HAKKARİ ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM FAKÜLTESİ DERGİSİ

E-ISSN: 2980-0366
Vol/Cilt: 5 Issue/Sayı: 1 Year/Yıl: 2026

Hakkâri Eğitim Fakültesi Dergisi
Journal of Hakkâri Education Faculty
eISSN: 2980-0366

Baş Editor
Prof. Dr. Mehmet ŞAHİN
Hakkâri Üniversitesi Eğitim Fakültesi Öğretim Üyesi

Editor
Arş. Gör. Gül Mine BAYRAM GÜN
Hakkâri Üniversitesi Eğitim Fakültesi

Editör Yardımcısı
Doç. Dr. Abdül Kadir SAĞLAM
Hakkâri Üniversitesi Eğitim Fakültesi

Arş. Gör. Muammer KALKAN
Hakkâri Üniversitesi Eğitim Fakültesi

İletişim
Arş. Gör. Gül Mine BAYRAM GÜN
Hakkâri Üniversitesi Eğitim Fakültesi

Dil ve Alan Editörleri
Türkçe Dil Editörü: Doç. Dr. Öğretim Üyesi Ayşe ERTUŞ
Sınıf Eğitimi Alan Editörü: Dr. Öğretim Üyesi Nalan Zeynep YILMAZ
Eğitim Bilimleri Alan Editörü: Dr. Öğretim Üyesi Osman KARAHAN
Fen Bilimleri Eğitimi Alan Editörü: Dr. Öğretim Üyesi Burak ÇAYLAK
Beden Eğitimi ve Spor Bölümü Alan Editörü: Dr. Öğretim Üyesi Mürşit AKSOY
Özel Eğitim Bölümü Alan Editörü: Dr. Öğretim Üyesi Feyat KAYA
Öğretim Teknolojileri Alan Editörü: Dr. Öğretim Üyesi Mehmet Fatih YİĞİT
Güzel Sanatlar Eğitimi: Doç. Dr. Firdevs SAĞLAM
Biyoloji: Dr. Öğr. Üyesi Bahadır TORÜN

Yayın ve Danışma Kurulu

Prof. Dr. Elif Doğan KILIÇ- İstanbul Üniversitesi Cerrahpaşa Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi
Prof. Dr. Ertuğrul USTA- Necmettin Erbakan Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi
Prof. Dr. Sabri SİDEKLİ- Muğla Sıtkı Kocaman Üniversitesi Eğitim Fakültesi
Prof. Dr. Turgay ÖZGÜR- Hakkari Üniversitesi Spor Bilimleri Fakültesi Fakültesi
Prof. Dr. Tuğba Şengül BİRCAN- Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi
Prof. Dr. Ahmet ESKİCUMALİ- Sakarya Üniversitesi İletişim Fakültesi
Prof. Dr. Yavuz ERİŞEN- Yıldız Teknik Üniversitesi Eğitim Fakültesi
Prof. Dr. Mehmet Sait TAYLAN Hakkari Üniversitesi Sağlık Meslek Yüksekokulu
Prof. Dr. Gül Kaleli YILMAZ Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi
Prof. Dr. Łukasz TOMCZYK Polonya Jagiellonian Üniversitesi
Doç. Dr. Halil KAMIŞLI Hakkari Üniversitesi Eğitim Fakültesi
Doç. Dr. Gülistan KAYA GÖK Hakkari Üniversitesi Eğitim Fakültesi
Doç. Dr. Mammadov SAHİB Azerbaycan Devlet İktisat Ünİversitesi
Doç. Dr. Saadet HÜMBATALIYEVA Azebaycan Sumgayit Devlet Üniversitesi
Doç. Dr. Selvira DRAGANOVIĆ Bosna Hersek International University of Sarajevo
Dr. Maizatul Mardiana HARUN Malezya Universiti Putra Malaysia
Dr. Öğretim Üyesi Necla TUZCUOĞLU Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi
Dr. Öğretim Üyesi Elzada SABYROVA Бгу Им К.Карасаева
Dr. Alina Mia UDALL İngiltere Warwick Business School

MAKALELER / ARTICLES

7. Sınıf Öğrencilerinin Açı Kavramını Öğrenme Sürecinde Dinamik Geometri Yazılımı GeoGebra'ya Yönelik Görüşleri

7th Grade Students' Views On The Use Of Dynamic Geometry Software GeoGgebra In The Process Of Learning The Concept Of Angles: A Qualitative Case Study

Deniz KURTULMUŞ, Menekşe Sedan TAPAN BROUTİN, Gül KALELİ YıLMAZ

1-11

Okul Öncesi Eğitim Öğretmenleri İçin Etkinlik Kitabı ve El Ele Okul Öncesi Eğitime 1-2-3 Kitaplarının Çokkültürlü Eğitim Açısından Değerlendirilmesi

An Evaluation of the Activity Book for Preschool Teachers and the Hand in Hand Preschool Education 1-2-3 Books from the Perspective of Multicultural Education

Feride SANÇMIŞ

12-32

9. sınıf Matematik Ders Kitabının Gerçek Hayatla İlişkilendirme Becerisi Açısından İncelenmesi

A Qualitative Analysis of Real-Life Connections in the 9th Grade Mathematics Textbook

Koçer Umut AKDAĞ, Mehmet ŞAHİN

33-49

Çocuğun İlk Bilgi Dünyası: Aile, Güven ve Epistemik Gelişim

The Child's First World of Knowledge: Family, Trust, and Epistemic Development

Davut AÇAR

50-69

Dijital Okuryazarlık Kavramının Tarihsel Gelişimi ve Dönüşümü Üzerine Bir Derleme

A Review On The Historical Development And Transformation Of The Concept Of Digital Literacy

Murat ÇUKURLU, Gizem ÇUKURLU

70-84

HEFDER, Cilt 5, Sayı 1, Haziran 2026, Sayfa 1-11

E-ISSN: 2980-0366 **DOI:**10.65862/hefder.1880160

7. Sınıf Öğrencilerinin Açı Kavramını Öğrenme Sürecinde Dinamik Geometri Yazılımı GeoGebra'ya Yönelik Görüşleri

7th Grade Students' Views On The Use Of Dynamic Geometry Software GeoGgebra In The Process Of Learning The Concept Of Angles: A Qualitative Case Study

Deniz Kurtulmuş, Menekşe Sedan Tapan Broutin, Gül Kaleli Yılmaz

Yazar Bilgileri

Deniz Kurtulmuş
Bursa Uludağ Üniversitesi
denizkurtulmus16@gmail.com
ORCID:
0009-0007-9006-986X
Menekşe Seden Tapan Broutin
Bursa Uludağ Üniversitesi
tapan@uludag.edu.tr
ORCID:
0000-0002-1860-852X
Gül Kaleli Yılmaz
Prof. Dr. Bursa Uludağ Ünivertsitesi
gulkaleli@uludag.edu.tr
ORCID:
0000-0002-8567-3639

Öz

Bu araştırma, ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin açı kavramını öğrenme sürecinde dinamik geometri yazılımlarından GeoGebra'nın kullanımına yönelik görüşlerini incelemeyi amaçlamaktadır. Teknolojinin eğitim alanındaki etkisinin giderek arttığı günümüzde, özellikle matematik öğretiminde dijital araçların etkin kullanımı öğrencilerin kavramsal anlamalarını ve öğrenme motivasyonlarını önemli ölçüde etkilemektedir. Araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden biri olan olgu bilim deseni doğrultusunda yürütülmüştür. Olgu bilim deseni, öğrencilerin açı kavramını öğrenme sürecinde GeoGebra'ya yönelik deneyim ve görüşlerini derinlemesine incelemeye imkân tanıdığı için tercih edilmiştir. 2024–2025 eğitim-öğretim yılı içerisinde yürütülen araştırma, Bursa ilinde eğitim görmekte olan 7. sınıf düzeyindeki iki ortaokul öğrencisi ile birlikte gerçekleştirilmiştir. Öğrencilerden biri özel okulda ve diğeri ise devlet okulunda öğrenim görmektedir. Veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Araştırmada elde edilen veriler, öğrencilere yöneltilen sorular bazında içerik analiz yöntemiyle analiz edilmiştir ve elde edilen bulguların, dinamik geometri yazılımlarının öğrencilerin geometri kavramlarını öğrenme süreçlerine katkısını ve GeoGebra kullanımının öğrencilerin öğrenme motivasyonları üzerindeki katkılarını ortaya çıkarmıştır.

Makale Bilgileri

Anahtar Kelimeler
Açı kavramı
Durum çalışması
Geogebra
Matematik eğitimi
Öğrenci görüşü

Makale Geçmişi
Geliş: 02.02.2026
Kabul: 05.05.2026

Makale Türü: Araştırma

Abstract

This study aims to examine the opinions of 7th grade middle school students regarding the use of dynamic geometry software, specifically GeoGebra, in the process of learning the concept of angles. In today's world, where the impact of technology on education is increasingly prominent, the effective use of digital tools in mathematics instruction can significantly influence students' conceptual understanding and learning motivation. The research was conducted using a case study design, which is one of the qualitative research methods. The case study design was preferred as it allows for the multidimensional examination of students' opinions within their natural learning environments. The study was conducted during the 2024–2025 academic year and involved two 7th grade students from the province of Bursa, one of whom was enrolled in a private school and the other in a public school. A semi-structured interview form was used as the data collection tool. The data obtained in the study will be analyzed through content analysis based on the questions directed to the students. The findings are expected to reveal the impact of dynamic geometry software on students' learning processes of geometry concepts and the potential effects of GeoGebra use on their learning motivation.

Cite as/ Atıf: Kurtulmuş, D., Tapan Broutin, MS. & Kaleli Yılmaz, G. (2026). 7. Sınıf Öğrencilerinin Açı Kavramını Öğrenme Sürecinde Dinamik Geometri Yazılımı GeoGebra'ya Yönelik Görüşleri. *Hakkari Eğitim Fakültesi Dergisi (HEFDER)*. 5(1), 1-11.

GİRİŞ

Okuldaki matematik eğitiminin önemli ve temel çalışma alanlarından birisi geometridir. Geometri, matematiğin kavramsal açıdan temel bileşenlerinden biridir (Vatansever, 2007). Bu bağlamda, öğrenciler geometri öğrenme sürecinde geometrik şekil ve yapıların hem kendi iç özelliklerini hem de bu yapılar arasındaki ilişkileri kavrarlar. Bu sürecin önemli bir boyutunu ise uzamsal görselleştirme oluşturmaktadır. Nitekim uzamsal görselleştirme, bir geometrik şeklin iki veya üç boyutlu uzayda zihinde canlandırılabilmesi ve farklı bakış açılarından değerlendirilebilmesi açısından geometrik düşünmenin temel unsurlarından biri olarak kabul edilmektedir (NTCM, 2000).

Geometri de kavramlar arasındaki ilişkinin anlamlandırılması ile öğrenmenin gerçekleşmesi mümkündür. Temelini de açı kavramı oluşturmaktadır. Açı iki ışının birleşiminden oluşurken, iki ışının arasında kalan kısım açı ölçüsü olarak ifade edilmektedir (Marjanovic, 2007). Erbay (2016) çalışmasında ise açı ve açı ölçüsü kavramlarının aynı anlamlı olarak kullanıldığı ifade etmiştir. Tuluk(2015) bu düşünce bağlamında açı bir ölçüm ve geometrik çizim olduğunu ifade etmiştir. Programda ortaokul matematik müfredatı içeriğinde 5-8. Sınıf seviyesinde açıları içeren kazanımlar bulunmaktadır. 7. Sınıf matematik öğretim programında açı konusundaki " Bir açıya eş açı çizer. Bir açıyı iki eş açıya ayırarak belirler. İki paralel doğruyla bir keseninin oluşturduğu yöndeş, ters, iç ters, dış ters açıları belirleyerek özelliklerini inceler; oluşan açıların eş veya bütünler olanlarını belirler; ilgili problemleri çözer." ifadelerine yer verilmektedir.

Ortaokul matematik programında söz konusu kazanımların öğrencilere kazandırılması hedeflenmektedir. Ancak bu süreçte öğrencilerin zihinsel yapılandırmalarında çeşitli kavram yanılgıları ve öğrenme güçlükleri ortaya çıkabilmektedir. Bu sebeple geometride de bir kavramın öğrenilmesinde oluşan bazı sorunlar, beraberinde diğer kavramların öğrenilmesinde bazı sorunlara yol açmaktadır.

Bu sorunların giderilmesi ve daha kalıcı bir geometri öğretimi geometrik çizim ve formülleri ezber bir biçimde aktarmak değil, öğrencilere görsel yetenekleri ve geometrik becerileri anlamlı öğrenmelerini sağlayacak şekilde aktarmaktan geçmektedir (Kesici, Erdoğan ve Özteke, 2011). Bu öğrenme sürecinde yetkinlikleri kazandırmak için teknoloji yardımını almak ve onu etkin biçimde kullanmak en etkili yollardan biri olduğu söylenebilir.

Matematik öğreniminde kullanılan en önemli teknolojik araçlardan biri dinamik geometri yazılımlarıdır. Bir dinamik geometri yazılımı olan GeoGebra; geometri ve cebiri birleştirerek matematiksel nesnelerin çoklu temsillerini dinamik ortamda tartışma olanağı sağlamasıdır. Matematiksel kavramların öğrenciler tarafından daha rahat anlaşılmasının bir başka yolu da öğretimde çoklu temsillerin kullanılmasıdır. Yapılan araştırmalarda (Reis ve Gülseçen, 2010; Şataf, 2010; Çetin, Erdoğan ve Yazlık, 2015) Dinamik geometri destekli öğretimin öğrencileri daha aktif hale getirerek ders başarısını artırdığı belirtilmektedir.

Matematik öğretiminde dinamik geometri yazılımlı öğretim ile ilgili yapılan literatür çalışması sonucunda öğrenci başarısı ve öğrenci görüşlerine yönelik yürütülen çalışmalar bu yönüyle dikkat çekmektedir. Dinamik geometri destekli öğretim yönteminin öğrencilerinin başarısı ile ilgili olduğu diğer çalışmalar da incelenmiş ve ancak öğrencilerin bir not kaygısının bulunmadığı öğrenme ortamlarında dinamik geometrinin kullanımına yönelik görüşlerine dair çalışmaların daha az olduğu görülmüştür (Genç, 2015; Gülburnu, 2013; Lu, 2008; Orçanlı, 2015; Özçakır-Sümen, 2009).

Bu araştırma, ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin başarı notundan ziyade kavramları anlamlandırma süreçlerine odaklanarak, not kaygısının bulunmadığı bir ortamda açı kavramını öğrenme sürecinde dinamik geometri yazılımlarından GeoGebra kullanımına yönelik görüşlerini incelemeyi amaçlamaktadır.

Bu bağlamda, öğrencilerin açı kavramını öğrenme sürecinde yaşadıkları güçlükler ve dinamik geometri yazılımlarının bu sürece olası katkıları dikkate alınarak, 7. sınıf öğrencilerinin GeoGebra'ya yönelik görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu doğrultuda araştırmada "7. sınıf öğrencilerinin açı kavramını öğrenme sürecinde dinamik geometri yazılımı GeoGebra'ya yönelik görüşleri nasıldır?" sorusuna yanıt aranmıştır.Bu amaç bağlamında 7.sınıf öğrencilerinin açı kavramını öğrenme sürecinde dinamik geometri yazılımı GeoGebra'ya yönelik görüşleri nasıldır? " sorusuna cevap aranmaktadır.

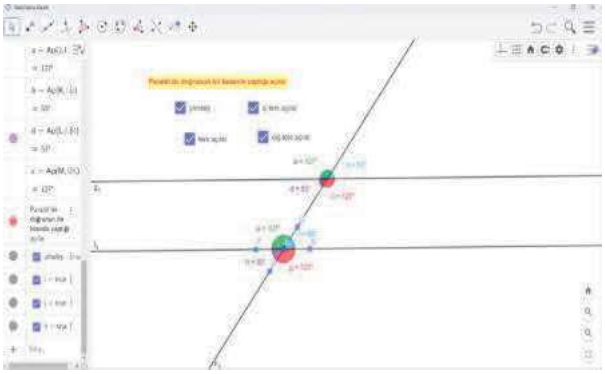
YÖNTEM

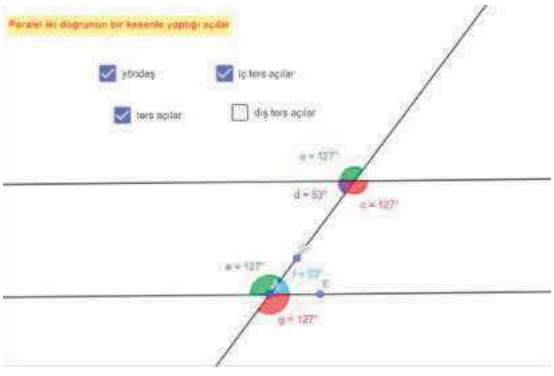
Araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden biri olan olgu bilim çalışması deseniyle yürütülmüştür. Olgu bilim deseni, öğrencilerin görüşlerinin kendi doğal öğrenme ortamları içerisinde çok boyutlu olarak incelenmesine imkân tanıdığı için tercih edilmiştir.

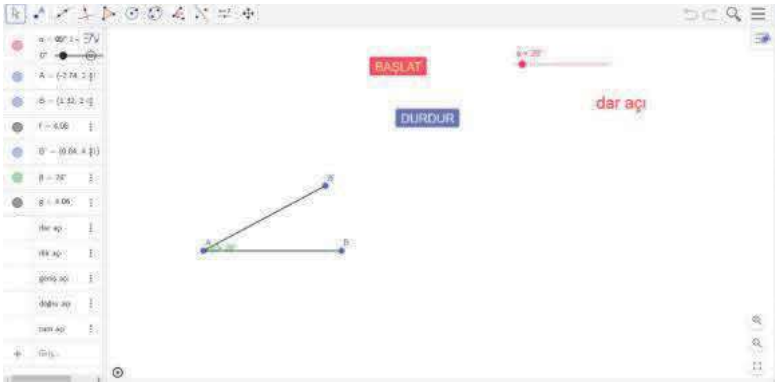
Araştırma 2024-2025 eğitim-öğretim yılında Bursa ilinde orta düzeydeki 7. sınıf iki öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. 7.sınıf düzeyinde seçilme sebebi açılarla ilgili çıktıların bu sınıf düzeyinde ağırlıklı olarak bulunmasıdır. Öğrencilerden biri özel, diğeri ise devlet okulunda öğrenim görmektedir. Amaçlı örnekleme, araştırmacının erişiminin kolay olduğu ve araştırma amacına hizmet edebilecek bireyleri seçmesine olanak tanımaktadır (Creswell, 2013). Bu sebeple katılımcılar, amaçlı örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabilir durum örneklemesi ile seçilmiştir. Bu iki öğrenci araştırmacının dersine girdiği ve iletişime açık öğrencilerdir.

Veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme soruları kullanılmıştır. Form uygulanmadan önce öğrencilerle uygun bir öğretim ortamı oluşturulmuş ve oluşturulan öğretim ortamı öğrencilere yüzyüze olacak şekilde uygulanmıştır.

Katılımcılara GeoGebra'da açılar konusu ile ilgili hazırlanan öğrenme ortamı öğrencilere uygulanmıştır. Hazırlanan öğrenme ortamı öğrencilere ayrı ayrı deneyimlendirilmiştir. Araştırmacı tarafından bilgisayarda yazılım açılarak ilgili etkinlikler tanıtılmış, ardından öğrencilerin bu etkinlikler üzerinde aktif olarak işlem yapmaları sağlanmıştır. Öğrenciler, dinamik yapıdaki bu etkinlikler aracılığıyla açıları oluşturma, değiştirme ve farklı durumları gözlemleme fırsatı bulmuşlardır. Uygulama sırasında GeoGebra üzerinde hazırlanan ve kullanılan ara yüzleri aşağıda detaylıca verilmiştir. Hazırlanan öğrenme ortamı ile ilgili GeoGebra ekran görüntüleri şekil1 de sunulmuştur. Bu uygulama sonrası katılımcılara yarı yapılandırılmış altı sorudan oluşan bir görüşme formu uygulanmıştır.







Şekil1. GeoGebra yazılımında uygulama sırasında kullanılan arayüzler

Uygulama sürecinde öğrencilere bireysel olarak bilgisayarlar aracılığıyla GeoGebra yazılımı kullandırılıp ve hazırlanan etkinlikler doğrultusunda öğretim gerçekleştirilirken uygulama süresi iki ders saati olarak yürütülmüştür. Uygulamanın ardından, alanında uzman iki profesörün görüşleri doğrultusunda geliştirilen ve altı sorudan oluşan bir görüşme formu kullanılarak veri toplanmıştır. Araştırmada elde edilen veriler, öğrencilere yöneltilen sorular bazında nitel araştırma desenlerinden içerik analizi ile analiz edilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme formundan elde edilen veriler içerik analizine tabii tutulmuştur. Önce toplanan bütün ham veriler detaylı incelenmiş, ilişkisiz veriler ayıklanmıştır. Ardından araştırmacı tarafından kodlamalar yapılmıştır. Kodlamaların güvenirliğinin sağlanması için aradan yaklaşık bir ay geçtikten sonra kodlamalar tekrar edilmiştir. Kodlamaların %90 oranında birbiri ile uyumlu olduğu görülmüştür. Kodlar belirlendikten sonra uygun kategoriler ve temalar altında toplanmıştır. Bulgular bölümünde kod ve kategoriler olarak verilmiştir.

Araştırmanın geçerliğini ve güvenirliğini artırmak amacıyla çeşitli önlemler alınmıştır. Veri toplama sürecinde kullanılan yarı yapılandırılmış görüşme formu, alanında uzman iki akademisyenin görüşleri doğrultusunda gözden geçirilerek kapsam geçerliği sağlanmıştır. Görüşmeler öğrencilerin doğal öğrenme ortamlarında gerçekleştirilmiş ve elde edilen veriler doğrudan katılımcı ifadeleri kullanılarak analiz edilmiştir. Verilerin analizinde içerik analizi yöntemi benimsenmiş, kodlama süreci araştırmacı tarafından yürütüldükten sonra kodlamaların güvenirliğinin sağlanması için aradan yaklaşık bir ay geçtikten sonra kodlamalar tekrar edilmiştir. Kodlamaların birbiri ile uyumlu olduğu görülmüştür. Kodlar belirlendikten sonra uygun kategoriler altında toplanmıştır. Bulgular bölümünde kod ve kategoriler verilmiştir.

BULGULAR

GeoGebra destekli açı kavramı öğretimine yönelik sağlanan uygun öğrenme ortamının ardından gerçekleştirilen görüşmeler analiz edilmiş, elde edilen bulgular tablolar hâlinde sunularak yorumlanmıştır. Uygulama sonrası uygulanan görüşme formlarındaki ilk soruya verilen cevapların analizi sonucunda elde edilen bulgular Tablo1'de verilmiştir. Görüşme formundaki ilk soru "Ders sırasında en çok dikkatinizi çeken, hoşunuza giden kısımlar nelerdi, açıklayınız."şeklindedir.

Tablo 1. Katılımcıların Derse Yönelik Hoşlandıkları Kısımlar Hakkındaki Düşünceleri

Kategori	Kod	Katılımcı
Etkileşimli ve Görsel Öğrenme	Etkileşimli görsellik	K1
	Dinamik görsel öğrenme	K2
	Açıortayı tek tuşla çizme	K2
Eğlenerek Öğrenme ve Katılım	Sürgü ile etkileşim / eğlenceli öğrenme	K1
	Bilgisayar destekli öğrenme isteği	K2
	Bilgisayar destekli öğrenme isteği	K2
Kolaylık ve Pratiklik	Teknolojik ölçüm kolaylığı ,	K1
	Zaman verimliliği / pratik çizim ,	K1
	Hızlı işlem yapma	K1,K2

Tablo 1'de görülen bulgulara göre katılımcıların GeoGebra kullanımına dair görüşleri olumludur. Özellikle etkileşim, eğlenceli ders ortamı ve kolaylık temaları öne çıkmaktadır. Bu, GeoGebra'nın öğrencilerin dikkatini çekmede ve öğrenmeyi kolaylaştırmada etkili olduğunu gösterimektedir. Bu bulguyla ilgili örnek öğrenci görüşleri aşağıda verilmiştir.

"Başlat ve durdur tuşuna basarak açının oluşması çok hoşuma gitti. Sürgüyü hareket ettirmek eğlenceliydi. Ölçmek için açıölçer kullanmadan tuşa basıp ölçmek hoşuma gitti. Istediğimiz açıyı deftere çizsek çok uzun sürerdi böyle kolay ve hızlı oldu." (K1)

K1'in cevabına bakıldığında aynı zamanda "görsel ve hızlı öğrenme" gibi 21. yüzyıl becerileriyle de örtüşmesi de dikkat çekmektedir.

Katılımcılar "Derste anlamakta zorlandığınız, hoşunuza gitmeyen kısımlar nelerdi, açıklayınız." şeklindeki açık uçlu soruya cevap vermiştir. Katılımcıların bu soruya verdikleri yanıtların analizinde öne çıkan bulgular Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2. Katılımcıların Derste Hoşlarına Gitmeyen Kısımlar Hakkındaki Düşünceleri

Kategori	Kod	Katılımcı
Yazılım Arayüzü ve Simgelerle Zorluk	Tuşların anlamlarını bilmemek	K1
	Simgeleri tanıyamama	K2
Kavramsal Anlama Güçlüğü	Açı kavramını anlamakta zorlanma	K1
	Açının yönünü anlamakta zorlanma	K2
İlk Etkileşimde Kaygı ve Uyum Sorunu	Yazılıma karşı başlangıçta korku hissetme	K2

Yazılım arayüzüyle ilgili zorluklara bakıldığında öğrenciler, GeoGebra'nın simgelerini, butonlarını ve işlevlerini ilk etapta tanımakta zorlanmışlardır. Bu durum, yazılımın önceden tanıtılmaması ya da yeterince rehberlik yapılmaması ile ilgili olabileceği yönünde yorumlanmıştır. Kavramsal zorluklar açısından açının yönünü belirleme ya da doğru aracı seçme gibi geometriye dair temel kavramlar yazılım ortamında uygulamaya dökülürken zorlayıcı hale gelmiştir. Duygusal tepkilerde ise özellikle yazılımla ilk temas sırasında bazı öğrencilerde korku ve kaygı oluştuğu, ancak süreç içinde alıştıkları görülmektedir. Bu, teknolojik araçlara alışkın olmayan öğrencilerde normal bir geçiş süreci olarak değerlendirilebilir.

Katılımcılar üçüncü soru olarak formda belirtilen "GeoGebra yazılımı kullanılması, açılar konusunu anlamanızda nasıl bir etki oluşturdu? Nedenleri ile birlikte açıklayınız." açık uçlu sorusunu yanıtlamışlardır. Katılımcıların bu soruya verdikleri yanıtların analizinde öne çıkan bulgular Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3. GeoGebra Yazılımı Kullanılması Açılar Konusunu Anlamada Nasıl Etkiler Oluşturduğuna Dair Düşünceler

Kategori	Kod	Katılımcı
Kavramsal Anlamayı Geliştirme	Açılar konusunu daha iyi anlama	K1
	Farklı açı türlerini fark etme	K1
	Somut örneklerle öğrenme	K1
Öğrenme Kolaylığı ve Pratiklik	Çizim yaparken kolaylık	K1
Öğrenmeye Karşı Tutum / Gönüllülük	Evde de kullanmaya istekli olma	K1
	Eğlenceli öğrenme ortamı	K2

Kavramsal anlama yönünden her iki öğrenci de GeoGebra'nın görselleştirme ve farklı açı türlerini ayırt etme konularında fayda sağladığını ifade etmiştir. Pratiklik vurgusu, öğrencilerin geleneksel çizim yöntemleri yerine yazılımın sunduğu kolaylıklarla rahatladığını göstermektedir. Örnek öğrenci ifadeleri aşağıda verilmiştir.

Çizimlerde ben zorlanıyordum ama GeoGebra işimi kolaylaştırdı. Açıları tek gibi düşünüyordum oysaki farklı farklı olabilirmiş. Açılar konusunu anlamama faydalı oldu. Daha iyi anladım. Evde de geogebra ile çalışacağım. (K1)

Defterde sıkıcıydı böyle daha eğlenceliydi ve anlamamı daha kolaylaştırdı. (K2)

K1'in evde de kullanmak istemesi, yazılımın sadece derste değil, bağımsız öğrenmeye de katkı sunduğunu göstermektedir. K2'nin "defterde sıkıcıydı" yorumu, yazılımın derse olan ilgiyi ve motivasyonu artırıcı etkisini desteklemektedir.

Katılımcılar dördüncü soru olarak formda "Bu yazılım derse olan motivasyonunuzu nasıl etkiledi açıklayınız." açık uçlu sorusunu yanıtlamışlardır. Katılımcıların bu soruya verdikleri yanıtların analizinde öne çıkan bulgular Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4. GeoGebra'nın Katılımcıların Motivasyonuna Etki Eden Düşünceleri

Kategori	Kod	Katılımcı
Derse Karşı Olumlu Tutum ve Motivasyon	Motivasyonu olumlu etkileme	K1
	Yazılımı beğenme ve etkileyici bulma	K1
	Dersi sevme / yazılımı sevme	K2

Katılımcıların görüşleri, GeoGebra yazılımının derse yönelik motivasyon üzerinde olumlu bir etki oluşturduğunu göstermektedir. Örnek öğrenci görüşleri;

Derse motivasyonum olumlu yönde etkiledi. (K1)

Güzel etkiledi çünkü etkileyiciydi ve sevdim. (K2)

K1 kodlu öğrencinin yazılımın motivasyonunu olumlu yönde etkilediğini ifade etmesi, öğrenme sürecinde öğrencinin derse karşı istekliliğinin arttığına işaret etmektedir. Benzer biçimde K2 kodlu öğrencinin yazılımı "etkileyici" ve "sevilen" bir öğrenme aracı olarak nitelendirmesi, GeoGebra'nın görsel ve etkileşimli yapısının öğrencilerin derse olan ilgisini artırdığını ortaya koymaktadır. Bu bulgular, dinamik geometri yazılımlarının öğrenme ortamını daha çekici hâle getirerek öğrencilerin derse yönelik motivasyonlarını desteklediğini göstermektedir.

Katılımcılar beşinci soru olarak formda "Bu yazılım matematiğe yönelik bakış açınızı nasıl etkiledi açıklayınız." açık uçlu sorusunu yanıtlamışlardır. Katılımcıların bu soruya verdikleri yanıtların analizinde öne çıkan bulgular Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5. GeoGebra Yazılımı Kullanılması Açılar Konusunu Anlamada Nasıl Etkiler Oluşturduğuna Dair Düşünceler

Kategori	Kod	Katılımcı
Matematiğe Karşı İlgi ve Olumlu Tutum Gelişimi	Derse olan ilginin artması	K1
	Sıkılmadan derse katılma	K1
Öz-Yeterlik ve Başarı Algısında Artış	Geometride kendini başarılı hissetme	K1
Araç-Gereç Kolaylığı ve Hata Azaltma	Materyallerle zorlanırken yazılımla hata yapmama	K1
Matematik / Geometriye Bakış Açısının Değişmesi	Yazılım sayesinde geometriye bakışın değişmesi	K1,K2
	Eskiden sıkıcı olduğunu düşünürken artık olumlu bakma	K2

Tablo 5'e bakıldığında, K1 için yazılım; dersi sevdirmiş, motivasyonu artırmış, başarı hissi kazandırmış ve hata yapmadan öğrenme fırsatı sunduğu yönünde görüş bildirmektedir. K2 için yazılım, ön yargılı bakış açısını değiştirmiş, geometriyi "sıkıcı" olmaktan çıkarıp daha olumlu bir hale getirdiği yönünde görüş bildirdiği tespit edilmiştir. Öğrenci ifadelerine aşağıda yer verilmiştir.

Derse olan ilgimi arttırdı. Derste hiç sıkılmadım. Geometride artık daha başarılı hissediyorum. Açı ölçmek için kullandığımız materyaller zorluyordu beni bu yazılımla hata yapmıyorum ve güzel. (K1)

Bu yazılım geometriye bakış açımı değişti. Eskiden sıkıcı olduğunu düşünürdüm. (K2)

Buna göre her iki katılımcı da yazılımın matematiğe yönelik duygusal ve bilişsel etkilerini net biçimde ifade etmiştir.

Görüşme formundaki 6.soruda katılımcılara ''Dersi genel olarak nasıl buldunuz? İlerleyen derslerde de böyle etkinlikler yapılmasını ister misiniz? Nedenleriyle açıklayınız.'' sorusu yöneltilmiştir. Bu bağlamda gelen yanıtlar aşağıdaki Tablo 6'da incelenmiştir.

Tablo 6. Katılımcıların Genel Düşünceleri ve Gelecekteki Beklentileri

Kategori	Kod	Katılımcı
Dersin Eğlenceli ve İlgi Çekici Olması	Dersin oyun gibi gelmesi	K1
	Dersi çok sevmek / çok iyi bulmak	K2
Teknoloji Tabanlı Öğrenmeye Karşı İlgi	Bilgisayarda ders yapmayı istemek	K1
	Geometri konularında yazılımla devam etme isteği	K1
Öğrenme Kolaylığı ve Hata Azaltma	Açı çizme ve ölçmenin kolaylaşması	K2
	Yazılımı öğrenince hata yapmanın azalması	K2

Bu bağlamda K1, öğrenme ortamını bir oyun gibi görmüş ve yazılımla yapılan etkinlikleri özellikle geometri derslerinde tekrar etmek istediğini belirtmiştir. Bu, yazılımın öğrenme ortamına karşı olumlu tutum oluşturduğunu göstermektedir. K2, yazılım sayesinde önceden zorlandığı konuları kolaylıkla yapabildiğini ve hatalarının azaldığını ifade etmiştir. İki öğrenci de dersi olumlu, eğlenceli ve verimli bulmuştur, bu da teknoloji destekli öğretimin motivasyon artırıcı ve öğrenme kolaylaştırıcı yönünü desteklemektedir.

TARTIŞMA ve SONUÇ

Bulgulardan elde edilen sonuçlar dahilinde, öğrencilerin GeoGebra ile açılar öğretiminde en çok dikkatlerini çeken, hoşlarına giden kısımlar eğlenceli, kolay ve görselliği yüksek olması olarak tespit edilmiştir. Kavramların anlaşılmasını artırması ve kolaylaştırması açısından elde edilen sonuçlar, GeoGebra destekli öğretimin öğrenci başarısına etkisi üzerine çalışma yapan Şataf (2010), Reis ve

Gülseçen (2010) ve Çetin ve arkadaşlarının (2015) çalışmalarında buldukları sonuçlar ile paralellik göstermektedir.

Araştırmada elde edilen sonuçlardan biri, öğrenme sürecinde görselliğin etkileşimini öne çıkarmaktadır. Bu bağlamda, öğrenme sürecinde kullanılan görsel materyallerin öğrencilerin anlamlandırma düzeyini olumlu yönde etkilediği görülmüştür. Bu yönüyle de Chrysanthou (2008) GeoGebra'nın öğrencilerin öğrenmelerini destekleyecek görsel etkileşimi zengin bir ortam oluşturduğu, Dikovic (2009)' in GeoGebra'nın aktif yapısının öğrencilerde olumlu etki yaratması ve Lu (2008)'nun GeoGebra'nın görselleştirme ve kavramsallaştırma özelliklerinden öğrenciler için faydalı olduğunu belirtmesi bu araştırmada sonuçlarıyla da benzerlik göstermektedir.

Kutluca ve Baki (2013) yaptıkları çalışmada dinamik geometri yazılımıyla öğretimi monotonluktan kurtardığı ve ders sürecinin verimli biçimde yürütülmesine katkı sağladığını saptamışlarına rağmen bu araştırmada GeoGebra yazılımını kullanırken hem arayüzü anlamada hem de temel kavramları uygulamada zorluk yaşamışlardır. Simgelerin ve araçların işlevlerini tanıyamama, kavramsal belirsizlikler ve başlangıçta hissedilen kaygı, yazılım kullanımında adaptasyon sürecinin önemli olduğunu göstermektedir. Literatürde katkı sağladığı ifade edilirken yazılım ile ilgili zorlukların da açığa çıktığı görülmektedir. Benzer şekilde Topuz ve Birgin (2019) yaptıkları çalışmada bazı öğrencilerin GeoGebra yazılımını kullanırken başlangıçta zorlandıklarını gözlemlediklerini fakat beraberinde kullanımının kolaylaştığını, butonlardaki açıklamaların daha fazla olması gerektiğini ifade etmesi yönündeki bulguları ile benzerlik göstermektedir.

Öğrencilerin GeoGebra ile işlenen derste açılar konusunu anlamalarına olan etkisi incelenmiştir. Öğrenci cevaplarına ilişkin yapılan içerik analizinde konuyu daha kolay anladıkları belirlenirken, dersi daha çok sevmeleri, hatalarını azaltmalarına ve geometri konularında GeoGebra ile ders işleme istekleri öne çıkmaktadır. Nitekim Hot (2019) GeoGebra'nın hesaplama ve görselleştirme yeteneği ile cebir ve analiz alanlarını bir araya getirdiğini, kavram öğretimi için etkili ve özellikle de ortaokul öğrencileri için çok elverişli bir uygulama olduğunu belirtmektedir. Bu çalışmada da bu yönüyle elde edilen sonuçlar literatürle benzerlik göstermektedir.

Araştırma iki katılımcı ile yürütülmüş olmasına rağmen değerli sonuçlara ulaşılmıştır. Bu nedenle, not kaygısından ve öğretmen beklentilerinden arındırılmış öğrenme ortamlarının oluşturulduğu çalışmaların yapılması önerilmektedir. Bu çalışmanın sonuçları bağlamında, katılımcılarının motivasyonlarının not kaygısı gibi dış etmenlerden kaynaklanmadığı daha geniş örnekleme gruplarıyla çalışmalar yapılmasının değerli olduğu düşünülmektedir.

Bu araştırma yalnızca iki katılımcı ile gerçekleştirilmiş olmasına rağmen anlamlı ve değerli sonuçlar ortaya koymuştur. Bu doğrultuda, öğrencilerin not kaygısı ve öğretmen beklentileri gibi dış etkenlerden arındırılmış öğrenme ortamlarında yürütülen çalışmaların artırılması önerilmektedir. Araştırma bulguları bağlamında, katılımcıların öğrenme motivasyonlarının not kaygısı gibi dış etmenlerden bağımsız olarak ele alınabilmesi için, benzer çalışmaların daha geniş örneklem gruplarıyla gerçekleştirilmesinin alanyazına önemli katkılar sağlayacağı düşünülmektedir.

KAYNAKÇA / REFERENCES

Alhumaid, K. (2019). Four ways technology has negatively changed education. *Journal of Educational and Social Research, 9*(4), 10.

Diković, L. (2009). Implementing dynamic mathematics resources with GeoGebra at the college level. *International Journal of Emerging Technologies in Learning* (iJET), 4(3), 183–187.

Erbay, H. N. (2016). 6. sınıf öğrencilerinin açılar konusundaki kavram bilgilerinin incelenmesi. Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi, 4(36), 704–718.

Gülseçen, S., Reis, Z. A., Kabaca, T., & Kartal, E. (2010). Reflections on the First Eurasia Meeting of GeoGebra: experiences met on where continents meet. Future, 10, 14. Conference-Proceedings-of-First-Eurasia-Meeting-of-GeoGebra.pdf

Güven, B., & Kaleli-Yılmaz, G. (2016). Tasarlanan hizmet-içi eğitim kursunun ortaokul matematik öğretmenlerinin teknoloji kullanım düzeylerine etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 41(188), 35-36.

Hot, M. E. (2019). *Matematik öğretiminde dinamik geometri yazılımları kullanımının öğrencilerin matematik başarısına etkisi* [Master's thesis, Akdeniz University, Antalya].

Kesici, S., Erdogan, A., & Özteke, H. I. (2011). Are the dimensions of metacognitive awareness differing in prediction of mathematics and geometry achievement?. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, *15*, 2658-2662.

Kutluca, T., & Baki, A. (2013). Evaluation of student views about worksheets developed in quadratic functions. *Hacettepe University Journal of Education, 28*(3), 319–331.

Lu, Y.W. A. (2008). "Linking Geometry and Algebra: A Multiple-Case Study of Upper-Secondary Mathematics Teachers' Conceptions and Practices of GeoGebra in England and Taiwan", Master's thesis, University of Cambridge, UK.

National Council of Teachers of Mathematics. (2000). *Principles and standards for school mathematics*. NCTM.

Reis, Z. A., & Gülseçen, S. (2010). *The effect of the GeoGebra use in mathematics education: A case study on integers in Turkey*. GeoGebra North America Conference, Canada.

Şataf, H. A. (2010). *Bilgisayar destekli matematik öğretiminin ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin "Dönüşüm Geometrisi" ve "Üçgenler" alt öğrenme alanındaki başarısı ve tutuma etkisi (Isparta örneği)* [Master's thesis, Sakarya University, Institute of Social Sciences].

Topuz, F., & Birgin, O. (2020). Yedinci sınıf "çember ve daire" konusunda geliştirilen GeoGebra destekli öğretim materyaline ve öğrenme ortamına ilişkin öğrenci görüşleri. *Journal of Computer and Education Research, 8*(15), 1–27.

Vatansever, S. (2007). *İlköğretim 7. sınıf geometri konularını dinamik geometri yazılımı Geometer's Sketchpad ile öğrenmenin başarıya, kalıcılığa etkisi ve öğrenci görüşleri* (Master's thesis, Dokuz Eylül University, Turkey).

Yazlık, D. Ö., & Erdoğan, A. (2015). Students' opinions on the instructional material developed with regard to integral. *Global Journal on Technology,* 9, 15–25.

EXTENDED SUMMARY

Introduction: Geometry is a fundamental area of mathematics education and a core component of conceptual understanding. Students learn the properties of geometric shapes and the relationships between them. Spatial visualization, the ability to mentally construct and view figures in two- or three-dimensional space, is a key aspect of geometric thinking. Learning in geometry relies on understanding relationships between concepts, with angles forming a foundational element. An angle is formed by two rays, and the space between them represents its measure. Studies have highlighted that angles involve both measurement and geometric construction. In the Grade 7 curriculum, students are expected to construct congruent angles, divide angles into equal parts, identify angles formed by parallel lines and transversals, and solve related problems. Misunderstandings in one concept can affect learning of others, making meaningful learning essential. Effective geometry instruction emphasizes visual reasoning and understanding rather than rote memorization of formulas. Technology can support this process, with dynamic geometry software such as GeoGebra providing interactive, multi-representational learning environments. Research shows that dynamic geometry tools enhance student engagement and achievement. Although prior studies focused on achievement, fewer have examined students' perspectives in

low-stakes learning environments (Genç, 2015; Gülburnu, 2013; Lu, 2008; Orçanlı, 2015; Özçakır-Sümen, 2009). This study aims to explore seventh-grade students' views on using GeoGebra to learn the concept of angles in a grade-free setting, addressing the question: "What are the views of seventh-grade students regarding the use of GeoGebra in learning angles?"

Method: This study was conducted using a qualitative case study design to examine students' views in their natural learning environments. The research was carried out during the 2024–2025 academic year with two seventh-grade students in Bursa, Turkey—one from a private school and one from a public school. Participants were selected through purposive sampling, specifically convenience sampling, based on accessibility and suitability for the study's purpose. Data were collected using a semi-structured interview form. Before the interviews, an appropriate teaching environment was created and implemented face-to-face. Participants engaged with a GeoGebra-based learning environment on the topic of angles. Following the application, a semi-structured interview with six questions was conducted to gather students' views. GeoGebra interfaces used during the learning process were detailed and illustrated with screenshots (Figure 1). During the study, students individually used GeoGebra on computers to complete the designed activities over two class sessions. Data were collected using a six-question semi-structured interview form, developed and reviewed by two experts in the field. The collected data were analyzed using qualitative content analysis. All raw data were carefully examined, irrelevant information was removed, and the researcher coded the remaining data. To ensure reliability, the coding process was repeated after approximately one month, showing consistent results. Codes were then grouped into appropriate categories and themes, which are presented in the Findings section. To enhance validity and reliability, interviews were conducted in students' natural learning environments, and expert feedback ensured content validity of the interview form. Participants' statements were directly used in the analysis to maintain accuracy and trustworthiness.

Findings: After the GeoGebra-supported learning activities on angles, students' interviews were analyzed, and the findings were presented in tables. The first interview question asked students to describe the parts of the lesson that caught their attention or they enjoyed the most. Students' views on the use of GeoGebra were generally positive, with interaction, enjoyable lesson environment, and ease of use emerging as prominent themes. This indicates that GeoGebra is effective in capturing students' attention and facilitating learning. The following student comments illustrate these findings: "I really liked being able to create the angle by pressing the start and stop buttons. Moving the slider was fun. I also liked measuring the angle by pressing a button instead of using a protractor. If we had drawn the angles in our notebooks, it would have taken a long time, but it was so easy and quick this way." (K1) K1's response also highlights alignment with 21st-century skills, such as visual and rapid learning. Regarding difficulties with the software interface, students initially had trouble recognizing GeoGebra's icons, buttons, and functions. This issue is interpreted as possibly resulting from the software not being introduced beforehand or insufficient guidance provided during its use. In terms of conceptual challenges, basic geometry concepts—such as determining the direction of an angle or selecting the correct tool—became more difficult to apply in the software environment. Emotionally, some students experienced fear and anxiety during their first interaction with the software; however, they became accustomed to it over time. This can be considered a normal transitional process for students who are not familiar with technological tools. In terms of conceptual understanding, both students indicated that GeoGebra was beneficial for visualizing angles and distinguishing between different types of angles. The emphasis on practicality shows that students felt more comfortable using the software compared to traditional drawing methods. Some example student statements are as follows: "I was struggling with the drawings, but GeoGebra made it easier for me. I used to think all angles were the same, but they can actually be different. It helped me understand the topic of angles better. I will also work with GeoGebra at home." (K1) "It was boring on paper, but this was more enjoyable and made it easier for me to understand." (K2) K1's willingness to use GeoGebra at home indicates that the software supports not only in-class learning but also independent learning. K2's comment that paper-based work was boring supports the idea that the software enhances students' interest and motivation in the lesson. The participants' views indicate that the GeoGebra software had a positive impact on their motivation toward the lesson. Example student comments include: "My motivation for the lesson was positively affected." (K1) "It had a great effect because it was impressive and I liked it." (K2) K1's statement reflects that the software positively influenced their motivation, increasing their willingness to engage in the learning process. Similarly, K2 described the software as an "impressive" and "enjoyable" learning tool, highlighting that GeoGebra's visual and interactive features enhanced students' interest in the lesson. These findings suggest that dynamic geometry software can make the

learning environment more engaging and support students' motivation toward the subject. For K1, the software made the lesson enjoyable, increased motivation, fostered a sense of achievement, and provided opportunities to learn without making mistakes. For K2, the software changed their previously biased perspective, transforming geometry from "boring" to a more positive experience. Student statements are as follows: "It increased my interest in the lesson. I didn't get bored at all. I now feel more successful in geometry. The materials we used to measure angles were difficult for me, but with this software I don't make mistakes, and it's great." (K1) "This software changed my perspective on geometry. I used to think it was boring." (K2) Accordingly, both participants clearly expressed the emotional and cognitive effects of the software on their perception of mathematics. In this context, K1 perceived the learning environment as a game and expressed a desire to repeat the activities using the software, especially in geometry lessons. This indicates that the software fostered a positive attitude toward the learning environment. K2 stated that, thanks to the software, they were able to complete previously challenging tasks more easily and made fewer mistakes. Both students found the lesson enjoyable, engaging, and productive, which supports the idea that technology-assisted instruction enhances motivation and facilitates learning.

