsayıcı eğitimin yalnızca belgelerde kalan bir vaat değil, uygulanabilir bir gerçeklik hâline gelmesi gerektiğini savunmaktadır. Tüm bu çalışmalar, kapsayıcı eğitimin sadece bir pedagojik yaklaşım değil, aynı zamanda sosyal adalet, hak temelli yaklaşım ve dönüşümcü politika üretiminin merkezinde yer aldığını ortaya koymaktadır.

Kapsayıcı eğitime ilişkin uluslararası belgeler ve politikalar, kapsayıcılığı yalnızca pedagojik bir yönelim değil, aynı zamanda temel bir insan hakkı olarak tanımlamaktadır. UNESCO’nun 1994 tarihli Salamanca Bildirgesi ve 2017 yılında yayımlanan A Guide for Ensuring Inclusion and Equity in Education başlıklı rehberi, kapsayıcı eğitimi eğitime erişimde eşitlik ve adalet ilkeleriyle ilişkilendirmektedir. Birleşmiş Milletler’in (2006) Engelli Hakları Sözleşmesi ve (2016) tarihli 4 No’lu Genel Yorumu ise, kapsayıcı eğitimi ayrıştırmaya karşı güçlü bir uluslararası norm olarak konumlandırmaktadır. Victoria Eğitim Bakanlığı’nın (2021) Students with Disability politikası da, uygulama düzeyinde kapsayıcı eğitimin benimsenmesi için yol haritaları sunmaktadır. Öte yandan, Walton ve Engelbrecht’in (2024) Güney Afrika bağlamında gerçekleştirdiği çalışma, kapsayıcılık politikalarının tarihsel koşullara ve sistemsel aciliyetlere bağlı olarak nasıl şekillendiğini göstermektedir. Waisath ve arkadaşlarının (2024) 193 ülkeyi kapsayan karşılaştırmalı araştırması ise, ulusal yasaların kapsayıcı eğitime yaklaşımını inceleyerek, özellikle engelli bireylerin dışlanmasını

önlemeye dönük küresel politik boşluklara dikkat çekmektedir. Victorian Government'ın (2016) raporu ise, öğrencilerin okul sistemine dahil edilme düzeylerini değerlendirerek yapısal dönüşüm ihtiyacını vurgulamaktadır. Bu belgeler ve araştırmalar, kapsayıcı eğitimin yalnızca normatif bir hedef değil, sistemsel dönüşüm gerektiren çok boyutlu bir süreç olduğunu ortaya koymaktadır (Kayalar ve Kayalar, 2023).

Literatürde kapsayıcı eğitim, toplumsal değişimle birlikte eğitimde eşitlik ve adaletin sağlanması açısından önemli bir yaklaşım olarak değerlendirilmektedir (Demir & Karakaş Yıldırım, 2019; Sakız, 2022). Bireyler arasındaki farklılıklara duyarlı, adil ve eşit öğrenme ortamları oluşturmak kapsayıcı eğitimin temel amacıdır (Anderson & Devine, 2018; Gökden-Kaya, 2021). Bu süreçte öğretmenin tutumu belirleyici rol oynar; adil, hoşgörülü ve iş birliğine açık öğretmenler süreci daha etkili kılar (Olca & Kansu, 2024; Temur & Uslu, 2024). Ayrıca, Lakoff ve Johnson'a (1980) göre metaforlar, bireylerin soyut kavramları somutlaştırmasını sağlayarak eğitimdeki algıların analizine katkı sunar.

Metafor analizi, bu bağlamda öğretmen adaylarının kapsayıcı eğitime dair zihinsel temsillerini, değer yönelimlerini ve duyuşsal tutumlarını açığa çıkarmada etkili bir yöntemdir. Lakoff ve Johnson (1980)'ın kavramsal metafor kuramına göre, bireyler soyut kavramları somut deneyimlerden ödünç aldıkları benzetmeler aracılığıyla anlamlandırır. Eğitim alanında metafor kullanımı, öğretmen adaylarının kapsayıcı yaklaşımını nasıl içselleştirdiklerini ve bu anlayışın onların gelecekteki pedagojik pratiklerine nasıl yansıyacağını anlamada kilit veriler sunmaktadır (Saban, 2008; Cameron, 2003).

Bu çalışma, öğretmen adaylarının kapsayıcı eğitim anlayışına ilişkin algılarını metaforik ifadeler aracılığıyla derinlemesine incelemeyi hedeflemektedir. Hem ulusal (Polat, 2022; Oğlalcı & Amaç, 2024; Şimşek et al., 2019) hem de uluslararası (Bourke et al., 2025; Liang & Bai, 2024; Nguyen et al., 2023) alanyazın ışığında, öğretmen adaylarının henüz mesleki rollerini tam anlamıyla içselleştirme sürecinde oldukları göz önünde bulundurulunca, bu algıların kapsamlı bir şekilde ele alınması, gelecekteki sınıf uygulamalarının kalitesi açısından kritik önem taşımaktadır. Bu bağlamda, metafor temelli yöntem, öğretmen adaylarının kapsayıcılığa yüklediği anlam sistemlerini gözler önüne sermede, mevcut betimsel yaklaşımların ötesinde, derin ve yapısal veriler sunmayı amaçlamaktadır.

Bu bağlamda yürütülen bu çalışma, kapsayıcı eğitime yönelik metaforik algıları disiplinler arası bir bakış açısıyla ele almakta; Türkçe Öğretmenliği ve Spor Öğretmenliği programlarında öğrenim gören öğretmen adaylarının kapsayıcılığa dair anlam yapılarını incelemeyi amaçlamaktadır. Bu iki öğretmenlik alanı, kapsayıcı eğitimi farklı düzlemlerde deneyimlemektedir:

Türkçe öğretmenleri çokkültürlü ve çokdilli sınıflarda anlam kurmayı kolaylaştırma, dil bariyerlerini aşma ve kültürlerarası etkileşimi yönetme sorumluluğu taşıırken; beden eğitimi öğretmenleri fiziksel yeterlik farklılıklarını gözeterek tüm öğrencilerin etkin katılımını sağlama görevini üstlenmektedir (Block & Obrusnikova, 2007; Haegele & Sutherland, 2015). Bu iki alanın bir arada ele alınması, kapsayıcılığın yalnızca bilişsel ya da fiziksel değil; aynı zamanda pedagojik, toplumsal ve kültürel boyutlarını da kapsamlı biçimde değerlendirme imkânı sunmaktadır. Bu çalışmanın ürettiği veriler, hem Türkiye bağlamında öğretmen yetiştirme süreçlerine ışık tutmayı, hem de farklı ülkelerdeki benzer disiplinlerde yapılacak karşılaştırmalı araştırmalar için anlamlı bir referans noktası oluşturmayı hedeflemektedir. Bu bağlamda araştırmanın problem sorusu “Öğretmen adaylarının kapsayıcı eğitim kavramını nasıl metoforlaştırmakta ve bu metaforlar hangi pedagojik ve kavramsal temsilleri yansıtmaktadır?”

Yöntem

Bu çalışma, öğretmen adaylarının kapsayıcı eğitime ilişkin algılarını metaforlar yoluyla ortaya koymayı amaçlayan nitel bir araştırmadır. Nitel araştırma deseni, katılımcıların öznel deneyimlerini ve düşünsel temsillerini derinlemesine anlamayı hedeflediğinden, bu çalışmanın doğasına en uygun yaklaşım olarak tercih edilmiştir (Creswell, 2013). Araştırma, metafor analizine dayalı betimsel bir desenle yapılandırılmış olup, kavramsal metafor kuramı kuramsal çerçeveyi oluşturmaktadır (Lakoff & Johnson, 1980).

Araştırma Grubu

Katılımcıları, 2024–2025 eğitim-öğretim yılında bir devlet üniversitesinin Türkçe Öğretmenliği ve Beden Eğitimi Öğretmenliği programlarında öğrenim gören 3. ve 4. sınıf öğretmen adayları oluşturmaktadır. Maksimum çeşitlilik örnekleme ile farklı cinsiyet, bölüm ve sınıf düzeylerinden toplam 60 öğretmen adayına ulaşılmıştır. Bu örnekleme stratejisi, farklı bireysel ve pedagojik bakış açılarını yansıtmayı hedeflemektedir (Patton, 2002).

Veri Toplama Aracı

Veriler, katılımcılara uygulanan açık uçlu bir yazılı form aracılığıyla toplanmıştır. Katılımcılardan “Kapsayıcı eğitim ... gibidir; çünkü ...” cümlesini tamamlamaları istenmiş ve bu sayede hem metafor üretmeleri hem de bu metaforu gerekçelendirmeleri sağlanmıştır. Bu yapı, katılımcıların kapsayıcı eğitime dair öznel düşüncelerini somutlaştırmasına olanak tanımıştır. Formda ayrıca demografik bilgiler (yaş, bölüm, sınıf düzeyi) de yer almıştır.

Veri Analizi

Bu araştırmada elde edilen veriler, nitel içerik analizi yöntemiyle czmlenmiştir. Katılımcıların “Kapsayıcı eēitim ... gibidir, çünkü ...”, “Kapsayıcı eēitim denince akla gelen üç kelime”, “Kapsayıcı eēitimin bende uyandırdığı izlenim ...’dır” ve “Kapsayıcı eēitim bir kitap olsaydı...” ifadelerine verdikleri yanıtlar; dilsel, anlamsal ve metaforik yapıları açısından sistematik biçimde incelenmiştir.

Analiz süreci, Miles ve Huberman’ın (1994) dört aşamalı içerik analizi çerçevesine göre yrtlmştir:

1. Verilerin Kodlanması:

Katılımcıların yanıtları satır satır okunmuş, her bir ifade anlam birimlerine ayrılmıştır. Her metafor ve açıklama kendi baēlamında bir “analiz birimi” olarak deēerlendirilmiřtir. Bu aşamada, aynı veya benzer anlamı taşıyan metaforlar n kodlama listesine alınmıştır.

2. Temaların Belirlenmesi:

Kodlanan ifadeler anlam benzerliklerine göre gruplandırılmış, kapsayıcı eēitimin ēretmen adayları tarafından nasıl algılandığını yansıtan tematik kategoriler oluşturulmuştur. Kodlar arasında anlam örtüşmesi olduēunda, araştırmacılar arası görüş birliēi saēlanarak nihai temalar belirlenmiştir.

3. Kategorilerin Düzenlenmesi ve Frekansların Hesaplanması:

Belirlenen temalar, ēretmen adaylarının kapsayıcı eēitime dair bilişsel, duyuşsal ve toplumsal yönelimlerini temsil edecek biçimde yapılandırılmıştır. Her tema için frekans (f) ve yüzde (%) deēerleri hesaplanmış, en çok tekrarlanan kavramlar ön plana çıkarılmıştır.

4. Yorumlama ve Literatürle İlişkilendirme:

Temalar, ilgili literatür (rn. Lakoff & Johnson, 1980; Saban, 2008; Florian, 2014; Graham, 2020; Bourke et al., 2025) doērultusunda yorumlanmış; ēretmen adaylarının kapsayıcı eēitime ilişkin metaforik algılarının, ulusal ve uluslararası kapsayıcı eēitim anlayışlarıyla ilişkisi ortaya konmuştur.

Verilerin gvenirliēi için iki baēımsız araştırmacı kodlama sürecine katılmış, kodlayıcılar arası uyum oranı %91 olarak hesaplanmıştır. Bu oran, nitel araştırmalarda güvenilir kabul edilen sınırın (%80) zerindedir (Miles & Huberman, 1994). Uyuşmayan kodlar üzerinde görüş birliēi saēlanarak nihai tema listesi oluşturulmuştur.

Elde edilen temalar, öğretmen adaylarının kapsayıcı eğitimi;

- Eşitlik ve kapsayıcılık,
- Bütünleşme ve birliktelik,
- Farklılıklar ve çeşitlilik,
- Destek mekanizmaları,
- Dezavantajlı gruplar

boyutlarında kavramsallaştırdıklarını göstermiştir.

Bu analiz süreci sonucunda, öğretmen adaylarının kapsayıcı eğitime yönelik metaforik ifadeleri hem bireysel algı hem de toplumsal farkındalık düzeyinde çok katmanlı bir yapı ortaya koymuştur.

Geçerlik ve Güvenirlik

Çalışmanın nitel iç geçerliği (in-depth validity) için çeşitli stratejiler kullanılmıştır. Öncelikle, katılımcıların metaforlarını yalnızca tek kelimeyle değil, gerekçeli açıklamalarıyla birlikte yazmaları istenerek anlam derinliği sağlanmıştır. Araştırmacılar arası çapraz kontrol yöntemiyle yorumlayıcı önyargının azaltılması amaçlanmış ve karşılıklı kodlama süreci uygulanmıştır. Sürece ilişkin tüm kararlar, araştırma günlüğü aracılığıyla belgelenmiş ve izlenebilirlik ilkesi gözetilmiştir (Lincoln & Guba, 1985).

Güvenirlik açısından, verilerin sistematik biçimde kodlanması ve analiz sürecinin şeffaf şekilde raporlanması sağlanmıştır. Kodlamalar bağımsız olarak iki araştırmacı tarafından yapılmış, kodlar arası tutarlılık hesaplanmış ve farklılıklar müzakere yoluyla giderilmiştir. Ayrıca örnek metafor ifadelerine yer verilerek okuyucunun analiz sürecini denetlemesine imkân tanınmıştır (Creswell & Poth, 2018).

Bulgular

Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırma kapsamında 60 öğretmen adayından “Kapsayıcı eğitim denince aklınıza gelen üç kelime nedir?” sorusuna yanıt vermeleri istenmiştir. Katılımcılardan toplam 180 anahtar kelime elde edilmiştir. Elde edilen veriler içerik analizine tabi tutulmuş, benzer anlamlar taşıyan ifadeler birleştirilerek beş ana tema altında toplanmıştır. Temalar, kapsayıcı eğitimin öğretmen adaylarının zihinsel dünyasında nasıl anlam kazandığını ortaya koymaktadır.

