

EĞİTİM BİLİMLERİNDE SÜRDÜRÜLEBİLİR VE TREND ÇALIŞMALAR



All Sciences Academy

*EĞİTİM
BİLİMLERİNDE
SÜRDÜRÜLEBİLİR
VE TREND
ÇALIŞMALAR*

Editör
Prof. Dr. Yavuz DEĞİRMENCİ





Eğitim Bilimlerinde Sürdürülebilir ve Trend Çalışmalar
Editör: Prof. Dr. Yavuz DEĞİRMENCI

Dizayn: All Sciences Academy Design

Basım Tarihi: Mayıs 2026

Yayıncı Sertifika Numarası: 72273

ISBN: 978-625-8993-47-9

© All Sciences Academy

www.allsciencesacademy.com

allsciencesacademy@gmail.com

İÇERİK

1. Bölüm	6
2023 ve 2024 LGS Fen Bilimleri Sorularının Yenilenmiş Bloom Taksonomisine Göre İncelenmesi <i>Abdullah KARAHANLI, Mustafa YILMAZLAR</i>	
2. Bölüm	39
Ergenlerde Gelişmeleri Kaçırma Korkusu Araştırmalarının Güncel Eğilimleri ve Metodolojik Yapısına İlişkin Bir Değerlendirme <i>Büşra BAŞ, Medera HALMATOV</i>	
3. Bölüm	74
Matematik Eğitiminde Enstrümanlı Eylem Şemalarının Analitik Değeri <i>Naz MARDANI</i>	
4. Bölüm	89
Duygusal Farkındalık Ölçeği Geçerlik ve Güvenirlik İncelemesi <i>Mevanur BAYRAKTAR, Rüştü YEŞİL</i>	
5. Bölüm	105
Matematik Eğitiminde Dinamik Geometri Yazılımları Olarak Geogebra ve Cabri-Geometri'nin Benzerlikleri, Farklılıkları ve Eğitimsel Potansiyelleri <i>Naz MARDANI</i>	
6. Bölüm	118
Dezavantajlı Çocuklar İçin Kapsayıcı Eğitim <i>Nisa Gökden KAYA</i>	
7. Bölüm	131
Okul Öncesi Dönem Mahremiyet Eğitimine Yönelik Veli Görüşleri <i>Sevinç TOKAT, Rüştü YEŞİL</i>	

8. Bölüm

158

Türkçe Öğretmen Adaylarının “Paylaşım Etkinliği” ve “Yazar Kimliği”
Bağlamında Etkinliğin Yaratıcı Yazmaya Yansımaları

Sibel TURHAN TUNA

2023 ve 2024 LGS Fen Bilimleri Sorularının Yenilenmiş Bloom Taksonomisine Göre İncelenmesi*

Abdullah KARAHANLI¹

Mustafa YILMAZLAR²

1- YL. Öğr.; Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Matematik ve Fen Bilimleri Anabilim Dalı. Fen Bilgisi Eğitimi abdullah.karahanli@ogr.sakarya.edu.tr ORCID No: 0009-0007-5007-9131

2- Prof. Dr. Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Matematik ve Fen Bilimleri Anabilim Dalı. Fen Bilgisi Eğitimi, myilmazlar@sakarya.edu.tr ORCID No: 0000-0003-0622-3355

* Yüksek lisans tezinden uyarlanmıştır.

ÖZET

Çalışmanın amacı, 2023 ve 2024 yıllarındaki LGS Fen Bilimleri sorularının YBT çerçevesinde analiz edilmesidir. Bu araştırmada, doküman incelemesiyle veriler toplanmıştır. Araştırma kapsamında 40 Fen Bilimleri sorusu analiz edilmiş, verilerin çözümlenmesi için iki uzmandan görüş alınmıştır. 2023 LGS Fen Bilimleri soruları, bilgi boyutları bakımından olgusal bilgi %5, kavramsal bilgi %30 ve işlemsel bilgi %65 kategorilerinden oluşmaktadır. Üstbilişsel bilgi düzeyine ait herhangi bir soru bulunmamaktadır. Soruların bilişsel süreç boyutunda ise anlama basamağı %55, uygulama basamağı %25 ve analiz basamağı %20 yer almakta olup, hatırlama, değerlendirme ve yaratma basamağında soru yer almamaktadır. 2024 LGS Fen Bilimleri sorularının bilgi boyutunda: olgusal bilgi %5, kavramsal bilgi %35 ve işlemsel bilgi %60 seviyeleri yer almakta, üstbilişsel bilgi basamağına ait soru yer almamaktadır. Bilişsel süreç boyutunda ise anlama basamağı %55, uygulama basamağı %30 ve analiz basamağı %15 yer almakta; hatırlama, değerlendirme ve yaratma basamağına ait soru bulunmamaktadır. Genel olarak, 2023 ve 2024 LGS Fen Bilimleri sorularında üstbilişsel ve yaratma düzeylerine ait sorulara rastlanmamaktadır. 2023 LGS soruları bağlamında kazanımların bilgi boyutunda, olgusal bilgi %30, kavramsal bilgi %35 ve işlemsel bilgi %35 kategorileri bulunmaktadır; üstbilişsel bilgi düzeyine ait bir soru yer almamaktadır. Bilişsel süreç boyutunda ise hatırlama %20, anlama %50, uygulama %25 ve analiz %5 basamakları olup, değerlendirme ve yaratma becerilerini ölçen sorulara rastlanmamaktadır. 2024 LGS sorularında kazanımların bilgi boyutunda, olgusal bilgi %15, kavramsal bilgi %45 ve işlemsel bilgi %40 kategorilerine yer verilmiş olup, üstbilişsel bilgi düzeyinde herhangi bir soru bulunmamaktadır. Bilişsel süreç boyutunda ise hatırlama %10, anlama %45, uygulama %30, analiz %10 ve değerlendirme %5 süreçleri bulunmaktadır. Yaratma basamağında soru bulunmamaktadır.

Anahtar Kelimeler: Fen Bilimleri Dersi, Liselere Geçiş Sınavı, Yenilenmiş Bloom Taksonomisi

GİRİŞ

Eğitim sisteminin mihenk taşlarından biri olan öğretim programlarının temel unsurlarından biri de ölçme ve değerlendirme süreçleridir. Alan yazında (Demirel, 2020; Turgut & Baykul, 2014), ilgili sürecin öğrencilerin akademik başarı düzeylerini belirlemek ve onları uygun eğitim kurumlarına ya da mesleki yönelimlere yönlendirmek amacıyla kullanıldığı vurgulanmaktadır. Millî Eğitim Bakanlığı'nın (MEB, 2018) belirttiğine göre, ölçme ve değerlendirme uygulamaları öğretim programındaki hedefler ile

içerikler doğrultusunda yürütülmeli ve programın genel yapısıyla uyumlu olmalıdır.

Ölçme ve değerlendirme, yalnızca öğretmenler tarafından gerçekleştirilen yazılı ve sözlü sınavlar, ders içi katılım puanları veya verilen ödevlerle sınırlı değildir. Türkiye'deki uygulamalarda bu süreç, yerel ve merkezî olmak üzere iki kısma ayrılmaktadır. (Çepni vd., 2003). Eğitim kurumları, sundukları eğitimin kalitesini değerlendirmek ve uygun öğrenci profiline ulaşmak için sıklıkla sınavlardan faydalanmaktadır (Uzoğlu vd., 2013). Ölçme ve değerlendirmenin sonuçları, eğitim sisteminin güçlü ve zayıf yönlerini belirlemede rehberlik etmekte; bu yönüyle alınacak önlemler konusunda yöneticilere yol göstermektedir. Elde edilen veriler, gelecekteki eğitim planlamaları için daha isabetli kararlar alınmasına katkı sağlar (Turgut & Baykul, 2014). Yerel sınavlar genellikle öğretmenler tarafından hazırlanan ve değerlendirilen sınavlardır. Buna karşın, merkezî sınavlar MEB ya da Ölçme, Seçme ve Yerleştirme Merkezi (ÖSYM) gibi ulusal düzeydeki kurumlar tarafından organize edilmektedir (Birinci, 2014). Eğitim ve öğretim sistemini doğrudan etkileyen bu sınavlar literatürde “high-stakes testing” olarak tanımlanmakta ve Türkçede “yüksek risk içeren sınavlar”, “yüksek çatalı sınavlar” veya halk arasında “kader sınavı” gibi adlarla anılmaktadır (Kumandaş & Kutlu, 2010; Başaran, 2005; Baştürk, 2005).

Türkiye’de ilköğretimden ortaöğretime geçiş sürecinde uzun yıllardır çeşitli sınav sistemleri uygulanmaktadır. 2013 yılından 2018 yılına kadar Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş Sınavı uygulanırken, 2018 yılında sınav yoluyla öğrenci kabul eden ortaöğretim kurumlarına ilişkin olarak uygulanan merkezî sınav sistemi dikkate alınarak devreye girmiştir. Bu sınavlar aracılığıyla öğrenciler, elde ettikleri puanlar doğrultusunda farklı düzeydeki okullara yerleşmekte ve eğitimlerine yön vermektedir. Uygulanan merkezî sınavlar, öğrenci başarısının ötesinde öğretmen uygulamalarını, yönetsel süreçleri ve eğitim politikalarını etkileyen temel unsurlar arasında yer almaktadır. (Avcı vd., 2021; Bilen, 2021).

Değerlendirme süreci, öğrencinin başarısını ölçmekle kalmaz; aynı zamanda öğretmenlerin öğretim sürecinde başvurdukları yöntem ve tekniklerin etkililiği hakkında da objektif geri bildirimler sunar. Öğrencilerin hangi akademik seviyede oldukları, başarısızlık durumlarının nedenleri ve ileri düzey programlara yönlendirilip yönlendirilmeyecekleri gibi birçok karar bu süreçte elde edilen bulgularla desteklenmektedir (Küçükahmet, 2002). Böylelikle eğitim sürecine dair daha derinlemesine analizler yapılabilir ve genel eğitim kalitesi artırılabilir. Bu noktada, Türkiye’de uygulanan müfredatın hedeflerinin belirlenmesinde ve MEB ile ÖSYM'nin

gerçekleştirdiği sınavların yapılandırılmasında Yenilenmiş Bloom Taksonomisi'nden (YBT) yararlanılmaktadır (Köğçe, 2005). Bu taksonomi, öncelikle 1956 yılında Bloom ve ekibi tarafından geliştirilen orijinal modele dayanmakla birlikte, daha sistematik ve veri odaklı değerlendirme yapma imkânı sunar. YBT, öğrenme çıktılarını analiz etmeye, öğrencilerin başarısını daha derinlikli olarak incelemeye ve öğretim programlarının etkinliğini değerlendirmeye olanak tanır (Krathwohl, 2002; Krathwohl & Anderson, 2010). Bu çerçevede Liseye Geçiş Sınavı'nda sorulan Fen Bilimleri soruları YBT temelinde analiz edilmiştir.

Problem Durumu

Literatür incelendiğinde, merkezi sınavlar kapsamında değerlendirilen ortaöğretime geçiş sınavlarına yönelik pek çok araştırmanın gerçekleştirildiği dikkat çekmektedir. YBT çerçevesinde yürütülen araştırmalar da bulunmaktadır. Bunun yanı sıra, ortaöğretime geçiş sınavlarının belirli derslerin öğretim programlarıyla ilişkilendirilerek incelendiği çalışmalara da literatürde yer verilmektedir. Ancak Liseye Geçiş Sınavı'nda yer alan Fen Bilimleri sorularının YBT çerçevesinde incelendiği çalışmalar oldukça azdır (Akyürek, 2019). Özellikle 2023 ve 2024 yıllarında gerçekleştirilen Liseye Geçiş Sınavı'nda (LGS) sorulan Fen Bilimleri sorularının hem YBT çerçevesinde değerlendirilmesine hem de bu soruların 2018 tarihli Fen Bilimleri Öğretim Programı (FBDÖP) ile karşılaştırmalı şekilde ele alınmış kapsamlı bir araştırmanın eksikliği saptanmıştır. Bu bağlamda yapılan araştırmanın temel amacı, 2023 ve 2024 yıllarında uygulanan Liseye Geçiş Sınavı Fen Bilimleri sorularını YBT doğrultusunda incelemektir. Aynı zamanda, bu yıllarda sınavlarda yer alan soruların dayandığı kazanımlar ile 2018 yılında onaylanarak resmileşen FBDÖP arasında ne düzeyde uyum bulunduğunu tespit etmek ve program hedeflerine ulaşma düzeyini değerlendirmek de araştırmanın önemli hedefleri arasındadır. Elde edilecek bulguların, öğretim programlarının geliştirilmesinde MEB'e bünyesinde hizmet vermekte olan Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı'na; ölçme ve değerlendirme süreçlerine katkı sağlaması açısından MEB birimlerine; Fen Bilimleri dersi özelinde öğretmenlerin hazırlayacağı sınavlara rehberlik etmesi açısından eğitimcilere; ayrıca benzer alanlarda yürütülecek alanda yürütülecek çalışmalara rehberlik etmesi ve literatüre özgün bir katkı sunması umulmaktadır.

Problem Cümlesi

Araştırmanın problem cümlesi “2023 ve 2024 Liseye Geçiş Sınavı'nda yer alan Fen Bilimleri soruları YBT'ye göre 2018 FBDÖP'deki kazanımları ölçmede yeterli midir ve ilgili sorular nasıl bir dağılım göstermektedir?” sorusudur. Alt Problemler ise “2023 yılında gerçekleştirilen LGS Fen Bilimleri soru içeriklerinin YBT'ye çerçevesinde dağılımı nasıldır?, 2024 yılında gerçekleştirilen LGS Fen Bilimleri soru içeriklerinin YBT'ye çerçevesinde dağılımı nasıldır?, 2023 yılı LGS Fen Bilimleri sorularının ölçtüğü kazanımların YBT'ye göre dağılımı nasıldır?, 2024 yılı LGS Fen Bilimleri sorularını ölçen kazanımların YBT'ye kapsamında gösterdiği dağılım nasıldır? 2023 ve 2024 yıllarında gerçekleştirilen LGS Fen Bilimleri sorularını ölçen kazanımlar karşılaştırıldığında, YBT'ye göre nasıl bir dağılım gözlemlenmektedir?” şeklindedir.

ÇALIŞMANIN KURAMSAL ÇERÇEVESİ VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Eğitimin içeriği programlar, hedefler, içerik, öğretim süreci ile ölçme ve değerlendirme olarak dört ana bölümden oluşmaktadır. Bu unsurlar, bir bütünün ayrılmaz parçaları gibi birbirine bağlıdır. Bu halkalardan birinin ya da birkaçının işlevini yerine getirememesi durumunda sistem bozulur ve programın hedeflerine ulaşmak mümkün olmaz. Bu nedenle, önce hedeflenen kazanıma uygun bir içerik hazırlanmalı, ardından bu içerikle uyumlu öğrenme ortamları oluşturulmalı ve süreç buna göre tasarlanmalıdır. Son aşamada ise, belirlenen içerik ve ilgili kazanımı sağlayıp sağlamadığını tespit etmek amacıyla ölçme yapılmalı; sonuçların değerlendirilmesiyle birlikte sürecin işlevselliğini ortaya koymalıdır.

"Taksonomi" terimi, kökenini *taxis* (sınıflandırma) ve *nomia* (düzenleme) sözcüklerinden alır. Taksonomi, sınıflandırma ve düzenleme anlamında kullanılır (Küçükahmet, 1997:32). Taksonomiler eğitim alanında çoğunlukla üç ana kategori altında incelenmektedir: bilişsel, duyuşsal ve psikomotor alanlar (Öntaş, 2012:86). Bu sistemler, özellikle sözlü ve yazılı soruların yapılandırılmasında ve anlaşılmasında önemli bir rol oynar. Taksonomiler, eğitimcilerin kavramları mantıklı bir sıra içerisinde sunmalarına yardımcı olur (Tutkun, 2001:34). Tutkun'a göre taksonomi, varlıkların belirli bir hiyerarşi içinde ve önkoşul ilişkilerine göre kategorilendirilmesidir. Ayrıca bu sınıflamalar yalnızca zihinsel süreçlere değil, öğrenmenin davranışsal yansımalarına da odaklanır. Bu yönüyle, davranış temelli taksonomiler

bireylerin davranışlarını belirleme, değerlendirme ve geliştirme açısından etkili araçlardır (Büyükalan, 2007:104). 1948 yılında Benjamin Bloom öncülüğündeki bir grup eğitimci eğitimde amaç ve hedeflerin sınıflandırılması üzerine çalışmalar yapmıştır. Bu çalışmalar sonucunda, 1956 yılında Bloom, Edward Furst, Max Englehart, David Krathwohl ve Walter Hill'in ortak çalışmasıyla, "Öğrenme nasıl gerçekleşir?" sorusuna cevap arayan ve bilişsel alanı sınıflayan bir teori ortaya konmuştur. Bu kapsamda hazırlanan ve "Eğitim Hedeflerinin Aşamalı Sınıflaması: Eğitim Amaçlarının Sınıflandırılması El Kitabı I: Bilişsel Alan (Taxonomy of Educational Objectives. The Classification of Educational Goals, Handbook I: Cognitive Domain)" başlığını taşıyan eser yayımlanmıştır (Bloom, Engelhart, Furst, Hill ve Krathwohl, 1956). Söz konusu kitapta, hem Türkiye'de hem de uluslararası eğitim literatüründe büyük kabul görmüş, yirmiyi aşkın dile çevrilmiş ve literatürde en fazla referans verilen kaynaklar arasında yer almıştır (Tutkun, 2001:40, akt. Akyürek, 2019:15; Yüksel, 2007:481). Orijinal Bloom Taksonomisi (OBT), öğrenim süreçlerinde, eğitim programlarının hazırlanması, öğretim stratejilerinin belirlenmesi, ölçme ve değerlendirme uygulamaları, öğretmenlerin mesleki gelişimi ile hizmetleri dâhil olmak üzere farklı alanlarda geniş bir kullanım alanına sahip bir sınıflama modelidir (İskamya, 2011:7).

Bloom ve ekibinin geliştirdiği bu sınıflamanın temel amacı, öğrenme sürecinde zihinsel olarak gerçekleşen karmaşık işlemleri açık ve anlaşılır bir şekilde ortaya konulmasını hedeflemektedir. Bu sınıflamaya duyulan ihtiyaç, öğrenmenin farklı bilişsel düzeylerde nasıl gerçekleştiğini açıklama gereksiniminden kaynaklanmaktadır. Eğitimde hedeflerin sınıflandırılması, öğrencilerin öğretim süreci sonunda göstermeleri beklenen davranışları ve kazanımları belirli kategoriler altında toplamak için geliştirilmiş bir çerçevedir. İlk olarak bu çerçeve, çeşitli üniversitelerde görev yapan akademisyenlerin benzer öğrenme hedeflerini ölçmeye yönelik test maddeleri hazırlarken ortak bir dil kullanmalarına imkân tanımak amacıyla geliştirilmiştir. Bu bağlamda, Chicago Üniversitesi'nde görevli olan Benjamin S. Bloom, yıllık yapılan kapsamlı sınavların hazırlanmasındaki zorlukları azaltmak niyetiyle bu sistemi uygulamaya koymuştur (Darwazeh, 2017:12). Bu girişimin sonucu olarak, Amerika Birleşik Devletleri'ndeki bazı eğitim otoriteleri bu sınıflamayı desteklemek amacıyla bir grup ölçme ve değerlendirme uzmanını görevlendirmiştir. Söz konusu uzmanlar, sistemin gelişimini takip etmek, düzenlemeler yapmak ve sonraki adımları belirlemek için 1949 yılından itibaren çeşitli toplantılar düzenlemişlerdir (Darwazeh & Branch, 2017:12). Bu çalışmaların sonunda ortaya çıkan

taslak, 1956 yılında “Eğitim Amaçlarının Sınıflandırılması” başlığıyla yayımlanmış ve o tarihten itibaren bu model, literatürde “Bloom Taksonomisi” olarak anılmaya başlanmıştır (Krathwohl, 2002:41). Bloom Taksonomisi’nin geliştirilmesine zemin hazırlayan temel faktörler, eğitimde öğrenme çıktılarının daha sistematik ve işlevsel biçimde ele alınmasına duyulan ihtiyaçtan kaynaklanmaktadır. Bu bağlamda, eğitimcilerin öğrenme hedeflerini ifade ederken ortak ve tutarlı bir kavramsal çerçeve kullanmalarını sağlayacak standart bir alana özgü bir terminolojinin geliştirilmesini gerekli kılmıştır. Bununla birlikte, öğretim, ölçme ve değerlendirme süreçlerinde yalnızca belirli bilişsel düzeylere odaklanmak yerine, tüm bilişsel basamakları kapsayan bütüncül bir yaklaşımın benimsenmesi amaçlanmıştır. Ayrıca, karmaşık ve üst düzey öğrenme hedeflerine ulaşılabilmesi için bu hedeflere temel oluşturan ön koşul kazanımların önce kazandırılması ve söz konusu ön koşulların öğrenilip öğrenilmediğinin sistematik biçimde belirlenmesi gerektiği vurgulanmıştır (Atılğan vd., 2006:50). OBT, Benjamin Bloom tarafından bireylerin bilişsel gelişim düzeylerini belirlemek amacıyla oluşturulmuştur. Bu taksonomi, bilişsel alanı esas alarak bilgi, uygulama, kavrama, analiz, değerlendirme ve sentez olacak şekilde altı basamaklı bir yapı şeklinde sunulmaktadır (Birgin, 2016:75). OBT’nin geliştirilmesindeki temel amaçlar, öğretim sürecinin planlanması ve değerlendirilmesinde ortak bir anlayış oluşturma gereksiniminden doğmuştur. Bu kapsamda, öğrenme hedefleri doğrultusunda çalışan bireyler arasında iletişimin etkin biçimde sürdürülebilmesi için ortak bir dil geliştirilmesi amaçlanmıştır.

Aynı zamanda, belirli bir dersin ya da öğretim programının hedeflerini net ve metodik bir çerçevede ortaya koyabilecek standart bir çerçeve sunularak öğretim tasarımının netleştirilmesi hedeflenmiştir. Bunun yanı sıra, öğretim programlarının üçlü ve zayıf yönlerinin belirlenerek değerlendirilmesine olanak tanıyan bu yapı sayesinde, değerlendirme sürecinde konunun daha geniş ve tümel bir perspektifle ele alınması amaçlanmıştır (Anderson vd., 2010:85). Bloom, geliştirdiği taksonominin eğitim sürecine çok yönlü katkılar sağlayacağını öngörmüştür. Bu katkılar arasında: kazanımların birey, konu ve sınıf düzeyleri arasında anlamlı ilişkiler kurularak oluşturulması, ders ya da program hedeflerinin mevcut ulusal ile yerel eğitim standartlarıyla uyumlu hale getirilmesi, müfredat içerisindeki hedef, etkinlik ve değerlendirme araçlarının tutarlılığının sağlanması gibi unsurlar yer almaktadır (Krathwohl, 2002:17). OBT’nin bir diğer temel amacı ise ezberlemeden başlayarak analiz, sentez ve değerlendirmeye uzanan basamaklı bir yapı içerisinde yüksek düzeyde düşünme becerilerini

geliştirmektir. Bu yapı, öğrenmenin üç kısma ayrıldığı bilişsel, duyuşsal ve psikomotor boyutlarında sınıflandırılmıştır. Bilişsel kapsamda zihinsel süreçleri, duyuşsal alan bireyin tutum ve değerlerini, psikomotor alan ise bedensel hareket ve becerileri kapsamaktadır (Chandio vd., 2016:105). Bu taksonomi, eğitimde hedef belirleme ve değerlendirme süreçlerine yön vermek amacıyla özellikle öğretmenler, yöneticiler, saha uzmanları ve araştırmacıların çalışmalarına stratejik bir zemin hazırlayacak bir çerçeve olarak tasarlanmıştır (Amer, 2006:17). Her ne kadar başlangıçta yaygın bir kabul görmemiş olsa da zamanla önemi anlaşılmış ve 22 farklı dile çevrilerek küresel ölçekte kullanılmaya başlanmıştır (Aslan & Atik, 2018:528). Bununla birlikte, Tutkun'un (2012) ifade ettiği gibi, OBТ öğrenme süreçlerine ilişkin bütüncül bir öğretim modeli geliştirme konusunda sınırlılıklar barındırmaktadır.

2001 yılında, psikologlar, program teorisyenleri, ölçme ve değerlendirme alanında çalışma yapan araştırma görevlileri, ölçme ve değerlendirme uzmanları, OBТ'yi güncelleyerek "Öğretme, Öğrenme ve Değerlendirme Taksonomisi" başlığı altında yeni bir taslak yayımladılar. Bu güncelleme, OBТ'de sıkça karşılaşılan "eğitim hedefleri" kavramının statik yapısından uzaklaşarak farklı bir perspektif kazandırmayı amaçlıyordu. Yenilenen taksonomiye tasarlayan ekip, her bir basamağı fiillerle ve zarf fiillerle adlandırarak, sürece hareketlilik ve esneklik katmayı hedeflemiştir. Bu eylem ifadeleri, öğrenenin bilgiyle ilk temasıyla başlayıp onu işlediği, içselleştirdiği ve uyguladığı süreçleri bütüncül bir şekilde ele almayı amaçlamaktadır (Armstrong, 2010:1). 2001 yılında, Bloom'un öğrencileri Anderson ve Krathwohl, taksonominin yeniden ele alınmasına yönelik çalışmalar yapmak suretiyle Bloom Taksonomisi'ni revize ederek yeni bir yapı olan YBT'yi oluşturmuşlardır (Beyreli & Sönmez, 2017:130). Bu yeni versiyon, OBТ'ye benzer temel yapıyı taşımakla birlikte bazı önemli değişiklikler içermektedir (Şeker, 2010:7).

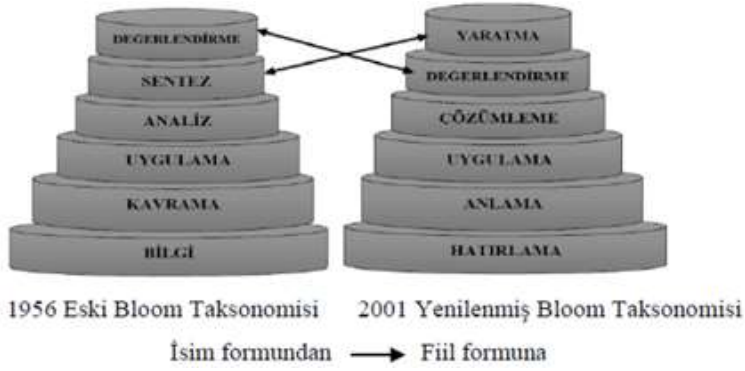
Yenilenen taksonomi, Anderson ve Krathwohl'un liderliğinde, toplanan alanlarında uzman oldukları 1995-2000 yılları arasında gerçekleştirdikleri ortak bir çalışmanın sonucudur. Revizyonda, Bloom'un orijinal taksonomisine yönelik yaptığı eleştiriler ve kendi görüşleri dikkate alınmıştır. Bu yeni sınıflama, Anderson ve Krathwohl taksonomisi olarak da anılmaktadır (Wilson, 2012 ve 2014:1). Bloom'un özgün taksonomisi, eğitim hedeflerini psikomotor, bilişsel ve duyuşsal olarak gruplandırmıştır. Bilişsel alan bilgi, kavram, analiz, değerlendirme ve sentez gibi basamakları içermektedir. Bu basamaklar, yalından karmaşığa doğru ilerleyen dereceli bir düzen dâhilinde sıralanmıştır ve her bir basamağa geçiş, bir öncekilerin

kazanılmasını gerektirmektedir. 1956 yılında yayımlanan orijinal taksonomi, o dönemin davranışçı öğrenme kuramının etkisiyle okullarda geniş çapta kabul görmüştür. Ancak zamanla öğrencilerin daha aktif öğrenme süreçlerine dâhil olmaları ve kendi öğrenmelerinden sorumlu olmaları gerektiği düşüncesi yaygınlaşmıştır. Bu düşünce, YBT'nin öğrenci merkezli öğrenme yaklaşımlarını içermesine zemin hazırlamıştır (Amer, 2006:32). OBT zaman içinde eleştiriler almıştır. Özellikle, tek boyutlu yapısı ve basamaklar arasında sıkı bir önkoşul ilişkisi olması eleştirilmiştir (Bümen, 2010:75). Ayrıca, Bloom Taksonomisi ile gerçek dünya problemlerinin ilişkilendirilmesinin güçlüğü vurgulanmıştır (Tutkun & Okay, 2011:121). Gerçek yaşamdan alınan problemlerin ve projelerin OBT ile yeterince ilişkilendirilemediği ifade edilmiştir (Tutkun ve Okay, 2011:121). Bloom Taksonomisi'ndeki güncelleme, iki ana nedene dayanarak yapılmıştır. Birinci neden, eğitimcilerin orijinal taksonominin önemini yeniden değerlendirme gereksinimi duymaları ve bu yapıyı döneminin ötesinde kalıcı bir rehber olarak görme arzularıdır. İkinci neden, 1956 yılından günümüze dek bilgi ve düşünce alanlarındaki önemli değişikliklerin eğitim uygulamaları ve düşüncelerinde de dönüşüm yaratmış olmasıdır. Bu değişikliklerin ardından, bilgi birikimindeki artış göz önünde bulundurularak taksonomiye güncelleme ihtiyacı doğmuştur (Yaz, 2015:4). Sadece bilişsel süreçlerin sınıflandırılması ve bilgi boyutunun ihmal edilmesi bu eksikliklere örnek gösterilebilir (Arı, 2011:60). Her öğrencinin öğrenme yöntem ve teknikleri farklı olabilir; bu nedenle bireysel öğrenme düzeyleri de önemli bir faktördür. Orijinal taksonomi, bireysel farklılıkları yeterince dikkate almadığı için eleştirilmiştir (Tuğrul, 2002:73). Öğrencilerin alt düzey bilişsel becerilerle yetinmeleri, düşünmeye, analiz yapmaya, eleştirel düşünmeye ve farklı stratejiler kullanmaya gerek olmayan sorunlarla karşılaşmaları, sorgulayıcı, eleştirel, araştırmacı ve yaratıcı gibi becerilerin gelişmemesine yol açmaktadır. Çünkü üst düzey düşünme becerilerinin kazanılabilmesi, problem çözme, eleştirel düşünme ve sorgulama gibi becerilerin geliştirilmesiyle ve bu becerilerin günlük yaşamla bağlantılandırılmasıyla mümkün olmaktadır (Banet ve Ayuso, 2000:320). Zamanla, Bloom Taksonomisi'ne yönelik çeşitli eleştiriler ortaya çıkmış ve bu da taksonominin güncellenmesi gerektiği fikrini doğurmuştur.

Dünyada teknoloji, bilim ve çeşitli alanlarda yaşanan hızlı değişim ve gelişmeler, Bloom ve çalışma arkadaşları tarafından geliştirilen taksonominin güncellenmesini gerekli kılmıştır. Bloom'un geliştirdiği özgün taksonomi, 1990'lı yıllara kadar eğitim uygulamalarında ve araştırmalarda yaygın şekilde kullanılmış; ancak Anderson ve Krathwohl, çağın

gereksinimlerini dikkate alarak taksonominin eksik yönlerini belirlemiş ve yeniden yapılandırmıştır (Beyreli & Sönmez, 2017:129). Anderson ve Krathwohl, taksonomi kitabının eğitimciler tarafından tarihi bir referans kaynağı olarak değil, yayımlandığı dönemin sınırlarını aşan bir eser olarak görülmesi gerektiğini vurgulamış ve eğitim alanındaki yıllar içinde gerçekleşen gelişim ve değişimlerin ardından gözden geçirilmesi gerektiğini açıklamıştır (Anderson ve Krathwohl, 2014:45). Yenilenen taksonominin yapısında ve formatında önemli değişiklikler yer almaktadır. 1956'da ortaya konulan özgün taksonomide tanımlanan bilişsel süreçler, yenilenen versiyonda boyutlandırılarak yeniden düzenlenmiştir. Yenilenen taksonomi, öğretim hedeflerini hatırlama, uygulama, anlama, analiz, yaratma ve değerlendirme aşamaları şeklinde basamaklardan oluşmaktadır. Ayrıca bilişsel, duyuşsal ve bilgi düzeyleri daha belirgin bir şekilde taksonomide yerini almıştır. Öğrencilerin karşılaştıkları bilgi uygulamaları ve bu bilgiyi basitleştirme süreçlerine odaklanan fiiller kullanılmıştır. Hatırlama basamağındaki bir fiil, bilgiyi geri çağırma ifadesiyle ifade ederken, yaratma basamağındaki bir fiil, bir proje yürütmeyi gerektirebilir (Kasimi, 2022:89). Bloom'un yakın çalışma arkadaşı Krathwohl ve öğrencisi Lorin W. Anderson, güncelledikleri taksonomiye 21. Yüzyılda eğitim camiasına uyacak şekilde yeniden düzenlemek için bir çalışma grubu oluşturmuşlardır (Arı, 2011:95). Ölçme, program geliştirme uzmanları ve öğrenme psikologlarından oluşan bu yeni ekip, Bloom Taksonomisi'ni gözden geçirip revize etmiştir (Krathwohl, 2002). Güncellenmiş taksonomi, "A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives (Öğrenme, Öğretim ve Değerlendirme ile İlgili Bir Sınıflama: Bloom'un Eğitim Hedefleri ile İlgili Sınıflamasının Güncellenmiş Biçimi)" adıyla yayımlanmıştır. Bu revizyonun önemli bir özelliği, daha önce tek boyutlu olan taksonominin artık iki boyutlu bir yapıya kavuşturulmuş olmasıdır: bilişsel süreçler ve bilgi birikimi boyutları. Ayrıca, bilişsel süreçler basamağındaki değişiklikler de öne çıkmaktadır. Orijinal taksonomideki bilgi basamağı, yenilenmiş versiyonda hatırlama olarak adlandırılmış; kavrama basamağı yerine anlama, analiz basamağı yerine çözümlenme ve sentez basamağı yerine ise yaratma olarak tanımlanmıştır (Bümen, 2006:145). YBT'de, bilişsel süreçlerin basitten karmaşığa doğru sıralanmasının tek bir boyuta dayanması eleştirilmiştir (Furst, 1994:160).

Bloom'un orijinal taksonomisinde ise hedeflerin sınıflandırılması için ortak bir dil geliştirilmesi amaçlanmış ve bu sebeple hedefler, sabit bir yapıda altı basamaktan oluşacak şekilde hiyerarşik bir düzende sıralanmıştır. Bu sıralama, basitten karmaşığa doğru bir ilerleyişi öngörmüştür. Ancak 2001 yılında eğitim ihtiyaçlarının değişmesiyle birlikte, taksonomiye dinamik ve eylem odaklı bir güncelleme yapılmıştır. Yenilenen taksonomi, artık iki boyuttan oluşan bir yapı ile tasarlanmış olup, bunlar bilgi ve bilişsel süreç boyutlarıdır (Topçu, 2017:27). YBT'de, değerlendirme basamağı orijinal taksonomideki en yüksek basamaktan sondan bir önceki basamağa kaydırılmış ve son basamağa yaratma eklenmiştir. Bilgi ve bilişsel süreç boyutları birbirinden bağımsız olarak değil, aksine birbirini tamamlayan boyutlar olarak yapılandırılmıştır. Bu iki boyutlu yapının en belirgin özelliği, öğrenen bireylerin davranışlarını ve anlama düzeylerini daha etkili bir şekilde ölçen bilişsel bir süreç modeli sunmasıdır. Yenilenmiş taksonomi, bilişsel süreç boyutu ile bilgi boyutunun her birini belirgin kategorilerle tanımlar. Bilgi boyutunda kavramsal, olgusal, işlemsel ve üstbilişsel bilgi olarak dört temel kategoriye ayrılmaktadır. Bilişsel süreç boyutunda ise anlama, hatırlama, uygulama, değerlendirme, analiz ve yaratma olmak üzere altı farklı kategori yer almaktadır. OBT ile benzerlikler gösterse de, bilişsel süreç boyutunda bazı önemli değişiklikler yapılmıştır. Değerlendirme basamağı, yaratma adı verilen yeni bir en üst basamağa dönüşürken, hiyerarşik sıralama ilkesi ortadan kaldırılmıştır. Ayrıca, bilgi boyutunda yer alan eylem ve isim halleri, bilgi ve eylem halleri olarak birbirinden ayrılmıştır. Bu ayrım, bilgi boyutunda dört, bilişsel süreç boyutunda ise altı ana kategori oluşturulmasına olanak tanımıştır (Arı, 2011:68). İki boyutlu yapıya sahip bu yenilenmiş taksonomi, özellikle bilgi boyutunun dört kategoriye ayrılmasıyla önceki yapıya kıyasla daha geniş kullanım alanları sunmuştur (Bekdemir ve Selim, 2008:73). Gerçekleştirilen güncellemeler sonrasında, Anderson ve Krathwohl tarafından yeniden yapılandırılan Bloom Taksonomisi çerçevesinde bilişsel süreç boyutuna dair tanımlar aşağıda belirtilmiştir (Wilson, 2018).



Şekil 1. Orijinal ve Yenilenmiş Bloom Taksonomilerinin Karşılaştırmalı İncelenmesi

YBT’de yapılan önemli bir değişiklik, kategori adlarının artık isim yerine fiil olarak tanımlanmasıdır. Bu, eğitimcilerin hedefleri belirlerken daha çok davranışsal çıktılar yerine öğrencilerin düşünme süreçlerini ve bilişsel becerilerini vurgulamalarını sağlamaktadır. Bu değişiklik, öğrencilerin sadece neyi öğrenmesi gerektiğine değil, aynı zamanda nasıl düşündüklerine ve bu düşünme süreçlerinin nasıl geliştiğine odaklanmayı amaçlar. YBT bilişsel süreç boyutunda, OBİT ile aynı sayıda alt kategoriye sahiptir, yani altı basamaktan oluşmaktadır. Ancak önemli farklardan biri, OBİT’deki basamakların ad formunda sunulurken, YBT’de bu basamakların eylem formuna dönüştürülmesidir.

Türkçeye uyarlanmış Yenilenmiş Bloom Taksonomisi'nin bilgi ve bilişsel süreç boyutlarına ilişkin açıklamalar Tablo 1 ve Tablo 2’de belirtilmektedir.

Tablo 1: Yenilenmiş Bloom Taksonomisinde Bilgi Boyutunun Yapısı

Olgusal Bilgi	Kavramsal Bilgi	İşlemsel Bilgi	Üstbilişsel Bilgi
-Terimler bilgisi	-Sınıflama ve kategoriler bilgisi	-Konuya özel beceri ve algoritmaların bilgisi	-Stratejik bilgi
-Özel, ayrıntı ve öğelerin bilgisi	-İlke ve genellemeler bilgisi	-Konuya özel teknik ve yöntemlerin bilgisi	-Uygun bağlam ve şartları içeren bilişsel görevler bilgisi
	-Kuram, model ve yapıların bilgisi	-Uygun yöntemlerin ne zaman, nasıl kullanılacağı ile ilgili ölçütlerin bilgisi	-Öz bilgi

Kaynak: Krathwohl, 2002, s. 214

Tablo 2: Yenilenmiş Bloom Taksonomisinin Bilişsel Sürecinin Yapısı

Hatırlama	Anlama	Uygulama	Çözümleme	Değerlendirme	Yaratma
-Tanıma	-Yorumlama	-Yürütme	-Ayrıştırma	-Denetleme	-Oluşturma
-Anumsama	-Örnekleme	-Gerçekleştirme	-Örgütleme	-Eleştirme	-Planlama
	-Sınıflama		-İrdeleme		-Üretme
	-Özetleme				
	-Sonuç çıkarma				
	-Karşılaştırma				
	-Açıklama				

Kaynak: Krathwohl, 2002, s. 215

YBT ile birlikte dört temel farklılık ortaya çıkmıştır (Krathwohl ve Anderson, 2010:57). İlk olarak, orijinal taksonomide planlama ve öğretimle ilgili örnekler oldukça sınırlıyken, yeni versiyon öğretimin tüm alanlarında uygulamaya yönelik kapsamı genişletilmiş ve çeşitlendirilmiş bir örneklem yapısı sunmaktadır. İkinci fark, ilk taksonominin çoğunlukla yükseköğretimi dikkate alarak hazırlanması ve ilköğretim ile ortaöğretim seviyelerine neredeyse hiç örnek verilmemiş olmasıdır. Ancak, yenilenen taksonomi, araştırmanın daha geniş bir örneklem grubuna uygulanabilmesi amacıyla yükseköğretim öncesi seviyelerde de örneklemeler açıklanmıştır.

Üçüncü olarak, öğrenme sürecini desteklemek ve kavramsal bütünlüğü sağlamak amacıyla, anlamayı kolaylaştırmak amacıyla değerlendirme örnekleri eklenmiş ve böylece hangi basamaktaki öğrenciden ne tür bir performans beklendiği net bir şekilde belirtilmiştir. Bu değişiklik, taksonomide eylem ifadelerinin kullanımını daha fazla öne çıkarmıştır. Dördüncü ve son farklılık ise yeni güncellenen taksonomide alt kategorilerin daha fazla vurgulanmasıdır (Günaydın, 2018:45). Yapılan güncellemeler doğrultusunda taksonomi kuramsal ve uygulamalı boyutlarıyla daha kapsayıcı ve anlaşılır bir yapı kazanmıştır. YBT, öğrencilerin ulaşması beklenen öğrenme hedeflerine yönelik olarak öğretmenlere yardımcı olması amacıyla geliştirilmiştir. Bu yapı, öğretmenlerin hedef yazarken öğrenciye uygun seviyeleri belirleyebilmesine yardımcı olmayı hedefler. Anderson ve diğerlerine (2000) göre, yenilenmiş taksonomi, bir basamaktan diğerine geçişin nasıl gerçekleştirileceğini belirleyerek öğretmenlere rehberlik eden bir yapı sunmaktadır. Bu, özellikle öğretmenlerin daha açık bir şekilde öğrenme hedeflerini belirlemelerine ve öğrencilerin bilişsel seviyelerini doğru şekilde değerlendirmelerine olanak tanır. Yenilenmiş taksonomi, her ne kadar güncellense de kökeni hâlâ orijinal taksonomiye dayanmaktadır. Orijinal taksonomi ile güncellenmiş taksonominin amacı, öğretim hedeflerini yazmada öğretmenlere rehberlik etmek ve öğrenenlerin bilişsel seviyelerini net ve sistematik bir biçimde belirlemektir. Bu, eğitimdeki hedeflere ulaşmanın daha yapılandırılmış ve ölçülebilir bir şekilde sağlanmasına yardımcı olur (Günaydın, 2018:50).

Bloom Taksonomisi'nin üst seviyelerine (analiz, değerlendirme ve yaratma basamakları) ait soruların çözülmesi için birden fazla ilkenin birleşmesi gerektiği, ayrıca üretici düşünme ve daha önce bilinmeyen ilişkileri keşfetme becerilerinin önemli olduğunu kanıtlamıştır. Araştırmada, üst düzey düşünmeye yönlendiren soruların çözümü sorunun hangi basamakta olduğunu gösterir ve değerlendirmeleri değiştirebileceği vurgulanmıştır. Bu, özellikle öğrencilerin problem çözme süreçlerinde farklı bilişsel seviyelere göre nasıl farklı yaklaşımlar ve stratejiler geliştirdiklerinin anlaşılmasına yardımcı olur. Elde edilen bulgulara dayanarak, matematik öğretim programlarında öğrencilerin farklı bilişsel seviyelere hitap eden ve uygun çözüm yolları aramalarını gerektiren soruların bulunması gerektiği kanaatine varılmıştır. Böylece, öğrencilerin matematik sorularını çözerken yaratıcı düşünme, analiz yapma ve yeni çözüm yöntemleri geliştirme yeteneklerini geliştirerek, gelecekteki nesillerin matematiksel problemlerin çözümünde daha yenilikçi ve sonuç odaklı yaklaşımların geliştirilmesinin sağlanması hedeflenmektedir. Bu tür sorular, öğrencilerin yalnızca ezberleme ve basit uygulamalardan öte, daha karmaşık ve düşünme yeteneğini geliştirmelerine olanak sağlayacaktır.

Doğan (2024) tarafından yapılan çalışmada, 2018–2023 yılları arasındaki bursluluk sınavlarında sorulan fen bilimleri soruları, YBT kriterleri doğrultusunda değerlendirilmiştir. Araştırmasında nitel araştırma desenlerinden doküman analizi yöntemini kullanmıştır. Çalışma sonucunda ulaşılan bulgular, sınav sorularının büyük bölümünün olgusal ve kavramsal bilgi düzeyinde yoğunlaştığını belirlemiştir. Çalışmada üstbilişsel düzeyde herhangi bir soruya rastlanmadığı ifade edilmiştir. Ayrıca bilişsel süreç boyutunda "yaratma" basamağında soru bulunmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bulgular, sınav sorularının daha çok alt düzey bilişsel süreçlere odaklandığını ortaya koymuş; buna bağlı olarak üst düzey düşünme becerilerini ölçen soruların sayısının artırılması gerekliliği vurgulanmıştır. (Doğan, O. 2024:69).

Ocak (2024) çalışmasında lise biyoloji ders kitaplarında bulunan ünite değerlendirme sorularını ve biyoloji öğretim programındaki kazanımları YBT çerçevesinde incelemiştir. Araştırma sonuçlarına göre, kitaplarda yer alan soruların yaklaşık %49,84'ünün anlama düzeyinde, %46,04'ünün ise kavramsal bilgi boyutunda olduğu belirlenmiştir. Soruların bilişsel süreç boyutları incelendiğinde, alt düzey bilişsel becerileri değerlendirmeye yönelik bir dağılım sergilediği; üst düzey bilişsel becerilere ilişkin soruların ise bulunmadığı tespit edilmiştir. Ocak, soruların daha dengeli bir biçimde

dağıtılması ve çeşitli bilişsel becerileri ölçebilecek nitelikte hazırlanması gerektiğini vurgulamıştır.

Aksakal (2023) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, LGS sınav sisteminde yer alan Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi (DKAB) dersi soruları ile bu soruların ilişkili olduğu kazanımlar Yenilenmiş Bloom Taksonomisi çerçevesinde analiz edilmiştir. Araştırma bulgularına göre, sorular bilgi boyutu açısından ağırlıklı olarak kavramsal bilgiyi ölçmeye yöneliktir. Bilişsel süreç boyutu bakımından ise soruların ağırlıklı olarak anlama düzeyinde konumlandığı tespit edilmiştir.

Elbay (2023) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, sosyal bilgiler dersine ait kazanımlar ile ders kitaplarında bulunan sorular YBT temelinde incelenmiştir. Araştırma bulguları, kazanımların ağırlıklı olarak kavramsal bilgiyi analiz etme düzeyine karşılık geldiğini; buna karşın soruların daha çok olgusal bilgiyi hatırlama basamağında yoğunlaştığını ortaya koymuştur. Bu doğrultuda, kazanımlar ile soruların bilişsel düzeyleri arasında uyum bulunmadığı sonucuna varılmıştır.

Açıkgöz (2023) araştırmasında ortaöğretim 8. sınıf İngilizce öğretim programındaki kazanımları Liselere Geçiş Sistemi İngilizce imtihan soruları çerçevesinde değerlendirmiştir. Bu araştırma, nitel yöntemlerden doküman analizi temel alınarak yürütülmüş; elde edilen veriler söz konusu yöntem çerçevesinde değerlendirilmiştir. Bulgular, hem İngilizce öğretim programı kazanımlarının hem de LGS İngilizce sorularının bilişsel süreç boyutu açısından alt düzey basamaklara daha fazla karşılık geldiğini, bilgi boyutunda ise kavramsal bilginin en yüksek oranda yer aldığını göstermektedir.

Irmak'ın (2023) gerçekleştirdiği çalışmada, 2. sınıf Hayat Bilgisi Öğretim Programı'nda yer alan kazanımlar ile aynı düzeye ait ders kitabındaki ünite sonu değerlendirme soruları Yenilenmiş Bloom Taksonomisi temel alınarak analiz edilmiştir. Araştırma nitel desende tasarlanmış olup veri kaynağı olarak doküman incelemesinden yararlanılmıştır. Ünite sonu sorularının kapsam geçerliliğini belirlemek amacıyla uzman görüşlerine başvurulmuştur. Analiz sürecinde hem öğretim programındaki kazanımlar hem de ders kitabındaki değerlendirme soruları, YBT'nin bilgi boyutu ile bilişsel süreç boyutu dikkate alınarak sınıflandırılmıştır. Bulgular, kazanımların bilgi boyutunda çoğunlukla kavramsal ve işlemsel bilgi kategorilerinde toplandığını; bilişsel süreç açısından ise daha çok anlama ve uygulama

düzeylerine karşılık geldiğini göstermektedir. Buna karşılık, ünite sonu değerlendirme sorularının bilgi boyutunda yine kavramsal ve işlemsel bilgi türlerine yöneldiği; bilişsel süreç bakımından ise ağırlıklı olarak hatırlama ve anlama basamaklarında yoğunlaştığı belirlenmiştir. Ayrıca kazanımlar ile değerlendirme soruları arasındaki dağılım incelendiğinde, YBT'nin bilgi boyutu açısından %24,29; bilişsel süreç boyutu açısından ise %21,08 oranında bir örtüşme bulunduğu saptanmıştır.

Menekşe (2023), çalışmasında Liselere Geçiş Sistemi (LGS) fen bilimleri testinde yer alan “Madde ve Doğası” ile “Fiziksel Olaylar” konu alanı sorularının FBDÖP’te bulunan kazanımlarla olan uyum düzeyini belirlemek ve soruları YBT kapsamında incelemek amacıyla betimsel nitelikte bir araştırma gerçekleştirmiştir. Elde edilen bulgular, bilişsel süreç boyutunda soruların %60 oranında ağırlık kazandığı; üst düzey basamakların ise %40 oranında temsil edildiği göstermektedir. Bilgi boyutu açısından değerlendirildiğinde, LGS fen sorularının %26’sının olgusal, %44’ünün kavramsal ve %28’inin işlemsel bilgi basamağında olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca çalışmada, üstbilişsel bilgi düzeyinde yalnızca bir soruya rastlandığı, genel olarak bu düzeyde soru bulunmadığı sonucuna ulaşılmıştır. İstanbullu’nun (2023) çalışmasında, 2018–2020 yılları arasında gerçekleştirilen LGS’de yer alan 60 fen bilimleri sorusu YBT esas alınarak incelenmiştir. Araştırma nitel yaklaşımla tasarlanmış olup veri kaynağı olarak sınav dokümanları kullanılmıştır. Analiz sürecinde değerlendirmelerin tutarlılığını sağlamak amacıyla iki uzman görüşünden yararlanılmıştır. Analiz sonuçları, soruların bilgi boyutunda daha çok kavramsal ve işlemsel bilgi kategorilerinde toplandığını göstermektedir. Üstbilişsel bilgi düzeyine yönelik herhangi bir soruya rastlanmamıştır. Bilişsel süreç boyutu açısından ise soruların anlama, uygulama ve analiz düzeylerinde yoğunlaştığı belirlenmiştir. Bu bulgular, sınav sorularının üst düzey bilişsel süreçlere sınırlı ölçüde yer verdiğine işaret etmektedir.

Günel (2023) tarafından gerçekleştirilen araştırmada, 2015 yılı ikinci dönem TEOG ile 2020 LGS merkezî sınavlarında yer alan 40 Fen Bilimleri sorusu, YBT'nin bilgi ve bilişsel süreç boyutları temel alınarak incelenmiştir.

Yapılan analizler, TEOG ve LGS Fen Bilimleri sorularının bilgi boyutu dağılımının büyük ölçüde kavramsal ve işlemsel düzeylerde yoğunlaştığı; bilişsel süreç boyutunda ise diğer basamaklara kıyasla en fazla sorunun anlama basamağında yer aldığı belirlenmiştir. Ayrıca her iki sınavda da üst

düzy bilişsel süreçlerden yaratma basamağına yönelik soru dağılımının sıfır olduğunu göstermektedir.

Cangüven (2019) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, 2013 ve 2018 FBDÖP YBT'nin bilişsel süreç boyutu esas alınarak analiz edilmiştir ve karşılaştırılmıştır. Araştırma bulgularına göre, 2013 FBDÖP'e kıyasla 2018 programında hatırlama, uygulama, analiz ve değerlendirme basamaklarında azalma; buna karşılık anlama ve yaratma basamaklarında artış olduğu belirlenmiştir.

Wei ve Qu (2018) Çin anakarasında, Tayvan, Hong Kong ve Macao'da uygulanan ortaokul fen dersi öğretim programı standartlarını YBT çerçevesinde karşılaştırmalı olarak analiz etmişlerdir. Araştırma sonuçları, incelenen öğretim programlarının büyük oranda kavramsal bilgi düzeyine odaklandığını göstermektedir. Bulgulara göre, Çin anakarasında, Tayvan ve Macao öğretim programlarında olgusal ve kavramsal bilgi boyutlarına daha fazla yer verilmiştir

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Bu çalışmada amaçlanan, 2023 ve 2024 eğitim-öğretim yıllarında gerçekleştirilen LGS Fen Bilimleri sınav sorularının YBT çerçevesinde değerlendirilmesi ve 2018 FBDÖP ile uyumunun incelenmesidir. Araştırma, nitel bir yöntem olan doküman incelemesi ile verilerin toplanması esasına dayanmaktadır. Nitel araştırmalar, olayları, durumları veya olguları derinlemesine inceleyerek daha fazla anlamaya yönelik bir yaklaşım benimser ve nicel özelliklerden ziyade anlam ve bağlam üzerinde yoğunlaşır (Saban, 2007:125; Denzin & Lincoln, 1998:5).

Bu tür araştırmalarda veri toplama süreçleri, gözlemler, mülakatlar ve doküman incelemeleri yoluyla toplanmakta ve sonrasında bu veriler analiz edilmektedir (Berg & Lune, 2015:22; Merriam, 2009:11). Doküman analizi, yazılı belgelerin içeriklerini sistemli olarak, olayları kapsamlı ve titiz bir biçimde değerlendirmek için kullanılan nitel araştırma yöntemlerinden biridir (Wach, 2013:5). Söz konusu analiz sürecinde, öncelikle ilgili dokümanın seçilmesi ve bu dokümana ulaşılması gerektirir. Seçilen dokümanlar, araştırma sorusuyla ve amacıyla tutarlı bir şekilde

sınırlandırılmalıdır. Ayrıca, analiz edilen dokümanın özgünlüğü büyük önem taşır (Yıldırım ve Şimşek, 2016:194).

Bu tür bir analiz, araştırmacılara sınav sorularının YBT'ye göre hangi bilişsel süreç düzeylerine yer verildiğini ve bu düzeylerin 2018 FBDÖP ile ne kadar uyumlu olduğunu belirleme fırsatı sunar. Bu, öğretim programının güncel sınav uygulamalarıyla nasıl örtüştüğünü veya hangi alanlarda geliştirilmesi gerektiğini ortaya koyabilir.

Çalışma Grubu

Bu çalışmada kullanılan örneklem grubu, 2022-2023 ve 2023-2024 eğitim-öğretim yılları arasında LGS sınavında yer alan Fen Bilimleri soruları ile 2018 Fen Bilimleri müfredatındaki 8. sınıf kazanımları oluşturmaktadır. Araştırma, toplamda 40 Fen Bilimleri sorusunu ve 8. sınıf Fen Bilimleri dersine ait kazanımları YBT çerçevesinde incelemeyi hedeflemektedir. Çalışmada, Fen Bilimleri soruları ve müfredat kazanımları YBT'ye göre bilişsel süreçler ve bilgi düzeylerine göre kategorize edilmiştir. Bu sayede, sınav sorularının hangi bilişsel seviyelere hitap ettiğini ve öğretim programıyla ne kadar uyumlu olduğunu analiz etmek mümkün olmuştur. Ayrıca, bu çalışmayla öğretim programı ile sınav uygulamaları arasındaki ilişkiyi daha açık bir şekilde ortaya koyarak, eğitimdeki potansiyel olarak geliştirilmesi gereken alanları belirlemeye yardımcı olacaktır.

Veri Toplama Araçları ve Veri Toplama Süreçleri

Çalışmanın verilerini oluşturan LGS soruları MEB 2023 (https://cdn.eba.gov.tr/yardimcikaynaklar/2023/06/2023_sayisal.pdf) ile MEB 2024 (<https://cdn.eba.gov.tr/yardimcikaynaklar/2024/06/2024sayisal.pdf>) ve 2018 tarihli FBDÖP ise Millî Eğitim Bakanlığı'nın resmi web sitesindeki (<https://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=325>) adresinden ulaşılabilmektedir.

Bu veriler, çalışmanın temel analiz kaynağını oluşturmuş olup, LGS sorularının YBT'ye göre hangi bilişsel seviyelere ve bilgi kategorilerine yer verildiğini belirlemek amacıyla kullanılacaktır. Ayrıca, 2018 FBDÖP'deki kazanımlar da bu analizde karşılaştırılacak ve sınav sorularının müfredatla ne derece uyumlu olduğu incelenecektir.

Verilerin Analizi

Bu çalışmada, doküman incelemesi yöntemiyle 2023 ve 2024 yıllarında yapılan LGS Fen Bilimleri soruları ile soruları ölçen kazanımlar incelenmiştir. İlk adımda, sınav soruları ile 2018 FBDÖP'deki kazanımlar eşleştirilmiştir. Ardından, ilgili kazanım ile sınav sorusu, bilgi türü ve bilişsel seviyelere göre değerlendirilmiş ve YBT'de yer alan ilgili tablolara yerleştirilmiştir. Elde edilen veriler, iki uzman tarafından incelendikten sonra, soruları ölçen kazanımların ve sınav sorularının YBT'ye göre dağılımı incelenmiş ve her bir sorunun bilgi boyutu ile bilişsel seviyenin birbirine uyumu belirlenmiştir.

Bu karşılaştırma, sınav sorularının hedeflediği bilişsel düzeyler ile bilgi kategorileri arasında benzerlik ve farklar olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılmıştır. Sonuç olarak, sınav soruları ve ilgili kazanımlar, YBT çerçevesinde taksonomik boyutlar açısından karşılaştırılarak, 2018 yılında yenilenen FBDÖP ile uyumları değerlendirilmiştir. Bu süreç, fen bilimleri öğretiminde hedeflenen bilişsel becerilerin ne derecede yansıtıldığını görmek için önemli bir analiz yöntemi olmuştur.