Discussion and Conclusion: Based on the findings, it was determined that students' most notable and appreciated aspects of learning angles with GeoGebra were the enjoyable, easy-to-use, and highly visual nature of the software. The results indicating enhanced conceptual understanding and ease of learning align with previous studies on the effects of GeoGebra-supported instruction on student achievement, including those by Şataf (2010), Reis and Gülseçen (2010), and Çetin et al. (2015). One key finding of this study emphasizes the role of visual interaction in learning. Consistent with previous research, Chrysanthou (2008) noted that GeoGebra provides a rich environment supporting student learning, Dikovic (2009) highlighted the positive effects of its interactive nature, and Lu (2008) emphasized its usefulness in visualization and conceptualization for students. Regarding the second sub-problem, although Kutluca and Baki (2013) reported that dynamic geometry software reduces monotony and enhances lesson efficiency, students in this study initially faced difficulties in understanding the interface and applying basic geometric concepts. Challenges such as unfamiliarity with icons and tools, conceptual ambiguities, and initial anxiety highlight the importance of an adaptation period when using the software. Similarly, Topuz and Birgin (2019) observed that some students initially struggled with GeoGebra but became more comfortable over time, and they suggested that additional guidance on tool functions would be beneficial. For the third sub-problem, the effect of GeoGebra on students' understanding of angles was examined. Content analysis of student responses revealed that they found the concepts easier to understand, enjoyed the lessons more, reduced errors, and expressed interest in continuing geometry lessons with GeoGebra. These results align with Hot (2019), who emphasized GeoGebra's effectiveness in integrating algebra and analysis and its suitability for teaching concepts, especially to middle school students. Although this study involved only two participants, it yielded valuable insights. Therefore, it is recommended that future research focus on learning environments free from external factors such as grade anxiety or teacher expectations. Conducting similar studies with larger sample groups would allow a clearer understanding of students' intrinsic motivation and provide significant contributions to the literature.

Keywords: Angle concept, Case study, GeoGebra, Mathematics education, Student views

HEFDER, Cilt 5, Sayı 1, Haziran 2026, Sayfa 12-32

E-ISSN: 2980-0366 **DOI:**10.65862/hefder.1928828

Okul Öncesi Eğitim Öğretmenleri İçin Etkinlik Kitabı ve El Ele Okul Öncesi Eğitime 1-2-3 Kitaplarının Çokkültürlü Eğitim Açısından Değerlendirilmesi

An Evaluation of the Activity Book for Preschool Teachers and the Hand in Hand Preschool Education 1-2-3 Books from the Perspective of Multicultural Education

Feride Sançmış

Yazar Bilgileri

Feride Sançmış
Doktora Öğrencisi, İstanbul Aydın Üniversitesi, Okul Öncesi Eğitim
feridesancmis@stu.aydin.edu.tr
ORCID:0000-0002-5222-1222

Öz

Okul öncesi eğitim kurumlarından uygulanan eğitim programı ile birlikte öğretim materyalleri de çokkültürlü eğitim ile ilgili tutum ve davranış kazandırmada önemli bir etkendir. Başta yazılı kaynaklar olmak üzere tüm öğretim materyallerinin bu amaca uygun şekilde hazırlanması ve uygulanması gerekir. Bu araştırmanın temel amacı okul öncesi eğitim kurumlarında uygulanan Millî Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim Öğretmenleri İçin Etkinlik Kitabı ve bu kitapla ilişkili olarak El Ele Okul Öncesi Eğitime (1-2-3) Uygulama kitaplarının çokkültürlü eğitim açısından değerlendirmektir. Bu araştırma metin incelemesine dayalı nitel bir çalışmadır. Araştırmanın amacına uygun olarak 3 soruya cevap bulmak için 8 farklı tema oluşturulmuştur. Her sorunun altında 8 temadan oluşan tablolar oluşturulmuştur. Araştırma sonucunda sınıf içi uygulama etkinliklerinde çokkültürlü eğitim uygulamalarına okul öncesi eğitim öğretmenleri için Etkinlik Kitabının içeriğinde sınıf içi uygulama alanlarında sınırlı da olsa çokkültürlülük ile ilgili etkinlik örneklerine yer verildiği fakat bu etkinlikler daha çok ulusal kültüre ait farklı örneklerden oluştuğu saptanmıştır. Değerlendirme sorularında ise kısmen çokkültürlülüğe değinildiği görülmüştür. Kitapların içeriği çokkültürlü eğitim felsefesine göre değerlendirildiğinde; kitapların içeriklerinin çokkültürlülük açısından zenginleştirilmesi gerektiği sonucuna varılmıştır.

Makale Bilgileri

Anahtar Kelimeler
Okul öncesi eğitim,
Etkinlik kitabı,
Çokkültürlü eğitim.

Makale Geçmişi
Geliş: 12.04.2026
Kabul: 22.05.2026

Makale Türü: Araştırma

Abstract

In preschool education institutions, teaching materials, along with the implemented educational programs, are important factors in fostering attitudes and behaviors related to multicultural education. All teaching materials, especially written resources, must be prepared and implemented in a way that is suitable for this purpose. The main purpose of this research is to evaluate the Ministry of National Education's Activity Book for Preschool Teachers and the related "Hand in Hand Preschool Education (1-2-3)" application books from the perspective of multicultural education. This research is a qualitative study based on text analysis. To answer three questions appropriate to the research objective, eight different themes were created. Tables consisting of eight themes were created under each question. As a result of the research, it was determined that while the Activity Book for Preschool Teachers includes some limited examples of multicultural activities in classroom application areas, these activities mostly consist of different examples belonging to national cultures. The evaluation questions did partially address multiculturalism. When the content of the books was evaluated according to the philosophy of multicultural education, it was concluded that the content of the books needs to be enriched in terms of multiculturalism.

Cite as/ Atıf: Sançmış, F. (2026). Okul Öncesi Eğitim Öğretmenleri İçin Etkinlik Kitabı ve El Ele Okul Öncesi Eğitime 1-2-3 Kitaplarının Çokkültürlü Eğitim Açısından Değerlendirilmesi. *Hakkari Eğitim Fakültesi Dergisi (HEFDER)*. 5(1), 12-32.

GİRİŞ

Dünya nüfusunun giderek artması ve sosyo-ekonomik sorunlar devletlerde heterojen bir yapının oluşmasını sağlamıştır. Bu sonuç farklı kültürlerden gelen insanların bir arada yaşamasını zorunlu kılmış ve çokkültürlülüğün oluşmasına neden olmuştur (Danacı vd. 2016). Kavramsal olarak çokkültürlülük; American Psychological Association (APA, 2017) tarafından "Irk, etnik yapı, dil, cinsel yönelim, cinsiyet, yaş, engelli olma, sosyal sınıf, eğitim, dinsel yönelim ve diğer kültürel boyutların farkına varılması ve bu boyutların bir arada yaşanması" şeklinde tanımlanmıştır (Akt. Bekir ve Bayraktar, 2018). Çokkültürlü eğitim, 1915 yılında Horace Kallen tarafından yetişkin eğitimi kapsamında kullanılmaya başlamıştır (Aktın, Karakaya, Türk ve Aslan, 2015). Kallen, Amerika Birleşik Devletleri'nin asimilasyon politikasını eleştirmiş ve farklı kültürel gruplar için federasyon önerisinde bulunmuştur. Amerika'da ortaya çıkan insan hakları hareketi çokkültürlü eğitimin ortaya çıkmasında büyük pay sahibi olmuştur (Kaya ve Aydın, 2014). Başka bir ifadeyle çokkültürlülük ve çokkültürlü eğitim düşüncesi, her türlü haksızlığa, ayrımcılığa ve zulme uğrayan kişi ve grupların temel insan haklarını arama ve zoraki kültürlemeye (asimilasyona) karşı durma sürecine dayanmaktadır (Aydın, 2013). Çokkültürlü eğitim kavramı özellikle Amerika'da başlayan insan hakları ihlallerine yönelik tepkilerin ortaya çıkmasıyla etkisini artırmıştır (Taştekin vd. 2016). Çokkültürlülük asimilasyona karşı olarak doğmuştur (Kimzan, 2016).

Günümüzde yaşanan göçler, ekonomik değişimler ve teknolojik gelişmeler farklı kültürlerden insanların bir arada yaşamalarına neden olmaktadır (Aksoy, 2013). Toplumların bu çeşitlilik içinde huzur içinde yaşayabilmeleri için birbirlerine hoşgörü ve saygı ile yaklaşmaları ayrıca farklılıkları kabul etmeleri gerekmektedir (Ekici ve Tuncel, 2016). Tarım hayatı yaşayan toplumların, zamanla sanayi toplumuna dönüşmesi, akabinde bilgi toplumuna geçiş yapması, bu geçişin yarattığı başta göç olmak üzere ulusal ve uluslararası düzeyde oluşan birçok sosyolojik sorunlar ve bunlara çözüm için kurulan birlikler çokkültürlülük kavramının ortaya çıkmasının en önemli nedenleri arasında yer aldığı söylenebilir (Cırık, 2008). Bu gelişmeler dünyanın her yerinde farklı kültürlere sahip birey, aile ya da grupların bir araya gelerek çokkültürlü nüfus yapıları oluşturmasına ortam hazırlamıştır. Bu yeni oluşan grup ya da toplumların özellikle sosyolojik ihtiyaçlarını karşılamak ve ortaya çıkacak sorunları önlemek için çokkültürlülük anlayışı benimsenmiştir (Peköz, Külçü ve Gürşimşek, 2018). Küresel gelişmeler eğitimi de etkilemiş ve çokkültürlü eğitimin gerekliliği ortaya çıkmıştır. Küreselleşme, olumlu ve olumsuz biçimde bireysel ve toplumsal yaşamı hızlı bir şekilde etkilemeye devam etmektedir (Uğur, 2019). Toplumsal etkileşimin temel özellikleri arasında din, dil, ırk, kültür, sosyal sınıf gibi farklılıklar yer almaktadır (Şentuna, 2011). Çokkültürlü eğitim anlayışını benimseyen toplum ya da eğitim kurumları farklı kültürel özellikleri olan ya da belirgin farklılık gösteren bireylerin bir arada yaşaması için eğitim kurumlarının farklı din, dil, ırk ve kültürel özellik gösteren bireylerin bir araya geldiği ve birlikte yaşadığı ortamlara dönüşmesini sağlamıştır (Tuzcuoğlu ve Tunç, 2014). Bu durum ülkelerin eğitim politikalarını ve uygulamalarını da etkilemiş ve bazı değişimlerin olmasını, özellikle eğitim ortamında farklılıkların kabulü, farklılıklara saygı, çokkültürlülük, çokkültürlü eğitim gibi kavramların benimsenmesini sağlamıştır (Bekir ve Bayraktar, 2018).

Çokkültürlülük kavramı; tek tip yapıda olan etnik ve kültürel öğeler ve benzeşik yapıda olan toplum yerine farklılıkların benimsendiği ve toplumsal kabulün gördüğü bir yaklaşımdır (Evkuran, 2014). Çokkültürlülük, saygıyı esas alan bir düşünce biçimidir. Her kültürün önemli olduğunu kabul eder ve kültürleri kıyaslamak yerine kendi içindeki özelliklere göre değerlendirmesini esas alır. Kültürlerin birbiriyle karşılaştırılması ve bu karşılaştırma sonucunda değer yargıların oluşturulması demokratik anlayışla uyuşmayan bir yaklaşımdır (Çalışkan ve Gencer, 2016). Bu yönüyle çokkültürlülük toplumsal yapıdaki kültürel çeşitliliği ve zenginliği ifade etmekte kullanılan bir kavramdır (Dil ve Özdemir, 2013). Kültürel çeşitlilik ya da farklılık, demokratik ve çağdaş toplumlarda din, dil, ırk, kültür, eğitim, politika, ekonomi, cinsellik gibi tüm özellikleri çatışma yaşamadan kendi bağrında toplayan olgu olarak açıklanabilir (Sinagatullin, 2003). Ayrıca kültürel

farklılık gibi kültürel çeşitlilik kavramı da bireysel ve toplumsal yaşamda din, dil, ırk, kültür vb. tüm özellikleri açık ve örtük biçimde bir bütün olarak ele alan çok boyutlu bir olgu olduğu söylenebilir (Babayiğit, 2022).

Çokkültürlü eğitim, bireysel ve toplumsal farklılığa yönelik tüm düşünce ve uygulamaların eğitim ortamlarında yer almasına yönelik düşünce ve politikalardır (Moumin, 2019). Çokkültürlü eğitim, kültürel ve etnik farklılığın önemini belirten bir düşünce biçimi; kültürel çeşitliliği önemseyen yenilik,, hoşgörü, anlayış ve sosyal eşitlik ilkelerini benimseyen bir ideoloji; bireylerin farklılıklarını, insan haklarını ve sosyal adaleti öne çıkaran insan odaklı bir kavram; demokratik eğitim, kültürel çeşitliliğe saygılı düşünceyi ve uygulamaları kapsayan bir eğitim yaklaşımıdır (Tortop, 2014). Çokkültürlü eğitim hareketinin temel amacı eğitimin her kademesinde farklı gruplardan gelecek öğrencilere eğitimde fırsat eşitliği sağlamaktır (Aydın, 2013). Bireylere aynı okulda aynı eğitimi sunarak eşitliğin sağlanacağı düşüncesi yetersiz kalmış ve bu görüş eleştirilmeye başlanmıştır. Hümanizmin de etkisiyle bireye verilen değer artmış, bireylerin yalnızca bedensel ve psikolojik gelişim özellikleri değil, sosyo-kültürel gelişim özellikleri de önem kazanmıştır (Demir, 2012; Kula, 2012). Dolayısıyla çokkültürlü eğitim düşüncesiyle, kişisel özelliklerden bağımsız olarak herkes için sosyal adalet ilkesini benimsemeye başlamıştır (Öztürk ve Recepoğlu, 2023). Çokkültürlü eğitim farklı din, dil, ırk, kültür vb. gruplardan gelen bireyler için eğitim eşitliğini gerçekleştirmek amacıyla tasarlanmış, bir okul ya da eğitim reformuna dönüşmüştür (Gezer ve Şahin, 2017). Bu reform değişik kültürlerden gelen bireylerin gereksinimlerine karşılık veren, onların değerlerine saygı duyan, anlaşmalarını ve uzlaşmalarını sağlayan çokkültürlü eğitim ortamlarını ifade eder hale gelmeye başlamıştır (Özdemir, 2018). Çokkültürlü eğitim, bireysel farklılıkları olan ve farklı kültürel özellikler taşıyan öğrencileri ortak amaç kapsamında birlikte yaşamaya ve öğrenmeye hazırlayan disiplinler arası bir yaklaşım olarak tanımlanabilir (Sultana, 1994). Çokkültürlü eğitim, öğrencilerin hem gereksinim duyduğu bilgi, beceri ve milli kültürünü kazandırmaya hem de küresel vatandaşlık için gerekli olan davranışları geliştirmede yardımcı olmalıdır (Koçak ve Özdemir, 2015; Çalık ve Sezgin, 2005).

Eğitim sürecinde çokkültürlü ortamın sağlanması için birçok değişkenin önemli olduğu, ancak en önemli unsurun öğretmen olduğu söylenebilir. Bireysel ve toplumsal farklılıkların ön yargılara dönüşmemesi için öğretmenlerin eğitim ortamında öğrencilerin bireysel farklılıklarını ve kültürel değerlerini dikkate alması gerekir (MEB, 2013). Demokratik ve çağdaş bir dünya için din, dil, ırk ve kültürel özellikleri farklı olan öğrencilerin hepsini kapsayıcı bir sınıf ortamı yaratılması oldukça önemli bir gereksinimdir (Tuncer, 2020). Bu nedenle öğretmenlerde çokkültürlü eğitim anlayışının gelişebilmesi ve sınıf ortamlarında uygulayabilmesi için öncelikle kendi kültürel kimliğinin ve farklı etnik, ulusal ve kültürel değerlerin bilincine varması gerekir. Öğretmenlerin bireysel farklılıkların eğitimdeki yerini ve önemini bilmesi gerekir. Ayrıca çocukların geldikleri kültürel çevrenin onların eğitimi üzerindeki etkisini bilerek öğrenme ortamı hazırlayan bir öğretmenin çokkültürlü eğitim ortamı açısından daha etkili olacağı aşikardır. Bunun yanı sıra öğretmenlerin sınıf içinde demokratik bir eğitim ortamı yaratarak farklı kültürlerden gelen öğrencilerin sosyal etkileşimi sağlaması gerekir. Kültüre duyarlı bir öğretmen, bu anlayışını sınıfına taşıması halinde eğitimde verimliliği arttıracaktır (Ünlü ve Örten, 2013). Çokkültürlü bir eğitim yaklaşımının uygulandığı bir eğitim ortamında görevli öğretmenlerin planlama ve uygulama sürecinde etkili olabilmesi için çokkültürlü eğitime duyarlı olması ve tüm bireyleri kapsayıcı eğitim konusunda gerekli donanımlara sahip olması gerekir (Tanış ve Özgün, 2022). Çokkültürlü eğitim konusunda yeterli farkındalığa sahip olmayan öğretmenler farklı kültürel çevreden gelen öğrencilere uygun eğitim ortamı hazırlamakta zorlanacağı gibi sınıf içi iletişimden kaynaklanan sorunların çözümünde de zorluk yaşayacaktır (Çiftçi ve Aydın, 2014). Bu olumsuz durumların yaşanmaması için öğretmenlerin sınıf ortamında bütünleşmeyi ve kaynaşmayı sağlayıcı eğitsel ve sosyal etkinliklere sıkça yer vermesi gerekir. Ancak bazı araştırma sonuçlarına göre, öğretmenlerin çokkültürlü eğitim konusunda gerekli eğitim almadıkları için bu konuda eğitim

gereksinimleri olduğu ve öğretmenlerin de bu konuda eğitim almaya istekli oldukları ortaya çıkmıştır (Hamurcu ve Demirçelik, 2015; Polat, 2009).

Çokkültürlü eğitim öğrencilerin bir yandan kendi milli kültürlerini anlamalarını ve benimsemelerini diğer yandan da farklı kültürlerle iletişim kurmalarını engelleyişi kültürel sınırları kaldırmalarını sağlar (Güleç, 2019). Çokkültürlü eğitim, barış ve sevgi ortamında, kendine güveni olan, eşitliği savunan ve kültürel zenginliğe sahip bir öğrencilerin yetiştirilmesini hedeflemektedir (Balay, 2004). Ayrıca çokkültürlü eğitim süreci; sorgulayıcı bir yaklaşımı, okulla yaşamın tutarlı olmasını ve bu anlayışla akademik başarının arttırılmasını böylece gerçek yaşam koşullarına daha hızlı ve daha kolay uyum sağlayabilen bireyler yetiştirmeyi hedefler (Kozikoğlu ve Dilek, 2023). Ayrıca çokkültürlü eğitim sürecinde ailelerin önemli bir yeri vardır (Cırık, 2008), çünkü çocuklarda çokkültürlülük anlayışı ailenin çocukla olan iletişimi ve eğitim ortamının etkisiyle şekillenir (Tuncer, 2020). Kart ve Şimşek'in (2019) yaptıkları bir çalışmada, okul çağında olan göçmen çocukların ailelerinin çokkültürlü eğitim sürecini anlamakta ve çocuklarına yardımcı olmakta çeşitli sorunlar yaşadıkları sonucuna ulaşmışlardır. Bu sorunların başında dil, eğitim yaşantılarının yetersiz olması, okul iklimi, öğretmen ve yöneticilerin tutumu gibi hususlar gelmektedir. Oysa çokkültürlü eğitim, bireyin kültürel farklılıklarını tanıyan ve hoşgören, eşit fırsatlar sağlayan bir eğitim politikasıdır (Moumin, 2019). Çokkültürlü eğitimin yaklaşımında, tek tip birey yetiştirmeye ve tek bir kültüre dayanan eğitim politikasına karşıdır. Çokkültürlü eğitim bireylerin gelişimi ve eğitimi için bireysel farklılıklara saygı duyan, kültürel farklılıkları hoşgören, kapsayıcı ve destekleyici bir yaklaşımla tüm bireylere fırsat ve imkân eşitliği sunan bütünsel bir eğitim politikasıdır (Yazıcı, Başol ve Toprak, 2009).

Bireylerin küreselleşmiş toplumların özelliklerine uygun olarak yetiştirilmesi için çocukların çokkültürlü eğitim ortamlarında nitelikli bir eğitim almaları gerekir (Bolattaş ve Deniz, 2023). Çokkültürlü eğitim anlayışının yaygınlaşması öğretmen rollerinin değişmesini zorunlu kılmıştır. Bu durum öğretmenlerin öğrencilerini tüm özellikleriyle tanımalarını, bireysel farklılıklarını keşfetmelerini ve onlarla etkili bir iletişim kurma becerisine sahip olmalarını gerekli hale getirmiştir (Çiftçi, 2015). Öğretmenlerin gelişmiş bir kültürel zekâya sahip olmaları onların çokkültürlü eğitime yönelik tutum ve davranışlarını da etkileyeceği düşünülmektedir (İnan, 2017). Bu nedenle kültürel zekâsı gelişmiş öğretmenlerin çokkültürlü eğitime daha duyarlı olacağı öngörülmektedir (Gezer ve Şahin, 2017). Kültürel zekâya sahip öğretmenler, farklı kültürleri sınıf ortamında değerlendirir ve fırsat eşitliği oluşturabilir (Koçak ve Özdemir, 2015). Böylelikle öğretmenler sınıf ortamında her öğrenciye eşit fırsatlar yaratarak öğrencileri eğitsel ve kültürel yönden eşit hale getirebilir. Ayrıca öğretmenin öğrencilere kazandırmak istediği davranışları anlatmak yerine, öncelikle kendisinin de rol model olduğu yaparak yaşayarak öğrenme ortamında gerçekleştirmesi daha etkili olur (Dağlıoğlu, 2010). Genellikle çocuklar için eylemler, sözcüklerden daha fazla etkiye sahiptir (Tekin İftar, 2013). Özellikle okul öncesi eğitim döneminde çocukların sözel ifadelerden çok eylemlerden etkilendikleri için öğretmenlerinin davranışlarında daha dikkatli olmaları gerekir. Kültürel farklılıklardan kaynaklanan sorunlarda öğretmenlerin duyarsız davranışlar göstermesi çocukların bu farklılıklara karşı ön yargılarını pekiştirebilir. Bu nedenle öğretmenlerin çokkültürlü bir kişilik özellikleri göstermeleri sosyal ve kültürel alanda empati, açıklık, girişim, duygusal denge ve esneklik gibi özelliklere sahip olmaları gerekir. Ayrıca bu durum öğretmenlerin hem çokkültürlü eğitime olan duyarlılıklarını artırmada hem de eğitsel süreçlerde verimliliklerini artırmada önemli görülmektedir (Bulut ve Sarıçam, 2015). Nitelikli bir öğretmen, din, dil, ırk, kültür gibi farklılıklara karşı hoşgörülü olur ve oluşabilecek olası çatışmaların ve sorunların çözümünde yapıcı ve uzlaştırıcı rol oynar (Çelikten, Şanal ve Yeni, 2005). Ayrıca, eğitim ortamının çokkültürlü eğitime uygun olarak düzenlenmesi ve tüm öğrencileri kapsayacak biçimde uygulanması için çokkültürlü eğitim yeterliği olan öğretmenlere ihtiyaç duyulmaktadır (Gezer ve İlhan, 2016). Bu nedenle çokkültürlü eğitimin başarıya ulaşabilmesi için öğretmenlere önemli bir görev ve sorumluluk düşmektedir (Simsar, 2020). Çünkü eğitimin

uygulayıcısı olarak öğretmen çokkültürlü eğitime dayalı bir sınıf ortamının hem planlayıcısı hem de uygulayıcısıdır (Şahin ve Kılınç, 2016). Öğretmenlerin bunu gerçekleştirmesi için öncelikle çokkültürlü eğitime duyarlı olması, olumlu bir tutum geliştirmesi ve bu konuda gerekli bilgi ve becerisinin yeterli olması gereklidir (Bulut ve Sarıçam, 2015). Ayrıca öğretmenlerin kültürlerarası duyarlılığa sahip olması ve kültürel farklılıkları olan öğrencileri aynı ortamda toplayabilme becerisini taşıması da gerekir (Rengi ve Polat, 2014). Hizmet öncesi ve hizmet içi eğitime yönelik araştırmalarda, çokkültürlülük konusunda eğitim alan öğretmenlerin mesleki yaşamında çokkültürlü eğitime ilişkin duygu ve düşüncelerinde olumlu değişikliklerin yaşandığı saptanmıştır (Bekir ve Bayraktar, 2018).

Çocukların özgüven ve özsaygı kazandırarak kendilerini değerli bir insan olarak görmeleri sağlamak hem okulun hem de ailenin en önemli görevlerinden biridir. Bu bağlamda öğrencilerin bireysel farklılıklara saygı göstermeleri aile ortamının yanı sıra okulda karşılaştıkları tüm yaşantılardan etkilenmektedir (Özden, 2010). Bu nedenle çocukların kişilik gelişimi hem aileyi hem okulu hem de toplumu tüm tarafları kapsaması gereken bir çabadır (Ulus, 2020). Bu bağlamda bireysel ve kültürel farklılıkların bir sorun değil bir zenginlik olduğunu anlamak ve kabul etmek için okul öncesi eğitim döneminde çokkültürlü eğitimin başlatılması gerekir (Güven, 2005). Çokkültürlü eğitim uygulamalarının başarılı olması için öncelikle ailelerin, öğretmenlerin, yöneticilerin ve çocuğun etkileşimde bulunduğu tüm görevlilerin ortak sorumluluk alması gereklidir (Başkaya vd. 2020). Ayrıca öğretmenlerin eğitiminden sorumlu birimlere çokkültürlülüğe yönelik bilgi ve beceri kazandırılması anlamında önemli sorumluluklar düşmektedir (Polat, 2009). Çokkültürlü eğitimin amacına ulaşabilmesi için okul öncesi dönemden başlamak üzere tüm örgün eğitim kurumlarına yönelik eğitim programlarının çokkültürlü eğitim düşüncesine uygun olarak geliştirilmesi gerekir (Kahraman ve Sezer, 2017). Çünkü okul öncesi dönem, çokkültürlü eğitime başlanması ve çokkültürlülüğün temellerinin atılması için en uygun dönemdir (Peköz, Külçü ve Gürşimşek, 2018).

Birçok ülkede çokkültürlü eğitim kavramının ve uygulamalarının yaygınlaşmış olmasına karşın aile ve okullardaki uygulamalarda farklı kültürlere karşı olumlu tavır ve tutum geliştirmede yetersiz kalındığı hatta bu konuda birçok sorunlar yaşandığı görülmektedir (Güngör, Buyruk ve Özdemir, 2018). Bunun yanı sıra farklı ülkelerde çokkültürlü eğitim programları incelendiğinde ABD, Kanada, Avustralya, İsveç, Almanya, İngiltere gibi çok uluslu ve çokkültürlü ülkelerde okul öncesi dönemden başladığı ve başarıyla uygulandığı görülmektedir (Güven, 2005; Marangoz, 2014). Özellikle okul öncesi eğitim döneminde öğrencilerin çokkültürlülüğe karşı olumlu duygu ve düşünce geliştirmesi için öğretmenlerin çocuklara rol-model olmaları oldukça önem taşımaktadır (Bekir ve Bayraktar, 2018; Bulut, Kahraman ve Yıldırım, 2023). Okul öncesi eğitim öğretmenlerinin sınıf içi ve sınıf dışı etkinliklerde, özellikle aile katılımının sağlandığı etkinliklerde çokkültürlülüğe yönelik uygulamalara yer vermesi gerekir. Ancak okul öncesi eğitim öğretmenlerinin çokkültürlü eğitim yaklaşımına uygun etkinlik düzenlemede kendilerini yetersiz gördükleri ve okul öncesi eğitim programında çokkültürlü eğitime yönelik etkinliklere yeterince yer verilmediğini düşündükleri saptanmıştır (Taştekin vd. 2016). Bu nedenle kültürel duyarlı pedagojik yaklaşımlara duyulan ihtiyaç artmaktadır (Akt: Karadağ ve Özdemir, 2020; Keengwe, 2010). Diğer yandan okul öncesi eğitim kurumlarından uygulanan eğitim programı ile birlikte öğretim materyalleri de çokkültürlü eğitim ile ilgili tutum ve davranış kazandırmada önemli bir etkendir (Turaşlı, 2012; Cırık, 2008). Bu nedenle başta yazılı kaynaklar olmak üzere tüm öğretim materyallerinin bu amaca uygun şekilde hazırlanması ve uygulanması gerekir. Ayrıca bu öğretim materyallerinin çokkültürlü eğitim açısından değerlendirilmesi ve elde edilen veriler ışığında yeniden geliştirilmesi hedefe ulaşma açısından eğitsel bir zorunluluktur.

Bu araştırmanın temel amacı okul öncesi eğitim kurumlarında uygulanan Milli Eğitim Bakanlığı *Okul Öncesi Eğitim Öğretmenleri İçin Etkinlik Kitabı* ve bu kitapla ilişkili olarak *El Ele Okul Öncesi Eğitime (1-2-3)* kitaplarını çokkültürlü eğitim açısından değerlendirmektir. Bu temel amaca ulaşmak için aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

1- Sınıf içi uygulama etkinliklerinde çokkültürlü eğitim uygulamalarına yer verilmiş midir?
2- Aile katılımına yönelik etkinliklerde çokkültürlü eğitim uygulamalarına yer verilmiş midir?
3- Öneriler, değerler ve değerlendirme sorularında çokkültürlü eğitime yer verilmiş midir?

YÖNTEM

Araştırma modeli

Bu araştırma, MEB "Okul Öncesi Eğitim Öğretmenler İçin Etkinlik Kitabı" ve bu kitapla ilişkili olarak "El Ele Okul Öncesi Eğitime 1-2-3" kitaplarını çokkültürlü eğitim yönünden değerlendirmeyi amaçlayan metin incelemesine dayalı nitel bir çalışmadır. Nitel araştırma, gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, olay ve olguların doğal ortamda, gerçekçi ve bütüncül olarak ortaya konmasına yönelik bir sürecin izlendiği araştırmadır (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Nitel araştırma, belli olgu veya olayları kendi doğal ortamında çok yönlü, uzun süreli ve ayrıntılı olarak incelemektir (Saban, 2007).

Çalışma grubu

Araştırmanın çalışma grubunu MEB "Okul Öncesi Eğitim Öğretmenler İçin Etkinlik Kitabı" ve bu kitapla ilişkili olarak "El Ele Okul Öncesi Eğitime 1-2-3" kitapları oluşturmaktadır. Bu yayınlardan MEB Okul Öncesi Eğitim Öğretmenler İçin Etkinlik Kitabı ve Ele Ele Okul Öncesi Eğitime 1-2-3 Kitapları Milli Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanan ve uygulanması önerilen tek resmi yazılı kaynaktır. Bu kitaplar ülkemizdeki okul öncesi eğitim kurumlarında yaygın bir şekilde kullanılmaktadır. Bundan dolayı adı geçen kitaplar araştırmanın çalışma grubunu oluşturmaktadır.

Verilerin toplanması ve analizi

Verilerin toplanması, analizi ve yorumlanmasında metin incelenmesi yöntemi kullanılmıştır. Elde edilen verilerin çözümlenmesinde içerik analizinden yararlanılmıştır. İçerik analizi, içeriğin dizgesel, tarafsız ve sayısal çözümlenmesi olarak tanımlanabilir (Neuendorf, 2002). İçerik çözümlemesinin temel amacı, toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Araştırmanın amaç ve alt amaçlarına uygun olarak verilerin toplanması için öncelikle sekiz farklı tema belirlenmiştir. Bu temaların seçiminde çokkültürlü eğitim ile ilgili çalışmalardan yararlanılmıştır. Bu temalar:

- ✓ Farklı kültürlerde dini, milli ve kültürel semboller ile ünlü kişiler
- ✓ Farklı kültürlerde çocuk oyunları ve kültürlere ait müzikler
- ✓ Farklı kültürlerde yemekler
- ✓ Farklı kültürlerde kıyafetler
- ✓ Bireysel farklılıklara saygı
- ✓ Nesiller arası kültür aktarımı
- ✓ Coğrafi farklılıklar
- ✓ Görsellerde çokkültürlülük ve farklılıklar

Araştırmanın çalışma grubunu oluşturan kitaplar araştırmanın alt amaçlarına göre bu sekiz tema kapsamında incelenmiştir. Kitapları inceleme sürecinde alt amaçlara göre çokkültürlü eğitim kapsamına giren açıklama, soru, görsel, tablo vb. tüm içerikler değerlendirme kapsamına alınmıştır. Bu içerikler araştırmanın alt amaçları ve sekiz tema açısından ayrı ayrı analiz edilmiştir. Her bir tema kapsamına giren, etkinlik adı, etkinlikte geçen içerikler ve bunların sayılarına yer verilmiştir. Kitaplar herhangi bir analiz yapılmadan önce okunmuştur, ikinci okuma sürecinde çokkültürlü eğitimle ilgili içerikler analiz edilmiştir. Etkinliklerdeki çokkültürlü eğitim kapsamına giren tüm içerikler değiştirilmeden olduğu gibi alınarak yorumlanmıştır.

BULGULAR

Araştırmanın bulguları araştırmanın alt amaçlarına uygun olarak içerik analizi yapılarak sunulmuştur. Her bir alt amaç sekiz tema kapsamında yorumlanmıştır. Kitaplarda geçen tüm içerikler değiştirilmeden örnek içerik olarak sunulmuştur. Ayrıca kitaplar içerisinde yer alan çokkültürlülükle etkinliklerinin sayısı tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Etkinlik Sayıları

Kitap Adı	Toplam Etkinlik Sayısı	Sınıf İçi Uygulama Etkinlik Sayısı	Aile Katılımı Etkinlik Sayısı	Öneriler, Değerler ve Değerlendirme Sorularının toplam etkinlik sayıları
Öğretmenler İçin Etkinlik Kitabı	341	56	12	39
El Ele Okul Öncesi Eğitime (1-2-3)	102 *	6**		

*1. kitaptaki etkinlik sayısı: 38; 2. kitaptaki etkinlik sayısı: 30; 3. kitaptaki etkinlik sayısı: 34
** El Ele Okul Öncesi Eğitime (1-2-3); kitaplarının içeriğindeki Sınıf İçi Uygulama Etkinlik Sayılarının toplamıdır.

El Ele Okul Öncesi Eğitime 1 kitabında, büyük-küçük kavramını işlerken ait olduğu yerler ve resimlerle verilmiştir. Örnek: Gaziantep-baklava; Kütahya-çini; Diyarbakır-karpuz (s. 8). El Ele Okul Öncesi Eğitime 2 kitabında, hızlı- yavaş ve renk kavramını işlerken farklı özellikteki insan resimlerine yer verilmiştir. Örnek: Göz, ten rengi vb. (s.20-28). Yine aynı kitapta çizgi çalışması içerisinde Türk kültüründe önemli yeri olan kahramanlara yer verilmiştir. Örnek: Nasrettin Hoca, Hacivat ile Karagöz, Keloğlan (s. 28). El Ele Okul Öncesi Eğitime 3 kitabında, çizgi çalışması içerisinde Atatürk'ün hayatı ile ilgili bilgi ve resimlere yer verilmiştir (s.18). Tablo 1 incelendiğinde El Ele Okul Öncesi Eğitime (1-2-3) kitaplarının içeriğinde toplam 102 etkinlik olduğu ve bu etkinliklerden sadece 6 etkinlikte çokkültürlü eğitime dolaylı olarak yer verildiği görülmektedir. Farklı bir ifadeyle uygulamalarda açık ve net şekilde farklı kültürlere yer verilmediği söylenebilir. Öğretmenler İçin Etkinlik Kitabına dair çokkültürlülükle ilgili analizlere aşağıda detaylı şekilde yer verilmiştir.

Sınıf içi uygulama etkinliklerinde çokkültürlü eğitim uygulamalarına yer verilmiş mi?

Sınıf içi uygulama etkinliklerinin çokkültürlülük açısından değerlendirilmesi sekiz farklı temada incelenmiştir. Bu değerlendirme sonuçları Tablo 2'de sunulmuştur. Ayrıca bu temalarla ilgili kitapların içeriğinde yer alan örnek cümlelere yer verilmiştir.

Tablo 2. Çokkültürlü Eğitimin Sınıf İçi Uygulama Yönünden Değerlendirilmesi

Temalar	Öğretmen kitabı	Elele 1	Elele 2	Elele 3
1-Farklı kültürlerde dini, milli ve kültürel semboller ile ünlü kişiler	X	X	X	X
2-Farklı kültürlerde çocuk oyunları ve kültürlere ait müzikler	X			
3-Farklı kültürlerde yemekler	X	X		
4-Farklı kültürlerde kıyafetler	X			
5-Bireysel farklılıklara saygı	X		X	
6-Nesiller arası kültür aktarımı	X			
7-Coğrafi farklılıklar	X			
8-Görsellerde çokkültürlülük ve farklılıklar	X	X		

"Elele Okul Öncesi Eğitime" kitaplarının içeriği, sınıf içi uygulama etkinliklerinin çokkültürlü eğitim yönünden değerlendirildiğinde, kitaplarının içeriğinde çokkültürlülük ile ilgili öğelerin dolaylı olarak yer aldığı; kavramlar işlenirken sadece görsellere yer verildiği ve çokkültürlülüğü yansıtacak ifadelere yeterince değinilmediği bulgusuna ulaşılmıştır. "Öğretmenler İçin Etkinlik" kitabının içeriği sınıf içi uygulama etkinliklerinin çokkültürlü eğitim yönünden değerlendirildiğinde; sekiz temaya yer verildiği, kitaplar farklı kültürlerin dini, milli ve kültürel sembolleri ile ünlü kişilerine yer verme yönünden değerlendirildiğinde, sadece Türk kültürüne ait ünlü kişilere, dini ve milli bayramlara yer verildiği; farklı ülkelere ait ünlü kişi ve bayramlara yer verilmediği bulgusuna ulaşılmıştır.

Etkinlik Adı – İçeriği: *Ressam Osman Hamdi Bey (Sanat Eseri Tanıma, Ressam). Gelen cevapların ardından Osman Hamdi Bey'in portresi gösterilerek ilk Türk ressamlarımızdan biri olduğu ve bunların da ünlü eserlerinden bazıları olduğu söylenir (s.89).*
Etkinlik Adı–İçeriği: *Barış Manço (Dünya Çocuk Günü, Barış Değeri). Barış Manço'nun çocuk programından ve yapmış olduğu dünya turundan görseller gösterilerek çocuklarla çok güzel ve eğlenceli programlar yapmış olduğu, onları çok sevdiği, dünya üzerinde birçok ülkeye gittiği ve bütün insanların barış içinde kavga etmeden birbirlerini sevmeleri gerektiğini savunmuş olduğu söylenir (s.40.)*
Etkinlik Adı – İçeriği*: Dünya Çocukları (23 Nisan, Yarım-Tam, Parça-Bütün). Bu bayramın dünyada çocuklara ait tek bayram olduğu ve ülkemizde kutlandığı söylenir (s:63) Farklı ülkelerde yaşayan çocuklara ait fotoğraflar gösterilir. Kıyafetleri, saç/göz/ten renkleri, bize benzeyen ve bizden farklı olan özellikleri incelenir. Farklı ülkelerde yaşayan çocuk resimlerini kullanarak bir çalışma yapılacağı söylenir (s.63).*

Kitaplar, eğitimde çokkültürlülük bağlamında, sınıf içi etkinliklerin uygulanmasında, farklı kültürlerde çocuk oyunları ve kültürlere ait müziklere yer verme yönünden değerlendirildiğinde, farklı kültürlere ve dönemlere ait çocuk oyunlarına, farklı kültürlere ait müziklere ve müzik aletlerine sınıf içi uygulamalarda yer verildiği bulgusuna ulaşılmıştır.

Etkinlik Adı – İçeriği*: Dünya Çocuklarının Oyunları (Kültürel Özellikleri Bilme, Farklı Kültürleri Tanıma, Dünya Çocuk Günü) Çocuklara "Bugün Dünya Çocuk Günü. Tıpkı sizin gibi dünyadaki tüm çocuklar oyun oynamayı sever. Sizler hangi oyunları seviyorsunuz? Sevdiğiniz oyunları kimlerden öğrendiniz?" soruları sorulur. Dünya ülkelerinde yaşayan çocukların farklı oyunlar oynadığı anlatılır, görselleri gösterilir. Bizim ülkemizde en sık oynanan oyunlardan birinin "Bezirgan Başı" olduğu anlatılarak oyun oynanır (s.39).*
Etkinlik Adı – İçeriği: *Ebe Tura 1,2,3 (Geleneksel Çocuk Oyunları, Kültürel Özellikler) "Ebe Tura 1,2,3" oyununun, dünyanın birçok ülkesinde farklı şekillerde oynandığı belirtilir. Ülkemizde de oynanan geleneksel çocuk oyunlarından birisi olduğu vurgulanır (s.103).*
Etkinlik Adı – İçeriği: *Çubuk Oyunu (Geleneksel Oyun, Sabır, Az-Çok, Eşit, Karşılaştırma). Bu oyunlardan birisinin de Bingöl ve çevresinde oynanan "Çubuk Oyunu" olduğu söylenir. Çubuk oyununun Japonya'da da sevilen bir oyun olduğu, Japonların da bu oyuna "Mikado" adını verdikleri söylenir (s.327).*
Etkinlik Adı – İçeriği*: Taşlar Ne Anlatıyor? (Geleneksel Çocuk Oyunu, Üç Taş, Kültürel Özelliklerini Bilme). Çocuklarla geleneksel çocuk oyunlarımız hakkında sohbet edilir (s.359).*

Kitaplar, eğitimde çokkültürlülük bağlamında, sınıf içi etkinliklerin uygulanmasında, farklı kültürlerin yemeklerine yer verme yönünden değerlendirildiğinde, Türk kültürüne özgü yemeklere yer verildiği ancak farklı ülkelere ait kültürlere özgü yemeklere yer verilmediği bulgusuna ulaşılmıştır.

Etkinlik adı- içeriği*: Yoğurdunu Kendin Mayala (Kültürel Özellikleri Bilme, Yoğurt Mayalama, Sağlıklı Beslenme). Çocuklar yoğurtlarını yerken yoğurdun Türkiye'nin milli yiyeceği olduğu, Türk yemek kültürümüzde önemli yeri olduğu söylenir. Sağlığımız için faydaları ve yemeklerin yanında nasıl tüketildiği ile ilgili sohbet edilir (s.144).*
Etkinlik Adı – İçeriği: *Aşureyi Tanıyorum (Kültürel Özellikleri Bilme, Paylaşmak). Aşure ayı gelince evlerde aşure yapılıp komşulara dağıtmanın önemi vurgulanır. Aşurenin bizim kültürümüzde önemli bir yeri olduğu; bolluğu, bereketi, paylaşmayı simgelediği anlatılır (s.96).*

Kitaplar, eğitimde çokkültürlülük bağlamında, sınıf içi etkinliklerin uygulanmasında farklı kültürlere ait kıyafetlere yer verme yönünden değerlendirildiğinde, sınıf içi etkinliklerin uygulanmasında farklı kültüre özgü kıyafetlere yer verildiği bulgusuna ulaşılmıştır.

***Etkinlik Adı – İçeriği**: Dünya Çocukları (23 Nisan, Yarım-Tam, Parça-Bütün). Farklı ülkelerde yaşayan çocuklara ait fotoğraflar gösterilir. Kıyafetleri, saç/göz/ten renkleri, bize benzeyen ve bizden farklı olan özellikleri incelenir. Farklı ülkelerde yaşayan çocuk resimlerini kullanarak bir çalışma yapılacağı söylenir (s:63).*
***Etkinlik Adı – İçeriği:** Yöresel Kıyafetlerimiz (Ön-Arka, Kıyafetlerimiz, Kültürel Özellikleri Bilme). Çocuklara yöresel kıyafetlerimizin ön ve arkalarının bulunduğu görseller gösterilir. "Daha sonra bu kıyafeti giymiş insan nerede, ne yapıyor, yanında kim var?" soruları sorularak resim tamamlama çalışması yapılır (s.248).*
***Etkinlik Adı – İçeriği**: Ülke, Vatan (Ülke, Vatan, Bayrak, Vatandaşlık 1) Ülkemizin adı nedir? Daha önce başka bir ülkeye gittiniz mi? Gittiğin ülke nasıl bir yerdi? Daha önce başka bir ülkeden gelen biriyle tanıştınız mı? Nasıl biriydi? Kıyafetleri nasıldı? Konuşması nasıldı?*

Kitaplar, eğitimde çokkültürlülük bağlamında, sınıf içi etkinliklerin uygulanmasında bireysel farklılıklara ve saygıya yer verme yönünden değerlendirildiğinde, sınıf içi etkinliklerin uygulanmasında bireysel farklılıklara saygı gösterilmesi gerektiği vurgusunun yapıldığı bulgusuna ulaşılmıştır.

***Etkinlik adı- içeriği:** Koca Dişli, Yassı Kuyruk (Farklılıklara Saygı, Arkadaşlık). Dış görünüşle alay etmenin, onları küçük görmenin ne kadar yanlış ve saygısızca olduğu vurgulanır. Kunduzun da onun hakkında o kadar kötü şeyler söyleyen arkadaşlarını her ne olursa olsun saygı/farklılıklara saygı gösterip affettiğinin altı çizilir. İnsanların da birbirlerinden farklı olduğuna ve bu farklılıklara saygı duyulması gerektiğine dikkat çekilir (s.150).*
***Etkinlik Adı – İçeriği**: Aynadaki Ben (Portre, Özsaygı). Resimler birlikte incelenir. Resimlerdeki insanların özellikleri hakkında konuşulur. Saç, göz renkleri, yüz yapıları ile ilgili karşılaştırmalar yapılır. Sınıftaki büyük boy aynaya dikkat çekilir. Çocuklardan aynada sırayla kendilerine bakmaları ve resimlerdeki kişilerle kendi yüzlerini karşılaştırmaları istenir (s.115).*
***Etkinlik Adı – İçeriği**: Beni Ben Yapanlar (Öz Farkındalık, Öz Saygı, Farklılıklara Saygı, Benzer-Aynı-Farklı). "Adım…, soyadım…, …yaşındayım, saçımın rengi…, gözümün rengi .., kitap okumayı severim, kestane yemeyi sevmem, sabahları geç kalkma özelliğimi beğenmiyorum, insanlara yardım etme özelliğimi beğeniyorum" vb. şekilde cümlelerle öğretmen kendi sorusunu cevaplar. Çocukların arkadaşlarıyla farklılık ve benzerliklerine dikkat çekilir. Farklılıklara saygı ve kendimize saygı (özsaygı) ile ilgili sohbet edilir (s.207).*
***Etkinlik Adı – İçeriği**: Gülüşlerimiz (Aynı-Farklı-Benzer, Duygu, Mutlu, Üzgün, Sevgi, İyilik). Farklı insan gülüşlerine ait görseller çemberin ortasına koyulur. "Sizce bu fotoğraflardaki insanların benzer özellikleri ne? Farklı özellikleri ne? Aynı olan neler var? Gülerken yüzlerinde ne gibi değişiklikler olmuş? Ağızları açılmış, gözleri küçülmüş veya kapanmış, dişleri gözükmüş vb.)" sorularıyla incelemeler yapılır. Panodaki çalışmalar değerlendirilirken her insanın farklı özellikleri olduğu, farklı şekillerde güldüğü (sesli, sessiz, ağzını kapatarak, açarak vb.) (s.289).*

Kitaplar, eğitimde çokkültürlülük bağlamında, sınıf içi etkinliklerin uygulanmasında nesiller arası kültür aktarımına yer verme yönünden değerlendirildiğinde, sınıf içi etkinliklerin uygulanmasında nesiller arası kültür aktarımı yer verildiği bulgusuna ulaşılmıştır.

***Etkinlik Adı – İçeriği:** Hediyeleşin Birbirinizi Sevin (Geleneksel Çocuk Oyunu, Kültürel Özelliklerini Bilme, Mendil Kapmaca, Hediyeleşme) Kağıt mendiller üretilmeden önce kumaş mendilin yaygın olarak kullanıldığı, bayramlarda bayram harçlığının yanında kumaş mendil hediye edildiği vb. konulara vurgu yapılarak sohbet edilir. Eskiden büyüklerimizin bayramlarda yaptığı gibi mendillerini istedikleri bir kişiye hediye edebilecekleri söylenir (s.298).*
***Etkinlik Adı –içeriği:** Tezhip (Geleneksel Türk Süsleme Sanatı, Kültürel Özellikleri Bilme). Tezhip sanatının eski zamanlarda; değerli bilgilerin olduğu sayfaların, kitap kapaklarının altın tozu ve boya kullanılarak süslendiği bir sanat olduğu söylenir (s.246).*
***Etkinlik Adı – İçeriği:** Çarık Metre (Ölçme, Kültürel Özellikleri Bilme) Sınıfa çarık veya çarık görseli getirilerek dikkat çekilir. Çocuklara çarık ile ilgili sorular sorularak fikirleri alınır. Eskiden insanların deri kullanarak çarık yaptıkları daha sonra da bu çarıkları boyayarak giydikleri anlatılır. Çarıkların nasıl yapıldığını, kültürümüzdeki yerini, çarığa aynı zamanda yemeni dendiğini anlatan belgesel izlenir. Belgeselin sonunda çarık yapımının kültürümüzde sanat değeri taşıdığına, bunu yapan insanların azaldığına, unutulmaması için çaba harcamamız gerektiğine vurgu yapılır (s.227).*

Kitaplar, eğitimde çokkültürlülük bağlamında, sınıf içi etkinliklerin uygulanmasında coğrafi farklılıklara yer verme yönünden değerlendirildiğinde, sınıf içi etkinliklerin uygulanmasında coğrafi farklılıklara yer verildiği bulgusuna ulaşılmıştır.