Tablo 1: Kapsayıcı Eğitime İlişkin Kelimelerin Frekans Dağılımı

Sözcük	f	%
Eşitlik	28	15,6
Bütünlük	21	11,7
Birlik	18	10,0
Farklılık	18	10,0
Çeşitlilik	15	8,3
Katılım / Etkin Katılım	14	7,8
Adalet	10	5,6
Destek	8	4,4
Rehberlik / Yardım	7	3,9
İşlevsellik	6	3,3
Uyum	5	2,8
Aidiyet	5	2,8
Fırsat Eşitliği	4	2,2
Engelli / Dezavantajlı	4	2,2
Dayanışma	3	1,7
Diğer (renk, sevgi, vb.)	14	7,8
Toplam	180	100

Tablo 1’de görüldüğü üzere, öğretmen adaylarının kapsayıcı eğitime ilişkin en sık kullandıkları sözcük “eşitlik” (f=28) olmuştur. Bu sözcüğü “bütünlük” (f=21), “birlik” (f=18) ve “farklılık” (f=18) kavramları takip etmektedir. Katılımcıların kullandığı bu ifadeler, kapsayıcı eğitimi öncelikle eşit fırsatlar, birlikte öğrenme ve çeşitliliğin kabulü bağlamında değerlendirdiklerini göstermektedir. Ayrıca “destek”, “rehberlik” ve “işlevsellik” gibi sözcükler, öğretmen adaylarının kapsayıcı eğitimi yalnızca kavramsal değil, aynı zamanda uygulama ve destek süreçleriyle ilişkili bir yapı olarak gördüklerini ortaya koymaktadır. Verilerin geneline bakıldığında, öğretmen adaylarının kapsayıcı eğitime ilişkin algılarının değer temelli, bütüncül ve kapsayıcı bir bakış açısına sahip olduğu söylenebilir.

1. Tema: Eşitlik ve Kapsayıcılık (n = 48, %26,6)

Bu tema, katılımcıların kapsayıcı eğitimi öncelikle adalet, hakkaniyet, eşit fırsatlar ve erişilebilirlik kavramlarıyla ilişkilendirdiklerini göstermektedir. “Eşitlik”, “adalet”, “fırsat eşitliği” ve “herkes için eğitim” ifadeleri bu temada en sık tekrarlanan sözcüklerdir. Katılımcılar kapsayıcı eğitimi, tüm bireylerin eğitim sürecine eşit biçimde katılabildiği bir sistem olarak tanımlamaktadır.

2. Tema: Bütünleşme ve Birliktelik (n = 42, %23,3)

Bu tema, öğretmen adaylarının kapsayıcı eğitimi bir bütünleşme ve dayanışma süreci olarak gördüklerini ortaya koymaktadır. “Birlik”, “bütünlük”, “uyum”, “katılım” ve “aidiyet” sözcükleri bu temada öne çıkmaktadır. Katılımcılar, kapsayıcı eğitimin farklı bireyleri bir arada tutan bir bağ işlevi gördüğünü belirtmiştir.

3. Tema: Farklılıklar ve Çeşitlilik (n = 36, %20)

Katılımcıların önemli bir kısmı, kapsayıcı eğitimi farklılıkların kabulü ve çeşitliliğin zenginlik olarak görülmesi üzerinden değerlendirmiştir. “Farklılık”, “çeşitlilik”, “renk”, “zenginlik”, “hoşgörü” gibi kelimeler bu tema altında toplanmıştır. Bu yaklaşım, öğretmen adaylarının kapsayıcı eğitimi bireysel farklılıkları bastırmadan, onları güç olarak gören bir anlayışla tanımladıklarını göstermektedir.

4. Tema: Destek Mekanizmaları (n = 30, %16,6)

Bu tema altında yer alan ifadeler, kapsayıcı eğitimin yalnızca pedagojik değil, aynı zamanda destekleyici sistem ve rehberlik süreçleri ile güçlenmesi gerektiğine işaret etmektedir. “Destek”, “rehberlik”, “yardımlaşma”, “katılım”, “işlevsellik” gibi kelimeler bu grupta yoğunlaşmıştır. Katılımcılar, kapsayıcı eğitimin etkin olabilmesi için bireysel ve kurumsal destek sistemlerinin gerekliliğini vurgulamıştır.

5. Tema: Dezavantajlı Gruplar (n = 24, %13,3)

Bu tema, öğretmen adaylarının kapsayıcı eğitimi dezavantajlı bireylerin eğitimdeki konumu üzerinden değerlendirdiklerini göstermektedir. “Engelli”, “dezavantajlı”, “fırsat eşitsizliği”, “katılım engeli” gibi kelimeler bu gruba dahil edilmiştir. Katılımcılar, kapsayıcı eğitimin özellikle dezavantajlı öğrencilerin eğitim sürecine aktif katılımını sağlamaya yönelik bir sistem olduğunu vurgulamıştır.

Toplam 180 ifadenin analizine göre en sık tekrarlanan kavram “eşitlik”tir (f=28), bunu “bütünlük” (f=21) ve “farklılık” (f=18) izlemektedir. Bulgular, öğretmen adaylarının kapsayıcı eğitimi öncelikle eşitlik, birlik ve çeşitlilik temaları üzerinden anlamlandırdıklarını; kavrama yönelik algılarının ise hem değer temelli hem de pedagojik bir derinlik taşıdığını göstermektedir. Katılımcılar kapsayıcı eğitimi yalnızca eğitimsel bir strateji olarak değil, aynı zamanda adalet, aidiyet ve insan onuru ile ilişkilendirmiştir.

Elde edilen veriler, öğretmen adaylarının kapsayıcı eğitime ilişkin algılarının hem bilişsel (eşitlik, hak, çeşitlilik) hem de duyuşsal (hoşgörü, şefkat, umut) yönleriyle çok boyutlu bir yapı sergilediğini göstermektedir. Katılımcıların ürettikleri toplam 180 kelime arasından belirlenen beş ana tema, kapsayıcı eğitimin öğretmen adaylarının zihinsel dünyasında nasıl anlamlandığını ortaya koymaktadır. Bu temalar sırasıyla Eşitlik ve Kapsayıcılık (f=48, %26,6), Bütünleşme ve Birliktelik (f=42, %23,3), Farklılıklar ve Çeşitlilik (f=36, %20), Destek Mekanizmaları (f=30, %16,6) ve Dezavantajlı Gruplar (f=24, %13,3) olarak sınıflandırılmıştır.

En çok referanslanan temaların “eşitlik” ve “bütünlük” olması, öğretmen adaylarının kapsayıcı eğitimi öncelikle adalet, katılım ve toplumsal bütünleşme

ilkeleriyle ilişkilendirdiklerini göstermektedir. Katılımcıların “herkes için eğitim”, “fırsat eşitliği”, “birlik” ve “katılım” gibi ifadeleri sıklıkla vurgulamaları, kapsayıcı eğitimi bir insan hakkı ve evrensel değer çerçevesinde değerlendirdiklerine işaret etmektedir. Bununla birlikte, “farklılık” ve “çeşitlilik” temalarının ön plana çıkması, adayların kapsayıcılığı yalnızca dezavantajlı grupların eğitime katılımı olarak değil, bireysel farklılıkların eğitim sürecine zenginlik kattığı bir anlayış olarak yorumladıklarını göstermektedir.

“Destek mekanizmaları” temasının varlığı, kapsayıcı eğitimin yalnızca bir değerler sistemi değil, aynı zamanda etkili bir rehberlik ve yardım süreci olarak da algılandığını ortaya koymaktadır. “Dezavantajlı gruplar” temasında ise mülteciler, engelli bireyler ve sosyoekonomik açıdan dezavantajlı öğrenciler sıklıkla anılmış; bu durum öğretmen adaylarının kapsayıcı eğitimi sosyal adalet ve sorumluluk bilinci bağlamında ele aldıklarını göstermiştir.

Genel olarak, bulgular öğretmen adaylarının kapsayıcı eğitimi yalnızca pedagojik bir yaklaşım değil, hak temelli, değer odaklı ve toplumsal bütünleşmeyi destekleyen bir eğitim anlayışı olarak kavramsallaştırdıklarını ortaya koymaktadır. Bu durum, adayların gelecekteki mesleki rollerinde kapsayıcı eğitime ilişkin yüksek bir farkındalık ve duyarlılık potansiyeline sahip olduklarını göstermektedir. Bu bulgular, kapsayıcı eğitimin öğretmen adayları nezdinde çok boyutlu, değer temelli ve eylem odaklı bir kavram olarak algılandığını ortaya koymaktadır. Özellikle farklılıkların zenginlik olarak görülmesi ve kapsayıcılığın toplumsal bütünleşmeyi sağlayan bir yapı olarak betimlenmesi, öğretmen adaylarının gelecekteki mesleki rollerine kapsayıcı bir perspektif taşıyabileceklerine dair önemli göstergelerdir.

2. Veri: “Kapsayıcı eğitim benzer. Çünkü...”

Araştırmanın ikinci verisi kapsamında öğretmen adaylarına “Kapsayıcı eğitim benzer, çünkü” ifadesini tamamlamaları istenmiştir. Bu veri, öğretmen adaylarının kapsayıcı eğitimi nasıl kavramsallaştırdıklarını, hangi metaforik imgelerle somutlaştırdıklarını ve bu metaforlar aracılığıyla eğitime hangi anlamları atfettiklerini ortaya koymak amacıyla kullanılmıştır. Toplam 60 katılımcıdan 60 geçerli metafor elde edilmiştir. Metaforlar, anlam yapılarına göre çözümlenmiş ve dört ana kategori altında toplanmıştır: Doğa ve Evren, Aile ve Şefkat, Mekanizma ve Sistem ve Soyut Kavramlar.

Tablo 2. Öğretmen Adaylarının Kapsayıcı Eğitime İlişkin Metafor Kategorileri

Metafor Kategorisi	Örnek Metaforlar	f	%
Doğa ve Evren	Gökkuşağı, Yağmur, Toprak, Güneş	18	30,0
Aile ve Şefkat	Anne, Ebeveyn, Yuva, Kucaklama	15	25,0
Mekanizma ve Sistem	Yapboz, Orkestra, Zincir, Köprü	14	23,3
Soyut Kavramlar	Işık, Rehberlik, Umut, Yol	13	21,7
Toplam	—	60	100

Tablo 2 incelendiğinde, öğretmen adaylarının kapsayıcı eğitime ilişkin toplam 60 metaforunun dört ana kategoriye dağıldığı görülmektedir. En yüksek oran Doğa ve Evren kategorisine aittir ($f=18$, $\%30,0$); bu bulgu, katılımcıların kapsayıcı eğitimi doğallık, bütünlük ve denge kavramlarıyla özdeşleştirdiklerini göstermektedir. Bunu Aile ve Şefkat kategorisi ($f=15$, $\%25,0$) izlemekte olup, kapsayıcı eğitimin sevgi, empati ve aidiyet duygularıyla ilişkilendirildiğini ortaya koymaktadır. Mekanizma ve Sistem kategorisi ($f=14$, $\%23,3$) kapsayıcı eğitimi uyum ve iş birliği içinde işleyen bir yapı olarak betimlerken, Soyut Kavramlar kategorisi ($f=13$, $\%21,7$) kapsayıcı eğitimi ışık, rehberlik ve umut gibi soyut değerler üzerinden tanımlamaktadır. Bu dağılım, öğretmen adaylarının kapsayıcı eğitime ilişkin algılarında hem insani-duygusal boyutun hem de işlevsel-pedagojik boyutun birlikte yer aldığını göstermektedir.

1. Doğa ve Evren

Bu kategoride yer alan “gökkuşağı”, “yağmur”, “güneş” ve “toprak” gibi metaforlar, kapsayıcı eğitimi doğanın adil, kapsayıcı ve bütünleştirici yapısıyla özdeşleştirmektedir. “Gökkuşağı”, farklı renklerin bir araya gelerek güzellik oluşturduğu bir bütünlüğü simgelerken; “yağmur”, her yere eşit ulaşmasıyla fırsat eşitliğini ve erişilebilirliği çağrıştırmaktadır. Katılımcılar bu metaforlarla kapsayıcı eğitimi, tüm bireyleri kuşatan doğal bir denge ve evrensel bir hak olarak tanımlamıştır.

Örnek Katılımcı Görüşü: “Kapsayıcı eğitim gökkuşağına benzer, çünkü herkes farklı renkte olsa da aynı gökyüzünün altındadır.” (K12)

2. Aile ve Şefkat

Bu kategori, öğretmen adaylarının kapsayıcı eğitimi sevgi, empati ve koruyuculuk değerleri üzerinden anlamlandırdıklarını göstermektedir. “Anne”, “ebeveyn”, “yuva” ve “kucak” gibi metaforlar, öğretmenin tüm öğrencilerini ayırt etmeksizin sevmesi, kabul etmesi ve bireysel farklılıklara duyarlı yaklaşması gerektiğini vurgulamaktadır. Bu yaklaşım, kapsayıcı eğitimin duyuşsal boyutuna

dikkat çekmekte ve eğitim ortamında aidiyet duygusunun önemini ortaya koymaktadır.

Örnek Katılımcı Görüşü: “Kapsayıcı eğitim anneye benzer, çünkü her çocuğunu koşulsuz sever.” (K37)

3. Mekanizma ve Sistem

Bu gruptaki “yapboz”, “orquestra”, “zincir” ve “köprü” gibi metaforlar, kapsayıcı eğitimi bütünlüğü oluşturan parçalardan meydana gelen sistematik bir yapı olarak betimlemektedir. Katılımcılar, her bireyin bu sistem içinde kendine özgü bir rolü ve katkısı olduğunu, bu farklılıkların bir araya geldiğinde anlamlı bir bütün oluşturduğunu ifade etmiştir. Bu kategori, kapsayıcı eğitimin iş birliği, uyum ve sistemsel bütünlük ilkeleriyle ilişkilendirildiğini göstermektedir.