Bu çalışmada, araştırmacı tarafından yapılan sınıflandırmanın güvenilirliğini sağlamak amacıyla Miles ve Huberman'ın güvenilirlik katsayısı formülü kullanılmıştır. Bu formül, kodlayıcılar arasındaki güvenilirliği ölçüm yapmada yaygın şekilde kullanılan bir tekniktir (Schwandt, 1996). Araştırmada, soruların bilgi ve bilişsel süreçler boyutları göz önünde bulundurularak ayrı ayrı değerlendirilmiş ve hesaplanmıştır. Yapılan hesaplama sonucunda güvenilirlik katsayısı 0,90 olarak tespit edilmiştir.

$$\text{GÜVENİRLİK} : \frac{\text{GÖRÜŞ BİRLİĞİ}}{\text{GÖRÜŞ BİRLİĞİ} + \text{GÖRÜŞ AYRILIĞI}}$$

Miles ve Huberman'ın güvenilirlik katsayısı formülüne göre, 0,70 ve üzeri değerler güvenilir olarak kabul edilmektedir (Şimşek ve Yıldırım, 2018). Bu bağlamda, elde edilen güvenilirlik katsayısı olan 0,90 çalışmanın verilerinin güvenilir olduğunu göstermiş olup, çalışma sonuçlarının geçerliliği güvenilir kabul edilmektedir.

Nitel araştırmalarda yüzde ve frekans kullanımı, verileri düzenli bir şekilde ifade etmenin ve sunmanın etkili bir yoludur. Miles ve Huberman (2015) tarafından belirtilen şekilde, yüzde ve frekanslar elde edilen verileri daha anlaşılır ve sistematik bir biçimde sunmak için kullanılır. Bu yöntem, özellikle büyük veri setleriyle çalışıldığında, araştırmacının verileri özetleyip

analiz etmesini ve karşılaştırma yapmasını kolaylaştırır. Bu durumda, doküman analizi yoluyla elde edilen verilerin yüzde ve frekans cinsinden sunulması, verilerin hangi düzeyde ve hangi sıklıkta gerçekleştiğini görsel olarak gösterir ve araştırma sonuçlarının daha anlaşılır bir şekilde aktarılmasını sağlar.

2023 ve 2024 yıllarında yapılan sınavlara ilişkin ilk soruların analizi Tablo 3 ve Tablo 4'te örnek olarak sunulmaktadır.


Tablo 3:2023 LGS Sınav Soruları ve Bu Sorulara Ait Kazanımların YBT'ye Göre Analizine İlişkin Örnek

Soru	Sorunun Taksonomisi		Kazanımın Taksonomisi		Kazanım
	Bilgi Boyutu	Bilişsel Süreç	Bilgi Boyutu	Bilişsel Süreç	
<p>1. Bezelyelerde mor çiçek renginden sorumlu alel (M), beyaz çiçek renginden sorumlu alel (m) baskındır.</p> <p>Buna göre, aşağıdaki çaprazlamalardan hangisi yapıldığında hem mor çiçekli hem de beyaz çiçekli bezelye bitkileri elde edilebilir?</p> <p>A) Mm x mm B) MM x mm C) Mm x MM D) mm x mm</p>	İşlemsel Bilgi	Uygulama Basamağı	İşlemsel Bilgi	Anlama Basamağı	F.8.2.2.2. Tek karakter çaprazlamalar ile ilgili problemler çözerek sonuçlar hakkında yorum yapar.

Sorunun ve ilgili kazanımın YBT'ye göre analiz edildiğinde, sorunun ve kazanımın bilişsel süreç basamaklarının uyuşmadığı görülüyor. Bu uyuşmazlık, şu şekilde açıklanabilir:

- Kazanımda öğrencilere tek karakterlerin çaprazlanmalarıyla ilgili kapsamlı bir görüş bildirmeleri isteniyor. Bu durum bilişsel sürecin anlama basamağına yönelik beceri gerektiren bir süreçtir.
- Soruda bezelyelerin farklı renklerinin çaprazlanması ve çıkarımlar yapılması isteniyor. Bu tür bir soru, öğrencilere uygulama seviyesinde bir beceri gerektirir. Öğrencilerin çaprazlama yaparak çıkarımda bulunmaları bir uygulama düzeyine işaret eder. Bu nedenle soru ve kazanımdaki bilişsel süreç basamakları birbiriyle uyuşmamaktadır.

Tablo 4: 2024 LGS Sınav Soruları ve Bu Sorulara Ait Kazanımların YBT'ye Göre Analizine İlişkin Örnek

Soru	Sorunun Taksonomisi		Kazanımın Taksonomisi		Kazanım
	Bilgi Boyutu	Bilişsel Süreç	Bilgi Boyutu	Bilişsel Süreç	
<p>1. Bir hücredeki kalıtım materyaliyle ilişkili yapıları DNA, gen, kromozom veya organel her aşağıdaki modelden hangisinde doğru şekilde göstermiştir?</p> 	Kavramsal Bilgi	Anılama Basamağı	Kavramsal Bilgi Olgusal Bilgi	Analiz Basamağı	F.8.2.1.1. Nükleotid, gen, DNA ve kromozom kavramlarını açıklayarak bu kavramlar arasında ilişki kurar.

Sorunun ve ilgili kazanımın YBT'ye göre analiz edildiğinde, sorunun ve kazanımın bilişsel süreç basamaklarının uyuşmadığı görülüyor. Bu uyuşmazlık, şu şekilde açıklanabilir:

- Kazanımda, öğrencilerden kalıtsal yapıların tanımları ve bunlar arasındaki ilişkinin kurulması istenmektedir. Bu durum, öğrencilerin kavramları tanıması ve birbirleriyle nasıl ilişkilendirileceği, belirli bir alanda bilgi edinmelerini gerektiren bir süreç olduğundan analiz basamağında yer alır.
- Soruda ise yalnızca kavramlar arası ilişki kurma istenmektedir. Bu, öğrencilerin verilen kavramlar arasındaki ilişkileri doğru ve tutarlı biçimde kurmalarını gerektiren bir beceri olduğundan anlama basamağında yer almaktadır. Bu nedenle soru ve kazanımdaki bilgi boyutu basamakları birbiriyle uyuşmamaktadır.

SONUÇ

Sonuç ve Tartışma

2023 LGS Fen Bilimleri sorularını YBT'nin bilgi boyutu basamakları açısından incelediğimizde, soruların büyük bir kısmının üst düzey basamaklarında bulunan işlemsel bilgi (%65) basamağında yer aldığı görülmektedir. Geriye kalan soruların yüzdelerle dağılımları sırasıyla kavramsal bilgi (%30) ve olgusal bilgi (%5) oranındadır. Üstbilişsel bilgiye yer verilmemiş olması, testin daha çok bilgiye ve yoruma olduğunu ortaya koyuyor. Soruların bir kısmının da kavramsal bilgi (%30) ve olgusal bilgi (%5) basamaklarında yer almasıyla toplam soru sayısındaki dağılımlarda alt düzey basamaklarında yer aldığı söylenebilir. Literatürde Fen Bilimleri sorularına ilişkin farklı incelemelerde de kavramsal ve olgusal bilgilerin daha düşük oranlarda temsil edildiği, fakat sınavda belirli bir çeşitlilik sağladığı görülmektedir (Yıldız, 2023; Ayvacı & Türkdoğan, 2010). Üstbilişsel bilgiye yer verilmemiş olması, testin daha çok bilgiye ve okuduğunu anlama becerisine odaklı olduğunu ortaya koyuyor. Bu durumun sınava katılan öğrencilerin bilgilere dayalı işlemleri yapma oranlarının daha yüksek olduğu görülüyor. Soruların bu biçimde dağılımı, yapılan merkezi sınavların öğrencilerin temel bilimsel bilgi ve anlayışlarını ne kadar ölçtüğünü, aynı zamanda bu bilgileri uygulama ve analiz etme becerilerini test ettiğini gösteriyor.

2024 LGS Fen Bilimleri sorularını YBT'nin bilgi basamağına göre değerlendirdiğimizde soruların %60'lık kısmının işlemsel bilgi, %35'inin kavramsal bilgi ve %5'inin olgusal bilgi kategorisine ait olduğu görülmektedir. Üstbilişsel bilgi düzeyinde ise herhangi bir soruya yer verilmemiştir. Bu bulgu, son yıllarda yapılan araştırmalarla da paralellik göstermektedir.

Örneğin, Avcı, Keser ve Gürsoy (2024) tarafından yapılan bir çalışmada, 2018–2022 yılları arasında uygulanan LGS Fen Bilimleri soruları, YBT bilgi türleri boyutlarına göre analiz edilmiş ve soruların büyük çoğunluğunun işlemsel ve kavramsal bilgi düzeylerinde yoğunlaştığı, olgusal ve üstbilişsel bilgi düzeylerinde ise yeterli soruya yer verilmediği belirtilmiştir.

Yavaşer ve Orhan (2025) tarafından yapılan bir diğer çalışmada, sınıf öğretmenlerinin görüşleri doğrultusunda, fen bilimleri ders kitaplarında ve kaynak kitaplarda beceri temelli soruların kullanımının artırılması gerektiği vurgulanmıştır. Bu tür soruların öğrencilerin üstbilişsel becerilerini

geliştirmeye katkı sağlayacağı ifade edilmiştir. Bu bulgular, 2024 LGS Fen Bilimleri testindeki soruların bilgi türleri açısından büyük ölçüde işlemsel ve kavramsal bilgi düzeylerinde yoğunlaştığı ve üstbilişsel bilgi düzeyine yönelik soruların eksik olduğu sonucuyla paralellik göstermektedir. 2023 ve 2024 yıllarında gerçekleştirilen LGS Fen Bilimleri sorularında üstbilişsel bilgi düzeyine yönelik hiç soru bulunmaması, dikkat çeken bir eksikliklerdir. Son yıllarda yapılan araştırmalar, eğitimde ve sınavlarda üstbilişsel becerilerin yeterince önemsenmediğini ve bu nedenle öğrencilerin öğrenme süreçlerini yönetme yeteneklerinin sınırlı kaldığını ortaya koymaktadır. Üstbilişsel düşünme becerileri ölçülmediğinden, özel yetenekli öğrencilerde olumsuz bir durum teşkil edebilir. Zira bu sınavlarla özel yetenekli öğrenciler daha yüzeysel bir değerlendirmeye maruz bırakılmış olurlar. Bu durum, sınavın yalnızca mevcut bilişsel düzeylerle sınırlı kalmayıp üstbilişsel düşünmeyi de ölçebilecek şekilde geliştirilmesi gerektiğini ortaya koymaktadır. Millî Eğitim Bakanlığı'nın 2024 yılında hayata geçirdiği Türkiye Yüzyılı Maarif Modelinde (TYMM) yer alan öğrenme çıktılarının bir amacı da öğrencilerin üstbilişsel beceriler edinmesidir. (MEB, 2024) PISA ve TIMSS gibi uluslararası sınavlarda üstbilişsel becerileri ölçen çokça soru bulunmaktadır (Mullis & Martin, 2021).

Karakaş ve Kızılkaya (2022) sınavlarda üstbilişsel becerilerin eksikliğini öğrencilerin öğrenmeyi düzenleme ve stratejik düşünme yeteneklerinin gelişmemiş olmasıyla ilişkilendirmiştir. Şahin (2021) ise sınavlarda yer verilen üstbilişsel becerilerin öğrencilerin öğrenme stratejilerini daha bilinçli bir şekilde kullanmalarına yardımcı olabileceğini ifade etmektedir. Üstbilişsel soruların eksikliği, öğrencilerin farklı düşünme yolları ve öğrenme süreçlerini yönetme becerilerini sınırlayabilir.

2023 LGS Fen Bilimleri sorularını YBT'nin bilişsel süreç basamakları açısından incelediğimizde, soruların büyük bir kısmının %55 oranla anlama basamağında yer almaktadır. Uygulama ve analiz basamaklarında yer alan soruların dağılımları sırasıyla %25 ve %20 iken, hatırlama, değerlendirme ve yaratma basamaklarına ait herhangi bir soru bulunmamaktadır. Bu durum, testteki soru içeriklerinin daha çok bilgiyi anlama, uygulama ve analiz etme üzerine yoğunlaştığını gösteriyor. Merkezi sınavlar ile ilgili yapılan benzer çalışmalarda da anlama ve uygulama düzeylerinin diğer basamaklara oranla daha baskın olduğu anlaşılmaktadır (Bilen, 2021; Türkmen & Benzer, 2023; Güneş, 2023; Şahin, 2024; Güngör, 2024; Avcı vd., 2024; Menekşe & Demir, 2024).

2023 LGS Fen Bilimleri sorularının büyük çoğunluğunun alt ve orta düzey bilişsel basamaklarda konumlanması ve öğretim programındaki temel kazanımlarla uyumlu olması, temel bilimsel yeterlikleri ölçme bakımından güçlü bir değerlendirme çerçevesi sunduğunu kanıtlamaktadır. Ancak, testin bilişsel süreçler ve bilgi boyutları dağılımı incelendiğinde, daha yüksek düzeyde düşünme becerilerine (değerlendirme ve yaratma) yönelik soruların eksik olduğu anlaşılmaktadır. Söz konusu dağılım, öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerinin geliştirilmesi açısından önemli bir sınırlılık oluşturmaktadır.

2024 LGS Fen Bilimleri testinde yer alan sorular, YBT'nin bilişsel süreç basamakları açısından incelendiğinde, soruların büyük ölçüde %55'lik dilimle anlama düzeyinde yoğunlaştığı görülmektedir. Bunu takiben, uygulama düzeyinde %30'luk oranla ve analiz düzeyinde %15'lik oranla sorular sorulmuştur. Ancak hatırlama, değerlendirme ve yaratma basamaklarına yönelik herhangi bir soru bulunmamaktadır. Anderson ve Krathwohl (2001) tarafından geliştirilen Bloom'un yeniden yapılandırılmış taksonomisi, bilişsel becerilerin daha üst seviyelerini özellikle değerlendirme ve yaratma gibi becerilerin eğitimde ve sınavlarda önemsenmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Bu bakımdan sınavda sorulan soruların dikkate alınarak hazırlanması oldukça önemlidir. Çetin (2022) tarafından yapılan araştırmada, 2020 ve sonrasında yapılan merkezi sınavların öğrencilere sadece temel bilgiler ile işlemsel becerileri öğretmekle sınırlı kalıp, daha üst düzey yaratıcı düşünme becerilerinin değerlendirilmediğine dikkat çekilmektedir. Avcı, Keser ve Gürsoy (2024) tarafından yapılan bir çalışmada, 2018–2022 yılları arasında uygulanan LGS Fen Bilimleri soruları, YBT'nin bilişsel süreç boyutlarına göre analiz edilmiştir ve soruların çoğunluğunun anlama ve uygulama düzeylerinde yoğunlaştığı, yaratma düzeyinde ise hiç soru bulunmadığı belirtilmiştir. Bu durum, yapılan sınavların öğrencilerin temel bilgiyi anlama ve uygulama düzeyinde yeterliliğini ölçmeye odaklandığını, ancak daha üst düzey bilişsel becerileri yeterince değerlendirmede göstermektedir. Benzer şekilde, Oğuztekin ve Bektaş (2023) tarafından yapılan bir diğer çalışmada, 2018–2021 yılları arasında uygulanan LGS Fen Bilimleri soruları YBT'ye göre incelenmiş ve soruların büyük çoğunluğunun anlama düzeyinde olduğu, yaratma düzeyinde ise hiç soru bulunmadığı tespit edilmiştir. Bu bulgular, sınavların bilişsel süreç basamakları açısından daha üst düzey düşünme becerilerini yeterince değerlendirmede göstermektedir. Bu durum, öğrencilerin problem çözme ve üst düzey düşünme yeteneklerini geliştirmede sınırlı kalmalarına neden olabilir.

Bu bulgular, 2023 ve 2024 LGS Fen Bilimleri testindeki soruların bilişsel süreç basamakları açısından büyük ölçüde anlama düzeyinde yoğunlaştığı ve diğer bilişsel süreç basamaklarına yönelik soruların eksik olduğu sonucuyla paralellik göstermektedir. Güncel araştırmalar, sınav sistemlerinde öğrencilerin sadece bilgiye dair değil, aynı zamanda eleştirel düşünme, yaratıcılık ve üstbilişsel beceriler gibi daha yüksek bilişsel becerilerin de değerlendirilmesi gerektiğini vurgulamaktadır (Çetin, 2022; Karakaş & Kızılkaya, 2022). Bu tür beceriler, öğrencilerin sadece mevcut bilgiyi kullanmakla kalmayıp, aynı zamanda yeni ve farklı çözümler geliştirmelerine olanak tanır. Ayrıca, sınavlarda üstbilişsel bilgi düzeyine de yer verilmesi, öğrencilerin öğrenme süreçlerini yönetme ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirebilir. Sınavlarda sadece düşük düzey düşünme becerilerini ölçmenin, öğrencilerin derinlemesine öğrenme süreçlerini engellediği ve onların yüksek düzey düşünme becerilerinin gelişmesini sınırladığı ifade edilmektedir (Biggs & Tang, 2011). Bu bağlamda, gelecekte yapılacak sınavlarda üstbilişsel ve yüksek düzey düşünme becerilerine daha fazla yer verilmesi, öğrencilerin sadece bilgiye değil, aynı zamanda bu bilgiyi nasıl kullanacaklarına dair becerilerini de ölçmeyi mümkün kılacaktır.

2023 LGS Fen Bilimleri sorularını ölçen kazanımları YBT'nin bilgi boyutu açısından incelendiğinde, en fazla paya sahip olan alan hem kavramsal (%35) hem de işlemsel bilgi (%35) olmuştur. Olgusal bilgi oranı ise %30 olarak belirlenmiştir. Bu dağılım, kazanımların büyük ölçüde temel kavramlara ve işlem basamaklarına dayandığını göstermektedir. Üstbilişsel bilgi düzeyine ait herhangi bir kazanım ise testte yer almamıştır.

2024 LGS Fen Bilimleri sorularını ölçen kazanımları YBT'nin bilgi boyutu açısından incelendiğinde, en fazla kazanım %45 ile kavramsal bilgide yoğunlaşmıştır. İşlemsel bilgi %40 ile ikinci sırada yer alırken, olgusal bilgi %15 oranındadır.

Bu dağılım, kavram temelli ve işlem odaklı öğrenme hedeflerinin ön planda olduğunu göstermektedir. Üstbilişsel bilgiye yönelik herhangi bir kazanım yer almamıştır.

2023 LGS Fen Bilimleri sorularını ölçen kazanımları YBT'nin bilişsel süreç boyutu açısından değerlendirildiğinde, kazanımların daha çok alt düzey bilişsel becerilere odaklandığı görülmektedir. En yüksek oran, %55 ile

anlama basamağında yer almaktadır. Bunu %25 ile uygulama ve %20 ile analiz düzeyindeki kazanımlar takip etmektedir. Hatırlama, değerlendirme ve yaratma basamaklarında ise ölçülen bir kazanıma rastlanmamıştır.

2024 LGS Fen Bilimleri sorularını ölçen kazanımları YBT'nin bilişsel süreç boyutu açısından değerlendirildiğinde en yüksek oran %45 ile anlama basamağına aittir. Alt düzey düşünme becerilerine yönelik kazanımların bulunması dikkat çekmektedir. Ayrıca hatırlama basamağı (%10) ile analiz basamağı (%10), uygulama basamağı %30 ve değerlendirme basamağı ise %5 oranında temsil edilmiştir. Yaratma düzeyinde herhangi bir kazanım bulunmamaktadır. Fen eğitimi alanında yapılan bazı araştırmalar da benzer sonuçları ortaya koymaktadır. Örneğin, YBT temel alınarak 2018 FBDÖP kazanımlarının incelendiği bir çalışmada, kazanımların bilişsel süreç boyutunda en çok anlama basamağında, bilgi boyutunda ise kavramsal bilgi düzeyinde yoğunlaştığı belirlenmiştir (Avcı vd., 2021). Ayrıca programdaki kazanımların bilişsel süreç basamaklarına dengeli bir şekilde dağılmadığı ve üst düzey düşünme becerilerini içeren kazanımların sınırlı olduğu ifade edilmiştir. Benzer şekilde, FBDÖP'teki kazanımların incelendiği başka bir araştırmada da kazanımların önemli bir kısmının anlama basamağında yer aldığı, üst düzey bilişsel süreçlere yönelik kazanımların ise daha az olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Gündoğdu & Aydın, 2024). Ayrıca bilgi boyutu açısından kazanımların kavramsal bilgi kategorisinde yoğunlaştığı ve üstbilişsel bilgiye çok az yer verildiği belirlenmiştir.

İlkokul düzeyindeki FBDÖP kazanımlarını inceleyen bir başka araştırmada da benzer şekilde kazanımların büyük bölümünün alt düzey bilişsel süreç basamaklarında yer aldığı ve özellikle anlama düzeyinin ön plana çıktığı tespit edilmiştir (Ergüleç & Özyurt, 2025). Bu bulgular birlikte değerlendirildiğinde, FBDÖP'deki kazanımların çoğunlukla kavramsal bilgiye dayalı ve anlama düzeyinde yoğunlaşan bir bilişsel yapı sergilediği, üst düzey düşünme becerilerini içeren kazanımların ise sınırlı kaldığı söylenebilir.

2023 LGS Fen Bilimleri soruları ile soruları ölçen kazanımlar arasındaki taksonomik (bilgi ve bilişsel süreç boyutlarının birbirine göre uyum durumu) uyum incelendiğinde, bilgi boyutu açısından uyum oranının %25, bilişsel süreç basamakları açısından uyum oranının da %25 olduğu görülmektedir. Bununla birlikte, her iki parametre bakımından uyum gösteren soru ile kazanım oranı %30 olarak belirlenmiştir. Öte yandan, her iki boyut açısından

da uyum göstermeyenlerin oranı %20'dir. Bu sonuçlar, soruların önemli bir bölümünün kazanımlarla taksonomik açıdan tutarlılık gösterdiğini ortaya koymaktadır. Ancak %20'lik tam uyumsuzluk oranı, ölçme-değerlendirme sürecinde program, kazanım ve soru bütünlüğünün sağlanmadığı anlaşılmaktadır.

Özellikle bilgi ve bilişsel süreç boyutlarının beraber kullanıldığı durumlar dikkate alındığında, ölçme aracının geçerliği açısından belirleyici olduğu anlaşılmakta olup, soru hazırlama sürecinde ise taksonomik çerçevenin daha sistematik biçimde gözetilmesi gerektiği söylenebilir. Dolayısıyla elde edilen bulgular hem mevcut yapının belirli ölçüde tutarlılık içerdiğini hem de geliştirmeye açık yönler bulunduğunu göstermektedir.

2024 LGS Fen Bilimleri soruları ile soruları ölçen kazanımlar arasındaki uyumun taksonomik uyumu incelendiğinde, bilgi boyutu açısından uyum oranı %10, bilişsel süreç basamakları açısından uyum oranı ise %5 olarak belirlenmiştir. Buna karşılık, her iki boyut bakımından uyum gösteren soru ile kazanım oranı %55'tir.

Her iki parametre açısından da uyum göstermeyenlerin oranı ise %30 olarak saptanmıştır. Bu bulgular, soruların yarıdan fazlasının sorularla soruları ölçen kazanımların hem bilgi türü hem de bilişsel süreç düzeyi bakımından örtüşüğünü göstermektedir. Ancak %30'luk tam uyumsuzluk oranı, ölçme ve değerlendirme sürecinde yapısal bir tutarsızlığın varlığına işaret etmektedir. Özellikle yalnızca tek boyutta uyumun düşük oranlarda kalması soru yazım sürecinde taksonomik bütünlüğün sistematik biçimde gözetilmediğini göstermektedir. Bu durum, ölçme aracının program kazanımlarını tam anlamıyla yansıtma kapasitesini sınırlayabilir ve değerlendirme sonuçlarının geçerliği üzerinde etkili olabilir. Dolayısıyla, sınav sorularının hazırlanma sürecinde bilgi boyutu ile bilişsel süreç boyutunun dikkate alınması, öğretim programı ve kazanım ile soru uyumunun güçlendirilmesi açısından önem taşımaktadır.

2023 ve 2024 LGS Fen Bilimleri sorularının taksonomik boyutlarının 2018 yılı FBDÖP'te yer alan kazanımlar ile karşılaştırıldığında çıkan sonuçların uyum içinde olmadığı görülmektedir. Literatürde yapılan bazı çalışmalar da ölçme araçları ile öğretim programı kazanımları arasında her zaman tam bir taksonomik uyum bulunmadığını göstermektedir. Örneğin, fen eğitimi alanında gerçekleştirilen bir çalışmada sınav soruları ile öğretim programı

kazanımları arasındaki ilişkinin incelendiği ve soruların önemli bir bölümünün hedeflenen bilişsel düzeyleri tam olarak yansıtmadığı belirlenmiştir (Ayvacı & Türkdoğan, 2010). Benzer şekilde fen bilimleri ders kitaplarında yer alan değerlendirme sorularını inceleyen başka bir çalışmada da soruların çoğunlukla belirli bilişsel basamaklarda yoğunlaştığı ve program kazanımlarıyla her zaman tam uyum göstermediği sonucuna ulaşılmıştır (Ayvacı & Çoruhlu, 2011).

Ayrıca öğretim programı kazanımları ile ölçme araçları arasındaki uyumu inceleyen çalışmalar, ölçme-değerlendirme sürecinde öğretim programı ve kazanım ile soru ilişkisinin sağlanmasının öğretimin hedefleriyle değerlendirme sonuçları arasındaki tutarlılığı güçlendirdiğini vurgulamaktadır (Anderson & Krathwohl, 2001). Bu bağlamda elde edilen bulgular, LGS Fen Bilimleri sorularının belirli ölçüde kazanımlarla örtüştüğünü ancak taksonomik uyumun tüm sorular için sağlanmadığını göstermektedir. Dolayısıyla sınav sorularının hazırlanma sürecinde bilgi boyutu ile bilişsel süreç boyutunun birlikte dikkate alınması, ölçme araçlarının öğretim programı kazanımlarını daha doğru yansıtmaları açısından önemli görülmektedir.

REFERANSLAR

- Açıkgöz, S. (2023). Ortaöğretim 8. sınıf İngilizce öğretim programı kazanımlarının Liselere Geçiş Sistemi (LGS) İngilizce soruları çerçevesinde değerlendirilmesi. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10(2), 154–172. <https://doi.org/10.29228/INESJOURNAL.69530>
- Aksakal, A. (2023). *LGS sınav sisteminde sorulan Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi sorularının ve ilişkili olduğu kazanımların Yenilenmiş Bloom Taksonomisi'ne göre analizi*. (Yüksek lisans tezi), Bayburt Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Felsefe ve Din Bilimleri Anabilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi, Bayburt. (YÖK Tez No: 781303)
- Akyürek, G. (2019). *LGS ve TEOG Sınavlarının Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı ve Yenilenmiş Bloom Taksonomisine Göre İncelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya. (YÖK Tez No: 555559)
- Amer, A. (2006). Reflections on Bloom's revised taxonomy. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 4(8), 213–230. <https://doi.org/10.1109/ICALT.2012.117>
- Anderson, L. W., Krathwohl, D. R., Airasian, P. W., Cruikshank, K. A., Mayer, R. E., Pintrich, P.R., Raths, J., & Wittrock, M. C. Eds. (2010). *Öğrenme, Öğretim ve Değerlendirme ile İlgili Bir Sınıflama*. (D. A. Özçelik, Çev.) Ankara: Pegem Akademi.

- Aslan, M., & Atik, U. (2018). 2015 Ve 2017 İlkokul Türkçe Dersi Öğretim Programı Kazanımlarının Revize Edilmiş Bloom Taksonomisine Göre İncelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 7(1), 528-547 <https://doi.org/10.7884/teke.4096>
- Atılgan, H., Kan, A., ve Doğan, N. (2006). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Avcı, E., Keser, G., & Gürsoy, G. (2024). LGS Fen Bilimleri Soruları ile Fen Bilimleri Öğretim Programında Yer Alan Kazanımların YBT Basamaklarına Göre Uyum Durumu. *The Journal of International Lingual Social and Educational Sciences*, 10(1), 74–91. <https://doi.org/10.34137/jilses.1470569>
- Arı, M. (2011). *Eğitim psikolojisi*. Ankara: Eğiten Kitap.
- Armstrong, P. (2010). *Bloom's taxonomy*. Vanderbilt University. <https://cft.vanderbilt.edu/guides-sub-pages/blooms-taxonomy/>
- Ayvacı, H. Ş., & Türkoğan, A. (2010). Fen ve teknoloji dersi sınav sorularının Yenilenmiş Bloom Taksonomisi'ne göre analizi. *Journal of Turkish Science Education*, 7(1), 13–25. <https://doi.org/10.12973/tused.102324>
- Banet, E. and Ayuso, G.E. (2000). Teaching genetics at secondary school: A strategy for teaching about the location of inheritance information. *International Journal of Science Education*, 84/3, 313–351. [https://doi.org/10.1002/1098-237X\(200005\)84:3<313::AID-SCE3>3.0.CO;2-C](https://doi.org/10.1002/1098-237X(200005)84:3<313::AID-SCE3>3.0.CO;2-C)
- Başaran, S. (2005). *Diğer ülkelerde lise bitirme sınavları ve Türk eğitim sistemi için lise bitirme sınavı önerisi*. Millî Eğitim Bakanlığı Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı, Ankara.
- Baştürk, R. (2005). *Öğrenci seçme sınavı (ÖSS) ve üniversite mezuniyet not ortalamasının KPSS başarısını yordama geçerliliği* [Sözel bildirimler]. XIV. Eğitim Bilimleri Kongresi, Denizli, Pamukkale Üniversitesi.
- Bekdemir, M. ve Selim, Y. (2008). Revize edilmiş Bloom Taksonomisi ve cebir öğrenme alanı örneğinde uygulaması. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10/2, 185-196. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/erziefd/article/79903>
- Berg, B. L. & Lune, H. (2015). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. H. Aydın (Çev. Edt). Konya: Eğitim Kitabevi
- Beyreli, L. ve Sönmez, H. (2017). Bloom Taksonomisi ve Yenilenmiş Bloom Taksonomisi ile İlgili Türkiye'de Yapılan Çalışmaların Odaklandığı Araştırma Konuları. *International Journal of Languages' Education*, 5(2), 213–229. <https://doi.org/10.18298/ijlet.1738>
- Birgin, O. (2016). Bloom taksonomisi. E. Bingölbali, S. Arslan, & İ. Ö. Zembat (Editörler). *Matematik eğitiminde teoriler içinde* (s. 839-860). Ankara: Pegem Akademi.
- Bümen, N. T. (2006). Program geliştirmede bir dönüm noktası: yenilenmiş Bloom taksonomisi. *Eğitim ve Bilim*, 142, 3. <https://educationandscience.ted.org.tr/article/download/710/695/695>
- Büyükalın, S. (2007). *Soru Sorma Sanatı*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Cangüven, H. (2019). *2013 ve 2018 fen bilimleri öğretim programlarının yenilenmiş Bloom taksonomisine göre karşılaştırılması*. (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr/sayfasından erişilmiştir>. (YÖK Tez No: 580665)
- Chandio, M. T., Pandhiani, S. M. & Iqbal, R. (2016). Bloom's taxonomy: Improving Assessment and teaching-learning process. *Journal of Education and Educational Development*, 3 (2), 203–205. <https://doi.org/10.22555/joecd.v3i2.1033>

- Çepni, S., Özsevgeç, T. & Gökdere, M. (2003). Bilişsel gelişim ve formal operasyon dönem özelliklerine göre ÖSS fizik ve lise fizik sorularının incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 157, 30–39. https://dhgm.meb.gov.tr/yayinlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/157/cepni.htm
- Darwazeh, A. N. (2017). A new revision of Bloom’s taxonomy. *Distance Learning*, 14(3), 13–28. <https://www.emerald.com/dlea/article/14/3/13/1310289/A-New-Revision-of-the-Revised-Bloom-s-Taxonomy>
- Darwazeh, A. N., & Branch, R. B. (2017). A revision to the revised Bloom’s taxonomy. *Distance Learning*, 10(3), 220–225. <https://www.semanticscholar.org/paper/A-Revision-to-the-Revised-Bloom-%E2%80%99-s-Taxonomy>
- Demirel, Ö. (2020). *Eğitimde program geliştirme (29. baskı)*. Pegem Akademi.
- Thezin, N. K. & Lincoln, Y. S. (1998). *The landscape of qualitative research: Theories and issues*. Thousand Oaks: Sage. <https://www.scirp.org/reference/referencespapers?referenceid=623699>
- Doğan, S. (2024). 2018–2023 yılları arası İlköğretim ve Ortaöğretim Kurumları Bursluluk Sınavı (İOKBS) fen bilimleri sorularının Yenilenmiş Bloom Taksonomisi’ne göre incelenmesi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 20(1), 45–62. <https://doi.org/10.46778/goputeb.1421252>
- Elbay, A. (2023). *Sosyal bilgiler dersi kazanımları ile ders kitaplarında yer alan soruların Yenilenmiş Bloom Taksonomisi’ne göre incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi) Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara, Türkiye. (YÖK Tez No: 783060)
- Ergüleç, F., & Özyurt, M. (2025). İlkokul fen bilimleri dersi öğretim programı kazanımlarının ve çalışma kitabı sorularının yenilenen Bloom taksonomisine göre incelenmesi. *Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 8(1), 466–486. <https://doi.org/10.33403/kuje.1541334>
- Furst, E. (1994). *Bloom’s Taxonomy: A forty-year retrospective*. In Anderson, L. and Sosniak, L. (Eds.), *Bloom’s taxonomy: philosophical and educational issues* (pp. 34), Chicago: The National Society for the Study of Education.
- Günaydın, S. (2018). Bloom Dijital Taksonomisine Genel Bir Bakış. *International Journal of Computers in Education (IJCE)*, 1(1), 39–48. <https://doi.org/10.5281/zenodo.1323380>
- Günel, H.Ö. (2023). *LGS ve TEOG fen bilimleri sınav sorularının yenilenmiş Bloom Taksonomisi’ne göre incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). https://tez.yok.gov.tr/sayfasından_erişilmiştir. (YÖK Tez No: 792629)
- Irmak, M. (2023). 2. sınıf Hayat Bilgisi öğretim programı kazanımları ile ders kitabı ünite sonu değerlendirme sorularının yenilenmiş Bloom taksonomisine göre incelenmesi. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 9(2), 215-234. <https://doi.org/10.38089/ekvad.2023.155>
- İskamya, A. (2011). *Bloom Taksonomisi ve öğretim süreçlerinde kullanımı*. Ankara: Eğitim Yayınevi.
- İstanbullu, A. (2023). Liselere Geçiş Sistemi (LGS) fen bilimleri sorularının Yenilenmiş Bloom Taksonomisi’ne göre incelenmesi (2018-2020). *Fen Bilimleri Eğitimi Dergisi*, 8(1), 74–91. <https://doi.org/10.51131/jilkses.1228514>
- Menekşe, R., & Demir, C. (2024). LGS Fen Bilimleri testi “Madde ve Doğası” ile “Fiziksel Olaylar” konu alanlarının sınav sorularının yenilenmiş Bloom taksonomisi açısından incelenmesi. *Dicle Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(1), 88–107. <https://doi.org/10.14582/DUZGEF.1378807>

- Merriam, S. B. (1988). *Case study research in education: A qualitative approach*. San Francisco: Jossey-Bass (Google Books - Case Study Research in Education)
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (2018b). *Millî Eğitim Bakanlığı Ortaöğretime Geçiş Yönergesi*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2024). *Türkiye Yüzyılı maarif modeli: Müfredat programı*. Ankara: T.C. Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Mullis, I. V. S., & Martin, M. O. (Eds.). (2021). *TIMSS 2023 assessment frameworks*. Chestnut Hill, MA: Boston College, TIMSS & PIRLS International Study Center. ([TIMSS 2023 Assessment Frameworks \(Tam Metin\)](#))
- Kasimi, Y. (2022). The extent of the revised Bloom's taxonomy in the course book's reading comprehension questions, cover-to-cover, covers reading comprehension and fluency. *EKEV Akademi Dergisi*, 26 (90), 497–508. <https://doi.org/10.17753/Ekev10825>
- Köğçe, D. (2005). *ÖSS sınavı matematik soruları ile liselerde sorulan yazılı sınav sorularının Bloom Taksonomisi'ne göre karşılaştırılması* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü (YÖK Tez No: 159263)
- Kumandaş, H., & Kutlu, Ö. (2010). High-stakes testing: Does secondary education examination involve any risks? *Procedia. Social and Behavioral Sciences*. (9). 758–764. [doi:10.1016/j.sbspro.2010.12.230](https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.12.230).
- Krathwohl, D. R. (2002). A Revision of Bloom's Taxonomy: An Overview. *Theory into Practice*, 41(4), 212–218. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4104_2
- Krathwohl, D. R. und Anderson, L. W. (2010). Merlin C. Wittrock and the revision of Bloom's taxonomy. *Educational Psychologist*, 45(1), 64–65. <https://doi.org/10.1080/00461520903433562>
- Küçükahmet, L. (2002). *Öğretimde planlama ve değerlendirme (13. Bs.)*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Küçükahmet, L. (1997). *Eğitim programları ve öğretim*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Ocak, G. (2024). Ortaöğretim biyoloji ders kitaplarındaki ünite sonu değerlendirme soruları ile biyoloji öğretim programı kazanımlarının Yenilenmiş Bloom Taksonomisi'ne göre incelenmesi. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 12(150), 302–318. <https://doi.org/10.29228/ASOS.75056>
- Öntaş, T. (2012). *Eğitimde ölçme-değerlendirme ve taksonomi*. (16 Ocak 2020) Erişim adresi: <https://pdfslide.net/education/turgayoentasegitimde-oelcmedegerlendirme-ve-taksonomi.html>
- Saban, A. (2007). Lisansüstü öğrencilerin nitel araştırma metodolojisine ilişkin algıları. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17, 469–485. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/susbed/article/924207>
- Schwandt, T. A. (1996). Qualitative data analysis: An expanded sourcebook. *Evaluation and Program Planning*, 19(1), 106–107. [https://doi.org/10.1016/0149-7189\(96\)88232-2](https://doi.org/10.1016/0149-7189(96)88232-2)
- Şeker, H. (2010). “Bloom'un taksonomisinden, bilişsel süreç boyutlarının sınıflandırmasına doğru revize edilen taksonomi üzerine”. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(39), 1–9. <https://doi.org/10.29329/mjer.2020.272.12>
- Topçu, E. (2017). TEOG tarih sorularının Yenilenmiş Bloom Taksonomisine göre analizi. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2017 (9), 321-335 <https://doi.org/10.46778/guteb.316823>

- Tuğrul, B. (2002). Bloom'un taksonomik süreçlerine etkileşimli taksonomi açısından bir bakış. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (23), 267–274. <http://www.efdergi.hacettepe.edu.tr/yonetim/icerik/makaleler/972-published.pdf>
- Tutkun, Ö. F., & Seçil, O. (2012). Bloom'un Yenilenmiş Taksonomisi Üzerine Genel Bir Bakış. *Sakarya University Journal of Education*, <https://doi.org/10.19126/SUJE.47552>
- Tutkun, Ö. (2001). *Eğitim programları ve öğretim: Öğretim ilkeleri ve yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Turgut, M. F. ve Baykul, Y. (2014). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme (6. Bs.)* Ankara: Pegem Akademi.
- Uzoğlu, M., Cengiz, E. ve Daşdemir, İ. (2013). Fen ve Teknoloji Öğretmenlerinin Seviye Belirleme Sınavı (SBS)'de Yapılan Değişiklikler ile İlgili Görüşlerinin İncelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(3), 77–86. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/160923>
- Yalın, H. İ. (2005). *Öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme*. Nobel Yayın Dağıtım.
- Yaz, Ö. V. (2015). *Fen bilgisi öğretim programlarının karşılaştırılmalı incelenmesi (Yayın No. 406017)* [Yüksek lisans tezi, Kastamonu Üniversitesi]. (YÖK Tez No: 406017)
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.
- Yıldız, D. Ç. (2023). Türkçe dersi sınav sorularının yeniden yapılandırılan Bloom Taksonomisi'ne göre incelenmesi. *Bugü Dergisi*, 5(1), 55–70. <https://doi.org/10.59021/bugu.1235122>
- Yüksel, S. (2007). Bilişsel Alanın Sınıflandırmasında (Taksonomi) Yeni Gelişmeler ve Sınıflamalar. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(3), 479-509. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/256341>
- Wei, S., & Qu, B. (2018). Comparative analysis of junior secondary science curriculum standards in the Chinese mainland, Taiwan, Hong Kong, and Macao based on Revised Bloom's Taxonomy. *Journal of Curriculum Studies*, 15(2), 112–128. <https://doi.org/10.1007/s10763-018-9935-6>
- Wilson, L. O. (2018). *Anderson and Krathwohl's revised Bloom's taxonomy*. Retrieved from: <https://thesecondprinciple.com/essential-teaching-skills/blooms-taxonomy-revised/>

Ergenlerde Gelişmeleri Kaçırma Korkusu Araştırmalarının Güncel Eğilimleri ve Metodolojik Yapısına İlişkin Bir Değerlendirme

**Büşra BAŞ¹
Medera HALMATOV²**

¹ Yüksek Lisans Öğrencisi, Bilecik Şeyh Edebali Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Çocuk Gelişimi ABD, busrakabay@gmail.com, 0009-0003-2795-7785

² Doç. Dr., Bilecik Şeyh Edebali Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Fakültesi, Çocuk Gelişimi Bölümü, medera.halmatov@bilecik.edu.tr, 0000-0001-6549-0432

ÖZET

Bu çalışmada, Türkiye’de ergenlerde gelişmeleri kaçırma korkusuna ilişkin yürütülen araştırmalar tematik ve metodolojik açıdan sistematik bir yaklaşımla incelenmiştir. Çalışma kapsamında belirlenen dahil etme ölçütlerini karşılayan toplam 22 araştırma analiz edilmiştir. Veriler tematik analiz yöntemiyle değerlendirilmiştir.

Elde edilen bulgular, gelişmeleri kaçırma korkusunun ergenlerin psikolojik iyi oluş, dijital bağımlılık, sosyal ilişkiler ve akademik süreçleriyle ilişkili çok boyutlu bir yapı olarak ele alındığını göstermektedir. Araştırmaların büyük ölçüde nicel ve ilişkisel desenlere dayandığı, nitel ve karma yöntem çalışmalarının ise sınırlı olduğu belirlenmiştir. Bunun yanı sıra sosyal medya ortamlarının yapısal özelliklerini ele alan çalışmaların oldukça az olduğu dikkat çekmektedir.

Demografik ve ailesel değişkenlere ilişkin bulguların farklılık göstermesi, gelişmeleri kaçırma korkusunun bağlama duyarlı bir yapı olabileceğine işaret etmektedir. Bu doğrultuda, gelecekte yapılacak araştırmalarda yöntemsel çeşitliliğin artırılması, boylamsal ve nitel çalışmaların yaygınlaştırılması ve dijital ortamların yapısal özelliklerini merkeze alan araştırmaların geliştirilmesi önerilmektedir.

Bu çalışma, Türkiye bağlamında gelişmeleri kaçırma korkusuna ilişkin literatürü sistematik biçimde bir araya getirerek alandaki eğilimleri ortaya koymakta ve gelecekte yapılacak araştırmalar için yönlendirici bir çerçeve sunmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Gelişmeleri kaçırma korkusu, ergenler, sosyal medya, dijital bağımlılık, sistematik inceleme, Türkiye

1. GİRİŞ

Gelişmeleri kaçırma korkusu (Fear of Missing Out; FoMO), bireyin başkalarının deneyimlerinden geri kalma ya da sosyal etkileşimleri kaçırma kaygısı olarak tanımlanan ve özellikle dijital iletişim ortamlarının yaygınlaşmasıyla birlikte daha görünür hale gelen bir psikolojik olgudur. Bu kavram, ilk kez Andrew K. Przybylski ve arkadaşları tarafından sistematik biçimde ele alınmış ve bireyin temel psikolojik ihtiyaçlarıyla ilişkili bir motivasyonel yapı olarak tanımlanmıştır. Söz konusu çalışmada FoMO’nun, özellikle sosyal bağlılık ihtiyacının yoksunluğu ile ilişkili olduğu ve bireyleri sürekli çevrimiçi kalmaya yönlendirdiği ortaya konmuştur.

Ergenlik dönemi, bireyin kimlik gelişimi, sosyal aidiyet ihtiyacı ve akran ilişkilerinin yoğunlaştığı bir gelişim evresi olarak FoMO açısından kritik bir bağlam sunmaktadır. Bu dönemde gençler, sosyal çevrelerinden gelen geri bildirimlere daha duyarlı hale gelir ve sosyal kabul görme ihtiyacı belirginleşir. Dijital platformlar, bu ihtiyacın karşılandığı temel alanlardan biri haline gelmiş; sosyal medya aracılığıyla kurulan etkileşimler, ergenlerin kendilerini değerlendirme ve konumlandırma süreçlerinde merkezi bir rol üstlenmiştir. Bu bağlamda FoMO, yalnızca bireysel bir kaygı durumu değil, aynı zamanda sosyal karşılaştırma süreçleriyle iç içe geçmiş çok boyutlu bir yapı olarak ele alınmaktadır.

FoMO'nun kuramsal temelleri incelendiğinde, kavramın özellikle Self-Determination Theory (Öz-belirleme kuramı) ile yakından ilişkili olduğu görülmektedir. Edward L. Deci ve Richard M. Ryan tarafından geliştirilen bu kuram, bireyin özerklik, yeterlik ve ilişkilenebilirlik olmak üzere üç temel psikolojik ihtiyaca sahip olduğunu ileri sürmektedir. Bu ihtiyaçların yeterince karşılanmaması durumunda bireylerin dışsal uyaranlara daha duyarlı hale geldiği ve sürekli olarak sosyal bağlantıları takip etme eğilimi gösterdiği ifade edilmektedir. FoMO'nun da özellikle ilişkilenebilirlik ihtiyacındaki eksikliklerle bağlantılı olarak ortaya çıktığı ve bireyleri dijital ortamlarda sürekli aktif kalmaya yönlendirdiği belirtilmektedir (Przybylski et al., 2013).

FoMO'nun açıklanmasında başvurulan bir diğer kuramsal yaklaşım ise Social Comparison Theory'dir. Leon Festinger tarafından geliştirilen bu kurama göre bireyler, kendi yetenek ve durumlarını değerlendirebilmek için başkalarıyla karşılaştırma yapma eğilimindedir. Sosyal medya platformları, bu karşılaştırmaların sürekli ve yoğun biçimde gerçekleştiği ortamlar sunmaktadır. Özellikle ergenler, başkalarının seçilmiş ve idealize edilmiş yaşam kesitlerine maruz kaldıklarında, kendi yaşamlarını daha yetersiz algılayabilmekte ve bu durum FoMO düzeylerinin artmasına zemin hazırlayabilmektedir.

Son yıllarda FoMO üzerine yürütülen araştırmaların sayısında belirgin bir artış olduğu görülmektedir. Bu çalışmaların önemli bir bölümü, FoMO'nun dijital bağımlılık, öznel iyi oluş, sosyal ilişkiler ve akademik süreçlerle ilişkili olduğunu ortaya koymaktadır (Elhai et al., 2016; Oberst et al., 2017). Bununla birlikte mevcut literatür incelendiğinde, çalışmaların çoğunlukla belirli değişkenler çerçevesinde sınırlı kaldığı ve genel bir çerçeve sunmakta yetersiz olduğu dikkat çekmektedir. Bulguların farklı tematik alanlara dağılmış olması, FoMO'nun ergenler üzerindeki etkilerinin bütüncül biçimde değerlendirilmesini zorlaştırmaktadır.

Öte yandan, bu araştırmalar yalnızca içerik açısından değil, yöntemsel açıdan da belirli eğilimler göstermektedir. Özellikle nicel araştırma desenlerinin baskın olduğu, nitel ve karma yöntemlerin ise sınırlı düzeyde kullanıldığı görülmektedir. Bu durum, FoMO'nun ergenler üzerindeki etkilerinin daha derinlemesine anlaşılması açısından metodolojik çeşitliliğe ihtiyaç olduğunu düşündürmektedir.

Bu bağlamda, FoMO araştırmalarının yalnızca bulguları açısından değil, aynı zamanda tematik yönelimleri ve metodolojik özellikleri bakımından birlikte ele alınması önem kazanmaktadır. Özellikle Türkiye bağlamında yürütölen çalışmaların hangi alanlarda yoğunlaştığı, hangi temaların öne çıktığı ve hangi alanların görece ihmal edildiği henüz sistematik bir yaklaşımla ortaya konmuş değildir.

Bu çalışmanın amacı, Türkiye'de lise dönemi ergenlerde gelişmeleri kaçıрма korkusuna ilişkin yürütölen araştırmaları sistematik biçimde incelemek, bu çalışmaların tematik eğilimlerini ortaya koymak ve metodolojik yapılarını değerlendirmektir. Bu yönüyle çalışma, mevcut literatürü bütöncöl bir çerçevede sunmayı ve gelecekte yapılacak araştırmalar için yön gösterici bir temel oluşturmayı hedeflemektedir.

2. YÖNTEM

2.1. Araştırma Deseni

Bu çalışma, Türkiye bağlamında lise dönemi ergenlerin gelişmeleri kaçıрма korkularının nedenlerini ve bu korkunun ortaya çıkardığı düşünölen sonuçları sistematik ve tematik olarak sentezlemek amacıyla yazılan nitel bir sistematik derleme çalışmasıdır. Sistematik derleme, belirlenmiş araştırma sorularına yanıt bulabilmek amacıyla bu sorulara ilişkin yayınları belli kriterler doğrultusunda tespit ederek özetlemeyi ve sentezlemeyi gerektiren bir araştırma yöntemidir (Yılmaz, 2021). Bu kapsamda çalışmada doküman incelemesi yöntemi benimsenmiştir. Doküman incelemesi, araştırma problemi ile ilişkili yayınların sistematik biçimde toplanmasını, analiz edilmesini ve yorumlanmasını kapsayan nitel yöntemli veri toplama ve analiz tekniğidir (Özkan, 2021).

2.2. Veri Kaynakları ve Arama Stratejisi

Bu sistematik derleme kapsamında literatür taraması WoS (Web of Science), Scopus, TR Dizin, DergiPark ve YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanlarında yürütölmüştür. Tam metne erişim sürecinde bazı çalışmalara ResearchGate ve Academia platformları üzerinden ulaşılmıştır. Uluslararası literatür için İngilizce, ulusal literatür için Türkçe anahtar kelimeler

kullanılmıştır. Türkçe aramalarda “fomo”, “gelişmeleri kaçırma korkusu”, “sosyal medyada gelişmeleri kaçırma korkusu” ve “eksik kalma korkusu” ifadeleri; İngilizce aramalarda ise “fomo”, “fear of missing out”, “fear of missing development”, “fear of falling behind” kelimeleri kullanılmıştır. Arama sürecinde İngilizce terimler Wos ve Scopus veri tabanlarında arama terimleri Boolean operatörleri (“AND”, “OR”) kullanılarak aranmıştır. Terimler Wos veri tabanında kombinasyonlar halinde, Scopus veri tabanında ise her arama terimi kendi içinde taranmıştır. Dergipark ve TR Dizin veri tabanları için Türkçe terimler kullanılmış, Dergipark veritabanında (“ve”, “veya”) Boolean operatörleri, TR Dizin’de ise her kelime tek başına ve tırnak (“ ”) işaretleri olmadan taranmıştır. Taramalar yapılırken, eğitim, psikoloji, psikiyatri, pedagoji, davranış bilimleri, sosyal psikoloji, sosyal sorunlar ve aile çalışmaları alanları dikkate alınmıştır.

Bu çalışmada, gelişmeleri kaçırma korkusunun ergenler üzerindeki etkilerini çok boyutlu olarak ele alabilmek amacıyla, eğitim ve sosyal bilimler alanlarının yanı sıra ergen gelişimi ile ilişkili psikolojik ve sağlık temelli çalışmalar da kapsam dahilinde değerlendirilmiştir.

Aramalar 2015–2025 yılları ile sınırlandırılmıştır. Çalışmaların başlık, özet ve anahtar kelime alanlarında ilgili terimlerin yer alması temel ölçüt olarak belirlenmiştir.

Bu çalışmada dahil edilen araştırmalar için sistematik bir metodolojik kalite değerlendirme aracı (CASP, Joanna Briggs gibi) uygulanmamıştır. Çalışmanın amacı tematik örüntüleri belirlemek olduğundan, metodolojik çeşitlilik korunmuştur. Bu durum, bulguların yorumlanmasında dikkatli olunmasını gerektirmektedir.

2.3. Dahil Etme ve Hariç Tutma Kriterleri

Bu sistematik derlemede çalışmalar, araştırma sorularıyla tutarlı biçimde önceden tanımlanmış dahil edilme ve dışlanma kriterleri doğrultusunda seçilmiştir.

Dahil etme kriterleri;

- Eğitim, psikoloji, psikiyatri, pedagoji, davranış bilimleri, sosyal psikoloji, sosyal sorunlar, aile çalışmaları ve ergen gelişimi ile ilişkili sağlık alanlarını kapsaması
- Lise dönemi ergenlerden oluşması ve karma örneklemlerli çalışmalarda lise ergenlerine ait verilerin bağımsız olarak raporlanması
- Türkiye’de yapılmış olması
- 2015-2025 yıllarını kapsaması
- Türkçe veya İngilizce yazılmış olması

- Araştırma makalelerinden ve doktora ile yüksek lisans tezlerinden oluşması çalışmanın dahil edilme kriterlerini oluşturmaktadır.

Hariç Tutma Kriterleri;

- Türkiye dışındaki bağlamlarda yürütülen araştırmalar
- Örneklemi gelişimsel veya sonradan oluşan engeli olan lise dönemi ergenler
- Yetişkin ve 14 yaş altı çocuklar
- Derleme makale, kitap, bildiri gibi araştırma makalesi dışında olan tüm araştırma türleri
- Eğitim, psikoloji, psikiyatri, pedagoji, davranış bilimleri, sosyal psikoloji, sosyal sorunlar ve aile çalışmaları konuları dışında olan ve satın alma, tüketim, haber, pazarlama gibi çalışma konuları hariç tutma kriterlerini oluşturmaktadır.

2.4. Çalışmaların Seçilme Süreci

Veri tabanlarında yapılan taramalar sonucunda toplam 5.227 kayıt elde edilmiştir. Yinelenen 2580 kayıt çıkarılmış, kalan 2647 çalışma başlık, anahtar kelimeler ve özet dahilinde incelenmiştir. Tam metin incelemesi sonucunda, 947 çalışma konu kapsamı dışında kalması, 255 çalışma örneklem kriterlerini karşılamaması, 813 çalışma araştırma türü bakımından uygun olmaması, 1 çalışma açık erişime kapalı olması ve 609 çalışma Türkiye bağlamı dışında olması nedeniyle dışlanmıştır. Sonuç olarak, 22 çalışma sistematik derlemeye dahil edilmiştir.

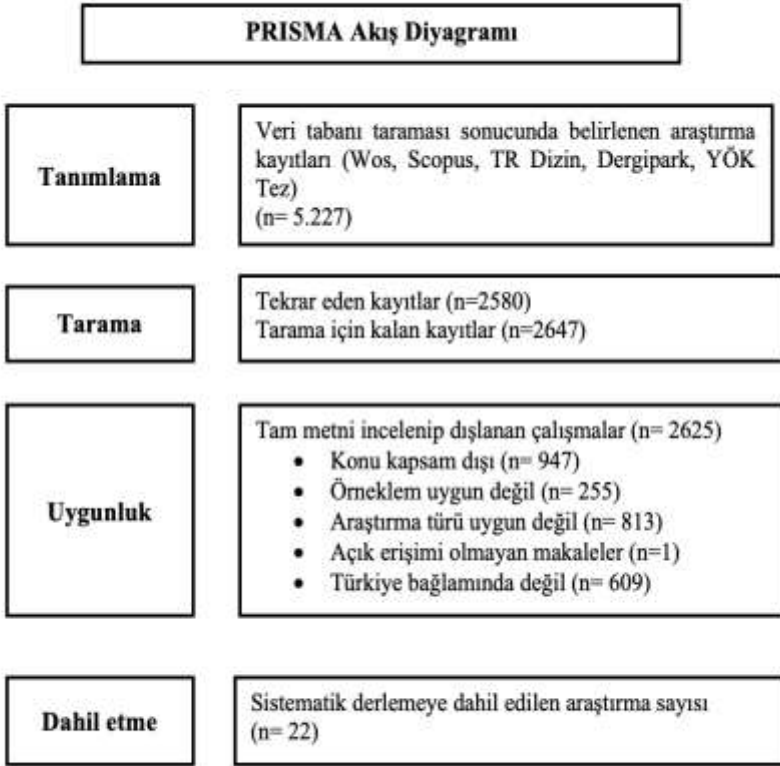
2.5. Çalışmaların Kalite Değerlendirilmesi

Derlemenin amacı, literatürde ortaya çıkan tematik örüntüleri belirlemektir. Nicel etki büyüklüğü hesaplamak ya da kalite temelli karşılaştırma yapmak amacı taşınmadığı için çalışmaların metodolojik çeşitliliği korunmuştur. Bu sebeple bu çalışmada dahil edilen araştırmaların metodolojik kalitesine ilişkin ayrı bir derecelendirme yapılmamıştır. Ancak bu durum, bulguların yorumlanmasında dikkate alınması gereken bir sınırlılık olarak değerlendirilmektedir.

2.6. Verilerin Analizi

Bu çalışmada elde edilen veriler tematik analiz yaklaşımıyla incelenmiştir. Analiz sürecinde öncelikle dahil edilen çalışmaların bulguları ayrıntılı olarak okunmuş, ardından benzer içerikler kodlanarak anlamlı kategoriler oluşturulmuştur. Bu kodlar bir araya getirilerek alt temalar oluşturulmuş, alt temaların bütüncül yapısı dikkate alınarak ana temalar belirlenmiştir. Bu

süreçte temalar önceden belirlenmemiş, doğrudan verilerden türetilmiştir. Tema oluşturma süreci araştırmacı tarafından yürütülmüş ve temalar içerik benzerliğine göre organize edilmiştir. Elde edilen temalar, literatürde yer alan çalışmaların içeriksel benzerlikleri dikkate alınarak sistematik biçimde sınıflandırılmış ve bulgular bölümünde sunulmuştur.



Şekil 1 Sistematik Derleme Sürecine Ait PRISMA Akış Diyagramı

3. BULGULAR

Derlemeye dahil edilen araştırmalar ve özellikleri **EK-1**'de gösterilmektedir.

EK-1'de yer alan, önemli bir bölümünün nicel yöntemle yürütüldüğü çalışmalar, lise dönemi ergenlerden oluşmaktadır.

İncelenen araştırmaların FoMO kapsamında ele alınan tematik alanların dağılımları **Tablo 1**'de gösterilmiştir.