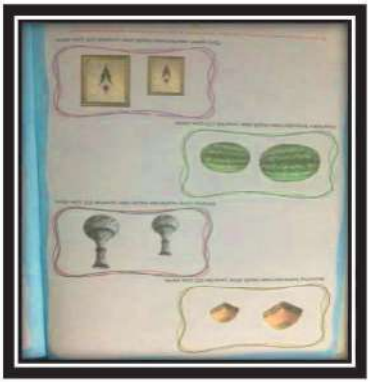
***Etkinlik Adı – İçeriği**: Buğday Nerede Yetişir? (Ekmek, Buğday, Önce-Şimdi-Sonra) Çocuklara Türkiye haritasında İç Anadolu Bölgesi'nin yeri gösterilerek ülkemizde buğdayın en çok bu bölgede yetiştiği, buğdayın beslenmemiz için önemli olduğu söylenir (s.253).*

***Etkinlik Adı – İçeriği:** Tuz Gölü (Tatlı, Tuzlu, Tuz Gölü, Karşılaştırma, Gruplama, Deney) Çocuklara tuzun nereden elde edildiği sorularak sohbet edilir. Tuzun İç Anadolu Bölgesi'nde bulunan Tuz Gölü'nden elde edildiği anlatılır. Büyük boy Türkiye haritasında Tuz Gölü'nün yeri gösterilir. Ülkemizde bu tür ürünlerin elde ediliyor olmasının çok önemli olduğu söylenerek doğal kaynaklarımızın değerini bilmenin önemi vurgulanır (s.260).*

***Etkinlik Adı – İçeriği:** Ülke, Vatan (Ülke, Vatan, Bayrak, Vatandaşlık 1) Dünya küresi çocuklarla birlikte incelenir. Küre üzerinde her ülkenin farklı renkte gösterilmesinin sebebinin ne olabileceği üzerine konuşulur. Bu ülkelerin isimleri neler olabileceği ve bizim ülkemizin isminin ne olduğu sorulur (s.91).*

"Öğretmenler İçin Etkinlik Kitabı" ve "El Ele Okul Öncesi Eğitime" kitaplarının içeriği, sınıf içi uygulama etkinlikleri görsellerde çokkültürlülük ve farklılıklara yer verme yönünden değerlendirildiğinde, kitaplar içerisindeki sınıf içi uyguma etkinliklerinde görsellerde çokkültürlülük ve farklılıklar temasına uygun olarak üç görsel ögeye yer verildiği bulgusuna ulaşılmıştır.





Aile katılımına yönelik etkinliklerde çokkültürlü eğitim uygulamalarına yer verilmiş mi?

Aile katılımına yönelik etkinliklerinin çokkültürlülük açısından değerlendirilmesi sekiz farklı temada incelenmiştir. Bu değerlendirme sonuçları Tablo 3'de sunulmuştur. Ayrıca bu temalarla ilgili kitapların içeriğinde yer alan örnek cümlelere yer verilmiştir.

Tablo 3. Çokkültürlü Eğitimin Aile Katılımı Açısından Değerlendirilmesi

Temalar	Öğretmen kitabı	Elele 1	Elele 2	Elele 3
1-Farklı kültürlerin dini, milli ve kültürel sembolleri ile ünlü kişileri	X			
2-Farklı kültürlerde çocuk oyunları ve kültürlere ait müzikler	X			
3-Farklı kültürlerin yemekleri				
4-Farklı kültürlere ait kıyafetler				
5-Bireysel farklılıklara saygı	X			
6-Nesiller arası kültür aktarımı	X			
7-Coğrafi farklılıklar	X			
8-Kitaplar içerisindeki görsellerde çokkültürlülük ve farklılıklar				

Öğretmenler İçin Etkinlik Kitabı, aile katılımına yönelik uygulama etkinlikleri, çokkültürlü eğitim yönünden değerlendirildiğinde; altı temaya yer verildiği, iki temaya yer verilmediği bulgusuna ulaşılmıştır. Öğretmenler İçin Etkinlik Kitabı, aile katılımı etkinliklerinde, eğitimde çokkültürlülük bağlamında, kitaplar içerisindeki görsellerde çokkültürlülük ve farklılıklara yer verme yönünden değerlendirildiğinde, farklı kültürlerin yemekleri, farklı kültürlere ait yemekler ve kitaplar içerisindeki görsellerde çokkültürlülük ve farklılıklar temalarına aile katılımı etkinlikleri içerisinde yer verilmediği saptanmıştır. Kitap aile katılımı etkinliklerinde; farklı kültürlerin dini, milli ve kültürel sembolleri ile ünlü kişilerine yer verme yönünden değerlendirildiğinde, sadece Türk kültürüne ait milli ve dini bayramlarına yer verildiği; farklı ülkelere ait bayramlara yer verilmediği görülmüştür. Ayrıca ülkelerin sembolü olan bayraklara yer verilmiş, ünlü kişilerine içeriklerde yer verilmediği bulgusuna ulaşılmıştır.

***Etkinlik Adı – İçeriği**: Ülke, Vatan (Ülke, Vatan, Bayrak, Vatandaşlık 1). Ailelerden çocuklarıyla evde dünya haritasını incelemeleri, dünyanın farklı yerlerindeki farklı ülkeler hakkında sohbet etmeleri, bu ülkelerin bayraklarını incelemeleri ve sınıfa göndermeleri istenebilir (s.91).*
***Etkinlik Adı – İçeriği:** Cami Ziyareti (Cami, Mimari Özellikler, Benzer-Farklı, Kültürel Özellikleri Bilme). İmkânlar dâhilinde mimari özellikler taşıyan farklı (külliye, kervansaray, kasır vb.) yapılar da ziyaret edilebilir (s.343).*
***Etkinlik Adı – İçeriği:** Bayramlaşma (Ramazan Bayramı, Kurban Bayramı, Kültürel Özellikleri Bilme). Ailelerden çocuklarıyla eskiden bayramlarda neler yaptıkları ile ilgili sohbet etmeleri, eski bayramlara ait video ve fotoğraflar varsa bunları incelemeleri istenebilir (s.375).*

Öğretmenler İçin Etkinlik Kitabı, aile katılımı etkinliklerinde, eğitimde çokkültürlülük bağlamında, farklı kültürlerde çocuk oyunları ve kültürlere ait müziklere yer verme yönünden değerlendirildiğinde, farklı kültürlere ait çocuk oyunlarına, farklı kültürlere ait müziklere ve müzik aletlerine yer verilmediği; ancak kuşaklar arası farklı oyunlara yer verildiği bulgusuna ulaşılmıştır.

***Etkinlik Adı – İçeriği**: Dünya Çocuklarının Oyunları (Kültürel Özellikleri Bilme, Farklı Kültürleri Tanıma, Dünya Çocuk Günü). Sınıfa büyükanne ya da büyükbaba çağırılarak eskiden oynadıkları oyunları çocuklarla oynamaları sağlanabilir (s.39).*
***Etkinlik Adı – İçeriği:** Taşlar Ne Anlatıyor? (Geleneksel Çocuk Oyunu, Üç Taş, Kültürel Özelliklerini Bilme). Ailelere üçtaş oyunun kuralları yazılı olarak gönderilir ve evde çocuklarıyla birlikte oynamaları istenebilir. Ailelerin başka bildikleri geleneksel taş oyunu varsa çocuklarıyla bu oyunu oynamaları istenebilir. Aileler çocuklarıyla birlikte bu oyunu oynatmak için sınıfa davet edilebilir (s.359).*

Öğretmenler İçin Etkinlik Kitabı, aile katılımı etkinliklerinde, eğitimde çokkültürlülük bağlamında, bireysel farklılıklara saygı yer verme yönünden değerlendirildiğinde, bireysel farklılıklara saygı temasına aile katılımı etkinlikleri içerisinde yer verildiği bulgusuna ulaşılmıştır

***Etkinlik Adı – İçeriği:** Hayal Etmemek Tek Engeldir (Kolay-Zor, Empati, Başlangıç-Bitiş, Engelliler Haftası). Sınıfta yetersizlik türünden birine sahip bir çocuk varsa hassasiyetleri (s.72).*
***Etkinlik Adı – İçeriği**: Ben Kendimim (Öz Farkındalık, Parça- Bütün) Kendilerine ve çocuklarına ait çalışma sayfalarındaki çizimlerin incelenip cevapların yüksek sesle okunmasının ardından, "Sahip olduğumuz farklı ve benzer özelliklerimiz nelerdir?" sorusunu cevaplamaları istenebilir (s.265).*

Öğretmenler İçin Etkinlik Kitabı, aile katılımı etkinliklerinde, eğitimde çokkültürlülük bağlamında, Nesiller arası kültür aktarımına yer verme yönünden değerlendirildiğinde, Nesiller arası kültür aktarımı temasına aile katılımı etkinlikleri içerisinde yer verildiği bulgusuna ulaşılmıştır.

***Etkinlik Adı – İçeriği**: Tezhip (Geleneksel Türk Süsleme Sanatı, Kültürel Özellikleri Bilme). Yapılan tezhip çalışması eve gönderilerek ailelerden çerçeveye birlikte çekildikleri bir fotoğraflarını yapıştırmaları ve yapılan çalışmayla ilgili sohbet etmeleri istenir (s.246).*
***Etkinlik Adı – İçeriği**: Küçük Sporcular (Isınma, Spor, Yarışmalı Oyun, Önünde-Arkasında-Yanında, Arasında, İş Birliği). Ailelerden çocuklarıyla birlikte kendi çocukluklarında oynadıkları top oyunlardan birisi hakkında sohbet etmeleri/oynamaları istenebilir (s.256).*

Etkinlik Adı – İçeriği: *Tezhip (Geleneksel Türk Süsleme Sanatı, Kültürel Özellikleri Bilme). Yapılan tezhip çalışması eve gönderilerek ailelerden çerçeveye birlikte çekildikleri bir fotoğraflarını yapıştırmaları ve yapılan çalışmayla ilgili sohbet etmeleri istenir (s.246).*
Etkinlik Adı – İçeriği: *Çubuk Oyunu (Geleneksel Oyun, Sabır, Az-Çok, Eşit, Karşılaştırma). Ailelerden çocuklarıyla birlikte çocukken oynadıkları geleneksel oyunlardan birini oynamaları istenebilir (s.327).*

Öğretmenler İçin Etkinlik Kitabı, aile katılımı etkinliklerinde, eğitimde çokkültürlülük bağlamında, coğrafi farklılıklara yer verme yönünden değerlendirildiğinde, coğrafi farklılıklara aile katılımı etkinlikleri içerisinde yer verildiği bulgusuna ulaşılmıştır.

Etkinlik Adı – İçeriği: *Başkentim (Ankara, Anıtkabir, Kültürel Özellikleri Bilme). Ailelerden çocuklarıyla birlikte Türkiye'den seçecekleri bir ille ilgili özel bilgilerin yer aldığı bir çalışma sayfası/bilgi panosu oluşturarak okula göndermeleri istenebilir (s.264).*
Etkinlik Adı – İçeriği: *Ülke, Vatan (Ülke, Vatan, Bayrak, Vatandaşlık). Ailelerden çocuklarıyla evde dünya haritasını incelemeleri, dünyanın farklı yerlerindeki farklı ülkeler hakkında sohbet etmeleri, bu ülkelerin bayraklarını incelemeleri ve sınıfa göndermeleri istenebilir (s.91).*

Öneriler, değerler ve değerlendirme sorularında çokkültürlü eğitime yer verilmiş mi?

Öneriler, değerler ve değerlendirme sorularında yer alan etkinlikler çokkültürlülük açısından değerlendirilmesi sekiz farklı temada incelenmiştir. Bu değerlendirme sonuçları tablo 4'te sunulmuştur. Ayrıca bu temalarla ilgili kitapların içeriğinde yer alan örmek cümlelere yer verilmiştir.

Tablo 4. Çokkültürlü Eğitimin Öneriler, Değerler, Değerlendirme Soruları Yönünden Değerlendirilmesi

Temalar	Öğretmen kitabı	Elele 1	Elele 2	Elele 3
1-Farklı kültürlerin dini, milli ve kültürel sembolleri ile ünlü kişileri	X			
2-Farklı kültürlerde çocuk oyunları ve kültürlere ait müzikler	X			
3-Farklı kültürlerin yemekleri				
4-Farklı kültürlere ait kıyafetler	X			
5-Bireysel farklılıklara saygı	X			
6-Nesiller arası kültür aktarımı	X			
7-Coğrafi farklılıklar	X			
8-Kitaplar içerisindeki görsellerde çokkültürlülük ve farklılıklar				

Öğretmenler İçin Etkinlik Kitabı; öneriler, değerler, değerlendirme sorularına yönelik etkinlikler, çokkültürlü eğitim bağlamında değerlendirildiğinde, farklı kültürlerin yemekleri ve kitaplar içerisindeki görsellerde çokkültürlülük ve farklılıklar dair temalarına yer verilmediği bulgusuna ulaşılmıştır. Öğretmenler İçin Etkinlik Kitabı; öneriler, değerler, değerlendirme sorularına yönelik etkinlikler, çokkültürlü eğitim yönünden değerlendirildiğinde; altı temaya yer verildiği, iki temaya yer verilmediği görülmektedir. Kitap öneriler, değerler, değerlendirme sorularına yönelik etkinliklerde, farklı kültürlerin dini, milli ve kültürel sembolleri ile ünlü kişilerine yer verme yönünden, Türk kültürüne ait ünlü kişilere, dini ve milli bayramlara yer verildiği; farklı ülkelere ait ünlü kişi ve bayramlara yer verilmediği, kültürel öğelerden biri olan dil ve dile ait sözcüklere bir etkinlikte yer verildiği saptanmıştır.

Etkinlik Adı – İçeriği*: 23 Nisan (23 Nisan Ulusal Egemenlik ve Çocuk Bayramı, Vatanseverlik, Bağımsızlık). Evinizde farklı bir ülkeden gelen arkadaşınızı misafir etmek ister miydiniz? Onunla hangi oyunları oynardınız? (s.63).*

Etkinlik Adı – İçeriği: *Ressam Osman Hamdi Bey (Sanat Eseri Tanıma, Ressam). Bugün ünlü Türk ressamlarımızdan hangisini tanıdık? (s.89).*
Etkinlik Adı – İçeriği: *Bayrağım (Bayrak, Türk Bayrağı, Bağımsızlık, Vatanseverlik, Saygı). Bayrağımız ve İstiklâl Marşı'mız, milletimizi tek fikir, tek amaç etrafında birleştiren millî değerlerimizden olup ve en başta gelenlerindendir. Bu etkinlikte de vatan sevgisine ve bayrağa saygının önemine vurgu yapılmalıdır (s.97).*
Etkinlik Adı – İçeriği: *Bozuk Paralar (Para-2, Ön-Arka). Daha önce hiç incelediğimiz paralar dışında bozuk para gördünüz mü? Hangi ülkeye aitti, nasıldı? (s.170).*
Etkinlik Adı – İçeriği: *Mikrobun Keşfi (Akşemsettin, Mikrop, Temizlik, Büyük-Küçük). Kültürümüzde önemli bir yere sahip olan Akşemsettin'in çalışmalarından bahsederken çalışkanlık ve sabır değerlerine vurgu yapılabilir (s.188).*
Etkinlik Adı – İçeriği: *Ben Kendimim (Öz Farkındalık, Parça- Bütün). Pezzettino İtalyanca "Parçacık" anlamına gelmektedir. Hikâye okumaya başlanmadan önce bu açıklama yapılabilir. Hikâye, büyük boy hikâye kartlarına hazırlanan görseller kullanılarak da anlatılabilir (s.265).*

Öğretmenler İçin Etkinlik Kitabı; öneriler, değerler, değerlendirme sorularına yönelik etkinlikler, çokkültürlü eğitim bağlamında değerlendirildiğinde, coğrafi farklılıklara yer verme yönünden farklı kültürlerde çocuk oyunları ve kültürlere ait müziklere etkinlikler içerisinde yer verildiği bulgusuna ulaşılmıştır.

Etkinlik Adı – İçeriği*: Dünya Çocuklarının Oyunları (Kültürel Özellikleri Bilme, Farklı Kültürleri Tanıma, Dünya Çocuk Günü). Kendi kültürümüze ait başka oyunlar biliyor musunuz? İskoçya'da çocuklar nasıl bir oyun oynuyorlarmış? Çocukların kültürümüze ait oyunlardan belirttikleri farklı oyunlarda oynanabilir (s.39).*
Etkinlik Adı – İçeriği*: Marakası Salla (Ritim, Ses Ayırt Etme, Yukarı-Aşağı, Sağ-Sol, Tek-Çift). Afrika ve Latin Amerika müzikleri dinletilerek marakas sesini fark etmeleri sağlanabilir (s.152).*
Öğretmenler İçin Etkinlik Kitabı; öneriler, değerler, değerlendirme sorularına yönelik etkinlikler, çokkültürlü eğitim bağlamında değerlendirildiğinde, farklı kültürlere ait kıyafetlere yer verme yönünden değerlendirildiğinde, farklı kültürlere ait kıyafetlere etkinlikler içerisinde yer verildiği bulgusuna ulaşılmıştır.
Etkinlik Adı – İçeriği: *Ülke, Vatan (Ülke, Vatan, Bayrak, Vatandaşlık 1). Ülkemizin adı nedir? Daha önce başka bir ülkeye gittiniz mi? Gittiğin ülke nasıl bir yerdi? Daha önce başka bir ülkeden gelen biriyle tanıştınız mı? Nasıl biriydi? Kıyafetleri nasıldı? Konuşması nasıldı? (s.91).*
Etkinlik Adı – İçeriği: *Yöresel Kıyafetlerimiz (Ön-Arka, Kıyafetlerimiz, Kültürel Özellikleri Bilme). Kıyafetlerin renkleri ve motifleri sana ne hatırlatıyor? Hiç yöresel kıyafetlerin giyildiği halk oyunu gösterisi izledin mi? (s.248).*

Öğretmenler İçin Etkinlik Kitabı; öneriler, değerler, değerlendirme sorularına yönelik etkinlikler, çokkültürlü eğitim bağlamında değerlendirildiğinde, bireysel farklılıklara saygı yer verme yönünden bireysel farklılıklara saygıya etkinlikler içerisinde yer verildiği bulgusuna ulaşılmıştır.

Etkinlik Adı – İçeriği: *Barış Manço (Dünya Çocuk Günü, Barış Değeri). Birbirimizden farklı özelliklerimiz nelerdir? Farklılıklara Saygı Dünya üzerinde yaşayan insanların farklılıklarından, kültürlerinden bahsederken barış ve huzur içinde yaşanması gerektiğine, bunun da ancak farklılıklara saygı duyarak mümkün olacağına vurgu yapılmalıdır (s.40).*
Etkinlik Adı – İçeriği: *Bir Dakika Yerime Geçer Misin? (Engelliler Haftası, Empati). Yapılan çalışma sırasında engelli bireylerin hakları göz ardı edilmemeli, kullanılan kelimelere, ifadelere özen gösterilmelidir (s.71).*
Etkinlik Adı – İçeriği: *Hayal Etmemek Tek Engeldir (Kolay-Zor, Empati, Başlangıç-Bitiş, Engelliler Haftası). Sınıfta yetersizlik türünden birine sahip bir çocuk varsa hassasiyetleri göz önünde bulundurulmalıdır. (s:72) Özel gereksinimli kişilerin hayatının daha kolay olması için neler yapabilir, onlara nasıl yarımcı olabiliriz? Toplumda birbirimize karşı ne gibi sorumluluklarımız var? Başkalarının haklarını korumak için neler yapmalıyız? Kendi haklarımızı korumak için neler yapmalıyız? (s.72).*
Etkinlik Adı – İçeriği: *Ailemi Tanıyorum (Aile Üyeleri). Saygı, Sevgi Aile tüm bireyler için çok değerli ve önemlidir. Aile üyelerine saygı ve sevgi göstermek bağlarımızı güçlendirir. Aile bireylerin tanıtılması ve yapılan sohbetler esnasında bu değerlerin üzerinde durulmalıdır. Bu etkinlikte çocukların özel/ailevi durumları göz önünde bulundurulmalıdır (s.131).*
Etkinlik Adı – İçeriği: *Arkadaşlık Grafiği (Arkadaşlar, Grafik, İş Birliği). Saygı Grup içinde farklılık ve benzerliklerden sohbet ederken farklılıklara saygıya değinilerek saygı değerine vurgu yapılabilir (s.175).*

Etkinlik Adı – İçeriği: *Küçük Mor Balık (Renk Tonları, Açık- Koyu, Farklılıklara Saygı). Farklılıklara saygı Etkinlik sırasında farklılıklarımızın, birlikte mutlu bir şekilde yaşamamıza engel olmadığı vurgulanmalıdır. Çocuklara dış görünüşlerine bakarak karşımızdaki kişilere ön yargılı yaklaşmamız gerektiği ifade edilmelidir (s.334).*
Etkinlik Adı – İçeriği: *İşaret yolu (Noktalama İşaretleri, Nokta, Soru İşareti, Ünlem). Uyarlama: Sınıfta dil ve konuşma bozukluğu olan bir çocuk varsa, işaretle ilgili bilgisini ifade etmesi sırasında cesaretlendirilmeli, eğer ifade etmek istemiyor ise zorlanmamalıdır (s.311).*

Öğretmenler İçin Etkinlik Kitabı; öneriler, değerler, değerlendirme sorularına yönelik etkinlikler, çokkültürlü eğitim bağlamında değerlendirildiğinde, nesiller arası kültür aktarımına yer verme yönünden nesiller arası kültür aktarımına etkinlikler içerisinde yer verildiği bulgusuna ulaşılmıştır.

Etkinlik Adı – İçeriği: *Çarık Metre (Ölçme, Kültürel Özellikleri Bilme). Ailelere çarık gibi eski sanatlarımızın sergilendiği bir yere çocukları ile birlikte gitmeleri önerilebilir. Çocuklarla "Eskiden Günümüze" adlı ayakkabı müzesi oluşturularak ayakkabıları incelemeleri sağlanabilir (s.227).*
Etkinlik Adı – İçeriği: *Çarık Metre (Ölçme, Kültürel Özellikleri Bilme). Ailelere çarık gibi eski sanatlarımızın sergilendiği bir yere çocukları ile birlikte gitmeleri önerilebilir. Çocuklarla "Eskiden Günümüze" adlı ayakkabı müzesi oluşturularak ayakkabıları incelemeleri sağlanabilir (s.227).*
Etkinlik Adı – İçeriği: *Kültürel Mirasım Çömlek (Çömlek Yapımı, Kültürel Değerleri Bilme). Eskiden insanlar neden topraktan yapılmış tabaklar ve tencereleri kullanmış olabilirler? (s.356).*
Adı – İçeriği: *Hoş Bulduk Hacı Cav Cav (Kültürel Özellikleri Bilme, Hacivat ve Karagöz, Gölge Oyunu, Bayram). Dinî bayramlarda neler yapılır? Kültürümüzün bir parçası olan bayramlar neden değerlidir? Bayramlarda evlerinizde nasıl hazırlıklar yapılıyor? Bayram misafirlerine neler ikram ediyorsunuz? (s.371).*

Öğretmenler İçin Etkinlik Kitabı; öneriler, değerler, değerlendirme sorularına yönelik etkinlikler, çokkültürlü eğitim bağlamında değerlendirildiğinde, coğrafi farklılıklara yer verme yönünden, coğrafi farklılıklara etkinlikler içerisinde yer verildiği bulgusuna ulaşılmıştır.

Etkinlik Adı – İçeriği: *Küçük Şehir Plancıları (Tuz Seramiği, Mekanda Konum). Sizin yaşadığınız yerdeki binalarda dikkatinizi çeken özellikle nelerdir? (s.166).*

TARTIŞMA ve SONUÇ

Bu araştırmada, okul öncesi eğitim kurumlarında uygulanan Milli Eğitim Bakanlığı okul öncesi eğitim öğretmenler için Etkinlik Kitabı ve bu kitapla ilişkili olarak El Ele Okul Öncesi Eğitime (1-2-3) uygulama kitaplarının çokkültürlü eğitim açısından değerlendirilmiştir. Araştırma sonucunda sınıf içi uygulama etkinliklerinde çokkültürlü eğitim uygulamalarına okul öncesi eğitim öğretmenleri için etkinlik kitabının içeriğinde sınıf içi uygulama alanlarında sınırlı da olsa çokkültürlülük ile ilgili etkinlik örneklerine yer verildiği fakat bu etkinlikler daha çok ulusal kültüre ait farklı örneklerden oluştuğu saptanmıştır. Kitabın içeriğinde farklı ülkelerin müziklerine, yemeklerine, ünlü kişilerine, sembollerine, kıyafetlerine, bayramlarına, dillerine vs. yer verilmemiştir. Ayrıca kitapların içeriği, sınıf içi uygulama etkinliklerinin çokkültürlü eğitim yönünden değerlendirildiğinde, Elele Okul Öncesi Eğitime 1,2,3 kitaplarının içeriğinde çokkültürlülük ile ilgili öğelere yer verilemediği görülmüştür. Oysa çocuklar erken yaşlardan itibaren sıklıkla kendi özellikleriyle çevrelerindeki insanların özelliklerini karşılaştırmaya ve sınıflandırmaya başlamakta ve farklılıklara dikkat etme eğilimi göstermektedirler (Şentuna, 2011). Bu farklılıklar; fiziksel ve kişisel özellikler olabileceği gibi ailelerin kültürel ve sosyo-ekonomik özelliklerine bağlı olarak; giyim kuşam, beslenme alışkanlıkları, kendilerini ifade etme biçimleri hatta oynadıkları oyunlarda kullandıkları müzikler ve materyaller olabilir. Bu farklılardan dolayı bazıları içinde bulundukları grubun üyeleri tarafından kabul ve saygı görürken bazıları ise grup üyeleri tarafından dışlanmaktadır. Bu nedenle okul öncesi eğitimde farklı kültürleri tanıma eğitimine planlı bir biçimde yer verilmelidir. Özellikle öğretmenin öğrenciyle birebir temas halinde olduğu sınıf içi etkinliklerde, farklı kültürleri tanıma eğitimine, gereken önemi ve duyarlılığı göstermesi gerekir. Cırık (2008) yaptığı çalışmada öğretmen adaylarının farklılıklara

duyarlı olarak yetiştirilmesi gerektiğini ifade etmiştir. Çokkültürlü eğitimin ne olduğu ve neyi amaçladığı öğretmenler tarafından iyi bilinirse; ancak o zaman öğretmenler sınıf içi etkinliklerde çokkültürlü eğitim uygulamalarına, amaca uygun bir şekilde yer verebilirler. Toprak'ın (2008) ifade ettiği gibi her öğrenci kendine özgü kabul edilmeli ve öğretim etkinlikleri bu farklılıklara göre yapılmalıdır.

Günümüzde, okul öncesinden yükseköğretim kurumlarına kadar, kültürel çeşitliliğe eğitim programlarında yer verilmesinin önemi yaygın bir şekilde vurgulanmaktadır (Peköz, Külçü ve Gürşimşek, 2018).). Bazı araştırmacılar tarafından erken çocukluk döneminin önemi ve bu dönemde çocukların kültürel anlayışlarının desteklenmesi gerektiği vurgusu yapılmaktadır (Aktın vd. 2015). Türkiye'de son yıllarda sığınmacı olarak yaşayan mülteci çoğunluğunun önemli bir kısmının okul öncesi eğitim çağında olması, çokkültürlü eğitimin okul öncesi eğitim sürecinde başlamasının önemini ortaya koymaktadır (Afet ve Acil Durum Yönetimi Başkanlığı, Akt. Simsar, 2019). Erken çocukluk döneminde çokkültürlü bir ortamda eğitim alan bireylerin ileriki yaşlarda çokkültürlülüğü kabul ve benimseme düzeyleri farklı olabilmektedir. Peköz'ün yaptığı araştırmaya göre; Çocuklukta farklı kültürden arkadaşlara sahip olduğunu belirten öğretmen adaylarının çokkültürlülük algı düzeyleri ile farklı kültürden arkadaşları olmayanların algı düzeylerinde farklılık olduğunu göstermiştir (Peköz, Külçü ve Gürşimşek, 2018). Dolayısıyla okul öncesi dönemde sınıf ortamlarının çokkültürlülük açısından uygun hale getirilmelidir.

Öğretmen dışında sınıftaki öğrenme ortamını etkileyen faktörlerden biri; Rengi ve Polat'ın (2014) yaptığı çalışmada sınıf içerisindeki kültürel çeşitlilik olduğu görülmüştür. Kültürel çeşitliliğin olduğu sınıflarda yapılan etkinliklerde farklılıklara saygı eğitimi kapsamında bütün çocukların haklarının korunması gerekir. Çocukların arasında eşitliğin sağlanmasına çok önem verilmelidir. Çocuğun, çevresindeki farklı tutumlardan etkilenmemesi, farklı grup ve bireylere hoş görüyle yaklaşması için bazı becerilere sahip olması gerekmektedir (Şentuna, 2011). Bu becerilerin kazandırılmasında, sınıflarda kullanılan öğrenme materyalleri ve öğretmenin rolü yadsınamaz. Dolayısıyla eğitim materyalleri hazırlanırken, çokkültürlü eğitimin amacına hizmet eden içeriklerden oluşmalıdır. Bu araştırmanın bulguları arasında; Öğretmenler İçin Etkinlik Kitabı ve El Ele Okul Öncesi Eğitime kitaplarının içerisindeki görsellerde çokkültürlülük ve farklılıklara yer verme yönünden değerlendirildiğinde, kitaplar içerisindeki görsellerde çokkültürlülük ve farklılıklar temasına uygun sadece üç görsel ögeye yer verildiği bulgusuna ulaşılmıştır. Buradan hareketle, yaygın olarak kullanılan mevcut MEB okul öncesi eğitim yayınlarının içeriğindeki görsellerin çokkültürlülük açısından zayıf olduğu söylenebilir.

Bu araştırmadan elde edilen bulgularda MEB okul öncesi eğitim kitaplarının aile katılımına yönelik etkinliklerde çokkültürlü eğitim uygulamalarından; Öğretmen İçin Etkinlik Kitabında yer alan 341 etkinlik arasından 12 etkinlikte, sınıf içi uygulamalardan sonra ailelere öneri şeklinde yer vermiştir. Oysa çokkültürlü eğitimin ilkelerinden biri olan farklılara ve bireylere saygı, aile ortamında aile bireylerinin birbirlerini tanıması ve bireysel sınırlarına saygı duymasıyla başlar ve bireyin eğitim hayatının ilk basamağı olan okul öncesi eğitim sürecinde devam eder. Bu nedenle eğitim programları içerisinde farklı kültürleri tanıma etkinlikleri hazırlanırken ailelerden destek alınmalıdır. Benzer şekilde Hohensee ve Derman-Sparks (1992) farklı kültürleri tanıma programları yapılırken ailelerden de destek alınmasının önemli olduğu vurgusunu yapmıştır. Şentuna'nın (2011) yaptığı çalışmanın bulguları arasında; çocukların farklı kültürleri tanımalarında ailelerinin ne kadar önemli olduğu sonucu çıkmıştır.

Bu çalışmanın, araştırma sorusu olan Milli Eğitim Bakanlığı Okul öncesi eğitim *Öğretmenleri İçin Etkinlik Kitabı* ve bu kitapla ilişkili olarak *El Ele Okul Öncesi Eğitime (1-2-3)* uygulama kitaplarının çokkültürlü eğitim açısından değerlendirme sorularından *"Öneriler, değerler ve değerlendirme sorularında çokkültürlü eğitime yer verilmiş midir?"* sorusunun yanıtı araştırılırken;

değerlendirme sorularında kısmen çokkültürlülüğe değinildiği bulguna ulaşılmıştır. Bireylerin düşünmeye, muhakeme yapmaya ve karar vermeye yönlendiren sorulara ve önerilere; eğitim materyalleri içerisinde yer verirken çokkültürlü eğitime gereken duyarlılık göstermeli ve bu etkinlikler içerisinde de yer verilmelidir. Bu etkinlikleri uygulama aşamasında ise öğretmenlerin yönergeler dışına çıkabilmesi soru ve öneri zenginleştirebilmeleri gerekmektedir. Alabay ve Ersal'ın (2020) yaptıkları araştırma sonuçlarında sınıflarında farklı kültürden çocuk bulunan çoğu okul öncesi öğretmenlerinin günlük etkinlik planlarında bir değişikliğe gitmediği, değişikliğe giden öğretmenlerin ise çoğunluğunun etkinliklerdeki yönergeleri daha anlaşılır şekilde uyarladığı görülmüştür.

Bu araştırmanın bulgularına göre, okul öncesi eğitim programının çokkültürlülük yönünde zenginleştirilmeli ve lisans programlarında çokkültürlülük eğitimi derslerine daha fazla yer verilmelidir. Lisan döneminde çokkültürlülükle ilgili eğitim almamış okul öncesi öğretmenlerine konuya ilişkin eğitim seminerleri verilebilir. Ancak bu sayede okul öncesi öğretmenleri çokkültürlü eğitime daha duyarlı ve bilinçli bir hale gelebilir. Eğitim paydaşları olan farklı branşlarda öğretmenler, aileler, yöneticiler, öğrencilere de eğitimde çokkültürlülükle ilgili seminerler ve eğitimler verilebilir. Ayrıca eğitim aracı olarak kullanılan materyallerin içeriğinde ve sınıf içi etkinliklerde çokkültürlülüğe dair daha fazla vurgu yapılabilir. Öğretmenlere sınıf içerisinde yapılacak etkinliklerin yönergeleri dışında, çokkültürlülükle ilgili uygulama yapmaları aile katılımlarında, sorulacak soru ve verilecek önerilerde esnek davranmalarına fırsat verilebilir. Eğitim ve öğretim materyallerinin başında yer alan kitapların çokkültürlü eğitim açısından değerlendirilme araştırmalarına daha fazla yer verilebilir.

KAYNAKLAR

Aksoy, Z. (2013). *Kültürel zekâ ve çokkültürlü ortamlardaki rolü.* (Doktora Tezi). Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Aktın, K., Karakaya, M., Türk, Z. & Arslan, Y. (2015). Okulöncesi Dönemde Farklı Kültürlerin Öğretimine Yönelik Uygulamalı Bir Çalışma. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*. 4, 258-277.

Alabay, E. & Ersal, H. (2020). Sınıflarında Farklı Kültürden Çocuk Olan Okul Öncesi Öğretmenlerinin Uyguladıkları Eğitim Programına İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi. *Sinop Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi,* 4 (1), 107-134.

Aydın, H. (2013). *Dünyada ve Türkiye'de çokkültürlü eğitim tartışmaları ve uygulamaları.* Nobel Yayınları.

Babayiğit, B. (2022). *Çokkültürlü Eğitime Dayalı Öğretim İlke ve Yöntemleri Dersinin Çokkültürlü Öğretmen Yeterliklerine, Evrensellik-Farklılık Yönelimine ve Mesleğe Yönelik Tutuma Etkisi.* (Doktora Tezi). Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Balay, R. (2004). Küreselleşme, bilgi toplumu ve eğitim. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi,* 37(2), 61-82.*Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi.* 4(2), 9-29.

Başkaya, G., Alisinanoğlu, F., Demircan, H. & Tahta, F. (2020). Erken Çocukluk Dönemi Öğretmenlerinin Çokkültürlülüğe Dair Bakış Açıları ve Uygulamaları Üzerine Bir İnceleme. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi.* 4(2), 9-29.

Bekir, H. & Bayraktar, V. (2018). *Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Çokkültürlülük Algıları.* International Conference on Multidisciplinary Sciences (icomus). Full Text Book. Wol. 3. 15-16 December, İstanbul.

Bolattaş Gürbüz F. & Deniz Ü. 2023. *Investigation of preschool teacher candidates' levels of cultural intelligence and perceptions of world citizenship*. *BSJ Pub Soc Sci*, 6(2): 48-62.

Bulut, M. & Sarıçam, H. (2015). Okul öncesi öğretmen ve öğretmen adaylarında çokkültürlü kişiliğin çokkültürlü eğitim tutumları üzerindeki etkisinin incelenmesi. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 6(1),* 294-322.

Çakır, M. (2003). Almanya'daki çokkültürlü ortamlarda Türkçenin anadili olarak kullanımı. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2002-2003, 39-58.

Çalık, T. & Sezgin F. (2005). Küreselleşme, Bilgi Toplumu ve Eğitim, *Gazi Üniversitesi Kastamonu Eğitim Dergisi*, 13(1), 55-66.

Çalışkan, H. & Gencer, R. (2016). Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Çokkültürlü Eğitime İlişkin Tutum Düzeyleri. 5. *Sakarya'da Eğitim Araştırmaları Kongresi Bildiri Kitabı. Sakarya Üniversitesi Yayınları.*

Çelikten, M. Şanal, M. & Yeni, Y. (2005). Öğretmenlik mesleği ve özellikleri. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi,* 5(19), 207-237.

Cırık, İ. (2008). Çokkültürlü Eğitim ve Yansımaları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* (34), s. 27-40.

Çiftçi, Y. (2015). Çokkültürlü Eğitim Bağlamında Öğretmenlerin Kültürel Yeterliklerine İlişkin Algıları. (Doktora Tezi.) Yıldız teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Çiftçi, Y. & Aydın, H. (2014). Türkiye'de çokkültürlü eğitimin gerekliliği üzerine bir çalışma. *Süleyman Demirel Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 33, 197-218.

Dağlıoğlu, E. (2010). Üstün yeteneklki çocukların eğitiminde öğretmen yeterlikleri ve özellikleri. *Milli Eğitim Dergisi,* 40 (186), 72-84.

Danacı, M., Eran, N., Çetin, Z., Pınarcık, Ö. & Bahtiyar, M. (2016). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çokkültürlü Eğitime Yönelik Tutumları. *Hacettepe University Faculty of Health Sciences Journal*, 3 (2), 73-86.

Demir, S. (2012). Çokkültürlü Eğitimin Erciyes Üniversitesi Öğretim Elemanları İçin Önem Derecesi. *International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*,7(4), 1454-1475.

Dil, K. & Özdemir, M. (2013). Öğretmenlerin çokkültürlü eğitime yönelik tutumları: Çankırı ili örneği. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi.* 46,215-232.

Ekici, S. & Tuncel, G. (2016). Göç ve insan. *Birey ve Toplum Sosyal Bilimler Dergisi, 5*(1), 9-22.

Evkuran, M. (2014). Migration, Cultural Interaction and Multiculturalism in Global World. *Hitit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 7*(1), 8-20.

Gezer, M. & İlhan, M. (2016). Sınıftaki farklılıklar için öğretmen yeterlikleri ölçeğinin Türkçe uyarlaması. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi, 13(2),* 187-200.

Gezer, M. & Şahin, İ. (2017). Çokkültürlü Eğitime Yönelik Tutum ve Kültürel Zeka Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Doğu Coğrafya Dergisi*. 22(38), 173-188.

Güleç, F. (2019). Sınıf Öğretmenlerinin Kültürel Sermaye Yeterlikleri ile Çokkültürlü Eğitime Yönelik Tutumlarının İncelenmesi: Siirt İli Örneklemi. (Yüksek Lisans Tezi.) Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Güngör, S., Buyruk H. & Özdemir, Y. (2018). Öğretmen Adaylarının Çokkültürlülüğe İlişkin Tutumları. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*. 17(66), 816-837.

Güven, E. D. (2005). Eğitim üzerine yinelenen eleştiriler, alternatif öneriler. *Pivolka, 4*(17), 6-8.

Hamurcu, H. & Demirçelik, E. (2015). Çokkültürlü orta öğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin yönetim öğretim sürecinde karşılaştıkları güçlüklerin incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 45(207), 24-39.

Hohensee, B. J, & Derman-Sparks. L. (1992). Implementing an Anti-Bias Curriculum in Early Childhood Classrooms. ERIC Digest.

İnan, K. (2017). Türkçe öğretmeni adaylarında kültürel zekanın çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Yabancı Dil Olarak Türkçe Araştırmaları Dergisi*, (3), 21-33.

Kahraman, P. & Sezer, G. (2017). Sınıf ve okul öncesi öğretmen adaylarının çokkültürlü eğitime yönelik tutumları ile kültürlerarası duyarlılıkları arasındaki ilişki: Uludağ Üniversitesi örneği. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 13, 550-560.*

Karadağ, Y. & Özdemir Özden, D. (2020) Çokkültürlü Eğitim Ortamlarına Geleceğin Sosyal Bilgiler Öğretmenlerini Hazırlamak: Öğretmen Adaylarının Çokkültürlü Yeterlikleri. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39(2), 179-201.

Kart, M. & Şimşek, H. (2019) Çokkültürlü Eğitim Mümkün Mü? - *Kapadokya Sosyal Bilimler Öğrenci Kongresi Özel Sayısı*, 1(2), 1-11.

Kaya, G. & Aydın, H. (2014). Çoğulculuk, çokkültürlü ve çok dilli eğitim. Anı Yayıncılık

Kimzan, İ. (2016). Erken Çocukluk Dönemi Öğretmen Adaylarının Cinsiyetçilik ve Çokkültürlü Eğitime Yönelik Tutumları Arasındaki İlişki. (*Yüksek Lisans Tezi*.) Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Koçak, S. & Özdemir, M. (2015). Öğretmen adaylarının çokkültürlü eğitime yönelik tutumlarında kültürel zekanın rolü. *İlköğretim Online*, 14(4), 1352-1369.

Kozikoğlu, İ. & Dilek Cavak, G. (2023). Öğretmenlerin Çokkültürlü Eğitime İlişkin Görüş, Deneyim ve Uygulamaları. *Asya Studies-Academic Social Studies / Akademik Sosyal Araştırmalar,* 7(24), 27-42.

Kula, O. B. (2012). *Almanya'da Türk kültürü.* İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.

Marangoz, G. (2014). *Okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin çokkültürlü eğitime karşı algısı. (*Yüksek Lisans Tezi.) İstanbul Bahçeşehir Üniversitesi.

Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (2013). Okul Öncesi Eğitim Programı. MEB Yayıncılık.

Moumin, P. (2019). Okul öncesi Öğretmen Adaylarının Çokkültürlü Çalışmalar Hakkında Tutumlarının İncelenmesi. (Yüksek Lisans Tezi.) Trakya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Neuendorf, K. A. (2002) The Content Analysis Guidebook. London: Sage Publications.

Özdemir, C. E. (2018). Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Çokkültürlü Kişilik Özelliklerinin Çokkültürlü Eğitime Yönelik Tutum ve Yeterlik Algıları ile İlişkisi. (Yüksek Lisans Tezi.) Marmara Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Özden, Y. (2010). Öğrenme ve Öğretme. Pegem Akademi.

Özok Bulut, N., Çelik Kahraman, S. & Yıldırım, A. (2023). Okul öncesi öğretmenlerinin gelişime uygun uygulamalara yönelik inançları ile çokkültürlülüğe yönelik tutumları ve öz yeterlik algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (AUJEF), 7*(3), 588-608.

Öztürk, D. & Recepoğlu, S. (2023). Çokkültürlü Eğitim Konusu Üzerine Yapılmış Lisansüstü Tezlerin Analizi. *International Journal of Eurasia Social Sciences (IJOESS)*, 14(51), 168-182.

Peköz, Ç., Külçü, B.& Gürşimşek, A. I. (2018). Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Çokkültürlülük Algılarının İncelenmesi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*. (Özel sayı), 118-143

Polat, S. (2009). Öğretmen adaylarının çokkültürlü eğitime yönelik kişilik özellikleri. *International Online Journal of Educational Sciences,* 1(1), 154-164.

Rengi, Ö. & Polat, S. (2014). Sınıf öğretmenlerinin kültürel farklılık algıları ve kültürlerarası duyarlılıkları. *Zeitschrift für die Welt der Türken/Journal of World of Turks*, 6(3), 135-156.

Saban, A. (2007) Lisansüstü Öğrencilerin Nitel Araştırma Metodolojisine İlişkin Algılar. Selçuk Üniversitesi *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17, 451-468.

Sultana, Q. (1994). Evaluation of Multicultural Education's Understanding and Knowledge In Freshman Level Preservice Teachers. Annual Meeting of The Mid-South Educational Research Association. ERIC Digest ED 1174138131262.

Sezer, G.O. & Kahraman, P.B. (2017). Öğretmen Adaylarının Çokkültürlü Eğitime Yönelik Tutumları ile Kültürlerarası Duyarlılıkları. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 13(2), 550-560.

Simsar, A. (2020). Okul Öncesi Öğretmenleri ve Öğretmen Adaylarının Çokkültürlü Eğitime Yönelik Yeterlikleri. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 14(33), 184-205.

Sinagatullin, I. M. (2003). *Constructing Multicultural Education in a Diverse Society*, London: The Scarecrow Press, Inc.

Şahin, M. & Kılınç, E. (2016). Eğitim fakültesi Öğrencilerinin Çokkültürlü Kişilik Düzeylerinin Belirlenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*. 5(1), 126-136.

Şentuna, A. B. (2011). Okul Öncesi Eğitim Alan 48-60 Aylık Çocukların Farklı Kültürleri Tanımalarının, Dünyadaki Farklı Kültürlere Karşı Bakış Açılarında Yaratacağı Farkların İncelenmesi. (*Yüksek Lisans Tezi*). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Tanış, İ. & Özgün, Ö. (2022). Sığınmacı çocuklarla çalışan okul öncesi öğretmenlerinin deneyimleri: Çokkültürlü bir bakış açısı. *Ege Eğitim Dergisi, 23*(Özel Sayı), 23-39.

Taştekin, E., Yükçü, B. Ş. İzoğlu, A., Güngör, İ., Uslu Işık, A. E. & Demircioğlu, H. (2016). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çokkültürlü Eğitime Yönelik Tutumlarının ve Algılarının İncelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Araştırmaları Dergisi,* 2(1), 1-20.

Tekin İftar, E. (2013). Gözleyerek Öğrenme Kuramı. G. Can (Ed.) Eğitim Psikolojisi. Anadolu Üniversitesi Yayınları.

Toprak, G. (2008). Öğretmenlerin Çokkültürlü Tutum Ölçeğinin Güvenirlik ve Geçerlik Çalışması. (Yüksek Lisans Tezi). Tokat Gazi Osman Paşa Üniversitesi.

Tortop, H. (2014). Öğretmen Adaylarının Üstün Yetenekli ve Çokkültürlü Eğitime İlişkin Tutumları. *Üstün Yetenekliler Eğitimi Araştırmaları Dergisi,* 2(2), 16-26.

Tuncer, K. (2020). Öğretmenlerin Anne Babaların ve Çocukların Çokkültürlü Eğitime Yönelik Anlayışları ve Okul Uygulamaları. (Yüksek Lisans Tezi.) Doğu Akdeniz Üniversitesi Lisansüstü Eğitim, Öğretim ve Araştırma Enstitüsü.

Turaşlı, N. K. (2012). *Erken çocukluluk eğitiminde interkültürel yaklaşım*. *Journal of Education and Future*. 1, 37- 47.

Tuzcuoğlu, N. & Tunç, A. (2014). Aile katılımlı proje tabanlı öğrenme yaklaşımının 60-72 aylık çocukların farklı kültürlere bakış açısına etkisinin incelenmesi. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*. 2(7), 510-521.

Ulus, L. (2020). Çocukluktan Ergenliğe Çokkültürlü Eğitim Anlayışı. İletişim Çalışmaları. Sakarya Üniversitesi Yayınları. No: 205.