Örnek Katılımcı Görüşü: “Kapsayıcı eğitim orkestraya benzer; herkes farklı ses çıkarır ama aynı ezgiyi oluşturur.” (K44)

4. Soyut Kavramlar

“Işık”, “rehberlik”, “umut” ve “yol” gibi metaforlar, öğretmen adaylarının kapsayıcı eğitimi yol gösterici, dönüştürücü ve geliştirici bir süreç olarak değerlendirdiklerini göstermektedir. Bu metaforlar, öğretmenin rehberlik eden bir figür olarak öğrencilerin potansiyellerini ortaya çıkarmasına, farklılıkları aydınlatmasına ve bireylerin gelişim süreçlerine katkı sağlamasına vurgu yapmaktadır.

Örnek Katılımcı Görüşü: “Kapsayıcı eğitim ışığa benzer; herkesin yolunu görmesini sağlar.” (K8)

Elde edilen metaforik ifadeler, öğretmen adaylarının kapsayıcı eğitimi sadece kurumsal veya akademik bir kavram olarak değil, aynı zamanda duygusal, ahlaki, sosyal ve işlevsel bir bütünlük içinde algıladıklarını göstermektedir. Özellikle doğa ve aile metaforlarının öne çıkması, kapsayıcı eğitimin doğal, insani ve evrensel bir gereklilik olarak içselleştirildiğine işaret etmektedir. Aynı zamanda yapboz, orkestra, ışık gibi metaforlarla sistematiklik ve yön göstericilik vurgusu yapılması, öğretmen adaylarının bu kavrama hem yapısal hem pedagojik bir bakışla yaklaştıklarını ortaya koymaktadır.

Bu bulgular, öğretmen adaylarının mesleki kimlik gelişimi sürecinde kapsayıcı eğitime ilişkin metaforik düşüncelerinin, gelecekteki eğitim uygulamalarına yön verecek değer temelli pedagojik tutumların ipuçlarını barındırdığını göstermektedir.

Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü verisinde, öğretmen adaylarına “Kapsayıcı eğitimin bende uyandırdığı izlenim’dır, çünkü” ifadesini tamamlamaları istenmiştir. Bu bölümde katılımcıların kapsayıcı eğitime yönelik

duygusal, bilişsel ve değer temelli algıları çözümlenmiş; yanıtlar tematik içerik analizi yoluyla sınıflandırılmıştır. Toplam 60 öğretmen adayından 60 geçerli ifade elde edilmiş, bu ifadeler sekiz ana tema altında toplanmıştır.

Tablo 3. Öğretmen Adaylarının Kapsayıcı Eğitime İlişkin İzlenimlerine Ait Temalar

Tema Adı	f	%
Eşitlik ve Adalet	16	26,7
Farklılıklara Saygı ve Dahil Etme	11	18,3
Dezavantajlı Gruplara Destek	8	13,3
Bireysel Gelişim ve Sosyalleşme	6	10,0
Ulaşılabilirlik ve Uygulanabilirlik	6	10,0
İyimserlik ve Umut	5	8,3
Bütünlük ve Birlik Duygusu	5	8,3
Nitelikli Eğitim	3	5,0
Toplam	60	100

Bu bölümde, katılımcıların kapsayıcı eğitime ilişkin bireysel anlam yüklemeleri analiz edilmiş; onların bu kavrama yönelik duygu, düşünce ve değer yönelimlerini yansıtan ifadeleri tematik olarak sınıflandırılmıştır. Toplam 40 metaforik veya açıklayıcı ifade sekiz ana tema altında toplanmıştır. Bu temalar, katılımcıların kapsayıcı eğitimi nasıl içselleştirdiğini, pedagojik ve toplumsal düzeyde nasıl konumlandıklarını ortaya koymaktadır.

1. Eşitlik ve Adalet (f=16, %26,7)

Bu tema, katılımcıların kapsayıcı eğitimi adalet, hakkaniyet ve fırsat eşitliği temelinde kavramsallaştırdıklarını göstermektedir. Öğretmen adayları, kapsayıcı eğitimi her bireyin eğitim olanaklarına eşit erişim hakkına sahip olduğu bir sistem olarak tanımlamaktadır.

Örnek Katılımcı Görüşü: “Kapsayıcı eğitim benim için adalettir; çünkü herkesin aynı imkânlarla sahip olması gerekir.” (K21)

2. Farklılıklara Saygı ve Dahil Etme (f=11, %18,3)

Katılımcılar kapsayıcı eğitimi, farklılıkların tanındığı ve her bireyin öğrenme sürecine aktif biçimde katıldığı bir eğitim anlayışı olarak betimlemiştir.

Örnek Katılımcı Görüşü: “Kapsayıcı eğitim, herkesin farklılıklarıyla birlikte kabul edilmesidir.” (K5)

3. Dezavantajlı Gruplara Destek (f=8, %13,3)

Bu tema, kapsayıcı eğitimin toplumsal eşitsizlikleri azaltan bir araç olarak görüldüğünü göstermektedir. Katılımcılar, dezavantajlı bireylere yönelik destek mekanizmalarının eğitimde adaleti sağladığını ifade etmiştir.

Örnek Katılımcı Görüşü: “Kapsayıcı eğitim, engelli ve dezavantajlı bireylerin hak ettiği ilgiyi görmesini sağlar.” (K12)

4. Bireysel Gelişim ve Sosyalleşme (f=6, %10,0)

Katılımcılar, kapsayıcı eğitimin bireyin kendini ifade etmesine ve sosyal çevresiyle etkileşimine olanak tanıdığını vurgulamıştır.

Örnek Katılımcı Görüşü: “Kapsayıcı eğitim bireyin gelişimini destekler, çünkü herkesin parlayabileceği bir alan vardır.” (K16)

5. Ulaşılabilirlik ve Uygulanabilirlik (f=6, %10,0)

Bu tema, kapsayıcı eğitimin yalnızca ideal bir yaklaşım değil, aynı zamanda sahada uygulanabilir ve erişilebilir olması gerektiğini vurgulamaktadır.

Örnek Katılımcı Görüşü: “Kapsayıcılık teoride değil, sınıfta gerçekleşmelidir.” (K3)

6. İyimserlik ve Umut (f=5, %8,3)

Katılımcılar kapsayıcı eğitimi, toplumun geleceğine umutla bakmayı sağlayan bir süreç olarak tanımlamıştır.

Örnek Katılımcı Görüşü: “Kapsayıcı eğitim geleceğe dair umudu temsil eder.” (K8)

7. Bütünlük ve Birlik Duygusu (f=5, %8,3)

Bu tema, öğretmen adaylarının kapsayıcı eğitimi toplumsal dayanışma ve birlik duygusuyla ilişkilendirdiklerini göstermektedir.

Örnek Katılımcı Görüşü: “Kapsayıcı eğitim, farklılıkların bir arada uyum içinde yaşamasını sağlar.” (K2)

8. Nitelikli Eğitim (f=3, %5,0)

Katılımcılar kapsayıcı eğitimi, eğitimin niteliğini artıran bir unsur olarak değerlendirmiştir.

Örnek Katılımcı Görüşü: “Kapsayıcı eğitim, herkesin öğrenmesini kolaylaştırdığı için kaliteli eğitimidir.” (K11)

Elde edilen bulgular, öğretmen adaylarının kapsayıcı eğitime ilişkin algılarının hem etik ve duyuşsal hem de uygulamaya dönük unsurlar taşıdığını ortaya koymaktadır. En yüksek orana sahip “Eşitlik ve Adalet” teması, eğitimin evrensel bir hak olarak içselleştirildiğini; diğer temalar ise kapsayıcı eğitimin farklı yönlerini, farklılıklara saygı, umut, destek ve toplumsal birlik, temsil ettiğini göstermektedir.

Katılımcı görüşleri genel olarak kapsayıcı eğitimi hak temelli, bütüncül ve dönüştürücü bir eğitim anlayışı olarak konumlandırmaktadır.

4. Veriye İlişkin Bulgular: Kapsayıcı Eğitim Bir Kitap Olsaydı...

Araştırmaya katılan 60 öğretmen adayı, “Kapsayıcı eğitim bir kitap olsaydı, kitabın başlığı ne olurdu? Bu kitabın ana teması ne olurdu? Çünkü...” sorularını yanıtlamıştır. Bu veri, öğretmen adaylarının kapsayıcı eğitime yönelik metaforik ve kavramsal algılarını, bu kavrama atfettikleri anlamları ve değer yönelimlerini ortaya koymak amacıyla analiz edilmiştir. Katılımcıların yanıtları içerik analizi yoluyla çözümlenmiş ve beş ana tema altında sınıflandırılmıştır.

Tablo 4. Öğretmen Adaylarının “Kapsayıcı Eğitim Bir Kitap Olsaydı...” Sorusuna Verdikleri Yanıtların Tematik Dağılımı

Tema Adı	f	%
Farklılıkların Zenginliği ve Kabul	17	28,3
Herkes İçin Eğitim ve Eşitlik	14	23,3
Bireysel Gelişim ve Potansiyel	11	18,3
Dayanışma ve Birlik	10	16,7
Umut, Işık ve Dönüşüm	8	13,4
Toplam	60	100

Tablo 4 incelendiğinde, en fazla katılımcının “Farklılıkların Zenginliği ve Kabul” temasında görüş belirttiği görülmektedir ($f=17$, %28,3). Katılımcılar “Farklılıklarımız En Büyük Zenginliğimiz”, “Farklı Renkler” ve “Herkesin Hikâyesi” gibi kitap başlıkları önermiştir. Bu ifadeler, farklılıkların bir tehdit değil, toplumsal zenginliğin kaynağı olarak görüldüğünü göstermektedir. İkinci sıradaki “Herkes İçin Eğitim ve Eşitlik” teması ($f=14$, %23,3), kapsayıcı eğitimin evrensel erişim ve fırsat eşitliği ilkeleri çerçevesinde değerlendirildiğini ortaya koymaktadır. “Her Çocuğa Yer Var” ve “Eşit Başlangıçlar” gibi başlıklar, bu yaklaşımı somutlaştırmaktadır. “Bireysel Gelişim ve Potansiyel” teması ($f=11$, %18,3), öğretmen adaylarının kapsayıcı eğitimi bireyin yeteneklerini açığa çıkaran ve herkesin kendi hızında ilerleyebildiği bir öğrenme süreci olarak gördüklerini göstermektedir. “Dayanışma ve Birlik” teması ($f=10$, %16,7), kapsayıcı eğitimi toplumsal bütünleşmeyi destekleyen, iş birliği ve dayanışma kültürünü güçlendiren bir yapı olarak betimlemektedir. Son olarak “Umut, Işık ve Dönüşüm” teması ($f=8$, %13,4), kapsayıcı eğitimin bireyler ve toplumlar için dönüştürücü, umut verici ve iyileştirici bir süreç olarak kavramsallaştırıldığını ortaya koymaktadır.

Tartışma ve Sonuç

Bu araştırmada öğretmen adaylarının kapsayıcı eğitime ilişkin algıları, metafor analizi yöntemiyle derinlemesine incelenmiş ve katılımcıların bu kavrama yükledikleri anlamlar çok boyutlu bir biçimde değerlendirilmiştir. Bulgular,

öğretmen adaylarının kapsayıcı eğitimi yalnızca pedagojik bir strateji değil; etik, duyuşsal, sistemsal ve toplumsal değerleri kapsayan bir dünya görüşü olarak gördüklerini göstermektedir. Bu yönüyle araştırma, kapsayıcı eğitimin mikro düzeyde bireysel öğretmen farkındalığı ile makro düzeyde evrensel insan hakları normları arasında bir köprü kurmaktadır.

Katılımcıların en sık vurguladıkları kavramların “eşitlik, adalet, farklılıklara saygı, birlik ve herkes için eğitim” olması, öğretmen adaylarının kapsayıcı eğitimi toplumsal dönüşümün aracı olarak gördüklerini ortaya koymaktadır. Bu durum, UNESCO (1994, 2017) tarafından geliştirilen “herkes için eğitim” vizyonu ile Birleşmiş Milletler Engelli Hakları Sözleşmesi’nin (UN, 2006; 2016) 24. maddesinde yer alan “eğitime tam ve ayırım gözetmeksizin katılım” ilkesiyle tam uyum içindedir. Böylece öğretmen adaylarının metaforik temsilleri, küresel düzeydeki normatif ilkelerin yerel eğitim söylemlerine nasıl yansıdığını gösteren önemli bir gösterge olarak değerlendirilebilir.

Araştırmada öğretmen adayları “yağmur, gökkuşağı, anne, yapboz, ışık, rehber” gibi metaforları tercih ederek kapsayıcı eğitimi hem doğa ve yaşam döngüsüyle hem de sevgi, rehberlik ve tamamlanmışlık duygularıyla özdeşleştirmiştir. Bu sonuç, Lakoff ve Johnson’un (1980) Kavramsal Metafor Kuramı’nda öne sürülen “soyut kavramların somut deneyimlerle anlamlandırıldığı” ilkesini doğrulamaktadır. Aynı zamanda Cameron (2003) ve Saban (2008)’in vurguladığı üzere, metaforlar öğretmenlerin pedagojik inanç sistemlerinin bir yansıması olarak, eğitim değerlerini ve öğretme anlayışlarını görünür kılmaktadır.

Bulgular, öğretmen adaylarının kapsayıcı eğitimi çok katmanlı bir yapıda değerlendirdiğini göstermektedir. “Eşitlik ve adalet” teması, eğitimi evrensel bir hak olarak içselleştiren bilişsel düzeyi temsil ederken; “farklılıklara saygı”, “dezavantajlı gruplara destek” ve “ulaşılabilirlik” temaları, toplumsal ve etik sorumluluk boyutlarını yansıtmaktadır. Bu yaklaşım, öğretmen adaylarının kapsayıcı eğitime yalnızca kuramsal bir ideal olarak değil, mesleki bir yükümlülük ve insan onurunu koruyan bir etik değer olarak baktıklarını ortaya koymaktadır.