Tablo 1 FoMO Araştırmalarında Ele Alınan Tematik Alanların Dağılımları

Ana Tema	Frekans (f)	Yüzde (%)
İyi Oluş Hali ve Duygusal Yansımalar	9	%16,98
Dijital Bağımlılıkların Kişisel ve Bilişsel Etkilenimleri	15	%28,30
Sosyal İlişkiler ve İzolasyon Akademik Süreçlere ve Eğitime Etkisi	8	%15,09
Sosyal Ağların Yapısal Özellikleri ve Kullanıcı Etkileşim Verileri	3	%5,66
Demografik, Ailesel ve Sosyoekonomik Sebepler	10	%18,87
Toplam	53	100

Not: Bir araştırma birden fazla tema kapsamında değerlendirildiğinden, toplam frekans değeri ($f=53$) toplam çalışma sayısını ($n=22$) açmaktadır.

Tablo 1'de çalışmaların farklı temalar altında dağıldığı görülmektedir. En yüksek frekansın dijital bağımlılıkların kişisel ve bilişsel etkilenimleri temasında yer aldığı dikkat çekmektedir. Bunu demografik, ailesel ve sosyoekonomik sebepler ($f=10$, %18,87) ile iyi oluş hali ve duygusal yansımalar ($f=9$, %16,98) temaları izlemektedir. Sosyal ilişkiler ve izolasyon ile akademik süreçlere etkisi temaları benzer dağılım göstermektedir ($f=8$, %15,09). Buna karşın, sosyal ağların yapısal özellikleri ve kullanıcı etkileşim

verileri teması altında yürütülen çalışmaların sınırlı olduğu dikkat çekmektedir ($f=3$, %5,66).

Çalışmada ergenlerde gelişmeleri kaçırma korkusu araştırmalarının güncel eğilimleri ile ilgili 6 ana tema ve 27 alt tema oluşturularak **Tablo 2**'de sunulmuştur.

Tablo 2 İncelenen Araştırmalarda Belirlenen Tema ve Alt Temalar

Ana Tema	Alt Tema
İyi Oluş Hali ve Duygusal Yansımalar	Öznel İyi Oluş ve Yaşam Doyumu Dijital Anksiyete, Depresyon ve Stres Duygusal Zekâ Dürtüsellik e-Hastalıklar
Dijital Bağımlılıkların Kişisel ve Bilişsel Etkilenimleri	Kişilik ve Yapısal Özellikler Aleksitimi (Duygu Tanımama) Bilişsel Tamamlanma İhtiyacı Nomofobi Kaçırma Kaygısı Yönelimleri Bilişsel Sağlık ve Uyku Kalitesi Dijital Okuryazarlık
Sosyal İlişkiler ve İzolasyon	Yalnızlık ve Sosyal Kaygı Sosyal Karşılaştırma ve Sosyal Onay İhtiyacı
Akademik Süreçlere ve Eğitime Etkisi	Akademik Erteleme Eğilimleri Akademik Motivasyon Başarı Yönelimleri Disiplin Cezası Öğretmenlerle İlişki

Sosyal Ağların Yapısal Özellikleri ve Kullanıcı Etkileşim Verileri	Kullanım Süresi Uygulama Çeşitliliği Etkileşim ve Onay Kullanım Amacı
Demografik, Ailesel ve Sosyoekonomik Sebepler	Ailesel Statü ve Eğitimi Ekonomik Boyut Bireysel Demografik Özellikler Okul Türü

3.1. İyi Oluş Hali ve Duygusal Yansımalar

FoMO'nun öznel iyi oluş ile ilişkisini ele alan araştırmalar, bu değişkenler arasında farklı yönlerde ilişkilerin incelendiğini göstermektedir. Özellikle yaşam doyumu, stres, anksiyete ve depresif belirtiler ile FoMO arasındaki ilişkilerin farklı sosyodemografik karakteristiklere sahip ergenler üzerinden değerlendirildiği dikkat çekmektedir.

Pandemi sürecine odaklanan bir çalışmada ise, sosyal etkileşimlerin dijital ortama taşınmasıyla birlikte FoMO'nun iyi oluş hali ile ilişkili değişkenler çerçevesinde ele alındığı görülmektedir. Bu bağlamda Covid-19 anksiyetesi gibi değişkenlerin de FoMO ile birlikte incelendiği belirlenmiştir.

Bunun yanı sıra, olumlu ve olumsuz duygulanım boyutlarının FoMO ile birlikte değerlendirildiği ve özellikle olumsuz duygulanım ile ilişkili bulguların daha yoğun biçimde yer aldığı görülmektedir (Açar ve Demir, 2024; Agcihan, 2017; Bozkurt, 2024; Coşkun ve Muslu, 2019; Çaycı, 2023; Çiftçi, 2021; Kartol ve Peker, 2020; Sarıtaş vd., 2024; Tanrıkulu, 2018).

3.2. Dijital Bağımlılıkların Kişisel ve Bilişsel Etkilenimleri

FoMO'nun dijital bağımlılık ile ilişkili olarak çeşitli bilişsel ve kişisel değişkenler çerçevesinde ele alındığı görülmektedir. Bu kapsamda aleksitimi, dürtüsellik, duygusal zekâ, bilişsel tamamlanma ihtiyacı ve bilişsel sağlık ile uyku kalitesi gibi değişkenlerin öne çıktığı dikkat çekmektedir.

Çalışmaların bir bölümünde, aleksitimi düzeyi yüksek olan ergenlerde FoMO ve sosyal medya kullanımı ile ilişkili bulguların rapor edildiği görülmektedir. Benzer şekilde, dürtüsellik ve duygusal düzenleme ile ilişkili değişkenlerin de FoMO ile birlikte incelendiği belirlenmiştir.

Bilişsel tamamlanma ihtiyacı bağlamında ele alınan araştırmalarda, belirsizlikten kaçınma eğilimi ile FoMO arasında ilişki kurulan bulgulara yer

verildiği görülmektedir. Bunun yanı sıra, dijital okuryazarlık, bilişsel sağlık ve uyku kalitesi gibi değişkenlerin de FoMO ile birlikte değerlendirildiği çalışmalar bulunmaktadır.

Öte yandan bazı çalışmalarda, FoMO düzeyine ilişkin bulguların farklılaştığı ve özellikle e-hastalıklar bağlamında yapılan araştırmalarda daha sınırlı sonuçların rapor edildiği dikkat çekmektedir (Açar ve Demir, 2024; Bozkurt, 2024; Coşkun ve Muslu, 2019; Çaycı, 2023; Ergin, 2020; Gezgin, 2018; İpek ve İpek, 2023; Karaca vd., 2024; Mansuroğlu ve Sevindik, 2025; Meral, 2022; Sarıtaş vd., 2024; Şener, 2022; Tanrıku, 2018; Taş ve Balcı, 2024; Tunc-Aksan ve Akbay, 2019).

3.3. Sosyal İlişkiler ve İzolasyon

FoMO'nun sosyal ilişkilerle bağlantısını ele alan araştırmalar, sosyal medya kullanımı, sosyal etkileşim biçimleri ve yüz yüze iletişim süreçleri üzerine yoğunlaşmaktadır. Bu kapsamda farklı etkileşim türlerinin birlikte değerlendirildiği dikkat çekmektedir.

Çalışmaların bir bölümünde, FoMO ile sosyal medya kullanımı, sosyal etkileşim yoğunluğu ve yüz yüze iletişim değişkenleri arasında ilişki kurulan bulgulara yer verildiği görülmektedir. Ayrıca sosyal karşılaştırma, sosyal onay ihtiyacı ve bireylerin kendilerini değerlendirme süreçleri ile FoMO arasındaki ilişkilerin incelendiği belirlenmiştir.

Yalnızlık ve sosyal kaygı değişkenlerinin de FoMO ile birlikte ele alındığı ve bu değişkenler arasındaki ilişkilerin farklı sosyodemografik karakteristiklere sahip ergenler üzerinden incelendiği dikkat çekmektedir. Bunun yanı sıra sosyal izolasyon ve sosyal bağlılık düzeyleri ile FoMO arasındaki ilişkilerin değerlendirildiği çalışmalar bulunmaktadır.

FoMO'nun sosyal ilişkiler, sosyal karşılaştırma, yalnızlık ve sosyal etkileşim süreçleri ile birlikte ele alındığı ve bu değişkenler arasındaki ilişkilerin farklı araştırmalarda rapor edildiği görülmektedir (Açar ve Demir, 2024; Altınay Bor, 2018; Arslan, 2024; Coşkun, 2022; Çiftçi, 2021; Tanrıku, 2018; Tunc-Aksan ve Akbay, 2019; Yalçın, 2019).

3.4. Akademik Süreçlere ve Eğitime Etkisi

FoMO'nun akademik süreçler ile ilişkisini ele alan çalışmalar, bu değişkenin ders çalışma davranışları, akademik motivasyon ve akademik erteleme eğilimleri ile birlikte incelendiğini göstermektedir. Bu kapsamda, çevrimiçi olma sıklığı, sosyal medya kullanımı ve bildirim takibi gibi değişkenlerin akademik süreçlerle ilişkili olarak ele alındığı dikkat çekmektedir.

Araştırmalarda FoMO ile akademik başarı, akademik tükenmişlik ve okul bağlılığı gibi değişkenler arasındaki ilişkilerin incelendiği görölmektedir. Bu değişkenlerin farklı sosyodemografik karakteristiklere sahip ergenler üzerinde değerlendirildiği ve FoMO ile birlikte ele alındığı bulgular rapor edilmektedir.

Bunun yanı sıra, dikkat süreçleri, bilgi işleme ve uyku kalitesi gibi bilişsel ve davranışsal değişkenlerin de FoMO ile birlikte incelendiği belirlenmiştir. Bu bağlamda akademik süreçlerin çok boyutlu bir yapı içerisinde değerlendirildiği ve FoMO'nun bu yapı içerisindeki çeşitli değişkenlerle birlikte ele alındığı görölmektedir (Açar ve Demir, 2024; Agcihan, 2017; Aksan ve Akbay, 2018; Coşkun, 2022; İpek ve İpek, 2023; Karaca vd., 2024; Tunc-Aksan ve Akbay, 2019; Yalçın, 2019).

3.5. Sosyal Ağların Yapısal Özellikleri ve Kullanıcı Etkileşim Verileri

FoMO'nun sosyal medya platformlarının kullanım biçimleri, etkileşim türleri ve kullanıcı davranışları ile FoMO arasındaki ilişkilerin incelendiği dikkat çekmektedir. Ancak sosyal ağların yapısal özellikleri ve kullanıcı etkileşimleri bağlamında ele alındığı çalışmaların sınırlı sayıda olduğu görölmektedir.

Araştırmalarda içerik üretimi, etkileşim düzeyi, sosyal işaretleme, çevrimiçi görünürlük ve sosyal onay gibi değişkenlerin FoMO ile birlikte değerlendirildiği görölmektedir. Ayrıca kullanıcıların sosyal medya platformlarındaki etkileşim biçimleri ile FoMO arasındaki ilişkilerin farklı sosyodemografik karakteristiklere sahip ergenler üzerinden incelendiği belirlenmiştir.

Bunun yanı sıra, sosyal ağ kullanım sıklığı ve platform tercihlerine yönelik bulgulara da yer verildiği görölmektedir. Özellikle görsel odaklı ve anlık etkileşim sağlayan platformların kullanımına ilişkin bulguların daha sık rapor edildiği dikkat çekmektedir (Altınay Bor, 2018; Şener, 2022; Yalçın, 2019).

3.6. Demografik, Ailesel ve Sosyoekonomik Sebepler

FoMO'nun demografik, ailesel ve sosyoekonomik değişkenler ile ilişkisini ele alan çalışmalar, bu değişkenlerin farklı örneklemeler üzerinden incelendiğini göstermektedir. Bu kapsamda cinsiyet, aile yapısı, ebeveyn tutumları ve sosyoekonomik düzey gibi değişkenlerin FoMO ile birlikte değerlendirildiği dikkat çekmektedir.

Cinsiyet değişkeni bağlamında bazı çalışmalarda kız öğrencilerin FoMO ve sosyal medya kullanımı ile ilişkili değişkenlerde daha yüksek ortalamalara sahip oldukları yönünde bulgular rapor edilirken, bazı araştırmalarda ise bu

değişkenin anlamlı bir farklılık oluşturmadığı belirtilmektedir (Coşkun, 2022).

Ailesel faktörler açısından ebeveyn tutumları, aile içi kontrol düzeyi ve ebeveyn eğitim düzeyi gibi değişkenlerin FoMO ile birlikte ele alındığı görülmektedir. Bu değişkenlerin farklı araştırmalarda farklı yönlerde ilişkilerle incelendiği ve çeşitlilik gösterdiği dikkat çekmektedir.

Sosyoekonomik değişkenler kapsamında ise internet erişimi, ekonomik olanaklar ve sosyal medya kullanımına ilişkin fırsatların FoMO ile birlikte değerlendirildiği çalışmalar bulunmaktadır. Bu bağlamda sosyoekonomik faktörlerin FoMO ile ilişkili olarak incelendiği ve farklı bulguların rapor edildiği görülmektedir (Altınay Bor, 2018; Coşkun, 2022; Coşkun ve Muslu, 2019; Çaycı, 2023; Mansuroğlu ve Sevindik, 2025; Meral, 2022; Şener, 2022; Taş ve Balcı, 2024; Uzun vd., 2019; Yalçın, 2019).

İncelenen araştırmaların türleri ve dağılımları Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3 İncelenen Araştırmaların Türlerine Göre Dağılımı

Araştırma Türü	Frekans (<i>f</i>)	Yüzde (%)
Makale	11	50,00
Yüksek Lisans Tezi	10	45,45
Doktora Tezi	1	4,55
Toplam	22	100

Dahil edilen çalışmaların, araştırma türüne göre lisansüstü tezlerin ve makalelerin eşit dağılımda olduğu görülmektedir.

İncelenen araştırmaların yazım dillerine göre dağılımları **Tablo 4**'teki gibidir.

Tablo 4 İncelenen Araştırmaların Yazım Dillerine Göre Dağılımı

Yazım Dili	Frekans (<i>f</i>)	Yüzde (%)
Türkçe	15	68,18
İngilizce	7	31,82
Toplam	22	100

Türkiye bağlamında yapılan bu çalışmada araştırmaların büyük çoğunluğunun Türkçe olarak yayımlandığı görülmektedir. İngilizce yayımlanan çalışmaların oranı sınırlıdır.

Çalışmaya dahil edilen araştırmaların yıllara göre dağılımı aşağıda **Tablo 5**'te sunulmuştur.

Tablo 5 İncelenen Araştırmaların Yıllara Göre Dağılımı

Yıl	Frekans (f)	Yüzde (%)
2017	1	4,55
2018	3	13,64
2019	3	13,64
2020	2	9,09
2021	1	4,55
2022	3	13,64
2023	2	9,09
2024	6	22,27
2025	1	4,55
Toplam	22	100

Araştırmaların yıllara göre dağılımı incelendiğinde, en çok 2024 yılında araştırmaların yoğunluk gösterdiği görülmektedir. En az araştırma yapılan yılların 2017, 2021 ve 2025 yılları olduğu, 2016 ve 2015 yıllarında ise araştırma yapılmamış olması dikkat çekici bir bulgudur.

Araştırmaların coğrafi bölgelere göre dağılım tablosu **Tablo 6**'da verilmiştir.

Tablo 6 İncelenen Araştırmaların Türkiye'nin Coğrafi Bölgelerine Göre Dağılımı

Bölge	Frekans (f)	Yüzde (%)
İç Anadolu Bölgesi	7	31,82
Akdeniz Bölgesi	3	13,64
Türkiye Geneli	2	9,09
Marmara Bölgesi	2	9,09

Güneydoğu Anadolu Bölgesi	2	9,09
Ege Bölgesi	2	9,09
Doğu Anadolu Bölgesi	3	13,64
Karadeniz Bölgesi	1	4,55
Toplam	22	100

Araştırmaların coğrafi dağılımı incelendiğinde, çalışmaların İç Anadolu Bölgesinde yoğunlaştığı görülmektedir. Diğer bölgelerdeki çalışma sayısının görece düşük olduğu belirlenmiştir.

Çalışmaya dahil edilen araştırmaların desenlerine göre dağılımı **Tablo 7**'de verilmiştir.

Tablo 7 İncelenen Araştırmaların Desenlerine Göre Dağılımı

Araştırma Yöntemi	Araştırma Deseni	Frekans (f)	Yüzde (%)
Nicel	İlişkisel Tarama Modeli Betimsel Tarama Modeli	19	86,36
Nitel	Fenomonolojik Desen	2	9,09
Karma	Çeşitleme Deseni	1	4,55
Toplam		22	100

Araştırmaların yöntemsel dağılımı incelendiğinde, nicel araştırma desenlerinin baskın olduğu ($n=19$, %86,96) görülmektedir. Nitel ve karma desenlerin kullanım oranı sınırlıdır. Bu durum, araştırmalarda FoMO'nun ergenler üzerinde daha çok nicel yönde çalışma yapıldığını göstermektedir.

4. TARTIŞMA

Bu çalışmada, Türkiye bağlamında lise dönemi ergenlerde gelişmeleri kaçırma korkusuna ilişkin yürütülen araştırmalar tematik ve metodolojik açıdan birlikte ele alınmıştır. Bulgular, FoMO'nun tek bir boyuta indirgenemeyecek kadar kompleks ve çok yönlü bir yapıya sahip olduğunu düşündürmektedir. FoMo'nun özellikle psikolojik, sosyal ve akademik süreçlerle kurduğu ilişkiler, bu yapının farklı bağlamlarda nasıl görünür hale geldiğini açık biçimde ortaya koymaktadır.

İyi oluş ve duygusal süreçlere ilişkin bulgular, FoMO'nun bireyin duygusal deneyimleriyle yakından ilişkili olduğunu göstermektedir. Daha önce yapılmış çalışmalarda olduğu gibi, FoMO'nun yaşam doyumu, anksiyete ve stres gibi değişkenlerle birlikte ele alınması, ergenlik döneminde sosyal kabul ihtiyacının belirginleşmesi ve ergenin kendini sürekli başkalarıyla karşılaştırma ihtiyacı ile ilişkili olduğunu ortaya koymaktadır. (Przybylski et al., 2013).

Dijital bağımlılık bağlamında ortaya çıkan bulgular, konunun yalnızca teknoloji kullanımıyla sınırlı olmadığını aynı zamanda, aleksitimi, dürtüsellik ya da bilişsel tamamlanma ihtiyacı gibi değişkenlerin de bu çerçevede değerlendirildiğini göstermektedir. Bu durum, FoMO'nun bireysel farklılıklarla iç içe olduğunu ortaya çıkarır niteliktedir. Birey, bağ kurma ve aidiyet ihtiyacını yeterince karşılayamaması durumunda da dijital ortamlara yönelmektedir. Bu durum, FoMO'nun öz-belirleme kuramı ile yakından ilişkili olduğunu ortaya koymaktadır (Deci & Ryan, 2000). Ancak, incelenen araştırmaların büyük çoğunluğunun ilişkisel desende olması, söz konusu değişkenler arasındaki nedensel mekanizmaların ve işleyiş süreçlerinin derinlemesine anlaşılmasını sınırlandırmaktadır.

Çalışmalarda sosyal karşılaştırma, onay ihtiyacı ve yalnızlık gibi değişkenlerin birlikte ele alınması dikkat çekici bir bulgu olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu durum, sosyal ilişkiler açısından bakıldığında, oldukça karmaşık bir yapıyı işaret etmektedir. Özellikle sosyal medya ortamlarında bireyin sürekli olarak başkalarının yaşamına maruz kalması, kendi konumunu değerlendirme biçimini etkileyebilir. Bu durum, FoMO'nun sosyal karşılaştırma kuramı ile yakından ilişkili olduğunu ortaya koymaktadır (Festinger, 1954). Ancak burada tek boyutlu bir etkiden ziyade, değişken bir etkileşim söz konusudur. Bazı ergenler için sosyal medya bir bağ kurma aracı olabilirken, bazıları için yalnızlık hissini pekiştiren bir faktöre dönüşebilmektedir.

Akademik çıktılara dair veriler, FoMO'nun lise dönemi ergenlerin eğitimi üzerinde çok boyutlu bir etkisi olduğunu göstermektedir. Motivasyon, erteleme ve tükenmişlik gibi unsurlar FoMO ile ilişkili bulunurken; uyku ve

dikkat gibi fizyolojik-bilişsel süreçlerin bu ilişkide aracı rol oynadığı göstermektedir. Bununla birlikte, mevcut bulguların büyük oranda kesitsel olması, ilişkilerin yönü ve kalıcılığı konusunda kesin yargılara varılmasını sınırlandırmaktadır. Bu bağlamda, daha fazla boylamsal kanıtı ihtiyaç olduğu söylenebilir.

Sosyal ağların yapısal özelliklerinin FoMO ile ilişkisi, literatürde kısıtlı sayıda ele alınan alanlardan biridir. Algoritmalar, anlık geri bildirimler ya da görünürlük mekanizmaları gibi unsurların sınırlı sayıda araştırmada ele alınmış olması dikkat çekici bir bulgudur. Oysa bu yapısal özellikler, ergenlerin dijital davranışlarını şekillendiren temel belirleyiciler arasında yer almaktadır. Literatürdeki bu boşluk, alan yazının büyük ölçüde bireysel odaklı değişkenlere odaklandığını göstermektedir. Bu açıdan, gelecek çalışmaların bu yapısal boyutu daha sistematik biçimde ele alması önem taşımaktadır.

Demografik ve ailesel faktörler bağlamında elde edilen bulgular, doğrusal olmayan ve çeşitlilik arz eden bir tablo sergilemektedir. Özellikle cinsiyet ve sosyoekonomik statü gibi değişkenlerin FoMO üzerindeki etkisinin çalışmalardan farklılık göstermesi, FoMO'nun sabit bir yapıdan ziyade, çevresel ve durumsal faktörlerle şekillenen bir yapıya sahip olduğunu ortaya koymaktadır. Farklı sosyodemografik karakteristiklere sahip ergenler arasında gözlemlenen bu çeşitlilik, söz konusu yapıyı destekler niteliktedir.

Yöntemsel açıdan incelendiğinde, araştırma desenlerinin nicel ve ilişkisel ağırlıkta olması, alanın sınırlı yöntemsel bir çerçevede şekillendiğini göstermektedir. Ancak bu durum, FoMO'nun öznel ve derinlemesine boyutlarını sınırlı kılmaktadır. Nitel çalışmaların sayısının artmasının alanın derinliğini artırabileceği düşünülmektedir. Bu çerçevede, gelecek çalışmalarda metodolojik çeşitliliğin sağlanması büyük bir gereklilik arz etmektedir. Boylamsal çalışmalar, değişkenler arasındaki neden-sonuç ilişkilerinin daha net anlaşılmasına katkı sağlayabilir. Bunun yanında farklı sosyokültürel ve sosyodemografik karakteristiklere sahip ergenlerle çalışılması, FoMO'nun bağlamsal doğasını daha iyi ortaya koyabilir. Dijital ortamların yapısal özelliklerini merkeze alan araştırmaların geliştirilmesi ve bu bağlamda boylamsal çalışmaların artırılması, söz konusu değişkenler arasındaki nedensel mekanizmaların ve işleyiş süreçlerinin derinlemesine anlaşılmasını sağlayabilir.

5. SONUÇ

Bu çalışmada, Türkiye bağlamında lise dönemi ergenlerde gelişmeleri kaçırma korkusuna ilişkin yürütülen araştırmalar tematik ve metodolojik

açından birlikte değerlendirilmiştir. Elde edilen bulgular, FoMO'nun psikolojik, sosyal ve akademik süreçlerle ilişkili çok boyutlu bir yapı olarak ele alındığını göstermektedir. Özellikle duygusal iyi oluş, dijital bağımlılık, sosyal ilişkiler ve akademik süreçlerle kurduğu bağlantılar, FoMO'nun ergen yaşamının farklı alanlarında karşılık bulan bir olgu olduğunu ortaya koymaktadır.

Çalışma, mevcut literatürün belirli değişkenler etrafında yoğunlaştığını ve özellikle bireysel özellikler ile ilişkisel desenlere dayalı araştırmaların baskın olduğunu göstermiştir. Buna karşın sosyal ağların yapısal özellikleri ve dijital ortamın dinamikleri gibi alanların sınırlı düzeyde ele alındığı dikkat çekmektedir. Ayrıca demografik ve ailesel değişkenlere ilişkin bulguların tek yönlü bir örüntü sunmaması, FoMO'nun bağlama duyarlı bir yapı olabileceğini düşündürmektedir.

Bu bulgular doğrultusunda, FoMO'nun yalnızca bireysel bir eğilim olarak değil, bireysel, sosyal ve dijital çevre faktörlerinin etkileşimiyle şekillenen bir yapı olarak ele alınması gerekmektedir. Bu yaklaşım, FoMO'nun daha bütüncül biçimde anlaşılmasına katkı sağlayabilir. Sonuç olarak, FoMO'nun ergenlik döneminde çok boyutlu ve bağlama duyarlı bir yapı olarak ele alınması, hem araştırma hem de uygulama alanı açısından daha kapsamlı ve etkili yaklaşımların geliştirilmesine zemin hazırlayacaktır.

6. ÖNERİLER

Gelecek araştırmalar açısından değerlendirildiğinde, öncelikle yöntemsel çeşitliliğin artırılması önem taşımaktadır. Nitel ve karma yöntem çalışmalarının yaygınlaştırılması, ergenlerin FoMO deneyimini daha derinlemesine anlamaya olanak sağlayabilir. Bunun yanı sıra boylamsal araştırmaların artırılması, değişkenler arasındaki ilişkilerin yönü ve sürekliliği hakkında daha güçlü kanıtlar sunabilir.

Ayrıca dijital ortamların yapısal özelliklerini merkeze alan araştırma tasarımlarının geliştirilmesi önerilmektedir. Algoritmik içerik sunumu, sosyal onay mekanizmaları ve çevrimiçi etkileşim dinamikleri gibi unsurların FoMO ile ilişkisini inceleyen çalışmalar, literatürdeki önemli bir boşluğu doldurabilir.

Uygulama açısından ise eğitimciler ve ebeveynler için farkındalık temelli müdahale programlarının geliştirilmesi önemlidir. Ergenlerin dijital medya kullanımı, sosyal karşılaştırma süreçleri ve duygusal farkındalık becerileri üzerine yapılandırılmış çalışmalar, FoMO ile ilişkili risklerin azaltılmasına katkı sağlayabilir.

KAYNAKÇA

- Açar, D., & Demir, A. (2025). Sosyal Ağların Gölgesinde: Lise Öğrencileri Üzerindeki Sosyal Medya Etkilerinin Çok Yönlü Analizi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 29(1), 38-56. <https://doi.org/10.20296/tsadergisi.1499660>
- Agcihan, E. (2017). Fear of Missing Out At Adolesences And Academic Burn Out And School Drop Outs İn Turkey. *OJET: The Turkish Online Journal of Educational Technology*.
- Altınay Bor, H. (2018). *Ergenlerde Sosyal Medyaya Yönelik Tutum, Sosyal Medyada Gelişmeleri Kaçırma Korkusu ve Sosyal Kaygı Arasındaki İlişkiler* [Yüksek Lisans Tezi]. YÖK Tez Merkezi.
- Arslan, A. (2024). *Lise Öğrencilerinin Sosyal Medya Bağımlılığı Ve Yalnızlıkları Arasındaki İlişkide Gelişmeleri Kaçırma Korkusunun (Fomo) Aracı Rolü* [Yüksek Lisans Tezi]. YÖK Tez Merkezi.
- Bozkurt, R. (2024). *Lise Öğrencilerinin E-Hastalıklara İlişkin Eğilim ve Görüşlerinin Değerlendirilmesi* [Yüksek Lisans Tezi]. YÖK Tez Merkezi.
- Coskun, S., & Karayagiz Muslu, G. (2019). Investigation Of Problematic Mobile Phones Use And Fear Of Missing Out (Fomo) Level İn Adolescents. *Community Mental Health Journal*, 55, 1004–1014. <https://doi.org/10.1007/s10597-019-00422-8>
- Coşkun, G. (2022). *Ergenlerde Akademik Ertelemenin Yordayıcıları: Mükemmeliyetçilik ve Gelişmeleri Kaçırma Korkusu* [Yüksek Lisans Tezi]. YÖK Tez Merkezi.
- Çaycı, Ü. G. (2023). *Ergenlerde COVID-19 Anksiyetesi, Gelişmeleri Kaçırma Korkusu (Fomo) Ve Sosyal Medya Bağımlılığı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi* [Yüksek Lisans Tezi]. YÖK Tez Merkezi.
- Çifçi, S. (2021). *Ergenlerde Sosyal Ortamlarda Gelişmeleri Kaçırma Korkusu ve Öznel İyi Oluş Arasındaki İlişki: Sosyal Karşılaştırma ve Yalnızlığın Aracı Rolü* [Doktora Tezi]. YÖK Tez Merkezi.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227–268. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01
- Elhai, J. D., Levine, J. C., Dvorak, R. D., & Hall, B. J. (2016). Fear of missing out, need for touch, anxiety and depression are related to problematic smartphone

use. *Addictive Behaviors*, 63, 509–516.
<https://doi.org/10.1016/j.chb.2016.05.079>

Ergin, Z. Ö. (2020). *Lise Öğrencilerinin Nomofobi Düzeylerini Etkileyen Faktörler* [Yüksek Lisans Tezi]. YÖK Tez Merkezi.

Festinger, L. (1954). A theory of social comparison processes. *Human Relations*, 7(2), 117–140.
<https://doi.org/10.1177/001872675400700202>

Gezgin, D. M. (2018). Understanding Patterns For Smartphone Addiction: Age, Sleep Duration, Social Network Use And Fear Of Missing Out. *Cypriot Journal Of Educational Science*, 13(2), 409–421.

İpek, Y., & İpek, H. (2023). Lise Öğrencilerinde FoMO Düzeyleri İle Uyku Kalitesi Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Journal of Social, Humanities and Administrative Sciences*, 10(102), 3539-3545.
<https://doi.org/10.5281/zenodo.10452186>

Karaca, G., Kara, F. M., & Küçük, T. (2024). Dijital tutsaklığı keşfetmek: Lise Öğrencilerinin Akıllı Telefon Bağımlılığı, Sosyal Medyada Gelişmeleri Kaçırma Korkusu ve Başarı Yönelimleri. *International Journal of Education and Language Studies*, 1(2). <https://izlik.org/JA44UW45UB>

Kartol, A., & Peker, A. (2019). Ergenlerde Sosyal Ortamlarda Gelişmeleri Kaçırma Korkusu (FoMO) Yordayıcılarının İncelenmesi. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 13(19), 1645-1667.
<https://doi.org/10.26466/opus.628081>

Mansuroğlu, S., & Tek Sevindik, S. (2025). The Relationship Between Impulsivity and Emotional Intelligence Traits and Fear Of Missing Out in Adolescents. *Unika Sağlık Bilimleri Dergisi*, 5(2), 154-172.
<https://izlik.org/JA67SM69EH>

Meral, D. (2022). *Ergenlerde Nomofobinin Yordanmasında Gelişmeleri Kaçırma Korkusu, Sosyal Medya Bağımlılığı ve Aleksitiminin Rolü* [Yüksek Lisans Tezi]. YÖK Tez Merkezi.

Oberst, U., Wegmann, E., Stodt, B., Brand, M., & Chamarro, A. (2017). Negative consequences from heavy social networking in adolescents: The mediating role of fear of missing out. *Computers in Human Behavior*, 75, 51–60.
<https://doi.org/10.1016/j.chb.2017.05.008>

Özkan, U. B. (2021). *Eğitim Bilimleri Araştırmaları İçin Doküman İnceleme Yöntemi* (4. Baskı). Pegem Akademi.

- Przybylski, A. K., Murayama, K., DeHaan, C. R., & Gladwell, V. (2013). Motivational, emotional, and behavioral correlates of fear of missing out. *Computers in Human Behavior*, 29(4), 1841–1848. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2013.02.014>
- Sarıtaş, H., Balcı, Ş., & Solak, E. (2024). Lise Öğrencilerinde FoMO ve Sosyal Medya Bağımlılığı İlişkisinde Can Sıkıntısının Aracılık Rolü. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (54), 140-158. <https://doi.org/10.52642/susbed.1468359>
- Şener, A. T. (2022). *Lise Öğrencilerinin Gelişmeleri Kaçırma Korkusu (FoMO) Düzeyleri Üzerinde Tamamlanma İhtiyacı ve Kişilik Özelliklerinin Yordayıcı Rolü* [Yüksek Lisans Tezi]. YÖK Tez Merkezi.
- Tanrıkulu, G. (2018). *“I need to be updated”: Fear Of Missing Out And Its Antecedents As Predictors Of Adolescents' And Emerging Adults' Aspects Of Social Media Addiction* [Yüksek Lisans Tezi]. TEDU Kurumsal Akademik Arşiv.
- Taş, A., & Balcı, S. (2024). Fear of Missing Out And Problematic Usage Of Smartphones Concerning Adolescents. *International Journal of Educational Research Review*, 9(3), 856-867.
- Tunc-Aksan, A., & Akbay, S. E. (2019). Smartphone Addiction, Fear of Missing Out, and Perceived Competence as Predictors of Social Media Addiction of Adolescents. *European Journal of Educational Research*, 8(2), 559–566. <https://doi.org/10.12973/eu-jer.8.2.559>
- Yalçın, S. (2019). *Ergenlerde Sosyal Ortamlarda Gelişmeleri Kaçırma Korkusu, Başarı ve Yalnızlık Değişkenleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi* [Yüksek Lisans Tezi]. YÖK Tez Merkezi.
- Yılmaz, K. (2021). Sosyal Bilimlerde ve Eğitim Bilimlerinde Sistemik Derleme, Meta Değerlendirme ve Bibliyometrik Analizler. *MANAS Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 10(2), 1457-1490. <https://doi.org/10.33206/mjss.791537>

EK- 1

Ergenlerde Gelişmeleri Kaçırma Korkusu (FoMO) Araştırmalarının Metodolojik Yapısı ve Güncel Eğilimleri Özeti

<i>Yazar / Yıl</i>	<i>Tür</i>	<i>Başlık</i>	<i>Amaç</i>	<i>Yöntem</i>	<i>Örneklem</i>	<i>Bulgular</i>
Hilal Altınay Bor / 2018	Yüks ek Lisan s Tezi	Ergenlerde Sosyal Medyaya Yönelik Tutum, Sosyal Medya Kullanımında Gelişmeleri Kaçırma Korkusu ve Sosyal Kaygı Arasındaki İlişkiler	Ergenlerin sosyal medyaya yönelik tutumları ile gelişmeleri kaçırma korkusu ve sosyal kaygı arasındaki incelemek.	Nicel-Betimsel Tarama Modeli	Gaziantep, Şahinbey 14-18 yaş arası 500 devlet okulu öğrencisi.	Ergenlerin sosyal medya tutumları olumlu, GKK düşük, sosyal kaygıları orta düzeydedir. GKK ile sosyal kaygı arasında pozitif ilişki bulunmuştur.
Gülfem Tanrıku lu / 2018	Yüks ek Lisan s Tezi	"I Need To Be Updated": Fear Of Missing Out And Its Antecedents As Predictors Of Adolescents' And Emerging Adults' Aspects Of Social Media Addiction.	Gelişmeleri Kaçırma Korkusu'nun (FoMO) duygusal denge ve sorumluluk gibi kişilik özellikleri, sosyal kaygı düzeyi, fiziksel çekici olma arzusu ve algılanan ebeveyn psikolojik kontrolü tarafından ne ölçüde yordandığını incelemektir . Bununla birlikte, FoMO'nun sosyal medya bağımlılığının boyutları (FoMO ve akademik başarıya etkisi) ve	Nicel-İlişkisel Arştırma Deseni	Ankara'daki 15-18 yaş arası 315 lise öğrencisi ergenler ve 16-33 yaş arası değişen 344 üniversite öğrencisi hem ayrı ayrı hem birlikte incelenmiştir.	Ergenlerde duygusal denge ile FoMO arasında negatif bir ilişki bulunurken; daha çekici görünme arzusu (hedefi) FoMO'yu pozitif yönde anlamlı olarak artırmıştır. Üniversite öğrencilerinin aksine, lise grubunda sosyal kaygı düzeyi ile FoMO arasında güçlü ve pozitif bir ilişki bulunmuştur .Yazar bunu, sosyal kaygısı olan ergenlerin gerçek hayattaki yüz yüze iletişimden kaçınırken, arkadaşlarıyla bağlarını koparmamak

aracı rolü de
araştırılmıştır

için sosyal
medyayı
güvenli bir yol
olarak
seçmeleriyle
açıklamıştır.
Yine diğer
gruptan farklı
olarak, lise
öğrencilerinde
ebeveynin
uyguladığı
psikolojik
kontrol ile
FoMO arasında
doğrudan
anlamli bir ilişki
saptanmamıştır
. Ancak
ebeveyn
psikolojik
kontrolü, lise
öğrencilerinin
akademik
yaşamlarına
olan olumsuz
etkilerle
doğrudan pozitif
bir ilişki
içindedir
FoMO düzeyi
yüksek olan lise
öğrencilerinde
hem sosyal
medya kullanma
dürtüsünün
arttığı hem de
bu aşırı
kullanımın
dersler
üzerindeki
olumsuz
etkilerinin daha
fazla olduğu
ortaya çıkmıştır
FoMO'nun, lise
öğrencilerindeki
sosyal kaygı ile
sosyal medya
bağımlılığı
göstergeleri
(kullanım
dürtüsü ve
derslere

						olumsuz etki) arasında dolaylı bir aracı rol üstlendiği bulunmuştur . Duygusal denge ile sosyal medya kullanma dürtüsü arasındaki ilişkide ise kısmi aracı rol oynamıştır Lise grubu kendi içinde değerlendirildiğinde, yaşı ve cinsiyetin (kız/erkek olmanın) FoMO ya da sosyal medyayı aşırı kullanma isteği üzerinde anlamlı bir farklılık yaratmadığı tespit edilmiştir.
Süleyman Yalçın / 2019	Yüksək Lisans Tezi	Ergenlerde Sosyal Ortamlarda Gelişmeleri Kaçırma Korkusu, Başarı ve Yalnızlık Değişkenleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi	GKK yaşayan ergenlerin akademik başarı ve yalnızlık düzeyleri üzerindeki etkisini ve sosyo-demografik ilişkileri incelemek.	Nicel - İlişkisel Tarama Modeli	Antalya, 133 Lise öğrencisi.	GKK ile yalnızlık ve akademik başarı arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Ergenlerin sosyal ağlarda günlük ortalama geçirdikleri zaman arttıkça gelişmeleri kaçırma korkusunun da arttığı görülmektedir.
Aslı Kartol & Adem Peker / 2020	Makale	Ergenlerde Sosyal Ortamlarda Gelişmeleri Kaçırma Korkusu (Fomo) Yordayıcılarının	Ergenlerde sosyal ortamlarda gelişmeleri kaçırma korkusunun yordayıcıların	Nicel - İlişkisel Tarama Modeli	Erzurumda çeşitli liselerde öğrenim gören yaşları 14 ila 18 arasında değişen 517 öğrenci	Anksiyetenin sosyal ortamlarda gelişmeleri kaçırma korkusu davranışının % 22'sini

			ın İncelenmesi	belirlemekt		açıkladığı; ancak depresyonun sosyal ortamlarda gelişmeleri kaçırma korkusu davranışını yordamadığı görülmüştür. Bir diğer bulgu sosyal ortamlarda gelişmeleri kaçırma korkusu davranışı ile mutluluk arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığıdır. Ayrıca cinsiyet de- ğişkeni açısından da sosyal ortamlarda gelişmeleri kaçırma korkusu davranışının kız öğrencilerde daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. FOMO ve sorunlu akıllı telefon kullanımının ergenler açısından birbirleriyle pozitif ve anamlı bir şekilde ilişkili olduğunu ortaya konmuştur.
Aysun TAŞ & Süleyma n BALCI/ 2024	Maka le	Fear of Missing Out and Problematic Usage of Smartphones Concerning Adolescents.		Çeşitli değişkenler açısından ergenlerin FOMO'sunu ve sorunlu cep telefonu kullanımını analiz etmeyi amaçlamıştır.	Nicel - BetimselTa rama Modeli	Türkiye'nin farklı illeri.Lisede öğrenim gören 673 ergen.
Süleyma n Çifçi / 2021	Dokt ora Tezi	Ergenlerde Sosyal Ortamlarda Gelişmeleri Kaçırma		Ergenlerde GKK ve öznel iyi oluş ilişkinde sosyal	Nicel - İlişkisel Tarama Modeli	2020-2021 yılında Sivas il merkezindeki devlet
						GKK ile öznel iyi oluş arasındaki ilişkiler ve yordayıcı

		Korkusu İle Öznel İyi Oluş Arasındaki İlişki: Sosyal Karşılaştırma Ve Yalnızlığın Aracı Rolü	karşılaştırma ve yalnızlığın aracı rolünü incelemek.		liselerinde okuyan öğrenciler.	modeller istatistiksel uyum indeksleriyle doğrulanmıştır.
Ahmet Taner Şener / 2022	Yüks ek Lisan s Tezi	Lise Öğrencilerinin Gelişmeleri Kaçırma Korkusu (FoMO) Düzeyleri Üzerinde Tamamlanma İhtiyacı ve Kişilik Özelliklerinin Yordayıcı Rolü	Lise öğrencilerinin FoMO düzeyleri üzerinde bilişsel tamamlanma ihtiyacı ve kişilik özelliklerinin yordayıcı rolünü test etmek.	Nicel - İlişkisel Tarama Modeli	Aksaray ilindeki 296 lise öğrencisi.	Bireylerin duygusal denge boyutundan aldıkları puan arttıkça gelişmeleri kaçırma düzeyleri azalmaktadır. Bilişsel tamamlanma ihtiyacı arttıkça gelişmeleri kaçırma düzeyleri de artmaktadır. Gelişmeleri kaçırma korkusu düzeyi cinsiyet değişkenine göre farklılaşmamakt adır ve GKK arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Ailesin gelir durumu yüksek olan öğrencilerin diğerlerine göre daha fazla GKK yaşamaktadırlar. İnterneti online oyun oynama ve alışveriş yapma amacıyla kullanan lise öğrencilerinin diğerlerine göre anlamlı biçimde daha yüksek

Davut Açar & Abdulka dir / 2025	Maka le	Sosyal Ağların Gölgesinde: Lise Öğrencileri Üzerindeki Sosyal Medya Etkilerinin Çok Yönlü Analizi	Sosyal medya kullanımının olumlu/olumsuz çok yönlü analizinin detaylı sunumunu ortaya koymak ve dijital çağın bu önemli fenomeninin gençler üzerindeki hem olumlu hem de olumsuz sonuçlarını ortaya koymayı amaçlamaktadır.	Nitel-Fenomenoloji k Desen	Hakkari ili 22 lise öğrencisi.	gelişmeleri kaçırma korkusu deneyimlemekte dirlr.
Yusuf İpek, Hürü İpek / 2023	Maka le	Lise Öğrencilerinde FoMO Düzeyleri İle Uyku Kalitesi Arasındaki İlişkinin İncelenmesi.	Lise düzeyindeki öğrencilerde FoMO'nun varlığını ve olumsuz etkilerini araştırmak amaçlanmıştır .	Nicel - Betimsel Tarama Modeli	Adana, Akademik başarı düzeyi farklı 4 lise 10. sınıfta okuyan ellişer öğrenci.	Sosyal medyakullanımı nda baskı algısı başlığı altında "kendini geri kalmış hissetme" baskı hissi alt teması içinde değerlendirilmiş , sosyal medya kullanımı ile ilgili bilgileri hatırlamada zorlanma, bilgi aşırı yüklenmesi ve kullanılmayan bilgi yığını sorunları tespit edilmiştir.
						Fomo ve uyku kalitesi ölçeklerinden alınan puanlar pozitif yönde orta düzeyde ilişkilidir. okul türlerine göre fomo'nun varlığında anlamlı fark olduğu analiz edilmiştir. eslek lisesi başarı düzeyi en düşük okuldur ve FoMO bu okulda en yüksek çıkmıştır. fen lisesi ve proje anadolu imam hatip lisesi birbirine çok yakın sonuçtadır.

Ümmü Gül Çaycı / 2023	Yüksək Lisan Tezi	Ergenlerde Covid-19 Anksiyetesi, Gelişmeleri Kaçırma Korkusu (Fomo) Ve Sosyal Medya Bağımlılığı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi	Ergenlerde Covid-19 anksiyetesi, FoMO ve sosyal medya bağımlılığı ilişkisini incelemek.	Nicel - Betimsel Tarama Modeli	İstanbul Küçükçekmece'deki çeşitli okul türlerinde (Anadolu, Fen, Meslek vd.) okuyan ergenler.	başarı seviyesi olarak 2. sırada olan puanla anadolu lisesinde ise çalışılan grupta FoMO değeri en düşük olduğu görülmüştür.
Hamide Sarıtaş, Şükrü Balcı, Ebru Solak / 2024	Makale	Lise Öğrencileri Arasında FoMO ve Sosyal Medya Bağımlılığı İlişkisinde Can Sıkıntısının Aracılık Rolü	FoMO ve Sosyal Medya Bağımlılığı İlişkisinde Can Sıkıntısının Aracılık Rolünü incelemek.	Nicel - Betimsel Tarama Modeli	Konya, 400 lise öğrencisi.	FoMO ve can sıkıntısı düzeylerinin anlamlı olarak farklılaştığına işaret etmektedir. Kızların sosyal medya bağımlılığı, FoMO ve can sıkıntısı ortalamalarının erkeklere göre daha yüksek olduğunu göstermektedir. Çalışmada FoMO'nun sosyal medya bağımlılığı üzerinde pozitif yönlü anlamlı etkisi belirlenmiştir. Benzer şekilde FoMO'nun can sıkıntısı üzerinde de pozitif anlamlı etkisi söz

Atakan Arslan / 2024	Yüks ek Lisans Tezi	Lise Öğrencilerinin Sosyal Medya Bağımlılığı Ve Yalnızlıkları Arasındaki İlişkide Gelişmeleri Kaçırma Korkusunun (FOMO) Aracı Rolü	Sosyal medya kullanımı ve yalnızlık ilişkisinde FOMO'nun aracı rolünü incelemek.	Nicel - İlişkisel Tarama Modeli	Meram ve Konya liselerinde öğrenim gören 665 öğrenci.	<p>konusudur. Çalışma kapsamında görüşüne başvurulmuş lise öğrencilerinin FoMO düzeyi arttıkça, can sıkıntısı düzeyinde de bir artış yaşanmaktadır. Lise öğrencilerinin SMB ve GKK düzeylerinde cinsiyete göre anlamlı bir farklılığa rastlanmazken Yüksek SM kullanım süresi bildiren bireylerin, düşük kullanım bildirenlere göre, GKK ve SMB düzeylerinin anlamlı ölçüde yüksek olduğu bulunmuştur. GKK ve SMB düzeylerinde okul türüne göre anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir. SMB-GKK arasında pozitif anlamlı, SMB-Yalnızlık ve GKK-Yalnızlık arasında negatif anlamlı ilişkiler gözlenmiştir. Son olarak, GKK'nin SMB ve yalnızlık arasındaki ilişkide kısmi aracılık rolü</p>
----------------------	---------------------	--	--	---------------------------------	---	--

Reyis Bozkurt / 2024	Yüks ek Lisans Tezi	Lise Öğrencilerinin E-Hastalıklara İlişkin Eğilim ve Görüşlerinin Değerlendirilmesi	Lise öğrencilerinin e-hastalıklara eğilimlerini değerlendirmek.	Karma-Çeşitleme Deseni	Van Çaldıran'daki liselerde öğrenim gören 480 öğrenci.	üstlendiği sonucuna ulaşılmıştır. Yapılan çalışmada görüşleri alınan lise öğrencilerinin arkadaşları tarafından organize edilen etkinlikleri kaçırduklarında kaygı hissetmedikleri görülmüştür. İnternet bağımlılığının gelişmeleri kaçırma korkusu üzerindeki yordama gücü, çevrimiçi platformlarla aşırı etkileşimin, sosyal gelişmelerden kopma korkusuyla ilişkili kaygı ve endişe duygularını artırabileceğini göstermektedir. Cinsiyet, sınıf ve günlük sosyal medyada geçirilen toplam süre değişkenleri ile gelişmeleri kaçırma korkusu arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar bulunmuştur.
Gizem Karaca, Feyza M. Kara, Tuğba Küçük / 2024	Makale	Dijital Tutsaklığı Keşfetmek: Lise Öğrencilerinin Akıllı Telefon Bağımlılığı, Sosyal Medyada Gelişmeleri Kaçırma Korkusu ve Başarı Yönelimleri	Lise öğrencilerinin akıllı telefon bağımlılığı (ATB), GKK ve başarı yönelimleri arasındaki ilişkiyi incelemek.	Nicel - İlişkisel Tarama Modeli	Ankara,260 lise öğrencisi.	
Sercan Mansuroğlu, Seda Tek Sevindik / 2024	Makale	The Relationship Between Impulsivity and Emotional Intelligence Traits and Fear of Missing Out in Adolescents	Ergenlik döneminde olan bireylerin dürtüsellik ve duygusal zeka özelliklerinin gelişmeleri kaçırma korkusu ile ilişkisinin incelenmesi amaçlanmıştır.	Nicel - Betimsel Tarama Modeli	Kütahya, 14-17 yaş aralığında olan 1222 ergen	
Deniz Mertkan Gezgin/ 2018	Makale	Understanding Patterns for Smartphone	Lise öğrencilerinin Akıllı Telefon Bağımlılığı	Nicel - Betimsel Tarama Modeli	Türkiyede 161 lise öğrencisi	Akıllı Telefon Bağımlılığının öğrenci yaşı, akıllı

		Addiction: düzeyleri ile Age, Sleep (a) Bir Şeyi Duration, Kaçırma Social Korkusu Network Use (FoMO), (b) and Fear of Sosyal Ağ Missing Out. Sitesi (SNS) kullanım alışkanlıkları (akıllı telefon kullanımı), (c) yaş, (d) uyku süresi ve (e) akıllı telefon sahipliği süresi gibi belirli faktörler arasındaki ilişkileri ortaya çıkarmaktır.			telefonlarda günlük SNS kullanım süresi, akıllı telefon sahipliği süresi ve Bir Şeyi Kaçırma Korkusu ile arttığı FoMO (kaybetme korkusu), akıllı telefonda sosyal medya kullanımının günlük süresi ve akıllı telefon sahipliği süresinin akıllı telefon bağımlılığını öngördüğü ve FoMO değişkeninin en güçlü öngörücü olduğu gösterilmiştir.	
			Bu araştırmanın amacı lise öğrencilerinin nomofobi düzeylerini; cinsiyet, sınıf düzeyi, gün içinde telefonla geçirilen süre, ekranı kontrol etme sıklığı, telefonda ağırlıklı olarak kullandıkları uygulama, cep telefonu kullanım amaçları, ebeveynlerini n gün içinde telefonlarıyla geçirdikleri süre, gelişmeleri kaçırma			
Zeynep Öznur Ergin / 2020	Yüks ek Lisans s Tezi	Lise Öğrencilerinin Nomofobi Düzeylerini Etkileyen Faktörler.		Nicel - İlişkisel Tarama Modeli	Samsun, 595 Anadolu lisesi öğrencisi	Cinsiyete göre nomofobi puanlarında istatistiksel anlamda farklılıklar görülmüştür. Gelişmeleri kaçırma korkusu ve sosyal yabancılaşma düzeyi arttıkça, nomofobi düzeyinin yükseldiği saptanmıştır.

			korkusu ve sosyal yabancılaşma değişkenleri açısından incelemektir						
Gözde Coşkun/2022	Yüksək Lisan s Tezi	Ergenlerde Akademik Ertelemenin Yordayıcıları: Mükemmeliyetçilik Ve Gelişmeleri Kaçırma Korkusu.	Ergenlerde mükemmeliyetçilik ve gelişmeleri kaçırma korkusunun akademik ertelemeyi yordamadaki rolünü incelemek	Nicel - İlişkiel Tarama Modeli	Güneydoğu Anadolu Bölgesi, 451 katılımcı lise öğrencisi.				Akademik erteleme, mükemmeliyetçilik ve FoMO puanlarının yaş ve cinsiyete göre anlamlı şekilde farklılaştığı saptanmıştır. Elde edilen bulgularda, yalnızca gelişmeleri kaçırma korkusunun akademik ertelemeyi anlamlı bir şekilde yordadığı görülmüştür.
Damla Meral/2022	Yüksək Lisan s Tezi	Ergenlerde Nomofobinin Yordanmasında Gelişmeleri Kaçırma Korkusu, Sosyal Medya Bağımlılığı Ve Aleksitiminin Rolü.	GKK, Aleksitimi ve Sosyal Medya Bağımlılığı değişkenlerini incelemek.	Nicel - Betimsel Tarama Modeli	Ankara, Lise düzeyinde olan 537 öğrenci.				Sosyal medyada gelişmeleri kaçırma korkusunun, akıllı telefona erişimle arasında çok güçlü bir ilişki olduğu bulunmuştur.
Tunc-Aksan & Akbay /2019	Maka le	Smartphone Addiction, Fear of Missing Out, and Perceived Competence as Predictors of Social Media Addiction of Adolescents	Lise öğrencilerinde sosyal medya bağımlılığını öngören akıllı telefon bağımlılığı, bir şeyleri kaçırma korkusu (FoMO) ve algılanan	Nicel - Betimsel Tarama Modeli	Mersin'deki Anadolu ve Meslek Liselerindeki 216 öğrenci.				Akıllı telefon bağımlılığı düzeyi ve bir şeyleri kaçırma korkusu azaldığında ve algılanan akademik yeterlilik de arttığında, öğrencilerin akıllı telefon bağımlılığı

			sosyal ve akademik yeterlilik analiz edilmesi amaçlanmıştır			düzeyleri de azalmaktadır.
Ezgi Agcihan/ 2017	Makale	Fear of Missing Out at Adolescents and Academic Burn Out and School Drop Outs in Turkey	FOMO riski altında olan ve okulda tükenmişlik ve akademik başarısızlık yaşayan ergenlerin özelliklerini bulmayı amaçlanmaktadır.	Nitel - Fenomenolojik Desen	İstanbul, Okulu bırakma eğiliminde olan veya akademik başarısızlık ve tükenmişlik yaşayan ve aşırı internet kullanım alışkanlığına sahip olduklarını belirten 14- 19 ergen.	Zorunlu sosyal medya kullanımı ve FOMO (kaybetme korkusu) yaşayan ergenlerin yalnızlık, yabancılaşma ve izolasyon yaşadığını göstermiştir. Ayrıca düşük akademik notlar aldıklarını, tükenmişlik yaşadıklarını ve okulu bırakma niyetinde oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Ebeveyn tutumları ve aile ile zaman geçirme sürelerine ilişkin istatistiksel farklılıklar mevcuttur. cinsiyet, aile tutumu, aileyle yeterli zaman geçirme durumu, okul başarısı, akıllı telefon kullanımı, sosyal medya kullanım sıklığı ve süresi gibi değişkenler, PMPU ve
Sibel Coskun & Gonca Karayagız Muslu/ 2019	Makale	Investigation of Problematic Mobile Phones Use and Fear of Missing Out (FoMO) Level in Adolescents	Ergenlerde sorunlu cep telefonu kullanımı (PMPU) ve sosyal medyadaki gelişmeleri kaçırma korkusu (FoMO) düzeyini tanımlamaktır	Nitel - İlişkisel Tarama Modeli	Muğla, 11 lise, 4460 lise öğrencisi.	

FoMO ile ilgili
olarak
önemli
korelasyon
gösteren
değişkenlerdir.

Matematik Eğitiminde Enstrümanlı Eylem Şemalarının Analitik Değeri

Naz MARDANI¹

1- Bursa Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Matematik Eğitimi Bölümü nazmardani@uludag.edu.tr
ORCID No: 0000-0001-9944-3466

ÖZET

Bu çalışmada, enstrümanlı eylem şeması kavramı, matematik eğitimi kapsamında Enstrümantal Yaklaşım çerçevesinde teorik açıdan incelenmektedir. İlk olarak, yaklaşımın dayandığı artefakt-enstrüman ayrımı açıklanmakta; öğrencinin bir artefaktı işlevsel bir enstrümana dönüştürdüğü süreç olan enstrümantal oluşum, enstrümantalizasyon ve enstrümantasyonun boyutları ile birlikte ele alınmaktadır. Bu teorik temele dayanarak, çalışma, enstrümanlı eylem şemasının, öğrencinin bir araç kullanarak gerçekleştirdiği matematiksel süreci anlamak için anahtar bir kavram olduğunu vurgulamaktadır. Enstrümanlı eylem şemasının analitik değeri, gözlemlenebilir teknikleri ve bu tekniklere rehberlik eden bilişsel ve kavramsal yapıları aynı analitik düzeyde bir araya getirme kabiliyeti açısından tartışılmaktadır. Ayrıca, şemanın temel bileşenleri ayrıntılı olarak incelenmektedir; çalışma, amaçların, alt amaçların, eylem kurallarının, tekniklerin, işlevsel sabitlerin, eylemdeki kavramların, eylemdeki teoremlerin ve çıkarım fırsatlarının bu çerçevenin iç yapısını oluşturan unsurlar olduğunu açıklamaktadır. Ayrıca, çalışma, enstrümanlı eylem şemasının çözümlenmesinde teknik ve kavramsal boyutlar arasındaki ilişkinin karşılıklı ve bütüncül doğasını ele almakta; bu kavramın matematik eğitimi çalışmalarında sunduğu açıklayıcı ve yorumlayıcı olanakları değerlendirmektedir. Sonuç olarak, çalışma, enstrümanlı eylem şemasının teknoloji destekli matematik öğrenimini anlamak için sağlam bir teorik ve analitik yapı sunduğunu ve hem araştırma süreçlerine hem de öğretim tasarımına önemli katkılar sağlayabileceğini göstermektedir.