Uğur, M.K. (2019). Kültürlerarası Duyarlılık ile Kültürel Zeka Arasındaki İlişkide Çokkültürlü Eğitim Tutumu, Empatik Eğilim ve Tükenmişliğin Aracı Rolü. (Yüksek Lisans Tezi.) Mersin Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Ünlü, İ. & Örten, H. (2013). Öğretmen Adaylarının Çokkültürlülük ve Çokkültürlü Eğitime Yönelik Algılarının İncelenmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 0(21), 287-302.

Yazıcı, S., Başol, G., & Toprak, G. (2009). Öğretmenlerin Çokkültürlü Eğitim Tutumları: Bir Güvenirlik ve Geçerlik Çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 37, 229-242.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2006) Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. Seçkin Yayınevi.

EXTENDED SUMMARY

Introduction: Educational programs and teaching materials implemented in preschools are important factors in fostering attitudes and behaviors related to multicultural education. Therefore, all teaching materials, especially written resources, must be prepared and implemented in a way that is suitable for this purpose. Furthermore, evaluating these teaching materials from a multicultural education perspective and redeveloping them in light of the data obtained is an educational necessity for achieving the goal. The main purpose of this research is to evaluate the Ministry of National Education's Activity Book for Preschool Teachers and the related "Hand in Hand Preschool Education (1-2-3)" Application Books from a multicultural education perspective. To achieve this main purpose, the following questions were addressed:

1- Have multicultural education practices been included in classroom activities?
2- Have multicultural education practices been included in activities involving family participation?
3- Have multicultural education practices been included in suggestions, values, and evaluation questions?

Method: This research is a qualitative study based on textual analysis aimed at evaluating the Ministry of National Education's "Activity Book for Preschool Teachers" and its related "Hand in Hand for Preschool Education 1-2-3" books from the perspective of multicultural education. Qualitative research is a process that uses qualitative data collection methods such as observation, interviews, and document analysis, aiming to present perceptions and events in their natural environment in a realistic and holistic manner. The study group consists of the Ministry of National Education's "Activity Book for Preschool Teachers" and its related "Hand in Hand for Preschool Education 1-2-3" books. Textual analysis was used in the collection, analysis, and interpretation of data. Content analysis was used in the analysis of the obtained data. In accordance with the aims and sub-aims of the research, eight different themes were initially determined for data collection. Studies related to multicultural education were used in the selection of these themes. These themes are:

- ✓ Religious, national, and cultural symbols and famous figures of different cultures
- ✓ Children's games and music from different cultures
- ✓ Food from different cultures
- ✓ Clothing from different cultures
- ✓ Respect for individual differences
- ✓ Intergenerational cultural transmission
- ✓ Geographical differences
- ✓ Multiculturalism and differences in the visuals within the books

The books that constitute the study group of the research were examined within the scope of these eight themes according to the sub-objectives of the research. In the process of examining the books, all content such as explanations, questions, visuals, tables, etc. that fall within the scope of multicultural education according to the sub-objectives will be evaluated. This content was analyzed separately in terms of the sub-objectives of the research and the eight themes. For each theme, the name of the activity, the content used in the activity, and their number are included. The books were read before any analysis was made; in the second reading process, the content related to multicultural education was analyzed. All content related to multicultural education in the events has been taken as is, without any changes, and interpreted accordingly.

Findings: In the book "Hand in Hand Preschool Education 1," the concept of big and small is presented with relevant contexts and images. The same book also includes drawings featuring heroes of significant importance in Turkish culture. It was found that the content of the books indirectly incorporates elements of multiculturalism; concepts are discussed using only visuals, and expressions reflecting multiculturalism are not sufficiently addressed. When the content of the "Activities for Teachers" book is evaluated in terms of classroom application activities and multicultural education, it is observed that eight themes are included. However, when the books are evaluated in terms of their inclusion of religious, national, and cultural symbols and famous figures from different cultures, it is found that only famous figures, religious and national holidays belonging to Turkish culture are included; famous figures and holidays from other countries are not included. It was observed that the classroom activities included clothing specific to different cultures and emphasized the need to respect individual differences. It was found that the classroom activities addressed intergenerational cultural transmission and geographical differences. The study found that the classroom activities within the books included three visual elements consistent with the theme of multiculturalism and diversity. However, it was determined that the themes of multiculturalism and diversity were not addressed in family participation activities, nor in the visuals related to food from different cultures. The books only included national and religious holidays belonging to Turkish culture; holidays from other countries were not included. Furthermore, while flags representing different countries were included, famous figures from those countries were not featured. Children's games, music, and musical instruments from different cultures were not included; however, intergenerational games were featured. Family participation activities addressed themes of respect for individual differences, intergenerational cultural transmission, and geographical differences. The Teachers' Activity Book did not include themes of multiculturalism and diversity in its visuals or in the food from different cultures. In activities related to book recommendations, values, and evaluation questions, it was found that Turkish culture's famous figures, religious and national holidays, and religious and cultural symbols of different cultures were included; however, famous figures and holidays from other countries were not included. Language and vocabulary, as a cultural element, were included in one activity. Regarding geographical differences, children's games and music from different cultures were included, and respect for individual differences was addressed in the activities.

Conclusion: The research revealed that while the activity book for preschool teachers includes some limited examples of multicultural activities in classroom settings, these activities primarily consist of examples from national cultures. The book does not include information on the music, food, celebrities, symbols, clothing, holidays, languages, etc., of different countries. Furthermore, when evaluating the content of the books in terms of multicultural education in classroom settings, it was observed that the Elele Preschool Education 1, 2, and 3 books lacked elements related to multiculturalism. Individuals who receive education in a multicultural environment during early childhood may have different levels of acceptance and adoption of multiculturalism in later life. Regarding activities for family participation in preschool education books, the Ministry of National Education included only 12 activities out of 341 in the Teacher's Activity Book as suggestions for families after classroom use. Support from families should be sought when preparing activities to introduce different cultures within educational programs. The study concluded that multiculturalism is only partially addressed. The preschool education program should be enriched with a multicultural approach, and more courses on multiculturalism should be included in undergraduate programs. Preschool teachers who haven't received training on multiculturalism during their undergraduate studies could be given training seminars on the subject. Only in this way can preschool teachers become more sensitive and aware of multicultural education. Seminars and training on multiculturalism in education could also be provided to stakeholders in education, including teachers from different disciplines, families, administrators, and students. Furthermore, more emphasis could be placed on multiculturalism in the content of educational materials and classroom activities.

Keywords : Preschool education, Activity book, Multicultural education.

HEFDER, Cilt 5, Sayı 1, Haziran 2026, Sayfa 33-49

E-ISSN: 2980-0366 DOI:10.65862/hefder.1947886

9. sınıf Matematik Ders Kitabının Gerçek Hayatla İlişkilendirme Becerisi Açısından İncelenmesi

A Qualitative Analysis of Real-Life Connections in the 9th Grade Mathematics Textbook

Koçer Umut Akdağ, Mehmet Şahin

Yazar Bilgileri

Koçer Umut Akdağ
Yüksek Lisans Öğrencisi
Hakkari Üniversitesi
Lisansüstü Eğitim Enstitüsü
Üniversite, Bölüm
251424001@hakkari.edu.tr
ORCID:0009-0006-4225-7295

Prof. Dr. Mehmet ŞAHİN
Hakkari Üniversitesi Eğitim Fakültesi
mehmetsahin@hakkari.edu.tr
ORCID:0000-0002-0416-7399

Öz

Ders kitapları, öğretim programlarının uygulanmasında önemli araçlardan biri olarak değerlendirilebilir. Bu araştırmanın amacı, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli kapsamında hazırlanan ve 2024-2025 eğitim-öğretim yılında okutulmaya başlanan 9. sınıf matematik 1. ders kitabındaki örnek, etkinlik ve problemlerin gerçek hayatla ilişkilendirme düzeyini incelemektir. Nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizi tekniğiyle yürütülen araştırmada, kitaptaki 770 analiz birimi içerik analizine tabi tutulmuştur. Verilerin analizinde gerçek hayatla ilişkilendirme; kavramı bir bağlam içerisinde ele alma, gerçek hayattan sözel örnek verme ve gerçek hayattan nesne kullanımı alt kategorileri kapsamında temaların yapısal bölümlerinde incelenmiştir. Araştırma sonuçları, tüm temalar kapsamında incelenen içeriklerin %41,81'inde (f=322) gerçek hayatla ilişkilendirme kurulduğunu göstermektedir. Temalar bazında en yüksek ilişkilendirme oranına %55,94 ile "Nicelikler ve Değişimler" temasında rastlanırken en düşük orana %31,79 ile "Sayılar" temasında ulaşılmıştır. Gerçek hayatla ilişkilendirmelerin büyük bir çoğunluğunun (%40,12) kavramı bir bağlam içerisinde ele alma kategorisinde olduğu, gerçek hayattan nesne kullanımına ise hiç yer verilmediği belirlenmiştir.

Makale Bilgileri

Anahtar Kelimeler
Matematik
Matematiksel ilişkilendirme
Gerçek hayat
Ders kitabı

Makale Geçmişi
Geliş: 09.05. 2026
Kabul: 19.06. 2026

Makale Türü: Araştırma

Abstract

Textbooks serve as pivotal instruments in the operationalization of educational curricula. This study investigates the extent of real-life contextualization within the examples, activities, and problems in the Grade 9 Mathematics Textbook 1, implemented in the 2024–2025 academic year under the "Türkiye Century Education Model." Employing document analysis, a qualitative research design, 770 analysis units were subjected to content analysis. The analytical framework evaluated real-life integration through three specific dimensions: contextualizing concepts, providing verbal real-life examples, and utilizing real-life objects. The findings reveal that real-life associations were established in 41.81% (f=322) of the examined content. Thematic analysis indicates that the highest association rate occurred in the "Quantities and Changes" theme (55.94%), whereas the lowest was recorded in "Numbers" (31.79%). Furthermore, while the majority of associations (40.12%) were categorized as conceptual contextualization, the utilization of real-life objects was entirely absent across the dataset.

GİRİŞ

Ders kitapları, eğitim-öğretim sürecinde kullanılan temel kaynaklardan biridir. Bunun yanı sıra öğretim programlarında yer alan amaçların sınıf ortamına belirli bir düzen içerisinde aktarımını sağlayan ders kitapları öğretim sürecinin paydaşlarına da yol gösterici niteliktedir. Bu yönleri ile öğretim programlarının sınıf ortamına ulaşmasındaki en kritik köprünün ders kitapları olduğu söylenebilir. Şahin (2011), ders kitaplarının önceden planlanmış bilgileri sistemli bir biçimde sunan ve dersin amaçları doğrultusunda öğrenciyi yönlendiren temel bir öğretim kaynağı olduğunu belirtmiştir. Benzer şekilde, öğrenci açısından öğrenimini desteklemek ve öğretmenler için ders anlatımını kolaylaştırmak amacıyla önemli bir rehber olan ders kitapları, temel ve yaygın bir kaynak olarak değerlendirilmektedir (Semerci, 2004; Yeter, 2026). Bu kapsamda matematik ders kitaplarının işlevi, öğrenci öğrenimini destekleyici nitelikteki temel kaynak olması şeklinde ifade edilebilir. Cinkılıç (2010) öğrencilerin, öğretim programının hedeflerine daha kolay ulaşabilmesi için öğrenme ortamına aktif katılım sağlamaları gerektiğini belirtmiştir. Öğrencilerin sürece aktif katılım sağlayabilmesi de istekli olması ve matematiği anlaşılabilir bir öğrenme alanı olarak değerlendirmesiyle ilişkilidir. Dolayısıyla ders kitaplarında sunulan içeriklerin niteliğinden etkilenmektedir. Bu nedenle matematik kavramı ve kapsamının nasıl ele alındığı üzerinde durulması önem taşımaktadır.

TDK (2025) matematiği; aritmetik, cebir, geometri gibi sayı ve ölçü temeline dayanarak niceliklerin özelliklerini inceleyen bilimlerin ortak adı olarak tanımlamaktadır. Bu tanımın yanı sıra matematik; soyut nesne ve ilişkilerini inceleyen, belli simgesel dili olan formel bir disiplin olarak karşımıza çıkmaktadır. Günlük yaşamdaki işlevlerin vazgeçilmez bir aracı olan matematik, kuramsal ilgimizin yanında pratik ilgilerimiz açısından da üzerinde durulmaya değer bir konudur (Yıldırım, 2015). Yaşamımızdaki pek çok duruma veya olaya matematik sayesinde anlam kazandırırız. Bu durumları; mimari, iktisat, coğrafya vb. alanlarla geniş bir yelpazede görebiliriz (Bukova Güzel, 2019). Ders kitaplarının da öğrencilerin matematiğin bu yönlerini fark edebilecekleri ve matematiğe ilgi duyacakları şekilde hazırlanmaları önemlidir. Matematiğin gerçek hayattaki kullanım alanlarının öğrenciler tarafından anlamlandırılabilmesi, matematik öğretiminde ilişkilendirme becerisinin önemini ortaya koymaktadır.

Matematiğin doğasında yer alan ve matematik disiplininin gelişmesinde kilit bir role sahip olan ilişkilendirme; matematik öğrenimi ve öğretiminde son derece önemli olup bu süreçte öğrencilere kazandırılması hedeflenen temel becerilerdendir (NCTM, 2000; akt. Bingölbali ve Coşkun, 2016). İlişkilendirme becerisinin; kavramlar arası ilişkilendirme, farklı gösterimler arasında ilişkilendirme, gerçek hayatla ilişkilendirme ve farklı disiplinlerle ilişkilendirme olmak üzere dört temel bileşenden oluştuğu belirtilmektedir (Bingölbali ve Coşkun, 2016). Her ne kadar matematiksel ilişkilendirme farklı biçimlerde tanımlanıp sınıflandırılsa da araştırmaların önemli bir kısmı bu kavramı matematiksel fikirler arasındaki bir köprü veya bağlantı olarak ele almaktadır (Eli, 2009). Nitekim Bingölbali ve Bingölbali (2020), bir problemin çözümünde geliştirilen yeni tekniklerin, daha önce bağlantısız görülen alanlar arasında köprü kurmasına katkı sağladığını belirtmektedir. Bu durum, matematiğin birbirinden ayrı kavramlardan oluşmadığını, aksine kavramlar arasındaki ilişkiler üzerine kurulu bir yapı olduğunu göstermektedir. Bunun yanı sıra öğrencilerin, matematiğin anlamlı ve anlaşılabilir olduğunu, kavramların yalnızca soyut işlemlerden ibaret olmadığını fark etmeleri önemlidir. İlgar ve Çağırgan Gülten (2013), öğrencilerin görmüş oldukları matematik konularını gerçek hayatta nasıl kullanacakları ile ilgili fikir sahibi olmalarının, matematik dersini sevmeden başlayarak birçok hususta olumlu katkıları olacağını belirtmektedir. Öğrencilerin bu bağlamda gerçek hayatla ilişkilendirme becerisine sahip olmaları, matematiğin işlevselliğinin öğrenilmesi ve anlamlı öğrenmenin gerçekleşmesine katkı sağlayacaktır. Bu nedenle gerçek hayatla ilişkilendirme kavramının açıklanması gerekmektedir.

Gerçek hayat bağlantıları, okulda öğretilen matematik ile dış dünya arasındaki ilişkiler olarak tanımlanmaktadır (Mosvold, 2008). Gerçek hayat problemi de matematiksel kavramların anlamlı ve

gerçekçi günlük yaşam durumları içerisinde sunulması olarak yorumlanabilir. Matematiğin öğrenilmesi gereken kapalı bir sistemden ziyade bir insan etkinliği olduğu ve gerçek hayatla ilişkili olması gerektiği belirtilmektedir (Ünlü, 2023). Bu bağlamda ilişkilendirme becerilerinden biri olan gerçek hayatla ilişkilendirme; öğretim sürecinde yer alması gereken bir kavram olarak karşımıza çıkmaktadır. Bukova Güzel (2008), çalışmasında öğrenilenleri yaşam ile ilişkilendirmenin matematiksel kavramların oluşturulması ve öğrenilmesinde çok yönlü olumlu katkı sağladığını belirtmiştir. Benzer şekilde Özgen (2013), çalışmasında özellikle matematiksel ilişkilendirmenin problem çözme ile önemli düzeyde ilişkiler içerdiğini belirtmektedir. Kir ve Aksu (2024), günlük yaşam problemlerine pratik çözümler üretebilen bireyler yetiştirmenin matematik eğitiminin ve eğitimcilerin önemli hedeflerinden biri olması gerektiğini ifade etmiştir. Aynı zamanda 2024 Ortaöğretim Matematik Dersi Öğretim Programı (OMDÖP) matematiği günlük hayat deneyimlerinin bir parçası hâline getirmeyi hedeflediğini programın özel amaçlarında belirtmiştir (MEB, 2024a). Matematiğin gerçek hayatla bütünleştirilmesine yönelik bu amaç doğrultusunda gerçek hayat durumlarının matematik öğretiminde kullanımı önem kazanmıştır.

Matematik eğitimi alanında, kavramların gerçek hayat bağlamında öğretilmesine yönelik çabalar artmakla birlikte, çoğu uygulamada kavramların anlamlandırılmasından ziyade, onları günlük yaşam senaryoları ile sunma önceliklidir. Her ne kadar bu iki süreç benzer görünse de birinci yaklaşım kavramsal anlamın desteklenmesine hizmet ederken ikinci yaklaşım yalnızca kavram ile gerçek hayat arasındaki ilişkiyi göstermeye odaklanmaktadır (Yavuz Mumcu, 2018). İlgili literatüre bakıldığında uluslararası ders kitabı analizleri, kitaplarda sunulan senaryoların büyük bir kısmının "yarı-gerçeklik" özelliği taşıdığını ortaya koymaktadır (Tartan ve Erşen, 2024). Bunlar da sunulan senaryo ve etkinliklerin gerçek hayat durumu gibi görünse de aslında yapay ve sınırlı kurgular içerdiğini şeklinde yorumlanabilir. Ayrıca, Sağlam ve Alacacı (2012), Türkiye'deki matematik ders kitabının; konuları öğrencilerin kendi başlarına araştırmalarına fırsat tanımak yerine her matematiksel konuyu ayrı bir başlık altında doğrudan açıklama eğiliminde olduğunu yorumlamıştır. Özdemir ve Üzel (2011) yaptıkları deneysel çalışmanın sonucunda, gerçekçi matematik eğitimi yaklaşımına dayalı öğretimin, geleneksel yöntemle yapılan öğretime kıyasla daha etkili olduğunu göstermiş; ayrıca öğrencilerin öğretime yönelik görüşlerinin de bu durumu destekler nitelikte olduğunu belirtmişlerdir. Bu da matematik öğretiminde gerçek hayatla ilişkili ve anlam temelli yaklaşımların, kavramsal öğrenmeyi güçlendirdiğini ve öğrencilerin öğrenme sürecine aktif katılımını artırdığını ortaya koymaktadır. Bunun yanı sıra Mosvold (2008) dış dünya kavramının basit olmadığını, öğrencilerin dış dünyaya ilişkin deneyimlerinin birbirinden farklılık gösterdiğini belirtir. Bununla birlikte gündelik yaşamlarının çoğu zaman sınırlı kaldığını ve yalnızca bu deneyimlere odaklanmanın matematiğin kapsamını daraltabileceğini ifade etmektedir. Bütün bu hususlar dikkate alındığında, matematiğin gerçek hayatla ilişkilendirilmesinin matematik eğitimi açısından önemli bir rol oynadığı ancak matematik eğitiminin bütünüyle bu kapsama indirgenmesinin ise daha sınırlı bir yapıyı beraberinde getireceği söylenebilir.

Son yıllarda yapılan çalışmalar incelendiğinde gerçek hayatla ilişkilendirme hakkında yapılan araştırmalarının incelenmesinde farklı yönleriyle çalışmalara konu edildiği görülmektedir (Gainsburg, 2008; Karakoç ve Alacacı, 2015; Altay, Yalvaç ve Yeltekin, 2017; Gueudet, Pepin, Restrepo, Sabra ve Trouche, 2018; akt. Bingölbali ve Özdiner, 2022). Gerçek hayatla ilişkilendirme konulu çalışmaların;

1-İlişkilendirmenin içeriği, amaç ve işlevselliği
2-Öğretmenlerin ilişkilendirme yapma biçimleri ve öğretimde kullanımları
3-Öğretmen adaylarının ilişkilendirme ile ilgili görüşleri ve ilişkilendirme yapma becerileri
4-İlköğretim ve ortaöğretim öğrencilerinin ilişkilendirme ile ilgili görüşleri ve ilişkilendirme yapma becerileri
5-Ders kitaplarında ilişkilendirmenin kullanım biçimi; olmak üzere beş tema altında sınıflandırılabileceği belirtilmiştir (Bingölbali ve Özdiner, 2022).

Ders kitaplarında ilişkilendirmenin kullanım biçimi açısından yapılan literatür taraması sonucunda; ders kitabı incelemesi üzerinde yoğunlaşan çalışmalarının ağırlıklı olarak Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli (TYMM) öncesi öğretim programları çerçevesinde olduğu görülmüştür. Bunun yanı sıra Tartan ve Erşen (2024) Türkiye'deki ortaokul matematik ders kitaplarının analizinde; gerçek hayatla ilişkilendirme oranlarının sınıf düzeyine ve kitap serisine göre farklılık sergilediğini, bununla birlikte genel olarak matematik ders kitaplarında yer alan etkinliklerin tür olarak en çok günlük hayatla ilişkilendirildiği belirtmişlerdir. Bingölbali ve Özdiner (2022) tarafından ilköğretimin tüm kademelerindeki matematik ders kitaplarının incelendiği çalışmada gerçek hayatla ilişkilendirme içeren etkinliklerin ağırlıklı olarak ilgili kazanımların uygulamalı pekiştirilmesine yönelik olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ünal (2023) ortaokul düzeyindeki matematik kitaplarını incelediği çalışmasında en fazla gerçek hayatla ilişkilendirmeye ve kavramlar arası ilişkilendirmeye yer verildiği sonucuna ulaşmıştır. Pınar ve Barak (2026) çalışmasında ortaokul altıncı sınıf matematik ders kitaplarında matematiği kendi içerisinde ilişkilendirmeye ve gerçek hayatla ilişkilendirmeye daha fazla yer verildiği sonucuna ulaşmıştır. Ünsal ve Fırat (2024) ise çalışmasında gerçek hayatla ilişkilendirmenin Singapur ve Türkiye'deki ortaokul matematik ders kitaplarındaki oranlarını sırasıyla %25,9 ve %30,6 ve yer alan etkinliklerin ilişkilendirme türü bakımından farklılık gösterdiğini sonucuna ulaşmıştır. Bütün bu çalışmalar göz önünde bulundurulduğunda daha çok ortaokul düzeyinde olmakla birlikte ilişkilendirme türlerinin kıyaslanmasına dayandığı görülmektedir. Ayrıca çalışmaların büyük çoğunluğu bir önceki öğretim programı kapsamında hazırlanmış ders kitaplarına yöneliktir. İlgili literatür incelendiğinde TYMM ile birlikte 2024'te öğretim programlarında yapılan değişiklikler kapsamında hazırlanmış ders kitaplarında, matematiğin gerçek hayatla ilişkilendirilmesini ortaöğretim matematik dersi bağlamında ele alan bir çalışmaya rastlanmamıştır. Çalışmanın bu açıdan literatüre katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın amacı 9. sınıf matematik 1. ders kitabında yer alan örnek, etkinlik veya problemlerde gerçek hayatla ilişkilendirmeye ne düzeyde yer verildiğini tespit etmektir. Ders kitabı incelenirken temalarda yer alan gerçek hayat ilişkilendirmeleri; temaların işlenişindeki yapısal bölümler bağlamında alt gruplarda ve gerçek hayat ilişkilendirmelerinin alt kategorilerine ayrılarak tespit edilecektir. İncelenen alt gruplara yöntem bölümü içerisinde verilerin toplanması kısmında detaylıca yer verilmiştir. Gerçek hayatla ilişkilendirmelerin alt kategorileri ise Dilegelen' in (2018), 5.sınıf matematik ders kitaplarının ilişkilendirme becerisi açısından incelediği çalışmasında oluşturulan çerçeve kapsamında belirlenmiştir. Bu bağlamda "Gerçek hayatla ilişkilendirme" kategorisi; kavramı bir bağlam içerisinde ele alma, gerçek hayattan sözel örnek verme, gerçek hayattan nesne kullanımı olmak üzere üç alt kategoriye ayrılmıştır. Kavramı bir bağlam içerisinde ele alma; gerçek hayat bağlamı içeren problem veya örnek kullanılması veya simülasyonlar üzerinde öğretim yapılmasıdır. Gerçek hayattan sözel örnek verme; kavram/ifade ile gerçek hayat ilişkisinin sadece sözel olarak belirtilmesidir. Gerçek hayattan nesne kullanımı; gerçek hayattan fiziksel nesnelerin kullanılmasıdır (Dilegelen, 2018).

Bu araştırmanın amacı 9. sınıf matematik 1. ders kitabında gerçek hayatla ilişkilendirmenin; hangi alt kategoride, hangi tema içerisinde ve temanın hangi yapısal bölümünde ne düzeyde yer aldığını tespit etmektir. Bu bağlamda şu alt problemlere yanıt aranmıştır:

1- 9. Sınıf Matematik 1. Ders Kitabı'ndaki "Sayılar" temasında gerçek hayatla kurulan ilişkilendirmeye ne ölçüde yer verilmiştir?
2- 9. Sınıf Matematik 1. Ders Kitabı'ndaki "Nicelikler ve Değişimler" temasında gerçek hayatla kurulan ilişkilendirmeye ne ölçüde yer verilmiştir?
3- 9. Sınıf Matematik 1. Ders Kitabı'ndaki "Geometrik Şekiller" temasında gerçek hayatla kurulan ilişkilendirmeye ne ölçüde yer verilmiştir?
4- 9. Sınıf Matematik 1. Ders Kitabında yer alan gerçek hayatla ilişkilendirilme düzeylerinin temalara göre dağılımı nasıldır?

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, veri toplama aracı, verilerin toplanması ve veri analizi süreçlerine yer verilmiştir.

Araştırmanın Modeli

Bu araştırma nitel araştırma yöntemlerinden doküman inceleme tekniği kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Nitel araştırma yöntemleri metin ve görsel verilerin incelenmesine; doküman inceleme de mevcut yazılı kaynakların incelenmesi yoluyla doğrulanabilir verilere ulaşmayı sağlayan bir araştırma sürecine dayanır. Bu süreç, incelenen belgelerde yer alan bilgilerin belirlenip analiz edilmesi için araştırmacılara sistematik bir yapı sunmaktadır (Creswell, J.W. ve Creswell, J.D., 2021; Kılıç vd., 2021). Bu kapsamda araştırmada yazılı bir materyal olan ders kitabı ele alınmış ve kitapta yer alan içerikler doküman analizi yoluyla incelenmiştir. Ayrıca nitel veriler nicel şekilde frekans(f) ve yüzde (%) ile desteklenmiştir. Burada amaç bir genellemeye ulaşmak değil ders kitabındaki gerçek hayatla ilişkilendirmenin yoğunluğunu göstermektir.

Veri Toplama Aracı

2024–2025 eğitim-öğretim yılı itibarıyla Türkiye genelinde 9. sınıf matematik öğretimi için Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından iki ders kitabı belirlenmiştir. Ardışık biçimde işlenecek temalara göre düzenlenen bu kitaplar 1. ve 2. kitap olarak yapılandırılmıştır (MEB, 2024b; MEB, 2024c). Araştırmanın verileri, MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığının (2024) kararı ile eğitim aracı olarak kabul edilen ve aynı öğretim yılında okutulmaya başlanan TYMM kapsamında hazırlanmış MEB 9. Sınıf Matematik 1. Ders Kitabı'ndan elde edilmiştir (MEB, 2024d). Araştırma kapsamında sınıf düzeyi olarak 9. sınıf matematik ders kitabının seçilmesinin temel nedeni ise ortaöğretim düzeyindeki ilk kademe olmasıyla beraber yönlendirici niteliğe sahip olmasıdır. Bununla birlikte bu sınıf düzeyindeki 1. Ders kitabın seçilmesi de benzer şekilde işlenecek ilk ders kitabı olmasından kaynaklanmaktadır.

Araştırmada veri toplama aracı olarak gerçek hayatla ilişkilendirme analiz formu kullanılmıştır. Analiz formu oluşturulurken literatürde yer alan çalışmalar incelenmiş ve gerçek hayatla ilişkilendirme, Dilegelen'in (2018) çalışmasında belirlenen alt kategoriler temel alınarak yapılandırılmıştır. Bu kapsamda ilişkilendirme, formda üç alt boyuttan oluşmaktadır. Bu alt boyutlar; kavramı bir bağlam içerisinde ele alma, gerçek hayattan sözel örnek verme ve gerçek hayattan nesne kullanımı şeklindedir. Gerçek hayatla ilişkilendirme analiz formuna tablo 1' de yer verilmiştir.

Tablo 1. Gerçek Hayatla İlişkilendirme Analiz Formu

Kategori	Kod	Alt Kategori	Açıklama
Gerçek Hayatla İlişkilendirme Yok	K0		Örnek, etkinlik veya problemde gerçek hayatla ilişkilendirmeye hiçbir alt kategori bağlamında yer verilmemesi
Gerçek Hayatla İlişkilendirme Var	K1	Kavramı bir bağlam içerisinde ele alma	Matematiksel kavramın günlük yaşam bağlamında doğrudan problem veya örnek içerisinde verilmesi
	K2	Gerçek hayattan sözel örnek verme	Kavram veya matematiksel ifade ile günlük yaşam arasında bağlantının yalnızca sözlü olarak ifade edilmesi
	K3	Gerçek hayattan nesne kullanımı	Kavramın açıklanmasında gerçek yaşam nesnelerinin veya materyallerin kullanılması

Hazırlanan analiz formu, araştırmanın amacına uygunluğunu değerlendirmek için matematik eğitimi alanında uzman iki akademisyenin görüşüne sunulmuştur. Uzmanlardan alınan geri bildirimler

doğrultusunda kategori tanımları gözden geçirilmiş ve gerekli düzenlemeler yapılarak forma son şekli verilmiştir.

Verilerin Toplanması

9. sınıf matematik 1. ders kitabında yer alan tüm temalar ("Sayılar", "Nicelikler ve Değişimler" ve "Geometrik Şekiller") işlenişindeki yapısal bölümlerine ayrılarak incelenmiştir. Temaların işlenişinde yer alan bu yapısal bölümler aşağıda belirtilmiştir:

- Başlarken
- Ön Değerlendirme
- Konuya Başlarken
- Uygulama
- Örnek
- Sıra Sizde
- Kontrol Noktası
- Araştırma Ödevi
- Performans Görevi
- Proje Görevi
- Alıştırmalar
- Ölçme ve Değerlendirme

İncelenen bu yapısal bölümler veri analizi sürecinde aynı zamanda analiz grupları olarak değerlendirilmiştir. 'Başlarken' analiz grubu temaya giriş niteliğinde temanın diğer disiplinler veya gerçek hayatla ilişkisini yansıtan alanı kapsamaktadır. 'Ön Değerlendirme' analiz grubu önceki yıllarda edinilen, temanın gerektirdiği bilgi ve becerileri içeren çalışmaların bulunduğu alanı kapsamaktadır. 'Konuya Başlarken' analiz grubu merak uyandıran, önceki bilgi ve becerilerden temanın içerdiği bilgi ve becerilere geçişi sağlayan alanı kapsamaktadır. 'Uygulama' analiz grubu süreç bileşenlerinin bir görev veya problem bağlamında işletildiği alanı kapsamaktadır. 'Örnek' analiz grubu tema ile ilgili çözümlü örneklerin sunulduğu alanı kapsamaktadır. 'Sıra Sizde' analiz grubu konu içinde çözümü verilmeyen görevlerin yer aldığı alanı kapsamaktadır. 'Kontrol Noktası' analiz grubu ulaşılan bilgi, kural, önerme veya sonuçların özetlendiği alanı kapsamaktadır. 'Araştırma Ödevi' analiz grubu tema ile ilgili araştırma ödevlerinin verildiği alanı kapsamaktadır. 'Performans Görevi' analiz grubu tema ile ilgili performans görevlerinin verildiği alanı kapsamaktadır. 'Proje Ödevi' analiz grubu tema ile ilgili proje ödevlerinin verildiği alanı kapsamaktadır. 'Alıştırmalar' analiz grubu öğrenme çıktısı ile ilgili görevlerin bulunduğu alanı kapsamaktadır. 'Ölçme ve Değerlendirme' analiz grubu tema ile ilgili ölçme ve değerlendirme çalışmalarının yer aldığı alanı kapsamaktadır.

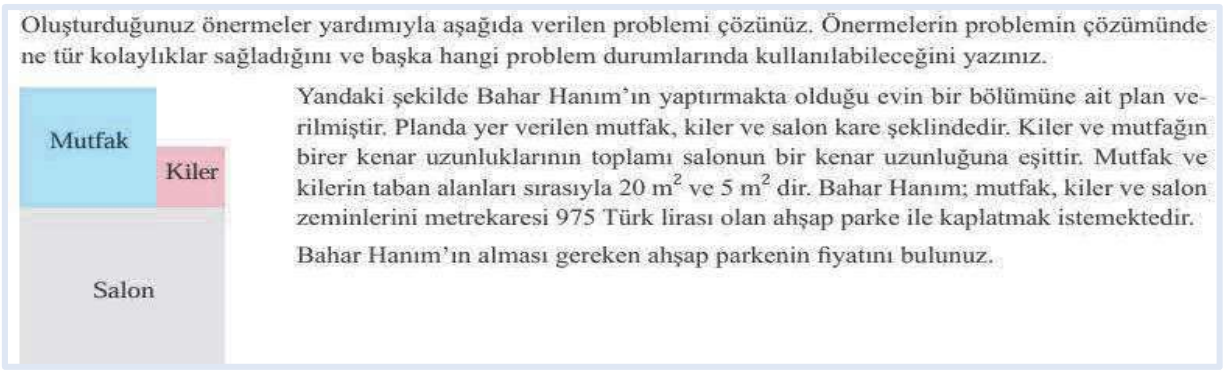
Veri toplama süreci, araştırmacılar tarafından geliştirilen analiz formu çerçevesinde yürütülmüştür. Ders kitaplarında yer alan örnek, etkinlik ve problemlerin değerlendirilmesi amacıyla oluşturulan analiz formu doğrultusunda veriler, araştırmacılar ve bağımsız iki alan uzmanı tarafından toplanmıştır. Süreçte analiz birimleri birbirinden bağımsız olarak incelenmiş ve kodlamalar gerçekleştirilmiştir. Elde edilen veriler karşılaştırılarak görüş birliği ve görüş ayrılığı durumları belirlenmiş, güvenirliği artırmak amacıyla gerekli durumlarda tartışılarak uzlaşıya varılmıştır.

Veri Analizi

Bu araştırmada veriler içerik analizi yoluyla analiz edilmiştir. Metin ve Ünal' a (2022) göre içerik analizi, nitel araştırma yöntemi içerisinde yer alan; nesnel, ölçülebilir, doğrulanabilir bilgilere ulaşmak amacıyla doküman, metin ve evrak gibi farklı materyalleri belli kurallar dahilinde kodlama ve analiz etmeyi amaçlayan bir tekniktir. Alanka (2024), içerik analizini araştırmacıların yazılan ve söylenenleri sayısallaştırarak nicelleştirmesi süreci olarak belirtmektedir. Ayrıca Kılıç vd. (2021) yazılı olarak ulaşılan dokümanların analiz için hazır olduğunu ifade etmiştir. İncelenen ders kitabındaki 770 analiz birimi araştırmacılar ve bağımsız iki alan uzmanı tarafından öncelikle gerçek

hayatla ilişkili olup olmadığı açısından değerlendirilmiştir. Gerçek hayatla ilişkili olduğu belirlenen veriler ileri analize tabi tutularak bu verilerin gerçek hayatla ilişkilendirmenin hangi alt kategorisine ait olduğu tespit edilerek kodlanmıştır. Daha sonra uzmanlar arasında görüş birliği ve görüş ayrılığı gösteren analiz birimleri tespit edilmiş ve kodlayıcı güvenirliği 0,96 olarak hesaplanmıştır. Bu değer Miles ve Huberman (1994) güvenirlik formülü "Güvenirlik=Görüş Birliği/ (Görüş Birliği+Görüş Ayrılığı)" ile elde edilmiştir. Miles ve Huberman'a (1994) göre nitel araştırmalarda kodlayıcılar arası güvenirliğin kabul edilebilir düzeyde olması için uyum katsayısının en az 0,80 olması gerekmektedir. Elde edilen değer kodlamaların güvenilir olduğunu göstermektedir. Alt kategorilere göre gerçek hayatla ilişkilendirme içeren analiz birimlerine ilişkin örneklere aşağıda yer verilmiştir.

1- Kavramı bir bağlam içerisinde ele alma alt kategorisine yönelik örnek;


Oluşturduğunuz önermeler yardımıyla aşağıda verilen problemi çözünüz. Önermelerin problemin çözümünde ne tür kolaylıklar sağladığını ve başka hangi problem durumlarında kullanılabileceğini yazınız.

Yandaki şekilde Bahar Hanım'ın yaptırmakta olduğu evin bir bölümüne ait plan verilmiştir. Planda yer verilen mutfak, kiler ve salon kare şeklindedir. Kiler ve mutfağın birer kenar uzunluklarının toplamı salonun bir kenar uzunluğuna eşittir. Mutfak ve kilerin taban alanları sırasıyla 20 m^2 ve 5 m^2 dir. Bahar Hanım; mutfak, kiler ve salon zeminlerini metrekaresi 975 Türk lirası olan ahşap parke ile kaplatmak istemektedir.

Bahar Hanım'ın alması gereken ahşap parkenin fiyatını bulunuz.

Şekil 1. Sayılar Teması, 'Uygulama' grubuna ait analiz birimi (9.Sınıf 1. Ders Kitabı)

Şekil 1 incelendiğinde gerçek hayat bağlamı içeren problem veya örnek kullanılmasını; "Ev planı", "mutfak" ve "salon" gibi gerçek hayatta karşılaşılan kavramlar kullanıldığı ve örnekte Bahar Hanım'ın yaptırmakta olduğu evin zemini için alması gereken ahşap parke fiyatı ile ilişki kurulduğu görülmektedir. Şekil 1'de kavramı bir bağlam içerisinde ele alma alt kategorisine ait 1 veri hesaplanmıştır.

2- Gerçek hayattan sözel örnek verme alt kategorisine yönelik örnek;


Konuya Başlarken

1	I	6	𝍸 I
2	II	7	𝍸 II
3	III	8	𝍸 III
4	IIII	9	𝍸 IIII
5	𝍸	10	𝍸 𝍸

Görsel 1

Eski çağlardan itibaren insanlar mevsim ve ay döngülerini takip etmek, avladıkları hayvan sayısının miktarını belirtmek gibi durumlar için mağara duvarlarına veya ağaç gövdelerine attıkları çentiklerden yararlanmışlardır (Görsel 1).

Şekil 2. Sayılar Teması, 'Konuya Başlarken' grubuna ait analiz birimi (9.Sınıf 1. Ders Kitabı)

Şekil 2 incelendiğinde kavram/ifade ile gerçek hayat ilişkisinin sözel olarak belirtilmesinin yer aldığı görülmektedir. Bu sebeple şekil 2'de gerçek hayattan sözel örnek verme alt kategorisine ait 1 veri hesaplanmıştır.

3- Gerçek hayattan nesne kullanımı alt kategorisine yönelik örnek;

İncelenen ders kitabındaki veriler gerçek hayatla ilişkilendirmenin alt kategorilerinde kodlandığında; gerçek hayattan nesne kullanımı alt kategorisine ait bir örnek, etkinlik veya problem durumuna rastlanmamıştır. Bu nedenle analizler; kavramı bir bağlam içerisinde ele alma ve gerçek hayattan sözel örnek verme olmak üzere iki alt kategori üzerinden yürütülmüştür.

Analiz gruplarında yer alan her bir örnek, soru vb. etkinlik birer analiz birimi olarak ele alınmıştır. Ders kitaplarında gerçek hayatla ilişkilendirmenin yer aldığı veri sayısı belirlenirken bazı kriterler kullanılarak analizler yapılmıştır. Bu kriterler aşağıda sunulmuştur:

- Analiz gruplarında yer verilen her analiz birimi ayrı ayrı değerlendirilmiştir. Mesela; uygulama grubunda bir problem durumu verilip bu problem durumuna ilişkin 9 farklı soru sorulduysa buradaki her sorunun kendisi bir analiz birimi olarak değerlendirilerek 9 veri hesaplanmıştır.
- Analiz gruplarından biri olan örnek grubunda yer alan problem durumu ve çözümü tek bir analiz birimi olarak değerlendirilmiştir.
- Analiz birimi içerisinde yer alan soruda gerçek hayatla ilişkilendirme, kavramı bir bağlam içerisinde ele alma alt kategorisine ait olup bu bağlama ilişkin alt sorulara yer verildiği taktirde alt sorularda gerçek hayatla ilişkilendirme aranmaksızın her biri bu alt kategoriye ait birer analiz birimi olarak değerlendirilmiştir.
- Analiz birimleri içerisinde birden fazla alt madde yer alıyorsa bunların gerçek hayatla ilişkilendirilme durumları ayrı ayrı değerlendirilmiştir. Mesela; alıştırmalar grubunda gerçek hayatla ilişkilendirmeye 1. soruda yer verildiyse ve bu soru a), b), c) gibi alt problem durumlarını içeriyorsa bu soruya ilişkin alt problemlerinin her biri birer analiz birimi olarak değerlendirilmiştir. Bu analiz birimleri; 1.a, 1.b, 1.c olmak üzere kodlamada 3 veri hesaplanmıştır.
- Araştırma ödevi, performans görevi ve proje görevi gibi analiz gruplarında gerçek hayatla ilişkilendirmenin öğrenci tarafından belirlenmesinin istendiği durumlarda ilgili analiz birimi alt yönergelerden bağımsız olarak tek bir analiz birimi şeklinde değerlendirilmiştir. Çünkü her öğrencinin belirlediği ilişkilendirme durumu farklı olacağından çözüm süreçleri ve alt yönergelerin uygulanabilirliği farklılık gösterecektir. Mesela; proje ödevi grubunda "Doğrusal fonksiyonlar ile ifade edilebilen gerçek yaşam durumları belirleyiniz." ifadesinden sonra bu durumu çözümleyin gibi farklı alt yönergeler dikkate alınmamıştır. Bu yapısal bölüm tek bir analiz birimi olarak değerlendirilmiştir. Yani 1 veri hesaplanmıştır.
- Temalarda yer alan konu başlıklarının hemen altında ve öğrenme çıktılarına ilişkin alt başlıklarda giriş niteliğinde verilen gerçek hayat ilişkilendirmeleri; "Konuya Başlarken" analiz grubu içerisine dahil edilerek değerlendirilmiştir.
- Bir analiz biriminde problem durumu veya çözümü dijital bir yazılım ile temsil edilmişse bu temsil gerçek hayat ile ilişkilendirmede gerçek hayattan nesne kullanımı alt kategorisinde ele alınmamıştır. Nesne kullanımında günlük yaşamda fiziksel olarak var olan, öğrencinin somut deneyimine dayanan nesneler kabul edilir. Mesela; uygulama grubunda verilen bir etkinlikte GeoGebra yazılımı ile gerçekleştirilen çözüme ilişkin görsellerin yer alması dinamik matematik yazılımı olan bir öğretim aracının kullanımıdır. Nesne kullanımı olarak değerlendirilmez. Ancak gerçek hayatla ilişkilendirmenin yer aldığı bir analiz biriminde GeoGebra kullanımı varsa buradaki veri gerçek hayatla ilişkilendirme bağlamında değerlendirilebilir.

BULGULAR

Bu bölümde, incelenen ders kitabında gerçek hayatla ilişkilendirmeye yönelik alt kategorilere ilişkin bulgular, kitapta yer alan temalar çerçevesinde sistematik biçimde sunulmaktadır. Sunulan tablolarda, ilgili temaların işlenişinde gerçek hayatla ilişkilendirmenin yer aldığı gruplara yer verilmiştir. Tablolarda yer almayan gruplara ise ilgili temada rastlanmadığı ya da mevcut olsa dahi

belirlenen alt kategoriler kapsamında gerçek hayatla ilişkilendirmeye yer vermediği şeklinde değerlendirilmelidir.

Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

"9. Sınıf Matematik 1. Ders Kitabı'ndaki "Sayılar" temasında gerçek hayatla kurulan ilişkilendirmeye ne ölçüde yer verilmiştir?" alt problemine ilişkin bulgulara tablo 2.1 ve tablo 2.2' de yer verilmiştir.

Tablo 2.1. Sayılar Temasının Gerçek Hayatla İlişkilendirilme Oranı

Kategori	Alt Kategori	Frekans (f)	Yüzde (%)
Gerçek Hayatla İlişkilendirme Var	Kavramı Bir Bağlam İçerisinde Ele Alma	109	%29,61
	Gerçek Hayattan Sözel Örnek Verme	8	%2,18
Gerçek Hayatla İlişkilendirme Yok		251	%68,21
Toplam		N = 368	%100

Tablo 2.1 incelendiğinde, "Sayılar" temasında incelenen toplam 368 analiz biriminin 117'sinde (%31,79) gerçek hayatla ilişkilendirme kurulduğu, 251'inde (%68,21) ise gerçek hayatla ilişkilendirmeye yer verilmediği görülmektedir. Gerçek hayatla ilişkilendirme kurulan 117 örneğin alt kategorilere göre dağılımına bakıldığında; 109 örneğin (%29,61) "Kavramı Bir Bağlam İçerisinde Ele Alma" kategorisinde, 8 örneğin (%2,18) ise "Gerçek Hayattan Sözel Örnek Verme" kategorisinde yer aldığı görülmektedir. Bu dağılım, sayılar temasında gerçek hayatla ilişkilendirmenin daha çok kavramların bir bağlam içerisinde sunulması yoluyla gerçekleştirildiğini ortaya koymaktadır. Gerçek hayatla ilişkilendirme saptanan bu analiz birimlerinin ders kitabı içerisindeki analiz gruplarına göre dağılımına tablo 2.2'de ayrıntılı olarak yer verilmiştir.

Tablo 2.2. Sayılar Temasındaki Gerçek Hayatla Kurulan İlişkilendirmelerin Analiz Gruplarına Göre Dağılımı

Alt Kategori	Başlarken	Konuya Başlarken	Uygulama	Örnek	Alıştırmalar	Sıra Sizde	Performans Görevi	Ölçme ve Değerlendirme
Kavramı Bir Bağlam İçerisinde Ele Alma		11	40	9	9	14	3	23
Gerçek Hayattan Sözel Örnek Verme	2	5				1		

Tablo 2.2 incelendiğinde, gerçek hayatla kurulan toplam 117 ilişkilendirme analiz biriminin analiz gruplarına göre dağılımında belirgin bir yoğunlaşma olduğu saptanmıştır. "Kavramı Bir Bağlam İçerisinde Ele Alma" kategorisindeki 109 ilişkilendirmenin büyük bir bölümünün "Uygulama" (f=40) ve "Ölçme ve Değerlendirme" (f=23) bölümlerinde toplandığı görülmektedir. "Gerçek Hayattan Sözel Örnek Verme" kategorisinde ise toplam 8 adet veri saptanmış olup bu verilerin büyük çoğunluğu (f=5) "Konuya Başlarken" bölümlerinde yer almıştır. Uygulama, Örnek, Alıştırmalar, Performans Görevi ve Ölçme-Değerlendirme analiz gruplarında ise sözel örneklere rastlanmamıştır. Bu bulgular gerçek

hayatla ilişkilendirmenin daha çok matematiksel bilgileri kullanmalarını ve değerlendirmelerini amaçlayan bölümlerde yer aldığını göstermektedir.

İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

"9. Sınıf Matematik 1. Ders Kitabı'ndaki "Nicelikler ve Değişimler" temasında gerçek hayatla kurulan ilişkilendirmeye ne ölçüde yer verilmiştir?" alt problemine ilişkin bulgulara tablo 3.1 ve tablo 3.2' de yer verilmiştir.