Elde edilen sonuçlar Oğlakçı ve Amaç (2024)’ın Türkiye bağlamında yürüttükleri çalışmayla büyük ölçüde örtüşmektedir. Söz konusu çalışmada öğretmenlerin kapsayıcılığı eşitlik, aidiyet ve farklılıklara duyarlılık ekseninde yorumladıkları saptanmıştır. Benzer biçimde Polat (2022), öğretmen adaylarının kapsayıcı eğitimi çoğulcu bir değerler sistemi içinde tanımladıklarını belirtmiştir. Bu bulgular, kapsayıcı eğitim algısının kültürel bağlamdan bağımsız biçimde evrensel etik ilkelerle tutarlı bir yapıya sahip olduğunu göstermektedir.

Uluslararası araştırmalar da benzer yönelimler sergilemektedir. Bourke ve ark. (2025) Avustralya bağlamında yürüttükleri çalışmada, öğretmenlerin kapsayıcı eğitime ilişkin metaforlarının hem uygulama düzeyindeki sorunları hem de normatif

değerleri yansıttığını ortaya koymuştur. Çalışmalarında kullanılan “öğretmen = köprü” ve “kapsayıcılık = anahtar” metaforları, bu araştırmadaki “rehberlik” ve “ışık” temalarıyla paralellik göstermektedir. Liang ve Bai (2024) Çin’de yaptıkları çalışmada, öğretmen adaylarının kapsayıcı eğitimi “görünmeyeni görünür kılan bir süreç” olarak betimlediklerini; Nguyen ve ark. (2023) ise metaforların öğretmen adaylarının sınıf içi davranışlarına yön veren bir bilişsel araç olduğunu belirtmiştir.

Bu sonuçlar, kapsayıcı eğitimin yalnızca pedagojik değil, aynı zamanda psikososyal ve kültürel bir dönüşüm süreci olduğunu göstermektedir. Kapsayıcılığın sürdürülebilirliği, öğretmenlerin zihinsel temsilleri ve değer yönelimleri ile doğrudan ilişkilidir. Bu bağlamda, Graham (2020) ve Slee (2011)’in vurguladığı gibi, kapsayıcı eğitimin başarısı teknik bilgiyle değil, öğretmenin zihinsel dönüşümüyle mümkündür. Öğretmen adaylarının metaforik düşünme biçimleri, onların sınıf içi karar verme süreçleri, öğrenci algıları ve öğretim tasarımları üzerinde belirleyici bir etkiye sahiptir.

Ayrıca bu çalışma, metafor analizinin öğretmen eğitimi politikaları açısından taşıdığı diagnostik (tanılayıcı) değeri de göstermektedir. Metaforlar aracılığıyla öğretmen adaylarının değer yönelimleri, pedagojik inançları ve toplumsal duyarlılık düzeyleri belirlenebilmekte; bu da öğretmen yetiştirme programlarının içerik ve yöntem tasarımında yol gösterici olmaktadır. Bu bağlamda, öğretmen eğitimi programlarının yalnızca bilişsel yeterlikleri değil, etik ve duyuşsal farkındalığı da hedefleyen çok katmanlı yapılarla yeniden tasarlanması gerekmektedir.

Sonuç olarak bu araştırma, öğretmen adaylarının kapsayıcı eğitime ilişkin metaforik algılarını ortaya koyarak kapsayıcılığın pedagojik, etik ve toplumsal boyutlarını bütüncül biçimde açıklamıştır. Bulgular, kapsayıcı eğitimin öğretmen adayları nezdinde her bireyin öğrenme hakkını güvence altına alan, adalet, eşitlik ve insani değerler ekseninde şekillenen bir eğitim anlayışı olarak benimsendiğini göstermektedir. Bu yaklaşım, Florian (2014)’ün kapsayıcı eğitimi “herkese öğrenme fırsatı sunan etik bir zorunluluk” olarak tanımlayan görüşüyle tam bir paralellik göstermektedir.

Kapsayıcı eğitimin başarısı, yalnızca yasal düzenlemeler ve politik belgelerle değil, öğretmenlerin kendi zihinsel modellerinde kapsayıcılığı nasıl tanımladıklarıyla da doğrudan ilişkilidir. Bu nedenle, öğretmen eğitimi programlarının kapsayıcı eğitim ilkelerini değer temelli, reflektif ve kültürlerarası bir pedagojik çerçevede yeniden yapılandırması önem arz etmektedir. Böyle bir dönüşüm, hem öğretmen adaylarının kapsayıcılığa ilişkin farkındalığını artıracak hem de sınıf içi uygulamalarda eşitlikçi, kapsayıcı ve etik temelli bir öğretim kültürünün gelişmesine katkı sağlayacaktır.

KAYNAKÇA

- Ainscow, M. (2020). *Promoting inclusion and equity in education: Lessons from international experiences*. Routledge.
- Ainscow, M., Booth, T., & Dyson, A. (2006). *Improving schools, developing inclusion*. Routledge.
- Ainscow, M., & Miles, S. (2009). Developing inclusive education systems: How can we move policies forward? *Prospects*, 38(1), 5–34. <https://doi.org/10.1007/s11125-008-9058-4>
- Anderson, J., & Devine, N. (2018). *Inclusive education and equity: Conceptual and practical challenges*.
- Avramidis, E., & Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration/inclusion: A review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, 17(2), 129–147. <https://doi.org/10.1080/08856250210129056>
- Bacchi, C. (2009). *Analysing policy: What's the problem represented to be?* Pearson Education.
- Ball, S. J. (2006). *Education policy and social class: The selected works of Stephen Ball*. Routledge.
- Block, M. E., & Obrusnikova, I. (2007). Inclusion in physical education: A review of the literature from 1995–2005. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 24(2), 103–124. <https://doi.org/10.1123/apaq.24.2.103>
- Booth, T., & Ainscow, M. (2011). *Index for inclusion: Developing learning and participation in schools*. Centre for Studies on Inclusive Education.
- Bourke, R. (2011). The discursive construction of the inclusive teacher in New Zealand: From professional standards to teacher identity. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 39(3), 243–256.
- Bourke, R., & Lidstone, J. (2015). Foucault's theory of discourse and standards-based reform. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 36(2), 167–180.
- Bourke, R., Graham, L. J., & Slee, R. (2025). *Reimagining inclusive education: A critical perspective*.
- Byrne, B. (2022). *Implementing the UN Convention on the Rights of Persons with Disabilities: Inclusive education as a human right*. Routledge.
- Cameron, L. (2003). *Metaphor in educational discourse*. Continuum.
- Çelik, F. (2017). Öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik tutumları üzerine bir inceleme. *Eğitim ve Bilim*, 42(190), 55–73.
- Çolak, M., & Aladağ, E. (2021). Öğretmen adaylarının kapsayıcı eğitime ilişkin metaforik algıları. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 8(2), 132–149.

- Cologon, K. (2021). *Towards inclusive education: A case for inclusion*. Oxford University Press.
- Cologon, K. (2023). *Inclusive education in Australia: Critical reflections and directions*. Routledge.
- Creswell, J. W. (2013). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (3rd ed.). Sage.
- Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2018). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (4th ed.). Sage.
- Creagh, S., Hogan, A., Lingard, B., & Choi, E. (2023). Policy, inequality and inclusion in education. *Journal of Education Policy*, 38(4), 511–527.
- Deloitte Access Economics. (2017). *Review of education access and inclusion in Queensland schools*.
- Demir, S., & Karakaş Yıldırım, G. (2019). Kapsayıcı eğitim politikaları üzerine bir değerlendirme. *Eğitim ve Toplum Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 90–108.
- Demirel Kaya, B. (2019). Dezavantajlı gruplara yönelik kapsayıcı eğitim politikalarının analizi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 52(1), 33–57.
- de Bruin, K. (2019). Inclusive education reform and student outcomes: A comparative study. *International Journal of Inclusive Education*, 23(2), 124–140.
- Eğitim Reformu Girişimi (ERG). (2016). *Kapsayıcı eğitimin yaygınlaştırılması raporu*. İstanbul: ERG Yayınları.
- Eğitim Reformu Girişimi (ERG). (2021). *Türkiye’de kapsayıcı eğitim politikaları ve uygulamaları*. İstanbul: ERG Yayınları.
- Eşici, H., & Doğan, Y. (2020). Öğretmen adaylarının kapsayıcı eğitime yönelik görüşleri. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(3), 312–333.
- Florian, L. (2014). What counts as evidence of inclusive education? *European Journal of Special Needs Education*, 29(3), 286–294.
- Florian, L., & Black-Hawkins, K. (2011). Exploring inclusive pedagogy. *British Educational Research Journal*, 37(5), 813–828.
- Florian, L., & Spratt, J. (2013). Enacting inclusion: A framework for interrogating inclusive practice. *European Journal of Special Needs Education*, 28(2), 119–135.
- Forlin, C. (2010). *Teacher education for inclusion: Changing paradigms and innovative approaches*. Routledge.
- Forlin, C., Sharma, U., & Loreman, T. (2013). Developing and implementing inclusive education in Australia: A case study. *International Journal of Inclusive Education*, 17(8), 827–841.

- Gökmen, F. (2020). Kapsayıcı eğitim uygulamaları üzerine öğretmen görüşleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(228), 65–87.
- Gökden-Kaya, H. (2021). Kapsayıcı eğitimin öğretmen tutumları üzerindeki etkisi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 10(3), 90–107.
- Graham, L. J. (2020). *Inclusive education in the 21st century: Theory and practice*. Routledge.
- Graham, L. J., Bourke, R., & Slee, R. (2023). Beyond Salamanca: Rethinking inclusive education frameworks. *Disability & Society*, 38(1), 15–34.
- Haegele, J. A., & Sutherland, S. (2015). Perspectives of students with disabilities toward physical education: *A qualitative inquiry*. *Quest*, 67(3), 255–273.
- Haug, P. (2017). Understanding inclusive education: Ideals and reality. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 61(4), 431–444.
- Hehir, T., Grindal, T., Freeman, B., Lamoreau, R., Borquaye, Y., & Burke, S. (2016). *A summary of the evidence on inclusive education*. Abt Associates.
- Kayalar, F. (2022). *Learning Models in Digital Age*. Duvar Yayınları, İzmir, 2022
- Kayalar, F. & Kayalar, F. (2023). The Importance of Integrated Learning and its Use in Language Education. *ECLSS 2023a, 15th Eurasian Conference on Language and Social Sciences*. Lithuania February 25 - 26, 2023
- Kayalar, F. & Kayalar, F. (2024). The Importance of Individual Differences in Language Learning. *VIII. International Applied Social Sciences Congress - (C-IASOS – 2024)* Peja –Kosovo, 02-05 October 2024
- Iacono, T., Keeffe, M., Kenny, L., & McKinstry, C. (2019). The exclusionary politics of inclusive education in Australia. *Australian Educational Researcher*, 46(3), 459–474.
- Lakoff, G., & Johnson, M. (1980). *Metaphors we live by*. University of Chicago Press.
- Lassig, C., Graham, L. J., Carrington, S., & Slee, R. (2024). Special schools and the CRPD: A critical review. *International Journal of Inclusive Education*, 28(1), 55–74.
- Liasidou, A. (2015). *Inclusive education and the politics of resistance: International perspectives*. Palgrave Macmillan.
- Liang, Y., & Bai, J. (2024). Chinese pre-service teachers' metaphors for inclusive education. *Asia Pacific Journal of Education*.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Sage.
- Lindqvist, G. (2013). Who should do what to support students in need of special support? *European Journal of Special Needs Education*, 28(4), 465–480.
- Loeferman, T., Deppeler, J., & Harvey, D. (2010). *Inclusive education: Supporting diversity in the classroom* (2nd ed.). Routledge.

- Magnusson, G., Göransson, K., & Lindqvist, G. (2019). Contextualizing inclusive education in Sweden. *European Educational Research Journal*, 18(3), 372–389.
- Mavropoulou, S., Mann, G., & Carrington, S. (2021). Bridging the policy–practice gap in inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 25(12), 1384–1401.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Sage.
- National Disability Strategy. (2011). *An initiative of the Australian Government*.
- Nguyen, H., Li, Q., & Zhou, L. (2023). Metaphors of inclusion among pre-service teachers. *Teaching Education*, 34(2), 155–172.
- Oğlakcı, M., & Amaç, Z. (2024). Öğretmen adaylarının kapsayıcı eğitime yönelik algılarının nitel analizi. *Eğitim ve Bilim*, 49(224), 1–25.
- Olçay, A., & Kansu, S. (2024). Kapsayıcı eğitimde öğretmen tutumlarının belirleyicileri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 30(2), 155–176.
- Özel, M., & Çetinkaya Yıldız, E. (2020). Ekolojik model çerçevesinde kapsayıcı eğitim uygulamaları. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 8(1), 1–22.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods* (3rd ed.). Sage.
- Polat, M. (2022). Öğretmen adaylarının kapsayıcı eğitime yönelik metaforik algıları. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 10(3), 276–295.
- Queensland Government. (2018). *Service delivery statements*.
- Saban, A. (2008). Okula, öğretmene ve öğrenmeye ilişkin metaforlar: Türk öğretmen adaylarının bakış açıları. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 8(2), 459–496.
- Sakız, H. (2022). Kapsayıcı eğitim ve eğitimde adalet. *Eğitim ve Bilim*, 47(211), 253–270.
- Sharma, U., Forlin, C., & Loreman, T. (2018). Metaphors of inclusion and teacher beliefs: A global perspective. *Teaching and Teacher Education*, 76, 31–45.
- Şimşek, H., Ekin, A., & Taş, E. (2019). Kapsayıcı eğitime yönelik öğretmen görüşleri: Türkiye örneği. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 15(4), 324–341.
- Slee, R. (2011). *The irregular school: Exclusion, schooling and inclusive education*. Routledge.
- Temur, T., & Uslu, M. (2024). Kapsayıcı eğitim uygulamalarında öğretmen rollerine yönelik nitel bir analiz. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 12(2), 99–121.
- Thomas, L., & Beauchamp, C. (2011). Understanding new teachers' professional identities through metaphor. *Teaching and Teacher Education*, 27(4), 762–769.