Anahtar Kelimeler – analitik çözümleme, enstrümanlı eylem şeması, enstrümantal oluşum, matematik eğitimi, teknoloji destekli öğrenme

1. GİRİŞ

Enstrümantal Yaklaşım, öğrencilerin bir aracı yalnızca fiziksel veya dijital bir nesne olarak kullanmadıklarını; aksine, bu aracı kendi bilişsel yapılarıyla birleştirerek işlevsel bir öğrenme aracına dönüştürdüklerini anlatan teorik bir çerçeveye dayanmaktadır. Bu yaklaşım, Rabardel'in "artefakt" ile "enstrüman" arasındaki ayrımına temellenmekte olup, bir artefaktın, öğrenci tarafından geliştirilen kullanım şemaları aracılığıyla bir enstrümana dönüştüğü kabul edilmektedir (Rabardel, 1995). Artigue, bu teorik çerçeveyi matematik eğitimine uyarlayarak, dijital ortamlarda geliştirilen tekniklerin ve bu teknikleri yönlendiren bilişsel şemaların matematiksel anlamın oluşumundaki önemini vurgulamıştır (Artigue, 2002). Ayrıca Trouche, enstrümantal oluşumun yalnızca bireysel açıdan değil, aynı zamanda sosyal açıdan da şekillenen bir süreç olduğunu ortaya koymuştur;

sınıf ortamı, akran etkileşimi ve öğretmen müdahaleleri bu dönüşümde önemli bir rol oynamaktadır (Trouche, 2000). Bu bakımdan, Enstrümantal Yaklaşım, teknoloji destekli matematik öğrenimini basit bir araç kullanımına indirgemeyen, bunun yerine bilişsel, didaktik ve sosyal boyutlarını bir araya getiren bir teorik çerçeve sunmaktadır. Enstrümantal oluşum, artefaktın öğrenen tarafından işlevsel bir enstrümana dönüştürülmesini açıklayan, bilişsel, teknik ve sosyo-didaktik boyutları içeren çok yönlü bir süreçtir. Bu süreçte öğrenen, araçla etkileşim kurarken çeşitli teknikler ve bunlara rehberlik eden eylem şemaları geliştirir; böylece araç, zamanla öğrenenin düşünme süreçleriyle bütünleşen işlevsel bir yapıya dönüşür (Rabardel, 1995). Enstrümantal oluşum yalnızca aracın özelliklerine ya da öğrencinin ön bilgilerine bağlı değildir; artefaktın sunduğu olanaklarla öğrenenin amaçları, bilişsel stratejileri, görev türleri ve öğrenme bağlamı arasındaki sürekli etkileşim içinde şekillenir. Bu nedenle süreç, öğrenenin aracı dönüştürdüğü kadar aracın da öğrenenin düşünmesini dönüştürdüğü çift yönlü ve dinamik bir bilişsel evrim olarak değerlendirilmektedir. Bu çift yönlü yapı, enstrümantalizasyon ve enstrümantasyon süreçlerinin karşılıklı etkileşimiyle ortaya çıkmaktadır (Rabardel, 1995).

Enstrümantalizasyon, enstrümantal oluşumun temel bileşenlerinden biri olarak, öğrenenin bir artefakta kendi amaçları, bilişsel birikimi ve görev gereklilikleri doğrultusunda belirli işlevler yükleyerek onu yeniden düzenlemesi sürecini ifade etmektedir. Bu süreçte araç, önceden tanımlanmış nötr bir nesne olmaktan çıkar ve öğrenenin seçimleri, öncelikleri ve kullanım biçimleri doğrultusunda kişisel anlamlar kazanan işlevsel bir yapıya dönüşür (Rabardel, 1995). Bu nedenle enstrümantalizasyon, yalnızca teknik bir uyarılardan ziyade, öğrenenin araçla kurduğu ilişkiyi bilişsel düzeyde yeniden yapılandıran bir anlamlandırma süreci olarak görülmektedir. Nitekim öğrencilerin dijital araçlarda hangi komutları ne amaçla, ne zaman ve nasıl kullandıklarına ilişkin kararları, aracın yalnızca işlem yaptıran bir modül mü yoksa düşünmeyi destekleyen bilişsel bir araç mı hâline geldiğini göstermektedir (Drijvers vd., 2013). Benzer biçimde, öğrenenin dijital ortamda belirli temsilleri, etkileşim biçimlerini ve stratejileri tercih ederek matematiksel ilişkiler arasında yeni bağlantılar kurması, enstrümantalizasyonun aracın kişiselleştirilmesinin ötesinde, matematiksel içeriğin baştan kavramsallaştırılmasını da içerdiğini ortaya koymaktadır (Noss ve Hoyles, 2003).

Enstrümantasyon, artefaktın enstrümantal yapısının öğrenenin düşünme süreçlerini, kavramsal şemalarını ve problem çözme stratejilerini yönlendirme biçimini açıklayan bileşendir. Bu süreçte öğrenen, aracı sadece kendi amaçları için kullanan bir özne değildir; aynı zamanda aracın sembolik dili, işlevsel mantığı, temsil biçimleri, geri bildirim mekanizmaları ve kullanım sınırlamaları tarafından yönlendirilen bir eylemcidir (Rabardel, 1995). Bu nedenle, enstrümantasyon, dijital aracın sunduğu içsel, komut ve örgütsel kısıtlamaların, öğrencinin geliştireceği teknikleri, hangi çözüm

yolunu doğal algılayacağını ve matematiksel kavramları nasıl yorumlayacağını belirlediği çok yönlü bir süreç olarak ele almaktadır (Guin ve Trouche, 1998, 2002; Artigue, 2002).

Enstrümanlı eylem şeması, öğrenenin bir aracı belirli görev durumlarında kullanırken geliştirdiği teknikleri, bu tekniklere rehberlik eden bilişsel yapıları ve karar verme biçimlerini bir araya getiren çok katmanlı bir yapıdır. Bu kavram, Vergnaud'nun şema anlayışına ve eylemdeki kavramlar ile eylemdeki teoremler çerçevesine dayanmakta; Rabardel'in artefakt-enstrüman ayrımı ve enstrümantal oluşum yaklaşımıyla birleşerek teknolojik araçların öğrenme süreçlerindeki rolünü açıklayan daha özgül bir anlam kazanmaktadır (Rabardel, 1995; Vergnaud, 1996, 1998). Enstrümanlı eylem şeması, yalnızca gözlenebilir tekniklerin toplamı değildir; öğrencinin neyi doğru, geçerli ve yeterli gördüğünü belirleyen işlevsel sabitleri, aracın sunduğu imkân ve sınırlılıkların nasıl yorumlandığını ve teknik ile kavramsal bilginin nasıl bütünleştirildiğini de içermektedir (Guin ve Trouche, 2002, 2004). Bu nedenle şema, teknik boyut ile kavramsal boyut arasında köprü kuran, öğrencinin araçla kurduğu ilişkiyi yapılandıran dinamik bir bilişsel yapı olarak değerlendirilmektedir (Drijvers vd., 2013).

Bu teorik çerçeve içinde, enstrümanlı eylem şeması yalnızca öğrencinin araçla olan ilişkisinin bir sonucu olarak karşımıza çıkmaz; bu ilişkinin bilişsel ve kavramsal boyutlarının analizini mümkün kılan temel bir kavram olarak da değerlendirilebilir. Bunun sebebi, şemanın gözlemlenebilir teknikler ile bu tekniklere yönlendiren temeldeki bilişsel yapılar arasında bir bağlantı kurarak, öğrencinin araç aracılığıyla geliştirdiği matematiksel süreçlerin anlaşılmasını sağlıyor olmasıdır. Sonuç olarak, enstrümanlı eylem şeması yalnızca betimsel düzeyde ele alınmamalıdır; analitik gücü, açıklayıcı işlevi ve araştırma kapsamında sunduğu imkânlar da dikkate alınmalıdır.

2. ENSTRÜMANLI EYLEM ŞEMALARININ ANALİTİK DEĞERİ

Enstrümanlı eylem şeması, Enstrümantal Yaklaşım içinde öğrencinin bir araçla ne yaptığını betimleyen bir kavramdan ziyade, bu sürecin ardında işleyen bilişsel yapıyı çözümlenmeye imkân veren bir analitik çerçevedir. Bu kavramın temel değeri, gözlenebilir tekniklerle görünmeyen kavramsal yapıları aynı inceleme düzleminde bir araya getirebilmesinden kaynaklanmaktadır. Öğrencinin kullandığı teknikler dışarıdan görülebilir; ancak bu tekniklerin hangi amaçlara yöneldiği, hangi kavramsal yapılarla desteklendiği, hangi çıkarımlarla sürdürüldüğü ve hangi tür bilişsel sabitlere dayandığı doğrudan görünmemektedir. Enstrümanlı eylem şeması tam da bu noktada işlev kazanmakta; teknik ile kavramsal olan arasındaki ilişkiyi açığa çıkararak araştırmacıya öğrencinin araçla kurduğu ilişkiyi yüzeysel bir işlemler dizisi olarak değil, yapılandırılmış bir bilişsel işleyiş olarak okuma imkânı sunmaktadır. Bu nedenle şema, yalnızca “öğrenci hangi yolu

kullandı?” sorusuna değil, aynı zamanda “hangi anlamlandırma çerçevesi içinde hareket etti?”, “hangi kuralları geçerli kabul etti?” ve “teknik tercihlerini hangi bilişsel dayanaklarla sürdürdü?” sorularına da cevap üretmeye olanak tanımaktadır. Drijvers ve Gravemeijer’e (2005) göre, enstrümanlı eylem şemaları teknik ve kavramsal öğelerin birbirinden ayrı değil, karşılıklı olarak bağlantılı ve birlikte evrilen yapılar olduğunu göstermektedir; bu yönüyle kavram, Enstrümantal Yaklaşımın açıklayıcı gücünü taşıyan temel çözümleme birimlerinden biri hâline gelmektedir (Artigue, 2002; Borg ve Fahlgren, 2025).

Bu analitik değer, özellikle şemanın gözlenebilir davranış ile örtük bilişsel yapı arasında kurduğu bağda ortaya çıkmaktadır. Borg ve Fahlgren’in ortaya koyduğu gibi, öğrencilerin kullandıkları enstrümanlı teknikler, enstrümanlı eylem şemalarının somut göstergeleri olarak ele alınabilir; başka bir ifade ile araştırmacı çoğu zaman doğrudan şemaya değil, onun dışı vurulan teknik yüzüne ulaşır ve bu görünür yüz üzerinden alttaki bilişsel yapıyı çözümlenmeye çalışır (Borg ve Fahlgren, 2025). Bu durum, enstrümanlı eylem şemasını sadece teorik bir kavram olmaktan çıkarıp araştırma sürecinde işlevsel bir analitik araç hâline getirmektedir. Çünkü öğrenci davranışının teknik düzeyde betimlenmesi, tek başına sınırlı bir açıklama yaparken; şema kavramı, aynı davranışın ardındaki kavramsal göstergesidir, eylem kurallarını, amaç yapılarını ve işlevsel sabitleri anlamaya olanak verir. Bu yönüyle enstrümanlı eylem şeması, araştırmacıya öğrencinin neyi yaptığını değil, neden yaptığını ve bu yapma şeklinin nasıl bir bilgi yapısına karşılık geldiğini inceleme imkânı verir. Özellikle teknik ve kavramsal boyut arasındaki ilişki, Enstrümantal Yaklaşımın merkezindeki teknik–kavramsal diyalektiği ortaya çıkarmakta; böylece enstrümanlı eylem şeması, araç kullanımının yalnızca verimlilik ve başarı açısından değil, anlam üretimi açısından da değerlendirilmesini imkan sunmaktadır (Artigue, 2002; Borg ve Fahlgren, 2025).

Enstrümanlı eylem şemasının bir diğer önemli analitik katkısı, öğrenmeyi yalnızca bir sonuç olarak değil, süreç içinde gelişen ve dönüşen bir yapı olarak kavramamıza olanak sağlamasıdır. Gueudet ve diğerlerinin çalışması, şemanın statik ve değişmeyen bir yapı değil, durumlar, geri bildirimler ve ayarlamalar yoluyla genişleyen, uyum sağlayan ve bazen yeniden organize olan dinamik bir bilişsel bütün olduğunu göstermektedir (Gueudet ve diğerleri, 2022). Bu yaklaşım, araştırmacının yalnızca öğrencinin belirli bir anda sahip olduğu bilişsel organizasyonu tanımlamasını değil, aynı zamanda bu organizasyonun nasıl geliştiğini ve hangi koşullar altında dönüştüğünü incelemesini de sağlar. Nitekim aynı çalışmada, hedefler, alt hedefler, eylem kuralları, işlevsel sabitler ve çıkarımlar gibi bileşenleri aracılığıyla şemanın analizi, öğrencinin enstrümanla etkileşim sırasında bilgiyi nasıl topladığını, seçtiğini, yorumladığını ve yeniden yapılandırıldığını ortaya koymaktadır. Bu bağlamda, enstrümanlı eylem şeması, yalnızca bilginin mevcut durumunu tanımlamakla kalmayıp, aynı

zamanda öğrenmenin yapısal dinamiklerini de görünür kılan bir kavramdır. Bu, araştırmacı için son derece önemlidir; bu, öğrenci davranışının tekil teknik tercihler olarak değil, zaman içinde gelişen ve giderek daha istikrarlı hale gelen bilişsel organizasyonlar olarak yorumlanmasına olanak tanır. Şemanın analitik değeri tam olarak burada ortaya çıkar: öğrenmenin izleri sadece sonuçta değil, şemanın iç organizasyonundaki değişikliklerde de aranabilir (Gueudet vd., 2022).

Bu kavramın açıklayıcı gücü, teknik ve kavramsal bilgi arasındaki ilişkinin doğasını incelemeye sevk etme yeteneğinde de görülmektedir. Artigue'nin gösterdiği gibi, enstrümantal teknikler yalnızca pragmatik bir değere sahip değildir; aynı zamanda epistemik bir değere de sahiptirler. Ancak, özellikle teknoloji destekli ortamlarda, bu epistemik değer genellikle hemen fark edilmez; çünkü sonucun hızlı, doğrudan ve genellikle hazır olması, tekniğin kavramsal katkısını arka plana atabilir (Artigue, 2002). Bu tür durumlarda, bir öğrencinin bir tekniği görünüşte başarılı bir şekilde kullanması, derin bir matematiksel anlayışa sahip olduğu anlamına gelmeyebilir. Bu nedenle, araçsal eylem şemalarının analizi, bu ayrımı görünür kıldığı için analitik açıdan önemlidir. Bir öğrencinin belirli bir tekniği akıcı bir şekilde kullanması, o tekniğin temelini oluşturan kavramsal ilişkileri kurmuş olduğu anlamına gelmez; benzer şekilde, dışarıdan başarılı görünen bir işlem dizisi, altında bölünmüş, eksik veya üstünkörü bir kavramsal yapı saklayabilir. Bu nedenle, enstrümanlı eylem şeması, teknik doğruluk ile kavramsal derinlik arasındaki ilişkinin doğasını araştırmak için oldukça uygun bir kavramdır. Bu nedenle, enstrümanlı eylem şeması, teknik doğruluk ile kavramsal derinlik arasındaki ilişkinin yapısını araştırmak için son derece uygun bir kavramdır. Bu kavram, araştırmacının benzer tekniklerin altında yatan farklı bilişsel yapıları ayırt etmesini, araç kullanımının epistemik sınırlarını belirlemesini ve öğrencinin matematiksel anlamı hangi koşullar altında ürettiğini sorgulamasını mümkün kılar. Bu bakımdan söz konusu kavram, yalnızca teknik repertuarı belirleyen bir kavram olmakla kalmaz, aynı zamanda matematiksel bilginin yapısını da ortaya koyar.

Ayrıca, enstrümanlı eylem şeması, öğrenci-araç ilişkisinin yalnızca bireysel bilişsel eğilimlerle anlatılamayacağını, bu ilişkinin kullanılan aracın yapısı, temsil biçimleri, geri bildirim mekanizmaları ve işlev gördüğü eğitici çerçeve tarafından da şekillendirildiğini ortaya koymasıyla analitik bir bakış açısı sunar. Borg ve Fahlgren'in makalesinde, enstrümanlı eylem şemalarının belirli bir nesneyle ilişkili olduğu, aynı nesnenin farklı öğrencilerde farklı psikolojik nesnelere dönüşebileceği ve bu nedenle şema analizinin bireysel farklılıkları da ortaya çıkardığı belirtilmektedir (Borg ve Fahlgren, 2025). Buna benzer şekilde, Gueudet ve arkadaşları, şema analizinin sadece öğrencinin eylemini anlamaya yardımcı olmakla kalmayıp, aynı zamanda öğrencilerin farklı durumları aynı kategori altında nasıl düzenlediklerini, hangi geri bildirimleri anlamlı bulduklarını ve hangi

ayarlamalar yoluyla yeni şemalar geliştirdiklerini anlamaya da yardımcı olduğunu göstermektedir (Gueudet vd., 2022). Bu bakımdan, enstrümanlı eylem şeması, araştırmacılara teknik, kavramsal, temsili ve denetleyici boyutları tek bir analitik çerçeve içinde bir arada ele alma fırsatı sunar. Böylece, araçların kullanımı sadece dışarıdan görünen davranış kalıpları açısından değil, aynı zamanda içsel bilişsel süreçler açısından da anlaşılabilir. Dolayısıyla enstrümanlı eylem şeması, teknoloji destekli matematik öğreniminde sadece bir tanımlayıcı değil, aynı zamanda yorumlayıcı ve açıklayıcı bir kavramdır; görünür teknikler ile örtük yapılar, bireysel kullanım biçimleri ile kavramsal bileşenler ve araçla kurulan ilişki ile matematiksel anlam üretimi arasındaki bağlantıları ortaya koyabileceğinden, Enstrümantal Yaklaşım içinde yüksek analitik değere sahip temel kavramlardan biri olarak değerlendirilebilir (Artigue, 2002; Gueudet vd., 2022; Borg ve Fahlgren, 2025).

Enstrümanlı eylem şemasının analitik değeri, bu kavramın öğrencinin araçla kurduğu ilişkiyi çok katmanlı bir şekilde analiz etmeye imkân vermesinden kaynaklanmaktadır. Bu çözümlene gücünün daha net bir şekilde anlaşılabilmesi, şemanın hangi bileşenlerden oluştuğunun ve bu bileşenlerin nasıl bir bütünlük içinde olduğunu ortaya konmasını gerekli kılmaktadır. Bu nedenle, izleyen başlıkta enstrümanlı eylem şemasının temel bileşenleri ele alınarak kavramın içyapısı ele alınmıştır.

2.1. Enstrümanlı Eylem Şemalarının Temel Bileşenleri

Enstrümanlı eylem şeması, öğrencinin belirli bir görev kapsamında bir araç kullanarak gerçekleştirdiği faaliyeti düzenleyen çok yönlü bir yapıdır. Bu yapı, belirli bir matematiksel hedefe yönelik olan faaliyetin içsel düzenini oluşturur; öğrencinin hangi hedefe yöneldiğini, bu hedefe doğru nasıl ilerlediğini, hangi teknikleri kullandığını ve bu tekniklerin hangi kavramsal temellere dayandığını bir bütün olarak ortaya koyar. Trouche (2005), enstrümanlı eylem şemasını belirli bir görevi yerine getirmeye yönelik bütünsel bir eylem çerçevesi içinde ele alır ve bu şemanın anlamını, yöneldiği genel faaliyet içinde temellendirir. Aynı şekilde, Buteau ve meslektaşları (2020), şemaları, öğrencinin matematiksel bir hedefe yönelik bir araç kullanırken geliştirdiği teknik ve kavramsal bilginin organizasyonu olarak değerlendirir. Diğer yandan Gueudet ve arkadaşları (2022), şemayı belirli durumsal kategorilerde kararlılık gösteren, ancak zamanla gelişip dönüşebilen bir faaliyet düzenlemesi olarak tanımlamaktadır. Bu çerçeve içinde, enstrümanlı eylem şeması, öğrencinin araç kullanımını yöneten ve ona anlamlandıran bilişsel yapının düzenlenmiş biçimi olarak ele alınabilir.

Bu yapının ilk bileşeni amaçsal boyuttur. Şemanın yöneldiği hedef, bu hedefin nasıl alt hedeflere ayrıldığı ve süreç içinde hangi beklentilerin oluştuğu bu boyut içinde yer almaktadır. Amaç, şemanın yönünü belirlemekte; alt amaçlar ise bu yönelimi daha işlenebilir alt aşamalara dönüştürmektedir. Gueudet ve arkadaşları (2022), amaçlar, alt amaçlar ve

anticipations öğelerini şemanın intentional aspect'i kapsamında ele almaktadır. Buteau ve arkadaşları (2020) da görev çeşidi ya da etkinliğin amacının, şemanın diğer bileşenlerine yapı oluşturduğunu vurgulamaktadır. Bu nedenle bir enstrümanlı eylem şemasını analiz etmek, öncelikle öğrenenin neyi gerçekleştirmeye hedeflediğini ve bu yönelimin süreç içinde nasıl bir yapıya sahip olduğunu açıklamayı gerekli kılar.

Şemanın ikinci temel bileşeni eylem kurallarıdır. Bu bileşen, öğrenenin hedefe ulaşmak için attığı adımları, topladığı bilgileri ve süreci nasıl yönlendirdiği kapsamaktadır. Vergnaud'nun şema anlayışını aktaran Gueudet ve arkadaşları (2022), rules of action, information gathering ve controls öğelerini şemanın generative aspect'i içinde değerlendirmektedir. Bu yapı, öğrenenin problemin sadece amaca yönelmiş olmadığını, beraberinde belirli bir iç düzen ve işleyişe sahip olduğunu göstermektedir. Trouche (2005), öğrencinin problemi anlamak için yalnızca yüzeyde görülen işlemlere bakmanın yeterli olmadığını, bu işlemlerin arkasındaki eylem kurallarının da ortaya konması gerektiğini belirtmektedir. Bu yönüyle eylem kuralları, şemanın üretici yönünü oluşturan ve öğrenenin etkinliği hangi amaçla devam ettirdiğini gösteren temel bileşenlerden biridir.

Üçüncü bileşen teknikler olarak tanımlanmaktadır. Teknikler, öğrenenin görevi yerine getirirken kullandığı görülen uygulama işlemleri olarak şemanın dışsal yönünü oluşturur. Trouche (2005), enstrümanlı tekniği enstrümanlı eylem şemasının gözlenebilir parçası olarak tanımlamakta; öğrencinin etkinliğine ilişkin ilk izlenimin çoğu zaman bu teknik göstergeleri üzerinden elde edildiğini göstermektedir. benzer şekilde Borg ve Fahlgren (2025), öğrencilerin kullandıkları enstrümanlı tekniklerin, enstrümanlı eylem şemalarının görünebilir işaretleri olarak okunabileceğini belirtmektedir. Teknikler, araştırmacıya öğrencinin araçla ne yaptığını gösterirken, aynı zamanda altta olan bilişsel yapının izlerini de taşımaktadır. Yani teknikler, enstrümanlı eylem şemasının sadece uygulama boyutunu olmadığı, aynı zamanda çözümleme açısından ulaşılabilir yanını da oluşturmaktadır.

Şemanın dördüncü bileşeni işlevsel sabitler olarak bilinmektedir. Bu bileşen, öğrencinin işlem sırasında hangi kavramı veya yapıyı, geçerli ve doğru kabul ettiğini gösteren gizli kavramsal yapıları kapsamaktadır. Gueudet ve arkadaşları (2022), operational invariants kavramını concepts-in-action ve theorems-in-action ile birlikte ele almakta; bu yapıların öğrencinin bilgiyi seçme, yorumlama ve yön verme şeklini belirlediğini göstermektedir. Buteau ve arkadaşları (2020) da işlevsel sabitleri şemanın kavramsal bileşeni olarak ortaya koymaktadır. Trouche'un (2005) vurguladığı gibi, iki şema arasındaki gerçek farklılık genelde bu işlevsel sabitlerde ortaya çıkmaktadır; çünkü benzer teknikler, farklı kavramsal yönleriyle yürütülebilmektedir. Bu nedenle işlevsel sabitler, şemanın epistemik kaynağını oluşturan ve görünür davranış ile gizli kavramsal yapı arasındaki bağlantı kuran temel bir bileşen olarak değerlendirilir.

İşlevsel sabitlerin içinde yer alan eylemdeki kavramlar ve eylemdeki teoremler, enstrümanlı eylem şemasının içindeki yapıyı ayrıntılı olarak anlamaya imkân vermektedir. Eylemdeki kavramlar, öğrencinin belirli durumda doğru gördüğü kavramsal yapıyı; eylemdeki teoremler ise doğru kabul ettiği önermeleri göstermektedir. Gueudet ve arkadaşlarının (2022) belirttiği üzere, concepts-in-action ve theorems-in-action, öğrencinin sadece ne yaptığını değil, hangi kavramsal çerçeve içinde hareket ettiğini de ortaya koymaktadır. Trouche (2005) da operasyonel sabitlerin merkezi görevini vurgulayarak, öğrencinin tekniklerinin bu sabitler tarafından yönlendirildiğini göstermektedir. Bu doğrultuda eylemdeki kavramlar ve eylemdeki teoremler, şemanın kavramsal bütünlüğünü destekleyen temel öğeler arasındadır.

Son temel bileşen çıkarım olanaklarıdır. Bu boyut, öğrenenin yalnızca hazırda kullanılan eylem kurallarını uygulayan bir unsur olmadığını; aynı zamanda durumun özelliklerine göre yeni amaçlar, yeni kurallar ve yeni ilişkiler kurabildiğini göstermektedir. Gueudet ve arkadaşları (2022), inferences öğesini şemanın hesaplayıcı ve uyarlayıcı tarafı olarak belirlemekte; öğrenenin gözlemlenmeyen ilişkileri kurmasını, yeni durumlara uyum sağlamasını çalışmanın baştan düzenlemesini bu boyutla ele almaktadır. Bundan dolayı çıkarım olanakları, şemanın bilişsel esnekliğini ve gelişebilirliğini görünür kılan bir bileşen olarak düşünülmelidir. Aynı zamanda bu boyut, şemanın zamanla nasıl değişebileceği ve zenginleşebileceğini açıklamak açısından büyük önem taşımaktadır.

Bütün bu bileşenler birlikte değerlendirildiğinde enstrümanlı eylem şeması; amaçlar ve alt amaçlar, eylem kuralları, teknikler, işlevsel sabitler, eylemdeki kavramlar, eylemdeki teoremler ve çıkarım olanaklarından oluşan çok yönlü bir yapı olarak belirlenmektedir. Bu bileşenler birbirinden ayrı değildir; amaçlar problemleri yönlendirirken, eylem kuralları bu yönelimi işler hâle getirmekte, teknikler bu yapının gözlenebilir yüzünü oluşturmaktadır. İşlevsel sabitler ve onların içinde yer alan kavramsal unsurlar ise çalışmanın bilişsel dayanaklarını taşımaktadır. Çıkarım olanakları da şemanın yeni durumlara uyumlu olmasına ve iç gelişimine imkân sağlamaktadır. Bundan dolayı enstrümanlı eylem şemasının temel bileşenleri, sadece kavramın tanımlanması bakımından değil, öğrenci etkinliğinin çözümlenmesi, teknik ile kavramsal boyut arasındaki ilişkilendirme ve öğrenme sürecinin içyapısının anlaşılması bakımından da işlevsel bir kuramsal zemin sunmaktadır.

Enstrümanlı eylem şemasının temel bileşenleri, bu yapının iç düzenini ve kavramsal kapsamını ortaya koymaktadır. Amaçlar, eylem kuralları, teknikler, işlevsel sabitler ve çıkarım olanakları hep beraber ele alındığında, şemanın unsurları ve bu unsurlar arasındaki ilişkiler daha açık biçimde anlaşılmaktadır. Bu çerçevede teknik boyut ile kavramsal boyut arasındaki

ilişkinin ayrıca ele alınması, enstrümanlı eylem şemasının daha ayrıntılı biçimde çözümlenmesini sağlamaktadır.

2.2. Enstrümanlı Eylem Şemasının Çözümlemesinde Teknik ve Kavramsal Boyut

Enstrümanlı eylem şemalarının analizinde, teknik ve kavramsal boyutlar aynı yapının birbirini tamamlayan iki temel düzlemini teşkil eder. Ruthven'e (2002) göre, bir enstrümanın matematiksel bir araca dönüştürülmesi ve bu araç aracılığıyla matematiksel çalışmanın biçimlendirilmesi, öğrencilerin teknik repertuarını genişletmekle kalmaz, aynı zamanda matematiksel nesnelere ilgili anlamlarını da şekillendirir. Benzer şekilde, Borg ve Fahlgren (2025) de enstrümanlı eylem şemalarının hem teknik hem de kavramsal unsurlar barındırdığını ve bu iki boyutun birbiriyle bağlantılı olarak geliştiğini belirtmektedir. Bu bağlamda teknik boyut, enstrümanla oluşturulan gözle görülür kullanım biçimlerini kapsarken, kavramsal boyut ise bu kullanımın matematiksel anlamını ve yorumu kapsamaktadır.

Teknik boyut, öğrencinin araçla çalıştığında kullanılan işlem sıralamasını, komut tercihlerini, kontrol adımlarını ve uygulama şekillerini görünür hale getirmektedir. Borg ve Fahlgren'in (2025) çalışmasında teknik unsurlar, öğrencilerin artefaktla kurdukları doğrudan etkileşimlerine bağlı açıklanmaktadır. Kavramsal boyut ise öğrencinin bu kullanımda hangi matematiksel ilişkileri doğru gördüğünü, hangi çıktılarını nasıl yorumladığını ve matematiksel hedefe nasıl yöneldiğini içermektedir. Drijvers ve Gravemeijer'in (2005) gösterdiği üzere, enstrümanlı teknikler şemanın gözlenebilir yönünü oluştururken, şemanın kendisi bu görünür kullanımın ardındaki zihinsel ve bilişsel yapıyı taşımaktadır. Bu araştırmacılar, bakıldığında teknik olan zorlukların çoğu zaman kavramsal bir arka plana sahip olduğunu da vurgulamıştır. Bu sebeple teknik ve kavramsal boyut, birbirinden ayrı değil, birbirini açıklayan ve destekleyen iki çözümleme alanı olarak belirlenmektedir.

Bu açıdan enstrümanlı eylem şemasının analiz edilmesi, öğrencinin araçla ne yaptığına ilişkin bir betimlemenin ötesine geçerek, bu kullanımın matematiksel bilgiyle nasıl bütünleştiğini açıklamaktadır. Ruthven'in (2002) anlattığı gibi, araçla yürütülen teknik çalışma, öğrencilerin matematiksel öğeleri algılama ve anlamlandırma biçimlerine doğrudan etkilemektedir. Borg ve Fahlgren'in (2025) sonuçları da teknik ve kavramsal unsurların aynı şema içinde birlikte geliştiğini göstermektedir. Drijvers ve Gravemeijer'e (2005) göre de teknik görünüm ile kavramsal yapı arasındaki ilişki, enstrümanlı eylem şemasının açıklama gücünün merkezinde yer alır. Bu nedenle enstrümanlı eylem şeması, teknik akışı, kavramsal yorumu ve bu ikisi arasındaki ilişkileri bir arada açıklayan güçlü bir analiz etme aracı olarak değerlendirilmektedir.

Bu çerçevede enstrümanlı eylem şeması, teknik kullanım ile kavramsal anlamlandırma arasındaki ilişkiyi aynı yapıda bir araya getirmesi bakımından, matematik eğitimi araştırmaları için bir analiz yapma zemini hazırlamaktadır. Öğrencinin araçla kurduğu ilişkinin sadece görünen yönlerini değil, bu kullanıma yön veren bilişsel yapıları da görünür kılmaması, söz konusu kavramın araştırma süreçlerinde önem arz etmektedir. Bu nedenle, enstrümanlı eylem şemasının açıklayıcı olması yalnızca kuramsal düzeyde değil, aynı zamanda matematiksel öğrenme süreçlerinin incelenmesi, yorumlanması ve anlamlandırılması açısından da ayrıca ele alınmalıdır.

2.3. Enstrümanlı Eylem Şemasının Araştırma Açısından Önemi

Enstrümanlı eylem şeması, matematik eğitimi araştırmalarında öğrencinin araç aracılığıyla yürüttüğü matematiksel süreci ayrıntılı olarak anlamlandırmaya olanak sağlayan bir çözümlenme unsurudur. Drijvers ve Gravemeijer'e (2005) göre bu kavram, öğrencilerin teknolojik ortamlarda ne yaptıklarını sadece dışarıdan görünen teknikler üzerinden değil, bu tekniklere yön veren zihinsel yapılarla birlikte yorumlamayı imkan vermektedir. Bu açıdan enstrümanlı eylem şeması, öğrencinin kullandığı işlem yolları ile bu yolların dayandığı kavramsal kabulleri ilişkilendirmektedir. Ruthven'in (2002) belirttiği üzere, araç kullanımı öğrencilerin sadece teknik repertuarını genişletmemekte, ayrıca matematiksel öğelere ilişkin anlamlandırma şekillerini de etkilemektedir. bundan dolayı bu kavram, araştırmacıya öğrencinin araçla kurduğu ilişkinin hem gözlemlenebilen hem de gizli boyutlarını birlikte incelemeye imkan sunmaktadır.

Bu kavramın bir diğer önemli boyutu, öğrenmeyi statik bir sonuç olarak değerlendirmek yerine, zaman boyunca gelişen bir yapı olarak incelemeye elverişli olmasıdır. Buteau ve arkadaşları (2020), şemaların tanımlanmasını enstrümantal yapı analizinin merkezine yerleştirir ve matematiksel amaçlarla bir nesnenin kullanımına ilişkin teknik ve kavramsal bilginin bu şemalar içinde entegre olduğunu gösterir. Aynı bağlamda, Artigue (2002), teknik uygulama ile kavramsal anlayış arasındaki ilişkinin öğretme ve öğrenme süreçlerini açıklamada belirleyici olduğunu vurgular. Sonuç olarak, enstrümanlı eylem şeması, araştırmacının sadece öğrencinin belirli bir anda ne yaptığını tanımlamasını sağlarken, aynı zamanda kullanım kalıplarının nasıl geliştiğini, hangi kavramsal temellerin bunları güçlendirdiğini ve hangi noktalarda dönüşüm geçirdiklerini incelemesini de sağlamaktadır. Bu sayede araştırma, ürün odaklı bir analizden süreç odaklı ve daha kapsamlı bir analize doğru ilerlemektedir.

Araştırma bakış açısından, enstrümanlı eylem şemasının önemi, öğretim süreçlerine ilişkin yorumlama yeteneğinde de görülmektedir. Drijvers ve Gravemeijer (2005), teknik gibi görünen zorlukların genellikle kavramsal bir temele dayandığını ortaya koymaktadır. Bu sonuç,

araştırmacının öğrencilerin kullanımını sadece doğru-yanlış ayrımıyla değerlendirmekten öteye geçmesine yardımcı olur ve karşılaşılan zorlukların doğasının daha doğru bir şekilde yorumlanmasını sağlamaktadır. Artigue'nin (2002) tekniklerin epistemik değerine yaptığı vurgu da bu bağlamda önemlidir; zira öğrencinin araçla kurduğu ilişki, matematiksel anlam üretiminin yapısını doğrudan etkilemektedir. Sonuç olarak, instrümanlı eylem şeması, öğrencilerin araç kullanımını, kavramsal geliştirmeyi ve öğrenme süreçlerindeki dönüşümleri bir arada ele alan matematik eğitimi araştırmaları için işlevsel ve açıklayıcı bir çerçeve sağlamaktadır. Bu çerçeve, hem araştırma bulgularının yorumlanması hem de öğretim tasarımıyla ilgili sonuçların çıkarımında temel bir teorik temel görevi görmektedir.

Şimdiye kadar sunulan bilgiler, Enstrümantal Yaklaşım içinde Enstrümanlı Eylem Şemasının teorik konumunu, temel bileşenlerini, teknik ve kavramsal boyutları bakımından çözümleme yöntemini ve matematik eğitimi araştırmaları içindeki önemini ortaya koymaktadır. Bu çerçeve, öğrencinin enstrümanla olan ilişkisinin yorumlanabilir yanlarını bilişsel, kavramsal ve araştırmacı bakış açıları altında bir araya getirmektedir. Bu genel değerlendirmeye dayalı olarak, aşağıdaki sonuç bölümünde, bölüm genelinde ele alınan teorik tartışmalar tutarlı bir şekilde özetlenecek ve enstrümanlı eylem şemasının matematik eğitimi alanına yaptığı temel katkılar değerlendirmeye alınacaktır.

3. SONUÇ

Enstrümanlı eylem şeması, öğrencinin araçla olan ilişkisini açıklamak açısından matematik eğitimi alanında anahtar bir kavram olarak öne çıkmaktadır. Bu kavram, teknik kullanım ile kavramsal anlayış arasındaki bağı görünür kılmayı, öğrenme sürecinin içyapısının açıklanmasını sağlaması ve araştırmacılara öğrencinin bilişsel süreçlerini daha derinlemesine yorumlama fırsatı sunması bakımından sağlam bir teorik zemin oluşturmaktadır. Bu bağlamda, enstrümanlı eylem şeması, teknoloji destekli matematik öğrenimini anlamada açıklayıcı gücü yüksek olan temel kavramlardan biri olarak değerlendirilebilir ve araştırma ile öğretim tasarımına verimli bir bakış açısı kazandırabilir.

REFERANSLAR

- Artigue, M. (2002). Learning mathematics in a CAS environment: The genesis of a reflection about instrumentation and the dialectics between technical and conceptual work. *International journal of computers for mathematical learning*, 7(3), 245-274. <https://doi.org/10.1023/A:1022103903080>
- Artigue, M. (2002). Learning mathematics in a CAS environment: The genesis of a reflection about instrumentation and the dialectics between technical and

- conceptual work. *International journal of computers for mathematical learning*, 7(3), 245-274. <https://doi.org/10.1023/A:1022103903080>
- Borg, A., & Fahlgren, M. (2023). Analysing mathematical programming schemes using different lenses. *Nordisk matematikdidaktikk, NOMAD: [Nordic Studies in Mathematics Education]*, 28(3–4), 199-219.
- Borg, A., & Fahlgren, M. (2025). Students' Development of Instrumented Action Schemes for Numerically Determining Limits Using Programming. *Digital Experiences in Mathematics Education*, 1-33. <https://doi.org/10.1007/s40751-025-00177-w>
- Borg, A., & Fahlgren, M. (2025). Students' Development of Instrumented Action Schemes for Numerically Determining Limits Using Programming. *Digital Experiences in Mathematics Education*, 1-33. <https://doi.org/10.1007/s40751-025-00177-w>
- Buteau, C., Muller, E., Mgombelo, J., Sacristán, A. I., & Dreise, K. (2020). Instrumental genesis stages of programming for mathematical work. *Digital Experiences in Mathematics Education*, 6(3), 367-390. <https://doi.org/10.1007/s40751-020-00060-w>
- Drijvers, P., & Gravemeijer, K. (2005). Computer algebra as an instrument: Examples of algebraic schemes. In *The didactical challenge of symbolic calculators: Turning a computational device into a mathematical instrument* (pp. 163-196). Boston, MA: Springer US. https://doi.org/10.1007/0-387-23435-7_8
- Drijvers, P., Godino, J. D., Font, V., & Trouche, L. (2013). One episode, two lenses: A reflective analysis of student learning with computer algebra from instrumental and onto-semiotic perspectives. *Educational Studies in Mathematics*, 82(1), 23-49. <https://doi.org/10.1007/s10649-012-9416-8>
- Drijvers, P., Godino, J. D., Font, V., & Trouche, L. (2013). One episode, two lenses: A reflective analysis of student learning with computer algebra from instrumental and onto-semiotic perspectives. *Educational Studies in Mathematics*, 82(1), 23-49. <https://doi.org/10.1007/s10649-012-9416-8>
- Gueudet, G., Buteau, C., Muller, E., Mgombelo, J., Sacristán, A. I., & Rodriguez, M. S. (2022). Development and evolution of instrumented schemes: a case study of learning programming for mathematical investigations. *Educational Studies in Mathematics*, 110(2), 353-377. <https://doi.org/10.1007/s10649-021-10133-1>
- Gueudet, G., Buteau, C., Muller, E., Mgombelo, J., Sacristán, A. I., & Rodriguez, M. S. (2022). Development and evolution of instrumented schemes: a case study of learning programming for mathematical investigations. *Educational Studies in Mathematics*, 110(2), 353-377. <https://doi.org/10.1007/s10649-021-10133-1>
- Guin, D., & Trouche, L. (1998). The complex process of converting tools into mathematical instruments: The case of calculators. *International Journal of Computers for Mathematical Learning*, 3(3), 195-227. <https://doi.org/10.1023/A:1009892720043>
- Guin, D., & Trouche, L. (2002). Mastering by the teacher of the instrumental genesis in CAS environments: necessity of instrumental orchestrations. *Zentralblatt*

- für *Didaktik der Mathematik*, 34(5), 204-211.
<https://doi.org/10.1007/BF02655823>
- Noss, R., & Hoyles, C. (2003). Exploring mathematics through construction and collaboration. *Mathematical Thinking and Learning*, 5(1), 67–89.
https://doi.org/10.1207/S15327833MTL0501_4
- Rabardel, P. (1995). *Les hommes et les technologies; approche cognitive des instruments contemporains* (p. 239). Armand colin.
- Ruthven, K. (2002). Instrumenting mathematical activity: Reflections on key studies of the educational use of computer algebra systems. *International journal of computers for mathematical learning*, 7(3), 275-291.
<https://doi.org/10.1023/A:1022108003988>
- Trouche, L. (2000). La parabole du gaucher et de la casserole à bec verseur: Étude des processus d'apprentissage dans un environnement de calculatrices symboliques. *Educational Studies in Mathematics*, 41, 239–264.
<https://doi.org/10.1023/A:1003939314034>
- Trouche, L. (2005). An instrumental approach to mathematics learning in symbolic calculator environments. In *The didactical challenge of symbolic calculators: Turning a computational device into a mathematical instrument* (pp. 137-162). Boston, MA: Springer US. https://doi.org/10.1007/0-387-23435-7_7
- Vergnaud, G. (1996). The theory of conceptual fields. *Theories of mathematical learning*, 219-239.
- Vergnaud, G. (1998). Towards a cognitive theory of practice. In *Mathematics Education as a Research Domain: A Search for Identity: An ICMI Study Book 1* (pp. 227-240). Dordrecht: Springer Netherlands.

Duygusal Farkındalık Ölçeği Geçerlik ve Güvenirlik İncelemesi

Mevanur BAYRAKTAR¹

Rüştü YEŞİL²

- 1- Yüksek Lisans Öğrencisi/Öğretmen; Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sınıf Eğitimi Bölümü. mevanur.semiz1@ogr.sakarya.edu.tr ORCID No: 0009-0000-2963-9623
- 2- Prof. Dr.; Sakarya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Sınıf Eğitimi Bölümü. ryesil@sakarya.edu.tr ORCID No: 0000-0002-8839-0431

ÖZET

Duygusal farkındalık bireyin hem kendi hem de başkalarının duygularını tanıma, anlama ve değerlendirme becerilerini kapsamaktadır. Bireylerin bu beceriye sahip olması, bireysel ve toplumsal ilişkilerinde, iletişim süreçlerinde başarılı olmasının önemli bir gerekliliği olarak kabul edilmektedir. Duygusal farkındalık becerisinin kazandırılmasında ilkokul dönemi kritik bir öneme sahiptir. Alanyazında ilkokul dönemi çocukların duygusal farkındalık düzeylerinin belirlenmesinde kullanılabilir geçerli ve güvenilir bir ölçek olmadığı dikkati çekmektedir. Bu araştırmanın amacı, ilkokul öğrencilerinin duygusal farkındalık düzeylerini belirlemek üzere yapılacak araştırmalarda kullanılmak üzere geçerli ve güvenilir bir veri toplama aracı geliştirmektir. Çalışma grubunu, 2025-2026 eğitim-öğretim yılında Sakarya ilinde öğrenim gören 530 ilkokul öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırma verileri, “Duygularını Fark Etme Formu” ile toplanmıştır. Toplanan veriler üzerinde yapılan geçerlik ve güvenilirlik analizi sonunda, ilkokul 3. Ve 4. Sınıf öğrencilerinin duygusal farkındalık düzeylerini belirlemede kullanılabilir geçerli ve güvenilir bir ölçek geliştirilmiştir. Geçerlik analizleri çerçevesinde kapsam geçerliği, açıklayıcı faktör analizi ve ayırt edicilik analizi yapılmıştır. Güvenirlik incelemesi ise iç tutarlılık katsayısı olarak hesaplanan Cronbach alpha katsayısından yararlanılmıştır. Araştırma sonunda 5 faktör altında toplanmış 20 maddeden oluşan dörtlü likert tipi bir ölçek geliştirilmiştir. Ölçeğe “Duygusal Farkındalık Ölçeği (DFÖ)” adı verilmiştir. Ölçeğin KMO değeri 0,735; Bartlett Testi değerlerinin $\chi^2=1145,124$; $df=190$; $p<0,001$ olduğu gözlenmiştir. Ölçekte yer alan maddelerin faktör yükü 0,40 üzerindedir. Faktör yapısı, toplam varyansın %44,567’sini açıklayabilmektedir. Ayırt edicilik analizi kapsamında hesaplanan madde-toplam korelasyon katsayılarının tüm maddeler için $p<,01$ düzeyinde anlamlı olduğu belirlenmiştir. Ölçeğin güvenilirlik katsayıları olarak hesaplanan Cronbach alpha iç tutarlılık katsayılarının Öz Duygu Tanıma (ÖDT) faktöründe 0,743; Başkalarının Duygularını Tanıma (BDT) faktöründe 0,724; Bedensel Yansıma (BY) faktöründe 0,722; Duygu Paylaşma İhtiyacı (DPI) faktöründe 0,688; Duygusal Kaos (DK) faktöründe 0,642 olduğu tespit edilmiştir. Duygusal Farkındalık Ölçeği (DFÖ) geneli için Cronbach Alpha katsayısı ise 0,761 olarak belirlenmiştir. Buna göre Duygusal Farkındalık Ölçeğinin, ilkokul öğrencilerinin duygusal farkındalık düzeylerinin belirlenmesinde kullanılabilir geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğunu gösterdiği söylenebilir.

Anahtar Kelimeler – Duygu, duygusal farkındalık, ilkokul, ölçek geliştirme

GİRİŞ

İnsan sadece biyolojik bir varlık değil, çevresiyle sürekli etkileşim halinde olan çok boyutlu bir varlıktır. Bu bağlamda sosyal bir varlık olan birey duygusal bir varlık olarak da değerlendirilmektedir. Korku, kaygı, nefret, sevgi, güven, merhamet gibi duygular, bireylerin öğrenmeler yoluyla

kazandığı; aynı zamanda tercih, tutum ve davranışları üzerinde etkili olduğu farklı bilim insanlarında sıklıkla ifade edilen bir boyutunu oluşturmaktadır (Şahin, 2019).

İnsanların duygusal olması doğal olmakla birlikte duygularını kontrol edip edememesi ya da yönetebilmesi önem arz etmektedir (Gençoğlu ve Yılmaz, 2013). Zira kontrol edebilme ya da yönetebilme, doğal olmayıp öğrenme ile kazanılabilen ve geliştirilebilen bir özelliktir (Adıgüzel ve Orhan, 2017). Bu yetkinlikler genel anlamda, duygusal beceri kapsamında değerlendirilmektedir (Aydın ve Özbey, 2023). Alanyazında, bireylerin bu becerilere sahip olmasının, bireysel ve toplumsal ilişkilerinde, iletişim ve etkileşim süreçlerinde başarılı olmasının önemli bir gerekliliği olarak kabul edildiği sıklıkla ifade edilmektedir (Vardi ve Demiriz, 2021; Gülay Ogelman ve Kahveci, 2022; Kelepçe, 2026).

Bireyin duygusal becerilerinin, duygusal farkındalık ve duygularını kontrol etme ve düzenleme olmak üzere iki temel boyutunun olduğu söylenebilir. Duyuları kontrol edebilme, duyguları yönetebilme becerisi olarak tanımlanırken duygusal farkındalık bireyin kendi ve çevresindeki kişilerin duygularını tanıma, anlama ve değerlendirme becerisi olarak tanımlanmaktadır (İlgar, 2024). Diğer tarafta duygusal farkındalığın, duyguları kontrol etme ve düzenleme becerisinin temelini oluşturduğu belirtilmelidir (Gem, 2018). Başka bir ifade ile, duygularının farkında olan bireylerin onları kontrol etme ve düzenleme ihtimallerinin daha yüksek olduğu söylenebilir.

Duygusal farkındalık, duyguları hakkında bireyin düşünmesinin ötesinde onları hissetmesini ve fark etmesini, farklı duyguları birbirinden ayırt edebilmesini kapsamaktadır (İlgar, 2024). Gem'e (2018) göre duygu düzenlemenin öncül bir bileşeni olan duygusal farkındalık, bir düşünceden ziyade duyguları ayırt etme, fark etme, hissetme gibi süreçleri içerir.

Diğer taraftan duygusal farkındalık ve kontrol etme düzeylerinin, çocukların hem kendilerini hem de başkalarının duygularını anlamalarını kolaylaştırması ve bu nedenle de sosyal ilişkilerinin güçlenmesine yardımcı olması beklenmektedir. Mancini ve diğerlerine (2013) göre duygusal farkındalık çocukların sosyal çevresine uyum sağlamasında merkezi bir beceridir (Akt: Küçükçakır, 2024). Bireyin duygularının farkında olması etrafındaki kişilerle sağlıklı iletişim kurmasına yardımcı olur. Gençoğlu ve Yılmaz'a (2013) göre bireyin duygularının farkında olması yaşadıkları duyguları olumlu ya da olumsuz olarak kategorize etmek yerine her birinin kendine özgü işlevsel önemini kabul etmeleri, yaşam becerilerinin güçlenmesine katkı sağlamaktadır.

Günümüzde bireyin duygularının farkında olması, yaşamın her alanında olduğu gibi özellikle de eğitim alanında ve bireyin çevresiyle kurduğu iletişimde önemli bir kavram olarak öne çıktığı dikkati çekmektedir (Çakır ve Dilmaç, 2023). Bu nedenle de bilim insanları, bireylere duygusal farkındalıklarının kazandırılarak kendilerini duygusal olarak tanımaları ve

ardından onları kontrol ederek başarılı olma yönünde adımlar atmalarının önemi üzerinde bir kanaat birliğinin olduğu söylenebilir (Çakmak Tolan, Önkür ve Aslan, 2022). Bu çerçevede, diğer beceriler açısından olduğu gibi duygusal farkındalık becerilerinin kazandırılması açısından da ilkokulların özel bir önem taşıdığı belirtilmelidir. Zira ilkokullar, bireylere beceri temellerinin atıldığı kritik bir eğitim kademesi olarak değerlendirilmektedir (Tosun ve Kozikoğlu, 2023).

İlkokulda çocuklar akranlarıyla olumlu iletişim kurmaya çalışsa da sınıf ve bahçede oynadığı oyunlarda, derslerde anlaşmazlık yaşayabilmektedirler. Bu anlaşmazlıkların çözümünde çocukların duygularını fark edebilmesi, öfke ve hayal kırıklığını kontrol edebilmesi ve empati kurabilmesinin oldukça önemli olduğu söylenebilir. Koçak ve arkadaşları (2015), duygusal farkındalığı gelişmiş çocukların, bu tür durumlarda akranlarıyla daha yapıcı iletişim kurabildiklerini ve yaşadıkları problemlere daha etkin çözümler üretebildiklerini ifade etmektedirler. Buna karşılık duygusal farkındalığı zayıf olan bireylerin ise iç dünyası hakkında fikir üretmelerinin zorlaştığı; bu durumun da bireylerin kurdukları iletişimde sıkıntı yaşamama olasılıklarını yükselttiği ifade edilmektedir (Avcı, 2019).

Buna göre bireylerin etkili problem çözme becerilerini sergileyebilmeleri için duygularını tanıyabilmelerinin ve bu duyguları uygun şekilde yönetebilmelerinin gerektiği söylenebilir. Dolayısıyla duygularını tanıma ve kontrol etme becerilerinin hem bireysel gelişimin diğer boyutlarının desteklenmesi hem de yaşadıkları sosyal içerikli problemlere doğru çözümler üretme becerilerini desteklemesi yönüyle bütün olarak insani vasıflarının gelişmesine ve yaşamında başarılı ve mutlu olmasına önemli katkılar sunması beklenir (Avcı, 2019).

Duygusal farkındalığın birey açısından önemli bir özellik olmasının bir sonucu olarak alanyazında bu yeterlik alanının birçok araştırmaya konu edildiği dikkati çekmektedir. Çakır ve Dilmaç (2023) öğretmenlerin duygusal farkındalık psikolojik esneklikleri ve yaşam doyumları arasındaki yordayıcı ilişkileri, Kuzucu (2006) üniversite öğrencilerinin duygusal farkındalık düzeylerine etkisini, Yılmazörnek (2019) 18 yaş üzeri bireylerin erken dönem uyumsuz şemaların aleksitimi, duygusal zeka, duygusal farkındalık ve empati düzeylerine etkisini, Özünay (2025) ergenlerde algılanan duygusal istismar düzeyi ile duygusal farkındalık arasındaki ilişkiyi, Uzun ve ark. (2026) Kayseri ilinde üniversite öğrencilerinin duygusal farkındalık, psikolojik olgunluk ve gelecek kaygısı arasındaki ilişki, Gençtanırım Kurt ve ark. (2015) psikolojik danışman adaylarının duygusal farkındalık düzeylerinin belirleyicilerini, Gençoğlu ve Yılmaz (2013) duygusal farkındalık eğitim programının duygu kontrol düzeylerine etkisini incelemiştir.

Alanyazındaki çalışmaların genel olarak ergen ve yetişkin bireyler üzerinde yoğunlaştığı, ilkokul düzeyindeki öğrencilere yönelik araştırmaların ise sınırlı olduğu dikkat çekmektedir. Buna göre ilkokul düzeyindeki

öğrencilerin duygusal farkındalık düzeylerinin incelendiği çalışmalara ihtiyaç duyulduğu görülmektedir. Zira ilkökul döneminin, bireylere sağlıklı bir duygusal farkındalık zemini oluşturmak için uygun ve verimli bir fırsat sunduğu söylenebilir.

Diğer taraftan ilkökul düzeyinde duygusal farkındalığı konu alan araştırmaların yanısıra, bu araştırmalarda kullanılacak veri toplama araçlarının bulunmaması da önemli bir sorun olarak nitelendirilmelidir. Zira ilkökul çocuklarının duygusal farkındalıklarını belirlemek için alanyazında bir veri toplama aracına rastlanmamıştır. Yeterli araştırma yapılmamasının bir nedeni olarak da geçerli ve güvenilir bir veri toplama aracı eksikliğinin olduğu söylenebilir. İlkokul çocuklarının duygusal farkındalık düzeylerini belirlemek üzere geçerli ve güvenilir bir veri toplama aracı geliştirmek bu araştırmanın temel problemini oluşturmaktadır.

1.1. Araştırmanın Amacı

Araştırmanın amacı; ilkökul 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin duygusal farkındalık düzeylerini belirlemede kullanılacak geçerli ve güvenilir bir veri toplama aracı geliştirmektir. Böylelikle, duygusal farkındalık ölçeği ile ilkökul öğrencilerinin duygularını tanıma, anlama, ifade etme ve düzenleme becerisini farklı araştırmalar yapılırken bilim çevresinin tarafından kullanılacak geçerlik ve güvenilirlik bir veri toplama aracını alanyazına kazandırmak amaçlanmıştır. Bu çerçevede araştırmada başlıca şu sorulara cevaplar bulunmasının amaçlandığı söylenebilir:

Duygusal Farkındalık Ölçeğinin;

- 1.Madde ve faktör sayıları ile içerikleri nedir?
- 2.Geçerlik özelliği nasıldır?
- 3.Güvenirlik özelliği nasıldır?
- 4.Puanlama ve yorumlama kuralları nedir?

YÖNTEM

2.1. Araştırmanın Modeli

Araştırma; ilkökul 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin duygusal farkındalık düzeylerini belirlemeye yönelik ölçek geliştirme çalışmasıdır. Bu araştırma kapsamında, ilkökul öğrencilerinin duygusal farkındalık becerilerini belirlemeye yönelik nicel araştırmalarda kullanılacak geçerli ve güvenilir bir veri toplama aracı geliştirilmiştir. Bu sebeple çalışmanın, temel ve nicel bir araştırma olduğu söylenebilir (Balcı, 2015, s.15; Karasar, 2012, s.76-79).

2.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu, 2025-2026 eğitim-öğretim yılında Sakarya İl Merkez’indeki kamuya bağlı ilkokulların 3. ve 4. sınıflarında öğrenim gören 530 öğrenciden oluşmaktadır. Çalışmaya katılım sağlayan öğrencilerin 264’ü kız, 266’sı erkek; 234’ü 3. Sınıf, 296’sı 4. sınıf öğrencisi; 189’u köy ve mahallede, 341’i ilçe merkezinde ikamet etmektedirler.

2.3. Ölçeğin Geliştirilme Süreci

Duygusal Farkındalık Ölçeğinin (DFÖ) geliştirilmesinde sırasıyla 5 aşamalı bir süreç izlenmiştir. Aşağıda bu aşamalar ve yapılan çalışmalar özetlenmiştir:

1. Madde havuzu oluşturma: Ölçek maddelerine zemin oluşturmak amacıyla ilk olarak alanyazın incelenmiştir. Bu kapsamda duygusal farkındalık kavramının anlam ve içeriği ile ilgili kuramsal çalışmalar ve benzer içerikteki veri toplama araçları gözden geçirilerek kapsamlı bir madde havuzu oluşturulmuştur. Araştırmacı tarafından hazırlanan madde listesi, ilkokul öğrencilerinin bilişsel ve dil gelişim düzeylerine uygun olacak şekilde sadeleştirilmiş ve anlaşılır hale getirilmiştir. Maddelerin ölçülebilirliğini sağlamak amacıyla, öğrencilerin davranışlarını ifade edebilecekleri likert tipi derecelendirme seçenekleri (Çok yanlış, Yanlış, Doğru, Çok doğru) kullanılmış ve maddeler bu doğrultuda düzenlenmiştir.

2. Uzman incelemesi: Oluşturulan madde listesi, araştırmanın amacı eşliğinde madde listesi; 3 Eğitimbilim (Eğitim Programları ve Öğretim, Ölçme ve Değerlendirme, Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik), 2 psikoloji, 2 Sınıf Eğitimi uzmanına amaca uygunluk, binişiklik, ifade ve anlatımın ilkokul öğrenci seviyesine uygunluğu ile ifade ve anlatım yeterliği özellikleri açısından incelenmiştir; geribildirimlere uygun olarak 37 maddeden oluşan bir taslak veri toplama aracı oluşturulmuştur.

3. İzinlerin alınması: Taslak veri toplama aracının veri toplamak amacıyla kullanılabilmesi için ilk olarak Sakarya Üniversitesi’nin Eğitim Araştırmaları ve Yayın Etik Kurulu’na etik kurul izni amacıyla başvurulmuş ve 10.12.2025 tarihli ve 53 sayılı toplantıda alınan 14 nolu karar ile uygunluk kararı alınmıştır. Daha sonra ise Millî Eğitim Bakanlığı’na yapılan uygulama izni başvurusu sonunda da uygulama izni alınmıştır.