Tablo 3.1. Nicelikler ve Değişimler Temasının Gerçek Hayatla İlişkilendirilme Oranı

Kategori	Alt Kategori	Frekans (f)	Yüzde (%)
Gerçek Hayatla İlişkilendirme Var	Kavramı Bir Bağlam İçerisinde Ele Alma	170	%54,66
	Gerçek Hayattan Sözel Örnek Verme	4	%1,28
Gerçek Hayatla İlişkilendirme Yok		137	%44,06
Toplam		N = 311	%100

Tablo 3.1 incelendiğinde, "Nicelikler ve Değişimler" temasında yer alan toplam 311 analiz birimin yarısının üzerinde (%55,94) gerçek hayatla ilişkilendirme yapıldığı; 137'sinde (%44,06) ise ilişkilendirmeye yer verilmediği görülmektedir. Gerçek hayatla ilişkilendirmenin yer aldığı içeriklerin alt kategorilere göre dağılımı incelendiğinde; 170 örneğin (%54,66) "Kavramı Bir Bağlam İçerisinde Ele Alma", 4 örneğin (%1,28) ise "Gerçek Hayattan Sözel Örnek Verme" kategorisinde olduğu görülmektedir. Bir önceki temaya paralel olarak daha çok kavramların bir bağlam içerisinde ele alındığı tespit edilmiştir. Gerçek hayatla ilişkilendirme saptanan bu analiz birimlerinin ders kitabı içerisindeki analiz gruplarına göre dağılımına tablo 3.2'de ayrıntılı olarak yer verilmiştir.

Tablo 3.2. Nicelikler ve Değişimler Temasındaki Gerçek Hayatla Kurulan İlişkilendirmelerin Analiz Gruplarına Göre Dağılımı

Alt Kategori	Başlarken	Ön Değerlendirme	Konuya Başlarken	Uygulama	Örnek	Alıştırmalar	Sıra Sizde	Araştırma Ödevi	Performans Görevi	Proje Görevi	Ölçme ve Değerlendirme
Kavramı Bir Bağlam İçerisinde Ele Alma			10	33	36	20	14	1	7	1	48
Gerçek Hayattan Sözel Örnek Verme	1	3									

Tablo 3.2 incelendiğinde "Kavramı Bir Bağlam İçerisinde Ele Alma" kategorisindeki 170 ilişkilendirmenin en yüksek frekansı 48 adet ile "Ölçme ve Değerlendirme" bölümündedir. Bunu sırasıyla; "Örnek" (f=36), "Uygulama" (f=33), "Alıştırmalar" (f=20), "Sıra Sizde" (f=14) ve "Konuya Başlarken" (f=10) bölümleri takip etmektedir. Kategorinin en düşük frekansları ise "Performans Görevi" (f=7), "Araştırma Ödevi" (f=1) ve "Proje Görevi" (f=1) bölümlerinde saptanmıştır. "Gerçek Hayattan Sözel Örnek Verme" kategorisindeki toplam 4 verinin 3'ü "Ön Değerlendirme" ve 1'i "Başlarken" bölümünde yer almaktadır. Konuya Başlarken, Uygulama, Örnek, Alıştırmalar, Sıra Sizde, Araştırma Ödevi, Performans Görevi, Proje Görevi ve Ölçme-Değerlendirme bölümlerinde bu alt

kategoriye ait bir veriye rastlanmamıştır. Bu durum, gerçek hayattan sözel örnek kullanımının ders kitabında sınırlı ve belirli yapısal bölümlerin özellikleri ile ilişkili olarak yer aldığını göstermektedir. Ayrıca dağılım, ilişkilendirmenin değerlendirme, uygulama ve çözümlü örnekler üzerinde yoğunlaştığını göstermektedir.

Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

"9. Sınıf Matematik 1. Ders Kitabı'ndaki "Geometrik Şekiller" temasında gerçek hayatla kurulan ilişkilendirmeye ne ölçüde yer verilmiştir?" alt problemine ilişkin bulgulara tablo 4.1 ve tablo 4.2' de yer verilmiştir.

Tablo 4.1. Geometrik Şekiller Temasının Gerçek Hayatla İlişkilendirilme Oranı

Kategori	Alt Kategori	Frekans (f)	Yüzde (%)
Gerçek Hayatla İlişkilendirme Var	Kavramı Bir Bağlam İçerisinde Ele Alma	30	%32,96
	Gerçek Hayattan Sözel Örnek Verme	1	%1,1
Gerçek Hayatla İlişkilendirme Yok		60	%65,94
Toplam		N = 91	%100

Tablo 4.1 incelendiğinde, "Geometrik Şekiller" temasında incelenen toplam 91 analiz biriminden 31'inde (%34,06) gerçek hayatla ilişkilendirme kurulduğu, 60'ında (%65,94) ise gerçek hayatla ilişkilendirmeye yer verilmediği görülmektedir. Gerçek hayatla ilişkilendirme kurulan 31 örneğin; 30'unun (%32,96) "Kavramı Bir Bağlam İçerisinde Ele Alma", 1'inin (%1,1) ise "Gerçek Hayattan Sözel Örnek Verme" kategorisinde yer aldığı görülmektedir. Bu dağılım temada büyük ölçüde kavramların belirli bir bağlam içerisinde sunulduğunu, gerçek hayattan doğrudan sözel örnek kullanımının ise oldukça sınırlı kaldığını göstermektedir. Gerçek hayatla ilişkilendirme saptanan analiz birimlerinin ders kitabı içerisindeki analiz gruplarına göre dağılımına tablo 4.2'de ayrıntılı olarak yer verilmiştir.

Tablo 4.2. Geometrik Şekiller Temasındaki Gerçek Hayatla Kurulan İlişkilendirmelerin Analiz Gruplarına Göre Dağılımı

Alt Kategori	Başlarken	Ön Değerlendirme	Konuya Başlarken	Örnek	Alıştırmalar	Sıra Sizde	Performans Görevi	Ölçme ve Değerlendirme
Kavramı Bir Bağlam İçerisinde Ele Alma		1	3	6	1	5	1	13
Gerçek Hayattan Sözel Örnek Verme	1							

Tablo 4.2 incelendiğinde; "Kavramı Bir Bağlam İçerisinde Ele Alma" kategorisindeki 30 ilişkilendirmenin çoğunluğu (f=13) "Ölçme ve Değerlendirme", 6'sı "Örnek", 5'i "Sıra Sizde", 3'ü "Konuya Başlarken", 1'i "Ön Değerlendirme", 1'i "Alıştırmalar" ve 1'i "Performans Görevi" bölümlerindedir. "Gerçek Hayattan Sözel Örnek Verme" kategorisindeki tek (f=1) ilişkilendirme ise "Başlarken" bölümünde yer almaktadır. Bu bulgular gerçek hayattan sözel örnek kullanımının oldukça sınırlı düzeyde kaldığını göstermektedir. Ayrıca kendinden önceki iki temayla paralel olarak ağırlıklı olarak ölçme ve değerlendirme bölümlerinde gerçek hayatla ilişkilendirme kullanıldığı saptanmıştır.

Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

"9. Sınıf Matematik 1. Ders Kitabında yer alan gerçek hayatla ilişkilendirilme düzeylerinin temalara göre dağılımı nasıldır?" alt problemine ilişkin bulgulara tablo 5'de yer verilmiştir.

Tablo 5. Temaların Gerçek Hayatla İlişkilendirilme Düzeylerinin Karşılaştırılması

Tema	İncelenen Toplam İçerik (N)	Gerçek Hayatla İlişkilendirme (f)	Gerçek Hayatla İlişkilendirme (%)
Sayılar	368	117	%31,79
Nicelikler ve Değişimler	311	174	%55,94
Geometrik Şekiller	91	31	%34,06
Genel Toplam	770	322	%41,81

Tablo 5 incelendiğinde; 9. Sınıf Matematik 1. Ders Kitabı'nda incelenen toplam 770 analiz biriminin 322'sinde (%41,81) gerçek hayatla ilişkilendirme kurulduğu, 448'inde (%58,19) ise kurulmadığı görülmektedir. Temalar bazında yapılan incelemede; gerçek hayatla ilişkilendirme oranı Sayılar temasında %31,79 (f=117), Nicelikler ve Değişimler temasında %55,94 (f=174) ve Geometrik Şekiller temasında %34,06 (f=31) olarak saptanmıştır. Bu verilere göre, kitap içerisinde gerçek hayatla ilişkilendirmeye niceliksel olarak en fazla yer veren temanın "Nicelikler ve Değişimler" olduğu, en az yer veren temanın ise "Sayılar" olduğu görülmektedir. Temalar arasındaki bu farklılıklar gerçek hayatla ilişkilendirmenin kitapta yer alan tüm temalarda aynı düzeyde kullanılmadığını ve bazı temalarda daha yoğun biçimde yer aldığını göstermektedir. Kitap genelinde saptanan 322 gerçek hayatla ilişkilendirmenin 309'u (%40,12) "Kavramı Bir Bağlam İçerisinde Ele Alma", 13'ü (%1,68) ise "Gerçek Hayattan Sözel Örnek Verme" kategorisinde yer almaktadır. Bu dağılım, ders kitabında gerçek hayatla ilişkilendirmelerin çoğunlukla kavramı bir bağlam içerisinde ele alma yoluyla gerçekleştirildiğini, doğrudan gerçek hayattan sözel örnek kullanımının ise oldukça sınırlı kaldığını ayrıca nesne kullanımı kategorisine hiç yer verilmediğini ortaya koymaktadır.

TARTIŞMA VE SONUÇ

Bu araştırmada, TYMM kapsamında hazırlanan ve 2024-2025 eğitim-öğretim yılında okutulmaya başlanan 9. sınıf matematik 1. ders kitabında yer alan 770 analiz birimi incelenmiştir. Bu inceleme sonucunda kitapta yer alan içeriklerin yaklaşık yarısının gerçek hayatla ilişkilendirildiği görülmektedir. Araştırmada elde edilen %41,81'lik oran matematiğin sadece soyut bir disiplin olmaktan çıkarılıp pratik bir araç olarak sunulma çabasını doğrulamaktadır. Bu da ele alınan ders kitabının TYMM'nin hedefleri doğrultusunda 2024 OMDÖP'ün matematiği hayatla ilişkilendirme vizyonuna (MEB, 2024a) önemli ölçüde hizmet ettiği şeklinde yorumlanabilir. Ancak somut nesne kullanımı ve tema dengesi açısından tema yapılarından kaynaklı olarak dengeli bir dağılım göstermediğine ulaşılmıştır.

Temalar bazında yapılan incelemede, "Nicelikler ve Değişimler" temasının en yüksek, "Sayılar" temasının ise en düşük ilişkilendirme oranına sahip olduğu belirlenmiştir. Bu farklılığın temel nedeni, nicelik ve değişim kavramlarının doğası gereği gerçek hayat verileriyle (ekonomi, günlük ölçümler vb.) kurgulanmaya yatkın olmasıdır. Örneğin nüfus artışı, ısınma-soğuma, faiz oranı gibi gerçek hayat örneklerinin matematikte ilgili olduğu konu fonksiyonlardır (Bukova Güzel, 2019). Fonksiyonlar da kitapta nicelikler ve değişim teması altında ele alınan bir konu olarak karşımıza çıkmaktadır. "Sayılar" temasındaki düşük oranın ise, sayı sistemlerinin ve teorik temellerin daha soyut bir yapıda olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Nitekim Altun (2016), matematiksel bilginin bazen doğrudan deneye dayanmayan ispatlar ve teorik yapılar üzerine kurulu olduğunu belirtmektedir.

Pınar ve Barak (2026) gerçek hayatla ilişkilendirmeye daha fazla yer verilmesinin geometrinin içeriği gereği beklendik bir durum olduğunu ifade etmiştir. Bu bağlamda "Geometrik Şekiller" temasındaki oranın tema özellikleri açısından yeterli olmadığı söylenebilir.

İlişkilendirme kategorileri açısından incelendiğinde ise içeriklerin büyük bir çoğunluğunun "kavramı bir bağlam içerisinde ele alma" şeklinde sunulduğu, buna karşın "gerçek hayattan nesne kullanımı"na hiç yer verilmediği görülmüştür. Dilegelen (2018) tarafından 5. sınıf kitapları üzerinde yapılan çalışmada da bu kategoriler kullanılmış olup gerçek hayattan nesne kullanımına yer verildiği sonucuna ulaşılmıştır. Aynı zamanda Ünal (2023) ders kitaplarındaki etkinliklerde rastlanan gerçek hayat ilişkilerinin birçoğunun gerçek hayattan nesne kullanılması ile sağlandığını belirtmiştir. Tartan ve Erşen (2024) ise ortaokul matematik ders kitaplarındaki etkinliklerin gerçek hayatla ilişkilendirmenin alt boyutları açısından genel olarak çoktan aza; kavramı günlük hayattan bir problem durumuyla bağdaştırma, günlük hayattan sözel ifadeye yer verme ve günlük hayattan somut model kullanma türleri şeklinde yer aldığını belirtmiştir. Buna karşın 9. sınıf düzeyinde nesne kullanımının hiç olmaması dikkat çekicidir. Nesne kullanımına yer verilmemesinin temel nedenleri; eğitim kademesinin doğasından kaynaklı öğrencilerin soyutlama becerilerinin oluşması ve dijital araçların sınıflandırılma biçimi ile açıklanabilir. Özellikle, araştırmada GeoGebra gibi dijital araçların kullanımının "nesne kullanımı" alt kategorisinde sayılmaması bu sonucu etkilemektedir.

İlişkilendirmelerin analiz gruplarına göre dağılımı incelendiğinde; gerçek hayat bağlamlarının çoğunlukla "Uygulama" ve "Ölçme ve Değerlendirme" bölümlerinde yer aldığı görülmektedir. Bu sonuç, gerçek hayatla ilişkilendirmenin sadece derse giriş aracı olarak değil, aynı zamanda öğrenilen bilgilerin kullanılması, transfer edilmesi ve değerlendirilmesi aşamalarında da işlevsel kılındığını göstermesi bakımından olumludur. Benzer şekilde Bingölbali ve Özdiner (2022), ilköğretim ders kitaplarındaki etkinliklerin ağırlıklı olarak uygulamalı gösterim formatında olduğunu ve uygulama yapmayı gerektiren etkinliklerin öğrencilerin süreç içerisinde aktif olmasına imkân tanıdığını belirtmiştir. Genel olarak sonuçlar, gerçek hayat bağlamlarının daha çok öğrenilen bilgilerin pekiştirilmesi ve değerlendirilmesi aşamasında kullanıldığını, kavramın ilk inşası aşamasında ise (Konuya Başlarken vb.) daha sözel temsillerle dayandığını göstermektedir. Bu durum, kitabın yapısal bölümlerinin özelliklerinden kaynaklandığı şeklinde açıklanabilir.

Araştırma, "Sayılar", "Nicelikler ve Değişimler" ve "Geometrik Şekiller" temalarının gerçek hayatla ilişkilendirilme düzeylerini karşılaştırmalı olarak sunarak hangi konuların günlük hayata daha yakın kurgulandığını nicel verilerle (f ve %) literatüre kazandırmıştır. Araştırma, incelenen kitap kapsamında gerçek hayattan fiziksel nesne kullanımının hiç olmadığını (f=0) saptayarak öğretmenlerin bu eksikliği destekleme uygulamaları altında sınıf içi materyallerle veya somut etkinliklerle ihtiyaç halinde tamamlamaları gerektiği konusunda bir farkındalık yaratmaktadır.

ÖNERİLER

Ders kitabında ilişkilendirme oranının düşük kaldığı temalarda, kavramların günlük yaşamdaki karşılıklarına (örneğin mimari, finans veya sanatsal tasarımlar) daha fazla yer verilmelidir. Kitapta hiç rastlanmayan "gerçek hayattan nesne kullanımı" kategorisini canlandırmak için öğrencilerin fiziksel materyallerle (ölçme araçları, geometrik modeller vb.) etkileşime geçebileceği etkinlik tasarımları kitaba eklenmelidir. GeoGebra gibi dijital araçların kullanımı ile gerçek dünyadaki fiziksel nesne deneyimi arasındaki bağ güçlendirilerek öğrencinin somut deneyimi desteklenmelidir.

Araştırmada, TYMM kapsamında geliştirilen 9. sınıf matematik materyallerinin tamamını değil, yalnızca 9. Sınıf Matematik 1. Ders Kitabı'nı inceleme kapsamına almıştır. Aynı sınıf düzeyine ait 2. ders kitabı ile diğer sınıf seviyelerine yönelik ders kitapları araştırma dışında bırakılmıştır. Bu durum, 9. sınıf düzeyindeki tüm temaların değerlendirilmemesi nedeniyle araştırmanın kapsam sınırlılığı olarak görülmektedir. Ayrıca araştırma, matematiksel ilişkilendirme becerisinin dört ana bileşeninden sadece "gerçek hayatla ilişkilendirme" bileşeni ile sınırlıdır.

Tartan ve Erşen (2024) tarafından yapılan çalışma, ders kitaplarındaki ilişkilendirme oranlarının sınıf düzeylerine göre büyük farklılıklar gösterdiğini belirtmektedir. Ancak mevcut durumda TYMM kapsamında bazı sınıf düzeylerine ilişkin ders kitaplarının henüz yer almaması böyle bir karşılaştırmayı mümkün kılmamaktadır. Gelecek araştırmalarda; mevcut araştırmanın sınırlılığı olan 9. Sınıf 2. Ders Kitabı ve diğer ortaöğretim kademelerindeki kitaplar üzerinde de benzer analizler yapılabilir. Kitapta yer alan gerçek hayat ilişkilendirmelerinin öğretmenler tarafından sınıfta nasıl işlendiği ve bu bağlamların öğrenci motivasyonu üzerindeki etkisi eylem araştırmalarıyla incelenebilir. Gerçek hayatla ilişkilendirmenin yanı sıra ortaöğretim kademesinde matematiksel ilişkilendirme türlerini inceleyen araştırmalar planlanabilir. Ders kitaplarındaki bu matematiksel ilişkilendirmelerin sınıfta nasıl etkili bir şekilde yönetileceğine dair öğretmen kılavuz kitaplarında daha detaylı uygulama örnekleri sunulabilir.

KAYNAKÇA

Alanka, D. (2024). Nitel bir araştırma yöntemi olarak içerik analizi: teorik bir çerçeve. *Kronotop İletişim Dergisi*, 1(1), 62-82.

Altun M. (2016). *Liselerde matematik öğretimi*. Alfa Aktüel Yayınları.

Bingölbali, E. & Bingölbali, F. (2020). Divergent thinking and convergent thinking: Are they promoted in mathematics textbooks? *International Journal of Contemporary Educational Research,* 7(1), 240-252. DOI: https://doi.org/10.33200/ijcer.689555

Bingölbali, E. & Coşkun, M. (2016). A proposed conceptual framework for enhancing the use of making connections skill ın mathematics teaching. *Education and Science*, *41*(183), 233-249. https://doi.org/10.15390/EB.2016.4764

Bingölbali, E. & Özdiner, M. (2022). İlkokul ve ortaokul matematik ders kitabı etkinliklerinin gerçek hayatla ilişkilendirme açısından incelenmesi. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 24(1), 45-65.

Bukova Güzel, E. (2008). Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına dayalı matematik öğreniminin bilimi tanıma, yaşam ile ilişki kurma, öğrenmeyi öğrenmeye, sorgulayarak ve iletişim kurarak öğrenme üzerindeki etkisinin belirlenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 8(1), 135-149.

Bukova Güzel, E. (Ed.). (2019). *Matematik eğitiminde matematiksel modelleme*. Pegem Akademi Yayıncılık.

Cinkılıç, E. (2010). *Ortaöğretim 9. sınıf tarih ders kitapları ile ilköğretim 6. sınıf sosyal bilgiler ders kitaplarında yer alan tarih ünitelerindeki görsel malzeme sunumunun karşılaştırılması.* (Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi).

Creswell, J. W. & Creswell, J. D. (2021). *Araştırma tasarımı nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları.* (Çev. Karadağ E.). Ankara. Nobel Yayıncılık. (Orijinal yayın tarihi, 2018).

Dilegelen, Y. (2018). *5. sınıf matematik ders kitaplarının ilişkilendirme becerisi açısından incelenmesi* (Yüksek lisans tezi, Gaziantep Üniversitesi).

Eli, J.A. (2009). *An Exploratory Mixed Methods Study of Prospective Middle Grades Teachers' Mathematical Connections while Completing Investiagtive Tasks in Geometry*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi, University of Kentucky).

İlgar, L. & Çağırgan Gülten, D. (2013). Matematik konularının günlük yaşamda kullanımının öğrencilere öğretilmesinin gerekliliği ve önemi. *İZÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(3), 119-128.

Kılıç A., Aydın M., Ökmen B., & Şahin Ş. (2021). *Kuramdan uygulamaya ihtiyaç belirleme*. (2.baskı). Pegem Akademi Yayıncılık.

Kir, H. & Aksu, H. H. (2024). Evaluation of 7th grade students' mathematical literacy skills according to PISA framework. *Shanlax International Journal of Education*, 13(1), 60-69. Erişim adresi https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1459514.pdf

Miles, M, B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded Sourcebook.* (2nd ed). Thousand Oaks, CA: Sage

Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2024a). *Ortaöğretim matematik dersi öğretim programı.* Ankara: T.C. Millî Eğitim Bakanlığı, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı. https://tymm.meb.gov.tr/upload/program/2024programmath9101112Onayli.pdf Erişim Tarihi: 25.12.2025

Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2024b). *Ortaöğretim matematik 9. Sınıf ders kitabı* (1.Kitap) https://tymm.meb.gov.tr/upload/kitap/matematik_9.pdf Erişim Tarihi: 01.01.2026

Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2024c). Ortaöğretim matematik 9. Sınıf ders kitabı (2.Kitap) https://tymm.meb.gov.tr/upload/kitap/matematik_9_2.pdf Erişim Tarihi: 01.05.2026

Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2024d). Talim ve Terbiye Kurulu 17.07.2024 tarih ve 110460855 sayılı yazısı.

Metin, O. & Ünal, Ş. (2022). *İçerik Analizi Tekniği: İletişim Bilimlerinde ve Sosyolojide Doktora Tezlerinde Kullanımı. Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 22(Özel Sayı 2), 273-294. https://doi.org/10.18037/ausbd.1227356

Mosvold, R. (2008). Real-Life connections in Japan and the Netherlands: National teaching patterns and cultural beliefs. *International Journal for Mathematics Teaching and Learning*, July,1-18.

Özdemir, E. & Üzel, D. (2011). Gerçekçi matematik eğitiminin öğrenci başarısına etkisi ve öğretime yönelik öğrenci görüşleri. *Hacettepe University Journal of Education,* 40, 332-343

Özgen, K. (2013). Problem çözme bağlamında matematiksel ilişkilendirme becerisi: öğretmen adayları örneği. *Education Sciences,* 8(3), 323-345. https://doi.org/10.12739/NWSA.2013.8.3.1C0590

Pınar, N. & Barak, B. (2026). Ortaokul altıncı sınıf matematik ders kitaplarının ilişkilendirme becerisi açısından incelenmesi. *Anadolu Journal of Educational Sciences International,* 16(1), 169-200. https://doi.org/10.18039/ajesi.1790462

Sağlam, R. & Alacacı, C. (2012). A Comparative Analysis Of Quadratics Unit İn Singaporean, Turkish And Ibdp Mathematics Textbooks. *Turkish Journal Of Computer And Mathematics Education*, 131-147.

Semerci, Ç. (2004). İlköğretim Türkçe ve Matematik ders kitaplarını genel değerlendirme ölçeği. *Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 28(1), 49-54.

Tartan, Y. Ş. ve Erşen, Z. B. (2024). Ortaokul Matematik Ders Kitaplarındaki Etkinliklerin Matematiksel İlişkilendirme Becerisi Açısından İncelenmesi. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 34, 2, 677-689.

TDK (2025). Sözlükler- Türk dil Kurumu. Erişim adresi: https://sozluk.gov.tr/

Ünal, H. K. (2023). *Ortaokul matematik ders kitaplarının ilişkilendirme becerisi açısından incelenmesi* (Yüksek lisans tezi, Pamukkale Üniversitesi). Ulusal Tez Merkezi.

Ünlü, M. (2023). *Uygulama örnekleriyle matematik öğretiminde yeni yaklaşımlar.* Pegem Akademi Yayıncılık.

Ünsal, F. & Fırat, S. (2024). Türkiye ve Singapur Ortaokul Matematik Ders Kitaplarının Matematiksel İlişkilendirme Becerisi Bağlamında İncelenmesi. *Journal of History School*, 68, 483-505.

Şahin, M. (2011). *Sosyal bilgiler ders kitaplarının mesaj tasarımı ilkeleri açısından değerlendirilmesi.* (Doktora tezi, Gazi Üniversitesi).

Yavuz Mumcu, H. (2018). Matematiksel ilişkilendirme becerisinin kuramsal boyutta incelenmesi: Türev kavramı örneği. *Türk Bilgisayar ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 9(2), 211-248. https://doi.org/10.16949/turkbilmat.379891

Yeter, E. (2026). *Üçüncü sınıf fen bilimleri ders kitabında çoklu modsal betimlemenin incelenmesi.* (Yüksek lisans tezi, Bursa Uludağ Üniversitesi).

Yıldırım, C. (2015). Matematiksel düşünme. Remzi Kitapevi.

EXTENDED SUMMARY

Introduction: Textbooks are one of the fundamental resources used in the education and teaching process. In addition, textbooks, which systematically convey the objectives of the curriculum to the classroom environment, also serve as guides for stakeholders in the teaching process. In these respects, it can be said that textbooks are the most critical bridge in bringing the curriculum to the classroom. Textbooks are a fundamental teaching resource that presents pre-planned information systematically and guides students in line with the objectives of the lesson. Similarly, textbooks, which are an important guide for teachers to support student learning and facilitate lesson delivery, are considered a fundamental and widely used resource. In this context, mathematics textbooks should also be supportive of student learning. Students need to actively participate in the learning environment to more easily achieve the goals of the curriculum. Students' ability and willingness to actively participate in the process are related to their perception of mathematics as an understandable learning area. The aim of this research is to determine the extent to which real-life connections are made in the examples, activities, or problems in the 9th Grade Mathematics Textbook, 1st Edition.

Method: This research was conducted using the document analysis technique, one of the qualitative research methods. Qualitative research methods rely on the examination of textual and visual data; document analysis is based on a research process that allows access to verifiable data through the examination of existing written sources. As of the 2024–2025 academic year, two textbooks have been determined by the Ministry of National Education (MEB) for 9th grade mathematics instruction throughout Turkey. These books, structured according to the themes to be covered sequentially, are structured as the 1st and 2nd books. The data for the research was obtained from the MEB 9th Grade Mathematics 1st Textbook, prepared within the scope of the TYMM (Turkish National Education Ministry's Curriculum and Instruction Board) and accepted as an educational tool by the decision of the MEB Curriculum and Instruction Board (2024) and put into use in the same academic year. The main reason for choosing the 9th grade mathematics textbook as the class level for this research is that it is the first stage in secondary education and has a guiding nature. Similarly, the selection of the 1st textbook at this class level stems from the fact that it is the first textbook to be used. A real-life correlation analysis form was used as a data collection tool in the research. In creating the analysis form, studies in the literature were examined, and the structure was based on the subcategories identified in Dilegelen's (2018) study, relating to real life. In this context, the form consists of three sub-dimensions: addressing the concept within a context, providing verbal examples from real life, and using objects from real life. All themes ("Numbers", "Quantities and Changes", and "Geometric Shapes") in the 9th Grade Mathematics 1st Textbook were examined by separating them into their structural components.

Findings, Conclusion, and Recommendations: This research examined 770 analysis units in the 9th Grade Mathematics Textbook, prepared within the scope of the TYMM (Turkish National Mathematics Education Program) and implemented in the 2024-2025 academic year. The analysis revealed that nearly half of the content in the book is related to real life. This approximately 42% rate confirms the effort to present mathematics not merely as an abstract discipline, but as a practical tool. This can be interpreted as the textbook significantly contributing to the 2024 OMDÖP (Turkish National Mathematics Education Program) vision of relating mathematics to life. However, it was found that the content does not show a balanced distribution in terms of the use of concrete objects and thematic balance due to its thematic structure. In the thematic analysis, the theme "Quantities and Changes" had the

highest correlation rate, while the theme "Numbers" had the lowest. The main reason for this difference is that the concepts of quantity and change are inherently more amenable to being constructed with real-world data (economy, daily measurements, etc.). From the perspective of association categories, it was observed that the vast majority of the content was presented as "addressing the concept within a context," while "the use of real-life objects" was completely absent. Examining the distribution of associations according to analysis groups, it was seen that real-life contexts were mostly found in the "Application" and "Measurement and Evaluation" sections. This result is positive in that it shows that real-life association is not only a motivational tool (introduction to the lesson) but also functional in the stages of transferring and evaluating learned information. Furthermore, the results show that real-life contexts are mostly used as a tool in the reinforcement and testing of learned information, while in the initial construction of the concept (Introduction to the Subject, etc.), they are limited to more verbal representations. This situation can be attributed to the characteristics of the textbook's structural sections, as explained in both the textbook and the methodology section of this research. However, the fact that the association rates in the "Numbers" and "Geometric Shapes" themes are below the overall average indicates a need for more real-life scenarios in these areas. In themes where the rate of association is low in the textbook, more emphasis should be placed on the real-life counterparts of the concepts (e.g., architecture, finance, or artistic design). To revitalize the "use of real-life objects" category, which is completely absent from the book, activity designs that allow students to interact with physical materials (measuring tools, geometric models, etc.) should be added. The connection between the use of digital tools such as GeoGebra and the experience of physical objects in the real world should be strengthened to support the student's concrete experience.

Keywords: Mathematics, Mathematical reasoning, Real life, Textbook.

HEFDER, Cilt 5, Sayı 1, Haziran 2026, Sayfa 50-69

E-ISSN: 2980-0366 DOI:10.65862/hefder.1964263

Çocuğun İlk Bilgi Dünyası: Aile, Güven ve Epistemik Gelişim

The Child's First World of Knowledge: Family, Trust, and Epistemic Development

Davut Açar

Yazar Bilgileri

Davut Açar
Dr. Öğr. Üyesi, Hakkari Üniversitesi Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksek Okulu, Çocuk Bakımı ve Gençlik Hizmetleri Bölümü
davudacarr@gmail.com
ORCID:0000-0003-4877-9036

ÖZ

Çocuk gelişimi çoğunlukla biyolojik olgunlaşma ve öğrenme süreçleri üzerinden açıklansa da çocukların bilgiye nasıl ulaştıkları, bilgiyi nasıl değerlendirdikleri ve güvenilir bilgi kaynaklarını nasıl tanımladıkları da gelişimin temel bileşenleri arasında yer almaktadır. Bu çalışma, çocuk gelişimini epistemik bir perspektiften ele alarak bilgiyle kurulan ilişkinin yaşamın ilk yıllarından itibaren nasıl şekillendiğini incelemektedir. Çalışmanın temel argümanı, ailenin çocuğun ilk bakım sistemi olduğu kadar ilk epistemik çevresi de olduğudur. Erken dönemde bakım verenlerle kurulan ilişkiler, güven duygusu, ortak dikkat deneyimleri, ebeveyn dili, sembolik oyunlar ve gündelik etkileşimler çocukların bilgiye yönelik tutumlarını ve sorgulama biçimlerini biçimlendirmektedir. Okul, akran ilişkileri, destek sistemleri ve dijital medya ortamları ise bu epistemik yapıyı zamanla genişletmektedir. Kuramsal çerçeve; sosyal epistemoloji, yapılandırmacı ve sosyokültürel öğrenme yaklaşımları, bağlanma kuramı, ekolojik sistemler yaklaşımı, nörogelişimsel plastisite, epistemik güven ve dijital okuryazarlık literatürünün bütünleştirilmesiyle oluşturulmuştur. Bulgular, epistemik gelişimin bilişsel kapasitenin ötesinde ilişkisel, kültürel ve teknolojik etkileşimler içerisinde şekillenen dinamik bir süreç olduğunu göstermekte ve aile temelli bir epistemik gelişim döngüsü önermektedir.

Makale Bilgileri

Anahtar Kelimeler
Çocuk Gelişimi
Aile
Bağlanma
Epistemik Gelişim

Makale Geçmişi
Geliş: 04.06.2026
Kabul: 24.06.2026

Makale Türü: Araştırma

Abstract

Although child development is commonly explained through biological maturation and learning processes, the ways in which children access, evaluate, and identify trustworthy sources of knowledge also constitute fundamental dimensions of development. This review examines child development from an epistemic perspective, focusing on how relationships with knowledge emerge and evolve from the earliest years of life. The central argument is that the family serves not only as a child's primary caregiving system but also as the first epistemic environment. Early interactions with caregivers, including experiences of trust, joint attention, parental language, symbolic play, and everyday social exchanges, shape children's attitudes toward knowledge and their emerging patterns of inquiry. As development progresses, schools, peer relationships, support systems, and digital media environments further expand and transform this epistemic structure. The theoretical framework integrates insights from social epistemology, constructivist and sociocultural learning theories, attachment theory, ecological systems theory, neurodevelopmental plasticity, epistemic trust, and digital literacy research. The literature suggests that epistemic development extends beyond cognitive capacity and emerges through continuous interactions among relational, cultural, and technological contexts. Accordingly, this review proposes a family-based cycle of epistemic development and highlights its implications for fostering trust in knowledge, critical evaluation of information, and lifelong learning competencies.

Cite as/ Atıf: Açar, D. (2026).Çocuğun İlk Bilgi Dünyası: Aile, Güven ve Epistemik Gelişim. *Hakkari Eğitim Fakültesi Dergisi (HEFDER)*, 5(1), 50-69

GİRİŞ

Çocukluk, gelişimsel becerilerin belirli bir sırayla kazanıldığı bir dönem olmanın ötesinde bireyin dünyaya, diğer insanlara ve kendi zihinsel süreçlerine ilişkin ilk bilgi yapılarını oluşturmaya başladığı temel gelişimsel evredir. Epistemoloji; bilginin kaynağını, sınırlarını, gerekçelendirilmesini ve güvenilirliğini inceleyen bir alan olarak çocuk gelişimini anlamada güçlü bir kuramsal çerçeve vermektedir (Ferrier, 1854; Gettier, 1963; Goldman, 1967). Çocuk yaşamın ilk yıllarında nesnelerin sürekliliğini, insanların niyetlerini, sözlü ifadelerin güvenilirliğini ve sosyal kuralların anlamını öğrenirken yalnızca davranış repertuvarını genişletmemekte, aynı zamanda neyin bilgi olarak kabul edileceğine, kime güvenileceğine ve belirsizlik karşısında nasıl düşüneceğine ilişkin örtük epistemik ilkeler geliştirmektedir. Klasik epistemolojik tartışmalar da çocuk gelişimi alanında yeniden anlam kazanmaktadır. Deneyci gelenek bilginin duyusal yaşantılar ve çevresel deneyimler aracılığıyla oluştuğunu vurgularken (Hume, 1739/2000; Locke, 1689/1975), rasyonalist ve Kantçı yaklaşımlar zihnin bilgiyi aktif biçimde organize eden yapılara sahip olduğunu ileri sürmektedir (Descartes, 1641/1996; Kant, 1781/1998). Güncel gelişim araştırmaları ise genetik yatkınlıklar, beyin plastisitesi, bakım veren duyarlılığı, dilsel etkileşimler, kültürel pratikler ve eğitim fırsatlarının yaşamın erken dönemlerinden itibaren birbirini etkileyerek gelişimsel örüntüleri şekillendirdiğini göstermektedir (Bronfenbrenner, 1979; Shonkoff & Phillips, 2000).

Bu perspektif çocuk gelişimini "çocuk ne biliyor?" sorusunun ötesine taşımaktadır. Çocuğun bilgiyi kimden öğrendiği, hangi kaynakları güvenilir bulduğu, yeni bilgiler karşısında mevcut düşüncelerini nasıl yeniden düzenlediği ve kendi deneyimlerinin ne ölçüde tanındığı gibi sorular gelişimin epistemik boyutunu oluşturmaktadır. Aile, okul, akran çevresi, kültürel bağlam ve dijital ortamlar çocuğun bilgiyle kurduğu ilişkinin şekillenmesinde belirleyici rol oynamaktadır. Bu çalışma çocuk gelişimini epistemik bir perspektiften ele alarak aile, bağlanma, öğrenme, özel gereksinimler, kültür ve dijital çağ bağlamında bilgiyle kurulan ilişkinin gelişimsel temellerini tartışmaktadır. Bu doğrultuda epistemoloji, bağlanma kuramı, gelişim psikolojisi, yapılandırmacı ve sosyokültürel öğrenme yaklaşımları ile epistemik güven, epistemik adalet ve dijital okuryazarlık alanlarından elde edilen kuramsal birikim bütünleştirilmekte, çocukların bilgiye güven geliştirme, kaynakların güvenilirliğini değerlendirme, kanıtları gerekçelendirme ve yaşam boyu öğrenmeyi destekleyen epistemik yönelimleri edinme süreçleri çok katmanlı bir gelişimsel perspektif içinde ele alınmaktadır (Bowlby, 1969; Vygotsky, 1978; Csibra & Gergely, 2009; Fonagy vd., 2017; Fricker, 2007; UNESCO, 2023).

YÖNTEM

Bu araştırma çocuk gelişimini epistemik bir bakış açısıyla ele alan betimsel ve bütünleştirici bir araştırma niteliğindedir. Araştırmanın kuramsal zemini oluşturulurken sosyal epistemoloji, bağlanma kuramı, yapılandırmacı ve sosyokültürel öğrenme yaklaşımları, ekolojik sistemler kuramı, epistemik güven, epistemik adalet ve dijital okuryazarlık alanlarına ilişkin birincil ve ikincil kaynaklar incelenmiştir. Literatür taraması PsycINFO, ERIC, Web of Science ve Google Scholar veri tabanları aracılığıyla yürütülmüş, tarama sürecinde "epistemic trust", "epistemic development", "attachment and knowledge", "early childhood learning", "sociocultural theory", "digital literacy children" ve "epistemic justice" anahtar sözcükleri ile bunların Türkçe karşılıklarından yararlanılmıştır. Alana yön veren temel eserler arasında Bowlby'nin (1969) bağlanma kuramı, Vygotsky'nin (1978) sosyokültürel yaklaşımı ve Bronfenbrenner'in (1979) ekolojik sistemler modeli yer almaktadır. Disiplinin tarihsel gelişimini ve güncel yönelimlerini birlikte değerlendirebilmek amacıyla literatür seçiminde belirli bir zaman sınırlaması uygulanmamış, buna karşılık dijital medya ve yapay zeka ile ilişkili bölümlerde 2016-2025 yılları arasında yayımlanan güncel araştırmalara öncelik verilmiştir (Council on Communications and Media, 2016a, 2016b; OECD, 2023, 2025; UNESCO, 2023). Kaynakların seçilmesinde hakemli dergilerde ya da akademik yayınevlerinde yayımlanmış olması, çocuk gelişimi veya epistemik gelişimle doğrudan ilişkili ampirik ya da kuramsal içerik sunması ve tam metnine erişilebilmesi temel ölçütler

olarak benimsenmiştir. Buna karşılık özet düzeyinde erişilebilen, yöntemsel açıdan yeterli açıklık sunmayan ya da alana özgün katkı sağlamayan yayınlar kapsam dışında bırakılmıştır.

Çalışmanın bulguları tematik bütünleştirme yaklaşımı temel alınarak yapılandırılmıştır. Bu doğrultuda ulaşılan kaynaklar öncelikle konu alanlarına göre sınıflandırılmış, ardından bağlanma ve epistemik güven, öğrenmenin sosyal temelleri, kültürel bağlam ve sosyal epistemoloji, özel gereksinimli çocuklarda epistemik adalet ile dijital çağda epistemik gelişim olmak üzere beş temel tema altında sentezlenmiştir. Tematik sentez sürecinde Fonagy ve çalışma arkadaşlarının (2017) epistemik güven modeli ile Fricker'ın (2007) epistemik adalet kuramı, bütün değerlendirmelere yön veren iki temel analitik eksen olarak ele alınmıştır. Bunun yanında Goldman'ın (1999) sosyal epistemoloji yaklaşımı ve Sameroff'un (2009) transaksiyonel gelişim modeli, bilginin ilişkisel ve bağlamsal niteliğini çocuk gelişiminin dinamik yapısıyla ilişkilendirmede önemli bir kuramsal çerçeve sunmuştur. Epistemoloji, bağlanma kuramı ve dijital okuryazarlık gibi farklı literatür alanlarının ortak bir zeminde buluşturulması sırasında alanlar arasındaki kavramsal kesişimler ve farklılaşmalar dikkatle değerlendirilmiş, herhangi bir yaklaşımın diğerine indirgenmemesine özen gösterilerek çok sesli ve bütüncül bir sentez anlayışı benimsenmiştir.

Araştırmanın bazı metodolojik sınırlılıkları bulunmaktadır. Öncelikle bu araştırma, sistematik bir meta-analiz ya da nicel kanıt sentezi içermemektedir. Bu nedenle ulaşılan değerlendirmeler bu çerçevede yorumlanmalıdır. İncelenen çalışmaların büyük bölümünün İngilizce yayımlanmış olması, Türkçe ve diğer dillerdeki araştırmaların temsiline ilişkin belirli sınırlılıklar doğurmuş olabilir. Ayrıca epistemik güven, epistemik kimlik ve epistemik adalet gibi kavramların araştırmacılar tarafından farklı biçimlerde tanımlanması ve operasyonelleştirilmesi, alanlar arası karşılaştırmaları güçleştiren bir unsur olarak öne çıkmaktadır (Hofer & Pintrich, 1997; Kuhn & Barzilai, 2021). Buna rağmen çalışma, çocuk gelişimi literatüründe çoğu zaman birbirinden bağımsız biçimde ele alınan epistemik boyutları ortak bir kuramsal çerçevede bir araya getirerek daha bütüncül bir anlayış geliştirmeyi amaçlamaktadır. Bu yönüyle araştırmanın, çocukların bilgiyle kurdukları ilişkinin gelişimsel, sosyal ve kültürel temellerini açıklayan güncel tartışmalara katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

BULGULAR

Aile: Çocuğun İlk Epistemik Çevresi

Çocuğun bilgiyle ilk sistematik karşılaşması aile içinde başlamaktadır. Yaşamın ilk aylarından itibaren bakım verenin sesi, yüz ifadesi, dokunuşu, tepki verme biçimi ve kullandığı dil, çocuğun çevresel gerçekliği anlamlandırdığı ilk referans çerçevesini oluşturmaktadır. Ağladığında karşılık alan, korktuğunda yatıştırılan, merak ettiğinde açıklayıcı geri bildirimle karşılaşan çocuk, dünyanın öngörülebilir ve anlamlandırılabilir olduğuna ilişkin temel zihinsel şemalar geliştirmektedir. Gelişen bu şemalar duygusal güvenliğin yanında epistemik güvenin de temelini oluşturmaktadır. Çocuk açısından güvenilir kişi aynı zamanda güvenilir bilgi kaynağı anlamı taşımaktadır (Bowlby, 1969; Fonagy vd., 2017). Aile, çevresel uyaranların seçilmesi ve yorumlanmasında belirleyici rol üstlenmektedir. Hangi olayların önemli olduğu, hangi nesnelerin risk taşıdığı, hangi sosyal işaretlerin dikkate alınması gerektiği büyük ölçüde aile içi etkileşimler aracılığıyla öğrenilmektedir. Günlük yaşamda kullanılan "çünkü", "eğer", "bence", "deneyelim" gibi ifadeler çocuğun neden-sonuç ilişkileri kurmasına, açıklama üretmesine ve alternatif olasılıklar üzerine düşünmesine katkı sağlamaktadır. Hataların nasıl karşılandığı da epistemik gelişimin önemli bileşenlerinden biridir. Hatanın eleştiri ve cezayla ilişkilendirildiği ortamlarda çocuk bilgi arayışını daha temkinli sürdürebilirken, öğrenmenin doğal bir parçası olarak kabul edildiği ailelerde merak, bilişsel esneklik ve araştırma isteği daha güçlü gelişebilmektedir (Dweck, 2006; Kuhn, 1999; Vygotsky, 1978).

Gelişim, çevreden gelen uyaranlara verilen tepkilerin toplamından ibaret değildir. Aile ortamı, okul yaşantıları, akran ilişkileri, sağlık sistemleri, medya deneyimleri ve kültürel normlar birbirini etkileyen geniş bir gelişimsel ağ oluşturmaktadır. Bronfenbrenner'in ekolojik sistemler yaklaşımı,

çocuğun gelişiminin iç içe geçmiş sosyal sistemlerin karşılıklı etkileşimiyle şekillendiğini ortaya koymaktadır (Bronfenbrenner, 1979; Bronfenbrenner & Morris, 2006). Sameroff'un transaksiyonel gelişim modeli ise çocuğu çevrenin etkilerine maruz kalan pasif bir alıcı olarak değil, kendi çevresini dönüştüren aktif bir özne olarak ele almaktadır (Sameroff & Chandler, 1975; Sameroff, 2009). Aynı karşılıklı etkileşim epistemik gelişim için de geçerlidir. Çocuğun sorduğu sorular, gösterdiği merak ve yaptığı yorumlar aile içinde bilginin nasıl üretildiğini ve paylaşıldığını sürekli yeniden şekillendirmektedir. Vygotsky, Bruner ve Rogoff'un çalışmaları, öğrenmenin hazır bilgilerin aktarılmasından çok, sosyal etkileşimler yoluyla ortak anlam üretme süreçleri içerisinde geliştiğini göstermektedir (Vygotsky, 1978; Bruner, 1983; Rogoff, 2003). Soruların ciddiye alındığı, yaşa uygun açıklamaların yapıldığı ve belirsizlik karşısında dürüst bir iletişimin sürdürüldüğü aile ortamları, çocukların bilgiye yönelik güven geliştirmelerine katkı sağlamaktadır (Fonagy & Allison, 2014; Harris, 2012). Ebeveynlerin zaman zaman "bunu bilmiyorum, birlikte araştıralım" diyebilmesi, bilginin otoriteden çok araştırma, gerekçe ve güvenilir kaynaklarla ilişkili olduğunu görünür kılmaktadır. Böyle bir epistemik iklim içerisinde yetişen çocuklar, bilgiyi ezberlenmesi gereken bir içerikten çok sorgulanabilir, geliştirilebilir ve paylaşılabilir bir süreç olarak deneyimleme fırsatı bulmaktadır (Mercer & Littleton, 2007; Kuhn, 2009; Harris, 2012).

Bağlanma, Güven ve Epistemik Güven

Bağlanma teorisi çocuğun tehdit, belirsizlik ve stres anlarında bakım verene yönelmesini evrimsel bir düzenleme sistemi olarak açıklamaktadır (Bowlby, 1969). Mary Ainsworth ve çalışma arkadaşlarının ortaya koyduğu güvenli bağlanma örüntüsü, duyarlı ve tutarlı bakım veren ilişkileri içinde büyüyen çocukların çevreyi keşfetme konusunda daha yüksek cesaret ve açıklık sergilediğini göstermektedir (Ainsworth vd., 1978). Epistemik açıdan bakıldığında bu ilişki kritik bir anlam taşımaktadır. Güvenli üs işlevi gören bakım veren, çocuğun dünyayı araştırmasını, yeni bilgileri denemesini, hatalarını tolere etmesini ve belirsizlik karşısında açık kalabilmesini mümkün hale getirmektedir. Epistemik güven kavramı bu ilişkiyi daha doğrudan açıklamaktadır. Fonagy ve çalışma arkadaşları epistemik güveni, sosyal çevreden gelen bilginin güvenilir, kişisel olarak anlamlı ve farklı bağlamlara aktarılabilir olduğuna ilişkin açıklık biçiminde tanımlamaktadır (Fonagy vd., 2017).