- Toprak, G. (2023). Kapsayıcı eğitim üzerine öğretmen adaylarının metaforik algıları. *Milli Eğitim Dergisi*, 52(238), 118–139.
- United Nations. (2006). *Convention on the Rights of Persons with Disabilities (CRPD)*.
<https://www.un.org/disabilities/documents/convention/convoptprot-e.pdf>
- United Nations. (2015). *Transforming our world: The 2030 agenda for sustainable development*. <https://sdgs.un.org/2030agenda>
- United Nations. (2016). *General comment No. 4 on the right to inclusive education*. <https://documents-dds-ny.un.org>
- UNESCO. (1994). *The Salamanca statement and framework for action on special needs education*. UNESCO.
- UNESCO. (2009). *Policy guidelines on inclusion in education*. UNESCO.
- UNESCO. (2017). *A guide for ensuring inclusion and equity in education*. UNESCO.
- UNESCO. (2020). Global education monitoring report 2020: Inclusion and education – All means all. *UNESCO Publishing*.
- UNICEF. (2017). *Inclusive education: Guidelines for policy and practice*. UNICEF.
- UNICEF. (2022). *The state of global education report: Inclusion and equity*. UNICEF.
- Victorian Government. (2016). *Inclusive education policy review report*. Victoria State Government.
- Victoria State Government Department of Education. (2021). *Students with disability policy*. Victoria State Government.
- Walton, E., & Engelbrecht, P. (2024). Inclusive education in South Africa: Policy and practice in transition. *South African Journal of Education*, 44(1), 55–74.
- Waisath, L., Chen, H., & Park, J. (2024). Comparative analysis of inclusive education policies in 193 countries. *International Journal of Educational Development*, 99, 102845.

10. Bölüm

Anglo-Sakson Alanyazından Dil, Çeviri ve Dil Öğretiminin Kısa Tarihçesi

Mustafa Kerem KOBUL¹

Dillerin Kökeni

İnsanlar arasındaki dil ve kültür farklılıkları çok eski zamanlara dayanmaktadır. Dil ve kültür farklılıklarının ortaya çıkmasında ilk akla gelen faktörün coğrafi etkenler olduğu söylenebilir. Özellikle farklı dillerin ortaya çıkmasında diğer toplumlarda coğrafi ve de psiko-sosyal bir izolasyonun gerektiğini belirtmek yerinde olacaktır. Dillerin nasıl oluştuğuna dair çok sayıda teori bulunmaktadır. Ancak hiçbir teorinin bilim insanlarını tam anlamı ile ikna edebilecek derecede olmadığını baştan belirtmek yerinde olacaktır. Dillerin kökenine dair ilgili alanyazında teolojik, mitolojik, antropolojik, kültürel ve biyolojik gibi kökenlere dayalı teoriler öne sürülmüştür. Yule (2010) birçok dinde insanlara dili sağlayan ilahi bir kaynak olduğunu belirtmektedir. Bu görüşe örnek olarak da İncil geleneğinde Tanrı'nın Adem'i yarattığını ve Ademin de her canlıya ne ad veriyse, o canlının adının o olduğunu, diğer taraftan MÖ 5. yüzyıllardan bu yana Hindu geleneğine göre, dilin evrenin yaratıcısı Brahma'nın karısı Sarasvati'den geldiğine inanıldığını göstermektedir. Dillerin kökenine dair bir başka teolojik teori ise kökenini İncil'de Eski Ahit'teki Yaratılış bölümünde yer alan Babil hikayesinden almaktadır. Bu teoriye göre insanlar tanrıya daha yakın olabilmek ve ona ulaşmak adına birbirleri ile uyum içerisinde bugün Irak toprakları içerisinde bulunan Babil'de göğe yükselen bir kule inşa etmeye kalkışmışlardır (Brinton ve Brinton, 2010). Kulenin yükseldiğini gören tanrının insanların dillerini “karıştırarak” (Yule, 2010, s. 2) onları dünyanın dört bir tarafına savurduğu ve bu gruplardan da farklı ulus ve dillerin türediği öne sürülmektedir. Bununla birlikte, Fromkin Rodman ve Hyams'a göre (2003) “Tüm dillerin tek bir kaynaktan ortaya çıktığı inancı — dil kökeninin tek kökenli olduğu teorisi — sadece Yaratılış'taki Babil Kulesi hikayesinde değil, aynı zamanda Meksika'nın ilk sakinleri olan Tolteklerin benzer efsanelerinde ve diğer halkların mitlerinde de görülmektedir” (s. 58). İlahi kökenli olsa da farklı

¹ Dr. Öğr. Üyesi, Samsun Üniversitesi, kerem.kobul@samsun.edu.tr <https://orcid.org/0000-0002-7744-0712>

kültürlerin dilin nasıl ortaya çıktığına dair farklı teori ve kaynaklar göstermelerinden yola çıkıldığında tarihsel dilbilimin de ortaya attığı diğer bir teori olan dilin insanların kendi geliştirdikleri kültürel bir icat olduğu sonucu düşünülebilir. Bunlara ek olarak, bir başka teori ise dilin yansıma (onomatopoeic) sesleri insanların taklit etmesi yolu ile geliştiğini öne sürmektedir. Fromkin Rodman ve Hyams (2011, s. 308) dilin ilk olarak acı, korku, şaşkınlık, sevinç, öfke vb. duygusal ifadelerden oluştuğunu ve bununla ilişkili olarak da Fransız filozof Jean-Jacques Rousseau'ya göre, dilin "doğanın çığlıklarından" kaynaklandığını belirtmektedirler. Widdowson (1996) ise dillerin kökeni ve evrimsel gelişimi hakkındaki görüşünü “türlerin biyolojik evrimiyle değil, insan topluluklarının sosyo-kültürel evrimiyle birlikte gelişmiştir” (s. 14) şeklinde özetlemektedir. Bu bilgiler ışığında, dilin kökenine dair kesin bir görüş ortaya koymanın çok güç olduğu anlaşılmaktadır.

Çevirinin Tarihçesi

Marshall (2016) insanların kitleler halinde yaşama ve göç hareketlerinin MÖ 8000'de Orta Doğu ve Akdeniz bölgelerine göç eden ve orada yerleşik hayata geçerek tarıma başlayan insanlara kadar dayandığını öne sürmektedir. Bu göç sonucunda da farklı insan gruplarıyla karşılaşan ve henüz yazı ile tanışmamış toplumlarda sözlü çeviriye ihtiyaç duyulacağı basit bir akıl yürütme ile öne sürülebilir. Harrison'ın (2004) belirttiğine göre yazının icadının yaklaşık altı bin yıl önce Sümer katiplerinin ilk kez kil tabletler üzerine yazılı işaretler yaptığı döneme dayandığı düşünüldüğünde yazılı çevirinin doğuşunun biraz geç zamana kaldığı söylenebilir. Ancak Ong (2002) baş yapıt eserinde Sümerlerin bilinen ilk yazı sistemini yaklaşık MÖ 3500 civarında kullandıklarını öne sürmektedir. Bununla birlikte, Mısır hiyerogliflerinin MÖ 3000 civarında, İndus Vadisi yazısının MÖ 3000-2400 civarı, Çin yazısının ise MÖ 1500 civarında birbirinden bağımsız yazı sistemleri olarak gelişmesine rağmen hiçbirinin Antik Semitler (İbrani) tarafından icat edilen ve antik Yunanlılar tarafından mükemmelleştirilen fonetik alfabe kadar yaygınlaşamadığına dikkat çekmektedir (s. 84). Bu bilgiler ışığında, insan düşünce yapısında köklü değişiklikler yapan, kültürel, yani insan ürünü, bir teknoloji olarak da kabul edilen (Warriner, 2011) yazının icadının başlangıcına tam bir tarih vermek zor görünmektedir.

Newmark (1988) çeviri alanındaki başlıca eserinde çevirinin ülkeler ve dillerin birbirleriyle temas halinde oldukları günden itibaren kültürün aktarılmasında önemli bir rol oynadığını vurgulamaktadır. Munday (2008, s. 6) ise tarih boyunca, yazılı ve sözlü çevirilerin özellikle bilimsel ve dini amaçlar için önemli metinlere erişim sağlamada ve insanlar arası iletişimde çok önemli bir rol oynamış olduğunu vurgulamaktadır. Bununla birlikte, Heilbron (1999) sosyolojik

bakış açısıyla değerlendirildiğinde çevirinin dil grupları arasındaki sosyal ilişkilerin ve zaman içindeki dönüşümlerinin bir fonksiyonu olduğunu bu yüzden de tarihsel bir gelişim süreci izlediğini belirtirken eski Yunancada çeviri için uygun bir kelime olmadığını sadece “hermenein” kelimesinin yer aldığını bildirmekte, ancak bunun da yorumlamak, açıklamak anlamına geldiğine dikkat çekmektedir. Buna ek olarak, çeviri tarihi ve kuramsal çalışmalarla ilgili olarak Bassnett (2002) Eric Jacobsen’in çevirinin bir Roma icadı olduğunu oldukça kesin bir şekilde iddia ettiğini ve de Cicero ve Horace’ın MÖ I. yüzyılda çeviri ile ilgili ortaya koyduğu teorik düşünceleri ile çeviri alanında bilinen ilk eserler olarak değerlendirilebileceğini belirtmektedir. Bunlara ek olarak, Newmak (1988, s. 8) çevirinin Avrupa tarihindeki önemini, yaşanan eksikliklere rağmen çok önemli bir yere sahip olduğunu bazen eşitsiz koşullar altında, çarpık ve önyargılı çevirilere ile Romalıların Yunan kültürünü “yağmaladıklarını”; Toledo (Tuleytula) Okulu Arapça ve Yunanca bilgisini Avrupa’ya aktardığını ve 19. yy’a kadar Avrupa kültürünün büyük ölçüde Latince ve Yunanca çevirilerden beslendiğine işaret ederek açıklamaktadır.

Yazılı çeviriye geçildiğinde matbaanın da etkisi ile Heilbron ve Sapiro (2016) çeviri yoluyla en çok satan ilk kitabın İncil olduğunu (ilk basılı metnin 1455'te ortaya çıktığını) ve hâlâ yaklaşık 400 tam çeviri ve 2300 kısmi çeviri ile en çok çevrilen metin olma özelliğini koruduğunu aktarmaktadırlar (s. 387). İncil çevirisinin sadece en çok çevirisi basılmış olan kitap olma özelliği dışında o dönem hakim olan görüşlerde büyük kırılmalara yol açtığı görüşü de dünya tarihi açısından ne derece önemli olduğunu vurgulamaktadır. Konuyla ilgili olarak, Kramsch (1998, s. 54) Martin Luther’in 1552’de İncil’i Almanca’ya çevirmesiyle kutsal gerçeği sadece kilise eğitimi almış elit kesime değil, herkese erişilebilir hale getirdiğini bunun da metinlerdeki anlamların sınırsız ve kontrolsüz bir şekilde yayılmasına kapı açmak suretiyle, anlam üzerindeki Kilise tekelinin, seküler güçlerin, yani akademi, basın ve siyasi kurumların yorumlama yetkisi ve sansürü ile yer değiştirdiğini öne sürmektedir. Bütün bunlara ek olarak, Heilbron ve Sapiro (2016) çevirinin sadece kaynak dile değil aynı zamanda hedef dillere olan katkılarını da şu sözlerle detaylandırmaktadır: “Tarihsel olarak, çeviriler ulusal dillerde yayıncılık alanlarının oluşumunda da önemli bir rol oynamış ve bu dillerde yerli metinlerin üretilmeye başlanmasından çok önce, bu dillerin standartlaşmasına katkıda bulunmuştur” (s 387).

Tarihsel olarak matbaa teknolojilerinin katkısıyla son derece yaygınlaştığı kolaylıkla söylenebilir. Modern döneme gelindiğinde artık bilgisayar ve internet teknolojilerinin sunduğu olanaklar ile makine çevirisi olarak da adlandırılan çeviri teknolojilerinin büyük gelişme gösterdiği de gözle görülür hal almıştır. Son dönemlerde makine çevirisi teknolojilerine ek olarak hayatın hemen her alanına

dahil olmuş geniş dil modelleri kullanan yapay zeka teknolojisinin de eklendiğini belirtmek gerekir. Günümüze gelindiğinde Rozmysłowicz (2025) bazı yakın zamanda yayımlanmış çeviri çalışmalarına atıf yaparak tüm çevirilerin %99'undan fazlasının Google Translate veya DeepL gibi makineler tarafından üretildiğine dikkat çekmektedir. Yapay zeka destekli çeviri teknolojileri sadece yazılı çeviriler ile sınırlı kalmamakta tercümanlık alanında da dinlenen konuşmayı anlık olarak tercüme edebilen aygıt ve yazılımlar gibi çarpıcı gelişmeler kaydedilmektedir (Baumgarten ve Tieber, 2025; Molino, Raus, ve Cerquitelli, 2025). Bütün bu teknolojik gelişmelerin çeviri dünyasında insanlık tarihi boyunca çokça karşılaşılan teknolojik gelişmelere yönelik toplumsal çapta geliştirilen “panik”lere ek diğer bir örnek olarak ortaya çıktığını da vurgulamak yerinde olacaktır. Genel olarak insanlarda artık çevirmen ve tercümanlara ihtiyaç kalmadığına yönelik yaygın bir görüş hakim olmaktadır. Modern çeviri teknolojilerinin birçok mekanik sayılabilecek işi herhangi bir ya da birkaç insanın toplamından daha hızlı yaptığı yadsınamaz bir gerçek olarak ortadadır. Ancak, henüz çeviri teknolojilerinin insana özgü olan duygusal (emotional), edimbilimsel (pragmatics), proksemik, anlamsal (semantic) ve de belki de en önemlisi kültürel boyutlar gibi değişkenlere hakim ol(a)madığı göz önünde bulundurulduğunda insan çevirmen ve tercümanlara ihtiyaç duyulduğu ve duyulacağı söylenebilir. Burada dikkat edilmesi gereken noktanın çevirmen ve tercümanların belirtilen bu öğeler özelinde farkındalık, bilgi ve becerilerinin geliştirilmesi gerektiği husus olduğu gözden kaçırılmamalıdır.