4. Verilerin toplanması veri kütesinin analize hazır hale getirilmesi: Etik kurul ve uygulama izni sonrasında 37 maddeden oluşan taslak veri toplama aracı, Sakarya ilinde resmi okullarda öğrenim gören 550 ilkokul 3. ve 4. sınıf öğrencisine uygulanmıştır. Toplanan formlar üzerinde yapılan ilk inceleme sonunda bütün maddelere aynı seçenekler işaretlenmiş veya önemli kısmı boş bırakılmış olan formlar analiz dışında bırakılmıştır. Daha sonra ise

veriler, geçerlik ve güvenilirlik analizleri yapabilmek üzere SPSS programına aktarılmıştır.

5. Geçerlik ve güvenilirlik analizlerinin yapılması: Geçerlik ve güvenilirlik analizleri SPSS 20.00 programı ile yapılmıştır. Veri seti üzerinde ilk olarak KMO ve Bartlett Testi analizi yapılmış; KMO değeri 0,776; x^2 : 2451,461; sd: 666 ve $p < 0,00$ olduğu belirlenmiştir. KMO değerinin 0,60'tan yüksek olduğu için veriler üzerinde faktör analizi yapılabileceği değerlendirilmiştir (Büyüköztürk, 2015). Veri toplama aracının geçerlik özelliği açımlayıcı faktör analizi ile incelenmiş, ayırt edicilik özelliği ise madde-toplam korelasyon katsayılarının hesaplanması ile incelenmiştir. Veri toplama aracının güvenilirliği ise iç tutarlılık katsayısı olarak Cronbach alpha katsayısı hesaplanarak incelenmiştir. Geçerlik ve güvenilirlik analizi süreci ile sonuçta elde edilen değerlerle ilgili bulgular aşağıda sunulmuştur.

BULGULAR

Yukarıda sıralanan işlemler sonunda Duyusal Farkındalık (DF) Ölçeğinin geçerlik ve güvenilirlik incelemesi sürecinde gözlenen bulgular aşağıda açıklanmıştır.

3.1. DF Ölçeğinin Geçerliğine İlişkin Bulgular ve Yorumu

DF Ölçeğinin geçerlik özelliği; kapsam geçerliği, yapı geçerliği ve ayırt edicilik geçerliği incelenerek gerçekleştirilmiştir.

3.1.1. DF Ölçeğinin Kapsam Geçerliğine İlişkin Bulgular

Df Ölçeğinin kapsam geçerliği, uzman incelemesi ile test edilmiştir. Bu çerçevede Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme (1), Eğitim Programları ve Öğretim (1), Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik (1) ve Sınıf Eğitimi (2) Anabilim dallarında görevli uzmanlar olmak üzere toplamda beş öğretim üyesine ölçek kapsamındaki maddeler amaca uygunluk, binişik ve bitişiklik, ifade yeterliği açılarından incelenmiştir; gelen düzeltmeler dikkate alınarak veri toplama uygulaması öncesinde gerekli düzenlemeler yapılmıştır.

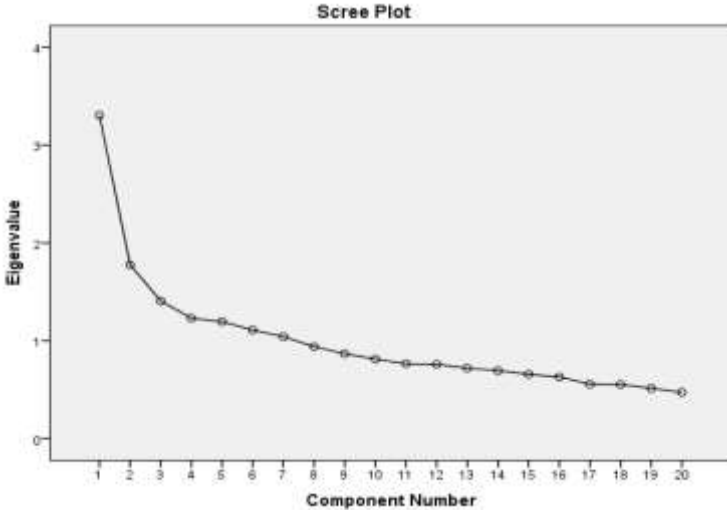
3.1.2. DF Ölçeğinin Yapı Geçerliğine İlişkin Bulgular

DF Ölçeği için faktör analizi yapılabilirliğini belirlemek ve yapı geçerliği incelemelerine başlamak amacı ile veriler üzerinde ilk olarak KMO testi ve Bartlett testi analizleri yapılmıştır. Yapılan analizde KMO testi için 0,776; Bartlett testi değerleri için ise x^2 : 2451,461; sd: 666; $p < ,001$ olduğu belirlenmiştir. KMO değeri 0,60'dan yüksek olursa veri seti faktör analizi için uygun olduğu; 0,90 üzeri olması durumunda veri setinin faktör analizi için mükemmel uyum gösterdiğini ifade etmektedir (Büyüköztürk, 2015). Bu

doğrultuda yapı geçerliliği analizi kapsamında açıklayıcı faktör analizi yapılmasına karar verilmiştir. İlk analiz sonucu özdeğeri 1,00 üstü çıkan faktörler incelenmiş ve faktör yükü 0,30'un altında kalan maddeler analiz dışı bırakılmıştır. Daha sonra analizlerin faktörlerini daha net hale getirmek amacıyla Varimax Dik Döndürme tekniği kullanılarak analizler yinelenmiştir. Ölçek geliştirme çalışmalarında faktör yüklerinin en az 0,30 olması ve maddelerin farklı faktörler altındaki yük farkının en az 0,10 olması gerekmektedir (Evcı ve Aylar, 2017; Büyüköztürk, 2015). Bu sebeple yinelenen analizlerde bu kriterler esas alınmış; belirtilen koşulları sağlamayan maddeler analiz dışı bırakılmıştır.

Yapılan değerlendirme sonucu ölçekte bulundurulması faydalı olduğu belirlenen 20 maddenin, özdeğeri 1,00 üzeri olan 5 faktör altına toplandığı tespit edilmiştir. DFÖ'nin ortaya çıkan yeni yapısında KMO değeri 0,735; Bartlett Testi değerlerinin $\chi^2=1145,124$; $df=190$; $p<0,001$ olduğu gözlenmiştir. 0,303 ile 0,581 arasında faktör yüklerine sahip oldukları ve toplam varyansın %44,567'sini açıklayabildiği belirlenmiştir. Davranış bilimleri alanında geliştirilen ölçeklerde açıklanan toplam varyansın %40 ve üzerinde olması yeterli olarak değerlendirilmektedir (Büyüköztürk, 2015). Buna göre DF Ölçeğinin bu değerler dikkate alındığında yapı geçerliğine sahip olduğu söylenilir.

DFÖ'nin faktörlerinin özdeğerleri esas alınarak oluşturulan Şekil 1'de Scree Plot Grafiği görülmektedir:



Şekil 1: Duygusal Farkındalık Ölçeğinin Özdeğer Faktör Grafiği

Faktör yapısına ilişkin tespitler yapıldıktan sonra faktörler altındaki maddelerin içerikleri incelenerek faktör isimleri belirlenmiştir. Buna göre

faktörlere; Öz Duyguyu Tanıma (ÖDT, 6 madde), Başkalarının Duygularını Tanıma (BDT, 4 madde), Bedensel Yansıma (BY, 4 madde), Duygu Paylaşma İhtiyacı (DPI, 3 madde) ve Duygusal Kaos (DK, 3 madde) isimleri verilmiştir.

Analiz sonucunda Duygusal Farkındalık Ölçeği kapsamında yer almasına karar verilen 20 maddenin faktörlere göre faktör yükleri Tablo 1’de özetlenmiştir:

Tablo 1. DF Ölçeği Maddelerinin Faktörlere Göre Faktör Yükleri Açıklanan Varyans Miktarları ve Özdeğerleri

ÖDT Faktörü		BDT Faktörü		BY Faktörü		DPI Faktörü		DK Faktörü	
Madde No	Faktör Yüğü	Madde No	Faktör Yüğü	Madde No	Faktör Yüğü	Madde No	Faktör Yüğü	Madde No	Faktör Yüğü
M 4	0,664	M 14	0,683	M 11	0,740	M 9	0,724	M 2	0,666
M 12	0,610	M 15	0,575	M 19	0,628	M 6	0,675	M 5	0,666
M 1	0,542	M 16	0,700	M 8	0,553	M 7	0,598	M20	0,414
M 10	0,606	M 17	0,438	M 18	0,461				
M 3	0,542								
M 13	0,498								
Açıkl. Varyans: %11,428		Açıkl. Varyans: %9,609		Açıkl. Varyans: %8,576		Açıkl. Varyans: %7,618		Açıkl. Varyans: %7,337	
Özdeğer: 3,305		Özdeğer: 1,777		Özdeğer: 1,407		Özdeğer: 1,230		Özdeğer: 1,195	

Tablo 1’de görüldüğü üzere DF Ölçeğinin ÖDT Faktöründeki maddelerin faktör yükleri 0,498 ile 0,664 arasında değerler alırken varyansı açıklama miktarı %11,428; özdeğeri ise 3,305’tir. BDT Faktöründeki maddelerin faktör yükleri 0,438 ile 0,700 arasında değerler alırken varyansı açıklama miktarı %9,609; özdeğeri ise 1,777’dir. BY Faktöründeki maddelerin faktör yükleri 0,461 ile 0,740 arasında değerler alırken varyansı açıklama miktarı %8,576; özdeğeri ise 1,407’tür. DPI Faktöründeki maddelerin faktör yükleri 0,598 ile 0,724 arasında değerler alırken varyansı açıklama miktarı %7,618; özdeğeri ise 1,230’dur. DK Faktöründeki maddelerin faktör yükleri 0,414 ile 0,666 arasında değerler alırken varyansı açıklama miktarı %7,337; özdeğeri ise 1,195’dir. DF Ölçeğinin genel olarak varyansı açıklama miktarı ise %44.567’dir. Ölçek çalışmalarında maddelerin faktör yüklerinin 0,45 olması,

varyansı açıklama miktarının ise 0,40'ın üzerinde olması yeterli görülmektedir (Büyüköztürk, 2015; Eroğlu, 2008; Kalaycı, 2010). Geçerli bir ölçekteki maddelerin faktör yükleri ve faktörlerin varyansı açıklama miktarlarına ilişkin alanyazındaki ölçütler dikkate alındığında DFÖ'deki 20 maddeli ve 5 faktörlü yapının yapı geçerliğine sahip olduğu söylenebilir.

3.1.3. DF Ölçeğinin Ayırt Edicilik Geçerliğine İlişkin Bulgular

DF Ölçeğinin ayırt edicilik düzeyini belirlemek amacıyla madde-test korelasyonu katsayıları hesaplanmıştır. Ayırt edicilik, geçerlik özelliğinin önemli bir ölçütüdür. Geçerlik, bir ölçme aracının ölçmek istediği özelliği başka bir özellikte karıştırmadan doğru ve tam ölçülebilmiş olma derecesidir. Ayırt etme gücü ise ölçülen değişken bakımından birimler arası farklılığı ne ölçüde ortaya çıkarabildiğidir (Ergin, 2013). Her bir madde ve faktörlerin genel amaca hizmet etme düzeyini yansıtan korelasyon katsayıları Tablo 2'de verilmiştir:

Tablo 2. Madde-Toplam ve Faktör-Toplam Puanları Korelasyon Analizi Sonuçları

ÖDT Faktörü		BDT Faktörü		BY Faktörü		DPI Faktörü		DK Faktörü	
M. No	r	M.No	r	M. No	r	M. No	r	M. No	r
M 4	0,315*	M 14	0,290*	M 11	0,350*	M 9	0,370*	M 2	0,168*
M 12	0,319*	M 15	0,146*	M 19	0,484*	M 6	0,330*	M 5	0,281*
M 1	0,377*	M 16	0,312*	M 8	0,399*	M 7	0,358*	M20	0,332*
M 10	0,300*	M 17	0,133*	M 18	0,365*				
M 3	0,376*								
M 13	0,339*								
Fak Top: 0,558*		Fak Top: 0,438*		Fak Top: 0,636*		Fak Top: 0,502*		Fak Top: 0,398*	

N: 468; *: p<,01

Tablo 2 incelendiğinde, maddelerden elde edilen puanlar ile ölçeğin toplam puanı arasındaki katsayıların tamamının pozitif yönde olduğu ve istatistiksel olarak anlamlı bir düzeyde olduğu görülmektedir (p<,01). Diğer taraftan ÖDT faktörü (r=0,558), BDT faktörü (r=0,438), BY faktörü (r=0,636), DPI faktörü (r=0,502), DK faktörü (r=0,398) alınan puanlarla toplam puan arasındaki ilişkilerinin tamamının pozitif ve anlamlı bir ilişki bulunmaktadır (p<,01). Buna göre DF Ölçeğinin hem maddelerin hem de faktörlerin

ölçeğin genel amacına anlamlı düzeyde hizmet ettiği; başka bir ifade ile her birinin ayırt edici bir özelliğe sahip olduğu söylenebilir (Kalaycı, 2010; Ergin, 2013; Büyüköztürk, 2015).

3.2. DF Ölçeğinin Güvenirlik Özelliğine İlişkin Bulgular

DF Ölçeği ile toplanan veriler üzerinden Cronbach alpha iç tutarlılık sayılarının hesaplanması ile yapılan güvenirlik incelemesi bulguları Tablo 3’de özetlenmiştir:

Tablo 3. DF Ölçeğinin Genel ve Faktörlerine İlişkin Güvenirlik Analizi Sonuçları

Faktörler	Madde Sayısı	Cronbach alpha
Öz Duygu Tanıma (ÖDT)	6	0,743
Başkalarının Duygularını Tanıma (BDT)	4	0,724
Bedensel Yansıma (BY)	4	0,722
Duygu Paylaşma İhtiyacı (DPI)	3	0,688
Duygusal Kaos (DK)	3	0,642
DF Ölçeği Genel	20	0,761

Tablo 3 incelendiğinde Cronbach alpha iç tutarlılık katsayı değeri ÖDT faktöründe 0,743; BDT faktöründe 0,724; BY faktöründe 0,722; DPI faktöründe 0,688; DK faktöründe 0,642 olduğu görülmektedir. Duygusal Farkındalık Ölçeğinin genelinde ise Cronbach alpha iç tutarlılık katsayısı 0,761 olarak belirlenmiştir. Gürbüz ve Şahin (2018) ve Eroğlu (2008), Cronbach alpha değeri sınırının 0,60 ve üzeri olması halinde güvenilir olarak değerlendirilebileceğini ifade etmektedirler. Buna göre Duygusal Farkındalık Ölçeğinin güvenilir ölçümler yapabilme özelliğine sahip olduğu söylenebilir.

SONUÇ

İlkokul öğrencilerinin duygusal farkındalık düzeylerini belirlemede kullanılmak üzere geliştirilen ölçek çalışmasını konu alan bu çalışma sonunda “Duygusal Farkındalık Ölçeği (DFÖ)” adı ile güvenilir ölçek geliştirilmiştir. DFÖ 5 faktör altında toplanmış 20 maddeyi içeren dörtlü likert tipi ile oluşturulan bir ölçektir.

Duygusal Farkındalık Ölçeği’nde yer alan maddelerin karşısında, öğrencilerin duygularını ne düzeyde yansıttığını belirlemeye yardımcı olmak üzere “(1) Çok yanlış, (2) Yanlış, (3) Doğru, (4) Çok Doğru” seçenekleri bulunmaktadır. Maddelerin farklı olması ve likert tipi özelliğe sahip ölçek olmasından kaynaklı ölçek sebebiyle gerçekleştirilecek tespit ve yorumlamalarda aritmetik ortalama değerleri üzerinden karşılaştırma ve

yorumlama yapılmasının uygun olacağı değerlendirilmektedir. Her maddeye, faktöre veya ölçek geneline dair yapılacak analiz işlemleri ve yorumlamalarda kullanılacak aritmetik ortalama değerlerinin aralık, anlam ve yorumları Tablo 4’de özetlenmiştir:

Tablo 4. DF Ölçeğindeki Madde, Faktör ya da Ölçek Genelinden Elde Edilen Aritmetik Ortalama Değerlerinin Anlamı ve Yorumu

Aritmetik Ortalama Aralığı	Anlamı	Yorumu (Duygularının farkındalık düzeyleri)
1,00 – 1,75	Çok Yanlış	Çok düşük düzey
1,76 – 2,50	Yanlış	Düşük düzey
2,51 – 3,25	Doğru	Orta düzey
3,26 – 4,00	Çok Doğru	Yüksek düzey

Duygusal Farkındalık Ölçeği’nin geçerlik özelliğini test etmek için (1) yapı geçerliği ve (2) ayırt edicilik analizi tekniklerine başvurulmuştur.

Duygusal farkındalık ölçeğine dair yapı geçerliğinin analizinde açıklayıcı faktör analizi tekniği kullanılmıştır. DF Ölçeği, 5 faktör altında toplanmış 20 maddeyi içermektedir. Ölçek kapsamında yer alan faktörlerin adları ve madde sayıları; Öz Duygu Tanıma (ÖDT) 6 madde; Başkalarının Duygularını Tanıma (BDT), 4 madde; Bedensel Yansıma (BY), 4 madde, Duygu Paylaşma İhtiyacı (DPI), 3 madde; Duygusal Kaos (DK) 3 madde şeklinde belirlenmiştir. DF Ölçeğinin KMO değeri 0,735; Bartlett Testi değerlerinin $\chi^2=1145,124$; $df=190$; $p<0,001$ ’dir. 0,303 ile 0,581 arasında faktör yükleri arasındadır. 5 faktör altında oluşan ve 20 maddeli DF Ölçek yapısı toplam varyansın %44,567’sini açıklamaktadır. Alanyazında yapılan açıklamalardan yola çıkarak bu değerlerin, DF Ölçeğinin yapı geçerliği özelliğine sahip bir ölçek olduğu söylenebilir (Büyüköztürk, 2015; Kalaycı, 2010; Akyüz, 2018).

DF Ölçeğinin madde ayırt edicilik düzeyi, madde-toplam ve faktör-toplam korelasyonu katsayıları hesaplanarak belirlenmiştir. Bilinciği üzere ayırt edicilik özelliği, aynı zamanda ölçekte yer alan her bir madde ve faktörün testin genel amacına hizmet etme özelliği ile ilişkilidir ve ölçek geliştirme çalışmalarında ayırt edicilik özelliğinin belirlenmesinde sıklıkla başvurulan bir yöntemdir (Kalaycı, 2010; Büyüköztürk, 2015). DF Ölçeğindeki her bir maddenin toplam ölçek puanı ile; benzer şekilde her bir faktörün de toplam ölçek puanı ile anlamlı ve pozitif ilişki içerisinde olduğu belirlenmiştir ($p<0,01$). Buna göre DF Ölçeğindeki her bir maddenin ve faktörün, ölçeğin genel amacına anlamlı düzeyde hizmet ettiği; bu nedenle de ayırt edicilik özelliğine sahip olduğu söylenebilir.

Ölçeğin ölçüt geçerliğini incelemek amacıyla alanyazın taranmış; ancak kapsam ve amaç açısından eşdeğer bir ölçme aracına ulaşamamıştır. Bu durum, DF Ölçeği’nin ölçüt geçerliğine yönelik analiz gerçekleştirilmemiştir. Bununla birlikte, DF Ölçeği’nin gelecekte benzer amaçlarla geliştirilecek

ölçeklerin ölçüt geçerliğinin değerlendirilmesinde referans bir ölçüt olarak kullanılabilmesi söylenebilir.

DF Ölçeği'nin güvenilirliği, ölçümlerin iç tutarlılığını belirlemek amacıyla Cronbach alfa iç tutarlılık katsayılarının hesaplanması yoluyla analiz edilmiştir. Analiz sonuçlarına göre faktörlere ilişkin Cronbach alpha katsayıları 0,642 ile 0,761 arasında; DF Ölçeğinin geneli ise 0,761 olarak hesaplanmıştır. Alanyazında ölçek güvenilirlik katsayıları ile ilgili olarak Cronbach alpha değerinin 0,60 ve üstü olmasının yeterli olacağı ifade edilmektedir (Akbulut, 2010; Kalaycı, 2010). Buna göre DF Ölçeğinin hem faktörleri hem de geneli bakımından güvenilir ölçümler yapılabildiği söylenebilir.

Özetle Duygusal Farkındalık Ölçeği (DFÖ), ilkökul 3. ve 4. Sınıflarında öğrenim gören öğrencilerin duygularının ne düzeyde farkında olduklarını belirlemek amacıyla kullanılacak geçerli ve güvenilir bir ölçek olduğu söylenebilir. Ölçek, faktör puanları ya da toplam puan üzerinden mukayeseler yapılmak yoluyla kullanılabilir.

DF Ölçeğinin maddeleri ekte sunulmuştur. Diğer taraftan DF Ölçeği ile toplanan verilerden duygusal farkındalık toplam puanının hesaplanmak istenilmesi durumunda, ölçek formundaki M2, M5 ve M20 maddelerinin, içerikleri itibarıyla ters kodlanması gerektiği belirtilmelidir. Özellikle ölçek toplam puan hesaplamalarında bu durumun göz önünde bulundurulması önem arz etmektedir.

Ölçek Formunda yer alan maddelerin faktörlere göre dağılımı Tablo 5'de özetlenmiştir:

Tablo 5. DF Ölçeğinin faktörlere göre maddelerinin dağılımı

Faktör Adı	Madde Numaraları
Öz Duygu Tanıma (ÖDT)	M1, M3, M4, M10, M12, M13
Başkalarının Duygularını Tanıma (BDT)	M14, M15, M16, M17
Bedensel Yansıma (BY)	M8, M11, M18, M19
Duygu Paylaşma İhtiyacı (DPI)	M6, M7, M9
Duygusal Kaos (DK)	M2, M5, M20 (<i>Ters kodlanacak maddeler</i>)

Diğer taraftan, alanyazında ilkökul 3. ve 4. sınıf öğrencileri için geliştirilmiş başkaca bir duygusal farkındalık ölçeğinin bulunmadığı dikkati çekmektedir. Bu nedenle araştırmacıların kullanımını için alanyazına bir katkı sunacağı düşünülmektedir. Bununla birlikte ilkökul çocuklarının duygusal farkındalık düzeylerini belirlemeye yönelik farklı yapılarda ölçeklerin de

geliştirilmesinin; böylelikle geliştirilen bu ölçekle elde edilen sonuçlarla karşılaştırmalı çalışmaların yapılması önerilebilir.

KAYNAKLAR

- Adıgüzel, A. ve Orhan, A. (2017). Öğrencilerin üstbiliş beceri düzeyleri ile ingilizce dersine ilişkin akademik başarıları arasındaki ilişki. *Ihlara Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 5-14.
- Akbulut, Y. (2010). *Sosyal Bilimlerde SPSS Uygulamaları*. İstanbul: İdeal Kültür Yayıncılık.
- Akyüz, H. E. (2018). Yapı geçerliliği için doğrulayıcı faktör analizi: Uygulamalı bir çalışma. *Bitlis Eren Üniversitesi Fen Bilimleri Dergisi*, 7(2), 186-198.
- Avcı, Ö. (2019). *Duygusal Zekâ ve İletişim*. (2. baskı). Beta Basım Yayım.
- Aydın, A. ve Özbey, S. (2023). Farkındalık (mindfulness) eğitim programının okul öncesi dönem çocukların duygusal zekâ düzeylerine etkisinin incelenmesi. *International Primary Education Research Journal*, 7(3), 118-138.
- Büyüköztürk, Ş (2015). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı*. (21. Baskı). Ankara: Pegem.
- Çakır, B. ve Dilmaç, B. (2023). Duygusal farkındalık, psikolojik esneklik ve yaşam doyumu arasındaki yordayıcı ilişkiler. *Necmettin Erbakan Üniversitesi Ereğli Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), 142-159.
- Çakmak Tolan Ö., Önkür, B., & Aslan, H. R. (2022). The Relationships between Internet Addiction and Emotional Self-Awareness and Coping with Stress in University Students *International Journal of Eurasian Education and Culture*, 7(16), 487-531
- Ergin, D. Y. (2013). Ölçeklerde geçerlik ve güvenilirlik. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(7), 125-148.
- Eroğlu, A. (2008). Faktör analizi. Ş. Kalaycı (Ed.), *SPSS Uygulamalı Çok Değişkenli İstatistik Teknikleri* (ss. 321–331). Ankara: Asil Yayın Dağıtım.
- Evcı, N. ve Aylar, F. (2017). Derleme: ölçek geliştirme çalışmalarında doğrulayıcı faktör analizi kullanımı. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 10, 389-412.
- Gem, Z. (2018). *Duygu farkındalığı ve duygu mitlerine yönelik ölçüm araçlarının ve duygu düzenlemeye yönelik bütünsel bir müdahale programının geliştirilmesi: bir ön değerlendirme* (Yüksek Lisans Tezi). İzmir Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Psikoloji Anabilim Dalı. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Gençoğlu, C. ve Yılmaz, M. (2024). Duygusal farkındalık eğitim programının duygu kontrol düzeyine etkisi. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 6(6 Issue 5), 961-980.

- Gülay Ogelman, H., Kahveci, D. (2023). The research on the predictor role of young learners' emotion regulation strategies over self-regulated learning. *Electronic Journal of Education Sciences*, 12(23), 1-14.
- Gürbüz, S. ve Şahin, F. (2018). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri: Felsefe, Yöntem, Analiz*. (5.baskı). Ankara: Seçkin Yayınları.
- İlgar, S. (2024). *Duygusal farkındalık düzeyi ve benlik saygısı arasındaki ilişki üzerine bir analiz*. (Yüksek Lisans Tezi). İstanbul: Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Halkla İlişkiler Anabilim Dalı. Yükseköğretim Ulusal Tez Merkezi
- Kalaycı, Ş. (2010). *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri*. Ankara: Asil Yayın Dağıtım.
- Keleş, O. (2026). *İletişim Becerileri ve Empati. Her Öğretmen Bir Rehber*, 37, Ankara: Eğitim Yayınevi
- Koçak, R., Karaboğa, M., ve Baloğlu, M. (2015). Çocuklar için aleksitimi ölçeği (ÇAÖ) Türkçe'ye uyarlanması: geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Turkish Studies (Elektronik)*, 10(11), 1023-1036.
- Küçükçakır, A. (2019). *Duygusal farkındalık düzeyi ölçeği-çocuk formunun Türkçeye uyarlama çalışması: Bir ön çalışma* (Yüksek lisans tezi), Ankara: Ufuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Psikoloji Anabilim Dalı. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Şahin, K. (2019). *Okulöncesi dönem çocukların duygu düzenleme becerileri ile davranış sorunları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi), İstanbul: Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Tosun, Y. Kozikoğlu, İ. (2023). İlkokulda değerler eğitimini zorlaştıran faktörler ölçeği: geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 21(46), 377-397.
- Vardi, Ö., & Demiriz, S. (2021). 5-6 Yaş Çocuklarının Davranışsal Öz Düzenleme ve Duygu Düzenleme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41(3), 1993-2029.

Matematik Eğitiminde Dinamik Geometri Yazılımları Olarak Geogebra ve Cabri- Geometri'nin Benzerlikleri, Farklılıkları ve Eğitimsel Potansiyelleri

Naz MARDANI¹

1- Bursa Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Matematik Eğitimi Bölümü nazmardani@uludag.edu.tr
ORCID No: 0000-0001-9944-3466

ÖZET

Bu bölümde, matematik eğitiminde dinamik geometri yazılımları olarak GeoGebra ve Cabri-Geometry'nin benzerlikleri, farklılıkları ve eğitimsel potansiyeli literatüre temel alınarak incelenmektedir. Çalışma öncelikle teknolojinin matematik öğretimi ve öğrenimi üzerindeki dönüştürücü etkisini vurguluyor; bu kapsamda, dinamik geometri yazılımlarının öğrencilerin matematiksel kavramları görselleştirme, ilişkileri dinamik şekilde inceleme, hipotezler geliştirme ve sorgulamaya yönelik öğrenme süreçlerine katılma becerilerine katkıda bulunduğunu gözler önüne sermektedir. Analiz, GeoGebra ve Cabri-Geometry'nin öğrenci katılımını artıran etkileşimli, sorguluyucu öğrenme ortamları sunduğunu göstermiştir. Ancak, iki yazılım programının kapsam, kullanım kolaylığı, arayüzü, temsil çeşitliliği ve pedagojik uygulama yöntemleri açısından farklılık gösterdiği görülmüştür. GeoGebra'nın cebir, geometri, matematik ve çoklu temsil biçimlerini entegre eden ve kullanımı kolay bir yapıya sahip olduğu görülürken, Cabri-Geometry'nin özellikle geometri odaklı, yapılandırılmış ve uzamsal düşünmeyi destekleyen bir öğrenme ortamı sunduğu belirlenmiştir. Ayrıca, GeoGebra'nın kavramsal anlama, görselleştirme, bilgiyi kalıcılaştırma ve ilgiyi artırma bakımından önemli bir eğitim potansiyeli taşıdığı, Cabri-Geometry'nin ise uzamsal beceriler, üç boyutlu görselleştirme, geometrik ilişkilerin keşfedilmesi ile başarı ve motivasyonun artırılması açısından önemli bir eğitim potansiyeli sunduğu tespitlenmiştir. Sonuçta, bu iki yazılım arasında yapılacak seçimin, hangisinin daha iyi olduğu yerine, belirli öğretim hedefi, konu alanı ve öğrenme hedefi için hangisinin daha uygun olduğu temelinde belirlenmesi gerektiği söylenebilir.

Anahtar Kelimeler – GeoGebra, Cabri-Geometri, dinamik geometri yazılımları, matematik eğitimi, eğitimsel potansiyel

1. GİRİŞ

Teknolojinin son yıllarda eğitim ortamlarında yaygın olarak kullanılması, matematik öğretme ve öğrenme süreçlerini ciddi şekilde dönüştürmüştür. Shahmohammadi'ye (2019) göre teknoloji, matematik derslerinde öğrencilerin matematiksel konuları daha rahat anlamalarına ve problemleri daha eleştirel bir şekilde çözmelerine yardımcı olan bir araç olarak değerlendirilmektedir. Buna benzer şekilde İbili (2019), teknoloji ve bilgisayarların doğru kullanıldığında geometri öğretiminde modelleme, sorgulama, akıl yürütme ve kavrama süreçlerini destekleyen güçlü araçlar haline geldiğini belirtmektedir. Bu doğrultuda teknoloji, sadece öğretimi destekleyen tamamlayıcı bir öğe olarak görülmekle kalmaz, aynı zamanda

matematik öğreniminin doğasını yeniden şekillendiren bir bileşen olarak da kabul edilir.

Matematik eğitimindeki bu dönüşümün en anlamlı yansımalarından biri dinamik geometri yazılımlarıdır. Chan ve Leung (2014), dinamik geometri yazılımlarını bilgisayar ortamında geometrik şekillerin kolayca oluşturulmasını, değiştirilmesini, ölçülmesini ve test edilmesini mümkün kılan ortamlar olarak tanımlamaktadır. Juandi ve arkadaşları (2021), bu tür yazılım araçlarının kullanıcıların geometrik şekiller oluşturmasına, farklı değişkenleri ölçmesine, nesnelere sürüklemesine, hipotezler oluşturmasına ve bunları test ederek genellemelere ulaşmasına yardımcı olduğunu belirtmektedir. Dinamik geometri yazılımı, bu özellikleri sayesinde öğrencilerin sadece hazır bilgileri takip etmesini sağlamakla kalmaz, aynı zamanda değişim bağlamında matematiksel ilişkileri araştırıp keşfetmelerini de olanaklı kılar.

literatürde dinamik geometri yazılımlarının matematik öğrenmesine katkı sağlayabildiği vurgulanmaktadır. Örnek olarak Chan ve Leung'un (2014) bilimsel ve düzenli derleme ve meta-analiz çalışması, dinamik geometri yazılımı temelli öğretimin geleneksel öğretime nazaran öğrencilerin matematik başarıları üzerinde olumlu etki oluşturduğunu vurgulamıştır. Benzer biçimde Juandi ve diğerleri (2021), 2010-2020 yılları arasındaki araştırmaları bir araya getirdikleri meta-analizde dinamik geometri yazılımlarının matematiksel beceriler üzerinde yüksek seviyede olumlu etki oluşturduğunu ortaya koymuştur. Sariyasa (2017) da GeoGebra destekli dinamik öğrenme ortamlarının öğrencilerin geometri kavramlarını etkileşimli olarak incelemelerine, örüntüler keşfetmelerine ve öğrenme sürecine daha etkin katılmalarına katkı sağladığını belirtmektedir. Buna ek olarak En-nhiri ve arkadaşları (2025), Cabri II Plus kullanımının ortaokul öğrencilerinin hem akademik başarılarını ve bu sayede motivasyonlarının artırdığını vurgulamıştır.

Ancak, dinamik geometri yazılımlarının eğitimsel değeri, akademik başarının artmasıyla sınırlı değil. Chan ve Leung'a (2014) göre, bu araçları aynı zamanda öğrencilerin farklı matematiksel kavramları, gösterimleri ve bu gösterimler arasındaki ilişkileri anlamalarına da yardımcı oluyor. Bununla birlikte, González ve Herbst (2009), Cabri Geometry ortamını kullanan öğrencilerin sürükleme ve ölçme araçlarını kullanarak geometrik özellikler hakkındaki hipotezlerini geliştirebildiklerini ve böylelikle şeklin görünümünden ziyade özelliklerine odaklandıklarını ortaya koymaktadırlardır. Bu durum, dinamik geometri yazılımının öğrencileri statik şekiller üzerinden düşünmekten uzaklaştırdığını ve hareket halindeki ilişkileri ve özellikleri incelemeye doğru yönlendirdiğini göstermektedir.

Bununla birlikte, bu yazılım programlarının etkisi yalnızca teknik özellikleriyle açıklanamaz. Ruthven, Hennessy ve Deane (2008), dinamik geometri yazılımlarının sınıf ortamlarında rehberli öğrenmeyi desteklemeyi potansiyeline sahip olduğunu, bununla birlikte öğretmenlerin bu potansiyeli

çeşitli pedagojik yaklaşımlar çerçevesinde yorumladıklarını ortaya konmuştur. Shahmohammadi (2019), pedagojik bir çerçeveden kopuk veya fazla kullanılan teknolojinin, öğrencilerin dikkatini matematiksel kavramlardan uzaklaştırabileceğini ve bazı durumlarda “kara kutu” sorunlarına yol açabileceğini de belirtmektedir. Bu yüzden, dinamik geometri programları, doğrudan ve kendi kendine öğrenmeyi kolaylaştıran araçlar olarak görülmemeli; bunun yerine, ancak uygun öğretim tasarımı, rehberlik ve sınıf içi etkileşimle birleştirildiğinde anlama kazanan eğitim araçları olarak düşünülmelidir.

Matematik eğitiminde önde olan dinamik geometri yazılımları arasında GeoGebra ve Cabri-Geometry ayrı bir yere sahiptir. İbili (2019), GeoGebra ve Cabri'nin ilköğretim matematik öğretmenleri tarafından en çok kullanılan dinamik geometri yazılımları olduğunu belirtmektedir. Şandır ve Aztekin (2016) de öğretmen adaylarının Cabri II Plus, The Geometer's Sketchpad ve GeoGebra ile ilgili görüşlerini incelemiş; kullanım rahatlığı ve uygulama kapsamı bakımından GeoGebra ile Cabri II Plus arasında dikkate değer farklılıklar olduğunu ortaya koymuştur. Bu nedenle, bu iki yazılım programı yalnızca yaygınlıkları nedeniyle olmakla kalmayıp, matematik eğitiminde sağladıkları farklı imkânlar nedeniyle de birbirleriyle karşılaştırılmaya uygun görünmektedir.

GeoGebra'nın öne çıkan özelliklerinden biri, farklı matematiksel temsil biçimlerini aynı ortamda bütünleştirebilmesidir. Shahmohammadi (2019), GeoGebra'yı dinamik geometri yazılımının özelliklerini bilgisayar cebir sisteminin özellikleriyle birleştiren kapsayıcı bir dinamik matematik yazılımı olarak tanımlamaktadır. Benzer şekilde, Şandır ve Aztekin'e (2016) göre, öğretmen adayları GeoGebra'yı Cabri II Plus'a kıyasla kullanımı daha kolay ve uygulama alanı daha kapsamlı bir yazılım olarak değerlendirmektedir. Khormi'nin (2022) çalışmasında da GeoGebra'nın cebir, 2B ve 3B geometri, kalkülüs, vektörler, matrisler ve istatistik gibi farklı alanlarda kullanılabildiği; buna karşılık Cabri 3D'nin daha kısıtlı bir alana sahip olduğu ve esas olarak 2B ve 3B geometriye odaklandığı belirtilmektedir. Bu bağlamda GeoGebra, çoklu temsil ve disiplinlerarası matematiksel tutarlılık bakımından kapsamlı bir yapı sunmaktadır.

Öte taraftan Cabri-Geometry, geometri odaklı, yapılandırılmış ve sorgulamaya dayalı öğrenme süreci destekleyen bir ortam olarak dikkat çekmektedir. İbili'ye (2019) göre, özellikle Cabri 3D, öğrencileri motive eden, sınıf içi katılımı artıran ve geometri öğretimini geleneksel derslere göre daha deneysel hale getiren fırsatlar sunmaktadır. En-nhiri ve arkadaşları (2025) da Cabri II Plus kullanılarak verilen derslerin, öğrencilerin başarı ve motivasyon düzeyleri üzerinde anlamlı olumlu etkileri olduğunu göstermiştir. Ayrıca, González ve Herbst (2009), Cabri Geometry'nin sürükleme ve ölçme araçları sayesinde öğrencilerin geometrik düşünme becerilerini desteklediğini ve özellik temelli akıl yürütmelerine katkı sağladığını belirtmektedir. Bu, Cabri Geometry'nin özellikle geometri

öğretiminde deneyimsel keşif ve kavramsal bilginin derinleştirilmesi için etkili bir araç olduğunu göstermektedir.

Diğer yandan, iki yazılım programı arasındaki farklılıklar sadece kapsam açısından değildir, aynı zamanda tasarım ve arayüz kararları açısından da açıkça görülmektedir. Mackrell (2011), etkileşimli geometri yazılımlarında alınan tasarım kararlarının öğrencilerin yazılımla etkileşimini ve bunun sonucunda öğrenme süreçlerini etkileyebileceğini vurgulamaktadır. Aynı çalışmada, Cabri yazılımlarında etiketleme işleminin kullanıcı tarafından yapılması gerekirken, GeoGebra'daki birçok nesnenin varsayılan olarak etiketlendiği belirlenmiştir. Şandır ve Aztekin'in (2016) araştırma sonuçları da, öğretmen adaylarının GeoGebra'yı kullanıcı dostu olarak algılamalarının bu tasarım farklılıklarıyla ilişkili olabileceğini göstermektedir. Bu yüzden, GeoGebra ile Cabri-Geometry arasındaki bir karşılaştırma, teknik özelliklerin sayısal bir dökümünü içermekle yetinmemeli, aynı zamanda bu özelliklerin öğrenme ortamında ne şekilde ortaya çıktığını da incelemelidir.

Bu çerçevede, bu bölümün amacı, matematik eğitiminde dinamik geometri yazılımı olarak GeoGebra ve Cabri-Geometry'nin benzerliklerini, farklılıklarını ve eğitimsel potansiyellerini mevcut literatüre dayanarak incelemektir. Chan ve Leung (2014) vurguladığı başarı boyutu, Juandi ve arkadaşları. (2008) tarafından pedagojik kullanıma yapılan vurgu, Mackrell'in (2011) tasarım temelli yaklaşımı ve Şandır ile Aztekin'in (2016) karşılaştırmalı değerlendirmeleri dikkate alındığında, bu iki yazılım programının sadece araçlar olarak değerlendirilmemesi, farklı öğrenme hedeflerine hizmet eden pedagojik ortamlar olarak ele alınması gerektiği açıktır. Bu yüzden, bu bölümde bu yazılım programlarının hem ortak noktaları hem de farklılık gösterdikleri boyutlar değerlendirilerek matematik eğitimi için sağladıkları imkânlar ele alınacaktır.

2. GEOGEBRA VE CABRİ-GEOMETRİ'NİN BENZERLİKLERİ VE FARKLILIKLARI

GeoGebra ve Cabri-Geometry, matematik eğitiminde en çok kullanılan dinamik geometri yazılımları arasında yer almaktadır ve her ikisi de öğrencilerin geometrik nesnelere oluşturmasına, değiştirmesine, sürüklemesine ve incelemesine izin vermektedir. Şandır ve Aztekin (2016) tarafından belirtildiği gibi, bu iki yazılım programı, sınıfta bireysel veya grup çalışmalarına uygun, sorgulamaya yönelik öğrenme ortamları sağlayan araçlardır. Aynı şekilde İbili (2019), GeoGebra ve Cabri'nin öğretmenler tarafından en sık tercih edilen dinamik geometri yazılımları arasında olduğunu ortaya koymaktadır. Bu açıdan bakıldığında, her iki yazılımın

ortak yönü, geometri öğretimini statik çizimlerden, öğrenci katılımını artıran etkileşimli, gözlem bazlı bir yapıya dönüştürmeleridir.

Ancak, bu iki yazılım programı arasındaki en belirgin farklardan biri, kapsam ve uygulama alanı açısından görülmektedir. Şandır ve Aztekin'e (2016) göre, GeoGebra sadece geometriye odaklanan bir araç olmanın yanı sıra, cebir ve kalkülüsü de içeren daha kapsamlı bir yapıya sahiptir. Aynı çalışma, GeoGebra'nın basit geometrik yapılar oluşturmaktan fonksiyonların entegrasyonuna kadar geniş bir uygulama yelpazesi sunduğunu vurgulamaktadır. Cabri II Plus ise, temel olarak geometriye odaklanan bir yazılım olarak konumlandırılmıştır. Bu nedenle, GeoGebra'nın aynı ortamda birden fazla matematiksel temsili bir araya getirme kabiliyeti, Cabri-Geometry'ye göre daha geniş bir uygulama alanı yaratırken, Cabri-Geometry daha dar ancak daha odaklanmış bir geometri ortamı sağlamaktadır (Şandır & Aztekin, 2016).

İki programı birbirinden ayıran bir diğer fark, arayüzleri ve kullanım kolaylığıdır. Şandır ve Aztekin (2016) tarafından öğretmen adayları üzerinde yürütülen bir çalışmada, GeoGebra'nın Cabri II Plus'a kıyasla daha kolay kullanıldığı ve daha geniş bir uygulama alanına sahip olduğu tespit edilmiştir. Aynı çalışmada, ekran netliği, ayrıntılı kullanım kılavuzu, ana dil desteği ve kullanım kolaylığının iyi bir dinamik geometri yazılımında aranan başlıca özellikler arasında olduğu da belirtilmiştir. İbili (2019) da öğretmenlerin GeoGebra'yı seçmelerinin nedenini yazılımın ücretsiz olması ve kullanıcı dostu arayüzüne bağlamaktadır. Bu nedenle, kullanıcı deneyimi bakımından GeoGebra'nın daha erişilebilir bir yapı sunduğu söylenebilirken, Cabri-Geometry'nin daha çok rehberlik ve adaptasyon süresi gerektirdiği söylenebilir.

Mackrell'in (2011) çalışması, GeoGebra ile Cabri-Geometry arasındaki farkların genel kullanım algılarıyla kısıtlı olmadığını, aynı zamanda yazılım tasarım kararları düzeyinde de belirgin olduğunu göstermektedir. Öyle ki, her iki yazılımda da araçlar araç çubuklarındaki araç kutuları içinde organize edilmiştir; bu bağlamda, temel işleyiş mantıkları benzerdir. Ancak nesne seçimi, geri bildirim ve varsayılan davranışlar açısından farklılık taşımaktadırlar. Mackrell'e (2011) göre, Cabri II Plus'ta birbirine çok yakın nesnelere arasından seçim yaparken kullanıcının doğrudan bir seçim yapması beklenirken, GeoGebra'da varsayılan olarak en son oluşturulan nesne seçilir. Bu, Cabri'de daha esnek ancak aynı zamanda daha karmaşık bir kullanıcı deneyimi yaratırken, GeoGebra'da işlemleri hızlandıran bir kolaylık sağlar, ancak kullanıcının diğer seçenekleri fark etmesini daha zor hale getirebilir. Başka bir deyişle, "kullanıcı seçimi" Cabri'de daha belirgin görünürken, "varsayılan davranış" GeoGebra'da daha belirgindir (Mackrell, 2011).

Etiketleme ve nesnelere temsil edilmesi de iki yazılım programı arasındaki önemli bir farktır. Mackrell (2011), Cabri'de etiketlemenin çoğunlukla kullanıcının takdirine bırakıldığını, GeoGebra'da ise nesnelere

daha görünür ve sistematik bir biçimde temsil edildiğini göstermektedir. Ayrıca, GeoGebra'da cebirsel temsillerin ve nesne listelerinin daha ön planda olması, yazılımın sadece geometrik olmayan, aynı zamanda cebirsel bir mantıkla da çalıştığını göstermektedir. Cabri-Geometry ise, esas olarak geometrik yapı ve nesne ilişkileri yoluyla ilerleyen bir yapıya sahiptir. Bu farklılık, iki yazılım programının pedagojik kullanımını da etkilemektedir: GeoGebra, temsil çeşitliliği ve görünürlük açısından daha entegre bir ortam sunarken, Cabri, geometrik yapıların oluşturulması ve dönüştürülmesine daha fazla odaklanan bir bakış açısı sunmaktadır (Mackrell, 2011; Şandır & Aztekin, 2016).

İbili (2019) tarafından da belirtildiği gibi, dinamik geometri programları, geometrik nesnelerin farklı yönlerden görüntülenmesine, ilişkilerin incelenmesine ve öğrencilerin keşif sürecine aktif olarak katılmalarına imkan tanıyan pedagojik ortamlar sunmaktadır; bu genel özellikler GeoGebra ve Cabri için de geçerlidir. Ayrıca, her iki program da öğretim süreci boyunca öğretmen tarafından yönlendirilmektedir.

Bu yüzden, GeoGebra ile Cabri-Geometry arasındaki farkları sadece teknik üstünlük veya kullanıcı tercihi bakımından değerlendirmek yeterli olmayacaktır. Asıl önemli nokta, bu yazılım programlarının hangi matematiksel bağlamlarda ve hangi öğretim amaçları için daha işlevsel hale geldiğini dikkate almaktır. Şandır ve Aztekin'in (2016) araştırmaları, öğretmen adaylarının GeoGebra'yı kullanımı daha kolay ve uygulama alanı daha geniş bir program olarak gördüklerini ortaya koyarken, Mackrell (2011) bu ayrımın temelinde yazılım tasarımına ilişkin kararların yattığını göstermektedir. Bununla birlikte, İbili'ye (2019) göre, her iki yazılım programı da öğrencilerin keşfetmelerine, geometrik ilişkileri incelemelerine ve öğrenme sürecine aktif olarak katılmalarına olanak tanıyan pedagojik ortamlar sağlamaktadır. Bu yüzden, bu iki yazılım programı arasındaki bir karşılaştırma, birinin diğerinden kesinlikle üstün olduğu sonucuna götürmez; daha ziyade, GeoGebra'nın çoklu temsillere yönelik olarak daha bütünsel ve açık yapısının belirli öğretim bağlamlarında avantajlı olabileceğini, Cabri-Geometry'nin odaklanmış ve yapılandırılmış geometri ortamının ise diğer durumlarda tercih edilebilir olabileceğini ortaya koymaktadır. Bu durum, bu yazılım programlarının eğitimsel potansiyelinin ayrı bir şekilde incelenmesini gerektirmektedir.

3. CABRİ-GEOMETRİ VE GEOGEBRA'NIN EĞİTİMSEL POTANSİYELLERİ

GeoGebra ve Cabri-Geometry'nin eğitimsel potansiyeli, yalnızca teknik özelliklerinde olmakla kalmayıp, öğrencilerin matematiksel düşünme süreçlerini destekleme biçimlerinde de açıkça görülmektedir. Bu yazılım programları, soyut matematik kavramlarını somut, etkileşimli ve tartışmaya

açılabilir hale getirme potansiyeline sahiptir. Tatar ve Zengin'in (2016) çalışması, GeoGebra'nın kavrama öğrenimini özellikle destekleyen bir ortam sağladığını göstermektedir. Araştırmada, GeoGebra destekli öğretimin, öğretmen adaylarının belirli integraller konusundaki başarısına olumlu katkıda bulunduğunu göstermektedir; katılımcılar, yazılımı görselleştirme, uygulama ve ezberden uzaklaşıp kavramsal anlayışa doğru ilerleme açısından yararlı bulmuşlardır.

Bu açıdan GeoGebra'nın en öne çıkan eğitimsel gücü, farklı gösterimler arasındaki bağlantıları kolaylaştırma becerisidir. Tatar ve Zengin'e (2016) göre, GeoGebra, grafik ve cebirsel arayüzler arasında dinamik ilişkiler kurabildiğinden, çoklu gösterim gerektiren konuları öğretmek için etkin bir araçtır. Aynı çalışmada, öğretmen adayları, yazılımın görselleştirme imkanı sağladığını, kavramları daha iyi anlamalarına yardımcı olduğunu, bilgiyi kalıcı hale getirdiğini ve dersi daha ilgi çekici kıldığını belirtmiştir. Nitekim, katılımcıların geri bildirimlerinde, GeoGebra'nın kısmi toplamlar, üst toplamlar ve Riemann toplamları arasındaki ilişkinin kavramsal olarak anlaşılmasını kolaylaştırdığı net bir şekilde görülmektedir (Tatar & Zengin, 2016).

GeoGebra'nın bir diğer önde gelen potansiyeli, öğrencileri pasif gözlemcilerden aktif katılımcılara dönüştürme yeteneğidir. Çalışmada, derslerin bir bilgisayar laboratuvarında gerçekleştirildiği, her öğrencinin ayrı bir bilgisayarda çalıştığı ve çalışma kağıtlarının yanında dinamik materyallerin kullanıldığı belirtilmektedir; bu, yazılımın yalnızca bir gösterim aracı olarak değil, aynı zamanda öğrencilerin doğrudan deneyimlediği bir öğrenme aracı olarak da işlev gördüğünü göstermektedir. Öğretmen adaylarının öğrenme ortamını “eğlenceli”, “ilgi çekici” ve “uygulamaya dayalı” şekilde tanımlaması, bu etkileşimli yapıyı daha da doğrulamaktadır. Fahlberg-Stojanovska ve meslektaşlarının (2009) çalışmasında da benzer şekilde, GeoGebra'nın öğrencilere matematiği keşfetme ve öğrenme özgürlüğü sağladığı ve matematiksel kavramları görselleştirme yoluyla daha anlaşılır hale getirdiği vurgulanmaktadır. Bu nedenle, GeoGebra'nın eğitimsel potansiyeli sadece bilgiyi sunmakta kalmaz, aynı zamanda öğrencileri sorgulamaya, denemeye ve anlam çıkarmaya yönlendirmektedir.

Diğer yandan, Cabri-Geometry'nin eğitim potansiyeli özellikle uzamsal düşünme, görselleştirme ve geometrik ilişkilerin keşfi boyutlarında ortaya çıkmaktadır. Güven ve Kosa'nın (2008) çalışmasında, Cabri 3D'yi kullanarak sekiz haftalık bir uygulamanın sonunda, öğretmen adaylarının uzamsal görselleştirme becerilerinde belirgin bir iyileşme olduğu gösterilmiştir. Araştırmacılar, Cabri 3D'nin üç boyutlu nesnelerin döndürülmesini, farklı açılardan incelenmesini, açılıp kapanan yapıların görüntülenmesini ve geometrik ilişkilerin keşfedilmesini sağladığını vurgulamaktadır. Özellikle, “dönüşler” boyutundaki artışın en yüksek

düzeyde gerçekleşmiş olması, Cabri 3D'nin dinamik dönebilme özelliğinin uzamsal yetenekler üzerindeki etkisini açıkça ortay koymaktadır.

Bu bulgu, Cabri-Geometri'nin geometri öğretiminde neden güçlü bir araç olarak bulunduğunu açıklamaktadır. Güven ve Kosa'ya (2008) göre dinamik geometri programlarının teknolojik gelişmelerini keşfetmesine, yapmasına ve bu eylemleri test etmesine izin vermektedir. Cabri 3D yazılımında bu imkan, iki boyutlu ortamın sınırlarını aşarak, üç boyutlu yapıları hareket içinde inceleyebilmesine dönüşmektedir. Araştırmada, geleneksel tahtadaki statik çizimlerin aksine Cabri 3D'nin öğrencilerin cisimleri kolaylıkla döndürmesini sağladığı ve bu nedenle uzamsal becerileri geliştirme açısından önemli bir potansiyel taşıdığı belirtilmektedir. Böylelikle Cabri-Geometri, yalnızca şekil çizilmeyen; Öğrencilerin mekânsal ilişkilerini zihinsel olarak kurmasına yardımcı olan bir öğrenme ortamı sunuyor.

Cabri II Plus'ın eğitimsel potansiyeli ise başarı ve motivasyon üzerindeki etkileri daha somut görülmektedir. En-nhiri ve arkadaşları (2025), Cabri II Plus ile çalışan deney grubu hem akademik başarı hem de matematik motivasyonu yönünden kontrol grubuna göre daha yüksek puanların dağılımı ortaya çıkarmaktadır. Çalışmada, etkileşimli etkinliklerde katılan grup başarı puanları için $F(1,67)=52.12$ ve motivasyon puanları için $F(1,67)=94.08$ düzeyinde kayda değer farklılık raporlanmıştır. Araştırmacılar, Cabri II Plus'ın öğrencilerin matematiksel içerikle etkileşim kurmasını, dinamik simülasyonlar yoluyla kavramları kavramsal anlamasını ve öğrenme sürecine daha etkin katılmasını desteklediğini belirtmektedir. Bu sonuç, Cabri-Geometri'nin yalnızca bilişsel olmadığını, duyuşsal boyutta da etkili olabileceğini göstermektedir.

Öğrencilerin motivasyonu ve öğrenme bakımından değerlendirildiğinde, GeoGebra ile Cabri-Geometri'nin ortak bir potansiyel taşıdığı görülmektedir. GeoGebra, öğrencilerin matematiksel fikirleri görsel ve dinamik olarak takip etmesine, tekrar tekrar deneyebilmesine ve hata farkındalığının geliştirmesine katkı sağlarken; Cabri, özellikle geometrik nesnelere doğrudan etkileşim ve uzamsal işlemler yoluyla öğrenciyi sürecin içine çekmektedir. Birinde kavramsal ilişkilerin görünür kılınması daha önde görünürken, diğesinde geometrik ve uzamsal ilişkilerin deneyimlenmesi daha öne çıkmaktadır. Ancak her iki yazılım da öğrencinin matematiği sadece dinleyen değil, kuran, değiştiren, test edebilen ve tartışan bir özne olmasına katkı sağlayabilmektedir.

Bu şekilde değerlendirildiğinde, GeoGebra'nın eğitimsel potansiyeli daha çok çoklu temsiller, kavramsal anlamlandırma, görselleştirme ve keşfe dayalı öğrenme yönünde; Cabri-Geometri'nin potansiyeli ise uzamsal düşünme, üç boyutlu görselleştirme, geometrik ilişkileri inceleme ve motivasyonu destekleme yönünde belirginleşmektedir. Böylece her iki programın da uygun etkinlik tasarımı ve rehberlikler ile uygulandığında, öğrencilerin matematik ilgisini artıran, öğrenmeyi kalıcı ve somut hâle

getiren ve soyut yapıları daha anlaşılır kılan sağlam eğitim ortamları sunmaktadır. Bu yönüyle GeoGebra ve Cabri-Geometri, matematik eğitiminde sadece yardımcı araçlar olmadığı, öğrenmenin niteliğini arttıracak pedagojik imkânlar olarak değerlendirilmelidir.

4. SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde ele alınan bulgular, GeoGebra ve Cabri-Geometry'nin matematik eğitiminde önemli pedagojik fırsatlar sunan iki güçlü dinamik yazılım aracı olduğunu göstermektedir. Her iki yazılım da öğrencilerin matematiksel nesnelere oluşturmaya, değiştirmeye, gözlemlemeye ve dinamik olarak keşfetmesine imkan vermektedir; bu açıdan, öğrenme sürecini daha etkileşimli ve anlaşılır hale getirmektedir. Ancak, yazılımların sunduğu imkanlar aynı düzeyde veya aynı şekilde ortaya çıkmamaktadır. Şandır ve Aztekin'in (2016) sonuçları, GeoGebra'nın öğretmen adayları tarafından kullanımı daha basit ve uygulama alanı daha geniş bir yazılım olarak algılandığını göstermektedir. Ancak Mackrell (2011), bu ayrımın yalnızca kullanıcı algısıyla sınırlı olmadığını; arayüz düzeni, nesne seçimi ve etiketleme gibi tasarım kararlarının da iki yazılımı farklı kıldığını ortaya koymaktadır. Eğitimsel potansiyel bakımından GeoGebra, çoklu temsiller, kavramsal anlamlandırma ve görselleştirme arasında ilişkiler kurulmasını desteklemektedir; Tatar ve Zengin'in (2016) çalışmasında da görüldüğü gibi, özellikle kavramsal öğrenme, bilginin kalıcılığı ve konuya ilgi açısından öne çıkmaktadır. Buna kıyasla, Cabri-Geometry özellikle mekansal görselleştirme, geometrik ilişkilerin keşfi ve üç boyutlu düşünme süreçleri açısından oldukça güçlü bir araç olarak görünmektedir; Güven ve Kosa (2008), Cabri 3D'nin kullanımının öğretmen adaylarının mekansal becerilerini önemli ölçüde geliştirdiğini ortaya koymuştur. Güven ve Kosa (2008), Cabri 3D kullanımının öğretmen adaylarının uzamsal becerilerini anlamlı ölçüde geliştirdiğini ortaya koymuştur. Bunun yanı sıra, Cabri II Plus'ın akademik başarı ve motivasyon üzerinde olumlu etkileri olduğu da raporda belirtilmiştir (En-nhiri vd., 2025).