Çocukların sosyal tanıklığı değerlendirme becerileri de bu yaklaşımı desteklemektedir. Okul öncesi dönemdeki çocukların bile bilgi kaynaklarını önceki doğruluk performansı, uzmanlık, güvenilirlik ve niyet gibi ölçütler doğrultusunda seçici biçimde değerlendirebildiği görülmektedir (Harris & Koenig, 2006; Koenig vd., 2004; Corriveau & Harris, 2009; Vanderbilt, Heyman, & Liu, 2014). Çocukların gelişen bu seçici güven kapasitesi, sosyal epistemolojinin erken çekirdeğini oluşturmaktadır (Koenig & Harris, 2007). Çocuk yalnızca gözlem yaparak öğrenmemekte, aynı zamanda başkalarının tanıklığına dayanarak da bilgi edinmektedir (Harris, 2012). Bunun yanında hangi tanıklığın güvenilir olduğunu ayırt etmeyi de gelişim süreci boyunca öğrenmektedir (Koenig & Woodward, 2010; Sobel & Corriveau, 2010). Aile içindeki günlük diyaloglar, bu seçici güvenin ilk gelişimsel laboratuvarı olarak değerlendirilebilir (Harris, 2007; Rogoff, 2003). Güvenli bağlanma epistemik açıklığı desteklerken, aşırı kontrolcü, küçümseyici ya da tutarsız bakım ilişkileri epistemik gelişimi daha kırılgan hale getirebilmektedir (Fonagy & Allison, 2014; Fonagy, Luyten, Allison, & Campbell, 2017; Campbell, Allison, & Fonagy, 2024). Soruları sürekli düzeltilen, alay edilen ya da susturulan çocuklar, bilmemeyi zamanla utançla ilişkilendirebilmektedir (Dweck, 2006; Haimovitz & Dweck, 2017). Buna karşılık duyarlı yetişkinler, çocuğun hatalı cevaplarını gelişimsel veri olarak ele almaktadır (Bruner, 1983; Vygotsky, 1978). "Böyle düşünmen ilginç, bunu nasıl düşündün?" gibi açıklayıcı geri bildirimler, çocuğa hem düşüncelerinin değerli olduğunu hem de gerekçelendirilmeye açık olması gerektiğini göstermektedir (Mercer & Littleton, 2007; Kuhn, 2009). Epistemik güven bu nedenle güvenli bağlanmanın rastlantısal bir yan ürünü olmanın yanında öğrenme ve toplumsallaşmanın merkezinde yer alan temel düzenleyici mekanizmalardan biri olarak değerlendirilmelidir (Fonagy & Allison, 2014; Fonagy vd., 2015; Li vd., 2023).

Öğrenmenin Epistemolojik Temelleri

Öğrenme, bilginin zihinde depolanmasından çok deneyimlerin anlamlı yapılara dönüştürülmesiyle ilişkilidir. Yapılandırmacı yaklaşımlar, çocuğun bilgiyi hazır biçimde almadığını, yeni yaşantıları mevcut bilişsel şemalarıyla ilişkilendirerek anlamlandırdığını göstermektedir (Jonassen, 1991; Raskin, 2002). Vygotsky'nin sosyokültürel yaklaşımı da bilişsel gelişimin dil, ortak etkinlikler ve kültürel araçlar aracılığıyla şekillendiğini vurgulamaktadır (Vygotsky, 1978). Çocuk kendi deneyimlerinden öğrenirken çevresindeki insanların açıklamalarından, kullandıkları araçlardan ve içinde yaşadığı kültürün sunduğu anlam sistemlerinden de yararlanmaktadır. Csibra ve Gergely'nin Doğal Pedagoji kuramı, insan iletişiminin çocuklara kültürel olarak aktarılabilir bilgileri iletmeye yönelik özel işaretler içerdiğini ileri sürmektedir (Csibra & Gergely, 2009). Göz teması kurmak, çocuğa adıyla hitap etmek, işaret ederek göstermek ya da ortak dikkat oluşturmak gibi davranışlar, aktarılan bilginin önemli ve paylaşılmaya değer olduğunu hissettirmektedir. Ebeveynlerin açıklayıcı konuşmaları, öğretmenlerin modelleyici davranışları ve kardeşler arasında gerçekleşen öğretici etkileşimler zamanla çocuğun bilgi kaynaklarını değerlendirme biçimini şekillendirmektedir.

Eleştirel düşünme becerileri gelişimin ilerleyen dönemlerinde bu öğrenme süreçleri üzerine inşa edilmektedir (Facione, 1990; Kuhn, 2009). İlk yıllarda güvenilir yetişkinlerin bilgilerine dayanan çocuk, zamanla gerekçe sormayı, kanıt aramayı, farklı açıklamaları karşılaştırmayı ve yeni bilgilerle karşılaştığında düşüncelerini yeniden düzenlemeyi öğrenmektedir (Koenig & Harris, 2007; Harris, 2012; Kuhn vd., 1995). Pragmatist düşünürler, bilginin doğruluğundan çok yaşam içindeki işlevine ve sınanabilirliğine dikkat çekmiştir (Peirce, 1878; Dewey, 1910; James, 1907/2000). Eğitim ortamları da bu becerilerin gelişiminde önemli rol oynamaktadır. Öğretmenin sorulara yaklaşımı, hatalara verdiği tepkiler ve farklı görüşlerin tartışılmasına sunduğu alan, öğrencilerin bilgiye ilişkin tutumlarını doğrudan etkilemektedir (Bruner, 1983; Mercer & Littleton, 2007). Soruların teşvik edildiği, hata yapmanın öğrenmenin doğal bir parçası olarak görüldüğü ve öğrencilerin düşüncelerini gerekçelendirmelerinin beklendiği sınıf ortamları, akademik öğrenmenin yanında epistemik öz düzenleme becerilerinin gelişimine de katkı sağlamaktadır (Zimmerman, 2002; Pintrich, 2002; Perry vd., 2006).

Epistemik Kimlik ve Bilen Benliğin İnşası

Epistemik kimlik, bireyin bilgiyle kurduğu ilişki içinde kendisini nasıl konumlandırdığını, neyi bilmeye değer gördüğünü, bilgiye nasıl ulaştığını ve kendi düşüncelerine ne ölçüde güvenebildiğini açıklayan önemli bir gelişimsel yapıdır (Baxter Magolda, 1992; Hofer & Pintrich, 1997). Bir çocuğun "öğrenebilirim", "soru sorabilirim", "yanıldığımda yeniden deneyebilirim" ya da "kendi deneyimlerim de anlam taşır" biçimindeki içsel inançları bu yapının temel bileşenleri arasında yer almaktadır (Schommer, 1990; Bendixen & Rule, 2004). Epistemik kimlik kendiliğinden oluşan bir özellik değildir. Aile içindeki iletişim biçimleri, okul yaşantıları, akran ilişkileri ve kültürel çevrenin sunduğu deneyimler zaman içerisinde bu yapıyı şekillendirmektedir (Eccles, 1993; Rogoff, 2003; Harter, 2012). Soruları sürekli bastırılan, düşünceleri önemsenmeyen ya da değeri doğru cevaplarla ölçülen çocuklar bilgi karşısında daha çekingen ve dış onaya bağımlı bir benlik geliştirebilmektedir (Deci & Ryan, 2000; Harter, 2012). Merakın desteklendiği, fikirlerin gerekçeler üzerinden tartışıldığı ve çocukların katkılarının dikkate alındığı ortamlarda ise bireyler kendilerini bilginin pasif alıcısı olmaktan çok aktif yorumlayıcısı olarak görmeye başlamaktadır (Ames, 1992; Engel, 2011).

William Perry'nin entelektüel ve etik gelişim modeli, bireyin bilgiyi başlangıçta daha kesin ve otorite merkezli biçimde algıladığını, gelişim ilerledikçe ise farklı bakış açılarını değerlendirebilen ve kararlarını gerekçelendirebilen daha karmaşık düşünme yapılarına ulaşabildiğini göstermektedir (Perry, 1970). Model genç yetişkinlik dönemini açıklamak amacıyla geliştirilmiş olsa da çocukluk ve ergenlik dönemindeki epistemik gelişimi anlamak açısından önemli ipuçları verebilir (King & Kitchener, 2004). Epistemik olgunluk, otoriteyi reddetmek ya da kişisel deneyimi tek ölçüt kabul etmek anlamına gelmemektedir. Otorite, kanıt, deneyim ve bağlam arasındaki ilişkiyi değerlendirebilme kapasitesi gelişimin daha ileri aşamalarında ortaya çıkmaktadır (Kitchener, 1983; King & Kitchener, 2004). Günlük

aile konuşmaları, oyun sırasında yapılan açıklamalar ve sınıf içi tartışmalar bu kapasitenin ilk temellerinin atıldığı deneyim alanlarıdır (Nelson, 1996; Berk & Winsler, 1995; Palincsar, 1998).

Epistemik kimlik ile öz yeterlik ve büyüme zihniyeti arasında da güçlü bir ilişki bulunmaktadır (Bandura, 1997; Yeager & Dweck, 2012). Dweck'in çalışmaları, zekanın geliştirilebilir olduğuna inanılan öğrenme ortamlarında çocukların zorluklar karşısında daha dirençli davrandıklarını, çabalarını daha uzun süre sürdürebildiklerini ve hata deneyimlerini öğrenme fırsatı olarak değerlendirebildiklerini göstermektedir (Dweck, 2006). Bilme süreci bu bakış açısında doğuştan belirlenmiş sabit bir kapasite olarak görülmemekte, strateji, çaba, geri bildirim ve sosyal destekle gelişen bir yapı olarak ele alınmaktadır (Blackwell vd., 2007; Zimmerman, 2000). Çocukların başarıları değerlendirilirken ulaştıkları sonuçlardan çok nasıl düşündüklerine, hangi stratejileri kullandıklarına, hangi soruları sorduklarına ve hatalardan ne öğrendiklerine odaklanılması daha güçlü bir epistemik gelişim zemini oluşturmaktadır (Butler, 2002; Hattie & Timperley, 2007; Boekaerts & Corno, 2005).

Kültür ve Bilginin Konumlanmışlığı

Çocuğun bilgiyle kurduğu ilişki, bilişsel gelişimin doğal akışıyla açıklanabilecek bir süreç değildir. Aile, okul, akran grupları, toplumsal kurumlar, dijital ortamlar ve kültürel anlatılar, çocuğun bilgiye yönelik tutumlarını sürekli biçimde şekillendirmektedir. Yaşamın erken dönemlerinden itibaren çocuklar hangi soruların önemli kabul edildiğini, kimin güvenilir bilgi kaynağı olarak görüldüğünü, hangi durumlarda itiraz etmenin uygun karşılandığını ve deneyimlerin nasıl anlamlandırıldığını sosyal etkileşimler aracılığıyla öğrenmektedir. Sosyal epistemoloji alanındaki çalışmalar, bilginin bireysel zihnin ürünü olmaktan çok tanıklık, uzmanlık, kurumsal güven ve topluluk ilişkileri içerisinde şekillenen sosyal bir yapı olduğunu vurgulamaktadır (Goldman, 1999). Çocuk gelişimi açısından bakıldığında ebeveyn açıklamaları, öğretmen geri bildirimleri, kardeş etkileşimleri ve akran deneyimleri, çocuğun bilgiye yaklaşımını ve güven geliştirme biçimini etkileyen önemli epistemik kaynaklar arasında yer almaktadır.

Toplumsal ve kültürel bağlam da epistemik gelişimin yönünü belirleyen temel etkenlerden biridir. Konumlanmış bilgi yaklaşımı, her bilginin belirli tarihsel ve toplumsal koşullar içerisinde üretildiğini ileri sürmektedir (Haraway, 1988; Harding, 1991). Aile anlatıları, sosyoekonomik koşullar, çok dillilik deneyimleri, göç öyküleri, toplumsal cinsiyet beklentileri ve eğitim fırsatları çocukların dünyayı anlamlandırma biçimlerine yansımaktadır. Güncel öğrenme araştırmaları, açıklayıcı ebeveyn dili, ortak problem çözme deneyimleri ve soru temelli sınıf etkileşimlerinin epistemik gelişimi desteklediğini göstermektedir (Gay, 2018; Paris & Alim, 2017; Kuhn & Barzilai, 2021; Ogodo, 2024). Dijital teknolojiler ve yapay zeka destekli bilgi sistemleriyle birlikte çocukların bilgiye erişim biçimleri de önemli ölçüde değişmektedir. Günümüz koşullarında epistemik gelişim, doğru cevabı bulmanın ötesinde farklı bilgi kaynaklarını değerlendirebilme, güvenilirliği sorgulayabilme, kendi deneyimlerini farklı bilgi türleriyle ilişkilendirebilme ve çok sesli bilgi ortamlarında bilinçli kararlar verebilme kapasitesiyle yakından ilişkilidir.

Özel Gereksinimli Çocuklarda Epistemik Adalet

Özel gereksinimli çocuklar açısından epistemik gelişim, bireyselleştirilmiş eğitim hedeflerinden daha geniş bir anlam taşımaktadır. Bilgiye erişebilme, kendini ifade edebilme, deneyimlerinin dikkate alınması ve karar süreçlerine katılabilme hakkı bu gelişimin temel bileşenleri arasında yer almaktadır. Fricker'ın (2007) ortaya koyduğu epistemik adalet yaklaşımı, bazı bireylerin bilgi öznesi olarak yeterince ciddiye alınmaması ya da deneyimlerini ifade edebilecek uygun araçlardan yoksun bırakılması durumuna dikkat çekmektedir. Özel gereksinimli çocuklar dil, dikkat, davranış, duyusal işlemleme ya da motor becerilerle ilişkili farklılıklar nedeniyle zaman zaman yanlış anlaşılabilmekte ve bu durum onların eğitimsel fırsatlarının yanında epistemik katılımlarını da sınırlayabilmektedir. Eğitim uygulamalarının temel amacı çocukları belirli bir gelişim standardına yaklaştırmaktan çok onların bilgiye ulaşabilecekleri, düşüncelerini ifade edebilecekleri ve öğrenme süreçlerine aktif biçimde katılabilecekleri koşulları oluşturmaktır. Alternatif ve destekleyici iletişim sistemleri, görsel destekler, bireyselleştirilmiş öğretim

uygulamaları, duyusal düzenlemeler ve erken müdahale hizmetleri bu açıdan önemli epistemik erişim araçları olarak değerlendirilmektedir. Eğitim hakkını güvence altına alan yasal düzenlemeler de çocukların bilgiye ve öğrenme fırsatlarına erişimlerini destekleyerek bu sürece kurumsal bir zemin kazandırmaktadır (Individuals with Disabilities Education Act, 2004; Public Law 99-457, 1986).

Gelişimsel değerlendirmeler ve profesyonel görüşler müdahale planlarının oluşturulmasında önemli bir bilimsel temel sağlamaktadır. Bununla birlikte ailelerin gündelik yaşam içinde geliştirdikleri gözlemsel bilgi ve çocukların kendi tercihleri çoğu zaman en az uzman değerlendirmeleri kadar değerli bilgiler içermektedir. Aile merkezli araştırmalar, ebeveyn bilgisinin profesyonel değerlendirmelerle bütünleştiği uygulamaların müdahale uyumu, aile katılımı ve gelişimsel kazanımların sürdürülebilirliği açısından daha güçlü sonuçlar ürettiğini göstermektedir (Dunst vd., 2007; Turnbull vd., 2018). Çocuk hakları alanındaki çalışmalar da çocukların seslerinin gelişim düzeylerine uygun yollarla karar süreçlerine yansıtılmasının öz yeterlik, aidiyet ve katılım duygularını güçlendirdiğini ortaya koymaktadır (United Nations, 1989; Lundy, 2007). Aile, öğretmen, terapist ve çocuğun birlikte yer aldığı iş birliği süreçleri bu nedenle hizmet koordinasyonunun ötesinde bir anlam taşımaktadır. Farklı yaşam deneyimlerinden gelen bilgilerin karşılıklı olarak tanındığı ve ortak kararların üretildiği bu süreçler, çocukların gelişimlerini destekleyen güçlü bir epistemik ortaklık zemini oluşturmaktadır.

Dijital Çağda Epistemik Gelişim

Dijital medya, çocukların bilgiyle karşılaşma biçimlerini önceki kuşaklardan farklı bir noktaya taşımıştır. Günümüzde çocuklar bilgiye aile, öğretmen ve kitapların yanı sıra arama motorları, video platformları, sosyal medya uygulamaları, çevrim içi oyunlar ve yapay zeka destekli sistemler aracılığıyla da ulaşmaktadır. Bilgi kaynaklarının çeşitlenmesi öğrenme fırsatlarını artırırken güvenilirlik, dikkat yönetimi, mahremiyet, ticari yönlendirmeler ve yanlış bilgi gibi yeni sorun alanlarını da beraberinde getirmektedir (Council on Communications and Media, 2016a, 2016b; OECD, 2023, 2025; UNESCO, 2023). Çocuk gelişimi açısından önemli olan nokta, dijital ortamda geçirilen sürenin miktarından çok çocukların karşılaştıkları bilgileri nasıl değerlendirdikleridir. Bir kaynağın neden güvenilir kabul edildiğini anlayabilmek, reklam ile bilgilendirici içeriği ayırt edebilmek, algoritmaların hangi içerikleri görünür kıldığını fark edebilmek ve dijital bilginin doğruluğunu sorgulayabilmek günümüzün temel epistemik becerileri arasında yer almaktadır. Dijital okuryazarlık da giderek teknik kullanım becerilerinden çok bilgi değerlendirme ve eleştirel muhakeme kapasitesiyle ilişkilendirilmektedir.

Aileler bu yeni bilgi ekosisteminde önemli bir rehberlik rolü üstlenmektedir. Ebeveynlerin dijital içeriklere yaklaşım biçimi, çocukların bilgi kaynaklarını nasıl değerlendireceklerini büyük ölçüde etkilemektedir. Bir video ya da çevrim içi içerik incelenirken "Bunu kim söylüyor?", "Bu bilgi hangi kaynağa dayanıyor?" ya da "Başka kaynaklarda aynı bilgi yer alıyor mu?" gibi soruların birlikte tartışılması, dijital ortamları güçlü bir öğrenme alanına dönüştürebilmektedir. Yapay zeka sistemlerinin yaygınlaşmasıyla birlikte bu ihtiyaç daha da görünür hale gelmiştir. Üretken yapay zeka araçları akıcı metinler, görseller ve açıklamalar oluşturabilmekte, ancak üretilen içerikler her zaman doğru, tarafsız ya da yaşa uygun olmayabilmektedir. Çocukların bu sistemleri sorgulanamaz bilgi kaynakları olarak değil, doğrulanması gereken araçlar olarak tanımaları önem taşımaktadır. UNESCO'nun (2023) önerileri de insan gözetimi, veri gizliliği, yaşa uygunluk ve etik kullanım ilkelerine dikkat çekmektedir. Aile ve okulun birlikte yürüttüğü dijital rehberlik süreçleri, çocukların çok sesli bilgi ortamlarında bilinçli kararlar verebilen, kaynakları değerlendirebilen ve eleştirel düşünebilen bireyler olarak gelişmelerine katkı sağlamaktadır.

Aile Temelli Epistemik Gelişim Döngüsü

Bu çalışmada önerilen aile temelli epistemik gelişim döngüsü, çocukların bilgiyle kurdukları ilişkinin güven, anlamlandırma, sorgulama, deneme ve yeniden değerlendirme süreçleri içerisinde şekillendiğini ileri sürmektedir. Sürecin başlangıcında bakım verenin çocuğun sinyallerini fark etmesi, uygun zamanda karşılık vermesi ve duygusal güven sağlaması yer almaktadır. Güven duygusu geliştikçe

yetişkin ve çocuk çevredeki olaylara birlikte dikkat etmeye, deneyimleri adlandırmaya ve ortak anlamlar oluşturmaya başlamaktadır. Günlük yaşam içerisinde yapılan açıklamalar, neden-sonuç ilişkileri üzerine konuşmalar ve merakı destekleyen etkileşimler çocuğun düşünme süreçlerini görünür hale getirmektedir. Zamanla çocuk soru sormaya, tahminlerde bulunmaya, farklı olasılıkları değerlendirmeye ve kendi açıklamalarını oluşturmaya yönelmektedir. Oyunlar, keşifler, denemeler ve hata deneyimleri bu sürecin doğal parçalarıdır. Yetişkinin rolü hazır cevaplar sunmaktan çok çocuğun düşünme yolunu anlamaya çalışmak ve gelişim düzeyine uygun destek sağlamaktır. Yeni deneyimler ve geri bildirimler aracılığıyla çocuk mevcut bilgilerini gözden geçirmekte, bazılarını korumakta, bazılarını değiştirmekte ve daha karmaşık bilgi yapılarına ulaşmaktadır. Epistemik gelişim bu yönüyle doğrusal bir aktarım sürecinden çok güvene dayalı ilişkiler içinde ilerleyen dinamik ve döngüsel bir yapı göstermektedir.

Gelişim dönemleri ilerledikçe döngünün görünümü de değişmektedir. Bebeklik döneminde güvenli bağlanma, duyarlı bakım ve ortak dikkat deneyimleri epistemik gelişimin ilk zeminini oluşturmaktadır (Ainsworth vd., 1978; Bowlby, 1988). Okul öncesi yıllarda sembolik oyunlar, açıklayıcı ebeveyn dili ve ortak problem çözme etkinlikleri daha belirgin hale gelmekte, çocuklar kimin bilgi sahibi olduğunu ve olaylar arasında nasıl ilişkiler kurulabileceğini sosyal etkileşimler aracılığıyla öğrenmektedir (Vygotsky, 1978; Harris, 2012). Okul çağında kaynakları karşılaştırma, kanıt değerlendirme ve düşüncelerini gerekçelendirme becerileri ön plana çıkmaktadır (Kuhn, 1999). Ergenlik dönemine gelindiğinde dijital medya, uzman görüşleri, toplumsal değerler ve kimlik arayışları bilgiye yönelik tutumları daha karmaşık hale getirmektedir (Piaget, 1972; Metzger vd., 2010). Yaş, deneyim ve sosyal çevre değişse de döngünün merkezinde aynı süreç yer almaktadır. Güven içinde soru sorabilen, açıklama yapabilen, denemeler gerçekleştirebilen ve düşüncelerini yeniden gözden geçirebilen çocuklar giderek daha gelişmiş epistemik beceriler oluşturmaktadır.

Yaşam Dönemlerine Göre Epistemik Gelişim

Bebeklik döneminde epistemik gelişim, büyük ölçüde bedensel düzenleme, ortak dikkat ve sosyal güven ilişkileri üzerinden ilerlemektedir. Bebek, bakım verenin yüz ifadelerini, ses tonunu, ritmini ve duygusal tepkilerini çevreyi anlamlandırmak için temel ipuçları olarak kullanmaktadır. Bu dönemde bilgi sözel açıklamalardan çok tekrar eden ilişki örüntüleri içinde şekillenmektedir. Bakım verenin tutarlı ve duyarlı biçimde karşılık vermesi, çocuğa dünyanın öngörülebilir ve güvenli bir yer olduğu yönünde temel bir deneyim kazandırmaktadır. Erken dönemde oluşan bu güven duygusu, ilerleyen yıllardaki merak, keşif ve öğrenme girişimlerinin duygusal temelini oluşturmaktadır (Bowlby, 1969; Shonkoff & Phillips, 2000).

Okul öncesi dönemde çocukların çevreyi anlamaya yönelik ilgileri daha görünür hale gelmektedir. “Bu ne?”, “Neden?”, “Nasıl?” ve “Kim yaptı?” gibi sorular, gelişen nedensel düşünme ve anlam arayışının doğal yansımalarıdır. Sorulara verilen yanıtların niteliği epistemik gelişim açısından önemli sonuçlar doğurmaktadır. Merakı destekleyen, açıklama sunan ve karşılıklı konuşmaya alan açan etkileşimler, çocukların bilgiyi gerekçelendirilebilir bir yapı olarak algılamalarına katkı sağlamaktadır. Hikaye okuma etkinlikleri, sembolik oyunlar, günlük olaylar üzerine yapılan sohbetler ve birlikte yürütülen problem çözme süreçleri bu dönemde güçlü öğrenme fırsatları yaratabilir (Csibra & Gergely, 2009; Vygotsky, 1978). Okul yıllarıyla birlikte çocukların karşılaştıkları bilgi kaynakları çeşitlenmektedir. Aile üyelerinin yanı sıra öğretmenler, akranlar, ders kitapları, dijital içerikler ve bilimsel açıklamalar da bilgi dünyasının parçası haline gelmektedir. Çocuklar bu süreçte farklı kaynakları karşılaştırmayı, kanıt aramayı ve uzmanlığın konuya göre değişebileceğini öğrenmeye başlamaktadır (Goldman, 1999; Kuhn, 1999). Ergenlik döneminde ise epistemik gelişim kimlik, aidiyet ve değer sistemleriyle daha güçlü biçimde ilişkilenmektedir. Gençler artık yalnızca hangi bilginin doğru olduğunu değil, hangi kaynaklara neden güvendiklerini ve farklı görüşleri nasıl değerlendireceklerini de sorgulamaktadır. Dijital ağlar, akran grupları ve çevrim içi topluluklar bu dönemde önemli bilgi kaynakları haline gelirken, eleştirel düşünme becerileri de daha merkezi bir rol üstlenmektedir. Doğrulama yanlılığı, bilgi kutuplaşması ve

çevrim içi yönlendirmelerle başa çıkabilmek, ergenlik döneminin önemli epistemik görevleri arasında yer almaktadır.

Epistemik Riskler: Yanlış Bilgi, Aşırı Kuşku ve Otoriter Bilgi İklimi

Epistemik gelişim her zaman doğrusal, açık ve sağlıklı bir ilerleme göstermemektedir. Çocuklar güven veren ilişkiler, açıklayıcı iletişim biçimleri ve merakı destekleyen öğrenme ortamları içinde bilgiye daha açık hale gelmektedir. İhmal, küçümsenme, alay edilme, aşırı kontrol, travmatik yaşantılar, ayrımcılık ya da tutarsız otorite ilişkileri ise bilgiyle daha savunmacı bir ilişki kurulmasına yol açabilmektedir. Bu savunmacı örüntüler genellikle iki farklı biçimde ortaya çıkmaktadır. Bazı çocuklar yetişkin otoritesini sorgulamadan kabul ederek kendi gözlemlerini ve deneyimlerini geri plana itebilmektedir. Bazıları ise güven ilişkilerinin zedelenmesi sonucunda güvenilir bilgi kaynaklarına karşı da yaygın bir kuşku geliştirebilmektedir. Her iki durumda da çocukların bilgiyle esnek, sorgulayıcı ve gerekçelere dayalı bir ilişki kurmaları zorlaşmaktadır. Dijital ortamlar bu riskleri daha görünür hale getirmektedir. Çocuklar eğitsel içeriklerle karşılaşabildikleri gibi komplo anlatıları, ticari yönlendirmeler, yanlış bilgiler ve yapay olarak üretilmiş içeriklerle de karşılaşabilmektedir. Gelişimsel açıdan değerlendirildiğinde çocukların bilişsel sistemleri, kaynakların niyetlerini, algoritmaların çalışma biçimini ya da manipülatif içerik stratejilerini her zaman kolaylıkla çözümleyebilecek olgunlukta olmayabilmektedir. Bu nedenle dijital rehberlik, ekran süresini sınırlandırmanın ötesinde bilgi kaynaklarını değerlendirme becerilerini desteklemeyi gerektirmektedir. Çocukların içeriği kimin ürettiğini sorgulamayı, kanıt aramayı, görsellerin ve metinlerin değiştirilebileceğini fark etmeyi ve popülerliğin her zaman doğruluk anlamına gelmediğini öğrenmeleri önem taşımaktadır (Council on Communications and Media, 2016a, 2016b; OECD, 2025).

Aşırı başarı odaklı aile ve okul ortamları da epistemik gelişim açısından önemli riskler taşımaktadır (Luthar & Becker, 2002; Madigan, 2019). Çocuğun değeri notlarla, sınav sonuçlarıyla ya da hızlı doğru cevap verme performansıyla ilişkilendirildiğinde öğrenme süreci zamanla yerini performans kaygısına bırakabilmektedir. Böyle ortamlarda çocuklar bilmediklerini gizlemeyi, hata yapmaktan kaçınmayı ve öğrenmeyi başarı göstergeleriyle özdeşleştirmeyi öğrenebilmektedir (Covington, 1992; Pomerantz & Kempner, 2013). Bilimsel düşünmenin temelinde ise çoğu zaman kişinin bilgisinin sınırlarını fark edebilmesi yer almaktadır (Metcalfe, 2017; Schwartz vd., 2005). Hataların öğrenme sürecinin doğal bir parçası olarak görüldüğü ortamlarda çocuklar düşüncelerini daha rahat ifade edebilmekte, yeni fikirleri denemekten çekinmemekte ve bilişsel açıdan daha esnek davranabilmektedir (Kapur, 2008, 2016). Sağlıklı bir epistemik iklim, yüksek beklentiler ile psikolojik güvenliğin birlikte var olabildiği ortamlarda gelişmektedir (Edmondson, 1999; Rimm-Kaufman & Sandilos, 2012). Çocuk düşünmeye teşvik edilirken hata yaptığında değersizleştirilmemesi, sorgulayan bir birey olarak kabul görmesi büyük önem taşımaktadır (Rogers, 1961; Ginott, 1965). Otoritenin "ben söylediysem doğrudur" anlayışıyla kullanıldığı ilişkiler kısa vadede uyumu artırabilse de uzun vadede bağımsız düşünme, gerekçelendirme ve eleştirel değerlendirme becerilerini sınırlandırabilmektedir (Baumrind, 1971; Grolnick, 2003; Soenens & Vansteenkiste, 2010). Çocukların yetişkin rehberliğine ihtiyaç duyduğu açıktır. Ancak gelişimsel açıdan etkili rehberlik, kural koymanın yanında açıklama yapabilmeyi, nedenleri görünür kılmayı ve çocuğun yaşına uygun katılımını desteklemeyi de içermektedir (Darling & Steinberg, 1993; Smetana, 2011; Lansdown, 2005). Böyle bir yaklaşım otoriteyi zayıflatmamakta, onu daha güvenilir ve öğretici bir ilişki biçimine dönüştürmektedir (Killen & Smetana, 2015; Nucci, 2001).

Ölçülebilir Göstergeler ve Değerlendirme Alanları

Epistemik gelişim kavramının uygulama alanına taşınabilmesi için gözlenebilir ve değerlendirilebilir göstergelerle desteklenmesi gerekmektedir. Bu göstergelerin başında merak gelmektedir. Çocuğun soru sorma sıklığı, sorularının çeşitliliği, yeni durumlara yaklaşımı ve açıklama arayışı epistemik merakın önemli yansımalarıdır. Merak, bireysel bir özellik olarak değerlendirilmemelidir. Aile ve okul ortamının sorulara verdiği karşılıklar, çocuğun merakını güçlendirebilmekte ya da zamanla sınırlandırabilmektedir. Değerlendirme sürecinde çocuğun davranışları

kadar çevresindeki yetişkinlerin soru sormayı ve araştırmayı ne ölçüde desteklediği de dikkate alınmalıdır. Bir diğer önemli gösterge seçici güvendir. Çocuğun hangi bilgi kaynağına neden güvendiğini açıklayabilmesi, daha önce doğru bilgi veren kişiler ile güvenilirliği belirsiz kaynaklar arasında ayrım yapabilmesi ve uzmanlığın konuya göre değişebileceğini kavrayabilmesi epistemik gelişimin önemli işaretleri arasında yer almaktadır. Bu beceriler, çocukların bilgi kaynaklarını doğruluk, uzmanlık, niyet ve geçmiş deneyimler doğrultusunda değerlendirebildiğini gösteren sosyal tanıklık araştırmalarıyla da örtüşmektedir (Harris & Koenig, 2006; Koenig vd., 2004). Aile ve okul ortamları, güven duygusuyla bilgi güvenilirliği arasındaki farkı görünür kılarak bu becerilerin gelişimine katkı sağlayabilmektedir.

Epistemik gelişimin önemli göstergelerinden biri de gerekçelendirme becerisidir. Çocuğun düşüncelerini nedenlerle açıklayabilmesi, tahmin ile kanıt arasındaki farkı ayırt edebilmesi, farklı açıklamalar üretebilmesi ve yeni bilgilerle karşılaştığında düşüncelerini yeniden değerlendirebilmesi gelişimsel açıdan anlamlı göstergeler oluşturmaktadır. Günlük yaşamda kullanılan "Bunu nereden biliyorsun?", "Başka nasıl açıklanabilir?" ya da "Bunu nasıl test edebiliriz?" gibi sorular çocukların muhakeme süreçlerini görünür hale getirmektedir. Hatalar karşısındaki tutum da epistemik gelişim hakkında önemli bilgiler vermektedir. Çocuğun eleştiriler karşısında tamamen geri çekilmek yerine yeni yollar denemesi, geri bildirimlerden yararlanabilmesi ve öğrenme çabasını sürdürebilmesi epistemik dayanıklılığın göstergeleri arasında yer almaktadır (Dweck, 2006). Gelişim açısından belirleyici olan unsur, her durumda başarılı olmak değil, başarısızlık sonrasında öğrenmeye devam edebilmektir. Günümüz koşullarında dijital kaynakları değerlendirme becerisi de bu göstergelere eklenmiştir. Çevrim içi içeriklerin üreticisini, amacını ve dayandığı kanıtları sorgulayabilmek, yapay zeka tarafından üretilen içeriklerin hata içerebileceğini bilmek ve farklı kaynakları karşılaştırabilmek çağdaş epistemik gelişimin temel bileşenleri arasında yer almaktadır. Dijital bilgi ortamlarının giderek daha karmaşık hale geldiği günümüzde bu beceriler, etkili öğrenme ve bilinçli katılım için önemli gelişimsel gereklilikler olarak görülmektedir (OECD, 2025; UNESCO, 2023).

Bütünleştirici Model: İlişkisel, Gerekçeli ve Adil Bilme

Bu çalışmadan hareketle geliştirilen bütünleştirici model, çocukların bilgiyle kurdukları ilişkinin üç temel ilke etrafında şekillendiğini göstermektedir: ilişkisel bilme, gerekçeli bilme ve adil bilme. İlişkisel bilme, çocukların yaşamın ilk yıllarından itibaren bilgiye çoğu zaman güvendikleri insanlar aracılığıyla yaklaşmalarını ifade etmektedir. Bakım verenler, öğretmenler ve diğer önemli yetişkinlerle kurulan ilişkiler, çocuğun neyin doğru, güvenilir ve dikkate değer olduğuna ilişkin ilk epistemik çerçeveyi oluşturmaktadır (Harris, 2012; Koenig & Harris, 2007; Fonagy & Allison, 2014). Duygusal güvenlik bu açıdan öğrenmenin yanında yer alan destekleyici bir unsur değildir. Bilginin nasıl karşılandığını, nasıl yorumlandığını ve nasıl içselleştirildiğini etkileyen temel gelişimsel süreçlerden biridir (Bowlby, 1988; Ainsworth vd., 1978). Güven veren ilişkiler zamanla çocukların daha bağımsız düşünebilmelerine, farklı bilgi kaynakları arasında seçim yapabilmelerine ve karşılaştıkları bilgileri daha eleştirel değerlendirebilmelerine zemin hazırlamaktadır (Koenig & Woodward, 2010; Kuhn, 2009).

Gerekçeli bilme ilkesi, çocukların bilgiyi hazır biçimde kabul etmelerinden çok, bilginin hangi kanıtlara dayandığını ve neden doğru kabul edildiğini anlayabilmeleriyle ilişkilidir. Neden-sonuç ilişkileri kurabilmek, farklı açıklamaları karşılaştırabilmek ve yeni bilgiler ışığında düşüncelerini yeniden gözden geçirebilmek epistemik gelişimin önemli göstergeleri arasında yer almaktadır (Dewey, 1910; Facione, 1990; Kuhn, 2009). Aile içinde yapılan açıklamalar, okul ortamında yürütülen tartışmalar ve dijital bilgi kaynaklarının değerlendirilmesi bu becerilerin geliştiği temel deneyim alanlarıdır (Vygotsky, 1978; Rogoff, 2003; Livingstone & Blum-Ross, 2020). Gerekçelendirme becerisi, bilimsel düşünmenin yanında demokratik katılım, dijital okuryazarlık ve ahlaki muhakeme açısından da önemli bir gelişimsel kaynak oluşturmaktadır (Mercer & Littleton, 2007; Nussbaum, 2010; OECD, 2021).

Adil bilme ilkesi ise her çocuğun bilgi üreten ve anlam oluşturan bir özne olarak tanınmasını gerekli kılmaktadır. Çocuklar öğrenme ortamlarına aynı aile desteği, aynı kültürel sermaye ya da aynı

eğitim fırsatlarıyla başlamamaktadır (Bronfenbrenner, 1979; Bourdieu, 1986; Shonkoff & Phillips, 2000). Bu farklılıkların dikkate alınmadığı durumlarda bazı çocuklar daha az yetkin, daha az güvenilir ya da daha az ilgili bireyler olarak algılanabilmektedir (Fricker, 2007; Harry & Klingner, 2006). Epistemik adalet yaklaşımı, çocukların kendilerini ifade edebilmelerini, deneyimlerinin ciddiye alınmasını ve öğrenme ortamlarının erişilebilir biçimde düzenlenmesini savunmaktadır (Fricker, 2007; UNESCO, 2020; UNICEF, 2021). İlişkisel, gerekçeli ve adil bilme ilkeleri birlikte değerlendirildiğinde çocuk, çevresinden gelen bilgileri pasif biçimde alan bir birey olarak değil, deneyimlerini yorumlayan, başkalarının görüşlerini değerlendiren, kültürel araçlardan yararlanan ve zamanla kendi epistemik sesini geliştiren aktif bir özne olarak anlaşılmaktadır (Sameroff, 2009; Gopnik vd., 1999; Harris, 2012; Tomasello, 1999).

Kuramsal Sınırlar ve Kavramsal Denge

Epistemik gelişim yaklaşımı, çocuk gelişimini anlamada bütüncül ve açıklayıcı bir çerçeve oluştumaktadır. Yine de bu yaklaşımın yorumlanmasında bazı denge noktalarının korunması gerekmektedir. Çocukların gösterdiği her gelişimsel davranışı epistemoloji kavramlarıyla açıklamaya çalışmak bunlardan biridir. Çocuk gelişimi, bilgiyle kurulan ilişkilerin ötesinde biyolojik olgunlaşma, duygusal düzenleme, sosyal etkileşimler, kültürel deneyimler ve nörogelişimsel süreçlerin birlikte işlediği çok katmanlı bir yapıya sahiptir (Bronfenbrenner, 1979; Shonkoff & Phillips, 2000). Epistemik bakış açısı bu alanların yerine geçen alternatif bir model sunmamakta, gelişimin bilgiyle ilişkili boyutlarını daha görünür hale getirmektedir (Fonagy & Allison, 2014; Harris, 2012). Bağlanma ilişkileri bunun iyi bir örneğidir. Güven veren ilişkiler çocukların güvenilir bilgi kaynaklarına yönelmelerini kolaylaştırabilmektedir. Bunun yanında bağlanma, güvenlik hissi, duygusal düzenleme, yakınlık kurma ve psikolojik süreklilik gibi birçok gelişimsel işleve de sahiptir (Ainsworth vd., 1978; Bowlby, 1969; Sroufe, 2005). Epistemik gelişim bu nedenle çocuk gelişiminin tamamını açıklayan bir üst kuram olarak değil, gelişimsel süreçlerin belirli yönlerini anlamaya yardımcı olan tamamlayıcı bir perspektif olarak değerlendirilmelidir.

Benzer bir denge bilginin toplumsal ve kültürel boyutlarını ele alırken de gereklidir. Sosyal ve konumlanmış bilgi yaklaşımları, bilginin kültürden, dilden ve toplumsal deneyimlerden bağımsız düşünülemeyeceğini göstermektedir (Vygotsky, 1978; Rogoff, 2003; Haraway, 1988). Böyle bir yaklaşım farklı deneyimlerin ve farklı seslerin görünür hale gelmesine katkı sağlamaktadır. Yine de her bilginin aynı epistemik değere sahip olduğu sonucuna ulaşmak doğru görünmemektedir. Çocukların farklı bakış açılarını tanımaları kadar kanıt, tutarlılık ve güvenilir yöntem gibi ölçütleri de öğrenmeleri gerekmektedir (Facione, 1990; Kuhn, 2009). Boghossian'ın (2006) görecilik eleştirisi bu noktada önemli bir hatırlatmadır. Çocuk gelişimi açısından hedef, otoriteye sorgusuz bağlılık ile ölçütsüz kuşkuculuk arasında dengeli bir düşünme biçimi geliştirebilmektir (Siegel, 1988; Kuhn, 2009). Quine'ın doğallaştırılmış epistemoloji yaklaşımı da bu tartışmaya farklı bir katkı sağlamaktadır. Bilme süreçlerinin soyut tartışmalarla sınırlı kalmaması gerektiğini savunan bu yaklaşım, bilginin gerçek yaşam deneyimleri içerisinde nasıl oluştuğuna odaklanmaktadır (Quine, 1969). Çocukların aile ilişkileri, oyun deneyimleri, okul yaşantıları, kültürel çevreleri ve teknolojik ortamlar içinde bilgiyle nasıl karşılaştıklarını anlamak, epistemik gelişimin somut yönlerini görünür kılmaktadır (Gopnik vd., 1999; Tomasello, 1999; Dehaene, 2021). Bunun yanında çocukların hangi bilgi ortamlarına erişebilecekleri, hangi dijital içeriklerle karşılaşacakları ve hangi öğrenme fırsatlarına sahip olacakları etik ve toplumsal boyutlar da taşımaktadır (Nussbaum, 2010; Fricker, 2007). Ampirik bulgular ile normatif sorumluluklar bu noktada birbirinden ayrılmamaktadır.

Gelişimsel açıdan önemli bir diğer konu, epistemik beklentilerin yaş ve gelişim düzeyine uygun biçimde ele alınmasıdır. Çocuklar küçük yetişkinler değildir. Kaynak değerlendirme, kanıt tartışma, dijital içerikleri sorgulama ve alternatif açıklamalar geliştirme becerileri zaman içinde gelişmektedir (Koenig & Harris, 2007; Harris, 2012; Livingstone & Blum-Ross, 2020). Okul öncesi dönemde "Bunu kim söyledi?" veya "Bunu nasıl biliyoruz?" gibi sorular gerekçeli düşünmenin ilk adımlarını oluşturabilmektedir (Koenig vd., 2004; Corriveau & Harris, 2009). Ergenlik yıllarında aynı sorular uzmanlık, veri kullanımı,

algoritmalar, kimlik oluşumu ve değer sistemleri gibi daha karmaşık tartışmalara dönüşebilmektedir (Steinberg, 2014; OECD, 2021). Epistemik gelişimin anlaşılması, çocuklardan yaşlarının ötesinde beceriler beklemeyi değil, her gelişim döneminin sunduğu düşünme olanaklarını desteklemeyi gerektirmektedir.

Aile, Okul ve Uzmanlar Arasında İş Birliği

Çocukların epistemik gelişiminin niteliği, aile, okul ve uzman sistemlerinin birbirinden Çocuk gelişimi, aile, okul ve uzman desteğinin birbirinden bağımsız yürüttüğü süreçlerin toplamı değildir. Gelişimsel sonuçlar, bu sistemlerin birbiriyle nasıl etkileşim kurduğu ve ne ölçüde ortak bir anlayış geliştirebildiğiyle yakından ilişkilidir (Bronfenbrenner, 1979; Sameroff, 2009). Çocuğun bilgiyle kurduğu ilk ilişki çoğu zaman aile içinde başlamaktadır. Aile, bakım gereksinimlerinin karşılandığı bir ortam olmanın yanında güvenin, anlamlandırmanın ve ilk bilişsel referansların şekillendiği temel gelişim alanıdır (Bowlby, 1988; Harris, 2012). Okul yıllarıyla birlikte bu deneyimler yeni bağlamlara taşınmakta, çocuk farklı bilgi kaynakları, akran ilişkileri ve akademik beklentilerle karşılaşmaktadır. Öğretmenler öğrenme süreçlerini yapılandırırken, uzmanlar gelişimsel farklılıkların ve bireysel gereksinimlerin bilgiye erişim üzerindeki etkilerini değerlendirmektedir (Shonkoff & Phillips, 2000; Odom vd., 2010). Sistemler arasında yeterli uyum sağlanamadığında çocuk farklı ortamlarda birbirini desteklemeyen mesajlarla karşılaşabilmektedir. Ev ortamında soru sorması teşvik edilen bir çocuk, okulda hız ve doğru cevap üzerinden değerlendiriliyorsa bilgiye ilişkin çelişkili yönelimler geliştirebilmektedir (Dweck, 2006; Ritchhart, 2015). Bu nedenle etkili iş birliği, belirli zamanlarda gerçekleştirilen görüşmelerden çok, çocukla çalışan yetişkinlerin ortak bir gelişim ve öğrenme anlayışı oluşturabilmesine bağlıdır (Epstein, 2011).

Çocuğun güçlü yönleri, zorlandığı alanlar, ilgi alanları, iletişim biçimleri ve stres karşısındaki tepkileri farklı yaşam bağlamlarında farklı biçimlerde ortaya çıkabilmektedir. Bu nedenle ailelerin gündelik yaşamdan taşıdığı bilgiler, öğretmenlerin sınıf içi gözlemleri ve uzmanların gelişimsel değerlendirmeleri birlikte ele alındığında daha gerçekçi ve bütüncül bir tablo ortaya çıkmaktadır (Sameroff, 2009; Sheridan & Kratochwill, 2007) ve bu durumda özel gereksinimli çocuklar açısından daha da önem kazanmaktadır. Sınıfta gözlenen bir davranışın arkasında duyusal yüklenme, iletişim güçlüğü, uyku sorunları ya da sosyal kaygı yer alabilmektedir (Dunn, 1997; Schaaf & Lane, 2015). Davranışların tek bir bağlam üzerinden yorumlanması eksik değerlendirmelere yol açarken, çoklu bakış açıları çocuğun daha doğru anlaşılmasına katkı sağlamaktadır (Fricker, 2007; Sameroff, 2009). Ebeveynlerin pasif uygulayıcılar olarak değil, çocuklarına ilişkin özgün bilgi kaynakları olarak görülmesi de bu sürecin önemli bir parçasıdır (Pushor, 2012; Rogoff, 2003). Öğretmenlerin akademik ve sosyal gözlemleri, uzmanların gelişimsel değerlendirmeleri ve ailelerin günlük yaşama ilişkin deneyimleri bir araya geldiğinde çocuk için daha tutarlı destek sistemleri oluşturulabilmektedir (Pianta vd., 2012; Sheridan & Kratochwill, 2007).

Dijital teknolojiler ve yapay zeka uygulamalarının çocukların günlük yaşamına giderek daha fazla dahil olması, aile-okul-uzman iş birliğine yeni sorumluluklar eklemektedir. Çocukların kullandığı dijital araçlara ilişkin beklentilerin farklı ortamlarda değişmesi, rehberlik süreçlerinde tutarsızlıklar yaratabilmektedir (Livingstone vd., 2017). Bu nedenle dijital araçların hangi amaçlarla kullanılacağı, veri güvenliğinin nasıl sağlanacağı ve çocukların çevrim içi deneyimlerinin nasıl destekleneceği ortak bir bakış açısıyla ele alınmalıdır (OECD, 2021; UNICEF, 2021). Yapay zeka okuryazarlığı da teknik kullanım becerilerinin ötesinde değerlendirilmelidir. Kaynak güvenilirliğini sorgulayabilme, algoritmik önyargıları fark edebilme, mahremiyetin önemini kavrayabilme ve dijital içeriklerin doğruluğunu değerlendirebilme becerileri günümüz çocuklarının gelişimsel ihtiyaçları arasında yer almaktadır (UNESCO, 2023). Çocukların sağlıklı bir dijital bilgi ortamında büyüyebilmeleri, ailelerin, eğitim kurumlarının ve uzmanların ortak sorumluluk üstlenebildiği koordineli bir destek sistemiyle daha mümkün hale gelmektedir.

SONUÇ VE ÖNERILER

Gelecek araştırmaların epistemik gelişimi tekil beceriler üzerinden değil, çocuk, aile, okul, kültür ve dijital çevre arasındaki çok katmanlı etkileşimler çerçevesinde ele alması önem taşımaktadır. Erken dönemde kurulan duyarlı bakım ilişkilerinin ilerleyen yıllardaki seçici güven, kaynak değerlendirme ve dijital okuryazarlık becerileriyle nasıl ilişkilendiği henüz yeterince açıklığa kavuşmuş değildir. Dil gelişimi, ebeveynlerin açıklama biçimleri, okul iklimi, akran ilişkileri ve bireysel mizaç özellikleri bu süreçte farklı düzeylerde etkili olabilmektedir. Boylamsal araştırmalar, erken ilişkisel deneyimlerin hangi gelişimsel yollar üzerinden daha sonraki epistemik becerilere dönüştüğünü anlamaya önemli katkılar sağlayabilir. Aile içinde kullanılan gerekçelendirme dilinin çocukların akademik muhakeme becerileriyle ilişkisi de ayrıntılı biçimde incelenmelidir. Neden-sonuç ilişkilerinin kurulduğu, kanıt aramanın teşvik edildiği, tahminlerin tartışıldığı ve düşüncelerin yeniden gözden geçirilebildiği aile ortamlarının sorgulama ve gerekçelendirme becerilerini nasıl etkilediği çocuk gelişimi alanı açısından önemli bir araştırma gündemi oluşturmaktadır.