İkinci Dil Öğretimi Tarihçesi

Tarih boyunca farklı dil ve kültürlerden insanlar iletişim kurabilmek için farklı yol ve yöntemler izlemişlerdir. Çeviri yönteminin mi yoksa dil öğretiminin mi daha erken döneme dayandığına dair kesin bir görüş öne sürmek neredeyse imkansız olan zor bir çabadan ileri gidemeyecektir. Kaplan (2001) erken dönem dil öğretim faaliyetlerinin Yunanlıların fethettikleri halklara Yunanca, Romalıların da Latince öğrettiği dönem olarak belirtmektedir. Sonrasında ise İslam'ın büyük yayılımı sırasında Arapçanın dünyanın en uzak köşelerine kadar taşındığını aktarmaktadır. Daha yakın zamanlarda ise Avrupalıların Avrupa'nın tamamında ve hatta Afrika, Asya, Güney ve Orta Amerika'daki sömürge faaliyet alanlarında Fransızca, Almanca, İspanyolca, Portekizce ve Rusça öğrettikleri yönünde genel bir tarihsel akış özeti sunmaktadır. Öte yandan, Littlewood (2004) dil öğretiminin tarihinin çok eskilere dayandığını MS 1. yüzyılda Romalı Hitabetçi (rhetorician) Quintilian'ın ikinci dil öğrenimi için en uygun yaşı tartıştığı görüşünü Kelly'nin (1969) başlıca çalışmasından alıntılarla öne sürmektedir. Buna ek olarak, MS 400 civarında Aziz Augustinus'un “özgür

merakın, zorunluluk ve korkudan daha olumlu bir öğrenme etkisi yarattığına” inanarak günümüzde içsel motivasyon olarak adlandırılan olgunun temellerinin o dönemlerde atıldığına da dikkat çekmektedir. Şaşırtıcı şekilde, Merriam-Webster’s sözlüğü (2024) öğrenim yeri anlamına gelen "okul" kelimesinin dahi kökeninin Yunanca “boş zaman” anlamına gelen "scholē" kelimesine dayandığını belirtmektedir. Buna ek olarak Romalıların da Yunanca olan bu kelimeyi eğitimsel anlamlarıyla birlikte "schola" olarak ödünç aldığını ve bu kelimenin de Eski İngilizcede "scōl" olarak kullanıldığını ve sonrasında Latince etki ile bugünkü kullanımındaki okul anlamına gelen “school” kelimesine evrildiğini belirtmektedir. Burada, o dönemin tarım toplumunda eğitimin tarlada çalışmak zorunda kalmadan okula gidebilmek için boş vakit sahibi olacak kadar soylu ailelerden gelen öğrencilere sunulan bir olanak olduğunun altını çizmek yerinde olacaktır.

İkinci ya da yabancı bir dil öğretiminin meslek haline gelmesi ya da kurumsal bir yapıya ulaşması çok zaman almış ve de ancak yakın tarihlerde 1900’ların sonlarında başlamış olduğu görüşü (Ortega, 2011) yaygın olsa da farklı dil ve kültürlerden bireylerin iletişim ihtiyacına dayalı ikinci dil öğrenme süreçlerinin tarih öncesi Afrika savanlarında, Mezopotamya vadisinde ve Kuzey Avrupa ovalarında ilk kez birbirleriyle karşılaştıkları zamanlardaki iletişim ihtiyacına dayandığı görüşü kabul görmektedir. Bu görüşe ek olarak, Musumeci (2011) ilk dil öğretim faaliyetlerinin yazının bulunmasından daha önceye dayanmasına rağmen Batı geleneğinde yer alan ikinci dil öğretimine dair resmi anlatımların genellikle, Roma İmparatorluğu’nun MS beşinci yüzyıldaki çöküşünü takip eden yüzyıllarda Latince ve daha az ölçüde Yunanca öğretimiyle başladığını öne sürmektedir. Bunun nedenini ise Latince’nin bugünkü İngilizce gibi iletişim, eğitim, bilim ve ticaret alanlarında neredeyse iki bin yıl boyunca ortak dil olarak kullanılmış olması ile açıklamaktadır. O zamanlarda bugün de klasik diller olarak kabul edilen Latince ve Yunanca yazılmış klasik eserleri anlayabilmek için bu dilleri öğrenme ihtiyacı yaygınlaşmıştı. Öte yandan, Daniels (2009) MÖ 1. binyıl boyunca, Aramice’nin Mezopotamya ve çevresini yöneten imparatorlukların yönetiminde ana dil haline geldiğini belirtmektedir. Knight (2001) o dönemlerde dil öğreniminin hedef dilin gramer kurallarını ve sözcüklerini bilinçli olarak ezberleyerek en iyi şekilde sağlanabileceğinin düşünüldüğünü ifade etmektedir. Genel itibarı ile hedef dil olan Latince’nin dilbilgisinin çevirisi yöntemiyle gerçekleştirilen dil öğretim yöntemi tarihte uzun yıllar boyunca kullanılmış ve bu nedenle de alanyazında “klasik-yöntem” olarak kabul görmüştür. Dahası, bu yöntemin uzun yıllar boyunca da Latince dışındaki çoğu dilin öğretiminde de baskın öğretim yöntemi olarak kullanılmış olduğu belirtilir. Brown (2014) klasik yöntemde dillerin "bilimsel" olmak veya bazı durumlarda yabancı dilde okuma

becerisi kazanmak için öğretiliyor olması nedeniyle sözlü dil kullanımının öğretilmesine pek önem verilmediğine işaret etmektedir.

Uzun yıllar egemen yöntem olarak hüküm süren “Klasik Yöntem”e ek olarak “Doğrudan Yöntem (Direct Method), Sesli/İşitsel Dil Yöntemi (Audiolingual Method), Toplam Fiziksel Tepki (Total Physical Response), Topluluk Dil Öğrenimi (Community Language Learning), İletişimsel Dil Öğretimi (Communicative Language Teaching) ve Görev Temelli Öğretme (Task-based Teaching)”gibi farklı yöntemler tarihsel süreç içinde çeşitli eğitimciler tarafından öne sürülmüştür. Ancak burada, Hall’un (2017) İngilizce öğretiminde değişimin adım adım, eşit bir tempoda gerçekleşmediğini, bunun yerine ‘devrimci’, ‘gelenekleri yıkan’ bir dönüşüm yoluyla gerçekleştiği görüşünü belirtmek gereklidir. 19. yüzyıldan itibaren dilbilgisi çeviri yöntemi yerine, belki de biraz da tepki olarak, öğrenilen dile sınıf içinde doğal maruz kalma sürecini öne çıkararak tümevarımsal bir öğrenme sürecini pekiştiren “doğrudan yöntem” (direct method) ikinci dil öğretim sınıflarında sıkça kullanılmaya başlamıştır. Ancak, Richards (2015, s. 447) konuşma dilini öğretmek için doğrudan yöntemi uygulamadaki zorlukların dil öğretiminin hedeflerinin daha ulaşılabilir bir hedef olan okuduğunu anlama becerisini geliştirmeye yönelik bir okuma yaklaşımının ortaya çıkmasına neden olduğunu ifade etmektedir. Dahası, bu yaklaşımın İngilizceyi akıcı bir şekilde konuşamayan öğretmenler tarafından büyük sınıflarda daha kolay öğretilebileceği Afrika, Hindistan ve İngiliz ESL/ELT’nin etkisi altındaki diğer bölgelerde de dil öğretiminde yaygın olarak benimsenen ve sınırlı, seviyeye uygun kelime dağarcığıyla yazılmış kademeli okuma materyallerini kullanan bir uygulamayla vücut bulduğunu belirtmektedir. Konuşma becerisinin tamamen göz ardı edilmemiş olsa da daha çok okuma becerilerinin geliştirilmesini önceleyen bu yaklaşımdan sonra 2. Dünya Savaşı’ndan itibaren konuşma becerilerinin daha fazla geliştirilmesini önceleyen, dili mekaniklerden oluşan yapısal bir bütün olarak gören ve öğrenim teorisini de davranışçı yaklaşımdan alan İşitsel-Dilsel Yöntem (Audiolingual Method) ortaya çıkmış ve yaygın olarak kullanılmaya başlanmıştır (Richards ve Rodgers, 2014).

Sonraki dönemlerde dil öğretim yöntemleri alanı dilin kendisini ve yapısını temel alan görüşten uzaklaşıp öğrenenlere odaklanan, öğrenenlerin ne yaptığını, düşünsel ve duygusal dünyalarını önceleyen yöntem ve yaklaşımların ortaya çıktığı döneme evrildiği söylenebilir. Bununla ilgili olarak Hall (2017) daha “insancıl” (hümanist) yaklaşımların işitsel-dilsel (audiolingual) öğretim yönteminin “insanlıktan uzaklaştıran ‘bilimine’ bir tepki olarak, ancak aynı zamanda 1960’ların sonları ve 1970’lerin başlarındaki Avrupa ve ABD’deki toplumsal huzursuzluk ve öğrenci protestolarının bir parçası olarak” (s. 89) ortaya çıktığına dikkat çekmektedir. Sonraki dönemde 1970’lerden sonra da psikolojik

danışmanlık ve psikoterapinin ardındaki fikirlerden yararlanan Topluluk Dil Öğretimi (Community Language Teaching) dil öğrenme sınıflarında kullanılmaaya başlandığı görülmektedir. Akabinde, belki de eş zamanlı olarak, James Asher (1977) tarafından geliştirilen ve küçük çocukların soyut düşünme becerilerinde yeterli olmadıkları ve daha çok hareket ederek yaşamlarını sürdürdükleri temelinden yola çıkan komut kullanımı ve sınıf içinde fiziksel eylemlerin sıklıkla kullanıldığı Bütünsel Fiziksel Tepki (Total Physical Response) dil öğretiminde kullanılmıştır. Daha sonraları, aralarında Öneribilim (Suggestopedia), Sessiz Yöntemin (Silent Way) de bulunduğu ve burada tamamını belirtmenin neredeyse imkansız olduğu çok sayıda yöntem ve yaklaşımlar tarihsel süreç içerisinde ortaya atılmıştır. Ancak, hiçbir İletişimsel Dil Öğretimi Yöntemi (Communicative Language Teaching) kadar adeta “her derde deva” bir çözüm olarak alanyazında bu kadar sıklıkla dile getirilmemiştir (Larsen-Freeman, 2011). Ancak, doksanların sonundan itibaren bu yöntemin o kadar da başarılı olmadığına dair dünyanın çeşitli bölge ve kültürlerinden İngilizce’yi yabancı dil olarak öğreten araştırmacıların yayımlamış olduğu çalışmalar (Cook, 2013; Li, 1998; Savignon, 2007) ile ortaya konmuştur. Özellikle de çoğunlukla öğretmenlerin otoriter bir duruşunun olduğu ve öğrencilerin de sessiz kaldığı sınıfların yer aldığı doğu kültürlerinde bu yöntemin öğrencilerin tepki göstermesi (Shamim, 1996) gibi çeşitli sorunlara (McKay, 2011) yol açtığı dile getirilmiştir.

Burada tarihsel süreçte dil öğretimi için geliştirilen, çeşitli akımlardan uyarlanan ve önerilen çok sayıda yaklaşım ve yöntemlere karşıt ciddi eleştirilerin de yöneltildiğini belirtmek yerinde olacaktır. Bu eleştirilerin başında hiçbir yaklaşım, yöntem ya da tekniğin ikinci bir dil öğrenen bireyi sıfır seviyesinden bugünün Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programı (CEFR) tanımlaması ile en yüksek seviye olan C2 seviyesine taşıyamadığı yer almaktadır. Bu sorunu giderebilmek için de anılan bu yaklaşım ve yöntemlerin birleştirilerek kullanılması gerektiği görüşünü savunan eklektik yöntem öne sürülmüştür. Daha yakın zamanda da Kumaravadivelu (2008) ikinci dil öğretim alanındaki çığır açan kitabında köklü bir bakış açısı değişikliğini ileri sürmektedir. Ona göre, eklektik yöntemde olduğu gibi kullanılan yöntem ve tekniklerde bir sentezin gerekli olabileceği fikri öne çıkmaktadır. Ancak bunun rasgele değil de öğretmenlerin artık yöntem bakışı çerçevesinin ötesine geçerek ve her dil öğretmenin kendi içinde bulunduğu sınıf koşulları ve değişkenlerini dikkate alarak uygun dil öğrenme ortamını öğrencilere değişebilen bir yaklaşım, yöntem ve teknikler yelpazesi içinde sunması şeklinde yürütülebileceği belirtilmektedir.