Bu sonuçlar ışığında, matematik eğitiminde GeoGebra ile Cabri-Geometry arasında tercih yaparken, kararı "hangi yazılım daha iyi?" sorusuna dayandırmak yerine, "hangi yazılım hangi öğretim hedefine daha uygun?" sorusuna dayandırmak daha uygun görünüyor. Amaçlar çoklu temsil, cebir-geometri ilişkisi, kavramsal bağlantılar ve kullanım kolaylığı olduğunda, GeoGebra daha işlevsel bir seçenek olarak öne çıkmaktadır; ancak uzamsal düşünme, üç boyutlu keşif ve geometri merkezli keşif süreçleri açısından Cabri-Geometry daha önemli katkılar sağlayabilmektedir. Bu yüzden, öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının bu araçları sadece teknik araçlar olarak değerlendirmekle sınırlı kalmayıp, belirli pedagojik hedeflere hizmet eden öğrenme ortamları olarak değerlendirmeleri önem taşımaktadır.

Ayrıca, bu araçların verimli kullanımını için öğretim süreci uygun etkinliklerle yapılandırılmalı, öğrencilerin katılımı desteklenmeli ve yazılım kullanımı pedagojik rehberlikle bütünleştirilmelidir. Sonuç olarak, uygun öğretim tasarımıyla birlikte kullanıldığında, GeoGebra ve Cabri-Geometry, matematik kavramlarını anlamayı, keşfetmeyi ve anlamlandırmayı kolaylaştıran eğitim teknolojileri olarak değerlendirilebilir.

REFERANSLAR

- Sariyasa. (2017, March). Creating dynamic learning environment to enhance students' engagement in learning geometry. In *Journal of Physics: Conference Series* (Vol. 824, No. 1, p. 012057). IOP Publishing. <https://doi.org/10.1088/1742-6596/824/1/0120577>
- Chan, K. K., & Leung, S. W. (2014). Dynamic geometry software improves mathematical achievement: Systematic review and meta-analysis. *Journal of Educational Computing Research*, 51(3), 311-325. <https://doi.org/10.2190/EC.51.3.c>
- Ruthven, K., Hennessy, S., & Deaney, R. (2008). Constructions of dynamic geometry: A study of the interpretative flexibility of educational software in classroom practice. *Computers & Education*, 51(1), 297-317. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2007.05.013>
- Juandi, D., Kusumah, Y., Tamur, M., Perbowo, K., Siagian, M., Sulastri, R., & Negara, H. (2021). The effectiveness of dynamic geometry software applications in learning mathematics: A meta-analysis study. <https://www.learntechlib.org/p/218921/>
- Mackrell, K. (2011). Design decisions in interactive geometry software. *ZDM*, 43(3), 373-387. <https://doi.org/10.1007/s11858-011-0327-4>
- Şandır, H., & Aztekin, S. (2016). Pre-service math teachers' opinions about dynamic geometry softwares and their expectations from them. *International Electronic Journal of Mathematics Education*, 11(3), 421-431. <https://doi.org/10.29333/iejme/342>
- İbili, E. (2019). The use of dynamic geometry software from a pedagogical perspective: current status and future prospects. *Journal of Computer and Education Research*, 7(14), 337-355. <https://doi.org/10.18009/jcer.579517>
- En-nhiri, A., Radi, M., Dahmani, K., Er-rahmany, N., Touir, R., Echarchaoui, R., ... & Larhzil, H. (2025). Effectiveness of Cabri II Plus software in enhancing academic achievement and motivation in learning right triangles and Pythagorean theorem among second-grade middle school students. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 21(2), em2589. <https://doi.org/10.29333/ejmste/15952>
- González, G., & Herbst, P. G. (2009). Students' conceptions of congruency through the use of dynamic geometry software. *International Journal of Computers for Mathematical Learning*, 14(2), 153-182. <https://doi.org/10.1007/s10758-009-9152-z>
- Khormi, S. A. H. (2023). *Integrating GeoGebra into a primary mathematics teaching intervention: impact on students' learning processes and*

- outcomes* (Doctoral dissertation, Newcastle University).
<http://hdl.handle.net/10443/5896>
- Shahmohammadi, S. (2019). Opportunities and challenges in using dynamic software in mathematics education. *International Journal for Infonomics*, 12(1), 1834-1840.
- Güven, B., & Kosa, T. (2008). The effect of dynamic geometry software on student mathematics teachers' spatial visualization skills. *Turkish Online Journal of Educational Technology-TOJET*, 7(4), 100-107.
- Fahlberg-Stojanovska, L., & Stojanovski, V. (2009). GeoGebra—freedom to explore and learn. *Teaching Mathematics and Its Applications: An International Journal of the IMA*, 28(2), 69-76. <https://doi.org/10.1093/teamat/hrp003>
- Tatar, E., & Zengin, Y. (2016). Conceptual understanding of definite integral with Geogebra. *Computers in the Schools*, 33(2), 120-132. 0.
<https://doi.org/10.1080/07380569.2016.1177480>

Dezavantajlı Çocuklar İçin Kapsayıcı Eğitim

Nisa Gökden KAYA¹

1- Doç. Dr.; Hitit Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Çocuk Gelişimi Bölümü.
nisagokdenkaya@hitit.edu.tr ORCID No: 0000-0002-6969-371X

ÖZET

İnsanlar arasında cinsiyet, zekâ, yetenek, fiziksel özellikler, ırk, kültür, sosyo-ekonomik düzey gibi bir takım bireysel farklılıklar bulunmaktadır. Bu bireysel farklılıklar kimi zaman bireyin toplumdan dışlanmasına neden olabilmektedir. Bir başka ifadeyle, bazı insanlar engelli olduğu için, bazıları ait olduğu etnik kökenden dolayı veya bazı kişiler yoksul olduğu için tüm insanların sahip olduğu temel haklara erişim konusunda dezavantajlı bir durumda kalabilmektedir. İnsanlık tarihinde engelliler, azınlıklar, kadınlar, yoksullar, göçmenler birçok coğrafyada ayrımcılığa uğramıştır. Birleşmiş Milletler tarafından yürütülen insan hakları ve çocuk haklarına yönelik çalışmalar sonucunda, 20. yüzyılın ikinci yarısından itibaren bireysel farklılıkları zenginlik olarak gören ve her bireyin fırsat eşitliği çerçevesinde eğitim hakkı olduğu görüşünü benimseyen “kapsayıcı eğitim” kavramı ortaya çıkmıştır. Evrensel bir hedef olarak temel bir insan hakkı olan eğitim hakkından yararlanma noktasında dezavantaj yaşayan çocukların nitelikli eğitime tam katılımını destekleyen bu anlayış sosyal adalet odaklı, daha adil bir toplumun da temelini oluşturmaktadır. Kapsayıcı eğitim anlayışı, farklı özelliklere sahip çocukları ayırıştırmak yerine sınıf tasarımı ve öğretim uygulamalarını tüm öğrencilerin gereksinimlerini karşılayacak şekilde çeşitlendirerek bir arada eğitim görmelerine odaklanmaktadır. Bu yaklaşım çocukların bireysel farklılıklara önyargısız bir tutumla, saygı duyarak empati becerisini geliştirmenin yanı sıra eğitim başarısını da arttırmaktadır. Ayrıca kapsayıcı eğitim anlayışı, her bireyin topluma ekonomik ve sosyal katkı sağlamasını kolaylaştırmakta, böylece toplumda sosyal bütünleşmeyi desteklemektedir.

Anahtar Kelimeler – Kapsayıcılık, bireysel farklılıklar, çocuk hakları, eğitim hakkı, eğitimde fırsat eşitliği

GİRİŞ

İnsanlar arasında fiziksel, bilişsel ve duygusal farklılıklar bulunması kaçınılmaz olsa da genellikle toplumun çoğunluğundan farklı özelliklere sahip olan kişiler sosyal dışlanmaya maruz kalabilmektedir. İnsanlık tarihi boyunca toplumdan dışlanan engelliler, azınlıklar, kadınlar, yoksullar, göçmenler gibi toplumun farklı kesimleri, ayrımcılığa uğrayarak temel bir insan hakkı olan eğitimden yararlanma noktasında dezavantaj yaşamıştır. Örneğin özel gereksinimli bireyler, birçok kültürde topluma katkı sağlayamayacağı düşünülerek özellikle semavi dinler öncesinde istismar, ihmal, ilgisizlik ve ölüme terkedilmek gibi kötü muamelelere maruz kalmıştır (Çetin, 2016). Özel gereksinimli bireylerin de eğitim alabileceği düşüncesi 18. Yüzyılda Avrupa’da engelli bireyler için ayrı okullar açılmasıyla yaygınlaşmıştır (Albayrak, 2014). Bu durum olumlu bir gelişme

olsa da dezavantajlı bireylerin toplumla iletişimi sınırlı olduğu için, tam anlamıyla bütünleşmelerini sağlayamamıştır (Yücesoy-Özkan vd., 2018). Engelli bireylerin hakları, II. Dünya Savaşı sonrasında, savaş gazilerinin hakları ile daha çağdaş bir yaklaşımla ele alınmıştır (Kahraman Güloğlu, 2021). Günümüze gelindiğinde ise, bireysel farklılıkları dezavantaj olarak değil, zenginlik olarak gören ve bu bağlamda her çocuğun fırsat eşitliği çerçevesinde akranlarıyla birlikte eğitim alma hakkı olduğunu savunan “kapsayıcı eğitim” anlayışı temel alınmaktadır. Kapsayıcı eğitim anlayışı, eğitimde adalet, eşitlik ve insan hakları temelli bir yaklaşım olarak engelli çocuklar, göçmen ve mülteci çocuklar, düşük sosyoekonomik düzeydeki çocuklar olmak üzere eğitime erişim konusunda dezavantaj yaşayan bütün çocuklara yöneliktir.

Kapsayıcı eğitim, tüm öğrencilerin bireysel farklılıklarının dikkate alındığı, her bireyin kendi potansiyeli doğrultusunda gelişim gösterebildiği ve aynı eğitim ortamında eşit öğrenme fırsatlarına sahip olduğu bir eğitim yaklaşımıdır. Bu yaklaşım, yalnızca akademik başarıyı merkeze alan geleneksel eğitim anlayışından farklı olarak; öğrencilerin sosyal, duygusal ve bireysel gelişimlerini de bütüncül bir bakış açısıyla ele alır (Aydın Güngör ve Pehlivan, 2021). Bu yönüyle kapsayıcı eğitim, eğitimi sadece bilgi aktarılan bir süreç olmaktan çıkararak, bireyin kendini gerçekleştirdiği çok boyutlu bir gelişim alanına dönüştürmektedir. UNESCO (2017), kapsayıcı eğitimi “tüm öğrenenlerin ihtiyaçlarına cevap verebilen ve hiçbir bireyi sistem dışında bırakmayan bir eğitim sistemi” olarak tanımlamaktadır. Bu tanım, eğitimin yalnızca belirli bir öğrenci grubuna göre şekillendirilmesini değil; çocukların sosyal dışlanma riskini azaltan ve toplumsal katılımı artıran temel bir hak olarak, sistemin tüm farklılıklara uyum sağlayacak şekilde yeniden yapılandırılması gerektirdiğini ortaya koymaktadır.

Kapsayıcı Eğitim Felsefesinin Ortaya Çıkışı ve Yasal Dayanakları

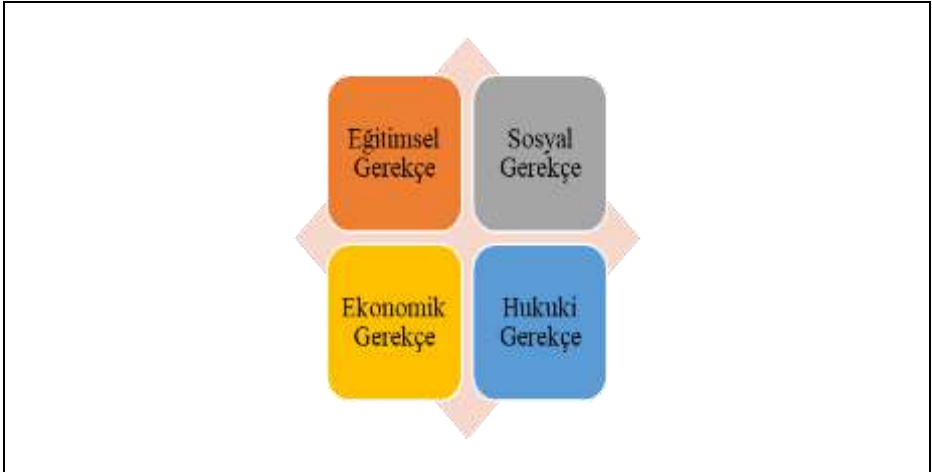
Kapsayıcı eğitim felsefesinin temeli, insanların eşit hak ve özgürlüklere sahip olması anlayışına dayanmaktadır. Bu kapsamda, Birleşmiş Milletler tarafından 10 Aralık 1948’de kabul edilen “Evrensel İnsan Hakları Bildirgesi” insanlar arasındaki adaletsizliği ortadan kaldırmak için atılan ilk adım niteliğindedir (Ciyer, 2010). Bu uluslararası bildirmede, yer alan "Herkes; ırk, renk, cinsiyet, dil, din, siyasi veya diğer görüşler, ulusal ya da sosyal köken, ekonomik durum, doğum ya da herhangi bir ayırım gözetilmeksizin bildirmede yer alan tüm hak ve özgürlüklerden yararlanabilir" ifadesi ile tüm insanların temel hakları güvence altına alınmıştır. Bildirgenin 26. maddesindeki "Herkes eğitim hakkına sahiptir" ilkesi ile de kapsayıcı eğitim anlayışı kabul edilmiştir.

Eğitim hakkını uluslararası bir belge ile güvence altına alan bir diğer sözleşme ise Birleşmiş Milletler Genel Kurulu tarafından 20 Kasım 1989 tarihinde kabul edilen “Çocuk Haklarına Dair Sözleşme”dir. Bu sözleşmeye imza atan taraf devletler, tüm çocukların eğitim hakkı ile eğitimde fırsat

eşitliği ilkesini kabul etmiştir. Eğitimde fırsat eşitliği ilkesi uyarınca, her öğrencinin herhangi bir ayrımcılığa maruz kalmaksızın, sunulan eğitim olanaklarından potansiyelini en üst seviyede geliştirecek şekilde yararlanma hakkı güvence altına alınmalıdır. Yasal olarak eğitimde fırsat eşitliğinin önünde hukuki bir engel bulunmasa da sosyal ve ekonomik nedenlerle eğitim hakkından yararlanamayan çocukların bulunması çözülmesi gereken bir sorundur. 1990'lı yıllar, kapsayıcı eğitim konusunda önemli gelişmelere sahne olmuştur. Bu süreçte özellikle özel gereksinimli bireyler için atılan adımlar dikkat çekmiştir. 1990 Herkes İçin Eğitim Dünya Konferansı'nda tüm öğrencilerin eğitim ortamlarından en üst düzeyde yararlanabilmesi vurgulanmış ve bireysel farklılıkların dikkate alındığı eğitim süreçlerinin planlanması gerektiği kabul edilmiştir. Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü (İngilizce kısaltmasıyla UNESCO) tarafından 1994'te İspanya'nın Salamanca kentinde Dünya Özel Eğitim Konferansı düzenlenmiştir. Burada kabul edilen Salamanca Bildirgesi ve Eylem Çerçevesi ile eğitim sistemlerinin bireysel farklılıkları göz önünde bulundurarak kapsayıcı eğitim uygulamaları için önemli gelişmeler kaydedilmiştir. Bu bağlamda, kapsayıcı eğitim sadece özel gereksinimli çocukların eğitimi ile sınırlandırılmamış, tüm çocukların kaliteli eğitime erişim hakları çerçevesinde genişletilmiştir (UNESCO, 1994).

Kapsayıcı Eğitimin Temel Gerekeçleri

Kapsayıcı eğitimin temel gerekeçleri dört başlık altında incelenebilir (Aydın Güngör ve Pehlivan, 2021). Bu gerekeçler Şekil 1'de gösterilmektedir.



Şekil 1. Kapsayıcı eğitimin temel gerekeçleri

Eğitimsel Gerekeç: Kapsayıcı eğitim uygulaması yapılan okullarda, bireysel gereksinimlere çözüm üretebilecek öğretim stratejileri

kullanılmaktadır. Böylece tüm öğrencilerin gelişimini destekleyecek eğitsel çalışmalar yapılmaktadır. Bu durum bütün öğrencilerin nitelikli bir eğitime ulaşmalarına büyük oranda katkı sağlayacaktır (UNESCO, 2001).

Sosyal Gerekeçe

Kapsayıcı eğitim ortamları, bireylerin dezavantajlı gruplara bakış açılarında olumlu değişime yol açmaktadır. Bu değişim sosyal adalet ve eşitliğe dayalı, kapsayıcı bir toplumu beraberinde getirmektedir (UNESCO, 2017). Kapsayıcı eğitim uygulaması sayesinde bireyler toplumla kaynaşma, ortak yaşama ve farklılıkların zenginlik olduğu bilincine varmaktadır.

Ekonomik Gerekeçe

Öğrencilerine bir arada eğitim alması, eğitim kurumlar için daha az masraflı olmaktadır. Başka bir ifadeyle, farklı eğitim gereksinimleri olan öğrenciler için ayrı eğitim kurumları açmak yerine, kapsayıcı eğitim daha ekonomiktir. Bu bağlamda kapsayıcı eğitim tüm öğrencilere daha az maliyetle nitelikli eğitim sağlamanın bir şekli olarak görülmektedir (UNESCO, 2001).

Hukuki Gerekeçe

Kapsayıcı eğitimin dayandığı birçok ulusal ve uluslararası yasa bulunmaktadır. Birleşmiş Milletler İnsan Hakları Bildirgesi, Çocuk Haklarına Dair Sözleşme ve Salamanca Bildirgesi uluslararası yasaların başında gelmektedir. “Devlet, durumları sebebiyle özel eğitime ihtiyacı olanları topluma yararlı kılacak tedbirleri alır.” İfadesinin yer aldığı Türkiye Cumhuriyeti Anayasası’nın 42. maddesi ile tüm vatandaşların eğitim ve öğrenim hakkı yasal güvence altına alınmıştır. 1997 yılında kabul edilen 573 Sayılı Kanun Hükmünde Kararname de özel gereksinimli çocukların eğitim hakkına ilişkin düzenlemeleri içermektedir (Kargın, 2007).

Kapsayıcı Eğitimin Temel İlkeleri

Kapsayıcı eğitim, her öğrencinin bireysel farklılıklarını ve ihtiyaçlarını gözetererek eğitim süreçlerine adil koşullarda ve tam katılımını sağlamayı esas almaktadır. Bu bağlamda kapsayıcı eğitimin temel ilkeleri, kapsayıcı okul iklimi, erişilebilirlik, açık beklentiler, kapsayıcı ders içerikleri ve yansıtma olarak belirlenmiştir (Appert vd., 2018).

Kapsayıcı okul ikliminde, hiçbir çocuk dışlanmadan, bireysel gereksinimlere uygun eğitim almaktadır (Stubbs, 2008). Başka bir ifadeyle öğrenciyi merkeze alan bir eğitim felsefesiyle tüm çocuklar ihtiyaç duydukları zaman derhal desteklenmektedir. Kapsayıcı okul iklimi bireysel farklılıklara saygılı, her çocuğun aidiyet duygusu hissettiği bir ortamdır (Köksal ve Günbey, 2025).

Erişilebilirlik ise bir bireyin, mekân ve zamandan bağımsız olarak, ihtiyaç duyduğu bir kaynağa veya hizmete güvenli ve özerk bir biçimde

ulaşabilmesi ve ondan faydalanabilmesi anlamına gelir. Tomasevski, (2001) erişilebilirliği uluslararası insan hakları hukukunun zorunlu kıldığı ayrımcılığın ortadan kaldırılması olarak tanımlamaktadır. Bu ilkeye uygun olarak eğitim ortamları evrensel tasarım doğrultusunda, her çocuğun rahat, güvenli ve bağımsız olarak kullanılabilmesi şeklinde düzenlenmelidir. Bu ilkenin somut uygulamalarına, okullarda tekerlekli sandalyeler için rampaların bulunması veya merdiven ve tırabzanların öğrencilerin ergonomisine uygun şekilde düzenlenmesi örnek olarak gösterilebilir.

Salamanca Bildirisi'nde de yer alan açık beklentiler ilkesi, bütün çocukların tüm gelişim alanlarında gelişmeleri hedefidir (Eşici ve Doğan, 2020). Bu bağlamda tüm öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının kapsayıcı sınıflar oluşturma ile ilgili beklentilere hazırlıklı olması gerekmektedir (Harvey vd., 2008).

Kapsayıcı eğitimde ders içerikleri de öğrencilerin tümüne hitap edebilecek şekilde oluşturulmalıdır. Çocukların derse aktif olarak katılabilmesinin önkoşulu, tüm çocukların bireysel farklılıklarına, kültür ve yaşam tarzlarına uygun ders içerikleri olmasıdır. Bu ilke doğrultusunda özel gereksinimli çocuklar için, gelişim düzeylerine uygun Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı (BEP) hazırlanarak uygulanması gerekmektedir (Kargin, 2007). Ancak farklı kültürel özelliklere sahip çocuklar için de ders içerikleri kapsayıcı olmalıdır. Bu bağlamda farklı kültürlere ilişkin oyunlara yer verilmesi çocuğun aidiyet duygusunu güçlendirip kendini rahat ve güvende hissetmesini sağlamaktadır (Çayır, 2022; Türkmen, 2025).

Kapsayıcı eğitimin bir diğer ilkesi de yansıtmadır. Bu ilke kapsayıcı eğitim anlayışına göre, öğretmenlerin yansıtıcı düşünme becerilerine sahip olması anlamına gelmektedir (Türkmen, 2025). Bu bağlamda öğretmenler, önyargısız bir şekilde empati kurabilmektedir (Dreyer, 2017).

Kapsayıcı eğitim, yalnızca farklı özelliklere sahip öğrencilerin aynı sınıfta bulunmasını ifade eden bir yaklaşım değil; aynı zamanda eğitimde eşitlik, adalet ve fırsat erişimini merkeze alan bütüncül bir anlayıştır (UNESCO, 2017; Aydın Güngör ve Pehlivan, 2021). Bu yönüyle değerlendirildiğinde kapsayıcı eğitimin, bireylerin sadece akademik değil, sosyal ve duygusal gelişimleri açısından da önemli bir rol oynadığı söylenebilir. Ancak uygulama sürecine bakıldığında, öğretmen yeterliliklerinden fiziksel koşullara, aile tutumlarından akran ilişkilerine kadar birçok faktörün bu süreci doğrudan etkilediği görülmektedir (Akbulut vd., 2021; Ünal ve Aladağ, 2020). Bu durum, kapsayıcı eğitimin teoride güçlü bir çerçeveye sahip olmasına rağmen, uygulamada istenilen düzeye her zaman ulaşamadığını göstermektedir. Başka bir ifadeyle, sistemin varlığı tek başına yeterli olmamakta; bu sistemin nasıl uygulandığı belirleyici olmaktadır.

Kaliteli bir kapsayıcı eğitimde erişim, katılım ve destek eğitimin niteliğini belirleyen en önemli bileşenlerdir (Danış vd., 2023). Bu bileşenler Şekil 2'de açıklanmıştır.



Şekil 2. Kaliteli bir kapsayıcı eğitimde bileşenler

Erişim bileşeni, fiziksel engellerin ortadan kaldırılarak öğrenme ortamının tüm alanlarının bütün öğrenciler tarafından kullanılabilir kılınmasını, bu ortamın öğrenmeyi destekleyen çeşitli etkinliklere olanak tanıyacak şekilde tasarlanmasını ve tüm eğitim materyallerinin öğrencilerin bireysel gereksinimleri doğrultusunda kullanılabilmesini ifade etmektedir (Barton ve Smith, 2015). Kapsayıcı eğitimde katılım da önemli bir bileşendir. Okuldaki tüm çocukların sürece aktif olarak katılması önemlidir. Bir öğrencinin sınıfta bulunması, onun öğrenmeye katıldığı anlamına gelmez. Asıl önemli olan, öğrencinin kendini ifade edebilmesi, derse katkı sunabilmesi ve öğrenme sürecinin bir parçası haline gelebilmesidir. Bu bağlamda öğretim yöntemlerinin çeşitlendirilmesi, materyallerin erişilebilir hale getirilmesi ve öğrenme ortamlarının esnek bir yapıya kavuşturulması büyük önem taşır. Bu bağlamda, dezavantajlı çocukların sadece sınıfın bir köşesinde oturması değil, eğitim sürecine dahil olup, etkinliklere aktif olarak katılım sağlamaları motivasyonlarını artırarak okula uyum sağlamalarında etkili olmaktadır (Barger vd., 2019). Kapsayıcı eğitimin niteliğini belirleyen bir diğer bileşen ise destektir. Bu destek, tüm çocukların bireysel farklılıklarını dikkate alarak bütüncül bir yaklaşımla gelişimlerinin desteklenmesinin yanı sıra sistemi ayakta tutan öğretmen ve aile gibi paydaşların da desteklenmesi anlamına gelmektedir. Bu bağlamda okullarla Rehberlik ve Araştırma Merkezleri (RAM) arasında iş birliği yapılarak paydaşların desteklenmesi önerilebilir. Öğretmenlerin ve ailelerin kapsayıcı eğitim konusunda bilgi ve becerilerinin geliştirilmesi, kapsayıcı eğitimin

başarılı bir şekilde uygulanması açısından büyük önem taşımaktadır (Türkmen, 2025).

Türkiye’de Kapsayıcı Eğitim

Tüm dünyada olduğu gibi Türkiye’de de son yıllarda özel gereksinimli çocuk sayılarında bir artış yaşanmış, dünya genelindeki insan hakları ve engelli bireylere yönelik uluslararası yasal düzenlemelerin de etkisiyle Türkiye’de kapsayıcı eğitim konusunda gelişmeler yaşanmıştır (Çakıroğlu ve Melekoğlu, 2014; Sakız, 2022). Kapsayıcı eğitim alanında yapılmış doktora tezlerinin incelendiği bir araştırmada, kapsayıcı eğitim ile ilgili tezlerin sayısında son yıllarda artış olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Demir Zengin vd., 2024). Bu bağlamda, sadece engelli çocuklar için kaynaştırma eğitimi ile sınırlı kalmayan gerek göçmen çocuklar gerekse diğer dezavantajlı çocuklar için kapsayıcı eğitim anlayışı ile önemli adımlar atılmıştır. Örneğin 2003 yılında eğitime katılımı dezavantaj yaşayan kız çocuklarının okullaşmasını sağlamak için “Haydi Kızlar Okula Kampanyası” uygulamaya konmuştur. Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) ve UNICEF’in iş birliği ile önce doğudaki 10 ilde uygulama başlatılmış, daha sonra 81 ilde yaygınlaştırılmıştır (Aydın, 2009). Toplumsal cinsiyet kalıp yargılarını kaldırmak için 2014’te MEB, “Eğitimde Toplumsal Cinsiyet Eşitliğini Artırmak İçin Teknik Destek” projesini uygulamıştır (Güneş vd., 2023).

İnsanlar tarih boyunca ekonomik, sosyal ve siyasi birçok nedenle buldukları yerden göç etmek durumunda kalmıştır. Yakın tarihte de yaşanan savaşlar, iklim sorunları, kuraklık, doğal afetler, ekonomik zorluklar, siyasal baskılar gibi nedenlerle dünya çapında göçmen sayısı hızla artmaktadır. Türkiye’nin jeopolitik konumundan dolayı, özellikle Suriye’deki iç savaş nedeniyle ülkemize 4 milyon civarında göçmen gelmiştir (Aydın Güngör ve Pehlivan, 2021). Suriyeli göçmen çocukların Türk eğitim sistemine uyumlarını sağlamak amacıyla ‘Suriyeli Çocukların Türk Eğitim Sistemine Entegrasyonunun Desteklenmesi Projesi (PIKTES)’ 2017 yılında hayata geçirilmiştir. Suriyeli çocukların yoğun olarak yaşadığı 29 ilde okul öncesinden ortaöğretim sonuna kadar okula devamlarının arttırılmasını hedefleyen bu proje Avrupa Birliği’nden mali destekle yürütülmektedir. Projeye katılan öğretmenler eğitimden geçirilmiştir. Suriyeli çocuklara telafi ve destek eğitimi ile kırtasiye yardımı yapılmıştır. Projenin başlangıcından günümüze kadar daha güvenli ve kaliteli öğrenme ortamları oluşturulmasına katkı sağlamıştır (<https://piktes.gov.tr/>).

Türkiye’de kapsayıcı eğitimle ilgili atılan adımlar, hayata geçirilen projeler ve akademik çalışmalarla önemli gelişmeler kaydedilmesine karşın kapsayıcı eğitim uygulamalarında birçok sorunla da karşı karşıya kalınmaktadır (Ünal ve Aladağ, 2020). Bu sorunların başında öğretmenlerin yetersizliği gelmektedir. Forlin (2010) kapsayıcı eğitimde öğretmen yeterliliklerinin önemli olduğunu vurgulamaktadır. Kapsayıcı eğitim uygulamalarının başrolünde yer almasına karşın araştırma sonuçları birçok

öğretmenin kapsayıcı eğitim konusunda yeterli donanıma sahip olmadığını göstermektedir (Akbulut vd., 2021).

Çetin ve Çelik (2025) tarafından sınıf öğretmenleri ile yürütülen bir çalışmada, öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik tutum ve görüşleri incelenmiştir. Karma yöntemin kullanıldığı araştırmaya 240 öğretmen katılmıştır. Araştırmada, öğretmenlerin kapsayıcı eğitim konusunda bilgi eksikliği olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Kapsayıcı eğitimin başarılı olabilmesi yalnızca öğretmenin çabasıyla değil, aynı zamanda uygun fiziksel koşulların sağlanmasıyla mümkündür. Ancak birçok okulda bu koşulların yeterli düzeyde olmadığı görülmektedir (Ünal ve Aladağ, 2020). Türkiye’de kapsayıcı eğitimde yaşanan sorunlardan biri de sınıf mevcutlarının kalabalık oluşudur. Kalabalık sınıf ortamında dikkat problemi yaşayan bir öğrencinin derse odaklanmakta zorlanması kaçınılmaz hale gelmektedir. Amaç ve Oral (2026) tarafından yürütülen güncel bir araştırmada, kalabalık sınıf ortamının kapsayıcı eğitim için uygun olmadığı, ayrıca ikili öğretimden kaynaklanan hijyen sorunlarının da karşılaşılan sorunlar arasında yer aldığı sonucuna ulaşılmıştır.

Kapsayıcı eğitim sürecinde ailelerin tutumları en az okul kadar belirleyici bir rol oynamaktadır. Ancak birçok aile bu sürece yeterince dahil olamamakta ya da yanlış tutumlar sergileyebilmektedir. Bazı veliler kapsayıcı eğitimi yanlış yorumlayarak kendi çocuklarının akademik başarısının olumsuz etkileeneceğini düşünebilmektedir. Bu düşünce, çoğu zaman bilgi eksikliğinden kaynaklanan bir kaygının yansımasıdır (Ünal ve Aladağ, 2020).

Ailelerin çocuklarının farklılıklarını kabul etmekte zorlanması da önemli bir problem alanıdır. Özellikle özel gereksinimli çocukların aileleri, tanı sürecini kabullenmede güçlük yaşayabilmekte ve bu durum çocuğun eğitim sürecine de yansımaktadır. Öte yandan bazı aileler ise okulla iş birliği kurmaktan kaçınmakta, öğretmenle iletişim kurmamakta ya da önerilen destekleri uygulamamaktadır. Bu durum, okulda verilen eğitimin evde desteklenmemesine ve sürecin bütünlüğünün bozulmasına neden olmaktadır.

Kapsayıcı eğitimin en hassas boyutlarından biri öğrenciler arasındaki sosyal ilişkiler ve akran kabulüdür (Akbulut vd., 2021). Çünkü bir öğrencinin kendini sınıfa ait hissetmesi, öğrenme sürecini doğrudan etkilemektedir. Ancak uygulamada bazı öğrencilerin akranları tarafından dışlandığı ya da kabul görmekte zorlandığı durumlar ortaya çıkabilmektedir. Örneğin konuşma güçlüğü yaşayan bir öğrencinin akranları tarafından taklit edilmesi ya da alay konusu yapılması, öğrencinin sosyal ortamdan uzaklaşmasına neden olabilmektedir. Benzer şekilde fiziksel engeli olan bir öğrencinin oyunlara dahil edilmemesi ya da grup etkinliklerinde geri planda bırakılması, öğrencinin kendini değersiz hissetmesine yol açmaktadır (Akbulut vd., 2021).

Toplumun genel bakış açısı da kapsayıcı eğitim sürecini doğrudan etkilemektedir (Solak ve Çelik, 2018). Toplumsal önyargılar, öğrencilerin

kendilerini nasıl gördüklerini de etkileyebilmektedir. Sürekli dışlanan ya da etiketlenen bir öğrenci zamanla bu algıyı içselleştirebilmekte ve kendine yönelik inancı zayıflamaktadır. Bu nedenle kapsayıcı eğitimin başarılı olabilmesi için yalnızca okul içinde değil, toplum genelinde farkındalık çalışmalarının artırılması gerekmektedir.

SONUÇ

Kapsayıcı eğitim, bir bütün olarak işleyen bir sistemdir ve bu sistemin herhangi bir parçasında yaşanan aksaklık diğer alanlara da yansımaktadır. Tüm bu değerlendirmeler ışığında, kapsayıcı eğitimin yalnızca bir eğitim modeli olarak değil, aynı zamanda bir bakış açısı olarak ele alınması gerektiği düşünülmektedir (UNESCO, 2017). Bu bakış açısı benimsenmeden yapılan düzenlemeler çoğu zaman yüzeysel kalmakta ve kalıcı bir etki oluşturmamaktadır. Nitekim temeli sağlam olmayan bir yapının uzun süre ayakta kalamaması gibi, kapsayıcı eğitim de ancak güçlü bir anlayış ve bütüncül bir yaklaşım ile sürdürülebilir hale gelebilir.

Sonuç olarak, kapsayıcı eğitimin etkili bir şekilde uygulanabilmesi için tüm paydaşların iş birliği içinde hareket etmesi, bireysel farklılıkların bir sorun olarak değil, zenginlik olarak görülmesi ve bu doğrultuda eğitim ortamlarının yeniden yapılandırılması gerektiği söylenebilir (UNESCO, 2017; Ünal ve Aladağ, 2020). Bu anlayışın yaygınlaşmasıyla birlikte kapsayıcı eğitimin yalnızca bir hedef değil, aynı zamanda günlük eğitim pratiğinin doğal bir parçası haline geleceği düşünülmektedir.

REFERANSLAR

- Akbulut, F., Yılmaz, N., Karakoç, A., Erciyas, İ. M., & Akşin Yavuz, A. (2021). Öğretmen adayları kapsayıcı eğitim hakkında ne düşünüyor? *Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Çalışmaları Dergisi*, 6(1), 33-53. <https://doi.org/10.37754/756554.2021>
- Albayrak, H. (2014). Tarihte Kör, Sağır, Dilsiz ve Engelli Eğitimi. A. Koçibar, H. Albayrak, N. Güçtekin, H. Köse (Araş. Komisyonu). *Engelliler Eğitiminin Tarihsel Gelişimi* içinde (s. 38-100). İstanbul: T.C. Milli Eğitim Bakanlığı İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğü.
- Amaç, Z., & Oral, B. (2026). Kapsayıcı Eğitim Bağlamında Sınıf Öğretmenlerinin Görüş ve Uygulamalarının Değerlendirilmesi. *Eğitim Ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori Ve Uygulama*, 17(33), 103-134. <https://doi.org/10.58689/eibd.1809184>
- Appert, L., Jungels, A., Bean, C., Klaf, S., Irvin, A. ve Phillipson, M. (2018). Guide for inclusive teaching at Columbia. Columbia Centre for Teaching and Learning. <https://ctl.columbia.edu/resources-and-technology/resources/inclusive-teaching-guide>
- Aydın, E. (2009). *Ankara ili kamu ilköğretim okulu yöneticilerinin görüşlerine göre haydi kızlar okula Projesi'nin etkililiği*. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.

- Aydın Güngör, T., ve Pehlivan, O. (2021). Kapsayıcı eğitimin Türk eğitim sistemindeki yeri ve önemi. *Studies in Educational Research and Development*, 5(1), 48-71.
- Barger, M. M., Kim, E. M., Kuncel, N. R. ve Pomerantz, E. M. (2019). The relation between parents' involvement in children's schooling and children's adjustment: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 145(9), 855-890. <https://doi.org/10.1037/bul0000201>
- Barton, E. E., ve Smith, B. J. (2015). Advancing high-quality preschool inclusion: A discussion and recommendations for the field. *Topics in Early Childhood Special Education*, 35(2), 69-78.
- Ciyer, A. (2010). *Developing Inclusive Education Policies and Practices in Turkey: A Study of the Roles of UNESCO and Local Educators*. Doctoral Dissertation, Arizona State University.
- Çakıroğlu, O. ve Melekoğlu, M. A. (2014). Statistical trends and developments within inclusive education in Turkey. *International Journal of Inclusive Education*, 18(8), 798-808.
- Çayır, K. (2022). Etik sorumluluk, insan hakları ve kültürel-ahlaki gerekçeler geriliminde Türkiye'de kapsayıcı eğitim. *Reflektif Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(1), 75-90.
- Çetin, B. I. (2016). Antik Çağ'dan Sanayi Devrimi'ne Batı Dünyasında Engellilik Tarihi. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19 (36), 167-184. DOI: 10.31795/baunsobed.662225
- Çetin, E., & Çelik, Y. (2025). Attitudes and opinions of primary school teachers towards inclusive education. *Pedagogical Perspective*, 4(2), 290-311. <https://doi.org/10.29329/pedper.2025.112>
- Danış, N., Güneş, İ., Tektaş, K., Eroğlu, S., İpek, M., Kaçan, V., Çalışkan, A., ve Gürbüz, U. A. (2023). Kapsayıcı eğitimin dünü, bugünü, yarını ve öğrenme ortamlarına yansımaları. *International Journal of Social and Humanities Sciences Research*, 10(101), 3089-3102. <https://doi.org/10.5281/zenodo.10253541>
- Demir Zengin, F., Uğur Mutlu, S. ve Haşıl Korkmaz, N. (2024). Kapsayıcı eğitim alanında yapılmış doktora tez çalışmalarının incelenmesi: Bir içerik analizi. *Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 7(2), 455-480. <https://doi.org/10.33400/kuje.1416630>
- Dreyer, L. M. (2017). Inclusive education. In L. Ramrathan, L. Le Grange, and P. Higgs (Eds.), *Education studies for initial teacher development* (s. 383-400). Juta.
- Eşici, H., ve Doğan, Y. (2020). Psikolojik danışman ve sınıf öğretmeni adaylarının kapsayıcı eğitim günlükleri. *Journal of Inclusive Education in Research and Practice*, 1(2), 29-53. <https://dergipark.org.tr/en/pub/jierp/issue/59335/840837>
- Forlin, C. (2010). *Teacher education for inclusion: Changing paradigms and innovative approaches*. Routledge.
- Güneş, Y., Alca, İlyas, Alca, N., Dokuyucu, H., ve Turan, Çağrı. (2023). Okula Devem Edemeyen Kız Çocuklarının Okula Devam Etmeme Nedenleri. *Socrates Journal of Interdisciplinary Social Researches*, 9(31), 159-172. <https://doi.org/10.5281/zenodo.8151183>
- Harvey, M. W., Yssel, N., Bauserman, E. D. ve Merbler, J.B. (2008). Preservice teacher preparation for inclusion an exploration of higher education teacher-

- training institutions. *Remedial and Special Education*. 31(1), 24-31. doi: 10.1177/0741932508324397.
- <https://piktes.gov.tr/cms/Home/Hakkimizda>
- Kahraman Güloğlu, F. (2021). Tarihi süreçte Dünyada ve Türkiye’de Engelliliğin Değişimi ve Gelişimi. Tuncay Güloğlu ve Eyüp Sabri Kala (Ed.). *Değişen Dünyada Sosyal Politika* içinde, (s. 187-212). Bursa: Ekin Yayınevi.
- Kargın, T. (2007). Eğitsel değerlendirme ve bireyselleştirilmiş eğitim programı hazırlama süreci. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakóltesi Özel Eğitim Dergisi*, 8(01), 1-15. https://doi.org/10.1501/Ozlegt_0000000103
- Köksal, B. B., & Günbey, M. Creating an Inclusive School Climate in Preschools: Insights from School Principals and Teachers. *Journal of Uludag University Faculty of Education*, 38(3), 798-827.
- Sakız, H. (2022). Kapsayıcı Eğitimin Psikolojisi: Güncel Eğilimler, Güncellenen Uygulamalar. *Turkish Journal of Special Education Research and Practice*, 4(1), 1-26. <https://doi.org/10.37233/TRSPED.2022.0120>
- Solak, E., & Çelik, S. (2018). Türkiye’de eğitim gören mülteci öğrencilerin dilsel sorunlarının incelenmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 11(57), 425-432.
- Stubbs, S. (2008). *Inclusive Education: Where there are few resources* (I. Lewis, Ed.). Norway, Oslo: The Atlas Alliance.
- Tomasevski, K. (2004). *Manual on rights-based education: Global human rights requirements made simple*. (1st ed.). Bangkok: UNESCO.
- Türkmen, S. (2025). *Kapsayıcı Eğitim Programının Öğretmenlerin Öz Yeterliklerine ve Çocukların Okula Uyumlarına Etkisinin İncelenmesi*. Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- UNESCO. (1994). *The Salamanca statement and framework for action on special needs education*. United Nations.
- UNESCO. (2001). *Guidelines for inclusion*. United Nations.
- UNESCO. (2017). *Policy guidelines on inclusion in education*. United Nations.
- Ünal, R. ve Aladağ, S. (2020). Kapsayıcı eğitim uygulamaları bağlamında sorunlar ve çözüm önerilerinin incelenmesi. *Journal of Interdisciplinary Education: Theory and Practice*, 2(1), 23-42. <https://izlik.org/JA62BW26ZH>
- Yücesoy-Özkan, S., Kırkgöz, S. ve Beşdere, B. (2018). Normalleştirmeden kapsayıcı eğitime: Tarihsel gelişim. Kapsayıcı eğitim içinde. S. Rakap ve H. Gurgur (Editörler). Ankara: Pegem Akademik.

Okul Öncesi Dönem Mahremiyet Eğitime Yönelik Veli Görüşleri

Sevinç TOKAT¹

Rüştü YEŞİL²

1-Yüksek Lisans Öğrencisi; Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sınıf Eğitimi ABD Sakarya, Türkiye sevinc.tokat@ogr.sakarya.edu.tr ORCID No: <https://orcid.org/0000-0001-9237-9959>

2-Prof.Dr.; Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Sınıf Eğitimi ABD Sakarya, Türkiye ryesil@sakarya.edu.tr ORCID No: <https://orcid.org/0000-0002-8839-0431>

ÖZET

Okul öncesi dönemde çocukların kişisel sınırlarını tanımaları, özel alanlarını korumaları ve kendilerini güvende hissetmeleri önemli bir bilinç ve duyarlılık alanını oluşturmaktadır. Bu bilinç ve duyarlıkların kazandırılmasına genel olarak mahremiyet eğitimi adı verilmektedir. Mahremiyet eğitiminde ebeveynin rolü özel bir önem taşımaktadır. Bu araştırmanın temel amacı, okul öncesi dönem çocukları için mahremiyet eğitiminin farklı yönlerine ilişkin ebeveynlerin görüşlerini belirlemektir. Böylelikle çocuklarının mahremiyet eğitimi ile ilgili olarak algı ve uygulamalara ilişkin tespitlerde bulunmak; eksik ya da yanlışların giderilmesi yönünde öneriler geliştirmek amaçlanmıştır. Araştırma nitel bir çalışma özelliği taşımaktadır. Olgu bilim (fenomenoloji) deseninde yürütülmüştür. Araştırmanın çalışma grubunu, okul öncesi eğitim çağında (3-6 yaş aralığında) çocuğu olan 33 veli oluşturmuştur. Araştırmanın verileri, 11 sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır. Veriler, içerik analizi tekniği ile incelenmiştir. Araştırma sonunda; velilerin mahremiyet kavramını genellikle "özel alan", "bedensel sınır", "gizlilik" kavramlarla tanımladığı belirlenmiştir. Mahremiyet eğitiminin gerekliliği konusunda farkındalıklarının bulunduğu; buna karşılık bu eğitimin kapsamı ve gerekleri konusunda kendilerini yeterli olarak değerlendirmedikleri gözlenmiştir. Velilerin, mahremiyetin farklı boyutları olan beden, zaman, mekan ve dijital mahremiyet konusunda farklı değerlendirmelerde bulunmuşlardır. Ayrıca velilerin çoğunluğu, mahremiyet eğitiminde okul-aile iş birliğinin önemine vurgu yapmışlar; ancak uygulamada bazı tutarsızlıklar ve sorunların yaşandığını ifade etmişlerdir. Ulaşılan sonuçlar alanyazın eşliğinde tartışılarak veli ve öğretmenler ile eğitim politikacı ve okul yöneticilerine ilişkin önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Mahremiyet, mahremiyet eğitimi, okul öncesi dönem, değerler eğitimi, ebeveyn görüşleri

GİRİŞ

Mahremiyet, bireylerin bedenlerini, duygularını ve kişisel sınırlarını tanıma ve koruma hakkını içeren, çok boyutlu ve temel bir değer olarak tanımlanmaktadır. Alanyazında mahremiyet; bireyin fiziksel, duygusal ve sosyal sınırlarını belirleme, bu sınırlara yönelik izinsiz müdahaleleri reddetme ve kendine ait olanı koruma özgürlüğü olarak ifade edilmektedir (Yıldız ve Şahin, 2021).

Erken çocukluk dönemi (0-6 yaş), bireyin kişilik gelişiminin temelini atıldığı kritik bir evredir. Bu dönemde mahremiyet bilincinin desteklenmesi, bireysel hakların fark edilmesi ve sosyal çevrede sağlıklı ilişkiler kurulması açısından büyük önem taşır (Budak, 2023). Küçük yaş gruplarındaki bireylerin mahremiyet bilinci düzeyinin belirlenmesi ve mahremiyet bilinci

kazandırılması, farkındalık düzeyi yüksek bireylerin ve toplumların oluşturulabilmesi için gereklidir (Şahin, Turan ve Asal Özkan, 2022).

Son yıllarda çocuklara yönelik istismar ve ihmal vakalarındaki artış, mahremiyet eğitiminin önemini daha görünür kılmış ve bu eğitimin kapsamının genişlemesini beraberinde getirmiştir. Bedensel, zamansal, dijital, mekânsal ve eşya temelli boyutlara sahip olan mahremiyet kavramı, yaşanan vakalar nedeniyle çoğunlukla yalnızca cinsel mahremiyet çerçevesinde ele alınmaktadır (Yusuf ve Kulaoğlu, 2025). Bununla birlikte mahremiyet eğitiminin, çocukların istismardan korunması, sağlıklı kimlik gelişimi ve psikolojik iyi oluşlarının desteklenmesi açısından temel bir gereklilik olduğu; bu süreçte özellikle ailenin bilinçli rehberliğinin belirleyici bir rol üstlendiği vurgulanmaktadır (Şen, 2023). Öte yandan dijitalleşmenin etkisiyle çocukların mahremiyet riskleriyle daha erken yaşlarda karşılaşmaya başlaması, mahremiyet eğitiminin yalnızca geleneksel boyutlarla sınırlı kalmayıp dijital mahremiyeti de kapsayacak şekilde ele alınmasını gerekli kılmaktadır (Yiğitbaşı ve Çelik, 2023).

Türkiye’de yapılan araştırmalar, ebeveynlerin mahremiyet eğitimi konusundaki bilgi düzeylerini, tutumlarını ve ihtiyaçlarını ortaya koymaktadır (Yalçın, Erkoç ve Şişman, 2021). 2024 yılından itibaren uygulanmaya başlanan Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli’nde, mahremiyet değerine yirmi temel değerden biri olarak yer verilmesi (MEB, 2024), bu konunun politika yapımcılar ve eğitimciler açısından da önemsendiğinin bir göstergesidir.

Alanyazında yer alan çeşitli çalışmalar, mahremiyet eğitiminin farklı yaş gruplarına ve bağlamlara yönelik ele alındığını göstermektedir. Öztürk, Eyüboğlu ve Göçmen Baykara (2022), üniversite öğrencilerinin mahremiyet bilinci düzeylerini inceleyerek kadın öğrencilerin daha yüksek farkındalık düzeyine sahip olduğunu saptamıştır. Güven ve Yumugan (2025), okul öncesi öğretmenlerinin mahremiyet eğitimi uygulamalarında ailelerle iletişim kurmakta güçlük çektiklerine dikkat çekmiştir. Bu araştırmalar, etkili mahremiyet eğitiminin sağlanabilmesi için disiplinler arası, yaş düzeyine uygun ve aile-öğretmen iş birliğine dayalı bir yaklaşımın gerekli olduğunu ortaya koymaktadır.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, okul öncesi dönemde çocuğu bulunan ebeveynlerin mahremiyet değeri algıları ve mahremiyet eğitimi uygulamalarına ilişkin tespitlerde bulunmaktadır. Böylelikle ebeveynlerin algı ve uygulamalardaki eksik ya da yanlışların giderilmesi yönünde eğitim politikacıları, araştırmacılar ve eğitimciler olarak öğretmenlere yönelik önerilerde bulunmak amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda araştırmada başlıca şu sorulara cevaplar aranmıştır:

1. Mahremiyet kavramını tanımlamada kullandıkları karakteristik özellikler nelerdir?

2. Mahremiyet değeri eğitiminin gereğine ve nedenlerine ilişkin ne düşünmektedirler?
3. Mahremiyet eğitiminde öncelik verilmesi gereken konulara ilişkin ne düşünmektedirler?
4. Beden mahremiyeti eğitimi için evde neler yapmaktadırlar?
5. Zaman mahremiyeti eğitimine ilişkin evde neler yapmaktadırlar?
6. Mekân ve eşya mahremiyetine ilişkin evde neler yapmaktadırlar?
7. Dijital mahremiyete ilişkin evde neler yapmaktadırlar?
8. Mahremiyet eğitimi yapabilmek konusunda kendilerini nasıl değerlendiriyorlar? Hangi konularda eksik olduklarını düşünmektedirler?
9. Mahremiyet eğitimi konusunda okul ve öğretmenlerden beklentileri nelerdir?
10. Mahremiyet eğitiminde okul-aile işbirliğini nasıl değerlendirmektedirler?
11. Başka anne ve babalara mahremiyet eğitimi uygulamaları konusunda neler önermektedirler?

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Bu çalışma, nitel araştırma yaklaşımlarından olgubilim (fenomenoloji) deseni ile gerçekleştirilmiştir. Olgubilim deseni, hakkında farkındalık bulunan ancak derinlemesine bilgi sahibi olunmayan bir olguyu, katılımcıların deneyim ve bakış açılarına dayalı olarak incelemeyi amaçlar. Mahremiyet eğitimi konusu, velilerin gündelik yaşamlarında karşılaştıkları ve önem verdikleri ancak herkes için farklı deneyimlenebilen bir olgu olduğundan, onların bu konudaki anlam dünyalarını ortaya koymak için olgubilim deseni uygun görülmüştür. Nitel araştırmada amaç, olguları bağlamları içinde derinlemesine anlamaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu çalışmada da velilerin mahremiyet eğitimiyle ilgili görüşlerini detaylı biçimde anlayabilmek hedeflenmiştir.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, okul öncesi eğitim çağına (3-6 yaş aralığında) çocuğu olan 33 veli oluşturmaktadır. Katılımcılar, amaçlı örnekleme yöntemiyle gönüllülük esasına göre belirlenmiştir. Katılımcıların 5'i erkek, 28'i kadın; 12'si 25-30; 8'si 31-35; 9'i 36-40; 4'ü ise 41 ve üzeri yaş aralığındadır. Yine katılımcıların 20'sinin tek çocuğu varken 8'zinin 2; 5'inin ise 3 ve daha fazla çocuğu vardır. Katılımcıların meslek grupları 11 katılımcı ev hanımı, 7'si devlet memuru ve 5'i serbest meslek olarak belirtilmiştir. Katılımcılar kodlanarak anonimlik sağlanmış; her birine "K1, K2, ... K33" şeklinde kodlar verilmiştir. Veri sunumunda bu kodlar ve gerekiyorsa cinsiyet bilgisi (anne/baba) kullanılacaktır. Örneğin, K5 kodu ile belirtilen katılımcı bir babayı, K12 kodu ise bir anneyi temsil etmektedir. Araştırmaya katılım tamamen gönüllü olup tüm katılımcılardan sözlü onay alınmıştır.

Verilerin Toplanması

Veriler, araştırmacı tarafından geliştirilen Kişisel Bilgi Formu ve açık uçlu sorulardan oluşan Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu ile toplanmıştır. Kişisel bilgi formunda, katılımcıların demografik bilgilerini (cinsiyet, yaş, ailenin ocuk sayı, meslek) içeren sorular ve görüşme formumda mahremiyet eğitimi olgusunu farklı yönleriyle irdelemeye yönelik 11 açık uçlu soru yer almıştır. Bu sorular, araştırma amacında belirtilen alt problemlere karşılık gelmektedir.

Veri Analizi

Toplanan nitel veriler, içerik analizi tekniği ile çözümlenmiştir. Ierik analizi, nitel verilerin sistematik ve nesnel bir biçimde incelenerek anlamlı kodlar, kategoriler ve temalar altında toplanmasını sağlayan bir analiz yöntemidir. Bu yöntem sayesinde araştırmacı, elde edilen verileri düzenleyerek yorumlayabilir ve incelenen olguya ilişkin daha derinlemesine bir anlayış geliştirebilir (Alanka, 2024). Araştırmada verilerin analizi için öncelikle tüm görüşme kayıtları yazıya aktarılmış, sorulara ebeveynlerin verdikleri cevaplar araştırmacılar tarafından bağımsız Şekilde incelenmiş; benzer ifadeler ve vurgular temelinde kodlar çıkarılmış ve bu kodlar altında birleşen cevaplar temalara ayrılmıştır. Kodlamalar sırasında bir diğer araştırmacı ile tutarlılık sağlamak amacıyla iki araştırmacı bağımsız kodlama yapmış ve daha sonra karşılaştırma yoluyla ortak bir kod ve tema listesi oluşturulmuştur. Bulgular bölümünde, her bir tema altında velilerin ortak görüşleri özetlenmekte ve anlamlı bulunan katılımcı ifadelerinden doğrudan alıntılar ile örneklendirilmiştir. Alıntılar, katılımcı kodu ile verilmektedir (rn. K10, Kadın). Katılımcı mahremiyeti ve etik ilkelere zen gösterilmiş; hiçbir kişisel bilgi ifşa edilmemiştir. Tüm bu yöntem ve süreç sonunda ulaşılan bulgular aşağıda tablolar halinde sunulmuş açıklanmaya çalışılmıştır.

BULGULAR

Araştırma sonunda elde edilen bulgular aşağıda tablolar Şeklinde özetlenmiş ve açıklanmıştır.

1-Velilere göre mahremiyet kavramının ne ifade ettiğine ilişkin bulgular

Tablo 1. Mahremiyet kavramının ne ifade ettiğine ilişkin velilerin görüşlerinin temalara göre dağılımı

Temalar	f	%
Fiziksel sınırlar ve kişisel alanın korunması	14	29,2
Kişisel duygu, düşünce ve özel yaşama saygı	10	20,8
Gizlilik ve izinsiz müdahalenin reddi	9	18,7
Çocuğun sınır bilinci ve mahremiyet eğitimi	6	12,5
Mahremiyetin bireysel hak ve özgürlük oluşu	6	12,5
Ahlaki/kültürel normlarla ilişkili tanımlar	3	6,2
Toplam	48	100,0

Tablo 1’de görüldüğü üzere, velilerin “Mahremiyet size göre nedir? Tanımlar mısınız?” sorusuna verdikleri yanıtların analizi sonucunda, mahremiyet kavramını tanımlarken öne çıkardıkları ifadeler altı ana tema altında toplanabildiği görülmüştür: “Fiziksel sınırlar ve kişisel alanın korunması” , “Kişisel duygu, düşünce ve özel yaşama saygı” , “Gizlilik ve izinsiz müdahalenin reddi” , “Çocuğun sınır bilinci ve mahremiyet eğitimi” , “Mahremiyetin bireysel hak ve özgürlük oluşu” ve “Ahlaki/kültürel normlarla ilişkili tanımlar” Temalara göre dağılım incelendiğinde, velilerin büyük çoğunluğunun (f: 14; %29,17) fiziksel sınırlar ve kişisel alanın korunması tanımladığı; önemli bir kısmının (f: 10; %20,83) kişisel duygu, düşünce ve özel yaşama saygıyla açıkladığı; daha az sayıda velinin ise gizlilik ve izinsiz müdahalenin reddi (f: 9; %18,75), çocuğun sınır bilinci ve mahremiyet eğitimi (f: 6; %12,50), mahremiyetin bireysel hak ve özgürlük oluşu (f: 6; %12,50) ve ahlaki/kültürel normlarla ilişkili tanımlar (f: 3; %6,25) temaları kapsamında kavramsallaştırdığı görülmektedir.