Özel gereksinimli çocukların epistemik deneyimleri de daha fazla ilgi gerektiren konular arasında yer almaktadır. Karar süreçlerine katılım olanakları, kendilerini ifade etme fırsatları, alternatif iletişim araçlarına erişimleri ve eğitim ortamlarında karşılaştıkları uygulamalar bilgiye erişim ve bilgiyi değerlendirme süreçlerini doğrudan etkileyebilmektedir. Gelecekte yürütülecek çalışmaların nicel göstergelerin yanında çocukların, ailelerin ve eğitimcilerin deneyimlerini merkeze alan nitel araştırmalarla desteklenmesi yararlı olacaktır. Dijital teknolojiler ve yapay zeka uygulamalarının yaygınlaşması yeni araştırma sorularını da beraberinde getirmektedir. Çocukların yapay zeka tarafından üretilen içeriklere hangi koşullarda güvendikleri, sistemlerin hata yapabileceğini ne ölçüde fark ettikleri ve yetişkin rehberliğinin kaynak değerlendirme becerilerine nasıl katkı sağladığı henüz sınırlı düzeyde bilinmektedir. Çocuk gelişimi, eğitim teknolojileri ve sosyal epistemoloji alanlarını bir araya getiren disiplinler arası çalışmalar, çocukların dijital bilgi ortamlarında güvenilir bilgiyle nasıl ilişki kurduklarını daha derinlikli biçimde açıklayabilir.

Alan yazında biriken kanıtlar, çocukların dünyaya pasif bilgi alıcıları olarak gelmediklerini, bakım verenlerle kurdukları ilişkiler, sosyal etkileşimleri, oyun deneyimleri, dilsel yaşantıları, kültürel bağlamları ve dijital çevreleri aracılığıyla zaman içinde aktif epistemik özneler haline geldiklerini göstermektedir. Bilgiyle kurulan ilişkinin niteliği, sahip olunan bilgi miktarından çok bilginin nasıl değerlendirildiği, hangi kaynaklara güvenildiği, belirsizlik karşısında nasıl düşünüldüğü ve yeni kanıtlarla karşılaşıldığında düşüncelerin nasıl yeniden düzenlendiğiyle ilişkilidir. Aile, çocuğun ilk bakım sistemi olmasının yanında ilk epistemik çevresini de oluşturmaktadır. Duyarlı bakım, güvenli bağlanma, açıklayıcı iletişim ve merakı destekleyen etkileşimler bilgiye açık, araştırmaya istekli ve öğrenmeye karşı esnek bir yönelimin gelişmesine katkı sağlamaktadır. Okul, özel eğitim hizmetleri ve dijital ortamlar ise bu temelin güçlenmesinde ya da zayıflamasında önemli rol oynamaktadır. Değerlendirmeler, epistemik gelişimin bilişsel bir yeterlikten çok güvene dayalı ilişkiler içinde şekillenen sosyal ve gelişimsel bir süreç olduğunu göstermektedir. Dijital bilgi kaynaklarının yaşamın erken dönemlerinden itibaren çocukların gündelik deneyimlerinin parçası haline geldiği günümüzde, seçici güven, gerekçelendirme, kaynak değerlendirme ve dijital okuryazarlık becerilerinin desteklenmesi gelişimsel bir gereklilik olarak görülmektedir. Çocuk gelişimine epistemik bir perspektiften yaklaşmak, çocukların ne bildiklerini anlamanın ötesine geçerek bilgiyle nasıl düşündüklerini, nasıl karar verdiklerini ve değişen dünyada öğrenmeyi nasıl sürdürdüklerini açıklamaya olanak tanımaktadır. Bu şekilde bir yaklaşım, çocuk gelişimi alanına daha ilişkisel, daha kapsayıcı ve çağın bilgi ekosistemine daha duyarlı bir kuramsal çerçeve verebilir.

KAYNAKÇA / REFERENCES

Ainsworth, M. D. S., Blehar, M. C., Waters, E., & Wall, S. (1978). Patterns of attachment: A psychological study of the strange situation. Lawrence Erlbaum.

Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, structures, and student motivation. Journal of Educational Psychology, 84(3), 261-271.

Bandura, A. (1997). Self-efficacy: The exercise of control. W. H. Freeman.

Baumrind, D. (1971). Current patterns of parental authority. Developmental Psychology Monograph, 4(1), 1-103.

Baxter Magolda, M. B. (1992). Knowing and reasoning in college: Gender-related patterns in students' intellectual development. Jossey-Bass.

Bendixen, L. D., & Rule, D. C. (2004). An integrative approach to personal epistemology. Educational Psychologist, 39(1), 69-80.

Berk, L. E., & Winsler, A. (1995). Scaffolding children's learning: Vygotsky and early childhood education. National Association for the Education of Young Children.

Blackwell, L. S., Trzesniewski, K. H., & Dweck, C. S. (2007). Implicit theories of intelligence predict achievement across an adolescent transition. Child Development, 78(1), 246-263.

Boekaerts, M., & Corno, L. (2005). Self-regulation in the classroom. Applied Psychology, 54(2), 199-231.

Boghossian, P. (2006). Fear of knowledge: Against relativism and constructivism. Oxford University Press.

Bourdieu, P. (1986). The forms of capital. In J. Richardson (Ed.), Handbook of theory and research for the sociology of education (pp. 241-258). Greenwood.

Bowlby, J. (1969). Attachment and loss: Vol. 1. Attachment. Basic Books.

Bowlby, J. (1988). A secure base: Parent-child attachment and healthy human development. Basic Books.

Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard University Press.

Bronfenbrenner, U., & Morris, P. A. (2006). The bioecological model of human development. In R. M. Lerner & W. Damon (Eds.), Handbook of child psychology: Vol. 1. Theoretical models of human development (6th ed., pp. 793-828). Wiley.

Bruner, J. S. (1983). Child's talk: Learning to use language. Norton.

Butler, D. L. (2002). Individualizing instruction in self-regulated learning. Theory Into Practice, 41(2), 81-92.

Campbell, C., Allison, E., & Fonagy, P. (2024). Epistemic trust and the development of psychopathology. Development and Psychopathology.

Corriveau, K. H., & Harris, P. L. (2009). Choosing your informant. Child Development, 80(2), 426-439.

Council on Communications and Media. (2016a). Media and young minds. Pediatrics, 138(5), Article e20162591.

Council on Communications and Media. (2016b). Media use in school-aged children and adolescents. Pediatrics, 138(5), Article e20162592.

Covington, M. V. (1992). Making the grade: A self-worth perspective on motivation and school reform. Cambridge University Press.

Csibra, G., & Gergely, G. (2009). Natural pedagogy. Trends in Cognitive Sciences, 13(4), 148-153.

Darling, N., & Steinberg, L. (1993). Parenting style as context. Psychological Bulletin, 113(3), 487-496.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits. Psychological Inquiry, 11(4), 227-268.

Dehaene, S. (2020). How we learn: Why brains learn better than any machine... for now. Viking.

Descartes, R. (1996). Meditations on first philosophy (J. Cottingham, Trans.). Cambridge University Press. (Original work published 1641)

Dewey, J. (1910). How we think. D. C. Heath.

Dunn, W. (1997). The impact of sensory processing abilities on the daily lives of young children. Infants & Young Children, 9(4), 23-35.

Dunst, C. J., Trivette, C. M., & Hamby, D. W. (2007). Meta-analysis of family-centered helpgiving practices research. Mental Retardation and Developmental Disabilities Research Reviews, 13(4), 370-378.

Dweck, C. S. (2006). Mindset: The new psychology of success. Random House.

Eccles, J. S. (1993). School and family effects on the ontogeny of children's interests. Educational Psychologist, 28(1), 1-16.

Edmondson, A. (1999). Psychological safety and learning behavior in work teams. Administrative Science Quarterly, 44(2), 350-383.

Engel, S. (2011). Children's need to know. Harvard Educational Review, 81(4), 625-645.

Epstein, J. L. (2011). School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools (2nd ed.). Westview Press.

Facione, P. A. (1990). Critical thinking: A statement of expert consensus for purposes of educational assessment and instruction. American Philosophical Association.

Ferrier, J. F. (1854). Institutes of metaphysic: The theory of knowing and being. William Blackwood.

Fonagy, P., & Allison, E. (2014). The role of mentalizing and epistemic trust in the therapeutic relationship. *Psychotherapy, 51*(3), 372-380.

Fonagy, P., Luyten, P., Allison, E., & Campbell, C. (2015). Epistemic petrification and the restoration of epistemic trust: A new conceptualization of borderline personality disorder and its psychosocial treatment. *Journal of Personality Disorders,* 29(5), 575-609. https://doi.org/10.1521/pedi.2015.29.5.575

Fonagy, P., Luyten, P., Allison, E., & Campbell, C. (2017). What we have changed our minds about: Part 1. Borderline personality disorder as a limitation of resilience. *Borderline Personality Disorder and Emotion Dysregulation, 4*, Article 11.

Fricker, M. (2007). *Epistemic injustice: Power and the ethics of knowing*. Oxford University Press.

Gay, G. (2018). Culturally responsive teaching: Theory, research, and practice (3rd ed.). Teachers College Press.

Gettier, E. L. (1963). Is justified true belief knowledge? Analysis, 23(6), 121-123.

Ginott, H. G. (1965). Between parent and child. Macmillan.

Goldman, A. I. (1967). A causal theory of knowing. The Journal of Philosophy, 64(12), 357-372.

Goldman, A. I. (1999). *Knowledge in a social world*. Oxford University Press.

Gopnik, A., Meltzoff, A. N., & Kuhl, P. K. (1999). The scientist in the crib: Minds, brains, and how children learn. William Morrow.

Grolnick, W. S. (2003). The psychology of parental control: How well-meant parenting backfires. Lawrence Erlbaum.

Haimovitz, K., & Dweck, C. S. (2017). The origins of children's growth and fixed mindsets. *Child Development,* 88(6), 1849-1859.

Haraway, D. J. (1988). Situated knowledges. Feminist Studies, 14(3), 575-599.

Harding, S. (1991). Whose science? Whose knowledge? Thinking from women's lives. Cornell University Press.

Harris, P. L. (2007). Trust. Developmental Science, 10(1), 135-138.

Harris, P. L. (2012). Trusting what you're told: How children learn from others. Harvard University Press.

Harris, P. L., & Koenig, M. A. (2006). Trust in testimony. Trends in Cognitive Sciences, 10(11), 505-510.

Harry, B., & Klingner, J. (2006). Why are so many minority students in special education? Understanding race and disability in schools. Teachers College Press.

Harter, S. (2012). The construction of the self: Developmental and sociocultural foundations (2nd ed.). Guilford Press.

Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. Review of Educational Research, 77(1), 81-112.

Hofer, B. K., & Pintrich, P. R. (1997). The development of epistemological theories: Beliefs about knowledge and knowing and their relation to learning. *Review of Educational Research, 67*(1), 88-140. https://doi.org/10.3102/00346543067001088

Hume, D. (2000). A treatise of human nature (D. F. Norton & M. J. Norton, Eds.). Oxford University Press. (Original work published 1739)

Individuals with Disabilities Education Act, 20 U.S.C. § 1400. (2004).

James, W. (2000). Pragmatism. Dover. (Original work published 1907)

Jonassen, D. H. (1991). Objectivism versus constructivism. Educational Technology Research and Development, 39(3), 5-14.

Kant, I. (1998). Critique of pure reason (P. Guyer & A. W. Wood, Trans.). Cambridge University Press. (Original work published 1781)

Kapur, M. (2008). Productive failure. Cognition and Instruction, 26(3), 379-424.

Kapur, M. (2016). Examining productive failure, productive success, unproductive failure, and unproductive success. Educational Psychologist, 51(2), 289-299.

Killen, M., & Smetana, J. G. (2015). Handbook of moral development (2nd ed.). Psychology Press.

King, P. M., & Kitchener, K. S. (2004). Reflective judgment: Theory and research on the development of epistemic assumptions through adulthood. Jossey-Bass.

Kitchener, K. S. (1983). Cognition, metacognition, and epistemic cognition. Human Development, 26(4), 222-232.

Koenig, M. A., Clément, F., & Harris, P. L. (2004). Trust in testimony: Children's use of true and false statements. *Psychological Science, 15*(10), 694-698.

Koenig, M. A., & Harris, P. L. (2007). The basis of epistemic trust. *Episteme, 4*(3), 264-284.

Koenig, M. A., & Woodward, A. L. (2010). Sensitivity of 24-month-olds to the prior inaccuracy of the source. *Developmental Psychology, 46*(4), 815-826.

Kuhn, D. (1999). A developmental model of critical thinking. Educational Researcher, 28(2), 16-26.

Kuhn, D. (2009). The skills of argument. Cambridge University Press.

Kuhn, D., & Barzilai, S. (2021). Epistemic cognition and education. Educational Psychologist, 56(3), 201-216. https://doi.org/10.1080/00461520.2021.1938822

Kuhn, D., Cheney, R., & Weinstock, M. (1995). The development of epistemological understanding. Cognitive Development, 10(3), 309-328.

Lansdown, G. (2005). The evolving capacities of the child. UNICEF Innocenti Research Centre.

Li, E. T., Midgley, N., Luyten, P., & Campbell, C. (2023). Epistemic trust: A review of the theoretical model and its application in child and adolescent mental health. *Clinical Child Psychology and Psychiatry, 28*(3), 953-967. https://doi.org/10.1177/13591045231156394

Livingstone, S., & Blum-Ross, A. (2020). Parenting for a digital future: How hopes and fears about technology shape children's lives. Oxford University Press.

Livingstone, S., Carr, J., & Byrne, J. (2017). One in three: Internet governance and children's rights. UNICEF Office of Research.

Locke, J. (1975). An essay concerning human understanding (P. H. Nidditch, Ed.). Oxford University Press. (Original work published 1689)

Lundy, L. (2007). "Voice" is not enough. British Educational Research Journal, 33(6), 927-942.

Luthar, S. S., & Becker, B. E. (2002). Privileged but pressured? Child Development, 73(5), 1593-1610.

Madigan, D. J., Curran, T., & Hill, A. P. (2019). A meta-analysis of perfectionism and academic achievement. Educational Psychology Review, 31, 967-989.

Mercer, N., & Littleton, K. (2007). Dialogue and the development of children's thinking. Routledge.

Metcalfe, J. (2017). Learning from errors. Annual Review of Psychology, 68, 465-489.

Metzger, M. J., Flanagin, A. J., & Medders, R. B. (2021). Social and heuristic approaches to credibility evaluation online. Journal of Communication.

Nelson, K. (1996). Language in cognitive development: The emergence of the mediated mind. Cambridge University Press.

Nucci, L. (2001). Education in the moral domain. Cambridge University Press.

Nussbaum, M. C. (2010). Not for profit: Why democracy needs the humanities. Princeton University Press.

Odom, S. L., Collet-Klingenberg, L., Rogers, S. J., & Hatton, D. D. (2010). Evidence-based practices in interventions for children and youth with autism spectrum disorders. Preventing School Failure, 54(4), 275-282.

OECD. (2021). 21st-century readers: Developing literacy skills in a digital world. OECD Publishing.

OECD. (2023). How's life in the digital age? Opportunities and risks of the digital transformation for people's well-being. OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/9789264311800-en

OECD. (2025). Digital education outlook 2025. OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/c0e13bca-en

Ogodo, J. A. (2024). Culturally responsive science teaching and epistemic agency. Journal of Science Teacher Education.

Palincsar, A. S. (1998). Social constructivist perspectives on teaching and learning. Annual Review of Psychology, 49, 345-375.

Paris, D., & Alim, H. S. (Eds.). (2017). Culturally sustaining pedagogies: Teaching and learning for justice in a changing world. Teachers College Press.

Peirce, C. S. (1878). How to make our ideas clear. Popular Science Monthly, 12, 286-302.

Perry, N. E., Phillips, L., & Hutchinson, L. (2006). Preparing student teachers to support for self-regulated learning. Elementary School Journal, 106(3), 237-254.

Perry, W. G. (1970). Forms of intellectual and ethical development in the college years. Holt, Rinehart and Winston.

Piaget, J. (1972). The psychology of the child. Basic Books.

Pianta, R. C., Hamre, B. K., & Allen, J. P. (2012). Teacher-student relationships and engagement. In S. L. Christenson, A. L. Reschly, & C. Wylie (Eds.), Handbook of research on student engagement (pp. 365-386). Springer.

Pintrich, P. R. (2002). The role of metacognitive knowledge in learning, teaching, and assessing. Theory Into Practice, 41(4), 219-225.

Pomerantz, E. M., & Kempner, S. G. (2013). Mothers' daily person and process praise. Child Development, 84(6), 2040-2046.

Public Law 99-457. (1986). Education of the Handicapped Act Amendments of 1986.

Pushor, D. (2012). Tracing my research on parent engagement. Alberta Journal of Educational Research, 58(3), 464-478.

Quine, W. V. O. (1969). Epistemology naturalized. In Ontological relativity and other essays (pp. 69-90). Columbia University Press.

Raskin, J. D. (2002). Constructivism in psychology: Personal construct psychology, radical constructivism, and social constructionism. In J. D. Raskin & S. K. Bridges (Eds.), Studies in meaning: Exploring constructivist psychology (pp. 1-25). New York: Pace University Press.

Rimm-Kaufman, S. E., & Sandilos, L. E. (2012). Improving students' relationships with teachers to provide essential supports for learning. American Psychological Association.

Ritchhart, R. (2015). Creating cultures of thinking: The 8 forces we must master to truly transform our schools. Jossey-Bass.

Rogers, C. R. (1961). On becoming a person. Houghton Mifflin.

Rogoff, B. (2003). The cultural nature of human development. Oxford University Press.

Sameroff, A. J. (Ed.). (2009). The transactional model of development: How children and contexts shape each other. American Psychological Association. https://doi.org/10.1037/11877-000

Sameroff, A. J., & Chandler, M. J. (1975). Reproductive risk and the continuum of caretaking casualty. In F. D. Horowitz, M. Hetherington, S. Scarr-Salapatek, & G. Siegel (Eds.), Review of child development research (Vol. 4, pp. 187-244). University of Chicago Press.

Schaaf, R. C., & Lane, A. E. (2015). Toward a best-practice protocol for assessment of sensory features in ASD. Journal of Autism and Developmental Disorders, 45, 1380-1395.

Schommer, M. (1990). Effects of beliefs about the nature of knowledge. Journal of Educational Psychology, 82(3), 498-504.

Schwartz, D. L., Bransford, J. D., & Sears, D. (2005). Efficiency and innovation in transfer. In J. Mestre (Ed.), Transfer of learning from a modern multidisciplinary perspective (pp. 1-51). Information Age Publishing.

Sheridan, S. M., & Kratochwill, T. R. (2007). Conjoint behavioral consultation: Promoting family-school connections and interventions. Springer.

Shonkoff, J. P., & Phillips, D. A. (Eds.). (2000). From neurons to neighborhoods: The science of early childhood development. National Academy Press.

Siegel, H. (1988). Educating reason: Rationality, critical thinking, and education. Routledge.

Smetana, J. G. (2011). Adolescents, families, and social development: How teens construct their worlds. Wiley-Blackwell.

Sobel, D. M., & Corriveau, K. H. (2010). Children monitor individuals' expertise for word learning. Child Development, 81(2), 669-679.

Soenens, B., & Vansteenkiste, M. (2010). A theoretical upgrade of the concept of parental psychological control: Proposing new insights on the basis of self-determination theory. *Developmental Review, 30*(1), 74-99.

Sroufe, L. A. (2005). Attachment and development: A prospective, longitudinal study from birth to adulthood. *Attachment & Human Development, 7*(4), 349-367.

Steinberg, L. (2014). Age of opportunity: Lessons from the new science of adolescence. Houghton Mifflin Harcourt.

Tomasello, M. (1999). The cultural origins of human cognition. Harvard University Press.

Turnbull, A., Turnbull, R., Erwin, E. J., Soodak, L. C., & Shogren, K. A. (2018). Families, professionals, and exceptionality: Positive outcomes through partnerships and trust (7th ed.). Pearson.

UNESCO. (2020). Global education monitoring report 2020: Inclusion and education: All means all. UNESCO.

UNESCO. (2023). Guidance for generative AI in education and research. UNESCO. https://doi.org/10.54675/PCNB7888

UNICEF. (2021). The state of the world's children 2021: On my mind. UNICEF.

United Nations. (1989). Convention on the Rights of the Child. United Nations.

Vanderbilt, K. E., Heyman, G. D., & Liu, D. (2014). In the absence of conflicting testimony young children trust inaccurate informants. Developmental Science, 17(3), 443-451.

Vygotsky, L. S. (1978). Mind in society: The development of higher psychological processes. Harvard University Press. https://doi.org/10.2307/j.ctvjf9vz4

Yeager, D. S., & Dweck, C. S. (2012). Mindsets that promote resilience. Educational Psychologist, 47(4), 302-314.

Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), Handbook of self-regulation (pp. 13-39). Academic Press.

Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner. Theory Into Practice, 41(2), 64-70.

EXTENDED SUMMARY

Introduction: Child development has traditionally been understood through the frameworks of biological maturation, cognitive growth, and learning processes. While these perspectives have substantially contributed to developmental science, they often provide limited explanations for how children come to understand knowledge itself, evaluate information, identify trustworthy sources, and construct their own epistemic positions over time. Development involves not only acquiring skills and competencies but also establishing ways of knowing, questioning, interpreting, and engaging with information. This review examines child development from an epistemic perspective and explores the developmental mechanisms through which children's relationships with knowledge emerge and evolve from infancy through adolescence. The central argument of the study is that the family serves not only as the child's primary caregiving system but also as the child's first epistemic environment. Accordingly, the review integrates theoretical and empirical insights from epistemology, social epistemology, attachment theory, developmental psychology, constructivist and sociocultural learning theories, ecological systems theory, epistemic trust, epistemic justice, and digital literacy research. The literature consistently demonstrates that children's epistemic development begins long before formal schooling. During infancy and early childhood, interactions with caregivers provide the foundations for understanding the social world and interpreting information. Responsive caregiving, emotional attunement, and secure attachment relationships contribute not only to socioemotional well-being but also to the development of epistemic trust. Through repeated experiences of being understood, responded to, and guided, children gradually learn which sources of information can be trusted and how

social communication functions as a vehicle for knowledge transmission. Joint attention episodes, caregiver explanations, symbolic play, storytelling, and everyday conversations create opportunities for children to develop causal reasoning, infer intentions, generate explanations, and explore alternative possibilities. In this respect, the family acts as the first context in which children learn not only facts about the world but also fundamental assumptions about how knowledge is acquired and evaluated.

Method: This study was conducted as a narrative literature review. The review synthesizes theoretical and empirical studies examining child development from an epistemic perspective and integrates evidence from developmental psychology, attachment theory, social epistemology, constructivist and sociocultural learning theories, ecological systems theory, epistemic trust, epistemic justice, and digital literacy research. Relevant literature focusing on children's relationships with knowledge, trust formation, information evaluation, learning environments, social participation, and knowledge construction was examined. The selected studies were analyzed comparatively to identify common developmental mechanisms and contextual influences shaping epistemic development from infancy through adolescence. Particular attention was given to the role of family interactions, educational experiences, cultural contexts, inclusion practices, and digital information environments in supporting the development of children's epistemic capacities.

Findings: The reviewed literature indicates that children's epistemic worlds gradually expand beyond the family to include schools, peers, communities, and broader cultural institutions. Constructivist and sociocultural perspectives suggest that knowledge is actively constructed through dialogue, interaction, and participation in culturally organized activities rather than passively transmitted from authority figures. Through these experiences, children learn to compare perspectives, evaluate evidence, justify beliefs, and recognize that knowledge claims may vary across contexts. Such processes contribute to the development of epistemic identity and influence how children position themselves in relation to learning and knowledge. Social epistemology further emphasizes that knowledge emerges within networks of trust, testimony, expertise, and institutional practices, leading children to learn not only what to think but also whom to trust and which forms of evidence are considered legitimate. Cultural values, family narratives, socioeconomic conditions, linguistic experiences, and educational opportunities significantly shape these processes. The review also highlights the epistemic experiences of children with special needs and underscores the importance of epistemic justice, inclusive educational practices, individualized supports, alternative communication systems, and family-centered interventions in promoting equitable participation in knowledge-sharing processes. In addition, contemporary digital technologies have transformed children's epistemic environments by providing unprecedented access to information through digital media, social networks, search engines, and artificial intelligence systems. Although these technologies create valuable learning opportunities, they also expose children to misinformation, algorithmic filtering, commercial persuasion, and AI-generated content, increasing the importance of critical thinking, source evaluation, evidence assessment, and digital literacy skills. Based on these findings, the review proposes a family-based cycle of epistemic development characterized by trust, shared attention, meaning-making, questioning, exploration, evaluation, and revision, emphasizing the dynamic interaction between relationships, experiences, and cognitive processes throughout development.

Conclusion and Recommendations: The findings suggest that child development cannot be fully understood through cognitive achievement or academic performance alone, as children's relationships with knowledge emerge through continuous interactions among attachment relationships, family experiences, educational contexts, cultural environments, and digital technologies. An epistemic perspective highlights the central roles of trust, inquiry, reflection, participation, and social interaction in shaping developmental outcomes across the lifespan. Recognizing the family as the child's first epistemic environment provides a broader understanding of how children develop capacities for evaluating, constructing, and communicating knowledge. Future research should empirically examine the proposed family-based epistemic development cycle across different developmental stages, cultural contexts, and family structures. Educational practices should place greater emphasis on critical thinking, reflective inquiry, source evaluation, and digital literacy from early childhood onward. Family support programs should strengthen caregivers' awareness of their role as children's first epistemic guides and encourage opportunities for dialogue, exploration, and collaborative meaning-making. Furthermore, inclusive educational policies should promote epistemic participation and epistemic justice for all children, particularly those with special needs, while supporting their meaningful engagement in contemporary information and knowledge environments.

HEFDER, Cilt 5, Sayı 1, Haziran, Sayfa 70-84

E-ISSN: 2980-0366 DOI:10.65862/hefder.1955938

Dijital Okuryazarlık Kavramının Tarihsel Gelişimi ve Dönüşümü Üzerine Bir Derleme

A Review On The Historical Development And Transformation Of The Concept Of Digital Literacy

Murat Çukurlu, Gizem Çukurlu

Yazar Bilgileri

Murat Çukurlu
Yüksek Lisans Öğrencisi,
Ordu Üniversitesi, Temel Eğitim Bölümü
murattcukurlu@gmail.com
ORCID:0009-0004-2134-3181

Gizem Çukurlu
Yüksek Lisans Öğrencisi
Ordu Üniversitesi, Temel Eğitim Bölümü
cukurlugizem@gmail.com
ORCID:0009-0008-8024-5986

Makale Türü: Derleme

ÖZ

Dijital teknolojilerin gündelik yaşam, iletişim ve bilgiye erişim süreçlerini radikal biçimde değiştirmesi, geleneksel okuryazarlık kavramının da yeniden tanımlanmasını zorunlu kılmıştır. Başlangıçta bilgisayar donanım ve yazılımlarını kullanmaya yönelik operasyonel bir beceri olarak ortaya çıkan dijital okuryazarlık; günümüzde filtre balonları, yankı odaları, dezenformasyon ve aktif içerik üretimi (üretüketici) gibi karmaşık dinamiklerle başa çıkmayı gerektiren çok boyutlu bir "hayatta kalma" becerisine dönüşmüştür. Son dönem literatüründe ise bu şemsiye kavram, üretken yapay zekâ araçlarının yaygınlaşması ve güncellenen DigComp 3.0 çerçevesiyle birlikte "Yapay Zekâ (AI) Okuryazarlığı" evresine ulaşmıştır. Bu nitel derleme çalışmanın amacı, dijital okuryazarlık kavramının tarihsel süreçteki kavramsal dönüşümünü incelemek ve doküman incelemesi yöntemiyle bu değişimin eğitim bağlamındaki yansımalarını literatür doğrultusunda değerlendirmektir. İnceleme sonucunda; "dijital yerli" yanılgısına düşülmeden, geçmişin fiziksel erişim eşitsizliğinin yerini alan yeni "Yapay Zekâ Uçurumuna (AI Divide)" dikkat çekilmiştir. Ayrıca, eğitimde artan teknoloji kullanımına rağmen yasaklayıcı reflekslerin de artmasıyla ortaya çıkan "Dijital Paradoks" irdelenerek; eğitim sistemlerinde çocukları sadece risklerden izole eden "korumacı (protectionist)" yaklaşımlar yerine, onları eleştirel algoritma okuryazarlığı ve kriz simülasyonlarıyla donatan "güçlendirici (empowering)" politikaların benimsenmesi gerektiği vurgulanmıştır. Son olarak bu dönüşüm sürecinde, öğretmenlerin geleneksel bilgi aktarıcılığından "dijital kolaylaştırıcı"; ebeveynlerin ise çocuklarının dijital mahremiyetini (sharenting riskine karşı) koruyan aktif birer "medya arabulucusu" rolünü üstlenmeleri gerektiği sonucuna varılmıştır.

Makale Bilgileri

Anahtar Kelimeler
Dijital okuryazarlık
Yapay zekâ okuryazarlığı
Dijital paradoks
Güçlendirici yaklaşım
Dijital vatandaşlık

Makale Geçmişi
Geliş: 20.05. 2026
Kabul: 24.06. 2026

Abstract

The radical transformation of daily life, communication, and information access processes by digital technologies has necessitated redefining traditional literacy. Initially an operational skill for using computer hardware and software, digital literacy has today evolved into a multidimensional "survival" skill required to cope with complex dynamics such as filter bubbles, echo chambers, disinformation, and active content creation (prosumer). In recent literature, this umbrella concept has reached the phase of "Artificial Intelligence (AI) Literacy" with the proliferation of generative AI tools and the updated DigComp 3.0 framework. The aim of this qualitative review study is to examine the conceptual transformation of digital literacy and evaluate its educational implications based on the literature using the document analysis method. As a result, attention was drawn to the new "AI Divide" replacing the physical access inequality of the past, without falling into the "digital native" fallacy. Furthermore, examining the "Digital Paradox" caused by increasing prohibitive reflexes despite growing technology use in education, the study emphasizes adopting "empowering" policies equipping children with critical algorithm literacy and crisis simulations over "protectionist" approaches. Finally, it concludes that teachers must become "digital facilitators" and parents active "media mediators" protecting their children's digital privacy (against sharenting risks).

Cite as/ Atıf: Çukurlu, M., & Çukurlu, G. (2026). Dijital Okuryazarlık Kavramının Tarihsel Gelişimi ve Dönüşümü Üzerine Bir Derleme *Hakkâri Eğitim Fakültesi Dergisi (HEFDER)*, 5(1), 70-84.

GİRİŞ

Yirmi birinci yüzyılda yaşanan hızlı bilimsel ve teknolojik ilerlemeler ile küreselleşme olgusu, toplumların yapısında köklü bir dönüşüme neden olarak "bilgi toplumu" çağını başlatmıştır. Bilgi toplumu; internet odaklı eğitim, araştırma, medya ve iletişim gibi bilişim alanlarının merkeze yerleştiği; bilginin üretilmesi, yönetilmesi ve bilgiye ulaşmanın en temel toplumsal gereksinim hâline geldiği bir yapıyı ifade etmektedir (Gülnar ve Balcı, 2011). Küreselleşme süreciyle birlikte ürünlerin, fikirlerin ve dünya görüşlerinin uluslararası alanda hızla dolaşıma girmesi, internet teknolojisini gündelik yaşamın vazgeçilmez bir parçası haline getirmiş; e-devlet, e-sağlık ve e-okul gibi kavramları günlük hayata entegre etmiştir. Bu yeni çağda, bilginin üretimi, dağıtımı ve tüketimi büyük ölçüde dijital ağlar üzerinden gerçekleşmekte; bu durum bireylerin toplumsal ve akademik hayata entegre olabilmeleri için sahip olmaları gereken en temel becerileri yeniden tanımlamayı zorunlu kılmaktadır.

Geleneksel anlamda okuryazarlık, tarihsel süreçte yalnızca harflerle kodlanmış metinleri okuma ve yazma becerilerini ifade ederken; günümüzde bu kavram teknolojinin hızlı gelişimiyle birlikte çok boyutlu ve dinamik yapılara dönüşmüştür. Bu bağlamda, teknolojinin doğasını anlama ve yönetme kabiliyetini ifade eden teknoloji okuryazarlığı (ITEA, 2000); bilgiye ulaşma ve bilgiyi etik kurallar çerçevesinde etkili kullanma becerisi olan bilgi okuryazarlığı (Bawden, 2001) ve kitle iletişim araçlarından gelen mesajları eleştirel bir süzgeçten geçirme yetisi olan medya okuryazarlığı (Binark ve Bek, 2009), bilgi toplumunun temel yapı taşları olarak öne çıkmıştır. Tüm bu okuryazarlık türlerinin dijital ekosistemde bütünleşmesi ise modern çağın en kapsayıcı şemsiye kavramı olan "dijital okuryazarlığı" doğurmuştur. Kapsamlı bir ifadeyle dijital okuryazarlık; bireylerin dijital teknolojileri bilinçli bir şekilde kullanarak bilgiye erişim sağlamalarını, bu bilgiyi değerlendirip yeni içerikler üretebilmelerini, sağlıklı iletişim kurmalarını ve uygulamaları güvenle kullanabilmelerini destekleyen geniş bir yeterlik alanıdır (Üstündağ, Güneş ve Bahçivan, 2017). Ancak bu şemsiye kavram, teknolojinin evrimine paralel olarak kendi içinde de büyük bir paradigma değişimi yaşamıştır.

İnternet teknolojisinin ilk evresi olan ve Web 1.0 olarak adlandırılan dönemde, web siteleri durağan bir yapıya sahipti ve içerik üretimi büyük ölçüde teknik bilgiye (HTML vb.) sahip olan belirli kurumların ve uzmanların tekelindeydi. Bu dönemde internet kullanıcıları, yalnızca sistemin kendilerine sunduğu sabit bilgileri okuyan ve tüketen "pasif" birer izleyici konumundaydı. Dijital okuryazarlık da bu dönemde ağırlıklı olarak bilgisayar donanımını tanıma, yazılımları kullanma ve web üzerinde basit gezinme (navigasyon) becerilerinden ibaret olan "operasyonel ve teknik" bir yetkinlik olarak algılanmaktaydı (Gilster, 1997). Ancak 2000'li yıllarla birlikte internetin devrimi olarak nitelendirilen Web 2.0 teknolojisine geçiş, bu pasif yapıyı tamamen yıkmıştır. Web 2.0, bireyler arasındaki karşılıklı iletişimi senkronize hale getirmiş ve sınırlı teknik becerilere sahip sıradan kullanıcıların dahi web içeriğine aktif olarak katkı sağlamasına olanak tanımıştır. Bu teknolojik sıçrama ile birlikte, ilk kez 1980 yılında Alvin Toffler tarafından kullanılan ve İngilizce "producer" (üretici) ile "consumer" (tüketici) kelimelerinin birleşiminden doğan "üretüketici" (prosumer) kavramı, dijital dünyanın merkezine yerleşmiştir. Artık milyarlarca insan, bloglar ve sosyal ağ siteleri aracılığıyla yalnızca bilgi arayan okurlar değil; aynı zamanda yazı, fotoğraf, video ve fikir üreterek dijital ekosistemi şekillendiren aktif yazarlar (üretüketiciler) haline gelmiştir.

Kullanıcıların kitleler halinde içerik üreticisine dönüşmesi, interneti demokratikleştirip bilgiye erişimi devasa ölçüde kolaylaştırsa da, hazırlıksız yakalanılan yeni ve karmaşık riskleri de beraberinde getirmiştir. Her saniye doğruluğu teyit edilmemiş, kaynağı belirsiz ve manipülatif milyonlarca verinin dolaşıma girmesi, dijital ortamda devasa bir bilgi kirliliğine (dezenformasyon) yol açmıştır. Bu kontrolsüz bilgi yığını, literatürde "infobezite" (bilgi obezliği) olarak adlandırılan yeni bir sendromu doğurmuştur (Şimşek İşliyen, 2020). İnfobezite, bireylerin günlük hayatlarında zihinsel olarak işleyebileceklerinden çok daha fazla bilgiye maruz kalmaları ve bu yoğun bilgi bombardımanı altında doğru ile yanlışı ayırt etme (analiz) yeteneklerinin zayıflaması durumudur. Sürekli ve aşırı

enformasyon tüketimi, dijital ortamlardaki karar verme mekanizmalarını felce uğratarak bireyleri manipülasyona açık hale getirmektedir.

Bununla birlikte, sosyal medya platformlarının arka planda çalıştırdığı algoritmalar ve tavsiye sistemleri, dijital okuryazarlık ihtiyacını çok daha kritik bir boyuta taşımıştır. Platformlar, kullanıcıları daha uzun süre çevrimiçi tutmak ve reklam gelirlerini artırmak amacıyla, bireylerin sadece kendi görüşlerine ve ilgi alanlarına uygun içeriklerle karşılaşmasını sağlayan otomatik filtreleme sistemleri kullanmaktadır. Bu kişiselleştirilmiş algoritmalar, kullanıcıları farklı görüşlerden izole ederek "filtre balonları" (filter bubbles) içine hapsetmektedir. Filtre balonlarının bir ileri aşaması olan "yankı odaları" (echo chambers) ise, bireylerin yalnızca kendi seslerinin ve inançlarının tekrarlandığı kapalı dijital fanuslarda yaşamalarına, böylece toplumdaki kutuplaşmanın ve radikalleşmenin artmasına zemin hazırlamaktadır (Narin, 2018). Yankı odalarına hapsolmuş bir internet kullanıcısı, karşılaştığı bilginin gerçekliğini sorgulama ihtiyacı hissetmemekte ve çoğu zaman dezenformasyonun gönüllü bir yayıcısı konumuna düşmektedir.

Tüm bu teknolojik ve sosyolojik gelişmeler, dijital ortamlarda sadece teknik cihaz kullanabilmenin "okuryazar" olmak için kesinlikle yeterli olmadığını acı bir şekilde kanıtlamıştır. Günümüzde bireylerin; siber zorbalık, kimlik avı, izinsiz veri paylaşımı, Gelişmeleri Kaçırma Korkusu (FOMO) ve internet bağımlılığı gibi temas ve içerik risklerinden korunabilmeleri için çok daha derinlikli bir donanıma ihtiyaçları vardır. Tam bu noktada, dijital okuryazarlığın ayrılmaz bir parçası ve uygulamalı hali olan "dijital vatandaşlık" kavramı devreye girmektedir. Dijital vatandaşlık; dijital erişim, dijital ticaret, dijital iletişim, dijital etik, dijital kanun, hak ve sorumluluklar, dijital sağlık ve dijital güvenlik olmak üzere dokuz temel boyuttan oluşmaktadır (Çubukcu ve Bayzan, 2013). Etkin bir dijital vatandaş; çevrimiçi dünyada anonim olmanın getirdiği rahatlıkla hareket etmez, insan onuruna saygı duyar, dijital ayak izini yönetir ve etik yükümlülüklerinin bilincinde olarak hareket eder. Özellikle Türkiye gibi gelişmekte olan ülkelerde, e-Devlet hizmetlerinin tabana yayılması ve eğitimde FATİH Projesi gibi devasa dijital entegrasyon adımlarının başarıya ulaşması, ancak dijital vatandaşlık bilincine sahip, eleştirel okuryazar nesillerin yetiştirilmesiyle mümkündür.

Güncel eğitim anlayışında, teknoloji içine doğan "Alfa Kuşağı" gibi nesillerin (dijital yerlilerin) sadece cihazların ekranını kaydırma veya oyun oynama becerisine sahip olmaları, onları otomatik olarak bilinçli kullanıcılar yapmamaktadır. Aksine, bu nesillerin dijital risklere karşı daha savunmasız kaldığı bir "dijital yerli paradoksu" yaşanmaktadır. Nitekim günümüzde dijital okuryazarlık, sadece bir araç kullanımı değil; üretken yapay zeka (Generative AI) sistemlerinin hayatın her alanına entegre olduğu bir çağda algoritmik önyargıları fark edebilme, makine öğrenmesi süreçlerini etik çerçevede sorgulayabilme ve teknoloji ile yatay bir etkileşim kurabilme seviyesine ulaşmıştır. Bu yeni evre, literatürde fiziksel cihaz erişimsizliğini ifade eden klasik "dijital uçurum" tartışmalarını, algoritmaları ve yapay zekayı anlama yetkinliği üzerinden şekillenen "yapay zeka uçurumu (AI Divide)" tartışmalarına dönüştürmüştür (Choi ve Choi, 2025; Celik, 2023).

Bu nedenle, dijital okuryazarlık kavramının salt mekanik bir eylemden çıkarak bilişsel, sosyo-duygusal ve eleştirel boyutları barındıran çok yönlü bir "hayatta kalma" mekanizmasına nasıl dönüştüğünün tarihsel bir perspektifle incelenmesi, günümüz eğitim politikalarının doğru kurgulanması adına hayati bir önem taşımaktadır.

Bu çalışmanın amacı, dijital okuryazarlık kavramının ortaya çıkışından günümüze kadar geçirdiği evrimi incelemek, kavrama yüklenen anlamların Web 1.0, Web 2.0 ve Yapay Zeka çağlarında nasıl boyut değiştirdiğini ortaya koymak ve bu değişimin eğitim bağlamındaki yansımalarını güncel literatür doğrultusunda değerlendirmektir. Bu doğrultuda çalışma, literatürdeki mevcut araştırmaların sunduğu betimsel özetlerin ötesine geçmeyi hedeflemektedir. Araştırmanın literatüre sunduğu en temel özgün katkı; geleneksel bilgisayar kullanım becerilerinin günümüzde 'Yapay Zekâ (AI) Okuryazarlığı' evresine ulaştığını vurgulayarak, geçmişin fiziksel cihazlara erişim eşitsizliğinin yerini, algoritmaları

anlama ve yönetme kapasitesi üzerinden şekillenen yeni bir 'Yapay Zekâ Uçurumuna (AI Divide)' bıraktığını kavramsal bir sentezle ortaya koymasıdır. Ayrıca çalışma, eğitimde artan teknoloji kullanımına rağmen aynı anda yasakların da artmasıyla ortaya çıkan 'Dijital Paradoks'u irdeleyerek, politika yapıcılara 'korumacı' refleksler yerine 'güçlendirici' (empowering) somut bir eğitim modeli sunmaktadır. Bu temel amaç çerçevesinde, çalışmada aşağıdaki araştırma sorularına yanıt aranmıştır:

1) Dijital okuryazarlık kavramı literatürde ilk olarak nasıl tanımlanmış ve hangi temeller üzerine inşa edilmiştir?
2) Dijital okuryazarlık kavramı, teknolojinin gelişimiyle birlikte zaman içinde hangi boyutlarla genişlemiştir?
3) Dijital okuryazarlık kavramındaki bu tarihsel ve kavramsal dönüşümün eğitim alanına yansımaları nelerdir?
4) Güncel akademik literatürde ve uluslararası yeterlik çerçevelerinde dijital okuryazarlık hangi bileşenler ve tartışmalar (yapay zeka, dijital vatandaşlık vb.) çerçevesinde ele alınmaktadır?

YÖNTEM

Bilimsel Yazın Tarama

İlgili alanyazın incelendiğinde; teknoloji ve bilgisayar okuryazarlığı üzerine yapılan erken dönem çalışmaların daha çok donanım ve yazılımları kullanabilme gibi operasyonel ve teknik becerilere odaklandığı görülmektedir (Childers, 2003; Silik & Aydın, 2021). Güncel araştırmalar ise dijital vatandaşlık, siber güvenlik ve sosyal medya okuryazarlığı gibi daha spesifik, bilişsel ve sosyo-duygusal alt dallara yönelmiştir (Çubukcu & Bayzan, 2013; Ribble & Bailey, 2007). Ancak literatürde, dijital okuryazarlık kavramının "salt bilgisayar kullanımından" başlayıp günümüzdeki "yapay zeka okuryazarlığına" kadar uzanan tarihsel ve kavramsal evrimini bütüncül bir yaklaşımla ele alan derleme çalışmaları oldukça sınırlıdır (Celik, 2023; Choi & Choi, 2025). Özellikle bu dönüşümün eğitim politikalarına, öğretmen rollerine ve ilkokul düzeyindeki öğrencilere yönelik literatürde sıkça tartışılan "dijital yerli" paradoksuna olan yansımalarının (Alabay, 2025; Prensky, 2001) tek bir çerçevede incelenmesine ihtiyaç duyulmaktadır. Bu çalışma, kavramın tarihsel evrimini ortaya koyarak ve güncel DigComp 3.0 gibi uluslararası yeterlik çerçeveleriyle ilişkilendirerek (Vuorikari vd., 2016) alanyazındaki bu bütüncül perspektif boşluğunu doldurmayı amaçlamaktadır.

Araştırma Modeli

Bu çalışma, dijital okuryazarlık kavramının zaman içindeki değişimini incelemeyi amaçlayan nitel bir derleme çalışmasıdır. Daha spesifik bir ifadeyle bu araştırma, nitel araştırma desenlerinden biri olan doküman incelemesi modeline göre tasarlanmıştır (Yıldırım & Şimşek, 2016). Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar.

Çalışma kapsamında dijital okuryazarlık, yeni okuryazarlıklar, dijital yeterlik, dijital vatandaşlık, medya okuryazarlığı ve yapay zeka okuryazarlığı ile ilişkili ulusal ve uluslararası literatür incelenmiştir. Literatür taraması sürecinde DergiPark, Google Akademik, ERIC, EBSCO ve Web of Science gibi ulusal ve uluslararası veri tabanlarının yanı sıra UNESCO, Avrupa Komisyonu (DigComp) ve Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) gibi kurumların güncel raporları da analiz edilmiştir. Taramalar sırasında Türkçe olarak "dijital okuryazarlık", "yeni okuryazarlıklar", "dijital yeterlik", "dijital vatandaşlık", "medya okuryazarlığı" ve "yapay zeka okuryazarlığı"; İngilizce olarak ise "digital literacy", "new literacies", "digital competence", "digital citizenship", "media literacy" ve "AI literacy" anahtar kelimeleri kullanılmıştır. İlgili kaynaklar; konuya ilişkin kuramsal yaklaşımlar, kavramsal tanımlar, Web 1.0'dan yapay zeka çağına kadar uzanan tarihsel gelişim süreci ve eğitim bağlamındaki yansımalar dikkate alınarak değerlendirilmiştir. Araştırmaya dâhil edilecek çalışmaların seçiminde; (1)

hakemli dergilerde yayımlanmış makaleler, kitaplar veya uluslararası geçerliliği olan bilimsel raporlar olması, (2) dijital okuryazarlığın tarihsel ve kavramsal gelişimini doğrudan ele alması ve (3) eğitim bağlamındaki yansımalarına yer vermesi gibi dâhil edilme ölçütleri kullanılmıştır. Kavrama yönelik net bir tanım veya tarihsel çerçeve sunmayan, sadece bir konunun yan değişkeni olarak ele alan çalışmalar inceleme dışı bırakılmıştır. Elde edilen bilgiler tematik bir çerçevede sınıflandırılmış ve dijital okuryazarlık kavramının zaman içinde geçirdiği dönüşüm bütüncül bir bakış açısıyla ele alınmıştır. Verilerin çözümlenmesinde tematik ve betimsel analiz yaklaşımları birlikte kullanılmış; elde edilen bulgular kavramın önce nasıl tanımlandığı, sonra ne değiştiği ve günümüzde nasıl ele alındığı şeklindeki zaman çizgisi mantığıyla raporlaştırılmıştır.