İkinci Dil ve Yabancı Dil Ayrımı

Burada ikinci dil ve yabancı dil kavramlarını açıklamak yerinde olacaktır. Alanyazında ikinci dili tanımlarken kullanılan en belirgin ölçüt olarak öğrenilen hedef dilin öğrenen bireyin yaşadığı toplum içinde resmi dil olarak ya da sosyal iletişim aracı olarak kullanılıyor olması belirtilmektedir. Örneğin, Almanya'ya göç etmiş Türk vatandaşlarının Almanca öğrenmesi ikinci dil öğrenimi olarak belirtilmektedir. Yabancı dil öğreniminde ise başlıca ölçütler arasında öğrenilen dilin öğrencinin bulunduğu toplumda doğrudan bir kullanımının olmaması ve ancak yabancı dil öğretim sınıfları gibi yapay ortamlarda sınırlı olarak maruz kalınması sayılmaktadır (Brown, 2014; Lee ve Bong, 2019). Daha açık bir ifade ile bireyin öğrendiği dilin resmi dil olarak ya da toplumsal iletişim aracı olarak kullanılmadığı durumlarda öğrenilen dil “yabancı dil” olarak adlandırılmaktadır. Buna en yaygın örnek olarak ise Türkiye’de İngilizce öğrenme süreci verilebilir. Alanyazında yakın zamanlara kadar hem yabancı dil hem de ikinci dil araştırmaları “ikinci dil” başlığı altında sınıflandırılmakta idi. Benzer şekilde, Cook ve Singleton da (2014) sürecin tanımına yönelik şu görüşlerini belirtmektedirler: “1960'lardan beri ikinci dil edinimi araştırması adı verilen disiplin, hem doğuştan veya durum gereği ikinci dillere alışkın olan kişilerde hem de okullarda ve üniversitelerde bu dilleri öğrenenlerde ikinci dilleri incelemektedir” (s. xi). Ancak, özellikle 1980’lerden sonra sömürge (colonial) olmayan ülkelerden, başka bir ifade ile İngilizce’nin resmi dil olarak kullanılmadığı ülkelerden gelen akademik yayınların yaygınlaşması ile ikinci ve yabancı dil kavramlarının ayrıştırılması ihtiyacı daha da belirgin hale gelmiştir.

Stephen Krashen’ın (1982) alanda büyük kabul gören ikinci dil edinimi teorisi çerçevesindeki 5 temel hipotezinden biri olan “edinim-öğrenme hipotezi”ni de ikinci dil ve yabancı dil kavramlarıyla ilişkilendirmek yerinde olacaktır. Bu hipotezde ikinci bir dili öğrenme sürecinde temel olarak dil edinimi ile dil öğrenimi kavramları arasındaki ayrıma dikkat çekmektedir. Krashen dil edinimi sürecinin bilinçli bir edim olmadığını ve çocuğun doğal ortamda maruz kaldığı ikinci dili de anadilindeki sürece benzer şekilde kendi kendine edinebileceğini öne sürmektedir. Diğer yanda ise dil öğrenim sürecinin sınıf ortamı gibi bir öğretim sonucu dilin kurallarını ve dilbilgisi yapılarını bilinçli olarak keşfedip öğrenmesiyle gerçekleşeceğini belirtmektedir.

KAYNAKÇA

- Brinton, L. J., & Brinton, D. M. (2010). *The linguistic structure of modern English*. John Benjamins Publishing Company
- Brown, H. D. (2014). *Principles of language learning and teaching: A course in second language acquisition*. Pearson.
- Cook, V. (2013). *Second language learning and language teaching*. Routledge
- Cook, V., & Singleton, D. (2014). Key topics in second language acquisition (Vol. 10). Multilingual Matters.
- Daniels, P. T. (2009). Grammatology. In D. R. Olson & N. Torrance (eds), *The Cambridge Handbook of Literacy* (pp. 25–45). Cambridge University Press.
- Fantinuoli, C. (2025). Machine Interpreting. In E. Davitti, T. Korybski, & S. Braun (Eds.), *The Routledge Handbook of Interpreting, Technology and AI* (pp. 209-226). Taylor & Francis (Routledge).
- Fromkin, V. A., Rodman, R., & Hyams, V. (2011). *An Introduction to Language* (9th ed). Wadsworth, Cengage Learning.
- Fromkin, V. A., Rodman, R., & Hyams, V. (2003). *An Introduction to Language* (7th ed). Wadsworth, Cengage Learning.
- Hall, G. (2017). *Exploring English language teaching: Language in action*. Routledge
- Harrison, C. (2004). *Understanding reading development*. Sage.
- Heilbron, J. (1999). Towards a Sociology of Translation: Book Translations as a Cultural World System, *European Journal of Social Theory*, 2, 429–444.
- Heilbron, J., Sapiro, G. (2016). Translation: Economic and Sociological Perspectives. In: Ginsburgh, V., Weber, S. (eds) *The Palgrave Handbook of Economics and Language* (pp. 373-402). Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1007/978-1-137-32505-1_14
- Kaplan, R. B. (2001). English - The accidental language of science? In U. Ammon (Ed.), *The dominance of English as a language of science: Effects on other languages and language communities* (pp. 3–26). Mouton de Gruyter.
- Kelly, L.G. (1969). *25 centuries of language teaching: 500 BC*. Rowley, MA: Newbury House.
- Knight, P. (2001). The development of EFL methodology. In Candlin, C., Mercer, N. (Eds.), *English language teaching in its social context* (pp. 147–166). Routledge.
- Kramsch, C. (1998). *Language and culture*. Oxford University Press.
- Krashen, S. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. Pergamon

- Kumaravadivelu, B. (2008). *Understanding language teaching: From method to postmethod*. Lawrence Erlbaum.
- Larsen-Freeman, D. (2011). Key concepts in language learning and language education. In J. Simpson (Ed.), *The Routledge Handbook of Applied Linguistics* (pp. 155-170). Routledge.
- Lee, M., & Bong, M. (2019). Relevance of goal theories to language learning research. *System*, 86, 102-122.
- Li, D. (1998). "It's always more difficult than you plan and imagine": Teachers' perceived difficulties in introducing the communicative approach in South Korea. *Tesol Quarterly*, 32(4), 677-703.
- Littlewood, W. (2004). Second language learning. In A. Davies & C. Elder (Eds.), *The handbook of applied linguistics* (pp. 501–524). Blackwell.
<https://doi.org/10.1002/9780470757000>.
- Marshall, T. (2016). *Prisoners of geography: ten maps that explain everything about the world*. Simon and Schuster.
- McKay, S. L. (2011). English as an international lingua franca pedagogy. In E. Hinkel (ed.), *Handbook of research in second language teaching and learning* (Vol. 2), (pp. 140-157). Routledge.
- Molino, A., Raus, R., & Cerquitelli, T. (2025). Artificial intelligence and neural machine translation. In S. Baumgarten & M. Tieber (Eds.). *The Routledge Handbook of Translation Technology and Society* (pp. 353-367). Routledge.
- Munday, J. (2008). *Introducing Translation Studies: Theories and Applications* (2nd ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203869734>
- Musumeci, D. (2011). History of Language Teaching. In M. Long & C. Doughty (Eds.), *Handbook of Second Language Teaching* (pp. 43-62). Oxford: Blackwell.
- Ong, W. J. (2002). *Orality and literacy*. Routledge.
- Ortega, L. (2011). Second language acquisition. In J. Simpson (Ed.), *Handbook of applied linguistics* (pp. 173-186). New York: Routledge.
- Richards, J. C., & Rodgers, T. S. (2014). *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge University Press.
- Rozmysłowicz, T. (2025). Human/machine. A (different) genealogy of translation studies. In S. Baumgarten & M. Tieber (Eds.). *The Routledge Handbook of Translation Technology and Society* (pp. 206-218). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003271314>
- Savignon, S. J. (2007). Beyond communicative language teaching: What's ahead?. *Journal of Pragmatics*, 39(1), 207-220.

- Shamim, F. (1996). Learner resistance to innovation in classroom methodology.
In H. Coleman (Ed.), *Society and the language classroom* (pp. 105–121)
Cambridge University Press.
- Warriner, D. S. (2011). Literacy. In J. Simpson (Ed.). *Routledge Handbook of
Applied Linguistics* (pp. 549-560). Routledge.
- Yule, G. (2010). *The study of language* (4th ed.). Cambridge University Press.

Fiziksel Yapının Uygunluğuna Göre Keman Ölçüsü Tercihinin Keman Eğitim Sürecindeki Önemi

Gökmen KARATAŞ¹

Özet

Keman eğitim sürecinin doğru ve başarılı bir şekilde yürütülmesi için, birbirini doğrudan etkileyen bazı ön koşulların yerine getirilmesi gerekmektedir. Kişinin kemanı benimsemesi ve kemana uzun çalışma zamanları ayırması için öncelikli olarak fiziksel yapısına uygun ölçülerde olan keman tercih edilmelidir. Fiziksel yapıya uygun ölçülerdeki kemanın tercih edilmemesi durumunda, duruş ve tutuştaki keman hakimiyetinin zorlaşmasıyla birlikte bazı fiziksel rahatsızlıkların ortaya çıkması ve eğitim sürecinin başarısızlıkla sonuçlanması kaçınılmaz hale gelebilmektedir.

Bu çalışmada, fiziksel yapının uygunluğuna göre keman ölçüsü tercihinin keman eğitim sürecine etkisinin olumlu ve olumsuz yönleri araştırılmıştır. Ayrıca, her yaşta keman eğitimine başlamayı düşünen müzisyen ve özellikle kemancılar için faydalı olması amaçlanmaktadır

Anahtar Kelimeler: Keman, fiziksel yapı, keman ölçüsü.

¹ Dr, Milli Eğitim Bakanlığı Malatya Kemal Özalper Orta Okulu
gkmnrts@hotmail.com, Orcid: 0000-0003-0854-7636

Abstract

In order for the violin training process to be carried out correctly and successfully, some prerequisites that directly affect each other must be fulfilled. In order for the person to adopt the violin and devote long working times to the violin, the violin that is suitable for its physical structure should be preferred. If the violin in suitable sizes for the physical structure is not preferred, it may become inevitable that some physical discomforts will occur and the training process will fail, as the violin dominance in posture and holding becomes difficult.

In this study, the positive and negative aspects of the effect of violin size preference on the violin education process according to the suitability of the physical structure were investigated. In addition, it is intended to be beneficial for musicians and especially violinists who are considering starting violin education at any age.

Keywords: Violin, physical structure, violin size

1. Giriş

Bir çalgıyı çalabilme temeline dayanan çalgı eğitimi, müzik eğitimimin en önemli bölümünü oluşturmaktadır. Çalgı eğitimi aracılığıyla bireyin kendisini tanımasını olanak sağlanmış olunur. Birey için önemli olan bu süreci doğru yönetmek için öğretilecek olan çalgının seçimini ve yönlendirilmesi bir plan çerçevesinde olmalıdır.

Batı müziğinde kullanılan yaylı çalgıların en küçüğü olan keman hem solo çalgı olması, hem de müzik topluluklarındaki işlevi açısından diğer çalgılardan ayrılır. Kemanın dünyanın pek çok ülkesinde kullanılan ayrıcalıklı bir çalgı durumuna gelmesinde ses alanının geniş ve etkileyici olması, zengin bir dağara sahip olması ve insan sesine en yakın sese sahip olması gibi nedenlerden etkili olmuştur. Ülkemizde de örgün ve yaygın eğitim kapsamında, çalgı eğitiminin yapıldığı çoğu ortamlarda sıkça öğretilen bir çalgıdır.

Keman, her çalgı gibi küçük yaşta başlanması uygun olan bir çalgıdır. Bunun en önemli nedeni insan kaslarının küçük yaşlarda daha yumuşak olmasıdır. Hemen hemen hepsini kapsamaya da genellikle 6 – 10 yaş arası dönem keman eğitimcileri tarafından kemana başlama yaşı olarak tercih edilir (Şeker, Bilen:2010).

Bir plan çerçevesinde yürütülecek olan keman eğitim sürecinde, keman çalacak kişinin fiziksel yapısına uygun ölçülerde keman tercih edilmesi en önemli kriterlerden biri olmalıdır.

Aksi durumda keman eğitim sürecinde başarı beklenmemelidir. Çünkü keman eğitimi teknik ve müzikal anlamda zaten yoğun bir sürece sahiptir. Eğitim sürecinde gerekli motivasyonun sağlanması ve bireyin keman çalma konusunda kendisini yeterli hissetmesi için tercih edilen kemanın fiziksel yapıya ve kol boyu uzunluğuna uygun ölçülerde olması, sürecin başarılı bir şekilde geçirilmesini kolaylaştırır.

KEMAN

Kemanın atası, Avrupa’da orta çağdan beri yaygın biçimde kullanılmış olan ‘Viol’ ya da ‘Viel’dir. 16. yüzyıldan başlayarak büyük gelişim gösteren ve değerini kabul ettiren kemanın çalgı müziğindeki önemli yeri yüzyıllar içinde yükselmiştir (Say,2002).

Ülkemizde ve dünyada oldukça ilgi gören bir müzik aleti olan keman, batı müziğinde kullanılan yaylı çalgıların en küçüğüdür. Dört teli bulunan kemanın akord sesleri pesten tize doğru sol, re, la ve mi şeklindedir. Keman, arşe adı da verilen yayla çalınır. Arşenin üzerinde kullanılan kıllar gerçek at kılından veya ham misina şeklinde adlandırılan bir maddeden yapılabilir. Arşe aracılığıyla ses elde edebilmek için kılların üzerine reçine denilen bir madde sürülür.

Keman Eğitimi

Keman eğitimi, “keman öğretimi yoluyla bireylerin ve onların oluşturduğu toplulukların devinişsel, bilişsel ve duyuşsal davranışlarında, kendi yaşantıları yoluyla ve kasıtlı olarak istendik değişiklikler oluşturma veya onlara bu nitelikte yeni davranışlar kazandırma süreci” diye tanımlanabilir (Günay, Uçan 1980).

1700’lerden günümüze kadar popülerliğini koruyan ve her geçen gün artıran kemanın öğretimi de sistematik bir programla mümkün olacaktır. “Keman çalmayı öğrenmek ve öğretmek, diğer sanat dallarında olduğu gibi bir eğitim sürecini kapsar. Bu eğitim ve öğretimin etkili, başarılı ve kalıcı olabilmesi için bir takım ilkeler doğrultusunda olması beklenir (Uslu, 2012).