Fiziksel Sınırlar ve Kişisel Alanın Korunması teması kapsamında veliler, mahremiyeti beden ve özel alanın korunması gibi tutumlarla ilişkilendirmişlerdir. Bu temaya örnek olarak, “*Kişisel alanın ve özel alanın korunması mahremiyettir.*” (K18), “*Çocuğun kendi özel alanını koruması, sınırları bilmesi.*” (K19), gibi ifadeler gösterilebilir. Duygu, Düşünce ve Özel Yaşama Saygı teması altında veliler, mahremiyeti yalnızca fiziksel değil, aynı zamanda duygusal ve zihinsel bir alan olarak da tanımlamışlardır. Bu doğrultuda, “*Mahremiyet bende 'özel' demek. Benim duygularımı, düşüncelerimi, tercihlerimi paylaşıp paylaşmama anlamına gelir.*” (K15), “*Bana göre özel alanım, duygu ve düşüncelerim, özel yaşam alanım.*” (K14) gibi ifadeler örnek olarak verilmiştir. Gizlilik ve İzinsiz Müdahalenin Reddedilmesi teması doğrultusunda veliler, mahremiyeti kişinin özel bilgileri, yaşam alanı veya eşyalarının izinsiz kullanımı ve gözlemlenmesine karşı bir hak şeklinde ifade etmişlerdir. “*Bireysel kişisel bilgilerinin, düşüncelerinin, vücut bölgelerine veya özel yaşamlarının izinsiz bir şekilde ihlal edilmesine karşı koruma ve gizlilik hakkıdır.*” (K7), “*İnsanların özel yaşamlarının izinsiz bir şekilde ihlal edilmesine karşı alınan gizlilik hakkıdır.*” (K30) gibi açıklamalar bu tema kapsamında yer almıştır. Çocuklukta Mahremiyet Eğitimi ve Sınır Bilinci teması kapsamında ise veliler, mahremiyetin küçük yaşlardan itibaren öğretilmesi gereken bir değer olduğuna dikkat çekmişlerdir. Bu temaya “*Herkesin kendine ait bir alanı, bir sınırı olmalı. Çocukların bu sınırları daha küçük yaşta öğrenmesi gerekiyor.*” (K5), “*Çocuğun da kendine ait bir dünyası olduğunu kabul etmek. Her şeyi onun yerine biz karar vermemeliyiz.*” (K16) gibi görüşler örnek olarak sunulabilir. Mahremiyetin Bireysel Hak ve Özgürlük Oluşu temasında ise veliler, mahremiyeti bireyin kendi hayatı, bedeni ve eylemleri üzerinde söz sahibi olma hakkı olarak değerlendirmişlerdir. “*İnsanın kişisel sınırlarıdır. Herkesin bunu koruma hakkı olduğunu düşünüyorum.*” (K25) “*Bir kişinin kendisini ve yaşamını dış dünyadan belirli bir mesafede tutma hakkıdır.*” (K28), gibi ifadeler bu

kapsamda yer alır. Ahlaki ve Kültürel Normlarla İlişkilendirme teması altında bazı veliler, mahremiyeti toplumsal değerler ve geleneksel kodlar çerçevesinde açıklamışlardır. Bu açıklamalarda “ayıp” kavramı ve görgü kuralları öne çıkmakta olup, “*Kapalı olmak.*” (K4) “*Gerek sözel gerek görsel gerek fiziksel ayıp olan her şey bize göre mahremiyettir.*” (K23) gibi görüşler örnek olarak gösterilebilir.

2-Velilerin mahremiyet değeri eğitiminin gerekliliğine ve nedenlerine ilişkin görüşlerine ilişkin bulgular

Tablo 2. Velilerin mahremiyet değeri eğitiminin gerekliliğine ve nedenlerine ilişkin görüşlerinin dağılımı

Temalar	f	%
Kendini koruma ve sınır bilinci kazandırma	26	41,2
Erken yaşta bilinç kazandırma (önleyici eğitim)	12	19,0
Başkalarının sınırlarına saygı ve toplumsal uyum	10	15,8
Çevresel ve sosyal tehditlere karşı farkındalık kazandırma	9	14,2
Ahlaki ve karakter gelişimine katkı	6	9,5
Toplam	63	100,0

Tablo 2’de görüldüğü üzere, velilerin “Çocuklar için özel olarak mahremiyet eğitimi gerekli midir? Niçin?” sorusuna verdikleri yanıtların analizinde beş ana tema öne çıkmıştır: “Kendini koruma ve sınır bilinci kazandırma”, “Erken yaşta bilinç kazandırma (önleyici eğitim)”, “Başkalarının sınırlarına saygı ve toplumsal uyum”, “Çevresel ve sosyal tehditlere karşı farkındalık kazandırma” ve “Ahlaki ve karakter gelişimine katkı”. Temalara göre dağılım incelendiğinde, velilerin büyük çoğunluğunun (f: 26; %41,27) mahremiyet eğitiminin çocuğun kendini koruması ve sınırlarını bilmesi açısından önemli olduğunu vurguladığı; önemli bir kısmının (f: 12; %19,05) erken yaşta verilen bu eğitimin önleyici bir bilinç kazandırdığına dikkat çektiği görülmektedir. Diğer veliler, mahremiyet eğitiminin başkalarının sınırlarına saygı duymayı öğretmesi (f: 10; %15,87), çevresel tehditlere karşı koruyucu işlevi (f: 9; %14,29) ve çocuğun ahlaki karakter gelişimine katkısı (f: 6; %9,52) yönleriyle gerekli olduğunu belirtmiştir.

Kendini Koruma ve Sınır Bilinci Kazandırma teması kapsamında veliler, mahremiyet eğitiminin çocukların bedenlerini tanımaları, sınırlarını çizmeleri ve kendilerini olası tehditlere karşı koruyabilmeleri açısından vazgeçilmez bir kazanım olduğunu ifade etmişlerdir. Bu temaya örnek olarak, “*Mahremiyet kendini koruması için önemlidir.*” (K9) “*Çocuklar kendi sınırlarını öğrenip karşılaşılabilecekleri olumsuz durumlardan kendilerini korumaları için.*” (K25) gibi ifadeler verilebilir. Erken Yaşta Bilinç Kazandırma (Önleyici Eğitim) teması altında, veliler çocuklara mahremiyet eğitiminin küçük yaşlardan itibaren verilmesinin önemine dikkat çekmiştir. Bu kapsamda “*Çocuk daha küçükken öğrenirse kendini daha iyi korur.*” (K17), “*Erken*

öğrenirse mahremiyeti, kendini korumayı bilir.” (K24) gibi görüşler örnek gösterilebilir. Başkalarının Sınırlarına Saygı ve Toplumsal Uyum teması doğrultusunda ise veliler, mahremiyet eğitiminin yalnızca kişisel koruma değil, aynı zamanda sosyal ilişkilerde saygılı davranış geliştirmeyi ve başkalarının alanlarına müdahale etmemeyi öğretmesi açısından da gerekli olduğunu ifade etmişlerdir. *“Mahremiyet eğitimi alan çocuk sınırlarını bilir, başkalarının özel alanına saygı gösterir.”* (K12) *“Kendi özel alanlarını bilirler, bu alanını korur ve başkalarının da özel alanlarına saygı duyar.”* (K30) gibi açıklamalar bu tema kapsamında yer almıştır. Çevresel ve Sosyal Tehditlere Karşı Farkındalık Kazandırma teması kapsamında, bazı veliler günümüz çocuklarının dijital ortamlar, sosyal ilişkiler ve yabancı kişilerle etkileşim gibi çok yönlü risklerle karşı karşıya olduğunu belirtmiş; mahremiyet eğitiminin bu tehlikelere karşı koruyucu işlev gördüğünü vurgulamıştır. Bu kapsamda *“Çocuklar herkese güvenebiliyor. Bu eğitimle kendilerini korumayı öğreniyorlar.”* (K5), *“Bu yaşlarda öğretemezsek ileride daha çok sorun yaşamaması için mahremiyet eğitimi çok önemli.”* (K28) gibi ifadeler dikkat çekmektedir. Ahlaki ve Karakter Gelişimine Katkı teması çerçevesinde ise bazı veliler, mahremiyet eğitiminin yalnızca koruyucu değil aynı zamanda karakter gelişimini destekleyici bir unsur olduğunu vurgulamışlardır. Bu temaya örnek olarak *“Niçin? Karakteri düzgün olması için.”* (K15) *“En başta kendisi, sonra ailesi, gelecekte topluma kazanılmış dürüst ahlaklı ve çevresine örnek bir birey olması için”* (K23) gibi açıklamalar verilebilir.

3-Velilerin mahremiyet değeri eğitiminde öncelik ve önem verilmesi gereken konulardaki görüşlerine ilişkin bulgular

Tablo 3. Velilerin mahremiyet değeri eğitiminde öncelik ve önem verilmesi gereken konulardaki görüşlerinin dağılımı

Temalar	f	%
Beden mahremiyeti ve özel bölge farkındalığı	21	53,8
Dijital mahremiyet	5	12,8
Duygusal mahremiyet ve sınır koyma	4	10,2
Model olma ve aile tutumları	3	7,6
Eşya ve mekân mahremiyeti	3	7,6
Haklar, bilinç ve toplumsal saygı	2	5,1
Kişisel özel alanın mahremiyeti	1	2,5
Toplam	39	100,0

Tablo 3’te görüldüğü üzere, velilerin “Mahremiyet eğitiminde öncelik ve önem verilmesi konular nelerdir?” sorusuna verdikleri yanıtların analizinde yedi ana tema öne çıkmıştır: “Beden mahremiyeti ve özel bölge farkındalığı”, “Dijital mahremiyet”, “Duygusal mahremiyet ve sınır koyma”, “Model olma ve aile tutumları”, “Eşya ve mekân mahremiyeti”, “Haklar, bilinç ve toplumsal saygı” ve “Zaman mahremiyeti” Temalara göre dağılım

incelendiğinde, velilerin büyük çoğunluğunun (f: 21; %53,85) çocukların bedenlerini tanınmaları, özel bölgelerini bilip korumaları gerektiğini vurguladığı görülmektedir. Bunun yanında, dijital ortamlarda mahremiyetin korunması gerektiğine dikkat çeken velilerin oranı (%12,82; f: 5) olarak belirlenmiştir. Duygusal mahremiyet ve sınır koyma temasına ilişkin ifadeler (f: 4; %10,26) oranında yer alırken, model olma ve aile tutumlarının eğitime katkısını vurgulayan veliler (f: 3; %7,69) oranındadır. Aynı şekilde, eşya ve mekân mahremiyetine ilişkin farkındalık da (f: 3; %7,69) ile ifade edilmiştir. Daha az sayıda veli, haklar, bilinç ve toplumsal saygı (f: 2; %5,13) ve zaman mahremiyeti (f: 1; %2,56) temaları kapsamında kavramsallaştırdığı görülmektedir.

Beden Mahremiyeti ve Özel Bölge Farkındalığı teması kapsamında veliler, mahremiyet eğitiminde en öncelikli konunun çocukların bedenlerini tanınmaları, özel bölgelerinin farkında olmaları ve bu alanlara yönelik izinsiz fiziksel temaslara karşı “hayır” diyebilmeleri olduğunu vurgulamışlardır. Bu temaya örnek olarak, “*İlk sırada mahremiyette öncelik beden önemlidir. Yani kim nereye dokunamaz, kim ne zaman dokunamaz bilmesi lazım.*” (K5), “*Vücudunun bazı bölgeleri dudak, bacak, göğüs, popo özel bölgesi.*” (K14) Dijital Mahremiyet teması altında bazı veliler, çocukların dijital ortamlarda karşılaşabilecekleri riskler konusunda bilgilendirilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Özellikle çevrimiçi ortamda mahrem bilgilerin korunması, dijital içeriklerin güvenli kullanımı gibi konulara dikkat çekilmiş; “*İlk sırada beden mahremiyeti var. Sonrada dijital ortamda kendini korumaları.*” (K13), “*Fiziksel ve dijital mahremiyet ilk sırada olmalı.*” (K27) gibi açıklamalar bu tema kapsamında değerlendirilebilir. Duygusal Mahremiyet ve Sınır Koyma teması kapsamında, çocukların yalnızca bedenlerini değil, duygularını da koruyabilmeleri, rahatsız edici davranışlara karşı “hayır” diyebilmeleri gerektiği ifade edilmiştir. “*Hayır diyebilme (istemeyen durumlar için), özel bölge farkındalığı*” (K6), “*Çocuğa vücudu hakkında konuşabilmeli, utanmadan çekinmeden anlatabilmeli.*” (K19) Model Olma ve Aile Tutumları teması, çocuklara mahremiyet bilincini kazandırmada ailelerin örnek tutum sergilemesinin önemine işaret etmektedir. Velilerden biri bu konuda şöyle demiştir: “*Öncelik: Anne ve babanın hareketlerinden başlar. Çünkü çocuk ne görürse onu yapar.*” (K15) Eşya ve Mekân Mahremiyeti kapsamında, çocukların kişisel eşyaları ve özel alanlarının korunması gerektiği, bu alanlara izinsiz girilmemesi, oyuncak gibi kişisel eşyaların zorla paylaşmaya zorlanmaması gerektiği ifade edilmiştir. “*Sonra özel eşyalarına izinsiz dokunmamayı öğretmeliyiz.*” (K16), “*Bir de odası, oyuncakları, onlara da karışmamak lazım.*” (K28) örnekleri bu temaya işaret etmektedir. Haklar, Bilinç ve Toplumsal Saygı teması doğrultusunda bazı veliler, mahremiyetin bireyin temel bir hakkı olduğunu ve bu bilincin toplumsal uyum açısından önem taşıdığını vurgulamıştır. “*Bireyin haklarına saygı duyulması gerektiği vurgulanmalı.*” (K27), “*Eğitimi bireylerin kendi özel alanlarını ve haklarını iyice kavrayarak çevresine buna göre sıralar.*” (K30) şeklinde görüşler dile

getirilmiştir. Zaman Mahremiyeti teması ise tekil olarak vurgulanmış ve çocuğun kendi zamanını kontrol edebilmesinin önemine işaret edilmiştir. “Zaman mahremiyeti önemli. Çocuklar sürekli başkaları tarafından kontrol edilmemesi gerektiğini öğrenmeli.” (K24)

4- Velilerin beden mahremiyeti eğitimi için evde yaptıkları uygulamalara ilişkin bulgular

Tablo 4. Velilerin beden mahremiyeti eğitimi için evde yaptıkları uygulamalara ilişkin görüşlerinin dağılımı

Temalar	F	%
Beden mahremiyeti ve özel bölge farkındalığı	20	34,4
Giyinme-soyunma, tuvalet ve banyo mahremiyeti	14	24,1
İzin alma ve sınır koyma alışkanlığı	10	17,2
Aile tutumları ve model olma davranışı	6	10,3
Güvenli dokunuş ve kötüye karşı bilinç	5	8,6
Mahremiyet eğitimi için sohbet/kitap/örnekle öğretim	3	5,1
Toplam	58	100,0

Tablo 4’te görüldüğü üzere, velilerin “Çocuklarınızın beden mahremiyetini öğrenmeleri konusunda evde neler yapıyor ya da nelere dikkat ediyorsunuz?” sorusuna verdikleri yanıtların tematik analizi sonucunda altı ana tema belirlenmiştir: “Beden mahremiyeti ve özel bölge farkındalığı”, “Giyinme-soyunma, tuvalet ve banyo mahremiyeti”, “İzin alma ve sınır koyma alışkanlığı”, “Aile tutumları ve model olma davranışı”, “Güvenli dokunuş ve kötüye karşı bilinç” ve “Mahremiyet eğitimi için sohbet/kitap/örnekle öğretim”. Temalara göre dağılım incelendiğinde, velilerin büyük çoğunluğunun (f: 20; %34,48) çocuklara bedenlerini tanıtmak, özel bölgelerini öğretmek ve bu bölgeleri koruma bilinci kazandırmak üzerine odaklandıkları görülmektedir, önemli bir kısmının giyinme-soyunma, tuvalet ve banyo süreçlerine ilişkin mahremiyet kurallarının çocuklara kazandırılmasını ifade eden yanıtlar yer almakta olup, bu oran (f: 14; %24,14) olarak belirlenmiştir. Velilerin izin alma ve sınır koyma alışkanlığı kazandırmaya yönelik uygulamaları da dikkate değerdir (f: 10; %17,24) ailelerin model olma ve tutumlarının çocukların mahremiyet eğitimi üzerindeki etkisini vurgulayan ifadeler (f: 6; %10,34), güvenli ve güvensiz dokunuşlar konusunda bilinç kazandırmayı hedefleyen uygulamalar (f: 5; %8,62) sohbet, kitap ve örnek davranış yoluyla öğretim yapıldığını belirten yanıtlar (f: 3; %5,17) temaları kapsamında kavramsallaştırdığı görülmektedir. Beden Mahremiyeti ve Özel Bölge Farkındalığı teması kapsamında veliler, çocuklarına bedenlerinin kendilerine ait olduğunu, özel bölgelerine kimsenin izinsiz dokunamayacağını anlatmaya çalıştıklarını belirtmişlerdir. Bu temaya örnek olarak, “Bedenin kendine ait olduğunu söylüyorum. Özel bölgelerini öğretiyorum. Kendisinin veya başkalarının özel bölgesine izinsiz

dokunmamasını öğretiyorum.” (K20), “Çocuğuma hep söylüyorum ‘Sen istemesen kimse sana dokunamaz’ hatta biz bile bir şey yaparken önce soruyoruz.” (K17) gibi ifadeler gösterilebilir. Giyinme-Soyunma, Tuvalet ve Banyo Mahremiyeti teması altında veliler, çocukların giyinip soyunma, tuvalet ve banyo süreçlerinde mahremiyet kurallarına dikkat etmeleri için yönlendirmede bulduklarını belirtmişlerdir. Bu kapsamda, “Giyinip soyunurken, tuvalete girdiğinde kapıyı kapatması gerektiği. Anne babası bile olsa izinsiz odaya girmemeli.” (K1) ve “Çocuk banyoda, tuvalette ailesini izlememeli. Aile bireyleri de onun yanında giyinmemeli.” (K14) gibi açıklamalar örnek verilebilir. İzin Alma ve Sınır Koyma Alışkanlığı teması doğrultusunda bazı veliler, çocuklarına hem kendi bedenleri hem de başkalarının özel alanlarına saygı göstermeleri gerektiğini, bunun için izin isteme alışkanlığının kazandırılması gerektiğini vurgulamışlardır. “İstemediği biriyle temasta zorlamam. Bedenine dair söz hakkı olduğunu bilsin istiyorum.” (K22), “Kıyafet değişimi sırasında birbirimize bakılmanın, dokunmanın ayıp olduğunu anlatıyoruz.” (K23) gibi görüşler bu kapsamda değerlendirilmiştir. Aile Tutumları ve Model Olma Davranışı teması kapsamında veliler, çocuklara mahremiyet öğretiminde öncelikle ebeveynlerin örnek olması gerektiğini belirtmişlerdir. “Evde onların mahrem alanlarına girmiyoruz. Özel bölgelerini anlatan kitaplar okuyarak başlıyorum.” (K7), “Kendisine ait ve ortak alanlar belirledik. Bu durumu bedenimiz üzerinde uyarlamalar yaparak konuştuk.” (K10) gibi ifadeler bu tema içerisinde yer almaktadır. Güvenli Dokunuş ve Kötüye Karşı Bilinç teması kapsamında ise veliler, çocuklara iyi ve kötü dokunuşların ayrımını öğretmeye çalıştıklarını, kötü bir durumla karşılaştıklarında nasıl davranmaları gerektiği üzerine konuştuklarını ifade etmişlerdir. “Çocuğumun yaşına uygun olacak şekilde iyi ve kötü dokunuşlar ayırt etmesi için konuşmalar yapıyoruz.” (K18), “Bir şeyleri sürekli anlatıyoruz. Kimse seni rahatsız edemez diye öğretiyoruz.” (K24) gibi örnekler verilebilir. Mahremiyet Eğitimi İçin Sohbet/Kitap/Örnekle Öğretim teması altında ise bazı veliler, mahremiyet eğitimini çocuklara görsel materyaller, kitaplar veya örnek olaylarla anlatmayı tercih ettiklerini belirtmişlerdir. “Özel bölgelerini anlatan kitaplar okuyarak başlıyorum.” (K7), “Görsel olarak giyinirken kimse kimsenin yanına giremez, uygulamalı bir şekilde anlatıyorum.” (K31) gibi ifadeler bu kapsamda yer almaktadır.

5- Velilerin zaman mahremiyeti eğitimi için evde yaptıkları uygulamalara ilişkin bulgular

Tablo 5. Velilerin zaman mahremiyeti eğitimi için evde yaptıkları uygulamalara ilişkin görüşlerinin dağılımı

Temalar	F	%
Zamana saygı ve bireysel zaman farkındalığı	18	31,0
Zaman yönetimi ve planlama alışkanlığı	12	20,6
Ortak zaman kuralları ve rutin oluşturma	9	15,5
Ebeveyn ve çocuk zamanının ayırımı	8	13,7
Özel zamanlarda müdahale etmeme (yalnız kalma ihtiyacı)	7	12,0
Toplam	54	100,0

Tablo 5'te görüldüğü üzere, velilerin “Çocuklarınızın zaman mahremiyetini öğrenmeleri konusunda evde neler yapıyor ya da nelere dikkat ediyorsunuz?” sorusuna verdikleri yanıtların analizinde beş ana tema öne çıkmıştır: “Zamana saygı ve bireysel zaman farkındalığı”, “Zaman yönetimi ve planlama alışkanlığı”, “Ortak zaman kuralları ve rutin oluşturma”, “Ebeveyn ve çocuk zamanının ayırımı” ve “Özel zamanlarda müdahale etmeme (yalnız kalma ihtiyacı)”. Temalara göre dağılım incelendiğinde, velilerin en fazla üzerinde durduğu konunun, çocukların kendi zamanlarının farkına varmaları ve bu zamanın saygı görmesi gerektiği yönünde olduğu görülmektedir (f: 18; %31,03). Bunu, çocuklara zaman yönetimi becerisi kazandırma ve gün içindeki faaliyetleri planlama alışkanlığını geliştirme yönündeki ifadeler takip etmektedir (f: 12; %20,69). Aile içinde oluşturulan ortak kurallar ve günlük rutinler teması da dikkat çekici bir diğer başlıktır (f: 9; %15,52). Bunun yanında, ebeveyn ve çocuk zamanının ayırımının yapılması gerektiğine vurgu yapan yanıtlar (f: 8; %13,79), çocukların yalnız kalma ihtiyacına saygı gösterilmesi gerektiğini belirten yanıtlar ise (f: 7; %12,07) oranında yer almıştır.

Zamana Saygı ve Bireysel Zaman Farkındalığı teması kapsamında veliler, çocuklarının bireysel zamana sahip olma haklarının olduğunu öğretmeye çalıştıklarını belirtmişlerdir. Bu çerçevede, “*Kendi başına oyun oynarken karışmamaya, onun bir zamanı olduğunu öğretiyoruz.*” (K5), “*Kendi zamanını kullanması gerektiğini öğretiyoruz. Kimi zaman kendi odasında zaman geçirmek istiyor.*” (K17) gibi ifadeler yer almaktadır. Zaman Yönetimi ve Planlama Alışkanlığı teması altında, veliler çocuklarına günlük plan yapmayı, zamanı verimli kullanmayı ve sorumluluklarını zamanında yerine getirmeyi öğrettiklerini ifade etmişlerdir. Örnek olarak, “*Zamanın değerini anlatırız. Zamanını planlaması için bir çizelge kullanıyoruz.*” (K6), “*Belli konularda zaman belirlemesi yapıp uygulamaya çalışıyoruz. Ödev zamanı, oyun zamanı, yemek zamanı... gibi.*” (K28) görüşleri gösterilebilir. Ortak Zaman Kuralları ve Rutin Oluşturma teması doğrultusunda bazı veliler, ev içinde belirlenen ortak zaman kuralları ile zaman mahremiyetine dikkat

ettiklerini ifade etmiştir. Bu temaya örnek olarak, “Ortak oluşturduğumuz kurallara karşılıklı uyuyoruz ve birbirimizi kontrol ediyoruz.” (K10), “Evde aktivite zamanımızı birlikte belirliyoruz.” (K20) gibi açıklamalar verilebilir. Ebeveyn ve Çocuk Zamanının Ayrımı teması çerçevesinde veliler, çocukların kendi zamanlarını yönetmeleri gerektiğini vurgulamış ve aynı zamanda ebeveynlerin de bireysel zamana ihtiyaç duyduğuna dair farkındalık oluşturduklarını belirtmişlerdir. Bu kapsamda, “Onun ve bizim zamanlarımıza saygı duymayı anlatıp öğretiyoruz.” (K16), “Bizim ve onun zamanı olduğunu anlatıyoruz.” (K19) gibi ifadeler dikkat çekmektedir. Özel Zamanlarda Müdahale Etmeme (Yalnız Kalma İhtiyacı) teması kapsamında ise veliler, çocuklarının yalnız kalmak istedikleri anlarda onları zorlamadıklarını ve bu ihtiyaca saygı gösterdiklerini belirtmişlerdir. Bu temaya örnek olarak, “Bazen yalnız kalmak istediğinde karışmıyoruz. Saygı duyuyoruz.” (K24), “Kendi kişisel alanlarına karışmam, ya zamanlarını kendi odalarında geçirip rahatsız etmemeye çalışıyoruz.” (K32) ifadeleri örnek verilebilir.

6- Velilerin mekan ve eşya mahremiyeti eğitimi için evde yaptıkları uygulamalara ilişkin bulgular

Tablo 6. Velilerin mekan ve eşya mahremiyeti eğitimi için evde yaptıkları uygulamalara ilişkin görüşlerinin dağılımı

Temalar	f	%
Kişisel eşya mahremiyeti ve izinsiz kullanımın engellenmesi	20	36,3
Kişisel oda ve mekânlara saygı	13	23,6
Oyuncak paylaşımı ve sahiplik bilinci	10	18,1
Ebeveynin model olması ve sınır koyması	7	12,7
Mekânlarda sosyal kurallar ve kamusal alan farkındalığı	5	9,0
Toplam	55	100,0

Tablo 6’da görüldüğü üzere, velilerin “Çocuklarınızın mekân ve eşya mahremiyetini öğrenmeleri konusunda evde neler yapıyor ya da nelere dikkat ediyorsunuz?” sorusuna verdikleri yanıtların analizinde beş ana tema öne çıkmıştır: “Kişisel eşya mahremiyeti ve izinsiz kullanımın engellenmesi”, “Kişisel oda ve mekânlara saygı”, “Oyuncak paylaşımı ve sahiplik bilinci”, “Ebeveynin model olması ve sınır koyması” ve “Mekânlarda sosyal kurallar ve kamusal alan farkındalığı”. Temalara göre dağılım incelendiğinde, velilerin en fazla vurguladığı konunun çocukların kendi eşyalarına sahip çıkmaları ve başkalarının eşyalarına izinsiz müdahale etmemeleri gerektiği yönünde olduğu görülmektedir (f: 20; %36,36). Bunu, çocukların kişisel oda, yatak, masa gibi mekânlara gösterilmesi gereken saygının öğretilmesi izlemektedir (f: 13; %23,64). Oyuncak paylaşımı ve sahiplik bilinci teması altında, çocuklara paylaşmanın teşvik edilmesiyle birlikte mülkiyet hakkının da öğretilmesi gerektiğine dair ifadeler yer almıştır (f: 10; %18,18). Ayrıca bazı

veliler, kendi tutum ve davranışlarıyla örnek olmanın önemini vurgulamıştır (f: 7; %12,73). Son olarak, çocukların kamusal alanlardaki kurallar ve başkalarının özel alanlarına saygı göstermeleri gerektiğine yönelik farkındalık geliştirme uygulamaları da dikkat çekmiştir (f: 5; %9,09).

Kişisel Eşya Mahremiyeti ve İzinsiz Kullanımın Engellenmesi teması kapsamında veliler, çocuklarına kendilerine ait eşyaların özel olduğunu, başkaları tarafından izinsiz alınmaması gerektiğini öğrettiklerini ifade etmişlerdir. *“Bir kişinin eşyasının izinsiz alınamayacağını anlatıyoruz. Örn.: İzinsiz abinin çantasını karıştıramazsın gibi.”* (K6), *“İzinsiz şekilde başkalarının eşyalarına dokunmaması gerektiğini sürekli olarak söylüyor ve anlatıyoruz.”* (K17), Kişisel Oda ve Mekânlara Saygı teması çerçevesinde ise çocukların kendi odalarına ya da başkalarının odalarına girerken izin istemeleri gerektiği, kapı çalmanın bir kural olduğu vurgulanmıştır. *“Kişisel alan kavramını anlatıyoruz. Senin özel alanın, buraya izinsiz girilmez gibi.”* (K7), *“Kendi odasının ve eşyalarının özel olduğunu anlaması için her zaman biz de izin alıyoruz ve kapısını çalarak odasına girmeye çalışıyoruz.”* (K24) ifadeleri bu grupta değerlendirilmiştir. Oyuncak Paylaşımı ve Sahiplik Bilinci teması kapsamında veliler, çocuklarına ait oyuncakların paylaşılması konusunda karar hakkının kendilerinde olduğunu öğrettiklerini belirtmişlerdir. *“Oyuncaklarını paylaşmak istemediğinde zorlamıyoruz. Eşyalarına (kendinin ve başkalarının) izinsiz dokunmamasına dikkat ediyoruz.”* (K13), *“Oyuncağını paylaşıp paylaşmama seçimini ona ait olduğu için ona bırakıyoruz.”* (K16) gibi açıklamalar bu kapsamda yer almaktadır. Ebeveynin Model Olması ve Sınır Koyması temasında veliler, çocuklara eşya mahremiyetini öğretirken kendilerinin de bu kurallara uyduklarını, örnek olmaya çalıştıklarını ifade etmişlerdir. *“Kızımın kişisel eşyalarını izin vermeden kullanmıyoruz. Odasına kapıyı çalarak giriyoruz.”* (K14), *“Evde kendi eşyalarımızı da izinsiz kullanmıyoruz.”* (K19) gibi ifadeler buna örnek gösterilebilir. Mekânlarda Sosyal Kurallar ve Kamusal Alan Farkındalığı teması doğrultusunda ise bazı veliler çocuklarının sadece evde değil, dış mekanlarda da başkalarının eşyalarına saygılı olmayı öğrenmeleri gerektiğine dikkat çekmişlerdir. *“Mağaza, restoran, park gibi yerlerde o ortamdaki eşya ve nesnelere izinsiz dokunulmaması gerektiğini örneklerle anlatıyoruz.”* (K21), *“Başkasının evine gittiğimizde özel eşyaların ellenmemesi, odalara girilmemesi gerektiğini anlatıyoruz.”* (K33) gibi ifadeler bu kategoriye örnektir.

7- Velilerin dijital mahremiyet eğitimi için evde yaptıkları uygulamalara ilişkin bulgular

Tablo 7. Velilerin dijital mahremiyet eğitimi için evde yaptıkları uygulamalara ilişkin görüşlerinin dağılımı

Temalar	f	%
İçerik kontrolü ve izleme sınırlaması	22	40,7
Sosyal medya ve kişisel veri güvenliği	10	18,5
Zaman kısıtlaması ve dijital kullanım süresi	9	16,6
Ebeveyn rehberliği ve açıklayıcı iletişim	7	12,9
Cihaz kontrolü, şifreleme ve ortam denetimi	6	11,1
Toplam	54	100,0

Tablo 7’de görüldüğü üzere, velilerin “Çocuklarınızın dijital mahremiyeti öğrenmeleri konusunda evde neler yapıyor ya da nelere dikkat ediyorsunuz?” sorusuna verdikleri yanıtların analizinde beş ana tema öne çıkmıştır: “İçerik kontrolü ve izleme sınırlaması”, “Sosyal medya ve kişisel veri güvenliği”, “Zaman kısıtlaması ve dijital kullanım süresi”, “Ebeveyn rehberliği ve açıklayıcı iletişim” ve “Cihaz kontrolü, şifreleme ve ortam denetimi”. Temalara göre dağılım incelendiğinde, velilerin büyük çoğunluğu (f: 22; %40,74) çocukların dijital ortamda izledikleri içeriklerin seçimi, kontrolü ve sınırlanması gerektiğini belirtmiştir. Bu kapsamda özellikle yaşa uygun içeriklerin belirlenmesi, izleme sırasında eşlik edilmesi ve uygunsuz içeriklere karşı uyarıcı olunması ön plandadır. Sosyal medya ve kişisel veri güvenliği teması kapsamında ise veliler çocukların kimlik bilgileri, görüntüleri veya özel içeriklerinin paylaşımı gibi konularda bilinçli hareket etmeleri gerektiğini vurgulamışlardır (f: 10; %18,52). Zaman kısıtlaması ve dijital kullanım süresi teması altında, dijital araçların belirli bir süreyle kullanımına izin verilmesi ve ekran süresinin planlanması gerektiği belirtilmiştir (f: 9; %16,67). Ebeveyn rehberliği ve açıklayıcı iletişim teması doğrultusunda veliler, çocuklarla dijital güvenlik hakkında açık ve anlaşılır biçimde konuşmanın, onları korkutmadan bilinçlendirmenin önemine değinmişlerdir (f: 7; %12,96). Bazı veliler cihazların şifrelenmesi, kontrol altında tutulması ve dijital ortamın fiziksel olarak denetlenmesi gibi uygulamalara yer verdiklerini ifade etmişlerdir (f: 6; %11,11).

İçerik Kontrolü ve İzleme Sınırlaması teması kapsamında veliler, çocukların dijital ortamda karşılaşabileceği uygunsuz içeriklere karşı koruma sağlamak amacıyla televizyon, tablet ve telefon gibi cihazlarda izleme sınırları koyduklarını belirtmişlerdir. Bu temaya örnek olarak “Tv veya tablette izlediği şeyleri takip ediyorum. Karşısına çıktığında da izlememesi gerektiğini söylüyorum.” (K16), “Dijital anlamda mutlaka ne izlediğini kontrol altına alıyoruz, yaşına uygun olmayan içerikleri izletmiyoruz.” (K18) gibi ifadeler gösterilebilir. Sosyal Medya ve Kişisel Veri Güvenliği teması altında veliler, çocukların tanımadıkları kişilerle iletişim kurmamaları ve kişisel bilgilerini paylaşmamaları konusunda bilinçlendirildiklerini ifade etmişlerdir. Örneğin,

“Tanımadığı kişilerden gelen mesajlara, aramalara tıklamaması gerektiğini ve kişisel bilgilerini paylaşmaması gerektiğini anlatıyoruz.” (K7), “Sosyal medyada fotoğraf paylaşımlarımıza dikkat ediyoruz.” (K22) gibi açıklamalar bu temaya örnek olarak verilebilir. Zaman Kısıtlaması ve Dijital Kullanım Süresi teması doğrultusunda ise veliler, çocukların ekran başında geçirdikleri süreyi kontrol ettiklerini ve belirli zaman kısıtlamaları uyguladıklarını ifade etmişlerdir. “Telefonla vakit geçirmesini istemiyoruz ama bazen video izliyor. Ona da beraber bakıyoruz.” (K17), “Zaman ve uygulama sınırlaması yapıyoruz.” (K20) gibi ifadeler bu kapsamda değerlendirilmiştir. Ebeveyn Rehberliği ve Açıklayıcı İletişim teması kapsamında veliler, çocuklarına dijital ortamda karşılaşılabilecekleri tehlikeleri anlayabilecekleri bir dilde anlattıklarını, açıklayıcı ve rehberlik eden bir iletişim tarzı benimsediklerini ifade etmişlerdir. “İzlediği bir çizgi filmin kendisine iyi işler öğretmediğini anlatmaya çalışıyorum.” (K1), “Bunu ona basit ve açık şekilde anlatıyoruz.” (K18) gibi görüşler bu temaya örnektir. Cihaz Kontrolü, Şifreleme ve Ortam Denetimi teması altında veliler, çocukların dijital araçlara sınırlı erişimini sağlamak için teknik önlemler aldıklarını belirtmişlerdir. Örnek olarak “Dijital elektronik cihazlara şifre koyuyoruz. Elektronik cihazları izlerken çocuklarla aynı ortamda dikkat ediyoruz.” (K14), “YouTube Kids kullanıyoruz. Süreli, şifreli ve bizim kontrolümüzde dijital araçlara kullanım sağlayabiliyor.” (K26) gibi açıklamalar yer almaktadır.

8- Velilerin mahremiyet eğitimi yeterliklerine ilişkin öz değerlendirmeleriyle ilgili bulgular

Tablo 8. Velilerin mahremiyet eğitimi yeterliklerine ilişkin öz değerlendirmeleriyle ilgili görüşlerinin dağılımı

Temalar	f	%
Genel olarak yeterli hissetme ve çaba gösterme	18	40,0
Dijital mahremiyet konusunda eksiklik hissetme	9	20,0
Sürekli öğrenme ve gelişime açıklık	7	15,5
İletişim ve anlatım yeterliliğinde zorlanma	6	13,3
Toplumsal ve kültürel faktörlerden kaynaklı eksiklik	5	11,1
Toplam	45	100,0

Tablo 8’de görüldüğü üzere, velilerin “Mahremiyet eğitimi yeterlikleriniz konusunda kendinizi nasıl değerlendiriyorsunuz? Hangi konularda eksik olduğunuzu düşünüyorsunuz?” sorusuna verdikleri yanıtların analizinde beş ana tema belirlenmiştir: “Genel olarak yeterli hissetme ve çaba gösterme”, “Dijital mahremiyet konusunda eksiklik hissetme”, “Sürekli öğrenme ve gelişime açıklık”, “İletişim ve anlatım yeterliliğinde zorlanma” ve “Toplumsal ve kültürel faktörlerden kaynaklı eksiklik”. Temalara göre dağılım incelendiğinde, velilerin büyük çoğunluğu (f: 18; %40,00) genel olarak çocuklarının mahremiyet eğitimi konusunda yeterli olduklarını

düşündüklerini, bu konuda ellerinden geleni yapmaya çalıştıklarını belirtmişlerdir. Ancak buna karşın, özellikle dijital mahremiyet konusunda bilgi eksikliği ve yetersizlik hissi belirten velilerin sayısı da dikkat çekicidir (f: 9; %20,00). Sürekli öğrenme ve gelişime açıklık teması altında bazı veliler, bu konudaki bilgilerini geliştirmek istediklerini, eksikliklerini fark ettiklerinde araştırma yaptıklarını ya da profesyonel desteğe açık olduklarını ifade etmişlerdir (f: 7; %15,56). İletişim ve anlatım yeterliliğinde zorlanma teması ise çocuklara mahremiyet konusunu nasıl aktaracaklarını bilememek, uygun kelimeleri bulmakta güçlük çekmek gibi durumları yansıtmaktadır (f: 6; %13,33). Bazı veliler toplumsal ve kültürel faktörler nedeniyle, özellikle geleneksel kalıplar ve çevresel baskılar nedeniyle çocuklarına mahremiyet eğitimi verirken zorluklar yaşadıklarını belirtmişlerdir (f: 5; %11,11). Genel Olarak Yeterli Hissetme ve Çaba Gösterme teması kapsamında veliler, mahremiyet eğitimi konusunda bilinçli ve dikkatli olduklarını, çocuklarının gelişimine katkı sağlamak için çaba gösterdiklerini belirtmişlerdir. Bu temaya örnek olarak, *“Elimden geldiğince dikkat ediyoruz. Ailecek onun anlayacağı dilde anlatmaya çalışıyoruz.”* (K3), *“Yapılması gereken ne varsa öğretiyorum anlatarak. İletişimimiz iyi durumda, eksik kalmamaya çalışıyorum.”* (K15) gibi ifadeler gösterilebilir. Dijital Mahremiyet Konusunda Eksiklik Hissetme teması altında ise veliler, özellikle dijital alanlarda yeterli bilgiye sahip olmadıklarını ve bu konuda gelişim göstermeleri gerektiğini ifade etmişlerdir. Bu kapsamda, *“Özellikle internetle ilgili kısımlarda yetersiz kaldığımı düşünüyorum. Öğrenmeye çalışıyorum.”* (K18), *“Dijital mahremiyet konusunda zaman sınırlaması esnek davrandığım oluyor bu konuda eksik olduğumu düşünüyorum.”* (K19) gibi görüşler dikkat çekmektedir. Sürekli Öğrenme ve Gelişime Açıklık teması çerçevesinde veliler, eksik oldukları noktaları fark ettiklerini ve bu konuda kendilerini geliştirmeye açık olduklarını belirtmişlerdir. Bu temaya örnek olarak, *“Eksik olduğum yerler var ama merak ediyorum, öğreniyorum.”* (K23), *“Eksiklerimizi çocuklarla öğrenip tamamlamaya çalışıyoruz.”* (K27) ifadeleri verilebilir. İletişim ve Anlatım Yeterliliğinde Zorlanma teması kapsamında bazı veliler, çocuklarıyla mahremiyet konusunda konuşurken anlatım güçlüğü yaşadıklarını dile getirmiştir. *“Çok yeterli bulmuyorum. Anlatma konusunda eksik olduğumu düşünüyorum.”* (K4), *“Bazı şeyleri sezgisel olarak yapıyoruz ama açıkçası bazen emin olamıyorum.”* (K12) gibi görüşler bu kapsamdadır. Toplumsal ve Kültürel Faktörlerden Kaynaklı Eksiklik teması doğrultusunda ise veliler, mahremiyet eğitimi sürecinde toplumsal normların ve kalıplaşmış yargıların olumsuz etkilerine dikkat çekmiştir. Bu kapsamda, *“Toplumdan gelen bazı kalıplaşmış cümleleri maalesef engelleyemiyorum.”* (K17), *“Dini konuları işlerken çocuklara zorlanıyoruz. Anlamakta zorlanıyorlar.”* (K8) gibi açıklamalar yer almıştır.

9- Velilerin okul ve öğretmenlerden beklentilerine ilişkin bulgular

Tablo 9. Velilerin okul ve öğretmenlerden beklentilerine ilişkin görüşlerinin dağılımı

Temalar	f	%
Öğretmenin mahremiyet konusunu doğrudan anlatması ve desteklemesi	19	50,0
Tuvalet, giyim gibi fiziksel ortam düzenlemelerinde dikkat	6	15,7
Okul-aile iş birliği ve veli bilgilendirme seminerleri	5	13,1
Okulda drama, etkinlik ve ders içi uygulamalarla mahremiyet eğitimi	4	10,5
Sosyal ilişkilerde sınır koyma ve kurallara saygı farkındalığı	4	10,5
Toplam	38	100,0

Tablo 9’da görüldüğü üzere, velilerin “Mahremiyet eğitimi konusunda okul ve öğretmenlerden beklentileriniz nelerdir?” sorusuna verdikleri yanıtların analizinde beş ana tema öne çıkmıştır: “Öğretmenin mahremiyet konusunu doğrudan anlatması ve desteklemesi”, “Tuvalet, giyim gibi fiziksel ortam düzenlemelerinde dikkat”, “Okulda drama, etkinlik ve ders içi uygulamalarla mahremiyet eğitimi”, “Okul-aile iş birliği ve veli bilgilendirme seminerleri” ve “Sosyal ilişkilerde sınır koyma ve kurallara saygı farkındalığı”. Temalara göre dağılım incelendiğinde, velilerin yarısından fazlası (f: 19; %50,00) öğretmenin mahremiyet kavramını doğrudan anlatmasını, çocuklarla bu konuda rehberlik edici şekilde konuşmasını ve gerektiğinde müdahale etmesini beklediklerini ifade etmiştir. Tuvalet, soyunma gibi fiziksel ortam düzenlemelerine dikkat edilmesi gerektiğini vurgulayan veliler de önemli bir oranı oluşturmaktadır (f: 6; %15,79). Bu kapsamda, özellikle okul öncesi düzeyde hijyen ve özel alanların güvenli şekilde kullanılması gerektiğine dikkat çekilmiştir. Okulda drama, etkinlik ve ders içi uygulamalarla mahremiyet eğitiminin işlenmesini öneren veliler (f: 4; %10,53), çocukların bu kavramı oyunla, hikâyeyle ve canlandırmalarla daha kolay içselleştirebileceklerini ifade etmiştir. Bazı veliler, okul-aile iş birliğinin güçlendirilmesi, seminer ve bilgilendirme toplantılarının düzenlenmesi gerektiğine vurgu yapmıştır (f: 5; %13,16). Ayrıca, sosyal ilişkilerde sınır koyma, izinsiz temaslara “hayır” deme ve kurallara saygı geliştirme farkındalığı da bir diğer dikkat çekici temadır (f: 4; %10,53).

Öğretmenin Mahremiyet Konusunu Doğrudan Anlatması ve Desteklemesi teması kapsamında veliler, öğretmenlerin çocuklara mahremiyetin ne olduğunu doğrudan ve açık bir şekilde anlatmalarını beklediklerini belirtmişlerdir. Bu temaya örnek olarak, “*Öğretmenimizin en iyi şekilde öğrettiğine inanıyorum.*” (K9), “*Mahremiyet konusunda öğretmenimizin çocuklara konuşmalarını sık sık isterim.*” (K19), “*Öğretmenlerin bu konuyu ciddiye alması çok önemli. Tuvalet, Giyim gibi Fiziksel Ortam Düzenlemelerinde Dikkat teması altında veliler, okul ortamında özellikle tuvalet kullanımı ve giyim alanlarında mahremiyetin sağlanması gerektiğine dikkat çekmişlerdir. Bu kapsamda, “Okulda özellikle kreş gibi yerlerde tuvalet*

ve giyim konusunda dikkat edilmeli.” (K3), “Sınıf ortamında ya da okul ortamında wc konusunda dikkat edilmesi gerektiğini düşünüyorum.” (K6) gibi açıklamalar yer almıştır. Okulda Drama, Etkinlik ve Ders İçi Uygulamalarla Mahremiyet Eğitimi teması çerçevesinde bazı veliler, mahremiyet eğitiminin yalnızca sözlü anlatımla değil, uygulamalı etkinliklerle desteklenmesi gerektiğini ifade etmiştir. Bu doğrultuda, “Öğretmen okulda oyun, drama, etkinlik olarak bu eğitime önem vermeli.” (K24), “Eğitim sırasında mahremiyet eğitimi daha ders içinde eğiterek verilmesi gerekiyor.” (K8) gibi ifadeler örnek verilebilir. Okul-Aile İş Birliği ve Veli Bilgilendirme Seminerleri teması kapsamında ise veliler, okul ve ailenin birlikte çalışmasının, özellikle seminer gibi etkinliklerle desteklenmesinin gerekli olduğunu belirtmişlerdir. “Okullarda seminer düzenlenebilir.” (K7), “Okuldan beklentim çocuklarla mahremiyet konusunu konuşsunlar, gerekirse bizlerle de seminer yapsınlar.” (K22) gibi görüşler bu kapsamda değerlendirilebilir. Sosyal İlişkilerde Sınır Koyma ve Kurallara Saygı Farkındalığı teması doğrultusunda bazı veliler, okulun çocuklara sosyal ilişkilerde başkalarının sınırlarına saygı duymayı öğretmesinin önemine dikkat çekmiştir. Bu temaya, “Çocuklar genelde evde farklı okulda farklı davranışlar sergiliyorlar. Arkadaşlarının sıralarına ya da eşyalarına dokunmama, izinsiz eşyalarını kullanmama gibi sosyal kuralları belirtmek...” (K33), “Çocuğumun çevresine ve topluma karşı doğruyu ve yanlışı şimdiden bilinçaltına yerleştirilmesi gerektiğini düşünüyorum.” (K23) gibi ifadeler örnek olarak gösterilebilir.

10- Velilerin okul-aile işbirliğine ilişkin görüşleriyle ilgili bulgular

Tablo 10. Velilerin okul-aile işbirliğine ilişkin görüşleriyle ilgili görüşlerinin dağılımı

Temalar	f	%
İş birliğini olumlu değerlendirme ve yeterli bulma	17	40,4
Okul-aile iletişiminin güçlendirilmesi gerektiği	8	19,0
Daha fazla bilgilendirme ve etkinlik beklentisi	6	14,2
Bazı ailelerin ilgisizliği nedeniyle yetersizlik yaşanması	6	14,2
Okul-aile iş birliğine dair farkındalık oluşumu	5	11,9
Toplam	42	100,0

Tablo 10’da görüldüğü üzere, velilerin “Mahremiyet eğitimi konusunda okul-aile iş birliğini nasıl değerlendiriyorsunuz?” sorusuna verdikleri yanıtların analizinde beş ana tema öne çıkmıştır: “İş birliğini olumlu değerlendirme ve yeterli bulma”, “Okul-aile iletişiminin güçlendirilmesi gerektiği”, “Daha fazla bilgilendirme ve etkinlik beklentisi”, “Bazı ailelerin ilgisizliği nedeniyle yetersizlik yaşanması” ve “Okul-aile iş birliğine dair farkındalık oluşumu”. Temalara göre dağılım incelendiğinde, velilerin büyük bir kısmı (f: 17; %40,48) mevcut okul-aile iş birliğini olumlu değerlendirmekte ve öğretmenlerle kurulan iletişimi yeterli bulmaktadır. Bu veliler, iş birliğinin

çocukların gelişimine katkı sağladığını ve süreci destekleyici nitelikte olduğunu belirtmişlerdir. Okul-aile iletişiminin daha da güçlendirilmesi gerektiğini belirten veliler (f: 8; %19,05), özellikle mahremiyet gibi hassas konularda daha sık görüşme, bilgilendirme ve geri bildirim sürecinin önemine değinmiştir. Daha fazla bilgilendirme ve etkinlik beklentisi ifade eden veliler (f: 6; %14,29) ise okul ortamında seminer, atölye, toplantı gibi uygulamaların artırılmasını istemektedir. Aynı oranda veli de (f: 6; %14,29), bazı ailelerin ilgisizliğinin sürecin yetersizliğine neden olduğunu, tüm ailelerin sürece eşit katılım göstermediğini dile getirmiştir. Okul-aile iş birliğine dair bu anket sayesinde farkındalık kazandığını ifade eden veliler (f: 5; %11,90) da analizde yer almıştır.

İş birliğini olumlu değerlendirme ve yeterli bulma teması kapsamında velilerin önemli bir kısmı okul-aile iş birliğini genel olarak olumlu değerlendirmiş ve yeterli bulduklarını ifade etmişlerdir. Bu temaya örnek olarak “Okulla birlikte çalışmak şart. İşbirliği olmalı.” (K5), “Gayet olumlu değerlendiriyorum.” (K10), “Çabuk öğrenmesini sağlar, faydalı olur.” (K11) gibi ifadeler verilebilir. Okul-aile iletişiminin güçlendirilmesi gerektiği teması altında ise bazı veliler iletişimin geliştirilmesi gerektiğini vurgulamıştır. Bu bağlamda “Okul-aile işbirliği çok önemli. Öğretmenle sürekli konuşmaya çalışıyorum.” (K14), “Okulla sık sık görüşüyoruz.” (K17) gibi açıklamalar dikkat çekmektedir. Daha fazla bilgilendirme ve etkinlik beklentisi teması kapsamında veliler bilgi paylaşımı ve toplantı sayısının artırılması gerektiğini ifade etmiştir. “Yeterli değil. Daha fazla toplantı ve bilgi paylaşımı yapılmalı.” (K21), “Ailelerin sürece dahil edilmesi için daha fazla çalışılmalı.” (K23) gibi görüşler örnek olarak sunulabilir. Bazı ailelerin ilgisizliği nedeniyle yetersizlik yaşanması teması doğrultusunda bazı veliler iş birliğinin sağlanamamasının sebebini diğer velilerin duyarsızlığına bağlamıştır: “Maalesef bazı aileler bu eğitime önem vermediğinde yeterli iletişim kurulamazsa önce aile sonra okulda eğitim mantığıyla ilerlenirse mükemmel sonuçlar elde edebiliriz.” (K13). Son olarak, Okul-aile iş birliğine dair farkındalık oluşumu teması çerçevesinde, ankete katılan bazı veliler bu görüşme sayesinde okul-aile iş birliğinin önemini ilk kez fark ettiklerini belirtmiştir: “Bu ankete kadar hiç düşüncemiz yoktu, bu anketle birlikte şu an güzel ve anlamlı olarak değerlendiriyoruz.” (K19) ifadeleri örnek verilebilir.

11- Velilerin diğer ebeveynlere önerilerine ilişkin görüşlerine bulgular

Tablo 11. Velilerin diğer ebeveynlere önerilerine ilişkin görüşlerinin dağılımı

Temalar	f	%
Çocuğu birey olarak kabul etme ve duygularına saygı	10	26,8
Sınır koyma, hayır diyebilme ve mahrem alan farkındalığı	9	21,9
Model olma ve açık iletişim kurma	7	17,0
İstismara karşı bilinçli yetiştirme ve güven verme	6	14,6
Diğer bireylerin mahremiyetine saygı öğretimi	4	9,7
Dini/ahlaki değerlerle desteklenen mahremiyet eğitimi	3	7,3
Toplam	41	100,0

Tablo 11’de görüldüğü üzere, velilerin “Diğer anne babalara mahremiyet eğitimi uygulamaları konusunda önerileriniz nelerdir?” sorusuna verdikleri yanıtların analizinde altı ana tema belirlenmiştir: “Çocuğu birey olarak kabul etme ve duygularına saygı”, “Sınır koyma, hayır diyebilme ve mahrem alan farkındalığı”, “Model olma ve açık iletişim kurma”, “İstismara karşı bilinçli yetiştirme ve güven verme”, “Diğer bireylerin mahremiyetine saygı öğretimi” ve “Dini/ahlaki değerlerle desteklenen mahremiyet eğitimi”. Temalara göre dağılım incelendiğinde, velilerin büyük çoğunluğu (f: 11; %26,83) çocuğun birey olarak kabul edilmesi gerektiğini, duygularına ve düşüncelerine saygı gösterilmesinin mahremiyet eğitiminin temel taşı olduğunu vurgulamıştır. Bu kapsamda çocuğun kararlarına değer verme ve onları yargılamadan dinleme öne çıkmaktadır. Sınır koyma, hayır diyebilme ve mahrem alan farkındalığı teması altında yer alan yanıtlar (f: 9; %21,95), çocuklara kendi sınırlarını tanıma, koruma ve gerektiğinde “hayır” deme hakkının kazandırılmasının önemine işaret etmektedir. Model olma ve açık iletişim kurma teması ise velilerin çocuklara davranışlarıyla örnek olması ve mahremiyet konularında açık, yargılamayan bir iletişim dili kullanması gerektiğini vurgulamaktadır (f: 7; %17,07). İstismara karşı bilinçli yetiştirme ve güven verme teması kapsamında ise bazı veliler (f: 6; %14,63) çocukların olası istismar durumlarına karşı güçlü ve bilinçli bireyler olarak yetiştirilmelerinin, güvenli bir çevre sağlamak açısından gerekli olduğunu belirtmiştir. Ayrıca, bazı veliler çocuklara sadece kendi mahremiyetlerini değil, başka bireylerin mahremiyetine de saygı göstermeyi öğretmenin önemini dile getirmiştir (f: 4; %9,76). Son olarak, dini ve ahlaki değerlerle desteklenen bir mahremiyet eğitimi verilmesini öneren veliler de yer almıştır (f: 3; %7,32).

Çocuğu Birey Olarak Kabul Etme ve Duygularına Saygı teması kapsamında veliler, çocukların mahremiyetine saygı göstermenin ön koşulunun onları birey olarak kabul etmek ve duygularını anlamaya çalışmak olduğunu vurgulamışlardır. Bu kapsamda, “Çocuğun sınırlarını bilip ihlal etmemeli. Görüş ve fikirlerine saygı duymalı. Duygularını tanımasına fırsat verilmeli.” (K1), “Çocuğunuzu birey olarak görün. Onunda sınırları var, bunu kabul edin.” (K13) gibi ifadeler bu temaya örnek olarak sunulabilir. Sınır Koyma,

Hayır Diyebilme ve Mahrem Alan Farkındalığı teması doğrultusunda bazı veliler, çocuklara erken yaşta sınır çizebilme, “hayır” diyebilme becerisinin kazandırılması gerektiğini ifade etmiştir. Bu kapsamda, “Çocuğunuzu dinleyin. Zorla bir şey yaptırmayın. Ona sınır koymayı öğretin ama kendi sınırlarına da saygı gösterin.” (K5), “Çocuklar küçük demeyin. Onlar da bir birey. Neye ‘hayır’ diyeceklerini kesinlikle öğretmeliyiz.” (K17) gibi ifadeler dikkati çekmektedir. Model Olma ve Açık İletişim Kurma teması altında veliler, mahremiyet eğitiminin yalnızca anlatılarla değil, davranışlarla ve açık iletişimle desteklenmesi gerektiğini belirtmiştir. Örnek olarak, “Çocuklarına mahremiyet eğitimi önce örnek olarak göstermelerini ve sonra anlatmalarını önerebilirim.” (K7), “Model olmak ve açık iletişim kurmak önemli.” (K23) gibi ifadeler verilebilir. İstismara Karşı Bilinçli Yetiştirme ve Güven Verme teması kapsamında ise veliler, mahremiyet eğitiminin çocukların kendilerini olumsuz durumlardan koruyabilmeleri için temel bir bilinç kazandırması gerektiğini dile getirmişlerdir. Bu çerçevede, “Çocuklarımızı istismarlara karşı bilinçli ve kararlı bir şekilde mahremiyet bilincini vererek yetiştirelim.” (K6), “Çocuklarımızın kendilerine güvenmeleri için önce o güveni biz onlara verip kendilerine de güvenmelerini sağlamalıyız.” (K19) gibi açıklamalar örnek gösterilebilir. Diğer Bireylerin Mahremiyetine Saygı Öğretimi teması doğrultusunda bazı veliler, mahremiyet eğitiminin yalnızca bireyin kendisiyle değil, başkalarının özel alanlarına da saygı duymayı içermesi gerektiğini belirtmiştir. “Çocuklarımızın sadece kendi mahremiyetlerini değil diğer kişilerin de mahremiyetlerine saygılı olmalarını öğretmeliyiz.” (K3), “Mahremiyet sadece kendinle ilgili değil, başkalarının sınırlarına da saygı duymayı gerektirir.” (K30) gibi ifadeler örnek verilebilir. Dini/Ahlaki Değerlerle Desteklenen Mahremiyet Eğitimi teması çerçevesinde ise bazı veliler, mahremiyet eğitiminin dini ve kültürel değerlerle desteklenmesi gerektiğini vurgulamışlardır. Bu kapsamda, “İslami değerlerini bilmeyen aileler çocuklarına ahlaki değerlerini öğretemez. Bunları bilirlerse çocuklarına mahremiyet eğitimi de vermiş olur.” (K14), “Mahremiyet eğitimi kültürel değerlerle desteklenmeli.” (K31) gibi açıklamalar yer almaktadır.