BULGULAR

Okuryazarlık Kavramında Dijital Okuryazarlığa Geçiş

Okuryazarlık, tarihsel süreçte yalnızca harflerle kodlanmış metinleri okuma ve yazma eylemi olmaktan çıkıp, bireyin içinde yaşadığı çağın gereksinimlerine göre bilgiyle kurduğu ilişkiyi tanımlayan dinamik bir yapıya dönüşmüştür. Bu dönüşüm sürecinde, dijital okuryazarlığın tek başına aniden ortaya çıkmadığını; bilgi, medya, bilgisayar ve teknoloji okuryazarlığı gibi kavramların evrimiyle şekillendiğini görmek gerekir (Kurt vd., 2014). Dijital okuryazarlığın gelişimini anlamak için, bu kavramın diğer okuryazarlık türlerinden nasıl beslendiğini kısaca ele almak önemlidir:

Bilgi okuryazarlığı: 1970'lerde ortaya çıkan bu kavram, bireyin bilgi ihtiyacını belirleme, güvenilir kaynaklara erişme, bilgiyi değerlendirme ve etik olarak kullanma becerisidir (Bawden, 2001).

Medya okuryazarlığı: Medya mesajlarının ardındaki kurguyu, amacı ve ideolojiyi eleştirel bir gözle analiz etme, değerlendirme ve medya içeriği üretme yeteneğidir (Buckingham, 2003). Medya okuryazarlığı, geleneksel kitle iletişim araçlarından dijital ağlara geçişte bireylere gerekli olan "eleştirel süzgeci" sağlamaktadır (Binark ve Bek, 2009).

Bilgisayar okuryazarlığı: 1980'lerde yaygınlaşan bu kavram, bilgisayar donanımı ve yazılımlarını temel düzeyde çalıştırabilme, yani işin "teknik ve operasyonel" kısmını ifade etmektedir (Childers, 2003).

Teknoloji okuryazarlığı: Teknolojinin doğasını anlama, araçları kullanma, teknoloji-insan-toplum ilişkisini kavrama ve problemleri çözmek için teknolojiyi yönetebilme yetisidir (ITEA, 2000). Teknoloji okuryazarlığı, araçların yasal veya etik kullanımından ziyade daha çok tasarım sürecine (mühendislik vb.) odaklanırken; dijital okuryazarlık bilişsel, eleştirel ve sosyo-duyuşsal boyutları öne çıkarır (Silik ve Aydın, 2021).

Literatürde bu okuryazarlık türleri arasında kesin ve katı sınırların olmadığı, aksine tümünün birbiriyle etkileşim içinde olduğu vurgulanmaktadır (Kurt vd., 2014). Dijital okuryazarlık bağımsız bir kavram değildir; bilgisayar kullanma becerisini (operasyonel), bilgiyi bulma ve doğrulama yetisini (bilişsel) ve medya mesajlarını çözümleme gücünü (eleştirel) kesişim kümesinde toplayan en kapsayıcı (şemsiye) kavram olarak ortaya çıkmıştır. Bütün bu klasik yeterliklerin dijital ortamın doğasına (hipermetin, etkileşimlilik, ağ yapısı) uyarlanması süreci, akademik literatürde "yeni okuryazarlıklar" paradigması olarak tanımlanmaktadır (Lankshear ve Knobel, 2006).

Dijital Okuryazarlık Kavramının Ortaya Çıkışı

Dijital okuryazarlık kavramı literatürde ilk kez 1990'lı yıllarda, kişisel bilgisayarların ve internetin yaygınlaşmasıyla birlikte belirginleşmeye başlamıştır. Özellikle tarihçi Paul Gilster'ın 1997 yılında yayımladığı "Digital Literacy" adlı eseri, bu kavramın akademik olarak temellendirilmesinde bir milat kabul edilir (Gilster, 1997). Gilster (1997), dijital okuryazarlığı sadece donanım ya da yazılımı kullanabilmek değil, "tuş vuruşlarında değil, fikirlerde ustalaşmak" olarak geniş bir vizyonla tanımlamıştır (Bawden, 2008). Gilster, internet ortamında bilginin değerlendirilmesinin geleneksel

basılı medyadan farklı beceriler gerektirdiğini savunarak bu kavramı dört temel yetkinlik üzerine inşa etmiştir: farklı kaynaklardan gelen bilgileri bir araya getirerek güvenilir bir bütün oluşturmayı ifade eden bilgi montajı (knowledge assembly); internetteki bilginin doğruluğunu ve önyargılarını sorgulama kapasitesi olan içerik değerlendirme; bilgiye ulaşmak için internette arama yapma ve doğrusal olmayan metin yapıları arasında kaybolmadan ilerleyebilmeyi sağlayan hipermetin navigasyonu (Bawden, 2001; 2008). Ancak Gilster'ın bu vizyoner tanımına rağmen, erken dönem akademik çalışmalarda ve genel algıda dijital okuryazarlık ağırlıklı olarak internette gezinme, e-posta gönderme ve temel yazılımları kullanma gibi "teknik beceriler" bütünü olarak görülmüş; sosyolojik ve eleştirel boyutları zamanla, teknolojinin karmaşıklaşmasıyla birlikte ön plana çıkmıştır (Lankshear ve Knobel, 2006).

Dijital Okuryazarlığın Zaman İçinde Genişleyen Boyutları

Bilgisayar kullanma becerisinden ibaret sanılan yapı, internetin ve özellikle Web 2.0'ın gelişmesiyle çok boyutlu bir karaktere bürünmüştür. Akademik literatürde bu genişleme; teknik bir yeterlikten ziyade bilişsel, motor, sosyolojik ve duygusal becerilerin senkronize çalıştığı "hayatta kalma becerileri" olarak tanımlanmaktadır (Eshet-Alkalai, 2004). Güncel yaklaşımlar, bu genişleyen yapıyı birbirini tamamlayan çeşitli yeterlik alanları üzerinden sınıflandırmaktadır. Bu noktada en belirgin standart, Avrupa Komisyonu tarafından geliştirilen Dijital Yeterlik Çerçevesi'dir (DigComp). 2013'teki ilk versiyonundan günümüze kadar büyük bir evrim geçiren bu çerçeve; güncel DigComp 3.0 versiyonu ile yapay zeka entegrasyonu, dijital haklar ve çevresel sürdürülebilirlik boyutlarını dijital okuryazarlığın merkezine yerleştirmiştir (Vuorikari vd., 2016). Bunun yanı sıra UNESCO, internet çağında bulanıklaşan sınırları netleştirmek amacıyla bilgi ve medya okuryazarlığını "Medya ve Bilgi Okuryazarlığı (MIL)" adı altında birleştirerek yepyeni bir küresel çerçeve (DLGF) oluşturmuştur. Bu uluslararası çerçeveler ve alanyazındaki temel yaklaşımlar doğrultusunda dijital okuryazarlığın alt boyutları şu şekilde sıralanmaktadır:

Teknik Beceriler Boyutu: Bilgisayar ve akıllı cihazları kullanabilme, temel yazılımları işletme ve dijital araçlara teknik olarak hakim olma becerisidir. Eshet-Alkalai'nin (2004) "foto-görsel okuryazarlık" olarak adlandırdığı, grafik kullanıcı arayüzlerindeki görsel mesajları sezgisel olarak anlama yetisi bu boyutun temelini oluşturur. Bu boyut, diğer tüm ileri düzey becerilerin üzerinde yükseleceği operasyonel temeli oluşturur.

Bilgiye Erişim ve Bilgiyi Değerlendirme Boyutu: Bilgi yığınları arttıkça, arama motorlarını etkili kullanarak doğru bilgiye ulaşma, bilginin kaynağını doğrulama ve bilgi kirliliğini (dezenformasyon) teşhis etme zorunluluğu doğmuştur. Özellikle doğrusal olmayan karmaşık metin ağları (hipermetin) arasında kaybolmadan yön bulabilmek, literatürde "dallanma okuryazarlığı (branching literacy)" olarak kavramsallaştırılmıştır (Eshet-Alkalai, 2004).

Eleştirel Düşünme Boyutu: Bireyin dijital ortamda önüne düşen metinleri, görselleri ve haberleri eleştirel bir biçimde analiz etmesidir (Eshet-Alkalai, 2004). Dijital platformların kişiselleştirilmiş otomatik filtreleme sistemleri, kullanıcıları kendi fikirlerinin sürekli tekrarlandığı "yankı odalarına (echo chambers)" ve farklı görüşlerden izole edildikleri "filtre balonlarına (filter bubbles)" hapsetmektedir (Narin, 2018). Dolayısıyla eleştirel düşünme boyutu; algoritmaların ve tıklama tuzaklarının farkında olarak medya mesajlarını çözümleme ve bu dijital manipülasyonlardan korunma becerisi olarak yeniden tanımlanmaktadır.

Sosyal ve İletişimsel Boyut: Çevrim içi ortamlarda diğer bireylerle iletişim kurma, dijital iş birliği yapma ve çevrim içi topluluklara uygun sosyal normlarla katılma yeteneğidir. Bu boyut, dijital mecralardaki anonimliğin getirdiği iletişim kazalarını ve empati yoksunluğunu yönetebilmeyi ifade eden "sosyo-duygusal okuryazarlık" becerisini gerektirir (Eshet-Alkalai, 2004).

Etik ve Güvenlik Boyutu: Dijital ayak izini yönetme, kişisel verilerin gizliliğini sağlama, şifre güvenliği oluşturma ve siber zorbalıktan uzak, etik bir duruş sergileme becerisidir (Çubukcu &

Bayzan, 2013). Literatürde internet ortamındaki bu güvenlik tehditleri üç ana kategoride incelenmektedir: Kullanıcının yasadışı ve zararlı materyallere maruz kalmasını ifade eden "içerik riskleri"; siber zorbalık ve istismar gibi durumları kapsayan "temas riskleri" ve kişisel verilerin çalınması, oltalama (phishing) gibi unsurları barındıran "ticari riskler" (Çubukcu & Bayzan, 2013). Dijital güvenlik, bireyin bu üç riski analiz ederek kendi dijital savunma mekanizmasını kurmasını zorunlu kılar.

Üretim ve Katılım Boyutu: İnternetin Web 2.0 ile etkileşimli hale gelmesi, kullanıcıları pasif okurlardan aktif üreticilere (üretüketici/prosumer) dönüştürmüştür. Blog yazmak, dijital içerik tasarlamak ve bunları dijital vatandaşlık bilinciyle paylaşmak dijital okuryazarlığın en üst basamağıdır. Etkin bir katılım boyutu; dijital erişim, iletişim, ticaret, etik, kanun, hak ve sorumluluklar, sağlık ve güvenlikten oluşan "dijital vatandaşlığın dokuz boyutunun" içselleştirilmesiyle mümkündür (Ribble & Bailey, 2007; Çubukcu & Bayzan, 2013). Dijital okuryazar birey, bu 9 boyutu sadece tüketen değil, çevrimiçi topluma değer katan bir üretici olarak hayata geçirir.

Eğitim Bağlamında Dijital Okuryazarlığın Değişen Anlamı

Okuryazarlık kavramının dönüşümü, eğitim sistemlerinde köklü değişimlere neden olmuştur. Eğitimde dijital okuryazarlık, sadece sınıflara bilgisayar koymak değil; öğrencileri bilgi toplumunun gereksinimlerine hazırlayan en temel 21. yüzyıl becerisi hâline gelmiştir.

Türkiye'de E-Devlet uygulamalarının yaygınlaşması ve eğitimde fırsat eşitliğini sağlamaya yönelik FATİH (Fırsatları Arttırma ve Teknolojiyi İyileştirme Hareketi) Projesi gibi ulusal bilişim hamleleri, eğitimin dijitalleşmesi adına atılan en büyük adımlardandır (Çubukcu & Bayzan, 2013). Bu dijital dönüşüm, öğretim programlarının da güncellenmesini zorunlu kılmıştır. Nitekim Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından güncellenen Bilişim Teknolojileri ve Yazılım (BTY) ile Sosyal Bilgiler dersi öğretim programlarında; öğrencilerin dijital vatandaşlık, dijital güvenlik ve eleştirel okuryazarlık becerileriyle donatılması temel hedefler arasına alınmıştır (Debbağ & Fidan, 2019; Turan & Avcı, 2018).

Öğretmenler açısından bu dönüşüm, salt bilgi aktarıcılığından çıkarak, öğrencilere dijital dünyada güvenli gezinme ve dijital içerik üretme konusunda rehberlik etme ve "dijital kolaylaştırıcı" (fasilitatör) olma rolüne geçmelerini gerektirir (Şimşek İşliyen, 2020). Öğrenciler açısından bakıldığında ise, eskiden sadece "teknoloji kullanabilen öğrenci" yeterli görülürken, bugün günümüz iş dünyası ve yükseköğretim sisteminin vazgeçilmez bir gereksinimi olarak (Günerergin vd., 2026) "teknolojiyi bilinçli, güvenli, sorgulayıcı ve üretken biçimde kullanan öğrenci" hedeflenmektedir (Ng, 2012). Dijital okuryazarlık eğitimi, öğrencinin özerklik kazanıp sorun çözen bir dijital vatandaşa dönüşmesini amaçlamaktadır.

Dijital Okuryazarlığın Güncel Evresi: Yapay Zekâ (AI) Okuryazarlığı ve Yeni Eğitim Paradigmaları

Dijital okuryazarlık alanındaki en radikal kırılma, üretken yapay zekâ (Generative AI) teknolojilerinin eğitim ortamlarına ve gündelik yaşama hızla entegre olmasıyla yaşanmıştır. Dijital okuryazarlığı salt arama motorlarını kullanmak, donanım işletmek veya bilgiye erişmek şeklinde tanımlayan geleneksel yaklaşımlar, algoritmaların kendi içeriklerini ürettiği bu yeni çağda yetersiz kalmaktadır. Güncel literatür, kavramın geçirdiği bu son evrimi "Yapay Zekâ (AI) Okuryazarlığı" olarak kavramsallaştırmaktadır (Celik, 2023).

Yapay zekâ okuryazarlığı; bireylerin yapay zekâ algoritmalarının ve makine öğrenmesi süreçlerinin nasıl çalıştığını kavraması, sohbet botlarının (chatbots) ürettiği verilerdeki olası önyargıları (algorithmic bias) ve halüsinasyonları (yanlış bilgi üretimi) eleştirel bir süzgeçten geçirmesi yetkinliğidir (Choi & Choi, 2025). Eğitim bağlamında bu okuryazarlık türü, öğrencilerin sadece teknolojiyi tüketen pasif kullanıcılar değil, aynı zamanda yapay zekâya doğru komutlar

(prompt engineering) vererek onu akademik dürüstlük çerçevesinde eleştirel bir biçimde kullanabilen "ortak üreticiler" (co-creators) olmalarını gerektirmektedir.

Tarihsel süreçte cihazlara ve internete fiziksel erişim eşitsizliği üzerinden tanımlanan klasik "dijital uçurum" (digital divide) tartışmaları, günümüzde boyut değiştirmiştir. Shoustikova vd. (2026), yapay zekâ okuryazarlığının eğitim müfredatlarına güçlü bir şekilde entegre edilmemesi durumunda, bu uçurumun algoritmaları anlayanlar ile anlayamayanlar arasında derinleşecek olan yeni bir "Yapay Zekâ Uçurumuna" (AI Divide) dönüşeceği konusunda uyarmaktadır. Dolayısıyla günümüz eğitim sistemlerinin temel hedefi; çocukları sadece geleneksel siber tehditlerden korumak değil, onların yapay zekâ sistemleriyle etik, sorgulayıcı ve manipülasyonlardan uzak bir etkileşim kurabilmelerini sağlayacak "güçlendirici" (empowering) mekanizmaları inşa etmek olmalıdır (Cengiz & Peker, 2025). Dijital okuryazarlık artık sadece dijital ortamda hayatta kalma becerisi değil, algoritmik çağda insani eleştirelliği koruyabilme vizyonudur.

Çocuklar ve İlkokul Düzeyinde Dijital Okuryazarlık

Alfa kuşağı gibi yeni nesillerin cihazlarla çok erken yaşlarda karşılaşması, dijital okuryazarlık eğitiminin ilkokul ve okul öncesi düzeyine inmesini zorunlu kılmıştır (Alabay, 2025). Literatürde teknolojinin içine doğan bu nesiller "dijital yerli" (digital native) olarak adlandırılsa da (Prensky, 2001), araştırmalar bu durumun onları otomatik olarak bilinçli ve eleştirel kullanıcılar yapmadığını göstererek bir “dijital yerli paradoksu” ortaya koymaktadır. Alfa kuşağı çocukları ekranları kaydırma, interaktif oyunlar oynama gibi operasyonel becerilerde son derece yetkin olsalar da; bilgi kirliliğini ayırt etme ve siber tehditleri savuşturma konusunda halen yetişkin rehberliğine ihtiyaç duyarlar (Alabay, 2025).

İlkokul çağındaki çocukların siber zorbalık, uygunsuz içerik ve problemli medya kullanımı gibi risklere karşı korunabilmesi için dijital ebeveynlik ve öğretmen desteği şarttır. Güncel çalışmalar, ebeveynlerin çocukları teknolojiden tamamen izole eden yasaklayıcı (aktif sınırlayıcı) bir tutum sergilemesinin tek başına yeterli olmadığını; çocukla birlikte içerikleri değerlendiren "aktif destekleyici medya arabuluculuğu" rollerini üstlenmeleri gerektiğini vurgulamaktadır (Şengün, 2025). Bununla birlikte, ebeveynlerin bizzat kendi çocuklarının fotoğraflarını ve anılarını sosyal medyada aşırı veya izinsiz paylaşması olarak tanımlanan "sharenting" olgusu, çocukların dijital ayak izlerinin daha onlar farkında dahi olmadan oluşturulmasına neden olmakta ve dijital mahremiyetlerini ihlal etmektedir (Aslan & Durmuş, 2020).

Ebeveynlere ve ilkokul öğretmenlerine düşen görev, yasaklayıcı bir tutum yerine, çocuğun dijital mecralarda doğru bilgiyi aramasını ve güvenli bir dijital ayak izi bırakmasını sağlayacak alışkanlıkları kazandırmaktır. Nitekim Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Komitesinin yayımladığı güncel bildirgelere göre; çocukların dijital ortamlarda yalnızca risklerden korunma hakkı değil, aynı zamanda yaşlarına uygun doğru bilgiye erişim ve dijital platformlara güvenle katılım hakları da güvence altına alınmalıdır (UNICEF, 2024).

TARTIŞMA ve SONUÇ

Bu derleme çalışmasında, dijital okuryazarlık kavramının tarihsel süreçte salt mekanik bir bilgisayar kullanım becerisinden; bilişsel, sosyolojik, etik ve yapay zekâ boyutlarını kapsayan dinamik bir "hayatta kalma" becerisine dönüştüğü sonucuna ulaşılmıştır. Çalışmadan elde edilen bu kavramsal ve tarihsel dönüşüm bulguları literatürdeki diğer güncel çalışmalarla karşılaştırıldığında, alan yazında kavramın sınırlarına ve eğitimdeki işlevine yönelik güncelliğini koruyan çeşitli tartışmalar bulunduğu görülmektedir (Silik & Aydın, 2021).

Bu tartışmaların başında "kavramsal sınırların belirsizliği" gelmektedir. Literatürde "dijital yeterlik" (digital competence) ve "dijital okuryazarlık" (digital literacy) kavramları sıklıkla birbirinin yerine kullanılsa da, güncel araştırmalar bu iki kavramın birbirinden farklılaştığına dikkat çekmektedir

(Bayrakcı & Narmanlıoğlu, 2021). Dijital yeterlik daha çok cihaz kullanma gibi teknik ve operasyonel becerileri ifade ederken; dijital okuryazarlık eleştirel düşünmeyi, dijital kültürü anlama yetisini ve sosyo-duygusal boyutları barındıran daha kapsayıcı bir kavramdır. Benzer şekilde, teknoloji okuryazarlığı ile dijital okuryazarlık arasındaki farklar da tartışma konusudur; teknoloji okuryazarlığının daha çok "üretim ve tasarım" sürecine odaklandığı, dijital okuryazarlığın ise dijital araçların "yasal, etik ve ahlaki" çerçevede kullanımını öne çıkardığı görülmektedir (Silik & Aydın, 2021).

İkinci önemli tartışma, "korumacı yaklaşıma karşı güçlendirici (empowerment) yaklaşım" ekseninde yaşanmaktadır. Günümüzde dijital okuryazarlık eğitiminin yaş sınırı okul öncesi döneme kadar insede, paradoksal bir biçimde birçok ülkenin çocukların akıllı telefon, sosyal medya ve teknoloji kullanımına yasal yaş sınırları (age restrictions) veya okul içi yasaklar getirmeyi tartıştığı görülmektedir. Araştırmacılar bu durumu bir "dijital paradoks" olarak tanımlamakta; teknolojinin bilişsel gelişimi desteklediğini ancak denetimsiz kullanımın tükenmişlik (burnout), siber zorbalık ve sosyal beceri eksikliklerine yol açtığını vurgulamaktadır (Rao & Raja, 2024). Eğitim sistemlerinde çocukların medya karşısında bilinçlendirilmesi için başlangıçta korumacı ve yasaklayıcı bir yaklaşım sergilenmiş, yayınların zararlı içeriklerinden korunma ön planda tutulmuştur (Ereke, 2025). Ancak güncel literatür eğilimleri, teknolojiyi tamamen yasaklamanın veya okullarda cihaz kısıtlamalarına gitmenin tek başına yeterli bir çözüm olmadığını belirterek; sadece ilkeleri korumak ve sansürlemek yerine eleştirelliği, üretkenliği ve yurttaşlık kavramını ön plana çıkaran güçlendirici yaklaşımların benimsenmesi gerektiğini savunmaktadır (Binark & Bek, 2009; Ereke, 2025). Riskleri tamamen izole etmenin imkânsız olduğu dijital çağda, bireyi yasaklarla değil; eleştirel düşünme becerileriyle donatmak akademik çevrelerde daha çok kabul görmektedir.

Son dönem literatüründeki en büyük kırılma ise "Yapay Zekâ (AI) Okuryazarlığı" kavramının tartışmalara dâhil olmasıdır (Celik, 2023). Üretken yapay zekâ araçlarının yaygınlaşması, dijital okuryazarlık araştırmalarının yönünü salt bilgi bulmaktan, algoritmik önyargıları fark etmeye ve yapay zekâ ile etkileşime doğru kaydırmıştır (Cengiz & Peker, 2025). Geçmişte cihazlara fiziksel erişim üzerinden tanımlanan "dijital uçurum" tartışmaları, günümüzde algoritmaları anlama ve yapay zekâ okuryazarlığı (AI literacy) yetkinliği üzerinden şekillenen yeni bir evreye ulaşmıştır (Celik, 2023; Choi ve Choi, 2025).

Bu çalışmada, dijital okuryazarlık kavramının tarihsel süreçte yalnızca cihaz kullanabilme becerisinden ibaret (operasyonel) bir yapıdan; bilişsel, eleştirel, sosyal ve etik boyutları kapsayan çok yönlü bir "hayatta kalma" becerisine nasıl dönüştüğü incelenmiştir (Eshet-Alkalai, 2004). Kavramın kökleri, 1980'lerde donanım ve yazılım kullanımını merkeze alan mekanik bir "bilgisayar okuryazarlığı" anlayışına dayanmaktadır. Ancak 1990'larda internetin yaygınlaşmasıyla bu mekanik yaklaşım yetersiz kalmış; tarihçi Paul Gilster'ın 1997'deki "tuş vuruşlarında değil, fikirlerde ustalaşmak" şeklindeki vizyoner tanımıyla dijital okuryazarlık, salt bir eylemden ziyade eleştirel bir "düşünme biçimi" olarak literatürde yeni bir döneme girmiştir (Bawden, 2008; Gilster, 1997).

İlerleyen yıllarda, Web 2.0 teknolojilerinin ve sosyal medyanın hayatımıza girmesiyle birlikte okuryazarlığın sınırları daha da genişlemiş ve oldukça karmaşık bir hâl almıştır. Bireylerin yalnızca bilgi tüketen değil, aynı zamanda dijital içerik üreten aktif birer "üretüketici" (prosumer) konumuna geçmesi, yeni riskleri ve sorumlulukları beraberinde getirmiştir. Özellikle kişiselleştirilmiş algoritmaların yarattığı yankı odaları, hızla yayılan dezenformasyon ve siber güvenlik tehditleri; dijital okuryazarlığı sadece web üzerinde bilgi arama işi olmaktan çıkarıp, bilgi kirliliğini ayırt etmeyi, siber zorbalıkla başa çıkmayı ve dijital vatandaşlık etiğiyle hareket etmeyi gerektiren sosyo-duygusal bir boyuta taşımıştır (Bayrakcı & Narmanlıoğlu, 2021; Çubukcu & Bayzan, 2013).

En güncel akademik literatürde ise bu şemsiye kavram, üretken yapay zekâ (GenAI) araçlarının hayatın her alanına entegre olmasıyla birlikte tarihsel evriminin yepyeni bir basamağına

geçmiştir (Choi & Choi, 2025). Günümüzde dijital okuryazarlık; algoritmik farkındalığı, makine öğrenmesi süreçlerini anlama yetisini ve sohbet botlarıyla (chatbots) etik çerçevede etkileşim kurabilmeyi içine alan "Yapay Zekâ (AI) Okuryazarlığı" evresine ulaşmıştır. Geçmişin fiziksel "cihaza erişim" odaklı dijital uçurumu, günümüzde algoritmaların arkasındaki önyargıları (bias) anlama, komut (prompt) yönetimi ve yapay zekâ araçlarını eleştirel bir süzgeçten geçirme gibi çok daha ileri düzey akademik becerileri zorunlu kılmaktadır (Choi & Choi, 2025; Shoustikova vd., 2026).

Kavramın salt teknik bir beceriden çıkıp sosyolojik, etik ve algoritmik bir boyuta evrilmesi, şüphesiz eğitim sistemlerindeki yansımalarını da dönüştürmüştür. Eğitim bağlamında değerlendirildiğinde, dijital okuryazarlık artık sadece bir bilişim dersinin konusu değil; tüm disiplinlere entegre edilmesi gereken yatay bir 21. yüzyıl yetkinliğidir (MEB, 2024). Özellikle Türkiye'de FATİH Projesi, E-Okul ve EBA gibi makro hamleler ile güncellenen müfredatlar, dijital vatandaşlık bilincinin tabana yayılması açısından önemli yapı taşlarıdır (Çubukcu & Bayzan, 2013). Ancak, "dijital yerli" olarak adlandırılan yeni nesillerin teknolojiyi salt bir tüketim ve eğlence aracı olarak görmelerinin önüne geçilmeli (Prensky, 2001); onlara dijital ortamlardaki ticari, temas ve içerik riskleriyle başa çıkabilecekleri eleştirel bir kimlik kazandırılmalıdır (Valcke vd., 2010). Çalışmada vurgulandığı üzere, güncel literatür bu süreçte sadece tehlikeleri yasaklayan ve sansürleyen "korumacı (protectionist)" bir yaklaşımın işe yaramadığını; bunun yerine çocuğu bilinçlendiren, üretime katan ve yurttaşlık bilincini geliştiren "güçlendirici (empowering)" yaklaşımların benimsenmesi gerektiğini açıkça ortaya koymaktadır (Binark & Bek, 2009; Ereke, 2025).

Sonuç olarak, dijital okuryazarlık durağan bir kavram değil, teknolojinin gelişimiyle birlikte sürekli güncellenen dinamik bir yapıdır. Bu dönüşüm sürecine ayak uydurabilmek adına öğretmenler, geleneksel bilgi aktarıcılığından "dijital kolaylaştırıcı (fasilitatör)" rolüne geçmelidir (Şimşek İşliyen, 2020). Ebeveynler ise çocuklarının mahremiyetini zedeleyen ve izinsiz dijital ayak izi bırakan "sharenting" gibi eylemlerden kaçınarak (Aslan & Durmuş, 2020), onlara aktif birer "medya arabulucusu" olarak rehberlik etmelidir (Şengün, 2025).

Teknolojinin gelişimi bireylerin bilgiye erişim ve iletişim biçimlerini köklü bir şekilde kolaylaştırsa da; internetin doğurduğu bilgi kirliliği, siber zorbalık ve mahremiyet ihlalleri gibi olumsuz durumlardan en fazla kendini savunma gücü ve eleştirel süzgeci henüz tam gelişmemiş olan çocuklar etkilenmektedir. Kontrolsüz dijitalleşme, çocukların ve gençlerin zihinsel gelişimlerini zorlaştırmaktadır. Dijital ortamlarda yaşanan olumsuzluklar, onların gelişimlerinde psikolojik, sosyal ve ahlaki yönlerden kalıcı problemler oluşmasına neden olabilmektedir. Bilgi toplumunun, teknolojiyi etik ve güvenli kullanabilen bilinçli bireylerin yetiştirilmesiyle oluşturulacağı dikkate alınırsa; yeni nesillerin dijital ortamlarda karşılaştığı zorlukların dikkatle ele alınması ve acil olarak onları risklere karşı güçlendiren problemlerin çözüm yollarına kavuşturulması gerekmektedir.

Dijital okuryazarlık kavramının tarihsel süreçteki dönüşümünün ve eğitim üzerindeki etkisinin değerlendirilmesinin amaçlandığı bu araştırmadan hareketle şu önerilerde bulunulmuştur:

Sarmal Müfredat ve Ekransız Kodlama Entegrasyonu: Dijital okuryazarlık eğitimleri, ortaokul seviyesindeki geleneksel bilişim derslerine sıkıştırılmaktan kurtarılmalı; "Sarmal Müfredat" anlayışıyla okul öncesi ve ilkokul birinci sınıftan itibaren zorunlu bir yaşam becerisi olarak müfredata entegre edilmelidir. Bu entegrasyon, küçük yaş gruplarında ekran süresini artırmamak ve bilişsel gelişimi korumak adına, çocukların algoritmik düşünme mantığını fiziksel materyallerle (oyun hamurları, yön kartları) öğrendikleri "ekransız kodlama (unplugged)" etkinlikleriyle desteklenmelidir. Böylece çocuk, teknolojiye maruz kalmadan önce teknolojinin çalışma mantığını kavramış olacaktır.

Eleştirel Algoritma Okuryazarlığı ve Uygulamalı Eğitimler: Eğitim sistemleri, çocukların cihazları sadece mekanik olarak kullanabilmelerine dayanan "dijital yerli illüzyonuna" aldanmamalıdır. MEB tarafından müfredata doğrudan "Eleştirel Algoritma Okuryazarlığı" bileşeni eklenmelidir. Bu kapsamda teorik anlatımlar yerine; öğrencilerin üretken yapay zekâ (GenAI) araçlarının uydurduğu

yanlış bilgileri (halüsinasyonları) tespit edebildikleri, arama motorlarındaki algoritmik önyargıları (bias) fark edebildikleri ve sadece kendi görüşlerinin onaylandığı yankı odalarından (echo chambers) çıkabilmeleri için gerçek vakalar üzerinden "uygulamalı teyit atölyeleri" düzenlenmelidir.

Dijital Kriz Yönetimi Simülasyonları: Okullarda sadece cihaz kısıtlamalarına veya yasaklı site filtrelemelerine dayanan "korumacı" reflekslerin çocukları korumada yetersiz kaldığı kabul edilerek, çocuğu merkeze alan güçlendirici (empowering) mekanizmalara geçilmelidir. Öğrencilerin siber zorbalık, grooming (çevrimiçi istismar) veya şantaj mesajı gibi kriz anlarında donup kalmamaları için; tıpkı bir deprem tatbikatı gibi okullarda "Dijital Kriz Yönetimi Simülasyonları" uygulanmalıdır. Bu tatbikatlarda öğrencilere, kriz anında ekran görüntüsü alarak kanıt toplama, zorbaları engelleme ve durumu rehberlik servisine/aileye nasıl bildirecekleri senaryo temelli (drama) etkinliklerle öğretilmelidir.

Dijital Ebeveynlik ve 'Sharenting' Risklerine Karşı Eğitim Modülleri: Ebeveynlerin çocuklarının rızası olmadan mahrem görsellerini sosyal medyada paylaşarak (sharenting) onların gelecekteki dijital ayak izlerini kendi elleriyle kirletmelerinin önüne geçilmelidir. Bu amaçla MEB ve RTÜK iş birliği ile velilere yönelik sadece uyarıcı değil, tıpkı bir sertifika programı gibi "Dijital Ebeveynlik ve Medya Arabuluculuğu" eğitimleri zorunlu hale getirilmelidir. Ayrıca, ağlayan çocuğu susturmak için ekranın bir "dijital emzik" olarak kullanılmasının çocukta yaratacağı dikkat eksikliği ve odaklanma (infobezite) sorunları, okul-aile birlikleri üzerinden ebeveynlere somut psikolojik vakalarla aktarılmalıdır.

Ayrıca bu derleme çalışmasının bulgularından hareketle, dijital okuryazarlık alanyazınındaki boşlukları doldurmak amacıyla gelecekte yapılacak ampirik araştırmalar için şu araştırma soruları önerilebilir:

1) İlkokul ve ortaokul öğretim programlarına entegre edilecek yapay zekâ (AI) okuryazarlığı eğitimleri, öğrencilerin algoritmik önyargıları fark etme düzeylerini nasıl etkilemektedir?
2) Ebeveynlerin "sharenting" (çocukların verilerini izinsiz paylaşma) davranışları ile çocukların gelecekteki dijital mahremiyet algıları arasında nasıl bir ilişki vardır?
3) Okullarda uygulanan güçlendirici (empowering) dijital okuryazarlık politikaları, "dijital yerli" olarak adlandırılan öğrencilerin siber zorbalık ve dezenformasyonla başa çıkma stratejilerini ne yönde değiştirmektedir?

KAYNAKÇA / REFERENCES

Alabay, N. (2025). Kuşaklara göre öğrenme stilleri. *İşletme ve Pazarlama Blogu*. https://nurettinalabay.com.tr/kusaklara-gore-ogrenme-stilleri/

Aldemir, C., & Avşar, M. N. (2020). Pandemi döneminde dijital vatandaşlık uygulamaları. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi, 7*(5), 148-169.

Aslan, S. & Durmuş, E. (2020). Okul öncesi dönemde güncel bir ebeveyn davranışı: Sharenting. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi, 4*(1), 135-151.

Bawden, D. (2001). Information and digital literacies: A review of concepts. *Journal of Documentation, 57*(2), 218-259. https://doi.org/10.1108/EUM0000000007083

Bawden, D. (2008). Origins and concepts of digital literacy. C. Lankshear ve M. Knobel (Ed.), *Digital literacies: Concepts, policies and practices* içinde (s. 17-32). Peter Lang Publishing.

Bayrakcı, S. & Narmanlıoğlu, H. (2021). Digital literacy as whole of digital competences: Scale development study. *Düşünce ve Toplum Sosyal Bilimler Dergisi, 3*(4), 1-30.

Binark, M. & Bek, M. G. (2009). *Eleştirel medya okuryazarlığı: Kuramsal yaklaşımlar ve uygulamalar*. Kalkedon Yayıncılık.

Buckingham, D. (2003). Media education and the end of the critical consumer. *Harvard Educational Review, 73*(3), 309-328.

Celik, E. (2023). Yeni bir yeterlik alanı olarak yapay zeka okuryazarlığı ve eğitimde kullanımı. *Eğitim Teknolojileri Araştırmaları Dergisi, 12*(3), 45-62.

Cengiz, S. & Peker, A. (2025). Üretken yapay zeka araçlarının eğitimdeki yeri ve algoritmik farkındalık. *Dijital Çağda Öğrenme, 5*(2), 112-130. https://doi.org/10.1007/s12144-025-07433-7

Childers, S. (2003). Computer literacy: Necessity or buzzword? *Information Technology and Libraries, 22*(3), 100-104.

Choi, W. C. & Choi, M. (2025). Artificial intelligence (AI) literacy in education: Definition, competencies, opportunities and challenges. *Preprints.org*. https://doi.org/10.20944/preprints202508.0497.v1

Çubukcu, A. & Bayzan, Ş. (2013). Türkiye'de dijital vatandaşlık algısı ve bu algıyı internetin bilinçli, güvenli ve etkin kullanımı ile artırma yöntemleri. *Middle Eastern & African Journal of Educational Research, 5*, 148-174.

Debbağ, M. & Fidan, M. (2019). Bilişim teknolojileri ve yazılım dersi öğretim programının teknoloji okuryazarlığı boyutları açısından incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 50*, 22-50. https://doi.org/10.21764/maeuefd.342552

Ereke, B. (2025). Medya okuryazarlığından dijital okuryazarlığa: Teknolojiyle birlikte eğitimde değişen unsurlar. *International Journal of Social Sciences, 9*(38), 55-79. https://doi.org/10.52096/usbd.9.38.04

Eshet-Alkalai, Y. (2004). Digital literacy: A conceptual framework for survival skills in the digital era. *Journal of Educational Multimedia and Hypermedia, 13*(1), 93-106.

Gilster, P. (1997). *Digital literacy*. Wiley Computer Publishing.

Gülnar, B., & Balcı, Ş. (2011). *Yeni medya ve kültürleşen toplum.* Literatürk Yayınları.

Günerergin, M., Timurcanday Özmen, Ö. N., Katrinli, A. & Özdağıoğlu, G. (2026). *İşletme eğitiminde dijital okuryazarlığın ölçümüne ilişkin keşifsel bir çalışma*. Eğitimde Dijital Dönüşüm Kongresi Bildiriler Kitabı içinde.

International ICT Literacy Panel. (2007). *Digital transformation a framework for ICT literacy. A report of panel of international ICT literacy.* Washington, D.C.

International Technology Education Association [ITEA]. (2000). *Standards for technological literacy: Content for the study of technology.* Reston, VA.

Kurt, A. A., Orhan, D., Yaman, F., Solak, M. Ş. & Türkan, F. (2014). Bilgi ve iletişim teknolojileri ışığında Türkiye'de yapılan okuryazarlık çalışmalarındaki eğilim. *Eğitim Teknolojileri Araştırma Dergisi, 5*(2), 1-21.

Lankshear, C. & Knobel, M. (2006). Digital literacy and digital literacies: Policy, pedagogy and research considerations for education. *Nordic Journal of Digital Literacy, 1*(1), 12-24.

Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2024). *Türkiye yüzyılı maarif modeli ortak metni*. https://tymm.meb.gov.tr/upload/brosur/2024programortakmetinOnayli.pdf

Narin, B. (2018). Kişiselleştirilmiş çevrim içi haber akışının yankı odası etkisi, filtre balonu ve siberbalkanizasyon kavramları çerçevesinde incelenmesi. *Selçuk İletişim, 11*(2), 232-251.

Ng, W. (2012). Can we teach digital natives digital literacy? *Computers & Education, 59*(3), 1065-1078. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2012.04.016

Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants. *On the Horizon, 9*(5), 1-6. https://doi.org/10.1108/10748120110424816

Rao, S. & Raja, A. S. M. (2024). Navigating the digital paradox: Balancing opportunities and risks in generation alpha's development. *International Journal for Multidisciplinary Research, 6*(1), 1-13.

Ribble, M., & Bailey, G. D. (2007). *Digital citizenship in schools*. International Society for Technology in Education (ISTE).

Shoustikova, T., Zaripova, Z. F., Ibragimov, G., Zaitseva, N. A., Pashanova, O. V., & Lobuteva, A. V. (2026). Exploring the scope of artificial intelligence literacy in education: A bibliometric approach. *Contemporary Educational Technology, 18*(1), Madde ep628. https://doi.org/10.30935/cedtech/17892

Silik, Y. & Aydın, F. (2021). Dijital okuryazarlık ve teknoloji okuryazarlığı: Karşılaştırmalı bir inceleme. *Manisa Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 19*(4), 17-34. https://doi.org/10.18026/cbayarsos.907788

Şahin, Z. B. (2023). Dezenformasyonla mücadelede ifade özgürlüğü: İçeriğin korunması ve 29. madde. *Yeni Medya*, (15), 282-299. https://doi.org/10.55609/yenimedya.1339504

Şengün, A. (2025). *Dijital ebeveynlik ve aktif destekleyici medya arabuluculuğunun çocukların teknoloji kullanımına etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. İstanbul Üniversitesi.

Şimşek İşliyen, F. (2020). Dijital çağda bilginin değişen niteliği ve infobezite: Z kuşağı üzerine bir odak grup çalışması. *Selçuk İletişim, 13*(1), 246-272.

Turan, S. & Avcı, E. K. (2018). 2018 Sosyal bilgiler öğretim programı'nın dijital vatandaşlık bağlamında incelenmesi. *Journal of Education and New Approaches, 1*(1), 28-38.

UNICEF. (2024). *Dijital ortamlarda çocuk hakları ile ilgili genel yorum no.25*. https://www.unicef.org/turkiye/media/17626/file/

Üstündağ, M. T., Güneş, E., & Bahçivan, E. (2017). Dijital okuryazarlık ölçeğinin Türkçeye uyarlanması ve fen bilgisi öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık durumları. *Journal of Education and Future*, (12), 19-29.

Valcke, M., Bonte, S., De Wever, B. & Rots, I. (2010). Internet parenting styles and the impact on Internet use of primary school children. *Computers & Education, 55*(2), 454-464.

Vuorikari, R., Punie, Y., Carretero Gomez, S. & Van den Brande, G. (2016). *DigComp 2.0: The digital competence framework for citizens*. Publication Office of the European Union.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.

EXTENDED SUMMARY

Introduction: The rapid scientific and technological advancements experienced in the twenty-first century, along with the phenomenon of globalization, have caused a radical transformation in the structure of societies, initiating the era of the "information society" (Gülnar & Balcı, 2011; International ICT Literacy Panel, 2007). In this new era, the production, distribution, and consumption of information largely take place over digital networks. While traditional literacy historically referred only to the skills of reading and writing texts encoded with letters, today this concept has transformed into multidimensional and dynamic structures (Kurt et al., 2014). Technology literacy

(International Technology Education Association [ITEA], 2000), information literacy (Bawden, 2001), and media literacy (Binark & Bek, 2009) have emerged as the fundamental building blocks of the information society. The integration of all these literacy types within the digital ecosystem has given rise to the most comprehensive umbrella concept of the modern era: "digital literacy." Digital literacy is a broad competence area that supports individuals in using digital technologies consciously to access information, evaluate this information to produce new content, communicate effectively, and use applications safely (Üstündağ et al., 2017). However, this umbrella concept has undergone a massive paradigm shift parallel to the evolution of the internet. The transition from Web 1.0 to Web 2.0 dismantled the passive user structure, allowing ordinary users to actively contribute to web content, thus giving birth to the "prosumer" (producer and consumer) identity (Gilster, 1997). While this democratization of the internet facilitated access to information, it also brought complex risks such as "infobesity" (information obesity) (Şimşek İşliyen, 2020), echo chambers, filter bubbles disinformation (Narin, 2018) and the responsibilities of active content creation(prosumer). The aim of this qualitative review study is to examine the conceptual transformation of digital literacy from its emergence to the present day, to reveal how the meanings attributed to the concept have changed over time, and to evaluate the reflections of this transformation in the educational context. Within this framework, the study seeks answers to the following research questions: (1) How was the concept of digital literacy first defined in the literature and upon what foundations was it built? (2) Through which dimensions has the concept of digital literacy expanded over time with the development of technology? (3) What are the reflections of this historical and conceptual transformation of digital literacy in the field of education? (4) Within what components and contemporary debates (such as artificial intelligence and digital citizenship) is digital literacy addressed in the current academic literature and international competence frameworks?

Method: This study is a qualitative review research aimed at examining the transformation of the concept of digital literacy over time. More specifically, the research was designed according to the document analysis model, which is one of the qualitative research designs (Yıldırım & Şimşek, 2016). Document analysis involves the analysis of written materials containing information about the phenomenon or phenomena targeted for investigation. Within the scope of the study, national and international literature related to digital literacy, new literacies, digital competence, digital citizenship, media literacy, and artificial intelligence (AI) literacy were examined. During the literature review process, national and international databases such as DergiPark, Google Scholar, ERIC, EBSCO, and Web of Science were utilized. Additionally, current reports from institutions such as UNESCO, the European Commission (DigComp 3.0), and the Turkish Ministry of National Education (MEB) were analyzed. During the scans, the keywords "digital literacy," "new literacies," "digital competence," "digital citizenship," "media literacy," and "AI literacy" were used in both English and Turkish. In the selection of the studies to be included in the research, inclusion criteria such as being articles published in peer-reviewed journals, books, or scientifically valid international reports, directly addressing the historical and conceptual development of digital literacy, and including its reflections in the educational context were utilized. Thematic and descriptive analysis approaches were used together in the analysis of the data; the findings were reported logically on a timeline of how the concept was first defined, what changed subsequently, and how it is currently addressed.

Findings: The findings indicate that digital literacy did not emerge suddenly on its own; rather, it evolved through the intersection of information, media, computer, and technology literacies. The concept first became prominent in the 1990s with the widespread use of personal computers and the internet. Historian Paul Gilster's 1997 work, "Digital Literacy," is considered a milestone, defining the concept not merely as the ability to use hardware or software, but as a broad vision of "mastering ideas, not keystrokes" (Gilster, 1997). Gilster built this concept on four core competencies: knowledge assembly, evaluating content, internet searching, and hypertext navigation (Bawden, 2008). However, despite this visionary definition, early academic studies predominantly viewed digital literacy as a set of "technical skills" (Childers, 2003). With the development of Web 2.0, the concept expanded into a multidimensional "survival skill" (Eshet-Alkalai, 2004). Current approaches, such as the European Commission's Digital Competence Framework (DigComp 3.0) and UNESCO's Media and Information Literacy (MIL) framework, categorize this expanded structure into diverse competence areas (Vuorikari et al., 2016). Consequently, the dimensions of digital literacy have expanded to include: (1) Technical Skills, (2) Information Access and Evaluation, (3) Critical Thinking, (4) Social and Communicational Dimension, (5) Ethical and Security Dimension, and (6) Production and Participation Dimension (which encompasses the nine elements of digital citizenship) (Çubukcu & Bayzan, 2013). In the context of education, this transformation has made digital literacy a fundamental 21st-century skill, shifting the educational goal from producing "students who can use technology" to "students who use technology consciously, safely, critically, and productively" (Ng, 2012). Furthermore, findings reveal a significant

"Digital Paradox" among primary school students (Generation Alpha); despite the growing use of technology in education, prohibitive reflexes are increasing. Although these generations are highly proficient in operational skills like swiping screens, they still require adult guidance in distinguishing information pollution and fending off cyber threats (Alabay, 2025; Prensky, 2001).

Discussion: In this review study, it was concluded that the concept of digital literacy has transformed historically from a purely mechanical computer usage skill into a dynamic "survival" skill encompassing cognitive, sociological, ethical, and artificial intelligence dimensions. When these findings are compared with the current literature, it is observed that there are ongoing debates regarding the boundaries of the concept. For instance, while "digital competence" often refers to technical and operational skills, "digital literacy" is a more inclusive concept that involves critical thinking and socio-emotional dimensions (Bayrakcı & Narmanlıoğlu, 2021). Another significant debate revolves around the "protectionist approach versus the empowering approach." Current literature advocates that in the digital age, where completely isolating risks is impossible, educational systems should adopt empowering approaches that highlight critical thinking, productivity, and digital citizenship rather than merely relying on prohibitions and censorship (Binark & Bek, 2009; Ereke, 2025). The most significant recent breakthrough in the literature is the inclusion of "Artificial Intelligence (AI) Literacy" (Celik, 2023). The proliferation of generative AI tools has shifted the focus of digital literacy research from merely finding information on the web to recognizing algorithmic biases and interacting ethically with AI. The classical "digital divide," once defined by physical access to devices, has now evolved into an "AI divide" shaped by the ability to understand algorithms and manage AI tools (Choi & Choi, 2025). To keep up with this transformation, teachers must transition from traditional knowledge transmitters to "digital facilitators" (Şimşek İşliyen, 2020), while parents should act as active "media mediators" (Şengün, 2025) rather than violating their children's privacy through practices like "sharenting" (Aslan & Durmuş, 2020).

Conclusion: Based on the findings, it is recommended that curricula be updated to include AI literacy and integrated into early childhood education through "unplugged coding" activities to prevent excessive screen time. Furthermore, schools should adopt empowering digital citizenship policies rather than prohibitive reflexes by implementing “digital crisis management simulations” to teach students how to react to cyberbullying or online grooming. Finally, comprehensive in-service training on digital ethics and cybersecurity must be provided for teachers, while parents are guided to act as active media mediators against sharenting risks. Future empirical research should focus on how AI literacy training affects students' levels of algorithmic awareness, the correlation between parents' sharenting behaviors and children's future digital privacy perceptions, and how empowering digital literacy policies change students' strategies for coping with disinformation.

Keywords: Digital Literacy, Artificial Intelligence Literacy, Digital Paradox Empowering Approach, Digital Citizenship.