Keman eğitimi alacak kişinin müziksel yeteneğinin yanı sıra bir takım fiziksel özelliklere de sahip olunmasının gerektiği bilinmektedir. Çünkü duruş ve tutuş açısından vücut yapısını zorlayan tekniğe sahiptir. Keman eğitimine başlayacak kişiye, sürecin uzun ve uğraştırıcı olduğu ve kemanın bedenle bütünleşecek duruma gelmesinin zaman alabileceği önceden anlatılmalıdır.

Keman eğitiminin ilk aylarında imkanlar dahilinde her gün ders yapılması gereklidir. Çünkü keman eğitiminin başlangıcında kemanın tutuş pozisyonu, yay kullanımı, parmak, el, kol devinimlerini öğrenmek o kadar zordur ki öğrencinin her gün öğretmenin kontrolü altında tutulması önemlidir. Uzun aralıklı keman dersleri öğrencinin teknik anlamda kötü alışkanlıklar edinmesinin de önünü açacaktır (Spohr, 1878).

Keman Çalmada Fiziksel Yapı

Kemanın perdesiz bir çalgı oluşu, yay kullanımı ve keman çalımında yapılması gereken hareketlerin günlük yaşamda başka hiçbir alanda kullanılmaması, dolayısıyla vücudun bu hareketlere kolay adapte olmaması gibi etkenler, kemana başlangıç aşamasından itibaren öğrenilmesi zor bir çalgıya dönüştürmektedir. Birçok keman öğrencisi, bu zorluklardan dolayı henüz başlangıç aşamasında keman çalmayı bırakabilmekte ya da başaramayacağını düşünmektedir (Yıldırım, 2010:142).

Keman çalacak kişinin, keman çalarken yapılacak olan hareketlere daha kolay adapte olabilmesi için bir takım fiziksel özelliklere sahip olması gerekmektedir. Çünkü başlangıç aşamasında geçecek olan zorlu sürecin sağlıklı ve başarılı bir şekilde atlatılması için fiziksel uygunluk son derece önemlidir.

Keman çalmak için ideal bir parmak boyu ölçüsü yoktur. Kısa-uzun ya da kalın-ince parmak yapısına sahip olmamız keman çalamayacağımız anlamına gelmez. Fakat ince ve uzun parmak yapısına sahip olanların, keman klavyesi

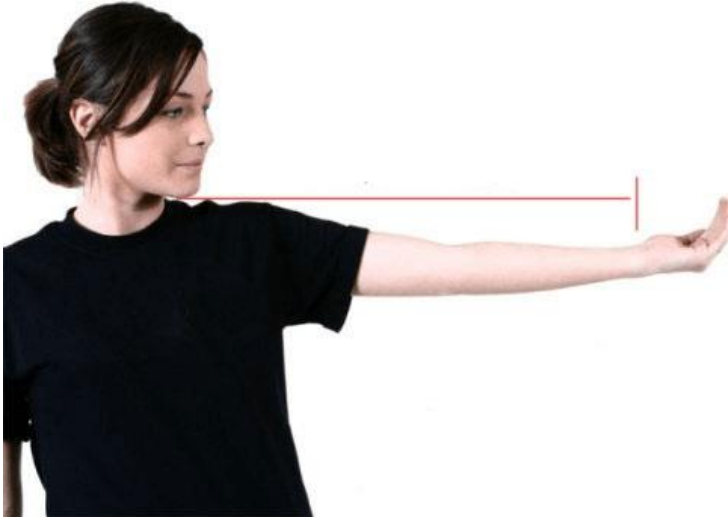
üzerinde parmaklarını biraz daha rahat ettirdikleri bilinmektedir. Genel olarak kol, el ve parmaklarımızla ilgili bir rahatsızlığımız yoksa keman çalmak için parmaklarınızın boyutu önemli değildir.

Keman Boyutunun Belirlenmesi ve Önemi

İnsan yapısı, keman çalmanın ilk ve en temel belirleyicisidir. Çünkü insan yapısı, kemanın ve yayın yapısını belirlediği gibi keman çalmanın işleyişini de belirler (Uçan, 2004:10). Buradan yola çıkarak doğru ve başarılı bir keman eğitimine başlamanın ilk koşulu olarak, öğrencinin fiziksel yapısına ve kol boyuna uygun ölçülerde keman tercih edilmesinin gerekliliğini söyleyebiliriz.

Keman boyutu, kullanacak kişinin yaşına ve kol uzunluğuna göre değişir. Fakat belirleyici temel nokta kişinin yaşından ziyade kol uzunluğudur. Çünkü kişinin kemana kavrayıp doğru pozisyonda çalabilmesi için kol uzunluğuna uygun ölçüde bir kemana kullanması gerekir.

Keman eğitiminin sağlıklı bir şekilde başlaması için atılan önemli bir adım, doğru keman boyutuyla başlamaktır. Aşağıda Resim 1’ de keman eğitimine doğru keman ölçüsüyle başlamak için, ölçümde esas alınacak noktalar belirtilmiştir. Kol uzunluğu ölçülürken kişinin boyun hizasından bileğine kadar olan uzunluk dikkate alınır. Bu ölçüm doğrultusunda keman çalmak isteyen kişinin fiziksel yapısı ve kol boyu uzunluğu ölçülerine göre tam, üççeyrek, yarım, çeyrek, sekize bir ve onaltıda bir ölçülerinde kemanlar ve yaylar tercih edilmelidir.



Resim 1. Kol boyu ölçümü (kayasanatakademi,2022)

Keman eğitiminin ilk aşaması duruş ve tutuşla başlar. Temel duruş ve tutuş becerilerinin doğru bir şekilde kazandırılması gerekmektedir. Çünkü bir kemancının çalgısına olan hakimiyeti, tek bir nota çalmadan duruşu ve tutuşundan anlaşılabilir. Tercih edilen kemanın boyutunun kol boyu ve fiziksel yapıya uygun olup olmadığı bu aşamada kendisinin tam olarak hissettirir. Aksi durumda kişinin kemandan soğuyup tümüyle de bırakmasına sebep olunabilir.

Tablo 1’ de Yaklaşık yaş ve kol uzunluğuna göre keman boyutları verilmiştir. Keman eğitim sürecinin doğru başlaması için belirtilen ölçülere göre keman tercih edilmesi son derece önemlidir.

Keman Boyutu	Kol Uzunluğu	Yaklaşık Yaş
4/4 (Tam Keman)	59cm ve üzeri	12 Yaş ve üzeri (Yetişkin)
3/4 (Üç Çeyrek Keman)	59cm ve üzeri	10-12 Yaş
1/2 (Yarım Keman)	52-56cm arası	8-10 Yaş
1/4 (Çeyrek Keman)	48-53cm arası	6-8 Yaş
1/8 (Sekize Bir Keman)	45-48cm arası	5-6 Yaş
1/16 (Onaltıda Bir Keman)	36-45cm arası	3-5 Yaş

Tablo 1.Yaklaşık yaş ve kol uzunluğuna göre keman boyutları tablosu(kemandersiizmir,2022)

Keman eğitimine başlayacak kişiye uygun olan keman boyutu, çalma pozisyonundayken sol elin kemanın salyangozuna erişmesi gözlemlenerek de belirlenebilir. Doğru keman boyutu için sol elin avuç içiyle kemanın salyangozunu kavrayabilmesi gerekmektedir. Kavramada zorluk yaşadığı durumlarda, bir boy küçük keman kullanımı önerilmelidir.



Resim 2. (parentchild,2022)

Kol Boyu Uzunluğuna Göre Doğru Keman Tutuğu



Yukarıdaki yaşı 17 ve kol uzunluğu 64 cm olan bir çocuğun tercih etmesi gereken 4/4 ölçüsündeki keman ile tutuğu resimleri verilmiştir. Resimlere bakıldığında keman hakimiyetinin ve tutuğuunun kurallara uygun olduğu görülmektedir. Resimlerden ve verilen bilgilerden yola çıkarak fiziksel yapıya göre tercih edilen keman boyutunun tutuğu hakimiyeti açısından önemli olduğunu söyleyebiliriz.

Yanlış Keman Boyutunun Sebep Olabileceği Fiziksel Rahatsızlıklar

20. yüzyılın son yıllarına doğru yapılan araştırmalar, öğrenciden profesyonel sanatçıya kadar her düzeyde mzisyende çalgı çalmayla bağlantılı fiziksel sorunla karşılaşma oranının oldukça yüksek olduğunu ortaya çıkarmıştır. 1983'te yapılan bir araştırma ellerindeki çeşitli rahatsızlıklara are arayan 100 müzisyen üzerinde yapılmış ve % 42'sinde başlıca belirtisi ağrı olan kas ve tendon hastalıkları saptanmıştır (Akt.Uluç,2006:17)

Çalgı çalarken vücudumuz, doğal duruşuna aykırı bir pozisyona girer. Vücut yapısına aykırı olan bu pozisyon fiziksel gerilime neden olur. Fakat çalgı tekniğinde gerilimin olmaması gerekmektedir. Bu konuda yapılan araştırmalar da çalgı çalanlarda bazı fiziksel sıkıntıların görülebileceğini göstermektedir.

Kemanın tutuş tekniği olarak diğer çalgılara göre vücudun doğal yapısına aykırı olması, beraberinde bir takım rahatsızlıkların oluşabilmesine sebep olabilmektedir. Bu rahatsızlıkların oluşmasına olanak sağlamamak için, keman eğitime başlamadan önce uzman kişiler eşliğinde doğru boyuttaki keman tercih edilmelidir. Yanlış keman tutuşunun birçok kas ağrısına ve kalıcı rahatsızlıklara sebep olacağı gerçeğini göz önünde bulundurursak, keman eğitimine doğru boyutla başlamak oluşabilecek fiziksel rahatsızlıklar için en önemli tedbir olabileceği gerçeğine ulaşırız.

Mark (2003)' a göre fiziksel rahatsızlıkların genel belirtileri:

- Çalgı çalmayı sağlayan organlarda ağrı, yanma, sertleşme, gerginlik karıncalanma, uyuşma, hissizlik gibi anormal duyumlar.
- Nesneleri tutma ve yakalamada güçlük çekme
- Ellerde zayıflık hissi
- El hareketlerinde hantallık ve sakarlık
- Çalışma sırasında veya sonrasında başlayan ağrı
- Kola yayılan boyun ağrısı
- Parmaklar ve ellerden yukarıya omuza doğru yayılan ağrılar
- Kol ve önkol kaslarında sürekli ağrı
- Çalgıyı tutarken, kaldırırken ve taşırken ağrı
- Çalma sırasında parmaklarda soğukluk
- Ellerin morarması veya kızarması.
- Boyun veya kolun tutulması, hareketin kısıtlanması

Sonuçlar

1. Kişinin kol boyu uzunluğu ve fiziksel yapısına uygun olmayan kemanla başlanılan eğitim süreci beraberinde başarısızlığa ve kemandan soğumalara sebep olacağı için doğru keman boyutu tercihinin önemli olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
2. Keman boyutu belirlenirken, kişinin yaşından ziyade kol boyu uzunluğuna dikkate alınması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.
3. Başlangıç aşamasında geçecek olan zorlu keman eğitimi sürecinin sağlıklı ve başarılı bir şekilde atlatılması için fiziksel uygunluğa göre doğru keman boyutu tercihinin önemli olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

4. Keman eğitim sürecinde birtakım fiziksel rahatsızlıklara sebep olmamak için doğru keman boyutunu tercihinin önemli olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Öneriler

1. Kişinin kol boyu uzunluğu ve fiziksel yapısına uygun olmayan kemanla başlanılan eğitim süreci beraberinde başarısızlığa ve kemandan soğumalara sebep olacağı için doğru keman boyutu tercih edilmelidir.
2. Keman eğitim sürecinde birtakım fiziksel rahatsızlıklara sebep olmamak için doğru keman boyutu tercih edilmeli ve kişinin yaşından ziyade kol boyu uzunluğuna dikkate alınmalıdır.
3. Tutuş tekniği olarak diğer çalgılara göre başlangıç aşamasında zorlu başlayacak olan keman eğitimi sürecinin sağlıklı ve başarılı bir şekilde atlatılması için doğru keman boyutu tercih edilmelidir.

Kaynakça

- Günay,E.Uçan,A. (1980). Çevreden Evrene Keman Eğitimi. Ankara: Yeni Dağarcık Yayınları.
- <https://kayasanatakademi.com/keman-cesitleri-ve-isimleri/19/11/2022>
- <https://parentchild.ru/475718a-razmeryi-skripki-kak-pravilno-podobrat,19/11/2022>
- <http://kemandersiizmir.com/keman-boyutlari-nelerdir,01/12/2022>
- Mark,T. (2003)Pianist’s Injuries: Movement Retraining is yhe Key to the Recovery,
- <http://www.bodysmap.org/aritcles/artpianistnj.html>.
- Say, A.(2002)“Müzik Sözlüğü,” Ankara: Müzik Ansiklopedisi Yayınları.
- Şeker,S ve Bilen, S. (2010). 9-11 Yaş Grubu Çocuklarda Orff Schulwerk Destekli Keman Eğitiminin Keman Çalmaya Yönelik ÖzYeterlik Algıları Üzerindeki Etkisi. Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi (BAED), 1(2).
- Spohr, L. (1878). Violin School, Boosey&Co. Puplishing, London.
- UÇAN, A. (2004). Anadolu Güzel Sanatlar Liseleri İçin Keman Ders Kitabı, Lise Hazırlık, Devlet Kitapları Müdürlüğü, İstanbul.
- Uslu, M.(2012). “Nitelikli Keman Eğitime Yönelik Yaklaşımlar.” Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi, 1(4), 2146-9199
- Uluç, Ç .(2006). Güzel Sanatlar Liselerinde Keman Eğitiminde Karşılaşılan Sorunlar ve Çözüm Öerileri, Yüksek Lisans Tezi, Trakya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.
- Yıldırım, K. (2010). Kodaly Yönteminin İlköğretim Öğrencilerinin Keman Çalma Becerisi Üzerindeki Etkileri. Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi (BAED), 1(2), s.140-149.