SONUÇ VE TARTIŞMA

Bu nitel çalışma, okul öncesi dönemde mahremiyet eğitimi konusunda velilerin görüş ve deneyimlerini derinlemesine incelemiştir. 33 velinin katılımıyla yürütülen araştırmada elde edilen bulgular, mahremiyet eğitiminin aile içinde nasıl algılandığı ve uygulandığına dair önemli ipuçları sunmaktadır. Okul öncesi dönemde mahremiyet eğitiminin aile ortamındaki yansımalarını ve velilerin bu konudaki tutumlarını derinlemesine incelemeyi amaçlamıştır. Elde edilen bulgular, ailelerin mahremiyet eğitimine yüksek derecede önem verdiklerini, bu konuda çaba gösterdiklerini ve aynı zamanda çeşitli alanlarda desteğe ihtiyaç duyduklarını ortaya koymaktadır. Veliler,

mahremiyeti büyük oranda çocuğun kendine ait sınırları, özel alanları ve kişisel bütünlüğü üzerinden tanımlamış; özellikle fiziksel ve duygusal mahremiyet konularında farkındalık sahibi olduklarını belirtmişlerdir. Bu eğilim, okul öncesi dönemde annelerin mahremiyet algılarının çocuklarının mahremiyetle ilişkili davranışlarına olan etkisini nicel ve nitel yöntemlerle inceleyen çalışmada, anne mahremiyet algısı yüksek olan ailelerde çocukların hem fiziksel hem de duygusal mahremiyet davranışlarının da anlamlı şekilde geliştiğini gösteren bulgularla tutarlılık göstermektedir (Yalçın, Özçelik ve Erkoç, 2024). Araştırma sonucunda velilerin mahremiyet eğitimi uygulamalarının en yoğunlaştığı alanın beden mahremiyeti olduğu görülmüştür. Özel bölgelerin öğretilmesi, iyi dokunuş-kötü dokunuş ayrımı, tuvalet ve giyinme süreçlerinde mahremiyetin sağlanması gibi konular, ailelerce bilinçli şekilde yürütülmektedir. (Wurtele, 2017). Aynı zamanda Sağlık Bakanlığı'nın (2019) rehberinde yer alan, çocuğa "hayır" deme becerisinin kazandırılması ve özel alanlara saygı duyulması gerektiğine dair önerilerle de birebir örtüşmektedir. Bununla birlikte, araştırmada dijital mahremiyet, zaman mahremiyeti ve duygusal mahremiyet gibi diğer alanların aileler tarafından daha az önceliklendirildiği görülmektedir. Örneğin bazı veliler, dijital ortamdaki riskleri yeterince kavrayamadıklarını ya da ekran süresi düzenlemelerinde esnek kaldıklarını ve daha çok bilgilendirme yerine sınırlamalar koyduklarını belirtmişlerdir. Velilerin mahremiyet eğitimi konusunda kendi yeterliliklerini değerlendirdiklerinde çoğunun kendini "orta düzeyde yeterli" gördüğü; bazı alanlarda bilinçli oldukları ancak özellikle dijital mahremiyet, duyguların ifadesi ve iletişim dili gibi konularda yetersizlik hissettikleri anlaşılmaktadır. Bu bulgu, ebeveynlerin dijital mahremiyet konusunda yeterli bilgiye sahip olmadıklarını ve dijital ebeveynlik öz yeterliliklerini sorguladıklarını tespit eden çalışmayla örtüşmektedir (Çalapkulu ve Alp, 2020). Velilerin mahremiyet eğitiminin gerekli olduğunu düşündükleri ve bunu özellikle çocukları istismardan korumak, sınır bilinci kazandırmak açısından hayati buldukları anlaşılmaktadır. Bu bulgular, 3-6 yaş arası çocuk sahibi ebeveynlerin %70'inin çocuklarına cinsel istismardan korunma eğitimi verdiğini; buna karşın hâlâ güvenilir uzmanlar tarafından bilgilendirilme, yönlendirilme ve uygun materyal sağlanmasına ihtiyaç duyduklarını ifade ettiği çalışmayla (Üstündağ, 2022) örtüşmektedir. Araştırmanın dikkat çeken bulgularından biri, velilerin okul ve öğretmenlerden beklentilerinin güçlü şekilde ortaya konmasıdır. Bu beklentiler, okul öncesi eğitimde rehberlik servislerinin veliler için seminerler düzenlediğini ve mahremiyet eğitimi gibi konuların öğretmen-veli iş birliğiyle ele alındığını gösteren çalışmalarda da desteklenmektedir (Yalman Polatlar ve Öztapak, 2022). Veliler, evde verilen eğitimin okulda da desteklenmesini istemekte; ancak bu konuda yeterli iletişim sağlanmadığını, bilgilendirme toplantılarının eksik olduğunu ifade etmektedir. Rehberlik literatürü, özellikle değer eğitimi süreçlerinde okul ve ailenin birlikte hareket etmesini önermektedir (MEB, 2024). Velilerin diğer ebeveynlere önerileri

incelendiğinde, çocuklara birey olarak saygı duyulması, hayır deme hakkının tanınması, iletişimde açık ve yargılamayan bir dil kullanılması gibi temel prensiplerin vurgulandığı görülmektedir. Sonuç olarak, ailelerin mahremiyet eğitimine ilişkin istekli ve duyarlı tutumları önemli bir avantaj olmakla birlikte, özellikle bilgi eksikliği yaşanan alanlarda rehberlik programları ve okul-aile işbirliğine dayalı yapılandırılmış eğitimler geliştirilmesi gerekmektedir.

ÖNERİLER

Yapılan çalışma sonunda elde edilen bulgular, sonuçlar ve yapılan alanyazın destekli tartışmalar sonunda öğrencilerde mahremiyet bilincinin desteklenmesi ve özellikle ebeveynlerin bu süreçte etkin rol alabilmeleri ile ilgili olarak şunlar önerilebilir:

Velilere Yönelik Öneriler

- Mahremiyet eğitiminin yalnızca bedensel değil; duygusal, dijital, zamansal ve mekânsal boyutlarıyla ele alınması sağlanmalıdır.
- Çocuklara erken yaşlardan itibaren kişisel sınırlar, “hayır” diyebilme ve kendini ifade etme becerileri kazandırılmalıdır.
- Dijital mahremiyet konusunda çocuklara rehberlik edilmeli; güvenli internet kullanımı, kişisel veri paylaşımı ve ekran süresi yönetimi konusunda bilinç geliştirilmelidir.
- Çocuklarla açık, güvene dayalı ve yargılayıcı olmayan bir iletişim dili kurulmalıdır. çocukların kendilerini rahat ifade edebilecekleri bir ortam oluşturulmalıdır.
- Velilerin mahremiyet eğitimi konusundaki öz yeterliklerini artırmaya yönelik, uygulamaya dayalı rehberlik hizmetleri ve eğitim programları yaygınlaştırılmalıdır.

Öğretmen ve Okul Yöneticilerine Yönelik Öneriler

- Mahremiyet eğitimi okul öncesi eğitim sürecine sistematik olarak entegre edilmeli ve rehberlik etkinlikleriyle desteklenmelidir.
- Mahremiyet kavramı çocuklara oyun, hikâye ve drama gibi gelişimsel olarak uygun yöntemlerle kazandırılmalıdır.
- Öğretmenlerin mahremiyet eğitimi konusunda yeterliliklerini artırmak amacıyla hizmet içi eğitim programları düzenlenmelidir.
- Okul ortamında mahremiyeti destekleyici fiziksel düzenlemeler (özellikle tuvalet ve giyinme alanları) titizlikle planlanmalıdır.
- Okul-aile iş birliği güçlendirilmeli; düzenli bilgilendirme toplantıları ve ortak etkinliklerle velilerin sürece aktif katılımı sağlanmalıdır.

Eğitim Politikacılarına Yönelik Öneriler

- Mahremiyet eğitimi, erken çocukluk eğitim programlarına açık ve sistematik bir şekilde entegre edilmelidir.
- Okul öncesi kurumlar için mahremiyet eğitimi konusunda rehber materyaller ve standart uygulama programları geliştirilmelidir.

- Velilere yönelik yaygın eğitim programları ve farkındalık çalışmaları (özellikle dijital mahremiyet konusunda) artırılmalıdır.
- Öğretmen ve okul yöneticilerinin çocuk ihmali ve istismarını erken fark edebilmeleri için mesleki gelişim programları desteklenmelidir.
- Çocukların korunmasına yönelik ulusal düzeyde politika ve kampanyalar geliştirilerek kurumlar arası iş birliği güçlendirilmelidir.

KAYNAKLAR

- Alanka, D. (2024). Nitel bir araştırma yöntemi olarak içerik analizi: Teorik bir çerçeve. *Kronotop İletişim Dergisi*, 1(1), 64–84.
- Budak, E. (2023). Erken çocukluk döneminde değerler eğitimi bağlamında mahremiyet eğitimi. *Erken Yaşta Değerler Eğitimi Dergisi*.
- Çalapkulu, Ç., & Alp, F. (2020). Dijital ebeveynler ile çocukların sosyal medya kullanımı üzerindeki mahremiyet ilişkisi. *Nişantaşı Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(2), 132–144.
- Güven, G., & Yumugan, S. (2025). Okul öncesi öğretmenlerinin 2024 Eğitim Programı'na ilişkin görüşleri. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(1), 89–109.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2024). *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli: Öğretim Programları*. <https://mufredat.meb.gov.tr/Programlar.aspx>
- Öztürk, D., Eyüboğlu, G., & Göçmen Baykara, Z. (2022). Üniversite öğrencilerinin mahremiyet bilinci: Tanımlayıcı bir çalışma. *Gençlik Araştırmaları Dergisi*, 10(3), 231–248.
- Sağlık Bakanlığı. (2019). *Çocuklarda mahremiyet eğitimi el kitabı*. Ankara: Sağlık Bakanlığı Yayınları.
- Şahin, A., Turan, B. N., & Asal Özkan, R. (2022). İlkokul öğrencilerine yönelik mahremiyet bilinci ölçeği geliştirme çalışması. *Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(2), 199–209.
- Şen, S. (2023). Çocuğun mahremiyet eğitiminde ailenin rolü ve önemi. *Uluslararası Sosyal Bilimler Akademik Araştırmalar Dergisi*, 7(2), 14–32.
- Üstündağ, A. (2022). Ebeveynlerin cinsel istismardan korunma eğitimine yönelik tutumlarının incelenmesi. *Current Perspectives in Social Sciences*, 26(1), 118–129.
- Wurtele, S. K. (2017). Preventing childhood sexual abuse: A focus on child and parent education. *Journal of Child Sexual Abuse*, 26(8), 878–892.
- Yalçın, H., Erkoç, E., & Şişman, S. (2021). Ebeveynlerin cinsel gelişim ve mahremiyet eğitimi konusundaki görüşleri. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 8(1), 1–15.
- Yalçın, H., Özçelik, Z. S., & Erkoç, E. (2024). Okul öncesi dönemde çocuğu olan annelerin mahremiyet algılarının farklı değişkenlere göre incelenmesi. *Adam*

Akademi Sosyal Bilimler Dergisi, 14(2), 527–556.
<https://doi.org/10.31679/adamakademi.1370247>

- Yalman Polatlar, D., & Öztapak, M. Ü. (2022). Okul öncesi eğitim kurumlarındaki rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerinde veli iş birliğinin önemi. *Pamukkale University Journal of Education*, 54, 385–409.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (10. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız, A., & Şahin, E. (2021). Çocuklarda mahremiyet bilincinin gelişiminde aile tutumlarının rolü. *Çocuk ve Medeniyet Dergisi*, 6(2), 45–60.
- Yiğitbaşı, K. G., & Çelik, S. (2023). Dijital dünyada mahremiyet, ebeveynlik ve çocuklar: Afyonkarahisar örneği. *TRT Akademi*, 8(19), 846–875.
- Yusuf, G., & Kulaoğlu, S. (2025). Çocuk cinsel istismarını önlemede farkındalık ve eğitimin yeri. *Sosyal ve Sağlık*, 5(1), 50–65.

Türkçe Öğretmen Adaylarının “Paylaşım Etkinliği” ve “Yazar Kimliği” Bağlamında Etkinliğin Yaratıcı Yazmaya Yansımaları

Sibel TURHAN TUNA¹

¹ Prof. Dr. Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi ABD - Muğla / Türkiye, sibelturna@mu.edu.tr

Orcid ID: 0000-0003-3916-530

Bu çalışma, 26.11.2025 tarihinde sınıf ortamında yapılmış olan bir etkinliğin ikinci BAĞIMSIZ bölümünü oluşturmaktadır. İlk bağımsız bölüm, 28. 04. 2026 tarihinde atıf bilgileri verilen şu kaynakta makale olarak yayınlanmıştır: Tuna, Turhan S. (2026). Değerleri Sınıf Ortamında “Düşünce, Duygu ve Davranış Deneyimi” ile Yeniden Değerli Kılmak. International Social Sciences Studies Journal, (e-ISSN:2587 1587) 12(4), 632-646. DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.19817070>

ÖZET

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli “Türkçe Alan Becerileri- TAB”nde, ana dili eğitimi sürecinde, kişinin dil becerisini geliştirme süreci hakkında düşünmesi, kendini değerlendirmesi ve uyarlayabilmesi; sonunda **kendi dinleyici, okuyucu, konuşmacı ve yazar kimliğini oluşturması amaçlanmıştır**. TAB’da yazma becerisi; "yazmayı yönetme", "içerik oluşturma", "kural uygulama" ve "süreci değerlendirme" bütünleşik becerilerinden oluşmaktadır. Bu bağlamda güncel program kapsamında, Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi ana bilim dalı öğrencilerinin birer öğretmen adayı olarak, ilkin kendilerinin bu süreçleri “deneyimleyerek” lisans eğitimlerini ilgili alanlarda kazanıma dönüştürmeleri beklenir.

Çalışma konusu, Türkçe öğretmen adaylarının gerçek yaşam deneyimine dayalı bir etkinlikteki duygu ve düşüncelerini *deneme* türünde aktarmaları üzerine odaklanmaktadır. **Çalışmanın amacı**, Türkçe öğretmen adaylarının “paylaşım etkinliği” ve bu etkinliğin “yazar kimliği” bağlamında her öğrencide yarattığı bireysel duygu ve düşüncelerin *deneme* türüne yansımalarını görebilmektir.

Çalışma, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalında, dönem boyunca devam edegelen **Türk Dili -I** dersinde gerçekleştirilmiştir. Çalışmaya lisanstan 17 kadın, 8 erkek; yüksek lisanstan 1 kadın, 1 erkek, doktoradan 1 kadın olmak üzere toplam 28 öğrenci katılmıştır. Deneme konusu, 26.11.2025 tarihinde sınıf ortamında yapılan “simit paylaşım etkinliği” üzerinedir. **Tüm öğrenciler 18 yaş üzeri olup çalışmaya gönüllü katılmışlardır**. Nitel bir çalışma olarak desenlenen araştırmada elde edilen yazılı metinlerin her biri içerik analizine tabi tutulmuştur. Çalışmada, 18 ve 28 yaş aralığını kapsayan “yazar kimliğini” bu çalışmayla tecrübe eden gençlerin nerdeyse tümünün denemesinde, değerler eğitiminin sınıf içinde gerçek yaşam deneyimine dayandırılması noktasında daha kalıcı olduğu fikri ortaya çıkmıştır. Denemelerde, paylaşım konulu duygusal öğrenmenin ya da öğrenmenin içine duygu eklenmesinin “mesaj kazanımını” daha kalıcı hale getirdiği gözlenmiştir.

Anahtar Sözcükler: Türkçe Eğitimi, Türk Dili dersi, yazar kimliği, yaratıcı yazma, deneme

GİRİŞ

Anlama becerileri dinleme ve okumadan oluşurken, anlatma becerileri konuşma ve yazmayı kapsar. Konuşma, hazırlıklı ve hazırlıksız yapılabilirken; yazma eylemi, günümüz teknolojilerini içeren yazma aracı, kâğıt, bilgisayar gibi malzemeler ve sınıf ortamı gibi bir mekân ister. Yazı, “söz”ün kalıcılık bağlamında “somut” halidir. Bu somut hal, iletişimin temel

aracı dil ile taşınır, yayılır, miras kalır. Bir başka ifadeyle, yazma becerisinin temel unsuru yazılı anlatım, bu aracı “kalıcı” kılar. Bu kalıcılık için en kolay yazılı anlatım türlerinde bile bir yazma düzeni ve planı mevcuttur. Her yazılı anlatım türünün bir kompozisyonu mevcuttur. Kompozisyon, yaygın kelime anlamıyla unsurların derlenip bir araya getiriliş şekil ve tarzı anlamına gelmekte olup bu anlamıyla birçok alanda (edebiyat, resim, mimari vd.) da kullanılmaktadır. Edebiyatta da yazının, kâğıdın bir kompozisyonu mevcuttur. Diğer taraftan, örgün eğitimde gözlemlenen bir yanlışa burada değinmek gerekir: Öğrencilere: “Hadi çıkarın kağıtları kompozisyon yazacağız!” Bu ifade yerine, örneğin “Yazılı anlatım türlerinden anı, deneme... yazacağız.” ifadesi daha doğrudur. Zira yazılı anlatım türleri zaten kompozisyona dikkat edilerek yazılır. Bir başka ifadeyle bu türlerde, yazının düzenine (giriş, gelime, sonuç, başlık gibi), kâğıdın düzenine/ biçimsel özelliklere, üslup dahil yazılı anlatımın tüm esaslarına dikkat edilir.

Yazma becerisi kazanımı, son dönem öğretim programlarında çağın getirilerince geliştirildiği gözlenmektedir. Zira bu önemli becerinin, örgün eğitimde, ana dili derslerinde ilkokuldan üniversiteye iyi bir planlamayla ele alınması beklenir. Üniversitelerde ortak zorunlu derslerden olan *Türk Dili* dersinde, artık öğrencilerin belirli bir kelime hazinesi ve dilin ses ve söyleyiş özelliklerine hâkim olarak gelmesi beklenir. Örneğin lisans seviyesi bir öğrenci daha önceki örgün öğretim bilgilerini yapılandırarak; form yazı tarzları, öğretici metinler, anlatma esasına bağlı edebî metinler, lirik metinler, dramatik metinler gibi yazılı anlatım türlerinde temel becerileri edinmiş olup uygulama kısmında zorlanmamalıdır.

Üniversite seviyesi öğrenci, yazmaya dönük kuralları bilse bile uygulama kısmı yazılı anlatımın bir beceriye ve alışkanlığa dönmesi bağlamında önemlidir. Uygulama hususunda, yazmaya karşı ön yargılı, öğrenciyi bile eyleme sevk edecek kolay yazılı anlatım türleri seçilmelidir. **Deneme** bu türlerin de başında gelir.

Deneme, amaç edinmese de öğretici bir yanı olan, kanıta dayalı olmayan, sanat, edebiyat, hayat - dünya görüşü gibi herhangi bir konuda yazarın duygu ve düşüncelerini iddiasız bir şekilde açıkladığı yazı türlerine denir. Aktaş ve Gündüz bu türü, tıpkı, gezi, anı, sohbet, eleştiri gibi “öğretici metinler” arasında değerlendirir. Örgün öğretimde deneme gibi yazılı anlatım türleri, serbest yazma çalışması yöntemi için sık tercih edilir. Zira serbest yazma yöntemi, öğrencinin yaratıcılığını, yazma yeteneğini ortaya çıkarması bağlamında önemlidir (Aktaş ve Gündüz: 2007: 106, 170).

Deneme türü, kişiyi veya toplumu ilgilendiren hemen her konuda yazılabilen, yazarın kendi şahsi görüş ve düşüncelerini içeren bu bağlamda da özgürce kaleme alınan bir yazılı anlatım türüdür. Çalışmada, türün konuya dayalı içerik olarak yazarı özgür bırakması sebebiyle deneme yazılı anlatım türü tercih edilmiştir. Deneme ayrıca, düşünce yanında “duygu” bağlamında da kişiyi özgür bırakır. Yazarın özgürce kaleme aldığı yazıda, “Bu benim duygu – düşüncelerimdir, beni ilgilendirir!” edası mevcuttur. Türde “kompozisyon örgüsü” de bu bağlamda sadece yazarın tasarrufundadır, serbestlik mevcuttur. Yazarın sohbet havası eşliğinde rahat üslupta kaleme aldığı deneme, lisans öğrencilerinin de zorlanmadan - kolayca yazabildikleri samimi, senli-benli konuşmayı içerebilen yazılı anlatım türleri arasındadır. Deneme, aslında yazı yazabilen her insanın rahatlıkla duygu ve düşüncelerini sadece bir kağıtla paylaşabileceği, yazarın/yazarın da isterse düşüncelerini sadece o kağıtta mühürlediği en kolay yazılı anlatım türüdür. Adı üzerinde ‘de-ne-me’dir, yani adı gibi içeriği de denense ne olur! edasında rahat bir üslubu çağırıştırır. Yazarını da, kaleminde özgür bırakır, onu rahatlatır. Bu sebeple, yazmaktan çekinen öğrencilere ya da yazma becerisine karşı ön yargılı öğrencilere henüz ortaokul sıralarında bile tavsiye edilebilecek kolaylıkta bir türdür. Tüm bu yönleri ile de örgün eğitimde, henüz erken seviyelerde, “küçük yazarlar”ın yazılı anlatım becerisini şüphesiz geliştirebilecek bir yazılı anlatım türüdür.

Deneme türünün kendine özgü niteliğini besleyen önemli unsurlar arasında; yazarın yaratıcı düşünme gücü, duygu ve hayal dünyasının engin oluşu vardır. Çok ünlü deneme yazarlarının denemelerinin sırrı ise çok okuma, çok yazma ve bunlarla bütünleşen bilgi, birikim, hayat tecrübesidir. Elbette yazar, tüm bunları, kesin bir hükme varmadan, bir kanıta dayalı sunmadan en rahat kompozisyonda yapar denemesinde.

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli “Türkçe Alan Becerileri- TAB”nde ([Türkçe Alan Becerileri \(TAB\) - Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli](#) 2024) Türkçe alanına özgü son işlem olan kendine uyarılama (öz yansıtma becerisi), benlik becerileri arasından alınmış ve alana özgü beceri olarak sunulmuş olup ana dili eğitimi sürecinde kişinin dil becerisini geliştirme süreci hakkında düşünmesi, kendini değerlendirmesi ve uyarlayabilmesi; sonunda **kendi dinleyici, okuyucu, konuşmacı ve yazar kimliğini oluşturması amaçlanmıştır**. TAB’da yazma becerisi; "yazmayı yönetme", "içerik oluşturma", "kural uygulama" ve "süreci değerlendirme" bütünleşik becerilerinden oluşmaktadır. Bu bağlamda güncel program kapsamında, Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi ana bilim dalı öğrencilerinin birer

öğretmen adayı olarak, ilkin kendilerinin bu süreçleri “deneyimleyerek” lisans eğitimlerini ilgili alanlarda kazanıma dönüştürmeleri beklenir.

Türkçe eğitimi ana bilim dallarının genel kültür kodlu/ GKD *Türk Dili -I* gibi alan derslerinde, bir ucu kültüre dayalı yaratıcı düşünce ve yazma etkinlikleri kapsamında, “serbest yazma” yeteneklerinin kazanıma dönüştürülmesi elzemdir. Bu derslerde, bir yandan Türkçenin ses ve söyleyiş özellikleri, incelikleri, N. S. Banarlı’nın *Türkçenin Sırları* gibi temel eserlerle işlenirken diğer yanda akademik öğrenim hem teorik hem uygulamalı akışta devam eder. Teorik ve yazmaya dönük uygulamalı ders akışında "yazmayı yönetme", "içerik oluşturma", "kural uygulama" ve "süreci değerlendirme" bütünlük becerileri de güncel program gereği ele alınmaktadır.

Yeni program içeriği esasınca henüz “temel eğitim”de, öğrencilerde, “kendi dinleyici, okuyucu, konuşmacı ve yazar kimliğini oluşturması” amacı önemli bulunmuştur. Diğer taraftan, gelecekte yeni programı okullarda uygulayacak öğretmen adayı, önce kendi “**yazar kimliği**”ni oluşturmalıdır. Bu çalışma, tam bu noktada önem taşıyıp **özgün bir değere** sahiptir. Zira **çalışma konusu**, Türkçe öğretmen adaylarının gerçek yaşam deneyimine dayalı bir etkinlikteki duygu ve düşüncelerini deneme türünde aktarmaları üzerine odaklanmaktadır. **Çalışmanın temel amacı**, Türkçe öğretmen adaylarının “paylaşım etkinliği” ve bu etkinliğin “yazar kimliği” bağlamında **her öğrencide yarattığı bireysel duygu ve düşüncelerin** deneme türüne yansımalarını görebilmektir.

Yöntem

Çalışma, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalında, dönem boyunca devam edegelen **Türk Dili -I** dersinde gerçekleştirilmiştir. Çalışmaya lisanstan 17 kadın, 8 erkek; yüksek lisanstan 1 kadın, 1 erkek, doktoradan 1 kadın olmak üzere toplam 28 öğrenci katılmıştır. Çalışma konusu, 26.11.2025 tarihinde sınıf ortamında yapılan “simit paylaşım etkinliği” konulu bir deneme yazma üzerinedir.

Tüm öğrenciler 18 yaş üzeri olup çalışmaya gönüllü katılmışlardır. Kağıtlardaki ad ve soy adlar gizlenerek, K ve E şeklinde numara ile kodlandırılarak veri analizine alınmıştır (E1, K1 vd.) “Simit paylaşım etkinliği ile ilgili duygu ve düşüncelerinizi içeren bir deneme yazınız.” yönergesinden sonra, öğrenciler yaklaşık bir ders saatinde deneme

metinlerini oluşturarak sınıf katılımcı sayısınca, 28 deneme metni toplanmıştır.

Nitel bir çalışma olarak desenlenen araştırmada elde edilen yazılı metinlerin her biri içerik analizine alınmıştır. Objektif ve sürdürülebilir bir senteze ulaşabilmek adına “kavram tespiti, “temalandırma”, “tümevarımcı analiz” (Yıldırım; Şimşek, 2004: 175) gibi tekniklerin de yardımıyla metinlere yaklaşılmıştır. Bu bağlamda, her bir deneme ilkin Kadın-Erkek (K1, E1...) şeklinde sayısal olarak kodlanmıştır. Metinlerin içerik analizinde, önce “*her deneme, bireyseldir*” nitel yaklaşımı ile denemeleri özetleyen temel kavramlar tespit edilmiştir. Sonrasında “Etkinliğin tüm katılımcı gençler üzerinde yansıtıcı temel düşüncesi” şeklinde ana tema oluşturulup her biri katılımcı kişi sayısınca hem başlıklar hem de temel kavramlar dahilinde “temalandırma” yapılmıştır. Sonrasında objektif ve geçerli “tümevarımcı nitel analiz” için tüm metinlerden örnekler, “Etkinliğin ‘yaratıcı yazma-deneme’ çalışmasındaki yansımalarından örnekler” teması ile topluca ele alınmıştır. Bu analizi senteze götürecek diğer unsurlar, “Etkinliğin denemelerde gençleri birleştiren yönü bağlamında tespitler: “değerler” ve “Etkinliğin denemelerde gençleri ayırıştırın yönü bağlamında tespitler” şeklinde başlıklandırılarak ele alınmıştır.

Etkinlik akışı:

Derse “misafir” yüksek lisans ve doktora öğrencileri ile gelinip simit paylaşım etkinliği detaya hiç girilmeden sürpriz bir şekilde, o an sınıfta olan rastgele öğrencileri sayısınca uygulanmıştır. Öğrenciler karma olarak, sınıf içinde pek diyolog kurmadıkları arkadaş yanlarına denk gelecek şekilde ikişerli oturtulmuşlardır. Her sıranın ortasına önce bir yaprak rulo peçete ve üzerine de bir adet yöresel Muğla simidi bırakılmıştır. Duvar cephesine (sağ cephe) denk gelen sıralardaki kişilerin dağıtılan simitleri, diğer sol cephedeki (pencere tarafına bakan sıralardaki) kişinin de dağıtılan rulo peçeteyi aralarında “paylaşma”ları yönergesi verilip öğrencilerin tümü (28 öğrenci) sessizce gözlenmiştir. (İkiye bölünüz vb. gibi herhangi bir başka yönerge verilmeden sadece “paylaşma” kavramı kullanılarak etkinlik başlatılmıştır.) Öğrencilerin sürpriz etkinlikte önce şaşkınlıkları, sonra da sakince yönergeye uydukları izlenmiştir. Paylaşım eylemi bitince, araştırmacının paylaşılan simidin büyük parçasının yanında oturan arkadaşına verilip verilmediği sorusu üzerine sınıf içinde şaşkınlık seviyesi daha da artmıştır. Kısa bir sessizlik sonrası, elbette eşit bölemeyenler için büyük parçanın yan tarafa verildiği dönütü topluca öğrencilerden alınmış, biraz simit yeme keyfi de yapıldıktan

sonra simit paylaşımı üzerinden erdemli bir insanın temel değerlerini kapsayan ders sunumu başlatılmıştır. 10 dakika kadar etkinliği içeren “Adalet, vicdan, diğerkâmlık /özgecilik, sevgi, saygı, dayanışma, paylaşma, nezaket, merhamet, cömertlik, sorumluluk, duyarlılık, görgülü olma, tasarruf, temizlik, şükür, nimet-yöresel yiyecek gibi” temel değerlere kısaca değinilmiştir (Tuna, Turhan 2026: 634). Etkinlik 2 ders saatini kapsamakta olup sonrasında diğers ders için, “paylaşım etkinliği” konulu bir deneme yazmaları istenmiştir. Bunun için çalışmanın konusu, amacı vb. içeren sunumla birlikte gönüllü katılım sağlayan 18 yaş üzeri öğrenci onamları alınmıştır. En sonunda da denemeler veri analizi için araştırmacı tarafından şifrelendirilerek (Erkek/E1; Kadın/K1 gibi) toplanmıştır.

Bulgular

Etkinlik temelli bir konuda, serbest içerikte yazılı anlatımın sunulduğu denemelerde, özde “iyi insan” olmayı anlatan değerler odaklı yansımalar gözlenmiştir. Bu bağlamda aşağıda deneme içerikleri, şu temalarda ele alınmıştır:

I. Etkinliğin tüm katılımcı gençler üzerinde “yansıtıcı temel düşüncesi”:

Bu temada, ilkin deneme başlıkları ve sonrasında da “yansıtıcı temel düşünce” tespit edilmiştir:

DR K1 Paylaşımın sessiz öğretisi: Vicdan ve seçim!

YL K1 Bir simitten fazlası: İnsan olmak!

YL E2 Toplumsal barışın anahtarı: Paylaşmak!

K1 Bir simit meselesi: Hissedilen birçok duygu sevgi, saygı!

K2 **Deneme başlıksız:** Erdemli olmak!

K3 Bir simit: Paylaşım ile farklı lezzet!

K4 **Deneme başlıksız:** Sıcak bir dayanışma!

K5 Bir simit meselesi: Vicdan!

K6 Bir simitten fazlası: Birçok değeri hatırlatan ayna!

K7 Simit kokusunun yaydığı sıcaklık: Hayattan dersler!

K8 Bir yarım simit: Yediğimiz simit artık bir sembol!

K9 **Deneme başlıksız:** Erdemli insan yalnızken de doğrudur, ahlaklıdır!

K10 Simit Etkinliği: İç mahkemem ne diyor? “Karşıdaki her zaman anlamaya çalış!”

K11 Empatik düşünme: Simit paylaşımı ve karakter tahlili!

K12 **Deneme başlıksız:** Etkinlik ve sürü psikolojisi!

K13 **Deneme başlıksız:** Sınıf küçük bir topluma döndü!

K14 Yarım simit ve yarım peçete: En güçlü kelimeler bazen hiç söylenmeyenlerdir!

K15 Simit paylaşmanın sıcaklığı: Yabancımanın inceliği!

K16 Paylaşmanın sessiz sıcaklığı: Hayata karşı omuz omuza durma önemli!

K17 Paylaşmanın önemi: Yanımdakinin gözlerindeki ışıltı ve dudağındaki tebessüm bana yeter!

E1 **Deneme başlıksız:** Duyguların yoğun olarak yaşandığı unutulmaz etkinlik!

E2 Bir simidin öğrettikleri: Değerler sözle değil davranışla anlamlı!

E3 Simitle hatırlanan değerler: Büyük sözlerle değil, küçük davranışlarla da ortaya çıkan değerler!

E4 **Deneme başlıksız:** Zengin sosyal ve kültürel değerlerin önemi!

E5 Paylaşmak kim ile güzeldir? Paylaşmak değerini bilenle güzeldir!

E6 Bir simidi paylaşmak: Küçük bir paylaşım insan karakterini özetler!

E7 Muğla simidi etkinliği: Sınıfta dayanışma ve etkileşimi güçlendiren etkinlik!

E8 Muğla simidi: Erdemlerle tatlandı!

II. Etkinliğin bireysel “yaratıcı yazma-deneme” çalışmasındaki yansımalarından örnekler: genç yazarların yazar kimliği kazanım konusunda kalem tecrübeleri...

DR K1 “...Bazen öğretmenlerin uzun uzun anlatmaya çalıştığı vicdanlı, erdemli, adil insan olabilmenin önemi, küçük bir paylaşım etkinliği ile basitçe ortaya çıkabilir. Önemli olan yaratıcılığı kullanabilmektir...**Doğru ortam ve uygulama ile öğrenciler kendi iç değerlerine yönelip içsel olarak kendilerini sorgulayabilir.** Muğla simidi paylaşım etkinliği gibi, gerçek yaşam deneyimi üzerine kurulu etkinliklerin değerler eğitiminde kullanılması, öğrencilerin içsel muhakemelerini devreye sokarak kendilerini sorgulamalarına, değerleri içselleştirmelerine yardımcı olur...Değerler en çok, öğrencinin vicdanı ile baş başa kaldığında, kendi seçimini kendi yaptığında ortaya çıkar. Değerler eğitimi için, gerçek yaşam deneyimi sunan etkinlikler çok daha etkilidir.”

YL K1 “...Bir simidi ikiye bölmek kolaydır, zor olan paylaşırken neyi öncelediğimizi fark edebilmektir. Kendi istediğimizi mi yoksa karşımızdakinin ihtiyacını mı? İşte bu noktada digergamlık kavramı anlam kazandı...Sınıfta paylaşılan simit sadece bir etkinlik değildi. O simit, **bencillikle paylaşma arasındaki ince çizgiyi**, birey olmakla toplumun bir parçası olmanın farkını düşünmemize vesile oldu. Eğitimde kalıcı öğrenmeler, işte bu tür küçük ama anlamlı anlarda gerçekleşir. Bazen bir simit, sayfalar dolusu anlatımdan çok daha fazlasını öğretebilir.”

YL E2 “...Paylaşmak, insanın vicdanı ile ilgilidir. Herkesin vicdanı kendi mahkemesidir...Sınıf ortamında yapılan paylaşım sınıf kaynaştırır, arkadaş ilişkilerini güçlendirir.”

K1 “...O gün kahvaltı yapmamıştım, ama nerden bilebilirdim ki belki o da yapmadı. O yüzden de büyük parçayı **bencillikten kaçarak ona verdim.** Simidi çok seven bir insan değilim ama zaten ama o **simit** çok başkaydı, çünkü **çok kıymetli bir anın parçasıydı.** O günü hiç unutmayacağım. Çünkü o sırada oturup o simidi bölerken bir çok duyguyu aynı anda tatmıştık...”

K2 “...Türkçe öğretmeni adayları olarak **ben de ileride öğrencilerimle** beraber benzer etkinlikler yaparak onlara hem birbirleri arasında **sevgi ve saygıyı öğreteceğim** hem de erdemli olmaları konusunda rol model olacağım.”

K3 “...Etkinlikle biz de **Muğla simidinin tadına bakma fırsatı bulduk.** Paylaşmak bize hem bir çok değeri hatırlattı hem de ayrı bir lezzet verdi. Bir simidin hangi duyguları hissettirebileceğini, hangi duyguları tattırabileceğini anlamış olduk...Kısaca bir simitle güzel bir etkinliğe katılmış olduk ama önemli olan bir simit değildi, paylaşım ve bize kattıkları idi.”

K4 “...Etkinlik sadece fiziksel paylaşım yapmaya değil iç dünyamızla da yüzleşmeye davet ediyordu...Bu etkinlik bende sıcak bir dayanışma duygusu uyandırdı. **Günlük hayatta çoğu zaman farkına varmadan her şeyi kendimize saklama eğilimindeyiz.** Oysa paylaşmak hem bizi hem de karşımızdakini zenginleştiriyor..., insan ilişkilerinin temelindeki güveni ve iyi niyeti hatırlatıyor. Bu nedenle etkinlik, bana **büyük mutlulukların bazen çok küçük şeylerden doğduğunu** bir kez daha gösterdi.”

K5 “...Bu değerler içinde en çok hissettiğim vicdan olmuştu. ‘**Ben kahvaltımı yaptım, peki ya O?**’ ‘Eşit bölebilecek miyim?’ gibi düşünceler, eğer olur da eşit bölemezsem, **çok olan tarafı arkadaşşıma vermeliyim fikri, vicdanımın sesini dinlememe neden oldu.**”

K6 “... Paylaşmak, bazen en pahalı hediyelerden bile daha anlamlı olabiliyor. İlk bakışta basit gibi görünen etkinlik, aslında bize **birçok değeri hatırlatan bir aynaydı...Paylaşmanın elle değil vicdanla, kalple yapıldığını gördüm.**”

K7 “...**Basit gibi görünse de bizi birbirimize bağladı.** O simidi eşit bölmeye çalışırken devreye giren vicdan terazisi belki de **açgözlü davranmamak için verilen uğraş...**O gün sadece simitler bölünmedi. **Hem insanlık hem öğretmenlik konusunda yeni bir öğreti kazandırdı bize. Tanmadığım biriyle yemeği paylaşım, derslerin bazen de hayatın içinden olduğunu öğretti.** Eğer iyi bir öğretmen olmak istiyorsak hayattan da dersler vermeliyiz.”

K8 “...Normalde yediğimiz simit bir sembol olmuştu artık. Simit açılışımızı değil, paylaşma biçimimizi ölçüyordu: İki kişi önce birbirine baktı, sonra simide. ‘Neyi nasıl yapacağız şimdi’ diye gözlerle dönen bir konuşma oldu. (Öğretmen, sadece paylaşım dedi o kadar!) İşte **o simit, tek tek sınıfın içindekilerinin karakterini ortaya çıkardı.** İçerdeki o ses ‘acaba o kahvaltı yapmadı mı? ona daha fazla mı versem?’ ya da ‘çok açım, büyük parçayı kendime mi alsam?’ sorularını ortaya çıkarmıştı. İşte o sırada, **kişinin merhametine, vicdanına göre simitler paylaşıldı.** Aslında hepimiz aynı duyguda buluşmuştuk. **Paylaşmanın garip gerginliği!**”

K9 “...Erdemli olmak, **yaptıklarımı kimsenin görmediğini bilsen de doğru davranışlar sergilemektir.** Bu etkinlikte simitleri paylaşırken arkadaşımız bizi görmeseydi ve yine eşit bir şekilde paylaştırmaya çalışsaydık bu da erdemin bir konusu olurdu.”

K10 “...Ne tuhaf! Hiç karşılıklı diyoloğa girmedığınız arkadaşlarınızla aslında ne kadar ortak yönünüzün olduğunu fark ediyorsunuz. Bu ilk başta bana tuhaf gelse de sonra ne kadar iyi bir etkinlik olduğunu anladım. İleride öğrencilerime aynı etkinliği yaparım.”

K11 “...Bir insanın karakteri bazen bir simidin etrafında bile ortaya çıkabiliyor.”

K12 “...Bu etkinlik değerleri hatırlatma bağlamında önemliydi.”

K13 “...Bu etkinlik, aslında öğrencilerin kaynaşmasında da etkili olur. Kimi öğrenci içine kapanıktır, kimi dışı dönüktür...bu nedenle, **sınıf içi paylaşım etkinliği** sadece bir etkinlik değil, **güçlü bir bağ kurma, duygularımızda ve düşüncelerimizde iz bırakma sürecidir.**”

K14 “...Simitler dağıtılırken kimse ‘Bu benim hakkım’ diye diretmedi. **Gözler, hemen yanındaki boş elle oturan arkadaşı aradı.** Simidi ortadan bölmek için gösterilen o aceleci, içgüdüsel çaba, aslında bize ait olmayanı bile bölüşmeye ne kadar meyilli olduğumuzu gösterdi. **Bu rekabetin değil, dayanışmanın anlık zaferiydi.** Herkesin doymasa bile tatmin olduğu o an, yiyeceğin sadece bir karın doyurma aracı değil, aynı zamanda bir bağ kurma aracı olduğunu kanıtladı.”

K15 “...Yanına oturduğum arkadaşla çok fazla konuşmuşluğum yoktu. Bu sebeple nasıl tepki vereceğini de merak ettim. O hiç tereddüt etmeden, simidi tam ortadan dikkatlice böldü, bir parçasını bana uzattı. Bazen fark ettim ki, insanlar kelimelerden çok davranışlarıyla kendini anlatır. ... **Paylaşmak, simit uzatmak bile iki insan arasında ki mesafeyi azaltabilir.** Belki de tanımadığımız insanlarla aramızda duran sessiz duvarlar, böyle küçük jestlerle yavaşça yıkılır. Simidi paylaşırken hissettiğim sıcaklık, aslında dostluğun basit ama güçlü bir başlangıcı idi...O simidi, eşitçe bölen arkadaşımın inceliğini hatırlayacağım çünkü **bazen büyük dostluklar, küçük paylaşımlarla başlar.**”

K16 “ ...**İki kişinin bir simidi bölmesi,** bir arada olmanın, birbirine yetmenin ve **hayata karşı omuz omuza durmanın en sade anlatımıdır.**”

K17 “...Simidin fazla tarafını arkadaşşıma verirken bile, o an gözlerindeki ışıltı ve dudağındaki tebessüm bile benim için çok önemliydi. Bana, paylaşmanın önemini, ufacık hareketimizin karşımızdaki kişiyi nasıl mutlu ettiğini görmemizi sağladı.”

E1 “...Eğer çok samimi olduğum biriyle bu etkinliği yapsaydım gün içinde yapmış olduğumuz sıradan bir olaydan öteye geçmiş olmazdı. Arkadaşımın o an nasıl davranacağını, ne söyleyeceğini tahmin ederdim, **ama tanımadığımız biri olunca, sözlerimizi ve hareketlerimizi dikkatle seçmemiz gerekiyor... Bu empati yeteneğimizi geliştirdi.**”

E2 “...**Simit paylaşımı**, basit bir etkinliğin ötesinde, davranışlarla değerlerimizi fark ettiren bir deneyimdi... **İyi niyetin ne kadar önemli olduğunu gösterdi.**”

E3 “...**Etkinlik aslında, değerlerin günlük hayatın içinde yaşadığını gösterdi...** Sıra arkadaşının simidi paylaşması, iyi niyetin somut bir örneği idi.”

E4 “...**Simidi paylaşma etkinliği, bütün değerlerin arka planda olduğu çok öğretici bir etkinlik oldu**”

E5 “... Paylaşmak insanı insan yapan en büyük özelliklerdendir. Ama **değerini bilen ile paylaşım güzeldir.**”

E6 “...Aç olduğum bir anda simidi ikiye bölüp başkasıyla paylaştığımda, **yalnız bir yiyeceği değil, duygularımı da paylaşmış olurum...**Bir simit, hayatları kökten değiştirmez, ama insanın karakteri ile ilgili çok şey söyleyebilir. Çünkü **dünyayı güzelleştiren şey, bir simidi bölme cesaretidir.**”

E7 “...**Daha önce böyle bir etkinlikte yer almamıştım.** Benim için çok güzel ve lezzetli bir sınıf içi etkinliği oldu..., **kazandırdığı anlam itibari ile çok değerli.** Hocamızın bu etkinliği bize ilham da oldu, bizler öğretmen adayız...**Belki biz de kendi yorumumuzu katıp o minik kalplere (değerleri) bunu hissettirebiliriz.**”

E8 “...**Muğla simidi güzel erdemlerimizi ve güzel memleketimizi hatırlattı.**”

III. Etkinliğin gençleri birleştiren yönü bağlamında tespitler: “değerler”

Etkinliğe katılan tüm katılımcılarda erdemli insan ve sahip olduğu değerler bağlamında denemede bazı vurgular tespit edilmiştir. Bu konunun, tüm kağıtlara bireysel noktada farklı yansıdığı izlenmiştir. Kimi kâğıtta vicdan, empati, kimisinde adalet, kimisinde paylaşım, kimisinde sevgi, saygı, nezaket vb. değerler daha ön plana taşınmıştır. Ama gelinen ortak nokta

“erdemli - iyi insan” olma çabasıdır. Bu bağlamda denemelerde **öne çıkan** değerler şunlardır:

DR K1 “vicdanlı, erdemli adil insan”

YL K1 “digergamlık, paylaşma, fedakarlık”

YL E2 “vicdan, paylaşım, sevgi, saygı”

K1 “adalet, sevgi, saygı, temizlik...”

K2 “erdemli olmak: dürüstlük, fedakarlık, güven, sevgi, vicdan”

K3 “paylaşım”

K4 “adalet, empati, sorumluluk, dostluk, saygı, dayanışma”

K5 “vicdan”

K6 “sevgi, saygı, nezaket, adalet”

K7 “vicdan”

K8 “erdemli insan”

K9 “erdemli olmak”

K10 “vicdan, iyi insan olma”

K11 “empati”

K12 “sevgi, vicdan, paylaşım, merhamet...”

K13 “erdem”

K14 “paylaşım, dayanışma, temizlik, nezaket, saygı, adalet”

K15 “paylaşmak, dostluk, nezaket, iyi niyet”

K16 “paylaşmak, dostluk”

K17 “paylaşma, mutluluk”

E1 “saygı, empati”

E2 “adalet, vicdan, empati, sevgi, duyarlılık, iyi niyet”

E3 “Güven, empati, yardımlaşma, paylaşma, saygı”

E4 “sevgi, empati, adalet, tasarruf, vicdan, saygı, dayanışma, duyarlılık, nezaket, merhamet...”

E5 “paylaşmak, erdem”

E6 “paylaşmak, mutluluk”

E7 “sevgi, merhamet, dayanışma, paylaşma”

E8 “eşitlik, adalet, dürüstlük...”

IV. Etkinliğin gençleri ayırıştırın yönü bağlamında tespitler:

Bu konuda K12'nin başlıksız kaleme aldığı demesinde, etkinliğin değerler kazanımı bağlamında bir amacı olduğu vurgulanmıştır. Diğer taraftan, sınıf içi etkinliğine katılımcılar bağlamında “eleştirel” bir bakış da yapılmıştır: “...Simit etkinliğinin bir çok amacı vardır sanıyorum, o da paylaşmak, sevgi, vicdan, dayanışma, merhamet... gibi değerlerin bizdeki anlamını görmektir. Fakat bunu tamamen gözlemleyemeyiz çünkü etkinlikte daha **çok sürü psikolojisi** ile hareket edildiğini düşünüyorum. Herkes o an, simidin verilmiş amacının yanındaki ile paylaşmak olduğunu tahmin etmiştir. Ama yine de bu etkinlik, metnin başında verdiğim değerleri bizlere hatırlatma açısından önemliydi.”

E5 ise, **paylaşımın sadece hak edenlerle yapılırsa** anlamlı ve değerli olduğunu vurgulamıştır. “...Tabii ki paylaştığımız insan da önemli. Bazı şeyler, her insanla paylaşılmaz, çünkü herkes layık değildir. Bazıları nankörlük eder, ö yüzden nabza göre şerbet verilmelidir...Kısaca, **paylaşmak, değerini bilenle güzeldir.**”

Tartışma

Yazma konusu “etkinlik odaklı”dır, bu yönüyle sınırları bellidir. Ama denemede sınır yoktur! İşte bu paradoksal yaklaşımda, konu sınırları belli ancak kompozisyonu yazanı bağlayan tüm unsurların sınırsız olduğu özgür ruhlu denemelerle her bir katılımcı, “yazar kimliği” kazanmıştır. Zira katılımcıların bu kimliğin kazanımında güncel programda vurgulanan "yazmayı yönetme", "içerik oluşturma", "kural uygulama" ve "süreci değerlendirme" bütünleşik becerileri de işe koşulmuştur. Tüm bunların kanıta dayalı sunumu, bulgularda tematik olarak başlıklandırılan bölümlerde, şahsi üsluba bezeli ÖZGÜN ifadeler vd. olarak yansımıştır.

Kağıtlara deneme türü açısından bakıldığında, yazarların geneli, deneme türünü anlayıp kompozisyon kurallarına dikkat etmiştir. Diğer taraftan, sadece 7 deneme başlıksız olarak tespit edilmiştir. Bu kağıtlarda da, tıpkı diğer deneme metinlerine uygulanan yöntemle, deneme metnine en çok yansıyan temel düşünce odaklı “kavram” tespiti yapılmıştır. İlâveten, bir – iki kâğıtta kâğıt düzeni, yazım/ımla ve noktalama kurallarına uygun anlatım lisans seviyesi altında bulunmuştur.

Sınıf içi, gerçek yaşama öykünerek yapılan etkinlikler, değerler ve eğitimi gibi soyut, örgün öğrenimde kazanımı zor olan konuları mesajı/öğretiyi somutlaştırma ve daha kalıcı hale getirme için birer fırsattır. Hal böyle olunca, aslında tam da bu noktada doktora öğrencisinin denemesine yansıyan ifadeler, tüm mesajı kapsayan hem analiz hem sentez şeklindedir:

“Bazen öğretmenlerin uzun uzun anlatmaya çalıştığı vicdanlı, erdemli, adil insan olabilmenin önemi, küçük bir paylaşım etkinliği ile basitçe ortaya çıkabilir. Önemli olan yaratıcılığı kullanabilmektir...Doğru ortam ve uygulama ile öğrenciler kendi iç değerlerine yönelip içsel olarak kendilerini sorgulayabilir. Muğla simidi paylaşım etkinliği gibi, gerçek yaşam deneyimi üzerine kurulu etkinliklerin değerler eğitiminde kullanılması, öğrencilerin içsel muhakemelerini devreye sokarak kendilerini sorgulamalarına, değerleri içselleştirmelerine yardımcı oldu...Değerler en çok, öğrencinin vicdanı ile baş başa kaldığında, kendi seçimini kendi yaptığında ortaya çıkar. Değerler eğitimi için, gerçek yaşam deneyimi sunan etkinlikler çok daha etkilidir.”

"Deneyim" öğrenmenin en önemli kaynaklarından biri olup (Peri-Mutlu, A. ve Mutlu, M. E. 2017: 40) bireyin yaşam deneyimlerinin geniş bir doğası bulunmaktadır. Deneyimler, fiziksel, zihinsel, duygusal, ruhani, dini, sosyal ya da sanal deneyimler olabilir (Mutlu, M. E. 2014: 22). Bu çalışmada, fiziksel ya da gerçek yaşam deneyimi, kolay bir sınıf içi etkinlik üzerinden tüm sınıfça tecrübe edilmiştir. Sınıf içi paylaşım etkinliği odağında gerçekleştirilen yaratıcı yazma çalışması, aynı zamanda “eleştirel düşün becerisi” gerektiren yazar kimliği kazanımı için etkili bir yazılı anlatım yoludur. Nitekim, bulgularda yer verilen diğer temaların yanında **“Etkinliğin gençleri ayırıştırın yönü bağlamında tespitler”** teması ve öğrenci dönütleri bu durumu ayrıca delillendirmektedir.

Deneme yukarıda da ifade edildiği gibi, düşünce yazıları içinde en rahat kalem oynatılabilen, duygu ve düşüncelerin özgürce, ama akıl süzgecinden geçirilerek ortaya konulduğu bir yazılı anlatım türüdür. İşte tam da bu

özelliği bağlamında, yaratıcı yazma için etkili bir tür olan deneme, bu çalışmanın odak noktasında da vurgulanan “**yazar kimliği**” kazanımı için yazılı anlatım türleri baş listesine alınabilir. Zira çalışma verilerine bu durum, net olarak yansımıştır. Gençlerin verilen konu ile ilgili yaratıcı zekalarını rahat kullanabilecekleri, akıl yürüterek analiz – sentez gücünü ortaya çıkaracağı etkili bir türdür deneme. Bu çalışmayla deneme türü, **yazar kimliği kazanımı için, “denenen” bir “altın test”**tir. Öyle ki, güncel programda vurgulanan "yazmayı yönetme", "içerik oluşturma", "kural uygulama" ve "süreci değerlendirme" bütünleşik becerilerini tek bir türde adı üzerinde “deneme” fırsatı sunan tür olmuştur deneme.

Ayrıca deneme, Türk Dili-I dersi içeriğince kültüre dayalı dil öğretimi için de uygulama konusunda kazanımı fazla bir türdür. Nitekim, Türkçe ders kitabı metinleri esasını “kültürel unsurlar” oluşturur. Bir öğrencinin şu cümleleri bu kazanımın adeta kısa özetidir: E8 “...**Muğla simidi, güzel erdemlerimizi ve güzel memleketimizi hatırlattı.**”

Çalışmada, 18 ve 28 yaş aralığını kapsayan “yazar kimliğini” bu çalışmayla tecrübe eden gençlerin nerdeyse tümünün denemesinde, değerler eğitiminin sınıf içinde gerçek yaşam deneyimine dayandırılması noktasında daha kalıcı olduğu fikri ortaya çıkmıştır. Denemelerde, paylaşım konulu duygusal öğrenmenin ya da öğrenmenin içine duygu eklenmesinin “mesaj kazanımını” daha kalıcı hale getirdiği gözlenmiştir. Tüm bu söylenenlerden hareketle genç **deneme yazarlarının kaleminden yansıyan özgün mesajlar**, burada şu şekilde sunulabilir:

“Öğretmen olunca, öğrencilere bilgileri sadece sözlü olarak anlatmak dışında göstererek ve hissettirerek de anlatmaya çalışacağım.”

“Bir simidi ikiye bölmek kolaydır, zor olan paylaşırken neyi öncelediğimizi fark edebilmektir. Kendi istediğimizi mi yoksa karşımızdakinin ihtiyacını mı? İşte bu noktada digergamlık kavramı anlam kazanır.”

“Bazen bir simit paylaşımı, sayfalar dolusu anlatımdan çok daha fazlasını öğretebilir.”

“Paylaşmak, insanın vicdanı ile ilgilidir. Herkesin vicdanı kendi mahkemesidir. Sınıf ortamında yapılan paylaşım sınıfı kaynaştırır, arkadaş ilişkilerini güçlendirir.”

“Simidi çok seven bir insan değilim, ama o günkü simit çok başkaydı, çünkü çok kıymetli bir anın parçasıydı. O günü hiç unutmuyacağım. Çünkü o sırada oturup o simidi bölerken birçok duyguyu aynı anda tatmıştık.”

“Türkçe öğretmeni adayları olarak ben de ileride öğrencilerimle beraber benzer etkinlikler yapacağım, birbirleri arasında sevgi ve saygıyı öğreteceğim, erdemli olmaları konusunda rol model olacağım.”

“Yabancı biriyle paylaşım yapmak, daha dikkatli, nazik olmamızı sağladı.”

“Tanımadığımız insanlarla aramızda duran sessiz duvarlar, böyle küçük jestlerle yavaşça yıkılır.”

“Etkinlik, empati yeteneğimizi geliştirdi.”

“İki kişinin bir simidi bölmesi, bir arada olmanın, birbirine yetmenin ve hayata karşı omuz omuza durmanın en sade anlatımıdır.”

“Bazen büyük dostluklar, küçük paylaşımlarla başlar.”

“Etkinlik, yiyeceğin sadece bir karın doyurma aracı değil, aynı zamanda bir bağ kurma aracı olduğunu kanıtladı.”

“Sınıf içi paylaşım etkinliği sadece bir etkinlik değil, güçlü bir bağ kurma, duygularımızda ve düşüncelerimizde iz bırakma sürecidir.”

“Diyaloğa girmediğiniz arkadaşlarımızla aslında ne kadar ortak yönünüzün olduğunu fark ediyorsunuz.”

“Bir insanın karakteri bazen bir simidin etrafında bile ortaya çıkabiliyor.”

“Sınıfı kaynaştırdı.”

“Simit bir sembol olmuştu artık; açlığımızı değil, paylaşma biçimimizi ölçüyordu.”

“Simidi eşit bölmeye çalışırken devreye giren vicdan terazisi belki de açgözlü davranmamak için verilen uğraş...O gün sadece simitler bölünmedi. Hem insanlık hem öğretmenlik konusunda yeni bir öğreti kazandı bize.”

“Basit gibi görünen etkinlik, aslında bize birçok değeri hatırlatan bir aynaydı...Paylaşmanın elle değil vicdanla, kalple yapıldığını gördüm.”

“Çoğu zaman farkına varmadan her şeyi kendimize saklama eğilimindeyiz. Oysa paylaşmak hem bizi, hem de karşımızdakini zenginleştiriyor. İnsan ilişkilerinin temelindeki güveni ve iyi niyeti hatırlatıyor.”

“Paylaşmak bize hem bir çok değeri hatırlattı hem de ayrı bir lezzet verdi.”

“İyi niyetin somut örneği...”

“Bir simit paylaştım onlarca değeri yeniden hatırladım, lezzeti bu sefer ayrıydı.”

SONUÇ

“Elin hafızası vardır.” Anonim nitelik kazanan ve tecrübeyle sabitlenen kısa ama etkili ve arka planı dolu bu ifade, bu ve benzer yazılı anlatım üzerine kurgulu çalışmaların hareket merkezinde olmalıdır. Zira bu çalışmadaki, öğrenci dönütleri, etkinliği somut uygulayarak sonra da yazılı anlatımla sunarak öğrenmede kalıcılığı sağlama noktasında bu düşünceyi beslediği görülmektedir. Zira bu çalışma, eleştirel yaratıcı düşünmeyi bir yandan beslerken bir yandan hafızalarda iz bırakan ÖZGÜN düşünceleri serbestçe yazılı anlatımda sunmayı merkezine alır. Hal böyle olunca, güncel öğretim programında vurgulanan yazar kimliği, her bir genç deneme yazarında "*Üslûb-u beyan aynıyle insan*" sözüyle buluşur ve bu söz bir kez daha genel geçerliliğini kanıtlar.

Kısaca, bilgi ve donanım yanı sıra, yazar kimliği için eleştirel bir zihin, yaratıcı düşünce gücü önemlidir. Bu bağlamda öğrencileri sadece yaratıcı yazmaya değil, **eleştirel düşünmeye** de derslerde teşvik etmek, onları hem bu konuda konuşturmaya hem de yazmaya cesaretlendirmek elzemdir. Zira yeni öğretim programının “dinleyici, okuyucu, konuşmacı, yazar kimliği oluşturma gibi” becerilere farklı noktaları birleştiren “bütüncül” yaklaşımı da bu konuyu **temel eğitim seviyesinden lisans seviyesine** destekleyerek gelmekte olacaktır.

REFERANSLAR

Aktaş, Ş. ve Gündüz, O. (2007). *Yazılı ve sözlü anlatım kompozisyon sanatı*. (8. Baskı) Ankara: Akçağ Yayınları.

Millî Eğitim Bakanlığı. (2024). *Türkiye yüzyılı maarif modeli öğretim programları ortak metni*. Millî Eğitim Bakanlığı.

Peri-Mutlu, A. ve Mutlu, M. E.(2017). Öğrenme deneyimi tasarımı. *Açık öğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi/ AUAd*, 3(1), 39-76.

Mehmet Emin Mutlu, M. E. (2014). Öğrenme deneyimlerinin yorumlanması. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi/ Journal of Research in Education and Teaching*, 3 (4), 21-45.

Tuna, Turhan S. (2026). Değerleri sınıf ortamında “düşünce, duygu ve davranış deneyimi” ile yeniden değerli kılmak. *International social sciences studies journal*, (e-ISSN:2587 1587) 12(4), 632-646. DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.19817070>

[Türkçe Alan Becerileri \(TAB\) - Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli](#)

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2004). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (4. Baskı) Ankara: Seçkin Yayınları.

